الأداء اللغوي واقعاً وطموحاً

أ. د. محمود أحمد السيد
كلية التربية ـ جامعة دمشق

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 "أدّى" 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 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(3).

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 pensee chez l'enfant، والدراسات التي قام بها "هنري فالون" في أصول التفكير لدى الطفل: Les origines de la pensee 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.

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

ثانياً - 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 ادائهم 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(5).

إن تعلم اللغة ليس قضية اكتساب معلومات معينة ولا مسألة استيعاب حقائق بعينها، ولا هو بناء معرفة في المواقف الأكاديمية أو العمليات الفكرية، إذ من الممكن أن يحصل المتعلم على معرفة نظرية عن اللغة، ومعرفة عن قواعدها ومفرداتها وتراكيبها ولكن إذا أراد ان يستعمل اللغة في الكلام وجب عليه ان يكتسب المهارات والعادات(6).

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 بد من توافر شروط لهذا التكوين ومن هذه الشروط:

1 - الممارسة والتكرار بفهم:

تتكون المهارة اللغوية بالممارسة الواعية والطبيعية للغة في مواقف الحياة، وللتكرار أهمية في تكوين المهارة اللغوية على ان يكون مبيناً 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، 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(7).

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.

2 ـ 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.

3 - التوجيه:

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

4 - 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.

5 - التشجيع والتعزيز:

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

ويرى المربون المعاصرون وعلماء النفس اللغوي ان اكتساب مهارات أي لغة يتطلب وضع المتعلم في حمام لغوي، بمعنى ان 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 يهيىء 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 يهيىء 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 ان يمتص من

الجو ما يساعده على ذلك النمو، وهنا يأتي دور التعزيز في تثبيت النواحي الإيجابية وإشعار المتعلم بذاته بغية الارتقاء به إلى الأمام(8).

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 ادائه 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(9).

ويضيف "بافلوف" إلى ذلك قائلاً: "إذا كانت إحساساتنا وصور العالم الخارجي هي بالنسبة إلينا الإشارات الأولى للواقع، الإشارات الحسية، فإن اللغة وبخاصة الإشارات الحسية الحركية المرسلة إلى قشرة الدماغ بوساطة أعضاء آلية الكلام هي الإشارات الثانية، إشارات تلك الإشارات، وهي تجريد للواقع، وتفسح المجال للتعميم مما يكون رصيدنا الإضافي الإنساني البحت، عنيتُ به الفكر التجريدي"(10).

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(11).

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 أكبر، وبتعبير آخر تتحدد وظيفتا اللغة بالاتصال والتعميم، وما يقوم بين هاتين الوظيفتين من التفاعل يغني دور اللغة في حياتنا(12).

ولقد شبه "جون لوتس" اللغة بجبل من الثلج فهنالك هذا الجزء الظاهر من الكلمات والحروف والإشارات المصاحبة للكلام 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 ان 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(13).

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، 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:

1 ـ وظيفة انفعالية Emotive:

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

2 ـ وظيفة تأثيرية Conative:

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

3 ـ وظيفة نسبية Referential:

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

4 ـ وظيفة ما ورالغوية Metalingual:

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

5 - وظيفة شعرية Poetic:

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

6 - وظيفة استمرارية Phatic:

وهي تختص بالإبقاء على الصلة مستمرة بين المتكلم والمستمع(14).

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(15).

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

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

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

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

2 ـ أ ن يكتسب مهارات القراءة الجهرية تعرفاً للحروف والكلمات والنطق بها صحيحه وتأدية للمعنى أداءً حسناً، وتفاعلاً مع المقروء.

3 ـ ان يكتسب مهارات القراءة الصامتة فهماً واستنتاجاً وتمييزاً وتحليلاً وتلخيصاً وموازنة ونقداً وتقويماً.

4 ـ ان يكتسب مهارات الاستماع فهماً دقيقاً لما يقال، واستنتاجاً لما يود المتحدث قوله، وما يهدف إليه، وتحليلاً لكلامه، وتلخيصاً لفكره، ونقداً لها.

5 ـ ان 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.

6 ـ ان يكتب كتابة صحيحة بأسلوب سليم خال من الأخطاء الإملائية والنحوية.

7 ـ ان يعبر شفاهياً عن فكره وحاجاته واهتماماته ورغباته وميوله تعبيراً سليماً خالياً من الأخطاء.

8 ـ ان يكتسب مهارات التذوق الأدبي وإدراك الجمال والتناسق في النصوص الأدبية التي يتفاعل معها.

