

مستوى الأداء اللغوي في التعليم العام والجامعي لدى الطلاب والمدرسين

أ. د. محمود أحمد السيد^(*)

نحاول في هذا البحث الموجز أن نتعرف مفهوم الأداء اللغوي والأهداف المرسومة له في العملية التعليمية التعلمية، والشكوى من تدني مستواه لدى المتعلمين تلامذة وطلاباً، ولدى المعلمين إن في التعليم العام، وإن لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات، ومن ثمَّ نسلط الأضواء على أسباب هذا التدني، ونحدد بعض الصوى للارتقاء بواقع الأداء اللغوي.

أولاً - مدخل تعريفي:

الأداء لغة من الفعل «أَدَى»، وأداه أدياً بمعنى: قضاه، وأدى الشيء بمعنى: قام به، وتأدى الأمر بمعنى: أنجز، والاسم هو الأداء، والأداء هو الإنجاز^(١). والأداء اللغوي في العملية التعليمية التعلمية هو الإنجاز، وقد يكون هذا الإنجاز ذا مستوى جيد، أو يكون غير ذلك، إلا أن التربية المعاصرة تختلف في نظرتها إلى اكتساب اللغة عن نظرة التربية التقليدية التي كانت ترى أن اللغة ما

(*) عضو مجمع اللغة العربية بدمشق.

(١) مجمع اللغة العربية بالقاهرة - المعجم الوسيط - الجزء الأول - الطبعة الثالثة -

هي إلا مجموعة من الحقائق والقواعد والقوانين والأحكام، وأن على المعلمين أن يلقنوها للمتعلمين تلقيناً، وما على المتعلمين إلا أن يحفظوها ويستظهروها عن ظهر قلب، وبقدر درجة حفظهم لها يُعدُّون متمكنين من اللغة، وينظر إلى أدائهم اللغوي على أنه أداء جيّد؛ في حين أن التربية المعاصرة تركز على التمهير، أي: التجلية والأداء المتقن لا على التحفيظ والتسميع، والمهارة هي الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والمجهود معاً، والسرعة في الإنجاز إلى جانب الدقة والإتقان فيه^(٢).

والمهارات اللغوية نوعان: مهارات إرسال، وتتمثل في المحادثة والكتابة، ومهارات استقبال، وتتمثل في الاستماع والقراءة. ولا تتكون المهارة اللغوية إلا بالممارسة والتكرار، على أن تكون الممارسة مبنية على الفهم وإدراك العلاقات والنتائج، ومبنية على توجيه من جانب، والتعزيز من جانب آخر، وتوفر القدوة الحسنة.

ثانياً - الأهداف المرسومة للأداء اللغوي في العملية التعليمية التعليمية:

ثمة أهداف مشتركة للأداء اللغوي في جميع مراحل العملية التعليمية التعليمية، وأهداف تختلف بين المراحل في ضوء النمو الفكري للمتعلمين، وتتلخص الأهداف التي نبتغيها من تعليم اللغة وتعلمها في الآتي^(٣):

١ - أن يكتسب المتعلم مهارات استعمال اللغة العربية استعمالاً ناجحاً في الاتصال بغيره محادثة وكتابة وقراءة واستماعاً.

(٢) R.L.Lyman. Summary of investigations relation to grammar language (٢) and composition supplementary. Education monographs u Chicagos-illinois P.13.

(٣) الدكتور محمود السيد - في الأداء اللغوي - وزارة الثقافة السورية - دمشق ٢٠٠٥ ص ٩٠.

- ٢- أن يكتسب مهارات القراءة الجهرية تعرفاً للحروف والكلمات والنطق بها صحيحة، وفهم المعاني وتمثل القيم والاتجاهات الواردة في المادة المقروءة، والتفاعل مع المقروء.
- ٣- أن يكتسب مهارات القراءة الصامتة فهماً واستنتاجاً وتمييزاً وتحليلاً وموازنة ونقداً وتقويماً.
- ٤- أن يكتسب مهارات الاستماع فهماً دقيقاً لما يقال، واستنتاجاً لما يود المتحدث قوله، وما يهدف إليه، وتحليلاً لكلامه، وتلخيصاً لفكره، ونقداً لها.
- ٥- أن يكتسب مهارات التعبير الوظيفي لقضاء حاجاته، وتنفيذ متطلباته في تفاعله مع المجتمع الذي يحيا فيه من كتابة رسائل، وإعداد محاضر جلسات، وكتابة مذكرات، وإلقاء كلمات في المناسبات... إلخ.
- ٦- أن يكتسب مهارات التعبير عن نفسه ميولاً واتجاهات وقيماً وتطلعات ومعاناة.. إلخ، وعمما يقع تحت حسه كلاماً وكتابة في أسلوب واضح ومنظم.
- ٧- أن يكتب كتابة صحيحة بأسلوب سليم خال من الأخطاء الإملائية والنحوية.
- ٨- أن يعبر شفاهياً عن فكره وحاجاته واهتماماته وميوله ورغباته تعبيراً سليماً خالياً من الأخطاء.
- ٩- أن يكتسب مهارات التذوق الأدبي، وإدراك الجمال والتناسق في النصوص الأدبية التي يتفاعل معها.
- ١٠- أن يكتسب عادة الإقبال على القراءة الحرة بشغف ومحبة حتى يغدو الكتاب صديقه الذي لا يمل مصاحبته.

- ١١ - أن يكتسب عادة البحث عن الكلمات والتفتيش عنها في المعاجم والموسوعات بحثاً عن معانيها واستعمالاتها الحرفية والمجازية والاصطلاحية.
- ١٢ - أن يوظف ما يحصل عليه، ويكتسبه من مفردات وتراكيب وفكر وقيم واتجاهات وصور وأخيلة وأساليب من قراءاته في مواقف التعبير الشفاهي والكتابي.
- ١٣ - أن يكون قادراً على اختيار المادة الصالحة للقراءة، والتمييز بين الخبرتين التربوية وغير التربوية، وبين الغث والسمين.
- وتجدر الإشارة إلى أن التركيز على الأهداف في المرحلة الثانوية لا يقل أهمية عن الأهداف في مرحلة التعليم الأساسي؛ لأن ثمة شريحة من خريجي هذه المرحلة قد لا يتابعون دراستهم الجامعية، وبناء على ذلك كان لابد من توسيع دائرة اكتساب مهاراتهم اللغوية، وقدرتهم على القراءة الناقدة، وميلهم ومحبتهم للقراءة، وشغفهم بها، وقدرتهم على انتقاء المادة الصالحة للقراءة، وعلى تتبع ما يستمعون إليه فهماً ونقداً وتوظيفاً، وقدرتهم على فهم النصوص الأدبية، وإدراك نواحي الجمال فيها، وعلى تذوقها وتحليلها ونقدها، وقدرتهم على التعبير الوظيفي والإبداعي، وقدرتهم على البحث، وتقصي المسائل، واستخدام المراجع، والاتصال بالتراث الأدبي في عصوره المختلفة، وكتابة نصوص متكاملة... إلخ.
- وتتسع دوائر الاكتساب والقدرات في المرحلة الجامعية. ولا بد لنا أن نقف على مستوى الأداء اللغوي لدى المتعلمين في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي، وفي مرحلة التعليم الجامعي.

