التعبير

أهمية التعبير:

التعبير حاجة ملحة وحيوية للإنسان صغيراً وكبيراً، يمارس به حياته في كل مراحلها، وبه يعبر الفرد عن نفسه، ويعلن عما يختلج في خاطره، وبه يتعامل مع أفراد مجتمعه، يحادثهم بحاجاته، ويخاطبونه بما يهمه ويُقيمه بينهم موصولاً بوجودهم.

وبالتعبير أيضاً يؤدي الإنسان وظائفه الاجتماعية، والثقافية، والمهنية، ويرى علماء اللغة أن التفكير والتعبير مظهران لعملية عقلية واحدة، فنمو كل منهما وارتقاؤه مرتبط بنمو الآخر وارتقائه كل الارتباط، وكلاهما مرتبط بتجارب الإنسان وخبراته في الحياة. فالتعبير لا يكون حياً إلا بقدر ما يثير في النفس من أحاسيس ومشاعر وذكريات، والتعبير الذي يستعمله الطالب ولا يقابل في ذهنه معنى مستمداً من تجاربه الشخصية هو صيغة ميتة بالنسبة له، مهما تكن قيمته البلاغية في حد ذاته.

لذلك كان الاهتمام بالتعبير الشفوي والتحريري ضرورة تعليمية تفرضها حياة المتعلم في حاضره وهو يتكون على المعرفة والتحصيل، وفي مستقبله وهو يتطلع إلى مراقي الثقافة والحضارة، وآفاق العلوم الرحبة، والتآلف الاجتماعي.

وإذا كانت التقاليد التعليمية قد فرضت تقسيم اللغة العربية إلى فروع،

لكل منها زمنه وكتابه، فإن التعبير غاية تلك الفروع، أو هو البوتقة التي تتجمع فيها ثمار القراءة، وعيون النصوص، وروائع البلاغة، ثم يُكسب الخط ما يُكتب حسناً وجمالاً، وتعصم قواعد الإملاء المفردات من خطأ الرسم، ويحفظ النحو التراكيب من الخلل المؤدي إلى فساد المعنى غالباً.

أهداف التعبير:

تتحدد أهداف التعبير من الوظيفة الاجتماعية للمتعلم، وما تستهدفه فلسفة التعليم في مجملها من تكوين الإنسان المتكامل في ذاته وقدراته ومعارفه. وتتمثل هذه الأهداف فيما يأتي:

1 ـ تهيئة التلاميذ للتفكير المنطقي السليم، بالاهتداء إلى المعنى المناسب، وصياغته في ألفاظ توافقه، وترتيب الجمل على نحو يؤدي إلى وضوح الأفكار وقوتها في نفوس الآخرين. ثم تتابع الأفكار في اتساق وتماسك كالبنيان المرصوص.

2 ـ قدرة التلاميذ على التعبير عن أنفسهم في مختلف الأحوال التي يتعرضون لها في حياتهم، كالخطابة والحوار والمناظرة، والمناقشة، والسؤال والجواب، وكتابة الرسائل والتقارير والمقالات، وتلخيص المطولات والمشافهات، وغير ذلك من المواقف المستقبلية.

3 ـ تمرين التلاميذ على الارتجال والتدفق في الحديث المتصل الأطراف، والكتابة بغير إعداد، والردّ بديهة على الخطاب الشفوي.

4 ـ إثراء المعجم اللغوي للتلاميذ مما يسمعونه أو يكلفون بقراءته أو حفظه.

5 ـ تخليص لغة التلاميذ من الأخطاء الشائعة المتواترة، والتراكيب العجمية المتداولة، وبعث الثقة في نفوس التلاميذ نحو قدرة اللغة العربية على الوفاء بمعاني الحضارة، ومتطلبات العصر.

6 ـ مساعدة التلاميذ على فهم ما يسمعونه من مدرسيهم، والإجابة عن أسئلتهم، وتحديد عناصر تلك الإجابة تحريرياً، وهو ما يتعلق بنشاط التلاميذ

وتجاوبهم مع مواد دراستهم سواء في الكتاب أم في المشافهات أم في الامتحانات، مما يعتمد على المهارة في الاستعمال اللغوي.

وإن بعض التلاميذ مصاب ببطء الفهم، أو ضعف التعبير عما في ذاكرته، أو عدم قدرته على التوفيق بين السؤال والجواب، وإن علاج ذلك كله ممكن في دروس التعبير الشفوي والتحريري.

7 ـ إزالة الخوف والتردد والخجل من نفوس بعض التلاميذ عندما يواجهون غيرهم، أو عند إصغاء جماعة لحديثهم، أو عند الكتابة للآخرين.

8 ـ إتاحة الفرصة أمام التلاميذ كي يستخدموا محصولهم اللغوي في سياق تطبيقي يجمع كلّ فروع اللغة العربية في إطار متكامل، فإن ما حصله الدارس من النحو والبلاغة والنصوص والإملاء والخط يجد طريقه مجموعاً في دروس التعبير.

أسس التعبير الجيد:

يقوم التعبير على عنصرين: الأفكار، والعبارات والأساليب. أما الأفكار فمصدرها تجارب الطالب ومجموع قراءاته واطلاعه ومشاهداته، وهي العمود الفقري للتعبير، وبدون العناية بها يفقد التعبير قيمته. أما العبارات والأساليب فهي أوعية الأفكار، ووسائل إبرازها للقارئ والسامع، ومصدرها غير محدود، ينهل الطالب من مطالعاته الواسعة، ويقطف من عيون الأدب، ويلتقط أزواداً نافعة مما يسمعه ويبصره، وبمقدار اتساع المصادر اللغوية للطالب تكون قدرته على صياغة عباراته قوية رصينة، تستوعب أفكاره، وتؤديها بوفاء وتمكن.

لذلك وجب على المدرّس تنبيه طلابه على هذين العنصرين الأساسيين؛ ليتحقق لهم خصائص التعبير الجيد المتمثلة فيما يأتي:

1 ـ أن يكون التعبير صادراً عن إحساس صادق، وتجربة حية، ودافع ذاتي. وذلك بأن يكون الموضوع متصلاً بحياة الطالب مثيراً لاهتمامه وأشواقه، يتحمس الطالب للتعبير عنه وإبداء الرأي فيه.