9 ـ ان يكتسب عادة الإقبال على القراءة الحرة بشغف ومحبة حتى يغدو الكتاب صديقه الذي لا يمل مصاحبته.

10 ـ ان يكتسب عادة البحث عن الكلمات والتفتيش عنها في المعاجم والموسوعات بحثاً عن معانيها واستعمالاتها الحرفية والمجازية والاصطلاحية.

11 ـ ان 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 العادة اللغوية يسبقه تكوين المهارة، وأن تكوين المهارة 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:

1 ـ 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 خاطىء، وهو التقدم من المعرفة إلى العادة وإغفال أهمية المهارة.

2 ـ مطالبة المتعلم تكرار العبارات والجمل الصحيحة حتى تتكون العادات اللغوية، والواقع يدل على أنه لابد من تكوين المهارات اللغوية التي تتحول بدورها نتيجة الاستخدام المتكرر والمبني على الفهم إلى العادات اللغوية، والمهارات تختلف عن العادة في أنها تتسم بالوعي، في حين ان العادة فعل يؤدى بصورة عفوية نتيجة تكرار الاستخدام(16).

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

1 ـ 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 وزارت 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 ان يتورط مثله فيه جهلاً، ولا نرى حاجة إلى ذكر أمثلة لما نقول، فالأمر متعالم ومشهور بين المثقفين"(17).

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 الأهداء الذي يتعب أحدنا على إخراجه، ويحرص على الصحة فيه والسلامة في تراكيبه وجمله(18).

2 ـ 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 واحساس 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"(19).

وها هي ذي بنت الشاطىء 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"(20).

3 - 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.

4 - القصور في تمثل المقروء: من الواضح ان مهارات القراءة العقلية تتمثل في الثروة اللفظية وتفهم المعنى القريب والبعيد ونقد المقروء والتفاعل معه... إلخ ومن الملاحظ ان 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.

5 - 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 ان القراءة الحرة تمد صاحبها بثروة لفظية وفكر واتجاهات وخبرات فتتوسع مداركه وتصقل لغته وتزيدها غنى شكلاً ومضموناً.

6 ـ الفقر في الرصيد الحفظي من الشواهد الشعرية والنثرية، وقد يعجب احدنا 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.

7 ـ 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 الدراسين 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 وإملاء... 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 ان نسب الأخطاء اللغوية مرتفعة خصص للنحو كتاب مستقل، ولم يخلُ امتحان من الامتحانات الرسمية من أسئلة في القواعد النحوية.

وهكذا نلاحظ ان 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 ان أكثر من عامل يكمن وراء هذا التدني.

المسار الأول: 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": "حدّق 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"(21).

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 (22).

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 ان تعلم النحو لهؤلاء التلاميذ المساكين فكيف تريدهم على ان يفهموا ان قولك (قُرئ الكتاب) قرئ فعل ماض مبني للمجهول، والكتاب 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 العراقي الذي لم يتجاوز سنه الثانية عشرة أن يفهم هذاالكلام؟ 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 ـ المصريين ـ نفعل كذا، أو نحن ـ السوريين ـ نفعل كذا، وطلبت إليه أن يفسر هذا أو يعربه أفهمته أن هناك فعلاً محذوفاً تقديره "أخص"، نحن ـ أخص السوريين ـ 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".

وحمل الأستاذ المرحوم "عباس حسن" الاضطراب في المادة النحوية والخلافات فيها مسؤولية الضعف وتدني مستوى التحصيل في اللغة العربية إذ يقول "وهذا الخلاف والتفرق في كثير من القواعد النحوية كان أظهر العيوب فيها، وأكثر العقبات في تحصيلها، والرأي

الوصول 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"(24).

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"(25).

ومن الباحثين من ركز على موضوع الفصل بين الإعراب والمعنى (إذ إن الأصل في الأعراب 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 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)(26).

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 ان 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 الناجعة لتعلمها واكتسابها، ولغتنا العربية غير مخدومة تربوياً، وطرائق تعلمها متخلفة

وغير علمية) وها هي ذي بنت الشاطىء 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 فأجهدت المعلم تلقيناً والمتعلم حفظاً دون ان 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)[28].

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 أي الضعف - 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)[29].

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 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، وإن 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(30).

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: 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"(31).

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"(32).

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:

1 ـ **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 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 حمل الأستاذ المرحوم(عباس حسن) الاضطراب في المادة النحوية والخلاف فيها مسؤولية الضعف وتدني مستوى التحصيل في اللغة العربية.

