الاستراتيجيّات الأسلوبيّة النشطة في تطوير طرائق مهارات اللغة العربيّة

أ.م.د. مصعب مكي زبيبة

جامعة الكوفة/ كلية الآداب

Active stylistic strategies in developing the methods Arabic language skills

Asst. Prof. Dr. Mussab Meki Zabeeba

College of Arts /University of Kufa

ملخص البحث

يجب البدء بالتفكير باستعمال الطرائق الحديثة في التدريس والتطوير المهاريّ ـ ولاسيّما في منهاج اللغة العربيّة ـ التي تعمل على الاستنتاج، والتوليد الفكريّ، والتحرّر من الخجل والانكماش على الذات، وعدم المبادرة، والانطلاق بالكلام من دون خوف، أو وجلّ، أو انكفاء، وإطلاق عنان الذهن، والابتعاد عن الطرائق القديمة التقليديّة التي جرّبناها وخبرناها، من مدّة ليست بقصيرة، وعلمنا أنّها لم تؤدِّ إلى أية نتائج إيجابيّة.

إنَّ قراءة النصوص الأدبيّة من دون فهمها، أو تذوقها، أو تجلّي أفكارها ورؤاها، أهبط مستويات الطلبة في مادّة اللغة العربيّة، وجعلهم يحفظون من دون فهم، ويردّدون من دون تذوّق، ولهذا يعدُّ هذا البحث المتواضع دعوة لاستعمال أسلوبيّة التعليم النشط ومهاراته، بما يتضمّن قيام الطالب بأنشطة وأعمال تتطلّب التفكير والتأمّل... والسماح له بأن يتحدّث ويستمع ويقرأ ويكتب ويتأمّل محتوى المنهج المقدّم إليه.

وضرورة العمل على إيجاد طرائق جديدة مبتكرة في العملية التعليمية، وتجاوز الطرائق التقليدية التي تعتمد في الأساس على لغة التلقين، والمحاضرات الفردية، التي يكون فيها الأستاذ هو المحور الأساسي والبؤرة المركزية التي تتمّ بها المحاضرة.

الكلمات المفتاحية:

الأسلوبيّة النشطة، مهارات اللغة العربيّة، طرائق التدريس، قراءة النصوص.

Abstract

We must start thinking of using modern teaching methods and skill development - especially in the Arabic language curriculum - that work on deduction, intellectual generation, freedom from shyness and self-deprecation, lack of initiative, speaking without fear or withdrawal, and giving free rein to the mind. This is achieved by moving away from the old, traditional methods that we have tried and experienced for quite some time, and we knew that they did not lead to any positive results. Reading literary texts without understanding them, tasting them, or manifesting their ideas and visions, lowered the students› levels in the Arabic language, and made them memorize without understanding, and repeat without tasting. This modest research is an invitation to use the methods and skills of active education, including the student›s activities and actions that require reflection, allowing the student to speak, listen, read, write and reflect on the content of the curriculum presented to them. The need to work on finding new innovative methods in the educational process, and to go beyond the traditional methods that rely mainly on the language of indoctrination, and individual lectures, in which the professor is the main focus and the central focus in which the lecture takes place.

Keywords: Active stylistics, Arabic language skills, teaching methods, reading texts.

تمهيد

يجب البدء بالتفكير باستعمال الطرائق الحديثة في التدريس والتطوير المهاريّ - ولاسيّما في منهاج اللغة العربيّة - التي تعمل على الاستنتاج، والتوليد الفكريّ، والتحرّر من الخجل والانكماش على الذات، وعدم المبادرة، والانطلاق بالكلام من دون خوف، أو وجلّ، أو انكفاء، وإطلاق عنان الذهن، والابتعاد عن الطرائق القديمة التقليديّة التي جرّبناها وخبرناها، من مدّة ليست بقصيرة، وعلمنا أنّها لم تؤدِّ إلى أية نتائج إيجابيّة.

إنَّ قراءة النصوص الأدبيّة من دون فهمها، أو تذوّقها، أو تجلّي أفكارها ورؤاها، أهبط مستويات الطلبة في مادّة اللغة العربيّة، وجعلهم يحفظون من دون فهم، ويردّدون من دون تذوّق، ولهذا يعدُّ هذا البحث المتواضع دعوة لاستعمال أسلوبيّة التعليم النشط ومهاراته، بما يتضمّن قيام الطالب بأنشطة وأعمال تتطلّب التفكير والتأمّل... والسماح له بأن يتحدّث ويستمع ويقرأ ويكتب ويتأمّل محتوى المنهج المقدّم إليه، ويتضمّن أيضًا تدريبات لحلِّ المشكلات التي يعاني منها الطلبة، واعتماد مجموعات العمل الصغيرة التي يديرها الأستاذ فيما بينهم، من حيث التدارس والتفكير بالمادّة المعطاة، وممارسة المهام العلميّة فيما بينهم، واعتماد قراءة الكتب الكاملة بدلًا من إلقاء المحاضرات من لدن الأستاذ على وفق الطريقة التقليديّة المعتمدة منذ عشرات السنوات، التي لم تتكامل، ولم تنتج لنا طلّابًا قادرين على الصياغة الأدبيّة، أو القدرة العلميّة المطلوبة.

المبحث الأوّل: آليات التعليم النشط واستراتيجيّاته:

إنَّ المتعلِّمين مشاركون

أساسيّون في العمليّة التعليميَّة، بعيدًا عن كونهم متلقّين محايدين مستمعين فحسب، لا يمتلكون الرأي، ويصدِّقون كلّ ما يلقى عليهم، فيجب ألّا يكون الاهتمام بنقل المعلومة هو الهمّ الأوّل في العمليّة التربويّة، بل يكون التركيز بصورة رئيسة على تطوير مهارات المتعلِّمين الأساسيّة وتنميتها، وتشجيع الطلاب على استعمال المصادر المتعدّدة، وتعلّم الانتفاع منها، وتفعيل أثر المتعلّمين في مهارات التفكير العليا، منها: التحليل، والتركيب، والتقييم، وحلّ الإشكالات والمشكلات[1].

وبهذا يكون لدينا طالب متمكّن من اللغة العربيّة بعد مواجهته للعديد من الأمثلة التطبيقيّة، والتمكّن من حلّها بصورة مباشرة من خلال الخطأ المتكرّر المؤدّي إلى الصواب، والتعلّم من الأخطاء المُتَتَالية، وكون الأستاذ ليس مُلقيًا للمحاضرة فحسب، بل هو مرشد ومصوّب، يشير إلى المصادر التي يمكن للطالب الرجوع إليها، والانتفاع منها؛ لكونه مطّلعًا على معظم المصادر التي تُعينه لتنمية الذائقة الأدبيّة، والقدرة على حلّ الأمثلة التطبيقيّة المتعدّدة، فمن آليات التعليم النشط:

١ـ العمل على تنمية التفكير المنتج الذي يساعد الطالب على إنضاج الذائقة الأدبيّة في قراءة النصوص الأدبيّة.

٢ـ العمل على أن يكون الطالب منتجًا للنصّ الأدبيّ، بدلًا من بقائه على التلقّي والاستماع.

