

مشكلات اللغة العربية في المحيط الجامعي عرضاً وحلاً

الدكتور محمد فاضل صالح السامرائي

جامعة الشارقة . كلية الآداب

قسم اللغة العربية

هناك مشكلات عديدة تتعلق باللغة العربية في عموم الجامعات التي تدرّس علوم اللغة ، ويمكنني أن

أعرضها على النحو الآتي:

القسم الأول: مشكلة التخصص في اللغة العربية:

تبدأ المشكلات في الجامعات من لحظة التخصص في اللغة العربية ، إذ إن قسم اللغة العربية في عموم الجامعات لا يستقبل إلا ذوي المعدلات الضعيفة ، أما أصحاب المعدلات القوية فلا يفكرون في أن يتخصصوا في اللغة العربية حتى لو كانوا محبين لها. وأهم سبب لذلك في رأيي هو فرص العمل فيما بعد التخرج ، إذ إن فرص العمل لطلبة الخريجين من قسم اللغة العربية قليلة وفي نطاق ضيق. فهي تكاد تنحصر في التدريس أو التصحيح اللغوي في بعض المؤسسات أو ما أشبه ذلك.

ولحل هذه المشكلة لا بد من توفير فرص العمل المناسبة للخريجين.

القسم الثاني: مشكلة الضعف في اللغة العربية:

يعاني كثير من أبنائنا الطلبة من ضعف عام في اللغة العربية وخاصة قواعدها. والملاحظ أن شكاوهم من صعوبة النحو وعدم القدرة على استيعابه تزداد يوماً بعد يوم ، ولذا نرى عزوفاً واضحاً عن دراسته. والسؤال هنا: إلى أي شيء يعود سبب هذا الضعف ؟ إلى صعوبة النحو وكثرة قواعده ؟ أم إلى فشل المناهج في عرض المادة العلمية ؟ أم إلى ضعف المدرسين وفشل كثير منهم في تحبيب النحو إلى الطالب ؟ وأمهد بالإجابة عن هذا السؤال بقولي: إن دراسة قواعد اللغة تبدأ في مدارسنا من الصف الرابع الابتدائي وتستمر مع الطالب حتى يدخل الجامعة فيذهب إلى تخصصه، وقد تستمر دراستها إلى ما بعد دخوله الجامعة وذلك إذا درس اللغة العربية العامة. وهذا يعني أن اللغة العربية وقواعدها ترافق الطالب لمدة تسع سنوات على الأقل. وهذه السنوات كفيّلة أن تنشئ طالباً متمكناً من لغته ، قادراً على استيعابها قراءةً وكتابةً وتكلماً.

بل إنني أذهب إلى أبعد من ذلك وهو أن ما يُدرّس من القواعد من الصف الرابع إلى الصف السادس الابتدائي كفيل بأن يعصم اللسان والقلم من الوقوع في اللحن في العربية. وإذا كان الطالب جاداً فليس به حاجة إلى ما وراء ذلك في المراحل الدراسية الأخرى من المتوسطة والثانوية ، ولكن نتفاجأ أن الطالب يصل إلى الجامعة وهو ضعيف في النحو ، بل هو في منتهى الضعف ، إذ نجد نسبة كبيرة منهم من لا يعرف أبجديات النحو، إذ لا فرق عنده بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية التي خبرها جملة فعلية نحو (يدرس

محمد) و (محمد يدرس) فيحكم على الجملتين بأنهما فعليتان . ومنهم من لا يفرق بين أقسام الفعل عند الإعراب ، فيعرب الفعل (يذهب) في قولنا: (لم يذهب سعيد) فعلاً ماضياً علماً بأن الإعراب هنا للصيغة وليس لزمن الذهاب .

أما إذا طلبت منه أن يتكلم العربية الفصحى أو يكتب أو يقرأ بها فإن أخطاءه أكثر من أن تُحصى . إن من المفترض أن يصل الطالب إلى الجامعة ولديه أساس جيد في النحو ليتمكن من البناء عليه ويكون حصيلته علمية جيدة، لكن الواقع أن الطالب يصل إلى الجامعة، بل يتخصص في اللغة العربية وليس لديه أساس في النحو. ومن المعلوم أن ليس من مهمة الجامعة أن تكون للطالب أساساً ، بل تفترض أن يصل الطالب إليها ولديه أساس جيد يمكن أن تبني عليه فتوسّع مداركه ، ولكن إذا رأى الأستاذ أن طلابه ليس لديهم أساس في النحو فقد يضطره ذلك إلى أن يضع جهده ووقته في إعادة ما مرّ بهم في المراحل التعليمية السابقة .

إن نجاح التعليم في أية مادة علمية يحتاج إلى توافر ثلاثة محاور مجتمعة : المتعلم الجاد ، والمعلم الجاد ، والمنهج الدراسي الجاد، وإذا اختل أي محور منها أصاب التعليم الخلل. وإليك تفصيل كل محور منها : أولاً . المتعلم الجاد :

يعدّ هذا المحور من أهم المحاور في التعليم ، فإذا كان المتعلم جاداً استطاع أن يتغلب على الصعوبات ويذلها . وفي اللغة العربية إذا كان المتعلم جاداً استطاع أن يتقنها وأن يبرع فيها وإن كان المعلم ضعيفاً والمنهج ليس مطوّراً .

