ضعف طلبة الجامعات في اللغة العربية

أسبابه وعلاجه

دكتور

عزام عمر الشجراوي

رئيس قسم اللغة العربية

جامعة العلوم التطبيقية

Email: Dr.AzzamAlshajrawi@yahoo.com

تلفون: 00962777208115

asu.edu.jo (a_shajrawi) أو

إن الخوض في هذا الموضوع يتطلب تشكيل لجان في الكليات والجامعات، لإعداد دراسات وأبحاث علمية موضوعية تكشف لنا مواطن هذا الضعف ومستوياته، وإيضاح أسبابه، وإيجاد الحلول المناسبة لعلاجه. غير أنني من خلال عملي في التدريس الجامعي في كل من المملكة الأردنية الهاشمية ومملكة البحرين والمملكة العربية السعودية، وعملي مشرفاً للغة العربية في المرحلة الثانوية، فقد لمست ضعفاً واضحاً للعيان لدى طلبة الجامعات بعامة وطلبة اللغة العربية بخاصة، ولدى مدرسي اللغة العربية الذين تخرجوا في الجامعات العربية، وإن إقامة الطالب ودراسته في الجامعة لمدة لا تزيد على أربع سنوات لا تنجح في معالجة هذا الضعف المستشري مهما بُذل من جهود، فيتخرج الطلبة ضعافاً في لغتهم، وهذا ينعكس على طلبتهم في المدارس.(1)

ولعل الاسباب التي يمكن لنا ذكرها لهذا الضعف لدى طلبة الجامعات في اللغة العربية تعود إلى ما يلي:

أولاً: أسباب تأسيسية، تعود إلى دراسة الطالب في مراحل التعليم العام.

ثانياً: أسباب تعود إلى دراسة الطالب في مرحلة التعليم الجامعي.

الأسباب التي تعود إلى دراسة الطالب في مراحل التعليم العام:

أولاً: قلة اهتمام المعلمين بالأهداف الرئيسة لتدريس اللغة العربية، وإهمالهم لها : هذه الأهداف التي تكاد أن تنحصر في العمل على إتقان الطالب للمهارات اللغوية الآتية:

أ- إتقان مهارات القراءة.

ب- إتقان مهارات الكتابة السليمة وفق قواعد الخط والإملاء.

ت- إتقان مهارات التحدث بلغة عربية سليمة.

ث- إتقان مهارات الاستماع.

إن إتقان هذه المهارات اللغوية المذكورة، هي أهم أهداف تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام(2)

وإن المعلم الذي لا يعي مهارات القراءة لا يمكن أن يكون طلبته متقنين لهذه المهارات القرائية الآتية:

1- أن يقرأ الطالب الألفاظ والجمل قراءة جهرية سليمة، من حيث مخارج الحروف وسلامة الضبط النحوي والصرفي للألفاظ، والتمييز بين علامات الإعراب من ضمة وفتحة وكسرة وسكون. (3)

2- أن يقرأ الطالب الألفاظ والجمل قراءة جهرية سليمة، من حيث علامات التنوين من ضم وفتح وكسر.

3- أن يقرأ الطالب الالفاظ والجمل قراءة جهرية سليمة بسرعة معقولة مقبولة (حوالي 60 كلمة في الدقيقة) ويجب أن لا تكون على حساب الفهم أو النطق السليم للأصوات . (4)

4- أن يتمثل الطالب المعنى في أثناء القراءة من حيث الاستفهام أو النداء أو التعجب أو النهي أو الأمر أو النفي أو الإخبار، من دون تكلف ، مراعياً علامات الترقيم. (5)

5- أن يقرأ الطالب قراءة صامتة، بالسرعة المناسبة، مع فهم المقروء.

6- أن يفهم الطالب ما يقرأ، ويستخلص الأفكار الرئيسة والفرعية في النص المقروء.

7- أن يلخص الطالب النص المقروء، مع المحافظة على الأفكار الرئيسية فيه .

8- أن يتأثر الطالب بمضمون النص، ويدرك قيم النص وأبعاده الدينية والإنسانية والاجتماعية . (6)

9- أن يدرك الطالب مواطن الجمال في النص لتدريبه على تذوق النص بعد فهمه.(7)

وأما مهارات الكتابة والتحدث والاستماع فأرى ألا ضرورة لذكرها هنا. وقد ذكرت مهارات القراءة لما لها من أهمية كبرى ، " فعلى المعلم أن يعي أن هناك علاقة وثيقة بين القراءة الجيدة والنجاح في الدراسة من جميع جوانبها، لما للقراءة من أثر في الفهم والاستيعاب والتذوق والحكم، فمن لا يقرأ جيداً لا يتمكن من الفهم والاستيعاب الجيدين. وقد أظهرت الدراسات أن معاملات الارتباط بين نتائج اختبارات القراءة ونتائج التحصيل عالية جداً: . (8)

إن تقاعس المدرسين في تحقيق هذه الأهداف والمهارات القرائية يؤدي إلى ضعف الطلبة التراكمي في مهارات القراءة، والحال نفسه في مهارات الكتابة والتحدث والاستماع. ولهذا يتخرج الطلبة في مرحلة التعليم العام، ويحصلون على شهادة الدراسة الثانوية التي تؤهلهم لدخول الجامعات والكليات، وهم غير متقنين لتلك المهارات اللغوية إلا من رحم الله. وقد أجريت اختباراً تشخيصياً للطلبة المستجدين المقبولين في قسم اللغة العربية عام 1426/1425 هـ في جامعة تبوك لقياس مدى إتقانهم لمهارات الكتابة والقراءة وقد كانت النتائج كما توقعت لا بل أسوأ مما توقعت ، وبخاصة في إتقان مهارات القراءة الجهرية السليمة، ومهارات الكتابة السليمة وفق قواعد الخط والإملاء. وقد كنت لمدة خمس سنوات رئيس لجنة مقابلة المتقدمين لمهنة مدرس لغة عربية في مملكة البحرين، وقد أزعجني كثيراً أنني قلما وجدت من يستطيع القراءة الجهرية السليمة أو الكتابة السليمة، وكأن بعضهم لم يدرس اللغة العربية في الجامعة. فكيف سيكون مستوى طلبة مثل هؤلاء المدرسين.