ونلاحظ مشكلة الشكوى لدى الطلّاب من صعوبة اللغة العربيّة، فهل أنّ اللغة العربيّة حقًّا لغة صعبة التعلّم؟!، وتحمل قواعد صعبة لا يمكن استيعابها وإدراكها، أو التعامل معها؛ لهذا يفضّل عدد من الطلّاب تعلّم اللغة الإنكليزيّة، وهي لغة ليست

اللغة الأمّ، على التعامل مع اللغة العربيّة التي هي اللغة الأمّ؛ وذلك لصعوبة صرفها ونحوها وقوانينها وأنظمتها ومفرداتها المعجميّة، بحسب ادّعائهم، ولكن يمكن التغلّب على هذه الصعوبة بالاعتماد على السليقة اللغويّة، أي: إنّ الطالب ينطق اللفظة بطريقة صحيحة من دون معرفته بالقاعدة الصرفيّة، بهذا نستغني عن مسألة القواعد وحفظها، بالاعتماد على تربية السليقة السليمة لدى الطلّاب، ويمكن تنمية هذه السليقة بحفظ عدد من النصوص المتميّزة، مثل: القرآن الكريم، والحديث النبويّ الشريف، ونهج البلاغة، والشعر القديم، فضلًا عن حفظ الكلام العربي السليم، والمداومة على استماع القرآن الكريم، وسماع الكلام الفصيح، أو الاستماع إلى الكتاب المسموع في اليوتوب (YouTube)، وهناك نصّ مهمّ لابن خلدون يؤيّد هذا الاتّجاه، إذ يقول فيه: ((وجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها، أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث، وكلام السلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولدين أيضًا في سائر فنونهم، حتّى يتنزّل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم ولقّن العبارة عن المقاصد منهم، ثمّ يتصرّف بعد ذلك في التعبير عمّا في ضميره على وفق عباراتهم، وتأليف كلماتهم، وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتها رسوخاً وقوة))[٢]، ويقول أيضًا في تعلّم اللسان المُضريّ الأصيل الفصيح: ((وهو ينشأ ما بين هذه الملكة والطبع السليم فيهما كما يذكر بعد، وعلى قدر المحفوظ،

وكثرة الاستعمال؛ تكون جودة المقول المصنوع نظمًا ونثرًا. ومن حصل على هذه الملكات، فقد حصل على لغة مُضَر، وهو الناقد البصير بالبلاغة فيها، وهكذا ينبغي أن يكون تعلّمها)) [٣].

والمَلَكَة أو الذائقة بمعناها الواسع في مجال الأدب هي طريقة دراسة الأدب ونقده، من أجل اكتساب الملكة والموهبة التي يستطاع بها تقدير الأدب الإنشائيّ، والمفاضلة بين شواهده ونصوصه[٤]، فتتكوّن ملكة القدرة اللسانيّة والبلاغة والفصاحة، وملكة التذوّق لا تحصل بمعرفة عدد من القواعد والقوانين التي استخرجها أهل العلم من علم البيان والنحو والصرف، لكنَّها تكون بممارسة الكلام الجيد، والانتباه لخصائصه، وميزاته، مع وجود الاستعداد، واستجابة الطبع[٥].

في حين تعتمد دراساتنا الأكاديميّة بالأساس على القواعد والتنظير، وإهمال الجانب الأدبيّ والتطبيقيّ. وتأتي الدعوة إلى تقديم قراءات متنوّعة من أجل متعة تذوّق النصّ الشعريّ والأدبيّ بصورة عامّة، وتبدأ هذه القراءات بالنماذج القديمة، ومن ثمّ التدرّج نحو النماذج المعاصرة، ويجب أن يكون الحرص على أن تكون الدراسات النظريّة في أضيق دائرة؛ سعيًا إلى مشاركة الطالب في الاقتراب من النصّ الشعريّ الحيّ، والبحث عن متعة تذوّقه، ذلك الفنّ القديم المتجدّد [٦]. وبهذا نقترب من تنمية الذائقة الأدبيّة عند الطلّاب؛ ليستطيع الفهم والتفسير والتحليل، بعد أن تكوّنت علاقة حميميّة جماليّة بينه وبين النصّ، ومن دون هذه العلاقة لا يستطيع الطالب النقد أو التحليل، فالتذوّق يأتي بالمرتبة الأولى، في حين نجد عدد من طلبتنا، يسعى إلى

التحليل وهو بعد لم يفهم القصيدة، أو النصّ الأدبيّ بصورة كاملة.

ومن آليات التعليم النشط أيضًا العمل على المشاركة في المحاضرة، وعدم الاقتصار على أن تكون من طرف واحد، والمشاركة في طرح الأفكار والرؤى والإسهام في التحصيل العلميّ، وتصميمها، واقتراح مفرداتها والمشاركة في اختيار النماذج الشعريّة، والتذكير قبل الشروع بها ببيان أهدافها، وهدف المادَّة بصورة عامّة في المحاضرة الأولى، وذكر المفردات التي يقترح الأستاذ أن يدرّس بها الطلّاب، والطلب منهم أنفسهم أن يقترحوا من جهتهم أيضًا بعض المفردات التي يرون أنّها أنفع إليهم في المجال التطبيقيّ، وتطوير الذات الأدبيَّة لدى الطالب نفسه، والمشاركة في تقييم بقية الطلّاب، على أن يكون التقييم مسوغًا معلّلًا نقديًّا وأدبيًّا، وليس اعتباطيًّا أو قائمًا على المجاملة أو المعاداة، بل يكون ملائمًا حقيقيًّا، وبذلك سوف تنمو لديهم الروح النقديّة وهذه الوسائل التعليميّة هي ما يطلق عليها بوسائل التعليم البنائيّ التي تضمُّ مجموعة من المزايا الفاعلة التي لا يمكن التغافل عنها، التي منها[٧]:

١ـ المتعلّم فيها هو محور العمليّة التعليميّة؛ لأنَّه يبحث، ويجرّب، ويكتشف حتّى يصل إلى تحقيق المهمّة التعليميّة بنفسه.

٢ـ تُعطى الفرصة الكاملة للمتعلّم للقيام بعمل المحلّل الأدبيّ، أو عمل الأديب قاصًّا أو شاعرًا أو مقاليًّا أو مسرحيًّا، وغير ذلك؛ ممّا ينمّي لديه الاتجاه الإيجابيّ نحو التعلّم، وتُصبح العملية التعليميّة لعبة مسلّية، بدلًا من أن تكون همًّا جاثمًا على صدره.

٣ـ تُعطى الفرصة الكاملة لممارسة عمليّات العلم المختلفة، مثل: الملاحظة

والاستنتاج، وفرض الفروض، وقياسها واختبار صحتها.

٤ـ إتاحة الفرصة للمتعلّم للمناقشة والحوار مع غيره من المتعلّمين أو مع أساتيذه؛ لأنَّ ذلك يكسبه لغة الحوار السليمة، ويجعله نشطًا، ويكسبه أيضًا بعد طول التمرّس والحوار الفصاحة والبلاغة، واللغة السليمة.

٥ـ يربط التعليم البنائيّ بين العمليّة التعليميّة والواقع؛ ممّا يتيح له الفرصة للشعور بأهمّية التعلّم بالنسبة للواقع الذي يعيش فيه، فلا يكون معزولًا عن الواقع، أو أنّه ينصدم بالواقع عند الخروج إليه، ولاسيّما أن معظم الأعمال الأدبيّة، سواء الروائيّة أم القصصيّة تكون مستّلة من الواقع المعاش، وهذا ما نلمسه على وجه الخصوص في روايات نجيب محفوظ التي تأخذ مادَّتها الخام من الحارة المصريّة بمزاياها وصراعاتها الداخليّة جميعها.

٦ـ تُعطى الفرصة للمتعلّمين للتفكير بطريقة علميّة وخياليّة؛ ممّا يؤدِّي إلى تنمية التفكير والخيال لديهم.

٧ـ تنمية تفكير المتعلّم بالتحليل ووضع الخطط العلميّة للبحوث والرسائل العلميّة والحكم على النصوص؛ ممَّا يقود إلى تنمية أنواع كثيرة من التفكير لدى المتعلّمين منها (التفكير الابتكاريّ والتفكير الناقد). وهما مطلوبان بشدّة لدى المتعلّم في أقسام اللغة العربيّة، من أجل وضع النصوص الأدبيّة في التفكير الابتكاريّ، ونقد النصوص الأدبيّة في التفكير النقديّ.

