دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة علمية محكمة نصف سنوية
السنة الخامسة، العدد العاشر، ربيع وصيف ١٤٠٠/ ١٤٤٢، ص ٢٦٢-٢٤٣
DOI: 10.22099/JSATL.2021.41482.1137

مَناهج تعليم اللغة العربيّة للثانويّات الإيرانيّة في العَهد البَهلَوي (تحليل كُتب الصرف والنحو والقراءة العربيّة لعام ١٩٤٠م)

حسين مرعشي[١]، يوسف نظري*[٢]

١- أستاذ مساعد في قسم اللغة العربيّة وآدابها بجامعة شيراز، إيران.

٢- أستاذ مشارك في قسم اللغة العربيّة وآدابها بجامعة شيراز، إيران.

تاريخ الوصول: ٢٤/ ٠٥/ ١٤٠٠ تاريخ القبول: ٢١/ ٠٨/ ١٤٠٠
٠٦/ ٠١/ ١٤٤٣ ٠٦/ ٠٤/ ١٤٤٣

الملخّص

يتمثّل أهمّ عامل في تصميم الكتاب المدرسي في الأهداف التي من أجلها تمّ تعريف المقرّر الدراسي. يؤدّي تحقيق هذه الأهداف، من ناحية، إلى اختيار المحتوى المناسب، ومن ناحية أخرى، يستخدم منهجًا خاصًّا لتحقيقه. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ مُراجعة الكُتب التي دُوّنت بالفعل مفيدة دائمًا، لأنّه من خلال دراسة التجربة ونقدها، يمكن للمرء تحديد نقاط القوّة والضعف فيها، وفي هذا الصدد، يمكنه أن يُباشر بالإبداع والمبادرة. اُستُخدم كتاب «النحو والصرف والقراءة العربيّة» في ثلاثة أجزاء عام ١٣١٩هـ.ق./ ١٩٤٠م لتدريس اللغة العربيّة في المدارس الثانويّة الإيرانية. تُعَدّ هذه الثلاثيّة هي الخطوة الأُولى لتأليف كتاب موحّد للتدريس في جميع المدارس الثانويّة في إيران، وتبحث هذه الدراسة في أهداف هذه الكُتب الثلاثة ومنهجِها ومحتواها من خلال منهج تحليل المحتوى. يركّز البحث على محتوى الكتاب وخاصة من منظار المقولات الثقافيّة وكيفيّة انعكاس المكوّنات الثقافيّة. أظهرت هذه الدراسة أنّ الغرض الأساسي من هذه الكتب هو تعليم اللغة العربيّة لفهم النصوص الأدبيّة القديمة. وفي هذا الصدد، تمّ التركيز على التعلّم العميق لقواعد اللغة العربيّة واختيار النصوص الأدبيّة والقديمة. وعليه فإنّ منهجَ الكتاب في تعليم اللغة الثانية هو المنهج التقليدي لقواعد الترجمة. أمّا فيما يتعلّق بالمكوّنات الثقافيّة، فقد بيّنت النتائج أنّ المؤلّفين أَولوا اهتمامًا بالغًا بالمكوّنات الدينيّة، وقدّموا شخصيّات مختلفة من حضارة إيران القديمة وإيران الإسلاميّة. وفي التعامل مع الشخصيّات السياسيّة والدينيّة والقوميّة، فقد كانت وجهة نظر المؤلّفين خالية من التقييم والتثمين، وتمّ تقديم الشخصيّات بطريقة لا تكون سلبيّة قدرَ الإمكان أو لم يتمّ تناولها من قِبل دين أو عرق معين.

الكلمات الدليلية: إيران، العصر الحديث، تعليم اللغة العربية، الكُتُب المدرسيّة، تحليل المحتوى.

---

* الكاتب المسؤول: nazari.yusuf@shirazu.ac.ir

التمهيد

إنّ لتعليم اللغة العربية في إيران تاريخًا طويلًا جدًّا. مع التغيرات والتطوّرات التي حدثت في النظام التعليمي في إيران، شهدت عمليّة تدريس اللغة العربيّة بعض التحوّلات أيضًا. إذا كان تعليمُ اللغة العربيّة يُعَدّ منذ قُرون عديدة ضرورة لفهم النصوص الدينيّة ومقدّمة لتعلّم العلوم الحوزوية، فلا يزال تدريس اللغة العربيّة يَحظى بالاهتمام مع إنشاء مدارس جديدة. منذ العَهد القاجاري وما بعده، دخلت العلاقات مع الدول الأخرى، بما في ذلك الأوروبيّة والعربيّة، مرحلة جديدة لأسباب مختلفة. مع تقدّم التكنولوجيا، أصبحت الاتّصالات أوسع، ونتيجة لذلك، توسّعت ترجمة ونشر الأعمال الفكريّة في البُلدان الأخرى. في غُضون ذلك، تغيّرَ نمط المدارس وسياقها، ونتيجة لذلك، تطوّرت الكُتُبُ المدرسيّة أيضًا. أصدرت وزارة المعارف "نظام إدارة المطبوعات» في عام ١٣١٢هـ.ق./ ١٩٣٣م. وحصل هذا النظام على موافقة مجلس المعارف وأضفى على عمليّة تأليف الكُتُب المدرسيّة نظمًا جديدًا. في العام التالي، وفي عهد وزارة علي أصغر حكمت، تمّ اتّخاذ خطوة لتحسين أو إعادة تأليف بعض الكُتُب المدرسيّة (صالحي، ١٣٩٧، ٣١٣). في ٢٧ شهر مِهر ١٣١٧هـ.ق. ﴿١٩ أكتوبر ١٩٣٨م﴾، صدر قرار من مجلس الوزراء يقضي بتأليف كتب المدارس الثانويّة على نسق واحد يحقّق الشروط اللازمة، ووفقًا لذلك، تمّ انتخاب عدد من الأساتذة والمعلّمين الذين كانت لديهم خلفيّة وخبرة في مجال التعليم والتدريس لتشكيل لجنة سمّيت بلجنة إعداد وطباعة الكُتُب من أجل وضع الأنظمة التي تؤطّر عمليّة تأليف جميع كُتُب المدارس الثانويّة بما يتوافق مع المنهج المطلوب والمتماشي مع مبادئ التعليم والتربية، بالإضافة إلى الموادّ العلميّة والأدبيّة التي ترسّخ الأخلاق الوطنيّة والملكات الراسخة التي تنبع من العهد الإيراني القديم، مثل حبّ الوطن والشاه والصدق والصلاح وغيرها من الفضائل والأخلاق الحميدة، والتي تمثّل الغرض الرئيسي من أيّ عمليّة تعليم وتربية (بهمنيار وآخرون، ١٣١٩م، ج٢: المقدمة).

في عام ١٣١٩ش./ ١٩٤٠م، أُلّفَ كتاب «النحو والصرف والقراءة العربيّة» للمرحلة الثانويّة على يد ثلاثة من المعلّمين والأساتذة الجامعيّين، وهم:

– أحمد بهمنيار (ت ١٣٧٥ هـ.ق / ١٩٥٥ م)، تلقّى تعليمه في الحوزة، وكان أستاذَ اللغة العربية وآدابها بجامعة طهران، وعضوًا دائمًا في المجمع العلمي للّغة الفارسيّة.

– محمد حسين فاضل توني (ت ١٣٨٠ هـ.ق. / ١٩٦١ م)، مجتهد وأستاذ في الفلسفة واللغة العربيّة وآدابها بجامعة طهران.

- عبد الرحمن فرامرزي (ت ١٣٩٢ هـ.ق./ ١٩٧٢ م)، أكاديمي ومحامٍ وصحفيّ.

يُعدّ هذا الكتاب أوّل كتاب كُتِبَ للتدريس في جميع المدارس الثانويّة في إيران. قَبل هذا الكتاب، كان هناك العديد من الكتب لتعليم اللغة العربيّة، وكان بإمكان المعلّم اختيار أحدها للتدريس. ومن خلال تأليف هذا الكتاب، تمّ استخدام هذا الكتاب فقط من قِبَل جميع المعلّمين في تدريس اللغة العربيّة.