ثالثاً - الشكوى من تدني مستوى الأداء لدى المتعلمين في التعليم ما قبل الجامعي والجامعي:

لم تكن الشكوى من تدني مستوى الأداء لدى المتعلمين مقتصرة على حاضرنا، وإنما ألفتها تنطلق منذ ثلاثينيات القرن الماضي - فيما نعلم -، فها هو ذا عميد الأدب العربي الدكتور طه حسين يقول في كتابه «في الأدب الجاهلي»: «إنك تستطيع أن تمتحن تلاميذ المدارس الثانوية والعالية، وأن تطلب إليهم أن يصفوا لك في لغة عربية واضحة ما يجدون من شعور وإحساس أو عاطفة أو رأي، فلن تظفر منهم بشيء، ولن تظفر من أكثرهم بشيء، فإن وجدت عند بعضهم شيئاً، فليس هو مديناً به للمدرسة، وإنما هو مدين به للصحف والمجلات والأندية السياسية والأدبية»^(٤).

وفي الخمسينيات يرتفع من مصر أيضاً صوت أمين الخولي شاكياً تدني مستوى الأداء، إذ يقول: «امض قدماً في مراحل التعليم لمن تهيأ لهم السير فيها، فإذا تعلم اللغة القومية غير موفق، وإذا أدبها غير محبب، وإذا النشء يذهب هواه بدداً في آداب لغات أخرى إن قرأ، وإذا هو لا يرقى له وجدان إذا ما أعوزته الملهمات الفنية. ومن هذا يكون الركود الأدبي، وتكون أزمة الفن القولي في نواحيه الفنية والعلمية، فللمسرح أزمة، وللصحافة أزمة، وللإذاعة أزمة، ولكذا وكيت أزمات لغوية كلها لا غير. ولهذا وما أشير إليه أشد الأثر في عجز الأمة عن أن تركز عواطف أفرادها، وتجمع قلوب أبنائها، وتوجه هواهم إلى الأمل الموحد والفعل المشترك»^(٥).

(٤) الدكتور طه حسين - في الأدب الجاهلي - دار المعارف بمصر - القاهرة ١٩٣٧ ص ٢٣.

(٥) أمين الخولي - محاضرات عن مشكلات حياتنا اللغوية - معهد الدراسات العربية -

وتحذو الدكتورة «بنت الشاطيء» حذو الخولي في الإشارة إلى عدم تمكن المتعلمين المتخرجين من كتابة خطاب بسيط، ومعاناتهم عدم القدرة على التعبير السليم، فهذا هي ذي تقول: «الظاهرة الخطرة لأزمتنا اللغوية هي أن التلميذ كلما سار خطوة في تعلم اللغة العربية ازداد جهلاً بها، ونفوراً منها، وصدوداً عنها. وقد يمضي في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط، فيتخرج في الجامعة، وهو لا يستطيع أن يكتب خطاباً بسيطاً بلغة قومه، بل قد يتخصص في دراسة اللغة العربية حتى ينال أعلى درجاتها، ويُعَيِّنُه مع ذلك أن يملك هذه اللغة التي هي لسان قومه ومادة تخصصه. كل درس تلقاه أبناؤنا في لغتهم العربية ينأى بهم عنها، ونرى اللغات الأخرى يتعلمها أبناؤها في مدارسهم العامة، فيكسبون من كل درس معرفة جديدة بأسرار لغتهم»^(٦).

ولم تقتصر الشكوى على قطر عربي دون آخر، فهذا هي ذي صيحة الدكتور «هادي نهر» تنطلق في ندوة اللسانيات واللغة العربية التي عقدت في تونس سنة ١٩٧٨ لتشير إلى أن «لغتنا العربية اليوم كمئذنة يلفها الغبار، فالناطقون يضيقون بها، ويهربون من قواعدها وتراكيبها، بل إن بعض المتعلمين العرب لا يعرفون تركيب جملة عربية سليمة السكتات والحركات، والأنكى من ذلك أننا نرى بعض طلبة الجامعات في أقسام اللغة العربية وآدابها لا يدركون فصاحة القول، ولسانهم يلحن، ومعارفهم اللغوية على كل المستويات لا تتناسب وشهادتهم الجامعية»^(٧).

(٦) الدكتورة عائشة عبد الرحمن «بنت الشاطيء» - لغتنا والحياة - دار المعارف بمصر - القاهرة ١٩٧١ ص ١٧١.

(٧) الدكتور هادي نهر - أشغال ندوة اللسانيات واللغة العربية - الجامعة التونسية - تونس - ديسمبر ١٩٧٨ ص ١٢٢.

ومن العراق نجد صيحة «الدكتور مهدي المخزومي» تشير إلى أن «هنالك شكوى عامة من تدريس العربية، وبرم الطلبة في مراحل الدراسة المختلفة بالدرس النحوي واستثقالهم ظلّه وظلّ القائمين على تدريسه، وإخفاق الطلبة، حتى المتخرجين منهم في أن يفهموا نصّاً أدبياً أو لغوياً، وفي أن يؤلّفوا جملة عربية سليمة»^(٨).

ويرى «الدكتور حسام الخطيب» في المؤتمر التاسع لاتحاد المعلمين العرب الذي عقد في الخرطوم: «أن الإنسان ليس بحاجة إلى روائز تربوية أو إحصاءات لكي يستتج أن سوية*^(٩) تعليم اللغة العربية في انحدار مستمر»^(٩).

وهكذا نرى أن الشكوى من تدني مستوى الأداء في اللغة العربية تناولت التعليم الجامعي وما قبله. ولم تكن الشكوى لتقتصر على الإشارة إلى الأخطاء اللغوية في التعبيرين الشفاهي والكتابي، وإنما كانت تشير إلى الارتباك في تناول ضروب التعبير الوظيفي من إلقاء الكلمات في المناسبات المختلفة، أو إعداد تقارير عن محاضر الجلسات، أو تقديم طلب إلى إحدى الدوائر والمؤسسات... إلخ.

يضاف إلى ذلك كله ما يلاحظ من فقر في الرصيد الحفظي للشواهد الشعرية والنثرية لدى حملة الإجازة في اللغة العربية، ومن قصور بعضهم في التفتيش عن كلمة في المعجم، والعزوف عن القراءة الحرة في الأعم الأغلب،

(٨) الدكتور مهدي المخزومي - نحو لغة عربية سليمة - وزارة الثقافة بالعراق - بغداد ١٩٧٨ ص ٨٢.

(* «سوية» في النصّ بمعنى مستوى استعمالٍ مُحدّث، فيه نظر - المجلة.

(٩) الدكتور حسام الخطيب - اتحاد المعلمين العرب - المؤتمر التاسع - الخرطوم ١٩٧٦ ص ٥٥٨.

والقصور في تمثل ما تشتمل عليه النصوص التي يستمعون إليها من جهة من معانٍ ومفاهيم، أو النصوص التي يقرؤونها أيضاً من جهة أخرى.

رابعاً - الشكوى من تدني مستوى أداء المعلمين في التعليم ما قبل الجامعي، ومستوى أعضاء الهيئة التدريسية في التعليم الجامعي:

لم تكن اللغة العربية على ألسنة المعلمين وأقلامهم في التعليم ما قبل الجامعي، وعلى ألسنة أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات والمعاهد لتسم بالسلامة والصحة وجودة العملية التعليمية التعلمية أحياناً، فلنستمع إلى ما يقوله أمين الخولي في هذا الصدد: «حدّق في المدارس والتعليم فيها، أولئك المدرسون للموادّ المختلفة لا يحسنون لغتهم، ولا يحسنون الإبانة، إنهم عوام في شرحهم وتلقينهم، وهم أشباه عوام في تأليفهم وعرضهم، وهم لا يلقون لتلاميذهم وطلابهم حقائق تيرة بينة، وليس ذلك فحسب، بل هم يرمون باللغة، ويتأفّفون ممن يرجو لديهم بياناً بها أو صحة تعبير، فإذا هم يركزون في نفوس التلاميذ كراهية اللغة القومية، إن لم نقل احتقارها»^(١٠).

