

## الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللّغة

### العربيّة في التعليم ما قبل الجامعي

الأستاذ الدكتور عبد الرحمان حاج صالح

مدير مركز ترقية اللّغة العربيّة

إن تعليم اللغات ونجاعة التعليم ولا سيما بالنسبة للغة العربيّة هو أمر جد خطير وذلك لخطورة المشاكل التي تنثيرها هذه القضية. وتتحصر أهمها في عدم استجابة الناهج التعليمية لما يتطلبه استعمال اللّغة الطبيعي - غير المقصور على جانب واحد من الحياة - من تنويع التعبير حسب ما تقتضيه أحوال الخطاب الحقيقية غير المصطنعة. فالغاية القريبة والبعيدة التي يرمي إليها كلّ تعليم للغات الحية هو تحميل التعلم على القدرة العلمية على تبليغ أغراضه بتلك اللّغة وفي نفس الوقت على تأدية هذه الأغراض بعبارات سليمة أي من تلك التي تنتمي إلى ما تعارفه الناطقون بها أوضاعا ومقاييس. ثم هذا يقتضي ألا يكون ذلك مقصورا على ما يجرى من حديث تدريبي داخل المدرسة، وبعبارة أخرى فإن الغاية القصوى من تعليم اللّغة هو قبل كلّ شيء

ان يجعل الطالب قادرا على استعمال اللّغة في, شتى الظروف والأحوال  
الخطابية وخصوصا تلك التي تطرأ في الحياة اليومية ثم على استعمالها سليمة  
من كلّ لحن وعجمة ولكنة وهذا غير حاصل في الوقت الراهن لأسباب سننكرها  
فيما يلي.

إنّ علاج مثل هذه المشاكل لا يمكن أن يتم في نظرنا إلا بالاعتماد على ما  
يثبته البحث العلمي من حقائق موضوعية، فإن اللّغة العربيّة. كلّغة بشرية أي  
كأداة تبليغ واتصال بين الناطقين بها هي ظاهرة من الظواهر التي يمكن  
رصدها وتحليلها وإحصاء عناصرها، وبالتالي استنباط قوانينها واستكشاف  
أسرارها بكيفية موضوعية. وهذا ما فعله علماء اللّغة العربيّة الأولون الذين نزلوا  
إلى الميدان وأجروا التحريات اللغوية في عين المكان ولم يكتفوا بالنظر في  
النصوص المحفوظة في الصدور وفي الصحف.

## 1 -حقوق علمية حول اللسان وما يترب عليها<sup>1</sup>:

1-1 •اللسان وضع واستعمال؛ أي نظام من الأدلة الموضوعية لغرض التبليغ، واستعمال فعلي لهذا النظام في واقع الخطاب. فالإقتصار على أحد هذين الجانبين من قبل الباحث اللغوي أو الربي خطأ فاحش ذو عواقب وخيمة. وكذلك هو الأمر في الإقتصار على ضرب من الاستعمال دون غيره. فعدم اكتفاء علمائنا بالنظر فيما ورد في النصوص التي حفظها الناس في تحليلاتهم للغة هو الذي يمتز العلوم اللسانية العربية في زمان ازدهارها الأول من نفس العلوم التي ظهرت عند اليونان من قبلهم ( وهي الفيلولوجية ) ومن تلك التي غلب عليها عند العرب التقليد والجمود بعد إغلاق باب الاجتهاد عليها في عصور الانحطاط للفكر العربي. فاللغة كما يتصورها المبدعون من علمائنا أمثال الخليل وسيبويه وابن جني وغيرهم ممن ظهر في الصدر الأول، هي قبل كل شيء استعمال الناطقين بها أي إحداثهم لفظا معينا لتأدية معنى وغرض فيحال الخطاب تقتضي وهذا المعنى وهذا اللفظ وليست فقط صوتا ولا نظاما من القواعد ولا معنى مجردا من اللفظ الذي يدل عليه ولا أحوالاً خطابية معزول

راجع ما قلناه بهذه الصدد في البحث الذي نشر:أثر اللسانيات في النهوض بمستوى معلمي العربية وفي مقالته"اللغة العربية بين المشافهة والتحرير".<sup>1</sup>

عن كلّ هذه الأشياء. فأكبر غلط يرتكبه الباحث أو المربي هو أن يحصر اللغة في جانب واحد هذه الجوانب وهذا هو الباحث أو المربي هو أن يحصر اللغة في جانب واحد هذه الجوانب وهذا هو الذي حصل بالفعل ممن أن تعلق الناس بالقواعد في ذاتها مقطوعة عن غيرها إلا بما لا يشفى من الشاهد الواحد أو الشاهدين - ومن الشعر فقط غالباً - أو بالنصوص وحدها لا يرى فيها شارحها إلا المعاني مقطوعة من اللفظ الذي يدل عليها (مع ما يندرج فيه من انتظام له السهم الأكبر في الدلالة على تلك المعاني). وعلى هذا فالاستعمال الفعلي للغة في جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية هو الذي ينبغي أن يكون القياس الأول والأساس في بناء كلّ منهج تعليمي. وأسرار هذا الاستعمال ينبغي أن يلم بها المربي كما يلم بها اللغوي. ويترتب على ذلك ما يلي:

