استثمار نظريات التّعلُّم في اكتساب اللّغة العربيّة الفصحى وفي تعلُّمها

أ. يحيى علاق

يرجع الاهتمام بدراسة اكتساب اللّغة إلى ما قبل ميلاد المسيح عليه السّلام بسبعة قرون، في محاولة من أحد ملوك الفراعنة في مصر ليثبت أنّ المصريين هم أصل الجنس البشري، حيث توقّع هذا الملك أن الطّفل حديث الولادة عندما يُربّى في معزل عن النّاس، وُيمنع عنه الكلام سوف تكون أول كلمة يتلفظ بها باللّغة المصرية. وبذلك يثبت أنّ المصريين هم أصل الجنس البشري. فعهد إلى أحد الرّعاة في مملكته بتربية طفلين حديثي الولادة بالشروط التي ذكرها، ولكنه أصيب بخيبة أمل كبيرة عندما أُخبر بأنّ أول كلمة نطقا بها كانت كلمة (بيكوس) بلغة أخرى غير المصرية؛ وهي تعني (الخبز)١.

ومنذ ذلك الحين لم يتخلَ الإنسان عن الاهتمام بقضية اكتساب اللّغة، فبدأ الاهتمام أوّل الأمر يأخذ طابعا فلسفيا محضا في القضية لارتباطها بطبيعة الإنسان، وفي منتصف القرن العشرين لقيت دراسة اكتساب اللّغة اهتماماً كبيراً على إثر ظهور النّظرية السّلوكية في علم النّفس، والنّظرية البنيوية في علم اللّغة، ومن ثمّ ظهور نظرية النّحو التّحويلي والتّوليدي على يد عالم اللّغة الأمريكي نعوم تشومسكي، ويعد الاهتمام باللّغة ظاهرة مشتركة بين علم النّفس (Psychologie)، وعلم اللغة(Linguistique)، ولذلك ظهر ما يسمى حديثاً بعلم النفس اللّغوي(Psycholinguistique) الذي جعل من دراسة اكتساب اللّغة أحد أبرز اهتماماته، وبذلك فسح هذا العلم المجال لدراسة وبحث اكتساب اللّغة الأولى عند الأطفال، واللّغة الثّانية أو الأجنبية لدى الكبار والأطفال معاً٢. وتوسّعت وتفرّعت دراسة اكتساب اللّغة لكي تشمل تطوّر ونموّ اكتساب العناصر اللّغوية المختلفة في جوانبها الصّوتية والصّرفية والنّحوية والدّلالية والتّواصليّة. فعلماء اللّغة يركّزون على جانبين من اللّغة هما:

١- إنتاج اللّغة من حيث القدرة على تحرير الأصوات.

٢- وقابلية اللّغة من حيث القدرة على نطق الأصوات وفق قواعد محددة.

أمّا علم النّفس اللّغوي فيهتم بمعالجة قضايا تركيب اللّغة واكتسابها وتطوّرها وفهمها.

أهم النّظريات المفسّرة لعملية اكتساب اللّغة :

اهتمّ عدد كبير من الباحثين بتفسير اكتساب اللّغة وتكوينها لدى الأطفال فتوصّلوا إلى عدة نظريات تفسّر هذه العملية، وفي بحثنا هذا لا يهمّنا أن نسوق كلّ النّظريات والآراء كاملة بذكر تفاصيلها وجوانبها، وإنما سنسلك مبدأ التبسيط لهذه النظريات المعقدة بحيث لا تبدو مغلقة على الفهم، وإن كان هذا التبسيط تجاوزنا به بعض الجوانب الهامة من هذه النظريات التي يعنينا جانبها الذي يخدم ما نرجو استثماره من اكتساب اللغة، وعلى العموم فإنّه يمكننا إجمال هذه النّظريات في ثلاث فئات رئيسية٣ هي:

نظرية التّعلّم لسكينر، والنّظرية اللّغوية لتشومسكي، والنظرية المعرفية لبياجيه .

-١ نظرية التّعلُّم:

تَعتبِر نظرية التّعلم – المتفرّعة عن النّظرية السّلوكية العامة – كما وضعها "سكينر" أنّ اللّغة يتمّ تعلّمها بنفس الطّريقة التي نتعلّم بها أنواع السّلوك الأخرى، إذ يراها «عبارة عن مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ، ويتم تدعيمها عن طريق التّعزيز والمكافأة»٤، فهي نتاج لعملية تدعيم إجرائي، فالآباء والمحيطون بالطّفل بشكل عام يدعّمون ما يصدر عن الطّفل من محاكاته وتقليده لبعض المقاطع، أو ألفاظ لغوية دون غيرها، فيظهرون سرورهم للأصوات التي تعجبهم؛ وذلك بالابتسام

له، أو باحتضانه وضمّه، أو تقبيله، أو بكلّ ما يدلّ على الرضا والسرور والسعادة، وفي المقابل فإنّهم يُهمِلون تمامًا بعض الأصوات التي تصدر عنه؛ ويستجيب الطّفل لذلك بأن يكرّر ما أعجبَ الأهل، وحصل من خلاله على الإثابة، ومع الأيام والتّكرار يربط الطّفل ما تمّ إتقان لفظه بمدلوله، وبذلك تكتسب اللّغة رويدًا رويدًا على هذا الأساس، أمّا الأصوات التي أهملها الأهل ولم يقوموا بتدعيمها وتعزيزها فإنّها تختفي، ولا يتشجّع الطّفل على تكرارها٥.

إنَّ الأساس الذي تقوم عليه هذه النّظرية هو التّقليد والمحاكاة من الطّفل لألفاظ الكبار، ثم التّدعيم الإيجابي من قبلهم لما يصدر عنه من مقاطع أو ألفاظ لغويَّة في بداية نطقه للحروف، وبتقدُّم الطّفل في السّن يستطيع أن يدرك الكلمات أو الجمل التي ينطق بها الكبار، ويحاول الطّفل أن يقلّد هذه الكلمات والجمل، «وتستمر عمليَّة التّدعيم المتمثّلة عادة في استجابة الفهم من ناحية الكبار عند استعمال الطفل اللفظ استعمالاً صحيحًا - أي إنّ فهم الكبار لألفاظ الصّغار يعتبر تدعيمًا لهم، وبهذه الطّريقة لا يكتسب الطّفل المفردات فحسب؛ بل إنّه يكوّن مفهومًا عن التّركيبات اللّغويَّة الصّحيحة»٦ من ناحية قواعد التّركيب اللّغوي.

إنّ التّقليد والمحاكاة من الطّفل لألفاظ الكبار في نظرية سكينر هو تأكيد لأهمية السّماع، فإذا سلّمنا أنّ اللّغة نتعلّمها كما نتعلّم أي سلوك آخر، فهذا يعني أنّ التّحصيل مرهون بسلامة الحواس، فقوة السّمع أمر ضروري لعملية التّعلُّم، وأنّ المعرفة التي نحصل عليها بواسطة السّمع أكثر أهمية وأكثر دقّة وفائدة، «فالطفل في تقليده يحاكي ما يصل إليه عن طريق السمع. فمن البديهي أن تتوقّف هذه المحاكاة على وجود قدرة السّمع لديه، وأن تتأثّر في ارتقائها بما ينال هذه الحاسة من دقّة وتهذيب»٧.

