وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

طرائق تدريس اللغة العربية (٢)

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

منشورات جامعة دمشق
كلية التربية

طرائق تدريس اللغة العربية (٢)

الأستاذ الدكتور
محمود أحمد السيّد

جامعة دمشق
١٤٣٧ – ١٤٣٨ هـ
٢٠١٦ – ٢٠١٧ م

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

فهرس المحتويات

المحتـويـــــــات	الصفحـة
تصدير	١٣
الفصل الأول: التعبير الشفهي والكتابي مفهوماً وأنواعاً وتدريساً	١٥- ٣٥
أولاً- مفهوم التعبير	١٦
ثانياً- أهداف تدريس التعبير	١٧
ثالثاً- أنواع التعبير ومكوناته	١٨
١. التعبير الشفهي	١٨
أ- المحادثة والمناقشة	١٩
ب- سرد القصص	١٩
ج- إدارة الاجتماعات	٢٠
د- إلقاء الكلمات في المناسبات المختلفة	٢١
هـ- توجيه التعليمات والإرشادات	٢١
٢. التعبير الكتابي	٢٢
أ- كتابة الرسائل	٢٢
ب- كتابة محاضر الجلسات	٢٣
ج- أصول تقديم الطلبات	٢٣
د- كتابة اللافتات والإعلانات	٢٣
هـ- ملء الاستمارات والاستبانات	٢٤
و- كتابة وصفية.	٢٤
- أنواع أخرى من التعبير:	٢٤
١. التعبير الوظيفي	٢٤

٢. التعبير الإبداعي	٢٥
٣. التعبير الابتكاري	٢٥
رابعاً- تدريس كفاية التعبير الشفهي والكتابي	٢٦
خامساً- عوامل تساعد على اكتساب الكفاية	٣٠
١. الإكثار من التعبير	٣٠
٢. توظيف القراءة الحرة في التعبير	٣٢
٣. التقويم الموضوعي.	٣٢
٤. إجراء التدريبات العلاجية	٣٣
٥. إغناء البيئة التعليمية التعلمية	٣٣
٦. استثارة الدافعية	٣٤
مراجع الفصل	٣٥
الفصل الثاني: القواعد النحوية مفهوماً وأهدافاً وتيسيراً وتدريساً	٣٧-٥٩
أولاً- مفهوم القواعد النحوية	٣٨
ثانياً- الأهداف المرسومة لتدريس النحو	٣٩
ثالثاً- تيسير النحو وتجديده	٣٩
١. النأي عن التطويل إلى الاختصار	٣٩
٢. الإلغاء والدمج	٤٢
٣. التركيز على النحو الوظيفي	٤٨
رابعاً- تدريس كفاية القواعد النحوية	٥٠
١. الطريقة القياسية	٥٠
٢. الطريقة الاستقرائية	٥١
٣. طريقة النصوص المتكاملة	٥٣

٤. الحكم على فعالية الطرائق	٥٥
خامساً- عوامل مساعدة على اكتساب الكفاية	٥٦
١. النظر إلى أن النحو وسيلة وليس غاية	٥٦
٢. التركيز على النحو الوظيفي في العملية التعليمية التعلمية	٥٦
٣. الابتعاد عن الشذوذ والاستثناءات والتفريعات المملة	٥٦
٤. ربط المباحث النحوية بكلياتها	٥٦
٥. اعتماد التدريب على القوالب اللغوية من غير الدخول في المصطلحات النحوية في المراحل الأولى من تعليم اللغة	٥٧
٦. التقويم المرحلي والبنائي في أثناء تدريس القواعد النحوية	٥٧
٧. إجراء التدريبات العلاجية لتلافي الأخطاء	٥٨
٨. استخدام التقانة	٥٨
مراجع الفصل	٥٩
الفصل الثالث: الإملاء مفهوماً وأهدافاً ومكونات وتيسيراً وتدريساً	٦١-٧٧
أولاً- الإملاء مفهوماً	٦٢
ثانياً- أهداف تدريس الإملاء	٦٢
ثالثاً- مكونات الإملاء	٦٣
١. الإملاء المنسوخ أو المنقول	٦٣
٢. الإملاء المنظور	٦٤
٣. الإملاء الاستماعي	٦٤
٤. الإملاء الاختباري	٦٥
رابعاً- محاولات تيسير القواعد الإملائية	٦٦
خامساً- تدريس كفاية القواعد الإملائية	٦٩

١. الإملاء المنقول	٦٩
٢. الإملاء المنظور	٧٠
٣. الإملاء الاستماعي	٧٠
٤. الإملاء الاختباري	٧١
سادساً- عوامل مساعدة على تدريس الكفاية الإملائية	٧١
١. تحديد الأهداف السلوكية	٧١
٢. حسن اختيار القطع الإملائية	٧٢
٣. اتباع الطريقة الاستقرائية في الوصول إلى القاعدة الإملائية	٧٢
٤. اتباع أسلوب التصحيح المباشر للأخطاء المرتكبة	٧٣
٥. الابتعاد عن العقوبات المرهقة	٧٥
٦. إسهام المعلمين كافة في عملية تصحيح الإملاء	٧٥
٧. البحث عن أسباب التخلف في الإملاء	٧٥
٨. إجراء اختبارات تشخيصية بين وقت وآخر	٧٥
مراجع الفصل	٧٧
الفصل الرابع: الأدب والبلاغة والعروض والتذوق الأدبي مفهوماً ومكونات	٩٣-٧٩
أولاً- الأدب مفهوماً وتطوراً ومكونات	٨٠
ثانياً- البلاغة مفهوماً ومكونات	٨٣
ثالثاً- العروض مفهوماً ومكونات	٨٥
رابعاً- التذوق الأدبي مفهوماً ومكونات	٨٧
مراجع الفصل	٩٣

الفصل الخامس: تدريس الكفاية الأدبية والبلاغية والعروضية والتذوق الأدبي	٩٥-١٢٩
أولاً- تدريس الكفاية الأدبية	٩٧
١. الأهداف المرسومة لتدريس الأدب	٩٧
٢. منهجية تدريس الأدب	٩٨
أ- تدريس الأدب وفق العصور	٩٨
ب- تدريس الأدب وفق الفنون	١٠٠
ج- تدريس الأدب وفق الأقاليم والبيئات	١٠١
٣. مناهج دراسة النص الأدبي	١٠٢
أ- المنهج البلاغي	١٠٣
ب- المنهج النفساني	١٠٣
ج- المنهج الاجتماعي	١٠٤
د- المنهج الشكلاني	١٠٤
هـ- المنهج الهيكلاني	١٠٤
٤. طرائق تدريس الأدب	١٠٦
أ- الطريقة القياسية	١٠٦
ب- الطريقة الاستقرائية	١٠٨
ج- الطريقة التنقيبية	١١٠
٥. عوامل مساعدة على اكتساب الكفاية الأدبية	١١٢
أ- وضوح الأهداف	١١٢
ب- الانطلاق من المفهوم الواسع للأدب	١١٣
ج- الانطلاق من النصوص في إدراك كنه العمل الأدبي	١١٣

د- الإفادة من معطيات مناهج العلوم الإنسانية في فهم الظاهرة الأدبية	١١٣
هـ- تبصير الطلاب بالأعمال الأدبية العالمية	١١٣
و- الإكثار من الاطلاع على نماذج من الأدب المقارن	١١٤
ثانياً- تدريس الكفاية البلاغية	١١٥
١. الأهداف المرسومة لتدريس البلاغة	١١٥
٢. طرائق تدريس البلاغة	١١٥
أ- الطريقة القياسية	١١٥
ب- الطريقة الاستقرائية	١١٦
ج- الطريقة المتكاملة	١١٧
٣. عوامل مساعدة على اكتساب الكفاية البلاغية	١١٧
أ- الابتعاد عن المصطلحات الجافة وتفريعاتها المملة	١١٧
ب- فسح في المجال للطلبة للاستقراء والاستنتاج	١١٨
ج- الابتعاد في استخراج القواعد البلاغية عن الأمثلة المبتورة	١١٨
د- الإكثار من الموازنات والمقارنات	١١٨
هـ- النظر إلى العمل الأدبي نظرة شاملة ومتكاملة	١١٨
ثالثاً- تدريس الكفاية العروضية	١١٩
١. الأهداف المرسومة لتدريس العروض	١١٩
٢. تدريس الكفاية العروضية	١٢٠
٣. عوامل مساعدة على اكتساب الكفاية العروضية	١٢٢
أ- التدريب المبكر على الإيقاع	١٢٢
ب- تمثل الأهداف المرسومة لتدريس العروض	١٢٣

ج- التدريب الكافي على إتقان النظام المقطعي في العربية	١٢٣
رابعاً- تدريس كفاية التذوق الأدبي	١٢٤
١. مراعاة مراحل نمو التذوق الأدبي	١٢٤
٢. مراعاة الجوانب الثلاثة في عملية التذوق الأدبي	١٢٥
٣. المقارنة بين النصوص في الموضوع الواحد	١٢٦
٤. تدريب الناشئة على الإحساس بالوزن والإيقاع منذ نعومة أظفارهم	١٢٧
٥. استثارة الدافعية والرغبة في القراءة	١٢٧
٦. تنمية القدرة على اختيار النصوص في نفوس الناشئة	١٢٧
٧. مشاركة المتعلمين في عملية النقد والتعليق	١٢٧
٨. دور المدرس في تكوين التذوق الأدبي	١٢٧
مراجع الفصل	١٢٩
الفصل السادس: نماذج تطبيقية	١٣١-١٧٢
أولاً- نموذج في تدريس التعبير	١٣٢
ثانياً- نموذج في تدريس القواعد النحوية	١٤٢
ثالثاً- نموذج في تدريس نص أدبي	١٥١
الفصل السابع: اختبارات موضوعية لقياس بعض الكفايات اللغوية	١٧٣-١٩٦
أولاً- اختبارات موضوعية في مجال النصوص الأدبية	١٧٤
ثانياً- اختبارات موضوعية في القواعد النحوية	١٧٨
ثالثاً- اختبارات موضوعية في الإملاء	١٨٣
رابعاً- اختبار موضوعي في البلاغة	١٨٩
خامساً- اختبار موضوعي في العروض	١٩٠

سادساً- اختبار موضوعي في التذوق الأدبي	١٩١
الفصل الثامن: تنفيذ المناشط اللغوية اللاصفية	١٩٧-٢١٥
أولاً- النشاط المدرسي مفهوماً وأهدافاً	١٩٨
ثانياً- النشاط اللغوي مفهوماً وأهدافاً	٢٠٠
ثالثاً- أساليب تنفيذ المناشط اللغوية اللاصفية	٢٠١
١. لجنة الصحافة والتحرير	٢٠٢
أ- كتابة اللافتات والإعلانات المدرسية	٢٠٢
ب- صحيفة الصف	٢٠٣
ج- صحيفة الحائط	٢٠٣
د. مجلة المدرسة	٢٠٤
٢. لجنة المسرح	٢٠٥
٣. لجنة الإذاعة المدرسية	٢٠٨
٤. لجنة المكتبة والقراءة الحرة	٢١٠
٥. لجنة المنتدى الأدبي	٢١٢
٦. لجنة التلفزة والسينما	٢١٣
مراجع الفصل	٢١٥

Damascus University

تصدير

استكمالاً للمباحث التي تضمنها مقرر طرائق تدريس اللغة العربية (١)، كان لابد من الإحاطة بمهارات اللغة العربية كافة، ومادام المقرر السابق قد اشتمل على تدريس كفايات المحادثة والاستماع والقراءة، جاء الكتاب الحالي يعالج تدريس كفاية التعبيرين الشفاهي والكتابي، وتدريس كفاية القواعد النحوية والإملائية والأدبية والبلاغية والعروضية والتذوق الأدبي، وذلك بعد أن كان ثمة تبيان لمفاهيم كل من هذه الكفايات ومكوناتها.

ولم يقتصر المقرر على الإطار النظري لتلك الكفايات من حيث المفهوم والمكونات وطرائق التدريس، وإنما اشتمل أيضاً على جوانب تطبيقية من حيث تصميم الدروس وتنفيذها، وتعرف الاختبارات الموضوعية لقياس مدى ما تحقق من أهداف رسمت لإكساب المتعلمين تلك الكفايات.

ولما كان للمناشط اللغوية اللاصفية دور في تعزيز إكساب المتعلمين الكفايات اللغوية كانت ثمة وقفة على تبيان إجراء تلك المناشط.

ويجدر بمعلمي اللغة العربية ومدرسيها أن يتمثلوا هذه الكفايات، وأن يكونوا قادرين على صوغ الأهداف المتوخاة من كل كفاية صوغاً سلوكياً، وقادرين على امتلاك الطرائق المؤدية إلى إكسابها للمتعلمين بأساليب شائقة وممتعة، وقادرين في الوقت نفسه على تطبيق الاختبارات الموضوعية لقياس مدى ما تحقق تنفيذه من تلك الأهداف.

ولا شيء أجمل من أداء الرسالة التي يضطلعون بها بكل تفان وإخلاص وشعور عالٍ بالمسؤولية تجاه أبناء أمتهم من جهة، وخدمة للغتهم من جهة ثانية.

والله الموفق

المؤلف

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الأول
التعبير الشفهي والكتابي مفهوماً وأنواعاً وتدريساً

محتويات الفصل:

أولاً- مفهوم التعبير.
ثانياً- أهداف تدريس التعبير.
ثالثاً- أنواع التعبير ومكوناته.
١. التعبير الشفهي:
أ- المحادثة والمناقشة
ب- سرد القصص
ج- إدارة الاجتماعات
د- إلقاء الكلمات في المناسبات المختلفة.
هـ- توجيه التعليمات والإرشادات.
٢. التعبير الكتابي:
أ-كتابة الرسائل.
ب-كتابة محاضر الجلسات.
ج- أصول تقديم الطلبات.
د- كتابة اللافتات والإعلانات.
هـ- ملء الاستمارات والاستبانات.
و-كتابة وصفية.
٣. التعبير الوظيفي
٤. التعبير الإبداعي
٥. التعبير الابتكاري
رابعاً- تدريس كفاية التعبير الشفهي والكتابي
خامساً- عوامل تساعد على اكتساب الكفاية:
١. الإكثار من التعبير.
٢. توظيف القراءة الحرة في التعبير.
٣. التقويم الموضوعي.
٤. إجراء التدريبات العلاجية.
٥. إغناء البيئة التعليمية التعلمية.
٦. استثارة الدافعية.
مراجع الفصل.

الفصل الأول

التعبير الشفهي والكتابي مفهوماً وأنواعاً وتدريساً

نحاول في هذا الفصل أن نتعرف مفهوم التعبير الشفهي والكتابي والأهداف المرسومة لتدريسهما، وأن نبيّن طريقة تدريس كل منهما بعد الوقوف على أنواعهما.

أولاً– مفهوم التعبير

استبدلت التربية الحديثة مفهوم التعبير بالإنشاء، ذلك لأن التعبير هو المظهر العفوي للغة، في حين أن الإنشاء هو المظهر الاصطناعي، والتعبير هو أوسع دائرة من الإنشاء، إذ إنه يشمل مجالات الحياة كافة، ولا يقتصر على التعبير كتابة عن المشاعر والعواطف والحاجات والمتطلبات والرغبات، وإنما يشمل الإفصاح عنها شفاهياً أيضاً، والمرء في حياتنا المعاصرة يحتاج إلى نقل تجربته إلى الآخرين، وأن يتكلم بوضوح مهم، وأن يقدّم تقريراً شفهياً أو كتابياً، ويجيب عن الرسائل، وأن يوضّح المعاني التي يريد إيصالها إلى الآخرين، وأن يلخّص ما يطلع عليه في أثناء قراءته للكتب والمجلات والصحف والدوريات...الخ تلخيصاً شفاهياً أو كتابياً.

ومن الواضح أن الناس ليسوا على سوية واحدة في التعبير عن مشاعرهم وعواطفهم واهتماماتهم ورغباتهم وحاجاتهم ومتطلباتهم، وأن من يمتلك الكفاية في التعبير والمهارة في أدائه يستطيع أن يؤثر في نفوس الآخرين ويتمكن من الوصول إلى أعلى الدرجات، وكم من أناس لا يملكون هذه القدرات يحسون بالوحدة والوحشة والانطواء، ويعيشون على هامش الحياة !

إلا أن حيازة المهارات في التعبير تحتاج إلى مران وممارسة وتدريب إن في التعبير الشفاهي أو في التعبير الكتابي. ومن هنا كانت ثمة أهداف في العملية التعليمية التعلمية لتمكين المتعلمين من اكتساب مهارات التعبير.

ثانياً– أهداف تدريس التعبير

يهدف تدريس التعبير إلى إكساب المتعلمين المهارات التي تمكنهم من الإفصاح عما يحسون به وعما في نفوسهم تجاه تفاعلهم مع البيئة بمفهومها المنظومي الشامل طبيعة، ومصادر طبيعية، ومجتمعاً وعصراً. ويمكن تحديد الأهداف التي نرمي إليها من تدريس التعبير في مرحلة التعليم الأساسي على النحو التالي:

١- إكساب المتعلمين القدرة على الإفصاح عما يقع تحت حواسهم كلاماً وكتابة بأسلوب واضح.

٢- تمكين المتعلمين من القيام بما تتطلبه فنون التعبير الوظيفي من كتابة الرسائل والمذكرات ومحاضر الجلسات، وإلقاء الكلمات في المناسبات المختلفة، وملء الاستمارات، وأصول تقديم الطلبات...الخ. وغير ذلك من المواقف التي تتطلب منهم المحادثة أو المناقشة أو كتابة الرسائل...الخ.

٣- الكشف عن موهبة الموهوبين، والعمل على تنميتها ورعايتها، وفي المرحلة الثانوية يهدف تدريس التعبير إلى:

١- تعزيز التعبير الوظيفي لأهميته في تلبية متطلبات الحياة الاجتماعية في مستقبل المتعلمين.

٢- تمكين المتعلمين من تلخيص ما يقرؤونه بأسلوبهم الخاص على أن يتسم التلخيص بالوضوح.

٣- تمكين المتعلمين من معالجة موضوعات الإنشاء الأدبي في هذه المرحلة الثانوية بأسلوب سليم يتسم بوضوح الأفكار وصحتها وتنظيمها مع مراعاة علامات الترقيم.

ثالثاً– أنواع التعبير ومكوناته

من المتعارف عليه أن التعبير نوعان شفهي وكتابي، وثمة من المربين من يقسم التعبير إلى وظيفي وإبداعي وابتكاري، وفيما يلي تبيان لكل من هذه الأنواع:

١– التعبير الشفهي: يتعلم الطفل التعبير الشفهي قبل أن يتعلم التعبير الكتابي، ويبدأ تعلمه هذا التعبير في البيت من الأب والأم والأهل المحيطين به، فالبيت هو المدرسة الأولى لتعلم التعبير الشفهي، فإذا كان مستواه الثقافي والاجتماعي راقياً زاد في سرعة التعلم وغناه، أما إذا كان منخفضاً أدّى ذلك إلى أن يكون الرصيد اللغوي للطفل متخلفاً، فللوسط العائلي تأثير كبير في سرعة تعلم التعبير الشفهي. ولقد أثبتت الدراسات التي قام بها «جان بياجة» J.Piaget في اللغة والفكر عند الطفل

Le language et la penseé chez l' enfant

والدراسات التي قام بها «هنري فالون» Henri Walon في أصول التفكير لدى الطفل

Les origins de la penseé chez l' enfant

أن تعلم اللغة حدث نفسي معقد جداً ينجم عن عوامل مختلفة فيزيولوجية واجتماعية ونفسية.

وإذا كانت المدرسة الأولى في تعليم التعبير هي البيئة الأسرية فإن المدرسة التي يلتحق بها الطفل هي البيئة الثانية لهذا التعليم، وإذا كان ثمة قصور في البيئة الأولى فإن البيئة الثانية أي المدرسة ينبغي لها أن تسدَّ هذا النقص وتتلافاه، إذ لا يتفتح تعبير الطفل في هذه البيئة الثانية إلا في جو من الديمقراطية والحرية، وكثيراً ما نسيء إلى المتعلمين عندما نحاصرهم ونحاسبهم على عدم التقيد في تسميع الدرس لهم بما ورد في الدرس، إذ لم يكن ليسمح لهم الخروج عما ورد فيه.

ولابد أن يحظى التدريب على ممارسة التعبير الشفهي في العملية التعليمية التعلمية بالحيّز الوافي في جميع مراحل التعليم، إذ من الملاحظ أننا في تعليمنا نعنى بالتعبير الكتابي

أكثر مما نعنى بالتعبير الشفهي، مع أن مواقف الحياة تتطلب استخدام التعبير الشفهي بنسبة عالية.

ويتجلى التعبير الشفهي في المحادثة والمناقشة وحكاية القصص وإلقاء الكلمات في المناسبات المختلفة، وإعطاء التعليمات والتوجيهات والإرشادات وإدارة الاجتماعات...الخ. وفيما يلي فكرة موجزة عن هذه الأنواع والمكونات.

أ- المحادثة والمناقشة: لما كانت التربية المعاصرة تنطلق في تعليم المهارات اللغوية من البدء بتعليم المحادثة والاستماع كانت المحادثة تهيئ لتعليم القراءة والكتابة في مرحلة لاحقة تهيئة صوتية ونفسية من حيث تذليل الصعوبات اللفظية من جهة، وتبديد الخوف والخجل الذي يحس به الأطفال في مراحلهم الأولى من دخول المدرسة.

ومن أهداف تعليم المحادثة فسح المجال أمام المتعلم لأن يتكلم أكثر ما يمكنه أن يتكلم، على أن يكون المعلم مشجعاً ومعززاً وحاثاً على استمرار المتعلم في كلامه، ومن ثمّ يقوم في مرحلة تالية بتقويم الكلام وتصحيح الأخطاء الشائعة على ألسنة المتعلمين، وعلى أن يضع المتعلمين في مواقف تستلزم الحديث والكلام بكل حرية، فليتكلم المتعلم عن أي شيء يريد، وكما يشاء، ولمن يشاء، بشرط أن تكون الموضوعات التي يتحدثون عنها مستمدة من خبراتهم ووثيقة الصلة بها. ومن هذه الموضوعات الحديث عن المدرسة والمباريات الرياضية، والمعارض والرحلات، وسرد الحكايات، ومناقشات بعض المشكلات التربوية...الخ.

ب- سرد القصص: ويمكن للمتعلم أن يسرد بعض القصص التي استمع إليها في بيئته الأولى (الأسرة)، أو أن يعيد سرد قصص استمع إليها من معلميه، أو من وسائل الإعلام، أو من قراءته الحرة. وثمة أطوار للنمو العقلي والوجداني للمتعلم تناسبه قصص معينة، ويميل إليها. ومن هذه الأطوار:

١- الطور الواقعي المحدد بالبيئة في سن الثالثة أو الخامسة تقريباً.

٢- طور الخيال الحر من الخامسة إلى الثامنة أو التاسعة تقريباً.

٣- طور المغامرة والبطولة من الثامنة إلى الثانية عشرة أو من التاسعة إلى الثالثة عشرة وما بعدها.

٤- طور الغرام وهو من الرابعة عشرة إلى الثامنة عشرة.

٥- طور المثل العليا، ويبدأ من الثامنة عشرة، ويستمر بعد ذلك.

وإذا كان المعلم هو الذي يسرد القصة فعليه أن يلّون صوته بحسب تطور أحداث القصة، بحيث يكون صوته هادئاً ومسموعاً، ثم يرتفع شيئاً فشيئاً ويتغير في ارتفاعه وانخفاضه ونغمه بحسب المناسبات والمواقف من حيث الغضب والحزن والاسترحام...الخ.

وعلى المعلم أيضاً أن يحاكي أصوات الشخصيات التي تشتمل عليها القصة، وأن يغيّر في أسلوبه إذا وجد ملالاً لدى متعلميه، وعندما يصل إلى عقدة القصة وحوادثها يعرضها بصوت مؤثر يجعل التلاميذ يتطلعون إلى لحظة الحل على أن تشعر عبارته ونغمة صوته بانتهاء القصة.

ويعمل المعلم بعد الانتهاء من سرد القصة إلى دفع التلاميذ للتعبير عن مضمونها، ويوجه أسئلة تتعلق بحوادث القصة وشخصياتها وفِكرها على أن يفسح في المجال لهم لأن ينطلقوا في التعبير بكل عفوية في أثناء إعادة سرد القصة أو الإجابة عن بعض مجرياتها.

وإذا كانت القصة قابلة للتمثيل فيمكن أن يوزّع الأدوار بحيث يكون التلميذ صالحاً للدور الذي يسند إليه.

ج- إدارة الاجتماعات: وتتطلب استعدادات معينة ومهارات خاصة وتقاليد معينة وسيادة النظام، ولا بدّ من التدريب على هذا اللون من التعبير الشفهي الذي لا يحظى بالأهمية ويا للأسف في تعليمنا، مع أن الحياة المستقبلية تستلزم ممارسة هذا النوع من التعبير، بحيث تكون الفكرة أو الموضوع مدار الاجتماع واضحاً في ذهن من يدير الاجتماع، على أن يستمع إلى الآراء المطروحة كافة، وأن يحترمها، ومن ثمَّ يعقب عليها بكلّ هدوء وروية واتزان في منأى عن التسفيه والاستهانة بأي فكرة تطرح، وعلى أن يلتزم المشاركون في التعبير عن أفكارهم بلغة واضحة وسليمة قدر الإمكان.

د- إلقاء الكلمات في المناسبات المختلفة: وهذا لون آخر من ألوان التعبير الشفهي لابدّ من التدريب عليه لأن طبيعة الحياة المعاصرة تتطلب استخدام هذا التعبير في مواقف الحياة المختلفة من اعتذار وتهنئة وشكر ومواساة وتقديم المحاضرين. وثمة مناسبات اجتماعية ووطنية وقومية تدعو المرء إلى أن يعبّر عنها بلغة سليمة وفكر واضحة، ومن المهارات التي تستدعي المران والممارسة والتدريب:

- القدرة على تنظيم الفكر بحيث تكون متسلسلة لا انقطاع فيها، وواضحة في الذهن.
- القدرة على النطق الحسن والأداء الجيّد.
- القدرة على استخدام الكلمات الدالة والمعبرة عن الموقف.
- القدرة على تنظيم الوقت وتوزيعه على أجزاء الموضوع دون أن يستأثر جانب منها بالوقت على حساب جانب آخر.

هـ- توجيه التعليمات والإرشادات: وهذا اللون من التعبير الشفهي تتطلبه مواقف الحياة أيضاً، إذ إن المتعلم يحتاج في مستقبل حياته إلى أن يوجه تعليمات وإرشادات للآخرين في مسألة معينة، ويحتاج إلى أن يوجّه الآخرين أيضاً إلى الالتزام بموقف معين، أو النأي عن انتهاج سلوك آخر. وهذه المواقف كافة تتطلب التدريب على استعمال اللغة التي تناسبها، وتعبّر عنها، وتدلُّ عليها.

وتجدر الإشارة إلى أن الارتقاء بالتعبير الشفهي ليس من مسؤولية معلمي اللغة العربية وحدهم، وإنما هو مسؤولية جماعية، إذ إن على المعلمين كافة أن يراقبوا فِكَر تلامذتهم ومناشطهم العقلية في جميع مواد المعرفة، فعلى معلمي العلوم تعليم تلاميذهم الدقة والوضوح والابتعاد عن الغموض وارتكاب الخطأ في اللغة، علماً بأن الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ في استعمال اللغة من حيث غموض الأفكار وتشويشها أو من حيث عدم سلامة اللغة، تتكرر لا في اللغة العربية فقط وإنما في التاريخ والجغرافيا والعلوم

والرياضيات...الخ. فمن بدهيات الأمور أن يعمد المعلمون كافة إلى مراقبة لغة تلاميذهم وتقويم الاعوجاج والزلل فيها، ما دامت اللغة العربية هي اللغة الأم لأبناء اللغة كافة.

٢– التعبير الكتابي: يبدأ الطفل منذ وقت مبكر في سن الثالثة أو الرابعة بالتعبير عن حاجاته ورغباته بالرسم والخربشة على الورق أو على الجدران فيرسم صورة لبيت أو لحيوان أو لإنسان، ثم يهمل طريقة التعبير بالرسم متوجهاً نحو الكتابة التي يتعلمها في المدرسة والتي تتفوق على الرسم، وفي أثناء محاولته تعلم الكتابة يكتشف أن التعبير الكتابي يختلف عن التعبير الشفهي من حيث التلقائية والعفوية، إذ إن التعبير الكتابي يحتاج إلى الصقل والتهذيب فكرة ولغة وأسلوباً، ولا بدّ فيه من العمق والدقة والتلاؤم والانسجام بين العبارات والجمل والمعاني والأفكار لأنه معرّض للنقد من الآخرين، إذ ليس كل كلام قابلاً للكتابة، ومن هنا كان لابدّ من التروّي في اختيار الكلمات والبنى الدالة والمعبرة عن الأفكار، وهذا يحتاج إلى تدريب ومران وممارسة وتوجيه من المعلمين وتعزيز لإمكانات المتعلمين والأخذ بأيديهم إلى ما فيه الجودة في الأداء نظراً لأن التعبير الكتابي وسيلة المرء لتقوية الروابط الفكرية والثقافية بين الأفراد والجماعات، كما أن فيه إحساساً بثقة المرء بنفسه وشعوراً بأنه قادر على التفاعل الفكري مع الآخرين، وراحة نفسية ومنطقية في عرض الفكر.

ويتجلى التعبير الكتابي في مواقف كثيرة، منها كتابة الرسائل ومحاضر الجلسات، وملء الاستمارات وكتابة اللافتات والإعلانات، والملخصات، والمذكرات، والخواطر الذاتية. وفيما يلي فكرة عن كل لون من هذه الألوان:

أ– كتابة الرسائل: يحتاج المتعلم في مستقبل حياته إلى أن يكتب رسالة إلى ذويه وأصدقائه، وتعد هذه الرسالة وجدانية، أو أن يكتب رسالة إلى مؤسسات الدولة ودوائرها بغية سدّ حاجة أو تنفيذ طلب، وتعد هذه الرسالة ديوانية. ومن أنواع الرسائل التي يحتاج إليها المتعلم في مستقبل حياته رسائل الدعوة والترحيب والشكر والتهنئة والصداقة وكتابة برقيات وتقديم طلبات وكتابة محاضر جلسات وصوغ تقارير عن حدث ما...الخ.

ولكي يكون المتعلم قادراً على امتلاك مهارات كتابة هذه الأنواع من الرسائل كان لابد من تدريبه عليها في المدارس.

ومن أهم عناصر الامتياز في كتابة الرسائل الاجتماعية المجاملة والبعد عن الشكلية والتعبير الصادق عن الآراء والمشاعر والوضوح في الأفكار. ومن الأمور الشكلية التي لابد من التدريب عليها في كتابة الرسائل أن يذكر المتعلم العنوان والتاريخ والمقدمة المناسبة، والغرض من الرسالة، والخاتمة والتوقيع في نهاية الرسالة لتعرف من أرسلها.

ب- محاضر الجلسات: من مستلزمات الحياة الاجتماعية ولاسيما الإدارية فيها أن يقوم المرء بكتابة محضر لجلسة جرت فيها مناقشة موضوع ما، وحتى يتمكن من القيام بهذه المهمة لابد أن يكون مدرباً عليها من قبلُ بحيث يسجّل الفِكر المطروحة والاتجاهات العامة وما تبلور عنه النقاش والنتائج التي خلصت إليها المناقشة من حيث الاتفاق والتحفظ على بعض النقاط فيها، على أن تكون اللغة التي يكتب بها محضر الجلسة واضحة وسلسة وسليمة، وعلى أن يكون المسجل دقيقاً في إرجاع الكلام إلى قائله دون زيادة ولا نقصان.

ج- أصول تقديم الطلبات: يحتاج المرء في مستقبل حياته إلى أن يقدّم طلباً إلى وزارة أو مؤسسة أو شركة...الخ، ولكي يكون طلبه واضحاً في التعبير عنه كان لابدّ من أن يدرّب على أصول تقديم الطلبات وحسن صياغتها، إذ إن كثيراً من الطلبات ترفض لعدم وضوح المقصد منها والغاية التي يود صاحبها أن يأمل تنفيذها، ومن أصول التقديم الوضوح والإيجاز في الطلب، والنأي عن الشكلية والكتابة الإبداعية، والسلامة في اللغة.

د- كتابة اللافتات والإعلانات: وهذا اللون من الكتابة يحتاج إليه المرء كثيراً في مستقبل حياته، فهو يحتاج إلى كتابة إعلان عن ندوة أو مباراة أو حفلة...الخ.

وفي الحياة المدرسية مجالات كثيرة للتدريب على هذا النوع من كتابة اللافتات والإعلانات بمناسبة الاحتفالات الوطنية والقومية والاجتماعية والعالمية، ومن سمات هذه الكتابة حسن الخط والأحرف الكبيرة وسلامة اللغة التي صيغت بها تلك الإعلانات

واللافتات، وتخيّر العبارات الدالة والمعبّرة عن المناسبة، على أن توضع الإعلانات في أماكن ملائمة تمكّن المشاهد من قراءتها.

هـ- ملء الاستمارات والاستبانات: وهذا لون من ألوان التعبير الكتابي يحتاج إليه المرء في مستقبل حياته كثيراً، ولابدّ من التدريب عليه منذ وقت مبكر بحيث يتمكن التلميذ من ذكر البيانات الدقيقة والواضحة والإجابة عن الأسئلة الواردة في الاستبانة أو الاستمارة.

وثمة مجالات واسعة للتدريب عليها في الحياة المدرسية مثل الحياة الأسرية والمناشط المدرسية ولجانها، والحياة المستقبلية وما تحفل به من تطلعات.

و- كتابة وصفية: ويتطلب هذا اللون التدريب عليه منذ وقت مبكر بحيث يصف التلميذ الطبيعة الطبيعية من أشجار ونباتات وأزهار وجبال ووديان...الخ، وطبيعة صناعية تتمثل فيما صنعه الإنسان في بيئته من مدارس ومصانع ومنشآت سياحية وخدمية ومكتشفات وأدوات وأجهزة...الخ، ومناشط اجتماعية تتجلى في الأفراح والأعياد والمعارض والحفلات...الخ، وأحداث شاهدها يكتب عنها تقريراً وصفياً.

وثمة موضوعات عديدة يمكن أن يكتب عنها إلى جانب الملخصات والمذكرات المشتملة على ملاحظاته اليومية، وعندما تنشر بعض كتاباته في مجلة الحائط أو مجلة المدرسة أو صحيفتها يحس بالانشراح والمسرة، ويدفعه ذلك الإحساس إلى مواصلة الكتابة والإقبال عليها بتعزيز من معلمه، وتشجيع عليها.

- تلك هي بعض مجالات التعبيرين الكتابي والشفوي. وثمة من يقسم التعبير إلى ثلاثة أنواع أيضاً هي:

١- التعبير الوظيفي: ويكون شفهياً وكتابياً، وهو الذي يؤدي خدمة للإنسان في مجتمعه بحيث يقضي حاجاته، ويلبي متطلباته، ومن مكوناته: المحادثة والمناقشة، وسرد الحكايات والقصص والأخبار، وإلقاء الكلمات في المناسبات المختلفة، وتوجيه التعليمات والإرشادات وأصول تقديم الطلبات، وملء الاستبانات والاستمارات، وكتابة اللافتات

والإعلانات، وتوجيه الدعوات والشكر والتهنئة والاعتذار، والرسائل الديوانية والبرقيات ومحاضر الجلسات ....الخ.

ويتسم التعبير الوظيفي بالواقعية والموضوعية والنأي عن كل من الانطباعات الذاتية والعواطف والانفعالات والصور والأخيلة والمحسنات البيانية والبديعية والتلوين الصوتي والجرس الموسيقي. ويحتاج التلاميذ إلى التدرب على هذا اللون من التعبير من نعومة أظفارهم، لأنهم في أمس الحاجة إليه في مستقبل حياتهم، ولابد من أن يحظى بالاهتمام في جميع مراحل التعليم مادام مستقبل المرء يتطلب استخدام هذا التعبير على نحو واسع.

٢- التعبير الإبداعي: وهو على عكس التعبير الوظيفي يصور المشاعر والعواطف والأفكار، وتظهر شخصية الكاتب من خلال كتابته. ويتمثل في كتابة القصص والمقالات العاطفية والمذكرات والخواطر الوجدانية والمسرحيات ونظم الشعر...الخ.

ومن سمات هذا التعبير استعمال الأسلوب الأدبي من حيث اختيار الكلمات الموحية ذات التلوين الصوتي والجرس الموسيقي، والإتيان بالصور والأخيلة، واستثارة العواطف والمشاعر ...الخ.

وإذا كان التعبير الوظيفي يشمل التعبير الشفاهي والكتابي معاً فإن التعبير الإبداعي يتجلى في التعبير الكتابي أكثر مما يتجلى في التعبير الشفهي. ولابدّ من التدريب عليه لأنه يكشف المواهب ويظهرها ليعمل المعلمون على تنميتها ورعايتها.

٣- التعبير الابتكاري: وهو تعبير كما يدل عليه اسمه يتمثل في إيجاد ابتكار جديد في المعنى، أو في الأسلوب، وقد يكون المعنى مطروقاً من قبلُ إلا أن الكاتب صاغه صياغة جديدة، كما تكون الصورة الشعرية معروفة ولكن أخرجت إخراجاً جديداً. إلا أن ثمة من لا يفرّق بين التعبير الإبداعي والابتكاري ويعدهما تعبيراً واحداً. ويتجلى التعبير الابتكاري في التعبير الكتابي أكثر مما يتجلى في التعبير الشفهي.

تلك هي ضروب ثلاثة من التعبير لابدّ من التدريب عليها لحاجة الإنسان إليها في تفاعله مع مجتمعه، وفي التعبير عن مشاعره وعواطفه وأفكاره وحاجاته، وإذا كان التعبير

الـوظيفي يجـيء في المقدمـة مـن حيـث الأولويـة في التـدريب لأنـه يسـاعد علـى الوفـاء بمتطلبـات الحيـاة الماديـة والاجتماعيـة، فـإن التعبـيرين الإبـداعي والابتكـاري يفيـان بتبيـان شخصية الكاتب وعواطفه ومشاعره، ويدلان على الموهبة الأدبية في الكتابة. وطالما تبوأ كتـاب مشـهورون الـذروة في الكتابـة الإبداعيـة بفضـل الكشـف المبكـر عـن هـذه الموهبـة وإحاطتها بكلّ رعاية وعناية واهتمام.

رابعاً– تدريس كفاية التعبير الشفاهي والكتابي

إن كفايـة تـدريس التعبـير شـفاهياً كـان أو كتابيـاً لا تتـأتى إلا بـالمران والممارسـة والتـدريب، وليسـت هنـاك طريقـة واحـدة لتـدريس التعبـير، إذ إن علـى المعلـم أن يتسـم بالمرونـة في اختيـار طرائقـه في ضـوء الأجـواء الـتي يتفاعـل معهـا بحيـث يفسـح في المجـال لتلاميذه أن يعبروا عن أي موضوع يرغبون في التعبير عنه، وثمة طيف واسع للتعبير أمام التلاميـذ، وعنـدما يطـرح سـؤال: أنىّ للمـتعلم أن يسـتمد موضـوعاته؟ يجـيء الجـواب: إن موضوعات التعبير ينبغي لها أن تكون متخيرة في المراحل الأولى من البيئة المادية المحسوسة مما يقع ضمن خبرة المتعلم المباشرة، ومع النمو الفكري تجيء من الخبرة غير المباشرة، إذ إن الاقتصار على الخبرة المباشرة أمر قاصر، ولابد من إغناء الخبرات المباشرة بخبرات غير مباشرة بطريق الأفلام والصور والقراءة والاستماع إلى تجارب الآخرين...الخ.

وإذا كانـت موضـوعات التعبـير تتخـيّر مـن البيئـة بوجهيهـا المـادي والمعنـوي فـإن الموضوعات المجردة والمعنوية تكون مع بداية الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، وتزداد اتساعاً في المرحلة الثانوية، ويمكن البدء بها في نهاية الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي إذا كانـت استعدادات المتعلمين تسـمح بفهـم مفـاهيم بعـض هـذه الموضـوعات المعنوية.

وتـدعو الطرائـق الحديثـة في التـدريس إلى تخـيّر موضـوعات التعبـير مـن الأحـداث الفورية المناسبة كحادث مرور وقع في الخارج، أو زلزال في منطقة ما، أو عاصفة ثلجية، أو حدث اجتماعي أو عائلي بمناسبة الأفراح والأعياد...الخ.

وفي الوقت نفسه لا يمكن الاقتصار على الأحداث الفورية في تخيّر الموضوعات إذ يمكن التعبير عن الخبرات غير المباشرة بطريق الأفلام والمسلسلات والكتب، ولا يمكن الانتظار حتى يحدث حدث للتعبير عنه، مادامت البيئة التي يتفاعل معها المتعلمون غنية وواسعة، على أن تكون الموضوعات متنوعة ولا تسير على طريقة واحدة في المعالجة دفعاً للملل والرتابة والنمطية.

وتلح الطرائق الحديثة على منح المتعلمين الحرية في التعبير عن أي موضوع يرغبون في التعبير عنه إن شفاهياً أو كتابياً، فليفسح في المجال للمتعلم أن يعبر شفاهياً أو كتابياً عن أي موضوع. وهنا تكون درجات الحرية بلا قيود، ويمكن أيضاً أن يكون اختيار الموضوع من بين ثلاثة موضوعات، فليعبّر المتعلم عن واحد منها في ضوء رغبته وميوله واهتماماته. وإذا انتفت درجة الحرية فيمكن أن يكون ثمة تنسيق بين المعلم والمتعلمين لاختيار موضوع بغية الحديث أو الكتابة عنه في ضوء مناقشة الفكر التي يمكن أن تنضوي تحته.

وإذا كان المتعلم في صدد التعبير الشفهي فإن الطرائق الحديثة تركز على تمكين المتعلمين من الكفايات الآتية:

- تنظيم الفكر بحيث تكون متسلسلة لا انقطاع فيها.
- وضوح الفكر في منأى عن التخبط والتشويش.
- عدم الخروج عن الموضوع في أثناء التعبير عن الفكر.
- النطق الحسن والأداء الجيد.
- تحديد الوقت الذي يتوقف فيه عن الكلام.
- تلوين الحديث في ضوء المواقف التي يعبّر عنها.
- تحقيق التعادل بين جوانب الموضوع الذي يتحدث عنه.
- استخدام الكلمات والعبارات الدالة والمعبرة عن الفكرة.
- سلامة اللغة والابتعاد عن اللحن.

- التقويم السليم والشامل للموضوع مبنىً ومعنىً.

أما إذا كان المتعلم في صدد التعبير الكتابي فإن الطرائق الحديثة تعمل على تمكين المتعلمين من الكفايات الآتية:

- عدم الخروج عن الموضوع، والتقيد بالعناصر التي يشتمل عليها الموضوع.
- وضوح الفكر في منأى عن الغموض والتشويش.
- تسلسل الفكر وانتظامها.
- وضع علامات الترقيم في أمكنتها المناسبة لها.
- وضع الشواهد في أمكنتها الملائمة لها، والدقة في توظيفها.
- المناقشة الهادئة للفِكر.
- الموضوعية في إصدار الأحكام.
- ظهور الشخصية في الكتابة.
- سلامة اللغة والنأي عن اللحن.
- التقويم السليم والشامل للموضوع مبنىً ومعنىً.

ونلاحظ أن الكفايات والمهارات متقاربة بين التعبيرين الشفهي والكتابي، إلا أن التعبير الكتابي يتسم بسمات لا نجدها في التعبير الشفهي، وتتمثل في الآتي:

١- إن التعبير الكتابي يحتاج إلى التشذيب في الكلمات والجمل، والتأني في عرض الفكر، في حين أن التعبير الشفهي يجري على سجيته، ومن غير التقيد بعوامل الصقل والتشذيب.

٢- إن التعبير الكتابي يحتاج إلى الدقة والعمق لأن القارئ الذي يقرأ غير السامع الذي يسمع، لذا كان لابد أن يكون التلاؤم والانسجام والترابط والتوافق بين العبارات والجمل والمعاني والأفكار أمراً ضرورياً.

٣- إن التعبير الكتابي معرض للنقد من الآخرين، ومن هنا كان على الكاتب أن يتروّى في اختيار تعبيراته ما دامت محط نقد الآخرين.

ومن الطرائق الحديثة في تدريس التعبير بغية تمكين المتعلمين من هذه المهارات والكفايات طريقة القدح الذهني أو عصف الدماغ. أما الخطوات التي تعتمدها هذه الطريقة فتتمثل في الآتي:

١- اختيار الموضوع الذي سيعبّر عنه التلاميذ بالاتفاق والتنسيق بين المعلم ومتعلميه، على أن تتوفر في عملية الاختيار الشروط التربوية في ضوء المستويات التي يتفاعل معها المعلم.

٢- دعوة المتعلمين إلى قراءة سؤال الموضوع المتخيّر بكل دقة وفهم لأبعاده.

٣- فسح في المجال لكل منهم لأن يبدي وجهة نظره في العناصر التي يمكن أن يشتمل عليها الموضوع.

٤- تلقي المعلم إجابات المتعلمين كافة حول العناصر المقترحة، دون أن يقول للمتعلم: «هذه الفكرة أو هذا العنصر لا علاقة له بالموضوع». وإنما يسجّل جميع البنود والعناصر التي أشار إليها المتعلمون دون حذف أيٍّ منها في المرحلة الأولى من تلقي الإجابات.

٥- غربلة العناصر وتصفيتها، والإبقاء على ما له علاقة بالموضوع، واستبعاد ما لا علاقة له بها.

٦- تنظيم العناصر تنظيماً متسلسلاً ومتناسقاً بحيث لا يتقدم عنصر على آخر من حقه التأخير أو الإتيان به بعد العنصر السابق، فيشار إلى العناصر التي تجيء في المقدمة، وتلك التي تأتي في صلب الموضوع، والتي تأتي في الخاتمة.

والغرض من هذا الترتيب هو تعويد المتعلمين على الدقة والمنهجية في التفكير ومعرفة المقدمات والنتائج والأسباب والمسببات...الخ.

٧- تدريب المتعلمين على تأليف جمل حول كل عنصر من العناصر التي استبقيت، بحيث تتآلف الجمل في كل فقرة ومقطع، ثم بين المقاطع، على أن تتسم الجمل المؤلفة بالقصر والوضوح.

٨- التدريب على وضع الشواهد والأمثلة والاقتباسات في مواضعها المناسبة، إذ ليست العبرة في كثرة الشواهد، وإنما العبرة في توظيفها في أمكنتها الملائمة والمناسبة لها.

٩- التدريب على وضع علامات الترقيم في مواضعها، فالفاصلة توضع بين الجمل المتصلة في المعنى، والنقطة توضع في نهاية الجملة عند انتهاء المعنى، وعلامة التنصيص يوضع داخلها ما نأخذه بنصه وحرفيته دون زيادة فيه ولا نقصان، والنقطتان توضعان بعد فعل القول أو ما في معناه، وعلامة التعجب توضع بعد كلام نتعجب منه، وعلامة الاستفهام توضع بعد كلام نستفهم عنه ...الخ.

١٠- المراجعة الذاتية: وهنا يكلف المعلم تلاميذه إعادة النظر في كتابتهم بغية تلافي الهنات والأخطاء المرتكبة في أثناء الكتابة والاعتماد على النفس، والثقة بها لتلافي الكثير من الهفوات والهنات والأخطاء.

١١- التنبيه على نظافة الكتابة وهندسة الصفحة وترك الفراغ اللازم وحسن الخط وجودته.

وهذه الطريقة تمنح التلاميذ حرية التفكير من جهة، وتساعد على تنظيمه في المران على التقيد بالعناصر التي يتطلبها الموضوع المعالج من جهة أخرى.

خامساً- عوامل تساعد على اكتساب الكفاية

ثمة عوامل مساعدة على اكتساب كفاية التعبير، ومن هذه العوامل:

١- الإكثار من التعبير: إن الاقتصار على عدة موضوعات يكتبها التلاميذ في العام الدراسي لا يؤدي إلى اكتسابهم مهارة التعبير، ذلك لأن التعبير يتعلم ويكتسب من خلال التعبير نفسه، كما أن التعبير الشفهي نادراً ما يحظى بالرعاية في المدارس، وقد يتخرج الطالب في الجامعة، ويشكو النقص الواضح في التعبيرين الشفاهي والكتابي. ومن هنا كان وضع المتعلمين في مواقف حية تسمح لهم بالتعبير إنما يساعد على إكسابهم مهارة التعبير، على أن تكون الموضوعات التي يعبرون عنها وثيقة الصلة بخبراتهم ومستمدة من عالمهم.

ومن الممارسات الخاطئة في تدريس التعبير فرض الموضوعات على المتعلمين من غير تهيئة لها، ودون استثارة الدافعية لديهم، أما أرباب التربية الحديثة فيرون أن يفسح في المجال لأن يعبر المتعلمون بكلّ حرية عن أي موضوع يرغبون في التعبير عنه.

ويمكن للمعلم عرض قصص دون أن يذكر نهاية كل منها، ويترك لتلامذته اختيار نهاية لكلّ منها وفق رؤيتهم وتصوراتهم، وهذه الطريقة تنمّي الخيال، وتدفع إلى التأمل، وتساعد على التعبير.