**إستعمال اللغة هو مشافهة قبل ان يكون كتابة وتحريراً:** معنى ذلك أن الكلام المنطوق هو الأصل، أما لغة التحرير ففرع عليه. فالمنطوق وبالتالي المسموع هو الذي يرجع إليه المتعلم للغة الحية أولاً وآخراً ولا يقتصر أبداً على ما يقرأه من النصوص المحررة. فالاستعمال الطبيعي للغة يعتمد قبل كلّ شيء على

المشاهدة فإذا اكتفى فيه على الجانب الكتابي فقط أو قل نصيبه في التعليم فإن الطالب سيضطر بعد تخرجه ان يخاطب الناس بلغة مصطنعة. وإذا عم ذلك فستطعن اللّغة التي يتحدى استعمالها اللفظي والكتابي في جميع مستوياتها : أداء صوتياً وإفرادياً وتركيبياً بعدم ملاءمتها لما يتطلبه حال الخطاب الطبيعي وبالتالي بأنها لغة أدبية محضة لا تصلح للتعبير في جميع أحوال الخطاب وعن جميع الأفكار والمعاني. وهذا يكاد ينطبق على العربيّة التي يتعلمها الناشئة في مدارسنا على الرغم من وجود طرق حوارية في تحصيل الملكة وتمارين شفاهية بكثرة وهذا لسوء فهم الأساتذة والمربين بصفة عامة لجوهر اللّغة وينحصر كما قلنا في مكان آخر في :

وجود أكثر من مستوى في الاستعمال: وهما نوعان على الأقل : التعبير الترتيلي أو الاجلالي والتعبير الاسترسالي. فالأول تقتضيه حرمة المقام وهي حال الخطاب التي سماها الجاحظ بموضع الانقباض<sup>2</sup> وفيها تظهر عناية المتكلم الشديدة بما ينطق به من حروف وما يختاره من ألفاظ وتراكيب حتى يبلغ به فرط التصحيح إلى اللحن الجلي-وليس بالجلي الان بل خفي على أكثر الناس-كإظهاره ومدّه لحركات الإعراب في مواضع الوقف وكفكه لما يجب

<sup>2</sup> في البيان والتبيين ج1 ص 114.

إدغامه وغير ذلك.. ويستعمل النَّاس هذا المستوى من التعبير في جميع هذه الحالات التي تتصف بالحرمة كخطاب الخطيب وخطاب المذيع للنَّاس في الإذاعة والتلفزة ومحاضرات الأساتذة، إلا من ظلم العربيَّة فاستبدلها حتى في هذه الأماكن بلهجته العامية.

أما التعبير الاسترسالي (الفصح لا العامي) فهو هذا الذي تقتضيه مواضع الانس كخطاب الأبناء والزوجة في المنزل والأصدقاء أو شخص آخر في غير مقام الحرمة. وهذا التعبير العفوي غير المتكلف قد وجد بالفعل في الخاطبات بين فصحاء العرب في الزمان الذي كانت تكتسب الملكة بالسليقة أي بدون تلقين معلم (كما هو الحال الآن بالنسبة إلى العامية). وقد اعتنى العلماء القدامى الذين شافوها فصحاء العرب بوصفه الوصف العلمي ويمتاز عن الأول بكثرة الاختزال في تأدية الحروف والكلم كاختلاس الحركات (وهو الإخفاء الذي وصفه سيبويه) والحذف والإدغام والتقديم والتأخير وكثرة الإضمار. ونفس هذه الظواهر قد يشاهدها الألمعي منا في اللِّغة التي احتلت مكان الفصحى في التخاطب اليومي وهي اللهجة العربيَّة المحلية. إلا أن الفرق بينهما أن اللهجة العامية قد أصابتها تغييرات لم تصب بها الفصحى العفوية (كسقوط الإعراب

في جميع الأحوال والتتوين وعلامات التشنية في أكثرها وكاختزال بعض الأدوات وغيرها). فهذا المستوى من التعبير لا سبيل إلى وجوده الآن لقيام العاميات مقامه. كما قلنا. ويا حبذا لو أحياء المثقفون وأنعشوه ، ويمكن أن يحصل ذلك بإدخال عدد من قواعده في المناهج وخصوصا في كيفية الأداء الصوتي. وكنا نود أيضا لو اعتمد استعماله في المسلسلات التلفزيونية وبعض الأفلام الناطقة بالعربية الفصحى ولا سيما في التمثيل لحالات الخطاب الاستثنائي الذي يستلزم كثرة التخفيف. وينبغي أيضا ان يعاد النظر في تكوين العلمين بالاعتماد على؛ هذه الحقيقة : العربية الفصحى التي كان يتخاطب بها العرب في زمان الفصاحة السليقية<sup>3</sup> و في بيوتهم وفي مقام أنسهم، ليست هذه التي يتشدد بها الممثلون في أيامنا؛ هذه من حيث الخفة والتبذل والاسترسال. فيجب ان ينبه المعلم على أن تخفيف الهمزة مثلا وإخفاء الحركات فصيح أيضا وقد سمع في مخاطبات العرب العفوية وقرئ به القرآن وأن هناك نوعا من القراءة القرآنية تسمى بالحدر (في مقابل الترتيل والتدوير تتصف بما يتصف به هذا المستوى من التعبير الاقتصادي المستخف. فكل ما جاء في السماع تقريبا عن

---

ولا بد أيضا أن ينبهوا على أن الفصاحة التي وصف بها النحاة الأولون هؤلاء الذين أخذوا منهم اللغة ليست هي الفصاحة التي حددها فيما بعد أصحاب البلاغة، فالفصاحة عند اللغويين هي السلامة اللغوية وكون<sup>3</sup> الفصيح قد اكتسب العربية من محيطه الفصيح بكيفية عفوية ولم يتأثر بلغة أخرى.