ثانياً: أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وبخاصة تدريس النحو العربي ، إن من المؤسف له أن معلمي اللغة العربية لم يعملوا على الإفادة من تقنيات التعليم ومن مصادر التعلم إلا ما ندر، " وانكفأوا يدرسون اللغة العربية بأساليب وطرق مملة، تنفر الطالب من لغته، وبخاصة في تدريس النحو العربي الذي أصبح عبئاً

ثقيلاً على الطلبة في التعليم العام والجامعات" . (9) . فقد نسي المعلمون أو تناسوا أن قواعد النحو وأحكامه إنما وضعت لغاية، هي تقويم اليد عند الكتابة، وتقويم اللسان عند الكلام، ليكون ما يُكتب وما يُقال جارياً وفق نواميس العربية الفصيحة، وقواعدها الميسرة، لتبقى لغتنا العربية في حياتنا عبر الاجيال على صورتها المشرقة السائغة التي نزل بها قول الله – عز وجل – في كتابه الكريم " فليس دراسة النحو من أجل النحو ذاته، أو لاستظهار قواعده وحفظها، وإنما ليكون أداة مساعدة لنا في تقويم ما نكتب وما نقول" ، وما نقرأ، ومرشداً لنا على فهم ما نقرأ وما نسمع وتحليله" (10) . إن الأمثلة المصنوعة المفصلة على حجم القاعدة النحوية أدت إلى كارثة في فهم النحو وتطبيقه عبر القرون، لأنها كرست الازدواجية بين النظرية (القاعدية) والتطبيق (المثال المصنوع) فقد كان من السهل على دارس النحو أن يحفظ القاعدة والمثال الموضوع المحدد ولكنه سرعان ما يضطرب ويضل حينما تعرض له هذه القاعدة في نصوص متكاملة طويلة, أو في موقف لغوي طبيعي (11) فلو حفظ الدارس قواعد النحو بألفياتها وغيرها ولم يتمرس في نصوص حيّة مشرقة, وأمثلة لغوية راقية في تراكيبها اللغوية, فلن يفيد في حفظه إلا النزر القليل.

ولهذا ولأجل علاج ما يستشري من ضعف في اللغة العربية ونحوها فإنني أرى وأنادي بالإفادة من تقنيات التعليم الحديثة ومصادر التعلم في تدريس اللغة العربية ونحوها. وأنادي كذلك بالإعراض عن الأساليب القديمة في تدريس النحو العربي القائمة على تطبيق الطريقة الاستقرائية, أو الطريقة القياسية, ولا ريب أن لكل واحدة من الطريقتين السابقتين مزايا, ولكن هناك مأخذ تتري على كل منهما لا مجال لذكرها هنا هذا بالإضافة على طريقة المحاضرة, والطريقة الاقتضائية, وطريقة الاستجواب، ولكل من هذه الطرق محاسن ومثالب ولهذا فإنني أنادي بتطبيق الطريقة الكلية الائتلافية في تدريس النحر العربي وهي طريقة تقوم على الجمع بين مزايا الطريقة الاستقرائية, والطريقة القياسية, وطريقة النص. إذ يبدأ المعلم أسلوبه في تدريس النحو بالطريقة الاستقرائية على أن يسهم الطالب فيها إسهاماً إيجابياً, فإذا فرغ من استقراء الأمثلة ومناقشتها

بمشاركة الطالب انتقل إلى استنتاج القواعد وتثبيتها, ومن ثم ينتقل مباشرة إلى الطريقة القياسية بأمثلة كثيرة تجسّد هذه القواعد, يستحضرها الطلاب أنفسهم يقيسونها على القاعدة ويوظفونها في استعمالاتهم اللغوية, ومن ثم ينتقل إلى طريقة النص الكامل, ليتيح للطالب فرصة اكتشاف القاعدة, وتطبيق معرفته بها في السياق الطبيعي الذي تعرض فيه, وهو السياق النصي الكامل الذي يجري به الاستعمال عادة, ومن ثم ينتقل إلى التدريبات فيسهل على الطالب إجابتها, لأنها تكون تطبيقاً عملياً على القاعدة (12) وهناك أمر في غاية الأهمية لابد من الإشارة إليه وهو أن تكون النصوص شائقة والأمثلة حية تنطوي على مضامين إيجابية تمتد عبر المكان العربي والزمان العربي الإسلامي , فتستوعب نصوصاً من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف وعيون الشعر , وجوامع الكلم من الحكم و الأمثال وضروباً من الاستعمال الجاري في لغة الأدباء ولغة الصحافة لتظل القواعد في مدارها الطبيعي الذي تحيا به وتحيا فيه, وبذلك نطبق المقولة التربوية المشهورة (إن أفضل طريقة لتعليم اللغة ينبغي أن تكون بنصوص اللغة نفسها, لأن هذه النصوص تشتمل على تراكيب لغوية راقية وأنماط تستهوي القارئ حفظها وتمثلها ومحاكاتها, لأننا لا نريد من الطالب أن يستظهر القواعد مجردة بل أن يتمثلها في النصوص الحيّة من حيث نظام اللغة الجملي ونظامها الإعرابي ونظام أبنية الكلام فيها . فإذا تعلم الطالب قواعد النحو في سياقها اللغوي صار قادراً على أن يؤلف الجمل تأليفاً صحيحاً, وصار قادراً على إجراء الإعراب عليها بصورة مستقيمة, وصار قادراً على صوغ الكلام صياغة صرفية صحيحة (13)

ولنضرب ثلاثة أمثلة على ما نقول : أولها : يتناول قاعدة من قواعد نظام الجملة, وثانيها يتناول قاعدة من قواعد نظام الإعراب , وثالثها يتناول قاعدة من قواعد الصرف.

