تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية

بين الواقع والطموح

الدكتور محمود السيد
جامعة دمشق

ساحاول في هذا البحث الموجز ان اشير الى بعض الصيحات التي كانت وماتزال تنطلق من هنا وهناك تشكو ضعف الخريجين في الجامعات ، ثم اعرض لواقع تدريس اللغة العربية في بعض الجامعات العربية ان في كليات الاداب والتربية وان في غيرها من الكليات ، وارسم اخيرا بعض الصوى للنهوض بهذا التدريس والارتقاء به .

اولا ـ الشكوى من ضعف المتخرجين في الجامعة في اللغة العربية

طالما يتردد في اوساطنا ان خريجي الجامعات غير معدين الاعداد الكافي ، وان ثمة ضعفا جليا وواضحا يظهر في كثرة الاخطاء النحوية واللغوية التي يرتكبونها في كلمة ان القيت او شعر ان انشد ، او قصة ان كتبت ، او مقالة ان قرات .

ولا يتجلى هذا الضعف في كثرة الاخطاء اللغوية فحسب ، وانما يمتد الى القدرة التعبيرية ، اذ ان بعض الخريجين يعانون الارتباك في مواقف التعبير الوظيفي التي تتطلبها الحياة من مناقشات وتقديم طلبات والقاء كلمات وادارة اجتماعات وكتابة محاضر جلسات .. الخ .

يضاف الى ذلك ان المتخرجين في الجامعات العربية في الاعم الاغلب ، لا يحفظون شواهد شعرية او نثرية من تراثهم القديم والمعاصر ، مع ان عملهم المستقبلي في التدريس يتطلب منهم ذكر الشواهد واجراء المقارنات والموازنات بغية اصدار الاحكام .

ولو رحنا نتتبع بعض الصيحات التي كانت تشكو الضعف لألفينا انها لم تكن وليدة يومنا هذا ، وانما كانت مستمرة على مدى ما يزيد على اربعين عاما ، واول من التفتوا الى ذلك ـ فيما نعلم ـ هو الدكتور طه حسين ، اذ يقول في كتابه « في الادب الجاهلي » : « انك تستطيع ان تمتحن تلاميذ المدارس الثانوية والعالية ، وان تطلب اليهم ان يصفوا لك في لغة عربية واضحة ما يجدون من شعور واحساس او عاطفة او راى فلن تظفر منهم بشيء ، ولن تظفر من اكثرهم بشيء ، فان وجدت عند بعضهم شيئا فليس هو مدينا به للمدرسة ، وانما هو مدين به للصحف والمجلات والاندية السياسية والادبية »(١) .

وكان « الجنيدي خليفة » يتبع الاخطاء النحوية في البيئة التونسية، واذا هو يلاحظ ان ظاهرة انتشار الاخطاء تتجلى في بعض الاقطار العربية

اكثر منها في تونس ، فها هو ذا يقول في كتابه « نحو عربية افضل » : «هذا ونحن في غنى عن المثل ودوننا الشواهد اليومية في المعاهد والصحف والكتب والمحاضرات فلن يكون استشهادنا بذلك القول الا من باب تسجيل التطابق بين حقيقة والتعبير عنها ، وكنت استقرىء هذه الظواهر في البيئة التونسية على الخصوص ، اما فيما يتعلق بغيرها من البلاد العربية فقد كنت استند فقط على بعض الزائرين من المحاضرين والمثقفين ومن الشواهد في المكتبات ، وقد اصبحت الان زائرا لبعض هذه البلاد العربية واهمها ، فلم يزدني ما لاحظته في الموضوع الا تثبتا مما قررت ، ولقد بدا لي ان « خيبة النحو » هذا اكبر منها في تونس بكثير »(٢) .

وفي الخمسينات يرتفع من مصر صوت « امين الخولي » شاكيا سوء تدريس مدرسي العربية في المدارس فيقول : « حدق في المدارس والتعليم فيها ، اولئك المدرسون للمواد المختلفة لا يحسنون لغتهم ، ولا يحسنون الابانة ، انهم عوام في شرحهم وتلقينهم ، وهم اشباه عوام في تاليفهم وعرضهم ، وهم لا يلقون لتلاميذهم وطلابهم حقائق نيرة بينة ، وليس ذلك فحسب بل هم يبرمون باللغة ، ويتافقون ممن يرجو لديهم بيانا بها او صحة تعبير ، فاذا هم يركزون في نفوس التلاميذ كراهية اللغة القومية ، ان لم اقل احتقارها »(٣) .

وتمتد شكوى الخولي الى الجامعة قائلا : « امض قدما في مراحل التعليم لمن تهيأ لهم السير فيها ، فاذا تعليم اللغة القومية غير موفق ، واذا ادبها غير محبب ، واذ النشء يذهب هواه بددا في آداب لغات اخرى ان قرأ ، واذا هو لا يرقى له وجدان اذا ما اعوزته الملهمات الفنية ، ومن هذا يكون الركود الادبي ، وتكون ازمة الفن القولي في نواحيه الفنية والعلمية ، فللمسرح ازمة ، وللصحافة ازمة ، وللاذاعة ازمة ، ولكذا وكيت ازمات لغوية كلها لا غير ، ولهذا وما اليه اشد الاثر في عجز

الامة عن ان تركز عواطف افرادها ، وتجمع قلوب ابنائها ، وتوجه هواهم الى الامل الموحد والفعل المشترك »(٤) .

وتحذو الدكتورة « بنت الشاطىء » حذو « الخولي » في الاشارة الى عدم تمكن الخريجين من كتابة خطاب بسيط ، ومعاناتهم عدم القدرة على التعبير السليم فها هي ذي تقول « الظاهرة الخطيرة لأزمتنا اللغوية هي ان التلميذ كلما سار خطوة في تعلم اللغة العربية ازداد جهلا بها ونفورا منها وصدودا عنها .

وقد يمضي في الطريق التعليمي الى آخر الشوط ، فيتخرج في الجامعة ، وهو لا يستطيع ان يكتب خطابا بسيطا بلغة قومه .

بل قد يتخصص في دراسة اللغة العربية حتى ينال اعلى درجاتها ، ويعييه مع ذلك ان يملك هذه اللغة التي هي لسان قوميته ومادة تخصصه .

كل درس تلقاه ابناؤنا في لغتهم العربية ينأى بهم عنها ، وترى اللغات الاخرى يتعلمها ابناؤها في مدارسهم العامة ، فيكسبون من كل درس معرفة جديدة بأسرار لغتهم .

وتسمع اساتذة كبارا يحاضرون العربية او يلقون احاديث في اندية ثقافية ، وتقرأ لهم ما يكتبون من بحوث ومقالات فتدرك ما يعانون من احساس باهظ بمقدرة اللغة التي ترهقهم بالشعور بأنهم لا يملكون اداة التعبير السليم الطلق عن افكارهم وآرائهم »(٥) .

وينطلق صوت الدكتور « هادي نهر » في ندوة اللسانيات واللغة العربية التي عقدت في تونس سنة ١٩٧٨ قائلا : « لقد اصبحت لغتنا اليوم كمئذنة يلفها الغبار فالناطقون يضيقون بها ، ويهربون ن قواعدها وتراكيبها ، بل ان بعض المتعلمين العرب لا يعرفون تركيب جملة عربية

سليمة السكنات والحركات ، والانكى من ذلك اننا نرى بعض طلبة الجامعات في اقسام اللغة العربية وآدابها لا يدركون فصاحة القول ولسانهم يلحن ، ومعارفهم اللغوية على كل المستويات لا تتناسب وشهادتهم الجامعية »(٦) .

وفي العراق يذكر الدكتور « مهدي المخزومي » في ندوات « نحو لغة عربية سليمة » « ان من مظاهر عقم التدريس وعقم المناهج وعقم المصنفات اللغوية التي وضعت بين ايدي الدارسين هذه الرطانة التي تكتب في الصحف ، وتذاع من الاذاعة والتلفزة . وهذه الشكوى العامة من تدريس العربية وبرم الطلبة في مراحل الدراسة المختلفة بالدرس النحوي واستثقالهم ظله وظل القائمين على تدريسه ، واخفاق الطلبة ، حتى المتخرجين منهم في ان يفهموا نصا ادبيا او لغويا ، وفي ان يؤلفوا جملة عربية سليمة »(٧) .

وظاهرة الشكوى من الضعف لم تكن لتقتصر على قطر عربي دون آخر ، فهي ظاهرة عامة على نطاق وطننا العربي في مشرقه ومغربه ، اذ يرى الدكتور « الخطيب » في المؤتمر التاسع لاتحاد المعلمين العرب الذي عقد في الخرطوم ، ان الانسان ليس بحاجة الى روائز تربوية او احصاءات لكي يستنتج ان سوية تعليم اللغة العربية في انحدار مستمر ، وان الجامعات ودور المعلمين في جميع الاقطار العربية تفرز سنويا اعدادا ضخمة ممن يفترض انهم مختصون بتعليم اللغة العربية ، ومع ذلك تزداد نسبة الامية اللغوية سنة بعد سنة عند هؤلاء »(٨) .

وهكذا نجد ان الضعف في المستوى اللغوي للخريجين لم يكن لينحصر في جانب واحد ، وانما كان يشمل مختلف الجوانب اللغوية نحوا وتعبيرا وحفظا . واذا اضفنا الى ذلك القصور في مهارة الاستماع وعدم تبين الفكر التي تشتمل عليها محاضرة يستمع اليها والقصور في التمكن من مهارات المحادثة وآدابها من حيث احترام الرأي وعدم المقاطعة في اثناء

الحديث والبعد عن الانفعال ، والقصور في تمثل المقروء والتفاعل معه والحكم عليه بكل موضوعية وادراك المرامي والاهداف البعيدة التي يرمي اليها المؤلفون . الفينا ضخامة المشكلة التي نكابدها وعظم المسؤولية التي تتطلبها منا لغتنا وامتنا في هذا المجال .

والسؤال الذي يمثل امامنا هو : اذا كان نتاج تعليم اللغة العربية في المعاهد والجامعات العربية يشكو الضعف والقصور فما الاسباب التي يمكن ان تكون وراء ذلك التدني ؟.

للاجابة عن هذا السؤال لابد لنا من القاء نظرة على واقع تدريس اللغة العربية في بعض الجامعات العربية لعل ذلك يكشف لنا عن بعض مسببات هذه المشكلة فيحفز على التخفيف من حدتها .

ثانيا ـ واقع تدريس اللغة العربية في بعض الجامعات العربية

واذا كان الباحثون قد لاحظوا الضعف في المستوى اللغوي لخريجي الجامعات فانهم بحثوا في الوقت نفسه عن العوامل الكامنة وراء ذلك التدني ، فراوا ان « اخطر مافي الصورة هو المناهج وطرائق التدريس والكتب الدراسية ، اذ ان النظام السائد في بعض الدروس هو الاملاء ، والتفكير العلمي حبيس المختبرات ، ولا ينصب الا على الجماد والحيوان والنبات فيها ، وكثير من الموضوعات تبدو غير ذات اهمية للطلبة او في حياتهم ، وكثير من الكتب الدراسية التي توجد بين ايدي الطلبة شحيحة او سطحية ، او غير مناسبة ، وروح البحث غير مشجعة فيهم . وليس من المبالغة اذا قلنا ان الدراسة في بعض الدروس والاقسام والكليات تكاد تكون امتدادا للدراسة الثانوية دون تغيير يذكر وتأصيلا لما غرسته في الطلبة من اعتماد على الغير وحفظ للمتون ووقوف عند حد المقروء عليهم في الصف (٩) .

واذا كان بعض الباحثين قد نظروا الى الصورة نظرة تكاد تكون شاملة على النحو السابق فان آخرين حملوا العربية نفسها مادة واسلوبا ومنهجا وقواعد وموازين جامدة مسؤولية ذلك التدني، مما ادى الى نفور الدارسين منها وتمردهم عليها واتساع الشقة بينهم وبينها (١٠) .

وكان الدكتور طه حسين من قبل اشار الى بعد اللغة العربية التي يدرسها الدارسون عن اهتماماتهم ومدراكهم وعواطفهم اذ يقول : « ما اقل ما نبذل من الجهد لنجعل اللغة العربية لغة التعليم ، فاللغة العربية لا تدرس ، وانما يدرس شيء غريب لا صلة بينه وبين الحياة لا صلة بينه وبين المتعلم وشعوره وعاطفته »(١١) .

