د. محمود السيد

قضايا ثقافية ٨

في الأداء اللغوي

الدكتور محمود أحمد السيّد

في الأداء اللغوي

منشورات وزارة الثقافة
في الجمهورية العربية السورية
دمشق ٢٠٠٥

تصدير

جاء على لسان أحد المستشرقين أنه ليس ثمة لغة في العالم أغنى من اللغة العربية الفصيحة، وليس ثمة لغة في العالم مظلومة من أبنائها أكثر من اللغة العربية الفصيحة.

والواقع أن ثمة جهوداً بذلت في مجال تعليم اللغة العربية الفصيحة وتعلمها، وتمثلت هذه الجهود في ميدان التخفيف من المادة اللغوية المتعلمة، والتيسير في طرائق التدريس واستخدام بعض التقانات والتجديد في أساليب التقويم.

بيدَ أن هذه الجهود كافة لم تؤدِ إلى تحقيق الأهداف المرسومة لتعليم اللغة والارتقاء بها، وهاهي ذي مظاهر الشكوى من الضعف في الأداء اللغوي ماثلة أمامنا، ويبقى السؤال قائماً: ما الأسباب الكامنة وراء هذا التدني في الأداء؟ وما السبل التي لا بدّ من انتهاجها بغية تحسين هذا الأداء؟

نحاول في فصول هذا الكتاب أن نسلّط الأضواء على واقع لغتنا العربية في ظلال هذا العصر الذي نحيا تحت ظلاله، وأن نعرض لتيسير تعليم لغتنا قراءة واستيعاباً وتعبيراً، وأن نبين خطة أقسام اللغة العربية في الجامعات السورية التي يتم إعداد مدرسي اللغة في ضوئها. وأن نقف على الأداء اللغوي من حيث واقعه وسبل تطوير هذا الواقع والارتقاء به.

ونرجو أن تكون ثمة فائدة في الفِكَر التي تضمنتها فصول هذا الكتاب.

والله الموفق.

المؤلف

الفصل الأول

اللغة العربية وروح العصر

محتويات الفصل:

أولاً – اللغة العربية سمات وخصائص.

ثانياً – روح العصر سمات وخصائص:

١– العولمة وهيمنة الأقوياء على الضعفاء.

٢– التغيرات السريعة.

٣– عصر العلم والتقانة.

٤– الاجتياح المادي وانحسار القيم المعنوية.

٥– الوظيفية.

٦– التفكير المنظومي.

ثالثاً – سبل المواجهة:

١– تعزيز الانتماء.

٢– دعم مسيرة التعريب.

٣– الحفاظ على صفاء اللغة والعمل على سيرورتها وانتشارها.

٤– نشر روائع الثقافة العربية وقيمها الإنسانية.

٥– سيرورة التفكير العلمي والعناية بالبحث العلمي.

١ــ الهندية الأوروبية.

٢ــ السامية الحامية.

٣ــ الطورانية.

وتشمل المجموعة الهندية الأوربية اللغات الآرية متمثلة في الهندية القديمة المعروفة بالسنسكريتية، والفارسية القديمة، والهندية الحديثة، والفارسية الحديثة، والكردية والأفغانية، كما تشمل الأرمنية والإغريقية واللاتينية والجرمانية وما تفرع عنها من اللغات الأوروبية الحديثة... إلخ.

وتشمل اللغات السامية الحية اللغة العربية والعبرانية والسريانية والحبشية والكلدانية. وأما اللغات السامية الدواثر فمنها الآشورية والبابلية والفينيقية والحميرية والنبطية.

وتضم المجموعة الحامية المصرية القديمة والبربرية والكوشية «نسبة إلى كوش أحد أولاد حام» وهي التي يتكلمها بعض سكان الحبشة والصومال.

ومن أشهر لغات المجموعة الطورانية المغولية والمجرية والتركية، وعدُّوا منها أيضاً الصينية واليابانية.

فاللغة العربية هي إحدى اللغات السامية، ويختلف الباحثون حول أصل العربية، إذ إن بعضهم يرى أنه في قلب الجزيرة العربية في نجد واليمامة نظراً لأن اللغويين كانوا يؤمون هذه المنطقة لمقابلة أبنائها وأخذ اللغة عنهم، على حين يرى آخرون أن العربية نشأت في شرق الجزيرة العربية، ويستدلون على ذلك بأن الآثار الشعرية الجاهلية أول ما ظهرت هناك، وهناك من يرى أن أصل العربية لهجة قريش، نظراً لأن القرآن الكريم نزل بها.

وهذه الآراء ليست إلا فروضاً بحاجة إلى أدلة علمية، ومن المتفق عليه أن لغات العرب القديمة كانت متباينة، وهي على الرغم من تعددها وتباينها ترجع إلى لغتين:

١ــ لغة الجنوب وهي لغة القحطانيين وغيرهم من سبئيين وحميريين وغيرهم.

٢ــ لغة الشمال وهي لغة العدنانيين.

وبين اللغات بون في الاشتقاق والتصريف حتى قال أبو عمرو بن العلاء: «**ما لسان حمير بلساننا ولا لغتهم بلغتنا**» وكان ثمة اختلاف بين اللهجات العربية من حيث إبدال الحروف «الكشكشة، العجعجة، والاستنطاء» ومعاني المفردات. أما لغة قريش فكانت أوسع اللغات انتشاراً وإن قريشاً أفصح العرب ألسنة وأصفاهم لغة، وكان للعامل الديني والتجاري لقريش أثر في تهيئة المناخ الملائم لنشوء لغة عربية مشتركة بين القبائل، ولذلك نزل القرآن الكريم بلغة قريش، وخضعت اللغة العربية للقرآن الكريم وأثرت به، فاتسعت مادتها وتشعبت أغراضها، ومعانيها بالتعبير عن عقيدة الدين الجديد ومقتضيات الحضارة ومصطلحات العلوم، وتهذبت ألفاظها ورقت أساليبها، وأكسب القرآن الكريم اللغة عذوبة في اللفظ ورقة في التراكيب، ودقة في الأداء، وقوة في المنطق وثروة في المعاني، ووسّع دائرة اللغة باستخدام الألفاظ الدينية كالصلاة والزكاة والصيام والركوع والسجود والمؤمن والكافر... إلخ.

وواكبت اللغة العربية مسيرة أمتنا، فكانت تقوى بقوتها، وتضعف بضعفها، ذلك لأن اللغة مرافقة للأحياء الذين يتكلمونها، وهي جزء أساسي من كيان كل مجتمع، ترافقه من طفولته إلى شبابه ونضجه، وكان القرآن

الكريم سياجاً للغتنا العربية حفظها من الضياع إبان المحن التي ألمت بأمتنا واستهدفت لغتنا فيما استهدفته.

ولقد ربط الكاتب الفرنسي المعاصر «جول فرن» بين اللغة والقرآن عندما كتب قصة خيالية مفادها أن سيَّاحاً اخترقوا طبقات الكرة الأرضية ووصلوا إلى وسطها، ولما أرادوا العودة إلى ظاهر الأرض بدا لهم أن يتركوا هنالك أثراً يدل على مبلغ وصولهم، فنقشوا على الصخر كتابة باللغة العربية، ولما سئل «جول فرن» عن سر اختياره للغة العربية من بين اللغات العالمية كافة، أجاب: «**إنها لغة المستقبل، ولا شك أنه سيموت غيرها في حين تبقى هي حية حتى يرفع القرآن نفسه**».

ولقد أثبتت الأحداث أن محاولات الأتراك للنيل من هذه اللغة إبان حكمهم الوطن العربي، وأن محاولات المستعمرين الغربيين من فرنسيين وإنجليز في محاربة هذه اللغة وإبعادها عن الحياة قد باءَت كلها بالإخفاق وكانت اللغة العربية هي المنتصرة دائماً وأبداً في المعارك التي تعرضت لها.

وتتسم اللغة العربية بسمات متعددة إن في حروفها، أو في مفرداتها، أو في إعرابها، أو في دقة تعبيرها، أو في إيجازها، وهذه السمات استرعت انتباه المستشرقين والمؤرخين من أمثال «**أرنست رينان**» والمستشرق الأمريكي «**وليم ورل**» والمستشرق الإيطالي «**جويدي**» والعالم الألماني «**فرنينباغ**» إذ يقول المستشرق الأميركي «**وليم ورل**»: «إن اللغة العربية من اللين والمرونة ما يمكنانها من التكيف وفق مقتضيات هذا العصر، وهي لم تتقهقر فيما مضى أمام أي لغة أخرى من اللغات التي احتكت بها، وهي ستحافظ على كيانها في المستقبل كما حافظت عليه في الماضي».

ويرى المستشرق الإيطالي «**جويدي**» أن اللغة العربية الشريفة آية للتعبير عن الأفكار، كما يرى «فرنينباغ» أن اللغة العربية ليست أغنى لغات العالم فحسب، بل الذين نبغوا في التأليف بها لا يمكن حصرهم.

ولقد استفادت اللغة العربية من اتساع المدرج الصوتي فيها بانفرادها بحروف لا توجد في اللغات الأخرى كالضاد والظاء والعين والغين والحاء والطاء والقاف، وهذه الميزة جعلت العربية تستغني عن تمثيل الحرف الواحد بحرفين متلاصقين. وثمة مزايا في الانسجام الصوتي والتناسب الموسيقي بين الحروف المتقاربة في اللفظ وفي الكتابة، ويضاف إلى ذلك ثبات الحروف العربية الأصيلة على الرغم من كل التغييرات التي تعتريها. أما المصوتات فهي التي تتغير وتتبدل، وهذه المصوتات قد تكون قصيرة وقد تكون طويلة، وعلى الرغم من تبدل هذه المصوتات يبقى لمادة الكلمة معناها، ومن مزايا العربية في حروفها أن هناك علاقة بين الحرف والمعنى الذي يشير إليه.

أما مفردات العربية فإن اللغة العربية غنية بها حتى قال أحد المستشرقين «**كلام العرب لا يحيط به إلا نبي**» ويرجع السبب في اتساع مفردات العربية إلى الترادف. ومن سمات المفردات بالعربية أنه على الرغم من تكاثرها وتوالدها، وعلى الرغم من عامل الزمن يبقى الأصل الواحد الذي ترجع إليه الكلمات في العربية بصيغها المختلفة ودلالاتها المتباينة، وهذه السمة للعربية تحفظ مفرداتها وتصونها من الضياع، وتكشف في الوقت نفسه عن الدخيل الذي لا يمت إلى العربية بنسب، ومن سمات العربية في مفرداتها

أن ثمة منطقية في قوالبها، إذ إن القالب يحافظ على المعنى، وهذه السمة المنطقية للغة العربية تساعد على تعليم اللغة، إذ إن هذه الصيغ ثابتة ثبات الأصل الثلاثي، وهذه الصيغ والقوالب المنطقية تتسم بالموسيقية كما أنها تفيد في عملية التعريب.

ومن سمات العربية **الدقة في التعبير**، وثمة من أنكر الترادف في العربية ورأى أن لكل كلمة معنى يختلف عن معنى الكلمة الأخرى، وثمة مراتب للحزن والعطش والحب، والسرور... إلخ.

أما **الإيجاز** فإنه سمة من سمات اللغة العربية، والإيجاز يتجلى في الجمل والتراكيب، ويستطيع المرء من خلال كلمة واحدة أن يعبر عن معنى جملة تامة كما هي الحال في أسلوب الإغراء والتحذير وأسماء الأفعال والمصادر... إلخ.

ولم يقتصر الأمر على الإيجاز في الجمل والتراكيب المستعملة، وإنما تعداه إلى الكتابة، إذ ليس ثمة حروف تكتب ولا تنطق كما هي الحال في اللغات الأجنبية وقد استثنوا من ذلك كلمات محددة جداً مثل «**عمرو**» وكلمة «**هكذا**»... إلخ.

والإعراب سمة من سمات متعلمي العربية، وله أهمية في فهم المعنى فهو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ، وبه يعرف الخبر الذي هو أصل الكلام، ولولاه ما ميز فاعل من مفعول ولا مضاف من منعوت ولا تعجب من استفهام ولا نعت من توكيد على حد تعبير «**ابن فارس**» في كتابه الصاحبي في فقه اللغة.

ويعد «**ابن خلدون**» النحو أهم علوم اللسان العربي قاطبة إذ يقول: «أركان علوم اللسان أربعة وهي اللغة والنحو والبيان والأدب، وإن الأهم منها هو النحو، إذ به تبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة».

ثانياً ـ روح العصر سمات وخصائص:

إن العصر الذي نحيا تحت ظلاله يتسم بسمات متعددة، إنه عصر العولمة وهيمنة الأقوياء على الضعفاء، وهو عصر العلم والتقانة، وعصر التغيرات السريعة والمستمرة، وعصر الوظيفية في الحياة، وهو عصر الاجتياح المادي وانحسار القيم المعنوية، وهو عصر التفكير المنظومي الشامل... إلخ

١ــ العولمة وهيمنة الأقوياء على الضعفاء:

إذا كان للعولمة جانب مضيء يتمثل في انفتاح المجتمعات على بعضها والتبادل الثقافي وتحول العالم إلى قرية كونية واحدة فإن لها جانباً مظلماً يتمثل في هيمنة الأقوياء على الضعفاء، هيمنة اقتصادية وثقافية وسياسية، إذ لا بقاء في هذا العالم إلا للأقوياء في معرفتهم واقتصادهم، والأغنياء يزدادون غنىً في الوقت الذي يزداد فيه الفقراء فقراً، كما أن ثقافة الأقوياء هي التي تجتاح العالم وتؤثر في ثقافات الشعوب الأخرى وفي لغاتها وتؤثر في الذاتية الثقافية لهذه الشعوب، فتعمل على خلخلة الانتماء، وتصاب هذه المجتمعات بالانبهار أمام الثقافات القوية الغازية، إضافة إلى تقويض أركان التماسك الاجتماعي وتنمية الفردية وضعف الولاء للمجتمع، وإضعاف الانتماء للتراث الوطني والتراث الحضاري وتوسيع قاعدة الاغتراب.

وتحاول العولمة ابتعاث كل القيم السلبية التي تفتت بنية المجتمع وتعمل في الوقت نفسه على وأد كل القيم الإيجابية التي تعمل على تقدم المجتمع وارتقائه.

وما دمنا في صدد اللغة فإن دعاة العولمة يرون أن اللغة العربية الفصيحة توحد بين أبناء الأمة العربية الواحدة، وفي وحدة العرب قوة لهم، ولذلك كان لا بدّ من تفتيت هذا الرابط الذي يوحد بينهم، فعملوا على إحياء العامية لأن العامية عامل تفريق، على حين أن العربية الفصيحة عامل توحيد، وسرت العامية على الألسنة والأقلام في المسلسلات الإذاعية والتلفزية والقنوات الفضائية هذا من جانب، ومن جانب آخر عمدوا إلى وصم لغتنا العربية الفصيحة بالتخلف وعدم مواكبة روح العصر وبأنها لغة البداوة وليست لغة العلم والتقانة، وأنه إذا أراد أبناء العروبة أن يواكبوا روح العصر فما عليهم إلا أن يستخدموا اللغة الإنجليزية وهذا ما نراه مطبقاً في بعض جامعات وطننا العربي، إذ إن التدريس فيها في ميادين العلوم باللغة الإنجليزية أو الفرنسية، وكان ثمة عدول عن استخدام العربية.

ومن الواضح أن اللغة ظاهرة اجتماعية ترافق الأحياء الذين يتكلمونها، تقوى بقوتهم وتضعف بضعفهم، وأن أمتنا العربية عندما كان أصحابها أقوياء إبان العصر العباسي كانت لغتهم قوية وعالمية، وعندما أصيبوا بالضعف ضعفت لغتهم أمام اللغات القوية. ومن هنا نرى العجز أمام إرادة الانتماء للغة العربية والاعتزاز بها في المنتديات والمحافل الدولية وحتى على أرض الأمة العربية، فباتت واجهات المحال التجارية واللافتات والإعلانات تكتب بالأجنبية وباتت الأقوام الأخرى وعلى الأرض العربية تتحدث بلغاتها وبالإنجليزية حتى بات العربي غريب اللسان على أرضه في بعض أرجاء

وطننا العربي، وغدا التدريس في بعض جامعات الوطن العربي بالإنجليزية في الوقت الذي كان فيه الأمريكان يدرسون في الجامعة الأمريكية في بيروت إبان افتتاحها باللغة العربية!

وتجدر الإشارة إلى أنه لا يتم فكر من غير لغة ذاتية له، ولا علم دون لغة تعبير ذاتية له، ويبقى الفكر العربي ناقصاً وغريباً إذا لم يُقْرَأْ ويُكْتَبْ ويُفَكَّرْ فيه بالعربية. ومن هنا كانت قضية التعريب تتبع من مستويات متعددة:

ـ هي من الجانب القومي ضرورة قومية لأن اللغة مقوم أساسي من مقومات الوحدة.

ـ وهي من ناحية تربوية ضرورة حياتية وعلمية لأن المرء يفهم بلغته الأم أكثر مما يفهم بأي لغة أخرى.

ـ وهي من زاوية الأمن الثقافي ضرورة لإيقاظ الوعي بالغزو الفكري والتبعية الأجنبية المتزايدة.

ـ وهي من ناحية الإبداع والابتكار ضرورة للانتقال من استهلاك الأشياء إلى صنعها وبالتالي إلى منحها الاسم العربي.

٢ـ التغيرات السريعة:

من سمات هذا العصر سرعة التغيرات المتلاحقة فيه، وهذه التغيرات شملت مختلف جوانب الحياة، ولئن كانت التغيرات من قبل تتسم بأنها بطيئة فإنها في عصرنا الحالي تتسم بالتبدل المفاجئ، والمعارف تتفجر في هذا العصر بصورة لا مثيل لها، حتى إن المعرفة تتضاعف في حدود سنة ونصف بعد أن كانت تحتاج إلى مئات السنوات من قبل حتى تتضاعف وتتفجّر.

واللغة ما دامت مرافقة للأحياء الذين يتكلمونها تخضع لهذه التبدلات والتغيرات، وسلامة اللغة في تطورها ومواكبتها لروح العصر، فهي كائن حي يخضع لناموس الارتقاء والنمو، ولا بدّ من توالي الدثور والتوالد فيها أراد أصحابها ذلك أم لم يريدوا، وإن أي لغة في تغير مستمر في أصواتها وتراكيبها وعناصرها وصيغها ومعانيها، وإن اختلفت سرعة التغير من فترة زمنية إلى أخرى فهي موجودة على كل حال.

ولغتنا العربية، شأنها شأن سائر اللغات، وكانت في حركة دائبة، فلم تعرف الركود في مسيرتها إلا في عصر الانحدار، فاستطاعت في الجاهلية أن تعبّر عن تجارب أصحابها، وعندما ظهر الإسلام بمفاهيمه الجديدة استطاعت أن تتمثل هذه المفاهيم، وأن تعبر عنها أيما تعبير.

وفي العصر العباسي استطاعت أن تطوع لها الثقافات القديمة محتفظة بأصولها وقواعدها، فهي لغة أصيلة مرنة مطواعة، عبرت عن حاجات العصر الجديد واتجاهاته، فازدادت مفرداتها غنى بالوضع تارة وبالاشتقاق تارة أخرى، وتنوعت أساليبها وفق مقتضيات العصر، فظهرت مصطلحات جديدة اقتضتها طبيعة العصر في ميادين المعرفة كلها من فلسفة وطب وعلوم ورياضيات... إلخ.

ولغتنا العربية في عصرنا الحالي بما تتسم به من سمات الاشتقاق والمجاز والتعريب، مهيأة لمواكبة روح العصر، إذ إن ما تمتاز به لغتنا العربية من غزارة الاشتقاق وفيض التصريف في أسمائها وأفعالها جعلها تستوعب مصطلحات جديدة من غير أن تنزل عن أصولها وقواعدها ونظامها. وسلامة اللغة لا تكون في الجمود وإنما في الاحتفاظ بأصول اللغة وقواعدها ونظامها ثم في تعبيرها عن حاجات العصر ومتطلباته.

وما أجمل ما قاله **الأستاذ المرحوم الدكتور محمد كامل حسين** عضو مجمع اللغة العربية في القاهرة: «والذين يريدون المحافظة على اللغة، فيرفضون كل جديد مثلهم كمثل الذي يريد أن يحافظ على جمال الأزهار وطيب رائحتها بوضعها في خزائن حديدية، فتؤدي تلك المحافظة إلى ذبولها. والمحافظة الصحيحة على الكائنات الحية لا تكون إلا بتطويرها وجعلها مطابقة للبيئة التي تعيش فيها».

والواقع أن أكمل اللغات وأرقاها ما واكب روح العصر، واستوعب متطلباته، ولغتنا العربية واكبت وستبقى تواكب روح العصر ما دام فيها من عناصر البقاء والخلود ما يعصمها عن الجمود والتحجر، وما دام القرآن الكريم ينبوع هذه اللغة ومرجعها الأول.

٣ـ عصر العلم والتقانة:

إن العصر الذي نحيا تحت ظلاله هو عصر العلم والتقانة، يجري فيه غزو الفضاء واقتحام المحيطات واستخدام الإلكترونيات وسرعة الاتصال والانتقال وظهور أنماط جديدة من الحياة الاجتماعية والسياسية. ومفتاح الحضارة الحديثة التعدد والتنوع والمرونة والقدرة على التركيب، والعقل البشري هو العنصر الحاكم في ثورة الإلكترون والمعلوماتية والإنترنيت بعد أن كان البخار ورأس المال حاكمين للثورة الصناعية الأولى، وبعد أن كانت الطاقة والإدارة الحديثة حاكمين للثورة الصناعية الثانية.

ومجتمعنا العربي هو من ضمن المجتمعات الجائعة للمعلومات والبرمجة، ومن المجتمعات المتخلفة في استخدام الأساليب العلمية في مواجهة المشكلات، ويعاني في هياكله الأساسية لتقنية المعلومات الضعف

وذلك في شبكات الاتصال ونظم التقييس والعمالة المدربة والقواميس والموسوعات... إلخ.

ويشكو حدة الحاجز اللغوي، إذ إن الجهد التطويري في إدخال اللغة العربية في نظم المعلومات غير كاف، ويقتصر على الاستيعاب السطحي ولا بدّ من تطويره.

كما أن لغتنا العربية تعاني النقص في الدراسات العلمية التي تتناول فروعها وتيسير تعليمها، وتعاني النقص في حصر الرصيد اللغوي بالأساليب العلمية، كما تعاني النقص في الكشف عن الفعالية النسبية لطرائق تدريسها، وأساليب تقويم مهاراتها.

واستخدام التقنيات التربوية في تعليم اللغة وتعلمها من الأهمية بمكان، إذ إن نصيب اللغة العربية في المخابر اللغوية والحواسيب ما يزال ضئيلاً، كما أن تأمين البرامج والألعاب اللغوية للأطفال والناشئة ما يزال يحبو.

٤ــ الاجتياح المادي وانحسار القيم المعنوية:

غني عن البيان أن طبيعة العصر تتسم بالاجتياح المادي وانحسار القيم المعنوية، إذ إن الإنسان على الرغم من التقدم الذي أحرزه في اكتشاف الكواكب في كبد السماء وفي سبر أغوار المحيطات وفي ميادين المعلوماتية وثورات التقانة البيولوجية والسيطرة على البيئة، إلا أنه لم يستطع أن يعيش على الأرض كإنسان، فها هي ذي حقوق الإنسان تنتهك، وهاهي ذي شريعة الغاب تسيطر على الصعيد العالمي، وآلاف الأطفال يموتون يومياً بسبب الجوع والمرض إضافة إلى جحافل الأميين من الصغار والكبار، وإلى جحافل العاطلين عن العمل، وإلى انتشار أمراض الإيدز والمخدرات والعنف واستغلال الأطفال، وتشيئة الإنسان وتسليعه وسيرورة قيم الاستهلاك.

إن عالماً تلك هي حاله يحتاج إلى تعزيز القيم الإنسانية فيه، ولغتنا العربية غنية بالقيم الإنسانية، ولا بدّ من العمل على سيرورتها وانتشارها على جميع الصعد، وتعريف الآخرين من أبناء اللغات الأخرى بسمو قيمنا الإنسانية انطلاقاً من قوميتنا العربية ذات الطابع الإنساني والتي تروم خير الإنسان في كل زمان ومكان، معيارها «خير الناس أنفعهم للناس» وشعارها:

أديـن بديـن الحـب أنّى توجهت ركائـبه فالحـب دينـي وإيمانـي

وتحيتها: «السلام عليكم».

٥ـ الوظيفية:

وتتمثل في التركيز على أن كل ما يتعلمه المرء ينبغي له أن يؤدي وظيفة لصاحبه في الحياة التي يتفاعل معها، ويلبي له حاجاته ومتطلباته، ومن هنا كان ثمة ربط وثيق بين الجانبين النظري والعملي، وكان ثمة اهتمام بالجوانب التطبيقية والسلوكية في الحياة.

وهذا المنحى شق طريقه على الصعيد العالمي، وتخلصت المناهج التربوية في الأعم الأغلب من الحشو والتكرار ومن الأمور التي لا تفيد في واقع الحياة والسيطرة على البيئة والتحكم فيها.

وأمتنا العربية كانت سبّاقة في تطبيق المنهج الوظيفي والنفعية الاجتماعية، فالجاحظ يدعو في إحدى رسائله إلى الابتعاد عن المماحكات والتأويلات التي لا تفيد المتعلم في شؤون الحياة إذ يقول في صدد تعليم النحو:

«وأما النحو فلا تشغل قلب الصبي بعويص النحو الذي لا يفيد في المعاملات، ويكفي أن تزوده بالقدر الذي يؤدي إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه وشعر إن أنشده وشيء

إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به من رواية المثل الشاهد والخبر الصادق والتعبير البارع».

واهتم «**ابن خلدون**» بالناحية التطبيقية في اكتساب العلم، إذ ليس المهم معرفة القواعد والقوانين والاصطلاحات في حد ذاتها، وإنما المهم القدرة على استخدامها والاستفادة منها عملياً، فقد فرّق بين صناعة اللغة التي تكون قواعدها وقوانينها واصطلاحاتها وبين ملكة اللغة. «**والشخص الذي يستوعب هذه القواعد والمصطلحات دون أن يطبقها عملياً يكون مثل الشخص الذي يتقن صناعة من الصناعات علماً، ولا يكون له أي دراية بهذه الصناعات عملياً**».

٦ــ التفكير المنظومي:

والأساس في مصطلح «**النظام**» أو «**المنظومة**» أنه يتكون من مجموعة من الأجزاء أو المكونات التي ترتبط فيما بينها ارتباطاً عضوياً وثيقاً، بحيث يؤثر كل منها في غيره ويتأثر به. وفي دراسة أي نظام لا بدّ من التركيز على:

ــ مكونات هذا النظام.

ــ العلاقات الوطيدة التي تربط بين هذه المكونات.

ــ العوامل الخارجية التي تؤثر في هذا النظام، وتربطه بغيره من النظم الأخرى في إطار نظام أكثر اتساعاً وشمولاً.

وفي ضوء هذا المفهوم ينظر إلى اللغة على أنها «**نظام**» لا تشتمل على اللغة المنطوق بها ولا على اللغة المكتوبة فقط وإنما تشمل الإشارات والإيماءات وأسارير الوجه التي تصاحب عادة سلوك الكلام وجميع صور التعبير قاطبة

وينظر إلى القواعد النحوية على أنها نظام فلا تقتصر على ضبط أواخر الكلمات والبنية الداخلية للكلمة وما طرأ عليها من تغييرات في أحوالها المختلفة، وإنما تجاوزت هذا المفهوم إلى التراكيب اللغوية وبنى الجمل الفرعية والأساسية والمعاني والأصوات جزء من النحو، ذلك لأن تغيير الحركات الإعرابية والصيغ والأبنية يؤدي إلى تغيير في المعنى.

ثالثاً ـ سبل المواجهة:

من السبل التي علينا أن نسلكها تجاه لغتنا لمواجهة روح العصر:

١ــ تعزيز الانتماء:

إن الحفاظ على الهوية والذاتية الثقافية للأمة واجب مقدس في عصر العولمة، ولغتنا العربية هي رمز كياننا وعنوان شخصيتنا وهويتنا، إلا أن ذلك لا ينفي أهمية الانفتاح على الثقافات الأخرى في جو من العقلنة، ذلك لأن الحفاظ على الهوية لا يعني الجمود، بل هو عملية تتيح للمجتمع أن يتطور ويتغير دون أن يفقد هويته الأصلية، وأن يتقبل التغير دون أن يغترب فيه: إنه التفاعل بين الأصالة والمعاصرة، وبين الإيجابي البنّاء في تراثنا والإيجابي البنّاء من الثقافات الأخرى بما يتفق ومناخنا وأرضنا وفي جو من الندية، وفي منأى عن الدونية والانبهار والاستلاب، مقتدين بأجدادنا إبان الألق الحضاري لأمتنا.

إن غرس الاعتزاز باللغة العربية في نفوس الجيل تخليصاً له من عقدة التصاغر تجاه اللغات الأجنبية وثقافتها لا بدّ من أخذه بالحسبان في مناحي الحياة كافة.

٢ــ دعم مسيرة التعريب:

تعد اللغة العربية من العناصر الأساسية في استمرارية الثقافة العربية، لأنها مستودع تراث أمتنا بما تحمله في طياتها من خبرات وفكر ومضامين، عبرت عن العرب في مواضي الحقب فكراً ونزوعاً وتوجهاً وتاريخاً وقيماً وعادات وتقاليد وأعرافاً، وكانت أمينة على حفظ التراث، وهي الطابع المميز لهوية أبناء الأمة وجامعة كلمتهم ولغة قرآنهم الكريم الذي نزل به الروح الأمين على قلب الرسول العربي الكريم آية لنبوته وتأييداً لدعوته ودستوراً لأمته.

ولغتنا العربية بما لها من خصائص وسمات لغة حية ومتطورة، ولديها القدرة على استيعاب متطلبات العصر. وتنشيط الترجمة إلى العربية ومنها إلى اللغات الأخرى من الأهمية بمكان، وعلى اتحاد مجامع اللغة العربية والجامعات العربية مسؤوليات جسام تجاه لغتهم ونقل أمهات الكتب العالمية والموسوعات ودوائر المعارف إلى العربية، بيد أن دعم مسيرة التعريب يستلزم الانفتاح على اللغات الأخرى وامتلاك ناصيتها، لأن إتقان اللغات الأجنبية إلى جانب إتقان العربية يسهم أيما إسهام في دفع مسيرة التعريب إلى الأمام، كما أن التسويف في تطبيق التعريب في جامعاتنا أمر يحتاج إلى حسم وإصدار القرار السياسي الملزم.

٣ــ الحفاظ على صفاء اللغة والعمل على سيرورتها وانتشارها:

إذا كان القائد الفيتنامي «**هوشه مينه**» يخاطب أبناء أمته قائلاً: «عليكم الحفاظ على صفاء لغتكم حفاظكم على صفاء عيونكم، حذار من أن تضعوا كلمة أجنبية في مكان بإمكانكم أن تضعوا فيه كلمة فيتنامية» فإن أبناء العربية

أجدر بني البشر في الحفاظ على صفاء لغتهم لأنها لغة قرآنهم الكريم، والرابطة التي توحد بينهم فكراً وقيماً ومشاعر.

وسيرورة اللغة العربية في جميع مناحي الحياة واجب قومي، والحيلولة دون استخدام العاميات في البرامج الثقافية كافة مطلب قومي، وتيسير استخدام اللغة العربية في عمليات التواصل اللغوي أمر على غاية كبيرة من الأهمية.

وعلى الأمة العربية واجب قومي نحو أبنائها في المهاجر وأجيالها الناشئة حفاظاً على انتمائهم القومي وإبقاء على قيمهم العربية الأصيلة وشخصيتهم الحضارية أن تذوب في المحيط الغريب.

ولا بدّ من غرس الشغف بالمطالعة في نفوس الناشئة منذ نعومة أظفارهم حتى يغدو الكتاب الصديق الصدوق وخير جليس، ولا بدّ من تشجيع الكتابة للأطفال وتخصيص جوائز للمبدعين، والعمل على إيجاد برامج بديلة للبرامج الأجنبية تتسم بالطابع العربي والقيم العربية الأصيلة وبلغة شائقة.

كما أن تعليم لغتنا العربية يحتاج إلى وقفة مستأنية إذ لا بدّ من التركيز على الأمور الوظيفية في مناهج تعليم اللغة والبعد عن المماحكات والتأويلات والشذوذ والاستثناءات وتخليص المناهج من الحشو والتكرار، واستخدام التقنيات المعاصرة في عملية تعليم اللغة وتعلمها.

٤ــ نشر روائع الثقافة العربية وقيمها الإنسانية:

إن تراث أمتنا العربية تراث غني يمثل ماضياً حياً لأنه إنساني في أغلب قيمه ومواقفه، وهو موجه إلى الإنسانية جمعاء، وهو تراث حي لأنه ظل سارياً موصولاً من جيل إلى جيل متغلغلاً في النفوس وقد أعان الأمة على الصمود، وهو قابل للتطور وصالح للبقاء يقوم على أشرف ما يتميز به الإنسان عقله وضميره، ويدعو إلى الإخاء والمساواة في الإنسانية

وإذا كان ثمة تعتيم أحياناً على قيم حضارتنا فإننا في عصر الثقافة والإنترنيت مطالبون بنشر ثقافتنا وتعريف الآخرين بها وإزالة الضباب والتعتيم عن قيمنا الأصيلة.

٥ــ سيرورة التفكير العلمي والعناية بالبحث العلمي:

إن التثقيف العلمي عملية هامة في بناء المواطن العربي بناءً سليماً وإيجابياً وفعالاً، والركيزة الأساسية للتثقيف العلمي هي في تربية الجيل الصاعد وتعويده على التفكير العلمي وتحصينه بمهارات التفكير الناقد الذي بوساطته يميز بين الغث والسمين، والنافع والضار، وبالمنهج العقلاني في تناول شؤون حياته.

ولا بدّ من تعميق الفهم الشعبي للقضايا العلمية والتقانية «**التكنولوجيا**» وتوضيح دورهما الإيجابي في التنمية، ونشر المنهج العلمي في تناول شؤونهما من خلال برامج محو الأمية في وسائل الإعلام والاتصال الجماهيري.

ويجب الاهتمام بتحرير الفكر العربي المعاصر من إرهاب الفكر الخرافي والتزمت والتعصب وضيق الأفق والأثرة، وتأصيل احترام العقل والنقد والنقد الذاتي واحترام الرأي، والعناية بالبحث العلمي هي السبيل لمعالجة قضايانا اللغوية وغيرها معالجة موضوعية، وهو السبيل على تنمية الثقافة العربية.

وكفانا اعتماد الاجتهادات الذاتية والخبرات الشخصية في تناول قضايانا اللغوية، إذ إن السبيل إلى معالجة المشكلات اللغوية المنهج التجريبي والبحوث الميدانية، واعتماد التفكير المنظومي في معالجة القضايا اللغوية يسهم أيما إسهام في رصد العوامل المؤثرة ووضع الحلول والمقترحات بغية تجاوز المشكلات وسد الثغرات.

الفصل الثاني

تيسير تعلم اللغة العربية: قراءة واستيعاباً وتعبيراً

أولاً ــ القراءة مفهوماً ومهارات ووظائف.

ثانياً ــ من أساليب تيسير تعليم القراءة:

١ــ تنمية الاستعداد للقراءة وإيلاؤه الأهمية.

٢ــ الجمع بين التحليل والتركيب في تعليم القراءة للمبتدئين.

٣ــ وضوح الأهداف من تعليم القراءة في أذهان المعلمين والمتعلمين.

٤ــ برمجة مراحل تعليم القراءة في ضوء النمو الفكري.

٥ــ اختيار موضوعات القراءة في ضوء حاجات التلاميذ واهتماماتهم ورغباتهم وميولهم ومتطلبات المجتمع والعصر.

٦ــ مناسبة المادة المقروءة للمستويات العقلية للدارسين.

٧ــ الاهتمام بطريقة عرض المادة المقروءة.

٨ــ تنويع طرائق التدريس والمرونة في استعمالها بحسب الأجواء.

٩ــ الإكثار من الأنشطة.

١٠ــ استخدام التقنيات التربوية في أثناء تدريس القراءة.

١١ــ الأخذ بالمنهج التكاملي في تعليم القراءة وتعلمها.

١٢ــ تنويع الأسئلة ومخاطبتها للمستويات العقلية الراقية.

١٣ــ اعتماد التعزيز الإيجابي في تعلم القراءة.

١٤ــ توافر القدوة الحسنة.

١٥ــ الإكثار من ضروب القراءة الحرة.

ثالثاً ــ من أساليب تيسير الاستيعاب والفهم.

رابعاً ــ من أساليب تيسير التعبير:

١ــ عدم محاصرة تعبيرات الناشئة.

٢ــ اختيار موضوعات التعبير من حياة الناشئة وبيئتهم.

٣ــ تحقيق درجات واسعة من الحرية في موضوعات التعبير.

٤ــ تحقيق شروط التعبير.

٥ــ اعتماد طريقة القدح الذهني أو العصف الدماغي في معالجة الموضوعات.

٦ــ الموضوعية في تقويم الموضوعات.

٧ــ الإكثار من التعبير.

٨ــ الاهتمام بالقراءة الحرة.

٩ــ توافر القدوة الحسنة.

١٠ــ التنويع في صيغ المعالجة.

١١ــ عدم الإسراف في التركيز على قواعد النحو والصرف في المراحل الأولى.

تيسير تعلم اللغة العربية، قراءة واستيعاباً وتعبيراً

لقد أثبتت الدراسات التي قام بها «بياجه» في «اللغة والفكر عند الطفل»: Le Language et la pensée chez l'enfant والدراسات التي قام بها «هنري فالون» في «أصول التفكير لدى الطفل»: les origines de la pensée chez l'enfant أن تعلم اللغة حدث نفسي معقد جداً، ينجم عن عوامل مختلفة فيسيولوجية واجتماعية ونفسية، وأن للوسط العائلي أثراً كبيراً في سرعة هذا التعلم، كما أن للمدرسة هي الأخرى دوراً في إكساب الدارسين المهارات اللغوية[1].

وتجدر الإشارة إلى أن اللغة بمفهومها الحديث لا تخرج عن كونها نوعاً من العادة، ولما كانت العادات لا تكتسب إلا بطريق التدريب الواعي المنظم والممارسة المستمرة كان اكتساب اللغة لا يختلف عن اكتساب أي عادة أخرى مثل الرمي والسباحة وقيادة السيارة... إلخ.

وهذا المفهوم نسخ ما كان سائداً في مطلع هذا القرن من حيث النظر إلى اللغة على أنها مجموعة من الحقائق، على المعلم أن يلقنها للمتعلم تلقيناً، وما على الأخير إلا أن يحفظها ويستظهرها، وبقدر درجة حفظه لها يعد متمكناً من اللغة[2].

---

(1) A. G. Goxes – L'enseignement du français Parrlé etecrit – Editions L'ecole – Paris P11.

(2) R.L. Lyrnan – Summary of investigation relation to grammer language and composition. Supplementary Educational p. 13 monographs. (Chicago-Illinois).

ولقد تأثر علماء اللغة بالمذهب السلوكي في علم النفس، والذي يهتم بدراسة ظاهرة السلوك فقط على أساس أنه مكون من عادات تتكون عن طريق المؤثر والاستجابة والثواب. واللغة في ضوء ذلك مجموعة من العادات كغيرها من العادات السلوكية الأخرى، من الممكن دراسة تراكيبها من ناحية وتعلمها من ناحية أخرى على هذا الأساس، ولقد حمل العالم «سكينر Skinner» في جامعة «هارفارد» لواء هذا الاتجاه في كتابه المشهور «السلوك اللغوي»[1].

ولقد انتقلت التربية المعاصرة في تعليم اللغة وتعلمها من التحفيظ والتسميع إلى التمهير أي إكساب المتعلم المهارات اللغوية، والمهارات اللغوية هي مهارات إرسال متمثلة في الكتابة والمحادثة ومهارات استقبال متمثلة في القراءة والاستماع.

والمهارة هي الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والمجهود. وتعليم اللغة على أنها حقائق علمية لا يكفي لتكوين المهارة، إذ مما يساعد على تكوين المهارة الممارسة والتكرار، على أن تتم الممارسة في مواقف حيوية متنوعة وبصورة طبيعية، وأن تقوم هذه الممارسة على الفهم وإدراك العلاقات والنتائج إذ من غير ذلك تصير المهارة آلية لا تعين صاحبها على مواجهة المواقف الجديدة وحسن التصرف فيها.

---

(1) B.F. Skinner – Verbal Behavior (N.Y: Appletons century crofts)

ومما يساعد على تكوين المهارة أيضاً القدوة الحسنة من المدربين والمعلمين والتوجيه والتعزيز الإيجابي[1].

وممارسة المهارات اللغوية باستمرار يؤدي إلى تكوين العادات اللغوية، فالمهارة تختلف عن العادة في أنها تتسم بالوعي، على حين أن فعل العادة ينفذه الشخص دون مشاركة الوعي في تنفيذه، أي أنه يؤدى بصورة عفوية لأن الإنسان قام بأدائه مراراً عديدة في الماضي، فالعادة تتكون نتيجة الإعادة المتكررة لمهارة من المهارات، وممارسة المهارات خطوة ضرورية لتكوين العادات.

في ضوء هذه المعطيات الجديدة لتكوين المهارات اللغوية والعادات سأتناول الموضوع «أساليب تيسير تعلم القراءة والفهم والتعبير».

أولاً ـ القراءة مفهوماً ومهارات ووظائف

وردت تعريفات كثيرة للقراءة، لعل من أفضلها التعريف الذي ذكره Good Man وهو أن القراءة عملية نفسية لغوية Psycholinguistic يقوم القارئ بوساطتها بإعادة بناء معنى عبَّر عنه الكاتب في صورة رمزية مكتوبة «الألفاظ»[2]. والقراءة في ضوء ذلك هي عملية استخلاص معنى من رمز مكتوب، أو هي أداة اتصال فكري بين الكاتب والقارئ من خلال الرموز المكتوبة.

---

[1] الدكتور محمود أحمد السيّد ـ في طرائق تدريس اللغة العربية ـ جامعة دمشق ـ ١٩٩٧ ـ ص٢٦٦.

[2] عبد الفتاح القرشي ـ سيكولوجية القراءة ـ معهد التربية للمعلمين ـ الكويت ـ ١٩٨٠.

والقراءة بمفهومها الحديث تشتمل على تعريف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة، كما تشتمل على الفهم والربط والاستنتاج والتحليل والتفاعل مع المقروء ونقده، والإسهام في حل المشكلات[1].

وفي ضوء هذا المفهوم تبدت مهارات القراءة في جانبين أساسيين:

أولهما فسيولوجي، ويشتمل على تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة والسرعة في القراءة وحركة العين في أثناء القراءة ووضعية القارئ.

وثانيهما عقلي ويتمثل في ثروة المفردات وفهم المعاني القريبة والمعاني البعيدة واستخلاص المغزى والتفاعل مع المقروء ونقده.

وليست عملية القراءة من المهارات السهلة، وإنما هي عملية معقدة تشمل مجموعة من المهارات تدخل في كثير من العمليات العقلية كالفهم والتذكر والاستنتاج والتقويم. وتتكون عملية القراءة من أحداث لا يمكن ملاحظتها في ذاتها، وأن ما نلمسه منها فقط هو المثيرات التي تحدث في البداية، وتتمثل في رؤية الرموز المكتوبة والاستجابات التي تأتي في النهاية في صورة سلوك يعبر عن فهم الشخص لما قرأ. أما الأحداث العقلية التي تحدث داخل الفرد وتتوسط بين المثيرات والاستجابات فما يزال علماء النفس يحاولون الكشف عنها عملياً، وهو أمر في غاية التعقيد.

وتؤدي القراءة وظائف على المستويين الفردي والاجتماعي، ومن بين هذه الوظائف الوظيفة المعرفية، إذ إن القراءة تجيب عن كثير من تساؤلاتنا العلمية، وتسهم في النمو العقلي للفرد، وتساعده على التقدم في التحصيل

---

(1) Gaston Mialaret – L'apprentissage de la lecture – presses universitaires de France – 2 edition – Paris 1968.

الدراسي، وهي من أهم الوسائل في تعرف ثمار الحضارة الإنسانية في مختلف فروع المعرفة مختزلة المسافة بيننا وبين الخبرة الإنسانية أنى كان موضعها وزمانها، ولقد عبّر عن هذه الوظيفة الفيلسوف الأمريكي «وليم جيمس» عندما سأله أحد أبنائه قائلاً: «إذا سألني الناس عن مهنتك فماذا أقول لهم يا أبتاه؟» فأجابه: «قل لهم يا بني إن أبي دائم التجوال ليلقى الأدباء والعلماء والمفكرين من كل عصر وجنس ودين، ويصغي إلى الأموات منهم كما يصغي إلى الأحياء، يصافحهم على الرغم من أنه تفصله عنهم مسافات شاسعة فهو لا يعبأ بحدود جغرافية ولا بفترات زمنية».

ولقد كُتِبَ على باب أول مكتبة مصرية في عهد الفراعنة «هنا غذاء النفوس وطب العقول»، وكان من الشعارات الدالة على أهمية القراءة في حياة الفرد ذلك الشعار المعتمد في المعرض الدولي للكتاب في «فرانكفورت» بألمانيا ونصه «الإنسان القارئ تصعب هزيمته».

