

تعليم اللغة العربية بين التراث والدراسات الحديثة Teaching the Arabic language between heritage and modern studies

د. سميرة بن موسى*

Dr. Samira benmoussa

مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية

Center for Scientific and Technical Research on Arabic Language Development

وحدة البحث اللساني وقضايا اللغة العربية بالجزائر (ورقلة – الجزائر)

Linguistic Research Unit and Arabic Language Issues in Algeria (Ouargla-Algeria)

Sbenmoussa72@gmail.com

تاريخ النشر: 2020/06/15

تاريخ القبول: 2020/03/18

تاريخ استلام المقال: 2020/02/09

ملخص

يتناول هذا المقال عرضاً لواقع تعليمية اللغة العربية بين الماضي والحاضر، وقد بنيت الورقة على النقاط التالية: نشأة الدرس اللغوي العربي، تعليم اللغة العربية في التراث، وتعليم اللغة العربية في الدراسات الحديثة.
الكلمات المفتاحية: تعليم؛ لغة العربية؛ تراث؛ دراسات حديثة.

Abstract

This article deals with a presentation of the educational reality of the Arabic language between the past and the present. The paper is based on the following points: The emergence of the Arabic language lesson, teaching the Arabic language in heritage, and teaching the Arabic language in modern studies.

Keywords: Education; Arabic; Heritage; Recent studies.

مقدمة:

يقوم التعليم عامة على طرائق واستراتيجيات محددة ترتبط بالنشاط وبالمحتوى وبأهدافه المرجوة، وتعليم اللغة العربية من بين الأنشطة التي تتطلب طرائق تدريس واستراتيجيات تعمل على تحقيق الجودة في العملية التعليمية والوصول إلى زيادة التحصيل اللغوي لدى المتعلم.

وتعليم اللغة العربية الآن ليس كالسابق فالمتتبع لتعليمية اللغة العربية- طرائقها وأهدافها ومحتوياتها- يلحظ جليا أنها تطورت بمرور الزمن وتطور العلوم والتكنولوجيا. انطلاقا مما سبق جاء هذا المقال ليعرض واقع تعليمية اللغة العربية بين التراث والدراسات الحديثة، وهو محاولة للإجابة عن تساؤل مفاده: ما واقع تعليمية اللغة العربية بين الماضي والحاضر؟

1. نشأة الدرس اللغوي العربي:

أفادت الدراسات التاريخية أن الدرس اللغوي قد حظي باهتمام جميع الأمم، إذ قامت بدراسة لغاتها كاليونانيين والرومان وغيرهم. والعرب من الأمم التي اهتمت بدراسة لغاتها، وهذا بعد أن خصها الله- سبحانه وتعالى- بأن تكون لغة كتابه المنزل على خير خلقه، أما قبل ذلك فلم يؤثر على العرب أي نوع من الدراسات اللغوية. والاهتمام بأمر اللغة العربية لم يكن حكرا على العرب وحدهم بل كان اهتمام المسلمين جميعا العرب والعجم ممن اعتنقوا الإسلام.

والعرب كانوا حريصين قبل نزول القرآن على تقدير اللغة العربية، ووضعها أكرم منزلة وإظهارها في أحسن صورة، ويتضح ذلك في استخدامهم اللغة العربية الفصحى المتمثلة في لهجة قريش لنظم قصائدهم وإلقاء خطبهم وفي مناظراتهم، والابتعاد عن كل عيب قد يشوب حديثهم مما يظهر في اللهجات القديمة من شذوثة وكشكشة وعنونة وغيرها من المظاهر. وكان نظمهم وحديثهم مضبوطا بقواعد ثابتة تصدر منهم عن سليقة، وقد زادهم نزول القرآن الكريم حرصا على حرصهم، وبات الاهتمام باللغة العربية أمرا ملحا وضروريا استدعته الضرورة الدينية المتمثلة في الحفاظ على النص المقدس من أن يشوبه اللحن الذي بدأ يستفحل في اللسان العربي كلما زادت الفتوحات الإسلامية وزاد عدد الوافدين إلى الإسلام.

فالدرس اللغوي العربي نشأ نشأة حتمية مثله مثل أغلب الدراسات اللغوية عند باقي الأمم، وحلول الدين الجديد في شبه الجزيرة العربية أوجد ظروفًا جديدة وأذن بميلاد حضارة إنسانية جديدة، «ذلك أن الدين والمعتقدات الدينية دائما هي أهم عناصر تكوين الأمم، إذ تبدأ مع كل مبدأ ديني جديد حضارة جديدة» (أبو المكارم، 2008، ص 43-44)، وقد بدأت الحضارة الإسلامية مع نزول القرآن، حينها انتقل العرب من عصر البداوة إلى التحضر في شتى المجالات.

«لما كان القرآن الكريم هو الحافز الأكبر لنشأة الدراسات العربية عموما كان من الطبيعي أن تنشأ هذه الدراسات مختلطة متداخلة،... والدراسات اللغوية عموما (اللغة والنحو والصرف) من الدراسات التي اختلطت فيما بينها ومع غيرها»، (آل ياسين، 1980، ص 78) فقد جاءت المؤلفات الأولى

جامعة لقضايا مختلفة من النحو والصرف والصوت والبلاغة والسير والتراجم وغيرها من القضايا التي تتصل باللغة من قريب أو بعيد، ولكتاب سيبيويه خير دليل على ذلك، ناهيك عن الكتب التي جاءت بعده وسارت على دربه في التأليف.