ومن آليات التعليم النشط أيضًا العمل على ابتكار التراكيب اللغويّة، وذلك عبر تعلّم بعض الآليات المساعدة على ابتكار التراكيب اللغويّة، وتوليد الطاقة اللغويّة لدى الطلّاب في أثناء حفظ عدد من النماذج الراقية التي تتمتّع بأساليب حداثويّة لا

تحتوي على الألفاظ القديمة، أو غير المستعملة، أو غير المفهومة أو الغريبة الوحشيّة والاقتراب من الألفاظ المستعملة في حياتنا اليوميّة؛ لأنّها قريبة من قاموس الطالب الذي يحتويه ذهنه؛ ولأنّ مكوّنات النصوص الأدبيّة تتمثّل في الألفاظ والتراكيب اللغويّة التي يستعملها الأديب ويؤلّف بين جزئياتها، والصور البلاغيّة التي يدبّج بها تلك الألفاظ والتراكيب اللغويّة، لتكون مؤتلفةً في بوتقة جميلة تأخذ بالوجدان(٨) وتبرز هذه التراكيب والألفاظ عبر عواطف الأديب وانفعالاته الوجدانيّة، ومهمّة الأستاذ تتمثّل في تأشير مواضع الإبداع والتميّز في تلك التراكيب، والأخذ بيد الطالب لتقليدها في المرحلة الأولى، ومن ثمّ محاكاتها، ولكن بواسطة تعبير الطالب، ومن ثمّ الإبداع والابتكار عبر آليات الصور البلاغيّة التي يستعملها الطالب بشرط سلامة تلك التراكيب اللغويّة وجماليتها.

ونظرًا لهذه الخصائص جميعًا المتفرّدة في طريقة التعلّم بواسطة (التعليم البنائيّ) ندعو إلى أن يكون هو المعتمد في تدريس أقسام اللغة العربيّة، بدلًا من الطريقة المتّبعة حاليًّا، وهي طريقة التلقين وإلقاء المحاضرة لدى الأستاذ من أوّلها إلى آخرها.

ومن هنا تأتي أهمية الكلمة بوصفها كيانًا مهمًّا في صياغة الفكرة؛ لأنّ ((أي نصّ أدبيّ يتكوّن من ألفاظ لغويّة يختارها الأديب من اللغة بطريقة مخصوصة، ليبني بها المعنى الذي يريد؛ وليعبّر عن الفكرة أو الأفكار التي يريد التعبير عنها))[٩]، فمن مهام التدريس المهمّة هو تدريب الطلبة على آليات استعمال هذه المهارة من خلال تركيب عدد من الكلمات في تراكيب معيّنة، وملاحظة الفرق في التعبير، وملاحظة

أيّهم أفضل عند تغيير كلمة عن أخرى، ومدى التوافق أو الاختلاف في الصياغة عند اختيار كلمة ما، وإجراء قسم من الموازنات بين الكلمات التي تأتي ضمن حقل دلاليّ واحد.

المبحث الثاني: اللغة وأهمّيتها في تنمية المهارات.

إنّ ضرورة تعليم الطالب التعامل مع اللغة المجازيّة الأدبيّة يعدّ من أولويات تنمية المهارات لدى طلبة المراحل الأوليّة في أقسام اللغة العربيّة في الجامعات العراقيّة؛ لأنّها مهمّة في تكوين شخصية مميّزة لدى الطالب، وخلق تفرّده، وذلك من خلال التركيز على مواطن إبداع الأديب ومهاراته في تجسيد المحسوسات المعنويّات بصور ماديّة أو رمزيّة أو معنويّة أخرى، وإظهار جماليّة اللغة الأدبيّة المختلفة كليًّا عن اللغة المستعملة من أجل التواصل والتعامل بين النّاس؛ لأنّ اللغة الأدبيّة ((تتجاوز المدلولات الذهنيّة المجرّدة إلى آفاق تخيّليّة تتّكئ على الصورة والإيحاء، ولا تقتصر على نقل المعنى، وإنّما الإيحاء به))[١٠]، فاللغة الأدبيّة لها وظيفة تختلف عن وظيفة اللغة التوصيليّة من حيث إنّها تضمّ الوظيفة الجماليّة القابلة للتأويل، التي تضمّ معنى المعنى، أو المعنى المجازيّ الباطنيّ في النصّ، وهنا تأتي وظيفة التدريس في الإشارة إلى تلك المعاني المجازيّة، ومحاولة محاكاتها لدى الطلبة، وإجراء الموازنات بين نصّ وآخر شبيه به؛ لبيان الفرق بين النصيّن في إظهار المعنى، وأسلوب استعمال الكاتب للرمز، وتأثير ذلك الاستعمال في إبراز المراد[١١].

ويجب تأكيد استعمال اللغة الفصيحة في داخل الحصّة الدراسيّة لدى الأستاذ أو الطالب على حدّ سواء، وإجبار الطالب على ذلك؛

لأنّ الإجبار والاستمرار على ذلك، ومتابعة الطلبة في أثناء قراءته أو كلامه، وتأشير مواضع خطئه في الألفاظ سوف يولّد ذلك عنده القدرات (النحويّة واللفظيّة والصرفيّة)، نظرًا للمتابعة المستمرة لتُصبح عنده سليقة في الكلام وصياغته، وعدم الخطأ في اللغة. وإذا ما عرفنا أن مراحل الفهم وتمييز أصوات الألفاظ تمرّ بثلاث مراحل هي: ((إدراك الكلام (تمييز أصوات الكلام)، وفهم التراكيب (أي فهم قواعد النحو أو بناء اللغة)، وفهم الدلالة الذي يعنى بفهم المعنى في اللغة))[١٢]. فلا شكّ في أنّ إدراك الكلام سيكون بصورة أكفأ إذا كان بلغة فصيحة سليمة، وسيطبق عليه الطالب بصورة آنيّة وعملية قواعد النحو والبناء اللغويّ، ومن هنا تخرج الدلالة واضحة جليّة، ولاسيّما في المرحلة التي يطلق عليها بـ (التفكير الكلامي)، إذ إنّ التفكير والكلام في مرحلة الطفولة يسيران بخطين مختلفين حتّى يلتقيا في نقطة مركزيّة موحّدة، وهذا ما تؤكّده التجارب المختبريّة، إذ نتصوّر من الناحية التخطيطيّة أنّ ((التفكير والكلام كلّه كدائرتين متداخلتين، في أجزائهما المتداخلة يتّحد الكلام والتفكير؛ لينتجا ما يسمى (التفكير الكلامي))[١٣]، وعليه فإنّ الكلام سيتزامن مع التفكير، لذا يجب أن يكون الكلام فصيحًا واضحًا بلغة سليمة، وهذا الترابط أو الوحدة العضويّة بين اللغة والتفكير، نجدها بالجانب الداخليّ للكلمة، أي: في المعنى المرتبط بها مُعجميًّا ودلاليًا، ومعنى الكلمة واكتشافه يُعدُّ عملًا للتفكير، وبجانب ذلك يُعدُّ المعنى جزءًا لا يتجزّأ من الكلمة، فالكلمة من دون معنى ليست كلمة، وإنّما هي صوت فارغ، والكلمة بافتقارها إلى

المعنى لا تنتمي لعالم الكلام، لدى فإنّ المعنى يمكن عدُّه ـ بدرجة متكافئة ـ ظاهرة كلاميّة وظاهرة منتمية إلى مجال التفكير، وهو يمثّل وحدة التفكير اللغويّ[١٤]. وهذا ما أكّدته الدراسات الحديثة التي ترى أنّ تعلم الطفل في بداياته باللغة العربية الفصحى، وفي المستويات جميعها له أهمية في مستويات الاستيعاب، والتعلم الفعّال[١٥]، والابتعاد عن اللغة العاميّة التوصيليّة سيجعل له التركيز على لغة مختلفة وأكثر رُقِيًّا؛ ممّا يرسّخ لديه الجانب التعليميّ.