ويمكن للمعلم أيضاً أن يقدّم لناشئته أيضاً نماذج رفيعة في التعبير على أن يستأنسوا بها، لا أن يحفظوها ويصبوها على أوراقهم كما وردت، وإنما الغاية من عرضها توسيع الآفاق وزيادة الخبرات على أنها وسيلة لمساعدتهم على ما قد يحتاجون إليه في مواقف متشابهة. ولكن تبقى نقطة الانطلاق في تعليم التعبير هي من تعبير التلميذ نفسه في منأى عن محاصرة المعلم لتعبيره وإكراهه على أن يصبه في نماذج لغوية معينة وقوالب جامدة، وإنما يقتصر دوره على الحث والتشجيع والتعزيز.

ومن الطرائق الحديثة في تعليم التعبير حث التلاميذ وتشجيعهم على كتابة المذكرات الشخصية والسير الذاتية وتقديم الحوافز للمجلين منهم في هذا المجال، وغالباً ما يميل طلبة المرحلة الثانوية، وفي سن المراهقة إلى كتابة هذه المذكرات الشخصية، والمهم هنا كثرة الكتابة بحيث يتحول هذا المران وهذه الممارسة إلى مهارة، ويصبح القلم مطواعاً في أيديهم.

وتجدر الإشارة إلى أن المعلم لا يتمكن من تصحيح كلّ ما يكتبه طالبه في مجال المذكرات الشخصية، ومع ذلك تكون الفائدة في كثرة الكتابة، وتخيّر بعضها للنشر في مجلة الحائط أو مجلة المدرسة، وفي ذلك تشجيع كبير للطالب، وحث له على الممارسة والاستمرار في التعبير.

٢- توظيف القراءة الحرة في التعبير: غالباً ما يلاحظ أن ثمة تفاوتاً بين تعبيرات المتعلمين، وأن هناك موضوعات متميزة في تعبيرها، ويرجع السبب في الأعم الأغلب إلى المطالعة والقراءة الحرة، إذ إن القراءة الحرة معين ثر يمد القارئ بثروة لفظية ومعان جديدة وأساليب وصور وأخيلة، وإذا عمل على توظيفها في تعبيره أعطى تعبيره طابعاً متميزاً.

ومادامت اللغة وحدة متكاملة ومنظومة واحدة، كان توظيف القراءة والإقبال على القراءة الحرة من وسائل إغناء التعبير واكتساب مهاراته وكفاياته.

٣- التقويم الموضوعي: إذا كان من أهداف تدريس التعبير تشجيع التلاميذ على الإفصاح عن مشاعرهم وعواطفهم وحاجاتهم ورغباتهم وميولهم، فإن من أهدافه أيضاً أن تكون اللغة التي يعبّرون بها عن تلك المشاعر والعواطف والحاجات والرغبات والميول سليمة في منأى عن الأخطاء. ولهذا تلقى على عاتق المعلمين مهمة تقويم لغة المتعلمين وتقويم موضوعات تعبيرهم من حيث الشكل والمحتوى، والمبنى والمعنى، على أن يكون هذا التقويم متسماً بالرفق والتشجيع. ويمكن للمعلمين أن يصححوا أخطاء المتعلمين بوضع الصواب إلى جانب الخطأ في المراحل الأولى، ومن ثمّ يدعونهم إلى التفكير في مكامن الخطأ بطريق الرموز التي يضعها المعلمون تحت الكلمات المشتملة على الخطأ، كأن يوضع الرمز (ن) دلالة على الخطأ النحوي، و(م) دلالة على الخطأ الإملائي، و(؟) دلالة على الغموض، و(س) دلالة على ركاكة التعبير، و(X) دلالة على الحذف، و(ل) دلالة على الخطأ اللغوي...الخ.

وعلى المعلمين أن يبصّروا تلاميذهم بمواطن الجودة في تعبيرهم، وبمواطن القصور، وألا يكتفوا بوضع التقدير أو الدرجة دون تعليل، إذ لا فائدة ترجى من تقدير دون تعليل لسبب وضعه. ومن الأخطاء المرتكبة في تقويم موضوعات التعبير أن بعض المعلمين يؤثر الشكل على المضمون فيكون تقويمه لمصلحة الشكل والمبنى، في حين أن بعضهم الآخر يلتفت إلى المضمون ولا يعنى بالشكل كثيراً فيكون تقويمه لمصلحة المضمون. إلا أن

التقويم السليم هو الذي يعنى بالجانبين معاً، ويبصّر المتعلمين بمواطن القصور لديهم حتى يتلافوها في المستقبل، وبمواطن الجودة حتى تكون حافزاً لهم للمضي على الاستمرار في التعبير الجيّد. وفي الأحوال كافة على المعلمين الابتعاد عن التجريح واستهجان أساليب المتعلمين وكتاباتهم انطلاقاً من رسالتهم في الارتقاء بالواقع التعبيري لدى متعلميهم والكشف عن المواهب والعمل على تنميتها ورعايتها وصولاً بها إلى أقصى ما تستطيع الوصول إليه.

٤- إجراء التدريبات العلاجية: لا تقتصر مسؤولية المعلمين على التقويم الموضوعي لتعبيرات التلاميذ، وإنما عليهم أيضاً أن يخططوا في ضوء هذا التقويم لتلافي الأخطاء المرتكبة، وذلك بعد رصد هذه الأخطاء المرتكبة إن في التعبير الكتابي أو في التعبير الشفهي، وترتيب هذه الأخطاء ترتيباً تنازلياً بحسب تفاقمها وشيوعها في أساليب المتعلمين، ومن ثمَّ يقوم المعلمون بإجراء تدريبات علاجية لتحاشي هذه الأخطاء وتلافيها في الموضوعات المقبلة، على أن يبتعد المعلمون عن التشدد اللغوي وبخاصة في المراحل الأولى من تعليم اللغة، وإنما تكون العملية متسمة بالرفق، إذ إن خوف التلاميذ من التدقيق في الألفاظ والتشدد اللغوي يحدان من القدرة الإبداعية، ذلك لأن التشدد في مجال التصحيح يقود إلى إلغاء كل تعبير، في حين أن الحنكة في الإرشاد والتوجيه ترتقي بالتعبير.

٥- إغناء البيئة التعليمية التعلمية: إذ كان التعبير ينطلق من الخبرات المباشرة للمتعلمين، فإن على المعلمين أن يعملوا على إغناء هذه الخبرات المباشرة بطريق الزيارات والمواقف الحية، والتفاعل مع البيئة الطبيعية و الصناعية في المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم، ويمكن إغناء الخبرات غير المباشرة بطريق القراءة والأفلام والصور المرئية. وبقدر ما تكون بيئة المتعلمين غنية بالخبرات المباشرة وغير المباشرة يكون مجال التعبير واسعاً، على ألا يكلّف المعلمون تلاميذهم التحدث أو الكتابة في أمور يجهلونها أو بعيدة عن عالمهم

ومستوياتهم، وإنما عليهم أن يوفّروا الأجواء التي يتحدثون فيها أو يكتبون عنها وثيقة الصلة بخبراتهم وتجاربهم.

٦- استثارة الدافعية: تعد الدافعية شرطاً من شروط التعبير، إذ لا تعبير دون وجود دافعية لدى المتعلم، وللمعلم دور كبير في توفير هذه الدافعية لدى المتعلمين عندما يوفر في صفه جواً من التعاطف والمشاركة، وعندما يتسم بالمرونة في تعامله مع تلامذته، وفي الطرائق التي يستخدمها في تدريسه، وبالتشجيع والتعزيز لأدائهم الجيّد وبالرفق في تقويم الجهود.

وعندما يكون المدرس قدوة أمام تلامذته في محبة الكتب والإدمان على المطالعة وعرض كل ما هو جديد وطريف بأسلوب شائق يستثير الدافعية ويوقظ في نفوس التلاميذ المشاعر، ويكوّن الاتجاهات لديهم نحو التعبير مادام قدوة يقتدون بها، ومثالاً يحتذون أسلوبه.

ومما يستثير الدافعية أيضاً إلى جانب القدوة والمثال من المعلمين أن تكون موضوعات التعبير مستمدة من خبرات المتعلمين، ومن عالمهم وبيئتهم، كما سبقت الإشارة إلى ذلك من قبلُ.

مراجع الفصل

١- الدكتور محمود أحمد السيّد- **في طرائق تدريس اللغة العربية**- كلية التربية بجامعة دمشق- الطبعة الثالثة عام ١٩٩٨.

٢- الدكتور محمود أحمد السيّد- **الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها**- دار العودة- بيروت.

٣- الدكتور محمود أحمد السيّد- **التعبير وتطوير تدريسه**- ندوة تطوير تدريس اللغة العربية التي أقامتها منظمة اليونسكو بالتعاون مع وزارة التربية في سورية.

٤- الدكتور محمود رشدي خاطر وآخرون- **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**- دار المعرفة بالقاهرة ٢٠٠٢.

٥- فخر الدين عامر- **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية**- عمان ٢٠٠٠.

٦- راتب قاسم عاشور- **أساليب تدريس اللغة العربية**- دار المسيرة للنشر والتوزيع- عمان ٢٠٠٣.

٧- الدكتور حسن علي العزاوي والدكتورة نجاح هادي كبة- **دراسات في طرائق تدريس التعبير**- دار الطريق للنشر والتوزيع- عمان ٢٠٠٨.

8- A.G. Goxes- L' enseignement du français parle'et écrit- Editions de L'école- Paris.

9- Pierre Clarac- L' enseignement du français- Presse universétaires de france- Paris.

10- R.L. Lyman, Summary of investifations relation to grammar, Language, and Composition supplementary educational Monographs, Chicago- Illinois.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الثاني

القواعد النحوية مفهوماً وأهدافاً وتيسيراً وتدريساً

محتويات الفصل:

أولاً- مفهوم القواعد النحوية.

ثانياً- الأهداف المرسومة لتدريس النحو.

ثالثاً- تيسير النحو وتجديده:

١. النأي عن التطويل إلى الاختصار.
٢. الإلغاء والدمج.
٣. التركيز على النحو الوظيفي.

رابعاً- تدريس كفاية القواعد النحوية:

١. الطريقة القياسية.
٢. الطريقة الاستقرائية.
٣. طريقة النصوص المتكاملة.
٤. الحكم على فعالية الطرائق.

خامساً- عوامل مساعدة على اكتساب الكفاية:

١. النظر إلى أن النحو وسيلة وليس غاية.
٢. التركيز على النحو الوظيفي في العملية التعليمية التعلمية.
٣. الابتعاد عن الشذوذ والاستثناءات والتفريعات المملة.
٤. ربط المباحث النحوية بكلياتها.
٥. اعتماد التدريب على القوالب اللغوية من غير الدخول في المصطلحات النحوية في المراحل الأولى من تعليم اللغة.
٦. التقويم المرحلي والبنائي في أثناء تدريس القواعد النحوية.
٧. إجراء التدريبات العلاجية لتلافي الأخطاء.
٨. استخدام التقانة.

مراجع الفصل.

الفصل الثاني
القواعد النحوية مفهوماً وأهدافاً وتيسيراً وتدريساً

نحاول في هذا الفصل أن نتعرف مفهوم القواعد النحوية والأهداف المرسومة لتدريسه، وبعضاً من محاولات تيسيره، وطرائق تدريس كفاياته.

أولاً– مفهوم القواعد النحوية

إن خوف العرب على قراءة القرآن صحيحة هو الذي دفع إلى وضع القواعد النحوية، إذ تشير أغلب الروايات إلى أن أبا الأسود الدؤلي هو أول من وضع القواعد بعد أن سمع قراءة غير صحيحة لآية من القرآن الكريم، فجاء إلى الإمام علي كرّم الله وجهه وأخبره بما سمعه، فما كان من الإمام إلا أن قال له: «يقسم الكلام إلى ثلاثة أقسام: اسم، وفعل، وحرف. انحُ هذا النحو» أي سر على هذا المنوال في وضع القواعد.

وفي ضوء استقراء الشعر الجاهلي والقرآن الكريم استنبطت القواعد ووضعت أحكامها، إلا أن اختلاف اللهجات العربية في الجاهلية ظهر فيما جمعه العلماء من الشعر القديم، ومن النصوص النثرية، فلم تنطبق كلها على ما بين أيديهم من قواعد وأحكام، فظهرت الاختلافات، ونشأت المدارس النحوية كمدرسة الكوفة ومدرسة البصرة ومدرسة بغداد، واتسعت هذه الاختلافات، وكان لكل مدرسة مؤيدوها ومناصروها.

أما مفهوم القواعد النحوية فكان يضيق أحياناً ليقتصر على ضبط أواخر الكلام، ويتسع أحياناً ليشمل بنية الكلمة مما يطلق عليه (الصرف)، ثم يزداد اتساعاً في مفهومه الحديث ليشمل ضبط أواخر الكلمات والبنية الداخلية للكلمة والتراكيب وبنى الجمل الفرعية والأساسية، والأصوات والأداء في نطق الجملة، والمعنى.

ذلك لأن تغيير الحركات الإعرابية والصيغ والأبنية والأصوات يؤدي ذلك كله إلى تغيير في المعنى، وهذا ما دعا إلى أن يدرّس علم المعاني في النحو لا في البلاغة كما دعا إلى ذلك الدكتور تمام حسان.

ثانياً– الأهداف المرسومة لتدريس النحو

ليس النحو غاية في حدّ ذاته، وإنما هو وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل، وفي ضوء ذلك كان الهدف من تدريس النحو يتمثل في إعانة التلميذ على استخدام اللغة سليمة على لسانه أي في التعبير الشفهي، وإعانته على استخدام اللغة سليمة على قلمه أي في كتابته. فالغرض من تدريس النحو هو تدريب التلاميذ على استعمال الجمل والعبارات والألفاظ استعمالاً دقيقاً وصحيحاً إن في التعبير الشفهي أو في التعبير الكتابي على أن يرتبط التدريب بميول التلاميذ واهتماماتهم ونواحي نشاطهم، ولا يقتصر الهدف من تدريس النحو على ضبط التعبير، وإنما يمتد ليتمكن التلاميذ من فهم النصوص المقروءة بعد تعرف وظيفة كل كلمة في الجملة، والنطق السليم بها، وتعرف المعاني مما يستمعون إليه بعد تعرف وظائف الكلمات أيضاً.

وإذا كان المعلمون يرومون تحقيق الأهداف المرسومة لتدريس القواعد النحوية فإن عليهم أن يدربوا في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي على الاستعمال الصحيح للغة من خلال التدريب ومحاكاة البنى والقوالب اللغوية دون الدخول في المصطلحات النحوية في الصفوف الأولى من هذه المرحلة، وعلى ألا يسرفوا في التعرض للتفصيلات في المراحل التالية، وإنما عليهم الاقتصار على أساسيات القواعد والنحو الوظيفي في منأى عن الاستثناءات والشذوذ والتفريعات المملة والمنفرة.

ثالثاً– تيسير النحو وتجديده

اتجهت آفاق التجديد في مجال النحو نحو النأي عن التطويل والتفريعات في موضوعاته، وحاجته إلى الاختصار من جهة، وإلى الإلغاء والدمج من جهة أخرى، وإلى التركيز على النحو الوظيفي من جهة ثالثة.

أ– النأي عن التطويل إلى الاختصار: تعددت الآراء النحوية في المسألة الواحدة، وكثرت التأويلات والتقديرات والمماحكات، وتباينت الاختلافات بين المدارس النحوية (مدرسة الكوفة، مدرسة البصرة، مدرسة بغداد، مدرسة الأندلس).

وهذا ما أدى إلى صعوبة المادة النحوية واستثقال مصطلحاتها وتأويلاتها، إذ يروى عن دماذ صاحب (أبي عبيدة) أنه قرأ من النحو بابي الواو والفاء، فلما استمع إلى قول (الخليل) وأصحابه إن ما بعدهما ينصب بأن مضمرة وجوباً نبا فهمه عن إدراك ذلك، فكتب إلى أبي عمّان بكر المازني شيخ نحاة البصرة في عصره يشكو إليه ما لقيه من عنت بهذه الأبيات:

وفكّـــرت في النحـــو حـــتى مَلِلْـــتُ ... وأتعبـــــتُ نفســـــي لـــــه والبـــــدن

وأتعبـــــتُ بكـــــراً وأصـــــحابه ... بطـــــول المســـــائل في كـــــل فـــــن

فكنـــــت بظـــــاهره عالمـــــاً ... وكنـــــت بباطنـــــه ذا فطـــــن

ســـــوى أن بابـــــاً عليـــــه العـــــ ... ـــــفـــــاء للفـــــاء يـــــا ليتـــــه لم يكـــــن

وللـــــواو بـــــاب إلى جنبـــــه ... مـــــن المقـــــت أحســـــبه قـــــد لعـــــن

إذا قلـــــت هـــــاتوا لمـــــاذا يقـــــال ... لســـــت بآتيـــــك أو تـــــأتين؟

أجيبـــــوا: لِمَ قيـــــل هـــــذا كـــــ ... ـــــذا علـــــى النصـــــب، قيـــــل لإضـــــمار أن

فقـــد كـــدت يـــا بكـــر مـــن طـــول مـــا ... أفكـــــــر في بابـــــــه أن أجـــــــن

وكان الجاحظ جبّار النثر العربي قد دعا إلى الاقتصار في تعليم النحو للمتعلمين على المباحث النحوية الضرورية التي يحتاجون إليها في تفاعلهم مع بني مجتمعهم، فها هو ذا يقول في رسالة وجهها إلى المعلمين «وأما النحو فلا تشغل قلبه منه- أي الصبي- 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».

وإذا كانت دعوة الجاحظ نظرية فإن ثمة مؤلفات عملية مختصرة ظهرت في هذا الميدان منها «مقدمة في النحو» لخلف بن حيان الأحمر البصري، ويقول في مقدمتها «لما

رأيت النحويين وأصحاب العربية أجمعين قد استعملوا التطويل، أمعنت النظر والفكر في كتاب أؤلفه، وأجمع فيه الأصول والأدوات والعوامل على أصول المبتدئين ليستغني به المتعلم عن التطويل، فعملت هذه الأوراق».

وبوّب المقدمة وفق الحالات الإعرابية للكلمة، إذ بدأ بالرفع ثم النصب وبعدها الجزم والخفض، وابتعد عن التفصيل عند ذكر كل باب.

ومن الكتب المختصرة كتاب «التفاحة في النحو» لأبي جعفر النحاس النحوي، وهو كتيّب مختصر جداً في حدود اثنتين وثلاثين صفحة، وقد قسّمه مؤلفه إلى واحد وثلاثين باباً تناول منها أقسام الكلام وإعراب الاسم والفعل، والمثنى والجمع وأنواع الفعل والفاعل والمفعول، وحروف النصب المشبهة بالفعل، والحروف الناصبة للأفعال الدالة على المستقبل والحروف الجازمة، والأفعال الرافعة للأخبار، وحروف الرفع (لولا، إنما، كأنما)، والمعرفة والنكرة، والتوابع...الخ.

وكان الدكتور محمد كامل حسين عضو مجمع اللغة العربية في القاهرة قد دعا إلى تعميم هذا الكتيّب على وزارات التربية في الوطن العربي لأنه يفي بالحاجة ويسدّها من وجهة نظره.

وفي تراثنا العربي ثمة كتب مختصره، حاول فيها مؤلفوها تقديم النحو بإيجاز متوخين السهولة واليسر في تقديم المباحث النحوية إلى المتعلمين بأسهل الأساليب على حدّ زعمهم، ومن هذه الكتب المتسمة بالاختصار كتاب (الواضح) لأبي بكر الزبيدي الإشبيلي النحوي، وكتاب (اللمع) لابن جني، وكتاب (المصباح في علم النحو) للمطرزي، و(العوامل المئة) لعبد القاهر الجرجاني، و(المقرب) لابن عصفور، و(قطر الندى وبلّ الصدى) لابن هشام الأنصاري، والخلاصة المشهورة بألفية ابن مالك، و(الآجّروميّة) لابن آجّروم، وهي مقدمة في النحو مختصرة جداً لا تتجاوز عدة صفحات.

وأما المطرزي صاحب (المصباح) فلم يكن ليطيل كما نطيل نحن في بيان مصير الحركات الإعرابية وتعليل كونها متعذرة لا ظاهرة بالتعذر أو الثقل في أواخر الاسم، وإنما

اكتفى بالقول: «ما في آخره ألف لا يظهر فيه الإعراب كالعصا والرحى، وما في آخره ياء مكسورة ما قبلها يسكّن في الرفع والجر ويحرّك في النصب مثل: جاء القاضي ومررت بالقاضي ورأيت القاضيَ»، وما أظن النطق السليم يحتاج إلى أكثر من ذلك في المرحلة الأولى، وقد استغنى عن كل ما نعلمه اليوم من حدود وتعريفات ومصطلحات تتصل بالثقل والتعذر والمقصور والمنقوص.

وفي العصر الحديث ظهرت بعض الكتب التي تتوخّى التيسير في القواعد النحوية، ومن أشهرها (جامع الدروس العربية) للشيخ مصطفى الغلاييني، حيث جاء سهل الأسلوب واضح المعنى، وفي الكتاب أمثلة توضح القاعدة المراد دراستها. كما ظهر كتاب (النحو الواضح) لعلي الجارم ومصطفى أمين، وقد اعتمد مؤلفاه الطريقة الاستقرائية في تقديم القاعدة، واستعملا الأمثلة والشواهد المعاصرة في منأى عن الشواهد التقليدية، وهذا ما جعل المادة النحوية سهلة وميسرة.

ب– الإلغاء والدمج: من اتجاهات التيسير الدعوة إلى إلغاء بعض المباحث النحوية، وكان ممن حمل لواء هذه الدعوة إلى الإلغاء في تراثنا العربي ابن مضاء القرطبي في كتابه «الرد على النحاة»، إذ إنه دعا إلى إلغاء العوامل، والعامل عند النحاة هو ما أثر في غيّره من حركة أو سكون أو حذف، ودعا أيضاً إلى إلغاء الحذف والتقدير وإسقاط العلل الثواني والثوالث، وإلغاء التمارين.

وفي العصر الحديث جرت عدة محاولات للتيسير، منها محاولة الأستاذ إبراهيم مصطفى في كتابه «إحياء النحو»، وقد كان في محاولته ثائراً على النحويين الذين قصروا مباحث النحو على الإعراب والبناء، دون أن يبحثوا خصائص الكلام من تقديم وتأخير ونفي وإثبات وتأكيد، وذهب إلى أن المتكلم هو الذي يحدث الحركات لا العامل الذي طالب بإلغائه على غرار ما دعا إليه ابن مضاء القرطبي، كما ذهب إلى أن التنوين علم التنكير، وفي بحثه عن معاني العلامات الإعرابية رأى أن الرفع علم الإسناد بدليل أن الكلمة يتحدث عنها، وأن الجر علم الإضافة سواء أكانت بحرف أم بغير حرف، وأن

الفتحة ليست بعلم إعراب لأنها الحركة الخفيفة المستحبة التي يحب العرب أن يختموا بها كلماتهم ما لم يلفتهم عنها لافت، وعلامات الإعراب في الاسم لا تخرج عن هذا إلا في بناء أو نوع من الإتباع.

وكانت المحاولة الثانية للتيسير في العصر الحديث تلك المحاولة التي قامت بها لجنة تيسير اللغة العربية التي ألفت عام ١٩٣٨ بقرار من وزير المعارف بمصر، وجاء في حيثيات تشكيل قرار اللجنة أن الوزارة سبق لها أن عملت على تبسيط قواعد النحو والصرف والبلاغة فيما أخرجت من الكتب، وأن هذه الخطوة التي خطتها الوزارة في الماضي لم تكن كافية، إذ إنه لوحظ أن صعوبة قواعد النحو والصرف والبلاغة ما تزال قائمة، وأن المعلمين والمتعلمين يبذلون جهداً كبيراً ووقتاً طويلاً في تعليمها وتعلمها، ولا يصلون بعد هذا كله إلى نتائج تتفق مع ما يصرف من زمن وجهد.

وقد لاحظت اللجنة المشكلة لهذه الغاية أن أهم ما يعسر النحو على المعلمين والمتعلمين ثلاثة أشياء هي:

١- فلسفة حملت القدماء على أن يفترضوا ويعللوا، أو يسرفوا في الافتراض والتعليل.

٢- إسراف في القواعد نشأ عنه إسراف في المصطلحات.

٣- إمعان في التعمق العلمي باعد بين النحو والأدب.

لذا تقترح اللجنة فيما يخص المتعلمين إلغاء الإعراب التقديري والمحلي لعدم فائدته في ضبط لفظ أو تقويم لسان، وجعل المبتدأ والفاعل ونائب الفاعل في باب واحد أسمته (باب المسند إليه)، وإلغاء الضمير المستتر جوازاً ووجوباً.

أما المحاولة الثالثة التي كان لها صدى كبير في المناهج التعليمية فهي محاولة مؤتمر مفتشي اللغة العربية في القاهرة عام ١٩٥٧، ورأت هذه المحاولة أن الكلام العربي كله مكون من جمل ومكملات وأساليب، وللجملة ركنان أساسيان، اصطلح على تسمية أحدهما (مسنداً)، والآخر (مسنداً إليه). وأما المكملات فهي كل لفظ يضيف إلى معنى الجملة الأساسية معنى يكمله. وأما الأساليب فهي تعبيرات خاصة نطق بها العرب على

الصورة التي وصلت إلينا نحفظها ونقيس عليها، وقد رمت هذه المحاولة إلى تبويب مسائل النحو على أساس من المعاني التي تدور حولها الأساليب المختلفة، فيجمع كل ما يتعلق بالمعنى الواحد من قواعد النحو في باب واحد يسمى (أسلوباً).

وعلى هذا فأسلوب النفي مثلاً وحدة تشتمل على النفي بالحرف وبالفعل وبالاسم، وعلى النفي في الزمان الحاضر والماضي والمستقبل أياً كان الأثر الإعرابي الذي تحدثه الأدوات.

وفي ضوء هذه المحاولة ألَّف إبراهيم مصطفى كتاب «تحرير النحو العربي» بالاشتراك مع سبعة آخرين ليكون مرجعاً قريباً للمعلم، كما صدر كتاب «الأساليب الإنشائية في النحو العربي» لمؤلفه عبد السلام هارون، وقد حاول فيه استخلاص ما يخص أساليب الإنشاء من أبواب النحو.

ولقد اشتملت أوراق العمل المقدمة إلى مؤتمر مفتشي اللغة العربية على ورقة عمل للأستاذ محمد أحمد برانق لخّص فيها الوسائل والأساليب التي اتبعت في حركة تيسير القواعد النحوية منذ مطلع العصر الحديث حتى تاريخ انعقاد المؤتمر، ومن هذه الوسائل:

الوسيلة الأولى: العمل على إلغاء موضوعات أو أجزاء من موضوعات لا يحتاج إليها التلاميذ في تقويم ألسنتهم، ومن أمثلة ذلك المبنيات بجميع أنواعها، فقد اصطلح النحاة على أن الكلمة التي لا يتغير آخرها بتغير التركيب تسمى «مبنية» كالأفعال الماضية، وأفعال الأمر، والفعل المضارع في بعض صوره، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، والضمائر.

الوسيلة الثانية: إلغاء الإعراب التقديري والمحلي في المفردات والجمل لأنه لا أثر له في سلامة النطق، ولا في إفهام المعنى، فلا حاجة بنا إلى أن نشغل به أوقات التلاميذ والمعلمين.

الوسيلة الثالثة: التخفيف من عمل الأدوات على النحو الذي قرره النحاة، واختلفوا فيه، وتعصب كل فريق منهم لرأيه، فإنه لا فائدة من وراء دراسته. ولعل أول ما بدئ به

من هذا إنما هو عدم الإشارة إلى أن «أن» تضمر جوازاً أو وجوباً، وإلى أنها هي التي تنصب الفعل المضارع الواقع بعد لام الجحود أو حتى فاء السببية أو لام التعليل، إذ إن العرب نطقوا هذه الأساليب كما وصلت إلينا في القرآن والحديث.

الوسيلة الرابعة: العلامات الأصلية والعلامات الفرعية في الإعراب، فقد يُسّر بأن جعلت علامات الإعراب كلها أصلية فالألف علامة رفع المثنى ولا تنوب عن الضمة، والياء علامة نصب جمع المذكر السالم ولا تنوب عن الفتحة، والواو علامة رفع جمع المذكر السالم ولا تنوب عن الضمة.

الوسيلة الخامسة (التكملة): وهو ما يذكر في الكلام، وليس ركناً أساسياً في الجملة، وهي منصوبة دائماً ما لم تكن مضافاً إليها أو مسبوقة بحرف جر.

الوسيلة السادسة (الأساليب): وهي دراسة بعض الموضوعات دراسة أسلوبية من غير التعرض لتفاصيل إعرابية تعسر على التلاميذ معرفتها، ومنها صيغ الإغراء والتحذير والتعجب والمدح والذم...الخ.

وكان اتحاد المجامع اللغوية العلمية العربية قد عقد ندوة في الجزائر عام ١٩٧٦ تحت عنوان (تيسير تعليم اللغة العربية)، ورأى المنتدون في صدد تعليم النحو العربي أن يؤخذ بما يلي:

١- الربط بين علم النحو ومفهوم الدلالات.

٢- استخلاص الشواهد والأمثلة من القرآن والحديث والنصوص الأدبية القديمة والحديثة.

٣- الاقتصار في المادة النحوية ما أمكن على ما يستعمله الطلاب في حياتهم.

٤- الإبقاء على الإعراب التقديري والمحلي دون تعليل، وتراعى قدرة الطالب عند اختيار القواعد.

٥- دراسة بعض التراكيب النحوية دراسة تحدّد معانيها وتضبط أواخرها دون تعرّض لإعرابها التفصيلي كصيغ القسم والتعجب والتحذير والإغراء وما شاكل ذلك

والنفي والتأكيد والتفضيل.

٦- ترك دراسة قواعد النحو التي تستعمل في الحالات النادرة كالتنازع والاشتغال.

٧- الحرص على المصطلحات النحوية التي عرفت من قبلُ كالفاعل والمفعول والمبتدأ والخبر، لأنها أكثر دلالة على معانيها مما اقترح من مصطلحات.

٨- اعتبار جميع علامات الإعراب أصلية دون تمييز بين أصلي وفرعي.

٩- العناية بالنطق العربي ودراسة مجملة للأصوات.

١٠- قصر محاولات التيسير على مرحلة التعليم العام.

١١- تذييل كتب النحو بمقتطفات لتدريب الطلاب على استعمال الأساليب المختلفة كأساليب التعجب والنفي والتأكيد والتفضيل..

١٢- ضم بعض القضايا الصرفية إلى القضايا النحوية حيثما يكون هناك ارتباط بينها، فتدرّس أوزان الفعل وما يحدث لها عند الإسناد إلى الضمائر في باب واحد.

ولم تتوقف محاولات تيسير القواعد النحوية في سبعينيات القرن الماضي، وإنما ظهرت محاولة جديدة في ثمانينيات ذلك القرن على يدّ الأستاذ الدكتور شوقي ضيف في كتابه «تجديد النحو»، وقد اعتمد في محاولته ستة أسس لتجديد النحو، وهذه الأسس هي:

الأساس الأول: إعادة تنسيق أبواب النحو، وذلك بحذف ثمانية عشر باباً، وهذه الأبواب التي يقترح حذفها هي: باب كان وأخواتها، باب ما ولا ولات العاملات عمل ليس، باب كاد وأخواتها، باب ظن وأخواتها، باب أعلم وأخواتها، باب التنازع، باب الاشتغال، باب الصفة المشبهة، باب اسم التفضيل، باب التعجب، باب أفعال المدح والذم، كنايات العدد، الاختصاص (واكتفي بإعراب هذه الصيغ الست في باب التمييز)، باب التحذير، باب الإغراء، باب الترقيم، باب الاستغاثة، باب الندبة.

الأساس الثاني: إلغاء الإعرابين التقديري والمحلي: إذ يكتفى أن يقال في إعراب جاء الفتى أن نذكر أن الفتى فاعل فقط، وفي جاء القاضي أن يقال في إعراب القاضي إنه فاعل فقط، وفي هذا زيد أن يقال في إعراب هذا مبتدأ فقط.

ودعا إلى إلغاء تقدير متعلق الظرف والجار والمجرور، وإلغاء عمل أن المصدرية في المضارع مقدرة أو مستترة بعد فاء السببية وواو المعية، وإلغاء العلامات الفرعية في الإعراب فلا الفتحة نائبة عن الكسرة في الممنوع من الصرف، ولا الكسرة نائبة عن الفتحة في جمع المؤنث السالم، ولا الواو في الأسماء الخمسة وجمع المذكر السالم، ولا الألف في المثنى، نائبتان عن الضمة، وليست الألف نائبة عن الفتحة أو الكسرة في المثنى وجمع المذكر السالم ...الخ.

الأساس الثالث: الإعراب لصحة النطق: وفي ضوء ذلك يكفي إعراب لاسيما وبعض أدوات الاستثناء وكم الخبرية والاستفهامية وأدوات الشرط الاسمية وإلغاء إعراب أن المخففة من الثقيلة.

الأساس الرابع: وضع ضوابط وتعريفات دقيقة لبعض أبواب النحو التي لم يتح لها أن عرفت تعريفاً سديداً على نحو ما يلاحظ في المفعول المطلق والمفعول معه والحال.

الأساس الخامس: حذف زوائد كثيرة من مثل حذف شروط اشتقاق اسم التفضيل، وشروط فعل التعجب، وقواعد اسم الآلة، وشروط صيغ التصغير، وحذف قواعد النسب، وحذف تقديم الخبر على المبتدأ وتقديم المبتدأ على الخبر، وحذف إن المخففة من إن الثقيلة، وألغى إعمال كأن المخففة من كأن الثقيلة، وحذف إعمال ليت مع ما الكافة، وحذف شروط الحال وأحوالها وتابع المنادى وعمل المصدر...الخ.

الأساس السادس: إضافات متنوعة من مثل باب الذكر والحذف لعناصر الجملة، باب التقديم والتأخير، باب الجملة الأساسية، باب أنواع الجمل، إضافة جداول لتصريف الفعل مع ضمائر الرفع المتصلة، وجداول أخرى لتصريف المضارع، والأمر مع نون التوكيد، وأضاف إلى تقسيم الاسم تقسيمه إلى مضاف وغير مضاف ومتبوع وتابع حتى يستقر في ذهن دارس النحو أن المضاف وكذلك التابع ومتبوعه مفردات أو في حكم المفرد لا جمل مستقلة.

ج- **التيسير بالتركيز على النحو الوظيفي**: ويقصد بالنحو الوظيفي النحو الذي يساعد المتعلم على سدّ حاجاته وتلبية متطلباته في التعبير عنها شفاهياً وكتابياً في تفاعله مع الآخرين في مجتمعه، وفي منأى عن الأخطاء. وما دعوة الجاحظ التي سبقت الإشارة إليها من قبل، ومحاولة خلف بن حيان الأحمر البصري في مقدمته في النحو، ومحاولة أبي جعفر النحاس النحوي في كتابه «التفاحة في النحو» ومحاولة ابن مضاء القرطبي في كتابه «الرد على النحاة» إلا مظاهر من النحو الوظيفي، وما جميع المختصرات التي مرت بنا من قبلُ إلا أمارات على النحو الوظيفي الذي يساعد المتعلم على التعبير السليم شفاهياً وكتابياً، وعلى القراءة السليمة والاستماع الإيجابي الفعّال.

وفي ضوء هذا التوجه وضع الأستاذ عبد العليم إبراهيم كتابه «النحو الوظيفي»، وتجدر الإشارة إلى أن المعيار المعتمد في تعرف المباحث النحوية الوظيفية هو الاستعمال، فما استعمل من المباحث النحوية بكثرة عدَّ وظيفياً، وما قلّ استعماله عدّ ثانوياً لا وظيفياً.

ويتطلب هذا المعيار القيام بدراسات علمية لتعرف المباحث النحوية الأكثر شيوعاً وتواتراً واستعمالاً في التعبيرين الشفهي والكتابي للطلبة من جهة، وفي كتابات المؤلفين في مختلف ميادين المعرفة من جهة أخرى.

وجاءت الدراسة العلمية التي تقدم بها الدكتور محمود السيّد إلى جامعة عين شمس لنيل درجة الدكتوراه في التربية وعنوانها «أسس اختيار موضوعات القواعد النحوية في منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية» لتسلط الأضواء على تعرف المباحث النحوية الوظيفية.

وكان الهدف من الدراسة اختيار مباحث القواعد النحوية في المنهج التربوي على أسس موضوعية مستمدة من الواقع في منأى عن الخبرة الذاتية والتقدير الشخصي، وذلك بتحديد أساسيات المادة التي تسهم في تزويد الناشئ بما يساعده على التفاعل الإيجابي مع مجتمعه، وإشباع حاجاته، وتنمية ميوله، واعتمد الباحث ثلاثة أسس في بناء المنهج

أولها أساسيات المادة من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين، وثانيها المطالب اللغوية لطلبة المرحلة الإعدادية، وثالثها متطلبات المجتمع والعصر. وقد أمكن معرفة الأساس الأول بطريق المقابلة المنضبطة لعدد من المشتغلين بتعليم اللغة العربية من أساتذة الجامعات والموجهين الاختصاصيين وأعضاء مجمع اللغة العربية في القاهرة. وأمكن معرفة الأساس الثاني بطريق جمع عينات من التعبيرين الشفاهي والكتابي لعينة ممثلة من طلبة المرحلة الإعدادية وطالباتها. وكان المنهج المتبع في التعرف هو المنهج التحليلي بغية رصد المباحث النحوية التي تستعمل ومعرفة تواترها، ثم معرفة تواتر الأخطاء المرتكبة فيها؛ ومعرفة تواتر المباحث الفرعية في المباحث العامة.

أما الأساس الثالث المتمثل في متطلبات المجتمع والعصر فأنجز بتحليل عينة ممثلة لأساليب الكتاب المعاصرين في مختلف ميادين المعرفة، ثم رصد المباحث النحوية التي يستعملها هؤلاء، ومعرفة تواترها في ميادين المعرفة عامة، ثم في كل ميدان، ومعرفة تواتر المباحث النحوية الفرعية في هذه الميادين لتعرف أيها أكثر استعمالاً.

وعرض البحث أيضاً للصعوبات اللغوية النحوية التي يعانيها بعض العاملين في وزارات الدولة ومؤسساتها ممن يحملون الشهادات الإعدادية والثانوية والجامعية، وذلك في أثناء ممارستهم للغة في إنجاز أعمالهم محادثة واستماعاً وقراءة وكتابة، وفي ضوء ما أسفرت عنه دراسة المصادر السابقة من نتائج اختيرت المباحث النحوية الوظيفية في منهج تعليم اللغة العربية.

وإذا كانت هذه الدراسة قد وقفت على المباحث النحوية الوظيفية في أساليب الكتاب المعاصرين فإن الدراسة التي أنجزها الباحث نفسه لمصلحة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وعنوانها «تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي» قد أبانت المباحث النحوية الأكثر استعمالاً في أساليب الكتاب السابقين أيضاً إلى جانب أساليب الكتاب المعاصرين، انطلاقاً من أن الطالب لا يقتصر في مناشطه اللغوية على تعرف كتابات المعاصرين فقط، وإنما يطلع أيضاً على التراث

العربي، وبهذا تكتمل الصورة في الوقوف على المباحث النحوية الوظيفية الأكثر شيوعاً وتواتراً واستعمالاً في الحياة، وهي التي ينبغي للنظام التربوي أن يركز عليها في تعليم اللغة العربية.

رابعاً– تدريس كفاية القواعد النحوية

اتجه بعض الباحثين إلى إرجاع الضعف في القواعد النحوية لدى المتعلمين إلى طريقة تدريس القواعد النحوية لا إلى المادة النحوية، ولو ألقينا نظرة على الطرائق المتبعة في تدريس القواعد النحوية وجدنا أن ثمة طرائق ثلاثاً، وكانت الطريقة القياسية هي الأقدم من حيث الزمن، ثم تلتها الطريقة الاستقرائية، ثم ظهرت الطريقة المعدلة القائمة على تدريس القواعد من خلال النصوص المتكاملة.

ونحاول فيما يلي الوقوف على كل طريقة من هذه الطرائق:

١– الطريقة القياسية: وهي كما يدل عليه اسمها تعتمد على القياس حيث ينتقل الفكر فيها من الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن القانون العام إلى الحالات الخاصة، ومن الكلي إلى الجزئي، ومن المبادئ إلى النتائج، وهي إحدى طرائق التفكير التي يسلكها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول.

وتسير الطريقة القياسية في التدريس في خطوات ثلاث:

- ذكر القاعدة مباشرة.
- توضيح القاعدة بالأمثلة التي تنطبق عليها.
- التطبيق على القاعدة.

ولقد كانت هذه الطريقة سائدة في مطلع القرن الماضي وفي النصف الأول منه، وألفت بعض الكتب النحوية بموجبها مثل كتاب «قواعد اللغة العربية» لحفني ناصف وآخرين، وكتاب «النحو الوافي» لعباس حسن، و«جامع الدروس العربية» لمصطفى الغلاييني.

وإذا كان لكل طريقة تدريسية أنصار وخصوم فإن أنصارها يرون أن طريقتهم سهلة وسريعة في الأداء وتؤدي إلى استقامة اللسان نظراً لأن المتعلم حفظ القاعدة، ويمكنه أن يتذكرها ويقيس عليها في جمل جديدة وفي مواقف جديدة.

إلا أن خصومها يرون أن هذه الطريقة لا تحقق الأهداف المرسومة لتدريس النحو لأنها تبعث في التلميذ الميل إلى الحفظ، وتعوده المحاكاة العمياء، والاعتماد على غيره، وتضعف فيه قوة الابتكار في الأفكار، كما أنها تعمل على مفاجأة التلاميذ بالقاعدة قد تكون سبباً في صعوبتها، وذلك يدعو إلى صعوبة التطبيق والخطأ فيه، كما أنها لا تسلك طريقاً طبيعياً في كسب المعلومات، إذ إن التعاريف والأحكام العامة في هذه الطريقة تعطى أولاً ثم تجيء الأمثلة خلافاً لطريق العقل في الوصول إلى إدراك الأمور الكلية بعد مشاهدة جزئياتها. وهي عندما تعمد إلى تقديم القاعدة والتعريف على الأمثلة والتطبيقات فإنها تقدم الصعب على السهل مما ينافي قواعد التدريس، فضلاً عن أنها تجعل الحقائق مزعزعة في الذهن، ومعرضة للنسيان لأنها تنقل الحقائق من تفكير خارجي وبطريق التلقين، وأضعف الحقائق في الذهن هي ما ترد إليه عن هذا الطريق.

٢- الطريقة الاستقرائية: تأثرت هذه الطريقة في نشوئها بمبادئ المربي الألماني (يوحنا فردريك هربارت) الرامية إلى وضع خطوات لإعطاء الدروس تتمثل في المقدمة والعرض والربط والقاعدة أو استنباط القاعدة، ومن ثم التطبيق:

وقد تكون المقدمة بطريق الأسئلة والحوار أو بطريق القصة، وتهدف إلى شدّ انتباه التلاميذ إلى موضوع الدرس الجديد، وينتقل المعلم بعدها إلى لب الدرس فيعرضه بأسلوب شائق رابطاً بينه وبين الخبرات السابقة، والربط هو الموازنة بين ما تعلمه التلميذ اليوم وبين ما تعلمه من قبلُ، فالهدف منه أن ترتبط المعلومات وتتسلسل في ذهن المتعلم، لينتقل بعدها المعلم إلى الاستنتاج، حيث يستنتج المتعلمون القاعدة بعد عملية استقرائية وهي زبدة ما بلغ إليه السعي من الدرس، على أن يكون الاستنتاج من التلاميذ أنفسهم بمساعدة المعلم، ثم تجيء الخطوة الأخيرة من الدرس وهي التطبيق.

وللتطبيق دور كبير في تثبيت القواعد المستنبطة في الأذهان، إذ إنه يمثل الجانب العملي، ولا تؤتي دراسة القواعد النحوية ثمارها إلا بكثرة التطبيق عليها وتدريب التلاميذ تدريباً كافياً.

وفي الطريقة الاستقرائية ينتقل الفكر من الجزئي إلى القانون العام، ومن حالات خاصة إلى أحكام عامة، وبطريق الاستقراء يتوصل التلاميذ إلى المعلومات خلافاً للطريقة القياسية التي كانت تقدم فيها المعلومات والقواعد لقمة سائغة دون أن يبذلوا مجهوداً في الحصول عليها. واتباع الطريقة الاستقرائية في التدريس يحتم على المعلمين أن يقدموا مجموعة من الأمثلة التي تنطبق عليها القاعدة، ثم يجري الانتقال من مثال إلى آخر، ومناقشته بغية استنباط القاعدة العامة، فيعبر عنها التلاميذ أنفسهم، ومن ثمّ يجيء التطبيق والتدريبات.

ومن الكتب التي ألفت وفق الطريقة الاستقرائية كتاب «النحو الواضح» لعلي الجارم ومصطفى أمين.

ويرى أنصار هذه الطريقة أن طريقتهم هي الطريقة المثلى في تحقيق الأهداف المرسومة لتدريس القواعد النحوية إذ إنها تهيج في المتعلمين قوة التفكير، وتأخذ بأيديهم قليلاً قليلاً حتى يصلوا إلى المعلومة، وهي طريقة جادة في التربية لأنها توصل إلى الحكم العام تدريجياً، ويغدو التطبيق عليه بعد ذلك سهلاً، وهي تمزج بين القواعد والأساليب من خلال عرضها لمجموعة من الأمثلة الكثيرة المتنوعة التي تشتمل على القاعدة، وتتخذ الأساليب والتراكيب أساساً لفهمها. يضاف إلى ذلك كله أن الطريقة الاستقرائية كما يرى مؤيدوها تحرك الدوافع النفسية لدى المتعلمين فيهتمون ويفكرون ويعملون.

أما معارضو هذه الطريقة فيرون أنها تتسم بالبطء في إيصال المعلومات إلى أذهان المتعلمين، وأن بعض المعلمين يكتفون أحياناً بمثالين أو ثلاثة فقط لاستنباط القاعدة، وفي هذا من التفريط ما يجعلها غير سليمة، وأنها تختار أمثلة متقطعة في موضوعات متنوعة، ولا

ترمي إلى غاية تعبيرية خاصة، ولا تثير في نفوس التلاميذ اهتماماً نحو القاعدة التي سيدرسونها في ظلالها، ولا يجمع بين هذه الأمثلة أي رابط سوى التمثيل للقاعدة.

ويرى معارضوها أيضاً أن استنباط القاعدة واستقراءها من أمثلة معينة لا خير فيه ولا غناء، وهي عملية ثبت أنها مستحيلة وليس لها أصل علمي، ولا حاجة للمقارنة بين اللغات والعلوم الطبيعية في الاستنباط لأن التجربة في العلوم الطبيعية ثابتة مطردة يمكن استخلاص قوانين عامة منها، ولكن هذا لا ينطبق على اللغات.

٣- طريقة النصوص المتكاملة: وهي الطريقة المعتمدة على الإتيان بنص يدور حول موضوع معين، وقد يكون هذا النص شعرياً أو نثرياً، إلا أنه يشتمل على الأمثلة التي تشتمل بدورها على القاعدة، ولا فرق بين هذه الطريقة والطريقة السابقة الاستقرائية سوى أن هذه الطريقة لا تعتمد الأمثلة المتكلفة المبتورة والمنتزعة من أودية مختلفة لا يجمع شأنها جامع، ولا تمثل معنى يشعر المتعلم أنه في حاجة إليه، بل تستنبط القاعدة في ظلال نص يدور حول موضوع حيوي يهم المتعلمين من دروسهم في التاريخ أو التربية الوطنية أو غيرها من مواد الدراسة أو من صحف اليوم والمجلات مما يتصل بالحوادث الجارية بين سمعهم وبصرهم أحياناً.

ويرى أنصار هذه الطريقة أن تعليم القواعد وفقها إنما يجاري تعليم اللغة نفسها، إذ إن تعليم اللغة يجيء بطريق معالجة اللغة ومزاولة عباراتها، فليكن تعليم القواعد على هذا النهج الذي ترتكز فيه على اللغة الصحيحة وعرضها على الأسماع والأنظار، وتمرين الألسنة والأقلام على استخدامها.

وما دام الغرض من تدريس القواعد النحوية هو إعانة الدارس على تقويم لسانه وعصمة أسلوبه من اللحن والخطأ كان تحقيق هذه الغاية أن تدرس القواعد في ظل اللغة، وذلك بأن تختار أمثلتها وتمريناتها من النصوص الأدبية السهلة التي تسمو بأساليب التلاميذ وتزيد في ثقافتهم وتوسع دائرة معارفهم بالإضافة إلى ما توضحه من القواعد

النحوية، وأن ترتبط المادة اللغوية المتخيرة لشرح القواعد أو التطبيق عليها بميولهم ومصادر اهتمامهم ونواحي نشاطهم.

ويرى أنصار هذه الطريقة أن طريقتهم هي الفضلى في تحقيق الأهداف المرسومة لتدريس القواعد النحوية لأنها تمزج القواعد بالتراكيب المؤدية إلى رسوخ اللغة وأساليبها رسوخاً مقروناً بخصائصها الإعرابية، كما أن المطالعة هي طريق طبيعي سهل في تعليم القواعد النحوية بغية جعل العبارات الصحيحة أساساً لطبع خصائص اللغة في الأذهان لأن ذلك يكسب مراناً مستمداً من الاستعمال الصحيح للغة.