وأشارت (بنت الشاطىء) 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 للدراسين، وملبية حاجاتهم، ومستثيرة اهتماماتهم ورغباتهم أحجم عنها الدارسون وعزفت نفوسهم عنها بسبب عدم استثارتها لدافعيتهم.

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

2 ـ 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 ان الناشىء 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 ان هذا لا نلاحظه عند الأمم الأخرى، فقد أصدر المجلس القومي لمدرسي اللغة الإنكليزية في بريطانيا قراراً يقضي بان على كل من يود ان يكون مدرساً سواء أكان مدرساً للفيزياء أو الرياضيات أو الاجتماع... إلخ أن يكون مدرساً للغة الأم أولاً، كما ان مدرس الرياضيات في فرنسا عندما يخطىء الطالب في أثناء حل المسألة خطأ لغوياً تحمر وجنتاه ويتطاير الشرر من عينيه، ويقول له: "إن خطأك في لغتك أدهى وأمر من الخطأ في حل المسألة الرياضية"(33).

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

3 ـ **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 ان الأهداف غير واضحة في أذهان نفر من القائمين على تدريس اللغة وفي أذهان الدراسين 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.

4 ـ **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 يفوت فرص التعلم الذاتي واستخدام اللغة. ولقد جاء في المثل الصيني "أسمع فأنسى، أقرأ فأتذكر، أعمل فأفهم" فإذا لم يمارس الطالب اللغة ولم يعتمد الطريقة التقنيية 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.

5 ـ **ضعف إعداد معلمي اللغة:** ولقد قيل: "أعطني معلماً جيداً أعطك طالباً جيداً" فالمعلم الجيد يكّون 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 ان 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.

6 ـ 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.

7 ـ 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.

8 ـ 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.

9 - 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 سيء 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 لابد من الأخذ بالحسبان هذه الجوانب كافة، فالنظرة الشمولية المتكاملة هي المنهاج الأمثل في معالجة مشكلة النهوض باللغة.

سابعاً - 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"(34).

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 جعله 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 "وابن فارس" في الصاحبي في فقه اللغة، و"ابن جني" في الخصائص(35).

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 ان 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"(36).

وأشار آخرون إلى أن كل خطوة يخطوها أولو الأمر في تيسير قواعد اللغة لم تكن كافية كما يرى الدكتور طه حسين(37) وان 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 تأت بجديد إلا اصطلاحاً في المظهر وأناقة في الإخراج كما يرى الدكتور مهدي المخزومي في كتابه "في النحو العربي"(38).

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

1 - 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.

2 - 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 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.

3 - 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 20%، وتبلغ هذه النسبة في برامج إعداد معلمي المرحلة المتوسطة "الإعدادية" 15%، وتبلغ في برامج إعداد معلمي المرحلة الثانوية 10% فقط.

4 - تطوير المناهج التربوية اللغوية في ضوء المنحى المنظومي الشامل والمتكامل:

ويشتمل هذا التطوير على:

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

جـ - 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 - 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 - 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 - العمل على بناء أدوات موضوعية لتقويم الأداء اللغوي للمتعلمين استبعاداً للنظرة الذاتية.

ز - 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 - محاسبة الطلاب على أخطائهم اللغوية في جميع مواد المعرفة.

ي - 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.

ك - إيلاء أهمية 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.

ل - 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.

م ـ 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.

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

س ـ 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.

ع ـ الإكثار من الموازنات الأدبية تنمية للحس الجمالي عند الدارسين وتبصيراً لهم بمواطن الجمال.

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

6 ـ 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.

7 ـ 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.

8 ـ 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.

9 ـ 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.

حواشي البحث:

1 ـ مجمع اللغة العربية ـ **المعجم الوسيط** ـ الجزء الأول، الطبعة الثالثة، القاهرة، ص 10.

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

3 - Charles Hocket - the problem of universals in Language (Combridge, Mass: Mit Press) 1968 P1-29

4 - A. G. Goxes - L, enseignement du francais parle' - et ecrit - Editions de l,' ecole - Paris, p = 11

5 - R. L. Lyman. Summary of investigations relation to grammar language and Composition supplementary. Educational Monographs "Chicago - Illinois" P13

6 ـ الدكتور محمود أحمد السيد ـ **في طرائق تدريس اللغة العربية** ـ جامعة دمشق ـ 1997 الطبعة الثالثة 264.