ولكي تكون الصورة واضحة عن واقع تدريس اللغة العربية في بعض جامعاتنا العربية الى حد ما رأينا ان نفصل بين هذا الواقع في كليات الآداب والتربية التي تخرج حملة اجازات في اللغة العربية وآدابها ، وبقية الكليات على النحو المبين فيما يلي :

آ ـ في كليات الآداب والتربية

كانت العزلة بين المادة اللغوية في مناهج التعليم والحياة في ضوء ما اشار اليه الدكتور طه حسين تتجلى في كليات الآداب والتربية ، وقد انعكست هذه العزلة على اداء المتخرجين في كليات الآداب والتربية ، في مواقف الحياة ، اذ انهم لم يزودوا بالمهارات اللغوية التي تمكنهم من استخدام اللغة في عملية التفاعل الاجتماعي ، وهذا مالاحظته الدكتورة « نعيمة عيد » في صدد حديثها عن اعداد المعلم فتقول : « يجري اعداد المعلم في جمهورية مصر العربية سواء في كليات الآداب او في كليات التربية على اساس توجيه العناية الاولى لآداب اللغة ، وليس للغة نفسها ، فالمنهاج في تلك الكليات يركز على الشعر والنثر والآداب ، ويغفل المحادثة والتعبير الشفهي ، ونحن لا ننكر مطلقا اهمية هذه الجوانب اللغوية في

دراسة المعلم ، ولكن في الوقت نفسه ، يجب ان نقر بأن الحديث هو اهم عامل من العملية التعليمية ، ومع ذلك تتجاهله تلك المعاهد ، والنتيجة الحتمية ان يتخرج مدرسون يحفظون قصاصات من تاريخ اللغة وادبها ، ولكنهم لا يحسنون استخدامها »(١٢) .

وينطبق هذا الكلام على اعداد مدرّسي اللغة الاجنبية مثلما ينطبق على اعداد مدرسي اللغة الام ، فثمة عزلة بين المواد اللغوية والادبية في مناهج اعداد مدرسي اللغة الام ، لا بل ان العزلة تتمثل احيانا بين علوم اللغة نفسها ، اذ « ان اللغويين فصلوا النحو عن المعاني ، ووضعوا بينهما الحدود والاسوار ، فانت تتعلم في النحو مثلا حكم الصنعة في نائب الفاعل ، اما لماذا تصرف العربية النظر عن الفاعل وتأتي بما ينوب عنه فذلك مالا شأن للنحو به ، وانما مكانه في علم اخر هو علم المعاني . وهذا العزل الشاذ بين الاعراب والمعنى هو الذي جار على جدوى التعليم في كسب ذوق العربية ومعرفة منطقها ، فقد تسأل طالب الاجازة في قسم اللغة العربية عن اجراءات الصنعة في تصغير « بنت أو سوق » مثلا فلا يدري بم يجيب ، وهو من طفولته يقول « بنية وسويقة » على سليقته التي فسدت بالتعليم »(١٣) .

وهذا الفصل بين مناهج الادب وعلوم اللغة يبدو في اغلب جامعات المشرق العربي ، وهذا ما لاحظه بعض الدارسين في ندوة اللسانيات واللغة العربية حيث جاء : « انه من المظاهر الغريبة في المشرق العربي ان نجد الى جانب الحواجز التي تفصل اللغة عن الادب مثلا والدراسة اللغوية عن الدراسة الادبية ، حواجز تفصل بين مصادر البحث اللغوي ومصادر البحث الادبي ايضا فمصادر البحث اللغوي هي عندهم الكتابات العربية النظرية المعتد بها ، والتي تصور واقعا لغويا معينا هو واقع اللغه في عهودها الزاهرة المحدودة ، تعززها النصوص الادبية القديمة وحدها . اما مصادر البحث الادبي فهي نصوص الادب الانشائي منذ

الجاهلية الى العصر الحديث دون استثناء ، وهكذا يعدون من مصادر البحث الادبي النصوص الحديثة ، ولكن النصوص الحديثة في تقديرهم لا يمكن ان تكون مصادر للبحث اللغوي ، ففكرة التطور اللغوي زائلة ، وحقيقة الاصول العلمية للبحث اللغوي مشوهة »(١٤) .

ولما كنت اعمل في جامعة دمشق ، احدى جامعات المشرق العربي ، وكنت قد درست في اكثر من جامعة عربية من قبل ، رايت ان اشير الى بعض الملاحظات التي بدت لي حول مناهج تعليم اللغة العربية في كليات الآداب في الجامعات التي درست فيها ، اذ يلاحظ المرء ان ثمة اهتماما بالقضايا التاريخية من غير التركيز على المبادىء الهامةوالاتجاهات الاساسية في المقرر المدروس ، ففي الادب المقارن يطول الحديث عن تاريخ الادب المقارن ومؤتمراته ، بينما يختصر بيت القصيد من حيث الاتيان بالنصوص الادبية من الادب العربي والاداب العالمية واجراء الدراسات المقارنة حولها ، لبيان اوجه الاتفاق والاختلاف ووشائج التاثير والتبعية والابداع .

يضاف الى ذلك انه ليس ثمة صلة بين مناهج الادب والعلوم الانسانية المختلفة كالتحليل النفسي ، وعلم اجتماع الادب ، وعلم اللغة الحديث ، واتساءل : كيف يمكننا ان نفسر ظاهرة التمركز « égocentrisme » حول الذات في شعر المتنبي ان لم نكن مطلعين على نظريات علم النفس وبخاصة لدى «بياجة» و «فيجوتسكي » .

كما ان هناك اهتماما بفقه اللغة ، وهو منحى تاريخي فلسفي ، واهمالا لعلم اللغة بفروعه المختلفة من مثل : علم نفس اللغة ، وعلم اللغة الاجتماعي ، علم الاصوات ، علم تركيب الكلام . . . الخ . واذا نظرنا الى مقرر النقد القديم فاننا نلاحظ ان الحديث عن الشخصيات النقدية التي تمثله في تراثنا يحتل حيزا كبيرا من دون الاهتمام بتطور الفكر النقدي تبعا لتطور الحياة والاذواق .

ويمكن ان نضيف ذلك غياب الخطط العلمية الموضوعية في تدريس الادب واخضاع ذلك الى مزاج المدرس واختصاصه . وهذا ما ينعكس على اعداد الدارسين بلبلة واضطرابا ، اذ اننا نلاحظ ان من يقومون بتدريس الادب الجاهلي يتوقفون احيانا عند اصحاب المعلقات على حين ان بعضهم الاخر يقف عند الشعراء الصعاليك . وبعضهم الثالث يقف عند شاعرين فقط ، وينطبق هذا ايضا على الادب العباسي ، اذ ان مدرسا له يتناول بالدراسة شاعرين فقط من شعراء هذا العصر مثل البحتري وابي تمام . اما الشعراء الاعلام الاخرون فلا يتعرض لهم ، فيتخرج الطالب في الكلية وهو بحاجة الى ان يتعرف الصورة المتكاملة لعصور الادب ، او للعصر المدروس بمختلف فروعه وتياراته واتجاهاته . وقد يكون المدرس مختصا بالمسرح . فاذا الادب الحديث عنده يقتصر على الفن المسرحي ، فيتخرج الطالب في الكلية ، ولم يدرس من الادب الحديث بمختلف مذاهبه تياراته واتجاهاته الا الفن المسرحي .

واذا انتقلنا الى النحو كان لابد لنا من وقفة مستانية معه ، نظرا لما يحتله هذا العلم من علوم اللغة من اهمية ، ولما يثار حوله من مماحكات وآراء على نطاق وطننا العربي .

ففي مصر يرى الاستاذ عبد العليم ابراهيم ان « النحو العربي لا يلقى من الدارسين والمثقفين الذين اجتازوا مراحل الدراسة اقبالا عليه واحتفاء به ، ولا يظفر من هؤلاء وهؤلاء بما تظفر به الوان الدراسة العلمية والادبية من العناية والاهتمام والولاء الا طائفة قليلة ممن تضطرهم الدراسات التخصصية في بعض الكليات الى ان يعانوا النحو على انه مادة منوطة بهم ، مفروضة عليهم ، فيعالجوا دراسته في مرارة واستكراه يحملون عليه حملا كانهم حيال شر لابد منه »(١٥) .

وهذا ما اشار اليه الدكتور مهدي المخزومي في العراق ايضا ، اذ يقول . « لقد تقلص ظل الدرس اللغوي والنحوي فعلا حتى لم يعد له مكان

الا اروقه اقسام اللغة العربية من مصنفات النحاة المتأخرين ؛ من شروح الفية بن مالك ، ومقدمتي الحاجب ، ومن شروح شروحهما مما كان يسمى بالنحو مجازا ، فليس في تلك المصنفات على ضخامتها وتعددها من النحو واللغة الا صورة مهزوزة والا مسخ يسمى « نحوا » . وكان لاصرار واضعي هذه المناهج على تدريس امثال هذه الكتب رد فعل عنيف تمثل في ازورار الدارسين عن هذا الدرس وفي برمهم به واستثقالهم ظله وظل القائمين على تدريسه . ولو كانوا خيرا لما اختاروا هذا الدرس ، ولكنهم مكرهون على حضور قاعاته ، وسماع محاضراته ، واستظهار ما يملى عليهم لاداء الامتحان به ، حتى اذا ما انطوت السنوات الاربع التي قضوها في الكلية انطوى معها ما استظهروه ، وما اضطروا الى تجرعه ، فاذا تولى هؤلاء الخريجون تدريس هذا الموضوع كانوا يرددون القواعد بغير وعي ، ويجترون الامثلة التي امليت عليهم ، ولا تتجاوز معرفتهم النحو هذا الحد ، ولهذا لا يكاد المراقب يلاحظ تقدما في الدرس اللغوي والنحوي ، على تقادم العهد وعلى تعاقب افواج الخريجين (١٦) .

والواقع يجد دارس النحو في اغلب الجامعات العربية آراء مختلفة حول المسالة النحوية الواحدة ، ومماحكات وتاويلات متعددة ، وهذا فيما اري عامل من عوامل الاحساس بصعوبة هذا العلم المهم من علوم اللسان ، كما ان في تدريسه على انه غاية في حد ذاته ، لا على انه وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل بعدا عن الاهداف المرسومة له .

ولم تكن الشكوى من تعدد الاراء النحوية لتقتصر على الدراسين فقط ، وانما تعدتهم الى مؤلفي الكتب النحوية في عصرنا الحالي ، فها هو ذا الاستاذ « عباس حسن » يرى ان في مقدمة مشكلات النحو تعدد الاراء النحوية الواحدة واختلاف الاحكام فيها ، حتى ليستطيع الباحث ان يرى الراي فيقول وهو آمن : « ان هناك رأيا اخر يناقضه من غير ان يكلف نفسه مشقة الاطلاع والجري وراء هذا النقيض ، ذلك انه يعلم

من طول ممارسة النحو والنظر في قواعده ان الواحدة منها لا تخلو من رأيين او آراء متعارضة » .

ويتابع قائلا : « وهذا الخلاف في كثير من القواعد النحوية كان اظهر العيوب فيها واكبر العقبات في تحصيلها والوصول الى ضوابط محدودة سليمة ، يسهل استخدامها والاستعانة بها في التفاهم الكلامي والكتابي على وجه محكم دقيق لافوضى فيه ولا اضطراب شأن العلوم القاعدية المضبوطة التي تأخذ بيد صاحبها الى غاياتها تنهض بـه في يسر وسهولة ودقة الى حيث يبغي منها .

ان النحاة موزعون ، كل يرى الحق في جانبه ، ويحكم على قرينه بالخطأ الصراح ، والمتعلمون والكاتبون والمتكلمون من بين هؤلاء وهؤلاء حائرون لا تسعفهم ثقافتهم القائمة بتفهم هذا كله او بعضه ، ولا يتسع صدرهم لقليله ، ولا تسمح لهم زحمة الاعمال ومطالب العيش الملحة باحتمال هذا العنت من اجل ضبط كلمة او اقامة جملة ، وعندهم ان الوقوع في الخطأ على قبحه اهون شأنا وايسر ضررا من بذل الجهد المضني واضاعة الوقت في تلك المتناقضات التي لم ينته فيها الى راي موحد او مذهب متفق عليه (١٧) .