أما معارضو هذه الطريقة فيرون أنها تعمل على إضعاف التلاميذ في اللغة وجهلهم لأبسط قواعدها لأن مبدأ التقديم بنص يناقشه المعلم مع تلاميذه، ثم يستخرج منه الأمثلة التي تعينه على استنباط القاعدة التي يراد تدريسها إنما هو ضياع للوقت، لأن الموضوع لا علاقة له بالقواعد النحوية التي هي موضوع الدرس الحقيقي، وأن الكتاب الذي تضمن هذه الموضوعات إنما هو كتاب نحو، ويجب قبل كل شيء أن يعلم التلميذ كيف يقرأ قراءة صحيحة، وهذه الطريقة تشغل المتعلم بموضوع الإنشاء في النص فتصرفه عن قاعدة النحو المراد شرحها.

ويرى المعارضون أيضاً أن النصوص التي يقدم بها للقاعدة في الكتب المدرسية إنما تدور حول المسائل القومية والوطنية وذكر الفضائل وتاريخ عظماء العرب، فينبغي أن يكون لذلك موضع في القراءة والنصوص، وأن يكون للنحو كتاب خاص، أما أن يكون كتاب النحو مشتملاً على ذلك فإنه يصرف المتعلم عن القاعدة إلى تفهم المعنى. وقد يصرف المعلم وقتاً في قراءة النص والوقوف على بعض فكره، واستقراء الأمثلة المستمدة من النص والمشتملة على القاعدة، وقد لا يأخذ التطبيق والتدريب إلا حيزاً ضئيلاً، مع أن القواعد لا تترسخ إلا بكثرة التدريبات والتمرينات.

ومن هنا كانت ثمة دعوة إلى اعتماد الطريقة القياسية في تدريس القواعد النحوية، والعدول عن طريقة النصوص المتكاملة التي طبقت على الصعيد العربي في الأعم الأغلب.

٤- الحكم على فعالية الطرائق: مادام لكل طريقة من الطرائق السابقة (القياسية والاستقرائية والنصوص المتكاملة) أنصار وخصوم، أنصار ينسبون إليها عدداً من المزايا، وخصوم يوجهون إليها الكثير من النقد، كانت التجربة العلمية هي التي تضع أيدينا على فعالية هذه الطرائق على أن تتوفر في هذه التجربة شروط البحث العلمي، وذلك بأن نأخذ ثلاث مجموعات من التلاميذ من أوساط اجتماعية واقتصادية وثقافية واحدة أو متقاربة، وأن يكون ثمة تكافؤ بين هذه المجموعات الثلاث من حيث المستوى التحصيلي، فلا يمكن أن تكون إحدى المجموعات متميزة في تحصيلها والثانية متوسطة والثالثة ضعيفة، وإنما لابدّ أن يكون مستوى المجموعات الثلاث واحداً، وأن تدرس المجموعة الأولى وفق الطريقة القياسية مدة عام دراسي كامل، وتدرس الثانية وفق الطريقة الاستقرائية، والثالثة وفق طريقة النصوص المتكاملة، على أن يكون المعلمون الذين يدرّسون متكافئين أيضاً من حيث تقديراتهم في شهاداتهم الجامعية، وأن يكونوا متكافئين من حيث الخبرة التدريسية، ومن حيث التقدير الفني، ولدى كل معلّم الحماسة نحو طريقته، ويعدها الفضلى في تحقيق الأهداف. وتطبق الاختبارات في بداية العام الدراسي لتعرف نقطة البدء لدى كل مجموعة بحيث يتم الوقوف على المستوى في القواعد النحوية مصطلحاً وتطبيقاً وفي التعبير أيضاً، ثم يطبق الاختبار في منتصف العام الدراسي، وفي نهاية العام الدراسي، وتجرى المعاملات الإحصائية لتعرف النقلة التي حازتها كل مجموعة في القواعد والتعبير واللغة عامة. وعندها تتبين الفعالية النسبية للطرائق المطبقة، ولكن يؤخذ بالحسبان أنه لا يمكن تعميم النتائج التي أسفرت عنها التجربة ما لم تطبق في مناطق متعددة، فإذا كانت النتائج هي النتائج نفسها أمكن التعميم، وإلا فلا يمكن الحكم على فعالية الطريقة من خلال تجربة واحدة آخذين بالحسبان أننا نتعامل مع بشر، ولا يمكن التحكم تحكماً دقيقاً في التجارب معهم على النحو الذي يمكن التحكم فيه في مجال العلوم البحتة والتطبيقية.

خامساً– عوامل مساعدة على اكتساب الكفاية

ثمة عوامل تساعد على اكتساب الكفاية النحوية ويمكن المتعلمين منها، ومن هذه العوامل:

١- **النظر إلى أن النحو وسيلة وليس غاية**: فهو وسيلة لصحة الأسلوب وسلامة التراكيب وتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل ومساعدة المتعلم على فهم ما يستمع إليه، وعلى صحة قراءته وفهمها وصحة الكتابة والتعبير السليم، إضافة إلى إكسابه صحة الحكم ودقة الملاحظة والتفكير المنظم.

٢- **التركيز على النحو الوظيفي في العملية التعليمية التعلمية**: وتتأتى معرفة الموضوعات النحوية الوظيفية من الاستعمال في واقع الحياة، فما استخدم من هذه الموضوعات بكثرة في لغة الحديث والكتابة عدّ أساسياً ووظيفياً، وما ندر استعماله عدّ ثانوياً. ومن البدهي أن الموضوعات النحوية التي تخدم الإنسان في حياته، وتلبي حاجاته اللغوية، وتسهّل له عملية التفاعل الاجتماعي بحيث يقرأ بصورة سليمة ويكتب بأسلوب سليم ويعبر تعبيراً صحيحاً، ويستمع فتعينه معرفته النحوية على فهم ما يستمع إليه، تعد هذه الموضوعات والمباحث النحوية وظيفية وأساسية ما دامت تحقق تلك الوظائف.

٣- **الابتعاد عن الشذوذ والاستثناءات والتفريعات المملة**: مادام التركيز ينص على تعليم المباحث النحوية الوظيفية الأساسية كان الانصراف إلى الإتيان بالشذوذ والاستثناءات والتفريعات المملة يعزز في عقول المتعلمين صعوبة المادة النحوية ويدعوهم إلى الابتعاد عنها والنفور منها، في حين أن الابتعاد عن التقعر والمماحكات والتأويلات والاستثناءات يظهر اللغة سهلة وميسرة وعفوية.

٤- **ربط المباحث النحوية بكلياتها وإدراجها تحت العناوين الرئيسة** التي تنضوي تحتها حتى تتكون الصور الكلية في الأذهان، ويتلافى المتعلمون الشتات في المباحث النحوية التي يتعلمونها. فمبحث الفعل ينضوي تحته الفعل الماضي

والمضارع والأمر، والفعل المجرد والمزيد والتام والناقص، والمثبت والمنفي، والمؤكد وغير المؤكد، والمبني والمعرب، واللازم والمتعدي، والجامد والمتصرف، والمبني للمعلوم والمبني للمجهول، والاسم ينضوي تحته المفرد والمثنى والجمع، والمذكر والمؤنث، والمنقوص والمقصور والصحيح، والمنصرف وغير المنصرف، والمشتق والجامد، والمعرب والمبني، والنكرة والمعرفة.

٥- **اعتماد التدريب على القوالب اللغوية من غير الدخول في المصطلحات النحوية في المراحل الأولى من تعليم اللغة:** وذلك بأن يقدم القالب اللغوي ويطلب إلى المتعلمين ترداده على ألسنتهم ترداداً سليماً فيترسخ دون أن يعرف المتعلم وظيفة الكلمة في الجملة، ومن غير الدخول في المصطلحات، كالتدريب على التطابق في استعمالات أسماء الإشارة والأسماء الموصولة والضمائر وحالات الإفراد والتثنية والجمع والتذكير والتأنيث، وإسناد الفعل إلى الضمائر، والتدريب على مواقف الاستفهام، ومع النمو الفكري للمتعلمين في المرحلة التالية يجري الوقوف على تبيان وظيفة الكلمة في الجملة وتقدم المصطلحات، مع التركيز على الجانب التطبيقي في الاستعمال.

٦- **التقويم المرحلي والبنائي في أثناء تدريس القواعد النحوية:** إن القواعد النحوية شأنها شأن الرياضيات يرتبط بعضها ببعضها الآخر، وما لم يكن المتعلم متمكناً من القاعدة السابقة ذات الارتباط الوثيق بالقاعدة الجديدة فلن يتمكن من اكتساب المهارة المتعلقة بالقاعدة الجديدة. وعلى المعلمين عدم الانتظار إلى مرحلة التقويم النهائي، إذ لابد من التقويم المرحلي والبنائي، على أن تنوع الأسئلة في التمرينات والتدريبات، وألا تقتصر على أسئلة التذكر والتعداد والتكملة، وإنما تشتمل الضبط والتعليل والإعراب والتكوين...الخ.

٧- **إجراء التدريبات العلاجية لتلافي الأخطاء الشائعة**: ثمة أخطاء تسربت إلى تعبيرات المتعلمين من العامية مثل إسناد الفعل المعتل إلى الضمائر، فالفعل (دعا) لدى إسناده إلى ضمير المتكلم يقول المتعلم (دعيت) بدلاً من (دعوت). كما أن الخطأ في فعل الأمر في الحالة التي يكون فيها معتل الآخر من أعلى النسب، ففي العامية يقال: قوم وقول بدلاً من قم وقل. ومن الأخطاء المتسربة من العامية إفراد الفعل أمام الفاعل المثنى والجمع، وتأنيث الفعل وتذكيره، والأفعال الخمسة في الرفع والنصب والجزم، وإسناد الفعل إلى نون النسوة، وهمزتا الوصل والقطع...الخ.

وفي التدريبات العلاجية يركز على تلافي الأخطاء في الاسم الصريح إفراداً وتثنية وجمعاً، وفي حالات الرفع والنصب والجر، وذلك في المباحث النحوية التي تشتمل على الاسم الصريح مثل: الفاعل، نائب الفاعل، المبتدأ والخبر، اسم إن وخبرها، اسم كان وخبرها، المجرور بالحرف، المضاف إليه، المفعول به، الحال، النعت، البدل، التوكيد، الأسماء الخمسة.

٨- **استخدام التقانة**: وثمة مجال واسع لاستخدام وسائل الإيضاح وضروب التقانة في تعليم القواعد النحوية وتعلمها بدءاً من الطباقات المصغرة للتعلم الفردي، والملصقات الشجرية والصور الشفافية، والمختبرات اللغوية، والحواسيب والشابكة (الإنترنت)، وذلك في البرامج التفاعلية.

مراجع الفصل

١- الدكتور محمود أحمد السيّد- **في طرائق تدريس اللغة العربية**- منشورات جامعة دمشق- الطبعة الثالثة- دمشق ١٩٩٨.

٢- الدكتور محمود أحمد السيّد- **تطوير مناهج القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي**- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- تونس ١٩٨٨.

٣- الدكتور محمود أحمد السيّد- **أساسيات القواعد النحوية مصطلحاً وتطبيقاً**- وزارة الثقافة- الهيئة العامة السورية للكتاب- دمشق ٢٠١١.

٤- بحوث المؤتمر السنوي السابع لمجمع اللغة العربية بدمشق- **التجديد اللغوي**- دمشق ٢٠٠٨.

٥- طه حسن الدليمي و كامل محمود نجم الدليمي- **أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية**- دار الشروق للنشر والتوزيع- عمان ٢٠٠٤.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الثالث

الإملاء مفهوماً وأهدافاً ومكونات وتيسيراً وتدريساً

محتويات الفصل:

أولاً- الإملاء مفهوماً.

ثانياً- أهداف تدريس الإملاء.

ثالثاً- مكونات الإملاء:

١. الإملاء المنسوخ أو المنقول.
٢. الإملاء المنظور.
٣. الإملاء الاستماعي.
٤. الإملاء الاختباري.

رابعاً- محاولات تيسير القواعد الإملائية.

خامساً- تدريس كفاية القواعد الإملائية:

١. الإملاء المنقول.
٢. الإملاء المنظور.
٣. الإملاء الاستماعي.
٤. الإملاء الاختباري.

سادساً- عوامل مساعدة على تدريس الكفاية الإملائية:

١. حديد الأهداف السلوكية.
٢. حسن اختيار القطع الإملائية.
٣. اتباع الطريقة الاستقرائية في الوصول إلى القاعدة الإملائية.
٤. اتباع أسلوب التصحيح المباشر للأخطاء المرتكبة.
٥. الابتعاد عن العقوبات المرهقة.
٦. إسهام المعلمين كافة في عملية تصحيح الإملاء.
٧. البحث عن أسباب التخلف في الإملاء.
٨. إجراء اختبارات تشخيصية بين وقت وآخر.

مراجع الفصل.

الفصل الثالث

الإملاء مفهوماً وأهدافاً وأنواعاً وتيسيراً وتدريساً

نحاول في هذا الفصل أن نتعرف مفهوم الإملاء والأهداف المرسومة لتدريسه وأنواعه ومحاولات تيسيره وكفاية تدريسه وبعض العوامل المساعدة على تكوين تلك الكفاية.

أولاً– الإملاء مفهوماً

الإملاء لغة من الفعل (أملى) والمصدر (إملاء)، ويعني التلقين والنقل، كأن تلقي على غيرك فينقل عنك. وفي ضوء ذلك ظهرت كتب الأمالي لأبي علي القالي. أما الإملاء مصطلحاً فيعني الكتابة والبعد عن الخطأ في كتابة الكلمات، والتقيد بالقواعد الإملائية في أثناء الكتابة.

ثانياً– أهداف تدريس الإملاء

إذا كانت القواعد النحوية وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل، فإن القواعد الإملائية وسيلة هي الأخرى لتقويم القلم وصحة الكتابة من الأخطاء، ذلك لأن إتقان المهارة الإملائية يساعد على فهم المكتوب في حين أن وقوع الأخطاء في الكتابة يشوه المعنى، ويعطي انطباعاً سيئاً عن الكاتب. وطالما وقع لبس وسوء فهم في تعرف المعاني بسبب الأخطاء المرتكبة في الكتابة.

أما أهداف تدريس الإملاء فتتمثل في الآتي:

١– تدريب المتعلمين على كتابة الكلمات الصحيحة وتثبيت صورها في الأذهان، فتسهل عليهم كتابتها من الذاكرة.

٢– تدريب المتعلمين على النظام والنظافة والترتيب والدقة وقوة الملاحظة.

٣– تدريب الحواس الإملائية على الجودة والإتقان، وهذه الحواس هي: السمع والنظر واليد، فالأذن تسمع ما يملى عليها، واليد تكتبه، والعين تلحظ ما فيه من صواب أو خطأ.

٤- زيادة الثروة اللفظية والرصيد اللغوي للمتعلمين نتيجة تفاعلهم مع النصوص التي تملى عليهم، مما يفيدهم في مواقف التعبير.

٥- تدريب المتعلمين على كتابة ما يستمعون إليه في سرعة ووضوح وإتقان، إضافة إلى تدريبهم على الإنصات وحسن الاستماع.

ثالثاً- مكونات الإملاء

يتكوّن الإملاء من نوعين أحدهما معهود وثانيهما غير معهود، ويقصد بالنوع المعهود أن المتعلمين قد اطلعوا على النص من قبلُ. أما غير المعهود فهو الذي لم يعرفه المتعلمون ولم يطلعوا عليه من قبلُ. ومن أنواع الإملاء المعهود: الإملاء المنقول أو المنسوخ، والإملاء المنظور، في حين أن الإملاء غير المعهود يتجلى في الإملاء الاستماعي والإملاء الاختباري، إذ إن المتعلمين لم يروا النص بأعينهم في الإملاء الاستماعي وإنما يستمعون إليه استماعاً، والأمر نفسه في الإملاء الاختباري إذ إنهم لم يطلعوا على النص من قبلُ. وفيما يلي تبيان لهذه الأنواع:

١- **الإملاء المنسوخ أو المنقول**: وهو كما يدل عليه اسمه يقتصر على نسخ الجمل الواردة في الكتاب أو على السبورة أو في البطاقات أو في الشابكة (الإنترنت) وفي الحواسيب، ويقوم هذا الإملاء على أساس التعلم بالمحاكاة، على أن يتعرف المتعلمون معاني الكلمات وينطقوا بها صحيحة.

ويتعود المتعلمون في الصف الأول من مرحلة التعليم الأساسي بطريق المحاكاة الملاحظة والدقة والمثابرة والجمال والنظام والتنسيق، ومن هنا كان على المعلمين في هذا الصف أن يعنوا بـ :

١- تعويد المتعلمين اكتساب مهارة الدقة والنظام واستقامة السطور بحيث لا ترتفع الكتابة عن السطر ولا تنخفض عنه، واكتساب مهارة التناسق والجمال في منأى عن الحروف الملتوية والخط الرديء.

٢- تعويد المتعلمين اكتساب العادات الصحية السليمة في أثناء الكتابة في منأى عن انحراف الجسم، وارتفاع الكتف اليسرى، وانحناء العمود الفقري، وتقريب العينين مائلتين إلى الكتابة، وانحراف الورقة، وميل السطور صعوداً وانخفاضاً، بحيث يكتسب المتعلمون عادة الحرص على الخط المستقيم، والورقة المستقيمة، والجسم المستقيم، حتى تلازمهم هذه العادة طوال حياتهم.

٣- الحرص على أن يكون الخط الذي يحاكيه المتعلمون متسماً بالجمال والتناسق، فإذا كان خط المعلم غير جميل كان بإمكانه تقديم الخطوط الجميلة التي يحاكيها هؤلاء المتعلمون، وألا يكون خطه مثالاً يقلدونه ويحاكونه.

وهكذا نجد أن لهذا النوع من الإملاء أهمية كبيرة في غرس العادات الصحية السليمة ومهارات الكتابة الأساسية دقة ونظاماً وتنسيقاً وجمالاً ونظافة.

٢- **الإملاء المنظور**: وهو كما يدل عليه اسمه يعتمد على رؤية القطعة الإملائية، إذ يقوم المتعلمون بقراءتها، وقد تكون القطعة الإملائية من كتابهم في اللغة العربية، أو من المواد الأخرى، وقد تكون من خارجها من الصحف والمجلات أو غيرها، ويناقش المعلم ناشئته بمحتوى القطعة الإملائية التي قرؤوها، ثم يقف على صعوبات في النطق، فيعمل على تذليل هذه الصعوبات، وتبقى القطعة ماثلة أمام أنظار المتعلمين مدة زمنية كافية، ومن ثمَّ يعمل المعلم على إخفائها، ويقوم بعدها بإملائها على المتعلمين.

وغالباً ما يُطبق هذا النوع من الإملاء في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي ولاسيما في الصفوف الأولى منها.

٣- **الإملاء الاستماعي**: إذا كان الإملاء المنظور يعتمد على النظر فإن الإملاء الاستماعي كما يدل عليه اسمه يعتمد على الاستماع إلى القطعة الإملائية من دون رؤيتها، فالمنظور يتعرف الإملاء بالعين في حين أن الاستماعي يتعرفه بطريق الأذن.

ويجيء هذا النوع من الإملاء في مرحلة متقدمة أي في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، ويمكن أن يطبق أيضاً في الصفوف العليا من الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، ويمكن قبلها إذا كانت استعدادات المتعلمين مناسبة.

ويقوم المعلم بقراءة القطعة الإملائية في الوقت الذي يستمع إليها المتعلمون، ويناقش المتعلمين في مضمونها، ثم يقف على بعض الكلمات فيذلل صعوباتها، ويقدّم أمثلة لكلمات تحاكيها من غير أن تكون واردة في القطعة الإملائية، ويقوم بإملاء القطعة على المتعلمين.

٤- **الإملاء الاختباري**: ويهدف هذا النوع من الإملاء إلى تحديد موقع المتعلم في اكتسابه المهارات الإملائية، فهدفه تشخيصي وتعرف مستوى المتعلم في هذا المجال.

ويطبق هذا النوع في التقويم البنائي والمرحلي والنهائي، كما يطبق في بداية العام الدراسي للوقوف على مدى اكتساب المتعلمين المهارات الإملائية في الصفوف السابقة، ويطبق في نهاية العام الدراسي لتعرف مدى اكتساب المتعلمين المهارات الإملائية في هذا العام، ويطبق في بدء الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، وفي نهاية الحلقة الأولى من هذه المرحلة، وفي نهاية مرحلة التعليم الأساسي، وفي بدء المرحلة الثانوية وفي نهايتها، كما يطبق على طلبة المعاهد والجامعات، وعلى شرائح معينة من العاملين في القطاع الثقافي والإعلامي وعلى غيرهم من المسؤولين.

أما التطبيق البنائي للاختبار فيكون بعد تقديم قاعدة إملائية كالهمزة المتوسطة مثلاً ليتعرف المعلم مدى اكتساب هذه القاعدة مصطلحاً وتطبيقاً، فيعمل على التعزيز الإيجابي، كما يعمل على توجيه المتعلمين لتلافي الخطأ، ويطبق الاختبار بعد عدة قواعد تنضوي تحت مبحث واحد مثل مبحث قاعدة الهمزة حيث تشتمل على همزتي الوصل والقطع، وعلى كتابة الهمزة المتوسطة، وعلى كتابة الهمزة المتطرفة.

والإملاء الاختباري الموضوعي من الأهمية بمكان في الوقوف على مستويات المتعلمين ومدى اكتسابهم للقواعد الإملائية، وعلى المعلمين تطبيق هذا النوع من الإملاء بنائياً ومرحلياً ونهائياً لتعرف نواحي القصور والتمكن بغية التوجيه والترميم والعلاج والتعزيز.

رابعاً– محاولات لتيسير القواعد الإملائية

في أثناء تعليم القواعد الإملائية وتعلمها ظهرت شكوى من صعوبة بعض هذه القواعد، مع أن ثمة مزايا تتسم بها اللغة العربية في أثناء كتابة حروفها مقابل أصواتها، ولقد أشرنا من قبلُ إلى أن اتساع المدرج الصوتي في اللغة العربية ساعد على انفرادها بحروف لا توجد في اللغات الأخرى كالضاد والظاء والعين والغين والحاء والطاء والقاف، وهذه الميزة جعلت العربية تستغني عن تمثيل الحرف الواحد بحرفين متلاحقين، فحرف (الثاء) لا يعرفه الفرنسيون في أبجديتهم، ويركبه الإنجليز من حرفين، وحرف الذال لا تعرفه الفرنسية، وتؤديه الإنجليزية بحرفين.

ومن مزايا العربية التلازم بين الصوت والحرف الدال عليه، فلكل صوت حرف يقابله، ولا يشذ عن ذلك إلا كلمات قليلة مثل (هذا، لكن، هؤلاء، طه) أو كلمات تنتهي بواو الجماعة في الأفعال، ولها قاعدة تنظمها.

وكان الأستاذ إبراهيم مصطفى قد حمل لواء التيسير في مجال القواعد الإملائية، ورأى أن كل صوت من أصوات الهجاء العربي يمثله في الكتابة حرف إلا الهمزة والألف اللينة فإنهما يمثلان بحرفين أو بحروف متعددة، فالهمزة ترسم ألفاً وياءً وواواً، والألف ترسم في بعض المواضع ألفاً، وفي الأخرى ياء، ووجد أن في هذا صعوبة في الكتابة يعانيها كل من المعلم والمتعلم والطابع، وأن الحل في نظره يتمثل في أن تكتب الهمزة ألفاً في كل موضع، وأن تكتب الألف اللينة ألفاً مطلقاً.

وأسهم مجمع اللغة العربية في القاهرة في تسليط الأضواء على تيسير الكتابة والإملاء، ورأى أن تكون القواعد الإملائية ميسرة وسهلة التناول على المتعلم حين يتعلم، وعلى الطابع حين يطبع وينشر، وأن يكون ثمة التزام للشكل في الطباعة، وخاصة في

كتب المراحل الأولى من التعليم واختصار صور الحروف، ووضع علامات للدلالة على أصوات الحروف التي لا مقابل لها، واتخاذ صورة موحدة لكل حرف هجائي، وأكد اتحاد المجامع اللغوية العلمية العربية في ندوته التي عقدها في الجزائر عام ١٩٧١ ضرورة تيسير الكتابة العربية والالتزام بصورة واحدة للحرف العربي ما أمكن بشرط ألا يكون هناك ابتعاد عن المألوف حفاظاً على جمال الخط العربي وتوثيقاً للصلة بيننا وبين الماضي.

وأبان الدكتور مصطفى جواد أن مشكلة رسم اللغة من أعقد المشكلات، ورأى أن إصلاح الرسم يكمن في كتابة الألفاظ العربية كما تلفظ تحقيقاً للمطابقة بين المنطوق والمكتوب، على أن يستثنى من ذلك ما يجعل بعض الحروف متوسطة توسطاً عارضاً مثل (الاختيار، الاستعلام) إذ لابد من إثبات همزة الوصل فيهما لثبوتهما في أول الكلام، وزيادة الألف المحذوفة كتابة من بعض الكلمات (هاذا- هاذه- هاؤلاء- أولائك- لاكن- ذالك)، وكتابة الهمزة في أول الكلمة على ألف، وكتابة غيرها على حرف من جنس حركتها (يقرؤون- تقرئين) فإن كانت ساكنة رسمت على ما تسهل عليه (لم يقرأ: لم يقرا، أومأ: أوما).

ورأى محمد بهجة الأثري في بحثه «رأي في إصلاح قواعد الإملاء» المقدم إلى مجمع اللغة العربية في القاهرة أن يكون ثمة تطابق بين الأصوات ورسم صورها أو رموزها، وأن ترسم الهمزة على ألف بصورة واحدة في جميع أوضاعها، كبقية الحروف وهو مذهب الفراء من الأقدمين، وكتابة الألف اللينة فيما فوق الثلاثي وغيره طويلة (عصوية)، وهو مذهب أبي علي الفارسي.

ودعا إبراهيم مدكور إلى الاقتصار على رأس العين (ء) رمزاً للهمزة أنّى وقعت، كما دعا الشيخ عبد الله العلايلي إلى كتابة الهمزة على حرف يجانس حركتها إن كانت متحركة، وعلى حرف يجانس حركة ما قبلها إن كانت ساكنة وسطاً أو آخراً.

ومن محاولات التيسير ما قام به كل من معهد الدراسات والأبحاث للتعريب في المملكة المغربية والمنظمة العربية للمواصفات والمقاييس في جامعة الدول العربية والهيئة

العربية للمواصفات والمقاييس في الرياض، إذ كان ثمة سعي لإيجاد شفرة عربية موحدة تشتمل على جميع الحروف العربية، وتصلح للبرمجة في الحاسوب، وأفردت للهمزة ستة أشكال رأت ضرورة اعتمادها وهي (تحت الألف، على واو، على ياء غير منقوطة، فوق الألف، على نبرة، مستقلة مفردة).

وأسهمت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في برامجها لتطوير تعليم اللغة العربية، بدراسة حول تطوير مناهج تعليم الكتابة والإملاء في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، إلا أن هذه الدراسة حافظت على ما هو مألوف في القواعد الإملائية.

وتجدر الإشارة إلى أن مجمع اللغة العربية بدمشق وضع كتيّباً يشتمل على قواعد الإملاء، وقد جاء في ثلاث وثلاثين صفحة، واشتمل على قواعد كتابة الهمزة (الوصل، القطع، الهمزة المتوسطة، الهمزة المتطرفة)، الألف (الألف في وسط الكلمة، في آخر الكلمة)، التاء (المبسوطة، المربوطة)، الزيادة، الحذف، الفصل والوصل، علامات الترقيم.

تلك هي بعض محاولات التيسير في ميدان الكتابة والإملاء، وما تزال ثمة خلافات بين مجمعي اللغة العربية في دمشق والقاهرة في كتابة بعض الكلمات، ففي الكتابة المصرية لا توضع النقطتان تحت الياء في الكتب المطبوعة في الأعم الأغلب، فلا يميز القارئ المبتدئ بين الألف المقصورة والياء، كما أن كلمة (شؤون) تكتب في بلاد الشام على الواو، في حين تكتب في مصر على نبرة (شئون)، وكلمة (يقرؤون) تكتب في بلاد الشام على هذا النحو بتطبيق قاعدة الهمزة المتوسطة، في حين تكتب على هذا النحو (يقرأون).

وثمة اتفاق على أن تكتب (مئة) على هذا النحو بتطبيق قاعدة الهمزة المتوسطة في الوقت الذي كانت تكتب فيه من قبلُ على هذا النحو(مائة).

وعلى اتحاد المجامع اللغوية العلمية العربية مهمة توحيد قواعد الكتابة والإملاء على الصعيد العربي، ووضع المعايير الموحدة للكتابة على الشابكة (الإنترنت) ومراكز التواصل الاجتماعي.

خامساً– تدريس كفاية القواعد الإملائية

لكل نوع من أنواع الإملاء ومكوناته طريقة يمكن للمعلمين اتباعها وتطبيقها، على ألا تكون الطريقة قيداً عليهم، وإنما لابدّ من اعتماد المرونة في التنفيذ في ضوء الأجواء والمستويات التي يتعاملون معها، ذلك لأن الإنسان هو الذي يصنع الطريقة، وليست الطريقة هي التي تصنع الإنسان. وفيما يلي تبيان لمسار بعض هذه الطرائق المتبعة في تدريس ضروب القواعد الإملائية.

١– الإملاء المنقول:

١– يقوم المعلم بشد أنظار المتعلمين وجذب انتباههم إلى الكلمات والجمل الواردة في الكتاب أو المثبتة على السبورة أو على اللوحة أو في الحاسوب.

٢– يقرأ المعلم هذه الكلمات والجمل قراءة نموذجية حتى يقتدي به المتعلمون، ويقوم المتعلمون بالقراءة أيضاً مقتدين بقراءة المعلم، ويقف عند الكلمات التي وجد أن متعلميه يخطئون فيها، فيعمل على تذليل صعوباتها.

٣– يناقش المعلم متعلميه في المعاني التي تشتمل عليها العبارات والجمل والكلمات.

٤– في حال وصول المعلم إلى أن تلاميذه قد نطقوا الكلمات والجمل نطقاً سليماً وعرفوا معانيها، يعمل على تكليفهم الكتابة ونقل الكلمات والجمل إلى كراريسهم.

٥– يشرف المعلم على عملية النقل، وينبه على الالتزام بالوضعية الصحية في أثناء الكتابة، وعلى الالتزام بالنظافة والترتيب والدقة والانسجام.

٦– يقوم بإجراء تدريبات علاجية لتلافي الأخطاء المرتكبة في أثناء الكتابة.

وللإملاء المنقول دور في إكساب الأطفال بعض العادات الإيجابية المتعلقة بالكتابة من حيث:

١– إمساك القلم إمساكاً صحيحاً.

٢– تصحيح الاعوجاج في كتابة الحروف.

٣- وضعية الجلوس في أثناء الكتابة.

٤- النظافة والترتيب وحسن المحاكاة.

٥- تبيان مواضع الخطأ.

٦- التدريب على القراءة والتعبير الشفوي معاً.

٢- الإملاء المنظور:

١- يمهّد المعلم لموضوع القطعة الإملائية المراد إكساب قواعدها إلى متعلميه، وذلك بطريق الحوار والمناقشة أو القصة ...الخ.

٢- يقرأ القطعة الإملائية المثبتة أمام أنظار المتعلمين قراءة نموذجية.

٣- يكلف التلاميذ القراءة.

٤- يقف على بعض الكلمات الواردة في القطعة ليذلل صعوبات نطقها.

٥- يناقش المتعلمين بمضمون القطعة.

٦- يعمل على إخفاء القطعة الإملائية، ويقوم بإملاء القطعة على أن يراعي:

- القراءة المتأنية.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث البطء والسرعة في الكتابة.
- مراعاة علامات الترقيم بحيث تكون في مواضعها من حيث استعمال الفاصلة والنقطة والنقطتين وعلامة الاستفهام وعلامة التعجب ...الخ.
- القراءة الأخيرة بتأنٍ أيضاً حتى يتلافى المتعلمون بعض الهنات والأخطاء التي وقعوا فيها في أثناء الكتابة الأولى.

٣- الإملاء الاستماعي:

لا تختلف طريقة الإملاء الاستماعي عن طريقة الإملاء المنظور من حيث التمهيد الملائم والقراءة المتأنية والنموذجية للقطعة الإملائية قراءة استماع فقط، أي أن المتعلمين لا يرون القطعة، وإنما يستمعون إليها استماعاً، ثم يقوم بمناقشة المعاني والأفكار، ويعمل

على تذليل صعوبات النطق مقدّماً كلمات مشابهة للمفردات الواردة في القطعة لا الكلمات نفسها، وهنا يختلف عن الإملاء المنظور.

يقوم المعلم بعد إنجاز هذه الخطوات بإملاء القطعة على المتعلمين على أن يراعي في إملائه عليهم القراءة الواضحة والمتأنية ويراعي الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث البطء في الكتابة والسرعة فيها، كما يراعي وضع علامات الترقيم في مواضعها، ثم يقوم بقراءة أخيرة متأنية أيضاً حتى يتلافى المتعلمون الهنات والأخطاء التي وقعوا فيها في أثناء كتابتهم.

٤- الإملاء الاختباري:

ويهدف إلى الوقوف على مدى تمكن المتعلمين من اكتساب القاعدة الإملائية المراد إكسابها لهم أو من اكتساب عدد من القواعد الإملائية في صف أو في مرحلة، فتتضح نواحي القصور في هذا المجال.

ويطبق الاختبار في الإملاء المنظور وفي الإملاء الاستماعي، وفي مراحل متقدمة يكون الاختبار موضوعياً يطبق على التلاميذ والطلاب دون قراءته، وإنما تقدم لهم تعليمات وتوجيهات تكون مثبتة في بداية الاختبار.

وفي الأحوال كافة لابدّ من الابتعاد عن التعجيز والتقعر في وضع هذه الاختبارات.

سادساً- عوامل مساعدة على تدريس الكفاية الإملائية

ثمة عوامل مساعدة على تدريس الكفاية الإملائية، ومن هذه العوامل:

١- تحديد الأهداف السلوكية: على أن يجري هذا التحديد في كل درس إملائي، ذلك لأن تحديد الأهداف يساعد كلاً من المعلم والمتعلم على وضوح الغاية، ويكون حافزاً لكل منهما على الوصول إليها، كما يساعد على اختيار المحتوى وأساليب التقويم في الوقت نفسه.

٢- **حسن اختيار القطع الإملائية**: وللمعلم الحرية في اختيار ما يراه ملائماً ومؤدياً إلى الغرض وتحقيق الغاية من تدريس القاعدة الإملائية بحيث تكون القطعة المتخيّرة مناسبة للمتعلمين عقلياً وثقافياً مما يستثير الاهتمام ويلبي الرغبات، وتكون عفوية وطبيعية وغير متكلفة ومتسمة بالقصر والوضوح والفصاحة، وتعين المتعلمين في دروس التعبير والقراءة والثقافة العامة.

وكانت ثمة اتجاهات لتخيّر القطع الإملائية، بعضها رأى أن تتخيّر من عالم الصغار مما يستخدمونه في كتاباتهم ويقعون فيه من أخطاء، فيدربون على تلافي هذه الأخطاء، وبعضهم رأى أن تتخيّر من عالم الكبار مادام هذا الصغير سيغدو شاباً ورجلاً في مستقبل حياته، فما على المعلمين إلا أن يدربوا صغارهم على ما يستخدمه الكبار في الحياة من مناشط لغوية، وثمة من رأى أن تتخير القطعة الإملائية في ضوء سهولة كلماتها وصعوبتها، فما كان سهلاً لا يدرّب عليه، وما كان صعباً هو الذي يدرّب عليه، وهنالك من رأى أن يكون الاختيار على أساس من طبيعة الكلمة نفسها في الكتابة من حيث تشابه الأصوات وقرب مخارج الحروف أو الاشتمال على هزات... الخ.

والواقع يمكن أن تتخيّر القطع من عالم الصغار والكبار بحيث تتوفر فيها المناسبة والملاءمة لواقع المتعلمين، وتستثير اهتماماتهم وتسد حاجاتهم وتلبّي متطلباتهم في الكتابة، وتنأى عن التكلف والتقعر، وينبو عنها الذوق كقولهم على سبيل المثال في مجال التكلف والتقعر ونبو الذوق:

«إن أولى الحجا يربؤون بأنفسهم أن يكونوا مرؤوسين، أؤنبئكم بقوم وئدت موؤداتهم وباؤا بالدنيئة؟ لقد تمثل لي فيؤك وضؤوك فأفضت إليهما».

٣- **اتباع الطريقة الاستقرائية في الوصول إلى القاعدة الإملائية**: على أن يقوم المعلّم بتثبيت القطعة الإملائية أمام أنظار المتعلمين، بحيث تكون هذه القطعة نصاً يدور حول موضوع معين على غرار النصوص المتكاملة التي سبقت الإشارة

إليها في دروس القواعد النحوية، وعلى أن يكون هذا النص عفوياً طبيعياً لا متكلفاً.

ويتبع المعلم الخطوات التالية وصولاً إلى القاعدة:

١- التمهيد الملائم لشدّ انتباه المتعلمين إلى الموضوع وجذب أنظارهم إليه.

٢- قراءة المعلم للنص قراءة نموذجية يراعي فيها حسن الأداء.

٣- قراءة المتعلمين للنص مقتدين بقراءة المعلم له.

٤- مناقشة المتعلمين بالمعاني الواردة في النص.

٥- تسجيل الأمثلة المشتملة على القاعدة الإملائية والمستقاة من النص.

٦- استقراء الأمثلة واحداً بعد الآخر وصولاً إلى القاعدة.

٧- تسجيل القاعدة الجديدة والربط بينها وبين القواعد المكتسبة من قبلُ.

٨- إجراء التدريبات والتمرينات لترسيخ القاعدة في الأذهان وعلى الأقلام.

٩- إجراء تدريبات علاجية لتلافي الأخطاء.

١٠- الإكثار من التدريبات، على ألا يسترسل المعلم في الخطوات الأولى على حساب حيّز التدريبات، لأن القواعد الإملائية لا يمكن اكتسابها إلا بتوفير التطبيقات المتعددة والمتنوعة لترسيخها.

١١- اتباع طريقة الاستقراء وصولاً إلى القاعدة الإملائية، والابتعاد كلياً عن تقديم القاعدة بصورة مباشرة، وعدم الانتقال إلى قاعدة جديدة إلا بعد الاطمئنان إلى أن المتعلمين قد أتقنوا المهارة المتعلقة بالقاعدة السابقة.

٤- اتباع أسلوب التصحيح المباشر للأخطاء المرتكبة: تتنوع طرائق تصحيح الإملاء، إذ يعمد المعلم إلى تصحيح كراريس المتعلمين، ويضع الكلمة الصحيحة تحت الكلمة التي فيها خطأ، وإذ كان المعلمون يتعرفون بهذا الأسلوب من التصحيح مستويات المتعلمين والأخطاء التي يرتكبونها في كتاباتهم، فإنهم يجدون مشقة في عملية التصحيح، وقد يتأخرون في ردّ

الكراريس إلى تلاميذهم، وهذا يؤدي إلى بقاء الأخطاء ثابتة على الأقلام في حين أن الأسلوب الأفعل أن يجري التصحيح مباشرة.

وثمة أسلوب آخر في التصحيح يجري في تبادل الكراسات بين المتعلمين وذلك بأن يقوم كل تلميذ بتصحيح دفتر زميله بعد أن توضع القطعة الإملائية أمام التلاميذ، فيضع خطاً أحمر تحت الخطأ المرتكب، ثم تعاد الكراسات إلى أصحابها ليطلع كل منهم على أخطائه.

وهذا الأسلوب جيّد إذا كان التلاميذ قادرين على القيام بهذا العمل، وإذا ما أنجز ذلك بإشراف المعلم ومراقبته، لأنه يخشى أن يتحامل بعض التلاميذ على رفاقه من جهة، كما يخشى من عدم تمكنه من إدراك الأخطاء كلها.

ومن الأساليب أيضاً أن يقوم كل تلميذ بتصحيح كتابته فيقوم بالمقارنة بين ما كتبه والكتابة الصحيحة في القطعة الإملائية، ويضع خطاً تحت الخطأ ثم يكتب الصواب.

ويؤخذ على هذا الأسلوب أن بعض التلاميذ يحاول الغش أو أنه يمر بأخطائه دون أن يدركها، وإذا كان هذا الأسلوب ينمّي الثقة في نفوس التلاميذ ويعودهم الأمانة والصدق وتحمل المسؤولية والاعتراف بالخطأ، فإنه يحتاج إلى كثير من الحذر في التطبيق على أن يكون ذلك بإشراف المعلم.

ولقد قام الأستاذ الدكتور أمين علي الكخن بتجربة علمية لقياس فعالية كل أسلوب من هذه الأساليب في تصحيح القواعد الإملائية فألفى بنتيجة تجربته أن الأسلوب الذي يقوم فيه المدرس بتصحيح الأخطاء في الصف، ويبصر المتعلمين بأخطائهم مباشرة كان أفعل نسبياً من التصحيح في خارج الصف أو تصحيح المتعلمين لأنفسهم داخل الصف أو تبادل الكراريس بينهم.

٥- **الابتعاد عن العقوبات المرهقة**: يلجأ بعض المعلمين إلى معاقبة المتعلم بكتابة الكلمة خمس عشرة مرة، من غير أن يبصّر بالقاعدة بكلّ رفق وتأنٍ، مما يكوّن اتجاهاً سلبياً لدى المتعلم نحو اللغة ونفوراً منها، فالخطأ ينبغي أن يعالج مباشرة، والتعزيز يؤدي إلى النجاح في أي عملية تعليمية تعلمية.

٦- **إسهام المعلمين كافة في عملية تصحيح الإملاء**: لما كان تعليم اللغة مسؤولية جماعية، ولا تلقى على كاهل معلمي اللغة وحدهم، وإنما لابدّ لجميع المعلمين من أن يضطلعوا بدورهم في مراقبة كتابات المتعلمين والعمل على مؤازرة معلمي اللغة العربية في تنبيه المتعلمين على أخطائهم وتلافيها، ذلك لأن الخطأ في التعبير الكتابي ينتقل إلى غيره من المواد في التاريخ والجغرافية والعلوم والحساب...الخ، فإذا تضافرت الجهود بين المعلمين كلهم ترتقي المستويات، وتخف حده الأخطاء تدريجياً.

٧- **البحث عن أسباب التخلف في الإملاء**: يلاحظ أحياناً أن المتعلم يكون ذكياً، إلا أن تحصيله ليس بالصورة المرغوب فيها، إذ إنه يرتكب الأخطاء في الإملاء، وهنا لابدّ من البحث عن الأسباب التي أدت إلى تخلفه، فقد يكون التخلف ناجماً عن أسباب جسيمة، فضعفه في السمع يؤدي إلى عدم تمكنه من التمييز بين أصوات الكلمة بدقة، وضعفه في النظر يؤدي إلى عدم تمكنه من التمييز بين أشكال الحروف تمييزاً صحيحاً، وقد يكون التخلف ناجماً عن أسباب نفسية أو عن أسباب اجتماعية .... الخ.

٨- **إجراء اختبارات تشخيصية بين وقت وآخر**: والاختبارات التشخيصية هي التي تبين بوضوح مدى تمكن المتعلمين من اكتساب الكفاية الإملائية، وفي ضوئها ترسم الخطط لإجراء التدريبات العلاجية.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

مراجع الفصل

١- الدكتور محمود أحمد السيّد- **في طرائق تدريس اللغة العربية**- منشورات جامعة دمشق- كلية التربية- الطبعة الثالثة ١٩٩٨.

٢- الدكتور محمود أحمد السيّد- **الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها**- دار العودة- بيروت.

٣- الدكتور محمود رشدي خاطر وآخرون- **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**- دار المعرفة بالقاهرة ٢٠٠٢.

٤- الدكتور سعد علي زاير- **الإملاء العربي: مشكلاته، قواعده، طرائق تدريسه**- دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع- عمان ٢٠١٦.

٥- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- **تطوير مناهج تعليم الكتابة والإملاء في مراحل التعليم العام في الوطن العربي**- تونس ١٩٨٧.

٦- مجمع اللغة العربية بدمشق- **قواعد الإملاء**- دار البشائر- دمشق ٢٠١٦.

٧- الدكتور نجم عبد الله الموسوي- **تدريس الإملاء: مفاهيم وتطبيقات**- معالجة علمية وموضوعية لبعض مشكلات تدريس مادة الإملاء- دار الرضوان للنشر والتوزيع- عمان ٢٠١٦.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الرابع

الأدب والبلاغة والعروض والتذوق الأدبي مفهوماً ومكونات

محتويات الفصل:

أولاً- الأدب مفهوماً وتطوراً ومكونات.

ثانياً- البلاغة مفهوماً ومكونات.

ثالثاً- العروض مفهوماً ومكونات.

رابعاً- التذوق الأدبي مفهوماً ومكونات.

مراجع الفصل.

الفصل الرابع

الأدب والبلاغة والعروض والتذوق الأدبي مفهوماً ومكونات

نحاول في هذا الفصل أن نتعرف مفهوم كل من الأدب والبلاغة والعروض والتذوق الأدبي، وأن نبين مكونات كل منها، ثم نقف على تدريس كفاية كل منها في فصل آخر.

أولاً– الأدب مفهوماً وتطوراً ومكونات

كانت الكلمات في الأدب الجاهلي تدل على الأمور المحسوسة في الأعم الأغلب، فكلمة أدب جاءت من الأدْب بسكون الدال بمعنى الدعوة إلى الولائم، ومنها المأدبة، ورأى المستشرق «كارل نلينو» أنها مشتقة من الدأب بمعنى العادة، وأن هذه الكلمة لم تشتق من المفرد، وإنما اشتقت من الجمع، فقد جمعت دأب على أدآب، ثم قلبت فقيل: آداب.

ولو عدنا إلى لسان العرب وجدنا أن الذي يتأدب به الأديب من الناس سمي أدباً لأنه يأدب الناس إلى المحامد وينهاهم عن المقابح، قال أبو زيد: أدب الرجل يأدب أدباً فهو أديب، والأدب: التطرف وحسن التناول.

واستعمل مفهوم الأدب في العصر الجاهلي للدلالة على العادات الحميدة المتوازنة وعلى مكارم الأخلاق وحسن السلوك، قال الشاعر:

كذاك أدبت حتى صار من خلقي أني وجدت ملاك الشيمة الأدبا

ووردت كلمة الأدب بمعنى الخبرة كقول أبي العطاء السندي:

إذا أرسلت في أمر رسولاً فأفهمه وأرسله أديبا

وكان الأدب في العصرين الأموي والعباسي يتضمن الشعر والأنساب والأخبار وأيام الناس، ثم ظهرت علوم اللغة من بلاغة ونحو وعروض، ودونت ووضعت أصولها، فكان ذلك كله من مكونات الأدب.

وكان هذا المفهوم يضيق تارة فيقتصر على الشعر والنثر الغني والنقد، ويتسع طوراً آخر ليجاوز ذلك إلى علوم اللغة من نحو وبلاغة وعروض، ورأى ابن خلدون «أن الأدب هو الإجادة في فني المنظوم والمنثور على أساليب العرب ومناهجهم، فيجمعون من كلام العرب ما عساه تحصل به الملكة (على حد تعبير ابن خلدون) من شعر عالي الطبقة وسجع متساو في الإجادة ومسائل في اللغة والنحو، مبثوثة أثناء ذلك متفرقة، يستقري منها الناظر في الغالب معظم قوانين العربية مع ذكر بعض من آيات العرب يفهم به ما وقع في أشعارهم منها».

وخلص ابن خلدون إلى أن الأدب هو حفظ أشعار العرب وأخبارهم، والأخذ من كل علم بطرق.

وتختلف المدارس الأدبية في نظرتها إلى الأدب، فالكلاسيكيون يرون أن الأدب هو التعبير المنفعل عن الطبيعة والحياة والله، والرومانسيون يرون أنه صوغ الأفكار والأحاسيس الحضارية الجديدة في أسلوب جميل، وأصحاب المذاهب الفردية كالسريالية والوجودية يرون أن الأدب هو حق التعبير عن الوجدان الذاتي أو الفردي من واقع إحساسه بالجمال، في حين أن أصحاب الواقعية الجديدة يرون أن الأدب يصور المجتمع ويعارض الفردية.

أما الأدب الحديث فيرمي إلى فهم النفس البشرية وإلقاء الأضواء على خفاياها في تفاعلها مع البيئة التي تحيط بها، فالأدب لم يعد ذاتياً فحسب، بل هو ذاتي غيري في الوقت نفسه، ذاتي في التعبير عن المشاعر والعواطف والأحاسيس، وغيري في تعبيره عن مشاعر الناس وأحاسيسهم وكل ما يدور في المجتمع من قيم مختلفة.

ولا يقتصر الأدب على الجانب المعنوي في البيئة التي يتفاعل معها، بل يتعداه إلى الجوانب المادية من طبيعة طبيعية وصناعية، فيضفي عليها المشاعر والأفكار. ومن هنا كان الشاعر الفرنسي بودلير يقول: «إن الأشياء تفكر من خلالي كما أفكر من خلالها».

وتتجه التربية الحديثة إلى اعتماد المفهوم الواسع للأدب الذي يشمل الحياة كلها، وبهذا المعنى عبّر الرسول الكريم في قوله: «أدبني ربي فأحسن تأديبي»، والأدب الذي أدب به الله رسوله هو أدب القرآن الكريم، وليس القرآن إعجازاً في البلاغة والبيان فحسب، بل يتضمن معاني في مختلف أفانين المعرفة، إنه منهج حياة؛ إنه في التاريخ والجغرافية والفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع والطبيعة...الخ.

