تعليم اللغة العربيّة

Arabic Language Education

أ. رضا هادي حسون

Professor. Redha Hadi Hassun

قسم اللغة العربية / كلية التربية / الجامعة المستنصرية

rhhwjd@gmail.com

مجلة العلوم الإسلامية
المجلد 4 | العدد 42
www.isscj.edu.iq

Journal of Islamic Sciences
Vol.4 | Issue 42
ISSN: 2225-9732

March 2026

الملخَّص

المقصود بالتعليم اللغويّ هنا تعليم معارف اللغة العربيّة ومهاراتها، في المدارس والجامعات، ولا سيّما في قسم اللغة العربيّة، فتكون اللغة العربيّة فيه مادّة تخصّصيّة، وتتفرّع إلى عدّة موادّ، أبرزها: الصرف والنحو والبلاغة والمعجم والعروض والنقد والأدب في عصوره المختلفة.

وقد أُصيب التعليم اللغويّ بانتكاسات تدريجيّة كبيرة، لأسباب مختلفة كثيرة، أبرزها انتكاسة تغليب الشكل على المضمون التي استفحلت في المدارس والجامعات، بسبب الضغوط الإداريّة، فكان التعليم اللغويّ أشبه بشكل الجسد الذي فارقته روح المضمون.

ويعتمد إحياء (التعليم اللغويّ) على إعادة روح المضمون، بخمسة أصول مترابطة:

١ - التقويم: إجراء اختبارات علميّة دقيقة، تكشف عن الفهم والقدرة التحليليّة، لا عن الحفظ التلقينيّ بلا فهم، مع استبعاد غير المؤهَّلين من الطلبة والمعلّمين، لتحقيق الرصانة العلميّة.

٢ - التمكين: تهيئة بيئة تعليميّة متكاملة، إداريًّا وأكاديميًّا، تضمن استقلال لجان التقويم، وتحمي المعلّمين المتقنين من الضغوط الإداريّة، وتربط المكافأة بالكفاءة لا بالمظاهر.

٣ - التيسير: تسهيل المادّة التعليميّة، بتهذيبها من الزوائد التاريخيّة والخلافات المنهجيّة، والبدء من الأساسيّات المعرفيّة، مع تنظيم الدروس على وفق تسلسل منطقيّ تصاعديّ من السهل إلى الصعب، واستعمال الوسائل التعليميّة الميسِّرة كالتمثيل والتشبيه والتشجير والتحقيل والتشويق والتجسير، لتقريب المعارف وترسيخها.

٤ - التطبيق: تحويل المعرفة النظريّة إلى ممارسة عمليّة، وذلك بربط التكوين العلميّ بالتمرين العمليّ، وإصلاح النمط التعليميّ القائم على التلقين والقراءة الجافّة.

٥ - التنظيم: تخطيط المناهج والموادّ الدراسيّة وعدد الساعات، وتدريج المعارف بطريقة منطقيّة، مع مراعاة الاحتياجات الواقعيّة، لتجنّب العشوائيّة وضياع الوقت والجهد.

Abstract:

The term language education here refers to the teaching of Arabic linguistic knowledge and skills in schools and universities - especially in departments of Arabic language - where Arabic is treated as a specialized field of study. This field branches into several major subjects, most notably: morphology (ṣarf), grammar (naḥw), rhetoric (balāgha), lexicography, prosody (ʿarūḍ), criticism, and literature across its various historical periods.

Language education has suffered significant gradual setbacks for numerous reasons, the most prominent of which is the decline caused by prioritizing form over substance - a problem that became deeply rooted in schools and universities due to administrative pressures. As a result, language education came to resemble a body that had lost the spirit of its meaning.

Reviving language education depends on restoring the spirit of substance through five interrelated principles:

1. Evaluation:

Implementing rigorous scientific assessments that measure comprehension and analytical ability rather than rote memorization. This includes excluding unqualified students and teachers to ensure academic integrity and excellence.

2. Empowerment:

Establishing an integrated educational environment - administratively and academically - that guarantees the independence of evaluation committees, protects competent teachers from administrative pressures, and links rewards to merit and proficiency rather than appearances.

3. Facilitation:

Simplifying instructional materials by refining them from unnecessary historical and methodological excesses, and initiating learning through knowledge zeroing - starting from the fundamental principles of the language. Lessons should be organized in a logi-

cally progressive order, from simple to complex, and employ effective pedagogical tools such as illustration (example - based teaching), analogy, tree diagramming, gridding, storytelling, and bridging to enhance understanding and retention.

4. Application:

Transforming theoretical knowledge into practical competence by connecting academic formation with hands - on training, thereby reforming the prevailing educational pattern that relies on rote learning and passive reading.

5. Organization:

Designing curricula and learning materials, allocating instructional hours, and logically sequencing knowledge, while considering practical needs, to prevent randomness and avoid wasting time and effort.

مجلة العلوم الإسلامية
المجلد 4 | العدد 42
www.isscj.edu.iq

Journal of Islamic Sciences
Vol.4 | Issue 42
ISSN: 2225-9732

March 2026

مدخل

يتدرّج تعليم اللغة العربيّة في سلسلة من المراحل المدرسيّة، والمراحل الجامعيّة. وتُعَدّ مادّة اللغة العربيّة مادّة ثقافيّة عامّة في معظم الأقسام الجامعيّة، باستثناء بعض الأقسام الخاصّة، فتُعَدّ مادّة اللغة العربيّة فيها مادّة مساندة، ولا سيّما في الأقسام الدينيّة والأقسام الإعلاميّة.

وتكون معارف اللغة العربيّة معارف تخصّصيّة في قسم اللغة العربيّة، وتتفرّع إلى الصرف، والنحو، والمكتبة، والمعجم، وفقه اللغة، وعلم اللغة، والبلاغة، والعروض، والأدب الجاهليّ، والأدب الإسلاميّ، والشعر العبّاسيّ، والنثر العبّاسيّ، والأدب الأندلسيّ، والشعر الحديث، والنثر الحديث، والأدب المقارن، والنقد القديم، والنقد الحديث، وتحليل النصّ القرآنيّ، والمهارات الكتابيّة، والنصوص القديمة، والتطبيقات اللغويّة، والتطبيقات الأدبيّة، وأشباهها.

وتشتمل هذه الموادّ الدراسيّة على معارف لغويّة، ومعارف أدبيّة، ومهارات عمليّة، وهي عناصر متكاملة، لا يمكن لطلبة اللغة العربيّة أن يستغنوا عنها، أو عن بعضها، فاكتساب الطلبة لهذه المعارف والمهارات هو الغاية من (تعليم اللغة العربيّة) في المراحل الجامعيّة الأربع.

والغاية في مرحلة الماجستير هي ارتقاء الطالب من درجة اكتساب معارف اللغة العربيّة إلى درجة تحليل هذه المعارف ونقدها، بأن يختار مجالًا بحثيًّا محدَّدًا يتعمّق فيه، ويبدأ بتكوين رؤية بحثيّة مستقلّة، فيُصبح باحثًا في طور التكوين.

والغاية في مرحلة الدكتوراه هي تكوين التخصّص الدقيق، بأن يُنجز الباحث دراسة، تسهم في إثراء معارف اللغة العربيّة، مع امتلاك الباحث قدرة نقديّة عالية، ومنهجيّة صارمة، ورؤية علميّة ناضجة، تؤهّله لأن يكون جزءًا من الوسط الأكاديميّ.

ولا يمكن تحقيق هذه الغايات الكبرى إلّا بعد الاستعانة بالأصول التعليميّة الصحيحة، وإلّا فإنّ (تعليم اللغة العربيّة) سيكون أشبه بالشجرة الجافّة المنخورة الجوفاء، التي لا حياة فيها، ولا عطاء، وهذا هو الواقع المستفحل، بلا استثناء، فلا بدّ لتعليم اللغة العربيّة من نهضة إحياء.

إنّ إحياء (تعليم اللغة العربيّة) واجب في المدارس وفي الجامعات معًا، لكنّ العناية بطالب قسم اللغة العربيّة - في الجامعات - ستكون أكبر من العناية بمن سواه، وذلك لعدّة أسباب، أبرزها أنّ قسم اللغة العربيّة هو القسم الذي يزوّد المدارس والجامعات بمعلّمي اللغة العربيّة.

فإذا أعددنا طلبة ناجحين، فقد أعددنا معلّمين ناجحين، وإذا تساهلنا في إعداد الطلبة الناجحين، فقد خسرنا أجيالًا من المعلّمين الناجحين.

وفي المثل: «إِنَّكَ لَا تَجْنِي مِنَ الشَّوْكِ الْعِنَبَ»(١)، فمن يزرع شوكًا، فلن يحصد إلّا الشوك قطعًا، ومن يزرع عنبًا، فسيحصد العنب، ولو بعد حين.

وكلمة (المعلّم) تُستعمَل للدلالة على (فاعل التعليم)، فليست مقصورة على المعلّم في المرحلة الابتدائيّة، بل تشمل المعلّم في المراحل كلّها، من المرحلة الابتدائيّة إلى مرحلة الدكتوراه، فهي تشمل أيضًا المدرّس في المرحلة المتوسّطة، والمدرّس في المرحلة الإعداديّة، وتشمل أيضًا التدريسيّ في المرحلة الجامعيّة، الذي يُسمّى: (الأستاذ الجامعيّ).

وعبارة (تعليم اللغة العربيّة) ليست مقصورة على تعليم المعارف اللغويّة فقط، كمعارف الصرف والنحو، بل تشمل تعليم معارف اللغة العربيّة كلّها، من لغويّة، وأدبيّة، وتشمل أيضًا المهارات العمليّة، فهي عناصر تعليميّة متكاملة، متآخية متآزرة، وليست متقاطعة متنافرة، كما يتوهّم أكثر الطلبة وبعض المعلّمين، بسبب المنهجيّة السائدة، التي تؤدّي إلى القطيعة المعرفيّة.

ولذلك تجد معظم معلّمي اللغويّات ينفرون من الأدبيّات، ولا سيّما الأدبيّات الحديثة، أعني الأدب الحديث والنقد الحديث، وتجد معظم معلّمي الأدبيّات ينفرون من اللغويّات، ولا سيّما اللغويّات القديمة، أعني الصرف القديم والنحو القديم.

ومن أجل إحياء (تعليم اللغة العربيّة) يجب الاعتماد على أصول علميّة صارمة جدًّا، تتكامل في سبيل تحقيق هذا الإحياء المنشود، فلا يكفي الاعتماد على بعض هذه الأصول، وإهمال ما سواها، فإنّ في التكامل قوّة عظيمة، لا توجد في آحادها.

تَأْبَــى الْـقِـدَاحُ إِذَا اجْتَـمَـعْنَ تَكَسُّرًا وَإِذَا افْـتَـرَقْـنَ تَـكَـسَّـرَتْ أَفْــرَادَا(٢)

الأصل الأوّل - التقويم:

الفروق كثيرة وكبيرة جدًّا بين الوصف المنشود والواقع الموجود، فحين يكون المنشود اتّصاف معلّم اللغة العربيّة بالأهليّة اللغويّة، نجد أنّ معظم معلّمي اللغة العربيّة أبعد ما يكونون عن الأهليّة اللغويّة. ويكفي أن يُشمَلوا بتقويم تطبيقيّ حقيقيّ صارم، ليُكشَف الستار عن تلك الحقيقة

(١) الأمثال، القاسم بن سلّام: ٢٦٤.

(٢) ديوان الطغرائيّ: ١٣٧.

المُرّة، فمعظم معلّمي اللغة العربيّة ليسوا أهلًا لأن يكونوا من طلبة قسم اللغة العربيّة أصلًا، فكيف يُسنَد إليهم تعليم اللغة العربيّة؟!

وفي الحكمة: «فَاقِدُ الشَّيْءِ لَا يُعْطِيهِ»[1]، فمن كان مفتقرًا إلى فهم معارف اللغة العربيّة، ومفتقرًا إلى المهارات العمليّة، فإنّه قطعًا سيكون عاجزًا عن (تعليم اللغة العربيّة).

ويكفي أن يُطلَب من معلّمي اللغة العربيّة - في المدارس والجامعات - قراءة عشر آيات من سورة البقرة مثلًا، ولو مع النظر في المصحف، لتُدرَك هذه الحقيقة المُرّة واضحةً.

بل إنّ كثيرًا من معلّمي اللغة العربيّة يفتقرون إلى المهارة النطقيّة أصلًا، حتّى في قراءة بعض قصار السور، فلا تخلو قراءة أحدهم من أخطاء في نطق بعض الحروف والحركات، فتجد الطالب في حلقات المساجد - وإن كان طفلًا غير عربيّ - أفصح منهم لسانًا في قراءة القرآن، وهم معلّمو اللغة العربيّة، وبعضهم من حملة الشهادات العليا، والألقاب العلميّة.

فإذا كانت أخطاؤهم واضحةً فاضحةً، في قراءة النصوص القرآنيّة، مع أنّ القرآن مخدوم بكلّ وسيلة من وسائل تيسير القراءة، ولا سيّما بالضبط التامّ والتسجيل الصوتيّ، فكيف ستكون أخطاؤهم في قراءة النصوص الأدبيّة، كالمعلّقات والمقامات مثلًا؟!

ولك أن تتصوّر أخطاءهم في تعليم القواعد الصرفيّة والقواعد النحويّة، حين تُدرك يقينًا أنّ معظم معلّمي اللغة العربيّة يغفلون عن معظم الأساسيّات في علمي الصرف والنحو.

ولا خلاف في أنّ هذين العلمين (الصرف والنحو) هما أهمّ علوم اللغة العربيّة[2]، فلا عذر للضعيف فيهما ممّن كُلِّف بتعليم موادّ اللغة العربيّة في المدارس والجامعات، فيشمل بذلك المعلّمين المكلَّفين بتعليم الصرف، والنحو، والمكتبة، والمعجم، وفقه اللغة، وعلم اللغة، والبلاغة، والعروض، والأدب الجاهليّ، والأدب الإسلاميّ، والشعر العبّاسيّ، والنثر العبّاسيّ، والأدب الأندلسيّ، والشعر الحديث، والنثر الحديث، والأدب المقارن، والنقد القديم، والنقد الحديث، والبحث، والمهارات الكتابيّة، وتحليل النصّ القرآنيّ، والنصوص القديمة، والتطبيقات اللغويّة، والتطبيقات الأدبيّة، وأشباهها من معارف اللغة العربيّة.

وحين يكون المنشود اتّصاف الطالب بالأهليّة اللغويّة التي تناسب المرحلة الدراسيّة، نجد أنّ المستوى اللغويّ لمعظم طلبة الجامعات - مثلًا - أدنى من المستوى اللغويّ الذي يجب أن يكون

(١) تفسير القرآن الحكيم، محمّد رشيد رضا: ٤٠٥/١.

(٢) ينظر: المثل السائر، ابن الأثير الكاتب: ٤١/١ - ٥٠.

عليه طالب المرحلة المتوسّطة، بل إنّ مستوى بعض طلبة الجامعات أدنى من المستوى اللغويّ الذي يجب أن يكون عليه طالب المرحلة الابتدائيّة.

وهذا أمر واضح كلّ الوضوح في مستويات معظم طلبة قسم اللغة العربيّة، فما بالك بمستويات من سواهم من طلبة الأقسام الجامعيّة الأخرى، بل بمستويات من سواهم من طلبة المدارس المتوسّطة والمدارس الإعداديّة؟!

والعجيب الغريب أن تجد بعض طلبة الأقسام العلميّة، كطلبة قسم الحاسبات مثلًا - بل بعض طلبة المدارس المتوسّطة وبعض طلبة المدارس الإعداديّة - أفضل حالًا في المستوى اللغويّ من معظم طلبة قسم اللغة العربيّة، بل ربّما تجد بعضهم أقرب إليها من بعض معلّمي اللغة العربيّة في المدارس والجامعات.

