مشاكلات تعليم اللغة العربية وتيسيرها في عصر العولمة

أ.د ضياء خضير

ندما نحاول وضع ملاحظات عامة من شأنها أن تسهم في توجيه الضوء إلى واقع لغتنا العربية، ودعم مشروع النهوض بها على مستوى تعليمها وتعلّمها والتوجّه بها إلى ما هو أبعد من ذلك نحو مجتمع المعرفة ، فليس الدافع إلى ذلك هو المشاعر القومية المجردة التي اعتادت أن ترى في اللغة صورة للوجود الإنساني الأكثر تعبيرا عن الذات والتراث والخصوصية القومية، وانما أيضا لمعرفتنا بأن اللغة بشكلها السيموطيقي الأكثر شمولا واتساعا تلعب دورا أساسيا في الصراع الحضاري الذي يجبرنا عصر العولمة على الانخراط فيه على نحو أكبر و أكثر خطورة من أي وقت مضى . و السيموطيقا هي علم الإشارات التي تتجاوز اللغة المنطوقة أو المكتوبة لتؤلف أنظمة العلاقات الاجتماعية و الدينية و الأبنية الاقتصادية و الثقافية القائمة. فنحن نعرف أن القهر وأشكال القهر والتجاوز التاريخي الذي تعرضت و تتعرض له أمتنا العربية لا يقف عند حدود المظاهر العسكرية و الاقتصادية و الإعلامية الضاغطة في كل هذه الحقول ، بل يتعداه إلى محاولة (الاستملاك اللغوي) وزحزحة الكتلة التاريخية للثقافة و الوجود القومي الذي مثّلت لغتنا العربية فيه أقوى القلاع التاريخية للدفاع عن الذات و الشخصية العربية . وما تلعبه الآن بعض اللغات كالإنجليزية ، من دور خطير في تطبيع الغزو وتوفير الأرضية للانتهاك الثقافي الذي يمارس ضدنا ، يعمل على طمس الهوية ، و تحويل بعض الناس في أجزاء كثيرة من الوطن العربي وخارجه إلى غرباء أو (غرفة أصداء) تغذّي أصحابها الرغبة في العيش بأسلوب حياة الآخرين ، وليس استخدام ألسنتهم فقط .

و قد يكون من نافل القول أن نذكر أنّ الحرص على تعلّم اللغات الحيّة الأخرى التي أصبحت ضرورة من ضرورات الحياة في هذا العصر ، لا يتعارض بالضرورة مع هدف الحفاظ على الذات و الشخصية الوطنية والقومية ، اللهم إلاّ في الحالات التي يتحول فيها هذا الحرص إلى رغبة مطلقة في التقليد والمحاكاة . غير أن الخطورة تبقى قائمة مع ذلك حينما يكون الاهتمام باللغة الأخرى قد جاء على حساب اللغة القومية . وعلى الرغم من أن أحدا لا يستطيع أن يتحدث عن واقع اللغة العربية في عصر العولمة كما يتحدث عن لغات أخرى تركت أو نُحيّت عن التداول،أو جرى تهميشها لأسباب مختلفة ، منها عدم قدرة هذه اللغات على التعامل مع المصطلحات العلمية والحضارية أو عجزها عن مساوقة لغة الحاسوب ، فان لغتنا ليست بمنأى عن مثل هذه المخاطر . صحيح أنها اللغة التي انتشرت انتشارا كونيا بعد أن نزل بها القرآن الكريم ، وتكلّمت بها شعوب كثيرة في مشارق الأرض ومغاربها، ولكن ذلك لا يمنع من القول ، مع بعض الدارسين ، إنه بسبب هذا الانتشار ، ربما ، لا يوجد للغتنا العربية أبٌ يرعاها، و لا توجد جهة رسمية واسعة ومهمّة تأخذ على عاتقها معالجة المشكلات العلمية الضخمة التي تواجهها هذه اللغة للحفاظ على شخصيتها واستمرارها في مواجهة التحديات التي يطرحها الواقع اللغوي الجديد في عصر العولمة . و ليس لدينا حتى الآن ، مثلا ، استراتيجية عربية واضحة فيما يتصل بالترجمة وتأليف المعجم العربي والتعامل مع الحاسوب والإنترنت. وقد ظلت وسائل المجامع اللغوية العربية عتيقة ومحدودة ومعزولة عن واقع التطور والاستخدام الحي للغة على الرغم من كل إنجازاتها في هذا المجال . وظل وعي الجامعات العربية ضعيفا بأهمية الطفرة الإعلامية التي تحققت في حقول التخطيط لعصر المعلومات الخاص بتصميم الحواسيب و أنظمتها و برامجها و طرق تشغيلها و تطويع تقنياتها ، وغير ذلك من أمور من شأنها تمكين لغتنا من الانفتاح على عالم جديد تتحكم فيه الصناعة الإلكترونية المرتبطة بالمعلومات . وهي أمور تتعدى بطبيعة الحال مواقف

الحماس والحميّة القومية والنوايا الطيبة ، من أجل الاعتراف بوقائع موضوعية شائكة تحتاج إلى فهم عملي لما يجري في الساحة الإعلامية واللغوية ، وما يطرحة كل ذلك من ضرورات خاصة بمعالجة الكلم العربي وفق النظم الآلية المتوفرة. وهي نظم تفرض على اللغة ، أية لغة ، انضباطا و اكتمالا يتعذر دونهما إخضاع اللغة لمنطق الآلة وحسمها الرياضي القاطع من أجل (تأهيلها) للدخول في صندوق العجائب الجديد المسمى بـ (الحاسوب) وما تتطلبه شبكات الاتصال (الإنترنت) .

