مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق

ندوة

اللغة العربية والتعليم

التي أقامها

مجمع اللغة العربية بدمشق

بالتعاون مع

وزارة التعليم العالي - ووزارة التربية

٢٤ - ٢٧ رجب ١٤٢١ هـ

٢٢ - ٢٥ تشرين الأول ٢٠٠٠ م

مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق

ندوة

اللغة العربية والتعليم

التي أقامها

مجمع اللغة العربية بدمشق

بالتعاون مع

وزارة التعليم العالي - ووزارة التربية

٢٤ - ٢٧ رجب ١٤٢١ هـ

٢٢ - ٢٥ تشرين الأول ٢٠٠٠ م

ندوة اللغة العربية والتعليم

٢٢ – ٢٠٠٠/١٠/٢٥

تقديم

عقدت في رحاب مجمع اللغة العربية بدمشق في المدة من ١٠/٢٢ حتى مساء ٢٥/ ١٠/ ٢٠٠٠ ندوة عنوانها: «**ندوة اللغة العربية والتعليم**» وقد شارك في هذه الندوة نحوٌ من اثنين وعشرين باحثًا من القطر العربي السوري، وألقيت فيها بحوث في إطار ستة محاور هي:

المحور الأول: المناهج (الواقع والآفاق)

١ً – مناهج تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية (في الحلقتين الأولى والثانية من هذه المرحلة).

٢ً – مناهج تعليم العربية في المرحلة الإعدادية.

٣ً – مناهج تعليم العربية في المرحلة الثانوية.

٤ً – مناهج تعليم العربية في الجامعات السورية (أقسام اللغة العربية).

٥ً – مناهج تعليم العربية في الجامعات السورية لغير المختصين باللغة العربية.

٦ً – مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

المحور الثاني: أساليب تدريس العربية:

١ً – أسلوب تدريس القواعد النحوية والصرفية في شتى المراحل الدراسية.

٢ً – أسلوب تدريس الأدب وتحليل النصوص الأدبية في المرحلة الجامعية.

٣ً – أسلوب تدريس البلاغة في المرحلتين الثانوية والجامعية.

٤ً – أسلوب تدريس العروض في المرحلتين الثانوية والجامعية.

٥ً – أسلوب تدريس القراءة في المراحل ما قبل الجامعية.

٦ً – أسلوب تدريس اللسانيات وعلم اللغة العام في المراحل الجامعية.

المحور الثالث: معلّم العربية ومدرِّسها:

١ً – إعداد معلِّمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتأهيلهم.

٢ً – إعداد مدرِّسي اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية.

٣ً – إعداد مدرِّسي اللغة العربية في الجامعات (التأهيل التربوي).

٤ً – مناهج الدورات التدريبية لمعلِّمي اللغة العربية في المراحل الابتدائية.

٥ً – مناهج الدورات التدريبية لمدرِّسي اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية.

المحور الرابع: الكتاب المدرسي والكتاب الجامعي:

١ً – اختيار مؤلفي كتب اللغة العربية في جميع المراحل الدراسية.

٢ً – خطط تأليف كتب العربية في جميع المراحل الدراسية.

٣ً – توصيف كتاب القراءة للمرحلتين الابتدائية والإعدادية.

٤ً – توصيف كتاب النحو والصرف في المراحل الإعدادية والثانوية والجامعية.

٥ً – توصيف كتاب الأدب والنصوص الأدبية في المرحلة الجامعية.

٦ً – توصيف كتاب البلاغة وعلم الأسلوب في المرحلة الجامعية.

٧ً – توصيف كتاب النقد الأدبي في المرحلة الجامعية.

المحور الخامس: تدريس العربية لغير المختصين ولغير الناطقين بها:

١ً – تدريس اللغة العربية في غير أقسام اللغة العربية في الجامعات السورية.

٢ً – تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٣ً – أساليب تدريس العربية لغير الناطقين بها والكتب المؤلفة لهم.

المحور السادس: العوامل الخارجية المؤثرة في تعليم العربية وتعلّمها:

١ً – أثر أجهزة الإعلام المرئية والمسموعة والمكتوبة.

٢ً – أثر الأسرة والبيئة المنزلية.

٣ً – أثر انتشار العامية.

٤ً – المناشط اللاصفِّية.

٥ً – مؤثرات أخرى مختلفة كاللافتات والإعلانات والمكتبات.

تناولت هذه المحاور مشكلات تعليم اللغة العربية وما تعانيه من ضعف على لسان أبنائها في المؤسسات العلمية والجامعات ووسائل الإعلام.

وقد أقيم حفل افتتاح الندوة في الساعة الحادية عشرة من صباح يوم الأحد ٢٠٠٠/١٠/٢٢ في قاعة المحاضرات بمكتبة الأسد الوطنية، وحضر الحفل الدكتور محمد زهير مشارقة، نائب رئيس الجمهورية، ممثل راعي الحفل، والسادة أعضاء القيادة القطرية، والسادة أعضاء اللجنة المركزية للجبهة الوطنية التقدمية، والسادة الوزراء والسفراء العرب، وأعضاء مجمع اللغة العربية بدمشق، والأساتذة الباحثون المشاركون في الندوة، وممثلو وزارة التربية ووزارة التعليم العالي، والمؤسسات الثقافية في القطر العربي السوري، ورئيس جامعة دمشق وعمداؤها وأساتذتها، وجمع غفير من العلماء والباحثين المعنيين بشؤون اللغة العربية.

وقد أُلقيت في حفل الافتتاح الكلمات الآتية:

– كلمة الدكتور محمد زهير مشارقة نائب رئيس الجمهورية، ممثل راعي الندوة.

– كلمة الأستاذ الدكتور محيي الدين عيسى معاون وزير التعليم العالي.

- كلمة الأستاذ الدكتور محمود السيد وزير التربية.

- كلمة الأستاذ الدكتور شاكر الفحام رئيس مجمع اللغة العربية بدمشق.

واستأنف المشاركون في الندوة أعمالهم في الساعة الخامسة من بعد ظهر يوم ٢٠٠٠/١٠/٢٢ في قاعة المحاضرات بمجمع اللغة العربية.

بدأت جلسات الندوة في القاعة المذكورة، وترأس الجلسة الأولى الأستاذ الدكتور شاكر الفحام رئيس مجمع اللغة العربية بدمشق، وتولى عمل المقرر فيها الأستاذ الدكتور حسن حسني (وزارة التربية).

تابعت بعد ذلك الندوة أعمالها في القاعة المذكورة، فألقى السادة المشاركون بحوثهم ضمن المحاور الستة المذكورة آنفًا في سبع جلسات. وأتيح للحضور فسحة من الوقت للمناقشة والتعقيب والاستيضاح.

وفي هدي البحوث الملقاة والمناقشات التي دارت حولها، أعدّت لجنة الصياغة في الندوة تقريرًا يشتمل على ما انتهت إليه من توصيات. وقد نوقشت هذه التوصيات في الجلسة الختامية، وأقرت صيغتها النهائية.

وفي ختام الندوة تُليت برقية الشكر التي رفعها المشاركون في الندوة إلى سيادة الرئيس (الدكتور بشار الأسد) راعي الندوة.

وننشر فيما يلي نصّ برقية الشُّكر، وتليها كلمات حفل الافتتاح، وبعدها بحوث الندوة:

سيادة الرئيس الدكتور بشار الأسد

رئيس الجمهورية العربية السورية

المشاركون في ندوة «اللغة العربية والتعليم»، التي أقامها مجمع اللغة العربية بدمشق بالتعاون مع وزارة التعليم العالي ووزارة التربية في رحاب المجمع بدمشق في المدة الواقعة بين الثاني والعشرين والخامس والعشرين من شهر تشرين الأول لعام ٢٠٠٠، يرفعون إلى سيادتكم أسنى آيات الولاء والإكبار، لرعايتكم الكريمة للعلم والعلماء وللعربية والعاملين في خدمتها، في ظل ظروف صعبة تواجه الأمة العربية، وهجمة شرسة على الشعب العربي ومقدساته، ولاسيما في أرض فلسطين المناضلة، حيث تراق دماء الشهداء الأبرياء برصاص العدو الصهيوني الغاشم.

وهم يكبرون في شخصكم المفدَّى مواقفكم الوطنية الثابتة ويقفون معكم ويؤيدون صلابة تشبثكم بالمبادئ القومية التي تصون للوطن والأمة كرامتها، وتحفظ لهما حقوقهما الثابتة.

ويذكرون بفخر وإجلال المواقف العظيمة لوالدكم الراحل القائد الخالد حافظ الأسد في الدفاع عن المصالح العربية، وفي إعلاء شأن اللغة العربية. وهم يعبّرون عن عظيم تقديرهم لسياستكم الحكيمة في مواجهة مؤامرات أعداء الوطن والعروبة، ومحاولاتهم النيل من ثبات الشعب العربي، ويؤيدون وقوفكم المشرّف إلى جانب الشعب الفلسطيني في انتفاضته الباسلة لنيل حقوقه، واسترجاع أرضه، والمحافظة على مقدساته. وهم يؤمنون بأن الأعداء لن ينالوا من ثباتكم وقوّة عزيمتكم، وتمسّككم الصلب بالمبادئ والحقوق التي تؤمنون بها. ويعاهدونكم على المضي قُدمًا في المسيرة الباسلة التي انتهجتموها للأمة، ويسألون الله تعالى أن يُمدَّكم بالعون والتوفيق.

دمتم ذخرًا للعربية والوطن والأهداف القومية الكبرى.

« جلسة الافتتاح »

كلمة الدكتور محمد زهير مشارقة
نائب رئيس الجمهورية ممثل راعي الحفل

أيها الرفاق، أيها الإخوة

أحييكم أحسنَ تحيةٍ، ونحن نلتقي في ندوة اللغة العربية والتعليم، التي يقيمها مجمع اللغة العربية بدمشق، بالتعاون مع وزارتي التربية والتعليم العالي، لتكون العملية التربوية في مختلف مراحل التعليم، السبيلَ الأمثلَ لتعلم العربية، والتمكُّنِ منها قراءةً وكتابةً وحديثًا، تعبيرًا واستيعابًا، تبيّنًا وتبيينًا، ولتكون وسيلةَ الناشئة من أجيال الأمة للإحاطة بعلوم ومعارف عالمنا المعاصر، والتعامل مع تقنياته الحديثة، والمعلوماتيةِ فيه والتلاؤم مع المستجدات في كلِّ حقل وميدان من ميادين الثقافة والمعرفة والفن.

وقد حاز مجمع اللغة العربية في دمشق، قصب السبق في هذا الميدان إذ حرص على عقد ندوات ترمي إلى إعلاء شأن لغتنا العربية، لغة القرآن الكريم، وتعزيز دورها في مختلف مناشطنا الثقافية والإعلامية والتربوية، لأنها وعاء ثقافتنا وسمة حضارتنا، وبها تتجسد هويتنا القومية، وهي صلة الوصل بين حاضرنا وماضينا، ووسيلة التفاهم بين العربي وأخيه العربي في أية بقعة كان من أرض العرب، هذا بالإضافة إلى اهتمام المجمع بإحياء التراث وتقديم القيم من كتبه، بأفضل تحقيق وأقوم تدقيق، على يد نخبة من العلماء العاملين فيه وأحسن إخراج من حيث الشكلُ والمضمون. ناهيك عن جهوده الصادقة الكبيرة المتواصلة في حقول التعريب، ليكون المصطلح العلميُّ الحديثُ بين أيدي الطلبة والباحثين، عربيَّ الرُّواءِ في شكله ومضمونه.

فللمجمع رئيسِهِ وأعضائه والعاملين فيه كلُّ المحبة والتقدير، ولجهودهم الصادقةِ المخلصةِ كلُّ التوفيق والنجاح.

وإذا كان للغتنا العربية ما لها من قيمة كبرى في موروثاتنا الثقافية، وذخائرنا المعرفية ومعالمنا الحضارية. فإن لها الشأنَ العظيمَ في توجهنا الوحدويِّ وطموحِنا إلى أن تبلغ الأمة العربية الشأوَ الذي يليق بها بين أمم الأرض، لأنها المقومُ الأساسي لقوميتنا العربية وبها تتجسد هويتنا القومية.

وعلى هذا فلا غرو أن تحظى اللغة العربية باهتمام بالغ من السيد الرئيس بشار الأسد وأن يحرص على أن تكون هذه اللغة الجميلةُ لغةَ العلم والمعرفة، لغة الثقافة والمعلوماتية وأن يحرص على أن تصل للناشئة سلسة سليمة، فصيحة بليغة، تواكب التطور العلمي والمعرفي في عالمنا المعاصر، من خلال خططٍ دراسية دقيقة، ومناهج متطورة، وكتب قيمة في مختلف مراحل التعليم.

ويسعدني وأنا أنوب عن سيادته برعاية هذه الندوة، أن أنقل إليكم تحياته الطيبة، وتقديره لجهودكم المبذولة، في سبيل الوصول إلى مقترحات، ترقى بتعليم اللغة العربية في مختلف المراحل الدراسية، وتبلغ بها المستوى المأمول، وأمانيَّهُ في أن تكون هذه الندوة، خطوة ثابتة على طريق بذل اهتمام أكبرَ بلغتنا العربية، حتى يعود لهذه اللغة تألُّقُها يوم كانت لغةَ العلم والمعرفة لأحقاب مضت من تاريخنا العربي المجيد.

أيها الرفاق، أيها الإخوة

للغة في حياة الإنسان قيمة أساسية وأهمية كبرى. وما ذلك إلا لأن اللغة، ليست أصواتًا شتى تصدر عن الإنسان، تماثل الأصواتَ التي تصدر عن الكائنات الحية الأخرى، تعبيرًا عن أحاسيس مختلفة تشعر بها تلك الكائنات في معرض نشاطها الحيوي اليومي. كما أن لغة الإنسان ليست قوالب لفظية خاوية من المضمون، وإنما هي أفكار وعواطف ومشاعر، وتعبير عن مكنونات النفس، يتم عبر المفردات والجمل، والألفاظ والعبارات.

واللغات كذلك ليست ساكنة جامدة، فهي تتميز بالتطور والتغير، وتستجيب لمتطلبات الحياة فمن مفرداتها ما يعيش ويستمر طويلاً، ومنها ما يُهجر ويموت، ويخرج من دائرة الاستعمال. وقل الشيء نفسه في تراكيبها وأساليب التعبير فيها، التي تختلف من زمن إلى آخر ومن بيئة إلى أخرى.

وإذا كان الناطقون بلغة يعتزون بها، ويرون أن لها من الخصائص ما ليس لغيرها، فإن دراسة لغوية مقارنة منصفة، تبين لنا مدى ما عليه اللغة العربية من غنى بالمفردات، ودقة في التعبير، وسعة في الاشتقاق وسهولة في الاستعمال، وما تتسم به من فصاحة وبلاغة ثم إنها كانت لغة العلم والمعرفة لقرون عدة من الزمن، وما من مكتبة تضاهي المكتبة العربية في غناها، إذ حوت أمهات الكتب في كل علم وفن. وقد تعرضت هذه اللغة لكثير من الحَمَلات والهَجَمات من قبل أعداء الأمة. إذ رأوا فيها حاجزًا يحول دون تمزيق أوصالها، وقطع الصلة بين حاضرها وماضيها، ليسهل عليهم استعمارُها واستغلالُ خيراتها ونهبُ ثرواتها والتحكمُ بمقدراتها حتى حين.

وقد تفتقت عبقرية أعداء الأمة، عن ادعاءات شتى حاولوا بها النيل من اللغة العربية لغة القرآن الكريم، وتنوعت الوسائل والأساليب، فمن ادعاء بصعوبتها وصعوبة تعلمها إلى ادعاء بتعقيد نحوها وصرفها، وتعذر الإلمام بهما، إلى القول بعسر كتابتها وتشابك قواعدها الإملائية، ثم من دعوة مشبوهة إلى إحلال العاميات الدارجة محلها، لتفتيت الأمة الواحدة وتمزيق أوصالها، إلى أخرى تدعو إلى استبدال اللاتينية بالأحرف العربية، لقطع الصلة بين حاضر الأمة وماضيها، إلى الادعاء بأنها لا تتماشى ومقتضيات العلوم والتكنولوجيا الحديثة إلى آخر ما لديهم من تخرصات ودعوات مغرضة، لا تثبت أمام النقد العلمي والتمحيص الدقيق وبَيِّنات العلم والمنطق.

إلا أن لغتنا العربية، صمدت أمام كل المحاولات المشبوهة التي حاولت النيل

منها، وسوف تبقى عنوانًا لمجدنا، ورمزًا لوحدتنا، ويَنْبوعًا ثرًا لثقافتنا وحضارتنا. بفضل المخلصين من أبنائها المنافحين عنها، المتفانين في إعلاء شأنها والعاملين على تعزيزها، بما يجعل منها لغة الثقافة والحضارة في عصرنا، كما كانت لغة العلم والمعرفة في العصور الذهبية من تاريخنا العربي.

وإذا كانت اللغة العربية من الأهمية بمكان في حياة أمتنا العربية، ولها المنزلة السامية في ماضينا المجيد وحاضرنا العتيد، فإن الاهتمام بها تعلمًا وتعليمًا، يجب أن يتناسب وتلك الأهمية، فهي صلة الوصل بين الحاضر والماضي، وهي صلة الوصل بين أبناء الأمة الواحدة على امتداد الأرض العربية. وهي فوق هذا وذاك لغة العلم والمعرفة ولغة الثقافة والحضارة لا تضاهيها لغة في غابر الزمان وحاضره، وإن اهتمامنا بتعلُّم اللغة العربية وتعليمها، لا يعني الانصراف عن تعلم اللغات الحية الأخرى، وإذا كانت المؤسسات التعليمية في مراحل التعليم المختلفة، لها الدور الأساسي في تعلم اللغة العربية، فإن هذه الندوة تهدف إلى بذل مزيد من الجهود تستعيد بها العربية نضارتها وتحافظ على فصاحتها وبلاغتها، وتحول دون طغيان العامية عليها.

ولقد تنوعت الفعاليات التي انطوى عليها برنامج الندوة، بما يكفل تطوير الخُطط والمناهج وإعداد الكتب وأساليبِ التدريس وتأهيلِ المدرسين وما إلى ذلك.

وإننا لنأمل أن يتمكن المشاركون فيها والمساهمون في فعاليات محاورها المختلفة، من الوصول إلى مقترحات وتوصيات تعزز مكانة لغتنا الجميلة، وتحببها إلى الأجيال الناشئة في مختلف المراحل التعليمية، حتى تبقى اللغة العربية نبراسًا لثقافتنا، ومنارة لحضارتنا والمقوم الأساسي لقوميتنا العربية، كما نأمل أن تجد مقترحاتهم وتوصياتهم طريقها إلى التطبيق.

أيها الرفاق، أيها الإخوة

تشهد المنطقة العربية أوضاعًا خطيرة، وتتلاحق فيها الأحداث المأساوية، الناجمة عن أعمال القمع والإرهاب، والعدوان الوحشي، التي يمارسها الكيان الصهيوني العنصري، على الشعب العربي الفلسطيني في الأراضي المحتلة منذ أن تفجرت انتفاضة الأقصى في ٢٠٠٠/٩/٢٨.

وقد انعقدت القمة العربية الطارئة يوم أمسِ لبحث الوضع المتفجِّر في فلسطين، من جراء الحرب العنصرية الهمجية، التي تشنها إسرائيل على الفلسطينيين في الأراضي المحتلة، وسعيِها لإجهاض انتفاضة الأقصى المبارك، وقد تم الاتفاق على عقد هذه القمة أثناء زيارة السيد الرئيس بشار الأسد للقاهرة ولقائه الرئيس حسني مبارك، كما اتفق في هذا اللقاء على ضرورة تنقية الأجواء العربية والنهوض بالوضع العربي، لمواجهة التحديات والأخطار التي تتعرض لها المنطقة العربية.

وتأمل الجماهير العربية، أن تكون القمة العربية أداةً لتفعيل الموقف العربي في مواجهة التحديات، والارتقاء بالوضع العربي إلى مستوى يلبي طموحات الأمة، ويشكل منطلقًا نحو تحقيق الأهداف القومية الكبرى.

وتبقى سورية بقيادة السيد الرئيس بشار الأسد، قُطبَ الرحى في أيِّ عمل عربي مشترك، تعمل على تعزيز التضامن العربي، وتوحيد الموقف العربي إزاء الأحداث والمخاطر التي تواجهها الأمة العربية في الظروف الراهنة. ومواقفُ سورية إزاء قضايانا القومية، مواقفُ مبدئية ثابتة أرسى أسسها القائد الخالد الرئيس حافظ الأسد. وسورية على يقين من أن التضامن العربي ووحدةَ الموقف، والعملَ العربيَّ المشترك بكل آفاقِه واتجاهاته السياسية والاقتصادية والثقافية والعسكرية وغيرِها، من شأنه أن يجعل الوضعَ العربيَّ

أكثرَ صلابةً وتماسكًا، ويُمكِّنَ الأمةَ بالتالي من مواجهة تحدياتِ المرحلة مهما كبرت واحتواءِ تداعياتِها وأخطارِها.

وفي هذا الإطار أتت الزيارة التي قام بها السيد الرئيس بشار الأسد للرياض وعمان بعد زيارته للقاهرة، استكمالاً للتحرك السوري سعيًا لجمع الشمل العربي، وتفعيل العمل العربي المشترك، وتمهيدِ الطريق أمام قمة عربية ناجحة ترقى إلى مستوى التحديات الخطيرة التي تواجهها الأمة العربية.

ولعل من أبرز نتائج تردي الوضع العربي في الظروف الراهنة، وأشدها خطورةً على العرب ومصالحهم القومية في الحاضر والمستقبل، هي انعكاس هذا التردي مصلحةً لإسرائيلَ وعاملاً من عوامل غطرستها وطغيانِها واستخفافِها بالعرب، وتعديها على حقوقهم، واستهتارها بالسلام ومرجعيته القانونية ممثلةً بالشرعية الدولية وقراراتها.. وسعيِها لأن تكونَ جَلَسَاتُ المباحثات جلساتِ ثرثرةٍ فارغةٍ لا طائلَ فيها.

إن مواجهة المشروع الصهيوني الذي يلقى الدعم والمساندة من الولايات المتحدة الأمريكية سياسيًّا واقتصاديًّا وعسكريًّا، والمعزَّزِ بترسانة إسرائيل الحربية المتطورة، كما أثبتت الأحداثُ وتطوراتُ الصراعِ عبرَ مراحلِهِ المختلفة، لا يمكن أن يتم بصورة منفردة، بل يتطلب تضافر الجهود والقدرات والطاقات العربية، وتوظيفَها في معارك الأمة جميعِها، لأن التهديد الذي تمثله إسرائيل، هو تهديد للأمن القومي العربي برمته، وما من بلد عربي بمنجى منه قَرُبَ هذا البلد من ساحة الصراع أم بَعُدَ عنها.

إن المهام المطروحة على العرب في المرحلة الراهنة، كثيرة ومتشعبة ولكن أهمها هو النهوض بالوضع العربي، وتحقيقُ مصالحةٍ قوميةٍ يكون من شأنها إثباتُ قدرة العرب، على الارتفاع فوق خلافاتهم، والاستجابةُ لتحدياتِ المرحلة، وتعميقُ مسيرة التضامن العربي،

لأنها خيارُ العرب الوحيد لمواجهة ما تضمره إسرائيل لهم من شرٍ وتهديدٍ لأمنهم وحقوقهم.

لقد أكدت سورية في العديد من المناسبات، أن السلام خيار استراتيجي لها وللأمة العربية وبذلت كل ما في وسعها لإرساء دعائم سلام حقيقي منذ أن عقد مؤتمر مدريد في ١٩٩١/١٠/٣٠ وأكَّدت أن السلام الذي تسعى إليه هو السلام العادل والشامل، المرتكز على قرارات الشرعية الدولية ومرجعية مدريد ومبدأ الأرض مقابل السلام، إنه السلام الذي يعيد إلى كل ذي حق حقه ويوفر الأمن والاستقرار لجميع الأطراف في المنطقة. ويؤدي إلى انسحاب إسرائيل من الجولان إلى خطوط الرابع من حزيران، ومن باقي الأراضي العربية المحتلة وفي مقدمتها القدس الشريف، ويمكن الشعب الفلسطيني من استعادة حقوقه الوطنية كاملةً وفي مقدمتها حقه في العودة وتقرير المصير وإقامة دولته المستقلة على تراب وطنه وعاصمتها مدينة القدس.

وإذا كانت عملية السلام لم تبلغ غاية ولم تحقق هدفًا، فذلك عائد لمماطلة إسرائيل ومراوغاتها، وتنكرها لقرارات الشرعية الدولية، ورفضها الالتزام بمتطلبات السلام العادل والشامل.

وقد أكَّد السيد الرئيس بشار الأسد، أن سورية على استعداد لاستئناف المفاوضات حينما يكون الطرف الآخر مستعدًا وجاهزًا للالتزام بقرارات الشرعية الدولية ومتطلبات السلام العادل والشامل.

وسورية ملتزمة بمواقفها المبدئية الثابتة من مختلف قضايا نضالنا القومي العادلة، ولن تتأثر بحملات الدرس والافتراء والتشويش التي تشنها الدوائر الصهيونية، وبعضُ وسائلِ الإعلام الغربية التي تمالئها. والتي يعمدون فيها إلى قلب الحقائق وتشويه

المفاهيم، وترويج طروحات تفتقر إلى الحد الأدنى من النزاهة والموضوعية.

إن السلام العادل والشامل المرتكز على قرارات الشرعية الدولية، ومرجعية مدريد والمبادرة الأمريكية، ضرورة ملحة للمنطقة وللعالم، ولاسيما أوربا لتماسها المباشر بالمنطقة وأحداثها ولعوامل الجوار الجغرافي، وتشابك المصالح المشتركة، الأمر الذي يتطلب منها دورًا فعالاً في تحقيق السلام العادل والشامل في هذه المنطقة من العالم.

أيها الرفاق، أيها الإخوة

نتمنى لندوتكم أن تنجح مساعيها وتبلغ غاياتِها، وأن يتمكن المشاركون فيها، عبر محاور البحث التي تضمنتها، من الوصول إلى مقترحات وتوصيات تعزز مكانة اللغة العربية في مختلف مراحل التعليم، وتقدمها للناشئة بأساليبَ حديثةٍ، وصيغ نقيةٍ تتقبلها نفوسُهم وتنأى بهم عن الخطأ وتجنبهم الغلط، وتحببها إليهم حتى تبقى لغتنا العربية عنوانًا لمجد أمتنا على مر العصور.

كلمة الأستاذ الدكتور محيي الدين عيسى

معاون وزير التعليم العالي

السيد الدكتور محمد زهير مشارقة نائب رئيس الجمهورية

ممثل راعي الندوة سيادة الرئيس الدكتور بشار الأسد

الرفاق أعضاء القيادة القطرية

الرفيق الدكتور غياث بركات عضو القيادة القطرية لحزب البعث العربي الاشتراكي رئيس مكتب التعليم العالي القطري

الرفاق أعضاء القيادة المركزية للجبهة الوطنية التقدمية

السيد الدكتور محمود السيد وزير التربية

السادة الوزراء

السيد الدكتور شاكر الفحام رئيس مجمع اللغة العربية

السادة السفراء

السادة معاونو الوزراء

السادة الأساتذة أعضاء مجمع اللغة العربية

السادة العمداء ورؤساء الأقسام

السادة الأساتذة المشاركون في الندوة

السيدات والسادة، أيها الحفل الكريم

يسعدني أن أرحب بكم أجمل الترحيب، باسمي وباسم السيد وزير التعليم العالي، وأسرة التعليم العالي في ندوة اللغة العربية والتعليم التي يقيمها مجمع اللغة العربية بالتعاون مع وزارتي التعليم العالي والتربية والتي تمتد على أربعة أيام يتناول فيها الباحثون والمفكرون واقع وآفاق اللغة العربية وتعليمها في مختلف مراحل التعليم ابتداءً من المرحلة الابتدائية وانتهاءً بالمرحلة الجامعية. بما فيها المناهج وأساليب التدريس

واستخدام الأساليب والتقنيات الحديثة والاتجاهات العالمية المعاصرة في تعليم اللغات الوطنية لأبنائها وكيفية إعداد المعلم والمدرس الإعداد العلمي والتربوي وتأليف الكتاب المدرسي والجامعي والمرجعي للسير بنجاح وتفوق في العملية التعليمية. وتوفر المكتبة العربية للتعريف بكل أعلام الأدب والنحو والبلاغة والعروض والتعاون مع أدوات الإعلام كالصحافة والإعلام المرئي والمسموع وربط الأسرة بالمدرسة والجامعة لتأمين الأبعاد الضرورية لاستيعاب اللغة العربية بكل أبعادها ودُررها وكنوزها وللمحافظة على هذه اللغة الجميلة ربة السحر والبيان لتبقى اللغة الحية – لغة القرآن الكريم – لغة الضاد لغة البيان والعبقرية. لغة زهير بن أبي سلمى والنابغة وأبو تمام والبحتري ونزار قباني والجواهري. لغة المجتمع العربي لغة المحافل والمجالس لغة الوحدة العربية لغة التاريخ لغة التخاطب والحديث بين المواطن والمواطن بين العلماء والمبدعين بين الطبيب والمريض بين المزارع والعامل والمسؤول بين الأم والطفل.

إنها أم اللغات تتجلى عبقريتها من خلال حروفها ومفرداتها وحركاتها وجملها ودقة تعبيرها ومرونتها وصدق دلالتها وموسيقاها واشتقاقاتها إنها لغة الحياة التي تعيش فيها الأمة بتكاملها وتطورها ونموها وازدهارها وفلسفتها حاضرًا ومستقبلاً وهذا هو جوهر الحياة في نموه وارتقائه فلكل جماعة حية في الدنيا لغتها وحياتها وأسرار الحياة في تنوع لغاتها. فلغة البلابل متميزة ومختلفة عن لغة الهداهد وهي الوسيلة في تجمعها وعيشها معًا وحتى النباتات تعيش في جماعات ضمن لغاتها حتى خلايا الجسم البشري تتخاطب بلغة خاصة بها فالغدة النخامية تخاطب خلايا معينة لتنفذ مشروعًا معينًا وعندما يدخل جسم غازٍ إلى خلية ما تستعين بجاراتها وبجهاز المناعة لرد الغزو وأعظم ما اكتشفه العلم حديثًا هو معرفة أسرار هذه اللغة والتي من خلالها يستطيع المرء أن يدخل إلى أعماق الحياة ومعرفة أسرارها وهذا هو الاكتشاف العظيم الذي كلل نهاية

القرن العشرين بقراءة الشفرة الوراثية لجينات الإنسان التي لا تقل عن ثمانين ألف جين أو مورثة والتي لو ترجمت لبلغت أكثر ما في مكتبة الأسد أو ما في هذا الصرح الحضاري الكبير من آلاف الكتب والمجلدات. وعلى هذا فلغتنا العربية هي حياتنا وهي ماضينا وحاضرنا ومستقبلنا وهي الحضارة وهي الجمال وهي السعادة وهي القوة وفيها كل الأسرار وهنا أقتبس بعض ما قاله الرئيس الخالد حافظ الأسد:

« لغتنا العربية هي عنوان هويتنا وهي الرابطة بين الناطقين بالضاد وهي أهم صلات الماضي بالحاضر والمستقبل ».

أيها الحفل الكريم كثر الحديث في الندوات والمؤتمرات حول قضايا اللغة العربية والتعليم وعن التحديات التي يحملها القرن الحادي والعشرون من تحديات العولمة وثورة المعلومات والاتصالات وثورة التقانة والهندسة الوراثية والاستشعار عن بعد مما يجعل الإنسان العربي في حيرة وتردد هل يتمسك باللغة العربية ويحافظ على هويته أم يتجه إلى تعلم اللغات الأجنبية لمواكبة التطور العلمي المتسارع والذي هو سيل متدفق من المعلومات والاكتشافات يتجدد يوميًا أمام هذا العالم الذي أصبح قرية كونية واحدة وما نعرفه عن فلسفة التعلم في الوطن العربي أن المغرب العربي اتجه في التعلّم إلى اللغة الفرنسية والخليج العربي ومصر اتجه إلى اللغة الإنكليزية تحت شعار أنه عندما نعدد الإبداع والاختراع نعلم باللغة العربية، أما في سورية فكانت جامعاتنا رائدة في جعل اللغة العربية مادة التعلم والتدريس في جميع الكليات وفي كل المواد منذ مئة عام تقريبًا وما حققته سورية من إنجازات في مجال التعليم خلال العقود الثلاثة الأخيرة كان عظيمًا فارتفع عدد الطلاب الذين يدرسون اللغة العربية وآدابها في الجامعات إلى أربعين ألف طالب وطالبة وعدد الطلاب الذين يدرسون اللغتين الإنكليزية والفرنسية إلى سبعة عشر ألف طالبًا وطالبة وازداد عدد المعلمين

والمدرسين حيث بلغ عدد أعضاء الهيئة التعليمية ما يزيد عن ستمئة عضو في مجال تعلم اللغات وآدابها وعملت الجامعات على نشر التعليم والتوسع في مجانيته وبذل الجهود في تحسين جودة التعليم ونوعيته ورفع كفاءة المعلمين وتطوير المناهج والكتب وتوسعت في التعليم التقني واهتمت بالبحوث العلمية واللغوية والتربوية واستعانت بمختلف أنماط تقانة التعليم المعاصرة وترجمت وزارة التعليم العالي ما يزيد عن مئة مرجع من أمهات الكتب العالمية وطبعت الجامعات ما يزيد على ١٧ ألف كتاب جامعي.

ولا يخفى أن التحديات الكبرى التي تواجهنا نحن العرب والتي هي شديدة التعقيد لا يمكن معالجتها دون صياغة مشروع قومي شامل تحتل فيه اللغة العربية ضمن المنظومة التربوية والتعليمية مكان القلب ولها الصدارة فقد كان التعليم وما يزال هو الذي يحمل مسؤولية التقدم العلمي والثقافي ومسؤولية التنمية في مجالاتها كافة وخاصة التنمية البشرية وذلك قبل أن نتوجه إلى الخليل بن أحمد وسيبويه بأن اللغة العربية على مفترق الطرق فإيماننا باللغة العربية وبقدرتها الخلاقة على احتواء العلوم ونقلها وتحقيق الإبداع في كل مجالاته إيمان عميق لا تزعزعه الرياح ولا تهزه العواطف بالإضافة إلى إيماننا بإتقان اللغات الأجنبية وسيلة الاتصال والمعرفة ولدينا العديد من المراكز اللغوية الأجنبية المتخصصة لرفع المستوى ومتابعة التأهيل بكل ما تحتاجه التطورات العلمية المعاصرة .

أيها الحفل الكريم إننا نتطلع بمحبة إلى المقترحات والتوصيات والدراسات التي ستسفر عنها هذه الندوة عن مستقبل التعليم في سورية والوطن العربي في ظل التغيرات المتسارعة التي تجتاح عالمنا المعاصر في جميع مناحي الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والعلمية والتقنية من خلال دفع استراتيجية وسياسة

تعليمية عما ستكون عليه صورة الحياة التعليمية في الغد القريب والغد البعيد. وإعطاء القرار السياسي أهمية في اعتماد اللغة العربية ومناهجها وأساليبها الأساس في عملية التعليم والتركيز على الموارد المالية والاقتصادية في دعم التعريب وتحديد المصطلحات وتنشيط عملية التأليف والترجمة مما يعطي لمنجزات التعليم حقها في صيانة لغتنا الجميلة ومستقبلنا وهويتنا العربية.

وبالختام يسعدني أن أؤكد أن التعليم العالي وما حققه في كل المستويات كان برعاية وتوجيهات القائد الخالد المعلم الأول حافظ الأسد الذي وضع سورية الحديثة في مصاف الدول المتقدمة علميًّا وحضاريًّا ولا تزال سورية تنعم باستمرار المسيرة العلمية برعاية قائد التطور والتحديث الرئيس المحبوب الدكتور بشار حافظ الأسد الذي أعاد إلى مؤتمر القمة العربية المنعقد في القاهرة روح الثورة والشباب لتحرير الإرادة العربية وتحقيق النصر على العدو الإسرائيلي المجرم.

واسمحوا لي أن أتوجه بالشكر العميق لكم جميعًا للحضور وللمشاركة وللعاملين على إقامة هذه الندوة العربية المتميزة .

وأخص بالشكر والتقدير راعي هذه الندوة سيادة الرئيس الدكتور بشار الأسد أمل الأمة العربية ورمز عزتها وعنوان كرامتها وتقديرًا لدعمه ورعايته في تعزيز مكانة اللغة العربية وتوفير كافة الأسباب لنجاح هذه الدورة.

والسلام عليكم

كلمة الأستاذ الدكتور محمود السيد

وزير التربية

الرفيق الدكتور محمد زهير مشارقة نائب رئيس الجمهورية

ممثل سيادة رئيس الجمهورية بشار الأسد راعي الندوة.

الرفيق الدكتور غياث بركات عضو القيادة القطرية لحزب البعث العربي الاشتراكي رئيس مكتب التعليم العالي القطري.

السادة أعضاء اللجنة المركزية للجبهة الوطنية التقدمية.

الأستاذ الدكتور شاكر الفحام رئيس مجمع اللغة العربية.

السادة أعضاء المجمع. أيتها السيدات وأيها السادة:

أحييكم أجمل تحية، وأشكر لكم جهودكم في خدمة لغتنا العربية، رمز كياننا القومي وعنوان شخصيتنا العربية وهويتنا الثقافية، وموحدة كلمتنا وفكرنا، ومستودع تراث أمتنا، إذ إن كل كلمة من كلماتها تحمل خبرة بشرية، ولذا قيل: إذا أردت أن تعرف سمات أي مجتمع من حيث تقدمه وارتقاؤه فانظر في لغته، ذلك لأن ثمة علاقة وثيقة بين اللغة والفكر، ولا يمكننا أن نتمثل فكرًا من غير لغة، ولا لغة من غير فكر، وأن اللغة تلازم الأحياء الذين ينطقون بها، تقوى بقوتهم وتضعف بضعفهم.

أيتها السيدات، أيها السادة:

لا يخفى على أحد منكم أن الأمم الحية تعنى بلغاتها أيما عناية، فتعمل على نشرها وسيرورتها بمختلف الوسائل والسبل، وتوفر لتعليمها إن لأبنائها أو لغير أبنائها كل المستلزمات، وتتنافس فيما بينها في هذه الميادين، إيمانًا منها أن نشر اللغة إنما يعني نشر الثقافة والحضارة، وأن الاعتزاز باللغة إنما يعني الاعتزاز بالشخصية القومية والهوية.

ومن هنا كان المستعمرون يعملون على إبعاد ثقافة الشعوب التي يسيطرون عليها

عن طريق إبعاد لغتها القومية وفرض لغة المستعمر مكانها في ميادين الحياة وخاصة في التعليم، ظنًّا منهم أنهم بعملهم هذا إنما يعملون على خلخلة الانتماء وإبعاد الأجيال عن تراث الأجداد والآباء، متجاهلين أن اللغة هي الهوية وأنها ممتدة الجذور في أعماق التاريخ، وأنه ما من أمة من الأمم تعرضت لمحن وكوارث وغزوات واجتياحات مثلما تعرضت له أمتنا العربية، وعلى الرغم من ذلك كله بقيت صامدة ومحافظة على ثقافتها من الذوبان وعلى لغتها من الزوال والإمحاء، وأن الفضل في تلك المحافظة إنما يرجع إلى القرآن الكريم الذي صان لغتنا وحماها من الاندثار، إذ لولا ذلك الكتاب العربي المبين الذي نزل به الروح الأمين على قلب الرسول العربي الكريم آية لنبوته وتأييدًا لدعوته ودستورًا لأمته لتباينت اللهجات وتباعد الفكر.

أيها الحفل الكريم:

ثمة حقيقة لابد من الإشارة إليها، وهي أننا مقصرون تجاه لغتنا، وأن لدى نفر من أبناء الأمة تسيبًا لغويًّا عندما لا يعرف الواحد منا أساسيات لغته، ولا يكون حريصًا على استخدام الفصيحة في مناشطه اللغوية، وعندما يستخدم العامية في أثناء شرحه لدروسه، ولا يعير اهتمامًا لتشذيب إجابات متعلميه؛ وعندما يستخدم غير لغته القومية في المؤتمرات الدولية على الرغم من أن لغته العربية معتمدة في تلك المؤتمرات.

وثمة حقيقة أخرى لابد لنا من أن نعترف بها وهي أن أساليبنا في تعليم لغتنا ما تزال في الأعم الأغلب متخلفة عن مواكبة روح العصر، عصر العلم والتقانة. والمعلوماتية والإنترنت، حتى ترسخ في أذهان بعضنا أن لغتنا قاصرة عن تلك المواكبة، وأنها لغة العيس والبداوة لا العلم والتقانة. وما من شك في أن العيب فينا لا في لغتنا،

وأنه لو توافرت لدينا الإرادة القوية والاعتزاز بلغتنا لذللنا كل عقبة.

وتجدر الإشارة إلى أننا خطونا خطوة في مجال تعليم لغتنا، إلا أنه ما تزال أمامنا أشواط وأشواط وأنه لابد من إعادة النظر في مؤسساتنا التربوية كما وجه رائد الحداثة والتطوير السيد رئيس الجمهورية بشار الأسد، ويجيء في مقدمة ذلك إعادة النظر في مناهج تعليم لغتنا خطة ومحتوى وطرائق تدريس وأساليب تقويم وفي جميع مراحل التعليم.

ومن هنا يجيء انعقاد هذه الندوة التي ستسلط الأضواء على تعليم لغتنا العربية. ولقد أحسن مجمع اللغة العربية عندما نظر إلى قضايانا اللغوية نظرة شمولية متكاملة، فتناول في ندواته قضية اللغة العربية من جميع جوانبها، إذ إنه عقد ندوة بحث فيها اللغة العربية والإعلام، وأخرى تناول فيها المصطلحات، وها هو ذا يتناول موضوع اللغة العربية والتعليم. وفي مجموع هذه الندوات تتكامل الرؤى وتتناغم النظرات.

وإنك لواجدٌ التكامل في الندوة الواحدة، فإذا أخذنا محاور ندوتنا «اللغة العربية والتعليم» فإننا نلاحظ التكامل بين المناهج محتوى وكتابًا وطرائق تدريس وتقويمًا من جهة ومعلِّمي العربية ومدرسيها من جهة أخرى. كما نلاحظ التكامل بين تعليم العربية لأبنائها وتعليمها لغير أبنائها، والتكامل بين مراحل التعليم ما قبل الجامعي والتعليم الجامعي، والتكامل بين المناشط اللغوية الصفية والمناشط اللاصفية، وأخيرًا التكامل بين العوامل الخارجية المؤثرة في تعليم العربية وتعلمها من جهة والعوامل الداخلية المؤثرة في العملية التعليمية التعلمية من جهة أخرى.

أيتها السيدات، أيها السادة:

إذا كنا في دعوتنا إلى سيرورة اللغة العربية الفصيحة وانتشارها على الألسنة

والأقلام إن في داخل العملية التربوية أو في خارجها فإننا نكتفي من دعوتنا باستخدام أساسيات اللغة بصورة صحيحة، ولكم هو مشين أن ترى إنسانًا يحمل أعلى الشهادات ولا يعرف أدنى أساسيات لغته.

وإذا كنا نطلب إلى متعلمينا أن يتقنوا أساسيات لغتهم في استخدام مناشطهم اللغوية قراءة ومحادثة واستماعًا وكتابة فإننا نحن الكبار ولنقلها بكل صراحة لسنا قدوة حسنة أمام ناشئتنا، إذ من المعروف كما يرى أصحاب النظريات النفسية أن المهارات اللغوية لا تكتسب إلا بتوافر القدوة الحسنة وبالممارسة اللغوية والتكرار المبني على الفهم والتمثل. فإذا وفرنا لأبنائنا هذه البيئة اللغوية النقية والصافية اكتسب أبناؤنا لغتهم بكل سهولة ويسر بدءًا من رياض الأطفال وانتهاء بالمجتمع مرورًا بالمدارس والمعاهد والجامعات. أما أن يعيش أبناؤنا في بيئة ملوثة لغويًا في الشارع وفي أجهزة التواصل المسموعة والمرئية في خارج جدران المدارس والمعاهد والجامعات: من عامية مستشرية وأغلاط شنيعة صارخة تقشعر لها الأبدان فهذا مشين ومخجل في الوقت نفسه. ويزداد الوضع سوءًا عندما تجد هذا التلوث اللغوي ضمن جدران المدارس والمعاهد والجامعات وفي حصص اللغة العربية وعلى ألسنة معلميها ومدرسيها.

ومن هنا كان تضافر الجهود بين المعلمين والمدرسين كافة وفي جميع التخصصات في الحرص على استخدام اللغة العربية سليمة وفي تشذيب لغة الناشئة وتقويمها من الاعوجاج والزلل من الأهمية بمكان حتى يرتفع البنيان اللغوي قويًا، وإنه ليزداد ارتفاعًا وألقًا عندما تتضافر جهود الإعلام في مسلسلاته الإذاعية والتلفزيّة وعبر أجهزته المسموعة والمرئية والمقروءة في الحرص على سلامة اللغة أيضًا. أما إذا كان ثمة بناء من طرف وهدم من طرف آخر فلا يمكن لهذا البناء أن يعلو، ورحم الله شاعرنا العربي إذ يقول:

وهل يبلغ البنيان يومًا تمامه إذا كنت تبنيه وغيرك يهدم؟

كفانا لَوْمًا لناشئتنا من حيث إنهم ضعيفون في تحصيلهم اللغوي، وإني أرى أن اللوم يقع علينا نحن الكبار، إذ إننا لم نوفر لهم البيئة اللغوية النقية: من أطر تتقن لغتها وكتب مدرسية وغير مدرسية خالية من الأخطاء، ومسلسلات تتسم بالصحة، ولافتات وإعلانات تنأى عن كل ما هو خطأ. وفي توفير هذه البيئة اللغوية النقية ضمان لاكتساب أبنائنا لغة قومهم بكل سهولة ويسر.

أتمنى للمنتدين التوفيق والنجاح في تحقيق الأهداف المرسومة لهذه الندوة، وأبارك الجهود الكبيرة التي يبذلها مجمعنا العريق، مجمع اللغة العربية، في الحفاظ على لغة الآباء والأجداد.

ووفقنا الله جميعًا لما فيه خير أمتنا ولغتها الشريفة الخالدة.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

كلمة الأستاذ الدكتور شاكر الفحام

رئيس مجمع اللغة العربية

الدكتور محمد زهير مشارقة نائب رئيس الجمهورية، ممثل راعي الحفل.

السادة أعضاء القيادة القطرية

السادة أعضاء اللجنة المركزية للجبهة الوطنية التقدمية

السادة الوزراء

السادة السفراء وأعضاء السلك الدبلوماسي

السادة العلماء والباحثون

السادة الضيوف.

أيها الحفل الكريم

أحييكم أحسن التحيات وأكرمها، وأرحّب بكم أجمل الترحيب وأوفاه، وأشكر لكم تفضلكم بالحضور، لنحتفي معًا بافتتاح ندوة: «اللغة العربية والتعليم».

- ١ -

تحتلّ اللغةُ في حياة الأمة المحل الأرفع، إنها مقوّم أساسي من مقوماتها. وهي أداتُها في إقامة التواصل بين أبنائها، والتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم، ووسيلتُها التي توحّد بينهم، وتوثّق روابطهم، وتضمُّهم في إطار واحد، يعصمهم من الشتات والفرقة. وهي، على مرّ الأيام، سجلُّ مآثر الأمة ومفاخرها، تحفظ عليها تاريخها، وروائع أقوالها، وجليل تراثها وذخائرها في الآداب والثقافة والعلوم. وقديمًا قيل:

لسانُ الفتى نِصفٌ ونِصفٌ فؤادُه فلم يَبْقَ إلا صورةُ اللحم والدم

وللمنزلة الرفيعة التي تحتلها اللغة في حياة الأمة، نجد الأمم جميعًا تُولي لغاتها كل

العناية والاهتمام، وتعمل على رقيها وتقدمها، وتهيّئ السبل لتيسير تعلمها ونشرها.

وقد عُني أجدادنا العربُ بلسانهم العربيّ المبين في عصور الازدهار أتمّ عناية، فنبّهوا على اللحن والزلل، وجهدوا وجاهدوا ليلبُّوا ما يراد منه، فقدّموا للعربية من المصطلحات والأساليب المبتكرة ما يفي بمتطلبات النهضة، ويُغني المكتبة العربية بالعلوم والمستحدثات المتجددة. وحقّ للعربية أن تغدو من اللغات العالمية، فقد تداولتها شعوبُ الأرض التي نعمت بالحضارة العربية خمسة قرون ما بين سور الصين إلى جبال البرانس.

وبلغت اللغة العربية آنذاك الذروة في النمو والارتقاء. فاللغة دائمًا وأبدًا صورة الأمة ترقى برقيها وتضعف بضعفها.

ثم أطبقت على الأرض العربية غزوات الفرنجة والمغول والتتار، وانتهى المطاف بالعربية إلى لونٍ من العزلة.

– ٢ –

ولما بدأت تباشير النهضة العربية في العصر الحاضر سارع دعاتها من العلماء والمصلحين فنقلوا العلوم والمعارف إلى العربية، وألّفوا بها، ووضعوا المصطلحات الملائمة لمتطلبات العصر، وبدأت العربية تستردُّ شبابها وعافيتها بعد ما عانته في عصر العزلة.

ولكن الأمور لم تمض في طريقها الصاعدة لتشييد القاعدة العلمية الصلبة للنهضة. فقد كان المستعمرون الحاقدون يبيّتون الغدر، ويُعدّون العدة لاجتياح البلاد العربية. إنهم لم ينسوا حملة نابليون وهزيمته في مصر، فأخذوا حذرهم، ووضعوا خططهم العدوانية الآثمة للإغارة على البلاد العربية: اجتاحوا الجزائر، ثم تونس، فمصر، ثم كانت الغارة على السودان فليبيا فالمغرب، وتابعوا خططهم العدوانية لا يوقفهم عن شرورهم شيء،

فاستولوا على المشرق العربي.

وبدأت ملحمة النضال الكبرى بين أقطار الوطن العربي والمستعمرين الغاشمين الظالمين، وعاث المستعمرون فسادًا في الأرض العربية يخرّبون ويدمّرون، وتتالت الثورات في كل مكان، دفاعًا عن الوطن، وتعلقًا بالحرية، وصدًّا للباغي الأثيم. وكان من أشدّ ما اقترفه المستعمرون الغاصبون أن صبّوا حقدهم وضغينتهم على اللغة العربية التي رأوا فيها «المرتكز الأساسي للقومية العربية التي تجمع أبناء الوطن من المحيط إلى الخليج» فشنوا عليها حملة شعواء لا هوادة فيها، وشنَّعوا عليها، وشجّعوا التعليم بلغاتهم بديلاً منها، وبشّروا بالكتابة باللهجات العامية، ودعوا إليها. وشهدت مصرُ خاصة معارك ضارية يطالعك بعض فصولها في كتاب (تاريخ الدعوة إلى العامية) للدكتورة نفوسة سعيد[1].

وأذن الله للبلاد العربية أن تستقلّ: بَلَدٌ تلو بلد، بعد نضال دامٍ مع المستعمر ما كان أقساه، سالت فيه الدماءُ أنهارًا، وسقط الشهداء فيه زرافات ووحدانا، فما زادهم ذلك إلا إيمانًا واستبسالاً حتى كُتب لهم النصر.

وبدأت مسيرة الاستقلال، وتعالت الأصوات بالتمسك بالعربية الفصيحة رمز هويتنا، وعماد قوميتنا، لنبني صرح الاستقلال على صخرٍ صَلْد.

ولكن الساحة لم تصفُ خالصة للدعوة الجديدة، فقد تنادَت أصواتٌ من هنا وهناك من ورثة (ويلكوكس) الاستعماري الإنكليزي وأمثاله في الدفاع عن العامية، والدعوة لاستعمالها. وكان أصحاب هذه الدعوة يرمون العربية بما هي منه براء:

(١) تاريخ الدعوة إلى العامية، وآثارها في مصر للدكتورة نفوسة زكريا سعيد (الإسكندرية ط١/ ١٩٦٤م)، وانظر كتاب: خاطرات مؤتلفات للدكتور كمال بشر (القاهرة ١٩٥٥م): ٦٣– ٦٧.

بالجمود والعجز عن إمداد الكُتّاب بوسائل التعبير الحديثة، وأنها غريبة عن المجتمع، عسيرة على الفهم، عاجزة عن تثقيف الجماهير، لا تصلح لغة أدبيةً لتمثيل المسرحيات، ولا تلائم مواقف الحوار، فعزلوها واصطنعوا بينهم وبينها جدارًا من الجفاء. دَعْ عنك أولئك الذين أغلقوا الأبواب في وجهها، واستبدلوا بها في تدريس العلوم كالطب والصيدلة والهندسة وأمثالها اللغة الإنكليزية أو اللغة الفرنسية[٢].

ولقيت أصواتُ دعاة العامية شيئًا من القبول أخذ يزداد على الأيام، ثم خصصت الإذاعاتُ والتلفزاتُ العربية للعاميات، على تعددها وكثرتها، مكانًا رحبًا، وغدت تزاحم العربية الفصيحة زحامًا لا يرحم.

وإننا لنعاني اليوم من هذه العاميات التي أفادت كل الفائدة من بعض القنوات الفضائية، فإذا هي تذيع عاميتها في أرجاء الوطن العربي.

– ٣ –

إن واقع اللغة العربية يثير كثيرًا من القلق والتخوف، وإن الإفراط في استعمال كل قطر عاميته يؤدي إلى أكبر المخاطر، ولابد من وقفة حازمة لمعالجة هذا الواقع معالجة جذرية لنمضي في تعزيز العربية السليمة، ونعيد لها مكانتها الرفيعة.

وإن مجمع اللغة العربية بدمشق الذي يشارك المجامع العربية في حمل العبء والنهوض بخدمة العربية، والعمل على رقيها وازدهارها قد عالج في ندوة خاصة قبل عامين، تحت وطأة انتشار العاميات في الإذاعات والتلفزات العربية، مشكلة اللغة العربية والإعلام، لما للإعلام

(٢) اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم للدكتور كمال بشر (دار غريب – القاهرة ١٩٩٩م):١٤.

من شأن كبير في الحياة اللغوية والثقافية. فاللغة في جانب كبير منها إنما تكتسب بالسماع والمحاكاة «وإن أجهزة الإعلام المسموعة والمرئية، حين تلتزم العربية السليمة، هي أحسن مصدر لتعلم اللغة ومحاكاتها، والتقريب بين اللغة السليمة واللغة المحكية».

وصدرت عن ندوتنا تلك (٢١– ٢٣/ ١١/ ١٩٩٨) توصيات هامة نأمل حين تطبيقها أن تؤتي أطيب النتائج.

وتعالج ندوتنا الحالية أمرًا يؤرقنا جميعًا، وهو أن الأجيال الشابة في أقطارنا العربية تعاني في هذه الأيام من ضعفها في العربية، فخِرِّيج الثانوية لا يقوى على الأداء الصحيح، ويتعثر في عبارته. والطلاب الجامعيون لا يولون العناية والاهتمام، بل يكادون ينصرفون عنها.

وقد قرر المجمع أن تعقد هذه الندوة لمعالجة هذه الظاهرة بالتعاون مع وزارتي التعليم العالي والتربية، لتأتي الدراسة جامعة لجوانب هذه القضية، تكشف عن أسبابها، وتدلي بمقترحاتها لمعالجتها.

وصنف المجمع القضايا التي يحسن أن تعالجها الدراسة في ستة محاور، تناولت النظرَ في مناهج تعليم العربية في مختلف المراحل، من المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الجامعية، والاهتمامَ بالدورات التدريبية، والإفادةَ من الحاسوب لنهيئ الأجيال أن تعيش عصرها، والعنايةَ بإعداد معلِّمي العربية ومدرسيها، وتأهيلهم تأهيلاً علميًّا وتربويًّا، واختيارَ المؤلفين القادرين الأكفياء لتأليف الكتب التي تلبي مطالب النهوض باللغة العربية وحسن تعلّمها.

ومن الضروري أن يلتزم جميع المعلمين والمدرسين، في كل الدروس التي يلقونها، التكلّمَ باللغة السليمة ليعتادها الطلاب ويألفوها ويستعملوها صحيحة بعيدة عن

اللحن، فتضيق الفجوة بينها وبين اللغة المحكية، وتلك غاية من أبرز الغايات التي يرمي إليها تدريس العربية في المدارس.

وإننا لنأمل أن تؤدي الندوة غايتها المرجوة، ونصل إلى حلول وتوصيات ترتفع بمستوى الأداء، وتقرّب العربية إلى النفوس. وقد قدم الأساتذة الباحثون المشاركون في الندوة بحوثًا جادّة، ستناقش وتكون المرتكز لما تسفر عنه الندوة من توصيات لبلوغ الهدف الذي نتشوّف إليه، وهو تمكّن الجيل الجديد من ناصية البيان، والإفصاح عما في نفسه بسهولة ويسر. وما ذلك على الله بعزيز.

تدريس اللغة العربيّة
لغير المختصين في جامعة دمشق

د. أحمد علي كنعان*

أولاً – مشكلة البحث وخطته:

١– المقدمة:

مع أننا جميعًا متفقون على أهمية اللغة العربية، باعتبارها الفكر نفسه وهي أداةُ تلقّي المعرفة، وأداة التفكير ورمزه وتجسيده، ولها علاقة وطيدة بالموقف السيكولوجي، فهي متصلة مع علم النفس ومع علم الاجتماع، ومع الفكر والثقافة؛ وباعتبارها أيضًا اللغة القومية لأبناء الأمة العربية جميعهم، وهي اللغة الرسمية في الأقطار العربية كلها، وأن التدريس بها يبدأ منذ نعومة الأظفار حتى نهاية المرحلة الثانوية، بل حتى نهاية المرحلة الجامعية في القطر العربي السوري، الذي طبق سياسة تعريب التعليم الجامعي منذ فجر الاستقلال، مع كل ذلك فإن ثمة ضعفًا لدى طلبتنا في اللغة العربية يصل أحيانًا إلى درجة ردود فعل سلبية تجاه اللغة القومية ذاتها، وخاصة لدى الطلبة غير المختصين باللغة، الذين لا يجدون في أنفسهم الكفاءة على مواصلة تحصيلهم بلغتهم القومية. وهذا ما أكدته الدراسة الاستطلاعية المبدئية التي قام بها الباحث، في أثناء قيامه بتدريس مقرر اللغة العربية لغير المختصين، إضافةً إلى ما جمعه من ملاحظات استمدها من واقع الأوراق الامتحانية ومن أحاديث الطلاب ومناقشاتهم الرسمية والجانبية، ومن ملاحظة الزملاء القائمين على تدريس هذا المقرر، وخاصة الذين بدؤوا بتدريس المقرر منذ صدور القرار /٧٥/ لعام ١٩٧٦ الذي أكد ضرورة تدريس اللغة العربية لغير المختصين في الكليات العلمية والإنسانية، لكن ذلك لم يتم بصورة فعلية وشاملة إلا بعد صدور المرسوم الجمهوري /٧٥٩/ لعام ١٩٨٣، على الرغم من تأكيدات مجلس التعليم العالي المتكررة التي تنص على ضرورة التنفيذ.

---

* رئيس قسم المناهج وأصول التدريس، كلية التربية – جامعة دمشق.

إن هذه المشكلة ليست وليدة الظروف الحالية فحسب، وإنما جاءت نتيجة لتراكمات تعرضت لها الأمة العربية من استعمار وسياسة تتريك وفَرْنَسَة وما شابه ذلك، وبالرغم من الجهود المبذولة من الأقطار العربية، وإيمانًا منها بحس المسؤولية، فقد أولت اللغة العربية مكانتها وعلى مختلف المستويات، فهي على سبيل المثال في القطر العربي السوري اللغة الرسمية في البلاد والجهات الرسمية ومراحل التعليم كلها حتى الجامعية منها، وعلى الرغم من هذه المرحلة الطويلة والجهود المبذولة، فإننا نجد تذمرًا وشكوى من الجامعيين أنفسهم نحو لغتهم الأساسية نطقًا ومحادثة وتعبيرًا (الخطيب، ١٩٩٥، ١٧).

وما نخشاه ونحن نودع القرن العشرين ونستقبل القرن الحادي والعشرين، ومع ازدياد الغزو الثقافي العالمي لهذه الأمة وتحول العالم بتمامه إلى قرية صغيرة أو بيت إلكتروني بوساطة الأقمار الاصطناعية والقنوات الفضائية وشبكات الاتصالات الإلكترونية، وما نخشاه حقيقة هو أن تتسع الهوة بين اللغة العربية وأبنائها إلى درجة العداء عند بعضهم.

إذًا، ما العمل لمواجهة هذا الواقع، مشكلة تحتاج إلى بحث علمي مدعم بلغة الأرقام الإحصائية، للوقوف عند الأسباب الكامنة وراءها كي يتاح لنا معالجتها بطريقة علمية موضوعية هادفة، وبغية الابتعاد عن عشوائية القرار وتوجيه أصابع الاتهام إلى المرحلة الجامعية أو ما قبلها، ولإتمام مسيرة الجهود المبذولة للوقوف عند أسباب المشكلة ومعالجتها، التي كان من بينها ما قامت به نقابة المعلمين في القطر العربي السوري من عقد ندوة مركزية في المدة (٥– ٧ آذار من عام ١٩٨٨). فقد قدم عدد من الباحثين والخبراء أوراق عمل ومداخلات تناولت الأهداف والمناهج والكتاب والطرائق وإعداد مدرس اللغة العربية والامتحانات. وقد كان للباحث شرف المشاركة فيها، ولكن بعد مضي أكثر من اثنتي عشرة سنة مازالت المشكلة قائمة، بل تزداد عمقًا ورسوخًا بين

طلبتنا ومدرسينا، من أجل كل ذلك قام الباحث إلى دراسة علمية موضوعية جادة للوصول إلى الحلول الشافية ما أمكن إلى ذلك سبيلا. شملت كلاً من طلاب جامعة دمشق بمختلف اختصاصاتهم، ومدرسي اللغة العربية لغير المختصين.

٢- الإحساس بالمشكلة ومسوغاتها:

تزايدت الشكوى في هذه الأيام من ضعف الطلاب والمتخرجين في الجامعة في مستوياتهم اللغوية التي بدأت منذ نصف قرن، وتعاظمت في السنوات الأخيرة، فقد انطلقت صيحات كثيرة في الصحافة والندوات والمؤتمرات والمحاضرات، وفي الأوساط التربوية المختلفة.

وهنا، وفي هذا المجال، نتذكر ما قاله الدكتور طه حسين في كتابه «في الأدب الجاهلي» عن ظاهرة الضعف هذه: «إنك تستطيع أن تمتحن تلاميذ المدارس الثانوية والعالية، وأن تطلب إليهم أن يصفوا لك في لغة عربية واضحة ما يجدون من شعور وإحساس أو عاطفة أو رأي فلن تظفر منهم بشيء، ولن تظفر من أكثرهم بشيء، فإن وجدت عند بعضهم شيئًا فليس هو مدينًا به للمدرسة، وإنما هو مدين للصحف والمجلات والأندية السياسية والأدبية» (حسين، ١٩٦٨، ١٣). أَجَلْ، الصورة الآن تتكرر ولكن بشكل أوضح، فإن وجدت عند بعضهم شيئًا فهو مدين به لِعالم التقانات الحديثة من حاسوب وتلفاز وأطباق اصطناعية وشبكات اتصال إلكترونية كالإنترنت وغير ذلك.

ولنقف قليلاً مع الدكتورة بنت الشاطئ وهي تبوح بالحقيقة التي يلمسها الكثيرون منا في هذه الأيام فتقول:

«وقد يمضي التلميذ في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط فيتخرج في الجامعة، وهو لا يستطيع أن يكتب خطابًا بسيطًا بلغة قومه، بل قد يتخصص في دراسة اللغة

العربية حتى ينال أعلى درجاتها، ويعيبه مع ذلك أن يملك هذه اللغة التي هي لسان قومه ومادة تخصصه» (بنت الشاطئ، ١٩٧١، ١٩١). ولنستمع إلى ما قاله الدكتور حسام الخطيب في المؤتمر التاسع لاتحاد المعلمين العرب الذي عقد في الخرطوم عام ١٩٧٦:

«إن الإنسان ليس في حاجة إلى روائز تربوية أو إحصاءات لكي يستنتج أن مستوى تعلّم اللغة العربية في انحدار مستمر، وإن الجامعات ودور المعلمين في الأقطار العربية جميعها تفرز سنويًّا أعدادًا ضخمة ممن يفترض أنهم مختصون بتعلم اللغة العربية، ومع ذلك تزداد نسبة الأمية اللغوية سنة بعد سنة عند هؤلاء» (السيد، ١٩٩٨، ٩).

وهذا ذاته ما أكده في كتابه الذي نشر في القاهرة عام ١٩٩٥ بعنوان «اللغة العربية إضاءات عصرية» وأبرز فيه ضعف الطالب الجامعي ومعاناته الكبيرة قبل تخرجه وبعد التخرج دون أن يتقن اللغة العربية نطقًا وكتابة. ولأشد ما يحز بالنفس ذاك الوصف الذي جاء على لسان الدكتور «هادي نهر» في تونس عام ١٩٧٨ في ندوة (اللسانيات و اللغة العربية) إذ قال:

«لقد أصبحت لغتنا اليوم كمئذنة يلفها الغبار، فالناطقون يضيقون بها، ويهربون من قواعدها وتراكيبها، بل إن المتعلمين العرب لا يعرفون تركيب جملة عربية سليمة السكنات والحركات، وأنكى من ذلك أننا نرى بعض طلبة الجامعات في أقسام اللغة العربية وآدابها لا يدركون فصاحة القول، ولسانهم يلحن، ومعارفهم اللغوية على كل المستويات لا تتناسب وشهادتهم الجامعية» (السيد، ١٩٩٨، ٦).

ونحن نتساءل هنا، إذا كان هذا لدى طلبة أقسام اللغة العربية وآدابها، فكيف الحال بطلبة بقية الكليات ممن يستعملون اللغة العربية في نطاق تعلمهم، والذين يعدونها في أحايين كثيرة عبئًا على اختصاصاتهم الأصلية؟

لقد انطلقت في السنوات الأخيرة صيحات كثيرة في الصحافة والندوات

والمؤتمرات والمحاضرات وفي الأوساط التربوية المختلفة، كان من بينها، كما أعلم تلك الندوة التي عقدت في رحاب جامعة دمشق في كلية الآداب في المدة (٢٧- ٣٠/ ٨/ ١٩٩٤) بعنوان «ندوة النحو والصرف»، لمعالجة تدني مستوى طلاب قسم اللغة العربية في مادة النحو والصرف، وقد خرجت الندوة بمجموعة من التوصيات التي أكدتْ أهمية اللغة العربية نطقًا وكتابة وطريقة وأسلوبًا، ودعت إلى ضرورة تقوية الروابط بين الطالب ولغته القومية، عن طريق إعادة النظر في المناهج والأساليب والتقانات التربوية والطرائق المستعملة في التدريس، سواء أكان ذلك في التعليم الجامعي أم ما قبل التعليم الجامعي. ومما هو جدير بالذكر أنه، منذ مدة قريبة، قامت المنظمتان الكبيرتان (الإسلامية والعربية للتربية والثقافة والعلوم)، بعقد اجتماع في دمشق لخبراء تطوير أساليب تدريس اللغة العربية، وعلى مدى أسبوع كامل من شهر آذار من عام ١٩٩٦، وبعد الاستماع إلى عدد من التقارير والمحاضرات والمداخلات، أكد الخبراء أهمية النهوض بتدريس اللغة العربية عربيًّا وعالميًّا بدءًا من المرحلة الدنيا (مرحلة التعليم الأساسي) وحتى نهاية التعليم الجامعي، ووفق أحدث الطرائق والأساليب والتقانات التربوية الحديثة، وقد كان للباحث شرف المشاركة والمساهمة في ندوة النحو والصرف واجتماع خبراء تطوير أساليب تدريس اللغة العربية.

ويؤكد الدكتور حسام الخطيب مجدّدًا حقيقة ضعف الطلاب بلغتهم القومية ويقول: إننا، من النظرة الموضوعية إلى الواقع المدرسي، وإلى مؤسساتنا التربوية، نرى عجزًا فادحًا في مجال تعليم اللغة العربية، حتى لتبدو حصة (العربي) في المدارس مثل حصة اللغة الأجنبية، وهناك اتفاق بين المربين ومدرسي اللغة العربية على أن الطالب العربي، مع بعض الاختلاف من منطقة إلى منطقة، لا يعرف لغته القومية ولا يحسن استعمالها وينظر إليها نظرته إلى العبء والواجب المفروض، وذلك على الرغم من

الجهود التربوية الكبيرة التي تبذل في مختلف مراحل التعليم، وحديثًا في مؤسسات التعليم العالي من جامعات وغيرها، حيث أدخلت مقررات جامعية متكررة في تعليم اللغة العربية، وأثبتت على الأغلب عدم نجاعتها. ولو حسب عدد الساعات المخصصة لتعليم اللغة العربية في مستويات التعليم المختلفة لكان ينبغي أن يكون الحاصل التربوي مختلفًا جدًّا. (الخطيب، ١٩٩٥، ١٧).

٣- أهمية البحث:

يكتسب البحث أهميته من أهمية اللغة العربية ذاتها، ونحن في هذا البحث لن نسترسل في الحديث عن أهمية اللغة بوجهٍ عام، وإنما سنركز على مكانتها في التدريس باعتبارها أهم الروابط المعنوية التي تربط الفرد البشري بغيره من الناس، كما يقول المربي الكبير الأستاذ ساطع الحصري في اللغة: «اللغة هي أهم الروابط المعنوية التي تربط الفرد البشري بغيره من الناس، لأن اللغة هي أولاً: واسطة التفاهم بين الناس، وثانيًا: آلة التفكير عند الفرد، وثالثًا: واسطة نقل الأفكار من الآباء للأبناء، ومن الأسلاف للأخلاف» (الحصري، ١٩٦٥، ١٠٩).

ولغتنا العربية هي اللغة القومية التي نعتز بها، وهي الوعاء الذي يحضن تراث أمتنا ويربط بين ماضيها وحاضرها ومستقبلها، وهي عنوان الشخصية العربية ودليل وجودها ورمز كيانها ومبعث قوتها واستمراريتها، على الرغم من سياسات الهيمنة الاستعمارية وفرض اللغات الأجنبية بديلاً عنها، ويكفيها فخرًا أنها لغة القرآن الكريم، وتراثنا الخالد، وأنها الدعامة الكبرى لبقاء هذه الأمة ووحدتها.

وتكتسب اللغة العربية أهميتها هذه باعتبارها الفكر نفسه، وهي أداة تلقي المعرفة، وأداة التفكير، ولها علاقة وطيدة بالموقف السيكولوجي، فهي متصلة مع علم النفس، ومع علم الاجتماع، ومع الفكر والثقافة، كما رأينا من قبل، وكذا لها جوانب

عدة من أبرزها الجانب القومي والجانب الاجتماعي والجانب الثقافي. فأما القومي فلأنها لغة الأقطار العربية جميعها، وأما الاجتماعي فلأنها وسيلة التفاهم الاجتماعي والتواصل بين الأفراد، وأما الثقافي فلأنها تربط الماضي بالحاضر وتواجه الغزو الثقافي بأشكاله القديمة والجديدة.

ولقد أدرك فلاسفة الغرب ومفكروه أهمية اللغة ودورها القومي، فبعد أن عدّ «فيخته» رائد القومية الألمانية أن الأمة الألمانية هي (جميع الناطقين باللغة الألمانية) رأى أنها أساس القومية بقوله: «إن الذين يتكلمون بلغة واحدة يكونون كلاً موحدًا ربطته الطبيعة بروابط متينة وإن كانت غير مرئية». ورأى «هردر» الألماني أن قلب الشعب ينبض في لغته بقوله: «إن لغة الآباء والأجداد مخزن لكل ما للشعب من ذخائر الفكر والتقاليد والتاريخ والفلسفة والدين، وقلبُ الشعب ينبض في لغته، وروحه تكمن في لغة الآباء والأجداد» (السيد، ١٩٩٧/ ١٩٩٨، ٢٣٢).

ونحن نعلم جميعًا أن «بسمارك» قد جنَّ جنونه عندما اتخذت المستعمرات الألمانية في شمال أمريكا اللغة الإنكليزية لغة رسمية لها، وعدَّ ذلك من أفظع الأحداث في القرن الثامن عشر.

ونحن في هذا القطر العربي السوري نعتز بلغتنا العربية أيما اعتزاز، ويزداد هذا الاعتزاز تأجُّجًا وإشراقًا عندما كنا نستمع إلى خطب السيد الرئيس حافظ الأسد وكلماته النابضة بحب اللغة العربية الفصيحة سواء أكانت منطوقة أم مكتوبة.

وما رسالة السيد الرئيس للمعلمين في عيدهم في ١٣/٣/ ١٩٨٨ إلا دليل على تلك المكانة المرموقة التي وصلت إليها اللغة لدى السيد الرئيس الذي أحب أن تظل في مكانتها وقوتها وفصاحتها على لسان كل معلم وكل طالب وكل محب لأمته في وطننا العربي الكبير.

«**لغتنا العربية هي عنوان هويتنا، وهي الرابطة بين الناطقين بالضاد، وهي أهم صلات الماضي بالحاضر والمستقبل، بها نعبّر عن ذاتنا وننشر في الوطن والعالم نتاج الفكر العربي، وننقل إلى أبناء الأمة العربية النتاج الفكري للشعوب الأخرى**».

أجل، إننا نعتز بلغتنا العربية كما نعتز بعروبتنا، هذه اللغة التي كان لها شرف التقديس عندما نزل الكتاب المقدس القرآن الكريم بها، فقال الله تعالى:

﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآناً عَرَبِيّاً ﴾ [يوسف: الآية٢].

وقال الرسول العربي محمد ﷺ: «مَنْ تكلَّم العربيةَ فهو عَربي».

ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو:

ما واقع اللغة العربية في جامعاتنا اليوم أمام هذا الطموح الكبير؟

بعد تجربة التعريب الرائدة في القطر العربي السوري، وتدريس مقررات الجامعة جميعها باللغة العربية التي ترافقت مع ولادة الجامعة منذ مطلع هذا القرن، على الرغم من الموجات الاستعمارية لمحاربة اللغة العربية والهيمنة عليها، والتي انتهت نحو منتصف القرن العشرين دون أن تنال من صمودها وثباتها ورسوخها وشموخها في نفوس أبناء هذا القطر الصامد؛ بعد هذه التجربة ظلَّت مجالس التعليم العالي تؤكد مرارًا ضرورة تدريس مقرر خاص بعنوان: اللغة العربية لغير المختصين بها، كي يكون رديفًا للمقررات الأخرى التي تدرّس باللغة العربية، وعونًا للطلبة على الفهم والتذوق والتعبير والمحادثة والكتابة والاستماع والقراءة وترجمة المصطلحات العلمية الملائمة للاختصاص الأصلي وغير ذلك، وهذا ما تضمنته الأهداف المنشودة من تدريس اللغة العربية لغير المختصين التي تلخص بالهدف التالي: مساعدة الطالب الجامعي على تقوية ملكته اللغوية، وزيادة ألفته مع النصوص العربية وحفزه إلى اعتماد اللغة العربية في تفكيره وتعبيره. وقد جرى في عام ١٩٧٦ بموجب القرار /٧٥/ تدريس مقرر اللغة العربية بكليَتَي التربية والشريعة دون

غيرهما من الكليات الأخرى في الجامعة. وعلى الرغم من التأكيدات المستمرة والمحاولات الجادة لم يجْر التطبيق الشامل إلا بعد صدور المرسوم التشريعي /٧٥٩/ لعام ١٩٨٣ من قبل السيد الرئيس حافظ الأسد رئيس الجمهورية العربية السورية الذي نص على تدريس مقرر اللغة العربية في كليات جامعات القطر ومعاهده (ما عدا قسم اللغة العربية).

هذا، وبعد أن مضى نحو عقدين من الزمن على تدريس هذا المقرر في جامعات القطر نتساءل، ما واقع تدريس اللغة العربية في جامعاتنا؟ وللإجابة عن هذا السؤال لابد من إجراء بحث علمي يمكننا من تعرف واقع تدريس هذا المقرر، والوقوف عند المشكلات التي تعترض سبيل تحقيق الأهداف المنشودة من تدريسه، والعمل على تذليلها سواء أكانت نابعة من المنهاج المقرر، أم من الطلاب عبر مراحل دراستهم السابقة، أم من الأساتذة القائمين على التدريس، أم من الطرائق والتقنيات التربوية المستعملة، أم من نظام الامتحانات القائمة في الجامعة أم من غير ذلك.

وهذا ما قام به الباحث فعلاً وهو الذي عايش تدريس المقرر منذ صدور المرسوم التشريعي عام ١٩٨٣ حتى يومنا الحالي.

٤– أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

١– إلقاء الضوء على واقع تدريس مقرر اللغة العربية لغير المختصين في جامعة دمشق.

٢– تشخيص الأسباب الكامنة وراء ظاهرة الضعف والتذمّر والشكوى من تدريس اللغة العربية، وهل هذا يعود إلى:

– عدم وضوح الأهداف.

– عدم وضوح مفردات المنهاج المقرر.

– ضعف مستوى المرحلة ما قبل الجامعة.
– قلة ساعات تدريس المقرر.
– كثرة عدد الطلاب في قاعة التدريس.
– طبيعة الاختصاص.
– نقص تقنيات التعليم.
– سوء طرائق التدريس المستعملة.
– قلة خبرة وكفاءة القائمين على التدريس.
– توقيت التدريس في ساعة متأخرة من اليوم.
– سوء الامتحانات الجامعية.
– نقص المناشط الصفِّية واللاصفية.
– أسباب أخرى..

٣– عرض لبعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في تعزيز مكانة اللغة العربية في نفوس أبنائنا الطلبة وتعالج المشكلة والأسباب الكامنة وراءها.

٥– الأسئلة التي يُجيب عنها البحث:

١ً – ما واقع اللغة العربية في جامعة دمشق؟

٢ً – انطلاقًا من الفرضية القائلة «ثمة شكوى وتذمر من تدريس مقرر اللغة العربية لغير المختصين على مستوى طلبة الجامعة»، فإن الأسئلة التي سيجيب عنها البحث تتمحور حول معرفة الأسباب الكامنة وراء ذلك وهل هي تعود إلى:

١– أهداف تدريس اللغة العربية لغير المختصين.
٢– مفردات المنهاج المقرر.

٣- المرحلة ما قبل الجامعة.

٤- قلة ساعات تدريس المقرر.

٥- كثرة الطلاب في قاعة المحاضرات.

٦- المقرر عبء على الاختصاص الجامعي.

٧- نقص التقنيات المستعملة.

٨- طريقة التدريس المستعملة.

٩- المدرِّسين القائمين على تدريس المقرر.

١٠- زمن المحاضرات اليومية.

١١- نقص المناشط الصفية واللاصفية.

١٢- الامتحانات القائمة حاليًا.

١٣- أسباب أخرى يمكن ذكرها.

٣ً - ما المقترحات الملائمة لمعالجة مشكلة ضعف الطلاب في اللغة العربية وصولاً إلى تحقيق الأهداف المنشودة من تدريسها الجامعي.

٦- حدود البحث:

يشمل البحث عيّنات تمثل طلاب جامعة دمشق (ذكورًا وإناثًا) الذين يَدْرسون مقرر اللغة العربية لغير المختصين ويقتصر على:

١ً- طلاب السنة الأخيرة (الرابعة أو الخامسة) في الكليات العلمية والإنسانية بجامعة دمشق ممن يدرسون مقرر اللغة العربية لغير المختصين.

٢ً - طلاب دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية من حملة الإجازات الجامعة (ما عدا الإجازة باللغة العربية).

٣ً – أعضاء الهيئة التدريسية والمدرِّسين القائمين على تدريس مقرر اللغة العربية في كليات جامعة دمشق وأقسامها في العام الدراسي ١٩٩٨/ .١٩٩٩

٧– مصطلحات البحث:

– اللغة العربية لغير المختصين: هي المادة المقررة بموجب المرسوم التشريعي: /٧٥٩/ تاريخ ١٩٨٣/٩/١٠ على طلاب الجامعة والمعاهد في القطر العربي السوري جميعهم، ما عدا قسم اللغة العربية، ولها أهدافها ومناهجها التي تشمل السنوات الدراسية جميعها (ما عدا السنة السادسة في الطب البشري).

– طلاب مقرر اللغة العربية لغير المختصين: هم الطلابُ من حملة الشهادة الثانوية العامة بفرعيها العلمي والأدبي، المسجّلون في مختلف الاختصاصات الجامعية العلمية والإنسانية جميعها – ما عدا قسم اللغة العربية – الذين يدرسون المقرر على مدار فصلي العام الدراسي، ويتقدمون لامتحان المقرر مرة واحدة في نهاية الفصل الثاني من السنة الدراسية.

– مدرسو مقرر اللغة العربية لغير المختصين: هم المدرِّسون القائمون على تدريس مقرر اللغة العربية لغير المختصين في كليات جامعة دمشق وأقسامها ومعاهدها من حملة الدكتوراه أو الماجستير، إضافةً إلى الإجازة في اللغة العربية، وذلك بتكليفٍ مباشر من قسم اللغة العربية في كلية الآداب بجامعة دمشق.

ثانيًا– الدراسات السابقة المتعلقة بالبحث والتعليق عليها:

ثمة جهود متعددة في مضمار تدريس اللغة العربية سواء أكانت محلية أم عربية، وكلها نابعة من الاهتمام المتزايد باللغة القومية، وهذا بحد ذاته لم يكن مقتصرًا على لغتنا العربية فحسب، وإنما شمل اللغات العالمية. ففي ظل الثورة الروسية على سبيل المثال اتخذ

«لينين» قرارًا ينص على ضرورة إتقان لغة الشعب من المسؤولين كافة، ورفع الزعيم الفيتنامي «هوشي مينه» سلاح الشعور بالكبرياء على الأعداء عندما قال «لا انتصار لنا على العدو إلا بالعودة إلى لغتنا وثقافتنا القومية» وأوصى الفيتناميين جميعهم بقوله «حافظوا على صفاء اللغة الفيتنامية كما تحافظون على صفاء عيونكم، تجنبوا أن تستعملوا كلمة أجنبية في مكانٍ بإمكانكم أن تستعملوا فيه كلمة فيتنامية». وفي ألمانيا يصل اعتزاز الشعب الألماني بلغته القومية إلى حد رفع الشعار الذي أصدرته صحيفة «دي فيلت» الألمانية في ٢٢/ نيسان/ عام ١٩٦٨: «لا شهادة ثانوية مع ضعف في اللغة الألمانية» (السيد، ١٩٨٨، ٣، ٩)، وأما في أمريكا فقد تمّ وضع شرط أساسي للطلبة الأمريكيين الراغبين في دخول الجامعات الأمريكية يتضمن اختبارًا لغويًّا على الطالب أن يجتازه إذا أراد الدخول إلى الجامعة فمن كان قاصرًا، ونادرًا ما يكون القصور، حيل بينه وبين الدخول إلى الجامعة (السيد، ١٩٧٨، ١٥).

وأما على الصعيد العربي فإننا لسنا في معرض الحديث عن الدراسات والبحوث العلمية التي شملت فروع اللغة العربية نحوًا وصرفًا وأدبًا وكتابة ومحادثة وغير ذلك، لأنها أكثر من أن تحصى أولاً، وليست مُنْصبَّة مباشرةً على محور بحثنا، تدريس اللغة العربية لغير المختصين ثانيًا. ويكفي في هذا المجال أن نشير إلى طبيعة هذه الجهود المخلصة المتواصلة، التي لم تنقطع منذ القديم حتى يومنا هذا، منذ أيام المؤتمر الثقافي العربي الأول الذي عقد في القاهرة عام ١٩٤٨. كانت الدعوة صريحة لاعتماد العربية الفصيحة في التعليم، وتطور ذلك بتبلور الإجماع على اللغة العربية الفصحى في المؤتمر الثقافي العربي الثالث الذي عقد بالإسكندرية في المدة ما بين ٢٢/ ٨ و ١٩٥٠/٩/٣ وكان الدكتور طه حسين رئيسًا للمؤتمر آنذاك. وقد جاء في التوصيات ما يلي: «العمل على تحقيق الوحدة اللغوية في المجتمع العربي حتى تكون لغته الفصحى لا لغة التعليم والكتب

فحسب، ولكن لغة الحياة.. والعمل على أن تكون لغة الدراسة في جميع المعاهد والجامعات العربية». وتتالت المؤتمرات وتعدَّدت الندوات، وكلها انصبت على اعتماد اللغة العربية الفصحى، ومعالجة مشكلاتها في التعليم وكان من بين هذه الندوات، ندوة مشكلات التعليم الجامعي في البلاد العربية، التي انعقدت في بنغازي عام ١٩٦١ وأوصت بأن «التعريب وتدريس العلوم باللغة العربية ضرورة علمية فضلاً على أنه ضرورة قومية»، وكذلك نص مؤتمر تعريب التعليم الجامعي الذي عقد في بغداد عام ١٩٧٨، ومؤتمر اتحاد الجامعات العربية الذي عقد في دمشق عام ١٩٨٢، إضافةً إلى مقررات مجامع اللغة العربية ومؤتمراتها، ومنها المؤتمر الذي عقد في دمشق عام ١٩٦٥ والذي أوصى «باتخاذ الوسائل لتكون اللغة العربية لغة التدريس في الجامعات» (الخطيب، ١٩٩٥، ٨٨، ٩١). وهذا إضافةً إلى جهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وخاصة فيما يتعلق بتعزيز مكانة اللغة العربية في مناهجنا وحياتنا اليومية، وجهود التعريب في الوطن العربي، وقد جاء في التوصيات الناتجة عن دراسة مسحية ميدانية شملت الوطن العربي[1] ما يلي:

«أن يتضمَّن دستور كل دولة من الدول العربية نصًّا بشأن اعتماد اللغة العربية لغة رسمية في مختلف مجالات النشاط الذهني والعملي، وتعزيز تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بتعريب التعليم الابتدائي بكماله والاهتمام برفع المستوى اللغوي للمعلمين ودعوتهم إلى استعمالها الدائم في الصف، وتعزيز دور مجامع اللغة العربية واتحاد المجامع في وضع المصطلح وتصويب الأساليب اللغوية، وتوجيه مكتب تنسيق التعريب بالرباط لوضع خطة عمل طموح تلبي احتياجات التعريب الجامعي، العلمي والأدبي..»

(١) كان للباحث شرف المشاركة بالإجراءات التطبيقية المتعلقة بالقطر العربي السوري بالاشتراك مع د. سام عمار ١٩٩٥- ١٩٩٦.

(عمار، الخوري، ١٩٩٦، ٩٦، ١٠٠).

وأما على الصعيد المحلي في القطر العربي السوري، فقد أصدر السيد الرئيس حافظ الأسد رئيس الجمهورية العربية السورية المرسوم الجمهوري /٧٥٩/ تاريخ ١٠/ ٩/ ١٩٨٣ الذي نص على تدريس اللغة العربية في المرحلة الجامعية الأولى في سنوات الدراسة الجامعية وفي الكليات والمعاهد جميعها، والمتضمن بالنهاية أنه لا حصول على شهادة جامعية إلا بالنجاح في مقرر اللغة العربية، والذي هدف بالأصل إلى هدف أكبر من النجاح والحصول على الشهادة ألا وهو «مساعدة الطالب الجامعي على تقوية ملكته اللغوية وزيادة ألفته للنصوص العربية وحفزه إلى اعتماد اللغة العربية في تفكيره وتعبيره»(٢).

وفي عام ١٩٨٨ وجه السيد الرئيس رسالة للمعلمين في عيدهم تضمنت الاعتزاز باللغة العربية، وضرورة أن تظل في مكانتها وقوتها وفصاحتها على لسان كل معلِّم وكل طالب وكل محبٍّ لأمته.. وفي العام ذاته عقدت ندوة خاصة بتدريس اللغة العربية لغير المختصين في مبنى نقابة المعلمين في المدة ٥- ٧ آذار ١٩٨٨ عرض فيها عدد من الباحثين والخبراء والمهتمين بشؤون اللغة العربية أوراق عمل تناولت (الأهداف والمناهج والكتاب والطرائق وإعداد مدرس اللغة العربية والامتحانات) وأوصت الندوة بضرورة النهوض بتدريس اللغة العربية لغير المختصين والأخذ بيد الطلبة الجامعيين لإتقان لغتهم القومية، وفي عام ١٩٩٤ عقد في رحاب جامعة دمشق في كلية الآداب (ندوة النحو والصرف) بدعوة من المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية في سورية، هدفت إلى معالجة تدني مستوى طلاب قسم اللغة العربية في مادة النحو والصرف، وخرجت الندوة بمجموعة من التوصيات أكدت أهمية اللغة

(٢) مقدمة المؤلفين في مناهج اللغة العربية لغير المختصين.

العربية نطقًا وكتابة وطريقة وأسلوبًا، ودعَت إلى ضرورة تقوية الروابط بين الطالب ولغته القومية، عن طريق إعادة النظر في المناهج والأساليب والتقنيات التربوية والطرائق المستعملة في التدريس، سواء أكان ذلك في التعليم الجامعي أم ما قبل الجامعي. وفي عام ١٩٩٦ عقد اجتماع خبراء تطوير أساليب تدريس اللغة العربية في دمشق، بدعوة من المنظمتين الإسلامية والعربية للتربية والثقافة والعلوم، وعلى مدى أسبوع كامل من شهر آذار جرت مناقشة التقارير المقدمة، فأكَّد الخبراء أهمية النهوض بتدريس اللغة العربية عربيًّا وعالميًّا بدءًا من مرحلة التعليم الأساسي وحتى نهاية التعليم الجامعي وفق أحدث الطرائق والأساليب والتقنيات التربوية الحديثة.

وأما فيما يتعلق ببحثنا مباشرة فثمة ثلاث دراسات – بحدود علم الباحث – جرت في القطر العربي السوري في ميدان اللغة العربية لغير المختصين:

الأولى قبل خمس عشرة سنة (١٩٨٥– ١٩٨٦) قدِّمت لنيل درجة الماجستير في التربية، وكانت مقتصرة على طلاب السنة الأولى في كليتَي الآداب والعلوم بجامعة دمشق، وهي للسيد خيري حما بعنوان:

«**دراسة تقويمية لتعليم اللغة العربية لغير المختصين في السنة الأولى في كليتي الآداب والعلوم بجامعة دمشق**».

هدفت الدراسة إلى الكشف عن ظاهرة الضعف في مادة اللغة العربية والأسباب الكامنة وراءها لدى الطلبة غير المختصين في اللغة بعد مضي سنة دراسية على تعلّمها. وقسمت الدراسة إلى قسمين: أحدهما نظري وآخر عملي. وقد شكل القسم الأول الإطار النظري للبحث في الفصول الثلاثة الأولى والسادس منه، وشكل القسم الثاني العملي في الفصلين الرابع والخامس، وقد جرى استعمال الاختبار اللغوي والاستبانة الخاصة بالطلاب وأخرى بأعضاء الهيئة التدريسية. وأظهرت الدراسة وجود ضعف لدى

الطلبة قبل دخولهم الجامعة، واستمرار هذا الضعف بعد دراسة المقرر مدة عام كامل، إضافةً إلى عدم وضوح الأهداف في أذهان الطلاب. ثم إن مكوّنات المنهاج الحالي وأعضاء الهيئة التدريسية القائمين على تدريس المقرر وطرائق التدريس وقاعات الدرس والامتحانات الجامعية كلها تؤثر سلبًا في المردود التحصيلي للطلبة. وانتهت الدراسة إلى تقديم عدد من المقترحات وتشعبت، فأشار بعضها إلى الأهداف وضرورة توضيحها، وأخرى إلى المنهاج وتطويره وإلى الساعات المقررة وزيادتها، وإلى انتقاء أعضاء الهيئة التدريسية التي تقوم بتدريس المقرر، إضافةً إلى تنويع الطرائق والمناشط وغير ذلك.

والثانية كانت في عام (١٩٩٥/ ١٩٩٦) قام بها الباحث الدكتور أحمد كنعان واقتصرت على طلاب السنة الرابعة (تربية وعلم نفس) في كلية التربية بجامعة دمشق بعنوان: «**تدريس اللغة العربية لغير المختصين واقعًا وطموحًا**».

هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على واقع تدريس اللغة العربية لغير المختصين في كلية التربية، وتشخيص الأسباب الكامنة وراء ظاهرة الضعف في مادة اللغة العربية لدى الطلبة غير المختصين بعد مضي ثلاث سنوات على تعلمها، وتقديم المقترحات الملائمة لمعالجتها. وقسمت الدراسة إلى إطارين أحدهما نظري وآخر ميداني وقد استعمل الباحث الاستبانة الخاصة بالطلاب، والمقابلة مع أعضاء الهيئة التدريسية.

وأظهرت النتائج وجود ضعف لدى الطلاب قبل دخولهم الجامعة، واستمرار هذا الضعف، على الرغم من دراسة مقرر اللغة العربية ثلاث سنوات في الجامعة، وعدم وضوحٍ في الأهداف ومحتوى المنهاج، ونقصٍ في التقانات الحديثة والمناشط الصفيَّة واللاصفيَّة، وتقليدٍ في طرائق التدريس والامتحانات الجامعية. وانتهت الدراسة إلى تقديم عدد من المقترحات منها:

إيجاد قنوات اتصال مباشرة ومستمرة بين مدرس اللغة العربية وطلابه، وعقد

لقاءات وندوات متكررة خلال العام الدراسي لتذليل الصعوبات التي يعاني منها الطلاب، وإقامة دورات تدريبية مستمرة للضعفاء في كل كلية، وإدخال البرامج الحاسوبية الخاصة باللغة العربية، إضافةً إلى تطوير طرائق التدريس واعتماد الطريقة التكاملية منها، واستعمال التقانات التربوية الحديثة، وإعداد الأطر التدريسية المؤهلة علميًّا وتربويًّا.

والثالثة كانت في عام (١٩٩٨/١٩٩٩) قام بها أيضًا الباحث الدكتور أحمد كنعان وشملت طلبة جامعة دمشق بمختلف اختصاصاتهم العلمية والإنسانية بعنوان: «**تدريس اللغة العربية لغير المختصين بين الواقع والطموح**»، دراسة تقويمية لدى طلبة السنة الأخيرة في الكليات العلمية والإنسانية بجامعة دمشق.

هدَفت الدراسة أيضًا إلى متابعة الجهود المبذولة في الدراستين السابقتين، وإلقاء الضوء على واقع تدريس اللغة العربية لغير المختصين في كليات جامعة دمشق وأقسامها العلمية والإنسانية، وتشخيص الأسباب الكامنة وراء ظاهرة الضعف في مادة اللغة العربية لدى الطلبة غير المختصين بعد مضي ثلاث سنوات على تعلمها في الكليات الإنسانية، وأربع سنوات في الكليات العلمية، وتقديم المقترحات الملائمة لحلها، وقسمت الدراسة إلى قسمين: أحدهما نظري والآخر عملي، وجرى استعمال استبانة خاصة بالطلاب وأخرى بأعضاء الهيئة التدريسية. وأظهرت الدراسة مجددًا حقيقة وجود ضعف لدى الطلاب قبل دخولهم الجامعة، واستمرار هذا الضعف على الرغم من دراسة مقرر اللغة العربية أربع سنوات في الجامعة، وعدم وضوح في الأهداف ومحتوى المنهاج، ونقص في التقانات التربوية الحديثة والمناشط الصفية واللاصفية، وتقليد في طرائق التدريس والامتحانات الجامعية، وانتهت الدراسة إلى تقديم عدد من المقترحات

منها: إيجاد الخطط الخمسية الملائمة لمعالجة مشكلات تدريس اللغة العربية، بحيث يخصص كل عام لدراسة مشكلة محددة، وإعداد الأطر التدريسية المؤهلة علميًا وتربويًا لتدريس اللغة العربية، وتحسين أوضاعهم المادية والمعنوية، وتطوير طرائق التدريس، واستعمال التقانات التربوية الحديثة والأساليب المتطورة في التدريس، وإدخال البرامج الحاسوبية الخاصة باللغة العربية، والإفادة من شبكات الاتصالات الإلكترونية، والتركيز على اللغة الوظيفية والاختصاصية، وإيجاد المعجم العلمي المناسب للاختصاص الجامعي، وزيادة المراجع والمصادر الملائمة للاختصاصات، باللغة العربية في مكتبة كل كلية من كليات الجامعة.

التعليق على الدراسات السابقة:

الدراسة الأولى هي الدراسة الوحيدة التي عثر عليها الباحث، والتي لها علاقة مباشرة بالبحث، والتي أكدت حقيقة وجود ضعف لدى الطلبة قبل دخولهم الجامعة واستمرار هذا الضعف في الجامعة، مما يجعلها تشكل أرضية جيدة للبحث الذي نقوم به. وتعد هذه الدراسة اللبنة الأولى في مجال البحث، بيد أنها لا تعطي انطباعًا حقيقيًا عن واقع اللغة العربية في الجامعة لأن الطالب مازال أكثر التصاقًا بالمرحلة ما قبل الجامعة ولما يمض عليه إلا مدة زمنية قصيرة في الجامعة، وربما لم يتح له بعدُ الاطلاع الكافي على مناهج اللغة العربية المقررة ولم يتعمق فيها، وهذا ما حاول الباحث تداركه عندما أخذ طلاب السنوات الأخيرة أولاً، ووسع الشريحة لتشمل أكبر عدد ممكن من طلبة الجامعة بمختلف كلياتها وأقسامها ولم يقتصر على كليتي الآداب والعلوم فقط.

وجاءت الدراسة الثانية بعد عشر سنوات من الدراسة الأولى، لتؤكد مجددًا حقيقة ضعف الطلاب في اللغة العربية قبل المرحلة الجامعية واستمرار هذا الضعف بعد دراسة لمقرر اللغة العربية دامت ثلاث سنوات جامعية وهي مؤشر واضح إلى ضرورة

القيام مجددًا بدراسة شاملة على مستوى الجامعة بكلياتها العلمية والإنسانية كلها، لتكون الدراسة أكثر دقة وموضوعية بغية الوقوف عند المشكلات واقتراح العلاج المناسب لها.

وأما الدراسة الثالثة التي قام بها الباحث أيضًا فقد جاءت بعد ثلاث سنوات من الدراسة التي قام بها سابقًا، وذلك لمواصلة الجهود المبذولة والوقوف على واقع تدريس اللغة العربية لغير المختصين بعدما يقارب العقدين على الشروع فيها، وقد وسع الشريحة لتضم طلبة جامعة دمشق بمختلف اختصاصاتهم العلمية والإنسانية، وتبين بصورة جلية حقيقة ضعف الطلبة بلغتهم القومية، وهذا يتطلب ضرورة الوقوف عند المشكلات التي أسهمت في الضعف، والإفادة من المقترحات المقدمة من كل من الطلبة والمدرِّسين للغة العربية، خدمةً للغة العربية ولأبنائنا الطلبة، وتحقيقًا لأهدافنا المنشودة.

ثالثًا– منهج البحث وأدواته وإجراءاته:

يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، ونظرًا لأن الدراسة الأخيرة التي قام بها الباحث في جامعة دمشق كانت أوسع وأشمل من الدراسات التي سبقتها، وهي حديثة العهد من لقائنا الكريم، فإن الباحث يرى من الفائدة بمكان أن يلقي ضوءًا عليها، ولذلك صمم الباحث استبانتين، الأولى وجهت إلى الطلاب، والثانية وجهت إلى أعضاء الهيئة التدريسية والمدرِّسين القائمين على تدريس مقرر اللغة العربية لغير المختصين. كما اعتمد على المعالجات الإحصائية في دراسة النتائج وتحليلها وتفسيرها.

وفي ضوء النتائج لابد من تقديم الاقتراحات الملائمة للنهوض بهذا المقرر، منطلقين من شعار تربوي يقول: «إذا أخطأ الطالب يلام المعلم»، ولهذا فإن أي رفض من الطلبة أو تذمر أو شكوى يدعونا للبحث عن الأسباب، لهذا وانطلاقًا من حسِّ المسؤولية القومية، فإننا جميعًا نتحمل قسطًا كبيرًا من ذلك، ولابد من وضع اليد على

الداء كي يسهل العلاج ويتحقق الشفاء...

ولتحقيق أهداف البحث قمنا بما يلي:

١- إعداد استبانتين تحدد مدى كل منهما وفقًا لأسئلة البحث.

٢- جرى تعرُّف الصدق الظاهري للاستبانتين بتحكيم بعض الزملاء في قسم المناهج وأصول التدريس وقسم أصول التربية وقسم علم النفس بكلية التربية بجامعة دمشق. وقد أخذنا بملاحظاتهم كلها عند إخراج الاستبانتين بصورتهما النهائية.

٣- تأكَّد ثبات الاستبانتين بإعادة تطبيقهما ثانية على العينة التجريبية وإعطاء النتائج المتماثلة في كلتا المرتين. إضافةً إلى قيام الباحث بإجراء بعض المقابلات الشخصية مع عدد من المربين للوقوف وجهًا لوجه على آرائهم ومقترحاتهم.

وأما عينة البحث فقد شملت ما يلي:

١ً- طلاب السنة الأخيرة (الرابعة أو الخامسة) بكليات جامعة دمشق وأقسامها العلمية والإنسانية (ما عدا قسم اللغة العربية)، حيث جرى توزيع /١٠٠٠/ استبانة، وكانت نسبة الإجابة /٩٢.٧٪/ ونسبة العينة إلى المجتمع الأصلي بحدود ١٠٪.

٢ً- طلاب دبلوم التأهيل التربوي الذين تخرجوا حديثًا في مختلف الاختصاصات العلمية والإنسانية (ما عدا قسم اللغة العربية)، حيث جرى توزيع /١٠٠/ استبانة، وكانت نسبة الاستجابة ٨٦٪، ونسبة العينة إلى المجتمع الأصلي ٢٢٪.

٣ً - مدرسي مقرر اللغة العربية لغير المختصين في كليات جامعة دمشق وأقسامها، حيث جرى توزيع /٤٨/ استبانة، كانت نسبة الاستجابة ٨١.٢٥٪، ونسبة العينة إلى المجتمع الأصلي ١٠٠٪.

١ً) المجتمع الأصلي في استبانة الطلاب يقسم إلى قسمين، الأول: طلبة السنة الأخيرة سواء أكانت الرابعة في الكليات ذات نظام الأربع سنوات، أم الخامسة

في الكليات ذات نظام الخمس أو الست سنوات، الذين يدرسون في جامعة دمشق بكلياتها العلمية والإنسانية كلها (ما عدا طلبة قسم اللغة العربية) للعام الدراسي ٩٥/ ١٩٩٦ وقد بلغ عدد اختصاصاتهم /٢١/ اختصاصًا.

أما القسم الثاني فيضم طلبة دبلوم التأهيل التربوي الذين يحملون الإجازات الجامعية، ويحق لهم الالتحاق بدبلوم التأهيل التربوي، وممن درسوا مقرر اللغة العربية لغير المختصين وتخرجوا حديثًا، ويشكلون في مجملهم خمسة عشر اختصاصًا علميًا وإنسانيًا وقد بلغ عدد الطلاب المسجلين /١٤٠٠/ طالبًا. وأما الذين داوموا منهم في الزمر العملية بصورة فعلية فقد بلغوا /٦٤٧/ طالبًا وطالبة منهم /١١٩/ طالبًا وطالبة في اختصاص اللغة العربية والباقي /٤٢٨/ طالبًا وطالبة موزعين على الاختصاصات الباقية جميعها.

أما المجتمع الأصلي في استبانة المربين فقد شمل أعضاء الهيئة التدريسية كافة، والمدرِّسين الذين يقومون بصورة فعلية بتدريس مقرر اللغة العربية وقد بلغ عددهم /٤٨/ ثمانية وأربعين مدرسًا ومدرسة موزعين على كليات جامعة دمشق وأقسامها العلمية والإنسانية جميعها (ما عدا قسم اللغة العربية).

٢ً) اختيار العينة الممثلة للمجتمع الأصلي:

أ - رأى الباحث أن يكون اختيار مفردات العينة من الطلاب بالطريقة العشوائية، وذلك بعد أن تبين له أن عدد الطلاب المداومين في السنوات الأخيرة في كل قسم من الأقسام لا يتجاوز وسطيًا /٤٠٠/ طالبٍ ما عدا كليتي الحقوق والشريعة. ولذلك فقد هيّأ لكل اختصاص /٤٠/ استبانة أي بنسبة ١٠٪ وخصص /١٠٠/ استبانة لكلية الشريعة و١٤٠ استبانة لكلية الحقوق.

وقد شملت عينة البحث واحدًا وعشرين اختصاصًا هي:

١- الطب البشري	٢- طب الأسنان	٣- الصيدلة
٤- الهندسة المدنية	٥-الهندسة المعمارية	٦- الحقوق
٧- الهندسة الميكانيكية والكهربائية	٨- الهندسة الزراعية	٩- الرياضيات
١٠- العلوم	١١- الاقتصاد	١٢-الفيزياء والكيمياء
١٣- العلوم السياسية	١٤- الشريعة	١٥- اللغة الإنكليزية
١٦- اللغة الفرنسية	١٧- التاريخ	١٨- الجغرافية
١٩- علم الاجتماع والفلسفة	٢٠- الفنون الجميلة	٢١- التربية وعلم النفس

وقد بلغ مجموع الاستبانات الموزعة عليهم /١٠٠٠/ استبانة، والذي أعيد منها وكان صالحًا هو /٩٢٧/ استبانة، وذلك على الرغم من قيام الباحث بالتطبيق المباشر وجمع الاستبانات في نهاية ملئها. أي بنسبة ٩٢.٧٪ وهي نسبة عالية ومقبولة.

وأما طلبة دبلوم التأهيل التربوي من حملة الإجازة فقد بلغ عددهم /٤٢٨/ طالبًا وطالبة، موزعين على خمسة عشر اختصاصًا وهي الاختصاصات السابقة جميعها ما عدا الاختصاصات الستة الأولى. وقد بلغ مجموع الاستبانات الموزعة عليهم بالطريقة العشوائية /١٠٠/ استبانة، والذي أعيد منها وكان صالحًا هو (٨٦) استبانة أي بنسبة ٨٦٪ من العدد الأصلي وإنّ نسبة ٨٦٪ للاستبانات الصالحة هي أيضًا نسبة عالية ومقبولة.

ب – ورأى الباحث أيضًا أن يكون عدد أفراد عينة التربويين هو عدد أفراد المجتمع الأصلي جميعهم والبالغ /٤٨/ مدرسًا ومدرسة، وقد جرى توزيع الاستبانات عليهم جميعًا، وكان عدد الاستبانات التي أعيدت /٣٩/ استبانة أي بنسبة ٨١.٢٥٪ وهي نسبة عالية ومقبولة أيضًا.

رابعًا – تحليل النتائج وتفسيرها، ويشمل:

١ً - استبانة الطلاب.

٢ ً- استبانة المدرِّسين.

٣ ً- المقابلات.

يعرض الباحث فيما يلي النتائج التي انتهى إليها من جراء تطبيق استبانتي الطلاب والمربين أعضاء الهيئة التدريسية، اللتين صممهما ووزعهما على طلاب السنة الأخيرة في الكليات العلمية والإنسانية في جامعة دمشق وبالأقسام جميعها (ما عدا قسم اللغة العربية) وطلاب دبلوم التأهيل التربوي من حملة الإجازات العلمية والإنسانية، الذين يحق لهم دراسة دبلوم التأهيل التربوي جميعًا (ما عدا حملة الإجازة في اللغة العربية)؛ وعلى المدرِّسين الذين يقومون بتدريس مقرر اللغة العربية لغير المختصين في الكليات العلمية والإنسانية وأقسامها كلها في جامعة دمشق.

وبعد أن جمع الباحث الاستبانات قام بتصميم استمارات خاصة بالتفريغ ولكل نوع منهما وشرع مباشرة بعملية تفريغها، ثم أخضع النتائج للعمليات الإحصائية المناسبة يدويًّا وآليًّا على النحو التالي:

١- استبانة الطلاب:

- نتائج استبانة الطلاب:

من استعراض الجدول /١/ المتضمن نتائج أسئلة استبانة الطلاب نجد ما يلي:

الجدول /١/ يبين نتائج استبانة الطلاب

الأسئلة	نعم	لا	إلى حدٍّ ما
١– هل ترى أن مقرر اللغة العربية عبء على اختصاصك الجامعي؟	٪٢٠	٪٦٤	٪١٤
٢– هل ترى أن محتوى المنهاج لا يناسب المرحلة الجامعية؟	٪٣٥	٪٤٢	٪٢٢
٣– هل ترى أن ما جاء في المنهاج غير كاف؟	٪٣٥	٪٣٢	٪١٨
٤– هل ترى أن ما جاء في المنهاج مكرر سابقًا؟	٪٦٤	٪١٧	٪١٣
٥– هل ترى أن ما جاء في المنهاج مفيد في تعلمك اللغة العربية؟	٪٥٢	٪٢٣	٪٢٠
٦– هل ترى أن طريقة عرض محتوى المنهاج غير مناسبة ؟	٪٤٠	٪٣٢	٪١٩
٧– هل ترى الإلزام بالدوام في مقرر اللغة العربية ضروريًا؟	٪٣٤	٪٥١	٪١٣
٨– هل ترى ضرورة وجود حلقة بحث لمادة اللغة العربية؟	٪٦٦	٪٢٧	٪٣
٩– هل ترى ضرورة توزيع الدرجات المئة بين الشفهي والكتابي؟	٪٤٩	٪٤٠	٪٥
١٠– هل ترى ضرورة تحدث المدرِّسين جميعًا في المقررات الأخرى باللغة العربية الفصحى؟	٪٥٧	٪٢٥	٪١٦
١١– هل ترى أن يكون مقرر اللغة العربية اختياريًا؟	٪٣٣	٪٥٨	٪٣
١٢– هل أنت بشكل عام راضٍ عن مقرر اللغة العربية؟	٪٤٣	٪٢٣	٪٢٨
١٣– هل ترى ضرورة أن تكون أسئلة اللغة العربية لغير المختصين موحدة بين كليات الجامعة جميعها؟	٪٤٩	٪٣٩	٪٨
١٤ و١٥– هل ترى ضرورة أن يكون تصحيح أسئلة اللغة العربية لغير المختصين مركزيًا كما في الشهادة الثانوية العامة؟	٪٥٢	٪٣٧	٪٧
١٦– هل تشكو من ضعف في مادة اللغة العربية؟	٪٤٦	٪٣٦	٪١٠

١٧– إذا كنت تشكو من الضعف، فهل السبب يعود إلى:			
١ – ضعفك في المرحلة ما قبل الجامعية (الثانوية).	٪٥٦	٪٣٦	٪٨
٢– عدم وضوح أهداف تدريس اللغة لغير المختصين في الجامعة؟	٪٦٠	٪٢٠	٪١٦
٣– عدم وضوح محتوى المنهاج المقرر لغير المختصين في الجامعة؟	٪٤٨	٪٣٤	٪١٦
٤– قلة عدد ساعات المقرر	٪٢٢	٪٧٢	٪٦
٥–كثرة عدد الطلاب في قاعة التدريس.	٪٣٤	٪٤٤	٪١٠
٦– البعد عن الاختصاص الأصلي	٪٦٦	٪٢٢	٪١٢
٧– طرائق التدريس المستعملة تقليدية.	٪٨٠	٪١٢	٪٨
٨– نقص تقنيات التعليم الحديثة.	٪٧٨	٪١٢	٪١٠
٩–قلة خبرة وكفاءة القائمين على التدريس التربوية واللغوية.	٪٥٠	٪٣٤	٪١٦
١٠– توقيت التدريس في ساعة متأخرة من اليوم.	٪٧٤	٪٢٠	٪٦
١١– الامتحانات الجامعية تقليدية	٪٧٢	٪١٤	٪١٤
١٢– نقص المناشط اللغوية الصفية واللاصفية.	٪٦٠	٪٢٢	٪١٨
١٣– أسباب أخرى يمكن ذكرها ولم ترد فيما سبق.			
١٨– برأيك ما السبيل لمعالجة ضعفك في اللغة العربية؟			
١٩– برأيك كيف يمكن أن تجعل مقرر اللغة العربية محببًا لديك؟			
٢٠– جاء في مقدمة المنهاج المقرر أن الغرض من تدريس اللغة العربية لغير المختصين في النهاية هو: (مساعدة الطالب الجامعي على تقوية ملكته اللغوية وزيادة ألفته مع النصوص العربية، وحفزه على اعتماد اللغة في تفكيره وتعبيره).			
	نعم	لا	إلى حدٍّ ما
٢١– هل تعتقد أن أهداف تدريس اللغة العربية لغير المختصين قد تحققت؟	٪١٤	٪٣٤	٪٢٩

السؤال الأول: هل ترى أن مقرر اللغة العربية عبء على اختصاصك الجامعي؟

الجواب: لم يكن مقرر اللغة العربية عبئًا على الاختصاص الجامعي بنسبة عالية تقدر بـ ٦٤٪ مقابل ٢٠٪ ووقوف ١٤٪ بين هذا وذاك (إلى حدٍّ ما) وهذا دليل على صحة التوجه في هذا القطر العربي السوري، لضرورة إيجاد مقرر خاص باللغة العربية لغير المختصين يكون عونًا للطالب الجامعي على الفهم في مجال تخصّصه، ومساعدًا له على تقوية ملكته اللغوية وحافزًا له إلى اعتماد اللغة العربية في تفكيره وتعبيره. هذا مع العلم بأن طلاب السنة الأخيرة أيّدوا ذلك بنسبة ٤٦٪ مقابل ٣٠٪ و٢٠٪ إلى حدٍّ ما، في حين أيّد الطلاب الخريجون ذلك بنسبة عالية ٨١٪ مقابل ٩٪ و٧٪ إلى حدٍّ ما.