إنّ شيوع ظاهرة اللهجة العاميّة وانتشارها يحصل بسبب علاقة التعايش، إذ يتعامل النّاس بها بصورة دائمة ويوميّة عبر تعاملاتهم وعلاقاتهم الاجتماعيّة، فهي لغة الحياة اليوميّة في الأسواق والشوارع والبيت، وهي لغة الأدب الشعبي الّذي يفهمه عامّة النّاس ويتفاعل معه في حكمهم وأمثالهم وقصصهم وأشعارهم، واللهجة العاميّة وإن كانت في كثير من ألفاظها وكلماتها تعود في أصولها إلى اللغة الفصيحة، إلّا أنّها غير قادرة على ما تقوم به الفصحى من وظائف ومهام تنهض بها، فهي الأكثر مكانةً وتداولًا على المستوى الدوليّ، وهي لغة القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، ولغة موروث الأئمة المعصومين، ولغة نهج البلاغة، ولغة الأدب الراقي، ولغة الفقه والأحكام، ولغة القوانين، ولغة المجلّات العلميّة والتعليم، والإعلام والأخبار والمناسبات الرسمية، وهي لغة الروايات والقصص والمقالات الأدبيّة والعلميّة في الصحف والمجلّات[١٦]. وعندما نقول اللغة الفصيحة نقصد هنا اللغة المتوسطة أو ما يصطلح عليها بـ (اللغة البيضاء) التي تكون لغة المقالات غير المعقّدة

التي يفهمها الجميع؛ لتصل إلى الأفهام بصورة مباشرة من دون الحاجة إلى المعاجم أو الشرح والتوضيح، من أجل بناء منظومة تعمل على تنمية شخصيّة الطالب الجامعيّ، وتؤثّر بصورة إيجابيّة في أدائه في البيئة الجامعيّة والخارجيّة.

ومن هنا تأتي أهميّة تأكيد النماذج التطبيقيّة، والتركيز عليها بالدرجة الأولى؛ لأنّ التعاريف والمصطلحات سرعان ما تنسى، أمّا إذا علَّمنا الطالب على التطبيق سواء أكان في الممارسة اللغويّة أم البلاغيّة أم الصرفيّة أم النحويّة، فإنّنا سنولّد له القدرة على التعامل مع الأمثلة المختلفة، من دون الاعتماد على الذاكرة في تذكر التعريفات والمصطلحات، ولكنّ ((الوضع الحالي في تعليم العربيّة معروف؛ لا يتقن تلاميذ المرحلة الابتدائيّة كتابة الكلمات، ويصل الأمر إلى أن نجد متخرّج الجامعة يقع في أخطاء إملائيّة صارت من الشيوع إذ يظنّ النّاس أنّها جزء من طبيعة اللغة))[١٧]. ونلاحظ أيضًا الخلل في تعلم النحو الذي نفر عنه معظم الطلبة، وعندما تسأل أحد الطلبة الذين قبلوا في كلية الآداب مثلًا، لماذا لا ترغب في الدخول قسم اللغة العربية؟!، سيجيبك: لأنّ النحو صعب، ومن هنا نعرف أنّه قد أخذ موقفًا مسبقًا من النحو العربيّ، وحكم عليه بالصعوبة، نظرًا لما يستكنّه في نفسه من انطباع ترسّخ في عقله الباطن من جرّاء دراسته للنحو من المرحلة الابتدائيّة وصولًا إلى الدراسة الإعداديّة، ثمّ فرق كبير وجوهريّ بين النحو وتعلّم النحو؛ لأنّ ((علم النحو، وهو علم يقدّم وصفًا لأبنية اللغة، وهو حين يفعل ذلك إنّما يلجأ إلى (عزل) الأبنية من سياق الاستعمال، ويضعها في إطار (التعميم) و (التجريد) أمّا

تعليم النحو؛ فشيء آخر.... وهو يأخذ من الوصف الذي توصّل إليه علم النحو، لكنّه لا يأخذه (كما هو)، إنّما يطوّعه لأغراض التعليم، ويُخضعه لمعايير أُخر تستعين بعلم اللغة النفسيّ في السلوك الفرديّ عند الفرد))[١٨].

وهي إجراءات غالبة في جامعاتنا ومرافقنا العلميّة، وقد لاحظت من خلال التعليم الجامعيّ عندما أسأل الطلبة في المراحل الدراسيّة المتقدّمة في قسم اللغة العربيّة، عن أشياء بسيطة لا يستطيعون الإجابة عنها، مثل فعل ماضٍ يقول عنه: إنّه اسم، أو جار ومجرور، فلا يعرف إعرابه، وهكذا، في حين يدرس موضوعات صعبة مثل نظرية العامل، وإعمال المصدر، وأعمال اسم الفاعل، وصيغ المبالغة، والنعت السببيّ[١٩]، وبدل الاشتمال، والأبنية الصرفيّة، وغيرها من الأشياء المعقدة، وهو بحاجة إلى معرفة الأشياء البسيطة في بادئ الأمر.

إنّ إجراءات التعليم ما زالت بدائيّة، والأستاذ فيها هو فارسها الأوحد الذي لا يُنافس، وهو المتكلّم على امتداد الوقت، حتّى أنّ الطالب لا يُسمح له بالمناقشة، أو السؤال، إلّا في نهاية المحاضرة، التي ربّما تنتهي بنهاية الوقت المخصّص لها؛ فلا يكون ثمة وقت للمناقشة أو السؤال، والجامعات لا تمتلك في معظمها وسائل التعليم الحديثة؛ من قبيل: العارضات الحديثة، والسبورات المتطوّرة، والمختبرات الصوتيّة ووسائل الإيضاح وغيرها، والأستاذ لا يمتلك التنوّع في النشاطات الأكاديميّة من قبيل: ((تنويع للنشاط داخل القاعة كالألعاب اللغويّة، ومن تغيير الموقف التعليميّ من كفاءة التعليم إلى كفاءة التعلم، أمّا الحاسب الآلي؛ فمدرس العربيّة أبعد النّاس عنه، بما يؤكد نظرة التلميذ إليه، فإنّه

المدرس الذي لا يعيش عصره))[٢٠].

ومن الضروري تعزيز أثر الطالب، وخلق الثقة في النفس، عبر طرح الأسئلة المستمرة والإجابة عنها، وتغذيتهم بالإجابات الصحيحة بعد كلّ سؤال مطروح، وذلك من خلال الابتعاد بصورة نهائيّة عن طرائق التلقين، فإنّ التلقين لا يستعمل إلّا للأموات، فهو يُميت القوّة المحفّزة لدى الطالب؛ لأنّ العمل التربويّ يتطلّب من الأستاذ أن يعطي للطالب دفعة معنويّة، وأن يغرس في نفسه الاعتزاز بنفسه، وأن يمنحه المهارات التي يطلبها قسم اللغة العربيّة من قدرة على التعبير، وتذوّق للأدب، وقدرة نقديّة، والتعامل مع المصادر والمراجع والمعاجم بصورة صحيحة، وعلى الأستاذ أن يتعامل مع الطالب على وفق إطار من احترام الذات، وتنمية شعوره بالتفوّق والاقتدار، فعندما يطلب الأستاذ من طلّابه مثلًا: أن يكتبوا موضوعًا ما، وأن يُعبّروا عنه بما يمليه شعورهم، عليه لا ينتقص بما يكتبونه، وإن كان تعبيرًا ضعيفًا؛ لأنّ ذلك سيولّد لديه ردود فعل سلبيّة، وسيجد الطالب في نفسه العزوف عن الكتابة في المرّات القادمة، ولاسيّما إن صَحِبَ هذا الأمر شيء من الاستهزاء والتنمّر، ولكن يمكن أن يُعطى بعض الملاحظ عن الأخطاء التي قام بها الطالب في أثناء كتابة التعبير، ولكن بصورة لا تقلّل من شأنه، وإنّما يقول له على سبيل المثال: كان ينبغي عليك أن تفعل هذا، ليكون الأمر أفضل، وقد وقعنا قبلك بهذا الخطأ وتلافيناه، أو أن يكون إعطاء الملاحظ بصورة شخصيّة، وعلى انفراد، وليس أمام الطلاب، ليجنب الطالب الإحراج وعدم الثقة، وعلى الأستاذ ملاحظة الفروقات الشخصيّة لدى كلّ طالب على انفراد، فلابدّ لكلّ

طالب من نواقص وامتيازات في جانب من الجوانب، ولكلّ طالب قدراته الشخصيّة على فعل ما، وهذا يتطلّب من الأستاذ العمل الدؤوب ليكون ملمًّا بكلّ طالب من الطلّاب، وقادرًا على تشخيص كلّ خلل ومعالجته، وتشخيص كلّ تميّز وتنميته.