ولذلك يجب الاعتماد على (التقويم) اعتمادًا علميًّا حقيقيًّا، بلا أدنى مجاملة، وبلا أدنى تساهل، وبلا أدنى تسويف، للكشف عن المستويات الحقيقيّة للطلبة والمعلّمين.

وفي المثل: «إِنَّ دَوَاءَ الشَّقِّ أَنْ تَحُوصَهُ»[1]، أي: إذا رأيت الشقّ في الثوب مثلًا، فبادر إلى إصلاحه بالخياطة، قبل تفاقمه، فلا تستسهل وجود الشقّ، ولا تتأخّر في الإصلاح، لكيلا يتفاقم ويتّسع بعد ذلك، ويصعب عليك الإصلاح[2].

وتُستعمَل كلمة (التقويم) بمعنيين مقصودين، يُكمّل الثاني منهما الأوّل[3]:

١ - التقويم بمعنى بيان القيمة العلميّة للمقوَّم، بإجراء الامتحان الحقيقيّ الصارم، الذي يكشف عمّن تكون قيمته العلميّة بالمستوى المطلوب، وعمّن لا تكون قيمته العلميّة كذلك.

٢ - التقويم بمعنى تعديل المستوى العلميّ، بشمول المقوَّم بالتعليم اللازم لرفع مستواه العلميّ، ثمّ شموله بإعادة الامتحان، إلى أن يتمكّن من بلوغ المستوى العلميّ المطلوب.

والتقويم بحسب المقوَّم على أربعة فروع:

١ - تقويم معلّم اللغة العربيّة - في المدارس والجامعات - ويكون التقويم في صورتين:

أ - امتحان معلّم اللغة العربيّة، قبل تكليفه بتعليم اللغة العربيّة، فإن نجح في الامتحان بدرجة تؤهّله لمهمّة تعليم اللغة العربيّة، فإنّه يُكلَّف بها في المرحلة التي تناسب درجة نجاحه، وبخلافه

(١) الأمثال: ١٥٣.

(٢) ينظر: التمثيل والمحاضرة، الثعالبيّ: ٣٨.

(٣) ينظر: معجم اللغة العربيّة المعاصرة، د. أحمد مختار عمر: ١٨٧٥/٣.

يُحال بينه وبين تعليم اللغة العربيّة، إلى أن ينال الدرجة الكافية للتكليف.

ب - تحويل معلّم اللغة العربيّة الضعيف، إلى طالب في قسم اللغة العربيّة، بحسب المستوى الذي وصل إليه، فيُشمَل بالتعليم والامتحان، كسائر طلبة هذا القسم، إلى أن يصل إلى المستوى الذي يؤهّله لأن يرتقي إلى مرتبة معلّم اللغة العربيّة، فإن نجح في ذلك، فقد استحقّ هذه المرتبة، وإن أخفق في الوصول، فإمّا أن يبقى طالبًا إلى أن يصل إلى المستوى المطلوب، أو يُنقَل إلى مجال علميّ آخر يناسبه، أو يُحوَّل إلى موظَّف إداريّ، فلا تساهل في هذا الأمر، ولا مجاملة.

٢ - تقويم الطالب في قسم اللغة العربيّة، ويكون التقويم في صورتين:

أ - امتحان الطالب قبل قبوله في قسم اللغة العربيّة، لأنّ معارف اللغة العربيّة معارف تخصّصيّة، في قسم اللغة العربيّة، فلا يمكن الاستغناء عنها، ولا التساهل فيها، ولذلك يجب أن يكون الامتحان صارمًا جدًّا، وليس امتحانًا شكليًّا، فإن نجح في الامتحان، فقد استحقّ القبول في قسم اللغة العربيّة، وإلّا فليبحث عن قسم آخر يناسب مستواه العلميّ.

إِذَا لَمْ تَسْتَطِعْ شَيْئًا فَدَعْهُ وَجَاوِزْهُ إِلَى مَا تَسْتَطِيعُ[1]

لقد جرّأ التساهل كثيرًا من الطلبة على التقديم إلى قسم اللغة العربيّة، وهم لا يعرفون معظم الأساسيّات اللغويّة، ولا يكادون يُتقنون شيئًا من المهارات العمليّة، ولولا الاتّكال على سؤال الإنشاء الشكليّ، وأسئلة الأدب المقاليّة، لما نجحوا - ولو زحفًا - في مادّة اللغة العربيّة، في المرحلة الإعداديّة، ولذلك يجب إجراء التقويم الصارم قبل القبول.

ومن قبيل ذلك ما يتعلّق بقبول طلبة الدراسات العليا في الماجستير والدكتوراه، فيجب أن يكون الامتحان قبل القبول صارمًا جدًّا، ويجب أن يكون النجاح شرطًا في القبول، وبخلافه لا يصحّ قبول الطالب المتقدّم، ولو أخفق ألف مرّة، فلا تساهل في هذا المقام.

ب - امتحان طالب قسم اللغة العربيّة قبل ترقيته إلى مرحلة متقدّمة، ليكون في المرحلة الدراسيّة المناسبة لمستواه، فإن استحقّ النجاح، فلا إشكال في ترقيته، وإن أخفق في ذلك، فإمّا أن يُنقَل إلى مجال آخر يناسبه، أو يبقى مطالبًا بالموادّ الدراسيّة التي أخفق فيها، إلى أن يصل إلى المستوى المطلوب، مهما طالت مدّة الإخفاق، فلا مجال للتساهل هنا، فما الفائدة من مطالبة الطالب بإعادة دراسة المادّة شكليًّا فقط، ثمّ التساهل في تصحيح الجواب الامتحانيّ؟!

(١) شعر عمرو بن معدي كرب الزبيديّ: ١٤٥.

٣ - تقويم الطالب في الأقسام الخاصّة، ولا سيّما في الأقسام الدينيّة والأقسام الإعلاميّة، ويكون التقويم في صورتين:

أ - امتحان الطالب قبل قبوله في هذه الأقسام، لأنّ المعارف اللغويّة فيها معارف مساندة، فلا يمكن الاستغناء عنها، ولا التساهل فيها، ولذلك يجب أن يكون الامتحان صارمًا، وليس امتحانًا شكليًّا، فإن نجح في الامتحان، فقد استحقّ القبول في أحد هذه الأقسام، وإلّا فليبحث عن قسم آخر يناسب مستواه العلميّ.

ب - امتحان الطالب في هذه الأقسام قبل ترقيته إلى مرحلة متقدّمة، ليكون في المرحلة المناسبة، فإن استحقّ النجاح، فلا إشكال في ترقيته، وإن أخفق في ذلك، فإمّا أن يُنقَل إلى مجال آخر، أو يبقى مطالبًا بالموادّ الدراسيّة التي أخفق فيها، إلى أن يصل إلى المستوى المطلوب، مهما طالت مدّة الإخفاق، فلا مجال للتساهل هنا.

٤ - تقويم طالب المدرسة، المشمول بدراسة مادّة اللغة العربيّة، بامتحانه في هذه المادّة في كلّ مرحلة دراسيّة، ولكن بمستوًى أقلّ صرامة من مستوى الامتحانات الجامعيّة، لأسباب، أبرزها:

أ - مستوى المرحلة المدرسيّة أقلّ من مستوى المرحلة الجامعيّة، فالمرحلة المدرسيّة مرحلة تهيئة، والمرحلة الجامعيّة مرحلة تنمية، ففي المدرسة تمهيد وتأسيس، وفي الجامعة تطوير وتخصيص.

ب - المرحلة المدرسيّة ليست مقصورة على معارف اللغة العربيّة، فمادّة اللغة العربيّة هي إحدى موادّ المرحلة المدرسيّة، مع موادّ دراسيّة أخرى مختلفة، أبرزها: الدين، والتاريخ، والجغرافيا، والاقتصاد، والاجتماع، والفيزياء، والرياضيّات، والكيمياء، والأحياء، والإنجليزيّة.

وفي هذا المقام أقترح إنشاء مدارس خاصّة، بعد المرحلة الابتدائيّة، تكون الدراسة فيها تخصّصيّة خالصة، فلا يدرس الطالب فيها أيّ مادّة غير تخصّصيّة، مدّة ستّ سنوات، ليكون مؤهَّلًا للدراسة الجامعيّة التخصّصيّة، منها (مدرسة اللغة العربيّة)، وتكون بمثابة مستوًى تمهيديّ متقدّم للدراسة في (قسم اللغة العربيّة)، وهكذا في سائر التخصّصات.

ج - معظم الطلبة سيتوجّهون إلى أقسام أخرى مختلفة، لا تعتمد على مادّة اللغة العربيّة، لا اعتمادًا تخصّصيًّا، ولا حتّى اعتمادًا مساندًا، فباستثناء قسم اللغة العربيّة، وبعض الأقسام الخاصّة - ولا سيّما الأقسام الدينيّة، والأقسام الإعلاميّة - لا يحتاج الطالب في الأقسام الأخرى

عمومًا إلى معارف اللغة العربيّة، إلّا من (الناحية الثقافيّة العامّة)، ومعلوم أنّ جهل الطالب في مجال معارف اللغة العربيّة لن يحول دون إتقان المعارف العلميّة الأخرى، كالطبّيّة والهندسيّة والفيزيائيّة والكيميائيّة، وسائر المعارف الأخرى.

ولا ريب في أنّ الثقافة اللغويّة مطلوبة لكلّ ناطق بالعربيّة، ولا سيّما أنّها لغة القرآن الكريم، ولغة التراث العربيّ، ولكنّنا اليوم في مقام الضيق، لا في مقام السعة، فلا بدّ من تقديم الأهمّ على المهمّ قطعًا، فليس من الحكمة الاشتغال بتعليم الطبيب والمهندس والكيميائيّ والفيزيائيّ مهارات اللغة العربيّة، إذا كان معلّم اللغة العربيّة نفسه يفتقر إليها؟!

يَا أَيُّهَا الرَّجُلُ الْمُعَلِّمُ غَيْرَهُ هَلَّا لِنَفْسِكَ كَانَ ذَا التَّعْلِيمُ(١)

ويجب أن يكون امتحان التقويم منوَّعًا، ليكشف عن المستوى الحقيقيّ للمقوَّم، في المعارف اللغويّة والمعارف الأدبيّة والمهارات العمليّة، كامتحان قراءة النصّ المكتوب منطوقًا، وامتحان كتابة النصّ المسموع مضبوطًا، وامتحان المحادثة الفصيحة، وامتحان إنشاء النصّ، وامتحان تحليل النصّ، صوتيًّا واشتقاقيًّا وصرفيًّا ونحويًّا ودلاليًّا وبلاغيًّا ونقديًّا، وغيرها من الامتحانات التي تكشف عن المستويات الحقيقيّة الواقعيّة للطلبة والمعلّمين.

ومن أطيب ثمار (التقويم الصارم) الكشف عن الطلبة المبدعين في قسم اللغة العربيّة، وهم قلّة قليلة في كلّ مرحلة دراسيّة تقريبًا، يستحقّون العناية الخاصّة، بأن يكونوا شعبة شرف، لتطوير معارفهم النظريّة ومهاراتهم العمليّة، وإعدادهم للدراسات العليا مستقبلًا.

وليس من المبالغة في شيء إذا قيل: إنّ المستوى العلميّ لبعض هؤلاء الطلبة المبدعين أعلى بكثير من المستوى العلميّ لبعض معلّمي قسم اللغة العربيّة، وهذا واضح جدًّا في معظم المعلّمين الذين التحقوا بوظيفة التعليم الجامعيّ حديثًا، وهم أحوج من الطلبة المبدعين إلى التقويم الصارم، للكشف عن مستوياتهم العلميّة الحقيقيّة، فإمّا أن يُستبعَدوا من وظيفة التعليم الجامعيّ، ويُحوَّلوا إلى طلبة في قسم اللغة العربيّة، أو يُحوَّلوا إلى موظَّفين إداريّين.

ولقد مُني التعليم الجامعيّ بخسارتين فادحتين: تقاعد كبار المعلّمين، وتوظيف حملة الشهادات غير المؤهَّلين، ولا سيّما من خرّيجي الجامعات الأهليّة.

(١) شعر المتوكّل الليثيّ: ٢٨٣.

إنّ الدعوة إلى إجراء الامتحانات الحقيقيّة الصارمة إنّما ترجع إلى الإيقان بأنّ معظم الامتحانات الشائعة هي امتحانات شكليّة، لا يمكن أن تكشف عن المستويات الحقيقيّة، ولا سيّما في قسم اللغة العربيّة، ومن نتائجها السيّئة تخرُّج أمثال هؤلاء غير المؤهَّلين.

ومن أبرز العيوب الخاصّة بصياغة الأسئلة الامتحانيّة الشكليّة، التي تؤدّي إلى النجاح الزائف، في امتحانات المراحل الجامعيّة الأربع، في قسم اللغة العربيّة:

١ - سؤال الاختيارات، المفروض عمدًا، لرفع الدرجة من دون استحقاق، لضمان نجاح الطلبة، ويُقبَل الجواب بكتابة رمز الإجابة الصحيحة فقط، ولذلك يستطيع الطالب الضعيف الحصول على درجة عالية بسهولة، في هذا السؤال، بالنظرة السريعة في دفتر غيره، أو بإشارات متّفَق عليها من قبل، فهو أكثر سؤال يمكن أن يتّكل الطالب الضعيف فيه على أسلوب الغشّ.

٢ - عدم شمول الأسئلة لمعظم المعارف الأساسيّة المطلوبة من مفردات المادّة الامتحانيّة، كأن يحصل تركيز على بعض الجوانب، مع إهمال ما سواها، أو التقليل من نسبتها في الأسئلة، ولا سيّما عند التركيز على الجوانب السهلة، واستبعاد الجوانب الصعبة.

٣ - التركيز على وسيلة الحفظ، واستبعاد وسيلة الفهم، فلا يكشف السؤال عن قدرة الطالب على الفهم والضبط والتحليل والاستنباط، بل يكشف عن قدرته على الحفظ فقط، ذلك الحفظ الذي لا يلبث الطالب فيه أن ينسى كلّ ما حفظه بعد الامتحان بقليل.

ثمّ تأتي عيوب التصحيح، أي: تصحيح إجابات الطلبة، لتزيد الامتحان ضعفًا، فوق الضعف الذي أحدثته عيوب صياغة الأسئلة، ومن أبرزها:

١ - عدم تقسيم الدرجات، على وفق منهج علميّ صارم دقيق.

٢ - عدم تصحيح الإجابات، على وفق منهج علميّ صارم دقيق.

ومن آثار ذلك أن تجد المصحّح يزيد في درجات التصحيح، وقد يُضطرّ إلى الزيادة في درجات السعي، لتمكين الطلبة من النجاح الشكليّ الزائف، والعجيب الغريب أنّهم يُسمّون هذه الزيادة: (مساعدة)، وهي في الحقيقة: (مخادعة)، تساعد على تزييف (التقويم اللغويّ)!

ومثل هذا التزييف في مجال (التقويم اللغويّ) كمثل تزييف نتائج التحليل الطبّيّ، لتطييب خاطر المريض، لكيلا يحزن، إذا أدرك خطورة مرضه، فينخدع الطبيب بهذا التزييف، فلا يصف دواء مناسبًا للمريض، وينخدع المريض، فلا يتحرّى العلاج عند الطبيب.

والتزييف في مجال (تعليم اللغة العربيّة) ليس بأقلّ ضررًا من التزييف في المجالات الأخرى، لأنّ صرح الوطن يُبنى بسواعد أبنائه كلّهم، ولذلك تكون العناية بنهضة تعليم اللغة العربيّة صورة جزئيّة من صور العناية بنهضة الوطن، فالطبيب يحتاج إلى المهندس، والمهندس يحتاج إلى الطبيب، وهما يحتاجان إلى المعلّم، والمعلّم يحتاج إليهما، وهؤلاء الثلاثة يحتاجون إلى الآخرين من أبناء الوطن، فلا يجوز التفريط بأيّ ساعد من سواعد خدمة الوطن.