فصحاء العرب من التأدية الصوتية قد قرئ به القرآن وهو الأصل في الاستشهاد اللغوي. فإذا أردنا ألا ينحصر لغتنا في الاستعمال الانقباضي الذي لا يغطي جميع أحوال الخطاب فلا بد من إحياء التعبير الفصيح غير المتكلف فتدخل بذلك العربية في جميع الميادين النابضة بالحياة وتخرج من الانزواء الذي أصابها منذ أن دعا البلاغيون في عهد الانحطاط إلى ترك الألفاظ التي تستعملها العامة ولو كانت فصيحة قرئ بها القرآن!

هذا وينبغي أن ينبه أيضا بأنه لا توجد في الدنيا لغة واحدة إلا وفيها هذان المستويان من التعبير وعلى الأقل<sup>4</sup> إذا اختلف اختلافا شديدا (بتغيير الوضع في جوهره) وصار الثاني لهجة عامية فالكارثة هي أن تقوم بهذا الدور الحيوي بشرط أن يرجع فيها إلى المستوى الذي استخفه العرب الذين أخذت منهم اللغة. وكلّ هذا يقتضي الرجوع إلى المراجع اللغوية التي وصف فيها العلماء هذه العربية الفصحى. العفوية وبصفة خاصة التأدية الصوتية ومخارج الحروف وأحوال الوقف والابتداء وكلّ ما يجوز تخفيفه في سعة الكلام والاختصار كما

---

بل أكثر من مستوى في الواقع: فالأعلى منها هو التعبير المحرر المخير ألفاظه يستجيب بذلك لفن من الفنون كالمسرحيات المأساوية القديمة والشعر الجزل والألفاظ والخطب وغيرها ثم في أسفلها يوجد التعبير السوقي أما التعبير المبتذل الفصيح فينتهي إلى الفصحى إلا أنه يتصف بالتخفيف الذي يقتضيه مقام الأنس فقط<sup>4</sup> فهي اللغة الفصحى التي استعملها فصحاء العرب في هذا المقام بالذات ليس غير.

يقول سيبيويه. ثم يقوم فريق من العلماء بدراسة هذه الأشياء وتصنيفها وتحديد  
 والتمثيل لها قصد إدراجها في مناهج التعليم والكتب المدرسية.  
 وخلاصة القول في هذا الشأن هو أن تعلم اللّغة لا بد ان يستجيب لما سيحتاج  
 إليه المتعلم للتعبير عن كلّ ما يختلج في نفسه وما يدور في ذهنه وما يمكنه من  
 غرض. فاللّغة وضعت للتبليغ والاتصال قبل كلّ شيء. فإذا لم يفهم ذلك المعلم  
 وقصد تعليم الأساليب التي يجدها في النصوص في ذاتها ولنفسها، أي كنماذج  
 للأساليب الجميلة، دون مراعاة الاحتياجات التعبيرية الحقيقية التي يشعر بها  
 المتكلّم عند استعماله الفعلي للغة في مختلف الأحوال الخطابية التي تثيرها  
 الحياة اليومية فإنه يكون بذلك أخطأ الغرض من الأساس بل جمد بذلك  
 استعمال اللّغة العربيّة وقصره على الجانب الأدبي الجمالي ليس غير. وهذا تعد  
 جماعي (حتى ولو كان غير معتمد) على الشيء الوحيد الذي يربط بين أفراد  
 الأمة وهو لغة القرآن.

1-2- المستعمل من اللّغة في حالات الخطاب الطبيعي شيء محدود:

يعتقد بعض المعلمين ان كلّ ما يوجد في اللّغة فهو صالح للتعليم لا لشيء إلا  
 لأنه جزء من اللّغة. فكّما زاد علم المتعلم باللّغة وأوضاعها مهما كانت فهو

ثروة لغوية ولا بد أن تقيده. وهذا غير صحيح بل ينفيه الواقع الذي يعيشه المتكلمون: فخلافا لما يعتقد هؤلاء فإن المتكلم العادي لا يستعمل في مخاطباته اليومية إلا عددا محدودا جنا من المفردات وقد أثبتت البحوث العلمية الحالية ان الفرد العادي المتوسط الثقافة<sup>5</sup> لا يستعمل أكثر من 2500 كلمة تقريبا في مخاطباته، أما العالي الثقافة بين أربعة وخمسة آلاف فقط. وربما عرف هذا وذاك أكثر مما ذكرناه إلا أن الذي يظهر في استعمالهما هو هذا القدر أو ذاك فقط. وعلى هذا الأساس فإن الكثرة الكاثرة من المفردات التي نريد أن نشحن بها ذاكرة المتعلم هو عمل يتتافى مع ما هو حاصل في واقع الخطاب. وعلى هذا الأساس أيضا ينبغي أن يكتفي بما يجري خارج المدرسة بصفة خاصة؛ أي في الحالات الخطابية التي يطلق له فيها العنان. ليس كل العرب يعرفون اللغة كلها: "هذا قول أحد علمائنا القدامى (الزجاجي) وقال بعد ذلك: ,,غريبها وواضحها ومستعملها وشاذها بل هم في ذلك طبقات يتفاضلون فيها، أما اللغة الواضحة المستعملة سوى الشاذ النادر فهم فيها شرع واحد"<sup>6</sup>. فأهم شيء هو ان يتعلم الفرد المشترك من اللغة أي هذا الذي يكثر دورانه على ألسنة الناس أولا وهذا الذي يكثر مجيئه في اللغة المحررة ثانيا، ويترك النادر

<sup>5</sup> العربي والأوربي وغيرهما.