والسبب الرئيس لنشأة الدراسات اللغوية يعود إلى ظهور اللحن خاصة بعد اتصال العرب بغيرهم من العجم الذين دخلوا الإسلام. لذلك تصدى الكثير من اللغويين والنحاة في ذلك العصر لخطر اللحن، وكانت البداية باستقراء اللغة العربية ثم استنباط قواعدها، ليحفظوا ألسنة الناس ويبعدوا عن اللغة العربية الوباء الذي بدأ يستفحل فيها.

وإضافة إلى ذلك هناك دافع غير ديني لنشأة الدراسات اللغوية وهو القومية العربية فالعربي - كما سبق ذكره- كان حريصا على لغته وهذا قبل نزول القرآن الكريم، فما بالك بعد نزوله، وشعور العربي بمسؤولية حفظ لغته عن الزلل واللحن الذي قد يشوبها من جهة، ومن جهة أخرى مسؤوليته نحو الشعوب المستعربة الوافدة إلى الإسلام والتي كانت في حاجة ماسة إلى من يرسم لها أوضاع العربية في كل أحوالها حتى تفهمها فهما دقيقا وبها تفهم القرآن وتعاليم الإسلام.

وما كان على العلماء القدماء لبلوغ هدفهم إلا أن يدرسوا اللغة العربية في جميع مستوياتها: الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية، «فقاموا بجمع المفردات والتراكيب شعرا ونثرا من أفواه العرب الذين يوثق بعربيتهم بجانب القرآن الكريم، وسجلوا ما جمعوا، وتأمّلوه، ووصفوه، واستنبطوا منه الضوابط التي سميت نحوا وصرفا ومعجما ودلالة» (عبادة، 2009، ص5)، فبداية الدراسات اللغوية كانت بتدوين مفردات اللغة وجمعها وتصنيفها.

وليس ببعيد عن هذه الفترة فترة تدوين مفردات اللغة وجمعها بدأ الدرس النحوي «لأنه لا يمكن القيام بالأخير بدون مادة توضع تحت تصرف النحوي، وبعبارة أخرى لأن تأليف النحو أو تقعيد القواعد ما هو إلا فحص لمادة لغوية تم جمعها بالفعل ومحاولة لتصنيفها واستنباط الأسس والنظريات التي تحكمها» (عمر، 2002، ص161).

وقد كانت عملية النقط للمصحف هي التدبير الأول الذي تبادر إلى ذهن أبي الأسود (69هـ) الذي مهّد الطريق لنشأة علم النحو بوضعه حجر الأساس لهذا العلم؛ فتوضيحه لفكرة الفتح والضم والكسر يشير إلى التفكير في الإعراب وبالتالي وضع القواعد التي تحكمه.

وقد وردت في نشأة النحو العربي وواضعه روايات عديدة يضيق المقام هنا لذكرها، إلا أنه كما يقول محمد طنطاوي: «الذي نخاله قريبا إلى الواقع ويرتضيه النظر أن أبا الأسود هو واضع هذا الفن. ونسبة الوضع للفن إنما تعدّ نتيجة لقيام الواضع بعض الأبواب الأساسية في ذلك الفن» (الطنطاوي، ص26-27)، ويقول أبو الطيب اللغوي في هذا الصدد: «كان أول من رسم للناس النحو أبو الأسود

الدؤلي» (أبو الطيب، ص3) ، فالعمل الذي قام به أبو الأسود الدؤلي والمتمثل في نقط المصحف يشير إلى الإعراب وهو أهم باب يقوم عليه النحو العربي.

ويعتبر نحو أبي الأسود الدؤلي اللبنة الأولى للنحو العربي إذ يمثل « الطفولة المبكرة للنحو العربي، فقد نشأ بسيطاً خالياً من التعقيد والتعليل، مختلطاً بالقراءات واللغة، حيث أن نشأته كانت لخدمة القرآن الكريم» (وضحة، 2007، ص44).

ويأتي بعد أبي الأسود فترة يشوبها بعض الغموض إذ إن الفترة بين أبي الأسود الدؤلي وسيبويه (ت180هـ) تعتبر حلقة مفقودة في تاريخ النحو العربي، قد وقف المؤرخون المحدثون إزاءها موقف الحائر، العاجز، فالنحو العربي عندهم ميلاده بمعناه الدقيق في كتاب سيبويه. أما ما قبل الخليل وسيبويه، فليس للنحو العربي وجود اللهم نتف محدودة لا تُكوّن اتجاهها، ولا تحدّد قاعدة، ولا ترسم اصطلاحاً» (مكرم، 1993، ص5) وهي الفترة التي عاش فيها علماء أجلاء وصلنا خبرهم ولم تصل إلينا مؤلفاتهم، كالخليل بن أحمد (ت175هـ)، وعيسى بن عمر (ت149هـ)، ويونس بن حبيب (ت182هـ).

ويشير محمد طنطاوي إلى أن « النهضة بهذا العلم كان عمادها الخليل بن أحمد. فمن عهده انتظم شتاته، والتألم عقده، واتخذ تعليمه دوره الفني» (الطنطاوي، ص32) ، ولو أن آراءه كانت شفوية ولم يكتب لها التسجيل في وقته، إلا أنها قد ظهرت بعد ذلك عند تلميذه سيبويه. الذي عُدّ أعلم الناس بالنحو بعد الخليل.

ويُعدّ كتاب سيبويه « أحسن مثال للدراسة العلمية للغة العربية بما يحتوي عليه من تحليلات علمية بحتة وتفسير لا تصلح لإكساب الملكة اللغوية بل لابد أن يبحث العلماء المختصون، من جهة أخرى عن الطريقة الناجعة لاستثمار ما أثبتته من البنى والمجاري اللغوية» (الحاج صالح، 2012، ص11).