فمن لم يصلح لتعليم اللغة العربيّة سيصلح لمجال آخر من التعليم، أو لمجال خارج التعليم، والمساعدة الحقيقيّة إنّما تكون بوضع كلّ فرد في الموضع الذي يستطيع به خدمة الوطن.

الأصل الثاني - التمكين:

من أبرز فوائد (التقويم الصارم) إنقاذ قسم اللغة العربيّة من وباء الضعف اللغويّ، باستبعاد الطلبة الذين لا يستحقّون القبول فيه، بالاعتماد على معايير صارمة، أبرزها:

أ - يجب ألّا تقلّ درجة الطالب - المتقدّم إلى قسم اللغة العربيّة - في امتحان مادّة اللغة العربيّة في الصفّ السادس الإعداديّ، عن خمس وسبعين، وفي حالة التنافس تُرفَع إلى ثمانين.

ب - يجب إجراء عدّة اختبارات استكشافيّة صارمة للطلبة المتقدّمين إلى قسم اللغة العربيّة، منها اختبار الأساسيّات، الواردة ضمن مفردات مادّة اللغة العربيّة، في المراحل المدرسيّة، ومنها اختبار المهارات، ولا سيّما مهارة الاستماع، ومهارة التحدّث، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة، ومنها اختبار (الفخّ الكاشف)، وهو اختبار شفهيّ، يكشف عن الطلبة الذين لا يستحقّون الانتساب إلى قسم اللغة العربيّة، في دقيقة واحدة.

ويقوم هذا الاختبار على تخيير الطالب بين إجابتين غير صحيحتين، أو أكثر، فإذا كان مستوى الطالب جيّدًا، فإنّه سيتنبّه على وجود (الفخّ)، فلا يقع فيه، أمّا إذا كان مستوى الطالب ضعيفًا، فإنّه سيقع في (الفخّ) بكلّ سهولة، فيتّضح ضعفه اللغويّ بالدليل القاطع.

فمثلًا يسأل المعلّمُ الطالبَ عن كلمة (مِفْتَاح): أهي فعل ماضٍ أم فعل مضارع؟ فيخيّره بين إجابتين غير صحيحتين، فإذا كان مستوى الطالب جيّدًا، فإنّه لن يقع في (الفخّ)، ولذلك سيقول: كلمة (مِفْتَاح) ليست فعلًا أصلًا، بل هي اسم. أمّا إذا كان مستوى الطالب ضعيفًا، فإنّه سيختار واحدة من هاتين الإجابتين غير الصحيحتين، فيقولون مثلًا: فعل ماضٍ.

ثمّ يسأل المعلّمُ الطالبَ الضعيفَ مرّة ثانية، عن كلمة (مِفْتَاح) نفسها: أهي جمع مذكّر

سالم أم جمع مؤنّث سالم؟ والإجابتان غير صحيحتين، لكنّه سيختار واحدة من هاتين الإجابتين، غافلًا عن أنّ كلمة (مِفْتَاح) اسم مفرد، وليست جمعًا، مع أنّه في جواب السؤال السابق اختار كونها فعلًا ماضيًا، فكيف تكون فعلًا واسمًا في وقت واحد؟!

ثمّ يسأله المعلّم مرّة ثالثة، عن كلمة (مِفْتَاح) نفسها: أهي من الأسماء الخمسة أم من الأفعال الخمسة؟ والإجابتان غير صحيحتين، ومع ذلك سيختار إحدى هاتين الإجابتين.

وهذا الطالب وأمثاله من الطلبة لا يستحقّون أن يحلموا بالقبول في قسم اللغة العربيّة، ما داموا بهذا المستوى اللغويّ الضعيف جدًّا، بل لا يستحقّون أن يُقبَلوا في الدراسة الإعداديّة أصلًا، ولذلك وجب تحقيق (التقويم الصارم) لاستبعادهم من قسم اللغة العربيّة قطعًا.

وفي المثل: «حَسْبُكَ مِنَ الْقِلَادَةِ مَا أَحَاطَ بِالْعُنُقِ»[1]، يُضرَب للقليل المغني عن الكثير، فيكفي قسم اللغة العربيّة أن يستقبل عشرة طلبة متقنين، فهؤلاء خير من مئتي طالب ضعيف.

ومن أبرز فوائد (التقويم الصارم) أيضًا إنقاذ قسم اللغة العربيّة من المعلّمين الجامعيّين الذين لا يستحقّون العمل فيه، وذلك بإجراء اختبارات استكشافيّة دقيقة صارمة، لمعرفة مستوياتهم الحقيقيّة في معارف اللغة العربيّة ومهاراتها العمليّة.

وكذلك تجب معرفة مستوياتهم الحقيقيّة في التعليم الجامعيّ، فقد يكون أحدهم عالمًا في الصرف والنحو والبلاغة، وحافظًا للشعر العربيّ، وناظمًا وكاتبًا وناقدًا، ولكنّه عاجز عن التعليم الصحيح، فيحتاج إلى تدريب صحيح صارم، لتحويله من عالم إلى معلّم.

فإذا تحقّق (التقويم الصارم)، فإنّه سيكون الخطوة الأولى لإحياء (تعليم اللغة العربيّة)، باستبعاد الطلبة والمعلّمين الذين لا يستحقّون الانتساب إلى قسم اللغة العربيّة، إلى أن يجتهدوا في اكتساب معارف اللغة العربيّة ومهاراتها، ليكونوا أهلًا لهذا الانتساب.

لكنّ الآفات الكثيرة - التي أصابت الواقع التعليميّ - تحول دون تحقيق (التقويم الصارم). وأبرز آفة أصابت الواقع التعليميّ هي آفة (التظاهر)، تلك الآفة التي استفحلت في المدارس والجامعات، فكانت أشبه بداء (السرطان) الذي استفحل في جسد المريض.

فلا فائدة تُرجى من أيّ تقويم، إذا وقع تحت تأثير آفة (التظاهر)، لأنّ التقويم حينئذ سيكون نتيجة من نتائج (التمثيل التواطئيّ)، والدعوى الفارغة، التي لا مصداق لها في الواقع، بمعنى أنّ

(١) التمثيل والمحاضرة: ٣١٤.

لجنة التقويم مثلًا ستتظاهر بأنّها تُجري امتحانًا صارمًا، وستتظاهر بأنّها تجري تصحيحًا دقيقًا للإجابات، لكنّها في الواقع لا تفعل ذلك، بل تتساهل كلّ التساهل.

وبذلك يتحوّل (التقويم) - بسبب آفة (التظاهر) - من وسيلة للكشف عن ضعف واقع تعليم اللغة العربيّة، في المدارس والجامعات، إلى وسيلة لمدح هذا الواقع، ومن وسيلة لإزاحة هذا الركام عن كاهل (تعليم اللغة العربيّة)، إلى وسيلة لتخليد هذا الركام الثقيل.

ولهذا التساهل في (التقويم) عدّة أسباب، أبرزها سببان:

١ - وجود خلل في (لجنة التقويم) يحول دون إجراء (التقويم الصارم)، فثمّة صفات يجب أن تتّصف بها لجنة التقويم، أبرزها: العلم والحياد والشجاعة والصدق والأمانة والإخلاص، فإذا انعدمت هذه الصفات جزئيًّا أو كلّيًّا، كان لذلك الانعدام أثر سيّء في إجراء التقويم الصارم، ولا سيّما إذا كان بعض أفراد اللجنة أو كلّهم من الواقعين تحت تأثير آفة (التظاهر).

٢ - وجود ضغوط إداريّة تحول دون تحقيق (التقويم الصارم)، لأنّ الأهمّ من الناحية الإداريّة هو التوفيق بين أعداد الطلبة وأعداد المقاعد الدراسيّة، والتوفيق بين أعداد المعلّمين وأعداد الطلبة، وتحقيق ساعات النصاب الدراسيّة، ودفع الطلبة لأقساط الأجور الدراسيّة.

فإذا كشف (التقويم الصارم) عن ضعف عدد كبير من المعلّمين، وأدّى هذا إلى تحويلهم من معلّمين إلى طلبة، أو إلى موظَّفين إداريّين، فستحصل مشكلات إداريّة، ولا سيّما في هيكلة أعداد الطلبة وأعداد المعلّمين وأعداد الموظَّفين الإداريّين، وفي منح المعلّمين المستبعَدين الرواتب، أو تقليلها، أو قطعها عنهم، وفي البحث عن البدلاء الداخليّين والخارجيّين، الذين سيُكلَّفون بتعليم الطلبة في المدارس والجامعات، بعد استبعاد المعلّمين المخفقين من وظيفة التعليم.

وإذا كشف (التقويم الصارم) عن ضعف معظم الطلبة، بحيث يجب استبعاد بعضهم من القبول أصلًا، ويجب إرجاع بعضهم إلى مرحلة أدنى من المرحلة التي هم عليها، فستحصل مشكلات إداريّة، ولا سيّما في هيكلة أعداد الطلبة في الأقسام والمراحل والشعب.

ولذلك يمكن أن تحصل ضغوط إداريّة، للحيلولة دون تحقيق (التقويم الصارم)، فبدلًا من استبعاد الطلبة الذين لا يستحقّون الانتساب إلى قسم اللغة العربيّة، تحصل ضغوط إداريّة تحول دون تحقيق (التقويم الصارم)، لأنّ الأهمّ من الناحية الإداريّة هو المحافظة على الشكل، وإن أدّت هذه المحافظة إلى تجاهل المضمون الحقيقيّ.

والحيلولة دون تحقيق (التقويم الصارم) لا تستلزم عدم إجراء أيّ تقويم، بل يمكن إجراء تقويم شكليّ غير حقيقيّ، مع الضغط الإداريّ الخفيّ على لجنة التقويم للتساهل التامّ، وبذلك تحقّق الجهات الإداريّة هدفين: التفاخر بإجراء التقويم، وإبطال التأثير الحقيقيّ للتقويم، كمن يتظاهر بالكرم في استقبال الضيف، ويصوّر مشاهد الاستقبال بحفاوة، ليتفاخر بإكرامه، ولكنّه يدسّ السمّ في طعام الضيف، ويقطع التصوير عن نتائج هذا الكرم، فهذا تناقض إداريّ صارخ.

ومن أوضح الأمثلة الدالّة على التناقضات الإداريّة - بسبب آفة (التظاهر) - أن تجد عناية إداريّة كبيرة بحثّ المعلّمين على تسجيل غيابات الطلبة، وكتابة التقريرات، ومساءلة المعلّمين المقصّرين في هذا المجال، ولكن بعد هذا كلّه لا يُعمَل إداريًّا بمقتضى التقريرات المرفوعة، حتّى لو غاب الطالب عن المحاضرات كلّها.

وفي المثل: «أَسْمَعُ جَعْجَعَةً وَلَا أَرَى طِحْنًا»[1]، أي: أسمع صوت الرحى، ولكنّني لا أرى شيئًا مطحونًا، وأسمع صوتًا مزعجًا، ولا أرى عملًا نافعًا[2]، وهكذا هو الواقع المستفحل.

وفي هذا التساهل العجيب إهمال واضح للمنافع المقصودة من (حضور الطلبة)، ولا سيّما اكتساب المهارات العمليّة، التي هي من أطيب ثمار (تعليم اللغة العربيّة).

فإذا جاز أن يغيب الطالب عن المحاضرات كلّها، ثمّ يحضر فجأة قبل تثبيت الدرجات، ويختلق عذرًا واهيًا، ليُمنَح درجة سعي في كلّ مادّة، لم يسعَ فيها لحظة واحدة، مع التحذير الإداريّ من إعطائه درجة يائسة، كما يُسمّونها، ثمّ ينجح في الامتحانات النهائيّة، بعد منحه خمس عشرة درجة مجانيّة، بعنوان (معالجة الحالات الحرجة)، فلماذا إذن يلتزم طلبة آخرون بالحضور اليوميّ، ولماذا يُعطى المعلّمون الرواتب، إذا كانت جهودهم زائدة، بلا فائدة؟!

فبسبب تغليب الشكل على المضمون - بتأثير آفة (التظاهر) - صارت الغاية في المدارس والجامعات هي تحقيق الشكل الظاهريّ للامتحانات، مع قصر العناية الإداريّة على تأدية الطقوس الامتحانيّة الشكليّة البحتة، وصرف الأنظار الإداريّة عن تحقيق المضمون الحقيقيّ المقصود من إجراء هذه الامتحانات، وهو (تقويم التحصيل العلميّ).

وقد يكون صرف النظر بسبب الإهمال غير المقصود، لكثرة المشاغل الإداريّة، أو بسبب أنّ الطقوس الامتحانيّة الشكليّة هي التي يمكن رصدها إداريًّا بالإحصاءات والتقريرات.

(١) الأمثال: ٣٢١.

(٢) ينظر: الأمالي، أبو عليّ القاليّ: ٢١٦/١.

وقد يكون صرف النظر بسبب الإهمال المقصود، لأنّ تحقيق المضمون الحقيقيّ سيؤدّي إلى الكشف عن إخفاق معظم الطلبة في الامتحانات، وهذا الإخفاق سيؤدّي إلى مشكلات إداريّة شكليّة، يمكن أن تحرم أصحاب المناصب الإداريّة من مناصبهم، ولذلك يُستعان بالترغيب والترهيب والترقيع والتلفيق، لتحقيق النجاح الزائف لمعظم الطلبة.

إنّ مثل النجاح الزائف كمثل بناء القصر على الرمال، والاغتراف من النهر بغربال، فمن جهة الشكل توجد صورة بناء، وتوجد صورة اغتراف، ولكن من جهة المضمون لن يثبت قصر على رمال، ولن يُحفَظ ماء في غربال، فالنجاح الزائف صورة من صور (بيع الوهم). فالعجب كلّ العجب من تفاخر أولئك المتبجّحين بهذا النجاح الزائف!

فَـوَا عَـجَبَـا! كَـمْ يَـدَّعِـي الْـفَـضْـلَ نَـاقِـصٌ وَوَا أَسَـفَـا! كَـمْ يُـظْـهِـرُ النَّـقْـصَ فَـاضِـلُ[1]

والعجب كلّ العجب من تحريف معنى (التقويم) عن أصله الصحيح، بسبب تأثير آفة (التظاهر)، فمثلًا صار تقويم أداء (الأستاذ الجامعيّ) قائمًا على معايير شكليّة جديدة، بعيدة كلّ البعد عن الرصانة العلميّة، والمهارة التعليميّة، والأخلاق الوظيفيّة.

ومن أخطر هذه المعايير الجديدة أن تكون البحوث العلميّة منشورة في المجلّات المفهرَسة ضمن المستوعبات العالميّة، وقد أدّى العمل بهذا المعيار إلى تدنّي درجات تقويم أداء كثير من معلّمي قسم اللغة العربيّة، لعدّة أسباب، أبرزها:

١ - وجوب دفع مبلغ كبير جدًّا من المال بالدولار، قد يصل إلى ألفي دولار للبحث الواحد، فلك أن تقدّر الثروة الماليّة التي سيخسرها الوطن، بالعملة الصعبة، وتذهب إلى جهات أجنبيّة، فلماذا لا تبقى هذه الثروة الماليّة الكبيرة في الوطن، لرفع المستوى الاقتصاديّ، بتشجيع النشر في المجلّات المحلّيّة، بدلًا من المجلّات الخارجيّة، ولا سيّما في الأقسام الإنسانيّة؟!

٢ - وجود مجلّات مفترِسة غير موثوقة، فيخسر الباحث المال والجهد والتقويم معًا، لأنّه لم يستطع التمييز بين المجلّات الموثوقة والمجلّات غير الموثوقة.

٣ - وجوب ترجمة البحوث إلى لغة أجنبيّة غالبًا، ولا سيّما الإنجليزيّة، فإذا كان البحث في علم الصرف العربيّ مثلًا، فإنّ الخسارة ستزيد، لأنّ الباحث الصرفيّ لن يستطيع غالبًا ترجمة مضمون بحثه بنفسه إلى اللغة الإنجليزيّة، فيُضطرّ إلى الاستعانة بمترجم، والمترجم في الغالب

(١) سقط الزند، المعرّيّ: ١٩٤.