2 ـ وأن يكون الموضوع واضحاً للطالب، وأفكاره محددة في نفسه، لأن وضوح التعبير يتوقف على وضوح الأفكار وبالعكس؛ لذلك يجب على المدرّس أن يناسب بين الموضوع وقدرات الطالب العقلية والعلمية والنفسية. كما ينبغي ترتيب الأفكار ترتيباً منطقياً، يقوم على التتابع والتسلسل، والبعد عما هو قليل القيمة أو استطراد لا نفع فيه.

3 ـ وأن يصبغ الطالب موضوعه بما يناسبه وجدانياً أو عقلياً، وهذا يتطلب اختيار الأسلوب المناسب للموضوع؛ فتتألق العبارات البراقة ذات السمات الوجدانية في الموضوعات الإنسانية؛ كاليتم، والحب، والصداقة، وتركن العبارات إلى التحديدات العقلية، والحقائق العلمية والاجتماعية في الموضوعات الكونية البعيدة عن المشاعر والأحاسيس، وبهذا تتنوع الأساليب في الموضوعات؛ فتكون أدبية أو علمية أو محايدة. وهي في كل ذلك تتسم بالوضوح والدقة والجمال النوعي، وتنم عن ثراء فكري، وتملّك لأطراف الموضوع، واستيعاب عناصره. كما تبرز شخصية الطالب ومشاعره، وطريقة تفكيره، وتقويمه لما يعرض له من موضوعات.

4 ـ وأن يتحلى التعبير بالجمال، ولا يظن الطالب أن الجمال مقصور على الموضوعات الأدبية الخالصة، ففي الموضوعات العلمية جمال يمتع العقل، كما أن في الموضوعات الإنسانية الوجدانية جمالاً يمتع المشاعر وتطرب له النفوس.

ويتجلى الجمال في كل أحواله في فصاحة الألفاظ وعذوبتها، وقوة الالتحام بينها بلا تنافر صوتي أو معنوي، وتمثيلها المعاني بدقة وتمكّن، وخلوها من الإبهام واللبس والحشو والتطويل بلا فائدة. وفي غير الألفاظ تكون العبارات متناسبة الطول، غير مسرفة في التباعد بين أجزاء الجمل، وتجنب الترادف المعنوي لغير فائدة.

5 ـ وأن يتخلى الطالب عن التصنع والتكلف، بإقحام بعض العبارات البراقة في سياق الموضوع الذي لا يطلبها، فتبدو غريبة شوهاء، تركها أفضل من إثباتها، لذلك لا ينبغي تحفيظ الطالب عبارات مصنوعة بحِلَى البديع

المتكلِّف، وصور البيان المجنح بالخيال، وأن يترك على سجيته يفيض بمكنون نفسه طواعية، فيبرأ من القيود التي تعوق انطلاقه وتدفقه.

6 ـ وأن يوشي الطالب موضوعه بما لديه من محفوظ قرآني وأدبي؛ فيسوق الحكمة والمثل والحديث دعماً لأفكاره، ويضمّن عباراته شعراً يؤيد به رأيه. وينبه الطالب على ضرورة الانتفاع بما حصله في دروس النصوص والدين، وإلا كان مضيّعاً للفائدة، وهي بين يديه حاضرة.

7 ـ وأن يجيد الطالب تقسيم موضوعه إلى فقرات كل منها يحتوي على فكرة معينة، ويعنى بعلامات الترقيم المفصحة عن المعاني، ويأخذ نفسه بحسن الخط، وصحة الرسم الإملائي.

أنواع التعبير:

للتعبير من جهة الأداء نوعان: التعبير الشفوي، والتعبير التحريري. ومن جهة موضوعاته فهو نوعان أيضاً: إبداعي، ووظيفي، ولا يُغْني نوع منها عن غيره؛ لأنها كلها مطلوبة في حياة الإنسان، مستعملة فيما يتحدث به، أو ينطقه أو يكتبه. يعبر بها عن مآربه ومشاعره، فنحن نتحدث ونكتب، وفي الحديث والكتابة نعبر عن ذواتنا ودخائل نفوسنا، نصف ما نراه أو نصور الحياة كما تتردد أصداؤها في قلوبنا. وهذا وغيره إبداع ذاتي قد يختلف فيه المتحدثون والكاتبون. ثم إننا نوظف التعبير أيضاً في أمور حياتنا، وقضاء مصالحنا، والوفاء بما تفرضه أعمالنا. فنشرح وجهة نظرنا في المؤتمرات، ونناقش آراء الآخرين، ونحاور، ونناظر، ونحاضر، ثم نكتب التقارير والمذكرات، ونحرر الرسائل، ونلخص ما نسمعه أو نقرأه. وهذا كله من التعبير الوظيفي.

وإن مجالات التعبير الإبداعي الذي يجلو فيه الطالب مشاعره وأفكاره وخبراته الخاصة ـ تشمل كتابة المقالات الأدبية في موضوع إنساني اجتماعي أو أخلاقي أو سياسي وتأليف القصص، والتمثيليات، وتصوير المشاهد، وتدوين المذكرات الشخصية. وهذا النوع أيسر على طلاب مرحلة التعليم الأساسي (حتى الصف التاسع)، من النوع الوظيفي الذي يناسب طلاب المرحلة الثانوية ودور المعلمين والمعلمات.

أولاً ـ التعبير الشفوي.

ينبغي على المدرّس في دروس التعبير الشفوي أن يُلزم نفسه التحدث باللغة العربية السليمة، ويستحث طلابه على ذلك، ويأخذ بأيديهم في هذا السبيل؛ حتى تصفو اللغة في درسها، وتروق في أسماع التلاميذ، فتمرن عليها أذواقهم، وتألفها ألسنتهم وأقلامهم. وإذا كان هذا الالتزام اللغوي ضرورياً لكل المدرّسين على اختلاف موادهم، فإن مدرّس اللغة العربية أولى به في جميع ما يدرّسه.