وتعزز هذه النظرة بنت الشاطي في كتابها «لغتنا والحياة»، إذ تقول: «ونسمع أساتذة كباراً يحاضرون بالعربية أو يلقون أحاديث في أندية ثقافية، وتقرأ لهم ما يكتبون من بحوث ومقالات، فندرك ما يعانون من إحساس باهظ بمقدرة اللغة التي ترهقهم بالشعور بأنهم لا يملكون أداة التعبير السليم الطلق عن آرائهم وأفكارهم»^(١١).

(١٠) أمين الخولي - محاضرات عن مشكلات حياتنا اللغوية - معهد الدراسات العربية - القاهرة ١٩٥٨ ص ٦.

(١١) الدكتورة بنت الشاطي - لغتنا والحياة - مرجع سابق ص ١٩١.

وطالما لاحظنا في دروس التربية العملية في مدارسنا في التعليم الأساسي والثانوي شرح الدروس بالعامية أحياناً وبالهجين اللغوي أحياناً أخرى، وروى لنا عميد كلية التربية في جامعة المنصورة بجمهورية مصر العربية أن مدرّسة التربية الإسلامية كانت تشرح لطالباتها في الثانوي موضوع الهجرة النبوية، فاستعملت العامية والهجين اللغوي في شرح درسها.

وكان مدرس رياضيات يشرح الدرس قائلاً بالعامية: «إذا خدنا هالنجوتة وخطيناها عهالنجوتة»، وكان يقصد: إذا أخذنا هذه الزاوية ووضعناها على هذه الزاوية.

وما أزال أتذكر تصحيح إحدى المعلمات في مدرسة التطبيقات بدمشق لإجابة أحد المتعلمين في صفها عندما طلبت إليه أن يستخرج الأفعال الماضية والمضارعة من النص، فأشار إلى فعل «أرسل» على أنه فعل ماضٍ، فما كان من المعلمة إلا أن انتفضت قائلة له: «هذا خطأ، هذا فعل مضارع، ألا تجد فيه أحد أحرف أنيت؟»!

وإذا انتقلنا إلى التعليم الجامعي، فإننا نلاحظ غياب التدريس باللغة العربية، اللغة الأم، في أغلب الجامعات العربية، إن في جامعات دول الخليج العربي، أو في جامعات دول المغرب العربي. أما في الدول العربية الأخرى فلنستمع إلى ما يقوله الدكتور «عبد الصبور شاهين» في مصر إذ يشير إلى «أن مأساة اللغة العربية تبرز بوضوح إذا ما رأينا أن العلوم التي تقوم عليها الحضارة الحديثة كالهندسة والطب والصيدلة والطبيعة والرياضيات كلها تدرّس باللغة الإنجليزية في جامعاتنا، لا لأن اللغة العربية عاجزة عن تمثيل حقائقها ومصطلحاتها تمثيلاً ما، بل لأن هيئات التدريس في هذه المجالات هي العاجزة عن استعمال اللغة العربية أداة لنقل

المعارف الحديثة، ومتابعة ما ينشر في الخارج بفكر ولسان عربيين^(١٢).
 وإذا وقفنا على مناقشة رسائل الماجستير والدكتوراه في الجامعات العربية، فإننا نجد هجيناً لغوياً في هذه المناقشات، وإلى هذا أشار الدكتور شاهين قائلاً: «ولقد حضرت أخيراً مناقشة لرسالة في عالم الطفيليات لنيل درجة الدكتوراه كانت نموذجاً للمأساة التي نعيشها نحن في الوطن العربي، ومعبرة عن التمزق العميق في أعلى مستويات البحث العلمي الحضاري، الرسالة محررة بالإنجليزية، وقدمت الطالبة ملخصاً عنها بالإنجليزية أيضاً، وبدأت المناقشة فتحدث المشرف بالعربية، وناقش أحد الأعضاء الطالبة بالإنجليزية، وناقش العضو الآخر الطالبة بالعربية، وكانت الطالبة ترد وتناقش بالإنجليزية، وبالعربية في لغة مختلطة كاختلاط الرقع في الثوب المهلهل، وذلك في كلية الطب بإحدى الجامعات المصرية العريقة. ولو أن هذا الموضوع كان مطروحاً بجامعة دمشق لكتب بالعربية، ولنوقش بالعربية دون أدنى صعوبة في الأداء أو في المصطلحات»^(١٣).

ولم يكتف الدكتور شاهين بوصف ما جرى في مناقشة هذه الرسالة لنيل درجة الدكتوراه في كلية الطب بإحدى الجامعات المصرية فقط، وإنما تابع كلامه قائلاً: «لنقلها صراحة ودون موارد: إن اللغة العربية غير عاجزة، وإنما العاجز بعض بنيتها سواء أكان العجز من النوع الثقافي المتمثل في ضعف إمام الأساتذة باللغة العربية ومصطلحاتها، أم كان من النوع النفسي

(١٢) الدكتور عبد الصبور شاهين - تعقيب على مقال اللغة العربية والظروف الحاضرة وما ينتظر تحقيقه من آمال في مستقبل عالم المتكلمين بها ديوجين مصباح الفكر - العدد الرابع والثلاثون - السنة العاشرة ١٩٧٦ ص ١٠.

(١٣) المرجع السابق ص ١١.

إذا افترضنا فيهم القدرة على استعمال اللغة، ولكنهم يُحجمون عن خوض التجربة لفقر في الإحساس بالكرامة القومية، ذلك الإحساس الذي يدفع الجندي الأمين إلى اقتحام الأهوال، وقد كان خليقاً أن يدفع هؤلاء الأساتذة إلى صنع المحال»^(١٤).

وإذا كان الدكتور شاهين قد افترض القدرة لدى أساتذة الجامعة على استعمال اللغة، فإن الواقع يدل على ضعف القدرة لديهم في الاستعمال الصحيح للغة.

وإذا كان مستهجنًا أن يرتكب المعلم - مهما يكن تخصصه - الأخطاء اللغوية في محادثته وتعبيره الشفاهي، وفي أثناء شرح دروسه، فإن الاستهجان يكون أشدَّ وأمرَّ إذا كان الخطأ في كتابته، ويكون الأمر أقسى إذا كان مرتكب الخطأ أستاذًا جامعيًا، وردت أخطاؤه في إهداء كتابه الذي كان يدرّس في إحدى كليات الهندسة، وقد جاء هذا الإهداء على النحو الآتي: «وأهدي هذا العمل المتواضع إلى الذين يعرفون معنى العطاء والتضحية والدي ووالدتي ومن تشبه بهم، وإلى الذين يعرفون الحق ويناصروه، وللقراء المعذرة لأنهم كانوا ينتظروا أكثر مما قدّم»^(١٥).

ولقد حضرت ندوة في الكويت عنوانها «محنة اللغة العربية» في النصف الثاني من سبعينيات القرن الماضي برفقة صديقي المرحوم الدكتور صدقي حمدي، الشاعر المتخصص في التاريخ، وشارك فيها كل من رئيس قسم اللغة العربية بجامعة الكويت، ومدرس مادة النحو في الجامعة، والموجه الأول للغة

(١٤) المرجع السابق.

