المحاضرة الخامسة

فهم المسموع وفهم المقروء

الأستاذ الدكتور داود عبده

استاذ اللغويات– جامعة فيلادلفيا

الثلاثاء 4 جمادى الأولى 1425هـ- 22 حزيران 2004م

الموسم الثقافي هذا العام تناول موضوعا من أهم الموضوعات في نظري، وهو موضوع المهارات اللغوية التي هي الغاية الأولى من دراسة أية لغة. وسأتحدّث اليوم عن مهارتين من هذه المهارات لا يعطيَان من الاهتمام ما يستحقان، هما فهم اللغة مسموعة وفهمها مقروءة.

ليست الشكوى من ضعف الطلبة في اللغة العربية أمرا جديدا. غير أنّ هذه الشكوى تُوجّه في معظم الحالات إلى النحو بمعناه الضيق، أي حركات الإعراب، فالمشتكى منهم ينصبون الفاعل ويجرّون المفعول به ويرفعون المضاف إليه. وقلما يشكو أحد من الضعف في المهارات اللغوية المعروفة.

ولعلّ أفضل وسيلة لتوضيح المقصود بهذه المهارات وأهميتها هو التمثيل بلغة غير اللغة العربية من خلال الإجابة عن السؤال التالي: إذا كنت بحاجة إلى موظف يتقن اللغة الإنجليزية، مثلا، فماذا عليك أن تفعل للتأكد من أنّ مرشحا تقدّم للوظيفة المطلوبة يتقن تلك اللغة فعلا؟

الجواب – كما يعلم كلّ من له خبرة في تدريس اللغات – هو أنّ عليك اختباره في أربعة أمور: أولا قدرته على فهم نصّ مطبوع أومكتوب باللغة الإنجليزية يناسب الوظيفة المطلوبة، وثانيا قدرته على فهم حديث مناسب باللغة الإنجليزية يستمع إليه، وثالثا قدرته على التحدّث باللغة الإنجليزية بطلاقة، دون أخطاء، بلفظ قريب من لفظ أبناء هذه اللغة في موضوع له علاقة بالوظيفة المطلوبة، وأخيرا قدرته على التعبير عن نفسه كتابة بلغة خالية من الأخطاء التركيبية والإملائية، لغة ترقى إلى المستوى الذي تتطلبه الوظيفة التي رشّح نفسه لها. هذه هي المهارات الأربع: فهم اللغة مقروءة وفهمها مسموعة والتعبير بها منطوقة والتعبير بها مكتوبة. أما القواعد اللغوية (قواعد تركيب الكلمة وقواعد تركيب الجملة وقواعد الكتابة الصحيحة)، فهي مجرد وسائل (وسائل لا غنى عنها) لإتقان المهارات

اللغوية المذكورة. إنها وسائل لا نحتاج إلى اختبارها لأنّ مستوى إتقانها يظهر تلقائيا من خلال أداء من نختبره في المهارات الأربع السابقة.

ولكي تكتمل الصورة لديكم دعونا نفترض أنّ دولة أجنبية تريد أن تعيّن موظفا كبيرا يتقن اللغة العربية الفصحى لوظيفة تتطلّب إتقان هذه اللغة. كيف سيختبرالمسؤولون مرشحا متقدما لهذه الوظيفة في ظنكم؟ هل سيطلبون منه إعراب بعض الجمل؟ هل سيسألونه عن ألفية ابن مالك وشرح ابن عقيل؟ لا أظنّ أحدا منكم يشكّ في أنّ الاختبار سيكون موجّها إلى مدى إتقان المرشح المطلوب لمهارات اللغة العربية الأربع المعروفة. ومرة أخرى أقول إنّ إتقان هذه المهارات لا يمكن أن يتحقّق دون معرفة القواعد الوظيفية. وكلمة "الوظيفية" هنا مهمة جدا، وتعني القواعد التي يُحتاج إليها في ممارسة مهارات اللغة. [1]

ولست بحاجة إلى التأكيد أن معظم طلبتنا ومعظم أبناء العربية بعامة لا يتقنون أيا من المهارات المذكورة إتقانا تاما. وليس هناك خلاف حول شيوع الضعف في التحدّث بالفصحى. فبعد اثنتي عشرة سنة من دراسة اللغة العربية في المدرسة وأربع سنوات أخرى في الجامعة، قلّما تجد طالبا أو مذيعا يتحدّث اللغة العربية بصحة وطلاقة، وبخاصة عندما يتحدّثها دون إعداد مسبق. والغالبية العظمى من طلابنا تصرّ على التحدّث بالعامية وترفض التحدّث بالفصحى أو محاولة التحدّث بالفصحى. وطذلك ليس هناك خلاف حول شيوع الضعف في الكتابة وكثرة الأخطاء فيها. أما فهم اللغة العربية مسموعة ومقروءة فيخيّل إلى كثير منّا أنّه بلغ حدّ الكمال، فليس هناك من يشكو من ضعف طلابنا في فهم ما يُسمع أو يُقرأ. وقد تكون قدرة الطلاب على فهم ما يسمعون ويقرؤون جيدة إذا كان المقصود الفهم السطحي. أما الفهم العميق (القراءة بين السطور والاستنتاج والقراءة الناقدة الخ.) فهي لاتزال، كما سأوضح لاحقا، بعيدة المنال. وسأضرب لكم أمثلة من أسئلة سألتها لاختبار الفهم الحقيقي لنصوص قدّمتها للطلاب مسموعة أو مكتوبة، ولم تزد نسبة النجاح فيها على خمسين في المئة.

ولكنني قبل الحديث بإسهاب عن خبرتي في هذا المجال سأتناول بصورة مبسّطة موضوعين: الأول هو "كيف يفهم الإنسان اللغة؟" والثاني "ما العوامل التي تجعل فهم بعض الجمل أصعب من بعضها الآخر؟" [2]:

عوامل فهم اللغة:

يتوقّف فهم الجملة على عوامل أهمها: معرفة معاني مفرداتها ومعرفة قواعد تركيبها، فجملتان مثل "أكرمت الجامعة الطالب." و "أكرمت الجامعة المدرّس" تختلفان بسبب اختلاف كلمتين فيهما. أما الاختلاف في معنى كل من العبارتين "سائق السيارة" و"سيارة السائق" وكل من الجملتين "أكرم المعلم الطالب." و"أكرم الطالب المعلم." فسببه الاختلاف في ترتيب المفردات وليس في معاني تلك المفردات. وبما أنّ المعنى مرتبط بالبنية العميقة للجملة (وتسمى أيضا البنية الداخلية أو التحتية underlying structure)، فقد يكون لجملة واحدة أكثر من معنى لوجود أكثر من بنية عميقة لها. وقد يكون لجملتين أو أكثر معنى واحد رغم اختلاف ترتيب المفردات أو التركيب، أي رغم اختلاف البنية السطحية (surface structure)، أو ظاهر اللفظ كما سماه اللغويون العرب القدماء. ومن أمثلة الجمل التي لها أكثر من معنى للسبب الأول: الطالب يحترم المعلم أكثر من المدير . (لأنّ لها بنيتين عميقتين مختلفتين، الأولى: الطالب يحترم المعلم أكثر من الطالب يحترم المدير. والثانية: الطالب يحترم المعلم أكثر من المدير يحترم المعلم.) ومن أمثلة الجمل المتعدّدة التي لها معنى واحد لأنّ لها بنية عميقة واحدة الجمل الثلاث التالية: الجامعة أكرمت الطالب . و أكرمت الجامعة الطالب . و الطالب أكرمته الجامعة. فلهذه الجمل الثلاث بنية عميقة واحدة هي: الجامعة أكرمت الطالب. [3]

سياق الحال وحقائق الحياة:

ومن العوامل الأخرى التي تؤثر على كيفية فهم الجملة، علاوة على المفردات وتركيب الجملة، سياق الحال ومعرفتنا لحقائق الحياة. فإذا قال قائل: "من حقّ بعض الدول أن تستغرب كره العرب لها، فقد استعملت حق النقض في مجلس الأمن مرات عديدة تأييدا لقضاياهم"، فإنّ السامع يدرك أنّ المتكلّم يسخر، وأنه في الواقع يستغرب استغرابهم. وإذا قلتَ لزميل رآك وانت تبحث عن قلمك فلم تجده: "هل معك قلم؟"، فإنه يفهم من سؤالك أنّك تطلب منه أن يعطيك قلما لا مجرّد معلومات، ولهذا لا يكتفي زميلك (إذا كان معه قلم) بالإجابة: "نعم، معي قلم." دون أن يفعل شيئا. وبديهي أنّ فهم المعنى المقصود في ضوء سياق الحال لا يتحقق إذا كان السامع أو القارئ لم يفهم المعنى الحرفي، فالمعنى الحرفي يُفهم أولا ثم يُفسّر في ضوء سياق الحال.