٢- النّظرية اللّغوية :

يرى تشومسكي Chomsky أنَّ كلّ طفل يمتلك قدرة لغويَّة فطريَّة تمكّنه من اكتساب اللّغة، لذلك فسَّر اكتساب اللّغة على أساس وجود نماذج أوليَّة للصّياغة اللّغويَّة لدى الأطفال، أي إنّ الأطفال في رأيه يولدون ولديهم نماذج للتَّركيب اللّغوي تمكّنهم من تحديد قواعد التّركيب اللّغوي في أيّ لغة من اللّغات، حيث إن «هناك كليات في التَّراكيب اللّغويَّة تشترك فيها جميع اللّغات؛ كتركيب الجمل من الأسماء، والأفعال، والصفات، والحروف، ويرى تشومسكي أنَّ هذه العموميَّات هي التي تتشكَّل منها النّماذج الأوّلية المشار إليها»٨، وهي أوليَّة بمعنى أنَّ الطفل لا يتعلّمها، بل تمثّل لديه قدرة أوليَّة فطريَّة على تحليل الجمل التي يسمعها ثم تكوين جمل لم يسمعها مطلقًا من قبل، وقد يفعل الطّفل ذلك بشكل صحيح تمامًا من البداية، أو بشكل يكون على الأقل مفهومًا ومقبولاً من ناحية الآخرين٩ .

فالطّفل يتعلّم التّراكيب اللّغوية عن طريق تقدير فرضيات معينة مبنية على النّماذج اللّغوية التي يسمعها، ثم يضع هذه الفرضيات موضع الاختبار في الاستعمال اللّغوي وتعديلها عندما يتّضح له خطؤها تعديلاً يؤدي إلى تقريبها تدريجياً من تراكيب الكبار إلى أن تصبح تراكيبه مطابقة لتراكيبهم، أي إن الطّفل يستخلص قاعدة لغوية معينة من النّماذج التي يسمعها ثم يطبّق هذه القاعدة، وبعد ذلك يعدلها إلى أن تطابق القاعدة التي يستعملها الكبار فمثلاً: الطفل العربي يستخلص قاعدة التأنيث في العربية من نماذج مثل: صغير- صغيرة، طويل - طويلة .. الخ، فيطبّقها على أحمر فيقول أحمرة، ثم يكتشف خطأ هذا التّطبيق في المثال في فترة لاحقة فيعدّل القاعدة بحيث تنطبق على مجموعة من الأسماء والصّفات وينشئ أخرى. ١٠

وما قيل عن قواعد تركيب الكلمة ينطبق على قواعد تركيب الجملة، ورغم أن الطّفل لا يعرف المصطلحات: "فعل"، "اسم"، "صفة"، "أداة نفي"، "واو الجماعة" ...الخ . فإنه يستطيع تمييز الاسم من الفعل ومن الصّفة، والمفرد من الجمع. ويستطيع تجريد السّوابق واللّواحق في الكلمة، واستخلاص القواعد الصّرفية والقواعد النّحوية، ولذلك فهو يستعمل أداة التعريف مع الأسماء والصفات ولكنّه لا يستعملها مع الأفعال ويستعمل" نون الوقاية" مع الأفعال فيقول: ساعدني، أعطاني، ولكنه لا يستعملها مع الأسماء فلا يقول: كتابني وإنما كتابي.

فما جاء به تشومسكي يتوافق مع أهداف ما نسعى لتحقيقه؛ وهو أنّ للطّفل قدرة هائلة تمكّنه من اكتساب اللّغة. فالإبداعية عند تشومسكي المتمثّلة في تكوين جمل لم يسبق للطّفل أن سمعها من قبل أساسها السّماع الذي من خلاله اكتسب النّموذج أو المثال الذي صار قَالَبا ذهنيا نفسيا يقيس عليه جميع التّراكيب التي ينشئها، ولعلّ هذا يفسّر لنا سرّ السّليقة عند العربي الذي كان في زمانه

«يكتسب لغته الفصحى من خلال الممارسة والاستعمال دون أن يدرك ما لها من نظام نحوي أو صرفي»١١؛ فقد روي عن الأصمعي قال: «اجتزت ببعض أحياء العرب، فرأيت جارية معها قربةٌ فيها ماءٌ وقد انحلّ وكاء فمها. فقالت : يا عمّ، أدرك فاها، غلبني فوها، لا طاقة لي بفيها. فأعنتها، وقلت: يا جارية، ما أفصحك!»١٢. وأرجّح أن تكون هذه الجارية صبيّة صغيرة دون السادسة من عمرها، لأنّ الأصمعي أثنى عليها بالفصاحة لصغر سنّها، ولامتلاكها ذلك النموذج الذي ساعدها في توظيف لفظة (فو) التي وردت في عبارتها ثلاث مرّات توظيفا صحيحا يتناسب مع حالات الإعراب الثّلاثة للأسماء الستة في النّحو.

بقي أن نشير هنا إلى أنّ نظرية شومسكي في اللغة تبقى بحق نقطة تحول هامة جداً في تاريخ البحث اللغوي رغم ما وجّه إليها من انتقادات، فقد تجاوزت التصور البنيوي الوصفي الذي بدا قاصراً عن حصر العدد اللامتناهي من الجمل التي يمكن إنشاؤها في لغة ما. وإنّ أحد أركان هذا التحوّل هو الحديث عن طاقة هائلة خاصة بالإنسان وحده تمكنه - بتأثير المثيرات الخارجية - من توليد جمل لا يمكن التكهن بها.

٣- النظرية المعرفية:

هذه النَّظرية تقوم على أساس التَّفريق بين الأداء والكفاءة، ويعارض فيها بياجيه فكرة تشومسكي في وجود نماذج موروثة تساعد على تعلّم اللّغة، كما أنّها في نفس الوقت لا تتَّفق مع نظرية التّعلم في أنّ اللّغة تكتسب عن طريق التّقليد والتّدعيم لكلمات وجمل معينة، ينطق بها الطّفل في مواقف معينة.١٣

إنَّ اكتساب اللّغة في رأي بياجيه ليس عمليَّة إشراكية (تدعيم)، بقدر ما هو وظيفة إبداعية (كفاءة في الأداء لتحقيق وظيفة)، فهو يفرّق بين الأداء والكفاءة، ورغم أنّ الطّفل يكتسب التَّسمية المبكرة للأشياء عن طريق المحاكاة، ويقوم بعمليَّة الأداء في صورة تراكيب لغويَّة، إلاَّ أنَّ الكفاءة لا تكتسب إلاَّ «بناءً على تنظيمات داخليَّة تبدأ أولية ثم يعاد تنظيمها وفق تفاعل الطّفل مع البيئة الخارجية»١٤، ويقصد بياجيه بالتّنظيمات الأولية وجود استعداد لدى الطّفل للتّعامل مع الرّموز اللّغوية التي تعبّر عن مفاهيم تنشأ من خلال تفاعل الطّفل مع البيئة منذ المرحلة الأولى وهي المرحلة الحسيَّة الحركيَّة.

وعلى الرغم مما ذهب إليه بياجيه وهو يتكلّم عن الكفاءة والأداء فإنّه لم يسقط أهمية السّماع في تحصيل اللّغة، فالطفل يحتاج إلى بيئة لغويّة مناسِبة للمحاكاة التي لا تتم إلا عن طريق الحواس وأهمها حاسة السّمع.

ومن خلال العرض السّابق لتلك النظريات - في حدود ما يخدم هذا البحث- نرى أنّ مسألة اكتساب اللّغة أكبر من أن تحتويها نظرية واحدة، رغم أن هناك اتّفاقاً حول أهمية هذه المرحلة العمرية، منذ بداية استعداد الطفل الفطري لاكتساب اللّغة حتى إعداد البيئة الاجتماعية والثقافة المحيطة به، وذلك من خلال النماذج اللّغوية المختلفة والتي يتعامل معها الطّفل، وكذلك الاهتمام بإعداد بيئة تعليمية غنية بالمواقف والخبرات الطبيعية والاجتماعية.