(١٥) الدكتور محمود أحمد السيد - تعليم اللغة بين الواقع والطموح - دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر ١٩٨٨ ص ٢٠٨.

العربية في وزارة التربية، فما كان من رئيس قسم اللغة العربية في الجامعة إلا أن ارتكب أخطاءً لغوية في أثناء حديثه، في الوقت الذي تحدّث فيه مدرس مادة النحو بالعامية وباللهجة المصرية، ووحده المفتش الأول للغة العربية في وزارة التربية تحدّث بالعربية الفصيحة، فقلت لصديقي الدكتور صدقي رحمه الله: «ما كنت أعلم أن اللغة العربية في محنة حتى حضرت هذه الندوة ذات العنوان «محنة اللغة العربية». وفعلاً لقد كان ممثلو الجامعة في تلك الندوة وسائل إيضاح على محنة اللغة العربية، ويا للأسف!

والمعلمون في الدول المتقدمة يستخدمون اللغة السليمة في شرح دروسهم مهما تكّ تخصصاتهم، ويحاسبون متعلميهم على ارتكاب الأخطاء اللغوية، فمعلّم الرياضيات في فرنسا عندما يخطئ الطالب خطأً لغويًا في أثناء حل المسألة الرياضية تحمر وجنتاه، ويتطاير الشرر من عينيه، ويقول له: «إن خطأك اللغوي أدهى وأمر من الخطأ في حل المسألة الرياضية»^(١٦)، والمجلس القومي لمدرسي اللغة الإنجليزية في بريطانيا أصدر قراراً يقضي بأن على كل من يود أن يكون مدرّساً أن يكون مدرساً للغة الأم أولاً مهما يكّ تخصصه.

أما في ميدان تعليم لغتنا العربية فلا يلتفت إلى ذلك في الأعم الأغلب، لا، بل وصل إهمال ذلك الأمر إلى مدرس الأدب بحجة أن مدرس النحو هو المسؤول عن تصحيح الأخطاء اللغوية، ولا علاقة لمدرس الأدب بذلك على حدّ زعمه.

Pierre Clarac - L'enseignement du français - presse universitaires de (١٦)

France - Paris 1969.

خامساً - من أسباب تدني مستوى الأداء:

ترجع أسباب تدني مستوى الأداء إلى عوامل عدة منها:

١ - القصور في إعداد المعلمين في التعليم العام والمدرسين في التعليم العالي:

غني عن البيان أن نجاح العملية التعليمية التعلمية يرجع إلى كفاية المعلمين، فالمعلم الكفي المعدّ إعداداً تخصصياً وتربوياً يسهم أيما إسهام في إكساب متعلميه المهارات اللغوية، وقد قيل: «أعطني معلماً جيداً أعطك طالباً جيداً». وقد أشرنا إلى الشكوى من الأداء المتدني لمعلمي التعليم العام، وأداء مدرسي التعليم العالي، وقد انطلقت هذه الشكوى من أماكن كثيرة على نطاق الساحة العربية.

وها هي ذي الدكتورة «نعيمه عيد» تقول في صدد حديثها عن إعداد المعلم في جمهورية مصر العربية: «يجري إعداد المعلم في جمهورية مصر العربية سواء في كليات الآداب أو في كليات التربية على أساس توجيه العناية الأولى لآداب اللغة، وليس اللغة نفسها، إذ يركز على الشعر والنثر والآداب، وتغفل المحادثة والتعبير الشفاهي، ونحن لا ننكر أبداً أهمية هذه الجوانب اللغوية في دراسة المعلم، ولكن في الوقت نفسه، يجب أن نقر بأن الحديث هو أهم عامل في العملية التعليمية، ومع ذلك تتجاهله تلك المعاهد، والنتيجة الحتمية أن يتخرج مدرسون يحفظون قصاصات من تاريخ اللغة وأدبها، ولكنهم لا يحسنون استخدامها»^(١٧).

(١٧) الدكتورة نعيمة عيد - حلقة تعليم اللغات الأجنبية في التعليم العام والفني في البلاد العربية - دمشق ١٩٧٤ ص ٥٤.

٢- القصور في بناء المناهج الوظيفية:

ثمة أركان أساسية في بناء المناهج الوظيفية، ولا يعدُّ المنهج وظيفياً إلا إذا كان ذا نفعية اجتماعية يؤدي إلى إكساب المتعلم المهارات التي تساعد على تلبية حاجاته، وتنمية ميوله واهتماماته، وتيسر له تفاعله مع أبناء مجتمعه ومواكبة روح عصره. ومن هنا ترى التربية المعاصرة أن بناء المنهج الفعال يتوقف على توفر أساسيات المادة أولاً، أي: مفاتيحها، ويعرف ذلك من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين، وهذه الأساسيات تعدّ ركناً واحداً في بناء المنهج. أما الأركان المتبقية فهي تعرف متطلبات المتعلمين لتلبية حاجاتهم وإرضاء ميولهم واهتماماتهم، وتعرف متطلبات المجتمع ومناشطه وفعالياته، تلك التي يتفاعل معها المتعلمون، وتعرف روح العصر الذي يحيا المتعلمون تحت ظلاله.

فإذا أخذ القاسم المشترك لهذه الأركان كافة كان المنهج وظيفياً وفعالاً، أما إذا ركزنا على ركن واحد في منأى عن الأركان الأخرى كان المنهج قاصراً.

ومن الملاحظ أن ثمة قصوراً في مناهجنا عندما تقرر على المتعلمين مباحث لا تستخدم في الحياة، فترهق أذهان المتعلمين، ولا تلبى حاجاتهم، فيكروهون المادة، ويضيعون ذرعاً بمحتواها، ما دامت غير نابضة بالحياة.

ومن الملاحظ أن ثمة اهتماماً بالقضايا التاريخية والنظرية على حساب الأمور التطبيقية والعملية، ونجد ذلك في تدريس المادة النحوية، إذ يضيع الوقت في التأويلات والتقديرات والمباحكات والاستثناءات على حساب الأمور الجوهرية في ممارسة اللغة، والتركيز على الأساسيات، والمفاتيح التي تساعد المتعلم على القراءة الصحيحة، والاستعمال السليم في تعبيره الشفاهي والكتابي، والفهم للمقروء، ولما يستمع إليه.

وإذا كان أرباب المنهج الوظيفي يرون أن ثمة نحواً يحتاج إليه المتعلم في

مستقبل حياته ولا يُعلم، وأن ثمة نحواً لا يحتاج إليه المتعلم، ولا يستعمله في مستقبل حياته، فهو غير أساسي، ولكنه يتعلمه، فإن نفرًا من المتخصصين في المادة النحوية يرون أن جميع المباحث النحوية أساسية، ويجب على المتعلمين أن يعرفوها كافة، وليس ثمة مجال لحذف أي منها، فالنحو في نظرهم غاية وليس وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل، وطالما ألفينا النقاش بينهم حادًا، وتعصّب كل واحد منهم لرأيه شديدًا. «وهذا الخلاف في كثير من القواعد النحوية كان أظهر العيوب فيها، وأكبر العقبات في تحصيلها بالوصول إلى ضوابط محدودة سليمة يسهل استخدامها، والاستعانة بها في التفاهم الكلامي والكتابي على وجه محكم دقيق لا فوضى فيه ولا اضطراب شأن العلوم القاعدية المضبوطة التي تأخذ بيد صاحبها إلى غاياتها تنهض به في يسر وسهولة ودقة إلى حيث ينبغي منها»^(١٨).