و قد أثبتت بعض التجارب الرائدة التي قام بها بعض الأفراد والمؤسسات الخاصة و الشركات التجارية مثل مجموعة (صخر) العالمية خطأ كثير من المفاهيم الخاصة بالعلاقة الصعبة بين اللغة العربية والحاسوب عن طريق إبرازها للخصائص التي تؤهل اللغة العربية، كغيرها من اللغات الحية في عصرنا للتعامل بكفاءة مع هذا الحاسوب ، حتى إذا كان ذلك قد تم عن طريق الاستفادة من تجارب أجنبية متصلة بالتعامل مع ما يسمى الآن بـ (اللغات الطبيعية). وهو التعبير الذي اختارته شركات صناعة الحاسوب العالمية للتعبير عن الحاجة إلى تأهيل بعض اللغات لتصبح منفتحة للتعامل مع أنظمة أخرى مشابهة عبر النظام أو المنطق الخاص بكل لغة . وهناك من يتحدث الآن عن (كمبيوتر عربي) لا يقتصر عمله على (تعريب) البرامج أو ترجمتها ، وإنما يمتدّ إلى خلق برامج عربية مماثلة تجعل الحاسوب يتكلم اللغة العربية ويفهمها مثلما يفعل مع بعض اللغات المكتوبة بحروف لاتينية .

و مع أن الإنجازات التي تحققت على هذا الطريق حتى الآن ليست قليلة، فيجب الاعتراف بأننا ما زلنا في بداية الطريق. والمهم في كل ذلك هو أن عصر العولمة الذي يتكلم اللغة الإنكليزية بشكل أساسي داخل الإنترنت والحاسوب وشبكات الإعلام ، لايستطيع ولا ينبغي له أن يدفعنا إلى استبدال ألسنتنا العربية بأخرى إنكليزية أو فرنسية، أو بأية لغة أخرى مهما تكن معرفتنا بها كبيرة . فالأمر لا يتعلق بأداة وظيفية محايدة وموضوعية ، كما يقال لنا أحيانا ، بل برمز من رموز الشخصية ، وعلامة من علامات الهوية ، والوجود القومي الممتدّ عبر العصور .

والأمر لا يقتصر في لغتنا على هذا النوع من الصعوبات الخارجية التي خلقها ويخلقها الصراع مع لغات أخرى مهيمنة ، وإنما يتعدّاه إلى صعوبات أخرى داخلية تصدرعن طبيعة نوع الخطاب اللغوي نفسه .

الإنسان كائن ناطق ، يفكر بشكل منطقي ، وله القدرة على تحويل الفكر إلى لغة وكلام ، أو « نقل حقيقة الوجود إلى اللغة » بحسب عبارة هيدجر . غير أن هذه الحقيقة لا تقتصرعند الإنسان الناطق على مجرد الإبلاغ والإيصال وكشف المعنى والتعبير عن الرأى ، وإنما تتعداهما إلى تجربة يعجز العقل المنطقي بوسائله المعروفة عن نقلها. ولذلك فهو يلجأ إلى الرمز والصورة وتوظيف بلاغة اللغة والاستعارة من أجل الوصول إلى هدفه . وفي حالات من هذا النوع لا تتحدد علاقة متكلّم من هذا النوع باللغة على النحو البرهاني ذي الطبيعة الحسابية أو المنطقية المعروفة ، بل على نحو آخر تصبح اللغة معه بيت الوجود ومقطن الذات . وهو ما دفع الفيلسوف الألماني هيدجر إلى القول بأننا لسنا نحن الذين نلعب بالكلمات ، بل إن كينونة اللغة هي التي تلعب بنا . (١)

وذلك يحتّم علينا أن نحسن الإنصات إلى كينونة هذه اللغة . إذ لا يستقيم الكلام بدون إنصات ، ومن لا يحسن الإنصات إلى كينونة اللغة لا يحسن الكلام أو القول .

ونحن نقول ذلك لأننا نعرف أن (العقل العربي) يميل للتعامل مع الألفاظ أكثر من المفاهيم ، وهو كما يقول الدكتور محمد عابد الجابري ، لا يفكّر إلا انطلاقا من أصل أو بتوجيه من الأصل الذي يحمل سلطان السلف إما في لفظه وإما في معناه ، وأن آليتنا في تحصيل المعرفة ، وليس إنتاجها ، هي المقاربة أو القياس البياني ، والمماثلة أو القياس العرفاني ، وهو يعتمد في كل ذلك على التجويز كمبدأ أو قانون يؤسس منهجه ورؤيته للعالم .