لن يفهم مضمون البحث الصرفيّ، فيقع الخطأ في الترجمة قطعًا، ثمّ تكون القطيعة العلميّة بعد نشر هذا البحث في تلك المجلّات الأجنبيّة، فالناطق باللغة الإنجليزيّة لن يُعنى بالبحث الصرفيّ العربيّ، ولن يفهمه أصلًا، والناطق باللغة العربيّة لن يفهم هذا البحث المكتوب باللغة الإنجليزيّة، هذا إن اطّلع عليه أصلًا، فالحاصل من كلّ ذلك خسارة المال والجهد والعلم.

٤ - معظم المجلّات المفهرَسة تُعنى باللسانيّات الحديثة، ولا تُعنى بالعلوم القديمة كالصرف مثلًا، ففي الغالب تُرفَض البحوث الصرفيّة، لأنّها لم تُكتَب على وفق الطريقة اللسانيّة الحديثة.

ومن المعايير الجديدة في تقويم أداء الأستاذ الجامعيّ أن يتبرّع بالمال، أو يذهب في زيارة لدار الأيتام، أو دار المسنّين، أو يمارس بعض الأعمال التطوّعيّة، مع التقاط الصور لتوثيق تلك الأعمال، كأن يشارك في حملات التشجير، وحملات الترميم، والتبرّع بالأجهزة والكتب.

ففي خضمّ هذه المعايير الشكليّة - بتأثير آفة (التظاهر) - مُحيت الصورة الحقيقيّة العلميّة التعليميّة الخُلُقيّة النقيّة الأصيلة للأستاذ الجامعيّ، وطُبِعت فوقها صورة تمثيليّة زائفة هجينة، لا تمتّ بأدنى صلة إلى تلك الصورة الأصيلة.

ولذلك وجب تحقيق (التمكين)، لتحقيق الغاية المنشودة (إحياء تعليم اللغة العربيّة)، بمعنى وجوب تمكين لجنة (التقويم الصارم) من العمل على تحقيق تلك الغاية المنشودة.

وتحقيق (التمكين) يمكن أن يشجّع المعلّمين المتقنين على العودة إلى الصرامة في التقويم، فكثير منهم يتذرّعون بذريعة انعدام (التمكين)، فيستسلمون لآفة (التظاهر)، حين يرون أنّ نجاح الطالب الضعيف مضمون قطعًا، حتّى لو غاب عن الدروس كلّها، فيكفي أن يحضر أيّام الامتحانات النهائيّة فقط، ويرتدي الزيّ الرسميّ الموحَّد، ويكتب ما يخطر في باله، وإن لم يكن صحيحًا، بأن يكتب بضعة أسطر في جواب كلّ سؤال، ليضمن النجاح.

ولذلك يكون هؤلاء المعلّمون المتقنون بين ثلاثة خيارات:

١ - المحافظة على الرصانة والصرامة في التعليم والتقويم معًا، بأن يكون التعليم قائمًا أساسًا على الفهم والتطبيق، لا على التلقين بلا فهم، ويكون التقويم قائمًا أساسًا على الفهم والتطبيق.

وفي هذه الحالة سيواجه المعلّم المتقن المشكلات المفتعَلة، التي سيُثيرها الطلبة المخفقون، وتسارع إلى تصديقها الجهات الإداريّة، فيُحال إلى التحقيق، ويُعامَل معاملة المدان، حتّى قبل البدء بالتحقيق، فالصرامة في التقويم تُعَدّ جريمة في الأعراف الإداريّة، بسبب آفة (التظاهر).

٢ - المحافظة على الرصانة والصرامة في التعليم فقط، دون التقويم، ببذل الجهد في التعليم، مع التساهل في التقويم، خشية مواجهة المشكلات المفتعَلة.

٣ - التساهل في التعليم والتقويم معًا، بإعطاء الطلبة مادّة للحفظ، بلا شرح تعليميّ حقيقيّ، مع التساهل في التقويم، خشية مواجهة المشكلات المفتعَلة.

لقد يئس معظم معلّمي اللغة العربيّة المتقنين، فاستسلموا لآفة (التظاهر)، فتجنّبوا الخيار الأوّل، واختاروا أحد الخيارين الآخرين، فأدّى استسلامهم إلى آثار سيّئة، من أبرزها إضعاف موقف أصحاب الخيار الأوّل، فتجرّأ الطلبة المخفقون على الافتراء عليهم، وسارعت الجهات الإداريّة إلى إحالتهم إلى لجان التحقيق، مع أنّها تعلم علم اليقين أنّ الحقّ معهم.

وهكذا شاع (التمثيل التواطئيّ)، حتّى تلاشت بالتدريج الفروق بين التمثيل الكوميديّ والتعليم الأكاديميّ، لانخراط معظم المعلّمين والمسؤولين الإداريّين والطلبة في مسرحيّة كوميديّة، أُدينت فيها الرصانة التعليميّة والصرامة التقويميّة وراء كواليس المسرح الإداريّ.

ولذلك لا يمكن تحقيق هذا (التمكين) إلّا بتوجيهات مُلزِمة، تصدر من الجهات المختصّة، في وزارة التربية ووزارة التعليم، بعد أن تُدرِك تلك الجهات المختصّة خطورة التدهور الحاصل في مجال (تعليم اللغة العربيّة)، وأن تسعى بصدق إلى التخلّص من هذا التدهور المستفحل.

فإذا انتفى (التمكين التامّ)، فقد انتفى (التقويم الصارم)، وإذا انتفى (التقويم الصارم) وجبت الاستعانة بأصول أخرى مساعدة، أبرزها: التيسير والتطبيق والتنظيم، وإذا انتفت هذه الأصول كلّها، فلن تبقى لتعليم اللغة العربيّة باقية، ولن تقوم له قائمة أبدًا.

الأصل الثالث - التيسير:

ليس المراد بالتيسير هنا التساهل والتهاون والمجاملة، إنّما المراد بالتيسير هنا تيسير تعليم موادّ اللغة العربيّة، باستعمال الوسائل التعليميّة الصحيحة النافعة، باتّباع عدّة خطوات، أبرزها:

الخطوة الأولى - التصفير، بمعنى بدء التعليم من درجة الصفر، بافتراض أنّ الطلبة المقبولين في قسم اللغة العربيّة مثلًا لم يكتسبوا أيّ معلومة أساسيّة، من المراحل المدرسيّة، ومع أنّ هذا الافتراض لا يوافق الواقع إلّا في عدد قليل جدًّا من الطلبة، لكنّه افتراض يجب أن يضعه معلّم اللغة العربيّة في الحسبان، لكي يبدأ التعليم من المعلومة الأولى، فلا يفوت الطلبة بعض المعلومات الأساسيّة، التي تقوم عليها معلومات أخرى.

ويكفي إجراء امتحان حقيقيّ صارم، في أساسيّات اللغة العربيّة، لطلبة المرحلة الرابعة، من قسم اللغة العربيّة - قبل التخرّج والمطالبة بالتوظيف في المدارس - ليتبيّن واضحًا أنّ معظمهم يجهلون أكثر الأساسيّات الصرفيّة والنحويّة والبلاغيّة والأدبيّة والنقديّة.

فإمّا أن يكونوا قد اكتسبوا بعض المعلومات، من المرحلة الابتدائيّة، والمرحلة المتوسّطة، والمرحلة الإعداديّة، لكنّهم ضيّعوا ما اكتسبوه، حين انتقلوا إلى المرحلة الجامعيّة، بعد أن ذاقوا طعم التساهل المستفحل في البيئة الجامعيّة، فانغمسوا بكلّ ما يُلهيهم عن الاجتهاد العلميّ، وإمّا أن يكونوا قد انتقلوا إلى الدراسة الجامعيّة، بلا معلومات كافية، فعجزوا عن المواكبة العلميّة، ولكنّهم في آخر الأمر نجحوا، بسبب آفة (التظاهر).

ولذلك يكون الطلبة المقبولون في قسم اللغة العربيّة على ثلاثة أقسام:

١ - قلّة قليلة من الطلبة اكتسبوا معلومات أساسيّة كافية، من المراحل المدرسيّة، فكان لها الأثر الحسن في المواكبة العلميّة.

٢ - قلّة قليلة من الطلبة لم يكتسبوا أيّ معلومات أساسيّة، من المراحل المدرسيّة، فعجزوا عن المواكبة العلميّة.

٣ - أكثر الطلبة قد اكتسبوا بعض المعلومات الأساسيّة، من المراحل المدرسيّة، لكنّهم تفاوتوا في مقادير هذه المعلومات، فمنهم من واكب، ومنهم من عجز عن المواكبة.

لذلك يجب التصفير، ليكون المنطلق التعليميّ واحدًا، بالاعتماد على أدنى مستوًى، ليتحقّق تعليم اللغة العربيّة بخطوات تصاعديّة، فلا يمكن أن يفهم الطالب موضوع (المبتدأ) مثلًا، إذا كان لا يستطيع التمييز بين الاسم والفعل والحرف، ولا بين المعرب والمبنيّ، ولا بين علامات الإعراب وعلامات البناء، ولا بين النكرة والمعرفة، وغيرها من المعلومات الأساسيّة.

ومن أكبر المآخذ على معلّمي اللغة العربيّة - في معظم المراحل - أنّهم يغفلون أو يتغافلون عن خطوة (التصفير)، فينطلقون من الكتاب، ولا يحاولون استكشاف المستويات الحقيقيّة للطلبة لينطلقوا منها، فيكون مثلهم كمثل من يحاول نقل حمولة السفينة الكبيرة في زورق واحد صغير، فما تلبث الحمولة أن تتساقط في البحر، أو تغوص بالزورق في الأعماق.

ولذلك سيكون شرح المعلّم في وادٍ، وذهن الطالب في وادٍ، ولا فرق عند الطلبة حينئذ بين تحدّث المعلّم باللغة العربيّة وتحدّثه بلغة أخرى، إلّا القلّة القليلة من الطلبة المبدعين، وهكذا سيُهدَر الوقت والجهد والمال، من دون أدنى تحصيل لمعظم الطلبة.

الخطوة الثانية - التهذيب، بمعنى تهذيب المادّة من كلّ ما لا يناسب المرحلة الدراسيّة، ولا سيّما الاستطرادات التاريخيّة، والخلافات المنهجيّة، فهذه تُحوَّل إلى مرحلتي الماجستير والدكتوراه، لأنّها من أكبر المعيقات التي تواجه طلبة المدارس، وطلبة المراحل الجامعيّة الأربع.

فمثلًا في مادّة (الأدب الجاهليّ) موضوعات استطراديّة كثيرة[1]: (صفة الجزيرة العربيّة، الساميّون، العرب الجنوبيّون، العرب الشماليّون، النقوش ونشأة الكتابة العربيّة، الغساسنة، المناذرة، كِندة، مكّة، مدن الحجاز الأخرى، القبائل العربيّة البدويّة، حروب وأيّام مستمرّة، الأحوال الاجتماعيّة، المعارف، الدين، اليهوديّة والنصرانيّة، عناصر ساميّة مُغرِقة في القدم، لهجات عربيّة قديمة، نشوء الفصحى، لهجات جاهليّة، سيادة اللهجة القرشيّة).

وتستغرق هذه الموضوعات الاستطراديّة نحو مئة وعشرين صفحة، وهي معارف تاريخيّة في معظمها، لا تناسب طالب المرحلة الجامعيّة الأولى، ولذلك ستكون من أكبر المعيقات عن تحصيل المعارف الأساسيّة في مادّة (الأدب الجاهليّ)، فالأفضل تحويلها إلى الدراسات العليا.

وكذلك في مادّة (النحو) في المراحل الجامعيّة الأربع، حين يُلزَم الطالب بالاعتماد على كتاب قديم مثل (شرح ابن عقيل)، فهو مملوء بمعيقات كثيرة، تحول دون إفادة الطالب من هذا الكتاب، ومن مادّة (النحو) أيضًا. وأبرز هذه المعيقات: دراسة ألفيّة ابن مالك، ودراسة إعراب الألفيّة، ودراسة الشواهد الشعريّة، ودراسة إعراب الشواهد، ودراسة تعقيبات الشارح على عبارات الناظم، ودراسة عناية الشارح بتوضيح مقاصد الناظم، ودراسة الخلافات النحويّة، ودراسة الخلافات اللهجيّة، ودراسة زيادات المحقّق واستطراداته في الهامش.

الخطوة الثالثة - التدريج، بمعنى ترتيب مفردات المادّة الدراسيّة الواحدة بالتدريج، على وفق التسلسل المعرفيّ، فيبدأ معلّم اللغة العربيّة بالأسهل، فالسهل، وصولًا إلى الصعب، فالأصعب، فإنّ في ذلك تيسيرًا لدخول المعلومات إلى أذهان الطلبة بالتدريج، ومثل ذلك كمثل الطفل، يحمل الأخفّ، فإذا قوي بدنه حمل الخفيف، وصولًا إلى الثقيل، فالأثقل، بالتدريج.

الخطوة الرابعة - التقريب، بمعنى تقريب معارف اللغة العربيّة إلى أذهان الطلبة، باستعمال الوسائل التعليميّة التقريبيّة، التي تُعين على فهم المعارف وترسيخها، ومن هذه الوسائل:

(١) ينظر: تاريخ الأدب العربيّ - العصر الجاهليّ، د. شوقيّ ضيف: ١٧/١ - ١٣٧.

١ - وسيلة التمثيل، بمعنى ضرب الأمثلة التعليميّة عند شرح المادّة، فلا يمكن للطلبة أن يفهموا معارف اللغة العربيّة، إذا كان الشرح خاليًا من الأمثلة الوافية الكافية، فالأمثلة التعليميّة تُعين على فهم المعارف المذكورة وتثبيتها في الذهن واستدعائها عند التطبيق والتحليل والامتحان.

وهذه بعض الأمثلة الدالّة على أثر التمثيل في فهم المعارف:

أ - القياس في صياغة مصدر الفعل المزيد المبدوء بهمزة وصل قياسيّة أن يُكسَر الحرف الثالث من هذا الفعل، ثمّ تُزاد ألف قبل الحرف الأخير منه(١).

فحفظ هذه القاعدة الصرفيّة - بلا فهم - لن يُثمر أيّ فائدة تعليميّة، ولا يلبث الطالب أن ينساها بعد مدّة، وشرح هذه القاعدة بلا أمثلة يكاد يكون حشوًا لفظيًّا بلا فائدة، ولكن بعد ذكر الأمثلة الكافية الوافية والتعليق عليها يمكن تقريب هذه القاعدة إلى الأذهان.

فمن أمثلة الأفعال المبدوءة بهمزة وصل قياسيّة الفعل (انْقَطَعَ)، ولصياغة مصدره نكسر الحرف الثالث وهو حرف القاف، ونزيد ألفًا قبل الحرف الأخير، فيكون المصدر: (انْقِطَاع).

ومثله الفعل المزيد (اكْتَشَفَ)، ولصياغة مصدره نكسر الحرف الثالث وهو حرف التاء، ونزيد ألفًا قبل الحرف الأخير، فيكون المصدر: (اكْتِشَاف).

ومثله الفعل المزيد (اسْتَعَدَّ)، ولصياغة مصدره نكسر الحرف الثالث وهو حرف التاء، ونزيد ألفًا قبل الحرف الأخير، ولأنّ الدال مشدّدة، فتكون الدال الثانية هي الحرف الأخير، ولذلك تُزاد الألف بين الدالين بعد فكّهما، فيكون المصدر: (اسْتِعْدَاد).

ب - يجب نصب التمييز الواقع بعد اسم التفضيل إن كان فاعلًا في المعنى، ويجب جرّ التمييز الواقع بعد اسم التفضيل إن لم يكن فاعلًا في المعنى. وعلامة التمييز الذي هو فاعل في المعنى أن يكون إعرابه فاعلًا بعد تحويل اسم التفضيل إلى فعل ثلاثيّ من الجذر نفسه(٢).