ويجب إتاحة المجال للطالب ليفكّر، ويتعلّم استراتيجيّات التفاعل والمفاعلة وتعزيز الثقة بالنفس، والابتعاد عن الأدب الذي يسخر باللغة العاميّة، سواءٌ أكانت في المسرحيّة أم في الرواية أم في القصّة، والابتعاد عن الروايات التي تدير حوارها باللغة العاميّة في دولة كاتب الرواية، ولاسيّما إن كانت اللغة العاميّة مقروءة لدن قارئ خارج نطاق البلد الذي كتبت به.

إنّ ظاهرة الازدواج اللغويّ منتشرة في كثير من الروايات، ولا سيّما في حواراتها، وهذا ((الانتقال من نظام لغوي إلى نظام لغويّ آخر من دون صعوبة، ويسمح له بالتعبير عن كلّ أفكاره بلغة غير تلك التي يفكر بها عقله الباطن))[٢١]. والعالم العربيّ يتضمّن في دوله جميعًا (الازدواج اللغويّ)، بين اللغة الفصيحة والعاميّة، والأديب فرد من أفراد المجتمع الذي يشمله (الازدواج اللغويّ)، فلا شكّ أنّه يظهر على أدبه وفنّه، إذا لم يكن متمكّنًا من أدواته، بتطويعها للحوار الذي يدور في الحقيقة باللغة العاميّة، للغة وسطيّة سهلة يفهمها النّاس جميعًا، مثلما كان يفعل الأديب نجيب محفوظ على سبيل المثال، في حواراته وكتاباته، ولاسيّما أن الازدواج اللغويّ لم يعد عندنا مجرّد ظاهرة لسانيّة عابرة، بل أصبح سلوكًا اجتماعيًا وبيئيًا وفرديًا على حدّ سواء، ومن هنا ((لا يمكننا الحديث عن الازدواج اللغويّ بمعزل

عن العوامل الاجتماعيّة والثقافيّة التي تعدّ سببًا جوهريًّا في وجوده))[٢٢]، ومن هنا تضيع الهوية الجامعة لكلّ أفراد الوطن العربي؛ لأنّ اللغة العاميّة في بلد ما لا يمكن قراءتها وفهمها في بلد آخر، ومن هنا ((يطرح الازدواج اللغويّ معضلات عدّة في الكتابة الأدبيّة تتعلّق خصوصًا بإشكاليّة الهوية، فالمؤلّف الذي يكتب بلغتين مختلفتين يكون منشطرًا بين فضاءين مختلفين))[٢٣]، وهذا الانشطار يلقي بظلاله على القارئ متلقّي الخطاب.

ومن هنا تأتي الدعوة إلى تصدير اللغة، ولاسيّما اللغة العربيّة لغة القرآن الكريم إلى الآخرين عبر روافد متعدّدة منها: الكتاب، والفضائيّة، والإنترنت، والإذاعة، والفلم، والمسرحيّة، وغيرها من الوسائل الحديثة التي تكون قادرة أكثر من غيرها في إيصال الأفكار والرؤى، أو حتّى العقيدة التي نؤمن بها؛ وذلك بجعل اللغة العربيّة ممددة المساحة واسعة الانتشار، فأنت عندما تريد أن توصل حضارتك وثقافتك ودينك وما تؤمن به، ليس عليك هذا فقط عبر وسائل الإقناع، بل عليك أيضًا إيصال لغتك للآخرين حتّى يطّلعوا على ما تريد إيصاله من مبنيات. وقد كانت ثمة دعوات ومحاولات إلى تبني لغة موحّدة، ومن أبرز هذه المحاولات محاولة (شلييار) في لغته (فولابوك) من أجل نشر الديانة المسيحيّة الكاثوليكيّة، إذ تحتاج أوروبا المسيحيّة إلى لغة موحّدة، مثلما هو عليه الحال في حاجتها إلى ديانة موحّدة.

إنّ اختلاف الألسن التي أشارت إليه الآية الكريمة في قوله تعالى: {وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ}[٢٤]، تؤكد أنّ الناس مختلفون ليس في لغتهم

فحسب، بل مختلفون أيضًا في نظم تفكيرهم وثقافاتهم وعقائدهم وطبيعة حضاراتهم؛ لأنَّ اللغة هي التي ترسم الأفكار والعقائد والقيم الأخلاقيّة فتترجم إلى أصوات مفهومة؛ لأنّها هي وسيلة التواصل بين الحضارات، وهي التي توصل العقائد وتدافع عنها؛ ولهذا تحرص كلّ أمّة من الأمم في الدفاع المميت عن لغتها؛ لأنّها ليست لغة فحسب؛ بل هي نظام متكامل متعدّد المسارات والمسارب.

أمّا في القرن العشرين، ومع الثورة التكنولوجيّة المهولة التي شهدها العالم ومع الدعوات التي أطلقت من قبيل: (صراع الحضارات) و (صدام الحضارات) في مقابل: (حوار الحضارات)، وتجسّدت الدعوات إلى إيجاد لغة موحّدة، وثقافة موحّدة وإلى حضارة واحدة وسيادة اللغة الإنكليزيّة واسعة الانتشار.

وهذا الانتشار والتوسّع يأتي على حساب اللغة الأمّ، والثقافة الخاصّة، وهناك كثير من اللغات لم تصمد أمام هذه الدعوات فانهارت وتلاشت واندثرت واضمحلت. والخطورة تأتي بأنّ العولمة والثقافة الموحّدة عبر شبكة (الإنترنت) أصبحت واقعًا معيشًا، فيجب أن تكون لنا أدواتنا لمنافسة الآخرين، وفرض الشخصيّة العربيّة، وإظهار الهوية، والأنا العربيّة، وفرض الوعي الإيجابيّ في الإرث الضخم الذي نمتلكه والجانب المضيء في تاريخنا.

وهناك بعض الدعوات المشبوهة التي تشكّك في قدرة اللغة العربيّة في الاستيعاب وشمول مناحي الحياة جميعها، فهي بحسب رأيهم غير قادرة على مجاراة العلم، والمصطلحات العلميّة والطبيّة، وغير قادرة على مجاراة القفزة التكنولوجيّة المهولة، فهي لغة ميّتة من الناحية العلميّة، ولهذا تدرّس

اللغة الإنكليزية في كليات الطب والتكنولوجية والحاسوب وغيرها، و((ما أكثر ما نشكو من أنّ اللغة العربيّة ليست لغة التعليم، وما أكثر ما نضيق ذرعًا باضطرارنا إلى اصطناع اللغات الأجنبيّة في التعليم العالي!، ولكن ما أقل ما نبذل من الجهد لنجعل اللغة العربيّة لغة التعليم))[٢٥]. وكان الأولى والأفضل أن نحبّب الجيل الجديد بالأدب وبتراثنا وتاريخنا، وأن نبذل الجهد باختيار النصوص الأدبيّة التي تشيع روح الألفة والمحبّة والمثل والقيم العليا، وتربي في النفوس حبّ الأوطان والفداء والتضحية، ولكن الحقيقة ليس في عالمنا العربي أساتذة للغة العربية وآدابها، وإنما أساتذة ((لهذا الشيء الغريب المشوّه الذي يسمونه نحوًا وما هو بالنحو، وصرفًا وما هو بالصرف، وبلاغة وما هو بالبلاغة، وأدبًا وما هو بالأدب؛ إنّما هو كلام مرصوف، ولغو من القول قد ضمّ بعضه إلى بعض، تكره الذاكرة على استيعابه فتستوعبه))[٢٦]. وعلى هذا يجب أن يتمّ مجاراة العصر، والاهتمام بالاختيار، وزرع المحبّة للأدب وللغة في قلوب الأجيال، حتّى يكون لنا جيل محبٌّ للأدب واللغة وفنونها المختلفة.