في هذه الدراسة، سنقوم بمراجعة هذه المجموعة من الكتب والتعرّف على أهداف مؤلّفيها ومنهجها ومحتواها مع التركيز على المكوّنات الثقافيّة. من خلال هذا البحث سنحاول الإجابة على الأسئلة التالية:

١- ما هي أهداف مؤلّفي هذه الكتب من تدريس اللغة العربية؟

٢- ما هو المنهج الذي اعتمده مؤلّفو هذه الكتب في كتابتها؟

٣- على أيّ نوع من المحتوى ركّز المؤلّفون؟

الدراسات السابقة

نذكر فيما يلي عدداً من البحوث التي درست تعليم اللغة العربيّة قبل الثورة الإسلاميّة وحلّلت وانتقدت كتب اللغة العربية في هذه الفترة:

صدقي (١٤٢٤)، تطرّق إلى بيان مكانة اللغة العربيّة وتعليمها في إيران قبل الثورة الإسلاميّة وبعدها. وتحدّث الباحث عن التعليم في الحوزات والمدارس الدينيّة وكذلك في المدارس والجامعات. وذكر الباحث مواصفات كلّ منها في عمليّة تعليم اللغة العربيّة.

پروينى (١٣٨٩)، درس في بحثه خلفيّة تدريس اللغة العربية في الستينات من القرن الماضي مع التركيز على أعمال حسين خراساني وقام بتقديم أعماله ووصف الطريقة المبتكرة لهذا المؤلّف والتي تُسمّى الطريقة المباشرة، وقام بدراسة مَحاسن هذه الطريقة ومَساوئها.

نيكوبخت وآخرون (١٣٩٧)، درسوا تطوّر الكُتُب المدرسيّة لمادّة اللغة العربيّة من عام ١٣٤٠ش./ ١٩٦١م. إلى ١٣٩٦ش./ ٢٠١٧م في ضوء طرائق تعليم اللغة الأجنبيّة. وتوصّلت الدراسة إلى أنّ الطريقة الشائعة في هذه الكُتُب هي طريقة النحو والترجمة.

صالحي (١٣٩٧)، تطرّقت لدراسة تاريخ تأليف الكتب المدرسيّة في المدارس الابتدائيّة والثانويّة، وعلى وجه الخصوص، عمليّة نشر هذه المصادر التعليميّة بين عامَي ١٣٠٠هـ.ق/ ١٩٢١م. و١٣٣٢هـ.ق/ ١٩٥٣م. ولأجل تحديد المسار الذي سلكته تغيّرات الكتب الدراسية في هذه الفترة، استخدمت الباحثة مصادر التاريخ الشفوي

المتاحة في مؤسسة الوثائق والمكتبة الوطنيّة، مشيرةً إلى روايات الطلاب بصفتهم القرّاء الأساسيّين لهذه الكتب. وتَعتبر هذه الباحثة أنّ فوائد كتاب «النحو والصرف والقراءة العربيّة» هي على النحو التالي: الاهتمام بعمق المواضيع، وصغر حجم قواعد النحو والصرف، والتمارين العديدة، إدراج ترجمة الكلمات بجانبها، وتغيير خط وكتابة المحتوى الفارسي والعربي، ووضع الكلمات العربيّة مع مَعانيها في نهاية الكتاب.

وكما يُلاحَظ أنّ البحث الوحيد الذي تَناول هذه الكُتب إلى حدّ ما، هو مقال السيّدة صالحي، وهو بحث مختصر للغاية.

مراجعة الأدب النظري

تحليل المحتوى

طريقةٌ تقدّم وصفًا موضوعيًّا منهجيًّا وكمّيًّا للمحتوى الظاهر لوسائل الاتّصال، وهو أسلوب للبحث يستخدم لوصف المحتوى الظاهر وصفًا موضوعيًّا ومنطقيًّا منظمًّا وكمّيًّا في ضوء وحدة التحليل المستخدمة (داوود وعبد الرحمن، ١٩٩٠: ١٧٥). قد يشمل العمل المعني كتبًا أو صحفًا أو محاضرات أو برامج تلفزيونيّة أو أيّ وثيقة أو مستند آخر. (معروفي ويوسف زاده، ٢٠٠٩: ١٤) لذلك، في تعريف كامل وشامل، يمكن عرض تحليل المحتوى بطريقة تجعل عمليّة التنظيم والتصنيف والتبيين والتفسير والاستدلال واستخراج الرسائل والرموز والأعمال والمفاهيم الظاهرة والكامنة في النص المكتوب والوسائط والمجموعات الأخرى المعنية، بناءً على المناهج الكمّيّة والنوعيّة. (المصدر نفسه: ١٥) "أسلوب يستخدم إلى جانب أساليب أخرى لتقويم المناهج من أجل تطويرها وهو يعتمد على أهداف التحليل ووحدة التحليل للتوصّل إلى مدى شيوع ظاهرة أو أحد المفاهيم أو فكرة أو أكثر للخروج بمؤشّرات تحدّد اتّجاه التطوير فيما بعد» (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣: ٨٦). أسلوب علمي يمكننا استعماله في تحليل محتوى الكتاب المدرسي بهدف تحويل مادة التواصل المكتوبة إلى بيانات عددية إحصائية يمكن قياسها (محمد وريم، ٢٠١٢: ٢١). إنّ السمة الرئيسة لهذه التقنية هي إمكانيّة تكرار التحليل وبالتالي صحّة بياناته (كريبندروف، ١٣٨٣، ٢٥). أسلوب من أساليب البحث العلمي الذي يستهدف الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة الاتصال أو نقص المعلومات في محتوى مواد الاتصال المطبوعة (سمارة والعديلي، ٢٠٠٨: ٥٣). ومن هذا المنطلق هو أسلوب موضوعي لا يتأثّر بالعوامل والمفاهيم الذاتيّة للباحث. إنّه أسلوب منظّم يتناول الشكل والمضمون. مجالات العمل فيه كثيرة، لأنّه أسلوب

كمّي وفيه جميع المعلومات وأدوات القياس صادقة وثابتة. (حسين، ١٩٨٣: ٣٨)

ومن أهداف تحليل المحتوى تقديم العون للمتخصّصين بإعداد الكُتب المدرسيّة أثناء مرحلة التخطيط والتصميم، وذلك عن طريق تزويدهم بما يجب أن يتضمّنه المحتوى وما يجتنب تضمّنه. التعرّف على مكوّنات المحتوى التعليمي من الأفكار والمبادئ والمفاهيم والقوانين والاتجاهات. تحسين نوعيّة الكُتب المدرسيّة ورفع كفاءتها في معالجة الموضوعات التي تتناولها. إيجاد موازنة بين ميول الكتاب المدرسي وبين ميول الطلبة واهتماماتهم لمعرفة المستوى الذي يؤدّيه المحتوى في التنشئة الاجتماعيّة والنفسيّة للطلبة. (الهاشمي ومحسن، ٢٠٠٩: ١٧٧)

اللغة والمقولات الثقافيّة

اللغة أداة لترسيخ الهويّة، وبالتالي فهي تمثّل رمز هويّة الجماعة (داوري أردكاني، ٢٠٠٧: ٣). لهذا السبب يبدو أنّ الدوافع غير اللغوية لتخطيط اللغة أقوى بكثير من الدوافع اللغويّة، ويمكن تلخيص الهدف النهائي لمعظم الدوافع غير اللغويّة في اكتساب الهويّة (المصدر نفسه: ٥). هناك العديد من المكوّنات التي تدخل في بناء الهويّة الوطنيّة، حيث تمّ تقسيم رموز الهويّة الوطنيّة من حيث المستجيبين إلى ١٩ فئة، بعضها متداخل ولبعضها الآخر فئات فرعية نشير إليها فيما يلي: (المصدر نفسه: ١٩-٢٠)

١- الثقافة (العادات والتقاليد، الزي، سلوك رجال الحكومة العُظماء وما شابه ذلك، الطعام الإيراني)

٢- الخصائص الأخلاقيّة والسياسيّة الإيجابيّة أو السلبيّة

٣- الهويّة الإيرانيّة

٤- الآثار التاريخيّة

٥- الأساطير الإيرانيّة

٦- الراية

٧- الرياضات الإيرانيّة القديمة والرياضات الوطنيّة المعاصرة مثل المصارعة

٨ - الدين

٩ - العِرق

١٠ - النشيد الوطني

١١ - الجغرافيا والأماكن

١٢ - الاقتصاد

١٣ – الفنون

١٤ – اللغة الفارسيّة (مثل عدم استخدام الكلمات الأجنبيّة، والمصطلحات العامّيّة، والأمثال، والخطّ الفارسي وما شابه ذلك)

١٥ – الأدب

١٦ – العلوم والصناعة

١٧ – تاريخ الحضارة

١٨ – المشاهير الإيرانيّون

١٩ – السياسة

في هذه الدراسة، قُمنا بدراسة المكوّنات الثقافيّة المنعكسة في هذه الأجزاء الثلاثة من الكتاب والتعبير عن مَظاهرها.