وعندما سئل «فولتير» عمن سيقود الجنس البشري أجاب: «الذين يعرفون كيف يقرؤون ويكتبون». ويرى الفيلسوف الإنجليزي «فرنسيس بيكون» أن «القراءة تصنع الإنسان الكامل»، كما يرى «توماس جيفرسون» الرئيس الأميركي الثالث «أن من يقرؤون هم الأحرار فقط، ذلك لأن القراءة تطرد الجهل والخرافة معاً، وهذان من ألد أعداء الحرية». وقال «أديسون»: «من أسباب نجاحي أنني تعلمت من صغري كيف أنتزع من الكتاب عقله». وعندما سُئل «العقاد» رحمه الله: «لماذا تقرأ؟ أجاب: لأن حياة واحدة لا تكفيني»[1].

---

[1] طائفة من المفكرين ــ لماذا نقرأ؟ ــ دار المعارف بمصر ــ القاهرة ــ ١٩٧٠.

ولقد كانت فاتحة الرسالة الإسلامية [اقْرَأْ باسمِ ربِّكَ الَّذي خَلَقَ] لأن القراءة سبيل الإنسان لفهم الكون والحياة والنفس. والقراءة المطلوبة هنا هي القراءة الواعية المتفحصة الناقدة التي تنفذ إلى ما وراء الظواهر، وتكشف عن علاقات بينها وصولاً إلى التحكم فيها والسيطرة عليها.

ولا تقتصر وظائف القراءة على الوظيفة المعرفية وإنما تشمل الوظيفة النفسية إذ إنها تشبع في الفرد حاجات نفسية كثيرة، وتساعده على التكيف النفسي في مواجهة الصراعات، كما تساعده على تنمية ميوله واهتماماته والاستفادة من أوقات الفراغ.

أما فيما يتعلق بالوظيفة الاجتماعية فتؤدي القراءة دوراً في إعداد الفرد للحياة الاجتماعية والتواصل الاجتماعي، وهي وسيلة لنقل التراث من الآباء والأجداد إلى الأبناء والأحفاد، ولها دور كبير في تقارب الفكر في داخل الجماعة، كما أنها وسيلة الاتصال الفكري والتبادل الثقافي بين الشعوب مما يؤدي إلى سرعة التغير الاجتماعي وتقارب الثقافات المختلفة.

ثانياً ـ من أساليب تيسير تعلم القراءة

سبقت الإشارة إلى أن عملية القراءة ليست بعملية سهلة. ومما يزيد في تعقيدها انخفاض الرصيد المعرفي عند القارئ وجهله بالمعاني والفكر التي يعبر عنها الكاتب أو بالرموز اللفظية التي يستعملها، وصعوبة المادة المقدمة لعدم مناسبتها لمستواه مما يبعث في نفسه الملل والضيق... إلخ. ومن الأساليب التي يمكن أن تعمل على تيسير تعليم القراءة وتعلمها وتحقيق مراميها:

١ــ تنمية الاستعداد للقراءة وإيلاؤه الأهمية:

من البدهي أنه لا يمكن الحيلولة دون تعليم القراءة لطفل يرغب في ذلك، إلا أنه لا بدّ من الإشارة إلى خطر البدء بتعليم القراءة مبكراً لأطفال ليس لديهم الاستعدادات لها، فإذا لم يكن لدى الطفل دافع، ولم تسمح له استعداداته العقلية بالتعلم فإن ثمة خطراً في تعليمه لأن ذلك سيؤدي إلى الإخفاق[١]. ومتى بدأ الطفل يخفق في خطواته الأولى لا يمكن لأحد أن يتكهن بالنتائج فيما بعد لأن للخطوات الأولى من دخول الطفل إلى الرياض أو المدرسة أثراً كبيراً في حياته المستقبلية، إذ لا بدّ أن تكون محوطة بكل رعاية وعناية واهتمام إن من الأهل في البيت أو المربين في الروضة والمدرسة

ومن الملاحظ أن ثمة فروقاً فردية بين الأطفال في استعدادهم لتعلم القراءة، والمعلم الكفي هو الذي يستطيع تقدير حالات الأطفال المختلفة واستعدادهم لتعلم القراءة، فإذا كشف عن استعداد مجموعة من الأطفال للبدء في تعلم القراءة بدأ معها، في الوقت الذي يعطي فيه الأطفال الآخرين أنواعاً من التدريبات المختلفة التي تناسب قدراتهم. وقد تكون هذه التدريبات لوحات فيها قصة مصورة، أو رسوماً بينها تشابه واختلاف للتمييز بين المتشابه والمختلف، أو رسوماً لأشياء متشابهة في نطق بعض حروفها... إلخ.

وفي دول متقدمة مثل أميركا يقدم برنامج خاص للأطفال قبل بدئهم في القراءة يطلق عليه «برنامج ما قبل القراءة» تخصص له فترة تسبق البدء في

---

(١) كارن زيلان ــ تأملات في الأولاد والقراءة ــ مجلة المستقبليات ــ اليونسكو ــ العدد ٥٣ ــ سنة ١٩٨٥ ــ ص٤٧.

القراءة، وله كتب خاصة يطلق عليها «كتب ما قبل القراءة». ويهدف هذا البرنامج إلى إعداد الأطفال وتهيئتهم للبدء في القراءة، ومعرفة الوقت الذي يبدو فيه الطفل مستعداً للقراءة[1].

وتحتوي هذه الكتب على أنواع من الرسوم والصور الملونة والقصص المصورة ترمي إلى تنمية قدرة الطفل على التمييز بين اتجاهات بعض الأشكال، وتشجيع الطفل على حصر انتباهه فيما هو مكتوب أو مطبوع من صور وفهمه والتعبير عنه بالاشتراك مع أقرانه، والكشف عما لدى الطفل من محصول لغوي ومقدار طلاقته في استعماله، ومعرفة قدرته على فهم العلاقات بين الأشياء والحوادث وتفسير الصور وإدراك الصلة بين الأسباب والمسببات، وبيان مقدار صحة النطق لديه والعمل على تقويمه، وتدريبه على إدراك المتشابه من الحروف في النطق... إلخ.

ومن مهارات الاستعداد للقراءة التي لا بدّ من توافرها[2]:

أ ــ مهارة تمييز المسموع: ويقصد بتمييز المسموع القدرة على التمييز الشفاهي والسماعي بين كلمة وأخرى وصوت وآخر، حتى ينجح في عملية التحليل الصوتي لاحقاً، ويمكن تمييز المسموع من التعرف الشفاهي على الحروف الهجائية والكلمات.

---

(1) الدكتور عبد العزيز عبد المجيد ــ اللغة العربية أصولها النفسية وطرق تدريسها ــ دار المعارف بمصر ــ القاهرة ــ ١٩٦١ ــ ص١١٤.

(2) الدكتورة رما سعد الجرف ــ اختبار مهارات التعرف في اللغة العربية ــ جامعة الملك سعود ــ ١٩٩٤ ــ ص٧-٨.

ب ـ **مهارة التمييز البصري:** ويقصد به قدرة التلميذ على التمييز بين شيء وآخر وكلمة وأخرى وحرف وآخر. والقدرة على التعلم عن طريق النظر، أي عن طريق رؤية الأشياء، وأن ينجح في تنمية حصيلته من الكلمات التي يدركها وحده، وأن يعرف العلاقة بين الرموز المكتوبة والأصوات المنطوق بها في أثناء التدريب على التحليل الصوتي.

ويتم تدريب التلاميذ على التمييز البصري عن طريق التعرف البصري على الحروف الهجائية والكلمات والعبارات، وذلك بمقابلة الحروف والكلمات والعبارات.

ج ـ **مهارة التمييز السماعي البصري:** يحتاج التلاميذ إلى تعرف أسماء الأشياء التي يرونها، وفي أثناء التدريب على التحليل الصوتي يحتاجون إلى ربط الكلمات المكتوبة بنطقها، ويتم تدريب التلاميذ على ذلك عن طريق ربط الحروف بالصوتيات وتنمية حصيلتهم من الكلمات التي يقرؤونها وحدة دون تجزئتها.

د ـ **المهارات البصرية الحركية:** ينبغي أن يتعلم التلاميذ أن يحركوا أعينهم من اليمين إلى اليسار في أثناء القراءة، وأن ينتقلوا من سطر إلى آخر يليه بسلاسة وسهولة.

إن التدريب على امتلاك هذه المهارات وتدريبهم على الانتباه على المطبوع ودقة الملاحظة والقدرة على تتبع الأفكار المتسلسلة وطلاقة اللسان والحرية في التعبير وألفة الكتاب وحسن استعماله والميل إليه، أمور أساسية في تنمية الاستعداد للقراءة.

٢ــ الجمع بين التحليل والتركيب في تعليم القراءة للمبتدئين:

من الواضح أن الطريقة التركيبية التي تنطلق من الحرف إلى المقطع فالكلمة هي التي كانت سائدة في تعليم القراءة للمبتدئين من قبل، وقد عدل عنها إلى الطريقة التحليلية التي تنطلق من الكلمة إلى المقطع فالحرف، ثم طرأ تعديل عليها فاعتمدت الوحدة الفكرية ذات المعنى متمثلة في الجملة وتم الانتقال من الجملة إلى الكلمة فالمقطع فالحرف.

إلا أن الاتجاهات المعاصرة في تعليم القراءة للمبتدئين تجمع بين التحليل والتركيب، فتبدأ بالجمل، ثم تحلل الجمل إلى الكلمات التي تشتمل عليها، وتحلل الكلمات إلى المقاطع التي تتألف منها، وأخيراً تحلل المقاطع إلى الحروف المكونة لها.

وهي لا تقف عند الحرف الذي جردته، وإنما تعمل على تركيب كلمات من الحرف الذي وصلت إليه، وبهذا تكون قد انتقلت في الخطوة الأولى من الكل إلى الجزء أي من الجملة إلى الحرف. أما في الخطوة الثانية فإنها تنتقل من الجزء إلى الكل أي من الحرف إلى المقطع فالكلمة فالجملة.

وتجدر الإشارة إلى أن التحليل وحده غير كاف، وأن التركيب وحده غير كاف، وأنه لا بدّ من الجمع بينهما في ضوء تدريبات كافية ووافية حتى يتمكن التلميذ من امتلاك الحروف والكلمات والجمل والنطق بها صحيحة.

٣ــ وضوح الأهداف من تعليم القراءة في أذهان المعلمين والمتعلمين:

وتتمثل هذه الأهداف في إكساب الناشئة صحة القراءة وجودة النطق وحسن الأداء والسرعة في القراءة والفهم الصحيح والتمييز بين الفكر الأساسية والفرعية وتكوينهم للأحكام النقدية حولها وانتفاعهم منها في حياتهم

العملية وتنمية ميلهم إلى القراءة وشغفهم بها وتذوقهم لما يقرؤون وتنمية قدرتهم على انتقاء المادة الصالحة للقراءة وزيادة قدرتهم على البحث واستعمال المراجع والمعجمات والانتفاع بالمكتبة والفهارس والاتصال بنتاج المجيدين من رجالات الفكر في مختلف العصور.

٤ــ برمجة مراحل تعليم القراءة في ضوء النمو الفكري:

إن مراحل تعليم القراءة خمس، وهذه المراحل هي: الاستعداد للقراءة، والبدء في تعليم القراءة، والتوسع في القراءة، وتوسيع الخبرات وزيادة القدرات والكفايات، وتهذيب العادات والأذواق والميول[1].

وإذا كانت مرحلة الاستعداد للقراءة تتم في البيت والروضة فإن مرحلة البدء في تعليم القراءة تتم في الصف الأول الابتدائي غالباً. وفي هذه المرحلة تتكون العادات الأساسية في القراءة وبعض المهارات من مثل معرفة أسماء الحروف وتعرف الكلمات الجديدة بالصور والتمييز البصري بين أشكال الحروف وتعرف الحروف الهجائية في أشكالها المختلفة وقراءة الكتاب المقرر بإتقان، وتعرف الحركات الأولية «الفتحة والضمة والكسرة» وربط الحروف بحركاتها وسكناتها، وتكوين عادات البحث عن المعاني في أثناء القراءة، وقراءة قطع متكاملة مكونة من سطرين أو ثلاثة وفهمها.

والمرحلة الثالثة من مراحل تعليم القراءة هي مرحلة التوسع في القراءة، وتمتد من الصف الثاني الابتدائي إلى الصف السادس، وتمتاز هذه

---

[1] الدكتور محمود رشدي خاطر ــ تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي ــ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ــ إدارة التربية ــ تونس ــ ١٩٨٦.

المرحلة بتنمية الشغف بالقراءة ودقة الفهم لما يقرأ، والاستقلال في تعرف الكلمات، والانطلاق في القراءة الجهرية، وازدياد السرعة في القراءة، وقراءة القطع الأدبية السهلة والقصص، وبناء رصيد كبير من المفردات وتنمية البحث عن مواد جديدة للقراءة.

والمرحلة الرابعة هي مرحلة توسيع الخبرات وزيادة الكفايات، وتشمل سنوات المرحلة الإعدادية، وتتميز بالقراءة السريعة التي تزيد خبرات القارئ غنىً وامتداداً في اتجاهات كثيرة.

والمرحلة الخامسة هي مرحلة تهذيب العادات والأذواق والميول، وتشمل هذه المرحلة صفوف المرحلة الثانوية، وفيها تتم تنمية العادات والميول، وزيادة الكفاية في استعمال الكتب ومصادر المعلومات والقراءة الخاطفة والقراءة للاستمتاع والدرس.

٥ ـ اختيار موضوعات القراءة في ضوء حاجات التلاميذ واهتماماتهم ورغباتهم وميولهم ومتطلبات المجتمع والعصر:

ذلك لأن العملية التعليمية مبنية على الدافع، ولا تستثار الدافعية إلا إذا كانت الموضوعات وظيفية تؤدي وظيفة للمتعلم في حياته وذات نفع اجتماعي.

ومن هنا اتخذت ميول المتعلمين نحو موضوعات معينة أهدافاً ودوافع، كما استعملت مصدراً لمحتوى المنهج، فالعملية التعليمية لا يمكن أن تتم إلا إذا قام المتعلم بنشاط نابع من حاجاته وميوله، كما أن وجود الدافع القوي المتمثل في حاجات المتعلمين وميولهم يزيد من سرعة عملية التعلم، ويزيد من تأثيرها، ويجعل المادة ذات وظيفة في حياة المتعلم، فيقبل عليها بكل نفس

راضية، والمتعلم يحس بالحاجة إلى إتقان اللغة، وتعلم أساليبها بصورة صحيحة. والتعبير اللغوي يندفع إليه بطبيعته بشرط أن يرتبط ارتباطاً مباشراً بخبراته الشخصية، وأن يساعده على قضاء حاجاته النفسية والعقلية والاجتماعية.

وإذا كانت موضوعات القراءة من الحياة المعاصرة والمشكلات الاجتماعية وتعالج التحديات وتتناول الاتجاهات العالمية أقبل عليها الدارسون. أما إذا كانت بعيدة عن اهتماماتهم وميولهم ولا تلبي حاجاتهم أعرض عنها الدارسون وأحسوا بصعوبتها.

٦ـ مناسبة المادة المقروءة للمستويات العقلية للدارسين:

إذ لا بدّ أن تكون المادة التي تُقدم إلى المتعلمين لقراءتها في الكتب والمجلات وغيرها مناسبة لمستوياتهم العقلية والتحصيلية ودرجة نضجهم واستعدادهم حتى يستطيعوا فهمها وإدراك مراميها دون مشقة فيقبلوا على قراءتها. ويستلزم ذلك مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث السن والذكاء والنضج العقلي والاستعدادات الخاصة... إلخ.

٧ـ الاهتمام بطريقة عرض المادة المقروءة:

إذا كانت الموضوعات المتخيرة للقراءة متنوعة ومتصلة بخبرات الدارسين ومشجعة لهم على القراءة والاستزادة منها فلا بدّ من أن تكون واضحة لا غموض فيها ولا لبس، ومرتبة الأفكار والمعاني، وشائعة وجذابة، وأن تعرض عرضاً تربوياً صحيحاً في ترتيب محكم وتنظيم دقيق وبأسلوب واضح عذب وعبارة شائعة، وأن تكون خالية من الصعوبات والتعقيد حتى لا تنفر القارئ من قراءتها ولا تحوجه إلى المعاجم في كل حين، وأن يكون

إخراج الكتاب جيداً، متقن الطبع، واضح الحروف، حسن التنسيق، مناسب الحجم، مزوداً بالصور والرسوم التوضيحية الجميلة حيث يستثير المتعلمين ويزيد من إقبالهم على القراءة[1].

٨- تنويع طرائق التدريس والمرونة في استعمالها بحسب الأجواء:

إن لطريقة التدريس الأهمية في تشويق الطلاب وجذبهم نحو المادة واستساغتها وقبولهم لها وهضمها واستيعابها وتمثلها واستعمالها بصورة صحيحة.

إلا أن المعلم الذي يقولب نفسه في إطار طريقة واحدة يلتزم بها في دروسه كافة، وأسلوب معين ينتهجه في المواقف كافة، محكوم عليه بالإخفاق، ذلك لأن الطريقة لا تصنع المدرس، وإنما هو الذي يصنعها ويكيفها وفق المادة والوسيلة والمستويات التي يتفاعل معها.

ومن هنا كانت التربية الحديثة تمنح المعلم حرية الحركة في اختيار الطرائق المتنوعة حتى في الدرس الواحد، إذ لا شيء يعمل على تحنيط المعلم وتجميده مثل إلزامه باتباع طريقة واحدة على أنها المثلى والفضلى، إذ لا يمكن الحكم على فعالية أي طريقة إلا بالتجربة العلمية المنضبطة. لذا كان التعصب لأي أسلوب تعليمي والتحيز له من غير القيام بأي تجربة تثبت فعاليته أمراً بعيداً عن الموضوعية والأسلوب العلمي.

وفي ضوء هذا التوجه يمكن للمعلم أن ينوع في أنماط القراءة «جهرية، صامتة، استماع، قراءة سريعة، قراءة للتلخيص، قراءة لجمع

---

(١) محمد صالح سمك - فن التدريس للتربية اللغوية - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٧٩ - ص٣٧٦.

المعلومات، قراءة للتفسير، قراءة ناقدة... إلخ»، على أن يكون مرناً في استعمال هذه الأنماط في ضوء الأجواء التي يتفاعل معها.

٩ـ الإكثار من الأنشطة:

تتعدد الأنشطة التي يمكن للمتعلم أن يمارسها داخل المدرسة وخارجها، وكثير منها يمكن أن يسهم في إثارة رغبة الناشئة في القراءة وتنمية ميولهم القرائية.

ويقصد بالنشاط «الأعمال التي يمارسها المتعلم بإرادته أو بتوجيه من معلمه، ليس بغرض إتقان مادة دراسية أو الحصول على درجات شهرية وإنما رغبة في المعرفة وحباً في الاستمتاع وقضاء وقت الفراغ وإرضاء لهواية خاصة»[1].

ومعظم الأنشطة المدرسية التي تساعد في تنمية الميول القرائية لدى الأطفال أنشطة متعلقة بالمكتبات بصورة مباشرة، وثمة مناشط أخر تتمثل في الإذاعة المدرسية والصحافة المدرسية والمسرح المدرسي والرحلات والمعارض... إلخ.

ومما يعزز هذه الأنشطة اعتماد الطرائق النشيطة في مختلف أنشطة اللغة العربية، وتوجيه المتعلم نحو أن يتعلم كيف يتعلم، وتبني الطرائق التقييمية في التدريس واعتماد مبدأ التعلم الذاتي والعزوف عن الطريقة

---

(١) الدكتور محمد رجب فضل الله – القراءة الحرة للأطفال – عالم الكتب – القاهرة – ١٩٩٥ – ص٤٦.

التلقينية الإلقائية في التدريس، ذلك لأن اعتماد الطرائق النشطة أصبح ضرورة يقتضيها التركيز على المتعلم على أنه محور العملية التعليمية التعلمية[1].

١٠ــ استخدام التقنيات التربوية في أثناء تدريس القراءة:

إذ إن في توفير هذه الوسائل والأجهزة من سمعية وسمعية بصرية وتدريب المعلمين والمتعلمين على استخدامها إثارة لاهتمام الناشئة وجذباً لهم للإقبال على الدروس، كما أن تنويع مصادر التعلم وتفعيل دور المكتبات المدرسية وتزويدها بالمراجع وتوظيفها مصدراً للمعلومات يحقق بعض الأهداف المرسومة لتعليم القراءة وتعلمها. ويسهم تنويع البطاقات في المراحل الأولى من تعلم القراءة في سرعة هذا التعلم «بطاقات تنفيذ الأوامر، بطاقات اختيار الإجابة الصحيحة، بطاقات الألغاز، بطاقات التكميل، بطاقات ترتيب القصص، الأسئلة وأجوبتها... إلخ».

١١ــ الأخذ بالمنهج التكاملي في تعليم القراءة وتعلمها:

ويتجلى هذا المنهج في تناول الموضوعات أو العناية بالمهارات مما يعمل على وحدة اللغة وتكاملها. ويستلزم ذلك تخطيط دروس القراءة بحيث تصبح المادة كلاً متكاملاً يخدم بعضه بعضاً.

---

(١) الدكتور عبد اللطيف عبيد والدكتور رضا السويسي ــ طرائق وأساليب تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي ــ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ــ والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ــ اجتماع تطوير أساليب تدريس اللغة العربية ــ دمشق ــ ١٩٩٦ ــ ص٨٧.

وهنا لا بدّ من الربط بين القراءة ومواقف التعبير، وعلى الدارس أن يوظف ما اكتسبه من دروس القراءة من ألفاظ وتراكيب وفكر وأخيلة وصور وقيم واتجاهات في مواقف التعبير، وأن يفيد من القواعد النحوية في صحة قراءته ودقة فهمه واستنتاجاته.

١٢ــ تنويع الأسئلة ومخاطبتها للمستويات العقلية الراقية:

من الواضح أن الوقوف على الأسئلة ذات النمط الواحد يؤدي إلى الملل، وأن الاقتصار على أسئلة الحفظ والتذكر والاسترجاع لا يكوّن القارئ الجيد. ولما كانت مهارات القراءة متنوعة وبخاصة العقلية منها كان لا بدّ من تنويع الأسئلة التي تخاطب المستويات العقلية الراقية من تعليل وربط واستنتاج وتحليل وموازنة ونقد وتقويم، فتعلم القراءة المواكبة لروح العصر، عصر الدعاية والإعلان، يستلزم قراءة ما وراء السطور، وتعرف المرامي البعيدة، والغايات المراد إيصالها إلى القراء.

١٣ــ اعتماد التعزيز الإيجابي في تعلم القراءة:

إن المعلم لا يعلم بمادته فحسب، وإنما يعلم بشخصيته وطريقته وأسلوبه وعلاقاته مع ناشئته وما يضربه لهم من قدوة حسنة ومثل أعلى.

ومن هنا كان للتعزيز الإيجابي الذي يمارسه المعلم دور كبير في تعلم اللغة واكتساب مهاراتها، فكم من مواهب نمت وأزهرت وأثمرت بسبب المعاملة الإنسانية للمعلم وتشجيعه المستمر وتعزيزه الإيجابي لناشئته! وكم من مواهب وئدت بسبب إغفال هذا التعزيز واعتماد الأساليب الجارحة المنفرة!

١٤ــ توفير القدوة الحسنة:

فإذا كان المعلم قدوة أمام طلابه في إتقان اللغة وقراءتها قراءة معبر ومتفاعلة مع المواقف في الموضوعات المقروءة نسج الطلاب على منوال وتجاوزوا الصعاب الحائلة، وإذا كان المعلم محباً للكتاب، مرشداً لطلابه إلى الكتب الملائمة والمفيدة غرس في نفوس طلابه محبة الكتاب، ولازمهم هذا الحب طوال حياتهم.

وإذا توافرت القدوة الحسنة في البيت والمدرسة والمجتمع نهض البنيان وارتفع، وأضحى الكتاب الصديق الصدوق الذي لا يمل الإنسان مصاحبته ويبقى للمعلم الدور الأكبر في هذا المجال. فلنستمع إلى «جلبرت هايت» في كتابه «فن التعليم» إذ يقول: «إن المعلم في العادة من أقل الناس رزقاً في كل بلاد الدنيا، والطلاب يحبون المعلم، ويعجبون به، ويقبلون عليه، إذا ما رأوه لا يعيد عليهم الأقوال التي يعرفونها، بل يطرفهم بطرف جديدة مما لا يعرفونه من غرائب الدنيا ويتحفهم بالمعاني التي تجعل مظاهر الحياة المعتادة الروتينية تبدو في أنظارهم ممتعة زاخرة بالحياة، ويبادلهم نشاطاً بنشاط وإحساساً وتوثباً بتوثب»[1].

١٥ــ الإكثار من ضروب القراءة الحرة:

إن على المعلم أن يحبب إلى نفوس ناشئته القراءة الحرة التي بطريقها تكتسب الثقافة وتزداد الخبرة، إذ إنها معين لا ينضب يمد التعبير بالمعاني

---

[1] جلبرت هايت ــ فن التعليم ــ ترجمة محمد حديد أبو حديد ــ مكتبة الأنجلو المصرية ــ القاهرة ــ ١٩٥٤ ــ ص٤٥.

والمفاهيم والصور والأساليب والتراكيب، كما أن فيها تنمية للشخصية وتوسيعاً لآفاقها الفكرية والجمالية.

وغني عن البيان أن كل قراءة تستهدف معاً ومنذ البداية المتعة والمعرفة: المتعة معرفة والمعرفة تستطيع ويجب أن تفضي إلى أشكال من المتعة، والموازنة بين المتعة والمعرفة أو التضحية بإحداهما في سبيل الأخرى تؤدي إلى تشويه جسيم، فكل قراءة تشتمل على الجد واللهو، ومن الخطأ ألا نميز إلا ناحية من هذه النواحي، والإسراف في التطبيق الصرف للجهد يثبط العزم، ويحدث تأثيراً سلبياً على لذة القراءة[1].

تلك هي بعض أساليب تيسير تعلم القراءة، ولسنا الآن في مجال الحصر، إلا أن توافر هذه الأساليب وتطبيقها في العملية التعليمية التعلمية في أثناء اكتساب مهارات القراءة يسهم أيما إسهام في تسريع اكتساب هذه المهارات وتجاوز الصعوبات والعقبات.

ثالثاً ـ من أساليب تيسير الاستيعاب والفهم

من الواضح أن الخبرة هي ثمرة التفاعل بين الفرد والبيئة، وأن الخبرة المباشرة هي التي يكابدها المرء ويحياها جسماً وعقلاً ونفساً. أما الخبرة غير المباشرة فهي التي لا يحياها وإنما يطلع عليها فيزيد خبراته المباشرة من خبرات الآخرين. والقراءة سبيل من سبل زيادة الخبرات وتوسيع الآفاق.

---

[1] الدكتور محمود أحمد السيّد ـ الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها ـ دار العودة ـ بيروت ـ ١٩٨٠ ـ ص٢٥٠.

والإنسان في كل موقف من مواقف الخبرة يؤثر في بيئته ويتأثر بها فإذا استطاع أن يربط بين التأثير والتأثر أو بين ما عمله وما حدث له، أي بين الأسباب والنتائج اكتسب خبرات جديدة تتناول جسمه وعقله ونفسه. أما إذا لم يستطع أن يربط بين هذين الطرفين فإنه لا يكون قد اكتسب خبرة جديدة، وذلك هو الفرق بين الإنسان في مواقف خبرته والجماد في تفاعله مع بيئته، فجميع الجمادات تتفاعل مع بيئاتها ولكنه تفاعل لا يؤدي إلى اكتساب خبرة، ذلك لأنه لا ينبعث عن دافع أو غرض، ولا ينتهي بربط الأسباب بالنتائج أو التأثير بالتأثر أو الفعل برد الفعل[1].

وليس معنى ذلك أن الإنسان يكتسب خبرة واضحة المعالم نتيجة لمروره في كل موقف من المواقف، فكثيراً ما يعجز عن ربط الأسباب بالنتائج، واكتساب الخبرة يتوقف على عدد من العوامل منها ذكاء الإنسان وقدرته على إدراك العلاقات وأسلوب تفكيره، وشدة انفعاله وقوة دوافعه وتجاربه السابقة وغير ذلك من العوامل العقلية أو النفسية أو الاجتماعية التي تجعل الناس يمرون في مواقف متشابهة، ولكنهم يخرجون منها بخبرات متباينة، فقد نجد أخوة يعيشون تحت سقف واحد ويتعرضون لمواقف متشابهة، ولكن خبراتهم تتباين بسبب اختلاف عوامل الخبرة بالنسبة لكل منهم، فلكل منهم نظرته الخاصة إلى الأمور وقدرته على استخلاص النتائج وتأويلها. وما دامت القراءة سبيلاً من سبل زيادة خبراتنا كان بالإمكان أن

---

(1) الدكتور الدمرداش سرحان ــ المناهج المعاصرة ــ دار الفلاح ــ الكويت ــ ١٩٨٤ ــ ص٣٣.

نتعلم ونحن نقرأ، مثلما يمكن أن نتعلم أن نقرأ، وذلك بإضافة ما نعرفه سابقاً إلى ما نقرأ.

وعلينا ــ حتى نستوعب ــ أن نعرف ما يوجد في رؤوسنا من معلومات سابقة أولاً، وهذه المعلومات السابقة هي معلومات غير مرئية، إنها المعرفة المخزنة التي تمكن دماغنا من إدراك المعلومات المرئية التي تراها العين عندما تقرأ، ويعتمد عليها في فهم اللغة المكتوبة[1].

إن ما نحمله في رؤوسنا هو مجرد ذاكرة، والدفاع يحتوي على ذاكرة ذات معنى، وذاكرتنا تتعلق بكل شيء آخر نعرفه، والبناء الإدراكي هو تلخيص لتجربتنا الماضية: لا أريد مثلاً أن أتذكر أنني في العاشر من نيسان الماضي جلست على كرسي، وأنني في العشرين منه جلست على كرسي، ولكنني أريد فقط أن أتذكر أن مفهوم الكراسي هو أنها أدوات للجلوس عليها، ونحن نتذكر أحداثاً فقط عندما تكون استثنائية، أو عندما تكون ذات تأثير قوي، تستعيدها الذاكرة لتسبغ عليها الانطباعات الحالية عن العالم.

لقد قال حكيم المعرفة من قبلُ مخاطباً الإنسان:

وَتَــزْعمُ أَنَّــكَ جُــرْمٌ صَــغِيرٌ وَفِــيكَ انْطَــوى العَــالَمُ الأَكْبَرُ

ما ذهب إليه أبو العلاء المعري هو ما تأخذ به التربية المعاصرة عندما تؤكد نظرية العالم في رؤوسنا، إذ إن ما يوجد في رؤوسنا هو نظرية عن العالم، نظرية تحتوي على أساس كل تعلم، فهي مصدر الآمال والمخاوف والتوقعات والدوافع والاستنتاج والإبداع... إلخ، ويمكننا أن نفسر ردود

---

(1) Frank Smith – (1982). Understanding readin, New York: Holt, Rinehart and Winstion PP 53-65.

أفعالنا مع العالم في ضوء هذه النظرية: إنني أنظر إلى كل ما حولي من أشياء ذات معنى في هذا العالم، وهي متداخلة ولا معنى لها بمعزل عن غيرها، فمفهوم الكرسي لا أستطيع أن أنظر إليه على أنه مجرد أداة للجلوس إذا لم أربط هذا المفهوم بمعلوماتي السابقة التي احتفظ بها عن هذا العالم.

والأطفال يملكون نظريات عن العالم أيضاً، ولكنها ليست نظريات معقدة مثل نظريات البالغين، وهي مرتبطة بحاجاتهم حتى إن الأطفال الأصغر سناً يبدو عليهم أنهم قادرون معظم الوقت على أن يكوّنوا أحاسيسهم عن العالم بمصطلحاتهم الخاصة فيبدون مضطربين أو مترددين، إذ إنهم لا يستطيعون أن يربطوا ما يعرفونه عن العالم بما عرفوه من قبل.

إن معظم معلوماتنا عن اللغة موجودة مسبقاً في رؤوسنا قبل أن نأتي إلى المدرسة لاكتساب المعلومات، إذ إن الإطار المعرفي يتحقق في سنوات رياض الأطفال كما تشير الدراسات، وكل ما يتعلمونه فيما بعد ليس إلا مسألة ملء التفاصيل.

إن نظرية العالم في رؤوسنا ذات بناء كأي نظرية أو تنظيم للمعلومات فهي كالمكتبة، ومن سماتها التصنيف أي أنها تعامل مجموعة أحداث أو موضوعات على أنها الشيء نفسه، ومع ذلك فإنها مختلفة عن غيرها من الأحداث أو الموضوعات الأخرى كصاحب المكتبة الذي لا يستطيع أن يتعامل مع الكتب كافة في ترتيبها على النسق نفسه، وهكذا تتميز الكائنات البشرية من خلال أنماط حياتها، وفي الوقت نفسه إذا لم تكن هناك أسس للتشابه فلن يكون هناك تعلم، فعلى صاحب المكتبة أن يضع كتب الكيمياء مثلاً في مكان معين، إلا أن لهذه الكتب أحجاماً مختلفة وأسماء مؤلفين تختلف من كتاب لآخر وألواناً مختلفة... إلخ، إن اللغة تعكس الطريقة التي تنظم بها

الثقافة التجربة، وهي السبب الذي يجعل العديد من الكلمات في لغتنا مفتاحاً لتصنيف في نظرياتنا عن العالم.

وإن وجود تصنيف مطلوب مسبقاً من أجل تعلم الكلمات واستعمالها، والكلمات تحمل تصنيفاً أكثر مما تحدد موضوعات، ونظرية التصنيف مهمة وجوهرية لفهم العالم.

وتجدر الإشارة إلى أن الدماغ لا يستطيع أن يصنف نوعاً واحداً وينتقيه في وقت واحد فمثلاً الحرف 0 في الرقم 401 يساوي صفراً عندما نقرأ الرقم رياضياً، والحرف نفسه في كلمة Lion هو حرف من الأحرف الأبجدية وليس صفراً. فالدماغ لا يستطيع أن يصنف 0 رقماً وحرفاً في آن واحد، بل سينظر إلى كل منهما في تصنيفه المستقل[1].

إن البناء الإدراكي ونظرية العالم في رؤوسنا لا يختلفان كثيراً عن فكرة الموسوعة، إلا أن نظرية العالم في رؤوسنا نظرية حيوية وديناميكية، وإن الزمن والتغير جوهريان في طريقة التوجه نحو العالم، وإن نظرية العالم في رؤوسنا تحتوي على كل مشاعرنا وقيمنا ونوايانا والأسس التي بموجبها نتفاعل مع العالم.

ومعرفتنا عن اللغة مبنية على معرفتنا عن العالم، وقدرتنا على فهم اللغة مبنية على قدرتنا على فهم العالم من حولنا، ومما يسهل فهم العالم الحاجة إلى التنبؤ «التوقع» إذ إن كل شخص يمكن أن يتوقع، وإذا لم يكن لدينا هذه القدرة على التوقع، «التنبؤ» بما يمكن أن يحدث فإن الحياة ستكون مستحيلة.

---

[1] المرجع السابق ــ ص٥٨.

وطالما ندهش لأن توقعاتنا لم تكن صحيحة، وطالما ندهش لأنها صحيحة، والسؤال لماذا لا نعفي أنفسنا من أي توقع ونبقى أحراراً من أي مفاجأة؟

ثمة ثلاثة أسباب لذلك[1]:

أولها: هو أن موقعنا في العالم حيث نعيش باستمرار، وهكذا نهتم عادة بما سوف يحدث أو يمكن أن يحدث في المستقبل القريب أو البعيد.

وثانيها: هو أنه يمكن أن يكون هناك اختيارات عديدة من المتغيرات تسمح بالاختيار.

وثالثها: أن الدماغ يتطلب وقتاً ليتخذ قراراته عما تشاهده العين، والوقت الذي يتطلبه يعتمد على عدد من المتغيرات، فمثلاً الحرف «ألف» عندما ننظر إليه على أنه بين الحروف الأبجدية يقل وقت تحديد نوعيته عندما ننظر إليه على أنه أحد أحرف العلة، أو إذا كنا نريد أن نميزه من بين خيارين «أ، ب».

إذاً كلما قلّت المتغيرات والاختيارات كان تعرفها أسرع، والتنبؤ عنصر أساسي للمتغيرات غير المتشابهة، فنحن نتنبأ لنقلل من شكنا في المتغير، ونترك الدماغ يقرر بناء على المعرفة السابقة عن العالم الموجودة مسبقاً في رؤوسنا.

ويمكن ربط التنبؤ بالاستيعاب، فالتنبؤ يعني توجيه أسئلة، والاستيعاب يعني الحصول على إجابات عن هذه الأسئلة، ومع استمرارنا في الحياة طالما

---

[1] المرجع السابق ــ ص٦٢.

نسأل، وكلما تتم الإجابة عن هذه الأسئلة يقل الشك وبالتالي يزداد الفهم والاستيعاب[1].

فالشخص الذي لا يستطيع فهم اللغة الأجنبية هو الذي لا يستطيع الإجابة عن الأسئلة التي تدور حولها. والشخص الذي لا يستطيع فهم كتاب أو مقال في جريدة هو الذي لا يجد أجوبة عن أسئلة تتعلق بمحتويات الجزء التالي الذي يقرؤه. وهذه النظرة عن الفهم تختلف عن النظرة السائدة عن الفهم بأنه اختبار لما يقرؤه الطلاب واختبار لذاكرتهم.

وليست النصوص عبارة عن مجموعة من الحقائق، إذ إن لكل نص حقلاً ينتمي إليه، وهو الذي يميزه عن النصوص الأخرى، فالروايات ليست كالكتب المدرسية، والأشعار والنصوص تختلف من حضارة إلى أخرى، والحقل الذي ينتمي إليه النص يفسح المجال للقارئ ليتنبأ بما يحتويه هذا النص أو ذاك، فالقارئ يتنبأ أن الرواية تقسم إلى فصول، وأن للرسالة شكلا خاصاً، وأن للمقالة العلمية خصائصها، وهذه المعرفة تسهل لنا عملية الفهم والاستيعاب والتواصل.

إن البنية التي ينطوي عليها نص ما تساعد على الفهم، فحينما نعرف أن القصة تبنى على مقدمة وأحداث وخاتمة يصبح لدينا صورة واضحة عن النص، وعندما تنقصنا هذه المعرفة فإن فهمنا للنص لا يكون كاملاً. وكلما زاد فهمنا للتركيب الذي ينطوي عليه النص ويبنى عليه زاد فهمنا للنص، كما أن التركيب الذي في مخيلتنا عن نص ما هو الذي يحدد فهمنا لهذا النص. وكلما استطعنا التنبؤ بالبنى والتراكيب وبما تنطوي عليه نصوص معينة

---

[1] المرجع السابق ــ ص٦٣.

استطعنا تذكّر النص، فإذا لم نعرف البنى المتعلقة بالنص فلن نفهم النص أو أن قراءتنا له لن تخزن في الذاكرة. وكلما أدرك المؤلف الجوانب التي يمكن أن يتوقعها القارئ واحترمها كان النص قابلاً للقراءة وللتذكر في الوقت نفسه.

ومما يساعد على الفهم قدرة القارئ اللغوية وثقافته، ومعرفته بعملية القراءة ونجاحه السابق فيها وذكاؤه ودافعيته ومعرفته بمفردات اللغة وتراكيبها، إلا أن التركيز على الكلمات من شأنه أن يعوق الفهم، كما أن الانتباه على التفاصيل غير الضرورية في النص من شأنه أن يسيء إلى الفهم[1].

فالقراءة عملية انتقائية كما يسميها «غودمان» حيث ينتقي القارئ مفاتيح معينة «إيحاءات» لفهم النص ويركز عليها ليفهم النص بأكمله بناء على التوقعات المستوحاة منه، والقارئ الجيد هو الذي يقوم بعملية الانتقاء هذه لتكون له محطات يجمع من خلالها المعلومات العامة عن النص المقروء.

ومما يساعد الطلاب على استيعاب النص المقروء تشجيعهم على تخمين المعنى استناداً إلى نقاط أساسية في النص دون الخوض في تفاصيله. وأحد هذه الأساليب هو الاختبار المغلق الذي يشجع على التخمين، ويستند هذا الاختبار على مدرسة الجشتالت في علم النفس التي تعنى بالكل. وفي هذا الاختبار يتعلم الطلاب الكلمات ضمن السياق كما يتعلمون التراكيب ويمنحون فرصة للمناقشة.

---

(1) Teaching Reading Comprehension to the Advanced ESL Student Using the Cloze Procedure – RELC, 4(2) Ted Plaister (1973) PP. 31-8.

ومما يساعد على تطوير عملية الاستيعاب الأسئلة المناسبة، فإذا اتفقنا أن الإجابة الصحيحة هي مؤشر إلى الاستيعاب فإن السؤال المطروح هو كيف يعلّم المعلم طلابه تقديم الإجابة الصحيحة؟

إن تعليم الفهم في القراءة ينطوي على إرشاد المعلم طلابه إلى العادات القرائية السليمة التي تقودهم إلى تقديم إجابات صحيحة حول المادة المقروءة، ولكن كيف يتم ذلك؟

للإجابة عن هذا السؤال نقول: ينبغي أن يطرح المعلم أسئلة واضحة جداً من حيث التراكيب لدرجة أن الطالب نفسه يستطيع بعد فترة أن يوجه هذه الأسئلة نفسها.

وإذا سلمنا بأن السؤال الواضح هو الذي يساعد على عملية الفهم فإن السؤال الآخر هو: ما تلك الأنواع من الأسئلة التي تسهم في تطوير عملية الفهم؟

الواقع أن نماذج القراءة هي التي تحدد الأسئلة المناسبة فأنواع الأسئلة مرتبطة بطبيعة الموضوع، إذ ليس ثمة أنواع ثابتة من الأسئلة يمكن استعمالها في جميع الظروف والأحوال، فالأسئلة تنبع من طبيعة النص نفسه. وعندما يدرك الطالب نوع النص والتركيب الإجمالي له يستطيع تقديم الإجابة الصحيحة، فالكاتب مثلاً يضع خطة لكتابة النص متخيراً أشكال الخطاب كالسرد والشرح والتصنيف والوصف... إلخ المناسبة للتعبير عن فكرته، وعندما يعتمد شكلاً ما يتابع الكاتب بعدها انتقاء الفكَر التي تشكل أساس المقطع أو النص، ويختار الجمل القصيرة التي تعبر عن الأفكار[1].

---

(1) Jane Catterson (1979). "Reading Comprehension at four Linguistic Levels" in Clifford Pennock, ed. New York. International Reading Association, Inc.

والقارئ الجيد الذي سيفهم النص هو الذي يحدد أولاً شكل الخطاب «سرد، وصف... إلخ» وهذا يؤهله لأن يستوعب المادة بشكل فعال، ثم يستعيد أشكال الأسئلة، ويحاول القراءة للوصول إلى التفاصيل وذلك حينما يكون لديه تصور كلي عن الموضوع. ولا بدّ من طرح الأسئلة التي توجه الانتباه إلى المعنى الذي يريده المؤلف، كما أن القراءة لاستخلاص الفكر الأساسية تتيح للقارئ أن يجمع الأفكار الفرعية في مجموعات فكرية أساسية.

إن امتلاك المتعلم مهارة تعرف الحروف والنطق بها صحيحة هو المستوى الأول من مستويات المعرفة وغير كاف للاستيعاب والفهم، ولقد أوضحت Mme Borel Maisomy أن القراءة بصورة جهرية هي قبل أي إشارة مكتوبة إعادة إيجاد الأداء الحامل للمعنى، إذ إن الإشارات المكتوبة كلها تنقل رسالة، وامتلاك آليتها يبدو عديم الفائدة إذا لم يسمح بالوصول إلى الفكرة ويكشف عن معنى الرسالة المكتوبة[1].

إن معرفة القراءة تعني المفهوم ما تشتمل عليه الحروف وترجمته إلى فكر ومشاعر وآراء وعواطف من خلال الرسومات الصغيرة المتتابعة على طول الخط «الحروف» بحيث تصبح القراءة وسيلة جديدة من وسائل الاتصال مع الآخرين.

وفي ضوء هذا المفهوم يدخل الناشئ الذي يكتسب مهارة الفهم إلى العالم المتحضر، فبوساطتها تتوسع آفاقه الفكرية ويتصل مع الآخرين ويفيد من معطيات الحضارة.

---

(1) Gaston Mialaret – L'apprentissage de la lecture – presses universitaires de France – 2 edition – Paris 1968.

وهكذا يكون امتلاك فهم المقروءة واستيعابه الوسيلة الأساسية لاستيعاب المعارف وتنمية التفكير وإغناء الشخصية، وهذا الفهم يمكّن القارئ من استخراج الفكر الأساسية التي تشتمل عليها المادة المكتوبة ومن ثم الإسهام في الحياة الفكرية للإنسانية كلها.

وفي عالمنا المعاصر حيث تقدم دور النشر والإعلام المواد المكتوبة بسخاء داع إلى القلق أحياناً لا بدّ من الحكم والنقد بالإضافة إلى الفهم.