وذلك يشير إلى المعضلة الأساسية في الفكر العربي كله ، وليس فقط في طريقة بيانه وبنائه اللفظي ومدى قدرته على تعبيره عن نفسه بكيفية حرة وفاعلة .

وقد سبق للدكتور الجابري نفسه أن بيّن كيف أن الذات العربية تفتقد استقلالها لأنها تستمد فعّاليتها وردود فعلها من مرجعيتين متنافستين

ومتعارضتين . وهما ، معا ، منفصلتان عن الذات العربية ، لأنهما تنتميان إلى عالمين مختلفين لا يعبران تعبيرا مطابقا عن عالمها الراهن . فأحدهما ينتمي إلى الماضي العربي الإسلامي والثاني ينتمي إلى الحاضر والمستقبل الأوربي .

وتحكّم هاتين المرجعيتين (المرجعية العربية الإسلامية والمرجعية الأوربية المعاصرة) في الذات العربية وتوجيهها لتفكيرها وطريقة رؤيتها للعالم ، هو الذي يجعلها تفتقد الاستقلال التاريخي التام، حسب عبارة الفيلسوف الإيطالي غرامشي . (٢)

وهو ما يضاعف من محنة اللغة القومية ويدخلها في مآزق جديدة لم تعرفها في كل تاريخها السابق بهذا الشكل ، ويجعل أية محاولة لبناء مشروع للنهوض باللغة العربية للتوجه نحو مجتمع المعرفة ، محفوفا بمخاطر وصعوبات التنفيذ وعدم القدرة على وضع الآليات الخاصة بتحقيقه رغم النوايا الطيبة والرغبة الموجودة لدى الجميع؛ لاسيما ما يتصل منه بالعربية التي نعني بها هنا مادة النحو وقواعد اللغة حصرا، حسب ما كان القدماء يطلقون عليها. ولعل هذا التخصيص في إطلاق اسم العربية العام على ما هو خاص، يظهر الأهمية الجوهرية والمكانة الخاصة لنحو العربية وقوعدها في مجمل بناء اللغة الخاصة بلسان العرب، والطريقة التي قرّ عليها أصحاب هذه اللغة في تركيب جملها وانتظام مفرداتها في كلام قابل للفهم وفقا للعلاقات القائمة بين ما اصطلح عليه النحويون بأبواب النحو، لا الكلمات المفردة. وهي كلمات قائمة في حدود معنى الوظيفة الخاصة التي حددها لها هؤلاء النحاة ضمن التركيب الكلي للجملة وسياق القول فيها، وليس فقط في حدود المعنى والدلالة الناتجة عن طبيعة هذا التركيب. ولذلك فإن ما يقوله النحويون القدماء من أن (الإعراب فرع المعنى) قد لا يكون صحيحا دائما على صعيد التطبيق. فقد يكون إعراب الكلمة وموقعها داخل الجملة صحيحا من حيث قواعد التركيب، ولكنه قد لا يكون كذلك من ناحية المعنى والدلالة. ولذلك فإن الإعراب هو فرع المعنى الوظيفي لا المعنى المعجمي أو الدلالي، على الرغم من الارتباط الوثيق بين موقع الكلمة ومعناها.

والمهم في كل هذا أن إطلاق لفظ العربية على القواعد النحوية ناتج عن شمول هذه القواعد لجماع حقيقة القول في اللغة العربية، سواء تعلق الأمر بالنواحي الصوتية أم الصرفية، وما يسميه الدكتور تمام حسان بـ (الموقعية)، أي السلوك الموقعي الذي يتحكم بجانب من الإعراب في بناء الجملة العربية. (٣)

وهو ما يجعل معرفة الطالب بإعراب الكلمة في هذه الجملة غير معزولة عن معرفته العامة بطبيعة النص المكتوب بهذه اللغة.

أي أن معرفة الإعراب وتحديد موقع الكلمة داخل تركيب الجملة ينطوي على معرفة بأسرار اللغة أكبر من تلك التي تتصل بالجوانب الشكلية المتصلة ببنائها الصرفي والصوتي، حتى إذا كانت هذه المعرفة ضمنية أو غير صريحة، وحتى إذا كان تداخل هذه العناصر يجعل من الصعب الفصل بينها.

ولعل ذلك هو الذي جعل مهمة التيسير، تيسير نحو العربية للناشئة والشداة من طلابها، صعبا وغير ميسور بالطريقة المجتزأة التي تم تمثّله بها، وتعليم الطلبة في ضوء طرائقه واجتهادات أصحابه.