الطريقة

في هذه الدراسة، اعتمدنا منهج تحليل المحتوى لدراسة الكُتب ونقدها. ودُرست جميع محتويات الكُتب الثلاثة من منظور الأهداف والمنهج والمحتوى.

مجتمع الدراسة وأداتها

يتمثّل موضوع هذا البحث في كُتُب تعليم اللغة العربيّة في المرحلة الثانوية، والذي نُشر عام ١٣١٩ش./ ١٩٤٠م. اقترح لارسن وأندرسون (٢٠١١) تسعة مؤشّرات لدراسة كُتُب تدريس اللغة لغير الناطقين بها، وهي: أهداف الكتاب، الاهتمام بمشاعر المتعلّمين، طبيعة العلاقة بين المعلّم والمتعلّم، العلاقة بين المتعلّمين معًا، طرائق التقويم، أدوار المعلّم والمتعلّم، المؤشّرات المهمّة في العمليّة التعليميّة–التعلّميّة، الرؤية إلى اللغة والثقافة، المهارات اللغويّة المؤكّدة، واستخدام اللغة الأمّ في التعليم.

تناولنا في هذا البحث ثلاثة مقولات، وهي: أهداف الكتاب والرؤية إلى اللغة والثقافة واستخدام اللغة الأمّ في التعليم. وركّزنا على البُعد الثقافي للكتب خاصّة، وحدّدنا مَظاهره البارزة فيه.

عرض النتائج

أهداف الكتب

للكتب هدف مباشر يتمثّل في تعليم قواعد النحو والصرف، وكذلك تعليم وتقوية مهارات القراءة والفهم. ويتماشى الهدف الآخر الذي يسعى الكتاب إليه بشكل

غـير مبـاشر مـع المرسـوم الـذي أُعلـن في ٢٧ شـهر مِهـر ١٣١٧/ ١٩ أكتوبـر ١٩٣٨م. وفقًـا لهـذا المرسـوم، يجـب أن تتمتّـع كُتُـب المـدارس الثانويّـة بسِـمات خاصّـة. ومـن هـذه السِـمات أنّـه بالإضافـة إلى المـوادّ العِلميّـة والأدبيّـة، فيجـب أن تُرسّـخ الأخـلاقَ الوطنيّـةَ والملـكاتِ الراسـخةَ التـي تنبـع مـن العَهـد الإيـراني القديـم، مثـل حـبّ الوطـن والشـاه والصـدق والصـلاح وغيرهـا مـن الفضائـل والأخـلاق الحميـدة (ج ٢، المقدمـة). لتحقيـق الهـدف الأوّل، توجَـد ثلاثـة مَباحـث مسـتقلّة في كلّ حـزء مخصّصـة لغـرض تدريـس النحـو والـصرف والقـراءة. ولتحقيـق الهـدف الثـاني، اسـتخدم المؤلّفـون مجموعـةً متنوّعـة مـن المـوادّ التـي سـنوضّحها فيـما يـلي.

منهج الكتاب

في مقدّمـة الكتـاب، أبـدى المؤلّفـون بعـض الملاحظـات حـول منهـج الكتـاب. الكتـاب مكتـوب باللغـة الفارسـيّة لتسـهيل فهـم محتوياتـه (ج ١، ص ٢) كـما أنّ ترجمـة الكلـمات والعبـارات العربيّـة مذكـورة بدافـع السـهولة معهـا أو مذكـورة في فهـرس المفـردات في نهايـة الكتـاب (ج ١، ص ٣) ولتمييـز المحتـوى الفـارسي عـن المحتـوى العـربي اسـتُعمل الخطّـان التعليـق والنسـخ (المصـدر نفسـه).

ومـع ذلـك، عنـد دراسـة منهـج تأليـف هـذه المجموعـة مـن منظـور مناهـج تدريـس اللغـة، يجـب الاعـتراف بـأن منهـج الكتـاب هـو نفسـه منهـج النحـو - الترجمـة التقليـدي. في هـذا المنهـج «تُعتـبر اللغـة الأمّ نظامًـا مرجعيًّـا لتعلّـم اللغـة الأجنبيّـة» (ريچـاردز وراجـرز، ١٣٩٢: ٧). في هـذا المنهـج، الهـدف الرئيـسي هـو تعليـم لغـة أجنبيّـة وتعلـم تلك اللغـة لقراءة أدب تلـك اللغـة. في هـذا المنهـج، ينصـبّ التركيـز الرئيـسي عـلى القـراءة والكتابـة، ولا يتـم إيـلاء اهتـمام منتظـم للتحـدّث أو الاسـتماع. (المصـدر نفسـه) ودراسـة محتـوى دروس القـراءة تُشـير بوضـوح إلى وجهـة نظـر المؤلّفـين. في هـذا المنهـج، يتـمّ تقديـم القواعـد النحويّـة أوّلًا ثـمّ أمثلـة عنهـا، كـما يتـمّ توفـير قائمـة بالعنـاصر المعجميّـة ومـا يُعادلهـا في الترجمـة وتمارين الترجمـة. (المصـدر نفسـه) وقـد صُرّح بذلـك في هـذا الكتـاب، وإنّ تخطيطـه يـدلّ عـلى هـذه النقطـة تمامًـا. إنّ الاهتـمام الخـاصّ بالجملـة هـو أحـد السِـمات الخاصّـة لهـذه الطريقـة. أوّلًا، تُـدرَّس القواعـدُ النحويّـة، ثـمّ يتـم التـدرّب عـلى هـذه القواعـد النحويّـة مـن خـلال تمارين الترجمـة، وغالبًـا مـا تكـون هـذه الكُتُـب نتيجـة جهـود الأشـخاص الذيـن درسـوا في مجـال الأدب، وليـس في مجـالات تدريـس اللغـة واللسـانيّات (المصـدر نفسـه). ولا يسـتثنى هـذا الكتـاب مـن ذلـك.

ويـرى المؤلّفـون أنّـه مـن الـضروري أن يحفـز المعلّـمُ الطالـبَ عـلى حفـظ القصائـد والأمثال الـواردة في الكتـاب. (ج ١، ص ٥) لذلـك، وبشـكل عـام، فـإنّ منهـج هـذا الكتـاب يتمثّـل في تعليـم قواعـد الترجمـة ويتكـوّن مـن ثـلاث مراحـل: «تعليـم النحـو»، «تدريـب المفـردات والقواعـد النحويـة»، «اسـتخدام اللغـة الأم» ويـرى المؤلّفـون أنّ المعلّـم يجـب أن يبـدأ التدريـس مـن كتـاب الـصرف وألّا يتعامـل مـع مـوادّ أخـرى في الأسـابيع الخمسـة الأولى، ثـمّ يدخـل دروس القـراءة والترجمـة (ج ١، ص ٢).

محتوى الكتاب ومنهج عرضه

دوّنـت هـذه الكتـب في ثلاثـة أجـزاء للسـنوات الأولى إلى الثالثـة مـن المرحلـة الثانويّـة. يتكـوّن كلّ جـزء مـن ثلاثـة مواضيـع: الـصرف والنحـو والقـراءة، وقـد تـمّ تأليفهـا بشـكل مسـتقلّ. بعبـارة أخـرى، تتـمّ صياغـة هـذه الموضوعـات بشـكل منفصـل ولا يتـمّ التعبـير عنهـا معًـا، مـع وجـود اختـلاف يكمـن في أنّ ترقيـم الكتـاب في الجـزء الأوّل كان مسـتمرًّا وفي الجزأَيـن الآخرَيـن تـمّ ترقيـم كلّ موضـوع بشـكل مسـتقلّ. يتـمّ سرد موضوعـات كلّ جـزء وعـدد الصفحـات المخصّصـة لـه في الجـدول التـالي:

رقم الجزء	الصرف	النحو	القراءة
١	٢٢	٨١	٤٠
٢	٨١	٥٨	٥٥
٣	٤٠	١٣٤	٥٦

وكـما يُلاحَـظ أنّ الجـزء الأكـبر مخصّـص لموضوعـات النحـو، بطريقـة لا يمكـن معهـا مقارنـة مواضيـع الـصرف والقـراءة في الجزأَيـن الأوّل والثالـث.