– وحول المنهاج الجامعي كانت الأسئلة الخمسة التالية:

١– هل ترى أن محتوى المنهاج لا يناسب المرحلة الجامعية؟

٢– هل ترى أن ما جاء في المنهاج غير كافٍ؟

٣– هل ترى أن ما جاء في المنهاج مكرر سابقًا؟

٤– هل ترى أن ما جاء في المنهاج مفيد في تعلمك اللغة العربية؟

٥– هل ترى أن طريقة عرض محتوى المنهاج غير مناسبة؟

تبين من الإجابة عن الأسئلة الخمسة السابقة أن منهاج اللغة العربية لغير المختصين لا يناسب المرحلة الجامعية بنسبة ٣٥٪ مقابل ٤٢٪ و٢٢٪ إلى حدٍّ ما، وأن مفرداته غير كافية بنسبة ٣٥٪ مقابل ٤٢٪ و١٨٪ إلى حدٍّ ما، وأنه مكرر سابقًا بنسبة عالية وصلت إلى ٦٤٪ مقابل ١٧٪ و١٣٪ إلى حدٍّ ما.

ومع كل ذلك فإن المنهاج مفيد للطلبة في تعلّمهم اللغة العربية بنسبة ٥٢٪ مقابل ٢٣٪ و٢٠٪ إلى حدٍّ ما. وأما عن طريقة عرض المنهاج فقد أجاب ٤٠٪ من

الطلاب بأنها غير مناسبة مقابل ٣٢٪ و١٩٪ إلى حدٍّ ما. وهذا يدعو إلى إعادة النظر في محتويات المنهاج وإعداده وطريقة عرضه بما يتناسب مع المرحلة الجامعية شكلاً ومضمونًا، وخاصة وقد مضى على تأليفه أكثر من خمس عشرة سنة.

٧- وأما من حيث الدوام فقد تبين أن نسبة ٣٤٪ ترى أن يكون الدوام ضروريًا مقابل ٥١٪ ، و١٣٪ إلى حدٍّ ما. وهذا مؤشر صحيح يدل على ضرورة البحث عن صيغ ملائمة لجذب الطلاب إلى حضور محاضرات اللغة العربية، وقد تبين للباحث في دراسة سابقة شملت كلية التربية في جامعة دمشق أن نسبة ٥٧٪ من الطلاب لا يرغبون في الإلزام بالدوام مقابل ٣٦٪ ترغب فيه و ٧٪ إلى حدٍّ ما. وهذا التفاوت بين كلية التربية وباقي الكليات ربما يعود إلى حالات خاصة بكلية التربية، ومع كل ذلك فمازالت النسبة متدنية أمام التطلع إلى تحقيق الفائدة المرجوة وتبادل الآراء بين الطلاب ومدرسيهم في أثناء المحاضرات وبعدها.

٨- وحول وجود حلقة البحث لمادة اللغة العربية، تبين أن نسبة ٦٦٪ ترغب في إيجاد حلقة بحث للمادة مقابل ٢٧٪ ، و٣٪ إلى حدٍّ ما. وهذا يدل على أن الطلاب الذين يرغبون في الدوام هم ذاتهم الذين يرغبون في حلقات البحث لتماثل النسبتين بينهما إلى حدٍّ بعيد.

٩- وحول توزيع الدرجات تبين أن نسبة ٤٩٪ من الطلاب ترغب في توزيع الدرجات بين الشفهي والكتابي مقابل ٤٠٪ و ٥٪ إلى حد ما، وهذا مؤشر جيد من الطلبة يؤدي إلى تقويم لسان الطالب وتصحيح أخطائه مباشرة أو حفزه إلى النطق باللغة العربية.

١٠- وحول ضرورة تحدث المدرِّسين جميعًا في المقررات الأخرى باللغة العربية الفصحى، تبين أن نسبة عالية من الطلاب بلغت ٥٧٪ تؤيد ذلك، ٥٧٪ مقابل

٢٥٪ و١٦٪ إلى حد ما، في حين وجد الباحث في دراسة سابقة شملت طلاب كلية التربية في جامعة دمشق أن نسبة عالية جدًا وصلت إلى ٩٣٪ أيدت ضرورة تحدث المدرِّسين جميعًا باللغة العربية مقابل ٧٪ فقط. وهذا أمر طبيعي وضروري أن يتكلم المدرسون جميعهم اللغة العربية الفصحى في المقررات كافة، ولكن كيف السبيل إلى تحقيق ذلك، وهذا يتطلب جهدًا متواصلاً وتخطيطًا سليمًا ومعافى وإجراء دورات مستمرة في اللغة العربية.

١١- هل يكون مقرر اللغة العربية اختياريًّا؟

تبين أن الإجابة كانت بالنفي بنسبة ٥٨٪ مقابل ٣٣٪ للإيجاب و٣٪ إلى حد ما، وهذا مؤشر جيد يؤكد ما ذهب إليه الطلاب في السؤال الأول بأن المقرر ليس عبئًا على اختصاصهم ولهذا فهم يرون ضرورة بقائه.

١٢- وأما عن رضاهم عن مقرر اللغة العربية فقد تبين أن النسبة العظمى من الطلاب كانت راضية إلى حد ما بنسبة ٤٣٪ مقابل ٢٨٪ يميلون للرضا و٢٣٪؛ لعدمه؛ وقد علل الطلاب الذين لم يكونوا راضين عن المقرر رأيهم بعدد من الأسباب كانت **جوابًا للسؤال التالي ذي الرقم /١٣/** وهي:

١-كثافة المنهاج في السنتين الأوليين، وعدم مراعاته للفروق الفردية بين الطلاب.

٢-كثرة المواد الاختصاصية وخاصة في الكليات العلمية، وعدم خدمة مقرر اللغة العربية لها وخاصة في المصطلحات العلمية.

٣- عدم مبالاة معظم الأساتذة في المقررات الأخرى بمقرر اللغة العربية وعدم تشجيعهم عليه.

٤- عدم مبالاة بعض إدارات الكليات والإداريين بمقرر اللغة العربية.

٥- التوقيت المتأخر لمحاضرات اللغة العربية في البرنامج الأسبوعي.

٦- الطرائق التقليدية في تدريس المقرر، والأسلوب الممل في عرض المادة أحيانًا، وتفاوت المدرِّسين بين سنة وأخرى في تدريس مقرر اللغة العربية وبالكلية الواحدة.

٧- الامتحانات التقليدية والمتفاوتة بين مدرس وآخر، وسنة وأخرى، وكلية وأخرى.

٨- المقرر الحالي للغة العربية لا يزيد الثروة اللغوية للطالب الجامعي، ولا يؤهله كي يوظف اختصاصه في المستقبل وبخاصة في التأليف والترجمة، ولا يمكِّنه من تعلّم اللغة العربية.

٩- عدم دخول مقرر اللغة العربية في الدراسات العليا حيث يوجد مقرر باللغة الأجنبية.

١٠- تأثيره السلبي في المعدل العام للطالب الذي يعاني ضعفًا فيه.

١١- تكرار المعلومات، إذ لا جديد عما دُرس في المرحلة الإعدادية والثانوية.

١٢- لاعتماد النجاح بالدرجة الأولى على الإعراب على حساب الأنواع الأدبية الأخرى كالإنشاء والعروض وغير ذلك.

١٣- و١٤ وأما عن ضرورة أن تكون أسئلة اللغة العربية لغير المختصين موحدة بين كليات الجامعة جميعها، وأن يكون تصحيح أسئلة اللغة العربية لغير المختصين مركزيًا كما في الشهادة الثانوية العامة، فقد تبين أن النسبة كانت متكافئة إلى حد ما بين توحيد الأسئلة وعدم التوحيد، إذ بلغت ٤٩٪ إلى ٣٩٪ و٨٪ إلى حد ما، لكنها وصلت إلى ٥٢٪ في رفض أن يكون التصحيح مركزيًا مقابل ٣٧٪ و٧٪ إلى حد ما. في حين وصلت نسبة الرفض في دراسة سابقة قام بها الباحث في كلية التربية إلى ٧٩٪. وهذا يدل على أن الطالب لا يهمه طبيعة السؤال بقدر ما يهمه الجهة المكلفة تصحيحه، وهو يميل إلى أن يبقى التصحيح بيد المدرس الذي وضع الأسئلة والذي قام

بالتدريس خلال العام. وكل ذلك يدعو إلى إجراء دراسة موسعة لمعرفة آراء الطلاب في الاختصاصات الأخرى، حول مركزية الأسئلة وتصحيحها، والتي تجري في السنتين الأوليين في الكليات العلمية بجامعة دمشق حاليًّا.

١٥- وأما عن ظاهرة الضعف فقد تبين من الجدول /١/ أن ٤٦٪ من الطلبة يعانون ضعفًا مقابل ٣٦٪ و١٠٪ إلى حدٍّ ما، وهذا يؤكد ما جاء في الدراسة النظرية والاستطلاعية في هذا البحث، مما يدعو إلى البحث عن الأسباب الكامنة وراء هذا الضعف، والتي جرى طرحها في /١٣/ بندًا ضمن السؤال التالي:

١٦- إذا كنت تشكو من الضعف، فهل السبب يعود إلى:

أً – ضعف في المرحلة ما قبل الجامعة (الثانوية)؟

تبين من الجدول السابق أن نسبة ٥٦٪ من الضعفاء أكدوا حقيقة استمرارية ضعفهم الذي كانوا يعانون منه في الثانوية إلى المرحلة الجامعية مقابل ٣٦٪ رفضوا ذلك و٨٪ إلى حد ما. في حين وصلت نسبة الذين أكدوا مسؤولية المرحلة ما قبل الجامعية عن هذا الضعف في دراسة سابقة قام بها الباحث في كلية التربية بجامعة دمشق إلى ٨٣٪ و١٦٪ إلى حد ما.

٢ً – عدم وضوح أهداف تدريس اللغة لغير المختصين في الجامعة؟

تبين أن نسبة ٦٠٪ من الضعفاء أجابوا بنعم مقابل ٢٠٪ ممن أجابوا بلا و١٦٪ إلى حدٍّ ما، وهذا دليل واضح أن الأهداف المرسومة للتدريس الجامعي بحاجة إلى توضيحٍ أكثر وتوصيلٍ إلى الطلاب، كي يسهل تحقيقها. وهذه النسبة متقاربة جدًا مع دراسة كلية التربية السابقة التي وصلت إلى ٦٦٪ مقابل ١٧٪ فقط.

٣ً– عدم وضوح محتوى المنهاج المقرر لغير المختصين في الجامعة؟

تبين أن نسبة ٤٨٪ من الضعفاء أجابوا بنعم مقابل ٣٤٪ أجابوا بلا، و١٦٪

إلى حد ما، وهذا أيضًا يدل على أن محتويات المنهاج، على الرغم من تكرارها، بحاجة إلى توضيح أكبر وتبويب أوضح.

٤ً- قلّة عدد ساعات المقرر؟

تبين أن نسبة الذين أجابوا بنعم كانت ضئيلة جدًا إذ وصلت إلى ٢٢٪ مقابل ٧٢٪ أكدوا عدم قلة عدد ساعات المقرر و٦٪ فقط إلى حد ما، وهذا يعني أن الساعتين المقررتين للمقرر قد تكونان كافيتين إذا أحسن استثمارهما كما يجب بالطرائق والتقانات التربوية الحديثة.

٥ً – كثرة عدد الطلاب في قاعة التدريس؟

تبين أن نسبة الذين رفضوا أن يكون كثرة عدد الطلاب في قاعة التدريس سبيلاً إلى ضعفهم وصلت إلى ٤٤٪ مقابل ٣٤٪ ممن أجابوا بنعم و١٠٪ إلى حد ما، وهذا دليل واضح على عدم التزام الطلاب بالحضور الملائم، وربما يعود هذا لعوامل عدة منها الاستخفاف بالمادة من قبل الطلاب أو عدم جذب المدرس لطلابه في أثناء عرض الدرس أو لأسباب أخرى...

٦ً- البُعد عن الاختصاص الأصلي؟

أجاب ٦٦٪ من الطلاب الضعفاء بنعم مقابل ٢٢٪ و١٢٪ إلى حد ما، وهذا يؤكد ما تصوره الطلاب بل وضخموه أحيانًا على أنه حقيقة وهو أن كل ما ليس له علاقة بالاختصاص فهو غير ذي أهمية كبيرة في دراستهم. وتناسوا حقيقة أهم وهي أن فهم الاختصاص جيدًا وتذوقه والنجاح فيه لا يكون متكاملاً إلا إذا فُهِمت اللغة العربية فهمًا جيدًا.

٧ً- طرائق التدريس المستعملة تقليدية:

أجاب ٨٠٪ من الطلاب الضعفاء بأن طرائق التدريس المستعملة تقليدية، وهي

تشكل عاملاً مهمًا في عدم تحسنهم في اللغة العربية مقابل ١٢٪ و٨٪ إلى حد ما، ومن الغريب أن النسبة وصلت إلى ١٠٠٪ في دراسة سابقة أجراها الباحث في كلية التربية في جامعة دمشق. وهذا يدعو بصورة أكثر جدية إلى ضرورة تنوّع طرائق التدريس المستعملة، واعتماد الحديث منها والمبني على التقانات الحديثة أيضًا. وهذه دعوة إلى تأهيل المدرِّسين القائمين على تدريس مقرر اللغة العربية لغير المختصين تأهيلاً تربويًّا إضافة إلى التأهيل الاختصاصي.

٨ً- نقص تقنيات التعليم الحديثة؟

تبين أن ٧٨٪ من الطلاب الضعفاء يميلون إلى أن نقص التقانات الحديثة في التدريس يشكل سببًا في عدم تمكّنهم من اللغة العربية مقابل ١٢٪ ووقوف ١٠٪ إلى حد ما. وهذا يدعو إلى ضرورة اعتماد التدريس الجامعي على التقانات الحديثة في المحاضرات كلها، وتكليف المدرِّسين استعمالها في حال وجودها، وهذا مطلب حق من قبل المعلمين والمتعلمين لأنه لا مجال للمراوحة في المكان ونحن على أبواب القرن الحادي والعشرين عصر التقانات الحديثة، عصر الإلكترون والحاسوب والمعلوماتية وشبكات الاتصالات الإلكترونية.

٩ً – قلة خبرة القائمين على التدريس التربوية واللغوية؟

تبين أن نسبة الذين قالوا نعم وصلت إلى ٥٠٪ مقابل ٣٤٪ و١٦٪ إلى حدٍّ ما. وهذا يعني أن القائمين على التدريس يتمتعون بقدرات جيدة ولكنها قد لا تكون كافية من الناحية التربوية، وعلى كلٍ لا يشكل ذلك سببًا رئيسًا في ضعف الطلاب باللغة العربية.

١٠ً- توقيت التدريس في ساعة متأخرة من اليوم؟

جاءت الإجابات بنسبة ٧٤٪ مؤيدة لما يشكو منه الطلاب أحيانًا من

انتظارهم إلى ساعة متأخرة لحضور محاضرة باللغة العربية، مقابل ٢٠٪ منهم لم يجدوا في ذلك سببًا مؤديًا إلى ضعفهم في اللغة العربية و٦٪ إلى حد ما. وهذا يدعو إلى مراعاة التوقيت في ساعات مناسبة من اليوم لدى إعداد البرنامج الأسبوعي بحيث يحقق رغبات الطلاب جميعًا، وخاصة في التوقيت الشتوي.

١١– الامتحانات الجامعية تقليدية؟

تبين أن نسبة عالية جدًّا من الطلاب الضعفاء وصلت إلى ٧٢٪ منهم أكّدت حقيقة معاناة الطلاب أحيانًا من الامتحانات التقليدية مقابل ١٤٪ إلى حدٍّ ما، على حين وصلت هذه النسبة إلى ٨٣٪ في دراسة سابقة في كلية التربية في جامعة دمشق مقابل ١٧٪ إلى حدٍّ ما. وهذا يدعو إلى إعادة النظر في الامتحانات الجامعية وتطويرها كي تصبح أكثر موضوعية وملائمة للتطور التقني الحاسوبي.

١٢ – نقص المناشط اللغوية الصفية واللاصفية؟

أيدت الإجابات بنسبة ٦٠٪ حقيقة النقص الحاصل في المناشط الصفية واللاصفية في ميدان اللغة العربية لغير المختصين مقابل ٢٢٪ و١٨٪ إلى حد ما، مما يكوّن بنظر الطلاب أحد الأسباب المؤدية إلى شكواهم من اللغة العربية وضعفهم فيها.

١٣ – «أسباب أخرى يمكن ذكرها ولم ترد فيما سبق»:

ذكر الطلاب عددًا من هذه الأسباب من بينها:

– عدم اهتمام مدرسي المقررات الأخرى باللغة العربية، وعدم تشجيعهم الطلاب على الاهتمام بها.

– قلة اهتمام الطالب باللغة العربية وإهمالها وعدم الرجوع إليها إلا في وقت الامتحانات التي تأتي مرة واحدة في آخر العام الدراسي.

– قلة ساعات المطالعة بحجة كثرة المواد وضيق الوقت.

– زيادة التركيز على المواد الاختصاصية على حساب المواد الثانوية بنظر الطلاب كاللغات والثقافة.

– عدم قدرة الطالب الجامعي على تلافي الضعف في المرحلة ما قبل الجامعية، مما يزيد معاناته من اللغة العربية في الجامعة.

وأما عن كيفية المعالجة فقد طُرِح السؤال التالي الذي يحقِّق بالنتيجة الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث.

١٧– برأيك ما السبيل لمعالجة ضعفك في اللغة العربية؟

جاءت إجابات الطلاب متعددة نلخّصها بالنقاط التالية:

– إقامة دورات تدريبية ترميمية للطلاب الضعاف في اللغة العربية في الجامعة.

– تخصيص وقت للمحادثة والمناقشة مع مدرِّسي اللغة العربية.

– تنمية حب المطالعة والتعلم الذاتي لدى الطالب الجامعي.

– ربط اللغة العربية بتخصص الطالب وبحياته الوظيفية.

– إيجاد المدرِّسين الأكفياء المهتمين باللغة العربية والراغبين في التدريس الجامعي.

– اعتماد المراجع الملائمة للغة العربية التي تساعد الطالب الضعيف على تلافي ضعفه.

– توفير التقانات الحديثة، والطرائق التربوية التي ترغِّب الطلاب في حضور الدروس.

– زيادة المناشط اللغوية وتكليف الطلاب حلقات بحث أو أنشطة تعزز تعلمهم في اللغة العربية.

– تدرج المعلومات في المناهج المقررة وتوزيعها على السنوات الجامعية الأربع.

– عدم السماح للطلاب بالتحدُّث إلا باللغة العربية، وكذلك أعضاء الهيئة التدريسية في أثناء المحاضرات والأنشطة المختلفة.

– زيادة عدد الساعات إلى أربع ساعات أسبوعية لمقرر اللغة العربية لغير

المختصين، وتوزيعها بين النظري والتطبيقي والأنشطة المتنوعة الصفية واللاصفية.

– الإفادة من الإعلام والتشجيع على إقامة ندوات اختصاصية لمعالجة الضعف في اللغة العربية.

– ومن أجل متابعة المعالجة، طرح السؤال التالي المعزز للسؤال السابع عشر السابق:

١٨– برأيك كيف يمكن أن تجعل مقرر اللغة العربية محبَّبًا لديك؟

جاءت الإجابات متنوعة، منها ما يلي:

– تحدُّثُ مدرسي المقررات الجامعية جميعهم باللغة العربية الفصيحة.

– إقامة بعض المسابقات حول موضوعات المنهاج المقرر، أو إجراء مسابقات شعرية وتعبيرية متنوعة في اللغة العربية، ومنح المتفوقين فيها جوائز تعزيزية ملائمة.

– زيادة التدريبات التطبيقية وخاصة في النحو والصرف، ووضعها في برامج الحاسوب وتمكين الطلاب من التعامل معها.

– تطوير الأساليب والتقانات والطرائق التربوية المستعملة في التدريس.

– احتواء المنهاج على المزيد من الأنشطة.

– تطوير الامتحانات وتنويعها بما يشمل فروع اللغة العربية ويراعي الفروق الفردية عند الطلاب.

– توفير المدرس الناجح القادر على معالجة جوانب الضعف المختلفة عند الضعفاء من الطلاب، والمتمتع بأسلوب تربوي بعيد عن السخرية والتهكم.

– عدم التركيز على النحو على حساب فروع اللغة العربية الأخرى والتنويع بين البلاغة والعروض والقصة وفنون الأدب بوجهٍ عام.

– إيجاد المراجع الملائمة والمشجعة على المطالعة والتعلم الذاتي.

– ربط اللغة العربية بالتخصص العلمي وبالحياة اليومية والوظيفية.

وبوجهٍ عام، وبغية معرفة مدى تحقق الأهداف من تدريس اللغة العربية لغير المختصين، التي تنص على (مساعدة الطالب الجامعي على تقوية ملكته اللغوية، وزيادة ألفته للنصوص العربية، وحفزه إلى اعتماد اللغة العربية في تفكيره وتعبيره). طُرح السؤال التالي:

٢٠– هل تعتقد أن هذه الأهداف قد تحققت؟

تبين أن نسبة ١٤٪ من الطلاب أجابوا بنعم، على حين ٣٤٪ أجابوا بالنفي و٢٩٪ إلى حد ما، وهذا دليل واضح على أن الأهداف من تدريس اللغة العربية لم تكن واضحة تمامًا في أذهان الطلاب، وهذا ربما يعود لأسباب متعددة نراها في الإجابة عن السؤال التالي:

٢١– إن لم تكن قد تحققت، فما السبب برأيك؟

جاءت الإجابات متنوعة منها ما يلي:

– اعتقاد بعض الطلاب أن هذا المقرر ثانوي ولا يتطلب الحضور، وهو مقحم على الاختصاص الأصلي.

– عدم إيضاح المدرِّسين لأهداف المقرر في بداية العام الدراسي.

– اتباع المدرِّسين للطرائق التقليدية التي لا تساهم في زيادة ألفة الطالب لمحتوى المنهاج.

– التركيز على القواعد والحفظ دون التطبيق.

– عدم مشاركة الطلاب في المحاضرات وعدم تفاعلهم ومشاركتهم في المناقشة والتطبيق، وربما يعود هذا إلى قلّة عدد الساعات المقررة للغة العربية أسبوعيًّا، أو لتأخر جلسات المادة المقررة إلى ساعات متأخرة من اليوم.

– تفضيل بعض الطلاب اللغة الأجنبية على اللغة العربية في المرحلة الجامعية.

ومما تقدم تبين أن ما يشكو منه الطلاب من تدريس اللغة العربية يعود للأسباب المذكورة جميعها في الأسئلة المنبثقة عن فرضية البحث بنسب متفاوتة[٣] نلخّصها فيما يلي:

١- عدم وضوح أهداف تدريس اللغة العربية لغير المختصين بنسبة ٦٠٪ مقابل ٢٠٪ و١٦٪ إلى حد ما.

٢- عدم وضوح محتوى المنهاج المقرر لغير المختصين في الجامعة بنسبة ٤٨٪ مقابل ٣٤٪ و١٦٪ إلى حد ما.

٣- الضعف في المرحلة ما قبل الجامعية (الثانوي) بنسبة ٥٦٪ مقابل ٣٦٪ و٨٪ إلى حد ما.

٤- قلة ساعات تدريس المقرر، بنسبة ٢٢٪ مقابل ٧٢٪ و٦٪ إلى حد ما.

٥- البعد عن الاختصاص الأصلي بنسبة ٦٦٪ مقابل ٢٢٪ و١٢٪ إلى حد ما.

٦- طرائق التدريس المستعملة تقليدية بنسبة ٨٠٪ مقابل ١٢٪ و٨٪ إلى حد ما.

٧- نقص تقنيات التعليم الحديثة بنسبة ٧٨٪ مقابل ١٢٪ و١٠٪ إلى حد ما.

٨- قلة خبرة القائمين على التدريس التربوية واللغوية بنسبة ٥٠٪ مقابل ٣٤٪ و١٦٪ إلى حد ما.

٩- توقيت التدريس في ساعة متأخرة من اليوم بنسبة ٧٤٪ مقابل ٢٠٪ و ٦٪ إلى حدٍّ ما.

١٠- الامتحانات الجامعية تقليدية بنسبة ٧٢٪ مقابل ١٤٪ و١٤٪ إلى حدٍّ ما.

١١- نقص المناشط اللغوية الصفية واللاصفية بنسبة ٦٠٪ مقابل ٢٢٪ و ١٨٪ إلى حدٍّ ما.

(٣) انظر الجدول /١/.

أما ما جاء في البند /٥/ حول كثرة الطلاب في قاعة المحاضرات فقد رفض الطلاب بنسبة ٤٤٪ مقابل ٣٤٪ أن يكون ذلك سببًا في شكواهم وضعفهم في اللغة العربية. وزيادة في معرفة جوانب المعالجة، طُرِح السؤال التالي:

٢٢– إذا كان لديك آراء حول تطوير تدريس اللغة العربية لغير المختصين، يرجى ذكْرها؟ وجاءت الإجابات على النحو التالي:

– وضع منهاج مناسب للمرحلة الجامعية ومتلائم مع الاختصاصات العلمية والإنسانية المتعددة.

– تنويع موضوعات المنهاج كي تشمل فروع اللغة العربية جميعها واستعمال بعضها في التعبير الإبداعي والوظيفي.

– استعمال الوسائل والتقانات الحديثة في تدريس اللغة العربية.

– اعتماد البرامج الحاسوبية المتطورة في تدريس اللغة العربية.

– اعتماد الطرائق الحديثة والتفاعلية في تدريس اللغة العربية.

وجاء السؤال الآخر المعزِّز لما سبق على النحو التالي:

٢٣– إذا كان لديك آراء حول مقرر اللغة العربية بوجهٍ عام (يرجى ذكرها بكل حرية وصدق وصراحة)؟ جاءت الإجابات مؤكدة ما يلي:

– تعديل الكتب المقررة بحيث تراعي الاختصاصات الجامعية والمصطلحات العلمية بآن واحد.

– إيجاد المدرِّسين المؤهلين علميًّا وتربويًّا لتدريس المقرر والتفاعل الإيجابي مع الطلاب.

وأخيرًا طُرِح السؤال المعزّز للمعالجة بصورة أوسع وأدق على النحو التالي:

٢٤– لو أعطيت صلاحية اتخاذ القرارات والإجراءات بصدد اللغة العربية لغير المختصين ماذا كنت تفعل؟ (أعطِ مقترحات تعتقد أنها مفيدة وناجعة لحل المشكلة

جذريًّا)؟

جاءت الإجابات شاملة وواضحة ومتعددة، نلخصها فيما يلي:

– وضع منهاج مناسب للمرحلة الجامعية، ومُراعٍ للسنوات الدراسية جميعها ولطبيعة الاختصاص.

– زيادة التدريبات والأنشطة، في السنوات الجامعية الأولى، المراعية للفروق الفردية وللطلبة العرب والأجانب الذين يدرسون في الجامعات.

– إقناع الطلاب بأهمية حضور المحاضرات الخاصة باللغة العربية لغير المختصين.

– زيادة عدد ساعات تدريس المقرر وتخصيص بعضها للأنشطة والتطبيق والتعبير الإبداعي والوظيفي.

– تنويع الطرائق وتطوير الأساليب والتقانات الحديثة واستخدام الحاسوب.

– جعل امتحانات المقرر فصلية، لا سنوية كما هي عليه الآن.

– اقتصار تدريس المقرر على السنتين الأوليين فقط.

أما عن السؤال العشرين حول أيٍّ من كتب اللغة العربية أعجبك أكثر من غيره، مع تعليل الجواب وذكر السنة والجزء الأول أو الثاني؟ فكانت الإجابات قليلة جدًّا وغير واضحة، ومعظمها لم يعلِّل الجواب، مما دعا الباحث إلى تجاوز هذا السؤال والاكتفاء بالأسئلة السابقة التي أكَّدت محتويات المنهاج وأهدافه وموضوعاته الواردة في خمسة أسئلة (٢– ٣– ٤– ٥– ٦).

ولكي نعرف هل كانت هناك فروق إحصائية ذات دلالة بين إجابات طلاب جامعة دمشق، وبنود الاستبانة الموجهة إليهم في مقرر اللغة العربية جميعها، قام الباحث أيضًا بإجراء تحليل التقاطع (Cross –Tabulation) ووجد في الملحق (١) أن ثمة علاقة بين متحول البنود ومتحول الإجابات (نعم، لا، إلى حدٍّ ما) وتبين أن قيمة كا^{2}=

٢١٢٥.٥١ ودرجة الحرية = ٣٠ ومستوى دلالة الاختبار يساوي صفرًا وهو أقل من أي مستوى دلالة يمكن أن نحدده (٠.٠١ أو ٠.٠٥ أو ٠.١) مما يجعلنا نرفض فرضية العدم القائلة بأن متحولي الاستبانة مستقلان، ونقبل الفرضية البديلة القائلة إن متحولي الاستبانة مرتبطان، وبقياس درجة الترابط وجدنا أنها تساوي = + ٠.٣٥ وهي درجة ترابط جيدة.

٢ً – استبانة المدرِّسين:

أولاً: المعلومات العامة:

تبين أن نسبة الذكور من أعضاء الهيئة التدريسية قد بلغت ٦٨.٧٥٪ مقابل ٣١.٢٥٪ للإناث. وأن العمر الزمني يقع بين (٣٤ سنة و٦٢ سنة).

وأن العمر التدريسي في مراحل التعليم بصورة عامة يقع بين (٣ سنوات و٣٢ سنة). وأن العمر التدريسي الجامعي يقع بين (٣ سنوات و٢٠ سنة). وأن العمر التدريسي الجامعي للغة العربية لغير المختصين يقع بين (٣ سنوات و١٥ سنة). وأن الشهادة الجامعية كانت على النحو التالي:

دكتوراه بنسبة ٤٨٪ ، ماجستير ١٢٪ ، إجازة لغة عربية فقط ٤٠٪. وأن الذين يحملون مؤهلاً تربويًّا لا يتجاوز ١٠.٤٪.

وأن نسبة أعضاء الهيئة التدريسية من داخل الملاك ٥٦٪ مقابل ٤٤٪ من خارج الملاك.

والجدول التالي/٢/ يبين العدد الإجمالي لأعضاء الهيئة التدريسية الذين يدرّسون اللغة العربية لغير المختصين للعام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٧ في كليات جامعة دمشق وأقسامها (ما عدا المعاهد) والبالغ (٤٨) مدرِّسًا ومدرِّسة موزعين على النحو التالي:

الجدول /٢/

الصفة العلمية	أستاذ	أستاذ مساعد	مدرس	مدرس تعليم عالٍ	محاضر	المجموع
الذكور	–	–	٩	٧	١٧	٣٣
الإناث	–	١	٤	٠٦	٠٤	١٥
المجموع	–	١	١٣	١٣	٢١	٤٨

وهذا يدل على ما يلي:

على الرغم من الخبرة الطويلة التي يتمتع بها مدرِّسو اللغة العربية لغير المختصين، فإننا نلاحظ غياب المؤهل التربوي بنسبة عالية جدًّا تصل إلى حوالي ٩٠٪ مما يؤثر سلبًا في الطرائق التربوية المستعملة في التدريس، إضافةً إلى استعانة قسم اللغة العربية بنسبة كبيرة من المحاضرين من خارج الملاك تصل إلى ٤٤٪، مع أن القسم يضم /٦٤/ عضوَ هيئة تدريسية ما بين أستاذ وأستاذ مساعد ومدرّس ومدرس تعليم عال، لم يكلّف منهم سوى /٢٧/ عضوًا لتدريس اللغة العربية لغير المختصين.

ثانيًا: نتائج استبانة المدرسين:

ومن استعراض الجدول /٣/ المتضمن نتائج أسئلة استبانة المدرسين نجد ما يلي:

الجدول /٣/ يبين نتائج استبانة المدرسين

الأسئلة	نعم	لا	إلى حدٍّ ما
١- هل تجد تعاونًا من جانب إدارة الكلية التي تدرِّس فيها؟	٨٢٪	٩٪	٩٪
٢- هل تجد اختلافًا بين التدريس ما قبل الجامعي والجامعي؟	٨٢٪	-	٩٪
٣- هل ترى أن أهداف تدريس اللغة العربية في الجامعة واضحة؟	٦٣٪	١٨٪	١٨٪
٤- هل ترى أن محتوى المنهاج المقرر مناسب للسنة الجامعية التي تدرس فيها؟	٦٣٪	٢٧٪	٩٪
٥- هل ترى أن طريقة عرض المحتوى مناسب لمستوى الطلاب في الجامعة؟	٣٦٪	٣٦٪	٣٦٪
٦- هل ترى أن عدد الساعات المخصص للغة العربية أسبوعيًا كاف؟	٧٣٪	١٨٪	٩٪
٧- هل ترى أن عدد الطلاب كبير في قاعة المحاضرات؟	١٨٪	٤٥٪	٣٦٪
٨- هل تلجأ إلى استعمال تقنيات تربوية في التدريس؟	٢٧٪	٣٦٪	٢٧٪
٩- هل تتقيد بالكتاب المقرر؟	٤٥٪	-	٤٥٪
١٠- هل تحيل طلابك على مَراجع؟	٥٥٪	٣٦٪	٩٪
١١- هل تكلف طلابك بموضوعات إضافية أو بحث أو تلخيص موضوع ما؟	٣٦٪	٣٦٪	٢٧٪
١٢- هل ترى ضرورة وجود حلقة بحث لمقرر اللغة العربية؟	٢٧٪	٦٣٪	٩٪
١٣- هل أنت راضٍ عن الكتب المقررة؟	٣٦٪	٢٧٪	٣٦٪

الأسئلة	نعم	لا	إلى حدٍّ ما
١٤- هل أنت راضٍ عن الامتحانات المقررة؟	٦٣٪	٣٦٪	-
١٥- هل أنت راضٍ عن نتائج الطلاب بوجهٍ عام؟	٤٥٪	٢٧٪	٢٧٪
١٦- هل تستعمل الأسئلة الموضوعية في امتحاناتك؟	٥٥٪	٩٪	٢٧٪
١٧- هل ترى ضرورة توزيع الدرجات على امتحان شفوي وآخر نظري؟	٣٦٪	٥٥٪	٩٪
١٨- هل ترى أن إلزام الطلاب بالدوام ضروري في مقرر اللغة العربية؟	٦٣٪	١٨٪	٩٪
١٩- هل ترى ضرورة أن يتحدث مدرسو المقررات الأخرى باللغة العربية الفصحى؟	٧٢٪	-	١٨٪
٢٠- هل ترى أن يكون مقرر اللغة العربية اختياريًا للطلاب جميعًا؟		١٠٠٪	
٢١- هل ترى أن يكون تدريس مقرر اللغة العربية فصليًّا؟	٤٥٪	٣٦٪	٩٪
٢٢- هل أنت راض عن تدريس مادة اللغة العربية لغير المختصين؟	٦٣٪	١٨٪	١٨٪
٢٣- هل ترى ضرورة أن تكون أسئلة اللغة العربية لغير المختصين موحدة بين كليات الجامعة جميعها؟	٩٪	٩١٪	
٢٤- هل ترى ضرورة أن يكون تصحيح أسئلة اللغة العربية مركزيًّا كما في الشهادة الثانوية العامة؟	١٨٪	٨٢٪	

السؤال الأول: لدى سؤال المدرسين عن مدى التعاون بينهم وبين إدارة الكليات التي يدرسون فيها كانت الإجابة بالإيجاب بنسبة ٨٢٪ والنفي بـ ٨٪ وإلى حدٍّ ما ٩٪.

وهذا يدل على مدى التعاون الوثيق بين إدارة الكليات وأعضاء الهيئة التدريسية، وخاصة مدرسي اللغة العربية لغير المختصين، لإيمانهم بأهمية هذه المادة ومكانتها، لأنها لغة قومية من جهة ولخدمتها لباقي المواد الاختصاصية من جهة ثانية.

السؤال الثاني: ولدى سؤال المدرِّسين حول وجود الاختلاف بين التدريس ما قبل الجامعي والجامعي، جاءت الإجابات مؤكدة وجود الاختلاف في التدريس بنسبة عالية جدًا وصلت إلى ٨٢٪ ولم تقابل بنفي، وهذا دليل على ضرورة مراعاة المرحلة العمرية لأن الطرائق التي تتناسب مع طالب المرحلة الإعدادية أو الثانوية قد لا تتناسب تمامًا مع طالب المرحلة الجامعية.

وهذا ما أكَّدته إجابات المدرِّسين المعلّلة لهذا الاختلاف التي جمعت على النحو التالي:

التدريس ما قبل الجامعي: الطالب يرتبط بدوام إجباري مع أستاذه، وبلقاءات متكررة أسبوعيًّا.

التدريس الجامعي: الطالب لا يرتبط بدوام ولا بأستاذ وربما لا يعرفه مطلقًا، إضافةً إلى الاختلاف في المنهاج والطريقة والامتحانات.

السؤال الثالث: ولدى سؤال المدرِّسين عن أهداف تدريس اللغة العربية في الجامعة وهل هي واضحة؟ جاءت الإجابات بالإيجاب بنسبة ٦٣٪ مقابل ١٨٪ و ١٨٪ إلى حدٍّ ما، وهذا مؤشر صحيح إلى صحة التوجه نحو تدريس اللغة العربية في الجامعة بكلياتها وأقسامها وفروعها كلها.

السؤال الرابع: ولدى سؤال المدرِّسين عن محتوى المنهاج المقرر وهل هو مناسب للسنة الجامعية التي يدرسونها؟ جاءت الإجابات بالإيجاب بنسبة ٦٣٪ مقابل ٢٧٪ بالنفي ووقوف ٩٪ على الحياد بين هذا وذاك. وهذا مؤشر إيجابي، ومع ذلك

فلابدّ من إعادة النظر في المحتوى كي يحقق رغبات المدرِّسين جميعًا، ورغبات الطلاب الذين أكدوا في الاستبانة الموجهة إليهم ضرورة إعادة النظر في محتوى المنهاج المقرر عليهم في اللغة العربية لغير المختصين.

السؤال الخامس: ولدى سؤال المدرِّسين عن طريقة عرض المحتوى وهل هو مناسب للمستوى الجامعي، جاءت الإجابات متطابقة بالنفي وعدمه وبالوقوف بينهما بنسبة ٣٦٪ لكل منهما، وهذا دليل على أن طريقة عرض محتوى المنهاج المقرر لم تكن موفقة تمامًا ولا تتناسب مع مستوى الطالب الجامعي، مما يدعو إلى إعادة النظر جذريًّا في طريقة عرض محتوى المنهاج وصوغه من جديد بما يتناسب مع المستوى الجامعي العلمي والإنساني.

السؤال السادس: ولدى سؤال المدرِّسين عن عدد الساعات المخصصة للغة العربية أسبوعيًا، وهل هو كافٍ؟ جاءت الإجابات مؤكدة كفايتها بنسبة ٧٣٪ مقابل ١٨٪ ووقوف ٩٪ بين هذا وذاك. وهذه الإجابات تطابقت مع إجابات الطلاب الذين رفضوا زيادة عدد الساعات المقررة للغة العربية بنسبة ٧٢٪، وهي كما ذكرنا سابقًا حصتان أسبوعيتان فقط.

السؤال السابع: ولدى سؤال المدرِّسين عن عدد الطلاب في القاعات وهل هو كبير، جاءت الإجابات بالنفي بنسبة ٤٥٪ مقابل ١٨٪ بالإيجاب و٣٦٪ إلى حدٍّ ما، وهذا يؤكد حقيقة عدم التزام الطلاب بالحضور، وهذا ما أورده الطلاب أنفسهم في استبانتهم، وعللوا ذلك بعدد من الأسباب، منها التوقيت المتأخر للمحاضرات في اليوم، وتكرار المعلومات التي سبق لهم أن درسوها في المرحلة ما قبل الجامعة، وغير ذلك مما هو مدون في إجاباتهم، وهذا يتطلب البحث عن سبل جديدة لجذب الطلاب إلى قاعات المحاضرات لتتحقق الفائدة المرجوة، وتتحقق الأهداف المنشودة من تدريس اللغة

العربية.

السؤال الثامن: ولدى سؤال المدرِّسين عن مدى لجوئهم إلى استعمال التقانات التربوية في التدريس؟ جاءت الإجابات بنسبة أكبر لمصلحة النفي ٣٦٪ مقابل ٢٧٪ بالإيجاب و٢٧٪ إلى حدٍّ ما. وهذا مؤشر إلى عدم استعمال كثير من المدرِّسين للتقنيات التربوية الحديثة في التدريس، وربما يعود هذا للمدرس ذاته أو لعدم توفر الأجهزة في قاعات المحاضرات التي يدرس فيها.

السؤال التاسع: ولدى سؤال المدرِّسين عن مدى التقيد بالكتاب المقرر، جاءت الإجابات بالإيجاب بنسبة ٤٥٪ دون أن ينفي أحد، وبعضهم يتقيد إلى حدٍّ ما بنسبة ٥٤٪ أيضًا. وهذا يدل على مدى التزام المدرِّسين بالتوجيهات الجامعية التي تتطلب منهم التقيد بالكتاب الجامعي بالدرجة الأولى.

السؤال العاشر: ولدى سؤال المدرِّسين عن المراجع وهل يحيلون طلابهم عليها، جاءت الإجابات بالإيجاب بنسبة ٥٥٪ والنفي بنسبة ٣٦٪ و٩٪ إلى حدٍّ ما، وهذا يؤكد ضرورة دعم المنهاج المقرر في الكتاب الجامعي بالمراجع الملائمة.

السؤال الحادي عشر: ولدى سؤال المدرِّسين، هل يكلفون طلابهم إعداد موضوعات إضافية أو القيام ببحث أو تلخيص موضوع ما؟

جاءت الإجابات متعادلة بين النفي والإيجاب بنسبة ٣٦٪ و٢٧٪ إلى حدٍّ ما، وهذا يؤكد أن معظم المدرِّسين لا يلجؤون إلى مثل هذا التكليف، وذلك ربما يعود إلى عدم التزام الطلاب بالحضور من جهة، وعدم وجود الحوافز التشجيعية للطلبة من جهة أخرى من حيث الدرجات والنجاح. وإذا وجدت مثل هذه الموضوعات الإضافية فهي تعود للعلاقات الفردية بين الطالب ومدرِّسه، أو للجهد الشخصي الذي يعتقد صاحبه أن فيه فائدة تعود بالنفع عليه بالدرجة الأولى.

السؤال الثاني عشر: ولدى سؤال المدرِّسين عن أهمية وجود حلقة بحث، وهل يرون ضرورة لها في مقرر اللغة العربية، جاءت الإجابات بالنفي بنسبة ٦٣٪ مقابل ٢٧٪ بالإيجاب و٩٪ إلى حدٍّ ما، وهذا مؤشر إلى أن حلقة البحث تشكل عبئًا على المدرِّسين وعلى الطلاب معًا، وخاصة أنها لا تأخذ حقها من حيث الإعداد والفائدة المرجوة منها. ولكثرة الأعداد وقلة المدرِّسين، إذ يدرِّس حاليًّا /٤٨/ مدرسًا لطلاب جامعة دمشق بكلياتها وأقسامها كلها الذين يزيد عددهم على تسعين ألف طالبٍ وطالبة في السنوات الدراسية جميعها. (ما عدا قسم اللغة العربية الذي يبلغ عدد الطلاب فيه ستة آلاف طالبٍ وطالبة).

السؤال الثالث عشر: ولدى سؤال المدرِّسين عن مدى رضاهم عن الكتب المقررة، جاءت الإجابات متقاربة بين الرضا وعدمه بنسبة ٣٦٪ إلى ٢٧٪ ووقوف ٣٦٪ آخرين بين هذا وذاك. وهذا يتطلب أيضًا إعادة النظر في الكتب المقررة والمناهج والموضوعات التي تحتويها، كي تتناسب مع السنوات الجامعية جميعها والاختصاصات المتنوعة علمية كانت أم أدبية.

السؤال الرابع عشر: ولدى سؤال المدرِّسين عن مدى رضاهم عن الامتحانات المقررة، جاءت الإجابات بالإيجاب بنسبة ٦٣٪ مقابل ٣٦٪ للنفي، وهذا يدل على مدى صلاحية المدرس وانفراده بالامتحانات التي يراها مناسبة من وجهة نظره، على عكس الطلاب الذين أبدوا شكواهم من الامتحانات التقليدية بنسبة ٧٢٪ وطلبوا إعادة النظر فيها.

السؤال الخامس عشر: ولدى سؤال المدرِّسين عن مدى رضاهم عن نتائج الطلاب بوجهٍ عام، جاءت الإجابات بالإيجاب بنسبة ٤٥٪ مقابل ٢٧٪ بالنفي و٢٧٪ إلى حدٍّ ما، وهذا يتناسب مع واقع النتائج التي لا تتجاوز نسبة الناجحين في المتوسط عن

٥٠٪ من عدد المتقدمين، والدرجات التي تتركز في معظمها حول الوسط ما بين (٥٠ و٦٠) درجة هذا مع تقديرنا للتفاوت في هذه النسب بين كلية وأخرى.

السؤال السادس عشر: ولدى سؤال المدرِّسين عن استعمالهم للأسئلة الموضوعية في الامتحانات، كانت الإجابات بالإيجاب بنسبة ٥٥٪ مقابل ٩٪ فقط و٢٧٪ إلى حدٍّ ما، وهذا يعني أن المدرِّسين يميلون إلى وضع الأسئلة الموضوعية التي تكون في الأغلب لمصلحة الطلاب، وبما يشمل مفردات المنهاج المقرر، ولكن الواقع يشير إلى أن معظم الأسئلة وبنسبة عالية جدًا لا تشير إلى هذه الموضوعية، وقد استعرض الباحث عددًا كبيرًا منها فوجدها في معظمها من النوع الإنشائي التقليدي. وهذا مؤشر إلى أن مفهوم الأسئلة الموضوعية ربما غير واضح في أذهان المدرِّسين الذين لا يتجاوز من يحمل منهم المؤهل التربوي ١٠٪ فقط. وهذا يدعو مجددًا إلى ضرورة تأهيل أعضاء الهيئة التدريسية القائمين على تدريس اللغة العربية تربويًّا.

السؤال السابع عشر: ولدى سؤال المدرِّسين عن توزيع الدرجات وهل يرون ضرورة توزيعها بين المقابلات الشفهية والامتحانات الكتابية؟ جاءت الإجابات بالنفي بنسبة ٥٥٪ مقابل ٣٦٪ للإيجاب و٩٪ إلى حدٍّ ما. وهذا يؤكد شعور المدرِّسين بمدى العبء الذي يقومون به في تصحيح الأوراق الامتحانية لأعداد كبيرة من الطلاب، فكيف إذا جرَت مقابلتهم شفويًّا، وهذا يحتاج إلى أعداد مضاعفة من المدرِّسين، وعدد من لجان المقابلات لتقدير الدرجات الموضوعية للطلاب.

السؤال الثامن عشر: ولدى سؤال المدرِّسين عن دوام الطلاب وهل يرون ضرورة الالتزام به في مقرر اللغة العربية، جاءت الإجابات بالإيجاب بنسبة كبيرة وصلت إلى ٦٣٪ مقابل ١٨٪ للنفي و٩٪ إلى حدٍّ ما، وهذا يدل على أهمية حضور الطلاب لمحاضرات اللغة العربية كي تتحقق الفائدة المرجوة من تدريسها، وهذه النسبة العالية

للمدرسين وجدناها تتعارض مع رغبة الطلاب، الذين لا يحبذون إلزام أنفسهم بالدوام في مقرر اللغة العربية بنسبة ٥١٪ مقابل ٣٤٪ وهذا التعارض يدعو إلى البحث عن الأسباب الكامنة وراء ذلك، سواء أكانت متعلقة بالطلبة أم بالمدرِّسين أنفسهم أم بغير ذلك.

السؤال التاسع عشر: ولدى سؤال المدرِّسين عن ضرورة أن يتحدث مدرسو المقررات الأخرى باللغة العربية الفصحى، جاءت الإجابات بالإيجاب الكبير بنسبة ٧٢٪ دون نفي و١٨٪ إلى حدٍّ ما، وهذا دليل صحيح على أهمية اكتساب اللغة بالمحاكاة وتشجيع الطلاب على الحديث باللغة الفصحى، وتعويدهم النطق بها ورغبتهم فيها، وهذا أيضًا ما أكده الطلاب بنسبة ٥٧٪ مقابل ٢٥٪ و١٦٪ إلى حدٍّ ما.

السؤال العشرون: ولدى سؤال المدرِّسين عن مدى رؤيتهم لأهمية مقرر اللغة العربية وهل يرون أن يكون اختياريًا للطلاب جميعًا، جاءت الإجابات بالنفي بنسبة عالية جدًّا وصلت إلى ١٠٠٪ وهذا يؤكد أهمية هذا المقرر خدمةً للأهداف التي وضع من أجلها، خاصة لأن اللغة العربية هي اللغة القومية التي يجب أن نحافظ عليها وللجميع دون استثناء. بل إنَّ الطلاب أنفسهم رفضوا أن يكون المقرر اختياريًا بنسبة ٥٨٪ مقابل ٣٣٪ و٣٪ إلى حدٍّ ما، مما يؤكد صحة توجه القطر العربي السوري نحو ضرورة الاستمرار في تدريس مقرر اللغة العربية حتى نهاية المرحلة الجامعية.

السؤال الحادي والعشرون: ولدى سؤال المدرِّسين عن تدريس مقرر اللغة العربية وهل يرون ضرورة أن يصبح فصليًّا؟

جاءت الإجابات بالإيجاب بنسبة ٤٥٪ وبالنفي بنسبة ٣٦٪ وإلى حدٍّ ما بنسبة ٩٪، وهذا يدل على ميل المدرِّسين للوصول إلى تحقيق الغاية المرجوة من المقرر بأقل جهد وعبء ممكنين، ومن ثمَّة ترغيب الطلاب في المقرر وتخفيف المعاناة التي

يجدونها وتعويدهم دراسة المادة في زمن يكون قريبًا من الامتحانات المقررة.

السؤال الثاني والعشرون: ولدى سؤال المدرِّسين عن مدى رضاهم بوجهٍ عام عن تدريس مادة اللغة العربية لغير المختصين، كانت الإجابات بالإيجاب بنسبة ٦٣٪ والنفي بنسبة ١٨٪ وإلى حدٍّ ما بنسبة ١٨٪.

ولدى سؤالهم مباشرة عن سبب عدم الرضا جاءت مجموعة من الإجابات نجملها في البنود الخمسة التالية:

١- صدود الطلاب عن المادة بحجة عدم استيعابهم لها وكثرة رسوبهم فيها.

٢- نظرة بعض الإداريين وبعض عمداء الكليات إلى المادة بأنها عبء عليهم وخاصة في الكليات العلمية.

٣- تدريس المادة لا يستند إلى معايير موحدة، ويكون مزاجيًا أحيانًا ومتفاوتًا بين مدرسي الكليات، وأحيانًا بين مدرِّسي الكلية الواحدة وفي السنوات المختلفة.

٤- تكرار للمناهج ولمعلومات ما قبل المرحلة الجامعية (الإعدادية والثانوية)، وعدم وجود الجديد في المرحلة الجامعية وخاصة في النحو والصرف.

٥- نقص المصطلحات العلمية في اللغة العربية، التي تتناسب مع الاختصاصات العلمية والتطور العلمي والتقانات الحديثة، إضافةً إلى عدم وجود معجم المصطلحات العلمية.

السؤال الثالث والعشرون: ولدى سؤال المدرِّسين عن الأسئلة وهل يرون أن تكون موحدة بين الكليات جميعها، جاءت الإجابات بالنفي بنسبة ٩١٪ والإيجاب بنسبة ٩٪ فقط، وهذا يدل على طبيعة الكليات والأقسام والمحاضرات وخصوصية الأسئلة في كل كلية، وخصوصية المدرِّسين الذين يدرسون فيها، مع أن نسبة ٤٩٪ من الطلاب ترغب في أن تكون الأسئلة موحدة مقابل ٣٩٪ لا ترغب في ذلك.

السؤال الرابع والعشرون: ولدى سؤالهم عن تصحيح الأسئلة وهل يرون أن

تكون مركزية كما في الشهادة الثانوية، جاءت الإجابات أيضًا بالنفي وبنسبة كبيرة وصلت إلى ٨٢٪ مقابل ١٨٪ للإيجاب.

وهذا دليل على عدم رضا المدرِّسين عن تجربة الأسئلة المركزية (وهي الأسئلة التي تضعها رئاسة الجامعة لمقرر اللغة العربية لغير المختصين لكل من السنتين الأولى والثانية في الكليات العلمية) والتصحيح المركزي الذي يعقب ذلك، مما يدعو إلى إعادة النظر في ذلك، والوصول إلى سبل أخرى تحقق الفائدة المرجوة والغاية المنشودة من الأسئلة المركزية والتصحيح المركزي بما يعود بالفائدة على الطلاب والمدرِّسين والعملية التربوية بآنٍ واحد.

وبالمقابل فإننا نجد أنّ ٥٢٪ من الطلاب يرغبون في أن يكون التصحيح مركزيًا مقابل ٣٧٪ لا يرغبون في ذلك.

السؤال الخامس والعشرون: ولدى سؤال المدرِّسين عن انطباعهم العام عن موقف الطلاب من مقرر اللغة العربية في النقاط الخمس التالية فقد جاءت الإجابات كما في الجدول رقم /٥/ على النحو التالي:

الجدول /٥/ يبيِّن انطباع المدرِّسين عن موقف الطلاب من مقرر اللغة العربية لغير المختصين

	ضعيف جدًا	ضعيف	مقبول	جيد	جيد جدًا	ممتاز
أ– إدراك أهمية اللغة العربية		٩٪	٤٥٪	٢٧٪		١٨٪
ب– قبول مقررااللغة العربية		١٨٪	٤٥٪	٩٪		١٨٪
ج– المستوى العلمي العام	–	–	٣٦٪	٣٦٪	٩٪	–
د – الالتزام بالحضور	٩٪	١٨٪	٤٥٪	٢٧٪	–	–
هـ – الدرجات التي يحصّلونها	–	٩٪	٥٤٪	٢٧٪	٩٪	–

وهذا يدل على أن الانطباع العام عن موقف الطلاب من اللغة العربية يدور حول درجة المقبول في النقاط الخمس السابقة أي حول الوسط، سواء أكان ذلك بإدراك أهمية

اللغة أم قبول المقرر أم المستوى العلمي العام أو الالتزام بالحضور أم الدرجات التي يحصِّلونها؛ وهذا يتطابق مع النتائج التي مرت بنا في الأسئلة المماثلة سابقًا.

السؤال السادس والعشرون: ولدى سؤال المدرِّسين عن أسباب ضعف الطلاب في مقرر اللغة العربية لغير المختصين جاءت الإجابات على النحو الآتي:

– عدم قناعة الطلاب بمقرر بعيد عن اختصاصهم العلمي.

– منهاج اللغة العربية الجامعي امتداد للمرحلة الإعدادية والثانوية.

– عدم كفاية بعض الأساتذة وبعدهم عن اختصاص الطالب العلمي وأحيانًا بعضهم غير مؤهل تربويًّا للتدريس.

– ضعف الطلاب في المرحلة ما قبل الجامعية (الثانوية وما دون).

– عدم تقيّد معظم مدرسي المواد الأخرى في أثناء تدريسهم باللغة العربية الفصيحة، ولجُوْئِهم في كثير من الأحايين إلى العامية.

– قلة اهتمام كثير من الطلاب بمقرر اللغة العربية، وذلك لأن معظم محاضرات المقرر تُلقى في ساعة متأخرة من اليوم.

– ضعف الطرائق ونقص المناشط والتقانات التربوية.

السؤال السابع والعشرون: ولدى سؤال المدرِّسين عن كيفية معالجة هذا الضعف جاءت الإجابات على النحو التالي:

– ربط المنهاج بالاختصاص العلمي وإيجاد نصوص تحتوي المصطلحات العلمية المعرّبة.

– حسن اختيار مدرِّسي مقرر اللغة العربية لغير المختصين من المؤهلين علميًّا وتربويًّا.

– حثّ مدرِّسي المواد الأخرى على الاهتمام باللغة العربية والنطق بها في أثناء تدريسهم نطقًا صحيحًا.

– تمكين الطلاب من اللغة العربية في المرحلة ما قبل الجامعية (الثانوية وما دون) وذلك بتعيين مدرسين مختصين في المرحلة الابتدائية.

– إيجاد طرائق حديثة لتدريس المقرر.

– إيجاد تقانات تربوية، ومناشط وأساليب حديثة لتدريس اللغة العربية.

السؤال الثامن والعشرون: ولدى سؤال المدرِّسين عن كيفية جعل مقرر اللغة العربية محببًا للطلاب جاءت الإجابات على النحو الآتي:

– إعادة النظر في المنهاج، ليكون الهدف التعبير العلمي الاختصاصي، لا التعبير الأدبي.

– انتقاء الأساتذة الأكفياء المحبين لعملهم والمؤهلين علميًّا وتربويًّا.

– توليد الرغبة عند الطالب كي يعدّ اللغة وسيلة لفهم المادة الاختصاصية.

– خدمة اللغة العربية للاختصاص الجامعي.

– إيجاد نصوص قرآنية وأدبية ووظيفية، والشعرية منها فيها إشراق بياني وقوة جمالية وروعة أدبية.

– الإكثار من الأسئلة الموضوعية الملائمة لمستوى الطلاب في الامتحانات، وإنصافهم كي لا تكون هذه الامتحانات سيفًا مسلّطًا على رقابهم يهددهم بخفض المعدل والرسوب.

السؤال التاسع والعشرون: ولدى سؤال المدرِّسين عن كيفية تطوير تدريس مقرر اللغة العربية جاءت الإجابات على النحو الآتي:

– إجراء دورات تدريبية لمدرسي المقرر لتوحيد أساليب تقديم المادة للطلاب.

– الإكثار من استعمال التقانات الحديثة في التدريس.

– تنويع طرائق التدريس مع مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب.

– تنويع نماذج الأسئلة بحيث تراعي الفروق الفردية وطبيعة الاختصاص في الكلية.

– إعادة النظر في الكتاب، وذلك بإغنائه بالنصوص الأدبية مع تطبيق واسع لقواعد العربية وعلم البلاغة معًا.

– تزويد المدرس بالمصادر والمراجع التي تضم الطرائق الحديثة والأساليب المتطورة لتدريس اللغة العربية.

– زيادة الساعات المقررة للغة العربية لغير المختصين وتوقيتها في ساعات مبكرة من اليوم الدراسي.

السؤال الثلاثون: ولدى سؤال المدرِّسين أخيرًا عن تقديم عدد من المقترحات والقرارات بصدد اللغة العربية جاءت الإجابات على النحو الآتي:

– إقامة ندوة مفتوحة مع الطلاب، بحضور أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين المسؤولين وعمداء الكليات فصليًا، للوقوف على المشكلات التي يعاني منها الطلاب أو المدرسون وإيجاد الحلول الناجعة لها مباشرة.

– وضع ساعات المقرر في وقت الصباح.

– إيجاد المراجع والمصادر الملائمة للاختصاص باللغة العربية.

– تقسيم المادة إلى فصلين درسيين وجعل ٥٠ درجة لكل فصل.

– إيجاد امتحان شفهي تخصص له درجات محددة من أصل العلامة الكلية، كما في المعاهد مما يزيد من اهتمام الطلاب بالمادة.

– التزام الطلاب بالدوام وإيجاد طريقة تُحبِّب إليهم الحضور.

– انتقاء المدرِّسين الجيدين والمؤهلين علميًا وتربويًا لتدريس المقرر.

– توحيد أساليب المدرِّسين في تدريس المقرر في الكلية الواحدة ما أمكن ذلك.

– إجراء دورات تدريبية للمدرسين خاصة بالأسئلة الموضوعية.

– تعديل المنهاج وبناؤه وفق محاور تجذب الطلاب وتناسب كل اختصاص.

– جعل المنهاج مرنًا بحيث يترك حرية التصرف للمدرسين في بعض الأبحاث.

– التركيز على النحو، وخاصة النحو الوظيفي، لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج.

– التركيز على الأبحاث التطبيقية في الجامعة لا الحفظية.

– الإكثار من الندوات المفتوحة واللقاءات (بحوار مفتوح) لتقويم خطة التدريس في العام الدراسي.

– إجراء جلسات تقويمية في نهاية كل عام، بحضور مدرسي المقرر والجهات المختصة المسؤولة للإفادة من ملاحظاتهم في الأعوام القادمة.

– عدم بقاء المدرس في الكلية الواحدة أكثر من خمس سنوات وذلك للإفادة من الخبرات وتعميمها على الكليات الأخرى.

ولكي نعرف هل كانت هناك فروق إحصائية ذات دلالة بين إجابات مدرِّسي مقرر اللغة العربية لغير المختصين وبنود الاستبانة الموجهة إليهم، قام الباحث أيضًا بإجراء تحليل التقاطع (Cross Tabulation) ووجد من الملحق /٢/ أن ثمة علاقة بين متحول البنود ومتحول الإجابات (نعم، لا، إلى حدٍّ ما) حيث إن قيمة كا^{2} (٤٠٣.٣٤) ودرجة الحرية = ٤٦ ومستوى دلالة الاختبار يساوي صفرًا، وهو أقل من أي مستوى دلالة يمكن أن نحدده (٠.٠١ أو ٠.٠٥ أو ٠.١) مما يجعلنا نرفض فرضية العدم القائلة إن متحولي الاستبانة مستقلان، ونقبل الفرضية البديلة القائلة إن متحولي الاستبانة مرتبطان، وبقياس درجة الترابط وجدنا أنها تساوي = + ٠.٥٥ وهي درجة ترابط عالية.

مقارنة بين آراء الطلاب والمدرِّسين:

بالنظر في نتائج الاستبانتين لكل من الطلاب والمدرِّسين تبين أن هناك عشرة بنود مشتركة بينهما، وبالمقارنة بين هذه النتائج المدونة في الملحق (٣) نجد ما يلي:

يلاحظ تفاوت في النّسب بين إجابات الطلاب والمدرِّسين في كل بند من هذه البنود المذكورة، حيث يرى ٦٣٪ من المدرِّسين أن محتويات المنهاج مناسبة للمرحلة الجامعية، وأن الإلزام بالدوام ضروري، وأنهم راضون عن مقرر اللغة العربية، على حين كانت النسبة تقع بين ٣٤٪ و٤٢٪ عند الطلاب. وبالمقابل فإن ٦٦٪ من الطلاب يرغبون في حلقة بحث لمقرر اللغة العربية، على حين كانت النسبة متدنية عند المدرِّسين إذ لم تتجاوز ٢٧٪ . وأما ما يتعلق بضرورة تحدث المدرِّسين جميعًا باللغة العربية الفصحى فقد أيد الطلاب ذلك بنسبة ٥٧٪ وأيدها المدرسون بنسبة عالية وصلت إلى ٧٢٪ . ويلاحظ أيضًا أن أهداف اللغة العربية كانت واضحة عند المدرِّسين بنسبة٦٣٪ لكنها لم تتجاوز ١٤٪ عند الطلاب. وأما ما يتعلق بالامتحانات فقد رغب الطلاب بنسبة ٤٩٪ إلى ٥٢٪ أن تكون الأسئلة والتصحيح مركزيين، على حين لم يتحمس المدرسون كثيرًا لذلك، إذ كانت النسبة متدنية جدًّا وواقعةً بين ٩٪ و ١٨٪ فقط.

ولكي نعرف هل كانت هناك فروق إحصائية ذات دلالة بين إجابات كل من الطلاب والمدرِّسين والبنود المشتركة بينهما (Cross - Tabulation) في الاستبانتين الموجهتين إليهما، قام الباحث بإجراء تحليل التقاطع ووجد من الملحق (٣) أن ثمة علاقة بين متحول البنود ومتحول الإجابات، حيث إن قيمة كا^{٢} = ١٢٢.٧٩ ودرجة الحرية =٩ ومستوى دلالة الاختبار صفر، وهو أقل من أي مستوى مفروض (٠.٠٥) مما يجعلنا نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة القائلة إن المتحولين مرتبطان وبقياس درجة الترابط وجدنا أنها تساوي = + ٠.١٦ وهي درجة ترابط جيدة، وصغرها ناتج عن تباين بين حجمي عينة الطلاب والمدرِّسين (استبانة الطلاب /١٠١٣/ طالبًا واستبانة المدرِّسين /٣٩/ مدرسًا).

موازنة بين نتائج الطلاب في الدراسة الحالية ودراستي خيري حما وكنعان السابقتين:

وبالنظر إلى الدراستين السابقتين المتعلقتين مباشرةً بمقرر اللغة العربية لغير المختصين في جامعة دمشق (دراسة السيد خيري حما في كليتي العلوم والآداب التي جرت عام ١٩٨٥، ودراسة السيد كنعان في كلية التربية عام ١٩٩٥)، ولكي نعرف هل كانت هناك فروق إحصائية ذات دلالة بين إجابات طلاب كل منهما وإجابات طلاب جامعة دمشق في الدراسة الحالية في البنود المشتركة بينهم والمستخرجة من الاستبانات الموجهة إليهم في مقرر اللغة العربية لغير المختصين، قام الباحث أيضًا بإجراء تحليل التقاطع (Croos- Tab) ووجد من الملحق (٤) أن ثمة علاقة بين متحول البنود ومتحول الإجابات (نعم، لا، إلى حدٍّ ما) ذلك أن قيمة كا^{٢} كانت على النحو الآتي:

أ – في الدراسة الحالية (الجامعة) ودراسة السيد خيري حما:

كا^{٢} = ٥٧.٨١ ودرجة الحرية =٨ ومستوى دلالة الاختبار (صفر) وهو أقل من أي مستوى دلالة يمكن أن نحدده (٠.٠٥ أو ٠.٠١) مما يجعلنا نرفض فرضية العدم القائلة بأن متحولي الاستبانة مستقلان ونقبل الفرضية البديلة القائلة إن متحولي الاستبانة مرتبطان، وبقياس درجة الترابط وجدنا أنها تساوي =٠.١١ وهي درجة ترابط جيدة بين إجابات الطلبة في كليتي العلوم والآداب وإجابات طلاب الكليات العلمية والإنسانية في جامعة دمشق. ولدى حساب معامل الترابط في الدراستين المذكورتين وفق القانون الإحصائي التالي:

$$ر = \frac{ن \text{ مح س ص} - \text{مح س} \times \text{مح ص}}{\sqrt{[ن \text{ مح س}^{٢} - (\text{مح})^{٢}]\ [ن \text{ مح ص}^{٢} - (\text{مح ص})^{٢}]}} = ٠.٦١$$

مما يؤكد حقيقة الترابط العالية بين هاتين الدراستين في البنود المشتركة فيما بينهما.

ب – في دراسة كلية التربية ودراسة السيد حما:

قيمة كا٢ في دراستي كلية التربية وكليتي العلوم والآداب تساوي ٧٧.٦٨ ودرجة الحرية =٨ ومستوى الدلالة صفر، وهو أقل من مستوى دلالة (٠.٠٥) المفروض من الباحث مما يجعلنا نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة القائلة بأن متحولي الاستبانة مرتبطان وبقياس درجة الترابط وجدنا أنها تساوي +٠.١٤ وهي درجة ترابط جيدة بين إجابات الطلبة في كلية التربية وكليتي العلوم والآداب.

ج – في الدراسة الحالية (الجامعة) ودراسة كلية التربية:

قيمة كا٢ في دراستي الباحث (الجامعة والتربية) تساوي ٣٦.٩٧ ودرجة الحرية =٨ ومستوى الدلالة صفر، وهو أقل من مستوى دلالة يمكن أن نحدده (٠.٠٥ أو ٠.٠١) مما يجعلنا نرفض فرضية العدم، ونقبل الفرضية البديلة القائلة بأن متحولي الاستبانة مرتبطان، وبقياس درجة الترابط وجدنا أنها تساوي +٠.٨ مما يدل على وجود ترابط عال بين إجابات الطلبة في كلية التربية والكليات العلمية والإنسانية في جامعة دمشق. ومما هو جدير بالذكر أن الترابط في كلية التربية (+٠.٥٠) كان أكبر من الترابط في كليات جامعة دمشق (+٠.٣٥) في الاستبانة الموحدة بينهما، وهذا ربما يعود إلى درجة الوعي التربوي عند طلاب كلية التربية الذين يتلقون موضوعات التدريس وأصوله وطرائقه وتقنياته مما يجعلهم أكثر دقة وموضوعية في الإجابات عن بنود الاستبانة.

٣– المقابلات:

وأما عن الأمور الجديدة التي وردت في المقابلات التي ترافقت مع إجراء البحث مع مجموعة من المدرِّسين القائمين على تدريس مقرر اللغة العربية لغير المختصين فقد وردت النقاط التالية:

– إقامة ندوات مركزية على مستوى القطر واستضافة المؤهلين من ذوي الخبرة محليًّا وعربيًّا لتبادل الآراء وتلاقح الأفكار بما يخدم اللغة العربية وتدريسها.

– إطْلاع المسؤولين على مختلف المستويات على سير المادة، وتشكيل لجان لمراقبة حسن سيرها ومحاسبة المقصرين عن تدريسها سواء أكانوا مدرسين أم إداريين.

– إلزام الطلاب بالحضور مع الترغيب كي يصبح التزامًا، أسوة بقانون السير فهو إلزام للجميع من سائقين ومشاة، ولكنه يصير التزامًا عندما يشعر الجميع أنه أُوْجِد بغية المحافظة على أمنهم وسلامتهم.

– الثقة بالمدرس المؤهل تربويًّا ومنحه الصلاحية الملائمة والمناسبة مع واقع كل كلية وقسم، سواء أكان ذلك في التدريس أم في الامتحانات أم في اختيار الموضوعات، وذلك بغية تجاوز المشكلات وتحقيق الغاية المرجوة من تدريس اللغة العربية لغير المختصين.

– تحسين وضع المدرس الجامعي المادي والمعنوي.

خامسًا: خلاصة البحث ومقترحاته:

للنهوض باللغة العربية، وتحبيبها إلى الطلاب، وتدريسها لغير المختصين منهم، وفي ضوء نتائج البحث، يرى الباحث:

ضرورة الاستمرار في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الجامعية وباختصاصاتهم كلها، وإجراء بعض التعديلات اللازمة الخاصة في منهاجها المقرر، وتطوير طرائق تدريسها والتوسع في استعمال التقنيات التربوية الحديثة والمناشط الصفية واللاصفية، وتعزيز التواصل بين الطلاب ومدرسي اللغة العربية، وإيجاد قاموس المصطلحات العلمية التخصصية.

كما يرى، في ضوء ما تقدم، إضافةً لما قدَّمه الطلاب والمدرِّسون من اقتراحات جديرة بالاهتمام والمتابعة، أنه لابد من تقديم عدد من المقترحات الملائمة لمعالجة مشكلة ضعف الطلاب في اللغة العربية بغية تحقيق الأهداف المنشودة من تدريسها الجامعي، ومن بين هذه **المقترحات** ما يلي:

١- إيجاد الخطط الخمسية الملائمة لمعالجة مشكلات تدريس اللغة العربية بحيث يخصص كل عام لدراسة مشكلة محددة.

٢- إيجاد قنوات اتصال مباشرة ومستمرة بين مدرس اللغة العربية وطلابه؛ وعدم الاكتفاء بساعتي المحاضرة المقررة أسبوعيًّا.

٣- عقد لقاءات وندوات متكررة خلال العام الدراسي، لإيجاد أفضل السبل لتذليل الصعوبات التي يعاني منها الطلاب في دراسة مقرر اللغة العربية لغير المختصين.

٤- إعداد الأطر التدريسية المؤهلة علميًا وتربويًا لتدريس اللغة العربية، وتحسين أوضاعهم المادية والمعنوية.

٥- تطوير طرائق التدريس، واعتماد الطريقة التكاملية واستعمال التقانات التربوية الحديثة والأساليب المتطورة في التدريس.

٦- إدخال البرامج الحاسوبية الخاصة باللغة العربية، والإفادة من شبكات الاتصالات الإلكترونية.

٧- التركيز على اللغة الوظيفية والاختصاصية وإيجاد المعجم العلمي المتناسب مع الاختصاص الجامعي.

٨- زيادة المراجع والمصادر الملائمة للاختصاص باللغة العربية في مكتبة كل كلية في الجامعة.

٩- إقامة دورات تدريبية وترميمية للطلبة الضعفاء في اللغة العربية خلال العام الدراسي، تابعة للجامعة وخاصة بكل كلية على حدة.

١٠- الإفادة من وسائل الإعلام في إيضاح أهمية اللغة مهنيًا ووظيفيًا وقوميًا.

١١- إقامة معسكرات إنتاجية خاصة بالأنشطة اللغوية، على غرار المعسكرات الصيفية والعلمية التي تقام في رحاب الجامعات السورية سنويًا، وتوظيف هذه المعسكرات بما ينمي الاعتزاز باللغة العربية ويبين أهميتها داخليًا وعربيًا ودوليًا.

١٢- دعوة مجامع اللغة العربية في وطننا العربي للمشاركة الجادة والفعالة والمستمرة في خدمة اللغة العربية، ومتابعة الجهود المبذولة في تدريسها للمختصين وغير المختصين من الطلبة، وتقويمها، وإيجاد اللغة الوظيفية والتخصصية والمصطلحات العلمية بما يتلاءم مع تطور اللغة ونموها، وعصر المعلوماتية والتفجر المعرفي وشبكات الاتصالات الإلكترونية، ويخدم أبناء الأمة، ويحقق الأهداف القومية المنشودة.

مراجع البحث

١) **د. أحمد كنعان،** تدريس اللغة العربية لغير المختصين واقعًا وطموحًا، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد الثالث والثلاثون، كانون الثاني ١٩٩٨.

٢) **د. أحمد كنعان،** تدريس اللغة العربية لغير المختصين بين الواقع والطموح، مجلة جامعة دمشق، المجلد /١٥/ العدد الرابع، كانون الأول ١٩٩٩.

٣) **د. بنت الشاطئ،** لغتنا والحياة، دار المعارف المصرية، القاهرة ١٩٧١.

٤) **خيري حما،** دراسة تقويمية لتعليم اللغة العربية لغير المختصين في السنة الأولى في كليتي الآداب والعلوم بجامعة دمشق – رسالة ماجستير – كلية التربية، ١٩٨٥/ ١٩٨٦.

٥) **د. حسام الخطيب،** اللغة العربية إضاءات عصرية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٥.

٦) **ساطع الحصري،** ما هي القومية؟ دار العلم للملايين، بيروت ط٢، ١٩٦٣.

٧) **ساطع الحصري،** العروبة أولاً، دار العلم للملايين، بيروت ط٥، ١٩٦٥.

٨) **د. طه حسين،** في الأدب الجاهلي، دار المعارف بمصر، ط٩، ١٩٦٨.

٩) **د. محمود أحمد السيد،** في طرائق تدريس اللغة العربية، المطبعة الجديدة، دمشق ١٩٨٧/ ١٩٨٨.

١٠) **د. محمود أحمد السيد،** أهداف تدريس اللغة العربية لغير المختصين، ندوة نقابة المعلمين بدمشق من ٥ – ٧آذار ١٩٨٨.

١١) **د. محمود أحمد السيد،** في قضايا اللغة التربوية، الكويت، وكالة المطبوعات، دار القلم، بيروت ط١، ١٩٧٨.

– المرسوم التشريعي الذي أصدره السيد الرئيس **حافظ الأسد** رئيس الجمهورية العربية

السورية برقم /٧٥٩/ لعام ١٩٨٣.
- كلمة السيد الرئيس **حافظ الأسد** رئيس الجمهورية العربية السورية الموجهة للمعلمين في عيدهم بتاريخ ١٣/ ٣/ ١٩٨٨.
- المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية في سورية، ندوة النحو والصرف المنعقدة بدمشق من ٢٧- ٣٠ /٨/ ١٩٩٤.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، والمنظمة الإسلامية، اجتماع خبراء تطوير أساليب تدريس طرائق اللغة العربية من ٢٥- ٢٩ /٣/ ١٩٩٦.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، التعريب في الوطن العربي واقعه ومستقبله، إعداد د. سام عمار، وشحادة خوري، تونس، ١٩٩٦.

ملاحق البحث

الملحق رقم (١) يبين نتائج استبانة طلاب جامعة دمشق في مقرر اللغة العربية لغير المختصين

بنود الاستبانة	نعم		لا		إلى حد ما		لا اجابة		المجموع	النسبة	كاي مربع	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة						
١ هل ترى أن مقرر اللغة العربية جيء على اختصاصك الجامعي؟	٢٠٣	٢٠%	٦٤٨	٦٤%	١٤٢	١٤%	٢٠	١%	١٠١٣	١٠٠%	٤٦١,٠٩	٢	٠	دالة
٢ هل ترى أن محتوى المنهاج لايناسب المرحلة الجامعية؟	٢٥٥	٢٥%	٤٢٦	٤٢%	٢٢٣	٢٢%	٩٠	٨%	١٠١٣	١٠٠%	٦٣,٤	٢	٠	دالة
٣ هل ترى أن ماجاء في المنهاج غير كاف ؟	٢٥٥	٢٥%	٤٢٦	٤٢%	١٨٢	١٨%	٥٠	٥%	١٠١٣	١٠٠%	٩٨,١٣	٢	٠	دالة
٤ هل ترى أن ماجاء في المنهاج مكرر سابقاً ؟	٦٤٨	٦٤%	١٧٢	١٧%	١٣٢	١٣%	٦١	٦%	١٠١٣	١٠٠%	٥١٩,٣٦	٢	٠	دالة
٥ هل ترى أن ما جاء في المنهاج مفيد في تعلمك اللغة العربية ؟	٥٢٧	٥٢%	٢٣٣	٢٣%	٢٠٣	٢٠%	٥٠	٥%	١٠١٣	١٠٠%	١٩٩,٧	٢	٠	دالة
٦ هل ترى أن طريقة عرض محتوى المنهاج غير مناسبة ؟	٤٠٥	٤٠%	٣٢٤	٣٢%	١٩٣	١٩%	٩١	٩%	١٠١٣	١٠٠%	٧٤,٤٧	٢	٠	دالة
٧ هل ترى الإلزام بالبرنامج مقرر اللغة ضرورياً ؟	٢٤٤	٢٤%	٥١٧	٥١%	١٣٢	١٣%	٢٠	١%	١٠١٣	١٠٠%	٣٢٤,٣٧	٢	٠	دالة
٨ هل ترى ضرورة وجود حلقة بحث لمادة اللغة العربية؟	٦٦٩	٦٦%	٢٧٤	٢٧%	٣٠	٣%	٤٠	٤%	١٠١٣	١٠٠%	٦٤١,١٩	٢	٠	دالة
٩ هل ترى ضرورة توزيع الدرجات المئة بين الشفهي والكتابي ؟	٤٩٦	٤٩%	٤٠٥	٤٠%	٥١	٥%	٦١	٦%	١٠١٣	١٠٠%	٣٤٨,٢٤	٢	٠	دالة
١٠ هل ترى ضرورة تحدث المدرسين جميعاً في المقررات الأخرى باللغة العربية الفصحى ؟	٥٧٧	٥٧%	٢٥٣	٢٥%	١٦٢	١٦%	٢١	٢%	١٠١٣	١٠٠%	٢٨٧,٧٨	٢	٠	دالة
١١ هل ترى أن يكون مقرر اللغة العربية اختيارياً ؟	٣٣٤	٣٣%	٥٨٨	٥٨%	٣٠	٣%	٦١	٦%	١٠١٣	١٠٠%	٤٩١,٠٩	٢	٠	دالة
١٢ هل أنت بشكل عام راض عن مقرر اللغة العربية ؟	٤٣٦	٤٣%	٢٣٣	٢٣%	٢٨٤	٢٨%	٦٠	٦%	١٠١٣	١٠٠%	٧٠,٢١	٢	٠	دالة
١٣ هل ترى ضرورة أن تكون أسئلة اللغة العربية لغير المختصين موحدة بين كليات الجامعة جميعها ؟	٤٩٦	٤٩%	٣٩٥	٣٩%	٨١	٨%	٤١	٤%	١٠١٣	١٠٠%	٢٨٩,١١	٢	٠	دالة
١٤ هل ترى ضرورة أن يكون تصحيح أسئلة اللغة العربية لغير المختصين مركزياً كما في الشهادة الثانوية العامة ؟	٥٢٧	٥٢%	٣٧٥	٣٧%	٧١	٧%	٤٠	٤%	١٠١٣	١٠٠%	٣٣٢,٤٣	٢	٠	دالة
١٥ هل تشكو من ضعف في مادة اللغة العربية ؟	٤٦٦	٤٦%	٣٦٥	٣٦%	١٠١	١٠%	٨١	٨%	١٠١٣	١٠٠%	٢٢٨,٢٧	٢	٠	دالة
١٦ هل تعتقد أن الهدف من تدريس اللغة العربية لغير المختصين قد تحقق ؟	١٤٢	١٤%	٣٤٤	٣٤%	٢٩٤	٢٩%	٢٣٣	٢٣%	١٠١٣	١٠٠%	٨٥,١٤	٢	٠	دالة

دلالة عند مستوى ٠,٠٥ = α

مستوى الدلالة ٠

درجة الحرية ٣٠

كي مربع ٢١٢٥,٥١

مل الترابط = + ٠,٣٥

الملحق رقم (٢) يبين نتائج استبانة أعضاء الهيئة التدريسية مدرسي اللغة العربية لغير المختصين في جامعة دمشق

الأرقام	بنود الاستبانة	نعم		لا		إلى حد ما		لا إجابة		المجموع	النسبة	كاي مربع	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة						
١	هل تجد تعاوناً من جانب إدارة الكلية التي تدرس فيها ؟	٣٢	%٨٢	٣	%٨	٤	%١٠	–	–	٣٩	%١٠٠	٤١,٦٩	٢	٠	دالة
٢	هل تجد اختلافاً بين التدريس ما قبل الجامعي والجامعي؟	٣٢	%٨٢	–	–	٤	%١٠	٣	%٨	٣٩	%١٠٠	٢١,٧٧	١	٠	دالة
٣	هل ترى أن أهداف تدريس اللغة العربية في الجامعة واضحة؟	٢٥	%٦٣	٧	%١٨	٧	%١٨	–	–	٣٩	%١٠٠	١٦,٦١	٢	٠,٠٠٢	دالة
٤	هل ترى أن محتوى المنهاج المقرر مناسب للسنة الجامعية التي تدرس فيها؟	٢٥	%٦٣	١١	%٢٧	٣	%٨	–	–	٣٩	%١٠٠	١٩,٠٧	٢	٠,٠٠١	دالة
٥	هل ترى أن طريقة عرض المحتوى مناسب لمستوى الطلاب في الجامعة؟	١٤	%٣٦	١٤	%٣٦	١٠	%٢٦	١	%٤	٣٩	%١٠٠	٠,٨٤	٢	٠,٦٥	غير دالة
٦	هل ترى أن عدد الساعات المخصص للغة العربية أسبوعيا كاف؟	٢٩	%٧٣	٧	%١٨	٣	%٨	–	–	٣٩	%١٠٠	٣٠,١٥	٢	٠	دالة
٧	هل ترى أن عدد الطلاب كبير في قاعة المحاضرات؟	٧	%١٨	١٨	%٤٥	١٤	%٣٦	–	–	٣٩	%١٠٠	٤,٧٦	٢	٠,٠٩	غير دالة
٨	هل تلجأ إلى استخدام تقنيات تربوية في التدريس؟	١١	%٢٧	١٤	%٣٦	١١	%٢٧	٣	%٨	٣٩	%١٠٠	٠,٥	٢	٠,٧٧	غير دالة
٩	هل تتقيد بالكتاب المقرر؟	١٨	%٤٥	–	–	٢١	%٥٤	–	–	٣٩	%١٠٠	٠,٢٣	١	٠,٦٣	غيردالة
١٠	هل تحيل طلابك إلى مراجع؟	٢٢	%٥٥	١٤	%٣٦	٣	%٨	–	–	٣٩	%١٠٠	١٤,٠٠	٢	٠,٠٠٠٩	دالة
١١	هل تكلف طلابك بموضوعات إضافية أو بحث أو تلخيص موضوع ما؟	١٤	%٣٦	١٤	%٣٦	١١	%٢٧	–	–	٣٩	%١٠٠	٠,٤٦	٢	٠,٧٩	غير دالة
١٢	هل ترى ضرورة وجود حلقة بحث لمقرر اللغة العربية؟	١١	%٢٧	٢٥	%٦٣	٣	%٨	–	–	٣٩	%١٠٠	١٩,٠٧	٢	٠,٠٠٠١	دالة
١٣	هل أنت راض عن الكتب المقررة؟	١٤	%٣٦	١١	%٢٧	١٤	%٣٦	–	–	٣٩	%١٠٠	٠,٤٦	٢	٠,٧٩	غير دالة
١٤	هل أنت راض عن الامتحانات المقررة؟	٢٥	%٦٤	١٤	%٣٦	–	–	–	–	٣٩	%١٠٠	٣,١	١	٠,٠٧	غير دالة
١٥	هل أنت راض عن نتائج الطلاب بصورة عامة؟	١٨	%٤٥	١١	%٢٧	١٠	%٢٦	–	–	٣٩	%١٠٠	٢,٩٢	٢	٠,٢٣	غير دالة

تتبع الملحق رقم /٢/

١٦ هل تستخدم الأسئلة الموضوعية في امتحاناتك؟	٢٢	%٥٥	٣	%٨	١١	%٢٧	٣	%٨	٣٩	%١٠٠	١٥,١٦	٢	٠,٠٠٠٥	دالة
١٧ هل ترى ضرورة توزيع الدرجات على امتحان شفوي وأخر نظري؟	١٤	%٣٦	٢٢	%٥٥	٣	%٨	-	-	٣٩	%١٠٠	١٤,٠٠	٢	٠,٠٠٠٩	دالة
١٨ هل ترى أن إلزام الطلاب بالدوام ضروري في مقرر اللغة العربية؟	٢٥	%٦٤	٧	%١٨	٣	%٨	٤	%١٠	٣٩	%١٠٠	٢٣,٥٤	٢	٠	دالة
١٩ هل ترى ضرورة أن يتحدث مدرسو المقررات الأخرى باللغة العربية الفصحى؟	٢٨	%٧٢	-	-	٧	%١٨	٤	%١٠	٣٩	%١٠٠	١٢,٦	١	٠,٠٠٠٤	دالة
٢٠ هل ترى أن يكون مقرر اللغة العربية اختيارياً للطلاب جميعاً؟	-	-	٣٩	%١٠٠	-	-	-	-	٣٩	%١٠٠				مهيمن
٢١ هل ترى أن يكون تدريس مقرر اللغة العربية لغير المختصين فصلياً؟	١٨	%٤٥	١٤	%٣٦	٣	%٨	٤	%١٠	٣٩	%١٠٠	١٠,٣٤	٢	٠,٠٠٥٧	دالة
٢٢ هل أنت راضٍ عن تدريس مادة اللغة العربية لغير المختصين؟	٢٥	%٦٤	٧	%١٨	٧	%١٨	-	-	٣٩	%١٠٠	١٦,٦١	٢	٠,٠٠٠٢	دالة
٢٣ هل ترى ضرورة أن تكون أسئلة اللغة العربية للغير المختصين موحدة بين كليات الجامعة جميعها؟	٣	%٨	٣٦	%٩٢	-	-	-	-	٣٩	%١٠٠	٢٧,٩٢	١	٠	دالة
٢٤ هل ترى ضرورة أن يكون تصحيح أسئلة اللغة العربية مركزياً كما في الشهادة الثانوية العامة؟	٧	%١٨	٣٢	%٨٢	-	-	-	-	٣٩	%١٠٠	١٦,٢٠	١	٠,٠٠٠١	دالة

دالة عند مستوى ٠,٠٥ = α

كاي مربع	درجة الحرية	مستوى الدلالة
٤٠٣,٣٤	٤٦	٠

معامل الترابط = + ٠,٥٥

الملحق رقم (٣) للمقارنة بين آراء الطلاب والمدرسين في بنود الاستبانتين الموجهتين إليهما

في مقرر اللغة العربية لغير المختصين

البنود المشتركة في استبانتي الطلاب والمدرسين	الطـــلاب			المـدرســـون		
	رقم السؤال	العدد	النسبة	رقم السؤال	العدد	النسبة
١. هل ترى أن محتويات المنهاج لاتناسب المرحلة الجامعية ؟	٢	٤٢٦	%٤٢	٤	٢٥	%٦٣
٢. هلى ترى أن طريقة عرض محتوى المنهاج لايناسب المرحلة الجامعية؟	٦	٣٢٤	%٣٢	٥	١٤	%٣٦
٣. هل ترى الإلزام بالدوام في مقرر اللغة العربية ضروريا ؟	٧	٣٤٤	%٣٤	١٨	٢٥	%٦٣
٤. هل ترى ضرورة وجود حلقة بحث لمادة اللغة العربية ؟	٨	٦٦٩	%٦٦	١٢	١١	%٢٧
٥. هل ترى ضرورة تحدث المدرسين جميعا في المقرارات الأخرى باللغة العربية الفصحى ؟	١٠	٥٧٧	%٥٧	١٩	٢٨	%٧٢
٦. هل ترى أن يكون مقرر اللغة العربية اختياريا؟	١١	٣٣٤	%٣٣	٢٠	٠	٠
٧. هل أنت راض عن مقرر اللغة العربية ؟	١٢	٤٣٦	%٤٣	٢٢	٢٥	%٦٣
٨. هل ترى ضرورة أن تكون الأسئلة موحدة بين كليات الجامعة ؟	١٣	٤٩٦	%٤٩	٢٤	٣	%٩
٩. هل ترى ضرورة أن يكون التصحيح مركزيا؟	١٤	٥٢٧	%٥٢	٢٥	٧	%١٨
١٠. هل ترى أن أهداف تدريس اللغة العربية واضحة ومحققة؟	٢١	١٤٢	%١٤	٣	٢٥	%٦٣

مستوى الدلالة ٠,٠٥ = α

معامل الترابط	كاي مربع	درجة الحرية	مستوى الدلالة
٠,١٦ + =	١٢٢,٧٩	٩	٠

الملحق رقم (٤) يبين نتائج استبانات الطلاب في دراستي كنعان ودراسة خيري حما
في ظاهرة الضعف والتأثير السلبي في المردود التحصيلي

البنود المشتركة في الاستبانات الثلاث كنعان جامعة / كنعان تربية / خيري علوم وآداب	استبانة طلاب الجامعة كنعان (ن=١٠١٣)		استبانة طلاب كلية التربية كنعان (ن= ١٤٠)		استبانة كليتي العلوم والآداب خيري (ن= ٥٣١)	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
١. الضعف في مرحلة ما قبل الجامعة.	٥٦٧	%٥٦	١١٦	%٨٣	٢٧١	%٥١
٢. عدم وضوح أهداف تدريس اللغة العربية لغير المختصين في الجامعة.	٦٠٧	%٦٠	٩٢	%٦٦	٣٣٥	%٦٣
٣. عدم وضوح محتوى المنهاج المقرر لغير المختصين في الجامعة.	٤٨٦	%٤٨	٧٠	%٥٠	٣٤٠	%٦٤
٤. قلة عدد ساعات المقرر.	٢٢٣	%٢٢	٤٦	%٣٣	–	–
٥. كثرة عدد الطلاب في قاعة التدريس.	٣٣٤	%٣٤	٤٦	%٣٣	٢٧١	%٥١
٦. البعد عن الاختصاص الأصلي.	٦٦٩	%٦٦	٧٠	%٥٠	٤٥١	%٨٥
٧. طرائق التدريس المستخدمة تقليدية.	٨١٠	%٨٠	١٤٠	%١٠٠	٣٦١	%٦٨
٨. نقص تقنيات التعليم الحديثة.	٧٩٠	%٧٨	٩٢	%٦٦	٤٢٥	%٨٠
٩. قلة خبرة وكفاءة القائمين على التدريس تربويا ولغويا.	٥٠٧	%٥٠	٤٦	%٣٣	٢٧١	%٥١
١٠. توقيت التدريس في ساعة متأخرة من اليوم.	٧٥٠	%٧٤	٧٠	%٥٠	–	–
١١. الامتحانات الجامعية تقليدية.	٧٢٩	%٧٢	١١٦	%٨٣	٣٧٢	%٧٠
١٢. نقص المناشط اللغوية الصفية واللاصفية.	٦٠٧	%٦٠	٩٢	%٦٦	–	–

مستوى الدلالة ٠,٠٥ = α

	كاي مربع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
آ ــ (جامعة وخيري) ١ – ٣	٥٧,٨١	٨	٠	معامل الترابط = +٠,١١
ب ــ (تربية وخيري) ٢ – ٣	٧٧,٦٨	٨	٠	معامل الترابط = +٠,١٤
جـ ــ (جامعة وتربية) ١ – ٢	٣٦,٩٧	٨	٠	معامل الترابط = +٠,٨

تدريس اللغة العربيّة
لغير المختصين بها ولغير الناطقين بها

د. فاخر صالح ميا

أَدَّت اللغة العربيّة والتراث الفكري العربي دَورًا مهمًا في الحضارة الإنسانية منذ أقدم العصور، وهذا ما جعل اللغة العربيّة مثار اهتمام الدارسين والمتعلمين منذ عهودٍ بعيدة أيضًا. فأُلِّفَ في مجال تعليمها كتبٌ عديدة يسّرت سبلها للباحثين وفتحت مسالكها أمام المتعلمين. ويتضح هذا الاتجاه بصورة أكثر بروزًا في النصف الثاني من القرن العشرين، ويتركز في الأوساط الجامعية الأوربية والأمريكية بوجهٍ خاصّ ،حيث ظهرت مجموعات عديدة من كتب تعليم العربية للأجانب تواكب الرغبة المتعاظمة في تعلمها لدى الطلاب، والأعداد المتزايدة منهم في مختلف الأوساط الثقافيّة.

وقد تنافست هذه المؤلفات في درجات نجاحها أو إخفاقها في تيسير مسالك العربية أمام الدارسين. وأول ما يمكن أن يسجل لمؤلفيها هو أنهم كانوا (رُوَّادًا) في مضمار تعليم العربية لغير الناطقين بها وقد سبقوا علماءَنا اللغويين العرب في ذلك، وماتزال المكتبة المختصة بهذا الموضوع تصدر في غالبيتها الساحقة من مطابع البلدان غير العربيّة. وإضافةً إلى هذا لابدّ وأن نسجِّل بكثير من الإكبار النتائج الإيجابية التي حققتها هذه المؤلفات في ميدان تعليم قواعد العربية وطرق تقريبها من الأذهان غير العربية، وما تمكن المؤلفون من جمْعِه من نصوص أدبية قد لا ترقى كثيرًا في مستوى جودتها إلاّ أنها تفتح ولو كوّة صغيرة على عالم الأدب العربي، الذي مايزال في معظمه مجهولاً لغير العرب.

غير أن ما يؤخذ على هذه المؤلفات والحديثة منها خاصة هو جعلها العربيّة عربيتين: العربية الكلاسيكية والعربيّة «الحديثة» أو «المعاصرة» ثم انتهاج سبيل العربية الثانية والتساهل الواضح في دراسة القواعد النحوية وإغفال مصطلحاتها إغفالاً شبه

نهائي، وتجاهل بعض دروس القواعد (كالعدد والتثنية مثلاً) حتى كاد هذا الاتجاه أن يزحم الاتجاه الرائد الذي عرفته أوروبا في القرن التاسع عشر، العصر الذهبي للدراسات اللغويّة، التي كانت الدراسات العربيّة الكلاسيكيّة في طليعتها.

وإذا كنَّا نوافق مؤلفي هذه الكتب في اختلاف التعبير الدلالي (السمانتي) لبعض المفردات العربية خلال مختلف العصور، وانتهاء استعمال بعضها بانتهاء استعمال مسميّاتها، وفي أنّ حيويّة اللغة لابدّ وأن تفرض مفردات جديدة بصورة دائمة، فإننا نتساءل: أي اختلاف وجده هؤلاء المؤلفون في البناء النحوي والصرفي للغة العربيّة! ومما يضاعف من إنكارنا لهذا الموقف هو أن انتهاج سبيل ما سمي بـ «العربية المعاصرة» أدَّى إلى الإهمال شبه الكامل للنصوص الأدبيّة الكلاسيكيّة، والاعتماد على النصّ القائم أساسًا على المادة الإعلاميّة، مع بعض نثرات من الأدب العربي الحديث. وربما تذرع بعضهم بأن هذه الكتب «لغوية» لا «أدبيّة» وأنها في الأصل تعتمد النص مادة للممارسة اللغوية؛ فإذا قبلنا هذه الحقيقة حق لنا أن نتساءل:

ألا يستطيع النصّ «التراثي» أن يقوم بهذه المهمّة، ومن ثَمَّ يفتح نافذة نحو الأعماق للتراث العربي الإنساني.

ومن المآخذ على هذه المؤلفات أيضًا إخراجها الشكليّ. فقد درجت في إخراجها دون استثناء – في حدود علمنا – على مسار الخط اللاتيني (الكتابة من الجهة اليسرى إلى الجهة اليمنى) ومن ثَمَّ جعل الخط والنص العربيين أسيرَي الخط اللاتيني. ونرى أنّ ذلك مُنافٍ حتّى للمنطقية السحيقة الثاوية في أعماق التاريخ، عندما تفرّع الخط الفينيقي الواحد إلى فرعين تحدد كل منهما بملامح خاصة فرضتها ظروف لا مجال لبحثها الآن، فاتجه الفرع الشرقي العربي، من اليمين إلى اليسار، واتجه الفرع الغربي اليوناني اللاتيني، من اليسار إلى اليمين، كل ذلك وفقًا لذهنيةٍ خاصة لابد من تهيئة

الطالب لقبولها حالما يمسك أول مرة بالكتاب العربي، وإعداده لمواجهة عالمٍ غير مألوف له يحتوي عالم الخط والنص والكتاب.

ولعل من المناسب أن نذكر هنا أن من المؤلفين الغربيين من قدّم دراسة ممتازة في قواعد اللغة العربية، حتى إذا عرض للنص العربي قدمه بكيفية أظهرت عالم العرب صورة نموذجية، للقسوة والفظاظة والجهل والتخلف ولا نعتقد أن ذلك جاء سهوًا أو عن جهلٍ بالتراث العربي(١).

الكتابة:

بيّنت التجربة أنّ من المفيد الأخذ بالمنطلقات التالية أثناء تعليم الكتابة العربية والتأليف في موضوعها.

١– الكتابة وسيلة لتدوين المعلومات بُغية إبلاغها. فبدهي أن تعليم الكتابة يفترض بالضرورة تعليم القراءة، وإذا كان من العسير أن يتعلم الطالب الأجنبي كتابة كل ما يُملى عليه إلاّ بعد مرور مدة طويلة من الدربة والمران، فإن ما يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار خلال هذه المرحلة من التعليم هو تمكين الطالب من قراءة أي نص، مهما كان نوعه أو موضوعه، أو حتى نوع الخط الذي كتب به إذا أمكن.

٢– من الضروري أن يباشر الطالب تعلمَ الكتابة العربيّة منذ الخطوات الأولى لدراسته. وتتعارض هذه النظرة مع النظرة «التحليليّة» التي ترى أن يزوّد الطالب عند بداية دراسته بمجموعة من الجمل والتعابير والمفردات، ويلقن مجموعة من المحادثات ذات الصلة بحياته العمليّة، ومن ثَم إثارة حب استطلاعه نحو الكيفية التي تكتب بها تلك المواد التي تعلّمها، والانتقال بعد ذلك إلى تعليمه إياها عن طريق كتابتها جملاً فعبارات

(١) انظر مثالاً لذلك: كتاب «قواعد اللغة العربية المدوّنة» لناهماد وهايوود، وتعليقنا عليه في مقالنا «ذابح الأطفال في دراسة نحوية» طرابلس، العدد٧، ١٩٧٨.

فمفردات فأحرفًا.

ومن الصعب رفض ما في هذه الطريقة من فائدة، غير أن التجربة أثبتت أفضلية المنهج «التركيبي» وهو الانتقال من البسائط إلى المركبات وتعليم الطالب كتابة الحروف بأشكالها، فالمفردات فالتعابير فالجمل فالنصوص.

٣– إن ما يجب أن يتعلمه الطالب، ومنذ الخطوات الأولى للكتابة يجب ألاّ يكون قاصرًا على الأبجدية، بل ولابد أيضًا من «إقحامه» في مجال كل المواد التابعة الأخرى، التي تمثل بمجموعها مادة القراءة والكتابة. ولا ننكر أننا قطعنا مرحلة من التعثر والصواب قبل أن ننتهي إلى وجوب أن يتعلم الطالب، خلال تعلمه الأبجدية، الحركات والتنوين والهمزة والألف المقصورة والتاء المربوطة والحروف التي تحذف أثناء الكتابة.

وعلى أيّة حال فإن التجربة التي خضناها في ميدان تعليم الكتابة تسمح لنا بإضافة عددٍ من الملاحظات التي نجملها فيما يلي:

١– إنّ لكل لغة خاصيتها البنيوية التي تعزز مجموعة من المصطلحات الخاصة، التي قد لا يمكن تطبيقها إلاّ على هذه اللغة أو على الأسرة التي تنتمي إليها.

وانطلاقًا من هذا يستحسن أن يعلّم الطالب منذ البداية معانيَ هذه المصطلحات الجديدة ومدلولاتها وميادين استعمالها، وأن ينبّه الطلاب إلى أن المدرس سيستعمل هذه المصطلحات العربية فقط، وأنّ عليهم أن يدركوا على الفور ما المقصود بكلمات: «شدّة»، «تنوين»، «همزة»، «وصلة» وما إلى ذلك. وحبذا لو يطبق المدرس منهجه هذا في تعليم دروس القواعد أيضًا.

٢– ربما يتبرّم الطلاب بموضوع اللفظ المتقارب لعدد من الألفاظ العربية الساكنة (مثل س، ص، ث، د، ض، ز، ظ، إلخ...) وعلى المدرس أن يسيِّر الدروس التي تحتوي تلك الألفاظ بمزيد من الرويّة والأناة، ويستحسن أن يمهد لها بمقدمة عن طبيعة

الساميات وغلبة السواكن فيها، وأن يشعر الطلاب بأهمية التفريق بين هذه الألفاظ، لأن الخلط في لفظها يؤدي إلى التباسات كثيرة في المعنى، ونطق كلمات مختلفة المعاني كليًّا.

٣– من المستحسن أن يتأنّى الأستاذ كثيرًا في شرحه لطرق كتابة الهمزة، وأن ينبه طلابه إلى كثرة ورود هذا الحرف «الصعب» في الكتابة العربيّة، ذلك أنّ المعرفة الصحيحة بكتابته تختصر الكثير من الجهد في المستقبل، وخاصة عند دراسة اشتقاق الفعل المهموز وتصريفه؛ ويمكن أن يمثل على ذلك بأفعال مختلفة كفعل: (سأل) ومشتقاته: ساءل، تساؤل، سوئل، سؤال، أسئلة، سائل، مسؤول، مسؤولية، تساؤل، متسائل، وأفعال «أخذ»، «بدأ»، «وأبى» وسواها.

٤– من المعلوم أن الفنّ العربيّ قطع شوطًا بعيدًا في ميدان الخط الزخرفي العربي، فكتبت به لوحات جميلة بالغة الروعة والإتقان يمكن أن نُصادفها على صفحات الكتب أو جدران المساجد والقصور. والاستعانة بهذه اللوحات وعرضها أمام الطلاب يمكن أن يحقق هدفين: أحدهما تعريف الطلاب بهذه الصفحة المشرقة من صفحات الفن العربي، والثاني إثارة اهتمام الطلاب بقراءة هذه الخطوط، ومن ثَمَّ التعمق في معرفة أشكال الحرف العربي وصوره. وإذا استطاع المدرس أن يطور هذا الموضوع إلى تعريف الطلاب بأشكال الخط العربي: الكوفي، الرقعة، الريحاني، الفارسي، وما إلى ذلك يكون بذلك قد حقق أتم الفائدة.

٥– يرتبط حُسن خط الطلاب في هذه المرحلة الابتدائية من تعليم الكتابة ارتباطًا شديدًا «بحسن خط» المدرس.

فالطلاب في هذه المرحلة مقلِّدون، يرسمون بدقة ما يصوَّر أمامهم. ولعل من المفيد أن يستعين المدرِّس ببعض دفاتر الخط التي يعلّم بها التلاميذ العرب في المراحل الدراسية

الأولى. لكن على المدرِّس أن ينبِّه طلابه إلى أن ما سيلاقونه في حياتهم العملية من نصوص مخطوطة لن يكون دومًا بهذه الصورة «النموذجية» التي يتعلمونها. فخلال تطور الكتابة العربية تبدلت أشكال الحروف بميلها نحو البساطة. وعلى المدرِّس إذن أن ينتقل بالتدريج إلى صور أبسط للخط، حتى يصل بهم إلى الصورة العادية التي تكتب بها في حياتنا اليومية، والتي يمكن للطالب الأجنبي أن يتلقى بها رسالة من صديق أو يصادف مخطوطًا كتب بها. ولقد أثبتت التجربة نجاح مثل هذه الطريقة. وطلابنا حاليًّا يقرؤون كل ما نكتبه لهم على السبورة من جملٍ أو نصوص، وما نثبته في كراساتهم من ملاحظات نكتبها عادة بنفس الطريقة والصورة التي نكتب بها لطلابنا العرب.

٦- علينا أن نعترف بأن كثيرًا من الكتب التي أخذت المطابع العربية تخرجها للأطفال مليءٌ بالأخطاء اللغويّة والإملائية، ويسري خطر هذه الأخطاء على الطلاب الأجانب أيضًا، لأنهم يميلون إلى اقتناء تلك الكتب نظرًا لجاذبية موضوعاتها ولطرافة إخراجها، وتَوَفُّر علامات الشكل فيها ووضوح أحرفها. غير أن بعض هذه الكتب يبدو كأنه قد عُهد بكتابته إلى جماعةٍ من الأميين الذين أوتوا مهارة في حسن الخط، لكنهم لم يتعلموا أين تكتب الهمزة وأين توضع الضمة أو الفتحة أو الكسرة. وتكتسب هذه النقطة أهمية خاصة لمدرس العربيّة للأجانب، فالطلاب يصلون بقراءتهم هذه الكتب إلى اختبارٍ محزن، وهو إما أن يكون ما تعلَّموه باطلاً أو يكون تبرير المدرِّس لهذه الأخطاء صحيحًا (وهو القول عادة بالخطأ المطبعي) على حين هم لم يألفوا في الغالب هذه الوفرة من الأخطاء المطبعيّة في كتبهم.

القواعد:

كان علينا خلال تعليم العربيّة للأجانب وأثناء وضع الكتاب المتخصص من أجلهم أن نأخذ بالمنطلقات التالية:

١– أهمية الإعراب في اللغة العربيّة، وهناك ما لا يحصى من الأمثلة على أن الإعراب أهم وسيلة تعتمدها العربية للإبانة والإفصاح، على حين تعتمد لغات أخرى على وسائل وقرائن مغايرة للوصول إلى ذلك، مثل طرق ترتيب الكلمات أو اعتماد اللواحق واللواصق وما إلى ذلك. فلا يمكن أن نفهم فهمًا دقيقًا المقصود من جملة «فهم الأستاذ الطالب» إلاّ إذا عرفنا حركةَ نهايتي كلمة «الأستاذ» وكلمة «الطالب». وأهمية الإعراب تفرض علينا جديّة الاهتمام بوضع الكتاب وتعليم الطلاب بواسطته، والحذر من الاكتفاء بالطرق المستحدثة (كالطريقة السمعيّة البصريّة) برغم ما تتضمنه من فائدة. وتتضاعف أهمية معرفة القواعد إذا ما سلّمنا بأن الطالب الأجنبي سيتعامل في العادة مع نصّ غير مشكول، وهذا ما يفترض فيه معرفة القواعد معرفةً دقيقة ليدرك مرامي النص، ويغدو من ثَمَّ قادرًا على قراءته. ففهم النص قواعديًّا شرطٌ للقراءة الصحيحة في اللغة العربية، وهو ما تتميز به العربيّة في أسرة اللغات الإنسانية.

٢– كليّة اللغة بمعنى أن اللغة كلٌّ يصعب تشطيره أو تجزئته، وهذا ما يضع الباحث في أي لغة أمام مشكلة ما يسمى بالخطوة الأولى، خطوة البدء نحو ولوج ذلك العالم المتشابك المتماسك، عالم قواعد اللغة. ويزيد من أهمية هذه النقطة ودقتها، تصاريف الفعل العربي وتبدلات نهايات الأسماء. فقد يكون من المنطقي الابتداء بالجملة الاسميّة: «هذا كتابٌ»، «الكتاب جديدٌ» ثم الانتقال إلى تراكيب الإضافة – «كتاب الطالب»، «طالب الجامعة» فإلى الجملة الفعلية البسيطة «كتب الطالب الدرس» فالانتقال بعد ذلك إلى المجرورات بحرف الجر وهكذا... غير أن المشكلة تكمن في أن الجملة البسيطة التي تؤدي أبسط المعلومات يمكن أن تشتمل على حالات قواعدية لا تتفق وهذه المنطقية، فجملة «أعيش في طرابلس» مثلاً تضعنا أمام مشكلتين إحداهما صرفية وهي إسناد فعل معتل أجوف «عاش» إلى ضمير «أنا» وهو يختلف عما ألفناه

في تصريف الفعل الصحيح السالم «كتب»: فأَلِفُ «عاش» انقلبت ياءً، وثانية المشكلتين هي مواجهتنا للاسم الممنوع من الصرف (طرابلس) الذي خالف ما تعلمناه في جر الأسماء إذا جرّ بالفتحة نيابة عن الكسرة.

٣– اختلاف المقولات النحوية وتمايزها بين اللغات، واختلاف الوسائل التي تنتهجها كل لغة من أجل التعبير. وما قد يبدو بدهيًّا في لغة شعب من الشعوب قد يبدو غريبًا في لغة شعب آخر، وهذا ما يفرض على الباحث وعلى المدرس أن يطيل وقفته أحيانًا أمام قضايا قاعدية قد لا تستغرق منه أية وقفة لو كان يعلّم هذه القضايا لأبناء جلدته. في العربيّة مثلاً هناك مقولة العاقل وغير العاقل. وهي ذات آثار هامة في النحو والصرف. فالفعل والصفة يتطابقان مع الاسم العاقل في التذكير والتأنيث، والإفراد والجمع: الطلاب المجتهدون نجحوا، الطالبات المجتهدات نجحن، على حين يعامل غير العاقل في الجمع معاملة المفرد المؤنث وهو ما يتجلّى في صيغة الفعل والصفة أيضًا: «الخيول العربيّة تمتاز برشاقتها»، «السيارات الجديدة وصلت».

وربما وجدنا ما يقترب من هذه المقولة في اللغة الروسيّة (مقولة الحي وغير الحيّ) إلاّ أننا لم نجد مثلاً لذلك في الإنجليزية. هناك في العربية أيضًا مقولة الإفراد والتثنية والجمع، مقولة التذكير والتأنيث، التعريف والتنكير، ولابد أن نضع في الحسبان أنها تختلف عنها بالنسبة للعرب. ومن المفيد استعمال معطيات الدراسات اللغوية المقارنة في هذا السبيل إذا أمكن ذلك.