ولذلك فإن الاعتماد على النص الشفهي أو المكتوب وما يتصل به من تداولية الخطاب يظل الطريق الطبيعي الأول لمعرفة قواعد العربية ونحوها، بصرف النظر عن معرفة المتعلم الأولية بأسرار هذا التركيب وموقع الكلمة في الجملة. وهو ما أدّى إلى التفريق بين النحو المباشرأو الصريح الذي يقوم على أساس بيان أبواب النحو ووظيفتها في الجملة، وموقع الكلمة فيها، وبين النحو الضمني الذي يُفهم بطريقة ضمنية من مجمل النص وتركيب أجزاء الكلام فيه، دون معرفة مدققة بالأسباب التي أدت إلى أن تتخذ الكلمة داخل الجملة هذا الموقع أو تلك الصيغة والحركة الإعرابية، أو هذا المصطلح أو ذاك من المصطلحات النحوية وما يتصل بها من عوامل وأدوات.

نعم قد لا يحتاج الطالب في المراحل الأولية إلى أن يعرف صراحة أن جملة (زيد جاء) فيها فاعل آخر يتضمنه الفعل (جاء) غير زيد الذي تقدم وصار مبتدأ في الأعراف النحوية المتبعة ، لأنه يبقى فاعلا في الحالتين

(= جاء زيد ، زيد جاء).

وقد هدتنا تجاربنا العملية في تعليم العربية أن قراءة الطالب لهذا النص أو ذاك بطريقة صحيحة أو قريبة من الصحة انسياقا مع ما سمع واعتاد أو عُوّد عليه، مع عدم معرفته بأصول النحو وقواعده، أفضل بكثير من قراءة خاطئة أو فيها الكثير من الأخطاء، مع معرفته المجتزأة بهذه القواعد أو ببعضها. ولهذا صار علينا أن نؤمن بهذه الحقيقة، وهي:

(أن النحو يعرف عن طريق اللغة، ولا تعرف اللغة عن طريق النحو).

وهذه اللغة هي النصوص المسموعة والمُتكلَّم بها من قبل الفصحاء وسليمي اللسان من التي كان الأعراب القدماء مصدرا أساسيا من مصادرها في المجتمع العربي.

ألم يقل الجاحظ في البيان والتبيين « ليس في الأرض كلام هو أمتعُ ولا أنفع، ولا آنق ولا ألذّ في الأسماع ، ولا أشدّ اتصالا بالعقول السليمة، ولا أفتق للسان ، ولا أجود تقويما للبيان، من طول سماع الأعراب العقلاء الفصحاء « (٤)

ومع أننا لا نتوفر الآن في مجتمعاتنا على مثل هؤلاء العرب أو الأعراب الفصحاء ، تبقى معرفة الطالب بقواعد اللغة ، أو ما هو ضروري منها، من خلال النصوص الشفاهية والكتابية، أسهل بكثير من معرفته بنص يملك الطالب معرفة ببعض قواعده ومصطلحاته النحوية معزولة عن سياقها ودلالاتها العامة والخاصة.

فالنحو أداة لتقويم اللسان ومعرفة صحيح القول من فاسده، و ليس غاية في حد ذاته. وهو أمر ينساه الكثيرون ممن أخذوا على عاتقهم تعليم المادة النحوية من القدماء أو المحدثين ، حينما أهملوا النصوص الشفاهية والكتابية وركزوا على القواعد النظرية النحوية والتطبيقية المتمثلة في الغالب بجمل مفردة ومعزولة عن سياقاتها اللسانية الحيّة.

وهي ليست الطريق الطبيعية في تعلّم البشر للغتهم منذ الطفولة الباكرة حتى البلوغ والتمكن من اللسان الخاص بهذه اللغة.

والمعروف أن كلام العرب الفصيح، الخارج إلى حد الكثرة، والمنقول نقلا صحيحا، يأتي في مقدمة أدلة صناعة الإعراب عند اللغوين والنحاة القدماء، بالإضافة إلى القياس الذي هو، كما يقول النحويون، حملُ ما لم يُنقل من ذلك الكلام على ما نُقِل في معناه.

أي أن استقراء كلام العرب الفصيح الآتي عن طريق المشافهة أو النقل هو الخطوة الأولى والأساسية في الاستدلال. وهي « خطوة حسيَّة لا تتجاوز النقل والاستقراء، والكشف عن هيئات المسموع وملاحظة اختلاف الصور فيها بحسب اختلاف المواقع». (٥)

وهذه الخطوة التاريخية الأولى المؤدية إلى التفكير في صناعة النحو، هي التي ينبغي أن تبقى الخطوة الأولى في تعلمه على الصعيد الفردي الخاص والاجتماعي العام. وسيكون الجهد المنصب على تحويل اللغة الدارجة أو لغة التخاطب اليومية التي يتكلم بها الطلبة في العادة، إلى لغة فصحى أو قريبة من الفصحى، أمرا أوليا وأساسيا في عملية تعليم العربية بصرف النظر عن معرفة الطالب أو عدم معرفته بقواعدها النحوية والصرفية والصوتية. فالمطلوب أن تعتاد الأذن قدر الإمكان على لهجة الخطاب الفصيح أو القريب من الفصيح، مسموعا من المتكلمين باللسان العربي أو منقولا من الكتب العربية القديمة والحديثة ، قبل القيام بالعمليات التالية لتحليل هذا الخطاب وتعيين أبوابه ووجوهه النحوية بطريقة علمية متدرجة.