وهذا الرأي هو لعلم من أعلام النحو، إنه عباس حسن الذي يتابع كلامه قائلاً: «إنّ النحاة موزعون، كلُّ يرى الحق في جانبه، ويحكم على قرينه بالخطأ الصراح، والمتعلمون والكاتبون والمتكلمون من بين هؤلاء وهؤلاء حائرون لا تسعفهم ثقافتهم القائمة بتفهم هذا كله أو بعضه، ولا تتسع صدورهم لقليله، ولا تسمح لهم زحمة الأعمال، ومطالب العيش الملحة باحتمال هذا العبث من أجل ضبط كلمة أو إقامة جملة، وعندهم أن الوقوع في الخطأ على قبحه أهون شأنًا، وأيسر ضرراً من بذل الجهد المضني، وإضاعة الوقت في تلك التناقضات التي لم يُتَّه فيها إلى رأي موحد أو مذهب متفق عليه»^(١٩).

(١٨) عباس حسن - اللغة والنحو بين القديم والحديث - دار المعارف - القاهرة ١٩٦٦ ص ٨١.

(١٩) المرجع السابق.

٣- تخلف طرائق التدريس:

وإذا كانت النظرة إلى محتويات المناهج البعيدة عن الحاجات والاهتمامات والميول والحياة النابضة هي المسؤولة عن تدني أداء المتعلمين، فإن ثمة نظرة أخرى توجهت إلى أن طرائق التدريس هي المسؤولة عن ذلك، ولا ترجع العوامل إلى المادة اللغوية، ولا إلى محتوياتها، وتعدد الآراء فيها، إذ إن أي لغة في العالم مهما تبلغ درجة تعقيدها وصعوبتها ممكنة التعلم والإتقان حين توجد الطريقة التربوية الناجعة لتعلمها واكتسابها، ولغتنا العربية غير مخدمومة تربوياً، وطرائق تعلمها متخلفة وغير علمية^(٢٠).

ولم تتحقق عملية الانتقال من التعليم إلى التعلم في مدارسنا ومعاهدنا وجامعاتنا على النحو المرغوب فيه، إذ ما يزال العبء ملقى على كاهل المعلمين في الأعم الأغلب على الرغم من أن العملية التعليمية التعلمية لا تعد ناجحة إلا إذا كان ثمة انتقال من التحفيظ والتسميع إلى التمهير، وإكساب المتعلمين المهارات والكفايات التي تساعدهم على التفاعل مع مجتمعهم وحياتهم، إذ ما يزال التلقين سائداً، وما يزال السؤال: «ماذا نعلم؟» يركّز عليه أكثر مما يركز على: «كيف نعلم؟»؛ وما تزال عملية التعلم الذاتي، واكتساب مهاراته قاصرة عن تحقيق مرادها. وهذه الطرائق التقليدية تعود الطالب المحاكاة العمياء، والاعتماد على غيره، وتقتل فيه روح الابتكار والإبداع، والمعلومات التي تقدّم في ظلّها تبقى مزعزعة في الذهن؛ نظراً لأن المتعلمين لم يبذلوا جهداً في سبيل الوصول إليها، وإنما كانوا سلبيين، وهذا يؤدي إلى عدم رسوخها في الأذهان بسبب وأد روح الاستنتاج، وحسن التعليل، ودقة الفهم، والجنوح إلى التعميم^(٢١).

(٢٠) الدكتور حسام الخطيب - اتحاد المعلمين العرب - مرجع سابق ص ٥٥٩.

(٢١) الدكتور محمود أحمد السيد - تعليم اللغة بين الواقع والطموح - مرجع سابق ص ٢٠٢.

أضف إلى ذلك كله القصور الواضح في استخدام وسائل التقانة المعاصرة في العملية التعليمية التعلمية عامة، وفي تعليم اللغة العربية خاصة، خلافاً لما يراه المتعلمون في تعلّم اللغات الأجنبية، وإذا كانت الصور ناطقة في كتب تعليم اللغات الأجنبية، فإنها باهتة في ميدان تعليم اللغة العربية. ومن الملاحظ أننا نركز في طرائق تدريسنا على الجانب المكتوب من اللغة، ونهمل المحادثة والحوار، ومواقف التعبير الشفاهي الوظيفي من إلقاء الكلمات في الأمسيات، وتوجيه التعليمات والإرشادات، وإدارة محاضر الجلسات... إلخ.

٤- القصور في أساليب تقويم الأداء:

إذا كانت الأهداف التي نبغيها من تعليم اللغة وتعلمها أن يستخدم المتعلمون اللغة استعمالاً ناجحاً محادثة واستماعاً وقراءة وكتابة، فيجب أن يكون هذا الاستعمال متسماً بالإتقان، ولن يحصل ذلك إلا باكتساب المهارات اللغوية، إذ ما المهارة إلا الأداء المتقن القائم على الفهم، وعلى السرعة، والاقتصاد في الوقت والمجهود، ولن تتكون المهارة لدى المتعلم إلا بالمران والممارسة، والتوجيه، وتصويب الأخطاء، وتعزيز الاستجابات الصحيحة، وتوفير القدوة الحسنة، إن من المعلمين، أو من بعض الأقران المجلّين والمتفوقين. ومن الثغرات في مجال تعليم اللغة وتعلمها، والحوّول دون تكوّن المهارة لدى المتعلمين:

- ١- غياب القدوة الحسنة في الأداء اللغوي.
- ٢- الانتقال من المعرفة إلى العادة من غير المرور بالمهارة، إذ إن العادة لا تتكون لدى المتعلم إلا بعد المرور باكتساب المهارة.
- ٣- غياب الأهداف أحياناً، والنأي عن الأهداف السلوكية، ولا يمكن

تعرف مدى تحقيق الهدف إلا إذا كان هذا الهدف مصوغاً سلوكياً،
يمكن قياسه.

٤- اللجوء إلى القراءة الصامتة ما دام المعلمون يجدون راحة في
تكليف المتعلمين بها، وغني عن البيان أن القراءة الصامتة لا
تكشف عن الأخطاء اللغوية التي يرتكبها المتعلمون، وإنما القراءة
الجهرية هي التي تكشف عن الأخطاء، ولا بد من التركيز عليها في
الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، وقد طلبت لجنة
التمكين للغة العربية إلى وزارة التربية أن تكون نسبة القراءة
الجهرية في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي ٧٥٪، وفي
الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي ٥٠٪، وفي مرحلة
التعليم الثانوي ٢٥٪، في حين تكون القراءة الصامتة ٢٥٪ في
الحلقة الأولى، و ٥٠٪ في الحلقة الثانية، و ٧٥٪ في المرحلة
الثانوية، وقامت وزارة التربية مشكورة بالتعميم على المدارس
لإنفاذ هذه النسب في ضوء طلب لجنة التمكين للغة العربية.

٥- التركيز في قياس الأداء على المستوى الأول من مستويات المعرفة
ألا وهو الحفظ والتذكر والاسترجاع. أما المستويات العليا من حيث
الفهم والربط والاستنتاج والموازنة والتحليل والتركيب والتطبيق
والتفاعل والحكم، فنادرًا ما تعرض لها أساليب التقويم.

وهذا القصور نجده في جميع المراحل التعليمية، ففي دراسة
«تطوير مناهج القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم

العام في الوطن العربي»^(٢٢) نجد أن أعلى نسبة مئوية وردت في أسئلة القواعد النحوية كانت لمصلحة المستوى الأول من مستويات المعرفة: عرّف، عدّد، اذكر.. وهذا ما نلاحظه أيضاً في أسئلة الامتحانات الجامعية؛ إذ كانت نسبة هذا المستوى تصل إلى ٧٠٪. أما المستويات العليا فنسبتها متدنية في التعليل، والضبط بالشكل، والتطبيق والإعراب.