وفي ضوء هذا المفهوم الواسع للأدب نجد أن الأدب ليس وقفاً على دواوين الشعر وكتب النثر، ولكنه في كتب الفلسفة والطب والتربية والتاريخ ...الخ، إنه في كتب «ابن سينا» و«الفارابي» و«ابن الأثير» و«ابن جرير» و«المسعودي» و«ابن خلدون» و«ابن بطوطة» ...الخ. إنه في كل ميادين الفكر علمية كانت أو إنسانية.

إلا أن النظرة الضيقة لمفهوم الأدب ما تزال تسيطر على أذهان بعضهم، تلك النظرة التي ترى أن الأدب هو الشعر والنثر الفني، وليست هذه النظرة في رؤيتنا نحن أبناء العربية، وإنما هي في دول متقدمة مثل فرنسا، فعندما اجتمع مدرسو الأدب الفرنسي للبحث في واقع تدريس أدبهم، ظهرت جريدة «Le monde» الفرنسية وعلى صفحتها الأولى العنوان العريض «المملكة المعزولة لمدرسي الأدب الفرنسي»، وتضمن المقال نقداً لمنهجية تدريس الأدب الفرنسي في مراحل التعليم العام إذ إنه يقتصر على تدريس أدب الأدباء المشهورين في الشعر والنثر، ويهملون تدريس نصوص من علم الاجتماع وعلم النفس وعلوم الطبيعة ...الخ.

وكان الأدب من قبل من حيث الشكل يقتصر على الأشكال المكتوبة. ومن هنا كانت لفظة Lettre تعني الرسالة المكتوبة، إلا أن الأدب حالياً لا يتجلى في الأشكال المكتوبة فحسب، وإنما يظهر بأشكال مختلفة في خارج نطاق الشكل المكتوب، فالعالم المعاصر يستخدم أشكالاً لغوية مختلفة مكتوبة وشفوية، وثمة أنماط معينة في داخل الشفوي نفسه من تنظيمات رمزية وعلمية، وثمة أشكال مختلفة من الصور والإعلانات في الصحف والمجلات واللوحات، مما يمكن أن يعد في نطاق الأدب، إضافة إلى الزجل

والأغاني الشعبية التي تعد من مظاهر الأدب الشفوي، وإن كان ثمة تحفظ على اعتماد ذلك في تدريس الأدب تمكيناً للغة العربية الفصيحة، ونأياً عن اللهجات العامية.

ثانياً– البلاغة مفهوماً ومكونات

البلاغة هي العلم الذي يحاول الكشف عن القوانين العامة التي تتحكم في التواصل اللغوي، ويوضح الطرق التي يمكن أن تنظم بها الكلمات بحيث تسمح لأفكار الأديب أن تنقل إلى القارئ أو المستمع على أكمل وجه ممكن.

والبلاغة تقدم جملة من القواعد التي يجب مراعاتها في الكتابة، وهي عملية استقراء للآثار الأدبية بغية اكتشاف القوانين التي تسهل الاتصال، والكاتب يستعمل هذه القوانين عن وعي أو عن غير وعي في اتصاله بالآخرين، في حين أن الناقد البلاغي يسعى لإبراز القوانين العامة التي تتحكم في الاتصال بين الناس.

ومن الكتب المشهورة في البلاغة في تراثنا العربي كتاب (البديع) لابن المعتز، و(دلائل الإعجاز) و(أسرار البلاغة) لعبد القاهر الجرجاني، وكان ابن المعتز في كتابه (البديع) قد جعل كتابه في قسمين **أولهما** أطلق عليه اسم البديع ومكوناته خمسة فنون: الاستعارة، الجناس، الطباق، رد أعجاز الكلام على ما تقدمها، والمذهب الكلامي. و**ثانيهما** سماه محاسن الكلام ومكوناته ثلاثة عشر: الالتفات، الاعتراض، الرجوع، حسن الخروج، تأكيد المدح، تجاهل المعارف، الهزل الذي يراد به الجد، حسن التضمين، التعريض والكتابة، الإفراط في الصفة، حسن التشبيه، لزوم ما لا يلزم، حسن الابتداء.

أما الجرجاني فقد عرّف البلاغة قائلاً: «هي بلوغ المتكلم في تأديته المعاني حداً له اختصاص بتوفية خواص التراكيب معها، وإيراد أنواع التشبيه والمجاز والكتابة على وجهها، وساد منهج السكاكي بعده على أن البلاغة قسمين **أولهما** علم المعاني وهو تتبع خواص تراكيب الكلام في الإفادة وما يتصل به من الاستحسان وغيره ليحترز بالوقوف عليها عن الخطأ في تطبيق الكلام على ما يقتضي الحال ذكره، و**ثانيهما** علم البيان وهو معرفة إيراد المعنى الواحد في طرق مختلفة في مطابقة الكلام لتمام المراد منه.

أما في العصر الحديث فقد جعل أمين الخولي في كتابه (فن القول) للبلاغة ثلاثة أبواب هي: المبادئ والمقدمات والبحوث. وفي المبادئ يدرس تعريف فن القول وغايته وصلته بغيره من الدراسات، وفي المقدمات يدرس مقتبسات من القضايا النفسية التي تعين كثيراً في فهم الأدب وتذوقه والإحساس بما فيه من روعة وجمال، وفي البحوث تدرس ما يتصل بالكلمة وما فيها من إيقاع خلّاب له تأثير في التعبير، وبناء الجملة من حيث التقديم والتأخير والحذف والذكر والإيجاز، والفقرة وما فيها من وصل وفصل، وصور التعبير كالتشبيه والاستعارة والكناية والرمز والإيماء والتورية.

أما الأديب أحمد الشايب فقد جعل البلاغة في كتابه (الأسلوب) مكونة من بابين اثنين **أولهما** هو الأسلوب ويدرس فيه القواعد الأساسية للتعبير وهي الكلمة والصورة والجملة والعبارة وعناصر الأسلوب وأنواعه وصفاته ومقوماته وموسيقاه، وتدخل في هذا الباب البلاغة (علم المعاني في بحث الجملة، وعلم البيان وأغلب البديع في باب الصورة). و**ثانيهما** الفنون الأدبية كالقصة والمقالة والرسالة والمناظرة.

وإذا كان ثمة من يرى أن الأسلوبية هي وريثة المنهج البلاغي كما يرى الدكتور صلاح فضل، فإن الباحث الدكتور عبد السلام المسدي يرى أن ثمة فروقاً بين المنهجين البلاغي والأسلوبي، وهذه الفروق هي:

- أن البلاغة علم معياري، والأسلوبية تنفي عن نفسها كل معيارية.
- أن البلاغة ترسل الأحكام التقويمية بخلاف الأسلوبية.
- أن البلاغة تسعى إلى غاية تعليمية، ولا تسعى الأسلوبية إلى ذلك.
- أن البلاغة تحكم بأنماط مسبقة، والأسلوبية تتحدد بمنهج العلوم الوصفية.
- أن البلاغة اعتمدت فصل الشكل عن المضمون في الخطاب اللساني، والأسلوبية ترفض الفصل بين الدال والمدلول.

وأن المنهج الذي يدعو إليه الأسلوبيون والبلاغيون الجدد لا يخرج عن تقسيم البلاغة العربية إلى المكونات التالية:

١- الفصاحة وما يتصل بالكلمة المفردة، وهو المستوى الصوتي يضاف إليه الإيقاع وبعض فنون البديع.

٢- علم المعاني الذي يبحث في التركيب اللغوي وهو المستوى التركيبي.

٣- علم البيان الذي يبحث في الصورة المجازية، وهو المستوى الدلالي.

٤- علم البديع الذي يبحث في فنون لها صلة بالإيقاع، وتدخل في المستوى الصوتي وما لها صلة بعلم المعاني وعلم البيان.

وإذا كان البلاغيون القدامى قد قسموا البلاغة إلى ثلاثة أقسام هي: علم المعاني وعلم البيان وعلم البديع فإن البلاغيين الجدد قد قسموا البلاغة إلى المستوى الصوتي والمستوى التركيبي والمستوى الدلالي، ورأوا أن البلاغة قابلة لاستيعاب ما يلائم أصولها الكلية ويواكب الحياة ويعبر عن روح العصر، وأن تجديد البلاغة ليس كتجديد النحو، ولم يقف عند عصر الاحتجاج، ففي الدراسات البلاغية الجديدة نصوص من الشعر الحديث.

ثالثاً- العروض مفهوماً ومكوّنات

سبق أن أشرنا إلى أن المفردات في العربية في العصر الجاهلي كانت تطلق على الأمور المحسوسة في الأعم الأغلب، فالعروض لغةً هو طريق في الجبل، وهو ما اعترض في عرض الجبل في مضيق، وهو الناقة التي لم تُروَّض، وهو الناحية والطريقة يقال أنت في عروض لا يلائمني.

أما العروض مصطلحاً فقد عرفه الدمنهوري بأنه «علم بأصول يعرف به صحيح أوزان الشعر وفاسده، وما يعتريه من زحافات وعلل»، وعرّفه ابن جني بأنه «ميزان شعر العرب، وبه يعرف صحيحه من مكسوره، فما وافق أشعار العرب في عدد الحروف الساكنة والمتحركة سمي شعراً، وما خالفه ليس شعراً».

وقال الخطيب التبريزي: «اعلم أن العروض ميزان الشعر، بها يعرف صحيحه من مكسوره».

ويبدو أن التطور من المحسوس إلى المجرد هو الذي نقل الكلمة إلى أفق آخر، إذ لم يكن بين معاني كلمة العروض وموسيقا الشعر أدنى صلة، وأن الكلمة كانت متصلة المعاني بالأرض لا تبارح مسالكها، ونواحيها. وقد اكتشف الخليل بن أحمد موسيقا الشعر العربي فأضيف إلى معاني الكلمة معنيان عام وخاص، فالعروض في المعنى العام هو ميزان الشعر، وفي المعنى الخاص آخر الشطر الأول من البيت، أي التفعيلة الأخيرة من الصدر.

والقوانين التي وضعها الخليل لهذا العلم لم يطرأ عليها تغيير جوهري حتى يومنا هذا، وبقي الناس يتدارسونها من غير أن يزيد أحد عليها شيئاً، فما تزال الوحدات القياسية للأوزان هي التفعيلات التي اخترعها الخليل، وما تزال المقاطع الصوتية التي تتألف منها التفعيلات هي الأسباب والأوتاد، كما أن عدد البحور ما يزال ثابتاً.

ولما كان العروض هو العلم الذي يدرس أوزان الشعر، وأهميته مرتبطة بأهمية الوزن كانت أهمية الوزن الشعري مرتبطة باللغة نفسها، إذ يؤدي الوزن دوراً أساسياً، ومن وظائفه الاحتفاظ باللغة، فكل ما هو موزون قابل للديمومة أكثر مما هو منثور، ذلك لأن الوزن يثبت الشكل، ففي الشعر لا نستطيع تبديل كلمة بأخرى، أو إعادة ترتيب الكلمات، وغياب الحركات في الشعر يخل بالوزن، وعلى المستوى المعجمي يكون الشعر أجمل قاموس، فهو مكتبة اللغة، فيه تسجل مفرداتها وتراكيبها ومعانيها.

ومن وظائف الوزن الحفظ، فالحفظ لا يكون في الكتب فقط وإنما هو أيضاً في الذاكرة، ومن هذه الوظائف أيضاً الغناء، فالشعر يغنّى، والتلحين لا يتلاءم إلا مع الكلام الموزون. وعند تلحين النصوص الشعرية يحتاج الموسيقيون إلى معرفة العروض بغية الالتزام بمواقع الطول والقصر.

وينظر إلى العروض على أنه نحو الشعر، ومهامه تتطابق مع مهام نحو اللغة، فهو يطمح أن يكون نظاماً من القواعد، يحدد ما هو مستعمل من الأوزان وما هو مهمل. أما

مكونات العروض فتتمثل في قسمين:

١- فهم النظام الخليلي وتعرف آلياته حروفاً وحركات وأسباباً وأوتاداً، وتفاعيل وزحافات وعللاً، وكل ما يتعلق بالبحور التي وضعها الخليل.

٢- اكتساب المهارة العروضية، وتتجسد هذه المهارة في ثلاثة أمور هي:

أ- التقطيع: تقطيع البيت الشعري للوقوف على وزنه وتسمية بحره.

ب- تأليف الشعر: ذلك لأن اكتساب المهارة لا يقتصر على التقطيع، وإنما يشمل تعلم الشعر والتعامل مع الوزن واللغة في آن واحد، ففي مرحلة أولى يمكن للدارس أن يتقيد بالوزن دون التقيد بالطول، ثم تجيء مرحلة التقيد بالطول، وأخيراً مرحلة التقيد بالقافية.

ج- الإنشاد: وقراءة الشعر الموزون قراءة إيقاعية هي الإنشاد، وتقتضي التوقف عند حدود التفاعيل لإبرازها، والإنشاد هو أساس الوزن وروحه.

رابعاً- التذوق الأدبي مفهوماً ومكونات

التذوق مصدر للفعل (تذوّق)، وتذوّق من الفعل (ذاق)، وجاء في لسان العرب: ذقت فلاناً وذقت ما عنده إذا خبرته، والذوق كذلك يكون فيما يكره وفيما يحمد، وتذوّقت الشيء: ذقته شيئاً بعد شيء أي اختبرته.

وتطورت هذه الكلمة من المعنى الحسي «تذوق الطعام والشراب وأداته اللسان» إلى تذوق الأدب وتذوق الفنون، ففي كتب الأدب والبلاغة نجد مصطلح الذوق الأدبي، والذوق الفني، والذوق البلاغي.

وإذا كان النقد يعنى بدراسة الإنتاج الأدبي والنظر فيه بغية إبراز محاسنه، والوقوف على ما فيه من مآخذ لمساعدة القارئ على استخلاص عناصر الجمال فيه ومساعدة الفنان على تلافي المآخذ والأخطاء، ومساعدة الدارسين على التأريخ للحركة الأدبية تأريخاً صحيحاً فإن الذوق الأدبي والذوق البلاغي إنما يعني كل منهما الدخول في أعماق النص الأدبي لتبيان جماله ومحاسنه، واستخلاص عناصر الجمال فيه، وهو بذلك

يختلف عن عملية النقد في بعض جوانبه، وإن كان التذوق جزءاً من عملية النقد لأن النقد والأدب متداخلان، والأديب ناقد في اختيار كلامه وموازنته وصياغته في قالب فني، والتواصل المستمر بين الأدب والنقد يقوم على الذوق، فالنقد لا وجود له بغير الأدب، والأدب لا يبرز محاسنه ويعلي من شأنه غير النقد.

ولقد احتل التذوق الأدبي مكانة مرموقة في الآثار النقدية التي خلفها لنا النقاد الأوائل في تاريخنا الأدبي، فابن سلام الجمحي يشير إلى ذوق العصر وإلى رأي الخبير المدرّب إذ يقول: «وقال قائل لخلف: إذا سمعت أنا الشعر استحسنته فما أبالي ما قلت فيه أنت وأصحابك، قال له: إذا أخذت أنت درهماً فاستحسنته، وقال لك الصراف إنه رديء فهل ينفعك استحسانك إياه؟»، ورأى ابن سلام أن الذوق ينمَّى بكثرة المدارسة والتمرس بالشعر.

وفرَّق (ابن قتيبة) بين الذوق المطبوع والمثقف، ورأى (ابن طباطبا) «أن الكلام الوارد على الفهم إذا كان منظوماً ما مصفى من كدر العي، مقوماً من أود الخطأ واللحن، سالماً من جور التأليف، موزوناً بميزان الصواب لفظاً ومعنى وتركيباً، اتسعت طرقه، ولطفت موالجه، فقبله الفهم، وارتاح له، وأنس به».

والذوق عنده طبع وفطرة، وهذا ما يراه (عبد القاهر الجرجاني) الذي خصص في دلائل الإعجاز فصلاً عنوانه «إدراك البلاغة بالذوق والإحساس الروحاني»، حيث لا يرى أن الذوق يضع، العلل والأسباب للجمال، فالتقديم والتأخير، والتعريف والتنكير ضروب بلاغية تجعل النص جميلاً ويكشفها صاحب الذوق السليم.

ويرى الآمدي أن الذوق مكوّن من ثلاثة أقسام هي:

١- الطبع: وهو قوة فطر عليها الناقد، واستعداد طبيعي لابد من توفره فيه.

٢- الحذق: وهو قوة تكتسب بالممارسة وطول معاشرة الأساليب العربية الأصيلة والتمرس بالجيّد منها.

٣- الفطنة: وهي مزاج الطبع بالحذق، وصاحب الفطنة أقدر على التمييز والتذوق

من صاحب الطبع وحده، أو صاحب الحذق وحده.

أما (القاضي الجرجاني) فيرى أن الذوق طبع وفطرة يصقل وينمّى حتى يصبح قادراً على التمييز بين النصوص الأدبية وكشف أسرارها، وملاك ذلك كله وتمامه الجامع له صحة الطبع وإدمان الرياضة فإنهما أمران ما اجتمعا في شخص فقصرا في صاحبهما عن غايته ورضيا له دون نهايته.

إلا أن (ابن خلدون) في مقدمته يرى أن الذوق ملكة تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تراكيبه، ولا تحصل بمعرفة القوانين العلمية، وفي ذلك يقول: «وهذه الملكة إذا ما رسخت واستقرت في محلها ظهرت وكأنها طبيعة وجبلة لذلك المحل».

وإذا انتقلنا إلى العصر الحديث فإننا نجد أن (العقاد) يفرّق بين الذوق الخالق المحيي أو الذوق النادر وبين الذوق المعروف الشائع، في حين يرى (أحمد أمين) أن الذوق ملكة مكوّنة من أشياء متعددة، يرجع بعضها إلى قوة العقل، وبعضها إلى قوة الشعور، وأن الذوق الأدبي علم ناشئ من ملكات خاصة تنمو بالتربية والتدريب والتمرين، وأنه عند تذوق قطعة أدبية لابد من طرح الأسئلة الآتية:

- ما منزلة هذه القطعة الفنية ؟
- ما موضع الحسن فيها؟ وما موضع القبح ؟
- ما الذي جعلها أثراً فنياً خالداً على كثر الأجيال ؟

وفي الغرب يشارك بعض النقاد الغربيين النقاد العرب في نظرتهم إلى الذوق، إذ يرى الفيلسوف الفرنسي (ديدرو) أن الذوق قوة مكتسبة بالتجارب المتكررة. كما يرى (كانت) الفيلسوف الألماني أن الذوق هو «قوة الحكم على الأثر الفني استحساناً أو استهجاناً، بعيداً عن الدوافع الشخصية، وهو موهبة تولد مع الإنسان، ولكنه يهذب وينمو بالدربة ودراسة روائع الفن»، وهذا ما أشار إليه (ادموند يورك) إذ يقول: «إن اللذة الناشئة عن تذوق الأشياء المحسوسة هي لذة الذوق الفطري الذي لا يدخل فيه

عمل الفكر. أما حيث تتعقد الأشياء حيث يجب تقدير الآثار الفنية ومسائل التنسيق والتناسب وغير ذلك فلا بد من صقل الذوق بالدرس والممارسة وإطالة النظر».. والتذوق في رأي (تراو) هو خبرة تأملية جمالية، إنها تتضمن التمتع بمختلف الأشكال الفنية لعالم الطبيعة والفن، وتزداد بالقدرة على تعرف الأشكال المختلفة لأنماط الجمال.

وفي ضوء ذلك كله نخلص إلى القول إن الذوق قدرة فطرية وموهبة لدى الإنسان، ولابد من توفير الأجواء الملائمة لتفتحها وصقلها وتنميتها بطريق التمرس بالنصوص الأدبية بغية إكساب المتعلمين مهارات التذوق الأدبي.

أما مهارات التذوق الأدبي التي يمكن قياسها فتتمثل فيما يلي:

١- تمثل القارئ للحركة النفسية في النص الأدبي.

٢- القدرة على استخراج البيت الذي يتضمن الفكرة الأساسية في القصيدة.

٣- القدرة على اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين.

٤- إدراك مدى ما بين الأبيات من وحدة عضوية وما بين الأفكار من ترابط.

٥- القدرة على اختيار العنوان المعبر عن أحاسيس الشاعر.

٦- إدراك مدى ما في الأفكار من عمق وفهم المعاني التي يوحي بها قول الشاعر.

٧- تحديد مدى قدرة القصيدة أو أبيات منها على نقل التجربة وتوضيح ما فيها من إسهاب أو إيجاز أي فهم درجة التواؤم بين التجربة والصياغة.

٨- تمثل الجو النفسي في القصيدة وإدراك مدى قدرة الأبيات على استثارته.

٩- القدرة على فهم مكونات الصورة الشعرية ومدى قدرتها على التعبير عن أحاسيس الشاعر.

١٠- القدرة على إدراك مكونات الصورة الشعرية ومدى نجاحها في رسم الشخصيات.

١١- تحديد مدى المفارقة بين الصور الشعرية وما بين الأفكار من تناقض.

١٢- القدرة على إدراك مدى أهمية الكلمة في القصيدة.

١٣- القدرة على إدراك أثر كل جزئية في استثارة الجو النفسي المراد في القصيدة.
١٤- القدرة على إدراك التناسب بين الكلمة والجو النفسي الذي تثيره القصيدة.
١٥- القدرة على إدراك وضع القصيدة من تراث الشاعر.
١٦- القدرة على استخراج الصفات التي يصف بها الشاعر نفسه أو يصف بها الآخرين.
١٧- القدرة على تحديد القيم الاجتماعية التي تشيع في القصيدة.
١٨- القدرة على إدراك مدى نجاح الشاعر في تبادل المحسوسات.
١٩- القدرة على اختيار أصدق الأبيات تعبيراً عن إحساس الشاعر وأقربها إلى الواقعية.
٢٠- القدرة على فهم الرمز وتفسيره وإدراك المعاني الكامنة فيه.
٢١- القدرة على إدراك جمال التشبيه والصور البيانية في القصيدة والغرض البلاغي منها.
٢٢- القدرة على إدراك حساسية الطالب لوزن الأبيات وإدراك ما فيها من نشاز موسيقي.
٢٣- القدرة على ترتيب القصائد والأبيات بحسب جودتها.
٢٤- القدرة على اكتشاف العيب الموجود في الأبيات.
٢٥- القدرة على إدراك أثر القافية في جمال البيت.
٢٦- القدرة على تمثل الاتجاهات النفسية للشاعر من خلال أبيات النص.
٢٧- القدرة على الموازنة بين قصيدتين في غرض واحد، وتوضيح أيهما أجدد.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

مراجع الفصل

١- الدكتور محمود أحمد السيّد- في طرائق تدريس اللغة العربية- مطبوعات جامعة دمشق- ١٩٩٨.

٢- الدكتور إبراهيم محمد عطا- تدريس البلاغة بالمرحلة الثانوية- مكتبة النهضة المصرية- القاهرة ١٩٩٨.

٣- الدكتورة سعاد عبد الكريم الوائلي- طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير- دار الشروق للنشر والتوزيع- ٢٠١٤.

٤- الدكتور راتب قاسم عاشور- أساليب تدريس اللغة العربية- دار المسيرة للنشر والتوزيع- عمان ٢٠٠٣.

٥- الدكتور رشدي أحمد طعيمة والدكتور محمد علاء الدين الشعيبي- تعليم القراءة والأدب- دار الفكر العربي- القاهرة ٢٠٠٦.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الخامس

تدريس الكفاية الأدبية والبلاغية والعروضية والتذوق الأدبي

محتويات الفصل:

أولاً- تدريس الكفاية الأدبية.

١. الأهداف المرسومة لتدريس الأدب.

٢. منهجية تدريس الأدب:

أ- تدريس الأدب وفق العصور.

ب- تدريس الأدب وفق الفنون.

ج- تدريس الأدب وفق الأقاليم والبيئات.

٣. مناهج دراسة النص الأدبي:

أ- المنهج البلاغي.

ب- المنهج النفساني.

ج- المنهج الاجتماعي.

د- المنهج الشكلاني.

هـ- المنهج الهيكلاني.

٤. طرائق تدريس الأدب:

أ- الطريقة القياسية.

ب- الطريقة الاستقرائية.

ج- الطريقة التنقيبية.

٥. عوامل مساعدة على اكتساب الكفاية الأدبية:

أ- وضوح الأهداف

ب- الانطلاق من المفهوم الواسع للأدب

ج- الانطلاق من النصوص في إدراك كنه العمل الأدبي.

د- الإفادة من معطيات مناهج العلوم الإنسانية في فهم الظاهرة الأدبية.

هـ- تبصير الطلاب بالأعمال الأدبية العالمية.

و- الإكثار من الاطلاع على نماذج من الأدب المقارن.

ثانياً- تدريس الكفاية البلاغية

١. الأهداف المرسومة لتدريس البلاغة.

٢. طرائق تدريس البلاغة:

أ- الطريقة القياسية.

ب- الطريقة الاستقرائية.

ج- الطريقة المتكاملة.

٣. عوامل مساعدة على اكتساب الكفاية البلاغية:

أ- الابتعاد عن المصطلحات الجافة وتفريعاتها المملة.

ب- فسح في المجال للطلبة للاستقراء والاستنتاج.

ج- الابتعاد في استخراج القواعد البلاغية عن الأمثلة المبتورة.

د- الإكثار من الموازنات والمقارنات.

هـ- النظر إلى العمل الأدبي نظرة شاملة ومتكاملة.

ثالثاً- تدريس الكفاية العروضية:

١. الأهداف المرسومة لتدريس العروض.

٢. تدريس الكفاية العروضية.

٣. عوامل مساعدة على اكتساب الكفاية العروضية:

أ- التدريب المبكر على الإيقاع.

ب- تمثل الأهداف المرسومة لتدريس العروض.

ج- التدريب الكافي على إتقان النظام المقطعي في العربية.

رابعاً- تدريس كفاية التذوق الأدبي

١. مراعاة مراحل نمو التذوق الأدبي.

٢. مراعاة الجوانب الثلاثة في عملية التذوق الأدبي.

٣. المقارنة بين النصوص في الموضوع الواحد.

٤. تدريب الناشئة على الإحساس بالوزن والإيقاع منذ نعومة أظفارهم.

٥. استثارة الدافعية والرغبة في القراءة.

٦. تنمية القدرة على اختيار النصوص في نفوس الناشئة.

٧. مشاركة المتعلمين في عملية النقد والتعليق.

٨. دور المدرس في تكوين التذوق الأدبي.

مراجع الفصل

الفصل الخامس

تدريس الكفاية الأدبية والبلاغية والعروضية والتذوق الأدبي

نحاول في هذا الفصل أن نتعرف الأهداف المرسومة لتدريس الأدب والبلاغة والعروض والتذوق الأدبي، وأن نقف على طرائق التدريس المتبعة في تدريس كل كفاية من هذه الكفايات.

أولاً– تدريس الكفاية الأدبية

نعرض للأهداف المرسومة لتدريس الأدب أولاً، ثم نتعرف منهجية تدريسه والطرائق المتبعة في التدريس، تمكيناً للدارسين من اكتساب الكفاية الأدبية.

١– الأهداف المرسومة لتدريس الأدب: يهدف تدريس الأدب إلى توسيع خبرات المتعلمين وتعميق فهمهم للحياة والناس والمجتمع والطبيعة من حولهم، ومساعدتهم على اشتقاق معان جديدة للحياة، وعلى تحسين حياتهم وتجميلها، وزيادة معرفتهم بأنفسهم وفهمهم لها بغية توجيه حياتهم توجيهاً رشيداً، وتعريفهم بالتراث الأدبي للغتهم بما يحويه من قيم اجتماعية وخلقية وجمالية، وظروف تاريخية ألّفت بينهم في السراء والضراء، ومن ثم مساعدتهم على فهم مشكلات المجتمع الذي يعيشون فيه، والدور الذي يجب أن يؤدوه في حل المشكلات، وأخيراً مساعدتهم على تكوين نظرة سليمة نحو المشكلات الكبرى التي مرت بها الإنسانية، والحلول التي خلصت إليها في مختلف العصور.

وتتجلى الغاية من تدريس النصوص الأدبية في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في إكساب التلاميذ القدرة على الفهم والتذوق والحكم والموازنة من خلال تزويدهم بطائفة من التجارب والخبرات التي مر بها الأدباء، وعبّروا عنها في شعرهم أو نثرهم، مما يؤدي إلى زيادة فهم هؤلاء التلاميذ للحياة الإنسانية وللعواطف والاتجاهات التي تؤثر في الفرد والمجتمع.

كما يهدف تدريس النصوص الأدبية في هذه المرحلة إلى زيادة الرصيد اللغوي والثروة اللفظية لدى التلاميذ مفردات وصيغاً وأساليب وصوراً، إلى جانب تنمية ميولهم إلى قراءة النصوص الأدبية المختلفة قصة وشعراً ومقالة وخطبة ومسرحية...الخ، وأن يتذوقوها بأنفسهم إذا ما انتهى بهم التعليم في نهاية هذه المرحلة.

أما في المرحلة الثانوية فيهدف تدريس الأدب إلى تحقيق ما يلي:

١- أن يتصل الطالب بالتراث الأدبي في عصوره المختلفة، وأن يتمثله ويتزود من قيمه الخلقية والاجتماعية والفنية بما يلائم المجتمع العربي.

٢- أن تزداد قدرة الطالب على فهم النصوص الأدبية، وإدراك نواحي الجمال فيها وعلى تذوقها ونقدها وتحليلها.

٣- أن تزداد قدرة فهم الطالب لمجتمعه وتعرف خصائص أمته، وكيف عبّر الأدباء عن قضاياها ومبادئها.

٤- أن يعتز بالقيم الإيجابية في التراث الأدبي لأمته، ويدعو إلى ترسيخها وتعزيزها في المجتمع.

٥- أن يوازن بين بعض النصوص الأدبية في تراث الأمة ونصوص الأمم الأخرى في الموضوعات المتشابهة.

٢- منهجية تدريس الأدب: ثمة صيحات انطلقت في مجال تدريس الأدب تدعو إلى تدريسه بدءاً من العصر الحديث وانتهاءً بالعصر الجاهلي انطلاقاً من المبدأ التربوي الداعي إلى الانتقال من السهل إلى الصعب، والأدب الحديث أسهل من الأدب الجاهلي، وهناك صيحات أخرى تدعو إلى تدريس الأدب وفق الفنون الأدبية لا وفق العصور الزمنية، وثمة اتجاه ثالث يدعو إلى تدريس الأدب وفق الأقاليم.

أ- تقسيم الأدب وفق العصور: ويذهب أنصار هذا الاتجاه إلى أن تقسيم الأدب وفق المعيار الزمني وتسلسل التاريخ إنما يلائم فكرة التطور الطبيعي للأدب، انطلاقاً من أن تاريخ لغة أي أمة وأدبها إنما يرتبط كل الارتباط بالحوادث السياسية

والاجتماعية والدينية.

وفي ضوء ذلك يقسم تاريخ آداب اللغة العربية إلى خمسة عصور:

العصر الأول: وهو عصر الجاهلية، وينتهي بظهور الإسلام ومدته مئة وخمسون عاماً قبل الإسلام.

العصر الثاني: عصر صدر الإسلام، ويشمل ظهور الإسلام والعصر الأموي، وينتهي بقيام دولة بني العباس عام ١٣٢ هـ.

العصر الثالث: عصر بني العباس، ويبتدئ بقيام الدولة العباسية، وينتهي بسقوط بغداد على أيدي التتار عام ٦٥٦ هـ.

العصر الرابع: عصر الدول المتتابعة، ويبتدئ بسقوط بغداد، وينتهي بالنهضة الأخيرة عام ١٢٢٠ هـ.

العصر الخامس: عصر النهضة الأخيرة، ويبتدئ من حكم أسرة محمد علي بمصر، ويمتد إلى وقتنا الحالي.

ويرى أنصار هذا التوجه في تقسيم الأدب إلى عصوره الخمسة السابقة أن هذا التقسيم يلائم فكرة التطور الطبيعي ، وأن تاريخ الأدب لا يخرج عن أن يكون نوعاً من التاريخ، وبين التاريخ والتسلسل الزمني الطردي هذه الصلة الأساسية التي لا تجعلنا نحسن فهمه ولا ندرك مراحله ولا الربط بين هذه المراحل ولا اكتساب الروح المنطقية في العرض والتسلسل والاستنتاج ما لم نتبع هذا المعيار الزمني.

ومن هنا كان البدء بدراسة أدب العصر الجاهلي عاملاً مساعداً على فهم العصور التالية، إذ منذا الذي يستطيع أن يفهم مثلاً بعض قصائد بشار بن برد أو بعض قصائد مخضرمي الدولتين إذا لم يكن على صلة طيبة بالشعر الجاهلي ومعرفة وثيقة به، بسهله أو بصعبه على السواء ؟.

أما معارضو هذا التوجه فيرون أن هذا التقسيم لعصور أدبنا العربي هو تقسيم مصطنع وقاصر، لأنه تقسيم يعتمد على السياسة وفي ظلالها، والظواهر الأدبية لا يمكن

أن تنتهي بولاية خليفة أو بسقوط مدينة أو بتغليب عنصر على آخر، إذ إن الظاهرة الأدبية شأنها شأن أي ظاهرة في الحياة تولد وتنمو وتترعرع وتنضج، فهي قد تكون في بداية مرحلة الشباب عند وقوع حدث سياسي، ولكنها تستمر في نموها ولا تتوقف.

كما أن تقسيم الأدب في ظلال السياسة يحجب عناصر البيئة الأخرى، فليست البيئة مقتصرة على السياسة فقط، إذ إن هناك بيئة مادية وأخرى معنوية، وعندما وقفت هذه المنهجية على أساس التقسيم السياسي عند الخلفاء والولاة حجبت شاعراً كبير مثل الصنوبري الذي وقف شعره لوصف الرياض، وسلّطت الأضواء على الأعلام المشهورين الذين يدورون في فلك السياسة كالمتنبي وأبي فراس والبحتري ... الخ، وهي بذلك تغفل الكثير من الأدباء المقلين والمغمورين، ولهؤلاء نتاج فيه من الأصالة والإبداع الذي لم يعرفه طلابنا ماداموا يقفون في دراستهم على الأعلام وعلى ما يجري في العواصم، وينأون عن تعرف المناشط الأدبية التي ظهرت في الأقاليم الأخرى.

ب– تدريس الأدب وفق الفنون: تلافياً للسلبيات التي نجمت عن منهجية دراسة الأدب وتدريسه وفق العصور التاريخية، توجهت الأنظار إلى تدريس الأدب وفق الفنون تدريساً وصفياً استقرائياً عند الأدباء جميعهم، وعدم الاقتصار على دراسة الأدباء الأعلام في العواصم فقط، فهذه المنهجية تعالج الأدب على ما اتسع فيه من فنون، فللمقالة موضوع، وللقصة موضوع، وللغزل موضوع، وللوصف موضوع ...الخ.

وهذه المنهجية في تتبعها الفن الأدبي في مراحله المختلفة تنتهي إلى الأحكام بصورة عفوية، نظراً لأن هذه الأحكام مستمدة من النصوص، ومستوحاة منها. وهي بذلك تقوّي الحس الأدبي في إدراك المفارقات وأوجه الشبه، وتقوّي الدقة في إصدار الأحكام، فيبتعد الطالب عن التعميم الفاسد، وتنمي قدرة التذوق في نفسه، وتوفر له المتعة في تجلية الآثار الأدبية وتذوقها.

تلك هي بعض المزايا التي يراها أنصار هذه المنهجية، إلا أن معارضيها يرون أنها تعمل على تجزئة إنتاج الأديب، فقد يكون الأديب مادحاً وواصفاً ورائعاً ومفتخراً... الخ

كما هي الحال عند المتنبي وغيره من الأدباء، مما يؤدي إلى أن نتاجه جزئ بين فنون متعددة بين الرثاء والمدح والوصف والفخر، مع أن نتاج الأديب يكوّن كلاً متكاملاً.

كما أن هذه المنهجية لم تكتف بتجزئة نتاج الأديب فقط، وإنما تعمل على تجزئة القصيدة العربية نفسها، فمن المعروف أن الشاعر في الجاهلية وفي العصور التالية لها كان في أغلب الأحيان يقف على الأطلال، ويبكي الديار، ويصف الناقة أو الطريق ورحلة الصيد إلى أن يصل إلى غرضه من القصيدة مدحاً كان أو فخراً، فإذا أخذ المديح من بين هذه الأغراض في القصيدة الواحدة، ودرس في معزل عن سائر الأغراض فإن في ذلك تعسفاً ونأياً عن الواقع.

وإذا كان يمكن تلافي التجزئة الأولى بطريق جمع الفنون التي تناولها الأديب بعد الانتهاء من دراسة هذه الفنون بحيث يأخذ الطالب صورة كلية عن الفنون التي تناولها فإنه لا يمكن تلافي التجزئة الثانية التي تقطع أجزاء القصيدة الواحدة بين مدح ووصف وغزل.

ولذلك نظر إلى هذه المنهجية على أنها قاصرة مع أنها تتلافى السلبيات التي تشتمل عليها منهجية تقسيم الأدب إلى عصور من حيث إدراك الصورة الكلية لفن من الفنون ومعرفة الأدباء الذين طرقوه وتناولوه إن كانوا مقلين أو مكثرين.

ج- تدريس الأدب وفق الأقاليم والبيئات: وينطلق أصحاب هذا الاتجاه في تدريس الأدب من أثر البيئة في شخصية الأديب ونتاجه الفكري، فهم يرون أن لكل بيئة مزاياها وخصائصها التي تنفرد بها عن غيرها، وتلك المزايا والخصائص هي التي توجه الحياة الأدبية فيها وتؤثر في سيرها.

وليس هذا التوجه جديداً في حياتنا المعاصرة، وإنما له في التاريخ جذور عميقة، فقد أشار بعض الأدباء في القديم إلى أثر البيئة في النتاج الأدبي، فالجرجاني في كتابه (الوساطة) يشير إلى أثر البادية والحاضرة في الشعر، كما أن ابن رشيق في (العهدة) ينتقد هؤلاء الذين يتخيلون بيئة موهومة ولا يصورون واقعهم، فيرى أن أهل البادية من حقهم أن يذكروا الرحيل والماء والجمل والصحراء والخزامى والعرار والليل والنهار والتشبيب والغزل

بالنساء. أما أهل الحاضرة فمن حقهم أن يتحدثوا عن الصدود والهجران والشراب والندمان والورد والريحان والقصور الغناء والرياض الفيحاء.

وأخذ هذا الاتجاه طابعاً عملياً على يد (الثعالبي) في (يتيمة الدهر)، حيث قسم كتابه في ضوء الأقاليم الإسلامية: الشام والعراق وفارس وجرجان وطبرستان، وأخيراً خراسان وما وراء النهر.

وفي العصر الحديث أشار كل من الدكتور طه حسين في كتابه (في الأدب الجاهلي) وأمين الخولي في كتابه (إلى الأدب المصري) إلى أثر البيئة ودراسة الأدب في ضوئها.

وإذا كان أصحاب هذا الاتجاه ينطلقون من أن الأديب هو ابن بيئته فإن ثمة مآخذ وسلبيات وجهت إلى هذا الاتجاه تمثلت في الآتي:

١- لم يكن أدبنا العربي يعبّر تعبيراً واقعياً صادقاً عن البيئة المادية والمعنوية، إذ إن بعض الأدباء يعيشون في الحاضرة ولكنهم يعودون في قصائدهم إلى الوقوف على الأطلال، فهو يعيش بجسمه في الحاضرة، ولكنه مشدود إلى بيئة الصحراء في تفكيره.

٢- إن هذا التوجه يعزّز الإقليمية والقطرية في حين أننا أحوج ما نكون إلى وحدة الثقافة العربية والأدب العربي، فدراسة أدبنا العربي على أنه وحدة متكاملة هو الذي ينبغي له أن يسود في مناهجنا التربوية.

٣- مناهج دراسة النص الأدبي: عرف القرن العشرون عدة مناهج لدراسة النصوص الأدبية والتدريس في ضوئها، ومن هذه المناهج المنهج البلاغي، والمنهج النفساني، والمنهج الاجتماعي، والمنهج الشكلاني، والمنهج الهيكلاني. وفيما يلي فكرة موجزة عن كل من هذه المناهج.

أ- المنهج البلاغي: وما يزال هذا المنهج سائداً في تدريس نصوص أدبنا العربي، وكان سائداً في أوربا في مطلع القرن العشرين، ثم عدل عنه عندما ظهرت الثورات الاجتماعية والاقتصادية والفكرية التي عرفها ذلك القرن.

وفي ضوء هذا المنهج يتوقف دارسو الأدب ونقاده عند النص الأدبي مفردات وتراكيب وأسلوباً وصوراً وأخيلة، فيحكمون على الألفاظ من حيث الغرابة والألفة والتلاؤم مع المعاني أو عدم تلاؤمها، ويحكمون على التراكيب في انسجام مفرداتها أو تنافرها، ويحكمون على الصور والأخيلة والمنابع التي استمد منها الأديب صوره، كما يقفون على الزخارف اللفظية والمحسنات البيانية والبديعية ليروا ما إذا كان الشاعر قد أكثر منها أو أقل.

أما الثورة ضدّ هذا المنهج فكانت تدعو إلى تحرير النص الأدبي من قيود التحجر البلاغي، والنظر إلى الذات المبدعة للنص الأدبي في بعديها الفردي والاجتماعي، والنأي عن اعتبار الأدب من أمر الغيب أو أنه ضرب من الوحي والإلهام، ذلك لأن كلمة (عبقرية) والشاعر العبقري يقصر عن إدراكها الفكر.

ويرى معارضو هذا المنهج أنه يدور في حلقة مفرغة عندما يراوح بين ما يعرفه عن الأديب من وثائقه الخاصة ومن شهادات معاصريه ومجتمعه، وبين ما يعرف عنه من أدبه، فيرد هذا إلى ذاك وذاك إلى هذا في بحث عقيم عن المؤثرات. كما أنه يستخدم الذاتية ويعدها أمراً مشروعاً في التعامل مع الأدب، وهذا الاستخدام يخفي في طياته اعتقاداً خاطئاً في الإنسان المطلق في المطلق، ويستند إلى أن الأدب ينبع من هذا الإنسان المطلق ويتجه إليه، في حين أن فكرة الإنسان المطلق في المطلق لم توجد إلا في تخيلات بعض المثاليين من الفلاسفة.

ب- المنهج النفساني: ظهر هذا المنهج في مطلع القرن العشرين، وقصد من خلاله التعرف إلى الإنسان من خلال الأدب، فهو يهتم بشخصية الأديب وتاريخها على أنها أحد العوامل التي تتدخل في الإبداع الأدبي وتؤثر فيه، وتكشف هذه الشخصية من

خلال النصوص ذاتها، وقد حمل لواء هذا الاتجاه شارل مورون Ch. Mauron بعد أن ظهر على يدي فرويد الذي توخى معرفة الإنسان من خلال الأدب والفن كي يدعم نظريته في اللاوعي.

وثمة نصوص أدبية كثيرة في أدبنا العربي ينطبق على تدريسها المنهج النفساني كما هي الحال في نصوص عند طرفة والمتنبي وأبي العلاء وبدوي الجبل وأبي القاسم الشابي وإيليا أبي ماضي.

ج- المنهج الاجتماعي: وظهر في مطلع القرن العشرين، وقد نظر أتباعه إلى الآثار الأدبية في ضوء المنهج المادي التاريخي، إذ قام هذا المنهج في البداية على نظرية الانعكاس، ومفادها أن الأدب جزء من البنى الفوقية تعكس البنى التحتية، ورأي Goldman الذي يعد من أعلام هذا المنحى أن ثمة تناظراً بين الهياكل الأدبية والهياكل الاجتماعية، وأن التماثل بين البنى الفكرية والبنى الاجتماعية لا يجري على مستوى الانعكاس الآلي وإنما على مستوى الهياكل، فيما يشبه التناظر بين الهياكل الأدبية والاجتماعية.

د- المنهج الشكلاني: ظهر هذا المنهج في روسيا في عشرينيات القرن الماضي، واستبعد أصحابه (العبقرية) و(الوحي) و(الإلهام) مؤكدين وجوب تفسير النصوص الأدبية تفسيراً عقلانياً علمياً لأن الأدب في نظرهم ظاهرة طبيعية يمكن دراستها بالمنهج العلمي.

واهتم الشكلانيون بتحليل العناصر التي يتكون منها النص الأدبي، كما اهتموا بتحديد العلاقات القائمة بينها مستفيدين من علوم اللسان، ومركزين على (أدبية النص الأدبي) أي الخاصة أو السمة التي يتميز بها النص الأدبي.

هـ- المنهج الهيكلاني: نشأ في منتصف القرن العشرين استناداً إلى معطيات علوم اللسان، وسيطر هذا المنهج على الدراسات الأدبية في فرنسا في الخمسينيات والستينيات، وكان من أعلامه (رومان جاكبسون) من الجنسية الروسية.

ورأى أصحاب هذا المنهج أن الأدب هو قبل كل شيء نص مادي ومنغلق على نفسه، ولأنه منغلق فهو يقوم على نظام داخلي يجعل منه وحدة محددة. والنظام في النص الأدبي لا يكمن في ترتيب عناصره، وإنما يكمن في شبكة من العلاقات تنشأ بين الكلمات، ومتى كانت هذه العلاقات متكاثرة ومكثفة كان النص أوغل في الأدبية.

وفي ضوء ذلك برزت في أعمال الهيكلانيين مفاهيم من قبيل (تفكيك النص) و(نقده نقداً داخلياً)، إذ إن كل شيء عندهم في النص، من الكاتب إلى الراوي، إلى الزمن، إلى الفضاء، إلى الشخصيات، إلى العلاقات بينها.

تلك هي بإيجاز شديد بعض المناهج التي ظهرت في ميدان تفسير النصوص الأدبية، وما يزال الصراع دائراً بين أنصار كل منهج ومعارضيه، فأصحاب المنهج النفساني يرون أن منهجهم هو خير سبيل لتعرف ما في باطن النفس من عقد ومركبات وأساطير، وأصحاب المنهج الاجتماعي يرون أن الأدب يعكس الواقع الاجتماعي بما فيه من صراع طبقي ومواقف إيديولوجية...الخ.

وفي خضم النقاش الدائر بين أتباع كل منهج ومعارضيه يرتفع صوت (بيير ماشري Pierre Machery) منتقداً هذه المناهج قائلاً: «من المنهج التقليدي الذي يلوذ بالعبقرية وما إليها من وحي وإلهام وموهبة يرد إليها ما يعجز عن تفسيره مسلماً بأنه من خصائص الطبيعة البشرية إلى المنهج النفساني الذي يفزع إلى أوساط الأدباء العائلية وتجاربهم الفردية يفهم بها آثارهم الأدبية، إلى المنهج الاجتماعي الذي لا يرى إلا الوسط الاجتماعي، إلى الشكلانية، إلى الهيكلانية اللسانية التي ترى كل شيء في بناء النص، ولا يجد الباحث النزيه إلا ما يختاره. فالمنهج التقليدي البلاغي لم يفسر شيئاً على الإطلاق، مادام كل شيء عنده مفسراً مسبقاً، وما دام الأدب من أمر الغيب يعرف بالبداهة ويدرك دون سؤال. والمنهج النفسي لم يفسر بدوره شيئاً مادام لا يوفق إلا بمخلفات غثة للتجارب الفردية، وهي مخلفات لم تضع يوماً في الأدب أثراً رائعاً. والمنهج الاجتماعي يعد بالكثير ولا ينجز إلا القليل، إذ هو يمسك بحسابات لا يملك حق التصرف بها. وأما

المنهج الهيكلاني فيكشف عن تركيب لا يعرف من أين جاء، ولا يدري لِمَ أحدث في القارئ انفعالاً.

وتجاه هذا الوضع تساءَل بعض الباحثين في فرنسا عن وظيفة الظاهرة الأدبية وطرحوا سؤالاً هو: لماذا الأدب؟ مكان ما الأدب؟. وفي ألمانيا الغربية نشأت حركة (جمالية التقبل) وقوامها أن وظيفة الظاهرة الأدبية تجري من خلال شبكة من العوامل تتبادل التأثير، وهذه العناصر هي الأديب وأوضاع الإنتاج وظروفه والنص الأدبي والمتقبلون وظروف القراء وأوضاعهم وأنماطهم والظروف التاريخية.

٤- طرائق تدريس الأدب: ثمة ثلاث طرائق لتدريس الأدب، تعتمد الأولى على تقديم الحقائق العامة على النصوص وهي الطريقة القياسية، وتذهب الثانية إلى جعل النصوص منطلقاً وأساساً للوصول إلى الأحكام والحقائق، وهي الطريقة الاستقرائية، وتركز الطريقة الثالثة على الجانب التنقيبي والاعتماد على الذات وصولاً إلى إدراك كنه العمل الأدبي. وفيما يلي فكرة موجزة عن كل طريقة من هذه الطرائق.

أ- الطريقة القياسية:

تقدم هذه الطريقة الحقائق والسمات الفنية التي تميز عصراً من العصور أو أديباً من الأدباء قبل أن تعرف النصوص المبينة لهذه السمات وتلك الحقائق. ففي دراسة الأدب الجاهلي أو العباسي تبدأ بذكر المعاني التي يتضمنها هذا الأدب والأغراض التي تناولها، ثم تنتقل إلى تبيان الخصائص الفنية من حيث الشكل متمثلاً في الألفاظ والتراكيب أو تربط بتلك الحقائق والسمات، ويمكن أن تذكر الخاصة في أثناء العرض ويستشهد عليها.

وفي دراسة أديب من الأدباء تبدأ في الحديث عن ولادته ونشأته وثقافته والعوامل التي أثرت في حياته، والبيئة التي عاش فيها من النواحي السياسية والاجتماعية والثقافية، ثم تنتقل إلى تبيان الفنون التي طرقها وتناولها، والمعاني التي تضمنتها، والقوالب الفنية التي أخرج فيها معانيه، وتقدم أخيراً نماذج من نتاجه الأدبي.