وكذلك معرفتنا لحقائق الحياة من العوامل التي تساعدنا في فهم الجملة بالطريقة التي يجب أن تفهم بها. فمعنى كلمة "علَم" في المثل المعروف "كأنه علَمٌ في رأسه نار" لا يمكن أن يكون "راية" أو "سيد القوم" لأنّ النار لا توقد في رؤوس الرايات أوأسياد القوم، ولهذا لا بدّ من أن يكون معناها هنا "الجبل"، وكذلك معنى المثل ليس المعنى الحرفي للجملة المستخلص من معاني مفرداتها وتركيبها، بل معنى آخر هو أنّ المتحدَّث عنه شخص مشهور. وفي جملة مثل "يفهم الأطفال ما يقوله الكبار رغم أنهم لم يتقنوا اللغة بعد." نفهم أن الضمير في "أنهم" يعود للأطفال، وذلك لأنّ معلوماتنا عن حقائق الحياة حولنا تهدينا إلى ذلك، فالجملة من الناحية اللغوية تجيز، بل ترجّح، أن الكبار هم الذين لم يتقنوا اللغة بعد لأنّ الضمير في الجملة أقرب إلى كلمة "الكبار": ما يقوله الكبار رغم أنهم ... وبالمقارنة فإنّ حقائق الحياة لا تدلّنا على المخطئ في جملة مثل "قال المدرّس لمديره إنّه مخطئ." لأنّ أيّا منهما يمكن أن يكون مخطئا.

المعنى الضمني:

يفهم السامع والقارئ –علاوة على معنى الجملة الصريح الذي تؤديه مفرداتها وتركيبها– معنى ضمنيا، أو معاني ضمنية، لم ترد في الجملة. فجملة مثل "نجح ابني هذه المرة في ترك التدخين." تعني ضمنا أنّ المتكلم كان أبا (يستنتج هذا من كلمة "ابني")، وأنّ الابن كان يدخن (يستنتج هذا من كلمة "ترك") ، وأنه حاول ترك التدخين من قبل(يستنتج هذا من عبارة "هذه المرة")، وأنه فشل في محاولته ، أو محاولاته، السابقة (يستنتج هذا من كلمة "نجح").

وقد يستنتج المعنى الضمني من بعض العلامات في تركيب الكلمة أو تركيب الجملة، فالتعريف والتنكير في المثالين التاليين، مثلاً، يؤدي كل منهما معنى ضمنياً مختلفاً عن الآخر:

1–أعطني تفاحة (إذا سئلت: ماذا تريد من هذه الفواكه): تعنى ضمناً أن هناك تفاحتين أو أكثر.

2–أعطني التفاحة: تعني ضمناً أن هناك تفاحة واحدة فقط.

تأليف معنى الجملة تدريجياً:

رغم أن معنى الجملة الكامل لا يستخلص إلا بعد سماعها كلها، إلا أن السامع يبدأ في تأليف هذا المعنى من الكلمات التي يسمعها تدريجياً. ومما يدل على ذلك أن المتكلم قد يتوقف في منتصف الجملة لتصحيح ما كان يريد أن يقوله أو لأنه عدل عن إطلاع السامع على ما كان يريد إطلاعه عليه، ولكن السامع مع ذلك يكون قد فهم بعض ما كان ينوي قوله، بل إن فهم الأجزاء الأولى من الجملة يسهّل فهم الأجزاء التالية. فعندما يقول المتكلم "سقط"، فإن السامع يتوقع أن يلي هذه الكلمة فاعل ولا يليها مفعول به. أما إذا قال المتكلم "فتح"، فإن السامع يتوقع أن يليها فاعل ومفعول به، وإذا قال "أعطى"، فإن السامع يتوقع أن يليها فاعل ومفعولان.

أما من ناحية المعنى، فالسامع يتوقع أن يكون مفعول "فتح" شيئاً يمكن فتحه كالباب أو النافذة أو العلبة أو الظرف، ويستبعد كلمات مثل "قلم" أو "شجرة". ومن السامعين من لا ينتظر حتى يكمل المتكلم قوله، فيتبرع بإكمال الجملة بكلمة أو كلمات يتضح أن المتكلم كان يريد أن يقولها فعلاً.

ومما يدل على أنّ السامع يبدأ في تأليف معنى الجملة من الكلمات التي يسمعها تدريجياً أنه قد يفهم من بداية الجملة شيئاً، ثم لا يلبث أن يعيد النظر في المعنى الذي توصل إليه بعد أن يستمع إلى بقية الكلمات. مثلاً، يسمع الجزء الأول من الجملة:

لم يشتر سيارة ...

فيفهم منه أن شراء السيارة لم يتم، ولكنه يعيد النظر في المعنى الذي استخلصه عندما يستمع إلى بقية الجملة:

... إلا بعد أن أقنعته زوجته بضرورتها.

وكذلك قد يستمع إلى بداية الجملة التالية:

أنتم لستم طلاباً ...

فيستخلص معنى معيّناً. ثم لا يلبث أن يغيّره عندما يستمع إلى الكلمة الت ي تلي ذلك:

أنتم لستم طلاباً مجتهدين ...

ثم يعيد النظر مرة أخرى عندما يستمع إلى مزيد من الكلمات:

أنتم لستم طلاباً مجتهدين فحسب، بل ...

سرعة الفهم:

يستطيع السامع أن يفهم بسهولة كلاماً ينطق بسرعة 250 كلمة في الدقيقة (4 كلمات في الثانية تقريباً) [4]. ولما كان بعض هذا الوقت ينقضي في تأليف معنى الجملة من معاني أجزائها، فإن استحضار معنى الكلمة من الذهن يستغرق أقلّ من ربع ثانية. وسرعة استحضار معنى الكلمة يتوقف على حداثة سماعها، فالكلمات الشائعة التي يسمعها الإنسان كثيراً تفهم بسرعة أكبر. كذلك يختلف الوقت الذي يحتاجه السامع لفهم جملة ما باختلاف تركيبها واختلاف العلاقات الدلالية بين مفرداتها، ودرجة معرفة القارئ للموضوع، وغير ذلك من العوامل، كما سنرى.

ومما يدلّ على أنّ الفهم يستغرق وقتاً، أننا نجد صعوبة في متابعة ما يقوله المتكلم إذا كانت سرعته في الكلام كبيرة، أو حين يستعمل كلمات غير مألوفة أو تراكيب معقدة. ومما يدل على ذلك أيضاً، أننا أحياناً نسمع جملة فلا نفهمها، ولكننا لا نلبث بعد لحظة قصيرة أن ندرك معناها دون أن تُعاد على مسامعنا.

والسامع حين يستخلص معنى الجملة، فإنه يكون قد حل تلك الجملة وتوصل إلى البنية العميقة. ومن التجارب التي دلت على صحة هذا تجربة اسيقع فيها عدد من المفحوصين إلى جمل، وكان يُطلب منهم في نهاية كلّ جملة أن يجيبوا عن السؤال: "هل وردت الكلمات التالية فيها ؟". كانت تلك الكلمات تشمل كلمتين متصلتين في ظاهر اللفظ، وكلمتين متصلتين في المعنى، أي في البنية العمبقة أو التحتية، كما في المثال التالي:

الموظف الذي طرده المدير غادر المدينة.

الكلمتان المتصلتان في ظاهر اللفظ: المدير غادر.

الكلمتان المتصلتان في البنية الداخلية: الموظف غادر.

وقد كانت الإجابات أسرع والتردد أقلّ في الحالة الثانية رغم أن الكلمتين وردتا متباعدتين في ظاهر اللفظ، مما يدلّ على أن السامع قد حوّل الجملة التي سمعها إلى جملتين على أساس المعنى:

(أ) الموظف غادر المدينة.

(ب) المدير طرد الموظف.

تحليل الجملة إلى مكوّناتها الجملية:

تتألف الجملة من مكوّنات جملية (Constituents) بعضها قد يكون كلمة واحدة، ككل من (وصل) و(المعلم) في جملة المعلم وصل. وبعضها يتألف من كلمتين أو ثلاث، ككل من (وصل قبل ساعة) و(المعلم الجديد) في جملة المعلم الجديد وصل قبل ساعة. وقد يكون المكوّن الجملي مؤلفاً من كلمات كثيرة تشمل جملة تامة، كما في (المعلم الجديد الذي انتظرناه طويلاً) في جملة المعلم الجديد الذي انتظرناه طويلاً وصل قبل ساعة.