وقد رأينا في حياتنا التعليمية طلبة غير عرب طلبوا اللغة العربية في سن متقدمة واستطاعوا أن يتقنوها وأن يحسنوا استعمالها قراءة وكتابة وتكلماً وذلك بفضل اجتهادهم ومثابرتهم وحرصهم . كما ذكرنا لنا أن كثيراً من المستشرقين درسوا اللغة العربية من كتب اللغة القديمة حتى تمكنوا منها وصاروا يحاضرون ويكتبون بها . وهذا كله يعتمد على قناعة المتعلم بضرورة تعلمه قواعد اللغة العربية وإتقانها ، وأن يحو من ذهنه فكرة أنه غير مختص باللغة العربية فلا يعبأ بالخطأ فيها ، فالعربية لسان ولا ترتبط بفكرة الاختصاص .

ثانياً . المعلم الجاد :

للمعلم تأثير كبير في نفوس طلابه، فإذا استطاع أن يحبب المادة العلمية إليهم وكان جاداً مقتدرًا، استطاع أن يكون فيهم الأساس العلمي المتين . أما إذا كان غير جاد أو غير متمكن من مادته العلمية أو لا يحسن عرضها فإن هذا كله سينعكس سلبيًا على مستوى الطالب .

وهناك قسم كبير من الطلاب يدخلون الجامعات ويتخصصون في اللغة العربية بسبب معدلاتهم الضعيفة التي لا تؤهلهم للتخصصات الأخرى ويستمرّون على ضعفهم ويتخرجون من جامعاتهم بمستويات ضعيفة أيضًا وخاصة في النحو ، ولعل من أسباب هذا الضعف الذي يلزمهم أن هم الطالب الحصول على الشهادة لا العلم

، فإذا تخرج الطالب وأصبح مدرساً حمل معه ضعفه لينشئ جيلاً ضعيفاً ، وهكذا يستمر الضعف ويزداد جيلاً بعد جيل .

ثالثاً . المنهج الدراسي الجاد :

لهذا المحور أثر كبير في المحورين المذكورين آنفاً ، فمن أسباب ضعف الطالب في قواعد اللغة العربية أن المناهج الدراسية ضعيفة أو غير جادة . ومن مظاهر الضعف وغير الجدة فيها أن حظ النحو من درجة مادة اللغة العربية ضعيف . وسيأتي الكلام على هذه النقطة بشيء من التفصيل لاحقاً .

القسم الثالث: مشكلات المتخصصين في اللغة العربية:

إن مشكلات المتخصصين باللغة العربية كثيرة ومتنوعة ، وهذا طرف منها:

أ . عدم الاطلاع الكافي على علوم اللغة والنحو ، وهذا الأمر ليس منحصراً في الطلبة فحسب ، بل إنه ينطبق على قسم من الأساتذة . أما انطباقها على الطلبة فهذا ما لا يحتاج إلى إيضاح ، إذ إن طلبتنا الجامعيين في حالة بؤس علمي ، ويزداد هذا البؤس عاماً بعد عام ، ويتضح هذا جلياً في كتاباتهم ، إذ إن كتاباتهم مليئة بالأخطاء النحوية والإملائية ، بل إن كثيراً منهم يجهل أوليات اللغة والنحو ، ويتضح هذا الأمر إذا سألت الطلاب أو ناقشتهم ، إذ إنك تصطدم إذا رأيت جهلهم في أبجديات علم اللغة والنحو .

وهذا الضعف الذي أذكره ينطبق على المراحل الجامعية كافة ، فهو يبدو بصورة جلية في طلبة الدراسات العليا ، كما يظهر في قسم غير قليل من طلاب الدراسات العليا .

ب . الأغلط النحوية واللغوية التي تكثر في المحيط الجامعي : ويعود سببها إلى ما ذكرته في النقطة الأولى ، وهي كثيرة وواضحة في أساليب وعبارات الطلبة المختصين . أما غير المختصين في اللغة فإن أخطاءهم في القراءة والكتابة والكلام يفضح مستواهم المتدني الذي هم فيه . ولعل من عاين الرسائل الجامعية وقف على نماذج كثيرة من هذه الأغلط .

ولا شك أن كثيراً ممن درّس طلاب الجامعة وأشرف على الرسائل الجامعية عانى ما عانى من الأغلط .

وإليك قسمًا من هذه الأغلط التي وقفت عليها في الأطروحات وفي بحوث الترقية ولا تزال تتكرر .

1 . معاملة (لو) الشرطية معاملة (إن) في اقتران جوابها بالفاء نحو قوله: (ولو كانت الثانية فما مدى التصور؟) وقوله: (ولو كان المؤلف ممن اشتهر بكتاب واحد فلا غبار على هذا الأسلوب) ونحو (ولو كنت تتصور ذلك فسأذكر ما يدفع هذا التصور) .

فيجيب (لو) بالفاء ويأتي بالفعل المضارع المقترن بالسين أو بالجملة الاسمية جواباً لها . وهذا كله لا

يقع جواباً للو ، لأن جواب (لو) إما فعل مضارع منفي بلم أو ماض مثبت ، أو منفي بـ(ما) . (مغني اللبيب/3/438) .