ومن يلق نظرة على توزيع المباحث النحويـة في بعض كليات الاداب الجامعية ير ان اغلب المباحث قررت في السنة الاولى ، وان السنة الثانية تدرس فيها الجمل التي لها محل من الاعراب والتي لا محل لها ، على حين ان الادوات وتاريخ النحو يدرس في السنة الثالثة وقد خلت السنة الرابعة من مباحث النحو .

فاذا عرفنا المهارات النحوية لا تكتسب الا بكثرة المران والممارسة ادركنا مدى النقص الذي يحوط تدريس النحو في جامعاتنا ، ومـدى الصعوبة التي يحس بها بعض المتخرجين في الواقع العملي عندما تصادفهم

مسائل نحوية اساسية لم يكونوا قد تكمنوا منها بسبب عدم التدريب الوافي ، والانصراف الى امور جانبية على حساب أمور اساسية .

واذا كانت انظار بعض الباحثين قد اتجهت الى المناهج ومحتوياتها والمقررات ومضامينها ، وتعدد الآراء في المسالة النحوية الواحدة ، على ان ذلك كله من عوامل الضعف فان ثمة باحثين آخرين راوا ان السبب لا يرجع الى المادة اللغوية ولا الى محتوياتها وتعدد الاراء فيها ، وانما يرجع الى طريقة التدريس ، اذ ان اي لغة في العالم مهما تبلغ درجة صعوبتها وتعقيدها ممكنة التعلم والاتقان حين توجد الطريقة التربوية الناجحة لتعلمها واكتسابها ، ولغتنا العربية غير مخدومة تربويا ، وطرائق تعلمها متخلفة وغير علمية(١٨) .

وكانت الدكتورة « بنت الشاطيء » قد اشارت من قبل الى ان عقدة الازمة ليست في اللغة ذاتها ، وانما فيما تتصور هي « في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة واجراءات تلقينية وقوالب صماء ، نتجرعها تجرعا عقيما بدلا من ان نتعلمها لسان امة ولغة حياة وقد تحكمت قواعد الصنعة وقوالبها الجامدة فاجهدت المعلم تلقينا والمتعلم حفظا دون ان تجدي عليه شيئا ذا بال في ذوق اللغة ولمح اسرارها في فن القول (١٩) .

ويلاحظ المتتبع لطرائق تدريس اللغة العربية في جامعاتنا العربية انها في الاعم الاغلب ما تزال متسمة بالطابع التقليدي ، من حيث الاعتماد على املاء الدروس في بعض الاحيان من غير شرح مسبق ، ومن حيث قراءة الدروس من الكتاب في احيان اخرى ، ومن حيث القاء الدروس على الدارسين القاء وهم سلبيون منفعلون لا ايجابيون فعالون في احيان كثيرة .

وغني عن البيان ان المربين يرون ان هذه الطرائق غير مجدية في اكساب الناشئة المهارات اللغوية المناسبة ، ذلك لان الطرائق السابقة كلها تعود الطالب المحاكاة العمياء والاعتماد على غيره ، وتقتل فيه روح الابتكار

والرأي ، كما ان الحقائق التي تقدم في ظلالها تبقى مزعزعة في الذهن نظرا لان الطلبة لم يبذلوا جهدا في سبيل اكتشاف تلك الحقائق ، وانما كانوا يتسمون بالسلبية ، وهذا ما يؤدي الى عدم رسوخ الحقائق في الاذهان بسبب وأد روح الاستنتاج وحسن التعليل ودقة الفهم ، كما ان القدرة على التذوق الادبي لن تنمىّ بهذا الطريق .

ويضاف الى ذلك « أن هذه الاحكام المسبقة قد تؤدي الى التعميم الذي يفسد النظر الى الامور ، فاذا عرف الطالب سمات ادب عصر الانحدار على سبيل المثال ، وقدم اليه نص ادبي على انه من ادب هذه الفترة وهو ليس منها ولا يحمل اي سمة من سمات ادبها ، فانك تجد انه يضفي على النص خصائص ادب عصر الانحدار ، وهذا ان دل على شيء ، فانما يدل على ان تقديم الحقائق والاحكام لا يؤدي الى تحقيق الاهداف المرجوة من حيث التحليل والربط والاستنتاج والتذوق والتفاعل مع النصوص تفاعلا يكشف من اسرارها مبنى ومعنى »(٢٠) .

واذا انتقلنا الى اساليب التقويم في بعض الجامعات العربية فاننا نلاحظ انها في اغلبها قاصرة عن قياس مستوى المتعلمين ، اذ انها لا تقيس الا المستوى الاول فقط من مستويات المعرفة الا وهو الحفظ والتذكر والاسترجاع ، اما المستويات العليا من حيث الفهم والربط والموازنة والاستنتاج والتحليل والتركيب والتطبيق والتفاعل والحكم فنادرا ما تعرض لها اساليب التقويم ، كما ان الاسئلة محدودة وغير شاملة ، ويرد احيانا سؤال خصص له ثمانون درجة من اصل مائة ، ونادرا ما يبصر الطالب بأخطائه في الامتحانات فيعمل على تلافيها ، اذ ان معظم الانظمة الجامعية تتشدد في اطلاع الطالب على ورقة امتحانه بعد تصحيحها .

كما ان الغاء الامتحان الشفهي في بعض الكليات ، والاقتصار على الامتحان الكتابي ، اغفل تقويم بعض المهارات اللغوية التي لا تكشف عنها الامتحانات الكتابية وحدها من مثل الضبط بالشكل والتفاعل مع المقروء .... الخ .

يضاف الى ذلك ان اسلوب حلقات البحث التي اخذت به بعض الجامعات نمطا من اساليب تدريب الدارسين على البحث والتنقيب واظهار الشخصية ، والعمل على تكوين نواة الباحثين ، لم يحقق الاهداف المرسومة لها ، ذلك لان اعباء اعضاء الهيئة التدريسية لا تسمح لهم بمناقشة الباحثين في كل ما قدموه من جهة ، كما ان هذه الحلقات من جهة اخرى تقتصر في اغلبها على تلخيص بعض المقالات والكتب ، وتقدم بصورة بعيدة عن الجدية والحرص والاهتمام .

واذا اضفنا الى ذلك فقر بعض المكتبات الجامعية بالكتب والمراجع ، وسيادة نظام الانتساب لا الدوام الفعلي في الكليات النظرية ، والاجراء الذي اتخذ في الامتحانات من حيث الاتيان بسؤال نظري يوجه للطلاب الذين لم يتقدموا بحلقة بحث في اثناء العام الدراسي ادركنا بعض المشكلات التي تحوط حلقات البحث وبعدها عن تحقيق الاهداف المرسومة لها .

ب ـ في بقية الكليات الجامعية :

اذا انتقلنا الى بقية الاقسام الجامعية في الكليات الاخرى لنتعرف واقع تدريس اللغة العربية فيها ، وذلك في الجامعات التي تدرس باللغة العربية ، فاننا نلاحظ ان المحاضرين يتفاوتون فيما بينهم في استخدام اللغة العربية الفصيحة ، ففي الوقت الذي نلاحظ فيه ان نفرا قليلا جدا يلتزمون بها في اثناء القاء محاضراتهم ، نجد نفرا اخر يتكلم بالعامية ويشرح بها ، ويناقش رسائل الماجستير والدكتوراه للحصول على هاتين الدرجتين واحيانا في اللغة العربية وادابها بها احيانا اخرى ، وان كان يعمد الى المزاوجة بينها وبين الفصيحة في احيان ثالثة .

وعلى الطرف المقابل نلاحظ نفرا اخر يطعم كلامه الفصيح بكلمات اجنبية حتى لو كان يعرف بديل المصطلح الاجنبي بالعربية ، وذلك كيما

يقول الناس عنه انه مثقف ، فاذا قال في مناقشته : اما من الناحية الميتودولوجية ، واستوقفته مستفسرا عما يعينه بـ « الميتودولوجية » اجاب « المنهجية » ، وهذا ان دل على شيء فانما يدل على التسيب القومي اللغوي في معاهدنا وجامعاتنا (٢١) .

ولعل في قول الدكتور « عبد الصبور شاهين » دليلا واضحا على قتامة الصورة التي هي عليها لغتنا في جامعاتنا ، فلنستمع اليه يقول : « تبرز مأساة اللغة العربية بوضوح اذا ما راينا ان العلوم التي تقوم عليها الحضارة الحديثة كالهندسة والطب والصيدلة والطبيعة والرياضيات كلها تدرس باللغة الانجليزية في جامعاتنا ، لا لان اللغة العربية عاجزة عن تمثيل حقائقها ومصطلحاتها تمثيلا ما ، بل لان هيئات التدريس في هذه المجالات هي العاجزة عن استعمال اللغة العربية اداة لنقل المعارف الحديثة ومتابعة ما ينشر في الخارج بفكر ولسان عربيين .

ولقد حضرت اخيرا مناقشة لرسالة في عالم الطفيليات ــ يقول الدكتور شاهين ــ لنيل درجة الدكتوراه كانت نموذجا للمأساة التي نعيشها نحن في الوطن العربي ، ومعبرة عن التمزق العميق في اعلى مستويات البحث العلمي الحضاري لرسالة محررة بالانجليزية ، وقدمت الطالبة ملخصا عنها بالانجليزية ايضا ، وبدات المناقشة فتحدث المشرف بالعربية ، وناقش احد الاعضاء الطالبة بالانجليزية ، وناقش العضو الاخر الطالبة بالعربية ، وناقش احد الاعضاء الطالبة بالانجليزية ، وناقش الاخر الطالبة بالعربية ، وكانت الطالبة ترد وتناقش بالانجليزية وبالعربية في لغة مختلطة كاختلاط الرقع في الثوب المهلهل وذلك في كلية الطب باحدى الجامعات المصرية العريقة . ولو ان هذا الموضوع كان مطروحا بجامعة دمشق لكتب بالعربية ولنوقش بالعربية دون ادنى صعوبة في الاداء او في المصطلحات .

لنقلها صراحة ودون مواربة ــ يقول الدكتور شاهين ــ : « ان اللغة غير عاجزة ، وانما العاجز بعض بنيها سواء اكان العجز من النوع الثقافي

المتمثل في ضعف المام اساتذة القاهرة باللغة العربية ومصطلحاتها ، ام كان من النوع النفسي اذا افترضنا فيهم القدرة على استعمال اللغة ، ولكنهم يحجمون عن خوض التجربة لفقر في الاحساس بالكرامة القومية ، ذلك الاحساس الذي يدفع الجندي الامين الى اقتحام الاهوال ، وقد كان خليقا ان يدفع هؤلاء الاساتذة الى صنع المحال »(٢٢) .

ولقد كان الدكتور « كمال يوسف الحاج » يفند في كتابه « في فلسفة اللغة » مظاهر بلوانا في اهمالنا للعربية وتمسكنا بغيرها من اللغات الاجنبية في تدريسنا ، رادا معظم مشكلاتنا الاجتماعية الى تنازلنا عن لساننا وابتلائنا بعقدة التصاغر حيال لسان هؤلاء ، فها هو ذا يقول : « ابتلينا باهمالنا للعربية،بغرورنا ان سواها اعف وابهى وافتى واقرب الى مقومات الحضارة الحديثة ، اسمعنا هذه المعزوفات فابتلينا بعقدة التكبر حيال لساننا ، وبعقدة التصاغر حيال لسانهم ، النتيجة صغرنا في انفسنا دون ان نكبر في انفس الحاكمين حتى صرنا لا ننتخي لبيان عربي ولا لبلاغة عربية .

