المنهج المتكامل في تدريس اللغة العربية

ا.د. مازن المبارك*

النَّـــهج والمنْـهج والمنهـاج لغـةً الطريـق. والمنهـج في المصطلح التعليمـي والتربوي هو الخطة المؤدية إلى تحقيق غاية ما من غايات التربية والتعليم.

وقد تكـون للغايـة الواحدة عـدة طرق أو منـاهج، تختلـف فيما بينها في الوسائل كما تختلف الطرق ضيقاً واتسـاعاً، وسهولة ووعورة، وطولاً وقصرا، والغاية واحـدة. ولابد عند ذلك من التبصر لاختيار المنهـج الأفضل. والأفضلية هنـا ليست أفضليـة مطلقـة، بل هـي أفضلية تستمـد قيمتهـا من قـدرتها على التحقيق الأفضل للغاية المرجوة. واختيـار منهج محدد من بين المناهج المتعددة أمـر لا يتم إلا في ضـوء معرفـة العناصر الفـاعلة أو المؤثـرة في تحديد المنهـج واختياره.

وأبرز العناصر المؤثرة في اختيار المنهـج وتحديد مراحله وتعيين مستواه هو الغاية المقصودة من ورائه، والإمكانات والظروف المتاحة لتطبيقه.

إن شـأننـا في اختيار المنهج جملة وتفصيـلا؛ في تحديده، ورسم مـراحله، ووضع مفردات المقررات، وتأليف الكتب، والقيام بـالتدريس، شـأن قائد الرحلة في وضع المخطـط، وتحديد المراحـل، وتعيين الزمـن، ومعرفـة إمكانـات الذيـن سيرافقونه في تلك الرحلة.

إن علينا أن نعرف ماذا نريد؟ وأن نصوغ التعبير عن غايتنا بكلام محدد دقيـق، لا بكلام عـام فضفـاض كإعـلانـات المرشحين في المعـارك الانتخابيـة، وبصيغة عمليـة لا نظريـة لايدري المدرس كيـف يترجمها إلى واقـع عملي. وأن

---

* رئيس قسم اللغة العربية في كلية الدراسات الإسلامية والعربية بدبي.

نعرف بعد ذلك كيف نصل إلى ما نريد؟ أنحقق ما نريد دُفعة واحدة أم على دَفعات ومراحل؟ وما المدة الزمنية اللازمة لذلك في غير سرعة ولا إبطاء، وهي مدة نراعي فيها قدرة الطالب على الاستيعاب وقدرة المدرس على العطاء، فلا يحار لانتهاء المقرر قبل انتهاء المدة، ولا يلهث في حشد مقرر لم يستوعبه الزمن. وعلينا أن نعرف معرفة صحيحة إمكانات الذين سيطبق عليهم المنهاج، لنقارب بين ما هو عليه الآن ـ وهو في أول الرحلة ـ وبين ما نريد أن نوصلهم إليه، فإذا كانت المسافة بعيدة بين الاثنين وكان ما نريده بعيداً عن منالهم، جعلنا غايتنا غايات، ومرحلتنا مراحل، وشتان ما بين مرحلة غايتها (فك الخط) كما يقولون أو التحرر من الأمية، ومرحلة غايتها التزوّد بالثقافة، أو مرحلة أخرى غايتها تفتيح المواهب وتنشيط المهارات...

صيغة (تكامل) تدل على التشريك أي اشتراك اثنين فأكثر في فعل الكمال المتوخى، كما تدل على حصول الشيء تدريجياً مثل توافد المدعوون. وإلى هذين المعنيين ذهبت في نعت المنهج بالمتكامل. ذلك أنه إذا كثر المشرفون أو المسؤولون عن الرحلة، كان لكل منهم عمله وغايته، فإذا اختلفوا أو تباينت بينهم السبل أو اختل التنسيق أو أخفق بعضهم كان ذلك سبباً في الإخفاق وضياع الجهد المشترك. وكما يجب أن تتكامل وسائلهم وتتلاقى غاياتهم الجزئية في تحقيق الغاية المشتركة، كذلك يجب أن تتكامل سبل الذين يقومون بالتعليم على اختلاف مسؤولياتهم وتباين مواقعهم في العمل من وضع المناهج وتحديد المقررات ورسم المراحل وتأليف الكتب وتدريس الطلاب. وإذا كان هذا التكامل واجباً في المقررات التدريسية كافةً لتحقيق الغاية الكبرى من التربية والتعليم، فإنه لأوجب فيما بين القائمين والمشرفين على تعليم العربية، على اختلاف فروعها وعلومها ومقرراتها وكتبها ومدرسيها.

والآن، وقد تبين ما أردته من كلمتي المنهج المتكامل، بقيت علينا من العنوان كلمتان هما : تدريس العربية.

أما التدريس فأعني به العملية التعليمية التربوية التطبيقية لتحقيق

المنهاج. وهـي عملية ذات قنوات متعـددة، ولكن المدرس، وهو وحـده، ترجمان الكتاب وشارحـه، وصوت العلم في آذان الطلاب، ومرآة التعليم في نظـرهم، هو القناة المباشرة التي توصل العلم إلى الطلاب. الأمر الذي يلقي عليه العبء الأكبر في المواءمة بين العلم والمتعلم من ناحية، وبين العلم وغايته من ناحية ثانية، وفي الأمانة والقدرة على إحكام الربط بين العلم الـذي يتولى نقله والغاية التي تقصد منه. إن على المعلم ألا تغيب عنـه أبداً الغاية التي حددها المنهـاج من العلم الذي يدِّرسه، وأن يكون دائم السعي إلى تحقيقها وربط تدريسه بها.

وأمـا اللغة العـربيـة في مصطلحنا التعليمـي فهـي (مادة) ذات مقـررات متعـددة، أو فروع مختلفـة هـي الأدب والمطالعـة والنحـو والصرف والبلاغـة والإمـلاء والعروض والخط، ولكـل من هـذه الفروع هـدف خاص، ثـم إن لها مشتركةً هدفاً عاماً تسعى (متكاملةً) لتحقيقه، فإذا لم يتحقق التكامل أخفقنا في تحقيـق الهدف العام بـل قصرنا أيضـاً في تحقيـق الهدف الخاص بكل مقـرر. وهكذا أصبح العنوان «المنهـج المتكامل في تدريس العربية» عنـواناً مبيناً واضح الغايات والأبعاد.

ونبدأ مـوضوعنا فنقـول: مادامت الأهـداف كما رأينا من أبـرز العناصر وأكثرها تأثيراً في اختيار المنهج وتحديده فلننتقل إلى ما عندنا منها وعنها.

ـ وسأستعين بالحديـث عن الأهداف بما ذكر منها في كتب اللغـة العربية التعليمية المقررة على الصف الثالث الثانوي في دولة الإمارات العربية المتحدة.

١ ـ كتـاب «الصديـق أبوبكـر» : لم يذكر الـذين عـدّلوه ليصبح كتـاباً مدرسياً هـدفاً واضحاً من تدريـس الكتاب بل اكتفوا بـالإشارة إلى أنهم أعدوا الكتاب إعـداداً مدرسيـاً يحقق الأهداف التـي يرجون تحقيقهـا من إقـراره. ثم أضافوا أنهم وضعوا مجموعة من الأسئلة تحقق الأهداف المرجوة، وأولوا عناية خـاصـة بالمعجـم اللغـوي والأسـاليب الجميلـة تـدريبـاً للطالـب على التـذوق والإحساس بالتعبير الجميل.(١)

---

(١) الصديق أبوبكر : ٨.