2 . إدخال الواو في غير المحل المناسب نحو قوله: (خرجت بعد آلاف السنين وبشكل فجائي) وقوله: (أن نورد ما ذكره الباحثون وحسب تسلسلها التاريخي) فإن سألتهم ما هذه الواو ؟ وهل هي حرف عطف ؟ وإذا كانت كذلك فعلام عطفت ؟ لم يحيروا جواباً . والصواب: حذف الواو من ذلك كله .

3 . نزع الخافض في غير الموطن الجائز ، ويكثر ذلك في استعمال (حسب) و (رغم) وغيرهما نحو قوله: (سأذكرها حسب تسلسلها) وقوله: (ورغم ذلك فأنا أذكر) والصواب: بحسب تسلسلها ، وعلى الرغم من ذلك .

4 . استعمال (هل) استعمالاً غير فصيح ، كأن تستعمل للتصور ، أو كأن يؤتى بعدها باسم بعده فعل ، أو إدخالها على (إن) أو على (إن) الشرطية ونحو ذلك ، نحو قوله: (وهل كان في نيته أن يتركه هناك أم يعود به إلى بلده) وقوله: (وهل إن ما فعله الزبيدي يعدّ من قلة الأمانة) وقوله: (وهل التاريخ يقتصر فيه على أهل بلد المؤلف)

5 . استعمال ضمير الفصل في غير موطنه مما لا يصح ، وذلك نحو قوله: (إن من أولى محاولات الشعر التعليمي في الأدب العربي هي محاولة) وقوله: (ولعل من أشهر شروحيها هو شرح ابن عقيل) .

فإن ضمير الفصل يدخل على الخبر ليفصل بينه وبين النعت ، أو ليؤذن بأنه خبر ابتداء ، في حين يدخلونه على المبتدأ ، أو على اسم (إن) ونحوها . والصواب حذف الضمير من ذلك كله . (معاني النحو 46 . 45/1)

6 . استعمال كاف التشبيه في غير محلها نحو قوله: (وبنيت كحاضرة من حواضر العالم) وقوله: (نحن كعلماء لا نقرّ بهذا) وهذه الظاهرة منتشرة انتشاراً واسعاً . والصواب: بنيت حاضرةً ، بالنصب على الحال ، و(نحن . العلماء . لا نقرّ بكذا) بالنصب على الاختصاص .

7 . استعمال الإضافة غير المحضة كالمحضة مما لا يجوز لغة ، وذلك نحو قوله: (بالنسبة للألفاظ معتلة الآخر) والصواب: المعتلة الآخر .

8 . ومنه استعمال (أنف) استعمال اسم الفاعل مع أنه ظرف فيقولون: (الأنف الذكر) و (الأنفة الذكر) وصوابه: المذكور آنفاً .

9 . استعمال الظروف في غير محلها كاستعمال (أبداً) للمضي في قوله: (ولم يورد اسمه الكامل أبداً) علماً بأن (أبداً) تستعمل للمستقبل نحو قوله تعالى: (فقل لن تخرجوا معي أبداً . التوبة) ، واستعمال (حوالي) فاعلاً ومبتدأً ونحو ذلك ، مع أن (حوالي) ظرف لا يخرج عن الظرفية وذلك كقوله: (وضاع حوالي ثلاثين كتاباً) فجعل (حوالي) فاعلاً مع أنه منصوب ، وكقوله: (هناك حوالي ثلاثمائة مكتبة خاصة) ولو وضع (زهاء) مكانها لكان صواباً . ومن مجيء (حوالي) للظرفية ما ورد في الحديث الشريف: (اللهم حوالينا لا علينا) .

ومن ذلك استعمال (حول) في غير المعنى المقصود وذلك كقوله: (وأبدوا وجهات نظرهم حول المسألة) ومعنى هذا الكلام أنهم لم يتناولوا المسألة ، وإنما تناولوا أمرًا خارجًا عنها وليس هذا هو المقصود ، وإنما

مقصوده (أبدوا وجهات نظرهم في المسألة) وكقوله: (وضمير المتكلم (أنا) يوجد حوله خلاف) علماً بأن الخلاف فيه لا حوله.

10 . استعمال (لئن) مثل (إن) في إجابتها بالفاء ، مع أن الجواب ينبغي أن يكون للقسم وذلك كقوله: (لئن اطرحنا أقوال النسابين لهذا السبب أو ذاك فإن قبيلة تميم) وقوله: (لئن كان ذاك فإن). فمن المعروف أنه إذا اجتمع شرط وقسم حذف جواب المتأخر منهما لدلالة جواب الأول عليه . قال ابن مالك:

واحذف لدى اجتماع شرط وقسم جواب ما أخرت فهو ملتزم

11 . استعمال اسم التفضيل استعمالاً غير صحيح فيطابقونه في غير موضع المطابقة ، ويتركون المطابقة فيما تجب فيه ، واستعمال (من) في الموضع الذي لا يصح استعمالها فيه كقول: (وهما التجمع القبليان الأوسع اللذان يحتويان تميماً وبكراً) وصوابه: الأوسعان ، وقوله: (وأثبتت وجود لغة فصحي) والصواب: فصيحة ، أو : اللغة الفصحى ، كقولنا: (الفتاة الصغرى ، والبنت الكبرى).

12 . استعمال الأعداد وإضافتها استعمالاً غير صحيح وخصوصاً في موضوع إضافة العدد كقوله: (العشر كراريس) وقوله: (أوصلهم إلى ما يقارب الثلاثمائة شيخ) فيضيفون المعرفة إلى نكرة. والصواب: عشر الكراريس ، ثلاثمائة الشيخ.