فمن قواعد الجملة أن أسماء الاستفهام في العربية لها الصدارة في نظم الجملة العربية, فإذا أردنا أن نؤلف جملة اسمية يكون الخبر فيها اسم استفهام وجب أن نقدمه على المبتدأ فنقول : كيف أنت ؟ ومتى الاجتماع؟ وأين المكتبة ؟ إن معرفة هذه القاعدة وقراءتها في النصوص تفيدنا في تأليف الجملة تأليفاً صحيحاً . فإذا سمعنا أحداً يقول : أنت كيف ؟ والاجتماع متى ؟ والمكتبة أين ؟ أدركنا أنه أخطأ في تاليف جمله, لأنه خالف هذه القاعدة من قواعد نظام تأليف الجملة العربية .

ومن قواعد الإعراب أن جمع المذكر السالم، علامة رفعه (الواو), وعلامة نصبه وجره الياء, فإذا وجدنا أحداً يقول : تصدّق الغني على المحتاجون, فجاء بجمع المذكر السالم مجروراً وجعله بالواو. أدركنا أنه وقع في خطأ إعرابي و أنه كان ينبغي أن يقول: تصدّق الغني على المحتاجين, وفقاً لهذه القاعدة من قواعد الإعراب في اللغة العربية.

ومن قواعد الصرف أن اسم الآلة في العربية يأتي على ثلاثة أبنية (أوزان) أحدها وزن مِفعال (بكسر الميم) وإذن تجري صيغ الكلام الدالة على الفعل وآلته وفقاً لهذا الوزن, فنقول : مِنظار, مِنشار, مِفتاح, مبراة ، محراث ... إلخ) فإذا قال أحد الناس : مُفتاح, بضم الميم أدركنا أنه وقع في خطأ صرفي وفقاً لهذه القاعدة. ولكن هذه القواعد تبقى مجردة حتى تندرج في نصوص العربية فيتعرفها الطالب في متن اللغة وسياقها (14) .

هذه هي أهم أسباب تدني الطلاب في اللغة العربية في مراحل التعليم العام, إلى جانب أسباب أخرى كثيرة تعود إلى المنهاج والمقرر والمعلم والطالب والبيئة المدرسية و أسرة الطالب وغيرها .

ثانياً : أسباب تعود إلى دراسة الطالب في مرحلة التعليم الجامعي:

لعلي لا أكون متشائماً إذا قلت : إن تعليم العربية في جامعاتنا يشوبه الكثير من القصور والضعف, وأن هذا الأمر يسهم في تدهور مستوى الطلاب المختصين، والذي يؤدي إلى ضعف فاضح في مستوى مدرسي العربية في مراحل التعليم العام لأن معظم خريجي أقسام اللغة العربية في الكليات أو الجامعات سيكونون مدرسين بعد تخرجهم .

إذا بحثنا عن الأسباب التي أفضت إلى تراجع المستوى اللغوي عند أبناء العربية في العقود الثلاثة الماضية, وإلى نفور الطلاب من لغتهم, وجدنا أن من أهمّها ضعف التأسيس اللغوي في مراحل التعليم العام , وافتقار مدارسنا إلى معلمين محترفين أكفاء يقربون العربية إلى أبنائها, بتبسط مآخذها وبمقاربتها على نحو وظيفي بعيد عن التجريد والتمحك, وليس من المبالغة القول : إن وجدان الطبيب النِّطاسي أو المهندس البارع قد بات أسهل من وجدان مدرس محترف بارع في اللغة العربية, ولهذا فإن التحديات الكبيرة التي تواجهها اللغة العربية في أيامنا, هي فتور أبنائها نحوها وغربة كثير منهم عنها, ولئن كان علاج هذا الوضع غير السوي يحتاج إلى جهود مضنية على المستوى التربوي والثقافي والإعلامي والسياسي والوطني والقومي وغير ذلك, غير أنني سأقتصر الكلام على وضع العربية في جامعاتنا لبيان أسباب تقصيرنا وإيجاد حلول مناسبة, لعلنا نرتقي بلغتنا في جامعاتنا وننقذها مما هي فيه من ضعف وهوان .

إن مادة النحو العربي هي حجر الأساس في هذه المسألة, ولهذا ينبغي أن ينصرف الجهد إلى تدريس النحو والصرف في الجامعات لتلافي الضعف في اللغة العربية لدى خريجي أقسام اللغة العربية, وذلك بتخليص مادة النحو مما علق فيها من تعقيدات لازمتها قروناً عديدة ومما لا شك فيه إن إتقان طلبة الجامعات لمادة النحو والصرف سينعكس إيجاباً على طلابهم في مراحل التأسيس في التعليم العام .