وفي دراسة فن من الفنون الأدبية مسرحية أو مقالة أو قصة تعرّف هذا الفن ثم تعرض لنشأته وتاريخه، ثم تفصل في مقوّماته الفنية ومكوناته، وتنتقل إلى تبيان الموضوعات التي تناولها اجتماعية كانت أو سياسية أو قومية ... الخ ثم تذكر مجموعة من النصوص التي تنطبق عليها الأحكام السابقة.

ويمكن أن نأخذ مثالاً من كتاب الدكتور شوقي ضيف «الفن ومذاهبه في النثر العربي» على أنه شاهد على هذه الطريقة القياسية، إذ يقول في معرض حديثه عن أسلوب الجاحظ «وأغلب الظن أن الصفات الفنية الأساسية في كتابات الجاحظ هي الواقعية والاستطراد وضروب من التلوين الصوتي وأخرى من التلوين العقلي، بحيث لا تقرأ أي أثر من آثاره إلا وتجد هذه العناصر الأربعة لصفته ماثلة أمام عينيك، إذ يسعى الجاحظ دائماً إلى أن يروي لك الوقائع كما هي دون تمويه كما يسعى إلى الاستطراد حتى لا يسأم القارئ، ولا يناله شيء من الكد والسوق العنيف، وأيضاً كان يشفع كتاباته دائماً بتلوين صوتي أنيق وتلوين عقلي بديع».

ويتبين أن الدكتور شوقي ضيف يشير إلى أربع خصائص اتسم بها أسلوب الجاحظ وهي الواقعية والاستطراد والتلوين الصوتي والتلوين العقلي، وهو بذلك يسوق الحقائق والأحكام أولاً ثم يقدمها إلى القارئ أو المتعلم ليأتي أخيراً بالشواهد والأدلة على صحة ما ذهب إليه.

ويرى معارضو هذه الطريقة أن موقف الطلبة فيها سلبي، وأنها لا تحقق الأهداف المرسومة لتدريس الأدب من حيث الاستنتاج والتحليل والموازنة ودقة الفهم والتذوق الأدبي.

كما أن تقديم الحقائق والأحكام لغة سائغة تؤدي إلى التعميم الذي يفسد النظر إلى الأمور، فإذا عرف الطالب سمات عصر الانحدار على سبيل المثال، وقدم إليه نص أدبي على أنه من أدب هذه الفترة وهو ليس منها، ولا يحمل أي سمة من سماتها، فإنك تجد أن الطالب يضفي على النص خصائص أدب عصر الانحدار.

ومن معارضي هذا المنحى الدكتور محمد النويهي إذ يقول: «في الحكم على الشعراء يقولون: ألفاظ مرصوصة واكليشيهات لا معنى لها، يحشدونها حشداً ويخلطونها خلطاً بشعاً، يقولون عن:

امرئ القيس: جفاء العبارة، وخشونة الألفاظ، وتجهم المعاني، وحسن الديباجة، وبديع المعنى، ورقة النسب، ومقاربة الوصف، وسهولة المأخذ.

النابغة: الجمال وحسن الرونق، رشاقة اللفظ، وضوح المعنى، حسن النظم، وقلة التكلف.

زهير: حسن الإيجاز، حذف فضول الكلام وحشوه، إجادة المدح، تجنب الكذب فيه، تجنب التعقيد اللفظي والمعنوي، قلة السخف والهذر، لذلك كان شعره عفيفاً يقل فيه الهجاء.

عمر بن أبي ربيعة: شعر رقيق ولفظ رشيق ومعنى أنيق.

ولا فائدة أخيراً أن نقول لهم إنهم مهما أطالوا في الحديث عن بديع المعنى، وحسن الرونق، ورشاقة اللفظ، وانسجام العبارة، ورشاقة الأسلوب، وجزالة اللفظ وفخامة العبارة وأناقة المعنى ولين الأسلوب وجودة السبك وصفاء الديباجة أو حسنها وإحكام النسج وطلاوة الأسلوب، وشعر رقيق ولفظ رشيق ومعنى أنيق ...الخ فهم ما يزيدوننا فهماً بالشعر العربي واستجلاء بميزاته، ولا بصراً بجماله، ولا تذوقاً لمتعته الفنية، بل هم كلما زادونا من هذه الطلاسم زادونا خبالاً».

ب– الطريقة الاستقرائية: وفي هذه الطريقة تقدم النصوص أولاً وتستقرى وصولاً إلى الحقائق والأحكام، وفيها ينتقل الفكر من الجزء إلى الكل، من دراسة النصوص المتفرقة إلى تكوين الحقائق العامة، والسمات المشتركة التي تجمع بين هذه النصوص.

فإذا كنا في صدد تعرّف خصائص أدب عصر من العصور فتقدم عدة نماذج من أدب هذا العصر، ويقوم المدرس بالاشتراك مع طلابه باستقراء خصائص كل نص من هذه النصوص المقدمة، ثم تجمع الخصائص المشتركة بينها، بحيث ينتهي الطالب من

دراستها، وقد تجمعت في ذهنه صورة كلية عن الخصائص الفنية لأدب العصر.

ففي الشعر الجاهلي على سبيل المثال يقدم المدرس عدة نماذج من هذا الشعر، ويفسح في المجال أمام طلابه لدراستها من حيث المبنى والمعنى، بحيث يستنبط الطلاب خصائص كل نص شكلاً ومعنى، وبعد ذلك تجمع هذه الخصائص لتقدم صورة عن سمات الشعر الجاهلي.

وإذا كانت الطريقة القياسية تقدم خصائص الشعر الجاهلي متمثلة في الطبع والعفوية والصدق والتزام الحقيقة والميل إلى التصوير والاعتماد على التشبيهات المادية والموسيقية، فإن الطريقة الاستقرائية تقدم النصوص أولاً وتستقرى بالاشتراك بين المدرس والطلاب حتى يتوصلوا إلى استنباط الخصائص والسمات التي تميز الشعر الجاهلي.

وفي دراسة شاعر من الشعراء الجاهليين مثل زهير بن أبي سلمى يقدم المدرس نماذج متعددة من شعره، ثم يقوم الطلاب بتحليلها بإشراف المدرس حتى يتوصلوا إلى تبيان خصائص شعر زهير متمثلة في الاعتماد على التشبيهات المادية والتسلسل المنطقي في قصائده من حيث المقدمة والعرض والخاتمة، والإيجاز، وتجنب الهلهلة، والصدق الفني في المعاني والأفكار والوضوح في المعاني، وتجنب التعقيد والمعاضلة.

وفي دراسة ناثر كالجاحظ مثلاً: تقدم عدة نماذج من كتاباته فتحلل وتستنبط سماتها وخصائصها إلى أن يتوصل الطلبة إلى اكتشاف الخيط الذي يربط بين هذه الخصائص، واكتشاف السمات التي يتميز بها أسلوب الجاحظ حتى يروا أن أسلوب الجاحظ يتسم بالواقعية والاستطراد والتلوينين الصوتي والعقلي.

وإن عملية الاستقراء تتطلب الوقوف بإنعام نظر أمام المعاني والعواطف والأساليب، كما تتطلب التقويم الموضوعي للنصوص وتبيان مدى ما تعكسه من نفسية قائلها ومن شخصيته ومن البيئة التي يعيش فيها بكل ما تزخر به البيئة من تفاعل في العوامل والمؤثرات والنتائج.

ويرى أنصار هذه الطريقة أن طريقتهم تتسم بالإيجابية، فهي تنمي في الطالب القدرة على الفهم والتحليل والاستنتاج والتذوق، إذ إن الطالب يتفاعل مع النصوص تفاعلاً يكشف عن مواطن الجمال فيها، فيتمرس بإدراك أسباب الجمال في الشكل والمضمون، وهذا يحببه بالأدب ويربطه بروائعه متذوقاً ومستمتعاً.

ويرون أيضاً أن هذه الطريقة تنمّي في الطلبة الدقة في الحكم، نظراً لأن هذا الحكم يستند إلى معطيات النص الذي تتناوله الدراسة، وبهذا يتلافى الطالب ترداد العبارات المحفوظة من حيث إن الأسلوب يتسم بالجزالة والمتانة والعاطفة بالصدق والتأجج، فبموجب هذه الطريقة لابد من الإشارة إلى الجزالة في النص، وأن يتجلى الصدق في العاطفة ؟ وما الدليل على هذا الصدق ؟.

جـ- الطريقة التنقيبية:

إذا كانت الطريقة الاستقرائية تنجز بالتنسيق والمشاركة بين المدرس وطلابه، فإن الطريقة التنقيبية تعتمد مبدأ التعلم الذاتي، بحيث يعتمد الطالب على نفسه في التنقيب عن المعلومات حتى يتوصل إلى إدراك كنه العمل الأدبي بعد معاناة وبحث وتفتيش ومواظبة في عملية البحث، وإن تدريب الطلاب على عملية اكتشاف الحقائق بأنفسهم أمر مهم جداً في إدراك كنه العمل الأدبي وآليته من حيث الرموز والقوالب والأنماط والبنى، ولقد توسعت الدول المتقدمة في هذا المجال في تدريس الأدب. وثمة مثال يتعلق بتدريس الأدب الإسباني يوضح لنا منحى هذه الطريقة:

رتب أحد المدرسين بالاشتراك مع مجموعة من طلبته قائمة من الكلمات مستمدة من قصيدة من قصائد الشاعر (لوركا)، وبعد أن تم ترتيب الكلمات ترتيباً أبجدياً، قدمت هذه القائمة إلى مجموعة أخرى من الطلاب، وطلب إليهم أن ينظموا قصيدة من هذه الكلمات، فبدأ الطلبة في عملية بناء القصيدة، وهم يبذلون جهداً كبيراً في ربط هذه المفردات، وإسناد بعضها إلى بعض حتى يتم بناء القصيدة. ثم قارن المدرس بين نتائج شعر الطلبة وبين قصيدة (لوركا) بعد أن قدم لهم قصيدة (لوركا) المشتملة على الألفاظ

التي تفاعل معها هؤلاء الطلبة، وهذا العمل أثار انتباه الطلبة ودفعهم إلى التفكير بطبيعة الشعر.

وثمة تجربة ثانية حدثت في معهد تقني في فرنسا، حيث قام الطلبة بإعداد قائمة من الكلمات مستمدة من عدة خطب «مارتن لوثر كينك»، وبطريق هذه القوائم حاولوا تفحص المفاهيم التي تتضمنها مثل: السلام، اللا عنف ... الخ.

ولكم كانت دهشتهم كبيرة عندما رأوا أن «مارتن لوثر كينك» لم يستخدم مصطلح «اللا عنف» في أغلب هذه الخطب، فأخذوا المشكلة بطريق عكسي، انطلقوا من المادة وأعادوا بناءها، وعندها فقط فهموا البناء الذي أقامه المؤلف.

وهذه الطريقة تؤدي إلى تنظيم الطلاب للمعرفة، وهنا يأتي دور مدرسي الأدب في الحؤول دون تقبل الطلاب أي معرفة بصورة انفعالية، بل أن يصار إلى تقديم نماذج على أن يقوموا بتشكيلها من جديد بعد إدراك آليتها.

وثمة تجارب جرت في فرنسا أيضاً عززت هذا التوجه، ومن هذه التجارب:

أ- التأمل حول النص Rève sur Le texte: أراد المجربون أن يدفعوا الطالب إلى الكلام بوساطة النص والموسيقا، فلا شيء أجمل من الإصغاء للطالب وهو يتحدث بدلاً من تلقينه كل شيء ومن حمله على السكوت، إذ لم يكن يفسح في المجال أمام خيال الطلاب لضيق الوقت أو بحجة إنجاز المنهاج.

ب- إبداع النص Creér Le texte: حيث وجد أنه ببذل الجهد يشعر الطالب أنه قادر على الإبداع، ويستطيع أن ينشئ نصاً، وأنه يمكن أن يبدع نصوصاً هي إلى الشعر أقرب منها إلى النثر، وإبداع نص بعيد كل البعد عن قواعد الإنشاء المتبعة.

ج- النص ونحن Le texte et nous: ورأى المجربون أن الغاية من هذه التجربة تتمثل في أن إمكان النص أن يحمل الطلاب على الكلام وبوساطة الاتصال بالآخرين وبطرح المشكلات وبالمناقشة، وحددت المصطلحات على النحو التالي:

الكلام: وعُني به التعبير عن المشاعر.

الاتصال بالآخرين: وقصد به توثيق الصلة معهم بالكلام.

طرح المشكلات: عند رؤية ما يصلح للمناقشة في النص.

المناقشة: وهي المواجهة مع عدة أشخاص لإبداء الرأي حول قضية مطروحة.

د- عرض النص Dire le texte: وقصد به قراءة النص بصوت عال، ثم إعادة هذه القراءة، وصولاً إلى القراءة المفضلة، ولدى كل تكرار يقدم تمرين جديد يسجل تقدماً عن التمرين السابق، بحيث لا يشعر الطالب بالملل، على أن تكون القراءة معبرة تفيض حيوية، فينتقل فهم النص بوساطة النص لأن الرنين والنغم ولفظ الكلمات، ذلك كله يؤثر في الطلاب الذين يستمعون إلى النص ويجبرهم على الاتصال به اتصالاً شخصياً وحسياً فتتوثق العلاقة بينهم وبينه.

وهذا المنحى يطبق منذ المراحل الأولى لدخول التلميذ إلى المدرسة، فإذا لم يدرّب التلميذ على الإحساس بالوزن والأداء وتذوق الكلمة والسرور بالأصوات، والأنغام والإيقاعات فإن ثمة خطراً في عدم إيقاظ ذلك كله في المراحل التالية.

٥- عوامل مساعدة على اكتساب الكفاية الأدبية: من العوامل المساعدة على اكتساب الكفاية الأدبية:

أ- وضوح الأهداف في المناهج وفي أذهان القائمين على تنفيذ هذه المناهج من مدرسين وإداريين، ووضوحها أيضاً في أذهان الدارسين وأولياء الأمور، لأن هذا الوضوح يساعد على اختيار الأساليب والطرائق المناسبة، كما يساعد على اختيار المحتوى الملائم وعلى التقويم السليم وعلى تضافر الجهود وتنسيقها وصولاً إلى تحقيق الأهداف، فضلاً عن أن وضوح الهدف يشكّل دافعاً للمعنيين جميعاً يدفعهم إلى بذل المزيد من الحماسة نحو تحقيقه.

ب- الانطلاق من المفهوم الواسع للأدب: وهذا يعني عدم حصر الأدب بالشعر والنثر الفني، إذ إن وصف الرحلات كما هو في كتب التراث وكتب التاريخ والاكتشافات العلمية والقضايا الاجتماعية والعالمية المعاصرة، ذلك كله يدخل في مجال الأدب، ومن المفروض أن ينتقل المدرس بطلابه إلى آفاق أرحب وعوالم أوسع مما يغني خبراتهم، ويثري ثقافتهم.

ج- الانطلاق من النصوص في إدراك كنه العمل الأدبي: إذ من الخطأ إصدار الأحكام وتقرير الحقائق قبل دراسة النصوص، لأن هذه الأحكام المسبقة تعمل على وأد القدرة والاستنتاج والتفاعل مع النصوص المقروءة تفاعلاً يكشف عن معرفة كنهها شكلاً ومضموناً، في حين أن الانطلاق من النصوص ينمي نزعة النقد، ويساعد على تعرف الدوافع، ويفتح مغاليق العمل الأدبي، فلا تكون دراسة النصوص دراسة سطحية ببغاوية تعاود ترداد ما قاله الشاعر بلغة النثر، وإنما تكشف عن مضامينها، وتشارك في إضاءتها، مما يؤدي إلى فهمها وتذوقها.

د- الإفادة من معطيات مناهج العلوم الإنسانية في فهم الظاهرة الأدبية: إذ إن لعلم الاجتماع وعلم النفس وعلوم اللسان أثراً كبيراً في إلقاء الأضواء على النصوص الأدبية، وأنه بقدر ما يكون الدارس مطلعاً على معطيات هذه العلوم يجد السبل مفتوحة أمامه لاستكناه ما يدرس واستنباط مراميه وإدراك أبعاده.

هـ- تبصير الطلاب بالأعمال الأدبية العالمية: ثمة آداب عالمية تحمل في ثناياها تفسيراً للكون أو الوجود أو المصير أو المجتمع أو العالم الداخلي للإنسان من أمثال سلسلة الروائع الإنسانية ابتداء من (أوديب) و(مسرح شكسبير) ومروراً بـ (الكوميديا الإلهية) و(رسالة الغفران) وقصيدة (إلى الرياح الغربية لتشيلي)، وأشعار (ناظم حكمت) و(أراغون) وروايات (جيمس مويس) و(تولستوي) و(ايرنست همنغواي) و(دوستويفسكي) ... الخ.

إن المتخرج في المرحلة الثانوية عندنا يدرس أدب مجتمعه فقط بدءاً من الجاهلية ومروراً بالإسلام والأموي والعباسي والأندلسي والانحدار وانتهاء بالعصر الحديث من غير أن يتعرف بعض الآداب العالمية، وإذا عرفنا أن بعض هؤلاء المتخرجين لن يكملوا دراستهم الجامعية، وأن بعضهم الآخر يتخصص في فروع علمية، وأن نفراً ثالثاً لن يتخصص في الآداب أدركنا النقص الكبير الذي يعانيه أبناؤنا من جراء عدم إلمامهم بروائع التراث الإنساني طوال مراحلهم التعليمية.

و- الإكثار من الاطلاع على نماذج من الأدب المقارن: إذ إن هذا الإكثار يوسّع خبرات الدارسين ويزيد ثقافتهم، ويؤهلهم لأن تكون كتابتهم أعمق أثراً وأنفذ كلمة وأبهى جمالاً في تعبيراتهم الفنية وفي طريقة تناول الموضوعات وتفهمهم لهموم الإنسان وقضاياه الكبرى، ذلك لأن في اطلاع الدارسين على وجهات النظر المتعددة حول الموضوع الواحد تنمية للمدارك وتوسيعاً للآفاق.

ثانياً– تدريس الكفاية البلاغية

نعرض للأهداف المرسومة لتدريس البلاغة أولاً، ثم نتعرف الطرائق المتبعة في تدريسها، تمكيناً للدارسين من اكتساب الكفاية البلاغية.

١– الأهداف المرسومة لتدريس البلاغة: يهدف تدريس البلاغة إلى ما يلي:

أ–تمكين الطلاب من تعرف الأسس والأصول التي تقوم عليها بلاغة الكلام وجودة الأسلوب من حيث الوضوح والقوة والجمال وروعة التصوير ودقة التفكير وحسن التعبير وبراعة الخيال.

ب–تربية الإحساس بقيمة اللفظ وأهميته في تأدية المعنى المناسب.

ج– ترقية الأحاسيس والارتقاء بالوجدان بغية الوقوف على ما في الأساليب من روائع الكلام والإحساس بقيمة التعبير الأدبي وأثره في النفوس بإدراك ما تدل عليه النصوص الأدبية من ضروب المهارة الفنية للأدباء وما يصوره أدبهم من ألوان عواطفهم وحالاتهم النفسية.

د– تمكين الطلاب من اختيار الروائع من الأدب والاستمتاع به، وتمكينهم من المفاضلة بين الأدباء والموازنة بين الآثار الأدبية بعد تدريبهم على أن الفكرة الواحدة تؤدى بطرائق مختلفة وأساليب متباينة من التعبير.

هـ– تنمية الذوق الأدبي للطلاب، وإقدارهم على فهم الأدب فهماً دقيقاً ومعرفة خصائصه ومزاياه.

٢– طرائق تدريس البلاغة: أشرنا من قبلُ إلى أن طرائق تدريس القواعد النحوية تمثلت في ثلاث هي الطريقة القياسية والطريقة الاستقرائية وطريقة النصوص المتكاملة، وعلى هذا النحو كان مسار تدريس البلاغة، فقد عرف الطريقة القياسية والطريقة الاستقرائية والنصوص المتكاملة.

أ– الطريقة القياسية: وتبدأ هذه الطريقة بذكر القاعدة البلاغية مباشرة، وتوضحها بالأمثلة وتجيء بعدها التدريبات، وكان المدرسون يبالغون في ذكر المصطلحات

البلاغية وتقسيماتها وذكر تفريعاتها المتعددة إظهاراً للبراعة والمقدرة، ولم يكن للطلاب دور إيجابي في هذه الطريقة، فهم سلبيون يتلقون المعلومات دون أن يبذلوا أي مجهود في الوصول إلى القواعد والأحكام.

ولم تكن الأهداف المرسومة لتدريس البلاغة تتحقق بهذه الطريقة، وها هو ذا الدكتور طه حسين يقول في كتابه «في الأدب الجاهلي»: «ليس في مصر أساتذة للغة العربية وآدابها، وإنما في مصر أساتذة لهذا الشيء الغريب المشوه الذي يسمونه نحواً وما هو بالنحو، وصرفاً وما هو بالصرف، وبلاغة وما هو بالبلاغة، وأدباً وما هو بالأدب، إنما هو كلام مرصوف ولغو من القول قد ضم بعضه إلى بعض، تكره الذاكرة على استيعابه فتستوعبه، وقد أقسمت لتتقيئه متى أتيح لها هذا، ومن الذي يستطيع أن يقول: إن في مصر أساتذة للغة العربية وآدابها ؟ وأنت تستطيع أن تتقصى هذه الطائفة التي احتكرت اللغة العربية وآدابها بحكم القانون، فلن ترى إلا قليلاً عرفوا أو يمكن أن يعرفوا بالذوق الأدبي والفقه اللغوي، وأين فهم الكاتب ؟ وأين فهم الشاعر ؟ وأين فهم الناقد ؟ وأين فهم القادر على أن يبتكر فناً من فنون القول أو لوناً من ألوان العلم أو أسلوباً من أساليب البيان».

ب– الطريقة الاستقرائية: ظهرت هذه الطريقة ردّ فعل على الطريقة القياسية، وتعتمد الإتيان بمجموعة من الأمثلة حول قاعدة بلاغية معينة كالاستعارة على سبيل المثال. وهذه الأمثلة مستمدة من وديان متعددة، ولا يربط بينها إلا القاعدة المنوي تبيانها، ثم تستقرى هذه الأمثلة بعد قراءتها ومناقشتها مثالاً مثالاً بغية التوصل إلى القاعدة البلاغية، فتسجل هذه القاعدة وتأتي التدريبات والتمرينات لتثبيتها. وكتاب (البلاغة الواضحة) لعلي الجارم ومصطفى أمين ألّفت مباحثه البلاغية وفق هذه الطريقة الاستقرائية.

ج- **الطريقة المتكاملة**: وترمي هذه الطريقة إلى تدريس البلاغة في ظلال النصوص الأدبية شعرية كانت أو نثرية، انطلاقاً من أن ضروب البلاغة ليست هدفاً في حدّ ذاتها وإنما هي وسيلة لغاية أعم تتمثل في الارتقاء بالذوق واستكناه الآثار الأدبية في مبناها ومعناها.

واللسانيات المعاصرة ترمي في دراستها الأسلوبية إلى إدراك الترابط بين اللغة وميكانيزم العمل الأدبي، وترى أن الفعل اللغوي مرتبط بعاداتنا اللغوية، وأن الوظيفة الأساسية للغة هي الإبلاغ، إلا أن للإبلاغ مستويات تتناسب ودرجات التجربة الإنسانية. فالإبلاغ أول درجة في اللغة والأدب هو أعمقها، والنص الأدبي الحق لا تنضب دلالته، إذ إن في مقدوره أن يولد ما لا يحصى من الدلالات، والقراءة الواحدة لا تفجر من النص إلا ناحية واحدة، وهذه الناحية قابلة للانقسام اللانهائي، كما أن اللغة تصل إلى القمة حين تنعدم، بمعنى أن اللغة تنفتح عندما تغيب وتذهب النفس في التأويل كل مذهب، فهناك كلمات كثيرة في ذهن الإنسان إذا أخذ كلمة معينة منها فهذا يعني أنه طرح بقية الكلمات. والاتجاه الجديد في الدراسة اللغوية يرمي إلى دراسة غياب ظاهرة ما عند الأديب. ولقد قدّمت نظرية (التناص) في اللسانيات المعاصرة أن النص كائن سياقي يعيش في سياقات متعددة، وعندما تسيطر البلاغة تصبح اللغة سميكة وتضمحل شفافيتها فتصبح غاية بعد أن كانت وسيلة، وبمعنى آخر تصبح متبرجة بعد أن كانت خجولاً.

٣- عوامل مساعدة على اكتساب الكفاية البلاغية: ثمة عوامل تساعد على اكتساب الكفاية البلاغية، ومنها:

أ- **الابتعاد عن المصطلحات الجافة وتفريعاتها المملة** من مثل: تشبيه مرسل مفصل، أو مرسل مجمل، أو مؤكد مفصل ..الخ، ذلك لأن التركيز على هذه المصطلحات لا يؤدي إلى تنمية الإحساس بالجمال ولا إلى التذوق الأدبي، كما أن هذا النهج يمزّق أوصال العبارات ويشوه جمالها، ويحول البلاغة إلى مصطلحات فلسفية نظرية لا جدوى من ورائها.

ب- فسح في المجال للطلبة لأن يستقروا ويستنتجوا وصولاً إلى الحقائق والأحكام، تنمية لشخصياتهم، ودفعاً لهم للمشاركة الإيجابية في الاستقراء والاستنتاج.

ج- الابتعاد في استخراج القواعد البلاغية عن الأمثلة المبتورة: ذلك لأن هذه الأمثلة المبتورة المستمدة من وديان متعددة تشتت الانتباه، ولذلك كان اللجوء إلى النصوص العفوية الطبيعية من غير تمحّل أو تصيد للمحسنات والزخارف، والعمل على أن يفهم الطلبة هذه النصوص فهماً دقيقاً قبل الدخول في الألوان البلاغية.

د- الإكثار من الموازنات والمقارنات: ذلك لأن هذه الموازنات والمقارنات بين أساليب تناول الموضوع نفسه بين الأدباء إنما يعطي فكرة عن جوانب الجدة والابتكار في التناول، كما أن من شأن هذه الموازنات إلقاء الأضواء على تقدير القيمة الفنية وتبيان مواطن الجمال ومظاهر القصور، وهي من أجدى الوسائل في سرعة تكوين التذوق الأدبي وإيضاحه.

وثمة مجال واسع لإجراء هذه الموازنات في أدبنا العربي، ومن ثم بين أدبنا العربي والآداب الأخرى.

هـ- وجوب النظر إلى العمل الأدبي نظرة شاملة متكاملة: وعلى المدرس أن يدرّب طلابه على هذه النظرة الشمولية وفق مدخل النظم، ذلك لأن النص الأدبي يشتمل على عدة مكونات وعناصر تتفاعل فيما بينها وتتبادل التأثير والتأثر، وأن تجزئة البلاغة في معزل عن سائر العناصر الأخرى يشوه العمل الأدبي، ويحجب مكونات أساسية فيه نفسية واجتماعية وفكرية ... الخ.

ثالثاً– تدريس الكفاية العروضية

نعرض للأهداف المرسومة لتدريس العروض، ثم نتعرف الطرائق المتبعة في تدريسه.

١– الأهداف المرسومة لتدريس العروض: إن تدريس العروض ليس غاية أو هدفاً في حد ذاته، وإنما هو وسيلة لتنمية الذوق الفني لموسيقا الشعر، ذلك لأن العروض هو موسيقا الشعر العربي، وتعلمه يحتاج إلى حس موسيقي مرهف ودراية ومران وتبصر في قواعده، وتعرف لأركانه وتقسيماته.

وفي ضوء ذلك يهدف تدريس العروض إلى إدراك أوزان الشعر، واستخراج مواضع النشاز من البيت الشعري، والتمييز بين الأوزان المختلفة للبحور الشعرية، وتحديد اسم البحر الشعري للبيت بعد تقطيعه؛ كما يهدف تدريس العروض إلى تنمية التذوق الأدبي للشعر لدى الطالب وإحساسه بجماليته، وقدرته على التعامل مع موسيقا الشعر تحليلاً وتركيباً، وتمكينه من الحكم على النص الشعري والقراءة الشعرية الصحيحة، ويهدف أيضاً إلى الكشف عن الموهوبين.

أما المهارات المنوي إكسابها للدارسين فهي:

- الإحساس بالشعر من خلال موسيقاه.
- التمييز بين البيت الموزون، وغير الموزون.
- استخراج موضع الخلل العروضي من البيت الشعري.
- إكمال نقص في البيت الشعري كي يستقيم وزنه.
- فصل الصدر عن العجز في أبيات الشعر المدوّرة.
- التمييز بين تفعيلات البحور الشعرية المتشابهة كالرجز والكامل والهزج ومجزوء الوافر.
- ضبط قراءة الساكن والمتحرك.
- التمييز بين التام من البحور والمجزوء منها.
- التمييز بين التفعيلات الأساسية والثانوية من خلال التغييرات الطارئة عليها

بفعل الزحافات أو العلل.

- تطبيق المقاطع الصوتية على تفعيلات البحور والكتابة العروضية.
- اختيار التفعيلات المناسبة للبيت بعد تقطيعه.
- تحديد اسم البحر الشعري.
- نظم كلمات البيت الشعري بعد تقطيعها.
- التمييز بين الخطأ العروضي والضرورة الشعرية.

٢- تدريس الكفاية العروضية: سبق أن أشرنا إلى أن تدريس العروض يتطلب المعرفة والمهارة، وأن المهارة مجسدة في ثلاثة أمور: التقطيع وتأليف الشعر والإنشاد، وأن قراءة الشعر الموزون قراءة إيقاعية هي الإنشاد، والإنشاد هو أساس الوزن وروحه.

وفي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي يدرّب الأطفال على الإحساس بإيقاع الوزن، وذلك من خلال المحفوظات والأناشيد. وفي الحلقة الثانية يدرّب التلاميذ على تقطيع بعض الأبيات بتحديد السواكن والمحرّكات والتفاعيل، بغية إشعارهم بماهية المكوّن الوزني وتنوعه. أما في المرحلة الثانوية فتدرس التفاعيل وبنيتها، والبحور مع ذكر أوزانها وأضربها الشائعة دون الدخول في التعقيدات المصطلحية. وفي المرحلة الجامعية يدرس النظام الخليلي بصورة وافية وبطريقة حديثة تربط بين الوزن باللغة وبنيتها وتركز على الدراسة الصوتية والدراسات المقارنة، وتربط أيضاً بين إيقاع اللغة وإيقاع الشعر وبين العروض وإيقاع الموسيقا، ودراسة الجوانب الجمالية للإيقاع.

وفي تدريس الكفاية العروضية يقوم المدرس بما يلي:

أ- التركيز على البحور الشعرية الأكثر تواتراً واستعمالاً، وينأى في مراحل التعليم العام عن الأوزان الشاذة والنادرة الشيوع، فيعمل على ترتيبها وفق تواترها، ولقد تبين أن أكثر البحور الشعرية استعمالاً هو البحر الطويل، فقد جاء مثلث الشعر العربي على وزنه كما تبين بنتيجة الإحصاءات، وجاء بعده الكامل فالبسيط فالوافر فالخليل فالرمل فالمتقارب فالسريع فالمنسرح فالمديد ثم المتدارك.

ب- الإتيان بمختارات شعرية جميلة يتعلق كل منها ببحر، وتقديم مجموعة من الأبيات في موضوع واحد، ثم يعمل المدرس على قراءتها قراءة موسيقية، فيها تقطيع ظاهر.

ج- تدريب الطلاب على قراءة الأبيات قراءة موسيقية، والطلب إليهم الوقوف عند نهاية المقطع والتفعيلات، وتمرينهم على الوقوف بإشارات عند نهاية التفعيلات.

د- تدريب الطلاب على الكتابة العروضية في ضوء النظام المقطعي للغة العربية، وثمة طريقتان في هذا الصدد:

الطريقة الأولى: أن يرمز إلى المتحرك بنقطة (.) وللمتحرك والساكن بشرطة (-).

الطريقة الثانية: أن يرمز إلى المتحرك بشرطة مائلة (/) وإلى المتحرك والساكن بـ (/٥) .

وإذا أخذنا بيتاً من قصيدة على البحر الطويل، وتفعيلاته هي (فعولن مفاعلين فعولن مفاعلين: في الشطر الأول ومثلها في الشطر الثاني)، وليكن هذا البيت من قصيدة زهير بن أبي سلمى الميمية:

ومهما تكن عند امرئٍ من خليقةٍ وإن خالها تخفى على الناس تُعلم

فالكتابة الصوتية العروضية لهذا البيت هي:

ومهما/ تكن عندم/ رئٍ من/ خليقةٍ وإن خا/لها تخفى/ على النا/س تُعلم

وباتباع الطريقة الأولى نجد:

ومهما/ تكن عندم/ رئن من/ خليقةٍ وإن خا/لها تخفى/ على النا/س تُعلم

. - - / . - - - / . - - / .-.- . - - / - - -/. - - - /. - -

فعولن/ مفاعلين / فعولن /مفاعلن فعولن / مفاعلين / فعولن / مفاعلن

وباتباع الطريقة الثانية نجد:

ومهما/ تكن عندم/ رئن من/ خليقتن وإن خا/لها تخفى/ على النا/س تُعلم

//٥/٥ / //٥/٥ / //٥/٥ / //٥/٥ ٥ //٥/٥ / //٥/٥ ٥ //٥/٥ / //٥/٥ ٥

فعولن/ مفاعلين / فعولن /مفاعلن فعولن / مفاعلين / فعولن / مفاعلن

٣- عوامل مساعدة على اكتساب الكفاية العروضية: من العوامل المساعدة على اكتساب الكفاية العروضية:

أ- التدريب المبكر على الإيقاع: فالتدريب على إدراك الإيقاع ينبغي له أن يتم في وقت مبكر، ذلك لأن الإيقاع الذي هو نسق من الأصوات المتكررة بطريقة أو طرائق معينة ليس إلا تنظيماً لأصوات اللغة، ومع أن الصوت اللغوي أو (الفونيم) هو الوحدة الصوتية المعتمدة في الدراسات الحديثة إلا أن هذه الدراسات تدرس هذه الوحدة من زوايا ثلاث رئيسة تحدد ملامح هذا الصوت أو الفونيم. وهذه الزوايا هي:

١- علو الصوت ويقابل اتساع الموجة الصوتية، إذ يعلو الصوت كلما زاد اتساع الموجة التي تحمله، وتتحدد مجموعة من خصائص الصوت متمثلة في طوله أو قصره، وقوة إسماعه أو ضعفها، وجهره، أو همسه، ونبره أو عدم نبره.

٢- درجة الصوت: وتقابل تردد الصوت أي عدد الذبذبات، وهذه الدرجة هي التي تحدد نغمة الصوت عالية كانت أو هابطة أو مستوية.

٣- نوع الصوت: وهذا ناتج عن نوع الموجات البسيطة المكونة للموجة المركبة حاملة الصوت، ويتحكم في هذا النوع اختلاف أعضاء النطق بين الأطفال والبالغين أو بين الرجال والنساء..الخ.

والإيقاع نظام من الأصوات يشتمل في إطاره مجموعة من الأنظمة الصغرى، وكل عنصر من عناصره (المقاطع، النبر، التنغيم) يشكل نظاماً فرعياً، وتتصاعد هذه الأنظمة الفرعية لتشكل في النهاية النظام الإيقاعي العام لشكل القصيدة، والذي يتجادل مع أنظمة لغوية أخرى وغير لغوية من أجل تشكيل بنية القصيدة كاملة. وكل نظام من هذه الأنظمة يتضمن مجموعة من العلاقات الجدلية: الصراع والتآلف إن في داخله أو في علاقته بالأنظمة الأخرى.

ب- تمثل الأهداف المرسومة لتدريس العروض: وهذه الأهداف كما سبقت الإشارة إليها من قبلُ هي إكساب الذوق الموسيقي وإعداد الطلاب للقراءة الشعرية الحسنة في ظل الموسيقا وحسن صوغها محافظة على جو القصيدة ومعناها، إذ إن القراءة الشعرية الجيدة أمارة على الفهم والتذوق والتفاعل مع المقروء.

ج- التدريب الكافي على إتقان النظام المقطعي في العربية: إذ طالما كانت الأخطاء المرتكبة في وضع التفعيلات ترجع إلى القصور في تعرف النظام المقطعي في اللغة العربية، والمقاطع في اللغة العربية أربعة وهي:

١- مقطع قصير يتكون من صامت (حرف) + مصوت قصير مثل: بَ، بُ، بِ.

٢- مقطع طويل يتكون من صامت (حرف) + مصوت طويل مثل: با، بو، بي.

٣- مقطع طويل يتكون من صامت (حرف) + مصوت قصير + صامت (حرف) مثل: بَل، بَح.

٤- مقطع مديد يتكون من صامت (حرف) + مصوت طويل + صامت (حرف) مثل: نوس.

رابعاً– تدريس كفاية التذوق

ثمة من يرى أن أول مرتبة من مراتب التذوق هو ما يشعر به المرء من ميل شديد وتعلق ببعض النماذج الأدبية التي يقرؤها وتنال إعجابه، وهذا الميل المبكر للأدب هو وليد إحساس فطري ونفسي ينمّى ويرعى ويوجّه إلى أن يبلغ مرتبة الجودة.

ومن الأمور التي لا بدّ من مراعاتها لاكتساب كفاية التذوق:

١– مراعاة مراحل نمو التذوق الأدبي: فرّق (ت.س، أليوت) بين ثلاث مراحل في نمو التذوق الأدبي:

أ– المرحلة الأولى: وتمتد حتى الثانية عشرة، ويرى (أليوت) أن معظم الأحداث حتى الثانية عشرة قادرون على بعض الاستمتاع بالشعر، وعند البلوغ أو قريباً منه يقل اهتمام أكثرهم به. أما الأقلية الباقية فيتنازعها في هوى الشعر حنين لجوج لا عهد لها بمثل متعته من قبلُ، ولست أدري ما إذا كان للبنات في العمر المبكر ذائقة شعرية تختلف عن ذائقة البنين، غير أنه يمكنني القول إن هؤلاء يستجيبون استجابة منتظمة، لقد كانت المتعة الوحيدة التي جنيتها من قراءة (شكسبير) وشعره هي أنني «امتدحت على قراءته»، ولو كنت يومها أنضج عقلاً لرفضت ذلك رفضاً قاطعاً، وإذ أعترف بما يعتري الذاكرة من النسيان يخيل إلي أن حبي الباكر لذلك النوع من الشعر الذي يحبه الأحداث عادة قد تبدى في نفسي وأنا في سن الثانية عشرة تقريباً، بعد أن تركتني عدة سنوات سليب الاكتراث بالشعر على الإطلاق».

ب– المرحلة الثانية: في نشوء التذوق الأدبي هو الذي يظهر بعد الرابعة عشرة من عمر الإنسان، وفي هذه المرحلة تتفتح ميول المرء، ويظهر حب لكل ما هو جميل، وميل شديد لقراءة الشعر وحفظه. وفي هذه المرحلة يثبت ذوق كثير من الناس عندها.

ج– المرحلة الثالثة: هي دور النضج في تذوق الشعر والاستمتاع به، وقد يكون القارئ مستعداً للتمييز بين جيّد الشعر ورديئه، وفي هذه المرحلة ينضج العقل، ويصقل الذوق، ويكون أكثر قدرة على تذوق الأدب من المراحل السابقة.

وعلى المدرس في تنمية التذوق الأدبي أن يتعرف طبيعة المرحلة التي يتفاعل معها حتى يعمل على تحقيق الأهداف التي رسمها والغايات التي يتوخاها، ذلك لأن عدم معرفته بالناشئة الذين يتفاعل معهم قد يؤدي به إلى الإخفاق في تحقيق ما يطمح إليه من تدريس النصوص الأدبية.

٢- مراعاة الجوانب الثلاثة في عملية التذوق الأدبي: والجوانب الثلاثة هي الجانب الوجداني والجانب العقلي والجانب الجمالي، وهي جوانب متكاملة ليس ثمة انفصال بينها.

ويقصد بالجانب الوجداني تمثل القارئ لأحاسيس الشاعر وقدرته على أن يستشف الحالة النفسية التي يعبر عنها في أبياته، ويقصد بالجانب العقلي قدرة القارئ على فهم الأفكار الواردة في الأبيات الشعرية ومدى ما بينها من تناقض، وإدراك للمعاني التي توحي بها ومدى ما فيها من عمق أو سطحية. وأما الجانب الجمالي فهو ما يختص بعنصر الشكل في القصيدة، ويقصد به تذوق القارئ للشكل الفني للقصيدة أي إدراك أثر كل جزئية فيها ودورها في جمال الفكرة أو الإحساس بها.

وثمة ارتباط وثيق بين الجانبين الوجداني والجمالي بحيث يمكن القول إن العجز عن التأثر بالنص والانفعال به والاندماج فيه وجدانياً يصحبه عجز مماثل عن تكشف مواطن الجمال في النص والإحساس بأثر كل جزئية من جزيئات العمل الأدبي في جماله.

ولقد تبين أن الطلاب ذوي التذوق الأدبي المرتفع قادرون على التأثر بالعمل الفني والاستمتاع به وجدانياً بقدر ما هم قادرون على نقده وتحليله وبيان مواطن الجمال فيه.

والطالب الذي يقدر على التأثر بالقصيدة وجدانياً والتفاعل معها يستطيع الإحساس بمواطن الجمال فيها وإدراك أثر كل جزيئة من جزيئات العمل الأدبي في جماله، ولكن مع العجز أحياناً عن تعليل ذلك أو الحكم على النص عقلياً، ومن ثم يصبح الطالب الذي لا يتأثر بالقصيدة وجدانياً عاجزاً عن تبيان مواطن الجمال فيها، والإحساس بقيمة كل أداة من أدوات التعبير موسيقى كانت أو صورة شعرية أو غيرها.

كما أن الطالب قد يكون قادراً على تحليل النص ونقده دون استمتاع كامل به أو اندماج عاطفي فيه أو تجاوب مع أحاسيس الشاعر وانفعالاته. ومن هنا كان على مدرسي العربية الاهتمام بالنواحي الوجدانية والجمالية في تدريس النصوص الشعرية.

٣- المقارنة بين النصوص في الموضوع الواحد: وهذه المقارنات تبين مواطن الإبداع في بعضها، والتبعية والنمطية في بعضها الآخر، ومن شأن هذه المقارنات والموازنات تقدير القيمة الفنية وبيان مظاهر القصور أو عناصر الجمال، وهي من أجدى الوسائل في سرعة تكوين الذوق الأدبي، فيمكن للمدرس أن يختار نصوصاً متشابهة من عصور مختلفة مثل وصف الذئب كما جاء على لسان الفرزدق وعلى لسان البحتري، ووصفه كما ورد في الآداب الغربية فتحلل النصوص وتنقد ويكشف عن مواطن الجمال فيها.

ويمكن المقارنة بين وصف أبي تمام والبحتري وصفي الدين الحلي للربيع، وبين رثاء البصرة عند ابن الرومي ورثاء بغداد عند شمس الدين محمود الكوفي، وبين صور الحرب والمعارك عند كل من بشار وأبي تمام والبحتري والمتنبي، وبين ما يماثلها عند الأندلسيين والمحدثين.

ويمكن الوقوف عند صورة معينة ومقارنتها بين شاعر وآخر، كصورة سيف الدولة الحمداني في شعر المتنبي عندما يقول:

وقفت وما في الموت شك لواقف كأنك في جفن الردى وهو نائمُ

وصورة الفدائي في شعر إبراهيم طوقان في قوله:

هو بالباب واقف والردى منه خائف

فاهدئي يا عواصفُ خجلاً من جراءته

فصورة الموت عند إبراهيم طوقان تختلف عنها عند المتنبي، فهي عند الثاني لا حركة فيها لأن الموت نائم عن سيف الدولة غافل عنه، في حين أن الموت يرتعد خوفاً من جرأة الفدائي وإقدامه عند طوقان مما أكسب المعنى روعة وجمالاً.

٤- تدريب الناشئة على الإحساس بالوزن والإيقاع منذ نعومة أظفارهم، وفي الأغاني والأناشيد مجال رحب لهذا التدريب.

٥- استثارة الدافعية والرغبة في القراءة في نفوس الناشئة: ذلك لأن القراءة تمد الناشئة بالمتعة الفنية والزاد الفكري الذي يساعد على تفهم الأدب والحكم عليه والتفاعل مع مضامينه وأساليبه.

٦- تنمية القدرة على اختيار النصوص في نفوس الناشئة: لأن دفع المتعلمين إلى البحث والتفتيش في الكتب عن النصوص التي يختارونها أمر في غاية الأهمية، كما أن استمزاج آرائهم فيما يحبون أن يتعلموه، وتعرف رغباتهم واهتماماتهم في ضوء الدراسات العلمية أمر هو الآخر مهم جداً في تأمين الراحة النفسية لديهم مادام ما يختار يلبّي رغباتهم، ويسد حاجاتهم.

٧- مشاركة المتعلمين في عملية النقد والتعليق: على المدرس أن يعمل على إشراك ناشئته في النقد والتعليق تاركاً لهم التلقائية الكاملة والحرية التامة في التعبير عما يشعرون به، متناولاً بعد ذلك آراءهم بالتهذيب وأحكامهم بالتوجيه. والمدرس الناجح هو الذي يسمح لكل الآراء أن تظهر متمهلاً عليها، متأنياً معها، مثابراً في توجيهها حتى تستوي بعد ذلك آراء ناجحة وأحكاماً تصلح أساساً للنقد ودليلاً على التذوق، على أن المدرس موجّهٌ ومرشدٌ لمواطن الجمال.

٨- دور المدرس في تكوين التذوق الأدبي: غني عن البيان أن للمدرس دوراً رئيساً في تكوين التذوق الأدبي لدى طلابه، ذلك لأن الطلاب ينظرون إلى المدرس على أنه القدوة التي يقتدى بها، والمثال الذي يحتذى به، فإذا كان محباً للقراءة والشرح والتعبير أثّر في طلابه في جذبهم نحو القراءة. والمدرس الناجح هو الذي يوفر في صفوفه جواً من

التعاطف والمشاركة وخلق المواقف الإيجابية في التعلم، وهو في تعليمه يحترم إبداعية طلابه ولا يهدم نتيجة جهودهم، وهو مرن في أسلوبه يكيّف طريقته وفق الأجواء التي يتفاعل معها، ويعرف كيف يلاحظ برح ناقدة.

مراجع الفصل

١- الأستاذ الدكتور محمود أحمد السيّد- في طرائق تدريس اللغة العربية- جامعة دمشق- كلية التربية ١٩٩٨.

٢- الأستاذ الدكتور محمود أحمد السيّد- الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها- دار العودة- بيروت ١٩٨٤.

٣- الدكتور رشدي أحمد طعيمة-الدكتور محمد علاء الدين الشعيبي- تعليم القراءة والأدب- دار الفكر العربي- القاهرة ٢٠٠٦.

٤- مجلة العربية – مخبر علم تعليم العربية بالمدرسة العليا للأساتذة (بوزيعة)- العدد الثالث ٢٠١١.

٥- الدكتورة سعاد عبد الكريم الوائلي- طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير- دار الشروق للنشر والتوزيع- عمان ٢٠٠٤.

٦- راتب قاسم عاشور- أساليب تدريس اللغة العربية- دار المسيرة للنشر والتوزيع- عمان ٢٠٠٣.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل السادس

نماذج تطبيقية

محتويات الفصل:

أولاً- نموذج في تدريس التعبير.

ثانياً- نموذج في تدريس القواعد النحوية.

ثالثاً- نموذج في تدريس نص أدبي.

Damascus University

الفصل السادس

نماذج تطبيقية

دروس في بعض الكفايات تصميماً وتخطيطاً وتنفيذاً

بعد أن تعرَّفنا تدريس بعض الكفايات اللغوية في التعبير والقواعد النحوية والإملائية والأدبية والبلاغية والعروضية، كان تقديم نماذج في عدد من الدروس في هذه الكفايات بغية الاستئناس بها في تصميم الدروس وتخطيطها وتنفيذها أمراً مفيداً لمعلمي اللغة العربية ومدرسيها.

أولاً– نموذج في تدريس التعبير

سبق أن أشرنا إلى أن موضوعات التعبير في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي ذات طابع محسوس، وفي الحلقة الثانية من هذه المرحلة يجري الجمع بين الأمور المحسوسة والمعنوية المجردة، وإن كانت الأمور المحسوسة ما تزال نسبتها أعلى من المجردة. أما في المرحلة الثانوية فتغلب على موضوعات هذه المرحلة الأمور المعنوية المجردة.

وفي ضوء ذلك يمكن لمعلمي اللغة أن يتخيروا ما يلائم طبيعة كل مرحلة، ومن موضوعات التعبير التي تجمع بين الوصف والتجريد في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي: وصف عامل وتبيان دور العمل في النهوض بالمجتمع وتقدمه، ووصف فلاح وتبيان دور الفلاحين في النهوض بالمجتمع والتنمية الزراعية فيه، ووصف حفل لتكريم المتفوقين في المدرسة وتبيان دور الجدّ والاجتهاد والتفوق في النهوض بالمجتمع والارتقاء به، ووصف مباراة رياضية وتبيان دور الرياضة في بناء أجسام أبناء الأمة قوية ومتماسكة... الخ.

وقد تخيّرنا موضوعاً من الموضوعات التي تجمع بين الجانبين المشخص والمعنوي والتي يمكن طرحها في نهاية الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي أو في بداية المرحلة الثانوية، وليكن الموضوع المتخيّر هو: «التقى ثلاثة صيادين تحت شجرة وارفة الظلال

على حافة نبع يتفجر ماءً صافياً، فلفت انتباه أحدهم صخرة نقشت عليها عبارة «تشبّه بهذا النبع».