٢ ـ كتاب النحو : ورد فيه أن تعديله جاء استناداً إلى أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها بالمرحلة الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة.(١)

٣ ـ كتاب الأدب : قال مؤلفوه : «أردنا بهذه الدراسة الأدبية للعصر الحديث أن نحبب إلى أبنائنا وبناتنا دراسة النصوص الأدبية، وتذوقها، وتعرّف المؤثرات التي وجهت الأدب شعره ونثره في هذا العصر»(٢)

٤ ـ النقد والبلاغة : ذكر مؤلفوه أن النقد الأدبي له دعامتان هما : المقاييس الأدبية، والذوق الأدبي، وقالوا إنهم أرادوا تهيئة الوسيلة لامتلاك هاتين الدعامتين، وقال معدلو الكتاب : «إن تعديله جرى في ضوء الأهداف التربوية العامة لتعليم اللغة العربية بالتعليم الثانوي في دولة الإمارات، وإنه تعديل يلبي بعض الطموحات التي من أبرزها تعزيز انتماء الطالب لوطنه الأول (دولة الإمارات) ولأمته العربية والإسلامية، كما لبى بعض احتياجات الطالب التي يفرضها انتماؤه لحضارة العصر التي تتسم بتفجر معرفي متسارع»(٣)

٥ ـ كتاب المطالعة : قال مؤلفوه : «الأهداف التي كانت دوماً نصب أعيننا ونحن نؤلف هذا الكتاب هي أهداف التربية والتعليم التي تتجه نحو تكوين جيل عربي قوي متماسك واعٍ لما حققته بلاده من نهوض، قادر على تحمل تبعات البناء، مؤمن بالله، مخلص لوطنه العربي الكبير، متمسك بحقه في الحرية والعمل والسلام«(٤) وقال الذين عدلوه «جاء التعديل ملبياً لبعض الطموحات التي كان من أبرزها تعزيز انتماء الطالب لوطنه الأول دولة الإمارات العربية المتحدة ولأمته العربية والإسلامية، كما لبى احتياجات الطالب التي يفرضها انتماؤه لحضارة العصر التي تتسم بتفجر معرفي متسارع»(٥)

وإذا كانت الأمانة تقضي أن نشهد لهذه الكتب بالجودة لأنها جاءت سليمة

---

(١) النحو للصف الثالث الثانوي : ٧.
(٢) الأدب والنصوص : ٧
(٣) النقد والبلاغة : ٩.
(٤) المطالعة الجديدة: ٥
(٥) المطالعة الجديدة : ٧.

اللغة قـوية الأسلوب نظيفـة الفكر، فإن الأمـانة نفسها تقضي أيضـاً أن نسجل عليها ملاحظتين :

الملاحظة الأولى أن النقد طغى في كتاب (النقد والبلاغة) على البلاغة، حتى لم يبق منها إلا أنفاس لا تكاد تُـحس. و«البلاغـة» مصطلح له في لغتنا وتراثنا مدلول معين، وعلـم «البلاغة» له في المكتبـة العربية أسفار حملـت اسمه، وليس من حق وزارة أو جـامعة أو أستاذ أن يحرفه أو يدل بـه على غير المقصود منه أو يطمس معالمه باسم النقد. والملاحظة الثانية ـ وهي ذات الصلة بموضوعنا ـ أن معظم الكتب جاء خالياً من ذكر الأهداف، وأن ما عبر منها عن الأهداف فقد عبر عـن الأهداف التربـويـة العامـة دون ذكر لـلأهـداف الخاصة بمقـررّه أو موضوعه وإنه من الأهمية بمكان أن يذكر في فاتحة كل كتاب (هدف المقرر) أو الغـرض منه وأن يتلـو ذلـك ذكـر (مفردات المقـرر). والهدف الخاص للمقـرر ومفـردات المقرر تقـرهما عـادة وزارة التربيـة، وهما الأمران اللـذان نحكـم في ضـوئهما على الكتـاب. ثـم إن ذكر الهدف الخاص يسـاعـد المدرس على ربـط تدريسه به وتوجيهه نحوه، والمدرس هو المحور الفعال وهو القناة الواصلة بين العلم ومتلقيه، فـإذا كان الكتاب ناقصـاً في جانب من جـوانبه استطاع المدرس القدير أن يكمل النقص، وإذا كان المدرس قليل الخبرة كان ذكر الهدف معيناً له على معرفة الغاية التي يجب أن يسعى إلى إدراكها في تدريسه.

ولاشك أن المشرعين التربويين يضعون الأهداف العامة أيضاً، ولكن ليس معنى ذلك أن كـل فرع من فروع العـربية يحقق تلك الأهـداف تحقيقاً مباشراً، وليس ذكرها في كتاب للنحو مثلاً يعني أن تعليم النحو يحقق تلك الأهداف.

وإذا كانت تقوية الانتماء إلى الأمة العربية والإسلاميـة هدفاً تربوياً عاماً فليس معنى ذلك أنه هدف مباشر من أهداف تدريس النحو !

إن لكل مقرر هدفاً خاصاً ينبغـي توضيحه، فمن أهداف تعليم النحو أن

يمتلك المتعلم مقياس الصحة والخطأ في اللغة. والهدف من تعليم الصرف أن يعرف الصحة والخطأ في بناء الألفاظ. والهدف من البلاغة أن يعرف القبيح من الجميل في تذوق التعبير، وأن يقوى على إبداع اللغة الجميلة والصياغة السليمة للتعبير عن المعنى المراد وفق الظروف المختلفة ومقتضيات الأحوال.

إن لكل فرع من فروع العربية هدفاً خاصاً ينبغي أن يكون واضحاً أمام المدرس، كما ينبغي بعد ذلك أن نشير إلى أن تلك الأهداف الخاصة على اختلافها أهداف جزئية نسعى من ورائها إلى تحقيق هدف تعليمي وتربوي عام تندرج في إطاره. إن هذه العلوم تصون اللغة وتمنح القدرة على إتقانها وتذوقها وصياغة الجميل منها، وبذلك تؤدي إلى حبها وفهمها وامتلاكها.. وذلك هو الذي يقوي انتماء الطلاب إلى أصحاب اللغة وتراثها. وهكذا تتضح الأهداف الخاصة المباشرة أمام المدرس والطالب ولا تضيع في غمرة الأهداف العامة، ويتم التكامل بين دعم هذه الأهداف بعضها لبعض في تحقيق الهدف الكبير منها. كما يمكن أن يتم التكامل أيضاً في توجيه النصوص والشواهد والأمثلة في كل المقررات نحو الهدف العام المشترك.