ويمكن لنا أن نلخص أسباب ضعف الطلبة في اللغة العربية بعامة وفي النحو بخاصة بما يأتي

1. طبيعة الدرس النحوي العربي القائمة على نظرية العامل وكثرة التعليلات وتعدد الخلافات, وكثرة المصطلحات النحوية والصرفية (15)
2. بناء الدرس النحوي العربي في ظاهره على المبنى وتحديد حركة أواخر الكلمة, وإهماله للمعاني أو لما يسمى بنحو المعاني الذي سبق فيه البلاغيون النحويين فأوجدوا ما اطلق عليه علم المعاني في البلاغة العربية (16)
3. طريقة تدريس النحو العربي في الجامعات القائمة على حفظ القواعد واستظهار الشواهد النحوية.
4. توقف الجامعات العربية عن تدريس لغة ساميّة تلتقي في جذورها مع اللغة العربية في مجال فقه اللغة المقارن .
5. التساهل في بناء الاختبارات ووسائل التقويم التي يسرت النجاح لمن يستحق النجاح ولمن لا يستحق

هذه هي أهم أسباب ضعف الطلبة في اللغة العربية لخريجي الجامعات, وسأتناول كل سبب بشيء من الإيضاح المقتضب من غير تفصيل .

أولاً: طبيعة الدرس النحوي العربي القائم على نظرية العامل, وكثرة التعليلات, وتعدد الخلافات, وكثرة المصطلحات النحوية والصرفية .

هذه قصة معقدة شغلت علماء العربية منذ القدم, وحاول بعضهم مهاجمة نظرية العامل كابن مضاء القرطبي في كتابه الرد على النحاة (17) وإن نظرية العلّة في النحو العربي زادته تعقيداً, ومع أن نظرية العلة نشأت بنشوء النحو إلا أنها تشعبت وازدادت تعقيداً, على مر العصور ,فلنظرية العلة نصيب كبير وواضح في أقدم نص نحوي وصلنا وهو كتاب سيبويه, فهو يبحث عن العلل ويرتبها ويصنفها ولا

غرابة أن يكون الخليل بن أحمد الفراهيدي هو واضع أصول العلل في النحو العربي حيث شبه نفسه في استنباط العلل برجل دخل داراً محكمة البناء, عجيبة النظم والأقسام , وقد صحت عنده حكمة بانيها بالبراهين الواضحة , فكلما وقف هذا الرجل في الدار على شيء منها , قال إنما فعل هكذا للعلة كذا وكذا، ولسبب كذا وكذا سنحت له وخطرت بباله محتملة لذلك, فجائز أن يكون الحكيم الباني للدار فعل ذلك للعلة التي ذكرها هذا الذي دخل الدار, وجائز أن يكون فعله لغير تلك العلة (18) .

وطغى نطاق التعليل على مناهج الدرس النحوي فيما بعد ، فاصبح سمة غالبة عليه وغدا تعليم النحو مرتكزا على هذه التعليلات ارتكازا قويا ، وكثيرا ماكانت وما زالت تستوقفني هذه التعليلات التي لا تفيد جاهلاً، ولا تقنع عاقلا ومن هذه التعليلات :

1- في تعليلهم لبناء الاسماء ، لأن منها ما يبنى لشبهه بالحروف في المعنى كشبه همزة الاستفهام واسم الاستفهام (متى) ومع أن هذا التعليل لا يقدم شيئا للنحو، فإن النحويين اشترطوا في هذا الجانب، فذكروا الشبه بين الأسماء وبين حروف تخيلوها ، ومن ذلك الاسم (هنا) فقالوا: إنه مبني لشبهه حرفا كان ينبغي أن يوضع فلم يوضع، وذلك لأن الإشارة معنى من المعاني ، فحقها أن يوضع لها حرف يدل عليها ، كما وضعوا للنفي (ما) وللنهي (لا) وللتمني (ليت) وللترجي (لعل) ونحو ذلك " (19)

2- يذكر ابن الأنباري في تعليل رفع الفاعل قائلا . ان الفاعل أقل من المفعول به والرفع أثقل والفتح أخف ، فأعطوا الأقل الأثقل ، والأكثر الأخف ، ليكون ثقل الرفع موازيا لقلة الفاعل ، وخفة الفتح موزاية لكثرة المفعول به ، ثم يناقض نفسه فيقول : إن الفاعل أقوى من المفعول، فأعطي الفاعل

الذي هو الأقوى وهو الرفع ، وأعطي المفعول به الذي هو الأضعف ، الأضعف ، وهو النصب " (20) .

وهنا أتساءل ما فائدة هذه التعليلات التي عقدت النحو الذي ندرسه طلابنا ، ويمكن حل المسألة ببساطة، هكذا نطق العرب الفاعل مرفوعا، والمفعول به منصوبا من غير الخوض في هذه العلل الثواني والثوالث . على أنني لا أنكر أن هذه العلل تدل على عبقرية فذّة لدى هؤلاء العلماء . وهناك عشرات العلل التي وضعها النحويون لا تسمن ولا تغنى من جوع، إلا أنها زادت النحو تعقيدا.

وأما عن خلافات النحويين فحدّث ولا حرج فأستطيع أن أسمي نحونا العربي إنه نحو الخلاف و الاختلاف، حتى إنهم اختلفوا في أبسط المسائل النحوية ، ولا أرى مبررا لإيراد أمثلة على ذلك ، فيكفي قراءة صفحة من كتاب الإنصاف في مسائل الخلاف ، وعند ذلك ستخوض في بحر خضم من الخلافات النحوية ، واقرأ أي كتاب من كتب شُراح ألفية ابن مالك مثل أوضح المسالك لابن هشام ، أو شرح ابن عقيل ، أو شرح الأشموني، فستجد العجب العجاب في الخلاف في مسائل ينبغي ألا يكون حولها خلاف " (21).