الذي يؤدي نفس المدلول أو ما يقاربه لفرصة أخرى أو للتخصص في علم اللغة في مستوى التعليم العالي.

هذا وقد أثبتت البحوث التي أجراها بعض العلماء وتلك التي أجراها الباحثون القائمون بانجاز الرصيد اللغوي العربي أن المادة التي تقدم للناشئة تتصف بهاتين الصفتين:

1 • غزارة المادة اللغوية وكثرة المفردات لا يحتاج إليها الطفل ليواجه

الحياة:

كثرة الألفاظ على نفس المسمى في الكتاب الواحد، والغريب الذي لا يعرفه حتى المعلم نفسه وغير ذلك.

2- خصاصة لغوية فظيعة فيما يخص الألفاظ التي تدل على المسميات المحدثّة في عصرنا الحاضر كالكثير من أسماء الملابس والأدوات وأجزائها والمرافق وغيرها. وهذا الذي دفع دوال المغرب العربي في الستينات إلى ضبط مشروع ما أسموه بالرصيد اللغوي الوظيفي. فبعد أن تم انجازه وأدخل في التعليم بكيفية رسمية وفعلية ارتأت المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم أن تعمم الفائدة فرسمت مشروعا مماثلا يعم جميع الدول العربيّة وقد حدد الرصيد العربي

هكذا: (( يهدف هذا المشروع إلى ضبط مجموعة من المفردات والتراكيب العربية الفصيحة أو الجارية على قياس كلام العرب التي يحتاج إليها التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي والثانوي حتى يتسنى له التعبير عن المفاهيم الحضارية والعلمية الأساسية التي يجب أن يتعلمها في هذه المرحلة من التعليم (الدليل التعريفي للرصيد ص8). فالغرض منه وهو ألا يزيد الرصيد اللغوي الذي يكتسبه الطفل على ما يحتاج إليه وعلى ما يقدر على إدراكه في سن معينة من عمره وألا ينقص عن ذلك في الوقت نفسه. فهو القدر الأمثل (أقصى ما يمكن تمثله وأدنى ما يحتاج إليه<sup>6</sup>.

### 3.1. استعمال اللغة في العلوم والتقنيات يقتضي عدم الاشتراك: إنَّ

وجود اللفظ المشترك أمر طبيعي فأكثر الألفاظ تدل في أصل وضعها على أكثر من معنى ولا تتمايز إلا بالساقيات التي تكتنف هذه الألفاظ في الخطاب، وهو سر من أسرار اللغات البشرية: ألا يكون اللفظ مرتبطا بكيفية حتمية ونهائية بالمدلول الواحد. ولولا هذه الخاصية لما استطاع الانسان أن يطور أفكاره وبالتالي أن يخرج من نظرة ضيقة للواقع إلى نظرة أوسع وأشمل. إلا أن الاشتراك، وإن كان طبيعيا وضروريا لتطوير الفكر عبر

<sup>6</sup> فيما يخص طريقة إنجازهِ والمقاييس العلمية التي بنيت عليها فليراجع الدليل التعريفي الذي نشرته المنظمة.

الزمان أي بالانتقال من نظرية إلى أخرى<sup>7</sup> أو من نظام فكري إلى آخر، فانه مردود مرفوض في داخل النظرية الواحدة، إذ الاشتراك في التحديات العلمية مجلبة للبلبله وتشويش للتصورات العلمية ومن ثم لمنهجية البحث؛ فعدم الدقة في التعبير في هذا الميدان يؤدي إلى عدم الدقة في التفكير. ولهذا فلا بد في تعليم اللّغة ان يميز بين احتياجات المتعلم إلى ألفاظ متباينة للدلالة على مسميات متباينة في الحالات التي تتطلب الدقة وعدم الالتباس (كالتعبير العلمي وغيره) وبين احتياجاته إلى المجاز والاستعارة والكنائية والتورية في أحوال أخرى كمحاولة الإقناع أو التأثير على السامع والتعبير عن العواطف ومختلف الأحاسيس فالتعبير قد يكون موضوعيا في محتواه وقد. يكون وجدانيا. فينبغي لمبرمج التعليم ان يمد المتعلم بكلّ هذه الأشياء وخصوصا الألفاظ المختلفة حتى لا تلتبس عليه المسميات مع التنبيه (زيادة على ذلك) على وجود أسماء أجناس تتدرج تحتها أنواع هذه المسميات<sup>8</sup>.

