

الاتجاهات الحديثة في
تعليم فنون اللغة العربية
ومهارات التربية الإسلامية

تأليف

فضيلة الأستاذ الدكتور

أحمد عبده عوض

١٤٤٠ هـ - ٢٠١٩ م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

المقدمة:

الحمد لله الكريم المنان ، الذي يعطي بلا حساب ، ويتفضل على خلقه بنعمائه ورحمته، فله المنة والفضل وله الشكر والحمد ، وله الشناء الحسن ، والصلاة والسلام على النبي الأمي الخاتم، نور الهدى ، وصاحب الشفاعة العظمى ، وبعد: فاللغة وسيلة الإنسان للاتصال بغيره من أفراد المجتمع، حيث تتحقق الوظيفة الاجتماعية للغة من خلال الاتصال اللغوي بين منتج اللغة، أي المعبر بها وبين المستقبل لها، أي: المتلقي.

وثمة علاقة بين المنتج والمستقبل، مؤداها أن المنتج لا يعدو إنتاجه اللغوي أن يكون تحدثاً، أو كتابة، وليس أمام المستقبل إلا الاستماع أو القراءة. وكل من الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة يتضمن استعمال اللغة، ففي الاستماع والقراءة تستقبل الفكرة من خلال اللغة، وفي التحدث والكتابة يكون التعبير عن الفكرة وتوصيلها بواسطة اللغة.

ومن خلال هذه الفنون الأربعة يكون استقبال اللغة، واستعمالها ويكون التعبير بها تحدثاً أو كتابة، ولا يتصور أن يحدث موقف اتصال لغوي دونما تحدث واستماع، أو قراءة وكتابة.

فهذه فنون الاتصال اللغوي التي تتحقق من خلالها الوظيفة الأساسية للغة في المجتمع وهي الفهم والإفهام.

فنون اللغة إذن هي ألوان النشاط الاستقبالي والتعبيري التي تحدث بواسطتها عملية الاتصال اللغوي، وتتمثل في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

ويمكن القول: إن اللغة بكافة عناصرها متضمنة في هذه الفنون فالاستماع والتحدث والقراءة والكتابة هي كل أشكال المعالجة اللغوية.

ومصطلح فنون اللغة يركز على استخدام اللغة للاتصال بالآخرين، والتعبير عن الأفكار والمشاعر من خلال اللغة آخذًا في الاعتبار النواحي الابتكارية في استخدام اللغة، فهو يصف كل ألوان النشاط المتصلة باللغة.

وثمة بعد آخر لنعتها بالفنون تتمثل في أن عملية الاتصال اللغوي سواء أكانت تعبيرًا من خلال التحدث والكتابة أم استقبالا من خلال القراءة والاستماع ليست عملية آلية من قبل المرسل والمستقبل بمعنى: أن كلا منهما ليس سلبيا في هذه العملية، فنحن عندما نتحدث أو نكتب إنما نضيفي ذواتنا على الرموز والوحدات اللغوية لتخرج لغتنا مصطبغة بخبراتنا السابقة وخلفياتنا اللغوية ومشاعرنا وأفكارنا.. وعلى الرغم أن الرموز اللغوية يعالجها كل من المرسل والمستقبل وحده، فإن أسلوب الإفهام بها يختلف من مرسل لآخر، ومن مستقبل لآخر، ويتوقف على قدرة كل منهما على تطويع هذه الرموز لخدمة فكرته، والهدف من الاتصال وقدرته على الإبداع في إنشاء الرسالة اللغوية وتفسيرها..

ولعل ذلك ما يحدد أبعاد المقولة الشائعة بأنه ((إذا كان الأديب مبدعًا فإن الناقد أكثر إبداعا)) فالأديب منتج للغة أي: مرسل يستخدم كل طاقاته التعبيرية في إخراج عمل أدبي، يتلقاه الناقد فيبدع في تفسيره إبداعًا من نوع آخر حيث يخرج ما في بطن العمل الأدبي ليطفو على السطح، فيصبح سهل المنال على من تعوزهم القدرة على الغوص في الأعماق.

وفي اختلاف النقاد والمفسرين حول النصوص اللغوية أيا كان نوعها ما يؤكد مقولتنا بأننا نفهم اللغة، ونفهم بها في ضوء خبراتنا وثقافتنا .

وربما لا يحتاج الأمر إلى كثير إفاضة إذا علمنا مدى ما يحدثه سوء الاستقبال أو التعبير عن خلل في عملية الاتصال اللغوي، وإنما يحدث هذا لعدة في المرسل أو المستقبل ترجع غالبًا الى عدم الدراية باللغة، واستخدامها ومن أمثلة ذلك قول الشاعر

رَأَيْتِ النَّاسَ يَنْتَجِعُونَ غَيْثًا فَقُلْتُ لَصِيدِحْ اَنْتَجِعِي بَلَاءًا

فلما سمع بلال هذا البيت قال لغلामه يا غلام : مر لصيدح بقت ونوى، يريد أن ذا الرمة لا يحسن المدح، وأردا أن ينتجعه وليست الناقة.

ومن الأمثلة التي ذكرها القرآن الكريم ذلك الأعرابي الذي أتى بالخيط الأبيض والخيط الأسود، ووضعهما بجواره ليمسك عن الطعام والشراب إذا استطاع التمييز بينهما {وَكُلُّوا وَاشْرَبُوا حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَكُمُ الْخَيْطُ الْأَبْيَضُ مِنَ الْخَيْطِ الْأَسْوَدِ مِنَ الْفَجْرِ ثُمَّ أَتِمُّوا الصِّيَامَ إِلَى اللَّيْلِ} [البقرة: ١٨٧].

وكم ممن المواقف التي تعرض لنا في حياتنا اليومية نستمتع فيها إلى كلمة أو عبارة فتسبب لنا الشعور بالضيق أو الحرج أو التحطم، أو تأتي عكس توقعاتنا من شخص لا نعول كثيرا على الكلمة بحروفها، أو العبارة بنصها، وإنما نعول كثيرا على تعبيرات وجه من قالها أو حركات يديه أو درجة صوته أو السياق الذي وردت فيه أو الحالة المزاجية لمن أرسل هذه الكلمة، أو تلك العبارة ثم لا نلبث أن نهدأ بعد أن يوضح لنا هذا المرسل سبب ارتفاع صوته .. وغيرها.

فالمشكلة هنا ليست في الرمز اللغوي نفسه، وإنما في ملابساته.

ورغم أن التحدث فن تعبيرى، والقراءة فن استقبالي، فإن مهارات النطق والأداء الصوتي، تعد مطلبًا أساسيًا لممارسة كل منهما. هذا فضلا عن أن كل منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به؛ فيؤدى الضعف في التحدث إلى ضعف القدرة على القراءة،

وبالتالي على الكتابة، كما أن القدرة على تمييز الأصوات اللغوية عامل أساسي لنمو التحدث والقراءة .

والقراءة تساعد الطلاب على اكتساب المعارف، وتثير لديهم الرغبة في الكتابة الموحية، فمن خلال القراءة تزداد معرفة الطلاب بالكلمات، والجمل، والعبارات المستخدمة في الكلام والكتابة، وعلى هذا فهي تساعد الطلاب في تكوين إحساسهم اللغوي، وتذوقهم لمعاني الجمال وصوره فيما يستمعون، وفيما يقرؤون، ويكتبون .

فالطلاب يقرءون الأشياء التي سبق لهم أن تحدثوا عنها بسهولة، وعلى هذا فالموضوعات التي تناقش في المدرسة، يمكن تسجيلها لتصبح موضوعات قرائية للتلميذ نفسه، فمن خلال حوار الطلاب ومناقشتهم داخل الفصل، يتعرف على اهتمامهم وميولهم، ويبني على ذلك اختياره لكتب القراءة وموضوعاتها .

كما توجد بين القراءة والكتابة علاقة وثيقة؛ فالكتابة تعزز التعرف على الكلمة، والإحساس بالجملة، وتزيد من ألفة الطلاب بالكلمات. وكثير من الخبرات في القراءة تتطلب مهارات كتابية؛ فمعرفة تكوين الجملة، ومكوناتها، وعلامات الترقيم والهجاء، كل هذه مهارات كتابية، ومعرفتها بواسطة القارئ تزيد من فاعلية قراءته، ومن جانب آخر، فإن الطلاب عادة- لا يكتبون كلمات وجملا لم يتعرفوا عليها من خلال القراءة، وخلال الكتابة قد يتعرف التلميذ على الهدف أو الفكرة التي يريد توصيلها إلى القراءة؛ فالكتابة تشجع الطلاب على الفهم والتحليل والنقد لما يقرءون.

وعلى الجانب الآخر: فإن التربية الإسلامية قادرة على النهوض بأفرادها، متقنة لأساليب إعدادهم، وطرائق تعليمهم، واعية لإمكاناتهم وقدراتهم؛ تهتم بتزويدهم بالمهارات التي يحتاجونها ليقوموا بما يجب عليهم تجاه ربهم أولاً، ثم تجاه أنفسهم

ثانياً، ومجتمعهم ثالثاً، وإذا كان الإنسان في عالم اليوم يتطلع إلى أن يكون قادراً على استيعاب ما يدور حوله، وفهم ما يحدث أمامه، وكان المجتمع يتطلع أيضاً إلى تكوين الفرد الذي يمتلك القدرات والمهارات، التي تجعله قادراً على التكيف مع عالم متجدد متغير، وفي ذات الوقت محافظاً على ثوابت دينه، وأصاله مجتمعه، فإن من المهم أن يعي المتعلم لمهارات التربية الإسلامية، وأن يعي المعلم ما يجب عليه من مهام ومسؤوليات ليقوم بها خير قيام.

إنها تربية شاملة، تهتم بالفرد من جميع جوانبه، الروحية، والاجتماعية، والعقلية، والجسمية، ولا تركز على جانب على حساب الآخر.. وتعليم الفرد فيها لا يقوم على حفظ واسترجاع يعتمد على الذاكرة، أكثر مما يعتمد على التفكير والتحليل والنقد، وحل المشكلات المتجددة.

من خلال هذا المدخل جاءت مادة هذا الكتاب (الاتجاهات الحديثة في تعليم فنون اللغة العربية ومهارات التربية الإسلامية) في ثمانية فصول، يندرج تحت كل فصل عدد من المباحث نعرض لها فيما يلي:

الفصل الأول: في فضل اللغة العربية وتعليمها وتعلمها

المبحث الأول : اللغة العربية بين التاريخ والحاضر والمعاصرة والعالمية.

أولاً: اللغة العربية لسان الحاضر.

ثانياً: العربية والمعاصرة.

ثالثاً: العربية والعالمية.

المبحث الثاني: بين القرآن الكريم واللغة العربية.

المبحث الثالث: خصائص اللغة العربية.

أولاً: سعة اللغة العربية وخصوبتها.

ثانياً: اللغة العربية في مرآة علماء الغرب.

ثالثاً: اللغة العربية والبيان.

رابعاً: لغتنا العربية اليوم.

الفصل الثاني: المفاهيم اللغوية بين الاكتساب والتنمية

المبحث الأول: كيف يكتسب الطفل اللغة:

أولاً : النمو اللغوي.

ثانياً: اكتساب اللغة.

ثالثاً: العلاقة بين فهم اللغة وتعلمها.

رابعاً: الفرق بين المحاكاة والتقليد.

خامساً: العلاقة بين نمو المفردات عند الطفل وبين الذكاء.

سادساً: هل هناك علاقة بين الحالة الانفعالية والوجدانية للطفل وبين نمو المفردات عنده؟ .

المبحث الثاني: كيفية تنمية لغة الطفل.

الفصل الثالث: القراءة التحليلية (تشخيصها وتعلمها)

المبحث الأول : التحليل الصوتي.

المبحث الثاني : التحليل اللغوي.

المبحث الثالث: التحليل الدلالي.

المبحث الرابع التحليل النحوي.

الفصل الرابع: العلاقات النحوية البلاغية وتطبيقاتها

المبحث الأول: التعريف الإجرائي للعلاقات النحوية البلاغية.

المبحث الثاني: دي سوسير ودراسة العلاقات.

المبحث الثالث: النواحي التطبيقية للعلاقات.

أولاً : اتخاذ هذه العلاقات مدخلاً لتدريس البلاغة.

ثانياً: تناول العلاقات النحوية البلاغية كمهارة لتحليل وتذوق النص الأدبي.

ثالثاً: تناول العلاقات النحوية البلاغية من منظور تركيبى محدد.

الفصل الخامس: الأخطاء النحوية (مفهومها ، تشخيصها،

تصنيفها)

المبحث الأول: ذبوع الأخطاء النحوية ونشأة النحو.

المبحث الثاني: دراسة الأخطاء النحوية.

المبحث الثالث: أثر الأخطاء النحوية في المعنى.

أ- قد يؤدي الخطأ النحوي إلى غموض الفكرة.

ب - قد يؤدي الخطأ النحوي إلى قلب المعنى وتشويهه.

المبحث الرابع: دراسة في الأخطاء النحوية الشائعة.

الفصل السادس: الأخطاء الإملائية (تشخيصها وتعلمها)

المبحث الأول : التأصيل النظري لمشكلة الأخطاء الإملائية.

المبحث الثاني: الدراسات السابقة في الأخطاء الإملائية وكيفية الانتفاع بها.

الفصل السابع: أدب الطفل العربي

(بدائل جديدة ، وصيغ مقترحة)

المبحث الأول: صيغ بديلة لما تنتجه المصادر الغربية في مجال أدب الأطفال.

أولاً: استلهم التراث العربي الإسلامي فيما يقدمه للأطفال.

ثانياً: استلهم تعاليم الإسلام ونهجه في تربية الأطفال عند الكتابة لهم.

ثالثاً: البديل الثالث الذي نطرحه هو أدب الأطفال العربي:

رابعاً: البديل الرابع الذي نطرحه هو أن نقدم قيمًا دينية واجتماعية نافعة للطفل العربي.

المبحث الثاني: رؤى جديدة حول كيفية تشجيع أدب الطفل العربي (تنظير وتطبيق).

أولاً: دور الأسرة في تشجيع أدب الطفل العربي.

ثانياً: دور المدرسة في تشجيع أدب الطفل العربي.

وفي المدرسة يمكن إثراء أدب الطفل من خلال.

ثالثاً: كيفية تشجيع الطفل العربي على القراءة.

الفصل الثامن: تعليم التربية الإسلامية وفروعها

المبحث الأول: تدريس التربية الإسلامية.

أولاً: الدين ووظيفته في الحياة.

ثانيًا: دور المدرسة في التربية الإسلامية.

المبحث الثاني: توجيهات في الإصلاح والتحديث.

المبحث الثالث: أهداف التربية الإسلامية.

المبحث الرابع: عناصر نجاح تعليم التربية الإسلامية.

المبحث الخامس: الوسائل التعليمية وتعليم التربية الإسلامية.

المبحث السادس: التقويم في تدريس التربية الإسلامية.

المبحث السابع : تدريس القرآن الكريم والتفسير.

المبحث الثامن : تدريس الحديث الشريف.

المبحث الثامن تدريس الفقه الإسلامي.

المبحث التاسع : تدريس العقيدة والتوحيد.

المبحث العاشر: أهداف التربية الإسلامية.

المبحث الحادي عشر: آداب تلاوة القرآن الكريم وتدريسه.

هذا ونسأل الله الكريم المنان أن يجعل هذا العمل خالصًا لوجهه وأن ينفع به طلاب العلم ، إنه المرتجى والمأمول والمولى سبحانه وتعالى.

اللهم هب لنا من رحمتك ما يحيط قلوبنا بالسكينة، ونفوسنا بالرضا، وألسنتنا بالشكر يا أرحم الراحمين.

أ.د. أحمد عبده عوض

الفصل الأول

في فضل اللغة العربية وتعليمها وتعلمها

المبحث الأول : اللغة العربية بين التاريخ والحاضر
والمعاصرة والعالمية مع إبراز بعض سمات العالمية فيها.

أولاً: اللغة العربية لسان الحاضر:

ثانياً: العربية والمعاصرة:

ثالثاً: العربية والعالمية:

المبحث الثاني: بين القرآن الكريم واللغة العربية:

المبحث الثالث: خصائص اللغة العربية:

أولاً: سعة اللغة العربية وخصوبتها:

ثانياً: اللغة العربية في مرآة علماء الغرب:

ثالثاً: اللغة العربية والبيان:

رابعاً: لغتنا العربية اليوم:

الفصل الأول

في فضل اللغة العربية وتعليمها وتعلمها

نسعى من خلال هذا الفصل على التأكيد على بعض أوجه فضل اللغة العربية، وبيان بعض خصائصها، وإبراز العلاقة بين القرآن الكريم واللغة العربية، وفضل القرآن الكريم عليها، وهذا ما نتناوله من خلال المباحث التالية:

المبحث الأول : اللغة العربية بين التاريخ والحاضر والمعاصرة والعالمية مع إبراز بعض سمات العالمية فيها.

أولاً: اللغة العربية لسان الحاضر:

اللغة العربية لسان عبادة، ومعجزة نبي كريم صلى الله عليه وسلم، وهذا المضمون الروحي للغة العربية هو المعبر الروحي الذي انتقلت به حضارة العرب إلى أصقاع العالم في آسيا وأفريقيا وأوروبا.

وهي كذلك قوام الشخصية العربية، ومناطق قوميتنا، وأساس تراثنا، ومادة ثقافتنا، وحضارتنا، وأداة التواصل بين أبناء الأمة وبين إخوانهم في العقيدة.

وقد عصمها الله على مر الزمن، وتعاقب الأحداث من التمزق والضياع، وظلت جامعة لأبنائها؛ يتخاطبون بها عبر الأجيال، ولا يشك المرء لحظة في أن هذا الثبوت والرسوخ والخلود إنما يرجع إلى كتاب الله تبارك وتعالى، والذي أراد الله التقدير أن يستودع اللغة العربية رسالته السماوية الخالدة.

ولذا فالذين يؤرخون للغة العربية يؤكدون على أفضليتها من الناحية الدينية، والتي أكسبتها كمالاً وجلالاً وفضلاً وقُدسية، ولا يعجب المرء عندما يقرأ في كتب اللغويين القدماء ما يشير إلى أنها لغة الملائكة، ولغة أهل الجنة، وكان هذا مظهرًا من مظاهر تقديسهم لها، وإيمانهم بكمالها، وباختيار الله لها لتكون لغة خير الرسل وأفضل الكتب.

وقد جعل الله لها قبولاً وقوة، فقد أصبحت اللغة الرسمية للبلاد المفتوحة، التي هجرت لغتها القومية دون أن يجبرها أحد على ذلك كما لم يُكرهها أحد على الدخول في الإسلام.

فالقرآن الكريم يفتح القلوب بالعربية، وهذا أكسبها بهاء وجلالاً وحبًا ونفوذًا ونفاذاً.

ولذا فقد حفظ القرآن اللغة العربية في صورة أفضل، وأقوى أداء للغة من خلال الفصحى العليا التي نزل بها القرآن فحفظ للأمة سليقتها اللغوية، وأرهدف ذوقها ببيانه المعجز.

ويأخذ المرء شعور بالعزة والفخر في كون اللغة التي ينطقها هي نفسها لغة الوحي، وهي نفسها لغة الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم، وهي أداة تواصل روحي ووجداني وفكري، يبلغ بها تفاعل المرء مع دينه العظيم أرقى درجاته من خلال هذه اللغة، وتمكنه منها.

ولسنا نجد فصلاً بين اللغة العربية والإسلام، فاللغة العربية سارت في ركاب الإسلام، وحلت حينما حل، فالعربية من الدين لا تنفصل عنه، ولا ينفصل عنها، وهما متفاعلان على نحو ما سنؤكد في مواضع متفرقة تالية.

ثانيًا: العربية والمعاصرة:

اللغة العربية لغة حية، فقد غزت أماكن كثيرة في شتى بقاع العالم، ودخلت أَمَا مختلفة وأثرت في لغاتها، واستقبلت معظم لغات العالم مفردات كثيرة من اللغة العربية، مما يدل على كونها لغة حية، ولكونها عرفت بسعتها وتراثها وبما تملكه من وسائل النمو والتطور من اشتقاق ومجاز ونحت وتعريب، .. إلخ، فقد استطاعت أن تستوعب الثقافات والعلوم المترجمة في عصور الإسلام الأولى.

ونؤكد أن استعمال اللغة العربية لا يقف حائلًا أمام الإبداع والإيضاح كما ادعى بعضهم، فالإرث الحضاري الرائع لدى علماء المسلمين في شتى المجالات الأدبية والدينية والعلمية شاهد على ما تقدم، حيث ترى لغة أدبية فائقة الرقي، وتستطيع أن تلمس ذلك في الموسوعات العلمية والأدبية التي أبدعوا من خلالها بفكرهم ولغتهم وقوة تعبيرهم.

وفي أيامنا هذه لا يختلف الأمر كثيرًا فاللغة عندما لا تساعد صاحبها في التعبير عن أفكاره، فهذا ليس عيبًا في اللغة، وإنما في ضحالة الثروة اللغوية وفقرها لديه، وعندما يعجز عن الإبانة عما يلج في فكره؛ فعندئذ تتهم اللغة بأنها معوقة الإبداع^(١).

(١) لعله من الموضوعية والإنصاف أن نشيد إلى ما قاله الروائي والأديب الكبير نجيب محفوظ في كلمته التي ألقى في حفل تسليم جائزة نوبل للأدب في استوكهولم ١٩٨٨، والتي ألقاها عنه الأستاذ محمد سلماوي، حيث قال: "وأرجو أن تتقبلوا بسعة صدر حديثي أليكم بلغة غير معروفة لدى الكثيرين منكم، ولكنها الفائز الحقيقي بالجائزة فمن الواجب أن تسبح أنفاسها في واحتكم الحضارية لأول مرة".

إن الذي لا يستطيع أن يصعد الجبل لعدم قدرته على ذلك، لا ينبغي أن يطلب من الجبل ليدنو منه وينخفض إلى الأرض؛ كي يتأتى له ارتياده والصعود إليه، وبعد ذلك يكون الخطأ لدى الجبل الذي علا وارتفع وكان ينبغي ألا يظل شاهقاً؛ ليناسب ضعاف الهمة والعزيمة هؤلاء.

ولست أجد كثير اختلاف بين اللغة والجبل، ولا هؤلاء المتهمين للغتنا بالعجز عن مسايرة العلم الحديث والمصطلحات العلمية، وبين هؤلاء الذين أنكروا على الجب علوه وارتفاع قامته.

ثالثاً: العربية والعالمية:

اللغة جوهر القومية، والمتأمل في تاريخ اللغة العربية قبل الإسلام يجد أنها كانت مزدهرة مكتملة النمو في كل أنحاء شبه الجزيرة العربية، وكانت مصدر تنافسهم، وإجادتهم، وكانت لهم أسواقهم ومساجلاتهم، ومناظراتهم. وبالطبع فهي أداقتهم وتعبيرهم، ومصدر اعتزازهم؛ غير أن نزول القرآن الكريم بها زادها ازدهاراً فوق ازدهار، وثبت أركانها وقوى دعائمها، ثم كانت الفتوحات الإسلامية في الأمصار وما وراء الأمصار فإذا باللغة العربية والتي ارتبطت بالدين ارتباطاً وثيقاً وحملت معجزته الكبرى تجد إقبالا من المناطق التي دخلت الإسلام، بنفس درجة إقبالهم على الدين، ((وهكذا أصبحت اللغة العربية خلال قرنين من الزمان لغة عالمية تنتظم جهات من بلاد فارس وكل العراق، ومعظم مدن آسيا الصغرى، كما تنتظم مصر وشمال إفريقيا وبلاد الأندلس))^(١).

(١) إبراهيم أنيس: اللغة بين القومية والعالمية، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٠، ص ٢٧٦ ومابعد.

وكان من البداهة أن تصطدم اللغة العربية بالفتح الإسلامي بلغات الدول المفتوحة، ولكنك تجد أن اللغات المحلية قد تتهقرت، ولم تصمد أمام الهداية التي تحملها اللغة العربية، وأمام نور الله الذي لا سبيل إلى استشراقه إلا بلغة القرآن، حدث هذا مع الإغريقية في الشام والعراق، ومع اللغة الآرامية فيهما، ومع الرومانية في مصر، ومع البربرية في شمال إفريقيا، ومع الفارسية في بلاد فارس.

ويمكنك بعد ذلك أن ترصد سمات عالمية اللغة العربية

في:

- * سعة انتشارها، وصبغها لشعوب عدة بالصبغة العربية، فأخذت بالطابع العربي دينا ولغة وثقافة وحضارة، وأصبحت من أوسع لغات العالم انتشارًا.
- * وكذلك وهي في أوج نهضتها رحب بكثير من الألفاظ التي اقترضتها من اللغات الأخرى، واستغلتها في المصطلحات العلمية ولغة الكلام.
- * وصمدت كذلك في كل تاريخها فلم يصبها ما أصاب اللاتينية من تفتت إلى لغات مستقلة. ورغم ما أصاب الدول العربية من مأس واضمحلال سياسي خلال عدة قرون؛ إلا أنها اللغة التي ظلت صامدة؛ تقويها الروح الإسلامية وتشد أزرها.
- * لصعوبة الفصل بين اللغة العربية والإسلام، فإن الفصل بين العروبة والإسلام تفتيت لوحدة الأمة، وجهل بحقائق الدين واللغة، فأى دعوة للقومية والوحدة ينبغي أن تنطلق من اللغة العربية التي حملت تراثنا، وتمثل الأساس القويم للوحدة الدينية والثقافية واللغوية والروحية، فالقومية لا تستلهم وجودها إلا عن طريق هذه اللغة، ولا يتحقق دعمهما إلا على أساس ذلك اللسان العربي المبين.

* ونؤكد أن عالمية اللغة العربية هو إقرار بعالمية الإسلام وعموم رسالته صلى الله عليه وسلم، {قل يا أيها الناس إني رسول الله إليكم الذي له ملك السماوات والأرض}. [الأعراف: ١٥٨].

المبحث الثاني: بين القرآن الكريم واللغة العربية:

احتفظت اللغة العربية بكيانها، وذلك لكونها لغة القرآن الكريم، الذي قدر الله له الخلود، {إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون}، [الحجر: ٩]، ثم هي لغة الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم، الذي نشر هذا الدين العظيم في قوم لغتهم العربية، ثم قام المسلمون بدراسة القرآن الكريم، وأحاديث النبي صلى الله عليه وسلم، واستنباط الأحكام الشرعية، وكانت اللغة هي عونهم على ذلك، وسبيلهم للفهم والتفقه.

يقول بروكلمان: ((بفضل القرآن بلغت العربية من الاتساع مدى لا تكاد تعرفه أي لغة من لغات الدنيا، والمسلمون جميعاً مؤمنون بأن العربية هي وحدها اللسان الذي أحل لهم أن يستعملوه في صلواتهم وبهذا اكتسبت العربية من زمان طويل مكانة رفيعة فاقت جميع لغات العالم الدنيا الأخرى)).

وكان لنزول القرآن الكريم باللغة العربية أعظم الأثر في توطيد هذه اللغة وتقوية سلطانها على الألسنة الأخرى، وتحذيقها وتنقيحها واتساع الأغراض التعبيرية وفنون القول فيها، ويبدو ذلك في تنوع المعاني، والأخيلة والأساليب والألفاظ.

كما يبدو تأثر العرب بأسلوب القرآن جلياً، إذ انطبعت في لغتهم العذوبة والفصاحة والجزالة، فإنه خالط قلوباً قاسية، فألانها، وطباعاً قاسية فهدبها، وأضفى

على اللغة العربية عذوبة لفظ، ورقة أسلوب، وسماحة تركيب، وقوة حجة، ورزانة منطق، ودقة أداء وغزارة معنى^(١).

وكان من فضل القرآن على اللغة العربية تهذيبها من الحوشية، والسير بها إلى السهولة والمتانة، ووضوح القصد وبلوغ الغرض من أوضح الطرق، وأجود الأساليب، فإن المسلمين طالما رطبوا شفاههم بآياته في صلاتهم وعبادتهم، واستحلوا مظاهر الأدب الرفيع المعجز في عباراته وأمثاله، واستعاراته ومجازاته وكتابات، وتشبيهه وتمثيله. وكل ذلك حقق لهم إرهافا في الذوق، ونضجا في الموهبة، وسموا في الحاسة الفنية، كما خلق فيهم الميل الشديد إلى محاكاة أساليبه واقتباس ألفاظه.

وقد جاء القرآن مخالفا لكلام العرب في الطريقة والمذهب، وفي المنزلة والصنعة، وإن جانس لغتهم في المادة والتركيب، ولولا ذلك لذهب في كلامهم، وكان سبيله سبيل الخطب والقصائد والأقاصيص وغيرها، أو لتدافعت العصور والدول إن لم يذهب، وكان مثله حينئذ مثل ما يبقى من أمور الإنسان.

ولكن أبى الله لآياته وإعجازه أن يكون كذلك، فأنزل القرآن حاويا لأهم أسباب الارتقاء من الغلبة والانفراد والتميز، فكان سببا في جميع ما أحدث، وكان نزوله بهذه الطريقة المعجزة سببا في حفظ العربية واستخراج علومها.

وكان أصل ذلك هو التحدي بها، الذي كان من حكمته أن ينظروا في أساليب القرآن الكريم ووجه نظمه ليتدبروا طريقته، ويجربوا عليها أنفسهم ويحملوها على الإتيان بما تحداهم إليه إن استطاعوا، حتى إذا استيقنوا العجز من أنفسهم، وأجمعوا

(١) محمد كامل الفقي: فضل القرآن على اللغة العربية، الكويت مجلة الوعي الإسلامي، سبتمبر ١٩٧٦م، ص ٢٣.

عليه مع توفر الدواعي وقيام الحاجة إليه، ووجود المادة التي منها ائتلف، كان ذلك سبباً لمن يخلفهم على اللغة إلى استبانة وجوه الإعجاز؛ فكشف لهم ذلك عن فنون البلاغة، وتأتدت بهم إلى حيث بلغوا من تتبع كلام العرب والكشف عن محاسنه^(١).

وسياتي الحديث عن تحدي القرآن لهم بلغته في المباحث الآتية:

ويمثل القرآن الكريم بحق انفجاراً هائلاً، ((رج أنحاء الحياة العربية على اختلاف مستوياتها، ولا سيما الجانب اللغوي والبياني، فقد واجه العرب في لغتهم شيئاً لم يعهدوه من قبل في لغة شعرائهم وخطبائهم كان جديداً في كل شيء قام به بيانه، فالألفاظ المعروفة بأصواتها تختلف عما عرفوه بمعانيها في القرآن الكريم، واختلاف معاني الألفاظ يقتضي من القارئ أن يتعرف عليها حتى يفهم المراقدين من الجمل والعبارة، وحتى يستوعب المفهوم الكامل للنص المقروء))^(٢).

وهكذا أضاف القرآن الكريم معاً جديدة، وأساليب لغوية لم يعهدوها، وتراكيب غير مألوفة على سمعهم؛ إلى غير ذلك مما أكسبها ثراء ودقة وجمالاً.

ولا يخفى على القارئ الكريم أن الإنسانية لم تعرف طول تاريخها لغة خلدها كتاب إلا اللغة العربية، وتلك إحدى مصادر إعجاز القرآن الكريم، ((فقد أعطى اللغة إكسير الحياة وسر البقاء، واستمدت من كلماته روح الثبات، وشجاعة المواجهة، فكان القرآن الروح التي جعلت العربية الفصحى لغة كل العصور، وكل ما

(١) محمد كامل البوهي: المرجع السابق، ص ٢٤، ٢٦..

(٢) عبد الصبور شاهين: العربية لغة العلوم والتقنية، القاهرة، دار الاعتصام، ١٩٨٢، ص ٥٩.

جاءنا من تراث هذه اللغة إنما مرده إلى القرآن؛ الذي فجر علومها، وأطل عبقرية أبنائها، فبقيت الرية كما كانت، راسخة القدم مبنى ومعنى، قادرة على مواكبة الحضارة، تأخذ من غيرها ما يلزمها، وتعطي لغيرها ما يلزمه^(١).

ونظرًا للعلاقة الطبيعية بين القرآن الكريم واللغة العربية، فقد ساعد القرآن الكريم على ازدهار العلوم اللغوية، وأسهم في ثراء الفكر اللغوي الأدبي، والبلاغي والخيالي عند العرب.

ولذا فقد نشأت علوم اللغة لخدمة القرآن الكريم، للمحافظة على نصه، وللمساعدة في فهمه حق الفهم، وهذه العلوم اللغوية العربية من قبل ومن بعد صنعة القرآن، وتدين له بوجودها ثم اتساعها وخلودها.

ويؤكد ذلك التطور التاريخي، فقد نزل القرآن الكريم مشرعًا للدين والحياة ((بلسان عربي مبين))، فكان الحفاظ على نصه من الضياع أو التحريف، وكان فهمه فهما يمكن من استنباط أحكام العقيدة والتشريع منه، واجبين تفرضهما ضرورة الالتزام بما في القرآن الكريم، من عقيدة وشرعية، فلم يكن عجبًا أن يبادر أولو العزم والبصيرة من أفراد الأمة إلى العمل لتحقيق هاتين الغايتين العظيمتين، وقد تولدت العلوم العربية عن محاولة تحقيق هاتين الغايتين^(٢).

ولذا وجب أن نشير إلى أن العلوم اللغوية الأساسية التي نشأت لخدمة القرآن الكريم لا يمكن أن يجهلها من يتصدى لفهم النص الديني، قرأنا كان أو غير قرآن،

(١) عبد الصبور شاهين: المرجع السابق، ص: ٤٤..

(٢) حمد حسن جبل: علم اللغة العام، القاهرة، مطبعة السعادة، ١٩٨٢، ص ١٠٨.

وإلا كان أشبه بمن يجري عملية جراحية، وليس معه أدوات لذلك، ولم يدرس علم التشريح.

والمتأمل في العلوم اللغوية يجد عظمة هذه اللغة، وتفرد خصائصها، وهذا ما نزيده إيضاحًا فيما يلي.

المبحث الثالث: خصائص اللغة العربية:

في إطار حديثنا عن تميز اللغة وأفضليتها؛ نتناول أبرز الخصائص للغة العربية والمتمثلة في: البيان، والسعة، وكثرة حروف المباني، والإعراب، وكثرة المفردات، والاشتقاق، والتوكيد، وتنوع الأساليب والعبارات، والقدرة التعبيرية على المعاني الثانوية، وأنها تكتب كما تقرأ، وقابلية المشتقات للتصريف، والإيجاز، والمجاز، وقربها من المنطق، وقدرتها على الأخذ والاستيعاب قمن غيرها.

وكل خصيصة مما تقدم لها تفصيلات عدة، وقد عُنيت مؤلفات تراثية قديمة وحديثة بهذا الأمر، بما لا يدخل في نطاق اهتمامنا هنا.

ونظرًا لضيق المقام فإننا نتناول خصيصتين فقط من خصائص اللغة العربية، وهما: السعة (الخصوبة)، والبيان (الإفصاح)، للتأكيد على فضلها وأفضليتها من خلالهما، وهذا ما نفصله فيما يلي:

والمتأمل في العلوم اللغوية يجد عظمة هذه اللغة، وتفرد خصائصها وهذا ما نتناوله هنا من خلال خصيصتي السعة والبيان.

أولاً: سعة اللغة العربية وخصوبتها:

تميزت اللغة العربية بأنها أوسع ثروة في أصول الكلمات، والمفردات من كل اللغات السامية، فهي تشتمل على جميع أصول هذه اللغات، وتزيد عليها بأصول

كثيرة؛ احتفظت به مما لا له نظير في أي لغة أخرى، فقد جُمع للأسد خمسمائة اسم، وللثعبان مائتا اسم، وللعسل ثمانين اسمًا، ولل سيف ألف اسم.. وهكذا، وهذا يتسق مع طبيعة العرب في السخاء الطبيعي والمادي، والذي كان له مردوده على سخائهم اللغوي، ولذا فقد وضعوا لبعض المعاني أسماء تفوق التصور والتخيل. وبذا اتسعت اللغة العربية اتساعًا عظيمًا، وبرز ذلك في غزارة مفرداتها، وكثرة الاشتقاق فيها، ووجود النحت، والقلب والإبدال، وسعة صدرها في التعريب والمجاز والكناية والنقل، واتسعت لعلوم الحضارة، وعرفت بكفايتها النادرة، ومنزلتها السامية وقوة أدائها.

ولذا يقول السيوطي في (المزهر) نقلا عن العلماء في باب (سعة اللغة): قال بعض الفقهاء : ((كلام العرب لا يحيط به إلا نبي)).

قال ابن فارس: وهذا كلام حري أن يكون صحيحًا، وما بلغنا أن أحدًا ممن مضى ادعى أنه حفظ اللغة كلها، فأما الكتاب المنسوب إلى الخليل، وما في خاتمته من قوله: هذا آخر كلام العرب؛ فقد كان الخليل أروع وأتقى لله تعالى من أن يقول ذلك، وقد سمعت علي بن محمد بن مهرويه يقول: سمعت هارون بن هزاري يقول: سمعت سفيان بن عيينة يقول: من أحب أن ينظر إلى رجل خُلِقَ من ذهب والمسك فلينظر إلى الخليل بن أحمد.

قال: وسمعت النضر بن شميل يقول: ما رأيت أحدًا أعلم بالسنة بعد ابن عون من الخليل بن أحمد، قال: وسمعت النضر يقول: أكلت الدنيا بأدب الخليل وكتبه وهو في خص لا يشعر به.

قال ابن فارس: فهذا مكان الخليل من الدين؛ أفتراه يقدم على أن يقول: هذا آخر كلام العرب.

ثم إن في الكتاب المرسوم به من الإخلال ما لا يخفاء به على علماء اللغة، ومن نظر في سائر الأصناف الصحيحة علم صحة ما قلناه، وهذا الذي نقله عن بعض الفقهاء نص عليه الإمام الشافعي رضي الله عنه، فقال في أوائل الرسالة: لسان العرب أوسع الألسنة مذهبا، وأكثرها ألفاظا؛ ولا نعلم أن يحيط بجميع علمه إنسان غير نبي، ولكنه لا يذهب منه شيء على عامتها، حتى لا يكون موجودا فيها من يعرفه، والعلم به عند العرب كالعلم بالسنة عند أهل الفقه، لا يعلم رجل جميع السنن فلم يذهب منها عليه شيء، وإذا جمع علم عامة أهل العلم بها أتى على السنن، وإذا فرق علم كل واحد منهم ذهب عليه الشيء منها، ثم ذهب عليه منها موجود عند غيره، وهم في العلم طبقات، منهم الجامع لأكثره وإن ذهب عليه بعضه، ومنهم الجامع لأقله مما جمع غيره، وليس قليل ما ذهب من السنن على من جمع أكثرها دليلا على أن يطلب علمه عند غير أهل طبقتهم من أهل العلم، بل يطلب عند نظرائه ما ذهب عليه، حتى يؤتى على جميع سنن النبي صلى الله عليه وسلم بأبي هو وأمي، فتفرد جملة العلماء بجملتها وهم درجات فيما وعوا منها، وهذا لسان العرب عند خاصتها وعامتها، لا يذهب منه شيء عليها ولا يطلب عند غيرها، ولا يعلمه إلا من قبله منها، ولا يشركها فيه إلا من اتبعها، وقبله منها، فهو من أهل لسانها، وعلم أكثر اللسان في أكثر العرب أعلم من علم أكثر السنن في العلماء "هذا نص الشافعي بحروفه"، وتجد تصديقا معاصرا لسعة اللغة العربية في قول حافظ إبراهيم على لسان العربية:

وَسِعَتْ كِتَابَ اللَّهِ لَفْظًا وَغَايَةً وَمَا ضَيَّقْتُ عَنْ آيٍ بِهِ وَعِظَاتٍ
فَكَيْفَ أَضِيقُ الْيَوْمَ عَنْ وَصْفِ آلَةٍ وَتَنْسِيقِ أَسْمَاءٍ لِمُخْتَرَعَاتٍ
أَنَا الْبَحْرُ فِي أَحْشَائِهِ الدَّرْكَامُنُ فَهَلْ سَاءَ لَوْ الْغَوَاصُ عَنْ صَدَفَاتِي
فِيَا وَيَحْكُمُ أَبْلَى وَتَبْلَى مَحَاسِنِي وَمِنْكُمْ وَإِنْ عَزَّ الدَّوَاءُ أَسَاتِي
وإنك لتعجب أن ترى العلامة الفرنسي الكبير "أرنست رينان" يقف في كتابه
(تاريخ اللغات السامية) موقف المنصف أمام عظمة العربية وجلال روعتها، وخصب
مادتها فيقول:

((إن هذه اللغة قد بلغت حد الكمال في قلب الصحراء عند أمة من الرُّحُل؛
ففاقت اللغات بكثرة مفرداتها، ودقة معانيها، وحسن نظام مبانيها، وكانت مجهولة
من الأمم، ولكنها من يوم عُلمت ظهرت للناس في حلل الكمال، ولم يعرف لها في
كل أطوار حياتها لا طفولة ولا شيخوخة ولا نعلم شبيها لهذه اللغة التي ظهرت
للباحثين كاملة من غير تدريب وبقيت حافظة كيانها؛ خالصة من كل شائبة)).
كما نرى غيرة من علماء الغرب يشيدون باللغة العربية وبسمتها وفضلها؛ على
نحو ما نوضح فيما يلي:

ثانيًا: اللغة العربية في مرآة علماء الغرب:

نورد هنا مقتبسات مما قاله بعض علماء الغرب المنصفين بشأن تميز اللغة العربية
فيما يلي:

- عبد الكريم جرمانوس: ساعد القرآن الكريم على روعة العربية، وخلودها، فقد كان لأسلوبه أثر عميق في دخول الناس في الإسلام كما اتسمت العربية بالمرونة التي لا تبارى.
- لويس ماسينون: أدخلت اللغة العربية في الغرب طريقة التعبير العلمي، والعربية من أنقى اللغات، واتسمت بالإيجاز الذي لا مثيل له في سائر اللغات، والذي يعد معجزة لغوية كما قال البيروني.
- يوهان فك الألماني: تمثل الفصحى رمزًا لغويًا لوحدة عالم الإسلام، وقد برهن جبروت التراث العربي الخالد على أنه أقوى من كل محاولة يقصد بها زحزحة العربية الفصحى عن مقامها المسيطر.
- جاك بيرك الفرنسي: إن أقوى القوى التي واجهت الاستعمار الفرنسي في المغرب هي اللغة العربية، واللغة العربية الفصحى بالذات، فهي التي حالت دون ذوبان المغرب في فرنسا، وكانت عاملاً قوياً في بقاء الشعوب العربية.
- جورج سارطون: إن الوحي نزل على الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم باللغة العربية، وهكذا كانت اللغة العربية لغة الله ولغة الوحي ولغة أهل الجنة، وقد أكد الرسول الكريم على وجوب قراءة القرآن الكريم باللغة العربية، فكان من نتائج هذا:
- ذلك الاتجاه العقلي الواحد في التأكيد على الصحة المطلقة للغة العربية – ولقد اتفق أن أصبحت اللغة الوحيدة التي عرفها رسول الله كانت من أجمل اللغات في الوجود، إن خزائن المفردات في اللغة العربية غنية جداً، ويمكن لتلك المفردات أن تزداد لا نهاية.

ولغة القرآن تمثل اتفاقاً عجيباً، فالرسول الكريم مع أنه أُمِّي كان يملك ناصية اللغة؛ إذ آتاه الله بيان ووهب اللغة العربية مرونة جعلها قادرة على تدوين الوحي الإلهي أحسن تدوين بجميع دقائق معانيه ولفقاته، وهكذا جعل القرآن الكريم من اللغة العربية وسيلة دولية للتعبير عن أسمى مقتضيات الحياة.

• جوستاف جرونيباوم: ما من لغة تستطيع أن تطاول اللغة العربية في شرفها؛ فهي الوسيلة التي اختيرت لتحمل رسالة الله النهائية، وليست منزلتها الروحية وحدها هي التي تسمو بها على ما أودع الله في سائر اللغات من قوة وبيان، أما السعة فالأمر فيها واضح في ضروب المجاز والاشتقاق.. إلخ، وهي مع هذه السعة والكثرة أحصر اللغات في إيصال المعاني.

• كارل نيلنو: اللغة العربية تفوق سائر اللغات رونقاً وغنى، ويعجز اللسان عن وصف محاسنها.

• فانك ديك: العربية أكثر لغات الأرض امتيازاً، وهذا الامتياز من وجهين : الأول من حيث ثروة معجمها، والثاني من حيث استيعاب آدابها.

تعقيب:

رغم أن ما ذكرناه عن بعض علماء الغرب لا يضيف جديداً على فضل اللغة العربية بيد أننا نؤكد أن لها من المكانة والمنزلة بحيث لا ينكر ذلك على لسان العدو والصديق.

ومن مجموع أقوالهم فإنه يستنتج أنهم يقرون عدة حقائق مهمة أبرزها الناحية الدينية والقومية في انتشار اللغة العربية وارتباطها بالقرآن الكريم الذي أتاح لهم أعظم فرص البقاء والخلود، وكذا الإقرار بتميز خصائصها كلغة من حيث كونها أقدر

اللغات على التوالد والاشتقاق، وأغنى اللغات بالمترادفات، وأكثرها إيجازًا، وكذا الإشارة لكونها لغة كل المسلمين، وجزء من حقيقة الإسلام، وهي ترجمان لوعي الله ولغة كتابه ومعجزة نبيه ولسان دعوته وسبيل العبادة وتلاوة القرآن؛ فالعربية لغة كل المسلمين وثقافتهم وفكرهم.

وسمو العربية آت من منزلتها الروحية ومن منزلتها اللغوية الاستيعابية الحضارية. وإسهامها في الحياة العلمية والتعبير العلمي لدى العرب تأكيد لمرونتها وسعتها. ولا يغفل الإشارة إلى الجانب القومي في اللغة وكونها مجمعة للمشاعر، ومقربة للفكر؛ ولذا فكانت أحد عوامل صمود أهل الجزائر أمام الاستعمار الفرنسي، وحفظت لهم شخصيتهم واستقلالهم وانتماءهم.

ثالثًا: اللغة العربية والبيان:

اختصت اللغة العربية بخصيصة البيان، وهذا يتضح من قوله سبحانه وتعالى: {بلسان عربي مبين} [الشعراء: ١٩٥].

حيث وصف الله تعالى اللسان العربي بأبلغ ما توصف به اللغة وهو البيان {بلسان عربي مبين}، والبيان هو أهم وظائف اللغة، وأفضل ما توصف وتختص به، وعندما يرد الوصف من الخالق سبحانه دل ذلك على تحقق هذه الصفة فيها بقدر عظيم، وعلى وفائها بالإبانة من أكمل الوجوه.

ويتمثل بيان العربية في كمال البيان اللغوي وليس مجرد الإبانة؛ لأن هذا يتحقق بغير اللغة العربية، وفي مجال اللغة العربية نجد سعتها ووضوحها وكثرة ترادفها، وغناء ألفاظها، وثراء مادتها، وغزارة مفرداتها، وحسن تأليف مباني الكلم؛ فضلًا عن وجود خصيصة الاشتقاق، والتي جعلت اللغة العربية أكثر إنتاجًا وتوكيدًا.

والمأمل في صدر سورة الرحمن يجد بعض النعم والآلاء، التي امتن الله بها عن عباده، ومنها نعمة البيان، وجاءت هذه النعمة مقدمة على نعم كونية عظيمة، حيث يقول تعالى: {الرحمن* علم القرآن* خلق الإنسان* علمه البيان}، [الرحمن: ١-٤]، وهنا يبدو تفوق العربية حيث نجد الربط بين القرآن - الذي هو عربي - وبين الإنسان وبين نعمة البيان، التي هي إحدى نعم الله العظمى، وجاء فيها قول النبي صلى الله عليه وسلم في الحديث الذي أخرجه البخاري: عن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما أنه قدم رجلان من المشرق فخطبا، فعجب الناس لبيانهما؛ فقال صلى الله عليه وسلم: ((إن من البيان لسحراً))، والمعنى: إن هذا البيان قد يبلغ في روعته وشدة تأثيره على النفوس واستحواذه على المشاعر ما يبلغه السحر.

والبيان قال عنه الجاحظ أنه اسم جامع لكل شيء كشف لك قناع المعنى، والدلالة الظاهرة على المعنى الخفي هو المعنى الذي سمعت الله عز وجل يمدحه، ويدعو إليه، ويحث عليه؛ بذلك نطق القرآن؛ وبذلك تفاخرت العرب. (البيان والتبيين / ١ / ٧٥ - ٧٦).

ويتسع البيان لمعاني الفصاحة، وإظهار المقصود بأبلغ لفظ، وهو من الفهم وذكاء القلب، مع وضوح اللسان وكشفه وإظهاره للمقصود.

ومن هنا كانت الفصاحة إحدى نعم الله تعالى، ولذا ستعاد من العي والحصر، وقديما ما تعوذوا بالله من شرهما، وتضرعوا إلى الله في السلامة منهما.

قال النمر بن تولب:

أذني رب من حصر وعي
ومن نفس أعالجها علاجا

وهذا كقول بشار بن برد:

وعني الفعال كعني المقال وفي الصمت عني كعني الكلم.

ويقول (إسماعيل بن محمد) مادحا نفسه:

وإني لساني مقول لا يخونني وإني لما آت من الأمر متقن.

وفي فضل الفصاحة: قيل لبرز جهمر بن البختكان الفارسي: أي شيء أستر للعي؟ قال: عقل يجمله، فإن لم يكن له عقل؟ قال: فمال يستره، قالوا: فإن لم يكن له مال؟ قال: فأخوان يعبرون عنه، قالوا: فإن لم يكن له إخوان؟ قال: فيكون عيبا صامتا، قالوا: فإن لم يكن ذا صمت؟ قال: فموت وحي خير له من أن يكون في دار الحياة، (البيان والتبيين ١/٧٩).

وقد سأل موسى عليه السلام الله القدير حين بعثه إلى فرعون بإبلاغ رسالته والإبانة عن حجته والإفصاح عن أدلته؛ فقال حين ذكر القصة التي كانت في بيانه: {واحلل عقدة من لساني * يفقهوا قولي} [طه: ٢٧ - ٢٨].

وقال موسى عليه السلام: {وأخي هارون هو أفصح مني لسانا فأرسله معي ردءا يصدقني} [القصص: ٣٤]، وقال: {وبضيق صدري ولا ينطق لساني} [الشعراء: ١٣]. رغبة منه في غاية الإفصاح بالحجة، والمبالغة في وضوح الدلالة؛ لتكون الأعناق إليه أميل، والعقول عنه أفهم، والنفوس إليه أسرع.

وقد استجاب الله تعالى لموسى عليه السلام، وحل عقدة لسانه، وأطلق ذلك التعقيد والحبسة، {قال قد أوتيت سؤلك يا موسى} [طه: ٣٦].

وقد ذكر الله تعالى لنبهه صلى الله عليه وسلم حال قريش في بلاغة المنطق، ورجاحة الأحلام، وصحة القول، وبلاغة الألسنة، {فإذا ذهب الخوف عنكم سلقوكم بألسنة حداد} [الأحزاب: ١٩]، وقال: {ويشهد الله على ما في قلبه وهو

{ألد الخصام} [البقرة: ٢٠٤]، وقال: {أألهتنا خير أم هو ما ضربوه لك إلا جدلا بل هم قوم خصمون} [الزخرف: ٥٨].

ولذا أرسل الله كل نبي بلغة قومه؛ ليبين لهم؛ لأن مدار الأمر على البيان والتبيين، وعلى الإفهام والتفهم، وكما كان اللسان أبين كان أحمد، كما أنه كان القلب أشد استبانة كان أحمد.

ولذا يقول الجاحظ في فضل الإبانة والفصاحة: ((فإذا كان المعنى شريفاً واللفظ بليغاً، وكان صحيح الطبع، بعيداً عن الاستكراه، ومنزهاً عن الاختلال، مصوناً عن التكلف، صنع في القلوب صنيع الغيث في التربة الطيبة، ومتى فصلت الكلمة على هذه الشريطة، ونفذت من قائلها على هذه الصفة، أصحابها الله من التوفيق ومنحها من التأييد؛ ما لا يمتنع معه من تعظيمها صدور الجبابة، ولا يعجز عن فهمها عقول الجهلة)) (البيان والتبيين ٨٣/١).