أعني أننا ينبغي أن نستثمر الأمثلة في كتب المقررات الخاصة ونجعلها مستوحاة من الهدف العامة والغاية الكبرى، سواء كان ذلك في نصوص الأدب أو مختارات كتب المطالعة أو شواهد النحو وأمثلة البلاغة، فنجعلها كلها أو معظمها متجهة إلى ترسيخ الانتماء إلى الأمة، وتحبيب تراثها، والاعتزاز بقيمها، والحث على نصرة الحق وحب الحرية، والمشاركة في كل عمل بنَّاء.. وغير ذلك مما نريد أن نزود به المتعلم ونعده له. وبذلك نكفل أن تتساوق الأهداف الخاصة وتتكامل مع الهدف العام من التربية والتعليم.

وإن اختيار المنهج ليفرض علينا ـــ بعد ذلك ـ أن نعرف المناخ الذي سنطبقه فيه، والظروف المحيطة به، ومستوى الذين نعلمهم، ومدى قدرتهم على الأخذ والتلقي. لقد أصبح الحديث عن تدني مستوى المتعلمين في اللغة العربية أمراً مألوفا، بل أصبح الضعف المذهل أمراً خطيراً شمل دور العلم من مدارس

وجامعات، كما شمل الصحافة ووسائل الإعلام، والصحافة والإعلام في الأصل رديفان للمدارس في التعليم ونشر الوعي الثقافي.

إن الواقع يحكي لنا ــ معاشر المعلمين ــ قصة هذا الضعف جملة وتفصيلا، وهو ضعف عام في معظم المقررات الدراسية، ولكن الضعف في اللغة العربية هو الذي يبدو للناس لأنها الأداة التي يستعملها الطالب إذا تحدث أو كتب، وأما الضعف في غيرها فخافٍ مستور.

إن الطالب عموماً سيء الخط تتشابه بل تختلط عنده صور الحروف، ضعيف في الإملاء لا يفرق بين الهاء ضميراً وبينها تاءً مربوطة، ولابين المربوطة والمبسوطة، ولا يتقن كتابة الهمزة.. ضعيف في النحو فلا يفرق بين حركات الإعراب والبناء، ولابين المعرب والمبني، ولابين الفاعل في النحو واسم الفاعل في الصرف، ولماذا نعدد ما لا يعرف وعدُّنا لما يعرف أيسر من عدنا لما لا يعرف. وأما البلاغة فيعرف منها ما حفظ من تعريفات وما مثل له به من أمثلة يرددها كالببغاء، كما يردد في النقد نعوتاً وصفات أطلقت أمامه على الصورة أو العاطفة أو الخيال، دون أدنى إدارك لحقيقتها أو تذوق لجمالها. وإذا كانت علوم اللغة هي العلوم التي تفتح له باب الأدب، وكان ذلك شأنها، فأنى له أن يدرك الأدب فهماً إذا قرأه، وإنشاءً إذا حاوله؟ وأما الولوج إلى عالم السحر في الأدب الرفيع وما فيه من صور حية نابضة، وعاطفة متوهجة، وخيال مجنَّح فذلك هو الأمر البعيد المنال الذي لا يخطر له على بال، وقل بعد ذلك : كيف يحب الأدب من لا يفهمه ؟ وكيف يفهمه من لم يستعن بأدواته ؟ وكيف يستعين بالأداة من لا يملكها ؟ وأيا كان الأمر فليس من شأننا هنا أن نتحدث عن جوانب الضعف عند الطلاب، وليس من شأننا هنا أن نقف موقف الحكم أو القاضي لنتهم جانباً أو عنصراً من عناصر العملية التعليمية سواء أكان منهجاً أم كتاباً أم مدرساً، أم كان كل أولئك جميعاً.

إن الغرض من هذا الحديث هو الدعوة إلى النظرة الكلية الشاملة التي ترى في مقررات اللغة العربية وحدة متكاملة، وتؤمن أنها مقررات يساعد

بعضها بعضاً لأنها بناء متكامل، وكل علم من تلك الفروع أو المقررات إنما يمثل واحداً من أسس البناء وعماداً من أعمدته.

* إن علوم العربية التي نعلمها اليوم طلابنا بأسماء مختلفة، ونعلمها مفرقة بلا تلاحم، منجمةً بلا اتصال، كانت تحمل عند علماء أمتنا اسماً واحداً هو «علوم الآلة» وهم يكنون بتلك التسمة أنها عناصر مختلفة ولكنها جميعا آلة واحدة أو وسيلة إلى إتقان اللغة فهماً وتعبيراً ، وإلى المهارة في استخدامها منطوقة ومكتوبة، وإلى الدقة في التلقي والجودة في الأداء.

إن تعدد علوم العربية ليس تعدد تنافر ولكنه تعدّد وجوه. إن تعددها واختلاف مساربها إلى الفكر كاختلاف الروافد والجداول؛ تتعدد ينابيعها، وتختلف مجاريها، ويتباين مذاقها، وتتونع طعومها، ولكنها تؤول في النهاية إلى مصب واحد، فإذا هي فيه متلاقية متمازجة منسجمة يكمل بعضها بعضا.

إن علوم العربية كالخيوط، تختلف ألوانها وكثافاتها، ولكنها تشترك في نسج ثوب واحد يشكل جزءاً من ثقافة صاحبه. ولعلنا لا نغلو إذا قلنا إن الثقافة العربية التي يكوِّنها الأدب وعلوم اللغة تقيم في فكر المثقف توازناً يجب الحرص عليه لأنه واحد من أهم مقومات الشخصية الثقافية للمواطن العربي المثقف، بل لأنه اليوم توازن يحفظه من الذوبان وينقذه من الضياع في مجتمع تغزوه الأقوام الغريبة بلغاتها وثقافاتها.

هذه النظرة الكلية الشاملة والمتكاملة لم نستطع أن نحققها في ميدان التعليم، لأننا اضطررنا بتأثير دوافع كثيرة كتيسير التعليم حيناً، والتدرج في الصعوبة حيناً آخر، في التعليم الثانوي، وكالتخصص أو الإعداد له في التعليم الجامعي، اضطررنا إلى الأخذ بنظرة جزئية أو مجزئة أو بنظرة ترى كل علم من علوم العربية يكاد يكون مستقلاً عن العلم الآخر منها، فوزعنا اللغة العربية على مقررات مختلفة، ووضعنا لكل منها منهجاً مستقلاً، ولم نراع في مناهجها ذلك الترابط والتكامل فيما بينها، فما يدرس من علم أو فرع منها في سنة أو فصل لا يكمله ما يدرس في الفصل نفسه من الفرع الآخر.

وكان لكل ذلك أثره السلبي في فكر المتعلم؛ لأن المظهر الواقعي الذي يراه الطالب ويعايشه ويمارسه ويتأثر به شكل انفصالي استقلالي؛ فالمقرر عنده مستقل باسمه، مستقل بكتابه، مستقل بساعاته، مستقل بامتحانه ونتائجه، بل هو مستقل أيضاً بمدرسه. وتأكد هذا الانفصال الظاهري الواقعي برؤية كثيرين من الطلاب ينجحون في أحد الفروع بدرجات عالية ويرسبون في فرع أو أكثر. وأصبح مألوفاً أن يتفوق الطالب في امتحان مقرر ما كمقرر الأدب مثلاً ويبقى راسباً في النحو والبلاغة لعدة دورات امتحانية ! ولو أمعنا في النظر لوجدنا أن الطالب لم ينجح في الأدب من حيث هو أدب، ولكنه نجح فيما ندرّسه تحت اسم الأدب من تاريخ للعصور الأدبية والاتجاهات الأدبية وأعلام الأدب، وهو ما تمتلىء به معظم الكتب، وما يفرّ إليه معظم المعلمين والمدرسين خشية الوقوف أمام النص الأدبي نفسه.