13 . استعمال ألفاظ في غير معناها كاستعمال (ثنايا) بمعنى (أثناء) كقوله: (في ثنايا البحث) ، علماً بأن (ثنايا) جمع ثنية ، وهي السن والطريق في الجبل (لسان العرب . مادة ثني). واستعمال (المزاد) بمعنى (المزيد) علماً بأن (مزداد) اسم مفعول من فعل رباعي لم أقف على استعمال له وهو (أزيد).

واستعمال الفعل متعدياً مع أنه لازم وبالعكس ، واستعمال الفعل متعدياً بحرف غير الذي يتعدى به ، وذلك كقوله: (وبعد أن نقل عن شيخه بأن الطير اسم للجمع) ولا داعي للباء. وقوله: (وذكر عبد الستار فراج بأن النسخة التي أخذها) ولا داعي للباء أيضاً. وقوله: (لم يصلنا) والصواب: لم يصل إلينا ، قال تعالى: (إنا رسل ربك لن يصلوا إليك) . وقوله: (يدلي بدلوه) ولا داعي للباء ، قال تعالى: (فأدلى دلوه) واستعمال (استند) مع (على)، والصواب استعماله مع (إلى)، ونحو هذا كثير.

14 . الجمع بين (سوف) و(لن) نحو قوله: (سوف لن أعيد القول) ، وقوله: (سوف لن أتناول هذه المسألة). ومن المعلوم أنه لا يجوز الجمع بين (لن) و(سوف) ؛ لأن (لن) للنفي والسين للإثبات ، فكيف يجمع بينهما ؟ والصواب: لن أعيد ، ولن أتناول.

وهذه أمثلة قليلة للاستشهاد فقط، وهناك أضعاف أضعافها . (بحث المشكلات اللغوية الحديثة . الدكتور

فاضل السامرائي . 230 . 232)

ج . عدم الاطلاع على اللغات السامية اطلاعاً كافياً لموازنة العربية بها للوصول إلى أمور وأحكام أقرب إلى الصواب وإلى تعليقات علمية مقبولة . وأهل الاختصاص يعلم ما قاله الأقدمون في (اللهم) مثلاً وما وصل إليه المحدثون ، وما وصلت إليه الدراسات الحديثة في التميميم والتنوين . ويعلمون كيف أن اللغويين العرب حاولوا

أن يجدوا اشتقاقاً لكلمات غير عربية أصلاً ، فقد ذكروا أن التاء الأولى في (التوراة) مبدلة من الواو ونسوا أنها كلمة أعجمية وأن أصلها عبري tora ، (التطور النحوي 227) ، ومثل هذا كثير .

د . القطيعة أو شبه القطيعة بين الدراسات اللغوية المحلية والدراسات الحديثة في الأقطار العربية: فإن ثمة الآن عدداً كبيراً من الدراسات اللغوية الحديثة في الأقطار العربية ، غير أن الاطلاع عليها ضئيل بحيث وقفنا عند ما كتب منذ عدة عقود وبقينا نجتزّ المعلومات القديمة ونكررها ، وهذا مما يؤدي إلى وقوف الدراسات اللغوية وعدم تطورها كما ينبغي .

هـ . ومما هو شبيه بالنقطة السابقة عدم الاطلاع على ما يكتب في الغرب في ميادين اللغة من دراسات وتحليلات لا شك في فائدتها في ترصين البحث العلمي وطرائقه . والقطيعة هنا أشد من القطيعة التي ذكرتها في النقطة السابقة .

غير أنه وأنا بصدد ذكر هذا الأمر أود أن أنبه على أمرين :

الأمر الأول : أن لا نكون تابعين لما يقال في الغرب نردد ما يقال من دون فحص أو تمحيص ، فإننا ويا للأسف في كثير من الأحوال تبهرنا النظرية الجديدة فنجعلها حقيقة مسلمة ، فإذا ما رأيناها تخالف ما عندنا أو ما كتبه أسلافنا في اللغة أنحننا باللائمة عليهم واتهمناهم بالقصور والتخلف وعدم الاستقراء الكافي ، فإننا مثلاً حين كانت النظرية الوصفية هي السائدة في الدراسات النحوية واللغوية اندفعنا في تيارها إلى أبعد الحدود وعبنا على لغويينا الذين جانبوا هذا الأمر وعنوا بالمنطق والتعليل ، فلما جاءت النظرية التوليدية والتحويلية عدنا إلى المنطق حتى أن قسماً منا أغرق فيه إلى حد الإسراف .

ينبغي أن تكون لنا شخصيتنا المستقلة في دراستنا اللغوية ونحن نطلع على ما يكتب في الغرب .

ثم إننا لا نستطيع أن نلاحق ما يظهر من نظريات وآراء في الغرب ، فهي من الكثرة بحيث تصعب الإحاطة بها صعوبة أقرب إلى الاستحالة ومعنى ذلك أننا نبقي نركض ونلهث ثم لا نستقر على شيء ، هذا علاوة على أن هذه النظريات ينقض بعضها بعضاً ويضرب بعضها رقاب بعض .