وأما كثرة المصطلحات النحوية والإعرابية والصرفية ، فتحتاج إلى قاموس لاستيعابها وإيضاحها . ففي مجال الفعل المبني مثلا فهناك عشرات المصطلحات . فالماضي مبني على الفتح وعلى السكون وعلى الضم, وعلى الفتح المقدر. والأمر مبني على السكون وعلى حذف النون وعلى حذف حرف العلة من أخره. وعلى الفتح والمضارع مبني على السكون وعلى الفتح ولكل هذه المبنيات علل وأسباب , وفي أسلوب الاستثناء على سبيل المثال لا الحصر فقد خرّجت ما يزيد على أربعمائة قاعدة رئيسية وفرعية . (22) وقس على ذلك أبواب النحو والصرف الأخرى, إن هذا الكم الهائل من القواعد في النحو العربي أثقل كاهل دراسي العربية, مما يتطلب إيجاد لجان متخصصة

لغربلة هذه القواعد, وإبقاء القواعد ذات الصلة بالاستخدامات اللغوية الأكثر انتشاراً واستخداماً عبر تاريخ اللغة وحتى يومنا هذا.

ثانياً: بناء الدرس النحو العربي في ظاهره على المبنى, وتحديد حركة أواخر الكلام وإهماله للمعاني, أو لما يسمّى بنحو المعاني الذي سبق فيه البلاغيون النحويين, فأوجدوا ما يسمى علم المعاني في البلاغة العربية.

يتهم منهج الدرس النحوي العربي القديم أنه أنكبّ على المبنى, واتخذه أساساً محورياً, دون أن يلتفت إلى المعنى والمضمون، ويرى بعض الباحثين المعاصرين عن ما يؤخذ على النحاة أنهم اهتموا في الدراسات النحوية بالجانب اللفظي, وهو كل ماله علاقة ببيان وظائف التركيب, وكان اهتمام البحث النحوي – على مر العصور – بالجانب الإعرابي أكثر من الاهتمام بمكونات المعنى النحوي التي تشارك الإعراب في بيان المعنى وإزالة الغموض، وذكروا أن طرائق النحو العربي القديم لا تمس معنى الجملة , لا من الناحية الزظيفية, ولا من ناحية الدلالة الاجتماعية التي تبنى على اعتبار المقام, أي أن النحاة لم يعطوا عناية كافية للجانب الآخر من دراسة النحو، وهو الجانب الذي يشتمل على طائفة من المعاني التركيبية والمباني التي تدل عليها (23) ووصل بعضهم أن قال: إن هناك نقطة ضعف في النحو العربي, وهو ارتباطه الشديد بطابع الصناعة, حتى إنه يعرف أحياناً باسم صناعة النحو , ثم خلوه من الارتباط بالمضمون مما جعله يبدو جسداً بلا روح, وقالوا: " إن جلّ اهتمام النحاة العرب في درسهم النحوي كان منصباً على تعليل حركة أواخر الكلمات, دون الالتفات إلى المعنى وأثره في الكلام" (24) ولو تتبعنا هذه الأقوال بحق النحو العربي لوجدنا الكثير الكثير, ولكنني أكتفي بهذا القدر الذي يبين لنا أن قواعد النحو العربي ما هي إلا قواعد مجردة بنيت على ظاهر التركيب من غير الالتفات إلى دلالات المعنى وهذا مما زاد في جفاء هذه القواعد المجردة، ولو

أن علماء النحو نهجوا منهج البلاغيين لخلصوا النحو من تلك القواعد المجردة الجافية، وخير مثال على المزج بين منهج النحويين والبلاغيين ما فعله عبد القاهر الجرجاني في كتابه دلائل الإعجاز، وبخاصة ما يتعلق بنظرية النظم عنده، وملخصها أنه ير ى أن اللغة ليست مجموعة من المفردات وإنما هي مجموعة من العلاقات المعنوية والنحوية ." (25)

من هنا فأرى أنه من غير الجائز أن نستمر في الفصل بين علم المعاني وعلم النحو، وليس من الصواب أن نبقى ندرس النحو على أنه مادة لا تتجاوز النظر في حركات أواخر الكلم وحفظ القواعد التي تميز لنا الجائز من الممتنع من التراكيب اللغوية، فأرى أن يندرج النحو ضمن علوم البلاغة وبخاصة علم المعاني، لأن النحو في أساسه دراسة للتراكيب فلا ينبغي الفصل بين الشكل والمضمون ، فهما متكاملان كما أوضح لنا الجرجاني باستخدامه معاني النحو ، وأكد أنه لا معنى للنظم وتركيب الجملة غير توخي معاني النحو ." (26)

ثالثاً : طريقة تدريس النحو العربي في الجامعات القائمة على حفظ القواعد واستظهار الشواهد النحوية:

ان هذه الطريقة تخرِّج طلابا حافظين لقواعد النحو ومستظهرين لشواهده، ولكنهم عاجزون عن توظيف هذه القواعد في لغتهم المقولة والمكتوبة، لأنهم لم يدربوا على توظيف هذه القواعد والشواهد فيما يتكلمون أو يكتبون إلا ما ندر ، ولهذا يكثر اللحن والخطأ في أقوالهم وكتاباتهم وينطبق عليهم المقولة المشهورة (النحو مهنتنا واللحن عادتنا) ولهذا فأرى من الواجب أن يوازي التطبيق وتوظيف القواعد دراسة هذه القواعد والشواهد، فما الفائدة من إنسان يحفظ قواعد النحو عن ظهر قلب؟ ولكنه لا يستطيع التحدث بلغة سليمة صحيحة، وأن يكتب بلغة سليمة أو أن يقرأ قراءة صحيحة . فمع أهمية حفظ القواعد والشواهد إلا

أنها تبقى مبتورة إذا لم تشفع بتوظيفها في لغة الدراسين. لتصبح هذه القواعد جزءاً من النظام اللغوي المستعمل في الحياة اليومية . وبخاصة عند المثقفين من أبناء هذه الأمة .