ويُعدّ الكتاب ثورة أو نقلة نوعية في تاريخ النحو العربي فقد «حوّل سيبويه بكتابه الدرس النحوي من درس شفهي يلقي على الطلاب أو يناقش فيه العلماء إلى مادة مكتوبة» (وضحة، 2007، ص158) ، فالدرس النحوي قبل سيبويه كان عبارة عن حوارات ومناقشات شفوية تدور بين العلماء في مجالس المناظرة وحلقات الدرس، فجاء سيبويه بكتابه الفريد الذي ضم كل قواعد اللغة من نحو وصرف وصوت وبعض القضايا المتعلقة باللغة. هذا التميز الفريد من نوعه الذي حققه كتاب سيبويه شلّ حركة تطور الدرس النحوي وجعله متقوقعا في إطار الكتاب مما أفرز الكثير من الدراسات النحوية التي تدور في فلك كتاب سيبويه فتشرحه أو تختصره أو تعلق عليه.

وعلى الرغم من أن الدراسات النحوية بعد سيبويه قد « عرفت عقولا وأعلاما لم يكونوا أقل مقدرة على الإبداع، ولكن اقتناعهم بكمال النحو كما جاء في الكتاب جعل معظمهم يوجهون جهودهم وإمكاناتهم العقلية إلى خدمة هذا الكتاب شرحا وتعليقا ومناقشة لبعض قضاياها، غالبا للدفاع عن

موقف سيبويه إن كان ثمة نقد وجه إليه» (سعيد، 1985، ص11) والقائمة بهذه المؤلفات طويلة من ذلك نذكر مثلاً (الحديثي، 1967، ص153-242): "تفاسير كتاب سيبويه" للمازني (ت247هـ)، و"شرح سيبويه" لابن السراج (ت316هـ)، و"شرح كتاب سيبويه" لابن درستويه (ت347هـ)، و"شرح كتب سيبويه" للسرافي (ت368هـ)...

والنحو مثله مثل العلوم الأخرى بدأ صغيراً ثم تدرج وتطور حتى كملت أبوابه فقد «تطور بمسيرة الزمن وأضيف إليه من كل طبقة بعد أخرى ما ضخمه، وصيره فنا مستكمل الدعائم، مرتب الأبواب، منظم التقسيم، مع التعاريف التي امتازت بها الأبواب والتقسيم والاصطلاحات العلمية الخاصة» (الطنطاوي، ص31)، وقد اختلف العلماء في أول ما وُضع منه على رأيين: «أحدهما أن أول ما وضع من أبوابه هو ما وقع اللحن فيه، ثم استمر الوضع فيما بعده على هذا النمط. والآخر: أن أول ما وضع منه ما كان أقرب إلى تناول الفكر في الاستنباط ... فالموضوع أولاً ما كثر دورانه على اللسان، ثم ما يليه وهكذا» (الطنطاوي، ص22).

وهكذا ظهرت العديد من المؤلفات النحوية التي أثرت المكتبة العربية وشكلت تراثاً نحويّاً ضخماً، ويرى عبد الكريم خليفة أن «النحو منذ سيبويه حتى العصر الحديث في خضم من الدراسات النظرية التي تركت آثارها واضحة عبر القرون، فكان للمنطق وعلم الكلام والفقه والفلسفة آثار واسعة في هذا الأدب النحوي، وإذا كانت هذه العلوم قد أغنت الدراسات النحوية...، فإنها في الوقت ذاته قد أدت إلى رسم صورة للعربية يكتنفها الغموض والتعقيد، وهي صورة غريبة عن العربية ونحوها... وعلى الرغم من ذلك كله، فإننا نجد أنفسنا في القرن الرابع الهجري، عصر الازدهار العلمي من جميع جوانبه، أمام محاولات مبدعة في وضع مصنّفات في النحو من أجل تيسيره وتسهيل تعلمه» (خليفة، 1986، ص44-45). وخليفة هنا أشار إلى قضية هامة وهي قضية تأثير النحو العربي بالعلوم الأخرى كالمنطق والفقه والفلسفة، مما جعله يتصف بالتعقيد والغموض.

2. تعليم اللغة العربية في التراث:

إن تقصي العملية التعليمية في التراث العربي – بدايتها وكيفيةها- يعود بنا إلى زمن الجاهلية؛ أي قبل الإسلام حيث كان من عادة العرب في ذلك الوقت «أن يسترضعوا أبناءهم في قبيلة سعد بن بكر لكونها موعلة في البداوة، لوقوعها في وسط الجزيرة بعيدة عن الاختلاط بأهالي البلاد المجاورة كالفرس والهنود في الشرق، والروم في الغرب، والأحباش في الجنوب؛ مما جعل لغتها محتفظة بفصاحتها وسلامتها من التأثير بلغات البلاد غير العربية» (رواي، 2009، ص19). وعادة العرب هذه تدل على اعتزاز العربي بلغته ورغبته في المحافظة عليها، كما تدل أيضاً على أن العرب قد تفتنوا إلى قضية مهمة جداً تتمثل في الاحتكاك الذي يحدث بين اللغات عند اختلاطها وما ينجر عنه من تأثير وتأثر، لذلك عمدوا إلى القبائل

البعيدة عن الاختلاط بأهالي البلدان المجاورة لشبه الجزيرة العربية، حيث أرسلوا أولادهم وصبيانهم ليأخذوا اللغة عن العرب الخالص الذين لم تفسد لغتهم ولم يعثرها اللحن.