مجالات التعبير الشفوي:

درج المدرّسون على التمهيد للتعبير التحريري بالتعبير الشفوي، وإفراده بدرس مستقل، وأحياناً يجمعون بين الشفوي والتحريري في حصة واحدة بأن يبدأ المدرس بالشفوي، ثم يترك التلاميذ يكتبون مع مراعاة أن الوقت القليل للشفوي والكثير للتحريري. ومجالات ذلك متنوعة:

1 ـ القصة:

وهذه تتفاوت بتفاوت أعمار التلاميذ ومراحل دراستهم، والمعيار الأساسي في اختيارها أن تناسب عقول التلاميذ وبيئاتهم واهتمامهم.

وتسير خطوات الدرس بأن يستثير المدرس اهتمام التلاميذ، ويبعث تشوقهم إلى القصة وتفاصيلها، بحديث أو أسئلة حول عقدة القصة ومغزى أحداثها. ثم يقص المدرس قصته بأسلوب واضح، وصوت معتدل، وتنويع الأداء بتنوع المعاني. ثم يُلقي أسئلته مرتبة على حسب أحداث القصة، ويستقبل إجابات التلاميذ متيحاً الفرصة لأكبر عدد ليشترك في الإجابة، ويتجنب المدرس مقاطعة المتحدث إلا إذا ارتبك تعبيره، واختلت معانيه، كما يُغْضي عن الهفوات النحوية والصرفية واللغوية التي لا تُحوِّل المعاني عن مقاصدها.

ثم يبدأ المدرس في استقبال أسئلة التلاميذ، فيقبلها أو يعدّل في صياغتها، ويطلب من غير السائلين الإجابة عنها، ويشاركهم بالرأي والتوجيه، حتى تظهر الإجابات واضحة مجلوة، على أن يحذر المدرّس طغيان شخصيته

على تلاميذه. وأخيراً يبدأ أحد التلاميذ في تلخيص القصة، بعد أن وضحت في أذهان زملائه مستعيناً بالعناصر التي أثبتها المدرس على السبورة لكل مرحلة من مراحل القصة. وقد يتولى أكثر من تلميذ هذا التلخيص بالتناوب على مراحل.

والقصة صالحة لكل مراحل التعليم، لأن الحياة مليئة بالقصص التي يتناقلها ويرويها الصغار والكبار، ويرون فيها العبرة والعظة، واستمداد العون في الحاضر والمستقبل. إلا أن الموضوعات القصصية تتفاوت وفق أعمار الطلاب وأحوالهم العقلية والتعليمية، وهذا أمر يراعيه المدرس عند اختياره القصة.

وخير القصص ما استجاب لواقع التلاميذ وتاريخهم، وكان صدى لما تجيش به مشاعرهم، وتشغل به نفوسهم، فيتحمسون للقول، ويبرعون في التصوير والتحليل للمواقف المختلفة.

وبعض المدرسين يحولون القصة إلى تمثيلية يؤدونها في الفصل، أو يمثلونها في جماعة التمثيل بالنشاط المدرسي، خاصة بعض قصص الجهاد الإسلامي، والكفاح الوطني ضد الاستعمار، وكذلك القصص التاريخي، والاجتماعي.

2 ـ التعبير الحُرّ:

هو ميدان رحب لا يحدُّ فيه التلميذَ إطارٌ يفرضه عليه المدرس كما في القصة أو الموضوعات المقيدة. وفيه يطلق التلميذ العنان لمشاعره وأفكاره ومشاهداته؛ لتفيض اختياراً وطواعية. وهذا مكمن الجِدّة في هذا النوع من التعبير.

يبدأ المدرس بالتحدث إلى التلاميذ محاولاً تبصيرهم بأن مجال هذا التعبير هو كل ما يحب أحدهم التحدث فيه. وحتى لا يشتط بعضهم في اختيار الموضوع يذكر لهم المدرس نماذج يقيسون عليها، ثم يتركهم يختارون خبراً، أو قصة، أو حادثة، أو رأياً في قضية ما... وهكذا. ولا بأس في إعانة المدرس تلاميذه على اختيار ما يتحدثون فيه عند كثرة الأراء وتعارضها،

فيختار أرجح الموضوعات المقترحة، ويعدهم بتناول غيرها في حصص مقبلة. ثم يكتب الموضوع على السبورة.

بعد ذلك يطلب المدرس من أحد التلاميذ التحدث عن الموضوع في حرية وطلاقة، مع مراعاة سلامة الأسلوب وصحة التعبير، وينصت سائر التلاميذ إلى زميلهم، ويقيدون ما عسى أن يَعِنّ لهم من ملاحظات على أسلوبه وأفكاره، ولا يصح بأي حال من الأحوال أن يقاطَع المتحدث، أو يوجه إليه نقد أو أية إشارة تثنيه عن عزمه، وتضيّع عليه حرية الانطلاق في التعبير، وتقطع عليه تتابع أفكاره. ويظل هكذا حتى ينتهي حديثه.

ثم يُعطى التلاميذ فرصة إبداء ملاحظاتهم على ما سمعوه، وتوضيح آرائهم فيما قاله زميلهم من حيث المعنى والأسلوب، أي سلامة الأفكار ووضوحها، وسلامة العبارات وصحتها، وفي هذه الحالة ـ عند الاقتضاء ـ يدوّن المدرس على السبورة العبارة الصحيحة، والكلمة الفصيحة التي ينبغي أن تحل محل ما أخطأ فيه المتحدث.

والمدرس في هذا النوع من التعبير يقف بين التلاميذ يوجه المناقشة ويردها عن الاستطراد والخروج بعيداً عن الموضوع، ويشارك بالرأي، ويسهم بالأسئلة، وينسق بين إجاباتهم، ويضيف من عنده ما يثري الفكرة الرئيسة، مفسحاً المجال للتلاميذ حتى لا ينفرد بما هو من حقهم. وهذا التعبير بحاجة أكثر من غيره إلى مدرس يقظ حتى لا يفلت منه زمام التلاميذ، وبحاجة إلى مدرس ذي بديهة تساعده على السؤال الفوري، والتعليق المناسب، والسيطرة على السائل والمجيب والمعترض.