كما نرى أنّ الطفل المتعلم بحاجة إلى نظرية شاملة تسلِّم بوجود الاستعداد الفطري لدى الطفل مع وجود العوامل الأخرى المحيطة به من عوامل بيولوجية، وبيئية، وعوامل اجتماعية وثقافية، وعامل النضج، للوصول إلى أفضل الأساليب لاكتساب اللّغة وتعلمها.

آراء في اكتساب اللّغة:

أولا - في تراثنا العربي:

إنّ مساءلة بعض نصوص تراثنا العربي الزاخر التي تطرقت إلى مسألة الاكتساب اللّغوي، أظهرت اهتمام بعض اللّغويين وعلماء الكلام والفلاسفة العرب بها، وكان من عنايتهم باللّغة العربية أن أحاطوها بهالة من التّقديس لارتباطها بالقرآن الكريم جعلتهم يخوضون في مسائلها وما تعلّق بها بإسهاب ومبالغة وتنزيه، فمعظم الآراء التي سنذكرها لهم هي وحي من اللّغة العربية المرتبطة بكلام الله عزّ وجلّ، لأنّه لا يَعرف عظمة هذه اللّغة إلا مَن اطّلع عليها وتعلّمها وغاص في أسرارها وتذوّق حلاوتها.

وسنحاول أن نتلمّس بعض الآراء والأفكار المتفرقة لبعض العلماء العرب الذين اهتموا بقضية تحصيل اللّغة وامتلاكها.

رأي ابن فارس(ت٣٩٥هـ):

لا ريب في أنّ اللغة تكتسب اكتسابا؛ فهي لا تولد مع الإنسان، وإنما الذي يولد معه هو الاستعداد لتعلّمها، فهي « تؤخذ اعتياداً كالصّبي العربيّ يسمع أبويه وغيرهما، فهو يأخذ اللّغة عنهم على مرّ الأوقات، وتؤخذ تلقُّنًا من ملقّن»١٥. ففي هذا النّص يرشدنا ابن فارس إلى طريقين

لتحصيل اللغة واكتسابها، وهما:

١-السّماع العفوي:

ونعني به عملية الاكتساب المباشر بموجب المنشأ والمعاودة، دونما تقنين أو تعليم مقصود بوعي وإحساس، فالمصدر الأول لاكتساب اللّغة هو البيئة التي يعيش فيها الفرد، لأنّ الطّفل يولد بدون أي معرفة باللّغة، ولكن بفضل استعداده الفطري يبدأ بشكل متدرج في تحصيلها. ومن هنا يأتي دور الوسط الاجتماعي الذي ينمو فيه، فمنذ أيامه الأولى يبدأ بسماع الكلام من أبويه وأفراد عائلته والمحيطين به من جيرانه وأبناء مجتمعه، فلا يمكن أن تتنامى حصيلة الفرد اللّغوية إلا إذا كان متصلاً بغيره من النّاس، لأنّ اللّغة ظاهرة اجتماعية تنشط وتقوى وفق نشاط مجتمعها، فهي ليست غريزية بل ظاهرة إنسانية مكتسبة يأخذها الفرد منذ ولادته بالسّماع والمحاكاة.

٢- التلقين:

يعدّ التلقين النّهج الثّاني الذي تكلّم عنه ابن فارس في اكتساب اللّغة «وتؤخذ تلقُّنًا من ملقّن»١٦ ويظهر أنّ الغرض منه التّعليم وصقل الموهبة، فهو اكتساب طارئ على العربي، ولم يلجأ إليه إلا عندما فسدت لغة العرب بمخالطتهم الأعاجم، «وسبب فسادها أنّ الناشئ من الجيل صار يسمع في العبارة عن المقاصد كيفيات أخرى غير الكيفيات التي كانت للعرب، فيعبّر بها عن مقصوده لكثرة المخالطين للعرب من غيرهم، ويسمع كيفيات العرب أيضا؛ فاختلط عليه الأمر وأخذ من هذه وهذه، فاستحدث ملكة وكانت ناقصة عن الأولى. وهذا معنى فساد اللسان العربي»١٧. إلا أنّ التّلقين بالمشافهة يعتبر منهجا متّبعا عند العرب؛ فقد كان يتمّ تناقل أشعارهم وكلامهم، وما كان من أيامهم وأسمارهم شفاها بالحفظ والرواية من جيل إلى جيل، ثم نزل الوحي الأمين على محمد صلى الله عليه وسلّم بالقرآن الكريم شفاها، وتلقاه عليه الصّلاة والسّلام سماعا وحفظا، وكذلك رتّله على أصحابه من حوله، فما كان عليهم إلا أن تلقّوه بالسّماع والحفظ في الصّدور، وما زال القرآن يُتلى كما كان يتلوه رسول الله صلى الله عليه وسلّم للحفاظ على طبيعة الصّوت واللّفظ بترتيله وتجويده اتّباعا لسنّته، وتعبدا لله تعالى، وامتثالا لأمره ﴿وَرَتِّلِ الْقُرْآنَ تَرْتِيلا﴾١٨، فممّا «لا شكّ فيه أنّ الأمّة كما هم متعبدون بفهم معاني القرآن وإقامة حدوده متعبّدون بتصحيح ألفاظه، وإقامة حروفه على الصّفة المتلقاة من أئمة القراءة المتّصلة بالحضرة النبويّة الأفصحيّة العربيّة، لا تجوز مخالفتها ولا العدول عنها إلى غيرها»١٩.

ولم يكن التلقين وسيلة لتواتر القرآن الكريم من جيل إلى آخر، بل كان أيضا وسيلة لنقل حديث رسول الله صلى الله عليه وسلّم، وحفظ الشعر، وتلقّي اللّغة وروايتها مما ساعد على ظهور كثير من العلوم كعلم الحديث والتاريخ واللّغة والنّحو والعروض وغيرها، «وإنّ ما تعتزّ به علوم العربيّة حقّا هو نهوضها على المشافهة؛ أي على التّعليم الذي يكون بلقاء الإنسانِ الإنسانَ، وتواصله معه، عبر اللّغة، ناقلة العلم»٢٠.

رأي ابن خلدون (ت٨٠٨هـ):

تناول ابن خلدون قضية اكتساب اللّغة من منطلق ثابت مفاده أنّ اللّغة ملكة طبيعية يكتسبها الإنسان، حيث يرى : «أنّ اللّغات لما كانت ملكات، كان تعلّمها ممكناً شأن سائر الملكات»٢١، فاللّغة عبارة عن ميزة أو صفة إنسانية يكتسبها الإنسان بشكل متدرّج غير مقصود، فتبدو هذه المقدرة وكأنها طبيعة وفطرة، «لأنّ الملكات إذا استقرت ورسخت في محالها ظهرت كأنّها طبيعة وجبلة لذلك المحلّ٢٢»، فهو عندما يؤكّد على أنّ الملكة اللّسانية مكتسبة يميّز بين نوعين من عمليات الاكتساب اللغوي:

- الاكتساب من خلال التّرعرع في البيئة وسماع لغتها.
- والاكتساب أو التّعلُّم بواسطة الحفظ والمران.