الأمر الثاني : أن لا نبالغ في أهمية ما يكتب في الغرب ونجعلهُ هو الأساس الأول وإنما نضعه حيث يستحق . وأود أن أقول إن هذه النظريات لا تعلمنا كيف نقرأ أو نكتب بصورة صحيحة ولا تعلمنا فهم اللغة العربية وأساليبها ومعانيها بصورة صحيحة وذلك هو الذي نحتاج إليه أمس الحاجة ، وهو الغرض الأول من تعلمنا اللغة وقواعدها وإنما تلك أمور تحسينية . والانصراف التام إليها سيكون ولا شك على حساب لغتنا العربية .

هذه أبرز المشكلات للمختصين في اللغة العربية . (بحث المشكلات اللغوية الحديثة . الدكتور فاضل

السامرائي . 230 . 232)

القسم الرابع: مشكلات غير المتخصصين في اللغة العربية:

لا شك أن قسماً من مشكلات هذا القسم يشترك مع مشكلات القسم الأول ، والقسم الآخر ينفرد بها. ويمكن أن أجملها بالنقاط الآتية:

أ . لعل أبرز مشكلات غير المختصين في اللغة العربية تصورهم أن اللغة العربية مقصورة على أهل الاختصاص ، ولكونهم غير مختصين فلا حرج عليهم إذا أخطأوا في القراءة والكتابة ولحنوا في الكلام . وهذا ينطبق على الطلاب والأساتذة . وقد أدى هذا التصور إلى أن الأستاذ والطالب لم يعودا يلتزمان بالتحدث باللغة العربية . فكل أستاذ يتحدث بلهجته العامية ، وكذلك الطالب . وإذا كتب الطالب بحثاً أو تقريراً فإن الأستاذ لا ينظر إلى أسلوب الطالب وسلامته من الأخطاء النحوية والإملائية ، بل ينظر إلى صحة المعلومة فقط . وكذلك الأستاذ الأكاديمي فإنه إذا قدم بحثاً للترقية العلمية أو لمؤتمر فإنه لا يعنى بالأسلوب وفصاحته لكونه غير مختص باللغة العربية.

ولا شك أن هذا التصور خاطئ لأن العربية لغتنا القومية ، ولا يعني عدم الاختصاص إهمالها ، وإنما يعني عدم الدخول في تفاصيلها والاكتفاء بالإلمام بأساسياتها.

ب - من آثار النقطة الأولى الضعف العام في اللغة العربية والجهل بأساسياتها الضرورية ، وهذا الضعف والجهل نجدهما متفشيين تفشياً عاماً ، وهذه المشكلة بارزة بروزاً بحيث لا تخفى على أحد، ويتضح ذلك في الكتابة والحديث والقراءة. ومن أوضح مظاهره هذا السيل من الأغلاط اللغوية البارزة عندهم .

ج . مشكلة الترجمة والتعريب ومشكلة المصطلح العلمي: وهذه من أبرز المشكلات اللغوية الحديثة، فإننا نواجه كثيراً من المتاعب في ترجمة الكتب الأجنبية وفي تعريب المصطلحات العلمية واللغوية. فإن هناك سيلاً جارفاً من المصطلحات في كل ميدان من ميادين الحياة تصعب الإحاطة بها وترجمتها أو تعريبها بحيث نقف . كما يبدو . عاجزين كل العجز عن ملاحقتها، وهذه المشكلة تحتاج إلى تعاون كل المعنيين في الدول العربية لتوحيد جهودهم ووضع خطة واحدة لتلافي ما يمكن تلافيه وإلا أغرقتنا المصطلحات وما يجد من تأليف في ميدان العلوم عامة، وعند ذاك ستضيع اللغة في خضم هذا السيل الجارف من الدخيل ، وخطر ذلك أكبر مما يتصور.

هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى أن قسماً غير قليل من المترجمين لا يحسنون الترجمة وكأني بهم لا يفهمون القصد الحقيقي من التعبير، إننا نقرأ قسماً من الترجمات فنرى أن ثمة جملاً مرصوفة بلا معنى ولا دلالة واضحة ولا أظن أن هذا إلا من الترجمة ، في حين ينبغي للمترجم أن يكون ضليعاً في اللغتين في اللغة التي يترجم منها والتي يترجم إليها وإلا ضاعت الفائدة.

د - تهوين اللغة العربية في نفوس الدارسين وتقليل شأنها: وهذه أخطر المشكلات اللغوية وتبدأ معهم من المراحل الدراسية الأولى وتلاحقهم إلى الجامعة، وأثر ذلك أن قسماً من أبناء اللغة خرجوا عاقين لها ،

مستهينين بها وبقواعدها ، مستخفين بأصولها ، يعلنون الحرب عليها وعلى قواعدها. كما يظهر أثر ذلك في العزوف عن دراستها والتخصص بها.

تيسير النحو :

إن أول محاولة وصلت إلينا في تيسير النحو هي محاولة ابن مضاء القرطبي في القرن السادس الهجري في كتابه (الرد على النحاة) الذي وفره للرد على النحاة في مسائل لا يقرأها ويراهها غير مجدية في تعليم هذا العلم ، وهي متركزة على أربعة أمور هي:

- 1 . إلغاء نظرية العامل .
- 2 . إلغاء العلل الثواني والثالث.
- 3 . إلغاء القياس .
- 4 . إلغاء التمارين غير العملية .

وهذه المحاولة كانت مستنداً لكثير من دعوات التيسير في العصر الحديث التي تعالت فيه الصيحات لتيسير النحو.