والإشكال الآخر أنّ اللغة العربيّة لغة الأدب الفئويّ، وليس الشعبوي، الذي يشمل عامّة النّاس والشرائح، وهي لغة ارستقراطيّة لا يستمع إليها إلّا مثقفوها، والذين هم بدورهم يخطئون بها، ولا يتقنونها اتقانًا كاملًا متكاملًا، وأنّ اللغة العربيّة لغة لا تقبل النماء والتطوّر والتجديد والحداثة، وهي باقية على طبيعتها الأولى لم يطرأ عليها التجديد والتكيّف مع الحركة العلميّة الطارئة والحثيثة في خطوها.

والإشكال الآخر أنّ اللغة

العربيّة لغة معقّدة لا يستطيع الجيل الجديد الإحاطة بها، ولاسيّما هذا الجيل الذي عرف عالم التقنيّات والابتكارات والاتّصال والفضاء، ولكنّ الحقيقة ليست هذه؛ لأنّ اللغة العربيّة، وهي لغة القرآن الكريم وخطابه موجّه للبشر جميعًا، فلو كانت اللغة العربيّة غير مستوعبة وواسعة؛ لاختار الله ـ سبحانه وتعالى ـ لغة أخرى غيرها.

المبحث الثالث: إسقاط النماذج الخادشة

من ضمن أسلوبيّة التعليم الفعّال الابتعاد عن الشعر الذي فيه كلمات خادشة أو الروايات التي تضمّ المشاهد الجنسيّة الفاضحة الصريحة، وإن كانت تحمل قيمة فنيّة أدبيّة عالية؛ لأنّ الأخلاق وترسيخها في المجتمع أكبر أهمية من الفن والأدب أنفسهما، ((فالحبّ أحد أغراض الأدب التي يطالب بها الأديب والمتلقّي؛ فإذا خرج في مخاطبته للمرء عن حدود العواطف السامية إلى مخاطبة الغرائز الدنيا، ولاسيّما ما يتعلق بالجنس أصبح أدبًا (هابطًا)، ومن هنا يبدو أن ما كتبه امرؤ القيس عن مغامراته الغرائزيّة مع المرأة بشكلها الهابط محبّباً للمراهقين والمولعين بإرضاء حسيّة الإنسان وغرائزه الهابطة، وعلى شاكلته ما كتبه نزار القباني في جانب من جوانبه، وإن كان هذا لا يقدح بشاعريّة الشاعر، فكلا الشاعرين صاحب فنّ))[٢٧]، وعلى هذا يكون التركيز على الأدب والفنّ البنّاء، الذي يسهّم في تنمية الشعور الإنساني لدى الطلّاب، والابتعاد عن النماذج المشوّهة التي تسهّم في تأجيج المشاعر الغريزيّة المرضيّة، وهنا نشير بتجربة الشعراء العذريين، التي عبّرت تعبيراً صادقًا عميقًا على ردود الأفعال الصحيحة بإزاء ظاهرة بناء علاقات الإنسان مع أخيه الإنسان، على أسس

من الحاجات الماديّة والمبادلات المصلحيّة مع وجود العمق الروحيّ في مبادلات هذا الحبّ؛ ليبرز ظاهرة انزياح القيم المشوّهة في المجتمع[٢٨].

لقد حوّت الروايات الحديثة كثيراً من المشاهد التي ترسّخ للرذيلة والانحلال والتصوير الجنسيّ المباشر، أو ما يمكن أن نطلق عليه (الأدب الإباحيّ)، وهذا النوع من الروايات يحاول تقليد الرواية (إيروتيكيّة) الغربيّة، التي تعتمد على إثارة غرائز المراهقين، والإقبال على الرواية وشهرتها، وكثرة مبيعاتها، من قبيل رواية (موسم الهجرة إلى الشمال) للطيب صالح، أو روايات يوسف زيدان وأهمها: (عزازيل)، أو رواية (برهان العسل)[٢٩]، ورواية (اسمه الغرام)[٣٠]، ورواية (اكتشاف الشهوة)[٣١]...وهي قيم مقلّدة من الأدب الغربي، مثل رواية (لوليتا) للكاتب الروسي فلاديمير نابوكوف، وغيرها.

فالتركيز على الروايات التي تسخر بالقيم الأخلاقيّة العليا، التي تضمّ قيمًا فنيّةً راقيةً، هي التي تولّد الشعور الإنسانيّ الحقيقيّ البعيد عن التأجيج وتثوير الحواسّ، واعتماد على التنوّع في التجربة والخبرة والتميّز وابتكار الحدث، وشدّ الصراع الدائر بين أبطال الرواية واحتوائها على اللغة الفصيحة السليمة البعيدة عن اللغة العامّية غير الفصيحة، والتركيز على الشخوص الإيجابيّين، والابتعاد على الشخصيّات غير الإيجابيّة، وذلك من أجل توليد الطاقة الإيجابيّة لدى القارئ والترابط المحكم في الأحداث والقدرة السرديّة لدى الكاتب، وعدم الاعتماد على اللغة التقديريّة الاعتياديّة، والقدرة على رسم الصور البلاغيّة البارعة.

المبحث الرابع: الأمثلة الإجرائيّة:

حتّى لا يكونَ هذا البحث مجرّد تنظير يضاف إلى قائمة البحوث التنظيريّة التي تبقى على الرفوف يغمرها الغبار، ولا يمكن الإفادة منها بصورة مباشرة، بانتظار أن يجري تطبيقها بصورة عمليّة، أسعى لأعتمد على عدد من الأمثلة التطبيقيّة، التي تمثّل تجربة ذاتيّة، غير مبتسرة من تجارب الآخرين، أو مجتزأة من المصادر والمراجع.

أعرض الأمثلة الآتية:

أوّلًا: طلبتُ من الطلبة في قسم اللغة الإنكليزية المرحلة الثانية، أن يقرأوا عددًا من الكتب المترجمة إلى اللغة العربيّة، وإيجاد الأسباب التي أدّت إلى صعوبة فهم بعضها، والتعقيد الحاصل بها.

فكانت الإجابات كثيرة عن السؤال، وكلُّها وضعت الأسباب الحقيقيّة للتعقيد الذي يعتري عددًا من الكتب المترجمة، واستل هنا إجابة أحد الطلبة بالآتي:

أ- من عيوب الترجمة وجود عدد من العبارات والتركيب التي لا تتلاءم واللغة العربيّة، ممّا يعقّد الفهم ويصعب توصيل المعنى، من قبيل العبارة التي قرأتها في كتاب معايير تحليل الأسلوب لميكائيل ريفاتير والعبارة هي: (التي كانت تترك المجال الأوسع)[٣٢]، وكان يكفي القول (التي تركت المجال الواسع)؛ لأنَّ عبارة المترجم جمعت الفعل الماضي (كانت)، والفعل المضارع (تترك)، وهو يقصد الماضي، فيكفي القول تركت، ثمّ قال الأوسع، وهو اسم تفضيل، ولم يفضّل، أي يقول: الأوسع من كذا.

ب- من الأمثلة الأُخر في مجال الإعراب، طلبتُ من الطلبة التفكير في إعراب قوله تعالى: {وَأَمَّا مَنْ آمَنَ

وَعَمِلَ صَالِحًا فَلَهُ جَزَاءً الْحُسْنَىٰ}[٣٣].