وفي هذا الصدد يقول «Guehemo» في محاضرة له باليونسكو: «أن تعرف القراءة والكتابة والحساب هذا غير كاف، والأجدى أن يسأل ما إذا كان هذا النوع من نصف الثقافة لا يهيئ بوسيلة ما غفلة وعبيداً سهلي القيادة؟».

إن هؤلاء الذين تعلموا القراءة والكتابة والحساب فقط لا يستطيعون أن يكونوا سوى عبيد مقيدين بالكلمة المطبوعة، ومن الصعوبة بمكان الحيلولة بين أنصاف المتعلمين هؤلاء والأمية.

إذا لم يكن هناك إلا القراءة، والقراءة بمفهومها القديم فقط، فإنها لا تعني شيئاً إذا لم تكن مقترنة بالقدرة على تمييز ما هو مسجل على ورقة مطبوعة بين الكذب والحقيقة ومعرفة الاتحادات الخفية والخداعة التي تجمع أحياناً بينهما.

وتعلم الناس القراءة ينبغي له أن يبعدهم عن أن تكون الورقة الأولى المطبوعة وسيلة لتهيئتهم لعبودية جديدة، بل وسيلة للنمو والتمييز الناقد.

وبعض طرائق القراءة التي تدفع المرء إلى الزهو والافتخار بأنه يعرف القراءة توقف الفكر بطريقة ما.

وتعليم القراءة لا ينفصل عن تشكيل الفكر وتنمية الروح والفكر الناقد. وعلى هذا الأساس تصبح القراءة ثمرة كل تربية، تربية غير محدودة لا نهاية لها، تربية مستمرة. والمواطن الذي يمتلك مهارات الفهم والاستيعاب والحكم والنقد ينقذ نفسه من آثار الدعاية، وينجو من السم الذي قد تحمله في طياتها.

ولقد أشار «Anderson» إلى مهارات القراءة في مجال الفهم متمثلة في:

- القدرة على اختيار المعاني الملائمة للكلمات.
- القدرة على اختيار الفكر الأساسية وتلخيصها.
- القدرة على التمييز بين الفكر الأساسية والفرعية.
- القدرة على فهم الجمل المباشرة.
- القدرة على ملاحظة الخصائص المنظمة للموضوع.
- القدرة على نقد الموضوع من حيث الفكر والعرض.
- القدرة على تحديد وجهة نظر الكاتب وغرضه.
- القدرة على تعرف اللغة المجردة وشرحها.
- القدرة على تعرف القاعدة وتتابع الأساليب.
- القدرة على ربط الفكر مع الحاضر.
- القدرة على تطبيق المقروء[1].

والواقع لا يعد الاستيعاب متقناً إلا إذا كان القارئ مزوداً بمهارات التفكير الناقد. ومن هنا تتبوأ القراءة الناقدة الأهمية الكبرى في حياتنا المعاصرة، ذلك لأن القراءة السطحية التي تقف عند المعنى القريب والتي لا يدرك القارئ من خلالها ما وراء السطور لا ترقى بصاحبها إلى درجة

---

(1) Harold A. Anderson – Comprehension and interpetation Evaluation of Reading. Chicago Press. PP. 101-106.

القراءة الحق، تلك القراءة التي عبر عنها الفيلسوف الألماني «نيتشه» في كتابه «هكذا تكلم زرادشت» قائلاً: «إنني أستعرض جميع ما كتب فلا تميل نفسي إلا إلى ما كتبه الإنسان بقطرات دمه. اكتب بدمك تعلم حينئذ أن الدم روح، وليس من السهولة أن يفهم الإنسان دماً غريباً. إنني أبغض كل قارئ كسول لأن من يقرأ لا يخدم القراءة بشيء، وإذا مر قرن آخر على طغمة القارئين فلا بدّ من أن تتصاعد روائح النتن من التفكير.

إذا أعطي لكل إنسان الحق في أن يتعلم القراءة فلن تفسد الكتابة مع مرور الزمن فحسب، بل إن الفكر نفسه سيفسد أيضاً. لقد كان الفكر فيما مضى إلهاً فتحول إلى رجل، وهاهو ذا الآن كتلة من الغوغاء، إن من يكتب سوراً بدمه لا يريد أن تتلى تلك السور تلاوة، بل يريد أن تستظهرها القلوب. إن أقرب الطرق بين الجبال إنما هو الخط الممتد من ذروة إلى ذروة، ولا يمكنك أن تتبع هذا السبيل إذا لم تكن لك رِجْلا مارد. يجب أن تكون التعاليم شامخة كهذه الذرا، وأن يكون لمن تلقن لهم قوة الجبابرة وعظمتهم»[1].

وإذا كنا نخالف «نيتشة» في دعوته إلى فوقية الثقافة وتعلم النخبة وعدم إعطاء كل إنسان الحق في أن يتعلم القراءة لأن ذلك سيؤدي إلى فساد الكتابة والفكر معاً، منطلقين من إيماننا بديمقراطية الثقافة وتكافؤ الفرص وإيصال كل إنسان إلى أقصى ما تستطيع الوصول إليه إمكاناته وقدراته واستعداداته بعد توفير فرص التعليم والتعلم للناس جميعاً، فإنه لا يسعنا إلا أن نوافقه على أن القراءة معاناة كما هي الكتابة معاناة، وأن القارئ الجيد هو

---

[1] فردريك نيتشه ــ هكذا تكلم زرادشت ــ ترجمة فليكس فارس ــ دار القلم ــ بيروت ــ لبنان ــ ص٦٤.

القارئ المستوعب والناقد والمزود بمهارات التفكير العلمي في عصر اضطربت فيه المعايير ودس فيه السم بالعسل[1].

رابعاً ـ من أساليب تيسير التعبير

استبدلت التربية الحديثة مصطلح التعبير بالإنشاء، ذلك لأن التعبير هو المظهر العفوي للغة، في حين أن الإنشاء هو المظهر الاصطناعي، كما أن التعبير أوسع دائرة من الإنشاء، إذ إنه يشمل مجالات الحياة كافة في تفاعل الإنسان مع المجتمع والبيئة شفاهياً وكتابياً، على حين أن الإنشاء يقتصر على الجانب الكتابي في الأعم الأغلب.

ويتبوأ التعبير الأهمية الكبرى بين المهارات اللغوية لأنه ثمرة الثقافة الأدبية اللغوية، وما دام ثمرة الثقافة كانت فروع اللغة العربية روافد تصب في نهره، ووسائل في خدمته، فالقواعد النحوية تُعلّم على أنها وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل، والقواعد الإملائية تُعلّم على أنها وسيلة لصحة الكتابة وسلامتها من الأخطاء، والقراءة والنصوص الأدبية معين لا ينضب يمد التعبير بالثروة اللفظية والأساليب الجميلة والمعاني والفكر والقيم والاتجاهات. وإذا كانت أهداف التعبير تتمثل في إكساب المتعلم مهارات التعبير عن نفسه وعما يقع تحت حسه شفاهياً وكتابياً في أسلوب واضح منظم، وتمكينه من إتقان فنون التعبير الوظيفي على اختلافها فإن تحقيق هذه الأهداف يتطلب التدريب والمران.

---

[1] الدكتور محمود أحمد السيّد ـ تعليم اللغة بين الواقع والطموح ـ دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر ـ دمشق ـ ١٩٨٨ ـ ص١٧٥.

بيدَ أن اكتساب مهارات التعبير بجانبيه الشفاهي والكتابي تواجهه صعوبات، إذ لا يمكن الحديث عن التعبير في منأى عن المشكلات النفسية والتربوية المطروحة في الصفوف، ولا عن مشكلات تعليم اللغة وتعلمها، إذ ليس هناك من انفتاح على العالم إن لم يكن في الوقت نفسه تعبيراً. كما أن علائق الأطفال والمراهقين بالنصوص هي مشكلات تعبير. ولهذا فإن مشكلات التعبير الشفاهية والكتابية هي في صميم تعلم اللغة، إذ إن مناشط اللغة هي أو يجب أن تكون مناشط تعبير.

ولعله من نافلة القول أن نشير إلى أن اللغة هي أداة التفكير الجوهرية في جميع المعارف، وأن التعبير عن كل منها وثيق الصلة بالآخر، وإن إقامة علاقات وثيقة بين معلمي جميع المواد على مستوى التعبيرين الشفاهي والكتابي أمر مهم في تذليل صعوبات التعبير، إذ إن مدرسي التاريخ والجغرافية والرياضيات وغير ذلك من المواد يقولون إن التأخر المشاهد في مقرراتهم مرده غالباً إلى نقص في التعبير.

ولقد أشار بعض المربين في الدول المتقدمة إلى أن التعاون بين أساتذة التعبير التصويري والتعبير الموسيقي والتعبير الجسدي يجب أن يكون وثيقاً، وأن يسير سوية مع ذلك التعاون بين جميع المعلمين. وإذا كنا نطمح في بلادنا العربية إلى أن تتحقق هذه الأمنية فليت اللقاءات في أضيق حدودها تتم بشكل مثمر بين معلمي المادة أولاً في مرحلة معينة، ثم بين هؤلاء ومعلمي المادة في المراحل الأخرى بغية العمل على النهوض بأمور اللغة ومن بينها التعبير.

ومن أساليب تيسير تعلم التعبير:

١ــ عدم محاصرة تعبيرات الناشئة: من الواضح أن التعبير الشفاهي يتعلمه الطفل قبل التعبير الكتابي، فهو يتكلم قبل أن يكتب، والوسط العائلي هو المدرسة الأولى لتعليم التعبير الشفاهي. ويشير علماء النفس عامة وعلماء نفس الطفولة بصورة خاصة إلى أهمية مرحلة الطفولة المبكرة في بناء شخصية الطفل وإلى تأثيرها في نموه المستقبلي.

فلقد رئي أن الأطفال الذين يعيشون في أوساط يطبق عليها الصمت، حيث لا يتحدث فيها الأهل إلا نادراً، ولا يكترثون بالطفل ولا يكلمونه، قد أدى ذلك إلى تأخر شفاهي على جميع الصعد، وعلى صعيد التعبير بصورة خاصة.

ومن هنا يتأتى أهمية أن يعرف معلمو اللغة لا بل جميع المعلمين نظراً لأن تعليم اللغة مسؤولية جماعية، كل شيء عن أطفالهم في محيط حياتهم، إذ إن على المدرسة أن تعرف ما يجري في خارجها.

وإذا كان الوسط العائلي هو المدرسة الأولى في تعليم التعبير فإن أحوال التعبير تتغير كثيراً بناء على تغييرات سن الأطفال وتغيرات البيئات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية. وهنا يتأتى دور المدرسة في ترميم الثغرات الحاصلة في تعبيرات الأطفال، ولا يتفتح تعبير الطفل وينمو في الوسط المدرسي إلا إذا أحس بحريته، إذ غالباً ما يعمد المعلمون في ظل الأنظمة والتقاليد المدرسية إلى محاصرة التعبير الشفاهي للطفل، أو يكرهونه على أن ينصب في نماذج من اللغة الجامدة، وكثيراً ما نسيء إلى التعبير في

عملية تسميع الدروس عندما نطلب إلى الطفل أن يتقيد بما ورد في الدرس ونحاسبه على الخروج عما ورد فيه.

إن إحساسه بهذه القيود، وعدم توفير الطمأنينة له يعمل على وأد القدرة الإبداعية في نفسه، في حين أنه عندما لا يخشى عقوبة أو ملامة إذا خرج عن الحدود المطلوبة يسمح لقواه التعبيرية أن تفصح عن نفسها.

ولقد أشار المربي «Frank Marchand» إلى أن على رياض الأطفال ومدارس التعليم الأساسي أن تحقق هدفين في التعبير الشفاهي[1]:

أولهما: أن يتكلم الطفل أكثر ما يمكنه أن يتكلم، وعلى المعلم أن يكف عن التدخل السلبي الذي يزعج التعبير العفوي للطفل، وأن عليه أن يلاحظ الوضع ويراقبه بانتباه وصبر، ويمسك عن التدخل ومقاطعة التلميذ في أثناء الكلام أو إيقافه كي يصحح له تعبيراً خاطئاً، بل يتركه ليعبر في حرية كاملة عن أفكاره وخبراته، ويقبل ظاهرياً بعض الأخطاء، وإذا تدخل المعلم فإنما يتدخل لحث المتعلم على متابعة الكلام معززاً ومشجعاً.

وثانيهما: أن يتكلم على النحو الأفضل: وإذا فسح المعلم المجال أمام تلقائية التلميذ في التعبير عما يريد وبالصيغة التي يشاء، لأن انطلاقه على سجيته يؤدي إلى انسياب التعبير على لسانه، فإن على المعلم أن يتعرف صعوبات النطق والأخطاء الشائعة والأفكار المشوشة المضطربة، وأن يسجل هذه الصعوبات والأخطاء بكل فطنة ورصانة وحنكة ليقوم بإجراء تدريبات علاجية لتذليلها وتجاوزها.

---

(1) Frank Marchand – Le français tel qu'on L'enseigne – Le trairie Larousse – Paris – 1971 – P.62.

وعلى المعلم في التعبيرات الكتابية في مراحل لاحقة أن يهتم بالقواعد الإملائية والنحوية واللغوية لأهميتها الاجتماعية، إذ إن وجود الأخطاء من هذا القبيل يشين الكتابة.

٢ــ اختيار موضوعات التعبير من حياة الناشئة وبيئتهم: مما يساعد معلمي اللغة على النجاح في أداء مهامهم حسن تخير موضوعات التعبير، بحيث تكون مستمدة من بيئة التلاميذ، وتشمل البيئة الجوانب الطبيعية والاجتماعية والمعنوية. وما دامت البيئة غنية وواسعة فلا يمكن للمعلم أن يغطي جميع جوانبها، ولذلك يتخير منها ما هو وثيق الصلة بخبرة التلاميذ المباشرة، ويمكنه أن يغني خبرة التلاميذ المباشرة بطريق الزيارات، وغير المباشرة بطريق القراءة وعرض الأفلام.

وتجدر الإشارة إلى أن الموضوعات في المرحلة الأساسية من تعليم اللغة وتعلمها تكون مشخصة ومحسوسة، وعلى المعلم أن يكيف موضوعاته ويتخيرها في ضوء النمو الفكري لناشئته، ففي المراحل الأولى تغلب على الموضوعات السمات المشخصة لتزداد نسبة الموضوعات المجردة مع النمو الفكري.

ولا بدّ من أن ترتبط الموضوعات بأوقاتها ومناسباتها، إذ من الأخطاء المرتكبة في تدريس التعبير تقديم الموضوعات في غير أوقاتها، فقد نكون في فصل الشتاء وإذا الموضوع المطروح عن فصل الربيع، ذلك لأن التلميذ الذي يعيش في جو المناسبة يتأثر بها وتضفي على أفقه عوالم أرحب وخيالات أغنى.

وتجدر الإشارة إلى أن تكرار الموضوعات بين صف وآخر ومرحلة وأخرى يؤدي إلى الملل والضيق والرتابة ويحد من إبداعية الناشئة

وتعبيراتهم، فطالما رأينا موضوعات معينة عن الأم والمعلم والشجرة تتناول في جميع الصفوف وفي المراحل كافة.

ومما يسهل تعلم التعبير وضع المتعلمين في مواقف وظيفية حيوية وحسن الإصغاء لأفكار الناشئة وإنعام النظر في تعبيراتهم عنها، وهذا ويا للأسف لم يتحقق في مدارسنا العربية بعد. فلنستمع إلى ما يقوله الدكتور زكي نجيب محمود في كتابه «تجديد الفكر العربي»: «لم تكن الفصحى في تراثنا الأدبي أداة للاتصال بمشكلات العالم الأرضي، ولا وسيلة للثقافة المتصلة بحياة الناس وأزماتهم» ويتابع قائلاً: «لن أنسى ما حييت قصة صبي من ذوي قرباي كان تلميذاً في مدرسة ابتدائية طلب إليه أستاذ اللغة العربية وإلى زملائه معه أن يكتبوا موضوعاً إنشائياً، خطاباً يوجهه إلى أبيه بمناسبة بدء العام الدراسي، فكتب الصبي الذي أعنيه خطاباً إلى أبيه مهتدياً فيه بالسليقة السليمة الحية فجعله متصلاً بحياته المباشرة، وذكر له بعض الصعاب التي لقيها في حياته المنزلية مع من كان يساكنهم في المدينة والوالد في الريف، فطعامهم ليس على ما يشتهي، ومخادع النوم تقض المضاجع، والبيت تنقصه المواد الغذائية الأساسية، ولذلك أخذ يطلب في رسالته أن يرسل إليه أبوه مع فلان الفلاني شيئاً من البيض والسمن والرقاق. فدهش الأستاذ أن يكون هذا «إنشاء» عربياً، وكانت الدرجة عنده «صفراً»، وجاءني الصبي يشكو، ويسأل في حيرة: ماذا إذاً يكتب أحدنا في خطاب إلى أبيه؟ فعندئذ تذكرت ما لم أستطع أن أرويه للصبي لأنه كان أصغر من أن يتابعه، تذكرت ما روي لي عن شيخ مرموق من أعلام اللغة كيف علم الإنشاء لمن كان مصيرهم أن يكونوا أساتذة للغة في المدارس، إذ أخذ يملي عليهم بادئ ذي بدئ قائمة «بما يقال في مدح الشيء»، ثم قائمة «بما يقال في ذم الشيء»

لا يهمه أي شيء هو، وبعد ذلك بدأت كتابة الموضوعات الإنشائية على هذا الأساس، وداخل ذلك الإطار يطرح على طلابه موضوعاً في «إكرام الضيف» ثم يسأل: أهو مما يمدح أو مما يذم؟ فيقال له إنه مما يمدح، إذن فعليكم «بما يقال في مدح الشيء» ثم يعقب عليه بموضوع في «النفاق» فهل النفاق مما يمدح أو مما يذم؟ إنه مما يذم، إذن فعليكم «بما يقال في ذم الشيء»[1]».

ومن هنا كان تدريب الناشئة على مواقف التعبير الوظيفية من كتابة رسائل، وتقديم طلبات، وملء استمارات، وكتابة محاضر جلسات، وإدارة اجتماعات، وإجراء حوارات ومناقشات، وإلقاء كلمات، وتوجيه تعليمات وإرشادات... إلخ أمراً مهماً في الارتقاء بواقع تدريس التعبير وتيسير تعلمه.

٣ــ تحقيق درجات واسعة من الحرية في موضوعات التعبير: من صعوبات تعلم التعبير فرض الموضوعات على المتعلمين من غير أن تكون وثيقة الصلة بخبراتهم أو مستمدة من حياتهم وملائمة لقدراتهم العقلية واهتماماتهم، فإذا لم يكن الموضوع من اهتمامات المتعلم لا يتمكن من الكلام. والسؤال الذي يثار هنا: إذا لم يكن لدى الطالب ما يقوله فما العمل؟

لقد حدد السيّد M. Ferinet من أرباب المدرسة الحديثة في تعليم التعبير هذا الموقف بصورة جميلة، إذ إنه يشبه ذلك بقصة الحصان الذي ليس

---

[1] الدكتور زكي نجيب محمود ــ تجديد الفكر العربي ــ دار الشروق ــ لبنان ــ ١٩٧٣ ــ الطبعة الثانية ــ ص٢١٧.

ظمآن: «هيا إذن اجعل حصاناً غير ظمآن يشرب، وحتى بالصراخ. وهيا حاول إجبار أطفال لا يرغبون في الكتابة على الكتابة»[1].

حل «Ferinet» المشكلة بالنص الحر، إذ يفسح المجال أمام الطالب ليتكلم في الموضوع الذي يريد، فدرجات الحرية واسعة أمامه ولا حدود لها، ويمكن أن تضيق درجات الحرية لتسمح للطالب باختيار موضوع من بين خمسة موضوعات، وتضيق أكثر لتصل إلى اختيار موضوع واحد من موضوعين.

وأشار أيضاً إلى طباعة كتابات الطلبة وتبادل الموضوعات بين المدارس، على أنها طريقة جيدة في استثارة الدافعية، إذ عندما يرى الطالب أن موضوعه مطبوع ويصل إلى مدارس بعيدة تأخذه الحماسة نحو الكتابة.

وبالإضافة إلى النصوص الحرة التي تستثير الطلاب نلاحظ القصص ذات النهايات المفتوحة والتي يمكن لأي طالب أن يضع لها نهاية كما يريد.

إن فرض الموضوع على الطلاب وفرض عناصره في الوقت نفسه لا يعلم التعبير ولا يؤدي إلى نموه والتقدم فيه، فبقدر ما يكون الطلبة إيجابيين في الصف، ويقتصر عمل المعلم على المراقبة والتوجيه يحقق التعبير أهدافه.

ويلجأ بعض المعلمين إلى تقديم النماذج الأدبية لكبار الكتاب، ويطلبون إلى طلبتهم حفظها واستعمالها. وليس ثمة خطر في إطلاع الناشئة على النماذج الأدبية ولكن الخطر يتجلى في حفظها عن ظهر قلب ومن ثم صبها كما وردت على ألسنة مؤلفيها من غير أن يتمثلها الناشئة ويصوغوها بأسلوبهم الخاص.

وما أجمل قول أحد المربين الفرنسيين في هذا المجال: «إنني أحاول أن أترك للناشئ حريته الحقيقية في التعبير عن فكره التي يجب احترامها. أنا

---

(1) A. G. Goxes – L'enseignement du français Parlé etecrit ــ مرجع سابق ــ ص٣٥.

لا أحاول أن يُكْتَبَ حول ما أفكر فيه. أحب كثيراً أن يشرح فكرته بنفسه ولنفسه، بحيث تظهر في كتابته وفي حديثه صورة تفكيره، فإذا ما فرضنا أفكارنا عليه فإن ذلك لا يعد فكره هو بل فكرنا نحن».

٤ــ **تحقيق شروط التعبير**: يرى المربون أن ثمة عناصر ثلاثة لا بدّ من توافرها لإنتاج التعبير، وهذه الشروط الثلاثة:

أ ــ توافر المادة بمعنى أن يكون لدى الناشئ شيء ما ليقوله، والسؤال الذي يمثل: أنّى للناشئة أن يستمدوا الفِكَرَ التي سيعبرون عنها؟ الواقع أنه يستند في الحصول على هذه الفكر من الملاحظة المباشرة للعالم، إذ إن هذه الملاحظة هي في جوهر تمرينات التعبير كلها وفي صميمها، ولا بدّ من تعويد الطفل على الملاحظة الدقيقة لما حوله وإدراك أوجه الشبه والاختلاف، ومن ثم الارتقاء به إلى الاستقصاء والبحث واللجوء إلى الرسم قبل التعبير الكتابي ومن ثم الشرح. كما أن المصدر الثاني لاستيقاء الفكر الكتب حيث سيجد فيها غذاءً جديداً لما يحتاج إليه خياله.

ب ــ توافر فنية القول ووسائله: وهنا تأتي تمرينات بناء الجمل التي ينبغي أن تستخدم بكل عناية وبصورة يتحقق معها التعادل بين المبنى والمعنى.

ج ــ توافر الدافع: ويتم عن طريق شخصية المعلم وشخصيات الناشئة أنفسهم، فالمعلم الجيد هو الذي يعرف كيف يوقظ الشاعر الذي ينام في كل إنسان، وله الدور الأكبر في تفتيح قدرات طلابه، كما أن الدافع يستثار عندما يختار المتعلمون الموضوعات التي تسرهم وذات الصلة الوثيقة بحياتهم[1].

---

(1) Frank Marchand – Le français tel qu'on L'enseigne ــ مرجع سابق ــ ص١٢٨.

٥ــ اعتماد طريقة القدح الذهني أو العصف الدماغي في معالجة الموضوعات: وهي من الطرائق الإيجابية في تحقيق الأهداف المرسومة للتعبير، فإذا كان المتعلم سلبياً عندما تفرض عليه الموضوعات، وأكثر سلبية عندما تفرض عليه العناصر، فإنه يتسم بالنشاط في استعمال طريقة القدح الذهني أو العصف الدماغي أو استمطار الدماغ، ذلك لأنها أسلوب لتوليد فكرة جديدة عن طريق الاستفادة من مصادر الجماعة بدلاً من الاعتماد على أفكار فرد واحد أو عدد قليل من الأفراد. أما الأسس التي تستند إليها هذه الطريقة فهي:

أ ــ تشجيع جميع أفراد المجموعة على الإسهام في استقراء العناصر ووضع الفكر.

ب ــ قبول جميع الفكر من غير أي نقد أو تقويم لها في البداية بغية تشجيع المشتركين على المضي في الاستقرار.

ج ــ تسجيل الفكر كافة، ومما يساعد على معرفة تفكير كل فرد ومشاعره ومدركاته، ويقنعه بأهمية إسهامه في تقديم الفكر.

د ــ تشجيع الإسهامات المتعددة.

هـ ــ إرجاء النقد أو الحكم إلى أن تنتهي المجموعة من وضع جميع أفكارها.

و ــ اتباع طريقة في النقد لا تعوق أي فرد من المشاركة في المستقبل في طريقة القدح الذهني.

ز ــ مكافأة المشتركين في المناقشة عن طريق الاعتراف بأن الحل النهائي هو نتاج عملية القدح الذهني والتي قام بها الأفراد كلهم بأدوار مهمة[1].

٦ــ **الموضوعية في تقويم الموضوعات:** ثمة معلمون يلتفتون إلى الأسلوب والشكل في أثناء تقويم موضوعات طلابهم، ولا يعيرون المعاني اهتمامهم، وهناك معلمون آخرون يعنون بالمعاني والفكر ولا يهتمون بالشكل والأسلوب، والنظرة الموضوعية تقتضي أن ينظر المعلمون نظرة شاملة فيقوّمون الموضوعات آخذين بالحسبان الشكل والمضمون معاً، وعند وضع الدرجات عليهم أن يعللوا أسباب وضعها وكذا الأمر في أثناء وضع التقديرات، إذ لا بدّ من تبيان مواضع الضعف أو الجودة.

وعلى المعلمين أن يبتعدوا عن التجريح واستهجان أساليب الطلبة وكتاباتهم في أثناء تقويم موضوعاتهم، بل عليهم أن يعززوا هذه الأساليب وأن يشجعوا طلبتهم مهما تكن إمكاناتهم آخذين بأيديهم إلى نمو تعبيراتهم والارتقاء بها إلى الأفضل، لأن ذلك التشجيع يبعث الثقة بالنفس والاعتداد بها، وكم من قدرات إبداعية ومواهب أدبية عمل بعض المعلمين - أرادوا ذلك أم لم يريدوه - على الاستهانة بها، فأصيبت بالضمور والاضمحلال والزوال! وبالمقابل كم من بذور إبداعية لدى الناشئ توافر لها المناخ الملائم والتشجيع المستمر من المعلم، فنمت وأورقت وأزهرت وأعطت أفضل الثمار!

---

(١) الدكتور محمود أحمد السيد ــ التعبير وتطوير تدريسه ــ ندوة وزارة التربية السورية بالتعاون مع اليونسكو حول تطوير تدريس اللغة العربية ــ دمشق ــ ١٩٨٦.

ويمكن للمعلم أن يدرب طلابه على الموضوعية في تقويم موضوعات زملائه، وذلك بأن يطلب إليهم تقويم هذه الموضوعات في ضوء معايير يتفقون عليها مثل «عدم الخروج عن الموضوع، التعادل في كتابة الموضوع، تنظيم الفكر وتسلسلها، وضوح الفكر وبعدها عن التشويش والاضطراب، المنطقية في تسلسل الفكر، وضوح الشخصية، نصاعة الأسلوب، صحة اللغة وسلامتها... إلخ».

٧ــ **الإكثار من التعبير:** سبقت الإشارة إلى أن المهارة اللغوية لا تتكون لدى المتعلم إلا بالمران والممارسة والعمل وإدراك العلاقات بين الظواهر، وفي مجال التعبير لا يمكن اكتساب مهاراته إلا بكثرة التعبير نفسه، إذ إن التعبير يتعلم من خلال التعبير نفسه[1] بمعنى أن كثرة الكتابة ووضع الطلاب في مواقف حية تسمح لهم بالتعبير والانطلاق يؤدي إلى إكسابهم مهارة التعبير، وعلى المعلمين ألا يضيقوا ذرعاً من كثرة كتابات طلابهم بحجة عدم تمكنهم من تصحيح هذه الكتابات مشيرين إلى أن الهدف هو أن يتمرن الطلاب على الكتابة المستمرة حتى تتكون عاداتها لديهم، على أن يقوم المعلم بين فينة وأخرى بالاطلاع على كتابات ناشئته وتقويمها كلما أمكن ذلك، ومؤكدين أن نقطة الانطلاق في تعلم التعبير هو تعبير الطالب نفسه، وكل ما يقدم إليه ما هو إلا عملية تنمية لما هو موجود لديه لا لما عند الكبار.

---

[1] الدكتور محمد صلاح الدين علي مجاور ــ تدريس اللغة العربية ــ ج٢ ــ دار القلم ــ الكويت ــ ١٩٧٤.

٨ــ **الاهتمام بالقراءة الحرة:** طالما وجدنا أن الطلاب يختلفون فيما بينهم في تعبيراتهم، وطالما وجدنا أن التعبيرات المتميزة ترجع إلى اهتمام أصحابها بالقراءة الحرة، ذلك لأن القراءة الحرة تمد صاحبها بالثروة اللفظية والتراكيب اللغوية والأساليب الجميلة والمعاني والمفاهيم والقيم والاتجاهات التي تنعكس على تعبيره فتزيده غنى وعمقاً وامتداداً وجمالاً.

وللمعلم دور كبير في تنمية الميل إلى القراءة في نفوس أطفاله الغضة عندما يغتنم الفرص لتوجيه الانتباه على مراجع الكتب، ويمنح المتعلمين الفرص للاستفادة من المعلومات التي حصلوا عليها في أثناء قراءاتهم الحرة، ويعطيهم الفرص الكثيرة لمناقشة ما قرؤوه، ويوجه الأسئلة ويتلقى الإجابات، ويستمع إلى ما يقصه عليه القارئ، أو يطلب إليه كتابة قصة عما قرأ، أو يلخص موضوعاً قرأه[1].

ويمكن للمعلم أيضاً أن يضع الطفل في مواقف تعليمية تعلمية تلزمه الذهاب إلى المكتبة، أو أن يقدم الكتب للأطفال بطريقة غير مباشرة، وذلك بأن يقوم في أثناء عرضه لدرسه بالإشارة إلى شخصيات ذكرت في كتاب ما، أو لمواقف متشابهة في كتاب آخر ومناقشتها وقراءة أجزاء منها وتوظيفه بعد ذلك في تعبيره.

٩ــ **توافر القدوة الحسنة:** سبقت الإشارة إلى أن المهارة لا تتكون إلا بتوافر القدوة الحسنة، وهذه القدوة ينبغي لها أن تكون في البيت والمدرسة والمجتمع، وما دمنا في صدد تعلم التعبير فإن للمعلم دوراً كبيراً في إكساب ناشئته مهارات التعبير عندما يكون محباً للقراءة مقدماً كل جديد إلى طلابه،

---

[1] الدكتور محمد رجب فضل الله ــ القراءة الحرة للأطفال ــ مرجع سابق ــ ص٤٥.

وعندما يخلق المواقف الإيجابية في التعليم، ويحترم إبداعية ناشئته ولا يهدم نتيجة جهودهم، ويراعي ميول متعلميه واهتماماتهم، وعندما يكون قدوة أمام طلابه في التعبيرين الشفاهي والكتابي، فيتدفق في تعبيره الشفاهي بكل سهولة وانسياب، كما يكون قدوة لهم في ممارسة الكتابة المستمرة، ومثلما ننتظر من جميع أساتذة الموسيقى أن يعزفوا على الآلات الموسيقية ينبغي لنا أن ننتظر من معلمي فن الكتابة أن يكتبوا هم أنفسهم لا بقصد النشر بل تلبية لحاجة.

ولقد لوحظ «أن ثمة آلافاً من أساتذة اللغة الإنجليزية وآدابها في الولايات المتحدة الأمريكية يتهيبون الكتابة، ويشعرون حيالها بشيء من الخشية والوجل بسبب عدم تدريبهم تدريباً كافياً على التمرس بالكتابة، فالذين يكتبون ويعانون فن الكتابة يكون لرأيهم وإرشاداتهم لطلابهم طابع الأصالة»[1].

١٠ــ **التنويع في صيغ المعالجة:** مما يسهل تعلم التعبير تنويع صيغ المعالجة، لأن في هذا التنويع إثارة للحيوية، إذ يمكن تحويل الجمل المشتملة على صيغ المفعولية إلى صيغ الفاعلية لجعل الفعل معبراً ودالاً على العمل، ويمكن تدريب التلاميذ على قص مشهد شاهدوه مستعملين صيغة الماضي ثم صيغة الحاضر لإضفاء حيوية أكثر على المشهد، كما أن استعمال الحوار والأسلوب المباشر يجعل الوصف أكثر حيوية، واستعمال التشخيص يضفي الحيوية على الوصف ويجعل اللوحة تنبض بالحياة.

---

[1] راشل كوهين ــ التعبير الكتابي ــ مجلة المستقبليات ــ اليونسكو ــ العدد ــ ٥٣ ــ سنة ١٩٨٥ ــ ص٤١.

والتدريب على الكتابة العفوية والطبيعية يحقق النماذج الجيدة في الكتابة، ويرى بعض المربين أن تحقيق النموذج الجيد في الكتابة يستلزم من الناشئ أن يكون متصفاً بالواقعية ومعرفة الملاحظة المنهجية وامتلاك الإحساس الجيد ووضوح الفكر ودقة المناقشة[1].

كما أن تشجيع الكتابة الشخصية في المدارس يخفف من صعوبات تعلم التعبير، ذلك لأن التعبير الكتابي يصبح ملاذاً للناشئ عندما يود أن يعبر عن نفسه إذ غالباً ما يلاحظ أن بعض المراهقين يكتبون بوفرة وبصورة صحيحة وبأسلوب حي في يومياتهم القلبية وفي مراسلاتهم.

١١ــ عدم الإسراف في التركيز على قواعد النحو والصرف في المراحل الأولى: فقد رأى بعض الباحثين أن الحرص على مراعاة القواعد النحوية والصرفية في المراحل الأولى من تعلم اللغة يعوق عملية التعبير.

ولقد أثبتت الاختبارات في مراحل التعليم المختلفة أن ثمة طلبة يستطيعون حقاً أن يعبروا شفاهياً ويكتبوا كتابات أصيلة، إلا أن الخوف من التدقيق في الألفاظ والتشدد اللغوي يحدان من قدراتهم الإبداعية، فالتشدد في مجال التصحيح والحرص على اللغة الجميلة يقودان إلى إلغاء كل تعبير.

ومن هنا كان على المعلمين أن يوجهوا ناشئتهم إلى الصواب بطرائق غير مباشرة وبكل لباقة وحسن تصرف من غير أن يؤثر ذلك في فاعلية

---

[1] الدكتور محمود أحمد السيّد ــ في طرائق تدريس اللغة العربية ــ مرجع سابق ــ ص ٤٢٦.

الإبداع لديهم، إذ ليس من الممكن أن نجعل تلاميذنا كلهم مبدعين بالمعنى العام لهذه الكلمة. ومع النمو الفكري للناشئة يعنى بالتقويم اللغوي وينبهون على أخطائهم اللغوية.

ومن الفائدة أن ترصد الأخطاء الشائعة في تعبيرات الطلاب الشفاهية والكتابية، وأن تجرى تدريبات علاجية في ضوء هذه الأخطاء.

وخلاصة القول: إن أساس التعبير الناجح شفاهياً كان أو كتابياً أن ينطلق من المتعلم نفسه وأن نساعده على إغناء بيئته بالمواقف الحية التي يمر بها جسماً وعقلاً ونفساً بغية زيادة خبراته المباشرة، وأن على المعلمين تنمية الطلاقة في التعبير وتنمية ثقة المتعلم بنفسه وتشجيعه المستمر على التعبير عما في نفسه وعما يواجهه من مشكلات باستعمال العلاقات الإنسانية التي تفجر طاقاته الإبداعية، وأن على المعلمين أن يكونوا قدوة حسنة في محبة التعبير والقراءة الحرة ليكونوا مثالاً حياً أمام متعلميهم يقتدون به وينسجون على منواله.

الفصل الثالث

الأداء اللغوي واقعاً وطموحاً

أولاً – الأداء لغة ومصطلحاً.

ثانياً – الأداء اللغوي بين التربيتين التقليدية والمعاصرة.

ثالثاً – وظائف الأداء اللغوي.

رابعاً – الأهداف المرسومة للأداء اللغوي.

خامساً – الأداء في اللغة العربية:

١– كثرة الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون والمعلمون.

٢– القصور في عملية التعبير اللغوي.

٣– القصور الواضح في مهارة الاستماع.

٤– القصور في تمثل المقروء.

٥– العزوف عن القراءة في الأعم الأغلب.

٦– الفقر في الرصيد الحفظي من الشواهد الشعرية والنثرية.

سادساً ــ من أسباب الضعف:

المسار الأول. عامل واحد وراء الضعف.

المسار الثاني. عدة عوامل وراء الضعف:

١– طبيعة المادة اللغوية المقدمة في المنهاج.

٢– العامية وآثارها السلبية في اكتساب المهارات اللغوية.

٣–عدم وضوح الأهداف.

٤ــ غلبة طرائق التدريس الإلقائية والتلقينية.

٥ــ ضعف إعداد معلمي اللغة.

٦ــ قلة المناشط اللغوية غير الصفية.

٧ــ قلة إقبال الناشئة على القراءة الحرة.

٨ــ القصور في أساليب التقويم.

٩ــ ضآلة استخدام التقنيات التربوية في تعليم اللغة وتعلمها.

سابعاً ــ من سبل الارتقاء بواقع الأداء اللغوي:

١ــ العمل على مزيد من التيسير والتطوير في النحو والصرف والبلاغة والعروض.

٢ــ العمل على توفير البيئة اللغوية المناسبة والصحيحة وتنقيتها من التلوث اللغوي.

٣ــ إعادة النظر في برامج إعداد معلمي اللغة اختياراً وتأهيلاً وتدريباً.

٤ــ تطوير المناهج التربوية اللغوية في ضوء المنحى المنظومي الشامل والمتكامل.

٥ــ إقامة دورات تدريبية لمدرسي جميع المواد لتذكيرهم بأساليب قواعد لغتهم.

٦ــ الإكثار من الأبحاث العلمية لمعالجة مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها.

٧ــ الإفادة من تراثنا في منهجية تعليم اللغة وتعلمها.

٨ــ البدء بتعليم اللغة الفصيحة السهلة والبسيطة محادثة في رياض الأطفال.

٩ــ تعميم تدريس اللغة العربية مطلباً جامعياً في كلّ الكليات الجامعية.

الأداء اللغوي واقعاً وطموحاً

نحاول في هذا البحث الموجز أن نتعرف مفهوم الأداء اللغوي، وأن نقف على نظرة التربيتين التقليدية والمعاصرة إليه، وأن نبين وظائفه والأهداف المرسومة له في العملية التربوية، مشيرين إلى واقعه في هذه العملية، وإلى بعض الأسباب الكامنة وراء تدني مستوى هذا الواقع، لنخلص أخيراً إلى وضع عدد من المقترحات بغية الارتقاء به.

أولاً ـ الأداء لغة ومصطلحاً

الأداء لغة من الفعل «أدَيَ» وأداه أدياً بمعنى قضاه، وأدّى الشيء بمعنى قام به، والاسم الأداء يقال: هو آدى للأمانة من غيره، وتأدّى الأمر بمعنى «أنجز»، والأداء هو الإنجاز[1]، والأداء اللغوي في العملية التربوية هو الإنجاز في ضوء الأهداف المرسومة لتعليم اللغة وتعلمها، وقد يكون هذا الإنجاز ذا نوعية جيدة، أو يكون غير ذلك.

واللغة في ضوء الاتجاهات المعاصرة منظومة شاملة لجميع صور التعبير «رسم، موسيقى، رموز الكتابة، رقص، إيماءات، إشارات أصوات... إلخ»[2].

ولقد حاول «تشارلز هوكت Charles Hoket» الأمريكي دراسة الخاصة التي تتميز بها اللغة الإنسانية فألفى أن أهم سمات هذه اللغة أنها اصطلاحية

---

[1] مجمع اللغة العربية ـ المعجم الوسيط ـ الجزء الأول ـ الطبعة الثالثة ـ القاهرة ـ ص ١٠.

[2] Hurlock (E.B)- Clinical Neurology, livingstone Ltd, Edinburgh.

تواضعية وأن مفرداتها تشير إلى أشياء محسوسة في عالم الواقع، وإلى الأفعال التي يؤديها الإنسان أو غيره من المخلوقات، كما أنها تعبر عن الأفكار الذهنية المجردة وأن الخلف يتوارثها عن السلف، وتشير إلى أشياء وأحداث بعيدة عن المتكلم زماناً ومكاناً، يضاف إلى ذلك سمة هامة، ولعلها من أهم تلك السمات، وهي مقدرة لغة البشر على الابتكار[1].

ولئن كان مفهوم اللغة شاملاً وواسعاً فإن اللغة المنطوق بها تتبوأ الأهمية الكبرى بين سائر الجوانب الأخرى، إذ إن الإنسان تعلم الكلام قبل الكتابة، وما اللغة المكتوبة سوى لغة منطوق بها، دونت في نظام مكتوب مصطلح ومتعارف عليه، ويعبر عنها بطريقة خاصة في الكتابة، والاقتصار على دراسة اللغة في صورتها المكتوبة يغفل النظام الصوتي في هذه اللغة وآثاره الممكنة على التراكيب والمعاني، إذ إن اللغة الصوتية هي وسيلة الاتصال الأكثر شيوعاً واستعمالاً.

ولقد أثبتت الدراسات التي قام بها «بياجه Piaget» في اللغة والفكر عند الطفل Le Language et la pensée chez l'enfant، والدراسات التي قام بها «هنري فالون» في أصول التفكير لدى الطفل: les origines de la pensée chez l'enfant. أن تعلم اللغة حدث نفسي معقد جداً، ينجم عن عوامل مختلفة فيزيولوجية واجتماعية ونفسية، وأن للوسط العائلي أثراً كبيراً في سرعة تعلم اللغة، كما أن للوسط المدرسي وللبيئة دوراً كبيراً هو الآخر في تعلمها[2].

---

(1) Charles Hocket – the problem of universals in Language (Combridge, Mass: Mit Press) 1968. P. 1-29.

(2) A. G. Goxes- L, enseignement du francais parle' – et ecrit – Editions de l,'ecole – Paris, P. 11.

وفي مجال موضوعنا سيقتصر الحديث على الأداء اللغوي في جانبي اللغة المنطوق بها، واللغة المكتوبة في ميدان تعليم اللغة وتعلمها.

ثانياً ـ الأداء اللغوي بين التربيتين التقليدية والمعاصرة

كانت التربية التقليدية تنظر إلى اللغة على أنها 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 يعدون متمكنين من اللغة، وينظر إلى أدائهم اللغوي على أنه أداء جيد.

أما التربية المعاصرة فترى أن اللغة لا تخرج عن كونها نوعاً من العادة. ولما كانت العادات لا تكتسب إلا بطريق التدريب الواعي المنظم والممارسة المستمرة كان اكتساب اللغة لا يختلف عن اكتساب أي عادة أخرى مثل المشي والسباحة وقيادة السيارة والعزف على الكمان والضرب على الآلة الكاتبة... إلخ.

ووصولاً إلى العادة تركز التربية المعاصرة على التمهير «التجلية، الأداء المتقن»، لا على التحفيظ والتسميع، إذ إن تعليم اللغة على أنه نقل للمعرفة المتمثلة في المصطلحات والقواعد البلاغية والعروضية والنحوية والصرفية والمفردات... إلخ لا يكفي لتكوين المهارة التي نعني بها الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والمجهود معاً[1].

إن تعلم اللغة ليس قضية اكتساب معلومات معينة ولا مسألة استيعاب حقائق بعينها، ولا هو بناء معرفة في المواقف الأكاديمية أو العمليات

---

(1) R. L. Lyman. Summary of investigations relation to grammar language and Composition supplementary. Educational Monographs "Chicago – Illinois" P.13.

الفكرية، إذ من الممكن أن يحصل المتعلم على معرفة نظرية عن اللغة، ومعرفة عن قواعدها ومفرداتها وتراكيبها ولكن إذا أراد أن يستعمل اللغة في الكلام وجب عليه أن يكتسب المهارات والعادات[1].

والمهارات اللغوية على نوعين: مهارات إرسال ومهارات استقبال وتتجلى مهارات الإرسال في المحادثة والكتابة، كما تتمثل مهارات الاستقبال في الاستماع والقراءة.

وهذه المهارات اللغوية لا يمكن أن تتكون بطريقة حفظ المعرفة وحدها، وإنما لا بدّ من توافر شروط لهذا التكوين ومن هذه الشروط:

١ــ الممارسة والتكرار بفهم:

تتكون المهارة اللغوية بالممارسة الواعية والطبيعية للغة في مواقف الحياة، وللتكرار أهمية في تكوين المهارة اللغوية على أن يكون مبنيّاً على الفهم لا على الترداد الآلي، إذ إن ممارسة الأداء من غير فهم لا يعين صاحبه على مواجهة المواقف الجديدة وحسن التصرف فيها.