فلا فائدة تعليميّة من حفظ هذه القاعدة النحويّة بلا فهم، ولن يلبث الطالب إلّا قليلًا حتّى ينساها، وشرح هذه القاعدة بلا أمثلة إضاعة للوقت والجهد والعلم، ولكن بعد ذكر الأمثلة الكافية الوافية والتعقيب عليها يمكن تقريب هذه القاعدة إلى الأذهان.

فإذا قلنا مثلًا: (زيدٌ أَطْوَلُ عُمُرًا)، نجد اسم التفضيل (أَطْوَلُ)، ونجد بعده التمييز المنصوب (عُمُرًا)، ونجد أنّ هذا التمييز هو فاعل في المعنى، بدلالة أنّنا لو حوّلنا اسم التفضيل إلى فعل

(١) ينظر: البديع في علم العربيّة، مجد الدين ابن الأثير: ٤٥٨/٢.

(٢) ينظر: شرح ابن عقيل: ٢٨٩/٢.

ثلاثيّ من الجذر نفسه، لقلنا: (زيدٌ طَالَ عُمُرُهُ)، فيكون إعراب (عُمُرُ) فاعلًا.

أمّا إذا قلنا مثلًا: (زيدٌ أَطْوَلُ رَجُلٍ)، فلن تكون كلمة (رَجُل) فاعلًا في المعنى، فلا يصحّ أن يُقال مثلًا: (زيدٌ طَالَ رَجُلُهُ)، أو (زيدٌ طَالَ رَجُلٌ)، لذلك يجب الجرّ في هذه الحالة.

ج - الجناس اللفظيّ: هو ما تماثل ركناه لفظًا، واختلفا في صورة الكتابة بالنون والتنوين، أو بالضاد والظاء، أو بالتاء المربوطة والتاء المبسوطة[١].

من السهل جدًّا حفظ هذه القاعدة البلاغيّة، لكنّ الفهم الصحيح الدقيق لها يعتمد على الجمع بين الشرح والأمثلة الكافية.

قال الشاعر[٢]:

لَسَيْرِي فِي الْفَلَا وَاللَّيْلُ دَاجٍ وَكَرِّي فِي الْوَغَى وَالنَّقْعُ دَاجِن

الجناس في هذا البيت بين كلمة (دَاجٍ) وكلمة (دَاجِن)، فالكلمتان مختلفتان في صورة الكتابة بالنون والتنوين، ولذلك يكون من قبيل (الجناس اللفظيّ).

وقال الشاعر[٣]:

كَفَى الْبَدْرَ حُسْنًا أَنْ يُقَالَ نَظِيرُهَا فَيُزْهَى وَلَكِنَّا بِذَاكَ نَضِيرُهَا

والجناس في هذا البيت بين عبارة (نَظِيرُهَا) وعبارة (نَضِيرُهَا)، فالعبارة الأولى ترجع إلى كلمة (النَّظِير) بمعنى (الشَّبِيه) تقريبًا، والعبارة الثانية ترجع إلى كلمة (نَضِير) وهو فعل مضارع من (الضَّيْر) بمعنى (الأذى) تقريبًا، فالكلمتان مختلفتان في صورة الكتابة بالضاد والظاء، ولذلك يكون الجناس بينهما من قبيل (الجناس اللفظيّ).

وقال الشاعر[٤]:

فَلَا تُعِيدَنَّ قَوْلًا إِنَّ طَبْعَهُمُ مُوَكَّلٌ بِمُعَادَاةِ الْمُعَادَاتِ

والجناس في هذا البيت بين كلمة (مُعَادَاةِ) وكلمة (الْمُعَادَاتِ)، فالكلمة الأولى مصدر على وزن (مُفاعَلة)، من الفعل المزيد (عَادَى)، وهو من الجذر (ع د و)، والكلمة الثانية جمع مؤنّث سالم، مفرده كلمة (مُعَادَة)، وهي اسم مفعول مؤنّث على وزن (مُفْعَلة)، من الفعل المزيد

(١) ينظر: جواهر البلاغة، الهاشميّ: ٣٢٨.
(٢) ديوان صفيّ الدين الحلّيّ: ٥٢.
(٣) ديوان صفيّ الدين الحلّيّ: ٧٣.
(٤) ديوان أبي الفتح البستيّ: ٥٢.

(أَعَادَ)، وهو من الجذر (ع و د). فالكلمتان مختلفتان في صورة الكتابة بالتاء المربوطة في (مُعَادَاة)، والتاء المبسوطة في كلمة (مُعَادَات)، فالجناس بينهما من قبيل (الجناس اللفظيّ).

٢ - وسيلة التشبيه، بمعنى تشبيه العناصر التي تتألّف منها معارف اللغة العربيّة، بالأشياء المادّيّة، أو الأشياء الحيّة، لتقريب هذه المعارف إلى الأذهان.

ومن أمثلة ذلك أن تُشبَّه المحلّات الإعرابيّة بمحلّات السوق، وتُشبَّه الكلمات التي في هذه المحلّات بأصحاب المحلّات كالبقّال والقصّاب والخيّاط، وتُشبَّه علامات الإعراب باللافتات التي توضع على المحلّات لمعرفة نوع المحلّ، كأن يكون محلّ بقالة، أو محلّ قصابة، أو محلّ خياطة، فهذا التشبيه سيقرّب القواعد النحويّة إلى أذهان الطلبة.

ومن أمثلة ذلك أيضًا تشبيه الكلمة المبنيّة بالجدار المبنيّ الذي لا يتحرّك من مكانه، وتشبيه الكلمة المعربة بالعَرَبة التي تنتقل من مكان إلى آخر، مع التنبيه على التشابه في الدلالة الأصليّة لهذه الكلمات، فكلمة (المبنيّ) من البناء، والجدار جزء من البناء، وكلمة (المعرَب) من الجذر (ع ر ب) الدالّ على معنى الحركة والانتقال، ومنه سُمّيت (العَرَبة)، لأنّها تتحرّك، وكذلك كلمة (العربيّة) في لهجة أهل مصر، فهي تُطلَق على (السيّارة)، نسبة إلى (العَرَبة).

٣ - وسيلة التشجير، بمعنى استعمال مخطَّطات بهيأة شجرة متفرّعة إلى أغصان، لتبيين العلاقات بين أجزاء المادّة الدراسيّة، مع تثبيت المصطلحات المستعمَلة في التعبير عنها.

ومن أمثلتها أن يُراد بيان أقسام (الأسماء المشتقّة) مثلًا، فتكتب عبارة (الأسماء المشتقّة) في وسط السبّورة أو الورقة، وتتفرّع منها فروع كالأغصان، تعبّر عن أقسام (الأسماء المشتقّة)، ففرع يكون لاسم الفاعل، وفرع يكون لصيغ مبالغة اسم الفاعل، وفرع يكون لاسم المفعول، وفرع يكون لصيغ مبالغة اسم المفعول، وفرع يكون للصفة المشبَّهة، وفرع يكون لاسم التفضيل، وفرع يكون لاسمي المكان والزمان، وفرع يكون لاسم الآلة[1].

٤ - وسيلة التحقيل، بمعنى رسم حقول لتوزيع حروف الكلمة، أو توزيع كلمات الجملة، أو توزيع جمل النصّ، ومن أمثلتها تحقيل كلمة (مُقْتَصِد)، لتحديد وزنها، باتّباع هذه الخطوات:

أ - تحديد جذر الكلمة، وهو الجذر الاشتقاقيّ: (ق ص د).

ب - توزيع أحرف الجذر في حقول، فوق الفاء والعين واللام، بالتسلسل، هكذا:

(١) ينظر: شرح ابن عقيل: ٢٠٦/١.

ق	ص	د
ف	ع	ل

ج - توزيع أحرف الكلمة المراد معرفة وزنها، في حقول بمقدار عددها، هكذا:

مُ	قْ	تَ	صِ	د

د - كتابة الفاء والعين واللام أسفل حقول أحرف الجذر، مع الضبط، هكذا:

مُ	قْ	تَ	صِ	د
	فْ		عِ	ل

هـ - كتابة الأحرف الزائدة في الحقول الفارغة أسفلها، هكذا:

مُ	قْ	تَ	صِ	د
مُ	فْ	تَ	عِ	ل

و - تجميع أحرف الحقول السفلى لتكوين وزن الكلمة، هكذا: (مُفْتَعِل).

٥ - وسيلة التشويق، بمعنى استعمال القصص التشويقيّة، لترسيخ المعارف في أذهان الطلبة. وأبرز القصص التشويقيّة قصص القرآن، ثمّ تأتي القصص الأدبيّة، ومن أمثلتها:

أ - قصص كليلة ودمنة، كقصّة الحمامة والثعلب ومالك الحزين[١].

ب - قصص البخلاء، كقصّة محفوظ النقّاش[٢].

ج - قصص المقامات، كقصّة السواديّ في المقامة البغداذيّة[٣].

٦ - وسيلة التجسير، بمعنى استعمال اللغة التوضيحيّة، وهي مزيج من الفصيحة والعامّيّة، وهو مزيج نافع في مقام تعليم الطلبة المبتدئين فقط، فليس من الحكمة الاقتصار على اللغة الفصيحة في شرح معارف اللغة العربيّة، لأنّها ستكون حاجزًا، يحول دون فهم الطلبة، فلا يُفسَّر المجهول بمجهول آخر، وإنّما تُستعمَل الفصيحة في قراءة النصوص التطبيقيّة، وكتابة البحوث العلميّة، والمشاركة في الندوات الرسميّة، فليس مقام تعليم المبتدئين كمقام مخاطبة العلماء والباحثين.

(١) ينظر: كليلة ودمنة، ابن المقفّع: ٤٢٧ - ٤٣٠.

(٢) ينظر: البخلاء، الجاحظ: ١٢٣ - ١٢٤.

(٣) ينظر: مقامات بديع الزمان الهمذانيّ: ٧١ - ٧٤.

فيجب بناء جسر تواصليّ ميسور، بين المعلّم والطلبة، بحيث يستطيع المبتدئون عبوره، لتحقيق الغاية المنشودة، وهي اكتساب المعارف والمهارات، وبخلافه سيكون الاقتصار على اللغة الفصيحة الخالصة - في أجزاء الدرس كلّه - حاجزًا يقطع التواصل.

الأصل الرابع - التطبيق:

يمكن أن يُعَدّ بعض معلّمي اللغة العربيّة من علماء النحو مثلًا، لكنّهم مع ذلك ليسوا أهلًا لتعليم (مادّة النحو)، فلا ينتفع الطلبة المبتدئون بعلمهم، لأنّ التمكّن من علم النحو لا يؤهّل صاحبه لأن يكون معلّمًا نحويًّا، إلّا بعد أن يتّبع الطريقة الصحيحة في التعليم.

والطريقة الشائعة اليوم في معظم قاعات الدروس النحويّة الجامعيّة هي طريقة القراءة من الكتاب النحويّ، ولا سيّما كتاب (شرح ابن عقيل)، الذي صار أشبه بالصنم المقدَّس، عند من يقدّسه من المعلّمين النحويّين، مقلّدين في ذلك من سبقهم إلى تقديسه.

وأقبح صور الاعتماد على هذا الكتاب أن يكون الدرس كلّه عبارة عن تناوب الطلبة على قراءة بعض صفحاته، والمعلّم النحويّ جالس على كرسيّه، لا ينبّه على أخطاء الطلبة عند القراءة، ولا يسألهم عمّا قُرئ، ولا يسألونه، ولا يوضّح لهم قاعدة، ولا يستوضحونه.

وقد يشرح بعض العبارات، ولكنّه لا يستعمل السبّورة، وتكون عنايته مصروفة إلى تحفيظ الشواهد الشعريّة، والخلافات النحويّة، مع إهماله بيان القواعد الأساسيّة[1]، مع أنّ أكثر هؤلاء الطلبة لا يميّزون أصلًا بين الاسم والفعل، حتّى بعد التخرّج، والتقديم إلى الوظيفة.

وقد تجد أستاذًا جامعيًّا منسوبًا إلى (علم الصرف) مثلًا، لا يعرف من هذا العلم إلّا أمثلة معدودة في كلّ باب صرفيّ، يحفظها، ويُلزِم طلبته بحفظها، فإذا عُرِضت عليه أمثلة أخرى، وطُلِب منه تحديد أحكامها الصرفيّة، وجدته يخطئ في معظمها، فلك أن تتصوّر حال الطلبة الذين كُلِّف بتعليمهم، ولا سيّما إذا علمت أنّه قد اتّبع طريقة القراءة من الكتاب الصرفيّ، من غير شرح للمقروء، ومن غير استعانة بالسبّورة، لشرح القواعد الصرفيّة، ومعلوم أنّ علم الصرف قائم على الضبط الصرفيّ، فأنّى للطلبة معرفة أوزان الأفعال والمصادر والمشتقّات والجموع والإعلال، وقد حُرِموا من الانتفاع بالوسائل التعليميّة، ولا سيّما السبّورة.

(١) ينظر: النحو الوافي، عبّاس حسن: ١/٦ - ٨.

فآفة الحفظ - بلا فهم - هي أكبر آفة أصابت (تعليم اللغة العربيّة)، وهي آفة مستفحلة أيّما استفحال، بين طلبة قسم اللغة العربيّة، استعملوها في المرحلة الابتدائيّة، والمرحلة المتوسّطة، والمرحلة الإعداديّة، ثمّ اتّكلوا عليها كلّ الاتّكال في المراحل الجامعيّة، فصارت وسيلة النجاح الوحيدة عند معظمهم، وهو نجاح شكليّ زائف، لا قيمة له في الواقع اللغويّ.

ويكفي لتُدرِك زيف هذه الصورة من النجاح أن تأتي بطلبة من المرحلة المتوسّطة، من أبناء الثانية عشرة، ليحضروا مع طلبة قسم اللغة العربيّة في الجامعة، ويشاركوهم في الامتحانات، لتجد أنّ طلبة المرحلة المتوسّطة سينجحون أيضًا، ما دامت آفة الحفظ السقيم قائمة، فلا داعي إذن لانتظار سبع سنوات للالتحاق بالدراسة الجامعيّة، فالتجهيل اللغويّ واقع لا محالة.

فما الفائدة من توظيف المعلّمين، إذا كان أقصى ما يفعلونه في الدرس هو الجلوس على كرسيّ المعلّم، وتسجيل أسماء الغائبين، وتكليف بعض الطلبة بالقراءة من الكتاب، من دون شرح أو تعقيب، فإن حصل تعقيب يسير، فمن دون كتابة على السبّورة، ومن دون أسئلة تُثير في الطلبة التفكير والتحليل والاستنباط؟!

وما الفائدة من اشتراط التخصّصات العلميّة في توظيف المعلّمين، إذا كانت هذه هي جهودهم في (تعليم اللغة العربيّة)، فيمكن أن يقوم مقامهم أيّ معلّم آخر، بأيّ تخصّص كان، كمعلّم مادّة التاريخ مثلًا، أو بلا أيّ تخصّص، أو شهادة؟! فيكفي أن يجلس المعلّم البديل، ويقرأ أسماء الطلبة، ويكلّف الطلبة بالقراءة بالتناوب، ولا سيّما إذا كان يرتدي الزيّ الرسميّ.

إنّ القضاء على هذه الوسيلة السقيمة أمر ميسور، بشرط أن يتعاون معلّمو اللغة العربيّة على ذلك، بأن يعتمدوا على وسيلة (التطبيق)، في التعليم والتقويم، لتحقيق الفهم، وتعزيزه عند الطلبة، ولكنّ معظم المعلّمين يبحثون عن الشكل والسهل، ويكرهون أن يضيّعوا أوقاتهم أو يشغلوا أذهانهم وأبدانهم في تحقيق عظائم الأمور.

ومن شأن وسيلة (التطبيق) أن تُعين الطلبة على اكتساب المهارات العمليّة، وتقويم الاعوجاج الذي اكتسبوه من آفة الحفظ السقيم، بلا فهم، ويكفي أن تستنطقهم في قراءة آية من القرآن، أو في قراءة قصيدة من الشعر، لتُدرِك أنّهم كانوا يحفظون الصورة المكتوبة فقط، ولا يعرفون النطق الصحيح لما حفظوه من نصوص وكلمات وأمثلة.