ونخلص إلى أهمية الفصاحة وكونها تحقيقاً لمعنى الإجادة في اللغة، والخلوص من اللحن، وسلامة التراكيب، وعذوبة الألفاظ، وطلاقة اللسان بالكلم العربي، وسلامة النطق هي الفصاحة، ولهذا - وكما سيتضح - سأل الصحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم: ((مالك أفصحنا ولم تخرج من بين أظهرنا؟)) وقوله صلى الله عليه وسلم عن نفسه: ((أنا أفصح العرب)).

ولأهمية الفصاحة قال الرازي: ((الفصاحة أشهر العلوم وأجلها لأنها طريق الإعجاز القرآني، وهي ترجع إلى لألفاظ والمباني)). (راجع نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز، ص ١١٥).

ولعل تناولنا للبيان والفصاحة يقودنا إلى شيء من الإفاضة في حال لغتنا العربية هذه الأيام، لنرى الفرق بين الصورة المثالية للعربية وبين واقعها المعاش، وهذا ما نفصله فيما يلي.

رابعاً: لغتنا العربية اليوم:

ثم تساؤل مهم نحاول الإجابة عنه عن حال اللغة العربية هذه الأيام. لا يعجب المرء كثيراً عندما يتأمل في واقعنا اللغوي والتاريخي، فيرى أن لغتنا العربية مثلت تحدياً عظيماً أما أفكار هدامة استهدفت اللغة، ولعل ما سمي بمشكلة الفصحى والعامية أحد مظاهر هذه التحديات، وهي مشكلة صنعها الاستعمار واعوانه، عندما وجدوا لغة عليا للفكر والأدب وهي الفصحى، وفي المقابل لغة مستعملة في التخاطب اليومي وهي العامية، وهذا أمر موجود في سائر اللغات الحسية، وليس ثمة مشكلة في ذلك.

لكن الاستعمار استغل هذه الظاهرة الطبيعية؛ ليحارب الفصحى، تمزيقاً لوحدتنا اللغوية والفكرية، فراجت دعاوى تتهم الفصحى بالعقم والبداءة، وتلقى على مسئولية تخلفنا، وتدعو للعامية؛ فتزعم لها القدرة على الوفاء بحاجات وجودنا اللغوي الحديث، وترى فيها المفتاح السحري لتقدمنا العلمي والحضاري، والوسيلة الميسرة لتثقيف الجماهير وتعليم الأميين.

والأدهى من ذلك أن اقترفت الدعوة إلى العامية بوصف بعضهم لهجة المصرية بأنها لغة سابقة للغة العربية والدعوة إذن إلى التماس لغتهم القديمة، ومنهم من قال: إن اللغة العربية لغة أجنبية، وأنه يجب أن تحول؛ لتعود مصر إلى لغتها القديمة.

وهذه الدعوى لا حقيقة لها، وقد رد عليها واتهم بعض العلماء من قال بأن اللغة العربية في مصر لغة أجنبية بأنهم قوم مجرمون، يستأهلون التأديب. وسعياً إلى تغريب اللغة العربية، وإقصاء القرآن الكريم أساساً عن طريق اللغة شجعت حكومة الاحتلال على إنشاء جرائد باللغة الدارجة، كما ظهرت مؤلفات تدعو للغرض ذاته، وقد أحسن شاعرنا حافظ إبراهيم عندما لخص هذه الدعوى على لسان العربية بقوله:

رجعت لنفسي فاتهمت حصاتي وناديت قومي فاحتسبت حياتي
رموني بعقم في الشباب وليتني عقلت فلم أجزع لقول عداتي^(١)

ولعلك تدهش عندما يحمل بعض المثقفين لواء الإصلاح والتمصير والتيسير والتلخيص فيدعون إلى كتابة الحروف العربية باللاتينية، أو استبدال الخط العربي باللاتيني، ومن ذلك دعوى أحمد لطفي السيد، وسلامة موسى، وعبد العزيز فهمي، ولويس عوض، وهذه الدعاوى كلها زائفة وباطلة ومغرضة، وهي تصدر عن أناس يعلمون أن اللغة العربية هي حجر الزاوية في وحدة هذه الأمة، وكيانها كله، وأن الأخذ بدعاوى التطوير والتعديل والتحسين هو فصل لهذه الأمة عن تراثها، وإبعادها عن هداية لغة القرآن الكريم.

كل هذا تحت دعوى: إصلاح اللغة، وتيسيرها، وتبسيطها وتهذيبها، وتسهيل كتابتها، وهي في الواقع دعاوى لإزالتها وهدمها وإبعادها.

(١) جمال مصطفى العيسوي، وأحمد عبده عوض، اللغة العربية نماذج أدبية نقدية، مطبعة أورفو، ١٩٩٢م، ص ٥٣ - ٥٤، وحصاتي: عقلي.

وتم مغالطات كثيرة أخرى ودعوى باطلة أريد بها النيل من العربية وتشويهها وبيان عجزها، وعدم قدرتها على الوفاء بحاجات العصر، ولا نجد سوى أن نقرر ((أن اللغة العربية لو كانت عاجزة عن الوفاء بمطالب الحياة والعصر ما نزلت بها لغة القرآن الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، تنزيل من حكيم حميد))^(١).

لكنك عندما تتأمل واقع اللغة العربية هذه الأيام، ترى أنها قد أهينت وأهملت على يد أبنائها، وصح أن نقول: إن هناك أزمة لغوية، وهناك ضعف لغوي، وهناك فساد للذوق اللغوي، وهناك تغريب لغوي، ولا نستطيع أن نناقش أي ظاهرة مما تقدم، بمبعد عن عمليات تعليم اللغة العربية في مدارسنا، وعن جفاء، بل وجفاف ما يقدم من مادة لغوية، وكون ما يدرس بمعزل عن السليقة اللغوية، وهذا أمر لا يدخل في نطاق اهتماماتنا هنا، ولكن وجب الإشارة إليها، وترتب على ما تقدم أن اللغة العامية تسود على ألسنة المعلمين للغة في التعليم العام والجامعة، بل وعلى ألسنة الدارسين في الجامعة، بل والمتخصصين فيها، بل وتعمل غالبية هؤلاء باللغة العامية رغم عملهم بميدان اللغة العربية تعليمًا وتعلمًا وتخصصًا.

وإذا كان المختصون يتساهلون في اللغة العربية والتحدث بها، فلا عجب أن يمتد التساهل إلى من هم دونهم، فالمتقنون يستخدمون كلمات أجنبية في أحاديثهم، وكأن العربية تعجز عن الوفاء بتعبيرهم، وترصد صورًا كثيرة لعدم العناية بالعربية، وتغليب الكلمات الأجنبية عليها في الإعلانات وأسماء الشوارع والمحلات وعلى

(١) أحمد سمير بيبرس: الواقع اللغوي والهوية العربية، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٩م، ص ١١٧.

لسان المحاضرين، وفي حياتنا اليومية، كما تجد الترخيص الشديد في استعمال اللغة والأخطاء الكثيرة فيها، واستخدام العامية المبتذلة والسوقية في الصحف والمجلات وفي الإذاعتين المسموعة والمرئية، وعلى لسان المعلقين والمتحدثين وفي المسارح والأغاني والندوات وغيرها، وهذا كله يؤكد وجود مظاهر متعددة في مجتمعنا لنبتذ الفصحى في الكتابة والتحدث، وفي حملات التغريب، وشيوع الأخطاء التي لا تخطئها العين، وأصبح ذلك مقبولا لكثرة تكراره وشيوعه، وعندئذ تعم الكارثة، ويضيع لساننا العربي.

الفصل الثاني

المفاهيم اللغوية بين الاكتساب والتنمية

المبحث الأول: كيف يكتسب الطفل اللغة:

أولاً: النمو اللغوي.

ثانياً: اكتساب اللغة.

ثالثاً: العلاقة بين فهم اللغة وتعلمها.

رابعاً: الفرق بين المحاكاة والتقليد.

خامساً: العلاقة بين نمو المفردات عند الطفل وبين الذكاء.

سادساً: العلاقة بين الحالة الانفعالية والوجدانية للطفل وبين نمو

المفردات عنده:

المبحث الثاني: كيفية تنمية لغة الطفل.

الفصل الثاني

المفاهيم اللغوية بين الاكتساب والتنمية

المبحث الأول: كيف يكتسب الطفل اللغة:

هذا موضوع مهم جدًا؛ لأننا في البداية نعرف أن الطفل يمارس اللغة بنوع من التدرج، الكبار قد لا يدركون كيف يحصل هذا التدرج؛ لأن الطفل يكبر وينمو أمام أعينهم، ومن الأشياء التي تكبر وتنمو داخل الطفل اللغة، إذا كان الطفل يحدث في جسمه نوع من النمو الطبيعي بحكم الظواهر الطبيعية، الإنسان يبدأ طفلاً ثم يكبر وهكذا، بحكم الظواهر الطبيعية أن الإنسان يبدأ طفلاً، ثم يكبر وهكذا، بحكم الظواهر الطبيعية يبدأ النبات بذرة ثم يكبر وهكذا، جميع الأشياء في حياتنا يحدث فيها نمو والذي نقوله الآن هل اللغة يحدث فيها نمو مثل الذي يحدث في جسم الطفل ومثل النمو الذي يحدث في النبات؟ أقصد أن النمو في الكائن الحي يخضع لأمر بيولوجية، بيولوجية يعنى نمو داخلي، فالفرد فينا لا يعرف كيف يكبر، لكن اللغة هل يحدث لها نمو أن اكتساب أم تنمية، لذلك الآن يبرز إلى ساحتنا كلمات ثلاث، النمو اللغوي، اكتساب اللغة، التنمية اللغوية، يمر تعلم الطفل في تعلمه للغة بهذه المراحل الثلاث، وهى النمو والاكتساب والتنمية.

أولاً: النمو اللغوي معناه أن الطفل تتكون عنده اللغة كمكون طبيعي جداً مثل أنه يأكل ومثل أنه يشرب وهذه حاجات يسموها نظرية الحاجات.

بعد ذلك تظهر الحاجة إلى التعبير دون أن يبذل الطفل جهداً، فإنه يجد نفسه ينطق وهذا ما نسميه بالنمو، كما أنه يجد نفسه يتبول ويتبرز وكل هذه العمليات عمليات طبيعية جداً بعد قليل يجد نفسه هو ينطق وهذه عملية طبيعية تحدث اتفاقاً مع نظرية الحاجات أو مع نظرية الغرائز، ففي ثاني محاضرة تحدثنا عن نشأة اللغة وهى نظرية الغريزة، ويعتقد أصحاب هذه النظرية أن الإنسان القديم تعلم اللغة بدافع غريزي لكى يلبي حاجة في داخله وهذا الكلام أن صح، فإننا نقول: إن الطفل تنمو عنده اللغة بصورة طبيعية غريزية، هذا هو النمو، النمو اللغوي أي أن الطفل تنمو عنده اللغة بحكم نمو جميع أعضائه، فيشعر بحاجته إلى اللغة، وحاجته إلى التعبير وعندئذ فإنه ينطق وهذا النطق تعبير عن النمو اللغوي.

الأمر الثاني هو اكتساب اللغة، وهذه قضية مهمة سيكون لنا معها وقفات طويلة، بعد ذلك.

الأمر الثالث وهو تنمية اللغة وهذه مهمة، سنتكلم عنها بسرعة فالتنمية اللغوية دائماً الإنسان في تعلمه للشيء يمر بثلاث مراحل، المرحلة الأولى هي اكتساب الشيء، المرحلة الثانية هي تنمية الشيء، المرحلة الثالثة هي التمكن من الشيء بمعنى أن واحداً تعلم الكتابة، التعلم سوف نطلق عليه اسم الاكتساب، ويبدأ يدرب نفسه على الكتابة أو يبدأ غيره يدرسه على الكتابة هذا النوع من التدريب يهدف إلى إحداث التنمية في الكتابة، نمت عنده الكتابة وأصبح كاتباً يبدأ هو يطور نفسه بنفسه، يرتقى بأدائه إلى أن

يصل إلى أرقى مرحلة، وهى التمكن من المهارة وعلى هذا فتعلمنا للأشياء يمر بثلاث مراحل، وهى اكتساب الشيء، تنميته، التمكن منه.

نعود الآن إلى الموضوع الأهم هنا، وهو اكتساب اللغة وهى المرحلة الثانية، اكتساب اللغة نقصد به اكتساب معناه بذل الجهد أقول كسبت علماً أي: سعيت إلى تلقي العلم، كسبت ما لا أي سعيت إلى كسب المال، كسبت لغة أي سعيت إلى أخذ اللغة أو تعلم اللغة.

الكسب عبارة عن جهد يبذله الإنسان لكي يحصل شيء ما، هل الطفل يبذل جهداً في تعلم اللغة؟ هذه ما سنوضحه الآن مراحل اكتساب اللغة، المرحلة الأولى هي مرحلة فهم الكلام وتعلمه. تعلم الكلام عند الطفل كما اتفقنا يبدأ بالإشارة، وهى التى أسميناها باللغة غير المقطعية، يمكن أن أسألكم فى الامتحان فرقى بين اللغة المقطعية؟ فالطفل يبدأ باللغة غير المقطعية وهى الإشارة التى يحدث لها نوع من التطوير إلى أن تصبح لغة مقطعية. هذه اللغة المقطعية تبدأ بالحرف وهذا الحرف كما تعلمون لا يحمل معنى فبدأ ينطق حرف الحاء، الباء، الألف. والحرف كما تعلمنا فى اللغة لا يحمل معنى إلا فى بعض آيات القرآن الكريم فى استهلاك السور القرآنية مثل قوله تعالى (ص) (ق) لكن الحرف فى استخدامنا العادى لا يحمل دلالة، الطفل عندما يتحدث بالحرف فهذه ظاهرة طبيعية لأنه لا يستطيع أن ينطق الكلمة المقطعية دفعة واحدة فينطق حرفاً ويضيف للحرف حرفاً آخر أو يضيف للحرف الآخر حرفاً ثالث إلى أن تكون هناك كلمة فيبدأ يقول بابا وماما وهكذا يبدأ يطلب الأشياء، ليس للضرورة أن يكون نطقه

لل كلمات الأولى نطقاً واضحاً يعنى ممكن أن ينطق بكلمات لا تفهمها، إلا أمه أو إخوته لكن الناس العاديون لا يفهمون الكلام، وهذا راجع إلى أنه كرر الكلمات أمامهم بحيث أصبحت لها دلالة. إذا نتفق الآن على أن الطفل يبدأ باللفظ الواحدة أو بالحرف الواحد والحرف الواحد ينمو إلى كلمة والكلمة تنمو إلى جملة والجملة تنمو إلى عبارة وهي الـ phrase يعنى عندنا حرف كلمة جملة عبارة. لابد أن تعلموا أن هناك فواصل زمنية بين تعلمه للحرف وانتقاله إلى الكلمة تطول إلى شهر أو شهرين. وهناك فاصل زمني بين تعلمه للكلمة وبين تعلمه للعبارة تصل إلى شهرين أو ثلاثة وهناك فاصل زمني بين تعلمه للجملة وتعلمه للعبارة تصل سنة أو سنتين.

نحن الآن نتكلم في أول مرحلة من مراحل اكتساب اللغة وهي لغة فهم الكلام وتعلمه، هناك شيء مهم جداً في فهم الكلام وتعلمه وهو هل هناك علاقة بين تعلم الطفل للألفاظ التي أشرنا إليها سلفاً وبين عنصر المعنى؟.

هناك علاقة بين عنصري الألفاظ والمعنى أو بين اللفظ والمعنى، هذه العلاقة يمكن حصرها فيما يلي:

أولاً: أن الطفل عندما يدرك عنصر المعنى للكلام الذي يقوله فهذا معناه أن الكلام سيحمل دلالة وهذه الحالة تكون في بداية السنة الثالثة، أي عندما تكون الكلمات ذات معان دقيقة، يعنى أنه يقول الكلمة ويقصدها. أما قبل هذا فإن الكلمات في ذهنه كانت لها معان إلا أنها مشوشة أي غير واضحة والشيء المهم جداً والطريف والظريف في ذلك أنه كما يحدث نمو

في اكتساب الطفل للألفاظ فإنه يحدث نمو مماثل للمعاني، لماذا؟ لأننا تحدثنا منذ قليل فقلنا إن الألفاظ تمر بمراحل أربع وهي الحرف، الكلمة، الجملة، العبارة.. وهكذا في تكوين المعنى، والمعنى يتكون وفق مراحل أربع أيضاً، أول مرحلة معنى يكونه الطفل لنفسه كأن يقول كلمة بابا أو ماما لكل من أمامه جميع الرجال بابا وجميع السيدات ماما، المعنى هنا أتى من نفسه لم يفرضه عليه أحد. وهذه تكون في العام الأول والنصف الأول من العام الثاني.

المرحلة الثانية يتكون المعنى من خلال الآخرين الأسرة مثلاً يعرف منهم أن بابا مقصود بها الوالد وماما مقصود بها الأم. تبدأ المعاني في الظهور مع تقدم الطفل في العمر. وهذا يأتي في نصف العام الثاني، والنصف الأول من العام الثالث.

المرحلة الثالثة وهو المعنى أصبح لصيقاً بالشيء في ذهن الطفل يتسم بالعمومية كأن يطلق الطفل اسم يرتقال على كل ما هو أصفر، ويطلق أسم الحمام على كل ما هو طائر، هنا المعاني لصيقة بالأشياء إلا أنها عامة. وهذا يأتي في النصف الثاني من العام الثالث.

المرحلة الرابعة والأخيرة وهي مرحلة استقرار ثباتي وثبوتها وتحديددها، تكون في العامين الرابع والخامس، التفاح تفاح، البرتقال يرتقال، الحمام حمام، العصفور عصفور، الرجل رجل.

العلاقة بين فهم اللغة وتعلمها:

هناك نظرية في تعلم اللغة تقول إن الإنسان يستخدم ألفاظا ومعان جيدة إذا أدرك أبعاد استخداماتها في الحياة، بمعنى أن الإنسان إذا تكلم بكلام وهو يفهمه فإنه من السهل عليه إفهام الآخرين أن الإنسان لا يستطيع أن يستخدم اللغة استخداما جيدا إلا إذا فهمها، والطفل أيضا إذا فهم الكلام عبر به تعبيرا جيدا وعبر به في الموقف المناسب. ولذا نقول أنه لا يحدث أي تعلم حقيقي للغة إلا إذا كان هناك فهم لها. وهذه أول مرحلة من مراحل اكتساب اللغة وهي فهم الكلام وتعلمه.

المرحلة الثانية: وهي أخطر مرحلة وهي المحاكاة:

ما الفرق بين المحاكاة والتقليد؟

يحتزن الإنسان تصرفات معينه في داخله فيبدأ في تقليدها أي عمل مثلها بالضبط، من حيث لا يشعر أن يقلد، فلان يستمع مثلا للشيخ عبد الرحمن الحذيفي وهو يتلو فيستمع إليه كثيرا جدا وعندما يأتي لكي يقرأ فهو لا يعتمد أن يقلده لكن لكثرة ما يستمع إليه فإنه ينحو نحوه من حيث أنه لا يدري أنه يقلد أو لا يقلد بل إنه من كثرة الاستماعية فإنه يحاكي بطريقة لا إرادية، لكن التقليد فيه إرادة، إنسانا يعمل شيئا ويقلد فلانا فيه، أي أنه يعتمد ذلك، ويقصد هذه الحركة بالذات فعلية المحاكاة هي في الأصل عملية لا إرادية أما التقليد فهي عملية إرادية، القروء تقلد الإنسان أم تحاكيه؟ تقلد لماذا؟ لأنها حركات مقصودة. هنا أقول عن المحاكاة أنها أهم مراحل اكتساب اللغة من وجهة نظرنا، والمحاكاة تكون عند الطفل من بداية نطقه اللغة، الطفل كائن اجتماعي ولذا فإنه من الطبيعي أن يتعلم اللغة عن

الآخرين لأنه إذا لم يوجد هؤلاء الآخرون فلن تكون هناك لغة، المعلومة المهمة جدا هنا تحدثنا عن (قصة أمالا وكمالا) وملخص هذه القصة: - أن الإنسان يتعلم اللغة بطريقة اجتماعية ومن الآخرين، وقصة أمالا وكمالا دليل على ذلك، أن الباحثين في القرن الماضي في الهند في أي بلاد العجائب بلاد الواق الواق وبلاد تركب الأفيال في الهند، وبلاد تأكلها الأفيال أيضًا الهند، هذا العالم اكتشف عندما كان يسير في إحدى الغابات سمع صوتا غامضا جدا لا هو بصوت إنسان ولا هو بصوت حيوان فأقترب العالم من مصدر الصوت فأتى باثنين مشوهين لا هم بالإناث ولا هم بالحيوانات، من الصعب تصنيفهما وبدأ يبحث عن قصة هذين المشوهين، تبين أنه كان هناك صياد هندي يقوم بالرعي فنسى طفلين، فإذا بالذئاب تتبنى هذين وبدل أن تأكلهما الذئاب فإذا بها تحافظ عليهما وتعيش أمالا وكمالا بين الذئاب إلى أن يصلا إلى سن ١٤ سنة، واسم أمالا وكمالا وهو الاسم الذي وضعه العالم لهما، وبعد ١٤ سنة كان العالم يسير فاستمع إلى صوت غريب جدا لا هو بصوت إنسان ولا حيوان فأخذهما إلى معامل التجارب لكي يعيدهما إلى حالتهم الإنسانية الأولى، يرجعهما مرة ثانية إلى بشريتهما، يرجعهما إلى حالتهم الأولى فظلتا على حالتهم، يأكلان بطريقة حيوانية، يفضلان الظلام عن النور، يهربان من النور، لم يتكيفتا على حياة البشر وبعد عدة شهور إذا بهما يموتان، هذه القصة نقولها في مجال مهم جدا وهو أن الإنسان يتعلم اللغة ويتعلم العادات عن طريق المجتمع

فإذا لم يكن هناك مجمع فليس هناك لغة وليس هناك عادات وكنا نتحول جميعاً إلى آمالا وكمالا.

في التراث الإسلامي أو التراث العربي عندنا قصة مماثلة عالم اسمه ابن الطفيل، ألف قصة اسمها (مربن يقظان) وهى تشبه قصة آمالا وكمالا، أنه تربى في الجبال وعلمته الحيوانات، ولم يتعلم اللغة ومات على هذه الحالة .

في الأدب الإسلامي توجد قصة طريفة التي كان فيها أحد العابدين اسمه عبد الواحد بن يزيد فجاءه في المنام فأخبره أن له قرينة موجودة في مكان كذا فذهب إليها عبد الواحد بن يزيد فوجدها ترعى الغنم، ورأى أمرا غريبا جدا رأى أن الذئب المفترسة تأكل مع الغنم، فمن طبيعة الذئب أن تأكل الغنم وليس العكس تأكل مع الغنم. فسألها عبد الواحد بن يزيد كيف هذا؟ كيف تأكل الذئب مع الغنم؟ فقالت له إجابة جميلة جدا قالت: أصلحت بيني وبين الله تعالى بين الذئب وبين الغنم فكون الحق سبحانه أراد أن يعلمنا شيئا معينا عن طريق آمالا وكمالا؟ فهذه الحكمة أرادها الله عز وجل وهي تخالف الموارث الطبيعية، ورغم ذلك فهي حكمة نتعلم من خلالها.

أقول في المحاكاة: إن الطفل يتعلم اللغة عن طريق نوعين من المحاكاة هناك ما نسميه بالمحاكاة التلقائية يعنى نحكي بطريقة طبيعية يقول كما يقول الآخرون ويلبس كما يلبس الآخرون أي محاكاة داخلية في جميع حياته.

وهناك نوع آخر من المحاكاة وهي المحاكاة مع الفهم، يعنى هو في النوع الأول كان يحاكي وهو لا يدري ما يفعل في النوع الثاني المحاكاة مع الفهم

أي المحاكاة بوعي، نحن في حياتنا عمليا ونحن كبار عندما نرى إنسانا يفعل مثل الآخرين تماما دون أن يعي ما يفعل نقول إنه طفل صغير لأنه ارتد إلى الطفولة فحاكى محاكاة تلقائية لا يعي ما يفعل.

والمحاكاة تكون من العام الأول إلى العام الرابع، وهي أهم عوامل تعلم اللغة، ليس هناك تعلم للغة بدون محاكاة.

الكلام الذى قلته الآن نفهم منه أن لغة الطفل آخذة في الزيادة المعلومة المهمة السهلة، وهى أن متوسط ما يتعلمه الطفل بين سنتين إلى ست سنوات، متوسط ما يتعلمه الطفل في السنة الواحدة ٥٠٠ كلمة بين سنتين وبين ست سنوات، وطبعا هذه المعلومة مهمة جدا تغنينا عن حفظ الأرقام السابقة، وهذا الرقم ٥٠٠ كلمة يساوى معدل الزيادة في لغة الطفل ونستطيع أن نقول: إنه مع بداية تعلم الطفل للغة فإن هناك كلمات كثيرة ينطق بها الطفل لكنها لا تحمل معنى، لكن المهم أنه ينطق بها، لأننا ذكرنا أن اكتساب المعنى مرحلة تالية على اللفظ، الطفل يتكلم الأول ثم بعد ان يتكلم يكتسب المعاني ولذلك ممكن أن يتكلم كلمات كثيرة جدا، ولكنها لا تحمل معنى على الأقل عند والديه ولكنها تحمل معنا في داخله.

ما أنواع المفردات، التي يتعلمها الطفل، أو التي ينطق بها الطفل؟ نقول أن نفس الكلمات التي يقولها الكبار هي التي يتعلمها وينطق بها الطفل.

فالكبار يستخدمون جميع أنواع المفردات بنسبة واحدة، بدرجة واحدة.

يعنى الاسم مثل الفعل مثل الحرف. لكن عند الأطفال الأمر يختلف

لأنه يتعلم اللغة وفق ثلاث قواعد: -

القاعدة الأولى: هي القاعدة النغمية.

القاعدة الثانية: هي القاعدة العينية.

القاعدة الثالثة: هي القاعدة الواقعية.

وعلى هذا فإنه يستخدم أنواع المفردات على النحو التالي الأسماء أولاً، الأفعال ثانياً، الضمائر ثالثاً، الظروف رابعاً، حروف الجر خامساً. عندنا ثلاث قواعد تحكم نمو المفردات عند الطفل هي القاعدة النغمية والعينية والواقعية. القاعدة النغمية: كلمة النغمية كلمة معيبة، نقول فلان نفعي بتاع مصلحته لكن عند الأطفال ليست معيبة، يأخذ الإنسان حاجاته وبعد ذلك ينساه.

النغمية عند الطفل أنه يستخدم من الكلمات ما ينفعه فهي ليست معيبة. يعنى الكلمات التي يحتاج إليها، الكلمات التي يعبر بها عن حالته، إذا كان عطشانا أو جوعانا أو بردانا أو حرانا، أي حالة من هذه الحالات الطفل يتعلم من أجل مصلحته وهذا أمر طبيعي، مبدأ النغمية.

المبدأ الثاني: مبدأ العينية والذي نعبر عنه ككبار بقولنا البعيد عن العين بعيد عن القلب، الأمور التي يراها الطفل بعينه فإنها أكثر من الأمور المجردة. يعنى يتعلم كلمة كرسي، كلمة أرض، كلمة سماء، يتعلم الأشياء التي يراها بعينه، يتعلم أسماء أخواته وهذه هي العينية أو المعاينة.

المبدأ الثالث وهو الأخير: الواقعية: ونقصد بالواقعية، البيئة، أي الكلمات الموجودة في بيئة الطفل، ابن الجزيرة العربية يتعلم كلمات لها صلة باللغة العربية ويتعلم مفردات عربية. الذى يعيش في بيئة صحراوية يتعلم

كلمات لها باللغة الصحراوية ، الأطفال الذين ولدوا في الإسكيمو أو في بلاد سيبيريا يتعلمون الكلمات المتصلة بالثلوج يعنى الطفل يأخذ الكلمات الموجودة في بيئته، المولود في بيئة ساحلية مثل جدة ، والإسكندرية يتعلم كلمات عن البحر الموجودة أو في بيئة جبلية ، أو في بيئة زراعية يتعرف على كلمات عن الزراعة أو الخضرة وهكذا وهذا هو معنى الواقعية ، هناك معايير ثلاثة يتعلم الطفل بها مفردات وهي النفعية، والمعينية ، والواقعية. قلنا إن أنواع المفردات التي يتعلمها الطفل خمسة وهي الأسماء، الأفعال، الضمائر، الظروف، حروف الجر.

لماذا جاءت الأسماء رقم واحد؟ باعتبار القاعدة الثانية وهي العينية، والأسماء التي هي عبارة عن أسماء اخوته او من يراه في البيت امة أباه ، من الطبيعي أن تأتي الأسماء أولاً بحكم المشاهدة ،الأفعال رقم اثنين لأنها اقل استخداماً وهنا معلومة مهمة في الأفعال ،الطفل يبدأ الكلام في الأفعال يعنى بالأفعال الطلبية أي فعل الأمر ، الأسماء رقم واحد، الأفعال رقم اثنين، الضمائر رقم ثلاثة يبدأ يتكلم عن نفسه أنا ، وعن الطرف الاخر أنت ،ويتكلم عن هو ، هي ، وعندما يتحدث عن الضمائر يكون قد اكتسب امرين الامر الأول التعبير عن ذاته والامر الثاني التعبير عن الاخرين. الأمر الثالث الضمائر الأمر الرابع استخدام قليل للظروف فوق، تحت ، مساء وكلها استخدامات قليلة جداً في حياة الطفل لأنه لا يدرك عنصر الزمن ، الامر الأخير وهو حروف الجر وحروف الجر ترد قليلاً في اللغة العربية وبطبيعة الحال يكون استخدام الطفل لحروف الجر قليلاً.

والظروف هي التعبيرات عن الزمن مثل الصباح والمساء والليل والنهار أو التعبير عن المكان فوق أو تحت أو التعبير عن الجهات الأصلية شمال جنوب شرق غرب، وإدراك الطفل لهذه الأشياء ضيق ولذا فاستخدامه للظروف وخاصة ظروف الزمان يكون قليلاً في المرتبة الرابعة، وتأتي في المرتبة الأخيرة حروف الجر وحرف الجر لا يرد إلا مرة واحدة في الجملة العربية ولذا فاستخدام الكبار له قليل كما أن استخدام الصغار له أيضاً قليل. هنا معلومة مهمة جداً أن ترتيب المفردات من الأسماء للأفعال للضمائر للظروف لحروف الجر من الممكن أن يكون هذا الترتيب موجود عند الكبار لكن الاختلاف في شيء واحد فقط، وهو استخدام الضمائر عند الكبار رقم ١، لو أردنا أن نعدل الكلام عند الكبار تكون هكذا: الضمائر، الأسماء، الأفعال، الظروف، حروف الجر. وهذه مسألة في غاية الأهمية.

العلاقة بين نمو المفردات عند الطفل وبين الذكاء:

هناك علاقة بين الذكاء ونمو المفردات. إذا كان الذكاء معبر عنه بجانب يتصل بالبيئة، وجانب آخر يتصل بالوراثة فإن الجانب البيئي يسهم إسهاماً كبيراً في نمو مفردات الطفل. إذا اعتبرنا الذكاء عبارة عن جزئين جزء يتصل بالبيئة، وجانب آخر يتصل بالوراثة فإن الجانب البيئي يسهم إسهاماً كبيراً في نمو مفردات الطفل. إذا اعتبرنا الذكاء عبارة عن جزئين جزء يتصل بالبيئة وجزء آخر يتصل بالوراثة فإن الجانب البيئي يعجل بنمو المفردات وتعبير آخر البحوث العلمية تقول إن أبناء المدن وأبناء الطبقات الغنية تنمو عندهم المفردات بصورة أسرع وأكبر من أبناء الريف ومن أبناء الطبقات

الفقيرة أي أن المجتمع بصورة عامة إذا كان المجتمع مدنياً أو متحضراً. أو إذا كان المجتمع ريفياً في كلتا الحالتين المجتمع يؤثر في نمو المفردات، أبناء الطبقات الغنية تنمو اللغة عندهم أسرع من أبناء الطبقات الفقيرة، وعلى هذا نقول إن هناك علاقة بين الذكاء البيئي وبين نمو المفردات. لو أردنا أن نقدم رأياً آخر يقول إن أبناء الطبقات الريفية وأبناء الطبقات الفقيرة تنمو عندهم المفردات أسرع بحكم ماذا؟ بحكم أن المجتمعات الريفية والمجتمعات البدوية أكثر التحاماً أي يوجد علاقات اجتماعية، ليس هناك تحفز في العلاقات، أي فرد يزور الآخر في أي وقت، أي أن الحياة فيها نوع من البساطة، أما حياة المدن فهي معقدة وبالتالي البيئة الريفية تتيح للطفل نوعاً من العلاقات المتعددة مع أقرانه، يعنى يجد مكاناً يلعب فيه، يجد مكاناً يلهو فيه، الحياة واسعة، لكن في المدن الأماكن ضيقة وليس هناك متسع للعب ولا متسع لتكوين علاقات الرفاق.

ولذا فإن البحوث العلمية في جانب آخر تقول: أن أبناء الريف تنمو عندهم المفردات بصورة أسرع لما ذكرناه. تسأل أحد البنات تقول ما طبيعة الغنى لا؟ ماذا تعنى بيئة غنية؟ البيئة الغنية المقصود بها الثراء الثقافي في المقام الأول، والثراء الثقافي معناه أن الطفل يستمع إلى لغة راقية من والديه، المؤثرات الثقافية كثيرة فالبيئة الغنية هي غنية بثقافتها، أيضاً من معالم البيئة الغنية الثراء الاقتصادي، وهو الثراء المادي والثراء المادي قد يكون نعمة وهو نعمة بالنسبة للطفل حيث توفر له الوسائل والأدوات التي من شأنها أن تعجل بذلك، وقد يكون بخلاف ذلك. والمهم أن الثراء الثقافي يتمثل أنه

إذا كان الأبوان متعلمين فإن هذا يتيح لهذا الطفل أن يتعلم لغة راقية عن طريق ما يسمع، أما الثراء المادي فقلنا أنه نعمة ونقمة هو نعمة لأنه يتيح للطفل ألعاب وأدوات ووسائل من شأن كل هذه الأشياء أن تزيد وعجل بنموه اللغوي. أما إنه نقمة فلأن الثراء المادي قد يحول بين الطفل وبين والديه وخاصة بين أبيه لأنهما منشغلان عنه بالمادة، وهذه أمور معروفة في المجتمعات العربية بصفة خاصة.

العلاقة بين الحالة الانفعالية والوجدانية للطفل وبين نمو المفردات عنده:

هذه قضية مهمة إنها تدخلنا فيما يسمى باضطرابات الكلام، هناك علاقة فعلا أساسية عند الصغار وعند الكبار الحالة الوجدانية والانفعالية وبين نمو اللغة. الإنسان الكبير منا عندما ينفعل أو يكون غير متوازن انفعاليا فإن جميعه للكلام نفسه يكون أقل تركيزاً فأحيانا ينطق بألفاظ لا يعيها لما يكون في حالة من الغضب، حتى في الشريعة الإسلامية عندما يكون غاضباً جداً وفي حالة إغلاق عن التفكير فإنه يرفع عنه ما يتلفظ به، عند الطفل أيضاً إذا كان الطفل في حالة من السوء أي الاعتدال المزاجي والانفعالي فإن المفردات ستنمو عنده بصورة طبيعية.

الحالة الانفعالية للطفل، الكبار هم الذين يصنعونها، أنا أذكر انه منذ فترة ليست بعيدة أتى أحد الناس إلى بطفله كان عمره خمس سنوات، وكان لديه تعثر في نطق الحروف، وعندما يتكلم يسقط حروفاً من الكلام وبعض الحروف لا يستطيع إخراجها مطلقاً يعنى عنده اضطراب كلامي، وكان

الطفل يأتي إلى مرات كثرات وبدأت أدريه تدريبات لغويه وبفعل التدريبات نمت عنده المفردات لكن حدثت حالة من الانتكاسة لهذا الطفل تبين من خلال دراسة هذه الحالة أنم الطفل قد توفيت أمه ثم تزوج أبوه من أخرى، وهذه الأخرى كانت تسمى معاملته خاصة عندما يغيب أبوه، وأن هذه الأخرى أيضاً كان لها ابن آخر تفضله على هذا الطفل، هي تعبير عن أن الحالة الانفعالية والوجدانية للطفل مسؤولة عن الاضطرابات الكلامية، كما أنها مسؤولة عن تعثر نمو المفردات عند الطفل، دائماً نقول ليس بوسعنا أن نفصل بين الانفعال الإنسان وبين ما يصدر عنه من كلام فالكبار مثلاً أو الصغار نستطيع أن نحكم عليهم حكماً صادقاً بالاتزان أو عدمه من خلال أدائهم للغة، يعنى الإنسان مثلاً الذى يتحدث بطريقة هادئة والذى يرتب الكلام بثقة نقول عنه أو نقول عنها أنه إنسان متزن أو إنسان متزنة ولذلك في العيادات النفسية لكى يحكم على اتزان الإنسان أو الإنسانة فإنهم يطلبون منهم أن يتكلم أو يكتب وعندما يتحدث وعندما يكتب نستطيع ان نحكم عن مدى اتزانه.

هناك نقطة أخيرة ومهمة جداً في نمو المفردات وهى عندما نقدم للطفل مفردات جديدة فيجد صعوبة في تعلمها فعلى ككبار ان نقدم هذه الكلمات الجديدة مصحوبة بقرائن وبأدلة لكى يسهل على الطفل تعلمها. قرائن أي صور يعنى الكلمات الصعبة نقدمها للأطفال مصحوبة بصور، وعندما يتعرف على الصورة فانه سوف يتعرف على الكلمة وهذا موضوع مهم جداً، وسيأتي تناوله بعد ذلك.

إذا كنا قد تحدثنا عن نمو المفردات، فماذا عن نمو الجمل؟ الجملة عند الطفل تأخذ في النمو تدريجياً، فيما يتعلق بنمو الجمل نقول عندنا مشكلة في اللغة العربية وهي اننى من الممكن ان اعبر بالجملة عن الكلمة واعبر بالكلمة عن الجملة يعنى كلمة أه وكلمة ياه للتعجب هذه جمل وكلمة أه بمعنى إني اتوجع، وكلمة ياه إني اتعجب أصبحت جملة، القرآن الكريم عبر عن الجملة بالكلمة وذلك في سورة المؤمنون في قوله تعالى (حَتَّىٰ إِذَا جَاءَ أَحَدَهُمُ الْمَوْتُ قَالَ رَبِّ ارْجِعُونِ لَعَلِّي أَعْمَلُ صَالِحًا فِيمَا تَرَكْتُ كَلَّا إِنَّهَا كَلِمَةٌ هُوَ قَائِلُهَا) هذا لا كلام في سورة المؤمنون الآية رقم: ٩٩ والآية رقم: ١٠٠. فانتبهوا للآية (كَلَّا إِنَّهَا كَلِمَةٌ هُوَ قَائِلُهَا) والكلمة هي (رَبِّ ارْجِعُونِ لَعَلِّي أَعْمَلُ صَالِحًا فِيمَا تَرَكْتُ) نستشهد بهذه الآية على انه في اللغة العربية نعبر بالكلمة عن الجملة وبالجملة عن الكلمة. قلت عندما أقول أه هذه جملة وليست كلمة لأنها في الأصل كلمة ولكنها في معنى الجملة، القرآن الكريم يذكر الجملة ثم يعبر عنها بالكلمة، في قوله تعالى (قَالَ رَبِّ ارْجِعُونِ لَعَلِّي أَعْمَلُ صَالِحًا فِيمَا تَرَكْتُ) ورغم ذلك قال كلا إنها كلمة هو قائلها ونؤكد هنا على نقطة وهي أن تحديد معنى الكلمة وتحديد معنى الجملة امر يحكمه المعنى ، ويحكمه إرادة المتكلم ، مثلاً سنقول فيما يتعلق بنمو الجمل فإن هناك مراحل ثلاث لتكوين الجملة عند الطفل هناك ثلاث مراحل لتكوين الجمل عند الطفل. المرحلة الأولى هي مرحلة الجملة-الكلمة . المرحلة الثانية مرحلة الجملة شبه التامة. المرحلة الثالثة هي الجملة التامة.

النوع الأول وهو الجملة الكلمة أي أنه ينطق كلمة واحدة ولكنها تحمل معنى الجمل. مثل ما أشرنا إليه منذ قليل أف معنى انى اضجر. واه انى اتوجع.. فهذه كلمات تحمل معنى الجملة أو الجمل. مرحلة الكلمة الجملة تكون في النصف الأول من السنة الثانية ونطلق عليها مرحلة التسمية أي انه يتعرف الطفل على أسماء الأشياء ونستعين في ذلك بتقديم الصور اليه وهذه الصور يستطيع ان يسميها.

الكلام في الأفعال يعنى بالأفعال الطلبية وهى فعل الأمر الأسماء رقم واحد والافعال رقم اثنين والضمائر رقم ثلاثة يبدأ يتكلم عن نفسه انا ويتكلم عن الطرف الاخر انت ويتكلم عن هو وعن هي، وعندما يتكلم عن الضمائر يكون قد اكتسب امرين، الامر الأول هو التعبير عن ذاته والامر الثاني هو التعبير عن الاخرين.

بطبيعة الحال حروف الجر ترد قليلة في الجملة العربية، أي يرد حرف الجر في الجملة مرة واحدة، بطبيعة الحال يكون استخدام الطفل لحروف الجر قليله.

هذه الكلمات الجميلة يتعدد معناها بتعدد نغماتها أي صوتها أي طريقة نطقها مثلا أقول (يا ولد) فأنادى عليه وأقول يا ولد لكى ازجره والكلمة واحدة ولكن نطقي للكلمة اعطى لها معانى كثيرة من التعجب الى النداء الى الاستهزاء الى الضجر... وهكذا .

في هذه المرحلة أيضا وهي مرحلة الكلمة الجملة يعتمد فيها الطفل على محاكاة الكبار لأننا نقول دائما في مجال اللغة ان الطفل راشد صغير راشد

أي: ناضج. نقول: إن الطفل تعلم اللغة راشد صغير أي أنه يحاكي لغة الكبار في هذه المرحلة التي تبدأ بما نسميه الطمطمة وهي أن يبدأ يطمطم أي يرد بعض الكلمات بنفسه، في هذه المرحلة يعتمد الطفل في تعلمه للغة على السؤال والاستفهام. هذه المرحلة هي المرحلة الأولى في تعلم الجمل وهذه المرحلة تسمى مرحلة الجملة الكلمة وأبرز ما فيها التسمية والطمطمة وإن الطفل راشد صغير في تعلم اللغة وأن هذه المرحلة تكون في النصف الأول من العام الثاني.

أولاً: لأن الطفل ينطق جملاً عشوائية.

ثانياً: لا يزداد اكتمال فهمه للكلام إلا مع كثرة ترديده للكلام وعندما يردده فانه يكتسب ويفهم.

لماذا لا تكتمل الجملة عند الطفل في هذه المرحلة؟ لأنه لم يصل الى مرحلة النضج العقلي، لم يصل بعد الى اكتساب المفردات التي تمكنه من صياغة جملة طويلة وعلى هذا. لماذا لا ينطق الطفل في هذه المرحلة.. السنة الثالثة جملة تامة، الإجابة لأنه لم يكتسب بعد من المفردات اللغوية ما يسمح له ببناء الجملة الطويلة.

المبحث الثاني: كيفية تنمية لغة الطفل:

قبل أن نتحدث عن كيفية تنمية لغة الطفل نقول: إن الطفل يتعلم القراءة، عملية القراءة، من خلال خمس مراحل: -

المرحلة الأولى: وهي مرحلة الاستعداد للقراءة وهي تكون بين سن الرابعة إلى السادسة وتساهم الأسرة بدور كبير في تهيئة الطفل لعملية القراءة. تحدث عنده التهيئة النفسية والتهيئة العقلية.

المرحلة الثانية: وهي مرحلة اكتساب العادات الأساسية للقراءة وتكون بين سني السادسة والسابعة من العمر والعادات الأساسية للقراءة هي تعرف الحروف وكيفية حركات العين، والعين هي قفزات العين في القراءة، المفروض أن الإنسان الناضج، الكبير تلتقط عينه في القراءة في النظرة الواحدة من أربع إلى خمس كلمات، ومن الممكن أن أقرأ سبع كلمات بوقفة عين واحدة وهي النقلة النظرية أو القفزة النظرية. أما الطفل فإنه لا يلتقط إلا كلمة واحدة ويبدأ في تهجى هذه الكلمة إلى أن يستطيع تكوين الجملة أو تركيب الجملة.

المرحلة الثالثة: وهي تحسين مستوى القرائي للطفل وتكون من السنة الثامنة إلى السنة العاشرة وهي مرحلة مهمة جداً، ونحن بدورنا كمعلمين ومعلمين نساعد في تحسين المستوى القرائي للتلميذ عندما نقدم له لغة سهلة تناسب مستواه يتفاعل مع الكلمات فتصبح جزء من رصيده اللغوي، تحسين المستوى القرائي بالنسبة للتلميذ يتطلب منه بالنسبة للطفل أن يتعرف على مفردات جديدة يستطيع من خلالها أن يقرأ بسهولة. في هذه المرحلة وهي المرحلة الثالثة.

المرحلة الرابعة: هي توسيع مجالات القراءة ويتمثل ذلك في السنوات من التاسعة إلى الرابعة عشر، وهي مرحلة توسيع مجالات القراءة ويتمثل ذلك

في السنوات من التاسعة الى الرابعة عشر، وهي مرحلة توسيع مجالات القراءة وذلك بان يتعامل الطفل مع النتاج الأدبي الذي يخرج كتاب الأطفال او بمعنى اخر الذين يكتبون للطفل.

المرحلة الأخيرة: هي مرحلة نضج العادات القرائية بمعنى أن يصل التلميذ إلى مرحلة التمكن من القراءة فيقرأ قراءة جهرية واضحة ويقرأ قراءة صامتة يفهم من خلالها كما يقرأ قراءة تنمي عنده الجانب العلمي المعرفي، يعنى عندما يقرأ فإنه يتعلم افكاراً جديدة وإذا لم يقرأ الانسان الناضج وتزداد معلوماته يوماً بعد يوم فنحن نقول: إن باطن الأرض خير له من ظاهرها يعنى الموت احسن، أو أنه يعيش وهو ميت، إذا مر عليك يوماً ولم تكتسب فيه معرفة جديدة فاعلم أنك في نقصان.

كيف ننمي لغة الطفل؟

يمكن تنمية اللغة للطفل بعامة من خلال ما يلي:

١- أن ننمي الثروة اللغوية عند التلميذ وذلك بان نقدم له مفردات جديدة يتعلمها، يعنى نعلمه كلمات جديدة أو نعلمه معاني جديدة للكلمة الواحدة، يعنى مثلاً نقدم له كلمة (حزين) وأعلمه الكلمات المشابهة لمعنى كلمة حزين.

٢- الامر الثاني هو توسيع دائرة المفردات التي يتعلمها

الطفل وذلك ما تقدم له مفردات تتصل بالأشياء المحسوسة والأشياء المجردة وأن تقدم له أسماء وافعالاً وأن نقدم للطفل الصفات والأحوال، ما الفرق

بين الصفة والحال، نقول: فلان صفته طويل لكن حالته مسرور غضبان وهكذا.

أن نقدم متصلة بالصفات وكلمات أخرى متصلة بالأحوال وأن نقدم له كلمات مما يدور في البيئة التي يعيش فيها بحيث إننا عندما نقدم كتب الأطفال أو كتب تعلم القراءة، فإنها تخاطب عقلية الطفل وبيئة الطفل في أي مكان من الوطن بحيث إن التلميذ أو الطفل يكتسب مفردات جديدة تتصل بحياته، أيضاً توسيع دائرة المفردات تسهم فيها برامج الإذاعة المسموعة وهي إذاعة، والإذاعة المرئية وهو التلفزيون، برامج الأطفال في التلفاز ينبغي أن تزيد من الثروة اللغوية عند الطفل بأن يتعلم في كل مرة كلمات جديدة، ومثل على سبيل المثال لو قلت لتلميذ أو طفل: اذكر أسماء عاصمة عربية تنتهي بحرف الميم؟ اذكر عاصمة بحرف الدال؟.

اذكر اسم عاصمة عربية تبدأ بحرف الباء؟ وهكذا.

يعنى نوسع الدائرة اللغوية عند الطفل بحيث يكتسب مفردات جديدة، لأنه إذا لم يكتسب مفردات جديدة فلن تنمو عنده اللغة وسيتعثر عند عملية القراءة في فك الرموز ويتعثر في عملية التحدث، ويتعثر في عملية الكتابة ويتعثر في عملية التعلم ويتعثر في تعلم الاستماع.

٣- الأمر الثالث في تنمية مهارات لغة الطفل وهو

موضع كتب القراءة في مرحلة ما قبل المدرسة وفي مرحلة المدرسة الابتدائية بحيث تكون الكلمات الموجودة فيها مناسبة لمستوى

الطفل ولا يتحقق ذلك إلا بالاعتماد على قوائم المفردات، ونحن نؤكد ونعيد أن كتب القراءة في العالم العربي عندنا فيها حشو كثير وتقوم على الإكثار من الألفاظ في حد ذاتها دون التركيز على المعاني وكاتب ألفاظ تفوق المدرك العقلي عند التلاميذ وهذا يرجع إلى أن الخبراء عندنا يعتمدون على حسهم الذاتي.

في هذه النقطة نقول: إن كتاب القراءة مهم جداً بالنسبة للطفل؛ لأنه من خلاله يتعلم اللغة فلا يستطيع أن يكتب إلا إذا قرأ ولا يستطيع أن يتحدث تحدثاً جيداً يعنى يبنى الجملة، يركب العبارة لا يستطيع أن يفعل ذلك إلا من خلال القراءة.

الفصل الثالث

القراءة التحليلية (تشخيصها وتعلمها)

عندما نتناول المادة المقروءة بالتأمل الدقيق، والتوقف المفحص في محتواها، فإننا نستعين في ذلك بعدة مستويات للتحليل، سنعرض الآن لتلك المستويات من حيث التعريف بها تفصيلاً، ثم نعمد إلى تطبيق تلك المستويات من خلال رائية أبي فراس الحمداني.

وهذه المستويات في الواقع هي محاولة للغوص التحليلي والتأملي داخل المقروء بغرض الارتقاء من ظاهريات النص إلى داخلياته، وبغرض استنباط الجوانب الدفينة فيه، وبغرض الانتقال من أعمال الحواس القرائية إلى إدراك ما خلف الكلمات. وإليك تفصيل تلك المستويات.

المبحث الأول التحليل الصوتي:

تبدأ فعاليات اللغة من مستوى الصوت، وتنتهي عند مستوى الدلالة مروراً بمستويات أخرى، ولكن ماذا نحلل في الجانب الصوتي في النص المقروء؟

١- طبيعة الحروف والكلمات في المقروء، اختلاف طبيعة

الحروف داخل الكلمات يؤثر بالطبع في حركة المعنى، أولست تري حروفاً قوية شديدة كالقاف والصاد والضاد، والتي إن تكررت كثيراً بالنص دلّ ذلك علي الشدة والغلظة في جانب المعنى.

يقول الشاعر:

صريع علي أيدي الرجال بقفرة يسوون لحدي حيث حم قضائيا
حيث استخدم الصاد في صريع والقاف (الكفرة) والضاد والقاف في (قضائيا)
كما نجد معني الشدة والغلظة في بعض كلمات تصويرية، مثل: (قفرة) (لحدي)
(حم) (قضائيا).

وفي المقابل نجد حروفاً أخرى تتسم باللين وتعكس ظلالها علي المعني ومنها
حروف الباء والراء والذال والذال وذلك مثل قول المتنبي مخاطباً سيف الدولة
الحمداني.