وعندما تتكون المهارة وتستخدم بصورة مستمرة تتحول إلى عادة، وما العادة إلا مهارة مورست باستمرار، إذ إن العادة تتكون نتيجة الإعادة المتكررة لمهارة من المهارات، ولقد أشار «ابن خلدون» إلى هذا الأسلوب في اكتساب اللغة إذ يقول: «إن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب إتمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات وإنما هو بالنظر إلى التراكيب،

---

[1] الدكتور محمود أحمد السيّد ــ في طرائق تدريس اللغة العربية ــ جامعة دمشق ــ ١٩٩٧ ــ الطبعة الثالثة ــ ص٢٦٤.

فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع، وهذا هو معنى البلاغة، والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أولاً، وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالاً، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة، أي صفة راسخة»[1].

والعادة اللغوية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة هي الملكة على حد تعبير «ابن خلدون» أي الصفة الراسخة، على حين أن الحال عند «ابن خلدون» ما هي إلا المهارة في ضوء الاتجاهات الحديثة.

٢ــ الفهم وإدراك العلاقات والنتائج:

إذا كان السلوكيون في علم النفس يركزون على الكلام في المقام الأول، ويرون أن موضوع المعنى غير مهم في تعليم اللغة فإن أصحاب النظريات المعرفية اهتموا بقضية معاني الكلمات والعبارات والجمل في التعليم، ورأوا أن الفهم يمثل القيمة الحقيقية لاستخدام اللغة وسيلة للاتصال، وأن التراكيب اللغوية ذاتها لا يمكن تعلمها وبالتالي استخدامها ما لم تكن قائمة على الفهم التام. أما التدريبات اللغوية الآلية الميكانيكية فليست مجدية حتى في تعلم العناصر اللغوية. والفهم مهما تختلف طرائق التدريس يظل العنصر الرئيسي والمهم في تعلم اللغة.

٣ــ التوجيه:

مما يعين على اكتساب المهارة توجيه أنظار المتعلمين إلى أخطائهم ونواحي قوتهم وضعفهم وتعريفهم بأفضل أساليب الأداء.

---

[1] ابن خلدون ــ المقدمة ــ طبعة عبد الرحمن محمد ــ القاهرة ــ ص٤٠٩.

٤- القدوة الحسنة:

ومما يعين على اكتساب المهارة أيضاً أن يشاهد الدارسون من يتقنون المهارات في أثناء أدائهم سواء أكانت القدوة الحسنة من المعلمين أو من الزملاء أو بطريق التسجيلات والمخابر اللغوية... إلخ.

٥- التشجيع والتعزيز:

إن التشجيع والتعزيز يؤديان إلى التعلم الجيد وإلى تقدم ملموس في اكتساب المهارة، وحتى يتعلم الدارس كيفية الاستجابة اللغوية الصحيحة كان لا بدّ من تعزيز استجابته الصحيحة، ويمكن أن يتم التعزيز من المحيطين بالمتعلم معلمين كانوا أو آباء أو أقراناً، ومن الأجهزة أيضاً «الحاسوب والمخابر... إلخ».

ويرى المربون المعاصرون وعلماء النفس اللغوي أن اكتساب مهارات أي لغة يتطلب وضع المتعلم في حمّام لغوي، بمعنى أن يكون الجو المحيط بالمتعلم عاملاً مساعداً ومشجعاً على اكتساب اللغة في صحته وسلامته ونقائه وتعزيزه.

ومثل المعلم في هذا المجال مثل المزارع الذي عليه أن يهيئ الظروف المناسبة لنمو النبات والرعاية المطلوبة، ثم يتركه ينمو من تلقاء نفسه، وهكذا هي حال المتعلم، إذ إن أقصى ما يستطيع أن يقوم به المعلم هو أن يهيئ الظروف المناسبة أمام المتعلم لكي يسعى نحو تحقيق أغراضه ويدرك أهمية ما يقوم به فينشط ويعمل ويفكر ويبتكر ويشعر بالرضى والارتياح عند تحقيق غاياته. ولن يتمكن المتعلم من تحقيق ذلك إلا إذا كانت الظروف الخارجية في البيئة عاملة على تفتيح قدراته، معززة له على نمو ذاته، وعلى

أن يمتص من الجو ما يساعده على ذلك النمو، وهنا يأتي دور التعزيز في تثبيت النواحي الإيجابية وإشعار المتعلم بذاته بغية الارتقاء به إلى الأمام[1].

وإذا كان التعزيز خارجياً في البداية من المعلمين أو غيرهم فإن أفضل أنواع التعزيز إنما هو التعزيز الداخلي عندما يحس الدارس بالمتعة والمسرة في أثناء أدائه اللغوي ويكون أداؤه دقيقاً وحسناً، وهذا ما يؤدي به إلى اكتساب مهارات التعلم الذاتي الذي هو أساس للتعلم المستمر.

ثالثاً ـ وظائف الأداء اللغوي

يربط «بافلوف» بين ظهور اللغة والفكر التجريدي والعام من جهة أخرى، إذ إنه يشير إلى أن الحيوانات حتى ظهور أسرة «الإنسان العاقل» لم تكن تتصل بعالمها المحيط بها إلا بوساطة انطباعات حسية مباشرة ناجمة عن تأثير مختلف عوامل هذا المحيط الخارجي على مختلف الأجهزة العضوية المتلقية لدى تلك الحيوانات، وهي انطباعات منقولة إلى الخلايا المختصة في الجهاز العصبي المركزي. ولقد ظهرت لدى الإنسان وتطورت وتكاملت في شكل خارق إشارات من الدرجة الثانية هي إشارات تلك الإشارات الأولية في صورة كلمات منطوق بها مسموعة ومرئية[2].

ويضيف «بافلوف» إلى ذلك قائلاً: «إذا كانت احساساتنا وصور العالم الخارجي هي بالنسبة إلينا الإشارات الأولى للواقع، الإشارات الحسية، فإن اللغة وبخاصة الإشارات الحسية الحركية المرسلة إلى قشرة الدماغ بوساطة

---

(1) الدكتور محمود أحمد السيّد ـ في طرائق تدريس اللغة العربية ـ مرجع سابق ـ ص٢٧٠.

(2) الدكتور ميشال عاصي ـ دراسات لغوية ـ دار ابن خلدون ـ بيروت ـ الطبعة الأولى ـ ١٩٧٩ ـ ص٧.

أعضاء آلية الكلام هي الإشارات الثانية، إشارات تلك الإشارات، وهي تجريد للواقع، وتفسح المجال للتعميم مما يكوّن رصيدنا الإضافي الإنساني البحث، عنيتُ به الفكر التجريدي»[١].

ومن هنا تؤدي اللغة وظائف متعددة في حياة الفرد والمجتمع، فهي وسيلة الفرد للتعبير عن مشاعره وعواطفه وأفكاره، وبها يقضي حاجاته، وينفذ مطالبه، ويحقق مآربه في المجتمع الذي يحيا فيه، وبوساطتها ينقل تجربته إلى الآخرين، كما أنه يطلع على تجاربهم الحاضرة والماضية وعلى تجارب الأمم الأخرى وخبراتها.

واللغة وسيلة الإنسان للتحكم ببيئته لأنها أداة التفكير وثمرته، وبها تسهل عمليات التفاعل الاجتماعي والانصهار الفكري بين أفراد المجتمع والأمة، وهي مستودع تراث الأمة لأن كل كلمة تحمل في طياتها خبرات بشرية.

والميزة الكبرى التي يتميز بها الإنسان هي القدرة على نقل تلك الخبرات التي تؤلف في آخر الأمر التراث الحضاري أو الثقافي من جيل إلى آخر عبر الزمن[٢].

واللغة على أنها نظام من الرموز تحقق وظيفتين متكاملتين:

أولاهما الوظيفة الاتصالية حيث تعمل اللغة وسيطاً للتفاعل بين الأفراد ونقل المعلومات واستقبالها.

وثانيتهما الوظيفة التجريدية إذ إن اللغة وسيط لتكوين الأفكار التي تجرد الواقع وتختزله في شكل رموز تمكن الإنسان من فهمه وضبطه بدرجة

---

(١) المرجع السابق ــ ص٣٥.

(٢) Hoijer, H-: Language and Writing in Shapiro H. L. (ed) Man, Culture and society, Oxford University, press. N. y. 1981. P.197.

أكبر، وبتعبير آخر تتحدد وظيفتا اللغة بالاتصال والتعميم، وما يقوم بين هاتين الوظيفتين من التفاعل يغني دور اللغة في حياتنا[1].

ولقد شبه «جون لوتس» اللغة بجبل من الثلج فهنالك هذا الجزء الظاهر من الكلمات والحروف والإشارات المصاحبة الكلام ونقل الصوت عن طريق الهواء، وهناك الجزء الخفي الذي يعد أكبر بكثير من الأول متمثلاً في تكوين الكلام في مخ المتحدث، واستقباله لدى المستمع وارتباط ذلك بخبرات الفرد الماضية والحاضرة.

ويمر الحدث اللغوي بثلاث مراحل أساسية بين المتكلم والمستمع:

المرحلة الأولى: هي مرحلة تكوين الرسالة وإطلاقها أصواتاً وهذه تخص المتكلم.

المرحلة الثانية: وهي تلك التي تنتقل فيها الأمواج الصوتية عبر الهواء إلى أن تدق طبلة الأذن عند المستمع ثم تنتقل إلى دماغه.

المرحلة الثالثة: وهي خاصة بالمستمع الذي يعيد تركيب الرسالة بعد تحليلها من الأصوات التي تصله إلى المعنى الذي تحمله[2].

وإذا كان المتكلم ينطلق في تركيب رسالته من اختيار وحدات المعاني إلى اختيار القوالب اللغوية النحوية فاختيار القوالب الصوتية فإن المستمع يعمل على تحليل القوالب الصوتية فالنحوية وصولاً إلى وحدات المعاني،

---

(1) ل. فيجوتسكي ــ التفكير واللغة ــ ترجمة الدكتور طلعت منصور ــ القاهرة ــ مكتبة الأنجلو المصرية ــ ١٩٧٥ ــ ص٨٠.

(2) الدكتور نايف خرما ــ أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة ــ سلسلة عالم المعرفة ــ الكويت ــ ١٩٨٧.

بمعنى أن المتكلم ينطلق من المجرد إلى المحسوس، بينما ينطلق المستمع من المحسوس إلى المجرد.

والوظيفة الأساسية للأداء اللغوي هي الاتصال أو التواصل، وإن كون اللغة ثمرة من ثمار التفكير الإنساني يكوّن عاملاً مساعداً للفرد على ضبط التفكير ودقته وصولاً إلى السيطرة على البيئة والتحكم فيها من إطار التفاعل الاجتماعي، ولقد لخص «Sebeok» وظائف اللغة في ست هي:

١ــ **وظيفة انفعالية** Emotive:

تعبر عن المشاعر الداخلية للمتكلم من خلال الكلمات التي يستعملها أو التنغيمات التي يسبغها على صوته.

٢ــ **وظيفة تأثيرية** Conative:

هدفها إنتاج سلوك معين في المخاطب، أي جعله يتصرف بصورة معينة نتوقعها منه أو نريده أن يقوم بها.

٣ــ **وظيفة نسبية** Referential:

وترتبط بالطريقة أو الأسلوب الذي يشار به إلى الأشياء من خلال الصياغات اللغوية المستعملة.

٤ــ **وظيفة ماورا لغوية** Metalingual:

وتعنى بما بعد القول من حيث مطابقة الكلام للقانون اللغوي معنى ومبنى، ومطابقة الأسماء لمدلولاتها، وكيفية تلقي المستمعين للكلام.

٥ــ **وظيفة شعرية** Poetic:

وهي تتعلق بالرسالة الكلامية وحدها ولذاتها في جمالها وأثرها في نفس المتكلم وبنائها وجرسها الموسيقي المصور للشعور الإنساني.

٦ــ وظيفة استمرارية Phatic:

وهي تختص بالإبقاء على الصلة مستمرة بين المتكلم والمستمع[١].

ويرى بعض الباحثين أن وظائف اللغة تتمثل في التعبير والتعرف والنداء ويتركز الاهتمام في الحالة الأولى على ترجمة انفعالات الشخص الناطق وحاجاته، وفي الحالة الثانية على تعرف الواقع، وفي الحالة الثالثة على التأثير في الآخرين، وهذه الوظائف هي التعبير والتفكير والاتصال. بيد أن الترتيب لهذه الحالات الثلاث تبعاً لأهمية كل منها للاستعمال الراهن للغة يبدو صعباً، وذلك لأن هذه المظاهر يرتبط بعضها ببعضها الآخر ارتباطاً يتعذر فكه، فالتعبير الذي يفرغ نفسه في قالب نظام اصطلاحي يشكل بالضرورة عملية اتصال، وليس هناك من رسالة لا تتضمن عناصر مرجعية مهما تكن هذه الرسالة مشحونة بالقوة التعبيرية أو بنية الاتصال[٢].

وإذا كان بعض الباحثين يرون أن وظائف اللغة تتمثل في التفكير والتعبير والاتصال فإن بعضهم الآخر يرى أن الوظيفة الأساسية للغة إنما هي التواصل وأن التعبير ما هو إلا نوع من التواصل.

وفي العملية التعليمية التعلمية لا بدّ من استيفاء هذه الوظائف كافة، وهذا ما سنتعرفه لاحقاً.

رابعاً ـ الأهداف المرسومة للأداء اللغوي

إن الأهداف المرسومة للأداء في تعليم اللغة وتعلمها تتقارب في مختلف مراحل التعليم، وإن كانت بعض الأهداف تختلف في ضوء النمو

---

(١) Sebeok. T. A: Style in Language, Wiley and son, N. Y 1988. P.374.

(٢) مارك ريشل ــ اكتساب اللغة ــ ترجمة الدكتور كمال بكداش ــ المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ــ بيروت ــ ١٩٨٤ ــ ص١٢٠.

الفكري للمتعلمين. وتتمثل هذه الأهداف التي نرمي إليها من تعليم اللغة وتعلمها فيما يلي:

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

٢ــ أن يكتسب مهارات القراءة الجهرية تعرفاً للحروف والكلمات والنطق بها صحيحة وتأدية للمعنى أداءً حسناً، وتفاعلاً مع المقروء.

٣ــ أن يكتسب مهارات القراءة الصامتة فهماً واستنتاجاً وتمييزاً وتحليلاً وتلخيصاً وموازنة ونقداً وتقويماً.

٤ــ أن يكتسب مهارات الاستماع فهماً دقيقاً لما يقال، واستنتاجاً لما يود المتحدث قوله، وما يهدف إليه، وتحليلاً لكلامه، وتلخيصاً لفكره، ونقداً لها.

٥ــ 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، إضافة إلى مهارات التعبير عن النفس، وما يقع تحت الحس كلاماً وكتابة في أسلوب واضح منظم.

٦ــ أن يكتب كتابة صحيحة بأسلوب سليم خال من الأخطاء الإملائية والنحوية.

٧ــ أن يعبر شفاهياً عن فكره وحاجاته واهتماماته ورغباته وميوله تعبيراً سليماً خالياً من الأخطاء.

٨ــ أن يكتسب مهارات التذوق الأدبي وإدراك الجمال والتناسق في النصوص الأدبية التي يتفاعل معها.

٩ــ أن يكتسب عادة الإقبال على القراءة الحرة بشغف ومحبة حتى يغدو الكتاب صديقه الذي لا يمل مصاحبته.

١٠ــ أن يكتسب عادة البحث عن الكلمات والتفتيش عنها في المعاجم والموسوعات بحثاً عن معانيها واستعمالاتها الحرفية والمجازية والاصطلاحية.

١١ــ أن يوظف ما يحصل عليه ويكتسبه من مفردات وتراكيب وفكر وقيم واتجاهات وصور وأخيلة من قراءاته في مواقف التعبير الشفاهي والكتابي.

خامساً ـ الأداء في اللغة العربية

من الملاحظ أن الأداء في اللغة العربية يشكو الضعف، إذ لم تتمكن تربيتنا في الأعم الأغلب من تكوين المهارات اللغوية، ولا العادات اللغوية لدى المتعلمين.

ولقد سبقت الإشارة إلى أن تكوين العادات اللغوية يسبقه تكوين المهارات، وأن تكوين المهارات يسبقه تكوين المعرفة، والانتقال الطبيعي في تعليم اللغة وتعلمها إنما يتم عن طريق الانتقال من المعرفة إلى المهارة فالعادة، وأن الانتقال من المعرفة إلى العادة لا يتفق والحقائق النفسية إذ إن ممارسة المهارات خطوة ضرورية لتكوين العادات.

وفي تعليم اللغة العربية نمارس سلوكات خاطئة منها:

١ــ الطلب إلى المتعلم أن يبني تراكيبه اللغوية على أساس القواعد النحوية المستذكرة، والتوقع منه أن يضع المعرفة النظرية في التطبيق بصورة مباشرة، وهذا الواقع يعني مطالبته بسلوك خاطئ، وهو التقدم من المعرفة إلى العادة وإغفال أهمية المهارة.

٢ــ مطالبة المتعلم تكرار العبارات والجمل الصحيحة حتى تتكون العادات اللغوية، والواقع يدل على أنه لا بدّ من تكوين المهارات اللغوية التي تحول بدورها نتيجة الاستخدام المتكرر والمبني على الفهم إلى العادات

اللغوية، والمهارات تختلف عن العادة في أنها تتسم بالوعي، في حين أن العادة فعل يؤدى بصورة عفوية نتيجة تكرار الاستخدام[1].

أما مظاهر الشكوى من ضعف الأداء في اللغة العربية فتتمثل في:

١ــ **كثرة الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون والمعلمون** في داخل المدارس والمعاهد والجامعات والعاملون في مختلف مرافق المجتمع في مناشطهم اللغوية من قراءة وتعبير تحريري وشفاهي.

وثمة صيحات تنطلق من هنا وهناك على نطاق الساحة العربية تشير إلى أن بعض طلبة الجامعات في أقسام اللغة العربية وآدابها، وبعض المتخرجين لا يدركون فصاحة القول، ولسانهم يلحن ومعارفهم اللغوية لا تتناسب وشهادتهم الجامعية على المستويات كافة.

ولم تكن الصيحات التي تشكو كثرة الأخطاء النحوية في التعبيرين الشفاهي والكتابي وفي أثناء القراءة الجهرية لتقتصر على العاملين في مجال التربية والتعليم، وإنما جاوزتهم إلى كثير من الخريجين العاملين في وزارات الدولة ومؤسساتها «فاللغة التي تستعمل في الإذاعة حين تستعمل يشيع فيها اللحن والتحريف إلى درجة مثيرة حتى يخيل إلى السامع في بعض الأحيان أن المتكلم يتعمد هذا التشويه، ويقصد إليه قصداً لأنه مما لا يظن أن يتورط مثله فيه جهلاً، ولا نرى حاجة إلى ذكر أمثلة لما نقول، فالأمر متعالم ومشهور بين المثقفين»[2].

---

(١) الدكتور محمود أحمد السيّد ــ تعليم اللغة بين الواقع والطموح ــ دار طلاس للترجمة والدراسات والنشر ــ دمشق ــ ١٩٨٨ ــ ص٩٢.

(٢) علي النجدي ناصف ــ من قضايا اللغة والنحو ــ مكتبة نهضة مصر ــ القاهرة ــ ١٩٧٠ ــ ص٤٠.

وفي مقدمة كتاب جامعي يدرس على الطلبة ورد الإهداء التالي:

«وأهدي هذا العمل المتواضع إلى «الذين» يعرفون معنى العطاء والتضحية والدي ووالدتي ومن تشبه «بهم».

وإلى الذين «يعرفوا» الحق «ويناصروه»، وللقراء المعذرة لأنهم كانوا «ينتظروا» أكثر مما قدم.

ففي أقل من ثلاثة أسطر ارتكب المؤلف ستة أخطاء، وأين؟ في الإهداء الذي يتعب أحدنا على إخراجه، ويحرص على الصحة فيه والسلامة في تراكيبه وجمله[1].

٢ـ القصور في عملية التعبير اللغوي: ومن الملاحظ على أغلب المتخرجين في الجامعة الارتباك عندما يطلب إليهم إلقاء كلمة في مناسبة من المناسبات، أو إعداد تقرير عن محاضر جلسات، أو تقديم طلب إلى إحدى الدوائر والمؤسسات... إلخ.

ولئن دل هذا على شيء فإنما يدل على عدم التدريب الوافي والكافي للمتعلمين على مواقف التعبير الوظيفي شفاهية كانت أو كتابية.

ولم تكن هذه الشكوى وليدة يومنا هذا، وإنما ترجع إلى الثلاثينيات من هذا القرن، وأول من التفتوا إلى ذلك هو الدكتور طه حسين في كتابه «في الأدب الجاهلي» إذ يقول: «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

---

[1] الدكتور محمود أحمد السيّد ــ تعليم اللغة بين الواقع والطموح ــ مرجع سابق ــ ص ٢٠٨.

أكثرهم بشيء، فإن وجدت عند بعضهم شيئاً فليس هو مديناً به للمدرسة، وإنما هو مدين به للصحف والمجلات والأندية السياسية والأدبية»[1].

وهاهي ذي بنت الشاطئ تقول: «قد يمضي المتعلم 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، ويعييه مع ذلك أن يملك اللغة التي هي لسان قومه ومادة تخصصه»[2].

٣- **القصور الواضح في مهارة الاستماع:** إذ كثيراً ما تفوتنا بعض الفكر مما نستمع إليه في محاضرة، وطالما طلبنا إلى قارئنا إعادة المقطع المقروء حتى نتبين فكره، وطالما كان استنتاجنا مما نستمع إليه ناقصاً لأن ثمة فكرة غابت عنا، وطالما كان نقدنا غير موضوعي لأن ثمة فكرة لم نلحظها في أثناء الاستماع.

٤- **القصور في تمثل المقروء:** من الواضح أن مهارات القراءة العقلية تتمثل في الثروة اللفظية وتفهم المعنى القريب والبعيد ونقد المقروء والتفاعل معه... إلخ ومن الملاحظ أن ثمة قصوراً في إدراك الفكر الأساسية والفرعية والمرامي والغايات البعيدة لدى متعلمينا، إذ إنهم عاجزون عن تلخيص الفكر التي يتضمنها النص المقروء وعاجزون عن إدراك ما وراء السطور وعن الإفادة مما يقرؤون، وعن النقد للفكر نقداً موضوعياً.

---

(١) الدكتور طه حسين ــ في الأدب الجاهلي ــ طبعة مصر ــ القاهرة ــ ١٩٣٣ ــ ص٧.

(٢) الدكتورة عائشة عبد الرحمن «بنت الشاطئ» ــ لغتنا والحياة ــ دار المعارف بمصر ــ القاهرة ــ ١٩٦٩.

٥- **العزوف عن القراءة الحرة في الأعم والأغلب** وعدم الإقبال عليها، إذ قد يتخرج الطالب في الجامعة، ويمضي على تخرجه سنوات لم يطلع خلالها على كتاب أو يقرأ صحيفة أو مجلة، ويتباهى أمام الآخرين بصنيعه المتخلف، وثمة مدرسون تتناقص معلوماتهم ومعارفهم عاماً بعد عام بسبب عدم قراءتهم للجديد في مجال تخصصهم في الوقت الذي نعيش فيه عصر التفجر المعرفي. وإذا كان هذا حال بعض المدرسين الذين يعدون نموذجاً يقتدى به وقدوة تحتذى أمام المتعلمين فما حال الدارسين الذين عزفت نفوسهم عن الاطلاع على كتاب من خارج المنهاج؟

وغني عن البيان أن القراءة الحرة تمد صاحبها بثروة لفظية وفكر واتجاهات وخبرات فتتوسع مداركه وتصقل لغته وتزيدها غنى شكلاً ومضموناً.

٦- **الفقر في الرصيد الحفظي من الشواهد الشعرية والنثرية**، وقد يعجب أحدنا عندما يفاجأ بأن ثمة من يحمل الإجازة في اللغة العربية ولا يحفظ أي شاهد شعري من العصور الأدبية كافة على الرغم من أهمية حفظ الشواهد في إغناء التعبير وفي تقويم القلم واللسان.

٧- **عدم تمكن بعض المتخرجين من البحث في المعاجم عن كثير من الكلمات** مما يدل على نقص في كفاياتهم وعدم امتلاكهم المهارة اللغوية في هذا المجال.

تلك هي بعض مظاهر الشكوى من ضعف الأداء في اللغة العربية وتدني مستويات الدارسين والمتخرجين في المعاهد والجامعات والمدارس الثانوية.

سادساً ـ من أسباب الضعف

قد يتبادر إلى الذهن في البحث عن أسباب ظاهرة التدني في الأداء اللغوي أنه ليس هناك اهتمام باللغة في مناهجنا التربوية، إلا أن الواقع يبين لنا أن لغتنا العربية كانت مهملة ومبعدة عندما كانت بلادنا العربية تعاني رزء الاحتلال. وعندما حصلت على استقلالها تبوأت اللغة العربية المكانة اللائقة بها في مناهج التعليم، فأصبحت مواد المناهج تدرس في العربية في مراحل التعليم العام، كما خصصت لفروعها حصص مستقلة تدرس فيها مختلف جوانب المناشط اللغوية قراءة واستماعاً وتعبيراً تحريرياً وشفاهياً ونحواً وإملاءً... إلخ، كما ارتفع عدد الساعات المخصصة لها في الخطة الدراسية، ولم تقتصر العناية بها على عدد الساعات فقط، وإنما عدت العربية المادة الأساسية في المناهج، عليها يتوقف نجاح الطلبة ورسوبهم، وعندما لوحظ أن نسب الأخطاء اللغوية مرتفعة خصص للنحو كتاب مستقل، ولم يخلُ امتحان من الامتحانات الرسمية من أسئلة في القواعد النحوية.

وهكذا نلاحظ أن مظاهر العناية باللغة والاهتمام بها شملت مختلف جوانب المنهاج خطة وكتاباً وامتحاناً، ولكن على الرغم من هذه العناية وذلك الاهتمام، ثمة شكوى وتذمر وصيحات تنطلق من هنا وهناك تشكو الضعف في الأداء اللغوي فإلام يمكن أن نعزو أسباب هذا الضعف؟

لو رحنا نفتش عن الأسباب الكامنة وراء هذا التدني في الأداء اللغوي لألفينا أن البحث عن هذه الأسباب مستمر منذ ثلاثينيات هذا القرن حتى يومنا هذا، إلا إن توجهات الباحثين في هذا المجال تبدت في مسارين أولهما أرجع المشكلة إلى عامل واحد، وثانيهما وجد أن أكثر من عامل يكمن وراء هذا التدني.

المسار الأول ــ عامل واحد وراء الضعف:

من الباحثين الذين نظروا إلى الموضوع من زاوية واحدة «أمين الخولي» فها هو ذا يقول في «محاضرات عن مشكلات حياتنا اللغوية»: «حدق في المدارس والتعليم فيها، أولئك المدرسون للمواد المختلفة لا يحسنون لغتهم، ولا يحسنون الإبانة، فهم عوام في شرحهم وتلقينهم، وهم أشباه عوام في تأليفهم وعرضهم، وهم لا يلقون لتلاميذهم وطلابهم حقائق نيرة بينة وليس ذلك فحسب، بل هم يبرمون باللغة ويتأففون ممن يرجو لديهم بياناً بها وصحة تعبير، فإذا هم يركزون في نفوس التلاميذ كراهية اللغة القومية[1]».

وكان الدكتور «طه حسين» قد أشار من قبل إلى أن لغتنا العربية لا تدرس في مدارسنا وإنما يدرس فيها شيء غريب لا صلة بينه وبين الحياة، ولا صلة بينه وبين عقل التلميذ وشعوره وعاطفته[2].

وهاجم المماحكات والتأويلات في المادة اللغوية النحوية التي تدرس في المدارس مشيراً إلى أنها سبب نفور طلبتنا من اللغة فها هو ذا يقول: «إذا أردت أن تعلم النحو لهؤلاء التلاميذ المساكين فكيف تريدهم على أن يفهموا أن قولك (قُرئ الكتاب) قرئ فعل ماض مبني للمجهول، والكاتب نائب فاعل لأن الفاعل قد حذف لغرض من الأغراض التي تذكر في علم المعاني وعلم النحو، وأنيب عنه المفعول به، فكيف تريد التلميذ المصري أو الشامي أو

---

(1) أمين الخولي ــ محاضرات عن مشكلات حياتنا اللغوية ــ معهد الدراسات العربية في القاهرة ــ ١٩٥٨ ــ ص٦.

(2) الدكتور طه حسين ــ في الأدب الجاهلي ــ مرجع سابق ــ ص٧.

العراقي الذي لم يتجاوز سنه الثانية عشرة أن يفهم هذا الكلام؟ ما هذا الفاعل الذي حذف، وما هذا المفعول به الذي أنيب عنه، وما هذا المجهول الذي يبنى له الفعل؟».

ويتابع مناقشة إعراب «أحد» في قوله تعالى: ﴿وإن أحد من المشركين استجارك فأجره حتى يسمع كلام الله ثم أبلغه مأمنه﴾ «وإن إعراب «أحد» فاعل لفعل محذوف تقديره استجارك يفسره الفعل الظاهر، وعلة هذا أن النحاة القدماء قرروا في قواعدهم أن حرف «إن» لا يدخل إلا على فعل، ولما جاء في القرآن الكريم وكلام العرب أن «إن» وبعدها اسم لم يخضعوا لما جاء في القرآن الكريم ولم يخضعوا لما جاء في كلام العرب نثراً وشعراً، وإنما أرادوا أن يخضعوا القرآن الكريم للقاعدة التي قرروها».

ويرى أيضاً أن الفعل «أخص» في أسلوب الاختصاص كلمة لا معنى لها إطلاقاً، إذ يقول: «وإذا قلت للطالب: نحن ــ المصريين ــ نفعل كذا، أو نحن ــ السوريين ــ نفعل كذا، وطلبت إليه أن يفسر هذا أو يعربه أفهمته أن هناك فعلاً محذوفاً تقديره «أخص»، نحن ــ أخص السوريين ــ نفعل كذا... ما موقع «أخص» هذه؟ لا معنى لها إطلاقاً، إلا أننا وجدنا هذه الكلمة منصوبة، ووجدنا هذا التعبير يدل على التخصيص، فقدرنا هذا الفعل، ولنا أن نقدر ما نشاء، ولكن التلاميذ لهم أيضاً عقول صغيرة ينبغي لنا ألا نكلفها ما لا تطيق»[1].

وحمّل الأستاذ المرحوم «عباس حسن» الاضطراب في المادة النحوية والخلافات فيها مسؤولية الضعف وتدني مستوى التحصيل في اللغة العربية

---

(1) الدكتور طه حسين ــ يسروا النحو والكتابة ــ مجلة الآداب ــ السنة الرابعة ــ عدد ١١ ــ ص٤.

إذ يقول: «وهذا الخلاف والتفرق في كثير من القواعد النحوية كان أظهر العيوب فيها، وأكثر العقبات في تحصيلها، والرأي للوصول إلى ضوابط محددة سليمة يسهل استخدامها أو الاستعانة بها في التفاهم الكلامي والكتابي على وجه محكم دقيق لا فوضى فيه ولا اضطراب شأن العلوم القاعدية المضبوطة التي تأخذ بيد صاحبها إلى غاياتها، وتنهض به في يسر وسهولة ودقة إلى حيث يبغي منها»[1].

كما رد الدكتور «مراد كامل» موضوع نفور المتعلمين من اللغة ولجوئهم إلى العامية إلى «بُعد المادة اللغوية المقدمة عن الحياة النابضة الزاخرة، ومحاولة النحويين الرجوع باللغة الفصحى إلى ما كانت عليه في أول أمرها قبل الإسلام وأيام الأمويين، وفي ذلك إجبار للمتعلمين بطريق غير مباشر على أن يهربوا من اللغة ويتركوها إلى لغتهم التي تخدم حاجاتهم خدمة مباشرة ما دامت معبرة سريعة، بدل أن تستبد بهم لغة صارمة عنيدة، وتسد عليهم مسالك الحياة، فلا تنطلق بهم ولا تدعهم ينطلقون»[2].

ومن الباحثين من ركز على موضوع الفصل بين الإعراب والمعنى «إذ إن الأصل في الإعراب أن يضبط المعنى ويدل عليه، ولكن اللغويين فصلوا النحو عن المعاني، ووضعوا بينهما الحدود والأسوار، فأنت تتعلم في النحو مثلاً حكم الصنعة في نائب الفاعل، أما لماذا تصرف العربية النظر عن

---

[1] عباس حسن ــ اللغة والنحو بين القديم والحديث ــ دار المعارف بالقاهرة ــ ١٩٦٦ ــ ص٦٦.

[2] الدكتور مراد كامل ــ في مقدمة كتاب اللغة العربية كائن حي لجرجي زيدان ــ دار الهلال ــ القاهرة ــ ص١٥.

الفاعل، وتأتي بما ينوب عنه فذلك ما لا شأن للنحو به، وإنما مكانه في علم آخر هو علم المعاني، وهذا العزل الشاذ بين الإعراب والمعنى هو الذي جار على جدوى تعليم العربية في كسب ذوق العربية ومعرفة منطقها»[1].

وإذا كانت الأنظار قد اتجهت إلى المادة اللغوية التي يتفاعل معها المتعلمون وما فيها من اضطراب وفوضى وبُعد عن الحياة المعاصرة على أنها العامل المسؤول عن تدني مستوى الأداء فإن باحثين آخرين رأوا أن السبب لا يرجع إلى المادة اللغوية، ولا إلى محتوياتها وتعدد الآراء فيها، وإنما يرجع إلى طريقة التدريس، وها هو ذا الدكتور حسام الخطيب يرى «أن أي لغة في العالم مهما تبلغ درجة صعوبتها وتعقيدها ممكنة التعلم والإتقان حين توجد الطريقة التربوية الناجحة لتعلمها واكتسابها، ولغتنا العربية غير مخدومة تربوياً، وطرائق تعلمها متخلفة وغير علمية»[2]. وهاهي ذي بنت الشاطئ تشير إلى هذا المنحى نفسه من قبل قائلة: «يبدو لي أن عقدة الأزمة ليست في اللغة ذاتها، وإنما هي في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة، وإجراءات تلقينية، وقوالب صماء، نتجرعها تجرعاً عقيماً بدلاً من أن نتعلمها لسان أمة ولغة حياة. وقد تحكمت قواعد الصنعة بقوالبها الجامدة

---

[1] الدكتورة عائشة عبد الرحمن «بنت الشاطئ» ــ لغتنا والحياة ــ دار المعارف القاهرة ــ ١٩٦٩ ــ ص٧١.

[2] الدكتور حسام الخطيب ــ اتحاد المعلمين العرب ــ المؤتمر التاسع ــ الخرطوم ــ ١٩٧٦ ــ ص٥٥٨.

فأجهدت المعلم تلقيناً والمتعلم حفظاً دون أن تجدي عليه شيئاً ذا بال في ذوق اللغة ولمح أسرارها في فن القول، وانصرف همنا كله إلى تسوية إجراءات الصنعة اللفظية بعيداً عن منطق اللغة وذوقها»[1].

وفي مذكرة تقدم بها الدكتور محمد كامل حسين رحمه الله إلى وزارة التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية أشار فيها إلى أن مشكلة الضعف في اللغة لا ترجع إلى تعقيد القواعد وصعوبتها لأن هذه الصعوبة قديمة، وإنما ترجع إلى طريقة التدريس، إلى هذه الطرائق الجديدة في تعليم اللغة فها هو ذا يقول: «وكنت أحسب أن ذلك ــ أي الضعف ــ مرجعه إلى ما في قواعد اللغة العربية من تعقيد وبعد عن أسلوب التفكير الحديث، وكثرة ما فيها من تأويل وحذف وتقدير وتعليل لما لا يحتاج إلى تعليل، على أن ما نشهده اليوم من ضعف بالغ في العلم باللغة العربية لا يمكن أن نرجعه إلى هذه الصعوبات فهي قديمة. أما الجهل باللغة إلى الحد الذي نشكو منه اليوم فهو ظاهرة حديثة، وسببها من غير شك الطرائق الجديدة في تعليم قواعد اللغة العربية»[2].

ويهاجم الطريقة الجديدة في تدريس قواعد اللغة العربية، تلك الطريقة التي تعتمد النصوص أساساً في تقرير القاعدة، مشيراً إلى أن هذه الطريقة تعمل على إضعاف الطلبة في اللغة العربية وجهلهم لأبسط قواعدها، ذلك لأن

---

(1) الدكتورة عائشة عبد الرحمن «بنت الشاطئ» ــ لغتنا والحياة ــ مرجع سابق ــ ص١٩٦.

(2) الدكتور محمد كامل حسين ــ مذكرة عن الطريقة الحديثة في تعليم النحو ــ مذكرة مرفوعة إلى وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية المتحدة ــ القاهرة ــ ١٩٦٦ ــ ص١.

مبدأ التقديم بنص يناقشه المدرس مع تلاميذه، ثم يستخرج منه الأمثلة التي تعينه على استنباط القاعدة التي يراد تدريسها إنما هو ضياع للوقت، لأن الموضوع لا علاقة له بالقواعد النحوية التي هي موضوع الدرس الحقيقي، وأن الكتاب الذي تضمن هذه الموضوعات إنما هو كتاب نحو، ويجب قبل كل شيء أن يعلم كيف يقرأ قراءة صحيحة، وهذه الطريقة تشغل الطالب بموضوع الإنشاء فتصرفه عن قاعدة النحو المراد شرحها، لأن ذلك يقوم على أساس افتراض أن المعنى أصل والنحو عرض[1].

وهكذا نخلص في ضوء هذا المسار الأول إلى أن الأنظار توجهت إلى أن مشكلة تدني مستوى الأداء في اللغة العربية يرجع من وجهة نظر بعض الباحثين إلى المادة اللغوية وبخاصة النحوية وما فيها من الاضطراب ومماحكات وتأويلات وتفريعات، وإلى الفصل بين النحو وعلم المعاني من وجهة نظر بعضهم الآخر، وإلى طرائق التدريس من وجهة نظر بعضهم الثالث، وإلى عدم كفاية المدرسين من جهة رابعة.

المسار الثاني ــ عدة عوامل وراء الضعف:

ثمة باحثون آخرون كانت نظرتهم إلى مشكلة تدني مستوى الأداء أكثر شمولية، فقد أشار الأديب «أحمد حسن زيات» في كتابه «في أصول الأدب» إلى أن «مسؤولية تدني المستوى اللغوي ترجع إلى الاقتصار على كتاب واحد للمطالعة وجفاف القواعد وسوء تعليم اللغة ورداءة الكتب وندرة الكتب التي تحبب التلاميذ بالقراءة، وجهل التلاميذ بالغرض مما يدرس»[2].

---

(1) المرجع السابق ــ ص٢.

(2) أحمد حسن الزيات ــ في أصول الأدب ــ طبعة مصر ــ القاهرة ــ ص٩٧.

واتجه الباحث اللغوي «مهدي المخزومي» إلى أن الضعف في اللغة العربية يرجع إلى أسباب خارجية وداخلية. ومن الأسباب الداخلية الأوضاع الاجتماعية المتخلفة والأمية المخيمة على هذه الأمة والعقم في التدريس، وسوء اختيار الكتب المدرسية، بيد أنه عاد ليحصر الأسباب بعد اتساعها في عاملين اثنين المدرس والكتب، إذ يقول: «وما ضعف الطلبة حتى المتخرجين منهم في أن يفهموا نصاً أدبياً أو لغوياً، وفي أن يؤلفوا جملة عربية سليمة إلا لأن القائمين على تدريس النحو سلفيون متشددون إلى القديم لأنه قديم، ولأن الكتب المدرسية اليوم هي من مصنفات النحاة المتأخرين الذين عاشوا التخلف، وما زالت مدارسنا ومعاهدنا وجامعاتنا تعتمد في تدريس العربية وعلومها المختلفة على مصنفات النحاة المتأخرين التي ليس فيها من النحو إلا صورة باهتة مهزوزة وحلقة مفرغة»[1].

وفي تقديري أن ثمة عوامل متعددة تكمن وراء تدني مستوى الأداء اللغوي لدى متعلمينا، وإذا أردنا الارتقاء بواقع الأداء فعلينا البحث في ضوء نظرة منظومية شاملة لجميع العوامل التي تؤدي إلى الضعف في الأداء. ويمكن تلخيص هذه العوامل فيما يأتي:

١ــ طبيعة المادة اللغوية المقدمة في المنهاج: إذ يشكو بعض الباحثين من أن هذه المادة بعيدة عن الحياة النابضة الزاخرة، مما يجبر المتعلمين على أن يهربوا من اللغة بطريق غير مباشر، ويتركوها إلى لغتهم التي تخدم حاجاتهم خدمة مباشرة ما دامت معبرة وسريعة، بدل أن تستبد بهم

---

[1] الدكتور مهدي المخزومي ــ نحو لغة عربية سليمة ــ وزارة الثقافة ــ بغداد ــ ١٩٧٨ ــ ص٨١.

لغة صارمة تسد عليهم مسالك الحياة فلا تنطلق بهم ولا تدعهم ينطلقون على حد تعبير الدكتور مراد كامل.

وكان الدكتور «طه حسين» قد أشار إلى أن لغتنا العربية لا تدرس في مدارسنا، وإنما يدرس فيها شيء غريب لا صلة بينه وبين الحياة ولا صلة بينه وبين عقل التلميذ وشعوره وعاطفته، وهاجم المماحكات والتأويلات في المادة اللغوية النحوية التي تدرس في مدارسنا مشيراً إلى أنها سبب نفور طلبتنا من اللغة، كما حمّل الأستاذ المرحوم «عباس حسن» الاضطراب في المادة النحوية والخلاف فيها مسؤولية الضعف وتدني مستوى التحصيل في اللغة العربية.

وأشارت «بنت الشاطئ» إلى موضوع الفصل بين الإعراب والمعنى فقد رأت أن هذا العزل الشاذ بين الإعراب والمعنى هو الذي جار على جدوى تعليم اللغة العربية في كسب ذوق العربية ومعرفة منطقها.

كما أن ثمة قصوراً في اختيار المادة اللغوية الملائمة لمراحل النمو العقلي إذ إن هذا القصور ينعكس سلباً على الأداء اللغوي، فإذا لم تكن المادة اللغوية ملائمة للنمو العقلي للدارسين، وملبية حاجاتهم، ومستثيرة اهتماماتهم ورغباتهم أحجم عنها الدارسون وعزفت نفوسهم عنها بسبب عدم الاستثارة لدافعيتهم.

ومن هنا كانت عملية الاختيار من الأهمية بمكان، ولا بدّ أن تتم هذه العملية في ضوء دراسات علمية لميول الدارسين واهتماماتهم ورغباتهم فيصار إلى تعزيز الميول الإيجابية، وتوجيه الميول المنحرفة، وغرس ميول جديدة في ضوء ما يتفاعل معه الدارسون من نصوص ومواد لغوية.

٢ــ العامية وآثارها السلبية في اكتساب المهارات اللغوية: إذ إن ما يبنيه مدرس اللغة العربية معرض للهدم بسبب استشراء العامية في مرافق الحياة: في البيت والشارع والباحة وفي داخل الفصول وفي أغلب المناشط، حتى إن كثيراً من المسلسلات التلفزية والإذاعية تعرض بالعامية.

ومن هنا نجد أن الناشئ لا يستمع إلى العربية الفصيحة إلا في ساعات محددة، وهذه الساعات المحددة على افتراض وجودها صافية نقية لا تكفي لاكتساب المهارات اللغوية.

وإذا أضفنا إلى ذلك أن أغلب المعلمين ضمن جدران المدارس والمعاهد والجامعات يستخدمون العامية في تدريسهم وفي شرحهم، ولا يعملون على تشذيب إجابات الطلبة إذا ما كانت بالعامية فيترسخ الخطأ على الألسنة والأقلام، على حين أن هذا لا نلاحظه عند الأمم الأخرى، فقد أصدر المجلس القومي لمدرسي اللغة الإنكليزية في بريطانيا قراراً يقضي بأن على كل من يود أن يكون مدرساً سواء أكان مدرساً للفيزياء أو الرياضيات أو الاجتماع... إلخ أن يكون مدرساً للغة الأم أولاً، كما أن مدرس الرياضيات في فرنسا عندما يخطئ الطالب في أثناء حل المسألة خطأً لغوياً تحمر وجنتاه ويتطاير الشرر من عينيه، ويقول له: «إن خطأك في لغتك أدهى وأمر من الخطأ في حل المسألة الرياضية»[1].

وهكذا عندما يكون ثمة تضافر وتآزر بين المدرسين جميعاً في الالتزام بالفصيحة وفي تشذيب إجابات الناشئة وإسباغ ثوب الفصيحة عليها ينهض المستوى ويرتقي.

---

(1) Pierre Clarac – L, enseigement du francais – presse universitaires de France Paris – 1969.

٣ـ **عدم وضوح الأهداف:** إن وضوح الأهداف يساعد على اختيار المحتوى والطرائق والأساليب والمناشط وأساليب التقويم، كما أنه يمد المعلمين والمتعلمين بحافز قوي وسعي حثيث إلى تنفيذها.

ومن الملاحظ أن الأهداف غير واضحة في أذهان نفر من القائمين على تدريس اللغة وفي أذهان الدارسين أنفسهم، وهذه الضبابية في تمثل الأهداف لكل من المهارات اللغوية تؤدي إلى التخبط والفوضى في أثناء التدريس، وقد تتحول دروس القراءة إلى إعراب ودروس النصوص إلى بلاغة، ودروس القراءة إلى عملية ميكانيكية في القراءة الجهرية... إلخ مما يحول دون تحقيق الأهداف المرسومة.