ولعلّ الطبيعة التركيبة للغة العربية أو طرائق النظم المختلفة فيها تتيح للمتعلم إمكانات متعددة للتعبير الشفوي أو الكتابي وتجنب الوقوع في اللحن أو الأخطاء التي لا ضرورة لها. فذا المتعلّم يستطيع، مثلا ،استبدال قوله « كنتُ حائرا « بالقول « أخذتني الحيرة، أو طوقتني حيرتي « إذا لم يكن متأكدا من نصب خبر كان في الجملة الأولى.

وقد عرفت العربية أنماطا من الكتاب المبدعين ممن لم يكونوا على معرفة كافية في قواعد العربية وصرفها . وقد ظل جبرا خليل جبران على سبيل المثال طوال حياته غير قادر على إتقان النحو والصرف والعروض إتقانا تاما ، إلا أنه استطاع بموهبة أسلوبه الرومانسي الجميل الملئ بالصور الفنية المبتكرة أن يحقق شهرة عريضة في الربع الأول من القرن العشرين .(٦) وكما يقول الدكتور مهدي المخزومي، ليس من وظيفة النحوي الذي يريد أن

يعالج نحوا للغة من اللغات أن يفرض على المتكلمين قاعدة، أو يخطّئ لهم أسلوبا، لأن دراسة النحو دراسة وظيفية تطبيقية، لا تتعدى ذلك بحال.

وذلك يستلزم القيام بعملية تحليل أولية لاحتياجات المتعلمين لا بدّ منها.

« فتحديد محتوى التدريس تحديدا علميا لا يكون بتحليل المادة التعليمية فحسب ، بل يتعداه إلى تحليل جمهور المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم وأهدافهم ، والأهم من ذلك كله تحليل احتياجاتهم اللغوية .. وبناء على هذا ، فإن تحديد الأهداف التعليمية ومحتوى التدريس والطريقة التي يعرض بها ذلك المحتوى يستلزم تحديدا أوليا لمركز الاهتمام وبؤرة العملية التعليمية، ألا وهو المتعلم . (٧)»

وذكر المتعلم يستلزم أيضا الحديث عن إعداد معلم مادة العربية وتجهيزه بما يمكّنه من التواصل بصورة إيجابية مع المتعلمين على صعيد المادة اللغوية والطرائق العلمية والتربوية المناسبة لإيصالها.

وقراءتنا لتاريخ صناعة العربية أو المادة النحوية توقفنا على المفارقة التي خرجت فيها هذه الصناعة منذ زمن بعيد عن هدفها الأساسي المتمثل في ضبط اللسان وتقويم الكلام إلى التعقيد والتقعيد الكثير الذي قد لا يتناسب، أحيانا، مع طبيعة اللغة ولا يتيح الفرصة للمتعلمين من أصحاب هذه اللغة أو الغرباء عنها أن يتواصلوا معها بسهولة ويسر. وقد ذكر المرحوم الأستاذ تمام حسان أيضا جانبا من الكيفية التي لم يكن فيها أهل العربية والمشتغلون العرب الأوائل بصناعة قواعدها، مسؤولين عن كل ذلك.

« لم يكد أبو الأسود وأصحابه من اصحاب الطبقة الأولى ينفضون أيديهم من بعض التصنيفات النحوية الأولية كأقسام الكلِم وحركات الإعراب ونحوها حتى وجد الموالي ضالتهم المنشودة التي تمكنوا بواسطتها من تعلّم لغة الدين والدولة والمجتمع جميعا. وهكذا انتزع الموالي الراية النحوية من أيدي العرب، فكانت جمهرة النحاة منهم، ونشأ النحو على أيديهم وصنع على أعينهم، فلا ترى بعد الطبقة الأولى نحاة عربا إلا قلة لا تكاد تذكر كأبي عمرو بن العلاء والخليل بن أحمد وأبي عثمان المازني ..» (٨)

وذلك لا يعني أننا ينبغي أن نستبدل أخذ العربية تعلما وصناعة، بأخذها طبعا واكتسابا، كما كان يفعل أجدادُنا العرب الأوائل. فلم يعدْ مثل هذا الأمر ممكنا طبعا، ولكن الاعتماد على تعلّم صناعة النحو بالطريقة التي خلّفها لنا هؤلاء الموالي وأقرانُهم العرب ليس بالأمر اليسير ولا السهل، ولا الصحيح على دقته وتفرّع القول فيه، لا على الشداة المبتدئين ولا على الكبار الناضجين من الذين لم تُتحْ لهم فرصة تعلم قواعد العربية بالطرق العلمية والتربوية الصحيحة. خصوصا بعد أن تداخلت علوم أخرى فقهية ومنطقية وفلسفية غير قليلة في صناعته ، فأخرجته أو أخرجت جانبا من جوانبه اللسانية الحيّة عن طبيعتها .