وقد كان التعليم اللغوي آنذاك يتم طبيعياً دون تخطيط أو إعداد للدروس أو إلقاء للمحاضرات، حيث يتم التعليم عن طريق السماع والممارسة، فالطفل ينشأ فصيح اللسان نتيجة انغماسه في مجتمع ينطق باللغة العربية عن سليقة جبل عليها؛ أي أن المعلم هنا يتمثل في البيئة المحيطة بالطفل مدة مكوثه في البادية.

أما عن النحو «فلم يكن قبل الإسلام ما يحمل العرب على النظر إليه، فإنهم في جاهليتهم غنيون عن تعرفه، لأنهم كانوا ينطقون عن سليقة جبلوا عليها، فيتكلمون في شؤونهم بدون أعمال فكر، أو رعاية قانون كلامي يخضعون له، قانونهم ملكهم التي خلقت فهم» (الطنطاوي، ص20).

وبعدما جاء الإسلام وزاد اختلاط العرب بالأعاجم الذين توافدوا لاعتناق الدين الجديد ظهرت الحاجة إلى النظر إلى القانون الذي يحكم اللغة العربية. وتشير الدراسات إلى «أن أول ما اختل من كلام العرب فأحوج إلى التعلم الإعراب» (أبو الطيب اللغوي، ص5)، والإعراب سمة أساسية من سمات اللغة العربية، وإذا اختل الإعراب اختلت المعاني والدلالات. والعرب كانوا يعرفون الإعراب قبل علم النحو. لكن اختلاطهم بالأعاجم أفسد لغتهم وجعلهم يهملون الإعراب مما اضطرهم – العرب والعجم – إلى الاشتغال بضبط اللغة العربية حرصاً منهم على تعليم اللغة العربية وتعليم كتاب الدين الجديد.

ونتيجة لذلك ظهر العلماء النحويون الذين يهتمون بالنحو، و«لم يكن النحويون بعبيد عن الميدان التعليمي على اختلاف مستوياته، فقد بدأت حلقات تعليمية يتصدرها أشياخ كل علم من العلوم كحماد بن سلمة والخليل بن أحمد وسيبويه بالبصرة، والفراء بالكوفة، وكان عماد هذه الحلقات الإملاء من الشيخ على تلاميذه والقراءة من أحد تلاميذه عليه» (عبادة، 2009، ص211).

وبما أن تعلم اللغة العربية كان مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بالعقيدة والدين، «لم يكن هناك سن معينة يبدأ فيها تعلم النحو، ولكن كان على الراغب في تعلمه وقد تعلم القراءة والكتابة أن يتجه إلى من يتولى تدريس النحو فيلزمه» (عبادة، 2009، ص255)، فالالتحاق بحلقات التدريس كان متاحاً للجميع، ويبدو ذلك جلياً في كثير من سير وتراجم العلماء الذين أخذوا العلم في سن متقدمة مثل الكسائي الذي تذكر الروايات أنه تعلم النحو على كبر. (ابن الأثير، 1985، ص59)

وقد كان كتاب سيبويه «عمدة الدراسة النحوية حتى القرن الثامن الهجري، وكان طلاب العلم يقرؤون كتاب سيبويه على نحوين تخصصوا فيه، وعرفوا بإجادتهم له وحسن تدريسهم له» (حجازي، 2003، ص87). وهذا بعد تدرجهم في أخذ العلم فليس من المعقول «أن يبدأ الطفل الذي لم يتصل بالعلم أدنى اتصال بتعلم النحو عن طريق قراءة كتاب سيبويه أو مقتضب المبرد أو أصول ابن السراج أو حتى

مفصل الزمخشري، فذلك ضرب من الوهم لا يقول به عاقل» (أبو المكارم، ص128). وربما يعود ذلك إلى صعوبة ما كتبه النحاة، فالنحويون القدماء أسرفوا في سن قواعدهم وأطالوا فيها.

« وقد عاب بعضهم النحو العربي واتهم سيبويه خاصة بأنه عقد النحو » (الحاج صالح، 2012، ص13)، والصعوبة هذه كانت منذ ظهور الكتاب وليست وليدة العصر الحديث، وإلا كيف نفسر ظهور المؤلفات التي جاءت بعد الكتاب لشرحه وتفسيره واختصاره، والمؤلفات التي كانت تهدف إلى تيسير النحو. أما عن طريقة التعليم التي انتهجها العلماء قديما فقد ركزوا على طريقة الحفظ والتلقين والاستظهار، وقد ظهر ذلك جليا في جل المصنفات النحوية فهي «تتسم بالطابع التقريري أي تقرر القاعدة وتلقمها على المتعلم» (عبادة، 2009، ص213)، إذ إن صيغة الأمر بالعلم كثيرة الورد في هذه المصنفات بقول الكاتب "إِغْلَمْ" ثم تلقى القاعدة دون أدنى عناء من المتعلم لاستنباطها، ويبقى عليه أن يحفظها جيدا ثم يستظهرها أمام معلمه، وَمَنْ حَفِظَ أَكْثَرَ كَانَ أَعْلَمَ « فالمعيار الأول للعلم بمقدار ما حفظ منه، وكان العلماء يتباهون بمقدار ما حفظوا» (عبادة، 2009، ص213).

وبقيت هذه الطريقة في تعليم النحو التي اعتمدها النحاة من معلمهم الأول سيبويه هي السائدة، وبقيت كتب النحو تُعدّ لحفظ وتستظهر، وبهذا تحول الهدف من النحو ولم يعد النحاة ينشدون تحقيق المهارة اللغوية بقدر اهتمامهم بحفظ القاعدة النحوية واستظهارها.