٤ـ **غلبة طرائق التدريس الإلقائية التلقينية:** ما تزال الطرائق التلقينية هي السائدة في الأعم الأغلب في تدريس المهارات اللغوية، وما يزال أسلوب المحاضرة هو السائد في الأوساط الجامعية.

وقد سبقت الإشارة إلى أن المهارات اللغوية لا تتكون لدى الدارسين إلا بالممارسة والتكرار القائم على الفهم، والطرائق التلقينية تجعل الطلبة سلبيين انفعاليين لا إيجابيين فعالين، مما يفوّت فرص التعلم الذاتي واستخدام اللغة. ولقد جاء في المثل الصيني: «أسمع فأنسى، أقرأ فأتذكر، أعمل فأفهم» فإذا لم يمارس الطالب اللغة ولم يعتمد الطريقة التنقيبية في ممارسته حال ذلك دون اكتساب المهارة اللغوية إذ إن القواعد التي لا يبذل المتعلم مجهوداً في سبيل الوصول إليها معرضة للنسيان، وقلقة في الأذهان، ومما يرسخ القواعد الممارسة المستمرة والتدريب والمران.

٥ــ **ضعف إعداد معلمي اللغة:** ولقد قيل: «أعطني معلماً جيداً أعطك طالباً جيداً» فالمعلم الجيد يكوّن طلاباً جيدين وفاقد الشيء لا يعطيه، ومن هنا كان إعداد معلمي اللغة إعداداً جيداً من الأهمية بمكان، إذ إن الإعداد الجيد ينعكس على أداء الطلبة لأن هؤلاء يحاكون أساتذتهم ويتمثلون لغتهم وينسجون على منوالها، وإذا ارتكب المدرس الخطأ انتقل إلى ألسنة طلابه وأقلامهم، وأصبح من الصعوبة بمكان محوه.

ومن الملاحظ أن إعداد معلمي اللغة على نطاق الساحة العربية غير كاف ويشكو القصور إن من خريجي دور المعلمين أو من خريجي المعاهد والجامعات، وأكثر ما تتجلى هذه الشكوى في مجال التخصص إذ إن ثمة جوراً للمواد التربوية والثقافية على مواد التخصص، وهذا الجور هو الذي دعا كثيراً من أنظمة إعداد المعلمين في العالم إلى إعادة النظر والتركيز على مواد التخصص.

٦ــ **قلة المناشط اللغوية غير الصفية:** وإذا كانت المهارات اللغوية لا تكتسب إلا بالممارسة والتعزيز فإن قلة المناشط التي يقوم بها الناشئة لا تساعد على عملية اكتساب تلك المهارات، على حين أن الإكثار من الممارسات اللغوية في الإذاعة المدرسية والصحف ومجلات الحائط والمناظرات والمساجلات الشعرية والمسرحيات، يؤدي ذلك كله إلى تثبيت المعارف واكتساب المهارات فالعادات اللغوية.

٧ــ **قلة إقبال الناشئة على القراءة الحرة:** وهذا عامل آخر من عوامل التدني، إذ إن القراءة الحرة «المطالعة» معين ثر في اكتساب المهارات اللغوية لأنها تمد الناشئ بالمفاهيم والفكر والغنى في الثروة اللفظية

والتراكيب والصور، وهذا ما يوسع آفاقه وينمي خبراته، ويزين أسلوبه وتعبيره. ومن الملاحظ عزوف الطلاب عن القراءة الحرة بعد تخرجهم في الجامعات وتأديتهم للامتحانات.

٨ـ **القصور في أساليب التقويم:** فأغلب هذه الأساليب لا تقيس إلا المستوى الأول من مستويات المعرفة ألا وهو مستوى الحفظ والتذكر، وتهمل المهارات العقلية العليا من ربط وتعليل واستنتاج وموازنة وحكم... إلخ، وهذا ما يجعل بناء الخبرة هشاً معرضاً للزوال والنسيان، على حين لو شمل التقويم مستويات المعرفة كافة من حفظ وفهم وتحليل وتركيب وحكم، وشمل في الوقت نفسه مستويات الجانب الوجداني من الخبرة ومستويات الجانب الأدائي، لأصبح اكتساب المهارات اللغوية مبنياً على أسس متينة.

٩ـ **ضآلة استخدام التقنيات التربوية في تعليم اللغة وتعلمها** خلافاً لما نلقاه في تعليم الأجانب لغاتهم، وهذا ما يجعل الدارس لدينا يحس بالفرق بين الأساليب الجذابة لتعليم اللغة الأجنبية وتعلمها، والفقر في الوسائل المعينة في تعليم لغة الأم وتعلمها، فيتكون لديه إحساس سلبي تجاه لغته يترسخ في لا شعوره، ويجعله عزوفاً عن الإقبال عليها بكل نفس راضية.

كما أن الكتاب المدرسي عندما يكون سيئ الطباعة وخالياً من وسائل الإيضاح، وغير مشوق وغامضاً في أسلوبه، ولا ترابط بين موضوعاته، ومشوشاً في فكره فإنه يسهم في عملية تدني المستوى.

وثمة أسباب أخر وعقبات أخر وراء تدني مستوى الأداء في اللغة العربية، ذلك لأن العوامل الكامنة وراء هذا التدني متشابكة ومتداخلة، فالإخفاق في القراءة مثلاً قد يرجع إلى أسباب جسمية أو اجتماعية أو نفسية

أو عقلية أو تربوية... إلخ. وفي أثناء حديثنا عن أسباب الضعف في الأداء اللغوي لا بدّ من الأخذ بالحسبان هذه الجوانب كافة، فالنظرة الشمولية المتكاملة هي المنهاج الأمثل في معالجة مشكلة النهوض باللغة.

سابعاً ـ من سبل الارتقاء بواقع الأداء اللغوي

إذا كان الباحثون قد أشاروا إلى الأسباب الكامنة وراء تدني مستوى الأداء في اللغة العربية فإنهم في الوقت نفسه قدموا حلولاً للارتقاء بالواقع وتطويره نحو الأفضل. وكان ثمة مغالاة في بعض الحلول المقدمة، إذ أشار بعضهم إلى إعفاء مواطني الأمة العربية من الإعراب ذلك الخراب الفكري والنفسي الذي لا طائل تحته على حد تعبير الجنيدي خليفة في كتابه «نحو عربية أفضل»[1].

وهذا التطرف في الرأي لا يمكن قبوله لأن لكل لغة من اللغات سماتها وخصائصها، والإعراب سمة أساسية من سمات لغتنا العربية سمي إعراباً لتبيينه وإيضاحه، وقد جعل الله وشياً لكلام اللغة العربية وحلية لنظامها، وفارقاً في بعض الأحيان بين الكلامين المتكافئين والمعنيين المختلطين فالفاعل والمفعول لا يفرق بينهما إذا تساوت حالاهما في إمكان أن يكون الفعل لكل واحد منهما إلا بالإعراب على النحو الذي أشار إليه «ابن قتيبة» في تأويل مشكل القرآن و«ابن فارس» في الصاحبي في فقه اللغة، و«ابن جني» في الخصائص[2].

---

[1] الجنيدي خليفة ـ نحو عربية أفضل ـ دار مكتبة الحياة بيروت ـ ص٧٨.

[2] ابن فارس الصحابي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها تحقيق الدكتور مصطفى الشويمي ومؤسسة بدران ـ بيروت ـ ١٩٦٤ ـ ص٧٧.

ومن السبل التي ركز عليها الباحثون تيسير قواعد اللغة العربية، وقد اتجه هذا التيسير إلى المادة النحوية وتخليصها من الشذوذ والاستثناءات والمماحكات والتأويلات والتفريعات، كما اتجه إلى طرائق تدريسها، إذ عدل عن الطريقتين القياسية والاستقرائية في تدريسها، وتم اعتماد طريقة النصوص المتكاملة، واتجه أيضاً إلى بناء مناهجها والاقتصار على الأساسيات من المادة النحوية ومراعاة متطلبات المتعلمين في تفاعلهم مع المجتمع.

بيد أن كل محاولات التجديد والتيسير لم تكن كافية كما يرى عدد من الباحثين، فالمحاولات التي تمت في الثلاثينيات والأربعينيات تعرضت إلى النقد من حيث إننا ما نزال نعيش على ما خلفه علماء النحو والصرف والبلاغة الأقدمون، وعندما يدعي بعضنا التجديد لا يعدو في الحقيقة التطريز على ثوب خلق حتى أصبحنا أشبه بمن يرقص في السلاسل على حد تعبير الدكتور محمد مندور، إذ يقول أيضاً «وكم يذكرنا سادتنا الباحثون في اللغة بفقير يصرف قرشاً إلى مليمات ليقرقع بها»[1].

وأشار آخرون إلى أن كل خطوة يخطوها أولو الأمر في تيسير قواعد اللغة لم تكن كافية كما يرى الدكتور طه حسين[2] وإن محاولات تيسير النحو في كتب مدرسية لم تقدم جديداً، ولم تفعل شيئاً يعيد إلى الدرس النحوي قوته وحيويته لأنها لم تصحح وضعاً، ولم تحدد منهجاً، ولم تأتِ بجديد إلا

---

[1] الدكتور محمد مندور ــ في مقدمة كتاب منهج البحث في الأدب واللغة لانسون مايه ــ دار العلم للملايين ــ ص١٢.

[2] الدكتور طه حسين ــ مجلة المجمع اللغوي ــ الجزء السادس ــ ١٩٥١.

اصطلاحاً في المظهر وأناقة في الإخراج كما يرى الدكتور مهدي المخزومي في كتابه «في النحو العربي»[1].

وفي تقديري ثمة سبل متعددة من شأنها الارتقاء بواقع الأداء اللغوي، وتتمثل هذه السبل في:

١ــ العمل على مزيد من التيسير والتطوير في النحو والصرف والبلاغة والعروض مادة وطريقة تدريس وعرضاً، على أن يقتصر في تقديم المادة على ما هو أساسي ووظيفي يساعد المتعلم على قضاء حاجاته، ويسهل تفاعله الاجتماعي مع الآخرين، استماعاً ومحادثة وقراءة وكتابة، والإكثار من التطبيقات والتدريبات العلاجية لتلافي الأخطاء النحوية.

٢ــ العمل على توفير البيئة اللغوية المناسبة والصحيحة وتنقيتها من التلوث اللغوي إن في المدارس وإن في خارجها، والعمل على الالتزام بالفصيحة وانتشارها على الألسنة والأقلام في مختلف مناحي الحياة، ذلك لأن تعليم اللغة مسؤولية جماعية.

وعلى المدرسين جميعاً وفي مختلف الاختصاصات أن يلتزموا بالفصيحة، وعلى وسائل الإعلام إذاعة وتلفزة وصحافة ومجلات وإعلانات ولافتات أن تضطلع بدورها في استخدام الفصيحة، لأن أطفالنا يتسمرون ساعات طوالاً أمام أجهزة التلفزة، فإذا كان كل ما يقدم بالفصيحة اقتبس هؤلاء الأطفال كثيراً من المفردات والقوالب والأنماط اللغوية والبنى

---

[1] الدكتور مهدي المخزومي ــ في النحو العربي ــ منشورات المكتبة العصرية ــ صيدا ــ بيروت ــ ١٩٦٤ ــ ص٤٤.

والتراكيب مما يزيد في رصيدهم اللغوي، وينمي قدرتهم التعبيرية، ولقد أسهم برنامج «افتح يا سمسم» أيما إسهام في الرصيد اللغوي للطفل العربي.

ومن الأهمية بمكان مراقبة اللافتات وواجهات المحال التجارية والحرص على الدقة اللغوية والسلامة في كل ما تقع عليه العين أو ما تستمع إليه الأذن، توفيراً للحمام اللغوي الذي سبقت الإشارة إليه.

٣ــ إعادة النظر في برامج إعداد معلمي اللغة اختياراً وتأهيلاً وتدريباً، بحيث يكون الاختيار على أسس علمية موضوعية، والعمل على جذب العناصر الكفية إلى التدريس بالحوافز المادية والمعنوية، والتركيز على الإعداد الوظيفي على المستوى الجامعي للمعلمين كافة بدءاً من رياض الأطفال وانتهاءً بالثانوي، بحيث لا تجور المواد التربوية الثقافية على مواد التخصص، إذ من الملاحظ في إعداد معلمي اللغة أن ثمة جوراً للمواد التربوية ومتطلبات الجامعة على مواد التخصص، مما يؤدي إلى الضعف في الجانب التخصصي، وهذا ما ينعكس على أداء المتعلمين في الوقت نفسه.

وفي دولة متقدمة مثل ألمانيا تبلغ نسبة المواد التربوية في برامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية ٢٠%، وتبلغ هذه النسبة في برامج إعداد معلمي المرحلة المتوسطة «الإعدادية» ١٥%، وتبلغ في برامج إعداد معلمي المرحلة الثانوية ١٠% فقط.

٤ــ تطوير المناهج التربوية اللغوية في ضوء المنحى المنظومي الشامل والمتكامل:

ويشتمل هذا التطوير على:

آ ــ وضوح الأهداف وتحديدها وصوغها سلوكياً، على أن تكون هذه الأهداف ماثلة دائماً وأبداً في أذهان المعلمين والمتعلمين والمشرفين والموجهين والمديرين وأولياء الأمور وفي أذهان كل من له علاقة بالعملية التربوية، ذلك لأن وضوح الأهداف يساعد على اختيار المحتوى والطرائق والأساليب والمناشط وأساليب التقويم، ويسهم في عملية التنسيق بين المعنيين جميعاً، ويمدهم بحافز قوي وحماسة متقدة للعمل على تحقيق هذه الأهداف.

ب ــ اختيار المادة اللغوية في ضوء الأهداف ومراحل النمو، والعمل على التدرج في تقديم المهارات اللغوية في ضوء تلك المراحل.

ج ــ اعتماد الطرائق التفاعلية في التدريس، وإكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي الذي هو أساس للتعلم المستمر مدى الحياة، واستبعاد الطرائق التلقينية الإلقائية التي تجعل المتعلمين سلبيين منفعلين لا إيجابيين فعالين، والعمل على تنويع الطرائق في الاستخدام حتى في الدرس الواحد، واعتماد الطرائق التنقيبية والتعلم التعاوني وتنمية روح الفريق في العملية التعليمية التعلمية.

د ــ الإكثار من ضروب المناشط اللغوية غير الصفية «المناظرات، الندوات، الكتابة في مجلات الصف والحائط، إلقاء الكلمات في الإذاعة المدرسية وفي المناسبات، تلخيص الكتب، المساجلات الشعرية... إلخ» تعزيزاً لاكتساب المهارات اللغوية.

هـ ــ استخدام تقنيات التعليم في تعليم اللغة وتعلمها من مخابر لغوية وأفلام وأشرطة وحواسيب... إلخ لأن في استخدامها إثارة لاهتمام الدارسين وجذباً لهم للإقبال على الدروس وتعلمها.

و ــ العمل على بناء أدوات موضوعية لتقويم الأداء اللغوي للمتعلمين استبعاداً للنظرة الذاتية.

ز ــ غرس الشغف بالقراءة ومحبتها في نفوس المتعلمين، وتخصيص جوائز لأحسن قارئ، وإجراء مسابقات ومناظرات لتلخيص الكتب شفاهياً، وإغناء المكتبات المدرسية والجامعية بالكتب والسلاسل والموسوعات والمعاجم، وتيسير سبل إعارة الكتب.

ح ــ محاسبة الطلاب على أخطائهم اللغوية في جميع مواد المعرفة.

ط ــ التركيز على أهمية الحفظ في اكتساب المهارات اللغوية، على أن يكون هذا الحفظ مبنياً على الفهم، ومساعداً للمتعلم على توظيف ما يحفظه في مواقف الحياة العفوية والطبيعية.

ي ــ إيلاء الأهمية للمحادثة في تعليم اللغة وتعلمها، وللتعبير الوظيفي شفاهياً كان أو كتابياً، على أن لا يغفل التعبير الإبداعي كشفاً عن الموهوبين من الدارسين وتنمية لقدراتهم اللغوية.

ك ــ التركيز على أساليب التشجيع والتعزيز والأساليب الجذابة في تعليم اللغة وتعلمها في مراحل التعليم كافة وبخاصة في المراحل الأولى نظراً لدورها الفعال في تكوين المهارات اللغوية.

ل ــ العناية بإخراج الكتب وتزويدها بالصور والرسوم التوضيحية والألوان الجذابة لما لها من أثر في التشويق، وأن تستخدم الحروف ذات البنط الكبير في المراحل الأولى من التعليم الأساسي، ثم يتم التدرج من حيث الحجم بتدرج مراحل التعليم.

م ــ ضبط الكتب كافة بالشكل في مرحلة التعليم الأساسي، والاستمرار في عملية الضبط في المراحل المتقدمة عند خوف اللبس.

ن ــ العناية بتدريب الطلاب على البحث في المعاجم والموسوعات عن الكلمات والمصطلحات والأعلام إغناءً لثقافتهم اللغوية، وربطاً لهم بهذه الموسوعات، وحرصاً على الدقة والسلامة والصحة في استخدام الكلمات.

س ــ الإكثار من الموازنات الأدبية تنمية للحس الجمالي عند الدارسين وتبصيراً لهم بمواطن الجمال.

٥ــ إقامة دورات تدريبية لمدرسي جميع المواد لتذكيرهم بأساسيات قواعد لغتهم حتى يكونوا قدوة أمام متعلميهم في استخدام اللغة السليمة، وحتى يكونوا عوناً لمدرسي اللغة.

٦ــ الإكثار من الأبحاث العلمية لمعالجة مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها على أساس موضوعي، لا على أساس الانطباعات الذاتية والاجتهادات الشخصية، والكشف عن الفعالية النسبية لطرائق تدريسها قبل اعتمادها.

٧ــ الإفادة من تراثنا في منهجية تعليم اللغة وتعلمها واعتماد المنهج التكاملي في تدريسها على النحو الذي اتبعه المبرد في الكامل، واختيار الموضوعات الأساسية والوظيفية من المادة اللغوية على النحو الذي دعا إليه

كل من الجاحظ وأبي جعفر النحاس النحوي وخلف بن حيان الأحمر البصري في تراثنا العربي الإسلامي.

٨ــ **البدء بتعليم اللغة الفصيحة السهلة والبسيطة محادثة في رياض الأطفال** لأهمية هذه المرحلة في اكتساب اللغة وذلك بطريقة غير مباشرة واستخدام البنى اللغوية المناسبة والملائمة لهذه المرحلة بغية التدريب على استخدامها بصورة صحيحة ترسيخاً لها على الألسنة.

٩ــ **إيلاء اللغة العربية لغير المختصين في الكليات الجامعية الأهمية والعمل على تعميم تدريسها** في كل الكليات الجامعية متطلباً جامعياً على أن تكون النصوص المتخيرة في ضوء اختصاصات الدارسين.

الفصل الرابع

دراسة تقويمية لخطة أقسام اللغة العربية في الجامعات السورية

أولاً - أهداف الخطة.

ثانياً - مقررات الخطة:

١- الخطة الحالية في أقسام اللغة العربية.

٢- الخطة الجديدة المطورة لأقسام اللغة العربية.

٣- الخطة الجديدة في كلية التربية.

ثالثاً - مناقشة الخطة.

رابعاً - نظرة مقارنة.

خامساً - الدراسات العليا.

سادساً - مقترحات وتوصيات.

دراسة تقويمية لخطة أقسام اللغة العربية في الجامعات السورية

نحاول في هذا البحث الموجز أن نتعرف أهداف الخطة المرسومة لأقسام اللغة العربية في الجامعات السورية والمقررات المعمول بها حالياً، والتعديلات التي طرأت على هذه الخطة في اللائحة الداخلية لكلية الآداب والعلوم الإنسانية، واللائحة الداخلية لكلية التربية أيضاً، ونحاول أن نقف على اتجاهات رسائل الدراسات العليا في الماجستير والدكتوراه، وأن نقارن بين مقررات خطة قسمي اللغة الإنجليزية، واللغة العربية، ثم نتوصل إلى مقترحات بعد مناقشة للخطة وتقويم لمفرداتها.

أولاً ـ أهداف الخطة

تعد اللغة العربية عنصراً أساسياً في التنمية الثقافية ومقوماً جوهرياً من مقومات التنمية الشاملة باعتبارها وعاء الحضارة البشرية والرمز الاجتماعي للفكر البشري وقدرته العلمية ومهاراته التقنية.

ولقد جاء في استراتيجية تطوير التربية العربية الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أن الأخذ بمفهوم التنمية الشاملة بأبعادها الاجتماعية والثقافية والسياسية يتضمن اعتبار اللغة العربية عنصراً رئيساً في هذه التنمية.

ولما كانت أمتنا العربية أمة واحدة في لغتها وتاريخها وحضارتها، واحدة في آمالها وآلامها ومستقبلها، وكانت الثقافة هي من العوامل الأساسية للوحدة الفكرية لهذه الأمة، عدت لغتنا العربية من أهم عناصر الوحدة الثقافية لأمتنا العربية، إذ بها تتجلى وحدة اللسان ووحدة الفكر.

وإذا كانت لغتنا العربية عنوان شخصيتنا العربية ورمز كياننا القومي، كان لها دورها القومي والديني والحضاري والإنساني، فقد وحدت بين العرب في مواضي الحقب بوساطة القرآن الكريم، إذ لولا ذلك الكتاب العربي المبين الذي نزل به الروح الأمين على قلب الرسول العربي الكريم صلّى الله عليه وسلّم آية لنبوته وتأييداً لدعوته ودستوراً لأمته لكان العرب بدداً.

ولا يخفى على أي منا دور اللغة العربية والأدب العربي في تحقيق تطلعات الأمة في ماضيها وحاضرها ومستقبلها نحو تكوين شخصية عربية متوازنة ومتكاملة ومتطورة من جميع الوجوه والجوانب والأبعاد، تجمع بين الأصالة والمعاصرة، بين الارتباط بالتراث من جهة والتفتح على الحياة الحاضرة وخدمة أهداف المجتمع العربي الذي يواجه تحديات الحفاظ على ذاتيته الثقافية وهويته الشخصية وأصالته وقيمه العربية الإسلامية في عصر العولمة والغزو الثقافي من جهة أخرى.

ومن الواضح أن الخطة التربوية إنما توضع في ضوء الاستراتيجية التربوية للبلد الذي تطبق فيه، وإن الاستراتيجية نفسها إنما توضع في ضوء السياسة التربوية للدولة، كما أن السياسة التربوية تُستقى من فلسفة الأمة وخصائصها وتراثها وتطلعاتها.

ولما كان يفترض في جامعاتنا أن تكون منارات ثقافة ومراكز إشعاع فكري وثقافي، وأن على هذه المنارات والمراكز الإشعاعية يتوقف تعزيز

الثقافة الواحدة والموحدة، كان لأقسام اللغة العربية في جامعاتنا العربية دورها في تكوين هذه الثقافة بسبب ما تتسم به اللغة العربية من قدسية خاصة لارتباطها بالقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والثقافة الإسلامية من جهة، وارتباطها بالوحدة العربية ماضياً وحاضراً وتوجهاً نحو المستقبل من جهة ثانية.

وإذا كانت أهداف الجامعات تتمثل في إعداد الأطر الكفية وتكوينها وتأهيلها وفي النهوض بالبحث العلمي وخدمة المجتمع فإن المادة (١٢) من قانون تنظيم الجامعات في الجمهورية العربية السورية الصادر بالقانون رقم (١) تاريخ ١٩٧٥/١/٢١ وقد حددت أهداف الجامعات في الجمهورية العربية السورية، ومن بين هذه الأهداف إعداد المتخصصين في مختلف فروع المعرفة والإنتاج والخدمات وتأهيلهم بمستوى عال من المعرفة والمهارات يواكب تقدم العلم والتقانة والحضارة العالمية، والنهوض والمشاركة في البحوث العلمية والدراسات المختلفة التي تسهم في التقدم العلمي، وخاصة ما يهدف منها إلى إيجاد الحلول لمختلف القضايا التي تواجه التطور الاقتصادي والاجتماعي في الجمهورية العربية السورية والوطن العربي، وتطوير أساليب البحث العلمي وتعليم أصول التدريس، والإسهام في دورات التأهيل والتدريب والتعليم المستمر، وتحقيق أعلى مستوى من التفاعل بين الجامعة بمؤسساتها المختلفة والمجتمع بمؤسساته الاقتصادية والاجتماعية ومنظماته.

ولكل كلية من كليات الجامعة أهداف عامة تشترك فيها مع الكليات الأخرى في الجامعة وأهداف خاصة تمليها الأدوار المنوطة بالكلية نفسها. ومن الأهداف العامة التي تعمل كلية الآداب والعلوم الإنسانية على تحقيقها تأكيد دور اللغة العربية والأدب العربي في تحقيق وحدة أمتنا وتطلعاتها

وتبيان دورها الحضاري في مسيرة الإنسانية، وتكوين شخصية عربية متكاملة ومبدعة تعتز بلغتها العربية وتراثها العربي، وتقوي انتماء المتخرجين إلى مجتمعهم وأمتهم، وتحقق توازناً خلاقاً بين التراث والمعاصرة.

أما الأهداف الخاصة المرسومة لخطة أقسام اللغة العربية في الجامعات السورية وهي خطة واحدة مقررة على جميع الأقسام في الجامعات فتتمثل في:

١ــ إعداد الأطر المتخصصة من معلمي اللغة العربية لتلبية حاجات وزارة التربية للتعليم في المدارس الإعدادية والثانوية وتلبية حاجات المؤسسات الأخرى من منشئين قادرين على الكتابة بالعربية، وحريصين على سلامتها.

٢ــ إعداد باحثين في الجوانب اللغوية والأدبية.

٣ــ تزويد الدارسين بالمعارف اللغوية والأدبية، وتنمية قدرتهم على التذوق الأدبي.

٤ــ استخدام المهارات اللغوية محادثة وكتابة واستماعاً بما يمكن الدارسين من استخدام العربية الفصيحة استخداماً سليماً وصحيحاً، وفهم ما يتضمنه الكلام المسموع والمكتوب من معان ومفاهيم وقيم.

٥ــ تنمية الحس الجمالي والتفكير النقدي لدى الدارسين من خلال ما يتفاعلون معه من ثقافة لغوية وأدبية.

٦ــ تعزيز فهم الدارسين لتراث أمتهم الأدبي واللغوي وتراثهم العربي الإسلامي ماضياً وحاضراً من جهة والتراث الإنساني من جهة ثانية.

٧ــ كشف المواهب الأدبية والعمل على تنميتها.

أما مصطلح الخطة المعتمد في هذه الدراسة فلا يقتصر على المقررات وتوزيعها على سنوات الدراسة وفصولها وحجم الوقت المخصص لكل مقرر من الساعات النظرية والعملية فقط وإنما يتجاوز ذلك إلى طرائق التدريس وأساليب التقويم.

ثانياً ـ مقررات الخطة

سنحاول فيما يأتي الوقوف على مقررات الخطة المعمول بها حالياً، ونعرف التعديلات التي طرأت عليها في الخطة المقترحة في كل من كليتي الآداب والتربية.

١ــ الخطة الحالية في أقسام اللغة العربية:

اعتمدت الخطة الحالية لأقسام اللغة العربية في الجامعات السورية بموجب قرار مجلس التعليم العالي رقم /٢٤٢/ تاريخ ١٩٧٩/٧/١٩. وقد وزعت مقررات الخطة على أربع سنوات، وفي كل سنة فصلان دراسيان إذ إن النظام الفصلي هو المتبع في الجامعات بعد أن كان النظام سنوياً من قبل. ويبلغ عدد المقررات اثنين وأربعين مقرراً موزعة على النحو الآتي:

في مجال علوم اللغة:

النحو والصرف ويدرس في فصلي السنتين الأولى والثانية

النحو وتاريخه ويدرس في الفصل الأول من السنة الثالثة.

النحو ومسائله ويدرس في الفصل الثاني من السنة الثالثة.

البلاغة والعروض «فن الكتابة، البيان والبديع، موسيقى الشعر»، ويدرس هذا المقرر في الفصل الأول من السنة الأولى.

علم المعاني ويدرس في الفصل الأول من السنة الثانية.

علم اللغة واللسانيات ويدرس في الفصل الأول من السنة الثالثة.

فقه اللغة العربية ويدرس في الفصل الأول من السنة الرابعة.

اللغة السامية أو الشرقية ويدرس في الفصل الثاني من السنة الأولى والفصل الأول من السنة الثانية.

في مجال الأدب والنقد الأدبي:

الأدب الجاهلي ويدرس في فصلي السنة الأولى.

أدب صدر الإسلام ويدرس في الفصل الأول من السنة الثانية.

الأدب الأموي ويدرس في الفصل الثاني من السنة الثانية.

الشعر العباسي ويدرس في الفصل الأول من السنة الثالثة.

النثر العباسي ويدرس في الفصل الثاني من السنة الثالثة.

الأدب الأندلسي والمغربي ويدرس في فصلي السنة الثالثة.

الأدب في العصر المملوكي ويدرس في الفصل الأول من السنة الرابعة.

الأدب في العصر العثماني ويدرس في الفصل الثاني من السنة الرابعة.

الأدب العربي الحديث ويدرس في فصلي السنة الرابعة.

علوم القرآن ونصوصه ويدرس في الفصل الأول من السنة الثانية.

علوم الحديث ونصوصه ويدرس في الفصل الثاني من السنة الثانية.

مبادئ النقد ونظرية الأدب ويدرس في الفصل الثاني من السنة الثانية.

النقد العربي القديم ويدرس في الفصل الثاني من السنة الثالثة.

الأدب والنقد في المغرب ويدرس في الفصل الأول من السنة الرابعة.

النقد العربي الحديث ومذاهبه ويدرس في الفصل الثاني من السنة الرابعة.

الأدب المقارن ويدرس في الفصل الأول من السنة الرابعة.

في مجال الثقافة العامة على صعيدي الكلية والجامعية:

التاريخ السياسي والحضاري للعصر الجاهلي ويدرس في الفصل الأول من السنة الأولى.

التاريخ السياسي والحضاري في صدر الإسلام والعصر الأموي ويدرس في الفصل الثاني من السنة الثانية.

التاريخ العباسي والأندلسي (سياسياً وحضارياً) ويدرس في الفصل الأول من السنة الثالثة.

تاريخ الأدب الحديث والمعاصر ويدرس في الفصل الثاني من السنة الرابعة.

المكتبة العربية ويدرس في الفصل الثاني من السنة الأولى.

الثقافة القومية الاشتراكية ويدرس في الفصل الأول من السنة الأولى والفصل الثاني من السنة الثانية.

اللغة الأجنبية ويدرس في الفصل الثاني من السنة الأولى والفصل الأول من السنة الثانية.

دراسات بلغة أجنبية وتدرس في الفصل الثاني من السنتين الثالثة والرابعة.

ويتبين من مقررات الأدب والنقد الأدبي قد حظيت بنسبة ٤٥% من مجموع المقررات، في حين أن علوم اللغة من نحو وصرف وبلاغة وعروض وفقه لغة ولسانيات قد حظيت بنسبة ٢٨% وإن مقررات الثقافة العامة على مستوى الكلية والجامعة قد حظيت بنسبة ٢٦% أي أن نسبة المواد الاختصاصية تصل إلى ٧٣%.

٢ــ الخطة الجديدة لأقسام اللغة العربية:

إذا ألقينا نظرة على الخطة الجديدة لأقسام اللغة العربية المتضمنة في اللائحة الداخلية لكلية الآداب والعلوم الإنسانية في جامعات دمشق السورية، والتي اعتمدت بقرار مجلس التعليم العالي رقم (١) تاريخ ١٩٩٨/١٠/٢٢، فإننا نلاحظ أن المقررات في الخطة الجديدة هي المقررات نفسها في الخطة الصادرة عام ١٩٧٩، وقد أضيفت إليها مقررات جديدة عددها قليل، وإن التغيير الذي حصل إنما يتجلى في التسمية من جهة، وفي إدخال مقررات قليلة من جهة أخرى.

ففي السنة الأولى كان هناك ثمة مقرر يدرس في خطة ١٩٧٩ تحت عنوان «تعبير وبلاغة وعروض: فن الكتابة، البيان والبديع، موسيقى الشعر» ففصل هذا المقرر إلى مقررين اثنين في الخطة الجديدة أحدهما عنوانه البلاغة العربية «البيان والبديع» وثانيهما «العروض وموسيقى الشعر» ويدرس المقرر الأول في السنة الأولى والثاني في السنة الثانية.

وفي السنة الثانية طرأ تغيير على بعض التسميات، ففي الخطة السابقة كان عنوان المقرر «أدب صدر الإسلام» فأصبح اسمه «أدب صدر الإسلام ونصوصه» وكان اسم المقرر «علوم القرآن ونصوصه» فأصبح «دراسات لغوية وأدبية في القرآن الكريم، ودراسات لغوية وأدبية في الحديث النبوي الشريف».

وفي السنة الثالثة كان اسم المقرر الشعر العباسي فأصبح في الخطة الجديدة «الشعر العباسي ونصوصه» وأصبح مقرر «النثر العباسي ونصوصه» في الخطة الجديدة. وكان النقد العربي القديم في الخطة عام ١٩٧٩ يقتصر على مقرر واحد فأصبح في الخطة الجديدة مقرران، وثمة

تطور تجلى في إضافة مقرر لم يكن موجوداً من قبل وهو منهج البحث والتحقيق.

وفي السنة الرابعة أدخلت مقررات في الخطة الجديدة لم تكن موجودة في الخطة السابقة، وهذه المقررات هي:

دراسات نحوية ولغوية معاصرة.

المعلوماتية «تطبيقات لغوية ونحوية».

الآداب العالمية.

أما فيما يتعلق بنسب المقررات الثقافية والتخصصية فإننا نلاحظ أن نسب مقررات الأدب والنقد قد وصلت إلى ٤٤%، ونسب مقررات علوم اللغة بلغت ٢٨%، أي أن نسبة المقررات الاختصاصية تصل إلى ٧٢% في حين تصل نسبة المواد الثقافية إلى ٢٨%.

٣ــ الخطة الجديدة في كلية التربية:

سبقت الإشارة إلى أن مدة الدراسة في قسم اللغة العربية وآدابها بغية حصول الطالب على إجازة في اللغة العربية وآدابها هي أربع سنوات، وبعض المتخرجين يتقدمون إلى مسابقة تجريها وزارة التربية لتعيينهم مدرسين في المرحلتين الإعدادية والثانوية، وبعضهم الآخر ينتسب إلى كلية التربية ليمضي سنة دراسية بغية الحصول على دبلوم التأهيل التربوي إذ إنه يدرس خلال هذه السنة مواد تربوية تتعلق بالمناهج التربوية أصول التدريس والتقنيات وطرائق تدريس مادة الاختصاص والصحة النفسية وفلسفة التربية وتاريخ التربية والتربية في الوطن العربي والتربية العامة التربية العملية والتقويم والقياس في التربية.

وقد مالت وزارة التربية في السنوات الأخيرة إلى تفضيل حملة دبلوم التأهيل التربوي في التعيين، مما دفع الخريجين إلى الإقبال على كليات التربية للحصول على دبلوم التأهيل التربوي، كما أن ثمة مشروعاً وطنياً للتطوير التربوي تضطلع به كليات التربية في الجمهورية العربية السورية، بالتعاون مع وزارة التربية بناءً على توجيهات القيادة السياسية، وذلك بهدف الارتقاء بالواقع التربوي وتلبية حاجات وزارة التربية من الأطر الكفية والمعدة على المستوى الجامعي لجميع مراحل التعليم إضافة إلى رياض الأطفال، بحيث يكون العاملون في الحقل التربوي من المعلمين من حملة الإجازة الجامعية ومؤهلين تربوياً في الوقت نفسه.

في ضوء هذا التوجه اعتمدت كلية التربية في لائحتها الجديدة، خطة للإجازة في اللغة العربية على أساس التكامل بين المواد التخصصية والمواد التربوية، والثقافة العامة على أن تكون مدة الدراسة خمس سنوات.

أما المواد التخصصية فهي في الأعم الأغلب المواد نفسها التي تدرس في قسم اللغة العربية في كلية الآداب والعلوم الإنسانية «الأدب الجاهلي، النحو والصرف، البلاغة، البيان والبديع، علم المعاني، العروض وموسيقى الشعر، أدب صدر الإسلام، القرآن لغة وأدباً، الأدب الأموي ونصوصه، الحديث لغة وأدباً، مبادئ النقد الحديث ونظرية الأدب، الشعر العباسي ونصوصه، الشعر الأندلسي والمغربي، النحو وتاريخه، النقد العربي القديم، النثر العباسي ونصوصه، النثر الأندلسي، النحو ومسائله، علم اللغات (اللسانيات)، الأدب العربي في القرن السابع للهجرة، الشعر العربي الحديث والمعاصر، الأدب العربي في العصر العثماني، النثر العربي الحديث وفنونه،

النقد العربي الحديث والمعاصر، الأدب المقارن، دراسات في علم الجمال، والاتجاهات النقدية الحديثة».

واتجهت الكلية فيما يتعلق بالمواد التخصصية إلى أن تكون المواد وظيفية تفيد الدارس في عمله المستقبلي. وفي ضوء هذا التوجه استبدلت مقرري أدب الناشئة، والمهارات اللغوية باللغة السامية أو الشرقية وفقه اللغة.

وبلغت نسبة المواد التخصصية ٥٣%.

أما المواد التربوية التي يدرسها الطالب في ضوء المنحى التكاملي وبدءاً من السنة الأولى وانتهاءً بالخامسة فهي التربية العامة وفلسفة التربية، وتاريخ التربية والتربية في الوطن العربي، علم نفس النمو، علم النفس التربوي، التربية المجتمعية، أصول التدريس، طرائق تدريس اللغة العربية، المناهج التربوية، الحاسوب التربوي، تقنيات التعليم، التربية العملية، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، التقويم والقياس في التربية وعلم النفس، الصحة النفسية التربية البيئية والسكانية، بحث إجرائي وبلغت نسبة المواد التربوية ٣١%.

واقتصرت المواد الثقافية على المواد الآتية «تاريخ العرب قبل الإسلام، تاريخ العرب منذ قيام الدولة العباسية إلى نهاية الدور المملوكي، اللغة الأجنبية، المكتبة العربية، المعلوماتية، الثقافة القومية».

وبلغت نسبة هذه المقررات ١٦%.

ويتجلى التطور الجديد في مقررات الإجازة في اللغة العربية في كليات التربية في إدخال مقرر المهارات اللغوية «إملاء وخط، تعبير لغوي وضبط لغوي، قراءة ومطالعة، تعبير شفاهي» ويعطى هذا المقرر على مدار السنتين

الأولى والثانية، ويتجلى التغيير في إدخال مقرر «أدب الناشئة» نظراً لحاجة الدارس إليه في عمله التدريسي المستقبلي.

وفي الخطة الجديدة في كلية التربية تركيز على طرائق تدريس اللغة العربية، إذ إن المقرر يعطى في ثلاثة فصول أي على مدار سنة ونصف، وكذا الأمر فيما يتعلق بالتربية العملية إذ إنها تعطى في ثلاثة فصول، وقد خصص لها اثنتا عشرة ساعة في الفصول الأخيرة من السنة الخامسة.

ذلكم هو المنهج التكاملي في الإعداد، ويمكن لحملة الإجازة في اللغة العربية التي حازوها من قسم اللغة العربية في كلية الآداب أن يلتحقوا بكلية التربية للحصول على دبلوم التأهيل التربوي على أن تكون دراستهم لمدة سنتين لا سنة واحدة، وهذا هو المنهج التتابعي في الإعداد في ضوء اللائحة الداخلية الجديدة.

ثالثاً ـ مناقشة الخطة

لو أنعمنا النظر في مقررات الخطة المتبعة حالياً وفي المقررات الجديدة في الخطة المعتمدة من مجلس التعليم العالي في كليتي الآداب والتربية الملحق رقم (١) لألفينا ما يأتي:

١ــ إن النظام المتبع هو النظام الفصلي وليس ثمة اختيار في المقررات، إذ إن المقررات كلها إجبارية.

٢ــ يعد التركيز على حجم المواد التخصصية من حيث تدريسها في أكثر من فصل ومن حيث حجم الساعات المخصصة لها النظرية والعملية من الأمور الإيجابية في الخطة المطبقة حالياً أو المعتمدة من مجلس التعليم العالي للتطبيق في اللائحة الداخلية الجديدة لكليتي الآداب والعلوم الإنسانية والتربية،

إذ حظي كل من الأدب الجاهلي وأدب صدر الإسلام والأدب الأموي والشعر العباسي والنحو والصرف وعلوم اللغة «اللسانيات» والشعر العربي الحديث والمعاصر والنثر العربي الحديث وفنونه بست ساعات أسبوعية أربع منها نظرية وساعتان عمليتان.

وإذا كان مقرر النحو والصرف قد حظي بست ساعات في أربعة فصول وفي كل منها على مدار السنتين الأولى والثانية فإنه حظي بخمس ساعات أسبوعية في كل من فصلي السنة الثالثة، أربع ساعات نظرية وواحدة عملية للنحو وتاريخه، ومثلها للنحو ومسائله.

وفي مرتبة ثانية من حيث الوقت المخصص تجيء مقررات علم المعاني والشعر الأندلسي والمغربي والنثر الأندلسي والمغربي والاتجاهات النقدية الحديثة، إذ خصص لكل منها خمس ساعات ثلاثة منها نظرية واثنتان عمليتان. ويحظى مقرر فقه اللغة العربية بخمس ساعات أيضاً أربع منها نظرية وواحدة عملية.

ويعد من الأمور الإيجابية في الخطة الجديدة في كلية الآداب تخصيص أربع ساعات أسبوعية للبيان والبديع وأربع للعروض وموسيقى الشعر وخمس ساعات لعلم المعاني، إذ إن الوقت المخصص للبلاغة والعروض مقبول بعد أن كان ثمة دمج للبيان والبديع والعروض في الخطة المطبقة حالياً.

ومن الأمور الإيجابية في الخطة الجديدة في كلية التربية تخصيص مقرر للمهارات اللغوية محادثة وقراءة واستماعاً وضبطاً لغوياً، وهو مقرر وظيفي يحتاج إليه معلمو اللغة في مستقبلهم التدريسي.

٣ــ العناية بالأدب واعتماد الأساس الزمني في توزيع العصور الأدبية في الفصول أو السنوات بدءاً من الأدب الجاهلي في السنة الأولى وانتهاءً بالأدب الحديث والمعاصر في السنة الأخيرة مروراً بالأدب الإسلامي والأموي والعباسي والمملوكي والعثماني.

٤ــ العناية بالنقد الأدبي قديمه وحديثه، وقد اتبع الأساس الزمني أو التاريخي أو التطوري في تدريسه.

٥ــ العناية بالنحو والصرف وتوزيع موضوعاته على أكثر الفصول أو السنوات.

٦ــ العناية باللغة الأجنبية.

٧ــ وضع الدراسات الإسلامية وخاصة القرآن والحديث في مكانها اللائق بين الموضوعات الأدبية واللغوية.

٨ــ ظهور الأساس المكاني في تقديم الأدب في الدرجة الثانية بعد الأساس التاريخي، وقد تمثل هذا الأساس في دراسة الأدب الأندلسي والمغربي شعره ونثره.

تلك هي بعض الملامح الإيجابية في خطة أقسام اللغة العربية في الجامعات السورية. أما الثغرات التي نلاحظها على الخطة فتتمثل في:

١ــ غياب الأجناس الأدبية في أسس دراسة الأدب، إذ لم يكن هناك ظهور للأجناس الأدبية «القصة، الرواية، المسرحية» وعولجت المقالة في النثر قديمه وحديثه.

٢ــ غياب أدب الأطفال والأدب الشعبي وعلم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي من مقررات الخطة، وإن كانت كلية التربية قد تلافت مقرر أدب

الناشئة فقررته في خطتها، أما غياب علم النفس اللغوي وعلم الاجتماع اللغوي والأدب الشعبي فما يزال غائباً في لائحتي الكليتين.

وينبغي الإشارة هنا إلى أن الجامعات السورية حريصة على سيرورة اللغة العربية الفصيحة. ولما كان الأدب الشعبي المشتمل على الأدب الشفاهي وأدب اللهجات المحلية غير مساعد على توطيد أدب الفصحى كان الخوف على اللغة الفصيحة وأدبها خوفاً مسوغاً على الرغم من أن ثمة من يرى أن الأدب الشعبي يعبر عن أفكار أوسع الطبقات الاجتماعية ويساعد على فهم عقليتها وطرائق تفكيرها، فضلاً عن أن هذا الأدب يدرس في معظم الجامعات الأجنبية التي تعنى بالدراسات العربية، ولا يجوز أن تبقى دراسته حكراً على هذه الجامعات، كما أن دارسي الأدب العربي قديماً وحديثاً لم يستبعدوا دراسة الزجل الأندلسي والمغربي، وظلوا يعاملونه بقسط وافر من الاحترام والتقدير.

٣ــ قلة الوقت المخصص للأدب المقارن، إذ لم يخصص له سوى أربع ساعات، ولم يخصص له ساعات عملية على الرغم من امتداد ساحته بين القديم والحديث، فهناك أدب مقارن قديم يدرس المؤثرات العربية في الأدب الفارسي والآداب الأوروبية الوسيطة وأدب مقارن يتناول تأثير الآداب الأوروبية في الأدب العربي الحديث.