وعملية تيسير النحو ليست تجاوزا لقواعده، ولا اختصارا لأبوابه ومسائله، وإنما هي، كما يحددها لنا الباحثون المختصون، تكييف النحو والصرف مع المقاييس التي تقتضيها التربية الحديثة عن طريق تبسيط الصورة التي تعرض فيها هذه القواعد على المتعلمين.

أي أن تيسير النحو ينحصر في كيفية تعليمه، لا في إجراء تغيير على النحو نفسه.

ولذلك فقد اضطر بعض هؤلاء الباحثين إلى بيان الفرق بين النحو العلمي أو النظري، والنحو التعليمي أو التربوي.

فالأول، أي النحو العلمي، يقوم على نظرية تربوية تنشد الدقة في الوصف والتفسير، وتتخذ لتحقيق هذا الهدف أدق المناهج. فهو نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقا مجردا، يُدرس لذاته، وتلك طبيعته. وهذا المستوى من النحو يعد نشاطا قائما برأسه، أهدافه القريبة الخاصة به هي الاكتشاف المستمر والخلق والإبداع. وهذا هو الأساس والمنطلق في وضع نحو تعليمي تراعى فيه قوانين علم التدريس.

أما النحو التربوي التعليمي فيمثل المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان، وسلامة الخطاب، وأداء الغرض، وترجمة الحاجة. وهو يركز على أهداف المتعلم الذي يختار المادة المناسبة التي يقدمها النحو العلمي، مع تكييفها تكييفا محكما طبقا لأهداف التعليم وظروف العملية التربوية. وهو يقوم على أسس لغوية وتربوية ونفسية، وليس على مجرد تلخيص للنحو العلمي أو الوظيفي أو تقديم قواعده عارية ومجردة من نصوصها.

وذلك لا ينفي حقيقة صعوبة المادة النحوية العربية نفسها، وأن اللجوء إلى الطرائق التربوية والتعليمية الصحيحة لتوصيلها قد لا يكفي، بحد ذاته، للتخفيف من هذه الصعوبة. كما أن أغلب المحاولات التي جرت في (نحو التيسير) أو (تيسير النحو) قد بقيت بعيدة عن الوفاء بمتطلبات الدرس النحوي الصحيح، لأسباب تتصل بنقصها واجتزائها من ناحية، وكونها محاولات واجتهادات فردية معزولة، من ناحية ثانية.

ولذلك فقد بقي المنهج السلفي القائم على التلخيص، وحشد أكبر قدر من القواعد والشواهد النحوية في المنظومات والمتون، هو المنهج السائد في أغلب الدراسات الخاصة بتعلم النحو والطرائق المتبعة في تعليمه.

ومن الطريف أن القدماء كانوا قد تنبهوا إلى هذه المشكلة، وابن خلدون يقول في المقدمة:

"وهذه الملكة (= العربية) إنما تحصل بممارسة كلام العرب ، وتكرره على السمع ، والتفطن لخواص تركيبه . وليست تحصل بمعرفة القوانين العملية .. التي استنبطها أهل صناعة البيان . فإن هذه القوانين إنما تفيد علما بذلك اللسان " (٩)

وهكذا ، فـ «العلم باللسان» غير «الملكة» التي تحصل «بممارسة الكلام» .

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن : هل اختصار النحو يعني التيسير ؟

إذا كان الاختصار يقصد منه التيسير ، فهو في جوهره غير التيسير ، وقد قال ابن خلدون أيضا في فصل «إن الاختصارات الموضوعة في العلوم: إنها مخلة بالتحصيل ولا تفيد حصول الملكة بالفعل » (١٠)

والمشكلة هي أن الدارسين المتخصصين في هذه المادة لا يستطيعون مفارقة الطريقة التقليدية التي أخذوا النحو بها وتعلموه عبر سنوات طويلة من خلال الملخصات النثرية والشعرية مثل ألفية ابن مالك وشرح ابن عقيل عليها، حتى إذا توفرت لهم، في مرحلة لاحقة، فرصة الإلمام ببعض الطرائق الحديثة، ووجدوا في بعض المدارس والمؤسسات التي يعملون فيها مناهج مغايرة لتلك التي درجوا عليها. فهم يحفظون (الألفية) أو بعض أبياتها ، ولا يألون جهدا في الاستشهاد بها وبما يرافقها من شواهد نثرية وشعرية شاذة في أغلبها ، ومعزولة عن الأداء السليم في اللسان العربي.

وهنا نجد أنفسنا أمام تلك الحال غير السارة التي لا يجري الالتزام فيها بشكل دقيق بالطرائق التعليمية الجديدة في الدرس النحوي، نتيجة لعدم توفر القدرة على التطبيق أحيانا، وحتى عدم الرغبة فيه، أحيانا أخرى. وإذ ذاك لا بد من الوقوع في الخلط والتشوّش والالتباس في الأداء الناتج، بصورة أساسية، من اختلاف المادة النحوية المقررة عن الطريقة المناسبة لتوصيلها.