وإلى جانب طريقة التلقين نجد طرائق أخرى مثل الإملاء والسؤال والمناظرة وغيرها من الطرائق، والاختلاف في الطرائق « مرده تباين سن المتعلمين من جهة، وتباين المناهج تبعا لذلك من جهة أخرى فالمتعلم في الكتاب مثلا: بحكم صغر سنه يعتمد على طريقة التلقين بينما يعتمد طالب الحلقات العلمية على طرق أخرى كالإملاء والسؤال وغيرها من الطرق» (الرياضي، 2010، ص193).

والاعتماد على طريقة الحفظ أو التلقين أو الإملاء لا يعني أن « النحويين كانوا يجهلون دور التطبيقات والتدريبات أو أنهم أهملوها وأسقطوها من مصنفاته جملة، إذ الحقيقة أنهم عرفوها لكن بصورة أخرى غير الصورة التي يوصى بها الآن» (عبادة، 2009، ص217). فالتطبيقات كانت تتم من خلال نصوص لغوية أصيلة وغير مصنوعة وغير متكلفة.

أما عن أماكن تعليم اللغة العربية فبالإضافة إلى البوادي التحق العرب بالكتاتيب والمساجد، حيث يبدأ التعليم فيها بتلقين مبادئ الإسلام وحفظ القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، ثم ينتقل إلى تعليم اللغة العربية بداية بالنحو لتقويم اللسان.

ومنذ العصر الأموي ظهر إلى جانب الكتاتيب والمساجد مؤسسات جديدة للتعليم تتمثل في قصور الخلفاء «فالنظام الوراثي الذي اتبعه الأمويون في الحكم قد ألزم الخلفاء الأمويين بتأديب أبنائهم وتأهيلهم علميا لتولي المهام السياسية التي تنتظرهم» (الرياضي، 2010، ص47). وقد حرص الخلفاء على

أن تبدأ مهمة المؤدب مع تلميذه في سن مبكرة، وأن تكون مهمته شاملة لجميع جوانب الحياة السلوكية والمعرفية.

وإضافة إلى القصور ظهرت « خزائن الكتب بعضها يخص الخلفاء الأمويين وبعضها يخص أصحابها من العلماء» (الرياضي، 2010، ص49)، وقد كانت هذه الخزائن النواة الأولى لظهور المكتبات في العصر العباسي وازدهارها.

3. تعليم اللغة العربية في الدراسات الحديثة:

يؤدي التعليم دورا أساسيا في بناء المجتمعات لذلك من الطبيعي أن يتطور التعليم وتتغير أشكاله من مجتمع إلى آخر بتغير الزمان والمكان، كذلك التطور التكنولوجي والتقني الذي تعيشه المجتمعات اليوم له تأثير مباشر على التعليم وطرائقه واستراتيجياته ومحتوياته ومناهجه.

والتعليمية علم تكفل بدراسة ومعالجة كل ما يدور في فلك العملية التعليمية، وسنحاول في هذا الجزء الوقوف ولو بإيجاز على مفهوم كل من التعليمية وتعليمية اللغة العربية.

1.3. مفهوم التعليمية:

إن كلمة تعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من الفعل علّم والذي يعني وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره. جاء في المعجم الوسيط: علّم له علامة: جعل له أمارا يعرفها، فالفاعل مُعلّم والمفعول مُعلّم. وعلّم فلانا الشيء تعلّما: جعله يتعلّمه. (مجمع اللغة العربية، 2004، ص624)

وفي اللغة الفرنسية Didactique صفة اشتقت من الأصل اليوناني Didaktikos وتعني فلنتعلم أي يعلم بعضنا بعضا.

استخدم هذا المصطلح أول مرة في علم التربية كمرادف لفن التعليم سنة 1613م من قبل كل من كشاف هيلفج Helwig.k وراتيش Ratich.w في بحثهم حول نشاطات راتيش التعليمية كما ظهر هذا المصطلح عند كامنيسكي Kamensky سنة 1657م في كتابه الديداكتيكا الكبرى.

وفي أوائل القرن التاسع عشر وضع الفيلسوف الألماني فردريك هيربارت Herbert.f 1770م- 1841م الأسس العلمية للتعليمية كنظرية للتعليم تخص النشاطات المتعلقة بالتعليم فقط. وفي القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ظهر تيار جديد في التربية بزعامة "جون ديوي" J.Dewey 1952م- 1959م أعطى الأهمية لنشاط التعلم في العملية التعليمية واعتبر التعليمية نظرية للتعلم لا للتعليم. (بوهادي، 2012، ص367).

وقد أثبتت الدراسات الحديثة أن عناصر العملية التعليمية يربطها عنصر التفاعل فيما بينها، فالتعليمية تهتم بكل ما هو تعليمي تعليمي بمعنى أنها تهتم بالمعلم وكيف يعلم وبالمتعلم وكيف يتعلم، والتعليمية تعمل على تسهيل عملية التعلم وتقريبها من المتعلم.