وبعد أن تحدث أحد التلاميذ في الموضوع، وأبدى سائر التلاميذ آراءهم بمشاركة المدرس، يتولى تلميذ آخر التحدث في الموضوع مرة أخرى مستفيداً مما أخذ على سابقه، وعرضه زملاؤه، ونبّه عليه المدرس. وفي هذه المرة يسجل المدرس على السبورة العناصر الأساسية بعد انتهاء المتحدث من حديثه، وبمشاركة التلاميذ في ذلك.

ومن المفيد تخصيص كراسة للتعبير الحر، يجول فيها التلميذ بما يتحمس للكتابة فيه من مشاهداته وتجاربه، وما يدور في بيئته، وما يحيط به في

عالمه. فتبدو تلك الكراسة حديقة متنوعة الثمار، جنية القطوف، بعيدة عما يفرضه المدرس على تلاميذه وهم عنه عازفون. فيكتب التلميذ قصة عن أحوال الجيران الطيبة والمزعجة، أو يحرر مقالاً عن عواقب التكدس في المدن الكبرى، وإخلاء القرى من أهلها، أو يعلق على خبر سمعه في الإذاعة، أو حادث عاينه في الطريق العام.

وتشجيعاً للتلاميذ على التعبير الحر، يقوم المدرس بجمع هذه الكراسات، والنظر فيما كتبه التلاميذ، ويعلق على ذلك بعبارة شاملة جامعة عناصر التعبير، توقف التلميذ على مستواه اللغوي، وتشعره بالاهتمام والرعاية لعمله.

3 ـ الموضوعات المقيدة:

وهذه يفرضها المدرس على التلاميذ من اختياره الذي يتوخى فيه ما يلائم أعمارهم ويناسب بيئاتهم، ويثير اهتمامهم، كما ينبغي تنويع هذه الموضوعات؛ فتكون بين التعبير الإبداعي، والتعبير الوظيفي. الأول ذاتي، يعبر فيه الطالب عن مشاعره وتصور انطباع الحياة على نفسه، والثاني موضوعي، يؤدي غرضاً وظيفياً تقتضيه حياة الطالب حاضراً ومستقبلاً، كعرض كتاب، أو كتابة تقرير، أو تلخيص محاضرة، أو إعداد رسائل المناسبات (التهنئة ـ الشكر ـ التعزية ـ الدعوة إلى حفل. . .) وغيرها. ومن الملاحظ أن كثيراً من المدرسين غير مهتمين بالتعبير الوظيفي على الرغم من أهميته في الحياة العملية للطالب.

وهذه أمثلة للموضوعات المناسبة للتعبير الإبداعي والوظيفي:

أ ـ أحداث الوطن العربي على اختلاف جهاته وأخباره، والمناسبات القومية والوطنية والدينية، والأحداث العالمية.

ب ـ مواقف البطولة اللامعة في حياة العرب الماضية والحاضرة، وقصص المثل العربية الخالدة: كالنجدة، والشجاعة، وإباء الضيم، وحماية الجار.

جـ ـ عادات الناس وتقاليدهم، وأساليب معيشتهم وكفاحهم.

د ـ كتابة تقريرات عن ألوان النشاط المدرسي، وتحرير مقالات عن مشاكل وقضايا عامة إنسانية ووطنية واجتماعية.

هـ ـ إعداد خطبة في مناسبة أو حدث على المستوى الوطني أو القومي.

و ـ حل النصوص الأدبية الشعرية، ونقدها.

ز ـ تلخيص موضوعات أو كتب أو محاضرات.

وينبغي أن يُعنى المدرس بإبراز عناصر الموضوع التحريري عن طريق المناقشة، واختيار الألفاظ، وتنوع التراكيب وحسن صياغتها وتقرير المعاني، وانتقاء الأفكار وترتيبها وتسلسلها، ومراعاة الربط بينها، وتقسيم الموضوع إلى فقرات.

وخير ما يوصل إلى ذلك أن يراعي المدرس في معالجته لموضوعات التعبير ـ شفوية كانت أم تحريرية ـ أن يخبر تلاميذه بالموضوع قبل الدرس ليعدوه ويقرءوا عنه، مع إرشادهم إلى مراجعه، أو يناقشهم فيه مناقشة شفوية، ويحدثهم عنه حديثاً وافياً بأسلوب صحيح، ثم يترك لهم إعداده. فلا جدوى في أن يُدعى التلاميذ إلى الحديث أو الكتابة عن موضوع لم يأخذوا الفرصة لأن يهيّئوا له أفكاهم ويرتبوها من قبل. ويستثنى من ذلك الموضوعات الاختبارية، أو تلك التي يقصد منها تعويدهم سرعة الاستجابة لما يطرح عليهم، والارتجال بديهة.

وفي حصة التعبير الشفوي يتدرج المدرس في الموضوع تدرجاً منطقياً. فيبدأ بحديث حول الموضوع ليثير في التلاميذ التطلع والشوق إلى التحدث فيه. ثم يعلن عنوان الموضوع بكتابته على السبورة، ويقرؤه بصوت هادىء واضح النبرات ويتبعه طالب في ذلك. وبعد فترة من الوقت يتيحها المدرس لتفكير الطلبة في جوانب الموضوع، يلقي عليهم طائفة من الأسئلة، كل منها يتناول فكرة هي من عناصر الموضوع. وتقع هذه الأسئلة مفرقة، وعقب كل سؤال تُمنح الفرصة لطالب أو أكثر للإجابة، ثم يعقّب المدرس على المتحدث، ويشترك الطلبة في ذلك. ثم يطالبهم المدرس بعنوان لهذا الحديث ويثبته على السبورة عنصراً من عناصر الموضوع.

وتتوالى الأسئلة، والإجابات، والمناقشات، والتعقيبات واستخلاص العناصر حتى النهاية. ثم يكلف أحد الطلاب بالتحدث في الموضوع كله، والعناصر أمامه على السبورة يسترشد بها في ترتيب أفكاره، واستدعاء المعاني والأساليب المناسبة للأفكار.

ومما يحسن بالمدرس عمله، أن يُتبع إجابة بعض الطلبة بتلخيصٍ يجمع فيه إلى إجابة الطالب تنقيحاً يضيفه من عنده في أسلوب رائق، وعبارات ناصعة، تقع كالنموذج على أسماع الطلاب فيحتذونها.