وإن هذه القواعد التي يحفظها الطالب مجردة ستؤول إلى النسيان مع مرور الزمن إذا لم تمتزج في الاستعمال اللغوي، فتصبح أشبه بالعادة اللغوية، لأن لغتنا أقرب إلى السليقة منها إلى حفظ القواعد المجردة . وأنادي بحفظ بعض أجزاء القرآن الكريم، لأن حفظ بعض آياته الكريمة تقاف ألسنتنا، وينبوع فصاحتنا. كما أنني أنادي بالإكثار من دراسة النصوص الأدبية الشائقة المشرقة وفهمها وتحليلها وحفظ بعض أبياتها، ومحاكاتها لتثبيت تلك القواعد التي حفظها الطالب في أثناء دراسته للنحو. فلا فائدة من حفظ تلك القواعد من غير تطبيق على نصوص أدبية منتقاة هادفة .

رابعا : توقف الجامعات العربية عن تدريس لغة سامية، تلتقي في جذورها مع اللغة العربية في مجال فقه اللغة المقارن .

مما لا شك فيه إن اللغة العربية تنتسب إلى أرومة اللغات السامية كالعبرية والآرامية والسريانية ، ولعل الإلمام بإحدى هذه اللغات إلى جانب اللغة العربية ينير الطريق لدارسي مراحل تطور العربية في مراحلها التاريخية ، وأن دراسة العربية مقارنة بأخواتها الساميات تذهب بنا إلى عهد أقدم ينفذ إلى الجذور وإلى الأصوات الأصلية والمعاني الأولية والتراكيب البدائية ، كما يهيئ لنا نموذجا للتطور في تلك اللغات نفسها شبيها بنموذج التطور الذي نكتشفه بدراسة المراحل المختلفة التي قطعتها العربية . وإن الجهل بأخوات العربية من اللغات السامية تجعل أساتذه الجامعات المتخصصين عاجزين عن الكشف والمقارنة بين الظواهر اللغوية في العربية وما يناسبها من أخواتها الساميات " (27)، وأذكر في هذا المقام أنني أفدت من أستاذي المرحوم الدكتور ربحي كمال الذي درسني اللغة العربية لثلاث سنوات متتالية في الجامعة الأردنية الشيئ

الكثير في مجال فقه اللغة المقارن بين اللغة العربية واللغة العبرية ، واكتسبت نظرة أكثر عمقا وشمولا في فهم الظواهر اللغوية للعربية وتحليلها ، ومن أمثلة ذلك أن (ليس) عند النحويين فعل ماض ناقص ، واختلفوا في فعليتها وتركيبها، وعند دراستي للغة العربية على يد الدكتور ربحي كمال _ رحمه الله_ عرفنا من خلال فقه اللغة المقارن أن (ليس) هذه هي (لا وأيس) أي لايوجد التي يقابلها في العبرية (لويش) أي لا يوجد. ومثلها أختها (لات) " التي اختلف النحويون في تركيبها فقالوا هي من لا النافية وتاء التأنيث ومنهم من قال: إنها فعل ناقص ومنهم من قال: لا نافية والتاء زائدة " (28) و(عسى) التي جعلها بعض النحويين فعلاً وجعلها بعضهم حرفا. وهي في حقيقة الأمر فعل جامد ، وقد ورد في العبرية(عُسى) فعلا بمعنى (عمل) . ولكن دلالته في العربية تدل على ما يُرجى من عمل لا على ما يقع من عمل . واختلف النحويون في(لكن) وأصلها ودلالتها وإعرابها، ولكن العبرية حلّت لنا هذا الإشكال لورودها في العبرية (كن) أي ذلك ، ولهذا فمعنى (لكن) في الأصل هو (لاكذا) أي لاكن. واختلف النحويون في لفظ (اللهم) وقالوا : إن الميم في (اللهم) بدل من ياء النداء المحذوفة ، على الرغم من أن دخول يا على اللهم قد ورد في غير شاهد، والأصل فيها أنها لفظة واحدة لا تقع إلّا من منادى وحرف النداء محذوف ودليلنا على ذلك ورود لفظ (إلُهيم) في العبرية بمعنى يا الله أو اللهم . وهناك عشرات الأمثلة التي يمكن إيرادها لإيضاح أصول بعض الحروف والأسماء والأفعال في العربية لأن جذور اللغتين تمتد عبر العمق الزماني الموحد بينهما.

ومن هنا تأتي أهمية دراسة إحدى اللغات السامية القديمة لدارس العربية، لأنها تساعده على فهم الكثير من الصيغ الملبسة المختلف عليها، وهذا ما يفتقر إليه طلبة قسم اللغة العربية في الجامعات وأذكر في هذا الخصوص أننا كنا نأخذ اللفظ العبري ونبحث له عن أصل في قواميس اللغة العربية ومعاجمها فنجد له أصلا، والأمثلة على ذلك لا حصرلها ومنها مثلا : هعيص : شجرة وفي العربية . العيص : نوع من الشجر هارتس : الأرض . هصفورا : العنق . الأصور: مائل العنق. وهكذا .