وقد سارت هذه الدعوات في اتجاهين : القسم الأول اتجه إلى حذف بعض أبواب النحو أو دمجها في أبواب أخرى كالأفعال الناقصة وظن وأخواتها، وتغيير قسم من المصطلحات وألقاب الإعراب والبناء وحذف قسم من التقديرات والمتعلقات وإلغاء العامل.

والقسم الآخر اتجه اتجاهاً خطيراً مشبوهاً وهو إلغاء الإعراب أو إلغاء النحو أو إلغاء الفصحى ، فقد ذهب جورج الكفوري . مثلاً . إلى أن الإعراب نقطة الضعف التي من خلالها زاحمت العاميات العربية الفصيحة. كما ذكر أن علماء اللغات ذهبوا إلى ((أن الإعراب لا يلائم طبيعة الحضارة وقلما يعيش في ظلها طويلاً ، وإنما يعيش في البادية ، أو نحوها من أحوال الخشونة أو القوة)) .

وقال أنيس فريحة: ((إن الإعراب عقبة في سبيل التفكير . ذلك مما لا نشك فيه ، وسقوطه من اللهجة المحكية خطوة مهمة نحو تيسير الكلام حتى يصبح الكلام ممهداً للفكر)) .

ونحن في غنى عن التعريف بمثل هذه الدعوات الهادمة للأمة وشخصيتها وذاتها ، وفي غنى عن التعريف بأشخاصها ، فقد كتب عنهم وعن دعواتهم الشيء الكثير.

ونعود إلى الاتجاه الأول وهو اتجاه التيسير ، فقد كتب فيه الكثير وعقدت للنظر فيه جلسات واجتمع له المجامع العلمية ، وكل تلك المحاولات أو جلها تبتغي تقريب مادة النحو إلى أبناء العربية ومتعلميها وتيسيرها عليهم . وأبرز محاولة في هذا الصدد هي محاولة الأستاذ إبراهيم مصطفى التي ضمنها كتابه (إحياء النحو) .

وقد تأثر عدد كبير من الذين كتبوا في التيسير بأراء الأستاذ إبراهيم مصطفى فكانت آراؤه منطلقاً لأرائهم وأفكارهم . ومن أبرز من ترسم خطى الأستاذ إبراهيم مصطفى في العراق الدكتور أحمد عبد الستار الجواري في كتابيه (نحو التيسير) و (نحو المعاني) والدكتور مهدي المخزومي في كتابه (في النحو العربي نقد وتوجيه).

كما أنها تلقت نقداً بالغاً من عدة شخصيات علمية . ومن أبرز من نقدها نقداً دقيقاً الأستاذ محمد أحمد عرفة في كتابه (النحو والنحاة بين الأزهر والجامعة).

وبتعالى الصيحات المطالبة بالتيسير استجابات لهذه النداءات بعض وزارات التربية في الدول العربية فأدخلوا النحو الميسر في حيز التنفيذ وقرروا تدريسه على الطلبة في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية ، غير أنه لم يستمر إلا بضع سنوات حتى ألغي بعد أن فشل في أداء الغرض الذي كان يرتجى منه كما تقول التقارير المرفوعة إلى الوزارات وعادوا إلى النحو القديم .

والآن وبعد هذا الاستعراض السريع لمحاولات التيسير ما موقفنا نحن من ذلك ؟ وكيف ينبغي أن

يدرس النحو حتى يوثي ثماره المبتغاة ؟

أولاً . إن اللغة العربية تشمل في دراستنا لها في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية علومًا عديدة كالقواعد والنصوص الشعرية والنصوص النثرية والتعبير . وربما الخط . وغير ذلك ، وكل علم منها له درجته ، فإذا افترضنا أن درجة اللغة العربية (100) درجة، وكانت موزعة على علومها بحيث تكون درجة القواعد (30) ثلاثين درجة ، والتعبير (30) ثلاثين درجة أيضًا، والنصوص (40) أربعين درجة ، أو النصوص (30) ثلاثين درجة والخط (10) عشر درجات ، وافترضنا أن درجة النجاح (50) خمسون درجة ، استطاع الطالب أن يضمن درجة النجاح حتى لو لم يدرس النحو ولم ينظر فيه . ولذا نجد طلابنا يزهدون في مادة النحو فلا يذكرونه وعلى الرغم من ذلك ينجحون في مادة اللغة العربية، فينتقلون من مرحلة إلى أخرى حتى يصلوا إلى مرحلة التعليم الجامعي وهم لا يفقهون شيئاً في النحو .

حدثني أحد الفضلاء عن ابن صديق له . وسماه لي . أنه كان يذاكر مع أقرانه مادة النحو في إحدى المقاهي على نهر دجلة في بغداد وهو يستعد لامتحانات الثانوية العامة ، وبعد أن قرأ في كتاب النحو ورأى أنه لم يستوعبه بالصورة المطلوبة رفع صوته فجأة وقال لجماعته: ما هذا الكتاب ؟ فقالوا: كتاب النحو: فقال: سأرميه في النهر وسأمتحن في اللغة العربية وأنجح ، ورماه فعلاً في النهر وأدى امتحان اللغة العربية ونجح علمًا بأنه لم يكتب كلمة واحدة صحيحة في النحو ، وذلك أنه جمّع درجات النجاح من باقي علوم اللغة كالنصوص والتعبير وغيرهما .