لا ابالغ اذا قلت ان معظم مشكلاتنا الاجتماعية سببه التنازل عن واحد الاحد ، عن تاريخنا الواحد ، عن لساننا الواحد ، عن ارضنا الواحدة ، عن تراثنا الواحد ، عن ارادتنا الواحدة ، وليس في العالم شعب يريد ادخال عفاف على عفافه . ان كل امة عزيزة الجانب ابية الخلق ، ثابتة الارادة ، تقدم لغتها على لغة سواها ، ولا تتناول اشياء الاخرين الا من بعد اشيائها القومية ، اي من وراء حدودها الوطنية »(٢٣) ، فاللغة هي رمز للكيان القومي ، وامارة على شخصية الامة وذاتيتها الثقافية ، ذلك لان الذاتية الثقافية تتمثل في التراث الفكري وفي الرؤية الحضارية عبر اللغة القومية كما يرى الدكتور محي الدين صابر اذ يقول : « على التعليم العالي ان يقوم ، على انه محور اساسي لرسالته ، على عملية تنمية الذاتية الثقافية التي تمثل الخصوصية الحضارية للمجتمع والتي هي مناط سائر انواع التنميات الاخر ، والتي هي بصفة خاصة سبيل الامة

قبل العطاء الحضاري للمجتمعات الاخرى ، واسلوب التبادل الخلاق مع الاخرين ، ويتمثل ذلك في الذاتية الثقافية ، في خصائص المجتمع الاساسية وفي تراثها الحضاري وفي مقدمتها اللغة القومية التي ليست شكلا ولا رمزا ، ولكنها مضمون وطريقة تفكير ومستودع حضارة » (٢٤) .

وتجدر الاشارة هنا الى ان « هناك جامعات عربية تدرس فيها العلوم النظرية كالتاريخ بما في ذلك التاريخ الوطني ، وجغرافيا البلد باللغات الاجنبية ، ولا يكاد يدرس بالعربية الا اللغة العربية وادابها والشريعة الاسلامية (٢٥) .

اما فيما يتعلق بالكتب التي تدرس بالعربية في غير اقسام اللغة العربية فان فيها من الاخطاء النحوية ما يستبعد القارىء معه كونها كتبا جامعية، واسوق مثالا من مقدمة كتاب يدرس في احدى الجامعات العربية ، اذ يقول المؤلف في الاهداء « واهدي هذا العمل المتواضع الى الذين يعرفون معنى العطاء والتضحية والدي ووالدتي ومن تشبه بهم . والى الذين يعرفون الحق ويناصروه ، وللقراء المعذرة لانهم كانوا ينتظروا اكثر مما قدم » .

ففي اقل من ثلاثة اسطر ارتكب المؤلف خمسة اخطاء ، وايـن ؟ في الاهداء الذي يتعب احدنا على اخراجه ، ويحرص على الصحة فيه والسلامة في تراكيبه وجمله .

ونحن مع تقديرنا الكبير للنيات الصادقة والمخلصة في التاليف بالعربية وتعميمها على مختلف الاقسام في الجامعات العربية ، الا اننا نطمح الى ان تكون لغة هذه الكتب المؤلفة سليمة حتى لا تقع عين الطالب في اي كتاب يطلع عليه الا على ما هو صحيح فيمتص منه السلامة والصحة .

ولا يضير احدنا ان يستعين بأهل الاختصاص فيطلب اليهم تصحيح ما الفه وكتبه واعده لطلابه ، ذلك لان الاخطاء املائية كانت او نحوية او

لغوية ، او غموضا ، تشين الكتابة مهما يكن كاتبها متمكنا من مادة اختصاصه .

واذا نحونا منحى اخر في تعليم لغتنا العربية في جامعاتنا العربية ، فاننا نلاحظ الاضطراب في بعض المصطلحات والاختلاف فيها ، مما ينعكس بلبلة وتشويشا في اذهان الدارسين ، واكثر ما يتجلى هذا الاختلاف في ميادين العلوم البحت والتطبيقية ، حيث تتعدد التسميات والمصطلحات للمفهوم الواحد بين قطر عربي واخر ، فجامعة دمشق تستخدم مصطلح « وسيط » على حين ان مجمع اللغة العربية بالقاهرة يستخدم مصطلح « حفاز » ، واقر مجمع اللغة العربية بدمشق هذا المصطلح ترجمة لـ « Catalyseur » . فاستخدم المصطلح « حفاز » وعامل « حفاز » ، وعرفها المجمع بانها كل مادة تزيد عادة في سرعة التفاعل . وفي سورية استخدم مصطلح « قرينة الانكسار » مقابلا للمصطلح الاجنبي « Indice de réfraction » ثم سميت في اقطار اخرى « معامل الانكسار » ثم « دليل الانكسار » في بعضها الاخر ، واخيرا اقترح المجمع الطبي الموحد كلمة « منسب » . واستخدم مقابل المصطلح الاجنبي « Rétrogression » كل من التسميات التالية : « تقهقر ونكوص وارتداد وادبار واخيرا اقر المجمع الطبي استخدام « رجوع » (٢٦) .

تلك هي بعض الاضواء على واقع تدريس اللغة العربية في بعض جامعاتنا العربية ، والان نصل الى السؤال التالي : كيف يمكننا ان ننهض بهذا الواقع ونرتقي به ؟ .

ثالثا ـ كيفية النهوض بتدريس اللغة العربية في الجامعات العربية

يتضح لنا من خلال عرضنا السابق ان ثمة معوقات تحول دون الارتقاء باللغة ، وان النهوض بها في جامعاتنا يتطلب فيما ارى :

١ ـ وجوب ممارسة اللغـة :

ذلك لان اللغة ليست مجموعة من الحقائق ، على المعلم ان يلقنها للمتعلم تلقينا ، وما على الاخير الا ان يحفظها ويستظهرها ، وبقدر درجـة حفظه لها يعد متمكنا من اللغـة .

ان اللغة مجموعة من العادات ، وكغيرها من العادات السلوكية الاخرى كمـا يـرى « سـكينر » في كتابـه المشـهور « السـلوك اللغـوي » « Verbal Behavior » (٢٨) .

ودراسة اللغة على انها حقائق علمية لا تكفي لتكوين المهارة او العادة اللغوية ، ذلك لان تكوين المهارة اللغوية يتطلب الممارسة والتكرار والفهم وادراك العلاقات والنتائج والتوجيه والقدوة الحسنة والتعزيز .

وتعليم اللغة بطريق الارتقاء من المعرفة الى العادة هو عمل غير متفق مع الحقائق النفسية ، ذلك لان ممارسات المهارات ، تلك الافعال المؤداة، بمشاركة الوعي ، هي خطوة ضرورية لتكوين العادات التي تؤدي من دون حاجة الى تفكير واع لادائها مثل تلفظ اصوات معينة او استخدام انماط محـددة(٩) .

وغني عن البيان ان المربين المعاصرين يرون « ان اكتساب مهارات اي لغة يتطلب وضع المتعلم في حمام لغوي ، بمعنى ان يكون الجو المحيط بالمتعلم عاملا مساعدا ومشجعا وحفازا على سرعة اكتساب اللغة(٣) .

ومن هنا كان على مدرسي اللغة ان يتحدثوا بالفصيحة ، وان يسود جو الفصيحة فيمختلف الاجواء التي يتفاعل معها المتعلم من صحف ومجلات واذاعة وندوات ولقاءات وتمثيليات ... الخ ، وان يسعى المدرسون الى تهيئة الظروف المناسبة امام المتعلم لكي ينشط ويعمل ويفكر ويبتكر ، ويشعر بالرضى والارتياح عند تحقيق غاياته فيعزز ، ذلك لان النجـاح يؤدي الى النجاح ، والتعزيز يسهم في تكوين المهارة بصورة فعالة .

واذا كان التعزيز خارجيا في البدء فان التعلم الجيد هو الذي يؤدي الى ان يعلم المرء نفسه في ضوء التعزيز الداخلي ، « والراي السائد اليوم هو انه لا سبيل امام الانسان لكي يتعلم الا طريق التعلم الذاتي ، ومثل المدرس في ذلك مثل المزارع الذي عليه ان يهيء الظروف المناسبة لنمو النبات والرعاية المطلوبة ، ثم يتركه ينمو من تلقاء نفسه »(٢١) .

فالتزام الفصيحة في اجواء المحاضرات ، وتحدث الطلبة بها تحت اشراف المدرس وتوجيهه وتشجيعه ، وممارسة المناشط المختلفة بالفصيحة ، وتبني الفصيحة في الاذاعة المسموعة والمرئية وفي الكلمة المطبوعة ، يساعد ذلك كله على النهوض باللغة والارتقاء بها ، ويوفر الحمام اللغوي الذي سبقت الاشارة اليه . ولابد من الاشارة هنا الى اهمية المناشط التي يقوم بها الطلبة في ممارسة اللغة واكتسابها ، ذلك لان هذه المناشط تفتح الجامعة على العالم المحيط بها ، فتؤثر في الواقع وتتاثر به ، كما انها تساعد على اكتشاف الموهوبين ذوي القدرات الادبية ، فتعمل على تنميتهم وتوجيههم في الاتجاهات السليمة ، اضافة الى ان في هذه المناشط علاجا لكثير من المشكلات النفسية التي يعانيها بعض المتعلمين من مثل : الخجل والانطواء على النفس ، فضلا عن انها تدرب على حب العمل التعاوني والانتفاع بوقت الفراغ وتخطيط العمل ، وتحديد المسؤولية واحترام النظام .

وتسهم المكتبة المزودة بامهات الكتب والمراجع القديمة والحديثة في اشباع حاجات الدارسين ، وتلبية متطلباتهم ، كما انها تسهم في تعزيز مهاراتهم اللغوية من حيث القراءة والتلخيص والنقد والتفاعل والصحة والسلامة .... الخ .

ولكي تؤدي ممارسة اللغة الاهداف المرجوة كان لابد من التدريب على مهارات الارسال متمثلة في المحادثة والكتابة والقراءة الجهرية ، ومهارات التلقي متمثلة في الاستماع والقراءة الصامتة ، وان تهيأ الاجواء الملائمة

لاكساب المتعلمين مهارات كل لون من تلك الالوان ، وبخاصة فيما يتعلق بآداب المناقشة والاستماع ومهارات التذوق والحكم والتفاعل

وغني عن البيان ان ممارسة اللغة صحيحة،وامتلاك التذوق والتفاعل، لا يمكن لهذا كله ان يتحقق الا بالتمرس بالنصوص وقراءتها وحفظها . ولقد اشرنا الى ان طلبتنا في الجامعات العربية وفي كليات الاداب لا يحفظون الشعر على الرغم من ان نقادنا القدامى،وهم اقرب عهدا بالعربية الفصيحة منا ، كانوا يلحون على ان الذوق المثقف لا يتاتى الا بالتمرس بالنصوص الادبية وحفظها .

واشار الى ذلك كل من « ابن سلام الجمحي » في « طبقات فحول الشعراء »(٣٣) ، و « ابن قتيبة الدينوري » في « الشعر والشعراء »(٣٣) ، و « وابو علي احمد بن محمد بن الحسن المرزوقي » في « شرح ديوان الحماسة »(٣٤) و « عبد القاهر الجرجاني » في « دلائل الاعجاز »(٣٥) ، و « الآمدي » في « الموازنة »(٣٦) ، و « القاضي الجرجاني » في « الوساطة بين المتنبي وخصومه »(٣٧) ، و « ابن خلدون » في « المقدمة »(٣٨) ، و « ابن رشيق القيرواني » في « العمدة »(٣٩) ، و « ابن الاثير » في « المثل السائر في ادب الكاتب والشاعر »(٤٠) ، كما اشار اليه الشيخ « حسين المرصفي » في « الوسيلة الادبية »(٤١) .

لذا كان علينا ان نكلف طلبتنا حفظ النصوص الادبية بعد فهمها والتفاعل معها والوقوف على اسرار الجمال فيها حتى يضحي ذلك غذاء في نسج ثقافتهم ، وزادا لهم في مستقبل حياتهم .

٢ ـ وظيفية المناهج وتحديثها :

آ ـ وظيفية المناهج :

كانت العناية في المناهج التقليدية تتركز حول المادة الدراسية على انها وسيلة وغاية في الاعم الاغلب ، ومايزال هذا المفهوم سائدا في بعض اقطارنا العربية ، الا ان رجال التربية الحديثة يرون ان المنهج نظام

« Système » يتكون من مجموعة من الاجزاء أو المكونات التي ترتبط فيما بينها ارتباطا عضويا وثيقا ،بحيث يؤثر كل منها في غيره ويتأثر به .