٤ــ الانصراف في تدريس النقد الأدبي إلى أصوله ومناهجه ومدارسه وقضاياه ومؤتمراته، ولا تحظى النصوص النقدية إلا بالقليل من الاهتمام.

٥ــ القصور في تخصيص مقرر للتمرس باللغة والتدريب على استخدامها حواراً ومحادثة، إذ إن العناية الأولى باللغة موجهة لآداب اللغة، فالمنهاج يركز على الشعر والآداب والنثر، ويغفل المحادثة والتعبير

الشفاهي، ونحن لا ننكر أهمية هذه الجوانب اللغوية في دراسة الطالب، ولكن في الوقت نفسه يجب أن نقر بأن الحديث هو أهم عامل في العملية التعليمية التعلمية، ومع ذلك نتجاهله. والنتيجة أن يتخرج مدرسون يحفظون قصاصات من تاريخ اللغة وآدابها، ولكنهم لا يحسنون استخدامها.

٦ــ العزلة بين المواد اللغوية والأدبية في الأعم الأغلب، لا بل إن العزلة تتمثل أحياناً في علوم اللغة نفسها، إذ إن اللغويين فصلوا النحو عن المعاني، ووضعوا بينهما الحدود والأسوار، وهذا العزل بين الإعراب والمعنى هو الذي يجور على جدوى التعليم في كسب ذوق العربية ومعرفة منطقها، والدراسة الجامعة لعلوم اللغة كلها تتكامل فيها جوانبها النحوية والصرفية والبلاغية في كل واحد يساعد على إتقان اللغة وفهم نصوصها وإبداع أدبها بعد أن فرقت مادتها المقررات النظرية، وباعدت بينها الأسماء والكتب والسنوات أو الفصول.

وتجدر الإشارة إلى أن حفظ التعريفات البلاغية واستظهار المتون النحوية، وهو ما يتم في كثير من ساعات التدريس النظرية لعلوم اللغة العربية، لا يعني بالضرورة قوة باللغة العربية، ولا يعني بالضرورة قوة في اللغة لا إتقاناً في استخدامها ولا سلامة في التعبير بها أو جمالاً في أسلوبها.

إن علوم اللغة العربية وسائل وأدوات، بل هي كما سماها القدماء علوم آلة، ولا بدّ من فسح المجال أمام المتعلمين والمثقفين لاستعمال هذه الآلة، وما زالت قنوات الربط بين المحاضرات النظرية والممارسة العملية ضعيفة في الأعم الأغلب.

يضاف إلى ذلك أنه ليس هناك ربط بين مناهج الأدب والعلوم الإنسانية المختلفة كالتحليل النفسي وعلم اجتماع الأدب، وعلم اللغة الحديث، وأتساءل

كيف يمكننا أن نفسر ظاهرة التمركز حول الذات egocentrisme في شعر المتنبي إن لم نكن مطلعين على معطيات علم النفس وخاصة لدى «بياجيه» و«فيجوتسكي».

٧ــ ويمكن أن نضيف إلى أن تدريس المقررات الأدبية يخضع أحياناً إلى مزاج المدرس واختصاصه، إذ إن من يقومون بتدريس الأدب الجاهلي يتوقفون أحياناً عند أصحاب المعلقات، على حين أن بعضهم الآخر يقف عند شاعرين فقط. وينطبق هذا أيضاً على الأدب العباسي، إذ إن مدرساً له يتناول بالدراسة شاعرين فقط من شعراء هذا العصر مثل البحتري وأبي تمام، أما الشعراء الأعلام الآخرون فلا يعنى بهم، فيتخرج الطالب في الكلية وهو في أمس الحاجة إلى أن يتعرف الصورة المتكاملة لعصور الأدب، أو للعصر المدروس بمختلف تياراته واتجاهاته، وقد يكون المدرس مختصاً بالمسرح فإذا الأدب الحديث عنده يقتصر على الفن المسرحي فيتخرج الطالب في الكلية ولم يدرس من الأدب الحديث بمختلف مذاهبه واتجاهاته وتياراته إلا الفن المسرحي.

٨ــ تعدد الآراء في المسائل النحوية: إن كثرة الآراء في المسألة النحوية الواحدة وكثرة التأويلات والمماحكات بين المدارس النحوية من عوامل الإحساس بصعوبة المادة النحوية، كما أن في تدريس النحو على أنه غاية في حد ذاته لا على أنه وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل، بعداً عن الأهداف المرسومة لهذا العلم.

٩ــ الخلل في توزيع مفردات النحو: من الملاحظ في توزيع المباحث النحوية أن أغلب المباحث قررت في السنة الأولى، وفي السنة الثانية تدرس الجمل التي لها محل من الإعراب والجمل التي لا محل لها من الإعراب،

على حين أن الأدوات وتاريخ النحو تدرس في السنة الثالثة، وقد خلت السنة الرابعة من مباحث في النحو.

وإذا عرفنا أن المهارات النحوية لا تكتسب إلا بكثير من المران والممارسة أدركنا أن ثمة ثغرة تحوط تدريس النحو في جامعاتنا، وأن ثمة صعوبة يحس بها المتخرجون في الواقع العملي عندما تصادفهم مسائل نحوية أساسية لم يكونوا قد تمكنوا منها بسبب عدم التدريب الوافي والكافي وبسبب الانصراف إلى أمور جانبية غير أساسية على حساب الأمور الأساسية.

١٠ــ اعتماد أسلوب المحاضرة والطرائق التلقينية في العملية التدريسية، إذ إن بعض المحاضرين يعمدون إلى إملاء الدروس في بعض الأحيان من غير شرح مسبق لها، وبعضهم الآخر يعتمدون قراءة الدروس من الكتاب، ومعظم أعضاء الهيئة التدريسية يلقون الدروس إلقاء والطلبة سلبيون منفعلون لا إيجابيون فعالون في أحيان كثيرة.

وهذه الطرائق لا تعمل على إكساب الدارسين المهارات اللغوية لأنها تعودهم المحاكاة العمياء والسلبية والاعتماد على الآخرين وتقتل فيهم روح الابتكار والرأي، كما أن الحقائق التي تقدم في ظلالها تبقى مزعزعة في الذهن نظراً لأن الطلبة لم يبذلوا جهوداً في سبيل اكتشاف تلك الحقائق والأحكام وإنما كانوا يتسمون بالسلبية، وهذا ما يؤدي إلى عدم رسوخ الحقائق في الأذهان بسبب وأد روح الاستنتاج وحسن التعليل ودقة الفهم، كما أن القدرة على التذوق لن تنمّى بهذا الأسلوب.

يضاف إلى ذلك أن الأحكام المسبقة تؤدي إلى التعميم الذي يفسد النظر إلى الأمور، فإذا عرف الطالب سمات أدب عصر الانحدار على سبيل المثال، وقدم إليه نص أدبي على أنه من أدب هذه الفترة وليس منها ولا

يحمل أي سمة من سمات أدبها فإنك تجد أنه يضفي على النص خصائص أدب عصر الانحدار، وهذا يدل على أن تقديم الحقائق والأحكام لا يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة من حيث التحليل والربط والاستنتاج والتذوق والتفاعل مع النصوص تفاعلاً يكشف أسرارها مبنى ومعنى.

١١ــ القصور في استخدام التقنيات التربوية. من الملاحظ أن التقنيات التربوية قد شقت طريقها إلى ميدان تدريس اللغات الحية، وأن تدريس اللغات الأجنبية بوساطة المختبر اللغوي والحاسوب والوسائل السمعية والبصرية بات أمراً عادياً، في الوقت الذي نلاحظ فيه أن ثمة تباطؤاً في استخدام هذه الوسائل في تدريس لغتنا العربية حتى إنه غرس في أذهان بعض أبناء العربية أن لغتنا العربية لا تدرس بالمختبر اللغوي وأن هذا المختبر مقتصر على تدريس اللغات الأجنبية.

١٢ــ القصور في اكتساب مهارات التعلم الذاتي: يعد التعلم الذاتي أساساً للتعلم المستمر الذي يرافق الدارس طوال حياته ولا أدل على القصور في اكتساب مهارات التعلم الذاتي من عزوف المتخرجين عن القراءة والاطلاع والبحث، إذ ما إن ينتهي الدارس من تقديم امتحاناته النهائية وحصوله على الإجازة الجامعية حتى تكون القطيعة بينه وبين القراءة حتى في مجال تخصصه وهذا ما يجعله متخلفاً عن مواكبة روح العصر، عصر التفجر المعرفي المتسارع، ويجعل معلوماته تتناقص عاماً بعد عام.

١٣ــ القصور في أساليب التقويم: وهذه الأساليب قاصرة عن قياس مستوى الدارسين ومقدار تحصيلهم من معارف واتجاهات ومهارات وكفايات لأنها لا تقيس في الأعم الأغلب سوى المستوى الأول من مستويات المعرفة ألا وهو الحفظ والتذكر والاسترجاع.

أما المستويات العليا من حيث الفهم والربط والموازنة والاستنتاج والتحليل والتركيب والتطبيق والتفاعل والحكم فنادراً ما تعرض لها أساليب التقويم، كما أن الأسئلة محدودة وغير شاملة ويرد أحياناً سؤال خصص له ثمانون درجة من أصل مئة ونادراً ما يُبصَّر الطالب بأخطائه في الامتحان ليعمل على تلافيها إذ إن الأنظمة في الأعم الأغلب تحول دون اطلاع الطالب على ورقة امتحانه بعد تصحيحها.

ويعد إلغاء الامتحان الشفاهي في كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاقتصار على الامتحان الكتابي من العوامل المؤثرة في نوعية التحصيل إذ إن ثمة جوانب مثل الضبط بالشكل والتفاعل مع المقروء لا تكشف عنها الامتحانات الكتابية.

يضاف إلى ذلك أن أسلوب حلقات البحث الذي أخذت به الجامعات السورية على أنه نمط من أساليب تدريب الدارسين على البحث والتنقيب وإظهار الشخصية لم يحقق الأهداف المرسومة في تكوين نواة باحثين، لأن أعباء أعضاء الهيئة التدريسية لا تسمح لهم بمناقشة الدارسين بما قدموه من جهة بسبب التفجر الطلابي وزيادة نسبة التأطير، كما أن هذه الحلقات تقتصر في أغلبها على تلخيص بعض المقالات والكتب وتقديم صورة عنها بعيدة عن الجدية والحصر والاهتمام، إضافة إلى فقر بعض المكتبات الجامعية بالمراجع والدوريات الحديثة وعدم ارتباطها ببنوك المعلومات والإنترنيت وسيادة نظام الانتساب لا الدوام الفعلي في الكليات النظرية ذلك كله يحول دون تحقيق الأهداف المرسومة لحلقات البحث.

وإذا كان ثمة مقرر أضيف إلى الخطة الجديدة وهو منهج البحث والتحقيق إلا أنه لم يدرس إلا في فصل واحد وفي الفصل الثاني من السنة

الثالثة وبواقع حصتين نظريتين من غير جانب عملي له، ولقد تداركت اللائحة الداخلية الجديدة لكلية التربية هذا النقص عندما قررت بحثاً إجرائياً عملياً في السنة الأخيرة ينجزه الطالب بإشراف أحد أعضاء الهيئة التدريسية، وخصص له ست ساعات عملية.

رابعاً ـ نظرة مقارنة

لو ألقينا نظرة على خطة قسم اللغة الإنجليزية وآدابها الملحق رقم (١) وقد وضعت هذه الخطة بالاستئناس بخطط الإجازة في اللغة الإنجليزية وآدابها في بعض الدول المتقدمة فإننا نلاحظ أن اللغة تدرس في السنوات الأربع وفي فصلي كل سنة، وبواقع ست ساعات لكل مقرر في كل فصل من السنتين الأولى والثانية، خصص أربع منها للعملي واثنتان للنظري خلافاً لما هي عليه خطة قسم اللغة العربية، إذ خصص أربع للنظري واثنتان للعملي.

ونلاحظ أيضاً أن مقرر الإنشاء والاستيعاب قد حظي بأربع ساعات في كل فصل من فصول السنتين الأولى والثانية، خصصت اثنتان منها للنظري واثنتان منها للعملي، ويستمر تدريس الإنشاء في السنة الثالثة بواقع ساعتين نظريتين.

إلا أنه يلاحظ غياب مقرر المحادثة والتعبير الشفاهي في الوقت الذي ركز فيه على الإنشاء، والإنشاء في الأعم هو الجانب المكتوب من اللغة.

وفي مجال الأدب يلاحظ أن الأساس المعتمد هو الأجناس الأدبية، فهناك مدخل إلى المسرحية، المقال الأدبي، القصة القصيرة، مدخل إلى النثر، مدخل إلى الشعر.

واعتمد أيضاً الأساس التاريخي في تقديم بعض الأجناس الأدبية «المسرحية في عهد النهضة، النثر حتى عام ١٨٠٠، شكسبير والمسرحية حتى العصر الفيكتوري، الشعر حتى العصر الفيكتوري، النثر في القرن التاسع عشر، النثر في العصر الحديث، المسرحية في العصر الحديث».

ولم يهمل الأساس المكاني في خطة الإجازة وآدابها، إذ ورد الأدب الأميركي في مقررين اثنين أحدهما للشعر والمسرح، وثانيهما للنثر.

ويدرس الأدب المقارن في مقررين اثنين، وكذلك النقد الأدبي، في حين أن خطة الإجازة في اللغة العربية لم تشمل إلا على مقرر واحد في الأدب المقارن.

وقد بلغت النسبة المئوية للمواد التخصصية ٧٤% تقريباً، في حين أن نسبة المواد الثقافية وصلت إلى ٢٥% تقريباً، وهذه النسب قريبة من نسب المقررات التخصصية في الإجازة في اللغة العربية في حين أن الاختلاف يتجلى في منهجية اختيار المقررات.

خامساً ـ الدراسات العليا

بعد أن تم الاطلاع على رسائل الماجستير والدكتوراه التي أنجزها طلاب الدراسات العليا في قسم اللغة العربية في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة دمشق تبين ما يلي:

١ــ أن أغلبية الرسائل المنجزة في الماجستير هي في الدراسات الأدبية إذ إن النسبة بلغت ٧٥% على حين أن الرسائل في المجال اللغوي وصلت إلى ٢٥%.

٢ــ ويستمر النهج نفسه في رسائل الدكتوراه، إذ إن نسبة رسائل الدكتوراه في المجال الأدبي بلغت ٥٩%، في حين أن الرسائل في المجال اللغوي وصلت إلى ٤١%.

٣ــ غلبة الموضوعات التراثية في الماجستير والدكتوراه على الموضوعات المعاصرة وذلك في المجالين الأدبي واللغوي.

٤ــ غلبة النمطية في منهجية معالجة الموضوعات، إذ إن المنهج نفسه يطبق على أشخاص متعددين، ففي المجال اللغوي نقرأ الموضوعات الآتية في الدكتوراه:

جهود ابن مالك في النحو والصرف.

الأنباري وجهوده في النحو والصرف.

ابن قتيبة وجهوده اللغوية.

ابن سيدة وجهوده الصرفية والنحوية.

ابن السراج ومذهبه في النحو.

جهود ابن عطية الأندلسي النحوية والصرفية.

عبد القادر المغربي وجهوده في اللغة والنحو.

وفي المجال الأدبي نقرأ الموضوعات الآتية:

شعراء بني أسد.

شعراء بني كليب.

شعراء قبيلة طيء.

ابن السكيت حياته وأدبه.

ابن المعتز حياته وشعره.

ابن حزم أديباً وناقداً.

حازم القرطاجي حياته وشعره.

الراعي النميري حياته وشعره.

شعر أبي فراس الحمداني.

أبو سلمى حياته وشعره.

الشاعر القروي حياته وشعره.

شعر عمر بن أحمد الباهلي.

عبد الغني النابلسي حياته وشعره.

تميم بن أبي مقبل حياته وشعره.

٥ــ الوقوف على منهجية بعض الأعلام في تأليفهم من مثل:

منهج ابن منظور في لسان العرب.

ابن الأثير ومنهجه في كتاب النهاية.

منهج الزبيدي.

منهج الزمخشري في أساس البلاغة.

مناهج شروح الشواهد النحوية.

٦ــ معالجة موضوعات تم تناولها من قبل، وثمة موضوعات فيها بعض الجدة. ومن الموضوعات المتداولة:

الغزل في الشعر الأندلسي.

اتجاهات الشعر الأندلسي.

النثر الفني في الأندلس.

الطبيعة في شعر ابن خفاجة الأندلسي.

الصورة الفنية في شعر ابن الرومي.

ومن الموضوعات التي فيها بعض الجدة:

الليل في القصيدة الأندلسية.

ظاهرة التمرد في الشعر العربي المعاصر.

الاغتراب في الشعر الجاهلي.

اللون ودلالته في الشعر العربي السوري الحديث.

التمرد والثورة لدى الشخصية النسائية.

البطل في الرواية الفلسطينية.

البطل في القصة التونسية.

٧ــ يتبدى لنا من خلال ذكر بعض الموضوعات المتخذة في رسائل الماجستير والدكتوراه أن قضايا اللغة المعاصرة المتعلقة بالتعريب وتيسير الإملاء والنحو والعروض والبلاغة لم تنل حظها من المعالجة والدراسة على نحو واف، وإنما استأثرت الموضوعات الأدبية وجهود النحويين القدماء بالاهتمام.

ونحن مع تقديرنا للجهود الطيبة المبذولة في إعداد هذه الأبحاث اللغوية والأدبية بإشراف أساتذة أفاضل منحوا رسائلهم كل عنايتهم ورعايتهم واهتمامهم، إلا أننا نرى أن ثمة قضايا ملحة تكتنف لغتنا في حياتنا المعاصرة لا بدّ من أن يوجه إليها الاهتمام على القدر نفسه الذي يوجه فيه الاهتمام إلى موضوعات التراث تحقيقاً للجمع بين الأصالة والمعاصرة.

سادساً ـ مقترحات وتوصيات

في ضوء ما سبق يمكن اقتراح بعض التوصيات متمثلة في:

١ــ وضوح الأهداف في الأذهان: ذلك لأن وضوح الأهداف في أذهان المدرسين والطلاب يساعد على تنسيق الجهود واختيار المحتوى والطريقة

والأساليب والمناشط، كما يساعد على عملية التقويم ما دامت الأهداف محددة وواضحة. ووضوح الأهداف وتمثلها يحولان دون العشوائية والارتجال في تطبيق الخطة، ولو أن الأهداف التي نرمي إليها من تطبيق خطة أقسام اللغة العربية كانت واضحة في أذهان المدرسين كافة لما استرسل بعضهم في المماحكات والتأويلات على حساب الموضوعات الوظيفية الأساسية التي يحتاج إليها الدارس ويستخدمها بكثرة في مواقف حياته، ولما وقف بعضهم الآخر في أساليب تقويمه على المستوى الأول من مستويات المعرفة متمثلاً في قياس الحفظ والتذكر، ولما كانت ثمة هوة بين المنهج والحياة... إلخ.

٢ــ إعادة النظر في خطة أقسام اللغة العربية في الجامعات السورية من جديد، على أن يؤخذ بالحسبان:

آ ــ إدخال مقررات اختيارية على الخطة إرضاء للميول وتحقيقاً للرغبات واستثارة للدافعية وتنمية للمواهب.

ب ــ اعتماد المفهوم الواسع للأدب في اختيار النصوص الأدبية وعدم الاقتصار على الشعر والنثر الفني، إذ إن الاتجاهات الحديثة ترى أن الأدب ليس وقفاً على دواوين الشعر وكتب النثر الفني، ولكنه في كتب التاريخ والجغرافيا والتربية والطب والفلسفة، إنه في تراثنا في كتب «ابن سينا» و«الفارابي» و«ابن الأثير» و«ابن جرير» و«ابن خلدون» و«المسعودي» و«ابن بطوطة»، إنه في ميادين الفكر في الدراسات الإنسانية والعملية قديماً وحديثاً.

ولفهم هذا النتاج الفكري لا بدّ من الاستعانة بمناهج البحث العلمي ونظريات علم الاجتماع والتحليل النفسي... إلخ.

ج ــ إدخال علم النفس اللغوي وعلم النفس الاجتماعي في مقررات الخطة أقسام اللغة العربية إلى جانب مناهج البحث العلمي.

د ــ تخصيص مقرر للمحادثة والتعبير الشفاهي.

هـ ــ زيادة الوقت المخصص للأدب المقارن والإتيان بنصوص مقارنة على نحو واف.

و ــ العناية بالأجناس الأدبية من قصة ورواية ومقالة ومسرحية وخطبة... إلخ على أن يحظى كل منها بحيز واف في الخطة.

ز ــ التركيز على المنحى الوظيفي في اختيار مفردات المقررات واعتماد معيار التواتر والشيوع في عملية الاختيار، والابتعاد عن المماحكات والتأويلات في المادة النحوية.

ح ــ تنويع دراسة النصوص الأدبية واستخدام مناهج تحليلها في ضوء طبيعتها، على أن يراعى المنهج التكاملي في التحليل والتفسير.

ط ــ تحقيق وحدة اللغة وتكاملها في المقررات الأدبية واللغوية وفي أساليب التدريس.

ي ــ الإكثار من ممارسة اللغة بغية تكوين المهارات اللغوية والكفايات لدى الدارسين.

ك ــ اعتماد الطرائق الكشفية والتنقيبية والاستقرائية في التدريس.

ل ــ اعتماد أساليب التعلم الذاتي الذي هو أساس للتعلم المستمر مواكبة لروح العصر عصر التفجر المعرفي.

م ــ إغناء البيئة التعليمية التعلمية بمصادر التعلم المختلفة من كتب ومراجع ومجلات وصحف ووثائق وسجلات وصور متحركة وتسجيلات

ضوئية ورسوم وأشكال وشرائح وشفافيات وخطوط بيانية ونماذج ومجسمات ومخابر لغوية وحواسيب... إلخ.

ن ــ إجراء تدريبات علاجية لتفادي الأخطاء الشائعة على الألسنة والأقلام، وتوظيف المخابر اللغوية والحواسيب في هذا الصدد.

س ــ إعادة الامتحانات الشفهية إلى أساليب تقويم الدارسين وعدم الاكتفاء بالامتحان الكتابي.

ع ــ تنويع أساليب التقويم على أن تكون الامتحانات وسيلة لا غاية لتعرف المستوى والتشخيص والعلاج والتطوير.

٣ــ الالتفات في الأبحاث العلمية إلى الموضوعات اللغوية وخاصة ما يتعلق منها بالمشكلات المعاصرة تشخيصاً وتطويراً وتيسيراً.

٤ــ التكامل في إجراء الأبحاث بين الباحثين في كليتي الآداب والتربية على أن تبرمج المشكلات اللغوية في ضوء تفاقمها وحدّتها، ووضع خريطة بحثية يضطلع بتنفيذ موضوعاتها فريق من الباحثين.

٥ــ إجراء دراسات علمية للوقوف على مستوى مخرجات النظامين التكاملي والتتابعي في إعداد معلمي اللغة العربية.

٦ــ إجراء دراسات تتبعية للمتخرجين من أقسام اللغة العربية وتعرف المجالات التي يعملون فيها.

المراجع

١ــ اللائحة الداخلية لكلية الآداب والعلوم الإنسانية بالجامعات السورية ــ مجلس التعليم العالي ــ القرار /٢٤٢/ تاريخ ١٩٧٩/٧/١٢.

٢ــ اللائحة الداخلية لكليات الآداب والعلوم الإنسانية بالجامعات السورية ــ مجلس التعليم العالي ــ القرار رقم /١/ تاريخ ١٩٩٨/١٠/٢٢.

٣ــ اللائحة الداخلية لكليات التربية في الجامعات السورية ــ مجلس التعليم العالي ــ القرار رقم /٢/ تاريخ ١٩٩٨/١٠/٢٢.

٤ــ المركز العربي لبحوث التعليم العالي ــ مشروع الأنموذج المقترح لخطة تدريس اللغة العربية وآدابها في الدرجة الجامعية الأولى في الوطن العربي ــ دمشق ــ ١٩٨٧.

٥ــ الدكتور محمود أحمد السيّد ــ تعليم اللغة بين الواقع والطموح ــ دار طلاس ــ دمشق ــ ١٩٨٨.

٦ــ الدكتور محمود أحمد السيّد ــ في طرائق تدريس اللغة العربية ــ جامعة دمشق ــ ١٩٩٧.

الفصل الخامس

أهداف تدريس اللغة العربيّة
لغير المختصين في الجامعة

أولاً – فوائد تحديد الأهداف.

ثانياً – أهداف تدريس اللغة العربية لغير المختصين:

آ – البعد القومي للغة.

ب – الإحساس بالضعف في المستوى اللغوي.

ج – اللغة وعاء الفكر والتواصل.

د – دعم مسيرة التعريب في جامعات القطر.

أهداف تدريس اللغة العربيّة لغير المختصين في الجامعة

نحاول في هذا البحث الموجز أن نتعرف الأهداف المرسومة لتدريس اللغة العربية لغير المختصين في الجامعة من غير أقسام اللغة العربية، مشيرين أولاً إلى فوائد تحديد الأهداف ومبينين ثانياً الأهداف المتوخاة لتدريس هذا المقرر.

أولاً ـ فوائد تحديد الأهداف

من الواضح أن أي عمل من الأعمال لا بدّ من وجود أهداف محددة المعالم له، واضحة المفهوم، وإذا كان تحديد الأهداف لازماً لممارسة أي نشاط إنساني فإنه أشد لزوماً في المجال التربوي الذي تنعقد عليه الآمال في تحقيق صورة المستقبل وبلوغ الغايات.

أما الفوائد المرجوة من تحديد الأهداف فتتمثل فيما يلي[1]:

١ـ تساعد الأهداف على وضوح الغاية وتوجيه الجهود، ذلك لأن وضوح الغاية شرط أساسي لبلوغها، وهو في الوقت ذاته يعين على حث الجهود وتوجيهها لبلوغ الغاية المقصودة.

٢ـ تساعد الأهداف على اختيار المحتوى والطريقة والوسيلة: إذ إن الهدف الواضح يساعد على اختيار المحتوى، وطريقة التدريس الملائمة التي تعمل على تحقيق الهدف، والوسيلة التي تعين على توضيح المواقف التعليمية

---

[1] الدكتور الدمرداش سرحان ـ المناهج المعاصرة ـ مكتبة الفلاح ـ الكويت ـ ط١ ـ ١٩٧٧ ـ ص٩٣.

والسير بها نحو تحقيق ما رسم لها، كما يساعد على اختيار المناشط الملائمة في ضوء الأهداف المنشودة.

٣ـ تساعد الأهداف على تقويم المنهج بل العملية التربوية كلها: ذلك لأن تقويم المنهج بل التربية كلها لا يمكن أن يتم إلا في ضوء الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، ومن هنا كانت الخطوة الأولى في أي تقويم تتمثل في تحديد الأهداف المنشودة، ثم يأتي بعد ذلك اختيار الوسائل والأدوات التي تعين على اختبار مدى بلوغنا لهذه الأهداف، وتشخيص نواحي القوة والضعف ومراجعة الخطط والطرائق والأساليب، واتخاذ ما يلزم للعلاج والتحسين والتطوير.

٤ـ تساعد الأهداف على الإمداد بالحافز: إن مجرد معرفة الأهداف لا يقدم لنا ضماناً كافياً للعمل على تحقيقها، إذ إن السعي نحو تحقيق الأهداف يستلزم الإيمان بها، وعندئذ يعد الإيمان بالهدف حافزاً للعاملين في الحقل التربوي، مدرساً وطالبا وأباً ومجتمعاً، على البذل والعطاء في سبيل تحقيقه.

٥ـ تساعد الأهداف على تنسيق الجهود: إذ من المعروف أن غياب التنسيق في الجهود قد يؤدي إلى تعرض المتعلمين لأهداف متناقضة ومتصارعة من جهة، وتشتيت جهود العاملين في المجال التربوي وضياعها من جهة أخرى.

ثانياً ـ أهداف تدريس اللغة العربية لغير المختصين:

من الواضح أن ثمة أسئلة خمسة تطرح في إطار العملية التعليمية التعلمية تتمثل في:

١ــ لماذا ندرّس؟

٢ــ لمن ندرّس؟

٣ــ ماذا ندرّس؟

٤ــ كيف ندرّس؟

٥ــ ما أثر ما درّسناه؟

فإذا عرفنا لماذا ندرّس اللغة العربية لغير المختصين، وحددنا أهدافنا، وعرفنا الشريحة التي نتعامل معها والمادة التي نقدمها في ضوء خصائص هذه الشريحة والأهداف المرسومة، ثم ما الأساليب والطرائق التي نقدم بها هذه المادة وكيف نقيس مردود الدارسين، أمكننا أن نحيط إحاطة شاملة بتدريس اللغة العربية لغير المختصين. وفي بحثنا سنتناول السؤال الأول المتمثل في: لماذا ندرّس اللغة العربية لغير المختصين، على أن يتناول بقية الأسئلة باحثون آخرون، تأتي أبحاثهم لتتكامل مع هذا البحث، ويمكننا أن نلخص الإجابة عن هذا السؤال في أربعة أمور: أولها يتعلق بالبعد القومي للغة، وثانيها يتعلق بالإحساس بالضعف في المستوى اللغوي، وثالثها يتصل بكون اللغة وعاء للفكر والتواصل، ورابعها يتعلق بدعم مسيرة التعريب الرائدة في جامعات القطر.

أ ــ البعد القومي للغة:

أدرك فلاسفة الغرب ومفكروه أهمية اللغة ودورها القومي فها هو ذا «هردر» الألماني يقول: «إن لغة الآباء والأجداد مخزن لكل ما للشعب من ذخائر الفكر والتقاليد والتاريخ والفلسفة والدين، وقلب الشعب ينبض في لغته،

وروحه تكمن في لغة الآباء والأجداد»[1] وعد «فيخته» اللغة أساس القومية «إن الذين يتكلمون بلغة واحدة يكونون كلاً موحداً ربطته الطبيعة بروابط متينة وإن كانت غير مرئية»[2].

وعندما سئل «بسمارك» عن أفظع الأحداث التي حدثت في القرن الثامن عشر أجاب: «إن المستعمرات الألمانية في شمال أمريكا اتخذت اللغة الإنجليزية لغة رسمية لها وهو يعني أنه كان في شمال أمريكا جاليات ألمانية كبيرة، وعند حصول هذه المستعمرات على استقلالها اتخذت اللغة الإنجليزية لغة رسمية لها».

وكان يأمل أن تتخذ هذه المستعمرات اللغة الألمانية بدلاً من الإنجليزية كي يضمن ولاءها لألمانيا، وأثبت التاريخ صدق نظرة «بسمارك» ففي الحربين العالميتين الأولى والثانية كان ولاء الولايات المتحدة الأمريكية لإنجلترا على الرغم من كل خلاف بين أمريكا وإنكلترا. ومن مصادر هذا الولاء اللغة المشتركة التي تجمع بين الأمتين، إذ إن لوحدة اللغة أبلغ الأثر في تقريب الاتجاه الثقافي.

وأدركت الثورة الفرنسية منذ أواخر القرن الثامن عشر أهمية اللغة الفصحى في بناء الأمة، وأنه لا حرية حقيقة من رواسب الإقطاع، ولا كيان للشخصية الفرنسية إلا بتمثل اللغة القومية ومعرفتها، وقد قدم الراهب «غريغوار» إلى مجلس الثورة تقريراً عن حال اللغة الفرنسية جاء فيه: «إننا

---

(1) أبو خلدون ساطع الحصري – ما هي القومية؟ – بيروت – دار العلم للملايين – ط٢ – ١٩٦٣ – ص٥٤.

(2) المرجع السابق – ص٦٠.

نستطيع أن نؤكد دون مغالاة أن نحواً من ستة ملايين من الفرنسيين ولا سيما في الأرياف لا يعرفون شيئاً عن اللغة القومية، وعدداً لا يقل عن ذلك إذا عرفوا شيئاً منها فإنهم لا يستطيعون مواصلة التحدث بها، والذين يحسنون التكلم بها بفصاحة لا يتجاوز ثلاثة ملايين. أما الذين يستطيعون كتابتها على وجه الصحة فهم أقل من ذلك بكثير».

واقترح «غريغوار» حلاً لهذه المشكلة تمثل في «محاربة اللهجات المحلية ونشر اللغة الفرنسية الفصيحة بين المواطنين جميعهم»[١].

وعندما قامت الثورة الروسية اتخذ «لينين» قراراً ينص على ضرورة إتقان لغة الشعب من المسؤولين كافة.

وهاهو ذا الزعيم الفيتنامي «هوشي مينه» يرفع سلاح الشعور بالكرامة والكبرياء ضد الأعداء قائلاً: «لا انتصار لنا على العدو إلا بالعودة إلى لغتنا وثقافتنا القومية»[٢].

كما يقول في وصاياه للفيتناميين: «حافظوا على صفاء اللغة الفيتنامية كما تحافظون على صفاء عيونكم، تجنبوا أن تستعملوا كلمة أجنبية في مكان بإمكانكم أن تستعملوا فيه كلمة فيتنامية»[٣].

---

[١] الدكتور محمود أحمد السيّد ــ في قضايا اللغة التربوية ــ وكالة المطبوعات بالكويت ــ ١٩٧٨ ــ ص٨.

[٢] مولود قاسم نايت بلقاسم ــ إنية وأصالة ــ وزارة التعليم الأهلي والشؤون الدينية ــ مطبعة البعث ــ قسطنطينية ــ ١٩٧٥ ــ ص٧٦.

[٣] عثمان السعدي ــ العبرنة الشاملة والتحكم بالتكنولوجيا المعاصرة في الكيان الإسرائيلي ــ جامعة الكويت ــ كلية التربية ــ قسم أصول التربية ــ ص٥.

ولم نذهب بعيداً فها هي ذي إسرائيل تقيم كيانها المزعوم على إحياء اللغة العبرية، إذ كانت لأغلبية المهاجرين اليهود إلى أرض فلسطين لغة في ألمانيا والنمسا وروسيا وبولونيا وأوروبا الشرقية عامة، وكانت لهذه اللغة آدابها، ولكنهم تركوها وآدابها ليحيوا لغة أخرى ماتت عملياً منذ ألفي سنة ألا وهي العبرية.

فكم من مدينة وشارع ونهر سموا بأسماء من التوراة وطوابع البريد والعملة تستعمل رموزاً توراتية، والحافلات ترفع شعارات وأعلاماً توراتية، والإذاعة تبدأ نشراتها وتنتهي بتلاوة من التوراة، والتلامذة في المدارس بجميع أنواعها يخصص ٢٠% من دروسهم لقراءة التوراة وشرحها[١].

وهكذا نرى أن الآخرين يعنون بلغاتهم أيما عناية، وذلك لأن اللغة أداة الثقافة وهي الطابع الخاص الذي يميز شعباً عن غيره، وإلى هذا أشار René Maheu المدير العام السابق لليونسكو قائلاً: «إن الأمة التي لا تؤمن بنفسها لا وجود لها، وذلك أنه لا يكفي أن يكون لها سفراء ورئيس دولة وعلم وموظفو جمارك... إلخ، فإذا لم يكن لشعبها طابع خاص به يعبر عن نفسه وخصائصه وميزاته وطرائقه الخاصة في الحياة فلا وجود له، واستقلاله استقلال سطحي لا يدوم، إن الطريقة الوحيدة لأي شعب من الشعوب لأن يعبر عن وجوده هي الثقافة والوعي بالطابع الخاص الذي يميزه عن غيره»[٢].

---

[١] مولود قاسم نايت بلقاسم ــ إنية وأصالة ــ مرجع سابق ــ ص٧٤.

[٢] المرجع السابق ــ ص٧٧.

وغني عن البيان أن لغتنا العربية هي رمز لكياننا القومي وعنوان لشخصيتنا العربية، وهي موحدة لشملنا، وجامعة لكلمتنا، وحدت بين العرب في مواضي الحقب، وما تزال الرابط، ربما كان الوحيد، الذي يربط بين أبناء الأمة، فيوحد المشاعر ويجمع الفكر في بوتقة اللقاء والتفاهم، كما أنها مستودع لتراث أمتنا والمحافظة على هويتنا من الضياع وعلى شخصيتنا من الذوبان.

ولهذا كانت لغتنا العربية محط سهام المستعمرين على مر العصور، إذ أرادوا إبعادها عن أن تتبوأ مكانتها في الحياة، لأن «التاريخ يعلمنا أنه ما وجدت أمة من الأمم إلا كانت لها لغتها الخاصة وأن فقدانها لهذه اللغة يؤدي بها لا محالة إلى فقدان وعيها وذاتيتها، لأن المحتل يحرص دائماً على فصل ضحاياه عن ماضيهم بقطع وسيلة الاتصال التي هي صدى أسلافهم والقوة الطبيعية الحية لأمتهم، إذ إن اللغة المكتوبة هي الإسمنت الذي يضمن تماسك الوحدة الوطنية، وهي العروة الوثقى التي تربط بين الأحياء وتصل بالأموات، ويكتب بها سجل الأمم»[1].

وتجدر الإشارة إلى أن الثقافة تتمثل في اللغة بمفهومها الواسع والشامل، إذ إن اللغة لا تقتصر على اللغة المنطوق بها فقط، ولا على المكتوب فقط، وإنما تشمل صور التعبير قاطبة من رسم ونحت وتمثيل وموسيقى وإيماءات وإشارات وزخارف وتزيينات... إلخ.

واللغة هي قاعدة التواصل الاجتماعي والتخاطب بين الناس «وإن من اجتثت منه ثقافته ومحيطه الثقافي كما يقول المفكر الإيطالي «ليلو باسوا»

---

[1] المرجع السابق ــ ص٦٨.

اجتثت منه الحياة وعد كائناً منسياً غير مشخص، ضائعاً وسط جموع من كائنات منسية أيضاً وغير مشخصة مسخراً لأشخاص لا يعرفهم ونهباً لأحداث لا رقابة له عليها، ولقرارات لا يشارك فيها، فأي تقويض أو تشويه لثقافة ما يعني تقويضاً وتشويهاً للجدلية القائمة بين "الخطة الفردية والخطة الاجتماعية اللتين يقوم عليهما نسق التربية»[1].

وإذا كنا نعلم اللغة العربية لغير المختصين وفي مختلف الاختصاصات فإن ذلك ينطلق في أحد أبعاده من الدور القومي للغتنا العربية أصالة واعتزازاً وتمسكاً وصوناً، إذ من الواضح أن لغتنا العربية الفصيحة هي التي وحدت بين العرب في مواضي الحقب.

وبقيت لغتنا العربية مرافقة حياة أمتنا في كبوتها وفي بعثها، تقوى بقوة الأمة وتضعف بضعفها، ذلك لأن اللغة ليست شيئاً مجرداً يعيش في الهواء، ولكنها ملازمة للأحياء الذين يتكلمونها. ومن هنا كانت اللغة مستودعاً لتراث الأمة وجسرها للعبور من الماضي إلى الحاضر ومن الحاضر إلى المستقبل، فهي الخيط الذي ينقل تراث الآباء والأجداد إلى الأبناء والأحفاد، إذ بطريق اللغة يتعرف الأبناء والأحفاد ما خلّفه لهم الآباء والأجداد في مختلف ميادين المعرفة، فيزداد المتعلم اعتزازاً بحضارته وتقديراً لأسلافه، وتكون معرفة الماضي عامل حفز إلى الأمام. وعندما يتعرف المتعلم ما أسهمت به أمتنا في إغناء الحضارة الإنسانية وخاصة في الميادين العلمية يدفعه ذلك إلى وصل الحاضر بالماضي والاستمرارية في إعلاء صرح تلك الحضارة بحثاً وإنتاجاً وإبداعاً.

---

[1] عثمان السعدي ــ العبرنة الشاملة ــ مرجع سابق ــ ص٥.

ب ــ الإحساس بالضعف في المستوى اللغوي:

انطلقت الشكوى من ضعف الطلاب والمتخرجين في الجامعة في مستوياتهم اللغوية منذ نصف قرن، إلا أن هذه الشكوى تزايدت في السنوات الأخيرة، حيث انطلقت كثير من الصيحات إن في الصحافة وإن في الندوات والمؤتمرات، وإن في المحاضرات، وإن في الأوساط التربوية، وكلها تشير إلى تدني المستوى اللغوي لخريجي الجامعة في مختلف الاختصاصات.

وكان أول من التفتوا إلى الإشارة إلى ظاهرة الضعف ــ فيما نعلم ــ هو الدكتور طه حسين إذ 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»[1].

وتتكرر الشكوى نفسها على لسان الدكتورة «بنت الشاطئ» إذ تقول: «وقد يمضي التلميذ 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، ويعييه مع ذلك أن يملك اللغة التي هي لسان قومه ومادة تخصصه، وتسمع أساتذة كباراً يحاضرون في العربية أو يلقون أحاديث في أندية ثقافية وتقرأ لهم ما يكتبون من بحوث

---

[1] الدكتور طه حسين ــ في الأدب الجاهلي ــ دار المعارف المصرية ــ القاهرة ــ ١٩٣٧ ــ ص٢٣.

ومقالات فتدرك ما يعانون من إحساس باهظ بمقدرة اللغة التي ترهقهم بالشعور بأنهم لا يملكون أداة التعبير السليم الطلق عن أفكارهم وآرائهم»[1].

ولم تكن تلك الصيحات لتنطلق من مصر وحدها، بل كانت تنطلق على نطاق وطننا العربي، ففي المؤتمر التاسع لاتحاد المعلمين العرب الذي عقد في الخرطوم عام ١٩٧٦ يرى الدكتور حسام الخطيب: «أن الإنسان ليس في حاجة إلى روائز تربوية أو إحصاءات لكي يستنتج أن سوية تعلم اللغة العربية في انحدار مستمر، وأن الجامعات ودور المعلمين في جميع الأقطار العربية تفرز سنوياً أعداداً ضخمة ممن يفترض أنهم مختصون بتعليم اللغة العربية ومع ذلك تزداد نسبة الأمية اللغوية سنة بعد سنة عند هؤلاء»[2].

وتتردد الصيحة نفسها في ندوة «اللسانيات واللغة العربية» التي عقدت في تونس عام ١٩٧٨ إذ يقول الدكتور «هادي نهر»: «لقد أصبحت لغتنا اليوم كمئذنة يلفها الغبار فالناطقون يضيقون بها ويهربون من قواعدها وتراكيبها، بل إن بعض المتعلمين العرب لا يعرفون تركيب جملة عربية سليمة السكنات والحركات، والأنكى من ذلك أننا نرى أن بعض طلبة الجامعات في أقسام اللغة العربية وآدابها لا يدركون فصاحة القول، ولسانهم

---

(١) الدكتورة بنت الشاطئ ــ لغتنا والحياة ــ دار المعارف المصرية ــ القاهرة ــ ١٩٧١ ــ ص١٩١.

(٢) الدكتور حسام الخطيب ــ أعمال اتحاد المعلمين العرب في مؤتمره التاسع بالخرطوم ــ ١٩٧٦ ــ ص٥٥٨.

يلحن، ومعارفهم اللغوية على كل المستويات لا تتناسب وشهادتهم الجامعية»[1].

فإذا كان هذا لدى طلبة أقسام اللغة العربية وآدابها فما بالك بطلبة بقية الكليات يستخدمون اللغة العربية في نطاق تعلمهم؟

وكان القطر العربي السوري من بين أقطار العروبة سباقاً إلى معالجة مشكلة التدني في المستوى اللغوي لدى طلبة الجامعات والمعاهد وفي مختلف الاختصاصات حيث صدر مرسوم جمهوري رقمه /٧٥٩/ تاريخ ٦/١٠/ ١٩٨٣ ينص على تدريس اللغة العربية في المرحلة الجامعية الأولى في جميع سنوات الدراسة في الكليات والمعاهد العليا في الجمهورية العربية السورية فيما عدا قسم اللغة العربية والسنة الأخيرة في كلية الطب البشري، ويدرس هذا المقرر على مدار السنة الدراسية في النظامين الدراسيين الفصلي والسنوي، وألفت الكتب الخاصة بتعليم اللغة العربية لغير المختصين.

ولم تقتصر إجراءات النهوض بالمستوى اللغوي على الطلبة فقط، وإنما امتدت إلى أعضاء الهيئة التدريسية، إذ أوصت اللجنة الثقافية في رئاسة مجلس الوزراء بضرورة العناية باللغة العربية في جميع الكليات واختيار المعيدين وأعضاء الهيئة التدريسية من الذين يحسنون اللغة العربية في التدريس.

والواقع أن الارتقاء بالواقع اللغوي والنهوض به لا يقع على كاهل مدرسي اللغة العربية وحدهم وإنما لا بدّ من أن يسهم به مدرسو المواد جميعاً

---

(١) الدكتور هادي نهر ـ أشغال ندوة اللسانيات واللغة العربية ـ الجامعة التونسية ـ سلسلة اللسانيات ـ ٤ تونس ١٣-١٩ ديسمبر ـ ١٩٧٨ ـ ص١٢٢.

ذلك لأن «جميع المدرسين مسؤولون عن تعليم لغتهم الأم، ليس من أجل الفصاحة والبلاغة، بل من أجل أن يتعرف الطلاب قيمة الكلمات والتعبيرات التي يستخدمونها ليعبروا عن فكرهم شفهياً وكتابياً بكل دقة ونظام ووضوح، وما دام الأمر كذلك فينبغي لهم أن يكونوا متشددين في تتبع الغموض والخطأ في لغة المتعلم»[1].