وإذن فإن توزيع درجات درس اللغة العربية بين بضع مواد هو عامل مهم في صرف الطلاب عن فهم المادة النحوية واستيعابها ، إذ إن درجته لا توازي الجهد المبذول لفهمه ، والطالب على كل حال يحصل على درجة النجاح وإن لم ينظر في كتاب النحو أصلاً.

إن أية مادة مهما كانت سهولتها وأياً كانت أهميتها إذا كان هذا شأنها فلا تكون بأحسن حظاً من مادة النحو ولن يعرف الطلاب منها أكثر مما يعرفون من مادة النحو.
وهناك أساليب عديدة لعلاج هذه المشكلة منها:

الأسلوب الأول: أن يشترط لنجاح الطالب في اللغة العربية نجاحه في النحو.

الأسلوب الثاني: أن تكون لدرجة النحو (60) ستون درجة على الأقل ولباقي علوم اللغة العربية (40) أربعون، فلا ينجح الطالب في اللغة العربية إلا إذا نجح في النحو، فيضطره ذلك إلى دراسة النحو دراسة جادة .
الأسلوب الثالث: أن يعطى درس اللغة العربية مائتي درجة ، مائة لعلوم اللغة ومائة للمواد الأدبية.

ثانياً : إن الهدف الأول من تدريس النحو التمكن من النطق السليم والقراءة الصحيحة والكتابة الصحيحة ، ولذا ينبغي أن تعطى القواعد الأساسية التي تحقق هذا الهدف وتجنب الأوجه الإعرابية والخلافية والتقديرية التي لا طائل تحتها قدر الإمكان ، وخصوصاً في مرحلتي التدريس الابتدائي والثانوي.

وأما بالنسبة إلى المرحلة الجامعية الأولية فإنه ينبغي أن لا يغفل الهدف الأول لمادة النحو فيصير إلى تمكينه وتثبيته والتوسع فيه ، فلا يستهلك الدرس في الأوجه الضعيفة وأوجه الخلاف التي لا طائل تحتها ولا في اللغات الشاذة والنادرة ونحو ذلك مما يضيع الهدف الأول من تدريس مادة النحو أو يضعفه .

وأما بالنسبة إلى الدراسات العليا فإن الطلبة ينبغي أن يعودوا على الرجوع إلى المصادر الأصلية لمادة النحو لتعميق مادة النحو وترسيخها عندهم وتمكينهم من البحث العلمي الدقيق والموازنة الدقيقة واستخلاص الأحكام الصحيحة .

ثانياً . إن العناية والاهتمام منصبان في تدريسنا النحو على النظر في أواخر الكلم وما يعتريها من إعراب وبناء ، لكننا لا ندرّس النحو على أنه معنى ، ولذا يشعر الطالب بجفافه وصعوبته ، وأكاد أجزم أننا لو درّسنا النحو على أساس المعنى لأحس الطالب بسهولة النحو وجماله ، يقول الدكتور فاضل السامرائي: ((إن دراسة النحو على أساس المعنى ، علاوة على كونها ضرورة فوق كل ضرورة ، تعطي هذا الموضوع نداوة وطلاوة ، وتكسبه جدة وطلاوة ، بخلاف ما هو عليه الآن من جفاف وقسوة.

إن الدارس له على هذا النهج يشعر بلذة عظيمة وهو ينظر في التعبيرات ودلالاتها المعنوية ، ويشعر باعتزاز بانتسابه إلى هذه اللغة الفنية الثرية الحافلة بالمعاني الدقيقة الجميلة ، ثم هو بعد ذلك يحرص على هذه اللغة الدافقة بالحيوية ، وهو وراء كل ذلك يحاول تطبيق هذه الأوجه في كلامه ويشعر بمتعة في هذا التطبيق)) (معاني النحو 8/1) .

ثالثاً . تدرّس قواعد اللغة العربية في مدارسنا على أنها قواعد حفظية وليست قواعد تطبيقية هدفها تقويم اللسان والقلم ، ولذا نلاحظ أن همّ الطالب حفظ القواعد لا فهمها واستيعابها. ويؤيد كلامنا هذا أن نمط الأسئلة في الامتحانات هو النمط الحفظي مثل (عدّد) أو (عرّف) أو (علّل) أو ما أشبه ذلك ، فإذا ورد هذا النمط من الأسئلة أفرغ الطالب ما في ذهنه مما حفظ فضمن النجاح.

ولكن يبقى السؤال: هل حفظه معيار للفهم؟

تبين لي من خلال تجربتي التعليمية أن حفظ الطالب ليس معياراً لفهمه ، فقد يحفظ الطالب القواعد ويكون مستعداً لتعداد النقاط ، ولكن إذا طلب منه التطبيق فشل في ذلك ، وإليك أمثلة توضح ذلك:

أ . طلبت من طلابي في المرحلة الجامعية في إحدى الامتحانات الإجابة عن السؤال الآتي:

بيّن في الكلمات الآتية ما يجمع جمع مذكر سالمًا وما لا يجمع ، واذكر السبب فيما لا يجمع .

وكان الطلاب قد أخذوا شروط جمع المذكر السالم ، فكانت المفاجأة أن قسمًا منهم قد دونوا في إجاباتهم

شروط جمع المذكر السالم . وكلها صحيحة . لكنهم أخفقوا في التطبيق .