خامساً :التساهل في بناء الاختبارات ، ووسائل التقويم التي يسرت النجاح لمن يستحق ولمن لا يستحق

فاختلط الحابل بالنابل . وتخرج في الجامعات من حملة بكالوريوس اللغة العربية من لا يستطيع أن يقيم فقرة سليمة من الأخطاء . ومن لا يستطيع أن يقرأ فقرة من غير أن يخطئ لأن عملية التقويم تهدف إلى وصول الطلبة إلى المستويات المرغوبة في الجانب العقلي والمعرفي " (29) وأصبح التساهل والسكوت عن الخطأ أمرا عاديا لا يثير حفيظة النحويين وأساتذة العربية ، ورحم الله الخليفة الأموي عبد الملك بن مروان عندما سئل ما شيبك وأنت شاب ؟ فقال : شيبني صعود المنابر وخوفي من اللحن .

سادسا : قلة تكليف الطلاب بكتابة الأبحاث والتقارير والمقالات في موضوعات ومقررات اللغة العربية التي يدرسونها ، واعتماد كتاب واحد في تدريس المقرر ، مما يجعل الطلاب حافظين وليسوا باحثين ، مع أن الذي يكتبه الطالب بنفسه يبقى عالقا في ذهنه ، وأما الذي يُلقنه فسرعان ما ينساه، وقد يتخرج الطالب وهو لا يستطيع كتابة بحث صغير، لأنه لم يُدرب على إعداد البحوث ولم يكلف بكتابة الأبحاث ومناقشتها معه، وهذا يجعل الطالب بعيدا عن المكتبة ، وبعضهم لا يكاد يعرفها أو يتعامل معها، لأنه اعتمد على الكتاب المقرر فحسب، وعلى ما يلقنه في المحاضرات. ولهذا فأفترح أن تكون نصف درجة أعمال السنة على أبحاث جادة ومقالات مثمرة يكلف بها الطلاب، ويعدونها بإشراف أساتذتهم وتوجيهاتهم وإرشاداتهم، ليتخرج الطالب الجامعي باحثا وكاتبا ومفكرا وأديبا ، لأن أسلوب التلقيين لا يخرج طلابا مبدعين، وإنما يخرج طلابا حافظين.

واخيرا فلا بد من قرار وطني سياسي على مستوى العالم العربي يعيد للعربية أهميتها وهيبتها وقوتها في الجامعات والحياة العامة وأن يكون إتقان العربية شرطا أساسيا للعمل والوظيفة وبخاصة العمل في مجال التربية والتعليم وغيرها من الوزارات والمؤسسات .

الملخص

ضعف طلاب الجامعات في اللغة العربية / أسبابه وعلاجه

أسباب ضعف طلبة الجامعات في اللغة العربية:

أولاً : أسباب تأسيسية، تعود إلى دراسة الطالب في مراحل التعليم العام.

ثانياً: أسباب تعود إلى دراسة الطالب في مرحلة التعليم الجامعي.

أولاً: الأسباب التأسيسية في مراحل التعليم العام:

1) قلة اهتمام المعلمين بالأهداف الرئيسة لتدريس اللغة العربية في أثناء عملية التعليم والتعلّم، وأهمها :

أن يتقن الطالب المهارات اللغوية المتعارف عليها (القراءة، الكتابة، التحدث، الاستماع)

2) أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وبخاصة تدريس النحو العربي.

وهي أساليب تنفّر الطلبة من لغتهم، وينبغي التركيز في الأساليب على الجانب العملي التطبيقي وهناك ثلاثة أمثلة على ما نقول : أولها يتناول قاعدة من قواعد نظام الجملة وهو أن اسماء الاستفهام في العربية لها الصدارة: فتقول:

كيف أنت؟ لا أنت كيف

متى الاجتماع؟ لا الاجتماع متى

أين المكتبة؟ لا المكتبة أين

والثاني يتناول قواعد الاعراب فنقول :

رزق الرجل بولدين لا رزق الرجل بولدان

تصدق الغني على المحتاجين لا تصدق الغني على المحتاجون

كان المؤمنون صادقين لا كان المؤمنين صادقون

مِنظار . مِنشار . مِفتاح لا مُنظار ، مُنشار ، مُفتاح

والثالث يتناول قواعد الصرف فنقول:

هذه البضاعة مبيعة لا مبيوعة أو مباعة

وأسباب أخرى تعود الى المنهاج والمقرر والمعلم والطالب و الأسرة و البيئة المدرسية وغيرها.

3) ضعف معلمي اللغة العربية العلمي والفني والمهني.

ثانياً: أسباب تعود الى دراسة الطالب في مرحلة التعليم الجامعي.

1) طبيعة الدرس النحوي العربي القائمة على نظرية العامل وكثرة التعليلات، وتعدد الخلافات، وكثرة المصطلحات النحوية و الصرفية.ففي موضوع الاستثناء وحده (مثلاً ما يزيد على أربعمائة قاعدة رئيسة وفرعية) .

2) بناء الدرس النحوي العربي في ظاهره على المبنى، وتحديد حركة أواخر الكلم، وإهماله للمعاني أو لما يسمى بنحو المعاني.

3) طريقة تدريس النحو العربي في الجامعات القائمة على حفظ القواعد واستظهار الشواهد النحوية.