لقد أصبح كل مقرر ـ في نظر المتعلم ـ مقصوداً لذاته، وتمزقت الوحدة المتكاملة لما هو متوحد باسم اللغة العربية. وإن متعلم اليوم هو معلم الغد وكاتب الغد وأديب الغد، ولقد ظهرت بوادر الخطر حين رأينا التأثير السلبي لفكرة التخصص الذي بالغنا بل أقول أخطأنا ـ في مجال اللغة العربية حصراً ـ في فهمه وتطبيقه، ذلك التأثير الذي ظهر في جامعاتنا على مستوى الطلاب وعلى مستوى المدرسين؛ فلطالما رأيت مدرسين مختصين في النحو يعتذرون عن تدريس علم المعانى، وهو العلم اللصيق بالنحو المكمِّل له... ورأيت من مدرسي فقه اللغة ـ لا علم اللغة ـ من لا يتقن من علوم العربية كثيراً ولا قليلاً.. ولا أدري أي فقه للغة وأي فهم لها يتحققان في منأى عن علومها ؟ وأنا لا ألوم أولئك الزملاء وأمثالهم ولكني أنتقد المناهج التي أعدّوا في ضوئها وتعلموا على هداها.

وأعود إلى القول إن مناهجنا تكاد تمكن في أذهان المتعلمين أن ما يتلقونه في علم من علوم العربية ليس أكثر من مقرر دراسي وامتحانى، وكأنهم لا يتعلمونه ليصبح جزءاً من ثقافتهم، وعنصراً من عناصر النماء والعطاء، يفيدون

منه في كل موقف من مواقف الحياة. إننا نبالغ في تعويد طلابنا هذا الانشطار بين علوم العربية، وما هي في حقيقتها إلا علوم متكاملة ذات آليات مختلفة للوصول إلى هدف واحد.

ولقد كان من نتائج هذا الانشطار أو التباعد بين تلك العلوم ضعف المتعلم في كل علم على انفراد، وضعف عام في الحصيلة الثقافية لعلوم العربية مجتمعة.(١)

وكانت نتيجة الضعف شكاوى وتهماً ومطاعن توجه إلى العربية لغةً ونحواً وتدريساً. وها نحن أولاء اليوم نتهم أنفسنا ومناهجنا بالعجز عن تكوين الطالب المثقف؛ بالثقافة العربية الكافية.

ولعله جدير بنا بعد ما سبق من الحديث عن اتصال علوم العربية بعضها ببعض أن نعرج بنظرة سريعة على بعض تلك الأواصر فيما بينها :

أما الخط أو رسم الحروف، وهو من أوائل ما يتعلمه الطالب، فقد قلّت العناية به وضاعت أشكال الحروف ومعالمها على أقلام الطلاب حتى أصبح من العسير علينا أن نقرأ بعض خطوطهم وهم في صفوف متقدمة ! وإذا كان الخط أحد اللسانين فقد رأينا من الطلاب من هو أبكم، بكم قلمه كما بكم لسانه.

وزاد الأمر سوءاً حين ظهرت أخطاء الإملاء، فازدادت الكتابة تشوّها، وأدى الخطأ في الخط والإملاء إلى خطأ في القراءة، وأدى خطأ القراءة إلى خطأ في الفهم، وكون سوء القراءة من سوء الخط والإملاء أمر يعرفه الذين يحققون المخطوطات كما يعرفه المدرسون في أوراق الطلاب، فما أكثر الذين يجعلون التاء في آخر الكلمة ضميراً للغائب، فيكتبون كلمة (كتابة) مثلاً بلا نقطتين فتقرأ (كتابه) ويكتبون (الـ) التعريف مسقطين ألف الوصل من أول الكلمة في مثل (لاتصاله) التي يصلون اللام فيها بالتاء (لتصاله).. ويكتبون التاء المربوطة

---

(١) مجلة المعرفة العددان ٢٨٩ و٢٩٠ سنة ١٩٨٦ (مقال للكاتب عن المنهج التكاملي).

مبسوطة فنقرأ (شعبتُ ثانيةً) وهم يريدون : شعبة ثانية ! وما أكثر الذين يخطئون في النحو لخطئهم في الإملاء كتابةً أو قراءة؛ وذلك مثلاً حين يكون الفعل مهموز الوسط أو الآخر، فتتوقف معرفة كونه معلوماً أو مجهولاً على رسم الهمزة فيه على نحو : سأل وسئل، وقرأ وقرئ.

وأما النحو فصلته بعلم المعاني بيّنة لا تدفع، بل هما علمان متكاملان أصلاً، لا يتقن أحدهما إلا بإتقان الآخر. إن كثيراً جداً مما نقرره في علم النحو، إذا لم أقل إن كل ما نعلمه في النحو، لا تذكر دواعيه ومقتضياته إلا في علم المعاني. ألا نعلم في النحو انقسام الجملة إلى اسمية وفعلية، ولا نعلّم لم تستعمل هذه أو تلك ؟ ولا متى تستعمل ؟ وعلم المعاني هو الذي يتولى ذلك ويوضحه، ويقفنا على دواعي استعمال كل من الجملتين، فنعلم أننا إذا أردنا الدلالة على ثبوت الصفة للموصوف عبّرنا بالجملة الاسمية، وإذا أردنا الدلالة على أن الصفة متجددة متغيرة بتغير الزمان لجأنا إلى التعبير بالجملة الفعلية لما في الفعل وقرائنه من أساليب التعبير عن الزمن وتغيره وتجدده.

ألسنا نعلّم في النحو تقسيم الأسماء إلى نكرات ومعارف، ونعلم أنواع المعارف ونعددها ولا نعلّم متى نلجأ إلى التنكير ومتى نلجأ إلى التعريف ؟ ولا نعلّم أي المعارف نستخدم حين نعرف، وما الفرق بين معرفة وأخرى ؟ وهل استخدام العلم كالاسم الموصول أو اسم الإشارة أو المضاف إلى معرفة ؟ وعلم المعاني هو الذي يبين تلك الدواعي والأسباب، ويوضح لنا الفروق بين المعارف، إذ إن لكل من النكرة والمعرفة موضعا، كما أن لكل من المعارف موضعاً أو ظرفاً يستدعيه؛ لأن اللغة تعبير يختلف باختلاف الظروف والمناسبات، وما يصلح في مناسبة ــ على صحته نحوياً ــ لا يصلح في غيرها. ومراعاة الظروف والمناسبات أو ما يسمى في علم المعاني بمقتضى الحال أمر لابد منه لضمان سلامة التعبير وصحة صياغته لأداء المعنى المراد وفق ذلك المقتضى.