#### 1-4- العناية بالنحو والبلاغة معا: تفضيل أحدهما على الآخر

وهذه الدقة لا تحصل بمجرد تجنب المشترك بل باستعمال اللفظ الواحد- ولو كان مشتركا في الاستعمال غير العلمي- للمدلول الواحد وألا يكون المعنى المقصود حاصلًا بوجود قرينة بل بتحديد سابق لجميع الألفاظ الواردة في الخطاب العلمي الواحد.  
أسماء الأجناس غير المشتركة فاسم الجنس هو الاسم لعام الذي يطلق على عدة أشياء تنتمي إلى جنس واحد<sup>8</sup> وقد يكون فيه اشتراك وهو شئ آخر

إجحاف باللّغة وتعقيم لتعليمها: سبق ان قلنا بان اللسان وضع واستعمال، أي نظام من الأدلة من جهة واستثمار لهذا النظام في الحياة من جهة أخرى. فما هي مكانة النحو والبلاغة منهما. يا ترى؟ للإجابة عن هذا السؤال، لا بد لنا أن نميز بادئ ذي بدء بين النحو وعلم النحو وكذلك وبين البلاغة وعلم البلاغة. فالذي نقصده من تعليم اللسان هو إكساب المتعلم القدرة العملية (لا النظرية) على استعمال اللسان وليس ان نجعل منه عالما متخصصا في علوم اللسان كعلمي النحو والصرف وعلم البلاغة. وعلى هذا فالكثير من الكتب العظيمة القيمة التي تناول فيها علماءنا القدامى العربيّة بالتحليل والتعليل ككتاب سيبويه وشروحه أو نظرية علم النحو. ككتاب الخصائص لابن جني وغيره هي كتب علمية محضة، ومن ثم لا يمكن استعمالها في تدريس العربيّة مباشرة لأن محتواها علم نظري. فلأن هذا العلم لا بد منه من جهة أخرى، ان يعتمد عليه الباحث في صناعة تعليم اللّغة كمرجع للوضع اللغوي العربي وللکيفيات المختلفة التي سمعت عن فصحاء العرب في استعمالهم لهذا الوضع. النحو العلمي غير النحو التعليمي وكذلك هي البلاغة : وعلى هذا فالنحو كهيكَل للغة — وهو بذلك صورتها وبنيتها — شيء والنظرية البنوية للعربية

التي هي علم النحو شيء آخر. وكذلك هو الأمر بالنسبة للبلاغة، فهي تقابل النحو في انها كيفية استعمال التكلّم للغة والنحو فيما هو مخير فيه لتأدية غرض معين. فهي بهذا امتداد للنحو ولها مثله قواعد وسنن معروفة فالبلاغة بهذا المعنى شيء والنظرية التحليلية لكيفية تخير المتكلّمين لألفاظ بغاية التأثير شيء آخر. فالذي يقصده المربي هو إكساب المتعلم القدرة على إجراء القواعد النحوية والبلاغية في وقع الخطاب ليس إلا. وهذا لا سبيل إلى تحصيله إلا بطرق خاصة، لا بحفظ القواعد أو دراستها على حدة.

النحو النظري الذي ينبغي ان يعتمد هو نحو الخليل وأتباعه : إن المبرمج للمادة اللغوية يعتمد كما قلنا على التحليلات التي تركها لنا علماء النحو والبلاغة إلا انه يعتقد— مقلدا في ذلك من جاء قبله منذ أقدم عصور الانحطاط أن أحسن المراجع في ذلك هي تلك التي ألفها العلماء المتأخرون (ممن ينتمي إلى هذه العصور الحالكة). وهذا هو —في اعتقادنا— من أكبر الأخطاء التي يرتكبها العلماء المحدثون منا؛ أي أن يجعل التراث العربي الإسلامي واحدا لا يختلف الجزء المتخلف منه عن الآخر السابق. والحق غبر هذا، فالذي لا يمكن ان ينكره أحد هو أن عصر الإبداع في تاريخ الحضارة

الإسلامية هو الخمسة القرون الأولى، أما ما جاء بعده فهو عالة عليه في بعضه بل تحريف وتراجع من حيث القيمة العلمية في غالب الأحيان إلا ما شذ مما نجده عند العلماء الذين كانوا غريباء في عصرهم كالسهيلى والرّضى الاسترابادى (وابن تيمية وابن خلدون فيما يخص العلوم الإسلامية غير النحو). ثم ان هذا الجزء المتخلف من التراث قد طغى على الناس إلى يومنا هذا وصار هو المرجع الوحيد، وأهمل الناس روائع الفكر العربى التى تركها لنا المبدعون من علمائنا الأوائل. وقد. حاولنا فى كتاب لنا ان نبين ما للفكر اللغوى الذى امتاز به أولئك العلماء من قيمة علمية لا يضاهيها إلا ما أبدعه العلماء الغربيون فى أحدث أعمالهم بل قد تنقص هذه عن تلك من بعض الجوانب<sup>9</sup>. وعلى هذا الأساس نعتقد ان القواعد. التى ينبغى أن تدرج فى المناهج فى حاجة مسيسة إلى أن يعاد فيها النظر فى ضوء ما أثبتته علمائنا الأولون وما تتطلبه العلوم اللسانية الحديثة فى أرقى صورها من تلك التى تتفق إلى حد ما مع تصور أولئك العلماء.