وسيكون الطلبة والمتعلمون الجدد هم الضحايا الأوائل لواقع من هذا النوع، فلا هم اتبعوا الطرائق القديمة في تعلم لغتهم وضبط الضروري من قواعدها، ولا هم حققوا نجاحا في اتباع المناهج الجديدة المشوشة في الكثير من جوانبها التطبيقية، على نحو خاص.

وعلى الرغم من أن أصحاب التيسير والداعين إلى ترك الأساليب القديمة في التعليم متفقون على ضرورة إجراء تغيير في المادة النحوية المطلوب تعلمُها والطريقة المناسبة لذلك، فإنهم غير متفقين على طبيعة هذا التغيير والأسلوب المناسب لتحقيقه.

ويذكر الأستاذ إبراهيم مصطفى في مقدمته على كتابه (إحياء النحو) الرائد في هذا الشأن، أن هناك «عارضة واحدة، لا يكاد يختص بها معهد دون معهد، ولا تمتاز بها دراسة عن دراسة، هي التبرم بالنحو، والضجر بقواعده، وضيق الصدر بتحصيله؛ على أن ذلك من داء النحو قديما، ولأجله ألف (التسهيل) و (التوضيح)، و(التقريب) واصطنع النظم لحفظ ضوابطه وتقييد شوارده» (١١)

وهو يقول إنه وضع كتابه (إحياء النحو) وهو يطمع أن يغيّر منهج البحث النحوي للغة العربية، وأن يرفع عن المتعلمين إصر هذا النحو، ويبدلهم منه أصولا سهلة يسيرة، تقربهم من العربية، وتهديهم إلى حظ من الفقه بأساليبها. (١٢)

ولكن محاولاته بقيت، كغيرها من محاولات تيسر النحو وتسهيله على الطلبة، غير قادرة على إجراء تغييرات أساسية في الطريقة التي درج الناس فيها عندنا على تعلم نحو لغتهم وتأدية الأغراض الخاصة بالقراءة والكتابة فيها بشكل صحيح، على النحو الذي

نراه في لغات حيّة أخرى. ولذلك فنحن نعتقد أن جانبا من الطرائق والمعايير الموضوعة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، تصلح أحيانا للاستخدام في تعليم اللغة العربية للناطقين بها أنفسهم، لاسيما في مراحل متأخرة لم يتح فيه لمثل هؤلاء الناطقين فرصة كافية لتعلّم قواعد لغتهم القومية بصورة علمية وتربوية فاعلة. وكون هؤلاء الناطقين يتكلمون العربية لا يعني بالضرورة أنهم يعرفونها كما ينبغي.

وأنا لا أتحدث هنا عن الاختصاص الضيق الخاص بقواعد اللغة، وإنما عن اللغة كما تُقرأ وتلفظ وتجري معرفة أصواتها والأساسي من قواعدها النحوية بصورة صحيحة.

ونحن نعرف أن اللهجات الخاصة التي ينطق بها المواطنون في معظم الدول العربية تخلق فجوة واسعة بين اللغة المحكية واللغة الفصحى. فإذا أضفنا إلى ذلك أن المناهج المستخدمة في معظم المدارس والجامعات العربية تعاني في تعليم مادة العربية من النقص والأخطاء الموجودة على المستوى النظري أو العملي، تبيّن لنا أن الالتزام بالمعايير العامة الموضوعة من قبل الاتحاد الأوربي أوغيرالاتحاد الأوربي لتعليم العربية لغير الناطقين بها تصبح من بعض الوجوه ضرورية لبعض الطلبة العرب، وليس فقط للطلبة الأجانب الغرباء عن هذه اللغة، طالما كان بعضنا مثلهم (غرباء) عن لغتنا .

والأمر لا يتعلق هنا بمشكلة تعليم نحو العربية بشكل خاص، بل بتعليم اللغة التي يشكل النحو دون شك عنصرا أساسيا فيها.

وأبرز ما نراه في هذه المعايير الأوربية هو عملية التدرج والتقسيم أو المراحل المختلفة في فهم اللغة ، وتوفير وسيلة للتعلم والتدريس والتقييم يمكن تطبيقها على الجميع.

وقد أوصى مجلس الاتحاد الأوروبي في نوفمبر ٢٠٠١ باستخدام (CEFR) لإقامة نظم التحقق من القدرة اللغوية بمستوياتها المرجعية الستة التي أصبحت مقبولة على نطاق واسع باعتبارها المعيار الأوروبي لتصنيف كفاءة الفرد اللغوية داخل مواطني هذا الاتحاد من ذوي الأصول العربية أو ممن يرغبون في تعلّم العربية. (١٣)

وقد لا يكون هذا واضحا بما فيه الكفاية من أجل الإفادة الممكنة منه في تعليم لغتنا العربية ، ولكن الواقع العملي يثبت أن الأمر في نجاعة تعلم أية لغة من اللغات هو طريقة التعلم والمناهج التربوية والعلمية المتبعة مع المتعلين في هذه اللغة، وليس فقط صعوبة أو سهولة المادة اللغوية والقواعد النحوية الخاصة بها.