ولذلك تجد المعلّم من أهل الدراسات الأدبيّة - ممّن ليس من أهل الإتقان اللغويّ - يخطئ في قراءة النصوص الأدبيّة، ولا سيّما الأشعار الجاهليّة، هذا إن تجرّأ أصلًا، وحاول قراءتها

بحضور الطلبة، فإن فعل فإنّما يفعل ذلك بعد أن يطمئنّ إلى أنّ الطلبة في غفلة عن أخطائه.

وهو فوق ذلك لا يفقه معاني الأشعار، حتّى حين يقرأ شرحها في كتاب، فلا يستطيع أن يؤلّف صورة ذهنيّة واضحة جامعة مانعة للمعنى المقصود، لأنّه يفتقر إلى المهارة التحليليّة، والسبب في افتقاره هو ضعفه في تحصيل المعارف اللغويّة، بذريعة أنّه من أهل الأدب.

والحقيقة القاطعة تشهد بوضوح بأنّ تحصيل القواعد اللغويّة لا ينضج إلّا بالتطبيق على نصوص اللغة العربيّة، ولا سيّما النصوص القرآنيّة، والنصوص الأدبيّة، وأنّ تحليل هذه النصوص وفهم معانيها لا ينضج إلّا بتسخير القواعد اللغويّة.

إنّ تعليم معارف اللغة العربيّة بلا تطبيق أشبه بتعليم السباحة بالكلام، من دون ممارسة، فلا يلبث المتعلّم المغترّ بالكلام أن يغرق في أوّل تجربة واقعيّة، وهذا هو واقع معظم الطلبة في قسم اللغة العربيّة، بل هو واقع معظم الطلبة في المدارس والجامعات.

فتجد طالبًا يحفظ مادّة عن (علاقات المجاز المرسل)[١]، ويحفظ أمثلة محدَّدة لتلك العلاقات، ولا يحفظ غيرها، فإذا عُرضت عليه أمثلة جديدة، عجز عن التطبيق.

وتجد طالبًا يحفظ مادّة عن (خصائص الشعر الجاهليّ)[٢]، ولكنّه لا يفهم المعاني العلميّة لهذه المحفوظات، ولا يستطيع قراءة بيت شعريّ واحد من دون أخطاء.

وتجد طالبًا يحفظ مادّة عن (قضيّة اللفظ والمعنى)[٣]، ولكنّه لا يفهم المعاني العلميّة لهذه المحفوظات، مع أنّه يحفظها بالحرف الواحد، كما يحفظ اسمه الكامل.

وتجد طالبًا في مرحلة الماجستير يحفظ مادّة عن (تدريج اللغة)[٤]، ولكنّه يعجز عن قراءة ما يحفظه بكيفيّة صوتيّة صحيحة، ويعجز عن فهم ما يحفظه فهمًا دقيقًا.

وتجد طالبًا في مرحلة الدكتوراه يحفظ مادّة عن (مُتَصَرَّف رُوَيْدَ)[٥]، من دون أن يفهم ما يحفظه، فإذا طُلب منه قراءة هذه المادّة بصوت مسموع، فإنّه سيأتي بتركيبات صوتيّة عجيبة، لا علاقة لها بالمكتوب، وذلك بسبب افتقاره إلى المهارات العمليّة التي يجب أن يكتسبها طالب

(١) ينظر: جواهر البلاغة: ٢٥٢ - ٢٥٥.
(٢) ينظر: تاريخ الأدب العربيّ - العصر الجاهليّ: ١/١٨٣ - ٢٣١.
(٣) ينظر: في النقد الأدبيّ القديم عند العرب، د. مصطفى عبد الرحمن: ١٩٦ - ٢٠١.
(٤) ينظر: الخصائص، ابن جنّي: ١/٣٤٧ - ٣٥٦.
(٥) ينظر: الكتاب، سيبويه: ١/٢٤٥ - ٢٤٨.

قسم اللغة العربيّة في المرحلة الأولى، أو قبل ذلك حين كان في المرحلة الإعداديّة.

فما فائدة شهادة الدكتوراه التي تُمنَح لهذا العاجز وأمثاله ممّن يفتقرون إلى أيسر المهارات التطبيقيّة المتعلّقة باللغة العربيّة، أعني قراءة النصّ منطوقًا بكيفيّة صوتيّة صحيحة؟!

إنّ السبب الأكبر - في الوصول إلى هذه الحالة السقيمة - هو حشو أذهان الطلبة بمحفوظات، لا يفهمون معانيها العلميّة، فلا تلبث أن تُمحى من الذاكرة، وتُنسى كما نُسيت سائر محفوظاتهم من قبل، والمسؤول الأوّل عن هذا الحشو هو المعلّم الذي يرتضي هذه الطريقة في التحصيل العلميّ، ولا يبالي بمعرفة المستوى العلميّ الحقيقيّ للطلبة، بدلالة أنّه يكافئ الطلبة على هذه المحفوظات الحشويّة بالنجاح، فيشجّعهم هذا النجاح الزائف على الاستمرار.

فالواجب على المعلّم أن يستعين بالتطبيق، في تعليم معارف اللغة العربيّة، في الموادّ الدراسيّة اللغويّة والأدبيّة، بلا أدنى فرق، في المراحل التعليميّة كلّها، من المرحلة الابتدائيّة، إلى مرحلة الدكتوراه، بمعنى تطبيق المعارف على النصوص القرآنيّة والنصوص الأدبيّة، لتيسير فهم معارف اللغة العربيّة، وبقائها راسخة في أذهان الطلبة، واكتساب المهارات العمليّة. فإذا أُهمِلت هذه الطريقة، فلن يجني طلبة قسم اللغة العربيّة من الدروس إلّا محفوظات شائكة، لا يلبثون أن ينسوها بعد أداء الامتحانات الشكليّة الزائفة.

ومن أعجب المفارقات - في الواقع التعليميّ - أن تتحوّل الموادّ الدراسيّة التطبيقيّة إلى موادّ نظريّة خالصة، لا يكاد يربطها بالتطبيق رابط، كما في مادّة (تحليل النصّ القرآنيّ)، ومادّة (التطبيقات اللغويّة)، ومادّة (التطبيقات الأدبيّة).

فهذه الموادّ الدراسيّة الثلاث هي موادّ تطبيقيّة في الأصل، ولكنّها تُدرَّس في الواقع بأسلوب نظريّ، يعتمد على الحفظ، بدلًا من التطبيق. فتتحوّل الدروس التطبيقيّة إلى ملخَّصات جاهزة، ويُوَجَّه الطلبة إلى حفظ أمثلة معيَّنة معدودة، بلا فهم، من دون أدنى سعي إلى تطوير الأدوات التحليليّة. وهذا يناقض الغاية من وضع هذه الموادّ الدراسيّة.

فالفرق كبير جدًّا بين تحفيظ الطلبة بعض الأمثلة التطبيقيّة، بلا فهم، وتدريب الطلبة على تطبيقات حقيقيّة عمليّة، بوعي وفهم، ففي الحالة الأولى سيعجز الطلبة عن الإتيان بتطبيقات جديدة، لم يطّلعوا عليها من قبل، وفي الحالة الثانية سيتمكّن الطلبة من محاكاة ما تعلّموه من قبل، كمن تعلّم طريقة قيادة المركبة عمليًّا، فصار بارعًا في قيادة سائر المركبات.

وإذا نظرنا في معارف مادّة (طرائق التدريس) مثلًا، نجد دعوة إلى الفهم العميق، والمزاوجة

بين الجانبين النظريّ والعمليّ، والتحذير من الانزلاق في مهاوي الحفظ الأجوف والتلقين الممجوج[١]، لكنّ المفارقة العجيبة أنّ معظم الطلبة ما زالوا ينجحون في هذه المادّة، بالاعتماد على طريقة الحفظ بلا فهم، وذلك لأنّ الأسئلة الامتحانيّة الموضوعة أسئلة مقاليّة، وليست أسئلة تطبيقيّة، حتّى في المواضع المخصَّصة للجانب التطبيقيّ، تكون التطبيقات - التي تشتمل عليها الأسئلة الامتحانيّة - جزءًا من محفوظات الطلبة، وليست تطبيقات جديدة، تستكشف قدرة الطلبة على التطبيق الصحيح، وكذلك هو الواقع في سائر الموادّ التربويّة التي تُدَرَّس في قسم اللغة العربيّة، ولا سيّما مادّة (القياس والتقويم)[٢].

إنّ التكامل بين الحفظ والفهم من أفضل الوسائل التعليميّة النافعة في تعليم اللغة العربيّة، كحفظ القواعد اللغويّة مع الفهم الدقيق والتطبيق الصحيح، وحفظ النصوص الأدبيّة بالنطق الصحيح مع فهم معانيها، وحفظ المفردات اللغويّة مع معرفة معانيها بحسب السياقات.

ولكنّ الواقع التعليميّ اليوم يشهد بأنّ الحفظ السطحيّ هو الصورة الشائعة بين طلبة مادّة اللغة العربيّة في المدارس والجامعات، وأنّ هذه الصورة من الحفظ صورة سريعة النسيان، لا تلبث أن تُمحى من ذاكرة الطلبة المثقوبة، فيكون مثلها كمثل ملء الإناء المثقوب بماء، لا يلبث أن يتسرّب من الثقوب، فلا تبقى منه قطرة واحدة.

ولذلك تجب العناية التامّة بتطبيقات اللغة العربيّة، لإعداد المعلّمين والباحثين الناجحين في المدارس والجامعات، ويمكن تقسيم تطبيقات اللغة العربيّة على أربعة أقسام بارزة:

١ - التطبيقات المعرفيّة، بمعنى التطبيقات المتعلّقة بمعارف اللغة العربيّة. وأبرزها:

أ - التطبيق الصوتيّ، كأن يستخرج الطالبُ من هذا المثل: «جَدَحَ جُوَيْنٌ مِنْ سَوِيقِ غَيْرِهِ»[٣] كلمةً تبدأ بصوت مهموس، بالاعتماد على معرفة المجهور والمهموس، والكلمة هي (سَوِيقِ)، لأنّها تبدأ بصوت السين، وهو مهموس، بخلاف الجيم والغين والميم، فهي مجهورة[٤].

ب - التطبيق الصرفيّ، كأن يصوغ الطالبُ من الفعل المزيد (عَلَّمَ) اسمَ المفعول: (مُعَلَّم)، بالاعتماد على معرفة هذه القاعدة: يُصاغ اسم المفعول من الفعل غير الثلاثيّ بإبدال حرف

(١) ينظر: طرائق التدريس العامّة، د. توفيق أحمد مرعيّ، د. محمّد محمود الحيلة: ٣٨ - ٤٩.
(٢) ينظر: القياس والتقويم - تجديدات ومناقشات، د. عبد الواحد الكبيسيّ: ١٠٧ - ١١٦.
(٣) الأمثال: ٢٨٧.
(٤) ينظر: الكتاب: ٤/٤٣٤.

المضارَعة ميمًا مضمومة وفتح ما قبل الآخر[١].

ج - التطبيق النحويّ، كأن يُعرِب الطالبُ كلمةَ (كِتَابًا) في جملة: (عِنْدِي عِشْرُونَ كِتَابًا) تمييزًا، بالاعتماد على معرفة هذه القاعدة: يُعرَب الاسم المنصوب بعد ألفاظ العقود تمييزًا[٢].

د - التطبيق البلاغيّ، كأن يُحدِّد الطالبُ نوعَ التشبيه في جملة: (الأَسَدُ كزيدٍ في الشَّجَاعَةِ) بأنّه تشبيه مقلوب، بالاعتماد على هذه القاعدة: التشبيه المقلوب هو جعل المشبَّه مشبَّهًا به، وجعل المشبَّه به مشبَّهًا، لغرض المبالغة[٣].

ه - التطبيق المعجميّ، كأن يستخرج الطالبُ معنى كلمة (الرَّخْمَاء)، من معجم الصحاح مثلًا، بتحديد جذر الكلمة، وهو: (ر خ م)، لمعرفة الحرف الأخير، والحرف الأوّل، ثمّ الذهاب إلى باب الميم، ثمّ الذهاب إلى فصل الراء ضمن باب الميم، ثمّ البحث عن هذا الجذر ضمن جذور فصل الراء، ثمّ البحث عن هذه الكلمة ضمن كلمات هذا الجذر[٤].

و - التطبيق العروضيّ، كأن يحدّد الطالبُ البحرَ الذي نُظِمت عليه معلَّقة زُهير بن أبي سُلمى، بأنّه بحر الطويل[٥]، بالاعتماد على بعض المعارف العروضيّة[٦].

ز - التطبيق النقديّ، كأن يُحلِّل الطالبُ نصًّا أدبيًّا، بالاعتماد على أحد المناهج النقديّة، كتحليل قصيدة (رثاء الأندلس) لأبي البقاء الرُّنديّ[٧]، بالاعتماد على المنهج النفسيّ مثلًا[٨].

ح - التطبيق الإبداعيّ، كأن يُحاكي الطالبُ نصًّا شعريًّا، مع مراعاة الوزن والقافية والقواعد، أو يُحاكي مقطوعة نثريّة، مشحونة بالأساليب البلاغيّة، من تقديم وتأخير وذكر وحذف والتفات وتشبيه واستعارة وجناس ومشاكلة وتورية وطباق، وغيرها.

٢ - التطبيقات المهاريّة، بمعنى التطبيقات المتعلّقة بمهارات اللغة العربيّة[٩].

(١) ينظر: المفتاح في الصرف، عبد القاهر الجرجانيّ: ٥٩.
(٢) ينظر: توضيح المقاصد والمسالك، المراديّ: ١٣٢٦/٣.
(٣) ينظر: جواهر البلاغة: ٢٣٩ - ٢٤٠، ٢٤٤.
(٤) ينظر: الصحاح: ١٩٣٠/٥.
(٥) ينظر: المقاصد النحويّة، العينيّ: ١١٥٦/٣.
(٦) ينظر: العروض، ابن جنّي: ٦٣ - ٦٧.
(٧) ينظر: نفح الطيب، التلمسانيّ: ٤٨٧/٤ - ٤٨٨.
(٨) ينظر: النقد الأدبيّ أصوله ومناهجه، سيّد قطب: ١٨٤ - ٢٢٥.
(٩) ينظر: معجم اللغة العربيّة المعاصرة: ٢١٣٣/٣.

وأبرزها:

أ - تطبيق مهارة الاستماع، ومن فوائده الفهم الصحيح لمعاني النصوص المنطوقة.

ب - تطبيق مهارة التحدّث، ومن فوائده التعبير الصحيح عن المعاني بطريقة منطوقة.

ج - تطبيق مهارة القراءة، ومن فوائده الفهم الصحيح لمعاني النصوص المكتوبة.

د - تطبيق مهارة الكتابة، ومن فوائده التعبير الصحيح عن المعاني بطريقة مكتوبة.

٣ - التطبيقات التدريسيّة، بمعنى التطبيقات المتعلّقة بتدريس اللغة العربيّة، وتكون بمشاهدة الطالب للطريقة الصحيحة في التدريس، ثمّ تكليفه بممارسة التدريس في المدرسة مدّة معيّنة، للربط بين المعرفة النظريّة والممارسة العمليّة، فيكتسب الطالب المهارات التدريسيّة اللازمة.

٤ - التطبيقات البحثيّة، بمعنى التطبيقات المتعلّقة بكتابة البحوث في معارف اللغة العربيّة[١]، وتشمل عدّة تطبيقات، أبرزها: تطبيق اختيار موضوع البحث، تطبيق صياغة خطّة البحث، تطبيق جمع المعلومات، تطبيق كتابة البحث، تطبيق تدقيق البحث، تطبيق توثيق المصادر.