٤– أهمية الصرف والاشتقاق في اللغة العربيّة. فمن المعروف أن العربية لغة اشتقاقيّة، تنفرد بين اللغات بقدرتها الكبيرة على توليد المصطلحات الجديدة، ومن ثَمَّ إثراء نفسها بما يلزمها. ومن المفيد تعريف الطلاب بهذه المرونة التي يتميز بها الفعل العربي، والتي تساعدنا على مواكبة الحركة الحضارية الحديثة بمصطلحات عربيّة صميمة

(وهذا ما يحيّر الأجانب أحيانًا). وجدير بالإشارة أن التجربة العملية وتطبيقات دروس الصرف العربي على الطلاب كشفت لنا أمورًا لم نكن نتوقعها، فقد ظهر أن المنطقيّة الدقيقة الصارمة التي يبنى عليها الصرف العربي بأوزانه الدقيقة لا تجعله فقط من المواد الممكنة الدراسة من قبل الطلاب الأجانب، بل ومن النقاط ذات الجاذبية الخاصة لهم. والحق أننا كنّا نتهيّب دخول ذلك العالم الذي بدا لنا صعبًا ومتشابكًا في بادئ الأمر، وإذ به يحظى بترحيب كبير من الطلاب على اختلاف هوياتهم واستعداداتهم السابقة، وأصبح الاشتقاق وإسناد الفعل إلى الضمائر من الأمور شبه «المسليّة» لهم. أما أكبر تتويج لفهمهم قضايا الصرف فهو القدرة على نسب أي فعل يقابلهم في حياتهم العملية إلى فئته و«صفحته» الخاصة وجدوله بين مئات الجداول ومن ثَمَّ معرفة تصريفه تصريفًا صحيحًا، وهذا بحد ذاته خطوة كبرى نحو فهم جانب هامٍ من جوانب القواعد العربيّة.

٥– الجامعة مؤسسة علمية أكاديمية، ويجب أن تتجنب في مناهجها وبرامج تعليمها للعربية الميادين البرغماتية (التطبيقية) التي تلاحظ لدى بعض الأوساط العلمية المعاصرة، التي توجه برامجها نحو تمكين الطالب، وبأقصى سرعة ممكنة، من التواصل العادي بناطقي العربية والدوران به في نطاق الأحاديث اليومية المحددة. إن من الطلاب مَن وفد إلينا بهدف التعمق في الدراسات اللغويّة المتعمقة، ومَن وضع نصب عينيه أن يترجم الشعر العربي أو يتعمق في دراسة ابن عقيل، وبدأت إحدى الطالبات ترجمة (طبقات المعتزلة) لابن المرتضى تمهيدًا لكتابة أطروحتها حول المعتزلة. ومهما يكن من أمر فليس مما يضرّ بالطالب أن تختلف معلوماته في الجامعة كمًّا ونوعًا عن معلومات الطالب في المعاهد غير الجامعية.

النصوص:

بيّنت لنا تجربة تعليم العربية وتطبيق نصوصها أن من الأمور التي يجب أن ننتبه إليها بوصفنا باحثين ومدرسين أثناء اختيار النصوص العربية ما يلي:

١– الفقر الشديد في معارف الطلاب المتعلقة بالتراث وجهلهم حتى بالخطوط العريضة لمسيرة التاريخ العربي وللملامح العامة للأدب العربي. غير أن من الملاحظ أن هذا الجهل يقابل بتعطش حقيقي للتعلم والمعرفة.

فالطلاب عامة يرغبون في فهم هذا العالم الذي جاؤوا ليتعلموا لغته ويدرسوا حضارته، وهذا ما يُلزم الباحث بنوع من المسؤولية في البحث والتمحيص وفي التوقف مليًا أمام كل نصّ ينتقيه.

٢– من البدهي أن مهمة النص الذي يوضع للطلاب في المرحلة الابتدائية من الدراسة يجب أن يخضع للدرس القواعدي، وأن يتسق مع جميع قاعداته الإعرابية، ومع ما تعلمه الطالب في السابق وما يتعلمه في الدرس القواعدي الذي وضع النص على أساسه. وقد يفضي بنا هذا التصرف بالنص إلى جَعْله ملائمًا للدرس القواعدي؛ غير أننا لم نأخذ بهذه الطريقة وآثرنا الإبقاء على النصّ على حاله، واكتفينا بالنصّ القصير حتى لا نضطر إلى الدخول في تفاصيل قواعدية كثيرة.

٣– العربية واحدة من اللغات ذات التراث الفكري والأدبي الفني والعريق. غير أن ما تمتاز به على غيرها من اللغات الحية المعاصرة هو شمولية تراثها واستمراريته، بمعنى أن النص الذي كتب منذ قرون عديدة يمكن أن يقرأ الآن وأن يفهم، وهذا ما يفرض على من يقوم باختيار النصوص أن يلوّن في اختياراته فلا يقصرها على ما يسمى بالعربية المعاصرة على ما فيها من آثار أدبية كبرى بل وأن يغوص إلى عهودٍ أبعد من ذلك.

ولعلّ مما يثير الشعور بالفخر أن يقدم الأستاذ لطلابه أحيانًا نصًّا كتب منذ عشرة قرون أو ثلاثة عشر قرنًا، فيبين لهم شروطه التاريخية وقيمته الفنيّة وما فيه من مغزًى إنساني.. غير أن اختيار النصوص التراثية يجب أن يكون مشروطًا أيضًا بما يلي ذكره من شروط.

٤– من أهم خصائص العربية الدقة البالغة في الدلالات. وما يطلق عليه خطأً بالمترادفات هو في حقيقة الأمر مفردات لا ينسخ بعضها بعضًا، بل يعبّر كل منها عن المعنى من جانب خاص. ففعل «نهض» هو غير فعل «قام» و«جلس» غير «قعد» و«مشى» غير «سار» و«يريد» لا تعني «يبغي» بصورةٍ مطابقة. والمفردات التي تدل على عاطفة ما كالحب أوالكراهية أو الفرح أو الحزن ،ما هي في العادة إلاّ تعابير عن مراحل معينة من هذه العاطفة أو تلك. وعلى هذا يمكننا فهم الميل، الود، التعلق، الحب، الشغف، الغرام، الوله، فالجنون ...

وإذا كنا لا ننصح بالوقوف طويلاً أمام هذه الدقائق والتفصيلات فليس بسبب الاستخفاف بقيمة هذه المعلومات النفسية، بل حرصنا على أن يُستغل وقت الطالب، وخاصة في المراحل الأولى من دراسته، في معرفة الضروري من المفردات التي يحتاج إليها في حياته العمليّة. ومما يذكر أن قضيّة المفردات وتحديد ما يجب أن يعطى للطالب في مرحلة ما من الدراسة تمثل واحدة من القضايا الهامة التي لم يقطع فيها برأي نهائي بعد في مدارسنا العربية. وحبذا لو اتفقت الأوساط التربوية العربية على الفصل في هذا الموضوع الذي لانزال نشكو منه، وخاصة في المرحلة ما قبل الجامعية من الدراسة.

أما ما يخصُّ تجربتَنا في مضمار وضع النصوص، فإننا حاولنا الأخذ بهذه المعطيات في الحدود الممكنة، وتلوين هذه النصوص واختيارها من مواضيع مختلفة ومراحل زمنية متباينة، ومحاولة أن يكون النصّ خاضعًا قدر الإمكان لدروس القواعد، دون أن ننسى

أهمية تعويد الطالب المحادثةَ والحوار، إضافةً إلى أعداد من النصوص الإعلامية القصيرة والمطولة ونتف من أخبار الصحف تشمل مضامين قصصية، نقدية واجتماعية، وطائفة من القصص القصيرة والحكايات والنوادر، إضافةً إلى عنصري الجاذبية والتشويق وأن تشتمل على بعض اللوحات الفكرية التي يحق لنا أن نعتز بها[1].

الموقف من اللهجات العاميّة:

من الأمور التي لا تقبل مناقشتها أن النشاط التعليمي في معاهد تعليم الأجانب العربيةَ يجب أن يوَّجه بمجموعه نحو غايةٍ واحدة هي تعليم العربيّة الفصحى. فالكتاب التعليمي الذي يؤلف والمحادثات التي تجرى في قاعة الدرس والنصوص والمقتطفات التي تقرأ والمواضيع التي يطلب كتابتها وما يعهد به إلى الطلاب من وظائف منزلية كل ذلك يجب أن يوجه إلى تلك الغاية، وحبذا لو ينبه الطلاب منذ البداية إلى أن الكتب العربية تكتب بهذه اللغة وبها تصدر الصحف وتقرأ الأخبار في الإذاعة، ويمارس النشاط العلمي والثقافي العربي.

غير أن هذا الموقف المبدئي من الفصحى لا يمكن أن يلغي إمكان أن يواجه المدرس أحيانًا ببعض النشاط اللغوي العامي خلال تعليمه الطلاب الأجانب، وعلى

(١) عن جزم الفعل المضارع بـ «لا الناهية» قدَّمنا أنموذجًا تطبيقيًّا فريدًا من نوعه هو نصيحة أبي بكر الصديق لأسامة بن زيد، قائد الجيش الإسلامي، حين أنفذه إلى الشام والتي من كلماتها: «لا تخونوا ولا تغدروا ولا تغلوا ولا تقتلوا طفلاً ولا شيخًا كبيرًا ولا امرأة...» ومما يحضرنا بهذه المناسبة أنه قيل منذ أربعة عشر قرنًا! وقد نهض أحد الطلاب ليسأل: «ولماذا لا تنقش هذه النصيحة على أحد جدران مركز منظمة الأمم المتحدة كأنموذجٍ فريد لأخلاقية الحروب؟!».

المدرس أن يتخذ موقفًا واضحًا من هذه الحالة.

إن ضرورات الوحدة اللغوية بوصفها وسيلة أولى من وسائل وحدتنا القومية والدينية والثقافية، تجعلنا ننظر إلى هذا الموضوع نظرة تشبه ما ننظر به إلى قضية من قضايا الكرامة والشرف، وتخولنا الكثير من الحق في أن نقف موقف الاتهام من كل دعوة إلى العامية أو توّجه نحوها. إلا أنه ليس من حقنا أن نسقط هذا الموقف على الأجانب الذين يتعلمون العربية ولا أن نفترض سوء النية لدى طالب وطَّن نفسه على أن يمتلك سلاح التفاهم معنا، أبناء العربيّة.

وعلى المدرِّس أن يتوقع أن طلابه يتصلون مع شعب حيّ ومع زملاء لهم في بيوت الطلبة، بل منهم من يحمل كتبًا متخصصة في اللهجات؛ وأنّ ما يتعلمونه عن طريق هذه المسارب غير الفصيحة سيستقر في أذهانهم وستظهر آثاره في إجاباتهم الشفاهية وعلى صفحات الوظائف المنزلية ومواضيع الإنشاء. ونرى أن عليه في هذه الحالة أن ينبِّه طلابه إلى أخطائهم اللغوية وأن يصحِّحها ويقدِّم لهم أبدالها بالفصحى، وأن ينبِّههم إلى أن ليس في مصلحتهم تعلّم هذه اللغة التي لن يصادفوها في أي وسط من الأوساط الثقافية أو الإعلامية العربيّة.

ويستحسن أن يبين المدرس لطلابه أن اللهجة ليست لغة مستقلة منفصلة بذاتها، بل هي صورة من صور اللغة في جملتها، وأنها ذات علاقة عضوية بالفصحى. والمدرِّس الناجح مَن جعل العاميّة رديفًا للفصحى، ومَن استطاع أن «يحلل» أمام طلابه أشكالها وصيغها وألفاظها، ومَن بين أنّ ما فيها هو عبارات فصيحة تعرضت للتحريف على نحو ما يحدث في كثير من لغات العالم الحية «فأيش» تعني «أي شيء»، و«باتي» ابقي، وهكذا.

إن بالإمكان حتى الإفادة مما يعرفه الطلاب من عامية وتعريفهم بفصيحها ومدى الاقتراب بين الصورتين، شريطة أن يتجه ذلك كله إلى تعلم الفصحى والتعمق فيها.

وأخيرًا فإن ما نرجوه هو أن نكون قد أسهمنا بنصيبٍ متواضع في ملء هذا الفراغ الكبير الذي تشكو منه الأوساط العلمية العاملة في تعليم الأجانبِ العربيةَ، وشاركنا ولو بلبنة صغيرة في ذلك الصرح الذي يجب أن تتضافر كل الجهود العربيّة لِبنائه راسخ الأسس، متينًا ثابتًا. فالمهمة مشرِّفة وإنسانية، والغاية نبيلة سامية، لا تدرك إلاّ ببذل الكثير من الجهود المتضافرة المخلصة والصادقة.

تدريس اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها
والكتب المقرّرة لهم

أ. عفاف سبع الليل

مكانة اللغة العربيَّة:

تنتمي لغتنا العربيّة إلى أسرة اللّغات الساميَّة، التي تتفرّع بدورها إلى مجموعات تشمل كل منها عددًا من اللغات.

واللغة العربيّة عرفناها لغة متطورة أدبية ناضجة، احتفظت بخصائصها العامّة، ولا تزال صامدة أمام هجمات أعدائها المتتابعة المتلاحقة. وقد نمت وترعرعت واتّسعت دائرة ألفاظها وامتد أفق معانيها، وكانت الرّابط الذي يجمع بين أبناء الأمّة التي توارثتها جيلاً عن جيل.

وهي مظهر أساسيّ من مظاهر قوميّتنا وركن هامّ في تثبيت هذه الوحدة القوميّة العربيّة وتعميقها.

وبالرغم من استرسال أعدائها في محاولاتهم لإذابتها وإخفائها فقد زحفت إلى الميدان العالميّ، وحلّت المحافلَ الدّوليّة، ونزلت أروقة الأمم المتّحدة ومنظّماتها، واحتلّت مكانًا مرموقًا بين اللغات العالميّة.

وتستمد اللغة العربيّة قوّتها من أنها لغة القرآن، لغةٌ تدين بها شعوب عديدة، لغة تتكلّمها أمّة أضحى أهلها يملكون قوة ماديّة وأدبيّة، مما يجعلهم محطّ أنظار العالم، ويدفع الدول الأجنبيّة إلى محاولة إتقانها، بغية التفاهم والتلاقي في ميادين الحياة والاقتصاد والعلم والعمل. لذلك فقد أضحى لزامًا على العرب أن ينشطوا للنّهوض باللغة العربيّة، و تحسين أساليب تدريسها ومواصلة الجهد لنشرها، وهذه مهمّة تشمل ميادين تعليم اللغة العربيّة لأبناء الأمّة العربيّة ولغير العرب خارج البلاد العربيّة.

والرّاغب في تعلّم اللغة العربيّة من غير العرب يفضّل الالتحاق بالمؤسسات الثقافيّة والهيئات العلميّة العربيّة، ليطلّ منها على شخصيّة المجتمع النّاطِق بالعربيّة، لأن

اللّغة هي الإنسان نفسه، تُبرز خصائصه وتجعله يتقارب ويتعاطف مع باقي الأفراد من أبناء أمته.

طريقة تدريس اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها:

ولما كان تعليم اللغة العربيّة للأجانب هدفًا، وَجَبَ أن نولي الاهتمام للمادّة التي نقدّمها، والطريقةِ التي نوصل بها هذه المادّة إلى هؤلاء الطّلاّب سائلين أنفسنا ماذا وكيف ندرّس؟ مادامت هُوية مَن ندرّس معروفة.

فالمادّة من حيث تحديدها وبيان نوعها ومفرداتها لها ارتباط بهُوِيَّة الطالب الذي سيتعلّمها، فهو طالب يقصد السياحة والإقامة مع العرب حينًا أو التحصيل الدّراسي حينًا آخر، لذلك يجب أن تخدم المادّة هذا الطالب وتيسّر له الاتصال بالعرب والتّعايش معهم، وتكون بذلك مستمدّة من الحياة اليوميّة على شكل حوار يتبع بتقويم على شكل تمارين تمكنّه من استيعاب واستعمال ما تعلّمه.

وأما الطريقة فهي الجواب لكيف ندّرس؟ وفي الحقيقة ليس إيجاد الطريقة المناسبة بالأمر السّهل، ونظرة إلى الطّرق المتّبعة في التدّريس تُبيِّن أنها تقليديّة تعتمد على التلقين النظريّ، ويعتمد تدريسها في البلاد الأجنبيّة على الترجمة، فينال هذا الجانب الاهتمام، أكثر من التطبيق لفهم اللّغة واستعمالها. فالابتعاد عن الترجمة هو خير طريقة لتعليم الأجانب اللغةَ العربيّة، ذلك أن الاقتصار على اللغة العربيّة يجبر الطّالب على استعمالها ويعوّده حسنَ استعمالها وتَعَرُّف ألفاظها وأصواتها وصيغها، والاهتمام بالنطق بها نطقًا صحيحًا، وحفظ جملها وإعادتها، وتَعَلُّم القواعد النحويّة والصّرفيّة وتطبيقها.

ويجب ألا يطغى تعلّم النحو والصرف على التطبيق والاستعمال، وأن يعتمد المدرّس الوسائل السمعيّة والبصريّة. ومن الواجب أيضًا مواكبة ما يحدث من تطوّر على أساليب التدريس، ومراجعة ذلك مراجعةً مستمرة، لكي تُماشي اللغة العربيّة التطوّرَ

والتقدم.

إنّ معظم المؤلّفات التي لا تحصى حول اللغة العربيّة وقواعدها وطرق تدريسها، وضعت لمن يعرف شيئًا من اللغة العربيّة، دون التفريق بين من هو عربيّ ومن هو غير عربيّ، ومازالت الجهود التي بذلت لتيسير اللغة العربيّة ضئيلة، ومنها جهود بعض المستشرقين لوضع كتب، لكنها كانت ترجمة لكتب عربية.

واجبنا نحو اللغة العربيّة:

فإذا كان للّغة العربيّة هذه المكانة المرموقة، ولها القدرة على استيعاب الحضارات لما تتمتّع به من صفات، فإنّ من الواجب أن تتضافر جهود الأمة العربيّة كلها لتيسير تعلّمها للعرب ولغير العرب، وتشجيع البحوث الخاصة بذلك، وتشجيع التأليف والترجمة والنشر بها، وتعريب التعليم على جميع المستويات، وفتح المعاهد لتعليمها للأجانب داخل البلاد العربيّة وخارجها، وتزويد هذه المدارس بالوسائل المعِينة على تدريسها.

ومهما تعدّدت الكتب والمؤلّفات، ومهما تطورّت الطّرق لتدريس اللّغة فلابدّ من المعلّم الكفيّ المتمرّس بتعليم اللغة العربيّة للأجانب. وقد أصبح من الضّروريّ اعتماد خطّة تكوين وتأهيل المعلّمين، وذلك بإقامة دورات مشتركة في رحاب مراكز اللغات والمعاهد في البلاد العربيّة والإسلاميّة.

وأما معلّم اللغة لغير النّاطقين بها فهو مركز العمليّة التربويّة، وكلّ شيء في العمليّة التربويةّ مرتبط بالمعلّم. لذا يجب أن يكون ذا خبرة ودراية بما يعلّم وبكيفيّة التعليم، صبورًا دؤوبًا محبًّا لعمله. متجاوبًا مع طلاّبه وزملائه.

إعداد معلّم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها:

ركائز التعليم الناجع: هناك أربع ركائز رئيسة للتعليم النّاجع:

١– **الركيزة الأولى**: الصفات الشخصيّة:

كثير مما يقال ويكتب في هذه الأيام لمعلّمي اللغات يركّز على النّواحي التقنية والفنيّة في تعليم اللغات، ومن ذلك معرفة علم اللغات والتحليل المقارن والوسائل السمعيّة والبصريّة وغيرها. ولا أريد هنا، والكلام للدكتور رجا توفيق نصر، أن أقلّل من أهميّة هذه النواحي بوصفها معلومات ووسائل لتعليم اللغة العربيّة، ولكنّني أودّ أن ألفت الأنظار إلى أن معلّم اللغة هو في المرتبة الأولى إنسان، وفي المرتبة الثانية معلّم ومُرَبٍّ وفي المرتبة الثالثة معلّم لغة، وإلى أنه بصفته إنسانًا ومعلّمًا ومربيًّا يعلّم أكثر بكثير من مجرَّد لغة أجنبيّة.

يُعلّم المعلّم الأخلاق والآداب، إنّه يعلّم العلاقات البشريّة، وتكون علاقاته الشخصيّة مع زملائه وطلابه نموذجًا يقتدى به. إنّه يعلّم الإبداع. والقسط الأوفر من تعليمه الإبداع يتأتّى من تنويع نشاطاته الصفيّة وكيفية استعماله الوسائل التعليميّة المختلفة، إنّه يعلّم الديمقراطيّة عن طريق الفرص التي يعطيها للطلاب ليعبرّوا عن أنفسهم، وعن طريق عرض مواقفه الإيجابيّة من اشتراك الطّلاب الفعّال في اختبار النشاطات الأكاديميّة والصفيّة والنشاطات الاجتماعيّة واللاصفيّة.

إنّ فلسفة المعلّم في الحياة وذكاءه، ولذّته في التعليم وتفانيه فيه وصبره، وروح الفكاهة عنده، كل هذه تؤثر تأثيرًا مباشرًا في شخصيّات طلابه.

٢– الركيزة الثانية: الكفاءة والمهارات اللغويّة:

أهم كفايات المعلّم المهنيّة مهاراته اللغويّة، فإذا كان معلّم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها هو نفسه من النّاطقين بها، عندئذ يمكننا التكهّن بأن إتقانه للغة من كل أوجهها يعتبر نموذجًا، مع أن هذا ليس هو الحال في كل مكان. أما إذا كان معلّم

اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها هو نفسه من غير النّاطقين بها أيضًا فإنّ عددًا من المؤهّلات يجب أن يتوفّر لتتأكّد كفايةُ هذا الشخص لغويًّا.

إذ يفترض أن يكون المدرّس قادرًا على استعمال اللغة العربيّة شفويًّا وتحريريًّا، فهمًا وتعبيرًا، بحيث يكون لفظه وخطه نموذجًا يحتذيه الطلاب ويقّلدونه، ولهذا يجب أن نوجّه اهتمامًا خاصًّا للتسجيلات الصوتيّة المرافقة للكتاب المدرسيّ، لِتساعد المدرّس على تقديم نماذج صوتيّة جيّدة يتمرّن الطّلاب على سماعها ومحاكاتها.

وإضافةً إلى الأصوات فإنّ استعمال المعلّم المفردات العربيّة هو دليل واضح على فهمه لمعاني هذه المفردات، وكذلك استعماله التعابير اللغويّة وبعض الأقوال المأثورة.

٣– الركيزة الثالثة: معرفة العلوم اللغويّة:

يمكننا أن نقسّم معرفة العلوم اللغويّة المطلوبة هنا أربعة أقسام: معرفة باللغة الهدف، ومعرفة بلغة الطالب الأم، ومعرفة بالتحليل المقارن والمشاكل اللغويّة التي يواجهها الطالب في تعلّم اللغة الهدف، وقدرة المعلّم على كتابة مواد تعليميّة لغوية مناسبة وتحضيرها.

إنّ المعرفة بلغة الطالب الأم وباللغة الهدف «وهي هنا اللغة العربيّة» تعني إلمامًا بصوتيات اللغتين وتراكيبهما الصرفيّة والنحويّة والبيانية، وبناء مفرداتهما ومعانيهما، وعلاقة كل لغة منها بثقافة النّاطقين بها.

من هنا يصبح المعلّم قادرًا على فهم الدراسات المقارنة بين اللّغتين وتحديد الفروق التركيبيّة بينهما، وبذلك فإنّه يستطيع أن يبني التمارين المناسبة «الأساسيّة منها والمكمّلة» التي تساعد الطالب على ضبط هذه الفروق وعلى تنمية مهاراته اللغويّة الجديدة.

٤– الركيزة الرابعة: الأساليب والطرائق التربويّة والتعليميّة:

إنّ كفايات المعلّم تضم مهاراته التعليميّة، وينتج قسم من هذه المهارات من فلسفة تربويّة سليمة توجّه مبادئ المعلّم وأهدافه، ويظهر قسم آخر منها في تطبيق أصول علم النفس التربويّ والنظريات الحديثة في العمليّة التعليميّة، التي تساعد على تحقيق أهداف المتعلّم الفرد وعلى رفع مستواه الشخصي. إنّ أحد العوامل الهامّة التي تؤثّر في جودة التعليم ونجاحه هو تنظيم الدروس وإعدادها. قد يقول أحدهم أنه ليس بحاجة إلى تحضير دروسه أو إعدادها، بسبب خبرته الطويلة في التّعليم ومعرفته للمادّة، ولكنّ الفصول تختلف فيما بينها من حيث أفرادها ومشكلاتها وإنجازاتها وبنيتها الخاصّة. وهذه اعتبارات تؤكد حتميّة تنظيم الدروس وإعدادها إعدادًا يجعل الأهداف التعليميّة والمادّة المنهجيّة والأساليب التربويّة تنسجم والوضع التعلّمي ــ التعليمي الواقعيّ المتغيّر أبدًا.

الكتاب المدرسي لتعليم العربيّة لغير النّاطقين بها:

المقصود بالكتاب المدرسيّ: سأستعمل مصطلح «الكتاب المدرسيّ» بطريقة تختلف قليلاً عن المعنى الشّائع المألوف لهذا المصطلح، والكلام للدكتور علي القاسمي، فأرى أن يتألف الكتاب المدرسيّ لا من مادتّه الأساسية فحسب، بل أيضًا من الموادّ المساعدة كالمعجم، وكتاب التمارين التحريريّة، وكتاب التمارين الصوتيّة، وكتب المطالعة المتدرّجة، وكتاب الاختبارات ومرشد المعلّم، ومن الوسائل السمعية والبصريّة المرافقة. وعندي أن هذه المكوّنات الثلاثة الرئيسيّة يكمّل بعضها بعضًا وهي بمجموعها شرط جوهري لتعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها على النحو المطلوب وتحقيق النتائج المنشودة.

الكتاب المدرسي لتعليم العربيّة للنّاطقين بها ولغير الناطقين بها:

ينبغي أن يختلف الكتاب المدرسيّ لتعليم العربيّة لغير النّاطقين بها عن الكتاب المدرسيّ لتعليم العربيّة لأبنائها، من حيث الغرض والبناء والوسيلة. ولكننا أغفلنا هذه الفروق الأساسّية زمنًا طويلاً. وبوجهٍ عام يكمن الفرق الجوهريّ بين الكتاب المدرسيّ المخصّص للعرب والكتاب المدرسيّ المخصّص لغيرهم، في أن الأوّل يستعمله طلاب ينتمون إلى الحضارة ذاتها ويتكلّمون اللغة العربيّة التي يتعلّمونها. أما الثاني فيستعمله طلاب لا ينتمون إلى الحضارة نفسها ولا يعرفون اللغة العربيّة. وهكذا فإذا كان الكتاب الأوّل ينبغي أن يقوم على نتائج التّحليل التّقابلي للّغة العربيّة الفصحى ولهجة الدارسين، ودراسة بيئتهم فإنّ الكتاب الثاني ينبغي أن يبنى على أساس التحليل التقابلي للّغة العربيّة ولغة الدارسين، بحيث يحدّد ما تتفق فيه اللغتان وما تختلفان فيه، للاستفادة من ذلك في معرفة الصعوبات التي يواجهها الدارس في تعلّم تراكيب العربيّة ونظامها الصوتيّ، كما يجب أن يأخذ هذا الكتاب ببيئة الطالب وبمجمل حضارته، منطَلَقًا له في تقديم الحضارة العربيّة الإسلاميّة، وهكذا فإنّ الكتاب المدرسيّ الذي يصلح لتدريس اللغة العربيّة لأبنائها لا يصلح بالضرورة لتدريسها لغير النّاطقين بها.

المادّة الأساسّية للكتاب المدرسي:

نعني بالمادّة الأساسّية للكتاب المدرسيّ مضمونه التقليديّ، ويتكوّن مما يأتي:

١– نصوص الدروس سواءً وضعت على شكل حوار أم سرد، أكانت نثرًا أو شعرًا.

٢– قواعد التراكيب اللغويّة سواء أصيغت باللغة العربيّة أم بلغة الطلاب، بعد النّص الأصلي أو في بداية كل تمرين أو ألحقت بنهاية الكتاب.

٣– تمارين «صفيّة» يؤديها الطلاب بإشراف المدرّس وتقويمه.

٤– كشّاف بموضوعات الكتاب والأصوات والمفردات والتراكيب اللّغوية التي

يحتويها.

٥– مسرد بالمفردات سواء أكان ذلك بالعربيّة أم بلغة الطلاب، وسواء وضعت موادّه في هوامش أم لا.

المادّة المساعدة للكتاب المدرسيّ:

تتألف المادّة المساعدة للكتاب المدرسيّ من ستة أنواع من الكتب هي:

١– المعجم. **٢– كتاب التمارين التحريريّة.**

٣– كتاب التمارين الصوتية. **٤– كتاب المطالعة المتدرّجة.**

٥– كتاب الاختبارات. **٦– مرشد المعلّم.**

١– **المعجم:** لا يمكن تعليم لغة ثانية من غير معاجم، سواء أكانت ثنائيّة اللغة أم معاجم أحاديّة اللغة. ومهما يكن من أمر فإنّ المعجم المرافق للكتاب المدرسيّ يُعنى من حيث الأساس بمفردات الكتاب وتعبيراته الاصطلاحيّة، ويزوّد الطالب بكافّة المعلومات الضرورية: الصوتيّة والصرفيّة والنحويّة والدلالية والحضاريّة، لتُمكِّنه من استيعاب لغة الكتاب أو التعبير بها.

٢–**كتاب التمارين التحريريّة:** وهذا الكتاب هو مجموعات من التمارين المتدرّجة، التي تختصّ كلّ مجموعة منها بدرس قسم معيّن من دروس المادّة الأساسيّة أو أقسامها، وتهدف هذه التمّارين إلى إعطاء الدارسين مزيدًا من التدريب على استعمال مفردات الدرس وتراكيبه اللغويّة، وتعزيز مفردات الدروس السّابقة وتراكيبها اللغويّة، ويقوم الطلاب عادة بالإجابة عن هذه التمارين في البيت.

٣– كتاب التمارين الصوتية: مادمنا نروم تعليم اللغة العربيّة بوصفها لغة حيّة وأداة للاتصال النُطْقيّ، فلا مندوحة من تدريب الطلاب على سماعها والتحدّث بها. ومن أفضل

الوسائل التي تُعِين على تحقيق ذلك التمارين الصوتيّة التي تستخدم في مختبر اللغة، أو حتى في الصفّ أو البيت باستعمال مسّجل اعتيادي.

٤– كتاب المطالعة المتدرّجة: إن الكتاب المدرسيّ لا يكفي «وحده» في تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها، بل يحتاج إلى كتاب مساعد يأخذ مفردات الكتاب المدرسيّ ويستعملها في سياق مختلف، تمرينًا للطلاب على استعمال اللّغة في مواقف متعددة وحالات متباينة، على شكل قصة قصيرة أو رواية أو مسرحيّة أو غير ذلك، بحيث يتسنّى لمن يدرس الكتاب المدرسيّ الأول أن يطالع على سبيل التسلية والمتعة كتب المطالعة المتدرّجة ذات المستوى الأول، دون أن يجابه صعوبة تذكر بل على العكس فإنّ المطالعة هذه تثبت وتعزز المادّة اللغويّة التي تَعلَّمها من الكتاب المدرسيّ.

٥– كتاب الاختبارات: الاختبارات الموضوعيّة الجيّدة جزء من العمليّة التعليميّة، تفيد المعلّم والطالب في زيادة الأهداف الخاصّة جلاء، وتقويم ما تمّ درسه، وتوجيه الضوء إلى الجوانب التي تحتاج مزيدًا من الجهد، ولهذا فإنّ الكتاب المدرسيّ الجيّد هو الذي يحوي مجموعةً من هذه الاختبارات المرحليّة.

٦– مرشد المعلّم: نعني بمرشد المعلّم الكتاب الذي يرشد المعلّم إلى أفضل سبل استعمال مادة الكتاب الأساسيّة. ويقوم مرشد المعلّم أولاً بشرح الطريقة التي بُني عليها الكتاب المدرسيّ، ثم يقدم المادّة الأساسيّة درسًا مبيّنًا للمعلّم كيفية تقديم الدرس للطلاب وعرضه عليهم.

الوسيلة المُعِينة للكتاب المدرسيّ:

نحن ندعو إلى استعمال نوع من الوسائل البصريّة في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، خاصة في المراحل الأولى منه، وأن تكون هذه الوسائل البصريّة مصحوبة بأصوات

مسّجلة، وهذا هو الأساس فيما ندعوه بالاتّجاه السمعيّ البصريّ. ولهذا نقترح أن يتوفر للكتاب المدرسيّ الذي ندعو إليه نوعان من الوسائل البصريّة:

الأول: وسائل بصريّة ميسّرة تتكوّن من صور ورسوم موضوعة في كتاب المادّة الأساسيّة أو كتاب منفصل، بحيث لا يحتاج إلى إمكانات فنية متطوّرة، ويستطيع استعمالها المدرّس والطالب بسهولة، وترافق هذه الصور والرسوم المادّة الأساسيّة المدوّنة والمسجّلة بطريقة منسّقة مدروسة.

الثاني: شرائح وأفلام ثابتة تحوي ذات الصور والرسوم المرافقة للمادة الأساسيّة للكتاب المدرسيّ بحيث يمكن استعمالها حيثما توفرت الإمكانات المهنيّة والفنيّة، في المدارس أو في المراكز الثقافيّة العربيّة التي ينبغي أن تفتحها المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم في جميع أنحاء العالم، وخاصة في الدول الناميّة.

خصائص الكتاب المدرسيّ الجيّد:

الأهداف السلوكيّة: ينبغي أن توضع للكتاب أهداف تعليميّة محدّدة تصف السلوك النهائي للتّعلم، وبعبارة أخرى ينبغي تحديد المستوى الذي يجب أن يبلغه المتعلّم بعد الانتهاء من دراسة الكتاب المدرسي، وما يستطيع فهمه من اللغة العربيّة، ومقدار المفردات ونوع التراكيب التي يستطيع فعلاً أن يستعملها. ومن ناحية أخرى يجب أن تتسّم أهداف الكتاب المدرسيّ بالواقعيّة، بمعنى أنها ممكنة التحقيق في ضوء المدة الزمنية المحددة، ونوع الطّلاب، وإعداد المدرّس الذي يتولى تعليم الكتاب المدرسيّ.

ملاءمة الكتاب للمتعلّمين: يمكن أن يهدف الكتاب إلى تعليم اللغة العربيّة لمجموعة معينة من المتعلّمين النّاطقين بلغة ما، والقاطنين بمنطقة جغرافية وحضارة محددّة، بحيث يضع الكتاب ظروفهم اللغويّة والحياتيّة في الحسبان ويبني المؤلف مادّته على

نوعين من أنواع التحليل التقابلي:

١– التحليل اللغوي التقابلي: قبل الشروع في تأليف الكتاب المدرسيّ ينبغي القيام بدراسة وصفية منهجيّة للغة المتعلّمين، تتناول كافّة المستويات اللغويّة الصوتيّة والصرفيّة والنحويّة والدلاليّة، للوقوف على خصائص هذه اللغة وملامحها، ثم مقارنتها بخصائص اللغة العربيّة وملامحها، ولمعرفة ما تتفق فيه هاتان اللغتان وما تفترقان به، لتلمُّس مواطن السهولة والصعوبة التي سيواجهها المتعلّم لدى دراسة اللغة العربيّة.

٢– التحليل الحضاريّ التقابليّ: ينبغي أن يقوم مؤلّف الكتاب المدرسيّ بدراسة وافية لحضارة المتعلّمين وخصائصها المميزة، بحيث تتناول هذه الدراسة حضارة المتعلّمين بجانبها الأخلاقي والمادي، وأيضًا مدى شيوع مظاهر التّقانة (التكنولوجيا) الحديثة في المجتمع، ثم يقابل هذا التحويل الوصفيّ لحضارة المتعلّمين بتحليل منهجيّ للحضارة العربيّة الإسلاميّة، كي يستطيع أن يختار المادّة المناسبة للطلاب، وأن يقدم الحضارة العربيّة الإسلاميّة في كتابه بأسلوب مقبول يساعد الطلاب على تقبّل حضارتنا أو تفهّمها على الأقل.

٣– التحليل التربويّ: يجب أن يلائم الكتاب المدرسيّ المتعلّمين من حيث:

١– العمر. **٢– والقابلية.**

٣– والمستوى اللغوي والتعليمي. **٤– والولوع.**

٥– والوقت الذي يستطيعون تخصيصه لدراسة العربيّة.

١– عمر المتعلّم: ينبغي أن يختلف تعليم اللغة العربيّة للأطفال الذين هم في سنّ الخامسة، عنه لليافعين الذين هم في سن الخامسة عشرة. فهناك فروق بين هذين النوعين من المتعلّمين على المستويات الجسميّة والعقليّة، ومن حيث الولوع والرغبات وطريقة التعليم المناسبة. إنّ عمر المتعلم يؤثّر في الكتاب من حيث:

أ) المحتوى. ب) العرض.

صحيح أن عمر المتعلم لا يؤثّر في المحتوى اللغويّ للكتاب في المراحل الأولى من تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها.

فسواء أكان المتعلّم المبتدئ صغيرًا أم كبيرًا فهو يحتاج إلى المفردات والتراكيب الأساسية في اللغة، ولكن عمره يؤثّر حتمًا في المواقف التي تصب فيها تلك المفردات والتراكيب. أما في المراحل المتقدمة من تعليم اللغة العربيّة فإن فارق السن يؤثّر في المستوى اللغويّ ومحتوى الموقف على حد سواء.

ومن ناحية عرض المادّة اللغويّة في الكتاب، يجب أن يتذكّر مؤلّف الكتاب أن صغار المتعلّمين يفضّلون السرد على الوصف، وأنهم أكثر تقبُّلاً للمحسوسات منهم للمفاهيم المجرّدة، وتستثيرهم المنبهات الحسّية. وفي تعليم التراكيب النحويّة والمعاني للأطفال يفضَّل إيراد الأمثلة، في حين يحتاج الكبار إلى معرفة القاعدة.

٢– قابلية المتعلم اللغويّة: يتباين المتعلمون من حيث القابليّة اللغويّة أي من حيث قدراتهم على تعلّم اللغة. ويتطلب تعلّم لغة ثانية عددًا من القابليات أهمها:

١– الذاكرة ٢– قابلية المحاكاة ٣– الذكاء ٤– الشخصيّة ٥– الخلفيّة.

يميل المشتغلون بعلم النفس إلى التحدث عن أنواع ثلاثة من الذاكرة هي: بصريّة وسمعيّة وحركيّة. فالقراءة مثلاً تحتاج إلى الذاكرة البصرية، والفهم والاستماع يحتاجان إلى الذاكرة السمعيّة، أما الكتابة فتحتاج إلى الذاكرة الحركيّة. ويختلف الأفراد من حيث قوّة هذه الأنواع فيهم.

ومن القابليات التي يحتاجها تعلُّم اللغة الثانية قابليّة التمييز بين الأصوات الأجنبيّة وتقليدها، وتتّصل بهذه القابليّة القدرة على تمييزّ التنغيمات المختلفة للعبارات المنطوق

بها ومحاكاتها.

أما مستوى ذكاء المتعلّمين فله علاقة وثيقة بتعلّم اللغة الأجنبيّة، وعلى مؤلّف الكتاب المدرسيّ أن يضع في الحسبان مستوى ذكاء المتعلّمين الذين يؤلّفُ لهم الكتاب. فالمادّة التعليميّة وموضوعاتها يجب أن تتناسب مع قدرات المتعلّمين الذهنيّة.

وتتباين شخصيّات المتعلّمين تباينًا ملحوظًا. ومعروف أن هنالك أنواعًا من الشخصيّة أكبر استعدادًا لتعلم اللغة الأجنبيّة من غيرها. وتعمل خلفيّة الطالب الاجتماعيّة واللغويّة على تيسير تعلّم اللغة الأجنبية. فالطالب الذي ينتمي إلى مجتمع مزدوج اللغة أو متعدّد اللغات يجد من اليسير عليه تعلّم لغة جديدة، وكذلك يصبح تعلّم اللغة الجديدة أكثر يسرًا إذا ما قاربتْ لغةَ الطالب الأم من حيث أصواتها ومفرداتها وتراكيبها.

وللخلفية الحضاريّة أهّميّة خاصّة في تعلّم معاني المفردات والتعبيرات الاصطلاحيّة ومدلولاتها. ومن ناحية أخرى تعمل الخلفيّة الحضاريّة على تيسير فهم معاني المفردات الأجنبيّة التي تدل على مفاهيم ومواد حضاريّة مشتركة.

٣– المستوى اللغوي والتعليمي: ينبغي أن يكون الكتاب المدرسيّ لتعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها ملائمًا للمستوى الذي بلغه الطالب في تعلُّم اللغة العربيّة. فقد ينهي الطالب برنامجًا لغويًّا معينًا ولكنه لم يستوعب المادّة اللغوية جيدًا، ولا يستطيع استعمالها، وليس مستعدًّا فعلاً لبدء المرحلة التي تليها.

٤– المتعلِّم ورغباته: إنّ الاهتمام بولوع الدارسين ورغباتهم في الكتاب المدرسيّ هو غاية ووسيلة في آن معًا.

فهو غاية لأننا نُعنى بتطوير قدرات الدارسين وقابليّاتهم، وهو وسيلة لأننا نحصل عن طريقه على انتباه التلاميذ واهتمامهم، ولا يمكن لهم أن يتعلّموا المادّة اللغويّة في

الكتاب المدرسيّ ما لم يوجّهوا انتباههم إليها ويُبدوا اهتمامًا بها.

إنّ سنّ المتعلّمين وجنسّياتهم وغايتهم من تعلّم اللغة العربيّة تلقي الضوء على ولوعهم، مما يساعد مؤلّف الكتاب على اختيار الموضوعات والنصوص والتمارين المناسبة، إذ لابد من أن يعملَ الكتاب المدرسيّ على سَدِّ حاجات المتعلّمين، ويغذيَ دوافعهم ويشبع ولوعهم.

وينبغي أن نتذكر أن استمتاع المتعلّم بالمادّة يختلف تَبَعًا لطبيعتها. فالمادّة المعدّة للاستماع والتكلّم تختلف عن المادّة المعدّة للقراءة والكتابة. فمادّة المحادثة مثلاً يجب أن تتّسم بالواقعيّة، وأن تدور حول أمور مألوفة ومواقف حقيقيّة. أما مادّة القراءة والكتابة فيجب أن تكون ملائمة للمستوى العاطفي للمتعلّمين.

٥– الوقت المخصّص لدراسة اللغة العربيّة: يجب أن يضع مؤلف الكتاب المدرسيّ لتدريس اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها الوقت المخصّص لدراسة الكتاب في الحسبان وهذا يعني ما يأتي:

أ) المدة الكلية المخصّصة لتدريس الكتاب أو البرنامج. فهناك برامج تستغرق سنة دراسيّة كاملة «٩ شهور» وأخرى تستغرق فصلاً دراسيًّا واحدًا «٤ شهور» وثالثة لا تتعدى ثمانية أسابيع.

ب) عدد الحصص الأسبوعيّة لتدريس الكتاب. فهل يدرس الطلاّب اللغة العربيّة ٦ ساعات في الأسبوع أو ساعتين فقط؟

ج) الوقت الذي يستطيع الطلاّب تخصيصه للتمرّن على اللغة العربيّة. ومن ناحية أخرى وُجد أنه من الأفضل نشر الوقت المخصّص لدراسة اللغة بدلاً من تجميعه.

٤– المادّة التعليمية في الكتاب المدرسيّ: يجب أن تتناول المادّة التعليميّة التي يحويها الكتاب المدرسيّ الجانب اللغويّ والحضاريّ للعربيّة على النحو التالي:

المادّة اللغويّة: يعرض الكتاب الجيّد لتعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها المادّة اللغويّة عرضًا متكاملاً بحيث يساعد الطلاب كل على حسب مستواه على تعلّم ما يأتي:

أ) النظام الصوتي: لا يقتصر النظام الصوتيّ للّغة العربيّة على الوحدات الصوتيّة الأساسيّة (الفونيمات) فقط، وإنما يشمل أيضًا نبر الكلام وتنغيم الجمل. ومؤلّف الكتاب المدرسيّ الجيد يتوصّل أولاً إلى (الفونيمات) العربيّة التي تشكل صعوبة للطلاب الذين يستهدفهم الكتاب، ويخصّص تمارين تُعنى بتعليم تلك الأصوات والتدريب على النطق بها، ثمّ يدرّب الطلاّب على التنغيمات المختلفة للجمل العربية، الخبريّة منها والاستفهاميّة. وينبغي أن يجري عرض هذه التمارين عرضًا منظّمًا متدرّجًا يسهّل للطالب إحراز تقدّم ملموس في النطق بالعربيّة وأدائها.

ب) المفردات والتعابير الاصطلاحيّة: يجب أن يهدف الكتاب المدرسيّ الجيّد إلى تقديم عدد معيّن من المفردات والتعابير الاصطلاحية، تقسّم على دروس الكتاب المختلفة بحيث يتناسب عدد المفردات الجديدة في كل درس مع الوقت المخصّص لها.

ويجب أن تعمد مادّة كلّ درس وتمارينه إلى مراجعة المفردات التي وردت في الدروس السابقة له، بحيث تعزَّز هذه المفردات في أوقات متقاربة منتظمة.

ج) التراكيب اللغويّة: إذا كانت هناك بعض قوائم المفردات الشائعة في اللغة العربيّة، ولو أنها ليست على المستوى الذي نتمناه، فإنّه لا توجد حتى الآن قائمة بالتراكيب الشائعة في اللغة العربيّة المعاصرة. ومع ذلك فإنّ مؤلّف الكتاب المدرسيّ يستطيع أن يستخلص قائمة بالتراكيب اللغويّة الهامّة في اللغة العربيّة، ثم يوزّع مفردات هذه القائمة على الدروس المختلفة للكتاب بحيث يقتصر كل درس على عرض تركيبين أو ثلاثة.

المادّة الحضارية: لا يمكن فصل اللغة عن الحضارة، لأن اللغة بمثابة الشكل

المنطوق المكتوب لمضمون الحضارة، إضافة إلى أنها عنصر من العناصر المكوّنة للحضارة. والكتاب المدرسيّ الجيّد لتعليم العربيّة لغير الناطقين بها هو الذي يختار مواقف حقيقيّة حيّة يُضَمِّنها دروسَه، وتُعرض من خلالها الحضارةُ العربيّة الإسلاميّة من كافة جوانبها الفكريّة والمادّيّة.

٥– المادّة اللغويّة في الكتاب المدرسيّ: معروف أن المهارات اللغويّة الأساسيّة أربع هي:

١– الإصغاء والفهم ٢– النطق والتكلم ٣– القراءة ٤– الكتابة.

وفي حقيقة الأمر، توجد هذه المهارات متداخلة ومتصلة بعضها ببعض، والكتاب المدرسيّ الجيّد المتكامل يرمي إلى مساعدة الطلاب على اكتساب هذه المهارات الأربع بصورة متوازية، غير أنه من الممكن نظريًّا التركيز على مهارة أو أكثر من هذه المهارات لأغراض خاصّة. إنّ نوع المهارات اللغويّة التي يتوخّى الكتاب المدرسيّ تنميتها وتطويرها قد يختلف تَبَعًا للهدف من تعلّم اللغة العربيّة، الذي قد يتباين من مجموعة من المتعلّمين إلى مجموعة أخرى.

أما إذا كنا نعِدُّ برنامجًا طويلاً لتعليم اللغة العربيّة فعلينا أن نأخذ في الاعتبار جميع المهارات اللغويّة، ونبرزها جميعًا في الكتاب المدرسيّ، بحيث ننمّي مقدرة الطلاب على استعمال العربيّة فهمًا وتعبيرًا، نطقًا وكتابةً في مواقف متعدّدة متباينة.

الطريقة: يجب أن تُناسب الطريقة التعليمية المتبعة في الكتاب المدرسيّ الأهداف التي يرسمها المؤلّف ويتوخّى تحقيقها. فإذا كان الكتاب المدرسيّ يهدف إلى تنمية المهارات اللغويّة المختلفة، ويتوخى تحقيق أغراض عامّة لا خاصّة، فمن حق مؤلّف الكتاب المدرسيّ أن يتّبع الطريقة الانتقائية أي يصطفي من الطرائق التعليميّة المختلفة ما يراه مفيدًا ونافعًا وما يجد فيه ضالتّه.

العرض: نعني بالعرض هنا كيفيّة إيصال المادّة التعليميّة إلى الطالب، ولهذا يجب أن تعرض المادّة التعليميّة في الكتاب عرضًا جيّدًا يساعد على تيسير عمليّة التعلّم. وهذا يتطلّب أن يتناسب العرض مع الطريقة التعليميّة التي يتّبعها المؤلّف في الكتاب، والأسلوب التعليميّ الذي يستعمله المعلّم في الصفّ.

وتختلف الكتب المدرسيّة المعتمدة في تعليم اللغات الأجنبيّة من حيث العرض، فبعضها يعرض مضمون اللغة والآخر شكلها. وهناك من الكتب المدرسيّة ما يسعى لتعليم مهارة الكتابة، لأنها الغاية التي يتوخّاها. إنّ الكتاب المدرسيّ الجيّد لتعليم العربيّة لغير النّاطقين بها، هو ذلك الكتاب الذي يقدّم العربيّة لغةً ومضمونًا، تكلمًا وكتابةً بحيث يكون مرجعًا ميسرًا للدّارس.

إنّ المكانة المعاصرة للأمة العربيّة اقتصاديًّا وسياسيًّا وثقافيًّا أكدّت أهميّة عالميّة اللغة العربية، التي أصبحت إحدى اللغات الرسميّة في هيئة الأمم المتحدة ومنظّماتها المتخصّصة، مما حمل على الإقبال على تعلمّها:

أ) معهد تعليم الأجانب اللغة العربيّة في دمشق:

لقد اعتمد هذا المعهد سلسلة كتب لغير النّاطقين بالعربيّة، وضعتها وزارة التربية بالتعاون مع أساتذة المعهد، تتوفر فيها شروطٌ تمليها أهداف المعهد، وتفرضها طبيعة الدارسين فيه، وتقوم على المنهج الشامل الذي يعرض اللغة بمهاراتها الرئيسيّة الأربع: الإصغاء والفهم، والنطق والتكلم، والقراءة والكتابة ويمزج بينها بطريقة متداخلة ومتصلّة بعضها ببعض، ويساعد على تنمية مقدرة الدارسين على استعمال العربيّة فهمًا وتعبيرًا ونطقًا وكتابةً في مواقف عديدة ومتباينة، تتّسم بالواقعيّة وتدور حول أمور مألوفة حقيقيّة في الحياة سَدًّا لحاجات المتعلّم الراشد.

وقد راعَينا في التأليف استعمال الفصحى بصورتها المعاصرة، والاعتماد على الطريقة

المباشرة دون اللجوء إلى لغة وسيطة، والاستعانة أيضًا بالوسائل السمعيّة والبصريّة.

وهذه السلسلة تتكوّن من أربعة كتب ذات مستويات متدرّجة ومن كتاب النّحو والإملاء.

أهداف هذه السلسلة:

١- توفير منهج متكامل لغير النّاطقين بالعربيّة من الراشدين، يستخدم الوسائل السمعيّة والبصريّة ويقدّم أربعة مستويات متدرجة.

٢- تدريب الطالب على اللغة من خلال مهاراتها الرئيسة الأربع: الفهم والكلام والقراءة والكتابة.

٣- تزويده بحصيلة من المفردات والتراكيب الأساسيّة مع بعض المعلومات الضروريّة عن قواعد اللغة العربيّة.

٤- تقديم أنماط من الثقافة العربيّة والإسلاميّة تقديمًا عمليًّا.

٥- تزويد المعلّمين والدارسين بمادّة دراسيّة تتناول لغة الحياة، وتقوم على التراكيب اللغويّة المتدرّجة وعلى التكامل فيما بينهما.

المبادئ الأساسيّة للكتاب الأول:

أ – الحافز: لابدّ أن ينال الطالب الاهتمام الجدير به، ويحسّ أنه يحقّق تقدمًا مطردًا في دراسة اللغة وأنه يستطيع أن يستثمر ما يتعلّمه في حياته يومًا بعد يوم.

ب – الفهم: المادّة التعليميّة في هذا الكتاب تعطي فَهْمَ اللغة العربيّة المقامَ الأول، وتعتبر ذلك أمرًا حيويًّا لكافّة الدارسين.

تدور مادّة كل وحدة تعليميّة حول موضوع أو فكرة عامة واحدة مثل: التحيا والتعارف أو الوقت أو الطعام... إلخ، وهذه الموضوعات مألوفة وتقدّم مواقف يتوق

الدارسون إلى الاشتراك فيها مستعملين اللغة العربيّة بطريقة مباشرة.

ج ـ المحتوى الهادف: هناك تأكيد لمواقف الحياة اليوميّة، يتعلّم فيها الطالب لغة الاتصال بالفصحى في صورتها المعاصرة، من خلال محتوى يقدّم له متعة ويسدّ حاجاته. فالمفردات تقدَّم في مجموعات متجانسة تضمّها وحدة معنويّة وفكريّة ودلاليّة، وفي تراكيب متدرّجة تهدف إلى إجادة استعمالها شفهيًّا وتحريريًّا. ونحن نعتمد في تقديم قواعد التراكيب اللغويّة على الجانب الوظيفيّ في تدريبات متنوعة، من حيث الشكلُ وتناولُ المهارات.

د- الحوار: يهتم هذا الكتاب بالحوار بوصفه أساسًا لعرض المفردات والتعبيرات والتراكيب اللغويّة. والحوار هنا تعليميّ قصير العبارة، وبخاصة في المراحل الأولى، ليسهل حفظه مع كثرة ترداده. وهو ملتزمٌ الفصحى، الموجهةَ بالمواقف المستمدّة من الحياة، ومبنيّ على أنماط محدّدة متدرّجة في الطول والتعقيد من حوار إلى آخر ومن وحدة إلى أخرى. ولأن الحوار موجه بمواقف حيويّة فإن تعبيراته وتراكيبه وألفاظه مستمدّة من لغة الحياة اليوميّة التي تهمُّ الدارس في حديثه واتصاله بما يجري حوله في المجتمع شفهيًّا وكتابيًّا مما يجعلها حافزًا إلى توجيهه نحو السلوك اللغويّ الذي نريده.

الكتاب الثاني:

ينتقل هذا الكتاب بالمتعلّم إلى مرحلة ذات أهداف لغويّة وحضاريّة، ويحاول أن يستجيب لحاجات متعلّم اللغة العربيّة المعاصرة من غير أبنائها. فهذا المتعلّم تواجهه لغة متنوّعة، تتناول موضوعات علميّة وأدبيّة وتراثيّة وثقافيّة متنوّعة، وكلها موضوعات تتناسب وحاجة متعلّمي العربيّة من غير العرب، وتمنحهم فرصة التدرّب على متن اللغة وعلى تقديم قواعد التراكيب اللغويّة وظيفيًّا، بطريقة متدرّجة بهدف تحويلها إلى سلوك

لغويّ لدى الدارسين عن طريق التدريبات المتنوّعة.

الكتاب الثالث:

يتضمن هذا الكتاب نصوصًا مستمدّة من مجلّة أو صحيفة يوميّة، أو من الآثار الأدبيّة والحضاريّة القديمة والمعاصرة. فالكتاب هنا يختار المادّة اللغويّة المناسبة لهذا المتعلّم، التي تصوّر حياة حقيقيّة تتفاعل معها وتعبّر عنها تعبيرًا تلقائيًّا لا ينفصل فيه الشكل عن المحتوى، بحيث يجد الدارس فرصة للتدرّب على اللغة. وقد جرى التركيز فيه على تنمية مهارتي القراءة والكتابة مع عدم إهمال الاستماع والحديث.

الكتاب الرابع:

إن الغرض من هذا الكتاب هو تعريف الطالب بلغة الحضارة والثقافة العربية المعاصرة، وذلك بعرض ألوانٍ من التراث الفكريّ والأدبيّ الذي يعايشه المثقّف العربيّ اليوم. لذلك كان من الضروريّ أن تنتقى النصوص من مصادرها الأصليّة. وقد تبين لنا نجاعة هذه المادّة اللغويّة التي نعلّمها لطلبة المعهد، وذلك مما لاحظناه من سهولة اندماجهم في الحياة المعيشة وانسجامهم ومتابعتهم لأحداثها.

الكتاب الخامس:

هو كتاب النحو والإملاء لطلبة السنة الثانية. أُفرد جزْؤه الأخير لدروس الإملاء. يهتمّ هذا الكتاب اهتمامًا بالغًا بنظام المطابقة داخل الجملة العربيّة وباستعمال الأساليب الكبرى كالنفي والإثبات والاستفهام... إلخ والجمل الكبرى كالشرطيّة وأدوات الربط في الجملة. وحَظِيَ جانب إسناد الفعل بأنواعه إلى الضمائر باهتمامٍ كبير، وعولجت فيه أبواب النحو الأخرى.

ب) مركز تعليم اللغة العربيّة في جامعة دمشق:

لقد اعتمد مركز اللغة العربيّة في جامعة دمشق الكتاب الأساسيّ في تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها، الذي أصدرته المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم في تونس بأجزائه الثلاثة، كتابًا مقرَّرًا على الدَّارسين في هذا المركز. وقد صمّم الكتاب في ثلاث حلقات متساندة يخدم كل منها هدفًا من النواحي الحضاريّة، ومتدرّجًا من النواحي اللغويّة.

يهدف الكتاب الأساسيّ بأجزائه الثلاثة وبمصاحباته التعزيزيّة، إلى تعريف المتعلم من غير النّاطقين بالعربيّة بأساسّيات هذه اللغة في امتداديها التاريخي والجغرافي، والوصول بها في مدة زمنيّة محدودة إلى مستوى من الإتقان لمهاراتها الأربع.

الجزء الأول: يتناول الحياة اليوميّة وموضوعاتها من خلال التعامل التلقائي باللغة مع أبناء المجتمع العربي، ومن خلال مواقف طبيعيّة يترابط فيها النمط اللغويّ بالظرف الاجتماعيّ المناسب (سواء أكان ذلك شفاهيًّا في الحياة اليوميّة كالبيع والشراء، أم كتابيًّا في مواقف التعامل الخاصة مثل ملء بطاقات السفر وكتابة عقود الإيجار وقراءة الصحيفة اليوميّة وغيرها...) ويركّز أساسًا على تنمية مهارتي الاستماع والحديث باعتبارهما المدخل الطبيعيّ لدراسة اللغات الحيّة.

ويقوم الكتاب، من الناحية التركيبيّة النحوّية على الخصوص، على استراتيجيّة تأخذ بالمتعلّم للعربيّة في طريق من التدرّج يوازي الطريق الذي يسير عليه العرب في تعلّمهم الفصحى.

وتتمثّل هذه الاستراتيجيّة في توزيع مادة البنية اللغويّة للكتاب الأساسي بحلقاته الثلاث على مراحل أربع، هذه المراحل هي في الواقع مرحلة تعليميّة ذات أهداف متداخلة كما يلي:

أ) توطئة صوتيّة – أبجديّة.

ب) مرحلة التركيب اللغويّ.

ج) مرحلة التركيب اللغويّ البسيط مع تقديم الجانب الإعرابيّ.

د) مرحلة التركيب والإعراب في صورها المركبة.

الكتاب الثاني: يتناول موضوعات الحضارة والثقافة العربيّة المعاصرة من خلال عرضه لألوان من التراث الفكريّ الذي يعايشه المثقّف العربيّ اليوم، وهو تراث يرتبط تلقائيًّا بنوع خاص من اللغة والأساليب والتعبيرات والألفاظ العربيّة، ويعبّر عن نفسه تعبيرًا مناسبًا في قوالب بنائيّة ذات تركيب نحويّ، موازٍ في تقدّمه وتنوّعه لعمق هذا التراث وتنوّعه.

المطلوب في المادّة المحدودة المختارة للمنهج الدراسيّ أن تكون من بين أكثر المجالات ورودًا في المجتمع، وهي الجريدة اليوميّة التي لها السبق في المجتمع العربي اليوم على بقية ألوان المقروء، من مجلات بأنواعها وكتب علميّة وفنيّة وأدبيّة وغيرها.

ولقد استتبع هذا بالضرورة أن يتوجّه أكبر قدر من الاهتمام في هذا الكتاب إلى المادّة اللغويّة المتصلة بشؤون الإدارة ونظام الحكم ومؤسّساته الأساسيّة.

والمادّة اللغويّة المتصلة بقضايا التنمية والزراعة والعلم الحديث والعمارة وشؤون الاقتصاد والمال والتجارة بوجهٍ عام.

على أن كل ذلك لا يخفي صفة أساسيّة من صفات المجتمع العربيّ وهي ولعه الشديد بالأدب بكل أجناسه، وخاصة الشعر، واهتمامه بالفنون العربيّة الأصليّة مما نرى له أثرًا واضحًا في الصحف اليومية.

ولما كانت المادّة اللغويّة مما يرتبط ارتباطًا طبيعيًّا بمواقف القراءة والكتابة، فقد جرى التركيز بالفعل على تنمية هاتين المهارتين لهذا الدارس مع عدم إهمال الاستماع والحديث.

الكتاب الثالث: ينتقل بالطالب إلى المرحلة الأخيرة، وهي مرحلة ذات أهداف لغويّة

وحضاريّة وفكريّة متشابكة. إنّ الهدف من الجزء الثالث بصفة أساسيّة هو تعريف الطالب الراغب في التخصّص بلغة التراث العربي الإسلامي في عصوره المشرقة. وتقوم الخطة هنا على تقديم هذا النوع من اللغة وهي لغة التراث من خلال نماذج فكريّة وثقافيّة تمثّل خصائصها وترتبط بها ارتباطًا تلقائيًّا وواقعيًّا.

ولما كان هذا النوع من اللغة، على العكس من اللغة في الجزأين السابقين، خارجًا بالتعريف عن دائرة الكفاءة اللغويّة الكاملة (بمهاراتها الأربع) للمثقّف العربيّ المعاصر، كان من الضروريّ أن تنتقى النصوص اللغويّة المستعملة في الجزء الثالث، من المصادر الأصلية لهذا التراث وتنوعاتها المختلفة على قدر الإمكان.

إنّ انتهاء الطالب من دراسة الجزء الثالث من الكتاب الأساسيّ يعني فقط كونه على استعداد لبدء رحلة التخصّص في لغة التراث، وهي رحلة طويلة زادُها القراءة المتواصلة والبحث في التراث، فلا يفسر التراث مثل التراث نفسه.

هذا وقد كثر الإقبال على تعلّم اللغة العربيّة خلال العقدين الأخيرين لأسباب اقتصاديّة وسياسيّة وثقافيّة، واهتم بها المتخصّصون من غير العرب في شتّى المجالات، وازداد الضغط على معهدنا للمطالبة بتأليف كتب لأبنائنا المغتربين الصغار، وأبناء الجاليات العربيّة في مهاجرهم، تمكنهم من تعلم لغتهم الأم العربيّة وفقًا لمنهج تربويّ يبرز المحتوى الحضاريّ وفي قوالب لغويّة ميسّرة.

وغنيّ عن البيان أن تعليم اللغة العربيّة ونشرها يفتحان لنا جسورًا إلى بلدان العالم كافّة. وإنّنا لننتظر اليوم الذي نستطيع فيه أن نتخاطبَ في جميع المحافل الدوليّة بلغتنا العربيّة الأصيلة، ونُسمعَها للناس فيفهموها دون الحاجة إلى مترجم، ونكون بذلك قد حقّقنا رسالتنا وأهدافنا وبلغنا مرادنا.

مصادر البحث

- كتاب تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها.
- الندوة العالمية الأولى لتعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها.
- محاضرة الدكتور علي القاسمي.
- محاضرة الدكتور رجا توفيق نصر.
- محاضرة الدكتور ممدوح بدران.
- مقدمة كتاب «العربيّة للحياة» للدكتور محمود إسماعيل الصيني.
- مقدمة الكتاب الأساسي بأجزائه الثلاثة للدكتور السعيد محمد البدوي.

أساليب تدريس القواعد النّحويّة والصّرفيّة في المراحل التّعليميّة

د. حسن حسني

أولاً : الاهتمام بالنّحو:

لا نأتي بجديد حين نقول: إنّ بحوث النّحو والصّرف قد حظيتْ في ماضينا وحاضرنا باهتمام لا نكاد نجد له نظيرًا في أيّة لغة من لغات العالم؛ فقد توفَّر العلماء والباحثون قديمًا على دراستها وتبويبها وتصنيف الكتب الكثيرة فيها، واستأثرت في الحديث بكثير من اهتمام النظريّات اللّغويّة والعلميّة والنّفسيّة والفيزيولوجيّة التي عكفت على دراسة اللّغة وتحليلها بوصفها إحدى الظّواهر البشريّة التي تميّز المخلوق الإنسانيّ عن غيره من الكائنات... كما أنّها استأثرت باهتمام أعدادٍ لا حصر لها من المعلّمين والأولياء والمؤلّفين وأصحاب القرار، والإشراف في الميادين التّعليميّة والتّربويّة، فوُظّفتْ طاقات هائلة، وسُوّدتْ صفحاتُ توجيهاتٍ ومناهج لا تُحصى، وأُلِّفت كتبٌ رسميّة للتّدريس، كما أُلِّفت أيضًا كتبٌ مساعدة، ومذكّرات، واقتطعتْ من أكباد الزّمن أوقاتٌ غير قليلةٍ ضَمَّتْ أزرارها على بحوث وشروح وتوضيحات وتعليقات تجلي غامضًا، أو تورد شاهدًا، أو تبدع طريقة، أو تملأ ثغرة، أو تقدّم نصحًا...

ولكنّ طلاّبنا مافتئوا يحملون على كواهلهم أوقار ضعفهم في النّحو والصّرف في جميع مستويات التّعليم، على الرّغم من كلّ ذلك الاهتمام العام، بله الاهتمام الخاصّ الّذي يوليه المدرس إيّاها؛ فغنيٌّ عن الإبانة أنّ المدرّس يعرّج على مادّة النحو والصّرف في جميع فروع مادّة اللّغة العربيّة، شأنها شأن خرقاء التي ذكرها الشّاعر ذو الرّمّة في قوله:

تمامُ الحجِّ أنْ تَقِفَ المطايا على خرقاءَ واضعةِ اللِّثامِ[1]

فالمدرّس كثيرًا ما يعرِّج على النَّحو والصّرف في دروس القراءة، وفي دروس النّصوص، وفي دروس التعبير، وفي دروس الإملاء والخطّ، إلى جانب الحصص المخصّصة لهما، وكثيرًا ما يتذاكر الطلاّب فيما بينهم بهما، وكثيرًا ما يدور نقاش أو جدل حولهما، ومع هذا كلّه نسمع من يرفع عقيرته بالشكوى من أشباح الضّعف تغزو الطلاّب. وربّما انتهكت تلك الأشباحُ الحواجز الّتي يتحصّن خلفها كثير من خريّجي الجامعات من المختصّين بمادّة اللّغة العربيّة، بما حملوه من شهاداتٍ رسميّة وإجازات جامعيّة معترف بها فما السّرّ يا ترى؟!

ثانيًا: نشأة النّحو:

أورد كثير من المصادر القديمة أنّ أبا الأسود الدّؤليّ هو أوّل من وضع أصول القواعد النّحويّة، بإشارة من الإمام عليّ بن أبي طالب كرّم الله وجهه، وروى معظمها قصّةً مشهورة مفادها أنّ بنتًا لأبي الأسود قالت لأبيها: يا أبتِ ما أجملُ السّماءِ (أو: ما أجملَ السماءُ)، فقال: نجومها، قالت: ما أردتُ ذلك، وإنّما أردت أن أظهر عجبي من جمال السماء. قال: قولي إذًا: ما أجملَ السماءَ.

وذكرت تلك المصادر أنّ أبا الأسود قصّ هذه الحادثة على الإمام عليّ، فخاف من انتشار اللّحن، وقال لأبي الأسود: اصنعْ للنّاس شيئًا يصون ألسنتهم. وذُكر أنّه وضع له خطة يسير عليها، إذ دفعَ له برقعة، كان مما كتب فيها أن الكلام ينقسم إلى ثلاثة أقسام: اسم وفعل وحرف... ثم قال له: انْحُ هذا النحو، فمضى أبو الأسود

(١) انظر قصّة البيت الشعريّ في كتاب: الشعر والشعراء لابن قتيبة ص ٢٠٨- تصحيح مصطفى السّقا – المكتبة التجارية – القاهرة: ١٣٥٠هـ/ ١٩٣٢م.

لطيّته.

وذهب آخرون إلى أنّ أبا الأسود لم يضع شيئًا من قواعد النحو، وإنّما كان أوّل مَنْ وضع نَقْط المصحف نَقْطًا يعيّن الحركات الإعرابيّة (أو حركات أواخر الكلمات)؛ فكان يضعُ نقطة فوق الحرف الأخير من الكلمة إشارة إلى الفتحة، ويضع نقطة بين يدي الحرف إشارة إلى الضمّة، ويضع نقطة تحت الحرف إشارة إلى الكسرة، ويضع نقطتين عند التنوين، فاختلط الأمر على النّاس، ولم يحسنوا التمييز بين وضع قواعد النحو ونَقْط المصحف.

ورأى الدكتور شوقي ضيف أنّ المؤسّس الحقيقيّ للنحو العربيّ والمشيد بنيانه وأركانه هو: «الخليل بن أحمد الفراهيدي»، وقد خلفه على تراثه النحويّ تلميذه «سيبويه»، ثم تتالى بعده النحويّون[٢].

ورفض «بروكلمان» فكرة تأسيس الخليل النحوَ العربيّ، وعدّ من الأساطير ما قيل عن أبي الأسود الدؤلي[٣]، ورأى «ابن فارس» أنّ أبا الأسود والخليل كانا مجدّدين فحسب، الأوّل جدّد علم النحو، والثاني جدّد علم العَرُوض في قوله:

«بل نقول: إنّ هذين العِلْمين (النحو والعروض) قد كانا قديمًا، وأتَتْ عليهما الأيّام، وقلاّ في أيدي النّاس، ثم جدّدهما هذان الإمامان»[٤].

(٢) تاريخ الأدب العربيّ – د. شوقي ضيف: ١٢٢/٣ وما بعدها.

(٣) تاريخ الأدب العربيّ – كارل بروكلمان ١٢٣/٢٠.

(٤) الصاحبي لابن فارس – تحقيق الشويمي ص ٣٨، هذا وقد ذكر الزركلي في ترجمة «نصر بن عاصم» (الأعلام ٢٤/٨) أن أبا الأسود الدؤلي، وعبد الرحمن بن هرمز ونصر ابن عاصم أول من أصّلوا للنحو ووضعوا له أبوابًا.. بينما مال بروكلمان في تاريخه (١٢٨/٢) إلى جعل عيسى بن عمر أوّل من هذّب النحو ورتّبه وعلى طريقه مشى سيبويه.

وذهب بعضهم إلى تعليل نشأة النحو بظهور اللحن: إذ المعروف أنّ اللغة العربيّة قد أصبحت بعد ظهور الإسلام لغة الدين والدولة، ولغة الشعوب التي آمنت بالدين الجديد، مثلما آمنت بضرورة اتخاذ لغته وسيلة للتخاطب والتفاهم. ولكنّ هذا الأمر، على مزاياه، كان سببًا في تسرّب اللّحن إليها وتعكير صفائها، وقد رويت حوادث كثيرة عن وصول اللَّحن إلى القرآن الكريم وإلى الحديث الشريف، بعد أن لوى بعضَ الألسنة الفصيحة. أمّا غير العرب فكانوا أحوج من غيرهم إلى تلقّي علم يقوّم ألسنتهم، ولذا انبثقت حركة علميّة نشيطة، هدفها تأسيس علم يساعد على تنقية اللغة العربيّة وعلى تخليصها من شوائب اللّحن، ويضع لها مقاييس واضحة ترشد من يودُّ النّطق بها، وتَهدي من يودُّ الاستفادة من أحكام الدين وتعاليمه، وقد وضح ابن خلدون في مقدمته هذا الأمر في قوله:

«فلمّا جاء الإسلام وفارقوا (أي العرب) الحجاز... وخالطوا العجم، تغيّرت تلك الملكة بما ألقى إليها السمعُ من المخالفات التي للمستعربين... وخشي أهل العلوم منهم أن تفسد تلك الملكة... فينغلق القرآن والحديث على المفهوم، فاستنبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك الملكة مطردة شبْهَ الكليّات والقواعد يقيسون عليها سائر أنواع الكلام... واصطلحوا على تسميتها بعلم النحو»(٥).

وذهب الدكتور عبده الراجحي إلى أنّ اللَّحن وحده لا يفسّر نشأة النحو، ونخصّ نشأته على صورته الأولى التي وصل بها إلينا، وهي كتاب سيبويه، إذ يقول:

«والأقرب عندي أنّ النحو شأن العلوم الإسلاميّة الأخرى نشأ لفهم القرآن الكريم، والبون شاسع بين محاربة اللّحن وإرادة الفهم، لأنّ اللّحن ما كان يفضي بهذا

(٥) انظر: ندوة النحو والصرف: ٣١/١ : د. عبد الكريم مجاهد. من ثغرات الدرس النحويّ.

النحو إلى ما أفضى إليه في هذه المرحلة الباكرة من حياته، بل لعلّه كان حقيقًا أن يقتصر على وضع ضوابط الصّحّة والخطأ في كلام العرب. أمّا الفهم فإنه يقصد إلى البحث عن كلّ ما يفيد في اسْتنطاق النّصّ، وفي معرفة ما يؤدّيه التركيب القرآنيّ على وجه الخصوص، باعتباره أعلى ما في العربيّة من بيان، ومن هنا كان النّشاط النّحويّ القديم على الوجه الّذي نعرفه من كثرة علمائه، وتفرّع مذاهبه، ووفرة مادّته»(٦).

ومن يتَصفحِ الكتب الّتي ترجمت لنشأة علم النحو مثل كتاب «مراتب النحويّين» لأبي الطّيّب اللّغويّ، و«نزهة الألبّا» لابن الأنباريّ يقعْ على روايات مختلفة، وإلى هذا يشير السّيرافي في قوله: «اختلف النّاسُ في أوّل من رسم النّحو»(٧).

ومهما يكن من شأن هذه الخلافات فإنّ الثابت أنّ ثمة أعلامًا بذلوا قصارى جهودهم، ليصبح النحو علمًا ذا شأن، وليحمل أخطر رسالة في تقويم الألسنة، وتَبَيُّن معاني القرآن الكريم ودلالاته، وإثبات الأحكام الشرعيَّة، وتعليل ما يقع في الكلام من تغيّر في الحركات وتبدُّل في المواقع يتبعه تبدُّل في المعنى، وأنّ مدرستين نحويتين قد اشتهرتا هما: مدرسة البصرة، ومدرسة الكوفة، ولكلّ منهما رجالها وآراؤهم ومواقفهم، وأنّ مدرسة نحويّة توفيقيّة حاولت أن تضيّق شقّة الخلاف بينهما، هي مدرسة بغداد، ثم عرفت فيما بعد مدرسة أندلسيّة وأخرى مصريّة... وأنّه اشتهرت مذاهب واجتهادات وآراء وتصويبات، ووُضعت كتب وتلخيصات وتعليقات وشروح، لتقرّب هذا العلم

(٦) النحو العربي والدرس الحديث «بحث في المنهج» د. عبدو الراجحي – ط. دار نشر الثقافة ١٩٧٧ ص١١: انظر مجلّة مجمع اللغة العربيّة بدمشق: ٨٩٦/٧٣ وما بعدها.

(٧) أخبار النحويّين البصريّين – أبو سعيد السيرافي – ط١: ١٩٥٥ – مكتبة مصطفى البابي الحلبي القاهرة. انظر ندوة النحو والصرف: ٤٦/٢: واقع تدريس النحو في المرحلة الجامعيَّة – د. كمال جبري أمين عبهري.

وتسهّل سبل الاستفادة منه[٨]، وأنّ أول كتابٍ نحويّ أجمع العلماء على أوليّته هو «الكتاب» لسيبويه[٩].

أمّا الحقبةُ الزّمنيّة الّتي وُضعَ فيها مصطلح النّحو أوّل مرّة، فمن العسير معرفتها؛ لأنّها تتصّل كلّ الاتصال بنشأة علم النحو نفسه، ويزيد الأمر عُسْرًا أنّ الباحثين لم يقعوا على شيء قيّم من آثار العلماء الذين عُزي إليهم وضعُ علم النحو؛ فالكتابان النّحويّان المنسوبان إلى عيسى بن عمر وهما: «الجامعُ»، و«الإكمال» لم يعثر عليهما على حدّ قول السيرافي، ولم يعرف شيء عن محتواهما:

«وهذان الكتابان ما وقعا إلينا، ولا رأيتُ أحدًا يذكر أنّه رآهما»[١٠].

على حين يُروى عن المبّرد أنّه رأى بعض ورقات منهما، وقيل إنّ سيبويه صنّف كتابه على أساس كتاب الجامع، ولم يعرف ابن النديم إلاّ اسميهما[١١].

ورأى د. عبهري في نفسه ميلاً إلى جعل «عبد الله بن أبي إسحاق الحضرميّ» هو الذي وضع النحو بمفهومه العلمي والتزمه؛ إذ كان يعرض ما يسمع من الشعراء والأدباء والمحدّثين وغيرهم على كلام العرب، فإن وجد له نظيرًا قَبِلَهُ وإلاّ ردّه، واستشهد د. عبهري تأييدًا لوجهة نظره بقول أبي الطَّيِّب اللّغويّ: «كان يقال: عبد الله أعلم أهل

(٨) لمزيد من التفصيل ارجع إلى كتابنا: «المجامع والمنتديات العربيّة قديمًا وأثرها في تطوّر الأدب واللّغة»: ١٧٣/٣ وما بعدها (مخطوط).

(٩) انظر: ندوة النّحو والصّرف: ٥٠/٢ واقع تدريس النحو في المرحلة الجامعيّة – د. كمال جبري أمين عبهري (مرجع سابق).

(١٠) أخبار النحويين البصريّن للسيرافي ص ٢٥ ارجع إلى ندوة النحو والصرف: ٤٦/٢.

(١١) تاريخ الأدب العربي – بروكلمان: ١٢٨/٢ وارجع إلى كتابنا: المجامع والمنتديات ١٩٢/٣ (مخطوط).

البصرة وأعقلهم؛ فرّع النحو وقاسه»، وأدى التزام الحضرمي هذا المنهج إلى تثبيت اصطلاح النحو وإشاعته بين رجال عصره ومَنْ بعدهم. وكان النحو يومذاك يشمل العربيّة كلّها نحوها وصرفها، وبهذا المفهوم نفسه جاء تعريف ابن جنّيّ علمَ النحو في قوله: «وهو انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره». وتعريف ابن السّراج وعمل سيبويه... وقد تطوّر النحو البصري على يدي الخليل الذي يرجع الفضل إليه في وضع طائفة من أبواب كتاب سيبويه ومسائله وبحوثه...[١٢].

والذي يهمّنا الوصول إليه هو أنَّ «علم النحو» عند العرب – إن لم نقل عند جميع الأمم – انبثق نتيجة وجود انحرافٍ نطقيّ أدّى إلى فهم مغلوط أو تشوّهٍ فكريّ أو خللٍ أسلوبيّ أو جدلٍ كلاميّ. وسببه خلاف بين لغتين أو مستويين من لغة واحدة يتعايشان معًا، أو وجود لهجة عاميّة إلى جانب الفصحى. وهذا يدفع الغيورين على اللغة، وذوي الحجا وبُعد النظر، والحرص على دقة المعاني وجمال الأساليب وحلاوة الجرس، إلى وضع ضوابط لها ومقاييس تحول دون ضياعها، أو تشتّتها، أو ترهّلها، أو سوء فهمها، أو تشعّث نطقها وأدائها، وأكثر الناس إحساسًا بالانحراف النطقي مَن يجمع بين الحرص على دقة المعنى وحسن الأداء، وأكثر الناس حرصًا على تعرّف الضوابط اللغويّة مَنْ يُقبل على تعلّم اللّغة مندفعًا بحافزٍ دينيّ أو فكريّ أو سلوكيّ أو ماديّ.

ولئن حصلت خلافات كثيرة حول نشأة هذا العلم وحول مبتدعيه ورواده الأوائل، فهذا أمرّ طبيعيّ؛ إذ إنّ نشأة مثل هذا العلم لا تَحْدث في ولادة مفاجئة في ساعة معيّنة

(١٢) ندوة النحو والصرف: ٤٦/٢ وما بعدها: واقع تدريس النحو... د. عبهري (مرجع سابق).

أو في يوم معيّن، وإنّما هي حصيلة توجهاتٍ وآراء واجتهادات كثيرًا ما يسهم فيها أكثر من فرد، وإن كان من الممكن أن يكون المحرّك الأصيل هو عالم حصيف، أو عبقريٌّ فذّ، وكثيرًا ما تتشابه أعمال عدد من الناس في وضع اللبنات الأولى لوجود شعور متقارب لديهم أو حرص متشابه عندهم، وكثيرًا ما يحاول بعضهم أن يعزو نشأة العلم – بدافع أو بآخر إلى مَن يريد هو أن يكون، أو إلى من يراه أهلاً في تقديره الشخصيّ، لا إلى مَن ابتدعه فعلاً، ولذلك كثرت الآراء وتدخّلت بعض الأهواء.

وأنا أطمئن إلى أن أقول: إنّ أبا الأسود الدؤلي ما كان لتجتمع عليه هذه الآراء الكثيرة التي ذهب إليها العلماء الأقدمون كابن سلاّم وابن قتيبة وابن فارس وغيرهم، لو لم يكن له في النحو سابقة، وما أظنّ أن هؤلاء العلماء وأمثالهم من السذاجة بحيث تختلط عليهم الأمور، ورميُهم بسوء التمييز بين وضع النقط والتأليف في النحو يعدّ لونًا من التطاول على أقدارهم. وهبْه من القرّاء فقط، أفلا يحتاج أولئك القرّاء في مثل الزمن الذي ضمّهم بين جوانحه إلى أن يعرفوا سبب تحريك أواخر الكلمات بحركة دون أخرى ويعرّفوا الناس ذلك السبب؟! إن الحاجة إلى ضبط الأواخر خلال قراءة القرآن الكريم تدعو إلى وضع علم النحو أو مبادئه على الأقلّ. وبديهيّ أنّ أبا الأسود لم يكن قادرًا على الإتيان بتعاريف وأقيسة منطقيّة وعلل نحويّة وصرفيّة على النهج الذي يُرى الآن في كتب النحو؛ فذلك شأن من جاؤوا بعده، ولكنْ كان قادرًا على أن يسمّي المرفوع لما يرى فيه من قوة وقدرة على التأثير، فيدعوه فاعلاً أو مبتدأ، وقادرًا على أن يسمّي المنصوب، وقادرًا على أن يتحدّث عن المخفوض بالخافض... وحسبك بمثل هذا العمل خطوة نحو ترسيخ دعائم علم النحو يمكن أن تتبعها خطوات أخرى.

فأبو الأسود يمكن أن يكون واضع الأسس الأولى لعلم النحو؛ فإن عقليةً جبارةً كعقليَّته قادرةً على وضع النقط على الحروف حركاتٍ، ليس كثيرًا عليها أن تخطو

خطوة أخرى فتسمّي الكلمات بحسب تلك النقاط. ومن يقرأ ترجمة حياته ويتعرّفْ ما يتمتّع به من ذكاء وقّاد وفصاحة، لا يستكثر إجماع معظم العلماء قديمًا على جعله واضع الأسس الأصيلة لعلم النحو، ولا يستبعد أبدًا أن يكون قد اتفق هو وأبو الحسن على بعض الأمور في هذا الميدان.

ولكنّ من المؤسف ألاّ نستطيع أن نحدّد بدقّة الأصول التي وضعها هذا العالم النحرير؛ فالصحيفة التي يقال إنّ أبا الحسن دفعها إليه مفقودة، وإن زعم القفطي أنّه رآها لدى بعض الورّاقين بمصر أيام تلمذته[١٣]، كما أننا لا نستطيع أن نطمئن تمامًا إلى ما أورده ابن الأنباري الذي ذكر أنّ أبا الأسود وضع أبواب العطف والنعت والتعجب والاستفهام وإنّ وأخواتها ما خلا (لكنّ) التي أضافها الإمام علي[١٤]. وكلّ ما نستطيع قوله:

«إنّ أبا الأسود قد أصّل لعلم النحو، وكان رائدًا فيه لمن جاؤوا بعده».

ومن المفيد أن يُشار إلى ما يأتي:

١- نشأة النحو مرّت بثلاث مراحل:

الأولى: مرحلة القرّاء ويمثلها أبو الأسود وتلاميذه وهؤلاء اهتموا بإقامة الحركات الإعرابية على أواخر الكلم، وأطلقوا بعض التسميات الاصطلاحيَّة، وعُنُوا ببعض البحوث الأوليّة.

الثانية: مرحلة المهتميّن باللغة والنحو من القرّاء، ويمثلها أبو عمرو بن العلاء وابن أبي إسحاق الحضرميّ، وقد ذكر ابن جنّي عن الأوّل أنّه ممن نظر في النحو

(١٣) ارجع إلى كتابنا المجامع والمنتديات ١٨٣/٣ (مخطوط - مرجع سابق).

(١٤) المرجع السابق.

والتصريف[١٥]. والثاني عُني بالقياس على قواعد النحو وتشدّدَ فيه.

المرحلة الثالثة: مرحلة التأليف وتسجيل الأحكام والأقيسة وظهور المدارس النحويّة، ويمثّلها نحاة اهتمّوا بهذا العلم واختصّوا به، وهم تلاميذ القرّاء واللغويين الذين عرفناهم في المرحلتين السّابقتين.

٢- يعدّ الحضرميّ أوّل نحويّ أبدى لونًا من التّنطّع والتّشدّد في القياس حتى إنّه خطّأ بعض الفصحاء من الشعراء وذوي السّلائق التي لم تَشُبْها العجمة[١٥].

٣- الحديث الموثّق عن النّحاة والدائر في فلك التاريخ الصحيح يبدأ لدى «بروكلمان»[١٦]، مع «عيسى بن عمر الثقفي»، وهو أيضًا من مشاهير القرّاء وينسب إليه كتابان في النحو كما مرّ قبل قليل، وهو من أهمّ تلاميذ الحضرميّ، وقد سار على هديه في تعميم القياس حتى بلغ به الأمر – اقتداءً بأستاذه – أن طعن في قول بعض الفصحاء كالنّابغة الذّبياني[١٧].

٤- يعدّ الخليل بن أحمد الفراهيدي هو الذي رفع قواعد علمي النحو والصرف وشاد صرحيهما بما وضع لهما من مصطلحات وما شعَّبَ لهما من فروع... صحيح أنّ الحضرمي وعيسى بن عمر قد سبقاه إلى السّير في هذا المضمار، غير أنّه صاحب الفضل في جعل علمي النحو والصرف يستويان على الصورة التي ثبتت على مرّ

(١٥) تناقلت كتب الأدب واللغة أنّه الفرزدق الشاعر المشهور في أكثر من موطن.

(١٦) تاريخ الأدب العربيّ- بروكلمان: ١٢٨/٢.

(١٧) مما قاله النابغة:

فبتّ كأنيّ ساورتني ضئيلةً من الرقش في أنيابها السمُّ ناقعُ

وقد أخذ عليه عيسى بن عمر أنّه جعل القافية مرفوعة على الخبرية وحقّها أن تنصب على الحال.

الزّمن... فهو الذي سمّى علامات الإعراب وعلامات البناء، وقسّم الكلمات إلى مجرّدة ومزيدة، ووضع الميزان الصرفيّ لأبنيتها، ووضع قوانين الإعلال والإبدال وغيرها[١٨].

٥- وكان من أبرز تلاميذه «سيبويه» صاحب الكتاب؛ فقد لازمه، واحتفظ بنظراته النحوية والصرفيّة، وخلفه في حلقته بعد وفاته، وقد ألّف كتابه المشهور بعد وفاة أستاذه، فكان أوّل كتاب جامع في قواعد النّحو والصّرف.

٦- ثم توضّحت معالم المدارس النحويّة، وتأصّلت، وظهر الكثير من النحاة... وليس هنا مجال الحديث عن تلك المدارس ولا عن أولئك الأعلام.

ثالثًا: مفهوم النحو:

يبدو أنّه مفهوم كان يضيق حينًا، فيقتصر على ضبط أواخر الكلمات، ويتّسع حينًا آخر ليشمل بنية الكلمة وأحوالها واستعمالاتها وطرائق الاشتقاق وصوغ الأبنية، وهو ما يعرف بالصرف، ولا يخفى أنّ لكلّ لغةٍ نظامها الخاص في صوغ الكلمات وفي ترتيبها ضمن تراكيبها، فإذا لم يتحقّق هذا النظام عجز الكلام عن أداء دوره، وهو الإفهام والتواصل والتّعبير عمّا في الأذهان. وهذا حمل بعضَ الباحثين في العصور الحديثة على إدخال «علم المعاني»، وهو أحد أقسام علم البلاغة ضمن إطار النّحو، وبذا يتجاوز علم النّحو ضبط أواخر الكلمات، وبنية الكلمة وأحوالها إلى التراكيب اللّغويّة وبُنى الجمل الفرعيَّة والأساسيّة والأصوات والمعاني[١٩].

رابعًا : قيمة النّحو:

(١٨) للاستزادة ارجع إلى: المدارس النحوية لشوقي ضيف ص ٣٠ وما بعدها وإلى مراجعه.

(١٩) ندوة النحو والصرف: ٣/١ د. محمود السيد: أضواء على تدريس النحو والصرف.

النحو : مصباح المعلِّم لإنارة مسالك اللّغة للمتعلّمين.

وزادُ المتعلّمِ للسّير في دروب اللغة.

ومطيّة المؤمن لتعرّف أصول دينه ودنياه، ولكيلا يزلّ في إدراك إشارات اللغة.

وعُدَّة البحّاثة للتّوقّل في شعاب اللّغة.

ووسيلة الدّارس للكشف عن عبقريّة اللّغة.

وركن المنافح للدفاع عن حياض اللّغة.

وحصن المدافع لصيانة جوهر اللّغة.

ومسبار الذوّاقة للرّشف من بيان اللّغة.

ومفتاح الدليل الخرّيت للولوج إلى مذاخر إعجاز اللّغة.

وترجمان المتواصلين لاجتلاء المرامي من استعمال اللّغة.

وأداة المجتهد لتلمّس سبيل الوصول إلى روح اللّغة.

وسبيل الاستفادة من الكنوز التراثية التي أبدعتها اللّغة.

ولذا حرص العلماء والباحثون منذ القديم على إبراز قيمته وأهميّته والدلالة على وظيفته:

- ذهب بعضهم إلى استنتاج أهميّته من تسميته: فابن جنّيّ رأى في كتابه «الخصائص» أنّ الإعراب سمّي «إعرابًا» لسببين هما: الإبانة والإفصاح، ثم التغيّر من حال إلى حال[٢٠].

- وابن فارس في كتابه «الصّاحبي في فقه اللّغة» بيَّن أهميّة الإعراب في إجلاء المعنى: «إنّ الإعراب هو الفارق بين المعاني، ألا ترى أنّ القائل إذا قال: (ما أحسن زيد) لم يفرّق بين التّعجّب والاستفهام والذّمّ إلاّ بالإعراب، وكذلك إذا قال: ...

(٢٠) المرجع السابق: ١/٥.

وجهُكَ وجهُ حُرٍّ، ووجهُك وجهٌ حرٌّ ... وما أشبه ذلك من الكلام المشتبه. هذا وقد رُوي عن رسول الله ﷺ أنّه قال: أعربوا القرآن..»[٢١].

وله إشارة أخرى قَيِّمة ورد فيها:

«من العلوم الجليلة الّتي خُصَّت بها العرب، الإعرابُ الذي هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ، وبه يعرف الخبر الذي هو أصل الكلام، ولولاه ما مُيِّز فاعل من مفعول، ولا مضاف من منعوت، ولا تعجّب من استفهام، ولا صدر من مصدر، ولا نعت من تأكيد (توكيد) ...»[٢٢].

وذهب ابن قتيبة في كتابه «عيون الأخبار» إلى إيراد أقوال متعدّدة تبرز قيمة النحو ومنها:

«ويقال: النحو في العلم بمنزلة الملح في القدر والرَّامك[٢٣]، في الطّيب، ويقال: الإعرابُ حلْيَةُ الكلام ووشيُه، وقال بعض الشعراء[٢٤]:

النُحو يَبسُطُ من لسانِ الأَلْكَنِ والمرءُ تكْرِمُهُ إذا لم يَلْحَنِ

وإذا طلَبْتَ منَ العُلوم أَجَلَّهاَ فَأَجَلُّها منها مُقِيمُ الأَلْسُنِ[٢٥]

وابن قتيبة في مشكل القرآن رأى «أنّ الإعراب جعله الله وشيًا لكلام اللغة العربيّة، وحليةً لنظامها، وفارقًا في بعض الأحوال بين الكلامين المتكافئين والمعنيين المختلطين، كالفاعل والمفعول ولا يفرّق بينهما إذا تساوت حالاهما في إمكان الفعل أن

(٢١) الصاحبي لابن فارس ص ٦٦ (مرجع سابق).

(٢٢) المرجع السّابق ص ٧٧.

(٢٣) الرّامك: شيء أسود يخلط بالمسك.

(٢٤) الشّاعر هو: إسحاق بن خلف النهراني كما في الكامل للمبرد: ٢٣٩/١.

(٢٥) عيون الأخبار لابن قتيبة: ١٥٧/٢ (مصوّرة دار الكتب).

يكون لكلّ واحدٍ منهما إلاّ بالإعراب، ولو أنّ قائلاً قال: هذا قاتلٌ أخي [بالتنوين]، وقال آخر: هذا قاتلُ أخي [بالإضافة] لدلّ التنوين على أنّه لم يقتله، ودلّ حذف التنوين على أنّه قد قتله..»[٢٦].

ورأى عبد القاهر الجرجاني أنّ «الألفاظ وهي عارية من الإعراب مغلقةٌ على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها...»[٢٧].

وذكر ابن خلدون في مقدّمته أنّ «أركان علوم اللسان أربعة، وهي اللّغة والنحو والبيان والأدب، وأنّ الأهمّ المقدّم منها هو النحو؛ إذ به تُتبيّن أصول المقاصد بالدلالة، فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة، وإن علم النحو أهمّ من اللّغة، إذ في جهله الإخلال بالتّفاهم جملة وليست كذلك اللّغة»[٢٨].

وفي العصر الحديث أشار الكثير من العلماء والباحثين إلى أهميّة النّحو، ومنهم الأستاذ عبّاس حسن في كتابيه «اللّغة والنّحو بين القديم والحديث» و«النّحو الوافي»؛ فقد ورد في كتابه الأوّل أنّ منزلة النّحو من العلوم اللّسانيّة منزلة الدستور من القوانين الحديثة، وهو دعامة العلوم العربيّة ودستورها الأعلى، وهو أصلها الذي تستمدّ عونه، وتستلهم روحه، وترجع إليه في جليل مسائلها وفروع تشريعها، ولن تجد علمًا من تلك العلوم يستقلّ بنفسه عن النحو، أو يستغني عن معونته، أو يسترشد بغير نوره وهداه..»[٢٩].

(٢٦) ندوة النّحو والصرف: ٦/١ ومحمود السيد: أضواء على تدريس النحو والصرف.
(٢٧) المرجع السابق.
(٢٨) المرجع السابق.
(٢٩) المرجع السابق.

ويقول أيضًا: النحو وسيلة المستعرب، وذخيرة اللغوي، وعماد البلاغي، وأداة المشرع والمجتهد، والمدخل إلى العلوم العربية والإسلامية جميعًا...[٣٠].

ويقول الأستاذ «إبراهيم مصطفى» في «إحياء النّحو»[٣١]:

«من أصول العربيّة الدلالة بالحركات على المعاني»

ويقول أيضًا: النحو «قانون تأليف الكلام، وبيان لكلّ ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجمل، حتى تَتَّسِق العبارة، ويمكن أن تؤدّي معناها»[٣٢].

وذهبت الدكتورة حوريّة خيّاط إلى بيان أهمّيّة النّحو في اللغة والفكر في قولها:

«لن يتهيّأ إغناء لغتنا ولغة طلاّبنا، واستمطار طاقاتها، وتحسن أدائها لوظائفها في مواكبتها للفكر إلاّ بنحو وظيفيّ تربويّ التنهيج...» ثم تكمل مُبَيِّنةً قياديّة النحو:

«إذا كانت السطور قد بيّنت ثلاثة عناصر في الدراسة هي النحو واللغة والفكر، فإنّ مهمّتنا فيما سيأتي أن نكشف العنصر القياديّ في علاقات هذه العناصر، بوصْفِه نقطة البداية في المشكلة... إنّه النحو الذي يحمل العبء الكبير في إرهاف اللغة، حين تنقل الغدق الفكريّ بين متواصلين... إنّ أيّ قصور في النّحو سيشد وراءه قصورًا في وظيفة اللّغة، وأيّ قصور لغويّ سيفدحنا بخسارة بل خسائر في

(٣٠) اللغة والنّحو بين القديم والحديث – القاهرة – دار المعارف ١٩٦٦ ص ٦١. عن د. حورية خيَّاط – إعادة بناء مفاهيم النّحو: مجلّة مجمع اللغة العربية بدمشق: ٧٣/٩٧١.

(٣١) إحياء النحو: إبراهيم مصطفى – القاهرة – مط. لجنة التأليف والترجمة والنشر ١٩٣٧ص ٤٨ عن د. حورية خيَّاط – إعادة بناء مفاهيم النّحو: مجلّة مجمع اللغة العربية بدمشق: ٧٣/ ٩٧٢.

(٣٢) المرجع السابق ص ١.

التواصل والفكر معًا..»[٣٣].

وللدلالة على أهميّة النحو يكفي أن نتذكّر قصّة الأعرابي الذي وفد إلى المدينة المنوّرة فأقرأه أحدهم الآية الكريمة:

﴿وَأَذَانٌ مِنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ إِلَى النَّاسِ يَوْمَ الْحَجِّ الأَكْبَرِ أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ﴾[٣٤]، بكسر اللّام من كلمة «رسوله»، فقال الأعرابيّ: إن يكن الله قد برئ من رسوله، فأنا أبرأ منه. ولما بلغ عمرَ قولُه أمر ألاّ يُقرئ القرآن إلاّ عالمٌ بالعربيّة. وحسبكَ بعِلْمٍ هو الحَكَم في القرآن والدِّين.

ومِن هذا المنطلق قال أبو عمرو بن العلاء يوم كانوا يطلقون لفظة «العربيّة» على النّحو: «لَعِلْمُ العربيّة هو الدِّين بعينه»، وحين بلغ هذا القولُ مسامعَ عبد الله ابن المبارك العالم العامل قال: «صَدَقَ»[٣٥].

وتتبيّن أهميّة النحو من الخبر الذي رواه الكسائي إذ جعل قاضيَ القضاة «أبا يوسف» يغيّر رأيه، ويمدح النّحو، ويقرّ بضرورته الكبيرة وأهميّته البالغة:

قال الكسائيّ: اجتمعت أنا وأبو يوسف القاضي عند هارون الرشيد، فجعل أبو يوسف يذمّ النّحو.. فقلت: ما تقول في رجلٍ قال لرجلٍ: أنا قاتلُ غلامِكَ؟ وقال له آخر: أنا قاتلٌ غلامَكَ أيُّهما كنتَ تأخذ به؟ قال: آخذهما جميعًا. فقال له هارون: أخطأت.. فاستحيا، وقال: كيف ذلك؟ قال: الذي يؤخذ بقتل الغلام، هو الذي قال: أنا قاتلُ غلامِكَ، بالإضافة؛ لأنّه فعلٌ ماضٍ، وأما الذي قال: أنا قاتلٌ غلامَكَ

(٣٣) د. حوريّة خيّاط: إعادة بناء مفاهيم النّحو: مجلّة مجمع اللغة العربية بدمشق: ٩٧٥/٧٣.

(٣٤) القرآن الكريم: سورة التوبة: (٣/٩).

(٣٥) انظر مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق: ٩٤٥/٧٣: مقالة د. يوسف الصيداوي: إعادة صوغ قواعد العربيّة.

بالنصب، فلا يؤخّذ لأنّه مستقبل لم يكن بعد، كما قال الله عزّ وجل:
﴿وَلا تَقُولَنَّ لِشَيءٍ إِنِّي فَاعِلٌ ذَلِكَ غَدًا. إِلاَّ أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ﴾ (٣٦)، فلولا أنّ التنوين مستقبل ما جاز فيه «غدًا»، فكان أبو يوسف بعد ذلك يمدح العربيّة والنّحو(٣٧).

هذا ومن المعروف أنّ اللغة العربية قد حظيتْ بمنزلة رفيعة في مراحل التعليم العامّ في معظم الدول العربيّة، وعليها يتوقّف نجاح الطلاّب في اثنتي عشرة دولة عربيّة، وقد خصّص لها من الوقت ما يفوق الوقت الذي خُصّص لغيرها من الموادّ غالبًا. وقد حظي النّحو باهتمام كبير؛ إذ خصّص له ما يقرب من ثلث الوقت المخصّص للّغة العربيّة أو ربعه، كما خُصّص له كتاب مستقلّ في المرحلة الإعداديّة، وأغلب صفوف المرحلة الثانويّة، ولا يخلو أيّ امتحان من أسئلة النّحو، وقد خصّص لها نحو ربع الدرجات المخصّصة للمادّة في بعض الامتحانات(٣٨).

خامسًا – لماذا ندرّس النحو؟ هل نفعل ذلك لتعلّم اللّغة؟

ذهب بعضهم إلى أننا لا نتعلّم الكلام بوساطة قواعد النّحو إلاّ بمقدار ما نتعلّم المشي بطريق قوانين التوازن، على حين رأى آخرون أنّ القواعد ليست هي الأمر الهام، وإنّما الهام مراعاتها، ولهذا فمن يخالف قوانين التوازن يتحرّك ولكن يقع، ومن يخالف قواعد النّحو يتكلّم، ولكنّه يسيء الكلام. والنحو لا يخلق قواعد الكلام، ولكنّه يكتشفها ويصوغها ويشرحها، وهو لا يملك القدرة على إيجاد الكاتب الكبير أو الجيّد، ولكن بغير النحو لا يكون في وسع أيّ كاتب أن يكون كبيرًا ولا جيّدًا، إذ

(٣٦) القرآن الكريم: سورة الكهف: (١٨/ ٢٤ و٢٥).
(٣٧) انظر مجلّة مجمع اللغة العربية بدمشق: ٩٦٩/٧٣ د. حورية خياط – إعادة بناء مفاهيم النحو.
(٣٨) ندوة النّحو والصرف: ٧/١ – د. محمود السيّد: أضواء على تدريس النحو والصرف.

من الأمور التي لا خلاف فيها أنّ صحّة القول هي الصفة الضروريّة الأولى لكلّ ما يكتب[٣٩].

إنّ تعليمنا النحو يرمي إلى اكتشاف النظام الذي يجعل اللغة التي نستعملها قائلين، أو سامعين، أو قارئين، تسير على أسسٍ حدّدتها قوانين النحو وأصوله ومناهجه، وفي هذا يقول عبد القاهر الجرجاني: «واعلم أنه ليس النظم إلاّ أن تضعَ كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعملَ على قوانينه وأصوله، وتعرفَ مناهجه التي نُهّجت، فلا تزيغَ عنها، وتحفظَ الرسوم التي رسمت لك فلا تخلَّ بشيء منها»[٤٠].

ولن نستطيع أن نُحسِن استعمال هذا النظام، إلاّ بالتركيز على الأداء المتقن، وهذا ما تنادي به الاتجاهات التربويّة الحديثة؛ إذ إنّ اللغات لون من ألوان العادات، والعادة لا تكتسب إلاّ بالممارسة المستمرّة والتدريب المنظّم الواعي[٤١].

سادسًا: واقع النّحو:

١- في بحث قدّمه الدكتور أحمد علي دهمان إلى ندوة النّحو والصّرف سنة ١٩٩٤ ورد ما يأتي:

«إنّ واقع اللغة العربيّة بصورة عامّة، والنّحو والصّرف منها بصورة خاصّة في جامعاتنا ومعاهدنا ومدارسنا ليس مرضيًا ولا مريحًا، على الرغم من اهتمام الدولة بهذا

(٣٩) المرجع السابق: ١/٦.

(٤٠) عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز ص ٥٥ - مصر - مكتبة القاهرة سنة ١٩٦١- عن د. حوريّة خيّاط: مجلة مجمع اللغة العربيّة بدمشق: ٧٣/ ٩٦٩.

(٤١) لتعرّف كيفيّة تكوّن المهارة اللغويّة بشيء من التفصيل ارجع إلى مجلّة مجمع اللغة العربيّة بدمشق ٧٣/ ٥٨٧: د. محمّود السيّد: الأداء في اللغة العربيّة.

الأمر الخطير..»[٤٢].

وذكر أنّ هنالك ثغرات عديدة في تدريس هذه المادّة في الجامعة؛ بعضها يتعلّق بالمدرّس وبعضها بطرائق التّدريس، وبعضها بالمادّة المقرّرة؛ ممّا أدى إلى الاستخفاف بهذه المادّة والاستهانة بها وببنيتها العلميّة المرتكزة على قواعد النّحو والصرف والبلاغة، وبيَّن أنَّ لظاهرة الاستهانة هذه جذورًا قديمة ترجع إلى زمن انتشار الشّعوبيّة، ومحاولتها أن تغض من شأن العرب والعربيّة، ولكنّها اندحرت إذ تصّدى لها الغيورون من أبناء أمتنا. وربط الباحث - مُحِقًّا – بين سموم الشعوبيّة قديمًا، واستخفاف بعض أبنائنا حديثًا بتراثهم متأثرّين بالغزو الفكري، وحقد بعض المستشرقين، وتشكيكهم في إمكانات العربيّة، وقدراتها، ومرونتها.. ويضاف إلى هذا كلّه تقاعس بعض المدافعين والمخلصين عن القيام بواجبهم.. وهذا كلّه أدى إلى ضعف الغيرة على اللّغة وإلى الاستهانة بها، فتقلّصت حصصها في أغلب المراحل الدراسيّة، أو تساوى عددها مع العدد المخصّص للّغات الأجنبيَّة.. وكان من شرّ البلايا إسناد تدريسها إلى مَن لم يؤهل لغويًّا ولا علميًّا ولا فنيًّا، وبذا ضَعُفَ شأن قواعد اللّغة وتضاءلت فرص إتقانها.

٢- أشار الدكتور محمد أحمد الشّاميّ إلى واقع سيئ تمتهن فيه الفصحى:

فهي حينًا تضطهد في حجرات الدرس، ويتكلَّم المدرّس بالعاميّة الدارجة، وحينًا آخر تخلي مكانها للعاميّة في مؤتمرات اللّغة العربيّة، أو المحافل الدوليّة، وربّما لُطِمَ وجهها بكثرة الأغلاط النحويّة والصرفيّة والإملائيّة على صفحات الرسائل الجامعيّة[٤٣].

٣- وأورد الدكتور رفيق خليل عطوي سردًا لمشكلات تدريس النحو في واقعنا

(٤٢) انظر ندوة النحو والصرف: ١٠٧/١ – عنوان البحث: النحو والصرف والأنظمة الجامعية بين الواقع والطموح.

(٤٣) ندوة النحو والصرف: ٢٣/٢ عنوان البحث: النحو العربيّ بين التيسير والتعسير.

أهمّها: أ – المعلّم الذي يعاني إرث الضعف مثلما يعانيه طلاّبه.

ب – الطلاّب الذين لا يهتمُّون بالقواعد، ولا يبذلون الجهود المطلوبة لفهمها، فيشعرون بصعوبتها.

ج – مزاحمة اللّغةِ الأجنبيّة اللغةَ العربيّة.

د – طغيان العاميّة على الفصحى.

هـ – أثر مُعلّمي الموادّ الأخرى كالتاريخ والجغرافية. وهؤلاء يشرحون دروسهم بالعاميّة وبذا يتركون أثرًا سلبيًّا(٤٤).

٤– ومن أهمّ الدراسات التي أنجزتها المنظّمة العربيّة للثّقافة والعلوم دراسةٌ علميّةٌ واقعيّة كبيرة الأهميّة بعنوان:

«تطوير مناهج تعليم القواعد النحويّة وأساليب التّعبير في مراحل التّعلم العامّ في الوطن العربيّ».

قام بها الدكتور محمود السّيّد، وفيها ألقى الأضواء على تدريس النحو في مناهج التّعليم العام في الوطن العربيّ ابتغاء تطويره. وقد عرضت الدراسة للأهداف المرسومة لتدريس النحو، ولنصيبه من الوقت. وللموضوعات النحويّة التي اشتملت عليها المناهج في بعض البلدان العربيّة، ثم درست الكتب النحويّة المقرّرة من حيث منهجيّة التأليف، ونوعية النصوص، والأمثلة، والتدريبات، والضبط بالشكل، والإخراج، وبحثت في طرائق تدريس النحو المتّبعة، والمناشط المتعلّقة بها، وأساليب التقويم، وطرائق التصحيح، كما عرضت لدعوات تيسير النحو، والمحاولات العمليّة التي تمّت في هذا المجال، وغيرها من

(٤٤) ندوة النحو والصرف: ١٠٥/٢ عنوان البحث: تدريس علوم النحو والصرف.

الأمور الهامة[٤٥].

وممّا يمكن أن يشار إليه ممّا توصلت إليه هذه الدرّاسة القيّمة ما يأتي:

أ – أهداف تدريس القواعد في مناهج التعليم العام في الوطن العربي:

تتوجّه هذه الأهداف بوجهٍ عامّ إلى النظر إلى النحو على أنّه وسيلة وليس هدفًا، ومع ذلك يلاحظ قصور فيما يلي:

١ ً- في استيفاء المهارات اللغويّة من حيث دور النّحو في كلّ منها.

٢ ً- في استيفاء جوانب النحو متمثّلة في الجانب الصوتيّ، والصرفيّ، والدلاليّ، وضبط أواخر الكلام.

٣ ً- في استيفاء الخبرة متمثّلة في الجانب المعرفيّ والوجداني والأدائيّ.

٤ ً- في استيفاء مستويات المعرفة متمثّلة في التذكّر والاسترجاع والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والحكم.

٥ ً- في الصوغ السلوكيّ للأهداف، لأن هذا الصوغ يساعد في عمليّة التقويم، وفي تَعَرُّفِ المدرسِ نتائجَ تدريسه، ومدى نجاحه في تحقيق الأهداف.

٦ ً- ويلاحظ غياب تعزيز الأهداف في المراحل التعليميّة المختلفة، إذ يذكر الهدف من تدريس القواعد في مرحلة ما، ولا يعزّز في مرحلة تالية.

٧ ً- ويُلاحظ فقدان التدرّج في توسّع الأهداف وفق المراحل التعليميّة، ومع النموّ الفكري للناشئة؛ فقد ذكر مثلاً من أهداف تدريس النحو في المرحلة الابتدائية في المناهج السعودية ما يأتي: «تعويد التلاميذِ صحةَ الحكم ودقة الملاحظة، وشحذ العقول على التفكير المنظّم، ومثل هذا الهدف يلائم المرحلتين الإعداديّة والثانويّة، وليس ثمّة

(٤٥) انظر: د. محمود السيّد أضواء على تدريس النحو والصرف – ندوة النحو والصرف: ١٧/١ وما بعدها.

إشارة له في تَيْنكِ المرحلتين.

ب – نصيب النحو من الوقت المحدّد للّغة العربيّة في الخطط الدراسيّة:

يبلغ الوقت المحدّد للنحو في المرحلة الابتدائية ٢٥٪ ممّا خُصّص للغة العربيّة في بعض البلاد العربيّة، ويزيد قليلاً في بعضها الآخر، ويتأرجح نصيبه في المرحلة الإعداديّة بين الربع والثلث غالبًا.

ويختلف نصيب النحو من الوقت في المرحلة الثانويّة من صفّ إلى آخر، بحسب التخصّص الأدبيّ أو العلميّ، على أنّه في الصفّ الأوّل الثانويّ يتأرجح بين عشر الوقت و ٤٠٪ منه تقريبًا.

ج – الموضوعات النحويّة المقرّرة في التعليم العام:

١ – متشابهة في الأقطار العربيّة مع وجود موضوعات مشتركة بين المرحلتين الابتدائيّة والثانويّة، أو بين الإعداديّة والثانويّة، أو انفراد إحدى المراحل ببعض الموضوعات، وندر ورود بعض الموضوعات كالاشتغال مثلاً، وانفرد بعض البلاد باستعمال مصطلحات خاصّة.

٢– أوليت الجمل وبعض البحوث عناية خاصّة في بعض البلاد نتيجة لتأثر مناهجها بالعلوم اللسانيّة الحديثة.