وعندما يفهم السامع جملة كالسابقة، فإنه يفهمها بتأليف معنى مرك ّب من معاني مكوناتها الجملية. ولكن هذه الخطوة يسبقها تأليف معنى مركب لكل مكون جملي من معاني مفردات ذلك المكوّن. ويتم هذا بطريقة هرمية، لا بطريقة طولية، لأن الترابط بين مفردات الجملة ليس ترابطاً طولياً، بل ترابطاً هرمياً، كما لاحظنا في جملة "الموظف الذي طرده المدير غادر المدينة"، حيث اتضح أن كلمة "غادر" مرتبطة بكلمة "الموظف" البعيدة عنها (لفظاً)، لا بكلمة "المدير" المتصلة بها (لفظاً).

فالسامع لا يضم معنى "الموظف" إلى معنى "الذي"، ثم يضم إليهما معنى "طرد" إلخ. فالمكونات الجملية ليست مرتبطة بطريقة طولية. فكلمتا "المدير غادر" مثلاً، ليستا مكوّناً جملياً رغم ورودهما متواليتين. وكذلك كلمتا "الموظف الذي" ليستا مكوّناً جملياً. فالمكوّن الجملي يكون إما كلمة مفردة، أو مجموعة كلمات يمكن إحلال كلمة مفردة محلها دون أن يختل تركيب الجملة أو يتغير. ف "غادر المدينة"، مثلاً، مكون جملي لأننا نستطيع أن ن ُحِلّ محلها كلمة مفردة لها

نفس الوظيفة في تركيب الجملة، مثل: "سافر" أو "ذهب"، فنقول: "الموظف الذي طرده المدير سافر." دون أن يختل تركيب الجملة أو يتغير. وكذلك "الذي طرده المدير" مكون جملي لأننا نستطيع أن نحلّ محلها صفة مفردة مثل "النشيط"، فنقول: "الموظف النشيط غادر المدينة ." دون أن يختل تركيب الجملة أو يتغير. ولكننا لا نستطيع أن نُحلّ كلمة واحدة محل كلمتي "المدير غادر" أو محل كلمتي "الموظف الذي".

خطوات الفهم:

يمكن تلخيص الخطوات التي يمرّ فيها السامع في الفهم كما يلي:

1- تتلقى الأذن ما ينطقه المتكلم من أصوات، ويحتفظ بالصورة اللفظية لما يسمعه في الذاكرة العاملة لتحليله إلى مكوّنات جملية.

2- يبدأ السامع تحليل هذه الألفاظ التي دخلت الذاكرة العاملة إلى مكونات جملية في نفس الوقت الذي تتلقى فيه الذاكرة العاملة عبر الأذن مزيداً من ألفاظ الجملة.

3- يحوّل السامع كلّ مكون جمليّ إلى الفكرة التي يعبر عنها (معناه) في نفس الوقت الذي تستمر فيه الخطوتان السابقتان.

4- يضم الفِكَر (معاني المكونات الجملية) شيئاً فشيئاً ويؤلف منها معاني مركبة لمكونات جملية أوسع (أعلى في الشجرة) إلى أن يتم تأليف معنى الجملة كاملة من معاني أجزائها.

5-يتخلص من الصورة اللفظية للجملة وينقل معناها إلى الذاكرة الدائمة.

وما قيل عن السامع ينطبق أيضا إلى حدّ كبير على القارئ.

التخلص من الصورة اللفظية للجملة بعد فهمها:

لا يكاد السامع يفرغ من تحليل جملة ما وفهمها حتى يكون قد نسي الصورة اللفظية (النص الحرفي) لتلك الجملة، بعد أن احتفظ بمعناها في ذاكرته الدائمة. وقد أظهرت هذا بعض التجارب بشكل قاطع. [5]

في إحدى التجارب كان المفحوصون يستمعون إلى فقرات من الحديث المترابط. وبعد كل فقرة كانوا يعط وْن جملة "اختبارية" للحكم عليها، بتحديد أحد الخيارات التالية:

(أ) هل الجملة الاختبارية واردة بحذافيرها في الفقرة التي سمعوها لتوّهم؟

(ب) هل هي مختلفة لفظاً ولكن مطابقة في المعنى لجملة وردت في تلك الفقرة؟

(ج) هل هي مختلفة في المعنى واللفظ؟

وكان عرض الجملة الاختبارية على المفحوصين يتمّ إما بعد سماع الجملة المراد مقارنتها بها مباشرة، أو بعد سماع تلك الجملة بسبع وعشرين ثانية، أو بعد ست وخمسين ثانية.

وقد أظهرت إحدى التجارب أنّ المفحوصين كانوا يلاحظون التغيير في الصورة اللفظية إذا سُمعت الجملة الاختبارية بعد سماع الجملة التي وردت في الفقرة مباشرة، ولكن ملاحظتهم كانت تتدنى إلى ما يقارب الحدس بعد مرور 27 ثانية أو أكثر. أما التغيير في المعنى فكانوا يلاحظونه مهما كان الوقت الذي مرّ بعد استماعهم إلى الجملة المطلوبة في الفقرة.

ويُستنتج من هذا أن السامع يتخلص من الصورة اللفظية أو النص الحرفي لما يسمعه خلال ثوان معدودات ويختزن في ذاكرته المعنى فقط. ومن هنا يجب أن تؤخذ شهادات الشهود بتحفظ شديد إذا كان للنص الحرفي لما قيل أهمية في إحدى القضايا .

وجدير بالذكر أنّ الإنسان عندما يستحضر المعنى المختزن في الذاكرة، فإنه يصوغه حسب اتجاهات معينة، مثل تحويل صيغة المبني للمجهول إلى صيغة المبني للمعلوم، وتحويل الجملة المنفية إلى جملة إيجابية ... الخ. مثلاً: يسمع

شخص جملة مثل: فلان ليس كريما ، فيدّعي فيما بعد أنّ ما سمعه كان : فلان بخيل.

بين المسموع والمقروء:

إنّ فهم اللغة، كما عرضته، في جوهره واحد سواء أكانت اللغة مسموعة أم مقروءة، ولهذا سمى بعض الباحثين الاستماع "قراءة بالأذن"، فلماذا نميّز إذا بين "القراءة بالأذن" و "القراءة بالعين"؟ أرى أنّ التمييز بينهما له ما يبرّره، فهناك فروق بين المهارتين أهمها ما يلي:

1- ما تتلقاه الأذن أصوات لغوية وما تراه العين رموز مكتوبة تمثّل تلك الأصوات. والطبيعي أن يكون فهم الأصوات اللغوية أسهل من فهم رموزها المكتوبة.

2- عندما نستمع إلى برنامج إذاعي أو تلفازي أو محاضرة عامة فإنّ فرصة الاستماع مرة ثانية إلى ما قيل إذا لم نفهمه قلّما تتاح لنا، في حين أننا نستطيع إعادة النظر- كما نشاء - (بقدر ما يسمح الوقت) فيما نقرأ إذا لم نفهمه.

3- نعتمد في الاستماع على السياق في اكتشاف معاني المفردات التي لا نعرفها، في حين أننا نستطيع الاستعانة بالمعاجم في القراءة.

4- نحتاج في الاستماع أحيانا إلى كتابة ملاحظات حول ما سمعناه أو ملخص لبعض ما سمعناه في الوقت الذي نستمر في متابعة الحديث الذي نسمعه، تماما كما يحدث في الترجمة الفورية. أما في القراءة فإننا نتوقّف إلى أن ننتهي من كتابة الملاحظات التي نودّ كتابتها، ثم نتابع القراءة من حيث وصلنا.

5- في الاستماع سمات صوتية لها تأثير على المعنى، كالنبر stress والتنغيم intonation.

أما النبر فهو إبراز مقطع أو كلمة بالضغط عليهما أكثر من بقية المقاطع أو الكلمات. النبر المقطعي هو الذي يميز بين كلمتين مثل وصفت (وصف + تاء

التأنيث) و وصفت (واو العطف + صفت)، وبين أوحى لها و أوحالَها، و تهذي بها و تهذيبها.

والنبر الكلمي (ويسمّى أيضا "التأكيدي" و"التقابلي") هو الذي يميز بين:

أ- "الأغنياء يأكلون الكافيار." حيث يُضغط بدرجة أشدّ على كلمة "الأغنياء" وبهذا تصلح الجملة لأن تكون إجابة عن السؤال: "مَن يأكل الكافيار؟"

ب- "الأغنياء يأكلون الكافيار."، حيث يُضغط بدرجة أشدّ على كلمة "الكافيار" ولهذا تصلح الجملة لأن تكون إجابة عن السؤال: "ماذا يأكل الأغنياء؟

وأما التنغيم فهو طريقة نطق الجملة التي تميز الجملة الخبرية من الاستفهامية أو التعجبية، مثلا. ويقابلها في الكتابة علامات الترقيم (النقطة والفاصلة وعلامة الاستفهام وعلامة التعجب الخ.). فالتنغيم هو الذي يميز في الكلام بين الجملة الخبرية فشلت المفاوضات. والجملة الاستفهامية فشلت المفاوضات ؟ والجملة الاستفهامية التعجبية فشلت المفاوضات ؟!