ولذلك فنحن بحاجة إلى :

١- تحديد استراتيجية شاملة ودقيقة للنقاط الأساسية التي ينبغي العمل بها لضمان هذا المشروع، و تحقيق بعض الطموحات المعلّقة على تنفيذه في أقل تقدير .

٢- إعادة النظر في الطرائق والأساليب المتبعة في تعليم اللغة العربية في مدارسنا الابتدائية والإعدادية والثانوية بما يجعل الطلبة قادرين على تجاوز الضعف القرائي وفهم النصوص ذات الصلة الحيّة بحياتهم وعدم الاقتصار على ما هو تراثي وبعيد في لغته ودلالاته عن الحياة المعاصرة .

٣- العمل على إنجاز معاجم عربية ميسّرة تتناسب والمراحل العمرية المختلفة (الأساسية، الإعدادية، الثانوية، الجامعية .. إلخ) يراعى فيها تجنّب التكرار والترادف اللفظي وتجنّب ما هو غير ضروري من الألفاظ والعبارات، ووضع مقابل عربي لكثير من المواعين والأدوات والآلات والمخترعات المستعملة في الحياة اليومية.

٤- إدخال مساق العربية العامة أو مهارات اللغة العربية كمادة أساسية في الدراسات الجامعية الأولية، وتهيئة برامج مناسبة ومدرسين وأساتذة أكفاء لتدريسها والعمل على جعلها مادة ثقافية عامة يتعلم فيها الدارس لغته العربية والأساسي من قواعدها وأساليبها من خلال الاطلاع على جملة مناسبة من النصوص القديمة والمعاصرة .

٥- جعل العربية مادة أساسية في التعامل مع الحاسوب وبرامجه المختلفة والإفادة بالقدر الممكن مما تحقّق في هذا المجال . وتشجيع العلماء العرب الشباب على وضع برامج حاسوبية عربية أومعرّبة .

٦- توثيق الصلة بين أقسام اللغة

العربية في الكليات والجامعات المختلفة وبين المدارس والمدرسين الذين يقومون بتدريس العربية في المدارس المختلفة، وعمل دورات ومشاغل تديب دورية للإطلاع على كل ماهو جديد في هذا المجال، ودراسة الصعوبات التي تعترض الطلبة ومعلميهم في المراحل التعليمية المختلفة .

٧- الاهتمام بالبرامج الإذاعية والتلفزيونية التي من شأنها خدمة اللغة القومية على صعيد التراث والمعاصرة .

٨- العمل على تعريب لغة الأفلام والمسلسلات التلفزيونية الأجنبية وجعلها ناطقة بالعربية الفصحى ما أمكن ذلك .

٩- الإفادة إلى أقصى الحدود الممكنة من تاريخنا وتراثنا في تقديم جوانب ناصعة من لغتنا العربية المجيدة وأدبنا العربي ، وإحكام الصلة قدر المستطاع بينه وبين المشكلات التي نعاني منها في حياتنا المعاصرة .

١٠-الاهتمام بالمسرح والأدب المسرحي وجعل اللغة الفصحى الوسيلة والأداة الرئيسية في المسرح المدرسي .

-١١ الاهتمام بتعريب المصطلحات العلمية والإفادة بالحدود الممكنة مما أنجزته مجامع اللغة العربية في هذا المجال .

١٢ -تقوية الروابط القومية بين الشباب في الأقطار العربية المختلفة، وجعل العربية الفصحى أو الوسطى (التي تقع بين العامية والفصحى) أداة التفاهم من خلال برامج موجّهة ومدروسة .

الهوامش :

١- انظر، محمد طواع ، شعرية هيدجر- مقاربة أنطولوجية لمفهوم الشعر ، منشورات عالم التربية، ٢٠١٠، ص ٤٤

٢- أنظر ، محمد عابد الجابري ، بنية العقل العربي ج٢ ، مركز دراسات الوحدة ،ص ٤١١

٣- انظر، تمام حسان، مناهج البحث في اللغة ، سنة ١٩٩٠، ص١٩٤

٤- البيان والتبيين، تح عبد السلام هارون ، ١٤٥/١، ص ٩٧

٥- انظر، تمام حسان، الأصول – دراسة ابستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، عالم الكتب، ٢٠٠٩، ص٦١

٦- انظر ،مخائيل نعيمة ، جبران خليل جبران ، موسسة نوفل ، لبنان ، ص٥٧ ،

٧- أنظر، كتاب مهدي المخزومي، في النحو العربي ،نقد وتوجيه، بيروت ، ص١٩

٨ - تمام حسان، المصدر السابق ،ص٢٧

٩ - ١٠ – ابن خلدون ، المقدمة ، تح عبد السلام الشدادي ، بيت الفنون والآداب ، الدار البيضاء ، ج٣ ص٧٥

١١-١٢- انظر مقدمة إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، ٢٠٠٣ ، دار الآفاق العربية.

٣١- انظر، المقررات الخاصة بالمؤتمر السنوي لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية الذي انعقد بمدينة ليل الفرنسية بتاريخ ٧-٨ حزيران ٢٠١٣- ، (http://www. avicenne.eu)