ترفق أيها المولى عليهم فإن الرفق بالجاني عتاب
كما نلاحظ كذلك إن هناك كلمات، ونلاحظ كذلك أن هناك كلمات تتسم
بالقوة والتعبير عن الشدة وذلك في تكرار حروف لها طابع الشدة وعمق المخارج
وذلك مثل قول البحري في وصف قصر المتوكل بعد رحيل الخليفة :
ولم أنس وحش القصر إذ ريع سربه وإذ ذعرت أطلاؤه وجازره
وإذ صبح فيه الرحيل فهتكت على عجل أستاره وستائره
وريع : أي روع أطلاء الظباء (وهي جمع طلاء، ولد الظبية) والجآزر أي أولاد
البقر الوحشي وواضح من كلمات بعينها مدى الشدة والقوة في (ذعرت أطلاؤه
وجازره)، وفي (صبح فيه الرحيل) وفي (هتكت أستاره وستائره) .

٢- دراسة التباعد بين المخارج والتقارب منها :

تعكس مخارج الحروف جانباً من وضوح المعنى أو غموضه، فكلما كانت مخارج
الحروف متباعدة دل ذلك على الاتضاح للمعنى والتمكن للشاعر، وذلك في مثل
قول الشاعر علي لسان اللغة العربية عندما تنعى نفسها فيقول حافظ إبراهيم:

فلا تكلوني للزمان فإنني أخاف عليكم أن تحين وفاتي
أرى لرجال الغرب عزا ومنعة وكم عز أقوام بعز لغات
أتوا أهلهم بالمعجزات تفننا فيا لكم تأتون بالكلمات
وواضح أن مخارج الحروف متباعدة، وأن الكلمات ليست متكررة وليست متنافرة
هذا بخلاف قول الشاعر :

وقبر حرب بمكان قفر وليس قرب قبر حرب قفر
وبخلاف قول الشاعر كذلك.

جخفت وهم لا يجخفون بها شيم على الحسب الأغر دلائل
جخفت أي افتخرت.
واضح هنا أن المخارج متقاربة، وأن تنافرا واضحا بين الكلمات وأن هذا التقارب
أفسد المعنى وجعل الكلام معقدا.

٣- دراسة الحركات القصار (الفتحة والضمة والكسرة والسكون)
وربطها بالمعنى أن الحركات الإعرابية أساسية في المعنى، وليست حلية لأواخر الكلم
وليست بعيدة عن إرادة المعنى لدى الكاتب أو الشاعر أو المبدع.
وربما يكون طبيعياً أن نقرر أن تكرار حركة معينة من هذه الحركات، أو غلبتها
على غيرها له اتصال بالمعنى أن الإكثار من الرفع فمعناه كثرة تناول الشاعر لنفسه
وذلك مثل:

حفظت وضيعت المودة بيننا وأحسن من بعض الوفاء لك العذر
وقول الشاعر :

أنا لست أدري هل ستذكر قصتي أم سوف يعرفها دجى النسيان
وربما تحدث الشاعر عن غيره فيكثر من الرفع كذلك وذلك مثل قول الشاعر :
وما سعاد غداة البين إذ رحلوا إلا أغن غضيض الطرف مكحول
كما نلاحظ غلبة النصب في مواضع أخرى وذلك مثل قول الشاعر:
إن الذي بعث النبي محمداً جعل الخلافة في الإمام العادل
ونلاحظ غلبته كذلك في قول الشاعر:

غداة غد يا لَهْف نفسي على غد إذا أدلجوا عني وأصبحت ثاوباً

٤ - دراسة الكلمات التي توحى بالحزن أو الفرح:

إن المتلقي للمادة المقروءة يحس بجانب المعنى فيها من خلال الكلمات التي تتفق والسياق وهنا نشير إلى أن الشاعر أو الكاتب يستخدم الكلمات التي تعبر عن حالته النفسية من حيث الحزن أو السعادة .

وهذا شاعر يستخدم كلمات الحزن والكآبة :

فَأَرَى وَجُومًا كَالضَّبَابِ مُصَوَّرًا ما في قُلُوبِ النَّاسِ مِنْ غَلِيَانٍ
نَفْسُ الشُّعُورِ لَدَى الْجَمِيعِ وَإِنْ هُمُومُ كَتَمُوا وَكَانَ الْمَوْتُ فِي إِعْلَانِي
وَيَدُورُ هَمْسٌ فِي الْجَوَانِحِ مَا الَّذِي بِالثُّورَةِ الْحَمَقَاءِ قَدْ أَغْرَانِي؟
وهذا شاعر يفتخر بنفسه، ويرتفع بها ويستخدم كلمات العلو والارتفاع والسعادة:

أنا الذي نظر الأعمى إلى أدبي وأسمعت كلماتي من به صمم
فالخيل والليل والبيداء تعرفني والسيف والرمح والقرطاس والقلم

٥ - دراسة الموسيقى الداخلية وحسن التقسيم:

ثمة تقسيم داخلي للعبارات والتراكيب تطلق عليه (الموسيقى الداخلية) وهي التي نلاحظها في النغمة الداخلية والتقسيم الجيد للكلمات، وذلك مثل قول الشاعر:

فإذا حاربوا أذلوا عزيزا وإذا سالموا أعزوا ذليلا

حيث نجد حسن التقسيم للكلمات داخل البيت.

ويقول آخر في الغزل:

رقية تيمت قلبي فواكبدا من الحب

نهاني إخوتي عنها وما للب من عتب

وهذا حسن تقسيم فيما كتبه ابن العميد إلى صديق له تزوجت أمه على رغمه فيقول: الحمد لله الذي كشف عنا ستر الحيرة وهدانا ستر العورة، ومنع من عضل الأمهات كما منع من وأد البنات استنزالا للنفوس الأبية عن الحمية حمية الجاهلية ثم عرض للجزيل من الأجر من استسلم لواقع قضائه وعوض جزيل الثواب والذخر من صبر على نازل بلائه.

٦ - دراسة الموسيقى الخارجية ودلالاتها :

تقرر هنا أن هناك علاقة بين الوزن والقافية والمعنى وأن الموسيقى جزء من دوران المعنى وأن البنية الإيقاعية لا تنفصل عن الدلالة، ومن المقرر كذلك أن هناك بحورا شعرية تناسب أغراضا معينة وأن هناك قوافي محددة تناسب العاطفة .

فقافية النون من القوافي الشديدة يقول الشاعر معبرا بقافية النون:

أنا لست أدري هل ستذكر قصتي أم سوف يعرفها دجى النسيان؟

أو أنني سأكون في تاريخنا متآمراً أو هادم الأوثان؟
كل الذي أدريه أن تجرعي كأس المذلة ليس في إمكاني؟
هذا بخلاف قافية الدال الهادئة يقول الشاعر معبرا بقافية الدال:
عذبة أنت كالطفولة كالأحلام كاللحن كالصباح الجديد
كالسماء الضحوك كالليلة القمراء كالورد كابتسام الوليد
أنت .. ما أنت ؟ رسم جميل: عبقرتي من فن هذا الوجود

المبحث الثاني: التحليل اللغوي:

إن اللغة هي البناء الرئيس لأي مادة مقروءة ومن الطبيعي أن تكون اللغة من نتاج تآلف مجموعة من العناصر أهمها الألفاظ والتراكيب والصياغة والصور والعاطفة والخيال، ولعل ما يعيننا في تحليل المقروء في جانبه اللغوي هو تناول الألفاظ والتراكيب .

عناصر التحليل اللغوي :

١- دراسة دلالة الكلم المعاني:

إن الخلوص إلى معاني الكلمات أمر يساعد على فهم المعنى العام للجملة، ويساعد على تكوين الفكرة الفرعية عن جزئيات المقروء إذ تحمل بعض الكلمات معاني تبدو بعيدة تستوجب التوقف عندها لحل ألباز المكتوب وطلاسمه.
فعندما نقرأ شيئاً للبحثري نقف أمامه عاجزين ما لم نستطع إدراك معاني الكلمات التي تعد محورا دائريا للمعنى الكلي في البيت:

تحفّي له مغتاله تحت غرة وأولى لمن يقاتله لو يجاهره

حلوم أضلتها الأمانى ومدة تناهت وحتف أوشتته مقادره
ومغتصب للقتل لم يخشى رهطه ولم تحتشم أسبابه وأواصره
صريع تقاضاه السيوف حشاشة يجود بها والموت حمر أظافره
ولعلك أدركت من هذه الأبيات أن شاعرنا يصف اغتيال المتوكل في هذه المؤامرة
الدينية التي أودت بأمر المؤمنين.

ولعلك تدرك أن هناك كلمات تحتاج إلى تفسير لفهم المعنى العام، ففي البيت
الأول نجد أن مغتاله قاتله غدرا . غرة: غفلة أي: إن قاتله استتر واختفى وهاجمه
على غفلة منه، وكان أولى به أو جاهره وظهر له .

وفي البيت الثاني: حلوم: عقول. حتف أو شكتته مقادره . أجل : وفاء قدره.
أي إن الذين اغتالوه عقول صغيرة . غرر بها، ومع ذلك فهذا هو قدره الذي وافاه.
وفي البيت الثالث: الرهط الأعوان. تحتشم : تحترم ومع ذلك فإن المتوكل لم يخش
هذا الجمع الكبير من الهاجمين عليه الذين لم يحترموا حرمة القصر ولم يقيموا وزنا
لمكانته.

وفي البيت الرابع: صريع : المتوكل. حشاشة: بقية الروح، أي إن السيوف
أعملت فيه بصرامتها حتى أسلم الروح لخالقه وقد بدا الموت بحمرته وهكذا نجد أننا
في حاجة إلى فهم معاني الكلمات كي ندرك المعنى السياقي والمعنى الجزئي والمعنى
الكلي.

٢- فهم الكلمات من السياق والربط بين الكلمة والسياق:

تكتسب الكلمات دلالتها من خلال تجاورها بغيرها ومن خلال السياق الذي ترد فيه فالكلمة الواحدة قد ترد في سياق المدح وترد في سياق الذم في مواضع أخرى.

ولذا فإن هناك ما يسمى بالنظرية السياقية في دراسة اللغة، والتي تركز على اعتبار السياق وأهميته في الفهم والدلالة.

ونؤكد على خطورة تناول الكلمات وتفسيرها بعيدا عن السياق ذلك؛ لأن الكلمة الواحدة لها أكثر من معنى، والمعنى المراد والمختار إنما يحدده الموقف والسياق الذي ترد فيه، فكلمة (العين) ترد بمعنى العين الجارحة التي نرى بها وترد الجاسوس وترد بمعنى عين الماء وهكذا.

فعندما نقرأ قول الشاعر :

مهلا هداك الذي أعطاك نافلة القران فيها مواعظ وترتيل

والسياق هنا ليس مدح القرآن أو الإشادة به، وإنما السياق هو طلب الاعتذار. وعندما نقرأ:

لا يألف الدرهم المضروب صرتنا لكن يمر عليها وهو منطلق

والسياق هنا ليس هو الإسراف والتبذير وإنما هو الفخر بالكرم.

٣- دراسة العلاقات بين الكلم في البيت الواحد:

أشرنا إلى أن معنى الكلمة يتأتى من وجودها ضمن سياق، وأن ثمة علاقات تأتي من ضم الكلمات بعضها إلى بعض وهذا ما نطلق عليه بالعلاقات التي هي أساسية في تكوين المعنى.

يقول شوقي في الأندلس الجديدة:

يا أخت أندلس عليك سلام هوت الخلافة عنك والإسلام
نزل الهلال عن السماء فليتها طويت وعم العالمين ظلام
ولعلك تدرك طبيعة العلاقات الداخلية التي أوجدت المعنى وهي ليست بعيدة
المنال حيث ترى العلاقة بين أخت وأندلس وبين الخلافة، وهوت وبين الهلال
والسماء وبين العالمين والظلام.

وهذه العلاقات واضحة في إعمال المعنى وذلك في قول المتنبي :
أنا الذي نظر الأعمى إلى أدبي وأسمعت كلماتي من به صمم
فالمعنى الطريف المبتكر أوجدته العلاقة بين النظر والأعمى وبين الاستماع
والصمم وبين الأدب والكلمات وبين النظر والاستماع .

٤- دراسة الألفاظ الجوهرية المحورية في المعنى:
هناك ألفاظ محورية في المكتوب تدور حولها باقي الكلمات الفرعية، وهذه
الكلمات تستوجب التوقف عندها وتأملها.
وذلك في مثل قول ابن الرومي يرثي ابنه:

ألا قاتل الله المنايا ورميها من القوم حبات القلوب على عمد
تَوَخَّى حِمَامُ الموتِ أَوْسَطَ صَبِيَّتِي فَللهِ كَيْفَ اخْتَارَ وَاسِطَةَ الْعَقْدِ
لقد أَنْجَزَتْ فِيهِ المنايا وعيدها وَأَخْلَفَتْ الآمالُ ما كان من وعْدِ
واضح أن الكلمات المحورية هنا هي المنايا (الموت) وباقي الكلمات مبنية عليها
وذلك مثل: (حبات القلوب) (أوسط صبيتي) (واسطة العقد) (أخلفت الآمال) .
ومثل هذه الكلمات يدور حولها باقي الكلمات الأخرى، ويصح أن نطلق عليها
الكلمات المفتاحية ومن هذه الكلمات كلمة (السيف) في قول أبي تمام:

السيف أصدق أنباء من الكتب في حده الحد بين الجد واللعب

٥ - دراسة إبداعية الكلمات (المبتكر منها):

تقسم بعض الكلمات بالتفرد الخيالي والخيال الابتكاري والتأليفي لدى الكاتب والمحلل للمقروء تستوقفه مثل هذه الكلمات.

وهذه الإبداعية نجدها كذلك في التصوير المبتكر، وذلك مثل وصف المتنبي المبتكر والرائع للحمى والذي أودع فيه التراكيب المبدعة وذلك في:

وَزَائِرَتِي كَأَنَّ بِهَا حَيَاءً فَلَيْسَ تَزُورُ إِلَّا فِي الظَّلَامِ
بَذَلْتُ لَهَا الْمَطَارِفَ وَالْحَشَايَا فَعَافَتْهَا وَبَاتَتْ فِي عِظَامِي
يَضِيقُ الْجِلْدُ عَن نَفْسِي وَعَنْهَا فَتَوَسَّعُهُ بِأَنْوَاعِ السِّقَامِ
وَيَصْدُقُ وَعْدُهَا وَالصِّدْقُ شَرٌّ إِذَا أَلْقَاكَ فِي الْكُرْبِ الْعِظَامِ

وذلك مثل قوله (وزائرتي كأن بها حياء) وفي قوله (عافتها) وقوله (يضيق الجلد) وقوله (توسعه بأنواع السقام) وقوله (ويصدق وعدها).

كما نلاحظ تلك الإبداعية التي كونت بها الكلمات واصطبغت بها وذلك مثل وصف ابن خفاجة الأندلسي للجبل في قوله:

وَقَوْرٍ عَلَى ظَهْرِ الْفَلَاةِ كَأَنَّهُ طَوَالَ اللَّيَالِي مُفَكَّرٌ فِي الْعَوَاقِبِ
يَلُوثُ عَلَيْهِ الْغَيْمُ سَوْدَ عَمَائِمٍ لَهَا مِنْ وَمِيزِ الْبَرْقِ حُمْرُ ذَوَائِبِ
أَصَحْتُ إِلَيْهِ وَهُوَ أَخْرَسُ صَامِتٌ فَحَدَّثَنِي لَيْلُ السُّرَى بِالْعَجَائِبِ
وَقَالَ أَلَا كَمْ كُنْتُ مَلَجًا قَاتِلٍ وَمَوْطِنَ أَوَاهٍ تَبَتَّلَ تَائِبِ

والتراكيب التي بها إبداع هنا نلاحظها في (وقور على ظهر الفلاة)، وفي (مفكر في العواقب) وفي قوله (يلوث عليه الغيم) وفي قوله (حدثني ليل السرى).

وهكذا نجد التراكيب المبتكرة والتي يعود ابتكارها وإبداعها إلى عنصرها التصويري الفريد مثل تصوير المتنبي للحمى وتصوير ابن خفاجة للجبل ، كما يرجع إلى عنصرها التخيلي والابتكاري في بعض الألفاظ والتراكيب.

٦- تحليل التراكيب وصولاً إلى المعنى:

إن التوقف عند مكونات التراكيب يعيننا على فهم المعنى جيداً وعلى استبطان دواخله وإدراك عناصره .

ويمكن التدليل على ذلك من خلال مطالعتنا لهذه الفقرة الأدبية (ولكن الليل لا يكاد يتقدم حتى يتفرق عنه رفاقه جميعاً وإذ هو يخلو إلى نفسه المنكسرة هذه الخلوة المرة التي لا يجد فيها معينا قد جلس وحده في غرفته تداعب نفسه الخواطر المختلفة الكثيرة فيها ما يسر وفيها ما يحبي الآمال وفيها ما يملأ القلب يأساً وقنوطاً).

وليس خافياً أن طه حسين هنا عندما نلمس أوتار تراكيبه اللغوية ونتمتعها فإننا نخلص إلى معانٍ داخلية عميقة وذلك في (لا يكاد يتقدم حتى يتفرق عنه رفاقه) والعمق هنا في (يكاد) وفي (حتى) وكذلك في (يخلو إلى نفسه المنكسرة) والتركيب هنا فريد وقوي وأخاذ وعندما يمتد نجد وصفاً لتلك الخلوة المرة التي (لا يجد فيها معيناً) وكذلك في قوله واصفاً وحدته (تداعبه نفسه الخواطر المختلفة الكثيرة) وهذه الخواطر يقابل الكاتب بينها، ففيها السرور والسوء معاً، وفيها الأمل واليأس معاً.

وهذا فإن التحليل الفني للتراكيب يقودنا إلى دواخلها وأسرارها، وما نحن نقرأ شيئاً مهماً قاله في رثاء محمد بن عبد الملك الزيات لزوجته:

ألا من رأى الطفل المفارق أمه .. بعيد الكرى عيناه تنسكبان

رأى كل أم وابنها غير أمه .. يبيتان تحت الليل ينتجيان

وبات وحيدا في الفراش تحته.. بلابل قلب دائم الخفقان
والتوقف عند بعض التراكيب ليس بالأمر العسير ويمكن لك أن تفعل ذلك في
ضوء ما قدمنا.

المبحث الثالث: التحليل الدلالي:

يتجه البحث في الدلالة إلى الوقوف على الجوانب المتصلة بالمعنى والدلالة من
خلال عدة عناصر جزئية نعرض لها فيما يلي :

١- الوقوف على المعاني العامة والخاصة:

هناك معان عامة ترصدها داخل النص المقروء ويتصل بها معان جزئية خاصة.
ويمكن استيضاح ذلك عندما نقرأ رثاء أحمد شوقي للشهيد عمر المختار:
وَقَالَ أَلَا كَمْ كُنْتُ مَلَجًا قَاتِلًا.. وَمَوْطِنٌ أَوَاهٍ تَبَتَّلَ تَائِبٌ
يَا وَيْحَهُمْ نَصَبُوا مَنَارًا مِنْ دَمٍ.. تُوْحِي إِلَى جِيلِ الْغَدِ الْبَغْضَاءُ
مَا ضَرَّ لَوْ جَعَلُوا الْعَلَاقَةَ فِي غَدٍ.. بَيْنَ الشُّعُوبِ مَوَدَّةً وَإِخَاءَ
جُرْحٌ يَصِيحُ عَلَى الْمَدَى وَضَحِيَّةً.. تَتَلَمَّسُ الْحُرِّيَّةَ الْحَمْرَاءُ
يَا أَيُّهَا السِّيفُ الْمَجْرَدُ فِي الْفَلَائِ.. يَكْسُو السِّیُوفُ عَلَى الزَّمَانِ مِضَاءَ
واضح هنا أن المعاني العامة العامة متركة حول عمر المختار وإن خلصنا إلى
المعاني الخاصة فما أكثرها.

مثل نكرانه لصنيع الاستعمار الايطالي ومثل حديثه عن الحرية ومثل رسمه لصورة
حية لشجاعة المختار.

٢- فهم طبيعة اللغة الدلالية والرمز والتخيل والواقعية:

تكتسب اللغة إلى جانب عناصرها التعبيرية والصياغية عناصر أخرى متصلة بالمعنى والدلالة، وإذا أردنا أن نصف اللغة داخل المقروء فإننا نصف الأسلوب إذن فنقول: الأسلوب السهل الأسلوب المعقد الأسلوب السهل المعقد . وبوسعك أن تتخيل نماذج متنوعة لكل نوع من تلك الأنواع، وبوسعك كذلك أن تظن إلى سمات كل نوع منها.

أما الرمز فإنه يتصل بالتكوين الانحرافي عن المعنى الأصلي، ونقصد بذلك أن المعنى يسير سيرا طبيعيا وفق الدلالة الأصلية للكلام ولكن عندما نلتقي برمز فإنه يكون انحرافا عن المعنى الأصلي الظاهر ذلك، لأن الرمز يأتي فرعيا بجوار المعنى المفهوم الواضح فالجميع يدرك معنى (الليل) الذي هو مقابل (النهار) ولكن هل امرؤ القيس يقصد بكلمة الليل المعنى الظاهر لها في معلقته الشهيرة .

فَقُلْتُ لَهُ لَمَّا تَمَطَّى بِصُلْبِهِ.. وَأَرْدَفَ أَعْجَازًا وَنَاءً بِكَلْكَلِ

أَلَا أَيُّهَا اللَّيْلُ الطَّوِيلُ أَلَا إِنْجَلِي.. بِصُبحٍ وَمَا الْإِصْبَاحُ مِنْكَ بِأَمْثَلِ

فالليل في البيت الثاني ليس هو ليلنا، وربما يكون هو الليل المعتاد إلا أن الليل هنا هو رمز على عودة ملك أبيه السليب.

أما التخيل فهو عنصر متصل بالمعنى ذلك، لأن العناصر المتخيلة إنما تخدم المعنى وترتقي به انظر رسم الشاعر لصور متخيلة عن كرم هارون الرشيد وكيف تخيل فيها وأبدع التصوير .

يَسُوقُ يَدَيْهِ مِنْ قُرَيْشٍ كِرَامُهَا.. وَكِلْتَاهُمَا بَحْرٌ عَلَى النَّاسِ زَاخِرُ

إِذَا فَقَدَ النَّاسُ الْغَمَامَ تَتَابَعَتْ.. عَلَيْهِمْ بِكَفِّكَ الْغُيُومُ الْمَوَاطِرُ

أُمُورٌ بِمِيرَاثِ النَّبِيِّ وَلَيْتَهَا .. فَأَنْتَ لَهَا بِالْحَزْمِ طَاوٍ وَنَاشِرُ

وأما الواقعية في التعبير فتتصل بالمعنى كذلك فالمضمون يكون واقعيا وذلك عندما ترصد من خلاله التعبير الواقعي الممتد في أرض الواقع .
انظر إلى الشاعر -مالك بن الرب- لصورة عن نفسه ساعة الوفاة وقد استمدّها من الواقع والحقيقة دون التخيل أو التكلف فيقول:

وَلَمَّا تَرَأَتْ عِنْدَ مَرَوْ مَنِيتِي .. وَخَلَّ بِهَا جِسْمِي وَحَانَتْ وَفَاتِيَا
أَقُولُ لِأَصْحَابِي اِرْفَعُونِي فَإِنَّهُ .. يَقْرُ بِعَيْنِي أَنْ سُهَيْلٌ بَدَا لِيَا
فِيَا صَاحِبِي رَحْلِي ذَنَا الْمَوْتُ فَإِنْزِلَا .. بِرَأْيِي إِنْني مُقِيمٌ لِيَالِيَا
أَقِيمَا عَلَيَّ الْيَوْمَ أَوْ بَعْضَ لَيْلَةٍ .. وَلَا تُعْجِلَانِي قَدْ تَبَيَّنَ شَانِيَا

والصورة هنا ليست في حاجة إلى تزيين أو ديكور إنها كما ترى ناطقه بواقع الشاعر الذي أدركته الوفاة وهو منفرد وحده ولم يجد سبيلا سوى أن يرثي نفسه فطلب إلى أصحابه أن يرفعوه ليرى النجم الآفل (سهيل) ثم يطلب إليهم أن ينزلوا أسفل الجبل وألا يتركوه وحده ولا يتعجلان بتركه ثم دفنه.
وهكذا نجد واقعية في التصوير وتحسين الواقع.

٣- التوقف عند الجوانب المستشفة من الأبيات في (الزمان - المكان- العقيدة- النظرة إلى الفرد- المجتمع):

لا ينفصم المعنى عن باقي عناصر في النص مثل الإشارة إلى المكان وذلك مثل قول الشاعر:

وما كان عهد الرمل مني وأهله ذميما ولا بالرمل ودعت قاليا
والرمل: مكان بالبصرة والقال: الكاره.
ومثل الإشارة إلى الزمان قول الشاعر:

أبتاه إن طلع الصباح على الدنيا .. وأضاء نور الصباح كل مكان

ونجد الإشارة إلى العقيدة في مثل قول الشاعر:

قد عشت أو من بالآله ولم أذق .. إلا أخيراً لذة الإيمان

ومثال نظرة الشاعر إلى غيره وتقييمه لهم قول الشاعر:

أنا لا أحس بأي حقد نحوه .. ماذا جنى فتمسه أضغاني؟

هو طيب الأخلاق مثلك يا أبي .. لم يبد في ظمأ إلى العدوان

وهذا مثال لنظرة الشاعر إلى قومه وأهله:

ونحن أناس لا توسط عندنا .. لنا الصدد دون العالمين أو القبر

تهون علينا في المعالي نفوسنا .. ومن خطب الحسنة لم يغلبها المهر

٤- التوقف عند النواحي المتصلة بمناسبة النص والظروف التي قيل

فيها:

إن معرفة الظروف التي قيل فيها النص والأجواء الخارجية له يساعدنا على إدراك

المعاني داخل النص ومعرفة الجو النفسي له.

فالشاعر عندما يمدح يختلف عنه ما يرثي والشاعر عندما يفتخر يختلف عنه

عندما يتغزل والشاعر عندما يهجو يختلف عنه عندما يصف .

وشاعر يقول الشعر في الحرب يختلف عنه في السلم وشاعر يقول في وصف

الصحارى يختلف عن وصفه للسهول والأودية .

٥- معرفة طبيعة الحوار:

يلجأ الأديب إلى إجراء حوار بينه وبين نفسه أو بينه وبين غيره ومعرفة طبيعة

الحوار وأطرافه يساعدنا على إدراك معاني النص.

فهذا شاعر يجري حوارا مع من يتغزل فيها فيقول:

قالت:

لقد أزرى بك الدهر بعدنا .. فقلت معاذ الله بل أنت لا الدهر

وهذا شاعر يجري حوارا مع نفسه فيقول:

هذا حديث النفس حين تشف عن بشرتي وتمور بعد ثوان

وتقول لي إن الحياة لغاية .. أسمى من التصفيق للطغيان

٦- معرفة أوجه الزيادة أو النقصان في المعاني:

ثمة أحوال ثلاثة نجدها في علاقة الألفاظ بالمعاني وهي زيادة الألفاظ عن المعاني أو نقصان الألفاظ عن تأدية المعاني أو المساواة بين الألفاظ والمعاني.

أما الحالة الأولى فذلك عندما نرى التكلف والزيادة في وضع الألفاظ بما لا يحتمله المعنى أو المقام أو السياق.

وأما الحالة الثانية فذلك عندما تعجز الألفاظ عن الوفاء باحتياجات المعاني المرادة .

وأما الحالة الثالثة فذلك عندما نجد مساواة بينهما، ومن ذلك قول أبي تمام واصفا الدنيا واغترار الناس بها فيقول:

لِكُلِّ شَيْءٍ إِذَا مَا تَمَّ نُقْصَانُ فَلَا يُغَرِّ بِطِيبِ الْعَيْشِ إِنْسَانُ

هِيَ الْأُمُورُ كَمَا شَاهَدْتُهَا دُولٌ مَن سَرَّهُ زَمَنُ سَاءَتْهُ أَرْزَامُنُ

ومثاله أيضا قول الشاعر:

إصْبِرْ عَلَى مَضَضِ الْحَسُودِ فَإِنَّ صَبْرَكَ قَاتِلُهُ

فَالنَّارُ تَأْكُلُ بَعْضَهَا إِنْ لَمْ تَجِدْ مَا تَأْكُلُهُ

المبحث الرابع : التحليل النحوي:

يمثل النحو جزءاً مهماً وفعالاً في أي بناء لغوي ما فالنحو هو أصل المعنى ونواته وعليه تبنى باقي العناصر، ولذا فإن أي دراسة للمحتوى القرآني تبتعد عن النحو تكون بعيدة عن مرمى اللغة وهدفها كما أن فهم العنصر النحوي التركيبي هو السبيل الرئيس لتكوين المعنى.

وهذه هي أهم عناصر التحليل النحوي:

١ - التحليل على مستوى الإعراب والربط بين الإعراب والمعنى.

يقولون: إن الإعراب هو فرع المعنى ونحن نرى أن النحو هو أصل المعنى فعندما نقرأ قول الله تعالى: {إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ} [فاطر: ٢٨] بنصب الله، ورفع العلماء وعندما نقرأ نفس الآية (إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ) برفع الله ونصب العلماء، فإن المعنى يختلف بالطبع في الحالتين. والذي أعمل ذلك الاختلاف هو تقسيم المفعول به على الفاعل، وكذلك فعندما نطالع قول الشاعر:

فلو أن ما أسعى لأدنى معيشة كفاني ولم أطلب قليل من المال

حيث رفع قليل مع ما يتبادر للبعض أنها وقعت مفعولاً به فتكون قليلاً والمعنى ليس كذلك لأن المعنى لو أنه يسعى لحياة عادية لكفاه قليل من المال ، ولكنه يسعى في طلب الملك والسيادة.

٢ - التحليل على مستوى السمات النحوية:

ثمة ظواهر نحوية نلاحظها في المحتوى القرآني وذلك مثل غلبة المرفوعات بالضمّة وذلك في مثل:

فالعيش نوم والمنية يقظة والمرء بينهما خيال سار

ومثل غلبة المجزورات بالكسرة وذلك في مثل :

رب ليل قطعته كصدود وفراق ما كان فيه وداع

ومثل المزج بين المرفوعات والمنصوبات في قول الإمام عليّ بن أبي طالب: الدهر يخلق الأبدان، ويجدد الآمال، ويقرب المنية، ويباعد الأمنية من ظفر به نصب ومن فاته تعب.

ومثل غلبة الأفعال على الأسماء، وذلك في قول أبي صخر الهلالي:

أما والذي أبكى وأضحك والذي أمات وأحيا والذي أمره الأمر

ومثل غلبة الطلب والأمر قول الشاعر:

سافر تجد عوضا عن تفارقه وانصب فإن لذيق العيش في النصب

٣- التوقف عند الأفعال الماضية والمضارعة والأمريّة:

لنوع الفعل دوره في تحديد المعنى، فدلالة الفعل الماضي غير دلالة الفعل المضارع، وهذا شاعر نلاحظ لديه كثرة الأفعال المضارعة عن غيرها.

والظلم باق لن يحطم قيده موتى ولن يودي به قرباني

ويسير ركب البغي ليس يضيره شلة إذا اجتثت من القطعان

والدلالة واضحة في تناول الشاعر لأمر حاضر وتطلعه لأمر معينة يتناسب معها استخدام الفعل المضارع.

وهذا شوقي يتحدث عن الدعوة الحمديّة بصيغة الماضي وذلك في:

جاءت فوحدت الزكاة سبيله حتى التقى الكرماء والبخلاء

وهذا تمازج بين الأفعال الماضية والمضارعة في رثاء ابن الرومي لابنه:

ألا قاتل الله المنايا ورميها من القوم حبات القلوب على عمد

تَوَخَّى حِمَامُ الْمَوْتِ أَوْسَطَ صَبِيَّتِي فَلِلَّهِ كَيْفَ اخْتَارَ وَاسِطَةَ الْعِقْدِ
لَقَدْ أَنْجَزَتْ فِيهِ الْمَنَايَا وَعِيدَهَا وَأَخْلَفَتْ الْآمَالَ مَا كَانَ مِنْ وَعْدٍ
٤- دراسة أدوات الربط والعطف والضمائر:

تمثل أدوات الربط عنصرا مهما في تحقيق التواصل والترابط بين الجمل وإلا صار الكلام ممزقا متنافرا.

ولنتوقف قليلا عند شاعر جاهلي هو زهير بن أبي سلمى لنرى استخدامه لأدوات الربط والعطف:

أَلَا أَبْلِغُ الْأَحْلَافِ عَنِّي رِسَالَةً وَذُبْيَانَ هَلْ أَقْسَمْتُ كُلَّ مُقْسَمٍ
فَلَا تَكْتُمَنَّ اللَّهُ مَا فِي نَفْسِكُمْ لِيَخْفَى وَمَهُمَا يُكْتَمُ اللَّهُ يَعْلَمُ
يُؤَخَّرُ فَيُوضَعُ فِي كِتَابٍ فَيُدْخَرُ لِيَوْمِ الْحِسَابِ أَوْ يُعَجَّلَ فَيُنْقَمَ

وهذا طاهر أبو فاشا يستخدم الضمائر المنفصلة والمتصلة للرفع في قوله:

أنا أيضا من السقاة ولي في ذ لك الشط قصتي وروائي
فوق هذا الثرى سكبت من العمر سنينا عصرتها من حياتي

٥- التوقف عند استخدام النعوت والإضافة :

يستخدم الأديب نعوتا متعددة لتؤكد ما يريد تأكيده كما يستخدم الإضافات المتعددة .. ومن أمثلة النعوت والإضافة قول الشاعر :

وعلى الجدار الصلب نافذة بها .. معنى الحياة غليظة القضبان
قد طالما شارفتها متأملا .. في الثائرين على الأسى اليقظان

٦- دراسة الإشارات المستقبلية:

ثمة إشارات محددة إلى المستقبل نلاحظها من خلال الاستخدام النحوي ومثال ذلك استخدام كلمة (سوف) في قول الشاعر:

فلسوف يذكرني ويكبر همتي من كان في بلدي حليف هوان

واستخدام حرف السين في قول الشاعر:

ستبدي لك الأيام ما كنت جاهلا ويأتيك بالأخبار من لم تزود

٧- دراسة الجمل الاستفهامية:

إن استخدام الاستفهام لا يتوقف عند حد التساؤل ولكن في الواقع نجده دالا على تقرير أمر أو التنكر منه أو التعب منه ولا يطلب جوابا بالطبع.

ومن أمثلة الاستفهام المؤثر قول الشاعر:

أنا لست أدري هل ستذكر قصتي أم سوف يعرفها دجى النسيان؟

أو أنني سأكون في تاريخنا متآمرا أم هادم الأوثان؟

ومنه قول الدكتور طه حسين: لم تفارقني هذه الصورة، ولا أريد أن تفارقني، فما زلت منذ أمس أنظر إليها رحمة، وأرى دموعها تنهمر وأنفاسها تتقطع.. ثم يقول: لست أدري أني كثير التفكير والتحليل؟

إذا كان النحو أساسا في المحتوى القرآني فإن البلاغة هي أداة جمال وتبرز فاعلية البلاغة في الدراسات الأدبية، حيث يتداخل النحو والبلاغة في التراكيب والصور .

والتحليل البلاغي لا يركز على العناصر الجمالية فقط، بل يمتد لدراسة

العلاقات النحوية البلاغية وهذه أهم عناصر التحليل البلاغي:-

١- التوقف عند الصور البلاغية وبيان دلالاتها وربطها بالسياق:-

تمثل الصور إحدى أهم عناصر البناء اللغوي الأدبي، وترد الصورة كجزء من التالف الطبيعي في النص، ولذا فهي مرتبطة بالمعنى، ومرتبطة بالسياق. ولسنا في حاجة إلى التأكيد على أن الصور ليست حكرا على التشبيه والاستعارة والكتابة ولكنها أوسع من ذلك .

وأقبل يمشى في البساط فما درى * إلى البحر يسعى أم إلى البدر يرتقي
ولنرى صورة جميلة أخرى يرسمها البحترى لممدوحه:
دان على أيدي العفاة وشاسع * عن كل ند في الندى وضرب
كالبدر أفرط في العلو وضوءه * للعصبة السارين جد قريب
وتأتى الصورة مرتبطة بالسياق لأنه هو الذى يكسبها الدلالة وهى تكسبه القوة والإبانة .. وهذه صورة رائعة يشكو فيها الشاعر من محبوبته
فأصبحت من ليلي الغداة كقباض * على الماء خائته فروج الأصابع
وهذه صورة يختلط علينا تصنيفها أ تكون دالة على الإسراف أم الكرم؟
وفيها يقول الشاعر :

لا يألف الدرهم المضروب صرتنا * لكن يمر عليها وهو منطلق

٢- دراسة الحقيقة والمجاز

عندما توضع الألفاظ لما أريد بها أن تؤديه هنا تكون حقيقة وإن خرج الكلام عن دلالاته الظاهرة يكون مجازاً والمجاز كلمة تتسع للبلاغة بأكملها وإن كان التركيز فيه على مباحث علم البيان.

ومن أسئلة الحقيقة قول الشاعر :-

والنفس راغبة إذا رغبتها * وإذا ترد إلى قليل تقنعُ

ومن أمثلة المجاز قول الشاعر في وصف الجبل :-
وقور على ظهر الفلاة كأنه * طوال الليالي مفكر في المواقف
يلوث عليه الغيم سود عمام * لها ومن وميض البرق حمر ذوائب
ولتتوقف قليلا عند هذه الصورة التي رسمها كاتب للبحر عندما يكون ثائراً لنرى
المجاز في التصوير، هاج البحر وماج وتصاعدت أمواجه الغاضبة عشرات الأذرع،
متقاذفة السفينة الخشبية الصغيرة..

دراسة المحسنات البديعية :- تأتي المحسنات لفظية كالسجع والجناس، ومعنوية
كالتورية لتحسين الكلام وزخرفته وهي تتصل بالمعنى كذلك ومن أمثلة ذلك قول
الشاعر (محسن لفظي هو الجناس):

وسميته يحي ليحيا فلم يكن * إلى رد أمر الله فيه سبيل

وقول آخر (محسن لفظي هو الطباق) :-

فإذا حاربوا أذلوا عزيزا * وإذا سالموا أعزوا ذليلا.

وقول آخر (محسن معنوي هو التورية) .

أقول وقد شنوا الى الحرب غارة * دعوني فإنني آكل العيش بالجنين
وليس خافيا أن المحسنات تعطى صبغة جمالية إيقاعية، وليست كلها متكلفا
فيها، بخلاف ما يصطنعه بعض الشعراء من الإكثار من السجع وهو دليل ضعف
وتكلف .

٣- التوقف مع التصوير البلاغي وغير البلاغي:

لا يقف التصوير عند حد التصوير البلاغي الذي قدمنا له أمثلة فيما تقدم، ولكنه يكون غير بلاغي كذلك ، وذلك عندما يكون الأصل في التصوير الأشياء المحسوسة والحركة واللون دون استخدام البلاغة.

ومن أمثلة الصور غير البلاغية ما نجده من صور حركية في قول الشاعر :

هذا الطعام المر ما صنعت له لي أُمي ولا وضعوه فوق خوان

كلا ولم يشهده يا أبتني معي أخوان لي جاء يستبقان

مدوا إلي به يدا مصبوغة يدمي وهذي غاية الإحسان

ومنه قول الشاعر :

صريع على أيدي الرجال بقفرة يسوون لحدي حيث حمّ قضائيا

٥- الخلوص إلى السمات التصويرية:

ثمة سمات عامة للتصوير يمكن رصدها من خلال تحليل المقروء وهذه السمات تدرك من خلالها الطبيعة التصويرية للمقروء ومن تلك السمات غلبة المجاز أو غلبة الحقيقة أو التوازن بينهما أو الإكثار من المحسنات أو الإكثار من التشبيهات وعندما تقرأ قول الشاعر المتنبي وهو يشيد بسيف الدولة :

ضَمَمْتَ جَنَاحِيهِمْ عَلَى الْقَلْبِ ضَمَّةً تَمُوتُ الْخَوَافِي تَحْتَهَا وَالْقَوَادِمُ

بِضَرْبِ أَتَى الْهَامَاتِ وَالنَّصْرُ غَائِبُ وَصَارَ إِلَى اللَّبَّاتِ وَالنَّصْرُ قَادِمُ

حَقَرَتِ الرُّدَيْنِيَّاتِ حَتَّى طَرَحَتْهَا وَحَتَّى كَانَتْ السَّيْفَ لِلرُّمَحِ شَاتِمُ

يتضح لك أن السمة التصويرية هنا هي الإكثار من المجاز بخاصة الاستعارة وعندما نفتش في أغوار النص نجد طرازا فريدا من التصوير الذي يجمع بين الأمور المحسوسة والأمور المعنوية .

وبوسعك أن تقرأ هذه الفقرة وتستخلص السمة التصويرية منها دون أن نرشذك إليها عندئذ تدرك أن مأساته لم تكن عبوسا عابراً، وإنما هي حقيقة مرة عليه أن يجابهها أحب أم كره وفتش في أعماق عينيه عن قطرات دموعه ليسيلها حزنا على هذه النهاية ولكن عينيه كانتا يابستين منذ زمان بعيد منذ أن قطع رسائله وأخباره عن أهله وقال لنفسه : حتى البكاء لا أستطيع أن أبكي فقدت في لحظة كل شيء فقدت السرور وفقدت الحزن أتألم تألماً يائسا لا ندم ولا حزن فيه .

ومن السمات التصويرية التي يمكن أن ترصدها هي غلبة المحسنات في قول قس بن ساعدة (وكل ما هو آت آت، ليل داج، ونهار ساج، وسماء ذات أبراج، ونجوم تزهـر، وبحار تزخر، وجبال مرساة، وأرض مدحاة، وأنهار مجرة، إن في السماء لخبراً، وإن في الأرض لعباً، ما بال الناس يذهبون فلا يرجعون؟ أرضوا بالمقام فأقاموا؟ أم تركوا فناموا؟) .

ومن السمات التصويرية السطحية في التصوير لدى ابن المعتز في قوله:

قَدْ ذَهَبَ النَّاسُ وَمَاتَ الْكَمَالُ وصاح صرف الدهر أين الرجال؟
هَذَا أَبُو الْعَبَّاسِ فِي نَعْشِهِ قوموا انظروا كيف تسيّر الجبال؟

الفصل الرابع

العلاقات النحوية البلاغية وتطبيقاتها

المبحث الأول: التعريف الإجرائي للعلاقات النحوية البلاغية.

المبحث الثاني: دي سوسير ودراسة العلاقات.

المبحث الثالث: النواحي التطبيقية للعلاقات.

أولاً : اتخاذ هذه العلاقات مدخلاً لتدريس البلاغة.

ثانياً: تناول العلاقات النحوية البلاغية كمهارة لتحليل وتذوق النص الأدبي.

ثالثاً: تناول العلاقات النحوية البلاغية من منظور تركيبى محدد.

الفصل الرابع

العلاقات النحوية البلاغية وتطبيقاتها

إذا كان النحو والبلاغة متلازمين في عملية الخطاب، فإن هذا التلازم يكون أكثر وضوحًا عند دراسة الجملة الواحدة، فالمعنى العام للجملة من نواتج النحو والبلاغة معًا داخل الجملة .

وهذه الجملة - أصلاً - هي نتاج مجموعة من الألفاظ والتراكيب التي توجد بينها مجموعة من الصلات التركيبية والعلاقات النحوية .

ولعل أبرز هذه العلاقات ما يسمى بالعلاقات النحوية البلاغية، ويتضح هذا النوع من العلاقات داخل الجملة، على أساس وضوح البناء الإسنادي في الجملة (مسند، مسند إليه) والتكوين المجازي، وعلى أثر هذه العلاقات تبرز الصورة البلاغية.

فالصورة البلاغية يتوصل إليها المرء من خلال إدراكه أولاً للتركيب النحوي داخل الجملة، ثم تتضح العلاقات النحوية البلاغية، وتتميز الصورة وتتضح . ولكي يكون هذا الكلام أكثر تطبيقًا، يمكن القول إنه إذا عرض مثال ما على التلميذ، فإنه في حاجة إلى إدراك هذه العلاقات أولاً، ويمكن الاستشهاد على ذلك بقول الشاعر:

سَأَلْتُ عَلَيْهِ شِعَابُ الْحَيِّ حِينَ دَعَا

أَنْصَارَهُ بِوُجُوهِ كَالدَّنَائِيرِ

فالاستعارة السابقة الواردة في هذا البيت، أتم لها الجمال، بما توخى في وضع الكلام من التقدم والتأخير، حيث تقدم الجاران (عليه، بوجه) والظرفان (حين دعا) فلو جاءت (سالت شعاب الحي بوجه كالدنانير حين دعا أنصاره) فلن نجد فيها الحسن والحلاوة التي جاءت عليه، فبتقديم الشاعر الجار والمجرور على الظرف (حين دعا) ثم تأخير (بوجه كالدنانير) قد استطاع أن يجعل للبيت معنى يختلف عما لو جاء بالصيغة السابقة .

فتقديم الجار والمجرور (عليه) إشارة من الشاعر إلى هذا السيل المتدفق من الناس ، الذين ما كادوا يسمعون نداءه ودعوته ، حتى سارعوا إليه واندفعوا كالسيل نحوه . ويتضح مما تقدم أن دراسة العلاقات النحوية واتصاحها، لها أهميتها، من حيث إن هذه العلاقات تحدد المسند إليه (الفاعل) أو (المفعول غير المباشر) Indirect object من حيث التسلسل والترتيب داخل الجملة، وهي تستخدم هذا الترتيب أو التسلسل، لكي تحدد المراكز التي ستحتلها هذه العناصر في أركان الجملة^(١) . ويمكن القول إن دراسة العلاقات داخل الجملة، من المداخل المهمة في اللغة والنقد، إذ إن دراسة العلاقات بين الكلمات في التركيب، وفهم دلالاتها في أوضاعها المختلفة هي الدراسة الموضوعية، وهي التي تعين على فهم النص، وتذوق ما فيه من جمال، وبذلك تربي الذوق الأدبي، وتطبعه على اليقظة ونفاذ البصيرة^(٢) .

(١) جون ليونز : نظرية تشومسكي اللغوية ، ترجمة حلمي خليل ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٥ م ، ص ١٥٦ .

(٢) محمد نايل : نظرية العلاقات أو النظم بين عبد القاهر والنقد الغربي الحديث ، القاهرة ، دار الطباعة المحمدية ، ١٩٦٤ م ص ١٧ .

وذلك انطلاقاً من أن الصياغة اللغوية لها أسرارها وخصائصها، ولا تقف بالصورة البلاغية عند ما فيها من خيال وموسيقى، ولا عند التجربة وما ينبغي لها من وحدة وترابط، ولا الكلمة المفردة وقدرتها على الإيحاء والرمز، إنها تتعدى ذلك كله إلى وحي التراكيب، وقدرتها على تصوير المعاني والأغراض، وتتضح من خلال العلاقات اللغوية القائمة بين الألفاظ والتراكيب.

ولكي يصل المتلقي - الطالب - إلى معرفة هذه العلاقات داخل الصورة البلاغية، فإنه يحدث في ذهنه عمليتان لتتضح الصورة الأولى تحليلية: يميز فيها العقل بين عدد معين من العناصر التي تنشأ بينها علاقات معينة، والثانية: تركيبية يركب فيها العقل ويؤلف بين هذه العناصر المختلفة لتكوين البناء اللغوي^(١).

المبحث الأول: التعريف الإجرائي للعلاقات النحوية البلاغية:

تمثل العلاقات النحوية البلاغية مجالاً لالتقاء النحو والبلاغة معاً، وقد أجريت دراسات ومؤلفات مختلفة على كل واحد منهما على حدة، إلا أنه لم تجر دراسات عليهما معاً من منظور أكاديمي سواء ما جاء في كتب التراث، أو من منظور تربوي، لذا فإن هناك حاجة إلى أن نقدم تعريفاً إجرائياً لها.

ويمكن أن نقدم لها عدة تعريفات جزئية، ثم نقدم التعريف الإجرائي لها.

(١) البدرائي زهران: عالم اللغة عبد القاهر الجرجاني المفتن في العربية ونحوها، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٦م، ص ١٨٣.

١- فالعلاقات ينظر إليها على : أنها ما يربط بين النحو والبلاغة داخل الجملة، وعلى أساس وضوح البناء الإسنادي والتكوين المجازي ، لتبرز الصورة البلاغية المميزة.

٢- والعلاقات كذلك هي مجموعة القواعد النحوية ، التي تنظم التراكيب المجازية بمباحثها المختلفة ، وهي المعاني والبيان والبديع .

٣- والعلاقات كذلك هي مجموعة التراكيب اللغوية التي يلعب المجاز دوراً أساسياً في فهمها ، ولا يمكن فهم هذه التراكيب ، بدون إدراك هذه العلاقات التي يقع فيها مجاز الكلام .

والتعريفات السابقة أدخلت في الجوانب الأكاديمية وحدها ، ويمكن أن نقدم هذا التعريف الإجرائي لها ، والذي يشمل الجانبين الأكاديمي والتربوي معاً .
«الأشكال القاعدية المجردة التي تصاغ فيها الصور المجازية في مختلف مباحث البلاغة في النصوص والشواهد الأدبية ، بحيث لا يمكن فهم تلك الصور البلاغية إلا من خلال استنتاج تلك الأشكال القاعدية المجردة ، والتفريق بين الكلام الحقيقي والمجازي بالقرائن اللازمة لذلك» .

ويلاحظ - مما سبق - أن هناك جانبين لتلك العلاقات :

١- الجانب العقلي يقوم على :

أ- استنتاج التركيب النحوي للصورة البلاغية .

ب- التفريق بين الكلام الحقيقي والمجازي .

٢- الجانب الوجداني ، ويقوم على :

أ- تذوق الصورة البلاغية .

ب- تحليل الصلات بين أطراف الصور البلاغية في ضوء التراكيب النحوية ،
والسياق التي وردت فيه .

وأما عن أنواع هذه العلاقات ، فإنه يمكن تقسيمها إلى قسمين :

أ- علاقات ترتبط بالدلالات اللغوية .

ب- علاقات ترتبط بموقع الكلمة من التركيب^(١) .

والنوع الأول من هذه العلاقات - بعيد عما تقصده الدراسة - إذ يقصد به
وحي الكلمة المفردة ، من حيث علاقات الحروف فيها ، ومن حيث وحي الكلمة
وهيئتها واشتقاقها ، والمواضع التي تأتي عليها ، ويمكن تسمية هذا النوع من
العلاقات (بالعلاقات الداخلية) .

وأما النوع الآخر - من هذه العلاقات - وهو ما تعنيه الدراسة - وهي
العلاقات المتعلقة بالتركيب ، ولا صلة لها بطبيعة الكلمة - مثلاً - أو العلاقات
الواردة في هذا النوع الأول (الداخلية) ، فهي علاقات خارجية إذ أنها جاءت من
خارج الكلمة، لا من داخلها، فهذه العلاقات إذن ترتبط بموقع الكلمة من التركيب
، ويدخل في هذه العلاقات الوضع اللغوي للكلمات ، كالحذف وآثاره في العلاقات
، وكالفصل وأسراره ودوره في العلاقات ، وكذلك الإسناد الخبري ، وما له من صور
وطرائف وأسرار لها دورها في العلاقات^(٢) .

أما فيما يتعلق بآراء القدامى حول العلاقات ، فقد أورد عبد القاهر الجرجاني في
كتابه (دلائل الإعجاز) أربعة مصطلحات هي : النظم ، البناء ، والترتيب ،

(١) محمد نايل : مرجع سابق ، ص ٧٤ - ٩٠ .

(٢) محمد نايل : مرجع سابق ، ص ٧٣ - ٩٥ يتصرف .

والتعليق، ولعل أقرب هذه المصطلحات إلى هدف الدراسة الحالية هو (التعليق) وهو ما يعنينا في دراسة العلاقات ، ويقصد به إنشاء العلاقات بين المعاني النحوية ، بواسطة ما يسمى بالقرائن اللفظية والمعنوية والحالية ، ويحدد التعليق بواسطة القرائن - معاني الأبواب في السياق ، ويفسر العلاقات بينها على صورة أوفى وأفضل ، وأكثر نفعاً في التحليل اللغوي لهذه المعاني الوظيفية النحوية^(١) .