عوامل صعوبة الفهم:

تناولت أبحاث كثيرة العوامل التي تجعل فهم بعض الجمل أصعب من فهم بعضها الآخر، وسأشير إلى كيفية قياس الصعوبة فيما بعد. وفيما يلي بعض هذه العوامل [6]:

١ -طول الجملة:

إذا تساوت جملتان في مختلف العوامل باستثناء الطول، فإن الأطول منهما تكون أصعب ، لأنها تشكل عبئا أكبر على الذاكرة العاملة.

٢ - صعوبة المفردات:

فجملة طفق يبحث عن ماء، مثلاً، أصعب من جملة أخذ يبحث عن ماء أو أخذ يفتش عن ماء.

٣ – عدد فِكَر الجملة:

إذا تساوت جملتان في الطول وغيره من عوامل الصعوبة واختلفتا في عدد الفِكَر (جمع فكرة) فإنّ الجملة التي تحتوي على فِكَر أكثر تكون أصعب من الجملة الأخرى.

الجملة التالية، مثلا، تتألف من أربعة فِكَر:

وصل الموظف إلى المطار قبل ساعة مع التلميذ.

١ – وصل الموظف .

٢ – الوصول كان إلى المطار .

٣ – الوصول تم قبل ساعة .

٤ – كان التلميذ مع الموظف.

أما الجملة التالية:

باع الموظف الجديد أمس سيارته القديمة بالتقسيط.

فتتألف من ستّ فِكَر:

١ – الموظف باع السيارة.

٢ – الموظف جديد.

٣ – السيارة للموظف.

٤ – السيارة قديمة.

٥ – البيع تم أمس.

٦ – البيع كان بالتقسيط.

وبديهي أن يكون استيعاب ست فِكَر مختلفة أصعب من استيعاب أربع.

٤ – المكونات الجملية المتقطعة:

الجملة التي يفصل بين أجزاء المكونات الجملية فيها فاصل تكون بشكل عام أصعب من مثيلتها التي تكون المكونات متصلة. فالجملة الأولى من الجملتين التاليتين أصعب على الفهم من الثانية :

١ – وافقت اللجنة التي انتخبها الطلاب على الاقتراح.

٢ – اللجنة التي انتخبها الطلاب وافقت على الاقتراح.

ففي الأولى وقع المكون الجملي وافقت على الاقتراح مجزأ، بينما وقع متصلاً في الجملة الثانية.

وكلما كان الفاصل بين أجزاء المكون الجملي أكبر كانت الصعوبة أشدّ، ومن هنا فإننا نتوقع أن تكون الجملة الأولى من الجملتين التاليتين أصعب من الثانية:

1- وافقت اللجنة بعد نقاش طويل دام ساعات على الاقتراح.

2- وافقت اللجنة على الاقتراح بعد نقاش طويل دام ساعات.

٥ – التركيب المعقد:

ومن أمثلته: وافقت اللجنة التي انتخبها الطلاب الذين اجتمعوا في القاعة التي خصصتها الجامعة للاحتفالات التي تقام في المناسبات على الاقتراح.

وسبب التعقيد هو حشو جمل موصولية متعددة بعضها في البعض الآخر.

وليس من الضروري أن تكون الجمل المعقدة طويلة. ومن أمثلة الجمل القصيرة المعقدة:

الضارب أبوه أخاه عبدالله.

النازل في داره أخوك صديقك.

وهما من كتاب في النحو!

فالجملة الأولى أصعب من الجملتين التاليتين الأطول منها.

الذي ضرب أبوه أخاه هو عبدالله.

عبد الله هو الذي ضرب أبوه أخاه.

٦ -**تعدد معاني الجملة:**

ومن عوامل صعوبة فهم الجملة تعدد معانيها، فجملة مثل: المقال الذي كتبه الأستاذ صدر قبل شهر أسهل من جملة صدر المقال الذي كتبه الأستاذ قبل شهر (صدر قبل شهر أو كتبه قبل شهر).

٧ -**عدم وقوع المكون الجملي في موقعه الطبيعي:**

من الأوضاع غير الطبيعية في الكلام:

أن يرد المفعول به قبل الفاعل، و الخبر قبل المُخبَر عنه. ولذا فإن جملة مثل الطالب أكرمه المعلم. أو أكرم الطالبَ المعلمُ. أصعب من المعلم أكرم الطالب.

ومن الجدير بالذكر أن الأطفال دون الثالثة بشكل عام يعتبرون الاسم الأول فاعلاً والاسم الثاني مفعولا إذا كان كلاهما يصلح لأن يكون فاعلاً أو مفعولاً . فإذا أعطي الطفل صورتين في إحداهما حصان يحمل على ظهره بقرة وفي الأخرى بقرة تحمل على ظهرها حصانا، وطلب منه أن يشير إلى الصورة التي تناسب جملة: الحصان تحمله البقرة، فإنه سيشير إلى الصورة التي يحمل فيها الحصان البقرة.

8- التعبير عن المعنى بطريقة تختلف عن الطريقة الطبيعية في الملاحظة أو التفكير:

يلاحظ الإنسان الأشياء بطريقة معينة يحددها بروز الشيء أو حجمه. فإذا جاء التعبير مخالفا لطريقة هذه الملاحظة فإنّ السامع أو القارئ يجد صعوبة إضافية في الفهم. فجملة مثل القلم فوق الكتاب أسهل من الكتاب تحت القلم وجملة مثل النقطة في وسط الدائرة أسهل من الدائرة حول النقطة.

كيف تقاس صعوبة الفهم؟

هناك وسائل مختلفة لقياس صعوبة الفهم منها أن يستمع المفحوصون إلى جمل ناقصة يُطلب منهم إكمالها. وفي أثناء ذلك يقاس الوقت الذي يمضى قبل البدء بإكمالها (الوقت يقاس بأجزاء من الألف من الثانية). مثلاً، يستمعون إلى الجملتين التاليتين ويطلب منهم إكمال الجملة فوراً لقياس أثر اختلاف التركيب في صعوبة الفهم:

(أ) وافقت اللجنة التي انتخبها الطلاب على الاقتراح الذي ...

(ب) اللجنة التي انتخبها الطلاب وافقت على الاقتراح الذي ...

في هذه الحالة يُتوقع أن يستغرق المفحوصون وقتا أطول في استيعاب الجملة الأولى قبل البدء بإكمالها، ويعتبر هذا دليلا على أنها أصعب.[6]

بعض ظواهر ضعف االطلاب في فهم النصوص:

أنتقل الآن من الحديث النظري إلى الحديث عن الواقع العملي لأتحدّث عن بعض ظواهر ضعف االطلاب في فهم النصوص:

يمكنني تلخيص المشكلات التي يعاني منها الطلاب في فهم ما يسمعونه أو يقرؤونه فيما يلي:

الظاهرة الأولى: يسيء كثيرون فهم ما ورد في النص إذا كان يخالف توقّعاتهم، فيقدّمون عند الإجابة عن الأسئلة آراءهم الشخصية بدل آراء الكاتب، وبخاصة عندما تتعارض آراء الكاتب مع مثلهم العليا كما في المثال التالي:

يقول طه حسين مخاطبا شخصا روّعته خيانة صديق:

ليس في أمر صديقك ما يدعو إلى الرّوع. لقد وثقتَ به ثم نظرت ذات يوم فإذا ثقتك وهم. وإذا صديقك الذي أصفيته حبّك يمكر بك ويكيد لك. وماذا تنكر من ذلك وهو يحدث في كلّ وقت؟ لا ترع يا سيدي! إنّ فقد الصديق حين يختطفه

الموت يوئسك من الحياة حينا، ولكن لا يلبث أن يُرَدّ إليك الأمل، فكيف بما يعرض لك من فقد الصديق الحيّ الذي اختطفته المنفعة. إنه إن يمكر بك الآن فقد يمكر بعدوّك بعد حين. (بتصرف)

وكان السؤال: هل من فائدة ترتجى في رأي الكاتب من صديق خان صديقه؟ وما هذه الفائدة إن وجدت؟

وقد جاءت معظم الإجابات بأن لا فائدة ترتجى منه "لأنه غدّار لا يوثق به ولا يرجى منه نفع" رغم أنّ الجملة الأخيرة واضحة تمام الوضوح: "إنّه إن يمكر بك الآن فقد يمكر بعدوّك بعد حين".

وكان السؤال الذي وُجّه إلى مجموعة أخرى من الطلاب يتطلب اختيار إجابة من بين أربع إجابات على الوجه التالي:

يرى الكاتب أنّ الصديق الذي تخلّى عن صديقه من أجل منفعة:

١ - لا يفيده إذا عاد إليه لأنه غدّار لا يوثق به.

٢ - قد يفيده في المستقبل بمساعدته ضدّ أعدائه.