د – الكتب المدرسيّة:

١– هنالك ثمانية أقطار عربيّة يبدأ فيها تدريس النحو في كتاب مستقلّ، من الصفّ الرابع الابتدائي، وفي غيرها من الصف الخامس الابتدائيّ.

٢– يستمرّ تدريس النحو في كتاب مستقلّ حتى الثالث الثانويّ في ستة أقطار

عربيّة.

٣- تتشابه منهجيّة العرض بين كتب الأقطار العربيّة في المراحل التعليميّة الثلاث باستعمال طريقة النصوص المتكاملة (النصّ – أسئلة – الأمثلة ومناقشتها- القاعدة – التقويم – التدريبات).

٤- ضبط الكتب بالشَّكل: تُضبط الكتب بالشكل:

- بضبط النصّ والشرح والقاعدة والتدريبات كاملة في بعض الكتب.
- أو بضبط النصّ فحسب.
- أو بضبط النصّ والقاعدة.

٥- الأمثلة: تسود الأمثلة المعاصرة في المرحلة الابتدائيّة والإعداديّة في كثير من الأقطار العربيّة، ويغلب القديم في بعض الأقطار العربيّة، كما في بعض الصفوف في السعودية والأردن وعمان، ويُزاوَج بين القديم والحديث في بعض البلدان العربيّة، كما في بعض الصفوف في تونس وسورية وقطر.

٦- التدريبات: تتنوّع ما بين أسئلة تعداد، وأسئلة ربط، وأسئلة تكوين، وأسئلة تكملة، وأسئلة تعرُّف، وأسئلة تحويل، وأسئلة تعليل، وأسئلة ضبط بالشكل، وأسئلة اختيار، وأسئلة إعراب. ويلاحظ أن أسئلة التعرّف احتلّت المرحلة الأولى في كلّ مراحل التعليم، على حين كانت نسبة أسئلة الضبط والتعليل منخفضة.

هـ – الدرجات المخصّصة للنحو:

بلغت نسبتها في امتحانات المرحلة الابتدائية ٢٠٪ من الدرجة المخصّصة للغة العربيّة في بعض الأقطار العربيّة، وارتفعت في بعضها الآخر إلى ٢٥ أو ٣٥٪.

وفي المرحلة الإعداديّة تقع بين ٢٠ و٣٥٪، وفي الثانويّة وصلت النسبة إلى ٢٠٪ في الفرع الأدبيّ، وتأرجحت بين ١٥ و٢٠٪ في الفرع العلميّ. ولا يؤديّ الرسوب في

النحو إلى رسوب الطالب في اللغة العربيّة؛ إذ إنَّ النحو غير مرسِّب.

٥- وفي كلمة تقدّم بها الموجّه الأوّل لمادّة اللغة العربيّة سابقًا الأستاذ فالح فلّوح مبيّنًا واقع اللغة في مدارسنا السُّوريّة وردت أمور عدّة أهمها[٤٦]:

أ – قلَّةُ عدد الحصص المخصّصة للنحو في المرحلتين الابتدائية والثانويّة قِلَّةً تسمح بتقديم القواعد النّظريّة وحدها، ويضيق صدرها دون التطبيقات التي ترسّخ تلك القواعد. ولا يخفى أن الحصص المقرّرة لمادّة اللّغة في الصفّين الثاني والثالث الثانويين العلميّن عددها أربع، وهي في الأصل لا تكفي لإعطاء المادة المقرّرة من الأدب والنصوص والقراءة والتعبير، وعندما أدخل النحو رُضِخ له شيء من تلك الحصص على ضيق صدرها، فازداد العجز وأصبح الوفاء بالمقرّر في هذه المادّة ضربًا من المستحيل، وجاءت إضافة مادة النحو بلا رصيد كافٍ من الوقت معطلةً لما سواها من المواد أحيانًا، وبتنا نخشى أن يقول قائل: «ذهبت النّعامة تطلب قرنين فعادت بلا أذنين».

أمّا في مناهج التعليم الأساسي فقد زيدت حصص مادّة النحو بمعدّل نصف حصّة للتطبيق، وهذا النصف إن عُدَّ من الزيادة فلا يُعَدُّ ممّا يُسْمن أو يغني من جوع.

إنّ حصص اللغة العربيّة – بلا مراء – لا يصحّ أن تقلّ عن اثنتي عشرة في المرحلة الابتدائيّة، وعن تسعٍ في المرحلتين الإعداديّة والثانويّة؛ يُخصّص ثلثها على الأقلّ للنحو في جميع المراحل، وتحظى علوم اللغة في المرحلتين الإعداديّة والثانويّة بما لا يقلّ عن النصف.

ب – كثافة عدد المتعلّمين في الشّعب، فهو يقع بين ٤٠ و٥٠ وربمّا زاد على هذا العدد.

(٤٦) ندوة النحو والصرف: ١/٥٥ وما بعدها عنوان البحث: واقع تدريس النحو والصرف في المرحلة ما قبل الجامعة.

ج – وجود ثغرات في بنية مناهج القواعد وفي تسلسل الدروس وتوزيعها على المراحل والصفوف.

د – قلّة فرص ربط تعليم النحو بفروع اللغة الأخرى في المرحلة الابتدائية، بحيث يجري التنسيق بين ما يعطى من الأنماط اللغوية في دروس التّعبير والمحادثة، وما يعطى في دروس النحو.

هـ – قلّة فرص ربط تعليم النحو بالضبط اللغويّ؛ بحيث تُضبط النصوص ضبطًا متدرّجًا، ابتداءً من الصفوف الأولى، ويخفّ الضبط قليلاً قليلاً.

و – عدم توفير الجو اللّغويّ السليم الذي تحيا فيه المعارف النحويَّة المقدّمة للمتعلّمين وتُوَظَّف، بسبب طغيان العاميّة.

ز – قلّة العناية بالأنشطة غير الصفِّية لتعزيز مهارة النحو وتطبيق القواعد النحوية.

ح – قلّة الوسائل التّعليميّة التي تساعد على التوضيح، وتختصر الجهد والوقت.

ط – أمّا الطريقة التكامليّة المتّبعة في تدريس النحو فلها في رأي الزميل فالح فلوح حسناتها وعيوبها:

– فمن حسناتها إشراك المتعلّم في الوصول إلى القاعدة، وانطلاق تعلم النحو من النص، ولفت نظر المتعلّم إلى الظواهر اللغويّة من خلال الأمثلة المنتزعة من النّصّ.

– ومن عيوبها أنّها تستهين بعقل الطالب، لأنّها تبالغ في اعتماد الحوار لاستنتاج بديهيّات يدركها الطالب بلا ضرورة الاستقراء، وبذا يُهدر وقت طويل للوصول إلى حقائق واضحة سهلة، ثمّ إنّها تعجِز عن إيصال بعض الحقائق التي لابدّ من تقريرها، كالمصطلحات النحوية وبعض الحقائق التي لا يُتَوصل إليها بالاستقراء.

ي – ضعف إعداد المدرس أو المعلِّم، وقلة رصيده من المحفوظ الشعري والنثريّ ومن الشواهد، وعجز كثير منهم عن البحث في المعجم.

٦- وأشار بعضهم إلى واقع مُزْرٍ تُمتهن فيه الفصحى يُبيِّنه ما يأتي:

أ- إنّها تُضطهد حينًا في حجرات الدرس، ويتكلّم المدرس وطلابه بالعاميّة الدارجة، وحينًا آخر تخلي مكانها في مؤتمرات اللغة العربية وفي المحافل الدولية لتلك العامية، وربمّا لُطِم وجهها على صفحات الرسائل الجامعية بكثرة الأغلاط النحوية والصرفية والإملائية.

ب - وربمّا جُهلت أصولها وقواعدها الصرفية جهلاً غير محمود، ومن ذلك جهل حركة حروف المضارعة في مثل أريد وأحبّ، وجهل الأفعال التي تتعدّى بنفسها أو بحروف الجر، وعدم التفريق بين صيغة اسم الفاعل واسم المفْعُول في مثل: «المعوِّذتين»، ووصل «لولا» بالكاف، والقرآن الكريم قال: ﴿لولا أنتم لكُنَّا مؤمنين[٤٧]﴾، وإدخال «ال» التَّعريف على بعض الكلمات الّتي من حقّها الإضافة مثل بعض وكلّ..[٤٨].

٧- ووصف غيرهم[٤٩]، واقع الضّعف المشين الّذي يتمرّغ في حمأته كثير ممّن تخصّصوا بمادّة اللّغة العربيّة في الجمهوريّة المصريّة؛ فهم بعد أن يقضوا أربع سنواتٍ في دراسة العربيّة في الجامعة، واثنتي عشرة سنة قبلها في مراحل التعليم، تجد أنهم لم يحصِّلوا ما يكفيهم للتعبير شفهيًا أو كتابيًّا عن أفكارهم دون غلط، وإن حجز الغرور بعضهم عن الاعتراف.. وتتفاقم المشكلة حين ينخرط هؤلاء أو معظمهم في سلك التدريس، أو يتوجّه بعضهم إلى الصّحافة والإعلام، وكلّها ذات خطر في التأثير على لسان الأمّة.

ويسوق خبرًا طريفًا يُعزّز ما ذهب إليه مستندًا إلى وثيقة وضعها د. مصطفى كمال

(٤٧) سورة سبأ (٣٢/٣٤).

(٤٨) ندوة النحو والصرف: ٢٣/٢ د. محمد أحمد الشامي: النّحو العربيّ بين التيسيّر والتعسير.

(٤٩) د. علي توفيق الحمد: ظاهرة الضعف في النحو والصرف في المرحلة الجامعية: ندوة النحو والصرف: ٢٧/٢.

حلمي وزير التربية والتعليم المصريّ عام ١٩٧٧-١٩٧٨ عن حال اللّغة العربيّة في مصر(٥٠)، وممّا ورد فيها:

«وإنّني كوزير للتّعليم لا أنسى ذلك السّؤال الّذي طرحه عليَّ أحد طلاّب الثانويّة العامّة بمدرسة النقراشي؛ قال الطّالب: (نحن ندرس اللّغة العربيّة بمعدل يتراوح بين ٥ و٦ ساعات أسبوعيًّا لمدة ١٢ سنة متّصلة من أول السّنة الأولى الابتدائية حتّى الثالثة الثانويّة، وعدد الساعات المخصّصة للّغة العربيّة في الصّف الثالث الثانويّ تزيد على عدد السّاعات المخصّصة لبعض موادّ التخصّص مثل الطبيعة أو الكيمياء أو الأحياء، فما هو السبب في أنّنا لا نقدر بعد هذا الكمّ من الدراسة أن نكوّن جملة صحيحة مفيدة؟ هل الخطأ خطأ الطالب أو خطأ الوزارة؟! ..).

وكان ردّ الوزير: أصل الخطأ ليس خطأ الطالب، وعلى الوزارة أن تراجع نفسها، وأن تُقوِّم هذه الظاهرة، وتسعى جاهدة إلى الحلّ: تراجع الخطّة، والمنهج، والكتاب، وطريقة التدريس، وطريقة الامتحان، وفي المقام الأول، المعلِّم وإعداده وتدريبه.

٨- وأورد د. رفيق عطوي مسردًا لمشكلات تدريس النحو والصرف في الواقع الراهن يوضّح الحال الّتي أدّت إلى ما نُعانيه(٥١).

المشكلة الأولى: المعلّم يعاني كثيرًا مما يعانيه طلاّبه من إرث الضعف في جميع مراحل التعليم. فمن الواجب أن توضع حدود للمدرسين في مراحل ما قبل الجامعة ليتسنّى لهم إعداد طلاّبهم على أساسها مع ملاحظة ما يأتي:

- ليس كلّ متعلّم أهلاً للتعليم.

(٥٠) لعلّ حالها في مصر لا يختلف عن حال سائر الأقطار العربيّة.

(٥١) ندوة النحو والصرف: ١٠٥/٢ وما بعدها، عنوان البحث: تدريس علوم النحو والصرف.

- معلّم العربيّة يشكو من نقص في إعداده وفي استعداده.
- بعض معلمي النحو يشرحون الدرس بلغة تمزج بين الفصحى والعاميّة.

المشكلة الثانية: اضطراب مستويات كتب النّحو والصرف.

المشكلة الثالثة: كثير من الطلاّب لا يهتمون بالقواعد، وبذا باتت غريبة عليهم، ولكنَّ لديهم رصيدًا ممّا سبق، فيمكن المحافظة عليه بتوفير المعلّم الجيد والكتاب الجيد والعدد المناسب في الصّفّ.

المشكلة الرابعة: تعدّد طرق التدريس ما بين القياسيّة والاستقرائية والتكاملية.

المشكلة الخامسة: الأثر السلبيّ لمعلمي المواد الأخرى غير العربيّة كالتاريخ والجغرافية، ومعظم هؤلاء يشرحون دروسهم بالعاميّة وبما يتيسّر أحيانًا من الفصحى.

المشكلة السادسة: مزاحمة اللُّغة الأجنبية للّغة العربيّة.

المشكلة السّابعة: طغيان العاميّة على الفصحى حتى غدا لها أنصار ومريدون.

المشكلة الثامنة: عدم توفر بحوث علميّة كافية ومستمّرة لطرائق تدريس النحو والصرف.

المشكلة التاسعة: الشعر الحديث ومتاعبه (التفعيلة).

المشكلة العاشرة: مؤتمرات ومقررات بلا تنفيذ.

٩- وفي كلمة للدكتور محمّد إبراهيم عبادة ورد وصف غير مريح لواقع العربيّة ونحوها في قوله: «ومن يقف على واقع العربيّة في عصرنا يجد أنّ هذه اللّغة الشريفة قد ابتليتْ بوضع خطّة خبيثة مدروسة تستهدف القضاء على نحوها، وحقّقت هذه الخطّة أهدافها، فقد تردّى حال النّحو تَرَدِّيًا ظاهرًا، واستقرّ في أذهان النّاس أنّه علم متحجّر لا سبيل إلى فهمه، ولا أمل في إزالة صعوبته، وأنّ علينا أن نباشر هدمه، ونبحث عن

نحوٍ جديد ليمثّل واقعنا»[٥٢].

سابعًا : الشكوى من الضعف في النحو والصرف خاصة واللغة عامّة:

إنّ وصف واقع الحال هو في واقعه الحقيقيّ الشكوى من الضعف، فقد بلغ الضعف حدًّا فاضت فيه النفس بعد امتلائها، فارتفعت العقيرة بالشكوى المرّة، ولسان الحال يقول:

شكوت وما الشكوى لمثلي عادة ولكن تفيض النفس عند امتلائها

ولذا حفلت بالشكوى من الضعف صحائف الكتب والجرائد والمجلاّت، وأجواء المؤتمرات، وردهات المدارس والبيوت، وغزت الأسواق والحوانيت.. وتتلَّخص مظاهر الشكوى فيما يأتي:

١- الشكوى من كثرة الأغلاط التي تلوكها ألسنة المعلّمين والمتعلّمين في داخل المدارس والمعاهد والجامعات، ومن كثرة الأغلاط التي تتوّرط فيها ألسنة الإعلاميين وأقلامهم.

٢- الشكوى من عجز كثيرين من حملة شهادات التخصّص عن إتقان عمليّة التعبير اللغويّ الكتابيّ لقضاء حاجاتهم الخاصّة في دائرة ما، أو للإفصاح عن شعور أو رأي أو اتجاه.

٣- الشكوى من عجز الكثيرين من المتعلّمين عن ممارسة عمليّة الإصغاء الجيّد الواعي إلى خطبة أو كلمة، وعجزهم عن تلخيص ما استمعوا إليه، وهنا يمكن أن

(٥٢) كتابه: النحو التعليميّ في التراث العربيّ ص ٨٨ - منشأة المعارف بمصر ١٩٨٦م عن د. كمال جبري أمين عبهري: واقع تدريس النحو في المرحلة الجامعيّة: ندوة النحو والصرف: ٢/٦٠.

يختلط سوء الإدراك بسوء تعبير المتكلّم وأغلاطه النحويّة والأسلوبيّة، فيضيع الإلمام الجيّد بالفكر ما بينهما.

٤- الشكوى من الانصراف عن المطالعة؛ فربّما هضم الطالب ما في كتبه المدرسيّة من معلومات ونجح في الامتحان بها، ولكنّه يضنّ على وقته أن يعايش كتابًا أو صحيفة، وربمّا تباهى أمام الآخرين بتصرّفه هذا، ومن ثَمَّ يخسر ما كان يمكن أن تمدّه به المطالعة من ثروة لفظية وفكرية.

٥- الشكوى من عجز كثير من المثقّفين عن تصحيح كثير من الأغلاط النحويّة التي يقع فيها غيرهم، إمّا لعدم تمكّنهم من المادّة العلميّة، أو لعدم ثقتهم بأنفسهم، أو لعدم اكتراثهم بالأمر.. وربمّا حاول بعضهم أن يصحّح أغلاط غيره، فوقع فيما هو أشنع منها.

والذي لا يتمارى فيه عاقلان أنّ الشكوى من الضعف أضحت حديث المجالس، وموضع التنّدر لانتزاع الضحكات من أفواه أشدّ الناس عبوسًا... وليت الأمر اقتصر على المتعلّمين، إذًا لهان الأمر، ولكنّه تجاوزهم إلى من يعلّمونهم، فماذا يفعل من يغصّ بالماء القراح؟

الضعف إذًا قد استشرى وتغلغل، فلا نفاجأ إذا سمعنا مَن يشكو من ضعف كثيرين من خرّيجي الجامعات المختصّين بمادّة اللغة العربيّة... والمشكلة في الحقّ ليست في عدد سنوات الدراسة التي يقضيها الطالب في التحصيل وهي كثيرة، ولا في المادة التي تقدّم له أو يطلب إليه أن يدرسها، فهي غزيرة بلا ريب، ولكن المشكلة تكمن في استيعاب هذه المادة وتَمَثُّلها، والاستفادة من معطياتها.

هذا وقد نوقشت سنة ١٩٨١ رسالة ماجستير في كلية التربية لنظيرة الجعفري بعنوان: «دراسة تحليليّة لنتائج تحصيل الطلاّب بعد دراسة النحو ثماني سنوات».

أي: من الصفّ الثالث الابتدائي إلى الصفّ الثاني الثانويّ، وخرجت بنتيجة مفادها أن التلاميذ يعانون ضعفًا في تطبيق قواعد النحو عند ضبط النصّ بالشكل، ويعانون ضعفًا في الإعراب، ولا يحسنون تطبيق قواعد النحو في كتاباتهم وتعبيرهم، وليس طلاّبنا وحيدين في هذا المجال، فقد شكا بعض المربيّن الفرنسيين من ضعف الطلبة الذين يدخلون الجامعة، وليس لديهم من النحو بعد تعلّم عشر سنوات سوى بعض القواعد القابلة للتطبيق على الإملاء، وبعض الفوائد النحويّة والصرفيّة، وبقايا مصطلحات(٥٣).

الشكوى إذًا تقرع الأسماع قرعًا عنيفًا، وتدعو دعوة ملحاحًا إلى تَبَيُّن مواطن الخلل، وتقصّي الأسباب، ووضع العلاج الناجع لها.

وقد تباينت الآراء في تحديد تلك الأسباب تباينًا جعل من الصعوبة أن يُلمّ بها امرؤ كاملةً في مثل هذا البحث، وتوزّعت على مساحة عريضة مترامية الأطراف.

١- بعضها يرجع إلى طبيعة المادّة النحويّة، أو إلى طرائق عرضها وتدريسها، أو إلى مدرسّيها والمشرفين على أعمالهم، أو قلّة الحصص المخصّصة لها، أو إلى أساليب التقويم والامتحانات المستعملة لها، أو إلى مزاحمة العاميّة للفصحى في عقر دارها.

٢- ومنها ما يرجع إلى إعراض الناس عنها، والتوجّه نحو لغات أخرى يرونها أكثر فائدة للمستقبل أو أكثر ملاءمة لروح العصر.

٣- وأرجَعَها بعضهم إلى ماهيّة الامتحانات، وتمكُّن كثير من الطلاّب أحيانًا من الحصول على درجات عالية باتّخاذ طرائق أخرى غير التعلّم السليم وغير بذل الجهد

(٥٣) د. سام عمار: نحو رؤية جديدة لتدريس النحو العربي على المستوى الجامعي: ندوة النحو والصرف: ١/١٨٠.

الصحيح.

٤- وأرجَعَها بعضهم إلى أثر البيت إلى جانب أثر المؤسّسة التعليميّة، أو إلى ظواهر العصر العبثيّة التي تبتعد بالطلاّب أحيانًا عن الجديّة الحقيقيّة.

٥- وأرجَعَها آخرون إلى إثقال الطلاّب بموادّ أخرى، أو بقضايا مختلفة، أو نظريّات متعدّدة، ممّا يملأ أوقاتهم وأذهانهم، ويستنزف جهودهم؛ فلا يبقى مجال للتفكير في النحو والصرف، ولا في تقويم اللسان أو اليراع؛ إذ إنّ تلك المواد أو القضايا تحاط بهالاتٍ برّاقة، وتفرض نفسها بقوة على ساحة التفكير، فتستقطب بذلك تفكير النّاس، ومنهم الطلاّب، وتستأثر بعقولهم وأهوائهم، وتصرفهم عمّا سواها؛ ولاجرم فللقلوب أقطار ولها حدود، فإذا امتلأت بما يشغلها مجَّتْ ما سواه، أو انصرفت عنه.

٦- وأرجَعَها غيرهم إلى الحقد الشّعوبيّ الذي عمل بكل طاقاته على طعن الأصالة العربيّة وعلوم اللغة، وإلى التآمر الاستعماريّ ومخططاته ودسائسه، وإلى الغزو الفكريّ وتسخير بعض بحوث الاستشراق للإزراء باللغة العربيّة وعلومها وآدابها وحروفها وخطّها وإملائها...

هذا التباين الكبير في ذكر الأسباب جعل من الصعوبة المتناهية - إن لم نقل من الاستحالة - وضع العلاج الناجع؛ إذ توزعت الأسباب على جوانب الحياة كلّها، وهيهات أن تتمّ السيطرة عليها.. ترى أكان من خطّة مهاجمة النحو والصرف واللغة عامة أن تثبّط عزائم المصلحين بأن تشمل الأسباب كلّ جوانب الحياة، فيعجز هؤلاء المصلحون عن المعالجة؟!

٧- وهناك من الباحثين مَنْ حصرها في أمرين اثنين فقط هما: المدّرس والطريقة: يقول الدكتور عبهري:

«ولا نخالف الواقع في شيء إذا قلنا: إنّ العيب والتخلّف والجمود تكمن في

المدرّس، وفي طريقة التّدريس، والنّحو مبّرأ من هذا كلّه..»[٥٤].

ووقف من ثَمّ عند الطريقة فكان مما أورده، مستفيدًا ممّا ناقشه غيره:

«ولا يخفى على من يتتبّع واقع النحو وتدريسه، أنّ طريقة تدريسه في مدارسنا وجامعاتنا غير صالحة، وغير مؤهّلة لنقل ما وضعه النّحاة إلى الناشئة والدارسين بأسلوب مثير..»[٥٥].

وقد عرّج على وضع المتعلّم، ثمّ أخذ على كثير من الباحثين أنّهم ضلّوا الطريق في تحديد موطن المشكلة؛ فظنّوا أنّها تكمن في علم النحو نفسه، ووصلوا إلى نتيجة تنصّ أنّ علم النحو صعب وعسير، فصرفوا جهودهم إلى محاولات إحيائه وتجديده وتيسيره. على حين وصل في خاتمة بحثه إلى أنّ غياب المدرس الجيّد المبدع في أساليبه، المتمكّن من مادّته القادر على عرضها عرضًا مثيرًا مرتبطًا بالواقع، أدّى إلى زهد المتعلّمين بالعربيّة وعلومها، وإن وجدت عناصر أخرى مفتعلة أدّت إلى ترسيخ الضعف[٥٦].

وها نحن أولاء نقف عند:

«أساليب تدريس القواعد النحويّة والصرفيّة في المراحل التّعليميّة».

رابعًا : أساليب تدريس القواعد النحويّة والصرفيّة في المراحل التعليميّة:

ليس الدكتور «عبهري» وحيدًا في ميدان نقد طريقة التدريس، فهنالك باحثون

(٥٤) انظر د. كمال جبري أمين عبهري: واقع تدريس النحو في المرحلة الجامعيّة: ندوة النحو والصرف: ٢/٥٠.

(٥٥) المرجع السابق وانظر من مراجعه: الوسيط في تاريخ النحو العربيّ – د. عبد الكريم محمد الأسعد – ص ٢٨٩ – الرياض – دار الشواف للنشر والتوزيع ط١ – ١٩٩٢م.

(٥٦) انظر: د. كمال جبري أمين عبهري: واقع تدريس النحو في المرحلة الجامعيّة: ندوة النحو والصرف : ٢/٥٠ .

آخرون يشاركونه الرأي، ومنهم الدكتورة بنت الشاطئ، والدكتور محمد كامل حسين: فالدكتورة بنت الشاطئ في كتابها «لغتنا والحياة» تقول:

«وإذ أحاول أن أتّجه إلى طريق آخر يبدو لي أنّ عقدة الأزمة ليست في اللغة ذاتها، وإنّما هي في كوننا نتعلّم العربيّة قواعد صنعة، وإجراءات تلقينيّة، وقوالب صمّاء نتجرّعها تجرّعًا عقيمًا بدلاً من أن نتعلّمها لسان أمّة ولغة حياة، وقد تحكّمت قواعد الصنعة بقوالبها الجامدة، فأجهدت المعلّم تلقينًا والمتعلّم حفظًا، دون أن تجدي عليه شيئًا ذا بالٍ في ذوق اللغة، ولمح أسرارها في فنّ القول، وانصرف همّنا كلّه إلى تسوية إجراءات الصنعة اللفظيّة بعيدًا عن منطق اللغة وذوقها..»(٥٧).

ويحمّل الدكتور محمّد كامل حسين عضو مجمع اللغة العربيّة طريقة تدريس النحو مسؤوليّة ضعف الناشئة في اللغة، إذ يقول:

«وكنت أحسب أنّ ذلك (أي الضعف) مرجعه إلى ما في قواعد اللغة من تعقيد وبعد عن أسلوب التفكير الحديث، وكثرة ما فيها من تأويل وحذف وتقدير وتعليل لما لا يحتاج إلى تعليل، على أنّ ما نشهده اليوم من ضعف بالغ في المعلّم باللغة العربيّة لا يمكن أن نرجعه إلى تلك الصعوبات فهي قديمة، أمّا الجهل باللغة إلى الحدّ الذي نشكو منه اليوم فهو ظاهرة حديثة، وسببها من غير شكّ الطرائق الجديدة في تعليم قواعد العربيّة..»(٥٨).

«ويهاجم الطريقة الجديدة في تدريس قواعد اللغة العربيّة، تلك الطريقة التي تعتمد

(٥٧) عن د. محمود السيّد: ندوة النحو والصرف: ١٤/١ عنوان البحث: أضواء على تدريس النحو والصرف..

(٥٨) المرجع السابق.

النصوص أساسًا في تقرير القاعدة[٥٩]، ويرى أنّ هذه الطريقة تعمل على إضعاف الطلبة في اللغة العربيّة، وجهلهم لأبسط قواعدها، ذلك لأنّ مبدأ التقديم بنصّ يناقشه المدرس مع تلاميذه، ثم يستخرج منه الأمثلة التي تعينه على استنباط القاعدة التي يراد تدريسها، إنّما هو ضياع للوقت؛ لأنّ الموضوع لا علاقة له بالقواعد النحويّة التي هي موضوع الدرس الحقيقيّ، وإنّ الكتاب الذي تضمن هذه الموضوعات إنّما هو كتاب نحو، ويجب قبل كل شيء أن يعلم كيف يقرأ قراءة صحيحة.. وهذه الطريقة تشغل الطالب بموضوع الإنشاء فتصرفه عن قاعدة النحو المراد شرحها، لأنّ ذلك يقوم على أساس افتراض أن المعنى أصلٌ والنحوَ عرض»[٦٠].

أمّا الحديث عن أساليب تدريس القواعد فيمكن أن يسير في وجهتين:

١- في القديم:

جرى تعليم القواعد منذ وقت طويل على أساليب ثلاثة هي:

أ - الأسلوب الأندلسيّ: الذي يجمع بين القواعد والشواهد (أو الأمثلة)، وفيه يسار إمّا من القاعدة إلى الشاهد، أو على العكس: من الشاهد إلى القاعدة.

ب - الأسلوب المغربيّ: وهو يقتصر على القواعد من دون الشواهد.

ج - الأسلوب الخلدونيّ: وهو يقتصر على الشواهد من دون القواعد؛ أي ينطلق من الشواهد أو الأمثلة المشهورة إلى الاستعمال مباشرة، فيقاس الكلام بعضه على بعض من دون اللجوء إلى الأحكام المجردة:

(٥٩) سيرد الحديث عن هذه الطريقة.

(٦٠) انظر: د. محمود السيّد: الأداء في اللغة العربيّة: مجلة مجمع اللغة العربيّة بدمشق: ٥٩٩/٧٣.

نقول مثلاً: قالَ الرّجلُ قياسًا على: قال النّبيُّ، أو قال الأحنفُ.

ونقول: النهارُ جميلٌ (برفع الاثنين) قياسًا على قولهم: العلمُ زينٌ، الصدقُ عزٌّ.

وإذا غلط الطالب أرشده مدّرسه، أو طلب من رفاقه أن يرشدوه(٦١).

وفي رأي الدكتور أحمد حسن حامد أنّ الأسلوب الصحيح في تعليم قواعد العربيّة لا يكمن في واحد من الثلاثة السابقة، وإنّما لابدّ من أسلوب رابع نسميّه «الأسلوب التكامليّ»، بمعنى أن ينظر إلى المسألة النحويّة التي نريد تدريسها؛ فإن كان الأسلوب يقرب المعلومة أكثر من غيره اتبعناه، وإلاّ لجأنا إلى الأسلوب الثاني أو الثالث وهكذا.. أو نستعين بالأساليب الثلاثة معًا. وهذا يعتمد على مهارة المعلّم ومدى إحاطته بهذه المسألة أو تلك من المسائل النحويّة(٦٢).

وذهب الدكتور مسعود بوبو إلى أنّنا حين نتساءل عن طريقة تدريس القدماء للنحو نريد أن «نجد تفسيرًا لإتقان أصوله عند دارسيه لنفيد من تلك التجربة المبكرة أو ممّا فيها من جوانب إيجابيّة جديرة بالاقتداء، أو جديرة بأن تطوَّر، فتكون معوانًا لنا اليوم في بحثنا عن مخرج أو حلّ للمعضلة التي نحن فيها من تَدَنِّي مستوى هذا العلم، وممّا يستشرف خطره المستقبليّ إذا ما تركنا الوضع يمعن في التراجع والتدهور»(٦٣).

وأوضح أنّ الأقدمين قد أعطوا الجانب التطبيقيّ قيمة كبيرة في قوله:

«عند القدماء ربما كان التطبيق يطغى على التلقين، وفي مسائل النحو والصرف وجدل العلماء والنحاة خير دليل على ذلك، فقد كانت الشواهد النصّيّة هي أداة

(٦١) انظر د. أحمد حسن حامد: نحو تيسير قواعد العربيّة مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق: ٨٩٠/٧٣.

(٦٢) المرجع السابق.

(٦٣) انظر: د. مسعود بوبو: تدريس النحو والصرف: ندوة النحو والصرف: ٨٢/١.

الجدل، ومحل الخلاف والاجتهاد،وغالبًا ما كانت النصوص الشعريّة أو القرآنيّة هي المادّة اللغويّة التي تستخلص منها أحكام النحو، أو يحتكم إليها في صحّة القواعد وسلامة اللغة..»[٦٤].

ومن المعروف أنّ طريقة علماء اللغة ظلّت حتّى عهدٍ قريب تسير على منوال واحد، فالشيخ أو العالم كان يقعد في المسجد حول إحدى السواري، أو الأساطين، أو في بيته، وحوله تلامذته على شكل حلقة، وكلّ منهم يستصحب الكتاب المطلوب، مثل شرح ابن عقيل على الألفيّة أو غيره، فيكلّف الشيخ أحدهم قراءة نصٍّ ما بحسب المكان الذي وصلوه، ثم يستوقفه حسب الضرورة بعد قراءة عبارة أو بيت شعريّ أو كلمة.. ويأخذ بالشرح والتفصيل والاستشهاد، على حين يسجّل الطلاّب في كراريسهم أو على هامش الكتاب أحيانًا ما يقوله.. وربما قام الشيخ نفسه بالقراءة والتّعليق، وربما بدأ بمراجعة بسيطة لما مرّ لتهيئة الأذهان... وهذه -كما يلاحظ - هي الطريقة الإلقائية أو التقريريّة.

وفي جامعة دمشق يذكر الدكتور مصطفى جطل أنّ طريقة تدريس النحو والصرف لم تتغيّر منذ أُنشئت كليّة الآداب فيها: فالأستاذ سعيد الأفغاني – رحمه الله –كان يدرِّس المادّة، وتقوم طريقته على أن يكتب على السبورة شواهد الدرس الذي سيلقى، ويذكر للطلاب القاعدة، ثم يشير إلى الشاهد الذي يؤيد القاعدة، وفي درس آخر يحلّل هذه الشواهد، ويكلف عددًا من الطلاّب النابهين إلقاء أبحاث في بعض القضايا النحويّة. ولم يطرأ على هذه الطريقة من تطور إلاّ ما كان من إطالة الشرح حينًا أو تبسيط شيء

(٦٤) المرجع السابق: ٨٣/١

من المعقّد أو اللجوء إلى الأمثلة والشواهد حينًا آخر[٦٥].

وممّا أثنى عليه بعض علمائنا الأسلوب المتدرج في التّعليم، يقول ابن خلدون:

«إنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيدًا إذا كان على التدريج: يلقي عليه أولاً مسائل من كلّ باب من الفنّ، ويقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعي في ذلك قوّة عقله.

ثم يرجع به إلى الفنّ ثانية فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى رتبة أعلى منها.

ثم يرجع به وقد شدا فلا يترك عويصًا ولا مهمًا ولا مغلقًا إلاّ وضّحه...».

وقد أثنى الأستاذ ساطع الحصري على هذا الرأي ووازنه ببعض ما لدى الدول الأوربيّة[٦٦].

وذهب الأستاذ فالح فلوح الموّجه الأول لمادّة اللغة العربيّة إلى إطراء الطريقة القديمة دون إنكار فائدة الدراسات الحديثة في قوله:

«وقد ثبت من التجارب التي طبقتها بعض البلدان الغربيّة التي تخلّت عن النحو التقليديّ واعتمدت النحو البنيويّ... رسوخ النحو التقليديّ واستناده إلى أسس تربويّة ملائمة...»[٦٧].

٢- في الحديث:

(٦٥) انظر: د. مصطفى جطل: واقع تدريس النحو في أقسام اللغة العربيّة: ندوة النحو والصرف: ٦٦/١.

(٦٦) انظر: عبهري: ندوة النحو والصرف: ٦٣/٢ (مرجع سابق).

(٦٧) انظر: فالح فلّوح: واقع تدريس النحو والصرف في المرحلة ما قبل الجامعة: ندوة النحو والصرف: ٥٩/١.

هنالك نوعان لطرائق التدريس:

- طرائق عامّة يقصد بها الخطط التي ينبغي أن يسير المعلم عليها في ترتيب أجزاء درسه وتنظيم مراحله، وتحديد ما يجب أن يقوم به هو، وما يجب أن يقوم به التلاميذ.

- وطرائق خاصّة، وهذه تختلف باختلاف الموادّ.

وأهمّ العوامل التي تساعد على نجاح الطريقة:

١- شخصيّة المدرس وخبرته وإلمامه بالمادّة وتفصيلاتها.

٢- حالة التلاميذ العلميّة، ومدى استعدادهم، ومعلوماتهم.

٣- وضع المدرسة، وموقعها، ومساحتها، وترتيبها، وتشجيرها...

٤- تحديد الغاية التي يرمي إليها المدرس.

وهناك قواعد عامة تبنى عليها طرائق التدريس وأساليبه لعلّ من أهمها:

١- التدرج من المعلوم إلى المجهول. ٢- التدرج من السهل إلى الصعب.

٣- التدرج من البسيط إلى المركّب. ٤- التدرج من المبهم إلى الواضح.

٥- التدرج من المحسوس إلى المعقول. ٦- التدرج من الجزئيّات إلى الكليّات.

٧- التدرج من العمليّ إلى النظريّ.

وتنقسم طرائق التدريس العامّة إلى ثلاثة أقسام (كما قسّمها الأستاذ حافظ الجمالي)[٦٨]: - الطرائق التي يُلقى العبء فيها على كاهل المدرِّس.

- الطرائق التي يتقاسم فيها العبء كلّ من المدرس والتلميذ.

- الطرائق التي يُلقى العبء فيها على التلميذ.

(٦٨) انظر: حافظ الجمالي: أصول التدريس العام (مجموعة أمال) ص ٧٦ وما بعدها لتعرف طرائق التدريس العامة.

١- الطريقة الإلقائيّة:

وفيها يلقي المعلّم على تلاميذه ما سبق أن أعدّه لهم من معلومات، من غير أن يُشْركهم معه في خطوات الدرس المختلفة، وبذا يتحوّل درس النحو إلى تقرير حقائق ومعلومات. وإذا طُبّقت هذه الطريقة من غير حكمة جَعلتِ التلميذَ آلة مستقبلة مصغية، ليس من شأنها أن تجهد نفسها في عمل أو تفكير، وهذا يؤدي إلى شرود التلميذ وفتور انتباهه، وبقاء المعلومات على السطح لديه.

ويبدو أنّ هذه الطريقة أخذت تقتصر على الصفوف العليا والجامعات غالبًا، على أنّه لا يمكن الاستغناء عنها نهائيًا لضرورتها في بعض المواقف. ومن ألوانها طريقة المحاضرة والشرح والوصف والقصص.

٢- الطريقة الاستنتاجيّة (أو القياسيّة):

تستند هذه الطريقة إلى الاستنتاج أو القياس، كما ورد في المنطق، وهو انتقال الفكر من الكلّيّ إلى الجزئيّ، أو من القانون العام إلى الحالات الخاصّة، وهي من طرق التفكير الطبيعيّة التي يسلكها العقل للوصول من المعلوم إلى المجهول متكئًا على القواعد العامّة التي اكتسبها من تجاربه السابقة.

والمدرِّس هنا يستهلّ درسه بذكر القواعد أو التعاريف أو المبادئ العامّة، ثم يثبت صحتها بالأمثلة التي تنطبق عليها، فهي بهذا سهلة لا تحتاج إلى مجهود عقلي كبير، غير أن استعمالها في المراحل الأولى من التعليم محفوف بكثير من المصاعب؛ إذ أصبح التلميذ وقابلياته واستعداداته وقدراته هي الأسس التي يقوم عليها التدريس الحديث. ولا يعني هذا أن يستغنى عن هذه الطريقة استغناء تامًا، فتطبيقها ممكن ومفيد مع كبار التلاميذ، حين يتيح النموّ العقليّ للتلميذ فهم القواعد والقوانين وقياسها على الأمثلة التي تنطبق عليها، ولذا يلجأ إليها بوصفها طريقة مكملة للطريقة الاستقرائيّة لا بوصفها

طريقة مستقلّة لدرسٍ بتمامه.

على أنّه قد ثبت بالتجربة أن الطريقة التي تفسح للمتعلّم أن يصل بنفسه إلى القاعدة العامّة لها ميزتان اثنتان:

- إنّها تترك أثرًا ظاهرًا في شخصيّة المتعلّم، وتكسبه مرانًا ومضاء.

- إنّ القاعدة التي نستخلصها نحن بأنفسنا أفضل لدينا، وأقرب إلى قلوبنا من القاعدة التي نتلقاها من غيرنا.

٣- الطريقة الاستقرائية (أو الاستنباطية):

تستند هذه الطريقة إلى الاستقراء أو الاستنباط في المنطق، وهو انتقال الفكر من الحوادث الجزئيّة بالتدريج شيئًا فشيئًا إلى القانون العام، أو من حالات خاصة إلى أحكام عامّة.

وفيها تُعرض الأمثلة أو النماذج، وتُناقش، ثم تُستنبط منها القاعدة، ثم تليها التدريبات.

فالقياس ينتقل فيه العقل من العامّ إلى الخاصّ، أمّا في الاستقراء فينتقل من الخاصّ إلى العامّ. وفي القياس تُذْكر القاعدة للتلميذ، ثم تستعرض الأمثلة، أمّا في الاستقراء فتذكر الأمثلة وتناقش وتستنبط منها القاعدة.

ونحن في دروس النحو نجد أنفسنا في حاجة إلى الطريقتين:

فعند التعرّض لموضوع جديد يقوم الاستقراء بالدور الأوّل، حتى إذا توفرت المعلومات رأينا أنّ القياس مفيد في مراجعة المعلومات السابقة وترتيبها: فالاستقراء طريقة اكتشاف المعلومات، والقياس طريقة حفظ هذه المعلومات وترتيبها.

ومن مزايا الطريقة الاستقرائيّة أنّها تدعو التلاميذ إلى إعمال قواهم الفكريّة على نحوٍ مستمرّ ودقيق، وتُعينهم على الوصول إلى الحقائق بأنفسهم، وهذا يؤدي إلى رسوخ

المعلومات في أذهانهم، وتُعوّدهم حُبَّ البحث والاعتماد على النفس.. وذلك مع أنّها طريقة بطيئة، لأنّها تتطلّب إيراد الكثير من الأمثلة الجزئيّة وعرضها على التلاميذ ومناقشتهم فيها قبل محاولة استنباط القاعدة.

٤- الطريقة الاستجوابيّة أو الحواريّة:

وهي طريقة «سقراط» في الأصل، وتقوم على مرحلتين:

الأولى: مرحلة التشكيك، وفيها يلقي سقراط على محدّثه أسئلة كثيرة تزعزع معلوماته.

الثانية: مرحلة الوصول إلى اليقين، وفيها يتلمّس سقراط الأسباب لينفذ إلى حقيقة ثابتة لا تحتمل الشكّ.

وتطبيق هذه الطريقة في مدارسنا يتطلّب من المدرِّس أن ينزل إلى مستوى التلاميذ فيتظاهر بجهله الموضوع الذي يريد تدريسه، ويحاورهم فيه محاورة مَن لم يسبق له عهد به، ويتدرّج معهم في الأسئلة والحوار حتى يصل بهم إلى ما يريد لهم أن يلموا به من معلومات.

وبهذا يتحوّل الدرس إلى محاورات شائقة تُترك فيه للتلاميذ الحريّةُ في إبداء آرائهم وإظهار ما يجول بخواطرهم. وتتميّز هذه الطريقة بأنّها تجدّد في التلاميذ الشوق المستمرّ للدرس، وتُعوِّدهم سرعة التجاوب، وتعلّمهم الكشف والبحث والتنقيب والاعتماد على النفس في التحري والتفكير، فيغدو التلميذ فاعلاً لا منفعلاً.

ويحتاج تطبيقها إلى كثير من المهارة والدقّة، وهي ترتّب على المدرّس أن يحضّر دروسه تحضيرًا كاملاً بعد دراستها دراسة عميقة، وأن يُعنى بأسئلته صياغة وترتيبًا عناية كبيرة، كما تتطلّب منه وعيًا وانتباهًا شديدين في أثناء الدرس، وإلمامًا كاملاً بمستوى التلاميذ وقدراتهم. هذا إضافة إلى أنّها لا تتناول سوى جزء قليل من المادّة في الدرس الواحد، ولذا كان التدريس بمقتضاها بطيئًا بيد أنّه مفيد، ولعلّه من المؤسف أن تطبيقها

في ظل كثافة الدروس الحاليّة غير ممكن، ولكن هذا لا يمنع أن يحاول المدرس التوفيق بين الاستفادة من هذه الطريقة وأكداس المنهاج قدر المستطاع.

وقد دخلت في دروس النحو لدينا خلال خطوات الطريقة التكامليّة، إذ يقف المدرس عند عدد من الأسئلة للوصول إلى بعض الحقائق.

ويُعاب على هذه الطريقة أنّ الدرس بمقتضاها يفقد وحدته نتيجة اعتماده على أجوبة التلاميذ التي كثيرًا ما تنحرف عن موضوع الدرس الأساسي.. ولكنّ المدرس الواعي قادر على توجيه الإجابات، كما أنّ في وسعه أن يلجأ إلى التلخيص في نهاية الدرس لضمان المحافظة على وحدة الدرس وضمّ حقائقه بعضها إلى بعض.

٥- الطريقة التكامليّة (أو طريقة النصوص المتكاملة):

وتقوم على إيراد نصٍّ كامل مترابط الفكر، يقرؤه الطلاّب، ويناقشون معانيه بإيجاز من خلال الإجابة عن عدد من الأسئلة، ثم يستخلصون منه، بإرشاد المدرس ومحاوراته، القاعدةَ، ثم يأتي دور التدريبات.

وهذه هي الطريقة المتّبعة في كتب النحو الرسميّة في مدارسنا. وهذه الكتب تقدّم بعد النصّ المتكامل مجموعاتٍ من الأمثلة مأخوذة من النّصّ، فالطالب بعد قراءة النصّ والإجابة عن أسئلة الاستيعاب، ينتقل مع مُدرِّسه إلى مناقشة عددٍ من الأمثلة في المجموعة الأولى، وقد سجلت تحتها أسئلة تهدف إلى كشف الغرض من إيرادها، وبطريقة حواريّة توليديّة يصل الطالب من خلال مناقشة المجموعة الأولى من الأمثلة والإجابة عن الأسئلة المطروحة حولها، إلى حكم جزئي يكوّن في الوقت نفسه جزءًا من القاعدة العامة، ثم ينتقل إلى المجموعة الثانية فالثالثة.. وهكذا حتى تنتهي مجموعات الأسئلة، وينتهي بانتهائها استقراء أجزاء القاعدة. ثم تضمّ تلك الأجزاء بعضها إلى

بعض لتكوّن القاعدة الكليّة، ثم يأتي دور التدريبات[٦٩]...

وفي هذه الطريقة يلتقي الاستقراء والاستنتاج والإلقاء والحوار، وفيها يظلّ النصّ ببيئة حيّة طبيعيّة للأمثلة دون تفعّل ولا تمحّك.. ولعلّها حتى يوم الناس هذا أفضل أساليب تدريس القواعد، وإن وجدنا من ينقدها فلا تعدم الحسناء ذامًّا، وقد سبق أن أوردنا طرفًا ممّا قاله محمد كامل حسين وفالح فلوح.

٦- الطريقة التنقيبيّة:

وفيها يبرز نشاط التلميذ، وتستغلّ قدراته واستعداداته وفاعليّته، حينما يمارس بنفسه عمليّة البحث والتنقيب عن المعلومات التي يريدها للتعلّم أو لدراسة موضوع خاصّ كُلِّف أن يُعِدَّه، بعد توفير المراجع الضروريّة له والوسائل المطلوبة، ثم يعرض نتيجة عمله على المدرّس لمناقشته وتقويمه. يقول هربرت سبنسر في كتابه «التربية»: «يجب أن يُجبَرَ الأطفالُ على كشف المعلومات بأنفسهم كلّما كان ذلك ممكنًا»[٧٠].

ويؤيّد الأستاذ أرمسترنج رأي سبنسر إذ يقول: «يجب أن يوضع التلميذ موضع المكتشف المجدّد...»[٧١].

والمدرِّس الذي ينفّذ هذا يفيد تلاميذه فائدة كبيرة، لأنّ البحث والتنقيب يثيران كثيرًا من النشاط العقليّ، وما يصل إليه التلاميذ بأنفسهم هو ما يرسخ في أذهانهم فعلاً[٧٢].

وليست هذه النظرة جديدة على أمّتنا؛ فعلماؤنا الأقدمون كابن سينا والغزالي وابن

(٦٩) المرجع السابق.

(٧٠) انظر: صالح عبد العزيز ورفيقه: التربية وطرق التدريس: ٢٥٢/١ .

(٧١) المرجع السابق.

(٧٢) انظر: حافظ الجمالي: أصول التدريس العام ص ٧٦ وما بعدها.

خلدون أشادوا بالسبل التي يعنى فيها بالفرد وميوله واستعداداته وقدراته أكثر من العناية بالمادّة نفسها[٧٣].

ثم ألم يكن علماؤنا السابقون كأبي عمرو بن العلاء والأصمعي ممّن ساروا في هذه السبيل؟ ألم ينتجعوا البطاح والمناهل والغدران، ويحثوا طلاّبهم على الرحلة بحثًا عن بيت أو شطر بيت قاله أعرابي أو قالته امرأة أو صبيّ؟!

ولكن هنالك صعوبات تواجه هذه الطريقة أهمّها:

١- إنّها تحتاج إلى وقت أطول ممّا تسمح به خططنا الدرسيّة ومناهجنا.

٢- كثير من النتائج التي وصل إليها العلم لا يمكن أن يصل إليها التلاميذ العاديّون لأنّها ثمرات جهود مضنيّة.

٣- الزيادة الكبيرة في عدد التلاميذ في الصفّ الواحد تجعل من المستحيل أن يشرف المدرس إشرافًا جدّيًا على الدراسات العمليّة.

٤- قلّة استعداد المدرسة لتطبيق الأسلوب التنقيبي، من توفير كتب ومراجع وأدوات وأجهزة وخرائط... .

٥- الامتحانات بشكلها الراهن لا تقيس مقدرة الطالب على الكشف والتنقيب، ولكنّها تقيس مقدار المعلومات لديه.

وفي أبسط تطبيق لهذه الطريقة يُزوَّد التلاميذ بشيءٍ من المعلومات الضروريّة لبحث موضوع ما، ويجوز أن يتعاون مجموعة من التلاميذ على البحث، ويشتركوا في تدوين الملاحظات وعرضها على المدرّس. وفي مجال النحو يمكن الاستعانة ببعض النصوص لتطبيق هذه الطريقة، فقراءة التلميذ النصّ، وتحليله، ومحاولة فهمه، واستخلاص الظواهر النحويّة والصرفيّة والحقائق منه.. إنّما تشكّل تطبيقًا صحيحًا للطريقة.

(٧٣) المرجع السابق.

٦- وفي حالات خاصّة جدًّا أو نادرة يلجأ المدرّس إلى تكليف الطلاّب تحضيرَ الدرس أو الموضوع قبل إعطائه بيوم، أو بأيّام، أو في داخل قاعة التدريس، ثم يقوم بإعطائه وفق إحدى الطرائق التي ذكرت.

٧- ومن أساليب تدريس النحو أن يُربط تعليم النحو بالفروع اللغويّة الأخرى، وذلك لأنّ تعليم النحو منعزلاً - ضمن الأمثلة البسيطة القليلة كدراسة الفعل وحده مثلاً أو الفاعل منفردًا - يعزل الظواهر النحويّة في البنى اللغويّة، على حين تتوجّه الدراسات الحديثة إلى التركيز على الأنماط اللغويّة. ويلاحظ أنّ مناهجنا المقرّرة تهتمّ بتعليم هذه الأنماط بالاستفادة من دروس المحادثة والقراءة والتعبير، بيد أن التنسيق بين الفرعين (القراءة والنحو، التعبير والنحو) يكاد يكون متعذّرًا؛ فالمواقف اللغوية في المحادثة تفرض استعمال أنماط لم يمرَّ بها المتعلّم في دروس النحو، وربّما ساعد التنسيق بينهما على أن تتوّج دروس النحو المقرّرة في إطار كلّ وحدة تعليميّة بتدريبات كلّيّة وشاملة تعلّم النحو أنماطًا لا مفردات[٧٤].

٨- ومنها أيضًا ربط تعليم النحو بالضبط اللغويّ: فتلاميذ المرحلة الابتدائيّة، ولا سيما تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى يقرؤون في دروس القراءة نصوصًا مضبوطة بالشكل ضبطًا تامًّا، ويفترض حسبما تنصّ عليه مبادئ ضبط الكتاب المدرسيّ في المراحل العليا، أن يجري التخفيف من ضبط الكلمات التي مرّت قاعداتها في دروس النحو ضبطًا إعرابيًّا. ولكنّ مؤلّفي الكتب لا يتقيّدون بسياسة الضبط اللغويّ بدقّة، لتعنُّد متابعة التنسيق، ولذا تضبط كتب المرحلتين ضبطًا يكاد يكون تامًّا، فتضيع فرص

(٧٤) انظر: فالح فلّوح: واقع تدريس النحو والصرف.. ندوة النحو والصرف: ٥٦/١ (مرجع سابق).

هامّة لتطبيق ما تعلّمه الطالب في دروس النحو[٧٥].

٩- وهنالك أسلوب طلع به الدكتور كمال جبري أمين عبهري محاولاً الاستفادة من طريقة العلماء الأقدمين في تعليم النحو، فاقترح أن يدرّس النحو في الجامعة في مظانّه القديمة، ويختار المدرّس كتابًا من كتب النحو المعتبرة، ويلتزم به حتى يتمّه، ويعتمد المصادر القديمة وحدها، ويلحُّ على التطبيق، وها هو ذا يقول:

«ونرى أن تشرع جامعاتنا بتدريس النحو في مظانّه القديمة، فيبادر المدرس الجامعيّ إلى اختيار كتاب من كتب النحو المعتبرة، فيلتزم به، ولا يدعه حتى يتمَّه، ولا يتحوّل عنه إلى غيره، وأن يعتمد في تدريسه على المصادر القديمة وشروحها، وأن يصل المسائل والآراء بالجانب التطبيقيّ، والممارسة العمليّة في الحياة، بما يرقى بالمتعلّم إلى فهم النحو، والإفادة منه، واستغلاله في الحياة العمليّة»[٧٦].

هذا ولا يخفى أنّ لكلّ أسلوب ممّا ورد قديمًا أو حديثًا مزاياه وهناته، وله أيضًا أنصاره الذين يدافعون عنه ويبرزون محاسنه، وله خصومه الذين يتتبعون سقطاته أو عوراته.. والطريقة الجيّدة هي التي تُثبت جدواها وتَثبت للعوادي.

على أنّنا لو عدنا إلى تحليل فلسفة التّعليم وأهدافها، نجد أنّ المطامح التربويّة التي تصبو إلى التّطوير تتوجّه إلى إحداث ما يشبه ثورة في التّعليم في القرن الحادي والعشرين، وقد تدفَّقت أذهان المربين والمنظرين وألسنتهم وأقلامهم بأسئلة شتّى تحاول تلمّس ماهيّة التّعليم ورسالته وأساليبه:

ترى هل نتعلَّم لنعمل؟

أو هل نتعلَّم لنعيش مع الآخرين؟

(٧٥) المرجع السابق: ١/٥٧.

(٧٦) انظر: عبهري: ندوة النحو والصرف: ٢/٦٢ (مرجع سابق).

أو هل نتعلَّم لنكون؟

ثم هل نتلّقى التّعليم من المعلّمين، ونحن منفعلون؟

أو هل نتعلّم تعلّمًا ذاتيًّا؟ أي: «ننتقل من التّعليم إلى التّعلّم»... وهذا يعني أن نتجاوز أسلوب الإلقاء والمحاضرة، أو الأسلوب المباشر الذي يستعمله الكثير من المدرسين في تدريس المعلومات والخبرات، وتقديمها للتّلاميذ، إلى أساليب أخرى أكثر جدوى وأشدّ فعاليّة، وأهمّها:

أولاً : أسلوب مناقشة المجموعات الصغيرة:

وهو من أكثر الأساليب التّعليميّة فائدة، لما يسبّبه من تفاعل فكريّ وعاطفيّ بين المدرس وطلاّبه، ويترتّب على المدرس ما يأتي:

١– التّعريف بموضوع المناقشة.

٢– تهيئة الوسائل التعليميّة الضّروريّة للمناقشة.

٣– توفير جوّ ملائم لتشجيع المناقشة كالهدوء والراحة النفسية.

٤– تحديد الشكل التنظيمي لمجموعات المناقشة كأن يكون دائرةً أو مستطيلاً ...

٥– توزيع الطلاّب على مجموعات المناقشة بحيث يكون العدد ما بين خمسة وثلاثة عشر في المجموعة الواحدة.

٦– تهيئة الغرفة الدراسيّة المناسبة للمناقشة كتوفير المقاعد والأضواء.

٧– إعداد قائمة للتلاميذ بالمراجع والمصادر التي يبحثون فيها لإعداد موضوع المناقشة.

٨– تحديد الوقت المناسب لإجراء المناقشة، وتوزيعه على الأسئلة التي ستعالج، أو على مراحل المناقشة العامة (تمهيد – إجراء المناقشة – عرض النتائج – التلخيص –

التقويم..).

٩- تحديد أنواع المكافأة لمن يستحقّ من المجموعات أو الأفراد.

وتترتّب على المدرّس مسؤوليّات تنفيذيّة:

- اختيار موضوع المناقشة.
- اختيار قادة مجموعات المناقشة.
- التمهيد للمناقشة.
- توجيه مشاركة الطلاّب في المناقشة.
- اختتام المناقشة(٧٧).

ثانيًا: أسلوب خبرات التّعلّم:

وهو يعتمد على خبرات الطلاب، وبذا يكون دور الطّالب فيه أكبر ممّا سبقه، ويشمل ما يأتي:

١- التعّرض للخبرة: حيث يحسّ الطالب بالخبرة، المقدّمة له، ويعيها، ويستجيب لها أو يرفضها.

٢- المشاركة في الخبرة بتكرارها، أو وصفها، وربّما قام بتعديلها في ضوء خبراته السابقة.

٣- اعتماد الخبرة ودمجها في شخصيّته، وربّما فضل تفسيره الخاص لها.

٤- نشر الخبرة بين أقرانه محاولاً التّأثير فيهم لاعتمادها، مستعملاً الحوار، أو المناقشة، أو إبراز المزايا...(٧٨).

ثالثًا: الأسلوب التّحليليّ (الشّخصيّ): ويقوم على الأمور الآتية:

---

(٧٧) انظر: أساليب التدريس للأستاذ أحمد الفقير – الندوة التربوية حول مهام المدرس الأوّل وعمله ص ٥ (من النشرة الوزارية).

(٧٨) المرجع السابق ص ٦.

١- يحلّل المدرّس حالة الطّالب لتحديد معرفته، واستعداده، وأسلوب تعلّمه الحالي.

٢- يُعِدّ المدرّس تقريرًا واضحًا يلخّص حالة الطالب هذه على أساس التّحليل.

٣- يشاور الطالب في أهداف تعلّمه وطبيعتها، مع تصوّر إمكان ترجمة الأهداف إلى واقع.

٤- يتحقق من استعداد الطالب للقيام بمسؤوليات التعلّم بعد التوثُّق من امتلاكه الكفايات المطلوبة.

٥- يتابع المدرّس خطوات الطالب، ويحرص على توجيهه كلّما دعا الأمر، بإجراء مزيد من التحليل والوصف العلاجيّ.

٦- يتعامل مع الطّلاّب حسب مقتضيات تعلّمهم فرديًّا، أو على هيئة مجموعات صغيرة أو صفٍّ كامل.

٧- يستعمل في تدريسه الطلابَ عددًا متنوعًا من الطرائق التعليميّة ومن الوسائل التّعليمية، وبالاستفادة من مراكز متنّوعة مجهّزة للتعلّم.

٨- يعمل مع مختلف الطلاّب حسب مستوياتهم المتنوّعة، ويرشدهم لتنمية شخصيّاتهم المستقلّة الموجّهة ذاتيًّا.

٩- يوفّر للطّلاّب خبرات وأبدالاً متنوّعة لتعلّمهم.

١٠- يبيّن أهداف التّعلّم وأنشطته ومواده بالتعاون الجادّ مع الطّالب.

١١- يستعمل غرفة دراسيّة مرنة، قابلة للتعديل حسب مقتضيات التّعلّم.

١٢- يوفّر فرصًا غنيّة بنّاءة لتفاعل الطلاّب معًا، أفرادًا ومجموعات.

١٣- يوفّر فرصًا لهم لممارسة قدراتهم المستقلّة في صناعة القرارات التي تهمّهم.

١٤- يدرّب الطلاّب على استعمال المواد التّعليميّة والعناية بها.

١٥- يستجيب نفسيًّا وتربويًّا لمواطن القوة والاهتمامات الخاصّة للطلاّب.

١٦- يوفّر فرصًا بنَّاءة للأنشطة والتفكير الخلاّق المجدّد.

١٧- ينتقل بمرونة من طالب لآخر، ومن مجموعة لأخرى[٧٩].

هذا، وإنّ الموضوع لشديد الخطورة وكبير الأهميّة، لأنّه يتعلّق بمستقبل أمّة، وهويّة جيل، فهل يستطيع الغيورون من أبناء هذه الأمّة، الحريصون على لسانها وبيانها، أن يقدّموا لفلذّات الأكباد ما يضمن بلوغ المنهل العذب والارتواء من نَميره الفيّاض؟

إنّ الحوار البنّاء قادر على أن يقدّم أفضل الأساليب وأنجع الخطوات، فهل إلى ذلك من سبيل؟![٨٠]

(٧٩) المرجع السابق ص ٨.

(٨٠) للتوسّع في تعرّف أساليب التدريس وطرائقه يمكن الرجوع إلى مراجع عدَّة لعل من أهمّها:

- أصول التدريس العام (مجموعة أمال) للأستاذ حافظ الجمالي.
- التربية وطرق التدريس - صالح عبد العزيز ورفيقه.
- في طرائق تدريس اللغة العربية - الدكتور محمود السيّد.
- طرق تدريس اللغة العربية- الدكتور جودة الركابي.
- بحث في طرائق التدريس وأساليبه للدكتورة حوريّة الخيّاط.

أسلوب تدريس القواعد النحوية
في شتى المراحل الدراسية

د. سامي عوض

فخرت العربُ منذ القديم بلسانها وبيانها، كما فخرت بأصولها وأنسابها، كأنما أدركت بسليقتها الصلة الوثيقة بين الجانبين. فَلَمَّا شُرِّفت العربية بنزول القرآن الكريم بها، أصبح الاعتزاز منوطًا بتلك الكرامة الإلهية، وباعثًا على دراستها لفهم آيات الذكر الحكيم، وإدراك أسرار البلاغة فيها، وفهم الأحاديث النبوية الشريفة، وعمق دلالتها في أحكام الشريعة، وفي آداب السلوك، وحكمة الحياة وقيمتها[1].

وتتجلى في آيات القرآن الكريم مكانةُ اللغة العربية، وسعتها وثباتها، فقد ذكرت عدّة آيات أنه: «قُرآن عربي»[2].

﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ [يوسف (٢)].

﴿لِسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ﴾[النحل (١٠٣)].

﴿وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ ۞ نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الأَمِينُ ۞ عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِين ۞ بلِسَانٍ عربيٍّ مُبينَ﴾ [الشعراء (١٩١- ١٩٥)].

هذه الآيات تُظهر أنَ العرب كانت لهم عند ظهور الإسلام لغة واحدة فصيحة يفهمونها، ويستلهمونها في الكلام المعتمد الرفيع، ويعتزون بها، ويعدونها من أبرز السِّمات التي تستحق الفخر.

---

(١) اللغة العربية والوعي القومي، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية؛ من مقال: العربية الفصيحة لغة التعليم في الوطن العربي للدكتور عبد العزيز البسام ص (٤٨-٤٩).

(٢) سورة يوسف (٢)، طه (١١٣)، الزمر (٢٨)، فصلت (٣)، الشورى (٧)، الزخرف (٣)، الأحقاف (١٢).

ولما نشر الإسلام رايته على البلاد العربية، ثمَّ جاوزها إلى غيرها من البلدان الأجنبية، وخرج العرب معه طائعين مختارين إلى حيث يسير، لم يكن بد من أن يقع الاتصال بينهم وبين أهل تلك البلاد، وأن يكون للاتصال أثره المحتوم في لغة الفريقين، وأخلاقهما، ومظاهر حياتهما، فيتأثر كل طرف بالآخر ويؤثر فيه، وإن كان ذلك على تفاوتٍ واختلاف، فكان طبيعيًا أن تتعرض لغة العرب للتأثر، وتتسرب إليها كلمات أجنبية، وتتغير أبنية بعض الألفاظ، أو يختل ضبط بعض أحرفها أو تركيب جملها وأساليبها.

ولقد ظهر تأثرها الفعلي يسيرًا أيام الرسول ﷺ والخلفاء الراشدين، ففزع المسلمون حرصًا على لغتهم، ولغة كتابهم الكريم، وبادروا إلى اتخاذ الوسائل لدرء الأخطار، وردها، وكان أول ما اتخذوه لذلك وضعُ النحو(٣).

فقد كان اللحن معروفًا، ولكن بوصْفه ظاهرةً ناشئة عن اختلاط العرب بغيرهم من الأمم، أخذت تنمو بنمو هذا الاختلاط واتساعه وخروج العرب من شبه جزيرتهم للقاء تلك الأمم، ومعاشرتها ونشر رسالة الإسلام في ربوعها. ولهذا نرى دعوة النبي ﷺ إلى إرشاد اللاحن، والتي كانت ظاهرة محدودة، تبرز على لسان سيّدنا عمر رضي الله عنه دعوة

(٣) ينظر في هذا:

أ – الفهرست لابن النديم، المطبعة الرحمانية مصر سنة ١٣٤٨هـ، ص (٤١ ، ٥٩).

ب – الصاحبي في فقه اللغة العربية، وسنن العرب في كلامها تحقيق السيد أحمد صقر، مطبعة عيسى البابي الحلبي مصر ص (١٣).

جـ – نزهة الألباء في طبقات الأدباء تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم طبع دار نهضة مصر ص (٤–٦).

د – طبقات النحويين واللغويين لأبي بكر الزبيدي تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم مطبعة الخانجي مصر ص (١٢).

هـ – إنباه الرواة على أنباه النحاة للقفطي تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم مطبعة دار الكتب المصرية ١٣٦٩–١٣٧٤هـ /١٩٥٠–١٩٥٥م (١/ ٤– ٥).

إلى تعلّم العربية التي تقي الألسنة من اللَّحن. وتنقل الروايات قوله: «تعلَّموا العربية»[٤]، وفي رواية أخرى «تعلَّموا العربية فإنها تثبت العقل، وتزيد المروءة»[٥]. وأوضح من هذا أنَّ عمر بن الخطاب ﷺ كان يقرن العربية بالدين تفقهًا وإتقانًا يقول: «عليكم بالتفقُّه في الدين، والتفقُّه في العربية، وحسن العربية»[٦].

وقد تظاهرت الأخبار عن جمهور من الصحابة والتابعين بمثل ذلك أيضًا، فهذا أبي بن كعب ﷺ يقول: «تعلَّموا العربية كما تتعلمون حفظ القرآن»[٧].

وكان الحسن بن أبي الحسن البصري إذا عثر لسانه بشيء من اللحن يقول: أستغفر الله، فقيل له فيه: فقال: مَنْ أخطأ فيها (أي: في العربية) فقد كَذب على العرب، ومن كَذب فقد عمل سوءًا قال الله تعالى: ﴿وَمَنْ يَعْمَلْ سُوءًا أَوْ يَظْلِمْ نَفْسَهُ ثُمَّ يَسْتَغْفِرِ اللَّهَ يَجِدِ اللَّهَ غَفُورًا رَحِيمًا﴾ [النساء (١١٠)].

لقد كان القرآن الكريم السبب الأكبر في نشأة النحو، وهذه النشأة كانت في رحابه الكريمة، وكان اللحن في قراءته هو اللافت للنظر، وهو الداعي لتقنين كلام العرب بما يحفظ عليهم لغتهم فصيحة سليمة، لأنه أوثق نصٍّ لدى النحاة وأفصحه، يبنون عليه قواعدهم، وهم بخدمته يتقربون إلى الله سبحانه. ولعله من المفيد أن نبين

(٤) طبقات النحويين واللغويين ص (١٢).

(٥) أ – الإيضاح في علل النحو للزجاجي تحقيق الدكتور مازن المبارك ص (٩٦).

ب – المهارات اللغوية وعروبة اللسان د. فخر الدين قباوة – دار الفكر المعاصر بيروت – لبنان، دار الفكر دمشق ص (٥١).

(٦) أ ــ إنباه الرواة على أنباه النحاة (١/ ١٦).

ب ــ معجم الأدباء لياقوت الحموي نشر مرجليوث ١٩٢٢ مطبوعات دار المأمون ومكتبة عيسى البابي الحلبي (١/ ٧١).

ج ــ المهارات اللغوية وعروبة اللسان ص ٥١.

(٧) أ ــ الأضداد لابن الأنباري محمد بن القاسم تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم الكويت ١٩٦٠م ص (٢٣٩).

ب – المهارات اللغوية ص (٥٢).

مكانة النحو في فهم كتاب الله وتفهيمه، كما أوضح ذلك مكيُّ بن أبي طالب القيسي حيث يقول: «فإني رأيتُ أفضل عِلْمٍ صُرِفت إليه الهِمَم، وتعبت فيه الخواطرُ، وسارع إليه ذوو العقول علم كتاب الله – تعالى ذكره– وأفضلُ ما القارئُ إليه محتاجٌ معرفةُ إعرابه والوقوفُ على تصرّف حركاته وسواكنه، ليكون بذلك سالمًا من اللحن فيه مستعينًا على إحكام اللفظ به، مطلعًا على المعاني التي قد تختلف باختلاف الحركات، متفهمًا لما أراد الله – تبارك وتعالى– به من عباده، إذ بمعرفة حقائق الإعراب تعرف أكثر المعاني وينجلي الإشكال، وتظهر الفوائد، ويفهم الخطاب، وتصح معرفة حقيقة المرَاد»[٨].

ويؤكد هذه الحقيقة د. عبده الراجحي بقوله[٩]: إن اللحن وحده لا يُفسِّر نشأة النحو، وخاصة على أول صورة وصل بها إلينا وهي كتاب سيبويه، والأقرب عندي أن النحو شأن العلوم الإسلامية الأخرى نشأ لفهم القرآن الكريم، والبون شاسع بين محاربة اللحن وإرادة الفهم. لأن اللحن ماكان يفضي بهذا النحو إلى ما أفضى إليه في هذه المرحلة الباكرة من حياته، بل إنه كان حقيقًا أن يقتصر على وضع ضوابط الصحة والخطأ في كلام العرب. أما الفهم فإنه يقصد إلى البحث عن كلِّ ما يفيد في استنطاق النص، وفي معرفة ما يؤديه التركيب القرآني على وجه الخصوص، باعتباره أعلى ما في العربية من بيان، ومن هنا كان النشاط النحوي القديم على الوجه الذي نعرفه من كثرة علمائه، وتفرُّع مذاهبه، ووفرة مادته.

والسؤال الذي يطرح نفسه: ما هو هذا النحو الذي اتجهت إليه الأنظار، واهتدت إليه البصائر الخيِّرة المؤمنة لحفظ أفصح نَصٍّ، وأعظم كتاب؟ وما نصيبه من الفضل والمكانة بهذه النشأة، واتجاه الأنظار إليه، وإنقاذ العربية به؟

(٨) مقدمة كتاب مشكل إعراب القرآن مكي بن أبي طالب القيسي تحقيق ياسين محمد السواس طبع دار المأمون للتراث (١/ ١– ٢).

(٩) فقه اللغة في الكتب العربية د.عبده الراجحي في المستوى الصرفي والنحوي ص (١٥٠–١٥١).

لقد كان النحو عند علمائنا القدامى يشمل الأصوات، والصرف والتركيب، والدلالة، وهو فهم يتفق مع منهج علم اللغة حديثًا، فكان سيبويه – رحمه الله– يعتمد هذا المفهوم الذي يتسع ليشمل بنية الكلمة، وينتحي سمت كلام العرب في تقعيد قواعده، وتفريع مسائله. وتابَعَهُ في ذلك جمهرة النحاة إلى ما بعد القرن السابع الهجري؛ كالمبرِّد في المقتضب، وابن السرَّاج في الأصول، وابن مالك في الألفية، والزمخشري في المفصل؛ لقد كان هؤلاء العلماء الأفذاذ يطلقون النحو على ما يشمل التصريف.

حتى الذين وضعوا كتبًا مستقلة للصَّرف كالمازني وابن الحاجب فإنهما لم يفصلا بينهما. يقول ابن الحاجب: واعلم أن التصريف جزءٌ من أجزاء النحو بلا خلاف من أهل الصناعة(١٠).

فالنحو هو علم تُعرَف به أحكام الكلم العربية إفرادًا وتركيبًا، وهو علم المقاييس الدقيقة لصحة الكلام، المستنبطة من استقراء كلام العرب، الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي ائتلف منها، وهو الأداة التي توصلنا لفهم التراكيب وتحليلها، ويمكِّننا من الحصول على الفائدة منها. والجاهل به تنقصه الأداة الضرورية للفهم، ويكون عجزه بقدر نقصه فيه، وهو بهذه الوظيفة الجليلة يسبق جميع علوم اللسان العربي مع أن الحاجة شديدةٌ إليها كلِّها، وهي مبنيَّة عليه وفي حاجة إليه(١١).

وانطلاقًا من هذا المفهوم أحكم الإمام عبد القاهر الجرجاني حديثه عن النحو، وبيّن وجه الحاجة إليه في أول كتابه «دلائل الإعجاز» جاعلاً نظريةَ النَّظْم، ومبنى بلاغة الكلام، واستقامة الأسلوب، وعُلُوَّه نابعةً من أحكام النحو وقواعده وسدادِ

(١٠) الأستراباذي رضي الدين محمد بن علي بن يوسف الأنصاري، شرح الشافية لابن الحاجب تحقيق الأساتذة محمد نور الحسن، محمد الزفزاف، محمد محيي الدين عبد الحميد، طبع دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (١/ ٦).

(١١) النحو وكتب التفسير الدكتور إبراهيم عبد الله رفيدة طبع الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان الطبعة الثالثة ١٩٨٩م، (١/ ٥١– ٥٢).

استعمالها. يقول هذا العالم الفذّ: «فلا ترى كلامًا قد وصِف بصحة نظْمٍ، أو فساده، أو وُصِفَ بمزيَّة وفضل فيه إلا وأنت تجد مرجع تلك الصحة، وذلك الفساد، وتلك المزية، وذلك الفضل إلى معاني النحو وأحكامه، ووجدته يدخل في أصل من أصوله، ويتصل بباب من أبوابه»[١٢].

ويقول: «واعلم أن ليس النَّظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التي رسمت فلا تخلّ بشيء منها»[١٣].

وهناك مصطلح آخر وُصف به البحث في النحو هو «مصطلح العربية» أو «علم العربية». فابن النديم يستعمل مصطلح العربية بمعنى «النحو»، يقول: كان عبد الرحمن بن هرمز أول من وضع العربية[١٤]. وهذا ما يؤكده ابن فارس: «فقد تواترت الروايات على أن أبا الأسود الدُّؤلي أولُ مَنْ وضع العربية»[١٥] . ويقول ابن الأنباري: أولُ مَنْ وضع علم العربية، وأسس قواعده، وحَدَّ حدوده أمير المؤمنين علي بن أبي طالب كَرَّم الله وجهه[١٦].

ويوضح الدكتور محمود فهمي حجازي ذلك بقوله: «أمّا في المغرب والأندلس فهناك نصوص كثيرة توضح تفضيلهم مصطلح العربية، ففي القرن الرابع الهجري ذكر الزبيدي في تراجمه لكثير من علماء الأندلس، والمغرب مصطلح العربية بمعنى «النحو»[١٧].

(١٢) دلائل الإعجاز عبد القاهر الجرجاني، تحقيق محمود محمد شاكر مطبعة المدني بالقاهرة، ودار المدني جُدَّة ١٤١٣هـ – ١٩٩٢م ص (٨٣).

(١٣) دلائل الإعجاز عبد القاهر الجرجاني ص (٨٣).

(١٤) الفهرست لابن النديم ص (٥٩).

(١٥) الصاحبي في فقه اللغة ص (١٣).

(١٦) نزهة الألباء في طبقات الأدباء ص (٤).

(١٧) علم اللغة العربية «مدخل تاريخي مقارن في ضوء التراث واللغات السامية» محمود فهمي

لقد كان النحو علم الأدب، وكان دليل الدارس إلى فهم النُّصوص وكان النحاة الأوائل رواة اللغة، والشعر، والأدب، فكانوا علماء بلاغة، ونحوٍ، ومعانٍ. فعلوم العربية مترابطة لا انفصال بينها.

يقول المبرّد: «وأفضل العلوم بعدُ، علم اللغة، وإعراب الكلام، فإنه بذلك يُقرأ القرآن، وعليه تروى الأخبار والأشعار وبه يُزَيِّن المرءُ كتابه، ويُحلّي لفظه»(١٨).

وقد ربط الجرجاني بين القرآن الكريم والنحو ربطًا محكمًا. وإنَّ الصادَّ عنه كالصادِّ عن كتاب الله، لأن ضياع النحو طريق لضياع القرآن، وفساد النطق به، باضطراب الألسنة، وذهاب ضوابط العربية، وانغلاق معاني القرآن بفقد وسيلة فهمها، واستخراج كنوزها(١٩).

ويجيب الزجَّاجي على سؤال مَنْ يقول: فما الفائدة في تعلّم النحو؟

الجواب في ذلك أن يقال له: الفائدة فيه للوصول إلى التكلم بكلام العرب على الحقيقة صوابًا غير مبدَّل، ولا مغيَّر، وتقويم كتاب الله الذي يُعَدُّ أصل الدين، والدُّنيا والمعتمد، ومعرفة أخبار النبي ﷺ وإقامة معانيها على الحقيقة، لأنه لا يفهم معانيها على صحة إلا بتوفيتها حقوقها من الإعراب(٢٠).

إن ما تقدَّم يُعيننا على معرفة علمائنا قَدْرَ النحو ومنزلته ووظيفته، وسموّه ورفعة شأنه، وضرورة إتقانه لإدراك كلام الله تعالى، وفهم دقائق التفسير، وأصول العقائد، وحقائق الدين، وإظهار إعجاز القرآن الكريم وأسرار التعبير فيه، وصيانته، وإشراع السبل الصحيحة للنطق به نطقًا صحيحًا فصيحًا.

حجازي طبع الكويت ص (٦٢-٦٣) .

(١٨) الفاضل لأبي العباس المبرّد تحقيق عبد العزيز الميمني القاهرة دار الكتب المصرية ١٩٥٦ ص (٤).

(١٩) دلائل الإعجاز ص (٢٨). النحو وكتب التفسير (١/ ٥٣).

(٢٠) الإيضاح في علل النحو لأبي القاسم الزجاجي تحقيق الدكتور مازن المبارك ص (٩٥).

ويؤكِّد هذه الحقيقة الأستاذ عبّاس حسن بقوله[٢١]: إن منزلة النحو من العلوم اللسانية منزلة الدستور من القوانين الحديثة، هو أصلها الذي تستمدُّ عونه، وتستلهم روحه، وترجع إليه في جليل مسائلها، وفروع تشريعها، فلن تجد عِلمًا من تلك العلوم يستقل بنفسه عن النحو، أو يستغني عن معونته، أو يسترشد بغير نوره وهداه، وهذه العلوم النقلية، مع عظيم شأنها، وعميق أثرها، لا سبيل إلى استخلاص حقائقها، والنفاذ إلى أسرارها بغير هذا العلم الخطير، فهل ندرك كلام الله تعالى، ونفهم دقائق التفسير، وأحاديث الرسول ﷺ، وأصول العقائد، وأدلة الأحكام، وما يتبع ذلك من مسائل فقهية، وبحوث شرعية مختلفة إلا بإلهام النحو وإرشاده ؟

ولهذا سارع سلفنا الصالح إلى ابتكاره قبل غيره، ويكفيه فخرًا وفضلاً أنّه نشأ في رحاب القرآن الكريم بدافع صيانته، وإبعاد الخطر عنه، وإشراع السُبل الصحيحة للنطق به، كما يزيده شرفًا ومكانةً أن كان التفكير في نشأته مبكرًا، ومن الخليفة الراشدي أمير المؤمنين علي بن أبي طالب رضي الله عنه، وعلى يد التابعي الجليل أبي الأسود الدُّؤلي، على أنَّ العلم يشرف، وتسمو منزلته بالحاجة إليه، والضرورة الداعية لاستعماله.

وثمَّةَ سؤال يطرح نفسه: هل لغتنا العربية صعبة ؟

يجيب أبو حيان التوحيدي: قد سمعنا لغات كثيرة – وإن لم نستوعبها – من جميع الأمم، فما وجدنا لشيء من هذه اللغات نصوع العربية أعني الفُرَج التي في كلماتها، والفضاء الذي نجده بين حروفها، والمسافة التي بين مخارجها، والمعادلة التي نذوقها في أمثلتها، والمساواة التي لا تجحد في أبنيتها[٢٢].

ويقول العلامة (وليم مارسيه) المستشرق الفرنسي، وعضو المجمع العلمي العربي

(٢١) اللغة والنحو بين القديم والحديث الأستاذ عبّاس حسن، دار المعارف مصر، الطبعة الثانية ١٩٧١ ص (٦٠).

(٢٢) كتاب الإمتاع والمؤانسة: لأبي حيان التوحيدي منشورات دار مكتبة الحياة، صححه وضبطه وشرح غريبه الأستاذان أحمد أمين، وأحمد الزين الليلة السادسة ص (٧٧–٧٨).

العام[٢٣]: إن من السهل جدًّا تعلم أصول اللغة العربية، فقواعدها الصرفية التي تظهر معقدة لأول مرة هي قياسية ومضبوطة بشكل عجيب لا يكاد يصدق؛ حتى إن صاحب الذهن المتوسط يستطيع تحصيلها بأشهر قليلة، وبجهد معتدل، إن الفعل العربي هو لعبة أطفال إذا قيس بالفعل اليوناني، أو الفعل الفرنسي، فليس هناك صعوبة في الاشتقاق، أما النحو فبسيط لا تعقيد فيه مطلقًا.

وفي هذا الصدد يقول المستشرق الفرنسي (هنري لوسيل):

وتُقدِّم العربية أيضًا نسقًا من قواعد الإعراب بسيطًا، وفيه قدر كبير من المرونة، كما تقدم أساليب من تركيب الكلام تجمع بين السذاجة والدقة، ونسقًا من الأفعال يتسم بالبساطة ويحير الناظر أول الأمر لكنه مع ذلك قد بلغ من التمام في منطقه ما بلغه النسق الفرنسي[٢٤].

ويعلق الدكتور **أحمد حقي الحلي**: «هذه شهادات عن اللغة العربية عن عالِمَين غربيين فاضلين غير مُتهمين بالتحزب لنا، ونرجو من بني قومنا العرب أن يراجعوا أنفسهم ويكفُّوا عن ترديد آراء تقليدية عن قصور لغة وسِعتْ كتاب الله لفظًا وغايةً[٢٥].

مشكلة النحو:

ما أصعب قواعد هذه اللغة! كلمة نسمعها من أبناء العربية وغيرهم؛ أليس غريبًا أن يكون الغرض الأصلي لوضع قواعد اللغة العربية أن تكون أداة شفافة لإبراز المعاني، فتصبح بعض هذه القواعد ستارًا كثيفًا يطمس عليها ويحول دون ظهورها؟

---

(٢٣) اللغة العربية والوعي القومي نقلاً عن الأستاذ عثمان أمين في كتابه فلسفة اللغة العربية القاهرة الدار المصرية للتأليف والترجمة ١٩٦٥ ص (٣٦٦).

(٢٤) اللغة العربية والوعي القومي ص (٣٦٦) نقلاً عن عثمان أمين فلسفة اللغة العربية ص (١٠)، نقلاً عن المقال الذي نشره هنري لوسيل في جريدة اللموند بتاريخ ١٩٦٤/٩/٣م.

(٢٥) اللغة العربية والوعي القومي ص (٣٦٦) من مقال للدكتور أحمد حقي الحلي، اللغة العربية وطرائق تدريسها.

يقول الدكتور مهدي المخزومي[٢٦]: إن العربية المحبوبة لغتنا، ومَعين تراثنا، كانت طوال عصورها لسان المتحدث، وقلم الكاتب، وكتاب المؤلف، وكانت ديوان هذه الأمة اختصر فيه مجدها، وحضارتها، وثقافتها، ولكنها نُكبت بأبنائها فلم تلق منهم إلا ازورارًا، وإلا استهتارًا بالإساءة إليها.

ويعلق الدكتور الحلي بقوله: «هذا شعور أستاذ مكلوم ينطق عن لوعة حادة تذيب القلب، لأنه رأى أن درس النحو صار تمرينات غير واقعية، ولا عملية، أو صار نوعًا من الرياضة العقلية البائسة»[٢٧].

فالمشكلة لا تكمن في علم النحو؛ لكنها تتصل بالصنعة التي خالطت النحو، فصار عند بعض النحاة مجموعة من الأصول النظرية الجافة، يبالغون في تحكيم المنطق، والاعتبارات الفلسفية، فأصبح النحو عندهم غاية لا وسيلة تتخذ لتقويم اللسان، وهو ما يطلق عليه «نحوُ الصنعة».

يقول الدكتور محمد عيد تحت عنوان «نحوُ الصنعة ونحوُ اللغة»[٢٨]، وفي رأيي أن هذا الذي ذاع وشاع عن صعوبة النحو العربي ليس صحيحًا على إطلاقه، ففي الموضوع جانب صحيح، وجانب غير صحيح، ففي تراثنا من النحو العربي مادة علمية تخدم اللغة نطقًا، وقراءة، وكتابة، وهي مادة ضرورية جديرة بالاحترام، والفهم، والتطوير، والتنوير، وفيه مع ذلك ركام هائل من نحوِ الصنعة الذي خضع لإعمال الذهن، وزاد بتطاول الزمن، وتأثر بكثير من المناهج الدخيلة على الدرس اللغوي من المنطق الأرسطي، والفلسفة اليونانية، كما تأثر بكثير من مناهج البحث في العلوم

(٢٦) اللغة العربية أمانة نتحمّلها جميعًا: مجلة الثقافة بغداد السنة التاسعة العدد الأول كانون الثاني يناير ١٩٧٩ ص(٨٨).

(٢٧) د. أحمد حقي الحلي: اللغة العربية وطرائق تدريسها مجلة اللغة العربية والوعي القومي ص (٣٦٧).

(٢٨) قضايا معاصرة في الدراسات اللغوية والأدبية نشر عالم الكتب القاهرة الطبعة الأولى ١٤١٠هـ – ١٩٨٩م ص (٣٧–٥٤).

الإسلامية الأخرى كالفقه، وعلم الكلام، وعلم الجدل، والمناظرة.

ويوضح الدكتور عيد ذلك بقوله[٢٩]: «كتب النحو التي تستخدم في المستوى الجامعي مباشرة، أو نقلاً منها تضم مادة وافرة؛ قسم منها نافع جدير بالأخذ، وصالح للطلاب بعد حُسن العرض، وتنظيمه وجمال الأمثلة والنصوص نسميه «نحو اللغة»، وقسم آخر ملتبس مع هذا السابق، ومختلط به، وهو دخيل مُعوِّق نسميه «نحو الصنعة»، وقد حدد ابن مضاء هذين النوعين بقوله[٣٠]:

«إني رأيت النحويين – رحمة الله عليهم – قد وضعوا النحو لحفظ كلام العرب من اللحن وصيانته عن التغيير، وبلغوا في ذلك إلى الغاية التي أَمُّوا، وانتهوا إلى المطلوب الذي ابتغوا، إلا أنهم التزموا ما لا يلزمهم، وتجاوزوا فيه القدر الكافي فيما أرادوه منها، فتوعَّرت مسالكها، ووَهَنَتْ مبانيها، وانحطت عن رتبة الإقناع حججها، على أنها إذا أُخذت المأخذ المبرأ من الفضول، المجرد من المماحكات والتخييل كانت من أوضح العلوم برهانًا، وأرجح المعارف عند الامتحان ميزانًا».

وتقول في هذا الدكتورة بنت الشاطئ[٣١]: يبدو لي أن عقدة الأزمة ليست في اللغة ذاتها، وإنما في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة، وإجراءات تلقينية، وقوالب صماء نتجرعها تجرعًا عقيمًا بدلاً من أن نتعلمها لسان أمة، ولغة حياة. وقد تحكمت قواعد الصنعة بقوالبها الجامدة، فأجهدت المعلم تلقينًا، والتلميذ دون أن تجدي عليه شيئًا ذا بال في ذوق اللغة، ولمح أسرارها في فن القول، وانصرف همنا كله إلى تسوية إجراءات الصنعة اللفظية بعيدًا عن منطق اللغة وذوقها.

وقد انبرى في عصرنا الحديث أساتذة أجلاء داعين إلى تيسير النحو، ووضع

(٢٩) قضايا معاصرة في الدراسات اللغوية والأدبية ص (٣٨).

(٣٠) الرَّد على النحاة لابن مضاء القرطبي تحقيق الدكتور شوقي ضيف الطبعة الأولى ١٩٤٧م، الطبعة الثانية دار المعارف ١٩٨٢ ثم طبعة ثالثة ص (٧٢).

(٣١) لغتنا والحياة د. عائشة عبد الرحمن طبع دار المعارف الطبعة الثانية ١٩٦٩، ص(١٩٦).

برامج دراسية تَسُدُّ حاجة المتعلمين، وتحبب اللغة العربية إلى أبنائها، ولعل أول هذه المحاولات هي محاولة الأستاذ إبراهيم مصطفى في كتابه «إحياء النحو»، وتمت المحاولة الثانية على يد لجنة تبسيط قواعد النحو والصرف والبلاغة وتيسيرها وتسهيلها على الناشئة، وقد شكلت من كبار الأساتذة في الأدب والنحو بكلية الآداب، ودار العلوم، ومن بعض القائمين على تعليم العربية في الوزارة، وتوالت اجتماعاتها، وقدمت تقريرها إلى وزارة المعارف المصرية(٣٢)، وقد لاحظت اللجنة أن أهم ما يعسر النحو على المعلمين والمتعلمين ثلاثة أمور هي:

١– فلسفةٌ حملتِ القدماء على أن يفترضوا ويعللوا، أو يسرفوا في الافتراض والتعليل.

٢– إسراف في القواعد نشأ عنه إسراف في الاصطلاحات.

٣– إمعان في التعمق العلمي باعد بين النحو والأدب(٣٣).

وتتوالى دعوات التيسير على يد العالم الشيخ أمين الخولي(٣٤)، وقد اختار الشيخ

(٣٢) ضمت اللجنة د. طه حسين عميد كلية الآداب المصرية جامعة فؤاد الأول آنذاك، والأساتذة أحمد أمين، وإبراهيم مصطفى المدرسين بكلية الآداب، وعلي الجارم المفتش الأول للغة العربية صاحب كتابي النحو الواضح، والبلاغة الواضحة ومحمد أبي بكر إبراهيم المفتش بوزارة المعارف وعبد المجيد الشافعي المدرس بكلية دار العلوم، وقد نشرت جريدة المصري تقرير اللجنة الذي يقع في قسمين الأول منهما في ست صفحات يشتمل على مقدمة ويقع الثاني في ثماني صفحات، ويشتمل على اقتراحات اللجنة في تيسير قواعد تدريس اللغة العربية.

(٣٣) كان لهذه المحاولة في التيسير أثر كبير في إثارة الناس عليها، وكان أشدهم غضبًا بعض علماء الأزهر الذي عدُّوا هذه المحاولة إفسادًا للغة العربية وطعنًا في قداستها، وخروجًا على الدين، وقد ظهر نقد آخر لهذه المحاولة قامت به لجنة ألفت بمدرسة دار العلوم.

(٣٤) أ – أمين الخولي حياته وأعماله رسالة دكتوراه جامعة عين شمس.

ب– أمين الخولي والبحث اللغوي د. حامد محمد أمين شعبان مكتبة الأنجلو المصرية

أمين الخولي المدرس بكلية الآداب جامعة فؤاد الأول العنوان التالي: «هذا النحو» محاضرة له حول تذليل اضطراب الإعراب والقواعد، وذكر الخولي أن للنحو أصولاً كأصول الفقه، وأصول القانون، وأن النحاة قد ربطوا أصولهم بأصول الفقه، ويريد الخولي أن يضع دستورًا للتجديد النحوي مهتديًا بالدستور الشرعي في تناول الفقه، وإعداده للتشريع المساير للحياة؛ فإذا كان أصحاب الفقه قد لجؤوا إلى التيسير، وله من القدسية الدينية ما له، فإنه يجب أن يعمل بمثله في النحو(٣٥).

ثم كانت المحاولة الرابعة على يد الدكتور شوقي ضيف ١٩٤٧ متأثرًا بابن مضاء القرطبي في دعوته إلى إلغاء نظرية العامل، وما ينطوي عليه ذلك من أقيسة وعلل.

وقد عقدت ندوات عدة، ومؤتمرات كثيرة منذ الستينيّات حتى يومنا هذا ومن أهم الندوات: ندوة النحو والصرف التي عقدت في دمشق ٢٧-١٩٩٤/٨/٣٠. وندوة مجمع اللغة العربية، اللغة العربية معالم الحاضر، وآفاق المستقبل من ٢٦-١٩٩٧/١٠/٢٩.

ولا نهدف من بحثنا هذا إلى التقليل من الجهود الكبيرة المبذولة في تدريس قواعد اللغة العربية في شتى المراحل الدراسية في قطرنا الحبيب سورية، بل إن الواجب يقتضي أن نعترف أن كتب اللغة العربية عندنا تعطي الطالب قسطًا وافيًا من الوعي الوطني والقومي، وتزوده بكثير مما يحتاج إليه في حياته من قيم، ومواقف صحيحة وتمده بعلوم ومعارف على غاية الأهمية، وتحرص على الارتقاء بذوقه الأدبي، وملكته اللغوية. وتحظى هذه الكتب بتقدير هيئات التعليم المختلفة في الوطن العربي، ومنظمات التعليم العالمية، ويقتضي المقام أن نشيد بهذه الجهود التي تسعى جاهدة لأن تكون كتبنا المدرسية والجامعية، ومناهجنا الدراسية تؤدي دورها الهادف المتميز في تطوير مجتمعنا،

.١٩٨٠

(٣٥) محاضرة ألقيت خلاصتها في الجمعية الجغرافية الفلكية بعد ظهر يوم الخميس ١٣٦٢/٤/٢هـ ١٩٤٣/٤/٨م ينظر «مناهج تجديد في النحو والبلاغة والتفسير والأدب طبع الهيئة المصرية العامة للكتاب ص (١١)».

والارتقاء به للحاق بالتطور الفكري والحضاري العالمي مع تمسكنا بأصالتنا، وهويتنا، وتراثنا.

إلا أن معظم كتب النحو في شتى المراحل الدراسية خاصة الجامعية، ما فتئت تنوء بموضوعات، ومسائل لا تخدم لغة، ولا تثري ملكة، ولا يسبب الجهل بها وقوعًا في لحن، أو ارتكابًا لخطأ؛ من ذلك الزيادات الكثيرة في بابي الإعراب والبناء، وفي باب الممنوع من الصرف، وإضمار (أنْ) جوازًا ووجوبًا، وحالات مجيء (كان) زائدة ومعوضًا عنها بـ (ما) النافية، وحالات مجيء فاعل «نعم وبئس» وهل هما اسمان أم فعلان؟

وحالات الابتداء بالنكرة، وحالات تقديم المبتدأ وتأخيره وكذلك الخبر وحذفه، وتأخير الفاعل عن فعله، وما يذكره النحاة في مسائل باب الاشتغال، مما يتحتم فيه النصب، وما يجب فيه الرفع وما يجوز فيه الأمران، وأحوال الاسم الواقع بعد (واو المعية) وما ينوب عن المفعول المطلق، وما يفترق فيه اسم الفاعل والصفة المشبهة، وما يفترق فيه الحال عن التمييز، والأمثلة كثيرة. إن دراسة هذه التفصيلات وأمثالها لا يدفع لحنًا، ولا يعصم من خطأ، ولا ينجم عن درسها إلا حشو الذهن بالمصطلحات والأسماء، والتعاريف التي تُزهد دارسها في النحو، وتصرفه عن درسه.

إن من يتأمل هذه المفردات يجد نفسه أمام صعوبات تعسر عمل المربي الذي يعمل على تعليم أبناء هذا الجيل اللغة ، تلك اللغة التي لن تصبح في متناوله إلا إذا عنيت بها يد الصناعة الحكيمة فهذبتها، ووحدت قواعدها، وذللت صعابها، وقربتها إلى المتعلمين، وحببتها إليهم.

إن أسلوب تدريس النحو في شتى المراحل الدراسية ينبغي أن يأخذ بعين الاعتبار الملاحظات التي توصلت إليها الكثير من الدراسات، ونصت عليها العديد من الندوات والمؤتمرات وأهمها:

أولاً: أن وظيفة النحو أن يتناول المعاني البيانية للنص كما يتناول الأشكال الإعرابية، وبمعنى آخر أن يكون النحو دليل الدارس إلى فهم النصوص. إن صناعة

الإعراب تقتضي أن يتدبر الدارس معنى النص الذي هو بصدده، ويدخل في تدبر المعنى معرفة معاني المفردات، ومراعاة معنى الكلمة في السياق الذي جاءت فيه، والاعتداد بالمقام الذي قيل فيه النص.

إن مراعاة الصناعة النحوية بمنأى عن المعنى بمختلفِ جوانبه الوظيفية، والمعجمية، والاجتماعية (معنى المقام)، هدم لروح النص، وبعد عن معناه المقصود، لأن الإعراب تذوق للمعنى، وتوخي الوجه الذي يكشفه المعنى الجليل الذي يرمي إليه القائل؛ ويؤكد ابن هشام أن أول واجب يضعه المعرب نصب عينيه هو أن يفهم معنى ما يعربه مفردًا أو مركبًا[٣٦]، وهو بهذا يرشد المعرب إلى أن يقوم بعملية تحليل للنص، وتركيب له، وفي **ذلك يقول**: «إن كثيرًا ما تزل الأقدام بسبب مراعاة ما يقتضيه ظاهر الصناعة، وعدم مراعاة المعنى، وأول واجب على المعرب أن يفهم معنى ما يعربه مفردًا أو مركبًا»[٣٧].

وهذا دفع الكثير من الباحثين المحدثين إلى جعل النحو، وعلم المعاني علمًا واحدًا لتعود الروح إلى النحو بعد أن فقدها يوم شُغل المتأخرون بالإعراب بمعناه الضيق.

وتوضح الدكتورة بنت الشاطئ ذلك بقولها[٣٨]: «وكان الخطأ الأول أن الأصل في الإعراب أن يضبط المعنى، ويدل عليه، لكن اللغويين فصلوا النحو عن المعاني، ووضعوا بينهما الحدود والأسوار».

وقد أشار مجمع اللغة العربية بدمشق، في وثيقة تقدم بها إلى ندوة تيسير تعليم اللغة العربية في الجزائر، إلى أن ثمة ناحية لم يُعن بها الباحثون المعاصرون العناية الكافية، ولم تشر إليها التوصيات إلا عَرَضًا وهي أن المعاني جزء من النحو، إذ لا يقتصر الغرض

(٣٦) مغني اللبيب عن كتب الأعاريب لابن هشام الأنصاري تحقيق الدكتور مازن المبارك والأستاذ محمد علي حمد الله مراجعة الأستاذ العالم سعيد الأفغاني طبع دار الفكر دمشق ص (٦٨٤–٦٨٥).

(٣٧) المصدر السابق .

(٣٨) لغتنا والحياة ص (٩٦–٩٧).

من إتقان النحو على ضبط أواخر الكلام، أو تعداد صيغ الأفعال المزيدة ومشتقاتها، وإنما ينبغي تنبيه الطالب إلى أن تغيير الحركات الإعرابية والصيغ والأبنية يؤدي إلى تغيير المعنى(٣٩).

ثانيًا: دراسة أبواب النحو مجدَّدًا، والتخلُّص ما أمكن ذلك من التأويل، والخلاف النحوي، وما إلى ذلك مما يعد صنعة شكلية لا أثر لها في المعنى، لأن مثل هذه الخلافات قد طغى عليها الجانب الفلسفي، فخرجت القواعد عما وُجدت من أجله، وهو تقويم اللسان، وتطويع اللغة لحاجة مستعمِلها وتمكينه من استعمالها في التعبير عما يحس. وقد عبر الأستاذ عباس حسن عن معاناة الدارسين من الآراء الكثيرة المتعارضة المتناقضة بقوله(٤٠): إن النحاة موزعون، كلٌّ يرى الحق في جانبه، ويحكم على قريعه بالخطأ الصراح، والمتعلمون، والمتكلمون والكاتبون بين هؤلاء وهؤلاء حائرون لا تَسْعَفُهم ثقافتهم القائمة بتفهم هذا كله، أو بعضه، ولا يتسع صدرهم لقليله، ولا تسمح لهم زحمة الأعمال، ومطالب العيش الملحَّة باحتمال هذا العنت من أجل ضبط كلمة، أو إقامة جملة؛ وعندهم أن الوقوع في الخطأ على قبحه، أهون شأنًا، وأيسر ضررًا من بذل الجهد المضني، وإضاعة الوقت في تلك المتناقضات التي لم ينتهِ الأعلام فيها إلى رأي موحد، أو مذهب متفق عليه.

لقد تحوَّل درس النحو في أحيان كثيرة إلى عبء على الطلاب للمبالغة في عرض الخلافات النحوية، وبذل الجهود المضنية في معرفة القوانين والأقيسة العقلية، وقضاء الساعات الطوال في إعراب الأمثلة والشواهد بطريقة الصنعة المعروفة التي أشرنا إليها آنفًا، دون أن يحقق الأستاذ لطلابه بهذه القوانين والأقيسة فائدة تمكنهم من امتلاك زمام اللغة للتعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم، ودون أن يتمكن من تقويم ألسنة

(٣٩) من مقال للأستاذ الدكتور محمود السيد بعنوان: أضواء على تدريس النحو والصرف في مراحل التعليم العام في الوطن العربي كتاب ندوة النحو والصرف (١/ ٤–٥).

(٤٠) اللغة والنحو بين القديم والحديث ص (٨١–٨٢).

تلاميذه، وتهذيب لغتهم. فالطلاب بعد هذه الجهود المضنية، وحفظ الشواهد والأمثلة واستظهار الأقيسة والقوانين لا يُحْسنون إقامة جملة ولا تستقيم لهم عبارة.

ثالثًا: التخلُّص من الظواهر النحوية التي تندرج تحت ما يسمى بالشذوذ، ويتعلق الكثير منها بلهجات قبائل معينة، كإجراء القول مجرى الظن بلغة (سُليم) وإجراء (لعلَّ) مجرى أحرف الجر الشبيهة بالزائدة بلغة (عُقيل) ومجيء (ذا) موصولة بلغة طيِّئ...إلخ.

ويتطلب الأمر استبعاد الكثير من الزيادات النحوية التي سبقت الإشارة إليها، لأنه لا أثر لذلك كله في سلامة النطق، أو في إفهام المعنى. فليس الغرض من النحو أن تدرس قواعد العربية لذاتها، بل هي وسيلة إلى غاية وهي الفهم العميق، والاستيعاب الدقيق واستقامة اللسان، ومجانبة الزلل وسقم التعبير. وإذا لم تؤخذ هذه الوسيلة بالتدريب المستمر، والممارسة المتكررة فلن يستقيم اللسان، ويمتلك ناصية اللغة.

يقول الأستاذ عباس حسن(٤١): إن النحو، على فائدته الكبرى وجليل نفعه الأسمى، وفضل أهله، وعظيم عملهم، لا سبيل لتيسيره وتهذيبه إلا بعد القضاء على عيوبه، ويومئذ يمكن اختصاره بحذف الفضول من أبوابه، ومسائله، وإيضاح بعضٍ آخر، ثم الاقتصار على بعض منها للشادين، ثم عرض ما نستصفيه عرضًا شائقًا جذابًا بإحدى الطرق المستحدثة الناجعة، فيجد الناشئة والراغبون في النحو ما يجدونه في العلوم الأخرى التي تجذبهم، وتستهوي ألبابهم فتزيد الرغبة، وتعم الفائدة، ويتحقق الغرض من دراسة هذا العلم الأساسي الجليل.

رابعًا: الاعتناء بالنصوص الشعرية والنثرية، وآيات القرآن الكريم، والأحاديث الشريفة فهي تملأ دروس النحو حيوية ومتعة، وتساعد على تكوين الملكة اللسانية لدى المتعلمين، فيتحقق لدرس النحو جوهرُه، وهدفه، ويعود له وجهه المشرق، الممتع؛ وبناء عليه يمكن تحرير الشواهد والأمثلة النحوية من قيود الزمان، والمكان، وذلك بإيرادها من

(٤١) اللغة والنحو بين القديم والحديث ص (٢١٩).

العصور كافة، فيكون التفاوت والتفاضل بين النصوص والشواهد من حيث الصحة، والبراعة، وتحقق البلاغة وشروطها.

يقول الدكتور محمد حماسة عبد اللطيف[٤٢]: وإنني أعتقد أنه إذا أُريدَ للنحو أن يكون له دور واضح في حياتنا المعاصرة سوى التخطئة والتصويب اللذين لا يعبأ بهما كثيرون، فليس أمامه – فيما أرى – في الوقت الراهن إلا أن يسلك سبيلين كلاهما نافع للعربية، وكلاهما يكسب النحاة حياة وفاعلية:

أولاهما: أن يتجه النحو إلى العربية المعاصرة في نصوصها الفصيحة فيجمع تراكيبها، ويصف أنماطها، ويقدم وصفًا دقيقًا لها. فما كان منها جاريًا على نسق العربية التي قعِّد لها في الماضي متَّبعًا سننها، وطرائقها، أبقى على مصطلحاته النحوية المعبرة عنه، الواصفة له؛ وما كان خارجًا عن الأصل القديم، وليس له من نظير، وهو مع ذلك متعارف غير منكور، وذو دلالة، ليس له في قواعد النحو ما يصفه، كان لابد من تقديم وصف نحوي مناسب له مُعينٍ على فهمه وتفسيره، وهذه المهمة في حقيقة الأمر ليست سهلة ولا ميسورة بحيث يستطيع فرد واحد أن يقوم بها، وينهض بتكاليفها، ولكنها مهمة شاقة عسيرة تحتاج إلى تكاتف الباحثين في الجامعات، والمجامع اللغوية، وبعض الجهات القادرة على التمويل حتى يمكنها أن تأخذ سبيلها إلى التنفيذ.

والأخرى: أن يعمد النحويون المعاصرون إلى النصوص العربية قديمها وحديثها، كما فعل الأسلاف العظماء مع القرآن الكريم والشعر، ودواوينه، ومختاراته، فيحاولوا أن يكتشفوا دور النحو في بنائها، ويبينوا ما تقوم به المعطيات النحوية في تراكيبها، وترابط أجزائها، واستواء هيئتها، وما تقدمه في إنتاج دلالتها، وقيمة هذا الدور في تحديد الدلالة، وبذلك يرتبط النحو في الأذهان – خاصة أذهان الناشئة – بجانب

(٤٢) محمد حماسة عبد اللطيف: الجملة في الشعر العربي نشر مكتبة الخانجي القاهرة ص (١٦–١٧).

عملي نافع مفيد من جانب، وبالدلالة من جانب آخر.

خامسًا: الاكتفاء في التعليل بمحاكاة كلام العرب، والنسج على منوالهم، ومجاراة الفصحاء، والأخذ بمنهاجهم؛ فلست ترى حكمًا نحويًا، ولا قاعدة من قواعد النحاة إلا ولها تعليل يطول، أو يقصر، ويعتدل، أو يلتوي على حسب مقدرة النحوي، وتمكنه من زمام اللغة والجدل، ورغبته في التفوق، وإظهار البراعة. يوضح الأستاذ عباس حسن ذلك بقوله(٤٣): «وأشير إلى حقيقة معروفة طالما رددتها، ووجهت الأذهان إليها، وهي أن علوم اللغة العربية على اختلاف فروعها، وتعدد أنواعها مستقاة من الكلام العربي الأصيل، ومردّها جميعًا إلى ما نطق به الفصحاء من أهل الضاد الذين يستشهد بكلامهم، ويحتج بلسانهم؛ فإذا نطقنا باللفظ المفرد أو المركب، وجرينا في تأليفه على نظام معين، فلا تعليل لذلك إلا محاكاة العرب، والنسج على منوالهم، ولا شيء غير هذا، ولو أن سائلاً سألني لِمَ بنيت الكلمة على ثلاث أو أكثر؟ ولِمَ ضبطت حروفها بضبط خاص؟ ولِمَ رفعت أواخر الكلمات؟ ولِمَ نُصِبت، أو جُرَّت، أو جُزِمت؟ لِمَ كانت على وزن كذا وكذا؟ لِمَ تقدمت في أسلوبها، أو تأخرت؟ لِمَ ذكرت أو حذفت؟ لِمَ كان هذا التعبير أبلغ وأقوى من ذلك؟ لِمَ كان هذا أرق وأعذب؟ لِمَ؟ ما كان الجواب إلا واحدًا هو مجاراة الفصحاء، والأخْذ بمنهاجهم فيما نحن بصدده، مع التصرف المحمود في حدود ذلك المنهاج، والتزام أصوله العامة، بحيث نُوائم بينه، وبين حرية التصرف المأمونة».

إن الكثير من هذه العلل والتعليلات، المفرطة في التأويل والانحراف والبعد عن واقع اللغة، وحقيقتها التي تمتلئ بها المراجع النحوية تشكل عائقًا يعيق فهم المتعلمين، الذين كتب عليهم الرجوع إلى تلك المطولات والمراجع النحوية؛ إن الواجب يدعونا إلى تخليص كتب النحو وتنقيتها من العلل الثواني، والثوالث وما يليها، فلا نستبقي من العلل إلا الأولى، وما يشابهها بما لا يدعو إلى تأويل، أو تمحل، أو تعدد في الأوجه

(٤٣) اللغة والنحو بين القديم والحديث ص (١٤٦ – ١٤٧).

الإعرابية، وهذا ما أوضحه ابن مضاء حين دعا إلى إلغاء العلل الثواني والثوالث، وأن نكتفي بالعلل الأولى التي تجعلنا نعرف أن كل فاعل مرفوع، وأن كل مفعول به منصوب، وأن كل مضاف إليه مجرور، أما ما وراء ذلك فحري بنا أن نتخلص منه، ونزيله من النحو(٤٤).

إن النظير العربي هو الأصل الذي ينبغي أن نتمثله دائمًا في كل ما يتصل باللغة كلامًا، وكتابة، وهو الذي يسمونه «علل التنظير» يريدون به ما أشير إليه حين نرفع آخر الكلمة، أو ننصبه، أو نجرَّه، أو نجزمه وبمعنى آخر هو قياس الشيء على نظيره.

ومن الطريف قول الأستاذ العلامة عباس حسن: ولو أن العربي الأول ومن معه في عهود نشأتهم العتيقة فكر في كل كلمة على هذا النحو، وأطال النظر في بنائها وإعرابها، وما يتصل بذلك على الوجه العجيب الذي سجله النحاة، لودَّع الحياة وخرج هو وأهل جيله من دنياهم قبل أن يفرغوا من بحث بضع كلمات قليلة على الوجه الحالي السابق، ذلك أن أعمارهم لا تتسع لمثل هذا البحث الوهمي المستعصي العنيف، والدراسة العقلية المستفيضة(٤٥).

سادسًا: الاستفادة من معطيات علم اللغة الحديث، واعتماد المنهجيات العلمية الحديثة، والانتفاع من التقنيات خاصة الحاسوب.

وفي سبيل التيسير والتسهيل لابد من الاستفادة مما وصلت إليه الإنسانية من جهد في الدرس اللغوي، والأخذ بالجديد من نظريات علم اللغة، ومن فروعه الخاصة، نظرًا لاهتمام هذا العلم باللغات المنطوق بها، وقوانين التطور اللغوي التي تميل نحو السهولة والتيسير؛ ولابد أن نرتقي بلغتنا القومية وذلك بنشر التعليم بطرائقه التربوية الحديثة، وإقامة دورات تدريبية ليتمكن معلمو اللغة من الاطلاع على مستحدثات التربية، وطرائق التدريس بغية الاستفادة منها في تدريس اللغة

(٤٤) الرد على النحاة ص (٣٦)، و (١٣٠ – ١٣١).

(٤٥) اللغة والنحو بين القديم والحديث ص (١٤٨-١٤٩).

العربية[٤٦].

إن الدراسات اللغوية الحديثة تقدم مساعدة كبيرة على تصفية النحو من الصنعة. يقول الدكتور محمد عيد[٤٧]: «إنه لأمر واجب أن نفيد من روح المنهج الوصفي في تَعَرُّف (نحو اللغة) في كتبه القديمة التي اختلط فيها الحابل بالنابل، لنميز بين ما يفيد النطق، وما لا ضرر في تركه».

ويتطلب الأمر أيضاً العناية بالوسائل التعليمية، ويبدو أن برمجيات الحاسوب يمكن أن تسهم في تعزيز تعليم القواعد، وهذا مايفرض الإفادة من التقنيات الحديثة في التعليم الصفِّي، وفي المراكز الثقافية، والنوادي الطلابية، وفي النشاطات اللغوية المختلفة.