أ- اكتساب اللّغة من خلال التّرعرع في البيئة:

يعدّ مبدأ السّماع من المبادئ التي أقرّها ابن خلدون ونبّه على أهميته في حصول الملكة اللّغوية، فأبو الملكات اللّسانية -في نظره- هو السّمع، وعندما ينشأ الطّفل في بيئة ما تتلقّى أذنه التّراكيب والصّور اللّغوية والكيفيات الكلامية فيقوم بالتّعبير عن مقاصده بواسطة هذه الكيفيات، ويستمع إليها مرّة أخرى فيختزنها ليعبّر بها في مقامات يحتاجها، يقول ابن خلدون: «فالمتكلّم من العرب حين كانت ملكة اللّغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم؛ كما يسمع الصّبي استعمال المفردات في معانيها؛

فيلقنها أولاً، ثم يسمع التّراكيب بعدها فيلقنها كذلك. ثم لا يزال سماعهم يتجدّد في كلّ لحظة ومن كلّ متكلّم، واستعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم«٢٣. ولو أننا هيّأنا لأطفالنا مناخا عربيا فصيحا سنة واحدة أو أقل لرأيتهم لا يتكلمون إلا بالفصحى، في مخرج الحروف والصيغ الصرفية والتركيب النحوي، بلاغة وبيانا وأداء٢٤.

فالذي يعين الطّفل على فتق لسانه هو الانغماس الكلّي في وسط لغوي عفوي، لأنّ اللّغة تكتسب من خلال تعرّض متواصل للكلام الذي يسمعه الطّفل من حوله، فيحاول بقدراته الذاتية إتقانه إلى أن يصبح ملكة راسخة فيه، »فالملكات لا تحصل إلاّ بتكرار الأفعال لأن الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة ثم يتكرر فتكون حالاً، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة٢٥«. وهكذا يتركز على يد ابن خلدون أن خروج الأشياء من القوة إلى الفعل لا يكون دفعة واحدة، فلا بد لها من زمان وتكرار مرة بعد أخرى، أي لا بد لها من ارتياض ومعاودة.

ب - اكتسابها بواسطة الحفظ والمران :

ربط ابن خلدون بين اكتساب اللغة وتعلّم اللغة، وأوجد السبيل لذلك بإيجاد الأجواء المناسبة لعملية تعلم اللّغة، وذكر لنا أن أسلم طريقة تربوية هي إحاطة المتعلم بالنتاج العربي الفصيح، والتعامل معه حفظاً وممارسة، وإن فُقد الجو الفطري المتحدث باللغة السليمة فثمة طريق آخر يقوم مقام السماع وهو حفظ النصوص الجيدة شعراً ونثراً وعلى رأسها القرآن الكريم ليكون المتعلم قادراً على محاكاة هذه النصوص. يقول ابن خلدون: »ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث، وكلام السلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولدين أيضاً في سائر فنونهم ؛ حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم ولقن العبارة عن المقاصد منهم؛ ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عباراتهم، وتأليف كلماتهم، وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم؛ فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتهما رسوخاً وقوة«٢٦ .

فلا بد إذن من وجود محيط لغوي مشابه لمحيط اللغة المراد تعلّمها؛ بحيث تنمو في ذهن المتعلم فيكتسب الملكة اللسانية الشبيهة، وذلك عبر حفظه لكلام متحدثي اللغة ذوي الملكة الأصيلة، وترديد كلامهم، واستعماله إلى أن يجري على اللسان بصورة طبيعية، وحتى ترسخ الملكة أكثر ويكون متعلم اللغة كأحد متحدثيها لا بد من كثرة الحفظ ومداومة الاستعمال، وهذه هي وسيلة التعلم لدى الأوائل؛ فكان يعهد بالطفل إلى حلقات المسجد ليحفظ القرآن والحديث والشعر منذ الصغر فيكون متحدثاً فصيحاً. ولا بد أن ننتبه إلى ما ذكره ابن خلدون عندما عدَّ اللغة ملكة صناعية فقال في مقدمته: »اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام 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 حينئذٍ الغاية من إفادة مقصوده للسامع، وهذا هو معنى البلاغة«٢٧.

إن اكتساب اللغة عند ابن خلدون، كما هو واضح من كلامه هو اكتساب للتراكيب الحاملة للمعاني والدالة على المقاصد، و بعد ذلك هو حسن تطبيق هذا التركيب وتأليفه بالطريقة الفنية التي تجعله مطابقا للسياق الذي يقال فيه وملائما له، فالملكة اللسانية تعتمد على الجمل لا على المفردات من حيث تدرجها من الإفهام إلى الصحة إلى البلاغة.

ومجمل ما يقال عن آراء ابن خلدون المتقدمة في مسألة اللغة واكتسابها أنّها اقتربت أو شابهت آراء الكثير من علماء اللغة المحدثين في الغرب، ورأينا -ونحن بصدد الحديث في هذا البحث عن نظريات وآراء اكتساب اللغة- أن نقارب بين آرائه، وبين أساس ما اعتمد عليه تشومسكي في نظريته اللغوية، وذلك لوجود وشائج بينهما فيما يتعلق بالملكة اللغوية، فتشومسكي فرق بين الكفاية اللغوية، التي هي المعرفة الضمنية غير الشعورية بقوانين اللغة التي تمكّن الإنسان من إنتاج الجمل وفهمها، وبين الأداء اللغوي الفعلي، وهو الاستعمال الآني لهذه المعرفة في الكلام٢٨، وهذا لا يختلف عن التفريق الذي ذكره ابن خلدون بين الملكة اللسانية، التي يقصد بها »قدرة اللسان على التحكم

في اللغة والتصرف فيها٢٩»، وبين صناعة العربية التي هي »معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة٣٠». وهذا »بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما ولا يحكمها عملا٣١».

ومهما يكن من أمر فإن اللغة شغلت بال الكثير من الباحثين على مر العصور من حيث اكتسابها وتعلمها، وعلاقتها بالتفكير، وإن اتّباع المنهج السوي والسليم في الأبحاث والدراسات يفضي بالضرورة إلى الوصول إلى نتائج وحقائق مقبولة ومقنعة مما يفسر لنا بعض التقارب والمطابقة أحيانا بين الآراء رغم البعد الزمني واختلاف الثقافة، وتباين المعتقد.

ثانيا – عند العلماء المحدثين :

قد أولى العلماء الغربيون المحدثون عناية خاصة باللّغة، واعتبروها مرتبطة بالإنسان ارتباطا وثيقا لا يمكنهما الانفصال عن بعضهما؛ فهي لازمة الحضور مع الإنسان دائما، وهي أداة الاتّصال والتّفاهم بين النّاس لتحقيق أغراضهم. كما نصّوا على أنّ اللّغة ظاهرة اجتماعية؛ تنمو بنمو مجتمعها وتجمد بجموده، وأنّه هو الذي يكسبها لأفراده، ويعتبر الكلام محور الاجتماع البشري إذ «لا سبيل إلى بقاء أحد من النّاس ووجوده دون كلام»٣٢. لذلك وجدناهم يتحدثون في دراساتهم عن عاهة الصّمم وأثرها في التحصيل اللّغوي، وهي إشارة منهم إلى أهمية السّماع في اكتساب اللّغة من خلال ربط السّماع بالكلام والحافظة والفهم، فالذين يصابون بالصّمم بعد تعلّمهم الكلام ينسون ما تعلّموه شيئا فشيئا، وإنّ تعليم الصمِّ الكلامَ غالبًا ما تكون نتيجته الفشل والإخفاق.