ومن الملاحظ أيضاً أن الأسئلة في امتحانات التعليم الجامعي محدودة، وغير شاملة، ويرد أحياناً سؤال خصص له ثمانون درجة من أصل مئة، ونادراً ما يُصّر الطالب بأخطائه في الامتحانات، فيعمل على تلافيها، إذ إن معظم الأنظمة الجامعية تشدد في اطلاع الطالب على ورقة امتحانه بعد تصحيحها.

٦- التركيز في قياس أداء المتعلم على الجانب المكتوب من اللغة، وإهمال قياس المحادثة، حتى إن بعض الكليات ألغت الامتحان الشفهي. وغني عن البيان أن الاقتصار على الامتحانات الكتابية يغفل تقويم بعض المهارات اللغوية التي لا تكشف عنها الامتحانات الكتابية وحدها من مثل الضبط بالشكل، والتفاعل مع المقروء، وتلوين القراءة الجهرية بحسب المواقف... إلخ.

٧- القصور في التركيز على امتحانات الأتمتة في قياس الأداء اللغوي، واستبعاد الأسئلة المقالية. وإذا كانت الاختبارات

(٢٢) الدكتور محمود أحمد السيد - تطوير مناهج القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - تونس ١٩٨٧.

الموضوعية يمكن تطبيقها في الامتحانات اللغوية في مجال القواعد النحوية والصرفية، ومعاني الكلمات، وتحديد الفكر الفرعية والأساسية، ووضع العناوين، واستخراج المغزى، وتعرف ضروب البلاغة، وتسمية البحور الشعرية... إلخ، فإن قياس التعبير لا تقيسه الاختبارات الموضوعية المقننة، ولا بدّ من اعتماد أسئلة المقال في تعرّف مستويات تعبير المتعلمين.

أما التذوق الأدبي فقد أمكن قياسه موضوعيًا، مع أن الأمر الشائع أن التذوق لا يمكن قياسه؛ لأن لكل امرئ رأيه في النصوص الأدبية شعرية كانت أو نثرية، ولكن ثمة دراسة لقياس التذوق الأدبي موضوعيًا، ألا وهي دراسة الدكتور المرحوم الصديق الأستاذ الدكتور رشدي طعيمة، وعنوانها، «وضع قياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية (فن الشعر)»^(٢٣).

وإذا كانت الاختبارات الموضوعية من الأهمية بمكان؛ لأنها تعطي لكل إنسان حقه، وتحدد مستواه في منأى عن أي تحييز أو مجاملة، فإن مستوى المتعلم في تعبيره الكتابي أو الشفاهي لا يمكن الوقوف عليه إلا في ضوء أسلوبه ومناقشته وظهور شخصيته... إلخ.

ومن هنا فإن أسئلة المقال ضرورية في قياس مستويات الأداء اللغوي.

صوى على درب النهوض بالأداء اللغوي:

ثمة صوى لا بد من أخذها بالحسبان والاهتمام بغية النهوض بالأداء اللغوي، وذلك بعد أن تعرفنا القصور والتدني في مستوى هذا الأداء. ومن هذه الصوى:

(٢٣) الدكتور رشدي أحمد طعيمة - وضع قياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية «فن الشعر» - رسالة ماجستير - كلية التربية - جامعة عين شمس ١٩٧١.

١ - إعداد المعلمين جميعاً والمدرسين كافة لتعليم اللغة الأم:

ويكون هذا الإعداد في أثناء الدراسة من جهة، وفي عقد الدورات التدريبية المستمرة في أثناء العمل بحيث نجمع بين التأهيل والتدريب، آخذين بالحسبان أن تعليم اللغة مسؤولية جماعية، فهي مسؤولية المعلمين والمدرسين كافة، إذ إنهم مسؤولون عن تصحيح اعوجاج الألسنة، وزلل الأقلام، وتعويد المتعلمين الوضوح، والدقة في التعبير، وحسن تخيير الكلمات الدالة، والمعبرة عن الفكرة المراد توضيحها، وتعرف بساطة الكلمات، والتعبيرات التي يستعملونها ليعبروا بوساطتها عن فكرهم كتابياً وشفاهياً بكل دقة ونظام ووضوح، لأن من لا يحسن التعبير لا يتمكن من إفهام الآخرين. وقد قال المفكر الفرنسي «بوالو»: «لكي تفهم جيداً يجب أن تعبر بوضوح». ومن الواضح أن المرء لا يمكن أن يعبر بوضوح إلا عندما تكون الفكرة واضحة في ذهنه، لأن وضوح الفكرة يؤدي إلى وضوح التعبير عنها، وفهم الآخرين لها^(٢٤).

وإذا كانت المهمة الأساسية لمدرسي العلوم تعليم الطالب الدقة والوضوح، كان عليهم أن يكونوا متشددين في تتبع الغموض والخطأ في لغة المتعلمين، إذ من المعروف أن الأخطاء التي يرتكبها الطالب في الإملاء والقواعد، أو في غموض الفكر وتشويشها هي الأخطاء نفسها التي تتكرر على لسانه وقلمه في التاريخ والتربية والكيمياء والفيزياء والرياضيات.. إلخ.

ومن هنا كان الارتقاء بلغة الطالب هو مسؤولية المدرسين والمعلمين جميعاً، على أن يكونوا متقنين أساسيات لغتهم حتى يتمكنوا من تصحيح اللغة والنهوض بها. ويجيء عقد الدورات التدريبية، والتطوير المهني لأعضاء هيئات التدريس في جامعات الوطن العربي من الأهمية بمكان.

(٢٤) الدكتور محمود السيد - في قضايا اللغة التربوية - وكالة المطبوعات بالكويت ودار

ومن الاتجاهات العالمية في تحديد خصائص المعلم الناجح الفعال أن يصار إلى التركيز على ثلاث مجموعات في هذا المجال^(٢٥):

المجموعة الأولى: المكتسبات العلمية والتربوية العامة

- التأهيل التربوي الجيد.
- المعرفة بمادة التخصص وإتقانها.
- الخبرة في مجال التعليم.
- الطلاقة اللغوية.

المجموعة الثانية: الصفات الشخصية وعلاقة المعلم بمتعلميه

- الرعاية والاهتمام بالمتعلمين.
- العدالة والاحترام.
- التفاعل الاجتماعي مع المتعلمين.
- الحماسة والدافعية للتعلم.
- الموقف من مهنة التعليم.
- ممارسة التأهيل والمراجعة المستمرة.

المجموعة الثالثة:

- القدرة العالية على التنظيم.
- الاستجابة الحكيمة لسلوك المتعلمين.
- التركيز على التعلم.
- استثمار معظم الوقت في التعلم.
- التخطيط والإعداد للتدريس.

- التنوع في استخدام إستراتيجيات التعليم.
- الوعي بالفروق الفردية بين مستويات المتعلمين.
- التفوق في التواصل مع المتعلمين وتوصيل المعلومات إليهم.
- فهم الطبيعة المعقدة للعملية التعليمية التعليمية.
- الإعداد الجيد للواجبات المنزلية.
- التغذية الراجعة الدقيقة والمفيدة.
- التنوع في أدوات التقويم.