سابعًا: زيادة الارتباط والتكامل والتواصل بين تدريس اللغة العربية في المراحل ماقبل الجامعية، والجامعية، والتنسيق مع المؤسسات التربوية، والإعلامية، بهدف تحسين هذا التكامل، وتطويره باستمرار، وصولاً إلى الهدف الأسمى.

ثامنًا: تنسيق التعاون بين مجامع اللغة العربية، وأقسام اللغة العربية في جامعات الوطن العربي، ومديريات التربية، للقيام بالدراسات المتعلقة بتطوير مناهج تدريس علوم اللغة العربية، خاصة النحو والصرف، والعمل بروح الفريق الواحد في وضع الخطط الدرسية، والمقررات المشتركة انطلاقًا من الحرص على مسيرة هذه اللغة لتبقى محتفظة بالهوية القومية للأمة العربية.

إن هذا الحرص الذي ندعو إليه هو الحرص الذي دفع علماء العربية القدامى، وهم يجدون بوادر اللحن تظهر، وبدايات الخطأ تتوسع في أحاديث الناس بسبب اختلاط العرب بغيرهم، إلى صيانة لغتهم، وإحاطتها بسياج كي تظل نقية أصيلة تتمثل فيها شخصية الأمة، وتقرأ في صفحاتها حضارتها، وتتجدد في كل مرحلة من مراحلها

(٤٦) قضايا اللغة التربوية للدكتور محمود السيد نشر وكالة المطبوعات الكويت ص (١٤) وما بعدها.

(٤٧) قضايا معاصرة ص (٤٧).

قدرتها على التمثل، والاستيعاب والاقتدار.

تاسعًا: إعداد المعلِّم الجيد؛ لأن التدريس الجيد يعتمد على ذكائه، وحبه لمهنته، وجودة إعداده، ووعيه بأهمية رسالته وخطورتها؛ ومما لاشك فيه **أن المعلم هو الركن الأساسي** في أية محاولات جادة وشاملة لتجديد الأنظمة التربوية، وتجديد الأداء فيها، وتحسين كفايتها. وإذا كان للمعلم هذا الأثر الكبير، فإن حسن اختياره، والحرص على تأهيله لِمَن أنجع السبل في رفع مستوى تعليم اللغة العربية على النحو المطلوب، وتحقيق الهدف المنشود، ولذلك فإنه ينبغي اصطفاء مدرِّسي اللغة العربية وفق أسس سليمة، وذلك على مبدأ المسابقة، أو المفاضلة على الصعيدين القطري والقومي، وبعد مرورهم أمام لجنة خاصة منبثقة من قسم اللغة العربية بقصد سبر معارفهم، والوقوف على أدائهم والاطمئنان إلى كفايتهم، وتأهيلهم تأهيلاً تربويًّا، واشتراط حملهم شهادة الدبلوم في التربية، وأصول التدريس، وأن يخضع المدرس لدورات تدريبية مستمرة بحيث يساير طرائق التدريس الحديثة[٤٨].

ويقول الأديب العالم الدكتور محمود السيد[٤٩]: فالمدرِّس المعدُّ إعدادًا جيدًا والقوي في مادته، والمتسم بالسمات التربوية في تعامله مع ناشئيه، والمحب للقراءة، والمشجع عليها، يعدّ مثلاً حيًّا وقدوة صالحة يقتدي بها الناشئة في محبة القراءة... المدرس المتفهم أهداف القراءة، والمحضر لدروسه، والمخطط لها يسهم في تحقيق الأهداف المرسومة للقراءة تزويدًا بالثروة اللفظية، وفهمًا للمعاني والفكر، وإكسابًا للاتجاهات والقيم، وتنمية للحاسة الجمالية، ونقدًا للمقروء وتفاعلاً معه. ولا تقتصر العناية باللغة العربية على مدرسي اللغة العربية، بل ينبغي أن تنال عناية كل مدرس،

(٤٨) من المقال الذي قدَّمه الدكتور عمر الدقاق إلى ندوة اللغة العربية لغير المختصين في الجامعات والمعاهد السورية في المدة ٥–٧ آذار ١٩٨٨.

(٤٩) تعلم اللغة بين الواقع والطموح للدكتور محمود السيد طبع دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر الطبعة الأولى (١٦٠–١٦٢).

لأنها ليست مادة عادية في المواد الدراسية ولكنها اللغة القومية، لغة القرآن الكريم، لغة الوطن والعروبة. يقول الأستاذ الأبراشي[٥٠]:

فاللغة العربية أهم مادة أساسية في جدول الدروس، وهي وسيلة لدراسة المواد وفهمها، وبغيرها لا يمكن درسٌ، ولا تعليم. والتلميذُ المبرّز فيها يستطيع بسهولة أن يفهم كل مادة من المواد الدراسية الأخرى، ولا يجد صعوبة في دراسة كتاب جغرافي أو تاريخي، أو صحي، أو أدبي. فالتقدم فيها يساعد من غير شك على التقدم في غيرها، والنهوض بها نهوضٌ بغيرها من المواد؛ فهي اللغة التي تعبر عن آرائنا وأفكارنا، وهي الوسيلة التي نشرح بها كل علم من العلوم، أو فن من الفنون وبها نفكر ونفهم، وبها نحاول تفهيم غيرنا ما نشاء.

ويتابع الأستاذ الأبراشي حديثه[٥١]: وعلى كل مدرس ألاّ يقبل خطأً في اللغة، أو لحنًا في النطق، أو ركاكة في التعبير، بل يعمل على إصلاح كل خطأ، وتقويم كل لسان، وتهذيب كل عبارة ركيكة. ولن يستطيع المدرس أداء هذه الرسالة إلا إذا عرف اللغة العربية حق المعرفة، مهما تكن المادة التي يقوم بتدريسها، ولن يمكنه أن يُقوِّم ألسنة التلاميذ، ويهذب لغتهم، ويصقل عباراتهم إذا كان جاهلاً باللغة، فإن فاقد الشيء لا يعطيه، وعلم المدرس بدقائق الجغرافية، وحقائق التاريخ ومسائل الرياضة لا يكفي، بل لابد أن يعززه علم تام باللغة العربية، ليستطيع التعبير الصحيح عما يريد شرحه من هذه الحقائق.

ويقول الدكتور المخزومي: «إن تعلم العربية، والإلمام بمبادئها ثم المحافظة على سلامتها وأصالتها، فرضٌ على كل منتسب إلى هذه الأمة وعلى كل منتسب إلى هذا

(٥٠) لغة العرب وكيف ننهض بها وهي مجموعة المحاضرات التي ألقيت بمعهد الدراسات العربية التابع لجامعة الدول العربية سنة ١٩٤٧ تأليف الأستاذ محمد عطية الأبراشي طبع دار الكتاب العربي مصر ص (٣٢).

(٥١) المرجع السابق ص (٣٢–٣٣).

المعهد أو ذاك، أو إلى هذه الجامعة أو تلك، مدرس التاريخ، ومدرس الجغرافية، ومدرس التربية، ومدرس اللغة الأجنبية، ومدرسو العلوم على اختلافهم جميعًا شركاء في تحمل هذه المسؤولية، وحمل هذه الأمانة»[٥٢].

ويقول الدكتور محمود السيد: «وعلى مدرسي اللغة العربية أن يشعروا باعتزازهم بلغتهم، وأن يغرسوا هذا الاعتزاز في أذهان الناشئة، لأن محبة لغتنا العربية دليل على احترام شخصيتنا العربية، وكياننا القومي، كما أن من شعائر الإسلام إتقان لغة القرآن، اللغة العربية الفصحى، ويستدعي ذلك أن تكون مسؤولية تعليم اللغة مسؤولية جماعية لا يقع حملها على كاهل مدرسي اللغة فحسب، بل على كاهل جميع المدرسين»[٥٣].

ويقول الدكتور السيد في مكان آخر[٥٤]: «عندما يعمد مدرسو جميع المواد إلى التحدث باللغة الفصحى، والشرح بها، وعندما ينشرون في أجواء المدرسة المناشط اللغوية من صحف، ومجلات، وتمثيليات، وقصص باللغة الفصحى، وعندما يقيمون الندوات، واللقاءات، والمنافسات الأدبية بالفصحى، فإن ذلك كله يشكل عاملاً مساعدًا في النهوض باللغة. أما إذا كان العكس فإن مشكلة تدني المستوى تكون واقعة لا محالة».

عاشرًا: علم النحو يحتاج أن نسمع من إذاعاتنا المسموعة والمرئية لغة عربية سليمة، وتؤدي وسائل الاتصال الجماهيري دورًا كبيرًا في تعليم اللغة العربية، وإتقان قواعدها، لما للكلمة المسموعة والمقروءة من أثر فعال في خدمة اللغة السليمة، وهذا يتطلب منها تحري الصحة اللغوية في كل ما تقدمه من مادة.

---

(٥٢) العربية أمانة نتحملها جميعًا من مقال للدكتور مهدي المخزومي ينظر اللغة العربية والوعي القومي ص (٣٩٣).

(٥٣) الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها للدكتور محمود السيد دار العودة بيروت الطبعة الأولى ١٩٨٠ ص (١٤).

(٥٤) في قضايا اللغة التربوية للدكتور محمود السيد نشر وكالة المطبوعات الكويت ص(٢٠).

ويقول الدكتور محمود فهمي حجازي(٥٥): «هناك مجالات كثيرة للتنمية اللغوية عن طريق الإذاعة والتلفزة، وإذا كانت الاتجاهات المعاصرة في تعليم اللغات تتطلب تعلم اللغة في مواقف، ومن أجل الاتصال الفعال، فإن التعاون ضروري بين الإذاعة والتلفزة من جانب، ووزارات التربية ومراكز الإنتاج البرامجي من جانب آخر، من أجل إنتاج برامج كثيرة، وهادفة إلى تنمية المهارات اللغوية العربية لدى التلاميذ والطلاب بشكل فعال».

ثم يتابع الدكتور حجازي حديثه قائلاً(٥٦): إن وسائل الاتصال من شأنها ترسيخ السلوك اللغوي المنشود، وضبط المصطلحات الأساسية، وتوحيد ألفاظ الحضارة وتنميتها، ومن شأنها أيضًا أن تعمل على التبصير بأهمية اللغة الفصيحة في إطار الشعور العام بالانتماء الواحد للأمة العربية.

إن الغرض من تدريس قواعد اللغة العربية هو القدرة على القراءة الصحيحة وحسن الكتابة، والتعبير الخالي من الأخطاء، وزيادة ثقافة التلاميذ وتعويدهم الاطلاع، وللوصول إلى هذا الهدف لابد من ربط فروع اللغة العربية بعضها ببعض كي يكتسب المتكلم ثقافة واسعة، وذوقًا عربيًا، وحبًا للغته العربية، ومعرفة بنواحي حياتها المختلفة.

فلنسْعَ جميعًا لتنمية الدراسات والبحوث اللغوية كشفًا عن خصائص العربية، وإبرازًا لمزاياها، وسعيًا لجعلها وافية بمطالب تقدم المعرفة العلمية، وتطور الحضارة، وتيسير تعلمها بين الناشئة وتمكينهم من إتقان لغتهم العربية الفصحى.

وذلك باعتماد المنهجيات العلمية الحديثة في اللسانيات، والعناية بتيسير النحو والصرف والبلاغة والإملاء، واتخاذ الإعراب سبيلاً للإبانة عن مواقع الكلمات ودلالتها، والعودة بالنحو إلى مناهله الأولى، والعناية باللغة الحية، وتقدير وظائفها الاجتماعية، وإمكان تطورها للوفاء بالحاجات المتطورة.

---

(٥٥) اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين د. محمود فهمي حجازي مجلة مجمع اللغة العربية دمشق ربيع الأول ١٤١٩هـ – ١٩٩٨ م. ص (٤٧٧–٤٧٨).

(٥٦) المرجع السابق (٤٧٨).

وختامًا نقتبس ما قاله أبو منصور الثعالبي: «إن من أحبَّ الله أحب الرسول المصطفى ﷺ، ومن أحبَّ النبي العربي أحب العرب، ومن أحب العرب أحب اللغة العربية التي بها نزل أفضل الكتب على أفضل العجم والعرب، ومن أحب العربية عُني بها، وثابر عليها، وصرف همته إليها»(٥٧).

مصادر البحث ومراجعه

– القرآن الكريم

١– إحياء النحو الأستاذ إبراهيم مصطفى، مطبعة لجنة التأليف والنشر الطبعة الثانية ١٤١٣هـ – ١٩٩٢م.

٢– الأضداد لابن الأنباري (محمد بن القاسم) تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، الكويت ١٩٦٠م.

٣– أعلام النحو العربي د. مهدي المخزومي طبع وزارة الثقافة والإعلام العراقية، ١٩٨٠م.

٤– الإمتاع والمؤانسة أبو حيان التوحيدي صححه، وضبطه وشرح غريبه الأستاذان أحمد أمين، وأحمد الزين منشورات دار مكتبة الحياة، لبنان.

٥– أمين الخولي حياته وأعماله لكامل سعفان، رسالة دكتوراه جامعة عين شمس.

٦– أمين الخولي والبحث اللغوي د. حامد محمد أمين شعبان مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٨٠م.

٧– إنباه الرواة على أنباه النحاة للقفطي تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم مطبعة دار الكتب المصرية ١٣٦٩–١٣٧٤هـ– ١٩٥٠–١٩٥٥م.

٨– الإيضاح في علل النحو لأبي القاسم الزجاجي تحقيق د. مازن المبارك الطبعة الثانية ١٩٧٣م.

٩– تجديد النحو د. شوقي ضيف طبع دار المعارف القاهرة ١٩٨٢ الطبعة الرابعة.

١٠– تيسير النحو التعليمي قديمًا وحديثًا مع نهج تجديده د. شوقي ضيف طبع دار المعارف مصر ١٩٨٦م الطبعة الأولى.

١١– تعلم اللغة بين الواقع والطموح للدكتور محمود السيد طبع دار طلاس للدراسات والترجمة

(٥٧) فقه اللغة وسر العربية عبد الملك بن محمد الثعالبي طبع دار مكتبة الحياة ص (٢).

والنشر الطبعة الأولى.

١٢– دلائل الإعجاز في علم المعاني عبد القاهر الجرجاني تحقيق محمود محمد شاكر نشر مطبعة المدني القاهرة ودار المدني جدة ١٤١٣هـ – ١٩٩٢م.

١٣– الرد على النحاة لابن مضاء القرطبي تحقيق د. شوقي ضيف الطبعة الثانية ١٩٨٢م.

١٤– شرح الشافية لابن الحاجب رضي الدين محمد بن علي بن يوسف الأنصاري الأستراباذي تحقيق الأساتذة محمد نور الحسن، محمد الزفزاف، محمد محيي الدين عبد الحميد طبع دار الكتب العلمية بيروت لبنان.

١٥– الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها لابن فارس أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا تحقيق السيد أحمد صقر مطبعة عيسى البابي الحلبي.

١٦– طبقات النحويين واللغويين للزبيدي تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، طبع دار المعارف مصر ١٣٩٢هـ – ١٩٧٣م.

١٧– العلامة الإعرابية في الجملة بين القديم والحديث د. محمد حماسة عبد اللطيف، مكتبة أم القرى، الكويت ١٩٨٤م.

١٨– علم اللغة العربية (مدخل تاريخي مقارن في ضوء التراث واللغات السامية) د. محمود فهمي حجازي، طبع الكويت.

١٩– الفاضل لأبي العباس المبرد، تحقيق عبد العزيز الميمني القاهرة ١٩٥٦.

٢٠– فقه اللغة في الكتب العربية د. عبده الراجحي، طبع دار النهضة العربية بيروت ١٩٧٤م.

٢١– فقه اللغة وسرّ العربية لأبي منصور عبد الملك بن محمد الثعالبي، طبع دار مكتبة الحياة لبنان.

٢٢– الفهرست لابن النديم المطبعة الرحمانية، مصر ١٣٤٨هـ.

٢٣– في قضايا اللغة التربوية للدكتور محمود السيد نشر وكالة المطبوعات الكويتية.

٢٤– قضايا معاصرة في الدراسات اللغوية والأدبية د. محمد عيد نشر عالم الكتب القاهرة الطبعة الأولى ١٤١٠هـ — ١٩٨٩م.

٢٥– الكتاب لسيبويه تحقيق الأستاذ عبد السلام محمد هارون، نشر عالم الكتب الطبعة

الثالثة ١٤٠٣هـ –١٩٨٣م.

٢٦– لغة العرب وكيف ننهض بها مجموعة المحاضرات التي ألقيت بمعهد الدراسات العربية سنة ١٩٤٧ تأليف الأستاذ محمد عطية الأبراشي طبع دار الكتاب العربي مصر.

٢٧– اللغة العربية والوعي القومي (بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية بالاشتراك مع المجمع العلمي العراقي، ومعهد البحوث والدراسات العربية).

٢٨– لغتنا والحياة د. عائشة عبد الرحمن، طبع دار المعارف، الطبعة الثانية ١٩٦٩م.

٢٩– اللغة والنحو بين القديم والحديث الأستاذ عباس حسن، طبع دار المعارف مصر، الطبعة الثانية ١٩٧١م.

٣٠– مجلة مجمع اللغة العربية (كتابان فيهما بحوث ندوة اللغة العربية) معالم الحاضر وآفاق المستقبل من ٢٦–٢٩/١٠/ ١٩٩٧م، جمادى الآخرة ١٤١٩هـ تشرين الأول ١٩٩٨م.

٣١– مراتب النحويين – أبو الطيب اللغوي، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم طبع دار نهضة مصر ١٣٩٤هـ – ١٩٧٤م.

٣٢– مغني اللبيب عن كتب الأعاريب لابن هشام الأنصاري، تحقيق د. مازن المبارك والأستاذ محمد علي حمد الله، مراجعة الأستاذ سعيد الأفغاني، دار الفكر بيروت الطبعة السادسة ١٩٨٥م.

٣٣– مناهج تجديد في النحو والبلاغة والتفسير والأدب، الأستاذ أمين الخولي طبع الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٩٥م.

٣٤– المهارات اللغوية وعروبة اللسان (بحوث ودراسات في علوم اللغة والأدب) د. فخر الدين قباوة دار الفكر المعاصر بيروت لبنان، ودار الفكر دمشق سورية.

٣٥– الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها للدكتور محمود السيد دار العودة بيروت الطبعة الأولى ١٩٨٠.

٣٦– النحو الجديد (دراسة لمحاولات التجديد في قواعد النحو) الأستاذ عبد المتعال الصعيدي نشر دار الفكر العربي ١٣٦٦هـ — ١٩٤٧م.

٣٧– نحو وعي لغوي د. مازن المبارك مؤسسة الرسالة بيروت الطبعة الثانية ١٤٠٦هـ — ١٩٨٥م.

٣٨- النحو وكتب التفسير د. إبراهيم عبد الله رفيدة طبع الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع الطبعة الثالثة ١٩٩٠م.

٣٩- ندوة النحو والصرف دمشق ٢٧-١٩٩٤/٨/٣٠م، كتابان طبع المجلس الأعلى للعلوم والفنون والآداب.

٤٠- نزهة الألباء في طبقات الأدباء لأبي البركات الأنباري، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم القاهرة ١٩٦٧م.

تطوير طرائق تدريس النحو

د. حورية الخياط

التطوير مطلب عصري دائم متجدد، باق ما بقي الإنسان، ولكن منطلقات الناس إليه تتبدل وفق العصر و المتعاصرين، ووفق المكان وساكنيه.

ولكي نصل إلى منطلق التطوير الذي ننشده اليوم، لابد من وقفات قصيرة عند مبادئ أساسية تكوّن المنطلق إلى التطوير. ومن هنا نسوغ لأنفسنا وللقارئ الكريم أن نتحدث أولاً عن (التعليم مادة وطرقة) ثم عن (الطرائق العامة) المعتمدة في الوطن العربي لتدريس قواعد لغتنا العربية...

لنصل أخيرًا إلى الاقتراح الذي نرى فيه حلاً لشكوى هذا العصر في تدريس النحو.

تطوير طرائق تدريس النحو

التعليم: مادة وطريقة

يعد النحو مادةً دراسية متميزة، لأنه هو الذي يضمن للغة أن تؤدي وظيفتها المدرسية في تحصيل التلاميذ لسائر العلوم. وإذا كان للنحو هذا المقام كله على مواد التحصيل كلها، وعلى التعلم من أساسه، فإنه جدير أن يحظى بعناية كبيرة عند التخطيط لمناهجه وبناء مادته التعليمية وطرائق تدريسه. وحين يقال النحو من حيث هو مادة دراسية، فإن ذلك يعني تحديد الخبرات المراد اكتسابها من جانب التلاميذ أو المتعلمين، والمفاهيم لأساسية لهذا العلم في حدود الكم المحدد لهذا الصف أو ذاك.

أما طبيعة النحو فلا يخفى علينا أنها شديدة التجريد، بعيدة عن المحسوسات. هذه الصفة أسبغت عليها الكثير من الجفاف، فضلاً على أن من يتعلَّمها يحتاج إلى قدرة خاصة من الفهم تساعده على التعليل والاستقراء والتعميم والاستنباط، وتمكنِّه من إدراك سائر العلاقات والارتباطات الذهنية التي يقوم على أساسها الكلام [سمت

ص ٧٢٧].

بل إن العلوم جميعًا يرتبط تدريسها وتعلّمها بالعمليات العقلية، وهذا ما يجعل المقبلين على تعلمها متساويين في ذاك التعلم، أما النحو فإن تدريسه يرتبط بالعمليات العقلية من جهة، وبجذور السليقة اللغوية الموروثة من جهة أخرى، وهذا يعطي تدريس اللغات وقواعدها مزيدًا من الخصوصية في الطريقة.. فضلاً عن المضمون..

إن وراء كل طريقة هدفًا تسعى إليه، وكلما اشتد التحام الطريقة بالهدف، كان بلوغه أسرع وأحكم. والهدف هدف الطرقة قبل كل شيء البعد عن عملية الاستظهار الصماء، ليحل محلها الوعي والجهد الفكري الذاتي وتكوين أنماط سلوكية في الدراسة والتعلم والتفكير..

وفي ضوء معطيات الاتجاهات الحديثة ما يوجب على مُنَهِّجي النحو وغيره أن يعيدوا بناءه في ضوء التجارب والأبحاث التي انتهى إليها علماء التربية بُغية تعلّم أفضل.

إنها حتمية التربية في هذا العصر من أجل التهيؤ لعصور آتية ومستقبل أعمق. ولقد آن للمادة النحوية أن تبنى بناءً يساير طبيعة النشاط النفسي العقلي في عمليات تكوين المفاهيم ويحرك ذاك النشاط وينميه.

إن لِطريقة التدريس التي يمارسها كل من المعلم والمتعلم في الموافق التعليمية قسطًا كبيرًا جدًا من الأثر في «التعلم»، صعوبةً وسهولة، سرعة وبطئًا، عمقًا وسطحية؛ بل إنها مسؤولية الطريقة. وفي هذا الصدد يلح فيجوتسكي أن علينا أن نقدم طرقًا للتدريس تتطلب دائمًا أشكالًا جديدةً وأرقى في التفكير، كما يلح أن الاستثارة الحقيقية للإمكانات العقلية لا تتأتى إلا في صميم عملية العليم والتعلم ذاتها بوساطة تغير مضمونها والطرق التي تكتسبها...

من هنا يفهم أن اختصاص المادة التدريسية بطريقة واحدة محدودة لها أو راجحة فيها، ليس مقبولاً في التعليم، وأن المزج بين الطرق، والابتكار فيها هو المرغوب وهو الأصلح.

والسؤال المطروح ما الذي يفعله التلميذ والمعلم؟ نعني ما الطريقة، أوما الكيفية التي يسلكها المدرس والتلاميذ في المواقف التعليمية ضمن النشاطات الصفية...

هنا يمكن أن نعرّف الطريقة تعريفًا واضحًا: «إنها مجموعة من المواقف التعليمية المترابطة تم تحديد أهدافها ومادتها وأساليب تناولها وتقويمها والعمليات العقلية التي تحركها، وذلك اعتمادًا على أن الموقف التعليمي هو الواحدة الصغرى للدرس الصفي».

الطرائق العامة

تختلف طرائق التعليم عامة باختلاف من يحمل العبء الأكبر فيها، فمنها ما يكون أكثر العبء فيها على المعلم، ومنها ما يكون على المتعلم ومنها ما يتساوى فيها عبء كل واحد منهما أو يتقاربا.

بيد أن بعض هذه الطرائق تبدو أقرب إلى المناشط منها إلى التعليم الصفّي، كطريقة (دالتون) المتميزة بالحرية الفردية الواسعة، وطريقة المشروع المتميزة بالتعاون والتكامل بين الجماعة.

ونضيف إليهما – من جانبنا – (طريقة التعلم من خلال المناشط) وهذه الطريقة تصلح صَفِّيةً، ولكنها تصلح صيفية: أكثر.

وتأخذ هذه الطريقة مقوماتها وصفاتها من طريقتي دالتون والمشروع لتصبح طريقة المشروع أسلوبًا من أساليب طريقة المناشط. وتتبدى أهمية هذه الطريقة من وجهات

كثيرة:

أ– **إحداها** أنها تحق نظرية التعلم من خلال اللعب (اِلعَبْ وتعلَّم).

ب– **والثانية** أنها تعوض نقصًا في المناهج والبرامج المدرسية، ذلك أن هذه الطريقة تعزز عمل المعلم الصيفي.

ج – **والثالثة** أن الزمن الذي كانت لغة المدرسة فيه هي لغة البيئة كلها قد مض وانقضى، ولا بد من بيئات صنعيه تمارس فيها المهارات اللغوية في نشاطات مقننة تعزز تعليمًا ماضيًا.

وهناك النوع الآخر من الطرائق العامة، وهي أقرب إلى التعليم الصفِّي منها إلى المناشط...وهي:

١– يقع العبء الأكبر على المعلم في طريقة واحدة منها هي: (الطريقة الإلقائية أو التقريرية أو التلقينية) وهذه الطريقة أصبحت اليوم (مرفوضة تربويًا) حتى في المواد التي تصعب مبادرات التلاميذ فيها كالتاريخ والجغرافية والتربية الوطنية الاجتماعية، وحتى في مستويات التعليم العالي كالجامعات. وما أظننا بحاجة إلى وصف هذه الطريقة أو سرد أسباب رفضها فهي واضحة وأسماؤها أوضح. نقول هذا مع الاعتراف أن المعلم غير مستغن عن التلقين أحيانًا ولو في موقف تعليمي عابر.

٢– ويقع العبء على المعلِّم والمتعلم معًا – وإن تفاوتًا فيه قليلاً – في أربع طرائق تعليمية، هي الاستقرائية والاستنتاجية والتكاملية والجامعية.

أ – أما الاستقرائية – وتسمى الاستنباطية أيضًا – فهي الانتقال بالتلميذ من الجزء إلى الكل، أو: من استقراء المثال إلى استنباط القاعدة، أو من الحالات المتعددة إلى حكم عام يشملها.

ب – وأما الاستنتاجية – وتسمى القياسية أيضًا – فهي على النقيض تمامًا من سابقتها، بمعنى أنها تمثل الانتقال بالتلميذ من الكل إلى الجزء أو من عمومية القاعدة إلى خصوصية المثال، أو الحكم العام إلى كل حالة تمثله وتحققه بانطباقه عليها.

والجدير بالذكر هنا أن الاستقراء والاستنتاج عمليتان عقليتان هامتان ولا يجوز تنمية إحداهما دون الأخرى من خلال طرائق تعليمنا. ولذا وجب علينا بطبيعة الحال أن نعلِّم بهذه حينًا وبتلك حينًا أخر، وبالاثنتين معًا حينًا ثالثًا، تبعًا لطبيعة المادة ولأعمار التلاميذ ولطول البحث والحصة الدراسية....

ج – وأما التكاملية – وتسمى التوفيقية أيضًا – فهي تأخذ بأكثر من طريقة واحدة في المادة الواحدة، بل وفي الحصة الواحدة أحيانًا، كأن نقرر الدرس الجديد بالطريقة الاستقرائية مثلاً، ونجري تطبيقاتنا التعزيزية بالطريقة الاستنتاجية، ونقوِّم النتاجات التعليمية بالطريقة الاستجوابية مثلاً ثم تكون الوظيفة البيتية حلّ نوعين من التمارين:

تمارين تحليلية (نقدِّم فيها المثال وعلى التلميذ أن يحلّه) وأخرى تركيبية (نقدم ما يجب أن يمثله المثال وعلى الطالب أن يؤلفه)؟ إلى غير ذلك من أشكال التلوين والتغيير في الطرائق.

وهذا النوع من الجمع والتكامل والتوفيق بين الطرائق مفضل تربويًا، ولكن بعد أن يسبق للمعلم استعمال كل طريقة على حدة، استعمالات متكررة تؤكد أن تلاميذه قد تمثلوها واحدة بعد أخرى.

وننوّه هنا بتوصية هامة هي أن التكامل بين فروع المادة الواحدة من خلال الدروس والحصص المخصصة لكل فرع.. أمر مطلوب بإلحاح ونحن نُخَطِّئ – من وجهة

نظرنا– المعلم أو المدرس الذي يحرص على أن يحمل درس القواعد (هوية درس قواعد) لأننا نحرص على أن يحمل معظم دروس فروع المادة (هوية درس في اللغة) ولهذا ندعو إلى تعليم النحو أحيانا من خلال بقية فروع المادة وبذلك يشعر التلميذ أنه يدرس اللغة، لا النحو الذي يستثقله أحيانًا . ونعتقد أن شعور التلميذ باستقلالية كل فرع لا يقدم له أية فائدة. فلِمَ لا يكون موضوعه الكبير اللغة التي لايستغنى عنها؟

ونذكر هنا أن توزيع ساعات اللغة العربية على مواد فرعية (نصوص – تعبير – نحو – قصة – إملاء.... إلخ) إنما هو تقسيم لغاية علمية لا يمثل من واقع اللغة شيئًا، وأن تعليم أو تدريس كل فرع شكلٌ من أشكال تعليم اللغة.

د – وأما الطريقة التي دعَوناها بالجامعية:

فهي أن نعلم اللغة – وعلوم اللغة – من خلال دراسة النصوص الأصلية العالية وتحليلها أنواعًا من التحليل اللغوي والنحوي والصرفي والأدبي والنقدي والبلاغي واللساني.... كما كان يفعل المبرِّد والقالي والشريف المرتضى وغيرهم، في مجالسهم.

تلك هي الطرائق التي بدا لنا جهد المعلِّم فيها مقاربًا لجهد التلميذ.

٣ – أما التي يبدو لنا جهد التلاميذ فيها هو الأعلى فثلاث طرائق هي: طريقة حل المشكلات والطريقة الاستجوابية أو الحوارية، والطريقة المفهومية.

أ– أما طرقة المشكلات – حل المشكلات– فهي أن يوضع التلميذ أو التلاميذ أمام مشكلة ويطلب إليه أن يجد لها حلاً. مثال ذلك من النحو:

أن يعطى التلميذ عبارة يفهم منها غير المراد لأن فيها أشكالاً ما، فكيف السبيل إلى إجراء تصحيح واحد فيها ليزول الالتباس عنها؟ ومثال آخر: أن يكلَّف تلميذٌ إيجادَ طريقة تسهِّل على رفاقه الفريق بين التمييز والحال مثلاً، أو بين المفعول و التمييز

ولكن مما لا شك فيه أن هذه الطريقة ألصق بمادة الرياضيات والفيزياء منها بالنحو والعربية.

ب – وأما الطريقة الاستجوابية – وتسمى الحوارية أيضًا – فليست مهمة المدرس فيها أكثر من طرح أسئلة والتشكيك بالأجوبة بمعنى طلب البرهان عليها.

ونحن نرى أن هذه الطريقة – وكذلك سابقتها – أقرب ما يكون استعمالها في دروس النحو أن تكون أسلوبًا يمارس في موقف تعليمي، لا أن تكون طريقة تتبع في حصة كاملة لبحث كامل.

طريقة مقترحة للتطوير

أما الطريقة المفهومية أو طريقة المفاهيم فهي طريقة جديدة وكنت قد درستها وجربتها في تعليم مادة النحو أول مرة سنة ١٩٨٢، وانتهيت في تلك الدراسة إلى رسم ملامح هذه الطريقة وقسماتها، وتحديد أسسها ومساراتها الصفية ومزاياها.

وإذا كنا ننوَّه بهذه الطريقة سلفًا – ونحن في معرض الحديث عن آخر الطرائق في هذا البحث الموجز– فلأننا نعتقد أن:

(الأَولى بطرائق التعليم لدى المدرسين، أن تقترب من طرائق التعلم لدى المتعلمين التي هي طرائق التفكير أو تكاد)

ونعتقد أن الطريقة الجديدة في تعليم النحو، القائمة على القدرات العقلية في استيعاب النحو، تحقق لنا هذه المقولة للأسباب التالية على الأقل:

الأول: ربطها لطرائق التعليم بطرائق التعلم الإنساني وتفكيره.

وهذا جانب نفسي هام من شأنه أن يقرب (المادة) من تفكير تلاميذنا، ويحببها إليهم، فلا يشعرون إزاءها بغربة أو بجفوة.

الثاني: تنميتها لقدرات : التصنيف والاصطفاء والربط، وهذا جانب تربوي هام، لأنه مطلب عصري تلح عليه كثير من وجوه حياتنا المعاصرة السريعة.

الثالث: اعتمادها على المنطق العلمي السليم في عصر طغى العلم فيه على كل اتجاه.

الرابع: هو أن هذه الطريقة تضع التلميذ في موضع المستقرئ والمستنتج والمصنف معًا، فيتحقق من السمات ليقول هو أخيرًا هذا المفهوم النحوي المقعَّد، فيشبه بهذا حين يعيد بناء القاعدة التي حللها.

الخامس: هو أنها طريقة تَعَلُّم أكثر من كونها طريقة تعليم.

السادس: هو أنها تعلم التلميذ كيف تتكون (المفاهيم) ثم كيف تتكون من هذه المفاهيم المكتسبة سابقًا سمات تشق طريقها إلى تحليل مفاهيم جديدة...

وهذا كله يعني أن الطريقة المفهومية تعلمنا توظيف المفاهيم واختصار الجهد والوقت، بتوظيف مفاهيم سابقة، وهذا ما يجعل التلميذ يمتلك في النهاية – أي لدى الممارسة – طريقة تفكير نحوية.

ولو فعل مدرِّسو المواد الأخرى الفعل نفسه لتكونت لدى التلاميذ طريقة تفكير علمية وطريقة تفكير تاريخية وأخرى جغرافية ورياضية،..... إلى أخر ما هنالك.

وبهذا يتحقق للطالب فيها شيئان :

أ – الغنى بعدد طرائق التفكير التي يملكها، والتي يستطيع أن يولدها، فترفع قدرته على التكيف في شتى المواقف التعليمية والسلوكية التي تواجهه في مختلف مجالات الحياة.

ب – التمثل الأمثل لمادة النحو ولكل الحقائق والمعلومات المدرسية، مصنَّفةً مترابطة بعلاقة السبب بالمسبب، بعيدة عن شحن الذاكرة البشرية وإرهاقها.

فما هي طريقة المفاهيم إذن؟

تتلخَّص طريقة المفاهيم هذه بأن الضعف اللغوي لدى تلاميذنا أو الضعف النحوي خاصة، إنما يرجع إلى ضعف كيان المصطلحات اللغوية أو النحوية خاصة، وأن ضعف تلك المصطلحات في تصور الطالب المتعلم جرَّ عليه ضعفًا في فهمها وتمثلها وتوظيفها، لأن قوة المصطلحات إنما تعلق بالنفس وبالفكر بسبب المقومات أو المكونات التي تتسم بها.

من هنا تؤكد طريقة المفاهيم:

أن بناء المصطلح النحوي على ما يفهم التلميذ منه أو لنقل : على الفهم التحليلي التجريبي للمصطلح، يكسب ذاك المصطلح صفة المفهومية – ومن هنا سُمِّي مفهومًا – ويكسبه معها وضوحًا وقوة مستمدين من (سماته) التي اتسم بها متضافرة.

فكيف للتلميذ بعد ذلك أن تغيب عنه دلالة المصطلح الذي سميناه مفهومًا وبعبارة أخرى: إذا غابت كلمة مبتدأ أو حال مثلاً – التي هي مصطلح نحوي– عن إدراك التلميذ، فما الذي يرده إليه ؟

أقول : لن تغيب عن إدراك التلميذ لها ما دام لا يفهمها أصلاً إلا بسماتها المتضافرُ الظاهرة أمامه.

وعلى هذا الأساس تقوم طريقة المفاهيم على تعليم النحو استنادًا إلى أن لكل مصطلح (مفهومًا)، ولكل (مفهوم) سماته التي لا يعرف إلا بها، ولا تؤدي إلا إليه.

والقرائن النحوية: المعنوية واللفظية بعد ذلك إن هي إلا الشروط اللازمة والكافية المميزة له والمدونة في قاعدته.

ومثال ذلك أن يكون للمبتدأ شروط تقول أنه : اسم – مرفوع – معرفة غالبًا – في بداية الجملة غالبًا – لا يؤثر فيه ما قبله – وهو محتاج إلى ما بعده ضرورة . إلخ

مثل هذه الشروط أو البيانات التي ندعوها (سمات) تكون عادة في القواعد النحوية التي أحسن تقعيدها تقعيدًا (تعليميًّا) لا علميًّا أكاديميًّا لخاصة الخاصة. [وفي ذلك دعوة منا إلى إعادة كتابة قواعد العربية لهذا الغرض].

فإذا وجدت مثل هذه القاعدة أو أوجدناها فإن الدرس بطريقة المفاهيم يكون على النحو التالي:

نبدأ من المسلّمات وهي السمات التي تضمنتها القاعدة فنذكر بها، ثم نتحراها في المثال سمة بعد سمة، مستعملين كل ما يحتاجه هذا التحري والتثبيت من عمليات المقارنة والتفريق والربط والتصنيف، والتجريد والتعميم والتحليل والتمييز، والاستنتاج والحكم وتلمس المعاني.... حتى يثبت على ذاك المفهوم أنه (مبتدأ).

وبذلك نتخلص من محاولات التخمين التي يطرحها التلميذ عليها إذ يقول : (فاعل) فنقول : لا ... فيقول : (خبر) فنقول : لا... وهكذا...

فإذا استكملنا كل ذلك وجب علينا بعده أن نعود بالتلميذ إلى القانون العام مرة، أي إلى القاعدة التي بدأنا منها عندما نعرض معها مثالاً أو أمثلة يصنفها التلميذ بسرعة تحت المفهوم المناسب – دون التعرّض لتحليل القاعدة مرة أخرى .

ونؤكد أخيرًا لنا ولتلاميذنا أن :

السِّمات: هي المادة الأولية لتكوين المفهوم. **والمفهوم:** هو المادة الأولية لصياغة القاعدة. **والقاعدة:** هي المادة الأولية لتنفيذ الطريقة.

وإن كنَّا قد نوَّهنا بالطريقة المفهومية دون غيرها، فذلك لشعورنا بأن مؤسساتنا التعليمية في كل الأقطار العربية لم تحقق تمامًا ما نصبو إليه، برغم اتباع معظم الطرائق العامة في التعليم وتجارب التعليم، وبرغم كل المؤتمرات والندوات التوجيهية الخاصة بالعربية أو بنحوها. وهذا ماحَدَانا ويحدونا دائمًا في كل قطر على التفكير في طريقة

تعلم النحو واللغة عامة. فالحاجة إلى الطريقة حاجة دائمة وكلما وصلنا إلى تجديد، سَعيَنا بعده إلى تجديد أنجح.

ويبدو أننا سنبقى نجدد في الطرائق حتى توجد الطريقة التي يقرها ميدان التعليم وتنظير المنظرين والأصول الأكاديمية مجتمعة.

٤ – أخيرًا نقف قليلاً عند الطرائق التي يقع كل العبء فيها على المتعلم، فنجد أنها اثنتان فقط هما : الطريقة التنقيبية وطريقة (اسكنر) في التعليم المبرمج.

أ – أما التنقيبية الذاتية فأكثر ما تشاهده في التعلم الذاتي لدى التلاميذ أصحاب الهوايات.

ب – وأما طريقة اسكنر في التعليم المبرمج فتعتمد على وضع البرامج التعليمية الجاهزة ليطبقها المتعلم بنفسه على نفسه.

وما كنا لنذكر هاتين الطريقتين هنا في آخر هذا البحث لولا أننا ذكرنا قبلهما الطرائق التي يقع العبء فيها على المعلم ثم على المعلم والتلميذ. بيد أن هاتين الطريقتين من أعباء التلميذ وحده تقريبًا.

الخاتمة:

وصفوة القول: أن للتعليم طرائق عامة، ولكل منها خصائصها ومزاياها، وخير ما يصنع المدرس والموجه في رأينا أن يدرس هذه الطرائق كلها، وأن يقف على ما تحققه إحداها دون الأخرى، وألا يلتزم طريقة واحدة لا يتعداها طول سنته الدراسية، بل يمزج ويختبر لوجود الفروق الفردية بين تلميذ وتلميذ وبين تلاميذ بيئة وتلاميذ أخرى وبين مدرس ومدرس.

وكذلك الفروق بين فرع وآخر من فروع اللغة العربية، وبين بحث وأخر في مادة

الفرع نفسه...لعل كل ذلك يغني من خلال العملية التعليمية.

ولهذا السبب بالذات لم نَدْعُ إلى ما كان يسمى بـ (الطرائق الخاصة) لتعلم النحو – لتعليم النصوص – لتعليم القراءة ... إلخ. لأن مفهوم (الطريقة الخاصة) بعد أن كان (نعمة) في التعليم أدى بنا إلى استعباد بعض المعلمين، فانقلبت النعمة نقمة، وقلَّت طلاوة الدرس ومرونة التفكير، والتجدد في متعة التعلّم، وكل ذلك عملاً بقول أحد المربِّين (نحن لا نقول للمربين اعملوا بهذا الشكل أو ذاك، ولكننا نقول لهم : ادرسوا قوانين تلك الظواهر النفسية التي ترغبون في توجيهها، واعملوا بعد تقديركم لهذه القوانين ولتلك الظروف التي تريدون الوصول إليها).

وأما الذين يريدون أن تكون هناك طريقة تُولي دروس النحو عناية أكبر، فقد سبق القول لهم إن الطريقة المفهومية أحدث، ويُنتظر منها نتائج أفضل ويبقى التقويم الميداني، هو القويم.

مراجع البحث

١–أبو القاسم الزجاجي: الإيضاح في علل النحو ، تحقيق مازن المبارك – القاهرة ، دار الكتب المصرية ١٩٥٢.

٢–ادجار فور وآخرون: تعلم لتكون ، الجزائر – اليونسكو الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ١٩٧٤.

٣–اتحاد المعلمين العرب: تطوير تعليم اللغة العربية ، الخرطوم ١٩٧٦

٤–حورية الخياط: فعالية التعليم المبرمج في تدريس مادة النحو في المرحلة الإعدادية، جامعة دمشق –كلية التربية – رسالة ماجستير (غير منشورة)١٩٧٩.

٥–حورية الخياط: إعادة بناء المفاهيم النحو في المرحلة الإعدادية ، جامعة عين شمس – كلية التربية – رسالة دكتوراه (غير منشورة) ١٩٨٢.

٦–د. محمد رشدي خاطر وآخرون : طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة – دار المعرفة ١٩٨٠.

٧–فيجوسكي : التفكير و اللغة ، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٠.

٨–طلعت منصور : المدخل البيولوجي في دراسة النشاط النفسي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، بغداد ١٩٧٨.

٩–ينال فاروق يعقوب: الطرائق التفاعلية في تدريس التربية الإسلامية في الصف الثاني الإعدادي، جامعة دمشق، كلية التربية – رسالة ماجستير (غير منشورة) ١٩٩٦ .

أساليب تدريس القراءة
في المراحل ما قبل الجامعية

أ. فايز مجدلاوي وأ. غازي مفلح

مقدمة:

تحتل اللغة موقعًا متميزًا في حياة الأمم فهي أداة التفكير، ومعيار سلامته ووضوحه، بها تتوحد الأفكار والمشاعر، وبوساطتها يجري التواصل الاجتماعي قراءة وكتابة وتحدثًا واستماعًا، وهي وسيلة التعلم والتثقيف. إنها على رأي (ج فندريس): «من أعجب المبتكرات التي أظهرها التطور الإنساني»[١]، وتؤثر اللغة في نمو الإنسان العاطفي « فاللغة التي يسمعها المرء منذ صغره، اللغة التي تخاطبه بها أمه منذ أوائل حياته الواعية، لغة الترنيمات والأغاني التي تهز مشاعره منذ طفولته، تؤثر بطبيعة الحال في تكوينه العاطفي»[٢]. والعلاقة بين اللغة والفكر علاقة بينة جلية، فالتفكير على حد قول أحد الحكماء «ما هو إلا تكلم باطني، والتكلم إنما هو نوع من التفكير الجهري»[٣].

«وبقدر ما تكون اللغة دقيقة وحية ومبرأة من الفوضى يكون التفكير دقيقًا وحيًا ومبرأ من الفوضى»[٤]، تؤثر اللغة في التماسك الاجتماعي تأثيرًا كبيرًا «إنها أداة التفاعل

---

(١) فندريس، ج – اللغة – تعريب عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص – مطبعة لجنة البيان العربي – مكتبة الأغبر المصرية ١٩٥٠ ص١.

(٢) الحصري، أبو خلدون ساطع – أبحاث مختارة في القومية العربية – بيروت – مركز دراسات الوحدة العربية ١٩٨٥ ص٣٥.

(٣) المرجع السابق ص٣٥.

(٤) د. الخطيب حسام – هموم اللغة العربية في الصرف – مجلة المعرفة – العدد ١٧٨ كانون الأول ١٩٧٦ ص٦٥.

بين أفراد المجتمع، والرابطة التي تصهر أبناءه في بوتقة المحبة واللقاء والتفاهم، وهي مستودع تراث الأمة وجسرها للعبور من الماضي إلى الحاضر ثم من الحاضر إلى المستقبل»[١].

ومن هنا جاء دور اللغة القومي، فهناك من يرى «أن اللغة سبب في نشوء القومية أو أنها السبب الوحيد لنشوئها، لأن الشعوب المختلفة تتكلم لغات مختلفة»[٢].

«ومهما تعددت وظائف اللغة وأدوارها فإن التواصل يبقى المظهر الاستعمالي الأساسي للغة»[٣].

وللتواصل مظهران: مظهر إرسالي يتجلى في الحديث والكتابة، ومظهر استقبالي يتجلى في القراءة والاستماع. وهذا يعني أن المهارات اللغوية هي الاستماع والحديث والقراءة والكتابة. ولعل القراءة أكثر هذه المهارات تأثيرًا في عملية التواصل بين البشر، لأنها «مجال من أهم مجالات النشاط اللغوي في حياة الفرد والجماعة، وهي من أهم أدوات اكتساب المعرفة والثقافة، والاتصال بنتاج العقل البشري. ثم إنها من أهم وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي»[٤]، وذلك لما تتمتع به من مزايا تفتقر إليها الوسائل

(١) د. السيد محمود – في طرائق تدريس اللغة العربية – دمشق – مطبعة الاتحاد ١٩٨٢/١٩٨١ ص٢١٢.

(٢) شيفر – بويد – القومية: عرض وتحليل – ترجمة جعفر خصباك وعدنان الحميدي – بغداد، نيويورك – مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر ١٩٦٦ص٨٩.

(٣) د. زكريا – ميشال الألفية علم اللغة الحديث – المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع – بيروت الطبعة الثانية ١٩٨٣ ص٤٧.

(٤) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – إدارة التربية – تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، تونس ١٩٨٣ ص٧.

الثقافية الأخرى ولاسيما المسموعة منها، فعلى تعدد الوسائل الثقافية في عصرنا الحالي، كالسينما والإذاعة والتلفزة، ما تزال القراءة تفوق كل هذه الوسائل، لما تمتاز به من إتاحة الفرص للقارئ باختيار السرعة المناسبة لقراءته تبعًا للغرض من القراءة، فالكلمة المكتوبة المقروءة تحقق ما لا تحققه الكلمة المسموعة للاعتبارات الآتية:

– «الوسائل المسموعة غالبًا لا تتيح للسامع اختيار المسموع أو المشاهد بل الاختيار يقوم به سواه، خلافًا لما يختاره القارئ بحريته ورغبته في كتاب أو مجلة.. إلخ.

– «الوسائل المسموعة غالبًا تلزم السامع بالوقوف عند موضوع معين، أما اختيار المقروء المكتوب فيحقق للقارئ تنوع المعرفة وتعددها طبقًا لميوله وحاجاته واهتماماته.

– الحصول على الكلام المكتوب أحيانًا كثيرة أرخص وأيسر من الحصول على وسائل الكلام المسموع، وفوق ذلك فللكلام المكتوب ميزة البقاء ودوام الاقتناء في مكتبة القارئ، خلافًا للكلام المسموع الذي لا يمكن الرجوع إليه بعد الفراغ من سماعه، إلا إذا دونه السامع أو سجله على شريط وليس ذلك بالأمر المعين الميسور.

– الكلام المكتوب يعطي القارئ عديدًا من الأفكار في سطور قليلة ويتيح له فرصة التعمق في إدراك المقروء ومراجعته ومعاودة قراءته.

– يغلب على الكلام المسموع أن يكون ممزوجًا بلغة الحياة اليومية الدارجة، خلافًا للكلام المقروء فإن كاتبه يتحرى فيه أن يكون باللغة الفصحى لغة الثقافة والمعرفة التي يدركها أبناء العروبة في جميع أقطارها وشعوبها»[1].

– بل «إن قرابة ٧٠٪ مما نتعلّمه يتحصَّل بالقراءة، ونجاحنا في الحياة واستمتاعنا بها في كل مجال يتوقفان إلى حد بعيد على قدرتنا على القراءة بفعالية وبسرعة مقرونة

(١) محمد صالح سمك – فن التدريس للتربية اللغوية – القاهرة – دار الفكر العربي ١٩٩٨ ص١٢٤-١٢٥.

بالفهم»[١].

– ولهذا بدأ المربُّون يولون القراءة وتدريسها عناية أكبر، ولم تعد هذه العناية موجهة إلى الناحية الشكلية، بل غدت معتمدة على رؤية جديدة لطبيعة القراءة ووظيفتها، وقد عبر الدكتور محمد قدري لطفي عن هذا الاهتمام عندما قال: «إن الصيحة الكبرى التي يجب أن تدوي في مدارسنا لهي تلك الصيحة التي تنادي بتوجيه القسط الأكبر من عنايتنا إلى تعليم القراءة في مراحل الدراسة جميعها، وليس المقصود بذلك زيادة عدد حصصها في الجدول الدراسي، أو تقرير امتحان لها، أو غير ذلك من مظاهر العناية الشكلية، وإنما المقصود هو العناية بتدريسها على أساس تغيير شامل في فهم طبيعة القراءة ووظيفتها في حياة التلميذ الحاضرة والمستقبلة في ضوء أحدث اتجاهات التربية وعلم النفس»[٢].

وليس من قبيل المصادفة أن تعلن أمريكا بعد إطلاق روسيا لقمرها الصناعي الأول عام ١٩٥٧ أن السبب في تخلف أمريكا في ذلك الوقت – في هذا المضمار يعود بالدرجة الأولى إلى إخفاق معلم القراءة في تنمية ميل التلاميذ إلى القراءة والبحث والابتكار. ولرفع مستوى التلاميذ في هذا الفن خصصت الولايات المتحدة عقد السبعينيات من القرن الماضي لتحقيق حق كل طفل في أن يكون قارئًا جيدًا[٣].

(١) د. محمد الحاج خليل – تعلم كيف تتعلم سريعًا بالقراءة الفعالة – وزارة التربية والتعليم – الأونروا – اليونيسكو عمان ١٩٨٨ ص٢.

(٢) د. بيران دونالد – القراءة الوظيفية – ترجمة د. محمد قدري لطفي – مكتبة مصر – القاهرة بلا تاريخ ص٧.

(٣) د. رشدي أحمد طعيمة – الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية – الطبعة الأولى – دار الفكر العربي – القاهرة ١٩٩٨ ص ٩٠.

٢– طبيعة القراءة وتطور مفهومها:

«القراءة عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني ويفهم من هذا أن عناصر القراءة ثلاثة هي: ١– المعنى الذهني. ٢– اللفظ الذي يؤديه. ٣– الرمز المكتوب.

ومهمة المدرسة هي التأليف السريع بين هذه العناصر الثلاثة التي تتم القراءة باجتماعها، والبدء بالرمز والانتقال منه إلى لغة الكلام يسمى قراءة، والعكس يسمى كتابة، وترجمة الرموز إلى المعاني قراءة سرية، وترجمتها إلى ألفاظ مسموعة يسمى قراءة جهرية» (١).

«ولقد وردت تعريفات كثيرة للقراءة لعل من أفضلها التعريف الذي أورده Good man عام ١٩٧٠، إذ عرّف القراءة بأنها عملية (نفسية لغوية) Psycholinguistic يقوم القارئ بوساطتها بإعادة بناء معنى عبر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة «الألفاظ»(٢).

لقد كان المفهوم القديم للقراءة يقوم على «أنها عملية آلية يدرك بها القارئ الحروف والكلمات إدراكًا بصريًا، يتعرفها وينطق بها بصوت مسموع، والقارئ الجيد قديمًا هو السليم الأداء.

«وقد تطور هذا المفهوم على يد ثورندايك الذي قال: إن القراءة عملية عقلية معقدة، والفهم عنصر أساسي لابد منه. فالقارئ يتعرف الرموز المكتوبة، ثم يقوم

(١) عبد العليم إبراهيم – الموجه الفني لمدرسّي اللغة العربية – دار المعارف بمصر – الطبعة السادسة ١٩٧٢ ص٥٧.

(٢) د. محمود السيد – في طرائق تدريس اللغة العربية – مرجع سابق ص ٢٩٥.

بترجمتها إلى ما تدل عليه من معان. ثم أصبح هذا المفهوم غير كاف لأنه يؤدي إلى تربية إنسان يقدس الكلمة المكتوبة ولا يستطيع نقدها أو مناقشتها، فطُوِّر بإضافة عنصر تفاعل القارئ مع المقروء تفاعلاً يجعله يرضى أو يسخط أو يعجب أو يستغرب أو يشتاق أو يسر أو يحزن. ونتج عن ذلك من ثَمَّ نقد المقروء والتفاعل معه، فالصورة الواسعة في تحديد مفهوم القراءة إذًا هي الانتفاع من المقروء بعد نقده وتحليله، أي أن يستخلص القارئ مما يفهمه ما يساعده على مواجهة المشكلات، والانتفاع به في المواقف الحيوية وإلا فإنه لا يعد قارئًا»[1]. ومعنى ذلك أن القراءة – مع أنها فن استقبال لغوي – هي عملية نشطة إيجابية. «تتطلب من القارئ مستويات مختلفة، أو بصفة عامة، يأخذ الفهم في القراءة بعدين أساسيين بعدًا أفقيًا وبعدًا رأسيًا، فالبعد الأفقي يتناول فهم الكلمة والجملة والفقرة والموضوع، كما يتناول فهم الفكرة العامة والفكرة التفصيلية، أما البعد الرأسي فيتناول مستويات الفهم المختلفة، فهم المعنى الحرفي، وفهم المعنى الضمني، وفهم ما بين السطور، والاستنتاج، والنقد، والتذوق، والتفاعل، والابتكار»[2].

٣– وظائف القراءة:

كانت التربية القديمة ترى في القراءة غاية بذاتها، غير أن النظرة إلى القراءة قد تطورت في التربية الحديثة التي أصبحت ترى فيها وسيلة من وسائل كسب المعارف وزيادة

(١) وزارة التربية – طرائق تدريس اللغة العربية للسنة الأولى من معهد إعداد المدرسين بإشراف الدكتور محمود السيد – المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية دمشق ١٩٩٧ – ١٩٩٨ ص١٤٠.

(٢) د. رشدي أحمد طعيمة – الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية – مرجع سابق ص ٩١–٩٢.

الخبرات، ولذلك قالوا: «كان الطفل قديمًا يتعلم ليقرأ ولكنه حديثًا صار يقرأ ليتعلم»[1].

وتؤدي القراءة وظائف متعددة على الصعيدين الفردي والاجتماعي، فمن أبرز وظائفها على الصعيد الفردي الإسهام في:

– زيادة تحصيل الفرد الدراسي في المواد جميعها.

– زيادة نمو الفرد العقلي، فالفكر المجرد لا ينمو إلا من خلال اللغة وبمقدار ما يقرأ الفرد ينمو فكره وتتجلى إبداعاته ومواهبه.

– زيادة الحصيلة المعرفية والثقافية للإنسان نظرًا لتحررها من قيود الزمان والمكان.

– زيادة قدرة الإنسان على التكيف مع محيطه الاجتماعي والمادي، لأن معرفة هذا المحيط تجعل الإنسان قادرًا على النفاذ إلى مواطن الحقائق.

– تسُدُّ القراءة حاجات كثيرة للفرد، كالحاجة إلى تعرف الآخرين والاتصال بهم، وحاجته إلى اكتشاف الحقائق، وارتياد الآفاق التي يجهلها.

– تساعد القراءة الفرد على تنمية ميوله، وملء أوقات فراغه وإغناء وجدانه.

أما على الصعيد الاجتماعي فتقوم القراءة بوظائف منها:

– توحيد فكر أفراد المجتمع لأن المادة المشتركة المقروءة تقرب الناس بعضهم من بعض داخل البلد الواحد، كما تقرب أفراد كل مجتمع من الأفراد في المجتمعات الأخرى.

– نقل التراث الحضاري عبر الأجيال، فبالقراءة تعرَّفْنا حضارةَ الآباء والأجداد وثقافاتهم المختلفة.

– تطوير المجتمع في مختلف المجالات، ذلك أن القراءة وسيلة من وسائل إكساب الأفراد المعارف والخبرات، إضافة إلى تأثيرها في تنمية العقل وتفتح المواهب، واستمتاع

(١) محمد صالح سمك: فن التدريس للتربية اللغوية – مرجع سابق ص ١٢٤.

الأفراد عقليًا ومعرفيًا يزيد من ثَمَّ تقدم المجتمع علميًّا وفكريًّا واقتصاديًّا.

٤– أنواع القراءة:

أ– من حيث الأداء:

١– القراءة الجهرية: وهي النطق بالمادة المكتوبة بصوت مسموع مع مراعاة صحة النطق وسلامة الكلمات، وإخراج الحروف من مخارجها، وتمثل المعنى، وبها يبدأ تعليم القراءة، ويجري التركيز عليها في الصفوف الأربعة الأولى، وتلازم التلاميذ في مراحل التعليم ما قبل الجامعي.

٢– القراءة الصامتة: وهي قراءة المادة المكتوبة دون النطق بها، فلا يصدر في أثنائها صوت أو همس أو تحريك لسان أو شفة، حيث يقرأ التلميذ بفكره وعينيه مركزًا على حل الرموز المكتوبة وفهم معانيها، وتهدف القراءة الصامتة إلى تنمية القدرة على القراءة السريعة مع الإدراك الكامل للمقروء، ويبدأ تدريب التلاميذ على القراءة بدءًا من الصف الثالث الابتدائي، وتزيد المدة المخصصة لها بازدياد تمكن التلميذ من مهارات القراءة الجهرية، فالقراءة الصامتة أعون على الفهم وأخصر في الوقت.

«وقد وجد بالتجارب أن نسبة المواقف التي تستخدم فيها تزيد على ٩٠٪ من مواقف القراءة»[(١)].

٣– قراءة الاستماع: وهي نوع من القراءة يستخدم في المواقف التي تستدعي الإصغاء والانتباه، إذ يستقبل التلميذ المعاني والأفكار مما يسمعه من الألفاظ والعبارات، ويتم الاستماع بالإنصات والفهم وإدراك المسموع ومراعاة آداب الاستماع، وملاحظة

(١) د. ظافرة، محمد إسماعيل – الحمادي، يوسف – التدريس في اللغة العربية – دار المريخ – الرياض ١٩٨٤ ص ١٥٠.

أداء المتكلم اللفظي.

ب – من حيث غرض القارئ:

١– قراءة التحصيل: ويقصد بها قراءة المواد المكتوبة بقصد الحصول على المعلومات وحفظها للانتفاع بها، ويتطلب هذا النوع من القراءة التأني والتكرار، ويحتاج التلاميذ والطلاب إلى هذا النوع من القراءة على الدوام، ولا ينحصر هذا النوع في مادة دراسية محددة وإنما يشيع في مختلف المواد.

٢– القراءة للاستمتاع: وهدفها الترويح عن النفس، وغالبًا ما تكون بعيدة عن التعمق في المادة المقروءة، وقد تكون متقطعة، ويتجلى هذا النوع من القراءة في قراءة القصص والطرائف، ويفيد هذا النوع من القراءة في غرس حب القراءة في نفوس الناشئة.

٣– القراءة لجمع المادة العلمية: ويتناول القارئ بهذا النوع من القراءة المراجع والكتب، ويقلب صفحاتها للوصول إلى المادة العلمية التي يحتاج إليها في بحث أو دراسة، ويتطلب هذا النوع من القراءة حسن اختيار المادة المتعلقة بموضوع البحث.

٤– قراءة التصفّح: وتتضمن تَعَرُّف محتويات الفهارس واستعراض فقرات الكتاب للإلمام بموضوعه، والتقاط فكرة بسرعة، وقد أصبح هذا النوع من القراءة على درجة كبيرة من الأهمية في حياتنا الحاضرة، نظرًا لاستحالة قراءة سيل المواد المطبوعة قراءة متأنية والإلمام بكل جزئياتها.

٥– قراءة النقد: وهذا النوع هو أرقى أنواع القراءة، لأنه يتطلب القدرة على التحليل والموازنة وإصدار الحكم على المادة المقروءة، ولذلك ينبغي أن يكون القارئ على مستوًى عالٍ من الثقافة والنضج، فالقارئ يقرأ بعقل ناقد، ويقرأ أيضًا بين السطور

كما يقال، ولذلك يتطلب هذا النوع انتباهًا وتركيزًا أكثر مما تتطلبه أنواع القراءة الأخرى، وبعضهم يسميها القراءة الدرسية (studying).

٦– القراءة الابتكارية: وهي القراءة التي تجعل القارئ منفتحًا على عالم الصفحة المطبوعة بأفكارها الثرية، ويمتلك تشكيلاً من الأفكار، ويشكلها تشكيلاً طريفًا، ويحترم الأفكار الجديدة، ويظهر فكره من خلالها، ويعيد النظر في كل ما هو مألوف وشائع، ويتلاعب بالأفكار وتصبح نظرته تتسم بالشمول، ومن زوايا مختلفة[١].

ج – من حيث المادة المقروءة: ويرتبط نوع القراءة بنوع المادة المقروءة، فإذا كانت المادة أدبية فالقراءة أدبية، وإذا كانت تاريخية فالقراءة تاريخية، وإذا كانت مادة علمية عُدَّت القراءة قراءة علمية وهكذا...

٥– مراحل تعليم القراءة:[٢]

يمر تعليم القراءة بخمس مراحل تمتد من المرحلة السابقة للمرحلة الابتدائية وحتى نهاية المرحلة الثانوية وهذه المراحل هي:

١– مرحلة الاستعداد للقراءة:

وتستغرق هذه المرحلة عادة سنوات ما قبل المدرسة والسنة الابتدائية الأولى، والهدف من هذه المرحلة تهيئة التلاميذ لتعلم القراءة، وذلك بتنمية القدرة على تذكر الأشكال، والقدرة على التفكير المجرد، وتحقيق الصحة الجسمية الكافية والثبات الانفعالي، وتوسيع خبرة الطفل ببيئته المحيطة، والتدريب على سلامة النطق، وتمييز

(١) د. حسن شحاته – التعليم والقراءة الحرة خارج المقرر – الاجتماع العربي الإقليمي – برنامج القراءة للجميع – القاهرة من ٩–١٠ تشرين ١٩٩٨/٢ ص ٨.

(٢) د. حسن شحاته – تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق – القاهرة الدار المصرية اللبنانية – الطبعة الثانية ١٩٩٣ ص ١٣٥–١٣٧.

المشتبه والمختلف، والتمييز بين الألوان والأصوات.

ب _ مرحلة البدء بتعلم القراءة:

وتبدأ هذه المرحلة عادة من الصف الأول الابتدائي، وتتميز بتكوين العادات القرائية الأساسية واكتساب المهارات اللغوية الضرورية: كالربط بين الكلمة والصورة وتمييز أشكال الحروف المختلفة، وتمييز أصوات الحروف، وقراءة ما بين ٣٠٠-٤٠٠ كلمة من كلمات محيط التلميذ، وتَعَرُّف الحركات والمدود، وإخراج الحروف من مخارجها، وقراءة قطع مكونة من سطرين أو ثلاثة وفهمها.

ج – مرحلة التوسع في القراءة: وتمتد هذه المرحلة من السنة الثانية الابتدائية إلى الصف السادس الابتدائي، وتتميز بالانطلاق في القراءة الجهرية وازدياد السرعة في القراءة، وقراءة القطع الأدبية السهلة والقصص القصيرة، ونمو البحث عن مواد قرائية جديدة.

د– مرحلة توسع الخبرات وزيادة القدرات والكفايات:

وتشمل هذه المرحلة سنوات الدراسة الإعدادية، وتتميز بالقراءة الواسعة، وتزداد فيها خبرات التلاميذ القرائية عمقًا واتساعًا في مجالات كثيرة.

هـ– مرحلة تهذيب العادات والأذواق والميول:

وتستغرق هذه المرحلة سنوات الدراسة الثانوية، وفيها تنمى الميول والعادات القرائية، وتتكون الأذواق، وتكتسب مهارات القراءة الخاطفة والقراءة الناقدة والقراءة الابتكارية.

٦– بين طرائق تعليم القراءة وأساليب تدريسها:

أ– طرائق تعليم القراءة: «ثمة تمييز في الدراسات العالمية بين أساليب التدريس من

جهة، وطرائقه من جهة ثانية، فالطريقة تشمل من الناحية النظرية التوجه الفلسفي والنظرة العامة، ومن الناحية العملية تعني الطرائق اختيار المادة العلمية التي يراد تدريسها للمتعلمين، كما تعني تدرج هذه المادة. أما الأسلوب فيشمل المناشط التي تستخدم لتدريس جزء من المادة اللغوية. ونجاح أي طريقة من الطرائق يتوقف على قدرة أساليب هذه الطريقة على تمكين الدارسين من المهارات اللغوية الأربع (المحادثة – الاستماع – القراءة – الكتابة)»[1]، وسوف نتناول كلاً من الطرائق والأساليب في مجال تعليم القراءة وتعلمها:

أ – طرائق تعليم القراءة في الصف الأول الابتدائي:

هناك طريقتان أساسيتان لتعليم القراءة في الصف الأول الابتدائي، تعمل كل منهما على إفهام الطفل أن ثمة توافقًا بين إشارات اللغة المكتوبة وأصوات اللغة المنطوق بها.

الطريقة الأولى: الطريقة التركيبية أو التأليفية، وتقوم على أن تدريب المتعلم على قراءة الحروف يقوده بالضرورة إلى قراءة الكلمات، ويتدرج تعلم اللغة وفق هذه الطريقة من اكتساب الحروف إلى تأليف المقاطع فتأليف الكلمات وقراءتها ثم قراءة الجمل.

ويندرج ضمن هذه الطريقة طريقتان: **إحداهما** تقدم الحروف بأسمائها: ألف، باء، تاء، ثاء،... إلخ وتسمى الطريقة الهجائية أو الألفبائية. والثانية: تقدم الحروف بأصواتها لا بأسمائها فيتعلم الطفل ب – ت – ث.. إلخ وتسمى الطريقة الصوتية.

والطريقة الثانية: هي الطريقة الكلية أو التحليلية: حيث يبدأ تعليم اللغة وفق هذه

(١) د. محمود السيد – من أساليب تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي – اجتماع خبراء تطوير أساليب تدريس اللغة العربية بدمشق ٢٤-١٩٩٦/٣/٢٩ص٥.

الطريقة من الجملة إلى الكلمة إلى الأحرف المكونة لتلك الكلمة، ويندرج ضمن هذه الطريقة طريقتان: **إحداهما** الطريقة التحليلية بأسلوب الكلمة حيث ينتقل المتكلم من الكلمة المقترنة بالصورة إلى الأحرف المكونة للكلمة، وبعد تحليل عدة كلمات إلى مقاطعها وأصواتها يتقدم المتعلم خطوة ثانية، إذ تبدأ عملية تركيب كلمات جديدة من هذه الأصوات فإذا أتقن المتعلم الحروف استطاع أن يقرأ جملاً.

والثانية: الطريقة التحليلية بأسلوب الجملة: وهي تطوير للطريقة التحليلية بأسلوب الكلمة وأساسها أن الوحدة الكلية ذات المعنى جملة وليست كلمة، وينتقل المتعلم وفق هذه الطريقة من الجملة إلى الكلمة فالمقطع فالحرف. ولكل من الطريقتين السابقتين مزايا ومآخذ وللإفادة من مزاياهما اتجه المربون إلى طريقة ثالثة توليفية عرفت باسم:

الطريقة التركيبية التحليلية أو التوفيقية أو المختلطة:

وهي طريقة تجمع بين التحليل والتركيب، فتبدأ من الموقف اللغوي المتكامل، وتكون القراءة فيها مرحلة تتوسط اللغة المحكية والكتابة، ويمر المتعلم في هذه الطريقة بالمراحل الآتية:

أ – في أثناء المحادثة: سماع النمط اللغوي ولفظه مرارًا عن طريق حوار موجه، ثم يثبت المعلم هذا النمط الجديد خلال مواقف صفية مختلفة.

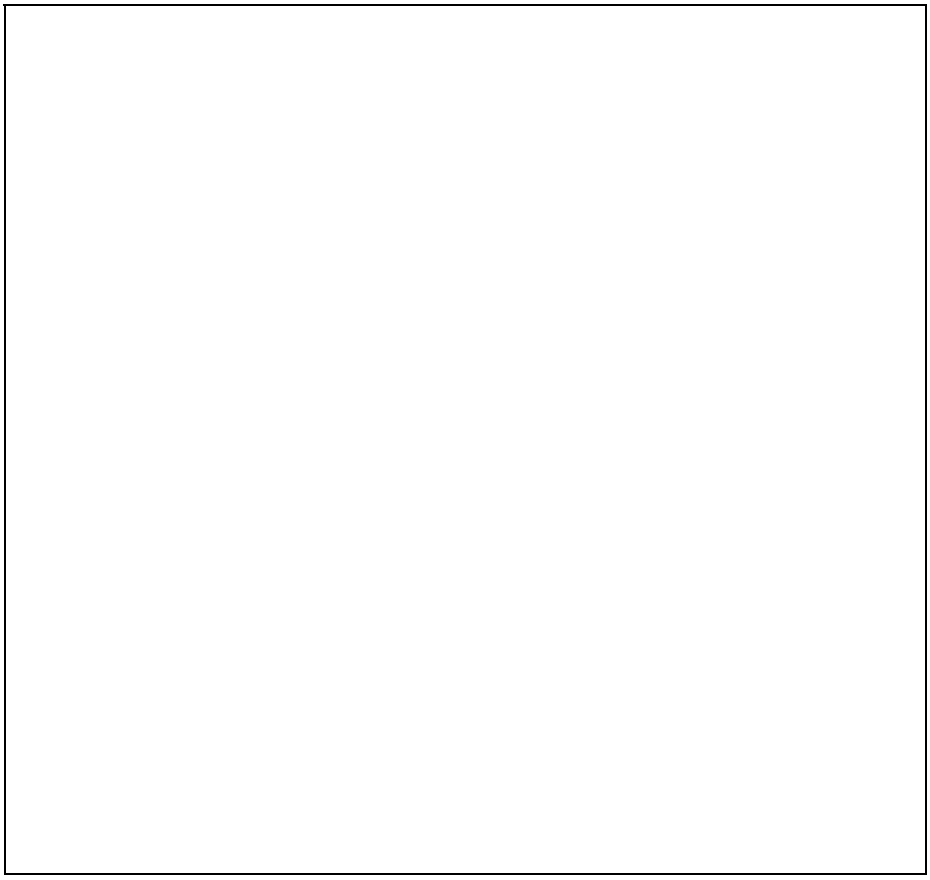
ب – في القراءة الجملية: الانتقال من لوحة المحادثة إلى النص المقروء المكون من جمل بسيطة، ثم الانتقال إلى تحليل الجمل إلى كلمات ليدرك المتعلم حدود كل كلمة رابطًا بين لفظها وشكلها المكتوب.

ج – وفي حصة التجريد يعود المتعلم إلى الجمل التي مر بها في القراءة الجملية مقترنة بالصور الممثلة لها، ويجرد الكلمات المشتملة على الحرف المراد تعلمه من الجمل، ثم يجرد الحرف المراد تعلمه بأشكاله المختلفة من الكلمات التي تشتمل عليه، ثم ترتب

الحروف المجردة بحيث يَرِدُ الحرف بشكله الكامل المنفصل أولاً ثم تليه الأشكال الأخرى، في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها.

وبعد ذلك يُطلب من المتعلم إعطاء كلمات تبدأ بالحرف الجديد ثم كلمات تضم الحرف في وسطها أو آخرها، وفي نهاية حصة التجريد تجرى تدريبات متنوعة لتمييز أشكال الحرف وصوته من الأشكال والأصوات المشابهة ولتحليل كلمات ولفظ أحرفها ولتركيب كلمات من أحرف ثم النطق بها، وبعد تجريد عدد من الحروف يركب المتعلم منها كلمات ومن الكلمات جملاً.. .

أتحدث (١)
علم بلادي



أقرأ

علم بلادي

استعد الجميع لتحية العلم

ماجد يرفع العلم

التلاميذ يحيون العلم

العلم مرفوع في سماء بلادي

هتف التلاميذ: عاش علم بلادي

عاش علم العرب

تدريبات القراءة:

أصل بين الجملتين المتماثلتين:

ماجد يرفع العلم	عاش علم بلادي
عاش علم العرب	ماجد يرفع العلم
عاش علم بلادي	عاش علم العرب

أقرأ الكلمات الجديدة:

يرفع	مرفوع	الأعالي
التلاميذ	يحيون	هاتف
عاش		العرب

أركب من الكلمات الآتية جملاً مفيدة وأقرأ:

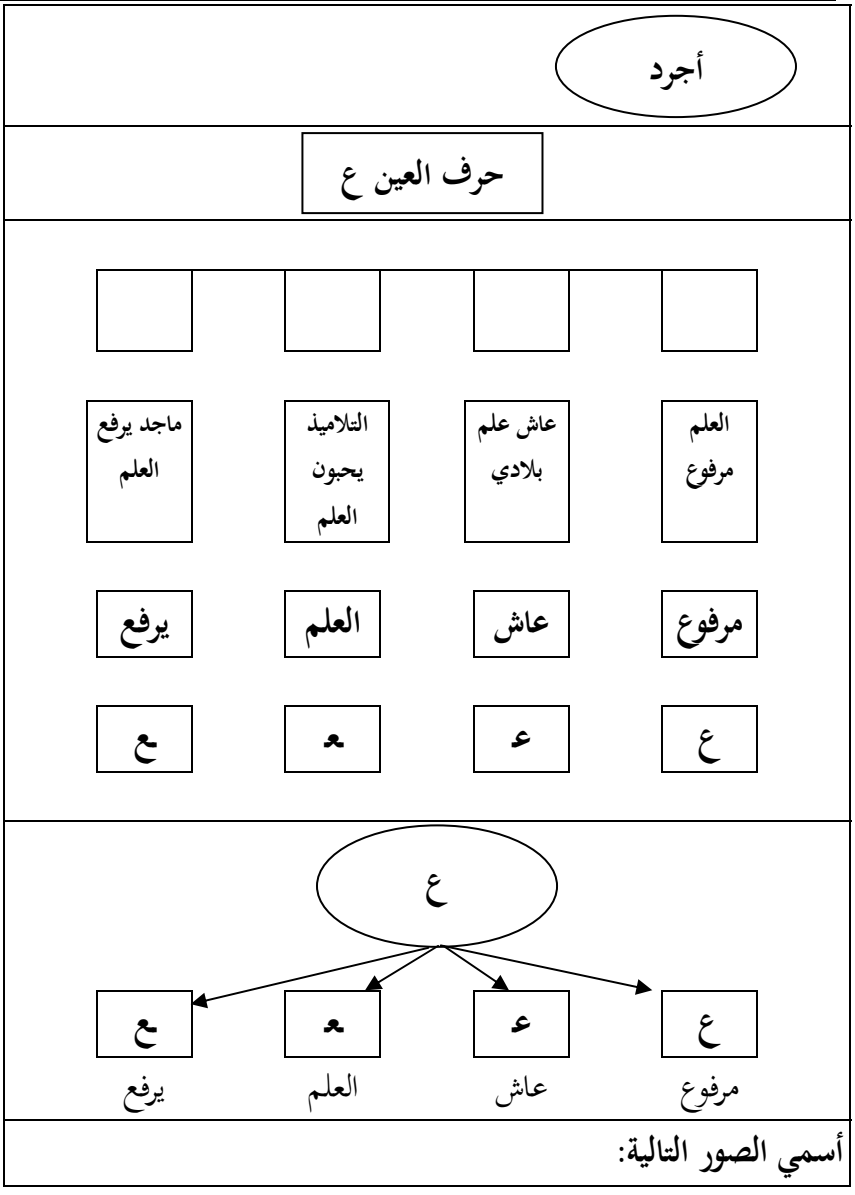
بلادي – علم – عاش

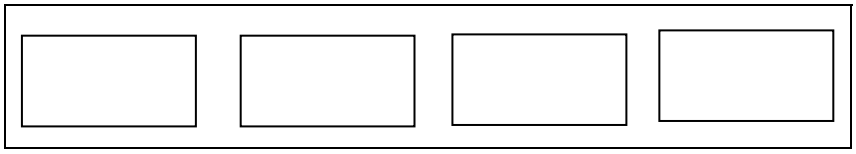
أقرأ جمل الدرس:

استعد الجميع لتحية العلم – ماجد يرفع العلم.

العلم مرفوع في سماء بلادي – التلاميذ يحيون العلم – عاش علم بلادي.

هتف التلاميذ عاش علم بلادي – عاش علم العرب.





٢– طريقة تعليم القراءة في الصف الثاني الابتدائي:

يبدأ تعليم النص القرائي في الصف الثاني الابتدائي بدرس المحادثة الموجهة، فيمهد المعلم للدرس بربطه بخبرات التلاميذ السابقة، ثم يعرض عليهم لوحة المحادثة ويتيح لهم تأملها ليسألهم عن معالمها الأساسية وشخصياتها، ثم يقص عليهم الأحداث والوقائع التي تشتمل عليها بلغة، سليمة، متيحًا للتلاميذ سماع المادة اللغوية أكثر من مرة، ثم يطرح أسئلة حول ما سرد عليهم مراعيًا التسلسل الزماني والمكاني في رواية الوقائع والأحداث، ويحاول جهده إشراك التلاميذ في الحوار ويصحح الأغلاط دون مقاطعة، ويراعي تقسيم الأحداث إلى مواقف جزئية ممثلة لصور مناسبة، وينتهي درس المحادثة بتوظيف المفردات والتراكيب اللغوية التي وردت في المحادثة في مواقف لغوية ترسخ استخدامها بالاستفادة من مصادر التعلم الصفية.

وفي حصة القراءة الطليقة يستغل المعلم درس المحادثة السابق ليمهد لدرس القراءة، ثم يقرأ المعلم النص كاملاً قراءة سليمة معبرة، فقراءة بعض التلاميذ المجيدين، ثم يقرأ التلاميذ النص مقطعًا مقطعًا ويقوم المعلم بالتصحيح دون مقاطعة، ويمكن للمعلم شرح بعض المفردات التي لم تتضح معانيها بوسائل مختلفة. ويلي حصة القراءة الطليقة حصة التدريبات القرائية التي ترمي إلى تعزيز النطق السليم، وتذليل الصعوبات النطقية، وهي تتناول التدريبات الصوتية، وتدريبات الأداء السليم وتدريبات التحليل والتركيب، وتدريبات ترسيخ الصيغ والأنماط اللغوية، مع الاستفادة من الطريقة البنيوية في التدريب، فيختار المعلم مصفوفة لغوية، ويبدل عنصرًا من عناصرها في مستوى التحويل أو يضيف

إليها عنصرًا لغويًا في مستوى الإدراج.

٣– طريقة تعليم القراءة في الصفين الثالث والرابع من المرحلة الابتدائية:

تكون القراءة الصامتة في هذين الصفين مدخلاً إلى القراءة الجهرية الطليقة وغالبًا ما تأتي القراءة الصامتة بعد قراءة المعلم الجهرية النموذجية خشية رسوخ أغلاط من القراءة الصامتة إذا وردت أولاً. فبعد الاستماع إلى قراءة المعلم الجهرية، يتاح للتلاميذ تأمل النص فتكون القراءة الصامتة استعدادًا للقراءة الجهرية، ويمكن تخصيص حصص مستقلة للقراءة الصامتة يقرأ التلاميذ فيها نصوصًا سهلة تخلو من المفردات والتراكيب الصعبة. وتتلخص طريقة تعليم القراءة الصامتة في هذين الصفين بالخطوات الآتية: التمهيد – قراءة النص في وقت محدد يناسب قدراتهم – الكشف عن الأسئلة المعدة سابقًا على السبورة، والتي تدور حول فكرة النص العامة والأفكار الجزئية وشرح بعض المفردات، واستخدام بعض المفردات والتراكيب في جمل.

أما طريقة تعليم القراءة المشروحة في هذين الصفَّين فتمر بالخطوات الآتية:

التمهيد – القراءة الجهرية من قبل المتعلم – القراءة الصامتة من قبل التلاميذ – القراءة المقطعية من قبل التلاميذ مع تصحيح المعلم للوصول إلى إتقان القراءة الطليقة – شرح المفردات والتراكيب بعدة وسائل (الحسية – شبه الحسية – التمثيل الحركي أو الصوتي – الترادف – التضاد – الاستخدام في جملة مفيدة – الربط بالأسرة الاشتقاقية) وينتهي الدرس بمناقشة التلاميذ بمضمون الدرس. ثم تأتي حصة التدريبات القرائية التي تتناول التدريبات الصوتية والأدائية والبنيوية والاستمرار في تعزيز المهارات القرائية.

٤– طريقة تعليم القراءة في الصفين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية:

تزداد العناية في هذين الصفين بالقراءة الصامتة، وتفرد لها كتب مستقلة ويشجع

التلاميذ على مد قراءتهم الصامتة إلى الصحف والمجلات والكتب غير المدرسية، مع الاستمرار بها في مرحلة من مراحل تعليم القراءة الطليقة والمشروحة.

وخطوات تعليم القراءة الصامتة في هذين الصفين هي:

١- الإعداد لدرس القراءة الصامتة بتحديد الأهداف ووضع الأسئلة في ضوئها.

٢- تكليف التلاميذ قراءةَ الفصل قراءة صامتة مع مراقبة شفاههم.

٣- منحهم الزمن المناسب للقراءة.

٤- الكشف عن الأسئلة المعدة سابقًا التي تدور حول الفكرة العامة والأفكار الجزئية والتذوق الجمالي، ومعاني المفردات، واستخدامها، ويختم الدرس بقراءة جهرية لبعض المقاطع.

أما مراحل القراءة المشروحة والطليقة فتبدأ بالتمهيد للدرس والتعريف بالكاتب، فالقراءة الصامتة إذا كان النص خاليًا من الصعوبات القرائية وإلا فقراءة المعلم الجهرية، ثم مناقشة الفكرة العامة والفِكَر الجزئية فالقراءة المقطعة مع شرح المفردات بالوسائل المشار إليها سابقًا، مضافًا إليها استخدام المعجمات المدرسية أحيانًا، والعمل على تخطي بعض المشكلات القرائية وتنمية التذوق الجمالي والميل إلى القراءة الخارجية.

وفيما يخصّ قراءة الاستماع، خصصت بعض الدروس في هذين الصفين لهذه القراءة، وسنتحدث عن خطوات تدريسها في الفقرة اللاحقة.

٥- طريقة تعلم القراءة في المرحلة الإعدادية:

المرحلة الإعدادية هي مرحلة توسع الخبرات وزيادة القدرات والكفايات في القراءة، والغرض الأساسي من تدريسها زيادة قدرة الطلاب على الفهم والنقد والتفاعل مع المقروء، وزيادة كفايتهم في سرعة القراءة. ويمكن أن يستهدي المدرس في أثناء تدريس القراءة الجهرية بالخطوات الآتية:

١- الإثارة.
٢- التعريف بالكاتب والنص ومصدره.
٣- القراءة الصامتة للإلمام بالنص.
٤- الأسئلة التي تتناول المعنى العام للنص.
٥- القراءة النموذجية الجهرية من المعلم.
٦- القراءة الجهرية الفردية من الطلاب المجيدين.
٧- القراءة الجهرية المقطعية من الطلاب ويجري فيها:
أ- مناقشة ما يتضمنه المقطع.
ب - تحديد فكرة المقطع.
ت - تحليل المقطع والحكم عليه.
ث - تحديد القيم والاتجاهات التي يتضمنها المقطع.
ج - تنمية ذوق المتعلم وحسه الجمالي.
٨- القراءة الفردية.
٩- التقويم النهائي.

أما خطوات تدريس القراءة الصامتة في هذه المرحلة فيمكن تلخيصها بما يأتي:

١- إثارة فاعلية الطلاب.
٢- قراءة النص قراءة صامتة.
٣- الأسئلة التي تتناول: الفكرة العامة - الفِكَر الجزئية - المفردات والتراكيب - التعابير الجميلة - إثارة التفكير، وتنمية مهارات النقد والتحليل والحكم وتكوين الاتجاهات والقيم.
٤- قراءة المعلم بعض الفقرات التي تتضمن فكرة قومية أو قيمة سامية أو عاطفة

صادقة جهريًّا.

٥- قراءة الطلاب بعض المقاطع المميزة بجمال التعبير أو صدق المشاعر، أو عمق الفكر، أو براعة التصوير جهريًا.

٦- التقويم النهائي بالاستفادة من أسئلة الكتاب أو الأسئلة التي يعدها المعلم.

وفيما يخصّ قراءة الاستماع فيمكن للمدرس اختيار بعض نصوص القراءة المقروءة ليستغلها في تدريس قراءة الاستماع، وتمر طريقة تدريس قراءة الاستماع بالمراحل الآتية:

١- وضع المتعلمين في جو الموضوع بإثارة فاعليتهم وتشويقهم إلى الاستماع.

٢- توجيه المتعلمين إلى ضرورة الإصغاء وحسن الاستماع لاستيعاب مضمون النص.

٣- قراءة المعلم النص قراءة جهرية معبرة تحملهم على الإصغاء لما يقرأ واستيعابه.

٤- طرح الأسئلة بعد قراءة النص وتتناول: الأفكار – المفردات والتراكيب – تلخيص الأحداث – التعبير عن بعض الأفكار.

٥- التقويم النهائي: بأنْ يجيب الطلاب عن أسئلة الدرس المدونة في الكتاب أو الأسئلة التي وضعها المدرس لتقويم ما اكتسبه الطلاب من معارف ومهارات وقيَم.

٦- طريقة تعليم القراءة في المرحلة الثانوية[١]:

وتستخدم في تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية الطريقة ذاتها المستخدمة في المرحلة الإعدادية مع مراعاة ما يأتي:

١- إطالة مدة القراءة الصامتة والتوسع في المناقشة العامة التي تعقبها.

٢- تجزئة الموضوع ومعالجة كل جزء على حدة من حيث الشرح اللغوي والقراءة

(١) عبد العليم إبراهيم – الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية – مرجع سابق ص ١٢٨-١٣٨.

والمناقشة وذلك لأن الموضوعات في كتب هذه المرحلة طويلة غالبًا.

٣- الاكتفاء بقراءة كل جزء مرة واحدة إلا إذا كان الموضوع ذا صبغة أدبية، وفي أسلوبه وأفكاره نوع من السمو أو العمق، فيقرأ كل جزء من الموضوع أكثر من مرة.

٤- العناية بشرح ما تضمنه الموضوع من الحقائق والمعلومات المختلفة على ألا يطغى ذلك على وقت القراءة، ويقتضي هذا زيادة العناية بإعداد الدروس واستشارة المراجع المختلفة.

٥- شرح بعض الفوائد اللغوية وتصحيح بعض الأغلاط الشائعة.

٦- تدريب الطلاب على نقد المقروء من حيث الفكرة والأسلوب.

ب – أساليب تدريس القراءة:

١- أسلوب التمهير لا التحفيظ والتسميع[١]:

إن تعليم اللغة لا يجري من خلال المعرفة وحدها، وإنما لابد من الانتقال من المعارف إلى المهارات، ونقصد بالمهارة «الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والمجهود معًا» في المهارات اللغوية الأربع (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة) وعندما تصبح المهارة من ملكات الشخصية الفردية تتحول إلى عادة.

ولتكوين المهارة لابد من الشروط الآتية:

أ – الممارسة والتكرار بفهم.　　ب – التوجيه.

ج – القدوة الحسنة.　　د – التشجيع والتعزيز.

هذا إضافةً إلى استثارة الدافع لدى المتعلمين لاكتساب المهارة.

(١) د. السيد محمود – من أساليب تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي – مرجع سابق ص ٥-٧.

برمجة التمهير[١]:

من الواضح أن مهارتي القراءة والكتابة تأتيان بعد مهارتي الاستماع والمحادثة، ذلك أن القراءة والكتابة تجريدات من الدرجة الثانية.

والتمكن من مهارات القراءة في مرحلة من المراحل يتطلب تحديد تلك المهارات أولاً، ثم الانتقال إلى ترتيب هذه المهارات وفق مرحلة النضج العقلي والانفعالي للمتعلم. وقد قام عدد من الباحثين بتحديد المهارات اللغوية ومنها المهارات القرائية، ثم رُتِّبت تلك المهارات ووُزِّعت على الصفوف في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي، تبعًا لمناسبتها لكل صف من تلك الصفوف. وفيما يأتي مهارات القراءة موزعة على الصفوف ما قبل الجامعية[٢].

الرقم المتسلسل	مهارات القراءة	في المرحلة الابتدائية						في المرحلة الإعدادية			في المرحلة الثانوية		
		١	٢	٣	٤	٥	٦	١	٢	٣	١	٢	٣
١	قراءة النص من اليمين إلى اليسار قراءة سهلة ومريحة												
٢	ربط الرموز الصوتية بالمكتوبة بسهولة ويسر												
٣	تعرف الكلمات عن طريق تحليل الكلمة إلى أصواتها.												
٤	معرفة كلمات جديدة لمعنى واحد (مرادفات)												
٥	معرفة معان جديدة لكلمة واحدة (المشترك اللغوي).												
٦	تصنيف الكلمات على أساس المترادفات والمتضادات (المتقابلات)												
٧	الحصول على المعرفة من خلال القراءة.												

(١) المرجع السابق ص ٨.

(٢) د. رشدي أحمد طعيمة – الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية مرجع سابق ص ١٤٩-١٥٣.

الرقم المتسلسل	مهارات القراءة	في المرحلة الابتدائية						في المرحلة الإعدادية			في المرحلة الثانوية		
		١	٢	٣	٤	٥	٦	١	٢	٣	١	٢	٣
٨	تصفح كتاب بسرعة وإدراك أهم الموضوعات التي يشتمل عليها.												
٩	استخلاص الأفكار من النص المقروء.												
١٠	تحليل النص المقروء إلى أجزاء ومعرفة علاقة بعضها ببعض.												
١١	متابعة ما يشتمل عليه النص من أفكار والاحتفاظ بها حية في ذهنه مدة القراءة ومرتبة.												
١٢	استنتاج المعنى العام من النص المقروء.												
١٣	التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية بواسطة النبر.												
١٤	إدراك ما حدث من تغيير في المعنى في ضوء ما حدث من تغيير في التراكيب.												
١٥	متابعة الأحداث التي ترد في قصة قصيرة.												
١٦	اختيار التفصيلات التي تؤيد رأيًا من الآراء، أو تبرهن على صحة قضية معينة.												
١٧	التدريب على التحليل الصرفي الصحيح للكلمة.												
١٨	تحديد ما له وما ليس له صلة بالموضوع من أفكار.												
١٩	تعرف معاني المفردات الجديدة من السياق.												
٢٠	الوصول إلى المعاني المتضمنة أو التي بين السطور.												
٢١	تكييف معدل السرعة في القراءة حسب الأغراض التي يقرأ من أجلها.												
٢٢	العناية بالمعنى في أثناء القراءة السريعة وعدم التضحية به.												
٢٣	استخدام القواميس والمعاجم ودائرة المعارف العربية بوجهٍ عام.												
٢٤	التمييز بين الآراء والحقائق في النص المقروء.												

الرقم المتسلسل	مهارات القراءة	في المرحلة الابتدائية						في المرحلة الإعدادية			في المرحلة الثانوية		
		١	٢	٣	٤	٥	٦	١	٢	٣	١	٢	٣
٢٥	العثور من النص على الأدلة والحقائق في النص المقروء.												
٢٦	تعرف غرض الكاتب وطريقته في تنظيم الأفكار.												
٢٧	موازنة المعلومات التي يشتمل عليها نص ما، بعضها ببعض.												
٢٨	الإلمام بأهم الأعمال الأدبية والفكرية في التراث العربي.												
٢٩	البحث عن مواد جديدة في القراءة تتعدى حدود ما درسه التلميذ في الفصل.												
٣٠	الإقبال على القراءة في تطلع واشتياق إلى معرفة أفكار الكاتب وتسلسلها.												
٣١	الدقة في الحركة الرجعية من آخر السطر إلى أول السطر الذي يليه.												
٣٢	تعرف إشارات الطباعة وتفسيرها وعلامات الوقف والوصل												
٣٣	معرفة استخدام الإشارة إلى المرجع في أسفل الصفحة.												
٣٤	تركيز الانتباه في محتويات المقروء.												
٣٥	القدرة على ربط الرموز بالأفكار التي تدل عليها.												
٣٦	توقع المعاني من السياق.												
٣٧	الكشف عن أوجه التشابه والافتراق بين الحقائق المعروضة.												
٣٨	ربط المعاني المتصلة في وحدات فكرية كبيرة.												
٣٩	تصنيف الحقائق وتنظيمها.												
٤٠	تكوين رأي فيما يقرأه.												
٤١	الكشف عن مشكلات جديدة قد تكون بارزة في النص أو متصلة به.												
٤٢	اختيار حقائق معينة لأغراض خاصة تتصل بها وبأهميتها												

الرقم المتسلسل	مهارات القراءة	في المرحلة الابتدائية						في المرحلة الإعدادية			في المرحلة الثانوية		
		١	٢	٣	٤	٥	٦	١	٢	٣	١	٢	٣
	في ذاتها، أو في حياة القارئ.												
٤٣	تَعَرُّف الحروف الهجائية في أوضاعها المختلفة.												
٤٤	التمييز بين خصائص الكتابة العربية (المد – الشدة – التنوين– أل الشمسية والقمرية) عند قراءة نص معين.												
٤٥	مراعاة حركات الإعراب عند القراءة الجهرية.												
٤٦	تمثيل المعنى والسرعة المناسبة عند القراءة الجهرية.												
٤٧	تلخيص الأفكار التي يشتمل عليها النص المقروء تلخيصًا وافيًا.												
٤٨	دقة النطق وإخراج الحروف إخراجًا صحيحًا عند القراءة الجهرية.												
٤٩	التعبير عن تغيرات الحالات الوجدانية المعروضة ومواقف الشخصيات في الموضوع.												
٥٠	استخدام المقدمة والفهرس وقائمة المحتويات والصور والفصول ورؤوس الفقرات والجداول البيانية وفهارس الأعلام والأمكنة والقواميس التي توجد في آخر الكتب.												
٥١	إدراك أوجه التشابه والاختلاف بين أشكال الحروف والكلمات.												
٥٢	إدراك الفروق بين أنماط الكلمة المطبوعة (خط يد – مطبعة – آلة كاتبة)												
٥٣	صياغة الجموع الصحيحة للكلمات، قياسية كانت أم سماعية.												
٥٤	اختيار المعنى المناسب لكلمة متعددة المعاني في القاموس.												
٥٥	معرفة معان اصطلاحية تستخدم في مجالات علمية مختلفة.												

الرقم المتسلسل	مهارات القراءة	في المرحلة الابتدائية						في المرحلة الإعدادية			في المرحلة الثانوية		
		١	٢	٣	٤	٥	٦	١	٢	٣	١	٢	٣
٥٦	التحديد الدقيق لجذر الكلمة وذلك بالكشف عنها في القاموس.												
٥٧	فهم إشارات المعاجم وإحالاتها، والاستعانة بها في تحقيق الغرض.												
٥٨	القدرة على تصفح مجلة متعددة الموضوعات واستخراج المعلومات التي يريدها.												
٥٩	القدرة على الاطلاع السريع على نص معين وتحديد النقاط الحاكمة فيه. Key words												
٦٠	استخدام البصيرة في الوقوف على المعاني البعيدة التي يقصدها الكاتب.												

٢– أسلوب القدح الذهني أو العصف الدماغي(١):

وهو أسلوب يهدف إلى توليد أفكار جديدة بالاعتماد على الجماعة بدلاً من الاعتماد على الفرد، بعيدًا عن الرهبة أو الخوف من الوقوع بالغلط الذي يحد من القدرة الإبداعية للمتعلم وهنا تأتي حكمة المعلم وتوجيهه للتوفيق بين الصحة اللغوية والتدفق بالأفكار.

٣– أسلوب التكامل بين ركني استراتيجيات المعلم والمتعلم(٢):

وهذا يعني قيام كل من المعلم والمتعلم باستراتيجيات تقود إلى التعلم الفعال.

٤– أساليب المناقشة:

(١) د. السيد محمود – من أساليب تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي ص ٢٦.

(٢) د. السيد محمود – المرجع السابق ص ٢٧.

٥– أسلوب التعلم الذاتي:

نحاول في هذا الجزء توضيح المقصود بالتعلم الذاتي، وأسباب الاهتمام به، والخصائص الأساسية لهذا النوع من التعلم، وبعض أساليب التعلم الذاتي.

أولاً: – المقصود بالتعلم الذاتي Self Learning:

يختلف الأفراد في قدرتهم على التعلم، وفي أساليب التعلم، وفي دافِعهم إلى التعلم، وفي مستوى التحصيل، وخبراتهم السابقة، إضافة إلى ما بينهم من فروق جسمية وعقلية ونفسية. ولهذا فإن مراعاة الفروق الفردية في العملية التعليمية أمر ضروري، إضافة إلى أن عملية التعلم في الأصل عملية فردية. وهذا يعني أن نسمح للتلميذ الفرد أن يتقدم في عملية التعلم على أساس فردي من حيث: نوع الخبرات التي تقدم له، ومقدارها، وكيفية تقديمها، والوقت الزمني الذي يستغرقه التلميذ، والكيفية التي يتعلم بها.

ويرى البعض أن التعلم الفردي نوع من تحقيق الذات، وتدعيم الإرادة لدى المتعلم، وتوجيه حرية الاختيار، بسبب اختيار التلاميذ من الخبرات التعليمية التي تقدم لهم ما يشاؤون منها وبالكيفية التي يرونها مناسبة، وفي الوقت الذي يحددونه بأنفسهم.

وقد بدأت الجهود المنظمة الهادفة لتفريد التعليم مع نهاية العقد السادس من القرن العشرين، وبدأ استخدام استراتيجيات تربوية متعددة في تصميم برامج تعليمية تفي بحاجات المتعلم الفرد.

واعتمدت هذه الاستراتيجيات في أغلبها على أسلوب التعلم الذاتي، ولكن ماذا يقصد بالتعلم الذاتي؟ إن المتأمل للفكر التربوي يجد تعريفات عديدة للتعلم الذاتي، ومن هذه التعريفات ما يلي:

«هو النشاط الواعي للفرد الذي يستمد حركته ووجهته من الانبعاث الذاتي بهدف تغييره لشخصيته نحو مستويات أفضل من النمو والارتقاء».

«هو التعلم الذي يحصل نتيجة تعليم الفرد نفسه بنفسه، وهو التعلم الحقيقي الذي يجري بفضل تفاعل التلميذ مع بيئته في مواقف مختلفة يجد فيها إشباعًا لدوافعه وتحقيقًا لذاته».

«التعلم الذاتي هو العملية التي يقوم فيها المتعلمون بتعليم أنفسهم، مستخدمين أساليب متعددة لتحقيق أهداف محددة دون عون مباشر من المعلم».

«هو نظام تعليمي ييسر للمتعلم التعلم متحررًا من قيود الزمان والالتزمات التي تفرض عادة في النظام التعليمي، ووقفًا لاختياراته وحاجاته.

«هو العملية الإجرائية المقصودة التي يحاول فيها المتعلم أن يكتسب بنفسه القدر المحدد والمناسب من جوانب التعلم المختلفة (معارف، ومهارات، وجوانب وجدانية) والتي تحددها البرامج المقدمة لهذا المتعلم». مستخدمًا أو مستفيدًا من التطبيقات التكنولوجية ممثلة في: التعليم المبرمج، والرسائل، وآلات التعليم، والتقنيات المختلفة كالإذاعة والتلْفَزة والمسجلات والحاسوب.

«التعلم الذاتي هو الأسلوب الذي يتفاعل فيه المتعلم مع المواقف التعليمية المتنوعة، بدافع من ذاته ووفقًا لميوله واحتياجاته، ليكتسب المعارف والمهارات والعادات والقيم والاتجاهات، مما يؤدي إلى انتقال الاهتمام في العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم، فالمتعلم هو الذي يقرر متى وكيف وأي الوسائل والأبدال يختار، ومن ثَم يصبح مسؤولاً عن تعلمه، وعن النتائج التي يصل إليها، والقرارات التي يتخذها».

ويتضح من التعاريف السابقة أن التعلم الذاتي يتميز بعدة مميزات هي:

١- المتعلم يتحمل إلى حد بعيد مسؤولية تعلمه، وربما يتحمل هذه المسؤولية كاملة.

٢- المعلم يتحول دوره من ملقن إلى موجه ومرشد، بل ربما يتضاءل هذا الدور أو

يتلاشى تمامًا.

٣- تتغير الصورة النمطية للموقف التعليمي، ويُستعان بعديد من تقنيات التربية المختلفة وفقًا لاستراتيجية التعلم الذاتي المستخدمة.

٤- يتاح للمتعلم اختيار نوع الخبرات التعليمية التي تتناسب وميوله وقدراته، ليتفاعل معها بالطريقة التي يريدها وبالكيفية التي يرضاها، وفي الوقت الذي يحدده، ويختار من مصادر التعليم المتاحة له ما يشاء.

٥- يعتمد هذا التعلم كثيرًا على أسلوب التقويم الذاتي، إذ يقوم المتعلم بتقويم تعلمه ذاتيًا وتعديل مسار تعلمه وفقًا لهذا التقويم.

وفي ضوء كل ما سبق يمكن تعريف التعلم الذاتي بأنه نمط من التعلم يقوم على أساس تعليم الفرد لنفسه ذاتيًا، بإشراف المعلم أو المؤسسة أو بدون إشراف من أحد، وذلك بالتفاعل مع خبرات متعددة بالاستفادة من تكنولوجيا التربية بتقنياتها المختلفة، ويختار المتعلم من الخبرات التي تقدم له ما يراه مناسبًا له وما يتفق مع ميوله وقدراته، ويتفاعل مع هذه الخبرات بالكيفية التي يراها وفي الوقت الذي يراه مناسبًا، إذ يتاح للمتعلم أبدالٌ متعددة يختار منها ما يريده، ويقوِّم المتعلم تعلمه ذاتيًا ويعدل مسار تعلمه في ضوء هذا، بما يساعد على التعلم وتحقق الأهداف التعليمية المحددة سلفًا والمرجوة من برنامج التعلم الذاتي.

- ونشير هنا إلى أن البعض يُسمِّي التعلم الذاتي أحيانًا التعليم الذاتي، وفي الواقع أن كلا المسميين صحيح، ولكن من يقول التعلم الذاتي، فإنه يشير كما أوضحنا سلفًا إلى الكيفية التي يتعلم بها الفرد. أما من يقول التعليم الذاتي، فإنه يقصد البرنامج التعليمي أو مجموعة البرامج المعدة باستراتيجية معينة، والمقدمة لمجموعة ما من الأفراد لكي يتعلموا ذاتيًا.

ثانيًا: أسباب الاهتمام بالتعلم الذاتي:

تزايد الاهتمام بالتعليم الذاتي في السنوات الأخيرة لأسباب متعددة، وأخذ هذا الاهتمام مظاهر متعددة، سواء على المستوى العالمي أو الدولي أو على مستوى المؤسسات الحكومية والأهلية، وذلك نتيجة لأسباب متعددة يمكن تلخيصها فيما يلي:

١– **تراكم وتزايد المعارف الإنسانية تزايدًا كبيرًا:** فنحن نعيش عصرًا يسمى عصر الانفجار المعرفي، تتزايد فيه المعارف تزايدًا كبيرًا وتتضاعف في مُدَدٍ قصيرة لا تتجاوز أعوامًا. وهذا وَضَعَ المدرسة والتعليم النظامي بصفة عامة في مأزق، إذ عجز هذا التعليم عن تقديم كل هذه المعارف للمتعلمين، ومن ثَمَّ ازداد الاهتمام بالتعليم الذاتي وسيلةً لاكتساب المعرفة – سواء أثناء مدة التعليم النظامية – أو بعد تَخْرِيجهم في المدرسة والمؤسسات التعليمية المختلفة.

٢– تزايد عدد السكان: نتيجة لأسباب متعددة تزايد عدد السكان في أغلب دول العالم، كما تزايد الطلب الشعبي على التعليم، لذا أصبحت مؤسسات التعليم الرسمية في عديد من الدول عاجزة عن استيعاب كل من يرغبون في التعليم، ووجدت هذه الدول في أساليب التعلم الذاتي المختلفة وسيلة لتحقيق رغبات عدد من سكانها في التعلم.

٣– نتائج دراسات علم النفس: أشارت نتائج العديد من الدراسات النفسية إلى أهمية مشاركة المتعلم وإيجابياته في الموقف التعليمي، ومراعاة ما بين المتعلمين من فروق فردية، ومن ثَمَّ اتجهت الدول المختلفة إلى الأخذ بالتعلم الذاتي وسيلةً لتحقيق ما سبق، إضافة إلى أن التعلم الذاتي يزيد من تحمل المتعلم للمسؤولية، ومن قدرته على اتخاذ القرار بشأن تعلمه، ومن ثم نمو مفهوم الذات لدى هذا المتعلم نموًّا جيدًا.

٤– تطور تِقانة (تكنولوجيا) التعليم: مع التطوّر العلمي الذي نشهده في كافة المجالات، تطور مفهوم تقانة التعليم وأساليبه، وظهر نتيجة لذلك العديد من التقنيات التعليمية التي استفادت منها المؤسسات التعليمية المختلفة والتي ساعدت على تحسين عمليتي التعليم والتعلم، ووضع مفهوم التعلم الذاتي موضع التنفيذ بما وفَّرهُ من أساليب مختلفة مثل التعليم المبرمج، والحقائب التعليمية، والحاسوب.

٥– الأخذ بمفهوم التربية المستمرة: تزايد الاتجاه في منتصف القرن العشرين نحو الأخذ بمفهوم التربية المستمرة – أو ما يسمى بالتعلم من المهد إلى اللحد – بوصفه إحدى الاستراتيجيات التربوية وذلك لأسباب متعددة منها: تزايد وتراكم المعرفة، وقصر المدة بين اكتشاف النظرية العلمية وتطبيقاتها العملية، وعجز المؤسسات التربوية المدرسية عن الوفاء باحتياجات المتعلمين، وتطوّر الكفايات اللازمة للمهن المختلفة، وهو ما دفع المهتمين بالتربية إلى البحث عن صيغة تربوية يمكن للأفراد أن يتعلموا بممارستها طَوال حياتهم، ويعد التعلم الذاتي بأساليبه المختلفة هو الاستراتيجية الرئيسية لتحقيق هذا.

٦– نقص عدد المتعلمين أو نقص كفاياتهم في بعض الجوانب: نتيجة لنقص عدد المتعلمين في بعض التخصصات، أو لنقص كفاياتهم في بعض الجوانب المهنية والتخصصية، لجأ البعض إلى استخدام التعلم الذاتي لدراسة بعض موضوعات المنهج، بدون معلم أو في وجود معلم واحد لعدد كبير من المتعلمين.

٧– تغير أهداف التعليم: كانت أهداف التعليم في أغلب بلدان العالم تقتصر على إكساب المتعلمين قدرًا مناسبًا من المعلومات واسترجاعها منهم في موقف ما، ولكن تطورت أهداف التعليم وأصبحت تسعى إلى إكساب المتعلمين مهارات التفكير والقدرة على اتخاذ القرار ومهارات العمل الجماعي، ومساعدة هؤلاء المتعلمين على تحمل المسؤولية، وذلك بالمشاركة في الموقف التعليمي، ويمكن للتعلم الذاتي بأساليبه

المختلفة أن يحقق هذه الأهداف.

٨– تطور وإعداد وتقديم برامج إعداد المعلمين وتدريبهم: كانت هذه البرامج إلى عهدٍ قريب تعتمد على المحاضرات العادية بصورتها التقليدية، ولكن وجد أن هذا الأسلوب لا يجدي – خاصة مع المعلمين أثناء الخدمة – إذ يحتاجون إلى برامج تدريبية تصل إليهم في مدارسهم ولا تعطلهم عن عملهم – خاصة أثناء العام الدراسي – ووجد في التعلم الذاتي بأساليبه المختلفة وسيلة لإعداد هؤلاء المتعلمين وتدريبهم بصورة غير نمطية وبما يُماشي ظروفَهم.

٩– تزايد الاهتمام بتعليم الكبار وتعدد مجالاته: تزايد الاهتمام بتعليم الكبار بمجالاته المختلفة لأسباب اقتصادية واجتماعية وسياسية، وإن اختلفت درجة هذا الاهتمام من دولة إلى أخرى – واعتمدت برامج تعليم الكبار هذه بدرجة كبيرة على أساليب التعلم الذاتي المختلفة، فيمكن للمتعلم الكبير أن يتعلم ما يريد في أي وقت يشاء وبالكيفية التي يريدها دون الالتزام بالشكل النمطي للعملية التعليمية.

ثالثًا: الخصائص العامة لبرامج التعليم الذاتي:

تتعدد أساليب التعلم الذاتي، ولكنْ على تعددها، توجد خصائص عامة تشترك فيها جميع هذه البرامج، ومن هذه الخصائص ما يلي:

١– برامج التعلم الذاتي لها مكونات متكاملة مكتفية بذاتها – غالبًا فلكل برنامج من برامج التعلم الذاتي أهداف محددة، ومحتوى، وأنشطة، وأدوات، وأساليب تعليمية، وكذلك اختبارات ووسائل تقويم – وكل هذا يخطط له في إطار نظام أو نسق معين يجعل مكونات البرنامج متكاملة وظيفيًا، بما يساعد المتعلم على التفاعل معها بسهولة وفاعلية.

٢– التحديد الإجرائي الجيد للأهداف التعليمية: تحدَّد في هذه البرامج

الأهداف التعليمية في صورة نتائج تعلم، وتحدَّد مستويات هذا التعلم، والشروط أو الظروف التي يجري فيها. وهذا التحديد يفيد المتعلم من اختياره لخبرات البرامج التي يريد التفاعل معها، سواء كانت من مكونات البرنامج، أو خبرات إضافية، ويساعد ذلك المتعلم على اختيار أسلوب التعلم المناسب الذي يساعده في تحقيق الأهداف، وأيضًا في عمليتي التقويم: المرحلية، والنهائية.

٣- الترابط والتتابع والتنوع في خبرات البرنامج: ومن المبادئ الأساسية التي تراعى في تصميم برامج التعلم الذاتي تحقيق الترابط والتتابع بين مكونات البرنامج من حيث الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والأدوات والوسائل التعليمية، والأنشطة المتاحة، وأساليب التقويم المختلفة، إضافة إلى تنوع هذه المكونات بما يتيح للمتعلم الاختيار من بينها بما يساعد على تحقيق الأهداف.

٤- استخدام وسائل وأجهزة تعليمية وقراءات متعددة ومتنوعة: وذلك بما يتناسب وما بين المتعلمين من فروق فردية، وبما يتناسب وميولهم واهتماماتهم وتفضيلهم لخبرات ما على خبرات أخرى.