أما الاتجاه الحديث في تناول هذه العلاقات ، فهو ما دعا إليه تشومسكي في أن التراكيب ليست مجرد تكوين كلمات ، أو مجرد تجاور ألفاظ ، بل إن أساس التركيب - عنده - يتمثل في مجموعة العلاقات بين الكلمات ، حتى ولو لم تكن متجاورة . ولم يكن الاهتمام بهذه العلاقات عند تشومسكي وحده ، بل كانت هناك بعض الدراسات قبله وبعده ، فالبنويون - مثلاً - في مدرسة براغ اللغوية ، يؤكدون على هذه العلاقات ، فهم يذهبون إلى أن الوحدات الصوتية Phonemes ليس لها معنى في ذاتها ، وأن العلاقات اللغوية تنتج من عدة عناصر مشتبكة هي : العنصر الصوتي Phonemic ، والعنصر الصرفي Morphological والعنصر المعجمي Lexical والعنصر النحوي التركيبي Syntactical بحيث تعمل هذه العناصر متآزرًا على نحو متبادل^(٢) .

وإذا كان اتجاه دراسة العلاقات كان موجودًا عند أصحاب مدرسة براغ ، فإن هذا الاتجاه كان موجودًا عند عالم لغوي آخر هو دي سوسير ، حيث دعا سوسير

(١) تمام حسان : اللغة العربية معناها ومبناها ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٣ ، ص ١٨٦ - ١٨٨ بتصرف .

(٢) ألفت كمال الروبي : اللغة المعيارية واللغة الشعرية ، فصول - مجلة النقد الأدبي - القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ديسمبر ١٩٨٤ م ، ص ٣٨ .

في أوائل هذا القرن إلى دراسة اللغة من منظور هذه العلاقات ، إذ يرى أن اللغة ليست مجموعة من الألفاظ ، بل هي مجموعة من العلاقات ، وهو نفس رأي عبد القاهر الجرجاني في اللغة ، فالنظام اللغوي يتألف من مجموعة من العناصر اللغوية التي تنشأ بينها علاقات^(١) ، « فجوهر اللغة - عنده - ليست العناصر المكونة (النحوية والبلاغية والقاموسية والمعجمية والصوتية) ولكن جوهرها في العلاقات المتبادلة بين هذه العناصر»^(٢) .

ولعل التقارب الفكري على المستوى اللغوي بين عبد القاهر ودي سوسير يقتضي منا أن نعرض للفكر اللغوي عند الأخير ، وهذا ما تعرض له النقطة التالية.

المبحث الثاني: دي سوسير ودراسة العلاقات :

ودي سوسير De sassure (١٨٥٧ - ١٩١٣) يعد رمزًا لبداية عهد جديد للدراسات اللغوية ، لما جاء به من أفكار حديثة ، وتصورات جديدة للنظريات القديمة^(٣) .

يرى دي سوسير أن قيمة أي عنصر لغوي لا تقوم على المادة التي يتكون منها العنصر ، أو تشكيل هذه المادة ، وإنما تكمن القيمة في علاقة هذا العنصر بغيره من العناصر الأخرى ، والوظيفة التي يؤديها في إطار النظام العام للغة ، أي : في إطار

(١) حلمي خليل : العربية وعلم اللغة البنيوي ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٨م ص ٩٩ .

(٢) محمود جاد الرب : علم اللغة ، نشأته وتطوره ، المنصورة ، كلية الآداب ، ١٩٨٥م ص ٩٧ .

(٣) ألفت كمال الروبي : اللغة المعيارية واللغة الشعرية ، فصول مجلة النقد الأدبي ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ديسمبر ١٩٨٤م ص ٣٨ .

العلاقات اللغوية ، والتي قال عنها سوسير : إنه في الحالة اللغوية يقوم كل شيء على العلاقات^(١) .

وتتمثل العلاقات اللغوية - عنده - فيما يسمى بالارتباط التركيبي Syntagmtic- Relation حيث ترتبط الوحدات اللغوية داخل التركيب نفسه ، وتنشأ العلاقات بناء على هذا الارتباط .

ويقسم دي سوسير العلاقات إلى عدة أقسام : فهناك العلاقات التركيبية ، والتي تقوم على التركيب Syntax ، والعلاقات السياقية التي تنشأ من مجموعة الكلمات والوحدات المركبة ، والعلاقات المرافقة ، والتي تنشأ بتنوع العلاقات^(٢) .

ولعل أبرز ما قدمه دي سوسير - فيما يختص بالعلاقات اللغوية ما يلي :

١- يتألف النظام اللغوي من عناصر داخلية Internal وعلاقات خارجية External وتتمثل العناصر الداخلية في دراسة نظام اللغة الداخلي ، أما العلاقات الخارجية - فلا شأن للدراسة الحالية بها - إذ أنها تختص بدراسة العلاقة القائمة بين اللغة وما يؤثر فيها^(٣) .

٢- يقوم النظام اللغوي ، على علاقة كل عنصر بالآخر ، وعلاقة كل العناصر اللغوية الداخلية بغيره من العناصر اللغوية الداخلية المكونة للنظام اللغوي ؛ لأن عنصر منها لا قيمة له دون العناصر الأخرى .

(١) محمود جاد الرب : علم اللغة - نشأته وتطوره ، المنصورة ، كلية الآداب ، ١٩٨٥م ص ٨٩ .

(٢) ف . د سوسير : فصول في علم اللغة العام ، ترجمة أحمد نعيم الكرايين ، إسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٥م ص ٢١٣ .

(٣) ف . د سوسير : المرجع السابق ، ص ٢١٣ - ٢١٩ .

وبلاحظ أن فكر دي سوسير قريب من فكر عبد القاهر — مع الفارق الزمني — حيث تقارب المنهج اللغوي بينهما ، وهذا ما التفت إليه محمد عبد المنعم خفاجي — حيث يقول في مقدمة تحقيقه لأسرار البلاغة : « والعلاقات الأسلوبية بين الألفاظ هي في رأي عبد القاهر موطن البلاغة ، وهي ما عبر عنه بالنظم ، وما يعبر عنه النقد بالشكل ، والصورة ، مع خلاف كبير بينهم في تحديد معنى الشكل تبعاً لاختلافهم في تحديد معنى المضمون ، فمن مجموع العلاقات بين الألفاظ في النص الأدبي تتكون الصورة ، وفيها تظهر البلاغة أو الجمالية ، وهذا هو أساس نظرية التحليل اللغوي عند دي سوسير السويسري»^(١) .

ولا شك أن العرض النظري السابق لتلك العلاقات ، وما تعريفها الإجرائي ، ودور عبد القاهر ، ودي سوسير في دراستها ، يستتبعه تناول آخر للنواحي التطبيقية التربوية لها ، وهذا ما تعرض له النقطة التالية .

المبحث الثالث: النواحي التطبيقية للعلاقات :

وبعد هذا العرض للعلاقات النحوية البلاغية وأنواعها ، وآراء القدامى والمحدثين حولها ، فيمكن أن نعرض لها الآن من منظور تربوي حيث :

أولاً: تناول العلاقات النحوية البلاغية كمدخل — طريقة — لتدريس البلاغة .

ثانياً: تناول العلاقات النحوية البلاغية كمهارة لتحليل وتذوق النص الأدبي .

ثالثاً: تناول العلاقات النحوية البلاغية من منظور تركيبي محدد .

(١) عبد القاهر الجرجاني : أسرار البلاغة ، ج ١ ، تحقيق محمد عبد المنعم خفاجي ، القاهرة ، مكتبة القاهرة ، ١٩٧٩م ص ٢٣ .

أولاً : اتخاذ هذه العلاقات مدخلاً لتدريس البلاغة:

وذلك انطلاقاً من كون هذه العلاقات موجودة ، داخل الشاهد (المثال ، أو الجملة ، أو الآية القرآنية ، أو أبيات الشعر) ، وعلى المعلم أن يشير إلى التركيب النحوي - وذلك في الدرس البلاغي - للمثال ، إذ إن التعرف على هذا التركيب يسهل الوصول إلى الصورة البلاغية .

ويمكن عن طريق هذه العلاقات أيضاً ، إذا استطاع التلميذ أن يتوصل إليها ، أن يحدد نوع الصورة البلاغية بنفسه .

ويمكن تنفيذ ما تقدم من الناحية التربوية كما يلي :

أ- بعض مباحث علم البيان :

ففي الاستعارة المكنية ، عند معالجة قول الشاعر :

خَفَضْتُ لَهُمْ مَنِّي جَنَاحِي مَوَدَّةً إِلَى كَنَفِ عَطْفَاءِ أَهْلِ وَمَرْحَبِ

في هذا البيت ، لكي يصل المتعلم إلى هذه الصورة ، فإنه في حاجة إلى إدراك العلاقة بين الخفض والجناح، وموقع كل منهما في البيت، وهذا هو المدخل الطبيعي للتعرف على الصورة .

والشيء نفسه في الاستعارة التصريحية الواردة في قوله - تعالى - : { إنا لما طغيا الماء حملناكم في الجارية } [الحاقة : ١١] ، فلكي تتضح هذه الصورة ، فلا بد أن يدرك المتعلم العلاقة بين المعنى المجازي للطغيان وبين الماء ، فلو جاءت (طغا) في معناها الأصلي (زاد) لم تكن هناك بلاغة ، ولا صورة ؛ لأن الزيادة أمر مفترض للماء، أما التعبير عن الماء بالطغيان ، فهو الذي جسد الصورة ، وأعطاه روحاً

فنية، معنى ذلك أن هذه العلاقات وتحليلها أولاً ، ومعرفة موقع كل طرف من أطرافها في الجملة هو أساس وضع الصورة البلاغية ، ثم التعرف عليها . وهكذا يمكن تطبيق المدخل السابق نفسه على باقي المباحث البلاغية ، وهي التشبيه والكناية والمجاز الرسل .

أ- بعض مباحث علمي المعاني والبديع :

ونظراً لطبيعة علم المعاني - والتي سبق عرضها - فإن تناوله يحتم العروج على هذه العلاقات ، فدراسة (الإنشاء) مثلاً يتضح من خلالها أن أساليبه المختلفة تركز على هذه العلاقات ، فأساليب الأمر والنهي والاستفهام والنداء ، عند دراستها لابد أن تحلل العلاقات النحوية البلاغية ، أولاً داخل المثال نظراً للطبيعة النحوية لهذه الأساليب.

فأسلوب الأمر - مثلاً - ينطلق من أفعال الأمر ، واسم فعل الأمر المضارع المقرون بلام الأمر ، والمصدر النائب عن فعل الأمر ، والمتعلم في حاجة إلى معرفة هذه الأشياء قبل أن يحدد نوع الأسلوب .

والشيء نفسه في مباحث التقديم والتأخير ، القصر ، الحذف ، والذكر ، التوكيد ، هذه المباحث تتضح من خلالها هذه العلاقات وضوحاً لا غموض فيه .

فطرق التقديم والتأخير ، وأساليب التوكيد ، وطرق القصر ، ونوع المحذوف ، هي كلها طرق وأدوات نحوية قبل أن تكون بلاغية .

وأما مباحث علم البديع ، فيمكن تناولها كذلك من خلال النظم العام للمثال ، وليس من خلال اللفظ أو الألفاظ - التي جاء المحسن اللفظي أو البديعي فيها ، إلا أن البحث عن العلاقات النحوية البلاغية في علم البديع تكتسب صفة

العلاقات الجمالية ، وهذا على عكس علمي البيان والبديع ، إذ تغلب فيها العلاقات النحوية البلاغية على العلاقات الجمالية .

ثانيًا: تناول العلاقات النحوية البلاغية كمهارة لتحليل وتذوق النص الأدبي:

فقد سبق الإشارة إلى أن دراسة هذه العلاقات بين الكلمات في التراكيب ، وفهم دلالاتها تعين على فهم النص ، وتذوق ما فيه من جمال .
وجمال النص الأدبي « يأتي من جمال مجموعة الوحدات التي يتكون منها النص ، فعند الحكم على قصيدة أو قطعة أدبية ، فلا بد من البحث في هذه الوحدات أولاً»^(١) .

ولذا « فإن النقد الغربي الحديث يتجه إلى التعمق في التراكيب والعلاقات وأجزائها وتحليلها فيما يسمى بعلم التراكيب ونظرية العلاقات»^(٢) .
واتضح الصورة الأدبية - من مسببات الجمال في النص الأدبي - يتأتى عن طريق النظم اللغوي والتركيب ، ثم تأتي العناصر الأخرى من الأخيصة الجميلة والموسيقى العذبة ، عونًا للنظم على إبراز الصورة في أجمل إطار ، فعن طريق العلاقات التي يضم بعضها إلى بعض في التركيب تتضح الصورة .
كما أن « التجربة الجمالية تنحصر في الفهم الكامل لهذه العلاقات ، فتجاور هذه العلاقات ، ومن مجموع الأصوات والكلمات يأتي الجمال الفني للنص»^(٣) .

(١) محمد نابل : مرجع سابق ، ص ٤٥ بتصرف .

(٢) محمد مندور : الميزان الجديد ، القاهرة ، نهضة مصر ، ١٩٤٤م ، ص ١٤٣ .

(٣) محمد غنيمي هلال : النقد الأدبي الحديث ، القاهرة ، نهضة مصر ، ١٩٦٢م ص ٣٣٣ .

« فمدار الجمال في النص الأدبي يرجع إلى التركيب النحوي للعبارات ، وإلى العلاقات الناشئة في السياق من ضم الكلمات بعضها إلى بعض»^(١) .

فجزئيات التركيب لا يمكن إدراكها حقيقة إلا من خلال هذه العلاقات ، ومن خلال دورها في خلق النظم اللغوي^(٢) .

وإذا كان البنيويون يؤكدون على العلاقات الداخلية في العمل الأدبي ، وأنه مجموعة عناصر وعلاقات لا يمكن فصل بعضها عن البعض ، فإن المعنى يتحقق في العمل الأدبي من خلال تداخل هذه العلاقات واتحادها .

وإذا كنا نؤكد على هذه العلاقات ، وعلى التركيب النحوي ، في النص الأدبي ، فذلك لأننا «لا نعني بالنحو في العمل الأدبي مجرد القواعد المنطقية ، بل النحو الذي لا يتجزأ عن البلاغة ، أي : النحو الذي لا يقف عند حدود الصحة والخطأ، وإنما يجاوز ذلك إلى تحليل الجودة»^(٣) ، والرداءة في الكلام ، والذي لا يقف عند الحدود التي رسمها النحاة ، وإنما التعميق في معنى الجملة^(٤) ، وذلك من خلال الكشف عن المعاني في الجملة التي تدرك من خلال علاقات الكلام بعضه ببعض ، ومن استخدام المبدع للغة استخدامًا يخلق من ارتباطات الألفاظ بعضها ببعض نسيجًا حيًا متشعبًا من الصور والمشاعر والخيال .

(١) عز الدين إسماعيل : الأسس الجمالية في النقد العربي ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٥٥م ص ١٣٣ .

(٢) محمد عبد المطلب : النحو بين عبد القاهر ، وتشومسكي ، فصول – مجلة النقد الأدبي ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ديسمبر ، ١٩٨٤م ص ٣٤ .

(٣) أحمد عبد السيد الصاوي : النقد التحليلي عند عبد القاهر الجرجاني ، دراسة مقارنة ، الإسكندرية ، دار بور سعيد للطباعة ، ١٩٨٢م ص ١٩٣ .

(٤) المرجع السابق .

ولا شك أن المدخل لدراسة هذه العلاقات داخل النص ، يكون من خلال التحليل النحوي البلاغي للنص الأدبي ، الذي ينطلق من مسار العلاقات المتبادلة بين الكلمات والجمل ، ولأن العمل الأدبي بناء متصل ومتكامل ، فإن المعالجة النحوية لا تقف عند النحو وحده ، وإنما تمتزج مع المعالجة البلاغية ، فدراسة النص تكون من خلال مسارين هما النحو والبلاغة ، والعلاقات المتبادلة بينهما . ومن خلال العرض السابق لدور العلاقات النحوية البلاغية في العمل الأدبي ، فيمكن أن يتخذها المعلم طريقة ينمي من خلالها التذوق الأدبي لدى التلاميذ . ويحدث ذلك بالتأمل الدقيق في العلاقات بين الكلمات داخل التركيب اللغوي الواحد ، والانطلاق من هذه العلاقات في فهم النص .

وإذا كان التذوق الأدبي يمر بمرحلتين هما : التحليل والتركيب ، فإن تحليل النص الأدبي ينصب في البحث عن هذه العلاقات أولاً من خلال التراكيب النحوية التي تتضمن كلاماً مجازياً ينطوي على صور بلاغية ، أي : من خلال عمل النحو والبلاغة في فهم الدلالات والمعاني ، وتوظيف هذه العلاقات في تكوين المعنى العام لكل بيت ثم لمجموعة من الأبيات .

كما أن الصورة التعبيرية – وهي من عناصر التجربة الشعرية – وتشمل مجموعة الوسائل والأدوات التي يستعين بها المبدع في التعبير عن تجربته مثل الألفاظ والصور والموسيقى ، يكون تذوق عناصرها هي الأخرى مرتكزاً على البحث في هذه العلاقات النحوية البلاغية.

وتأكيدًا لدور العلاقات في التذوق يمكن القول: إنه « إذا كان التذوق الأدبي يحسه من يعرفون أسرار اللغة وخصائصها ، وقدراتها التعبيرية ، وقيمة ألفاظها ، وتراكيبها ، وأنماط تعبيراتها ، ونسق عباراتها»^(١) .

فإن إدراك هذه العلاقات يساعد على التذوق الأدبي الجيد للنص ، ولذا فإنه ينبغي أن ينمي المعلم لدى طلابه القدرة على البحث في هذه العلاقات من خلال التراكيب اللغوية كمدخل للتذوق.

ثالثًا: تناول العلاقات النحوية البلاغية من منظور تركيبى

محدد:

إذا كانت الدراسة قد عرضت - فيما سبق - لبعض النواحي التطبيقية للعلاقات فإن هناك جانبًا آخر ينبغي الإشارة إليه وتفصيله ، وهو أن هناك مجموعة من (التراكيب النحوية المحددة) التي توصلت إليها الدراسة ، وهذه التراكيب يأتي عليها البحث البلاغي كالتشبيه والاستعارة ، فالصور البيانية وغيرها لها عدة تراكيب نحوية ترد عليها .

ولا شك أن هناك حاجة إلى نوع من التحديد لأكثر التراكيب تكرارًا في الصور البلاغية ، وهذه الخطوة لها أهميتها ، إذ أنه إذا توصل إلى الأساس النظري الذي تأتي عليه كل صورة ، فعندئذ يسهل على المتعلم إدراك الصورة ، وتحديد نوع الصورة، والكيفية التي تأتي عليها .

(١) محمد رشدي خاطر وآخرون : الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، القاهرة ، مطابع سجل العرب ، ١٩٨٤م ص ١٧٠ .

وتعرض الدراسة هنا ما توصل إليه الباحث والمختصون ، فيما يتعلق بكل صف دراسي ، وبكل مبحث بلاغي ، بشيء من الإيجاز .

أ- مباحث علم البيان :

١- التشبيه :

اتفق من خلال تحليل الأمثلة الواردة بالكتاب المدرسي على أن التشبيه يأتي على الصورة التركيبية التالية : الجار والمجرور ، المبتدأ ، البدل ، أو عطف البيان ، المضاف إليه ، الفعل والفاعل ، جملة ناسخة ، جملة شرطية ، أما الجار والمجرور ففي مثل (في موج كالجبال) (كنقر العصي) (الكرة) (كالأعلام) .. وأما المبتدأ فيجاء المشبه فقط في صورة مبتدأ مثل (الناس كأسنان المشط) وأما البدل ، أو عطف البيان ، فقد جاء مع المشبه فقط مثل (هذه البرتقالة كالسكر) وأما الفعل والفاعل فمثل (جرى ذهب الأصيل) .

وأما الجملة الناسخة فمثل (فإنك شمس) (وإن صخرًا لمقدام) (كأني ملك) (كأن الهلال) وأما الجملة الشرطية فمثل (ومن خطب الحسناء) (من يهن يسهل الهوان عليه) .

٢- الاستعارة :

وأما المواضع التي ترد عليها الاستعارة فهي (الفعل والفاعل والمفعول به والجار والمجرور) أما الفعل والفاعل فمثل (برقت الكتيبة) (ظل الهام يقتطف) (تستحم النجوم) (تعرض لي السحاب) ، وكذلك الفعل والمفعول به مثل (يستنهض الوادي) (أرسل الرياح) .

وأما الجار والمجرور فمثل (لأفراخ بذي مرخ) (عضته بناجها) (من الظلمات إلى النور) (في أمواج النوم) (بجبل الله) .

٣- الكناية :

والمواضع التي ترد عليها الكناية هي (الفعل والفاعل والمفعول به) (الجار ، والمجرور) (المنادى) المبتدأ .

وأما الفعل والمفعول به فمثل (اتخذت سبيلاً) (لا تجعل يدك) (ترى الشوك) (يرمى النجوم) .

وأما الفعل والفاعل فمثل (يسير الجود) .

وأما الجار والمجرور فمثل (على ذات ألواح) وأما المنادى فمثل (يا ابنة اليم) ، وأما المبتدأ فمثل (شعث مفارقنا) .

٤- المجاز المرسل :

والمواضع التي يرد عليها المجاز المرسل هي (الجار والمجرور ، المفعول به ، المضاف إليه ، الفاعل ، المبتدأ المؤخر) .

أما الجار والمجرور فمثل { فِي آذَانِهِمْ } { يَقُولُونَ بِأَفْوَاهِهِمْ } { يَبْدِ اللَّهُ } (بكذابين) .

والمفعول به مثل { نَشْرَحُ لَكَ صَدْرَكَ } ، وأما الفاعل فمثل : (أسبلت مدامعنا) (قيس) ، وأما المضاف إليه فمثل { تَحْرِيرُ رَقَبَةٍ } وأما المبتدأ المؤخر فمثل (له أياد) .

ومن خلال العرض السابق يتضح أن هناك مواضع وأنماطاً شائعة ترد عليها المباحث السابقة ، وهي علم البيان (التشبيه والاستعارة ، والكناية ، والمجاز المرسل) .

وأكثر هذه الأشكال التركيبية تكرارًا (الجار والمجرور ، الفعل والفاعل والمفعول به) وأقلها تكرارًا (المضاف إليه ، المبتدأ) وأندرها تكرارًا (الجملة الناسخة ، المنادى) .

ب- مباحث علمي المعاني والبديع :

١- الاستفهام :

اتفق من خلال تحليل الأمثلة الواردة في الكتاب المدرسي ، على مجموعة من الأشكال التركيبية التي يأتي عليها الاستفهام ، وهي (الفعل والفاعل) (المبتدأ المؤخر) .

أما الفعل والفاعل والمفعول ففي مثل { هَلْ أَذُنُكُمْ } [طه : ٤٠] .
وأما المبتدأ المؤخر مثل (أين الستار) (أين الألى) .
بالإضافة إلى بعض الأشكال الأخرى كالجار والمجرور مثل (أمن بعد طي الحادثات) .

٢- الأمر :

والمواضع التي ترد عليها صيغة الأمر هي الجملة الطلبية في كل الأمثلة مثل { رَبَّنَا اغْفِرْ لَنَا } [آل عمران : ١٤٧] { فَذَرْنِي وَمَنْ يُكَذِّبُ } [القلم : ٤٤] (أقل اشتياقًا) { هَذَا خَلْقُ اللَّهِ فَأَرُونِي } [لقمان : ١١] (ردوا علي الصبا) .

٣- النهي :

والمواضع التي وردت عليها صيغة النهي هي : (لا الناهية والفعل المضارع) مثل : { رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَا } [البقرة : ٢٨٦] (لا تقربوا النيل) (لا تطلبن كريمًا) (أعيني جودا ولا تجمدا) .

٤- النداء :

وأما النداء فقد ورد هو الآخر بصيغة تكاد تكون واحدة ، وهي (أداة النداء والمنادى) وذلك في (يا أخي لا تمل) (أي بنية) (أحسين إنِّي واعظ) (أنبت الدهر) (يا معشر قريش) (أيا قبر هذا الضيف) .

٥- التمني :

ورد التمني هو الآخر بصيغ التمني المشهورة (يا ليت ، هل والجار والمجرور ، لو ، لعل ، والجار والمجرور) .

أما صيغة ليت ففي مثل : { يَا لَيْتَ لَنَا مِثْلَ مَا أُوتِيَ قَارُونُ } [القصص : ٧٩] ، وأما صيغة : (هل والجار والمجرور) ففي مثل : { هَلْ إِلَىٰ مَرَدٍّ مِنْ سَبِيلٍ } [الشورى : ٤٤] ، وأما صيغة (لو) ففي مثل { لَوْ أَنَّ لَنَا كَرَّةً فَنَتَبَرَّأَ مِنْهُمْ } [البقرة : ١٦٧] وأما (لعل والجار والمجرور) ففي مثل (لعل من آلامك الطاغية) .

٦- التقديم والتأخير :

والمواضع التي يأتي عليها التقديم هي (الخبر المقدم ، الجار والمجرور ، المفعول به ، الحال) أما الخبر المقدم ففي مثل (لي موطن لا للدخيل) ، وأما تقديم الجار والمجرور ففي مثل (إلى كل طاغ يمس الحدود) .

وأما تقديم المفعول به ففي مثل { إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ } وأما تقديم الحال ففي مثل (دَائِبًا يَكْتَنُزُ الْقَنَاطِيرُ) .

٧- الحذف :

ينقسم الحذف إلى (حذف فقرة - حذف جملة - حذف لفظة) أما النوع الأول والثاني ، فلا شأن لنا به هنا ، وأما حذف اللفظة فيكون في عدة أشكال تركيبية (المبتدأ - المفعول به - الفاعل) .

وأما حذف المفعول به فمثل { وَقَالُوا لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ } [الملك : ١٠] أي: حذف المفعول من (نسمع - نعقل) ، وأما حذف الفاعل ففي مثل { وَأَنَا لَا نَذَرِي أَشَرُّ أُرِيدَ بِمَنْ فِي الْأَرْضِ أَمْ أَرَادَ بِهِمْ رَبُّهُمْ رَشَدًا } [الجن : ١٠] في (أريد) .

٨- التوكيد :

وأما الأشكال التركيبية التي يأتي عليها التوكيد فهي نفس صيغ التوكيد المشهورة، وهي (التوكيد اللفظي ، التوكيد بأن واللام ، التوكيد بالقسم) أما التوكيد اللفظي فمثل (شكرًا شكرًا ..) .

وأما التوكيد بأن فمثل { إِنِّي رَأَيْتُ أَحَدَ عَشَرَ كَوْكَبًا } .
وأما التوكيد بأن واللام فمثل { وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ } [يوسف : ١٢] { وَإِنَّا لَهُ لَنَاصِحُونَ } [يوسف : ١١] .

وأما التوكيد بالقسم فمثل (لعمري إن حماية السلام بالإعداد للحرب) .

٩- القصر :

وطرق القصر التي وردت في الأمثلة هي (القصر بالعطف ، القصر بالنفي والاستثناء إنما ، تقديم الجار والمجرور) .

أما القصر بالعطف فمثل (ما جئت بابك مادحًا بل داعيًا) (لكن مقامك في ضر هو السفر) (من هزة المجد لا من هزة الطرب) ، وأما القصر بإنما فمثل (إنما الأمم الأخلاق ما بقيت) .

وأما تقديم الجار والمجرور فمثل { وَعَلَى اللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُؤْمِنُونَ } [آل عمران : ١٢٢] .

١٠ - الطباق :

وأما الأشكال التركيبية التي يرد عليها الطباق فهي (المفعول به والمعطوف - الجار والمجرور - المضاف إليه - الفعل) .

أما طباق المفعول به والمعطوف فمثل { الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ } [الملك : ٢] وأما طباق الإضافة فمثل (فمثل كثير في الأنام قليل) وأما طباق الفعل فمثل { يَسْتَخْفُونَ مِنَ النَّاسِ وَلَا يَسْتَخْفُونَ مِنَ اللَّهِ } [النساء : ١٠٨] (أعطى - بخل) وأما طباق الجار والمجرور فمثل (اليسرى - العسرى) .

١١ - التورية :

وأما صورة التورية التي ترد عليها فهي (المفعول به - الخبر المرفوع) .
أما المفعول به ففي مثل (أروى ديارهم) وأما الخبر المرفوع ففي (ومن العجائب لفظها حر ومعناها رقيق) .

وتجدر الإشارة إلى أن التورية كشأن الطباق أو التقديم ، من حيث إمكانية تحديد نوع الأشكال القاعدية ، نظرًا لأن التورية يمتد معناها لأكثر من كلمة أو عبارة .

١٢ - السجع :

وأما المواضع التي يرد عليها السجع فهي (الأفعال الماضية - الجار والمجرور - المضاف إليه) أما الأفعال الماضية ففي (غنم - سلم) (غدر - فجر) .
وأما الجار والمجرور ففي مثل (طمع فيك - يأس منك - إقبال عليك - إعراض عنك) .

وأما المضاف إليه ففي مثل (سفينة - أمنية) .

١٣- الجناس :

لعل أكثر المواضع التي يرد عليها الجناس هي (الأفعال المضارعة - الجار والمجرور - المضاف إليه) أما الأفعال المضارعة فمثل (تقهر - تنهر) ، وأما الجار والمجرور والمضاف إليه فمثل (في حده الحد) (بيض الصفائح) (سود الصحائف) (بالقنا والقنابل) .

ومن خلال العرض السابق يمكن القول أن موضوعات علم المعاني التي شملها التحليل (٩-١) تدور حول صيغ متقاربة ، وأكثرها تكرارًا (الجار والمجرور والأفعال) ، أما موضوعات علم البديع التي شملها التحليل (١٠ - ١٣) تدور هي الأخرى حول إشكالية قاعدية متقاربة ، وأكثرها تكرارًا (الفعل والفاعل - والمفعول به - الجار والمجرور) .

وبعد هذا التناول للأشكال التركيبية القاعدية التي تأتي عليها المباحث البلاغية ، فإنه يمكن تحديد أهمية التوصل إلى مثل التحديد السابق لتلك الأشكال فيما يلي :
١- أن هذا المدخل يساعد المعلم على التعرف على الأنماط التركيبية المختلفة ، ومن ثم يمكن توظيفه في درسي البلاغة والنصوص .

٢- أن تعرف الطالب على هذه الأشكال التركيبية ، يسهل عليه الاهتمام إلى العلاقات النحوية البلاغية داخل الصور البلاغية .

وبعد تناول النواحي التطبيقية لتلك العلاقات ، فإننا نعرض لنماذج أدبية تم التعامل معها من خلال فكرة العلاقات ، وهذا ما نعرض له فيما يلي :

تطبيقات أدبية :

سنقدم عدة نماذج تطبيقية حول مدخل العلاقات النحوية البلاغية في التدريس .

أولاً : يقول الله - تعالى - : { وَقِيلَ يَا أَرْضُ ابْلَعِي مَاءَكَ وَيَا سَمَاءُ أَقْلِعِي وَغِيضَ الْمَاءِ وَقُضِيَ الْأَمْرُ وَاسْتَوَتْ عَلَى الْجُودِيِّ وَقِيلَ بُعْدًا لِلْقَوْمِ الظَّالِمِينَ } [هود : ٤٤] .

إن ما اشتملت عليه الآيات الكريمة من خصائص معينة في نظمها وترتيبها وتركيبها على هذا النحو دون غيره هو بالطبع سر جمالها ، ويمكن أن نعيد قراءة الآيات ثانية لننظر إلى النحو والبلاغة معاً ، والتحامهما داخل الآيات ، ويتضح ذلك من خلال ما يلي :

- ١- نداء الأرض وتوجيه الأمر لها .
- ٢- مجيء النداء بيا وليس بأي .
- ٣- إضافة الماء إلى الكاف .
- ٤- استخدام المبني للمجهول (غيض) .
- ٥- إضممار السفينة في (واستوى على الجودي) .
- ٦- التأكيد والتقرير في (وقضي الأمر)
- ٧- مقابلة (قيل) في الفاتحة بـ (قيل) في الخاتمة .

وكل هذه الخصائص ، والتحام معاني النحو بالوظيفية البلاغية ، وهي بتفاعلها مع غيرها في السياق ، قد شاركت في نقل الصورة العامة التي تريد الآية تبليغها للناس بكل ما تنطوي عليه من إحساس .

وإذا عاودنا قراءة الآيات الكريمة لوجدنا أن النداء (بيا) ولم يكن بأي .. وذلك لأن (الباء) أقرب إلى طبيعة الموقف ، فالأمر يقتضي السرعة في التنفيذ ، فليس هناك مجال لتعظيم الأرض مثلاً حتى تنادى بأي ، من أجل ذلك كان النداء بيا أكثر مواءمة للمعنى، أما نداء الأرض وأمرها بما يخصها ، واتباع هذا بنداء السماء ، فأمر يتفق وطبيعة الحال ، ففي النداءين والأمرين بلاغة وتناسق وتناغم موسيقي رائع ، كما أن هذا التناغم الموسيقي نفسه جزء لا يتجزأ من المعنى المراد .

أما جملة (وغيض الماء) ففيها إحساس بأن كل شيء قد تم بقدرة الله - عز وجل - وتلتها بعد ذلك (وقضي الأمر) لكي تحسم الموقف كله وتوقفنا على الحقيقة التي من أجلها كان كل هذا ، ثم تذكر الآية الكريمة بعد ذلك استواء السفينة على الجبل ، وهو المقصود من كل ما كان قد حدث ، ولكن الآية لا تذكر السفينة بل أضمرتها ، وأن في إضمارها هذا دلالة على عظم شأنها ، فما جاء الطوفان إلا من أجلها ، وفي ذكرها إقلال من شأنها ، وهي المقصودة بالحديث كله ، بعد هذا تأتي المقابلة الرائعة بين (قيل في الفاتحة) و (قيل في الخاتمة) وهو أمر مرتبط بموسيقية الأسلوب في الآية ، وبهندسة البناء والتركيب فيها : ثم إن هذه المقابلة تعني أن الكلام بداية ونهاية ، وأن الأمر كله محصور بين (قيل) في الأولى و (قيل) في الثانية ، وفي ذلك إشعار بأن كل شيء تم على النحو الذي أراده الله عز وجل .

وهكذا يستطيع من يتناول تلك الآيات بالشرح داخل الفصل ، أو التفسير الدلالي لها ، أن يوظف ما اشتملت عليه من معان نحوية رائعة في خدمة المعنى المراد.

فمخاطبة الأرض والسماء بالياء أمر نحوي في أصله ، بلاغي في دلالته ، ومجيء (الماء والأمر) في صورة المبني للمجهول ، هو البلاغة بعينها حيث قلة المبني وزيادة المعنى، وأما عدم ذكر السفينة وتضمينها في الآية فهذه بلاغة أخرى ، تدخل في توسيع المعنى الرمزي والدلالي ، وأدخل في تأكيد بلاغة الإيجاز داخل النص القرآني. وأما مجيء (قيل) المتكررة في هذه الآيات ، فهو مدعاة للتأمل النحوي البلاغي كذلك ، فالكلمة على هذا النحو هي اختصار لكلمات أخرى ، ومع ذلك فهي أبلغ من أي كلمات بديلة .

ثانيًا : يقول الشاعر :

وما الحرب إلا ما علمتم وذقتم

وما هو عنها بالحديث المرحم

متى تبعثوها تبعثوها ذميمة

وتضر إذا ضربتموها فتضرم

سندرس هذين البيتين فقط من منظور العلاقات ، ويمكن لك أن تقيس عليهما في النصوص الأخرى من خلال المعالجة التي نقدمها هنا .
في البيت الأول :

بدأ الإخبار عن الحرب بأسلوب القصر (وما) ، إنه يحصر الحرب فيما عرفوه وعلموا وذاقوا ، الحرب ليست شيئاً غير ذلك ، إنها لن تكون في يوم من الأيام إلا على هذه الصورة ، فهي لا خير فيها لغالب ولا مغلوب .

ثم انظر إلى دلالة الاسم الموصول (ما) في قوله (إلا ما علمتم) إنه يحيلهم على علم في أذهانها يحدد لنا معالمة وأبعاده ، ما هذا العلم الذي علموه ، ومن أين علموه ، وما نوعه ، وما حجمه ؟ ثم انظر إلى حذف عائد الصلة في نفس التركيب ، إنه لم يأت بعائد يعود على الاسم الموصول وحذفه هنا يعطي سعة في دلالة هذا العلم ، وكأن كل ما علموه وعرفوا إلا علماً بالحرب ومضارها وآثارها ، وكل علمهم يقول لهم شيئاً واحداً : الحرب شر كلها ، وقد استخدم الشاعر ألفاظاً لها دلالات بلاغية عميقة مثل قوله : (ذقتم) .. وهو قد استعار للحرب لفظة تعبر عن المرارة .

وقد عبر بالماضي في الفعلين (علمتم وذقتم) لتأكيد مرورهم بتلك التجربة السيئة ، وعاب عليهم تذكرهم لذلك ، وذلك أنه لو استخدم أفعلاً مضارعة لتغير الحال (تعلمون - تذوقون) لكأنه يقول : إنكم ستذوقونها وستعلمونها وسيؤكد لديكم الخراب والدمار ، ولكنه لم يقل ذلك .

في البيت الثاني :

صدر الشاعر البيت بالشرط المستقبلي : « متى » الداخلة على الفعل « تبعثوها » وهذا يوحي بأن هذا الكلام قد حدث بعد انتهاء الصلح واستقرار السلم . ودلالة الفعل « تبعثوها » هي التي أوحى باستقرار أمر السلم والسكينة والهدوء .

واستخدم الشاعر للشرط « متى » يوحي بأن قبحها طبيعة فيها لا يتغير بتغير الظروف والأحوال.

وانظر إلى الفاء الداخلة على القافية (فتضرم) فتجد أن اضطرام النار وإشعالها مترتب على فعلهم هم : « أضرمتموها » إن ضراوة الحرب واضطرام نارها ليس فعلاً ذاتياً يصدر عنها تلقائياً ، إنه مترتب على سلوك الإنسان إزاءها .

ثم انظر إلى هذا التكرار في حرفي الضاد والراء ، إنهما في أصل تركيبهما يعنيان الضر ، وفي تكرارهما هنا ثلاث مرات في شطر واحد ما يجسم لك الضر والهلاك تجسماً متتابعاً بسرعة ، وتجسم لك كلمة القافية وحدها صورة اشتعال نار الحرب اشتعالاً قوياً ، ترتفع منها ألسنة اللهب ، ويرتفع منها سحب متكاثر من الدخان الخانق .

والشاعر هنا يتحدث عن الحرب المستقبلية التي لم تحدث بعد ، ويصورها لهم تصويراً تشيب لهوله ناصية الوليد ، حتى يقفوا على حقيقة أمرها ، فيحجموا عن التفكير في بعثها مرة أخرى .

وقد اعتمد زهير في تصويره هنا على التعبير المجازي ، فالبعث إنما يكون للأحياء ممن يكون لهم حس وإدراك .

وقد استخدم الشاعر هنا ألفاظاً لها دلالات خاصة .. حيث استخدم التوكيد اللفظي ليقرر حقيقة يتحدث عنها ، وهي تخويف الناس من الحرب ، وقوله (دميمة) وفي رواية (دميمة) هي تنفير منها بصورة مجازية ؛ لأن الحرب يخالها الشاعر من المخلوقات الدميمة ، وكأنه يريد أن يقول : فما جدوى بعثها إذن إلا أن تكون النفوس غير سوية ، تهوى القبح والدمامة والبشاعة وتنفر من الحسن .

وفي قوله : (تضر) أي : تعود وتدرّب ، من التعود والدرية ، وهو هنا يضيف مجازيًا إلى الحرب سلوكًا جديدًا ، فهي كالكائن الحي الذي يدرّب على سلوك ليس من طبيعته ولا جبلته ، ويحاول صاحبه أن يعلمه هذا السلوك أو ذاك ، فيدرّبه عليه حتى يعتاده ، كما يفعل المدربون مع حيوانات السيرك ، فالحرب هنا قد تحولت على يد الشاعر إلى كائن قبيح المنظر ، أراد صاحبه أن يدرّبه على أنواع السلوك يمارس فيها التدمير والإهلاك والتخريب .

ثالثًا : يقول كثير عزة :

ولما قضينا من منى كلّ حاجةٍ

ومسّح بالأركان من هوّ ماسحٍ

وشدّت على حُذْب المهاري رحالها

ولم ينظر الغادي الذي هوّ رائحٍ

أخذنا بأطراف الأحاديث بيننا

وسالت بأعناق المطيّ الأباطح

إننا عندما ندقق النظر في تلك الأبيات نجد أن الألفاظ اشتملت على مخارج ومطالع، وإن نظرت ما تحتها من المعنى وجدته : ولما قطعنا أيام منى واستلمنا الأركان وعالينا إبلنا الأنضاء ، ومضى الناس لا ينظر الغادي الرائح ابتدأنا في الحديث ، وسارت المطي في الأباطح .

فإذا نظرنا إلى قوله : ولما قضينا من منى كلّ حاجةٍ

نجد أنه عبر عن قضاء المناسك بأجمعها ، والخروج من فروضها وسننها ، من طريق أمكنه أن يقصر معه اللفظ وهو طريق العموم ، ثم إنه يقول : ومسّح بالأركان

من هُوَ ماسحُ ، يدل على طواف الوداع الذي هو آخر الأمر ، ودليلهم المسير الذي هو مقصوده من الشعر .

ثم قال : أخذنا بأطرافِ الأحاديث بيننا ، فوصل بذكر مسح الأركان ، ما وليه من ركوب الركبان ، ثم دل بلفظة : (الأطراف) على الصفة التي يختص بها الرفاق في السفر من التصرف في فنون القول وشجون الحديث .

وأخبر بعد ذلك بسرعة السير ووطأة الظهر ، إذ جعل سلامة سيرها بهم كالماء تسيل به الأباطح ، وكأن في ذلك ما يؤكد ما قبله ؛ لأن الظهور إذا كانت وطيفة ، وكان في سيرها السير السهل السريع زاد ذلك في نشاط الركبان ، ومع ازدياد النشاط يزداد الحديث طيباً .

وإذا أعدنا قراءة الأبيات فإننا نتوارد إلى أذهاننا مجموعة من الصور المتحركة ، والخواطر الحية ، فهي تنقل صور الحجيج غادين رائحين يجمعون متاعهم ، ويشدون رواحلهم ، ويحثهم الشوق إلى أوطانهم ، وقد عادوا ، وأقبل الركبان بعضهم على بعض يتجاذبون الحديث ، ويذهبون في ذلك كل مذهب تلم به الأذهان في حشد كبير مختلف الأوطان والأعمار .

وأما عن العلاقات النحوية البلاغية في تلك الأبيات ، فيمكن تمثيلها كما يلي :
استخدم الشاعر (قضاء الحاجة) ليعبر بها عن الانتهاء من مناسك الحج ، وزاد على ذلك بطواف الوداع ، وقد عبر بالأركان للدلالة على البيت الحرام ، والملاحظ أنه استخدم أفعالاً ماضية هنا : قضى — مسح ، بينما نراه قد استخدم أفعالاً مضارعة في مواضع أخرى : ينظر ، أخذنا ، وذلك لتأكيد الانتقال الزمنية والمكانية بين تلك الأحداث المتعاقبة .

كما أنه استخدم البناء للمجهول في قوله : « وشدت » وذلك لتأكيد المعنى وأن أعداد الرجال لم يقيم الشاعر وحده ، وإنما قام بها معظم القوم ، ولعلنا نتساءل عن سر استخدامه ضمير الغائب في البيتين الأول والثاني « من هو ماسح » الذي هو رائح » نستطيع أن نقول أنها في الجملة الأولى جاءت للدلالة على الاختيارية في الطواف ، وليس للتأكيد كما قد يفهم البعض ، أما الثانية فقد جاءت للتأكيد ، وليس للاختيارية في الغدو ، إذ إنه عندما يغدو فإنه يروح ، فهما صنوان .

وإذا عاودنا قراءة البيتين الأول والثاني نجد أن الصورة الواردة فيهما هي صور غير بلاغية ، أي : لا يلعب المجاز دوراً فيها ، وإنما عبرت الصور عن الأحداث بما حملته من تركيب نحوي جيد ، وتركيب لغوي دقيق ، بينما استخدم الشاعر صوراً بلاغية في البيت الثالث « أطراف الحديث » ، و« سالت بأعناق المطي الأباطح » والاستعارة هنا أحسن إبداعاً حيث استخدم ألواناً نحوية لبناء تلك الصورة فاستخدم فعلاً ماضياً ، جازاً ومجروراً ، فاعل ، وهذا يؤكد قوة الصورة واختصارها داخل الشاعر قبل أن ينطق لها .

وقد جاءت هذه الانتقالية في التنويع بين الصورة غير البلاغية ، والصور البلاغية ، لتأكيد أن البلاغة في الصور تأتي بعد بناء الكلمات ثم بعلاقتها بالفكرة ، في إطار نحوي صحيح ، ثم ما يمتزج بينهما من علاقات تعطي القدرة على التعبير والوصف والعرض .

الفصل الخامس

الأخطاء النحوية (مفهومها ، تشخيصها ، تصنيفها)

المبحث الأول: ذبوع الأخطاء النحوية ونشأة النحو.

المبحث الثاني: دراسة الأخطاء النحوية.

المبحث الثالث: أثر الأخطاء النحوية في المعنى.

أ- قد يؤدي الخطأ النحوي إلى غموض الفكرة.

ب - قد يؤدي الخطأ النحوي إلى قلب المعنى وتشويهه.

المبحث الرابع : دراسة في الأخطاء النحوية الشائعة.

الفصل الخامس

الأخطاء النحوية (مفهومها ، تشخيصها ، تصنيفها)

المبحث الأول: ذبوع الأخطاء النحوية ونشأة النحو:

اهتم العرب بلغتهم اهتمامًا كبيرًا، فحرصوا على سلامتها؛ فعنوا بتهيئة الظروف لأبنائهم كي تتيسر لهم السيطرة على اللغة والامتياز فيها، وكان من مظاهر هذه العناية بعث الأطفال إلى مواطن اللهجات الفصيحة لتصير الفصاحة طبيع لهم، واستمرت عناية العرب بلغتهم بعد ظهور الإسلام، وقيام دولتهم المترامية الأطراف، بل زادت زيادة كبيرة، إذ أحسوا بتفوقهم على الأمم الأجنبية نتيجة تغلبهم عليهم. وبعد خروج العرب من جزيرتهم، وتتابع الفتوحات، واتساع الدولة الإسلامية اختلط العرب بغيرهم من أبناء الأمم الأخرى، واتصلوا بهم في كل المجالات، وكان لهذا أثره في اللغة، فنشأت بالضرورة لغة للتفاهم بينهم، لا هي عربية خالصة، ولا أعجمية خالصة، وهي لغة استعانت بأبسط وسائل التعبير اللغوي، فبسطت التحول الصوتي، وصوغ القوالب اللغوية ونظام تركيب الجملة ومحيط المفردات، وتنازلت عن الإعراب، وتلك هي الأمور التي أطلق الفصحاء من العرب اسم اللحن.

وقد سجلت روايات متعددة في اللحن، يرجع أقدمها إلى عهد عمر بن الخطاب، غير أن بعض مصادر الدراسات اللغوية عند العرب أرجع ظهور بؤادر الفساد اللغوي إلى عهد سابق هو العهد النبوي، أو عهد لاحق هو عهد علي بن

أبي طالب رضي الله عنه، وقد وقعت بعض المخالفات في العصر الجاهلي، بيد أن علماء اللغة المتقدمين قد أقرروا فصاحة هذا الخروج، ووصفوه بالتشدد، ولم يصفوه بالخطأ.

وقد زحفت الأخطاء إلى كل مكان بعد الاتصال بغير العرب، وأصاب كل لسان، فأصبحت السلامة نادرة واللحن فاشياً، إلا في حالات نادرة، وأصبحت موجات اللحن قوية مندفة، واطرد نحوها بتأخر الزمن حتى جاء القرن الرابع الهجري، فطغى اللحن على العامة والخاصة، وعلى أصحاب الطبع في البادية، وعلى أصحاب الصنعة في الحضر.

وقد اتسع مدلول اللحن ليشمل الخطأ في اللغة؛ أصواتها أو نحوها أو صرفها، أو معاني مفرداتها فتنوعت الأخطاء وزاد حجمها، فمنها ما يتجه إلى التغيير الذي يصيب علامات الإعراب، ومنها ما يطلق على تغيير كلمة بكلمة أخرى، أو تقديم كلمة من الجملة كان محلها التأخير، أو تأخير كلمة كان محلها التقديم.

وبعد الخطأ في علامات الإعراب بنوعيتها حروف وحركات، من أهم أنواع الخطأ، مع أن الأخطاء اللغوية لم تقتصر عليها، كما أن الأخطاء النحوية تعدتها إلى مجالات الرتبة والمطابقة وغيرها.

وهكذا يتضح انتشار الأخطاء وتنوعها في كل مكان مما دفع إلى خلق موقف متشدد لدى ذوي الإحساس اللغوي، من الفاتحين العرب، دفعهم إلى الإلحاح على التمسك بالعربية الفصيحة، بل وإبعاد من تلوث لغتهم عن مناصب الدولة الكبرى، كما أدى أيضاً إلى خلق موجة من حب التراث والبحث عنه، ومدارسته

وحفظه، وكانت هي حجر الأساس في عملية تقعيد القواعد، وبناء الصرح العظيم، الذي أصبح يعرف فيما بعد بعلم النحو.

لقد وقف العلماء من هذه الأخطاء موقفًا إيجابيًا، فلم يكتفوا بالشكوى، بل اتجهوا اتجاhein إيجابيين:

الاتجاه الأول: تمثل في وضع علم النحو، ليكون بمثابة الضوابط والمعايير التي يحتذيها المتعلمون، ويسيروا على هديها، وكان الغرض الأول منه حفظ القرآن الكريم من زحف الأخطاء، ولم يكن في المصحف العثماني ما يعين المسلم غير الفصيح على ضبط حركات الإعراب في أواخر الكلمات، ومن ثم أصبحت قراءة القرآن عرضة للحن، من قبل الكثرة الكاثرة من المسلمين، الذين يرددونه ولو في صلواتهم على الأقل، لهذا رأينا أبا الأسود الدؤلي ينهض لنقط المصحف لإعرابه، فكانت هذه هي البداية التي لا جدال حولها للنحو.

الاتجاه الثاني: تمثل في تسجيل الباحثين للأخطاء المختلفة بنماذجها الدائرة على الألسن والأقلام في إحصاءات متعاقبة.

المبحث الثاني: دراسة الأخطاء النحوية:

يرى بعض اللغويين أن حركات الإعراب ليس عنصرا من عناصر البنية في الكلمات، وليست بدلائل على المعاني كما يظن النحاة، بل إن الأصل في كل كلمة هو سكون آخرها، سواء في هذا ما يسمى بالمبني أو المعرب، إذ يوقف على كليهما بالسكون، وتبقى رغم هذا واضحة الصيغة، لم تفقد من معالمها شيئًا.

وهذا الرأي يثار من وقت لآخر، ويؤكد ما يوجد من ضعف لغوي عند المتعلمين، وخاصة في النحو، وما يتسم به الإعراب من صعوبة.

ويمكن الرد على القول السابق من عدة نواح كما يلي:

أ- الإعراب سمة العربية:

يعد الإعراب خصيصة أصيلة للعربية، وليس من صنع النحاة، فهو من أهم الخصائص التي لاحظها اللغويون العرب عند روايتهم، واعترفوا بصحة لغة مجموعة من القبائل، عدوا أبناءها حجة في قضايا اللغة، ولو كانت لغة الحديث اليومي عند هذه القبائل تخلو من الإعراب لما أمكن الاعتماد عليها، وليس من الممكن أن ينتظم استخدام النهايات الإعرابية في الشعر والقرآن الكريم على هذا النحو المطرد لو أن هذه اللغة كانت مصنوعة، ومن ثم كان الإعراب انعكاسًا للواقع اللغوي الحي.