ب . وفي امتحان آخر طلبت من الطلاب أن يستخرجوا من نص كل مبتدأ نكرة ويبيّنوا مسوغ الابتداء به ،

فرأيت قسمًا منهم كتب في ورقة الإجابة مسوغات الابتداء بالنكرة ، لكنه لم يستطع استخراجها من النص .

ج . أوردت في إحدى الامتحانات نصًا فيه أخطاء نحوية وطلبت من الطلاب أن يستخرجوها ويذكروا صوابها ،

فلم يستطع قسم منهم ذلك .

د . قد يحفظ الطلاب مواطن تقديم المبتدأ وجويًا ، ومواطن تأخيره وجويًا ، ولكن إذا طلبت منهم أن يضعوا

كلمة (خالد) في جملتين بحيث تكون في إحداهما مبتدأ مقدّمًا وجويًا ، وفي الأخرى مبتدأ مؤخرًا وجويًا أخفق

كثير منهم .

والأمثلة على ذلك أكثر من أن تحصى

حتى أن قسمًا كبيرًا من طلابي اشتكوا من هذا النمط من الأسئلة وقالوا لي بالحرف الواحد : إننا لم

نتعود هذا النمط من الأسئلة وإنما عودونا النمط الحفظي .

ولعلاج هذه المشكلة لا بد من تعويد الطالب على نمط الأسئلة التطبيقي . نعم ، لا بد أن يحفظ الطالب

القواعد والنقاط ، ولكن لا بد أن يتعلم كيف يطبقها ، وإذا تعلم ذلك وتعوده فإن مستواه سيتحسن كثيرًا بلا أدنى

شك .

رابعًا . هناك فرق بين أسلوب التعليم المتبع في مدارسنا وجامعاتنا وبين الأسلوب الذي كان متبعًا عند علمائنا

القدماء ، فعند القدماء كان طالب العلم يبدأ دراسته اللغوية بكتاب بسيط في النحو كالآجرومية ، فإذا انتهى

منه انتقل إلى كتاب آخر أعمق كشرح قطر الندى فيأخذ الموضوعات التي سبق أن أخذها لكن بصورة أكثر

تفصيلًا ، فإذا انتهى منه انتقل إلى كتاب آخر كشرح شذور الذهب ويأخذ الموضوعات نفسها بتعمق أكثر ، ثم

ينتقل إلى شرح ابن عقيل ثم شرح الأشموني ثم مغني اللبيب ثم شرح الكافية للرضي . . . وهكذا .

فيرى الطالب أن المعلومات تتعمق في ذهنه ودائرة المعرفة تتسع ، وقد شبهوا هذه الطريقة بالدوائر

المتسعة .

أما النهج المتبع في مدارسنا فهو أن الطالب يدرس موضوعات معينة في مرحلة ما ، فإذا انتقل إلى مرحلة أخرى درس موضوعات أخرى لا علاقة لها بالموضوعات السابقة ، ويكون بذلك قد نسي ما سبق أن أخذ في المرحلة السابقة .

فإذا انتقل إلى مرحلة أكثر تقدماً أخذ موضوعات أخرى لا علاقة لها بما سبق ، وهكذا كلما انتقل إلى مرحلة نسي ما كان أخذه في المرحلة السابقة عليها ، وقد اصطلح على ذلك بالطريقة التكاملية ، بمعنى أن كل مرحلة متممة للمرحلة التي سبقتها.

وتوضيح ذلك أننا ندرّس النحو في جامعاتنا العربية على مدى أربع سنوات وفقاً للنظام السنوي ، وأربعة فصول وفقاً للنظام الفصلي ، وفي كل فصل أو في كل سنة يدرس الطالب موضوعات معينة ، فإذا اجتاز المقرر وانتقل إلى مقرر آخر درس موضوعات أخرى لا علاقة لها بما درسه في السابق ، وقد يتخلل الفصل الدراسي عطلات رسمية أو مناسبات فيضطر أستاذ المادة أن يحذف بعض الموضوعات الهامة التي إذا لم يدرسها الطالب في هذا المقرر فلن يتمكن من دراستها مرة أخرى ، وقد تكون هذه الموضوعات في غاية الأهمية ولكن حال ضيق الوقت دون دراستها.

إن الطريقة الأولى خرّجت لنا علماء أفذاذاً يذكرهم التاريخ بكل فخر واعتزاز منهم ابن هشام وابن يعيش ورضي الدين الإسترابادي وخالد الأزهري والسيوطي وغيرهم. فهل نحتذي حذوهم ؟

قائمة المصادر

. التطور النحوي . برجستراسر . مكتبة الخانجي . القاهرة . الطبعة الثانية 1414 هـ . 1994 م.

. لسان العرب . ابن منظور . دار المعارف بمصر .

. المشكلات اللغوية الحديثة . الدكتور فاضل صالح السامرائي . بحث لندوة عقدت في جامعة الموصل سنة

1995 م.

. معاني النحو . الدكتور فاضل صالح السامرائي . دار الفكر . عمان . الطبعة الرابعة 1430 هـ . 1430 م.

. مغني اللبيب عن كتب الأعاريب . ابن هشام الأنصاري . تحقيق الدكتور عبد اللطيف محمد الخطيب . المجلس

الوطني للثقافة والفنون والآداب . الكويت .