الصرف

في هـذه الثلاثيّـة، أدرجَ المؤلّفـون حجـمًا كبـيرًا جـدًّا مـن الموضوعـات الخاصّـة بالـصرف. يتنـاول الجـزء الأوّل أساسـيّات هـذا العلـم، وقـد تـمّ عـرض موضوعـات الحـروف العربيّـة والأسـماء والأفعـال والمذكّـر والمؤنّـث والمفـرد والجمـع باختصـار. في كتـاب السـنة الثانيـة، تـمّ التعبـير أوّلًا عـن نفـس الموضوعـات المذكـورة في الجـزء الأوّل بمزيـد مـن التفصيـل، ثـمّ نُوقشـت موضوعـات أخـرى تتعلّـق بعلـم الـصرف، والتـي تشـمل الموضوعـات التاليـة: تعريـف علـم الـصرف، المتصرّف وغـير المتصرّف، المذكّـر والمؤنّـث، المفـرد والمثنّـى والجمـع، المقصـور والممـدود المنقـوص، المنسـوب والمصغّـر، النكـرة والمعرفـة، الضمـير وأنواعـه، اسـم

الإشارة، الاسم الموصول، المعرّف بـ ال التعريف وبالإضافة، المنصرف وغير المنصرف، مبحث الفعل، السالم وغير السالم، اللازم والمتعدّي، المعلوم والمجهول، الفعل الماضي والمضارع والأمر، تصريف الفعل، مبحث الحرف. وبشكل عامّ، تمّت مناقشة مُعظم موضوعات علم الصرف في السنة الثانية. يتمّ سرد الأقسام المتبقيّة من علم الصرف، والتي تشمل الموضوعات التالية، في الجزء الثالث، وهي: المتصرّف وغير المتصرّف، الجامد والمشتق، المصدر، المشتقّات (اسم الفاعل، اسم المفعول، الصفة المشبّهة، الصيغة المبالغة، اسم التفضيل، اسم الزمان والمكان، اسم الآلة)، مبحث الفعل، وأقسام الماضي والمستقبل، ومبحث الحرف (أنواع الحرف العامل وغير العامل).

كان منهج المؤلّفين في التعبير عن الموضوعات الصرفيّة من النوع الذي يتمّ فيه تقديم التفسيرات أوّلًا حول القواعد الصرفيّة باللغة الفارسيّة، كما تمّ تقديم أمثلة لكلّ مسألة باللغة العربيّة. وفي نهاية كلّ درس، توضَع أسئلة وتمارين ويُطلب من الطالب الإجابة عليها. وتجدر الإشارة إلى أنّه من أجل التسهيل الذي صرّح به المؤلّفون في مقدّمات الكتاب، فقد تُرجمت الكلمات والتعابير العربيّة إلى اللغة الفارسيّة.

النحو

كما ذكرنا، في جميع الكُتب الثلاثة، الموضوع الثاني المستقلّ في الكتاب مخصّص للنحو. استخدم المؤلّفون نفس المنهج التقليدي لتعليم النحو. في الجزء الأوّل تطرّقوا إلى مباحث الجملة وأقسامها، المبتدأ والخبر والفاعل والمفعول، الإعراب، المعرب والمبني، المضاف والمضاف إليه، المعلوم والمجهول. وفي الجزء الثاني، تَناولوا مواضيعَ رفع المضارع ونصبه وجزمه، الجوازم وأدوات جزم الفعل، المعرب والمبني، الفاعل، نائب الفاعل، المبتدأ والخبر، مباحث مختلفة في المبتدأ والخبر (المعرفة والنكرة، تقديم وتأخير المبتدأ والخبر، حذف المبتدأ والخبر)، الأفعال الناقصة، تقديم وتأخير الاسم والخبر، أفعال المقاربة أو الرجاء، الحروف المشبّهة بالفعل، الحروف المشبّهة بـ ليس، لا النافية للجنس، أنواع الإعراب. أما الموضوعات الواردة في الجزء الثالث فهي: المفعول المطلق، المفعول به، الاشتغال، المفعول له، المفعول فيه، المفعول معه، الحال (أقسام الحال، تعدد الحال، حذف عامل الحال)، التمييز، المستثنى، المنادى وأنواعه (إعراب المنادى، تابع المنادى، المنادى المرخم، المنادى المستغاث، المنادى المندوب) أفعال القلوب، أفعال التعجب، أفعال المدح والذم، شبه الفعل (اسم الفاعل، اسم المفعول، عمل الصفة المشبهة، اسم التفضيل، اسم الفعل)، حروف الجر ومَعانيها، الإضافة، التوابع (النعت، التوكيد،

البـدل، عطـف البيـان، العطـف بالحـروف)، خـبر الأفعـال الناقصـة، الحـذوف النافيـة، الأسـماء المشـبهة بالفعـل، اسـم لا النافيـة للجنـس.

مـن الواضـح أنّ الغـرض الرئيـسي للمؤلّفـين هـو تضمـين جميـع الموضوعـات التـي وردت في كتـب النحـو التقليديّـة. بالطبـع، في تصميـم هـذه المواضيـع، جـرت محاولـة لتقليـل حجـم المواضيـع قـدر الإمـكان عـن طريـق حـذف الحـالات الشـاذّة. شرح المؤلّفـون أوّلًا الموضوعـات باللغـة الفارسـيّة وذكـروا عـدّة أمثلـة لـكلّ موضـوع. في نهايـة كلّ درس، توجَـد أسـئلة وتمارين للطالـب. والجديـر بالذكـر أنّـه خلافًـا للمنهـج المتّبـع في درس الـصرف، فـإنّ تمارين درس النحـو لم تُترجـم إلى الفارسـيّة واكتفـى بالنـص العـربي.

القراءة

اختـار المؤلّفـون نصوصًـا مختلفـة لأقسـام القـراءة. تغطّـي هـذه النصـوص مواضيـعَ مختلفـة ولا يوجَـد معيـار محـدّد لاختيارهـا. وكأنّ ترتيـب التعبـير عـن هـذه القضايـا لم يكـن لـه معيـار محـدّد. عـلى سـبيل المثـال، مـن عناويـن بعـض الـدروس الأساسـيّة للقـراءة: الموبـد وأنـوشروان، مـن حفـر البحـر، حـقّ الأم، حفـظ اللسـان، جـار السـوء، الأسـد، الدّيـك، مـن كلـمات الرسـول (ص)، طلـب العلـم وغيرهـا. وتوجـد في الجـزء الثـاني مباحـث، مثـل: وصايـا وحِكَـم للرسـول الأكـرم (ص)، صفـات الرجـل الكامـل، التفنّـن في الإحسـان، الفـرّاء والرشـيد، لطائـف، عدالـة أنـوشروان وغيرهـا. ويتضمّـن الجـزء الثالـث مباحـث، مثـل: الصدقـة، نـادرة، النميمـة، قضـاء الله، جـواب لطيـف وغيرهـا.

لذلـك، مـن الواضـح أنّ القضايـا قـد أُثيـرت في مواضيـع متفرّقـة. النقطـة الأخـرى المهمّـة هـي أنّـه لم يتـمّ العثـور عـلى أيّ سـبب يـدلّ عـلى أنّ المؤلّفـين اتّبعـوا معايـير خاصّـة لترتيـب هـذه النصـوص، مـن الأسـهل إلـى الأصعـب، وعـلى سـبيل المثـال، أن تكـون نصـوص السـنة الأولى أقـلّ صعوبـة مـن النصـوص اللاحقـة.

في عـدّة حـالات، ذكـر المؤلّفـون المصـادر التـي اختـاروا منهـا النصـوص. لكـن لم يتـمّ ذلـك في الجـزء الثالـث. وبحسـب الحـالات المذكـورة فـإنّ مصـادر هـذه النصـوص هـي: إيـران بـين عهدَيـن، تاريـخ الفلاسـفة، ترجمـه از زبانهـای دیگـر (ترجمـة مـن اللغـات الأخـرى)، جواهـر الأدب، الحلقـات المدرسـيّة، ديـوان ابـن الـوردي، صناجـة الطـرب، علـم الاجتـماع، العقـد الفريـد، عيـون الأخبـار، كتـاب الأذكيـاء، مجـاني الأدب، مَـدارج القـراءة، المسـتطرف، المعلومـات المدنيّـة، نفحـة اليمـن.

وكان أسـلوب عـرض هـذه النصـوص يتمثّـل في أن يتـمّ ذكـر النـص العـربي أوّلًا ثـمّ

ترجمة الكلمات التي عدّها المؤلّفون صعبة إلى الفارسيّة. وفي هذا الصدد لم يُتّبع معيار موحّد، وفي بعض الحالات لم تُترجم الكلمات الصعبة إلى الفارسيّة. لم يتمّ تناول هذه المسألة بشكل كامل في الجزء الثالث، ووردت نصوص مختلفة فقط دون أيّ ملاحظات إضافيّة.