٣ - قد جعله يشكّ في وفاء أصدقائه الآخرين.

٤ - قد أفاده خبرة تجعله يحسن اختيار أصدقائه في المستقبل.

عندما قدّم السؤال على هذه الصورة إلى المجموعة الثانية فإنّ كثيرين منهم اختاروا الإجابة الأولى (لا يفيده إذا عاد إليه لأنّه غدّار لا يوثق به)، علما بأنّ المطلوب هو رأي الكاتب لا رأي الطالب. ومنهم من اختار الإجابة الثالثة أو الرابعة رغم أن النص يخلو تماما من أية إشارة إلى محتواهما.

وسألت سؤالا ثانيا لم يكن حظه من الإجابات الصحيحة أفضل من سابقه. هذا السؤال هو: أيهما أصعب على النفس في رأي الكاتب أن يموت للمرء صديق وفيّ أم أن يخونه صديق غير وفيّ؟

فقد رأى كثير من الطلاب أنّ خيانة الثاني أصعب من موت الأول. فهؤلاء لم يفهموا الكلمة المفتاح "فكيف بـ" في قول الكاتب: "إنّ فقد الصديق حين

يختطفه الموت يوئسك من الحياة حينا، ولكن لا يلبث أن يُرَدّ إليك الأمل، فكيف بما يعرض لك من فقد الصديق الحيّ الذي اختطفته المنفعة."

ومثال آخر النص التالي:

أيهما خير للناس جميعا: أن يكون القويّ عادلا ينصف الضعفاء فيظلّ قويا بلا منفعة له من قوته ويظلون هم ضعفاء بلا ضير عليهم من ضعفهم، أم أن يكون طاغيا يوقد باستعلائه نيرانهم، فلا يدع موضعا من مواضع الدعة إلا زلزله، حتى يضطرّهم اضطرارا إلى تجنّب أسباب الضعف والأخذ بأسباب القوة؟

وقد صيغ السؤال الذي يختبر فهم النص السابق على الوجه التالي:

أيهما أفضل للناس في نظر الكاتب أن يكون القويّ عادلا أم ظالما؟ ولماذا؟

وقد كانت معظم الإجابات مخالفة لما ورد في النص، فالأفضل في نظر معظم المجيبين أن يكون القويّ عادلا "لأنّ الظلم سيّء" و "لأنّ الله لا يحبّ الظالمين" الخ.

الظاهرة الثانية من ظواهر ضعف الطلاب أنّ كثيرين لا يستطيعون استنتاج ما لم يرد في النص صريحا رغم أن ما ورد يدلّ على ذلك بوضوح. ومن أمثلة ذلك النصّ التالي، وهو من قصة حول طمع أشعب سأعود إليها لاحقا لهدف آخر:

قال أشعب، وكان مشهورا بالطمع: "تعلقت بأستار الكعبة وقلت: أللهم أذهب عني الطمع والطلب من الناس. ومررت بكثيرين من أولي العطاء وطلبت منهم فلم يعطني أحد شيئا. ثم جئت إلى أمي فأخبرتها بذلك، فقالت: والله لا تدخل حتى ترجع فتستقبل ربّك مرة أخرى. فرجعت إلى الكعبة واستقبلت ربي. ثم عدت، فما مررت بأحد إلا أعطاني. ووُهب لي غلام. فجئت أمي بجمال محمّلة من كلّ شيء وبالغلام الذي وُهب لي. فقالت أمي: ما هذا الغلام؟ فخفت إن أخبرتها أن تموت فرحا، فقلت: غُ ...لا...م، فغشي عليها من الفرح. ولولم أقطّع الحروف لماتت."

وقد وجّهت إلى الطلاب أسئلة لاختبار قدرتهم على استنتاج مالم يرد في النص، ولكنه واضح من السياق:

١ -ماذا طلبت أمّ أشعب من ابنها أن يقول في دعائه الثاني؟

٢ -هل قُبل دعاء أشعب في المرّة الأولى؟ وما الذي يدلّ على ذلك؟

٣ -هل حصلت أمّ أشعب على جواب مفيد حين سألت ابنها: "ما هذا الغلام؟" فأجاب: "غلام"؟ وما الذي يدلّ على ذلك؟

وكانت الإجابات عن السؤال الأول جيدة بصورة عامة، ولكن معظم الإجابات عن السؤال الثاني كانت غير صحيحة، فقد أجاب معظمهم بأنّ دعاء أشعب أجيب في المرة الأولى، بدليل أنه لم يُعطَ شيئا في تلك المرة. وفاتهم أنّ ما طلبه أشعب في المرة الأولى هو أن يُذهب الله عنه الطمع وسؤال الناس، ولكنه بعد دعائه ذاك طلب من الناس، وهذا دليل على أنّ طمعه لم يختفِ وسؤاله الناس لم يتوقّف. أما عدم استجابة الناس لطلبه فلا علاقة لها بدعائه لأنه لم يدع الله أن يرفض الناس إعطاءه إذا سألهم.

ومثال آخر على التدريب على استنتاج ما لم يرد في النص القصة الطريفة التالية:

كان في مقصورة قطار في باريس في أثناء احتلال الالمان لفرنسا أربعة أشخاص: امرأة عجوز وفتاة حسناء ورجل فرنسي وضابط ألماني. ودخل القطار نفقا مظلما،فسُمع في المقصورة صوت قبلة تلاه صوت صفعة. ثم خرج القطار من النفق فظهر على وجه الضابط الألماني أثر صفعة. قالت المرأة العجوز لنفسها: يا لها من فتاة طاهرة! وقالت الفتاة لنفسها: عجبا له ولذوقه! يفضّل العجوز عليّ! وقال الضابط الألماني لنفسه: يا له من فرنسي خبيث! غنم القبلة وتلقّيت الصفعة!

من القصة السابقة نستنتج أنّ المرأة العجوز والفتاة لا علاقة لأيّ منهما بالقبلة أو الصفعة، وأنّ الضابط الألمانيّ لا علاقة له بالقبلة ولكنّه تلقى الصفعة. فما الذي حدث في النفق؟

وكانت الأسئلة التي طُرحت كما يلي:

– ماذا ظنّت العجوز؟

– ماذا ظنّت الفتاة؟

– ماذا ظنّ الضابط الألمانيّ؟

– ما حقيقة ما حدث في النفق؟

ورغم أنّ كثيرا من الطلاب أجابوا إجابات صحيحة عن الأسئلة الثلاثة الأولى، ورغم أنّ تلك الإجابات تؤدي بالضرورة إلى الإجابة الصحيحة عن السؤال الأخير، فقد وجد معظمهم صعوبة في التوصّل إلى تلك الإجابة.

الظاهرة الثالثة من ظواهر الضعف في فهم النص أنه عندما يشير ما ورد في النص إلى أمرين، الأول بطريقة مباشرة والثاني بطريقة غير مباشرة، فإنّ كثيرين لا يلاحظون الأمر الثاني رغم أهميته، ولا يرون إلا ظاهر النص الذي يتفق مع توقّعاتهم. ومن أمثلة ذلك النص التالي، وهو من مقال عنوانه "الإمام الأعظم أبو حنيفة":

كان أبو حنيفة تاجر ثياب، يكسب من عمل يده. يذهب إلى دكانه ليزاول التجارة، ويذهب إلى المسجد ليعلّم الفقه. ... جاءته امرأة عجوز تريد شراء ثوب، ورجته أن يترفق في الثمن، فعرضه عليها وقال: إنه بأربعة دراهم. فظنّت المرأة أنه يهزأ، فقالت له: "لا تسخر مني وأنا عجوز لا حيلة لي." فقال لها: إنّ هذا هو الثمن الحقّ، فقد اشتريت ثوبين بعت أحدهما بالثمن كله إلا أربعة دراهم، وهذه الدراهم الباقية هي ما أطلبه منك ثمنا لهذا الثوب." هذا مثل من أمثلة قناعة الفقيه الذي فهم خير ما يفهم من الحكمة الإسلامية القائلة: "الصدقة الخفية في البيع والشراء".