ألسنا نعلّم في النحو أساليب التوكيد وأدواته ولا نعلم لم نلجأ إليه

ومتى؟ ونعلم ذلك في علم المعانى فننبه على وجـوب مراعاة حال المخاطب، وعلى أن التأكيد تـابع في استخدامه ودرجتـه لوضعه الفكري أو النفسي مـا بين خلوّ ذهنه عـن الخبر أو حاجته إلى تأكيـده وطلبه إياه، أو إنكـاره إياه. إن استعمال بعض حروف التوكيـد عند الكتاب اليوم أشبه بلازمـة تتصدر معظم الجمل في حاجة أو غير ما حـاجة، فكل جملة اسمية عندهم تبدأ بـــ (إن) وكل فعلية تبدأ بـ(قد) وهم لايدركون لم قالوا هذه أو تلك، ورحم الله المبرد الذي قال : «قولنا : عبداللـه قائم، إخبار عـن قيامه وقـولنا: إن عبد اللـه قائم، جواب عـن سؤال سائل. وقولنا : إن عبدالله لقائم، جواب عن إنكار منكر لقيامه».

إننا نعلم في النحو كثيراً من أساليب الذكر والحذف والتقديم والتأخير، في أبواب المبتدأ والخبر والفاعل والمفعول به، وعلم المعانى هو الذي يتولى التفصيل في ذكر الأسباب أو الدواعي الداعية إلى الذكر والحذف والتقديم والتأخير.

إن الجملة هـي أصغر وحـدة يتم بها التفـاهم بين المتخـاطبين، ونحن في النحو نحدد وظائف الكلمات من فاعلية أو مفعولية أو غيرها، ولكن الوصول إلى التعبير السليم عن المعانى لا يتم إلا بصياغة الجملة أو التركيب اللغوي في جميع أجزائه وفي ترتيب ذكـرها أو إيرادها صياغةً معينة تختلـف باختلاف الظروف والمناسبـات، وهذا أمر غير إعراب المفـردات، وغير إعراب الجمل، وهو أمـر يقع من تعليم العربية وأساليب صياغتها في الصميم ويتولاه علم المعانى.

وإذا كان النحو يتـولى تعليم وظائف الألفاظ في الجمل وكـان علم المعانى هو الـذي يعنى بضوابـط صياغة الجمـل لتصيب المعانى أو لتعبر عـن الأفكار بحسب مقتضيـات الأحوال، فـإن العلمين متكاملان، وإن علـم المعانى هـو علم معانى النحو، وإذا جعل فرعاً من فروع البـلاغة فلأن البلاغة في الأصل هي أن تبلغ بعبـارتك ذهـن المخاطـب، وأن تقرر المعنـى في فهمه بـأحسن صـورة أو أسلوب من أساليب الكلام. وليست البلاغة أبداً مقصورة على ما قصرنا ها عليه اليوم مـن صور وتحسينـات، بل إن الصور والمحسنـات أيضاً هـي في الأصل رديف لعلم المعانى في إخراج الفكرة مـن حيّز الخفاء إلى حيز التجّلي. وأي قيمة

لمحسن كالسجع أو الجناس إذا كان مجرد لعب لفظي ؟ ألم يقل الإمام الجرجاني، وهو شيخ البلاغيين : (إن الجناس لا يجمل على اللسان إلا إذا وقع المتجانسان من العقل موقعاً محموداً.)(١)

ولقد قال : من العقل، ولم يقل : من الأذن؛ لأن العقل هو الذي يعقل الأفكار، وفيه تستقر المعانى. وليست الألفاظ المجلوبة لذاتها دون أن يكون للمعنى منها نصيب إلا كطنين الذباب في الآذان. ولقد أشار الجرجانى أيضاً إلى كراهة اجتلاب الألفاظ لذاتها فقال : «إذا وضعت في نفسك أنك لابد أن تجنس أو تسجع بلفظين مخصوصين فأنت على خطر من الخطأ والوقوع في الذم، وستطلق ألسنة العيب؛ لأن ذلك يفضي بك إلى أفحش الإساءة وأكبر الذنب»(٢)

فإذا كان هذا شأن ما نسميه المحسنات فما بالك بعلم المعانى.

وأما علم الصرف فقد قلّت العناية به في مدارسنا وجامعاتنا، ولا يقف الطلاب منه إلا على شذرات مبعثرة في مناسبات مختلفة، وهو في الحقيقة «علم الأبنية ودلالاتها» ومن الواجب والمفيد أن يتضح للطلاب أن لصيغة الكلمة دلالة غير معناها اللغوي وغير دلالتها النحوية، إنها الدلالة المكتسبة من بناء الكلمة دون النظر إلى أي شيء آخر، وأن تلك الدلالة تتكامل والدلالة اللغوية والدلالة النحوية في أداء المعنى، وأن اسم الفاعل في الصرف غير الفاعل في النحو، بل هو لا يتعارض ودلالة المنعولية في النحو، بل كثيراً ما تجتمعان في كلمة واحدة حين يكون اسم الفاعل مفعولاً به، وأن لكل دلالة بناء خاصاً بها يدل عليها، وأننا بفضل تلك الأبنية نعبر عن الفعلية المقترنة بالزمن، وندل على من قام بالفعل أو قام الفعل به أو وقع الفعل عليه، وعلى من اتصف بالحدث على وجه الثبوت وعلى زمان الفعل أو مكانه أو الآلة المستعملة فيه. وأن المزيد يختلف عن المجرد

---

(١) أسرار البلاغة : ٨.

(٢) أسرار البلاغة : ١٣ ـ ١٤.

بمعناه كما يختلف عنه بمبناه؛ فجار غير أجار، والكسر غير تكسر، وطاف غير طوف. وأن لكل زيادة عدداً من المعاني يفيدها البناء المجرد إذا زيدت عليه.

واختلطت في أذهان الطلاب علل النحو أو قل ظواهره بظواهر الصرف، فظن كثيرون منهم أن علامة الجزم في (يكن) وأمثالها حذف الواو، وتاهوا في البحث عن علامة الرفع بل ضاع الفاعل نفسه عندهم في مثل قولنا «جاء بَنيّ»(١) لأننا لا نقرن ما يتصل من أحد العلمين بقريته من الآخر.

ولن اتحدث عن الأدب الذي جنى عليه تاريخه في كثير من الأحيان فأصبح الحديث عن حياة الأديب وعصره يطغى على درس الأدب نفسه، ويقتات الوقت الذي يجب أن يصرف معظمه في الوقوف عند النص الأدبي وفهمه ودراسته، وأن يكون الأستاذ فيه دليلاً مرشداً يأخذ بأيدي الطلاب ليلج بهم من ظاهر النص وألفاظه إلى أغوار معانيه ومراميه وإيحاءاته عبر جو جذاب من الصور والعواطف والأخيلة.

إن عمل الأستاذ في النص هو أن ينقل الطلاب من لغة مرسومة بالحروف إلى إحساس بالجمال، جمال الأفكار والمثل والقيم حيناً، وجمال التعبير عنها حيناً آخر، عبر القراءة والشرح والفهم والتعليق والتحليل؛ لأن فرق ما بين الكلمة ومعناها في المعجم اللغوي، وبينها حيةً مشرقة موحية في النص الأدبي، فرق ما بين التبر مبثوثاً في التراب، والحلية مصوغةً مصفاة منظومة في عقد.

ولن أتحدث عن النقد واتخاذه وسيلة لوأد البلاغة، ولكن حسبي أن أقول إن عدداً كبيراً من الطلاب والخريجين يحفظون كلاماً في المدارس الأدبية والمذاهب النقدية والتيارات الوافدة؛ يرددون أسماءها ويصنفون أو ينقدون بعض شعرائنا في ضوئها، وهم عاجزون عن تحليل صورة أو إجراء استعارة من شعر أولئك الشعراء والذين ينتقدونهم.