المقولات الثقافيّة

من الزوايا التي يمكن للمرء من خلالها الدخول إلى محتوى الكتب التعليميّة وتحليلها هو دراسة المقولات الثقافيّة. إنّ دراسة محتوى هذه الكُتُب الثلاثة من الكتب تُشير إلى أنّ العناصر التالية قد تمّ أخذها بعين الاعتبار من قِبل المؤلّفين:

١ - الجوانب الدينية

في تأليف هذا الكتاب، أَولى المؤلّفون اهتمامًا بالغًا للقضايا الدينيّة، ولهذا الاهتمام أسباب متعدّدة. ويُعَدّ الاستخدام المكثّف للآيات القرآنيّة إحدى الأدلّة على هذا الادّعاء. اختارَ المؤلّفون العديدَ من الأمثلة والتمارين من آي الذكر الحكيم. على سبيل المثال، جميع العبارات الواردة في الصفحات من ٣٠ إلى ٣٢، و٤٦، و٤٧، و٤٩ من الجزء الأول، والصفحات ٥ و٦ و١٢ من كتاب النحو في الجزء الثاني، وعبارات الصفحات من ٣٦ إلى ٣٩ من كتاب الصرف، والصفحات من ٥ إلى ١٠، و٤٢ و٤٣ من كتاب النحو في الجزء الثالث، آيات مختارة من القرآن الكريم. وتوجَد، بالطبع، حالات أكثر بكثير ممّا ذُكر. بالإضافة إلى الاستخدام المباشر لآيات من القرآن الكريم، فقد أُدرجت القِصص القرآنيّة، مثل «قابيل قتل أخاه هابيل» في الصفحة ٣٥ من الجزء الثاني، والعبارات التي تُشير إلى المحتوى الديني، مثل «الله أكبر خلق الله العالم» (ج ١، ص ٣٨)، والأحاديث العديدة لنبي الإسلام، مثل ما ورد في الصفحة ٧١ من الجزء الأول، أو العديد من أحاديث الإمام علي (ع) التي تظهر في الصفحة ٧٨ من الجزء الأوّل، وهي مثال آخر على اهتمام المؤلّفين بالقضايا الدينيّة.

٢ - الأماكن الجغرافية

المقولة الأخرى التي تُشير إلى الهويّة الثقافيّة هي ذكر أسماء الأماكن والمدن. في هذه السلسلة من الكُتب التعليميّة، ذُكرت مدن مختلفة في إيران مرّات عديدة. همدان من أمّهات بلاد إيران (ج ٢، ص ١٢)، شيراز (ج ٢، ص ٤ و٧٨؛ ج ٣، ص ٣)، طهران

(ج ٢، ص ١٠ و٧٨)، تبريز، خراسان، مشهد الرضا، نيسابور سبزوار (ج ٢، ص ٣٣). وبالطبع لم يكتفِ المؤلّفون بالمدن الإيرانيّة، بل وردت في الكتاب أسماء بعض المدن والبلدان الأخرى ومنها: بيروت، دمشق، القاهرة، مكة، العراق، بغداد، الهند.

٣ - الشخصيات

إحدى الموضوعات المهمّة في تقديم المظاهر الثقافيّة هي التطرّق إلى الشخصيّات الأدبيّة والثقافيّة والتاريخيّة وحُكّام البلاد. في هذه الأجزاء الثلاثة من الكتاب، اختارَ المؤلّفون هذه الشخصيّات من زوايا مختلفة وذَكروها في الكتاب.

أ) الشخصيات الدينية

النقطة التي تجدر الإشارة إليها في هذا الصدد هي اهتمام المؤلّفين بكبار الدين وعُظمائه. وكما ذكرنا، استخدمَ المؤلّفون كلام نبي الإسلام والإمام علي (عليه السلام) بالشكل الأمثل، وأُشير إليها في حالات أخرى كذلك. على سبيل المثال، «علي إمام» (ج ١، ص ٣٤) و «أحبّ عليّ محمدًا» (ج١، ٣٨). كما أُشير إلى أسماء الصحابة الآخرين، فعلى سبيل المثال: «لمّا أُتي عُمر بالهرمزان أراد قتله» (ج١، ص ٣٩)، عُمر بن الخطّاب (ج٢، ص ٤٣ قراءة)، ابن عبّاس (ج٣، قراءة، ص ٨). كما ذُكرت أسماءُ الأنبياء والأولياء، مثل لقمان (ج١، ص ٨٤) وموسى (ج١، ص ١١٤) في مواضع مختلفة من الكتاب.

ب) الشخصيات إيران ما قبل الإسلام

يتميّز تاريخ الحضارة الإيرانيّة بالعراقة، ويمكن تقسيمُه عمومًا إلى عصرَين: قبل الإسلام وبعده. لقد اهتمّ مؤلّفو هذه الكُتُب بكلّ من العصرَين من تاريخ هذه الحضارة.

فيما يتعلّق بشخصيّات إيران ما قبل الإسلام، فإنّ أنوشروان هو الشخصيّة التي ذُكرت من غيرها في هذه الكتب الثلاثة. وفي بعض الحالات، ذُكرت أقوال أنوشروان، مثل: «العدل سور لا يغرقه ماء ولا يهدمه منجنيق" (ج ١، ص ٣٢). وفي بعض الأوقات، أُشيرت إلى عدالته، مثل: أنوشروان العادل (ج ١، ص ٤٣)، عدالة أنوشروان (ج ٢، ص ٤ قراءة)، أو حكايات تدور حوله. على سبيل المثال: سمع الموبد ضحك الخدم في مجلس أنوشروان (ج ١، ص ٤٤)، الموبد وأنوشروان (ج ١، ص ٦٤)، وأنوشروان والفتاة (ج ٢، ص ١٢ قراءة)، أنوشروان (ص ٣٦، ص ٥٠ قراءة).

ومن الشخصيّات الإيرانيّة الأخرى يمكن الإشارة إلى كوروش الكبير في الصفحة ١٠٧، ويزدجرد بن سابور في الجزء ٣، الصفحة ١٤ من كتاب القراءة. وذُكرت قصّة أسر هرمزان أيضًا في أحد دروس القراءة: لمّا أُتي عمر بالهرمزان أراد قتله ... (ج١، ص ٣٩) وذُكر بهرام أيضًا في أحد الدروس ونُقلت عنه حكاية (ج ١، ص ٦٧ قراءة). ورُوِيت قصّة سِنِمّار، أحد أشهر المهندسين المعماريّين الإيرانيّين في العصر الساساني، في هذا الكتاب، وتضمّنت القصّة حكاية قتله على يد النعمان. (ج ٣، ص ١٣ و١٤ قراءة).

ج) شخصيات إيران الإسلامية

بعد أن اعتنق الإيرانيّون الإسلام، نرى حضورًا لمجموعة واسعة من الإيرانيّين في بنية الحضارة الإسلاميّة. واستمرّ هذا الأمر حتّى نهاية الحكم العبّاسي في القرن السابع الهجري وشهد العديد من التقلّبات. ظهر العديد من الشخصيّات خلال هذه الفترة الطويلة وتفوّقت في مختلف المجالات بما في ذلك المناصب الحكوميّة والآداب والعلوم. وفي هذه الأجزاء الثلاثة من هذا الكتاب التعليمي، ذكر المؤلّفون أسماء بعض هؤلاء الشخصيّات. من العلماء المسلمين الإيرانيّين، ذُكر أفراد مثل أبو ريحان المنجم (ج ١، ص ٤٣)، ابن زكرياّ الطبيب (ج ١، ص ٤٣) فخر الدين الرازي (ج ٣ ص٤٠ قراءة) سهل بن نوبخت (ج٣ ص ٥٥ قراءة) وابن سينا (ج٣ ص ٤٦ قراءة). وأشار المؤلّفون إلى مجموعة أخرى من الشخصيّات الإيرانيّة في هذا الكتاب، وهم وُزراء إيرانيّون شغلوا مناصب في مختلف الحكومات العربيّة والمستقلّة وشبه المستقلة، ومنهم: يحيى بن خالد البرمكي (ج٣، ص ٣٣ تلاوة)، والذي ذُكر له موضوع بعنوان: في رثاء البرامكة (ج ٣، ص ٣٥ قراءة) يتطرّق فيه لما حدث للبرامكة، نظام الملك (ج ١ ص ٨٦)، ابن العميد (ج ٣ ص ١٧ قراءة)، يعقوب ليث (ج ٢ ص ٣٩ قراءة)، عماد الدولة (ج ٣ قراءة)، معزّالدولة الديلمي (ج ٣ ص ٤٢ قراءة).