كما يحسن منه تقويم حديث كل طالب، باستحسان ما أجاد فيه، وإصلاح أخطائه الفكرية والأسلوبية واللغوية، والتنبيه على ما فاته ذكره من تمثيل تقوى به الفكرة، أو تعليل تتأكد به الحجة، أو اقتباس في متناول الطالب من محفوظه القرآني، أو تضمين شعري درس نصه في حصة النصوص الأدبية، أو عرض له في التراجم، وهذا كله يلفت الطالب إلى الاستفادة مما درسه مفرقاً في موضوعات التعبير. كما يكون هذا التدخل من المدرس في رفق وأناة، وبعد انتهاء الطالب من حديثه، وهو ما يشجعه ويستحثه، ولا ينفره أو يثبط عزيمته.

وإن السبيل الأمثل في دروس التعبير الشفوي، أن يعتمد المدرس على الأسئلة في دفع الطلاب إلى التعبير، ومساعدة المتلعثم على الانطلاق السّويّ، وتوليد الأفكار وتفريعها إذا ضاقت مسالكها أمام المتحدث.

والأسئلة في التعبير مظهر إيجابي للمدرس في درسه؛ لا تحرم الطالب من التعبير والاستقلال بالحديث، وفي الوقت نفسه تعصم المدرس من السلبية المشجعة على انصراف الطلاب عن الدرس. لذلك لا نوافق بعض المدرسين الذين يكتبون الموضوع على السبورة، ثم يطلبون من طلابهم التحدث فيه كيفما يروق لهم، بلا توجيه أو سؤال يفتح أمامهم سبيل القول، فيخبطون في الموضوع على غير هدى، ويموج الفصل بكل معاد ومكرر وممجوج، وهو ما يجعل الطلاب ينظرون إلى حصة التعبير على أنها مضيعة للوقت.

ثانياً ـ التعبير التحريري:

المشافهة أسبق من الكتابة في الوجود وكذا في التعليم، والمدرسون يجعلون حصة التعبير الشفوي سابقة وممهدة لحصة التعبير التحريري، أو يجمعون بينهما في حصة واحدة. فقد يشغل المدرس جزءاً من الحصة في مناقشة الموضوع شفوياً، ثم يكلف التلاميذ أن يكتبوه في كراساتهم على ضوء ما عرفوه. أو يشغل الحصة كلها بالكتابة في موضوع سبق لهم معالجته شفوياً في درس سابق. أو يجعل الحصة كلها للكتابة في موضوع يفاجىء به التلاميذ. فإذا كان الموضوع مما أعدوه في منازلهم، واطلعوا على مراجعه، وحرروا مسودات في ذلك، فإنهم يكتبون في حصة التعبير التحريري بغير الاستعانة بتلك المسودات.

وينبغي التنبه إلى أن التعبير التحريري يتطلب جهداً أكبر من التعبير الشفوي، ومهارات أرحب وأكثر. إذ يمكن في المشافهة تعديل طريقة عرض الموضوع، وتحويلها من اتجاه إلى آخر، ومراجعة المتحدث نفسه طبقاً لردود الفعل عند السامعين، وتوضيح الفكرة بالصوت والإشارة وتعبيرات الوجه. أما في التعبير التحريري فالأمر يختلف لأن الكلمات والجمل والفقرات تتكفل وحدها بالكشف عن الفهم للمدركات وعلاقاتها، وباختلال ذلك يضطرب القارئ، ولا يتمثل ما أراده الكاتب؛ لذلك يستعين الطالب في كتابته بالوسائل اللغوية والبلاغية، ولا يغفل قواعد النحو والإملاء، ويعمد إلى علامات الترقيم لتمييز المعاني، ويجتهد في تحسين خطه ليشرح الصدور وتقرّ العيون.

وبهذا يمكننا القول بأن التعبير الشفوي وحده لا يقْدر على تعليم التعبير التحريري الذي يعتمد طريقاً آخر، أداته رموز من الكلمات مكتوبة في ترتيب معين يترجم عن المعاني. وتلك مهارة تحتاج إلى دُرْبة وتمرس لا تستقل بهما المشافهة. نقول ذلك حتى لا يتوهم بعض المدرسين أن التعبير التحريري هو صورة ما جرى في حصة التعبير الشفوي، وأن من قدر على المشافهة قدر تبعاً لذلك على الكتابة، وهو ما يدفع ببعضهم إلى الاسترخاء بعد حصة التعبير الشفوي مطمئناً إلى أن الطالب قد تهيأ كل التهيؤ للكتابة، وتزود بكل ما يُقْدره

على بسط المعاني وصياغتها، وتوضيح الأفكار وترتيبها، ثم يُفاجأ وهو يصحح الكراسات بما يفسد عليه استرخاءه، ويحيل اطمئنانه انزعاجاً وسخطاً.

ولتمكين الطالب من إجادة التعبير التحريري، يعتمد المدرس وسائل منها:

أ - إفساح مجالات التعبير أمام الطلبة، وعدم حصرهم في الموضوعات التقليدية المقيدة التي دأب عليها بعض المدرسين، فليست الحياة كلها إبداعاً ذاتياً، وليس كل طالب مجيداً في هذا الجانب. يستطيع المدرس أن يطرح على التلاميذ موضوعاً اجتماعياً للمناظرة والحوار، ثم يكلفهم تلخيص ذلك في كراساتهم. ويمكنه أيضاً أن يطالبهم بنقد كتاب من كتبهم، والتعليق على موضوعاته ثم إيجاز ذلك في كراساتهم. كما يكلفهم كتابة تقرير عن النظام المدرسي، ويبدون آراءهم ومقترحاتهم فيما يعانونه. ومما يثير حماس التلاميذ ويبعث فيهم الشوق إلى التعبير، أن يستغل المدرس المناسبات الدينية والقومية والوطنية فيدعوهم إلى إعداد خطب في بعض المناسبات وكتابة مقالات في أخرى، تفيض بمشاعرهم، وتطلق رصيدهم اللغوي من عقاله.