وكذلك أكّد المحدثون على أهمية التّلقين والتّمرين في عملية إكساب النّاشئة اللّغة وتقوية ملكتها فيهم، ونصّوا في هذا المجال على أهمية القدوة أو النموذج أو المثال الذي يشكل عنصرًا رئيسًا في وجود البيئة اللّغوية النّقيّة التي يعيشون فيها، وأشاروا في هذا المقام إلى فعالية دور البيت ورياض الأطفال والمدرسة والمعلم والإذاعة وغيرها من الوسائل التي تتخذ اللّسان وسيلة اتصالها بالجماهير٣٣.

وفي العالم العربي بدأ الاهتمام بدراسة اكتساب الطفل اللغة منذ الثلاثينيات من القرن الماضي؛ حيث كتبت منذ ذلك الحين دراسات مختلفة معظمها يتبنى وجهة النظر النفسية التي اعتمد عليها علماء الغرب منذ القرن الثامن عشر، وحتى أوائل القرن الماضي، ومع ذلك لم تخلُ هذه الدراسات العربية من دراسات تتبنى وجهة النظر اللغوية، ولكن الملاحظ على هذه الدراسات جميعا أنها لم تصل حتى الآن لدراسة متكاملة عن اكتساب الطفل العربي للغة العربية؛ وإن كانت بعض هذه الدراسات العامة طعّمت بحوثها بمثال أو مثالين عن سلوك الطفل العربي اللغوي.

بقي أن نشير إلى أن كل ما بذل وتحقق في هذا المجال غير كاف؛ فالدراسات والأبحاث ما زالت لم تشف غليلها، في ميدان اكتساب اللغة وتعلمها، وهي تتطلّع أكثر إلى فك معظم الأسرار، وتطمع في معرفة المزيد من الحقائق، ليتسنى لأهل الاختصاص الاستفادة منها لوضع منظومة شاملة تكون كفيلة بالتصدي لجميع المشاكل التي تعوق الاكتساب الطبيعي للغة، أو التعلم المؤسس على حقائق لا فرضيات، واختلافات قد تعطّل تحقيق الغايات والأهداف المرجوة منه.

استثمار نتائج النظريات والآراء السابقة في مجال التربية والتعليم:

إن التطبيقات العملية لكثير من الآراء والنظريات لا تقتصر على الجانب التربوي فحسب، بل تتعدّاه إلى جميع مجالات خدمة الإنسان، غير أن نواة المجتمع وعرقه النابض يكمن في التعليم؛ فلا تتحقّق النّهضة الشاملة لأمّة من الأمم ما لم تشهد تطورا في مجال التربية والتعليم.

ولقد ظلت كثير من المفاهيم التي شهدتها تلك النّظريات تشكّل محتوى للمناهج الدراسية عبر العصور لأجيال عديدة رغم اختلاف ألسنتها وتباين مشاربها وتنوع أهدافها وطموحاتها.

ومن بين ما لامسناه من خلال ما استعرضناه من آراء، وأفكار، ونظريات، أنّ مسألة التحصيل اللغوي تتطلب الغوص في عمق تلك المباحث لاستنباط التوجيهات التربوية التي تحقق لنا الكفاية والملكة اللغوية التي ننشدها لناشئتنا، وتبيان كيفية الإفادة منها في مجال تعليم لغتنا العربية. فكان من بينها :

١- التقليد والمحاكاة :

تكاد تجمع الآراء والنظريات التي تناولت قضية اكتساب اللغة على أهمية السماع في هذا الشأن، لأن عوامل التقليد والمحاكاة ترجع أساسا إلى وضوح الإحساسات السمعية، فلا يكون المتعلّم قادراً على المحاكاة إلا بالسّماع، لذلك ينبغي على المربين بدء من الوالدين إلى

المختصين »أن يعنوا بتربية حاسّة السّمع عند الطّفل ووقاية أعضائها من كلّ ما يعوقها عن أداء وظائفها أداء كاملا، وعلاجها ممّا عسى أن يكون بها من خلل طبيعي أو مكتسب٣٤«.

وقد أكدت اللّسانيات أن الأطفال يحاكون أو يقلدون ما يسمعونه من الكبار، ولذا» تعد المحاكاة إحدى الأساليب المهمة التي يستعملها الطفل عند اكتسابه اللغة، فقد أوضحت البحوث العلمية أن ترديد المسموع أسلوب واضح ومميز في التّعلُّم المبكر للغة، وجانب مهم في الاكتساب المبكّر لأصواتها«٣٥.

ومادامت للمحاكاة هذه الأهمية في اكتساب اللغة، فلابد على المعلم »أن يكون متمكّنا من حسن الإلقاء، مجيدا التعبير الصوتي؛ عارفا أين يصمت وأين يقف وأين يتعجب، وأين يستفهم، وأين يخفض صوته، وأين يرفعه، وأين يعزز الصوت بالحركة، وكيف يوزع نظرته كي يبلغ تعبيره الصوتي مداه، ويحدث الأثر المطلوب في السامع«٣٦، بالإضافة إلى الاحتراز من عدم النطق الصحيح للحروف، وإخراجها من غير مخارجها الصحيحة، لأن أي عيب في النطق يؤدي إلى إحداث عيوب في التلقي.

٢- التّكرار والحفظ:

التّكرار له دور مهم في حدوث التّعلّم، بحيث بُني عليه في المجال التطبيقي ما يُسمّى بتمارين الأنماط، وكان الهدف من هذه التّمارين تعليم اللّغة عن طريق تكوين عادات لغوية بطريقة لا شعورية، وهو أسلوب مهم في التّعلُّم خاصة في المراحل الأولى، ولكن يجب أن يُعلَم بأن ليس كلّ تكرار يؤدي إلى التّعلّم، بل التّكرار المفيد المنتقى بدقّة، إذ يجب على المعلم أن يحسن الاختيار، وأن يكون ما يختاره من ضمن اهتمامات التّلميذ، ومن مستواه لكي يضمن النّجاح، وكلّما كانت مرّات التّكرار أكثر زادت قوّة الرّسوخ. لذلك يمكن استخدام التّكرار والتّمرين في حفظ القرآن الكريم، والأحاديث النّبوية الشّريفة، والفصيح من كلام العرب شعرا ونثرا، وحكما وأمثالا، وحفظ معاني المفردات في اللّغة، وقد سبق أن بيّنا أهمية تزويد المتعلّم بالنّتاج العربي الفصيح، فالحافظة تهذب اللسان، وتمكّن الفرد من المقايسة، وهذا ما يجب أن يضعه كل مدرس بنظر الاعتبار عند تدريس اللّغة العربية بغية إكسابها للناشئة؛ لأنّه »على قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة المقول المصنوع نظما ونثرا«٣٧.

»وغير بعيد عنا ما ألفناه من حفظ الأطفال قبل سن العاشرة، في التاريخ الماضي والأيام الحاضرة، لأجزاء من القرآن الكريم أو لمجموعة دون استثناء، ثم استخدامه في مجالات الحياة المختلفة... وأقرب دليل على هذا أن الأطفال -في سن الرابعة أو الخامسة- إذا سمعوا عبارات فصيحة ردّدوها بدقة وسلامة، ولو كانت كثيرة. ولهذا تراهم -عندما يسمعون قصة أو يشهدون مسرحية بالفصحى- يرددونها على ألسنتهم وينقلها بعضهم إلى بعض، وتصبح جزءا من تعبيرهم في كثير من المواقف، مع أنّهم قد لا يفهمون فحواها ووظيفتها في التعبير«٣٨.