وجد كثير من الطلاب صعوبة في ما يُستنتج من قول المرأة "لا تسخر مني ..."، وهو أن الثمن الذي طلبه أبو حنيفة كان أقلّ بكثير من الثمن الحقيقي الذي

توقعته المرأة. وأسوأ من ذلك أنهم عندما سئلوا عما نستنتجه من صفات التاجر (على فرض أنّ هذه القصة لا تحريف فيها)، علاوة على رفقه بالفقراء ومساعدتهم، أجمعوا على أنها لا تدلّ على غير حبّ الخير ومساعدة المحتاجين وغير ذلك من الصفات الحميدة. وحتى بعد أن قيل لهم إنها تدلّ أيضا على صفة غير حميدة لا تليق بتاجر رحيم، صفة تدلّ على أنّ هذه القصة ليست دقيقة، لم يلاحظ سوى واحد منهم أنّها تدلّ على أنّ الثوب الأول بيع بثمن باهظ جدا يدلّ على جشع ننزّه أبا حنيفة عن مثله. والحقّ أنني لم أستغرب ضعف الطلاب في الاستنتاج وقراءة ما بين السطور بقدر ما استغربت أن يكتب هذا كاتب معروف، وأن تختار مقاله لجنة من المؤلفين وضعته في كتاب مدرسيّ، دون أن تلاحظ أنّ معظم ما ورد في هذا المقال يسيء إلى أبي حنيفة أكثر مما يمدحه، ناهيك عن أنّ هذا المقال درّسه مئات المدرسين، فهل من الغريب أن يشيع ضعف الطلاب في فهم ما يقرأون؟

الظاهرة الرابعة من ظواهر الضعف في فهم النص أنّ كثيرين لا يلاحظون التناقض بين ما قيل في جملة أو فقرة ما وما قيل في جملة أو فقرة سابقة أو لاحقة. ومن أمثلة ذلك النص التالي، وهو من مقال "الإمام الأعظم أبو حنيفة" السابق:

" ... كان [أبو حنيفة] يستبقي لأهله ما يكفي نفقتهم أخذا بالأصول الإسلامية التي تقول: إنّ خير الصدقة ما أبقت غنى. وما كان الإمام ليجود بكل ما يملك تاركا نفسه وأهله عالة يسألون الناس. ولذلك كان يقول: "ما ملكت أكثر من أربعة آلاف درهم منذ أكثر من أربعين سنة إلا أخرجته. وإنما أمسكها لقول علي رضي الله عنه: أربعة آلاف فما دونها نفقة...". إنّ هذا النص يتناقض مع فقرة سابقة تقول: "نزلت برجل ضائقة ... وكان يعرف عن أبي حنيفة السماحة فتوجه إلى حلقة درسه، ولكن الحياء عقد لسانه، فلم يستطع أن يبوح لأبي حنيفة بما في نفسه، ورجع إلى بيته. فتبعه أبو حنيفة، وقد أدرك بذكائه ما يدور في نفس الرجل،

وعرف بيته ثم عاد إليه ومعه صرة فيها خمسة آلاف درهم، وطرق الباب وقال: "وضعت عند بابك شيئا هو لك". ورجع مسرعا قبل أن يراه الرجل ...

وسأعود إلى بعض ما ورد في هذا النص لاحقا، وسأكتفي هنا بالحديث عن التناقض بين أن يعطي أبو حنيفة الرجل خمسة آلاف درهم وقوله في فقرة لاحقة "ما ملكت أكثر من أربعة آلاف درهم منذ أكثر من أربعين سنة إلا أخرجته." وقد سألت مجموعتين من الطلاب عن التناقض بين ما ورد في الفقرتين، فلم يستطع ملاحظته سوى نسبة ضئيلة منهم رغم وضوحه الصارخ. ذلك أنّ أبا حنيفة كان يملك على الأقلّ تسعة آلاف درهم عندما أعطى الرجل خمسة آلاف. وسألتهم عن تناقض آخر يتعلق بالمبلغ الذي حصل عليه الرجل، حيث أشرت إلى أنه مبلغ كبير جدا بمقاييس ذلك الزمان، وسألتهم: "ما الذي يدلّ على ذلك؟" فلم يهتد أيّ منهم إلى الإجابة المطلوبة، وهي أنّ أبا حنيفة يرى أنّ أربعة آلاف درهم تكفي لحماية أسرته من الحاجة إلى السؤال، فكيف يعطي أكثر منها لرجل ظنّ أنه بحاجة إلى مال. أقول "ظنّ" لأنه لم يكن يعرف على وجه اليقين إن كان قد قدِم إلى حلقة درسه لحاجة إلى مال أو لسبب آخر. (يقول الكاتب: عرف ذلك بذكائه!).

الظاهرة الخامسة من ظواهر الضعف في فهم النص أنّ كثيرين لا يميزون بين ما هو معقول ومنطقي وما لا يقبله العقل ويرفضه المنطق. ويؤسفني أن أعود إلى مقال أبي حنيفة للتمثيل على هذا، فالمقال حافل بما لا يقبله العقل والمنطق. فقد سألت الطلاب عن أمور أخرى في النص السابق تدلّ على أنّ هذه القصة لا يمكن أن تكون دقيقة، فلم يهتد إلا القليل منهم إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

لنفترض أنّ أبا حنيفة لاحظ أنّ الرجل كان مهموما، وأنه بحاجة إلى مساعدة في أمر ما. ماذا نتوقع من أستاذ جليل كأبي حنيفة في حلقة درس أن يفعل عندما رأى الرجل قد غادر المسجد؟ وحتى لو افترضنا أنّ مغادرة الرجل حدثت بعد انتهاء

الدرس، فهل من المعقول أن يتبع أبو حنيفة الرجل بالطريقة التي رواها لنا كاتب المقال ليعرف بيته؟ ألم يكن من الأسهل على أبي حنيفة أن يناديه أو يطلب من أحد تلاميذه أن يناديه ليعرف ما به؟ وما أدرى أبا حنيفة أنّ البيت الذي دخله الرجل كان بيته وليس بيت صديق أو قريب؟ وهل تصدّق أنّ محسنا متواضعا كأبي حنيفة يتحدّث عن إحسانه بنوع من التباهي، فيقول: "ما ملكتُ أكثر من أربعة آلاف درهم منذ أكثر من أربعين سنةً إلا أخرجته"؟

ومثال آخر على التدريب على ملاحظة ما لا يقبله العقل والمنطق قصة طمع أشعب التي ذكرت طرفا منها سابقا. للتدريب على ملاحظة ما لا يقبله العقل والمنطق طرحت السؤال التالي:

هذه القصة لا يمكن أن تكون صحيحة، أو على الأقل دقيقة. لماذا؟

وقد تفاوتت الإجابات، ولكنها بصورة عامة لم تكن مرضية، فوزّعت عليهم السؤال مكتوبا بالصورة التالية:

إذا كنت تشكّ في صحة هذه القصة أو دقّتها فضع علامة إلى جانب ما يدعوك إلى الشك مما يلي:

1- الطماع لا يمكن أن يرغب في التخلي عن طمعه.

2- حصول أشعب على عطاء من كلّ شخص مرّ به. (ما مررت بأحد إلا أعطاني)

3- ا لعطاء الذي حصل عليه أشعب كان كثيرا. (جمال محمّلة من كلّ شيء)

4- أمّ أشعب لاحظت الغلام ولم تلاحظ الجمال المحمّلة.

5- الناس لا يموتون ولا يُغشى عليهم من الفرح.

6- البخيل لا يفرح إذا حصل على غلام لأنّ في ذلك كلفة عليه.

وكان اختيار الطلاب صحيحا في معظمه، ولكن بعضهم اختار إجابات لا تدلّ على أنّ القصة غير صحيحة أو غير دقيقة. وكانت مناقشة هذه الإجابات مع الطلاب والأسباب التي تدعونا إلى اعتبارها صحيحة أو غير صحيحة مفيدة في تدريب الطلاب على فهم النص. فالناس، مثلا، يمكن أن يموتوا من الفرح، والبخيل يمكن أن يستفيد من غلام وُهب له لأنّ بيعه في ذلك الزمان كان ممكنا الخ.

ولأهمية تدريب الطلاب على ملاحظة ما يقبله العقل والمنطق وما يرفضانه، سأذكر لكم نصا ثالثا من النصوص التي قدّمتها لمجموعة من الطلاب:

كان ابن عباس من كبار الفقهاء. وبينما هو في المسجد الحرام وعنده نافع بن الأزرق وبعض رفاقه من الخوارج يسألونه في أمور الدين، إذ أقبل عمر بن أبي ربيعة. فقال له ابن عباس: أنشدنا يا عمر. فأنشده إحدى قصائده الغزلية، وابن عباس طرب مسرور. فقال ابن الأزرق: يا ابن عباس إنا نأتيك من أقاصي الأرض نسألك عن الحلال والحرام فتتثاقل عنا. ويأتيك فتى مترف من قريش فينشدك شعراغزليا تطرب له. قال ابن عباس: أجل، وإن شئتَ أن أنشدك القصيدة أنشدتك إياها. قال ابن الأزرق: إني أشاء. فأنشده القصيدة حتى أتى على آخرها، ولم يكن قد سمعها من قبل.

وكان السؤال الذي وجهته إلى الطلاب قد صيغ كما يلي: هذه القصة لا يمكن أن تكون دقيقة. لماذا؟ وكما حدث في النص السابق، لم تكن إجابات الطلاب بصورة عامة مرضية. فطلبت منهم اختيار ما يدعونا إلى الشك في دقتها مما يلي:

١ - لا يمكن لشاعر غزلي أن يذهب إلى المسجد.