الأصل الخامس - التنظيم:

تعليم اللغة العربيّة - بلا تنظيم - مثل ركوب سفينة في المحيط، بلا بوصلة، ولا خرائط، ولا تخطيط، فما تلبث السفينة أن تغرق بأصحابها، بسبب التفريط.

وفي المثل: «مَنْ نَظَرَ فِي الْعَوَاقِبِ، سَلِمَ مِنَ النَّوَائِبِ»[٢]، فالتفكّر في نتائج الأفعال - قبل الإقدام عليها - يُعين على السلامة من الوقوع في الكوارث.

إنّ النظر في واقع تعليم اللغة العربيّة يكشف عن عشوائيّة عجيبة، في بعض الجوانب، في المدارس والجامعات، منذ أيّام دار المعلّمين العالية، إلى يومنا هذا، وهذه بعض الأمثلة:

١ - الخلل في توزيع موضوعات اللغة العربيّة على المراحل الدراسيّة:

ومن أمثلة ذلك تدريس موضوع (المعرب والمبنيّ) في الصفّ الأوّل المتوسّط[٣]، وتدريس موضوع (علامات الإعراب الأصليّة والفرعيّة) في الصفّ الثاني المتوسّط[٤]، مع أنّهما مترابطان،

(١) ينظر: منهج البحث الأدبيّ، د. عليّ جواد الطاهر: ٥١ - ١٢٦.

(٢) لباب الآداب، أسامة بن منقذ: ٦٨.

(٣) ينظر: اللغة العربيّة - الصفّ الأوّل المتوسّط: ١/٢٥ - ٣٠.

(٤) ينظر: اللغة العربيّة - الصفّ الثاني المتوسّط: ١/٩ - ١٦.

فالواجب عدم الفصل بينهما، وكذلك لا يجوز أن يُسبَق هذان الموضوعان بموضوعات يعتمد الطالب في فهمها على هذين الموضوعين قطعًا، ومن أبرزها: المبتدأ والخبر، وكان وأخواتها، وإنّ وأخواتها، والفاعل، والمفعول به، ونائب الفاعل[1]، حتّى لو دُرِّست هذه الموضوعات السابقة بكيفيّة ميسَّرة مختصَرة، فإنّ الأصحّ تدريس الأساسيّات قبل التخصيص الموضوعيّ.

٢ - الخلل في تنسيق اختيار الموادّ الدراسيّة للمرحلة الواحدة:

ومن أمثلة ذلك وضع مادّة (العروض) ومادّة (النصوص القديمة) في المرحلة الثانية معًا، وكان الأفضل وضع مادّة (العروض) في المرحلة الأولى، ليكون طالب المرحلة الثانية مؤهَّلًا لمعرفة بحور النصوص الشعريّة الواردة في مادّة (النصوص القديمة)، وبخلاف ذلك سيكون الحديث عن البحور في هذه المادّة بلا فائدة، ولا سيّما في الفصل الأوّل من المرحلة الثانية، إلّا إذا كان الغرض من ذلك هو التدريب لمساندة مادّة (العروض) في مراجعة البحور المدروسة فقط.

والأفضل من ذلك أن تكون مادّة (النصوص القديمة) في المرحلتين الثالثة والرابعة، بدلًا من المرحلتين الثانية والثالثة، ليكون الطلبة قد اكتسبوا معارف ومهارات صرفيّة ونحويّة وبلاغيّة وعروضيّة وتحليليّة وتعبيريّة وأدبيّة كافية، لتحقيق التطبيق الصحيح.

٣ - الخلل في ترتيب مفردات المادّة الدراسيّة الواحدة بالتدريج:

ومن أمثلة ذلك أن يلتزم المعلّم النحويّ الجامعيّ بتسلسل الموضوعات الواردة في كتاب (شرح ابن عقيل)، فيدرّس موضوع (إعمال المصدر)، قبل موضوع (أبنية المصادر)، ويدرّس موضوع (إعمال اسم الفاعل واسم المفعول)، قبل موضوع (أبنية أسماء الفاعلين والمفعولين)[2]، والواجب تدريس موضوع (أبنية المصادر) قبل موضوع (إعمال المصدر)، وكذلك تدريس موضوع (أبنية أسماء الفاعلين والمفعولين) قبل تدريس موضوع إعمال هذين الصنفين، لأنّ معرفة إعمال الاسم عملَ الفعل لا تتحقّق إلّا بعد معرفة حقيقة الاسم العامل، بمعرفة أبنيته.

٤ - الخلل في تخصيص المقدار الكافي، من الساعات الدراسيّة:

فقد قصروا (مادّة الصرف) على مرحلتين دراسيّتين فقط، بواقع ساعتين في الأسبوع، وهذا التخصيص بعيد عن الحاجة الواقعيّة كلّ البعد، فيجب أن تكون هذه المادّة في أربع مراحل دراسيّة، بواقع أربع ساعات في الأسبوع.

(١) ينظر: قواعد اللغة العربيّة - الصفّ السادس الابتدائيّ: ١٨ - ٤٨.

(٢) ينظر: شرح ابن عقيل: ٣/٩٣ - ١٣٩.

وكذلك قصروا (مادّة البلاغة) على مرحلتين دراسيّتين فقط، بواقع ساعتين في الأسبوع، والصحيح أن تكون في أربع مراحل دراسيّة، بواقع أربع ساعات في الأسبوع.

وكذلك قصروا (مادّة العروض) على مرحلة دراسيّة واحدة، بواقع ساعتين في الأسبوع، والصحيح أن تكون في مرحلتين دراسيّتين، بواقع ثلاث ساعات في الأسبوع.

وكذلك قصروا (مادّة تحليل النصّ القرآنيّ) على مرحلة دراسيّة واحدة، بواقع ساعتين في الأسبوع، والصحيح أن تكون في مرحلتين دراسيّتين، بواقع ثلاث ساعات في الأسبوع، وأن تكون بعنوان (تحليل النصوص)، لتشمل تحليل النصوص القرآنيّة، وتحليل النصوص الإنسانيّة، من شعريّة ونثريّة، قديمة وحديثة، فالغرض هو تدريب الطالب على مهارة التحليل.

وقصروا (مادّة النحو) في المراحل الدراسيّة الأربع على ثلاث ساعات في الأسبوع، والصحيح أن تكون في أربع ساعات في الأسبوع.

٥ - الخلل في تحديد عدد الطلبة في كلّ قاعة دراسيّة:

زيادة عدد الطلبة في القاعة الدراسيّة من الأسباب التي تؤدّي إلى الضعف في مستوى التحصيل والفهم، ولا سيّما في الموادّ الدراسيّة التي تتطلّب جهدًا ذهنيًّا وتحليلًا لغويًّا دقيقًا، كالصرف والنحو والبلاغة، فيلزم الشرح التفصيليّ، والمتابعة الدقيقة لكلّ طالب، مع تطبيقات عمليّة على القواعد والأمثلة، لتحويل المعرفة النظريّة إلى مهارة لغويّة عمليّة راسخة.

فقد يحضر في قاعة دراسيّة صغيرة خمسة وسبعون طالبًا من شعبة واحدة، وقد يحضر في قاعة دراسيّة كبيرة مئة وخمسون طالبًا من شعبتين اثنتين، وذلك في محاضرات مادّة الصرف ومادّة النحو ومادّة البلاغة ومادّة تحليل النص القرآنيّ، ومادّة المهارات الكتابيّة، وغيرها.

٦ - الخلل في عدد الطلبة المقبولين في قسم اللغة العربيّة:

فقد يكون عدد طلبة المرحلة الواحدة - في قسم اللغة العربيّة - نحو مئتين وخمسين طالبًا، وهو عدد يسبّب أكثر من مشكلة، فمن جهة قلّة عدد القاعات الدراسيّة المخصّصة تلجئ الإدارة إلى أن تكون كلّ شعبة بمقدار ثمانين طالبًا أو أكثر، ومن جهة أخرى يؤدّي قبول هذا العدد إلى غلبة المستوى الضعيف، بمعنى أنّ عدد الطلبة الذين يفتقرون إلى الأساسيّات اللغويّة أكبر من عدد الطلبة المبدعين المتقنين.

والسبب في ذلك أنّ الطالب المتقدّم يُقبَل في هذا القسم حتّى لو كانت درجته في امتحان اللغة العربيّة في الصفّ السادس الإعداديّ خمسين فقط، ويُقبَل أيضًا حتّى لو عجز عن نطق

جملة مفيدة واحدة، فيكفي أن يكون معدَّله الامتحانيّ العامّ في الصفّ السادس الإعداديّ بمقدار معيَّن، حدّدته إدارة الكلّيّة. والمفارقة العجيبة أن يُستبعَد الطالب الذي معدّله أقلّ من المقدار المحدَّد، ولو بدرجة، حتّى إذا كانت درجته في مادّة اللغة العربيّة أكثر من ثمانين، وكان راغبًا كلّ الرغبة في الالتحاق بقسم اللغة العربيّة، فيا لها من عشوائيّة عجيبة جامدة!

وأبرز الأسباب التي أدّت إلى العشوائيّة، في قسم اللغة العربيّة:

١ - الخلط العجيب بين الكتاب العلميّ والكتاب التعليميّ، فكتاب (شرح ابن عقيل) مثلًا كتاب علميّ، وليس كتابًا تعليميًّا، فحين يُفرَض بوصفه كتابًا منهجيًّا، سيراعي معلّم النحو الالتزام بترتيب مادّة الكتاب، ولن يراعي التسلسل المعرفيّ الدقيق القائم على التدريج. وكذلك سائر الكتب العلميّة، كأوضح المسالك، ومغني اللبيب، وشرح الأشمونيّ[١].

وأبرز الموانع التي تحول دون الإفادة من الكتب العلميّة أنّها مملوءة بالاستطرادات التي لا تناسب المستوى العلميّ للمبتدئين، مع التطرّق إلى الشواهد الشاذّة والشواهد المصنوعة، والتعمّق في الخلافات اللهجيّة، والخلافات العلميّة، التي لا تناسب مستوى المبتدئين، وكذلك لغة التأليف تكون صعبة جدًّا، بحيث تنفّر المبتدئين، وتصدّهم عن مطالعة الكتاب[٢].

٢ - تحديث المقرَّرات والمناهج بارتجال، من دون دراسات ميدانيّة واقعيّة جادّة، وقد يكون الارتجال بسبب قلّة الخبرة في هذا المجال، أو بسبب الإهمال، أو بسبب الاستعجال. والفرق كبير جدًّا بين التحديث الذي تكون الغاية منه إصلاح حال (تعليم اللغة العربيّة)، والتحديث الذي تكون الغاية منه تنفيذ التوجيهات الصادرة من الجهات العليا، فيكون تحديثًا شكليًّا زائفًا.

ومن أمثلة ذلك إلغاء مادّة (أدب العصور المتأخّرة)، وإلحاقها بمادّة (الشعر العبّاسيّ)، ومادّة (النثر العبّاسيّ)، بواقع ساعتين في الأسبوع، لكلّ مادّة منهما، وهو تحديث غير دقيق، حصل في بعض الكلّيّات، دون بعض، فهذه الساعات لا تكفي لدراسة الشعر والنثر، في الحقبة الممتدّة من قيام الدولة العبّاسيّة، إلى سقوط مدينة بغداد، فماذا عن دراسة الشعر والنثر، في الحقبة التالية الممتدّة من سقوط بغداد، إلى بداية عصر الأدب العربيّ الحديث؟!

٣ - إغفال الفروق بين الأجيال القديمة والأجيال الحديثة، فقد كانت الأجيال القديمة أكثر اجتهادًا وحرصًا ووعيًا، وكانت أقلّ عددًا، فأدّت هذه الأمور إلى التمكّن من المهارات العمليّة،

(١) ينظر: نحو التيسير، د. أحمد عبد الستّار الجواريّ: ٥.

(٢) ينظر: أثر الدور في التأليف اللغويّ، رضا هادي حسّون: ٣٦١ - ٣٦٨.

بخلاف الأجيال الحديثة، ولا سيّما الجيل الأحدث، فإنّ معظم أبناء هذا الجيل بعيدون كلّ البعد عن الاجتهاد والحرص والوعي، وهم الأكثر عددًا، وكثرة العدد تؤدّي قطعًا إلى تشتيت الجهود المبذولة، فيضعف تأثيرها، أو يضيع في مجاهل الضياع الذهنيّ لأبناء هذا الجيل.

لقد بلغ الضياع الذهنيّ لأبناء هذا الجيل درجة التناقض الصارخ، فمن جهة تجد العناية التامّة بالبهارج الشكليّة الزائفة التي لا علاقة لها بالتحصيل العلميّ، ومن جهة تجد الإهمال التامّ لكلّ ما يُعين على التحصيل العلميّ، إمّا قصورًا أو تقصيرًا، بدلالة أنّ معظم الطلبة - بعد أداء الامتحانات بقليل - ينسون ما حفظوه من ملخَّصات دراسيّة، لكنّهم لن ينسوا أبدًا تلك المهازل الشنيعة التي ارتكبوها في حفلات التهريج والتبرّج، التي يسمّونها: (حفلات التخرّج).

ومن أكبر أسباب هذا الضياع انعدام التربية المنزليّة الرشيدة، والتشبّع بمساوئ الشارع والتلفاز والهاتف، ولذلك تجب التربية المنزليّة قبل إرسال الأبناء والبنات إلى المدارس والجامعات، لكيلا تنتقل هذه المساوئ إلى سائر الزملاء. ومن قصّر في تربية أبنائه وبناته، فلا ينتظر تربية من مدرسة أو من جامعة، فالحذر الحذر من أن تكون مساوئ الشارع والتلفاز والهاتف بديلة عن التربية المنزليّة الرشيدة، أو وسيطة بين المنزل والمدرسة والجامعة.

٤ - إقحام موادّ دراسيّة، غير تخصّصيّة، ولا مساندة، ولا مفيدة أصلًا، لطلبة اللغة العربيّة، فتقلّ نسبة الموادّ التخصّصيّة، وتقلّ نسبة العناية بها، بسبب الموادّ المقحمة، غير المفيدة، وهذه الموادّ تستلزم عناية أيضًا، فبدلًا من أن يخصّص الطالب ثلاث ساعات كلّ يوم لدراسة الموادّ المفيدة، فإنّه قد يخصّص ساعة أو أكثر للموادّ غير المفيدة، وبذلك تقلّ نسبة العناية بالموادّ المفيدة.

ومن أمثلة هذا الإقحام: الموادّ المقحمة، في دراسة المرحلة الأولى، من قسم اللغة العربيّة، في كلّيّة التربية، في الجامعة المستنصريّة:

١ - مادّة الحاسبات، بواقع ساعتين، وهي ليست مفيدة لطالب اللغة العربيّة لأسباب، منها أنّها تُدرَّس بطريقة نظريّة شكليّة، لا بطريقة عمليّة حقيقيّة، حتّى حين يؤخَذ الطلبة إلى المختبر، فإنّ التدريس العمليّ الحقيقيّ غير حاصل، لقلّة عدد الأجهزة الموجودة في المختبر، مع كثرة عدد الطلبة في كلّ شعبة دراسيّة. ومعلوم أنّ تعلّم استعمال الحاسوب عمليًّا لا يعتمد على وجود مادّة دراسيّة في المدرسة أو في الجامعة، بل تكفي الممارسة العمليّة المنزليّة، ولا سيّما أنّ طالب اللغة العربيّة ليس مطالبًا بالمعرفة التفصيليّة التي يُطالَب بها الطالب المقبول في قسم الحاسبات.

٢ - مادّة أصول التربية والتعليم، بواقع ساعتين، والجانب النظريّ التاريخيّ هو الغالب فيها، فالحاصل أنّ الطالب سيحفظ ملخَّصات نظريّة، لا يفهم منها شيئًا، ولا يلبث أن ينساها.

٣ - مادّة علم النفس التربويّ، بواقع ساعتين، وهي ليست مفيدة لطالب اللغة العربيّة إلّا من باب الثقافة المعرفيّة العامّة، وهي قطعًا ليست بمنزلة المعرفة اللغويّة الخاصّة، ولا سيّما حين يكون الطالب ضعيفًا جدًّا، في تحصيل معارف اللغة العربيّة، وفوق ذلك ستُدَرَّس هذه المادّة كسائر الموادّ بطريقة التحفيظ، بلا فهم، ولا تطبيق، فليس من ورائها إلّا إضاعة الجهد والوقت.