٢- اعتماد مفهوم النظام (System) في تعليم اللغة وتعلمها:

كانت التربية التقليدية تمزق اللغة في العملية التعليمية التعليمية، فثمة فرع للقواعد، وفرع للقراءة، وحصّة للإملاء، وحصّة للقراءة، وحصّة للتعبير.. إلخ؛ أما التربية المعاصرة فتنظر إلى اللغة على أنها نظام، والنظام يشتمل على عدة مكوّنات تتبادل التأثير والتأثر فيما بينها بحيث يؤثر كلٌّ منها في غيره ويتأثر به، وثمة عوامل خارجية تؤثر في هذه المكونات الداخلية.

وفي تعليم اللغة وتعلمها ينبغي لنا أن ننظر نظرة شمولية إلى جميع هذه المكونات في إطار من الوحدة والتكامل، ما دامت اللغة تحظى بالاهتمام من علماء متعددي الاختصاصات من بينهم عالم وظائف الأعضاء، وعالم الصوتيات، وعالم الطبيعة، والمهندس الكهربائي المختص بوسائل التواصل، والمعني بتحويل الأمواج الصوتية إلى أمواج كهرومغناطيسية، وعالم النفس، والطبيب المختص بالجهاز العصبي، وعالم الرياضيات، وعالم الاجتماع، والمختصص بالتربية...

ومن هنا كانت معطيات هذه الاختصاصات كافة تصبُّ في ميدان تعليم اللغة وتعلمها في ضوء مفهوم النظام، فتعليم الأدب لم يعد مقتصرًا على

الشعر والنثر الفني، وإنما يشمل الأخذ من كل علم بطرف، وليس وقفاً على دواوين الشعر، وكتب النثر الفني، والأدب واسع سعة الحياة، وهو للحياة لا للمجتمع فقط، وفهمه لا بد من الاستعانة بمناهج البحث العلمي، ونظريات علم الاجتماع، والتحليل النفسي، والانفتاح على ميادين المعرفة ذات الصلة باللغة والأدب ما دامت اللغة هي مركز الدراسات الإنسانية.

وفي إعداد مدرسي الأدب وتأهيلهم ينبغي ألا يقتصر هذا الإعداد، وذلك التأهيل على المواد الأدبية، والإنسانية، وإنما عليه أن يدرس العلوم الطبيعية، والكيمياء، وقوانين السكون، والرياضة... إلخ، إلى جانب الدراسات العلمية الإنسانية من اجتماعية، ونفسية، وعقيدية... إلخ.

وتعليم النحو لم يعد مقتصراً على ضبط أواخر الكلمات، وإنما اتسع ليشمل بنية الكلمة بما يطلق عليه الصرف، ثم ازداد اتساعاً في مفهومه الحديث ليشمل ضبط أواخر الكلام، والبنية الداخلية للكلمة، والتراكيب، وبنى الجمل الفرعية، والأساسية، والأصوات، والأداء في نطق الجملة والمعنى، ذلك لأن تغيير الحركات الإعرابية، والصيغ، والأبنية، والأصوات يؤدي ذلك كله إلى تغيير في المعنى، وهذا ما دعا إلى أن يدرس علم المعاني في النحو لا في البلاغة، كما دعا إلى ذلك المرحوم الأستاذ الدكتور تمام حسان^(٢٦).

وتعليم النحو يجري من خلال النصوص، إذ إن النص تُعَلَّم من خلاله مهارات اللغة الست: الاستماع، والمحادثة، والحوار، والقراءة، والتعبير، والتذوق الأدبي.

(٢٦) الدكتور محمود أحمد السيد - طرائق تدريس اللغة العربية ٢ - منشورات جامعة دمشق

٣- تطوير طرائق التدريس:

سبقت الإشارة إلى ضرورة الانتقال في العملية التعليمية التعليمية من التعليم إلى التعلم، وإكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي في منأى عن الطرائق الإلقائية والتلقينية، إذ إن تعويد المتعلمين البحث عن مصادر التعلم المتعددة في عصر العلوم والتقانة بات من الأهمية بمكان؛ ليكونوا إيجابيين وفعّالين لا سلبيين ومنفعلين، ذلك أن الطريقة التنقيبية في العملية التعليمية التعليمية، وتوفير البرامج التفاعلية في ظلال التدفق المعرفي، وتنوع مصادر التعلم، كل ذلك يعد من مسؤولية المعلمين، ومدرسي التعليم العالي، على أن تركز أدوارهم على تهيئة البيئة، والظروف المناسبة أمام الدارس؛ لكي يقوم بالدور الأساسي في تعليم ذاته، ذلك لأن عصر التدفق المعرفي، والانتشار الثقافي الخاطف يفرض تبني مبدأ التعلم الذاتي الذي هو أساسي للتعلم المستمر مدى الحياة، مواكبة لروح العصر، وانسجاماً مع متطلباته.

ولما كان العصر الذي نحيا تحت ظلّاله هو عصر العلوم والتقانة كان على المعلمين في مراحل التعليم العام، وعلى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات أن يستعملوا وسائل الإيضاح، وأجهزة التقانة الحديثة في تعليم اللغة وتعلمها، لأن لها دوراً كبيراً في النهوض باللغة والارتقاء بها، إذ إنها تقرّب المفاهيم، وتربط بين الرمز والواقع، وتنقل الواقع مصوراً، أو مسموعاً، أو ملموساً، وإذا ربط المدرس بين اللغة والواقع في التعليم كان أقدر على تربية مشاعر طلابه، وصقلها في جو من الصدق والأمانة.

ويحتاج المعلمون والمدرسون في أثناء تعليمهم إلى وسائل تعليمية عدة مساعدة من المراجع والمصادر، والمجلات والصحف، والوثائق، والسجلات، والصور المتحركة، واللوحات المصورة، والتسجيلات الصوتية،

والرسوم، والأشكال، والشرائح، والشفافيات، والنماذج، والمجسمات... إلخ. ويحتاجون أيضاً إلى توظيف أجهزة الحاسوب، والشابكة، والبريد الإلكتروني، والمسجلات، والمخابر اللغوية في عملهم التعليمي العلمي، بحيث تكون البرامج التي يضعونها تفاعلية ترسخ مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمين، وتيسر العملية التعليمية التعلمية عن بُعد. وها هي ذي الجامعة الافتراضية خير دليل على الإسهام في تحقيق الأهداف المرسومة للتعليم عن بعد بوساطة الأجهزة التقانية الحديثة، وغدا دور المعلم ميسراً، وموجهاً للتعليم، وظهر مصطلح تقانة التعليم، أو تقنيات التعليم بعد ازدهار حركة الأهداف السلوكية، والتعليم المبرمج، واستخدام مفهوم أسلوب النظم للمساعدة على تنظيم العملية التعليمية التعلمية، وهو مفهوم شامل، ومتكامل، وتبادل مكوناته التأثير والتأثر فيما بينها في ضوء المفهوم المنظومي^(٢٧).

ومع ظهور التعليم المبرمج، والتعلم الذاتي تعددت الوسائل التقانية من حواسيب، ومختبرات لغوية، وشابكة (إنترنت)، وناسوخ، ورزم تعليمية، وفيديو تفاعلي، ونشر إلكتروني... إلخ.