ومكونات هذا النظام المقررات الدراسية والكتب والمراجع والوسائل التعليمية والمناشط والامتحانات والطرائق والمباني والمعدات ، وهذه كلها تعمل متكاملة ، بحيث اضحى المنهج حصيلة تفاعل عضوي مستمر لمجموعة متشابكة من العوامل ، تشمل المجتمع بثقافته وفلسفته ومشكلاته ، والمتعلم من حيث النظر الى طبيعته وفهم خصائص نموه واساليب تعلمه، والعصر الذي يحيا فيه ويتفاعل معه(٤٢) .

وفي عملية بناء المناهج ينظر الى هذه المكونات كلها في اطار علاقاتها المتشابكة ويتم بناء المناهج حديثا في خطوات تبدأ بتحديد اساسيات المادة تحديدا علميا ثم يختار من هذه الاساسيات اكثرها فائدة للمتعلم من حيث مساعدته على الاسهام في حل مشكلات مجتمعه ومواجهة مشكلات حياته واشباع حاجاته وتنمية ميوله ، ثم تهيأ له الظروف والامكانات المناسبة لتحقيق الاهداف التي وضعت هذه المناهج من اجلها .

ومن هنا اتجه تعليم اللغة نحو الوظيفية والنفعية الاجتماعية ، اذ لا فائدة من تعلم اي مادة اذا لم يكن لها نفع اجتماعي وفائدة للمتعلم في تفاعله مع المجتمع .

ولما كانت اللغة تؤدي وظيفتين اساسيتين للفرد وهما التعبير والاتصال، حتى ان بعض المربين يرون ان التعبير ماهو الا ضرب من الاتصال ، تم في بعض الدول المتقدمة . مثل امريكا اجراء مسح لمواقف النشاط اللغوي في الحياة بغية معرفة اي هذه المواقف اكثر تواترا واستعمالا في مواقف الحياة(٤٣) .

وكان الهدف من ذلك بناء المناهج اللغوية على تلك المواقف الحية ، حتى يحس المتعلم ان المادة التي يتفاعل معها تستثير دوافعه ، وترضي اهتماماته ، وتلبي حاجاته ، وتؤمن متطلباته ، فيقبل عليها بشوق ورغبة.

والتركيز على الاساسيات التي تساعد المتعلم على التفاعل في المجتمع يسهل دراسة المادة ، ويسهل تذكرها ويناسب عصر تزايد المعرفة وسرعة تغيرها ، كما انه يساعد على ادراك العلاقات بين الحقائق والمفاهيم والمجالات بصورة افضل ، مما يعين على حسن الانتفاع بها ، وهو بذلك يعد خطوة في سبيل تكامل المعرفة ووحدتها .

ومن هنا دعا بعض الباحثين الى اعادة النظر في المادة النحوية التي تدرس لتخليصها مما علق بها من دخيل او لازمها من مصطلحات ومقولات لا تتصل بها من قريب او بعيد لقطع دابر الاسباب التي ادت الى عزوف الابناء عنها ، ولتنقيتها من الشوائب التي لحقت بها ، على الا تكون هذه العملية على حساب التراث الذي خلفه هذا العلم خلال مسيرته الطويلة واثبت قدرته على صيانة اللغة وحفظها من الضياع وقدرتها على الاداء واستيعابها لكل ما تحتاج اليه من مواصفات »(٤٤) .

كما راى اخرون انه لكي يجد قانون الحفاظ على سلامة اللغة العربية طريقه الى أروقة الجامعة وكلياتها المختلفة واقسامها المتنوعة كان لابد ان يعاد النظر في الدرس النحوي ومفردات منهجه وكتبه الموضوعة بين ايدي الطلبة ، وان يشترك المتخصصون ، كل المتخصصين في دراسة المناهج القائمة ، ومفردات الدرس بوجه عام ، وان يدعى المتخصصون كل المتخصصين الى ندوات علمية جادة تبحث في الوسائل التي تعيد الى هذا الدرس حيويته ، والا تقتصر هذه الدعوة على بعض المتخصصين دون بعض ، كما كان في جميع الندوات التي عقدت حتى الان ، والا ينفرد في وضع مفردات منهج من المناهج عضو بعينه كما كان فعلا في وضع مفردات الدرس في كلية التربية ، وكان من نتائج هذا الانفراد في العمل ان جاءت المناهج مقلوبة اولها آخر وآخرها اول ، واتجه خط السير فيها الى الوراء واذا طبقت فستكون الحصيلة تخلفا وضياعا للاجيال الطالعة التي عقد على غر نواصيها الامال »(٤٥) .

وتعززت هذه الدعوة ايضا على يد باحث آخر ، اذ يقول« تتالف لجنة تغار على اللغة فتشطب بالقلم الاحمر على كل مادة في منهاج القواعد لا يحتاج اليها الانسان لدى الكلام او القراءة او الكتابة ، وستدهش اللجنة لما ترى من مواد ميتة ، وستعذر الطلبة ان هم قصروا في فهمها ، او كرهوا لغتهم من اجلها ، ثم تمزق الصفحات الكثيرة المأهولة بالموت من كتب القواعد ، ويبقى بعد ذلك الباب ، وهو الخير المفيد الذي يحس الطالب بنفعه ويسهل عليه فهمه ويمكنه الاستفادة منه . ان الحاجة الى النحو محدودة جدا ، اما هذا التطويل والتعقيد فهو لغو وشغل قوم لا شغل لهم ، وهو عامل تعويق وتوهين واضاعة عمر(٤٦) .

بيد انه لكي تكتسب هذه الدعوات الطابع العملي الموضوعي، كان لابد من القيام بدراسات علمية ميدانية لمواقف الحياة التي يتفاعل معها المتعلم ، وتعرف المباحث النحوية في ميادين المعرفة المختلفة حتى يتم التدريب عليها في المنهاج ، كما لابد من تعرف الصعوبات اللغوية في مختلف مرافق المجتمع ، فاذا امكن دراسة ذلك كله دراسة علمية موضوعية بدانا نضع خطانا على دروب الربط بين النظري والعملي وبناء المناهج اللغوية الوظيفية(٦٧) .

اما فيما يتعلق بوظيفة المناهج اللغوية في الكليات الاخرى غير الاداب « قسم اللغة العربية » فارى أن تكون المواد التي يتفاعل معها هؤلاء المتعلمون ان في الطب او الهندسة او التجارة او الفقه او التاريخ وان في اي اختصاص آخر ، من صميم اختصاصاتهم حتى تلبي حاجاتهم ،وتشبع ميولهم ، وان يصار الى اجراء التدريبات اللغوية في ظلال تلك النصوص الوظيفة غير مباشرة .

وواقع الامر ان التعامل مع هؤلاء الدارسين في الكليات المختلفة ينبغي له ان يتسم بالمرونة وفق اختصاصاتهم ومستوياتهم ، كما ان لطريقة التدريس دورا كبيرا في جذبهم الى المادة ، اذ لابد ان تختلف عن النمط المألوف في المراحل السابقة ، وان يكون ثمة بعد عن التأويلات والمماحكات والشذوذات والاستثناءات .... الخ .

ويحضرني في هذا المجال كيف انه تقرر تدريس اللغة العربية على طلبة اقسام اللغات الاجنبية في احدى الجامعات التي تخوض معركة التعريب في منتصف السبعينات ، اذ يطلب اليهم الحضور الى قسم اللغة العربية للاشتراك مع طلبة من هذا القسم في دراسة الادب الجاهلي ، وفي هذا من التعسف مافيه ، ذلك لان الاتجاه التربوي السليم يتطلب فرزالدارسين بحسب مستوياتهم وتقديم المادة اللغوية المناسبة لكل مستوى في ضوء قدراتهم ومتطلباتهم .

اما ان يفاجأ المتعلم بصعوبة المادة التي يدرسها فان ذلك ينفره منها ، ويبعده عنها ، واذا اردت ان تطاع فسل ما يستطاع ، وفي الحديث النبوي الشريف « امرت ان اخاطب الناس على قدر عقولهم » .

ومن هنا كان لابد ان نخاطب هؤلاء الدارسين على قدر استعداداتهم وان ننطلق من خبراتهم ، وهذا هو الطريق السليم للاخذ بأيديهم ،والعمل على اكسابهم المهارات اللغوية في ضوء الاتجاهات التربوية الفعالة.

وتجدر الاشارةالى ان الاتجاه الوظيفي النفعي الاجتماعيفي تدريس اللغة كان قد عرف سابقا في تراثنا ، فالجميل هو النافع عند الجاحظ كما انه دعا الى النحو الوظيفي في احدى رسائله، وتبلورتهذه الدعوة عمليا في « مقدمة في النحو » لخلف بن حيان البصري » (٤٨)،وفيالتفاحة في النحو » لابي جعفر النحاس النحوي (٤٩) .

ب ـ تحديث المناهج :

١ ـ الانفتاح على ميادين المعرفة ذات الصلة باللغة والادب:

اما فيما يتعلق بتحديث المناهج اللغوية فلا بد ان ننطلق من انهاللغة مركز الدراسات الانسانية ، وانها تحظى بالعناية والاهتمام من علماء متعددي الاختصاصات من بينهم عالم وظائفالاعضاء ، وعالمالصوتيات، وعالم الطبيعة ، والمهندس الكهربائي المختص بوسائل الاتصال والمعني

بتحويل الامواج الصوتية الى أمواج كهرطيسية ، وعالم النفس، والطبيب المختص بالجهاز العصبي ، وعالم الرياضيات ، وعالم الاجتماع ، والمربي.

ومن هنا كان على واضعي المناهج ان ينفتحوا على هذه الميادين وان يستفيدوا من معطياتها في تحليل الظاهرة اللغوية والادبية وفي اكتساب اللغة وتعلمها .

ومن الملاحظ ان النظرة القديمة الى الادب على سبيل المثال ماتزال سائدة في مناهجنا من حيث ان الادب يشتمل على دواوين الشعر وكتب النثر الفني ، على حين ان الاتجاهات الحديثة ترى ان الادب ليس وقفا على دواوين الشعر وكتب النثر الفني ولكنه في كتب التاريخ والجغرافية والتربية والطب والفلسفة ، انه في تراثنا في كتب «ابن سينا» و«الفارابي» و«ابن الاثير و «ابن جرير» و «ابن خلدون» و « المسعودي» و «ابن بطوطة » ، انه في ميادين الفكر في الدراسات الانسانية والعلمية كلها.

ولما كانت العلوم الانسانية في تفاعل مستمر فيما بينها ، اذ يتناول كل منها التأثير كان من البدهي ان تدرس أنماط المظاهر الانسانية كلها في ميدان الادب ، والا نحصر انفسنا وناشئتنا بعدد محدود من القصائد الشعرية وبعض النثر من خطب ومقالات ، بل ان تقدم لهم في دروس الادب الوان الفكر الانساني انطلاقا من النظرة الواسعة الى الادب .

ولفهم هذا النتاج الفكري لابد من الاستعانة بمناهج البحث العلمي ونظريات علم الاجتماع ، والتحليل النفسي ، « فالطالب في بريطانيا قبل ان يسمح له بالتخصص فيما اختاره من فروع الدراسة يطلب اليه ان يؤدي امتحانا عسيرا في المواد العلمية ، حتى ان كان سينقطع الى الدراسات الادبية او الفنية الصرف ، ليتحقق اولو الامر انه قد تقن قدرا صالحا من الطبيعية والكيمياء ، وقوانين الكون والرياضة التطبيقية، والرياضة البحت والقوانين الهندسية والالية ، وعلم النبات ، وعلم الحيوان، والدراسات العلمية الانسانية من اجتماعية ونفسية وجنسية وعقيدية ، الى آخر تلك الدراسات التي تبحث في الكون ونواميسه، والمادة وصفاتها،

والحياة وميزاتها ، واجناسها المتعددة ، والانسان ومذاهبهالخاصة،اذ ذاك لاقبله يسمح له بأن يتخصص ان شاء في الشعر او الدراسة او النحت، أو الرسم او الموسيقى ، أو في اللغة الشرقية (٥٠) .