وهذا المنهج لم يعد يعتمد عليه اليوم في التدريس لضبابية الهدف، ولغياب التخطيط، وغموض استراتيجية تعليمية اللغة العربية، بالإضافة إلى تطبيق المناهج الحديثة دون مراعاة خصوصية تراثنا اللغوي.

٣- الممارسة والمران :

لا يمكن اكتساب اللغة بالدرس النظري وحده، بل يحتاج المتعلم إلى الممارسة العملية والاحتكاك، ومداومة الاستماع والاستخدام حتى تتحول إلى ملكة وعادة يقوم بممارستها الفرد، وقد تجسدت في حديثه وكلامه، فاللغة ليست طبعا، إنّما تطبّع. والتطبّع لا يحصل- بعد السّماع - إلا بكثرة الممارسة؛ لأنّ التمرّس يثبّت المعلومات في الذهن ويعطيها طعما وتذوّقا يتحسّسه المتمرس، وقد يشفع لهذا الكلام أن نجد بعض الناس ومنهم الخطباء مثلا يحسنون الكلام من دون إحاطة علمية تامة بأحكام اللغة، والسبب في ذلك يعود إلى كثرة الممارسة والدربة والحفظ، فكلما زادت الدربة، واشتد المران تمّ التمكّن من اللغة، كما نجد نقيض ذلك عند »كثير من جهابذة النحاة، والمهرة في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين، إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودته، أو شكوى ظلامة، أو قصد من قصوده، أخطأ فيها الصواب، وأكثر من اللحن، ولم يُجِدْ تأليفَ الكلام لذلك، والعبارةَ عن المقصود فيه على أساليب اللسان العربي«٣٩.

ولعل أثر التمرّس والتدريب أكبر من أثر التحصيل والاكتساب، لما لهما من أهمية في نمو ملكة اللغة، وتثبيت أركانها، وتوطيد دعائمها، وكلما أكثر المرء من استعمال لسانه في ضروب من الفصاحة كان ذلك أطلق للسانه، وأبلغ لبيانه. » فاللسان عضو إذا مرَّنته مَرَن، وإذا أهملته خار٤٠«.

ولكن ينبغي أن نشير هنا إلى أن اللّغة تمارس ولو بطريقة الحاجة والرغبة في التواصل وتلبية الرغبات، إذ ليس المهم ممارستها فقط، بل الأهم ممارستها بطريقة صحيحة، لأنّ الغرض منها النطق الصحيح، والتعبير السليم، فلو أنّنا مارسنا اللّغة العربية الفصحى منذ الصّغر بدل اللّهجات الكثيرة والمتنوعة حسب كل قطر عربي، لما احتجنا إلى تعليم قواعدها التي وصفت بالصعبة والمعقدة، وأصبح تعليم النحو في نظر الكثيرين مثار جدل ونقاش إلى حد الدعوة إلى إلغائه من المقررات التعليمية، مما يستلزم أن نعرج على هذا الموضوع محاولين أن ندلي بدلونا فيه بما يعزّز مرامي هذا البحث، دون المساس بذات النّحو العربي، وعدم الطعن في ظروف ظهوره، والغاية منه، ومن تعليمه في عصره، مع عدم الرضا على طرق تدريس اللغة العربية اليوم اعتمادا على النحو عبر مختلف المراحل التعليمية.

النحو وتعليم اللغة :

إن أبناء العربية وعلى مر العصور لم يخفوا شدة التعلق بلغتهم والوفاء لها، حتى في أكثر الحقب ظلاما واضطرابا، فقد تمسكوا بلغتهم وعضوا عليه بالنواجذ، وجعلوا منها تجسيدا لكل ما يقدسون، فكان من ثمار ذلك هذا التراث الهائل والعجيب من الدرس اللغوي والنحوي، و»لما كان النحو صلب العربية وهيكلها، ومحور مبناها، وعماد معناها، وقاعدة وظائفها، وأساس تصرفها«٤١ فقد اعتنوا به عناية خاصة إلى حد التقديس، وعدوه من العلوم الجليلة ذات القدر العظيم، والشأن الرفيع. وحسبنا أن نشير هنا إلى حاجة الأمة إلى مثل هذا العلم بعد أن قُرِع ناقوس خطر الاختلاط بالأمم الأخرى، وأنذر بتسلل اللحن إلى القرآن الكريم من خلال فساد ألسنة الناس، واهتراء ملكتهم اللغوية، وسليقتهم العربية الأصيلة. مما اضطر علماء الأمة إلى درء هذا الخطر بوضع ضوابط تمييز الكلام الصحيح على ما كان مألوفا عند العرب في كلامها.

وتعد كثرة التصانيف والمؤلفات في النحو العربي شاهدا على حرص أبناء العربية على سلامة ألسنة العرب أولا، وعلى تعليمها لغيرهم ممن دخلوا الإسلام خاصة بعد الفتوحات الإسلامية ثانيا، »فالدافع الأساس في وضع النحو هو بوادر ابتعاد العرب عن سنن لغتهم التي هي عماد وجودهم، وليس الدافع تعليم غير العرب لغرض ديني فحسب«٤٢، ويبدو أن ما ذهب إليه ابن جني حينما عرّف النحو يحتاج إلى مزيد من النظر والتأمل، فقد قال عنه –أي عن النحو– »هو انتحاء سَمْتِ كلام العرب...ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذَّ بعضهم عنها ردّ به إليها٤٣«، والظاهر من تعريفه هذا أنه يقصد بالنحو هنا علوم العربية لا علم النحو، بدليل أنه أطلق النحو ولم يقيده بالقوانين والأحكام، وبيّن مظاهر اتّباع نهج »كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك«٤٤، وإذا كان ابن جني لا يقصد التعميم بتعريفه السابق، فلا نظنه أنّه كان بحاجة إلى أن يقول: »ثم خصّ به انتحاء هذا القبيل من العلم«٤٥، ويفهم من هذا الكلام أن النحو كان في بدايته يطلق على اللغة العربية بجميع مستوياتها، قبل أن يستقل بعلم خاص، وذلك لأن النحو بمفهومه الخاص لا يعلم اللغة، فما بالك بالفصاحة. وبهذا يكون من المعقول جدا، بل من الواجب، تعليم العربية لغير الناطقين بها ليلحقوا بأهلها الذين شذ بعضهم عما ألفه أهل العربية الأقحاح في مظهر من مظاهرها قد يكون الإعراب أحد أبرزها، مما يستدعي ردّه بما صح من المسموع عن العرب للحفاظ على سنن العربية. لذلك نرى أن النحو كان ظهوره وقائيا مع بروز اللحن على ألسنة العرب، لا على ألسنة غيرهم.

إنّ الجهود المبذولة في هذا الشأن لتدل دلالة واضحة على الغرض التعليمي الرامي إلى حماية العربية مما قد يشوبها، ويعكر صفاءها، مما أصاب ألسنة أهلها. وهذا العمل منهم يعد بمثابة وقاية لا غير. وقد نتلمس بوادر ذلك من خلال ما قام به أبو الأسود الدؤلي(ت ٦٩هـ)؛ فقد روي أنّه »أول من نقط المصاحف ووضع العربية«٤٦. والنقط المقصود في هذه الرواية هو نقط الإعراب لا نقط الإعجام٤٧، لأنّه »يُعيِّن طبيعة نطق الحروف في درج الكلمة أو في آخرها حين تركيبها مع غيرها في سياق الكلام٤٨«. وهي إرهاصات متقدمة جدا للنحو العربي من ناحية ما أطلق عليه فيما بعد بالحركات. سواء ما تعلق منها بالجانب الصرفي، أو ما يخص جانب الإعراب.