فأخذ كل واحد من هؤلاء الصيادين يفسر المعنى المقصود من هذه العبارة كما فهمها».

اذكر ما دار بينهم من حديث.

وثمة فيما يأتي عرض لتنفيذ هذا الموضوع المتخير باستخدام طريقة عصف الدماغ أو القدح الذهني.

١- تحديد الأهداف:

إن وضوح الأهداف في ذهن المدرس من الأهمية بمكان، ذلك لأن في تحديدها بدقة ووضوح يساعد أيما مساعدة على نجاحه في أدائه، ويمكن تلخيص هذه الأهداف المرجوة من تقديم موضوع التعبير في الآتي:

أ-ذكر بعض الفوائد التي يمكن للمرء أن يستمدها من الطبيعة (التناسق والانسجام- الجمال- عمل الخير- تغذية الفكر ...الخ).

ب- تزويد الطلبة بعدة فكر يتوصلون إليها بطريق الاستقراء من خلال الموضوع المطروح (الكرم- الصفاء- التجدد- التضامن ... الخ).

ج- تدريب الطلاب على الحرية في الاستنتاج والحرية في التعبير.

د- الربط الوثيق بين الفكر المستنبطة وواقع الطلبة.

هـ- تدريب الطلاب على وضوح الفِكَر في الأذهان وحسن التعبير عنها.

و- تدريب الطلاب على النظام والتنسيق بين أجزاء الموضوع والتسلسل في عرض الفكر والانتقال من فكرة إلى أخرى وحسن استخدام علامات الترقيم.

ز- تدريب الطلاب على الدقة في الإجابة والتقيد بالموضوع.

ح- تقويم القلم واللسان من الأغلاط المرتكبة.

ط- تدريب الطلاب على النقد الموضوعي.

ي- تشجيع أصحاب المواهب ومراعاة أصحاب الكتابات الضعيفة.

٢- الأساليب والمناشط:

وتشمل هذه المناشط أجزاء الموضوع الثلاثة: التمهيد والعرض والخاتمة.

أ- التمهيد:

ويمكن أن يتخذ الأسلوب التالي:

١- يسأل المدرس:

- علام يدل شروق الشمس وغيابها ؟
- يجيب أحد الطلبة: يدل ذلك على أن لكل شيء بداية ونهاية.
- ويجيب ثان: يدل ذلك على دورة الحياة وأنه من الغروب ينبثق الشروق، ومن الموت تنبثق الحياة.
- يعقب المدرس على هذه الإجابات.
- ويمكن أن يكون السؤال عن تفتح الزهرة من البرعم إلى مرحلة ضوع الشذى والعبير ثم إلى الذبول حيث يكون الاستنتاج أن فترات الحياة: طفولة وشباب ونضج وشيخوخة، أو أن الجمال فترة زمنية محدودة لا تدوم، أو أن فترة الشباب هي فترة الجمال ينبغي أن تستغل في طلب المعالي ... الخ.

٢- ما الدروس التي نستقيها من النمل والنحل ؟

- يجيب طالب: نستقي منهما الجد والاجتهاد والسعي الحثيث لنيل المطالب.
- ويقول آخر: نستقي منهما التخطيط المنظم لاستمرارية الحياة، إذ إن ما تجنيه النملة في الصيف والنحلة في الربيع والصيف، يكون زاداً لهما في الشتاء يساعدهما على البقاء، وأنه لولا التنظيم والتخطيط لما كانت هناك حياة فعالة.
- ويقول ثالث: نستقي من حياة النحلة الإيثار، إذ إنها تتعب وتكد وتمتص رحيق الأزهار لتحوله إلى عسل فيه شفاء للناس فكم من مريض شفي ! ومن متألم زالت أوجاعه بفضل هذه المادة النافعة التي لا تحصى فوائدها ! .. الخ.

ب- العرض:

الآن سنحاول معاً أن نستنبط الدروس والعبر مما يلي:

١- يعرض المدرس صوراً عن ثلاثة صيادين يجلسون بالقرب من نبع تحت شجرة وارفة الظلال، وقد وضع كل منهم بندقيته بجواره، ورقد كلبه إلى جانبه: ثم يشير إلى العبارة المنقوشة على صخرة على حافة النبع.

٢- يسأل المدرس طلبته عن محتويات هذه الصور وعما يرونه في كل منها، ويمكن أن يعرض المنظر في فانوس سحري، ويتم الحوار في أثناء العرض.

٣- يجمع المدرس بين محتويات هذه الصور بطريق تسجيل الموضوع على السبورة، ثم يعمد إلى قراءته بتمهل وأناة، فاسحاً المجال أمام طلابه للتفكير فيه بإنعام النظر، والغوص وراء الفكر.

٤- يدعو طلابه إلى استخراج العناصر من الموضوع نفسه حرصاً على الدقة في الإجابة وعدم الخروج عن الموضوع.

٥- يسجل العناصر على السبورة من غير أن يحذف شيئاً منها في البداية حفاظاً على حرية التعبير، ثم يعمد إلى غربلتها وتصفيتها والاقتصار على ما له علاقة بالموضوع واستبعاد ما لا علاقة له به.

٦- يعود المدرس إلى نص السؤال نفسه، ويضع خطاً تحت العناصر التي يشتمل عليها نص السؤال، وهذه العناصر هي (ثلاثة صيادين- شجرة وارفة الظلال- نبع يتفجر ماء صافياً- صخرة نقشت عليها عبارة- العبارة نفسها «تشبه بهذا النبع» وتفسيراتها).

٧- يسأل المدرس بعد أن يرتب هذه العناصر الأسئلة التالية.

- ما الذي نصفه في الصيادين ؟

يقول طالب: نصف كيفية التقائهم ولباسهم.

ويقول ثان: ونصف بندقياتهم.

ويضيف ثالث: ونصف كلاهم والوضعية التي اتخذها كل منهم ... الخ.

يسجل المدرس هذه الفكر على السبورة.

- ما الذي نصفه في الشجرة ؟

يقول طالب: نصف ضخامة جدعها وعلو أغصانها.

ويقول ثان: نصف أوراقها وتمايل أغصانها.

ويقول ثالث: ونصف أيضاً انحناءها فوق النبع وكثافة ظلها ... الخ.

يسجل المدرس هذه الفكر على السبورة.

- ما الذي نصفه في النبع ؟

يقول طالب: نصف صفاء مياهه وعذوبتها.

ويجيب ثان: نصف غزارتها وتفجرها من قلب الصخر.

ويضيف ثالث: ونصف أيضاً برودة مائه وظهور حصاه.

يقوم المدرس بتسجيل هذه الفكر على السبورة.

- ما الذي نصفه في الصخرة التي نقشت عليها العبارة؟

يقول طالب: نصف ضخامتها.

ويجيب ثان: ونصف قوتها وصمودها في وجه الأعاصير والسيول.

٨- يتوقف المدرس عند العبارة المنقوشة على الصخرة «تشبه بهذا النبع»، ويقول: لنضع أنفسنا مكان الصيادين ولنتمثل الحديث الذي دار بينهم، فما يمكن أن تكون الفكرة التي ذكرها الصياد الأول ؟

أ- يقول طالب: يمكن أن تكون: ينبغي لنا أن نتشبه بالنبع من حيث الكرم والعطاء.

- يعقب المدرس: كيف ؟ وضّح فكرتك:

- يجيب الطالب: على المرء أن يكون خيّراً معطاء كريماً يعطي الآخرين ويساعدهم من غير منّ ولا أذى، ومن غير تباه أو افتخار.

- يضيف المدرس: هذا صحيح، فعلى كل منا أن يتخذ من هذا النبع مثالاً له في العطاء، فعطاؤه دائم مستمر لا يعرف الانقطاع، وهو في عطائه لا يفرق بين إنسان وآخر، وإنما يشمل عطاؤه الأحياء جميعاً من إنسان وحيوان ونبات، فهو الخير عينه، والكرم ذاته.
- يسأل المدرس بعد ذلك:

كيف يتجلّى عطاؤنا ! إذا ما تشبهنا بالنبع ؟

- وتأتي الإجابة: يتجلى العطاء في المال وفي الوقت وفي الجهد والعمل، وفي الروح ... الخ.
- ويعقب المدرس: فليعط إذاً كل منا من وقته، من ماله، من جهده، من عمله، حتى يرتفع بناء الوطن عالياً كما ارتفعت هذه الشجرة بأفنانها باسقة فوق مياه هذا النبع.
- ثم يسأل: ولكن كيف يتجلى عطاؤكم حالياً وأنتم على مقاعد الدراسة ؟
- وتأتي الإجابة: يتجلى في أن نعطي دروسنا وقتنا وجهدنا، وأن نمنح ذوينا البر والرحمة، ووطننا الإخلاص والمحبة، واحترام النظام والحفاظ على المصلحة العامة ... الخ.
- يسأل المدرس: من يملي عليّ الفكرة التي يمكن أن يكون الصياد الأول قد ذكرها ؟
- يقول أحد الطلبة: «إنها فكرة العطاء الدائم بلا منّ ولا أذى، العطاء بصمت».
- يقوم المدرس بتسجيل الفكرة على السبورة.

ب- والآن ننتقل إلى الصياد الثاني ونسأل: كيف فهم المعنى المراد من العبارة؟

- يقول طالب: يمكن أن يكون قد فهم منها أن على الإنسان أن يتشبه بهذا النبع في صفاء نفسه وعذوبة حديثه ونقاء سريرته.

- يثني المدرس على إجابة الطالب مشجعاً، ويطلب إليه أن يوضحها، فيقول: على المرء أن تكون سريرته صافية صفاء مياه هذا النبع، وأن يكون قلبه نقياً خالياً من الضغينة والحقد والكراهية والبغضاء نقاء مياه هذا النبع، وأن يعامل الآخرين بكل صدق وصفاء وصراحة.
- يعقب المدرس: هذا صحيح، فالكراهية ليست من صفات المواطن الصالح، وهي تفقد الإنسان سمته الإنسانية، وإذا ما استبدت بأفراد المجتمع تمزّق بنيانه وتحول إلى غابة يفترس فيها القوي الضعيف. يقول الشاعر:

خلِّص فؤادَك من غِلٍّ ومن حسدٍ فالغِلُّ في القلب مثل الغُلِّ في العنقِ

«يشرح المدرس معنى البيت»: كما يمكنه أن يستشهد بالحديث النبوي: «احصد الشر من صدر غيرك بقلعه من نفسك».

- ويتوقف عند فكرة الصفاء قائلاً:

«انظر إلى هذا النبع تجد أنك لو حاولت أن تعكره عاد إلى صفائه بعد لحظات، وهذا ما ينبغي للمرء أن يتسم به، إذ إن عليه أن يكون متصفاً بسماحة الخلق وبالصفح عن المسيء، والبعد عن الأذى، وتجنب الغضب والانفعال».

- ثم يسأل المدرس بعدها: من يملي عليّ الفكرة التي يمكن أن يكون قد ذكرها الصياد الثاني؟
- يقول طالب: «إنها فكرة الصفاء في النفس، والنقاء في السريرة، والعذوبة في الحديث».
- يقوم المدرس بتسجيل الفكرة على السبورة.

ج- ننتقل الآن إلى الصياد الثالث: ماذا عساها أن تكون فكرته ؟

- يقول طالب: يمكن أن يكون قد استوحى من العبارة معنى التجديد
- يستوضح منه المدرس عن المعنى المقصود ؟

- يجيب الطالب: أن المعنى المقصود أن على المرء أن يكون متجدداً على الدوام تجدد مياه هذا النبع في كل لحظة تمر، ذلك لأن الوقوف يعني الجمود والتحجر والتخلف والمرض، ولو أن مياه هذا النبع كانت آسنة لامتلأت بالجراثيم: ولكن الذي أكسبها عذوبتها وطيبتها ما تتسم به من تجدد مستمر في كل لحظة.
- يعقب المدرس: هذا صحيح، أحسنت في فهمك، وهذا ما عبر عنه الشاعر قائلاً:

إني رأيت وقوفَ الماء يُفسدُه إن سال طاب وإن لم يسرِ لم يطبِ

ولكن كيف يمكن للإنسان أن يتمثل بهذا النبع من حيث تجدد مياهه ؟

- ويجيب الطالب:

على المرء أن يواكب روح العصر الذي يعيش فيه، وأن يطلع على كل جديد، وأن يكون لديه ظمأ للمعرفة، يبحث عنها مفتشاً ومنقباً في مراحل حياته كلها.

كما أن عليه أن يكون طموحاً لا يقف عند مرحلة معينة، بل يبحث عن الأفضل دائماً: كلما وصل إلى قمة لاحت له في الأفق قمم أخرى، مما يكسب وجوده طعماً خاصاً وطابعاً معيناً يجعلانه جديراً بالحياة، أهلاً لها.

- ثم يقوم أحد الطلبة بإملاء فكرة «التجديد والطموح» على المدرس الذي يقوم بتسجيلها على السبورة.

د- يقول المدرس: أصبح لدينا الآن ثلاث فكر، أو ثلاثة دروس استقيناها من العبارة، وهذه الدروس هي:

١- العطاء الدائم بصمت.

٢- الصفاء في النفس، والنقاء في السريرة، والعذوبة في الحديث.

٣- التجدد والطموح.

- ثم يسأل: هل يمكننا أن نستخلص فكرة أخرى ؟

- يقول قائل: يمكننا أن نستنتج عبرة أخرى تتمثل في «أن الاتحاد يولد قوة».
- ويتساءل المدرس: كيف ؟
- فتأتي الإجابة: أن قطرة واحدة من الماء ليس لها أثر يذكر، ولكن عندما اجتمعت قطرة من هنا، وقطرات من هناك كوّنت نبعاً دفاقاً بتضامنها، فانبثق من قلب الصخر بعد أن شقّ طريقاً له.

ومن هنا كان التضامن يؤدي إلى المنعة، والاتحاد يقود إلى القوة التي لا يقف في طريقها عائق، ولا يمنع من تحقيق مبتغاها حائل.

- ويعقب المدرس: أحسنت، علينا أن نتخذ من النبع مثالاً لنا وقدوة في تآلف أبناء أمتنا العربية وتضامنهم وتراص صفوفهم ووحدة كلمتهم وتجميع طاقاتهم وإمكاناتهم المادية والمعنوية، لأن في ذلك قوتهم التي لا تقهر ومنعتهم التي لا تهد، وانتصارهم على أعدائهم الذي لا محيد عنه، إذ هل كان الصخر الأصم حائلاً دون فجر الماء وانبثاقه ؟

ج- الخاتمة:

- ويسأل فيها المدرس: كيف يمكننا أن نختتم موضوعنا ؟
- فتجيء الإجابة بتسجيل الانطباع الذاتي أمام مظاهر الطبيعة، وبالدروس القيمة التي يمكن أن نستوحيها منها، وبالإشارة إلى أن الطبيعة خير منهل يستقي الإنسان منه التناسق والانسجام مما ينعكس على النفس المتأملة فيضفي عليها الجمال والانسجام ونشدان كل ما هو جميل ونافع وسام.

٣- التقويم:

١- بعد أن يفسح المدرس المجال أمام طلبته لاستقراء العناصر والتعبير عنها وتبويبها وتنظيمها يدعوهم إلى الكتابة حول كل منها، ثم يتنقل بينهم مطلعاً على كتابتهم، مسجلاً الأخطاء التي يصادفها إن في الأسلوب أو في تشويش الفكر واضطرابها، أو في ملاءمة التمهيد للعرض، أو في الخروج عن الموضوع، أو في

استخدام علامات الترقيم، أو في الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية ... الخ.

٢- يكلف أحد الطلبة قراءة ما كتب، ويطلب إلى زملائه تسجيل ملاحظاتهم وإبداءها، ثم يقوم بتصحيح الأخطاء وتقويم الاعوجاج في المبنى والمعنى.

٣- إذا لم يتسع الوقت يكلف طلبته إكمال موضوعاتهم في البيت، ثم يعمد إلى تصحيحها بعد الانتهاء منها على النحو الذي أشرنا إليه من قبل في تقويم موضوعات التعبير، ويفضل أن يكون التصحيح مباشرة حتى لا يكون ثمة فاصل زمني بين كتابة الخطأ والتنبيه عليه.

٤- يخصص المدرس حصة معينة للتدريب على تلافي الأخطاء الشائعة التي ارتكبها الطلاب في موضوعاتهم.

ملاحظات:

١- إن تعقيبات المدرس على إجابات الطلبة لا تكون إلا بعد عجز الطلبة عن الاستنتاج ومتابعة الكلام، إذ إن على المدرس أن يطرح السؤال على الطلبة كافة، ثم يتلقى الإجابات، فيعمد إلى صقلها وتشذيبها والثناء على الجيّد منها، ثم يزيد في إيضاح بعض الفكر من خلال تعقيباته عليها.

٢- عدم استرسال المدرس في الشرح والاستئثار بالكلام حتى لا يفوت على الطلبة فرصة التعبير والاستنتاج، وإنما يكون قائداً للدرس موجهاً له، حاثاً ومشجعاً في الوقت نفسه.

٣- الابتعاد عن فرض قوالب جاهزة على الطلبة، وفسح المجال لهم للتعبير بحرية كاملة من غير إلزام أو قسر أو إكراه على الالتزام بأسلوب معين.

ثانياً– نموذج في تدريس القواعد النحوية

سبقت الإشارة إلى أن ثمة طرائق ثلاثاً في تدريس القواعد النحوية، وهي: الطريقة القياسية، والطريقة الاستقرائية، وطريقة النصوص المتكاملة، أو الطريقة المعدّلة، ولما كانت الطريقة المتبعة في العملية التعليمية التعلمية على الصعيد العربي هي الطريقة الاستقرائية وطريقة النصوص المتكاملة في الأعم الأغلب كان تخيّر أحد المباحث النحوية وتدريسه وفق هذه الطريقة يمكن أن يكون نموذجاً يستأنس به معلمو اللغة العربية ومدرسوها.

وثمة خطوات يحسن بهم الاسترشاد بها في تدريسهم، وتتلخص فيما يلي:

١– إعداد الدرس إعداداً جيداً قبل الدخول إلى الصف، فيعمل المدرس على أن يزيد في تحضيره على ما هو مقرر في الكتاب استعداداً لمواجهة أسئلة الطلبة وانتظاراً لفرصة الزيادة كي يكسب ثقة طلابه.

ويتضمن الإعداد تحديد الأهداف السلوكية من الدرس بالإضافة إلى حل تمرينات الكتاب كي يسيطر عليها، ويحتاط لما قد يكون بعيداً عنه، ويكون خطأ في التمرين نفسه، كما يتضمن الإعداد معرفة الطريقة الملائمة لتحقيق الأهداف والوسائل المساعدة لذلك.

٢– تخير التمهيد المناسب للدرس: إذ يمكن للمدرس أن يستعين بما لدى الطلبة من علم بالموضوع نفسه، فيتخذ من هذه المعلومات نقطة انطلاق يستند إليها في الوصول إلى الجديد، ويتخذ هذا التمهيد أشكالاً متعددة فقد يكون حواراً ومناقشة، وقد يكون غير ذلك.

٣– قراءة النص المتكامل الذي يشتمل على الأمثلة التي ستستقرى القاعدة منها، فيناقش المدرس طلابه في معاني هذا النص الذي يدور حول موضوع واحد على ألا يكون طويلاً ولا متكلفاً، بحيث يكون هناك توزيع منسجم للوقت المخصص على خطوات الدرس، وبعد أن يطمئن المدرس إلى فهم طلابه لمعاني النص ينتقل إلى الخطوة التالية:

٤- تسجيل الأمثلة التي تشتمل على القاعدة، ومناقشة كل مثال بغية دفع الطلاب إلى استنتاج أوجه الشبه والاختلاف بين هذه الأمثلة والرابطة التي تربط بينها والقاسم المشترك الذي يجمع بينها على أن يصب الاهتمام والتركيز على القاعدة موضوع الدرس من غير أن يكون هناك تشتت للانتباه واستطراد في أمور جانبية يؤدي إلى ضياع الهدف.

٥- استنتاج القاعدة وتثبيتها على السبورة على أن يتوصل الطلاب إلى صوغها بصورة طبيعية من غير مشقة أو إحساس بصعوبة بعد عملية الاستقراء السابقة.

وكلما تمكن المدرس من إيصال طلابه إلى استنتاج القاعدة وصياغتها بصورة طبيعية كان ذلك أمارة على نجاحه في تدريسه.

٦- تثبيت القاعدة المستنبطة في الأذهان بطريقة التطبيق عليها، ولا يمكن للقواعد أن تتحول إلى مهارة على اللسان والقلم، إلا بوساطة التدريب والتمرين.

ويتطلب هذا أن يكثر المدرس من التمرينات الشفوية أولاً، ومن ثم التمرينات الكتابية على أن تتدرج هذه التمرينات من السهولة إلى الصعوبة، وعلى أن تكون هناك صيغ متعددة للأسئلة وعدم الاقتصار على صيغة واحدة كالأسئلة التكوينية فقط، إذ لابد من تمرين الطلاب على أسئلة التكملة والاختيار من متعدد، والتعرف والتكوين إثارة للنشاط والحيوية في نفوسهم.

٧- تكليف الطلاب القيام بأداء بعض التمرينات في المنزل على أن يقتصر المطلوب منها على ما أخذه الطلاب من قواعد في الدرس نفسه بالإضافة إلى الدروس السابقة ربطاً للمعلومات في الأذهان وتكويناً للمفاهيم، وعلى ألا يطغى نصيب الدروس السابقة من التمرينات على نصيب الدرس نفسه.

٨- تصحيح التمرينات الكتابية التي قام الطلاب بإجرائها، ويمكن أن يتم التصحيح في الصف على أن يقوم المدرس نفسه بالتصحيح أو يقوم به الطلاب تحت إشراف المدرس، كما يمكن للمدرس أن يقوم بتصحيح دفاتر الطلبة في خارج الصف.

٩- إجراء اختبارات موضوعية بغية اطمئنان المدرس إلى فهم طلابه للقواعد، وهذه الاختبارات وسيلة من وسائل التقويم سواء أكان ذلك للدرس نفسه أم للدروس السابقة. كما لابد من إجراء اختبارات في التعبير حتى يتعرف مدى انعكاس تعلم القواعد على صحة الأسلوب وسلامة التراكيب.

١٠- تكون أكثر خطوات درس القواعد فرصاً لبيان وحدة فروع اللغة العربية ففي الأسئلة يمكن ذكر بيت مما يحفظه الطلبة في النصوص أو إنشاء جملة مناسبة. وفي التمرينات يمكن الرجوع إلى المحفوظات أو إلى كتاب النصوص والقراءة، أو حتى كتب التاريخ.

١١- تكون أكثر دروس اللغة العربية مجالاً حياً لتطبيق القواعد: في القراءة والتعبير والنصوص ... الخ.

فلا بد من الانتباه إلى ذلك على ألا يكون ثمة إسراف في هذا المجال بحيث تصبح القواعد غاية في ذاتها مما يجور على الدروس الأخرى، وإنما إذا وجد المدرس أن ثمة لبساً في المعنى وغموضاً في فهمه، وأن الوقوف عند القاعدة الموضحة لذلك اللبس والمبددة لذلك الغموض تفيد في هذا المجال، أمكنه أن يتوقف عند القاعدة ويذكّر بها بحيث لا يكون هناك ضرر ولا ضرار.

درس نموذجي في القواعد

إذا أخـذنا مبحثـاً مـن المباحـث النحويـة في المرحلـة الإعداديـة، ولـيكن مبحـث «الأفعال الخمسة» فيمكن تدريسه على النحو التالي:

إعراب الأفعال الخمسة

الطليعي يتقيد بالنظام

في السابع عشر من نيسان خيم عدد من أفراد الطلائع في أسفل الجبل على حافة نبع يتفجر ماء صافياً، فوجه قائد المخيم إلى أفراد المجموعة التعليمات التالية:

(أ)

١- أسعد وعلي يحرسان المخيم ليلاً.

٢- وأنتما يا ماجد وحليم تعدان الطعام صباحاً.

٣- أشرف وأحمد وأكرم ينظفون المخيم.

٤- وأنتم يا كريم ومنصف وشادي تساعدون رفاقكم في تنظيف المخيم.

٥- أما أنت يا فادية فتساعدين ماجداً وحليماً في إعداد الطعام.

(ب)

١- أطلب إلى أسعد وعلي أن يحرسا المخيم بكل يقظة وحذر.

٢- وأطلب إلى أشرف وأحمد وأكرم أن ينظفوا المخيم بكل اهتمام.

٣- كما أطلب إليك يا فادية أن تساعدي رفيقك مساعدة فعالة.

(جـ)

فوجئ رئيس المخيم عندما علم:

١- أن أسعد وعلياً لم يحرسا المخيم.

٢- وأن أشرف وأحمد وأكرم لم ينظفوه، فالتفت إلى فادية وقال لها:

٣- وأنت يا فادية لم تساعدي رفيقك. فما سبب ذلك ؟

٤- فلتعلموا يا أبنائي أن الطليعي يتقيد بالنظام، ولا يقصّر عن القيام بالواجب.

١– الأهداف السلوكية:

١– أن يقرأ الطالب النص قراءة سليمة، على ألا يكون ذلك هدفاً قائماً بذاته على حساب بقية الأهداف.

٢– أن يشير إلى الفكر الواردة فيه.

٣– أن يدل على الأفعال المضارعة الواردة في النص.

٤– أن يشير إلى سبب تسمية الأفعال الخمسة بـ «الأفعال الخمسة».

٥– أن يميّز بين الأفعال الخمسة وغيرها من الأفعال المضارعة.

٦– أن يحدد علامة رفع الأفعال الخمسة.

٧– أن يحدد علامة نصب الأفعال الخمسة.

٨– أن يحدد علامة جزم الأفعال الخمسة.

٩– أن يدل على الأفعال الخمسة في نصوص مختلفة.

١٠– أن يعرب بعض الأفعال الخمسة في حالاتها المختلفة.

٢– الأساليب والمناشط:

١– يقرأ الطلاب النص قراءة سليمة بعد قراءة المدرس.

٢– يسأل المدرس الطلاب بعض الأسئلة مثل:

- أين خيم عدد من أفراد الطلائع ؟
- ومتى خيموا ؟
- كيف كانت مياه النبع ؟
- ماذا أسند قائد المخيم إلى أسعد وعلي ؟
- وماذا أسند إلى فادية ؟
- وما واجب الطليعي ؟ ... الخ.

٣–ماذا نسمي الجملة التي تبدأ بفعل؟

٤– إلى كم قسم يقسم الفعل من حيث الزمان ؟

٥- ما نوع الأفعال الواردة في جمل المجموعة (أ) ؟

٦- ما عدد الأشخاص في كل من الجملتين الأولى والثانية من جمل المجموعة (أ) ؟

٧- ما ضمير المثنى الذي اتصل بالفعل في الجملتين ؟

٨- ما عدد الأشخاص في كل من الجملتين الثالثة والرابعة ؟

٩- ما ضمير الجمع الذي اتصل بالفعل ؟

١٠- من الفتاة المخاطبة في الجملة الخامسة ؟

١١- علام يدل اسم فادية ؟

١٢- ما ضمير المؤنثة المخاطبة الذي اتصل بالفعل ؟

١٣- كم عدد الأفعال المضارعة في جمل المجموعة (أ) ؟

١٤- ماذا نسمي كل فعل مضارع اتصلت به ألف الاثنين أو واو الجماعة أو ياء المؤنثة المخاطبة ؟

١٥- ما الحرف الذي يتبع ألف المثنى وواو الجماعة وياء المؤنثة المخاطبة في هذه الأفعال ؟

١٦- هل سبقت أفعال المجموعة (أ) بحرف ناصب أو جازم ؟

١٧- كيف يكون الفعل المضارع غير المسبوق بناصب أو جازم ؟

١٨- ما علامة رفع الفعل المضارع ؟ هل ظهرت الضمة في آخر هذه الأفعال ؟

١٩- ما الذي ظهر إذاً ؟

٢٠- نستنتج إذاً أن الأفعال الخمسة تكون مرفوعة بثبوت النون.

٢١- صل كل فعل من الأفعال التالية بألف الاثنين وواو الجماعة وياء المؤنثة المخاطبة: يشرب – يكتب- يذهب. «تقويم مرحلي»

٢٢- ماذا نسمي «أن» التي سبقت الفعل المضارع في جمل المجموعة (ج) ؟

٢٣- ماذا يعمل حرف النصب ؟

٢٤- ما الحرف الذي حذف من الأفعال الخمسة عندما دخل عليها حرف النصب (أن) ؟

٢٥- ماذا نستنتج إذاً ؟

٢٦- ما علامة نصب الأفعال الخمسة ؟

٢٧- ضع قبل كل فعل من الأفعال التالية حرفاً ناصباً وغيّر ما يجب:

يقومون- تقدرين- تنصحان. «تقويم مرحلي»

٢٨- ما نوع الأفعال التالية الواردة في جمل المجموعة (ج) ؟

لم يحرسا، لم ينظفوا، لم تساعدي، فلتعلموا.

٢٩- هل هي من الأفعال الخمسة ؟

٣٠- لم كانت من الأفعال الخمسة ؟

٣١- بم سبق كل فعل ؟

٣٢- ماذا نسمي كلمة « لم» التي تسبق الفعل المضارع ؟

٣٣- ما عمل حرف الجزم ؟

٣٤- ما الحرف الذي حذف من الأفعال السابقة عندما دخل عليها حرف الجزم « لم» ؟

٣٥- ماذا نستنتج ؟

٣٦- أدخل أحد أحرف الجزم على الأفعال التالية:

يجاهدون- تقدرين- تساهمان «تقويم مرحلي»

٣٧- ما علامة نصب الأفعال الخمسة ؟ وما علامة الجزم ؟

٣٨- ما علامة رفع الأفعال الخمسة ؟

٣- التقويم:

١- أين خيم أفراد الطلائع ؟ ومتى ؟

٢- ما المهمة التي أسندت إلى أكرم ؟ وما المهمة التي أسندت إلى فادية ؟

٣- كيف ينبغي أن يكون الطليعي ؟

٤- ما الضمير الذي اتصل بكل من الأفعال التالية:

تعرفان- تسرعين- يلعبون- تكتبون- يسهران.

٥- ميّز بين الأفعال الخمسة وغيرها من الأفعال المضارعة فيما يلي:

يقدم- يفهمون- تشتركان- تعلم- تناضلين- أقاوم- تنأيان.

٦- ما علامة رفع الأفعال المضارعة الواردة في الجمل التالية:

- قال تعالى: «الذين يؤمنون بالغيب، ويقيمون الصلاة، ومما رزقناهم ينفقون».
- أنتما تماثلان أخاكما في الجِدّ والاجتهاد.
- وأنت يا ريم تصلحين للطالبات قدوة ومثالاً.
- جاء في الحديث الشريف: «لما عرج بي مررت بأناس يخمشون وجوههم وصدورهم بأظافر من نحاس، فقلت من هؤلاء يا أخي يا جبريل ؟

قال: هؤلاء هم خطباء أمتك الذين يقولون ما لا يفعلون».

٧- دل على الأفعال المضارعة المنصوبة فيما يلي، واذكر علامة النصب:

- «إن الله لا يغيّر ما بقوم حتى يغيّروا ما بأنفسهم».
- أن تناضلوا في سبيل الوطن العربي خير لكم.
- لن أغفر لك يا بنتي حتى تقومي بواجبك خير قيام.

٨- دل على الأفعال المضارعة المجزومة فيما يلي، واذكر علامة الجزم:

- لم يؤثروك بها إذ قدّموك لها.
- لا تخربي بيتك بيديك.
- لتعلما أن الحق يعلو ولا يعلى عليه.

- لا تتوانوا عن القيام بالواجب.

٩- ما إعراب الأفعال المضارعة فيما يلي:

- قال تعالى: «لن تنالوا البر حتى تنفقوا مما تحبون».
- وقال أبو تمام:

لا تنكري عطل الكريم من الغنى فالسيل حرب للمكان العالي

قال بدوي الجبل:

هل تسألين عن الخمسين ما فعلت يفنى الشباب ولا تفنى سجاياه

قال المتنبي:

يقولون لي: ما أنت في كل بلدة ؟ وما تبتغي؟ ما أبتغي جلَّ أن يسمى

ثالثاً– نموذج في تدريس نص أدبي

سبق أن أشرنا إلى أن ثمة مناهج متعددة لتدريس النصوص الأدبية وتحليلها حيث أبنا المنهج البلاغي والمنهج النفساني والمنهج الاجتماعي، والمنهج الشكلاني والهيكلاني، وذكرنا أن المنهج البلاغي هو المنهج الذي كان سائداً في العملية التعليمية التعلمية على الصعيد العربي، مع أن ثمة صيحات تهاجم هذا المنهج وتدعو إلى تدريس النصوص الأدبية وتحليلها في ضوء معطيات علوم اللسان.

والواقع ثمة نصوص أدبية تحلل في ضوء المنهج النفساني تحليلاً واضحاً ومطابقاً لشخصية قائليها كما نجد ذلك في نصوص أدبية عند المتنبي وأبي القاسم الشابي وبدوي الجبل. وثمة نصوص أدبية تحلل في ضوء المنهج الاجتماعي تحليلاً واضحاً وكافياً كما نجد ذلك في نصوص أدبية عند نجيب حداد والرصافي وأبي ريشة من الشعراء المعاصرين، وعند الشاعر أبي العتاهية من القدماء، وذلك في تصويره حال الرعية في الرسالة التي رفعها إلى الخليفة الرشيد.

ولعلّ من الفائدة أن نطلّع على تحليل نص أدبي عنوانه «قلب الشاعر» لأبي القاسم الشابي مستمد من ديوانه «أغاني الحياة»، وقد قام الدكتور حمادي صمود الأستاذ في الجامعة التونسية بتحليل هذا النص في ضوء معطيات علوم اللسان، وها هو ذا النص المتخيّر وتدريسه.

النص

قلب الشاعر

لأبي قاسم الشابي

كـــل مـــا هـــبَّ، ومـــا دبَّ، ومـــا ... نـــام، أو حـــام علـــى هـــذا الوجـــود

مـــن طيـــورٍ، وزهـــورٍ، وشـــذى ... وينـــابيعَ، وأغصـــانٍ تميـــد

وبحـــارٍ، وكهـــوفٍ، وذرى ... وبـــراكينَ، ووديـــانٍ، وبيـــد

وضـــياءٍ، وظـــلالٍ، ودجـــى ... وفصـــولٍ، وغيـــومٍ، ورعـــود

وثلـــوجٍ، وضـــبابٍ عـــابرٍ ... وأعاصـــيرَ، وأمطـــارٍ تجـــود

وتعـــاليمَ، وديـــنٍ، ورؤى ... وأحاســـيسَ، وصـــمتٍ ونشـــيد

كلهـــا تحيـــا بقلـــبي حـــرةً ... غضـــةَ الســـحر كأطفـــالِ الخلـــود

* * *

هـــا هنـــا، في قلـــبي الرحـــبِ، العميـــق ... يـــرقص المـــوتُ وأطيـــافُ الوجـــود

هـــا هنـــا، تعصـــفُ أهـــوالُ الـــدجى ... هـــا هنـــا، تخفـــقُ أحـــلامُ الـــورود

هـــا هنـــا، تهتـــفُ أصـــداءُ الفنـــا ... هـــا هنـــا، تعـــزفُ ألحـــانُ الخلـــود

هـــا هنـــا، تمشـــي الأمـــاني، والهـــوى ... والأســـى، في موكـــبٍ فخـــمِ النشـــيد

هـــا هنـــا، الفجـــرُ الـــذي لا ينتهـــي ... هـــا هنـــا الليـــلُ الـــذي لـــيس يبيـــد

هـــا هنـــا، ألـــفُ خضـــمٍّ، ثـــائرٍ ... خالـــدِ الثـــورةِ، مجهـــولِ الحـــدود

هـــا هنـــا، في كـــل آنٍ تمحـــي ... صـــورُ الـــدنيا، وتبـــدو مـــن جديـــد

يتأكد في مطلع هذه المحاولة إبداء بعض الملاحظات المنهجية بها ننزل هذا العمل في الحيز الذي ارتأيناه له ليعرف القارئ مداه وحدوده.

وأولى الملاحظات التساؤل عن سبب الاهتمام بالشابي دون غيره من الشعراء في عدد مخصص للشعر المعاصر لاسيما أنه سبق لتونسي تناول الشابي في عدد مخصص للمناهج النقدية الحديثة.

هل في هذا التوجه إقرار برأي سائد لهجت به كثير من الأوساط النقدية العربية، ومؤداه أن الشعر التونسي الحديث والمعاصر لا تقف فيه متى «غربلته» على تجربة شعرية جديرة بأن تعد من جيد الشعر وخالصه إلا الشابي.

ليست هذه قناعتنا وإن كنا واثقين من أن أبا القاسم علامة بارزة في مسار الشعر التونسي والعربي وتجربة شعرية متميزة بل لا نبالغ إن قلنا إنه من شعرائنا القلائل الذين استطاعوا لعمق التجربة وصدقها ابتناء ما يسمى اليوم بـ «العالم الشعري» أو «الفضاء الشعري».

إن ما دفعنا إلى الاهتمام به مشاغل التدريس والبحث ومقتضيات القراءة، فلقد كلفنا من سنوات موكبة مستحدثات البحث في النقد والأدب ولفت الناشئة من طلبتنا إلى المخاض الفكري الهائل الذي تتعسر به ثقافات مجاورة تحن بها على اتصال مستحكم.

وكنا نحاول أن نجري نتائج هذه البحوث على نصوص عربية إيماناً منا أنها أقوم المسالك لتمثل النقاش النظري وإثرائه، إذ كل نص تأكيد للنسق ودحض له، فما بالك إن كانت النصوص من ثقافات متغايرة وبناء عن رؤى لم يتأكد إلى اليوم، رغم تحسن البحث، انبثاقها عن نموذج بشري موحد ؟

ويتبين لنا في خضم هذه المحاولات أمر على جانب كبير من الخطورة هو أن القراءة الجادة للأدب لا يمكن أن ترتجل إطلاقاً، ولا تتأتى إلا من معايشة الأثر ومكاشفة دقائق بنائه

والاندساس ضمن مسلكه المتعقد المتشعب الذي حوّله بمشيئة ما إلى «نص ظاهرة» أو «نص علامة».

ولقد كان من «أغاني الحياة» نصنا الذي سعينا به إلى البحث عن موقع في تيارات النقد الحديث، فعلى القارئ الكريم أن يحمل اختياره هذا المحمل.

أما الملاحظة الثانية فتخص منهج القراءة، لقد كثر الحديث في العقدين الأخيرين عن مناهج دراسة الأدب وراجت في بعض الأوساط النقدية عندنا مصطلحات من قبيل «المنهج الاجتماعي» و«الوجهة النفسية» و«الأسلوبية» و«البنيوية» و«الهيكلية» ... ولئن دل هذا على شعور حاد بضرورة إرساء الممارسات الأدبية على أسس منهجية ثابتة وأنساق متكاملة وعلى الرغبة في تجاوز المضايق التي زجَّ بالنقاد فيها التوسل بمحض الذوق والانطباع فإنه لا يسعنا إلا أن نلاحظ أن تعاملنا مع هذه المناهج ما يزال تعاملاً منقوصاً مرده إلى أننا نعيش إزاءها مرحلة انبهار واقتباس تحولت بموجبها هذه المناهج، ولاسيما تلك التي تأكدت جدواها في البحوث اللسانية إلى «شعائر» أباحت كثيراً من التجاوزات.

ولعل أهم ما يميز «الشعارية» أو «الشعائرية» الإيمان المطلق في القدرة الإجرائية والكفّ عن التمحيص والنقد أو الجرح والتعديل. وأهم من ذلك كله أن نقدنا بقي يتعامل مع هذه المناهج إجلالاً على مستوى السطح باستجلاب مقرراتها النظرية ومحاولة إجرائها على علاتها على النصوص من غير التفكير في إمكان مراجعة بعض أسسها وتطعيمها بتجارب نابعة من تراثنا.

أضف إلى ذلك أننا لاحظنا أن هذه المبادئ متى انتقلت إلينا أصبحت أشدَّ صلابة منها في منابتها.

لقد حاولنا قدر الجهد، ومنذ سنوات، أن نواكب تيارات الفكر المعاصر في مجال الدراسة الأدبية، واهتممنا بشكل خاص بالإمكانات الجديدة التي وفرتها اللسانيات للمهتمين بالعلوم الإنسانية.

وقد كانت طلائع اهتماماتنا العودة إلى التراث العربي نتحسس مسالكه مستنيرين بما ترسب في قرار النظرية الأدبية من مخاض تواصل أكثر من نصف قرن.

من هذا كله حصلت لدينا قناعة راسخة زادتها تقلبات المنهج الواحد رسوخاً، وهي أن الظاهرة الأدبية أوسع من أن يطوقها منهج ومن أن تشقها وجهة نظر، لذلك كنا عاجزين عن ربط هذه المحاولة بتوجه ما، فهي أسلوبية إلى حد وبنيوية إلى حد وإنشائية إلى حد وتراثية إلى حد وشخصية إلى حد.

على ألا يحمل قولنا على أننا قليلو الثقة في قدرة هذه المناهج- متى التزمت بصرامة فائقة، لم نلمسها بكل صراحة في المحاولات التي وقعنا عليها بالعربية- في قدرتها على إنطاق النص واستكناه مضمونه وتبين الكيفيات التي تترتب حسبها دواله على مدلولاته، كما نود ألا يحمل على أنه «توفيقية» ويبحث عن حل وسط يؤول في نهاية الأمر إلى رفض النسق واستتباع الفكر العلماني جملة.

إننا نرمي من ملاحظتنا إلى تأكيد معطى بديهي، يجمع عليه المتعاملون مع الأدب بالفكر والنظر وينسونه في الممارسة، هو أن الظاهرة الأدبية هي نقطة تقاطع جملة من العوامل حتى إنها لا تستمد وجودها من ذاتها، وإنما من وجود غيرها فيها: هي نص وكاتب، ونص وقارئ، ونص وعالم، ونص ونص، والكاتب والقارئ والعالم والنص سياقات مختلفة ومتجاذبة ومتنابذة، تسهم كلها على نحو في دلالة الأدب وضبط مواصفاته.

ومن ثم فالتعامل معه من توجه منهجي محدد يعمق معرفتنا بجانب مفرد من جوانبه ولا يأتي على «صيغة الجمع» فيه، ولست أدري مَن من كبار النقاد تمخضت تجربته عن هذه المقولة: «أن يتوسل الفكر بنسق ليس أقل قتلاً له من ألا يتوسل بنسق، والغاية أن يقر العزم على الجمع بينها».

والملاحظة الثالثة تهم التساؤل عن الغاية التي تسعى هذه القراءة إلى بلوغها أو إن شئت فهو التساؤل عن جدواها معياراً للقيمة الأدبية والجمالية ؟

الجواب عن السؤال ليس ميسوراً ولا أظننا نستطيع الانتهاء إلى رأي قاطع من قراءة أهم النصوص النظرية المؤسسة لهذه المناهج والأعمال التطبيقية المنجزة.

فأغلب الأعمال التطبيقية تنطلق من نصوص نظر إليها من حيث مسألة القيمة، وترسخت تاريخياً على أنها معالم أدبية شامخة.

وليس في المتوفر لدينا من النصوص في حدود اطلاعنا نصوص كثيرة كشف التوسل بمناهج القراءة المستحدثة فيها عن قيم أدبية وجمالية لم يهتد إليها النقاد من قبل.

وأضف إلى ذلك أن صلة هذه المناهج بالنقد الأدبي صلة لا تخلو من الغموض والتذبذب، فالأسلوبية مثلاً، كانت حريصة من مطلع نشأتها، على التفريق بين اهتماماتها واهتمام النقد الأدبي، وكلنا يعلم الجهد الذي بذله «شارل بالي» للإقناع بأن غايتها القصوى ليست القيمة الأدبية الماثلة في النصوص الإنشائية، وإنما هي «القيمة التعبيرية» الكامنة في المستوى اللغوي الشائع بين الناس.

إلا أن الأسلوبية أفرزت في وقت لاحق أعمالاً جليلة لا مناص من عدّها أعمالاً نقدية في المعنى العميق للكلمة، نذكر منها دراسات الأسلوبي الفرنسي «بيير غيرو» المتعلقة بديوان «بودلير» «أزهار الشر».

ولئن كان «بارط» يقدم مفهوم «القراءة» على مفهوم «النقد» وبالاستتباع وظيفة القارئ على وظيفة الناقد، ويستشرف في عملية القراءة آفاقاً مدهشة، ويستهدي في البحث مسالك لم تخطر لغيره على بال، فإنه في «النقد والحقيقة» مثلاً يعد البنيوية توليدية كانت أو غرضية أو لسانية يعدها البديل الإيجابي لما سماه «النقد الجامعي».

كذلك ترى أهل الرأي ينزلون الحديث عن هذه المناهج في ندوات موضوعها «النقد الأدبي»، ولنذكر على سبيل المثال الندوة التي عقدت من سنوات بـ «سيريزي لاسال»، وتمخضت أعمالها عن مؤلف مشهور عنوانه «مسالك النقد الراهنة».

فأنت ترى من هذه الأمثلة ومن غيرها عسر البت في أمر هذه التوجهات وضرورة الاحتراز وقت تصنيفها ضمن مراتب العلوم، فمن الزلل في الرأي التوسل بها معياراً للقيمة

بالمعنى الذي حددته الممارسات النقدية الأصلية من جهة كونها نشاطاً معيارياً يفضي إلى حكم تتقرر بموجبه منزلة النص من بقية النصوص المندرجة ضمن النوع.

ولعل للعسر أسباباً من طبيعة حركة التحديث القائمة اليوم، فإعادة النظر في المناهج والسبل عمل لا ينفك عن إعادة النظر في العلم ذاته. فطرح مشكلة المنهج لا يجدي ما لم تطرح ملتحمة بها مشكلة النقد ذاته وبالاستتباع مسألة القيمة.

والتغير الحاصل في طرق التناول هو بالضرورة تغير في تقدير العملية النقدية ذاتها، بل إن الحدود التي كانت قائمة بين وظيفتي الكتبة والنقد بدأت في التراجع والانحسار، والقارئ والكاتب في نظرهم اليوم نصان متداخلان، فالكلام إبداع والكلام على الكلام إبداع، والوظيفة الإنشائية والوظيفة الـ «ما ورا لغوية» دوائر متعاقبة ومرايا متقابلة متعاكسة لما لا يحصى من الخيالات والصور.

فقراءة هذه القصيدة قد لا يعني من وجهة نظر النقد الكلاسيكي الشهادة لها بقيمة فنية متميزة، ولكنه قد يعني من جهة الطرح المعاصر لقضايا الأدب والنقد أنها ركن من أركان عالم الشابي الشعري، وراسم من الرواسم البارزة التي تهدينا إلى إدراك بنية الأثر الذي وردت فيه.

إن تجاوزنا النقاش النظري الدائر حول مداخل شرح النص وسلمنا، عن اقتناع أو عن اصطلاح، بأنه كل مكتف بذاته لا يحتاج متدبره إلى موجودات من خارجه فإنه لا مناص ونحن من النص ننطلق وإليه ننتهي في ضروب من الدور والتسلسل تضيء بموجبه عناصر النظام الماثل بعضها الآخر، لا مناص من الإقرار بأهمية البحث عن المنفذ إلى النص وصعوبة ذلك البحث لأننا مع التسليم بأن النص الأدبي تشكل علامي وجمهرة من العلاقات والألياف تنتظمها بنية أم يجدر التأكيد، كما قال «جينات»، إن تلك البنية أو البنى ليست مطروحة على أديم النص «يعرفها العربي والعجمي» «وإنما هي أنساق من العلاقات خفية تدرك قبل أن تلحظ، يبينها التحليل حالما يستخرجها أولاً بأول، وقد يختلقها أحياناً من حيث يظن أنه يكتشفها».

ومن ثم تطلب الاهتداء إلى أسس هذه البنية جهداً خاصاً تنكشف به العلاقات القائمة بين أنظمة العلامات وأنظمة المعاني بغض النظر عن القضايا الجزئية أو الفرعية والتركيز على أوجه التماثل بين الوحدات الكبرى.

ولم يتحرج كبار النقاد، تأكيداً لدقة المسالك إلى بنية النص، من تشبيه مكاشفة النص بالمكاشفة الصوفية فأشاروا إلى ضرورة المؤانسة وطول المعاشرة وخلاص النفس ليلتبس الجوهر بالجوهر. وتنقدح في الخاطر طلائع السبيل، ولقد أكد «ليو سبيتزر» مثلاً، في أكثر من سياق، أن وسائل البحث التي بحوزتنا كلها ليس باستطاعتها التغلغل في أعماق النص ما لم تربط بينه وبين متلقيه وشائج وأواصر يحدث عنها ما يسميه (declic) أي الومضة التي تسلمنا إلى نظامه الباطن.

وبين النقاد على اختلاف مذاهبهم، في هذا الشأن، إجماع على نقطتين أساسيتين أولاهما القول بتعدد المنافذ إلى بنية النص وذلك راجع بالأساس إلى طبيعة المادة المقدود منها.

فالنص لغة والقارئ- الناقد يستجوب كتلة من العلامات تتجلى في معارض مختلفة، فهي أصوات وإيقاعات وصواتم وكلمات وجمل وفقرات، ولا شك أن هذه العناصر تساهم في نحت معالم البنية الأم، وأهم من ذلك أنها تحمل قسمات تلك البنية، ومن ثم يمكن لأي مظهر من المظاهر المذكورة أن يعد نظرياً فجوة تتسلل منها إلى بنيته ونظامه.