النحو والبلاغة متلازمان فى عملية الخطاب الطبيعى: إن عملية الخطاب أو الحديث لا تتم إلا بأركان أربعة هي: مصدر الحديث وهو المحدث (أو المتكلم)

<sup>9</sup> أثر اللسانيات فى النهوض بمستوى مدرسى اللغة العربية مجلة اللسانيات العدد 4 ص 70.

والمرسل عليه الحديث وهو المحدث والمحدث به وهو اللفظ الذي اختاره المحدث وحال الحديث وهي الحالة التي يجري فيها، لحديث وكل ما يقتزن به من أسباب ومسببات وامتيزات وغيرها مما يرتبط به محتوى الحديث من قريب. فالعلاقة القائمة بين المحدث به على هذه العلاقات.الأولية من جهة وعلى ما يستلزمه حال الحديث من جهة أخرى وهو.ما يسمى عند العلماء العرب بمقتضى الحال.

فإذا اكتفينا في تعليم العربية بجانب السلامة اللغوية، أي بجعل الطالب قادرا على تطبيق القواعد النحوية وحدها دون مراعاة ما تستلزمه عملية الخطاب، أي دون القواعد البلاغية كان تعليمنا هذا ناقصا (وهو حاصل الان في غالب البلدان العربية) وتجاهلنا بذلك أن الملكة اللغوية بكاملها وفي جملتها هي مهارة التصرف في بنى اللغة بما يقتضيه حال الحديث؛ أي القدرة على التبليغ الفعال بما تواضع عليه أهل اللغة أو بعبارة أخرى أيضا القدرة على الاتصال اللغوي

في جميع الأحوال بما يقتضيه الوضع اللغوي وهذه الأحوال معا من لفظ سليم ومناسب.

وخلافا لما يظنه الكثير فإن البلاغة لا ينحصر استعمالها في التعبير الأدبي وليست تقننا ولا هي من الكماليات بالنسبة إلى الاتصال اللغوي، بل هي العمدة في هذا الاتصال على اختلاف أنواعه وأشكاله سواء في المشافهة أو الكتابة، نثرا كان أم شعرا، في مقام انقباض أم مقام انس. ففي كلّ هذه المستويات البلاغة موجودة لأن العبر يتحتم عليه أن يختار العبارة التي تتناسب المقام وتستجيب لحال الحديث ولو استرسالا وبدون تأمل فهو في جميعها يتوخى معاني النحو كما يقول عبد القاهر

الجرجاني.

هذا، وينبغي لمبرمج الناهج أن لا يبالغ في ذلك فيستهين حينئذ بالوجه الآخر، وهو السلامة اللفظية من حيث النحو والصرف وقد يتناسى أن اكتساب الآليات النحوية لا يتم فقط بالتمرس على ما أسمىناه بالتبليغ الناجع بل بالتدريب الذي هو من قبيل التمارين البنوية<sup>10</sup>. وقد ذهب بعض اللغويين إلى قلة فائدتها نظرا إلى أنها تقتصر على اكتساب بعض الآليات النحوية، وليس الأمر كذلك لأن اللغة ليست أداة سانحة بل جهاز تنتظم فيه عدة دواليب

إسم الكتاب علم اللسان العربي وعلم اللسان العام دراسة تحليلية لنظرية المعرفة العلمية عند الخليل وأتباعه  
<sup>10</sup> (سيصدر أيضا باللغة العربية في وقته).

وتتداخل عناصره وتتقابل ويرتبط بعضها ببعض وهذا لا يتم التحكم فيه إلا إذا زاد التعلم على تدريبه لاكتساب مهارة التبليغ تدريباً آخر يماثل تدريب التعلم للعرزف، في الآلات الموسيقية، فهناك تمارين تكسب الإنسان المرونة التامة في حركاته. وفي اللغة توجد أيضاً الكثير من الحركات العصبية غير الشعورية

## 2- حقائق عملية فيما يخص صناعة تعليم اللغة في ذاتها

2-1 التركيز على التعلم لا على المادة اللغوية على حدة ومعزولة عنه أي على معرفة احتياجاته الحقيقية وهي تختلف باختلاف السن والمستوى العقلي وكذلك المهنة وأنواع الأنشطة المنوطة بالفرد في حياته وغير ذلك. ولا يحصل هذا إلا بالنظر في أحوال الحديث وهي غير متناهية العدد (إذ المعاني هي نفسها غيرمتناهية) لا لحصرها في ذاتها ولكن لاستنباط مثلها وقوانينها ومقاييسها وعلى هذا الشكل فقد تتم الإحاطة بها وبالتالي ضبط العبارات التي تستجيب لها. فعلى المبرمج لناهج التعليم العام ان يطلع على احتياجات الناشئة المختلفة من خلال التحريات العلمية التي تجري في عين المكان وذلك من خلال كتابات الأطفال العفوية وتسجيل كلامهم العفوي وخطاباتهم في المدرسة وفي البيت وفي الملاعب وغيرها، وفي جميع الأحوال الخطابية العادية الطبيعية. فبعد معرفته

لكلّ ذلك فسوف يمدّهم بما يحتاجونه من ألفاظ وعبارات وتراكيب ولا يزيد على ذلك شيئاً يصير عندهم كالحشو المعرقل.

2-2 اكتساب اللّغة هو إكساب مهارة معينة: سبق أيضاً أن قلنا بأن ما نرمي

إليه بالنسبة لمتعلم -اللغة هو إكساباً لعلم النحو أو علم البلاغة.