ب- الإعراب دال على المعنى:

تؤدي حركات الإعراب وظيفة في الكلام العربي، لأنها تميز بين المعاني المختلفة فإن: ((الأسماء لما كانت تعتورها المعاني، وتكون فاعلة ومفعولة، ومضافة ومضافا إليها، ولم يكن في صورها وأبنيثها أدلة على هذه المعاني، جعلت حركات الإعراب فيها تنبيء عن هذه المعاني؛ فقالوا: ضرب زيد عمرو، فدلوا برفع زيد على أن الفعل له، وبنصب عمرو على أن الفعل واقع به، وكذلك سائر المعاني جعلوا هذه الحركات دلائل عليها، ليتسعوا في كلامهم، ويقدموا الفاعل إذا أرادوا ذلك، أو المفعول عند الحاجة إلى تقديمه، وتكون الحركات دالة على المعاني.

فحركات الإعراب هي التي تفرق بين المعاني المختلفة كما يوضح الضبط الإعرابي للكلمات، العلاقات بين كلمات الجملة، ويحدد للسامع وظيفة كل كلمة، وهو في

نفس الوقت يعطي الكاتب حرية تحريك الكلمات عن أماكنها تقديمًا وتأخيرًا لأسباب بلاغية أو أسلوبية، دونما خوف من غموض أو إبهام، ولو لم يكن للإعراب دور في فهم المعنى لما لاحظ العربي ذلك عندما قرئ قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ﴾ بالجر لرسوله؛ فظن أن الله تبرأ من الرسول صلى الله عليه وسلم. وعلى هذا فمراعاة الإعراب أمر مهم لفهم المعنى والإحلال به تشويه للمعنى، وإفساد للفكرة، فمن يقول: زار علي أحمد، يخلط بين الزائر والمزور، فلا يُعلم من الزائر ومن المزور، وعندما يقول: علي زار أحمدًا، أو عليا زار محمد، تبين القصد واتضح المعنى، والعامية عندما استغنت عن الإعراب اكتفت بالموقعية، وترتيب المفردات في الجملة، وهي تفترض في المتكلم أو المستمع أن يعرفا العلاقات بين الكلمات في الجملة حتى يستطيعا التفاهم فالفاعل أولاً، ثم الفعل، ثم المفعول وعلى ضوء هذا الترتيب تفهم جملة (علي زار محمد) والعربية قد استغنت عن هذا بوضع الحركات ومراعاتها أواخر الكلمات للتفريق بين المعاني والوظائف التي تؤديها، وقد راعت العربية الموقعية وترتيب المفردات في مواقع أخرى، فمثلاً عندما نقول: (ضرب عيس موسى) نكتفي بالموقعية والترتيب لنعلم أن الفاعل عيسى، والمفعول به موسى، وفي غير هذا تقوم علامات الإعراب بدور تنظيمي للكلمات داخل الجمل.

ج - هناك عقبات أمام تسكين أواخر الكلمات:

لا تقبل العربية تسكين أواخر الكلمات إلا في مواضع محددة، أما إجراؤها في كل الكلمات فيسبب غموض التركيب، ويخالف العرف اللغوي وقد بين أحد الباحثين ما يعترض التسكين من عقبات فيما يلي:

١- عدم فهم التراث العربي القديم كله ديني أو غير ديني.

- ٢- كما يعترض تسكين أواخر الكلمات عقبة أخرى، وهي الكلمات التي تعرب بالحروف، فهل يمكن الاستغناء بالسكون عن الحركات الإعرابية؟.
- ٣- كما أن هناك عقبة أخرى، وهي الكلمات التي في آخرها حرف علة، يجب حذفه إذا سكن الآخر، ولك يتحرك كالياء والواو في: يصوم ويبيع وغيرهما.
- ٤- هناك من الكلمات ما يتغير حروفها التي ليست في أواخرها، كالذي يقع عند بناء الفعل للمجهول، وكالذي يحصل من ضم أول المضارع إذا كان ماضيه رباعياً، وفتح ما عداه.
- ٥- يحدث لبس في الأسلوب الذي يقدم فيه المفعول به على الفاعل للدلالة على الحصر في مثل (محمدًا أكرم علي) فعند التسكين لا ندرى الفاعل من المفعول.
- وهكذا يتضح أن الدعوة إلى تسكين أواخر الكلمات في اللغة العربية بحجة التيسير أمر مرفوض، لا تقبله اللغة العربية، ولا يتمشى مع خصائصها، فالتخلي عن الإعراب في لغة تعتمد على حركات الإعراب للتعبير عن المعاني النحوية كاللغة العربية هدم لها، وإن في ترك حركات الإعراب لباسًا لكثير من الجمل والتعبيرات لباس الإبهام والغموض، وإن كثيرًا من الجمل تضع معانيها بضياع الإعراب فيها.
- كما يجب التمييز بين المستويات اللغوية ومتطلباتها، فما يصح في مستوى لغوي معين كمواقف الحديث اليومي لا يصح في مستوى آخر، كمواقف الكتابة الجادة مثلاً، وإذا كان للإعراب هذه المكانة في اللغة العربية، فإن دراسة الأخطاء لها أهميتها في الحفاظ على صورتها الصحيحة، وخصوصاً ما يتعلق بالأخطاء الإعرابية.

المبحث الثالث: أثر الأخطاء النحوية في المعنى:

يتأثر المعنى بالأخطاء النحوية التي ترد في الكلام المكتوب، أو المنطوق وذلك على النحو التالي:

أ- قد يؤدي الخطأ النحوي إلى غموض الفكرة:

ففي الجملة العربية تشترك مجموعة من القرائن لتظهر المعنى وتعيننا على التحليل اللغوي السليم، ومن بين هذه القرائن العلامة الإعرابية، فإذا اختل النظام العلامي أو علامات الإعراب في الجملة أدى ذلك إلى غموض في التحليل وإلى غموض في المعنى.

فالخطأ في ضبط الكلمات قد يؤثر في نقل المعنى المقصود تمامًا، وبالتالي يؤدي إلى العجز في فهمه، فالذي لا يفرق بين حركة الرفع للفاعل، وحركة النصب للمفعول به يجعل المستقبل للفكرة يخطئ في فهم المعنى الحقيقي لمن وقع منه الفعل ومن صدر منه الفعل.. هكذا، فمثلاً - زار محمد علي - لا يعرف بالتحديد في هذه الجملة الفاعل من المفعول به، فهناك خطأ نحوي في تركيبها، وهو حذف الألف المبدلة من تنوين النصب، والدلالة على المفعول به ووضعها في كلمة محمد، أو علي، يحدد المفعولية، فيكمن أن تصوير الجملة: زار محمد عليًا، ويجوز أن تكون: زار محمدًا علي، ويفهم في كلتا الجملتين الزائر من المزور، والفاعل من المفعول، أما وضع الجملة هكذا زار محمد علي، فيضيع المعنى ويؤدي إلى غموضه وتوقع أكثر من الاحتمال في هذه الجملة وأمثالها.

والجملة العربية تختلف المدلولات المستفادة منها بتعاقب الحركات الإعرابية الواردة عليها، فتعدد حركات الإعراب في جملة واحدة يدل على تعدد المعاني، وعلى القارئ والمتحدث وعلى مستعمل اللغة بوجه عام اختيار الحركة المناسبة للمعنى

المقصود، لهذا كان الالتزام بقواعد الإعراب سبيلًا لفهم المعنى وإفهامه والإخلال بها أي الخطأ فيها مدعاة إلى المعنى وإفساده.

ففي جملة: ((ما أحسن زيد)) ثلاثة معان، تختلف باختلاف الحركات في أواخر كلماتها، مع بقاء مبانيها وتركيبها اللفظي كما هو؛ فنقول: ما أحسن زيدًا، بنصب زيد، فتكون الجملة للتعجب، ويكون ذلك قائمًا مقام (أعجب كثيرًا لحسن زيد) نقول: ما أحسن زيد؟ برفع أحسن وخفض زيد، فتكون استفهامًا، وهي قائمة مقام (أسأل عن أحسن شيء في زيد) ونقول: ما أحسن زيد؟ فتكون استفهامًا بفتح أحسن ورفع زيد، ولكنها تقوم مقام قولنا: أي شيء من الإحسان فعل زيد؟ وهكذا يتضح في هذه الحالة - ما أحسن زيد - اختلاف الحركات واختلاف المعاني الناشئة عنها، ويتضح أن الخطأ في ضبطها، أو تسكين أواخرها يؤدي إلى قصور المعنى وغموضه، وما ورد في ذلك ما يروى: أن ابنة أبي الأسود الدؤلي قالت له يومًا: يا أبت ما أحسن السماء؟ قال: أي بني، نجومها، قالت: إنني لم أرد أي شيء منها أحسن، إنما تعجبت من حسنها، قال: إذا فقولي: ما أحسن السماء، فحينئذ وضع كتابًا.

ب - قد يؤدي الخطأ النحوي إلى قلب المعنى وتشويهه:

لا يقتصر خطر الخطأ النحوي على غموض المعنى، بل يؤدي إلى قلبه وتشويه المراد منه، فالخطأ النحوي قد يقلب معنى العبارة رأسًا على عقب، ويسيء إلى هدف صاحبها منها، ومما يدل على ذلك ما حدث بين أحد القراء وأعرابي، عندما قرأ للأعرابي قوله تعالى: {إن الله بريء من المشركين ورسوله} ففهم العربي المعنى المباشر بأن الله قد تبرأ من المشركين والرسول كذلك، فأنكر أن يتبع رسولاً قد تبرأ

منه ربه، فاختصما فذهبا إلى عمر ابن الخطاب رضي الله عنه، فصوب له القراءة وأمره أن يتعلم العربية.

ولا يقتصر فساد المعنى بالخطأ في ضبط أواخر الكلمات، بل يكون الخطأ النحوي في الأداة أو المطابقة، أو الرتبة، أو غير ذلك؛ ففتح همزة (إن) في موضع كسرهما يفسد المعنى، وذلك كما يفهم في قوله تعالى: ﴿فلا يحزنك قولهم إنا نعلم ما يسرون وما يعلنون﴾، فكسر همزة (إن) له معنى غير فتحها، فلو أن قارئاً قرأ بفتح الهمزة (أنا) وأعمل القول بالنصب مذهب من ينصب (أن) بالقول كما ينصبها بالظن، لقلب المعنى وجعل النبي محزوناً لقولهم: (إن الله يعلم ما يسرون وما يعلنون)، وهذا كفر لمن تعمده، ولحن تبطل به الصلاة، والمعنى الطبيعي أن تكون (إن) بكسر الهمزة، والجملة: إنا نعلم ما يسرون وما يعلنون، هي من علم الله تعالى وحده.

ومما سبق يتضح أثر الأخطاء النحوية في نقل المعنى، وفهمه، فهي تؤدي إلى غموض الفكرة، وطمس المعنى، وتغيير المراد منه، ولهذا اهتم العلماء على مر العصور بدرسها، وحصرها والتنبيه عليها، وذلك لتجنبها والحد منها.

المبحث الرابع: دراسة في الأخطاء النحوية الشائعة:

لقد نادى الكثيرون بإجراء البحوث لتحديد الموضوعات النحوية التي تؤدي وظائف ضرورية في حياة الأفراد، وتحديد الأخطاء الشائعة فيما يدور على ألسنة المتعلمين، وفي كتاباتهم حتى يمكن أن نتبين اختيار القواعد وتقرير دراستها، وتنظيم موضوعاتها على أساس وظيفتها الحيوية.

ونظرا لما تتسم به القواعد النحوية من جفاف فقد يبدو للوهلة الأولى أنها بعيدة بطبيعتها عن حاجات المتعلمين واهتماماته، ولكن النظر المدقق يدل على فساد هذه الفكرة فمن الواقع أن المتعلمين يمرون في داخل الحجرات الدراسية وخارجها بكثير من مواقف الحياة تتطلب منهم الفهم والإفهام كما أنه من الطبيعي أن يقابل معلم اللغة العربية وهو يقوم بالتدريس مواقف تتطلب منه إتقان استخدام القواعد النحوية وتشعره بالحاجة إلى إتقان الاستعمالات اللغوية المتكررة والمختلفة، والواقع أن الجميع يقع في كثير من الأخطاء ليست إلا تعبيراً عن حاجاتهم إلى تعلم الأساليب الصحيحة.

ولقد ظهر في السنوات الأخيرة اتجاه يرمي إلى أن يكون تعليم النحو أساساً لغرض وظيفي، ذلك أنه إذا كان الهدف الرئيسي من تعليم اللغة هو مساعدة المتعلمين على الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، فقد يكون السبب الرئيسي أيضاً بالنسبة للطالب المعلم هو مساعدته على إتقان المهارات السابقة إلى جانب تمكينه من تدريس قواعد اللغة والسيطرة عليها سيطرة كاملة، ولذلك فأحسن طريق لتعليم النحو هو الطريق الذي يمكنهم من أداء هاتين الوظيفتين: إتقان المهارات الأربع، إتقان قواعد النحو للقيام بتدريسها، وتقويم السنة التلاميذ في الاستخدامات اللغوية، والمواقف الوظيفية والاتصالية للغة، وهذا ما يعبر عنه بالنحو الوظيفي.

فإذا ما تتبعنا كتابات الطلاب المعلمين وحللناها من الناحية النحوية، فإننا سنعرف أخطاءهم، وسنقوم بمعالجتها، وفي هذا الاتجاه نعلم حقائق النحو ونعطيها على أنها وسائل إلى غايات.

ولقد أثبتت معظم نظريات التعلم ومعظم البحوث التي أجريت في تعليم اللغة فاعلية استخدام أسلوب التشخيص، والذي يقوم عليه الاختبار أولاً، ثم التدريس، ثم الاختبار ثانياً ولا شك أن الاختبار الأول يقصد به التشخيص لتتم في ضوءه عملية التدريس، والاختبار الثاني بعد التدريس يقصد به التقويم لمعرفة نقاط القوة أو نقاط الضعف، التي لا يزال المتعلمون في حاجة إلى الاهتمام بها.

وهناك طريقتان أساسيان لتشخيص حاجات المتعلمين إلى النحو وتدريبهم على أساس وظيفي يتحقق فيه الدافع:

- أولاً: استعمال الاختبارات التشخيصية التي عن طريقها يمكن الوقوف على الأخطاء في قواعد اللغة بطريقة موضوعية.

- الثاني: تتبع أحاديث المتعلمين وكتابتهم وجمع الأخطاء النحوية وتسجيلها، ثم تحليلها بالمناقشة والدراسة والشرح والتفسير، والتطبيق مع المتعلمين، وحيث لا توجد اختبارات تشخيصية في اللغة العربية فإن الأسلوب المتاح هو حصر استجابات الدارسون وتحليلها، ويتم ذلك بأن ندع الدارسين يكتبون في موضوعات لديهم عنها معلومات تمكنهم من الكتابة فيها، بحيث لا تكلفهم عناء كثيراً في التفكير، ولكي تتوافر لديهم السلامة والانسباب في الكتابة، وهذا ما استخدمه الباحث، وما أمكن توفيره في أسئلة الامتحان التي تتناول مادة درست لهم واستعدوا للكتابة فيها.

ولقد نظر بعض المتخصصين في تعليم اللغة العربية إلى مدخل تشخيص الأخطاء، باعتباره مدخلاً للمحتوى والطريقة، فجعل الترتيب في تدريس النحو، يمكن أن يتم بالتنظيم التالي:

١- ملاحظة المدرس لأخطاء الطلاب.

٢- جمع أخطاء كل طالب.

٣- تصنيف تلك الأخطاء بحيث يوضح ما تشابه فيه تحت قاعدة عامة تعالج جماعياً، وما كان خاصاً بكل طالب فيعالج فردياً.

٤- عرض هذه النماذج من الأخطاء على الطلاب ليلاحظوها.

٥- تحليل تلك الأخطاء مع الطلاب ومناقشتها.

٦- تدريس قواعد النحو في ضوء علاج هذه الأخطاء.

٧- إقامة التدريبات والتمارين بحيث تسهم في العلاج.

في ضوء هذا العرض يمكن أن يتضح ما يلي :

١- أهمية هذه الدراسة التي تتخذ من تحليل الأخطاء الشائعة في النحو لدى الطلاب المعلمين مدخلاً لإعدادهم إعداداً جيداً ولوضع أيدينا على مستوى معلم المستقبل للغة العربية في مدارسنا توجيه نظر كليات التربية إلى مستوى المعلم الذي ستخرجه خاصة في قواعد اللغة التي يناط به تعليمها لأبنائنا.

٢- الاتفاق على أن تحليل الأخطاء الشائعة يعد مدخلاً علمياً، وأحد المعترف بها لتصحيح مسار تدريس النحو وإعداد المختصين في تعليمهم.

٣- الاتفاق على أن كتابات الدارسين مبدأ متفق على قبوله كأساس للكشف عن الأخطاء النحوية التي يقع فيها الدارسون.

الفصل السادس

الأخطاء الإملائية (تشخيصها، وتعلمها)

المبحث الأول : التأصيل النظري لمشكلة الأخطاء

الإملائية.

المبحث الثاني: الدراسات السابقة في الأخطاء الإملائية

وكيفية الانتفاع بها.

الفصل السادس

الأخطاء الإملائية (تشخيصها، وتعليمها)

المبحث الأول : التأصيل النظري لمشكلة الأخطاء

الإملائية:

الكتابة بوصفها مصطلح نظري يشير إلى فن لغوي له مقوماته التي تتضمن معرفة الكاتب بالرموز الكتابية التي تعبر عن أصوات الكلام، والقدرة على رسم الكلمات رسماً صحيحاً، وفقاً لقواعد الخط العربي، ووفقاً لقواعد الإملاء، فضلاً عن معرفة الكاتب بقواعد النحو وإلمامه بعلامات الترقيم؛ حيث إن عدم الالتزام بهذه القواعد من شأنه أن ينحرف بالرسالة عما قصد إليه الكاتب.

ولأهمية الكتابة في عملية الاتصال، وتدوين الفكر والتراث، وضع لها العلماء معايير تضبطها، وأصبح للكتابة نتيجة هذه الجهود نظام خاص، يراعيه الكاتب في كتابته، ويأخذ به المعلم تلاميذه، ويعد الخروج عنه انحرافاً يجب تقويمه وتصويبه، ويتمثل هذا النظام في رسم الكلمات رسماً صحيحاً يوافق قواعد الإملاء، والتعبير عن الأفكار بوضوح، وتجويد الخط قدر المستطاع (عفيفي: ١٩٨٠، ٩ - ١٠).

ويتحقق تعليم الكتابة من خلال فروعها الثلاثة (التعبير الكتابي - الخط الإملاء)، ولسنا نقر بالفصل بينها، فالإملاء ذلك الفرع المهم من فروع اللغة العربية يعد أساساً مهماً في التعبير الكتابي؛ فضلاً عن كون صحة الرسم الإملائي والكتابي متكاملين في جودة العمل المكتوب.

وتعظيذا لما قلنا فإن إتقان الإملاء وسيلة جيدة لسلامة التعبير والإفهام، فمن خلال اكتساب مهارة الكتابة الإملائية يتيسر تكوين الإنشاء، والحصول على الأفكار؛ والثناء في المفردات. (شحاتة، ١٩٩٣م، ٣٢٧ - ٣٢٨).

ويتأكد مما تقدم أن الإملاء بعد مهم من أبعاد التدريب على الكتابة في إطار العمل المدرس، فضلا عن كون الإملاء مقياسا دقيقا للمستوى الذي وصل إليه التلميذ في التعلم، ويمكن أن نحكم على مستوى التلميذ اللغوي من خلال كراسته الإملائية (إبراهيم، ١٩٦٦م، ١٩٠).

ومن ثم فإن الإملاء يعود التلاميذ على صفات تربوية نافعة، فيعلمه التمعن ودقة الملاحظة، ويربي عنده قوة الحكم والإذعان للحق، كما يعودده الصبر والنظام والنظافة وسرعة النقد، والسيطرة على كل حركات اليد، والتحكم في الكتابة والسرعة في الفهم، والتطبيق السريع اليقظ للقواعد المختلفة (شحاتة، ١٩٩٣م، ٣٢٨) كما يتعلم الجلسة الصحيحة؛ بالإضافة إلى توسيع ثقافة التلميذ وثروته الثقافية والفكرية واللغوية.

وترصد الدراسة عدة فوائد للدرس الإملائي بالنسبة للتلاميذ إذ يتدربون على الكتابة الصحيحة من خلاله كما أنه يعزز معرفة المتعلم بالمفردات والتراكيب اللغوية فضا عن كونه يكشف عن قدرة المتعلم على التمييز بين الأصوات اللغوية من خلال الاستماع لما عليه عليه، خاصة الأصوات المتقاربة، وأيضا ويكشف الإملاء عن قدرة المتعلم على التقييم الصحيح (الخولي: ١٩٨٢، ١٣٤). أي استخدام علامات التقييم في البنى اللغوية وفق سماتها.

وفي الإطار المتقدم تدور أهداف تدريس الإملاء التي نركز في تناولها على المرحلة المتوسطة التي يمكن إجمال أهمها ففيما يلي:

١- تمكين لحروف الألفاظ بشكل واضح ومقروء أي تنمية المهارات الكتابية غي المنظورة عندهم.

٢- ثروة التلميذ المعرفية على أنواعها التي تزوده بها النصوص الإملائية الهادفة.

٣- القدرة على كتابة المفردات اللغوية التي يستدعيها التلميذ في التعبير الكتابي \اليتاح له الاتصال بالآخرين من خلال الكتابة (معروف، ١٩٨٤م، ٩ - ١٠).

٤- أن يشعر التلاميذ بسر جمال الكتابة العربية وخصائصها.

٥- أن يتدرب التلاميذ على حسن كتابة الكلمات التي يخطئون فيها.

٦- أن تساعد في تنمية التذوق الأدبي لدى التلاميذ.

٧- تدريبه على الصواب في الكتابة لما يسمعون وما يقرأون بإتقان وسرعة ووضوح وإبقاء صورهم الصحيحة في الذاكرة.

٨- اختبار معلوماتهم الكتابية واكتشاف مواطن الضعف لمعالجتها، ولا سيما فيما له صلة بالقواعد الإملائية التي يكون الإملاء تطبيقاً عليها (الهاشمي، ١٩٨٣م، ٣٤٢).

٩- تحنيب التلاميذ الوقوع في الأخطاء الإملائية.

١٠- تدريب التلاميذ على اكتشاف الأخطاء الإملائية فيما يقرأون.

١١- مساعدة التلاميذ على تصويب الأخطاء الإملائية التي يقعون فيها.

وما يعيننا من هذه الأهداف أن نركز على ما يتصل منها بالأخطاء الإملائية، ويتمثل في الأهداف من السابع إلى الحادي عشر، فيم تقدم ويكاد يكون التحدي الأساسي أمام تدريس الإملاء عدم وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية وإقذارهم على اكتشافها، ثم تصويبها، ولأن هذه الأخطاء الإملائية من الشيع بجيث لا يمكن نكرانها، مما يتأكد من شكاوى عدة تشير في معظمها إلى ضعف التلاميذ في الأداء الكتابي خاصة ما يتعلق بالجانب الإملائي من المكتوب، فإن تتبع هذه الأخطاء من الأهمية بمكان في الدرس اللغوي بعامة، وفي الدرس الإملائي بخاصة، ويتأكد أهمي ذلك من كون الخطأ الإملائي سببا في تحرف المعنى، وعد وضوح الفكرة إذ يحول دون فهم المادة المكتوبة فهما صائبا على النحو الذي يريده الكاتب، كما أن ضعف التلميذ الإملائي يؤثر على تحصيله لبعض المواد الدراسية لأنه يؤثر في المعنى، بل يؤثر في مستقبل التلميذ بوجه خاص (قاضي، ١٩٨١م، ١٣).

والخطأ الإملائي بعامة يشوه الكتابة وقد يعوق فهم الجملة (إبراهيم، ١٩٦٦م، ١٩٠). وتعريف التلاميذ بالأخطاء الإملائية التي يقعون فيها ب\يساعدهم على تجنبها كما أن ذلك أحد محاور علاجها على نحو ما سيرد بع قليل، ولأجل ذلك تبدو الحاجة إلى التعرف على تصنيف الأخطاء والتي حصرت في الأنواع التالية:

- ١- أخطاء ترجع إلى طبيعة الكلمة من حيث تعقيدها في اللفظ.
- ٢- أخطاء تعزى إلى عدم معرفة التلاميذ للقاعدة الإملائية.
- ٣- أخطاء تعزى إلى عدم تمكن التلاميذ من المهارات الأساسية كالحركات والمد وأنواع التنوين والهمزات والألف اللينة.. الخ. (سعيد، ١٩٨٩م، ٦٩). هذا

فضلا عن أخطاء أخرى ترجع إلى عدم دقة بعض المعلمين في نطق بعض الحروف عند الإملاء ووقوع التلاميذ في هذه الأخطاء المشار إليها وغيرها له أسبابه التي أرجعتها بعض الكتابات إلى عدم تذكر التلميذ للقاعدة الضابطة وإلى عدم التدريب الإملائي الكافي للتلاميذ (يونس، ١٩٧٧م، ٢٥٦).

ومعظم الاجتهادات التي تفسر أسباب هذه الأخطاء ترجعها إلى التلميذ مثل عدم التمييز بين الحروف المتشابهة رسماً ومخرجاً والضعف الشديد في القراء والتردد في الكتابة والخوف من الخطأ وعدم الجلسة الصحيحة عند الكتابة، غير أن عنصر المعلم لا يمكن إغفاله في وقوع هذه الأخطاء من التلاميذ حيث لا يعني كثير من التلميذ الإملائية التي تقع خارج كراسات الإملاء، وإهمال أسس التهجي السليم الذي يعتمد على العين والأذن واليد، وعدم تصويب أخطاء التلاميذ مباشرة في حصص الإملاء، اكتفاء المعلم بوضع الصورة الصحيحة فوق الخطأ دون مشاركة من جانب التلميذ، وكذا عدم إلمام بعض المعلمي بقواعد الإلمام إلماماً كافياً، خاصة في الهمزات المتوسطة والمتطرفة الألف اللينة فضلاً عن عدم مراعاة النطق السليم للحروف في درس الإملاء كما في أصوات الذال والقاف والثاء وعدم تمثيل الطول المناسب للحركات الطوال والقصار (شحاتة، ١٩٨٤م، ١٢٩ - ١٣٠).

وترى الدراسة أن من أهم أخطاء المعلمين في تدريس الإملاء خطأ بعضهم في الكتابة على السبورة أما التلاميذ مما يرسخ الخطأ في أذهانهم ومن ثم فطريقة تدريس الإملاء هي الأخرى لها نصيب في وقوع هذه الأخطاء، حيث يقوم معظم المعلمين تدريس الإملاء عن طريق التركيز على القطعة الإملائية ومناقشة معانيها أكثر من اهتمامهم بتعليم الإملاء ذاتها، مع ملاحظة أن القطعة الإملائية قد تشمل على

عدد كبير من القضايا الإملائية التي يصعب على التلاميذ استيعابها في حصة واحدة (سعيد، ١٩٨٩م، ٧٠).

ولا يمكن إغفال عنصر التقويم في بقاء هذه الأخطاء وديمومتها فتصحيح الأخطاء الإملائية للتلاميذ لا يمتد إلى فروع اللغة الأخرى كما أ، طرائق التصحيح المتبعة تتجه في معظمها إلى تصحيح المعلمين خارج الفص، مما يدعم بقاء أخطاء التلاميذ ثابتة في أذهانهم مدة طويلة هي المدة بين الكتابة وإعادة الكراسات إليها (الكخن، ١٩٨٠م، ٢٨).

على أن العنصر الأهم هو كتاب الإملاء ، وترى الدراسة بعد رصدها لأسباب هذه الأخطاء أن ثمة وسائل يمكن أن تسهم في علاج هذه الأخطاء لدى التلاميذ، ولعل أبرزها من وجهة نظر الدراسة الأخذ بالمدخل الوقائي في تعليم الإملاء، الذي يعتمد على تدريس الأخطاء الشائعة وقاية للتلاميذ من الوقوع فيها (يونس، ١٩٨٧م، ١٣). ويتحقق ذلك من الإفادة من أخطاء الإملاء التي تشيع في كتابات التلاميذ فيما يملأ عليهم، وفي سائر ما يكتبون حيث يتم جمع هذه الأخطاء وتقسيمها إلى وحدات متجانسة، وتحدد القواعد الإملائية التي تنتمي إليها هذه الوحدات ويتدرب التلاميذ على هذه القواعد (شحاتة، ١٩٨٤م، ٢١٥).

وفي هذه الطريقة الوقائية يدرب التلميذ على كتابة الصورة السليمة لما أخطأ فيها باستخدام السبورة، وهذا التدريب لا يقتصر على حصص الإملاء بل يستمر في حصص القراءة، والمحفوظات والتعبير والخط وفي متابعة الواجبات المنزلية حتى يتم سيطرة التلميذ على الكلمات التي يحدث فيها خطأ (خاطر، ١٩٨٩م، ٢٩٨) وبعض ما تقدم تدخل المعلم لعلاج أخطاء التلاميذ الإملائية حال ظهورها (علاج

فوري)، كما أشير كما يمكنه تخصيص حصة لعلاج الأخطاء التي تتكرر في كتابات التلاميذ (علاج جماعي) اهتداء بإجراءات هذه الطريقة الوقائية.

وللمعلم دور آخر في إنجاح تدريس الإملاء، فمن خلال إفهامه التلاميذ معاني الكلمات والجمل فهذا يساعدهم على تذكر أشكالها ومن ثم رسمها رسماً صحيحاً، فضلاً عن تكرار التدريب على بعض الكلمات ذات الصعوبة الخاصة في رسمها في الصفوف الدراسية المتعاقبة ما دامت ملاحظة المدرس لتلاميذه قد أظهرت الحاجة إلى التدريب عليها. (قورة، ١٩٦٩م، ١٧٤).

وترى الدراسة أن ثمة حاجة تحقيقية كي يحقق الدرس الإملائي أهدافه بأن يدرس الإملاء من خلال النصوص الأدبية دون تكلف في اختيار الشواهد وكذا من خلال جمل وفقرات مأخوذة من دروس القراءة بحيث تتضمن تطبيقات على قاعدة إملائية دون تكلف كذلك في إيجاد الشواهد، وترى الدراسة كذلك أن الربط من الميسور تحقيقه بين فروع اللغة العربية والتدريب الإملائي بجهد مقصود من المعلم، كما يتحقق ذلك من خلال التدريب على موقفا الكتابة اليومية التي يمارسها التلميذ، واستخدام أكثر من حاسة من حواس التلميذ كالأذن للإصغاء، واللسان للقراءة الجهرية قبل الإملاء، والعين للرسم المكتوب، واليد لآليات الكتابة.

وهذه الوسائل سابقة الذكر التي يمكن عند الأخذ بها إنجاح الدرس الإملائي بعناصره المختلفة (الأهداف - المعلم - طريقة التدريس - التقويم) كي تتحقق فإن عنصراً مهماً من شأنه أن يساهم في ذلك، وقد سبق الإشارة إليه عرضاً مما يستوجب التوقف معه هنا، وهو الإطار المرجعي لتدريس الإملاء أي الكتب المدرسي (مستودع القواعد الإملائية ومستقرها التي ذكرت في عنوان الدراسة).

فالكتاب المدرسي يعد المصدر الأساسي للمعلومات في مجال المحتوى في جميع التخصصات وأن تطوير المنهج يتحقق من خلال الكتاب المدرس ذي الخصائص الجيدة من حيث تصميمه التي يتضمن وضوح عناصره وتنظيمها حتى يسهل فهمه وتعلمه ولا يزال الكتاب المدرسي يحتل مكانة مرموقة في نظامنا التربوي القائم، حيث يعد الوسيلة الأساسية في إنجاز البرنامج المقرر وتحقيقه (قسومة، ١٩٨٦م، ١٨٠).

ويمكن للكتاب المدرسي إذا أحسن تأليفه وإخراجه أحسن استخدامه أن يكون حليفا قويا للمعلم والتلميذ على حد سواء، ويسهم بقسط مهم في نجاح العملية التعليمية، وتأدية الوظائف المنوطة به، وتحقيق أهداف تدريس المادة الدراسية. وتعد كتب الإملاء من الأهمية بمكان حيث يعول عليها في مرجعية الدرس الإملائي بشقيه المعلم والتلميذ واشتماله على بمعلومات وأفكار نافعة للتلاميذ واشتماله على تدريبات كافية على القاعدة الإملائية ومساعدته على تنمية المهارات الكتابية لدى التلاميذ فضلا عن تشويقه إياهم للإقبال على مادته المعرفية الفكرية واللغوية.

وكي تكون لكتب الإملاء المدرسية المقررة فائدة فإن الدراسة تقدم عدة مواصفات لكتاب الإملاء الجديد فيما يلي:

- ١ - اشتمال الكتاب على مقدمة تتضح من خلالها أهداف تدريس المادة
- الإملاء - في صف دراسي بعينه، وبأن هدف الكتاب يحدد الغايات ويسر تحقيقها.

- ٢- اشتماله على محتوى معرفي متكامل من الناحيتين الثقافية واللغوية يتلاءم مع المستوى المعرفي واللغوي لدى التلاميذ، كما يتحقق فيه التنوع والتشويق والإثارة والفائدة من النصوص والمقطوعات التي تكون مجالاً للتدريب الإملاء إي تزويد التلاميذ بالمفاهيم والاتجاهات والقيم فضلاً عن المهارات المتصلة بطبيعة الإملاء.
- ٣- اختياره لمباحث إملائية تبدو حاجة التلاميذ إليها ملحة مع تقديم القاعدة الإملائية بأسلوب ميسر يركز فيها على جانب التطبيق والممارسة والاستخدام (الإملاء الوظيفي).
- ٤- التركيز على وحدة المعنى ووحدة السياق في الأمثلة التي يطبق من خلالها فهذا أعون على إدراك مغزاها وثبوت معناها بدلاً من الأمثلة المفككة سياقاً ومعنى الاهتمام بتحقيق تكامل لخبرة التلميذ.
- ٥- تقديم نماذج من الأخطاء الإملائية الشائعة في كل مبحث إملائي لتدريب التلاميذ على اكتشاف الخطأ ثم تصويبه من تلقائهم أي إقذارهم على حل المشكلات الكتابية الإملائية.
- ٦- تدرج الأنشطة الكتابية الإملائية المقدمة للتلاميذ بحيث تنتقل من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن التعرف إلى الإنتاج.
- ٧- اشتمال الكتاب على أنشطة كتابية متنوعة ومنظمة وتدعو التلاميذ إلى القراءات الإضافية حول المبحث ذاته وتنمي كذلك قدرات التلميذ الكتابية من خلال الرسومات والإيضاحات المكملة للدرس الإملائي.

- ٨- دفعه التلاميذ إلى التفكير واستثمار نشاطهم الفكري وحثهم على الملاحظة والتأمل والاستنتاج من خلال عرض المادة الإملائية عرضا مشوقا بعيدا عن سرد المادة في صورة حقائق وكأنها مهياة لتحفظ وتستظهر عن طريق التكرار.
- ٩- اشتماله على تدريبات كتابية كافية ومتنوعة ومتدرجة وتشتمل على تعليمات واضحة في بدايته وتكون قادرة على اختبار التلاميذ كتابيا وتقيس جانب المهارة لديهم فضلا عن تخصيص جزء من التدريبات ليكون واجبا منزليا يؤديه التلميذ بانتظام.
- ١٠- جودة إخراج الكتاب الإملائي وحجمه المناسب وشكله الأخاذ وجاذبية غلافه متانته وحجم الحروف وشكلها وسمك ورقه وجاذبية الإخراج الطباعي بعامة كل هذه عوامل مهمة في إقبال التلاميذ على كتاب الإملاء.
- ١١- وجود كتاب للمعلم يرشده إلى الأهداف وطريقة التدريس العامة وطريقة تدريس كل مبحث، وإجراءات السير في الدروس وطريقة التعامل مع التدريبات المختلفة، وإلى طريقة التقييم وإلى بعض المشكلات الكتابية المتوقعة وكيفية مواجهتها.

وأهمية وجود كتاب مدرسي للإملاء في المرحلة المتوسطة أمر مهم في الصفوف الثلاثة وإذا تحققت فيه المواصفات السابقة فإنه يحقق فائدة مرجوة لتلميذ هذه المرحلة لكونه في حاجة لمادة بين يديه يتدرب من خلالها على مهارات الكتابة وعلى التطبيق المتنوع الشري على القاعدة الإملائية ويعود إلى الكتاب وقتما يشاء، ويكون إطارا مرجعيا ومخزونا خبريا لتلميذ هذه المرحلة المهمة حيث يكتسب التلميذ أساسيات الكتابة الإملائية الصحيحة، ويمكن توظيف إمكاناته التحصيلية وقدراته

العقلية واللغوية وقدرته على التركيز والانتباه واستجابته لأنماط التدريب في تنمية قدراته الكتابية الإملائية، وهذا ما عضض اختيار الدراسة الحالية لهذه المرحلة المتوسطة لتكون مجالاً لبحثها على نحو ما سيرد له بيان آخر في حدود البحث. ومن خلال التنظير السابق حول موضوع الدراسة فإن ثمة حاجة لإجراء دراسة تعنى بتحليل الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ هذه المرحلة استجابة للحاجة إلى تطوير تعليم اللغة العربية من خلال العناية بكتابات التلاميذ لرصد أخطائهم لتعقبها وتبناها ومقابلة ذلك بما درسوه في كتب تعليم الإملاء وتنطلق الدراسة في ذلك من كون تعليم اللغة العربية شأنه في ذلك شأن جميع مناشط العمل التعليمي التي تحتاج إلى وقفات تأملية للكشف عن واقعه وتلمس مشكلاته وتقديم حلول ناجحة للارتقاء به وتفعيل دوره في مسيرة الحياة التعليمية للمتعلمين في مراحل التعليم المختلفة.

المبحث الثاني: الدراسات السابقة في الأخطاء وكيفية

الانتفاع بها:

- دراسة شحاتة (١٩٧٨م):

من أوائل الدراسات في هذا الجانب دراسة شحاتة (١٩٧٨م)، والتي كانت بعنوان الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية تشخيصها وعلاجها وقد هدفت لدراسة إلى تحديد الأخطاء الإملائية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية في مصر وتحديد مدى اختلاف الأخطاء الإملائية باختلاف الصفوف الثلاثة فضلاً عن تحديد أسبابها واقتراح العلاج اللازم

للحد منها وقد تكونت عينة الدراسة من ألف ومائة تلميذ وتلميذة روعي في اختيارهم تمثيل المستويات الاقتصادية والاجتماعية المختلفة واستخدم الباحث لجمع الأخطاء الإملائية عينة من كتابات التلاميذ في التعبير الكتابي والتطبيقات وكراسات المواد الدراسية الأخرى على أنها تمثل الكتابة الموجهة وكراسات الإملاء على أنها الكتابة المقيدة.

وقد انتهى الباحث في دراسته إلى أن التلاميذ يخطئون في كتابة تاء التأنيث المربوطة والمفتوحة وفي التنوين بأنواعه وإبدال الحروف وكتابة همزة في أول الكلمة وقلب الحركات القصار وكتابة همزة في وسط الكلمة وآخرها وفي كتابة الألف اللينة المتطرفة وكتابة اللام الشمسية والقمرية، وفي كتابة الحروف التي تحذف أو تزداد اصطلاحاً.

وقد أكدت نتائج الدراسة أن هناك علاقة وثيقة بين أخطاء التلاميذ ومقررات الإملاء وأن أخطاء التلاميذ تختلف باختلاف الصفوف وألححت أن لاختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي دون الجنس تأثيراً في الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ عينة الدراسة، والجدير بالذكر أن دراسة شحاتة (١٩٧٨م) تعد من أوائل الدراسات التي نبهت الباحثين في مجال تعليم اللغة إلى أهمية تقصي الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ في مرحلة التعليم العالي، وقد أفادت الدراسة الحالية منها في منهجية التحليل والوقوف على نوعية المباحث الإملائية التي يخطئ التلاميذ فيها، وإن كانت الدراسة الحالية تتقارب مع دراسة شحاتة في بعض أهدافها وفي منهجية تحليلها اللغوي إلى أنها تختلف عنها من حيث العينة والأداة المستخدمة لتقصي الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ فقد اعتمدت دراسة شحاتة على نوعين من

كتابات التلاميذ المتابعة الموجهة والكتابة المقيدة في حين أن الدراسة الحالية لجأت إلى إملاء نص موحد يحتوي على مفردات متنوعة شملت المباحث الإملائية التي درسها التلاميذ، وتدريبوا على كيفية كتابتها في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

- دراسة هجرس (١٩٧٩م).

وفي دراسة مشابهة لدراسة شحاتة من حيث الأهداف واختيار العينة قام هجرس (١٩٧٩م) بدراسة عنونها الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية بمحافظه الكرخ والرصافة والكشف عن مدى اختلاف الأخطاء من صف لآخر تال له.

وقد طبق الباحث اختبارا في الإملاء من إعدادة على عينة عشوائية من تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة، وكشفت نتائج الدراسة على أن التلاميذ عينة الدراسة يخطئون في كتابة الهمزة بأشكالها وكتابة التاء بنوعيهما واللف المقصورة والممدودة والتنوين بأشكاله وكتابة الحركات وكتابة الضاد والطاء وفي كتابة الكلمات التي تكتب بشكل يغير نطقها، وقد انتهى الباحث في دراسته إلى أن عدم وجود كتاب مدرسي مقرر للإملاء أحد الأسباب التي تسهم في ترسيخ الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ ولذا اقترحت الدراسة أن يخطط المعلم لدرس الإملاء قبل المباشرة فيه، وأن يكون تصحيح الأخطاء تحت إشرافه ورأت ضرورة العمل الجاد على العلاج المبكر للأخطاء حال وقوع التلاميذ فيها.

- دراسة قاضي (١٩٨١م)،

دراسة نوال قاضي (١٩٨١م)، وهي دراسة بعنوان التخلف الإملائي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمكة المكرمة، وقد هدفت الدراسة إلى تحديد الأخطاء الإملائية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدينة مكة المكرمة في كتابة بعض المباحث الإملائية والتعرف على أسبابها من وجهة نظر المعلم فضلاً عن اقتراح طريقة تدريس للإملاء وتجريبها، وقد توصلت الباحثة لتحقيق أهداف بحثها بإعداد قطع إملائية تنطوي على كلمة مختارة؛ أملت على عينة بلغت مائة وثلاثين تلميذة، وكشفت نتائج الدراسة أن الخطأ الإملائي يشيع في المباحث الإملائية المختارة بنسب متفاوتة، وأن التلميذات عينة البحث قد أخطأن في كتابة الهمزة في أول الكلمة، وفي المد بأنواعه وفي كتابة التاء المفتوحة والمربوطة، والهمزة المفردة على السطر، والهمزة في آخر الكلمة، وإبدال حرف بآخر في الكتابة، وفي كتابة اللام الشمسية والقمرية، ورأت الدراسة أنه من أسباب شيوع الخطأ الإملائي عدم وجود مقرر لتعليم الإملاء فضلاً عن قلة الحصص لتعليمه في المرحلة الابتدائية.

ومما يلاحظ على دراسة قاضي (١٩٨١م) أن العينة المختارة لا تمثل مجتمع البحث، بل إن الدراسة لم تحدد المجتمع الأصلي، ولم تحدد النسبة المئوية المعتمدة في حساب الشيع، إذ إن الشيع مصطلح فضفاض إن لم يحدد بدقة وفق معايير ونسب محددة علاوة على أن طريقة التدريس المقترحة لا تعدو كونها تصوراً شخصياً لا تكشف الدراسة عن كيفية التحكم في متغيراتها، ولم تخضع لضوابط التجريب العلمي وعلى الرغم من هذا كله فإن الدراسة الحالية تلتقي مع دراسة قاض ومع دراسة هجرس (١٩٧٩م) وفي استخدام تشخيص الأخطاء مدخلا للكشف عن واقع التلاميذ الكتابي وهو ما أكدت أهميته أدبيات تعليم الإملاء وقد أمكن الاستفادة

من تينك الدراستين في تعرف نوعية الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ وأسلوب التحليل المتبع فيهما، وتجدد الإشارة هنا إلى أن هناك تبيانا بين الدراسة الحالية ودراستي قاضي وهجرس في طبيعة الأداة المستخدمة للوقوف على الأخطاء الإملائية، فدراسة هجرس بنت اختبارا للكشف عن الأخطاء الإملائية، ودراسة نوال قاضي ركزت على اختيار كلمات بعينها ضمنها قطع إملائية لا تغطي الباحث الإملائية جميعها في حين أن أداة الدراسة الحالية بنيت لتغطي الباحث الإملائية المقررة على التلاميذ جميعهم.

- دراسة بدولة الكويت (١٩٩٦م):

ومن أحدث الدراسات في مجال الأخطاء الإملائية دراسة لجنة من المختصين بوزارة التربية والتعليم بدولة الكويت (١٩٩٦م) بعنوان "دراسة الأخطاء الإملائية الشائعة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة أسبابها وطرق علاجها"، وقد هدفت الدراسة إلى تعرف واقع الأخطاء الإملائية بين تلاميذ وتلميذات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بدولة الكويت والكشف عن دواعي الوقوع فيها ورصد الآثار المترتبة عليها والتوصل إلى خطة لعلاجها وقد عمد المختصون للوقوف على واقع الأخطاء الإملائية إلى وضع قطعة إملائية لتلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية تضمنت ٣٥ مهارة هجائية مقررة على تلاميذ صفوف المرحلة الابتدائية ووضع قطعة إملائية أخرى لتلاميذ المرحلة المتوسطة تضمنت ٦١ مهارة هجائية مقررة عليهم، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٨٠٠) تلميذا وتلميذة من الصف الرابع الابتدائي و(١٢٠٠) تلميذ وتلميذة من الصف الرابع المتوسط، وتوصلت الدراسة إلى أن التلاميذ عينة الدراسة من المرحلة الابتدائية أخطأوا في ٢٠ مهارة من بينها ٦

مهارات لم تبلغ درجة الشيع (٢٥%) وهي الشدة () مع الحركات الثلاثة والتاء المفتوحة والتنوين مع الضمة والمد بالياء والشدة مع المد والهمزة المتطرفة بعد ألف كما أخطأ التلاميذ في أربع عشرة مهارة جاءت فوق مستوى الشيع وهي همزة الوصل وهمزة القطع واللام الشمسية والتاء المربوطة وكتابة ألف التنوين نوناً، والألف اللينة والمد بالألف واللام القمرية والهمزة المتوسطة الساكنة وقبلها فتحة والمد بالواو وكتابة حروف تنطق ولا تكتب كما توصلت الدراسة إلى أن الأخطاء التي وقع فيها تلاميذ الصف الرابع المتوسط هي الأخطاء نفسها التي وقع فيها تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وزادت عليها أخطاء أخرى نتيجة تراكم الأخطاء حيث أكدت الدراسة أن تلاميذ المرحلة المتوسطة أخطأوا في جميع المهارات الإملائية المقررة عليهم، بالإضافة إلى أكثر مهارات المرحلة الابتدائية، ومن الإنصاف الإشارة في هذا السياق إلى أن هذه الدراسة تمثل عملاً رصيناً وجهداً مخلصاً فضلاً عن أنها مؤشر على كم مشكلة الأخطاء الإملائية التي أصبحت قضية في مجال تعليم اللغة العربية تستتفر لها همم المخلصين للكشف عنها ووضع الحلول الكفيلة للحد منها، وقد أمكن الإفادة من هذه الدراسة في الوقوف على حجم مشكلة الأخطاء الإملائية في دولة عربية شقيقة، وفي الاطلاع على منهجية تحليلها للأخطاء الإملائية لدى التلاميذ علاوة على الإفادة منها في أسلوب اختيار العينة وطبيعة القطعة الإملائية الملقاة على التلاميذ من خلال عرض هذه الدراسات يمكن استخلاص ما يلي:

- ١- أن الدراسات التي أجريت على أخطاء التلاميذ الإملائية قليلة جداً وبالتالي فهي غير كافية للكشف عن طبيعة الأخطاء وعمق المشكلة في هذه المرحلة.

- ٢- أن الدراسات التي أجريت على أخطاء التلاميذ الإملائية في المرحلة المتوسطة دراسات تمت في بيئات تختلف قدرات تلاميذها وخصائصهم ومستوى إعدادهم عن التلاميذ في المملكة العربية السعودية.
- ٣- أن هناك دراسة واحدة فقط أجريت في المملكة العربية السعودية وعلى تلاميذ الصف الأول في المرحلة المتوسطة، وهي غير كافية الأمر الذي يعني أن مجال تعليم الإملاء في المملكة يحتاج إلى أكثر من ذلك.
- ٤- اختلاف الدراسات السابقة في نوعية المصادر المعتمد عليها في الكشف عن الأخطاء الإملائية، وإن كان معظم الدراسات قد اتخذ من إعداد نص لغوي يملى على التلاميذ أداة للوقوف على أخطائهم الإملائية.
- اختلاف حجم العينة في الدراسات السابقة فبعضها اختار عينة صغيرة لا يمكن تعميم النتائج في ضوءها على مجتمع البحث على حين أن بعضها الآخر اختار عينة كبيرة الحجم يمكن الاطمئنان على تعميم نتائجها على مجتمع البحث.

الفصل السابع: أدب الطفل العربي

(بدائل جديدة ، وصيغ مقترحة)

المبحث الأول: صيغ بديلة لما تنتجه المصادر الغربية في مجال أدب الأطفال.

أولاً: استلهام التراث العربي الإسلامي فيما يقدمه للأطفال.
ثانياً: استلهام تعاليم الإسلام ونهجه في تربية الأطفال عند الكتابة لهم.

ثالثاً: البديل الثالث الذي نطرحه هو أدب الأطفال العربي:
رابعاً: البديل الرابع الذي نطرحه هو أن نقدم قيمة دينية واجتماعية نافعة للطفل العربي.

المبحث الثاني: رؤى جديدة حول كيفية تشجيع أدب الطفل العربي (تنظير وتطبيق).

أولاً: دور الأسرة في تشجيع أدب الطفل العربي.
ثانياً: دور المدرسة في تشجيع أدب الطفل العربي.
وفي المدرسة يمكن إثراء أدب الطفل من خلال.
ثالثاً: كيفية تشجيع الطفل العربي على القراءة.

الفصل السابع

أدب الطفل العربي

(بدائل جديدة ، وصيغ مقترحة)

المبحث الأول: صيغ بديلة لما تنتجه المصادر الغربية في مجال أدب الأطفال:

ليس بوسعنا أن نطرح صيغا بديلة لما تقدمه الكتابات الغربية في مجال أدب الأطفال قبل أن نقف على القيم والموضوعات والأفكار، التي ترد في هذه الكتابات، ثم نقدم رؤيتنا العربية الإسلامية البديلة. ونشير بداية أن أكثر كتب الأطفال في العقدين السابقين في بلادنا العربية، مما كان مقتبسًا أو مترجمًا من القصص الأجنبية أو معربا عنه، كان لا يتفق مع بيئتنا وتقاليدنا ومعتقداتنا.

كما نشرت كتب الأطفال مترجمة كانت ذات مضمون سيئ ، كعهد معظم هذه الكتابات في بلادها التي تخدم كل ما تبنيه الأسرة القويمة والمدرسة، والمجتمع السوي في عقول الأجيال القادمة وقلوبهم ، وهم أمل المستقبل.

فلأسف حوت هذه الكتب المنقولة عن الغرب قيما فاسدة مثل انتصار الشر، وإعلاء قيمة الخيانة ، وإعمال الجريمة كالقتل والسرقة والعداوية والكذب، وغير ذلك ، والطفل الذي يقرأها يتوحد مع كل الصور والنماذج والشخصيات المعروضة في القصة ، فتتبع لديه الخيال المريض، ويميل إلى المحاكاة والتقليد لما يقرأ.

والطفل وهو مستغرق في قراءة القصة لا يكون مدرِّكاً قوة التأثيرات التي يستجيب لها، لأن ذلك يحدث دون شعور منه، بل بواسطة عقله الباطن الذي يعي السلوك والتجربة من أحداث القصة أو سلوك الشخصيات فيما يقرأ.