ودارس التربية في امريكا يدرس مقررات في فروع التربية المختلفة بالاضافة الى مقررات من العلوم الاجتماعية كالاقتصاد والسياسة والتاريخ والاجتماع والفلسفة ،وكل هذا يساعد الطالب على فهم اسس التربية المختلفة ، ويمكنه في المستقبل من تحليل الظواهر التربوية وتفسيرها، وايجاد الحلول للمشكلات في منهج متكامل مبني على كلية المعرفة وتكامل فروعها(٥١) .

ولقد كانت هذه النظرة الواسعة الشمولية متوافرة عند مفكرينا الاوائل من امثال الجاحظ ، وابي حيان ، وابن سينا ، وغيرهم .لان العرب الاقدمين كانوا ينطلقون من أن الادب هو الاخذ من كل علم بطرف.

اما ما نلاحظه في مناهجنا الادبية حاليا فانه لا ينسجم والمفهوم الواسع للادب ، اذ ان مدرس اللغة العربية المظلوم تعلم الادب العربي بطريقة خاصة في الازهر او في مدرسة المعلمين او في دار العلوم ، تعلمه على انه موضوع للرواية والاخبار واللغة والغريب والنحووالصرفوالبيانوالمعانيوالبديع والعروض والقافية ، يدرسه فيلم بهذه المعارف ، ويكسب ذلاقة اللسان، وقوة المحاجة ، لم يدر في خلده يوما انه قطع من الحياة ، او فلذة من اكباد منشئيه ، أو متنفس لعاطفة انسانية ، وتصوير لاحلام البشرية وامانيها »(٥٢) .

واثر الوضع القائم في مرحلة الاجازة في الدراسات العليا ، فغلبت على رسائل الماجستير والدكتوراه نمطية الدراسة اللغويةالاولى، فباتت تدور في فلك ما تلقاه الطالب في مرحلة الاجازة ، وهذا مالاحظه الدكتور واذا لم تتغير النظرة الى التكوين الاساسي ، ولم يتجدد الاطار استحال دار العلوم ، اذ رأى « ان قصور مواد التدريس مرتبط بالاطار المشرف

عليه في مختلف مراحله وتصوره حسب تكوينه لمسارب الدراسة اللغوية ؛ واذا لم تتغير النظرة الى التكوين الاساسي ، ولـم يتجدد الاطار استحال البحث في هذا المستوى ان يكون غير ما اريده له »(٥٣) .

٢ ـ العزوف عن طرائق التدريس المتبعة ، والعمل على اكساب مهارات التعلم الذاتي :

ويدخل في اطار تحديث المناهج ايضا العزوف عـن الطرائق التلقينية الالقائية المتبعة في التدريس في اغلب جامعتنا العربية ، والعمل على جعل المتعلم ايجابيا فعالا لا سلبيا منفعلا ، وتبني الطريقة التنقيبية في التدريس بعد اغناء المكتبات بالمراجع الاساسية القديمة والحديثة ، ودفع المتعلم الى البحث والتنقيب والتخليص والالقاء والحكم والنقد والتفاعل تحت اشراف المدرس وتوجيهه ، وبهذا الطريق يكتسب المعلومات والميول والاتجاهات والقيم والمهارات اللغوية ، وبه يتعدل اسلوب تفكيره ، وتوضع اساسيات بناء شخصيته .

والمدرس بسبب كونه عضوا في عملية الاتصال الاجتماعي يؤثـر في طلابه ويتأثر بهم معا ، ولا يمكن ان يكون التأثير والتأثر تربويا ومربيا الا اذا كان اساسه الاحترام المتبادل وغير المشروط . ومن هنا يؤكد التربويون الجوانب الانسانية في التدريس وتصبح « طريقة التدريس في درجة اهمية « مادة التدريس » نفسها ، ان لم تكن اكثر اهمية(٥٤) .

وقد نظم المجلس البريطاني في صيف ١٩٧٥ « British Council » حلقة متخصصة عن طرائق التدريس بالجامعات ، واجمع المشتركون من اكثر من ٤٥ دولة على ضرورة تطوير طرائق التدريس بالجامعات وتحديثها، وعلى ضرورة تنظيم دورات لتدريب مدرسي الجامعات قبل الخدمة وفي اثنائهـا(٥٥) .

فاذا كان هذا يتم في جامعات متقدمة سبقتنا اشواطا بعيدة في هذه المجالات ، فما بالنا نالف النمطية والركود في طرائق تدريسنا ؟ اننا في امس الحاجة الى تغيير هذا الواقع .

ومن الاتجاهات التربوية المعاصرة ان التعلم الجيد يعتمد على مدى ارتباط مايتعلمه الفرد بحاجاته ومطالب نموه ودوافعه، كما يعتمد على ايجابية الفرد ونجاحه ومراعاة فرديته وصولا به الى اقصى ماتؤهله له مواهبه واستعداداته ، على ان يقتصر عمل المدرس على تهيئة البيئة والظروف المناسبة امام الدارس لكي يقوم بالدور الاساسي في تعليم ذاته ذلك لان عصر التفجر المعرفي والانتشار الثقافي الخاطف يفرض تبني مبدأ التعلم الذاتي ومبدأ التعلم المستمر مواكبة لروح العصر وانسجاما مع متطلباته .

٣ ـ استخدام وسائل التعليم في عمليتي التعليم والتعليم :

ويتطلب تحديث المناهج الاستعانة بوسائل التعليم ، اذ ان التقدم الهائل في ميدان الوسائل التعلمية كان لابد له ان يشق طريقة الى ميدان تدريس اللغة لما للتلفزة والاذاعة واجهزة العرض الحديثة والصور والنماذج وآلات التعليم من دور كبير في العمل على تهيئة المواقف امام الدارسين لاكتساب الخبرة المناسبة ، والتغلب على المشكلات المتعلقة بالزمان والمكان والوفرة والحجم وغير ذلك من الامور التي كانت تعد فيما سبق معوقات في طريق اكتساب الخبرة المناسبة .

الا انه لابد لنا ان نميز في مصطلح الوسائل التعليمية بين المواد التعليمية والاجهزة التعليمية اذ ليست العبرة في توافر الجهاز ، وانما في توافر المادة اولا ، بحيث تؤدي هذه المادة الى اكتساب المتعلم الخبرة المطلوبة اذا ما كانت تتوافر فيها الشروط التربوية .

ومدرسو اللغة يحتاجون الى المواد التعليمية في اثناء تدريسهم متمثلة في الكتب والمصادر والمراجع والصحف والوثائق والسجلات

والصور المتحركة والتسجيلات الصوتية واللوحات المصورة والرسوم والاشكال والشرائح والشفافيات واللوحات والخطوط البيانيةوالنماذج والمجسمات ... الخ .

وقد يحتاج مدرس اللغة الى عدة مواد في الموقف التعليمي الواحد ، ذلك لان اللغة ما هي الا صورة رمزية للواقع ، والمدرس لا يستطيع أن يقرب ما بين الرمز والواقع الا اذا ربط بينهما ربطا محكما ، فاما ان يقود طلابه الى خبرة مباشرة عن طريق مشاهدة الواقع في المواقف الحيوية المختلفة ، واما ان ينقل اليهم الواقع مصورا او مسموعا او ملموسا بطريقة الحواس .

وللغة ايضا جانب انفعالي فهي وسيلة نقل المشاعر والاحاسيس والتعبير عن العواطف ، فاذا ربط المدرس بين اللغة والواقع فيالتعليم كان اقدر على تربية مشاعر طلابه وصقلها في جو من الصدق والامانة .

واذا استطاع الطالب ان يؤمن المواد المتصلة بالمواقف وان يستخدم الاجهزة بدأ يفهم ويتمثل وقديما جاء في المثل الصيني « اسمع فانس ، اقرا فاتذكر ، اعمل فافهم ، وجاء في القرآن الكريم : « ولا تقف ماليس لك به علم ، ان السمع والبصر والفؤاد كل اولئك كان عنه مسؤولا »(٥٦) .

٤ ــ تطوير أساليب التقويم :

ويتطلب تحديث المناهج ايضا تطوير اساليب التقويم ، ذلك لان التقويم في الاتجاهات التربوية المعاصرة لم يعد مرادفا للامتحانات كما كانت عليه الحال في التربية التقليدية ، ولم يعد مرادفا للقياس الذي ظهر في الحركة العلمية ، وتناول الجزئيات المادية اكثر مما تناول المعنويات والكليات ، وانما أصبح التقويم يتناول الكليات ، ويهدف الى تحديد ما بلغناه في نجاح الاهداف التي نسعى الى تحقيقها ، بحيث يكون عونا لنا على تحديد المشكلات ، وتشخيص الاوضاع ، ومعرفة العقبات

والمعوقات ، بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها ، ومساعدتها على تحقيق أهدافها .

ومن هنا كان الاقتصار على الامتحانات الكتابية وحدها في الحكم على الطالب يعد امرا قاصرا بعد أن لاحظنا محدودية الاسئلة التي تضمها هذه الامتحانات واعتمادها اسئلة المقال التي تعد غير شاملة وغير ديموقراطية، ولا تقوم على أساس علمي ، ولا تتوافر فيها الموضوعية والصدق والثبات وهي غير اقتصادية ، ولا تقيس الا مستوى الحفظ في الاعم الاغلب .

وقد كشفت الدراسات التربوية الحديثة عن ان مستويات المعرفة لا تقتصر على مستوى الحفظ والتذكر والاسترجاع ، اذ ان هذا لا يشكل الا المستوى الاول منها ، على حين أن المستويات الارقى تتجلى في الفهم ثم التطبيق فالتحليل والتركيب، واخيرا الحكم الذي يعد ارفع المستويات.

لذا كان لا بد ان تتناول اساليب التقويم هذه المستويات كلها ، والا تقف عند المستوى الاول منها فقط ، ولعل في تطبيق الاختبارات الشفهية اضافة الى الكتابية الموضوعية ما يحفز الدارسين على تهيئة انفسهم لمواجهة تلك المواقف ، وهذا ما يساعد على النهوض باللغة والارتقاء بها .

وتجدر الاشارة الى ان التقويم يعد من الحوافز الاساسية في المجال التعليمي، كما انه وسيلة للتشخيص والعلاج والوقاية ان في عمل الدارسين وان في المنهج مادة وكتابا وطريقة ووسيلة ونشاطا وخطة .

وقد اغفلت جامعاتنا العربية تقويم المناهج المطبقة ، ولم تتبع التقويم التربوي الجيد المتسم بالشمولية والاستمرارية والعلمية والتمييز والاقتصاد والاعتماد على أساليب متعددة .

ومن هنا كان لا بد من القيام بابحاث علمية لتعرف الفعالية النسبية لكل من اركان المنهج ، والاخذ بالنظرة الشمولية المتكاملة في عملية

التقويم ، ذلك لان المكونات متداخلة كما سبقت الاشارة من قبل ،ويتبادل كل منها التأثير والتأثر في الوقت نفسه .

٥ ـ اجراء تدريبات علاجية :

لما كان التقويم وسيلة للتشخيص والعلاج والوقايةكانلابدمنبرمجة تدريبات لغوية متعددة في ضوء ما تكشف عنه أساليب التقويم من صعوبات وعقبات واخطاء ، حتى يتمكن الدارسون من تعرف اخطائهم ، والعمل على تذليل الصعوبات التي تواجههم .

ويلعب المختبر اللغوي في هذا المجال دورا كبيرا في مساعدة الدارسين على حسن الاداء ونمو التعلم واكساب المتعلم مهارات التعلم الذاتي ، ذلك لانه يتيح للمدرس فرصة تقويم الاداء الشفهي لكل متعلم حين يستمع اليه ، ويتيح للدارس اصلاح اخطائه وتقويم ادائه بمقارنة اجاباته بالاجابات الصحيحة المسجلة ، ولا يستمع في أثناء درس المختبر الا للانماط اللغوية الصحيحة ، والاخطاء الوحيدة التي يستمع اليها هي اخطاء غيره من الدارسين ، فينطلق في المران على اللغة من غير حرج او خوف من سخرية زملائه من اخطائه . ومن مزايا المختبر اللغوي ايضا في هذا المجال انه يساعد على بث برامج متنوعة في وقت واحد تلائم مستويات الدارسين .