ويعتمد في البنى، اللغوية بما يقتضيه حال الخطاب وليس اكتساباً لعلم

النحو أو علم البلاغة. ويعتمد في ذلك على وسائل تعليمية متنوعة فلا

يقتصر هنا على إحداها دون الأخرى. فالمعروف عن تعليم اللغات أنه

إيصال لمعطيات لغوية مادة وصورة والعمل على ترسيخها ولكنه في

الواقع أكثر تعقداً من هذا التصور. فالمعرفة العلمية للغة لا تنحصر

في إحداث الكلام بل تتجاوزه إلى إدراكه في السماع والقراءة، ثم

الترسيخ ليس فقط محصوراً على؛ تحصيل المعطيات في حد ذاتها بل

في خلق القدرة على التصرف فيها (كما سبق أن قلنا). فالتصرف هو

العمل في ذوات الكلام والتراكيب، وعلى هذا فالمعرفة العلمية (لا

النظرية) للغة سن حيث هي جهاز تنحصر في إحكام الانتقال من كلمة

إلى أخرى ومن صيغة إلى أخرى ومن تركيب إلى آخر بتفريغ هذا من

ذاك على شال سابق. ومجموع هذه المثل هي الأصول التي يقتنيها المتعلم بكيفية لا شعورية بممارسته المتكررة العلمية للخطاب وبالتمارين البنوية من جهة أخرى. فالعمل الاكتسابي للغة يكاد يكون كله تمرسا ورياضة مستمرة: كلما زادت وتواصلت زاد النمو اللغوي وقويت الملكة.

سبق لنا ان قلنا في بحث آخر: ولهذا فان لها (أي القواعد) شكلين اثنين : شكل المثل والنمط السلوكي. وشكل القانون المحرر (مع ما يمكن أن يصحبه من تعليق وشرح الشواذ) فكل مكتسب لقدرة من القدرات<sup>11</sup> العملية الإجرائية غير مفتقر أبدا إلى معرفة القوانين المحررة التي تضبط بكيفية نظرية هذه القدرات؛ وفي مكان آخر من نفس المقالة: وبهذا الذي قلناه يصبح المشكل الذي يطرحه المربون العرب الآن وهو الاختيار بين طرق ثلاثة لدراسة النحو: طريقة النصوص الأدبية ثم الأمثلة ثم القواعد، أو طريقة الأمثلة ثم القاعدة، أو طريقة القاعدة ثم الأمثلة. لا معنى له. لان هذا السؤال لا يميز أصحابه فيه بين المرحلتين اللتين ذكرناهما<sup>12</sup>؛ ثم يجعلون الشكل منحصر في الاختيار بين الطريقة الاستقرائية والطريقة القياسية. وفي ذلك عندنا تسامح كبير لأنه ليس

وهي التمارين التي تعتمد على استبدال شئ بشئ أو تقديم على شئ أو تحويله بأي طريقة كانت وهو جد مفيد في اكتساب هذه الأليات بشرط ألا تكون مجرد حكاية أو تكرار بل تحويلا حقيقيا على مثال سابق يتطلب التأمل العقلي التصرف المحكم وبالتالي في البنى اللغوية.

<sup>12</sup> في مسيرة الدرس واتساع أجزائه هناك مرحلة الإدراك ثم مرحلة تحقيق هذا الإدراك.

هناك فترة تكون كلّها استقرائية وفترة أخرى كلّها قياسية لا في إدراك التعلم لما يبلغه إياه المعلم بكيفية ضمنية ولا في أثناء اكتسابه لمملكة التعبير، إذ الاستقراء وإن كان هو الأول في عمليتي الإدماج والتكيف إلى أنه يتلوه على الفور القياس والاستدلال (بكيفية غير شعورية في غالب الأحيان) ثم يعود صاحبه في الحين إلى الاستقراء وهكذا دواليك. وحتى العمل الترسخي التدريبي. الذي ينبغي أساسا على القياس لا يخلو أبدا من الاستقراء أي التصفح للجزئيات (التي اختزنتها الذاكرة). ثم إنّ الترسخ (أو التدريب والتطبيق لم يحظ في هذا السؤال بأي اهتمام مع أنه هو كلّ شيء في تدريس اللّغة)<sup>13</sup>. وعلى هذا فينبغي أن يراعى في بناء المناهج هذه الحقيقة وذلك بجعل التمرس والترسخ للمثل الإجرائية هي القسط الأوفر من محتواها بحيث تصبح تشكل ثلاثة أرباع درس اللّغة.

## 2-3- التخطيط للمادة اللغوية والتسلسل المنطقي لأجزائها أمران ضروريان:

ما من شيء يدخله التنظيم إلا ولا بد أن يخضع لنوع من الترتيب. وإن كان عملا متوصلا وكان بالتالي الزمان من أبعاده فلا أن يخضع لنوع من الترتيب وإن كان عملا متوصلا وكان بالتالي الزمان من أبعاده فلا بد أن يخضع

<sup>13</sup> نفس المصدر ص 72.