٥- إتاحة الفرصة للمتعلم للمشاركة النشطة في عمليتي التعليم والتعلم: فيجب أن تتيح برامج التعلم الذاتي الفرصة للمتعلم للمشاركة النشطة في تحمل مسؤولية تعلمه، سواء باختيار الخبرات التي يريدها، باستعانته بأنشطة إضافية من خارج البرنامج، أو الاستعانة بقراءات معينة من المكتبة، أو بالإجابة عن أسئلة اختبارات التقويم المرحلي، وتعديل مسار تعلمه في ضوء هذه المشاركة.

٦- التعلم للإتقان: من الخصائص الأساسية لبرامج التعلم الذاتي استخدام استراتيجيات تدريسية متعددة وأساليب تقويم متنوعة بما يساعد المتعلم على تحقيق أهداف هذا البرنامج أو جزء من هذه الأهداف، والوصول إلى ما يسمى التعلم

للإتقان، فلا يسمح للمتعلم أن ينتقل من دراسة موضوع ما أو وحدة ما، أو جزء ما من البرنامج إلا بعد أن يحقق الأهداف التعليمية المرجوة وإتقان ما يطلب منه إتقانه.

٧– مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين: يستخدم في برامج التعلم الذاتي استراتيجيات متعددة لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين مثل: تنوع الخبرات، وإتاحة الفرصة للمتعلم لاختيار ما يناسبه، وتعدد نقاط بدء التعليم، وتعدد مساراته، وتعدد الأنشطة المتاح للمتعلم القيام بها، واختلاف وقت التعلم بين المتعلمين،... وسنتناول بعض هذه الاستراتيجيات عند عرضنا لبعض أساليب التعلم الذاتي.

رابعًا: أساليب التعلم الذاتي:

تتعدد وتتنوع أساليب التعلم الذاتي وفقًا للأسس النظرية – النفسية والفلسفية والتربوية – التي تقوم عليها، والأهداف التعليمية التي تسعى لِتحقيقها، ونوع المتعلمين الذين يقدم لهم برنامج التعلم الذاتي، إضافة إلى نوع وقدر الإمكانات المادية وغير المادية المتاحة، ومن هذه الأساليب:

١– التعليم البرنامجي.
٢– الحقائب التعليمية.
٣– أسطوانات الفيديو.
٤– التعليم بالمراسلة.
٥– التدريس عن طريق وحدات صغيرة ومتكاملة.
٦– البرامج الإذاعية والتِّلْفَزِية.

ونتناول فيما يلي بعض هذه الأساليب بشيء من التفصيل:

١– التعليم البرنامجي«المبرمج»:

يعد التعليم المبرمج أحد أساليب التعلم الذاتي الذي يجري بالاستفادة من برنامج معد بأسلوب خاص يسمح بتقسيم الخبرات التعليمية إلى أجزاء صغيرة، وترتيبها بطريقة

تتيح للمتعلم أن يتفاعل معها ويستجيب لها تدريجيًّا، ويتحقق مباشرة من صحة استجابته أو عدمها حتى يصل في النهاية إلى السلوك التعليمي المرغوب فيه.

أ – العناصر الأساسية للتعليم المبرمج، يمكن تلخيص الأسس التي يقوم عليها التعليم المبرمج فيما يلي:

- تحديد السلوك النهائي المراد من الدارس أن يتعلمه بعد الانتهاء من دراسته للبرنامج، وذلك في ضوء الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.
- تحليل الخبرات التعليمية التي تمكن المتعلم من التعلم، وتقديمها إليه بالتدريج باللجوء إلى مجموعة من المثيرات يتفاعل معها ويستجيب لها بطريقة معينة، وتسمى هذه المثيرات إطارات.
- حصول المتعلم على تعزيز فوري لاستجابته. ونتيجة لأهمية التعزيز الإيجابي الناتج عن استجابة المتعلم الصحيحة، وذلك بالنسبة للتعزيز السلبي، يجب أن يتمكن المتعلم من المثيرات المعروضة عليه ويستجيب لها استجابة صحيحة.
- تقدم المتعلم في دراسته للبرنامج يجري وفقًا لقدراته، فهو يتعلم بطريقة فردية، ويستغرق وقت التعلم الذي يناسبه.
- إعداد البرنامج بطريقة عملية، وذلك بتجربته خلال مرحلة إعداده وبعدها، وتحليل استجابات المتعلمين، وتعديله في ضوء هذا.

ب – أنواع التعليم المبرمج: يوجد نوعان رئيسيان من التعليم المبرمج وهما:

- البرامج الخطية أو التعليم المبرمج الخطي – ويوضح الشكل التالي فكرة البرنامج الخطي.

(١) ← (٢) ← (٣) ← (٤)

وفي هذا الشكل كل دائرة أو رقم توضح عبارة أو سؤالاً أو ما يطلق عليه إطارًا،

ويشير السهم إلى استجابة التلميذ، أما الإطارات أو الخطوات فتمثل وحدات صغيرة من محتوى المادة المقدمة للتلاميذ، وهذه الخطوات يجب ترتيبها في تتابع معين بحيث ينتقل التلميذ من خطوة إلى الخطوة التي تليها بعد أن يكون قد تعلم الخطوة السابقة بنجاح. وجميع التلاميذ في البرنامج الخطي يمرون بنفس الخطوات. أما مشكلة اختلاف هؤلاء التلاميذ من حيث قدراتهم على التعلم، فإنها تراعى باختلاف السرعة التي ينتقل بها كل تلميذ أثناء تعلمه البرنامج «اختلاف زمن التعلم».

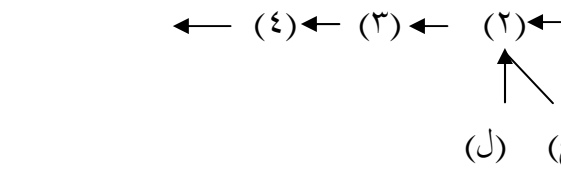
مثال توضيحي:

المثال التالي يمثل بعض الإطارات المأخوذة من برنامج خطي عن الذباب للصف الرابع الابتدائي.

– الذبابة حشرة لأن جسمها مكون من .....مناطق هي: الرأس والصدر والبطن	شعر
– الذبابة ... ... لأن جسمها مكون من رأس وصدر وبطن... ... ... – ينقل الذباب مرض التيفوئيد، ومرض التيفوئيد يصيب الأمعاء، فالمرض الذي ينقله الذباب إلى الأمعاء يسمى...	ثلاث حشرة

وطريقة استعمال هذا البرنامج تتلخص في أن يغطي كل تلميذ جميع المستطيلات (الإطارات) التي تظهر في الصفحة الأولى من البرنامج بوضع ورقة عليها، بحيث لا يظهر سوى الإطار (١) ثم يقوم بقراءة محتوى هذا الإطار وفهم ما جاء به، ثم يجيب عن السؤال، ثم يطلب منه تحريك الغطاء إلى أسفل بحيث يظهر المستطيل (٢) وفي الجانب الأيسر من هذا المستطيل توجد الإجابة الصحيحة للسؤال الموجود في الإطار (١) فإذا وجد أن إجابته خطأ يعود إلى الإطار(١)... وهكذا حتى نهاية البرنامج.

♦ النوع الثاني: البرامج المتفرعة أو المتشعبة. ويمثل الشكل التالي فكرة هذه البرامج:



فيبدأ المتعلم بالإطار (١)، ويجيب عن السؤال الذي يوجد في نهاية الإطار فإذا وجد أن إجابته صحيحة انتقل إلى الإطار (٢)، أما إذا وجد أن إجابته غير صحيحة فينتقل إلى إطار آخر (ع) ليتعلم نفس الشيء مرة أخرى فإذا أجاب بطريقة صحيحة انتقل إلى الإطار (٢)، أما إذا أخطأ مرة أخرى فينتقل إلى الإطار (ل) ليتعلم نفس الشيء بصورة أبسط، وهكذا.

وتراعى الفروق الفردية بين المتعلمين في البرامج المتفرعة باختلاف مسار تعلم كل منهم.

ج – خطوات إعداد التعليم المبرمج، تمر عملية إعداد البرنامج بثلاث مراحل رئيسية هي:

الخطوة الأولى: مرحلة التخطيط، وتشمل عدة خطوات هي:

- اختيار الموضوع أو الوحدة الدراسية المراد برمجتها.
- تحديد أهداف البرنامج تحديدًا سلوكيًا دقيقًا.
- تحديد المحتوى العلمي الذي سيشمله البرنامج.
- تحديد نقطة البداية في البرنامج، أي معرفة قدرات المتعلمين وتحديد النقطة التي ستبدأ منها برمجة المادة العلمية.

الخطوة الثانية: كتابة البرنامج، ويشمل هذا أيضًا عدة خطوات هي:

- تحديد النظام الذي ستقدم به مادة البرنامج (خطي أو متفرع).

- تقديم مادة البرنامج في صورة إطارات.
- إتاحة الفرصة للتلميذ بعد قيامه بالاستجابة، ومعرفة نتيجة استجابته فورًا.
- ترتيب الإطارات في تتابع معين حسب نوع مادة البرنامج، وحسب نوع المتعلمين أنفسهم.

الخطوة الثالثة: تجريب البرنامج وتعديله؛ لا يصبح البرنامج مقبولاً في صورته النهائية إلا بعد تجربته عددًا من المرات على بعض التلاميذ – كل على انفراد – وفي بعض الأحيان تسير عملية التجريب والتعديل جنبًا إلى جنب مع عملية بناء البرنامج، فعند الانتهاء من برمجة جزء من البرنامج يجري تجريبه وتعديله، وهكذا بقية الأجزاء حتى يتم تجريب البرنامج كله وتعديله.

٢– الحقائب التعليمية:

تمثل الحقيبة التعليمية نمطًا من أنماط التعليم الفردي أو تفريد التعليم Indivuailization of Instruction ويمكن تعريف الحقيبة التعليمية بأنها نظام تعليمي ذاتي المحتوى يساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية وفق قدراتهم وحاجاتهم واهتماماتهم، فهي مجموعة من التوجيهات والإرشادات التي ينبغي السير فيها خطوة خطوة، بُغية إتاحة الفرصة للمتعلم لكي يختار ما يناسبه من الأنشطة العديدة التي تساعد على تحقيق أهداف محددة بدقة. فالحقيبة التعليمية خطة توضح للمتعلم – جيدًا – ما سيقوم بعمله، وتقترح له الوسائل والطرق الكفيلة بذلك بالاستفادة من مجموعة من الأنشطة والمصادر التعليمية، وتحدد في النهاية أَتَعَلَّم أم لا. وبذلك فالحقيبة أسلوب للتعلم في إطار برنامج محكم التنظيم محدد الأهداف، يقوم على أسس وخصائص معينة، ولها مكونات أساسية متنوعة المستويات، تسمح للمتعلم أن يسير فيه وفق قدراته واستعداداته وإمكاناته الخاصة، متفاعلاً مع الخبرات التعليمية للحقيبة

ومع زملائه في مجموعات صغيرة أو كبيرة بإشراف المعلم وتوجيهه.

أسس الحقائب التعليمية وخصائصها:

تتعدد الحقائب التعليمية وتتنوع حسب مفاهيم المربين حولها، ومع ذلك فإنها ترتكز على مجموعة من الأسس وتتصف بعدد من الخصائص يمكن إيجازها فيما يلي:

أ – التركيز على موضوع رئيسي أو وحدة تعليمية محددة، فهي تصمم بحيث تعالج موضوعًا رئيسيًا واحدًا أو وحدة تعليمية معينة، ويتضمن هذا الموضوع وهذه الوحدة عددًا من المفاهيم الأساسية.

ب – التمركز حول الأهداف، يقوم تصميم الحقائب على أساس تأكيد أهداف المتعلم وصياغتها في صور إجرائية.

ج – تعدد الخبرات، تتضمن الحقيبة عددًا متنوعًا و متكاملاً من الخبرات التي يقوم المتعلم بالاختيار منها بما يساعده على تحقيق الأهداف.

د – تنوع أنماط التعليم والتعلم – يتيح تصميم الحقائب التعليمية الفرصة للمتعلمين للتعلم الذاتي الفردي أو التعلم في مجموعة صغيرة أو مجموعات كبيرة أو القيام بنشاط ما داخل المدرسة أو خارجها...إلخ.

هـ – مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، تحقق الحقيبة التعليمية هذه المراعاة بفضل ما يلي:

- تعدّد نقاط بدء التعلم للمتعلمين.
- تشعّب مسارات التعلم.
- تعدّد الأنشطة والوسائل التعليمية.
- التعلم للإتقان.

مكونات الحقيبة التعليمية:

توجد مكونات أساسية يجب أن تتضمنها الحقيبة التعليمية، وهي:

أ – عنوان الحقيبة (صفحة العنوان)، وهي تُبرز الفكرة الأساسية لموضوع الحقيبة.

ب – مقدمة، وتعطي هذه المقدمة فكرة عامة عن محتوى الحقيبة بما يساعد المتعلم على التهيؤ والاستعداد لدراستها.

جـ – الأهداف، يحتوي هذا الجزء على أهداف الحقيبة مصوغة في صورة سلوكية، وقد تسبق الأهداف السلوكية الأهداف التعليمية العامة لدراسة الحقيبة.

د – الاختبار القَبْليّ للحقيبة، يهدف هذا الاختبار إلى الكشف عن الخلفية السابقة للمتعلم عن موضوع الحقيبة، ومن ثَمَّ يختار كل متعلم نقطة البداية الخاصة به فينطلق نتيجة هذا الاختيار.

هـ – مبررات دراسة موضوع الحقيبة، يوضح هذا الجزء للمتعلم أهمية موضوع الحقيبة ومدى ارتباطه بالموضوعات الأخرى التي تعلمها وبالموضوعات اللاحقة (التي سيتعلمها فيما بعد).

و – المواد والأنشطة والبدائل التعليمية، ويتضمن هذه الجزء عدة مكونات هي:

- مواد مطبوعة يقوم المتعلم بقراءتها، وقد تكون صفحات من الكتاب المدرسي أو من مراجع ومصادر أخرى.
- مواد يقوم المتعلم بمشاهدتها مثل الصور والخرائط والرسوم وغيرها.
- مواد يقوم المتعلم بمشاهدتها بواسطة أجهزة العرض الضوئية مثل الأفلام والشرائح والشفافيات وأشرطة الفيديو.
- مواد يستمع إليها المتعلم مثل شرائط الكاسيت والتسجيلات الصوتية المتنوعة.
- مواد يقوم المتعلم بفحصها مثل النماذج والعينات.

– مواد خاصة بعمل لوحات للعرض ويقوم بها التلاميذ فرادى أو في مجموعات.

– اقتراحات لِبعض الأنشطة تتصل بموضوع الحقيبة مثل: القيام ببعض القراءات المكتبية، أو الزيارات والرحلات.

– وفي بعض الحالات قد تتضمن الحقيبة بعض المواد التي يستخدمها الطالب في إجراء التجارب العلمية.

وليس ضروريًّا أن تشمل الحقيبة كل المواد السابقة فهذا يتوقف على عدة عوامل.

ز – أساليب التقويم: وتشمل أساليب التقويم في الحقيبة ثلاثة أنواع من الاختبارات وهي:

- الاختبار القَبْليّ للحقيبة (في بداية التعلم من الحقيبة).
- اختبارات التقويم الذاتي (تأتي عقب كل جزء من أجزاء الحقيبة).
- الاختبار البَعْديّ للحقيبة (ويطبقه المعلم على المتعلمين في النهاية).
- دليل المتعلم.

بعد إعداد محتويات الحقيبة التعليمية على النحو المشار إليه سابقًا تُنظَّم هذه المحتويات في ثلاث مجموعات رئيسية هي:

- المواد والوسائل التعليمية.
- دليل المعلم.
- مرشد الطالب.

ويلاحظ أن بعض محتويات الحقيبة متضمنة في دليل المعلم وفي مرشد الطالب في نفس الوقت، وأن بعض المحتويات مقتصرة على دليل المعلم وأخرى خاصة بمرشد الطالب، وفيما يلي عرض لما يشمله دليل المعلم:

- الفكرة العامة .
- الأهداف مصوغة في صورة سلوكية.
- الاختبار القبلي للحقيبة.
- مبررات دراسة موضوع الحقيبة.
- دروس الحقيبة، ويفرد لكل درس صفحة خاصة تتضمن توجيهات معينة للمعلم عن كيفية إدارة المواقف التعليمية أثناء دراسة الطلاب للحقيبة.
- الاختبار البَعْديّ للحقيبة.
- مفتاح تصحيح كل من: الاختبار القبلي، واختبارات التقويم الذاتي، والاختبار البعدي.

مرشد الطالب: ويتضمن ما يلي:

- الفكرة العامة.
- الأهداف مصوغة في صورة أهداف سلوكية.
- توجيهات خاصة بالاختبار القبلي للحقيبة توضح للمتعلم:
  - متى يطلب الاختبار القبلي من المتعلم.
  - متى يتخطى الاختبار القبلي.
  - كيف يجري تصحيح الاختبار القبلي.
- مبررات دراسة موضوع الحقيبة.
- دروس الحقيبة: ويخصص لكل درس صفحة أو أكثر في مرشد الطالب تتضمن:
  - موضوع الدرس.
  - الأهداف السلوكية للدرس.
  - إرشادات خاصة بالمواد والوسائل والنشاطات التعليمية وبدائلها التي يمكن

للمتعلم اختيار ما يمارسه منها، وكيفية السير فيها لتحقيق أهداف الدرس، وتتضمن:

- اختبارات التقويم الذاتي للدرس.

الاختبارات الخاصة بتصحيح اختبار التقويم الذاتي.

- الإرشادات الخاصة بما يفعله المتعلم إذا أخفق في الإجابة عن أسئلة اختبار التقويم الذاتي أو بعضها.

٣- التعليم بالمراسلة:

يحدث أحيانًا خلط بين التعليم بالمراسلة والدراسات المنزلية، فالتعليم بالمراسلة يتضمن مسؤولية تعليمية من جانب المعهد أو الشخص الذي يقدم هذه الخدمة، أما تعبير الدراسة المنزلية فيقصد به التعلم الذاتي الذي يجري بالمنزل. ويتوقف الفرق بين التعليم بالمراسلة والتعليم المنزلي بهذا المعنى المحدود، على درجة الاتصال بين المعلم الخاص والمتعلم.

فإذا كان البرنامج الدراسي لا يزيد عن كونه مجرد إصدار لمادة دراسية سواء كانت لها علاقة بامتحان نهائي أو لم تكن، ولا تستلزم إشرافًا مستمرًا من جانب معلم خاص، فهنا تصبح الدراسة المنزلية للطالب أحد أنماط التعلم الذاتي. ولكن إذا تحتم على المتعلم أثناء دراسته للبرنامج التعليمي أن يرسل أعماله إلى معلم خاص أو مؤسسة ما على فترات كافية لتمكين المعلم أو المسؤولين بالمؤسسة التربوية من تصحيح أخطائه، وإضافة جديد إلى تعلمه، إذا تَطلَّب الأمر ذلك، يتزود المتعلم بجوانب تعلم مختلفة بصورة مستمرة طوال دراسته للبرنامج.

فالتعليم بالمراسلة هو طريقة تعليمية يتحمل المعلم فيها مسؤولية الإشراف على تعليم شخص ما أو مجموعة من الأفراد، وإكسابه أو إكسابهم جوانب تعليم متعددة

في ضوء أهداف محددة، فالمتعلم لا يتفاعل مع معلمه شفويًّا أو مباشرة، ولكنه يدرس في مكان ووقت تحدده ظروفه الشخصية، ويتصل بمعلمه أو بمعلميه بطريقة غير مباشرة (بالمراسلة).

المبادئ التي يقوم عليها التعليم بالمراسلة:

لا تختلف المبادئ التي يقوم عليها التعليم بالمراسلة كثيرًا عن المبادئ التي يقوم عليها التعليم بأية طريقة أخرى، وهذه المبادئ تستند إلى القوانين العامة للتعلم البشري وهي:

- التعليم يصبح أشدّ فاعلية حينما يقوم على أساس دوافع المتعلمين ورغباتهم.
- يصبح التعلم أكثر جدوى حينما ترتبط الخبرات الحالية بالخبرات الماضية.
- يصبح التعلم أسرع وأكثر دومًا حينما تتلاءم الخبرات مع مستوى نضج المتعلمين.
- التعلم نشاط يمارسه الفرد ويعززه الدعم الفوري له.
- قدرة المتعلم على تطبيق ما تعلمه في موقف ما، تساعده على التطبيق في مواقف أخرى.

ويحاول التعليم بالمراسلة تحقيق المبادئ السابقة انطلاقًا من عملية ذات طورين كما يلي:

أ- أول جزء من العملية يكمن في المنهج أو دليل الدراسة، فعلى عاتق المنهج تقع المسؤولية الكبرى لوضع الأهداف، وتحديد الخبرات التعليمية، وتوضيح المواد التعليمية التي يجب استخدامها. والمنهج الجيد هنا هو المنهج الذي يوجه ويشرح ويكمل، ويوضح ويهيئ للمراجع، ويثير الاهتمام، ويشجع تقييم الذات. وفي النهاية، يهيئ وسيلة للطالب ليقدم لمعلم المراسلة دليلاً على المدى الذي وصل إليه تعلمه.

وقد يكون هذا الدليل إجابات تحريرية على أسئلة خاصة، أو موضوعًا إنشائيًا من ابتكاره، أو تقريرًا عن تجربة كيميائية، أو حلاً لتمرين رياضي.

ب – أما في الجزء الثاني من عملية التعليم بالمراسلة، فعلى المعلم الذي يتلقى الدرس من المتعلم أن يقيِّم هذا الدرس ويبلغ نتائج هذا التقييم للمتعلم. وقد يكون من الضروري إعادة التعليم وإعادة التعلم، وإذا كان الأمر كذلك فلابد من إعادته.

معلِّمو المراسلة:

التعليم بالمراسلة أسلوب خاص يتعلم فيه الدارس أو المتعلم على يد اثنين على الأقل هما: مُعِدُّ البرنامج، والمعلم الذي يتلقى عمل المتعلم لتقييمه، ويزوده من خلال تعليقاته بمزيد من المعلومات أو جوانب التعلم التي يرى ضرورتها. وفي بعض الحالات قد يكون معد البرنامج أو المنهج هو المعلم نفسه، ولكن الطالب هو الذي يتناول المادة العلمية المقررة مع توجيهات لتدريسها بواسطة فرد أو مجموعة من الكاتبين والمراجعين، وترسل الدروس إلى كل دارسي المنهج الذين يكون عددهم كبيرًا عادة، إلى درجة يستحيل معها على شخص واحد أن يقوم بتعليمهم. وهناك أيضًا مجموعة من المعلمين يتلقون الدروس من المتعلمين، ويصححون الأخطاء ويكتبون تعليقات بنَّاءة وفقًا لحاجات كل فرد على حدة، ولذا يجب على كل المعلمين – سواء كانوا معدين للبرنامج أم معلمين استخدام أساليب فنية تمكنهم من تعليم الطلاب الذين لا يستطيعون الاتصال بهم اتصالاً مباشرًا لأنهم لا يلتقون بهم.

أسلوب التعلم التعاوني:

يتناول هذا الفصل عرضًا لاستراتيجية حديثة من استراتيجيات التعلم، وهي استراتيجية التعلم التعاوني. فيبدأ هذا الفصل بمقدمة لعرض أنماط التعلم الصفي، وتبيان لماهية التعلم التعاوني، يلي ذلك عرض لأهدافه ومزاياه، وخصائصه، وعناصر العمل

التعاوني، ثم دور المعلم في تنفيذ تلك الاستراتيجية التعليمية، وفيما يلي عرض للنقاط السابقة.

أولاً: أنماط التعلم الصفي:

يلاحظ أن هناك ثلاثة أنماط من التعلم الصفي، أولها التعلم التنافسي، وثانيها التعلم الفردي، وثالثها التعلم التعاوني، ففي موقف التعلم التنافسي يشجع الطلاب على مقارنة أدائهم بأداء غيرهم، وهذا يؤدي إلى نتائج وآثار قد تكون سلبية على أداء الطلاب في جملتهم وعلى شخصياتهم. وقد يزداد التوتر والخصومة بين الطلاب كما يقل تقدير الطالب لذاته.

أما في موقف التعلم الفردي، فإن التعزيز المرتبط بالتعلم ينجم عن مدى التحسن الذي يطرأ على أداء المتعلم ذاته ومستواه بين حين وآخر. وهنا تزداد العزلة بين المتعلمين أثناء تحقيق الهدف، ولا يحاول المتعلم التأثير سواءً إيجابًا أو سلبًا في أفكار زملائه.

وفي موقف التعلم التعاوني تكون بؤرة الاهتمام مركزة على الأداء الكلي لمجموع المتعلمين في المجموعة المتعاونة، بمعنى أنه حين يتحقق هدف التعلم لأحد المتعلمين، فإن ذلك يعني بالضرورة تحقق هدف التعلم لغيره من أعضاء المجموعة. وهنا كل متعلم يحاول التأثير إيجابًا في أفكار زملائه، ويبذل المتعلمون الجهد معًا للوصول إلى الخبرات التعليمية المأخوذة، ويعمل هذا النمط التعاوني على تحقيق الذات لكل متعلم.

ويلاحظ أن نمط التعلم التنافسي هو الذي يشيع في نظامنا التعليمي، وللتغلب على النتائج السلبية لشيوع هذا النمط، ظهر اتجاه ينادي باعتماد أسلوب التعلم التعاوني. ولقد بدأ الاهتمام يتزايد منذ أوائل الثمانينيات بنماذج التعلم التعاوني كإجراءات مناسبة لتسهيل تعلم الطلاب في بيئة الدراسة.

ولقد أكدت معظم البحوث التي أجريت في هذا المجال أن طرق التعلم التعاوني تزيد من التحصيل المعرفي لدى الطلاب أكثر من الطرق الفردية أو التنافسية. وهذا قد ينجم عن الجهود التعاونية للمتعلمين، وسعي المشاركين لإفادة بعضهم بعضًا، وكذا سعي جميع أعضاء المجموعة للاستفادة من جهود كل فرد على حدة، أي إن أداء الفرد هو محصلة جهده وجهد زملائه.

ثانيًا: ماهية التعلم التعاوني:

التعلم التعاوني هو إجراءات تعليمية تسمح للمشاركين بالتفاعل في مجاميع تعليمية صغيرة لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة، مع زيادة تحصيل هؤلاء المشاركين وتحصيل زملائهم إلى أقصى حد ممكن، أي إن أداء المتعلم في ظل التعلم التعاوني يعد محصلة لجهده وجهد زملائه.

ويتفق التعلم التعاوني مع طبيعة الإنسان الاجتماعية، وتظهر الحاجة المتزايدة إلى تطبيق قيم التعاون في الحياة المدرسية بوجه عام، وفي استراتيجيات التدريس بوجه خاص. واستراتيجية التعلم التعاوني تسهم في تحقيق ذلك، ثم إنها تلائم الفصول الدراسية ذات الكثافة الطلابية العالية، إضافةً إلى أنها لا تتطلب تجهيزات خاصة يصعب توفيرها داخل حجرة الدراسة. هذا، وإن أنشطة التعاون لها أهمية خاصة في تحقيق أهداف العملية التربوية سواء داخل الفصل أم في الأنشطة الحرة خارج الفصل، إضافةً إلى الاستغلال الأفضل للوقت، وجعل التعلم يتسم بالمتعة والمنفعة.

ويجري التعلم التعاوني بتجمعٍ طلابي في غرفة الدراسة، ويعتمد أساسًا على إيجابية متبادلة ومسؤولية فردية، وتفاعل تقابلي، وأثناء هذا التفاعل تنمو لدى المتعلمين مهارات معرفية وشخصية واجتماعية، ويحصلون على نتائج مرغوبة من الموقف التعليمي الذي يمرون به.

وتتمثل الفكرة في صورتها البسيطة في تقسيم أعضاء الفصل إلى مجموعات، ما بين أربعة إلى خمسة أعضاء بعد تلقي تعليمات وإرشادات المعلم، ثم تعكف المجموعة على التعيين الذي كلفت به إلى أن ينجح جميع أعضاء المجموعة في فهم وإتمام ذلك التعيين، وبذا يلمس الطلاب أن لكل منهم نصيبًا في إنجاح بعضهم بعضًا، ومن ثَم يصبحون مسؤولين عن تعليم بعضهم بعضًا.

وتعد نظريات علم النفس الاجتماعي الروافد الأساسية للتعلم التعاوني. تلك النظريات التي اهتمت بدور التفاعلات بين المتعلمين في مجالات تعليمية متسعة تتضمن التحصيل المعرفي، والعمليات المعرفية والدافع، والإنجاز الذاتي، والنمو الاجتماعي. ومن بين النظريات التي وجهت «الأبحاث في التعلم التعاوني» نظرية الدوافع التي أسس دعائمها «كيرت ليفين»، فقد ذهب إلى أن حالة التوتر الداخلي التي تعتمل لدى الفرد تدفعه نحو تحقيق الأهداف المرجوة، إضافةً إلى نظرية التعاون والتنافس لـ «دويتش» الذي قام بتوسيع نظرية «ليفين» في الدوافع لتشمل العلاقات بين الأفراد. ويذهب «دويتش» في نظريته إلى تناول كيفية التداخل بين أنظمة التوتر لدى مختلف الناس، إلى أن هناك ثلاثة أنماط لهيكل الأهداف هي: الأهداف التعاونية، والأهداف التنافسية، والأهداف الفردية. وإضافةً إلى النظريات السابقة التي أسهمت في بزوغ فكرة التعلم التعاوني، هناك نظريات النمو المعرفي الإدراكي، ونظريات التعلم السلوكي.

ثالثًا: مزايا التعلم التعاوني وخصائصه:

تحقق استراتيجية التعلم التعاوني إذا اعتمدها المعلم مجموعة من المزايا التربوية المتنوعة ومنها:

١- الاحتفاظ بالخبرات التعليمية مدةً أطول.

٢- زيادة مستوى تحصيل المتعلمين للمهام التعليمية المحددة.

٣- استخدام مهارات التفكير العليا.

٤- وصول المتعلمين إلى الأفكار والحلول بأنفسهم، وهذا من شأنه أن يزيد من ثقة المتعلمين بأنفسهم.

٥- نقل ما تعلمه الدارسون في موقف تعليمي ما إلى موقف آخر.

٦- التأثير الإيجابي في اتجاهات المتعلمين نحو الفصل الدراسي، وإزاء المادة التي يتعلمونها.

٧- تحقيق فوائد اجتماعية لجميع الطلاب.

٨- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، فهو يحقق فوائد أكاديمية لجميع الطلاب من ذوي القدرات المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة.

ومن خصائص التعلم التعاوني:

١- يجري تقسيم التلاميذ إلى مجموعات غير متجانسة، يقع عدد أفرادها بين أربعة وخمسة متعلمين.

٢- يعمل الطلاب مع زملائهم لِتحقيق هدف مشترك أو هدف عام يجري التوصل إليه بالاعتماد المتبادل.

رابعًا: عناصر العمل التعاوني:

لكي يكون التعلم التعاوني ناجحًا، فإنه ينبغي مراعاة عدد من عناصر التعلم التعاوني ومنها:

١- الاعتماد المتبادل الإيجابي بين أفراد المجموعة:

وهذا يُعدّ أهم عنصر، ويمثل أساس استراتيجية التعلم التعاوني، ويتحقق حينما

يدرك كل متعلم في مجموعته أنه على صلة بالآخرين، وأن نجاحه في تحقيق أهداف التعلم لن يتحقق إلا إذا ارتبط بالآخرين في مجموعته، ومن ثم فعليه تنسيق جهده مع جهد الآخرين لإتمام المهمة التعليمية على أكمل وجه. وبالمثل فإن نجاح المجموعة في تحقيق أهداف التعلم لن يتحقق إلا بتحقيق أهداف كل فرد من أفرادها. ويشتمل هذا العنصر على:

أ – الاعتمادية الداخلية للأهداف.

ب – الاعتمادية الداخلية للمهام.

ت – الاعتمادية الداخلية للمصادر.

ولا ينبغي أن نتصور أن مجرد وضع الطلاب في مجموعات عمل تعاوني سيؤدي إلى أن يسلكوا سلوكًا تعاونيًا يؤدي إلى اكتساب المهارات المختلفة وإنجاز المهام، فالاعتماد المتبادل بين الطلاب لا يترك للمصادفة وإنما يخطط له المعلم سلفًا عند تحقيق هدف مشترك، حتى يسود بينهم شعور قوي بأن ما يفيد المجموعة يفيد كل متعلم، وأن مصيرهم مشترك ويتوقف ذلك على أساس الأداء الجماعي لأفراد المجموعة، وأن نتائج عمل المجموعة هي حصيلة عمل مشترك بين كل أفرادها.

٢– المسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية:

هناك مستويات من المسؤولية التي ينبغي أن تظهر في المجموعات التعليمية المتعاونة، فالمجموعة ينبغي أن تكون مسؤولة عن تحقيق أهدافها، وكل عضو من أعضاء المجموعة ينبغي أن يكون مسؤولاً عن الإسهام بنصيبه في العمل، وفي تعلم إتقان المهارات الجديدة في الموقف التعليمي التعاوني، فكل متعلم مطلوب منه المشاركة في المناقشة وإبداء الرأي.

٣– التفاعل المعزز وجهًا لوجه:

ويجري ذلك بفضل نُظُم التفاعل اللفظي المختلفة بين المتعلمين، مع الاشتراك في استخدام مصادر التعلم المختلفة، وتقديم المساعدة والدعم والتشجيع والثناء على الجهود التي يبذلها كل واحد منهم لكي يتعلم ويتقدم في تعلمه. وهذا التفاعل المعزز سوف يؤدي إلى حفز همم ذوي المستويات المنخفضة لأن يكونوا في مستوى توقعات الآخرين، ومن ثم يؤدي ذلك إلى بذل المزيد من الجهد في عملية التعلم.

وبطبيعة الحال فإن هذا التفاعل المعزز يُعدُّ صورةً من صور التغذية الراجعة، حيث تتعرف المجموعة التعليمية المتعاونة استعداداتِ ومهارات كل عضو من أعضائها، ومن هم بحاجة إلى مساعدة، ودعم وتشجيع، والاستفادة إلى أقصى حد من إمكانات ومهارات كل فرد من أفراد هذه المجموعة المتعاونة.

٤– تعليم المتعلمين المهارات الجماعية والمهارات الشخصية المطلوبة:

وهذا يتطلب من المتعلمين في مجموعات تعلمهم التعاوني، أن يتعلموا المهارات الشخصية والجماعية اللازمة لعملهم بوصفهم أعضاء في مجموعة صغرى، تكوِّن المجتمع الأكبر، إضافةً إلى إكسابهم الخبرات والمهام التعليمية المحددة.

٥– معالجة عمل المشروعات:

ينبغي أن تكون هناك معالجة لعمل المجموعات، وذلك عندما يناقش أعضاء المجموعة مدى نجاحهم في تحقيق أهدافهم، ومدى محافظتهم على علاقات عمل فعالة فيما بينهم.

خامسًا – دور المعلم في تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني:

مع أن استراتيجية التعلم التعاوني تؤكد دور المتعلم وتفاعله تفاعلاً مباشرًا في عملية

التعلم، فإن هذا التأكيد لا يقلل من أهمية الدور الذي يقوم به المعلم لضمان تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة. ويتحدد دور المعلم في تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني في ثلاث مراحل، أُولاها: مرحلة التخطيط والإعداد ، وثانيتها: مرحلة تنظيم المهام والاعتماد المتبادل، وثالثتها: مرحلة المراقبة والتدخل والتقويم. وفيما يلي عرض لهذه المراحل الثلاث.

١ – مرحلة التخطيط والإعداد:

وتتضمن هذه المرحلة الخطوات الآتية:

أ – تحديد الأهداف التعليمية: يصوغ المعلم الأهداف التعليمية المتوقع ترجمتها لدى المتعلمين بعد مرورهم بالخبرات التعليمية المحددة في المهمة التعليمية، سواء أكانت هذه الأهداف في المجال المعرفي أم الوجداني، أم المهاري، مع مراعاة صياغة هذه الأهداف صياغة سلوكية إجرائية.

ب – **تحديد حجم الموضوعات:** يقع عدد الطلاب في هذه المجموعات بين أربعة وسبعة، ويمكن أن يقع أيضًا بين اثنين وسبعة، ويلاحظ أن العدد تتحكم فيه طبيعة المادة التعليمية والوقت المتاح للتعلم التعاوني، وطبيعة المهمة الموكلة على الطلاب.

ت – توزيع الطلاب على المجموعات: يراعى أن تتألف كل مجموعة من طلاب مختلفي القدرات الأكاديمية أو المهارية والاستعدادات، أي يجب أن تكون هذه المجموعات غير متجانسة بقدر الإمكان.

ث – تحديد المدة الزمنية التي تعمل فيها كل مجموعة معًا.

ج – تنظيم جلسة الطلاب في الفصل، يفضل أن يجلس أفراد المجموعة التعاونية على شكل دائرة، وذلك لتحقيق التفاعل فيما بينهم بقدْرٍ كبير.

ح – إعداد المواد التعليمية: يعد المعلم المواد التعليمية، بحيث تسمح للطلاب بالعمل التعاوني، ثم يعرض كل فرد من أفراد المجموعة ما أنجزه أمام زملائه، وبذا يحدث نوع من التكامل لهذه الجهود لإنجاز المهام المشتركة.

٢– مرحلة تنظيم المهام والاعتماد المتبادل:

وتتناول هذه المرحلة الخطوات الآتية:

أ – شرح المهام: يحدد المعلم لطلابه المهام والمبادئ التي سوف يتعلمونها، ويستثير معلوماتهم وخبراتهم السابقة التي يبني عليها الطلاب خبرات التعلم الجديدة، إضافةً إلى شرح الأهداف المتوقع أن تحققها مجموعةُ التعلم، مع توضيح علاقة هذه الأهداف بالمحتوى المرغوب فيه.

ب – تكوين الاعتماد المتبادل والتعاون لتحقيق الأهداف: يطلب المعلم من الطلاب تقديم عمل موحد، أو تقرير موحد في نهاية كل مهمة تعليمية، ويوضح لهم أن الدرجات سوف تمنح لأعضاء المجموعة المتعاونة جملةً، وهذا يجعل الطلاب يساعد بعضُهم بعضًا، ويتعلمون كيفية إنجاز المهام المطلوبة بفاعلية وكفاءة.

ت – تحديد المسؤوليات الفردية: إذا كان الهدف من العمل في مجموعات صغيرة متعاونة هو مساعدة كل عضو من أعضاء الجماعة على التعلم إلى أقصى درجة ممكنة، فإنَّ تكاسُل بعض أعضاء المجموعة عن العمل لن يحقق النتائج المرجوة. لذلك فإن المعلم إضافةً إلى تقويمه لأداء المجموعة في جملتها فإنه أيضًا يقوم بتقويم كل فرد من أفراد المجموعة، ويمنحه درجة معينة، ومن ثم يتحمل كل عضو مسؤولية العمل التعاوني من ناحية، ومسؤولية تعلمه فردًا من ناحية أخرى.

ث – التعاون المتبادل بين المجموعات: إن التعاون المستهدف في ظل

استراتيجية التعلم التعاوني يجب ألاّ يتوقف عند حد التعاون بين أفراد المجموعة الواحدة، بل ينبغي أن يكون هناك تعاون بين المجموعات بعضها مع بعض، بحيث يمكن لأية مجموعة انتهت من عملها أن يساعد أعضاؤها بقية المجموعات الأخرى التي لم تنته من عملها.

٣– مرحلة المراقبة والتدخل:

وتتضمن هذه المرحلة الخطوات الآتية:

أ – ملاحظة سلوك الطلاب: ينبغي للمعلم أن يلاحظ ويراقب السلوك التعاوني للطلاب، وفي هذه الحالة يمكنه أن يستخدم بطاقات ملاحظة خاصة يسجل فيها عدد المرات الدالة على سلوك تعاوني مرغوب فيه لدى الطلاب.

ب – تقديم المساعدة لأداء المهمة: يساعد المعلم الطلاب على القيام بتنفيذ المهام المطلوبة منهم، وذلك عن طريق مراجعة الإرشادات والتوجيهات أو الإجراءات التنفيذية، أو بأن يجيب هؤلاء المعلمون عن أسئلة واستفسارات الطلاب، إن تلك المساعدة تعمل على تعزيز التعلم المرغوب فيه.

ت – إغلاق الدرس: يمثل إغلاق الدرس مجمل سلوك المعلم أو الطلاب، فهناك غلق تعليمي عن طريق المعلم، فقد يطرح المعلم على تلاميذه أسئلة لاستخلاص وتجميع الأفكار الرئيسية، أو يحاول تجميع المفاهيم الأساسية الموجودة في الدرس. وقد يكون الغلق غلقًا إدراكيًا وذلك عن طريق تلخيص الطلاب للخبرات التي مروا بها، أو تقديم بعض الأمثلة والتطبيقات للمفاهيم والخبرات التي اكتسبها الطلاب في موقف التعلم التعاوني.

ث – التقويم: يستحسن أن يكون التقويم شاملاً لجميع جوانب التعليم، معرفيًا،

ووجدانيًا، ومهاريًا، مع إشراك وإسهام جميع أعضاء المجموعة المتعاونة في هذا التقويم، والتركيز على الجانب العلاجي وإصلاح المعوج من الخبرات التعليمية المقدمة للطلاب.

فإذا جرى تطبيق الخطوات السابقة على درس من دروس إحدى المواد الأكاديمية، وليكن هذا الدرس درسًا من دروس القراءة في الصف الخامس الابتدائي، فالمعلم بالاشتراك مع المتعلمين يحدد أهداف الدرس بصورة إجرائية محددة، ويعمل المتعلمون بعد ذلك في مجموعات تعاونية، مع تحديد الوقت المناسب، فيبدأ الطلاب بقراءة موضوع القراءة قراءة صامتة، ويناقشون معًا الأفكار المتضمنة في هذا الموضوع، ويستخلصونها بصورة جماعية، ويجيبون عن الأسئلة التي تُطرح حول الموضوع، كما يتدربون على استخدام الأفكار كتابة.. كل ذلك يجري خلال عمل تعاوني بين أفراد المجموعة.

وتضم استراتيجية التعلم التعاوني استراتيجيات فرعية تصلح لمدى متسع من الموضوعات والمستويات الدراسية المختلفة، فهناك استراتيجية دوائر التعليم معًا، واستراتيجية البحث الجمعي، واستراتيجية الطرق والألعاب، واستراتيجية عمل الطلاب في فرق وتوزيعهم بناء على تحصيلهم. وأيًا كانت هذه الاستراتيجيات، فإن استراتيجية الأم، أي التعلم التعاوني يعني نوعًا من التعلم يأخذ مكانه في بيئة التعلم، حيث يعمل الطلاب في مجموعات صغيرة تجاه تحقيق أهداف مشتركة محددة. وغني عن القول بأن طرح فكرة هذا الشكل من التعلم إنما استمدت أصولها من دراسة سلوك المتعلمين في بيئة التعلم والتفاعلات التي تسود بينهم... وإن الأخذ بهذه الاستراتيجية وتطبيق جميع إجراءاتها يؤدي إلى تحقيق وترجمة الأهداف التعليمية المتوخاة.

٦– أسلوب حل المشكلات.

٧– أساليب أخرى:

أ – أسلوب الأسئلة المتناجية السبعة:

من، ماذا، أين، متى، لماذا، كيف، كم.

ب – أسلوب التنبؤ القرائي.

ج – أسلوب الفلق وتوميع الحل.

د – أسلوب تنمية التخيل.

هـ – أسلوب التعمق والانطلاق.

و – أسلوب التحويل.

ز – أسلوب التقمص الشعوري.

ح – أسلوب النهايات المتفرعة.

الخاتمة:

وفي ختام هذه الورقة لابد من تأكيد الملاحظات الآتية:

– إن تعلم القراءة في المراحل ما قبل الجامعية مسألة جماعية وليست مسألة فردية خاصة بمعلمي اللغة العربية ومدرسيها.

– إن تعلم القراءة لا يعني التوقف عند حل الرموز الكتابية والنطق بها نطقًا آليًا بل يتجاوز ذلك إلى ما هو أبعد من الرموز.

– إن تعدد طرائق تعليم القراءة وأساليب تدريسها والاستراتيجيات الحديثة للطلاقة فيها، تتيح المجال للمعلم لاختيار أفضل تلك الطرائق والأساليب والاستراتيجيات، ويبقى المعلم هو الفيصل في الحكم على تلك الطرائق والأساليب والاستراتيجيات. وعندما نقول المعلم فنعني به ذلك المعلم المؤهل المتمتع بالكفايات

اللازمة، الحريص على نموه مهنيًا وتخصُّصيًا نموًا مستمرًا.

الحاسوب وتعليم اللغة العربية
لغير المختصين بها بالطريقة التواصلية

د.غيداء ربداوي*

١– مقدمة:

لاحظ المربون والمدرّسون في الجامعات العربية المختلفة ظاهرةً تسترعي الانتباه، ألا وهي ضعف الطلاب العرب في المستوى الجامعي لدى استعمالهم اللغة العربية، وذلك سواء في كتاباتهم العلمية أو الحياتية اليومية. ووقف هؤلاء المربون طويلاً أمام هذه الظاهرة يحاولون تفسيرها، لاسيما أن المناهج التدريسية خلال الأعوام الاثني عشر الأولى من الدراسة – الابتدائية والإعدادية والثانوية– تزخر بدروس اللغة العربية وقواعدها النحوية والصرفية والإملائية ونصوصها وأشعارها ومعانيها الثقافة والحضارية. وبعد كل هذا الحشد الهائل من القواعد والمعلومات التي يتلقفها الطالب، وما تضيفه حصص تدريس اللغة العربية في بعض الجامعات العربية، ترى الطالب يقف على أبواب التخرج وهو لايكاد يتقن كتابة تقرير علمي، أو لاتكاد تخلو كتابته لأي طلب إداري من أخطاء لغوية فاحشة. وقد عُزِيَت هذه الظاهرة إلى النظم التربوية القائمة التي غالبًا ما تركز على تدريس قواعد اللغة العربية، بوصفها أساسًا لتعليم استعمال اللغة في المجالات الدراسية المختلفة (إبراهيم، ١٩٨٧). ومع تطور الأبحاث التربوية والتقنيات الحاسوبية أخذت نظريات جديدة حول أساليب التعليم ومناهجه ووسائله بالظهور.

ومساهمة في حل هذه المشكلة قام **المعهد العالي للعلوم التطبيقية والتكنولوجيا بدمشق** باعتماد نظرية تربوية حاسوبية، اقترحتها الدكتورة **نعمت حافظ البرزنجي** الباحثة في جامعة كورنيل في أمريكا، والمختصة بالمناهج ووسائل التعليم. تعتمد هذه النظرية على بناء نظام تربوي حاسوبي للتعلم باعتماد مبدأ **التعلم الذاتي بالحاسوب،**

(*) باحثة ومدرّسة في المعهد العالي للعلوم التطبيقية والتكنولوجيا (HIAST) بدمشق.

للوصول بالمتعلم إلى مستوى الإدراك السامي. وقد اختير تعلم اللغة العربية لتطبيق هذه النظرية التربوية الحاسوبية. ويعد اهتمام المعهد العالي للعلوم التطبيقية والتكنولوجيا بهذا الجانب التعليمي للغة العربية حلقة في سلسلة اهتماماته في مجال اللغة العربية، إذ أدى توفر الخبرات اللغوية والمعلوماتية لديه إلى بناء العديد من الأنظمة الحاسوبية التي تعالج اللغة العربية.

والنموذج المعروض في هذا المقال جزء من مشروع «نظام تربوي حاسوبي للتعلم» (البرزنجي، البواب، الطيان، ١٩٩٧) صلبه الحاسوب ومحوره المتعلم، إذ تمخض عن هذا النظام التربوي الحاسوبي ثلاثة نماذج، أحدها يختص بتعلم الأجانب للغة العربية، والثاني يختص بتعلم الأطفال العرب للغتهم العربية، أما الثالث، وهو موضوع اهتمام المعهد العالي واهتمام هذا المقال، فيختص بالطلاب العرب في المستوى الجامعي، وقد سمي بنظام «تعلُّم اللغة العربية من قِبل غير المختصين بها بالطريقة التواصلية».

٢– نظام تربوي حاسوبي للتعلم:

يعتمد مشروع النظام التربوي الحاسوبي للتعلم على بحث موسع ودقيق، في حقول التربية واللسانيات التطبيقية وعلم النفس اللغوي والمعلوماتية. ويقدم المشروع نموذجًا تربويًا يصبح فيه الحاسوب من صلب المنهاج التربوي لا مجرد وسيلة فيه، كما يعتمد على وجود قاعدةِ معرفةٍ للغة العربية (Knowledge Base)، (البواب، مراياتي، مير عَلَم، الطيان، ١٩٩٤). هذا ومن المفيد الإشارة إلى أن **النموذج التربوي الحاسوبي لايقتصر على التعلم الذاتي للغة العربية فحسب، بل هو قابل للتطبيق على مواد دراسية أخرى** تكون اللغة العربية فيها وسيلة للتخاطب والتفاهم لاكتساب علوم متنوعة. بمعنى آخر يعتبر النموذج التربوي الحاسوبي أسلوبًا حديثًا للتعلّم الذاتي.

المبادئ المعتمدة في النظام:

اعتمد بناء النظام التربوي الحاسوبي للتعلم على مبادئ تربوية عدة، منها:

أ- أن المتعلم هو مركز العملية التربوية، ومن ثَم فعلينا أن نسهل له القيام بعملية التعلم قيامًا ذاتيًّا وواعيًّا.

ب- أن المتعلم هو الباحث والمخطط للعملية التربوية، وأن قيامه بهذا البحث والتخطيط قيامًا منهجيًّا يساعده على أن يتبع بنفسه علاقة المفاهيم بعضها ببعض، فيعدّل ويغّير من مفاهيمه السابقة خلال تفاعله مع الحاسوب..

الغاية من النظام:

يهدف النظام إلى الوصول بالمتعلّم إلى مستوى الإدراك السامي، ويقصد بالإدراك السامي القدرة على القيام **بعملية تفهم** القواعد الأساسية للمادة المراد تعلمها، سواء كانت اللغة العربية أو أية مادة علمية، **وعملية استعمال** اللغة العربية استعمالاً متكاملاً أثناء تعلم هذه المادة بالطريقة التواصلية التخاطبية في أي حقل فكري أو علمي (البرزنجي، البواب، الطيان، ١٩٩٧) و(البرزنجي، مراياتي، البواب، ربداوي، الطيان، ١٩٩٨). وفي حالة تعلم اللغة العربية، القدرة المقصودة هي قدرة المتعلم على الربط بين الحقائق والقواعد التصريحية لمادة اللغة العربية وقواعد استعمالها استعمالاً منتجًا وفعالاً.

بني النظام على وجود قاعدة معرفة للغة العربية تتضمن قواعدها الأساسية، ويتولى الحاسوب عملية معالجة هذه المعرفة، مما يخفف عن المتعلم عناء التفكير بقواعد اللغة ليركز اهتمامه على المادة المدروسة، إذ إن اللغة العربية تكون وسيلة التواصل، وقد تكون غاية إذا كانت المادة العلمية هي اللغة العربية.

٣- قاعدة معرفة اللغة العربية:

ورد في الفقرة السابقة أن النظام التربوي الحاسوبي للتعلم قد بني على وجود قاعدةِ معرفةٍ حاسوبية للغة العربية، فما معنى قاعدة معرفة؟ وما محتواها في حالة اللغة العربية؟

إن أفضل طريقة لحوسبة علم أو مجال ما هي نقل جميع المعارف والعلاقات والقوانين المتعلقة به إلى الحاسوب، وتخزينها، ولهذا الغرض ظهر مفهوم قواعد المعرفة (Knowledge Base).

وتعرّف قاعدة المعرفة بأنها نظام برمجي يتضمن مجموعة من المعطيات التي تمثل عالمًا معينًا، وتكون هذه المعطيات عادة على نوعين:

أ– حقائق بسيطة.

ب– قواعد عامة تسمح باستنتاج معلومات مركبة من حقائق بسيطة وفق هذه القواعد.

ويتكون هذا النظام البرمجي من تجهيزات وبرمجيات تسمح بالقيام بالمهام التالية:

تزويد قاعدة المعرفة بالمعلومات من قبل المختصين بالمعرفة المدروسة.

الحفاظ على أمن المعلومات وتكاملها بحيث لا تتعارض فيما بينها.

التخاطب مع مستثمر قاعدة المعرفة، سواء كان شخصًا أو برنامجًا آخر حسب الحاجة.

تتضمن قاعدة معرفة اللغة العربية المعارف المتعلقة بالجذور وصفاتها التي لاتستنتج استنتاجًا، بل تؤخذ من المعاجم العربية كما هي، والأسماء الجامدة. وهذه المعارف تمثل الحقائق البسيطة. أما القواعد العامة فهي جميع قواعد اللغة العربية، سواء منها المتعلق بالنحو أو الصرف أو الإملاء، أو غير ذلك من القواعد التي تكوّن القوانين الناظمة للغة العربية والنطق بها وكتابتها.

هذا، وإن بناء النظام التربوي الحاسوبي بوجهٍ عام والنموذج الذي نخصه في هذا

المقال بالتفصيل بوجهٍ خاص اعتمادًا على قاعدة معرفة اللغة العربية، يعطي المتعلم حرية كبيرة في التعامل مع المعارف اللغوية، إذ يسمح له بالتخاطب والتفاعل مع الحاسوب، الذي يقوم بدوره بتحليل ومعالجة الإجابات وفهمها والمتابعة وفقها، وكل ذلك اعتمادًا على قاعدة المعرفة.

٤– البحث العلمي وأسس تطوير نموذج تعلم اللغة العربية لغير المختصين بها بالطريقة التواصلية

قامت د. ربداوي من المعهد العالي للعلوم التطبيقية والتكنولوجيا بدمشق بوضع تصور لنموذج برمجي يعتمد على تضافر ثلاثة محاور:

محور تربوي – محور لغوي – محور معلوماتي

١– المحور التربوي:

يعتمد الأسلوب التربوي التقليدي، الذي جرت العادة أن تعرض فيه علوم اللغة العربية، على سرد القاعدة وإيراد أمثلة تطبيقية مباشرة عليها، ويثبِّت لدى الطالب مفهوم حفظ القاعدة كما وردت في كتب القدماء، دون فهم السبب في غالب الحالات. يفسّر هذا الأسلوب نسيان الطالب للكثير من القواعد مع مرور الزمن ومع قلة تداولها، ويبرر ضعف الطالب الجامعي الذي انخفض في منهاجه عدد ساعات اللغة العربية، وأصبحت لغته تعتمد على مخزون ذاكرته.

يبتعد النموذج البرمجي عن هذا الأسلوب التربوي التقليدي، ويستند إلى النظرية التربوية الحديثة التي تقدمت بها الدكتورة نعمت حافظ البرزنجي في مشروع «نظام تربوي حاسوبي للتعلم» (البرزنجي، البواب، الطيان، ١٩٩٧) كما ذكرنا في الفقرة (٢)، والتي تهدف إلى التعلم الذاتي بالطريقة التواصلية لإحراز الإدراك السامي. وقد ركّزت الباحثة

التربوية أثناء عملها على وضع هذه النظرية على ثلاثة مناحٍ، أولها منحى تعلم الأجانب للغة العربية، والثاني منحى تعلم الأطفال العرب للغتهم الأم العربية الفصحى، والثالث، وهو تعلُّم اللغة العربية من قِبل الجامعيين العرب من غير المختصين بها.

ولقد اعتمدت د. البرزنجي للوصول إلى هذه النظرية، إضافة إلى البحث العلمي المرجعي في رسم الخطة الأساسية التعليمية، على نتائج دراسات ميدانية لطلاب كانوا يقومون بدراسة اللغة العربية، بوصفها لغةً أجنبية في المرحلة الأولى والثانية في جامعة كورنيل خلال فصلي الصيف والخريف عامَ ١٩٩٤، ولطلاب مادة اللغة العربية في المعهد العالي للعلوم التطبيقية والتكنولوجيا (HIAST) بدمشق في شتاء ١٩٩٥، ولأطفال سوريين تقع أعمارهم بين ٢.٥و ٤ سنوات، كانوا يحاولون تقليد بعض المركبات اللغوية الفصحى باللغة العامية (Lust and Barazangi, ١٩٧٩). وكانت الغاية الأساسية للدراستين الأولى والثانية، هي تطوير المشروع بجملته تحت عنوان «**نظام تربوي حاسوبي للتعلم: تطبيق على اللغة العربية**»، وقد اعتُمدت نتائجُ هاتين الدراستين فعلاً في تطوير هذا المنهاج «نظام تربوي حاسوبي للتعلم». وعلى سبيل المثال لا الحصر، بَيَّنت إحدى نتائج الدراسة الأولى المطبقة على الطلاب الأجانب عدم تمكن الطلبة المختبرين من استيعاب مفهوم الانتقال من ضمير المتكلم إلى ضمير المخاطب باللغة العربية، الذي يختلف في حالة التذكير عنه في حالة التأنيث، خلافًا لما ألفوه في اللغة الإنكليزية، مما يفسر أن المخزون الثقافي القديم، أو الذي يملكه الفرد بعد تعلّمه للغته الأم، يؤثر في تعلّمه لأية لغة أخرى، إذ يحاول بدون وعي أن ينقل النماذج التي أَلِفَ تطبيقها في لغته إلى اللغة الجديدة. أما نتائج الدراسة الثانية حول الطلبة العرب غير المختصين باللغة العربية فقد دعمت تفسير نتائج الطلبة الأجانب، إضافة إلى المحور النظري الذي ارتكزت عليه د.البرزنجي في وضع المنهاج، إذ

عَزَتْ عدم تمكن أغلبية الطلبة العرب من تطبيق مفهوم البناء والإعراب تطبيقًا صحيحًا عند تحرير وقراءة نصٍّ ما، إلى تأثرهم بالحصيلة اللغوية السابقة.

وقد توصلت البرزنجي بناء على نتائج هاتين الدراستين المبدئيتين، إضافة إلى دراسة سابقة كانت قد أجرتها عن كيفية تحصيل اللغة الأم لدى الأطفال السوريين، إلى ثلاثة نماذج تعليمية:

النموذج الأول للمتعلمين الأجانب غير الناطقين بالعربية

النموذج الثاني للكبار الناطقين بالعربية من غير المختصين بها

النموذج الثالث للناطقين بالعربية من الأطفال.

وباعتبار أننا نتوخى العرض المبسط فإننا لن نفصل هنا جانب البحث والاستفهامات التربوية التي طرحت علميًا، وإنما سنكتفي بعرض الخطوات التقنية التي اتبعتها د.ربداوي في تطوير النموذج التعليمي «تعلم اللغة العربية من قِبل غير المختصين بها بالطريقة التواصلية»، الذي نَعْرضه هنا مفصَّلاً، ويمثل التطبيق الثاني للنظام التربوي الحاسوبي للتعلم.

٢– المحور اللغوي:

مع أن حصص تعليم اللغة العربية في المناهج المدرسيّة تقسم إلى حصص نحوٍ وصرفٍ وإملاءٍ وقراءةٍ وتعبيرٍ و...إلخ، فإن هذا التقسيم اصطناعي ومفتعل، فحصة القواعد تزخر بالشواهد وأبيات الشعر ، وربما حوى الشاهد كلمة لها كتابة إملائية خاصة أو تصريف لافتٍ للنظر. ولذا يلحظ المتأمل لسير الحصة، أن المعارف التي يجري تداولها والمفاهيم التي يُتَطَرَّق إليها ليست من نوع واحد، فالمدرّس يتطرق إلى معلومات نحوية وإملائية وصرفية حسبما يثيره الطالب من تساؤلات، نابعة من عدم قدرته على تعليل صيغ وأشكال الكتابة. ومن جهة أخرى، فقد

تجري خلال الحصة مناقشات حول المحتوى الثقافي للنصوص المتداولة، والمعاني المدروسة فيلقي المدرس الضوء على ما لم يتضح منها، أو يستغل الفرصة لينفذ إلى موضوع ثقافي ومفهوم يريد تعميقه وتثبيته.

إن أسس النموذج من حيث المحتوى اللغوي محاكاةٌ لهذا السير الفعلي للحصة الدرسية، إذ يبتعد عن مفهوم الدرس المتضمن في الكتاب المدرسي أو الجامعي، القائم على فصل قواعد النحو عن الإملاء أو الصرف، وعن المعاني الثقافية. وضع تصميم النموذج بحيث يقلّد السير الفعلي للحصة بما فيها من تفاعل وانتقال بين النحو والصرف والإملاء والنقاش الثقافي، دون أن يحاكي الأسلوب التربوي التقليدي المتبع. وقد ذكرنا سابقًا أن المتعلم هو المخطط للعملية التربوية، وهذا ينطبق على نموذجنا، إذ يختار الطالب بنفسه في أية لحظة المنحى اللغوي الذي يريد تعلمه، ويتنقل عبر النموذج من مرحلة إلى أخرى متتبعًا علاقات المفاهيم بعضها ببعض. ومع التدرج والتقدم نحو العمق داخل النظام يقوم الطالب بتعديل مفاهيمه السابقة وتغييرها بعد تفاعل مباشر مع المفاهيم وخبرة شخصية في التعامل معها.

٣– المحور المعلوماتي:

مُماشاةً لِمبدأ إلغاء مفهوم الدرس بمعناه التقليدي، فقد جرى التصميم البرمجي

للنموذج بحيث يعتمد على مفهوم الكتلة. تتضمن الكتلة نصًّا بنيت عليه أربع وحدات: النحو والصرف والإملاء والثقافة. ويجري التعامل مع هذا النص والوحدات المرفقة باستخدام الفيديو والصورة والصوت أي باستخدام التقنيات **المتعددة الوسائط**. وقد جرى التطوير على حواسيب ماكنتوش (MACINTOSH)، ولكن البيئة المستعمَلة لهذا التطوير توفر إمكان نقل النموذج إلى الحواسيب المتوافقة مع IBM نظرًا لتوفر بيئة مماثلة على هذا النوع من الحواسيب وبذلك يتحقق مبدأ الناقلية Portability».

ومن جهة أخرى فإن النموذج في أساس تصميمه، وضع بحيث يمكن ربطه بقاعدة المعرفة التي أشرنا إليها سابقًا، مما يتيح مرونة أكبر في التعامل مع اللغة العربية.

٥. الخطوات التقنية التي اتبعت في تطوير نموذج «تعلم اللغة العربية من قِبل غير المختصين بها بالطريقة التواصلية».

إن تطوير أنظمة التعلّم الذاتي والتعليم بواسطة الحاسوب يتطلب تطبيق طريقة منهجية محددة، أيًا كانت المادة المدروسة أو المبدأ التربوي. وقد جرى بناء نموذج تعلم اللغة العربية من قِبل غير المختصين بها بالطريقة التواصلية وفق الخطوات التالية:

١– انتقاء المفاهيم والأفكار المراد تعليمها .

٢– اختيار الطريقة التربوية المراد اتباعها لإيصال هذه المفاهيم على الوجه الأفضل.

٣– اختيار النصوص والأمثلة التي سيجري من خلالها عرض الأفكار.

٤– اختيار البيئة البرمجية التي هي أكثر توافقًا مع الهدف والمعايير الموضوعة للتنفيذ.

٥– وضع التصميم العام للبرمجية وللواجهات التخاطبية.

٦– تنفيذ النظام وفق المحتوى المخطط له في البندين (١و٣) بالطريقة التربوية المحددة في (٢).

١– انتقاء المفاهيم والأفكار المراد تعليمها:

ذكرنا في الفقرة السابقة (المحور المعلوماتي) أن تصميم النموذج يعتمد على مفهوم الكتلة، التي تتضمن نصًا بنيت عليه أربع وحدات: النحو والصرف والإملاء والثقافة. لابد إذًا عند انتقاء المفاهيم والأفكار المراد تعليمها، من وضع استراتيجية تبين كيفية توزع مواضيع المنهاج كاملةً على الكتل، وكيفية اختيار المواضيع في الوحدات التي تكوّن كتلة واحدة. وهنالك أبحاث في قواعد اللغة العربية، سواء في النحو أو الصرف أو الإملاء، طويلة ومتشعبة وتتطلب التدرج في معالجتها ليسهل على المتعلّم فهمها، كمفهومي البناء والإعراب، وكتابة الهمزات،...وإن اختيار موضوعٍ طويلٍ في كل وحدة من وحدات الكتلة الواحدة يحمّلها أكثر مما تحتمل، ويُؤْدِي بالطالب إلى الملل، ويجعل التكلّف والتصنّع باديين بوضوح في النصوص المستعملة. ومن هنا اعتمدنا المبدأ التالي:

يجب الحرص على التوازن بين الوحدات. فإن كان الموضوع في إحدى الوحدات طويلاً ومعقدًا، تُختار مواضيع أبسط وأقل تعقيدًا في الوحدات الأخرى.

يؤدي هذا المبدأ إلى بناء نصوص موجهة نحو هدف أساسي (هو موضوع وحدة ما تكون هي الوحدة الرئيسة) مع وجود أهداف ثانوية رديفة (هي مواضيع الوحدات الأخرى) مما يحافظ على جمال النص ويحول دون جعله مصطنعًا ومملاً. وقد اتبعنا هذا المبدأ في نموذجنا كما سنرى لاحقًا.

لاختيار موضوع وحدة النحو في النموذج، أجرينا بحثًا ميدانيًّا على طلاب المعهد العالي للعلوم التطبيقية والتكنولوجيا، وقد بينت الدراسة عدم تمكن أغلبية الطلبة من التمييز بين مفهومي البناء والإعراب تمييزًا صحيحًا وتطبيقهما. وانطلاقًا من هذه النتيجة انتقينا مفهومي البناء والإعراب في وحدة النحو بوصفهما مفهومين أساسيين يراد الوصول إلى تكوينهما لدى الطلاب. أما في وحدة الصرف فقد

اخترنا موضوع أسماء الفاعلين، وفي وحدة الإملاء اخترنا موضوع كتابة الأسماء المنقوصة، وأخيرًا، في وحدة الثقافة اخترنا مفهوم الرواسم (الكليشيهات) ومفهوم التعريب. ويلاحظ في النموذج المعروض أن وحدة النحو هي الوحدة الأساسية.

٢– اختيار الطريقة التربوية المراد اتباعها لإيصال هذه المفاهيم على الوجه الأفضل.

ذكرنا سابقًا أن النموذج المعروض هنا هو أحد ثلاثة نماذج تولدت عن «النظام التربوي الحاسوبي للتعلم»، فهو من ثَم يجسد الطريقة التربوية التي يَعْرضها النظام، والتي تعتمد على التعلم الذاتي بالطريقة التواصلية (التخاطبية) عبر الحاسوب للوصول إلى الإدراك السامي.

٣– اختيار النصوص والأمثلة التي سيجري من خلالها عرض الأفكار

قامت د.ربداوي بوضع نص حوار يشمل جميع المفاهيم المراد إيصالها للطالب. واختارت في مجال النحو أدوات الاستفهام موضوعًا يسمح بالمرور إلى مفهومي البناء والإعراب، وبُنِي نص الحوار بحيث يستوعب جميع المفاهيم والأفكار المراد إيصالها للطالب، وبحيث تكون كلمات النص مدخلاً إلى هذه المفاهيم.

أما الأمثلة المستعملة والداعمة فقد استخرج بعضها من النص، وأضيفت أمثلة أخرى حسب الحاجة.

٤– اختيار البيئة البرمجية التي هي أكثر توافقًا مع الهدف والمعايير الموضوعة للتنفيذ:

منذ مدة ليست بالبعيدة، كانت الكتب التعليمية المطبوعة ترفق بأشرطة تحوي

تسجيلات الصوت، أو بأشرطة فيديو تتضمن عرضًا مصورًا. ومع التطورات التقنية الحديثة في الحواسيب أصبح استعمال الحاسوب في النظم التعليمية ذا نفع كبير، إذ ظهرت التقنيات التي تسمح بدمج الوسائط المختلفة (نص، صوت، صورة) حاسوبيًا أو مايسمى Multimedia، فأصبح استعمال بيئات تطوير وتنفيذ تسمح بالتعامل مع هذه التقنيات على نحوٍ مريح وفعال أمرًا ضروريًا. وقد وقع اختيارنا على بيئة تطوير مناسبة تسمح بدمج النصوص والصوت والصورة، وتسمح بعرض الفيديو، وتحريك العناصر المتداولة، إضافة لما تقدمه من إمكانات في البرمجة بلغة خاصة، مما يسمح بمعالجة إجابات المستثمر وتحليلها والتصرف وفقها.

من جهة أخرى، روعي في اختيارنا للبيئة التطويرية موضوع الناقلية (Portability) ، ويقصد به أن يجري التطوير على إحدى البيئتين ٩٨ Windows» أو (Macintosh OS) ثم ينقل النموذج نفسه إلى البيئة الأخرى بتقنيات حاسوبية خاصة توفرها أداة التطوير. وقد جرى التطوير ضمن بيئة تعمل على نظام التشغيل (Macintosh OS) وتسمح بالنقل إلى بيئة Windows.

٥– وضع التصميم العام للبرمجية وللواجهات التخاطبية

ذكرنا أن البرمجية صممت بحيث يكون النص هو محور التفاعل مع المتعلم، ومن خلاله يختار المتعلم أحد المناحي ليطرح التساؤلات الموجهة الموجودة ضمن هذا المنحى. ركبت على هذا النص كما ذكرنا أربع وحدات تهتم كل منها بمنحى خاص وبكلمات معينة. وقد صُمِّمت الواجهات بحيث تحقق مبدأ التجانس (Coherence) في الواجهات، ويقصد بذلك توحيد الشكل الخارجي، بحيث يتعلم المستثمر كيفية التعامل مع الواجهة الأولى ، ثمّ يصبح من السهل التعامل مع بقية الواجهات. خصصت في

كل واجهة مساحة للنص، ومساحة للتفاعل ومساحة ثالثة تتضمن الأزرار التي تسمح بالانتقال من وحدة إلى أخرى أي من منحى لآخر.

٦– تنفيذ النظام وفق المحتوى المخطط له في البندين (١و٣) بالطريقة التربوية المحددة في (٢).

جرى اعتماد النص وتقسيمه إلى ست فقرات أُرفق بكل منها المقطعُ الموافق من الفيديو الذي جرى تصويره في المعهد العالي للعلوم التطبيقية والتكنولوجيا، والذي قامت الشخصيات فيه بتمثيل الحوار الوارد في النص. وقد نفذت الوحدات المذكورة، وسنستعرض في الفقرة التالية بعض التفاصيل حول سير النموذج الحاسوبي المنفذ.

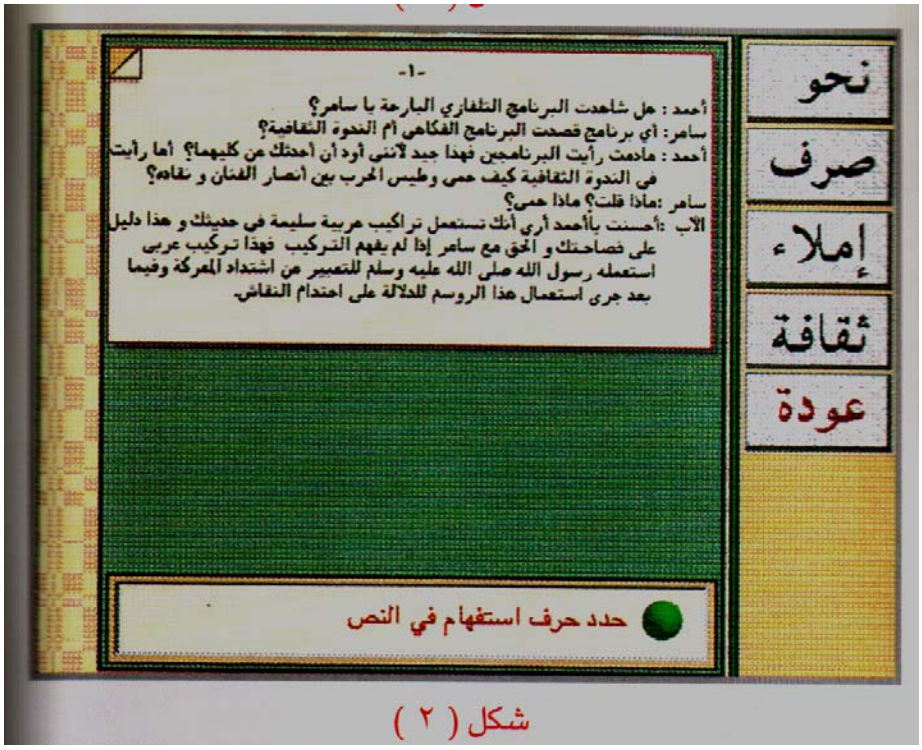
٦. استعراض لنموذج «تعلم اللغة العربية من قِبل غير المختصين بها بالطريقة التواصلية»:

أ– يبدأ النموذج بعرض سلسلة من الواجهات، التي تتضمن عنوان النموذج و أسماء المشاركين في العمل والجهات التي ينتمون إليها، وذلك عبر تحريك العناصر المكونة للواجهات لتضفي جوًا جميلاً يتناسب مع الموسيقا اللطيفة المرافقة. وبعد الخروج من هذه المقدمة يجد المتعلم أمامه الواجهة الأولى التي تتضمن الفقرة الأولى من النص في المساحة المخصصة له، يعلوها مساحة خاصة لعرض الفيديو (الشكل ١). يمكن للمتعلم أن يستعرض فقرات النص، ويمكنه عرض شريط الفيديو المرافق لكل فقرة، وذلك بهدف تعويده سماعَ النطق العربي السليم، وتعريفه بموضوع النص من خلال الحوار المسموع، إضافة إلى تعرُّفه بأسماء الوحدات المختلفة.

شكل (١)

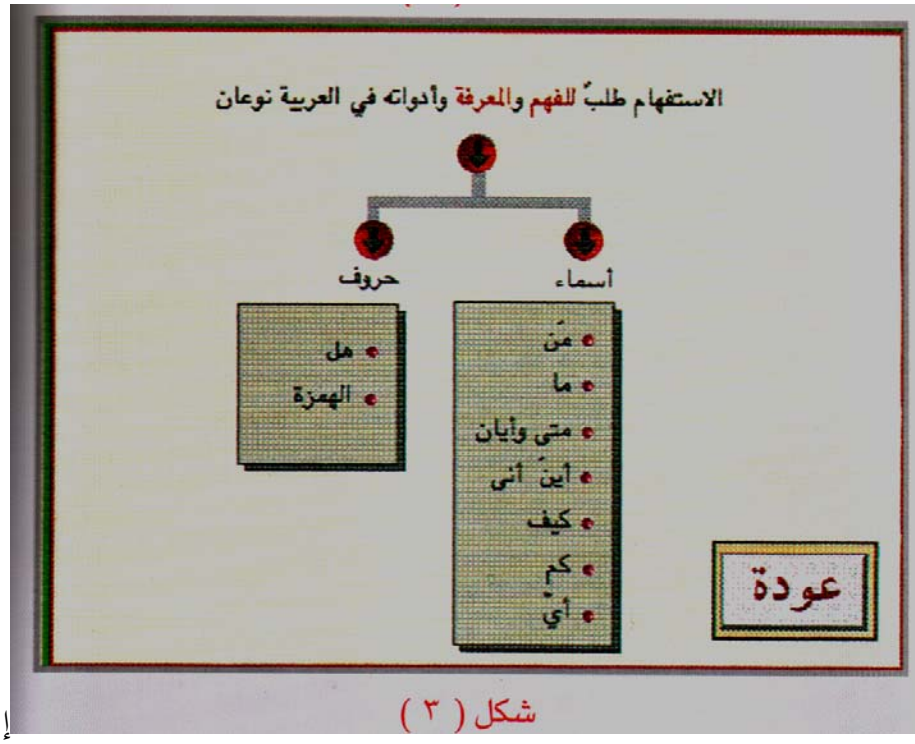
ب– يختار المتعلم الآن إحدى الوحدات، فيتدرج عرض الأسئلة بحيث يتمكن من زيادة وعيه حول المفهوم المطروح في الوحدة من خلال تفاعله مع الحاسوب. ويتحقق ذلك بالأسئلة التي يطرحها النموذج عليه، وعند اختياره إجابة بعيدة عن المفهوم المطروح، لايعطى الجواب ولا القاعدة النحوية، بل يعطى المستثمر الفرصة ليكرر المحاولة التي تؤدي إلى زيادة وعيه للمفهوم تدريجيًّا. وبعد المحاولة الثالثة، تعطي البرمجية «رسالة مساعدة» تشرح معنى المفهوم المطروح دون إعطاء القاعدة.

ج– نفترض أن المتعلم قد اختار وحدة النحو.



شكل (٢)

ذكرنا سابقًا أن النموذج الذي نعرضه هنا يركز في وحدة النحو على مفهوم الاستفهام. يبدأ النموذج بالطلب من المتعلم أن يحدد في النص حرف استفهام ثم اسم استفهام، وذلك للتحقق من كونه يميز بين الأحرف والأسماء. ثم يطلب منه تحديد جميع أحرف الاستفهام وجميع أسماء الاستفهام الواردة في النص، علمًا بأن النص يتضمن جميع أدوات الاستفهام الموجودة في اللغة العربية. في حال عدم قدرته على تحديدها كاملة وقيامه بثلاثة اختيارات غير صحيحة، تظهر رسالة مساعدة تسرد له الأحرف والأسماء (الشكل ٣). إن هذا السرد هو عرض لمعلومات تصريحية لايستطيع المستثمر استنتاجها ولابد من ذكرها له في حال عدم قدرته على تحديدها في النص.



شكل (٣)

إ

ن إنجاز هذه المرحلة يعني معرفة المستثمر لجميع أدوات الاستفهام وقدرته على التمييز بين أحرفها وأسمائها. بعد ذلك، ينقل النموذجُ المتعلمَ إلى مرحلة التمييز بين مفهومي الإعراب والبناء عن طريق أسماء الاستفهام، ويَحْدث ذلك باستعراض ثلاثة أمثلة فيها اسم الاستفهام «أيّ» في ثلاثة مواقع إعرابية مختلفة، ويطلب من المتعلم في كل مرة اختيار الحركة المناسبة، ويُستفاد من تغيّر الألوان في إظهار الحركات. ثم تعرض الأمثلة الثلاثة معًا للفت الانتباه إلى تغير الحركة بتغير الموقع. تكرر العملية مع اسمي الاستفهام «كيف» و«كم» لبيان ثبات الحركة مع تغير الموقع. وتعرض في نهاية المرحلة شاشة تتضمن هذه الأسماء الثلاثة بمواقعها المختلفة مع قراءتها من قبل الحاسوب (الشكل ٤).

الشكل (٤)

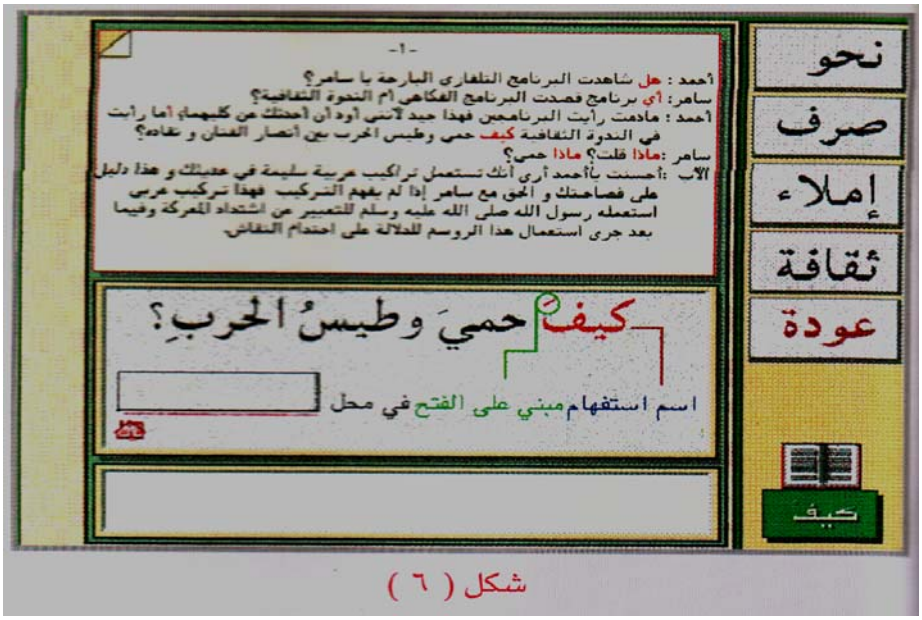
يفترض بالمتعلم هنا أن يكون قد أدرك بالتجربة والملاحظة الفرق بين وضع «أي» ووضع «كم» أو «كيف»، ويثبت المفهوم بشاشة تتضمن تعريف المفهوم وتلخصه، وهي الشاشة التي تعرّف الإعراب والبناء وتميز بين أسماء الاستفهام المعربة والمبنية (الشكل ٥)، وفيها يظهر أن اسم الاستفهام الوحيد الذي تتغير حركته حسب موقعه

هو «أي» ولذا فهو الوحيد المعرب، على حين تكون الأسماء الأخرى مبنيّةً. يلاحظ هنا أن الغاية من هذه العمليات هي تبصير المتعلم بالمفهوم اللغوي وليس فقط بالقاعدة الإعرابية.

الشكل (٥).

د. في المرحلة التالية ننتقل إلى إعراب أسماء الاستفهام. وهنا على المتعلم أن يستنتج

إعراب كل أسماء الاستفهام الواردة في النص. فإذا ما اختار المتعلم على سبيل المثال اسم الاستفهام «كيف» يظهر على الشاشة مايلي «اسم استفهام مبني على الفتح في محل...» وعلى المتعلم أن يكمل الجملة (الشكل ٦). إن هذه الجملة تحوي المفاهيم التي سبق أن أدركها المستثمر ووَعَاها بنفسه، فـ «كيف» هو اسم استفهام كما لاحظ المستثمر، وهو مبني وحركة بنائه هي الفتحة كما وضعها هو بيده في الأمثلة السابقة، والآن وصل إلى مرحلة فهم معنى التركيب: في محل.



شكل (٦)

عندما لا يستطيع المتعلم أن يتابع الإجابة، يمكنه أن يستعمل (زر المساعدة) لاستعمال مجموعة من الأمثلة، الخاصة باسم الاستفهام الذي يوافق الاسم المطروح وهو«كيف» هنا (الشكل ٧).

شكل (٧)

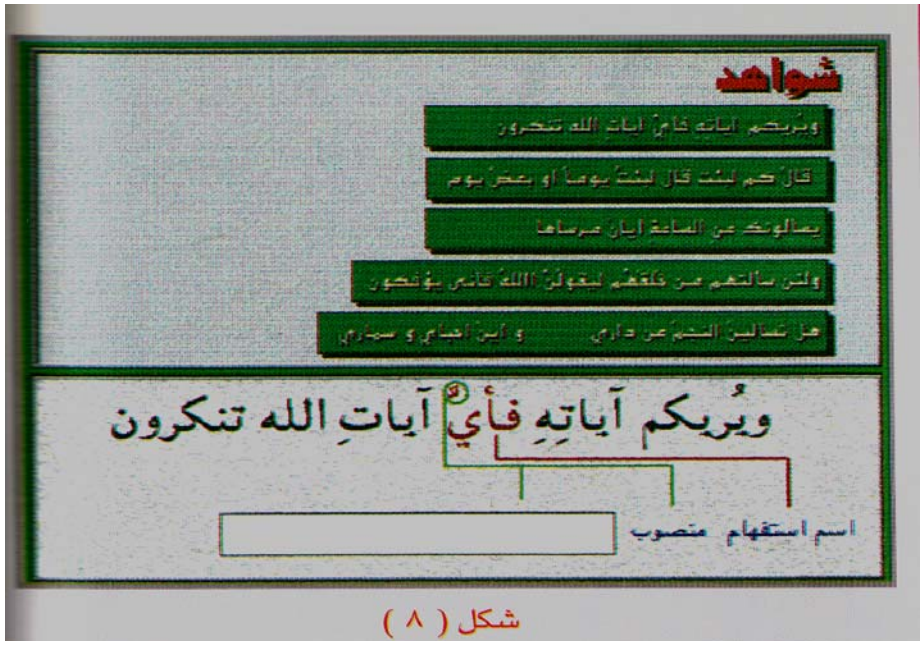
سمح هذه الأمثلة باستعراض مجموعة من الحالات البسيطة لإعراب كيف، وهي لاتعطي إعرابًا كاملاً بل تطلب من المستثمر أن يُعمل ذهنه ويستخرج من مخزونه المعلومات التي لديه، وهذا يتطلب تركيزًا عاليًا. مع كل خطوة يتقدمها المستثمر، ومع كل جزء من الإجابة، يقوم الحاسوب بمساعدته بتحليل الجملة، وعند استكمال المتعلم الحل يقدم الحاسوب كامل التحليل مبينًا كيفية نشوء الاستفهام، وسبب ورود صيغة «في محل» ضمن الصيغ الإعرابية.

يستطيع المستثمر الآن العودة إلى الجملة الأصلية التي كان يرغب في إعرابها ويُتِم المهمة.

نلاحظ هنا أن الغاية ليست حفظ القاعدة، وإنما وعي وتثبيت المفهوم الكامن خلفها، وربط هذا المفهوم بطريقة الاستعمال في قراءة النصوص وتحريرها.

هـ. في نهاية وحدة النحو نصل بالمتعلم إلى مرحلة التدريبات، حيث يفترض أن يكون قد أصبح قادرًا على إعراب أمثلة متنوعة بدرجات صعوبة متفاوتة. يعرض

النموذج مجموعة من الشواهد يستطيع المتعلم اختيار أحدها، وما إن يختار مثالاً منها حتى يظهر هذا المثال في أسفل الواجهة، مع إظهار موقع أداة الاستفهام في الجملة، وعلى المتعلم القيام بالإعراب كاملاً وتدريجيًّا عن طريق مجموعة من صناديق الحوار التي تظهر تبعًا لجواب المتعلم، إذ عليه معرفة أنه اسم استفهام وأنه منصوب، وعليه بعد ذلك تحديد موقعه من الإعراب كما هو موضح في المثال المرافق في الشكل(٨).



شكل (٨)

قد اتبعنا المبدأ التربوي نفسه في بقية الوحدات، برغم اختلاف المادة العلمية المطروحة حسب خصوصية الوحدة. ففي وحدة الصرف تجري معالجة مفهوم أسماء الفاعلين المشتقة من الأفعال الثلاثية وما فوقها، وفي وحدة الإملاء تعالج بعض حالات حذف الحروف، وتحديدًا حذف الياء من الاسم المنقوص مثال : محامي – قاضي، وحذف ألف «ما» الاستفهامية كما في «عَلامَ».

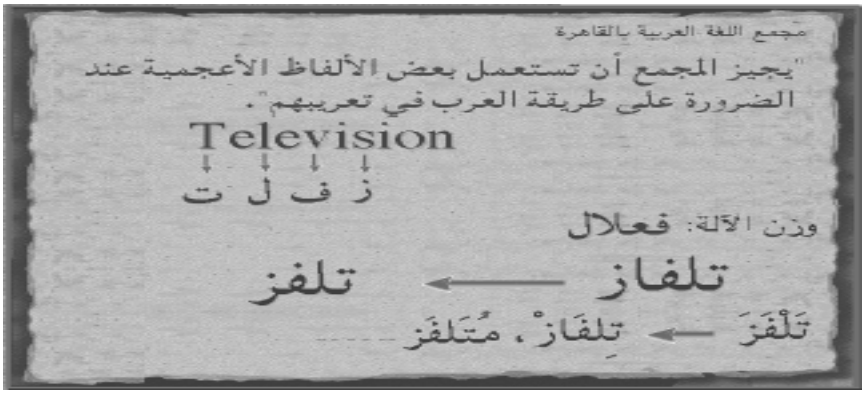
أما وحدة الثقافة فهي تطرح مفهومي الرواسم والتعريب، ويراعى فيها نفس المنهج التربوي الموجود في بقية الوحدات، وقد عرضناه بالتفصيل في وحدة النحو. والروسم كما يعرفه المعجم الوسيط هو الطابع يطبع به (كليشة)، وقد أطلقت هذه الكلمة على التعابير الجاهزة، لأنها أشبه بكليشة توضع في المواضع المختلفة. فإذا اختيرت الرواسم، يَطلب النموذج من المتعلم أن يحدد في النص روسمًا ذا أصل عربي، ثم روسمًا ذا أصل أجنبي، وبعد أن يعي المتعلم معنى الروسم، نطلب منه تحديد مجموعة من

الرواسم ذات الأصل العربي، ثم مجموعة أخرى ذات أصل أجنبي. وبالطبع تقدَّم المساعدة في حال تكرار المستثمر المحاولة مع عدم قدرته على التحديد. عند انتهاء المتعلم من تحديد مجموعة الرواسم المطلوبة، تظهر شاشة تثبيت المفهوم وتعرض تعريف الروسم. ثم ينتقل النموذج آليًّا إلى عرض قصة أحد الرواسم وهو «وافق شن طبقة» من خلال مجموعة من الصور يرافقها قراءة لنص القصة، ويقصد بهذا العرض الإمتاع والتسلية والفائدة.

شكل (٩)

ما في منحى التعريب فيطلب من المتعلم أن يستخرج من النص كلمة ذات أصل غير عربي – وهي كلمة «تلفاز»– ثم يتدرج التفاعل في النموذج حتى يصل المتعلم إلى إدراك أن الكلمة ليس لها جذر عربي، و إنما هي كلمة أجنبية دخلت في اللغة العربية وفقًا لقواعد التعريب التي وضعها مجمع اللغة العربية في القاهرة (الشهابي، ١٩٨٨) لاستنباط الكلمات

المعربة (الشكلان ١٠ و ١١).



الشكل (١١)

٧. واقع النموذج:

نُفّذت الكتلة الأولى من النموذج، وعُرضت في عدة معارض مثل معرض الشام الأول للمعلوماتية ١٩٩٧، ومعرض جايتكس العالمي للمعلوماتية في دبي ١٩٩٧. وشاركنا بمقال عنه في مؤتمر الشام الدولي الثاني للمعلوماتية، في دمشق، نيسان ١٩٩٩،

(ربداوي البرزنجي، حداد ، ١٩٩٩). يجري العمل الآن على وضع هذا النموذج على الإنترنت ليكون بمتناول المهتمين التربويين واللغويين والمتعلّمين.

٨–. النظرة المستقبلية للنموذج:

يعتبر هذا النموذج الخطوة الأولى لبناء منهاج متكامل لتعلم اللغة العربية من قِبل غير المختصين بها. ولبناء هذا المنهاج، يجب تحديد مفرداته والمواضيع المراد تضمينها فيه، واختيار النصوص ، وتنفيذ مجموعة من الكتل البرمجية التي تتبع منحى هذا النموذج في التعلم.

من جهة أخرى، فإن ربط هذا النموذج بقاعدة معرفة للغة العربية يوفر للمتعلم حرية الاستفسار عن مفاهيم اللغة العربية، من خلال عمليات التخاطب مع قاعدة المعرفة، ويعطيه إمكان التفاعل الحر الذي يمكن أن يستفاد منه بإضافة مستوى أعلى من الأسئلة، بحيث يمكن للمتعلم أن يجيب بكتابة جمل يتولى الحاسوب عملية معالجتها والتحقق من صحتها ومن صحة استعمال المفهوم فيها.

ثم إن إمكانية ربط النموذج بقواعد معرفة أخرى، تحتوي على مواد ثقافية أو علمية متنوعة إضافة لقاعدة معرفة اللغة العربية –باعتبار اللغة العربية لغة التفاعل– يسمح بتطبيق المنهج التربوي نفسه لتعلم علوم مختلفة.

شكر:

تتوجه المؤلفة بالشكر إلى كل من ساهم في تنفيذ المشروع وتخص بالذكر د. نعمت حافظ البرزنجي، باحثة في جامعة كورنيل (CORNELL) في مدينة إيثكا (ITHACA) ولاية نيويورك، والمهندس المعلوماتي صفا حداد، المهندس الرئيسي في المشروع، وكل من المهندسين فادي حجار وسعاد عبد الكريم، و د. حسان طيان لمساعدته اللغوية، والمهندسين علي رقماني وبلال قطناني وأمين الصوصو ومنير صباغ على مساهماتهم

المختلفة.

مراجع للاستزادة

*نعمت حافظ البرزنجي، مروان البواب، محمد حسان الطيان، نظام تربوي حاسوبي للتعلم: تطبيق على اللغة العربية، التقدم العلمي، العدد ٢٠، ديسمبر ١٩٩٧.

*حمادة ابراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، ١٩٨٧، دار الفكر العربي.

* الشهابي، المصطلحات العلمية في اللغة العربية في القديم والحديث، مطبوعات مجمع اللغة العربية، الطبعة الثانية، ١٩٨٨.

* Nimat Hafez Barazangi, Muhammmad Mrayati, Marwan *Al*-Bawab, Ghayda Rebdawi, M.Hassan Al-Tayyan, *Arabic Language Learning: A Module of a Research-Based Computerized Curriculum*

المؤتمر العالمي السادس حول حوسبة اللغات المختلفة، جامعة كامبردج، نيسان ١٩٩٨

* Lust Barbara and Nimat Hafez Barazangi, *The* structure *and of Syrian arabic: A coordination in first language acquisition comparison to English and Japanese*. Paper presented at the ١٩٧٩ summer meeting of the LSA , Urbana, Ill,١٩٧٩.

* Al-Bawab Marwan, Muhammad Mrayati, Yahya Meer Alam, and Mohammad Hassan Tayyan. ١٩٩٤. A computerized Morpho-Syntactic System of Arabic. The Arabian Journal for Science and Engineering, ١٩, ٣.٤٦١-٤٨٠.

* Ghayda Rebdawi, Nimat Hafez Barazangi, Safa Haddad, Learning Non_Specialists: A Module Of of Arabic Language for Native Computerized Curriculum. Research Based

مؤتمر الشام الدولي الثاني للمعلوماتية، دمشق، نيسان ١٩٩٩.

تعليم اللغة العربية المبرمج بالحاسوب

د. فخر الدين القلا

١–١ مقدمة:

جرى الاتصال باللغة بين البشر منذ آلاف السنين، باستعمال اللغة الإشارية والمنطوق بها (الشِّفاهية)، ثم بدأت الكتابة المخطوطة قبل قرابة ستة آلاف سنة (أونغ، ١٩٩٤، ٤٨) ولكن الاتصال والتعليم والتعلم شهد انعطافًا جذريًا في الطباعة الآلية للكُتب بجهود غونتبرج قرابة عام ١٥٠٠م، ثم أضيف إليها الاتصال بالوسائل السمعية البصرية في أوائل القرن العشرين. وبدأت الثورة الإلكترونية في المعلومات في عام ١٩٤٤ باستخدام الحاسوب، وملحقاته، وأصبح الحاسوب الشخصي آلة تعليمية متكاملة المكونات، ومتعدد التقنيات، إذ استخدم أدوات الاتصال السابقة من شفاهية، وكتابية، ورسوم وصور ثابتة ومتحركة في منظومة واحدة، وضمن برامج حاسوبية توضع في أقراص مغناطيسية أو أقراص ليزرية متراصَّة CD، أو أقراص رقمية متنوعة DVD في أواخر التسعينيّات. وسأحاول التركيز على تعليم اللغة العربية المبرمج بالكتاب والحاسوب لأنه ييسر التعلم الذاتي المبرمج بفاعلية عالية، وتكلفة مناسبة، في عصر أصبح فيه التعلم الذاتي المبرمج سمة القرن الحادي والعشرين، وسيؤدي إلى تعديل جذري في أسلوب حياتنا وفي طريقة تعلمنا وتعليمنا، مما يزيد في فرص التعلم للجميع، ويجعلنا نعيش الصراع الحضاري بين العوربة والعولمة؛ ولذلك تلقى علينا مسؤولية الإسهام بتحسين تعليم اللغة العربية المبرمجة بالكتاب والحاسوب، وما يتصل به من تقنيات متعددة. آمل أن تسهم هذه الورقة مع الأوراق الأخرى والمناقشات الجارية في هذه الندوة، في سرعة التحول إلى التقنيات الإلكترونية في برمجة اللغة العربية، وخزنها، وتوزيعها، وتعميمها لتنافس البرامج الجاهزة التي أعدت في بيئة غير عربية، ووفق مناهج مناسبة لثقافة الآخرين وقيمهم.

١–٢ مسوغات استخدام الحاسوب في تعليم اللغة العربية (وخاصة قواعدها)

١– يتميز الحاسوب بإمكانات عرض الأنظمة المحددة المغلقة مثل القواعد والنحو

والصرف والعروض (بحور الشعر) وغيرها من النظريات والقواعد التي تنظم الصرف باللغة العربية، وخاصة في برامج التعلم الخصوصي **Tutorial**.

٢- يمكن الحاسوب السير وفق خوارزمية **التعلم الذاتي** المتفاعلة الذي يتيح للمتدرب عرض معلومات جديدة والاستجابة النشطة والتعزيز. ويبدو هذا واضحًا في معظم برامج التعلم الخصوصي وبرامج الممارسة والتدريب والألعاب، وحل الأحاجي، وهذا يدرب المتعلم على العمل بالبرنامج، وتصحيح الإجابة، ومن ثَم الإجابة المتقنة.

٣- يدرب الحاسوب على **الدقة** في المصطلحات الفنية والمفاهيم، ولذلك قد تعد الإجابة قريبة من الصحيحة، ولكن المبرمج الحاسوبي لم يقبل صحتها لأنها غير كاملة.

٤- في ضوء الملاحظة السابقة قد يعدّل المبرمج، بعد التجربة وتعليقات الفنيين، من تصحيح البرنامج لتكون الإجابة الصحيحة أوسع مدى حسَب المعنى وليس حسب اللفظ فقط الذي يتعامل معه البرنامج الحاسوبي.

٥- يصبر الحاسوب على المتعلمين حتى يجيبوا ليعالج إجابتهم وفق خوارزمية التعلم الذاتي، مما يشجع البطيئين في التعلم على الحصول على التعزيز، والإجابة الصحيحة (التغذية الراجعة الإيجابية) التي يؤدي تواليها إلى التعلم الإتقاني.

٦- أصبح الحاسوب الشبكي، في الإنترانت الداخلية والإنترنت العالمية يستخدم في المعرفة والاتصال والتعليم، ممايتطلب استخدام هذه التقنية للاتصال والتعليم والتعلّم باللغة العربية: وتتزايد المواقع التي يجري فيها الاتصال والتعلم باللغة العربية. ووضعت برامج في وزارة التربية للتعليم بالإنترنت في عام ١٩٩٩.

٢- نماذج تعليم اللغة العربية المبرمج بالكتاب والحاسوب:

بدأ التعلم المبرمج باللغة الإنكليزية في برامج وضعها سدني بريسي عام ١٩٢٦، ثم انطلق التعليم المبرمج بالإنكليزية في مؤلفات بوروس سكنر عام ١٩٥٤ عندما ربط بين

«علم التعلم وفن التعليم»، واقترح استخدامه في جميع المواد الدرسية وفق نظرية الإشراط الإجرائي التي تتحكم بالسلوك بأساليب جذابة. وطبقها في إنتاج برامج في «تحليل السلوك»، ثم طبقها علماء آخرون في تعليم المواد الأخرى التي تدرَّس بالمدارس بالتعليم الجمعي والتعليم الذاتي وفق نموذج أو خوارزمية التعليم المبرمج المستند إلى النظرية السلوكية في الإشراط الإجرائي.

٢–١ النموذج السلوكي في التعلم الذاتي المبرمج بالكتاب والحاسوب:

يعرض نموذج التعلم الذاتي المبرمج بالكتاب والحاسوب وفق خوارزمية مازالت شائعة في التعلم، وفق مراحل التعلم الذاتي المتسلسل في «**برنامج تعليمي**» يعرض في إطارات (بالكتاب) أو شاشات ونوافذ بالحاسوب، ويسير النموذج بمرونة وفق الخوارزمية التالية:

١– عرض معلومات شفاهية – (مسموعة)، وكتابية، ورسوم وصور بما يناسب موضوع الدرس، مع إشارات أخرى تدله على الموقع والتقدم والإنجاز.

٢– طرح أسئلة (من برنامج التعلم) على المستفيد أو المتعلم.

٣– قيام المتعلم بالإجابة كتابيًا أو برقن مفتاح حاسوبي، أو الفأرة، لتسجيل استجابة المتعلم، أو تسجيل الاستجابة مكتوبة أو مرسومة أو مصورة على ورقة.

٤– الاطلاع على الإجابة الصحيحة بالكتاب أو بالحاسوب، وهذه الاستجابة يقارنها الحاسوب أو المتعلم بالإجابة المكتوبة بالخطوة السابقة، ويقوّم مدى صحتها. فإذا عُدَّت صحيحة تعزف له الموسيقا، أو تطبع الإجابة الصحيحة أو يسجل له مدى نجاحه. وهناك أنماط عديدة من أشكال التغذية الراجعة للمتعلم التي تمكن المتعلم من بناء التعلم المبرمج تدريجيًّا وتقوده خطوة خطوة من إتقان إلى إتقان آخر، أو تطلب منه إعادة الاستجابة عندما تكون إجابته مغلوطة، ولكنه يُعِدُّ بعدها للوصول إلى الإجابة

الصحيحة. وتسجل للمتعلم جميع نتائج إجاباته التراكمية الصحيحة والمغلوطة فيقوّم ذاته في نهاية البرنامج.

وطبقت هذه الخوارزمية في نماذج البرمجة الخطية السلوكية التي وضعها بوروس سكنر، وكذلك في البرامج التفريعية الهندسية التي وضعها نورمان كراودر. وسادت في الستينيّات وأوائل السبعينيّات. ثم طبقت في البرامج الحاسوبية مع مرونة أكثر في أشكال كل خطوة منها، والاستفادة من إمكانات الحاسوب وتقنياته المتعددة التي تحول الأرقام الثنائية إلى تقنيات كتابية، وسمعية وبصرية.

٢–١–١ وقد بدأ (القلا) بتصميم برامج في التعلم الذاتي المبرمج لتعليم قواعد اللغة العربية للطلاب غير الناطقين بالعربية في عام ١٩٦٥، ثم نقلها إلى تصميم برامج تعليم ذاتي في النحو وفق مناهج الصف الخامس الابتدائي في الأعوام ١٩٦٥–١٩٦٨، ونشر بعض هذه البرامج في مجلة المعلم العربي (القلا، ١٩٦٥–١٩٦٨). ودرّب طلاب دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية على إنتاج برامج في قواعد اللغة العربية وتطويرها وفق التجربة الميدانية. ويبدو من نتائج البحوث التي أجراها (القلا) على تعلم قواعد اللغة العربية بالصف الخامس الابتدائي (القلا، ١٩٦٩) تقدم الطلاب ذوي التحصيل المنخفض عندما تعلموا قواعد اللغة العربية بالطريقة المبرمجة، كما تقدم معظم الطلاب المتوسطي التحصيل، إلا أن الطلاب من المستوى العالي التحصيل لم يتقدموا كثيرًا، لأن البرامج التي وضعت كانت تركز على اللفظية، ولا يوجد فيها تشويق كبير، وكان الطلاب يميلون إلى الاطلاع على الإجابة الصحيحة في كل إطار، قبل أن يجيبوا كتابيًّا، ويعد هذا غشًّا للذات. وكان هذا الإجراء يخالف خوارزمية التعليم المبرمج في كل إطار، التي تسير بمراحل النموذج السلوكي السابقة أي:

١– عرض المعلومات.

٢– طرح الأسئلة على المتعلم.
٣– إجابة المتعلم عن الأسئلة.
٤– الاطلاع على الإجابة الصحيحة والتعزيز والتصحيح للإجابات المغلوطة.
٥– الانتقال إلى الإطار التالي في البرنامج التعليمي.
٦– التقويم النهائي للبرنامج لتَعَرُّف مدى فاعليته.

٢–١–٢ وقام (أحمد كنعان، ١٩٨٩) بتطوير برنامج خطي علاجي للتدريب على كتابة الهمزة بجميع أنواعها، وطبقه على طلاب الصف الأول الإعدادي خلال فصل دراسي عام ١٩٨٥، وهو برنامج تعليمي من النموذج السلوكي.

وتبين من نتائج البحث تفوق الطريقة المبرمجة على الطرائق التقليدية في تعليم الإملاء، لأن الطالب يطلع على نتائج عمله الصحيح والخطأ فورًا، فيعزز الصحيح ويقوي المهارة ويصحح الخطأ قبل أن يترسخ، ليتوصل بالنتيجة إلى إتقان كتابة الهمزة بجميع أنواعها. كما توصل الباحث أيضًا إلى استفادة الطلاب الضعاف تحصيليًا من البرنامج أكثر من غيرهم، لأن كل متعلم منهم كان يسير وفق سرعته الذاتية، ويحصل على المعزز الذي يقوي التعلم فورًا، كما يصحح الخطأ فورًا قبل أن يترسخ في سلوكه الكتابي.

ويحتاج هذا البرنامج، شأن برامج النحو الأخرى التي قام بها (القلا)، إلى التطوير لاستخدامها جميعًا في الحاسوب لأنها طورت خلال بحث علمي دقيق، وهي تحتاج إلى مزيد من التشويق بإضافة الألعاب التعليمية التي تجعل المتعلم منجذبًا إلى مواصلة اللعب والتعلم.

٢–٢ النموذج التفكيري في التعليم المبرمج:

طبقت حورية الخياط خوارزمية غالبارن في تسلسل نشاط التفكير من (مرحلة توجيهية تعطي معلومات تنفيذية وبعدها ضابطة تقوّم القرار) وهي أساس الخوارزمية

السوفيتية المبرمجة التعليمية، واستخدمتها الخياط لتعليم النحو في اللغة العربية، بحيث تعرض المعلومات أولاً وتمكّن من الإجابة بأحد ثلاثة أبدال (نعم/لا/حيادي) وبعد الإجابة يسير البرنامج بالتسلسل إلى الإطار التالي وفق صحة الإجابة. واحتوى البرنامج موضوع (الحال) في تعلم النحو باللغة العربية (الخياط، ١٩٧٩)، وكانت النتائج تدل على تفوق الطريقة المبرمجة على الطريقة التقليدية.

٢–٣ تقويم برامج «تعليم اللغة العربية المبرمج بالكتاب»:

لم يتابع تطبيق تعليم اللغة العربية المبرمج بالكتاب، سواء في خوارزمية سكنر أو غالبارن في السبعينيّات لندرة المبرمجين التربويين، وسيطرة اللفظية على البرامج العربية، والاقتصار على تقنية الكتابة، وإمكان الغش بالاطلاع على الإجابة الصحيحة في البرامج المكتوبة، وعدم توفر الآلات التعليمية المانعة للغش، إضافة لعوامل أخرى. إلا أن شيوع الحاسوب الشخصي في الثمانينيّات أعاد للتعليم المبرمج دوره التربوي في التعلّم الذاتي المتقن (**Skinner, ١٩٨٦**) وبدأ التعاون بين مبرمجي الحاسوب الذين يتحكمون بسلوك الحاسوب، ومبرمجي التربية الذين يتحكمون بسلوك المتعلمين الذين يتعلمون من الحاسوب تعلمًا ذاتيًا، وفق سرعاتهم الذاتية، وأحيانًا وفق حاجاتهم من الزمان والمكان ومستوى التحصيل السابق، إضافة إلى فريق عمل في المادة الدرسية والإخراج.

٣– تعليم اللغة العربية المبرمج بالحاسوب والمعلوماتية:

٣–١ أصدرت المنظمة العربية للتربية كتابًا عن «استخدام اللغة العربية في المعلوماتية»، شرح فيه كلٌ من الدكتور محمد حسان الطيان، ومروان البواب أسلوب معالجة اللغة العربية في المعلوماتية (الكلمة – الجملة). ص (٢٥–٦٣). كما شرح فيه حسين الهبايلي، ومحمد كمال بن رحومة بعض ميادين تطبيق استخدام اللغة العربية في

المعلوماتية. {المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم)، ١٩٩٦، (ص٢٥-٦٣)، (ص٢١١-٢٣٠)}. ولكننا سنركّز في هذه الورقة على تعليم النحو لأنه نظام مغلق يسهل برمجته للتعليم وفق نموذج التعلم الذاتي المبرمج.

٣- ٢ تجربة المعهد العالي للعلوم التطبيقية. واستخدام الدكتور محمد حسان طيان، ومروان البواب وزملاء آخرون إمكانات الحاسوب في التحكم بتعليم اللغةِ العربية (قواعدِ النحو والصرف)، في برامج تعلم ذاتي طوّرت في المعهد العالي للعلوم التطبيقية والتكنولوجيا، بدمشق، واستمر التعاون والتنسيق مع إدارة التربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمتخصصين في البرمجة الحاسوبية واللغة العربية، والبرمجة التربوية.

ونشرت البرامج في أقراص ليزرية متراصّة في نهاية التجارب في أواسط التسعينيّات، وعرضت في عدد من الورشات والندوات التربوية. وكانت هذه البرامج منوعة التقنيات الكتابية والسمعية والبصرية، ويمكن تحسين هذه البرامج بتنويعِ الإجابات الصحيحة التي تعطى للمتعلم بعد قيامه بالإجابة، وإضافةِ ألعاب تعليمية تجعل تعلم قواعد اللغة العربية أكثر تشويقًا. ويمكن أن يستفيد منه الطلاب العرب في التعليم النظامي، والطلاب العرب في المهاجر، وكل شخص يرغب في تعلم اللغة العربية حسب مستواه التعليمي السابق، بطرائق التعلم الذاتي في مراحل التعليم والتدريب والتقويم.

وقد درستُ موضوع تدريس (الحال)، في القرص الحاسوبي وفي الدليل المكتوب، ومن ملاحظاتي على هذا البرنامج أنه يستند إلى شواهد وأمثلة من القرآن والأحاديث وأبيات الشعر والأقوال المأثورة، وتحتاج هذه الأمثلة إلى تجريب وتقويم، لمعرفة مدى صعوبة هذه الأمثلة على المتدربين المبتدئين، أو إلى تأجيل الأمثلة الصعبة إلى مابعد إتقان تعلُّم موضوعات (الحال) المبرمجة بالحاسوب، وتحتاج طريقة (إعراب) الحال في الجملة إلى إعادة نظر في تدقيق الإعراب الصحيح وفق الأجوبة الصحيحة بالمعنى.

واستخدم البرنامج تقنيات متعددة منها السمعية البصرية بالفيديو، وعرض في مكتبة البرنامج أمهات المراجع والكتب المتصلة بالدرس. وهذه تحتاج إلى تدقيق تفصيلي في التوثيق حتى يعود لها الباحث بسرعة.

وإجمالاً كان التنويع في التقنيات واضحًا في عرض المعلومات والتغذية الراجعة، إلا أن من الضروري التنويع بإجابة الطالب، إذ يجب ألاّ أن يقتصر على ضغط مفاتيح الحاسوب، أو مفتاح الفأرة الأيمن أو الأيسر، بل لابد من تدريب المتعلم على رقن الإجابة الصحيحة بمفاتيح الحاسوب، مما يدربه على إجابة أعلى دقة، وأكثر صحة في الإملاء والكتابة.

أما عملية التقويم والاختبار، فتجري بعد عرض التدريبات الثلاثة الموجودة بالملاحق. وفيها ميزات بالتخفيض من تقدير التقويم إذا تأخر المتعلم في الاستجابة، وهذا يدرب على الإتقان والسرعة معًا، وهذه المهارة ضرورية في مراحل العرض والإجابة الصحيحة معًا.

٣–٢ تجربة «لسان العرب» في القاهرة:

وقام متخصصون في اللغة العربية والبرمجة الحاسوبية والتعليمية في مصر بإصدار سلسلة (لسان العرب) على أقراص حاسوبية متراصَّة عرضت في مؤتمر بالقاهرة عام ١٩٩٨، وهي منوعة الموضوعات، وتناسب المرحلة الإعدادية في مناهج التعليم في جمهورية مصر العربية. وقسمت الإطارات إلى تعليمية وتدريبية، ويعاب على الإطارات التعليمية عدم وضع الإجابات الصحيحة، مما يجعلها مشابهة للكتاب المدرسي التقليدي، أما الإطارات التدريبية فيلحق بها مباشرة الإجابة الصحيحة، مما يقوي التعلم ويمكن المتعلم من المهارات اللغوية المتعلمة.

وكان التعزيز بالإجابات الصحيحة محدَّدًا، بمحاولة الإجابة للمرة الواحدة بكلمة ممتاز، والمرة الثانية (جيد). وعندما تكون الإجابة مغلوطة يدعوه البرنامج إلى التجربة مرة أخرى.

ويسجل البرنامج في نهايته المجموع التراكمي للإجابات الصحيحة، والإجابات المغلوطة، حتى يستطيع المتعلم أن يقوِّم ذاته تقويمًا إجماليًّا، وفي ضوء هذا التقويم التراكمي يسير بالسلسلة. وينقص هذه السلسلة عنصر التشويق لعدم توفُّر الألعاب التعليمية، وهذا يعرقل تعميم تداولها.