وحري بنا ونحن نتحدث عن التعليمية أن نقوم بتوضيح الفرق بين مجموعة من المفاهيم الرئيسة في العملية التعليمية وهي: التعليم والتعلم والتدريس، فكثيرا ما تعامل هذه المصطلحات معاملة واحدة دون التفريق بينها، ولعل مرد ذلك كون التعليم والتعلم مصطلحان متشابهان في المبنى مما قد يجعل القارئ يتوهم بأنهما يدلان على مفهوم واحد أما التدريس فيشارك مع التعليم والتعلم في عدد من النقاط. وفي الحقيقة هناك اختلاف بين هذه المصطلحات وهو ما سنوضحه في ما يلي:

2.3. التعليم والتعلم:

التعليم والتعلم من جذر لغوي واحد وهو علم، ومن معانيه اللغوية نجد: العلامة والعلم: الجبل، والعلم: الرؤية، وعلمت الشيء أعلمه علما: عرفتته، وعلمت الرجل فعلمته أعلمه بالضم: علمته بالعلم، ورجل علامة: أي عالم جدا والهاء للمبالغة، وعلمته الشيء فتعلم وليس التشديد هنا للتكثير، ويقال أيضا تعلم في موضع أعلم. (الجوهري، 1990، ص 1990-1991)

ويعرف التعليم لغويا على أنه: «وضع العلامات، أو الشارات في العقل، بعد ترويضه، وتيسير المدرسات بكثرة تذليلها، ومداومة تعهدها وقراءتها؛ ليسهل صعبها، وليخف حفظها؛ فيحصل العلم الذي هو ضد الجهل» (عصر، ص 129)

أما اصطلاحا لكل واحد منهما مفهومه الخاص الذي يميزه عن غيره. وهذا لا يمنع وصفهما بأنهما «عمليتان متداخلتان ومتكاملتان» (يوسف التل، 2009، ص 29)، لأنهما تتداخلان في العناصر والدواعي وتتكاملان في تحقيق الأهداف، وإضافة إلى ذلك يجمعهما علم واحد هو علم النفس التربوي.

أما التعليم: فهو «علم لأنه عملية مخططة تسير وفق أصول وقواعد مدروسة» (طوالبه وآخرون، 2010، ص 19-20)، ويعرف أيضا بأنه: «إحداث تغييرات معرفية ومهارية ووجدانية عند المتعلمين، أو نشاط مقصود من المدرس لتغيير سلوك المتعلم، أو عملية تفاعل اجتماعي لتطوير معارف ومهارات وقيم واتجاهات المتعلمين»، (زاير ودخل، 2015، ص 99) فالتعليم نشاط يصدر عن وعي ودراسة وبعد تخطيط من المعلم بقصد مساعدة المتعلم على تطوير معارفه ومهاراته وقيمه التي يحتاج إليها في كل مناحي حياته. والغرض الأساسي من عملية التعليم تيسير عملية التعلم، ولا يمكن أن نقول إن التعليم فعال ما لم يحقق هذا الغرض.

والتعلم: فهو «تغير مستمر ونسبي في السلوك أو الخبرة، ينجم عن النشاط الذاتي للفرد وليس نتيجة للنضج أو الظروف العارضة، أو هو مجموعة من التغيرات السلوكية التي تظهر في سلوك المتعلمين

بعد مرورهم بخبرة معينة ويستدل عليها من خلال قياس أدائهم المعرفي والمهاري والوجداني في ضوء الخبرات التي مروا بها» (طوالبة، 2010، ص166) فالتعلم نشاط يصدر عن المتعلم يدل على اكتسابه لمعرفة أو مهارة أو اتجاه ما، وهو بهذا يتضمن كل ما يكتسبه الفرد بطريقة مقصودة مثلما يحدث في المدرسة أو بطريقة غير مقصودة، كما يتضمن التعلم اكتساب مختلف العادات بما فيها العادات السيئة أو غير المرغوب فيها.

وليتحقق التعلم لابد من توفر ثلاثة شروط، إذ لا يتم التعلم بدونها وهي:

«- وجود الإنسان أمام موقف جديد أو عقبة تعترض تلبية دوافعه وإشباع حاجاته، أي أمام مشكلة. يتعين عليه حلها.

- وجود دافع يحمل الفرد على التعلم، فلا تعلم بدون دافع.

- بلوغ الفرد مستوى من النضج الطبيعي يتيح له أن يتعلم» (التل، 2009، ص18).

3.3. التدريس:

جاء في أساس البلاغة: وقد دَرَسَ دُرُوسًا، ودَرَسَتْهُ الرياح دُرُوسًا: تكررت عليه فَعَقَّتُهُ. ومن المجاز: دَرَسَ الحنطة دِرَاسًا: داسها. ودَرَسَ النَّاقَةَ: راضها. ورجل مُدَرِّسٌ: مُجَرَّبٌ. ودَرَسَ الكتاب للحفظ: كَرَّرَ قراءته دُرُوسًا ودِرَاسَةً. ودَرَسَ غيره، ودَارَسَتْهُ الكتاب مُدَارَسَةً، وتَدَارَسُوهُ حتى حَفِظُوهُ، واجتمعت اليهود في مَدَارِسِهِمْ، وهو بيت تُدَرِّسُ فيه التوراة. وطريق مَدْرُوس: كَثُرَ مشي الناس فيه حتى ذَلَّلُوهُ. وهذه مَدْرَسَةُ النَّعَم: طريقها. (الزمخشري، 2000، ص186)

وقد لخص حسني عبد الباري عصر مفهوم التدريس لغة في قوله: «هو مداومة تعهد الكتب وترويض صعبها، وتذليل ما فيها من تعقد، وتوحش، وتيسير فهمها ليسهل ويخف حفظها؛ فتصبح ذلولاً لعقول الصغار». (عصر، ص128)

أما اصطلاحاً: فهو: «نشاط متواصل يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه، ويتضمن سلوك التدريس مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من المدرس الذي يعمل وسيطاً في إطار موقف تربوي- تعليمي» (طوالبة وآخرون، 2010، ص19)، فالتدريس هو حالة من حالات التعليم وهو وسيط بين التعليم والتعلم، يعمل على تحقيق التعلم. ويتمثل التدريس في العمليات التي يقوم بها المدرس داخل حجرة الدرس.