والمتصوّر في لفظة (جزاءً)، هو الضم، وليس تنوين الفتح، مثلما مثبّت في القرآن الكريم، إذ المتصوّر: له، جار ومجرور في محل رفع خبر مقدّم، جزاء: مبتدأ مؤخّر، وهو مضاف والحسنى مضاف إليه. والإعراب الموجود في كتب إعراب القرآن تشير إلى: ((من رفع جزاء جعله مبتدأ، وله الخبر، وتقديره: فله جزاء الخلال الحسنى، فالحسنى في موضع خفض بإضافة الجزاء إليها، وقيل: هي في موضع رفع على البدل من جزاء، وحذف التنوين لالتقاء الساكنين، والحسنى على هذا الجنّة، كأنّه قال: فله الجنة. ومن نصب جزاءً جعل (الحسنى) مبتدأ، و (له) الخبر، ونصب جزاء على أنّه مصدر في موضع الحال تقديره: فله الخلال جزاءً، أو الجنة جزاء أي: مجزياً بها، وقيل: (جزاءً) نصب على التمييز، وقيل: على المصدر. ومن نصب، ولم ينوّنه فإنّما حذف التنوين، لالتقاء الساكنين، والحسنى في موضع رفع، وفيه بُعدٌ))[٣٤].

وهذا الكلام الطويل الفسيح، وهذه الاحتمالات الواسعة، والمعقّدة، كلّها تؤدّي إلى التعقيد، والهرب من مادّة اللغة العربيّة، وكثير منها لا يستطيع الطالب استيعابها وفهمها، وتصوّرها، حتّى أصبح الطالب يمقت كلمة (إعراب)، ويقول: أعطني كلّ شيء في الامتحان وأسأل عنه، ولا تعطيني سؤالًا في الإعراب، ولكن بعد المناقشة والحوار النشط التفاعلي بيني وبين الطلبة، توصّلنا إلى إعراب الآية الكريمة من دون تعقيد، وهو إعراب متفرّد لم تذكره الكتب المختصّة، وهو إعراب لا تعقيد فيه، ومفهوم وسهل، ولكنّه من قبيل السهل الممتنع.

الإعراب الجديد هو: فله جزاءً

الحسنى

له/ خبر مقدّم.

جزاءً/ مفعول لأجله.

الحسنى/ مبتدأ مؤخر.

أي فله الحسنى جزاءً. أي لماذا له الحسنى؟ الجواب: جزاءً.

جـ ـ من الأمثلة الإجرائيّة في التفسير، وتحليل الآية القرآنيّ، قوله تعالى: {وَهَدَيْنَاهُ النَّجْدَيْنِ}[٣٥]، التفسير المعروف المشهور المعهود هو: ((بينا له طريق الخير والشرّ))[٣٦]، وفي لسان العرب: ((وفي التنزيل العزيز، وهديناه النَّجْدين، أَي: طَرِيقَ الخير، وطريقَ الشرّ، وقيل: النجدين الطريقين الواضحين، والنَّجد المرتفع من الأَرض، فالمعنى: أَلم نعرّفه طريق الخير، والشر، بيِّنَين، كبيّان الطريقين العاليين؟ وقيل: النجدين الثَّدْيَيْنِ، ونَجُدَ الأَمْرُ ينْجُد نُجُوداً، وهو نَجْدٌ وناجِدٌ؛ وضَحَ واستبان))[٣٧].

لاحظ الطلاب أنّ واحدًا من تفسير النجدين، هما: الثديانِ، وإنْ كان تفسير النجدين بهما ضعيفًا عند المفسرين، ولكنّ الطلّاب فضّلوه؛ لأنّه جاء ضمن سياق الآيات القرآنيّة؛ ولأنّ ليس من المعقول أن يهدي الله تعالى إلى الشرّ، فكان السياق الآيات دالًا إلى المعنى الأقرب بنظر الطلبة، وهو تفسير وجيه، وجدير بالاهتمام. إذ كان السياق معبّرًا عن المخطّط الآتي:

أَلَمْ نَجْعَل لَّهُ عَيْنَيْنِ{٨} وَلِسَاناً وَشَفَتَيْنِ{٩} وَهَدَيْنَاهُ النَّجْدَيْنِ{١٠}

العينان، اللسان، الشفتان،و الثديان.

والطفل يلتقم ثديي أمّه بشفتيه، وهو لا يعي شيئًا، فكان التقامه هداية من الله ـ سبحانه وتعالى ـ

شفتا الطفل ــــــــــــــــــ الثديان.

وهناك كثير من الأمثلة الأُخرى، التي لا يسعف المجال

لذكرها جميعا.

ثانيًا- كثيرًا ما يُجهد تدريسيُّ اللغة العربيّة في تصحيح الرسائل والأطاريح من الأقسام غير اللغة العربيّة، وهي في العادّة تكون ملآى بالأخطاء الإملائيّة والنحويّة، والطباعيّة، فالطالب لا يجهد نفسه في تصحيحها قبل تقديمها إلى الخبير اللغويّ؛ ما دام أنّه معتمدٌ على تصحيح الخبير، ومن هنا يعنُّ على البال اقتراح مفاده، أن تقام دورات سريعة لطلبة الدراسات العليا للأقسام غير الاختصاص في اللغة العربيّة، تكون مكثّفة، وفي أيّام معدودة، وتكون بطريقة عمليّة، وليس نظرية، أي: تؤخذ الرسائل والأطاريح السابقة المؤشر عليها الأخطاء، ثمّ يتمّ التنبيه عليها، حتّى لا يقع الطالب بالأخطاء السابقة نفسها.

الخاتمة

وفي نهاية هذا البحث المتواضع، توصلنا إلى عدد من النتائج، منها:

١- ضرورة العمل على إيجاد طرائق جديدة مبتكرة في العملية التعليمية، وتجاوز الطرائق التقليدية التي تعتمد في الأساس على لغة التلقين، والمحاضرات الفردية، التي يكون فيها الأستاذ هو المحور الأساسي والبؤرة المركزية التي تتمّ بها المحاضرة.

٢- ضرورة المشاركة بين الأستاذ والطالب، وأن يكون المتعلّم هو القطب الأساسي، وزرع روح المبادرة فيه، وهجر أساليب القمع وإتاحة الفرصة للمتعلّم بالتحدث والانطلاق بالحوار والنقاش، عبر غرس روح الثقة في نفسه.

٣- التنمية الفكرية للطالب عبر إتاحة الفرصة له بقراءة الكتب الكاملة، وهجر أسلوبيّة المحاضرات المتجزأة التي تكون في الغالب مبسترة ومشوّهة، ولا يمكن أن تكون موردًا ثرًّا للعلم

وتنمية الأفكار.

٤ـ الابتعاد عن الأمثلة غير الأخلاقيّة، ومحاولة تنمية الجانب التربوي السلمي في نفوس الطلبة، والابتعاد عن الأمثلة السيّئة ذات الحيثية الجنسيّة، أو الجنبة غير الأخلاقيّة.

٥ـ اعتماد على جوانب تذوّق الأدب واستظهاره، وفهم معانيه، وأن لا تكون الدراسة دراسة جافّة غير منتجة من أجل أداء الامتحانات، ثمّ الاستغناء عنها ونسيانها بأقرب فرصة.

٦ـ الاهتمام بالجانب التطبيقي، والابتعاد بقدر الإمكان عن التنظير الذي في الغالب سرعان ما ينسى، أمّا الجانب التطبيقي، ولاسيما إن كان من إبداع الطالب نفسه؛ فمن الصعوبة أن ينسى، وسوف يكون له المردود الفاعل في سوق العمل، ولاسيّما إن كانت هذه الأمثلة نابعة من الواقع المعيش.

الهوامش:

١- ظ: السيّد علي محمّد، اتّجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس: ٢٣٦.

٢- ابن خلدون: ٥٥٩.

٣- ابن خلدون: ٥٥٩.

٤- ظ: مصطفى خليل الكسونيّ، زهديّ محمّد عيد، حسين حسن قطنانيّ، في تذوّق النصّ الأدبيّ: ٢٨.

٥- ظ: مصطفى خليل الكسونيّ: ٢٩.

٦- أحمد درويش، متعة تذوّق الشعر، دراسات في النصّ الشعريّ وقضاياه: ٢٥.