٤ - مادّة علوم القرآن، بواقع ساعة واحدة، وهي ليست مفيدة لطالب اللغة العربيّة، ولا سيّما أنّها تُدَرَّس أيضًا بطريقة التحفيظ بلا فهم، بل إنّ كثيرًا ممّن كُلِّفوا بتدريس هذه المادّة لا يكادون يفهمون شيئًا من معارف هذه المادّة أصلًا، فهُم والطلبة في ذلك سواء.

وأقترح في هذا المقام إدخال مادّة (تلاوة القرآن) كمادّة تطبيقيّة، بواقع ثلاث ساعات في الأسبوع، بدلًا من مادّة (علوم القرآن)، بل أقترح أن تكون مادّة (التلاوة) في المراحل الأربع، فإنّها من أنفع الموادّ التطبيقيّة في تحسين المهارات العمليّة، ولا سيّما مهارة النطق الصحيح، حين تُعطى هذه المادّة حقَّها من التعليم والتقويم.

أمّا إذا تعسّر تنفيذ هذا المقترح في الواقع، فأقترح أن تكون (تلاوة القرآن) جزءًا مهمًّا من أجزاء الموادّ التطبيقيّة، أعني مادّة (تحليل النصّ القرآنيّ)، ومادّة (النصوص القديمة)، ومادّة (التطبيقات اللغويّة)، وكذلك أقترح تغيير مادّة (المهارات الكتابيّة) إلى (المهارات اللغويّة)، لتشمل (مهارة القراءة)، ولا سيّما (تلاوة القرآن).

٥ - مادّة اللغة الإنجليزيّة، بواقع ساعة واحدة، ولا ريب في انتفاء الحاجة إلى تدريس هذه المادّة في قسم اللغة العربيّة، ولا سيّما إذا تذكّرنا أنّ معظم طلبة هذا القسم يفتقرون إلى معرفة الأساسيّات في اللغة العربيّة، فما الداعي إلى هذا الإقحام العجيب؟!

٦ - مادّة الديمقراطيّة وحقوق الإنسان، بواقع ساعة واحدة، ولا فائدة أيضًا من هذه المادّة، لا في قسم اللغة العربيّة، ولا في كثير من الأقسام، وهي فوق ذلك من أكثر الموادّ القائمة على طريقة التحفيظ بلا فهم، فليس من ورائها إلّا إضاعة الجهد والوقت.

أمّا الموادّ التخصّصيّة المفيدة، في هذه المرحلة، فهي: مادّة النحو، بواقع ثلاث ساعات، ومادّة الأدب الجاهليّ، بواقع ثلاث ساعات، ومادّة الصرف، بواقع ساعتين، ومادّة البلاغة، بواقع ساعتين، ومادّة المعجم والمكتبة، بواقع ساعتين، ومادّة المهارات الكتابيّة، بواقع ساعتين.

فمجموع الموادّ المقحمة: ستّ موادّ، بواقع تسع ساعات، ومجموع الموادّ التخصّصيّة: ستّ موادّ، بواقع أربع عشرة ساعة، فلك أن تتصوّر الآثار السيّئة لإقحام هذه الموادّ وأمثالها، في المنهج الدراسيّ، فالفائدة معدومة، والعلاقة مقطوعة، والوقت والجهد ضائعان مسلوبان.

ولو كان تعليم الموادّ المقحمة بالطريقة العمليّة التطبيقيّة، لهان الخطب قليلًا، ولكنّ معظم الطلبة يعتمدون في هذه الموادّ على طريقة الحفظ بلا فهم، فما الفائدة من إقحامها؟!

ومعلوم أنّ الأهمّ يُقدَّم على المهمّ، عند التزاحم، فالموادّ التخصّصيّة أهمّ من الموادّ المساندة، والموادّ المساندة أهمّ من الموادّ الثقافيّة. فإذا كان عموم الطلبة بالمستوى المطلوب في الموادّ التخصّصيّة، وكانوا في سعة من الوقت والجهد، فلا مانع من تدريس الموادّ المساندة لهم، بل لا مانع من تدريس الموادّ الثقافيّة، إن لم يكن في تدريسها ما يُضعِف تحصيل التخصّصيّات.

ولكنّ الواقع التعليميّ يدلّ بوضوح على أنّ معظم طلبة قسم اللغة العربيّة ليسوا أهلًا لأن ينجحوا في مادّة اللغة العربيّة في المرحلة المتوسّطة أصلًا. فبدلًا من إضاعة الوقت والجهد في تدريس غير التخصّصيّات لهؤلاء الطلبة، يجب استثمار كلّ لحظة من لحظاتهم الدراسيّة في رفع مستوياتهم العلميّة في معارف اللغة العربيّة، ومهاراتها.

وفي المثل: (عُصْفُورٌ فِي الْيَدِ خَيْرٌ مِنْ أَلْفٍ عَلَى الشَّجَرَةِ)[1]، أي: أن تحصل على عصفور واحد فقط في الواقع الحقيقيّ أفضل من أن تحصل على ألف عصفور في الأحلام والخيال، وكذلك أن يكتسب طلبة قسم اللغة العربيّة المعارف التخصّصيّة فقط في الواقع الحقيقيّ أفضل من أن يكتسبوا المعارف كلّها في الأحلام والخيال والمزاعم الفارغة.

فإذا اكتسبوا معارف اللغة العربيّة التخصّصيّة حقّ الاكتساب، فيمكن بعدها أن يستزيدوا من المعارف المساندة والمعارف الثقافيّة العامّة، إن كانوا في سعة من الوقت والجهد.

(١) معجم اللغة العربيّة المعاصرة: ١/١١٠.

خاتمة

أُصيب التعليم عمومًا، في مراحله كلّها، من أوّل مرحلة مدرسيّة، إلى آخر مرحلة جامعيّة، بضربات تدميريّة قاصمة، أبرزها ثلاث ضربات:

١ - ضربة الحصار الاقتصاديّ، الذي ألجأ معظم طلبة المدارس والجامعات إلى العمل اليوميّ، لكسب لقمة العيش، فأدّى ذلك إلى التقصير في الدراسة، وألجأ كثيرًا من المعلّمين في المدارس والجامعات إلى ممارسات ماليّة مخالفة للقانون، بسبب عجز الرواتب عن مواكبة الغلاء آنذاك، فكان من نتائج ذلك أنّهم تساهلوا في تقويم الطلبة، بذريعة مراعاة الظروف المعيشيّة الصعبة، مع التكسّب الماليّ غير القانونيّ من هذا التساهل.

٢ - ضربة الانفلات الأمنيّ، الذي جرَّأ الطلبة المشاغبين على تهديد المعلّمين في المدارس والجامعات، إلى درجة أنّ عميد الكلّيّة مثلًا حاول جاهدًا استرضاء أحد المشاغبين، لكي يعفو عن الأستاذ الجامعيّ الذي منعه من ممارسة الغشّ في الامتحانات النهائيّة!

٣ - ضربة جائحة كورونا، التي أدّت إلى الاستعانة بوسيلة (التعليم عن بعد) بحيث تكون بديلة عن وسيلة (التعليم الحضوريّ). وليس بخافٍ على أحد أنّ (التعليم عن بعد) لا يمكن أن يفي بعُشر ما يفي به (التعليم الحضوريّ) بالطريقة الصحيحة.

وقد بقيت هذه الضربات الثلاث حاضرة بوضوح، بسبب حضور آثارها السيّئة، أعني ما أنتجته من انحرافات كبيرة، في مجال التعليم عمومًا. وأبرز هذه الآثار السيّئة:

١ - ضغوط المسؤولين الإداريّين التي أدّت إلى تدمير التعليم.

٢ - ضعف كفاءة معظم المعلّمين في المدارس والجامعات.

٣ - ضعف كفاءة معظم الطلبة في المدارس والجامعات.

فمن أجل (إحياء التعليم) عمومًا، يجب التخلُّص من هذه الآثار السيّئة، وأوّل خطوة من أجل الإحياء هي خطوة (التقويم الصارم). ولتحقيق هذه الخطوة لا بدّ من إقصاء الهيأة الإداريّة عن التدخُّل في عمليّة (التقويم الصارم)، وبخلافه يجب إقصاؤهم من المناصب الإداريّة، وإسنادها إلى من يُعنَون بالمضمون أكثر من عنايتهم بالشكل، ليتحقّق الإحياء المنشود.

المصادر والمراجع

١. أثر الدور في التأليف اللغويّ، رضا هادي حسّون، مجلّة كلّيّة التربية، الجامعة المستنصريّة، العدد الثاني، ٢٠٢٢م.

٢. الأمالي، أبو عليّ القاليّ (ت٣٥٦هـ)، الهيأة المصريّة العامّة للكتاب، ١٩٧٥م.

٣. الأمثال، أبو عُبيد القاسم بن سلّام (ت٢٢٤هـ)، تحقيق د. عبد المجيد قطامش، دار المأمون للتراث، دمشق، الطبعة الأولى، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م.

٤. البخلاء، الجاحظ (ت٢٥٥هـ)، تحقيق طه الحاجريّ، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الخامسة.

٥. البديع في علم العربيّة، مجد الدين ابن الأثير (ت٦٠٦هـ)، تحقيق د. فتحيّ أحمد عليّ الدين، جامعة أمّ القرى، مكّة المكرّمة، الطبعة الأولى، ١٤٢٠هـ.

٦. تاريخ الأدب العربيّ - العصر الجاهليّ، د. شوقيّ ضيف، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الحادية عشرة.

٧. تفسير القرآن الحكيم، محمّد رشيد رضا (ت١٣٥٤هـ)، دار المنار، القاهرة، الطبعة الثانية، ١٣٦٦هـ/١٩٤٧م.

٨. التمثيل والمحاضرة، أبو منصور الثعالبيّ (ت٤٢٩هـ)، تحقيق عبد الفتّاح محمّد الحلو، الدار العربيّة للكتاب، طبعة جديدة، ١٩٨٣م.

٩. توضيح المقاصد والمسالك، المراديّ (ت٧٤٩هـ)، تحقيق د. عبد الرحمن عليّ سليمان، دار الفكر العربيّ، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م.

١٠. جواهر البلاغة، أحمد الهاشميّ (ت١٣٦٢هـ)، تدقيق د. يوسف الصميليّ، المكتبة العصريّة، بيروت.

١١. الخصائص، ابن جنّي (ت٣٩٢هـ)، تحقيق محمّد عليّ النجّار، دار الكتب المصريّة.

١٢. ديوان أبي الفتح البستيّ (ت٤٠٠هـ)، تحقيق درّيّة الخطيب، ولطفيّ الصقّال، مجمع اللغة العربيّة - دمشق، ١٤١٠هـ/١٩٨٩م.

١٣. ديوان صفيّ الدين الحلّيّ (ت٧٥٠هـ)، دار صادر، بيروت.

١٤. ديوان الطغرائيّ (ت٥١٣هـ)، تحقيق د. عليّ جواد الطاهر، ود. يحيى الجبوريّ، مطابع الدوحة الحديثة، قطر، الطبعة الثانية، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م.

١٥. سقط الزند، أبو العلاء المعرّيّ (ت٤٤٩هـ)، دار بيروت، دار صادر، بيروت، ١٣٧٦هـ/١٩٥٧م.

١٦. شرح ابن عقيل (ت٧٦٩هـ)، تحقيق محمّد محيي الدين عبد الحميد، دار التراث، القاهرة، الطبعة العشرون، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م.

١٧. شعر عمرو بن معدي كرب الزبيديّ (ت٢١هـ)، جمع مطاع الطرابيشيّ، مجمع اللغة العربيّة - دمشق، الطبعة الثانية، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.

١٨. شعر المتوكّل الليثيّ (ت نحو ٨٥هـ)، تحقيق د. يحيى الجبوريّ، مكتبة الأندلس، بغداد.

١٩. الصحاح، الجوهريّ (ت٣٩٣هـ)، تحقيق أحمد عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الثانية، ١٣٩٩هـ/١٩٧٩م.

٢٠. طرائق التدريس العامّة، د. توفيق أحمد مرعيّ، د. محمّد محمود الحيلة، دار المسيرة، عمّان، الطبعة الرابعة، ١٤٢٩هـ/٢٠٠٩م.

٢١. العروض، ابن جنّي (ت٣٩٢هـ)، تحقيق د. أحمد فوزيّ الهيب، دار القلم، الكويت، الطبعة الثانية، ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م.

٢٢. في النقد الأدبيّ القديم عند العرب، د. مصطفى عبد الرحمن إبراهيم، مكّة للطباعة، ١٤١٩هـ/١٩٩٨م.

٢٣. قواعد اللغة العربيّة - الصفّ السادس الابتدائيّ، لجنة، وزارة التربية، المديريّة العامّة للمناهج، الطبعة السابعة عشرة، ١٤٤٧هـ/٢٠٢٥م.

٢٤. القياس والتقويم - تجديدات ومناقشات، د. عبد الواحد الكبيسيّ، دار جرير، عمّان، الطبعة الأولى، ١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م.

٢٥. الكتاب، سيبويه (ت١٨٠هـ)، تحقيق عبد السلام هارون، عالم الكتب، بيروت.

٢٦. كليلة ودمنة، ابن المقفّع (ت١٤٢هـ)، الطبعة الخامسة، مطبعة مصطفى محمّد، مصر، ١٣٥٣هـ/١٩٣٤م.

٢٧. لباب الآداب، أسامة بن منقذ (ت٥٨٤هـ)، تحقيق أحمد محمّد شاكر، مكتبة السنّة، القاهرة، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.

٢٨. اللغة العربيّة - الصفّ الأوّل المتوسّط، لجنة، وزارة التربية، المديريّة العامّة للمناهج، الطبعة الثامنة، ١٤٤٧هـ/٢٠٢٥م.

٢٩. اللغة العربيّة - الصفّ الثاني المتوسّط، لجنة، وزارة التربية، المديريّة العامّة للمناهج، الطبعة السابعة، ١٤٤٧هـ/٢٠٢٥م.

٣٠. المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ابن الأثير الكاتب (ت٦٣٧هـ)، تعليق د. أحمد الحوفيّ، ود. بدويّ طبانة، دار نهضة مصر، القاهرة.

٣١. معجم اللغة العربيّة المعاصرة، د. أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٤٢٩هـ/٢٠٠٨م.

٣٢. المفتاح في الصرف، عبد القاهر الجرجانيّ (ت٤٧١هـ)، تحقيق د. عليّ توفيق الحمد، مؤسّسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.

٣٣. المقاصد النحويّة في شرح شواهد شروح الألفيّة، بدر الدين العينيّ (ت٨٥٥هـ)، تحقيق لجنة، دار السلام، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٤٣١هـ/٢٠١٠م.

٣٤. مقامات بديع الزمان الهمذانيّ (ت٣٩٨هـ)، شرح محمّد عبده، دار الكتب العلميّة، بيروت، الطبعة الثالثة، ١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م.

٣٥. منهج البحث الأدبيّ، د. عليّ جواد الطاهر، مطبعة العانيّ، بغداد، ١٩٧٠م.

٣٦. نحو التيسير، د. أحمد عبد الستّار الجواريّ، مطبعة المجمع العلميّ العراقيّ، بغداد، الطبعة الثانية، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م.

٣٧. النحو الوافي، عبّاس حسن، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الثالثة.

٣٨. نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، شهاب الدين التلمسانيّ (ت١٠٤١هـ)، تحقيق إحسان عبّاس، دار صادر، بيروت، ١٣٨٨هـ/١٩٦٨م.

٣٩. النقد الأدبـيّ أصوله ومناهجه، سيّد قطب، دار الشروق، القاهرة - بيروت، الطبعة السادسة، ١٤١٠هـ/١٩٩٠م.