والحق أن كتب الأطفال في الغرب تتسم بالجرأة الشديدة ، والخروج عن الأعراف والتقاليد والمعايير الأخلاقية ، ومن ذلك ما ورد في كتاب حديث للأطفال صدر في الغرب ، مجرد الاطلاع على فهرس الكتابات يزعمنا كثيراً من مثل (أبي مدمن) (أمي تشرب كثيراً) و(العلاقات الجنسية) و(الشذوذ الجنسي) و(العادة السرية) وهذه موضوعات يندى لها الجبين خجلاً عندما يفاجأ بها الأطفال في مرحلة عمرية خطيرة ، وهكذا يكتبون ويتلقى أطفالهم.

أين هذا الهراء من تراثنا الخالد المجيد ؟ بل قل أين هذا من أدب السير الشعبية لدينا مثلاً ، الذي يحفل بالمغامرات الطريفة ، ويشكل في وجدان الطفل حسّاً عربياً إسلامياً في مواجهة قوميات أخرى تريد أن تنقض عليه.

وإذا تأملنا مرة أخرى هذه الكتب المترجمة لأطفالنا فإن ثمة ملاحظة مهمة أبدتها إحدى المتخصصات في ذلك وهي ((أن الكتب المنقولة لأطفالنا تعرب، لكن رسومها تبقى أجنبية ، وبذلك تفقد نسبة كبيرة من تأثيرها على القراء، وتكشف نفسها رغم تبديل أسماء أبطالها، واختيار أسماء عربية لهم)) (نقلاً عن عبد التواب يوسف، ١٩٩٢م ، ١٣٤).

وخصوصية أدبنا العربي المقدم للأطفال أنه يكشف عن المبادئ والأفكار الاجتماعية التي نحتاج إلى غرسها في أطفالنا ، ومن ثم فالترجمة عن الغرب تحتاج إلى تنقية وانتقاء ، فمثلاً قصص الأطفال الأمريكية تؤكد على قيم الرأسمالية الأمريكية ،

ومنها إعلاء قيمة المال، والتنافس لأجل المادة، والكسب السريع وحب الذات، وهم يركزون على قيم معينة أسماها أحد الباحثين بالسعي إلى (أمركة) العالم، ويبرز ذلك في إلحاحهم على نشر أدبهم للأطفال بكميات رهيبية في كل بلدان العالم بينما لا يلقى الاهتمام ذاته في بلادهم.

والأزمة الحقيقية التي نعيشها في بلادنا العربية أن الخبرة الناضجة بالكتابة للأطفال نادرة وقليلة، مما يدفع الناشرين إلى البحث عن كتب ومجلات الأطفال الرائجة في العالم الغربي، يرتجموها، ويقدمونها بنفس رسومها إلى أطفالنا، بغير إدراك لما تحتوي عليه من قيم تربوية غير ملائمة لنا، أو مرفوضة حتى في البلاد التي تصدر فيها تلك المطبوعات ((وهي من قبل ومن بعد يعوزها تلبية الاحتياجات القومية والفكرية والنفسية والعلمية، التي تسعى المجتمعات العربية إلى توفيرها لأطفالنا)) (يعقوب الشاروني ١٩٨٩م ١٨٢).

ومما يؤسف عليه أن هذه الترجمات ترسم صورة غير حقيقية للطبيعة البشرية، فتلجأ قصص الخيال العلمي في الغرب إلى تبسيط الشخصيات، وتقديم قصص الرجل الخارق للطبيعة، مثل قصص (سوبرمان) و(الرجل الأخضر) و(باتمان) وغيرها، بحيث تجعل بعضها ممثلاً للخير المطلق، وبعضها ممثلاً للشر المطلق، على الرغم من مخالفة هذا لطبيعة البشر، مما يؤدي إلى فهم الأطفال لمجتمعهم فهمًا خاطئًا، ويستثير لديهم دوافع التعصب والعدوان والعنف.

كما أن كثيرا من القصص والكتب والمجلات المترجمة عن دور نشر أجنبية تتضمن ازدراء بالأجناس الملونة، أو احتقار الحياة الإنسانية والاستهانة بها، وتؤكد على تفوق الرجل الأبيض، وتحايي الصهيونية، وتبغض العرب والإسلام.

ويكفي أن ترى الصورة البشعة التي ترسمها كتب الأطفال الصهيونية وخاصة الصادرة في (إسرائيل) للإنسان العربي الذي يستحق القتل والإبادة ؛ لأنه يحجب الماء والطعام عن أطفال اليهود، وعاش في أرض العهد القديم، التي يزعمون أنها أرضهم.

وإنك لترى صورة العداء في صفحات ومجلات أمريكا التي كان شعارها بلا خجل أو حياء (ادفع دولارا، تقتل عربياً)، وبعد ذلك هل نتوقع خيرا من هؤلاء. ولعل أخطر ما يقابلنا في كتب الأطفال ومجلاتهم المترجمة، تلك القصص التي تمجد العنف كوسيلة لحل المشكلات، والتي تجعل القوة البدنية هي العامل الأقوى في حسم مختلف المواقف ، دون استخدام العقل في مواجهة المشكلات، وحلها بنجاح. إن كثيراً من قصص الأطفال المترجمة بل إن أكثر القصص المترجمة رواجاً، إنما هي تعبير عن أوضاع مجتمعات تختلف كثيراً في أهدافها وقيمها عن مجتمعا، ولا بد أن ننتبه لما في هذه القصص من أخطار، على الرغم مما فيها من سهولة وجاذبية، وتشويق لأطفالنا.

إذن فالحاجة ملحة إلى حماية أطفالنا من هذا الغث الذي يقع في أيديهم، وحمايتهم مما يضرهم قراءته، وفي المقابل نكشف لهم عن الجيد الذي يغذي جوانب التفكير عند الأطفال، ويقوي نواحي الخيال لديهم، ويوفر لهم الغذاء الروحي، والرضا العاطفي، ويبعث فيهم ألواناً من السعادة تغريهم بمواصلة القراءة، وتنمي فيهم الوعي الجماعي، وروح التعاون، ومحبة الآخرين.

ولا بد أن نؤكد أن الضرر لا يأتي من الكتب المترجمة وحدها، بل إن هناك قصصا تقدم لأطفالنا، تضم الخوف والعذاب والفرع في طياتها مثل حكايات (أبونا

الغول) و(أمناء الغولة) التي تأكل الأطفال بعد أن تسجنهم في السرايب المظلمة، وقصص (جنيات البحر) التي تخطف الصيادين و(الشاة المسحورة) التي أكلت رب الأسرة، و(سرور) الذي قتلته زوجة أبيه وطبخته طعامًا للضيوف، (الطفل العربي والمستقبل، علي الحديدي، ١٩٨٩ م، ١٧٦).

والأخطر من كل ما تقدم، تلك القصص التي تحوي مفاهيم تنتهك تعاليم الدين، وتجعل البطل سكيرًا مخبولًا، ثم يتفوق في النهاية، وتلك التي تستهين بالتقاليد الاجتماعية الأصيلة، أو تحبط النزعة الوطنية في نفسه، ويتمثل كل ذلك في سلوك شخصيات القصة، مما يترسب في ذهن الطفل، ويستقر في وجدانه وعواطفه. وما رصدناه فيما تقدم كان توطئة لما نعتزم تقديمه من بدائل، نعرض لها في النقاط التالية.

أولاً: استلهام التراث العربي الإسلامي فيما يقدمه للأطفال.

مما بني عليه الغرب أمجاده عما نقله من كتب أسلافنا، وقامت عليه نهضته، وكثيرون لا يعلمون ذلك، ربما كان لغفلة منهم. ولأننا مقصرون في دراسة إنجازات أجدادنا دراسة علمية جادة رفيعة المستوى، ظهرت على السطح أباطيل وافتراءات وأكاذيب).

ومن بينها فكرة أن ما سمي ظلمًا بالنهضة الأوربية، هي من صنع عمالقة أوروبا، في حين أن أولئك العمالقة كانوا أشبه بتلاميذ غير أمناء أخذوا عن أساتذتهم دون أن ينقل من جهود أولئك التلاميذ خلال عملية الأخذ والتمثل، ثم عملية الإبداع فيما بعد، مع التحفظ الشديد حول أمر الأمانة في الأخذ. (محمد بسطام ملص، ١٤١٣هـ، ١٥٣).

وإذا أعدنا النظر إلى الوراثة قليلاً نجد أن أبرز كتاب الطفل في الغرب، وبالتحديد في فرنسا، وهو (لافونتين) قد تأثر بكتاب (كليلة ودمنة) الذي يعد المصدر الأصيل لأدب الحيوان، وقد أشار لافونتين الفرنسي إلى تأثره بحكايات الفيلسوف (بيدبا) التي اقتبس منها الخصائص الفنية للحكايات، التي صاغها (ابن المقفع).

ولا يغيب عنا أن نشير إلى أن القصص الشرقي بعامة، والقصص العربي في عصوره الزاهرة بخاصة، من أهم ما استلهمته أوربا، لتستمتع به، وتنسج على منواله، وقد شاعت في أوربا قصص الحب العذري والبطولات، والفروسية العربية، عن طريق الأندلس، وصقلية، وإبان الحروب الصليبية ((وفي إيطاليا كانوا يعرفون شيئاً عن (ألف ليلة وليلة) منذ القرن الثالث عشر، وذاعت قصص منها في أوربا، وفي القرن السابع عشر ظهر تأثير قصص (ألف ليلة وليلة) وحكايات (كليلة ودمنة) في فرنسا بصفة خاصة (علي الحديدي، ١٩٨٩ م ٣٦٤).

ومن ثم دفع انتشار القصص الشرقي العربي في أوربا أبنائها إلى البحث في تراثهم عن مثل لهذا اللون من الأدب، ويمكن القول أن ظهور أدب الأطفال أو ما ظهر في فرنسا مدوناً أواخر القرن السابع عشر، كان أثراً غير مباشر للقصص الشعبي العربي.

وما دمنا قد أشرنا إلى الأخذ من التراث كبديل للكتب المترجمة، والكتب العربية الغثة، فلا بد أن نؤكد على أمر مهم، هو أن التعامل مع التراث يحتاج إلى حس فني، ودراسة علمية، فهو كنز ثمين، وضرورة الوعي بالتراث وحسن التعامل معه واحترامه، وعدم الجسارة عليه، أو النظرة إليه على أنه نخب مباح، أو بلا صاحب، من لزوميات الكاتب الجيد للأطفال العرب.

ثانياً: استلهام تعاليم الإسلام ونهجه في تربية الأطفال عند الكتابة لهم:

((بحيث ينشأ الطفل على الإيمان والتقوى، ويتدرج على الفضيلة والأخلاق ، ويظهر أمام المجتمع بأفضل ما يظهر به إنسان ناضج العقل، مكتمل الخلق، متوازن السلوك، سمح المعاملة، حسن السيرة، كريم المعشر)) (عبد الله ناصح علوان، ١٩٨١م ، ص ١٠٩٧).

وفي التصور الإسلامي نجد أن انحراف الأبناء، أو عقوقهم، أو تمردهم هي مسئولية الوالدين، واستقامة الطفل، مرهونة باستقامة والده، وتربية أبنائه على المنهج الإسلامي بتأديبهم وتعليمهم ، ودفعهم إلى تعلم القرآن، وإبعادهم عن ألوان اللهو ، وصنوف الإثم، وتحذيرهم من التقليد الأعمى، ورفقة السوء.

وأدب الأطفال الذي نريده هو الذي يؤكد على المحرمات التي حرمها الله، ويوضحها للطفل، والأشياء التي أحلها في الملبس، والمأكل، والمشرب، والمعتقد، والبيوع، والتقاليد التي أقرها الشرع الحكيم، والأعراف التي نهى عنها، وهو الذي يشوق الطفل إلى أشرف المكاسب، وهو الذي يراعي استعداد الطفل الفطري، وهو الذي يوضح صنوف اللعب المباح له، وهو الذي ينشأ الطفل من خلاله على حب الله تعالى، وحب رسوله صلى الله عليه وسلم، وحب الصحابة، وحب إخوانه المسلمين، وحب الناس، ويدفعه إلى حب العلم، وهو الذي يشوق الطفل إلى المطالعة الدائمة ، ويشعره بمسئوليته في المجتمع، ويعمق في نفسه روح الدفاع عن وطنه، وعن حرماته ، ويعمق في داخله حب وطنه وأهله، ويعرفه بتاريخ أمته وحاضرها.

ثالثًا: البديل الثالث الذي نطرحه هو أدب الأطفال العربي:

- الذي يشتمل على مواصفات أدبية وفنية وفكرية، نوجزها فيما يلي:
 - هو الذي يدعم بقوة تربية الأطفال التربية الروحية الدينية الصحيحة.
 - هو الذي يعد أطفالنا لعالم الغد.
 - هو الذي يثري لغة أطفالنا ، وفكرهم.
 - هو الذي نقدم من خلاله ألوان الإنتاج الأدبي الذي يدعم القيم، والصفات اللازمة لعمليات التفكير الإبداعي مثل: دقة الملاحظة، والصبر ، والمثابرة، وتنمية الخيال والتفكير الناقد. إلخ.
 - هو الذي يقدم قصص العلماء والمخترعين وأهل الإبداع؛ ليتخذ الأطفال من حياتهم وسيرهم وتصرفاتهم نماذج وأمثلة تحتذى.
 - هو الذي يقدم أنماطًا للتفكير المستهدف، ونماذج للتصرف السليم في مختلف المواقف، خلال تصرف الأبطال الذين يعجب بهم الطفل ، ويقدرهم.
 - هو الذي يتخذ القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة والشعر وسير العرب، وغزواتهم ومآثور الحكم والآداب العامة مادة أساسية له.
 - هو الذي يحبب الأطفال في الكتب والقراءة، ويحقق الألفة بينها وبينهم.
 - هو الذي يسهم بدور قوي وفعال في تكوين شخصية إنسان المستقبل التقي النقي المفكر المبتكر المبدع، الخير لمجتمعه وأمته.
- رابعًا: البديل الرابع الذي نطرحه هو أن نقدم قيمًا دينية واجتماعية نافعة للطفل العربي.

من خلال الأدب المقدم له ومن هذه القيم ما يتصل بواجب الطفل نحو نفسه من الشجاعة والإقدام والاعتدال وتدبير الوقت والمثابرة والكرامة، ومنها ما يتصل بواجب الطفل نحو أسرته من الطاعة والاحترام والمحبة وصلة الرحم ولين الحديث والعطف والمواساة.

ومنها ما يتصل بواجب الطفل نحو مدرسته من احترام نظم المدرسة وقوانينها ، وواجبه نحو زملائه وأصدقائه ومعلميه ، فضلاً عن قيم اجتماعية مثل الصدق والأمانة ، والوفاء بالوعد ، والعدل والإنصاف والحلم وضبط النفس ، وحسن المعاملة ، والتعاون.

والقيم التي نريد أن يكتسبها أطفالنا العرب هي قيم الدين الإسلامي، ومنظومة الأخلاق الفريدة في هذا الدين الحنيف، وهي قيم أخلاقية تدور حول معان عظيمة مثل: الإيثار، والحب، والعمل، والعدل، والوفاء، والتضحية، والرحمة، والصدقة، والأمانة، والصدق، في السر والعلن، وعدم التبذير، والإحسان إلى الفقراء والمساكين، ومساعدة المعوزين، ومد اليد إلى المحتاجين، مع استبعاد القيم السالبة من أدبنا الموجه للأطفال، مثل: القيم الأبوية الاستبدادية ، وقيم الأنانية الطفيلية والفساد، وقيم الاستهلاك والعمل غير المنتج ، وقيم الاستغلال والمنفعة.

هذه هي البدائل الأربعة التي نرى أن الأخذ بها يكون أساساً للرفي بأدب الطفل العربي.

المبحث الثاني: رؤى جديدة حول كيفية تشجيع أدب الطفل العربي (تنظير وتطبيق):

أولاً: دور الأسرة في تشجيع أدب الطفل العربي:

الأسرة أول جماعة يتلقى فيها الطفل أساليب التنشئة الاجتماعية ، فسنوات الطفول الأولى تشكل مرحلة التكوين النفسي للطفل ، وفي هذه السنوات التي يكون فيها في كنف الأسرة، يتعلم ما يؤهله للاجتماعية والحياة.

وفي مجتمعنا العربي المسلم المتماسك أسيماً يقع على عاتق الأسرة العبء الأكبر في بناء شخصية الطفل ، وتربيته التربية الإسلامية الصحيحة قبل تأثره بمؤثرات أخرى في رياض الأطفال أو المدرسة أو غيرها من وسائل الإعلام.

وفي مرحلة ما قبل المدرسة يتصل الطفل أدبياً عن طريق الأداء الصوتي أو الحكاية الشفوية له، مع ضرورة حسن انتقاء ما يلقي على سمعه ، لأن هذه المرحلة لها أثر في بناء شخصية الطفل، واكتسابه الصفات النبيلة.

وهذا يحتم على الوالدين أن يكونا واعيين بما يستطيعان به السيطرة على لب أطفالهما، بما يقدمانه لهم من ألوان القصص التي يستريحون لسماعها، وعليهما معرفة خصائص الطفولة في هذه المرحلة من كون الطفل ((سريع الاندفاع ، شديد التأثر ، نشيط بغير نظام، مبهور بالأشياء التي تحيط به دون أن يجد لوجودها تفسيراً، كما أنه متقلب المزاج يصعب أن يتصف بسلوك محدد ، وهو خيالي ينهدم عنده الجدار الفاصل بين الوهم والحقيقة، ومغام كذلك، يخوض من أجل التجريب مغامرات قد تعرضه للخطر، فضلاً عن كونه كثير الأسئلة، متعطش إلى المعرفة، وإلى اكتساب كلمات جديدة)) (أحمد حسن أبو عرقوب، ١٩٨٩ م).

وهذه الخصائص يجب أن يلم بها من ينشد مخاطبة أطفال هذه المرحلة مخاطبة أدبية مثل الآباء وكتاب الأطفال، أما في مرحلة المدرسة فتشارك الأسرة المدرسة في

بناء شخصية الطفل وتوجيهه، حيث يقع على عاتق الأسرة في هذه المرحلة تعليم الطفل، وإعداده للتكيف الاجتماعي، وتغرس لديه حب القراءة والاطلاع، وتوفر له الكتب، وتقدم له الهدايا على شكل مجموعات من القصص والكتب الأدبية الهادفة، وتكوين مكتبة في المنزل، من العوامل التي تساعد في غرس حب القراءة في نفوس الأطفال.

وبعامة فدور الأسرة مهم في اصطحاب أطفال الأسرة إلى مكتبات الأطفال، وتوجيههم لمشاهدة البرامج الهادفة في التلفاز، والاستماع إليها من خلال الإذاعة.

ثانيًا: دور المدرسة في تشجيع أدب الطفل العربي:

المدرسة باعتبارها مؤسسة تربية مهمة، ووحدة اجتماعية مسئولة عن بناء شخصية الطفل، وتهيئته لمواجهة المستقبل فإنها تستطيع أن تقدم للطفل الشيء الكثير، إذ بواسطتها يتعلم كيف يعيش، ويتعامل مع الآخرين، وهي تربي الطفل، وتنقل إليه تراث الأمة وثقافتها، وتوفر المناخ المناسب لنموه المتكامل بالتعاون مع الأسرة، وإلمام المدرسة بما يعرفه الطفل عن الأدب، يضيف بشكل حيوي لإمكانات المدرسة الكثير بالنسبة لإرشاد الطفل وتوعيته.

وفي المدرسة يمكن إثراء أدب الطفل من خلال:

- ١- توفير مكتبة في المدرسة تحوي كتبًا عديدة للأطفال في موضوعات مختلفة: علمية، وخيالية، ومغامرات... إلخ.
- ٢- تشجيع المطالعة عن طريق إجراء المسابقات بين الأطفال، وإقامة معارض كتب الأطفال، لترغيبهم في حب الكتاب.
- ٣- تدريب الطفل على إلقاء الخطب والقصائد، وتشجيعه على الرسم.

- ٤- تحويل بعض مواد الدراسة إلى قصص ومسرحيات، وقراءة للقصص.
 - ٥- تدعيم الاتجاهات السليمة التي اكتسبها الطفل من أسرته، وتقويم العادات والاتجاهات غير السليمة.
 - ٦- يستطيع المعلم تكوين لجنة (أصدقاء المكتبة) ليعلم تلاميذه كيفية الاستفادة من الكتب، وكيفية التعامل معها.
 - ٧- الإذاعة المدرسية والصحافة الجدارية يسهمان في تزويد الأطفال بالمختارات الأدبية شعراً ونثراً.
 - ٨- توفير مسرح للأطفال لممارسة الأنشطة المسرحية المدرسية، أو لعرض مسرحيات لهم من قبل الكبار، وكذل تدريبهم على إلقاء الخطب والقصائد وتدريبهم على الرسم.
 - ٩- تشجيع الأطفال على الاجتهاد في الكتابة الإبداعية لكتابة القصص، وتخصيص وقت كاف لتدريب الأطفال على ذلك.
- وأخيرا نشير في مجال ذكرنا لدور المدرسة في تشجيع أدب الأطفال، ((أن أي فكر تربوي يجب أن يكون محوره الطفل ذلك أن معظم عمليات التنشئة الاجتماعية من قيم وعادات واتجاهات تتبلور فيها، وهذا يحتم أن يكون لدى المعلم في المرحلة الابتدائية وعي بمتطلبات الأطفال الأساسية)) (عبد الله خوخ، ١٤١٠هـ، ١٢٨).
- وبقي أن نشير أن هناك قنوات أخرى تشجع أدب الأطفال وتثريه، ومن ذلك الصحافة اليومية والأسبوعية ، والإذاعة والتلفاز، والمكتبات العامة التي تشجع الأطفال على القراءة ، وتقيم محاضرات وندوات لهم ، وتعرض الأشرطة السمعية

والبصرية النافعة لهم، وهناك كذلك مسرح الطفل الذي يشري ثقافة الأطفال في شتى المجالات التعليمية والتربوية والاجتماعية.

وأخيرا هناك المسجد الذي ليس دارًا للصلاة فقط، وإنما هو مركز إشعاع ثقافي، ومركز توعية وتثقيف، لأنه يتردد عليه كافة فئات المجتمع، ويأتي دور خطباء المساجد أساسيًا في معالجة القضايا التي تتصل ببناء مستقبل الأمة المتمثل في أطفالها، وتنشئهم تنشئة إسلامية صحيحة، كذلك ومن خلال مكتبة المسجد يقبل الأطفال على القراءة ويرتبطون بالكتب.

ثالثًا: كيفية تشجيع الطفل العربي على القراءة :

لم يكن أول لقاء بين الطفل والكتاب في المدرسة، بل سبق ذلك لقاءات كثيرة ومتنوعة، قد تكون حميمة وقد لا تكون، وفقًا للتجارب الفكرية التي يكونها الطفل عن المطبوعات.

ففي مرحلة ما قبل المدرسة نجد الطفل الصغير يلهو بالكتاب، ويمزق صفحاته، وبعد ذلك يتحسس الصور الموجودة به، ثم يبدأ في التعرف على مسميات هذه الصور وينطقها، وينتقل بعد ذلك لترديد ما يقال له، ويستمتع بالقصص المرسومة، وتأتي مرحلة سرد القصص، وملاحظة الحروف، ثم يحفظ هذه القصص القصيرة، وثمة قناعة مهمة لدينا بأن الطفل يمكن أن يتأثر بالكتاب قبل دخول المدرسة، وكتاب الطفل الصغير يعينه على تعلم اللغة بشكل سليم، ويفتح أمامه آفاقًا واسعة من المعرفة والاكتشاف.

وقراءة الكتاب ((تصاحبه عادة مشاهدة الصور، وتأمل الحروف، مما يدعو الطفل إلى أن يمسك بالقلم، ويحاول رسم ما يرى أو يقلد أشكال الحروف)) (هادي نعمان الهيبي، ١٩٨٦م، ٦٠).

وللقراءة تأثيرات واسعة ومتنوعة على الطفل ، فهي توسع دائرة خبرة الأطفال، وتنميتهما ، وتنشط قواهم الفكرية وتهذب أذواقهم، وتشبع فيهم حب الاستطلاع النافع لمعرفة أنفسهم، ومعرفة غيرهم، ومعرفة عالم الطبيعة ، وما يحدث به، وما يوجد في أزمنة وأمكنة بعيدة وتسمو القراءة بخبرات الأطفال العادية ، وتفتح أمامهم أبواب الثقافة العامة، وتمدهم بالمعلومات الضرورية ، وترفع مستوى إدراكهم الاجتماعي، والقراءة تساعد الطفل على التوافق الشخصي والاجتماعي، وعلى اكتساب الفهم، والاتجاهات السليمة ، وأنماط السلوك المرغوب فيه ، التي تدعم شخصيته، وتكسبه الثقة بالنفس. (حسن شحاتة، ١٤٠٩هـ، ١١).

وعلى العموم نقول : إن القراءة تؤدي دورًا مهمًا في تضيئة وقت فراغ ممتع، تنهياً للطفل فيها خبرات متعددة، فضلاً عن المتعة العقلية ، كما أنها تحدث تكييفات في حياتهم ، وتنضفي عليها لونًا جديدًا، وطابعًا متميزًا؛ لأنها تفعل فعلها في شخصيتهم، وتزودهم بالكثير من المهارات والخبرات، كما أنها عنصر بارز في العملية التعليمية، وفي تحصيل باقي المواد الدراسية، والطفل الذي يعزف عن الكتاب من صغره سيظل كارهاً له، عازفًا عنه طيلة حياته، ومن لم يصبر على القراءة وهو صغير، سيتجرع كأس الجهل وهو كبير.

ولتشجيع الأطفال على القراءة ينبغي التعرف بداية على ميولهم القرائية ، فلكل سن ما يناسبها من ميول قرائية من خلال الدراسات التي تناولت ذلك، ولا يعيننا

هنا ذكر نتائج الدراسات ، وإنما نشير أن ((سن التاسعة هو العصر الذهبي لتشجيع الأطفال على قراءة الأدب والكتب الأكثر عمقاً ، " حيث إن مهارة الأطفال القرائية تكون قد نمت وأصبحت القراءة لا تمثل عبئاً ثقيلاً عليهم)) (محمد فتحي عبد الهادي وآخرون، ١٩٨٨م ١٦٢).

ومما هو جدير بالإشارة أن تنمية هذه الميول القرائية ودفع الأطفال إلى القراءة، وتشجيعهم على ذلك يستلزم ما يلي:

١- لا يجب إرغام الطفل على القراءة.

وإنما يقبل على القراءة من تلقاء نفسه، مع توفير الحفز للطفل ليقرأ ما يفضل.

٢- توفير الكتب جيدة المضمون والمظهر الجذاب.

مع تشجيع الأطفال على تقديم آرائهم الشخصية حول الموضوع.

٣- تشجيع الأطفال على الإنصات للقصص المسجلة على أشرطة.

وعلى تمثيل أدوار هذه الشخصيات في النص كأحد أنشطة القراءة.

٤- توفير الكتب التي تحرك خيال الأطفال وتنمية .

وتجلب لهم السرور والمتعة ، وتتناول البطولات والقيم، وتحيب عن الأسئلة التي تدور في أذهان الأطفال، وتبسط العلوم والمخترعات الحديثة.

٥- تشجيع الأطفال على قراءة المجلات والقصص:

وزيارة المكتبات العامة، وقراءة القصص المشوقة لهم، وإكسابهم محبة خير الأصحاب، وهو الكتاب.

٦- معرفة ميول الأطفال باستخدام مقاييس الميول المعدة لذلك.

وجمع معلومات عن هواياتهم المتنوعة لاتخاذها مؤشرا لتوجيه سلوك الأطفال نحو القراءة. (حسن شحاتة، ١٤٠٩ هـ، ٣٦).

٧-تشجيع المناشط المكتبية داخل المدرسة:

مثل معارض بيع الكتب للأطفال، وجماعات أصدقاء المكتبة ، وأصدقاء الكتب، وعقد اللقاءات مع المؤلفين لمناقشتهم حول الكتاب، وعقد لقاءات مع المعلمين بأدب الأطفال، وإجراء المسابقات القرائية بين الأطفال.

٨-إنشاء أندية القراءة الصيفية للأطفال:

وفتح المكتبات أمامهم في العطلات ، ونشر المكتبات بين الأحياء التي تزدهم بالأطفال، لتحبيب الأطفال في القراءة.

٩-نشر الوعي بأهمية كتب الأطفال:

بين الآباء والأمهات والكبار بصفة عامة من خلال المواقف في البرامج والمسلسلات والأحاديث الإذاعية المسموعة والمرئية والمقالات والمجلات بحيث يصبح انتقاء كتب الأطفال سمة من سمات مجتمعتنا المعاصر.

ولا بد أن نعترف في إطار تناولنا لقضية القراءة لدى أطفالنا نعترف أن هناك عجزاً في الكتب التي تقدم للأطفال في بلادنا العربية ، فمنذ عام ١٩٥٠م تتضاعف المعلومات كل عشر سنوات، ولا ندري ماذا يفعل أطفالنا أمام هذا الطوفان، وهذا الكم من المعرفة والكتب، ويشير أحد الباحثين ((أننا إذا قسمنا عدد النسخ المطبوعة من الكتب المؤلفة على عدد الأطفال لكان نصيب الطفل في البلاد المتقدمة إلى خمسة عناوين جديدة سنوياً)) (عبد التواب يوسف، ١٩٩٢م ، ٥٢).

ونحن لا نؤكد هنا على قضية الكم دون الكيف، فلا بد من اجتماعهما معاً،
الكثرة المفيدة، مع المضمون النافع.

الفصل الثامن: تعليم التربية الإسلامية وفروعها

- المبحث الأول: تدريس التربية الإسلامية.
- المبحث الثاني: توجيهات في الإصلاح والتحديث.
- المبحث الثالث: أهداف التربية الإسلامية.
- المبحث الرابع: عناصر نجاح تعليم التربية الإسلامية.
- المبحث الخامس: الوسائل التعليمية وتعليم التربية الإسلامية.
- المبحث السادس: التقويم في تدريس التربية الإسلامية.
- المبحث السابع : تدريس القرآن الكريم والتفسير.
- المبحث الثامن : تدريس الحديث الشريف.
- المبحث الثامن تدريس الفقه الإسلامي.
- المبحث التاسع : تدريس العقيدة والتوحيد.
- المبحث العاشر: أهداف التربية الإسلامية.
- المبحث الحادي عشر: آداب تلاوة القرآن الكريم وتدرسه.

الفصل الثامن (تعليم التربية الإسلامية وفروعها)

تناقض عجيب في واقعنا المعاش في تعليم التربية الدينية، وهذا التناقض نرصده في كون خريج كلية التربية في قسم اللغة العربية يعهد إليه بتدريس مادة الدين، رغم أن برامج إعداد الجامعة لم تأخذ في حسابها ذلك، ذلك لأنها تعد معلم اللغة العربية وهي إن أفلحت في ذلك فهذا يكفيها، ذلك، لأن إعداد معلم اللغة العربية أمر يستوجب جهداً كبيراً هائلاً وبرامج جيدة للإعداد والتنظيم، والشيء نفسه في معلم الدين الذي يحتاج إلى برامج موازية أو مستقلة عميقة في التخلص وتركز على تكامل إعداداته .

ونظراً لكون الطلاب في كلية التربية لم يعدوا لتدريس الدين، فإن مسؤولية تدريسهم للدين يضيف إليهم كثيراً من الأعباء النفسية والتعبات الدينية، مما لا طاقة لهم به، أو مما لا عهد لكثيرين به، وهذا يستوجب منهم إعداد أنفسهم دينياً لتلك المهمة الصعبة، كما يحتم عليهم مداومة الاطلاع والتثقف.

ولعل في تقديمنا السابق ما يشفع لنا في فصلنا ما بين تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، وإفراد كل قسم منهما بمعالجة مستقلة من حيث الشكل والجوهر والإخراج..

ونحن في تناولنا التربية الدينية نعرض لكل ما يتصل بها؛ من حيث وظيفة الدين في الحياة ودور المدرسة في ذلك وبعض التوجيهات في الاطلاع والتحديث، وأهداف تدريسها وعناصر إنجاحها ووسائل تدريسها وتقويمها ثم طريقة تدريس القرآن الكريم والحديث الشريف والفقه الإسلامي والتوحيد والعقائد.. وقد روعي

التركيز على الجوانب التطبيقية في كل ما تقدم، ولعل تناول الحالي لتدريس التربية الإسلامية يكون قد لازمه التوفيق، وبقدر نبل المقاصد والسعي لتحقيق أفضل إفادة ورجاء النقل الصحيح للإسلام والقرآن الكريم للناشئة، فإن الأمل كبير في أن يفيد المعلمون من ذلك وأن يجرى الله الخير على أيديهم بفضلهم ومشيتهم، والله وراء القصد.

المبحث الأول: تدريس التربية الإسلامية:

يعرض في هذا الجزء لطرق تدريس التربية الإسلامية من حيث أهميتها ودور المدرسة فيها، ووسائلها وأهدافها، وأسس تدريس كل نوع منها.

أولاً: الدين ووظيفته في الحياة:

العقيدة الدينية عنصر أصيل يسير الطبيعة الدينية منذ أقدم العصور، كما أن الدين عنصر أساسي في حياة الأفراد والجماعات، فهو يزود الإنسان بعقيدة تساعد على فهم الكون الذي يعيش فيه، كما يزود بقيم ومثل عليا تهديه في حياته فهو يحثه على الصدق، ويدفعه إلى عمل الخير للناس، ويأمره بالعفو المعروف ويوجب عليه الجهاد في سبيل نصرته وعقيدته، إلى غير ذلك من الفضائل الخلقية التي يدعو إليها الدين.

ويقدم الدين القيم والفضائل التي لا يستقيم المجتمع إلا بها، فالدين إذاً رباط قوي يربط بين أفراد الجماعة، ويعالج أمراضهم ويوجد بينهم الانسجام والتكامل وذلك عن طريق العقائد والعبادات والأحكام من ناحية، وعن طريق الفضائل الدينية والخلقية من ناحية أخرى.

وللدين وظيفة أخرى في حياة الفرد والمجتمع فهو ينظم علاقة الإنسان بربه، وعلاقته بإخوانه فهناك العبادات التي يؤديها الإنسان ابتغاء مرضاة الخالق، ولأنها تطهر نفسه، وتنزل السكينة على قلبه.

ويمكن القول: إن الدين اتجاه المرء عقلياً وانفعالياً نحو الله سبحانه، والارتباط يؤكد علاقة الخالق بالمخلوق، وتبعيته له دون سواه، وأن يؤدي ما يرتبط بهذا الاتجاه من ممارسة عملية، وأنماط سلوكية أداء فيه الرغبة والميل والإحساس بالمسئولية نحو الله.

ويمكن إحصاء وظائف الدين الإسلامي في:

- ١- تنظيم العلاقة بين الإنسان وربه.
- ٢- إسعاد الإنسان في حياته الدنيا.
- ٣- علاج الأزمات النفسية للأفراد.
- ٤- فيه صلاح الفرد، وراحة النفس وطمأنينة القلب عند التمسك به.
- ٥- يحث الدين على سمو بعقل الفرد والدعوة إلى التفكير والمحافظة على أفضل النعم وهو العقل.
- ٦- يحث الدين على التوازن بين جوانب الحياة المادية والجوانب الروحية.
- ٧- يساعد الدين على ربط المحبة بين أفراد المجتمع حيث يؤلف بين قلوبهم على طاعة الله.

ثانياً: دور المدرسة في التربية الإسلامية:

يشار بداية إلى أن التربية الإسلامية تطلق على المقررات الدراسية التي تحمل اسم التربية الإسلامية، وتضم مجموعة مبادئ الإسلام وبعضاً من آيات القرآن الكريم التي

تحمل اسم التربية الإسلامية، وتضم مجموعة مبادئ الإسلام وبعضاً من آيات القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة وتعرف بأنها مجموعة الطرائق الوسائل النقلية والعقلية والاجتماعية والعلمية والتجريبية التي يستخدمها العلماء المربون للتأديب والتهذيب والتنمية للفرد بقصد تحقيق تقوى الله تعالى في القلوب والخشية منه في النفوس.

والنشاء هم أساس التربية الإسلامية باعتبارهم الذين يتلقونها، ويقع على المدرسة عبء كبير في توجيههم دينياً وذلك بسبب نشأة عدة أمور مستحدثة توجب الاهتمام بها، وأهم هذه الأمور:

١- عدم كفاءة البيت في أحيان كثيرة في تقديم المفاهيم الدينية المناسبة للأطفال في السن المدرسية أو قبلها وبالطبع تعود عدم الكفاءة إلى الأمية المتفشية في البلاد العربية.

٢- عدم اهتمام معظم أجهزة الإعلام بتقديم الدين الإسلامي بصورة مبسطة وصحيحة سواء ف الراديو أو في التلفزيون، فمعظم البرامج المقدمة فيهما لا تعالج المفاهيم الدينية التي تتناسب مع مرحلة العمر التي يمر بها التلاميذ.

٣- خروج المرأة إلى العمل، وما يترتب على ذلك من انشغال الأبوين بشئونهما الخاصة العملية والمنزلية وانصرافهما عن مدارس بعض الأمور الدينية مع أطفالهما.

ويرتبط بهذا الجانب إيداع الأولاد بدور الحضانة، وهي تهتم في الغالب بالجانب الجسمي فقط، ومعنى ذلك غياب الجانب الروحي أو الفكري في هذه المرحلة المتقدمة من العمر، وهي ذات أهمية بالغة في تطبيع الطفل دينياً واجتماعياً.

أما عن الدين الإسلامي في المنهج الدراسي، فإننا نلاحظ أنه رغم أهمية الدين في حياة المتعلم وسلوكه وتربيته ومع ذلك فإن الاهتمام الموجه لتدريس الدين ليس كافياً كما أن المنهج يركز على النواحي النظرية دون التطبيقية والسلوكية. ويغفل كذلك معالجة المشكلات العصرية التي تلقاهم في حياتهم، وكذلك العناية بتوجيههم إلى الالتزام بالنواحي الخلقية من إيثار وسماحة، وعفو وأدب الحديث، وأدب الزيارة، والتراحم والتعاون، والنظام والنظافة، وإحسان الأعمال، وعدم الإسراف وحب الخير للناس، وقول الحق، وحرية الرأي، ورد الامانات إلى أهلها، وإصلاح ذات البين، والعدل بين المتخاصمين، والبعد عن الشتم والرزائل والبعد عن النفاق والتزلف.

نحن نرى أن الدين سلك وينبغي أن يُعلم من خلال التأكيد على السلوكيات الصحيحة وتدعيمها لدى الطلاب وتجنب السيء منها . كما نرى أن الدين ليس حكراً على مدرس اللغة العربية، وإنما ينبغي أن يكون كل المدرسين قدوة طيبة واداة لتوصيل الصورة الإسلامية الصحيحة من خلال سلوكياتهم التي ينتجونها داخل الفصل وداخل المدرسة. كما نرى أن وجود مسجد في المدرسة أمر مهم في تعليم الدين، والتأكيد على التعليم التطبيقي لأصول العبادات وخاصة الصلاة من خلاله، وكذلك التركيز على جمع التلاميذ في المسجد وأداء الصلاة معاً ومع المدرس.

المبحث الثاني: توجيهات في الإصلاح والتحديث :

إن دراسة الدين الإسلامي في حاجة ماسة إلى الإصلاح كي يرد للإسلام اعتباره في مناهج التعلم، وكي يسمو بالمتعلم وينفتح طريق الخير واسعاً أمامه، وذلك عندما

يحسن تطبيق ما درس ويمكن تحديد أهم سبيل الإصلاح والتحديث في النقاط التالية:

١- الإعداد السليم القويم لمدرس الدين في مراحل التعليم من حيث الإمام بالعلوم الدينية، ومن حيث الفنية التدريسية في هذا المجال والتصرف المثمر في التعامل مع المتعلمين وحل مشاكلهم، ومن حيث التفتح العقلي الذي يؤدي إلى فهم الإسلام، وما يدعو إليه فهما متطوراً يناسب العصر الذي يعيش فيه، فهو لن يتأبى مطلقاً عن مسابقة كل عصر وكل تطور، ومن حيث الالتزام الأمين بروح الدين وجوهره في كل ما يقول ويفعل ليضرب المثل واقعاً حياً في المتعلمين على يديه.

٢- إذا كانت اللغة العربية مرتبطة بالدين الإسلامي ارتباطاً وثيقاً لا شك فيه، فليس بمعنى هذا - في رأيي - أن يسند تدريس الدين الإسلامي إلى مدرس اللغة العربية الذي ركز في إعداداته لمهنة التدريس أو ينبغي أن يكون قد ركز على علوم اللغة التي نعرفها - وإن كان لا بد له من دراسة الدين دراسة مناسبة على ما نذكره بعد - اللهم إلا في حالة الضرورة القصوى حيث نفتقد المدرس المتخصص وحين يؤخذ في حساب إعداد هذا المدرس البديل إمامه بالدين وأحكامه بما يقدره على مواقف التدريس في مجاله؛ لأن المدرس الذي لا يحسن معرفة ما يقوم بتدريسه باقتصاره على معرفة القشور لا يغني غناء، ولا يسد حاجات علمية كثيراً ما تعرض له، بل قد يكون سبباً بتصرفاته الجاهلية مع من يعلمهم في نفورهم من مادته وإغفالهم لتعمق أسرارها والوصول إلى جوهرها المترجي وإلا لم تنقصه من استعدادات لهذا وذاك، وليس كالدين الإسلامي ما هو في حاجة ماسة إلى أن يدرس بعمق وإبانة وتطور وفهم عصري يربطه بالحياة الحاضرة، ولن يقدر على هذا

كله إلا مدرس متخصص في علوم الدين قد اعد لمهنته إعداداً واعياً متطوراً أخذاً بطبيعة الحال بنصيب مناسب من دراسة اللغة العربية على قدم المساواة مع مدرسي المواد الأخرى حيث اللغة العربية في مجتمع العرب والمسلمين هي القاسم المشترك بين الجميع على ما وضحناه.

٢. إفراح صدر التنظيم الدراسي أمام المعلم المعد كي يؤدي دوره بإتقان وفعالية فلا يضنوا عليه بحرية التصرف ولا بالزمن المناسب ولا يقصر في الاستجابة لمتطلبات مواقفه التدريسية ولا يسمح لأي متعلم ان يمس جانب الدين من قريب أو من بعيد، سواء في مواقف التدريس أو بعيداً عنها، وهو من جانبه لا يدرس علوم الدين نظريات وكلام يلقيه وكلام يحفظه دون اعتبار لما تفعل في النفوس وتؤثر في السلوك بل عليه ان يعني بتطبيق ما يدرسه في نفسه أولاً، وفي تلاميذه ثانياً فيضرب لهم المثل الذي يتابعون ويقيم من نفسه الدليل الموجه بلا ثثرة أو عويل ويثبت لهم عملاً أن الدين الإسلامي سلوك وتطبيق قبل أن يكون قاعدة وتقنيماً نظرياً بلا أكثر من هذا يريهم بكل ما هو مقنع ان الإسلام ينص بتشريعاته وسننه كل نواحي الحياة الدنيوية من عهلم متطور وفن متحضر وأدب في التعامل بين الناس رفيع وخلق اجتماعي راق وحياة ناعمة تزخر بمنجزات الصناعة والتجارة وغير ذلك زلا يغفل تبيان الحاجة في الرد على التساؤلات التي قد تضلل إذا أهملت إجاباتها أو لم تكن شافية كافية.

ولا بأس بأن يقصد قصداً أو استقراضاً إلى النقاط التي يعتمد بإثارتها المغرضون، تشويه الدين الإسلامي، فييسط الكلام والنقاش حولها بسطاً مناسباً لمستوى تلاميذه بحيث يستبينون به وجه الحق ويتمكنون بما فهموا أن يردوا الضال إلى سواء

السييل وأن يقفلوا في وجه العابثين محترفي الإفساد والتضليل من شياطين الإنس والجن على السواء والأمثلة في هذا معروفة لدى العالمين ومن بينهما موضوعات الطلاق وتعدد الزوجات والرق في الإسلام وبراءة الفتوحات الإسلامية من إكراه الناس على الدخول في الإسلام وغير ذلك، وعلى الجملة نريد مدرس الدين الإسلامي أن يخرج لنا ذلك المواطن المسلم الذي يفخر بإسلامه ويعتز بعقيدته ويطبق شعائره على يقين بأنها جديرة بالتطبيق، ثم يسهم في تعمير الحياة الدنيا في الموقع الذي يقوم به في وطنه بمنطق من دينه ويوحي من ما فهم من أسلوبه في التشريع إذ بهذا يضرب المثل للناس أجمعين بأن المسلم الحقيقي فعال لا قوال، بناء لا هدام، مطور لا داعية إلى الجمود، مشارك بأمر من دينه في صنع الحضارات وإقامة النهضة مفتوح العقل مبسوط الفكر خلاق مبتكر عامل جاد لا متواكل مقهور وهو في كل ذلك عابد لربه مستجيب لدعوة نبيه مثاب مأجور.

٣- وضع منهج الدين الإسلامي بحيث تترابط فروعه وينبئ بعضها على بعض ويأخذ أحدها من الآخر ويعضض كل فرع بقية الفروع لأنها كذلك في طبيعتها ومسايرة تلك الطبيعة خير ما يؤدي إلى نجاح الدراسة والواقع أن علوم الدين الإسلامي تتفرع فروعاً منها القرآن الكريم والتفسير والحديث والفقه والتوحيد والسيرة وغير ذلك ولكل من هذه أهداف خاصة ينبغي تحقيقها بدراسته على ما نبينه بعد عند الكلام المفصل عن تدريس تلك الفروع ولكنها في النهاية تتجمع لتهدف هدفاً موحداً وهو بناء الشخصية المسلمة الملتزمة بأحكام هذا الدين المنفذة لتعاليمه السالكة طبقاً لهديه وسنته ولن يلتقي المتعلم أبداً لهذا الهدف ما لم يتعلم فروع الدين تلك مرتبطاً بعدها ببعض كما تقضي به طبيعتها إذ لا يعقل مطلقاً أن يدرس

القرآن الكريم وتفسيره بمعزل عن الفقه مثلاً وبهذا كان الأولان مصدر التشريع في الثاني كما لا يعقل أن يدرس الحديث بمنأى عن القرآن الكريم وقد كان الأول شارحاً للثاني ومفصلاً لأجماله وبالمثل فإن السير الإسلامية شائعة في كل من القرآن والسنة ومنهما كانت وبنيت وموضوعات التوحيد والعقيدة تعتمد اعتماد قوياً وتتصل اتصالاً وثيقاً بما فهم من كتاب الله وأحاديث رسول الله وتبني استدلالاتها وما انتهت إليه من فكر على ما وقد في ذهن العلماء واستنبطوه عندما قرأوا القرآن وتدارسوا الحديث بناء على مبدأ تحرير الإسلام للعقل وتحطيمه لجدار الخوف من الجدل والنقاش حول القضايا الإسلامية وهذا يكون الكل على الكل ولا يستقيم الواحد بنفسه كيانه متميزاً على الآخرين .

ومن مستلزمات الترابط بين فروع التربية الدينية في المنهج الدراسي ألا يخصص وقت للتفسير وآخر للحديث، وثالث للفقه ولكن الدرس الذي يضم الآيات القرآنية والأحاديث القرآنية الشارعة لها، والأحكام الفقهية المستنبطة منها يكون وحده لا تمنع من دراسة بعض الآيات والأحاديث وحفظ بعضها وقد تتصل الآيات والأحاديث بسيرة من السير الإسلامية فتدرس كلها واحدة أخرى، وقد يكون اتصال الآيات والأحاديث ببعض قضايا العقيدة والتوحيد فتدرس كلها وحدة ثالثة، وقد يتم الارتباط بين الجميع بما يكون واحدة رابعة وهكذا، ومعنى ذلك بتوضيح أوضح أن أمر الارتباط بين فروع الدين الإسلامي يأتي بطبيعته من غير تكلف، فليس من اللازم أن تتجمع كل الفروع في موكب دراسي واحد ولكن ليس من المقبول عندنا أن يقوم فرع بنفسه في الدراسة مفصلاً عما يرتبط به ارتباط طبعياً

وخاصة القرآن الكريم والحديث الشريف اللذين هما أصل التشريع ومناطق أخذ الأحكام والقضايا الدينية .

ليست دعوى للاتصال بين فروع الدين الإسلامي دراسة ومنهج بواصلة بما تقوم به الجامعات والدراسات العليا في هذا الصدد، لأن لها شأن يختلف عما نركز الكلام عليه ، هنا متصلاً بما قبل الجمعة من المدارس .

وليس هنا مجال تفصيلي للقول في الدراسة الجامعية، وما بعدها ولكن نقول بعامة إن هذه المرحلة المتقدمة من الدراسة هي مرحلة التخصص والتعمق الفلسفي في علوم الدين الذي نحن بصدد الكلام عنه، ولا يمنع في ظل هذا التخصص أن ينفصل فرع عن فرع ويستقل بالدراسة، لا يمنع أن تطرق الدراسة الجامعية إلا موضوعات لا مكانة لها في دراسة ما قبل الجامعة كتلك التي تتلقى بنظام الحكم في الإسلام وفلسفته أو التشريع الاقتصادي في الإسلام أو علم الاجتماع الأممي أو غير ذلك أما مرحلة ما قبل الجامعة موضوع تركيزنا فنحن نستهدف من دراسة علوم الدين الإسلامي فيها أن نخرج المسلم عقيدة قوية تلتصق التصاقاً عضوياً بشخصيته ثم سلوكاً وممارسة عملية لما تقضي به هذه العقيدة ولا يهمننا في هذه المرحلة من الدراسة أن نفلسف له.

النظريات أو أن نفصل مذاهب الخلاف بين العلماء في مفاهيم أي نوع من مفاهيم الدراسة الدينية.

٤ - العناية بإعداد مدرّس المواد الأخرى المسلمين إعداداً دينياً مناسباً ضمن خطة أعدادهم لفنيّتهم الخاصة بحيث يخرجون إلى حياة التدريس العملية وقد أضاعت العقيدة الإسلامية بصريّتهم ووضعت في طريقيّهم الهداية متمثلة بالهداية في

الخلق الديني سلوكاً وتطبيقاً وإقامة للشعائر وتعظيماً وتقديساً للإسلام ، وبذا يكملون مع مدرس الدين في المدرسة مبادئ الفضيلة الدينية حول المتعلمين قولاً وعملاً فلا يجدون فكاً من السير على درب تلك الفضيلة ويحسن انصهارهم في بوتقتها ونظفهم منهم بمن نقصد إليهم بمن وراء التربية الإسلامية ودراساتها في المدارس الإسلامية كما أسلفنا القول في ذلك .

ولعل معترضاً يقول وما شان من لا يعلمون الدين من المدرسين بمعرفة الدين والإمام بقضايه ؟ ونحن مع ما ألحنا إليه من إجابة في الفقرة السابقة نقول ألسنا في مجتمع يدين بإسلام عنصراً ثقافياً من أهم عناصر الثقافة فيه ؟ فكيف إذا يسوغ في عرف التربية السليمة الداعية إلا التوافق مع المجتمعات وثقافتها في بناء المناهج كيف يسوغ أن نفرض للوطن غرباء عنه في أهم مقاومته الثقافية وهو الدين ؟

بل إننا لا نغرب في القول إذا دعونا إلى امتداد رقعة التربية الإسلامية لتكون ضمن مناهج كل ضرب من ضروب المعرفة أيا كان وإن كنا بحق نقصد إلى إحسان تربية النشأ ونسلك إلى ذلك سبيلاً مستقيماً هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن من يحسن العلم بالشيء قد يجهل غيره فيه إن تصدى لتعليمه إياه، بل قد يصدده عنه وينفره من الأخذ به فإذا نحن أهملنا جانب الإعداد الدين المناسب في غير مدرسي الدين فقد نحظى منهم بأناس يعارضون بأفكارهم ويشتتون بآرائهم ما يحاول مدرس الدين أن يغرسه في نفوس المتعلمين ويربيهم عليه، ومن ثم تنكسر دائرة الفضيلة حول المتعلمين فيجدون إلى دائرة الضلال طريقاً وهذا ما نراه اليوم واقعاً في مجتمع المسلمين وبين الشباب بخاصة حيث نجد الإفتاءات المضللة والإفتاءات في التفسيرات الدينية للقضايا التي تعرض للجميع من حيث إن الدين عنصر ثقافي في

مجتمع المسلمين، والنتيجة في نهاية الأمر وبال على المتعلمين يظهر في سلوكهم الشاذ وتصرفاتهم المضطربة الخرقاء .