فإذا أتقن المدرسون جميعاً أساسيات لغتهم كانوا مثلاً يحتذيه طلابهم. ولما كان هؤلاء الطلاب سينطلقون إلى الحياة العملية، وسيعمل أكثرهم في ميدان التدريس والتواصل اللغوي كان تمكنهم من لغتهم الأم يساعدهم على تتبع أخطاء تلاميذهم وتصويبها.

والأساس الذي ينطلق منه هؤلاء في عمليتهم تلك هو أن اللغة التي يقومون بمراقبتها وتسديدها إنما هي اللغة الأم وليست لغة أجنبية. فمن بدهيات واجبهم أن يراقبوا فكر تلاميذهم ومناشطهم الفعلية عندما يتكلمون لغتهم بعفويتهم وغريزتهم، وأن يقودوهم من اللاشعور إلى الشعور والإدراك في ضوء مراقبة فعالة ونشطة.

ولقد سبقتنا الدول المتقدمة أشواطاً في هذا المجال، إذ أصدر المجلس القومي لمدرسي اللغة الإنجليزية قراراً يقضي بأن على كل من يود أن يكون مدرساً مهما يكن اختصاصه أن يكون مدرساً للغة الأم أولاً.

وفي فرنسا يذكر Pierre Clarac في كتابه «تعليم الفرنسية» L'enseignement du francais أن مدرس الرياضيات تحمر وجنتاه، ويتطاير

---

[1] الدكتور محمد أحمد السيّد ــ الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها ــ دار العودة ــ بيروت ــ ١٩٨٠ ــ ص١٦.

الشرر من عينيه عندما يخطئ الطالب لغويا في أثناء حل مسألة رياضية، ويقول له: «إن خطأك في لغتك أدهى وأمر من خطئك في حل المسألة الرياضية»[1].

وعندما يكون ثمة تكاتف بين المدرسين جميعاً في استخدام العربية الفصيحة في جميع مواد المعرفة وفي محاسبة الطلاب على أخطائهم اللغوية يرتقي المستوى اللغوي للطلبة ولن يتمكن المدرسون من أداء واجباتهم في هذا المضمار إلا إذا عرفوا لغتهم واستخدموها بصورة صحيحة في مواقف التواصل اللغوي إرسالاً واستقبالاً.

ج ــ اللغة وعاء الفكر والتواصل:

من الواضح أن اللغة من غير فكر لا تعد لغة، وأن الفكر إن لم يتقولب في ألفاظ لغوية تنقله إلى الآخرين لا يعد فكراً، ذلك لأن «اللغة ليست رموزاً ومواصفات فنية وحسب، ولكنها إلى جانب ذلك وفي الأساس منهج فكر وطريقة نظر وأسلوب تصوّر، هي رؤية متكاملة تمدها خبرة حضارية متفردة، ويرفدها تكوين نفسي مميز، فالذي يتكلم لغة ما يفكر بها، فهي تحمل في كيانها تجارب أهلها وخبرتهم وحكمتهم وبصيرتهم وفلسفتهم في الحياة لأنها وسيلة تفكير كما هي وسيلة تعبير»[2].

---

(1) Pierre Clarac – L'enseignement du français. Presses universitaires de France) Paris 1968.

(2) الدكتور محي الدين صابر ــ قضايا الثقافة العربية المعاصرة ــ دار العربي للكتاب ــ ١٩٨٣ ــ ص١٢٠.

وغني عن البيان «أن اللغة تؤثر في الشعب المتكلم بها تأثيراً لا حد له، يمتد إلى تفكيره وإرادته وعواطفه وتصوراته وإلى أعماق أعماقه، وأن جميع تصرفاته مشروطة بهذا التأثير ومكيفة به»[١].

ولقد أشار «فانيير» إلى «إن ما يؤثر في أعماقنا بشكل غامض ومبهم لا يستحق أن نطلق عليه اسم فكرة أو إحساس أو رغبة أو غاية قبل أن يتشكل في لغتنا، فاللغة هي تفكير إما أن يكون نفسياً أو جهرياً، وكل فكرة لا تتبلور في ألفاظ وقوالب لا يمكن أن نطلق عليها فكرة بل هي عبارة عن شرارات لا تلبث أن تومض حتى تنطفئ»[٢].

ومن هنا تعمد الأمم الحية إلى تدريس مناحي الفكر كله وفي مختلف ميادين المعرفة بلغتها القومية، فها هي ذي «دول أوروبا كبيرها وصغيرها، عريقها في العلم وحديثها فيه تدرّس بلغاتها القومية رغم بداية بعضها في التقدم العلمي ورغم قلة الكتب العلمية المؤلفة بلغاتها، ورغم تقارب بعض هذه اللغات، وهذه هي الصين التي بلغ عدد حروف لغتها عشرات الألوف والتي يتألف شعبها من أكثر من ٦٠ قومية يتكلم أكثر من ٦٠ لغة، والتي عاشت عصوراً طويلة من الفقر والمرض والجهل والتخلف، تشعر بكرامتها الإنسانية وتحس بكبريائها القومي فتحقق نهضتها العظيمة محتفظة، بل معتزة بلغتها»[٣].

---

(١) مولود قاسم نايت بلقاسم ــ إنية وأصالة ــ مرجع سابق ــ ص٥٨.

(٢) الدكتور محمود أحمد السيّد ــ الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها ــ مرجع سابق ــ ص١٦.

(٣) الدكتور محمود فوزي حمد ــ اتخاذ العربية لغة لتدريس العلوم في التعليم العالي مجلة اللسان العربي ــ العدد ٢٤ ــ عام ١٩٨٤ ــ ١٩٥ ــ ص٧٣.

«وهذه هي جامعة الفيتناميين تستعمل اللغة الفيتنامية في تدريس العلوم كافة. وعندما أصدر «هوشي مينه» أمره بالفتنمة الشاملة على الرغم من أن الفرنسة للمجتمع الفيتنامي دامت أكثر من ثمانين سنة، طلب أساتذة كلية الطب في هانوي مقابلته ليخبروه بأن فتنمة الدراسات الطبية عملية مستحيلة بسبب جهل أساتذة كلية الطب وطلبتها للغة الفيتنامية، وطلبوا إليه العدول عن قراره أو إمهال تطبيق الفتنمة على كلية الطب، واستمع القائد الفيتنامي لهم ساعات، ثم حسم الموقف في نهاية المقابلة قائلاً لهم: يسمح لكم بالتدريس باللغة الفرنسية بصورة استثنائية هذه السنة فقط، مع ضرورة تعلمكم وطلبتكم اللغة الفيتنامية الوطنية خلال أشهر الدراسة التسعة، على أن تجري الامتحانات وفي سائر المستويات في نهاية السنة باللغة الفيتنامية، ثم تستأنف الدراسة في السنة المقبلة باللغة الفيتنامية»[1].

كما أن اليابان تدرس بلغتها في جميع مراحل التعليم وكليات الجامعة والمعاهد العلمية والعلوم كافة رغم صعوبة اللغة اليابانية التي لا يقل عدد حروفها عن ٢٥٠٠ حرف[2].

ولنتعظ من تجارب الآخرين في نظرتهم إلى لغتهم القومية والمحافظة عليها، فقد ورد في جريدة «دي ويلت Die Wielt» الألمانية بتاريخ ٢٥ نيسان ١٩٦٨ خبر على الصفحة الأولى تحت عنوان «لا شهادة ثانوية مع ضعيف في اللغة الألمانية» مفاده «أن طالبة ألمانية في التعليم الثانوي رسبت في

---

(١) عثمان السعدي ــ العبرنة الشاملة ــ مرجع سابق ــ ص٦.

(٢) الدكتور محمود فوزي حمد ــ اتخاذ العربية لغة لتدريس العلوم في التعليم العالي ــ مرجع سابق ــ ص٧٣.

امتحان الشهادة الثانوية لأنها حصلت على درجة ضعيف في اللغة الألمانية، فرفعت قضيتها إلى محكمة «فرانكفورت» التي عززت رأي الأكاديمية، وحكمت بسقوط الطالبة، فشكت الطالبة أمرها إلى المحكمة الإدارية العليا في كاسل Kassel ضد حكومة مقاطعة «ميشن» التي توجد فيها لجنة الامتحانات، ولكن المحكمة الفيدرالية أصدرت حكمها بتأييد حكومة المنطقة المذكورة ولجنة الامتحان ضد الطالبة الضعيفة في اللغة الألمانية، مسوغة ذلك بأن اللغة تتصل بهياكل الفكر وبالتالي فهي أهم مادة في الامتحان»[1].

«وواقع الأمر أن الفيزيائي والكيميائي والرياضي والفيلسوف والمؤرخ والجغرافي... إلخ إن هؤلاء جميعاً في حاجة إلى أن يتعرفوا العلاقات بين الظواهر، وإلى أن يوازنوا ويحللوا ويستنتجوا الحقائق فإن لم تكن تعبيراتهم منطقية بحيث يكون كل ما يقولونه بعيداً عن اللبس والغموض لما تحققت الفائدة، لأن من لا يحسن التعبير لا يتمكن من إفهام الآخرين فضلاً عن أنه هو نفسه لا يتمكن من أن يفهم»[2].

أما فيما يتعلق بكون اللغة أداة التواصل فهي وسيلة الفرد لقضاء حاجاته وتنفيذ مطالبه في المجتمع الذي يحيا فيه، وبها يناقش شؤونه ويستفسر ويستوضح وتنمو ثقافته وتزداد خبراته نتيجة لتفاعله مع البيئة التي ينضوي تحتها. ولا يقتصر اطلاع الفرد على تجارب الآخرين والإفادة منها في مجتمعه الحاضر فقط، وإنما يطلع على تجارب مجتمعه في الماضي

---

(1) مولود قاسم نايت بلقاسم ــ إنية وأصالة ــ مرجع سابق ــ ص٧٢.

(2) الدكتور محمود أحمد السيّد ــ في طرائق تدريس اللغة العربية ــ مديرية الكتب الجامعية ــ جامعة دمشق ــ ١٩٨٧ ــ ص١٦٥.

وعلى تجارب المجتمعات الأخرى ماضياً وحاضراً وتوجهاً نحو المستقبل، الأمر الذي يوسع آفاقه، وينمي مداركه، وبوساطة اللغة يؤثر في نفوس الآخرين، ويستثير عواطفهم ووجداناتهم، كما يؤثر في عقولهم، فيدفعهم إلى البحث والتنقيب والاستزادة ومواكبة روح العصر.

واللغة هي مستودع تراث المجتمع، والرباط الذي يربط بين أبنائه فيوحد كلمتهم ويجمع بينهم فكرياً، وهي الجسر الذي تعبر عليه الأجيال.

د ــ دعم مسيرة التعريب في جامعات القطر:

من المعروف أن القطر العربي السوري من بين أقطار العروبة، يدرّس جميع مواد المعرفة باللغة العربية الفصيحة، اللغة القومية لأمتنا العربية، وأن مسيرة التعريب فيه بدأت منذ عام ١٩١٩، حيث افتتح المعهد الطبي العربي ثم معهد الحقوق وكانا نواة الجامعة السورية، وكان شرط الحكومة آنئذ في تسمية الأساتذة أن يحسنوا التدريس باللغة العربية لأنها اللغة الرسمية للجامعة. وبدأ المتخرجون في مدارس الأتراك بتعلم العربية على شيخوختهم بعزم دائب وصبر طويل، ثم عجز الاستعمار الفرنسي الذي ابتليت به سورية مدة خمس وعشرين سنة من أن ينال من منجزات التعريب ومسيرته، إذ بقي معهد الطب والحقوق يدرسان اللغة العربية حتى زال الاستعمار، وتكاملت الدراسات العلمية والإنسانية باللغة العربية منذ ذلك الوقت إلى يومنا هذا، وشمل التعريب مختلف التخصصات، واعتمد على مجهود علماء تحلوا بصفات ثلاث لا غنى عنها وهي:

١ــ اختصاص بالعلم أو الفن.

٢ــ إتقان للغة الأجنبية التي ينقلون عنها.

٣ــ معرفة بأسرار اللغة العربية ووسائل تنميتها.

وهكذا نجد أن معرفة أسرار اللغة العربية واستعمالها بصورة صحيحة شرط لازم لضمان حسن مسيرة التعريب لأي متعلم مهما يكن اختصاصه.

وإذا كنا نلاحظ أن ثمة صيحات ما تزال تنطلق في بعض جامعاتنا العربية تدعو إلى مجانبة التعريب في المواد العلمية وتبني اللغات الأجنبية فإن إتقان المتخرجين لغتهم القومية إلى جانب اللغة الأجنبية يدحض حجج هؤلاء، ويقدم الدليل على مطواعية لغتنا وسهولة استخدامها في التدريس والتأليف.

وإذا كان التعريب في مستواه المباشر يعني «سيادة اللغة العربية على ساحة الوطن العربي بما يوحد المشاعر العربية ويجمعها حول تاريخها وواقعها ومصيرها مما يجعله عاملاً جوهرياً في الخروج من دائرة التخلف السياسي المتمثل في التجزئة إلى حرية الوحدة العربية في الصورة التي تؤصل دور الأمة العربية التاريخي والمصيري فإن التعريب في معناه الأكثر شمولاً يعطي للوحدة العربية مضمونها الحضاري المعاصر ويعينها على كسر طوق التخلف والتحرر من أنواع التبعيات الاقتصادية والتكنولوجية والثقافية»[1].

ومن هنا يكون للتعريب هدفان:

أولهما: خلق شخصية إبداعية عربية تمتلك القدرة الذاتية على إنتاج العلم وصناعة التقانة «التكنولوجيا».

---

[1] الدكتور محي الدين صابر ــ قضايا الثقافة العربية المعاصرة ــ مرجع سابق ــ ص ٩٣.

وثانيهما: هو القدرة على المشاركة والتفاعل من منطلق متميز، ذلك أنه يمكن للأمة العربية أن تسهم في الحضارة العالمية المعاصرة متجاوزة عقبات التخلف باستنبات علمها عربياً، والسبيل إلى ذلك هو الإنسان الذي يتلقى علوم العصر بلغته، يتعلم ويعلم ويبحث بها حتى يكون ذلك إغناء للثقافة العربية بين المختصين والمعلمين وجماهير الشعب[1].

وهكذا نجد أن تعليم اللغة العربية لغير المختصين من غير أقسام اللغة العربية يحقق أهدافاً أربعة:

أولها: تعزيز الإحساس بأصالة لغتنا العربية ودورها القومي في جمع كلمة أبناء أمتنا العربية، وصهر مشاعرهم وتوحيد فكرهم ودورها الحضاري في الحفاظ على ثقافة أمتنا من الضياع وعلى شخصيتنا العربية من الذوبان والاضمحلال.

وثانيها: الارتقاء بواقع طلابنا اللغوي والنهوض بمستواهم، والعمل على تعزيز تزويدهم بأساسيات لغتهم حتى يعملوا بدورهم على النهوض بواقع المستوى اللغوي لدى طلابهم فيما بعد.

وثالثها: إعانتهم على وضوح فكرهم والتعبير عنها بلغة دقيقة ومعبرة، وبعيدة عن الغموض والتشويش حتى يتمكنوا من التعبير عن أفكارهم إفهاماً للآخرين في عمليات التواصل اللغوي حديثاً واستماعاً وقراءة وكتابة وتعبيراً.

ورابعها: الإسهام في إغناء عملية التعريب، لأن من لا يحسن لغته القومية لا يمكنه أن يعرب، ويشكو القصور في نقل فكره إلى الآخرين.

---

[1] الدكتور محي الدين صابر ــ التعريب ومعاصرة التكنولوجية ــ محاضرة ــ ص٥.

وإذا كانت الأهداف السابقة تبدو عامة فإن الأهداف الخاصة ترمي إلى تعزيز إتقان المتعلمين المهارات اللغوية الأربع «محادثة واستماعاً وكتابة وقراءة» بحيث يستطيع الدارس لمقرر تعليم اللغة العربية لغير المختصين إتقان المهارات اللغوية التالية:

١ــ التعبير الوظيفي عن أفكاره بوضوح وسلاسة مشافهة وكتابة.

٢ــ سلامة التعبير لغوياً ومجانبة الخطأ.

٣ــ استنباط الفكر مما يستمع إليه وشرحها وتحليلها وتقويمها.

٤ــ القراءة المعبرة وتوظيف المقروء في مواقف الحياة.

٥ــ استخدام المصطلحات العلمية وفقاً للمفهوم في ضوء الاختصاص.

٦ــ توظيف التراث العربي في مختلف ميادين المعرفة وربطه بروح العصر.

٧ــ الدقة في التعبير وإحكام الربط بين الفكر والعبارات في مواقف التواصل اللغوي.

٨ــ دفع عملية التعريب قدماً إلى الأمام.

٩ــ التذوق الجمالي فيما يتفاعل الطالب معه من مناشط لغوية.

الفصل السادس

من مواضع تيسير تعليم النحو

وحلـول مقترحـة

محتويات الفصل :

أولاً – من مواضع تيسير تعليم النحو :

١ – المادة النحوية.

٢– طرائق تدريس القواعد.

٣– بناء المناهج النحوية.

ثانياً – حلول مقترحة .

الفصل السادس

من مواضع تيسير تعليم النحو وحلول مقترحة

نحاول في هذا البحث الموجز أن نتعرف جوانب من تيسير تعليم النحو وأن نقـدم عدداً من المقترحات حول هذا الموضوع بعد عملية العرض لتلك الجوانب.

أولاً -من مواضيع تيسير تعليم النحو :

اتجهت أنظار بعض الباحثين في موضوع تيسير تعليم النحو إلى المادة النحوية نفسها، واتجهت أنظار بعضهم الآخر إلى طريقة التدريس، ورأى آخرون أن التيسير في تعليم النحو إنما يرجع إلى بناء المناهج التعليمية. وفيما يأتي وقفة على هذه الاتجاهات:

١- **المادة النحوية:** لم يكن الإحساس بثقل المادة النحوية على المتعلمين وليد العصر الحاضر، إذ إن هذا الإحساس تزامن مع كثرة الافتراضات والمماحكات والتأويلات والخلافات بين المدارس النحوية، الأمر الذي دعا بعضهم إلى الشكوى والتذمر من الشذوذ والاستثناء والتأويل فها هو ذا « دماذ » صاحب أبي عبيدة يشكو إلى أبي عثمان بكر المازني شيخ نحاة البصرة في عصره ما لقيه من عنت في موضوع واو المعية وفاء السببية من أن ما بعدهما ينصب بأن مضمرة وجوباً[١]. وهاهو ذا الجاحظ يدعو في

إحدى رسائله إلى الاقتصار في تعليم النحو للصبي على الموضوعات الأساسية التي تؤدي إلى السلامة من فاحش اللحن ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه وشعر إن أنشده وشيء إن وصفه، وعويص النحو لا يجدي في المعاملات ولا يضطر إليه في شيء على حد تعبير الجاحظ.

وثار ابن مضاء القرطبي على النحاة بعد أن هالته كثرة افتراضاتهم تأويلاتهم ورأى أن يحذف من النحو كل ما يستغني الإنسان عنه في معرفة نطق العرب بلغتهم، «فأحوال أواخر الكلام كأحوال أوائله لغوية بسيطة لا تحتاج معرفتها إلى عسر في الفهم ولا إلى بعد في التأويل[٣]».

ومن المحاولات العملية في العصور السابقة محاولة خلف بن حيان الأحمر البصري في رسالته «**مقدمة في النحو**[٣]» ومحاولة أبي جعفر النحاس النحوي في كتبه « **التفاحة في النحو**[٤]» وتشتمل الرسالة كما يشتمل الكتيب على الموضوعات النحوية الأساسية التي يحتاج إليها المتعلم في إصلاح لسانه في كتاب إن كتيبه، أو شعر إن أنشده، أو خطبة إن ألقاها، أو رسالة إن ألفها، على حد تعبير خلف نفسه.

وأول محاولة ظهرت في العصر الحديث هي محاولة الأستاذ **إبراهيم مصطفى** في «إحياء النحو» عام ١٩٣٧م، إذ إنه كان ثائراً على النحويين الذين قصروا مباحث النحو على الإعراب والبناء دون أن يبحثوا خصائص الكلام من حيث التقديم والتأخير والنفي والإثبات والتأكيد[٥]. ودعت لجنة تيسير قواعد اللغة العربية عام ١٩٣٨ إلى إلغاء الإعراب التقديري والمحلي لعدم فائدته في ضبط لفظ أو تقويم لسان، وأن نجعل المبتدأ والفاعل ونائب الفاعل في باب واحد أسمته باب «**المسند إليه**»، وأوصت أن يلغى الضمير المستتر جوازاً ووجوباً[٦].

ومن محاولات التيسير في القرن العشرين محاولة مؤتمر مفتشي اللغة العربية عام ١٩٥٧م الذي رأى أن الكلام العربي كله مكون من جمل ومكملات وأساليب، وأن لكل جملة ركنين أساسيين هما المسند والمسند إليه، وأما التكملة فهي كل لفظ يضيف إلى معنى الجملة الأساسية معنى يكمله، وأما الأساليب فهي تعبيرات خاصة نطق بها العرب على الصورة التي وصلت إلينا نحفظها ونقيس عليها[٧]؛ وشقت هذه الدعوة طريقها إلى المناهج التربوية إبان الوحدة بين سورية ومصر، وكانت ثمة عودة عنها بعد الانفصال، فعادت المناهج التربوية في سورية إلى اعتماد مصطلحات الفاعل والمبتدأ ونائب الفاعل والخبر على النحو الذي كان سائداً قبل الوحدة.

ورمت محاولة تيسير تعليم اللغة العربية التي ظهرت في الجزائر عام ١٩٧٦م بإشراف اتحاد المجامع اللغوية العربية إلى الاقتصار من المادة النحوية ما أمكن على ما يستعمله الطلاب في حياتهم، والإبقاء على الإعراب التقديري والمحلي دون تعليل، ودراسة بعض التراكيب النحوية دون تعرض لإعرابها التفصيلي كصيغ القسم والتعجب والتحذير والإغراء. وترك دراسة القواعد التي تستعمل نادراً كالتنازع والاشتغال، والإبقاء على تسمية المبتدأ بعد إن وأخواتها فيقال مبتدأ إن منصوب[٨].

وفي الثمانينيات ظهرت محاولة الأستاذ الدكتور شوقي ضيف في كتابة « **تجديد النحو** » وقد اعتمد ستة أسس للتجديد منها إعادة تنسيق أبواب النحو وحذف ثمانية عشر باباً من أبوابه، والأبواب المحذوفة هي باب كاد وأخواتها، باب ما ولا ولات العاملات عمل ليس، باب كان وأخواتها، باب ظن وأخواتها، باب أعلم وأخواتها، باب التنازع، باب الاشتغال، باب الصفة المشبهة، باب اسم التفضيل، باب التعجب، باب أفعال المدح والذم، كنايات العدد، الاختصاص، التحذير، الإغراء، الاستغاثة، الندبة.

ومن الأسس المعتمدة إلغاء الإعرابين التقديري والمحلي والإعراب لصحة النطق، فليس ثمة داع لمبحث لا سيما ما دام ما بعدها يكون مرفوعاً أو منصوباً أو مجروراً، ولا لإعراب كم الاستفهامية وكم الخبرية.

ومن الأسس التي اعتمدها **الدكتور شوقي ضيف** في تجديد النحو حذف زوائد كثيرة مثل حذف اسم التفضيل وشروط فعل التعجب وقواعد اسم الآلة وشروط صيغ التصغير وحذف قواعد النسب، وحذف شروط الحال وأحكامها وحذف عمل المصدر. إلخ.

أما الأبواب التي أضافها فهي في باب التقديم والتأخير، وأضاف مبحثاً في حروف الزيادة وتوسع في بيان عمل المصدر والمشتقات عمل الفعل[٩].

ذلك هو جانب من محاولات تيسير تعليم النحو في عصرنا الحديث، والسؤال الذي يمثل: هل شقت هذه المحاولات طريقها إلى المناهج التربوية؟

وللإجابة عن هذا السؤال نقول: إن المحاولة التي شقت طريقها إلى المناهج التربوية هي محاولة مؤتمر مفتشي اللغة العربية، إذ إن المناهج في عصر الوحدة بين سورية ومصر طبقت ما جاء في هذه المحاولة من اعتماد المسند والمسند إليه والتكملة والأساليب. أما بقية المحاولات فقد بقيت توصياتها دون تنفيذ كمحاولة تيسير تعليم اللغة العربية في الجزائر في السبعينيات ومحاولة الدكتور شوقي ضيف في الثمانينيات.

ويرجع السبب إلى أن الإنسان يألف ما ينشأ عليه، وثمة صعوبة في تقبل التغيير فضلاً عن الحرص على إبقاء الصرح الذي خلفه لنا الآباء والأجداد على النحو الذي ورد عليه دون مساس به.

وعلى الرغم من الجهود التي بذلها أصحاب هذه المحاولات بقي التذمر من صعوبة القواعد النحوية قائماً، وبقي ضعف الطلبة في اكتساب المهارات مستمراً.

وتساءل المربون: لم لا يطبق طلبتنا القواعد النحوية تطبيقاً سليماً في الوقت الذي يطبقون فيه القوانين الفيزيائية والرياضيات بكل سهولة ودون مشقة ؟

أليست الصعوبات التي نشكو منها قديمة؟ وكان من أشد الأصوات ارتفاعاً صوت المرحوم **الأستاذ الدكتور محمد كامل حسين** عضو مجمع اللغة العربية في القاهرة ورئيس جامعة عين شمس سابقاً إذ يقول: «**وكنت أحسب أن ذلك الضعف مرجعه إلى القواعد النحوية وما فيها من تأويل وحذف وتقدير وتعليل لما لا يحتاج إلى التعليل. على أن ما نشهده اليوم من ضعف بالغ في العلم باللغة العربية لا يمكن أن نرجعه إلى هذه الصعوبات، فهي قديمة أما الجهل باللغة إلى الحد الذي نشكو منه اليوم فهو ظاهرة حديثة وسببها من غير شك الطرائق الجديدة في تعليم قواعد اللغة العربية**[١٠]» فما الطرائق الجديدة في تعليم قواعد اللغة العربية؟

٢- **طرائق تدريس القواعد:** ثمة ثلاث طرائق لتدريس القواعد النحوية، الطريقة الأولى هي الطريقة القياسية، وكانت سائدة في مطلع القرن الماضي، والأساس الذي تقوم عليه ذكر القاعدة أولاً أو المبدأ العام ثم توضح القاعدة بالأمثلة ليجيء التطبيق على القاعدة أخيراً، وألفت الكتب النحوية التعليمية وفق هذه الطريقة ككتاب «**قواعد اللغة العربية لتلاميذ المدارس الثانوية**» لحفني ناصيف وآخرين وكتاب «**النحو الوافي**» لعباس حسن[١١].

ويرى أنصار هذه الطريقة أنها سهلة، وسريعة في الأداء، وتؤدي إلى استقامة لسان المتعلم. أما معارضوها فيرون أن مفاجأة المتعلم بالقاعدة قد تكون سبباً في الصعوبة في التطبيق، وأنها لا تراعي المبدأ التربوي في

الانتقال من السهل إلى الصعب، وأنها تضعف في المتعلم القدرة على الاستنتاج والابتكار، لاعتمادها على التلقين في حفظ القواعد واستظهارها.

وبسبب هذه السلبيات عدل عن هذه الطريقة إلى الطريقة الاستقرائية التي وضع أسسها المربي الألماني يوحنا فردريك هربارت، والتي تعتمد على عدة خطوات هي: المقدمة والعرض والربط والقاعدة والتطبيق، كما تعتمد على أن يكتشف المتعلمون القاعدة بأنفسهم من خلال الأمثلة التي يضعها المدرس أمامهم، وبطريق الاستقراء يتوصلون إلى القاعدة ليجيء التطبيق عليها، ولقد ألف كتاب «**النحو الواضح**» لعلي الجارم ومصطفى أمين على هذا الأساس[١٢].

ورأى أنصار هذه الطريقة أن طريقتهم هي خير معين لتحقيق أهداف القواعد النحوية، إذ إنها توصل إلى الحكم والقاعدة بالتدريج بطريق الاستقراء، الأمر الذي يجعل القاعدة راسخة في الذهن، وغير معرضة للنسيان بسبب الجهد المبذول في الوصول إليها، وهذه الطريقة تحرك الدوافع وتستثيرها لدى المتعلمين، إلا إن خصومها يرون أنها تعمل على تشتيت ذهن المتعلم لأن الأمثلة مستمدة من وديان متعددة ولا يربط بينها أي رابط، كما أنها بطيئة وتستغرق وقتاً طويلاً حتى يصل المتعلم إلى القاعدة، والقواعد لا تكتسب إلا بالتطبيق، إلا أن حصة التطبيق قليلة.

واتجهت الأنظار إلى الطريقة المتكاملة التي يمهد لدرس القواعد فيها من خلال نص متكامل شعري أو نثري يدور حول فكرة واحدة ومن خلال الأساليب المتصلة لا الأساليب الملتقطة، ويراد بالأساليب المتصلة قطعة من القراءة في موضوع واحد أو نص من النصوص يقرؤه المتعلمون ويفهمون معناه، ثم يشار إلى الجمل وما فيها من خصائص ويعقب ذلك استنباط القاعدة منها، ثم يجئ التطبيق على القاعدة.

ويرى أنصار هذه الطريقة أنها هي الفضلى في تحقيق الأهداف لأنها تعتمد أول ما تعتمد على المران المستمد من الاستعمال الصحيح للغة في مجالاتها الحيوية كافة، وفي مواقفها الطبيعية. أما خصومها فيرون أن النصوص التي يقدم بها للقاعدة في الكتب المدرسية إنما تدور حول المسائل القومية والوطنية وذكر الفضائل، وتاريخ عظماء العرب، وهذا يصرف ذهن المتعلم عن القاعدة إلى تفهم المعنى، كما أن الوقوف على معاني النص والانتقال بعد ذلك إلى الأمثلة ومن ثم إلى القاعدة يستغرق وقتاً طويلاً ويجعل نصيب التطبيق على القاعدة قليلاً فلا تتكون المهارات لدى المتعلم[١٣].

وعلى الرغم من التعديلات التي طرأت على طرائق تدريس القواعد لا تزال المشكلة قائمة، ولا يزال المتعلمون يرتكبون الخطأ في تعبيراتهم الكتابية والشفاهية وفي قراءتهم، وهذا ما وجه الأنظار مجدداً إلى أن السبب يرجع إلى بناء المناهج النحوية وتأليف كتبها.

٣- **بناء المناهج النحوية:** رأى المربون أن بناء المناهج لا يكون بالاعتماد على مصدر واحد، إذ إن الاعتماد على المادة النحوية نفسها دون أن نأخذ المتعلم من حيث حاجاته وميوله وقدراته، ودون أن نأخذ المجتمع الذي يتفاعل معه المتعلم بالحسبان، يعد عملاً مبتوراً، ومن هنا كان بناء المناهج الحديثة يتم بتحديد أساسيات المادة النحوية تحديداً علمياً، ثم يختار من هذه الأساسيات أكثرها فائدة للمتعلم من حيث مساعدته على الإسهام في تلبية حاجاته الشخصية والمجتمعية، ومواجهة مشكلات حياته الخاصة وإشباع حاجاته وتنمية ميوله، ثم تهيأ الظروف والإمكانات المدرسية المناسبة لتحقيق الأهداف التي وضعت هذه المناهج من أجلها.

ولقد تم تحديد أساسيات المادة النحوية من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين، وتم تحليل القوالب اللغوية للمتعلمين في تعبيراتهم الشفاهية والكتابية بغية الوقوف على الموضوعات النحوية التي يستخدمها المتعلمون، كما تم تحليل القوالب اللغوية في جميع ميادين المعرفة بغية الوقوف على الموضوعات النحوية الوظيفية التي يستخدمها الكتاب في المجلات والصحف والكتب في مختلف المجالات، وتم أيضاً تعرف الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون في تعبيراتهم وتعرف الصعوبات التي يواجهها العاملون في قطاعات المجتمع.

وهذه النظرية الشاملة لا تجد في تعدد المصادر التي ينبغي أخذها بالحسبان جملة عند وضع المنهج بعثرة للجهود، وإنما تجد فيه نسقاً متصلاً يكمل بعضه بعضه الآخر. وبنياناً متراصاً يساند بعضه بعضه الآخر.

وهذه الأسس في بناء المناهج النحوية يتمم كل منها الآخر، والاعتماد على واحد من دون الأخذ في الحسبان الأساسين الآخرين عمل غير مكتمل، فالاعتماد على الأساسيات وحدها دون النظر إلى متطلبات الحياة ومطالب المتعلم يعني أن ثمة عودة إلى المناهج التقليدية التي تقتصر فيها العناية على المادة على أنها وسيلة وغاية، وقد يكون بعض هذه الأساسيات غير لازم للمتعلم، ولا يحتاج إليه في حياته ويصبح بذلك مفروضاً عليه تعلمه، كما أن الاعتماد على المطالب اللغوية للمتعلم دون النظر إلى أساسيات المادة أو مطالب المجتمع يعد عملاً مبتوراً، إذ قد تكون هناك ثغرات وقد تكون محدودة وضيقة، ولا تكفي وحدها في تزويد المتعلم بما يساعده في الحياة الاجتماعية.

كما أن الاعتماد على متطلبات المجتمع دون الأخذ بالحسبان مستوى المتعلم وأساسيات المادة يعد عملاً تعسفياً لأنه لا يقوم على واقع المتعلمين

أنفسهم وقد يفرض عليهم موضوعات ربما لا يؤهلهم مستوى نضجهم لتقبلها، وهذا يؤدي إلى بعثرة الجهود.

ومن هنا اتجهت التربية الحديثة إلى الأخذ بالنظرة الشمولية المتكاملة لهذه الأسس في وحدة عضوية متسقة[١٤].

إلا أن مشكلة ضعف المتعلمين في اكتساب المهارات النحوية لا تزال قائمة على الرغم من الجهود التي بذلت في تيسير المادة النحوية وفي تيسير طرائق تدريسها، وفي تيسير بناء مناهجها، ويبقى السؤال قائماً: ما السبل التي ينبغي لنا أن نسلكها أو يجدر بنا أن نسلكها تحقيقاً للأهداف المرسومة لتعليم القواعد النحوية في عصمة اللسان والقلم من الغلط ؟

هذا ما سنحاول تعرفه في القسم الثاني من هذا البحث .

ثانيا - حلول مقترحة :

من الحلول المقترحة للارتقاء بواقع تعليم النحو ومساعدة المتعلمين على اكتساب مهاراته :

١- الإبقاء على المصطلحات النحوية التي خلفها لنا أجدادنا القدامى، وما من لغة في العالم إلا لها قواعدها ومصطلحاتها، وإن كل تيسير لتعليم النحو لا بد أن يأخذ بالحسبان الإبقاء على استخدام المصطلحات ما دامت موحدة وموحدة في مناهجنا التربوية على نطاق الساحة العربية في منأى عن الاجتهادات التي تؤدي إلى البلبلة وعدم الاتفاق حولها.

٢- التدرج في عملية اكتساب المهارات النحوية، واقترح أن يركز في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، وفي مرحلة الرياض قبلها على استخدام القوالب اللغوية من غير الدخول في المصطلحات النحوية

كالتدريب على التطابق في استعمال كل من اسم الإشارة والاسم الموصول والضمير وحالات الإفراد والتثنية والجمع في التذكير والتأنيث، والتدريب على إسناد الفعل إلى الضمائر، والتدريب على مواقف الاستفهام. إلخ، ومع النمو الفكري للناشئة في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي تقدم المصطلحات النحوية والتطبيق عليها؛ وفي المرحلة الثانوية يكون ثمة تعزيز للمهارات المكتسبة في الحلقة الثانية من مراحل التعليم الأساسي.

٣- الإكثار من حفظ النصوص في المراحل الأولى شعرية كانت أو نثرية، حتى تكون هذه النصوص رصيداً لغوياً للمتعلمين في المراحل التالية، وعلى قدر حفظ النصوص يستقيم اللسان وينعكس على صحة القلم بعد ذلك في التعبيرات الكتابية وفي ممارسة المناشط اللغوية، على أن تضبط الكتب كافة في المراحل الأولى بالشكل وضبط ما يخشى منه اللبس في المراحل التالية.

٤- الابتعاد عن الشذوذات والاستثناءات والتركيز على الموضوعات النحوية الوظيفية التي تخدم المتعلم في حياته وتلبي حاجاته، وتسهل له عملية التفاعل الاجتماعي بحيث يقرأ بصورة سليمة، ويكتب بأسلوب سليم، ويستمع فيفهم ويتحدث بصورة صحيحة فينقل رسالته بوضوح إلى الآخرين.

ومن الموضوعات النحوية الوظيفية التي تستعمل في الحياة وتواتراتها عالية في الاستخدام الإفراد والتثنية والجمع، الاسم الموصول، أسماء الإشارة، الضمائر، الفعل والفاعل، نائب الفاعل، المبتدأ والخبر، اسم إن وخبرها، اسم كان وخبرها، اتصال إن وأخواتها بـ «ما»، كسر همزة إنّ

وفتحها، المفعول به، المفعول المطلق، المفعول لأجله، المفعول فيه، الحال، التمييز، العدد، المضاف إليه، المجرور بالحرف، حذف نون المثنى وجمع المذكر السالم عند الإضافة، حذف ياء المنقوص، أدوات الاستفهام، أدوات الشرط الجازمة، أدوات الشرط غير الجازمة، أسلوب النفي، أسلوب الاختصاص، أسلوب النداء، أسلوب التعجب، المجرد والمزيد، المصدر المؤول، الأسماء الخمسة، التوابع، الممنوع من الصرف، والاقتصار في الموضوعات النحوية الفرعية على ما يستخدم في الحياة واستبعاد ما لا يستعمل، على أن يترك للمتخصصين فيما بعد، فنقتصر على البدل المطابق ومن حروف الجزم على «لم، لام الأمر، لا الناهية»، وذكر «لا» النافية للجنس بين أخوات إن و «أما» بين أدوات الشرط غير الجازمة، وتوكيد الضمير بين فروع التوكيد لاستعمالها في الحياة. إلخ.

٥- التركيز في التدريبات العلاجية وفي التمرينات التي تشمل عليها الكتب على مكامن الخطأ في أساليب المتعلمين، وخاصة تلك التي تتسرب إلى أساليبهم الفصيحة من العامية مثل إسناد الفعل المعتل إلى الضمائر، الأمر المعتل الوسط، إفراد الفعل أمام الفاعل المثنى والجمع، تأنيث الفعل وتذكيره، الأفعال الخمسة في الرفع والنصب والجزم، إسناد الفعل إلى نون النسوة والتركيز على الاسم الصريح إفراداً وتثنيةً وجمعاً وفي حالات الرفع والنصب والجر وذلك في المباحث التي تشتمل على الاسم الصريح مثل الفاعل، نائب الفاعل، المبتدأ والخبر، اسم كان وخبرها، المجرور بالحرف، المضاف إليه، المفعول به، الحال، النعت، البدل، التوكيد، المعطوب، الأسماء الخمسة... إلخ[١٥].

ومن الواضح أن الاسم الصريح يكون مفرداً أو مثنى أو جمع مذكر سالماً، أو جمع مؤنث سالماً أو جمع تكسير أو اسماً موصولاً أو اسم إشارة أو اسماً من الأسماء الخمسة[١٥].

والمتعلمون تكثر الأخطاء لديهم في الاسم الصريح كما في المفعول به والنعت وخبر المبتدأ أو خبر كان وخبر إن والحال والفاعل وذلك في حالة الإفراد وجمع التكسير بتأثير العامية في الفصيحة، فالعامية تميل إلى التسكين في الكلمات وعدم تنوينها، وقد انتقل ذلك إلى الفصيحة في استخدامات المتعلمين، وهذا التفسير ينطبق على التمييز والمفعول لأجله والمفعول المطلق أيضاً.

والخطأ في مبحث الضمير يقع في التطابق مع المثنى أو جمع الإناث أو جمع الذكور ونسبة الخطأ في حال التثنية وجمع الإناث مرتفعة، ويفسر السبب في ارتفاع نسبة التواتر في هاتين الحالتين بتسرب أحكام العامية إلى الفصيحة، ففي العامية انتفت حالة التثنية وجمع الإناث وحلت محلها حالة جمع الذكور، وفي مبحث الأسماء الخمسة تفوق نسبة الخطأ في حال النصب غيرها من الحالات، ويفسر السبب بتأثير العامية أيضاً، فالمتعلمون عندما يستخدمون الأسماء الخمسة فإنهم يستخدمونها في حالة الرفع في الأعم الأغلب على غرار ما هو متبع في العامية.

والخطأ في الفعل المضارع في الحالة التي يكون فيها مرفوعاً بثبوت النون يكون مرتفعاً وفي الحالة التي يكون فيها مبنياً لاتصاله بنون النسوة، ومرد ذلك إلى تأثير العامية في الفصيحة، ففي حالة إسناد الفعل المضارع إلى واو الجماعة أو ألف الاثنين أو ياء المؤنثة المخاطبة لا يضع المتعلمون النون بعد كل من الواو أو الألف أو الياء حسبما هو مستخدم في العامية،

وفي حال إسناد الفعل المضارع إلى نون النسوة يضعون مكانها واو الجماعة دون النون على غرار ما هو مستخدم في العامية، وكذلك الأمر بالنسبة إلى الفعل الماضي لدى إسناده إلى نون النسوة.

أما في الحالة التي يكون فيها الماضي معتل الآخر ويسند إلى الضمير فنادراً ما ترد الألف إلى أصلها، وإنما يوضع الفعل على حاله المستخدمة في العامية أيضاً، فالفعل دعا لدى إسناده إلى ضمير المتكلم يقول دعيت بدلاً من دعوت .

والخطأ في فعل الأمر في الحالات التي يكون فيها معتل الآخر أو مبنياً على حذف النون أو معتل الوسط، وتبرز في اعتلال الوسط أساليب العامية أيضاً، ففي العامية نقول قوم وقول بدلاً من قم وقل.

ومن تأثيرات العامية أيضاً استخدام الفعل في حالة الإفراد أمام الفاعل المثنى أو الجمع، إذ إن المتعلمين يستخدمون الفعل في حالة الجمع مع الفاعل الجمع أو المثنى ولا يستخدمون الفعل في حالة الإفراد أمام الفاعل المثنى أو الجمع، فيقولون قاموا الولدين وقاموا البنات وراحوا الأولاد.

٦- التركيز على اكتساب المهارات النحوية، والمهارات لا تكتسب إلا بالممارسة والتكرار وبصورة طبيعية، في مواقف حياتية متنوعة وذلك بدلاً من التكرار الآلي الببغائي، إذ لا يكفي أن يحفظ المتعلم القاعدة النحوية وأن يعيدها تكراراً آلياً، بل لا بد أن يمارسها في مواقف الحياة بصورة طبيعية، وكان «**ابن خلدون**» في تراثنا العربي قد أشار إلى أهمية التكرار في تكوين الملكات على حد تعبيره، إذ يرى «أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصفات، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتها وقصورها بحسب إتمام الملكة أو نقصانها، وليس

ذلك بالنظر إلى المفردات وإنما هو بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة الخاصة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة ومراعاة التآليف التي يطبق الكلام على مقتضى الحال بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع، وهذا هو معنى البلاغة، والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال لأن الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالاً، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفةً راسخةً»(١٦).

وهذا المنحى الذي يشير إليه ابن خلدون في اكتساب المهارة النحوية كان قد طبقه عملياً «بلبيايف» في جامعة موسكو إذ إنه فرق بين المعرفة والمهارة والعادة، ورأى أن الوصول إلى العادة يستلزم تكوين المهارة التي تمارس باستمرار فتتحول إلى عادة وهذا هو منهج ابن خلدون في تكوين الملكة اللغوية.

بيد أن اكتساب المهارة يستلزم إضافة إلى التكرار المستمر، توافر القدوة الحسنة من المعلمين والتعزيز والتوجيه لأداء المتعلمين في الوقت نفسه، وتوافر البيئة اللغوية النقية والسليمة.

٧- استخدام التقنيات التربوية في توضيح المفاهيم وفي التدريبات من البطاقات المكبرة والملصقات الشجرية للاستعمال الصفي، والبطاقات المصغرة للتعلم الفردي، واستخدام المختبرات اللغوية والحواسيب لإجراء التدريبات العلاجية والتمرينات البنيوية.

٨- ضرورة استخدام جميع معلمي المواد اللغة العربية الميسرة في عمليات التواصل اللغوي، واستبعاد العامية من المناشط اللغوية كافة، وحث المتعلمين على ضرورة استخدام العربية الفصيحة في مناشطهم أسئلة وإجابات وتعقيبات ومساءلتهم عن عدم الاستخدام.

٩- الحيلولة دون استخدام العامية في جميع البرامج الإذاعية والتلفزية الموجهة للأطفال وفي غيرها من البرامج أيضاً، تعزيزاً للمهارات المكتسبة في المدرسة، وتنقية البيئة اللغوية المحيطة بالمتعلمين من لافتات وإعلانات في الباحات والشوارع وعلى واجهات المحال التجارية من التلوث اللغوي، ذلك لأن الحرص على الصحة اللغوية والسلامة فيها يساعد على اكتساب المهارات اللغوية السليمة.