ب - استغلال كراسة التعبير الحر استغلالاً يؤدي إلى أن ينطلق الطالب في التعبير بلا قيود تحدّه، فيعبر عما يشاهده من حوله، وما يقع له في حياته، أو يتخيله لمستقبله. فهي كراسة تنبع من نفس الطالب وتعانق فكره، وهو عليها حريص وبها معتز، فهي قطعة من ذاته المستقلة، وغيرها ضريبة مفروضة عليه.

جـ - اصطحاب الطلبة إلى مكتبة المدرسة ليختار كل طالب ما تروق له قراءته، ثم يعود إلى كراسته ليعبر عما تزود به. وقد يعقب ذلك حوار ومناقشة بين المدرس وطلبته، وبين الطلبة بعضهم بعضاً فيما دوّنوه.

د - يختار الطلاب موضوعات التعبير بأنفسهم، فتنشط البواعث في نفوسهم، وتتداعى الأفكار سهلة سلسة، ويُترك للطالب حرية التعبير بألفاظه وأساليبه، بغير توجيهه نحو حفظ عبارات مأثورة، أو اتباع أسلوب غيره. كما يلجأ المدرس إلى عرض موضوعات كثيرة متنوعة الاتجاهات: إنسانية وعلمية

ووطنية وأخلاقية، خاصة تلك التي تتصل بالمواد الدراسية الأخرى، أو التي يعيشها الطالب في بيئته، ثم يتناولها المدرس بالبسط والتحليل والتوضيح معتمداً على المناقشة والحوار، كما يذكر للطلبة المراجع والدوريات التي تعينهم على مزيد من الإحاطة بهذه الموضوعات.

وإن في هذا التعدد والتوضيح، ثم الإحالة على المراجع ـ إفساحاً للطلبة في مجال الاختيار المناسب لكل منهم، وإعانة لهم على التزود بما يتطلعون إليه في تعبيرهم.

هـ ـ استغلال دروس القراءة والنصوص والبلاغة في حفز الطلاب على التعبير الجيد بأسلوب فصيح. ففي القراءة يجهر الطلاب بما تألفه ألسنتهم من عبارات مسبوكة حسنة الصياغة، ويقفون على الألفاظ الملائمة للمعاني، وعلى الأفكار وحسن ترتيبها وتسلسلها، وهذه كلها نماذج يطلع عليها الطلاب لاحتذائها في تعبيرهم. وفي النصوص يمتعون أذواقهم بروائع الشعر وفنون النثر الرائقة. وهذه تشحذ قرائحهم، وترهف وجدانهم اللغوي، كما تمدهم بما يضمّنونه تعبيرهم. وفي شرح النصوص والإجابة عن أسئلة المناقشة فرصة لتدريب الطلاب على التعبير الراقي الرصين. أما البلاغة ففيها يتذوق الطلاب مراتب التعبير الجيد عن الفكرة الواحدة، وطرق الصياغة المؤثرة في الوجدان، المؤدية المعنى في قوة وإقناع حتى يستقر متمكناً من عقل السامع ونفسه.

و ـ النظر إلى جماعات النشاط اللغوي بصفتها حلقة قيمة في مجال التعبير المتنوع. ويتجلى ذلك في جماعة الصحافة، وجماعة الإذاعة المدرسية، وجماعة الخطابة، وجماعة المكتبة، والجماعة الأدبية، وهذه كلها تمارس التعبيرين الشفوي والتحريري، خاصة جماعة المحاضرات والمناظرات، وجماعة التمثيل.

ومن الأمور السلبية في الحياة المدرسية عدم الاهتمام بجماعات النشاط، واعتبارها لعباً ولهواً، أو ترفاً زائداً يضيع الوقت، ولو درى القائمون على الإدارة المدرسية خطورة هذه الجماعات وعظيم أثرها، لمنحوها ما تستحقه في الجدول المدرسي.

ز - في التعبير التحريري يعتبر تصحيح الكراسات من أفضل الوسائل التي تنهض بالتعبير.

والطريقة المثلى في التصحيح هو الإصلاح المباشر بحضور الطالب، ليكون إدراكه لخطئه على عين منه، فيقوم المدرس بقراءة الموضوع، ومناقشة كاتبه في أفكاره وعباراته ولغته، وينبهه على ما وقع فيه من أخطاء، ويرشده إلى الصواب. وتلك الطريقة لها أثرها الفعال في النهوض بتعبير الطالب وتخليصه من عيوبه؛ لأنها مؤسسة على الاتصال المباشر بين المدرس والطالب، وما يَثْرى به الطالب من تعرف الخطأ بنفسه، ومناقشة مدرسه، وإدراك الصواب وتقييده.

غير أننا نعلم أن هذه الطريقة في صورتها المثلى لا يمكن أن تكون واقعية في مدارسنا؛ لازدحام الفصول بالطلاب، ولكثرة ما يقوم به المدرسون من حصص وأعمال إضافية أخرى. لذلك يلجأ بعض المدرسين النابهين إلى الأخذ بالقول المأثور: ما لا يدرك كله لا يترك كله. فيكتفي المدرس بتصحيح بعض فقرات الموضوع لكل طالب في حصة الإرشاد، أو أثناء انشغال الطلاب بالقراءة الصامتة، أو بحل تمرينات النحو بالكتاب المدرسي. وقد يلجأ المدرس إلى تصحيح الموضوع كله لشطر من الفصل بحضور الطلاب، ويأخذ كراسات الباقين ليصححها خارج الفصل، ثم يعكس الوضع في الموضوع التالي، فيصحح كراسات الشطر الآخر بحضور الطلاب، ويأخذ معه كراسات من سبق التصحيح بحضورهم ليصححها خارج الفصل، وهكذا دواليك. وبهذا ينال كل طالب نصيباً من إرشادات المدرس المباشرة، وتعرف الأخطاء وتصحيحها.

وفي تصحيح الكراسات خارج الفصل يشير المدرس إلى الخطأ ولا يكتب صوابه، ويستخدم في تنبيه الطالب على الخطأ رموزاً، وذلك بأن يضع خطاً تحت الخطأ مقترناً بأحد الرموز مثل: (ن) للخطأ النحوي، (ص) للخطأ الصرفي، (م) للخطأ الإملائي، (ل) للخطأ اللغوي، (ع) للخطأ في المعنى والفكرة، (س) للخطأ في الأسلوب، ثم يُترك الطالب للتفكير في معرفة وجه الخطأ والاهتداء إلى الصواب بنفسه، ويثبته في كراسته. فإذا عجز عن إدراك ذلك أرشده المدرس.