ثم إن مَلْءَ الفراغات بحرف واحد للوصول إلى الإجابة الصحيحة، لا يفيد التعلم حسب المعنى، ويركز على السهولة والشكل، وتصبح الإطارات المكتوبة شبه نسخية لا تقدم في التعليم بها.

وعانى من هذه المشكلة التعليم المبرمج في الستينيّات والسبعينيّات ولذلك أرى ضرورة الإقلال من هذه الطريقة في ملء الفراغات، والعناية بالمعنى أكثر من الشكل.

٣–٣ سلسلة «الدوالج»:

وقد أصدرها متخصصون باللغة العربية والبرمجة الحاسوبية والبرمجة التربوية في ثلاثة أقراص تناسب المتعلمين الصغار في المرحلة الابتدائية (الصف الثاني والثالث) من مناهج المملكة العربية السعودية.

وتتميز هذه السلسلة بالتنوع في التقنيات من صوت وصورة، والتنوع في أساليب العرض، وكذلك التنوع في الإجابات، والإجابات الصحيحة التعزيزية، ومن ثَم التشويق. وتتميز التغذية الراجعة الصحيحة بتنوع عرض طفل يضحك أو يرقص أو ينزل بمظلة أو يصعد إلى الفضاء. أما الإجابة المغلوطة فتعرضه يبكي ويصرخ، ويقول (آخ) أو يقول خطأ. وتسهيلاً للتصحيح وُضعت الإجابة ضمن أسئلة الاختيار من متعدد (ثلاثة

أبدال أو أربعة) واحد منها الصحيح والأخرى مموهة.

٣–٤ التقويم الإجمالي لهذه التجارب:

إن البرامج التعليمية المستخدمة لتعليم اللغة العربية، وخاصة قواعدها هي برامج رائدة في أسبقيتها، ويكلف إعدادها كثيرًا من المال والجهد والوقت، ولذلك فإن الرواد الذين قاموا بها يستحقون كل تقدير، إلا أنني أرى أن التقويم لابد أن يراعي:

١– فاعلية هذه البرامج في تمكين المتعلمين من إتقان اللغة العربية.

٢– حساب تكلفة إعداد هذه البرامج على المدى القصير والطويل.

٣– تجريبها ميدانيًا لبيان حجم الأثر فيها للتحقق من الفروق بين التعلم التقليدي للغة العربية والتعليم المبرمج لها، سواء بالكتاب أو الحاسوب أو الشبكات.

وإجمالاً فإن مُعِدِّي البرنامج هم متخصصون في اللغة العربية والبرمجة الحاسوبية، وكذلك المراجعون اللغويون، ولكن المبرمجين التربويين كانوا قلة، وكان عملهم التعاوني هذا خطوة إلى الأمام لتحسين تعلم النحو والصرف في اللغة العربية، وتحتاج إلى مزيد من التجريب والبحث العلمي لزيادة فاعلية البرنامج والإقلال من تكلفته، وزيادة تشويقه بالألعاب التربوية، وعندها يمكن أن يستخدم في التعلم الذاتي عن بعد بالإنترنت، وفق حاجات المستفيدين. وهي أمور أصبحت لازمة في عصر المعلومات السريعة التغير.

٤– المقترحات:

١– مواصلة تصميم برامج تعليمية باللغة العربية قادرة على المنافسة العالمية، حتى تقوم (العوربة) بالإسهام بعولمة المعلومات والتعليم.

٢– مواصلة إجراء التجارب والبحوث على البرامج المتوفرة التي أعدت سلفًا وتطويرها لتناسب التطورات الحديثة في تقنيات المعلومات والحاسوب وتمكين المتعلمين من التعلم الذاتي المتمكن والمتقن.

٣– قيام المؤسسات البحثية والتعليمية بإنشاء أفرقة عمل تخصص لتصميم الدروس العربية بالحاسوب والشبكات بأسرع وقت ممكن.

٤– البدء بإنتاج كتب إلكترونية مبسطة ومشوقة باللغة العربية يستفيد منها الأطفال العرب قبل دخول التعليم الابتدائي، وهذا البدء مبكرًا ضروري في عصر الكتاب الإلكتروني، كما أن السرعة ضرورية لمسايرة طريق المعلومات السريع.

٥– الابتعاد قدر الإمكان، عن مهارة الحفظ، وخزن المعلومات في دماغ الطفل، وتحويله إلى التفكير المبدع الذي يمكِّنه من المرونة والنجاح في مواجهة التطورات السريعة في المعلومات والتقنيات.

٦– تعديل البرامج السابقة التي جرت بالبحوث العلمية وجعلها أكثر تشويقًا واستخدام تقنيات متعددة بالحاسوب لجعلها ملائمة للتعليم والتدريب والتقويم.

٧– ضرورة مواصلة البحث لجِعل اللغة العربية الفصيحة المبسطة هي المستعملة في الإعلام وفي عَرض المعلومات السائدة في معظم مجالات التعليم النظامي وغير النظامي، حتى تحول دون سيطرة الإنكليزية، وخاصة في شبكات الإنترنت، وحتى ينتج المبرمجون العرب، برامج ذات فاعلية عليا، وتكلفة مناسبة.

٨– إجراء بحوث تجريبية وميدانية للبرامج التعليمية المناسبة لمناهجنا، وقياس فاعليتها وتكلفتها، وحجم الأثر فيها حتى تصبح مقبولة وفق المؤشرات العلمية العالمية.

المراجع

١– أونغ، ولتر (١٩٩٤).

الشفاهية والكتابية (تقننة الكلمة) ترجمة حسن البنا عز الدين، **عالم المعرفة**، ١٨٢، آذار، الكويت.

٢– خياط، حورية (١٩٧٩).

فعالية التعليم المبرمج في تدريس مادة النحو في المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير في التربية غير منشورة، كلية التربية – جامعة دمشق.

٣– طيان، محمد حسان وبواب؛ مروان وآخرون.

تعليم قواعد اللغة العربية (في خمسة أقراص حاسوبية) المعهد العالي للعلوم التطبيقية والتكنولوجيا، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

٤– المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٩٦)

طيان، محمد حسان؛ وبواب، مروان، أسلوب معالجة اللغة العربية في المعلوماتية (الكلمة – الجملة) في **استخدام اللغة العربية في المعلوماتية**، (ص٢٥–٦٣) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

٥– كنعان، أحمد (١٩٨٦)

برنامج علاجي لتذليل الصعوبات الإملائية في المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير في التربية غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

٦– القلا، فخر الدين (١٩٦٥–١٩٦٨) برامج في تعليم النحو، **المعلم العربي**.

موضوع البرنامج	السنة	العدد	الصفحات
الضمائر المنفصلة	١٩٦٤ ،	٦/٥	١١٢
كان وأخواتها،	١٩٦٦ ،	٣ ،	٨٦–٩٣
الصحيح والمعتل	١٩٦٦ ،	٤،	٣٢–٤٤
	١٩٦٧ ،	١٠،	
إن وأخواتها	١٩٦٨ ،	٨ ،	٢٢–٢٨
الأسماء الخمسة	١٩٦٨ ،	٩ ،	٤٠–٤٦

٧– القلا، فخر الدين (١٩٦٩)

الأسس النفسية في التدريب والتعليم المبرمج، رسالة ماجستير في التربية، غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

٨- القلا، فخر الدين، وناصر، يونس (١٩٩٦) (٢٠٠٠).
أصول التدريس لطلاب دبلوم التأهيل التربوي، منشورات جامعة دمشق، ص ٢٥٨-٢٧٢.

-٩

Skinner, B.f. (١٩٨٦)
Programmed Instruction Revisited, Phi Delta Kappan, Oct. (P١٠٧-١١٠).

الدورات التدريبية في المرحلة الابتدائية
بين الواقع والطموح

أ. شوقي الخالد

مقدمة:

يخضع العاملون في ميدان التعليم الابتدائي في القطر العربي السوري من موجهين تربويين، ومديري مدارس، ومعلمين لدورات تدريبية مختلفة التسميات والأهداف والغايات ومنها:

- دورة للموجهين التربويين الجدد لإعدادهم لممارسة أعمالهم.
- دورة في الإدارة المدرسية.
- دورة إعداد المعلمين للمناهج الجديدة.
- دورة تعزيزية للمعلمين.
- دورة لتثبيت الوكلاء.
- دورات نوعية في التربية الشمولية، والتربية السكانية، والتربية البيئية.

وهذه الدورات أسوقها على سبيل المثال لا الحصر. والقاسم المشترك للدورات التدريبية كلها يتلخص في: نبل الأهداف، وحسن النِّيّات، وعظمة الغايات. ولكن هذه العبارات الإنشائية الثلاث لا تعني واقعًا جيدًا، وصورة مشرقة، لأن هذه الدورات في معظمها عاجزة عن خلق معلم مؤهل لأخذ دوره الطليعي في الإسهام في عملية التنمية، التي تعتمد اعتمادًا أساسيًا على التربية. ومن هنا كان عنوان محاضرتنا:

الدورات التدريبية في المرحلة الابتدائية بين الواقع والطموح

وأود قبل البدء في عرض مادة المحاضرة أمامكم أن أقول ما يأتي:

١- سأتناول عرض الواقع أولاً ثم أقدم الطموح لكل جانب من الجوانب خشية

التكرار والإطالة.

٢- سأقتصر في ضرب الأمثلة على دورات ثلاث هي من طبيعة اختصاصي في اللغة العربية من جهة، كما أنني شاركت فيها مُعِدًّا ، أو محاضرًا، أو معدًا ومحاضرًا معًا.

العرض:

١- الأهداف:

كما أسلفت في المقدمة، فإن الدورات التدريبية ترمي إلى رفع مستوى الكفايات، وتحسين الأداء، وتطوير أساليب التعليم والتعلم، لخلق معلم مؤهل لأخذ دوره الطليعي في عملية التنمية التي أساسها التربية. ولكن هذه الأهداف النبيلة لا تجد طريقًا لها لتأخذ دورها تحت الشمس.

٢- المنهاج:

لا يوجد في الواقع فكر مشترك وأسلوب محدد في تقديم منهاج الدورات مفردات ومعلومات. وتواجه المحاضر والمتدرب معًا إشكالات كثيرة في ذلك ومنها:

أ – بعض الدورات تقدم المنهاج بمفرداته ومعلوماته مقررًا مفروضًا مطبوعًا كما في الدورة التعزيزية للمعلمين، ودورة إعداد المعلمين للمناهج الجديدة. فيستسهل المحاضر الأمر، ويلتزم بالنص، ويجد نفسه منساقًا وراء قراءة المكتوب بدلاً من توضيحه وشرحه واستثماره. ويجد المتدرب نفسه أمام درس قراءة يتابعه على مضض في البداية، ثم سرعان ما ينصرف عنه. ويستثنى من ذلك دروس التربية العملية التي تتضمن مشاهدة دروس ونقدها وهنا يكتسب الواقع حوارًا ونقاشًا وحيوية وتعلمًا وفائدة وإفادة. وإذا

انتقلنا إلى مناهج الدورة التعزيزية للمعلمين، نجد أهم موضوعين في منهاج الدورة المذكورة يموتان في الشرح والقراءة، ولا يستثمران بالتدريب العملي وأعني بهما: [فن الإلقاء والضبط اللغوي].

ب – بعض الدورات تقدم مفردات المنهاج فقط. وتضع المحاضر في حيرة من أمره، فيضطر إلى الاعتماد على مرجع واحد استسهالاً للأمر. فإذا ما تغير المحاضر تغير المرجع. أو يضطر المحاضر إلى الاعتماد على ما أعده سابقُهُ، فيقدمه من دون اقتناع به، ودراية بمصادره. وهذا ما وجدته في دورة تثبيت الوكلاء التي تتسم مفردات منهاجها بالإيجابية لكن المحاضر فيها لا يجد أمامه إلا كتابًا متخلفًا في معلوماته، مغلوطًا في بعض مادته، وأعني به كتاب طرائق تعليم اللغة العربية لدور المعلمين، الذي مازال مكتوبًا وفق المناهج القديمة وأساليبها في المحادثة والقراءة والتجريد، والإملاء والخط والتدريب اللغوي والنحو والنشيد والمحفوظات. ثم إن الكتاب نفسه هو المرجع الأساسي في النشاط اللغوي الذي يعاني أيضًا تخلف الأساليب والمعلومات التي تجاوزها الزمن. ويستثنى من ذلك بحث واحد هو [الأسس النفسية في التعلم]. أما الموضوع الهام في الدورة المذكورة فهو [مهارة المعلم في استخدام الأسئلة الصفية] فلا إشارة إلى مصادره ومراجعه، وبقي خاضعًا للاجتهاد.

جـ – بعض مناهج الدورات يشكو من عدم كفاية الزمن المخصص لمفرداتها. ففي السنة الأولى من دورة تثبيت الوكلاء خصصت حصة درسية واحدة للمحادثة في المرحلة الابتدائية، ومثلها للقراءة وثالثة للنحو ورابعة للإملاء وهكذا. وفي ذلك استحالة كبيرة، وهدر للوقت بلا جدوى كاملة.

وما نطمح إليه هو إعداد منهج متكامل واضح لكل دورة، تذكر مفرداته فقط،

ثم تحدد مراجعه ومصادره الحديثة والجادة، بحيث يعمد المحاضرون والدارسون إلى إعداد المنهاج من المصادر المذكورة، والمراجع المحددة، مما يمكِّن من تقديم عدة وجهات نظر تتكامل فيما بينها، وتقدم بأسلوب الحوار والنقاش، ثم يوضع ملخص متكامل لها ليأخذ به المعلم في أداء عمله.

٣– الوسائل:

– دوراتنا جميعها تفتقر إلى التقنيات الحديثة في أداء المعلومة وتوظيفها، وأغرب من ذلك افتقادها للوسائل التقليدية، فلا يبقى للمحاضر إلا صوته وسبورة وطبشورة، وسعيد الحظ من يحظى بسبورة ضوئية، والأسعد حظًا مَن يعرف كيفية التعامل معها، وإعداد شفافياتها. أما المسجلة فلا وجود لها. وأعجب من ذلك كله غياب الكتب المدرسية الضرورية جدًا في بعض الدورات مثل دورات التجريب على المناهج الجديدة.

– وأتوقف عند هذا الحد حتى لا أزيد الصورة قتامة لأقول: نطمح إلى تقنيات حديثة، وإلى محاضر مؤهل لاستخدامها، أو تقني يساعد المحاضر في استعمالها. كما نطمح إلى أن تعمل كل جهة مسؤولة عن دورة تدريبية إلى تهيئة الوسائل قبل بدء الدورة، وعقد اجتماع تمهيدي مع المحاضرين قبل موعد الدورة بوقت مناسب، لتعريفهم بما هو موجود بُغية إعداد استخدامه بالشكل الأمثل.

٤– الطرائق:

– يشكو المتدربون جميعًا، وهذا ما أدركته وسمعته ميدانيًا، من أسلوب القراءة الذي يمارسه معظم المحاضرين. ومن أجل ذلك يرى الدارسون المحاضر متميزًا إذا استخدم فن الإلقاء المعبر، ويجدونه عظيمًا إذا حاورهم وناقشهم، وأتاح لهم المجال لتبادل الخبرات

وإبداء الرأي.

– وللقضاء على هذه الظاهرة نطمح إلى دورة تعد المحاضر وفق أحدث الأساليب والطرائق، وتضع بين يديه أفضل الوسائل، وتفتح أمامه أوسع الآفاق ليأخذ دوره الفعال في أداء عمله، وتطوير نفسه، وتفتح إبداعه.

٥– المحاضِرون:

– إذا استثنينا الدورات المركزية التي تقيمها وزارة التربية فإن المحاضرين يُنتقون في الغالب وفق الأمزجة، والتقييمات المتقدِّمة الصنع. فأي مدرس لغة عربية للصف السابع مثلاً، وإن كان لا يحمل مؤهلاً تربويًا، أو خبرة كافية يمكن أن يكون محاضرًا في طرائق التدريس في دورة تثبيت الوكلاء، أو مقدمًا لعلم كامل هو فن الإلقاء، أو مشرفًا على درس تربية عملية يجري تقييمه في زمن قياسي.

– ومعظم المحاضرين المؤهلين للقيام بالعمل على وجهٍ معقول يتملَّص بُغية عدم المشاركة، وذلك لأسباب عديدة من أهمها:

أ – مشقة السفر.

ب – غياب الأماكن اللائقة للإقامة في معظم المحافظات.

ج – قلة التعويض المادي. فعن محاضرة واحدة لا ينال المحاضر إلا /ثلاثين/ ليرة سورية فقط لا غير، وهي عُشر ما يناله عامل «نصف مشهور» في عمل خاص في ساعة واحدة.

د – تعارض أوقات الدورات مع رغبة المحاضر في الراحة الصيفية أو السياحة أو الاستجمام إذا كان قادرًا على ذلك.

هـ – كثرة الاعتماد على المحاضر الواحد للمشاركة في عدة دورات وعدة أمكنة مما

يرهقه من جهة، ويحبطه ماديًا من جهة ثانية، لتجاوزه سقف التعويضات، وغير ذلك من المعوِّقات.

– ولا يمكن الهرب من هذا الواقع إلا باعتماد إطار مؤهل من المحاضرين يجري إعدادهم وتفريغهم لأداء المهمات الموكلة إليهم بعد إزالة كافة المعوِّقات السابقة من طريقهم.

٦– الدارسون والمتدربون:

– معظمهم يفتقر إلى الدافع، ويرى في الدورة عقوبة لا منحة وفائدة: فالإناث يرددن الشكوى دائمًا حول البيت والعناية بالأطفال. والذكور تحرمهم الدورات من العمل الإضافي، والجميع يقول: إن العطلة الصيفية من حقهم. ولأنه لا يمكن إجراء الدورات خلال العام الدراسي فلابد إذًا من طموح يتجاوز المعوقات كلها ومن أجل ذلك نقترح:

أ – يمنح الدارس والمتدرب تعويضًا ماديًا مناسبًا بشرط أن يلتزم بدوام الدورة فعليًا لا شكليًا.

ب – يمنح الدارس والمتدرب شهادة أو وثيقة تثبت حضوره للدورة ونجاحه فيها مع ذكر تقدير النجاح.

جـ – يعطى الدارس والمتدرب حقيبة قَيِّمة تحتوي على كتب الدورة، إضافةً إلى ما يحتاج إليه خلالها من دفاتر وأقلام وأوراق وتجهيزات تمكنه من القيام بعمله، وتخفف عنه كثيرًا من الأعباء المادية، وتبقي بين يديه مراجع الدورة ووثائقها ليستفيد منها. إن ذلك بعكس المعمول به الآن. وقد شهدت ذلك في دورات التجريب على المناهج الجديدة. فالكتب تعطى برسم الأمانة، وقد لا تفي بالعدد، ويغرم بها إذا أضاعها.

د – لا يدعى المعلم لحضور أكثر من دورة تدريبية واحدة في العام الواحد.

وذلك كله يعني إيجاد واقع جديد يدفع المعلم إلى الدورات التدريبية، والالتزام بها، والاستفادة منها لأنه يجد في هذا الواقع الذي نطمح إليه ما يمكنه من تطوير نفسه، وأداء عمله.

٧– التقييم وقياس المردود:

إذا استثنينا دورة تثبيت الوكلاء فإنه، بحسب معرفتي، لا يوجد تقييم للدارسين والمتدربين. وكأننا نسلم بجبرية مطلقة بأن مجرد حضور الدورة يعني الإفادة منها، وتحقيق غاياتها. وهذه الحقيقة الواقعة تدفع الدارس في الغالب إلى عدم الالتزام بالحضور فيغيب أو يتأخر، وإذا حضر فلا دافع ولا اهتمام.

ويُقضى على هذا الواقع المظلم بإجراء تقييم للدارسين يشمل المعرفة والمهارة معًا، وتكون نتيجته إثباتًا واقعيًا فعليًا بحصول الفائدة أو عدمها. مما يعني جدية الدارسين والمتدربين.

٨– المتابعة:

«أي عمل مهما كان عظيمًا إذا لم يتابع لا يؤتي ثماره».

حقيقة لا نستطيع إنكارها ورفضها. ومن المؤسف أنها غائبة عن دوراتنا. فبمجرد انتهاء الدورة، وانقضاء وقتها، وانصراف الدارسين منها ينتهي كل شيء. لأن الموجهين التربويين الذين لم يحضروا الدورة غير قادرين على متابعة نتاجها، وكذلك حال مديري المدارس وغيرهم من الجهات المتعددة التي تشرف على المعلم، وتتابع عمله مثل /التدريب المستمر/.

– وهنا أود أن أشير إلى أمر هام وهو: معظم المعلمين المتدربين في دورة /ما/ لا يتبعون ما تدربوا عليه، وإنما يلتزمون ما يرضي المشرفين عليهم. كما لا يتورع بعض المشرفين من زجر المعلم من استخدام ما تعلم بحجج شتى.

– وتجاوز هذا الواقع يكون بطموح يمكِّن المحاضرين المتفرغين من متابعة متدربيهم بحضور دروسهم، ومراقبة أعمالهم ضمن ميدانهم أي في مدارسهم. فإذا لوحظ خلل صُحح، وإذا وجد إبداع عُزِّز وكوفئ.

٩– التربية العملية والمهارة:

– ما عدا دورة الموجهين التربويين المركزية التي كانت تقام في دمشق حول المنهاج الجديد، فإن دروس التربية العملية في باقي الدورات حاضرة غائبة للأسباب الآتية:

أ – لها برنامج ومواعيد ولكن يعطيها الدارسون بعضُهم لبعض وليس لتلاميذ يناسبون الصف. ولذا لا يمكن الحكم على صحة الأساليب والمناشط والطرائق لأنها موجهة إلى فئات عمرية راشدة معلمة لا متعلمة.

ب – مثل هذه الدروس تفتقر إلى قياس شخصية المعلم، ولغته الصفية، وتفتقر إلى الحيوية وإلى الجدية، ويغلب عليها المزاح فيضيع كل شيء.

جـ – درس النقد للتربية العملية يمتاز بالشكلية، وتَصَيُّد الأغلاط اللغوية والنحوية دون التركيز على نقد المحتوى والأهداف والطرائق والأساليب والمناشط والمردود وغير ذلك.

د – لا يلتزم مشرفو التربية العملية خطة واضحة في النقد فلكل أسلوبه الخاص.

– وللخلاص من هذا الواقع نطمح إلى دروس تربية عملية فعلية، فيها تفاعل صفي مع فئات عمرية مناسبة يمكن التعامل معها، في الأندية الصيفية أو المدارس

القريبة. وإذا لم يتحقق ذلك لسبب ما، فالأفضل مشاهدتها بـ /الفيديو/، أو اعتماد أسلوب التعليم المصغر للوصول إلى تعلم فعال متقن. ويجب وضع منهج نقدي محدد واضح يحيل درس النقد تصحيحًا للسلبيات وتعزيزًا للإيجابيات.

– أما المهارات فغائبة عن دوراتنا أيضًا، ولاسيما حول الأسئلة الصفية، وفن الإلقاء، والضبط اللغوي. ويعالج ذلك بتخصيص وقت كاف يمكِّن الجميع من المعرفة والعمل معًا.

١٠– الزمان والمكان:

– لا أعتقد أن مدة يومين كافية لإعداد المعلم للمناهج الجديدة مثلاً، ولا أتصور أن ساعة واحدة تكفي لعرض مادة القراءة وأنواعها وشروطها وطرائقها.

– والحل واضح وظاهر، وهو زمن فعلي لا شكلي، يمكن الخاضع لأية دورة من اكتساب اللازم بأكمل وجه وأحسن شكل.

– أما المكان فهو مدرسة ابتدائية يحشر الدارسون في غرفة، أو عدة غرف منها، ويجلسون بكثافة على مقاعد لا تناسب أجسامهم، وتكوينهم الجسدي. أو يعاني المكان من ضجة وضوضاء لا تهدأ ولا تخف. ومعظم الأمكنة يفتقر في فصل الصيف إلى تهوية كافية، أو مروحة بسيطة إن وجدت فتوضع في ركن ما، فلا تسمن ولا تغني .

– والبديل من ذلك مكان مناسب في موقعه ومقاعده، وتجهيزاته ووسائله، يكون مكانًا ثابتًا لائقًا لاستقبال الدورات، وإعداد الدارسين.

خاتمة:

إن ما تقدم من نقاط وما فيها من جوانب هو مجرد عرض لواقع موجود بسلبياته ونواقصه. والأمل كبير بتجاوز ذلك كله بطموحات مشروعة، تستطيع وزارة التربية بكل ثقة وتأكيد أن تحولها إلى واقع مشرق واضح المعالم ناصع الصورة، إيجابي المردود، عظيم الفائدة. وأكبر دليل على ذلك ما رأيناه خلال هذه المدة القصيرة من إنجازات واقعية عظيمة.

وأخيرًا اسمحوا لي أن أقول: لقد تعمدت الاقتصاد والاختصار، والوضوح والتقرير، والعفوية والبساطة، والدقة والموضوعية. كما تعمدت الابتعاد عن جمالية الأسلوب، وإنشائية التعبير. وآخر ما أردده على مسامع الحضور الكرام التزام قوله تعالى:

﴿ربنا لا تؤاخذنا إن نسينا أو أخطأنا﴾.

نظرة في مناهج الدورات التدريبيّة
التي تقيمها مديريّة التدريب في وزارة التربية
لمدرّسي اللغة العربية في مرحلتي التعليم الإعداديّ والثانويّ

أ. خير الدين الصيّادي

أعتقد أنّ ما أكتبه استبضاع تمر – وربّما كان حشفاً – إلى هَجَر، كما أن قولي: «إنّ التربية تعني بناء الإنسان بمعناه الأرقى» من قبيل تسويق الماء في حيّ السقّائين، فهذا وغيره من بدهيّات وزارة التربية، غير أنّها تنشد البنيان المتقن، وتعلم أنّ هذا لا ينجزه غير مهرة البنّائين، فكيف الحال إذا كان الهدف بناء الركن الأهمّ في الإنسان وأعني أداة تفكيره ووسيلة تلقّيه المعرفة، وإحكام آلة تعبيره وتواصله مع الآخرين، والمرء – كما نعلم – بأصغرَيه»؟.

فلابدّ إذن من تحرّي سمة اللياقة بمختلف جوانبها، وخصوصيّة القابليّة في مَن يُختار للنهوض بمهمّة البناء ليصار بعد ذلك إلى جودة إعداده، وحميميّة رعايته، ومن ثمّ وضع ميزانٍ مُقْسِط؛ لا يغمط حقّ مُجدّ ولا يدع الحبل على غارب عابث... هذا وغيره أيضاً ماثلٌ في تصوّرات وزارة التربية؛ فهي التي تختار من تتوسّم فيهم الكفاءة لحمل الرسالة وتُعِدُّ لهم المعاهد والمناهج والكتب والمربيّن وكلّ ما يتطلّبه العمل... وبعد ذلك تصطفي الموجّهين ليكونوا عناصر استشعارٍ ورعاية وتدريب وتقويم وتطوير، من خلال الزيارات الميدانيّة واللقاءات الفرديّة والجماعيّة والندوات، حيث تعالج المشكلات التربويّة والتساؤلات والمستجدّات.

غير أنّ خصوبة النماء البشريّ في مجتمعاتنا، وتفجّر المعرفة، واتساع آفاق التربية وتشابك عوامل مذهلة يُعَدُّ التحكّم بأعنّتها – وبعضها جامح – مبتغًى عسير المنال. ويتطلّب دراية حصيفة بحسن التعامل مع التطوّرات، والكثير منها ذو طابع عالميّ، فضلاً عن الحاجة إلى سعة في الرزق وبسطة في الزمن، هذه الأمور وغيرها تدفع لا محالة في طريق الاجتهاد.

وقد حزمت الوزارة أمرها فبادرت إلى تطوير نُظُمها، وإغناء عُدَّتها فاستطاعت وقاية المسيرة معظمَ العثرات أو المعوِّقات.

ولما كان صلب المشكلة مرتبطاً بالإنسان، الذي من حقّه أن ينشد لنفسه مستوى من العيش الأفضل، فالأَولى بنا ألاّ نستغرب هروب الكثيرين – ممّن يُتَوَسَّم فيهم الإسهام في النهوض التربويّ، إلى ميادين أخرى أكثر إغراءً ففسحوا في المجال لغيرهم للتّغلغل في الميدان التربويّ ويوشك أن يستشري أذى هؤلاء المتغلغلين!.

وهذا أيضاً غير خافٍ عن وزارة التربية «ولكن ما كلّ ما يُتَمَنى يُدرَك» فنشطت الوزارة واستنفرت كلّ طاقاتها في سبيل العمل على تقويم كلّ ما يمكن تقويمه أو تطويره أو تجديده أو استدراك ما لم يكن بالحسبان، وكثّفت الرعاية التربوية بزيادة أعداد الموجّهين التربويّين والمختصين، وإقامة الندوات والدورات التدريبيّة بمختلف صُوَرِها ومستوياتها، وتنوّع أهدافها وتباين مساحاتها الزمنيّة... وسنَّت التعليمات الناظمة لشؤون هذه الدورات، فكان في طليعة هذه التعليمات:

– القرار الوزاري بإقامة دورات تجديديّة إنعاشيّة لمعلّمي المدارس الابتدائية الذي صدر في عام ١٩٧٢ – ١٩٧٣، وقد توضّحت في مقدّمته الغاية المبتغاة وهي: «إغناء ثقافة المعلّمين، وتجديد معارفهم التربويّة، وإطْلاعهم على المستجدّ في مجال المناهج والطرق الحديثة في الاختبار والقياس والتقويم، والقدرة على تحديد الأهداف الخاصّة للدرس، وتدريبهم عمليّاً لإكسابهم الخبرة والمهارات الجديدة، وتنمية قدراتهم الذاتيّة لتشخيص المشكلات والمعوِّقات التي يواجهونها وإيجاد حلول لها، فضلاً عن غرس حبّ المهنة والحماسة لها في نفوسهم، وتحرّكهم في اتجاه التطوير والإبداع وتجاوز الواقع بغية الإسهام المستمرّ في عمليّة الإصلاح التربويّ».

– وبعد ذلك صدر القرار ذو الرقم ١١٣٨/ ٨٤٣ (١٤/٤) بتاريخ

١٩٧٤/٤/٢٧ بإقامة الدورات لمدرّسي الحلقتين الإعداديّة والثانويّة، وتنظيم مراكز هذه الدورات التدريبيّة. فحدّد الجهازَ الإداريَّ ومهمّة كلّ من أعضائه في فصله الأوّل، والجهازَ الفنّي والتدريسيّ وكيفيّة اختيار عناصرهما، وممّن يجب اختيارهم، والأساليب التي ينبغي نهجها في فصله الثاني... وفي فصله الثالث أوضح نظام الدراسة، ومدّة الدورات التدريبيّة من أسبوعين إلى شهر حتى اثني عشر شهراً، منها الشتويّة المسائيّة ومنها الدورات الصيفيّة.

– من هذه الدورات ما خُصّ بها مدرّسو اللغة العربيّة ومدرّساتها، فلقد كان فيما سبق يجري تدريب بعض مدرّسي اللغة العربيّة ومدرّساتها في دار المعلّمين العليا (المعهد العالي) غير أن خرّيجي هذا المعهد لم يكن يتجاوز عددهم عدد أصابع اليد في المحافظة كلّ عام، شأنهم شأن مدرّسي بقيّة موادّ المنهج الدراسيّ، فانحصرت مهمّة التدريب والتقويم والتطوير والإنعاش بموجّهي اللغة العربيّة المختصين، والتوجيه بطبيعة الحال صورة من صور التدريب يجري خلال الزيارات الميدانيّة، حيث يشاهد الموجّه ويصغي ثمّ يحاور ويقترح في الندوات التي يعقدها على مدًى جِدٍّ محدود لا يتعدّى ساعةً أو ساعتين... وعدد الموجّهين كان محدوداً أيضاً.

– ثمّ طوّرت الوزارة التدريب إلى عقد ندوات للمدرّسين في نطاق المحافظة أو المنطقة، مدّةُ كلّ ندوة ثلاثة أيّام، يدعى إليها ما لا يقلّ عن أربعين دارساً ودارسة من مدرّسي المنطقة الواحدة، يحدّد الموجّه المختص زمن هذه الندوة أو الدورة ومكانها، ويضع مفردات منهاجها، وغالباً ما تكون المفردات «كيفيّة تحضير دروس اللغة العربيّة وتحديد الأهداف، والمناشط الكفيلة بتحقيقها، وسبل التقويم بأنواعه القبليّ والبنائيّ والنهائيّ، الوظائف وتصحيحها، اتقاء الهدر الزمنيّ في الحصّة الدرسيّة، طرائق تدريس كلّ فرع من فروع اللغة... ثمّ تكليف بعض الدارسين تقديمَ دروس توضيحيّة في إحدى

الإعداديّات أو الثانويات، يشاهدها زملاؤهم ويُجرَى تقويمٌ لها بإدارة الموجّه.

– وبعد ذلك ارتقى التدريب إلى إقامة دورات صيفيّة على مستوى المحافظة، مدّة الدورة أسبوعان أو ثلاثة، يدعى إليها ما لا يقلّ عن أربعين دارساً ودارسة، يختارهم الموجّه المختص. ووضعت وزارة التربية مناهج هذه الدورات، والكرّاسات التي تتضمّن الأبحاث التي سوف تُدرَّس وقد جاء فيها ما يأتي:

١– دورة عام ١٩٧٩ – ١٩٨٠:

أ – في الكرّاس الأوّل:

– الدراسات اللغوية الحديثة من إعداد موجّه اللغة العربية الأول الأستاذ فالح فلّوح.

– المبادئ التربويّة التي يقوم عليها تعليم اللغة من إعداد موجّه اللغة العربية الأول الأستاذ فالح فلّوح.

– مناهج اللغة العربيّة ... من إعداد موجّه اللغة العربية الأول الأستاذ فالح فلّوح.

– نظرة تحليليّة لكتب اللغة العربيّة ... من إعداد موجّه اللغة العربية الأول الأستاذ فالح فلّوح.

– تدريس اللغة العربيّة بين الوحدة والتفريع، من إعداد موجّه اللغة العربية الأول الأستاذ فالح فلّوح.

– تدريس الإملاء ... من إعداد موجّه اللغة العربية الأول الأستاذ فالح فلّوح.

– تدريس النصوص الأدبيّة ... من إعداد الأستاذ الدكتور محمود السيّد.

– تدريس القراءة ... من إعداد الأستاذ الدكتور محمود السيّد.

– تدريس القواعد النحويّة ... من إعداد الأستاذ الدكتور محمود السيّد.

– تدريس التعبير... من إعداد الأستاذ الدكتور محمود السيّد.

– في مشكلات تعليم اللغة العربيّة، من إعداد الأستاذ الدكتور محمود السيّد.

ب – في الكرّاس الثاني:

– سوء التكيّف لدى المراهقين.. للأستاذة مديحة الإمام.

– مشكلة التعلّم.. للأستاذ علي جبر.

٢– ثمّ طوّرت الوزارة منهاج هذه الدورات فقرّرت أن تكون:

أ – في الكرّاس الأوّل:

– في طرائق تدريس القراءة.. للأستاذ الدكتور محمود السيّد.

– في تدريس القواعد النحويّة.. للأستاذ الدكتور محمود السيّد.

– طرائق تدريس التعبير.. للأستاذ الدكتور محمود السيّد.

– طرائق تدريس الأدب والبلاغة والعروض.. للأستاذ فريد جحا.

– طرائق تدريس الإملاء.. للموجّه الأوّل الأستاذ فالح فلّوح.

– أسس الدراسة الأدبيّة.. للموجّه خير الدين الصيّاديّ.

– درس نموذجي في القراءة (للمرحلة الإعداديّة).. للأستاذ الدكتور محمود السيّد.

– درس نموذجي في القواعد النحويّة (للمرحلة الإعداديّة).. للأستاذ الدكتور محمود السيّد.

– درس نموذجي في الأدب (للمرحلة الثانوية).. للأستاذ الموجّه فريد جحا.

– درس نموذجي في الإملاء (للمرحلة الإعداديّة).للأستاذ الموجّه الأوّل فالح فلّوح.

– درس نموذجي في التعبير الكتابي (للمرحلة الإعداديّة).. للأستاذة الموجّهة الأولى ندوة النوري.

ب – في الكرّاس الثاني:

– الدور الجديد للمعلّم في استخدام التقنيات التربويّة.. للأستاذ عبد الملك الناشف.

– اختيار الوسائل التعليميّة .. للأستاذ أنور العابد.

– استخدام المخابر اللغويّة في تدريس اللغة العربية للأستاذ الدكتور فخر الدين القلاّ.

– استخدام التعليم المبرمج في تدريس اللغة العربية للأستاذ الدكتور فخر الدين القلاّ.

– إنتاج موادّ تعليميّة بسيطة.. للأستاذ الدكتور حسّان سالم.

– مشكلات تعليم اللغة العربية.. للأستاذ الدكتور محمود السيّد.

– الأهداف السلوكيّة.. للأستاذة ندوة النوري والأستاذ منير رحّال.

– مبادئ الضبط اللغويّ.. للأستاذ فالح فلّوح.

– مناهج اللغة العربية للإعداديّ والثانوي.. للأستاذ فالح فلّوح.

– القياس والتقويم في مادّة اللغة العربيّة. للأستاذة ندوة النوري والأستاذ فالح فلّوح.

– أهمّ البلاغات الناظمة لشؤون تدريس العربية.. (جمع وتنسيق) الموجّه خير الدين الصّياديّ.

– النشاط اللغويّ في المرحلتين الإعداديّة والثانويّة.. للموجه خير الدين الصّياديّ.

– استخدام الأجهزة الحديثة في تدريس اللغة العربيّة.. للأستاذ الدكتور فخر الدين القلاّ.

٣– وأخيراً عمدت الوزارة إلى إجراء تعديل يدعو إلى شيء من الاستغراب إذْ:

– حذفت أبحاث «الدور الجديد للمعلّم في استخدام التقنيات التربوية.. واستخدام المخابر اللغويّة في تدريس اللغة العربيّة.. واستخدام التعليم المبرمج في تدريس العربيّة.. وأسس الدراسة الأدبيّة».

– وأضافت «دراسات في أصول تدريس اللغة العربية – للأستاذ الدكتور أحمد كنعان.. وطرائق تدريس النصوص الأدبيّة في مرحلة التعليم الأساسي للأستاذ الموّجه منير رَحّال.. كما أضافت درساً توضيحيّاً في التعبير الأدبي للصف الثالث الثانويّ.. وآخر في النصوص الأدبيّة للصفَ الأوّل الإعدادي».

– وفي السنوات الأخيرة قرّرت الوزارة أن يكون تدريب مدرّسي اللغة العربيّة مركزيّاً – وفي مركز الشهيد باسل الأسد التربويّ بحماه – في دورة صيفيّة في كلّ عام، مدّتها خمسة عشر يوماً، ويدعى إليها خمسون دارساً؛ ثلاثة أو أربعة من كلّ محافظة، يشرف عليها موجّهو اللغة العربيّة الأوّلون، ويحاضرون فيها مع بعض موجّهي اللغة العربيّة المختصين في محافظتي حمص وحماه.

غير أنّ منهاج هذه الدورات ظلّ يراوح في مكانه، وتقلّص عدد الدارسين المدعوّين من كلّ محافظة.. يعتذر من هؤلاء مَن يعتذر، ويتملَّص من يتملَّص لسبب أو لأكثر...

– من المسلّم به أنّه ليس بين المربّين من يرغب في الصراخ الإعلانيّ ليقود إلى تفاؤل مضّلل أو يأس قاتل.. وممّا لا يختلف فيه اثنان أيضاً كون قسط عظيم من المعرفة متوفرًا لدينا ومثل ذلك في المناهج.. لكن الأمر بحاجة إلى إحكام التنفيذ.. وإن جودة مسيرة الدورة، أيّة دورة، رهن بحسن تنظيمها. وجهد الناهضين بها من إداريّين ومحاضرين، ثمّ رغبة الدارسين الفاعلة في التلقّي للارتقاء بأدائهم التربويّ بعد إغناء معارفهم وصقل مهاراتهم.. والكثير من هذا ملموس في مركز الشهيد باسل حافظ الأسد التربويّ بحماه..

ولكن طموحاً إلى ما يثري ويعزّز، أرى أنّه يحسُن عرض بعض الأمور في هذا المقام – وليس العارض بحال أوعى وأدرى بقيادة السفينة من ربّانها فهو الخبير بتقلّبات الأنواء ومفاجآت المسالك ووفرة الإمكانات.. فمن الأمور التي يحسن الاهتمام بها:

– تطوير مناهج هذه الدورات وإغناؤها ببعض البحوث التربويّة من مثل خصائص المراهقة.. وعوامل الإغراء بالإقبال على القراءة والمطالعة الحرّة، وأدب الناشئة، وفنّ الإلقاء، وتبسيط المعلومة.. وغيرها.

– زيادة عدد الدروس التوضيحيّة، والإلحاح على التدريب العملي، ولا يؤتي التدريب ثماره بتزييف الدروس التوضيحيّة وتشويهها، حين يكلّف أحد الدارسين إعطاءَ درس لزملائه! بل لابدّ من إقامة دورة صيفيّة موازية يدعى إليها بعض طلاّب المرحلة الإعداديّة بمختلّف صفوفها – على الأقلّ – أو التنسيق مع من يقيمون أمثال هذه الدورات كنقابة المعلمين ومنظمّة اتحاد شبيبة الثورة.

– إطالة مدّة هذه الدورات إلى شهر، مثل مدّة الدورات التعزيزيّة لمعلّمي المرحلة الابتدائيّة.

– رفع عدد المدعوّين من كلّ محافظة إلى عشرة على الأقلّ.. أو جعل هذه الدورات محلّيّة على مستوى المحافظة وبإشراف وزارة التربية المباشر.

– توفير قسط مقبول من الراحة للمدعوّين من الدارسين والمحاضرين في موطن الإقامة طوال مدّة الدورة، أو التعويض المادّيّ المجزي والكفيل بتحقيق ذلك.

– إقامة دورات قصيرة الأمد في حدود أسبوع للمدرّسين غير المؤهّلين، الذين يُعَيَّنون حديثاً قبل مباشرتهم العمل، ولا يجوز تركهم يتعلّمون الحجامة في رؤوس اليتامى!.

– إجراء تقويم كتابيّ ومسلكيّ جادّ للدارسين في ختام كلّ دورة ترعاه وزارة التربية ويترتّب على نتائجه مثوبة مجزية أو عقوبة رادعة، وبذلك «تُجزى كلّ نفس بما تسعى».. وإلاّ فلربّما عانينا الحراثة في البحر، والحلم بجنى الأرض الجُرُز أو اختطاف قبضة من أثر الرسول!.

لكن ممّا ينعش الآمال بشائر ثورة التأهيل التربويّة التي يرعاها سيادة الدكتور بشّار الأسد رئيس الجمهوريّة مباشرة والتي أطلقت شعار: «لن يترك مكان في الحرم الذي

يُبنى فيه المواطن الصالح – مهما تكن درجة هذا البناء – لغير المتخرجّين في كلّيّات التربية» وقد اقترن طرح الشعار من فوره بالتنفيذ العمليّ.

مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية

(ملخص الدراسة)

أ. وليد عكام

مقدمة:

قيل منذ القديم: إن أعظم هدية تقدم للمجتمع تعليم أبنائه، وإن كنا نطرب نحن القائمين على التربية لهذا القول، فإننا نستشف مدى خطورة المهمة الملقاة على عاتقنا، وخصوصًا عندما نعرف أن التنمية اعتمدت الآن كل الاعتماد على التربية، بعد سقوط خيار اعتماد التنمية والتطور على التقدم الصناعي. ولما كانت المناهج هي حجر الأساس في العملية التربوية لذا لابد أن تتوفر لها القدرة على بناء الإنسان وأن تتطور باستمرار مواكبة التطور التنموي في مجالات الحياة كافة. وبناء على ذلك عملت وزارة التربية على تطوير مناهج التعليم الابتدائي مراعية في ذلك المستجدات الآتية:

– نماء قدرات الطفل.

– إدخال المفاهيم التجديدية من تربية (سكانية وبيئية وصحية ومهنية) إضافة إلى المعلوماتية والتربية المرورية.

– إدخال حقوق الطفل كما نص عليها ميثاق حقوق الطفل الصادر عن منظمة الأمم المتحدة للطفولة، وقد أتى هذا التطوير على مفردات المنهاج كلها من حيث الأهداف والمحتوى والطرائق والوسائل والحصص أو الخطة الدرسية:

ولما كان الصف الأول الابتدائي منطلق الطفل في تعلمه القراءة والكتابة، جرى الإلحاح في تعلم اللغة فيه على تجريد الحرف لفظًا وكتابة وعملاً على تحقيق طريقة توليفية بين الكل والجزء، حيث ينتقل التلميذ من قراءة جملة تجرد فيها كلمة، ثم يجرد حرف من الكلمة، يعمل المعلم على تثبيته لفظًا وكتابةً في ذاكرة التلميذ ثم يعود به إلى الكلمة ثم الجملة التي جاء منها.

واهتم المضمون بإعطاء دور فعال وليس ثانويًّا للتلميذة إلى جانب التلميذ حتى

يكبرا ويتحملا مسؤوليات الحياة معًا ويتضح عندئذ المعنى الحقيقي للمساواة.

وسنحاول الآن تعرف مفردات منهاج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية بادئين بالأهداف العامة ثم الخاصة.

إذ يتجه تدريس اللغة العربية في هذه المرحلة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

الأهداف العامة:

يتجه تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية إلى تحقيق الأهداف العامة التالية:

١– أن يحب التلميذ لغته العربية ويعتز بها.

٢– أن يكتسب القدرة على استعمال اللغة العربية استعمالاً ناجحًا في الاتصال بغيره عن طريق التحدث والكتابة والاستماع والقراءة.

٣– أن يكتسب القدرة على القراءة الجهرية لينطق بالكلمات نطقًا صحيحًا ويؤدي المعاني أداء حقًّا.

٤– أن يتدرب على القراءة الصامتة بسرعة مناسبة مع فهم الأفكار الرئيسة والفرعية، والقدرة على الاستنتاج وإصدار الحكم بالقدر الذي يسمح به نموه العقلي واللغوي في هذه المرحلة.

٥– أن يتدرب على الاستماع وتركيز الانتباه فيما يسمعه، وعلى فهمه فهمًا مناسبًا واستخلاص الأفكار الجوهرية منه.

٦– أن ينمو ميله إلى القراءة الحرة الواسعة في أوقات الفراغ.

٧– أن تنمو قدرته على التعبير بمختلف أساليبه وأنواعه مع العناية بوضوح الفِكَر ودقتها وصحتها وتنظيمها.

٨– أن يزوَّد بالخبرات والمهارات التي تمكنه من القيام بما تتطلبه الظروف من فنون التعبير الوظيفي، مثل كتابة الرسائل والبرقيات والمذكرات والمناقشات وانتقاء الكلمات

ونموها.

٩– أن تنمو قدرته على الكتابة الصحيحة الواضحة التي تقرأ بسهولة ويسر.

١٠– أن يصل إلى الإحاطة بالقواعد الأساسية في اللغة والإملاء وتدريبه عليها تدريبًا كافيًا.

١١– أن يتدرب على تذوق النصوص الأدبية وأن يتكون لديه الإحساس بالجمال.

١٢– أن يتمكن من استعمال المعجمات المبسطة والانتفاع بها وبالمكتبة والفهارس.

١٣– أن تنمو المواهب التي قد ينفرد بها بعض الأطفال في نواحي النشاط اللغوية، وتعهدها بالتنمية والتهذيب.

١٤– زيادة ثروة الطفل اللغوية زيادة مناسبة لمرحلة النمو التي يمر بها.

١٥– تضييق الشقة بين العامية والفصحى في لغة الطفل.

الأهداف الخاصة:

١– أن يعبر التلميذ عن حاجاته ومشاعره ومشاهداته وخبراته تعبيرًا شفويًا سليمًا، وتعبيرًا كتابيًّا فصيحًا.

٢– أن يقرأ قراءة صحيحة معبرة، مادة مضبوطة بالشكل أو غير مشكولة، وتعتمد على مهارات القراءة التي تعلمها والقواعد الأساسية التي درسها.

٣– أن يستوعب مضمون ما قرأه استيعابًا تامًّا وبسرعة مناسبة.

٤– أن يستوعب التفاعل مع المقروء أو المسموع ومناقشته والحكم عليه.

٥– أن يستوعب ما سمعه، ويلخص مضمونه.

٦– أن يستعمل الثروة اللغوية التي اكتسبها في مواقف التعبير المختلفة، والحاجات الوظيفية العلمية.

٧- أن يطبق القواعد النحوية والصرفية والإملائية التي تعلمها تطبيقًا سليمًا.

٨- أن تنمو لديه عادة المطالعة الحرة والرجوع إلى المصادر والمراجع.

٩- أن يعتمد على ذاته في تحصيل المعرفة.

١٠- أن يألف استعمال معجمات اللغة الميسرة.

١١- أن ينمي تعليمُ اللغة ذوقَه الأدبي ويصقل مواهبه الفنية.

١٢- أن يؤهله تعليم اللغة لاستعمالها استعمالاً وظيفيًّا في مجالات الحياة المتعددة.

١٣- أن ينمو اعتزاز التلميذ بأمته العربية.

١٤- أن يزود تعليم اللغة بقدر كاف من الوعي بأهداف أمته العربية في الوحدة والحرية والاشتراكية، ويدفعه إلى التزامها في مستقبل حياته والسعي لتحقيقها.

١٥- أن ينمي تعليم اللغة حبه النظام والترتيب والنظافة.

١٦- أن يساعده هذا التعليم على فهم بيئته وصيانتها والحفاظ على سلامة جسده ونقاء نفسه.

١٧- أن يغرس فيه حب العمل، وتقدير العاملين، وعدم التعالي على العمل اليدوي المنتج، ويزوده بالميل للعمل في إطار الجماعة ويظهر له منزلة العمل الجماعي.

١٨- أن ينمي فيه الميل للحفاظ على الملكية العامة، وصيانة مرافق الدولة والحفاظ على التراث الثقافي والأثري.

١٩- أن يزود بقدر مناسب من النزعة الإنسانية، فتصفو نفسه من التعصب العنصري أو الطائفي أو القبلي، وتقدِّرَ الرابطة الإنسانية وحقوق الإنسان.

أما الفروع اللغوية في المرحلة الابتدائية فهي:

١- **المحادثة:** وغرضها الإفصاح عن الأفكار والمشاعر واستعمال اللغة العربية السليمة في مواقف التواصل استعمالاً يناسب مستوى التلاميذ في الصفوف المختلفة

وهي نوعان:

– **محادثة موجهة:** وهي محادثة ممهدة لدروس القراءة، وترتبط بالمادة اللغوية لهذه الدروس مفرداتٍ وتراكيب وأنماطًا لغوية، وتهدف إلى ترسيخ البنى اللغوية للدروس وتذليل صعوبات النطق والوقوف على أنماط التعبير اللغوي الفصيحة بهدف تعزيزها ومحو آثار العامية. ومن شأنها أيضًا تعزيز الروابط الإنسانية بين التلاميذ.

– **محادثة غير موجهة للقراءة والتعبير:** وهي نشاط لغوي تواصلي يجري بين المعلم وتلاميذه، وفيما بين التلاميذ أنفسهم، يدور حول موضوعات وقصص هادفة، ومشاهدات من الوسط، وله أهداف تربوية ولغوية. فمن أهدافه التربوية عرض القيم الإيجابية، وربط التلميذ بالبيئة ومساعدته على التكيف، ومن أهدافه اللغوية التحدث بلغة سليمة في مجالات مختلفة حديثًا يوفر للتلميذ فرص التعبير بالعربية الفصيحة، أو يقدم له مفردات اللغة وتراكيبها مصنفة في إطار محور معين ينمي رؤيته اللغوية.

والتعبير من حيث أنواعه لونان: شفوي وكتابي، وتتراجع المحادثة الموجهة بعد الصفين الأول والثاني، لازدياد مهارة التلميذ في القراءة الجهرية في حين يزداد الاهتمام بالتعبير.

٢– **القراءة:** وهي أسلوب من أساليب النشاط الفكري، يقوم على حل رموز الرسالة اللغوية المكتوبة وفهمها. وهي في المرحلة الابتدائية جهرية بالدرجة الأولى تتنامى إلى جانبها القراءة الصامتة وقراءة الاستماع صفًا بعد آخر.

وتتركز مضامينها في الصفوف الأربعة الأولى حول حياة التلميذ في إطار أسرته ومدرسته وحيه ومجتمعه، أما في الصفين الخامس والسادس فقد اتخذت هذه المضامين شكل المحاور ومنها الوطني والقومي والبيئي.

٣– الأناشيد والمحفوظات:

وهي قطع شعرية محفوظة تغنى وفق لحن معين حال كونها نشيدًا، وتشرح وتوضح وتتذوق حال كونها محفوظات، وهي تثير حماسة التلاميذ وتنمي فيهم القيم الإيجابية على كل صعيد، وتغرس حب الوطن والأمة وتفتح الأحاسيس الجمالية لديهم بما فيها من جمال العبارة وحلاوة الجرس. ولابد من ملاحظة ما يأتي:

١– يحفظ التلميذ في هذه المرحلة آيات كريمة وأحاديث شريفة تتلاءم مع قدراته وأهداف دراسته وذلك إلى جانب القطع الشعرية.

٢– يتراجع النشيد في المرحلة الابتدائية العليا ليقتصر على نشيدين اثنين كي يبقى المجال مفتوحًا للمحفوظات.

٤– الكتابة (الإملاء والخط):

ينطلق تعليم التلميذ الكتابة من دروس التهيئة الكتابية في الصف الأول، ويرتبط هذا التعليم بكتاب القراءة، ثم يتدرج مع مراحل تجريد الحروف وتحليل الكلمات وتركيبها، ثم يبدأ التعلم خلال نسخ كلمات وفق الحروف التي جردها، ومن النسخ يمشي عبر المرحلة كلها مع مصطلحات وتسميات الإملاء، من نسخ إلى إملاء منقول إلى منظور وغير منظور. ثم يبدأ تعلم قواعد الإملاء في المرحلة العليا من هذا التعليم. ويكتب الحروف المجردة وفق قواعد كتابة الحرف في الصفين الأول والثاني (في الأول تعليمًا وفي الثاني تعزيزًا)، ولا يمكن فصل مهارتي الخط والإملاء الواحدة عن الأخرى في الصف الأول.

أما الخط المعتمد فهو خط الرقعة، ويتعلم إلى جانبه كتابة كلمات ثم عبارات بخط النسخ. وتعتمد الطريقة الوقائية في تعلم الإملاء، وهي تقوم على تعلم التلميذ كتابة الظواهر الإملائية والتدرب عليها دون مصطلحات وقواعد كتابتها، حتى يصل إلى المرحلة العليا فيبدأ تعلم قواعد الإملاء ثم تطبيقها.

٥– التدريب اللغوي والنحو:

يقوم التدريب اللغوي في الصفوف الأولى على تعلم أنماط لغوية ومحاكاتها محاكاة سليمة حتى إتقانها. فهو تعزيز للمحادثة والتهيئة اللغوية يبتعد بالطفل شيئًا فشيئًا عن العامية ويسير به نحو الفصيحة. فالتدريب اللغوي نمو وظيفي يتدرج بعده التلميذ إلى تعليل لفظه وتصحيح كتابته عندما يتعلم قواعد نحوية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.

فهو يحاكي الأنماط السليمة في الصف الأول، وفق مصطلحات قاعدية وضعت مرشدة للزميل المعلم من قبل (هذا النمط يعتمد المفعول به). ثم يبدأ في الصف الثاني تعلم التسميات من قبيل فعل ماض وفاعل ومبتدأ دون تعليل، ثم يتعلم تعليلاً بسيطًا بوصفه قاعدةً تناسب قدراته في الصف الثالث. أما في الرابع فيتعرف كيفية ورود المصطلح النحوي، مثل: يأتي الفاعل مرفوعًا...

ولا يبدأ دراسة القواعد النحوية إلا في الصفين الخامس والسادس بطريقة استنتاجية تعتمد النص والبناء عليه.

التجريد:

يقتصر تعليم التجريد على الصف الأول. فالطريقة المعتمدة في هذا المنهج لتعليم القراءة هي الطريقة التوفيقية التي تقوم على التوفيق بين الطريقتين التحليلية والتركيبية، آخذة بمحاسن الطريقتين ومتجنبة عيوبهما وتعتمد على ما يلي:

١– الانطلاق من المعنى، إذ تقدم للتلميذ وحدة نصية متكاملة تتألف من عدة جمل، وتستند إلى المحادثة وتمثل في مواقف حسية مصورة.

٢– يقرن التلميذ بين الموقف اللغوي وتمثيله المصور إلى أن يرسخ الموقف اللغوي

نتيجة تمثيله بالصور، وذلك بالتكرار المتواصل للجملة وقرنها بصورتها.

٣- تحلل الجملة إلى مفرداتها، ثم يجرد التلميذ الحرف من المفردات التي ورد فيها بأشكاله المختلفة بانتزاعه من الكلمات.

٤- يعيد تركيبه مع حروف سبق تجريدها في كلمات.

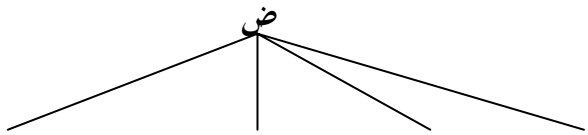
٥- عرضه مفردًا في أشكاله المختلفة ومركبًا مع كلمات أخرى، أو تحليل كلمات ورد فيها مع ما سبق من حروف تحليلاً كتابيًا.

يعتني بصحته كي لا يمرض يقول ضاحكًا يحب البيض والزيتون الأخضر

يمرض	ضاحكًا
ض	ضـ

البيض	الأخضر
ضـ	ضـ

حرف الضاد



ضـ	ـضـ	ـض	ض
ضاحكًا	الأخضر	البيض	يمرض

ملاحظة: يرسم التلميذ الحرف مع لفظه بأشكاله المختلفة بالإصبع على المقعد وبالمعجون، وباستعمال ما أعدته مديرية تقنيات التعليم من وسائل مساعدة كثيرة.

الخطط الدرسية:

تدخل الخطة الدرسية بوصفها مكونًا رئيسًا من مكونات المنهاج في مفهومه

الحديث. ولابد لحجم الحصص وتوزيعها من الكفاية المتوازنة التي توفر الزمن اللازم لكل فرع من فروع المادة. فعلى سبيل المثال نجد أننا خصصنا المحادثة في الصف الأول بحصتين تراجعتا إلى واحدة في الصف الثاني، ثم لتختفي ابتداء من الصف الثالث. ومثلها حصص التجريد التي تختفي بعد الصف الأول.

يقع عدد الحصص في صفوف هذه المرحلة بين إحدى عشرة حصة في الصف الأول، وثماني حصص في الصف السادس. فهي تتناقص تبعًا لازدياد مهارات التلميذ في القراءة والكتابة ولدخول مواد جديدة وهي بحاجة إلى حصص.

أما توزيع الحصص فيأتي على الشكل الآتي:

الصف الأول		**الصف الثالث**	
١– المحادثة الموجهة للقراءة	٢	١– القراءة وتدريباتها	٤
٢– القراءة والتجريد	٤	٢–الكتابة (الخط والإملاء)	٣
٣– التعبير	١	٣– التعبير (الشفهي والكتابي)	١
٤– الكتابة (الخط والإملاء)	٢	٤– التدريبات اللغوية	١
٥– الأناشيد والمحفوظات	١	٥– الأناشيد والمحفوظات	١
٦– التدريب اللغوي	١		
	١١حصة		١٠ حصص

الصف السادس:

١– القراءة وتدريباتها ٣

٢– (الخط والإملاء) ٢

٣– التعبير ١

٤– الأناشيد والمحفوظات ٠.٥ حصة (تفرد حصة لها كل أسبوعين)

٥– النحو والصرف ١.٥ حصة (تخصص منها حصة كل أسبوعين للمراجعة والتطبيق)

١٠ حصص

مضامين اللغة العربية في المرحلة الابتدائية:

يتركز الحديث عن المضامين في الصفوف الأربعة الأولى على كتاب القراءة وما فيه من محادثة وقراءة ومحفوظات وتعبير، وتدور مضامين هذا الكتاب حول حياة التلميذ في إطار أسرته ومدرسته وحيه، ومجتمعه وتراثه ورجال أمته على كل صعيد على مدى العصور، أما في الصفين الخامس والسادس فقد اتخذت هذه المضامين شكل المحاور كالآتي:

المحور الوطني – المحور القومي والانتصارات العربية – المحور الإنساني – المحور البيئي – محور المنجزات العلمية – محور الصحة والسكان – محور التراث والقيم العربية – محور الشهادة والبطولة – محور وصف المعالم الحضارية الحديثة والقديمة – محور المناسبات الوطنية والقومية والاجتماعية.

وقد روعي في نصوص هذه المحاور أن تكون لأدباء معروفين وأن تحتوي على نحوٍ غير مباشر، المفاهيمَ الجديدة من تربية سكانية وتربية بيئية وتربية مهنية وتربية صحية وتربية مرورية؛ وأن تُبرز حقوق الطفل خاصة وحقوق الإنسان عامة كما في كتب الصفوف السابقة.

– وإلى جانب محتوى كتب القراءة في هذين الصفين قُدِّم للتلميذ الكثير من المضامين النحوية والإملائية في كتابي النحو والإملاء. مثل: الهمزة بأشكالها – التاء المربوطة والتاء المبسوطة – ألف التثنية وألف تنوين النصب – ألف التفريق – حروف تلفظ ولا تكتب وحروف تكتب ولا تلفظ – الألف اللينة... في الإملاء. أما في النحو فمن مثل: المثنى وإعرابه – الجمع وأنواعه – المبتدأ والخبر – الأحرف المشبهة بالفعل – الأفعال الخمسة – بناء الفعل الماضي – الحال – المستثنى بإلا – المنادى – كما خُصَّ

الصفان الخامس والسادس بكتابي قراءة صامتة يحتويان قصصًا قصيرة تزيد معارف الطفل وترسخ لديه القيم الإيجابية.

الخاتمة:

وينقل المحتوى إلى التلاميذ بأقدر الطرائق والوسائل، التي تغلِّب التعلم على التعليم. ولأنّ المنهاج يؤلف الآن فإن محتواه وطرائق التعليم والتعامل مع وسائله المعنية تُنْقل إلى الزملاء المعلمين وفق ما يلي:

١– يجرب محتوى الكتاب في ست محافظات من محافظات القطر، وفي صفوف محددة لا تزيد على الثلاثين في كل محافظة، وتقام دورة للمجربين من الزملاء المعلمين والموجهين التربويين، ومعهم موجه مختص بالمادة، يعايشون خلالها هذا المنهاج. ويرفعون تقاريرهم دوريًا إلى شعبة اللغة العربية في الوزارة، ليجري على أساسها تعديل الكتاب قبل أن يعمم على كل مدارس القطر.

٢– يسبق تصميم الكتاب إقامة دورات مركزية للموجهين التربويين مع عدد من الموجهين المختصين، ينقل إليهم خلالها الكتاب كاملاً مع طرائقه ووسائله. ثم هم بدورهم يدربون الزملاء المعلمين، الذين سيدرسون محتوى الكتاب، في دورات تقيمها المديريات الفرعية في المحافظات صيفًا. ويجري الإلحاح في هذه الدورات على المفاهيم التجديدية بصورة مستمرة وتظهر لهم في الدروس فيعملون على تلمسها والوصول إليها.

٣– يُقوَّم الكتاب بعد تعميمه في محافظتين من محافظات القطر، وذلك بالاجتماع مع المعلمين والموجهين فيهما لأخذ مقترحاتهم، واستصحاب عدد منهم إلى الإدارة المركزية كي يسهموا في إيصال الكتاب إلى صورته المفضلة.

وتعمل هذه الدورات على امتصاص رد الفعل السلبي لدى الزميل المعلم تجاه التجديد، بفضل تعريفه بالمنهاج ووضع يده على كل ما فيه حتى يكون فعالاً في تعليمه

محبًا للتجديد، كي تتقلص المسافة إلى أبعد حد بين المنهج المقرر والمنهج الفعلي المستقر في أذهان التلاميذ، وهذا ضروري جدًّا في المرحلة الابتدائية. وستقوم الوزارة هذا العام بإجراء مسح شامل على مستوى الصف الرابع للمقارنة بين ما حصلته عقول التلاميذ الذين درسوا وفق المنهج الجديد، ومن سبقهم ممن درسوا وفق المنهج القديم، والذين طبق عليهم مسح مستوى شمولي في العام الدراسي الماضي، وهذه المقارنة بين المسحين هي خير حكم على المنهاج الجديد.

٤– أساليب التقويم:

يجري التقويم باختبارات شفوية وكتابية، فتقسم السنة الدراسية إلى فصلين ينتهي كل منهما باختبار فصلي، ويُقوَّم الطالب من معرفة متوسط درجاته في المذاكرات الشفوية والكتابية الشهرية والاختبار الفصلي.

وتنتهي هذه المرحلة بامتحان ينال الطالب إثره وثيقة إتمام مرحلة تؤهله للتسجيل في المدرسة الإعدادية.

٥– يلجأ المعلم خلال تقريره مادة درسية إلى الاعتماد على وسائل تشمل لوحات وبطاقات تنتجها مديرية تقنيات التعليم في الوزارة.

التطلّع المستقبلي:

لما كان التطور العلمي، والتفجر المعرفي لا يقف عند حد، كان لابد للمناهج وعمادها الكتاب المدرسي أن تواكبه، وصحيح أن مناهجنا تخضع للتطوير منذ خمس سنوات، ومازال هذا مستمرًا، لكن هذا لا يعني التوقف. وهذا ما يدفعنا إلى الاستمرار في تَعَرُّف كل جديد في المحتوى العلمي والمعرفي وفي الطرائق والوسائل، لإدخاله إلى هذه المناهج. ويمكن أن ننظر إلى عملنا في هذا المجال من خلال الآتي:

١- العمل في السنوات الأربع الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي على إكساب الطفل المهارات الأساسية في تعلم اللغة العربية، دون الاقتراب ما أمكن من المصطلحات اللغوية. وهذا ما دفعنا في السنة الأولى إلى اعتماد الطريقة التحليلية التركيبية (التوفيقية) فهي طريقة متبعة في كثير من دول العالم وفي بعض أقطارنا العربية (مصر – الإمارات – الكويت – الأردن) وهذه الطريقة تتناسب مع مدخل النظم في المعلومات ونظرية الجشتالت (الكلية)، كما تتناسب مع علم نفس الطفولة وقواعد التعلم التي وضعها هربرت سبنسر في مقدمة كتابه (التربية). ولم يكن هذا المنهاج خروجًا على ما كان شائعًا منذ خمسة وعشرين عامًا، بل كان إغناء للطريقة الجملية التي كانت متبعة، وتعزيزًا لها بالعودة للتركيب (الصوتي). وكما رأينا فالتعديل مازال مستمرًا في الجانب الكمي تقاربًا مع ما يريده الميدان الممارس الفعلي لهذا المنهاج.

أما في السنة الثانية التي كانت استمرارًا للأولى فقد بدئ خلالها بتعريف الطفل ببعض مصطلحات القواعد. والمسألة لا تعدو التسمية فقط. إلا أننا نرى أن حمولة هذه السنة من الناحية الكمية هي كبيرة إلى حد ما. فبعض الدروس قد رَبَتْ كلماته على الستين، وهذا ما يحتاج منا إلى عودة متأنية إلى محتوى هذا الكتاب لتخفيف الحمولة وإعطائها مسحة طفولية أكثر. وما فيه من تدريبات كان همه تمهير الطفل وإطلاق فاعليته الذهنية إلى أبعد حد.

كذلك فالطريقة المتبعة في تعليم الإملاء في هذا الصف، كفيلة بإتقان الطفل ما يكتب، مع تعريفه بعض الظواهر الإملائية عملاً وكتابة لا مصطلحًا.

وفي الصفين الثالث والرابع انصب الاهتمام على جمالية النصوص، وعلى وفرة التدريبات التي تفعِّل التلميذ، على أن تتوازى فيها الموضوعية مع المقالية. وهذا إن لم يتحقق في بعض الدروس فعلينا تحقيقه بعودتنا الدائمة مع الميدان إلى هذه الدروس.

كما بدئ في هذين الصفين بإعطاء التلميذ الكثير من أسئلة التذوق الجمالي عامة والأدبي خاصة، بما يتناسب مع مرحلته العمرية من حيث التعليل ومن دون مصطلح أيضًا. فالغاية تمهير الطفل لا إثقال ذهنه. إلا أننا في هذين الصفين وخاصة في الصف الرابع، نقف على مفترق طرق: فلابد للحمولة من الدروس، وفي كل درس أن تتلاءم مع ما يراد منها من مهارة، ومع تحقيق هذه المهارة في وقت محدد هو الحصة الدرسية. وهذا ما يدفعنا إلى التفكير وإلى إجراء موازنة دائمة والتوسع في هذه الموازنة، لتشمل الحمولة المقدمة إلى الطفل في باقي أقطارنا العربية، والتي تزيد في غالبية هذه الأقطار عما نقدمه نحن، وهذا ما يجعل عملية التطوير مستمرة. هذه العملية التي ستطول أيضًا المادة المقدمة نتيجة المسح الجاري للكتب الآن أفقيًّا ورأسيًّا.

٢– أما في المرحلة العليا من التعليم الابتدائي فيعطى الطفل المادة العلمية كاملة، وخاصة في القواعد والإملاء، ويمارس أنواع القراءة من جهرية وصامتة واستماع ويميز بينها. وينطلق إلى المزيد من الأسئلة الموضوعية وإلى أسئلة التذوق. وما نتطلع إليه هنا أن تكون هاتان السنتان تامتي الاتصال مع السنتين الأولى والثانية من المرحلة الإعدادية. وبمعنى آخر أن تكوِّن هذه السنوات الأربع مرحلة واحدة، يعطى فيها الطفل البحث في القواعد على سبيل المثال كاملاً، بحيث لا يعاد إليه في سنة لاحقة تجنبًا للتكرار والحشو الذي لا طائل منه. ونتطلع أيضًا إلى الابتعاد ما أمكن في هاتين السنتين عن طريقة المحاور في تأليف نصوص القراءة والمحفوظات ودروس التعبير، حتى يسمح للمادة الأدبية أن تتبدى بأجمل وأفضل صورها، لما في هذا من تأثير في تفتيح وإثراء الحس الجمالي عند التلاميذ. ولا ننسى ما يناط بدروس اللغة العربية في هذا المجال، مجال التذوق والجمال، من مهام جسام عند الناشئ، فنحن أُمَّة كلمةٍ حلوة جميلة مؤثرة، أمةُ بيان.

٣- ومن الأهمية بمكان أن تكون مرحلة رياض الأطفال جزءًا من السلم التعليمي. فهي القادرة على تسليح الطفل عمليًا بلغة التعلم، وأن تكون هذه اللغةُ العربيةَ السليمةَ البعيدةَ عن العامية. وهذا ما بدأنا نراه يحقق عمليًا في السنوات الأخيرة في تجربة الدكتور عبد الله الدنان وفي الكثير من رياض الأطفال. إلا أنه يجب أن ننتبه هنا ألا تعدو المسألة إكساب المهارة.

٤- إن ما نراه من تراجع في أعداد التلاميذ داخل الصفوف وفي محافظات القطر كلها، وخاصة في الريف، يشجع على اعتماد التعلم التعاوني بأشكاله كافة، مما يساعد على المزيد من إطلاق شخصية الطفل، وإطلاق لسانه بلغة سليمة جميلة في حواره ونقاشه ضمن مجموعته أو مع معلمه.

٥- قد تكون المكتبة المدرسية نشاطًا لا صفّيًا، لكن لا ننسى دورها الفعال في إكساب مهارات القراءة والنقد والتلخيص وإنماء مدارك الطفل. وقد بدأت المكتبات في المرحلة الابتدائية تؤتى أكلها منذ بضع سنوات عندما عين إداري آخر في المدرسة، تسلَّم الإشراف عليها وإعارة القصص والكتب، بعد أن كانت العملية محدودة، إذ لا إداري في المدرسة غير المدير، ولا يسمح بنسبة تلف لشيء من الكتب. فإخراج الكتب منها كان بشق الأنفس أما الآن فعلينا إغناؤها باستمرار، وأن نجعل التعامل معها ومع محتوياتها سلوكًا لدى التلاميذ.

٦- شكلت في وزارة التربية لجان مختصة مهمتها وضع برامج الكفايات التعليمية، التي من المتوقع للتلميذ أن يكتسبها في كل صف من صفوف المراحل الدراسية المتعاقبة. وقد أنجزت هذه اللجان أعمالها وروعيت في هذه الكفايات أن تشمل الجوانب التعليمية والتربوية في حياة التلميذ من كفايات مهارية وكفايات معرفية وكفايات قيمة. وقد كان الهدف من وضع هذه الكفايات أن تكون دليل عمل لمؤلفي

الكتب الجديدة، وأن تكون مرشدًا للجان أخرى تعكف الآن على إعادة النظر في الكتب التي تم تأليفها حتى الآن.

٧- ضمن تطلعات الوزارة إلى إنجاز كتاب مدرسي يسدُّ حاجات التلميذ ويحقق أهداف التربية العامة وأهداف اللغة العربية الخاصة، أقرت نظام المسابقة في تأليف الكتاب المدرسي وهو نظام عالمي، الغاية منه الحصول على أكبر قدر ممكن من خبرات المختصين والخبراء في مجال تأليف الكتاب.

مناهج تعليم اللغة العربيّة في المرحلة الإعداديّة

القواعد النحويّة ـ الإملاء ـ القراءة والنصوص الأدبيّة ـ التعبير

(ملخّص الدراسة)

أ. غالية زهور عدي

١ – المقدّمة:

تواجه الأمّة العربيّة وهي تخطو نحو القرن الحادي والعشرين العديد من التحدّيات الدوليّة، والإقليميّة، والمحليّة، هذه التحدّيات تفرض علينا أن نتحرك بسرعة وفاعليّة لنلحق بركب العالم، فالذي يفقد في هذا السباق العلمي مكانته لن يفقد صدارته فحسب، وإنما سيفقد قبل ذلك إرادته. وطبيعة هذا التحرّك تشير إلى ضرورة الاهتمام بتطوير التعليم الذي أضحى خِيارًا استراتيجيًّا لا بديل عنه، إذ ليس أمامنا خيار آخر، فإمّا أن نقبل هذه التحدّيات وإما أن نعيش على الهامش.

وفي هذا الإطار أتوجه بالشكر أولاً لجميع الجهود المبذولة لتطوير التعليم في الوطن العربي بعامة، والقطر العربيّ السوريّ بخاصة، وأرجو الله أن تتكلّل هذه الجهود بالنجاح لتحقيق الأهداف المتوخَّاة، وصدق السيد وزير التربية عندما قال:

«إن أمّة اخترعت الأبجديّة وعلّمتها البشرية، وقدّمت بعد ذلك حضارتها وخلاصة الحضارات الإنسانية، بعد أن طوَّعتها لثقافتها وأسبغت عليها شخصيتها، إن أمة كهذه قَدَرُها أن تظلّ أمينة على الفكر وصنع الحياة مهما تكثر الأنواء وتدلهمّ الصعاب»[(١)].

إذا كان تطوير المناهج قد أصبح أمرًا مطلوبًا فإن هذا التطوير لا يمكن أن يتحقق إلا نتيجة عملية تقويم شاملة للمنهج، تسبقه وتمهّد له، ومن ثم تحدد مساره واتجاهاته وأهدافه.

ومن التوصيات العامّة للمؤتمر التربويّ الثاني لتطوير التعليم:

---

(١) (تعليم اللغة بين الواقع والطموح) ص ١٧٨ الدكتور محمود السيد.

«تطوير مناهج اللغة العربيّة في مراحل التعليم كافة على أسس تربويّة سليمة تراعي التدرج، والتنوّع، وتحديد الحد الأدنى من المعارف والمهارات لكل مرحلة تعليمية».

إذا كان تطوير المناهج قد أصبح أمرًا مطلوبًا فإن هذا التطوير لا يمكن أن يتحقق إلا نتيجة عملية تقويم شاملة للمنهج، تسبقه وتمهّد له، ومن ثم تحدد مساره واتجاهاته وأهدافه.

٢– الجانب الوصفي:

أ – الأهداف العامة للتربية في القطر العربي السوري: (المرحلة الإعدادية)

الأهداف والمبادئ الأساسية للتعليم الإعدادي في القطر العربي السوري كما أقرتها وزارة التربية بقرارها ذي الرقم ٤٤٣/١٩٣٧، والتاريخ ١٩٨٤/٦/١٩ وهي (باختصار):

١– توفير شروط النمو الجسدي للطالب.

٢– توفير شروط النمو العقلي السليم، والعمل على توجيه الطالب تربويًا ومهنيًّا.

٣– توفير شروط النمو الانفعالي السليم.

٤– توفير شروط النمو الاجتماعي، الذي يعمل على تكوين المواطن العربي والمناضل الثوري، المؤمن بالاشتراكية عقيدة وسلوكًا.

٥– توفير شروط النمو القومي والإنساني لبناء المواطن الثوري الملتزم أهداف أمته.

– لمحة تاريخية تتناول مناهج تعليم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية.

– دواعي تطوير المنهاج ومعطياته.

– الأسس التربوية واللغوية التي اعتمد عليها المنهج الجديد.

ب – الأهداف الخاصة لتعليم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية:

يهدف تدريس اللغة العربية إلى تحقيق الأهداف العامة للتربية في القطر وتنمية

المهارات اللغوية والتذوقية التي اكتسبها الطالب في المرحلة الابتدائية، وإقدارِهِ على استعمال اللغة العربية الفصيحة استعمالاً ناجحًا يمكنه من متابعة دراسته في المرحلة الثانوية ويساعده على الاتصال بأبناء مجتمعه قراءة، وكتابة، وحديثًا، واستماعًا.

ويمكن أن نوجز الأهداف الخاصة لتعليم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية كما حددتها المناهج الجديدة بما يأتي:

١– في مجال القيم والاتجاهات:

أن يُبنى الطالب – إنسان المستقبل – اتجاهات، وقيمًا، وسلوكًا، وممارسات وذلك باختيار نصوص تمثل الأهداف العامة للتربية في القطر في المجالات الفردية، والاجتماعية، والسياسية، والوطنية، والقومية، والإنسانية.

٢– في مجال المعارف والمعلومات اللغوية:

– أن يتزود الطالب بمعارف أدبية نثرية وشعرية.

– أن يتزود الطالب بالقواعد الأساسية في النحو والصرف والإملاء ويتدرب عليها تدربًا كافيًا.

– أن تزداد ثروة الطالب اللغوية بما يتناسب ومرحلة النمو التي يمر بها.

٣– في مجال القدرات والمهارات اللغويّة:

– أن تنمو قدرة الطالب على القراءة الجهريّة، السليمة الصحيحة، المعبّرة.

– أن تنمو قدرة الطالب على القراءة الصامتة، التي تتحقّق فيها السرعة، والفهم، مع القدرة على التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعيّة، وعلى الاستنتاج وإصدار الحكم بما يتناسب والنموّ العقليّ واللغويّ للطالب في هذه المرحلة.

– أن يقدر الطالب على تركيز الانتباه فيما يستمع إليه، وتتبّعه، وفهمه،

واستخلاص الأفكار الجوهريّة منه.

– أن ينمو ميل الطالب إلى القراءة الحرّة ويزداد شغفه بها مما يدفعه إلى المطالعة والاتصال بما يلائمه من الكتب والمطبوعات.

– أن يستعمل قواعد الإملاء، وقواعد اللغة، والبنى اللغويّة الأساسية استعمالاً وظيفيًّا.

– أن يقدر الطالب على الكتابة الصحيحة، بخطّ واضح متناسق، يقرأ بسهولة ويسر، وذلك بتدريبه على مبادئ الخطّ العربيّ ولاسيما خطّ الرقعة، وخطّ النسخ.

– أن يقدر الطالب على إدراك بعض ألوان الجمال فيما يقرأ أو يستمع إليه، وأن تنمو قدرته على التذوّق، والنقد والحكم بما يتناسب ومرحلة النموّ التي يمرّ بها.

– أن تنمو مهارات الطالب في فنون التعبير الوظيفيّ والإبداعيّ ليتمكّن من التحدّث والكتابة بأسلوب يتّسم بالوضوح، والصّحة، والسّلامة.

– أن يقدر الطالب على استعمال المعجمات المبسطة، وأن ينتفع بالمكتبة والفهارس.

٤– الخطّة الدراسيّة في المرحلة الإعداديّة:

الصفّ	القراءة	المطالعة	التعبير	النصوص	النحو والصرف والخطّ والإملاء
الأول	١	١	١	١	٢
الثاني	١	١	١	١	٢
الثالث	١	١	١	١	٢ النحو والصرف

ج – المحتوى: يمثّل المحتوى نوع المعارف التي يتم اختيارها وتنظيمها لتحقيق الأهداف المرجوّة، وهذا يؤكد الصلةَ المتبادلة بين محتوى المنهاج وأهدافه.

(عرض محتوى فروع اللغة العربية الآتية كما وردت في منهاج المرحلة)

١– القواعد النحويّة ٢– القراءة

٣– النصوص الأدبيّة ٤– التعبير

د– الكتب المدرسية:

كتب القواعد للمرحلة الإعدادية كتب جديدة وضعت وفق المناهج الجديدة لمادة اللغة العربية، التي تعتمد أسلوب الأهداف السلوكية، وقد حرصت هذه الكتب على تحقيق التكامل المعرفي بين المرحلتين الابتدائية والإعدادية والتخلص من التكرار غير الوظيفي بينهما، وقد طبعت أول مرة على النحو الآتي:

١–كتاب القواعد والإملاء والخط للصف الأول عام ١٩٨٦–١٩٨٧

٢–كتاب القواعد والإملاء والخط للصف الثاني عام ١٩٨٧–١٩٨٨

٣–كتاب القواعد للصف الثالث عام ١٩٨٨–١٩٨٩

عرض موجز لخطة الكتاب ولأسلوبه التربوي الجديد في عرض المباحث ومعالجتها، ولتدريبات التقويم المرحلي والنهائي.

كتب القراءة والنصوص الأدبية: وهي كتب جديدة طبعت أول مرة على التوالي:

الأول الإعدادي في العام الدراسي ١٩٨٦–١٩٨٧

الثاني الإعدادي في العام الدراسي ١٩٨٧–١٩٨٨

الثالث الإعدادي في العام الدراسي ١٩٨٨–١٩٨٩

هـ – دليل المعلم:

مقدمة الدليل – وحدات المنهاج – الطرق والوسائل – النشاط – التقويم.

٣– الجانب التحليلي:

من المعروف أن المنهاج بمفهومه الحديث يتكون من الجوانب المتعددة المتفاعلة الآتية: ١– الأهداف ٢– المحتوى ٣– الطرق والوسائل ٤– النشاط

٥– التقويم

٦– الكتاب المدرسي ٧– دليل المعلم ٨– البيئة المدرسية[١].

هل تناول منهاج المرحلة الإعدادية للغة العربية جميع الجوانب السابقة؟

هل عرض المنهاج عمليات التقويم التي خضع لها سواء أكانت أثناء إعداده أم بعد عملية تنفيذه؟

– تحليل الأهداف: (الإيجابيات – السلبيات).

على سبيل المثال: جاء في كتاب (معلم التربية الإسلامية واللغة العربية) الذي أصدرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم «إن مناهجنا يعوزها **التحديد،** وليس من السهل وضعها موضع **التنفيذ**».

– تحليل المحتوى. – تحليل الكتاب المدرسي.

– دليل المعلم. – التقنيات التعليمية.

– النشاط المدرسي. – أساليب التقويم.

– طرائق التدريس.

٤– الجانب المستقبلي:

– تقويم الأهداف العامة للتربية والأهداف الخاصة للغة العربية

ويمكن الإشارة هنا إلى ما أبرزته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم:

(تمكين كل دولة عربية من تقويم أهداف التربية ذاتها، لأن الأهداف ليست معصومة من التقويم، وفي ضوء ذلك سيصبح من الممكن إعادة رسم الاستراتيجيات والخطط والتكيف مع المستجدات والمتغيرات الجديدة ومواجهة التحديات التي تفرضها

(١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تقويم المناهج الدراسية في البلاد العربية الرباط ١٩٩٤.

طبيعة التغيير فإذا لم نعرف (المستويات) التي يقودنا إليها النظام التعليمي فستظل الأهداف هلامية فضفاضة، وتبقى التربية راكدة عاجزة عن مواجهة التحديات والنهوض بالأمة إلى آفاق أرحب)[١].

– الاتجاه نحو منهاج مرن ينسجم مع الهيكلية الجديدة المقترحة لتعليم المستقبل (الشجرة التعليمية)[٢].

– الاهتمام بالتربية المستمرة والتعلم الذاتي.

«كما أن التغيير المستمر للعصر الذي نحيا تحت ظلاله يتطلب تربية المتعلم تربية مستمرة حتى يواكب المتغيرات الجديدة، ويتطلب تغيرًا جذريًّا في أساليب التدريس ومحتوى المناهج، بغية تزويد الدارسين بمهارات التعلم الذاتي المستمر استجابة لمقتضيات العصر ومتطلباته من التفجر المعرفي وتعدد مصادر المعرفة)[٣].

– الاهتمام بإنماء النواحي العقلية كتنمية التفكير الابتكاري عند الناشئة، والتكيف للحياة المعاصرة والقدرة على صنع القرار.

«لا يُعنى المنهاج بإنماء النواحي العقلية ذات الدلالة في مجتمعنا العصري كتنمية التفكير الابتكاري عند الناشئة، من حيث أنه يهمل العناية بالانفعالات والعواطف والدوافع الموجهة لسلوك الإنسان، كما أنه لا يسهم في مساعدة النَّشْء على التكيف للحياة المعاصرة، والإسهام في حل مشكلاتها، والعمل على تطويرها»[٤].

– متابعة عرض الآفاق المستقبلية.

(١) المؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم، ص ٣٣٧.

(٢) المؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم، د. جبرائيل بشارة.

(٣) تعليم اللغة بين الواقع والطموح الدكتور محمود أحمد السيد.

(٤) في طرائق تدريس اللغة العربية الدكتور محمود أحمد السيد.

– خاتمة مناسبة.

الجانب الوصفي:

دواعي تطوير المنهاج ومعطياته:

١– اعتماد أسلوب التخطيط الدرسي أو أسلوب الأهداف السلوكية الذي يضع كتاب دليل المعلم إلى جانب كتاب التلميذ في منهاج اللغة العربية الموحدة بين سورية والأردن الذي وضع عام ١٩٧٦ وعدل فيما بعد، ومحاولة تعميمه على صفوف المرحلة الإعدادية لتكامله مع منهج المرحلة الابتدائية.

٢– تقارير الموجهين الاختصاصيين التي يُعدونها نتيجة الزيارات الميدانية في المدارس، والتي يطالبون فيها بإعادة النظر في مناهج اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية لتصبح أكثر وظيفية، وتخليصها من كثير من التفصيلات التي لا تفيد الطالب في استخدامه اللغوي.

واستكمال المنهج الذي عمل به في المرحلة الابتدائية كيلا يقع انقطاع في الجانب المعرفي والمهاري من اللغة.

٣– الاتجاهات التربوية الحديثة، ولاسيما في علوم اللغات التي تولي العناية الكبرى للتدريب والاستخدام اللغوي في مختلف مجالات الحياة، والاستفادة من العلوم اللسانية التي أحيت نظريات علمائنا من أمثال الخليل بن أحمد، وابن جني وغيرهم.

الأسس التربوية واللغوية التي اعتمد عليها مشروع المنهج الجديد:

١– الانطلاق من الأهداف العامة للتربية في القطر وترجمتها إلى أهداف خاصة تشمل المهارات اللغوية المختلفة، والعناية بالمضمون إلى جانب الشكل.

٢– التكامل المعرفي بين المرحلتين الابتدائية والإعدادية والتخلص من التكرار غير الوظيفي بينهما ولاسيما في النحو.

٣– الالتفات إلى الجانب المعرفي خلال تنمية المهارات اللغوية، وتكوين القيم والاتجاهات التي تترجم الأهداف العامة للتربية في القطر ولاسيما الانتماء القومي الاشتراكي وانتهاج الأهداف السلوكية في التخطيط للمنهج والكتاب والوسيلة التعليمية.

٤– التخطيط الكمي المدروس الذي يحقق التوازن الكمي بين المنهج وعدد الساعات لكل فرع من فروع اللغة العربية في العام الدراسي وفي كل وصف.

٥– الالتفات إلى درس المطالعة لعقد الصداقة بين الطالب والكتاب وتكوين عادة القراءة والتثقيف الذاتي وتحقيق مبدأ التربية المستمرة مدى الحياة.

مشروع منهاج اللغة العربية للمرحلة الإعدادية

الأهداف الخاصة لتعليم اللغة العربية:

نظرًا لأن اللغة العربية الفصيحة ركن أساسي من شخصية كل عربي ومقوم بارز من مقومات القومية العربية، فإن من الواجب أن تُوْلَى كل عناية ممكنة في جميع مراحل التعليم، وفي تدريس جميع مواده، وأن تكون اللغة القومية مثار اعتزاز دائم للأجيال العربية.

وقد مرت أمتنا العربية بظروف قاسية أدت إلى طغيان اللهجات العامية على اللغة العربية الفصيحة، لذلك فإن تعزيز اللغة العربية الفصيحة ينبغي أن يكون هدفًا أساسيًا من أهداف التعليم بعامة، وتعليم اللغة القومية بخاصة.

وفي ضوء ما تقدم وانطلاقًا من الأهداف العامة للتربية يتجه تعليم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية إلى ما يأتي:

أ – في مجال القيم والاتجاهات:

١– اختيار نصوص مناسبة لهذه المرحلة تترجم أهداف الأمة العربية: **الوحدة والحرية والاشتراكية.**

٢– اختيار نصوص ملائمة ترسخ مفهوم الوحدة العربية بصفتها هدفًا جماهيريًا يحتل أولوية النضال العربي وتذكي روح النضال الثوري لتحرير جميع الأجزاء السليبة من الوطن العربي وتفضح جميع أشكال الاستعمار.

٣– اختيار نصوص ترسخ القيم الاشتراكية القائمة على أسس علمية وتؤكد تلازم النضال القومي والنضال الاشتراكي بما يلائم نمو الطلاب العقلي.

٤– اختيار نصوص ملائمة تعرف الطالب بالقومية العربية بصفتها واقعًا ماديًا وروحيًا وحضاريًا في إطارها الإنساني الذي يرفض التعصب والانغلاق.

٥– اختيار نصوص مناسبة تحارب التقاليد في مجتمعنا كالولاءات الطائفية والعشائرية والإقليمية وغيرها.

٦– اختيار نصوص تربط الطالب بوطنه العربي وتجعله قادرًا على مواجهة التحديات التي تجابه الأمة العربية وتؤهله لحمل رسالتها ومكافحة أعدائها.

٧– اختيار نصوص مناسبة من تراث الأمة العربية تحبب التراث العربي إلى الطالب، وتبث فيه روح الثقة والإيمان بقدرة أمته على مواجهة التحديات المصيرية التي تتعرض لها.

٨– اختيار نصوص ملائمة تكشف خطر الغزو الاستيطاني الصهيوني وتبين أسبابه، وتعد الطالب للمشاركة الفعالة في المعركة القومية للقضاء على العدوان الصهيوني الإمبريالي.

٩– اختيار نصوص ملائمة ترسخ الإيمان بالوحدة الوطنية وتعزز الأخوة بين المواطنين جميعًا.

١٠– اختيار نصوص مناسبة ترسخ الإيمان بمبادئ الديمقراطية الشعبية، باعتبار أن الشعب هو الغاية والوسيلة، وتهيئ الطالب لممارسة دور إيجابي في مؤسساتها.

١١- اختيار نصوص مناسبة تغرس في الطالب القيم الروحية والأخلاقية وتبث فيه روح التفاؤل والثقة بالنفس.

١٢- اختيار نصوص مناسبة تغرس في الطالب حب العمل بصفته حقًا وواجبًا وشرفًا للإنسان وتؤكد قيم العمل الجماعي.

١٣- اختيار نصوص مناسبة تعزز وعي الطالب أهمية الأسرة والمحافظة على سلامتها.

١٤- اختيار نصوص مناسبة تعود الطالب التعاون والارتباط بالجماعة والتفاعل معها، وتنمي لديه الصفات والممارسات الخلقية الرفيعة كالشجاعة ونكران الذات والتضحية والشعور بالمسؤولية والصدق والأمانة، وترسخ لدى الطالب مبادئ الحق والعدالة ومقاومة الظلم والتمسك بالنظام.

١٥- اختيار نصوص مناسبة تربي الطالب على التعاون والنضال المشترك مع الشعوب المكافحة من أجل التحرر والتقدم.

١٦- اختيار نصوص مناسبة تزود الطالب بالمعلومات الصحية الفردية والعامة والوقائية، وترسخ الاتجاهات الصحية الإيجابية لديه، كالنظافة وتقدير المهن الصحية والعاملين فيها ونبذ الأساليب غير العلمية في العلاج.

١٧- اختيار نصوص ملائمة تنمي قدرات الطالب العقلية وتعوده التفكير العلمي السليم ودقة الملاحظة والتمييز والإدراك والمحاكمة العقلية.

١٨- اختيار نصوص تنمي في نفس الطالب مشاعر الاعتزاز باللغة العربية الفصيحة والإيمان بكفايتها ووفائها بمطالب العلوم والفنون في كل عصر.

١٩- اختيار نصوص ملائمة تنمي الحس الجمالي لدى الطالب وتصقل أحاسيسه ومشاعره.

٢٠- اختيار كتب ونصوص تدفع الطالب إلى القراءة الحرة وتنمي ميله إلى المطالعة.

ب – في مجال المعارف والمعلومات اللغوية:

يتجه تعليم اللغة العربية بهذه المرحلة إلى ما يأتي:

١- تزويد الطالب بمعارف أدبية نثرية وشعرية.

٢- تزويد الطالب بمبادئ النحو والصرف والإملاء الأساسية وتدريبه عليها تدريبًا كافيًا.

٣- زيادة ثروة الطالب اللغوية زيادة مناسبة لمرحلة النمو التي يمر بها.

ج – في مجال القدرة والمهارات اللغوية:

١- إقدار الطالب على استعمال اللغة العربية الفصيحة، وفق نموه اللغوي وبخطة مدروسة خلال وجوده في هذه المرحلة، استعمالاً ناجحًا في الاتصال بغيره بطريق التحدث والكتابة والاستماع والقراءة.

٢- إقدار الطالب على القراءة الجهرية لينطق بالكلمات نطقًا سليمًا مع فهم المقروء.

٣- إقدار الطالب على القراءة الصامتة بسرعة مناسبة مع فهم الأفكار الرئيسية والفرعية والقدرة على الاستنتاج وإصدار الحكم بالقدر الذي يسمح به نموه العقلي واللغوي في هذه المرحلة.

٤- إقدار الطالب على الاستماع وتركيز الانتباه فيما يسمعه وفهمه فهمًا مناسبًا واستخلاص الأفكار الجوهرية منه.

٥- إقدار الطالب على الكتابة الصحيحة الواضحة التي تقرأ بسهولة ويسر، وتدريبه على مبادئ الخط العربي ولاسيما خط الرقعة والنسخ.

٦- إقدار الطالب على استعمال قواعد الإملاء وقواعد اللغة والبنى اللغوية

الأساسية استعمالاً وظيفيًا.

٧- إقدار الطالب على تذوق اللغة وتنمية الحس الجمالي والنقدي لديه وصقل أحاسيسه ومشاعره.

٨- إقدار الطالب على استعمال المعجمات المبسطة والانتفاع بالمكتبة والفهارس.

٢- الخطة:

الصف	القراءة	المطالعة	التعبير	النصوص	النحو والصرف والإملاء والخط
الأول	١	١	١	١	٢
الثاني	١	١	١	١	٢

الصف	القراءة	المطالعة	التعبير	النصوص	النحو والصرف
الثالث	١	١	١	١	٢

فروع اللغة العربية:

١- القراءة:

إضافةً إلى ما ورد في الأهداف الخاصة لمادة اللغة العربية نورد فيما يأتي التوجيهات الخاصة بمادة القراءة:

١- تنتظم الغاية من دروس القراءة في هذه المرحلة أمور أهمها:

أ – تنمية قدرة الطالب على فهم ما يقرأ وجودة نطقه وأدائه وتدريبه على الإنصات وفهم ما يسمعه.

ب – تحصيل المعلومات وتنميتها وتنسيقها.

ج – إثارة رغبة الطلاب في القراءة وطبعهم على حب المطالعة.

٢- يجب أن يكون موضوع القراءة مشبعًا لميول الطلاب في هذه المرحلة من حياتهم ومسايرًا مستواهم ويثير نشاطهم ويبعث شوقهم فيقبلون عليه بشغف وأن

يكون الأسلوب سهلاً واضحًا بالقياس إليهم وبذلك تحقق القراءة أغراضها وتكون ممتعة نافعة.

٣– ينبغي أن تكون هناك مراوحة بين أنواع المطالعة الآتية:

أ – القراءة الصامتة. ب – القراءة الجهرية جـ – الاستماع.

موضوعات القراءة:

يراعى في اختيارها أن تحقق الأهداف العامة والخاصة وأن تكون:

١– نصوصًا تختار من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ومن التراث العربي المشرق.

٢– نصوصًا تذكي في الطالب الاعتزاز ببلاده ومظاهر نهضتها وتُحبِّبها إليه وتشدّه إليها.

٣– موضوعات تذكي فيه الاعتزاز بوطنه العربي وتزيده بصرًا بالمخاطر التي تحيق به وبما له من أمجاد وبطولات مما يزيد اعتداده بماضيه وثقته بمستقبله وتمسكه بأرضه.

٤– موضوعات تبرز روابط الوحدة العربية ومقوماتها.

٥– موضوعات تبرز النواحي الاشتراكية والمعنى الحقيقي للحرية في ممارسة الديمقراطية الشعبية، وتحارب العادات الضارة والفاسدة والظلم والاستغلال وتشرح منجزات القطر.

٦– موضوعات تتناول تمجيد العمل وجهود الطبقة الكادحة لبناء المجتمع العربي الاشتراكي الموحد، وتبين دور الاستغلال الاقتصادي في دعم التحرر السياسي.

٧– موضوعات تتناول مقاومة الاستعمار والاستيطان الصهيوني وتبرز دور الحق العربي في الأجزاء المغتصبة وحقوق الشعوب المستعمرة في الاستقلال والسيادة وترسم للطالب سبل التحرر.

٨- موضوعات علمية تحفز إلى الكشف والابتكار وتحث على تقدير التقدم العلمي والتقني في العصر الحاضر، والأخذ بأسبابه في النهضة العربية المعاصرة.

٩- تراجم للأعلام العربية والعالمية المشهورة تبرز جهودهم في خدمة الأمة والإنسانية.

١٠- موضوعات تطل بالطالب على آفاق منوعة من الثقافة تناسب ميوله واتجاهاته وهواياته في المدرسة.

١١- موضوعات تغرس فيه العادات الصحية والسلوكية السليمة.

- يراعى التنوع في أسلوب هذه النصوص فتكون قصصًا ومسرحيات ورسائل وخطبًا وسيرًا من الأدب العالمي.

- يراعى في موضوعات القراءة أن تكون منسجمة في مادتها وأسلوبها مع مختارات النصوص الأدبية للصف الواحد، ومع ما يتقدم من نصوص وموضوعات للصفوف التالية أو السابقة.

٢- المطالعة:

أ – الأهداف: إضافةً إلى ما ورد من توجيهات خاصة بمادة القراءة يُوْمِي درس المطالعة إلى:

١- تعويد الطلاب القراءة الذاتية الواعية لكتب كاملة.

٢- إقدار الطلاب على استيعاب المقروء ومناقشته والحكم عليه.

ب – الموضوعات:

١- يقرأ الطالب في كل صف من الصفوف الإعدادية الثلاثة كتابًا مقررًا ذا موضوع واحد لمؤلف واحد، أو كتابًا يضم مختارات لمؤلف واحد أو أكثر، على أن يجمع بين هذه المختارات موضوع واحد أو هدف واحد، ويراعى في اختيار هذه

الكتب أن تكون شائقة وجذابة ومناسبة لمستوى الصف الذي تدرس فيه.

٢– يقرأ الطالب قراءة حرة ما لا يقل عن كتابين في العام الواحد يختاران من ثبت كتب تحدده وزارة التربية.

٣– يجب أن نُنَمِّي فيه الميل إلى قراءة النصوص من قصة وشعر ومقالة وخطبة ومسرحية وأن يتذوقها بنفسه، وأن نعدَّه لدراسة أوفى في المراحل التالية.

منهاج النصوص الأدبية في الصفين الأول والثاني

١– نصوص من الأدب العربي تتناول الجوانب الوجدانية والمثل العربية والإنسانية من الأدب العربي قبل الإسلام ومن أدب صدر الإسلام ومن أدب العصرين الأموي والعباسي.

– نماذج من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف في الحثِّ على مكارم الأخلاق والنضال.

– نموذج من شعر التحرير في صدر الإسلام والعصرين الأموي والعباسي.

– نصوص من أدب العصر العباسي الشعبي كألف ليلة وليلة وسيرة عنترة.

– نصوص من شعر الطبيعة ووصف الشخصيات الإنسانية.

– نصوص من الأدب البطولي.

٢– نصوص من الأدب العربي الحديث تتناول شتى فنون الأدب من شعر وقصة ومسرحية ومقالة وخطبة ورسالة.

٣– تكون نسبة النصوص القديمة (ما قبل العصر الحديث) إلى النصوص الحديثة ٣/١

٤– يحفظ الطالب ما لا يقل عن ١٠٠ بيت من الشعر و ٤٠ سطرًا من النثر.

منهاج الأدب والنصوص في الصف الثالث الإعدادي

١– يدرس الطالب مجموعة من النصوص تختار من مختلف العصور الأدبية، يستنتج

أو يتعرف خلال دراستها مختلِفَ المصطلحات النقدية التي سيواجهها في دراسته المقبلة ويقف على الفروق التي تميز كل فن من فنون الأدب وكل نوع من أنواعه.

٢– تضم موضوعات الأدب والنصوص في هذا الصف ما يأتي:

– الأسلوب الأدبي والأسلوب العلمي. – تعريف الأدب.

– الأدب والفنون الأخرى.

(الشعر)

– تعريف الشعر. – الشعر الوصفي.

– أغراض الشعر وأنواعه. – الشعر المسرحي.

– الشعر الوجداني من مثل: «الغزل – الرثاء – الفخر». – الشعر القصصي.

– الشعر القومي. – شعر التفعيلة.

– الشعر الاجتماعي.

(النثر)

من مثل: – الخطابة. – القصة

– الرسالة. – المسرحية.

– المقامة. – المقالة.

المصطلحات الفنية

يتعرف الطالب من خلال النصوص المصطلحات الفنية التالية:

الفكرة – العاطفة – الخيال.

٣– تكون نسبة النصوص القديمة (ما قبل العصر الحديث) إلى النصوص الحديثة مناصفة.

٤– يحفظ الطالب ما لا يقل عن مئة بيت من الشعر وأربعين سطرًا من النثر.

٤– التعبير:

١– أنواعه: وهو نوعان شفهي وكتابي، وهذان النوعان ينقسم كل منهما إلى تعبير وظيفي وتعبير إبداعي :

أ – التعبير الوظيفي: والغرض منه اتصال الناس بعضهم ببعض لقضاء حاجاتهم وتنظيم شؤون حياتهم ويشمل الفنون التالية:

المحادثة – والمناقشة – وحكاية القصص والنوادر والأخبار – وإلقاء الكلمات والخطب وإعطاء التعليمات والإرشادات – وكتابة التقريرات والمذكرات – والملخصات والنشرات والإعلانات – الدعوات – وتحرير الرسائل.

ب – أما الإبداعي فالغرض منه التعبير عن المشاعر والخبرات الخاصة ونقلها إلى الآخرين بطريقة فعالة مثيرة ويشمل الفنون الآتية:

نظم الشعر– وكتابة المقالات – وتأليف القصص والتمثيليات – واليوميات والمذكرات الشخصية والتراجم. وكلا النوعين ضروري للإنسان في المجتمع الحديث، فالأول يساعد على الوفاء بمطالب الحياة وما يقتضيه ذلك من اتصال بالناس، والثاني يمكنه من التعبير عما يراه حوله من أحداث وأشخاص وأشياء تعبيرًا يُبرز ذاتيته وشخصيته.

أهدافه:

أ – تمكين الطلاب من إتقان فنون التعبير الوظيفي على اختلافها وذلك لأن هؤلاء الطلاب يوجدون سواء داخل المدرسة أم خارجها – في مواقف تطلب منهم المحادثة أو المناقشة أو كتابة الرسائل...إلخ.

وهم سيدعون إلى القيام بهذه الألوان من النشاط حينما ينتهون من الدراسة ويخرجون إلى الحياة. فإذا عجزوا عن القيام بهذا كان لذلك أثر سيئ في نمو شخصياتهم

وأعمالهم وعلاقاتهم الاجتماعية. فواجبنا أن نعدَّهم إعدادًا حسنًا للاشتراك اشتراكًا ناجحًا في هذه النشاطات اللغوية، وهذا لا يأتي إلا إذا علمناهم هذه الفنون.

ب – تمكين الطلاب من التعبير عن خبراتهم وظروفهم الخاصة تعبيرًا حرًا جميلاً، والكشف عن موهبة الموهوبين منهم وإظهارها، وذلك لأن لكل إنسان جانبًا يميزه من غيره ويجعله يرى في الحياة أشياء لا يراها غيره.

والحياة إنما تَحْمُل وتكمُل باجتماع الجوانب وتنوعها، ولذا ينبغي أن تتاح للطلاب فرصة للتعبير عما يرونه في الناس والأشياء تعبيرًا حرًا يصور ذواتهم في انطلاقها إلى إثبات وجودها، وفي أثناء ذلك تظهر المواهب الأدبية الكامنة.

وواجبنا عندئذ أن نتعهَّدها بالرعاية والصقل والإبراز، وذلك لأن الناس محتاجون إلى من ينير لهم الحياة ويكشف لهم أسرارها العميقة ويمدهم بما يشجعهم على السعي والكفاح فيها ويهديهم وجه الحق كلما ضلت بهم السبل.

والتعبير بنوعيه الشفهي والكتابي أهم ثمار الثقافة الأدبية اللغوية، لذلك يجب أن يوجه إليه نصيب كبير من العناية وألا يقتصر في ذلك على دروس التعبير وحدها، بل يجب أن ننتهز الفرصة الممكنة لتنمية قدرة الطلاب عليه، في دروس التعبير وفي درس المطالعة وفي النصوص.

٣– موضوعاته:

ويراعى في اختيار موضوعات التعبير – وظيفية كانت أم إبداعية – أن تكون مما يثير في الطلاب روح التفكير فيها ويدفعهم إلى التعبير عنها، بأن تختار في أغراض تهمهم، وفي مقدمة ذلك تعبيرهم عن نواحي القومية العربية والعزة الوطنية وأن تتصل بما خبروه من الحياة المحيطة بهم ليكون في قدراتهم أن يتحدثوا أو يكتبوا عنها.

وفيما يأتي أمثلة من هذه الموضوعات يستطيع المدرس أن يختار منها وأن يقيس

عليها مترقيًا في الاختيار وفق مقدرة تلاميذه وما توحي إليه شؤون الحياة الجارية.

١– نواحي التطور العظيم للقومية العربية ووقوفها في وجه الاستعمار الأجنبي والعدوان الصهيوني، وأمجاد البطولة الوطنية والشعبية التي تتجلى في هذه المرحلة من تاريخنا، وبصفة عامة الحوادث الجارية التي يلمسونها ويحسونها إحساسًا عميقًا مما تكثر الكتابة عنه أو الحديث فيه.

٢– قصص مناسبة يكتبها الطلاب بعد قراءتها أو سماعها.

٣– قصص ينشئها الطلاب بعد أن يقترح موضوعها على أن تترك لهم حرية اختيارها.

٤– ألوان النشاط المدرسي من حفلات ورحلات وألعاب وجمعيات.

٥– رسائل في مناسبات مختلفة على أن تكون هذه المناسبات طبيعية غير مصطنعة، وأن يُعَوَّد الطلاب في كتابة هذه الرسائل سلوكَ السبيل السهل الطبيعي وتجنّب العبارات التقليدية الخالية من روح التفكير والتعبير.

٦– تلخيص موضوع مناسب من كتاب أو مقالة من صحيفة أو شرح نص أدبي مما درسه الطلاب أو قصة، يحسن أن يعنى المدرس بتمرين الطلاب على التلخيص كلما سنحت له الفرصة.

٧– موضوعات تتصل بما يدرسون في المواد الأخرى كالعلوم والتاريخ والتربية الوطنية.

٨– تلخيص أحاديث الإذاعة المناسبة.

٩– إعداد موضوعات لمجلة الصف والمدرسة.

١٠– كتابة مذكرات في موضوعات مناسبة.

١١– محاضرات أو أحاديث أو مناقشات استمعوا إليها.

١٢– تقريرات عن موضوعات مناسبة.

١٣– تقريرات ودعوات وإعلانات ونشرات تدور جميعها حول مناسبات من حياتهم المدرسية أو من حياة مجتمعهم المحلي.

١٤– موضوعات يترك للطلاب الحرية في اختيارها للحديث أو الكتابة معًا مما يتفق مع الأهداف الخاصة لمادة اللغة العربية.

١٥– موضوعات في وصف الطبيعة والآثار والمنشآت.

١٦– موضوعات حول مظاهر الحياة الاجتماعية والعملية.

٥– النحو:

أ – الأهداف:

يرمي تدريس النحو إلى تقويم ألسنة الطلاب وعصمة أساليبهم من اللحن والخطأ، ذلك أن دراسة النحو ليست غاية مقصودة لذاتها.

لذلك ينبغي أن يراعى ما يأتي لتحقيق أهداف هذا الدرس:

١– أن تدرس القواعد في ظل اللغة وذلك بأن تختار أمثلتها وتمريناتها من النصوص الأدبية السهلة، أو العبارات الجيدة التي تسمو بأساليب الطلاب وتزيد في ثقافتهم وتوسع دائرة معارفهم، إضافةً إلى ما توضحه من القواعد اللغوية، وأن ترتبط المادة اللغوية التي تختار لشرح القواعد أو التطبيق عليها بميولهم ومصادر اهتمامهم ونواحي نشاطهم في هذه المرحلة.

ويراعى في اختيار النصوص والتدريبات اتفاقُها مع الأهداف العامة والخاصة وملاءمتها للحياة الحديثة وبُعْدُها عن الافتعال.

٢– أن يقتصر في معالجة المسائل على ما يحقق الهدف المنشود من دراسة القواعد، وهو عصمة اللسان والقلم من الغلط، فلا يسرف المدرس على نفسه وعلى

تلاميذه بالتعرض للتفصيلات التي لا تتصل اتصالاً مباشرًا بهذه الغاية المرسومة.

٣– ينبغي أيضًا القصد في استخدام المصطلحات والاقتصار فيها على القدر الضروري وصياغة القواعد المستنبطة بلغة سهلة قريبة من أذهان الطلاب.

٤– ألا يقتصر المدرس في دروس القواعد على مناقشة ما يعرضه من الأمثلة واستنباط القاعدة وتقريرها في أذهان الطلاب، بل عليه أن يكثر من التدريبات الشفوية المرتكزة على أسس منظمة من المحاكاة والتكرار، حتى تتكون المادة اللغوية الصحيحة عند الطلاب، وتحل محل النطق المحرف، وحتى تكون استقامة ألسنتهم وصحة أساليبهم استجابة سريعة طبيعية للقواعد التي يدرسونها دون جهد أو معاناة في استيحاء هذه القواعد واستحضارها في الذهن.

ب – منهاج النحو:

الصف الأول: تدريب الطلاب على ما سبق:

١– تقسيم الكلام إلى فقرات وجمل واستعمال علامات الترقيم (التنقيط).

٢– الفعل (الصحيح والمعتل).

٣– الفعل الماضي وحالات بنائه.

٤– الفعل المضارع: رفعه ونصبه وجزمه وبناؤه (تدخل الأفعال الخمسة).

٥– فعل الأمر وحالات بنائه.

٦– المبني للمعلوم والفاعل وعلامات إعرابه الأصلية والفرعية.

٧– المبني للمجهول ونائب الفاعل.

٨– إفراد الفعل مع الفاعل ونائب الفاعل.

٩– إسناد الفعل الصحيح إلى الضمائر.

١٠– المبتدأ والخبر وأنواع الخبر.

١١– تقديم الخبر على المبتدأ.