١٠- إخضاع المتسابقين في مسابقات انتقاء المدرسين والمرشحين للترقية من المعلمين القائمين على رأس عملهم، والمتقدمين إلى الوظائف بصورة عامة والإعلام بصورة خاصة، والطلاب الملتحقين بالجامعات إلى اختبارات لغوية تقيس مدى تمكنهم من أساسيات لغتهم، وهذا الإجراء يدفع إلى الاهتمام باللغة وامتلاك أساسياتها في عملية التواصل اللغوي، إذ لا يكفي فقط الإلمام باللغة الأجنبية والمعلوماتية، وإنما يجيء في رأس الأولويات امتلاك أساسيات اللغة القومية.

مراجع البحث

١- ابن مضاء القرطبي – الرد على النحاة – مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر القاهرة ١٩٤٧م.

٢- المرجع السابق.

٣- خلف بن حيان الأحمر البصري – مقدمة في النحو – طبعة إحياء التراث القديم – وزارة الثقافة السورية – دمشق ١٩٦١م ص ٣٣.

٤- أبو جعفر النحاس النحوي – التفاحة في النحو – تحقيق كوركيس عواد – المجمع العلمي العراقي – بغداد ١٩٦٦م.

٥- إبراهيم مصطفى – إحياء النحو – لجنة التأليف والترجمة والنشر – القاهرة ١٩٥١م.

٦- وزارة المعارف المصرية – تقرير لجنة تيسير قواعد اللغة العربية – ١٩٣٨م مكتبة وزارة التربية والتعليم، علوم عربية نحو (٢١٦).

٧- الاتجاهات الحديثة في النحو العربي، مجموعة المحاضرات التي ألقيت في مؤتمر مفتشي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية ١٩٥٧م – مطبعة دار المعارف – مصر – القاهرة – ١٩٥٨م.

٨- اتحاد المجامع اللغوية العلمية العربية – سجل ندوة الجزائر ١٩٧٦م – تيسير تعليم اللغة العربية القاهرة ١٩٧٧م.

٩- الدكتور شوقي ضيف – تجديد النحو – دار المعارف – القاهرة ١٩٨٢م.

١٠- الدكتور محمد كامل حسين – المذكرة عن الطريقة الحديثة في تعليم النحو – وزارة التربية والتعليم بالقاهرة ١٩٦٦م.

١١- حفني ناصيف وآخرون – قواعد اللغة العربية لتلاميذ المدارس الثانوية – المطبعة الأميرية بالقاهرة ١٩٢٥م.

١٢- علي الجارم ومصطفى أمين - النحو الواضح - دار المعارف في مصر - عدة طبعات.
١٣- الدكتور محمود أحمد السيد - في طرائق تدريس اللغة العربية - جامعة دمشق ١٩٩٤م - نقلاً عن «دراسة مقارنة بين طرائق تدريس قواعد اللغة العربية» رسالة ماجستير للمؤلف نفسه جامعة عين شمس ١٩٦٩م.
١٤- الدكتور محمود أحمد السيد - أسس اختيار موضوعات القواعد النحوية في منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية - رسالة دكتوراه جامعة عين شمس - القاهرة ١٩٧٢م.
١٥- الدكتور محمود أحمد السيد - تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - تونس ١٩٨٧م.
١٦- ابن خلدون - مقدمة ابن خلدون - دار إحياء التراث العربي - بيروت لبنان - الطبعة الرابعة.

الفصل السابع

سوء أساليب تعليم اللغة العربية

أولاً - القصور في الأساليب :

١- القصور في تمثل الأهداف .

٢- القصور في تكوين المهارة اللغوية .

٣- القصور في وظيفة اللغة .

٤- القصور في استيفاء جوانب الخبرة .

٥- القصور في اعتماد المنهج التكاملي في التدريس .

٦- القصور في تكوين آداب المحادثة والاستماع .

٧- القصور في تكوين مهارات التعلم الذاتي .

٨- القصور في مراعاة مراحل النمو والفروق الفردية .

٩- القصور في التركيز على مكامن الخطأ في الأسئلة والتمرينات.

١٠- القصور في تنمية الاستعداد للقراءة .

١١- القصور في تعليم القراءة في الصف الأول .

١٢- القصور في القراءة الحرة وقراءة الاستماع .

١٣- القصور في استثارة الدافعية في التعبير .

١٤- القصور في تمثل المفهوم المنظومي للنحو .

١٥- القصور في استخدام التقنيات .

ثانياً - من سبل الارتقاء :

١- تمثل الأهداف المرسومة .

٢- توفير البيئة النقية الصافية لاكتساب اللغة .

٣- اتباع الأساليب التربوية الجذابة في تعليم اللغة وتعلمها.

٤- إجراء التدريبات الكافية للتراكيب والأنماط اللغوية .

٥- التركيز على إكساب الناشئة مهارات التعلم الذاتي .

٦- تطوير أساليب تعليم اللغة وتعلمها باستخدام التقنيات.

٧- تكوين الخبرات المتكاملة في أثناء تعليم اللغة وتعلمها.

الفصل السابع

سوء أساليب تعليم اللغة العربية

نحاول في هذا البحث أن نتعرف جوانب القصور في أساليب تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة وفي جميع المهارات اللغوية محادثةً واستماعاً وقراءةً وكتابةً، محاولين الوصول إلى عدد من المقترحات المؤدية إلى تحسين هذه الأساليب والارتقاء بها.

أولاً - القصور في الأساليب

ويتمثل هذا القصور في جوانب متعددة، منها ما يتعلق بالأهداف وبتكوين المهارة اللغوية، والاستعداد لتعلم القراءة، وطريقة تدريس القراءة في الصف الأول من مرحلة التعليم الأساسي، والقراءة الحرة، وقراءة الاستماع، وتمثل المفهوم المنظومي للنحو، وسيرورة المنهج البلاغي، واعتماد المنهج التكاملي في التدريس، واستثارة الدافعية في التعبير....إلخ.

١ - القصور في تمثل الأهداف:

غني عن البيان أن أي تطوير لتعليم اللغة إنما يتم على أيدي معلمي اللغة، ذلك لأن الإنسان المعدّ إعداداً جيداً هو أساس كل تطوير وإبداع، فإذا كان معلم اللغة لا يتمثل الأهداف المرسومة لتعليم المادة انعكس ذلك سلباً على المحتوى وطريقة التدريس وأساليب التقويم، إذ إن ثمة منظومة متكاملة

تبدأ بالأهداف وتنتهي بالتقويم مروراً بالمحتوى والأساليب والتقنيات والمناشط والفعاليات، وأيُّ خلل في أي مكون من هذه المنظومة يؤثر في سائر المكونات الأخرى. وعلى معلم اللغة أن تكون الأهداف التي يرمي إلى تحقيقها واضحة وجلية في استعمال اللغة استعمالاً ناجحاً في عملية التواصل لدى متعلميه بطريق المحادثة والاستماع والقراءة والكتابة، وثمة مهارات متعددة لابد أن تكون أهدافها هي الأخرى واضحة وجلية يتضمنها كل من المهارات الأربع المحادثة والاستماع والقراءة والكتابة، فمهارات الاستماع على سبيل المثال تتمثل في إدراك هدف المتحدث ومعاني الكلمات وفهم الفكر وإدراك العلاقات فيما بينها وتنظيمها وتبويبها وتلخيصها واصطفاء المعلومات وتحليل الكلام والحكم عليه. ومهارات القراءة تتمثل في تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة والسرعة في القراءة وثروة المفردات وفهم المعاني القريبة والمعاني البعيدة واستخلاص المغزى ونقد المقروء وتوظيف ما تم اكتسابه في مواقف الحياة.

٢- القصور في تكوين المهارة اللغوية:

كان ينظر إلى اللغة في مطلع القرن الماضي على أنها مجموعة من الحقائق، على المعلم أن يلقنها للمعلم تلقيناً، وما على الأخير إلاّ أن يحفظها ويستظهرها، وبقدر درجة حفظه لها يعد متمكناً من اللغة. أما التربية المعاصرة فترى أن هذه الطرائق خاطئة، وأن تعلم اللغة لا يتمثل في اكتساب حقائق ومعلومات معينة إذ إن هذا الاكتساب يمكن المتعلم من الظفر ببعض المعرفة النظرية عن قواعد اللغة أو مفرداتها أو تراكيبها، ولكن لا يمكنه من استخدام اللغة في مواقف الحياة نظراً لعدم تكوّن المهارات اللغوية لديه،

والمهارة تعني الأداء المتقن القائم على الفهم وعلى الاختصار في الوقت والمجهود، ولا تتكون هذه المهارة إلاّ بطريق الممارسة والتكرار بصورة طبيعية وفي مواقف حيوية متنوعة بدلاً من التكرار الآلي نفسه، كما أن تكوين المهارة يستلزم الفهم وإدراك العلاقات، إذ من دون الفهم تصير المهارة آلية، لا تعين صاحبها على مواجهة المواقف الجديدة وحسن التصرف فيها، كما يستلزم توجيه أنظار المتعلم إلى الأخطاء ونواحي القوة والضعف وتعرف أفضل أساليب الأداء، ويستلزم توافر القدرة الحسنة لاستخدام اللغة من المعلمين أو الزملاء أو التسجيلات، وأخيراً يستلزم التشجيع والتعزيز إذ إن التشجيع والتعزيز يؤديان إلى الارتقاء بأداء المتعلم، وإلى تقدم ملموس في اكتساب المهارة.

ومن الواضح أن ثمة خللاً في توافر القدوة الحسنة من المدرسين كافةً، إذ إنهم لا يستخدمون الفصيحة سليمة على ألسنتهم في أثناء شروح دروسهم، ويزداد الأمر سوءاً عندما نجد معلمي اللغة أنفسهم يستخدمون العامية ويقبلونها من طلبتهم دون تصحيح أو تشذيب أو ارتقاء بها نحو الفصيح.

كما أن الخلل يتمثل في إهمال التعزيز للأداء الجيّد وإهمال التبصير بمواطن الخلل بصورة واعية ومنظمة وبأساليب تربوية جذّابة.

ومن الواضح أن التعزيز لا يقتصر على العملية التعليمية في داخل الصفوف وبين المعلم والمتعلم، وإنما يمتد ليشمل الأنشطة اللاصفية والجو الخارجي العام من كتابات على واجهات المحال والإعلانات واللافتات والمسلسلات الإذاعية والتلفزية والعروض المسرحية والسينمائية، إذ إن استخدام اللغة الفصحية فيها جميعها يساعد على اكتساب المهارات اللغوية.

٣- القصور في وظيفية اللغة :

اتجهت التربية الحديثة إلى الاكتفاء بالتركيز في اللغة التي يتعلمها الناشئة على أساسيات المادة ومفاهيمها، ومساعدة الناشئة على امتلاك هذه الأساسيات المؤدية إلى التفاعل الإيجابي مع مواقف الحياة، فإذا أحس المتعلم أن المادة التي يتفاعل معها تستثير دوافعه، وترضي اهتماماته، وتلبي حاجاته، وتؤمن متطلباته، أقبل عليها بشوق ورغبة.

وفي ضوء هذا الاتجاه نشأ النحو الوظيفي الذي يركز على الموضوعات الأساسية التي تستخدم في الحياة على نطاق واسع، كما نشأ التعبير الوظيفي الذي يلبي حاجات المتعلم في تفاعله مع المجتمع، بيد أنه ما تزال في مناهجنا تدرس مسائل غير وظيفية منها استثناءات ومماحكات في النحو أو في الإملاء ومصطلحات جافة في البلاغة، وهذا ما يؤدي إلى الإحساس بصعوبة اللغة وبعدها عن الحياة المعاصرة، ولاشيء يؤدي إلى الإقبال على التعلم مثل وظيفية المادة التي يتعلمها المتعلم تلبيةً لحاجاته وإرضاءً لاهتماماته.

٤- القصور في استيفاء جوانب الخبرة :

إذا كانت للخبرة التي يكتسبها المرء في حياته جوانب ثلاثة تتمثل في الجانب المعرفي والجانب الوجداني المتعلق بالمثل والقيم والاتجاهات، والجانب الأدائي المتمثل في الاستخدام في مواقف الحياة فإن من الأساليب القاصرة في تعليم لغتنا أن التركيز يتم فيها في الأعم الأغلب على الجانب

المعرفي، وثمة إهمال للجانب الوجداني والأدائي، على الرغم من أن هذه الجوانب الثلاثة تكوّن وحدة متكاملة لاينفصل أحدها عن الآخر.

٥- القصور في اعتماد المنهج التكاملي في التدريس:

إن تقسيم اللغة إلى فروع أدّى إلى تقطيع الوحدة المتكاملة لها لغياب التوظيف والتوازن والانسجام بين هذه الفروع، إذ من الخطأ أن يكون الاهتمام منصباً على جانب واحد فقط على أنه غاية وعلى حساب بقية الجوانب، ذلك لأن فروع العربية ترتبط فيما بينها ارتباطاً عضوياً، فالقواعد الإملائية وسيلة لصحة الكتابة من الخطأ، والقواعد النحوية وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل، والقراءة والنصوص وسيلتان لزيادة الثروة اللفظية ومد المتعلم بالفكر والمعاني، فإذا نظر إلى القواعد على أنها غاية في حد ذاتها كان ذلك على حساب التعبير وتنمية الحس الجمالي المكتسب من النصوص والقراءة، وعلى حساب القيم والاتجاهات المستمدة من نصوص القراءة والمطالعة والأدب...إلخ.

وفي تدريس الأدب يبقى المنهج التكاملي أسلوباً في التدريس، ففي تدريس الأدب لم يعد يدرس وفق الفنون وحدها، ولا وفق الأقاليم وحدها، ولا وفق العصور الزمنية وحدها، وإنما ينظر إلى هذه جميعها في إطار من الشمولية والنظرة المتكاملة. ولم يعد يشرح النص الأدبي وفق المنهج البلاغي وحده، ولا وفق المنهج النفساني وحده ، ولا المنهج الاجتماعي وحده ،

ولا المنهج الهيكلاني وحده، وإنما وفق هذه المناهج جميعاً في إطار من الوحدة والتكامل.

٦- القصور في تكوين آداب المحادثة والاستماع:

في تعليم اللغة ثمة إهمال لتدريب الناشئة على التحلي بآداب المحادثة والاستماع، من حيث سيادة النظام، والبعدُ عن الفوضى في التعقيب والمجاملة واحترام الرأي وتقديره، وعدم المقاطعة في أثناء الحديث، وعدم احتكار فرد واحد للكلام، ووجوب إشراك المجموعة في المحادثة تعقيباً ومناقشة، والابتعاد عن الانفعال والغضب في أثناء الرد والتعقيب، والانصراف الكلي إلى المتحدث، والتحلي بالأناة في أثناء توجيه السؤال، والابتعاد عن التسرع في الحكم على آراء الآخرين، في منأى عن التحيز والتعصب والتزمت والتحجر.

٧ــ القصور في تكوين مهارات التعلم الذاتي:

ما تزال الطرائق التقليدية هي السائدة في العملية التعليمية التعلمية، الطرائق التلقينية التي لا تدفع المتعلم إلى الاعتماد على نفسه في الحصول على المعلومة، على أن يبحث وينقب ويفتش ويوازن ويربط ويستنتج ويعلل وذلك كله بإشراف المعلم وتوجيهه وتعزيزه للأداء، فإذا ما تكونت لدى المتعلم مهارات التعلم الذاتي في الاعتماد على نفسه والقراءة المستمرة للحصول على المعلومات غدا مواكباً لروح العصر، عصر التفجر المعرفي. أما إذا ظل متكئاً على المعلم ومكتفياً بما يقدمه المعلم إليه بات متخلفاً وغير

مواكب لروح العصر. ومن هنا يحكم على التعلم الجيّد والفعّال بأنه ذلك التعليم المؤدي إلى اكتساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي والتي هي أساس للتعلم المستمر مدى الحياة.

٨- القصور في مراعاة مراحل النمو والفروق الفردية:

من جوانب القصور أن ثمة إغفالاً للمراحل التي يمر بها المتعلم من حيث خصائصها وسماتُها فالرصيد اللغوي للطفل يكون في الأعم الأغلب من المحسوسات، والموضوعات التي يطلب إلى الطفل أن يتحدث عنها هي من المحسوسات أيضاً، أما أن تفرض عليه موضوعات ذات معانٍ مجردة فإن هذا لا يراعي مراحل نموه من جهة، كما أن ثمة إغفالاً للفروق الفردية، فيركز المعلمون على الأقوياء ويهملون المتوسطين والضعاف، ونادراً ما تتم مراعاة الفروق الفردية بحيث يصل الطلاب الضعاف إلى مستوى المتوسطين، ويصل المتوسطون إلى مستوى المتفوقين، وتقع على المعلم مسؤولية كبيرة تجاه متعلميه بحيث يأخذ بأيديهم جميعاً إلى أقصى ما تستطيع الوصول إليه إمكاناتهم وقدراتهم.

٩- القصور في التركيز على مكامن الخطأ في الأسئلة والتمرينات:

من جوانب القصور في تعليم اللغة أن التدريبات والتمرينات لا تركز على المواضيع التي يكثر فيها الخطأ، ففي القواعد النحوية على سبيل المثال لابدّ من التركيز على الأخطاء التي تتسرب إلى أساليب المتعلمين من العامية مثل إسناد الفعل المعتل إلى الضمائر، الأمر المعتل الوسط، إفراد الفعل أمام

الفاعل المثنى والجمع، تأنيث الفعل وتذكيره، الأفعال الخمسة في الرفع والنصب والجزم، إسناد الفعل إلى نون النسوة، ولابد من التركيز على المباحث التي تشتمل على الاسم الصريح مثل الفاعل، نائب الفاعل، المبتدأ والخبر، اسم إن وخبرها، اسم كان وخبرها، المجرور بالحرف، المضاف إليه، المفعول به، الحال، النعت، البدل، التوكيد، الأسماء الخمسة. ففي مبحث المفعول به على سبيل المثال يركز على حالات الاسم الصريح من حيث نصبُه بالفتحة عندما يكون اسماً مفرداً أو جمع تكسير، ونصبُه بالكسرة بدلاً من الفتحة في حال جمع المؤنث السالم، ونصبُه بالألف في حال الأسماء الخمسة، ونصبُه بالياء في حالي المثنى وجمع المذكر السالم. وتأتي الحال اسماً ظاهراً وجملة وشبه جملة إلا أن التدريبات لا تركز على الحال عندما تأتي اسماً ظاهراً على الرغم من أن الخطأ يرتكب في هذا الموضع.

يضاف إلى ذلك أن التمرينات تركز في القواعد النحوية على أسئلة التكوين والتكملة والتعرف والتعداد، ولا تحظى أسئلة الضبط بالشكل والتعليل والتصحيح بالاهتمام.

١٠- القصور في تنمية الاستعداد للقراءة:

تعد مرحلة رياض الأطفال مرحلة يتم فيها تنمية الاستعداد لتعلم القراءة وليست مرحلة لتعليم القراءة والكتابة كما هي عليه الحال في الصف الأول من مرحلة التعليم الأساسي، وثمة خطر في تعليم الطفل القراءة وهو غير مستعد لها وليس لديه دافع، فإذا لم يكن لديه دافع ولم تسمح له استعداداته العقلية بالتعلم فإن ثمة خطراً في أن يؤدي ذلك إلى الإخفاق، ومتى يبدأ الطفل يخفق منذ خطواته الأولى لا يمكن لأحد أن يتكهن بالنتائج فيما بعد، لأن

للخطوات الأولى من دخول الطفل إلى المدرسة أثراً كبيراً في حياته، ولابد أن تكون محوطة بكل رعاية واهتمام إن من الأسرة في البيت أو من المربيات في المدرسة.

وينمي الاستعداد لتعلم القراءة بطريق الغناء والرسم والتقليد والمحاكاة، وتمرينات في الإدراك والملاحظة والتعبيرات الصوتية والأدائية.. إلخ.

كما ينمي الاستعداد بطريق المحادثة، ذلك لأن المحادثة تهيء للقراءة والكتابة فيما بعد تهيئة صوتية ونفسية، فمن الناحية الصوتية يلاحظ أن بعض الأطفال يعانون صعوبات في النطق من مثل مخارج الحروف أو إبدال بعضها، وعلى المعلم أن يعرف هذه الصعوبات اللفظية فيعمل على تذليلها. والتهيئة النفسية تفسح في المجال أمام الأطفال الصغار لأن يتحدثوا عن الموضوعات التي يرغبون في التحدث عنها، وهذا ما يساعدهم على كسر حدة الخجل والانطواء ويبدد سحب الوحشة التي يحسون بها في الأشهر الأولى من دخولهم إلى المدرسة. ويعد هذا الرصيد اللغوي الذي تم اكتسابه في المحادثة منطلقاً لتعلم القراءة والكتابة فيما بعد من حيث المفردات والتراكيب والأنماط اللغوية التي أصبحت من خبرة المتعلمين فتساعدهم أيما مساعدة على الانطلاق في تعلم القراءة.

١١- القصور في تعليم القراءة في الصف الأول:

من الواضح أن هناك طرائق ثلاثاً في تعليم القراءة في الصف الأول من مرحلة التعليم الأساسي، الأولي هي الطريقة التركيبية التي تنطلق من الحرف إلى المقطع إلى الكلمة فالجملة، والثانية هي الطريقة التحليلية التي تنطلق من الجملة إلى الكلمة إلى المقطع فالحرف، والثالثة هي الطريقة

التوفيقية التي تجمع بين التحليل والتركيب، وإذا كان أنصار الطريقة الأولى يرون أن طريقتهم منطقية وتقود إلى اكتساب القراءة بسهولة والتمكن من مهاراتها الميكانيكية وفي السرعة في القراءة فإن خصومها يرون أن البدء بتعلم الحروف لا يستثير دافعية لدى الطفل، ولايلبي رغبة من رغباته لأن الحروف رموز مجردة وتقديمها على هذا النحو يتسم بالصعوبة.

ومن هنا كان ثمة عدول عن الطريقة الأولى إلى الطريقة التحليلية التي يرى أنصارها أنها تؤدي إلى الفهم في الوقت الذي يرى فيه خصومها أنها لا تنمي المهارات الميكانيكية في تعلم القراءة، وأن ثمة بطئاً في قراءة من تعلم وفق هذه الطريقة، ولايتمكن المتعلم من الانطلاق بسرعة في القراءة إلا للكلمات التي مرت في نطاق خبرته. ولئن كانت الطريقة التوفيقية التي تجمع بين التحليل والتركيب هي المطبقة في مناهجنا على نطاق وطننا العربي فإن سوء التطبيق في تركيب المقاطع وقلة التدريبات في مجال التركيب المقطعي يؤديان إلى بعض الإخفاق في تحقيق الأهداف المرسومة. والتربية المعاصرة تلح على الانتقاء والأخذ من الطرائق كافة إيجابياتها وتلافي سلبياتها. أما من يقيد نفسه في إطار طريقة واحدة على أنها هي الأفضل محكوم عليه بالإخفاق، إذ إن الموقف التعليمي الواحد قد يستلزم أحياناً استخدام عدة طرائق والتكيف مع المستويات والإمكانات.

١٢- القصور في القراءة الحرة وقراءة الاستماع:

ثمة لونان من ألوان القراءة لا يحظيان في تعليم القراءة بالاهتمام الكافي في المراحل التالية، وهما قراءة الاستماع والقراءة الحرة، وأن التركيز على القراءة الجهرية وبطريقة آلية يجور على الأنواع الأخرى من

القراءة، كما أن توظيف القراءة الصامتة بعد الانتهاء من إجرائها مناقشة وتمثلاً ونقداً لا يلقى الاهتمام، ومن الواضح أن القراءة الحرة معين ثر يمد صاحبها بالثروة اللفظية والمعاني والصور والأخيلة والقيم والاتجاهات، وتعد القراءة الحرة رافداً خصباً للتعبير وأساساً للتعلم الذاتي الذي هو أساس للتعلم المستمر.

١٣- القصور في استثارة الدافعية في التعبير:

من الأساليب الخاطئة في تعليم اللغة في مدارسنا وبخاصة في تعليم التعبير أن موضوعات التعبير تفرض على المتعلمين فرضاً من غير مناقشة، وغني عن البيان أن الموضوعات التي لا تستثير دافعية لدى المتعلمين لا يقبلون عليها. أما اختيار الموضوعات الحرة والوثيقة الصلة بحياتهم والمستمدة من عالمهم فهو الذي يؤدي إلى استثارة الدافعية والإقبال على الكلام والكتابة، ولقد شبه Ferinet من أرباب المدرسة الحديثة في تعليم التعبير غياب الدافعية بقصة الحصان الذي ليس ظمآن «هيا إذاً اجعل حصاناً غير ظمآن يشرب، حتى بالصراخ، وهيا حاول إجبار متعلمين على الكتابة وهم لايرغبون في الكتابة».

ولقد رأى أن النصوص الحرة والقصص ذات النهايات المفتوحة من الوسائل التي تساعد على الإقبال على الكتابة.

١٤- القصور في تمثل المفهوم المنظومي للنحو:

يضيق مفهوم النحو أحياناً ليقتصر على ضبط أواخر الكلام، ويتسع أحياناً ليشمل بنية الكلمة، وهذا المفهوم للنحو هو المتمثل في أذهان أغلب

معلمي اللغة. أما النحو بمفهومه الحديث فلا يقتصر على ضبط أواخر الكلمات والبنية الداخلية للكلمة وما يطرأ عليها من تغيرات في أحوالها المختلفة، وإنما تجاوزت هذا المفهوم إلى التراكيب اللغوية وبنى الجمل الفرعية والأساسية والأصوات، وهذه الجوانب كافة تؤدي إلى تغيير في المعنى. ومن هنا رئي أن يدرس علم المعاني في النحو أيضاً لا في البلاغة، كما رئي الربط الوثيق بين التبدل في الأصوات والحركات والأداء في التركيب والبنى الداخلية والمعنى.

١٥- القصور في استخدام التقنيات:

من جوانب القصور أيضاً قلة استخدام التقنيات في تعليم اللغة وتعلمها مع أن العصر الذي نحيا تحت ظلاله إنما هو عصر العلم والتقانة، وقد شقت معطيات الاكتشافات في ميدان التقانة طريقها إلى جميع جوانب الحياة ومنها العملية التربوية، وغدت الوسائل والتقنيات تقرب المفاهيم إلى الأذهان وبخاصة في المراحل الأولى من تعليم اللغة، ذلك لأن الوسائل تبعث الحيوية والنشاط في أجواء الدروس، وترسخ المعلومات، وتعليم اللغة عبر الحواسيب والمخابر اللغوية والتسجيلات أدى إلى نجاحات في عملية الاكتساب، كما أن تنوع المصادر وتعدد الوسائل يستثير الاهتمام ويشده ويزيد من الحماسة والإقبال على التعلم.

ثانياً ـ من سبل الارتقاء

مادامت بعض جوانب القصور قد أضحت ماثلةً أمامنا سهل علينا ذكر عدد من سبل الارتقاء بهذا الواقع، ومن هذه السبل:

١- تمثل الأهداف المرسومة:

لتعليم اللغة بصورة عامة وللمهارات اللغوية بصورة خاصة، ذلك لأن هذا التمثل يساعد على اختيار المحتوى والطريقة والتقويم.

٢- توفير البيئة النقية الصافية لاكتساب اللغة:

ولقد سبقت الإشارة إلى أن هذه البيئة لاتقتصر على ما يتم داخل جدران المدارس والمعاهد والجامعات، وإنما لابدّ من التنسيق والتعاون بين جميع الجهات المعنية أسرة ومدرسة وإعلاماً ومحيطاً، وأن تتضافر الجهود للخلاص من التلوث اللغوي المستشري في المسلسلات والبرامج الإذاعية والتلفزية، والمستشري على الألسنة والأقلام في الكلمة المسموعة والمكتوبة والمرئية.

٣- اتباع الأساليب التربوية الجذابة في تعليم اللغة وتعلمها:

فكم من مواهب وئدت بسبب اتباع أساليب التجريح والنقد اللاذع، والتهكم! وكم من مواهب أزهرت وأثمرت وأينعت بسبب التشجيع والتعزيز واتباع الأساليب التربوية الجذابة المؤدية إلى الإبداع!

فعلى معلمي اللغة أن يراعوا الفروق الفردية بين المتعلمين، وأن يراعوا مراحل النمو العقلي والوجداني لكل مرحلة، ففي تعليم القصة مثلاً لابدّ من تقديم القصص الملائمة لكل طور من أطوار النمو، فالطور الواقعي المحدد بالبيئة يكون من سن الثالثة إلى الخامسة تقريباً، وطور الخيال الحر من الخامسة إلى الثامنة أو التاسعة، وطور المغامرة والبطولة من الثامنة إلى

الثانية عشرة أو التاسعة إلى الثالثة عشرة، وطور المثل العليا في المراهقة وبعد الثامنة عشرة.

وفي تعليم القراءة لابد من مراعاة كل مرحلة فمرحلة الاستعداد للقراءة تتم في الرياض، والبدء بتعليم القراءة تتم في الصف الأول غالباً، وفي هذه المرحلة تتكون العادات الأساسية وبعض المهارات من مثل معرفة أسماء الحروف وتعرف الكلمات الجديدة بالصور، والتمييز البصري بين أشكال الحروف، وتعرف الحروف الهجائية في أشكالها المختلفة، وقراءة الكتاب المقرر في إتقان، وتعرف الحركات الأولية من الفتحة والضمة والكسرة، وربط الحروف بكلماتها وسكناتها وتكوين عادات البحث عن المعاني وقراءة قطع متكاملة مكونة من سطرين أو ثلاثة وفهمها.

والمرحلة التالية هي مرحلة التوسع في القراءة، وتمتد من الصف الثاني إلى الصف السادس، وتمتاز بتنمية الشغف بالقراءة ودقة الفهم لما يقرأ والاستقلال في تعرف الكلمات والانطلاق في القراءة الجهرية وازدياد السرعة في القراءة.

والمرحلة الرابعة هي مرحلة توسع الخبرات وزيادة القدرات والكفايات وتشمل المرحلة العليا من مرحلة التعليم الأساسي وتتميز بالقراءة السريعة.

والمرحلة الخامسة هي مرحلة تهذيب العادات والأذواق والميول وتشمل المرحلة الثانوية وفيها يتم تنمية العادات والميول وتوسيع أذواق القراءة وزيادة الكفاية في استخدام الكتب والقراءة السريعة وقراءة الاستماع والدرس والنقد.

٤- إجراء التدريبات الكافية للتراكيب والأنماط اللغوية:

إن التكرار الآلي لا يعلّم اللغة، ولكن التكرار المبني على الفهم والممارسة في مواقف حيوية متنوعة هو الذي يؤدي إلى اكتساب اللغة. أما أن يردد المتعلم حفظ قاعدة معينة ترداداً آلياً فلا فائدة ترتجى من هذا الترداد إن لم تمارس اللغة في مواقف الحياة بصورة طبيعية، وكان «ابن خلدون» في تراثنا قد أشار إلى أهمية التكرار في تكوين الملكات على حد تعبيره إذ يرى «أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصفات، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب إتمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات وإنما هو بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة ومراعاة التآليف التي يطبق الكلام على مقتضى الحال بلغ المتكلم حينئذٍ الغاية من إفادة مقصوده للسامع، وهذا هو معنى البلاغة، والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة، ثم تكرر فتكون حالاً، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة».

٥- التركيز على اكتساب الناشئة مهارات التعلم الذاتي:

وفي هذا الاكتساب أمارات على النجاح في مستقبل الحياة ومواكبة العصر ، عصر التفجر المعرفي، ولقد قيل إن الثقافة تنبع من الداخل، وجاء في الأدب الإنجليزي: «إنك تستطيع أن تشتري كتاباً، ولكنك لا تستطيع أن تشتري معرفة».

إن اكتساب المعرفة يحتاج إلى مكابدة ومعاناة ومواظبة ومتابعة مستمرة، ولن يتأتى ذلك كله إلاّ إذا كان المرء مزوداً بمهارات التعلم الذاتي الذي هو أساس للتعلم المستمر، والطرائق التفكيرية التلقينية لا يمكن أن تكسب الناشئة مهارات التعلم الذاتي.

٦- تطوير أساليب تعليم اللغة وتعلمها باستخدام التقنيات:

إن اتباع الأساليب الجافة في تعليم اللغة يؤدي إلى نفور الناشئة، إلا أن استخدام التقانة من مخابر وأدوات وتجهيزات وحواسيب تستثير الدافعية لدى المتعلمين فيقبلون على المادة بكلّ نفس راضية، ويجدون متعة في تعلم اللغة، كما أن إغناء المكتبات بالمصادر والكتب والمجلات المتنوعة التي ترضي الأذواق والاهتمامات والميول وتلبي الحاجات، يؤدي إلى جذب المتعلمين وشدّ اهتمامهم، ويخطئ بعض المدرسين عندما يظنون أنهم في المراحل العليا من التعليم هم في غنى عن استخدام الوسائل والمصادر والتقنيات.

٧- تكوين الخبرات المتكاملة في أثناء تعليم اللغة وتعلمها:

والخبرة المتكاملة هي الخبرة ذات الجوانب الثلاثة المعرفية والوجدانية والأدائية، والتركيز على جانب واحد دون بقية الجوانب هو أسلوب قاصر، إذ لابدّ من الأخذ بالحسبان ونحن نعلّم اللغة أن نعتمد المنهج التكاملي بين هذه الجوانب من خلال النصوص التي يتفاعل معها الناشئة. وأن تكون هذه النصوص في خدمة التعبير وتوظيف اللغة في مواقف الحياة فكراً ونزوعاً وأداءً.

الفهرس

الصفحة

الفصل الأول: اللغة العربية وروح العصر

أولاً ــ اللغة العربية سمات وخصائص ٩

ثانياً ــ روح العصر سمات وخصائص : ١٥

١ــ العولمة وهيمنة الأقوياء على الضعفاء. ١٥

٢ــ التغيرات السريعة. ١٧

٣ــ عصر العلم والتقانة. ١٩

٤ــ الاجتياح المادي وانحسار القيم المعنوية. ٢٠

٥ــ الوظيفية. ٢١

٦ــ التفكير المنظومي. ٢٢

ثالثاً ــ سبل المواجهة: ٢٣

١ــ تعزيز الانتماء. ٢٣

٢ــ دعم مسيرة التعريب. ٢٤

٣ــ الحفاظ على صفاء اللغة والعمل على سيرورتها وانتشارها. ٢٤

٤ــ نشر روائع الثقافة العربية وقيمها الإنسانية. ٢٥

٥ــ سيرورة التفكير العلمي والعناية بالبحث العلمي. ٢٦

الفصل الثاني: تيسير تعلم اللغة العربية: قراءة واستيعاباً وتعبيراً ٢٩

أولاً ــ القراءة مفهوماً ومهارات ووظائف. ٣١

ثانياً ــ من أساليب تيسير تعلم القراءة: ٣٤

الصفحة

١ــ تنمية الاستعداد للقراءة وإيلاؤه الأهمية. ٣٥
٢ــ الجمع بين التحليل والتركيب في تعليم القراءة للمبتدئين. ٣٨
٣ــ وضوح الأهداف من تعليم القراءة في أذهان المعلمين والمتعلمين. ٣٨
٤ــ برمجة مراحل تعليم القراءة في ضوء النمو الفكري. ٣٩
٥ــ اختيار موضوعات القراءة في ضوء حاجات التلاميذ واهتماماتهم ورغباتهم وميولهم ومتطلبات المجتمع والعصر. ٤٠
٦ــ مناسبة المادة المقروءة للمستويات العقلية للدارسين. ٤١
٧ــ الاهتمام بطريقة عرض المادة المقروءة. ٤١
٨ــ تنويع طرائق التدريس والمرونة في استعمالها بحسب الأجواء. ٤٢
٩ــ الإكثار من الأنشطة. ٤٣
١٠ــ استخدام التقنيات التربوية في أثناء تدريس القراءة. ٤٤
١١ــ الأخذ بالمنهج التكاملي في تعليم القراءة وتعلمها. ٤٤
١٢ــ تنويع الأسئلة ومخاطبتها للمستويات العقلية الراقية. ٤٥
١٣ــ اعتماد التعزيز الإيجابي في تعلم القراءة. ٤٥
١٤ــ توافر القدوة الحسنة. ٤٦
١٥ــ الإكثار من ضروب القراءة الحرة. ٤٦
ثالثاً ــ من أساليب تيسير الاستيعاب والفهم. ٤٧
رابعاً ــ من أساليب تيسير التعبير: ٦٠

الصفحة

١ــ عدم محاصرة تعبيرات الناشئة. ٦٢
٢ــ اختيار موضوعات التعبير من حياة الناشئة وبيئتهم. ٦٤
٣ــ تحقيق درجات واسعة من الحرية في موضوعات التعبير. ٦٦
٤ــ تحقيق شروط التعبير. ٦٨
٥ــ اعتماد طريقة القدح الذهني أو العصف الدماغي في معالجة الموضوعات. ٦٩
٦ــ الموضوعية في تقويم الموضوعات. ٧٠
٧ــ الإكثار من التعبير. ٧١
٨ــ الاهتمام بالقراءة الحرة. ٧٢
٩ــ توافر القدوة الحسنة. ٧٢
١٠ــ التنويع في صيغ المعالجة. ٧٣
١١ــ عدم الإسراف في التركيز على قواعد النحو والصرف في المراحل الأولى. ٧٤

الفصل الثالث: الأداء اللغوي واقعاً وطموحاً

أولاً ــ الأداء لغة ومصطلحاً. ٧٩
ثانياً ــ الأداء اللغوي بين التربيتين التقليدية والمعاصرة. ٨١
ثالثاً ــ وظائف الأداء اللغوي. ٨٥
رابعاً ــ الأهداف المرسومة للأداء اللغوي. ٨٩
خامساً ــ الأداء في اللغة العربية: ٩١

الصفحة

١ــ كثرة الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون والمعلمون. ٩٢
٢ــ القصور في عملية التعبير اللغوي. ٩٣
٣ــ القصور الواضح في مهارة الاستماع. ٩٤
٤ــ القصور في تمثل المقروء. ٩٤
٥ــ العزوف عن القراءة في الأعم الأغلب. ٩٥
٦ــ الفقر في الرصيد الحفظي من الشواهد الشعرية والنثرية. ٩٥
٧- عدم تمكن بعض المتخرجين من البحث في المعاجم عن كثير من الكلمات ٩٥
سادساً ــ من أسباب الضعف: ٩٦
المسار الأول ــ عامل واحد وراء الضعف. ٩٧
المسار الثاني ــ عدة عوامل وراء الضعف: ١٠٢
١ــ طبيعة المادة اللغوية المقدمة في المنهاج. ١٠٣
٢ــ العامية وآثارها السلبية في اكتساب المهارات اللغوية. ١٠٥
٣ــ عدم وضوح الأهداف. ١٠٦
٤ــ غلبة طرائق التدريس الإلقائية والتلقينية. ١٠٦
٥ــ ضعف إعداد معلمي اللغة. ١٠٧
٦ــ قلة المناشط اللغوية غير الصفية. ١٠٧
٧ــ قلة إقبال الناشئة على القراءة الحرة. ١٠٧
٨ــ القصور في أساليب التقويم. ١٠٨
٩ــ ضآلة استخدام التقنيات التربوية في تعليم اللغة وتعلمها. ١٠٨

الصفحة

سابعاً ــ من سبل الارتقاء بواقع الأداء اللغوي: ١٠٩
١ــ العمل على مزيد من التيسير والتطوير في النحو والصرف والبلاغة والعروض. ١١١
٢ــ العمل على توفير البيئة اللغوية المناسبة والصحيحة وتنقيتها من التلوث اللغوي. ١١١
٣ــ إعادة النظر في برامج إعداد معلمي اللغة اختياراً وتأهيلاً وتدريباً. ١١٢
٤ــ تطوير المناهج التربوية اللغوية في ضوء المنحى المنظومي الشامل والمتكامل. ١١٢
٥ــ إقامة دورات تدريبية لمدرسي جميع المواد لتذكيرهم بأساليب قواعد لغتهم. ١١٥
٦ــ الإكثار من الأبحاث العلمية لمعالجة مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها. ١١٥
٧ــ الإفادة من تراثنا في منهجية تعليم اللغة وتعلمها. ١١٥
٨ــ البدء بتعليم اللغة الفصيحة السهلة والبسيطة محادثة في رياض الأطفال. ١١٦
٩ــ تعميم تدريس اللغة العربية مطلباً جامعياً في كلّ الكليات الجامعية. ١١٦
الفصل الرابع: دراسة تقويمية لخطة أقسام اللغة العربية في الجامعات السورية ١١٩

الصفحة

أولاً ــ أهداف الخطة. ١١٩

ثانياً ــ مقررات الخطة: ١٢٣

١ــ الخطة الحالية في أقسام اللغة العربية. ١٢٣

٢ــ الخطة الجديدة المطورة لأقسام اللغة العربية. ١٢٦

٣ــ الخطة الجديدة في كلية التربية. ١٢٧

ثالثاً ــ مناقشة الخطة. ١٣٠

رابعاً ــ نظرة مقارنة. ١٣٩

خامساً ــ الدراسات العليا. ١٤٠

سادساً ــ مقترحات وتوصيات. ١٤٣

الفصل الخامس: أهداف تدريس اللغة العربيّة لغير المختصين في الجامعة

أولاً ــ فوائد تحديد الأهداف. ١٥١

ثانياً ــ أهداف تدريس اللغة العربية لغير المختصين: ١٥٢

آ ــ البعد القومي للغة. ١٥٣

ب ــ الإحساس بالضعف في المستوى اللغوي. ١٥٩

ج ــ اللغة وعاء الفكر والتواصل. ١٦٣

د ــ دعم مسيرة التعريب في جامعات القطر. ١٦٧

الفصل السادس : من مواضع تيسير تعليم النحو وحلول مقترحة ١٧١

أولاً – من مواضع تيسير تعليم النحو : ١٧٣

١ – المادة النحوية ١٧٣

الصفحة

٢- طرائق تدريس القواعد ١٧٧

٣- بناء المناهج النحوية ١٧٩

ثانياً - حلول مقترحة ١٨١

الفصل السابع : سوء أساليب تعليم اللغة العربية ١٩١

أولاً - القصور في الأساليب : ١٩٣

١- القصور في تمثل الأهداف ١٩٣

٢- القصور في تكوين المهارة اللغوية ١٩٤

٣- القصور في وظيفة اللغة ١٩٦

٤- القصور في استيفاء جوانب الخبرة ١٩٦

٥- القصور في اعتماد المنهج التكاملي في التدريس..... ١٩٧

٦- القصور في تكوين آداب المحادثة والاستماع ١٩٨

٧- القصور في تكوين مهارات التعلم الذاتي ١٩٨

٨- القصور في مراعاة مراحل النمو والفروق الفردية..... ١٩٩

٩- القصور في التركيز على مكامن الخطـأ

في الأسئلة والتمرينات ١٩٩

١٠- القصور في تنمية الاستعداد للقراءة ٢٠٠

١١- القصور في تعليم القراءة في الصف الأول ٢٠١

١٢- القصور في القراءة الحرة وقراءة الاستماع ٢٠٢

١٣- القصور في استثارة الدافعية في التعبير ٢٠٣

١٤- القصور في تمثل المفهوم المنظومي للنحو ٢٠٣

الصفحة

١٥- القصور في استخدام التقنيات ٢٠٤

ثانياً - من سبل الارتقاء : ٢٠٤

١- تمثل الأهداف المرسومة ٢٠٥

٢- توفير البيئة النقية الصافية لاكتساب اللغة ٢٠٥

٣- اتباع الأساليب التربوية الجذابة في تعليم اللغة وتعلمها . ٢٠٥

٤- إجراء التدريبات الكافية للتراكيب والأنماط اللغوية ٢٠٧

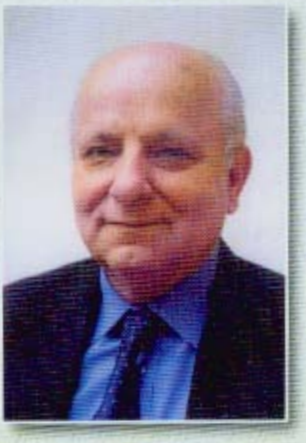
٥- التركيز على إكساب الناشئة مهارات التعلم الذاتي ٢٠٧

٦- تطوير أساليب تعليم اللغة وتعلمها باستخدام التقنيات ٢٠٨

٧- تكوين الخبرات المتكاملة في أثناء تعليم اللغة وتعلمها .. ٢٠٨

الطبعة الأولى / ٢٠٠٥

عدد الطبع ١٠٠٠ نسخة



طالما يتم تناول قضايا لغتنا العربية من حيث تعليمها وتعلمها ، إلا أن هذا الكتاب « في الأداء اللغوي » الذي يضعه الدكتور محمود السيّد بين أيدي القراء إنما هو حصاد تجربة امتدت على مدى يزيد على ثلاثين عاماً في ميدان تعليم اللغة العربية وتعلمها ، كاشفاً عن العوامل المؤدية إلى الضعف في المستوى اللغوي من جهة وراسماً السبل المؤدية إلى الارتقاء بالواقع اللغوي من جهة أخرى ، ويجد فيه معلمو اللغة والمهتمون بعضاً من بغيتهم في مجالات عملهم .

مطابع وزارة الثقافة

سعر النسخة داخل القطر ١٢٥ ل.س في الأقطار العربية مايعادل ٢٥٠ ل.س

٢٠٠٥