وعلى المدرس أن يخصص كراسة يدوّن فيها الأخطاء الشائعة بين طلابه، وكذلك الأخطاء الفردية، ثم يعالج هذه الأخطاء أمام الفصل كله لتعمّ الفائدة، وذلك في حصة من حصص التعبير. وهذه فرصة يشرح فيها المدرس ما غفل عنه طلابه من القواعد النحوية والإملائية وتركيب الجمل على نحو صحيح، كما ينبههم على الأخطاء اللغوية الشائعة في الكتب ووسائل الإعلام، ويجنبهم الخلط بين العامية والفصحى في الأساليب والألفاظ، ويلفتهم إلى أهمية غزارة الأفكار وحسن ترتيبها، وتنوع الصياغة بين الخبر والإنشاء، وتجنب الاستطراد المضيّع للأفكار المتصلة الحلقات، والحذر من اصطناع المعاني البعيدة عن الموضوع لاستجلاب عبارة براقة، أو لفظة فضفاضة، وغير ذلك مما يقع فيه الطلاب ولا يعرفون صوابه. وبتكرار ذلك تبرأ كتاباتهم من الأخطاء شيئاً فشيئاً. وإن حصة كهذه ينتظرها الطلاب بشغف شديد، وتثمر في تعبيرهم ما يلمسه المدرس من تقدم في قابل موضوعاتهم.

وينبغي كذلك أن يذيّل المدرس موضوع التعبير في الكراسة بعبارة ناقدة، يستفيد منها الطالب في معرفته المستوى التعبيري لموضوعه من كل جوانبه، وكذلك الأخطاء التي عليه تجنبها. ومن النقد ما يكون للتوجيه، ومنه ما يكون للتشجيع، بغير إسراف فيهما. ثم يقوّم الموضوع بدرجة.

وأياً ما كان، فالتصحيح لا يجدي نفعاً، ولا تُرجى ثماره ما لم يُتبع بتصويب الطالب ما أخطأ فيه على الصفحة اليسرى من الكراسة، ومراجعة المدرس هذا التصويب والاطمئنان إليه. ومما ينبغي الأخذ به في تقويم التعبير وتصحيحه، الاتجاه نحو الأفكار والأساليب في المقام الأول، ونقصد بذلك وضوح الأفكار وتحديدها وسلاستها بلا غموض أو تهويم، والربط بينها منطقياً بما يقيم منها بناء متماسكاً. والاهتداء إلى المعاني الناصعة الدالة على نضج التفكير وقوة التصور، واتباع الأساليب المحكمة الصياغة وفق الأصول اللغوية الفصيحة، ثم خلو هذه الأساليب والتراكيب من أخطاء النحو والصرف خاصة في استعمال الضمائر، وأسماء الإشارة، وأسماء الموصول، واتباع الرسم الإملائي الصحيح خاصة الهمزات والنقط، مع مراعاة جودة الخط. والحذر من الكلمات العامية، وما شاع على أقلام بعض المؤلفين من أخطاء مألوفة، كقولهم: (بدون مبرر، مشوار، الغير، لا زال (للاستمرار) أجاب

على السؤال، استمارة، هذه الأونة...)[1]، كما يعنى المدرس بتقسيم الموضوع إلى فقرات، والتزام الطلاب بعلامات الترقيم.

ولا يعني ذلك التشدد في التصحيح، فإن ذلك يصدّ الطالب عن الكتابة، ويقعد به عن الطموح إلى التفوق والإصابة. فمن الأصول التربوية والنفسية الترفق بالطلبة في المحاسبة والتقويم، والإغضاء عن الهفوات الصغيرة؛ حتى لا يجول القلم الأحمر على صفحات الكراسة، فيحيلها غارقة في حمرة مزعجة من قلم لا يرحم.

ملاحظة ميدانية:

1 ـ يظن بعض المدرسين أن التعبير الجيد هو ما كانت ألفاظه فخمة جزلة، قوية النبر، وعباراته موشاة بالبديع الصاخب، وصور البيان المجنحة بالخيال، الجارية على غير المألوف، ناسين أنْ ليس كل موضوع بحاجة إلى التألق الأدبي البلاغي، وأن لغة التقارير، والمذكرات، والتعبير الوظيفي بوجه عام يتطلب لغة محايدة، تتحدد فيها الألفاظ، وتنصع الأفكار مجلوة بغير تهويم مصطنع يطمس معالمها، إنها لغة الفكر الخالص أو لنقل إنه الأسلوب العلمي. وإن الأجدر بالعناية في كل تعبير هو إحكام بناء الأفكار وإثراء المعاني.

2 ـ يلجأ بعض الطلاب إلى التردد على الفكرة الواحدة، أو أحد عناصر الموضوع في أكثر من موضع بالموضوع، فيتناول عنصراً ويستوفيه، ثم يتركه إلى غيره ليعود إليه، وهكذا يظل يتردد على العنصر الواحد في أكثر من موضع، غير قادر على استيفاء الفكرة حقها في موضعها، بما يصون وحدتها، ويقوّي أثرها في نفس القارىء أو السامع. وإذا كان التعبير هو صورة التفكير، فإن هذا المسلك التعبيري يدل على تشتت الفكرة، وشحوبها في نفس

---

(1) صواب هذه الكلمات على الترتيب: مسوّغ ـ ومشوار كلمة لا وجود لها في العربية ـ غير ـ ما زال (للاستمرار) ـ أجاب عن السؤال، أو أجاب السؤال، أو أجاب إلى السؤال ـ استثمارة ـ هذا الأوان (بمعنى الوقت)، أما الأونة: القيام بالفعل وتركه مرة بعد مرة، فنقول مثلاً: فلان يصنعه آونة، أي يصنعه مراراً ويدعه مراراً. (انظر في ذلك معجم الأخطاء الشائعة لمحمد العدناني، والتطور اللغوي لإبراهيم السامرائي).