7 ـ ابن خلدون ـ **المقدمة** ـ طبعة عبد الرحمن محمد ـ القاهرة ص 409.

8 ـ المرجع السادس ص 270.

9 ـ الدكتور ميشال عاصي ـ **دراسات لغوية** ـ دار ابن خلدون ـ بيروت الطبعة الأولى 1979 ص 7.

10 ـ المرجع السابق ص 35.

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

12 ـ ل ـ فيجوتسكي ـ **التفكير واللغة** ترجمة الدكتور طلعت منصور ـ القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية 1975 ص 80.

13 ـ الدكتور نايف خرما ـ **أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة** سلسلة عالم المعرفة ـ الكويت 1987

14 - Sebeok. T. A: Style in Language, Wiley and son, N. Y 1988 p374

15 ـ مارك ريشل ـ **اكتساب اللغة** ـ ترجمة الدكتور كمال بكداش المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ـ بيروت 1984 ص 120.

16 ـ الدكتور محمود احمد السيد ـ **تعليم اللغة بين الواقع والطموح** ـ دار طلاس للترجمة والدراسات والنشر ـ دمشق 1988 ص 92.

17 ـ علي النجدي ناصف ـ **من قضايا اللغة والنحو** ـ مكتبة نهضة مصر القاهرة 1970 ص 40.

18 ـ المرجع السادس عشر ص 208.

19 ـ الدكتور طه حسين ـ **في الأدب الجاهلي** ـ طبعة مصر القاهرة 1933 ص 7.

20 ـ الدكتور عائشة عبد الرحمن "بنت الشاطئ" ـ **لغتنا والحياة** ـ دار المعارف بمصر القاهرة 1969.

21 ـ امين الخولي ـ **محاضرات عن مشكلات حياتنا اللغوية** ـ معهد الدراسات العربية في القاهرة 1958 ص 6.
22 ـ المرجع التاسع عشر ص 7.
23 ـ الدكتور طه حسين ـ **يسروا النحو والكتابة** ـ مجلة الآداب ـ السنة الرابعة عدد 11 الصفحة 4.
24 ـ عباس حسن ـ **اللغة والنحو بين القديم والحديث** ـ دار المعارف بالقاهرة 1966 ص 66.
25 ـ الدكتور مراد كامل ـ في مقدمة كتاب ـ **اللغة العربية كائن حي** لجرجي زيدان ـ دار الهلال ـ القاهرة ص 15.
26 ـ الدكتور عائشة عبد الرحمن "بنت الشاطىء" ـ **لغتنا والحياة** ـ دار المعارف القاهرة 1969 ص 71.
27 ـ الدكتور حسام الخطيب ـ **اتحاد المعلمين العرب** ـ المؤتمر التاسع ـ الخرطوم 1976 ص 558.
28 ـ المرجع السادس والعشرون ص 196.
29 ـ الدكتور محمد كامل حسين ـ **مذكرة عن الطريقة الحديثة في تعليم النحو** ـ مذكرة مرفوعة إلى وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية المتحدة ـ القاهرة 1966 ص 1.
30 ـ المرجع السابق ص 2.
31 ـ أحمد حسن الزيات ـ **في أصول الأدب** ـ طبعة مصر القاهرة ص 97.
32 ـ الدكتور مهدي المخزومي ـ **نحو لغة عربية سليمة** ـ وزارة الثقافة بغداد 1978 ص 82.
33 ـ Pierre Clarac - L , enseigement du francais - presse universitaires de France Paris 1969
34 ـ الجنيدي خليفة ـ **نحو عربية أفضل** ـ دار مكتبة الحياة بيروت ص 78.
35 ـ ابن فارس الصاحبي **في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها** تحقيق الدكتور مصطفى الشويمي ومؤسسة بدران بيروت 1964 ص 77.
ـ ابن قتيبة ـ **تأويل مشكل القرآن** ـ شرح وتحقيق السيد أحمد صقر.
ـ ابن جني ـ **الخصائص** مطبعة الهلال بالفجالة ـ القاهرة 1913 ص 39.
36 ـ الدكتور محمد مندور في **مقدمة كتاب منهج البحث في الأدب واللغة** لانسون مايية ـ دار العلم للملايين ص 12.
37 ـ الدكتور طه حسين ـ **مجلة المجمع اللغوي** ـ الجزء السادس 1951.
38 ـ الدكتور مهدي المخزومي ـ **في النحو العربي** ـ منشورات المكتبة العصرية صيدا بيروت 1964 ص 44.