4) توقف الجامعات العربية عن تدريس لغة سامية تلتقي في جذورها مع العربية في مجال فقه اللغة المقارن. فقد أفدت من دراسة اللغة العبرية ونحوها وصرفها جوانب لغوية كثيرة في دلالات الألفاظ، وحروف المعاني وبعض التراكيب ومثال على ذلك:

ليس : لا أيس (لويش) في العبرية

عسى : (عُسى) في العبرية

لكن : كن: ذلك (لاكذا) (لا كن) في العبرية

اللهم : (أُلهيم) في العبرية

هعيص (العيص) نوع من الشجر في العربية

هإرتس : الأرض

هصفورا : العنق. الأصور : مائل العنق في العربية

وهناك مئات الأمثله في أسماء الإشاره والضمائر وتصريف الأفعال بأنواعها . وحروف المعاني و ال التعريف وغيرها .

5) التساهل في بناء الاختبارات ووسائل التقويم التي يسرت النجاح لمن يستحق ولمن لا يستحق. فاختلط الحابل بالنابل ، وتخرج في اقسام اللغة العربية من حملة البكالوريوس والماجستير من لا يستطيع أن يقيم فقرة سليمة من الأخطاء.

6) قلة تكاليف االطلاب بكتابة الابحاث والتقارير والمقالات في موضوعات ومقررات العربية التي يدرسونها، واعتماد كتاب واحد في تدريس المقرر، مما يجعل الطلاب حافظين وليسوا باحثين.

وأخيرا فلا بد من قرار وطني سياسي في كل قطر من أقطار العروبة والإسلام لإنقاذ لغة القرآن الكريم من الضعف والهوان .

المصادر والمراجع:

1. الباكير ,مجد محمد (1989) مشكلات اللغه العربية المعاصرة ص 119 ،عمان ، مكتبة الرسالة.
2. البجة , عبد الفتاح حسن (2005) أساليب تدريس مهارت اللغة العربية وآدابها ص18، العين، دار الكتاب الجامعي .
3. عاشور , راتب قاسم وزميله (2009) فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها ص 74، إربد، عالم الكتب الحديث.
4. البجة , عبد الفتاح حسن (2005) أساليب تدريس مهارات اللغة العربية و آدابها ص69، العين، دار الكتاب الجامعي.
5. مصطفى , فهيم (1995) القراءة، مهارتها ومشكلاتها ص54، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب
6. جابر , وليد (1991) أساليب تدريس اللغة العربية ص114، عمان، دار الفكر.
7. خاطر، محمود وآخرون (1989) وأساليب تدريس اللغة العربية والتربية الدينية ص 93، القاهرة، دار المعرفة.
8. عصر , حسني (1992)القراءة وطبيعتها مناشط تعليمها ص 214، الاسكندرية، المكتب العربي الحديث
9. عثمان , حسن ملا (1997) طرق تدريس اللغة العربية ص148، الرياض، دار عالم الكتب
10. الشجراوي , عزام عمر (2012) النحو التطبيقي ص7، عمان، دار المأمون .
11. الموسى , نهاد (1976) في تاريخ العربية ص143، عمان .

12. الشجراوي , عزام عمر (2012) اللغة العربية وتطوير أساليب التدريس والتقويم، بحث شارك فيه في المؤنمر الدولي في جامعة العلوم الإسلامية العالمية بعنوان (اللغة وهوية الامة , عمان)

13. مجاور ,محمد (1998) تدريس اللغة العربية، أسسه وتطبيقاته ص169، القاهرة، دار الفكر العربي.

14. الموسى، نهاد (2003) الأساليب، مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية ، ص 69 ، عمان، دار الشروق.

15. خاقو ,محمد. والسبع ، سعاد، مدخل مقترح لتدريس النحو والصرف في التعليم الجامعي مجلة الدراسات الاجتماعية جامعه العلوم والتكنولوجيا اليمنية عدد(23) .

16. الشجراوي , عزام عمر (1991) أسلوب الاستثناء في القرآن الكريم ص46، ر.ج ، الجامعة الأردنية .

17. القرطبي . ابن مضاء (1974) الرد على النحاة ص 56 ، تحقيق د. شوقي ضيف، القاهرة دار الفكر العربي .

18. الزجاجي, أبوالقاسم (1979) الإيضاح في علل النحو ص 166 . تحقيق مازن المبارك بيروت .

19. ابن عقيل , عبد الله (1990) شرح ابن عقيل ج1 .ص35، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، بيروت

20. ابن الأنباري، أبو البركات (1982) الإنصاف في مسائل الخلاف ج1 ص81، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، بيروت، دار الجيل .

21. الشجراوي , عزام عمر (2005)في اختلاف النحويين رحمه للمتأدبين ص10، عمان، دار البشير.

22. الشجراوي ,عزام عمر (1991)أسلوب الاستثناء في القرآن الكريم ص53 ، ر ج ، الجامعة الأردنية.

23. حسان , تمام (1985) اللغة العربية، معناها ومبناها ، ص16 ، القاهرة الهيئة المصرية للكتاب .

24. حسان ,تمام (1985) اللغة العربية، معناها ومبناها ، ص 16، االقاهرة، الهيئة المصرية للكتاب

25. الجرجاني، عبد القاهر (1983) دلائل الإعجاز ص33، تحقيق محمد رضوان وفايز الداية , دمشق , دار قتيبة .

26. الجرجاني، عبد القاهر (1983) دلائل الإعجاز ص282 ، تحقيق محمد رضوان وفايز الداية , دمشق , دار قتيبة .

27. كمال، ربحي (1966) دروس في اللغة العبرية ص 30، دمشق، مطبعة جامعة دمشق .

28. الأنصاري، ابن هشام (---) مغني اللبيب عن كتب الأعاريب ج1 ص253، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد , بيروت , دار إحياء التراث العربي .

29. ملحم , سامي محمد (2011) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ص 420 ، عمان , دار المسيرة.