الطالب، وارتباك في إبرارها والإعلان عنها. وهو ما يستوجب من المدرس التنبه إلى أن المعاني والأفكار يجب أن تتهيأ بعناية قبل الكتابة أو المشافهة، وألا يسبق القلم الفكر، أو ينطلق اللسان بغير سند من المعاني الواضحة المرتبة. وبهذا يدرب المدرس طلبته على التعبير الجيد، ويعلمهم أن التعبير المشتت، والأفكار المبعثرة تضيّع المضمون كله، وتدل على عقل مهوّش، ونفس موزعة مرتبكة.

3 ـ قليل من المدرسين يفيء إلى الثروات اللغوية المتاحة بين يدي طلبته في فروع اللغة العربية ودروس الدين. ينبغي أن ينبه طلبته إلى عيون الأدب التي يدرسونها، والصور التي يخترعها الأدباء في أوصافهم، والأساليب الرائعة في مراثيهم، والعواطف السامية في غزلهم، كل ذلك ميدان يصقلون به حسهم اللغوي، ويرهفون من خلاله نماءهم الأدبي، ويتذوقون البلاغة مورقة في وجدانهم.

ثم يسيح بهم المدرس في رحاب النصوص القرآنية، والتي اعتاد الطلبة أن يلوكوها لاهثين؛ طلباً للحفظ الأعمى وتحصيل الدرجة، فيوقظ المدرس نفوسهم على المعاني، ويفتح أفئدتهم لتتشرب التصوير القرآني للمنفقين في سبيل الله، ولأعمال الكفار، ولحملة العلم بغير علم، وغير ذلك مما يمرون به مرّ الكرام.

وفي دروس القراءة مران ودربة، وفي البلاغة تذوق وتمثيل، ووصل بما تفيض به لغتنا اليومية في حياتنا وعلى ألسنة العوام. وبهذا وغيره نجمع للطلبة اللغة من فروعها، وتتحقق وحدة اللغة وإن توزعت فروعاً؛ فتفيض بها أقلامهم طواعية، وتجري على ألسنتهم مرنة بلا استعصاء.

4 ـ يجتهد بعض الطلبة في حفظ جمل مختارة يُلقون بها في كل موضوع، أو يصطنعون المواقف لحشرها في كل مقام إظهاراً لبراعتهم، وأحياناً يسهم المدرسون في ذلك بتحفيظهم تلك القوالب التعبيرية. وقد وضع بعض المؤلفين كتباً تأنقوا في عباراتها، وجمعوا فيها ما لا طاقة للطالب في فهمه ومحاكاته، وكأنهم يوحون إلى الطلاب بحفظها ونقشها في كراساتهم. وإذا كان مدرسو المدارس الابتدائية يقدمون النماذج التعبيرية

للصبية؛ ليدرجوا على محاكاتها، فإن ذلك لا يناسب طالب الإعدادي والثانوي والمعلمين؛ لأن فيه إخماداً لإبداعه، وحدّاً من تدفقه اللغوي المنشود في هذه السن.

5 ـ يحسن بالمدرس أن يقرن درجة التعبير التحريري بتعليق وافٍ، يُطْلع الطالب على ما أجاد فيه أو قصّر، وبقدر وضوح التعليق وموضوعيته تكون الفائدة. فقد يجيد الطالب في الأفكار ويسيء الصياغة، أو تنحسر أفكاره، وتغمض عباراته، أو تكثر أخطاؤه النحوية والإملائية، أو يحسن الاقتباس والتضمين من القرآن والشعر. كل ذلك ضروري إثباته ليقف عليه الطالب، ويدرك صورته؛ فيعدّل منها أو ينقحها ويصلح من مثالبها. أما العبارات العامة الغامضة التي يسطرها بعض المدرسين فإنها لا تقنع الطالب ولا تفيده، وكذا عبارات المجاملة المسرفة فإنها تضلله.

6 ـ ينبغي ألا يغفل المدرس في التعبير التحريري عما يجب أن يراعيه الطلاب من آداب الكتابة وتقاليدها، من حيث خلو الصفحة من الشطب المشوه للتعبير، واستقامة العبارات على الأسطر، وصحة رسم الكلمات واعتدال حروفها، واستيفاء الكلمة نقطها وهمزاتها، وضرورة استعمال علامات الترقيم، وتوزيع الأفكار على فقرات متميزة في أولها وآخرها، واتساق الكتابة بين الهامشين في الصفحة. فهذه أمور تكسب الكتابة صحة وجمالاً، ولا ينبغي الانشغال عنها بالقواعد النحوية، والبراعة في صياغة الأفكار، وتقويم اللغة وفق الأصول الصرفية والمعجمية، فهذان أمران لا يطمس الاهتمام بأحدهما الآخر؛ لأنهما متكاملان في حياة الطالب وتكوين شخصيته ومهاراته.

7 ـ دأب بعض المدرسين على تصحيح موضوع للفصل كله، وتقويمه بدرجة وتعليق، ثم ينظر الموضوع الثاني ويقدره بدرجة أو يكتفي بكلمة نُظر، وبهذا تصبح الموضوعات الفردية (الأول والثالث والخامس...) مصححة بدقة ومقدرة بدرجة وتعليق، والموضوعات الزوجية (الثاني والرابع والسادس...) منظورة بغير تدقيق، مقدرة بدرجة أو غير مقدرة. كما يلجأ بعضهم إلى المراوحة بين الطلبة؛ فيصحح كراسات نصف الفصل بالرموز

والتقدير والتعليق، والنصف الآخر بخطوط حمراء وكلمة نظر بتقدير أو بدونه. وفي الموضوع الثاني يعكس الوضع فيصحح النصف الأول بنظر، والنصف الثاني بالرموز والتقدير والتعليق.

وغالباً ما يفطن الطالب الخامل إلى ذلك فيهمل الكتابة في الموضوعات غير المصححة بدقة، كما يغلب على بعض المدرسين عدم العناية بالموضوعات الزوجية، والمرور عليها بنشر خطوط حمراء هنا وهناك بلا تدقيق. لذلك يجب على المدرس إشعار الطالب بعنايته بما يكتبه، وتقديره برصد محاسنه ومساوئه، وألا يحيل الأمر كله مظهراً لا جدوى من ورائه.