ويعد التدريس موضوع علم المناهج وطرق التدريس، ويتضمن ثلاث مهارات رئيسة هي التخطيط والتنفيذ والتقويم، ولا بد على المدرس من إتقان هذه المهارات لكي تتسم العملية التدريسية التي يقوم بها بالفعالية. بحيث يبتدئ بالتخطيط قبل دخول حجرة الدرس بوضع الخطة الدراسية، ثم ينتقل إلى

التنفيذ أين يترجم المدرس الخطة الدراسية الموضوعة سلفا على أرض الواقع، بعدها يقوم المدرس بعملية التقويم لقياس مدى تحقيقه للأهداف المسطرة.

وخلاصة لكل ما سبق نقول: إن التدريس بداية التعليم ومدخله، والتعليم هو غاية التدريس وهدفه.

4.3. تعليمية اللغة العربية:

تعلّم اللغة العربية واجب على كل مسلم لفهم القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة. ولا يتم ذلك إلا بتعلم العلوم المرتبطة بها، كعلم النحو وعلم الأصوات وعلم المعاني وعلم الصرف وغيرها من العلوم اللغوية التي ترتبط ارتباطا وثيقا باللغة العربية، إذ لا يمكن الحديث عن تعليمية اللغة العربية دون الأخذ بعين الاعتبار تعليمية تلك العلوم. إضافة إلى ذلك «قد أثبتت التجارب التي مر بها هذا القرن العشرون أن الخطط العلمية لإحياء لغة ما ونشرها لابد أن تصحبها (إرادة) صادقة وعزيمة راسخة وإصرار لا يلين» (أبو المكارم، 2008، ص19)، لذلك على المسلمين أن يشمروا على سواعد الجِدِّ، وأن يتحلوا بالإرادة والإصرار لإحياء لغة القرآن الكريم.

وتعليم اللغة العربية الفصحى مسؤولية المجتمع بأسره، فلا يمكن حصر هذه المسؤولية في مؤسسة معينة كالمدرسة أو الجامعة، أو في فئة محددة كالمعلمين وأساتذة اللغة العربية.

والنحو من أول العلوم التي لابد من مراعاتها أثناء تعليم اللغة العربية لما له من فائدة في تقويم اللسان وحفظه عن اللحن والزلل. «فالنحو من أول الأمور التي تعين على الفهم الصحيح، ونحن اليوم أشد احتياجا إلى فهم ديننا، ونحن أشد احتياجا إلى معاودة قراءة التراث الإسلامي لتتخذ منه منطلقا لهضبة معاصرة بهويتنا، ونحن أشد احتياجا إلى تدوين علومنا الحديثة، وأفكارنا بلغة عربية هي لغتنا؛ لنصل الماضي بالحاضر بالمستقبل» (عبادة، 2009، ص10-11). وتعلّم النحو لا يكون بقراءة كتب النحو ثم استظهارها، إنما يتأتى بالتدريب المستمر حتى تكتسب الملكة اللغوية وتكتمل.

وتعليم النحو في عصرنا الحاضر لا يختلف كثيرا عن تعليمه في العصور السابقة، لا من حيث المادة ولا من حيث الهدف إذ رغم «تغير ظروف كثيرة تحيط بالعملية التعليمية في حياتنا المعاصرة، ومن ثمة توشك أن تجعلها مختلفة كما ونوعا عن مثيلاتها في العصور الماضية، فإنه بقي دائما جزء جوهريا ممتدا لم يتغير وإن تغير كثير مما يحيط به من مؤثرات ويتصل به من علاقات، ويتمثل هذا الجزء في المادة العلمية موضوع التعليم، والمادة اللغوية غاية هذا التعليم وهدفه النهائي» (أبو المكارم، 2008، ص125). إلا أن العصر المعاصر وما ميزه من تطور علمي وتكنولوجي هائل انعكس على الفرد وعلى كل ما يحيط به، ومن ذلك طريقة تعلمه واكتسابه للمعارف، وأصبحت كتب النحو القديمة لا تستقطبه، واستخدامها لا يحقق معه الفائدة المرجوة لأنها قد «صيغت بلغة هي الآن أبعد ما تكون ملائمة لطبيعة

هذا الجيل....فالقارئ اليوم لكتب النحو لا يجد متعة في الأسلوب المؤلف به ولا فهما جيدا للمصطلحات والكلمات الواردة في تعبيراته» (عيساني، 2008، ص71)، لذلك من الضروري إعادة النظر في كتب تعليم النحو (في طريقة عرضها للمادة وفي شكل إخراجها)، والأهم من ذلك في المادة المقترحة للتعليم (في حجمها وفي فائدتها للمتعلم).