ومن الجدير بالذكر أنه إذا كانت اللغة هي مادة الأدب؛ تسخر له ألفاظها

---

١ ـ الأصل: جاء بنون، فلما أضفنا إلى الكلمة ياء المتكلم حذفنا النون للإضافة، فاجتمعت الواو والياء وكانت الأولى ساكنة فقلبنا الواو ياءً وأدغمناها بياء المتكلم.

وأساليبها فإنه لذو فضل عليها كفضل الحائك على الخيوط، لولاه لبقيت خيوطا، وكفضل صانع التماثيلَ على الأحجار لولاه لبقيت أحجارا، وكفضل العازف على الأوتار لولاه لبقيت خيوطا خرساء.

ولقد رأيت كثرة من الكتاب والمدرسين يعنون ببيان فضل اللغة على الأدب أو بيان أثرها في التركيب أو الصورة الأدبية، وأرى أن تدريس الأدب وتحليل نصوصه يحتاج أيضاً إلى عملية عكسية تتولى بيان فضل الأدب على اللغة وأثره فيها، الأمر الذي يدعونى إلى أن أخص هذا الجانب بمزيد من البيان.

«مهما يكن الشكل الأدبي، وأيا كان إطاره الفني، شعراً أم قصة، رواية كان أم مقالا، فإن وسيلة اتصاله بالمتلقي هي اللغة.

وبين اللغة والأدب من الصلات ما هو أكثر عمقاً وأشد تداخلا مما تدل عليه تلك الصلة الظاهرة التي هي ــ إن شئت ـ صلة الشكل بالمضمون، ـ وإن شئت ـ صلة القالب بمحتواه.

والعجيب أن الذين يتحدثون عن اللغة في مجال العمل الأدبي ويشيدون بها ويبينون أثرها يغفلون في كثير من الأحيان عن النظرة المعاكسة التي هي أثر الأدب في اللغة وإحياؤه لها وكسوتها ثوباً من الجمال ومعنىً من معانى الخلود.

وإذا كانت المعاجم تضم المعانى الوضعية للكلمات فإنها على تعدادها لتلك المعانى لا تبلغ جزءاً يسيراً مما تحويه كتب الأدب ودواوين الشعر من دلالات تلك الكلمات، وهيهات لمعجم لغوي أن يستوعب كل الدلالات والمعانى التي تحملها الكلمات في آثار الأدباء والشعراء، وشتان ما بين الكلمة على لسان اللغوي وبينها على لسان الأديب أو الشاعر.

إن فرق ما بين الكلمة في المعجم وبينها في النص الأدبي هو فرق ما بين الحجر في أرضه وتربته، وبينه تمثالاً تنحته يد صَناع؛ مادته من الحجر وصياغته من الفن، وأثره ضرب من السحر.

وإذا كانت التماثيل تستمد قيمتها من معانيها التي تمثلها ومن جمالها الفني فإن قيمة الكلمات ليست في معاجمها ولكنها في انطلاقها حية مشعة في سماء الأدب وآفاق الشعر.

أرأيت إلى الحجر يلتقطه إنسان من الأرض ويلقي به فلا يكون إلا حجراً حين يُلتقط، وحجراً حين يقذف، وحجرا حين يصيب مرماه، كذلك الكلمة حين يستخدمها الإنسان في مدلولها الوضعي المعجمي، وأما اقتناص الأديب لها وصياغة الشاعر إياها في سياقه فكالماسة يلتقطها الصائغ حجراً فلا تلبث أن تصبح بين يديه مشعة بألف لون وألف ضياء، كذلك الكلمة على لسان الأديب توحي بأعداد لاحصر لها من طيوف المعانى وظلال الصور وأصداء الألحان.

إن كل حرف من كلمة على لسان شاعر نبضة قلب بما فيها من حس، وخلجة نفس بما فيها من عمق، وشذا تاريخ بما فيه من أصالة، وصدى أمة بما فيها من وعي للحياة. وليست الكلمة على لسان المبدعين من الشعراء إلا خلقاً من السحر مشحوناً بالعواطف مضمخاً بالطيوب، ترى في سوادها سهر عيونهم وفي تواترها قلق أعصابهم، وهي عند الأديب ترمي إلى عمق نفسي لم تبلغه عند غيره، وتعبر عن رؤية لم يرها غيره ولم يدركها حس غير حسه، ولذلك فهو ينشر على الناس ما كان مغيَّبا عنهم. ولايدرك مرامي الشعراء وأبعاد الكلمات في أشعارهم إلا من عايش اللغة وعايش الشعر وقليل ما هم. وأن تعيش اللغة يعني أن تركب جناحها إلى نفس قائلها وتدرك ما تولدت عنه تلك اللغة من انفعالات نفسية فيها الحب أو البغض، وفيها الرضى أو السخط، وفيها الرغبة أو الرهبة، وفيها اللذة أو الألم، وفيها الأمل أو اليأس، وفيها القناعة أو الطموح، وتلك هي الحياة بنوازعها ركبت إليها متن اللغة على جناح أديب أو عبقرية شاعر.

ولست أديبا أقوى على تحليل عملية الخلق الأدبي والإبداع الشعري ولكني ابن اللغة أعرفها في المعاجم وضعاً وعقلاً وأحسها في الأدب والشعر إحساسي بالإعجاز والجمال، أعرفها في المعاجم حروفاً جامدة ومعانى محددة،

فإذا اكتست ثوب الشعر اهتزت وربت وتداعت بها الصور وحلّق بها الخيال واستوى من ذلك كله خلق جديد ومعنى فريد، وكان لها من نشوة اللذة وعمق التأثير ما ليس في أي جزء من أجزائها التي ركبتها. إنها الجدة التي يخلعها الأديب على اللغة حين يكشف عن خصائص الكلمات ومزايا المفردات مما لا تتصف به إلا في مثل صياغته الأدبية وتركيبه اللغوي.

أن الكلمة المفردة ذات خصائص مزدوجة، أما الاولى منها فتتصف بها الكلمة مفردة ومركبة، وأما الثانية فلا تظهر إلا في وضع الجوهرة موضعها من العقد ووضع العقد في موضعه من النحر.

إن الأديب يغني الكلمات بخصائص جديدة تباين استخدامه لها، متعددة تعدد استعمالاته، متنوعة تنوع تعبيره.

وكلما كان الأديب أغزر لغة وأوسع ثقافة وأعمق تجربة وأرهف حسا وأكثر تذوقاً للكلمات وأقدر على توظيفها للتعبير عن خلجات نفسه كان أقدر على الكشف عن غنى اللغة واستخدام ألفاظها وبعث الحياة فيها.

ولعل أروع ما تتجلى به الصلة بين الأديب ولغته تلك المهارة في عمل فني قادر على إبداع صياغة جميلة جديدة تستجيب لها اللغة المطواع من غير قسر ولا اصطناع، القدرة من الأديب والاستجابة من اللغة تتولد منهما الصياغة البكر. فإذا لم تستجب اللغة عسرت الولادة وتشوّه الوليد، فعسر الفهم وقلّ التأثير.