ومن الملاحظ ان المخابر اللغوية في اغلب الجامعات العربية تستخدم لتدريس اللغات الاجنبية وحظ العربية فيها نادر ان لم يكن معدوما ، مع أن هذه المخابر يمكن ان تستغل الى ابعد حدود الاستغلال في تدريس اللغة العربية ان في مجال الصوتيات وان في مجال تذليل الصعوبات اللغوية والاخطاء الشائعة التي يقع فيها الدارسون في كليات الآداب ممن يتخصصون باللغة العربية او في غيرها من الاقسام والكليات ممن سيقوم طلبتها بالتدريس باللغة العربية بعد تخرجهم .

واذا كانت بعض الجامعات العربية تشكو عدم توافر المختبرات اللغوية فيها فان المسجلة يمكن أن تلعب دورا في هذا المجال ، وتتأتى اهمية المسجلة من شيوعها لدى الدارسين والمدرسين على السواء ، ومن سهولة استخدامها ومناسبتها لتعليم اللغة وتعلمها ، اذ انها تستخدم لحفظ النصوص الشعرية والنثرية ونقل الحقائق والخطب والحوار والتمثيليات والاحاديث القصيرة والدروس المذاعة بالمذياع او التلفزة ، كما تستخدم لتسجيل المحاضرات التي يعطيها المدرسون والمناقشات التي تتم في خلالها، فيرجع اليها الدارسون الحاضرون والغائبون معا .

ولترشيد استخدام المسجلة في تعليم اللغة وتعلمها يقترح الدكتور فخر الدين القلا :

١ــ تنويع المثيرات الصوتية التي تسجل بالشريط المسجل كان تضاف المؤثرات الصوتية الى الكلمات المنطوقة ، وتستخدم الموسيقى مع الشعر وعند الفواصل ، وتستخدم الاصوات من الطبيعة لنقل الجو الحي واغناء الحوار .

٢ ــ السماح للدارس بتسجيل استجابته كلما كان ذلك ممكنا ، لان تسجيل استجابته يزيد من الحفز للتعلم ويمكن من التعلم بالعمل ، وقد تكون استجابة المتعلم على شكل استجابة للنص او اجابة عن الاسئلة المطروحة التي يوجهها المدرس .

٣ ــ ضبط الاجابة الصحيحة ، ويتم هذا في بعض البرامج التدريسية التي تعتمد اسلوب التعلم الفردي الذي يقوم بعرض المعلومات اولا ، ثم يتيح للمتعلم الاجابة ، وعلى قنال خاص بالشريط يعطى الاجابة الصحيحة بعد ان يستجيب ، فيقوى تعلمه ويترسخ .

٤ ــ تكامل المسجلة مع وسائل اخرى كأن ترافق بالنص المكتوب او الشرح(٥٧) .

ومن الواضح أن العبرة ليست في توافر الاجهزة ، وانما هي في ايمان المدرس بالوسائل التعليمية ، وحماسته لها ، لان الشخصية الانسانية هي القادرة على الخلق والابداع وتسخير الوسائل والتحكم بها في نهاية الامر لتحقيق الاهداف ، والعلاقة بين المدرس والمتعلم تظل علاقة انسانية ، ولا يمكن للادوات المادية ان تلغي دور المدرس في العملية التربوية مع تطور تقنيات التربية .

٦ ـ صوغ الاهداف صوغا سلوكيا :

ويدخل في اطار تحديث المناهج ايضا ان تكون الاهداف التي ننشد تحقيقها مصوغة صوغا سلوكيا ، اذ من الواضح ان التقويم لا يمكن أن يتحقق الا اذا كانت الاهداف التي نريد تحقيقها مصوغة صوغا سلوكيا ، ذلك لان المدرس في العملية التعليمية التعلمية ينطلق من أسئلة اربعة :

١ ـ ماذا ادرّس ؟

٢ ـ لمن ادرّس ؟

٣ ـ كيف ادرّس ؟

٤ ـ ما اثر ما درّست ؟

ولكي يتمكن من الاجابة عن السؤال الاخير المتعلق بالتقويم للوقوف على مدى تحقيق الاهداف كان عليه أن يعرف ماذا يريد من البداية ، لان الاهداف الواضحة تساعد على وضوح الغاية وتوجيه الجهود وتنسيقها، كما تساعد على اختيار المحتوى والطريقة والوسيلة وعلى تقويم العملية التربوية كلها ، وتمد المدرسين والمتعلمين واولي الامر بحوافز على البذل والعطـاء .

ومما يعين على توافر التعلم الجيد « أن تكون الاهداف غير متناقضة فيما بينها ، وأن تكون شاملة جوانب الخبرة المعرفية والوجدانية والادائية

وأن تكون مصوغة صوغا سلوكيا »(٥٨) اذ من غير الصوغ السلوكي تبقى الاهداف غامضة لا يعرف ما الذي تحقق منها وما الذي لم يتحقق ، أما الصوغ السلوكي فانه يدفع المدرس الى قياس اثر تعليمه في اداء المتعلمين، وتعرف الارضية التي وصل اليها هؤلاء الدارسون والمستوى الذي بلغوه.

٣ ـ اعداد المدرسين جميعا لتعليم اللغة العربية :

يعد تعليم اللغة مسؤولية جماعية ، انها مسؤولية المدرسين كلهم لا مسؤولية مدرسي العربية وحدهم ، فهم مسؤولون عن تصحيح اعوجاج الالسنة وزلل الاقلام ، وتعويد المتعلمين الوضوح والدقة في التعبير وحسن تخير الكلمات الدالة والمعبرة عن الفكرة المراد توضيحها .

وليست مسؤوليتهم من أجل الفصاحة والبلاغة ، بل من اجل ان يتعرف المتعلمون ببساطة قيمة الكلمات والتعبيرات التي يستعملونها ليعبروا عن فكرهم شفويا وكتابيا بكل دقة ونظام ووضوح .

ان الفيزيائي والكيميائي والرياضي والفيلسوف والمؤرخ ... الخ ، ان هؤلاء جميعا في حاجة الى ان يتعرفوا العلاقات بين الظواهر ويوازنوا ويقارنوا ويحللوا ويستنتجوا ، ويعملوا على افهام الآخرين ما توصلوا اليه من نتائج وما اكتشفوه من حقائق ، فاذا لم تكن تعبيراتهم منطقية ، بحيث أن كل ما يقولونه بعيد عن اللبس والغموض لما تحققت الفائدة ، ذلك لان من لا يحسن التعبير لا يتمكن من افهام الآخرين . وثمة قاعدة اساسية كان قد اشار اليها المفكر الفرنسي « بوالو » وهي « انه لكي تفهم جيدا يجب ان تعبر بوضوح » . ومن الواضح ان المرء ليعبر بوضوح لا بد أن تكون الفكرة واضحة في ذهنه ، ذلك لان وضوح الفكرة يؤدي الى وضوح التعبير عنها وفهم الآخرين لها(٥٩) .

واذا كانت المهمة الاساسية لمدرسي العلوم تعليم الطالب الدقة والوضوح ، كان عليهم ان يكونوا متشددين في تتبع الغموض والخطأ في لغة

الدارس ، اذ من المعروف ان الاخطاء التي يرتكبها الطالب في الاملاء او القواعد او في غموض الفكر وتشويشها هي الاخطاء نفسها التي تتكرر على لسانه وقلمه في التاريخ والتربية والكيمياء والفيزياء ... الخ .

فاذا كان ثمة تضافر بين جهود المدرسين جميعا في تتبع هذه الاخطاء وملاحظتها وتصويبها ادت هذه المراقبة المستمرة الى النهوض باللغة والارتقاء بها .

ولكي يقوم مدرسو المواد بهذه المهمة على اكمل وجه كان لا بد من ان يتقنوا اساسيات لغتهم . ومن هنا كانت الحاجة ماسة الى اجراءدورات لمدرسي مختلف المواد لتبصيرهم بالصعوبات اللغوية التي يقع فيها الدارسون وكيفية تذليل تلك الصعوبات .

واذا كنا نعمد الى اجراء دورات في مجالات التخصص للوقوف على آخر الحقائق التي تم التوصل اليها في هذا المجال ، فان العمل على اجراء دورات في طرائق التدريس والوسائل التعليمية المتعلقةبهالايقلأهمية عن اجراء دورات لتعريف المدرسين بأساسيات اللغة التي يحتاجونااليها في عملية المراقبة المستمرة لفكر طلابهم ، حتى يؤول تعبيرهم عن حقائق موادهم الى وضوح ودقة ونظام ومنهجية .

وتجدر الاشارة الى ان المجلس القومي لمدرسي اللغة الانجليزية في بريطانيا اوصى انه يجب على كل مدرس ان يعد نفسه لتدريساللغة الام حتى ولو كان مدرسا للتاريخ او الكيمياء او الاجتماع او غير ذلك من فروع المعرفة(٦٠) .

ويذكر « Pierre Clarac » في كتابه عن تعليم الفرنسية(٦١) ان مدرس الرياضيات في فرنسا تحمر وجنتاه ويتطاير الشرر من عينيهعندما يخطيء الطالب لغويا في اثناء حل مسالة رياضية ، ويقول له « ان خطاك في لغتك ادهى من خطئك في حل المسألة » .

ومن هنا كان تقرير تدريس اللغة العربية في الكليات الجامعية المختلفة وفي مختلف الاختصاصات في جامعات الجمهورية العربية السورية امرا على درجة كبيرة من الاهمية والاحساس بالمسؤولية القومية ، وان كان هذا يعد خطوة ايجابية في هذا المضمار ، الا ان لهذه الخطوة متطلباتها ، ويأتي في مقدمة هذه المتطلبات اعداد المدرسين الاكفياء القادرين على تنفيذ هذه المهمة القومية .

الخلاصـــة

وخلاصة القول ان ثمة ضعفا في المستوى اللغوي لخريجي الجامعات في وطننا العربي ، وقد شكا الباحثون هذا الضعف على مدى نصف قرن ، وبحثوا عن عوامله واسبابه ، فخالها بعضهم متمثلة في اضطراب المادة اللغوية وبعدها عن استعمالات الحياة ، وخالها بعضهم الآخر في طرائق تدريس اللغة وتخلفها عن روح العصر .

وقد كشـــف هذا البحث عن واقع تـــدريس لغتنا العربية في بعض الجامعات العربية في اقسام اللغة العربية وفي غيرها من الاقسام من خلال ملاحظات اعضاء الهيئة التدريسية في بعض الجامعات العربية ، كما عرض لواقع المقررات التي تدرس وللطرائق المستخدمة في التدريس ولاساليب التقويم ولنوعية اللغة التي يستخدمها المدرسون في اثناء القائهم محاضراتهم ثم للاضطراب في المصطلحات التي تستخدم في الميادين العامية .

وانتهى البحث الى مجموعة من التوصيات والمقترحات التي يراها عاملة على النهوض باللغة والارتقاء بها ، وتتمثل هذه التوصيات في وجوب ممارسة اللغة ، والعمل على توفير الحمام اللغوي في أجواء الجامعات ، وفي مناشـــط الطلبة ، ووجـــوب العمل على وظيفيـــة المناهج ونفعيتها الاجتماعية حتى يحس الدارسون بأهمية ما يدرسون ، وحتى يتم الربط بين الجامعة والحياة .

ومن التوصيات ايضا العمل على تحديث المناهج من حيث الافادة من معطيات المعرفة ذات الصلة باللغة والادب من مثل علم النفس وعلم الاجتماع واللسانيات بفروعها المختلفة ومناهج البحث العلمي وغير ذلك من الميادين ثم من حيث العزوف عن الطرائق الالقائية التلقينية المتبعة في التدريس ، والعمل على اكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي ، ومن حيث استخدام الوسائل التعليمية اجهزة ومواد في عمليتي التعليم والتعلم ، ومن حيث تطوير أساليب التقويم والعمل على تعدادها وموضوعيتها واجراء تدريبات علاجية في ضوء التقويم ، واخيرا من حيث صوغ الاهداف صوغا سلوكيا اجرائيا بغية الوقوف على تدريبات علاجية في ضوء التقويم ، واخيرا من حيث صوغ الاهداف صوغا سلوكيا اجرائيا بغية الوقوف على مدى ما تحقق منها في اداء المتعلمين .