ويظهر أنّ الداعي من هذا العمل الجليل – الذي نراه فذا ومتميزا – من أبي الأسود الدؤلي هو تقديم طريقة عملية تُعِين على التّعليم والتعلُّم، فقد أراد من نقط المصحف »أن يعمل كتابا في العربية

يقوِّم الناس به ما فسد من كلامهم؛ إذْ كان ذلك قد فشا في الناس٤٩«. وهو بعمله هذا قد أرسى مفهوم الإصلاح في المجال التعليمي، لأنّه »حاول أن يمنع خللا بدأ يطرأ على الألسنة، فلجأ إلى أسلوب عملي مدرسي يرمي إلى إيجاد علامات مادية تساعد على القراءة السليمة من دون اللجوء إلى الاستنباط والتجريد.٥٠« ولا شك في أنّ عملا عظيما كهذا استغرق وقتا طويلا وفرض على صاحبه فضل تأمل وتدقيق ما كان ليتمّ ويمرّ دون أن يوقظ في صاحبه شيئا من الإحساس بوجود عدد من القوانين العامة التي تحكمه، وما كان صاحب الفهرست ليقول: »رأيت ما يدل على أن النحو عن أبي الأسود ما هذه حكايته، وهي أربعة أوراق أحسبها من ورق الصيني ترجمتها: هذه فيها كلام في الفاعل والمفعول من أبي الأسود رحمة الله عليه، بخط يحيى بن يعمر. وتحت هذا الخط بخط عتيق، هذا خط علان النحوي. وتحته، هذا خط النظر بن شميل٥١«، ويكفي أن يكون نقط الإعراب في حد ذاته »عملا يقتضي من صاحبه الشعور بما لاختلاف الحركات من أهمية، وإدراك دورها في ضبط المعاني وإبراز العلاقات بين الوحدات التركيبية٥٢«، ولهذا تكون المرحلة الدؤلية - بحق - مرحلة أولية سابقة مهدت لظهور علم النحو بشقيه العلمي والتعليمي ليظهر بصورته الراقية والمكتملة المتجسدة في المصنف المشهور "الكتاب" الذي ألفه إمام العربية سيبويه(١٨٠هـ)، وهو كتاب بلغ درجة من الاكتمال والنضج، كما بلغت المادة النحوية التي يتكون منها من الغزارة والشمول ما يحمل على التأكيد بأنها نتيجة مخاض عسير وطويل، ومجهودات أجيال متعاقبة يمثل الخليل بن أحمد وسيبويه آخر حلقاتها. فهذان العالمان استطاعا أن يقدما للعربية نموذجا لوصف العربية صوتيا وصرفيا ونحويا ومعجميا، لم يستطع أحد أن ينال منه أو يقدم بديلا عنه، حتى قال قائلهم: »من أراد أن يعمل كتابا كبيرا في النحو بعد كتاب سيبويه فليستحي٥٣«. ولعل هذا القول لم يكن ادّاعا أو شدة ولع بالكتاب، وإنما حقيقة جسدها كل من ألّف في النحو بعد سيبويه٥٤؛ إذ جاءت أعمالهم شارحة أو مفسرة أو مفصلة للكتاب، وكلها بما فيها "كتاب سيبويه" »قد صنفت بغية (تعليم) النحو للدارسين على تعدد اهتماماتهم واختلاف مستوياتهم٥٥«. متخذة منحى عمليا في الحفاظ على اللغة بإيضاح قوانينها بشكل سهل، ولكنها انتقلت بعد ذلك إلى نشاط خاص، مال به أصحابه لإعمال الذهن، وغيّرت معالم منهج النحو من سهل بسيط إلى مركب معقّد؛ يضطر الدارس إلى بذل جهد مضاعف ليتعلم المنهج ذاته، لا ليتعلم اللغة٥٦. وهذا ما يدل على أن تعليم النحو لا يفضي بالضرورة إلى تعليم اللغة، وذلك لأن »تعليم النحو مهمة معلمي النحو، أما تعليم اللغة - وأقصد بها هنا الفصحى التراثية- للمجتمع كله فمسألة تتجاوز قدرات هؤلاء المعلمين، لتصبح قضية المجتمع بأسره، وهي قضية لا سبيل إلى التصدي لحل مشكلاتها دون الوعي بمتطلباتها وتحديد أطرافها، وإدراك صعابها، ثم الإصرار الدءوب على تحقيق الغايات المرجوة منها.٥٧« فالهدف من تعليم النحو هو إكساب المتعلم القدرة على التحليل، أما تعليم اللغة فغايته إكساب المتعلم القدرة على التركيب، لذلك يجب عدم الخلط بين الغايات المرجوة منهما؛ وهو ما تنبّه إليه العلامة ابن خلدون حينما فرق بين الملكة اللغوية، وصناعة اللغة العربية؛ حيث يقول: «من هنا يعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية، وأنها مستغنية عنها بالجملة... ذلك أن صناعة العربية هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة. فهو علم بكيفية وليس نفس كيفية»٥٨. وهذا الرأي نراه صحيحا ومقبولا نظرا لما هو حاصل، فاللغة المكتسبة هي التي تحصل من الاتصال الطبيعي الحر، أما التعلم فليس بالإمكان أن يتحول إلى اكتساب، ولسنا بحاجة إلى الاستدلال على هذا الأمر الذي سبق أن أشرنا إليه من خلال ذكرنا لمبدأ الممارسة والمران في اكتساب اللغة، وامتلاك ناصيتها عند الذين يحسنون الكلام ويتقنونه من دون إحاطة علمية تامة بأحكام اللغة وتعلم قوانينها. وهناك أناس كثيرون يعرفون تلك القوانين، ولكنهم يستمرون في الخطأ فيها عندما يركزون انتباههم على المعنى الذي يريدون إيصاله إلى من يتحدثون إليه، وذلك بدلاً من التركيز على التطبيق السليم لتلك القوانين من أجل تحقيق أداء دقيق وصحيح في تلك اللغة التي يتحدثون بها.

وخلاصة القول في كل هذا أنّنا نقرّ جازمين بأنّ كلّ الجهود التي يقوم بها اللّغويون أو العاملون في مجال تعليم اللّغة تذهب سدىً ما لم نعرّض الطّفل بما فيه الكفاية للغة المستهدفة، وأنّ الغاية المرجوة من تعليم اللغة العربية لن نحققها إذا طلبناها عبر تعليم النحو ووسائله، لذلك ينبغي ألا نحمّل هذا الجانب في التعليم

ما فوق طاقته، كما لا يصح أن نتجاوز به ما هو حقيقي من وظيفته، حتى لا نهدر طاقات كان ينبغي ألا تهدر، وألا تضيع جهودنا وأوقاتنا، وإن كان قد ضاع منها الكثير.

ومرد هذا الوضع القاتم اليوم غياب رؤية شاملة لتعليم اللغة العربية، بحيث يكون فيها تعليم علومها بما في ذلك النحو بمثابة وحدة متكاملة، ومترابطة الأجزاء، وإن الاهتمام والتركيز على جانب واحد منها فقط -لا يتعرض لكافة ظواهر اللغة، ولا يشمل جميع مستوياتها- لا يحقق الغاية المنشودة، لارتباط هذا الجزء بباقي الأجزاء الأخرى، وحاجته إليها، لأنّ هذا الجزء أو ذاك لا قيمة له إلا بوصفه عنصرا من نظام اللغة العام لا غير. فوجود هذه الرؤية الشاملة كفيل بتحقيق ما نصبو إليه، لأنّنا نفتقد عند تعليمنا لغتنا العربية الفصحى هذا التصور التكاملي، وهو ما خبرناه من خلال ممارستنا لتدريس اللغة العربية لتلاميذ المرحلة المتوسطة ما ينيف عن ربع قرن.