٢ - لا يمكن لفقيه كابن عباس أن يقطع حديثه الديني في المسجد ليستمع إلى شاعر.

٣ - لا يمكن لفقيه كابن عباس أن يستمع إلى قصيدة غزلية.

٤ - لا يمكن لفقيه أن يطرب لقصيدة غزلية.

٥ - القول إنّ ابن عباس كان يتثاقل في الردّ على أسئلة ابن الأزرق ورفاقه ليس له في النص ما يؤيده.

٦ - جواب ابن عباس بقوله "أجل، وإذا شئتَ أن أنشدك القصيدة أنشدتك إياها." عندما لامه ابن الأزرق لم يكن الجواب الملائم لما ورد في ذلك اللوم.

٧ - لا يستطيع أحد أن يحفظ قصيدة كاملة بعد سماعها مرة احدة فقط.

٨ - موافقة ابن الأزرق على أن يعيد ابن عباس القصيدة على مسامعه تتناقض مع ما قاله لابن عباس بشأن تلك القصيدة.

ومن الواضح أنّ ما دار بين ابن الأزرق وابن عباس من حديث هو أهمّ ما يشكّك في هذه القصة. غير أنّ مناقشة الإجابات جميعا فيها تدريب للطلاب على فهم النص.

الظاهرة السادسة من ظواهرالضعف في فهم النص: عندما يُقدّم للطلاب إجابات متعددة ليختاروا الإجابة الصحيحة من بينها فإنّ كثيرين يُخدعون بكلمة أو عبارة وردت في إحدى تلك الإجابات فيختارونها لمجرد أن تلك الكلمة أو العبارة وردت في النص، فيدلّون بذلك على أنهم لم يفهموا النص ولا السؤال. ومن أمثلة ذلك النص التالي لابن المقفع:

إن سمعتَ من صاحبك كلاما أو رأيا يعجبك فلا تنتحله تزيّنا به عند الناس، واكتفِ من التزيّن بأن تجتني الصواب إذا سمعته وتنسبه إلى صاحبه. واعلم أنّ انتحالك ذاك يغضب صاحبك وأنّ فيه عارا. فإن بلغ بك أن تشير برأي الرجل وتتكلم بكلامه وهو يسمع جمعت مع الظلم قلة الحياء.

وكان السؤال يتطلب اختيار الإجابة الصحيحة الوحيدة من الإجابات التالية، حيث ورد في كل منها كلمات وردت في النص:

ما يدعوك إليه الكاتب هو:

1- عدم الاستشهاد بكلام صاحبك وآرائه.

2- قول الحق والصواب عند إبداء رأيك.

3- نسبة آراء الآخرين إلى أصحابها. (وهي الإجابة الصحيحة.)

4- الاكتفاء بالزينة القليلة في المجالس.

5- محاربة الظلم وقلة الحياء.

6- الابتعاد عن الأصحاب الذين يجلبون الغضب والعار.

ورغم أنّ عددا لا بأس به اختاروا الإجابة الصحيحة، إلا أنّ الإجابات الأخرى جميعا اجتذبت بعض من اختاروها لمجرد احتوائها على كلمات وردت في النص.

وهناك ظواهر أخرى لضعف الطلاب في فهم ما يسمعونه أو يقرؤونه بينها ما يلي:

- عدم ملاحظة التضليل أو عدم الدقة في المعلومات التي وردت في النص أو التفسير الذي قدّمه الكاتب لتلك المعلومات أو الاستنتاج الذي توصّل إليه.
- عدم التمييز بين الحقائق التي لا خلاف حولها والآراء التي قد نتفق معها أو نختلف.
- عدم ملاحظة التباين بين عنوان النص ومحتواه.
- عدم التمييز بين الفكرة الرئيسة والفِكَر التفصيلية المساندة.
- عدم التمييز بين العبارات أو الجمل المهمة والعبارات أوالجمل التي لا تضيف شيئا.[7]

بعض المقترحات لمعالجة الضعف في الفهم [8]:

أعتقد أن الضعف في قدرة الطالب على فهم ما يقرؤه مرده عدم التدرّب على البحث عن المعنى خلال دراسته اللغة العربية قبل مجيئه الى الجامعة، بسبب الاهتمام الزائد بالجانب اللفظي، على حساب المعنى. ففي المراحل الأولى ينصبّ اهتمام المدرسين على ترجمة الرموز المكتوبة الى ألفاظ، وفي المراحل الأخيرة

يوجهون جلّ اهتمامهم الى حركات الإعراب. ولذا فالحل الجذري هو توجيه تعليم اللغة العربية توجيها وظيفياً يعيد الى المهارات اللغوية الأساسية الأربع ما تستحقه من الاهتمام ابتداء من الصفّ الأول الابتدائيّ أو الحضانة. غير أن هذا الحلّ الجذري ليس في يدنا، فماذا نفعل في الجامعة؟ وهل يصلح العطار ما أفسد الدّهر؟

يخيل الي أننا نستطيع أن نفعل الكثير. فبإمكاننا أن ندرب الطلاب على الفهم من خلال تدريس المقررات الموجودة من جهة، وإدخال مقررات خاصة بتدريس المهارات اللغوية الوظيفية من جهة ثانية كما فعلت جامعة الإسراء بتوجيه حثيث وجهد دؤوب من الأستاذ الراحل نايف خرما.

١ -التدريب على الفهم من خلال مقررات الأدب والنحو:

مقررات الأدب:

إن مدرس الأدب يستطيع أن يسهم إسهاما كبيرا في توجيه اهتمام الطلاب الى المعنى من خلال إصراره على " فهم النص أولا ثم تحليله أدبياً بعد ذلك"، فقبل أن نطالب الطلاب بالتعرف على الجوانب الأسلوبية والبلاغية في النص، علينا أن نتأكد من أنهم قد فهموا النص فهماً صحيحاً، وذلك بتوجيه الأسئلة الملائمة. وقد اتضح لي من إجابات الطلاب عن الأسئلة التي كنت أطرحها حول بعض النصوص القصيرة التي اتخذتها وسيلة لتدريبهم على الفهم أن مقدرتهم على فهم تلك النصوص كانت قاصرة. ويكفي أن أعطي الأبيات التالية مثالاً على ذلك:

ألا ليت شعري هل أبيتنّ ليلـة بجنب الغضى أزجي القلاص النواجيا

فليت الغضى لم يقطع الركب عرضه وليت الغضى ماشى الركاب لياليا

ألم ترني بعت الضلالة بالهـدى وأصبحت في جيش ابن عفان غازيا

وأصبحت في أرض الأعاديّ بعدما أراني عن أرض الأعاديّ قاصـيا

إن الله يرجعني من الغزو لا أرى وإن قلّ مالي طالبا ما ورائيـا

لعمري لئن غالت خراسان هامتـي ، عن بابي خراسان نائيـا

فإن أنج من بابي خراسان لا أعـد اليها وإن منّيتموني الأمانيـا

وكان السؤال كما يلي :-

يقول صاحب الأمالي إن سعيد بن عثمان أقنع مالك بن الريب صاحب هذه الأبيات بأن يتخلى عما كان فيه من " العداء وقطع الطريق ... والفتك والضلالة" وأن يصحبه الى خراسان للغزو . يقول الشاعر في البيت الثالث إنه باع الضلالة بالهدى. هل تدلّ الأبيات السابقة على أن الشاعر كان مقتنعاً بأنه باع الضلالة بالهدى؟ لماذا؟

لقد كان الجواب بالإجماع نعم. وبرروا ذلك بأهمية الجهاد في سبيل الله، وبأنه لو لم يكن مقتنعا لما ترك ما فيه من ضلال واشترك في الغزو. وفاتهم أن كلّ بيت من الأبيات السابقة يشير بوضوح الى أنه ندم أشد الندامة على ذهابه الى خراسان. ففي البيت الثاني يتمنى لو أنه ظل مقيما قرب شجر الغضى، وفي البيتين الرابع والسادس يقول إنه كان بعيداً عن أرض الأعداء فما دهاه لكي يذهب اليها ليموت هناك؟ وفي البيتين الخامس والسابع يعد بأنه إن خرج سالما من خراسان فلن يعود اليها مهما عظمت المكافأة.