للتخطيط والتدرج والانتقاء. أما تخطيط المفردات وانتقاؤها فقد سبق أن ذكرنا محاولة ضبط رصيد على مستوى الوطن العربي. وما يقال عن المفردات يقال أيضا عن التراكيب. وأفضل نمط تضبط به المثل التركيبية هو النمط النحوي الذي وضعه النحاة الأولون كما سبق ان قلناه. ويجب أن يعتمد أساسا في بناء المناهج وألا تدرج الموضوعات النحوية التي توجد في كتب المتأخرين لأنها صورة مشوهة للنحو الأصيل البديع الذي نجده عند الخليل وأتباعه ويتفادى بذلك الكثير من التحليلات التي يغلب عليها طابع الفلسفة

والمنطق الأرسطو طاسيلي كالتصنيفات التي تعسف في إيجادها هؤلاء المتأخرون<sup>14</sup>. هذا وينبغي أن تؤخذ من الموضوعات أو البنى النحوية تلك التي كثر مجيئها على ألسنة العرب وتتصف الآن أيضا في لغة التحرير وغيرها بكثرة الدوران وذلك مثل ما فعل بمفردات الرصيد اللغوي. ويترك كل ما ليس مثلا إجرائيا كالتعليلات والتعليقات الهامشية حتى ولو كانت من انتاج الخليل وسيبويه العلمي الرائع؛ لأن المطلوب هنا هو -كما قلنا- إكتساب مهارة معينة وهي ملكة اللغة وليس القدرة على التفسير العلمي للبنى اللغوية التي هي

المنطق ضروري في كل تحليل وليس ذلك لأن المادة اللغوية يجب أن تخضع للمنطق بل تحليلها بما أنه حذي وضعه اصل بأعمال الفكر هو الذي يجب أن يخضع للمنطق لا ذاك الذي وضعه أرسطو بل هذا الذي وضعه<sup>14</sup> العلماء العرب الأولون وهو المنطق الرياض غير الفلسفي الذي يعتمد العلماء في زمانه.

من اختصاص علماء اللسان.

وعلى هذا، ينبغي ألا تترك هكذا جزافاً كلّ الموضوعات التي كثرت فيها الوجوه المسموعة والتعليقات المعقدة كما جاء ذلك في باب التصغير وباب الشبة وغيرها، بل يكتفي في ذلك بالشيء القليل الذي قد يساعد في بعض الأحيان-حسب ما يريته المعلم— على ترسيخ المثل بربطها بغيرها من البنى الواضحة.

وكذلك هو الأمر بالنسبة للتدرج وتسلسل العمليات التعليمية. فإن التجربة بينت أن الشأن عن القياس إذا بدئ به وكان كثيراً عاق ذلك المتعلم بحيث يصعب عليه أي يرسخ في سلوكه اللغوي المطرد. الذي شذ عنه هذا العنصر.

#### الاقتراحات:

تتخذ الأصول في البحث السابق مبادئ عامة لبناء الناهج التعليمية.

♦ أصل الأصول هو العناية بالمتعلم، والتفطن إلى حاجاته التعبيرية

الحقيقية: ما هي اهتماماته وما هي الألفاظ والعبارات التي تستجيب

لهذه الحاجات. ويجب أن تبني المناهج برمتها على المبدأ العام.

♦ يدرج في المناهج الأداء الصوتي كدرس مستقل ويعتمد في ذلك على الأوصاف العلمية لمخارج الحروف والظواهر الصوتية العربية عامة كالوقف ولإدغام وغيرهما وكذا على الأداء للنص القرآني في الكتب القديمة التي ظهرت في العصور الأولى. وتوكل إلى علمائنا في الصوتيات الملمين بالتراث العربي اللغوي دراسة وافية حول هذا الموضوع.

♦ يدرج في المناهج مجمع القواعد الخاصة بالمستوى المستخف من التعبير الفصيح (الذي استعمل في التخاطب اليومي والمعاملات العادية ودونه العلماء) ويوكل إلى فريق من العلماء استخراج هذه القواعد من كتب النحو التي ألفها النحاة الأولون من الذين شافوها فصحاء العرب.

♦ يعتمد الرصيد اللغوي الذي تشرف على إنجازه المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في انتقاء المادة اللغوية تدريجياً. ولهذا الرصيد مزاياه التربوية واللغوية أهمها هو أنه يمد المتعلم بكل ما يحتاج إليه في واقع حياته ولا يتجاوز ذلك. ومدار اختيار الألفاظ هو الاطراد في

القياس والاستعمال وكثرة الدوران في أغلب الصور (إلا المولد حديثاً).

♦ وتعامل التراكيب مثل ما عوملت المفردات فتدرج في المناهج والكتب المدرسية البنى النحوية الطردة في القياس والاستعمال وكذلك المسموع غير القياسي الكثير الدوران ويهمل غيرها كما تهمل التعليقات والتفسير العلمية النظرية.

■ تقدم القواعد لا كقوانين محررة بل كأنماط ومثل، ويستحسن أن تصاغ

صياغة بالرموز على مثل ما هو حاصل في الرياضيات.

■ يدرج في المناهج درس البلاغة لا كقواعد؛ بل كأنماط أيضاً وتدمج مع

الأنماط النحوية في درس واحد يتناول الخطاب بجميع أركانه.

يعتمد في تحرير الأنماط النحوية، وخاصة التركيبية منها على نحو الخليل

وسيبويه والنحاة الأولين، وتراجع كل المفاهيم والتحديدات التي جاءت في كتب

المتأخرين في ضوء المدرسة الخليلية التي هي أقرب إلى ما تتطلبه العلوم

اللسانية الحديثة.