د) الحكام والسياسيّون العرب

بسبب اعتناق الإيرانيّين للإسلام ومن ناحية أخرى انتشار الإسلام في إيران وسيطرة الحكومات العربيّة على إيران، فقد حَظي التاريخ والثقافة العربيّة من فترة ما قبل الإسلام إلى نهاية الحكم العبّاسي في القرن السابع باهتمام الإيرانيّين.

في هذا الكتاب، ورد اسم النعمان (ج٣، ص ١٣) كأحد الحكّام العرب في عصر ما قبل الإسلام واسم أبي سفيان (ج١، ص ٧٩) والذي كان مُعارضًا لنبي الإسلام، وسبق

أن ورد ذكر أسماء الشخصيّات الدينيّة مرّات عديدة في هذه الكُتُب. الشخصيّة الأخرى التي يمكن ذكرها هنا شخصيّة قيس بن سعد (ج ٣، ص ١٢) الذي كان من أصحاب النبي (صلى الله عليه و آله) وأصحاب الإمام علي (عليه السلام).

ومع ذلك، فإنّ معظم الشخصيات المذكورة في هذا الكتاب مرتبطة بالعصر الأموي وما بعده، وتشغل شخصيّات العصر العبّاسي حيّزًا كبيرًا من الكتاب. ومن الشخصيات التي ارتبطت بالعصر الأموي والتي ذُكرت في الكتاب يمكن أن نذكر معاوية (ج ٢ ص ١١ الصرف)، الوليد بن عتبة (ج٣ ص ٨ قراءة)، المهلّب بن أبي صفرة (ج٢ ص ٣٦ ص ٤٦ قراءة)، الحجّاج (ج٣ ص ٣٢ قراءة)، العروة بن الزبير (ج ٣ ص ١٠ قراءة)، والوليد بن يزيد (ج ٣ ص ١٤ قراءة).

ومن شخصيّات العصر العباسي، يمكننا أن نُشير إلى هارون الرشيد (ج ١، ص ٧٥، ج ٣، ص ٣٤ قراءة)، المأمون (ج١ ص ١١١ وج٢ ص ٥٤ قراءة وج٣ ص ١٨ قراءة)، والمنصور (ج١ ص ١١٥ وج٣ ص ٤٨ قراءة)، والأمين (ج ٣ ص ٣١ قراءة). كما يُعَدّ صلاح الدين الأيّوبي (ج ٢، ص ١٦، ص ٤٩ قراءة) من الشخصيّات المذكورة في هذا الكتاب.

النقطة المهمّة في التعامل مع هذه الشخصيّات هي أنّ المؤلّفين حاولوا ألّا يتّخذوا أيّ موقف ديني أو عقائدي تجاهَ هؤلاء الأشخاص، وبالتالي فإنّ المادّة التي اختيرت حول هذه الفئة من الشخصيّات إما محايدة ومجرّد تعبير عن حدث طبيعي، خاصّة في التعامل مع الآخرين، أو أنّه ذكر سمات إيجابيّة لهؤلاء الأشخاص، وفي النهاية، هناك القليل من الأشخاص الذين لم تصدر عنهم مثل هذه الصفات والأفعال خلال حياتهم. على سبيل المثال، وعلى الرغم من إمكانيّة العُثور على العديد من الأمثلة التاريخيّة حول مُعارضة أبي سفيان لنبي الإسلام، فإنّ ما يُقال عن أبي سفيان في هذا الكتاب يتعلّق بإحلال السلام بين المسلمين والكفّار (ج ١، ص ٧٩)، أو عندما يُذكر معاوية، يتمّ تقديمه، ومن دون أيّ موقف خاص، باعتباره الخليفة الأوّل للدولة الأمويّة: (كان معاوية أوّل الخلفاء الأمويّين)، وعندما يُذكر الحجّاج بن يوسف الذي يُحسب من الشخصيّات ذات البطش ويرتبط اسمه بالقتل وسفك الدماء وإراقتها، يُشار إلى وفاته نقلًا عن الشاعر النميري الذي وصف أخت الحجّاج في قصيدة.

أُتّبع نفس المعيار بالنسبة للشخصيّات الأخرى: الوليد بن عتبة بن أبي سفيان ومسألة رعاية الفقراء ودفع ديون المدينين وإطلاق سراح الغلام المذنب، المهلّب بن أبي صفرة والتشجيع على عتق العبيد، وجود وكرم المهلّب، وصبر عروة بن الزبير وخضوعه

للقضاء والقدر الإلهي، الوزير المهلّبي (ج ٣، ص ٤٢ قراءة) وزير معزّالدولة الديلمي ومنزلته السامية ورحابة صدره وهمّته العالية، وتعزية هارون الرشيد للكسائي، وأدب المأمون وحلمه وعدالته وتواضعه في التعامل مع الأقارب، وعفو المنصور وأسلوب قضائه، وشهامة صلاح الدين الأيوبي وكرمه وشجاعته.

في غضون ذلك، فقط في قصّة برامكة، تطرّق المؤلّفون إلى قضيّة مقتل عائلة البرامكة على يد هارون الرشيد. أو أنّه عندما يتمّ الحديث عن الأمين العباسي، فقد أُشير إلى جهله بكياسة المأمون.

ه) الأدباء العرب

سبق وذكرنا أنّ الإيرانيّين يُولُون اهتمامًا كبيرًا للأدب العربي لأسباب متعدّدة. تضمّن هذا الكتاب التعريف بشخصيّات أدبيّة عربيّة من مختلف العصور التاريخيّة. فمن العصر الجاهلي ذُكر امرؤ القيس (ج٢ص٢١ نحو)، الأعشى (ج٢ ص٢١ نحو)، عنترة بن شدّاد (ج٣ ص ٤٤ قراءة)، الخنساء (ج٢ ص١٠)، كعب بن زُهير (ج٣ ص ٤٩ قراءة)، أكثم بن صيفي (ج ٢ ص ٣٤ نحو)، حاتم الطائي (ج٢ ص٢٢قراءة). ومن بين أدباء العصر الأموي ذُكر نصر بن سيّار (ج٢ ص ٣٦ قراءة)، الفرزدق (ج٢ص ٤٥ قراءة وج٣ ص ٢٥ قراءة)، أبو الشمقمق (ج١ ص ٨٦). ومن بين أدباء العصر العبّاسي يمكن الإشارة إلى الشخصيّات التالية، حيث كانت معظم الشخصيّات الأدبية في الكتاب من العصر العباسي: أبو دلف (ج٣ ص ٥١ قراءة)، الجاحظ (ج١ ص٧٤، ج٣ ص ٣٠ قراءة)، الكسائي (ج١ ص٧٥، ج٢ ص ١٥ قراءة)، الفرّاء (ج٢ ص ٤ قراءة)، أبو العلاء المعرّي (ج٢ ص ٥٣ قراءة)، المتنبّي (ج٣ ص ٤٤ نحو)، يحيى بن أكثم (ج٣ ص ١٨ قراءة)، أبو تمّام (ج٣ ص ٥١ قراءة).

ولا نرى، في هذه الكُتُب، ذكرًا للأدباء والشعراء العرب المتأخّرين والمعاصرين.

و) الشخصيات الغربية

وردت أسماء بعض الشخصيّات الغربية الشهيرة، مثل الإسكندر (ج ١، ص ٥٠، ص ٧٥، الإسكندر) عدّة مرات في الكتاب. كما ذُكرت شخصيّات مشهورة، مثل فرانكلين الأمريكي (ج ٢، ص ٣ قراءة)، إرنست رونان، الفيلسوف الفرنسي (ج ٢، ص ٣٥ قراءة)، لويس الحادي عشر (ج ٢، ص ٢٨، ٤٠ قراءة) بشكل محدود.

٤ - حبّ الوطن وحبّ الملك

من الأهداف التي تمّ ذكرها صراحة في مقدمة الكتاب تقوية روح الوطنيّة أو الشعور الوطني، والتي تم تعريفها على أنّها الأهداف العُليا لتأليف كتب المدارس الثانويّة في تلك الفترة. وفي هذا الصدد، تمّ تضمين مظاهر الإقناع والترغيب بهذا الأمر في طيّات الكتاب، على سبيل المثال، مصطلحات مثل إيران وطننا، وطننا إيران (ج١، ص ٣٥) والوطن عزيز أهله (ج ٢، النحو، ص ١٥) ونصوص بعنوان: إيران لا تموت أبدًا (ج١، ص ١٠٧) وفضل إيران على التمدّن الإسلامي (ج ٢، النحو، ص ١٥).