ولما كانت اللغة في جوهرها علامات دالة على معان وكان الخلق الشعري حيرة طويلة بين الصوت والمعنى، على حد تعبير «فاليري»، وكانت غاية كل تحليل الكشف عن علاقة المباني بالمعاني، جاز التهدي إلى خبايا النص من جهة معانيه والطرق المنتهجة في إجراء اللغة على غير ما يوجبه وجه الكلام وأصل الوضع فتصبح قدرة الصورة، مثلاً على التبليغ لا تقل عن قيمة أي مظهر من المظاهر الأخرى، والمهم، وهو مضمون النقطة

الثالثة، أن يكون النقد مؤدياً والظاهرة المختارة ذات قيمة وفعالية بحيث تقدر على استقطاب عناصر النظام.

ففي هذا النص عدة مظاهر شكلية ومعنوية لافتة يمكن عدها، مبدئياً، مسالك مؤدية إلى هيكله العام إلا أن الكثير منها، وإن كان لبنة هامة من لبنات البناء، يتبين بعد الفحص محدود القدرة الإجرائية بحيث لا يمكن من احتضان النص وتطويق أهم العناصر المكونة له. ذلك أن للنص بنى داخل بنى وكل بنية تسلك إلى بنية أكبر منها، وبنيتها الأم، وإن كانت تتأسس على المجموعات البنيوية الصغرى، ليست محصلتها.

فغلبة صيغة «الجمع»، على القصيدة مثلاً أمر خطير وهو متى قابلناه بالأنا المتكلم المفرد، عميق الدلالة على نفسية الشابي وعلامة، من جملة علامات، على رأيه في الفن وتفرد الشاعر وعزلته ومن ثم على كثير من مواقف الرفض والثورة التي يطفح بها ديوانه، لكننا لا نرى كيف يمكننا، باعتماد تواتر الجمع مدخلاً، أن نفسر التباين الواضح بين المقطوعتين من جهة تصاريف الكلام ومستويات اللغة. ففي حين ورد القسم الأول خالياً من المجاز أو يكاد جاء القسم الثاني مغرقاً فيه مثقلاً به إلى حد الإرهاق.

واطراد «المقابلة» نهجاً في الأداء هو أيضاً أمر ذو بال يحتل من عالم الشابي الشعري حجر الزاوية إذ تصب كل المقابلات عنده في مقابلة أساسية عنها تولدت رؤيته الشعرية وجل مضامينه وأشكاله وهي مقابلة النور/ الظلام.

إلا أن الناظر في النص ينتهي إلى أن المقابلة جاءت على صورة نحتاج لتفسيرها إلى بنية أخرى أشمل، فالمقابلة في المقطوعة الأولى جاءت على غير نظام بينما انتظمت في المقطوعة الثانية وتبلورت فلمَ؟

إن مِحْرق النص ومحله الهندسي لفظة «القلب»، فهي نقطة الجذب والنبذ والمركز الذي يستقطب أجزاءه ويشع عليها.

وأهميتها ليست رهينة بروزها في العنوان، وإن كانت العناوين التي يضعها الشعراء لقصائدهم شديدة الصلة ببقية النص وعلى درجة عالية من الاكتناز الدلالي بحيث يكون النص انتشاراً لها وتفجراً لحملها المعنوي الكثيف.

ولا تتأتى من مقام القلب في الأدب خلقاً وتنظيراً، ولا حتى من كونه غرضاً من أغراض الشعر الكبرى. نعم إن الاهتمام بموضوعات الأدب من توجه غرضي آني أو تاريخي أمر لا شك في أهميته، إلا أننا لسنا واثقين من جدواه طريقاً إلى خصائص بناء النص وكيفية رسم الشاعر ملامح الغرض.

إن أهمية اللفظة راجعة، من وجهة نظرنا، إلى احتلالها مراكز بل مراحل حساسة من نسيج القصيدة العام، فقد وردت، عدا العنوان، مرتين: في آخر المقطوعة الأولى (البيت ٧) ومطلع المقطوعة الثانية (البيت ٨)، وهي في الموضعين تشغل الحيز نفسه تقريباً (بعد خمسة مقاطع من مطلع الصدر في البيت السابع وبعد أربعة منه في الثامن).

واحتلال اللفظة في هذه المراتب يدعو ملاحظات:

فهو في الحالات الثلاث جاء في تركيب إضافي:

قلــب الشاعر

قــلبــ ي

قــلبــ ي

إن التعميم الذي يوحي به العنوان والذي قد يفهم منه أن الشاعر يتناول القلب على أنه غرض شعري عام قد وقع تجاوزه بسرعة، وتحول المضاف إليه المعرف إلى ضمير متصل يوحد «الأنا» والمتكلم فأبسط التحولات الطارئة على العنوان تناولا انطباق «الأنا» و«الهو» أي المتحدث والمتحدث عنه. ومعناه أن القصيدة ستنطلق في مسار استبطاني يتداخل فيه الكشف والاستكشاف، وتعلو الحواجز بين الخبر والاستخبار حتى لكأن تحديد الشاعر لعناصر تجربته بعض تلك التجربة وأدوات الشعر مواضيعه.

واللفظ ورد في الحالتين طرفاً لمقطوعة، فكان نهاية في الأولى وبداية في الثانية ومن ثم يمكن عده نقطة تماس أو تناظر مقطوعتين متكافئتين لا تتصور أن يحدث بينهما أي تطور أو تحول لا يكون لهذا الموقع دخل فيه.

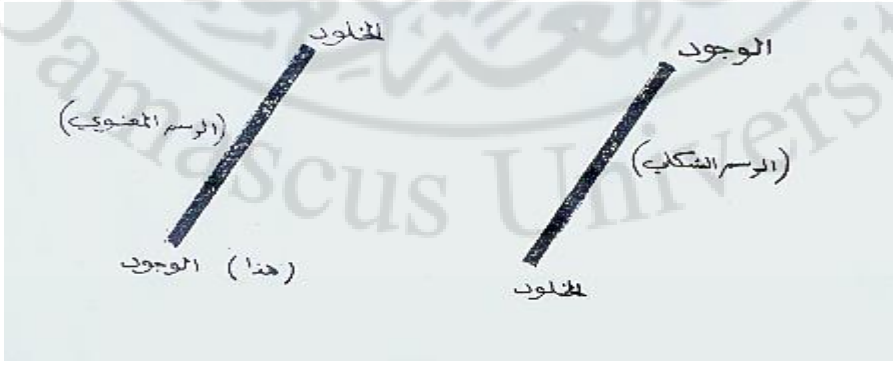
وهذه، في نظرنا، أهم ظاهرة في بنية النص وأوسعها مجالاً ويمكن تخطيطها على هذا النحو:

فالنص فضاءان يشد قلب الشاعر أحدهما إلى الآخر شداً أو هو فضاء يغور في هذا القلب فيصهره، فيولد من جديد تشكلاً فذاً مقدوداً من عمق التجربة وشفافية الرؤية، فتنجلي العتمة وتهدأ جلبة العناصر، وينكبح جامحها إيذاناً بتحول الأشياء إلى مراسم فنية يبتنيها الشاعر بالكلمة والصورة منغمستين من عصارة روحه وخالص مكابدته.

الفضاء الأول:

عدة مظاهر شكلية ومعنوية تشد الانتباه في هذا القسم الأول. لعل أبرزها ثلاثة: قيام المقطوعة نحوياً على جملة واحدة فصل بين عنصريها الأساسيين المبتدأ (كل ما هبّ) والخبر (تحيا أو كلها تحيا) باعتراض استغرق خمسة أبيات (٢-٦) واطراد الاسم في صيغة الجمع. فمن سبعة وعشرين اسماً احتواها الاعتراض الواقع في حيز «مِنْ» جاء عشرون منها في صيغة الجمع (٢٠/٢٧). والاسمية طاغية على ما بين طرفي المقطع طغياناً مطلقاً لا تستثنى منه إلا جملتين فعليتين تنزلتا من الاسم منزلة العنصر المتمم (تميد، البيت ٢، تجود، البيت ٥) ووقوع هذه الاسمية بين أفعال (البيت ١ والبيت ٧).

أما المظهر الثالث فوقوع كل المقطع بين قافيتين – طرفين هما (الوجود- الخلود) فنفهم أن توق الشاعر أو الخط المعنوي للقصيدة معاكس لمخطط بنائها الشكلي، فترتيب الأبيات من أعلى إلى أسفل بينما ترتيب الأفق الشعري الذي يريد الشابي أن يتسنمه تصاعدي.



فالغالب على هذا الفضاء جدلية الوحدة والتعدد من جهة والفعل وانتفاؤه من جهة أخرى.

وطلائع «التعدد» الافتتاح بأداة استغراق مضافة إلى جمل موصولة الاسم فيها مشترك والوقوف في نهاية البيت على لفظ «الوجود» مطلقاً معززاً باسم الإشارة. ومما يقوي نزعة التعميم والاستغراق ورود صلة الموصول أزواجاً متناغمة متجانسة مخرجة مخرج «الاتباع»، ليس الغرض منها ما تعنيه في ذاتها، وإنما في ما توحي به من شمول وإحاطة (هبّ، دب /نام، حام).

هذا كله جعل البيت مثقلاً ترهقه الكثرة ويرهقه انفعال الشاعر وعصبيته واندفاعه الخطابي البادية على أديم اللغة (الجزم والتقرير، تفجر بعض الحروف، تصاعد في ترتيب الحركات...) فانصرم طوقه وتولد الاعتراض- تعديداً وجمعاً – ينشر بعض جمل البيت ويبسطه وإذا نحن نستشرف تخوم العالم الذي يستمد منه الشاعر مادة فنه ويفنى فيه ويفنيه هدماً وبناء. فالطبيعة بعناصرها ومختلف تجلياتها هي النسغ الذي تتغذى منه أحاسيسه والعجينة التي يرسم بها وعليها ملامح العالم المحتمل تجاوزاً للعالم الراهن.

وفي حديثه عن الطبيعة تبدو أيضاً نزعة التقصي والإحاطة فهي:

طيور وزهور وينابيع وأغصان وبحار وذرى ووديان وضياء وفصول ونشيد.

وهي: كهوف وبراكين وبيد وظلال ودجى وغيوم ورعود.

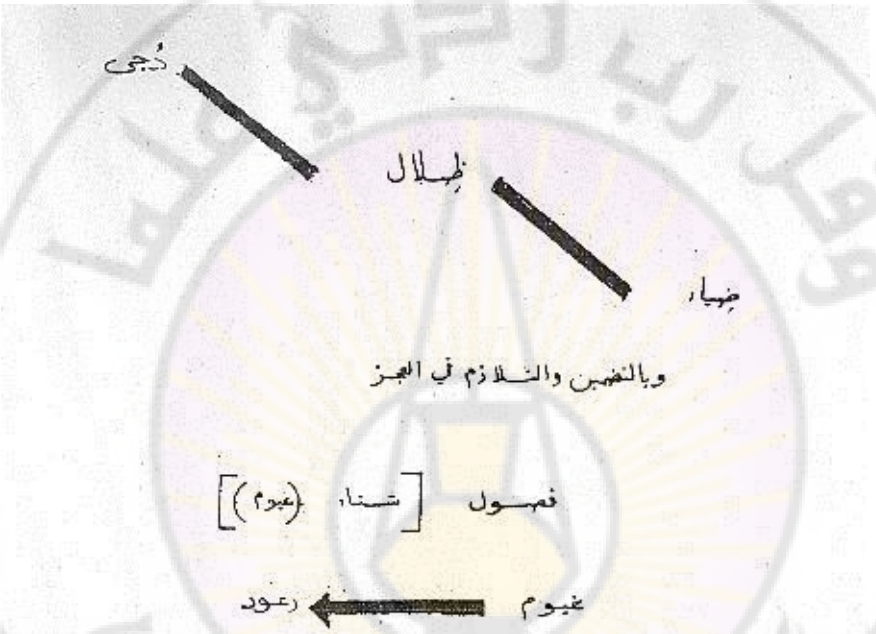
وهي أيضاً: ثلوج وضباب وأعاصير وأمطار وصمت.

والشاعر يورد هذه العناصر على غير نظام، فلئن كانت مكونات المشهد في البيت الثاني تقوم على شيء من التناسق والتكامل (ينابيع، أغصان، زهور، شذى، طيور) فإنها في بقية الأبيات مضطربة متداخلة. فلا رابط بين عناصر البيت الثالث إلا إطار الطبيعة العام وتضمنها معنى الهول والعظمة المؤكد بصراع عنصري الماء والنار أساساً.

وفي صدر البيت الرابع يهدأ الصخب ويخيم الهدوء وتنزلق القصيدة شيئاً فشيئاً إلى عالم الظلام والقتامة بمعنى أن البنية الداخلية تطورت ولكن سرعان ما يخرج البيت عن

هذا المنطق فتأتي حركة العجز تدعم القتامة أنها تقطع الصمت والسكينة بصفة مدهشة إذ احتل الجمع «رعود» قافية البيت.

فالترابط الحاصل بين أنصاف الأبيات على حدة وهو ترابط بالتصاعد (أو بالتدني) في الصدر:



هذا الترابط لم يتولد عنه ترابط أشمل يدمج الشطرين في وحدة متناسقة. وكذا الشأن في البيت الخامس فطالعه برد وصقيع يوحيان بالتجمد والموت ولكن الشاعر يقطع النسق بإدخال المطر منعوتاً بفعل مشبع بمعاني الدفء والحرارة والسخاء (تجود).

ولعدم الانتظام في هذا القسم الأول مظاهر أخرى نحوية ومعنوية. فنحن لا نقف مثلاً، إن تجاوزنا موجبات الوزن والقافية، على سبب نفسر به الاقتصار في النعت على ثلاثة أسماء في حين ورد أغلبها عراء عنه، ثم لِمَ جاء النعت جملة فعلية مرتين (٢،٥) واسم فاعل مرة (٥) ؟

كما أن المقابلة التي تبدو أول وهلة أسلوباً مطرداً تترتب حسبه عناصر الحقل الدلالي الشائع الذي يستمد منه مادة شعره قليلة ومبنية، أحياناً، على نهج خاص يخل بمبدئها العام، وإن كان بعضها يكشف عن جوانب هامة من رؤية الشاعر.

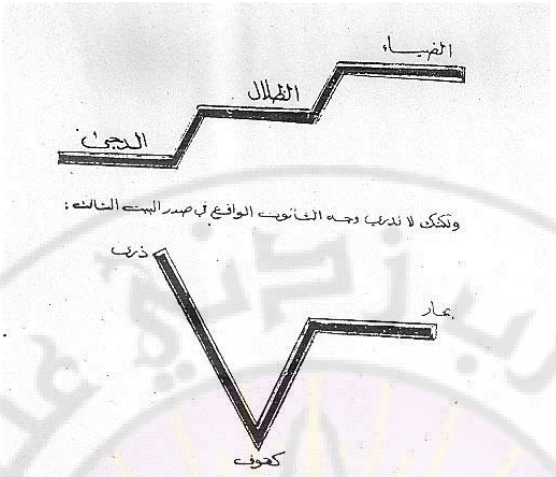
فمقابلة الصمت بالنشيد (البيت ٦) مقابلة غير متعادلة الأطراف، إلا أن هذا الاختلال مؤشر يهدينا إلى قناعات الشاعر وتصوراته، فالصمت، عنده، لا يقابله الكلام وإنما النشيد، وهو جنس من اللفظ يقوم على التوقيع، فالشاعر إما أن يصمت أو أن ينشد فكلامه الغناء، ولا تخفى دلالة هذا الأمر عند شاعر توج تجربته بعنوان «أغاني الحياة».

إلا أن القيمة التعبيرية في هذه المقابلة التي لم يخرجها الشاعر إلى السمت المتبع لا تتوفر في غيرها.

فبإمكاننا الحديث عن مقابلة بين الوديان والبيد (البيت الثالث) لكن بشرط أن ننتبه إلى أنها لا تستقيم إلا بتعمق طرفها الأول وتوليد العلاقات الكامنة فيه. فلئن كان الأصل اللغوي للبيت يحمل في ظاهر لفظه معنى الموت والفناء والقحط والجفاف فإن بين «الوديان» والحياة والنماء حواجز وعلاقات: علاقة أرداف بين الظرف والمظروف (الوادي كناية عن الماء وإيحاء به) وعلاقة استتباع بين الماء والخصب تقوم من بعدهما علاقة مشابهة يتحول بموجبها الخصب رمزاً للحياة والنماء والعطاء.

ونجد في هذا الفضاء أيضاً مثلثات لكنها هي أيضاً لا تجري على نمط واحد. فأنت واجد في صدر البيت الرابع تطوراً تقوم فيه بين الطرفين المتقابلين مرحلة وسطى تخلق في البيت حركية متثاقلة تخفف من نمط التقابل وحدته:

فليس بين الطرفين مقابلة وبين الطرف الثاني والثالث مقابلة ولكنها من جنس المقابلات التي أشرنا إليها.



على هذا النمط يتأكد أن الغاية التي يترسمها الشاعر من الأبيات الستة الأولى هي الكثرة والتعدد. وإذا كانت هذه الغاية مستحكمة طغت الاسمية والعطف بالواو وانعدام الفعل والحركة. فالعالم المشار إليه هو العالم الخارجي الفيزيائي أو هو الطبيعة المكانية المجردة عن كل فعالية وقبل أن تتلبس لبوس الشعر وتسكنها حركاته المتوترة المتحولة فلكأن العالم، ما لم يلتحم بقلب الشاعر، عالم بدائي ساذج لم يتشكل، يثبت الشاعر أسماءه على مسمياته، ولكنه لا يدرك ما بينها من علاقات ووشائج فتأتي متجاورة متتابعة.

ولكن ماذا يحدث عندما يصب الكل في الأنا ويذوب فيه وتتحول الطبيعة من موجود موضوعي إلى غرض شعري ؟

يطالعنا في البيت السابع الفعل، وهو فعل صريح مباشر متسع الدلالة يعلن بصفة قاطعة (إلى درجة الفضاضة) عن التحول من الجمود إلى الحركة ومن المشهدية إلى الانفعال.

والحياة في هذا المقام هي حياة الفن والشعر يستقطب فيها قلب الفنان العالم بكل عناصره وجميع تجلياته فيبعث فيها من روحه حياة جديدة. ويتأكد هذا الاعتبار بظاهرة نحوية واضحة وهي حاجة الشاعر إلى تعليق الفعل بالحال. وأولى الأحوال الحرية !.

والحرية المقصودة، كما سنتبين، حرية بمعنى خاص، هي ركن من أركان عالمه الشعري ومظهر من «أشواقه التائهة» وتوقه العارم إلى المطلق، هي حرية ينشئها الشاعر إنشاء وقت يتخلص من مرهقات القيود ويكسر الأطواق المضروبة عليه. هي حرية الفن في إعادة بناء العالم وصياغته على نهج المتفرد المتسامي الذي لا يؤمن بالخلق الأول ولا يقبل بالنواميس إلا أن يذيبها فتخرج جديدة متجددة لا يأتي عليها البِلى ولا يأكل منها الدهر. فقلب الشاعر خلق متجدد للأشياء وخلود (غضة السحر).

فالفن يخرج بالكون عن الفناء والموت إلى عالم سرمدي لا تحتويه الأبعاد ولا تحيط به (يدل على ذلك أن الشاعر بقي يعدد مظاهر الوجود لستة أبيات ثم ظهر الخلود فجأة في البيت نفسه الذي لامس فيه قلب الشاعر أي عندما انتقل من وجود موضوعي إلى وجود ذاتي).

الفضاء الثاني:

في البيت السابع ثلاث والدات (Matrices) في أكنافها تتحدد ملامح الفضاء الثاني: الفعل (تحيا)، والحرية (الحال: حرة)، والتشبيه (كأطفال الخلود)، واللغة، في هذه المقطوعة، تنزل بكل ثقلها على هذه النقطة الحساسة (القلب) التي في مقدورها أن تشق المعالم في اتجاهين: اتجاه أفقي (رحب) يتناسب واتساعه الذي تحدث عنه في المقطوعة السابقة وتعدده، واتجاه عمودي ينم عن عمق التجربة وبعد الرؤية التي تستكشف العالم وتبنيه على غير مثال، تنزل اللغة بكل ثقلها في شكل لازمة تتصدر أبيات المقطوعة كلها في شيء من الرتابة لا محيد عنها إذ لا يحس بالعالم ولا يحتويه إلا قلب الشاعر يفنيه ويخلقه، تصب الحياة في أعماقه وعنه تصدر معدولة عن أصلها منحوتة من تصور الفنان لها فتتسق عناصرها أزواجاً متقابلة في حين جاءت في المقطوعة الأولى على غير نظام محدد وعلى هذا النحو تحولت العناصر من الفوضى إلى النظام واخترق نظر الشاعر سطحها ليستكشف ما يقوم بينها من علاقات تركزت عنده، لأسباب ليس هنا مجال شرحها، في بنية ثنائية:

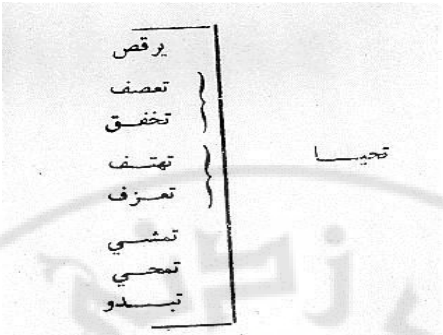
الموت	#	الوجود	(البيت ٨)
أهوال الدّجى	#	أحلام الورود	(البيت ٩)
أصداء الفناء	#	ألحان الخلود	(البيت ١٠)
الفجر	#	الليل	(البيت ١٢)
تمحى	#	تبدو	(البيت ١٤)

واطراد المقابلة في هذا القسم الثاني يفتح أعيننا على ظاهرة هامة جداً في الشعر تتمثل في ضرورة الانتباه إلى التحول الذي يطرأ على دلالات اللغة ووجوه تصريفها عندما تجري إجراء فنياً، وتعلق بها مقاصد زائدة على ما تؤديه في أصل الوضع. فبين بنية المعنى في الفضاء الثاني (المقابلة أساساً) والحرية مفارقة بل تعارض متى نظرنا إلى الأمور من جهة المواضعة. إلا أننا نتخطى هذا التعارض وقت نربط الحرية بتصورات الشاعر وقناعاته فيصبح انتظام العناصر في بنية ثنائية، هي أقرب رؤية للعالم، حرية لا تعدلها حرية لأن الشاعر مارس حقه في امتلاك العالم وإعادة تكوينه.

ولقد وجدنا أصداء البنية التقابلية في القسم الأول لأن المتكلم هو الشاعر، ومن الصعب أن يتجرد مطلقاً من صفة الشاعر وهو يتحدث عن العالم خارج ذاته. فمهما حاول الإنسان حبس أهوائه نجمت.

وإنما اتضحت المقابلة واشتدت وقت انزلقت القصيدة شيئاً فشيئاً من الخارج إلى الداخل، من ضمير الجمع إلى ضمير المتكلم المتصل، أي عندما بدأ الشاعر يحفر في قلبه ويستكشف خباياه، ولهذا ذكرنا في محل سابق الاستبطان.

ولعل من أهم التطورات الطارئة على المقطع الأول وقت أشبع به «القلب» بروز الفعل بشكل لافت، والفعل والحركة في الفضاء الثاني انتشار للفعل «تحيا» الذي قفل به المقطوعة السابقة فهو أوسعها دلالة وأغرقها في التعميم بحيث تندرج كلها في حيزه:



وكل الأفعال ما عدا واحداً ثلاثية، وهي لازمة كلها لا تتجاوز فاعلها. فالعناصر في اختمار وتآكل يرتد بعضها على بعض كغليان المرجل تترقب لحظة الطلق والدفق حين تسوى بنى لغوية يأخذ بعضها برقاب بعض. ولزوم الفعل من رحابة قلب الشاعر وعمقه بحيث يشمل الدنيا ويملؤها حتى لا وجود فيها لسواه فينكفئ الفعل على فاعله إذ ليس ثمة إمكان ليقع على غيره.

والناظر في المقابلات والأفعال المتصلة بها يلاحظ أنها أزواج متعايشة في «قلب الشاعر» لا متصارعة. يدل على ذلك الاكتفاء، أحياناً، بفعل واحد فاعله نقيضان (البيت ٨، ١١)، وبروز الصيغة الاسمية وترصيع البيت باللازمة (البيت ١٢)، ومن الأدلة معاني الأفعال، فإذا استثنيا «تمحى» و«تبدو من جديد» (البيت ١٤) وهما فعلان متقابلان جاءا في آخر القصيدة تدعيماً لنهج المقابلة فيها وإبرازاً لأغوار العملية الفنية التي تكون في أجل صورها وأفصحها صراع الوجود والفناء وابتناء الفنان عوالم وهدمها بحثاً عن المطلق وجرياً وراء المجهول الذي يفلت من ربقة الصورة فلا تطوقه وإنما تقع دونه (صيغة المضارع التي بنيت عليها كل الأفعال مظهر من مظاهر البحث المضني عن الديمومة والمطلق حيث لا تستطيع يد الزمن أن تطوي الفعل فيبقى واقعاً راهناً).

إذا استثنينا هذين الفعلين تبين لنا أن الفرق بينهما فرق في الدرجة لا النوع رغم ما قد نجد بينهما من تقابل يدعو إليه التقابل بين الأسماء المرتبطة بها. فـ «تهتف» (البيت ١٠) يقابل «تعصف» (البيت ٩) ولكن طبيعة الفعلين واحد، إلا أن تهتف يطابق

أصداء الفناء من جهة أن فاعلها غير مرئي، في حين يطابق الفعل الثاني أهوال الدجى من جهة الإيحاء بمعاني القوة والخوف.

أما الوجه الثالث من التولد الذاتي في القصيدة فمتصل بالحال (غضة السحر)، والتشبيه المتصل به (كأطفال الخلود)، ففيهما إيذان بالخروج من العالم الحسي الطبيعي عالم المواضعات والقوانين المنطقية إلى عالم الإيهام والتخييل عن طريقها نبلور الرؤى ونحددها وننتقل من اللغة التي تكون فيها الكلمات راتبة على المعاني شفافة يخترقها البصر إلى مرجعها بلا جهد ولا عناء إلى لغة تسعى إلى تجاوز الأنماط في ترتيب الأسماء على المسميات وخلق مواضعات جديدة تقوم فيها اللغة حاجزاً كثيفاً بين المتلقي وما تحيل عليه، وبضعف قدرتها على الإرجاع تقوى طاقتها الفنية ومفعولها الشعري.

ولقد جاء المقطع الثاني مغرقاً في المجاز، من جهة نسبة الفعل إلى الفاعل ومن جهة الإضافة أيضاً، وهو مظهر من مظاهر تطور القصيدة الأساسية لما حصل اللقاء بين الوجود الخارجي الموضوعي، و«قلب الشاعر» الذي استطاع تحويله إلى رؤية فنية.

ولعل من أوضح الأمثلة على التطور الداخلي الحاصل في القصيدة لبروز المجاز في البيت السابع هو أن الوجود الذي جاء في البيت الأول معرفاً مشاراً إليه أصبح في آخر البيت الثامن «أطياف الوجود». فما قد يبدو تكراراً أو أقواء في لغة البلاغيين وبعض العروضيين إنما هو في الحقيقة تطور حاسم في القصيدة فيه فصل بين عالم الحقائق والاتفاق وعالم الرؤى.

وليس المجاز المظهر الوحيد الذي رشح عن الحال والتشبيه. فكل العبارات المعبرة عن الزمن المطلق صادرة لاشك عنهما أو لها بهما علاقة:

لا ينتهي } البيت ١٢
ليس يبيد }
خالد الثورة } البيت ١٣
مجهول الحدود }

ولم يخرج عن مضمون التشبيه إلا ذكره الموت (البيت ٨) و «أصداء الفنا» (البيت ١٠). وللمسألة تأويلان ممكنان ليس من الصعب تدعيمهما بمواطن أخرى من الديوان. الأول هو ارتباط الموت والخلود في شعره ارتباطاً وثيقاً باعتبار الموت شرطاً ضرورياً للخلود. والتأويل الثاني مرتبط ببنية التشبيه ذاتها فهي لا توقع التطابق بين الطرفين، لذلك انعكست المسألة على بقية القصيدة ومن ثم لم يتخلص المشهد تماماً من مفهوم الموت والتلاشي والفناء أي بالأساس من بعد الزمان الذي يشمل كل موجود موضوعي.

ومن أهم مظاهر حركية القصيدة وتطورها بيتها الأخير. فهو يختزن عصارة الخطاب الشعري ويربط نهايته بمنطلقه فتدرك مكانة «قلب الشاعر» في تحسس العالم والنفاذ إلى أعماقه ومكاشفة حقائق روابطه.

فلقد انطلقنا من «هذا الوجود» بكل ما توحي به العبارة من مادية وموضوعية ومكانية وانفصال بين المشير والمشار إليه، وانتهينا إلى «صور الدنيا» ولا يمكن في سياق كهذا ألا ننتبه إلى كلمة الصورة بل إلى صيغة الجمع منها لأنها تبين بكثير من الإيجاز البليغ أن الفرق بين الخطاب العادي والخطاب الفني في الانتقال من الشيء إلى صورته، ومن هنا يتأكد لنا مرة أخرى أن القلب هو المنفذ الكبير إلى هذه القصيدة لأن هذه التطورات كلها حصلت من تدخله واحتلاله المنعرج الحاسم.

وظرف الزمان المسبوق بأداة الاستغراق أيضاً هام لأنه يؤكد يقظة القلب وتواصل إحساسه بالكون، فالتجربة الفنية الحقيقية لا تسهو ولا تغفو ولا تنتهي، وإنما هي عمل دائب ومحنة متجددة وأشكال تنحل وأخرى تعقد.

هذه من وجهة نظرنا بعض الجوانب اللافتة في بنية القصيدة، ونود أن نؤكد في خاتمة هذه المحاولة أنها لا تعدو أن تكون قراءة لا تنفي إمكانات قراءات أخر.

ولقد تركنا، عمداً، الحديث عن الأغراض الشعرية فيها كما رغبنا عن التوسل بالتفسيرات الواردة من خارج النص، وليس ذلك من قلة إيمان بجدوى هذه التوجهات وإنما جاء التزاماً منا بحدود رؤية معينة، وإلا فبإمكاننا أن نطيل هذا الشرح بتفصيل القول

في الطبيعة في هذه القصيدة ومسائل التأثر والتأثير، والمقارنة بينه وبين غيره، وأهمية القلب عنده بوجه خاص كمصاب بداء القلب.

أخيراً إننا إن لم نضف إلى تاريخ الأدب جديداً، فالكل متفق على مكانة «القلب» في الشعر، فقد حاولنا أن نبرز تلك المكانة من خلال بنى النص وما يقوم بينها من وشائج.

الفصل السابع

اختبارات موضوعية لقياس بعض الكفايات اللغوية

محتويات الفصل:

أولاً- اختبارات موضوعية في مجال النصوص الأدبية.

ثانياً- اختبارات موضوعية في القواعد النحوية.

ثالثاً- اختبارات موضوعية في الإملاء.

رابعاً- اختبار موضوعي في البلاغة.

خامساً- اختبار موضوعي في العروض.

سادساً- اختبار موضوعي في التذوق الأدبي.

Damascus University

الفصل السابع

اختبارات موضوعية لقياس بعض الكفايات اللغوية

تعرفنا في النصف الأول من العام الدراسي بعض الاختبارات الموضوعية في القراءة، وفي هذا الفصل نتعرف بعضاً من هذه الاختبارات في مجال الأدب والقواعد النحوية والإملائية والعروض والبلاغة والتذوق الأدبي.

أولاً– اختبارات موضوعية في مجال النصوص الأدبية

نحاول فيما يلي أن نأخذ نصين من النصوص الأدبية أحدهما في الصف الأول الثانوي، وثانيهما في الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي، ونقوم بصوغ بعض الاختبارات الموضوعية لكل منهما، وليكن النص الأول للشاعر عبد الله بن جعفر من الشعر القديم، والنص الثاني للشاعر نديم محمد من الشعر المعاصر.

١– قال الشاعر عبد الله بن جعفر:

١– إذا كنت في حاجة مرسلاً فأرسل حكيماً ولا توصِه

٢– وإن ناصح منك يوماً دنا فلا تنأَ عنه ولا تعصِه

٣– وإن بابُ أمر عليك التوى فشاور لبيباً ولا تعصِهِ

٤– وذو الحق لا تنقصَنْ حقه فإن القطيعة في نقصِه

٥– ولا تذكر الدهر في مجلسٍ حديثاً إذا أنت لم تُحصِه

٦– ونصَّ الحديث إلى أهله فإن الوثيقة في نصِهِ

الأسئلة:

١- ضع خطاً تحت الكلمة التي تناسب اللفظة الأولى في المعنى:

- الحكيم: النبيه- القوي- الجريء- المثقف
- التوى: اهتز- انكسر- استعصى حله- ارتمى
- لم تحصه: لم تسمع به- لم تُحط به- لم تستمتع به- لم تره
- لا تعصه: لا تخالفه- لا تقف أمامه- اخضع له- لا تعذبه.

٢- اذكر أرقام الأبيات المعبرة عن كل من المعاني الآتية:

- لا تتعرض لذكر أي موضوع إلا إذا كنت متفهماً له، ملماً بتفاصيله.

رقم البيت الذي يدل على هذا المعنى هو ( )

- الأمانة العلمية تقتضي أن تنسب الحديث إلى صاحبه.

رقم البيت الذي يدل على هذا المعنى هو ( )

- قرّب ذوي الرأي والنصيحة.

رقم البيت الذي يدل على هذا المعنى هو ( )

- أعطِ لكل إنسان استحقاقه.

رقم البيت الذي يدل على هذا المعنى هو ( )

٣- فيما يلي بيتان من الشعر يعبران عن الاستعانة بذوي الرأي واستشارتهم

ضع علامة (✓) أمام البيت الذي تراه أقدر على التعبير عن المعنى:

قال الشاعر عبد الله بن جعفر:

وإن بـــاب أمـــر عليـــك التـــوى فشـــــاور لبيبـــــاً ولا تعصِـــــهِ

وقال أخر:

إذا بلـــغ الـــرأي المشـــورةَ فاســـتعنْ بـــرأي نصـــيحٍ أو نصـــيحةِ حـــازم

٢- قال الشاعر نديم محمد يصف الفلاح:

١- في موكـــب الفجـــر الطليـــق يســـــير حـــــراً كـــــاليقين

٢- وأمامـــــه ثـــــوران شـــــاخا في العـــــراك مـــــع الســـــنين

٣- ويلـــــف هيكلـــــه المتـــــين بـــــدفتي ثـــــوب متـــــين

٤- وعبـــــــاءة بـــــــتراء يعصـــــــبها بزنـــــــار ثمـــــــين

٥- جـــــذلان حـــــب الأرض ســـــرُّ غنائـــــه العـــــذب الـــــرنين

٦- أرأيـــــت كيـــــف يضـــــمها وتـــــرق كـــــالأم الحنـــــون

٧- ويعـــود أزهـــى مـــن جنـــاح النســـــر مرفـــــوع الجبـــــين

٨- فلاحنـــــا الإنســـــان أغلـــــى في العيـــــون مـــــن العيـــــون

الأسئلة:

١- فيما يلي أربع إجابات، واحدة منها فقط صحيحة، ضع علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة، وذلك في المكان المخصص لها بين القوسين:

ظهر لنا الفلاح في النص:

متوانياً ومتعباً ( )

متشائماً ومتذمراً ( )

حزيناً ومقهوراً ( )

أبياً وعزيزاً ( )

٢- ضع علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة من بين الإجابات الأربع الآتية:

تبدّى لنا الشاعر في النص:

محباً للفلاح ( )

متعجباً من زهوه ( )

مستنهضاً همة الفلاح ( )

ساخراً من مشيته ( )

٣- اذكر أرقام الأبيات المعبرة عن كل فكرة من الفِكَر التالية:

- رقم البيت الذي يدل على فرح الفلاح في عمله هو ( )
- رقم البيت الذي يدل على عزة نفس الفلاح وهو عائد من عمله هو ( )
- رقم البيت الذي يدل على تقدير الشاعر للفلاح ومحبته له هو ( )
- رقم البيت الذي يدل على حنو الأرض على الفلاح هو ( )

٤- فيما يلي مجموعتان، في كل منها أربع عبارات، واحدة منها أقدر على التعبير عن المعنى، ضع علامة (✓) أمام العبارة التي تراها أقدر على التعبير في كل مجموعة:

المجموعة الأولى:

- فلاحنا الإنسان أصفى في العيون من العيون ( )
- فلاحنا الإنسان أبهى في العيون من العيون ( )
- فلاحنا الإنسان أحلى في العيون من العيون ( )
- فلاحنا الإنسان أغلى في العيون من العيون ( )

المجموعة الثانية:

- ويعود واهن القوى ( )
- ويعود ضعيف القوى ( )
- ويعود منهوك القوى ( )
- ويعود مفتقد القوى ( )

ثانياً– اختبارات موضوعية في القواعد النحوية

وضعت هذه الاختبارات لقياس مدى تمكن التلاميذ من اكتساب القواعد النحوية في نهاية مرحلة التعليم الأساسي.

١– فيما يلي عدد من الجمل الناقصة، وتحت كل منها أربع عبارات تكملها، اقرأ الجملة الناقصة، ثم تخير العبارة الصحيحة التي تكملها بوضع خط تحتها:

الاسم المخصوص بالمدح أو الذم

- مرفوع دائماً
- منصوب دائماً
- مجرور دائماً
- منصوب أحياناً

الاسم المنصوب بعد اسم التفضيل يعرب

- مفعولاً به
- حالاً
- تمييزاً
- نعتاً

الاسم الممنوع من الصرف تظهر الفتحة على آخره بدلاً من الكسرة إذا كان:

- محلّى بأل
- مضافاً
- مجرداً من ال والإضافة
- جمعاً

يصاغ اسم الفاعل من:

- الفعل الثلاثي فقط
- الفعل فوق الثلاثي فقط
- الفعلين الثلاثي وفوق الثلاثي
- الفعل المجرد فقط

٢- اكتب إلى جانب كل فعل من الأفعال الآتية مصدره:

- استجدى:
- ابتهج:
- أعلم:
- قرَّب:
- ناضل:
- عسكر:
- تقدَّم:
- تجاهل:
- أفاد:
- سوّى:

٣- اكتب نوع كل مشتق فيما يلي:

- آكل:
- مَنْبع:
- مِقدام:
- مصفوف:
- وثّاب:
- مستعمِر:
- أقرب:
- مِبضع:
- صبور

٤- أكمل ما يلي:

يزيد: اسم منع من التنوين للعلمية ووزن الفعل

أمية: اسم منع من التنوين للعلمية و.....

فاطمة: اسم منع من التنوين للعلمية و.....

ظمآن: صفة منعت من التنوين لـ .....

عمر: اسم منع من التنوين للعلمية و.....

بعلبك: اسم منع من التنوين للعلمية و.....

حمراء: صفة منعت من التنوين لـ .....

مواطن: اسم منع من التنوين لـ .....

٥- اكتب إلى جانب كل أسلوب نوعه في المكان الخالي:

مثال: ما أجمل اللقاء ! أسلوب تعجب

تابع:

- نعم الفتى علي: أسلوب .....
- ما شأنك ؟: أسلوب .....
- إياك والكسل: أسلوب .....
- نحن- أبناء العرب- نأبى الضيم: أسلوب .....
- والله إنك لعلى صواب: أسلوب .....
- الوفاءَ والأمانة: أسلوب .....
- يا راكبين عتاق الخيل: أسلوب .....
- بئس السلوك الغيبةُ: أسلوب .....
- ليس الجمال بمئزر: أسلوب .....

٦- في كل جملة من الجمل الآتية كلمة تحتها خط، وبعدها أربع كلمات من بينها كلمة واحدة هي الصحيحة في بيان الموقع الإعرابي للكلمة التي تحتها خط. تخيّر الكلمة الصحيحة من بين الكلمات الأربع وضع تحتها خطاً:

- أتاك الربيع الطلق يختال ضاحكاً: مفعول به- مفعول مطلق- حال- تمييز.
- نعم البطلُ صلاح الدين: بدل- نعت- مبتدأ- خبر.
- ما عاش من عاش مذموماً خصائله: فاعل- نائب فاعل- مفعول به- مضاف إليه.
- ونعلو مقاماً بالتواضع والأدب: مفعول به- حال- تمييز- نعت.
- لكل داء دواءٌ يستطب به: مضاف إليه- مبتدأ- بدل- توكيد.
- كتب عليكم القتال وهو كره لكم: فاعل- نائب فاعل- بدل- مضاف إليه.
- يوسف أعرض عن هذا: مبتدأ- منادى- خبر- فاعل.
- لولا المشقة ساد الناس كلهم: نعت- بدل- توكيد- مضاف إليه.
- على قدر أهل العزم تأتي العزائم: نعت- مفعول به- فاعل- خبر.
- نعيت فريع الفجر وارتعش الدجى: فاعل- مضاف إليه- نائب فاعل- بدل.
- لم يختلج لهواهم مسؤول: مبتدأ- فاعل- نعت- بدل.
- طرقت والليل ممدود الجناح: مبتدأ- نعت- خبر- بدل.
- نهوضاً إلى العز الصراح: مفعول به- حال- مفعول مطلق- مفعول لأجله.
- اكتبوا صك النهوض إلى العلا: بدل- توكيد- مضاف إليه- فاعل.

٧- اضبط بالشكل أواخر الكلمات التي وضع خط تحتها فيما يلي، واكتب السبب في المكان الخالي أمامها:

مثال: أتباع أفئدة النساء: ضبطت بالضم لأنها نائب فاعل

- وتعرف أنه نور وحق .....
- أتحنو عليك قلوب الورى .....

- فما المجدُ إلا السيف والفتكة البكر .....
- كأنه طوال الليل مفكر في العواقب .....
- دقات قلب المرء قائلة له .....
- يا أيها السيف المجرد في الفلا .....
- إنما أصل الفتى ما قد حصل .....
- نُعيت فريع الفجر وارتعش الدجى .....
- فليس لعين لم يفض ماؤها عذر .....
- المجد حيث قراع السمر والقضب .....
- فلا هطلت عليّ ولا بأرضي سحائب .....
- لا تنه عن خلقٍ وتأتي مثله .....
- دقات قلب المرء قائلة له .....
- عليك نفسك هذّبها .....
- وحده السيف يا دمشق اليقين .....
- ربّ هذي جنة الدنيا عبيراً وظلالا .....

ثالثاً– اختبارات موضوعية في الإملاء

وتقيس هذه الاختبارات مدى تمكن المتعلمين من اكتساب القواعد الإملائية التي تعلموها في مراحل التعليم العام:

١- أكمل ما يلي:

- سعد بن أبي وقاص بطل القادسية: حذفت الألف من كلمة ابن لأنها .....
- سئل سعد عن أخيه: كتبت الهمزة على نبرة في سئل لأنها متوسطة وجاءت .....
- نحن نؤدي واجبنا: كتبت الهمزة على واو في نؤدي لأنها متوسطة وجاءت .....
- زياد امرؤ كريم: كتبت الهمزة على واو في امرؤ لأنها متطرفة وجاءت .....
- هدأ الغاضب بعد أن عرف الحقيقة: كتبت الهمزة على ألف في هدأ لأنها متطرفة وجاءت.....

٢- فيما يلي جمل بعضها صحيح، وبعضها الآخر يشتمل على كلمات إحداها خطأ، فإذا كان ما تضمنته الجملة صحيحاً فضع علامة (✓) على يسار الجملة، وإذا كان خطأ فضع علامة (X)، ثم استبدل بالخطأ الكلمة الصحيحة في المكان الخالي:

الجمل	صح	خطأ	
مثال: انكفئ		X	انكفأ
– بسم الله			
– نبدؤ الدرس			
– إلا ما التواني ؟			
– ما اسم أبيك يا إبن الكرام ؟			

– الإجتهاد يحقق الآمال			
– ويسموا بالمرء إلى نيل مبتغاه			
– لا تتجاوذ حدود الاعتدال			
– التفاؤل من سماة الشخصية المتكاملة			
– السقة بالنفس منقذ للنفس			
– الزعر يؤدي إلى الاخفاق			
– لا حياة مع اليأس			
– المروأة من شيم الكرام			
– المواطن الحر لا يعرف الإستقلال			
– عمر ابن عبد العزيز خليفة عادل			
– الشواء شوا اللحلم			
– شواه على عصى			
– ورما به			
– فوق الربا			
– فأصاب المرما			
– قالت إمرأة لابنها:			
– أكرم أباك			
– قال سأُكرمه			
– سلط الله			
– على الحوذي دُبابة			
– فقرصطه			

– وآزته			
– جاء ابن المحامي			
– لاكن المحامي			
– لم يئت			
– ذالك عجيب			
– وما زاك باللذي نريد			
– سعيد يؤثر الخير			
– ويرغب في استأصال			
– شأفة الشر			
– لا يأبه لربح أو خسارة			
– إنما يحرص علا المجد			
– والسئدد			
– اذا سئل منح			
– منحة كريم غير لأيم			
– فيا أبنائنا			
– كونوا مثله			
– صلاح الدين قائد بطل			
– شجاع جريؤ			
– رابط الجئش			
– يهزؤ بالخطر			
– ولا يعبؤ بالمخاوف			
– عندما وطئت			

– قدم العدو شبراً			
– من بيأته			
– عبئ جيشه			
– وهيء نفسه			
– فكانت تعبئته			
– ملادمة			
– لدرء العدوان			
– من غير بطئ			
– الكذب والخيانة			
– خطئان وعبئان			
– ثقيلان ينشئان			
– في دنيانا			
– ما نشاهد من اسائات			
– من أهل الخطيئات			
– العفة والشجاعة			
– درئان كأنهما			
– بؤبؤان			
– يجلبان أهل الكفائات			
– بأعظم المكافئات			
– وينئيان بهم			
– عن السيئات			
– فابتعد عن بؤرة			

– الفساد تتبوأ أعلا الدرجات			
– هاكذا			
– فلتكن القضاة			
– جاء الناس يتشفعون			
– لامرأت شريفة سرقت			
– فأبا ورفض			
– أعدل القضات			
– سماع الشفاعات			
– وجاءت على لسانه			
– هذه الكلمات المحكمات			
– والله لو أن			
– فاطمة بنة محمد			
– سرقت لقطعت يدها			
– لقد كان الاسرائيليون			
– يقبلون الشفاعاة			
– في ذوي الثرواة			
– ولا يقبلونها في الحفات العراة			
– هذه الفتاة			
– تدعى ربا			
– وهذا فتا			
– اسمه يحيا			
– سافرا معا			

– سافرا إلى بلاد			
– تسما هولندا			
– فوجدا أفعى			
– جاءت تسعا			
– فضربها يحيا بالعصا			
– فأخذت تتلوا			
– وراحت تشكو			
– مر الشكواه			
– فقالت الفتاة			
– خذها إلى المشفا			
– لعلها تشفا *			

* من اختبار موضوعي في الإملاء وضعه الأستاذ الدكتور محمد خير الدين عرقسوسي– كلية التربية بجامعة دمشق.

رابعاً– اختبار موضوعي في البلاغة

فيما يلي ضروب من أنواع البلاغة، وقد وضع بجانب كل منها تسمية لكل نوع من هذه الأنواع، فإذا كان ما وضع إلى جانب كل منها صحيحاً فضع علامة (✓)، وإذا كان خطأ فضع علامة (X) ثم استبدل بالخطأ التسمية الصحيحة:

– من كان مثلي للحبيب مفارقاً	لا تعذلوه فالكَلام كِلام	جناس تام
– وإذا المنية أنشبت أظفارها	ألفيت كل تميمةٍ لا تنفع	استعارة تصريحية
– كأن مثار النقع فوق رؤوسهم	وأسيافنا ليل تهاوى كواكبه	تشبيه بليغ
– هي البدر حسناً والغزال تلفتاً	هي الشمس نوراً قس على ذلك حد	تشبيه تمثيلي
– إنسان عيني مذ تناءت داركم	ما راقه نظر إلى إنسان	مقابلة
– عضّنا الدهر بنابه	ليت ما حلّ بنابه	استعارة مكنية جناس تام
– لا تنكري عطل الكريم من الغنى	فالسيل حرب للمكان العالي	تشبيه مرسل مجمل
– وإن كتمت الهوى أبدى الهوى نظري	والقلب يطوي الهوى والعين تنشره	كناية
– فالوجه مثل الصبح مبيض	والشعر مثل الليل مسود	
اثنان لما استجمعا حسنا	والضد يظهر حسنه الضد	جناس ناقص
– تريدين لقيان المعالي رخيصة	ولابد دون الشهد من إبر النحل	تشبيه بليغ

خامساً– اختبار موضوعي في العروض

في الأبيات الآتية وضعت تسمية كل بحر أمام كل منها، فإذا كانت التسمية صحيحة ضع إشارة (✓)، وإذا كانت خطأ فضع إشارة (X)، ثم استبدل بالخطأ التسمية الصحيحة للبحر:

– أطلُّ على الدنيا عزيزاً أضمُّني	إليه ظلام السجن أم ضمني القصر	البحر الوافر
– لا تنه عن خلقٍ وتأتيَ مثله	عارٌ عليك إذا فعلت عظيمُ	البحر الكامل
– لا تعذليه فإن العذل يولعه	قد قلت حقاً ولكن ليس يسمعه	البحر الطويل
– أيها الحب أنت سرُّ بلائي	وهمومي وروعتي وعنائي	البحر الخفيف
– لم يكن وصلك إلا حلماً	في الكرى أو خلسة المختلس	البحر البسيط
– يا نسيم الريح قولي للرشا	لم يزدني الورد إلا عطشا	البحر المتقارب
– قلبي يحدّثني بأنك متلفي	روحي فداك عرفت أم لم تعرف	البحر الرمل
– ولو صغت النضار لهم نعالاً	تظل نفوسهم تحت النعال	البحر الوافر
– ليس عاراً إن في النضال كبونا	إنما العار في اجتناب النضال	البحر الخفيف
– أحببْ بلادك باذلاً مضحياً	حباً به الإخلاص والإيثار	البحر البسيط
– حرٌّ ومذهبُ كلّ حرٍّ مذهبي	ما كنت بالغاوي ولا المتعصب	البحر الكامل
– إذا الشعب يوماً أراد الحياة	فلا بد أن يستجيب القدر	البحر الطويل
– من يهن يسهل الهوان عليه	ما لجرح بميّتٍ إيلامُ	البحر الخفيف
– بلادُ الله واسعة فضاءً	ورزق الله في الدنيا فسيحُ	البحر الوافر
– عيون المهابين الرصافة والجسر	جلبن الهوى من حيث أدري ولا أدري	البحر الرمل

سادساً– اختبار موضوعي في التذوق الأدبي

سبقت الإشارة إلى أن للتذوق الأدبي جوانب ثلاثة هي الجانب المعرفي والجانب الوجداني والجانب الجمالي، وثمة أسئلة موضوعية تتناول بالقياس هذه الجوانب، وقد قام الأستاذ الدكتور رشدي طعيمة بوضع مقياس للتذوق الأدبي وقد اشتمل على أسئلة متنوعة لذلك القياس في المرحلة الثانوية، ومما جاء في ذلك المقياس:

١– اقرأ الأبيات الآتية، ثم اشرح في المكان المخصص لذلك ما يقصده الشاعر بكلمة الجهتين في البيت الأخير:

رويدك قد غررت وأنت حر بصاحب حيلةٍ يعظُ النساء

يحرّم فيكم الصهباء صبحا ويشربها على عمدٍ مساءَ

إذا فعل الفتى ما عنه ينهى فمن جهتين لا جهة أساء

الجهة الأولى هي .....