٥ - العناية بمتابعة العلم والمتعلم في ظل ما بيناه في النقاط الأربع السابقة إذ لا يكفي أن يعد المعلم ويوضح له المنهج والخطوة، ولكن لا بد من متابعة التنفيذ وتقوم الإنجاز في إطار ما استهدف من أهداف ذلك؛ لأن التقويم جزء لا يتجزأ من أي موقف تربوي وفي أي منهج دراسي وإذا انفصل عنه انتهت معلمه وفقد صوابه ومن هنا يقوم المتعلم في منهج الدين لها حفظاً لقواعده واستظهاراً لأسسه وأصوله ولكن فهماً وتطبيقاً وسلوكاً وقيوم المعلم في إحسان ما يلقي من معلومات ويعضد من موضوعات دينة فحسب ولكن يضم إلى ذلك تقويمه من حيث الالتزام الديني قولاً وعملاً لمبادئ الإسلام التي تمتد فتشتمل النواحي الدنيوية كما تشمل النواحي الروحية، بل إن التقويم في منهج الدين الإسلامي لا يقتصر على المعلم والمتعلم كليهما بل يقتصر أيضاً الأثر الذي يحدثه المتعلم بتوجيه المعلم في المجتمع الذي يعيش فيه فهل يفعل ما علمت المدرسة من أمور الدين شاع في الطلاب مثلاً أن الحق أحق أن يتبع وأن الظلم واللوائح وضعت لتنفيذ فلا إلحاح إذا في شيء يقف القانون دون تنفيذه ولا غش ولا خداع ولا تفريط في واجب وهلم جرأً وهل بما ربت المدرسة تربية دينية تخلط الناس حين يتعامل بعضهم على بعض بالفضائل التي يقرها الإسلام، والتي أشرنا إلى كثير منها في ما سبق هل تغيرت صفات كريهة فيما سبق وكانت شائعة بين المتعلمين من موظفي الدولة كتقاضي الرشوة وعدم المبالاة في أداء الأعمال وتأجير قضاء المصالح المنوطة بهم والداخلية ضمن مسؤولياتهم قصداً إلى تحقيق أهداف غير شريفة أو مقبولة، وهكذا والمعايير الصحيحة التي على أساسها

يقوم كل من المعلم والمتعلم وكذلك المجتمع بأسره وبكل طوائفه وقطاعاته في ظل الاعتبارات الدينية التي ينبغي أن تأتي وليدة التربية الدينية ودراسته في المناهج المدرسية والتي أسلفنا فيها القول مع التركيز على التطبيقات السلوكية

المبحث الثالث: أهداف التربية الإسلامية:

ليس ثمة انفصال بين وظيفة الدين الإسلامي وأهداف التربية الإسلامية ذلك لأن الأهداف في مجملها هي استخلاص الغايات المستوحاة من هذه الوظيفة التي يستخدمها أو يفيد منها، وبالطبع فإن هذه الغايات تختلف قليلاً أو كثيراً باختلاف مراحل النمو ولكنها مهما اختلفت تلتقي على أساسيات عامة من أهمها:

- ١- إيجاد الاتجاه العقلي العاطفي الصحيح نحو الله سبحانه وتعالى ونحو رسوله صلى الله عليه وسلم وبتكوين هذا الاتجاه تتكون القاعدة الأساسية للدين.
- ٢- تكوين الفكر الإسلامي الواضح في ذهن المتعلم وذلك في ضوء فلسفة الإسلام نحو الكون والحياة والناس دون نظر إلى خلافات مذهبية أو طائفية
- ٣- عقيدة توحيدية صحيحة لا ظل معها لجهل أو محاكاة عمياء أو فرض للحقائق دون تأمل وتدبر وإنما تقوم على أساس من اليقين الذاتي المبني على التأمل والتفكير والاقناع .

- ٤- تزويدهم بالفكر الديني السليم الذي يتدرج سعة وعمقاً تبعاً لمراحل النمو بحيث يتسنى به للناس في مرحلة الطفولة وما بعدها التمييز بين الخير والشر والطيب من الخبيث ويستطيع بعد هذه المرحلة الإمام بالقيم والمثل والمبادئ التي يقوم عليها النظام الإسلامي في الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والشخصية والدولية وأن يدرك انه لا انفصال بين الدنيا والدين .

- ٥- تحقيق التوازن بين الجانبي الديني والدنيوي وبعبارة أخرى تمكين الإنسان من أن يدرك دوره في هذا الكون، وفي نفس الوقت يرتبط بالله ارتباط ولاء وطاعة وانتماء وعبادة .
- ٦- إمداد المتعلم بالقيم الموجهة للسلوك تلك التي تستكمل المعايير الخلقية التي تحكم تصرف الإنسان وتوجههن وبهذا يكون التربية أكبر الأثر في إعداد الفرد إعداداً صحيحاً على الصورة المرغوب فيها اجتماعياً .
- ٧- حماية النشء من الانحراف ومن غلبة الأفكار الهدامة والمتطرفة ومن الاتجاهات المادية المنحرفة .
- ٨- ترسيخ الضمير وتقويته، الذي يقف رقيباً أميناً على أعمال الإنسان يوجهها، ويرضى عنها إذا استقامت على الطريق ، وهذا الضمير يرقى فوق الأهواء والنزوات، وفوق المبررات النفسية الخادعة، وفوق المجاملة والمحابة وفوق العرف الذي قد يبيح من العادات والتقاليد ما لا يقره الدين.
- ٩- وصل الطلاب بالقرآن الكريم الذي هو أساس الدستور الإسلامي ومصدر التشريع الأول، ووصله كذلك بالسنة النبوية، والتعرف على نصوصها وفهمها
- وثمة قضية متصلة بحفظ بعض آيات القرآن الكريم والسنة النبوية، ونحن نرى أن النصوص التي يطالب المتعلمون بحفظها ينبغي أن تسبقه معالجة لغوية ومضمونية، وتوجيهه لما اشتمل عليه من أحكام ونؤكد هنا على أن الحفظ ليس غاية في ذاته ولذا فالتلقين الأصم لن يكون مجدياً وإنما الفهم أساس للحفظ والتلقي ثم التطبيق .

- ويشار هنا إلى ضرورة اختيار الآيات التي تناسب نمو المتعلم وقد رأته وحاجاته .
- كي يتمكن من وعيها وإدراكها جيداً وتسنى له حفظها
- ١٠ - تغذيته بسيرة الرسول صلى الله عليه وسلم ومواقف العظمة والمثالية فيها ويسير قادة الإسلام وأبطاله الخالدين، وأن تستشير في نفوسهم الاعتزاز بتاريخ الإسلام وأجداد وبطولاته وتزكي فيها الحماسة وتزودهم بالدروس التي تلزمهم بالسلوك القويم .
- ١١ - تصفية الأفكار الدينية من الخرافات التي نشأت نتيجة الجهل بالإسلام والتخلف الثقافي مما يتصل بخرافات في معرفة الغيب والسحر والحسد والتواكل .
- ١٢ - تزويد المتعلمين بالقدر الكافي من المعرفة المتعلقة بجوانب الدين الإسلامي العقائدية والتشريعية، وتمكينهم من استخدام المحاور الأساسية لهذا الدين العظيم .

المبحث الرابع: عناصر نجاح تعليم التربية الإسلامية :

- إن نجاح التربية الإسلامية في تحقيق ما تهدف إليه مرتبطة بعدة مصادر متنوعة متصلة بالمنهج، والكتاب والجو المدرسي، والازدواج السلوكي، والمعلم، وأساليب التدريس وغيرها وإذا كان نجاحه يتوقف على سلامتها جميعاً وفعاليتها الإيجابية فمن اليسير أن نتعرف على نواحي القصور .
- وهنا نلخص وسائل نجاحها فيما يلي :
- ١ - إن مناهج التربية الدينية ينبغي أن ترتبط بمراحل النمو ارتباطاً واعياً ووثيقاً سواء في محتواها، أم أن أنشطتها أم أساليب تدريسها .

فإذا أحس المتعلم أن ما يدرسه يتصل بمطلب من مطالب نموه: الجسمي أو العقلي الاجتماعي أو العاطفي فإنه يتلقاه عن رغبة واقتناع .

٢- من وسائل نجاح المناهج في التربية الدينية الإحساس العميق من المتعلم بوظيفتها وأثرها في حياته، وهذا يؤكد أهمية اختيار الموضوعات التي تدخل في الغمار الاجتماعي ، وتستمد الأمثلة والمواقف من واقعه وتؤيد نواحي القوة والخير لديه

٣- ينبغي أن تتوفر في الكتاب عوامل الجاذبية والإقناع العقلي والقلبي حتى يعيش الطالب مستغرقاً مشدوداً إلى كل ما يعرضه، وحتى يتأثر به . ومصدر ذلك ما قرره الدراسات النفسية من كون الملوك وليد العاطفة والعاطفة وحدة عقلية كاملة، فلا بد أن ينجح الكتاب في إثارة العاطفية الدينية التي تدفعه إلى سلوك قويم، ويتأتى من ذلك تضافر المؤثرات من نص وقصة وموقف وتعليل وموازنة وإقناع وجمال عرض .

٤- التربية الدينية ليست مجرد فصل وخطة ولا مجرد منهج وكتاب، وإنما هي نشاط ممتد، فالفصل وما يدرس فيه حلقة من الحلقات وبعد ذلك تأتي حلقات أخرى كالإطلاع في المكتبة، والبحث والممارسة والمتابعة والتطبيق والندوات والمحاضرات وإحياء المناسبات الدينية، وما إلى ذلك مما يشعر به التلميذ أنه من التربية الدينية في إطار مستمر لا ينحرف ولا ينقطع .

٥- تخفيف ألوان الازدواج السلوكي في المدرسة والمنزل والشارع والبيئة المحيطة به والمجتمع الذي يعيش فيه وذلك بألا يكون هناك تناقض بين ما يقال في المدرسة وما يراه التلميذ خارجها، ويمكن التغلب على ذلك بأن يسود المدرسة والجو الديني

الذي تسود فيه القدوة الصالحة والروح الدينية وقيم التعاون والإيثار والالتزام بالشعائر الدينية .

وبذا فإن المدرسة لن تكون هي الأخرى مبعثاً لهذا التناقض بين المثال والتطبيق .
ويضاف إلى ما تقدم أن العاملين في المدرسة من غير مدرسي اللغة العربية كثيراً ما يحسون أن هذه القدوة الحسنة تبعة على مدرسي اللغة العربية والتربية الدينية فلا ينهضون بها، إلا كما ينبغي أن تكون.

كما ان وسائل الإعلام لها دورها في تخفيف التناقض، وإذا توجت وجهت صالحة هادفة وبعدت عن الإثارة الرخيصة والتحلل الهدام .

وللإدارة المدرسية دورها كذلك وذلك بتنفيذ الندوات والمحاضرات والاحتفالات الدينية ، والأنشطة التي تسري حماساً وإقبالاً لدى التلاميذ.

٦- أن يؤدي الفصل رسالته في التربية الدينية أدار سليماً ومقياس ذلك أن يخرج التلميذ من درسه باقتناع قلبي وعقلي، وفي حماسة متوفرة تدفعه إلى تعديل سلوكه في الاتجاه الديني المرغوب فيه .

فليست التربية الدينية مجرد حفظ وتلقين أو فهم، مع ما للفهم والحفظ من قيمة فيها، ولكننا نؤكد على الجانب السلوكي في التربية الدينية كما أنها ليست مجالاً لضلال الفكر والتمويه والخداع والتظاهر بالمعرفة والاهتمام بالقشور دون الجوهر ولا التركيز على ظواهر الدوافع دون الغوص عما ورائها من سرائر وبواطن ولا التسليم دون الإيمان عن وعي، فلا وزن له وإذا لم يكن العمل عن إيمان فلا روح له ولا غناء فيه .

- ٧- للنشاط المدرسي دوره في ربط التربية الدينية بممارسة النواحي العلمية في الدروس، وذلك من خلال جماعات النشاط التي تتيح فرصاً لتلك الممارسة من جمعيات تعاونية وجمعية العلاقات العامة وجمعية الإذاعة وجمعية المناسبات الدينية.
- ٨- أن تدرس موضوعات التربية الدينية في صورة وحدات ترتبط حقائقها ونظمها المناهج فموضوع التعاون أو التكافل أو الصدق في الإسلام يمكن أن يدرس دراسة تكاملية بحيث يكون الموضوع أساساً لجمع كل ورد حول تلك القيمة من قرآن وحديث وتوجيهات وسير إلخ، كما يمكن تدعيم تناول باستخدام الوسائل التعليمية التي تساعد على التوضيح والتشويق، وذلك من صور ومسجلات وأفلام ثابتة أو متحركة .
- ٩- يقع على المعلم العبء الأكبر في هذا النجاح فهو العامل البشري المنفذ للمنهج والمكتبا والأنشطة والوسائ، وذلك يستطيع إذا صح للتربية الدينية وأعد نفسه ذهنياً وعملياً ان يحقق أهدافه ويرقى للمستوى المطلوب .
- ويتحقق ذلك عندما يتمكن من مادته ويحدد ثقافته، وتكون له روحه الدينية التي تحفزه إلى اتخاذ هذه التربية رسالة لا وظيفة، وتجعل منه خير أسوة لتلاميذه .

المبحث الخامس: الوسائل التعليمية وتعليم التربية الإسلامية:

موضوع الوسائل التعليمية وفعاليتها في تدريس الدين ينبغي تناوله بشيء من الحذر والاحتياط، لذا فإن هذا الموضوع لم ينل عناية ورعاية وربما يعود هذا التقصير إلى خشية الخوض في مسائل متصلة بالتصوير والنحت والتماثيل وهي مسائل

حرجة، ويقتضي الاقتراب منها الحذر البالغ ذلك لأن الجانب الغيبي أساس في العقيدة الإسلامية وبذا يصعب تجسيدها.

ومع تلك الصعوبة أمام المعلم في تقريب المدارك أو المفهوم المعنوي للتلاميذ، فإننا لا يمكننا إقفال الوسائل التعليمية سمعية وبصرية في تقريب المفاهيم لهم ونبغي التنبيه إلى أن استخدام الوسائل التعليمية في الأمور الغيبية أمر يصعب تحقيقه، ولذلك نلجأ إلى استخدام ما يساعد على تصور وجود هذا الغيب من الشواهد والأدلة التي يمكن إرشاد التلاميذ إليها .

ولعل فعالية الوسائل التعليمية تكون أكثر وضوحاً في :

١- العبادات ٢- المعاملات ٣- القيم والفضائل ٤- القرآن الكريم .

معنى ذلك أنه في الأمور الغيبية هنا لا يتأتى استخدام الوسائل السمعية والبصرية بمعناها المعروف في تقريب مفاهيم الغيب وإنما يمكن في هذه الحالة استخدام الطريقة الاستقرائية في الوصول بالتلاميذ إلى إدراك المفهوم في جملة المشاهدات والأمثلة بل إن الآيات القرآنية تقدم شواهد حسنة يمكن استقراءها من الطبيعة .

كما يقدم القرآن الكريم القصة ومشاهد القيامة والنماذج الإنسانية وتشخيص المعاني الذهنية وتمثل بعض الوقائع التي عاصرت الدعوة الإسلامية والتشريع والجدل وقليل من الأعراض الأخرى .

لكن ماذا من الوسائل التي يمكن استخدامها في تعليم القرن الكريم ؟

يميل التلاميذ وخاصة الأطفال منهم إلى الإيقاع الجماعي أو التلاوة الجماعية كما يميلون إلى حفظ النصوص ذات الإيقاع الواحد أو المنسجمة وهنا تبدو أهمية النموذج الذي يحتذى به في التلاوة يعني أن يكون المدرس قدوة في جودة التلاوة

وحسنها وقوتها حيث يكون لها التأثير الوجداني المطلوب عندها وقد يكون من المهم أن نشير إلى ضعف كثير من معلمي الدين الإسلامي في تلاوة القرآن الكريم ونطق آياته وحروفه، وربما يرجع ذلك إلى عدم كفاية برامج إعدادية وإلى عدم وجود القدر الكافي من تدريبهم قبل التخرج على التلاوة الصحيحة ومعرفة أحكام التجويد .

ونظراً لهذا الضعف فإننا نفترض استخدام التسجيلات الصوتية لمشاهير القراء باعتبارها مثلاً جيداً يصلح سبيلاً للتعليم وخاصة ما أخرجته الإذاعة المصرية للشيخ محمود خليل الحصري رحمه الله من القرآن المعلم وقد أضحت التسجيلات الصوتية للقرآن في متناول الجميع ويستطيع المدرس الاستعانة بها في دروس القرآن الكريم بعد تهيئة الجو الديني وكتابة الآيات المسجلة على السبورة، والاستماع إلى التسجيل أكثر من مره ثم بيان المعنى الإجمالي وتذليل بعض الصعوبات اللغوية ثم قراءة التلاميذ لها .

وقبل أن نعرض لطرق تدريس كل فرع من فروع التربية الإسلامية فنحن في حاجة للتعرف على عنصر التقويم في التربية الإسلامية فيما يلي :

المبحث السادس: التقويم في تدريس التربية الإسلامية :

من نافلة القول أن نؤكد ان التقويم من أهم عناصر المنهج ونؤكد على أن التقويم ينبغي أن يكون في ضوء الأهداف الموضوعية سلفاً والتي يسعى لتحقيقها من خلال التدريس .

وعلى المعلم الاسترشاد بتلك الأهداف في وضعه لاختياراته بحيث تكون الأسئلة شاملة وكاشفة عن مدى تحقق تلك الأهداف وتنوعت تلك الأسئلة بحيث تقيس معاني المفردات من خلال سياقها والمعاني العامة والمعاني التفصيلية ... إلخ .

كما ينبغي التركيز على الاختبارات الشفهية للقرآن الكريم وجودة التلاوة وحفظ السورة بجوار الاختبارات التحريرية، ويمكن القول: إنه من المشكلات التي يواجهها المعلمون في تقويم التربية الإسلامية، تقويم الجانب الوجداني المتعلق بنواحي الحب والميل والإيمان والتقبل وهي كلها أمور يصعب قياسها، وإنما تقاس وتقوم من خلال الملاحظة والمتابعة الميدانية فالأخلاق الإسلامية والآداب والمعاملات في الصدق واحترام المواعيد وحب الآخرين إلخ .

وبصفة عامة فإنه يمكن استخدام اختبارات المقال في أضيق حدود في تقويم التربية الإسلامية ونحن نلح على استخدام الاختبارات الموضوعية التي تؤكد على جوانب الفهم والتحليل ومن ذلك :

- ١- الاختيار من متعدد ٢- المزاجية ٣- التصحيح والخطأ ٤- التكملة ٥- ملئ الفراغ .

كما نؤكد على ضرورة التركيز على الأسئلة التي تقيس الجوانب التطبيقية في السلوك الإسلامي للمتعلم دونما تركيز على المعلومات النظرية وهذا عرض مفصل لطريقة تدريس كل فرع من أفراد التربية الإسلامية نعرض له فيما يلي .

المبحث السابع : تدريس القرآن الكريم والتفسير :

تستهدف دراسة القرآن الكريم تحقيق الأهداف التالية :

- ١- اتصال الناشئة بكتاب الله تعالى وممارسة تلاوته بهدف التقرب إلى الله الأمر الذي ينبغي أن يغذي به المدرس، ويؤكد عليه في مواقف عديدة كما قال صلى الله عليه وسلم: (من قرأ حرفاً من كتاب الله فله به حسنة والحسنة بعشر أمثالها لا أقول ألم حرف ولكن ألف حرف ولام حرف وميم حرف) ومن ثم يتعود

الفرد على دراسة قراءاته فهو كلما تكرر حلا ومن هنا يتفتح باب عظيم النفع لشغل أبواب الفراغ .

٢- الارتباط بالقرآن الكريم حفظاً وتلاوة وفهماً ومدارسة سبيل إلى الشعور بالراحة النفسية الاطمئنان إلى جنب الله، وهذا فضلاً عن ما في القرآن الكريم من نماذج مبدعة تشد العزائم وتقوي الإرادة في مواجهة شدائد الحياة وتعود الصبر على تحمل المكان .

٣- الارتفاع بمستوى التعبير عن الأفكار، القرآن الكريم غني بثروة هائلة من الألفاظ والأساليب السامية وفي ذلك تطويع لألستهم على بليغ البيان والقرآن وفصيح الكلام المعجز والوقوف على مظاهر الإعجاز العلمي والتشريعي .

٤- تزويد القارئ بالآداب والأحكام والآداب السلوكية وقواعد التعامل التي شرعها الله تعالى لعبادة وأودعها كتابه العزيز، فالإنسان خلق الله والقرآن كتاب الله والمصدر فيهما واحد وليس هناك من هو أعرف بطبيعة البشر غير الله تعالى ومن ثم كان الزم الواجبات على كل مسلم ومسلمة معرفة الأحكام والتشريعات التي تصلح بها النفس البشرية .

توجيهات في تدريس القرآن الكريم والتفسير:

قبل أن نفصل الحديث عن خطوات تدريس القرآن الكريم تلاوة وتفسيراً يجمل بنا أن نؤكد للمدرس على ضرورة إعداد الدرس قبل الالتقاء بالطلاب بحيث يقرأ الموضوع في الكتاب المقرر، وأن لا يعتمد على ما لديه من معلومات يرى فيها أكثر مما في الكتاب ومما يحتاجه الطلاب وتتمثل أهمية هذه الخطوة أنها :

(أ) تقف بالمعلم على القدر الأدنى من المعلومات التي عليها أن يصل بطلابه إليها .

(ب) تتيح الفرصة لمراجعة هذه المعلومات والتفكير فيها فقط تكون بعض هذه الألفاظ والنقاط غامضة بالنسبة لهم، فيحاول توضيحها لنفسه قبل أن يدخل الفصل .

(ج) تتيح له فرصة التفكير في الأسئلة والوسائل التعليمية التي يمكن أن يعدها مسبقاً لتسهيل مهمة فهم الطلاب للموضوع .

ومن نافلة القول أن هذه الخطوة لازمة في كل مجالات التعليم الديني .

خطوات السير في تدريس القرآن الكريم:

أولاً التمهيد او التقديم :

وهو عبارة عن تقديم الموضوع التي تتناوله الآيات للتلاميذ

ولهذا التقديم أهداف ثلاثة كما أن له عدة امور يتسم بها فأما أهداف التمهيد

فهي:

١- ان يقف التلاميذ على موضوع الآيات ولو بشكل مبدئ فذلك خير من البدئ بقراءة الآيات دون أن يعرفوا موضوعها .

٢- تشويقهم إلى قراءة الآيات ودراستها فالتمهيد إذا أثار مشكلة تتكفل الآيات بحلها أو أسئلة تجيب الآيات عنها أو قصة تعقب الآيات عليها كل ذلك يثير الشوق لدى الطلاب لدراسة النص القرآني

٣- مساعدة التلاميذ على فهم الآيات وذلك لما يتضمنه التقديم من حوار حول موضوعها أو مناقشة لبعض النقاط فيها وهذا التقديم يأخذ صور متعددة

تختلف باختلاف موضوع الآيات وباختلاف المناسبات والأحداث وظروف الطلاب وخلفيتهم الثقافية وخبرة المعلم وسعة خياله وغير ذلك، والمهم في ذلك على أن يحرص المعلم على أن يحقق التمهيد في الأهداف الثلاثة المتقدمة وعلى ذلك يمكن أن يكون التمهيد للأهداف الثلاثة المتقدمة حدثاً تاريخياً ذا صلة بالآيات أو قصة واقعية من حياة التلاميذ وواقع بيئتهم تتعرض الآيات لحلها أو سبب نزولها أو استغلال المناسبة الدينية ونحو ذلك .

ثانياً: عرض الآيات على الطلاب:

وذلك بأن يدهم على مكانها في الكتاب إذا كان متوافراً معها كما أن على المدرس أن يكتب الآيات قبل أن يدخل الفصل بخط واضح مضبوط وعلى سبورة إضافية وفي حالة اضطرار المدرس لأن يكتب الآيات على سبورة الفصل يجب أن لا يطرق طلابه ينشغلون عنه أثناء كتابته، وإنما عليه في هذه الحالة أن يطلب منهم التفكير في معاني المفردات أو القراءة الصامتة للآيات في كتبهم أو كتابتها معها في كراساتهم ونحو ذلك، فالمهم أن تكون الآيات مكتوبة ومعرضة أمام الطلاب بحيث يستعين بها المدرس فالمهم أن تكون الآيات مكتوبة ومعرضة أمام الطلاب بحيث يستعين بها المدرس في الشرح والتفسير

ثالثاً : القراءة الجهرية من المدرس :

وهذه القراءة يجب أن تكون موجودة وبصوت واضح وفيها القدر المعقول من الخشوع وأن يكون المدرس وهو يقرأ في موضع من الفصل بحيث يسمعه طلابه بوضوح ولا شك أن قراءة المدرس للآيات جهرًا والطلاب ينصتون إليه بأذانهم

وينظرون إلى الآيات في المصحف، أو الكتاب المقرر يشمل في الواقع قراءة صامتة من الطلاب وذلك أعون لهم على قراءة المعنى الإجمالي من الآيات ووقاية لهم من التعرض لأخطاء قرائية عندما يطلب منه القراءة فيما بعد على أن ثمة نقطة هامة لا يغفل المدرس عنها حتى حتى يضمن حسن انتباه طلابه ومتابعتهم له أثناء تلاوته وهي أن ينبه طلابه قبل أن يقرأ إلى أنه سيوجه بعض الأسئلة العامة التي سيقراها عليهم .

رابعاً : إثارة بعض الأسئلة العامة والسهلة :

بعد أن استطاع الطلاب الإمام السريع بالآيات المتلوة وذلك من خلال التمهيد والقراءة الجهرية من المدرس والصامتة من جهتهم يمكن أن يوجه لهم المدرس بعض الأسئلة العامة والسهلة والغرض من ذلك حمل الطلاب على الانتباه للقراءة ومتابعتها وتوجيه أذهانهم إلى تحصيل المعنى العام، وإنما اشترطنا عمومية الأسئلة وسهولتها نظراً إلى أن الطلاب لم يتمكنوا بعد من فهم الآيات فهماً دقيقاً يحيط بكل جوانبه .

خامساً : مناقشة الآيات وشرحها:

وهي أهم خطوة في الدرس يتوقف نجاحها على مهارة المدرس وحسن إعداده ولن تكون هذه الخطوة إلا إذا رعي فيها المبادئ التالية .
أن يقوم الطالب بعبء التعلم بنفسه ما أمكن وبإرشاد المعلم فكلما استطاع الطالب أن يصل إلى معرفة المفرد، أو الجملة بنفسه كان أجدى، وكلما استطاع أن يشرح آية أو يستخرج منها ما يريده بنفسه ومساعدة المدرس كأن أجدى، وإنما

يتعلمه الفرد بنفسه يكون أعمق أثراً وأبقى على نفسه ويزداد به ثقة وشعوراً بالنجاح والسعادة الأمر الذي يتطلب حباً أكبر لعلمية التعلم .

أن يدرّب الطالب على كيف يتعلم؟ وليس ماذا يتعلم؟ فبدلاً من الاهتمام بكمية الحقائق والمعلومات والمفاهيم الدينية التي يحصل عليها الطالب يجب أن ندرّبه إلى كيفية الوصول إلى هذه الحقائق والمعلومات والمفاهيم والأحكام، وهذا ما فعله الرسول صلى الله عليه وسلم مع من جاء يطلب العون والمساعدة فلم يعطه الرسول شيئاً لأن عطية اليوم لا تغني غداً، بل دله على وسيلة تغنيه على سؤال الناس اليوم وغداً .

ألا يقتصر المعلم والطالب على ما ورد في الكتاب المقرر بحيث يجعل من أنفسهم صورة منه، بل عليهم أن يبحثوا عن معرفة أو عبارة لم يشرحها الكتاب أو استنتاج عقل عنه الكتاب ونحو ذلك وغنى عن البيان أن الاختصار على ما في الكتاب، وعدم الإضافة إليه يجعل الطلاب ينصرفون عن الاستماع إلى مدرسيهم، ويكون ذلك غالباً سبباً في إحداث الشغب داخل الفصل.

- مراعاة مبدأ الكلية في التعليم وهو مبدأ سيكولوجي مهم، فإن العقل الإنساني ينتقل من الفهم الكلي أو لموضوع ما إلى فهم الجزئيات والتفاصيل بعد ذلك وهذا المبدأ يمكن أن يراعى في تدريس القرآن الكريم بأن نساعد الطلاب في إدراك المعنى العام للموضوع أولاً، ثم نتدرج بهم إلى معرفة التفاصيل .

سادساً: القراءة الجهرية من الطلاب:

يطلب المدرس من أجود الطلاب تلاوة النص القرآني أو جزء منه، وكلما مر الوقت سيجيها طلاب آخرون وبهذا يمكن أن يشارك فيها أكبر عدد من الطلاب،

المهم أن تتركز في طالب أو عدد معين من الطلاب، بل يجب أن يقوم بها ويحاول الجميع بالإضافة إلى مراعاة قواعد التجويد وآداب التلاوة - قراءة واستماعاً وإنصاتاً وعندما يخطئ طالب فعلى المدرس الانتظار عليه حتى يكمل الآية، ثم يطلب منه إعادتها فإن صحح خطأه فليدعه يواصل قراءته وإلا فيطلب من أحد الطلاب تصحيح خطأ زميله، وقد يجد نفسه في حاجة إلا أن يعيد هو عليهم قراءتها.

سابعاً: الاستماع :

وفيه يسأل المدرس طلابه عما يمكنهم أن يستنتجوه من الآيات من عقائد أو تشريعات أو أخلاق ونحو ذلك ولا ينبغي أن يقتصر على ما ورد في الكتاب من استنتاجات، بل تتاح الفرصة لكل طالب يستنتج ما يشاء بشرط أن يسأله عن كيفية إستنتاجه ومن أين؟ حتى يتأكد المدرس من خطوات الاستنتاج، وهذا يعني ضرورة أن يصل المدرس بطلابه إلى الاستنتاجات المطلوبة عن طريق المناقشة والحوار، وأن يتدرج بهم من الاستنتاجات السهلة إلى الاستنتاجات الأعمق .

ثامناً : حفظ الآيات :

يطلب المدرس من طلابه حفظ النصوص القرآنية "خارج الفصل" بعد أن يكون قد تأكد من سلامة نطقهم لها داخل الفصل وأشبعها شرحاً ومناقشة واستنتاجاً، وأوجد لديهم الدافع إلى الحفظ بما أكد لديهم من أن حفظ القرآن الكريم يرضى الله تعالى ويقرب الإنسان منه ويبعث على الطمأنينة والسكينة كما قال تعالى: {إِنَّ الَّذِينَ يَتْلُونَ كِتَابَ اللَّهِ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَنفَقُوا مِمَّا رَزَقْنَاهُمْ سِرًّا وَعَلَانِيَةً يَرْجُونَ تِجَارَةً لَّن تَبُورَ}.
لَّن تَبُورَ}.

وقوله تعالى: { يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَتْكُمْ مَوْعِظَةٌ مِنْ رَبِّكُمْ وَشِفَاءٌ لِمَا فِي الصُّدُورِ وَهُدًى وَرَحْمَةٌ لِلْمُؤْمِنِينَ } [يونس: ٥٧].

وبقدر ما يكابده الإنسان من مشقة ومعاناة في حفظ القرآن يكون الأجر من الله كما قال صلى الله عليه وسلم: ((والذي يقرأ القرآن ويتتبع فيه وهو عليه شاق فله أجران))، وأنه لا بد من الارتباط بكتاب الله وحفظ شيء منه يتعبد به وهو فوق ذلك قد سهله الله للحفظ {وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِنْ مُدَكِّرٍ} [القمر: ١٧].

بالإضافة إلى ما تقدم من نصوص يستطيع بها المدرس حث طلابه على الحفظ يمكنه أيضا أن يعرض عليهم نماذج من النشء الذين حفظوا القرآن، وهم لم يتخطوا بعد الطفولة حثا لهم على الاقتداء بهم.

تاسعا: قراءة الدرس في الكتاب المقرر، فعلى الرغم من فهم الطلاب للدرس وإحاطتهم به من جميع جوانبه إلا أن هذا لا يغني عن أهمية قراءة الموضوع في الكتاب؛ لأن التلاميذ سيلجأون إليه عند استذكار الدرس والامتحانات غالباً محكومة إلى حد كبير بالكتب المقررة، كما أن طريقة العرض فيها تختلف عن طريقة عرض المدرس غالباً، كما أن ثمة بعض العبارات التي لا يمكن للطلاب معرفتها بأنفسهم وقراءتها تعطي للمدرس الفرصة لكشف الغموض فيها.

المبحث الثامن: تدريس الحديث الشريف.

تدريس الحديث شقان:

الأول: يعني دراسة الحديث تعصيذاً لمعنى انتزع من آية قرآنية - مثلاً - أو موضوع ديني آخر ولا يطلب حفظه.

الثاني: يعني دراسة الحديث للوقوف على ما يعنيه من معنى مقصود لذاته بصورة كاملة شاملة سواء أطلب حفظه، أو لم يطلب، ومن وجهة نظر طرق التدريس يعالج الشق الأول على أنه موقف قرائي أو جزء منه، أما الشق الثاني فيعالج على أنه نص أدبي.

أهداف تدريس الحديث بالاعتبار الأول:

تهدف دراسة الحديث موقفا قرائيا أو جزءا من تلك الأهداف التي قصدناها من وراء دراسة القرآن باعتباره موقفا قرائيا، إلا ما يختص منها بالقرآن وحده، كإجادة التلاوة.

معالجة الحديث بالاعتبار الأول.

يعالج الحديث في دراسته بهذا الاعتبار كما سبق أن ذكرنا في معالجة النص القرآني على أنه موقف قرائي وكما ذكرنا في تدريس القراءة مع فارق يتلخص في نقطتين:

الأولى: هي أن الترتيل والخشوع بالمعنى الذي سبق ذكره خاص بالقرآن الكريم، ولا يتعدى ذلك إلى الحديث، وإن كان في الحديث معنى أنه قول رسول كريم لا ينطق عن الهوى، إن هو إلا وحي يوحى.

الثانية: هي أن دراسة الحديث بهذا الاعتبار لا يطلب فيها حفظه مطلوبا من مطلوبات المنهج الخاص بهذه الدراسة، وهنا أحب أن أقول: إنه من الأفضل اختيار الأحاديث التي ستتركز عليها الدراسة في سنوات الدراسة السابقة للجامعة من البداية، بحيث تكون مرتبطة بما يتضمنه المنهج في تلك السنوات من تفسير وفقه وتوحيد وسر وآداب اجتماعية وذلك لتكون موضوع دراسة الحديث باعتبار أنه

موقف قرائي، ثم توزع كما ذكرنا في الأجزاء المختارة من القرآن الكريم توزيعاً مناسباً على صفوف المرحلة الابتدائية يراعى في هذا التوزيع المستويات المختلفة للتلاميذ من حيث المقدرة العقلية والمقدرة على الاستيعاب والفهم والعام، ثم تعالج باعتبارها مواقف قرائية على النحو الذي ذكرناه.

وفي المراحل التالية يعاد توزيع هذه الأحاديث مع ما يرتبط بها من الموضوعات الدينية الأخرى المطلوبة للدراسة ضمن الوحدات التي سبق اقتراحها على أن يحدد ما هو مطلوب الحفظ من الأحاديث وما هو غير مطلوب الحفظ منها ثم تعالج الوحدة بما فيها من أحاديث كما سبق أن وضحناه.

أهداف تدريس الحديث بالاعتبار الثاني:

الهدف المقصود من وراء تدريس الحديث باعتباره أنه نص أدبي هو تأكيد ما سبق ذكره من دراسة الحديث باعتباره موقفاً قرائياً.

ويعالج الحديث في دراسته بهذا الاعتبار بنفس الطريق التي يعالج النص القرآني باعتباره نصاً أدبياً والتي سبق الحديث عنها والفارق الوحيد أنه بدل الدخول إلى دراسة النص القرآني من زاوية سبب النزول كما ذكرنا يدخل المدرس إلى دراسة الحديث من زاوية ما عساه يكون وراءه من قصة إن وجدت، وإلا فبمناقشة تدور حول ما يفهم من الحديث من سلوك الناس، أو من مواقف الحياة على أن يعلن المدرس بعد ذلك على التلاميذ أن حديثاً شريفاً سيتعرض له في درسه الحاضر يعرض هذا السلوك أو ذاك الوقف أو ينهى عن هذا أو ذاك.

هذا وعلى الرغم من أن الحديث النبوي الشريف يعد نصاً أدبياً راقياً حيث قد أعطي الرسول صلى الله عليه وسلم جوامع الكلم، ومن حيث أنه وحي يوحى إلا

أنه لا يصل إلى مرتبة الإعجاز لا باللفظ ولا بالمعنى ولا بالأسلوب ولا بالمسايرة العلمية المتطورة كما هي الحال بالنسبة للقرآن الكريم على ما أشرنا إليه سابقاً.

المبحث الثامن تدريس الفقه الإسلامي:

الفقه في الشريعة الإسلامية يعني تلك الأحكام الشرعية وشعائر العبادات والمعاملات التي يلتزم بأدائها المسلمون امتثالاً لأمر بهم واتباعاً لسنة نبيهم محمد صلى الله عليه وسلم، وذلك كأحكام الطهارة والصلاة والزكاة والحج والبيوع والإيمان وغير ذلك.

أهداف تدريس الفقه الإسلامي:

- ١- وقوف المتعلم على التشريعات الدينية التي تنظم علاقة الإنسان بربه وعلاقته بغيره من المخلوقات مما يرضاه الله لعباده، ولا يحبهم أن ينحرفوا عنه.
- ٢- الإيمان الخالص بأن هذه الأحكام والقوانين التي شرعت من قبل العليم الخبير هي أفضل سبيل إلى تقوى الله سبحانه وتعالى من جهة وإلى تنظيم الناس وتدير شؤونهم وتحقيق السعادة لهم من جهة أخرى وهي أولى بالاتباع، إذا من أي تشريع آخر يضعه البشر بعجز وقصور أشك فيه.
- ٣- ممارسة المتعلم الشعائر الدينية ممارسة يزينها الخشوع لله عز وجل، وتقوده إلى التزام جانب الله في السر والعلن، وتفتح عليه باب التقوى ومكارم الأخلاق.

كيف يدرس الفقه الإسلامي؟:

هناك عدة قواعد لتدريس الفقه الإسلامي، يمكن إجمالها فيما يلي:

- ١- في أثناء دراسة الآية أو الحديث يساعد المدرس المتعلمين على استنباط الأحكام الفقهية المعنية منها استكمالاً لشرحها وفهم معناها.
- ٢- يضيف ما عساه يكون من تفصيلات فقهية لم يتعرض لها النص القرآني أو الحديث النبوي المختار، وهي في الوقت نفسه ضرورية لإتمام الموضوع الفقهي.
- ٣- يسجل المدرس على السبورة ما استنبط من أحكام فقهية وما أضيف من تفصيلات في نقاط مختصرة ومنظمة طبقاً لأسئلة يوجهها لتلاميذ ومناقشات يكون الرد عليها متضمناً النقاط المطلوب تسجيلها.
- ٤- يطلب إلى التلاميذ قراءة ما استنبط وما أضيف، ثم نقله في كراسة خاصة ينظم المدرس مع التلاميذ طريقة استخدامها لهذا الغرض.
- ٥- يوجه المدرس إلى المتعلمين بعض الأسئلة والمناقشات التطبيقية على ما تم فهمه متوخياً الربط الكامل بين الأحكام الفقهية وبين المعنى العام للآية أو الحديث.

وفيما يلي نضع أمام مدرس الفقه الإسلامي والمسئولين عن مناهجهم بعض النقاط التي ينبغي من وجهة نظرنا أن توضع في الاعتبار إنجاحاً للمواقف التدريسية وسعياً وراء تحقيق الأهداف المنشودة من تدريس الفقه الإسلامي:

أولاً: من المهم جداً ألا تقتصر دروس الفقه الإسلامي على التحصيل النظري، بل لا بد مع ذلك من التطبيق العملي بإشراف المدرس الدقيق المخلص ومشاركته المتعلمين في هذا التطبيق، ولا يخفى أن التزام جميع مدرّس المدرسة المسلمين بإقامة

الشعائر الإسلامية وممارستهم الخلق الإسلامي عمليا تحت سمع المتعلمين وبصرهم من أفضل ما يغرس السلوك الديني السليم فيهم ويطبعمهم بطابع الإسلام الصحيح. ثانيا: من ألزم اللزوميات أن تشتمل كل مدرسة على مسجد تقام فيه الصلوات التي تأتي أوقاتها في أثناء اليوم المدرسي على أن توضع خطة الدراسة بحيث تسمح بالوقت المناسب لإقامة هذه الشعيرة، ولسنا في حاجة إلى أن نؤكد مرة أخرى وجوب التزام المسلمين بإقامة الصلاة داخل مسجد المدرسة لأن ذلك يغري المتعلمين بمتابعتهم فيتعودون على ممارسة شعيرة الصلاة.

ثالثا: من أفضل ما يوضع في الاعتبار أن تؤلف كتب الفقه تأليفا يواكب العصر الحاضر لفظا ومعنى، كي يسهل على المعلم تعليمها ويسهل على المتعلم فهمها وتطبيقها، فعند الحديث عن زكاة المال - مثلا - لا يتركز الحديث على الذهب والفضة والدراهم والمثقال باعتبارها عملة وأوزانا كانت، وينبغي على الرغم من افتقارها في دنيا المال أن تظل قائمة، ولكن لا بد أن يتكيف الحديث عن زكاة الأموال بكيف العملة المتداولة حاليا بعد استشارة أصحاب الرأي من الفقهاء بطبيعة الحال وفي المرحلة الجامعية وما بعدها حيث التخصص في موضوع الفقه مندوحة كبرى لطرق التفاصيل المعقدة والإلمام بتاريخ وفلسفة التعامل في حساب الزكاة وهكذا في كل ما هو على غرار زكاة المال في موضوعات الفقه الإسلامي.

رابعا: مما ليس منه بد كما أرى أن تخلو دراسة الفقه الإسلامي من التفرعات والفلسفات المذهبية في مراحل ما قبل الجامعة، تاركة ذلك للمراحل الجامعية وما بعدها، حيث التعمق والدراسة المتخصصة، ومما يشار به في هذا الصدد أن يتفق المشرعون على رأي مناسب لظروف العصر في يكل مسألة أخلاقية تقتصر دراسة

الفقه الإسلامي في مراحل الدراسة التي تسبق الجامعة على ذلك الرأي الموحد فلا داعي مثلاً لأن يقال: إن المبيت بمزدلفة في أثناء تأدية فريضة الحج يختلف فيه علماء الدين، فبعضهم يوجبه وبعضهم يجيزه بتفاصيل محيرة ولكن ما المناسب من هذه الآراء لظروف العصر الذي نعيش فيه وفي ضوء ما يكتنف الحج والحجاج من صعوبات ليحدد ويدرس وحده بلا خلاف وهكذا.

خامساً: مما يساير روح الدين الإسلامي أن يفتح أمام العقول باب المناقشة حول المعنى الذي يهدف إليه الإسلام من وراء إقامة مثل هذه الشعائر الدينية، فالدين الإسلامي برمته لا يخالف العقل، بل يسايره مسaire دقيقة والقلّة القليلة من الشعائر الدينية التي تبدو وكأنها بمعزل عن فه العقول كتقبيل الحجر الأسود ونحو ذلك، إنما كانت لاختبار صحة الإيمان بالله ومدى التزام الإنسان بطاعته وإن لم يدرك العلة الظاهرة لما يؤمر به حتى لا يتهم بأنه نفعي محض لا يعبد الله إلا بما تحققت به منفعته العاجلة في الدنيا، وذلك تحقيقاً لمعنى الآية الكريمة في آخر سورة الذاريات {وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون}.

سادساً: من الحكمة البالغة تقنية موضوعات الفقه الإسلامي مما لم يعد للإنسان به حاجة في العصر الراهن؛ كموضوعات المكاتب وأم الولد ونحوهما، والتركيز على تلك الموضوعات ذات الاهتمام المعاصر التي تحفظ صلب الدين الإسلامي على المسلمين بلا تعصب، أو تنطع كما يقال، ومن ثم لا مانع أن يكون موطن التركيز في بعض الموضوعات التي تدرس في نطاق منهج الفقه الإسلامي مختلف باختلاف البيئات؛ فمثلاً: لا داعي للتعرض بالحديث عن الواجب إخراجهِ في زكاة القطن — مثلاً — في بيئة لا تزرع القطن.. وهكذا.

المبحث التاسع : تدريس العقيدة والتوحيد:

العقيدة الصحيحة والسليمة هي الركيزة الأولى للإسلام وتكمن تلك العقيدة في أن يعتقد الشخص ويؤمن إيماناً جازماً بأن للكون إلهاً واحداً هو الخالق والمدبر وهو على كل شيء قدير ثم يؤمن بالله رباً وبالرسول محمد صلى الله عليه وسلم نبياً ورسولاً، ويؤمن برسله وكتبه واليوم الآخر.

جوانب دراسة العقيدة الإسلامية:

- ١ - الإلهيات، وتشمل الإيمان بالله ومعرفة صفاته وأسمائه وما يحب الله وما يستحيل عليه وغير ذلك.
- ٢ - النبوات، وتشمل دراسة الأنبياء والرسل من حيث صفاتهم الواجبة لهم (الصدق والأمانة والفظانة والتبليغ) ومعجزاتهم وغير ذلك.
- ٣ - الغيبات (السمعيات) وهي تتعلق بالأمر الغيبية التي أخبر الله تعالى عنها من الجنة والنار والثواب والعقاب والبعث والحشر.

أهداف تدريس التوحيد:

- ١ - تثبيت العقيدة الصحيحة في نفوس الطلاب وتعميق جوانبها لديهم.
- ٢ - تصحيح المفاهيم الخاطئة في العقيدة لدى الطلاب وتنقيتها من الشوائب.
- ٣ - أن يؤمن الطلاب إيماناً صحيحاً قائماً على الاقتناع والحجج والبراهين وليس إيماناً تقليدياً.

- ٤- أن يعرف الطلاب مكونات العقيدة السليمة حتى يستطيعوا أن يقفوا ضد التيارات الإلحادية وفلسفاتها التي تهدف إلى ضعف تلك العقيدة في نفوس المسلمين وخاصة الشباب.
 - ٥- تدريب الطلاب على إقامة الحجج والبراهين وتنمية اتجاهاتهم نحو الاستزادة من القراءة في جواب العقيدة.
 - ٦- أن يقدر الطالب على تغيير الخرافات والبدع ونبذها.
 - ٧- تنمية قدرة الطالب على التأمل والتفكير في الكون والمخلوقات {أفلا ينظرون إلى الإبل كيف خلقت وإلى السماء كيف رفعت} {وفي أنفسكم أفلا تبصرون} والنظرة إلى الجبال وإلى الإبل وإلى الحبة كيف صارت نبتة، وإلى الزهرة كيف صارت ثمرة، وإلى الماء كيف صار بعضه ملحًا أجاجًا وبعضه الآخر عذبا سائغًا للشاربين، إن من شأن ذلك يزيد من قوة العقيدة الصحيحة؛ لأن فيه تأكيد لفكرة الصانع الخالق.
 - ٨- تكوين العادات السلوكية الصحيحة والسليمة في العبادة لدى الطلاب فيؤدون الصلاة في وقتها ويصومون رمضان كاملا وذلك عن اقتناع بالتكليف.
 - ٩- أن يعرف الطلاب العلاقة بين الدين والعلم، ويتغلبوا على المشكلات المفتعلة بين الدين والعلم.
 - ١٠- أن يقدر الطلاب على التعامل مع كتاب الله على مستوى عميق من الفهم والتركيز والإدراك رغبة في زيادة الارتباط بهذا الكتاب المقدس.
- هذه هي أهم أهداف تدريس العقيدة على الوجه الإجمالي لكن لكل درس أهدافه الخاصة والمرتبطة به.

المبحث العاشر: أهداف التربية الإسلامية:

هناك مصالح أخرى وأهداف كثيرة يمكن تحقيقها عن طريق الحوار، وهي ليست رئيسة ثابتة ولكن تتنوع وتختلف باختلاف القضايا والمحاورين، فمثلاً قد يقصد من الحوار مع غير المسلم إظهار عزة الإسلام وقوة حجته؛ وذلك ليزداد المؤمنون إيماناً وبقيناً وتمسكاً، ويكون الهدف تثبيت بعض المؤمنين على الإيمان وزيادة اطمئنانهم إلى الحق.

ومن الأمثلة كذلك أن يكون الحوار لهدف تعليم التلقين، كما كان في حديث جبريل الطويل، حيث كان الحوار عن الإسلام والإيمان، والإحسان وأشراف الساعة. بهدف تعليم الصحابة ولذلك قال الرسول صلى الله عليه وسلم: (فإنه جبريل أتاكم يعلمكم دينكم).

وما دام الحوار ضرورة فإنه من الأفضل إذن أن نتعرف لآداب الحوار التي ينبغي لكل محاور أن يلتزم بها حتى ينجح الحوار، ويصل إلى الحق:

آداب يتحلى بها الإنسان قبل البدء في الحوار، وهي:

- ١ - إخلاص النية لله.
- ٢ - العلم.
- ٣ - الصدق.
- ٤ - التزام المحاور بما يدعو إليه.
- ٥ - التكافؤ بين المتحاورين.
- ٦ - وجود خلفية عن الطرف الآخر.
- ٧ - اختيار الطرف المناسب.

وآداب يتحلى بها الإنسان أثناء الحوار، وهي:

١. حسن الاستماع.
٢. التدرج والبدء بالأهم.
٣. الإقرار بالخلاف.
٤. الهدوء وعدم الغضب.
٥. الاحترام وإقامة الحجة.
٦. استخدام كلمات لطيفة.
٧. إنهاء الحوار.

ونتوقف هنا عند بعض هذه الآداب لتكون أمثلة على هذه الآداب:

١- حسن الاستماع.

السماع الكامل للآخرين يشعرهم باهتمامنا وجديتنا في التحوار، وثقتنا فيما عندنا، وهذا يسمى فن الاستماع للآخر، مع عدم الطمع في الكلام، لأن هذا يزهنا في قول الآخرين.

فالإصغاء فن القدرة على الانتباه والتمييز بين الحقائق والميول الشخصية والقدرة على التركيز على ما يقوله الآخرون، وما يحاولون التعبير عنه، وهذا يتطلب سماع كل ما يقال وليس ما يتوقع أو ما يريد الشخص سماعه، ولذلك يشتمل الإصغاء على استجابات بناءة، تساعد الشخص الآخر على التعبير عن أفكاره وأحاسيسه، ويعود السبب لدى كثير ممن يخفقون في ترك انطباع جيد في نفوس الآخرين؛ لأنهم لم يتعلموا فن الإصغاء، ولا يصغون باهتمام إلى حديث الآخرين،

ويحصرّون اهتمامهم فقط فيما سيقولونه، ولا يلقون بالألّا لما يصدر عن الآخرين من حديث وأفكار (عابد: ١٤٢٠هـ، ٥٢٠).

ومن الأسباب التي تؤدي بالناس إلى الإنصات:

- ١- أن تحب المتحدث أو تكون معجباً به.
- ٢- أن تعتقد أن المتحدث لديه ما يستحق الاستماع.
- ٣- أن يكون هناك احتمال الثواب أو العقاب في الإنصات أو عدمه.
- ٤- حينما تعتقد أن هناك احتمالاً بأن يطلب منك التعليق على النقطة التي تم الحديث عنها.
- ٥- أن يكون لديك احتياج ودافع للحصول على المعلومة.
- ٦- أن تعتقد أنك إذا أنصت جيداً للمتكلّم فإنك تستطيع مناقشته فيما بعد.

ومن آداب الاستماع الإصغاء إلى الطرف الآخر، وهو نوع من التواضع وإعطاء الأهمية للكلام ويطرد العجب بالنفس، وأدعى إلى الإخلاص والتجرد فيه، مراعاة للوقت والاستيعاب للطرف الآخر للكلام. كما أن المستمع لا يستطيع أن يركز في سماعه أكثر من ربع ساعة، وبعدها يكلّ ذهنه، ويقل التركيز (زمزمي: ١٤١٤، ٣١٦).