هناك قضيّة أخرى أُثيرت تماشيًا مع الشعور بالوطنية ووفقًا لمقدّمة الكتاب كانت إحدى الأهداف العُليا لهذه الفترة من تأليف الكُتُب التعليميّة، وهي قضيّة حبّ الملك. لذلك، فإنّ مواضيع مثل السلطان ظلّ الله (ج١، ص ٤٣) ونصّ أحد الدروس حول موضوع الله، الملك والوطن (ج١، ص ١٠٨) مدرجة لهذا الغرض.

مَصادر الكتاب ومَراجعه

كما يُشاهَد بوضوح في هذا الكتاب، في دروس الصرف والنحو، جرت محاولة لتدريس دورة كاملة في مواضيع الصرف والنحو. بعبارة أخرى، يُدرّس الكتاب بإيجاز جميع مباحث الصرف والنحو التقليدي للّغة العربيّة. ومع ذلك، فقد استُخدمت بعض المصادر لتأليف دروس القراءة التي تشمل نصوصًا نثريّة وشعريّة. ذُكرت هذه المصادر في نهاية النص. وعلى الرغم من عدم وضوح الكتب التي اختيرت نصوص الجزء الثالث منها، إلّا أنّ طبيعة النص ونوعه يشبهان تمامًا نصوص الجزئين الأوّل والثاني.

أدّت هيمنة النظرة التقليديّة واختيار النصوص التربويّة من الكُتُب الأدبيّة إلى إدراج قدر كبير من القصائد القديمة والحِكم والأمثال في طيّات الدروس والتمارين. في نهاية العديد من الدروس، ذُكر مَثَل أو جملة حكيمة: الجار قبل الدار (ج١، ص ٦٨)، كلب طائف خير من أسد رابض (ج١، ص ٦٩)، وعصفور في اليد خير من عشرة في الهواء، هي أمثلة على ذلك. وبالطبع تجدر الإشارة إلى أنّ بعض النصوص لها طابع معاصر وتتناول قضايا هي من ابتكارات العصر الحديث. مواضيع مثل السيّاح، وساعي البريد، والمستشفى، والمرفأ، والجريدة هي من فئة هذه المواضيع. ومع ذلك، في هذه الحالة، فإنّ الجوانب الأدبيّة والتقليديّة والقديمة للنصوص غالبة جدًّا بالنسبة للنصوص المختارة لدرس القراءة.

إنّ المصادر التي اختيرت منها هذه النصوص هي: مجاني الأدب، جواهر الأدب،

الحلقات المدرسيّة، ديوان ابن الوردي، عُيون الأخبار، علم الاجتماع، الترجمة من اللغات الأخرى، المعلومات المدنيّة، مدارج القراءة، إيران بين عهدَين، المستطرف، نفحة اليمن، كتاب الأذكياء، تاريخ الفلاسفة، صنّاجة الطرب، الغزال، العقد الفريد.

الاستنتاج والمناقشة

يمكن متابعة الأهداف التي يسعى الكتاب إلى تحقيقها على مستويَين. أحدهما هو الأهداف التي يتّبعها المؤلّفون بشكل مباشر من خلال تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، في هذه الحالة الإيرانيّين، والآخر هو الأهداف التي سعى المؤلّفون ضمنيًّا إلى تحقيقها. بالنسبة للمستوى الأوّل، يمكن أن نذكر تعلّم اللغة العربيّة لفهم النصوص الدينيّة والنصوص الأدبيّة، وخاصّة النصوص الأدبيّة القديمة. وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى تدريس مقرّر كامل في قواعد اللغة العربية يشمل جميع موضوعات الصرف والنحو، وأنّ معظم نصوص دروس القراءة انتُخبت من الكتب الأدبيّة القديمة.

وفيما يتعلّق بالهدف الثانوي للكتاب، والذي كان في الواقع الهدف الأسمى لجميع الكُتب المدرسيّة في ذلك الوقت، أشار المؤلّفون إلى الأهداف التي يجب معها على النصوص التعليميّة أن تؤكد على ترسيخ الخصال الوطنيّة والملكات الراسخة التي كانت متأصّلة في نفوس الإيرانيّين منذ القدم، مثل حبّ الوطن والملك والصدق والعمل الصالح. وعليه فقد تم اختيار بعض محتويات الكتاب في هذا الصدد.

وإذا نظرنا إلى الكتاب من منظور تحليل المحتوى والتركيز على المكوّنات الثقافية، فيمكن اعتبار الحالات التالية من مظاهر هذه الأهداف: الاهتمام الخاص بالنصوص الدينيّة، ذكر الأماكن الجغرافيّة التي تُعَدّ من السِمات البارزة لأيّ ثقافة، الإشارة والتعريف بالشخصيّات التاريخيّة والثقافيّة والتي تشمل شخصيّات إيران ما قبل الإسلام وإيران ما بعد الإسلام وشخصيّات عربيّة إسلاميّة وبعض الشخصيّات الغربية. وعلى الرغم من أنّ الأفراد يمرّون بالعديد من الأحداث الإيجابيّة والسلبيّة خلال حياتهم ومناصبهم، لكنّ المؤلّفين نظروا إلى الجوانب المحايدة أو الإيجابيّة لهم ولم يرغبوا في اتّخاذ مواقف مبنيّة على الدين أو المذهب أو العرق. ولهذا السبب كانت معظم الأحداث والأوصاف التي ذُكرت للشخصيّات إيجابيّة.

إنّ المصدر الرئيسي لاختيار المحتوى هو الكتب العربيّة القديمة، وعلى الرغم من أنّ بعض ظواهر ومقولات العالم الحديث قد نوقشت أيضًا في نصوص دروس القراءة والأمثلة والتمارين، ولكن بشكل عامّ، كان منهج الكتاب في تقديم المحتوى وتعليم

اللغـة العربيـة هـو الطريقـة التقليديّـة لقواعـد الترجمـة، وفي هـذا الصـدد، اسـتُعملت اللغـة الأمّ، وهـي الفارسـيّة، لتعليـم اللغـة العربيـة.

المصادر والمراجع

بهمنيـار، أحمـد. ومحمدحسـين فاضـل تونـى وعبدالرحمـن فرامـرزى. (١٣٢٦). **درس صرف و نحـو و قرائـت عربـى**. السـنة الأولـى.

_____. (١٣١٩). **درس صرف و نحو و قرائت عربى**. السنة الثانية.

_____. (١٣١٩). **درس صرف و نحو و قرائت عربى**. السنة الثالثة.

پروينـي، خليـل (١٣٨٩). «بررسـى و نقـد روش آمـوزش زبـان عربـى بـه شـيوه مسـتقيم (بررسـى مـوردى كتاب‌هـاى دكـتر حسـين خراسـانى)». **پژوهـش هـاى زبـان و ادبيـات تطبيقـى**. الـدورة الأولـى. العـدد ٢. ص ٣٢-٧.

حسين، سمير محمّد. (١٩٨٣). **تحليل المضمون**. القاهرة: دار الفكر العربي.

داوري أردكاني، نـگار. (١٣٨٦). «نهادهـاى هويـت ايرانـى و زبـان فارسـى». **فصلنامـه مطالعـات ملـى**. السـنة الثامنـة. العـدد ٢. ص ٣-٢٧.

داوود، عزيـز حنـا، وأنـور حسـين عبدالرحمـن. (١٩٩٠). **مناهـج البحـث التربـوي**. بغـداد: دار الحكمـة.

ريچـاردز، جـك سـى. تئـودور اس راجـرز. (١٣٩٢). **رويكردهـا و روشـها در آمـوزش زبـان**. الترجمـة: علـى بهرامـى. الطبعـة الرابعـة. طهـران: رهنـما.

سـمارة، نـواف أحمـد، وعبـد السـلام موسـى العديـلي. (٢٠٠٨). **مفاهيـم ومصطلحـات في العلـوم التربويـة**. الأردن-عـمان: دار المسـيرة.

صالحي، پيمانـه. (١٣٩٧). "تاريـخ شـفاهى تدويـن كتابهـاى درسـى دوره ابتدايى و متوسـطه (١٣٣٢-١٣٠٠ش.)، ضرورت‌هـا و ويژگـى ها". **تاريخ شـفاهى**. العـدد ٧. ٣٠٦-٣٢٦.

صدقـى، حامـد. (١٤٢٤). «تعليـم اللغـة العربيـة في إيـران». **مجلـة العلـوم الإنسـانية**. العـدد١٠ (٢). ص ١٩-٣١.