وخلص البحث اخيرا الى ان تعليم اللغة مسؤولية جماعية ، وان النهوض باللغة يتطلب اعداد المدرسين جميعا في مختلف اختصاصاتهم لتعليم اللغة الام مؤازرة لمدرسي اللغة في مهامهم ، اضافة الى الاعتزاز القومي في استخدام اللغة اسوة بالدول المتقدمة والامم الحية الحريصة على لغاتها القومية رمز كيانها وعنوان شخصيتها .

تلك هي سوى على طريق النهوض بلغتنا ، وكلي امل في ان يسفر لقاؤنا هذا عن خطوات عملية ونتائج ايجابية تشق طريقها الى التنفيذ الجاد، والا تكون ندوتنا هذه على غرار اخوات لها سبقت على النحو الذي اشار اليه الدكتور « طه حسين » عندما قال : « ما اكثر ما نتحدث عن هذه اللغة العربية الفصحى ، وما اكثر ما نعلن عن اعتزازنا بها ، واعتدادنا بتراثها ، وحرصنا عليها وعلى تراثها العظيم ويقيننا انها هي اساس وحدتنا ، وهي العروة التي تجمع بين العرب على اختلاف اوطانهم وتباعدها ، والعروة التي لا انفصام لها ، نتحدث عن هذا فنكثر الحديث، ونقول في هذا فنطيل القول ، ونملأ به افواهنا ، وتطمئن اليه قلوبنا ،

وتثور له نفوسنا ، واذا نحن نفيض له املا وايمانا وثقة ويقينا ، فاذا فرغنا من هذا كله ، وثبنا الى نفوسنا ، او ثابت الينا نفوسنا ، وهدأت عنا الحماسة ، اكتفينا بما قلنا وبما سمعنا وبما صفقنا ، وبما صحنا ، ثم لم نكد نصنع شيئا »(٦٣) .

آمل ان نصنع شيئا ، وان يكون لقاؤنا مثمرا .

حواشي البحث

(١) الدكتور طه حسين : فيالادب الجاهلي ـ دار المعارف بمصر ، القاهرة ١٩٣٧ ص٢٣ .

(٢) الجنيدي خليفة : نحو عربية افضل ـ دار مكتبة الحياة ، بيروت ، ص ٦٦ .

(٣) امين الخولي : محاضرات عن مشكلات حياتنا اللغوية ـ معهد الدراسات العربية ، القاهرة سنة ١٩٥٨ ص ٦ .

(٤) المرجع السابق : ص ٥ .

(٥) الدكتورة عائشة عبد الرحمن « بنت الشاطيء » : لغتنا والحياة ـ دار المعارف بمصر ، القاهرة ١٩٧١ ص ١٩١ .

(٦) الدكتور هادي نهر : أشغال ندوة اللسانيات واللغة العربية ، الجامعة التونسية ، سلسلة اللسانيات ٤ ـ تونس ـ ١٣ ـ ١٩ ديسمبر ١٩٧٨ ص ١٢٢ .

(٧) الدكتور مهدي مخزومي : نحو لغة عربية سليمة ـ وزارة الثقافة بالعراق ـ بغداد ١٩٧٨ ص ٨٢ .

(٨) الدكتور حسام الخطيب : اتحاد المعلمين العرب ـ المؤتمر التاسع ـ الخرطوم سنة ١٩٧٦ ص ٥٥٨ .

(٩) الدكتور عبد الجليل الزوبعي والدكتور محمد أحمد الغنام : التعليم العالي في العراق « اتجاهات نموه ومشكلاته » ـ جامعة بغداد ١٩٦٨ ص ٤٥ .

(١٠) الدكتور هادي نهر : أشغال ندوة اللسانيات واللغة العربية ـ مرجع سابق ص١٣٩ .

(١١) الدكتور طه حسين : في الادب الجاهلي ـ مرجع سابق ص ٧ .

(١٢) الدكتورة نعيمة عيد : حلقة تعليم اللغات الاجنبية في التعليم العام والفني في البلاد العربية ، دمشق ١٩٧٤ ص ٥٤ .

(١٣) الدكتور بنت الشاطيء : لغتنا والحياة ـ مرجع سابق ص ١٩٧ .

(١٤) الدكتور محمد الهادي الطرابلسي : حظ المشرق العربي من البحث الالسني ـ اللسانيات واللغة العربية ـ مرجع سابق ، ص ٣١٣ .

(١٥) عبد العليم ابراهيم : النحو الوظيفي ـ دار المعارف القاهرة،سنة١٩٦٩ص(هـ)

(١٦) الدكتور مهدي المخزومي : نحو لغة عربية سليمة ـ مرجع سابق ، ص ٨٨ ـ ٨٩ .

(١٧) عباس حسن : اللغة والنحو بين القديم والحديث ـ دار المعارف ، القاهرة ١٩٦٦ ص ٨١ .

(١٨) الدكتور حسام الخطيب : اتحاد المعلمين العرب ـ المؤتمر التاسع ، مرجع سابق ص ٥٩ .

(١٩) الدكتورة بنت الشاطيء : لغتنا والحياة ـ مرجع سابق ص ١٩٦ .

(٢٠) الدكتور محمود أحمد السيد : الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها ـ دار العودة ، بيروت ، ١٩٨٠ ص ٢٢٦ .

(٢١) الدكتور محمود احمد السيد : التسيب القومي اللغوي ـ مجلةصوت المعلمين بدمشق ـ العدد ٤٥ سنة ١٩٧٩ ص ٩ .

(٢٢) الدكتور عبد الصبور شاهين : دبوجين مصباح الفكر ـ العدد الرابع والثلاثون ، السنة العاشرة ١٩٧٦ ، « تعليق على مقال الاستاذ انطوان مطر » عن « اللغة العربية والظروف الحاضرة وما ينتظر تحقيقه من آمال في مستقبل عالم المتكلمينبها » ص.١ .

(٢٣) الدكتور كمال يوسف الحاج : في فلسفة اللغة ـ دار النهار ، بيروت سنة ١٩٦٧ ص ٣١١ .

(٢٤) الدكتور محي الدين صابر : دور التعليم العالي في تنمية الذاتية الثقافية ـ المجلة العربية للتربية ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ـ المجلد الثاني ، العدد الثاني سبتمبر ١٩٨٢ ص ٥٢ .

(٢٥) المرجع السابق ، ص ٥١ .

(٢٦) الدكتور حسني سبح : نظرة في معجم المصطلحات الطبية الكثير اللغات ـ مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق ١٤٠٤ هـ ١٩٨٢ م ص ٢٦٥ .

(٢٧) المرجع السابق ص ٤٦٠ و ٨٣٦ .

(٢٨) Skiner B . F . Verbal Behavior (N Y) Appletons Century Crofts 1957

(٢٩) الدكتور محمود احمد السيد : في طرائق تدريس اللغة العربية ـ جامعة دمشق مديرية الكتب الجامعية ـ دمشق ١٩٨٢ ص ٢٤٨ .

(٣٠) Pierre Clarac - L' enseignement du françois - Presse Universitaires de France - Paris 1969

(٣١) الدكتور محمود احمد السيد : في طرائق تدريس اللغة العربية ـ مرجع سابق ص ٢٥٠ .

(٣٢) ابن سلام الجمحي : طبقات فحول الشعراء ـ شرح محمود محمد شاكر ، دار المعارف بمصر ، القاهرة ١٩٥٢ ص ٦ .

(٣٣) ابن قتيبة الدينوري : الشعر والشعراء ـ تحقيق احمد محمد شاكر ، دار المعارف بمصر ، القاهرة ١٩٦٩ ص ٩٠ .

(٣٤) احمد بن محمد بن الحسن المرزوقي : شرح ديوان الحماسة ـ نشر عبد السلام هارون واحمد امين ، الطبعة الاولى ، الجزء الاول سنة ١٩٥٤ ص ١٥ .

(٣٥) عبد القاهر الجرجاني : دلائل الاعجاز ـ تحقيق محمد عبد المنعم خفاجي ، الطبعة الاولى ، القاهرة ١٩٦٩ .

(٣٦) ابو القاسم الحسن بن بشر الامدي : الموازنة بين شعر ابي تمام والبحتري ـ تحقيق احمد صقر ، دار المعارف ١٩٦١ .

(٣٧) على بن عبد العزيز الجرجاني : الوساطة بين المتنبي وخصومه ـ تحقيق وشرح محمد ابو الفضل ابراهيم وعلي محمد البجاوي ، الطبعة الرابعة سنة ١٩٦٦ ص ٤١٣ .

(٣٨) عبد الرحمن بن خلدون : مقدمة كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر ـ بيروت ، المطبعة الادبية ١٩٠٠ .

(٣٩) ابن رشق القيرواني : العمدة في محاسن الشعر وادابه ونقده ـ تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد ـ بيروت ، الطبعة الرابعة ، الجزء الاول ، ١٩٧٢ .

(٤٠) ابن الاثير : المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر ـ الجزء الاول ص ٣٨ .

(٤١) الشيخ حسين المرصفي : الوسيلة الادبية الى العلوم ـ مطبعة المدارس الملكية ، القاهرة ، ١٢٩٢ هـ ، الجزء الثاني .

(٤٢) الدكتور محمود احمد السيد : في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها ، مرجع سابق ص ١٦٢ .

(٤٣) R.L . Lyman . Summary of investigations relations to grammar , language and composition . Supplementary educational monograph , Chicago - Illinois .

(٤٤) الدكتور نوري حمودي القيسي : نحو لغة عربية سليمة ، مرجع سابق ص ١٠٠ .

(٤٥) الدكتور مهدي المخزومي : مرجع سابق ص ٩٢ .

(٤٦) الدكتور علي جواد الطاهر : مرجع سابق ص ٥٠ .

(٤٧) الدكتور محمود احمد السيد : أسس اختيار موضوعات القواعد النحوية في منهج تعليم اللغة العربية ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، سنة ١٩٧٢ .

(٤٨) خلف بن حيان الاحمر البصري : مقدمة في النحو ، مديرية احياء التراث القديم بوزارة الثقافة السورية ، دمشق ١٩٦١ .

(٤٩) ابو جعفر النحاس النحوي : التفاحة في النحو ، تحقيق كوركيس عواد ، مطبعة المجمع العلمي العراقي ، بغداد ١٩٦٦ .

(٥٠) الدكتور محمد النويهي : ثقافة الناقد الادبي ، مكتبة الخانجي ، بيروت ١٩٦٩ ص ٦٧ .

(٥١) الدكتور عزت عبد الموجود : التعليم العالي واعداد هيئة التدريس ، المجلة العربية للتربية ، مرجع سابق ص ٦٥ .

(٥٢) الدكتور محمد النويهي : ثقافة الناقد الادبي ، مرجع سابق ، ص ٧ .

(٥٣) الدكتور حمادي حمود : ملاحظات حول البحث اللغوي ، اللسانيات واللغة العربية ، مرجع سابق ص ٣٢٣ .

(٥٤) الدكتور عزت عبد الموجود : مرجع سابق ص ٦٨ .

(٥٥) الدكتور عزت عبد الموجود : مرجع سابق ص ٥٥ .

(٥٦) الدكتور عزت عبد الموجود : سورة الاسراء ٣٦ .

(٥٧) الدكتور فخر الدين القلا : استخدام الاجهزة الحديثة في تدريس اللغة العربية ، بحث مقدم الى دورة استخدام التقنيات التربوية في تدريس اللغة العربية دمشق ، آب ١٩٨٠ ص ٣ .

(٥٨) الدكتور محمود احمد السيد : التعليم الجيد ، شروطه ومكوناته ، مجلة المعلم العربي ، دمشق العدد الثاني ١٩٨٣ ص ٢٥ .

(٥٩) الدكتور محمود احمد السيد : في قضايا اللغة التربوية ، وكالة المطبوعات بالكويت ودار القلم بلبنان ١٩٧٨ ص ٣٠ .

(٦٠) المرجع السابق ص ١٥ .

(٦١) Pierre Clarac - L' enseignement du Français Presse Universitaries de France - Paris 1969

(٦٢) الدكتور طه حسين : يسروا النحو والكتابة ، مجلة الاداب ، السنة (٤) العدد (١١) .