واذا كان الأمر كذلك فكيف نفسر قوله "ألم ترني بعت الضلالة بالهدى"؟ اذا تجاوزنا عن بعض التفسيرات اللغوية الممكنة كالتفسير الذي يقول إنّه عنى بقوله "بعت الضلالة" اشتريتها، أي اعتبر ذهابه إلى خراسان ضلالا (فكلمة "باع" ضد، وأحد معنييها لا يختلف عن ابتاع)، والتفسير الذي يقول إنّ الباء تسبق المتروك، وبالتالي فانه عنى أن ما تخلّى عنه هو الهدى وما اتبعه هو الضلالة، وهما

تفسيران ينسجمان مع بقية الأبيات كما لاحظ أحمد عبد المعطي حجازي. أقول إذا تجاوزنا عن أمثال هذه التفسيرات اللغوية، فان التفسير المعقول هو أن مالك بن الريب قال ذلك على سبيل السخرية. أي أنّ لسان حاله يقول طلبوا مني أن أترك ما كنت فيه باعتباره ضلالة وأشارك في غزو خراسان باعتباره هدى فانظروا ما آل اليه حالي نتيجة لهذه الصفقة! ولو كان مالك بن الريب يستعمل علامات الترقيم لوضع علامتي تعجّب في نهاية بيته ذاك.

مقررات النحو:

نستطيع أن نهيّء للطلاب فرصة أخرى للتدرّب على الفهم بتدريس النحو من خلال النصوص، بدلا من تدريس شروح ألفية ابن مالك. وبهذا نكون أيضاً قد درّسنا النحو ذاته بطريقة وظيفية، لأنه يصبح مرتبطا بالاستعمال الفعلي للغة بدلا من الأمثلة المصطنعة التي لا توجد الا في كتب النحو. وأما الموضوعات التي لا نجد لها أمثلة في النصوص الحية فليست خليقة بالاهتمام الكبير. ويستطيع الحريصون على تدريسها رغم عدم ورودها في الاستعمال اللغوي الفعلي ان يخصصوا لها بضع ساعات بدلا من بضعة فصول.

٢ -مقررات خاصة بالمهارات اللغوية:

نستطيع أن ندرّب الطلاب في الجامعة على الفهم من خلال مقررات خاصة بالمهارات اللغوية الأربع التي ذكرتها من قبل كما تفعل جامعة الإسراء، منها:

(أ) مقرر لتدريب الطلاب على فهم اللغة مسموعة، يسمع فيه الطلاب نصوصا قصيرة تختار بعناية ويقدم لها وتناقش بطريقة تنمي قدرتهم على فهم ما يسمعونه.

(ب) مقرر لتدريب الطلاب على فهم اللغة مكتوبة، يقرأ فيه الطلاب نصوصا تختار بعناية وتناقش مناقشة موجّهة نحو الفهم العميق والاستنتاج والقراءة الناقدة.

وبما أن الفهم والتعبير وجهان لظاهرة لغوية واحدة، فإنّ في تدريب الطلاب على الفهم تدريبا على التعبير أيضا.

كيف ننمّي القدرة على فهم المقروء والمسموع؟

القراءة من أجل الفهم، وليس هناك قراءة حقة ليس الفهم هدفها، هي البحث عن إجابات أسئلة يطرحها القارئ (لا شعوريا) على نفسه. والطالب الضعيف لا يستطيع التوصل الى الإجابات الصحيحة لأنه يعجز عن طرح الأسئلة المناسبة. فاذا كان قد تعوّد في المدرسة على تلقّي أسئلة سطحية مثل : " كم شخصا في القصة؟" و" ما اسم الرجل الذي فعل كذا؟" و" ماذا قال الرجل للولد؟" فان هذا النوع من المعلومات هو الذي يستوعبه خلال قراءته.

ومن هنا فإنّ ما يحتاج اليه الطالب هو التدرّب على البحث عن إجابات أسئلة تتطلب الإجابة عنها فهم النص فهما عميقاً، والقدرة على استنتاج ما يرمي اليه الكاتب وإن لم يقله صراحة، والربط بين عبارات مختلفة في النص. ومن خلال مناقشة إجابات الطلاب عن هذه الأسئلة وتوضيح أوجه الصواب والخطأ فيها يتكوّن لدى الطلاب اتجاه نحو البحث عن المعنى العميق وتنمو قدراتهم على التفكير والاستنتاج والقراءة الناقدة.

وحين يثير المدرس بعض هذه الأسئلة في ثنايا التقديم للنص قبل أن يقرأه الطلاب فانه يعوّدهم على البحث عن المعنى بدلا من القراءة من غير هدف.

تدريبات على فهم المقروء والمسموع:

لقد أشرت في أثناء مناقشة النصوص التي عرضتها إلى نماذج من الأسئلة التي تدرّب على فهم النص فهما حقيقيا لا فهما سطحيا. وفيما يلي بعض أنواع التدريب الأخرى:

١ -تحديد الفكرة الرئيسة في النص ثم الفِكَر التفصيلية المهمة، ومناقشة طريقة تحديد ذلك.

٢ -تحديد الجمل أو العبارات أو الكلمات التي يمكن حذفها من النص دون انتقاص جوهري من المعنى أو تغييره، ومناقشة أهداف الكاتب من إيراد هذه الجمل والعبارات.

٣ -اكتشاف ما ليس له علاقة بموضوع النص إن وجد.

4- اكتشاف التناقض أو عدم التطابق بين بعض عبارات مختلفة في النص أو عدم دقة الكاتب في أحكامه.

5- اكتشاف عدم دقة الكاتب في استنتاجاته وأحكامه.

6- إعطاء بدائل لبعض الجمل، وفي هذا أيضا تدريب على الفهم والتعبير، وبيان مدى اتفاق البدائل المعطاة في تأدية المعنى المقصود وأوجه قصورها.

7- مناقشة بعض جمل الكاتب غير الدقيقة أو غير الواضحة مناقشة نقدية، وفي هذا تدريب على الفهم والتعبير كذلك، من خلال طرح أسئلة كالتالية:

- قال الكاتب كذا. هل نستطيع أن نعبر عما قصده بطريقة أوضح؟
- قال الكاتب كذا . هل نستطيع أن نعبر عما قصده بطريقة أدقّ؟
- عندما قال الكاتب كذا فإنه لم يقصد كذا بل قصد كذا. لماذا؟
- لو كان الكاتب قصد كذا ماذا كان يجب أن يقول ؟

8- ملاحظة الفروق الدقيقة بين معاني عبارات وجمل متشابهة مثل :

- لم يقل إنه ذهب / قال إنه لم يذهب
- لم يكن باستطاعته أن يبقى / كان باستطاعته الا يبقى
- لا يجب أن / يجب أن لا

9- تحديد الفِكَرالتي تحتويها بعض الجمل وأيها المحور الأساسي في الجملة.

10- تحديد المعاني المختلفة للجمل ذات المعاني المتعددة وإعادة صياغة هذه الجمل بحيث تؤدي كلّ منها المعنى المطلوب دون غيره من المعاني الأخرى.

11- تحديد المعاني الضمنية للجمل والكلمات التي تدل على تلك المعاني، كما في المثال الذي ورد في الحديث عن المعنى الضمني.

12- اكتشاف عدم مطابقة العنوان لمحتوى النص (وهو أمر شائع في الصحف اليومية) كما في المثال التالي:

العنوان: حقوق المسافرين في الحجز والإلغاء.

النص: حفاظا على راحة المسافرين من جهة ومصلحة شركات الطيران من جهة أخرى، يحق لشركات الطيران إلغاء حجز المسافرين الذين لا يؤكدون حجزهم قبل 72 ساعة من موعد الاقلاع.

(العنوان حقوق المسافرين والخبر حقوق شركات الطيران.)

وأسوأ من التباين بين العنوان والمحتوى ما ورد في هذا النص من تضليل. فالنص يتحدّث عن حقّ شركات الطيران في إلغاء الحجز لا عن حقوق المسافرين في الحجز والإلغاء أو راحتهم.

وليست هذه سوى نماذج من الوسائل الكثيرة التي يمكن أن يلجأ إليها المدرس لتدريب الطلاب على فهم ما يقرؤونه أو يسمعونه فهما جيداً.

الحواشي

(1) انظر: داود عبده، "مكانة قواعد اللغة العربية في تدريس المهارات اللغوية"، تدريس مهارات اللغة العربية، إعداد وتحرير غسان إسماعيل عبد الخالق، جامعة فيلادلفيا، 2002.

(2) انظر الفصل الأول في: داود عبده، دراسات في علم اللغة النفسي، جامعة الكويت، 1984.

(3) انظر: داود عبده، "التقدير وظاهر اللفظ"، الفكر العربي: الألسنية أحدث العلوم الإنسانية، العدد 8–9، معهد الإنماء العربي، بيروت، 1979. وانظر أيضا: داود عبده، "البنية الداخلية للجملة العربية"، الأبحاث، الجامعة الأميركية، بيروت، 1983

(4) انظر الفصل الأول في: داود عبده، دراسات في علم اللغة النفسي، جامعة الكويت، 1984.

(5) انظر المرجع السابق.

(6) المرجع نفسه.

(7) انظر الفصل السابع في: داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا ، دار الكرمل، عمان، 1990.

(8) المرجع السابق نفسه.