٢ - التدرج والبدء بالأهم:

(إن العلوم مرتبة ترتيباً تدريجياً وضرورياً وبعضها طريق إلى بعض، والموفق من راعى ذلك الترتيب)، فالشيء الذي كان ابتداءه سهلاً حُبب إلى من يدخل فيه وتلقاه بانسباط، وكانت عاقبته الازدياد، بخلاف ضده (الغزالي: ١٤٠٦هـ،

٥٢/١). ذلك فإن معرفة الأهم والبدء به وتحديه بوضوح يسهل كثيرا مهمة المحاور وأوضح الأمثلة بدء الأنبياء عليهم السلام أهم قضية، وأعظم غاية وهي الدعوة إلى توحيد الله تعالى بلا شريك، فكان كل نبي يدعو قومه {يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ} [الأعراف: ٥٩].

قالها نوح وهود وصالح وشعيب عليهم السلام، وكذلك يوسف عليه السلام عندما سأله صاحب السجن، كان جوابه بالأهم من ذلك، فقال: {يَا صَاحِبِ السِّجْنِ أَأَرَبَابٌ مُتَفَرِّقُونَ خَيْرٌ أَمْ اللَّهُ الْوَاحِدُ الْقَهَّارُ (٣٩) مَا تَعْبُدُونَ مِنْ دُونِهِ إِلَّا أَسْمَاءً سَمَّيْتُمُوهَا أَنْتُمْ وَآبَاؤُكُمْ مَا أَنْزَلَ اللَّهُ بِهَا مِنْ سُلْطَانٍ إِنْ الْحُكْمُ إِلَّا لِلَّهِ أَمَرَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ} [يوسف: ٣٩ - ٤٠].

٣ - الإقرار بالخلاف:

من سنن الله تعالى في خلقه أنه جعلهم مختلفين، فوقع الخلاف أمر مسلم به بين كل البشر، فهم مختلفون في ألسنتهم وألوانهم وطبائعهم، وأشكالهم، وعقولهم، ولعل ذلك من أسباب تتابع الرسل وتوالي الكتب، قال تعالى: {كَانَ النَّاسُ أُمَّةً وَاحِدَةً فَبَعَثَ اللَّهُ النَّبِيِّينَ مُبَشِّرِينَ وَمُنذِرِينَ وَأَنْزَلَ مَعَهُمُ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ لِيُحْكَمَ بَيْنَ النَّاسِ فِيمَا اخْتَلَفُوا فِيهِ وَمَا اخْتَلَفَ فِيهِ إِلَّا الَّذِينَ أُوتُوهُ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَتْهُمْ الْبَيِّنَاتُ بَغْيًا بَيْنَهُمْ فَهَدَى اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا لِمَا اخْتَلَفُوا فِيهِ مِنَ الْحَقِّ بِإِذْنِهِ وَاللَّهُ يَهْدِي مَنْ يَشَاءُ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ} [البقرة: ٢١٣]، ويكون الخلاف في أمور الدين صغيرها وكبيرها، فمتى وُجد نوع من الخلاف، فإن الغالب أن ينتج عنه الحوار أو النقاش

الذي بواسطته يحسم الخلاف، فكل قضية تطرح للحوار والمناظرة لا بد أن يكون فيها خلاف، وهذا يبين أهمية الحوار والجدال والمناظرة، إذ بدونها ينمو الخلاف.

٤ - التدعيم بالأمثلة والحقائق: فالمتحدث الناجح والمحاور الذكي هو الذي يحسن ضرب الأمثلة (زمزمي: ١٤١٤، ٣٦٤).

ويستخدم هذا الأسلوب حينما يريد المتكلم معنى فلا يعبر عنه بلفظه الخاص، والتمثيل هو إلحاق أحد الشيئين بالآخر، وذلك بأن نقيس الأمر الذي نريد إثباته على أمر معروف عند المخاطب، أو على أمر لا تنكره العقول، ونبين الجهة الجامعة له. (زمزمي: ١٤١٤، ٣٧٢).

من فوائد ضرب الأمثلة:

١- وسيلة لإقناع المحاور بالفكرة الصحيحة.

٢- وسيلة لتقريب وجهات النظر، والتعبير عن المعاني وشرحها.

٣- تيسير الفهم

٤- يمكن المعنى من النفس أيما تمكن.

ولا ننسى أن المستمع قد يفقد تركيزه أثناء الحوار، فيأتي المثال مشيراً بفكرة لم تسمع أو مجلياً لعبارة لم تدرك، ولكن استخدام الأمثلة فن يحتاج إلى الانتباه إلى النقاط والمحاذير التالية:

أ- اختيار الوقت المناسب.

ب- تجنب الإغراق في استخدام الأمثلة، حتى لا يورث السامع الملل.

ت- تحري دقة المثال.

ث - مراعاة أن تكون بمستوى السامع لا دونه فيحتقرها ولا فوقه فتعجزه. والذكي ليس كغيره، ولا بد من مراعاة ذلك. (الحبيب: ١٤٩٤، ٢٦).

٥ - استخدام كلمات لطيفة أثناء الحوار:

قوة التعبير وفصاحة اللسان وحسن البيان من أركان المناقشة الجيدة، والحوار الناجح، فكم من حق ضاع لسوء التعبير عنه، وكم من باطل انتصر لأن الذي يدعو إليه فصيح، ولذلك كلف الله موسى بالتوجه إلى فرعون ودعوته إلى عبادة الواحد القهار. {وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِنْ لِسَانِي (٢٧) يَفْقَهُوا قَوْلِي} [طه: ٢٧ - ٢٨].
فالمحاور الجيد يناقش بتلطف وأناة، ويقدم لكلامه ويختمه بعبارات بها رقة ولطافة حتى يؤثر في نفس السامع ما لا تبلغه وتأثره الحجة الدامغة، {فَقُولَا لَهُ قَوْلًا لَيِّنًا لَعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَى} [طه: ٤٤].

ولعل من البيان أن يعرف الإنسان متى يتكلم ومتى ينصت، ومتى يجيب، ويعرف أن هناك بعض الكلمات التي تفتح مغاليق النفوس، وتفعل فيها فعل السحر، مثل:

- المناداة بالاسم أو ما يحب الإنسان من الألقاب والكنى.

- لقد كانت مناسبة سعيدة أن تعرفت عليك يا أخ فلان.

- يطيب لي.

- معذرة اسمح لي.

عفوا هلا شرحت لي وجهة نظرك.

أقترح كذا.

شهادتك العالية وعقليتك المفتحة تجعلني أتكلم معك بصراحة. المبحث الأول:

القرآن الكريم:

تعريفه:

في اللغة: اختلف العلماء في لفظ القرآن، فمنها ما ذكره الزركشي عن الجوهري بقوله: بأنه اسم غير مشتق من شيء بل هو اسم خاص، وقيل: مشتق من القري وهو الجمع ومنه قريت الماء في الحوض، أي: جمعته.

وفي الاصطلاح: تعددت تعاريف القرآن الكريم، فمنها ما ذكره عبيدات (١٤١١هـ) الذي يقول: هو كلام الله المنزل على نبيه محمد المعجز بلفظه المتعبد بتلاوته المنقول إلينا بالتواتر، المكتوب في المصاحف، من أول سورة الفاتحة إلى آخر سورة الناس، وقد اخترنا هذا العنوان لما يتضمنه من نقاط؛ مثل:

- ١- القرآن الكريم كلام الله، وهذا يخرج من كلام البشر.
- ٢- المنزل على محمد صلى الله عليه وسلم، فأخرجه مما أنزل على الأنبياء من قبل.
- ٣- المتعبد بتلاوته؛ أخرجه من الأحاديث القدسية.
- ٤- المنقول بالتواتر؛ خرج بذلك جميع ما سوى القرآن من منسوخ وقراءات غير متواترة.

أسماء القرآن وصفاته وأدلتها:

أ- القرآن، قال تعالى:

- ١- {إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا} [الإسراء: ٩].
{إِنَّهُ لَقُرْآنٌ كَرِيمٌ} [الواقعة: ٧٧].

٢- الكتاب، قال تعالى: { لَقَدْ أَنْزَلْنَا إِلَيْكُمْ كِتَابًا فِيهِ ذِكْرُكُمْ أَفَلَا تَعْقِلُونَ } [الأنبياء: ١٠].

{ ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ } [البقرة: ٢].

{ الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَى عَبْدِهِ الْكِتَابَ وَلَمْ يَجْعَلْ لَهُ عِوَجًا } [الكهف: ١].

٣- الفرقان، قال تعالى: { تَبَارَكَ الَّذِي نَزَّلَ الْفُرْقَانَ عَلَى عَبْدِهِ لِيَكُونَ لِلْعَالَمِينَ نَذِيرًا } [الفرقان: ١].

٤- الذكر، قال تعالى: { إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ } [الحج: ٩].

٥- التنزيل، قال تعالى: { وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ } [الشعراء: ١٩٢].

صفات القرآن الكريم:

١- هدى وشفاء ورحمة وموعظة، قال تعالى: { يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَكُمْ مَوْعِظَةٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَشِفَاءٌ لِّمَا فِي الصُّدُورِ وَهُدًى وَرَحْمَةٌ لِّلْمُؤْمِنِينَ } [يونس: ٥٧].

٢- مبارك، قال تعالى: { وَهَذَا كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ مُبَارَكٌ مُّصَدِّقٌ لِّلَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ } [الأنعام: ٩٢].

٣- الحكيم، قال تعالى: { الر تِلْكَ آيَاتُ الْكِتَابِ الْحَكِيمِ } [يونس: ١].

٤- مبين، قال تعالى: { قَدْ جَاءَكُمْ مِنَ اللَّهِ نُورٌ وَكِتَابٌ مُّبِينٌ } [المائدة: ١٥].

٥- مجيد: قال تعالى: { بَلْ هُوَ قُرْآنٌ مَّجِيدٌ } [البروج: ٢١].

٦- الكريم، قال تعالى: { إِنَّهُ لَقُرْآنٌ كَرِيمٌ } [الواقعة: ٧٧].

وهناك حكمة من تعدد أسماء القرآن الكريم يشير إليها: (الفيروز أبادي ١٤٠٦هـ، ص ٦٨)، بقوله: اعلم أن كثرة الأسماء تدل على عظم المسمى، وكماله في أمر من الأمور، فكثرة أسماء الله تعالى تدل على كمال جلاله وعظمته، وكثرة أسماء النبي صلى الله عليه وسلم تدل على علو رتبته، وسمو درجته، وكذلك كثرة أسماء القرآن الكريم تدل على شرفه وفضله.

فضل تلاوة القرآن الكريم:

من المسؤوليات المنوطة بمعلم القرآن الكريم أن يبين لتلاميذه فضل تلاوة القرآن وتميزه عن سائر الكتب السماوية السابقة وذلك من خلال الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة التي بينت فضل القرآن الكريم وتلاوته ومن هذه الفضائل ما يلي:

- ١- لمن يتلوه ثوابا عظيما، قال تعالى {إِنَّ الَّذِينَ يَتْلُونَ كِتَابَ اللَّهِ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَنفَقُوا مِمَّا رَزَقْنَاهُمْ سِرًّا وَعَلَانِيَةً يَرْجُونَ تِجَارَةً لَّنْ تَبُورَ (٢٩) لِيُؤْفِقَهُمْ أُجُورَهُمْ وَيَزِيدَهُمْ مِنْ فَضْلِهِ إِنَّهُ غَفُورٌ شَكُورٌ (٣٠) } (فاطر).
- ٢- أن من يقوم بتعلم القرآن الكريم وتعليمه يعتبر من خيرة الناس، قال صلى الله عليه وسلم قال: ((خيركم من تعلم القرآن وعلمه)).
- ٣- حديث ((وما اجتمع قوم في بيت من بيوت الله، يتلون كتاب الله، ويتدارسونه بينهم، إلا نزلت عليهم السكينة، وغشيتهم الرحمة وحفتهم الملائكة، وذكرهم الله فيمن عنده، ومن بطأ به عمله، لم يسرع به نسبه)) ففي هذا الحديث أربعة أنواع من ثواب تلاوة القرآن وفضله وهي:

تنزل السكينة على القارئ، وتغشاهم الرحمة، وتحفهم الملائكة، ويذكرهم الله من عنده.

٤- شفاعة القرآن لأصحابه: قال صلى الله عليه وسلم: ((اقرأوا القرآن فإنه يأتي يوم القيامة شفيعاً لأصحابه)) مسلم ج ١ ص ٥٥٣.

٥- مضاعفة الحسنات قال عليه الصلاة والسلام: ((من قرأ حرفاً من كتاب الله فله به حسنة والحسنة بعشر أمثالها لا أقول ألم حرف، ولكن ألف حرف، ولام حرف ميم حرف)) (الترمذي: ج ٥، ص ١٦١).

٦- علو مكانة الماهر بالقرآن وحصول الأجر المضاعف لمن يتتبع أثناء التلاوة، قال صلى الله عليه وسلم: ((مَثَلُ الَّذِي يَقْرَأُ الْقُرْآنَ، وَهُوَ حَافِظٌ لَهُ مَعَ السَّفَرَةِ الْكِرَامِ الْبَرَةِ، وَمَثَلُ الَّذِي يَقْرَأُ، وَهُوَ يَتَعَاهِدُهُ، وَهُوَ عَلَيْهِ شَدِيدٌ فَلَهُ أَجْرَانِ)) (مسلم، ج ٦، ص ٧٤).

وليس هذا فقط الوارد في فضل تلاوة كتاب الله؛ بل إن هناك الكثير والكثير من الآيات والأحاديث النبوية التي بينت فضل هذا الكتاب، وتلاوته، ولكنه في هذا الزمن غفل كثيرون عن هذه الفضائل العظيمة، وهنا يأتي دور معلم القرآن الكريم في توجيه الناشئة، وحثهم وترغيبهم في تلاوة القرآن الكريم، حتى ينشأوا التنشئة الصالحة التي يريدها الإسلام، وفي هذا الصدد يذكر الوزان (١٤٠٨هـ) أن من مسئوليات معلم القرآن الكريم أن يوضح لتلاميذه ويصبرهم بفضل القرآن على سائر الكلام، وهنا يتطلب الأمر إيجاد المواقف التعليمية التي يستطيع التلاميذ من خلالها أن يكتشفوا بأنفسهم هذا الفضل.

المبحث الحادي عشر: آداب تلاوة القرآن الكريم

وتدريسه:

لا يخلو أي مرجع من المراجع التي تناولت القرآن الكريم وعلومه أو تحدثت عن التجويد إلا وأظهرت الآداب التي يجب التحلي بها عند التلاوة، ومنها ما أورده بشكل مجمل ومنها ما قسمه قسمين: آداب ظاهرة وآداب باطنة..

والآداب الباطنة (القلبية) وتتمثل في:

- ١- معرفة أصل الكلام ويقصد به عظمة الكلام وعلوه.
- ٢- التعظيم: وهي استحضار العظمة في القلب لأن ما يقرأه ليس بكلام البشر.
- ٣- حضور القلب: وينبغي لقارئ القرآن أن يطرد حديث النفس أثناء التلاوة حتى لا تتنابه الغفلة.
- ٤- التدبر: ومعناه محاولة استيعاب المعاني: لأنها أوامر رب العالمين التي يجب أن ينشط العبد إلى تنفيذها بعد فهمها وتدبرها، قال تعالى: ﴿أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا﴾ (٨٢). [النساء].
- ٥- التفهم: التفاعل مع كل آية بما يليق بها، فيتأمل في أسماء الله وصفاته وذكر أفعاله والتأمل في أحوال الأنبياء عليهم السلام وأحوال الجنة والنار.
- ٦- التخصيص: وهو أن يستشعر القارئ بأن كل خطاب في القرآن الكريم موجه له شخصيا، فإن سمع أمرا استجاب وإن سمع نهيًا انتهى.

- ٧- التأثر: تجاوب القارئ مع كل آية يتلوها فحينما يصادف آية وعيد يتضاءل خيفة، وعند الوعد يستبشر فرحا وعند ذكر الله وصفاته يتطأطأ خضوعا.
- ٨- التحلي: الابتعاد عن موانع الفهم مثل أن يصرف همه كله إلى تجويد الحروف.

- ٩- التبري: أن يتبرأ الإنسان من حوله، وقوته إذ لا حول ولا قوة إلا بالله العلي العظيم وتحاشى النظر إلى نفسه بين الرضا والتزكية.

- الآداب الظاهرة:

١. الطهارة الكاملة قال تعالى {إِنَّهُ لَقُرْآنٌ كَرِيمٌ. فِي كِتَابٍ مَكْنُونٍ. لَا يَمَسُّهُ إِلَّا الْمُطَهَّرُونَ} (الواقعة: ٧٩).
٢. استقبال القبلة
٣. الاستعاذة من الشيطان الرجيم
٤. عدم قطع التلاوة بالحديث مع الناس لغير ضرورة
٥. تحسين القراءة وترتيلها
٦. الخشوع، والبكاء عند القراءة

وبعد الوقوف على هذه الآداب ومعرفة ما يقصد بها، فإنه لحري بمعلم القرآن الكريم أن يبين الآداب لطلابه، ويحثهم على التمسك بها، ويكون لهم قدوة صالحة في ذلك حتى يستطيع التأثير في سلوكهم، وكذلك حتى يستطيع أن يجعل هذه الآداب سجية لدى طلابه يسرون عليها عند قراءة كتاب الله.

- شروط القراءة الصحيحة للقرآن الكريم:

إن أي عبادة يؤديها الإنسان ابتغاء مرضاة الله لم تترك عبثاً، بل إن هناك شروطاً لصحتها، فالصلاة مثلاً لها شروط لصحتها وكذلك الصوم والحج وغيرها، وليس هناك مجال للاجتهادات لأن هذه العبادات لو لم تكن لها هذه الشروط لما رأينا هذا التوحد في أدائها وفق شروطها المحددة، وخلاصة هذه الشروط:

- ١- تواتر السند إلى رسول الله.
 - ٢- موافقتها للغة العربية بوجه صحيح معتبر من وجوهها.
 - ٣- موافقتها لرسم المصحف العثماني الذي أمر به عثمان بن عفان رضي الله عنه، ووافقه عليه الصحابة الكرام.
- وحول هذه الشروط وأهميتها يقول دراسة (١٤١٠هـ) إذا تأملت هذه الشروط فاعلم أن كل قراءة تعرض عليها، فإن تحققت فيها فهي قرآن ثابت عن النبي وهي ما تضمنه مصحف عثمان، وأجمع عليه الصحابة فيقرأ بها بلا خلاف، ولا يجوز إنكارها " أوردها ص ٢٠

مراتب قراءة القرآن الكريم:

- ذكر علماء التجويد أن لقراءة القرآن الكريم مراتب أو أنواع ذكرها (نصر، ١٤١٣، الصباغ ١٤١٤) في الآتي:
- الترتيل: قراءة القرآن الكريم بتؤدة وطمأنينة مع تدبر المعاني ومراعاة أحكام التجويد.
 - التدوير: قراءة القرآن الكريم بحالة متوسطة بين الاطمئنان والسرعة مع مراعاة أحكام التلاوة.
 - الحدر: قراءة القرآن الكريم بسرعة مع الحفاظ مع أحكام التلاوة.

- ويضيف الفنيسان (١٤١٠هـ) إلى هذه المراتب السابقة التجويد والتحقيق، ويقصد بالتحقيق إعطاء حقوق القرآن الكريم حقوقها من المد والهمز والإشباع دون تفكيك الحروف وتحرك الساكن أو اختلاس الحركة " ص ٢٦ .

وينبغي لمعلم القرآن الكريم أن يوضح هذه المراتب لطلابه ليقفوا على حقيقتها، ويعرفوا المقصود بها هذا من ناحية ومن ناحية أخرى يجب عليه أثناء تعليم القرآن لطلابه أن يختار لهم مرتبة التحقيق لأنها تستحسن في مقام التعليم وعلى المعلم حين اتباع هذه المرتبة في تعليمه لطلابه أن يحذر من المبالغة في المدود بما يزيد عن مقدارها وكذلك الحذر من إشباع الغنة كثيرا لأن ذلك يتسبب في توليد بعض الحروف وبالتالي يقع الطلاب في الأخطاء أثناء تلاوتهم للقرآن الكريم .

رسم آيات القرآن الكريم:

إن المتتبع للرسم الذي كتبت به آيات القرآن الكريم ليجد أن هناك اختلافا بينه وبين الرسم الإملائي الذي نكتب به، أو نجده في الكتب المدرسية المقررة على الطلاب أو الذي نعلمه إياهم فنحن في ذلك نستخدم الحروف ونرسمها بأشكالها المعروفة وكما هي عليه دون زيادة أو نقصان.

أما الرسم الذي كتبت به الآيات القرآنية الكريمة والذي يطلق عليه الرسم العثماني الذي كتب به القرآن الكريم أمر توقيفي استنادا إلى ما نقله عن ابن المبارك حين قال (ما للصحابة ولا لغيرهم في رسم القرآن ولا شعرة واحدة وإنما هو توقيف من النبي صلى الله عليه وسلم وهو الذي أمرهم أن يكتبوه على الهيئة المعروفة بزيادة الألف ونقصانها لأسرار لا تهتدي إليها العقول وهو سر من الأسرار خص الله به كتابه العزيز دون سائر الكتب السماوية".

وفي هذا الرسم نجد كلمات من آيات القرآن فيها ألف مرة تكون مثبتة نطقا ورسمًا، مثال كلمة "كتاب" ومرة مثبتة في النطق، غير واردة في الرسم مثل قوله تعالى: {وَأْتِلْ مَا أُوحِيَ إِلَيْكَ مِنْ كِتَابِ رَبِّكَ لَا مُبَدِّلَ لِكَلِمَاتِهِ وَلَنْ يَجِدَ مِنْ دُونِهِ مُلْتَحَدًا (٢٧)} (الكهف).

فهنا ثبت كتابة الألف في النطق والرسم. وفي الآية التالية يقول تعالى: {ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِلْمُتَّقِينَ (٢)} (البقرة).

وهنا نجد أن الألف تثبت في النطق وغير واردة في الرسم، وبعض الكلمات التي تنتهي بالتاء المربوطة عندما نكتبها بالرسم الإملائي مثل كلمة "امراة" ففي الرسم العثماني تكتب في مواضع بالتاء المفتوحة مثل قوله تعالى: {إِذْ قَالَتِ امْرَأَتُ عِمْرَانَ رَبِّ إِنِّي نَذَرْتُ لَكَ مَا فِي بَطْنِي مُحَرَّرًا فَتَقَبَّلْ مِنِّي إِنَّكَ أَنْتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ (٣٥)} (آل عمران).

وفي مواضع أخرى تكتب بالتاء المربوطة مثل: {وَإِنْ امْرَأَةٌ خَافَتْ مِنْ بَغْلِهَا يُشْوَرًا أَوْ إِعْرَاضًا فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا أَنْ يُصْلِحَا بَيْنَهُمَا صُلْحًا وَالصُّلْحُ خَيْرٌ وَأُحْضِرَتِ الْأَنْفُسُ الشُّحَّ وَإِنْ تُحْسِنُوا وَتَتَّقُوا فَإِنَّ اللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرًا (١٢٨)} (النساء).

وإنه لجدير بمعلم القرآن الكريم أن يتنبه لمثل هذه الكلمات أثناء تعليمه القرآن الكريم لطلابه وأن يوضح لهم في مقطع يعلمه إياهم الكلمات التي كتبت بالرسم العثماني ويقوم بكتابتها لهم بالرسم الإملائي ليتضح الفرق للطلاب حتى لا يقعوا في الأخطاء أثناء التلاوة.

وذكر هنداوي فوائد الرسم العثماني:

١- تمييز ما وافق خط المصحف من القراءات مع التواتر وموافقة الأمة فيقبل وما خالف فيرد .

٢- حمل الناس على أن يتلقوا القرآن من صدور ثقات الرجال ولا يتكلموا على هذا الرسم الذي جاء فيه بعض الكلمات نطقها مخالف لرسمها، وفي هذا التقى ميزتان:

أ- التوثق من ألفاظ القرآن وطريقة أدائه، وحسن ترتيله، وتجويده فإن ذلك لا يمكن أن يعرف على وجه اليقين من المصحف.

هناك فوائد أخرى، كالدلالة على القراءات المتنوعة في الكلمة الواحدة، وكالتنبية على أصل الكلمة وعلى بعض اللغات وغير ذلك.

وعلى المعلم أن يوضح لطلابه أهمية وفائدة الرسم العثماني حتى لا يجد التلاميذ في أنفسهم حاجة تجاهه، وحتى يقفون في وجه المحاولات التي تنادي بكتابة القرآن بالرسم الإملائي.

مبادئ التعلم في القرآن الكريم:

كتاب الله تعالى هو كتاب عقيدة وتربية وتعليم، نزل على أمة أمية، فهداها الله إلى الإيمان بعد الكفر، وإلى الحق بعد الضلالة، وإلى العلم بعد الجهالة فاهتدت إلى الطريق الصحيح، وأخذت على عاتقها الدعوة، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر واستحقت النعت الإلهي الآتي:

قال تعالى " كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ " (آل عمران: ١١٠). فكان لها ما أرادت من العزة والتمكين

في الأرض فأقامت حضارة في زمن وجيز، رغم أنه لم يكن هناك سوى النفر القليل الذين لديهم معرفة بسيطة بمبادئ القراءة والكتابة.

وأهم مبادئ التعلم في القرآن الكريم والتي أشار إليها (نجاتي ١٤١٧، ص ١٦٩-١٩٠)

١- الدافع:

لما للدافع من أهمية كبيرة في العملية التعليمية، وذلك من خلال:

أ- إثارة الدافع بالترغيب والترهيب، قال تعالى " إِنَّهُمْ كَانُوا يُسَارِعُونَ فِي الْخَيْرَاتِ وَيَدْعُونَنَا رَغَبًا وَرَهَبًا وَكَانُوا لَنَا خَاشِعِينَ (٩٠) " (الأنبياء)

ب- إثارة الدافع بالقصص، قال تعالى " لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِأُولِي الْأَلْبَابِ " (يوسف: ١١١).

ت- التكرار: إن تكرار عرض آراء وأفكار معينة على الناس يؤدي عادة إلى استقرار هذه الآراء والأفكار وتثبيتها في أذهان الناس، قال تعالى " فكيف كان عذابي ونذر " وقوله تعالى " ولقد يسرنا القرآن للذكر فهل من مدكر " .

ث- الانتباه: يعتبر عاملا مهما في التعلم واكتساب المعرفة وتحصيل العلم فمن لا يراعي الانتباه إلى ما يسمع ويقال لا يتحصل منه الفائدة المرجوة، وقد نوه القرآن الكريم إلى أهمية الانتباه في استيعاب المعلومات كما في قوله تعالى " إِنَّ فِي ذَلِكَ لَذِكْرٍ لِمَنْ كَانَ لَهُ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ " (ق ٣٧)

ج- المشاركة الفعالة:

نجد في كتاب الله تعالى تطبيقا لمبدأ المشاركة الفعالة ويتضح ذلك من خلال الأسلوب الذي اتبعه القرآن الكريم في تعليم المسلمين الخصال الحميدة والأخلاق

والعادات.. وقد وردت الكثير من الآيات التي تدل على اقتران الإيمان بالعمل الصالح، مثل قوله تعالى "وَبَشِّرِ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ جَنَّاتٍ يَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ" (البقرة).

د- توزيع التعلم: بينت الدراسات التجريبية التي قام بها الباحثون أن توزيع التعلم، أو التدريب على فترات يتخللها فترات راحة، يساعد على سرعة التعلم وتثبيته في الذاكرة وقد أوضح القرآن الكريم في قوله تعالى "وَقُرْآنًا فَرَقْنَاهُ لِتَقْرَأَهُ عَلَى النَّاسِ عَلَى مُكْثٍ وَنَزَّلْنَاهُ تَنْزِيلًا" (١٠٦) "الإسراء".

ح- التدرج في تعديل السلوك:

التخلص من بعض العادات السيئة التي يمارسها البعض لمدة طويلة ليس من السهل عليه أن يقلع عنها بسرعة بل يحتاج إلى التدرج كما جاء في القرآن الكريم عن تحريم الخمر حيث قال تعالى "يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ قُلْ فِيهِمَا إِثْمٌ كَبِيرٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ وَإِثْمُهُمَا أَكْبَرُ مِنْ نَفْعِهِمَا وَيَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنْفِقُونَ قُلِ الْعَفْوَ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمُ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ" (٢١٩) (البقرة) ثم جاء قوله تعالى "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَقْرُبُوا الصَّلَاةَ وَأَنْتُمْ سُكَارَىٰ حَتَّىٰ تَعْلَمُوا مَا تَقُولُونَ وَلَا جُنُبًا إِلَّا عَابِرِي سَبِيلٍ حَتَّىٰ تَغْتَسِلُوا وَإِنْ كُنْتُمْ مَرْضَىٰ أَوْ عَلَىٰ سَفَرٍ أَوْ جَاءَ أَحَدٌ مِّنْكُمْ مِنَ الْغَائِطِ أَوْ لَامَسْتُمُ النِّسَاءَ فَلَمْ يَجِدُوا مَاءً فَتَيَمَّمُوا صَعِيدًا طَيِّبًا فَامْسَحُوا بِوُجُوهِكُمْ وَأَيْدِيكُمْ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَفُورًا غَفُورًا" (٤٣) (النساء).

وختمها بقوله تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّمَا الْخَمْرُ وَالْمَيْسِرُ وَالْأَنْصَابُ وَالْأَزْلَامُ رِجْسٌ مِّنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ فَاجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ} (٩٠) (المائدة).

وينبغي أن يستأنس معلمو القرآن الكريم بالمبادئ العظيمة التي جاءت في كتاب الله تعالى وأن يعمدوا إلى إثارة الدوافع لدى طلابهم وأن يشركوهم في كل كبيرة وصغيرة وأن يراعوا توزيع الآيات على الحصص على هيئة مقاطع ليسهل فهمها على الطلاب وكذلك يلجأ المعلمون إلى مبدأ التدرج مع طلابهم من السهل إلى الصعب ومن الجزء إلى الكل حتى تتحقق الفائدة المرجوة، كما يجب التمسك بالمبدأ الأخير مبدأ الرفق والرحمة ولهم في رسول الله الأسوة الحسنة وعليهم أن يبتعدوا عن الغضب والشتم والسب والثأر لأنفسهم من الطلاب بل عليهم التوجيه بالتي هي أحسن والدعاء لهم بالهداية والصلاح حتى تعم الفائدة المرجوة بإذن الله تعالى.

طريقة تدريس القرآن الكريم

الواجب على معلم القرآن الكريم أن يغرس في نفوس طلابه حب قراءة القرآن الكريم ويشعرهم أن قراءته تكون بالتدبر والتعبد لأن المطلوب من هذه القراءة هي فهم معاني القرآن الكريم حتى يتم العمل بها، كما يتوجب على معلم القرآن الكريم أن يسلك مع طلابه أنجح الطرق التدريسية التي تساعد على تحقيق الهدف الأسمى من تلاوة القرآن الكريم، وهي القراءة الصحيحة بتدبر وفهم وإمعان والعمل بها.

وإذا كانت الطرق تختلف من مادة دراسية إلى أخرى إلا أن الطريقة التحليلية التي تبدأ من الكل إلى الجزء تكون أفضل من وجه نظري في تدريس القرآن الكريم. ويقول الزعبلاني (١٤١٧هـ): " ليس من العسير على الطفل أن يتعلم القراءة " التلاوة" بهذه الطريقة فإنه إذا كان تعلم الكلام بالطريقة الكلية، فليس هناك هناك ما يعترضه من عقبات في تعلم القراءة بطريقة تشابها، وذلك لأن النظام النفسي في

الطريقتين متشابه، فالإدراك والفهم عن طريق السمع مثل الإدراك والفهم عن طريق النظر وليس هناك فارق بين الحالتين إلا في الحاسة التي تستخدمها" ص ٩٥.

أما أهم الطرق التي ينبغي لمعلم القرآن الكريم اتباعها فهي كما ذكرت (السويدي، وشحاته ١٤١٧ هـ صص ٩٤-٩٨) ذلك في الآتي:

أ- مرحلة ما قبل التدريس: وأعني بها هنا قيام المعلم بتحديد الاهداف المراد تحقيقها من تدريسه للآيات، وتدوين ذلك في كراسة التحضير، وأيضا قيامه بقراءة الآيات قبل دخوله الفصل لأن في قيام المعلم بذلك كما يشير (جابر وآخرون: ١٤٠٥، ص ١١١) مساعدة المعلم على تنظيم أفكاره وترتيبها، وأن هذه الخطة المكتوبة تعتبر سجلاً لنشاط التعلم والتعليم كما أنه الوسيلة التي يستعين بها المشرف في متابعة الدرس وتقييمه عند زيارته للمعلم.

ب- مرحلة التدريس: وهذه المرحلة تشمل:

١- التمهيد : وفي هذا الجزء يتم الحديث من قبل المعلم عن الآيات المراد تدريسها بكلمات قصيرة مؤثرة تلين لها القلوب حتى يكون هناك إصغاء تام من الطلاب، من خلال ذكر أسباب النزول والتأكيد على أهمية الطهارة والاستعاذة وبسملة وضورة التأمل في المعاني أثناء التلاوة ولا يشغلوا أذهانهم بغيرها تأدبا مع كلام الله تعالى.

٢- القراءة النموذجية (المجودة) بعد انتهاء فترة التمهيد يبدأ المعلم بالقراءة النموذجية والبدء بالتلاوة مع استحضر الخشوع القلبي والسكينة والوقار والإصغاء الجيد لحركات الإعراب وأحكام التجويد، وكذلك مراعاة بعض الأمور مثل:

- الالتزام بقواعد التجويد:

- تمثل معاني القرآن الكريم حين القراءة حتى تظهر في نبرات الصوت وقسمات الوجه.

- القراءة بصوت يسمعه كل الطلاب دون تكلف.

- القراءة بصوت حسن حتى يستميل السمع والخشوع.

٣- القراءة الصامتة: وهي القراءة التي تتم من قبل الطلاب بعد التلاوة النموذجية من قبل المعلم، ويجب مراقبة المعلم للمتعلمين وحثهم على الخشوع وتنبههم إلى المحاولة الجادة في القراءة، مراعين في ذلك أحكام التجويد وكذلك الكلمات الصعبة حتى يتم السؤال عنها بعد انتهاء فقرة القراءة ومن فوائدها أيضا كما يذكر الزعبلأوي (١٤١٧)

- تساعد على سرعة التلاوة الجهرية .

- تساعد على قلة الأخطاء أثناء التلاوة الجهرية.

- تعين التلميذ على التلاوة الجهرية بشكل أفضل.

٤- القراءة الجهرية الأولى: يبدأ الطلاب بالقراءة الجهرية وبعد انتهائهم من القراءة الصامتة ويفضل البدء بالمجيد من الطلاب قليلي الأخطاء حتى يكونوا عوناً لزملائهم.

٥- الشرح والتفسير: يفضل أن يسير الشرح والتفسير مع القراءة الجهرية من قبل المتميزين، وذلك بالوقوف على كل كلمة صعبة ويقوم المعلم بمشاركة الطلاب في تحديد معناها ثم تدوينه على السبورة وبعد الانتهاء من شرح المفردات يقوم المعلم بإلقاء شرح حول الآيات مجتمعة لأن فهم المعنى جامعاً يؤدي إلى سهولة القراءة.

- ٦- القراءة الجهرية الثانية: يتابع الطلاب القراءة بعد الشرح الأول تلو الآخر وعلى المعلم متابعة طلابه وعدم الغفلة عنهم حتى يضمن متابعتهم للقراءة، ويذكر الزعبلاني (١٤١٧) فوائد للقراءة الجهرية منها:
- تنمية قدرة التلاميذ لتلاوة القرآن الكريم على الوجه الذي يرضي الله تعالى ورسوله صلى الله عليه وسلم.
 - تخليص اللسان من عيوب اللسان.
 - منع سريان اللهجات العامية والأعجمية القومية في المجتمعات الإسلامية
 - أصل مهم في تنمية القدرة على القراءة .
 - تنمي الثقة بالنفس.
- ٧- التقويم: والواجب على المعلم أن يختم درسه بعدد من الأسئلة لقياس مدى استيعابهم لمعاني الآيات واستخراج الأحكام التجويدية ومناقشتهم فيها وطرح أسئلة تجعل الطلاب يستنبطون أهم ما ترشد إليه الآيات.
- وبعد معرفة أهم الطرق لتدريس القرآن الكريم فإنه لا بد وأن يعمل معلم القرآن الكريم على السير مع طلابه وفق قدراتهم واستعداداتهم وأن يعمل جاهدا على تعليم طلابه بإخلاص وتفان، لا سيما وأنه يعلم أفضل العلوم وأكملها كتاب الله تعالى كما ينبغي الانتباه إلى بعض الأمور عند التدريس مثل:
- مراعاة النطق الصحيح والالتزام بأحكام التجويد وعدم التهاون في ذلك.
 - مراعاة صحة الحركات لأن تغيير حركة قد يغير معنى آية بأكملها
 - يرشد طلابه ويوضح لهم العلامات الموجودة في المصحف مثل:

(م): تفيد لزوم الوقف ولزوم البدء بما بعدها وهو ما يسمى بالوقف اللازم، كما في قوله - تعالى -: ﴿ إِنَّمَا يَسْتَجِيبُ الَّذِينَ يَسْمَعُونَ م وَالْمَوْتَى يَبْعَثُهُمُ اللَّهُ ﴾ [الأنعام: ٣٦].

(لا): تفيد النهي عن الوقف في موضعها، والنهي عن البدء بما بعدها، كما في قوله - تعالى -: ﴿ ثُمَّ لَا يَتَّبِعُونَ مَا أَنْفَقُوا مَنًّْا وَلَا أَذَى لَا هُمْ أَجْرُهُمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ ﴾ [البقرة: ٢٦٢].

(صلي): تفيد بأن الوصل أولى مع جواز الوقف، كما في قوله - تعالى -: ﴿ قُلْنَا اهْبِطُوا مِنْهَا جَمِيعًا صلي فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُمْ مِنِّي هُدًى ﴾ [البقرة: ٣٨].

(قلي): تفيد بأن الوقف أولى مع جواز الوصل، كما في قوله - تعالى -: ﴿ قُلْ رَبِّي أَعْلَمُ بِعِدَّتِهِمْ مَا يَعْلَمُهُمْ إِلَّا قَلِيلٌ قلي فَلَا تَمَارِ فِيهِمْ ﴾ [الكهف: ٢٢].

(ج): تفيد جواز الوقف، كما في قوله - تعالى -: ﴿ وَاعْلَمُوا أَنَّ فِيكُمْ رَسُولَ اللَّهِ ج لَوْ يُطِيعُكُمْ فِي كَثِيرٍ مِنَ الْأَمْرِ لَعَنِتُّمْ ﴾ [الحجرات: ٧].

(النقط المثلثة): تفيد جواز الوقف بأحد الموضعين، وليس في كليهما، وهو ما يسمى بوقف المعانقة، نحو قوله - تعالى -: ﴿ ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ * فِيهِ * هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ ﴾ [البقرة: ٢].

(ْ): للدلالة على زيادة الحرف وعدم النطق به مطلقاً، كما في هذه الأمثلة: ﴿ وَثُودًا فَمَا أَبْقَى ﴾ [النجم: ٥١]، ﴿ سَلَسِلًا وَأَعْلَالًا وَسَعِيرًا ﴾ [١] [الإنسان: ٤]، ﴿ أُولَئِكَ ﴾.

(.) : للدلالة على زيادة الحرف وعدم النطق به حين الوصل فقط، كما في قوله - تعالى -: ﴿ لَكِنَّا هُوَ اللَّهُ ﴾ [٢] [الكهف: ٣٨].

(٢٠): للدلالة على التسهيل، كما في قوله - تعالى -: ﴿أَعْجَمِي وَعَرَبِي﴾ [فصلت: ٤٤].

(٢١): للدلالة على سكون الحرف ووجوب النطق به، كما في قوله - تعالى -: ﴿مَنْ عَمِلْ صَالِحًا فَلِنَفْسِهِ وَمَنْ أَسَاءَ فَعَلَيْهَا وَمَا رَبُّكَ بِظَلَّامٍ لِلْعَبِيدِ﴾ [فصلت: ٤٦].

(م): للدلالة على وجود الإقلاب، كما في قوله - تعالى -: ﴿عَلِيمٌ مِّمَّ بَدَاتِ الصُّدُورِ﴾.

(٢٢): للدلالة على إظهار التنوين بالفتح أو بالكسر، كما في قوله - تعالى -: ﴿مَا هُمْ بِذَلِكَ مِنْ عِلْمٍ إِنْ هُمْ إِلَّا يَخْرُصُونَ﴾ [الزخرف: ٢٠].

(٢٣): للدلالة على إظهار التنوين بالضم، كما في قوله - تعالى -: ﴿فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾ [البقرة: ٣٨].

(أ)، (و)، (ي): إذا وقعت هذه الحروف هكذا صغيرة، فهي للدلالة على وجوب النطق بها كأنها كبيرة، فينطق الحرف منها حسب ما يقتضيه تشكيه أو إهماله، ومثال ذلك في الواو المدية: (داوود)، ومثال ذلك في الياء المدية: ﴿يُحْيِي وَيُمِيتُ﴾، ومثال ذلك في الياء المتحركة:

ومثال ذلك في ألف المد: ﴿اللَّهُ وَلِيُّ﴾ [البقرة: ٢٥٧]، ﴿فَاسْتَمْسِكْ بِالَّذِي أُوحِيَ إِلَيْكَ إِنَّكَ عَلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ﴾ [الزخرف: ٤٣].

(ن): إذا وقعت النون مفردة صغيرة، دل ذلك على وجوب النطق بها (س): إذا وقعت السين أعلى الصاد، فهي للدلالة على وجوب النطق بالسين، كما في هذين المثالين:

وأما إذا وضعت السين أسفل الصاد؛ فالنطق بالصاد، هذا من طريق الشاطبية [٣] كما في هذين المثالين: ﴿أَمْ عِنْدَهُمْ خَزَائِنُ رَبِّكَ أَمْ هُمْ الْمُسَيْطِرُونَ﴾ [الطور: ٣٧] [٤].

- ٣- الاستعانة بالتلاوة الجماعية إذا دعت الضرورة لذلك وخاصة في المرحلة الابتدائية
- ٤- تقديم فكرة عامة عن كل سور مقررة على الطلاب وما تناولته من أحكام.

أسباب أخطاء الطلاب في تلاوة القرآن الكريم:

المستمع إلى تلاوات الكثير من الطلاب اليوم ليلحظ ما يعتريها من أخطاء سواء أكانت من علامات الإعراب أم أحكام للتجويد وإن هذه الأخطاء لا تقتصر على مرحلة دون أخرى من مراحل التعليم العام ولا دولة دون غيرها بل هي عامة. ومن الدراسات التي أجريت في مصر دراسة التميمي (١٩٩٢) دراسة عطا الله (١٩٩٣) وأجريت بالأردن، ودراسة الدرهمي (١٤١٦هـ) التي أجريت في سلطنة عمان.

والمتتبع لهذا الضعف عند الطلاب أثناء التلاوة يعرف أن نتيجة أسباب جعلت الطلاب يخطئون أثناء تلاوتهم لآيات القرآن الكريم، ومن هذه الأسباب:

- ١- أسباب تتعلق بالطالب وتنقسم إلى:

- أسباب عقلية

- أسباب جسمية وعضوية

- ٢- أسباب تتعلق بالمعلم وتنقسم إلى :

- ضعف الإعداد الأكاديمي

- ضعف الإعداد المهني

- عدم الإلمام بالكفايات اللازمة لعلمه

٣- أسباب تتعلق بأسرة

٤- أسباب تتعلق بالمقرر الدراسي.

ونفصل في الأسباب التي تتعلق بالطالب:

١- الأسباب العقلية: والمتبع للطلاب داخل حجرة الفصل الدراسي الواحد يلاحظ أنهم يختلفون في حيث القدرات العقلية والميول والمستوى التحصيلي وبلا شك فإن الطالب الذي يعاني نقصاً في القدرات العقلية سيواجه عجزاً وضعفاً في مهارة القراءة الصحيحة إذ أنه لا يقدر على إدراك العلاقات وتذكر صور الكلمات وغير ذلك من العمليات العقلية وهذا ما يجعله متأخراً عن زملائه في القراءة ولهذا فإنه من الخطأ معاملة الطلاب داخل الفصل معاملة واحدة من غير تفرقة بين الأذكياء والمتوسطين والضعفاء، والواجب هنا يحتم على معلم القرآن الكريم وأحكام التلاوة أن يراعي الفروق الفردية بين الطلاب ويضع كل طالب في موضوعه الذي يناسبه، ويستطيع أن يبدأ فيه استعداداً للتعلم.

٢- الأسباب الجسمية والعضوية:

إن قدرة الطالب وتحصيله الدراسي لها ارتباط قوي بصحته الجسمية فكلما كان الطالب سليماً من الأمراض كان تحصيله أفضل من زميله معتل الصحة، وذلك لأن الأمراض تؤدي إلى نقص عام في الحيوية وهبوط مقدرة الطالب على بذل الجهد

مثل سوء التغذية أو الإصابة بنزلات البرد، أو تضخم اللوزتين وغيرها من الأمراض الأخرى.

٣- ضعف بعض الأمراض مثل السمع أو البصر أو العاهات تؤثر على إدراك الطالب لما يقال داخل الفصل، فلا يستجيب للمعلم ولا يستطيع مسابقة زملائه الآخرين

فإن كان الطالب يتأخر في التحصيل بسبب هذا المرض في المواد الدراسية فإنه بلا شد يكون التأثير كبير في حصص التلاوة وأحكامها لاعتمادها شبه الكلي على حاسي السمع والبصر؛ لأن ذلك كما ذكرت (الدرمكي، ١٤١٦هـ، ص ٣٦) أن تعلم التلاوة وأحكامها لا يتم إلا عن طريق المشاهدة والتلقي وبالتالي فإن للحواس دورا كبيرا في تعلم التلاوة وأحكامها وفي سلامة هذه الحواس تقليل لوقوع الطلاب في الأخطاء أثناء التلاوة.

ج- الأسباب النفسية: قد ينشأ ضعف الطالب وتأخره الدراسي بسبب بعض العوامل الانفعالية ذكرتها (أبو علام وشريف ١٤٠٩ ص ٢١٠) في الآتي:

١- ضعف الثقة بالنفس، أو القلق، أو الاضطراب النفسي والاختلال في الاتزان الانفعالي والخوف والحمول والحجل والتي من شأنها تمتع مشاركة الطالب الإيجابية مع المعلم.

٢- كراهية الطالب للمادة الدراسية نتيجة ارتباطها بذهنه بموقف مؤلم إما من جانبه أو من جانب المعلم ومعاملة المدرس القاسية للطالب يترتب عليها كراهيته للمادة الدراسية وربما قد يؤدي ذلك لكراهية المدرسة كلها.

الفهرس

م	الموضوع	رقم الصفحة
	مقدمة	
	الفصل الأول	
	في فضل اللغة العربية وتعليمها وتعلمها	
	المبحث الأول : اللغة العربية بين التاريخ والحاضر والمعاصرة والعالمية.	
	أولاً: اللغة العربية لسان الحاضر.	
	ثانياً: العربية والمعاصرة.	
	ثالثاً: العربية والعالمية.	
	المبحث الثاني: بين القرآن الكريم واللغة العربية.	
	المبحث الثالث: خصائص اللغة العربية.	
	أولاً: سعة اللغة العربية وخصوبتها.	
	ثانياً: اللغة العربية في مرآة علماء الغرب.	

ثالثًا: اللغة العربية والبيان.

رابعًا: لغتنا العربية اليوم.

الفصل الثاني

المفاهيم اللغوية بين الاكتساب والتنمية

المبحث الأول: كيف يكتسب الطفل اللغة:

أولًا : النمو اللغوي.

ثانيًا: اكتساب اللغة.

ثالثًا: العلاقة بين فهم اللغة وتعلمها.

رابعًا: الفرق بين المحاكاة والتقليد.

خامسًا: العلاقة بين نمو المفردات عند الطفل وبين الذكاء.

سادسًا: هل هناك علاقة بين الحالة الانفعالية والوجدانية

للطفل وبين نمو المفردات عنده؟ .

المبحث الثاني: كيفية تنمية لغة الطفل.

الفصل الثالث

القراءة التحليلية (تشخيصها وتعلمها)

المبحث الأول : التحليل الصوتي.

المبحث الثاني : التحليل اللغوي.

المبحث الثالث: التحليل الدلالي.

المبحث الرابع التحليل النحوي.

الفصل الرابع

العلاقات النحوية البلاغية وتطبيقاتها

المبحث الأول: التعريف الإجرائي للعلاقات النحوية البلاغية.

المبحث الثاني: دي سوسير ودراسة العلاقات.

المبحث الثالث: النواحي التطبيقية للعلاقات.

أولاً : اتخاذ هذه العلاقات مدخلاً لتدريس البلاغة.

ثانياً: تناول العلاقات النحوية البلاغية كمهارة لتحليل وتذوق النص الأدبي.

ثالثاً: تناول العلاقات النحوية البلاغية من منظور

تركيبى محدد.

الفصل الخامس

الأخطاء النحوية (مفهومها ، تشخيصها ، تصنيفها)

المبحث الأول: ذبوع الأخطاء النحوية ونشأة النحو.

المبحث الثاني: دراسة الأخطاء النحوية.

المبحث الثالث: أثر الأخطاء النحوية في المعنى.

أ- قد يؤدي الخطأ النحوي إلى غموض الفكرة.

ب - قد يؤدي الخطأ النحوي إلى قلب المعنى

وتشويهه.

المبحث الرابع: دراسة في الأخطاء النحوية الشائعة.

الفصل السادس

الأخطاء الإملائية (تشخيصها وتعلمها)

المبحث الأول : التأصيل النظري لمشكلة الأخطاء

الإملائية.

المبحث الثاني: الدراسات السابقة في الأخطاء
الإملائية وكيفية الانتفاع بها.

الفصل السابع: أدب الطفل العربي
(بدائل جديدة ، وصيغ مقترحة)

المبحث الأول: صيغ بديلة لما تنتجه المصادر الغربية في
مجال أدب الأطفال.

أولاً: استلهام التراث العربي الإسلامي فيما يقدمه للأطفال.
ثانياً: استلهام تعاليم الإسلام ونهجه في تربية الأطفال عند
الكتابة لهم.

ثالثاً: البديل الثالث الذي نطرحه هو أدب الأطفال العربي:
رابعاً: البديل الرابع الذي نطرحه هو أن نقدم قيماً دينية
 واجتماعية نافعة للطفل العربي.

المبحث الثاني: رؤى جديدة حول كيفية تشجيع أدب الطفل
العربي (تنظير وتطبيق).

أولاً: دور الأسرة في تشجيع أدب الطفل العربي.
ثانياً: دور المدرسة في تشجيع أدب الطفل العربي.

وفي المدرسة يمكن إثراء أدب الطفل من خلال.

ثالثاً: كيفية تشجيع الطفل العربي على القراءة.

الفصل الثامن: تعليم التربية الإسلامية وفروعها

المبحث الأول: تدريس التربية الإسلامية.

أولاً: الدين ووظيفته في الحياة.

ثانياً: دور المدرسة في التربية الإسلامية.

المبحث الثاني: توجيهات في الإصلاح والتحديث.

المبحث الثالث: أهداف التربية الإسلامية.

المبحث الرابع: عناصر نجاح تعليم التربية الإسلامية.

المبحث الخامس: الوسائل التعليمية وتعليم التربية

الإسلامية.

المبحث السادس: التقويم في تدريس التربية

الإسلامية.

المبحث السابع : تدريس القرآن الكريم والتفسير.

المبحث الثامن : تدريس الحديث الشريف.

	المبحث الثامن تدريس الفقه الإسلامي.	
	المبحث التاسع : تدريس العقيدة والتوحيد.	
	المبحث العاشر: أهداف التربية الإسلامية.	
	المبحث الحادي عشر: آداب تلاوة القرآن الكريم	
	وتدريسه.	