لارسـن فريمـن، دايـان ومـارتي أندرسـون. (١٣٩٠). **اصـول و فنـون آمـوزش زبـان**. الترجمـة: منصـور فهيـم ومسـتانه حقـانى. طهـران: رهنـما.

اللقاني، أحمد حسين وعلي أحمد الجمل. (٢٠٠٣). **معجـم المصطلحـات التربويّـة المعرفـة في المناهـج وطرائـق التدريـس**. القاهـرة: عـالم الكتـب.

كريپنـدورف، كلـوس. (١٣٨٣). **تحليـل محتـوا: مبانـى روش‌شناسـى**. مترجـم: هوشـنگ نايبـى. تهـران: نـشر نـى.

محمد، وائل عبدالله وريم أحمد عبدالعظيم. (٢٠١٢). **تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية**. عمان: دار المسيرة.

معروفي، يحيى ويوسف زاده، محمدرضا. (١٣٨٨). **تحليل محتوا در علوم انسانى راهنمايى عملى تحليل كتابهاى درسى**. همدان: سپهر دانش.

نيكوبخت، محمدرضا وعلي نظري، وسيد محمود ميرزائي الحسيني ودانش محمّدي (١٣٩٧). «تطوّر كتب تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدارس إيران (من ١٩٦١ إلى ٢٠١٧م) في ضوء طرائق تعليم اللغة الأجنبية». **دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلّمها**. العدد ٤. ص٧٩-١٠٤.

الهاشمي، عبدالرحمن، ومحسن علي عطية. (٢٠٠٩). **تحليل محتوى مناهج اللغة العربيّة رؤية نظريّة وتطبيقيّة**. الأردن: دار الصفاء.

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة علمية محكمة نصف سنوية
السنة الخامسة، العدد العاشر، ربيع وصيف ١٤٠٠/ ١٤٤٢، ص ٢٨٦-٢٦٣
DOI: 10.22099/JSATL.2020.37490.1098

الهويّة الدينية وتجلّياتها في كتب العربية المدرسية في إيران

ساجد زارع[١]*، محسن زماني[٢]

١- أستاذ مساعد في قسم اللغة العربيّة وآدابها بجامعة يزد، إيران.

٢- دكتوراه اللغة العربيّة وآدابها من جامعة يزد، إيران.

تاريخ الوصول: ١٦/ ٠٣/ ١٣٩٩ تاريخ القبول: ٢٦/ ٠٨/ ١٣٩٩
٠٣/ ١٠/ ١٤٤١ ٣٠/ ٠٣/ ١٤٤٢

الملخّص

يبدأ تعليم اللغة العربية في المدارس الإيرانية من المرحلة الثانوية الأولى من خلال ثلاثة كتب. وهذه الكتب تكون على صلة مباشرة بالديانة الرسميّة في دستور الجمهورية الإسلامية الإيرانية حيث تحمل عنوان «العربية لغة القرآن». هذا ونظراً لكلّ الديانات والمذاهب المعترف بها في الدستور الإيراني من جانب وبما أن هذه الكتب الثلاثة تُدرّس حالياً في كافّة أرجاء البلاد من جانب آخر، تتناول هذه الدراسة كيفية تمثّل ملامح الهويّة الدينية فيها عبر اتّخاذ رؤية ناقدة. فبعد معالجة الوثائق المرجعية في الجمهورية الإسلامية الإيرانية و«وثيقة التحوّل الأساسي» لوزارة التربيّة والتعليم، قام الباحثان باستعراض عناصر متعلّقة بالهويّة الدينية تلخّص في «المدن والأمكنة المقدسة» و«الشعائر والمعتقدات الدينية» و«الشخصيّات والأساطير الدينية» و«الرموز الدينية» و«النِحَل والمذاهب الدينية» ضمن إدرجها في خمسة جداول باعتبارها أداةً للدراسة. بناءً على ذلك، تسير الدراسة على منحى وصفي في استخراج البيانات ثم تتّخذ أسلوب تحليل المحتوى لمعالجة وحدات الدراسة عبر استخدام اختبار Chi-Square وهذه الوحدات هي كلّ الكلمات والصور والرسوم المندرجة في طيّات الكتب موضع الدراسة. تبيّن نتائج الدراسة أنّ هناك تركيزاً كبيراً على عدد من العناصر المشار إليها نحو «الشخصيّات الدينية» مما تمثّل الديانة الإسلامية دون غيرها في حين أنّه قد غاب الاهتمام بتمثيل مكانة الأقليّات المذهبيّة المعترف بها إلى حدٍّ كبيرٍ حيث يدلّ على عدم أخذ بعض المفاد المندرج بالوثائق المرجعية في عين الاعتبار بما في ذلك ما يؤثر في تحقيق الوحدة الوطنية بين أبناء المجتمع الإيراني.

الكلمات الدليلية: الهويّة الدينيّة، الهويّة الوطنيّة، الكتاب المدرسي، تعليم اللغة العربيّة.

* الكاتب المسؤول: zare.sajed@yazd.ac.ir

آموزش زبان عربی در دبیرستانهای دورهٔ پهلوی دهه سی و چهل شمسی (بررسی مجموعه کتابهای صرف و نحو و قرائت عربی)

حسین مرعشی، یوسف نظری*
استادیار گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه شیراز، ایران.
دانشیار گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه شیراز، ایران.

چکیده

هدف، مهمترین عامل در طراحی سرفصل و کتاب درسی است؛ به گونهای که انتخاب محتوا و روش در راستای تحقق اهداف صورت میپذیرد. مطالعهٔ کتابهای درسی از یک سو به نقد تلاشهای پیشین میانجامد و از سوی دیگر با بررسی نقاط قوت و ضعف آن میتوان در کارهای آینده دست به ابداع و ابتکار زد. مجموعه کتابهای «صرف و نحو و قرائت عربی» در دههٔ سی و چهل شمسی در دبیرستانهای ایران تدریس میشد. در پژوهش حاضر با روش تحلیل محتوا به بررسی اهداف، روش و محتوای این کتابها پرداخته شده است. در خصوص محتوای کتاب بر مؤلفه های فرهنگی و چگونگی بازتاب این مؤلفه ها تمرکز شده است. بررسیهای نشان داد که هدف اصلی کتاب، آموزش دستور زبان عربی در راستای فهم متون سنتی بوده است. روش کتاب، روش دستور ترجمه است و از زبان مادری برای آموزش این مباحث استفاده شده است. در خصوص مؤلفه های فرهنگی مشخص شد که نویسندگان توجه ویژهای به مسائل دینی داشته اند. شخصیت های معرفی شده در کتاب از هر دو دورهٔ ایران باستان و اسلامی انتخاب شدهاند. شایان ذکر است که نویسندگان در پرداختن به شخصیتهای سیاسی، دینی و ملی رویکردی بیطرف داشتهاند.

واژگان کلیدی: ایران، دوران معاصر، آموزش زبان عربی، کتاب درسی، تحلیل محتوی.

* نویسنده مسؤول: nazari.yusuf@shirazu.ac.ir

Teaching Arabic Language in High Schools in the Pahlavi Era (a Review of the Collection of Arabic Grammar and Reading Books in 1940)

Housain Mar'ashi[1], Yusuf Nazari[2]*

1. Assistant Professor of Arabic Language and literature, Shiraz University
2. Associate Professor of Arabic Language and literature, Shiraz University

Abstract

The most important factor in designing a textbook is the goals that are defined for the lesson. Achieving these goals results in selection of appropriate content and specific method. In addition, reviewing the earlier textbooks is always a key to recognize the weaknesses and strengths of the textbooks and inspire new ideas and innovation. In 1940, "Arabic Grammar and Reading" book, in three volumes, has been used for teaching Arabic in Iranian high schools. It is the first book written for teaching in all high schools in Iran. This research has examined the aims, content and method of such books with a content analysis approach. The content of the book focuses on cultural categories and the reflection of such cultural components. The research revealed that the main purpose of the book was to teach Arabic to understand literary and ancient texts. To achieve these goals, deep learning of Arabic grammar and choosing the literary and ancient texts were focused upon. Accordingly, the method used in this textbook is grammar translation method. Regarding the cultural components, the results indicated that the authors paid special attention to the religious figures. Authors introduced political and religious figures without considering appraising and valuing them. Their approach to introducing these figures was positive and natural in which no specific religious and ethnical viewpoint was adopted.

Keywords: Iran, Contemporary Era, Arabic Language Teaching, Textbook, Content Analysis.

*Corresponding author: nazari.yusuf@shirazu.ac.ir