الجهة الثانية هي .....

٢– في البيتين الآتيين كلمات أو عبارات يمكن أن تعتبر حشواً لا يخل حذفها بالفكرة التي أراد الشاعر أن يعبر عنها في كل منها. ضع خطاً تحت هذه الكلمات والعبارات:

– أمن تذكر جيران بذي سلم مزجت دمعاً جرى من مقلة بدم

– فهم بين مقتول طريح وهارب جريح ومأسور يجاذبه القد

٣– اختر للأبيات التالية عنواناً مما يأتي مبيناً السبب:

الثورة– العودة– الطمأنينة– الحرية

سقف بيتي حديد ركن بيتي حجر

فاعصفي يا رياح وانتحبْ يا شجر

واســـبحي يـــا غيـــوم واهطلـــــي يـــــالمطر

واعصـــــفي بـــــالرعود لســـت أخشـــى خطـــر

ســـقف بيـــتي حديـــد ركـــن بيـــتي حجـــر

العنوان هو .....

السبب هو .....

٤- يقول الشاعر في الفخر بنفسه:

لـــئن كنـــت محتاجـــاً إلى الحلـــم إنني إلى الجهل في بعض الأحايين أحوجُ

ومـا كنـت أرضـى الجهـل خـدناً وصـاحباً ولكنـــني أرضـــى بـــه حـــين أُحـــرج

ولي فـــرس للحلـــم بـــالحلم ملجـــم ولي فـــرس للجهـــل بالجهـــل مســـرج

فمـــن شـــاء تقـــويمي فـــإني مقـــوّم ومـــن شـــاء تعـــويجي فـــإني معـــوّج

الشـاعر في الأبيـات السـابقة يصـف نفسـه بصـفة معينـة، ضـع علامـة (✓) أمـام الصفة التي يصف نفسه بها مما يلي:

- شرير الطبع يبدأ بالاعتداء على الآخرين ....
- حليم ولكنه يأبى الضيم وينهض لرد الاعتداء ....
- حليم يغفر الإساءة وينسى الاعتداء ....

٥- فالليـل أطـول شـيء حـين أفقـدها والليـــل أقصـــر شـــيء حـــين ألقاهـــا

اقرأ الأبيات الثلاثة الآتية، وتخيّر أقربها معنى إلى البيت السابق، ثم ضع الحرف المقابل له أمام العبارة التالية للأبيات:

١- حـــدثوني عـــن النهـــار حـــديثاً أوصـــفوه فقـــد نســـيت النهـــارا

٢- ليلـــي كمـــا شـــاء قصـــير إذا جـــادت فـــإن ضـــنت فليلـــي طويـــل

٣- لم يطـــل ليلـــي ولكـــن لم أنم ونفـــى عـــني الكـــرى طيـــف ألمّ

٦- فيما يلي أربعة أبيات في التعبير عن إدراك المحبين لليل وإحساسهم به، تخيّر أصدق هذه الأبيات وأقربها إلى الواقعية، وضع الحرف (و) مقابله في المكان المخصص لذلك:

سألت نجوم الليل هل ينقضي الدجى فخطَّ جواباً بالثريا كخطِّ لا ( )

حدّثوني عن النهار حديثاً أوصفوه فقد نسيت النهارا ( )

لم يطل ليلي ولكن لم أنم ونفى عني الكرى طيف ألمّ ( )

تبيت تراعي الليل ترجو نفاده وليس لليل العاشقين نفاد ( )

٧- اقرأ الأبيات الآتية، ثم تخيّر من العبارات التي تحتها الوصف الذي ينطبق على الفتاة التي يصورها الشاعر، وضع أمامها علامة (✓):

كتمت هواها في الفؤاد فلاح في نظراتها

وتأوَّهت حتى حسبت الموج من آهاتها

وبكت فكدت إخال أن الطل من عبراتها

ما الورد؟ ما المنثور؟ ما المرجان في جنباتها؟

لا تشتهي إلا القرين يلمُّ من شعثائها

الشاعر في هذه الأبيات يصوّر:

- راهبة حزينة.
- عانساً بائسة.
- عاملة فقيرة.
- ثكلى مات أخوها.

٨- فيما يلي روايتان لأبيات من الشعر، تخيّر أجود الروايتين في رأيك مبيناً سبب اختيارك لها:

الرواية الأولى:

أعلّـــل الـــنفس بالآمـــال أرقبهـــا ... مـا أضـيق العـيش لـولا فسـحة الأمـل!
وإنمـــا رجـــل الـــدنيا وواحـــدها ... مـــن لا يعـــوّل في الـــدنيا علـــى رجـــل
غـــاض الوفـــاء، وفـــاض الغـــدرُ ... وانفرجت مسافة الخلف بين القول والعمل

الرواية الثانية:

أعلّـــل الـــنفس بالآمـــال أرقبهـــا ... مـا أضـيق العـيش لـولا كثـرة الأمـل!
وإنمـــا رجـــل الـــدنيا وواحـــدها ... مـــن لا يعـــوّل في الـــدنيا علـــى رجـــل
قـــلَّ الوفـــاء، وزاد الغـــدرُ واتســـعت ... مســـافة الخلـــف بـــين القـــول والعمـــل

الرواية الأجود هي الرواية .....

السبب .....

٩- اقرأ الأبيات الآتية، ثم تخيّر من العبارات الثلاث التي تليها الفكرة التي ترمز إليها الأبيات واضعاً أمامها علامة (✓):

نســـي الطـــين ســـاعة أنـــه طـــين حقـــير فصـــال تيهـــاً وعربـــد
وكســـا الخـــز جســـمه فتبـــاهى ... وحـــوى المـــال كيســـه فتمـــرد
يـــا أخـــي لا تمـــل بوجهـــك عـــني ... مـــا أنـــا فحمـــة ولا أنـــت فرقـــد
أنـــت لم تصـــنع الحريـــر الـــذي تلـــبس واللؤلـــؤ الـــذي تتقلـــد

الشاعر في هذه الأبيات يرمز إلى:

- جهل الإنسان حقيقته:
- ضعف الإنسان وعجزه:
- غرور إنسان ثري:

١٠- في الأبيات الآتية فكرة رئيسة واحدة. اختر البيت الذي يعبّر عن هذه الفكرة، واكتب الحرف المقابل له أمام العبارة التالية للأبيات:

جمالُــــك هـــــذا أم جمـــــالي فـــــإنني أرى فيــك إنســاناً جميــل الهــوى مثلــي
وهــذا الــذي أحيــا بــه أنــت أم أنــا وهــذا الــذي أهــواه شــكلك أم شــكلي؟
وحـــين أرى في الحلـــم للحـــب صـــورة أظلـــك يجـــري في ضـــميري أم ظلـــي؟
خلقتــك في دنيــا الــرؤى أم خلقتــني وقبلــك جئــت الكــون أم جئتــه قبلــي؟
وعــني قلــت الشــعر أم عنــك قلــتُه ومــن في الهــوى يُملــى عليــه ومــن يُملــي؟
كأنــك شــطرٌ مــن كيــاني أضــعتُه فلمــا تلاقينــا اهتــديت إلى أصــلي

البيت الذي يعبر عن الفكرة الرئيسية هو .....

١١- اقرأ الأبيات الآتية، ثم ضع إشارة (X) أمام البيت الذي تحس بأن فيه نشازاً موسيقياً:

قال البحتري:

يــا مــن رأى البركــة الحســناء رؤيتهــا والآنســـات إذا لاحـــق مغانيهـــا
مــا بــال دجلــة غيــورة تنافســها في الحســن طــوراً وأطــواراً تباهيهــا
تنصــب فيهــا وفــود المــاء معجلــة كالخيــل خارجــة مــن حبــل مجريهــا
فحاجــب الشــمس أحيانــاً يضــاحكها وريّـــق الغيـــث دومـــاً يباكيهـــا

قال الشاعر جرير:

يــا أم عمـــرو جـــزاك الله مغفـــرة ردّي علــيَّ فــؤادي كالــذي كانــا
ألسـت أحسـن مـن يمشـي علـى قـدم يــا أملــح النــاس كــل النــاس إنســانا
لقــد كتمــتُ الحــب حــتى تهيمــني لا أســتطيع لهــذا الحــبّ كتمانــا
لا بــارك الله فــيمن كــان يحســبكم إلا علــى الجهــد حــتى كــان مــا كانــا
لا بــارك الله في الــدنيا إذا انقطعــت أســباب دنيــاك مــن أســباب دنيانــا

١٢- في الأبيات الآتية يصف الشاعر نفسه بصفات متعددة، وتحت هذه الأبيات عبارات تتضمن تلك الصفات، تخيّر لكل بيت العبارة التي تناسبه، وضع أمامها الرقم المقابل لذلك البيت:

١- يقولون لي فيك انقباض وإنما رأوا رجلاً عن موقف الذل أحجما

٢- فما كل برق لاح لي يستفزني ولا كل من لاقيت أرضاه منعما

٣- وإني إذا ما فاتني الأمر لم أبت أقلّب طرفي إثره متندّما

٤- وأقبض خطوي عن أمور كثيرة إذا لم أنلها وافر العرض مكرما

٥- وأكرم نفسي أن أضاحك عابساً وأن أتلقى بالمديح مذمما

٦- ولو أن أهل العلم صانوه صانهم ولو عظّموه في النفوس لعظما

الشاعر في هذه الأبيات:

- يحب العزلة عن الناس .....
- أبي يرفض الضيم .....
- لا يندم على ما مضى .....
- لا يحب المداهنة والرياء .....
- لا يدفع من كرامته ثمن ما يناله .....
- لا يخدع بالظاهر، ولا يرجو الخير إلا من أهله .....
- يترفع بعلمه عن الصغائر .....

الفصل الثامن

تنفيذ المناشط اللغوية اللاصفية

محتويات الفصل:

أولاً- النشاط المدرسي مفهوماً وأهدافاً.

ثانياً- النشاط اللغوي مفهوماً وأهدافاً.

ثالثاً- أساليب تنفيذ المناشط اللغوية اللاصفية:

١. لجنة الصحافة والتحرير.

أ- كتابة اللافتات والإعلانات المدرسية.

ب- صحيفة الصف.

ج- صحيفة الحائط.

د. مجلة المدرسة.

٢. لجنة التمثيل.

٣. لجنة المكتبة والقراءة الحرة.

٤. لجنة المنتدى الأدبي.

٥. لجنة التلفزة والسينما.

الفصل الثامن

تنفيذ المناشط اللغوية اللاصفية

نحاول في هذا الفصل أن نتعرف مفهوم النشاط عامة واللغوي اللاصفي خاصة، وأن نقف على الأهداف المرجوة من المناشط اللغوية اللاصفية، وصولاً إلى أساليب تنفيذ هذه المناشط.

أولاً– النشاط المدرسي مفهوماً وأهدافاً

يعد النشاط المدرسي ركناً من أركان المنهج التربوي، ويقصد به النشاط الذي يمارسه المتعلمون خارج المنهج، وإذا كان المنهج منظومة تشتمل على مكونات أساسية داخلية تتبادل التأثير والتأثر فيما بينها فإن ثمة عوامل خارجية تؤثر في هذه المكونات الداخلية، وتأتي المناشط المدرسية اللاصفية على أنها عامل هام في محاربة الملل الذي يشعر به المتعلمون في دراستهم. وكان يغلب على النشاط المدرسي في البداية الطابع الحركي أو الجسمي، ثم اتسع مجاله ليضم الجمعيات والنوادي لتحقيق أهداف ثقافية واجتماعية ونفسية إلى جانب الجسمية الحركية.

وفي ضوء هذا التوجه أضحى النشاط المدرسي يشتمل على الفعاليات التي تنظمها المدرسة في خارج الصفوف إرضاءً لميول المتعلمين واهتماماتهم ورغباتهم وسداً لحاجاتهم.

والتربية الحديثة تتوخى سدّ حاجات المتعلمين، حاجتهم إلى المعرفة، وحاجتهم إلى البحث، وحاجتهم إلى العمل، وحاجتهم إلى المشاركة مع الآخرين ....الخ، فالحاجة هي التي تجعل من استجابة المتعلم عملاً حقيقياً وفعالاً. ويكتسب المتعلم أموراً ذات طابع أخلاقي من خلال الإشباع اليومي لحاجاته الفردية.

ولما كان للنشاط دوره في بناء الفرد جسمياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً، وفي بناء المجتمع على أسس ديموقراطية تقوم على احترام شخصية الفرد وبث روح التعاون والاهتمام بالعمل، ودعم القيم الديموقراطية احتلت مناشط الطلبة في خارج أوقات

الدروس أهمية كبيرة في إبراز شخصيات المتعلمين وتشجيع الحياة المرحة لديهم وبث شعلة التفاؤل في نفوسهم.

ويهدف النشاط المدرسي إلى ما يلي:

١- تهيئة مواقف تربوية محببة إلى نفس المتعلم، ويمكن بوساطتها تزويده بالمعلومات والمهارات المراد استيعابها وتعلمها تحقيقاً لأهداف المنهج المدرسي المقرر.

٢- تعميق أثر الخبرات التعليمية في الحياة العملية.

٣- علاج كثير من المشكلات النفسية التي يعانيها بعض المتعلمين من مثل الخجل والانطواء ...الخ.

٤- اكتشاف المواهب والعمل على تنميتها وتوجيهها في الاتجاهات السليمة.

٥- ربط الحياة المدرسية بالحياة الاجتماعية.

٦- تدريب المتعلمين على حب العمل واحترام العاملين، وتقدير العمل والإقبال عليه.

٧- تدريب المتعلمين على الانتفاع بوقت فراغهم فيما يفيدهم.

٨- تنشئة المتعلمين على الروح الرياضية والعمل التعاوني، وتعويدهم العمل في فريق لتحقيق أهداف مشتركة.

٩- تدريب المتعلمين على تخطيط العمل وتنظيمه وتحديد المسؤولية والتدريب على القيادة واحترام النظام والقوانين بما يساعد على تكوين المواطن الصالح.

١٠- الترويح عن المتعلمين بطريق ما يشتركون فيه وما يشاهدونه من برامج وألعاب وحفلات ومهرجانات وموسيقى ورحلات .... الخ.

وهكذا تعمل التربية الحديثة على بناء جيل مدرك متفاعل مع البيئة عندما تتخذ من المناشط وسيلة من وسائل اكتشاف الميول والهوايات، وتعمل على تعويد المتعلمين احترام العمل وتنمية روح الجماعة، وحل بعض المشكلات النفسية والاجتماعية التي يعانيها بعضهم، والكشف عن القابليات الفعلية لديهم، إلى جانب تعويدهم ممارسة العمل الجماعي التعاوني من خلال الجمعيات والرحلات...الخ.

ثانياً– النشاط اللغوي مفهوماً وأهدافاً

يعرف النشاط المدرسي اللغوي بأنه مجموعة من الألوان المتنوعة والمهارات اللغوية المتعددة التي يمارسها المتعلمون إن في داخل الصف أو في خارجه برغبتهم، على أن تكون ممارستهم لها في خارج الصفوف ممارسة عفوية وطبيعية غير متكلفة، ومنظمة تنظيماً خالياً من صرامة القيود التي تفرضها الحصص الدراسية.

ويهدف النشاط المدرسي اللغوي إلى:

١– استخدام اللغة في مواقف الحياة العملية استخداماً صحيحاً.

٢– شغل أوقات المتعلمين بما يتفق وميولهم.

٣– الكشف عن المواهب والميول الخاصة باللغة العربية وضروبها.

٤– التعاون مع نشاط المواد الأخرى في تقوية شخصية المتعلمين وتربيتهم خلقياً واجتماعياً ووجدانياً، وإعدادهم للحياة العامة.

٥– تدريب المتعلمين على القيادة والعمل في فريق واحترام رأي الجماعة.

٦– ممارسة المبادئ التي يقوم عليها المجتمع الديموقراطي التعاوني ممارسة عملية في مجالات النشاط المدرسي الخاص باللغة.

٧– تدريب المتعلمين على الاعتماد على أنفسهم وتحمل المسؤولية وهم يمارسون أنشطتهم في داخل الجماعة.

٨– تنويع الأنشطة اللغوية لتلائم ميول المتعلمين ورغباتهم واهتماماتهم، على أن تكون ممارساتهم عفوية وتلقائية ومتسمة بالحرية.

وتعد المناشط اللغوية اللاصفية ركناً معززاً للمنهج التربوي ومجالاً رحباً للكشف عن المواهب والعمل على تنميتها ورعايتها، وطالما أشار عدد من الكتاب إلى أن ممارساتهم للأنشطة اللغوية اللاصفية هي التي كانت نواة ومنطلقاً في مستقبل حياتهم اللاحقة عندما غدوا أدباء بعد ذلك.

ثالثاً– أساليب تنفيذ المناشط اللغوية اللاصفية

ثمة أساليب متعددة لتنفيذ المناشط اللغوية اللاصفية، وتتجلى هذه الأساليب في عمل الجمعيات التي تشكلها المدرسة، فهناك الجمعية الثقافية، والجمعية الاجتماعية، والجمعية الرياضية، والجمعية الموسيقية.

وتشتمل الجمعية الثقافية على عدة لجان تتكاتف وتتعاون بغية تحقيق الأهداف المرسومة للجمعية، ومن هذه الأهداف:

١- إكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي في ضوء ميولهم واهتماماتهم ورغباتهم.
٢- إكسابهم القدرة على التعبير والمناقشة والإلقاء من خلال الندوات والمسرحيات والمناظرات الأدبية والإسهام في الاحتفالات القومية والوطنية والاجتماعية.
٣- الانفتاح على البيئة المحيطة، وتعرف مكوناتها، وثقافة المجتمع ومناشطه وفعالياته والإسهام فيها، وتعرف المجتمعات الأخرى أيضاً من خلال الزيارات والأفلام والرحلات ...الخ.
٤- تدريب المتعلمين على المناقشة والتحلي بآداب الحديث وعلى إلقاء الكلمات في المناسبات المختلفة.
٥- تدريبهم على الاشتراك في المناظرات والمسابقات، وتكريم الفائزين فيها.
٦- تدريبهم على المطالعة الحرة وتلخيص ما يقرؤونه شفاهياً وتكريم المجلين في القراءة.
٧- تدريبهم على إعداد مجلة المدرسة أو المجلة الحائطية وتنويع موادها.
٨- الإشراف على الإذاعة المدرسية صيانة وإعداداً لموادها.
٩- دعوة بعض الأعلام لإلقاء محاضرات في المدرسة.
١٠- إعداد معارض للكتب والصور والرسوم والطوابع التاريخية.
١١- إعداد برامج الاحتفال بالمناسبات الوطنية والقومية والاجتماعية.
١٢- عرض الأفلام السينمائية الهادفة ودعوة الأولياء لمشاهدتها.

١٣- تدريب المتعلمين على إجراء المقابلات وملء الاستبانات واستطلاع الرأي.

وينضوي تحت اللجنة الثقافية عدة لجان هي:

١-لجنة الصحافة والتحرير.

٢-لجنة المسرح.

٣-لجنة الإذاعة المدرسية.

٤-لجنة المكتبة والقراءة الحرة.

٥-لجنة المناظرات والندوات.

٦-لجنة التلفزة والسينما.

٧-لجنة التقنيات التربوية.

١- لجنة الصحافة والتحرير: وتشرف هذه اللجنة على تدريب التلاميذ على ممارسة الكتابة، وتقديم نتاجهم إليها للنظر في إمكان نشره في مجلة المدرسة أو في مجلة الحائط، وتسهم في تحقيق أهداف اللغة من حيث توسيع خبرات أعضائها وتنمية ثقافتهم، وصقل تعبيراتهم، وتنمية الحاسة الجمالية في نفوسهم، إلى جانب تشجيع الابتكار والإبداع، وتعويد الناشئة الجرأة والاعتماد على النفس والمثابرة على العمل والجلد ومواكبة الجِدَّة والتعاون مع الزملاء، وإثارة روح المنافسة البناءة.

ومن خلال المناشط التي تقوم بها هذه اللجنة يتمكن المدرسون من الكشف عن شخصيات ناشئتهم والعمل على تنميتها وتوجيهها في المسار الأفضل.

أما **أنواع الصحافة والتحرير** فتتمثل في:

١- كتابة اللافتات والإعلانات المدرسية: كأن يقوم الطلبة بكتابة اللافتات بخط جميل في المناسبات المتعددة مثل عيد الأم، ويوم المرور، وأسبوع النظافة .... الخ، والإعلان للطلبة عن موعد إقامة معارض معينة، أو القيام برحلة، أو الإعلان عن مسابقة للقصة، وفي مثل هذه الأمور تعويد للطلبة على فنون التعبير الوظيفي، مما يخدم الناشئة في مستقبل حياتهم.

ولا تقتصر كتابة اللافتات على المناسبات فقط، بل تتعداها إلى كتابة اللافتات الدائمة من مثل الحكم والأمثال الموجهة الهادفة التي تتخذ شعاراً وهدفاً.

٢- صحيفة الصف: تشترك مجموعة من أفراد الصف في إخراج الصحيفة، وذلك بأن يقدم كل منهم لوناً من الألوان التي تروق له، فهذا يكتب قصة قصيرة، وذاك يكتب مقالاً، وثالث يدون طرائف، ورابع يسجل أخبار المدرسة، وخامس يقوم بكتابة التعليق على صورة، وسادس يتخير بعض الحكم والأمثال ...الخ.

وبعد أن يجمع المدرس هذه المناشط يقوم باختيار الأفضل منها والصالح للنشر بعد مناقشة الناشئة في كتابتهم، ثم يعمد أيضاً إلى تصحيح الأخطاء الواردة في هذه الكتابات ليصار بعدها إلى تنظيم الصحيفة وإخراجها على صورة جذابة وأنيقة بخط جميل ومقروء. ويتنافس الناشئة في كل صف على اختيار العناوين المناسبة لصحفهم.

وفي الأحوال كافة لابد من استثارة الدوافع لدى الناشئة بغية دفعهم إلى الكتابة، وتخصيص جوائز لمن يتسمون بالنشاط والإبداع، ويمكن أن تكون هناك لجنة على نطاق الصفوف جميعاً للمقارنة بين صحف الفصول وتخير أفضلها، وتخصيص جوائز للفائزين.

٣- صحيفة الحائط: يمكن أن يصدر كل فصل صحيفة حائط كل شهر على أن تتضمن هذه الصحيفة موضوعات متعددة تتسم بالقصر والصحة كما تتسم بحسن العرض في مادتها ولغتها، بحيث تنمي خبرة القارئ وتحسّن لغة الكاتب وتعوّده ممارسة ضروب الكتابة الوظيفية والإبداعية، كما أن إخراج الصحيفة يعود الناشئة التعاون والتوق إلى الأفضل في إتقان أعمالهم إخراجاً وتنسيقاً وجودة في الخط، ويمكن أن تتبادل الصفوف فيما بينها الصحف المكتوبة إكمالاً للفائدة واستثارة للمنافسة.

وتجدر الإشارة إلى أن على مدرسي اللغة أن يعنوا أيما عناية في التنسيق فيما بينهم في الإشراف على هذه الصحف بحيث تكون نقية من الأخطاء حتى لا تقع عين الطالب إلا على ما هو صحيح، كما لابد من تشجيع المتفوقين بين الطلبة بغية الكشف عن المواهب الأدبية والعمل على تنميتها.

٤– مجلة المدرسة: تقوم المدرسة كل عام بإصدار مجلة باسمها، يشرف عليها بعض المدرسين وغالباً ما يكونون من مدرسي اللغة العربية، بالإضافة إلى عدد من الطلبة، وتشتمل المجلة على أبواب وموضوعات متعددة بحيث تغطي مناشط المدرسة علمية وأدبية واجتماعية وفنية ...الخ. ويمكن أن تتضمن بعض الموضوعات التي نشرت في صحيفة المدرسة أو صحيفة الحائط، مما كتبه الطلبة في أثناء العام الدراسي، إضافة إلى موضوعات يكتبها المدرسون أنفسهم.

ولتسهيل العمل يمكن لهيئة الإشراف أن تقسم العمل بين الأعضاء فمجموعة تقوم بالتحقيقات الصحفية والمقابلات، ومجموعة تستقصي أخبار المدرسة الرياضية والكشفية والرحلات والزيارات والمناسبات التي تجري في المدرسة مع وصف كامل لها، وأخرى تقوم باختيار الصور المناسبة، ومجموعة تتولى إخراج المجلة وتبويبها وكتابة العناوين بخط جميل، ثم يقوم المدرسون المشرفون بالتنسيق بين هذه المجموعات وتبادل الرأي معها بغية الوصول إلى أفضل صورة ممكنة.

وتجدر الإشارة إلى أن على المدارس أن تقوم بتبادل المجلات فيما بينها حتى يطلع بعضها على نشاط بعضها الآخر، وحبذا لو كانت ثمة لجنة على نطاق القطر لتقويم هذه المجلات، وتخصيص مكافآت لأفضل مجلة، ومن الفائدة بمكان تبادل المجلات المدرسية بين أقطار الوطن العربي إذا ما توفر ذلك حتى يتعرف ناشئة الأمة العربية مناشط رفقائهم في بقاع الوطن العربي، ويمكن أن تكون هناك مراسلات بين الناشئة يتحدثون فيها عن خبراتهم وبلادهم، ويتبادلون الصور عن المعالم الحضارية في بيئتهم أو المظاهر الطبيعية في محيطهم ... الخ.

٢- لجنة المسرح:

وتضم هذه اللجنة العناصر ذات الاستعدادات الخاصة للتمثيل، بحيث يتمرن الناشئة من خلال المناشط المسرحية التي يمارسونها على التعبير الصادق الحي عن أنفسهم، وعلى إجادة النطق في وضوح ودقة، على أن يتم ذلك كله في جو طبيعي تفصح فيه المواهب عن نفسها من غير قسر أو إكراه، كما يتمرن الناشئة على طريقة الكلام والإلقاء والتحكم في الصوت وتعبيرات الوجه والمشية والحركة مما يعدهم لممارسة فن الحياة في المجتمع.

ومن الأهداف التي يمكن تحقيقها في أثناء ممارسة التمثيل العمل ضمن فريق وتعويد الناشئة التعاون والاعتماد على النفس والإعداد للحياة العملية في المجتمع، بالإضافة إلى علاج بعض الانحرافات النفسية كالخجل والانطواء وبعض عيوب الكلام، والإسهام في تكامل الشخصية وتطويرها، فضلاً عن تزويد الناشئة بثروة لغوية.

ويمارس النشاط المسرحي على النحو التالي:

١- يعمد مدرسو اللغة إلى تحويل بعض النصوص في القراءة والقصة إلى مشاهد تمثيلية يقوم الطلبة بتنفيذها، ويمكن أن تكون الموضوعات من خارج الكتب المدرسية، فتقرأ وتوزع الأدوار ويتم التدريب على أدائها. وفي ضوء التنفيذ يتم انتقاء العناصر ذات الإمكانات في هذا المجال، فتشكل منهم فرقة للتمثيل.

٢- يقوم المشرفون على هذه الفرقة من المدرسين بتدريب أعضائها على تمثيل بعض النصوص المسرحية بعد صقل مواهبهم في النواحي التالية:

أ- الإلقاء المسرحي.

ب- التمثيل الإيمائي.

ج- الليونة الجسمية.

د- الذوق المسرحي.

هـ- النقد.

٣- يكلف المشرفون أعضاء الفرقة لاختيار النصوص الملائمة للتمثيل من المنهاج المدرسي أو من خارجه وتحول إلى حوار مسرحي، ثم تقدم هذه المشاهد التمثيلية في الإذاعة المدرسية وفي المناسبات والحفلات المدرسية وفي مسابقات المسرح المدرسي ومهرجاناته.

٤- ينبغي أن تكون النصوص المسرحية هادفة، تعزز قيماً، وتغرس مفاهيم، تعدل سلوكاً، ومن أمثلة المسرحيات الهادفة:

أ- مسرحيات ترمي إلى حب الوطن والتعلق بالأرض.

ب- مسرحيات ترمي إلى تعزيز مبادئ التعاون والمساواة بين المواطنين.

ج- مسرحيات ترمي إلى تعزيز القيم الأخلاقية من مثل: الصدق والأمانة والصبر والجد ... الخ.

د- مسرحيات ترمي إلى تبصير الناشئة بمشكلات مجتمعهم وأعرافه وتقاليده ونقد الاتجاهات السلبية والكشف عن انعكاساتها الضارة.

هـ- مسرحيات ترمي إلى تفجير المشاعر الإنسانية في نفوس الناشئة والسموّ بها.

٥- لابد أن يعنى أيضاً بأسلوب المسرحية بالإضافة إلى مضمونها بحيث تهدف إلى توسيع ثقافة الناشئة وتقوية لغتهم وتعويدهم على سلامة النطق، وتدريبهم على الفصاحة والأداء الجيد، وجعلهم قادرين على التعبير السليم مما يساعدهم على التفاهم مع الآخرين في حياتهم العملية بأوضح أسلوب على أن تكون المسرحيات المختارة ملائمة لمدارك الناشئة ومستويات نموهم العقلي والنفسي.

٦- يدرب الناشئة على تقديم بعض المشاهد التمثيلية الإيمائية «التمثيل الصامت»، ويترك لهم حرية اختيار الموضوعات التي يرغبون في تمثيلها تنمية لخيالهم وتوسيعاً لمداركهم. ومن الموضوعات التي تصلح للتمثيل الإيمائي:

- الاستيقاظ صباحاً والاستعداد للذهاب إلى المدرسة.
- مساعدة العجزة والشيوخ.

- احترام الكبار في الأماكن العامة والحافلات.
- استغلال أوقات الفراغ (رياضة، سباحة .... الخ).
- تقديم نماذج للسلوك الاجتماعي في المواقف العاطفية (لقاء الطفل مع أحد أقربائه العائد من السفر، وداع أحد الأقرباء، تقديم باقات من الزهور في المناسبات مثل عيد الأم ... الخ).
- بعض الموضوعات ذات الغاية العلاجية لبعض العيوب النفسية كالخجل والخوف والانطواء على النفس وعدم الثقة بالنفس ...

٧- يدرب الناشئة على أداء بعض المشاهد التمثيلية الغنائية بمرافقة بعض الآلات الموسيقية والرقصات التعبيرية (اسكتش- أوبريت).

٨- تتطلب بعض المواقف في المسرحيات إجادة الخطابة والإلقاء وسرعة البديهة وإتقان مهارات المحادثة، ولذلك كان لابد من أن يعنى المدرسون بهذه الأمور وتدريب الناشئة عليها من خلال النصوص التي يشتمل عليها المنهج ومن خلال النصوص الخارجية، ومن خلال نصوص يقوم الطلبة أنفسهم بكتابتها.

٩- من الواضح أن إخراج المسرحية يتطلب تضافر عدة جهود من حيث تأمين الألبسة وإعداد الإضاءة وصنع الأقنعة والأدوات، لذا كان لابد أن تتعاون جمعية التمثيل مع جمعية الرسم والأشغال في المدرسة لتأمين مستلزمات المسرحية، وهذا يحقق هدفاً من أهداف المنهج الأساسية.

١٠- يمكن أن تقام منافسات بين المدارس في تقديم العروض المسرحية، على أن تعمد لجان متخصصة إلى تقويم المسرحيات الجيدة وتخصيص مكافآت لمنفذيها وللمدارس التي ترجع إليها.

٣- لجنة الإذاعة المدرسية:

تعد الإذاعة المدرسية من المناشط اللغوية المهمة التي تسهم في تحقيق الأهداف المرسومة للغة، إذ طالما يتوق بعض الناشئة إلى ممارسة هذا اللون بكل حماسة واندفاع، فتكون الإذاعة المدرسية عامل إشباع لرغباتهم ودوافعهم، مما ينمي شخصياتهم، ويبعث فيها الثقة والشجاعة والجرأة.

وتعزز الإذاعة المدرسية مهارات الاتصال اللغوي بين المذيع والمستمع، إذ يتعود الناشئة المذيعون حسن الإلقاء، والجرأة، والقدرة على التعبير، والارتجال، وإتقان اللغة، وتخيّر الأساليب المناسبة للمواقف التي يتحدثون عنها، والموضوعات التي يبثونها، بحيث تتحقق في الأسلوب الجدة والتنوع والابتكار، كما أن حدة الخوف والخجل من الوقوف أمام الميكروفون تتبدد وتزول بكثرة المرانة والتدريب.

أما فيما يتعلق بالمستمعين فإن ثمة فائدة كبيرة تتحقق في هذا المجال، إذ إن المستمع لكي يفهم لابد له من أن يركز اهتمامه على ما يستمع إليه من فكر وموضوعات، فتنمو ثقافته، وتزداد خبراته، كما تنمو لديه القدرة على التذوق والنقد.

وللإذاعة المدرسية أثر كبير في تكوين الوحدة الفكرية بين أعضاء المجتمع المدرسي، وفي ربط هذا المجتمع الصغير بالمجتمع الخارجي عربياً كان أو عالمياً، مما يعزز دور المدرسة في التوجيه وبناء البشر.

وينبغي لمدرسي اللغة أن يتخيّروا من ناشئتهم من تتوفر لديهم الإمكانات الإذاعية، وأن يعملوا على تدريبهم على أساليب الأداء واختيار الموضوعات المناسبة والأوقات الملائمة لبث الألوان الإذاعية المختلفة من موسيقا وتوجيهات وأنباء وطرائف وقصص وتعليقات... الخ، وفيما يلي ذكر لبعض المجالات التي يمكن أن تكون موضوعات تبث من الإذاعة المدرسية:

١- التوجيهات والإرشادات: كأن يطلب إلى الطلاب المحافظة على النظام والهدوء في أثناء تحية العلم والدخول إلى الصفوف، وفي تحديد مواعيد الدخول والخروج

والتجمع في الباحة أو التوجه إلى الصالة الرياضية أو المسرح ... الخ أو الإعلان عن قيام المدرسة برحلة وذكر شروط الالتحاق بها، أو عن مسابقة أدبية.

٢- أنباء المدرسة والبيئة: إذ يتعرف الناشئة أخبار مدرستهم في مختلف المناشط التي تتم في داخل المدرسة من إقامة معارض، أو إجراء مسابقات، أو القيام برحلة، أو تنافس رياضي، أو إعلام المدرسة بأسماء بعض الشخصيات التي ستزور المدرسة أو بعض المدرسين الجدد، كما يتعرفون أخبار البيئة من إلقاء محاضرة في المركز الثقافي بالحي، أو إقامة معرض للكتاب...الخ.

٣- أهم الأخبار اليومية التي تتضمنها الصحف المحلية والتعليق عليها بحيث يكون التعليق قصيراً ومركزاً نظراً لأن الطالب لا يتمكن من أن يعمل فكره، ويكد ذهنه، فيما يستمع إليه مدة طويلة.

٤- بعض المقاطع الشعرية على أن تلقى بأسلوب مؤثر يتلّون بحسب طبيعة الشعر والمواقف التي يعبر عنها، تستثير العواطف، وتغذي الوجدان وتسمو بالخيال.

٥- بعض القصص القصيرة الهادفة على أن يكون ثمة متسع من الوقت بغية الإصغاء إليها، وعلى أن يكون أسلوب العرض مثيراً ومشوقاً ومتلائماً مع الشخصيات التي تشتمل عليها القصة.

٦- بعض التمثيليات القصيرة الهادفة، على أن تتخلل المشاهد فواصل موسيقية تروّح عن النفوس، وتجدّد الحيوية والنشاط، وتعمل على الاستمتاع والتذوق.

٧- بعض المقالات القصيرة التي تتناول موضوعات محددة، تزوّد الناشئة ببعض الحقائق أو تلقي الأضواء على بعض المشكلات المدرسية أو المحلية، على أن تكون مصوغة بأسلوب جذاب يستثير الانتباه.

٨- بعض الطرائف والفكاهات التي تبعث على المرح.

٩- الرد على أسئلة الطلبة بعد دراسة هذه الأسئلة بروية وأناة وإعداد الردود المناسبة والمقنعة.

١٠- مسابقات تخصص لها جوائز على أن تشحذ الأسئلة تفكير الطلبة وتدفعهم إلى البحث، وتثير روح المنافسة بينهم، وعلى أن تكون الإجابات عن الأسئلة المطروحة في حدود إمكانات الناشئة ومستوياتهم الفكرية، ويمكن أن تذاع أسماء الفائزين في المسابقة الماضية، والجوائز التي خصصت لهم.

١١- مقابلات مع بعض المتفوقين من الطلبة وبيان أسباب هذا التفوق، ويمكن لهيئة الإشراف على الإذاعة أن تستضيف من تشاء من المدرسين أو شخصيات من خارج المدرسة، وتجري معهم مقابلات.

١٢- أغان وأناشيد وموسيقا بين الفينة والأخرى.

تلك هي بإيجاز بعض الموضوعات والمواقف التي يمكن أن تستهدفها الإذاعة المدرسية، ولابد لهيئة الإشراف من أن تنظم برامج الإذاعة على نحو يحقق الأهداف المرسومة، بحيث تتحقق الشروط التربوية في مادة الإذاعة وموضوعاتها ثم في أسلوب أدائها وفي أوقات البث.

٤- لجنة المكتبة والقراءة الحرة:

وتعد المكتبة ركناً أساسياً من الأركان المساهمة في تنمية الشخصية، فهي غذاء العقول وشفاء النفوس، وهي موئل المعرفة المتنوعة، وبقدر ما يكثر رواد المكتبة يعد ذلك أمارة على مستوى متقدم من الوعي والثقافة.

ومن هنا كانت العناية بالمكتبة وتأمين متطلباتها من الكتب المتنوعة والقاعات الفسيحة والهدوء والنظافة والبعد عن الضوضاء أمراً ضرورياً بغية النهوض بالعملية التربوية والارتقاء بها بصورة عامة، والنهوض بالمستوى اللغوي للناشئة بصورة خاصة من حيث الفكر التي يتزودون بها والثروة اللفظية والتراكيب والصور والأخيلة التي يقتبسونها مما يقرؤون، وهذا يصقل تعبيراتهم ويسمو بها، ويزيد في خبراتهم ويرتقي بها.

والتربية الحديثة تهدف إلى تكوين الميل إلى القراءة لدى الناشئة فيرتادون المكتبة بدافع تلقائي، ويقرؤون بحرية من غير إكراه أو ضغط، كما تهدف إلى تمكينهم من اختيار ما يقرؤون مما يساعدهم في اكتساب المهارات اللغوية وتعميقها في الوقت نفسه.

بيد أن تحقيق ذلك يتطلب توفر:

١- المدرس المتسم بمحبته للقراءة والمتحمس لها والمواكب للتطورات الجديدة في ميادين المعرفة، فيدفعه ذلك كله إلى غرس محبة القراءة في نفوس طلابه، ولكي يحقق ذلك لابد أن يكون عارفاً نفسيات طلابه وحاجاتهم واهتماماتهم ومستويات نموهم والفروقات الفردية بينهم حتى يكون ما يتخير من المادة المقروءة ملبياً للرغبات مشبعاً للحاجات النفسية والاجتماعية والعقلية.

٢- أمين المكتبة المتعاون مع المدرسين والمتفاهم مع الطلبة، والعامل على تأمين راحتهم وتوفير متطلباتهم، والذي يثقف نفسه دائماً، ويطلع على كل ما هو جديد.

٣- المكتبة الغنية بالمجلات والكتب الملائمة لمختلف مستويات الناشئة، والمتنوعة بتنوع أفانين المعرفة حتى يجد فيها كل ناشئ بغيته. ومما يساعد في جذب الناشئة إلى ارتياد المكتبة نظافة قاعاتها وبعدها عن الضوضاء.

٤- لجنة من الطلبة تعمل تحت إشراف مدرس اللغة العربية يطلق عليها «لجنة المكتبة» تعمل على تهيئة الأجواء للقراءة الحرة، وتعرف الطلاب بمحتويات المكتبة، كما أنها تطلع على الجديد من الكتب والمجلات والنشرات التي ترد إلى المكتبة بين حين وآخر، وتقوم بإجراء الملخصات والتعريف بها سواء في الإذاعة المدرسية أو في صحيفة الحائط أو مجلة المدرسة، كما أنها تنقل أخبار روّاد المكتبة من الطلبة المتفوقين، وتسهم في نشر الوعي القرائي لدى الزملاء من الناشئة.

٥- تخصيص حصص معينة من بين حصص اللغة العربية للقراءة الحرة، إذ يصطحب المدرس طلبته إلى قاعة المطالعة في المكتبة، على أن يكون لدى كل منهم دفتر يسجل فيه ما يقرأه في المكتبة، فإذا عزت عليه كلمة أو فكرة سأل المدرس، ومن أنواع القراءات التي يمكن أن تزاول في درس القراءة الحرة:

أ- قراءة صامتة.

ب- قراءة صامتة مع تسجيل ثمرتها.

ج- قراءة استماع لإحدى ثمرات القراءة أو لفقرة من كتاب تعقبها مناقشة التلاميذ.

د- قراءة سريعة لالتماس معنى معين.

هـ- مناقشة أي موضوع يطرحه الناشئة والتنقيب في المكتبة عن الكتب والمجلات التي تتناوله بالمعالجة.

وليس المقصود من القراءة الحرة أن يعفي المدرس نفسه من أي مجهود يقوم به في تلك الحصص، وإنما عليه أن ينتقل بين ناشئته وأن يتلقى أسئلتهم ويجيب عنها، وأن يتعرف المقروء، ويثير الحوار والمناقشة حول بعض الموضوعات التي تمس الناشئة وتلتصق بنفسياتهم.

٦- الابتعاد عن الروتين المتعلق بتحديد أوقات معينة للقراءة في المكتبة وفسح المجال أمام الناشئة لارتياد قاعة المكتبة في خارج أوقات الدوام وخاصة في الأحياء الفقيرة التي لا تتوفر الكتب في بيوتها، بالإضافة إلى التوسع في مجال إعارة الكتب على أن ننمي في الطلبة روح المسؤولية والشعور بها في المحافظة على هذه الكتب والعناية بها وإعادتها في الوقت المحدد.

٥- لجنة المنتدى الأدبي:

تشكل في المدرسة لجنة من الطلبة تشرف على النادي الأدبي تتوفر في أعضائها المواهب والميول الأدبية الخاصة، وتعمل تحت إشراف مدرسي اللغة العربية وتسهم في

المناشط الأدبية المتنوعة من إعداد مواد للإذاعة المدرسية وللصحافة واختيار النصوص والقصص الصالحة للتمثيل، وتعريف المجتمع المدرسي بالكتب الأدبية الجديدة.

ويمكن لأعضاء هذه اللجنة أن يجتمعوا دورياً في النادي الأدبي، ويعملوا على تقويم نتاجات بعض رفقائهم من الطلبة وكتاباتهم في نظم الشعر وإخراج المقالات وتأليف القصص على أن يتم ذلك التقويم بإشراف مدرسي اللغة، وعلى أن يتسم التقويم بالموضوعية والتشجيع، كما يمكن أن يكون النادي ملتقى للمساجلات والمناظرات الأدبية والمسابقات وممارسة الألعاب اللغوية مثل الكلمات المتقاطعة ونقل التقارير الشفوية والأسئلة والأجوبة ... الخ.

وقد تتسع دائرة من يحضرون إلى النادي الأدبي لتشمل بالإضافة إلى الأعضاء من طلاب ومدرسين بعض سكان الحي ممن لديهم الاهتمامات الأدبية، ويمكن أن تلقى محاضرات وتعقبها مناقشات يقوم بإلقائها أحد المدرسين أو واحد من سكان الحي أو أحد الطلبة النابهين، ويمكن أن يشترك عدة أشخاص في مناقشة موضوع من الموضوعات الوثيقة الصلة بالمجتمع، وهذا كله من شأنه أن يقوي عرى العلاقة بين المدرسة والمجتمع ويجعل من المدرسة مركز إشعاع حضاري في البيئة.

٦- لجنة التلفزة والسينما:

ويمكن لمدرسي اللغة العربية بالتنسيق فيما بينهم تخير الأفلام التلفزيونية والسينمائية الهادفة التي يستفيد الناشئة مما تشتمل عليه من حقائق ومعلومات بغية تكوين الاتجاهات لديهم وغرس المفاهيم في ضوء أهداف المجتمع وقيمه وتطلعاته.

ويعمد المدرسون إلى تخير بعض الطلبة ممن تتوفر لديهم روح النقد والوعي والتمثيل لمساعدة المدرسين في هذا المجال، ذلك لأن ثمة فائدة كبيرة في إثارة اهتمام الناشئة وترغيبهم في الإقبال على البرامج المعروضة يستقون منها الثقافة والثروة اللفظية والصور والأخيلة وحسن التمثيل والإخراج، كما أن في هذه البرامج تنمية للإحساس الجمالي من

خلال ما يعرض من مناظر طبيعية وأجواء غنية متعددة تحلق بالخيال وترتقي به في عوالم ثانية.

ويمكن أن يستغل مدرسو العربية تلك الأفلام الهادفة في إجراء المناقشات حولها وجعلها مركزاً للتعبير في كثير من الأحايين، ومن خلالها أيضاً يعود المدرس ناشئته النقد الموضوعي البناء.

وخلاصة القول إن في النشاط المدرسي لمادة اللغة العربية مجالاً للنهوض باللغة والارتقاء بها ذلك لأن تكوين العادات اللغوية لا يمكن أن يتأتى إلا بالممارسة المستمرة والمرانة على ضروب اللغة وأفانينها.

والناشئة في ضوء اللجان المتعددة التي ينتمون إليها وفق ميولهم واهتماماتهم ينطلقون على سجيتهم وعفويتهم من غير إكراه أو قسر أو إرغام مما يكسبهم الثقة بأنفسهم والاعتماد عليها في المواقف الوظيفية الحياتية، فكم من مناشط لغوية مارسها الطلبة إن في الإذاعة أو في الصحافة أو في التمثيل أو في الخطابة كانت لهم زاداً في حياتهم المستقبلية فأبدعوا وأنتجوا وكانوا متفوقين في أثناء تفاعلهم مع المجتمع بسبب من إشباع رغباتهم وإرضاء اهتماماتهم والانسجام بين تلك الرغبات والميول والاهتمامات وبين المناخات المحيطة التي عملت على تفتيح شخصياتهم في الإطارات المنشودة.

ومن الملاحظ أن المناشط اللغوية في مدارسنا لا تلقى الرعاية التي تستحقها ولا الاهتمام الذي ينبغي لها أن تحظى به، مما لا يحقق الآمال المرجوة من ممارسة هذه المناشط. ومن هنا كان على مدرسي اللغة أن يعنوا أيما عناية بتلك الضروب المتعددة من المناشط تفتيحاً للقدرات الإبداعية لدى ناشئتهم وتلبية لميولهم ونهوضاً بلغتهم، وأخذاً بأيديهم إلى جواء المسؤولية والتعاون والنظام والمنافسة البناءة.

مراجع الفصل

١- الدكتور محمود أحمد السيّد- **في طرائق تدريس اللغة العربية**- مطبوعات جامعة دمشق ٢٠٠٨.

٢- الدكتور حسن شحاتة- **النشاط المدرسي: مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه**- الدار المصرية اللبنانية- ٢٠٠٦.

٣- الدكتور علي سعد جاب الله وآخرون- **الأنشطة اللغوية: أنواعها، معاييرها، استخداماتها**- دار الكتاب الجامعي ٢٠٠٥.

التدقيق العلمي

حقوق الطبع والترجمة والنشر محفوظة لمديرية الكتب والمطبوعات في جامعة دمشق