ويتبوأ التعليم الإلكتروني مكانة كبيرة في الحياة المعاصرة، لأنه يستخدم تقنيات المعلومات، والشابكة، والحاسوب في تدعيم العملية التعليمية التعلمية. وبعد أن كان ينظر إلى التقانة على أنها مجموعة من الوسائل والأدوات التي يُستعانُ بها في العملية التعليمية التعلمية، أضحى ينظر إليها على أنها قلب هذه العملية، وأنها تعمل على تطوير هذه العملية على أساس من التصميم المدرس الذي تخضع له كل خطوة من الخطوات

(٢٧) الدكتور محمود أحمد السيّد - قضايا راهنة للغة العربية - الهيئة العامة السورية للكتاب بوزارة الثقافة - دمشق ٢٠١٦ ص ١٥٣.

المؤدية إلى تحقيق الأهداف المرجوة، بحيث تكون هذه الوسائل والطرائق المصاحبة لها متمشية مع المتعلمين، وعاملة على الوصول إلى الأهداف بأيسر وقت، وأقل جهد.

وغني عن البيان أن الوسائل تجذب انتباه المتعلمين، وتجعلهم يفعلون بالخبرة، ويتفاعلون معها، وهي تخاطب الحواس، مما يزيد قدرة المتعلمين على التفكير، وحل المشكلات، والربط بين الكلمات، والأشياء، والمواقف الجديدة، وهذا يكون معيناً ثراً للتعبير اللغوي فيما بعد، وهي إلى ذلك تتغلب على الهدر في الإنفاق، والوقت، والجهد المبذول في الطرائق التقليدية^(٢٨).

وتجدر الإشارة إلى أن التعليم الإلكتروني لا يلغي دور المعلم، بل على العكس يعزز دوره، ويجعله أكثر فعالية واقتداراً في المواقف التعليمية التعليمية؛ «إذ إنه يسهم في تنمية التفكير، ويساعد المتعلمين على الاستقلالية، والاعتماد على النفس، ويوفر التعليم في أي وقت، وأي مكان وفقاً لمقدرة المتعلم على التحصيل، ويساعد المتعلم على الإدلاء برأيه في أي وقت، ودون حرج، ويزيد من فعاليته وحواره ومناقشته»^(٢٩).

٤ - تنوع أساليب التقويم:

لما كان التقويم ركناً أساسياً في المنهج التربوي، وكان تطوير المناهج وتحديثها يقتضي تطوير جميع أركانه، تطلب ذلك تنوع أساليب التقويم، وعودة الامتحانات الشفهية إلى تقويم الأداء، وعدم الاقتصار في التقويم على المستوى الأول من مستويات المعرفة، بل أن يشمل التقويم أيضاً الفهم، والشرح، والتحليل، والتعليل، والاستنتاج، والتطبيق، والموازنة، والنقد، وإبداء وجهات النظر... إلخ.

(٢٨) المرجع السابق ص ١٦١.

(٢٩) المرجع السابق ص ١٩٠.

ويقتضي تطوير أنواع التقويم عودة الأسئلة المقالية إلى امتحانات اللغة العربية، وعدم الاقتصار على الأسئلة المؤتممة.

تلك هي بعض صُوى على دروب النهوض بالواقع اللغوي والارتقاء به، وآمل أن ترى هذه الصوى التنفيذ الجاد، وألا تكون على غرار أخوات لها سبقت على النحو الذي أشار إليه عميد الأدب العربي الدكتور طه حسين عندما قال:

«ما أكثر ما نتحدث عن هذه اللغة العربية الفصحى! وما أكثر ما نعلن اعتزازنا بها، واعتدادنا بتراثها، وحرصنا عليها، وعلى تراثها العظيم! ويقيننا أنها أساس وحدتنا، وهي العروة التي تجمع بين العرب على اختلاف أوطانهم وتباعدها، والعروة التي لا انفصام لها، نتحدث عن هذا فنكثر الحديث، ونقول في هذا فنطيل القول، ونملأ به أفواهنا، وتطمئن إليه قلوبنا، وتشور له نفوسنا، وإذا نحن نفيض له أملاً وإيماناً وثقة و يقيناً، فإذا فرغنا من هذا كله، وثبنا إلى نفوسنا، أو ثابت إلينا نفوسنا، وهدأت عنا الحماسة، اكتفينا بما قلنا، وبما سمعنا، وبما صفقنا، وبما صحنا، ثم لم نكد نصنع شيئاً»^(٣٠).

رحمك الله يا عميدنا الكبير، فلقد صورت حالنا في ندواتنا، ومؤتمراتنا، وكان تصويرك بليغاً، ورحم الله أستاذنا المرحوم الفقيه التربوي الأستاذ الدكتور حامد عمّار الذي طالما ردّد: «ندوات ومؤتمرات، ولكنها قليلة البركات». آمل أن يكون في مؤتمرننا كل الخير، وأن تشق توصياتنا ومقترحاتنا طريقها إلى الإنفاذ، والله وليّ التوفيق.

* * *

(٣٠) الدكتور طه حسين - يسروا النحو والكتابة - مجلة الآداب - السنة ٤ العدد ١١.

المصادر والمراجع

- أمين الخولي - محاضرات عن مشكلات حياتنا اللغوية - معهد الدراسات العربية - القاهرة ١٩٥٨ .
- الدكتور حسام الخطيب - اتحاد المعلمين العرب في مؤتمره التاسع بالخرطوم ١٩٧٦ .
- الدكتور رشدي أحمد طعيمة - وضع قياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية - رسالة ماجستير - كلية التربية بجامعة عين شمس ١٩٧١ .
- الدكتور طه حسين - في الأدب الجاهلي - دار المعارف بمصر - القاهرة ١٩٣٨ .
- الدكتورة عائشة عبد الرحمن «بنت الشاطئ» - لغتنا والحياة - دار المعارف بمصر - القاهرة ١٩٧١ .
- الدكتور عباس حسن - اللغة والنحو بين القديم والحديث - دار المعارف - القاهرة ١٩٧٦ .
- الدكتور عبد الصبور شاهين - ديوجين مصباح الفكر - العدد الرابع والثلاثون - السنة العاشرة ١٩٧٦ .
- الدكتور محمود أحمد السيد - تطوير مناهج القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - تونس ١٩٨٧ .
- الدكتور محمود أحمد السيد - تعليم اللغة بين الواقع والطموح - دار طلاس - دمشق ١٩٨٨ .

- الدكتور محمود أحمد السيّد - طرائق تدريس اللغة العربية ٢ - منشورات جامعة دمشق ٢٠١٧.
- الدكتور محمود السيد - في الأداء اللغوي - وزارة الثقافة السورية دمشق ٢٠٠٥.
- الدكتور محمود أحمد السيّد - في قضايا اللغة التربوية - وكالة المطبوعات بالكويت ودار القلم ببلبنان ١٩٧٨.
- الدكتور محمود أحمد السيّد - قضايا راهنة للغة العربية - الهيئة العامة السورية للكتاب بوزارة الثقافة - دمشق ٢٠١٦.
- الدكتور مهدي المخزومي - نحو لغة عربية سليمة - وزارة الثقافة - العراق - بغداد ١٩٧٨.
- الدكتورة نعيمة عيد - حلقة تعليم اللغات الأجنبية في التعليم العام والفني في البلاد العربية - دمشق ١٩٧٤.
- الدكتور هادي نهر - أشغال ندوة اللسانيات واللغة العربية - الجامعة التونسية - تونس ١٩٧٨.
- Jane H Stronge Qualités of electives teachers 2007, 2d edition ASCD (1) Publication USA.
- Pierre Clarac- L'enseignement du français- presse universitaires de France- Paris 1969.
- R.L.Lyman. Summary of investigations relation to grammar language and composition supplementary. Education monographs u Chicagos-illinois P.13.