٧- ظ: د. قصي محمّد السامرائيّ، ود. رائد إدريس الخفاجي، الاتّجاهات الحديثة في طرائق التدريس: ٦٣.

٨- ظ: نضال مزاحم رشيد العزاويّ، بوصلة التدريس في اللغة العربيّة: ١٢٢.

٩- نضال مزاحم رشيد العزاويّ: ١٣٢.

١٠- نضال مزاحم رشيد العزاويّ: ١٣٢.

١١- ظ: نضال مزاحم رشيد العزاويّ: ١٣٢.

١٢- جمعة سيّد سيف، سيكولوجيّة اللغة والمرض العقليّ: ٦١.

١٣- جمعة سيّد سيف: ١٤٨.

١٤- ظ: جمعة سيد سيف: ١٤٨-١٤٩.

١٥- ظ: حوار الدكتور محمّد الحملاويّ: ٢٦.

١٦- ظ: محمّد سليماني، لغة التدريس بين الفصحى والعاميّة: ٧٧.

١٧- د. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقيّ وتعليم العربيّة: ٩٦.

١٨- د. عبده الراجحي: ١٠٢.

١٩- النعت السببيّ صفة تقدّمت على موصوفها وأخذت إعراب ما قبلها على الجوار، مثال: سلمت على عليٍّ

المحبوبة سيرتهُ، عليّ مجرور، وكذلك المحبوبة، وسيرته مرفوعة، ومثال قوله تعالى: نحو قوله تعالى: ﴿ رَبَّنَا أَخْرِجْنَا مِنْ هَذِهِ الْقَرْيَةِ الظَّالِمِ أَهْلُهَا ﴾ [النساء: ٧٥]، فـ (الظالم) نعت سببيّ، ولكنّه ليس للمَتْبُوع (الاسم السابق عليه) (القرية)؛ إذ ليس الظلم هنا صفةً للقرية، وإنما هو صفةٌ لِما بعده، وهو أهل القرية، غير أنه لما كان لأهل القرية ارتباطٌ بها جاز أن نقول عن صفة أهل القرية: إنها صفة للقرية. وعلى النحويّين أن يأخذوا برأي الكوفيّين ويريحوا الطلبة، فعلى سبيل المثال: ليس عندهم مفعولان، وإنّما مفعول واحد، والثاني حال، في مسألة (رأى) البصريّة و (رأى) اليقينيّة والتفريق بينهما، التي تأخذ الأولى مفعول واحد، والثانية تأخذ مفعولين، وبقية الأفعال التي تحتاج إلى مفعولين، والاضطرار إلى حفظها، وهي كثيرة.

٢٠- د. عبده الراجحي: ١١١.

٢١- واعمر لمياء، الازدواج اللغويّ في الكتابة الأدبيّة ـ الفضاء (المابين):١٨٦.

٢٢- واعمر لمياء: ١٢٧.

٢٣- واعمر لمياء: ١٢٨.

٢٤- سورة الروم، الآية: ٢٢.

٢٥- طه حسين، في الأدب الجاهلي:٧.

٢٦- طه حسين، في الأدب الجاهلي:٩.

٢٧- حسين علي الهنداوي، أسلمة الأدب، شبكة الإنترنيت، الموقع: https://pulpit.alwatanvoice.com/content/print/١٩٤٧٠١.html

٢٨- ظ: حسين علي الهنداوي، شبكة الإنترنت، الموقع: https://pulpit.alwatanvoice.com/content/print/١٩٤٧٠١.html

٢٩- سلوى النعيمي، برهان العسل.

٣٠- علوية صبح، اسمه الغرام.
٣١- فضيلة فاروق، اكتشاف الشهوة.
٣٢- ميكائيل ريفاتير، معايير تحليل الأسلوب: ٤.
٣٣- سورة الكهف، الآية: ٨٨.
٣٤- أبو محمّد مكّي بن أبي طالب القيسيِّ (٣٥٥هـ ـ ٤٣٧هـ)، مشكل إعراب القرآن، تحـ: د. حاتم صالح الضامن، دار البشائر للطباعة والنشر والتوزيع، ج٢/ ٤٧٨.
٣٥- سورة البلد، الآية: ١٠.
٣٦- جلال الدين محمّد بن أحمد المحليّ (ت: ٨٦٤هـ) وجلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطيّ (ت: ٩١١هـ)، تفسير الجلالينِ، دار الحديث – القاهرة: ٧٦٨.
٣٧- لسان العرب، مادّة (نجد): ٣/ ٤١٣.

المصادر والمراجع:

١. ابن خلدون، مقدّمة ابن خلدون، ط١، دار القلم، بيروت ـ لبنان، ١٩٨١م.

٢. ابن منظور، (ت:٧١١هـ)، لسان العرب، اعتنى بتصحيحها: أمين محمّد عبد الوهاب ومحمّد الصادق العبيديّ، ط٣، دار إحياء التراث العربيّ ـ بيروت، (د.ت).

٣. أبو محمّد مكيّ بن أبي طالب القيسيّ (٣٥٥هـ ـ ٤٣٧هـ)، مشكل إعراب القرآن، تحـ: د. حاتم صالح الضامن، دار البشائر للطباعة والنشر والتوزيع.

٤. أحمد درويش، متعة تذوّق الشعر، دراسات في النصّ الشعريّ وقضاياه، دار غريب، القاهرة، ١٩٩٧م.

٥. جلال الدين محمد بن أحمد المحليّ (ت: ٨٦٤هـ) وجلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي (ت: ٩١١هـ)، تفسير الجلالين، دار الحديث – القاهرة.

٦. جمعة سيّد سيف، سيكولوجيّة اللغة والمرض العقليّ، سلسلة عالم المعرفة (١٤٥)، الكويت، ١٩٩٠م.

٧. حوار الدكتور محمّد الحملاويّ، مجلّة الوعي الإسلامي، منشورات الشركة العصريّة للطباعة والنشر والتوزيع، الكويت، ع/ ٥١٦، ١٤٢٩هـ.

٨. سلوى النعيميّ، برهان العسل، ط١، دار رياض الريس للكتب والنشر، بيروت، ٢٠٠٧م.

٩. السيّد عليّ محمد، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، (١٤٣٢هـ/ ٢٠٢١م)

١٠. طه حسين، في الأدب الجاهليّ، ط٣، مطبعة فاروق، القاهرة، (١٣٥٣هـ/ ١٩٣٣م).

١١. عبده الراجحيّ، علم اللغة

التطبيقيّ وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، مصر، ١٩٩٥م

١٢. علوية صبح، اسمه الغرام، ط١، دار الآداب، بيروت، ٢٠٠٩م

١٣. فضيلة فاروق، اكتشاف الشهوة، ط١، دار رياض الريس للنشر، بيروت، ٢٠٠٥م.

١٤. قصي محمد السامرائيّ، ود. رائد إدريس الخفاجي، الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس، ط١، منشورات دار دجلة، الأردن، ٢٠١٤م.

١٥. محمّد سليماني، لغة التدريس بين الفصحى والعاميّة، مجلّة علوم التربية، دوريّة مغربيّة نصف سنويّة، ع/ ٧٠، يناير ٢٠١٨م.

١٦. مصطفى خليل الكسونيّ، زهدي محمّد عيد، حسين حسن قطنانيّ، في تذوّق النصّ الأدبيّ

١٧. ميكائيل ريفاتير، معايير تحليل الأسلوب، ترجمة، د. حميد لحمدانيّ، ط١، دار النجاح الجديدة، ١٩٩٣م.

١٨. نضال مزاحم رشيد العزاويّ، بوصلة التدريس في اللغة العربيّة، ط١، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، (١٤٣٨هـ/ ٢٠١٦م).

١٩. واعمر لمياء، الازدواج اللغويّ في الكتابة الأدبيّة ـ الفضاء (المابين)، مجلّة العلوم الإنسانيّة، ع/ ٤٨، مجلد/ أ، جامعة الإخوة منتوريّ قسنطينة، الجزائر ٢٠١٧م.