واللغة العربية لا تُتَعَلَّم بتعلم النحو وحده «فالنحو قانون وهو كالقانون الجزائي، لا يستطيع وحده حماية المجتمع، ما لم يترافق بتربية خلقية وعقدية واجتماعية ووطنية، وكذا النحو، لا يصلح من لسان المتكلم وحده، إلا إذا ترافق مع إعداد لغوي يشمل سماع نصوص فصيحة، وحفظ الأفصح منها، وتمثل أساليب الفصحاء والبلغاء، والتدرب على محاكاتها، إذ ليس النحو إلا وسيلة من وسائل عدة لتحسين الأداء اللغوي» (خسارة، 2003، ص14)، فتعليمية النحو ليست المحور الوحيد في تعليمية اللغة العربية إذ نجد إلى جانبه تعليميات كثيرة تخص كل أنشطة اللغة العربية كالصرف والإملاء والبلاغة والعروض والتعبير الشفوي والتعبير الكتابي والنصوص والمطالعة والقراءة والكتابة وغيرها، بحيث تختص كل واحدة منها بدراسة كل ما يلزم لإجادة النشاط وزيادة التحصيل الدراسي فيه.

4. خاتمة:

قدّمنا في هذا المقال عرضاً موجزاً عن واقع تعليمية اللغة العربية بين التراث والدراسات الحديثة، وقد خلصنا إلى أن تعليمية اللغة العربية بدأت منذ نشأة الدرس اللغوي العربي وهذا للضرورة الملحة لتعلم اللغة العربية حفاظاً على الدين الجديد وعلى الهوية العربية، ولاحظنا أن تعليمية اللغة العربية في الحاضر لا تختلف كثيراً عما كانت عليه من حيث الهدف إذ بقي الحفاظ على اللغة العربية من أن يشوبها اللحن وكذا تقويم ألسنة المتكلمين وخطاباتهم هو الهدف الرئيس من تعليم اللغة العربية وقواعدها، إلا أن الظروف المحيطة بالعملية قد فرضت منطقتها مما جعل العملية التعليمية تختلف بين الماضي والحاضر في الطرائق والأساليب وكذا في الكيفية.

5. قائمة المصادر والمراجع:

- ابن الأنباري. (1985). نزهة الألباء في طبقات الأدباء. ط3. مكتبة المنار. الزرقاء، الأردن.
- آل ياسين، محمد حسين. (1980). الدراسات اللغوية عند العرب إلى نهاية القرن الثالث. ط1. دار مكتبة الحياة. بيروت. لبنان.
- بوهادي، عابد. (2012). "تحليل الفعل الديدانكي: مقارنة لسانية بيداغوجية". مجلة دراسات للعلوم الإنسانية والاجتماعية. الجامعة الأردنية. 39(2).

- التل، أمل يوسف. (2009). التعلم والتعليم. ط1. دار كنوز المعرفة العلمية، عمان، الأردن.
- الجوهري. (1990). الصحاح: تاج اللغة وصحاح العربية. ط4. دار العلم للملايين. بيروت. لبنان.
- الحاج صالح، عبد الرحمان. (2012). منطق العرب في علوم اللسان. المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية. الرغاية. الجزائر.
- حجازي، محمود فهمي. (2003). أسس علم اللغة العربية. دار الثقافة. القاهرة. مصر.
- الحديثي، خديجة. (1967). كتاب سيبويه وشروحه. ط1. دار التضامن. بغداد.
- خسارة، ممدوح محمد. (2003). " مبادئ عامة في تيسير النحو". مجلة اللسانيات. مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية. الجزائر. (8).
- خليفة، عبد الكريم. (1986). تيسير العربية بين القديم والحديث. ط1. منشورات مجمع اللغة الأردني. عمان. الأردن.
- الرباضي، مفتاح يونس. (2010). المؤسسات التعليمية في العصر العباسي الأول 132هـ- 232هـ/749م-846م. ط1. منشورات جامعة 7 أكتوبر. مصراتة. ليبيا.
- رّواي، صلاح. (2009). الطريقة المثلى لتدريس قواعد النحو. دار غريب. القاهرة. مصر.
- زاير، سعد علي وداخل، سماء تركي. (2015). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. ط1. دار المنهجية. عمان. الأردن.
- الزمخشري. (2000). أساس البلاغة. دار الفكر. بيروت. لبنان.
- سعيد، عبد الوارث مبروك. (1985). في إصلاح النحو العربي. ط1. دار القلم. الكويت.
- الطنطاوي، محمد. نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة. ط2. دار المعارف. القاهرة. مصر.
- طوالبه، هادي وآخرون. (2010). طرائق التدريس. ط1. دار المسيرة. عمان. الأردن.
- عبادة، محمد إبراهيم. النحو التعليمي في التراث العربي. منشأة المعارف. الإسكندرية.
- عبادة، محمد إبراهيم. (2009). النحو العربي أصوله وأسس وقضاياه وكتبه. مكتبة الآداب. القاهرة. مصر. ط1.
- عصر، حسني عبد الباري. تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. الدار الجامعية. الإسكندرية. مصر.
- عمر، أحمد مختار. (2002). أنا واللغة والمجتمع. ط1. عالم الكتب.

- عيساني، عبد المجيد. (2008). النحو العربي بين الأصالة والتجديد. ط1. دار ابن حزم. بيروت. لبنان.
- اللغوي، أبو الطيب. مراتب النحويين. مكتبة نهضة مصر. القاهرة.
- مجمع اللغة العربية. (2004). المعجم الوسيط. ط4. مكتبة الشروق الدولية. القاهرة. مصر.
- أبو المكارم، علي. (2008). مدخل إلى تاريخ النحو العربي. دار غريب. القاهرة. مصر.
- مكرم، عبد العال سالم. (1993). الحلقة المفقودة في تاريخ النحو العربي. ط2. مؤسسة الرسالة. بيروت.
- وضحة، عبد الكريم جمعة الميعان. (2007). التأليف النحوي بين التعليم والتفسير. ط1. مكتبة دار العروبة. الكويت.