والأديب الماهر في استخدام اللغة قادر بذوقه وحسه على أن يبدع الجديد ويطور القديم ويبقى مع ذلك مفهوماً من قارئيه وسامعيه وما أكثر الإخفاق في تجارب الخارجين على الانظمة والأعراف.

إن مراعاة الأعراف اللغوية للمخاطبين أيسر الطرق إلى نفوسهم. واستثمار اللغة على أحسن وجوهها وأجمل صورها وأقوم أساليبها ـ دون إرهاقها ـ عامل بارزفي تقوية الصلة بين الأديب وقارئيه أو الشاعر وجمهوره.

وتبقى وظيفة اللغة في الإيصال والإفهام عاملا من عوامل التمييز بين النجاح والإخفاق، على أن ما نعنيه بالإيصال والإفهام هو الإفهام المتعارف عليه في إطار الأصول المتعارف عليها بين أصحاب اللسان. روى الجاحظ أن العتابي سئل : ما البلاغة؟ فقال : كل من أفهمك حاجته من غير إعادة ولا حبسة ولا استعانة فهو بليغ.(١) ثم خشي الجاحظ أن يفهم كلام العتابي على غير ما أراد، وأن يظن بالإفهام مجرد الإفهام على أي صورة جاء بالكلام فقال : «والعتابي حين زعم أن كل من أفهمك حاجته فهو بليغ، لم يعن أن كل من أفهمنا من معاشر المولدين قصده ومعناه بالكلام الملحون والمعدول عن جهته والمصروف عن حقه أنه محكوم له بالبلاغة كيف كان» (٢)

ولاشك أن من واجب المدرس، وهو يشرح لطلابه التفاعل والتكامل بين اللغة والأدب في الإبداع أن يحذرهم من خطر أمرين اثنين :

أما الأمر الأول فهو ما سبقت الإشارة إليه من أن الإبداع لا يعني مخالفة الأصول، بل يعني التوليد والتجديد في إطارها، وأن المبدعين من أدباء العربية لم يكن إبداعهم تنكراً للغتهم وخروجاً عن قواعها، ولكنهم أتقنوا اللغة وتمرسوا بأساليبها وملكوا قيادها فأطاعتهم حتى رشفوا منها السحر الحلال. وأما الضعف عن امتلاك اللغة وتحصيل قواعدها وتجاوز ذلك كله عجزاً وتقصيراً فلا يسمى إبداعاً، إن الواجب يقضي أن نفرق بين عملية الخلق والإبداع ـ وهي عنوان القدرة وآية التفوق عند الأديب ـ وبين مخالفة الأصول.

إن المخالفة للأصل ليست شرطا للإبداع، إن الإبداع يكمن في أن يستنفد الأديب طاقات اللغة في ضوء أصولها ـــ وهي لا تعطي طاقاتها إلا لمن أطاقها ـ ثم أن يصعدها لولادة صياغة بكر سوية الخلق. وأما مخالفة الأصول فكالولادة المشوّهة: ليست جدّتها إبداعاً جمالياً ولكنه إبداع الشذوذ ! وفي

---

(١) البيان والتبيين ١/ ١١٣.

(٢) البيان والتبيين ١/ ١٦١.

العربيـة مجال للتطور واسـع المدى، وفي قدرتها على الاستجابـة والطواعيـة ما يسع طموح المبـدعين. ونحن ندعو إلى هـذا التطور والتجديد والإبـداع ونشجع عليه إيماناً منـا بقدرة لغتنا على استيعابـه والقيام به أو الاستجابـة له، وإيماناً منا أيضـاً بقدرة الأدباء على الإبـداع الفني والخلـق السوي، واعتقاداً منـا بأن العجز وحـده هو الذي يـزين لأصحابه أن التجـديد والإبداع لا يكـونان إلا في الانطلاق خارج الحدود.

وأما الأمـر الثانى فهـو أن اللغة وظيفتهـا الإعراب عما في النفـس، وأنها تتفاوت في قـدرتها من نـاحيتين: أولاهما الإعراب المبين عـن الفكر، أي الإبـلاغ والإفهام، والثانية: جمال الثوب الذي يـرتديه التعبير، أي جمال الصياغة. وهو تفاوت يتدرج ما بين لغة هي البيان المشرق وضوحاً في الفكر وجمالاً في التعبير، ولغة ليس لها من صفات اللغة إلا الصـوت، وهي إلى لغة العجماوات أقرب، بل إن لغة العجماوات أجدى عليها من لسان إنسان يُصوّت ولا يبين.

ودع عنك مكـر ثعالب العصر الـذين عجـزت ألسنتهم وأقلامهـم، وكلّت أفهامهم وقعدت بهم هممهـم واتبعوا أهواءهم فزعموا ـ عجـزاً ـ أن البلاغة في الحديث غموض.

فـإذا نطقـت القـول لا معنـى لـه ... كنـت البليـغ تخاطـب الأفهـامـا
وإذا عجـزت عن الأصـول وحكمهـا ... لغـةً ونحـواً لقَّبـوك إمـامـا
قل مـا تشاء وكيـف شئت، محاذراً ... في الشعـر وزنـاً والمقال كـلامـا(١)
إن البـلاغـة في الحديـث جهـالـة ... إن الحداثـة تقتضي الإبهامـا

ورحم الله الجاحظ الذي جعل اللغة إذا لم تفهم من جمهور أهلها بمنزلة لغة العجماوات. ورحـم الله ابن جني الـذي جعل الفرق في التنقل بين حـركات الألفاظ كالفرق في المناقلة ما بين الفـرس الحديد والكَوْدن البليد(٢) وصدق الله

---

(١) قالوا : القول كل ما يلفظ ولو لم يكن له معنى، والكلام هو القول المفيد.

(٢) الكودن : البرذون أي الدابة، وهو ما يشبه به البليد، وانظر كتاب الخصائص ٢/٣٢.

العظيم الـذي منَّ على الإنسـان بالخلـق والبيان فقـال : ﴿خَلَقَ الإنسـانَ علَّمه البيان﴾(١)

ويحسن بي أخيراً أن أذكر بعض الاقتراحات التـي آمل أن تكون موضع نظر ومناقشة ودراسة، للأخذ بما نرى فيه فائدة منها، على أن يطبق كل اقتراح في المرحلة التعليميـة التي يتلاءم ومستوى الـدارسين فيها، سواء كـان ذلك في السنة الأولى أو الثانية أو الثالثة من المرحلة الثانوية أو في المرحلة الجامعية.

١ ــ النظر إلى مقـررات اللغة العـربيـة نظرة كليـة تقوم على أنها علـوم متكاملة يساعد بعضها بعضاً، وأن لها ـ بالإضافة إلى الهدف الخاص لكل منها ـ هدفاً مشتركا هو إتقان اللغة فهماً إذا قرأ الطالب أو سمع، وإفهاماً إذا تحدث أو كتب.

وفي درس كدرس الأدب، أعني نصوص الأدب لا تاريخه، يمكن أن نقيس المدى الذي تحققَ فيه ذلـك الهدف العام، لأنه يكشف مدى إتقان الطـالب للغته قراءة وفهماً وشرحاً وتذوقاً.