الهوامش

١ انظر :دلالة الألفاظ، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، ط٥، ١٩٨٤،ص١٣. وانظر: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، نايف خرما، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت، يناير،١٩٧٨، ص ١٢٧.

٢ انظر: سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، جمعة سيد يوسف، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب ، الكويت، ١٩٩٠، العدد١٤٥، ص١٥،١٦.

٣ انظر: الأطفال مرآة المجتمع، محمد عماد الدين إسماعيل، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت، ١٩٨٩، العدد٩٩، ص١٠٧. وانظر أيضا، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي ، ص٩٧، ٩٨ .

٤ سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، ص٩٩.

٥ انظر: قضايا ألسنية تطبيقية، ميشال زكريا، دار العلم للملايين، ط١، ١٩٩٣، ص ٧٨.

٦ الأطفال مرآة المجتمع، ص١٠٨.

٧ نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، علي عبد الواحد وافي،نهضة مصر،٢٠٠٣، ص٢٠٠.

٨ الأطفال مرآة المجتمع، ص١٠٨.

٩ انظر: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، ميشال زكريا، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط٢، ١٩٨٦، ص٧،٨.

١٠ انظر : اللغة بين المعيارية والوصفية، تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط٤، ٢٠٠٠، ص ٣٩-٤١.

١١ مقالات في اللغة والأدب، تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط١،٢٠٠٦، ج٢، ص٢١٤.

١٢ لباب الآداب، الأمير أسامة بن منقذ، تحقيق أحمد محمد شاكر، مكتبة السنة، ١٩٨٧، ص ٣٢٩ . لقد قدح الدكتور تمام حسان في كتابه "اللغة بين المعيارية والوصفية" في صحة هذا الشاهد، واعتبره من وضع النحاة، وتراءى له وكأنه منتزع من صفحة من صفحات كتب القواعد تتكلم عن إعراب الأسماء الخمسة. انظر، اللغة بين المعيارية والوصفية، ص٨١.

١٣ انظر: "الأطفال مرآة المجتمع"، ص١٠٩. و "سيكولوجية اللغة والمرض العقلي"، ص١٠٣.

١٤ قضايا ألسنية تطبيقية، ص٨٣.

١٥ الصاحبيفي فقه اللغة، أحمد بن فارس، المكتبة السلفية،القاهرة، ص ٣٠

١٦ الصاحبي، ص ٣٠

١٧ المقدمة، عبد الرحمن بن خلدون، دار الفكر،بيروت، ط١،٢٠٠٤،ص ٦٣١،٦٣٠.

١٨ سورة المزمل، الآية : ٤.

١٩ النشر في القراءات العشر، أبو الخير محمد بن محمد الجزري، دار الكتب العلمية، بيروت، ج٢، ص٢١٠.

٢٠ أهمية المشافهة في تعليم اللغة العربية، أحمد زياد محبّك، بحث، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، المجلد ٨٢،ج١. ص١٠١.

٢١ المقدمة، ص٦٣٥.

٢٢ المصدر السابق ، ص ٦٣٨.

٢٣ المصدر السابق ص ٦٣٠.

٢٤ انظر: المهارات اللغوية وعروبة اللسان، فخر الدين قباوة، دار الفكر، دمشق، ط١، ١٩٩٩، ص٢٤.

٢٥ المقدمة، ص٦٣٠.

٢٦ المصدر السابق، ص ٦٣٦.

٢٧ المصدر السابق، ص٦٣٠.

٢٨ انظر: قضايا ألسنية تطبيقية، ص ٦١.

٢٩ الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، محمد عيد، عالم الكتب، القاهرة، ص ٥.

٣٠ المقدمة، ص ٦٣٦.

٣١ المصدر السابق، ص٦٣٦.

٣٢ الإحكام في أصول الأحكام، أبو محمد علي بن حزم الأندلسي، منشورات دار الأفاق الجديدة، بيروت، ج١، ص٣٠.

٣٣ انظر أهمية السّماع في تحصيل اللّغة، صادق عبد الله أبو سليمانن بحث في مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، العدد ٩٧.

٣٤ نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، ص ٢٢٩

٣٥ مبادئ تعلُّم وتعليم اللغة، دوجلاس براون، ترجمة:إبراهيم القعيد وعبد الشمري، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٤م، ص٥٤.

٣٦ الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط١، ٢٠٠٦، ص١٨٤.

٣٧ المقدمة، ص ٦٣٦.

٣٨ المهارات اللغوية وعروبة اللسان، ص٣٤.

٣٩ المقدمة، ص ٦٣٧.

٤٠ الكامل في اللغة والأدب، محمد بن يزيد المبرد، تحقيق محمد أحمد الدالي، مؤسسة الرسالة، بيروت،ط١٩٩٧،٣، ص ٥٣٢ .

٤١ تعليم النحو العربي-عرض وتحليل- ، علي أبو المكارم، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط١، ٢٠٠٧م، ص٩.

٤٢ الفكر النحوي عند العرب أصوله ومناهجه، علي مزهر الياسري، الدار العربية للموسوعات، ط١، ٢٠٠٣، ص٩٨.

٤٣ الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني،تحقيق الشربيني شريدة، دار الحديث، القاهرة، ٢٠٠٧،ص ٧٨.

٤٤ المصدر السابق، ص٧٨.

٤٥ المصدر السابق، ص٧٨.

٤٦ صبح الأعشى، أبو العباس أحمد القلقشندي، دار الكتب المصرية، القاهرة، ١٩٢٢م ،ج٣، ص١٥٥.

٤٧ نقط الإعجام: هو النقط الذي يفرق بين الحروف المتشابهة الرسم كالباء والتاء والثاء ، والجيم والحاء والخاء، وما إليها.

٤٨ الفكر النحوي عند العرب أصوله ومناهجه، ص ١٠٠.

٤٩ صبح الأعشى، ص ١٦٠.

٥٠ الفكر النحوي عند العرب أصوله ومناهجه، ص ١٠٢.

٥١ الفهرست، محمد بن إسحاق بن النديم، تحقيق رضا تجدّد، دار المسيرة، ١٩٨٨،ص٤٦ .

٥٢ نظرات في التراث اللغوي العربي، عبد القادر المهيري، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط١، ١٩٩٣، ص٢٢٧.

٥٣ إنباه الرواة، ج٢، ص٣٤٨.

٥٤ هناك عالم جليل نادى بدراسة النحو على غير المنهج الذي درسه به النحاة، وهو الإمام عبد القاهر الجرجاني (٤٧١ هـ) حيث استن في كتابه "دلائل

الإعجاز" منهجا جديدا في النظر إلى النصوص اللغوية واستخلاص قواعدها مبنيا على نظرية "النظم" التي قال بها.

٥٥ تعليم النحو العربي عرض وتحليل، ص ١٢٨.

٥٦ انظر: الفكر النحوي عند العرب أصوله ومناهجه، ص ٤٢٣.

٥٧ تعليم النحو العربي عرض وتحليل، ص ١٩.

٥٨ المقدمة، ص٦٣٦.