٢ ـ تـوزيع مقررات اللغـة العربية، وتوزيـع مفردات المقررات، تـوزيعاً يراعي تكـاملها في السنة الواحدة ومتـابعة تكاملها في السنوات المتتـابعة. أعني وضع مناهج علوم العربية بصورة تتوازى فيها أو تتواكب الموضوعت المتكاملة من العلـوم المختلفة في السنة الـواحدة، وتتابـع موضـوعاتها ارتقاء مـع تقدم السنوات لتكون سلسلة منسجمة متكاملة مؤدية بالتدرج إلى الهدف المشترك.

٣ ـ تخصيص درس نسميـه درس اللغة العربية، لا نسميه بـاسم مقرر من مقرراتها أو علـم من علومها، أو قل إن شئت درس التطبيـق. وهو مختلف عن التطبيـق الذي يقـوم به المدرس للتدريـب على فرع واحـد من فـروع اللغة أوعلومها. لأننا إذا أجبرنا على أن نباعد بين علـوم اللغة تدريساً وكتاباً فلنجعل

---

(١) سورة الرحمن ٥٥/٣ ـ ٤.

لها درساً نعيد إليها فيه وحدتها وتكاملها، والهدف من هذا الدرس تدريب الطلاب عملياً على ما تلقوه نظرياً في مقررات علوم اللغة كلها إملاء ونحواً وصرفاً وبلاغة، وتذكيرهم بما سبق لهم أن تلقوه منها في سنوات سابقة وكادوا ينسونه، وإشعارهم بالوحدة والتكامل بين تلك العلوم.

٤ ــ النص على أن تاريخ الأدب والحديث عن عصوره وعن الحياة الاجتماعية وتراجم أعلامه يجب ألا يطغى على دراسة الأدب نفسه.

٥ ـ إنقاذ البلاغة مما أساء إليها، وقد أسأنا إليها مرتين :

المرة الأولى حين جعلنا النقد يطغى عليها ويطمس معالمها حتى لم يعد لها ذكر في بعض أقسام اللغة العربية. والبلاغة ليست هي النقد، وإذا صح أن تكون عنصراً من عناصره، أو مقياساً من مقاييسه فإنها ليست إياه على كل حال، وخاصة بعد أن أصبح كثير مما يقال في النقد مجلوباً مع الفنون الأدبية التي اقتبسناها.

ولقد عرف تراثنا النقد كما عرف البلاغة، وعرفنا من علمائنا بلاغيين لم يمارسوا النقد، وعرفنا نقاداً استثمروا البلاغة في النقد، ولكننا لم نعرف كتاباً يحمل اسم البلاغة بالمعنى الاصطلاحي، وليس فيه شيء من علومها.

وأما المرة الثانية التي أسأنا فيها إلى البلاغة فقد أسأنا فيها أيضاً إلى التحليل الأدبي، وكانت إساءة شاملة للبلاغة والأدب ولمفهوم الذوق والجمال جميعا. وذلك حين جعلنا درس التحليل الأدبي أو الدراسة الأدبية أشبه بدرس التشريح، يقوم فيه المدرس بما يقوم به الطبيب أو أستاذ التشريح من استخراج للأعضاء وتقطيع للأوصال وتمزيق للجسم.

إن الغرض من التحليل أن يفهم الدارس النصّ فكراً وأن يتذوقه حساً وجمالا، وأين هذا من استخراج التشبيهات وتعداد الاستعارات والجري وراء المحسنات ؟! ومن قال إن كل تشبيه جميل، وكل استعارة موفقة ؟ إن هذا

التشريح إذا صح في درس التطبيق فليس كله صحيحاً في دراسة النص... وإن وقوفنا في الدراسة الأدبية عند تشبيه أو استعارة ليس لأجلهما ولكن لما يعبران عنه من إحساس الأديب الذي صاغهما واختار اقتران شيء بشيء فيهما في تداع فكري تميز به من غيره. وهو تميز يبدو في اختياره للألفاظ، وفي تجسيده للمعاني والأفكار، وفي القدرة على التصوير وفي الإيحاء بالعاطفة التي يتصف بها والمشاعر التي يثيرها لدى المتلقى حتى يجعله شريكه في الإحساس بما أحس هو به. كلنا يرى حمرة الشفق ويعرفها ولكن المعري هو الذي رأى فيها دماء الشهيدين، وكلنا شاهد غروب الشمس وعرف حمرتها ولكن مطران هو الذي رأى فيها غروب حياته وتحدر الدمعة الحمراء.

إن الجمال ليس في ظاهر الوصف فقط ولكنه أيضاً في معرفة أثر الموصوف في نفس الأديب وهو الأثر الذي دفعه إلى أن ينطق بما نطق به لفظاً وصورة وعاطفة وخيالاً.

وتنمية الذوق والإحساس بالجمال أمران لا يعلّمان كالقواعد، ولكننا نبلغهما بالممارسة والمحاولة المتكررة لتلمس مواطن الجمال. ولايدرك الجمال في النص إلا إذا عايشنا النص وألفناه، وأزلنا حجاب الغربة بيننا وبينه بمعاودة القراءة والنظر، وتقليب الفكر وإدراك المعاني حتى نتصور صوره ونركب خياله ونعيش عاطفته، ولن يتركنا الشاعر المبدع حتى ينقلنا الى الجو الذي عاش فيه حين نطق بالشعر وصاغه فناً، وحتى نعيش جوه ونرى بعينه ونسمع بأذنه ونشعر بشعوره، ذاهلين أو ناسين ما يحيط بنا مما نرى ونسمع ونشعر.

٦ ـ إتاحة أكبر فرصة ممكنة تفسح المجال أمام الطالب ليمارس فيها اللغة ممارسةً عملية في الحديث ثم في الكتابة، لأن اللغة منطوقةً ومكتوبةً، هي الغاية من كل ما نعلّم، وهي لا تكتسب بالتعليم بقدر ما تكتسب بالممارسة والمحاكاة.

وأين المثال الذي يحاكيه طالب اليوم إن في البيت أو في المجتمع أو في المدرسة ؟ وأين هي الساحة العملية لتدريب لسانه وقلمه ؟

٧ ـ تكليف عدد من المدرسين الذين يتقنون علوم اللغة العربية وضع كتب النحو المدرسية للمرحلتين الإعدادية والثانوية، على أن يضموا إلى كل موضوع نحويّ ما يتصل به مما تدعو الحاجة إليه من علم المعانى.

٨ ـ وضع مفردات كل المقررات الخاصة باللغة العربية في السنة الدراسية بين أيدي من يقوم بتأليف كتاب لأي مقرر من مقررات العربية في تلك السنة، وبذلك يكون على علم بما يدرس في تلك السنة من تلك العلوم ليتاح له الربط فيما بينها.

المصادر والمراجع

١ ـ أسرار البلاغة للإمام عبدالقاهر الجرجانى. تح: هـ. ريتر، اسطمبول ١٩٥٤.

٢ ـ البيان والتبيين للجاحظ. تح: عبدالسلام هارون. القاهرة ١٩٤٨.

٣ ـ كتب اللغة العربية المقررة في الصف الثالث الثانوي، في دولة الإمارات العربية المتحدة.

٤ ـ مجلة المعرفة. دمشق ١٩٨٦م.