١٢– كان وأخواتها وأفعال المقاربة والرجاء والشروع.

١٣– إن وأخواتها.

١٤– المجرد والمزيد.

١٥– الميزان الصرفي.

١٦– الكشف في المعجم.

الصف الثاني: تدريب على ما درسه الطلاب في الصف الأول.

١– النكرة والمعرفة: اسم الإشارة – اسم العلم – الضمير – الاسم الموصول – المعرف بأل والمضاف إلى معرفة.

٢– إسناد الفعل المعتل إلى الضمائر (مع الإلحاح على التدريب اللغوي).

٣– اللازم والمتعدي.

٤– الأفعال التي تنصب مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر.

٥– الأفعال التي تنصب مفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبر.

٦– المفعول به وعلامات إعرابه الأصلية والفرعية (والجملة الواقعة مفعولاً به).

٧– المفعول فيه.

٨– المفعول لأجله.

٩– المفعول المطلق.

١٠– المستثنى بإلا وغير وسوى وعدا وخلا.

١١– الحال المفردة (والجملة الحالية).

١٢– التمييز (للمميز الملفوظ).

١٣– المنادى وأنواعه.

١٤– المضاف إليه وعلامات إعرابه الأصلية والفرعية (والجملة).

١٥– حروف الجر واستخدامها (إضافة حروف الجر التي لم يمر بها الطالب في المرحلة الابتدائية).

١٦– الممنوع من الصرف أو التنوين. (يقتصر على الشائع من أسباب المنع).

الصف الثالث: تدريب على ما سبق تدريسه:

١– الإفراد والتثنية والجمع. ٢– المثنى وما يلحق به.

٣– جمع المذكر السالم وما يلحق به. ٤– جمع المؤنث السالم وما يلحق به.

٥– أدوات الشرط الجازمة (من غير التعرض لإعرابها).

٦– أدوات الشرط غير الجازمة. ٧– اقتران جواب الشرط بالفاء.

٨– الجزم بجواب الطلب.

٩– أسلوب التعجب (من غير التعرض لإعرابه).

١٠– أسلوب المدح والذم (من غير التعرض لإعرابه).

١١– التوابع:

– الصفة (المفردة والجملة). – التوكيد.

– البدل (البدل المطابق – بدل كل من كل). – العطف (المفردة والجملة).

١٢– العدد: – تذكيره وتأنيثه. – إعرابه وبناؤه. – تعريفه وتنكيره.– – صوغه على وزن فاعل.

١٣– الجامد والمشتق:

١٤– المصدر الثلاثي وغير الثلاثي والمصدر الصناعي.

– اسم الفاعل. – صيغة المبالغة. – اسم المفعول. – الصفة المشبهة.

– اسم الزمان واسم المكان. – اسم الآلة. – اسم التفضيل.

ملاحظة: يشار إلى عمل المشتقات بنماذج لها مع تجنب تفصيل شروطه.

١٥– كسر همزة إن وفتحها.

٦– الإملاء والخط:

الأهداف:

يرمي تدريس الإملاء والخط إلى تنمية ما اكتسبه الطلاب في المرحلة الابتدائية من مهارة في الكتابة والخط، وتزويدهم ببعض القواعد، والمساعَدة على ذلك.

منهاج الإملاء:

في الصف الأول:

يذكر الطلاب في حصص الإملاء بالموضوعات الآتية ويدربون عليها:

١– الهمزة المتوسطة في مختلف أوضاعها.

٢– الهمزة المتطرفة في مختلف أوضاعها.

٣– الألف اللينة في الثلاثي من الأسماء والأفعال.

٤– تنوين النصب.

في الصف الثاني:

يذكر الطلاب في حصص الإملاء بالموضوعات الآتية ويدربون عليها:

١– ما سبق درسه والتدرب عليه في الصف الأول.

٢– التاء المربوطة والمفتوحة.

٣– همزتا الوصل والقطع.

٤– أبرز مواضع الحذف والزيادة في الكتابة.

٥– واو الجماعة وألف التفريق.

ملاحظات:

١- يمارس في الصفين الأول والثاني الإملاء غير المنظور (المسموع) والإملاء الاختياري، ويعتمد في حالات ضعف الطلاب على الإملاء المنظور أيضًا.

٢- يخص الإملاء والخط بحصة كل أسبوعين، تؤخذ من حصص النحو.

٣- يعنى المدرس في دروس فروع اللغة العربية كلها بحسن الخط وفق المبادئ السليمة لخطي الرقعة والنسخ الذي تدرب عليه الطلاب في المرحلة الابتدائية.

تحليل كتب المرحلة الإعدادية

أولاً: كتب القراءة والنصوص الأدبية:

وهي كتب جديدة طبعت أول مرة على التوالي:

الأول الإعدادي في العام الدراسي ١٩٨٦ – ١٩٨٧

الثاني الإعدادي في العام الدراسي ١٩٨٧ – ١٩٨٨

الثالث الإعدادي في العام الدراسي ١٩٨٨-١٩٨٩

وذلك وفق المناهج الجديدة لمادة اللغة العربية، ويتضمن كل كتاب منها نصوصًا متخيرة في القراءة والأدب والتعبير، مرتبطة بمحاور فكرية ولغوية تساعد على تنظيم المضامين اللغوية وتنسيق المعارف، وتعزيز المهارات.

ففي موضوع الشهادة والشهداء مثلاً، تضمن كتاب الصف الأول نصًا في القراءة، من كلمة للقائد الخالد **حافظ الأسد**، تبرز فهم شعبنا معنى الشهادة، واستعداده للتضحية في سبيل الأمة العربية، ثم عزز هذا النص بنصوص أدبية من القرآن الكريم والحديث الشريف، تعالج موضوع الجهاد والدفاع عن الوطن، بإعداد الجيش القومي المسلح، وبذل النفس ومجاهدة العدو لينتهي الكتاب بعد هذا كله إلى طرح هذا المحور

بمضامينه كافة في موضع تعبيري، موضحًا أثر الشهادة ودوافعها وسمو منزلة الشهيد في نفوس الجماهير، معززًا هذه المعاني ومبرزًا إياها من خلال مقولات وعبارات منتقاة من القرآن وروائع الشعر والنثر على حد سواء.

فجاء المحور متكاملاً ما بين أطره الفنية الثلاثة، القراءة والأدب والتعبير.

ولم تغفل الكتب الثلاثة أن تربط ما بين الحياة ومتطلباتها اللغوية والفكرية من جهة، وبين نصوص اللغة والأدب المتخيرة بين أيدي الطلاب من جهة ثانية، لتعزيز قدرتهم على الاستخدام الأمثل للغة، مفرداتٍ ومعانيَ في المواقف والمناسبات المختلفة.

– كما عملت الكتب، كتب القراءة والنصوص للمرحلة الإعدادية، على تعزيز النشاطات اللغوية والأدبية والذوقية اللاصفية، لترفد التعليم الصفي وتغنيه، وذلك بإحالة الطالب على كتب اللغة للبحث عن معاني بعض الكلمات التي تركت له دون شرح، ليعمل على تحصيلها ذاتيًا وبجهده الخاص، وإحالته على دواوين الشعر وكتب المختارات، لانتقاء نصوص مماثلة أو مغايرة للنصوص التي بين يديه، تمكنه من معرفة فنون الأدب وأشكاله، وبعض المصطلحات النقدية والذوقية التي تعد نواة للدراسات الأدبية والنقدية الموسعة في المرحلة الثانوية. ولا يغيب عن بالنا ما لهذا النوع من النشاطات، من دور في توثيق الصلة ما بين الطالب والكتاب اللاصفي. مما يخلق عنده حب المطالعة والبحث والاستقصاء.

– وحرصت كتب القراءة والنصوص الأدبية للمرحلة الإعدادية أيضًا على إقامة توازن في تعليم اللغة ما بين المحتوى اللغوي والشكل الفني، وتحقيق ذلك التوازن بتخير نصوص جيدة تمثل مختلف عصور الأدب قديمه وحديثه، كما تمثل المنثور والمنظور في أشكالهما الفنية المتعددة.

– وقد جهدت هذه الكتب أنفسها في تحقيق وحدة اللغة العربية، في كل فرع من

فروعها التي تتضمنها، إذ حرصت على تخصيص الوقت الأكبر من الحصة الدرسية للفرع الرئيس ومناشطه، مع ترك وقت كاف لربطه ببقية الفروع الأخرى، وذلك بفضل التدريبات والأنشطة الصفية المتنوعة. ففي معظم دروس القراءة والنصوص تدريبات حول استيعاب النص تتناول معرفة أفكاره وربطها بمواطنها فيه، وأيضًا تدريبات فنية ذوقية، وتدريبات لغوية تتناول استخدام بعض حروف الجر بمعان مختلفة، وربطها بالأسماء في مواقف متنوعة، وتوظيف بعض مفردات وتراكيب النصوص في عبارات من إنشاء الطالب، وضبط بعض الكلمات بالشكل، أو ضبط بناها، وتعليل بعض الظواهر الإملائية والنحوية والصرفية وما إلى ذلك من نشاطات قد تقع.

– وقد تفرد كتاب الصف الثالث عن كتابي الصف الأول والثاني باشتماله على مقدمات عدت دروسًا في القراءة، يتعرف الطالب من خلالها معنى الأدب وفنونه، ويميز ما بين الأساليب الأدبية والعلمية، ويقف على أغراض الشعر وفنون النثر، وذلك لأن طالب الصف الثالث الإعدادي قد أصبح على مقربة من المرحلة الثانوية، فجاءت هذه المقدمات توطئة وتمهيدًا لما سيتعرفه ويدرسه في تلك المرحلة من فنون الأدب...

كتب القواعد والإملاء والخط
للمرحلة الإعدادية

كتب القواعد للمرحلة الإعدادية كتب جديدة وضعت وفق المناهج الجديدة لمادة اللغة العربية، التي تعتمد أسلوب الأهداف السلوكية، ووضع كتاب دليل المعلم إلى جانب كتاب التلميذ، وقد حرصت هذه الكتب على تحقيق التكامل المعرفي بين المرحلتين الابتدائية والإعدادية والتخلص من التكرار غير الوظيفي بينهما، وقد طبعت أول مرة على النحو الآتي:

١– كتاب القواعد والإملاء والخط، للصف الأول عام ١٩٨٦–١٩٨٧:

وكما يدل عليه اسمه يشتمل على بحوث في قواعد اللغة وقواعد الإملاء وتدريبات خطية تمكن الطالب من استعمال خط الرقعة استعمالاً صحيحًا بعد تدريبه على رسم الحروف بأشكالها المختلفة وموضعها من السطر.

٢– كتاب القواعد والإملاء والخط، للصف الثاني، عام ١٩٨٧–١٩٨٨:

ويتضمن بحوثًا في قواعد اللغة، وأخرى في قواعد الإملاء تكمل ما اشتمل عليه كتاب الصف الأول، وكتب المرحلة الابتدائية، وتدريبات خطية تتناول خطي الرقعة والنسخ والفرق بينهما من حيث شكل الحروف ومواضعها من السطر.

٣– كتاب القواعد للصف الثالث عام ١٩٨٨–١٩٨٩:

وهو يقتصر على مباحث النحو الصرف الوظيفية، المكملة إلى حد بعيد منهاج النحو في المرحلة الابتدائية والصفين الأول والثاني من المرحلة الإعدادية. وهو كما نرى يخلو من قواعد الإملاء التي استكملت في كتاب الصف الثاني، وكذلك من التدريبات الخطية التي تكفل بها كتابا الصف الأول والثاني، وحققا أهداف تدريب الطلاب على كل من خطي الرقعة والنسخ.

ولما كان إقدار الطلاب على استعمال اللغة وأساليبها الفنية الجميلة استعمالاً صحيحًا، وإقدارهم على القراءة الصحيحة والكتابة السليمة، من أهم ما يهدف إليه منهاج اللغة العربية، فقد تضمنت كتب القواعد للصفوف الثلاثة بحوثًا أساسية في النحو والصرف والإملاء، إلى جانب تدريبات خطية تهدف جميعها إلى تقويم ألسنة الطلاب وعصمة أساليبهم من اللحن والغلط، وتجنيب كتاباتهم مختلف أشكال الغلط البنائي والشكلي.

وعمدت الكتب إلى عرض هذه المباحث ومعالجتها بأسلوب تربوي جديد، يحقق وحدة اللغة العربية من جهة، ومن جهة ثانية يصل ويربط الأهداف المعرفية الخاصة

بالأهداف التربوية العامة والقيم والاتجاهات.

ومن هنا فقد حرصت الكتب الثلاثة على تدريس القواعد في ظل اللغة والنصوص اللغوية، فوضعت بين أيدي مباحث القواعد نصوصًا في إطار محاور التربية المتنوعة، ثم ذيلت هذه النصوص بأسئلة ومناقشة ترمي إلى فهم النص واستيعاب أفكاره، وعمدت الكتب أيضًا إلى تحليل المادة المدرسية إلى نقاط تعليمية. وقد اشتُقت أمثلة كل نقطة تعليمية من النص وعولجت بطريقة الاستقراء المتصل الذي يوصل الطالب إلى القاعدة الجزئية بالتأمل والنظر دون عناء. وبعد إيصال الطالب إلى القاعدة الجزئية، تجري الكتب المدرسية تدريبًا شفويًا يهدف إلى قياس التعليم المرحلي وتقويمه من ناحية، وتعزيزه بالتغذية الراجعة التي تقدم للطلاب خلال التدريب وتصحيحه من ناحية ثانية.

وتمضي كتب القواعد في الصفوف الثلاثة في تتبع النقاط التعليمية خلال استقراء الأمثلة وتقعيد القواعد، وإجراء التدريبات الشفوية المقومة المعززة حتى تصل إلى القاعدة العامة فتحملها وتربط بين أجزائها.

وأخيرًا تصل بالطالب إلى نوع من التدريبات الشفوية والكتابية التحليلية والتركيبية التي تعمل على تكوين المادة اللغوية الصحيحة عند الطلاب والوصول بهم إلى استعمالها استعمالاً صحيحًا كتابة ونطقًا.

وقد احتوت كتب القواعد للمرحلة الإعدادية أربعة من أنواع التدريبات، تدريبات على ما سبقت دراسته في الصف السابق لكل من الصفوف الثلاثة، والهدف منها تذكير الطالب بما درسه من قواعد اللغة في السنة السابقة، وربط التعليم السابق باللاحق، ليتحقق في هذا الربط تكامل قواعد اللغة العربية.

وتدريبات شفوية تلي تقعيد كل نقطة تعليمية، وتهدف كما ذكرنا إلى تقويم تعلم الطالب مرحليًا وتعزيز هذا التعلم.

وتدريبات شفوية وكتابية، تعقب كل مبحث من مباحث النحو، لتقويم تعلم الطالب النهائي انطلاقًا من مادة تعليمية أو وحدة درسية.

وتدريبات على ما سبق: وهي تدريبات تتناول مجموعة من الوحدات الدرسية المعطاة خلال شهر أو أقل أو أكثر، والتي ينتظمها محور واحد. ففي كتاب الصف الثالث نجد هذه التدريبات بعد مباحث تثنية الاسم وجمعه، وبعد مباحث الشرط، وبعد مباحث التوابع، وبعد مباحث العدد وبعد مباحث المشتقات، وهكذا.

وفي الصف الأول نجدها بعد مباحث الفعل وأنواعه والكشف في المعجمات وبعد مباحث بناء الفعل وإعرابه وغير ذلك.

وتهدف هذه التدريبات إلى تقويم تعلم الطالب خلال وحدة زمنية معينة وتعزيزه، وربط جوانب المادة المتعلمة في الإطار العام الذي ينتظمها. أما عن الخط: فقد ورد في كتاب الصف الأول في مجموعة من التدريبات يتناول كل منها أحرفًا وكلمات منفردة، ذيلت بشرح لطريقة كتابتها شكلاً ونطقًا. ثم أتبعت بنموذج للكتابة يتكون من بيت أو بيتين من الشعر، يحاول الطالب بتأمُّلِها محاكاة الخط في رسم الكلمات في شكلها ونقطها وموضعها من السطر، والتدرب على ذلك حتى يصل إلى درجة المشابهة أو الإتقان. وأما كتاب الصف الثاني فقد تعرض لكل من خطي الرقعة والنسخ بإيراد أحرف منفردة أو مقاطع من كلمات أو كلمات تامة، وأوضح الفرق والخلاف بين الرقعة والنسخ من حيث موضع الحروف من السطر في كل منها، ومن حيث شكل الحروف وطريقة النقط أيضًا.

وكتب المرحلة الثلاثة بوجهٍ عام تسدُّ حاجة الطالب إلى مبادئ النحو والصرف والإملاء والخط الأساسية، وتعمل على تدريبه عليها تدريبًا كافيًا، يحقق له الاستعمال الأمثل للغة كتابة ونطقًا.

كتب المطالعة في المرحلة الإعدادية

جاء في الأهداف الخاصة لمادة اللغة العربية الواردة في مشروع مناهج المرحلتين الإعدادية والثانوية الذي أقر في مطلع العام الدراسي ١٩٨٥-١٩٨٦ الهدف الآتي: اختيار كتب ونصوص تدفع الطالب إلى القراءة الحرة وتنمي ميله إلى المطالعة وحددت المناهج المذكورة الأهداف الخاصة لمادة المطالعة بما يلي:

تعويد الطالب القراءة الذاتية الواعية للكتب كاملة.

إقدار الطالب على استيعاب المقروء ومناقشته والحكم عليه.

أن تنمي فيه المطالعة الميل إلى قراءة النصوص من قصة وشعر ومقالة ومسرحية وأن يتذوقها بنفسه، وأن تعده لدراسة أوفى وأرقى في المراحل التالية.

وحددت موضوعاتها بما يأتي:

يقرأ الطالب في كل من الصفوف الإعدادية الثلاثة كتابًا مقررًا ذا موضوع واحد لمؤلف واحد، أو كتابًا يضم مختارات لمؤلف واحد أو أكثر على أن يجمع هذه المختارات موضوع واحد، وهدف واحد.

ويقرأ الطالب قراءة حرة ما لا يقل عن كتابين في العام الواحد يختاران من ثبت كتب تحدده وزارة التربية.

فالغاية من درس المطالعة – كما تؤكد المناهج الجديدة – تنمية الميل إلى المطالعة في نفس الطالب، وتوثيق صلته بالكتاب والمكتبة حتى تصبح المطالعة عادة لديه، تفتح أمامه آفاق العلم والمعرفة، وتصله بالماضي والجذور، وتجعله أقدر على فهم الحاضر، وأنفذ بصيرة في رؤية الواقع وإدراك إيجابياته وسلبياته، وأقدر من ثَم على التكيف معه والإسهام في تطويره والرقي به... وتخلق منه إنسانًا يسعى لِخَيْر الإنسان والإنسانية، بقدر ما هو مواطن صالح، وعربي غيور مؤمن بأمته العربية المجيدة وبقضاياها العادلة،

وبرسالتها الحضارية والإنسانية.

الجانب المستقبلي

«لقد آن للنظام التربوي العربي حقًا أن يهجر التقليد، تقليد النموذج التربوي الغربي وأن يهجر الرصف والجمع، رصف القديم إلى جانب الجديد، ورصف الجديد إلى جانب القديمِ، والواجبُ عن كليهما غريب. وآن له في مقابل ذلك أن يولد نظامًا تربويًا عربي الوجه واليد واللسان، إنساني الرؤى، جديدًا في أصالته أصيلاً في جدّته، فالتجديد كل لا يتجزأ: إنه يعنى في آن واحد تجديد التربية التقليدية كي تلتقي بجديد العالم، وتجديد حصاد التربية الحديثة، بحيث تلتقي بأصول الثقافة الذاتية وبحيث يتكون من هذا اللقاء الدفقة الحضارية التي تقدمها الثقافة العربية الإسلامية للعالم ولمستقبله».

إن هذه المقدمة الهامة تجعلنا نعود إلى الأهداف العامة للتربية في القطر العربي السوري كما أقرتها وزارة التربية، لِنجدها (باختصار) تتوجه إلى:

١– توفير شروط النمو الجسدي للطالب.

٢– توفير شروط النمو العقلي السليم والعمل على توجيه الطالب تربويًا ومهنيًا.

٣– توفير شروط النمو الانفعالي السليم.

٤– توفير شروط النمو الاجتماعي الذي يعمل على تكوين المواطن العربي، والمناضل الثوري المؤمن بالاشتراكية عقيدة وسلوكًا.

٥– توفير شروط النمو القومي والإنساني لبناء المواطن الثوري الملتزم أهداف أمته.

إذا نظرنا إلى الأهداف العامة للتربية انطلاقًا من الرؤية المستقبلية نجدها بحاجة لمراجعة وإغناء وفق مستجدات العصر وأمام الثقافة العالمية الغازية، وأمام زوال الحدود بين الثقافات، فلن يكون الملجأ يتجاهل هذا الغزو أو الخضوع له خضوع العاجز. إن أولى الأهداف التي ينبغي لها أن تتصدر الأهداف العامة هي:

١– أن تعمل التربية على تكوين إنسان عربي واع وناقد ومشبع بروح ثقافته، ينظر إلى الثقافة العالمية الغازية نظرة انتقائية ونقدية، ويملك من مناعة تكوينه ما يحيل الغزو الدخيل لبنة جديدة توثق متانة البناء الثقافي الأصيل.

٢– أن تعمل التربية على أن يكون الطالب قادرًا على البحث الذاتي عن المعلومات في الكتب والمكتبات والحاسوب، وأن يصبح طالبًا إيجابيًا قادرًا على الوصول بذاته إلى المعلومة، ولا نريده طالبًا سلبيًا يقتصر دوره على مجرد تلقي المعلومات وحفظها.

٣– أن يكون قادرًا على إجادة اللغة العربية تحدثًا وكتابةً، مما يساعده على التعبير عن رأيه بشجاعة وصراحة كاملة دون أن يقلل ذلك من احترامه للآخرين.

٤– أن يتعود ديمقراطية الحوار واحترام الآراء المعارضة والمطالبة بالحق والسعي نحوه والإصرار عليه بعيدًا عن الانطواء والعزلة.

٥– أن يكون ممارسًا للأنشطة على نحوٍ منتظم وثابت.

٦– أن يتعلم مبادئ الاعتماد على الذات والقدرة على اتخاذ القرار.

٧– أن يكون شديد التشَوُّق إلى معرفة كل جديد، خاصةً في مجال التطور التِّقاني (التكنولوجي) ويجيد التعامل مع الحاسوب واستخدامه في مجال التعليم والبحث عن المعلومات.

الأهداف الخاصة للغة العربية (المستقبل):

إن مراجعة الأهداف العامة للتربية انطلاقًا من الرؤية المستقبلية تجعلنا نتوجه لمراجعة الأهداف الخاصة التي تنطلق منها.

إن الأهداف الخاصة للغة العربية للمرحلة الإعدادية هي نقطة البداية في العمليات التخطيطية للمنهاج الدراسي، إذ إن محتوى المنهاج يجري انتقاؤه في ضوء الأهداف

المعلنة. وبالمثل فإن تحديد الأنشطة والطرق والوسائل وأساليب التقويم يجري كله بناء على الأهداف المقررة حتى يستطيع المنهاج بمختلف عناصره أن يحقق تلك الأهداف على الوجه المنشود.

القواعد النحوية:

أشارت المناهج المطبقة في مراحل التعليم المختلفة في قطرنا أن ينظر إلى تدريس النحو باعتباره وسيلة تعين الدارس على تقويم لسانه وعصمة أسلوبه من اللحن والخطأ.

فمن أهداف النحو للمرحلة الإعدادية:

١– تزويد الطالب بمبادئ النحو والصرف والإملاء الأساسية وتدريبه عليها تدريبًا كافيًا.

٢– إقدار الطالب على استخدام قواعد الإملاء وقواعد اللغة والبنى اللغوية الأساسية استعمالاً وظيفيًا.

وقد كان السبيل إلى تحقيق ذلك أن عني بتدريس القواعد في ظل اللغة، وذلك بأن تختار أمثلتها وتمريناتها من النصوص الأدبية السهلة أو العبارات الجيدة التي تسمو بأساليب الطلاب وتزيد من ثقافتهم، وتوسع دائرة معارفهم. كذلك عُني بالاهتمام بطرائق تدريسه (أحدث طريقة هي الطريقة المعدّلة).

إن أهداف النحو وطرائق تدريسه وكذلك المحتوى، بحاجة إلى دراسة خاصة، وإن التذمر بقي مستمرًا من ضعف الطلبة في اللغة العربية وكثرة أخطائهم النحوية فيها. إذن لابد من العلاج ولا جدوى من العلاج إذا لم يتم التشخيص الصحيح.

ومما يحسن الاهتمام به:

– العودة لدراسة الأسس التي اعتمدها الدكتور شوقي ضيف في محاولة تجديد النحو وإمكان تطبيقها.

– دراسة إمكان الاستغناء عن كثير من المصطلحات وأبواب النحو التي ليس لها أثر في تحقيق الغاية التي نريدها.

– تحديد كفايات المرحلة الإعدادية.

– حذف الحشو والتكرار.

– تكامل النظرة إلى الكفايات (ابتدائي – إعدادي – ثانوي).

– تنوع التدريبات وتدرجها والإكثار منها.

– الاعتماد على التعلم والتقويم الذاتي.

– النظر إلى اللغة العربية على أنها وحدة متكاملة وترجمة ذلك على واقع تدريس النحو.

– الاهتمام بأحدث الطرق لتدريس النحو.

– الاهتمام بالوسائل والتقنيات الحديثة.

– مراجعة أساليب التقويم وتحديثها.

القراءة والنصوص الأدبية:

إن المرحلة الإعدادية بوجه عام هي مرحلة توسيع الخبرات وزيادة القدرات والكفايات في القراءة. والغرض الأساسي من تدريس القراءة في هذه المرحلة يتمثل في زيادة قدرة الطلاب على الفهم والنقد والتفاعل مع المقروء، وزيادة كفايتهم في سرعة القراءة، وفي القراءة لأغراض مختلفة وتحسين القراءة الجهرية تحسينًا نوعيًا، وتوسيع ميول التلاميذ، ورفع مستوى أذواقهم واكتسابهم المهارة في استخدام الكتب ومصادر المعلومات. لذلك كان لابد من:

– تحديد الكفايات المعرفية والمهارية والوجدانية للقراءة في المرحلة الإعدادية، وذلك في ضوء التغيرات التي جدَّت ومواكبة متطلبات العصر.

– مراجعة المحتوى بما يتناسب مع الأهداف.
– تدريب الطلاب على مختلف أنواع القراءة بِقَدْرٍ متساو.
– إضافة أنواع أخرى للقراءة، من ذلك القراءة الخاطفة والقراءة التحليلية.
– رفع مستوى تدريبات القراءة تحقيقًا للأهداف والكفايات المطلوبة من ذلك (المقارنة بين المصادر المختلفة في المعلومات – الحكم على المقروء – النقد – اكتشاف أماكن الإبداع – استخلاص القيم من النصوص المدروسة – تنمية الذوق والارتقاء به).
– الاطلاع على أبرز الدراسات في أساليب القراءة الناقدة والإفادة منها عند التأليف.
– الإفادة من التقنيات الحديثة لتعزيز تكوين المهارات المواكبة للعصر.
– تطوير وسائل الإيضاح.
– تحسين طباعة الكتب وتطوير أساليب العرض.

التعبير:

من أهداف تدريس التعبير في المرحلة الإعدادية:
– تمكين الطلاب من إتقان فنون التعبير الوظيفي على اختلافها.
– تمكين الطلاب من التعبير عن خبراتهم ونظراتهم الخاصة تعبيرًا حرًا جميلاً.
– الكشف عن موهبة الموهوبين وإظهارها.
– زيادة اكتساب المهارات والقدرات التي بدأت في المرحلة الابتدائية.

إن الرؤية المستقبلية للتعبير في المرحلة الإعدادية تعتمد على ما نرغب أن يحققه طالب هذه المرحلة من أهداف، وما يكتسبه من مهارات، وما يمارسه من أنشطة، وما نتطلع إليه نحن في المستقبل. لذلك كان لابد من مراجعة الأهداف بعد تحديد كفايات المرحلة، خاصةً مع النهضة الكبرى التي يمر بها التعليم في مجال تقانة الاتصال

وثورة المعلومات. فنحن نريد لطالب هذه المرحلة (كما ذكرنا سابقًا) أن يكون قادرًا على البحث الذاتي عن المعلومات، مستخدمًا جميع الوسائل الحديثة المتطورة للوصول إلى ما يريد وهذا يتطلب منا أن نعيد النظر في تطوير تدريس التعبير والاطلاع على أحدث الدراسات في طرائق تدريسه والتنويع في أساليبه.

ومن الأمور التي ينبغي النظر فيها:

- مراعاة مرحلة المراهقة وخصائصها النفسية واهتمامات الطلاب ورغباتهم.
- الاهتمام بالعمل الفريقي والعمل التعاوني.
- الابتعاد عن المواضيع المكررة.
- الإلحاح على حرية التلميذ في الكتابة.
- تشجيع مبدأ البحث والتنقيب.
- زيادة حصص التعبير.
- الاهتمام بوسائل تقويم التعبير.
- الدقة والوضوح عند وضع المعايير التقويمية.
- تحديث الأدلة.
- اتباع طريقة القدح الذهني في المعالجة.
- إقامة دورات تدريبية لتدريس التعبير واستخدام الوسائل الحديثة.

مراجع البحث

١- التقرير النهائي لورشة العمل حول تقويم المناهج الدراسية في البلادِ العربية الرباط (١٩٩٤).

٢- المؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم.

٣– التعلّم ذلك الكنز المكنون، تقرير اليونسكو.
٤– من طرائق تدريس اللغة العربية، الدكتور محمود السيّد.
٥– تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح، الدكتور محمود السيّد.
٦– التعليم والمستقبل، د. حسين كامل بهاء الدين.
٧– طرائق تدريس اللغة العربية، معهد إعداد المدرسين قسم اللغة العربية.
٨– دليل المعلم.

مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية
في الجمهورية العربية السورية

أ. فايز مجدلاوي

المقدمة:

تعد اللغة من أهم ما توصل إليه الإنسان من وسائل التفاهم، لما تمتاز به من اليسر والوضوح ودقة الدلالة، والقدرة على التعبير عن العواطف والمعاني الوجدانية، وعن المواقف الفكرية والنفسية والفلسفية.

فاللغة وسيلة اتصال الفرد بغيره، وعن طريق هذا الاتصال يدرك حاجاته ويحصل مآربه، كما أنها هي وسيلة التعبير عن آلامه وآماله وعواطفه. وهي أداته لزيادة ثقافته وتنمية خبراته. ووسيلته لإقناع غيره في مجالات المناقشة والمناظرة وتبادل الرأي، وسبيله للتأثير في الجماعة ليسلكوا سبيله وينهجوا نهجه فيما يدعوهم إليه.

واللغة أداة التفكير، فالفكرة منذ إشراقها تظل عامة شائعة يعوزها الضبط والتحديد حتى تجد الوسيلة التي تعبر عنها من لغة أو رسم أو نموذج، ودور اللغة في هذا التعبير له المقام الأول فالتفكير كلام داخلي خفي والكلام تفكير جهري يؤكد ذلك قول الشاعر:

إن الكلام لفي الفؤاد وإنما جعل اللسان على الفؤاد دليلا

ثُم إن اللغة رافد عظيم لتغذية الجانب الانفعالي العاطفي في الفرد، عن طريق التذوق الجمالي للآثار الأدبية، فتأخذ بسلامة ذوقه وجمال تعبيره فيرى عن طريق القراءة صورًا ومناظر لا تتهيأ له رؤيتها.

واللغة أيضًا أداة المرء للاستفادة من تجارب البشر وثمار قرائح المبدعين وعقول المتنورين عن طريق القراءة والاستماع.

وهي من أهم وسائل الارتباط الروحي بين أفراد مجتمع معين، فقد تختلف الدول في البيئة أو الجنس أو الدين أو غير ذلك من الفوارق، الاجتماعية والاقتصادية ولكنها تظل متحدة متماسكة إذا كانت لغتها واحدة.

والأمة العربية أوضح مثال على ذلك، فاللغة العربية أعظم مقومات العروبة من

المحيط إلى الخليج، وهي اللغة الرسمية في أقطار العروبة جميعها كما أنها لغة التعليم في المدارس والمعاهد والجامعات كافة. وهي لغة الصحافة والإذاعة والتلفزة والبث الفضائي، كما هي لغة التأليف في وطننا العربي الكبير. ولذلك فمن حق اللغة علينا أن نخلص لها ونبذل الجهود لرفع شأنها وسيادتها في الوطن العربي، ومن حقها في الميدان التعليمي أن نوليها القسط الأوفى من العناية وألاّ نضنّ عليها بالجهد والوقت.

ولعل من مظاهر الاحتفاء بها والولاء لها في ميدان التعليم أن نتعرف ما يكتنف تعليمها من صعاب، كي نتوجه إلى تذليلها وتمهيد السبل إلى تعليم العربية تعليمًا مثمرًا ميسرًا..

ومن ذلك انطلقت وزارة التربية في وضع مناهج تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم كافة.

وفي هذا البحث سنقف عند مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية فننظر إليها من منظارين، منظار الواقع الراهن وما يدرس في مدارسنا الثانوية العامة والفنية والمهنية من موضوعات في فروع اللغة كافة، ومنظار المستقبل من وجهة نظر شخصية، حاولت من خلالها تقديم رؤية لتدريس آداب اللغة العربية من منطلقات متخصصة تولي الأدب وما فيه من قيم جمالية وفنية اهتمامًا أكبر.

١– مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية (الواقع الراهن)

بدأ تدريس المناهج الجديدة في هذه المرحلة اعتبارًا من ١٩٨٩/١٩٩٠ في الصف الأول الثانوي العام، ومن ١٩٩٠/١٩٩١ في الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي، ومن عام ١٩٩١–١٩٩٢ في الصف الثالث الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي، وجرى تعديل لكتاب الأدب العربي الحديث في الصف الثالث الثانوي عام ١٩٩٥/١٩٩٦.

أما مناهج التعليم الفني والمهني الصناعي والتجاري الجديدة فقد انطلقت منذ عام ١٩٩٥، وجرى تأليف كتاب اللغة العربية للصف الثالث المهني الصناعي للمهن التي كانت على نظام سنتين، ثم أصبحت على نظام ثلاث سنوات وللتعليم المهني النسوي عام ١٩٩٨.

وفيما يأتي المناهج الجديدة للمرحلة الثانوية التي صدرت عن وزارة التربية في التعليم العام والتجاري النِّسْوِيّ والمهني الصناعي بنظاميه (السنتين، وثلاث السنوات).

منهاج اللغة العربية في التعليم الثانوي العام

بناء على كتاب وزارة التربية ذي الرقم ٤٣/١/١١٣١(٣/٤) والتاريخ ١٩٨٥/٨/١٢ إلى القيادة القطرية المتضمن اقتراح النظر بإقرار مشروع منهاج اللغة العربية للمرحلة الثانوية، وبناء على كتاب القيادة القطرية ذي الرقم ٦٦٥٩/ص والتاريخ ١٩٨٥/٩/١٢ المتضمن الموافقة على مشروع منهاج اللغة العربية للمرحلة الثانوية، فقد اعتُمد المنهاج المذكور في التعليم الثانوي العام بفرعيه العلمي والأدبي كما يأتي:

منهاج اللغة العربية في المرحلة الثانوية

الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية

اللغة العربية الفصيحة ركن أساسي من أركان شخصية كل عربي، ومقوم رئيسي من مقومات القومية العربية، وهي في الوقت ذاته لغة الثقافة والعلم والحياة، لذا فإن من الواجب أن تولى كل عناية ممكنة في مراحل التعليم جميعها وفي تدريس مواده، وأن تكون اللغة العربية القومية موطن اعتزاز دائم للأجيال العربية.

وقد مرت أمتنا العربية بظروف قاسية أدت إلى طغيان اللهجات العامية، لذلك فإن تعزيز اللغة العربية الفصيحة ينبغي أن يكون هدفًا أساسيًا من أهداف التعليم عامة

وتعليم اللغة القومية خاصة.

وفي ضوء ما تقدم، وانطلاقًا من الأهداف العامة للتربية يتجه تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، من خلال نصوص مختارة يتحقق فيها عنصر الجمال، إلى ما يلي:

أ – في مجال القيم والاتجاهات:

تتجه الأهداف في هذا المجال إلى المحاور الآتية مع ملاحظة تفاعلها وتكامل بعضها مع بعض.

١– المحور الفردي:

– اختيار نصوص تنمي لدى الطالب الصفات الخلقية الرفيعة كالشجاعة ونكران الذات والتضحية والشعور بالمسؤولية والصدق والأمانة، وترسخ لديه مبادئ الحق والعدالة ومقاومة الظلم والتمسك بالنظام، وتربيه على الإيمان بهذه المبادئ وتجسيدها في سلوكه.

– اختيار نصوص تغذي وجدان الطالب، وتسمو بمشاعره، وتصقل عواطفه وأحاسيسه وتعزز القيم الروحية والأخلاقية لديه.

٢– المحور الوطني:

– اختيار نصوص ترسخ الإيمان بالوحدة الوطنية، وتعزز الأخوة بين المواطنين، وتعمق في نفس الطالب حب الوطن، وتمجد البطولة والاستشهاد في سبيله.

٣– المحور القومي:

– اختيار نصوص تترجم أهداف الأمة العربية: الوحدة والحرية والاشتراكية لترسيخ مفهوم الوحدة العربية، وإذكاء روح النضال الثوري لتحرير جميع الأجزاء السليبة من الوطن العربي، وفضح أشكال الاستعمار، وإرساء القيم الاشتراكية على أسس علمية مؤكدة تلازم النضال القومي والنضال الاشتراكي.

– اختيار نصوص من تراث الأمة العربية تحببه إلى الطالب، وتثبت فيه روح الثقة والإيمان بقدرة أمته على مجابهة التحديات التي تتعرض لها، وتدفعه إلى الإسهام الفعال في إغناء الحضارة الإنسانية والإفادة من معطياتها، والتفاعل معها بما يتلاءم وخصائص أمتنا وتراثنا الخالد.

– اختيار نصوص تغرس في نفس الطالب حب اللغة العربية، والاعتزاز بها، والإيمان بقدرتها على مسايرة تطور العصر ومخترعاته العلمية، وكفايتها لاستيعاب الحياة المتطورة في مختلف جوانبها.

– اختيار نصوص تكشف خطر الغزو الاستيطاني الصهيوني، وتبين أسبابه وتُعِدُّ الطالب للمشاركة الفعالة في الحركة القومية للقضاء على العدوان الصهيوني، وتبين ارتباطه بالاستعمار الجديد (الإمبريالية العالمية).

٤– المحور الاجتماعي:

– اختيار نصوص تحارب التقاليد المتخلفة في مجتمعنا، كالولاءات الطائفية والعشائرية والإقليمية وغيرها، وتعمل على تسليح الطالب بعقلية علمية، وتَحَلِّيه بسلوك اشتراكي.

– اختيار نصوص ترسخ الإيمان بمبادئ الديمقراطية الشعبية باعتبار أن الشعب هو الغاية والوسيلة، وتهيئ الطالب لممارسة دور إيجابي في مؤسساتها.

– اختيار نصوص تغرس في الطالب حب العمل بصفته حقًا وواجبًا وشرفًا للإنسان. (وتؤكد قيم العمل الجماعي، وتعوده التعاون والارتباط بالجماعة والتفاعل معها وتقدير المهن مهما كان نوعها).

– اختيار نصوص تعزز وعي الطالب لأهمية الأسرة والمحافظة على تماسكها وتُعِدُّه ليكون مركز إشعاع فيها، وتؤكد دور الأسرة في المحافظة على وحدة المجتمع وتطوره.

– اختيار نصوص تغرس في الطالب حب العلم والإقبال على التحصيل وتكريم المعلم.

– تنشئة الطالب على حب الأرض والعمل فيها، وإبراز مفاتن الطبيعة في الريف وجمال العيش في الريف من خلال نصوص مختارة.

– اختيار نصوص تكرم المرأة وتبرز دورها في بناء المجتمع.

المحور الإنساني:

– اختيار نصوص تربي الطالب على مساندة الشعوب في كفاحها من أجل التحرر والتقدم، للإسهام في تحقيق السلام العالمي القائم على الحق والعدل.

ب – في مجال القدرات والمهارات والمعارف:

إضافة إلى الأهداف الواردة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية في هذا المجال يهدف تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة إلى ما يأتي:

١– تنمية قدرات الطالب العقلية، وتعويده التفكير العلمي السليم، ودقة الملاحظة والتمييز والإدراك والمحاكمة العقلية مما يساعده على اتخاذ المواقف المناسبة وإيجاد الحلول الملائمة.

٢– تنمية الحس الجمالي لدى الطالب، وصقل ذوقه مما يدفعه إلى الإبداع الفني.

٣– تمكين الطالب من التعامل مع التقنيات التربوية، والإفادة منها، والانتقال بها من مرحلة الاستخدام إلى مرحلة الابتكار.

٤– تنمية قدرة الطالب على فهم المقروء وإدراك نواحي الجمال فيه وتذوقه، وتحليله، ونقده حتى يتمكن من انتقاء المادة الصالحة لقراءته فيقبل على المطالعة.

٥– تعويد الطالب البحث المنهجي، وتقصي المسائل، واستخدام المراجع،

والانتفاع بالمكتبة والمعاجم.

٦– تنمية المهارات والقدرات التي بدأت في المرحلة الإعدادية في فنون التعبير الوظيفي من مناقشة الأفكار والآراء، وعرضها، وإلقاء الكلمات والخطب، وكتابة التقارير والملخصات والتعبير الإبداعي بصوره المختلفة، والتعبير الأدبي.

٧– عصمة لسان الطالب وقلمه عن الخطأ، مما يجعل التحدث باللغة الفصيحة، والكتابة بها عادة وسليقة.

٨– تمكين الطالب من إدراك عناصر العمل الأدبي شكلاً ومضمونًا، وإدراك العلاقة بينهما، وإصدار حكم معلل عليه.

ثانيًا – الخطة الدراسية:

الصف	مجموع الحصص	المطالعة	الأدب والنصوص والنقد	البلاغة والعروض	النحو والتدريب اللغوي	التعبير
الأول الثانوي	٦	١	٢	١	١	١
الثاني الثانوي العلمي	٤	٢/١	٢	–	٢/١	١
الثاني الثانوي الأدبي	٧	١	٣	١	١	١
الثالث الثانوي العلمي	٤	٢/١	٢	–	٢/١	١
الثالث الثانوي الأدبي	٨	١	٤	١	١	١

٣– فروع اللغة العربية:

١– الأدب والنصوص والنقد:

الأهداف:

إضافةً إلى الأهداف الخاصة بمادة اللغة العربية تتجه دروس الأدب والنصوص إلى تحقيق الأهداف الآتية:

أ – أن يتصل الطالب بالتراث الأدبي في صوره المختلفة، وأن يتمثل ويتزود من قيمه الخلقية والاجتماعية والفنية بما يحقق الأهداف العامة للتربية.

ب – أن تزداد قدرة الطالب على فهم النصوص الأدبية، وإدراك نواحي الجمال فيها، وعلى تذوقها وتحليلها ونقدها.

جـ – أن تجري دراسة النصوص وفق التسلسل الزمني للعصور التاريخية في الأدب، وأن يربط أدب هذه العصور بعضه ببعض بالاستفادة من الموازنة والمقابلة والنقد.

د– أن تربط النصوص الأدبية بالأديب وبيئته وبفنها الأدبي.

هـ – أن يتصل الطالب في دراسة النصوص بالتراث، وبأدبنا الحديث، وبالأدب العالمي المنسجم مع الأهداف التربوية العامة والأهداف الخاصة بمادة اللغة العربية.

موضوعات الأدب والنصوص:

في الصف الأول:

يدرس الطالب مجموعة نصوص تختار من الأدب العربي في العصر الجاهلي وعصر صدر الإسلام والعصر الأموي، يقدم لكل منها بلمحة تاريخية موجزة، ويتعرف من خلال هذه النصوص الجوانبَ الآتية:

أ – في العصر الجاهلي:

– من حيث المضمون:

١– صورة الإنسان العربي التي تتناول صفاته المميزة من كرم ونجدة ووفاء وبطولة وفروسية.

٢– علاقته بالأرض العربية التي تجلت في وصف الطبيعة والبيئة والحنين.

٣– همومه ومعاناته من خلال نصوص تتناول حياة القبيلة وشظف العيش والتفاوت الطبقي والصراع القبلي والخطر الأجنبي وتسلطه.

٤– تطلعاته وأمانيه من خلال نصوص تصور الدعوة إلى الوئام والسلام، والوحدة القومية والأسواق الأدبية وتبادل الوفود والتحرر وطلب العدالة الاجتماعية.

٥– نوازعه الوجدانية والإنسانية من خلال نصوص الغزل والحكمة والرثاء.

– من حيث الشكل:

يدرس الطالب من خلال ما ورد من نصوص سابقة:

١– أبرز خصائص الشعر الفنية مثل: بناء القصيدة التقليدي (هيكلاً ووزنًا وموسيقا) – الواقعية الحسية – أثر البيئات الحضارية – التنقيح والتهذيب في شعر المدرسة الأوسية – الصورة – البنية اللغوية لفظًا وتركيبًا.

٢– أبرز خصائص النثر الفنية: الواقعية الحسية في الخطب والأمثال – البنية اللغوية من مثل السجع – الإيجاز – قصر الجمل.

ب – في عصر صدر الإسلام:

– من حيث المضمون:

١– صورة الإنسان العربي الجديد: من خلال النصوص التي تتناول صفاته الجديدة مثل:

الإيمان بالعقيدة والاستشهاد في سبيلها، والقيم الروحية والإنسانية التي أضافها الدين الجديد على الشخصية العربية.

٢– نضاله في سبيل نشر الدعوة.

٣– التطور الاجتماعي.

– من حيث الشكل:

أبرز الخصائص الفنية مثل: وحدة الموضوع في القصيدة – دخول مفردات دينية وتراكيب تحمل مفاهيم وقيم جديدة.

أما في النثر فيلحظ إعجاز القرآن الكريم – جوانب البلاغة في الحديث الشريف – خصائص الترسل والخطابة.

ج – في العصر الأموي:

– من حيث المضمون:

١– صورة الإنسان العربي من خلال النصوص التي تتناول البطولة والدفاع عن العقيدة والنضال في سبيلها.

٢– همومه من خلال النصوص التي تتناول الصراع السياسي والصراع القبلي والتظلم من الولاة.

٣– نوازعه الوجدانية من خلال نصوص الغزل العذري والغزل العمري الحسي والرثاء..

– من حيث الشكل:

أبرز الخصائص الفنية في الشعر والنثر (التطور والتجديد في سمات الشكل).

في الصف الثاني الثانوي: (العلمي والأدبي).

يدرس الطالب مجموعة نصوص تختار من أدب العصر العباسي وعصر الدول المتتابعة يقدم لكل منها بلمحة تاريخية موجزة يستنتج من خلالها ويتعرف الجوانب الآتية:

أ – في العصر العباسي:

– من حيث المضمون:

١– صورة الإنسان العربي وهمومه ومعاناته من خلال نصوص تمثل صده غزوات الروم والفرنجة، وردَّه على الشعوبية وإحساسه بخطرها وتمسكه بالعروبة، وثورته على الظلم الاجتماعي والسياسي، وتصويره البطولة في مواجهة الأعداء، ودعوته إلى توحيد الصفوف لمجابهة العدوان الخارجي والانصراف الجدي إلى العلم والعمل أو الانصراف

إلى التزهد أو العبث أحيانًا.

٢– نوازعه الوجدانية من خلال نصوص الغزل والهجاء والتأمل والرثاء والحكمة والشعر الصوفي.

٣– الإنسان العربي والبيئة من خلال وصف الطبيعة والبيئة الحضارية.

– من حيث الشكل:

الثورة على هيكل القصيدة التقليدي والتجديد في الأوزان الشعرية وتأثر الشعر بالحضارة وبامتزاج الثقافات وغير ذلك.

أما في نثر هذا العصر فيستنتج الطالب الخصائص الفنية الآتية: الترسل – نشأة المقامة – الأسلوب المرسل – ازدهار النثرين الأدبي والعلمي وغير ذلك.

ب – في الأدب الأندلسي:

– من حيث المضمون:

١– صورة الإنسان العربي وهمومه ومعاناته في الأندلس، وارتباطه بالأرض وإحساسُه خطرَ التجزئة والصراع بين الدويلات، والدعوة إلى الوحدة، ثم ألمه لضياع الحكم العربي بسبب هذه التجزئة من خلال رثاء الممالك الزائلة.

٢– نوازعه الوجدانية من خلال شعر الحب والطبيعة والتأمل...

– من حيث الشكل:

أبرز الخصائص الفنية في الشعر والنثر ولاسيما في الموشحات الأندلسية.

ج – في عصر الدول المتتابعة:

– من حيث المضمون:

١– صورة الإنسان العربي من خلال نصوص تتناول الواقع المر الذي فرضته التجزئة واستبداد الحكام غير العرب، وسوء الأحوال الاجتماعية وظهور الشكوى

بصورة مباشرة أو غير مباشرة في الشعر الهزلي والانصراف عن هموم المجتمع إلى الزهد والتصوف أو العبث.

٢– الانصراف إلى الجمع والتدوين وتأليف الموسوعات العلمية والأدبية.

٣– أدب التحرير (رد الغزو المغولي والفرنجي).

– من حيث الشكل:

أبرز الخصائص الفنية في الشعر والنثر.

ملاحظة: يدرس الطالب في الفرعين العلمي والأدبي قدرًا مشتركًا من النصوص التي تتناول الجوانب والخصائص الفنية المشار إليها بمنهج هذا الصف، ويضاف مزيد من النصوص للفرع الأدبي تغني دراسة هذه الجوانب وتوسع دراسة خصائصها الفنية، كما يعنى بحركة التأليف والنقد.

في الصف الثالث الثانوي العلمي والأدبي:

يدرس الطالب مجموعة نصوص تختار من أدب العصر الحديث يقدم لها بلمحة موجزة عن العصر ويستنتج من خلالها ويتعرف الجوانبَ الآتية:

أ – في الوطن:

– من حيث المضمون:

١ – هموم الإنسان العربي ومعاناته:

١– الإنسان العربي في مواجهة الاستبداد.

٢– الإنسان العربي في مواجهة: الجهل، الفقر والطفولة المشردة. الاستغلال.

٣– الإنسان العربي في مواجهة الاستعمار والتجزئة.

٤– الإنسان العربي في مواجهة الصهيونية واغتصاب فلسطين.

٥– بعث الإنسان العربي الجديد والتزامه:

– النضال في سبيل الوحدة ومحاربة التجزئة والإقليمية والعشائرية والطائفية.
– النضال في سبيل الحرية.
– النضال في سبيل الاشتراكية (تحرير الجماهير العربية المستغلة: العمال والفلاحين والمثقفين والثوريين وصغار الكسبة).
– الارتباط العضوي بين النضال القومي والاشتراكي.

٦– دور المرأة العربية في البناء والتحرير.

٧– صور من منجزات الإنسان العربي وانتصاراته الاجتماعية والاقتصادية والتحررية.

٨– نوازع الإنسان العربي الوجدانية: التأمل والحنين والغزل وامتزاج هذه النوازع بأمنياته القومية.

د – الأدب المهجري: شعره ونثره مضمونًا وشكلاً:

– من حيث الشكل (في الأدب):

يتعرف الطالب من خلال مناقشته النصوص السابقة ما يأتي:

– بعض خصائص الشعر الاتباعي الحديث.
– بعض خصائص الشعر الإبداعي الحديث.
– بعض خصائص المدرسة الواقعية الجديدة.
– خصائص شعر التفعيلة وتطور بناء القصيدة العربية الحديثة.

– في الفنون الأدبية:

يلفت نظر الطالب من خلال مناقشة النصوص السابقة إلى بعض الخصائص المحدودة للفنون الأدبية التالية:

– المقالة. – القصة. – المسرحية.

ملاحظة: يدرس الطالب في الفرعين العلمي والأدبي قدرًا مشتركًا من النصوص التي تتناول الجوانب والخصائص الفنية المشار إليها في منهج هذا الصف.

ويخص الفرع الأدبي بدراسة وافية للفنون الأدبية الثلاثة (المقالة – القصة – المسرحية)، وذلك بعرضِ نصوصٍ لهذه الفنون وبدراسة المدرسة الرمزية والواقعية الجديدة في الأدب العربي الحديث من خلال النصوص المختارة.

٢– المطالعة:

الأهداف:

إضافةً إلى الأهداف الخاصة بمادة اللغة العربية في هذه المرحلة يرمي درس المطالعة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

أ – أن تنمو قدرة الطالب على القراءة وسرعته فيها وفهمه المقروء فهمًا صحيحًا واسعًا، وتمييزه بين الأفكار الجوهرية والعرضية فيه، وتكوينه للأحكام النقدية حوله، وانتفاعه به في حياته العملية.

ب – أن تنمو قدرة الطالب على تتبع ما يسمعه وفهمه فهمًا صحيحًا واسعًا ونقده، والانتفاع به في حياته العملية.

جـ – أن ينمو ميل الطالب إلى القراءة، وشغفه بها، وتذوقه لما يقرؤه ليدفعه ذلك إلى الاتصال بما يلائمه وينفعه من الكتب والمطبوعات، خصوصًا في أوقات الفراغ.

د – أن يقدر الطالب على انتقاء المادة الصالحة لقراءته.

هـ – أن تزداد قدرة الطالب على البحث واستخدام المراجع والمعجمات والانتفاع بالمكتبة والفهارس.

و – أن يتصل الطالب بنتاج المجيدين من الأدباء وأصحاب الأساليب في مختلف العصور.

مادة المطالعة:

يقرأ الطالب في كل صف من الصفوف الثلاثة الثانوية وفي الفرعين الأدبي والعلمي:

أ – مقالات تتناول جوانب أدبية ونقدية تتصل بمنهاج الأدب، وتدرج في كتاب الأدب والنصوص والنقد فترفده وتغني موضوعاته.

ب – كتابًا ذا موضوع واحد لمؤلف واحد، أو لعدد من المؤلفين، أو كتابًا ذا موضوعات متعددة لمؤلف واحد.

ويشترط في الكتاب أن ينسجم مع الأهداف العامة للتربية في القطر، وأن يكون مشبعًا لميول الطلاب في هذه المرحلة، مناسبًا قواهم، ومثيرًا نشاطهم، وباعثًا شوقهم فيقبلون على قراءته بشغف.

جـ – يقرأ الطالب قراءة حرة ما لا يقل عن كتابين في العام الواحد يختاران من ثبت كتب تحدده وزارة التربية.

في الأول الثانوي:	كتاب القراءة: موضوعات متعددة + القراءة الرافدة في كتاب الأدب مسرحية تاجر البندقية: لمؤلف واحد
في الصف الثاني الثانوي:	كتاب القراءة: موضوعات متعددة + القراءة الرافدة في كتاب الأدب.
في الصف الثالث الثانوي:	كتاب القراءة: موضوعات متعددة + القراءة الرافدة في كتاب الأدب.

٣– التعبير:

الأهداف:

إضافةً إلى الأهداف الخاصة بمادة اللغة العربية في هذه المرحلة، يرمي تدريس التعبير

إلى الأهداف التالية:

١– أن تزداد قدرة الطالب على التعبير عما يقرؤه أو يسمعه بأسلوبه الخاص، وتعيين العناصر الأساسية في الموضوع، ووضع عناوين جزئية لكل قسم من أقسامه.

٢– أن يزداد لدى الطالب نمو العبارات والقدرات التي بدأت عنده فيما سبق في فنون التعبير الوظيفي: من مناقشة، وعرض للأفكار والآراء، وإلقاء الكلمات والخطب وكتابة الرسائل والتقارير والملخصات.

٣– أن تنمو قدرة الطالب على التعبير الشفوي والكتابي عن خبراته وآرائه الخاصة، في أسلوب سليم يتسم بوضوح الأفكار وصحتها وتنظيمها مع مراعاة قواعد الترقيم والتقسيم إلى فقرات، ومراعاة الهوامش.

٤– أن تنمو لدى الطالب القدرة على معالجة موضوعات في قضايا أدبية، بتدريبه على المناقشة والمقارنة والتفسير والبرهنة والاستنتاج مع التمثل بالشواهد المناسبة.

الموضوعات:

١– يجب أن تكون موضوعات التعبير في هذه المرحلة مثيرة روح التفكير لدى الطلاب، مناسبة مستواهم العقلي، ويمكن جعل بعضها مما يرتبط بما يقرؤونه من كتب وصحف ومجلات ومن أمثلة هذه الموضوعات:

– قصص تلخص أو تكمل أو تؤلف.
– تعليق على شأن من الشؤون الجارية.
– إعداد خطبة أو كلمة لمناسبة قومية أو وطنية أو إنسانية.
– موضوعات من نواح شتى تتصل بأهدافنا القومية والاجتماعية.
– تصوير نواحي البطولة.
– موضوعات وصفية.

– موضوعات في بعض الشؤون العالمية، ولاسيما ما يتصل بقضايانا القومية.

– موضوعات في التعبير الأدبي تتعلق بما يدرس الطلاب في كل صف من صفوف هذه المرحلة.

٢– يطرح المدرس على طلابه في كل صف من صفوف هذه المرحلة في حصص التعبير المقررة بالتناوب:

أ – موضوعًا من موضوعات التعبير الإبداعي أو الوظيفي.

ب – موضوعًا أدبيًّا يتصل بمنهاج الأدب في هذا الصف، يتوصل فيه الطلاب إلى تتبع ظاهرة أدبية في النصوص.

ملاحظة: تدرج بعض الموضوعات في الكتب المقررة في الأدب والمطالعة، فيخطط لبعضها ويترك بعضها الآخر دون تخطيط، لتكون نماذج يسترشد بها في كتابة الموضوعات الأخرى، ويترك للمدرس اختيار بعض موضوعات التعبير مراعيًا مختلف المناسبات العارضة.

٤– النحو:

الأهداف: إضافةً إلى تحقيق الأهداف الخاصة لمادة اللغة العربية يرمي تدريس النحو في هذه المرحلة إلى عصمة ألسنة الطلاب وأقلامهم من الخطأ وإعانتهم على الدقة في التعبير والفهم.

الموضوعات:

في الأول الثانوي:

– تدريبات على ما سبقت دراسته في المرحلة الإعدادية ولا سيما استخدام علامات الترقيم واستعمال المعجم.

– الإعراب والبناء (عرض عام).

– علامات الإعراب الأصلية والفرعية.
– الاسم الممنوع من الصرف.
– الأسماء الخمسة.
– الأفعال الخمسة.
– الفعل المضارع المعتل الآخر: جزمه ونصبه.
– المقصور والمنقوص والممدود وتثنيتها، وجمعها جمعًا سالمًا مذكرًا ومؤنثًا؛ – إعرابها.
– أشهر أسماء الأفعال.
– (لا) النافية للجنس، (ولاسيما) دون تفصيل في أوجه إعرابها المختلفة.
– تطبيقات عامة.

الثاني الثانوي الأدبي:

الفعل:

أ – الماضي: بناؤه.

ب – المضارع: بناؤه – إعرابه (رفعه، نصبه، جزمه، استعماله مع أدوات الشرط الجازمة)، توكيد المضارع المفرد.

جـ – الأمر: بناؤه

– المتعدي واللازم، والمتعدي لمفعولين.
– إسناد الفعل المضعف والمعتل بأنواعه إلى الضمائر (من غير تعرُّضٍ للإعراب).
– ما ينوب عن المصدر في باب المفعول المطلق.
– العدد: تذكير هـ وتأنيثه، إعرابه وبناؤه.
– الاشتقاق والنعت والتركيب:

أ – فكرة صرفية.

ب – عمل اسم الفاعل، عمل اسم المفعول.

د – عمل المصدر.

– العدد: تذكيره وتأنيثه – إعرابه وبناؤه.

– إسناد الفعل المضعف والمعتل بأنواعه إلى الضمائر (من غير التعرض للإعراب).

في الثالث الثانوي الأدبي:

١ – الأساليب:

– الجملة الكبرى والجملة الصغرى. – التعجب.

– المدح والذم. – الإغراء والتحذير.

– الاختصاص. – الأمر والنهي.

– النفي. – الشرط.

– التوكيد في الجملتين الاسمية والفعلية.

– الاستفهام (مع مراعاة التمييز بين كم الاستفهامية وكم الخبرية).

٢– حروف المعاني:

– حروف الجر الأصلية والزائدة والشبيهة بالزائدة.

– حروف العطف.

في الثالث الثانوي العلمي: (حصة واحدة كل ثلاثة أسابيع).

الأساليب:

– المدح والذم. – النفي.

– التوكيد في الجملتين الاسمية والفعلية. – التعجب.

– الاستفهام (مع مراعاة التمييز بين كم الاستفهام وكم الخبرية).

– الاختصاص.

ملاحظة: ينبغي أن تستنبط القواعد من نصوص تختار من التراث ومن الفكر الثوري، كما ينبغي إغناء التطبيقات بأمثال هذه النصوص.

٥– البلاغة:

الأهداف:

إضافةً إلى الأهداف الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية في هذه المرحلة، يرمي تدريس البلاغة إلى مساعدة الطلاب على فهم الأدب وتذوق معانيه، وإدراك بعض خصائصه، والوقوف على أسرار جماله ومحاكاة الأساليب البلاغية التي يمر بها.

الموضوعات:

في الصف الأول:

– مقدمة موجزة تتناول تعريف البلاغة وعلومها.

– الحقيقة والمجاز في اللغة.

– التشبيه: تعريفه – أركانه – تشبيه المفرد – تشبيه الصورة.

علم البيان: – الاستعارة: تعريفها – التصريحية والمكنية.

– الكناية: تعريفها وأنواعها.

علم المعاني: – الخبر والإنشاء.

علم البديع: – الجناس – الطباق – المقابلة – السجع – التورية.

في الصف الثاني الأدبي:

– تدريبات على ما سبق في الصف الأول الثانوي.

– أنواع الإنشاء

– أنواع الخبر.

– الترادف والتوازن.

– أسلوب القصر.

في الصف الثالث الأدبي:

يدرب الطالب على ما سبقت دراسته من موضوعات بلاغية في الصفين الأول والثاني الثانويين، ويدرس ما يلي:

– الصورة الشعرية والتجديد الذي طرأ عليها في العصر الحديث.

– الأسلوب العلمي والأسلوب الأدبي وسماتهما.

ملاحظة: تدرس البلاغة من خلال نصوص مختارة من التراث ومن الفكر والأدب الثوري تبرز الجانب الجمالي فيها.

٦– العروض:

الأهداف:

إضافة إلى الأهداف الخاصة بمادة اللغة العربية يرمي تدريس العروض في هذه المرحلة إلى:

١– تعريف الطالب الوزنَ الشعري، وبعض أبحر الشعر العربي، وبعض ما طرأ على الموسيقا الشعرية من تطور عبر العصور.

٢– تنمية الحس الموسيقي لدى الطلاب.

الموضوعات:

في الصف الأول:

– مقدمة في علم العروض – شطر البيت – الروي – التفعيلة.

– أسماء بحور الشعر مع أوزانها من غير تعرُّضٍ لأي من التفصيلات.

– تدريبات على تقطيع الأبحر الآتية:

الكامل – الطويل – البسيط – الوافر.

في الصف الثاني الثانوي الأدبي:

تدريبات على تقطيع الأبحر التي سبقت دراستها في الصف الأول الثانوي.

– تدريبات على تقطيع الأبحر الآتية:

الخفيف – الرمل – السريع – المتقارب – الرجز.

في الصف الثالث الثانوي الأدبي:

– يدرب الطلاب على تقطيع ما مر بهم من بحور الشعر العربي.

– يعطى الطلاب فكرة عن الموشح.

– يعطى الطلاب فكرة عن شعر التفعيلة.

منهاج اللغة العربية في التعليم الثانوي التجاري

بناء على أحكام النظام الداخلي للمدارس الثانوية الفنية الصادر بالقرار الوزاري ذي الرقم ٤٤٣/٤٠٥٨ والتاريخ ١٩٨٧/٩/٣٠ ولاسيما المادة ٣٢ منه.

وبناء على موافقة القيادة القطرية بكتابها ذي الرقم ٥١٩١/ص والتاريخ ١٩٩٤/٦/٨ على مناهج مرحلة التعليم الثانوي التجاري.

وبناء على القرار الوزاري ذي الرقم ٤٤٣/١٢٧١ والتاريخ ١٩٩٥/٢/٧ المتضمن الخطة الدرسية لمرحلة التعليم الثانوي التجاري.

وبناء على القرار الوزاري ذي الرقم ٤٤٣/٧٠٢٤ والتاريخ ١٩٩٥/٨/٢٦ المتضمن اعتماد المناهج الدراسية في مرحلة التعليم الثانوي التجاري في الصفوف الثلاثة الأول والثاني والثالث.

فقد اعتُمد منهاج اللغة العربية في التعليم الثانوي التجاري كما يأتي:

أهداف التعليم الثانوي التجاري

يهدف التعليم الثانوي التجاري إلى:

١– إعداد الأطر المهنية في مجالات النشاط الاقتصادي المالية والتجارية والصناعية والزراعية والخدمية، مزودين بقسط واف من الثقافة العامة والمهنية مدركين مهمتهم في دفع عملية التقدم الاقتصادي، قادرين على استخدام الأساليب والأجهزة التقنية الحديثة للوفاء باحتياجات التنمية الشاملة في القطر.

٢– الوفاء باحتياجات سوق العمل المتنامي من المؤهلين للأعمال المحاسبية والتجارية والمكتبية واستخدام الوسائل الخاصة بها.

٣– اطلاع الطلاب على أهم وأحدث النظم الاقتصادية والمالية والإدارية والمحاسبية.

ولتحقيق هذه الأهداف فقد تم وضع المناهج مراعية الأمور التالية:

أ – مراعاة متطلبات سوق العمل وحاجات التنمية بالتركيز على مناهج تؤهل الطالب الخريج وتتيح له إمكان العمل في مجالات عدة.

ب – مراعاة التشريعات والأنظمة الاقتصادية والمالية التي صدرت في السنوات الماضية في إطار السياسة الاقتصادية للقطر.

ج – توجيه الاهتمام الكافي لتقانة العصر الحالي وفي مقدمتها الحاسوب.

أهداف مادة اللغة العربية

الأهداف الخاصة:

نثبت في هذه المرحلة الأهداف الخاصة الواردة في المرحلة الإعدادية وهي:

١– أن تتجه دراسة اللغة العربية إلى تنمية المهارات اللغوية المختلفة لا إلى مجرد تحصيل الحقائق والمعارف.

٢– أن تبنى على أساس من الأسلوب العلمي، وتساعد على التفكير والحكم بما

يلائم الطالب في هذه المرحلة، وبما ينمي قدرته على النظرة الموضوعية إلى الأشياء وعلى النقد البناء والحكم الصحيح وإبداء الرأي المستقل.

٣- تدريب الطالب على القراءة بأنواعها المختلفة: الصامتة والجهرية وقراءة الاستماع بما يساعده على سرعة الفهم ودقته وإجادة الإلقاء وسلامة النطق ووضوحه، وعلى الانتباه والتركيز وفهم ما تلتقطه الأذن، وتقويم الفكرة فيما يقرأ والحكم عليها والتعبير عنها تعبيرًا دقيقًا سليمًا يسيرًا، وعلى استخلاص الأفكار الأساسية والجزئية وترتيبها وتلخيص المقروء بأسلوب الطالب، وتوسيع خياله وإثراء مادته اللغوية وتنمية ميله إلى المطالعة والبحث عن الكتاب أو المجلة، واقتناء ما يلائمه من الكتب، وتمييز المادة القرائية الجيدة والإفادة منها عن طريق تدريبه على القراءة الواعية وعلى تسجيل ثمرة هذه القراءة.

٤- ربط القراءة الحرة بالمناهج بحيث يعتمد عليها لتوضيح ما غمض من بعض موضوعات المناهج أو دراسة ما تتسنى دراسته عن طريقها.

٥- تنمية قدرته على فهم ما يدرس من نصوص، وعلى تحليل أفكار النص والتعبير عنها، وعلى تذوق نواحي الجمال فيه بقدر ما تسمح قدراته.

٦- تدريبه على الاتصال بالمعاجم والكشف فيها بنفسه عن معاني الألفاظ اللغوية.

٧- تنمية القدرة على الحديث الصحيح والكتابة السليمة من الأخطاء الفكرية والإملائية واللغوية.

٨- تدريبه تدريبًا كافيًا على التعبير الذاتي الصادر عن نفسه وعن تفكيره تعبيرًا دقيقًا واضحًا، مع تنمية قدرته في مجال أنواع التعبير المختلفة، من كتابة للموضوعات ومن محادثة ومناقشة وشرح وتعليق وتحرير الرسائل والتقريرات وغير ذلك مما يتصل

بالإعداد للحياة.

٩– تدريبه على استخدام القواعد النحوية فيما يتحدث به وما يكتب، وعلى استخدام الأساليب اللغوية استخدامًا صحيحًا.

١٠– تقويم ألسنة الطلاب بتضييق الشقة بين الفصحى والعامية، وتعويدهم استعمال الفصحى.

ويضاف إليها الأهداف التالية:

١– تنمية الاتجاه إلى الأصالة والابتكار في نفوس الطلاب.

٢– زيادة قدرة الطالب على فهم المقروء وإدراك نواحي الجمال فيه وتذوقه وتحليله ونقده حتى يتمكن من انتقاء المادة الصالحة لقراءته.

٣– زيادة قدرته على البحث وتقصي المسائل واستخدام المراجع والانتفاع بالمكتبة والمعجمات.

٤– زيادة نمو المهارات والقدرات التي بدأت في المرحلة الإعدادية في فنون التعبير الأدبي والتعبير الوظيفي من مناقشة الأفكار والآراء وعرضها، وإلقاء الكلمات والخطب وكتابة التقارير والملخصات.

٥– العمل على اتصال الطالب بالتراث العربي والإنساني في عصوره المختلفة، وأن يتمثله ويتزود من قيمه الخليقة والاجتماعية والفنية بما يلائم المجتمع العربي الاشتراكي الموحد.

٦– تدريب الطالب من خلال النصوص على ما يمكن أن يستخدمه من مفردات اللغة وتراكيبها في مجال اختصاصه وعمله.

٧– اطلاع الطالب على الحياة الاقتصادية والتجارية في المجتمع العربي في مختلف العصور من خلال بعض النصوص التي يدرسها.

الخطة الدرسية لتدريس اللغة العربية في التعليم الثانوي التجاري:

	مجموع الحصص	القراءة	التطبيق	التعبير	النصوص والأدب	
الأول	٤	٢/١	٢/١	١	٢	ويفرد للتطبيق
الثاني	٤	٢/١	٢/١	١	٢	حصة كل
الثالث	٤	٢/١	٢/١	١	٢	أسبوعين

فروع اللغة العربية:

١– القراءة:

أهدافها وموضوعاتها:

يجب أن تتجه دروس القراءة إلى تحقيق الأغراض الآتية:

١– أن تنمو قدرة الطالب على القراءة وسرعته فيها وفهمه للمقروء فهمًا صحيحًا واسعًا وتمييزه بين الأفكار الجوهرية والعرضية.

٢–أن تنمو قدرة الطالب على تتبع ما يسمعه وفهمه صحيحًا واسعًا ونقده والانتفاع به في الحياة العملية.

٣– أن ينمو ميل الطالب إلى القراءة وشغفه بها وتذوقه لما يقرؤه ليدفعه ذلك إلى الاتصال بما يلائمه وينفعه من الكتب والموضوعات ، خصوصًا في أوقات الفراغ.

٤– أن يقدر الطالب على انتقاء المادة الصالحة لقراءته.

٥– أن تزداد قدرة الطالب على البحث واستخدام المراجع والمعجمات والانتفاع بالمكتبة والفهارس.

٦– أن يتصل الطالب بنتاج المجيدين من الأدباء وأصحاب الأساليب في مختلف العصور.

كما يجب أن تكون موضوعات القراءة مشبعة لميول الطلاب في هذه المرحلة،

محققة للأهداف العامة للتربية في القطر، مصورة لبعض جوانب الحياة التجارية والاقتصادية في المجتمع العربي في مختلف العصور، وأن تكون مع ذلك مما يثير نشاط الطلاب ويبعث شوقهم فيقبلون عليها بشغف، ومن أمثلة هذه الموضوعات:

أ – قصص اجتماعية تتناول قضايا الكادحين ومشكلات المجتمع المختلفة.

ب – قصص قومية تتناول كفاح الشعب العربي للاستعمار والصهيونية، وتطلعات الأمة العربية نحو ترسيخ مقومات القومية العربية وتحقيق أهدافها.

ج – مسرحيات قومية واجتماعية وإنسانية.

د – فن السيرة لبعض الأعلام المشهورين في التاريخ العربي ممن أسهموا في بناء التراث الإنساني.

هـ – نصوص تمجد العمل والإنتاج.

و – مقالات تتناول موضوعات قومية واجتماعية وعلمية وأدبية وإنسانية.

ز – موضوعات تختار من المجلات والصحف وبعض التقريرات السنوية عن الجوانب التجارية والاقتصادية.

ح – نصوص شعرية تزين كتاب القراءة وتتعلق بالموضوعات السابقة.

٨– يراعى في موضوعات القراءة أن تكون منسجمة في مادتها وأسلوبها مع مختارات النصوص الأدبية للصف الواحد ومع ما يقدم من نصوص وموضوعات للصفوف التالية أو السابقة.

٩– كما يراعى التنوع في أساليب هذه النصوص فتكون قصصًا ومقالات ومسرحيات ورسائل وخطبًا وسيرًا.

ملاحظة: يكلف الطلاب: أ – قراءة موضوعات متنوعة في كتاب خاص، أو في قسم يلحق بكتاب اللغة العربية الخاص بكل صف.

ب – تلخيص كتاب ذي موضوع واحد.

التعبير:

أهدافه وموضوعاته:

يجب أن تتجه دروس التعبير إلى تحقيق الأغراض الآتية:

١– أن يزداد نمو المهارات والقدرات التي بدئ بتكوينها في المرحلة الإعدادية في فنون التعبير الوظيفي، مع العناية بفنون المناقشة وإلقاء الكلمات والخطب، وكتابة التقارير والمذكرات والملخصات. أما في التعبير الإبداعي فينبغي أن يتدرب التلاميذ جميعًا على كتابة الموضوعات الإنشائية، مع إتاحة الفرصة لذوي المواهب أن يكتبوا في موضوعات أخرى تناسب استعدادهم.

٢– أن تنمو قدرة التلميذ على التعبير الكتابي عن خبرته وآرائه الخاصة، في أسلوب سليم يتسم بوضوح الأفكار وصحتها وتنظيمها مع مراعاة قواعد الترقيم والتقسيم إلى فقرات ومراعاة الهوامش.

٣– يجب ربط موضوعات الإنشاء بما يقرؤه التلاميذ من كتب وصحف ومجلات.

٤– يجب أن ينمي المدرس أصالة الطالب وقدرته على المحاكاة والموازنة.

٥– أن تكون دروس التعبير مثيرة روح التفكير، مناسبة لمستوى التلاميذ العقلي، ومن أمثلة هذه الموضوعات:

– قصص تلخص أو تكمل أو تؤلف.
– تعليق على شأن من الشؤون الجارية.
– إعداد خطبة أو كلمة لمناسبة قومية أو اجتماعية أو وطنية.
– موضوعات في نواح شتى من الاجتماع ونقد المجتمع.
– تصوير نواحي البطولة.

– موضوعات وصفية.

– موضوعات في بعض الشؤون العالمية، وخاصة ما يتصل بحياتنا العربية.

– موضوعات تتصل بالنواحي المالية والاقتصادية.

– تلخيص بعض التقارير الاقتصادية عن الشركات والمصارف وإبراز أهم ما تناولته، أو تكليف الطالب كتابة أمثال هذه التقارير.

ملاحظة: يوزع التدريب على التعبير بين الموضوعات التحريرية والأحاديث الشفهية، على ألا يقل عدد الموضوعات الكتابية عن عشرة موضوعات توزع كما يلي:

	الإبداعي	الوظيفي
الصف الأول	٥	٥
الصف الثاني	٥	٥
الصف الثالث	٥	٥

٣– الأدب والنصوص والتطبيق:

أ – الأهداف الخاصة لتدريس النصوص والأدب:

١– أن تتضافر دروس الأدب والقراءة على العمل على تنمية قدرة الطالب على جودة النطق وحسن الأداء وتمثل المعنى.

٢– تمرين الطالب على دقة الفهم وتصوير المعاني واستخلاصها من الصور اللفظية المختلفة.

٣– زيادة حصيلة الطالب اللغوية والارتقاء بثقافته الأدبية.

٤– تنمية قدرة الطالب على دراسة النص وإدراك نواحي الجمال والإبداع فيه.

٥– تغذية الناحية الوجدانية في الطالب وتنمية الأحاسيس الكريمة في نفسه.

٦– تنمية قدرة الطالب على تفهم أبعاد النفس الإنسانية من خلال النص الأدبي.

٧– تنمية قدرة الطالب على تمثل الحياة في عصر ما عن طريق النتاج الأدبي لذلك العصر.

٨– تعميق اتصال الطالب بالتراث العربي ليأخذ من قيمه الخلقية والاجتماعية ما يلائم مجتمعنا العربي المعاصر.

٩– التعريف برجال الفكر من الشعراء والكتاب وذوي القرائح في مختلف الميادين وبإنتاجهم في عالمي الفكر والأدب.

ب – مفردات منهاج النصوص والأدب:

في الصف الأول الثانوي التجاري:

يدرس الطلاب في هذا الصف نصوصًا من العصور الأربعة: الجاهلي والإسلامي والأموي والعباسي، ويمهد لكل عصر بمقدمة موجزة عن الحياة العامة فيه ويذيل بخلاصة موجزة عن سمات الأدب فيه.

ويقدم للأبحاث بـ:

١– مقدمة عن الأدب وتاريخه والعصور الأدبية.

٢– خطة الدراسة الأدبية.

العصر الجاهلي: دراسة نص لكل من:

– امرؤ القيس. – عنترة. – الأعشى. – الخنساء.

العصر الإسلامي: دراسة نص من: القرآن الكريم والحديث الشريف ولكل من:

– حسان بن ثابت. – علي بن أبي طالب.

العصر الأموي: دراسة نص لكل من:

– جرير. – جميل بثينة.

– قطري بن الفجاءة. – عبد الحميد الكاتب.

العصر العباسي: دراسة نص لكل من:

– بشار بن برد. – أبي تمام والبحتري. – ابن الرومي.

– المتنبي. – أبي فراس الحمداني. – المعري. – الجاحظ.

في الصف الثاني الثانوي التجاري:

يدرس الطلاب في هذا الصف نصوصًا من الأدب الأندلسي ومن أدب عصر الدول المتتابعة، ثم من أدب العصر الحديث، ويمهد لكل عصر بمقدمة موجزة عن الحياة العامة فيه، ويذيل بخلاصة موجزة عن سمات الأدب فيه.

أدب المغرب والأندلس: دراسة نص لكل من:

– ابن رشيق القيرواني. – ابن زيدون.

– ابن خفاجة. – أبي البقاء الرندي.

– عصر الدول المتتابعة: دراسة نص لكل من:

– صفي الدين الحلّي. – البوصيري. – ابن خلدون.

– العصر الحديث: دراسة نص لكل من:

– البارودي. – شوقي. – عمر أبي ريشة.

– إيليا أبو ماضي. – فدوى طوقان. – سليمان العيسى.

– سميح القاسم. – لمحة موجزة عن الفنون الأدبية.

الصف الثالث الثانوي التجاري:

يدرس الطلاب: زهيرَ بن أبي سلمى – عمر بن أبي ربيعة – البحتري – بشارة الخوري – عمر أبا ريشة – عبد الرحيم محمود – عبد الكريم الكرمي – يوسف الخطيب – سميح القاسم – سليمان العيسى – المقالة الموضوعية – المقالة الذاتية.

ثلاث حركات أدبية من العصر الحديث: وذلك من خلال نصوص لأدباء يمثلون تلك الحركات من أمثال الأدب الاجتماعي – الأدب القومي – أدب القضية الفلسطينية.

يراعى في اختيار النصوص الأدبية أن تتسم بالجودة شكلاً ومضمونًا، وأن تعبر عن روح العصر وتمثل خصائصه الفكرية والفنية، إضافةً إلى وجوب تحقيقها الأهداف العامة والخاصة للغة العربية.

تدريبات النحو والإملاء:

يدرب الطلاب من خلال نصوص القراءة على أبحاث النحو وقواعد النحو وقواعد الإملاء، وذلك بإجراء تطبيقات تذكرهم بما مر بهم من قواعد المرحلة الإعدادية.

الأول: أ – النحو:

- بناء الأفعال. – الأفعال الخمسة.
- المبتدأ والخبر. – كان وأخواتها.
- إن وأخواتها. – المفعول المطلق.
- ظرفا الزمان والمكان. – تذكير العدد وتأنيثه وتمييز العدد.
- التمييز. – تدريب على أساليب العطف.

الثاني: – الحال. – النعت.

- اللازم والمتعدي. – حروف الجر.
- أدوات الشرط. – المنادى.
- أفعال المقاربة والرجاء والشروع.
- إعراب الممنوع من الصرف. – تنوين المنقوص.

الثالث: – تطبيقات عامة على ما سبق:

ب – الإملاء:

الأول: – علامات الترقيم.
– الألف اللينة في الأسماء والأفعال والحروف.
– التاء المفتوحة والمربوطة.
– مواضع الحذف والزيادة الكثيرة الدوران.
– التنوين.

الثاني: – همزتا الوصل والقطع.
– الهمزة المتوسطة.
– الهمزة المتطرفة.

الثالث: – تطبيقات عامة على ما سبق.

منهاج اللغة العربية في التعليم الثانوي النسوي وفي التعليم المهني الصناعي

بناء على أحكام النظام الداخلي للمدارس الثانوية الفنية الصادر بالقرار الوزاري ذي الرقم ٤٤٣/٤٠٥٨ والتاريخ ١٩٨٧/٩/٣٠ ولاسيما المادة ٢٢ منه.

وبناء على أحكام المرسوم التشريعي ذي الرقم ١٣ والتاريخ ١٩٩٤/٦/٢٩ المتضمن إحداث التعليم المهني في مرحلة التعليم الثانوي.

وبناء على القرار الوزاري ذي الرقم ٤٤٣/٢٢٧٦ والتاريخ ١٩٩٥/٣/٢٠ المتضمن اعتماد المناهج الدراسية في مرحلة التعليم الثانوي النسوي في صفوفه الثلاثة الأول والثاني والثالث.

فقد اعتُمد منهاج اللغة العربية في التعليم الثانوي النسوي.

وفي التعليم الثانوي الفني الصناعي.

وفي التعليم المهني الصناعي، نظام السنتين.

وفي التعليم الثانوي المهني الصناعي، نظام الثلاث سنوات كما يأتي:

أ – التعليم الثانوي (ثلاث سنوات) المهني النسوي والفني الصناعي.

أهداف التعليم الثانوي النسوي:

– المشاركة في بناء جيل عربي مؤمن بأهداف أمته في الوحدة والحرية والاشتراكية.

– تنمية الاستعدادات العملية لدى الطالبات وتدريبهن على ممارسة العمل اليدوي لإعداد الأيدي المهنية الماهرة بحيث يمكنهن من مواجهة المستقبل.

– إثارة الوعي التصنيعي لدى الطالبات وتدريبهن على اقتصاديات العمل بما يحقق الإنتاج بأقل تكلفة ممكنة وأقصر وقت.

– إكساب الطالبات المهارة والخبرات النظرية والعملية، مما يسهل أداء العمليات المهنية وفق الأصول الصحيحة، وينمي حب العمل في نفوسهن ويشعرهن بأهميته في مجال الحياة العصرية.

– إعداد الأطر المهنية النسوية في شتى المجالات، وتزويدهن بقسط وافر من الثقافتين العامة والمهنية لتحقيق المساهمة الفعالة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

منهاج اللغة العربية للتعليم النسوي

الأهداف الخاصة:

إضافة إلى ما ورد من أهداف خاصة لتعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، يهدف تعليم اللغة العربية في التعليم الثانوي النسوي إلى ما يأتي:

١– تعزيز إيمان الطالبة بقوميتها العربية وإعدادها للحياة في المجتمع العربي الاشتراكي الموحد، وتمثل قيمه وأهدافه في الوحدة والحرية والاشتراكية.

٢– الاستمرار في تعزيز قدرة الطالبة على التواصل اللغوي شفهيًا وكتابيًا باللغة العربية الفصيحة في شتى المواقف والمجالات، ولا سيما في مجال اختصاصها.

٣– تزويدها بقدر من المصطلحات اللغوية التي تحتاج إليها في اختصاصها، وتدريبها على أساليب صوغها.

٤– تعزيز قدرتها على التعلم الذاتي ومتابعة ثقافتها العامة مستفيدة من المكتبات والمعجمات ومختلف وسائل الثقافة.

٥– تنمية ذوقها الجمالي وإرهاف حسها الأدبي من خلال النصوص الأدبية من تراثنا والتراث العالمي.

مجموع الحصص: حصتان أسبوعيتان توزعان كما يلي:

	القراءة	والتعبير	والتطبيق	النصوص
الأول:	٢/١	٤/١	٤/١	١
الثاني:	٢/١	٤/١	٤/١	١
الثالث:	٢/١	٤/١	٤/١	١

فروع اللغة العربية:

القراءة: (حصة كل أسبوعين).

أهدافها وموضوعاتها:

أ – يهدف تدريس **القراءة** في التعليم النسوي إلى ما يأتي:

١– توسيع ثقافة الطالبة العامة والتخصصية.

٢– تنمية ميلها للمطالعة ومتابعة البحث والاطلاع.

٣– ربطها بالتراث العربي الحضاري والفكري.

٤– إذكاء روح النضال لديها وتبصيرها بمخاطر الغزو الاستيطاني الصهيوني.

٥– غرس حب العمل وقيمه، وشرف المهنة وكرامتها.

٦– ترسيخ دور الطالبة في ظل المؤسسات الديمقراطية الشعبية.

٧- الاطلاع على أبرز الجهود اللغوية في مجال الترجمة والتعريب.

تختار نصوص القراءة من مختلف فنون النثر، ويراعى في اختيارها أن تمثل مختلف الأساليب الأدبية والعلمية وتذيل بتدريبات هادفة، ويفضل ربطها ما أمكن بالنصوص الأدبية المقررة.

ب – النصوص الأدبية: (حصة واحدة في الأسبوع).

وتختار بالتسلسل من مختلف العصور الأدبية، على أن يشمل الكتاب الأول نصوصًا من مختلف صور الأدب وفق تسلسلها التاريخي، ما عدا العصر الحديث الذي يخصص لنصوص كتاب السنة الثانية، ويتضمن كتاب الصف الثالث نصوصًا وظيفية من الشعر والنثر، ومن الأدب العربي في مختلف عصوره، توجَّه لتنمية ثقافة الطالبة الوظيفية في مجال اختصاصها.

ويراعى في اختيار النصوص ما يلي:

– أن تكون معبرة عن الأهداف العامة للتربية في قطرنا.

– أن تختار من الأدب الجيد من حيث الصياغة والمضمون.

– أن تنمي في الطالبة تذوق الجمال الأدبي وتصقل ذوقها وترهف حسَّها.

– أن تغرس لدى الطالبة حب العمل وكرامة المهنة.

– أن يكون ثلثا نصوص الكتاب المقرر لكل سنة من الشعر وثلثه من النثر الأدبي والعلمي.

– أن تكون ملائمة لمستوى الدارسات معبرة عن ميولهن واهتماماتهن.

– تذيل النصوص بتدريبات هادفة: مثل الاستيعاب، التذوق، التمكن اللغوي، ويمهد لها بمدخل يحدد مناسبة النص ويترجم حياة صاحبه، ويعقب عليها بأضواء تحدد دلالات كل نص وغاياته وخصائصه الأدبية، أو بأسئلة تتناول مختلف جوانب النص

الفكرية والأسلوبية وصلته بكاتبه وبالعصر الذي قيل فيه، وبقضاياه الراهنة.

ح – التعبير: (حصة في الشهر).

أهدافه وموضوعاته: يرمي تدريس التعبير إلى ما يلي:

١– تنمية قدرات الطالبة الإبداعية ومهاراتها الشفوية والكتابية وصقل خيالها وتنمية محاكمتها العقلية.

٢– جَعْلُها تُحِسُّ بمشكلات مجتمعها القومية والاجتماعية.

٣– تنمية ثروتها اللغوية وإكسابها أساليب التعبير الأدبي والعلمي ولاسيما ما يتصل بمهنتها.

٤– تمكينها من استخدام اللغة في شتى مواقف الحياة وفي مجال عملها المقبل، استخدامًا وظيفيًا ناجحًا.

٥– غرس قيم العمل والمثل الإنسانية في نفسها وربطها بالتراث الأدبي والفكري للأمة.

وتختار موضوعات التعبير الإبداعية والوظيفية بالتساوي في كل من الصفوف الثلاثة، ويخصص المدرس حصصًا لمعالجة الموضوعات المقررة، وتصحيح أغلاط الطلاب، وتتضمن الكتب بعض الموضوعات المحضرة.

التطبيق: (حصة في الشهر)

– تعتمد نصوص القراءة والأدب لتكون مدارًا للتطبيق النحوي والصرفي والإملائي من خلال دروس التطبيق المنفذة في الكتاب، وعلى الوجه الآتي:

أ – تجري مراجعة أبرز ما مر بالطالبة في مرحلة التعليم الأساسي من قواعد نحوية وصرفية وإملائية في كتاب الصف الأول، غير ما ورد تدريسه في الصف الثاني.

ب – مراجعة البحوث النحوية والصرفية والإملائية في الصف الثاني:

– المصدر. – اسم الآلة. – اسم الفاعل واسم المفعول.

– الميزان الصرفي. – المعجمات. – مواطن الحذف والزيادة.

– الهمزة المتوسطة. – الهمزة المتطرفة. – ألف تنوين النصب.

جـ – مراجعة البحوث النحوية والإملائية الآتية في الصف الثالث:

– جزم المضارع. – نصب المضارع. – الأفعال الخمسة.

– البناء والإعراب. – التوابع. – علامات الترقيم.

– التاء المربوطة والتاء المبسوطة.

ب – التعليم الثانوي المهني الصناعي

اعتمدت وزارة التربية الخطة الدرسية الآتية لتدريس مادة اللغة العربية في منهج التعليم المهني الصناعي، نظام ٣ سنوات:

الأهداف الخاصة:

إضافة إلى ما ورد من أهداف خاصة لتعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، يهدف تعليم اللغة العربية في التعليم الثانوي المهني إلى ما يلي:

١– تعزيز إيمان الطالب بقوميته العربية وإعداده للحياة في المجتمع العربي الاشتراكي الموحد، وتمثل قيمه وأهدافه في الوحدة والحرية والاشتراكية.

٢– الاستمرار في تعزيز قدرة الطالب على التواصل اللغوي شفهيًا وكتابيًا باللغة العربية الفصيحة في شتى المواقف والمجالات ولا سيما في مجال اختصاصه.

٣– تزويده بقدر من المصطلحات المهنية التي يحتاج إليها في اختصاصه وتدريبه على أساليب صياغتها.

٤– تعزيز قدرته على التعلُّم الذاتي ومتابعة ثقافته العامة مستفيدًا من الكتاب والمعجمات ومختلف وسائل الثقافة.

٥– تنمية ذوقه الجمالي وإرهاف حسه الأدبي من خلال النصوص الأدبية من تراثنا والتراث العالمي.

خطة الدراسة:

مجموع الحصص: حصتان أسبوعيتان توزعان كما يلي:

	القراءة	التعبير	التطبيق	النصوص
الأول:	٢/١	٤/١	٤/١	١
الثاني:	٢/١	٤/١	٤/١	١
الثالث	٢/١	٤/١	٤/١	١

حـ – اللغة العربية:

القراءة: (حصة كل أسبوعين).

أهدافها وموضوعاتها:

أ – يهدف تدريس القراءة في التعليم المهني إلى ما يلي:

١– توسيع ثقافة الطالب العامة والتخصصية.

٢– تنمية ميله للمطالعة ومتابعة البحث والاطلاع.

٣– ربطه بالتراث العربي الحضاري والفكري.

٤– إذكاء روح النضال لديه وتبصيره بمخاطر الغزو الاستيطاني الصهيوني.

٥– غرس حب العمل وقيمه، وشرف المهنة وكرامتها.

٦– ترسيخ دور الطالب في ظل المؤسسات الديمقراطية الشعبية.

٧– الاطلاع على أبرز الجهود اللغوية في مجال الترجمة والتعريب.

تختار نصوص القراءة من مختلف فنون النثر، ويراعى في اختيارها أن تمثل مختلف الأساليب الأدبية والعلمية وتذيل بتدريبات هادفة، ويفضل ربطها ما أمكن بالنصوص

الأدبية المقررة.

ب – النصوص الأدبية: (حصة واحدة في الأسبوع).

وتختار بالتسلسل من مختلف العصور الأدبية، على أن يشمل الكتاب الأول نصوصًا من مختلف صور الأدب وفق تسلسلها التاريخي، ما عدا العصر الحديث الذي يخصص لنصوص كتاب السنة الثانية:

ويراعى في اختيار النصوص ما يلي:

– أن تكون معبرة عن الأهداف العامة للتربية في قطرنا.

– أن تختار من الأدب الجيد من حيث الصياغة والمضمون.

– أن تنمي في الطالب تذوق الجمال الأدبي وتصقل ذوقه وترهف حسه.

– أن تغرس لدى الطالب حب العمل وكرامة المهنة.

– أن يكون ثلثا نصوص الكتاب المقرر لكل سنة من الشعر وثلثه من النثر الأدبي والعلمي.

– أن تكون ملائمة لمستوى الدارسين معبرة عن ميولهم واهتماماتهم.

– تذيل النصوص بتدريبات هادفة: مثل الاستيعاب، التذوق، التمكن اللغوي، ويمهد لها بمدخل يحدد مناسبة النص ويترجم حياة صاحبه، ويعقب عليها بأضواء تحدد دلالات كل نص وغاياته وخصائصه الأدبية أو أسئلة تتناول مختلف جوانب النص الفكرية والأسلوبية وصلته بكاتبه وبالعصر الذي قيل فيه، وبقضاياه الراهنة.

ج – التعبير: (حصة كل شهر).

أهدافه وموضوعاته:

يرمي تدريس التعبير إلى ما يلي:

١– تنمية قدرات الطالب الإبداعية ومهاراته الشفوية والكتابية وصقل خياله

وتنمية محاكمته العقلية.

٢– جَعْلُه يُحِسُّ بمشكلات مجتمعه القومية والاجتماعية.

٣– تنمية ثروته اللغوية وإكسابه أساليب التعبير الأدبي والعلمي ولا سيما ما يتصل بمهنته.

٤– تمكينه من استخدام اللغة في شتى مواقف الحياة وفي مجال عمله المقبل، استخدامًا وظيفيًا ناجحًا.

٥– غرس قيم العمل والمثل الإنسانية في نفسه وربطه بالتراث الأدبي والفكري للأمة.

وتختار موضوعات التعبير الإبداعية والوظيفية بالتساوي في كل من الفصلين، ويخصص المدرس حصصًا لمعالجة الموضوعات المقررة، وتصحيح أغلاط الطلاب، وتتضمن الكتب بعض الموضوعات المحضرة.

التطبيق: (حصة كل شهر)

– تعتمد نصوص القراءة والأدب لتكون مدارًا للتطبيق النحوي والصرفي والإملائي من خلال دروس التطبيق المنفذة على الوجه الآتي:

أ – تجري مراجعة أبرز ما مر بالطالب في مرحلة التعليم الأساسي من قواعد نحوية وصرفية وإملائية في كتاب الصف الأول، غير ما ورد تدريسه في الصف الثاني.

ب – مراجعة البحوث النحوية والصرفية والإملائية في الصف الثاني:

– المصدر. – اسم الآلة. – اسم الفاعل واسم المفعول.

– الميزان الصرفي. – المعجمات. – مواطن الحذف والزيادة.

– الهمزة المتوسطة. – الهمزة المتطرفة. – ألف تنوين النصب.

جـ – مراجعة البحوث النحوية والإملائية الآتية في الصف الثالث:

– جزم المضارع. – نصب المضارع. – الأفعال الخمسة.
– البناء والإعراب. – التوابع. – علامات الترقيم.
– التاء المربوطة والتاء المبسوطة.

ج – التعليم المهني الصناعي

اعتمدت وزارة التربية الخطة الدراسية الآتية لتدريس مادة اللغة العربية في منهج التعليم المهني الصناعي، نظام السنتين:

المواد الدراسية	الصف الأول	الصف الثاني
اللغة العربية	٢	٢

الأهداف الخاصة:

إضافة إلى ما ورد من أهداف خاصة لتعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، يهدف تعليم اللغة العربية في التعليم الثانوي المهني إلى مايلي:

١– تعزيز إيمان الطالب بقوميته العربية وإعداده للحياة في المجتمع العربي الاشتراكي الموحد، وتمثّل قيمه وأهدافه في الوحدة والحرية والاشتراكية.

٢– الاستمرار في تعزيز قدرة الطالب على التواصل اللغوي شفهيًا وكتابيًا باللغة العربية الفصيحة في شتى المواقف والمجالات، ولاسيما في مجال اختصاصه.

٣– تزويده بقدر من المصطلحات المهنية التي يحتاج إليها في اختصاصه وتدريبه على أساليب صياغتها.

٤– تعزيز قدرته على التعليم الذاتي ومتابعة ثقافته العامة مستفيدًا من الكتاب والمعجمات ومختلف وسائل الثقافة.

٥– تنمية ذوقه الجمالي وإرهاف حسه الأدبي من خلال النصوص الأدبية من

تراثنا والتراث العالمي.

خطة الدراسة:

مجموع الحصص: حصتان أسبوعيتان توزعان كما يلي:

	القراءة	والتعبير	والتطبيق	النصوص
الأول:	٢/١	٤/١	٤/١	١
الثاني	٢/١	٤/١	٤/١	١

ج – اللغة العربية: القراءة: (حصة كل أسبوعين).

أهدافها وموضوعاتها:

أ – يهدف تدريس القراءة في التعليم المهني إلى ما يلي:

١– توسيع ثقافة الطالب العامة والتخصصية.

٢– تنمية ميله للمطالعة ومتابعة البحث والاطلاع.

٣– ربطه بالتراث العربي الحضاري والفكري.

٤– إذكاء روح النضال لديه وتبصيره بمخاطر الغزو الاستيطاني الصهيوني.

٥– غرس حب العمل وقيمه، وشرف المهنة وكرامتها.

٦– ترسيخ دور الطالب في ظل المؤسسات الديمقراطية الشعبية.

٧– الاطلاع على أبرز الجهود اللغوية في مجال الترجمة والتعريب.

تختار نصوص القراءة من مختلف فنون النثر، ويراعى في اختيارها أن تمثل مختلف الأساليب الأدبية والعلمية وتذيل بتدريبات هادفة، ويفضل ربطها ما أمكن بالنصوص الأدبية المقررة.

ب – النصوص الأدبية: (حصة واحدة في الأسبوع).

وتختار بالتسلسل من مختلف العصور الأدبية، على أن يشمل الكتاب الأول

نصوصًا من مختلف صور الأدب وفق تسلسلها التاريخي، ما عدا العصر الحديث الذي يخصص لنصوص كتاب السنة الثانية.

ويراعى في اختيار النصوص ما يلي:

- أن تكون معبرة عن الأهداف العامة للتربية في قطرنا.
- أن تختار من الأدب الجيد من حيث الصياغة والمضمون.
- أن تنمي في الطالب تذوق الجمال الأدبي وتصقل ذوقه وترهف حسه.
- أن تغرس لدى الطالب حب العمل وكرامة المهنة.
- أن يكون ثلثا نصوص الكتاب المقرر لكل سنة من الشعر وثلثه من النثر الأدبي والعلمي.
- أن تكون ملائمة لمستوى الدارسين معبرة عن ميولهم واهتماماتهم.
- تذيل النصوص بتدريبات هادفة: مثل الاستيعاب، التذوق، التمكن اللغوي، ويمهد لها بمدخل يحدد مناسبة النص ويترجم حياة صاحبه، ويعقب عليها بأضواء تحدد دلالات كل نص وغاياته وخصائصه الأدبية أو أسئلة تتناول مختلف جوانب النص الفكرية والأسلوبية وصلته بكاتبه وبالعصر الذي قيل فيه، وبقضاياه الراهنة.

ج – التعبير: (حصة كل شهر).

أهدافه وموضوعاته:

يرمي تدريس التعبير إلى ما يلي:

١– تنمية قدرات الطالب الإبداعية ومهاراته الشفوية والكتابية وصقل خياله وتنمية محاكمته العقلية.

٢– جَعْلُه يُحِسُّ بمشكلات مجتمعه القومية والاجتماعية.

٣– تنمية ثروته اللغوية وإكسابه أساليب التعبير الأدبي والعلمي ولاسيما ما يتصل

بمهنته.

٤– تمكينه من استخدام اللغة في شتى مواقف الحياة وفي مجال عمله المقبل، استخدامًا وظيفيًا ناجحًا.

٥– غرس قيم العمل والمثل الإنسانية في نفسه وربطه بالتراث الأدبي والفكري للأمة.

وتختار موضوعات التعبير الإبداعية والوظيفية بالتساوي في كل من الفصلين، ويخصص المدرس حصصًا لمعالجة الموضوعات المقررة، وتصحيح أغلاط الطلاب، وتتضمن الكتب بعض الموضوعات المحضرة.

التطبيق: (حصة كل شهر).

– تعتمد نصوص القراءة والأدب لتكون مدارًا للتطبيق النحوي والصرفي والإملائي من خلال دروس التطبيق المنفذة على الوجه الآتي:

أ – تجري مراجعة أبرز ما مر بالطالب في مرحلة التعليم الأساسي من قواعد نحوية وصرفية وإملائية في كتاب الصف الأول، غير ما ورد تدريسه في الصف الثاني.

ب – مراجعة البحوث النحوية والصرفية والإملائية في الصف الثاني:

– المصدر.	– اسم الآلة.
– اسم الفاعل واسم المفعول.	– الميزان الصرفي.
– المعجمات.	– مواطن الحذف والزيادة.
– الهمزة المتوسطة.	– الهمزة المتطرفة.
– ألف تنوين النصب.	

٢ً– مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية (نظرة مستقبلية).

أ – التعليم الثانوي العام:

١– الأدب والنصوص:

إن نظرة متفحصة للأدب والنصوص في الصفوف الثلاثة الأول والثاني والثالث الثانوي تبين أنها درست الأدب والنصوص على أساس عصوره المختلفة، بدءًا من العصر الجاهلي وانتهاءً بالعصر الحديث، مع التركيز على ما في الأدب من قيم خلقية واجتماعية وفنية وبما يحقق الأهداف العامة للتربية في القطر العربي السوري.

والدارس لهذه المناهج يجد أنها عنيت عناية كبيرة بجانب المعنى أو المضمون في الأدب. وإذا كانت قد حاولت الكشف عن الخصائص الفنية للأدب فإنها لم تستطع أن تضع الأدب بوصفه فنًا في نطاق الدراسة الأدبية المتخصصة الدقيقة والصحيحة له.

فالدراسة الأدبية تتجه اليوم اتجاهات مختلفة منها.

١– دراسة الأدب على أساس العصور التاريخية: وهو ما تقوم عليه مناهجنا الحالية، فيكون الأدب فيها شاهدًا على عصره سياسيًا واجتماعيًا وفكريًا، وهذه الدراسة تحفل بالقيم الخلقية والاجتماعية، ولكنها لا تتيح فرصة كافية لدراسة أدبية متقنة، وينتج عن ذلك أنها تقوم على تقديم كم هائل من المعلومات ليكون الأدب شاهدًا على عصره، ومن هنا كان الاهتمام فيها بالكم لا بالنوع.

٢– دراسة الأدب على أساس الفنون الأدبية. من قصة ومقالة وقصيدة ومسرحية.

٣– دراسة الأدب على أساس الأغراض الأدبية وتطورها: غزل وصف، حماسة، رثاء، فخر...

٤– دراسة الأدب على أساس المذاهب الأدبية: الطبع – الصنعة – التصنيع – الاتباعية الإبداعية – ...

ويلاحظ أن التعليم الأساسي وفق التوجهات الجديدة في وزارة التربية سيشمل

المرحلتين الابتدائية والإعدادية. ويفترض أن يكوّن لدى الطالب أساسات التعلم ومهاراته... ولذلك فإن دراسة الأدب على أساس عصوره المختلفة يمكن أن تكون زادًا ثقافيًا وفكريًا وقيميًا غنيًّا جدًّا، إلى جانب تمكين الطالب من بعض مفاتيح الدراسة الأدبية الفنية لتكون سلاحه لدراسة الأدب في المرحلة الثانوية دراسة فنية متعمقة.

وهكذا فمن الممكن أن توزع العصور التاريخية على صفوف المرحلة الإعدادية الثلاثة فيبدأ الطالب بدراسة نصوص من الأدب الحديث في الصف الأول الإعدادي، ثم نصوص من الأدب العباسي والأندلسي في الصف الثاني الإعدادي، ثم نصوص من الأدب الأموي والإسلامي والجاهلي في الصف الثالث الإعدادي.

وبذلك فإننا ندخل إلى دراسة الأدب في المرحلة الثانوية من باب الدراسات الأدبية المتخصصة التي تدرس الأدب فنًا له أسسه ومرتكزاته ومدارسه واتجاهاته.

وهنا لابد من الإشارة إلى قضية على درجة كبيرة من الأهمية تتعلق بفرز الطلاب منذ الصف الأول الثانوي إلى تعليم عام وتعليم فني، ومهني صناعي ونسوي وتجاري...

لقد تم فرز الطلاب إلى أنواع التعليم المختلفة، انطلاقًا من مبدأ أن التعليم الأساسي قد انتهى مع شهادة الدراسة الإعدادية العامة، وبدأ التعليم التخصصي مع بداية المرحلة الثانوية. وهنا أتساءل ألا يكون من الأجدى والأنفع أن يوزَّع الطلاب في التعليم العام على فرعين علمي وأدبي منذ الصف الأول الثانوي.

١– إن هذا التوزيع يتفق مع توزيع الطلاب على فروع متخصصة (فني صناعي مهني صناعي – مهني نسوي – تجاري – زراعي – بيطري – شرعي).

٢– كما يتوافق مع اعتبار الصف الثالث الإعدادي نهاية التعليم الأساسي وبعدها يبدأ التعليم التخصصي.

٣– ويتيح ذلك للطالب في المجال الذي انتهى إليه دراسة متعمقة سواء أكان

الفرع العلمي أو الفرع الأدبي. فقد كان كاهل الطلاب في الأول الثانوي العام مثقلاً بمواد لا تهمه في تخصصه القادم. فمن كان ذا ميول علمية لا يحتاج إلى الفلسفة والاقتصاد والجغرافية، ومن كان ذا ميول أدبية لا يحتاج إلى الفيزياء والكيمياء والعلوم والرياضيات. وتوجيه الطلاب إلى فرعين علمي وأدبي، يمكّن واضعي المناهج من توزيع مريح وعادل ومتعمق للعلوم على هذين الفرعين في الصف الأول الثانوي.

٤– إن هذا التوجيه سوف يتيح لنا حصصًا كثيرة في الخطة الدرسية، مما يسمح لنا بتطبيق طرائق جديدة في التعليم (التعلم التعاوني – التعلم الذاتي – طرائق الكشف والتنفيذ كحل المشكلات وعصف الدماغ والمشروع ودراسة الحالة...).

وإذا ما قمنا بهذا التوزيع للطلاب في الصف الأول الثانوي، فإننا لابد أن نلحظ الفروق الجوهرية في الدراسة الأدبية بين الفرعين العلمي والأدبي.

ويمكن أن نتصور أن الدراسة الأدبية ستجري على الشكل الآتي:

الأول الثانوي: يدرس الطلاب الأدب وفق الأغراض وتطورها (حماسة – فخر – رثاء – هجاء – مدح – غزل – وصف). وهو اتجاه سهل في دراسة الأدب يجمع بين الدراسة الفنية وتحليل ما في النصوص من قيم.

الفرع العلمي: يدرس الطلاب فيه غرضين مع تعرف بقية الأغراض.

الفرع الأدبي: يدرس الطلاب أربعة أغراض مع تعرف بقية الأغراض.

الثاني الثانوي: يدرس الطلاب الأدب وفق الفنون الأدبية (القصيدة – القصة – المسرحية – المقالة).

الفرع العلمي: يدرس الطلاب فيه تطور الشكل الفني للشعر بين العمودي والموشح وشعر التفعيلة مع تعرف بقية الفنون.

الفرع الأدبي: يدرس الطلاب فيه تطور الشكل الفني للشعر بين العمودي

والزجل والمخمسات والرباعيات والمسمطات والموشح وشعر التفعيلة، كما يُدرس تطور فني آخر كالقصة أو المسرحية أو المقالة مع تعريف بقية الفنون الأدبية.

الثالث الثانوي: يدرس الطلاب الأدب وفق مدارسه ومذاهبه عبر العصور.

الفرع العلمي: يدرس الطلاب فيه الاتباعية والإبداعية ويتعرفون الطبع والصنعة، التصنع – التصنيع، الواقعية الجديدة، الحداثة – الرمزية.

الفرع الأدبي: يدرس الطلاب فيه الاتباعية –الإبداعية – الواقعية الجديدة – الحداثة ويتعرفون الطبع والصنعة – التصنع والتصنيع – الرمزية – المعادل الموضوعي – البنوية.

٢– التعبير:

تتعدد مناهل التعبير في التعليم الثانوي العام بين إبداعي ووظيفي وأدبي. ويمكن للمدرس أن ينوع الموضوعات، فيعالج موضوعًا إبداعيًا أو وظيفيًا بالتناوب مع موضوع أدبي يتناول ظاهرة أدبية تتعلق بما يدرسه الطلاب في صف ما من صفوف هذه المرحلة.

٣– النحو والصرف:

إن منهاج دراسة النحو الذي يطبق الآن متوازن وجيد ومتنام باتجاه دراسة الأساليب النحوية والتعبيرية في نهاية المرحلة الثانوية، مع إمكان إعادة النظر في بعض التكرار الموجود في كتاب الثالث الثانوي (أسلوب المدح والذم – أسلوب التعجب – كم الاستفهامية وكم الخبرية – لا النافية للجنس).

٤– المطالعة:

كتب المطالعة المقررة في التعليم الثانوي العام:

– في الصف الأول الثانوي: مسرحية تاجر البندقية (موضوع واحد)، كتاب القراءة (موضوعات متنوعة) وهما كتابان يفيان بالغرض المطلوب منهما. وأقترح أن

يكتفى بكتاب متنوع في الأول العلمي وبكتابين مطالعة وقراءة متنوعة في الأول الأدبي.

– **في الصف الثاني الثانوي:** هناك كتاب القراءة (موضوعات متنوعة) ويحتاج هذا الصف في الفرع الأدبي إلى كتاب مطالعة (ذي موضوع واحد).

– **في الصف الثالث الثانوي:** هناك كتاب القراءة (موضوعات متنوعة) للعلمي والأدبي. ويحتاج هذا الصف إلى كتاب مطالعة ذي موضوع واحد للصف الثالث الثانوي الأدبي.

٥– البلاغة:

تضمنت مادة الأدب والنصوص في المناهج الحالية مادة النقد، علمًا بأن الدراسات النقدية ترتكز ارتكازًا أساسيًا على مباحث البلاغة، ولذلك ينبغي أن تكون الدراسات النقدية والبلاغية في المرحلة الثانوية واحدة، تدرس في حصة خاصة بها وتجد ميدان تطبيقها في النصوص الأدبية.

٦– العروض:

إن المناهج الحالية قد وفَت بالحاجة في دراسة علم العروض، ولكن أعتقد أن هناك لبسًا ورد في دراسة شعر الحداثة الذي عد شعر التفعيلة، وفي الحقيقة فإن شعر التفعيلة مصطلح يقابل شعر الشطرين وهو تميز شكلي ينصب على القالب الشعري الذي يختاره الشاعر لقصيدته. ولذلك أقترح أن يدرس شعر التفعيلة على أنه شكل من أشكال موسيقا الشعر الخارجية أي أوزان الشعر.

ب – التعليم الثانوي المهني الصناعي، نظام السنتين، والتعليم الثانوي المهني الصناعي والمهني النسوي والفني الصناعي المهني التجاري، نظام الثلاث سنوات:

نظرت المناهج الحالية إلى مادة اللغة العربية نظرة متفاوتة من حيث عدد حصصها وتقدير درجاتها. ففي حين جاءت حصصها في التعليم المهني التجاري أربعًا، ودرجتها ستين، جاءت حصصها في التعليم الفني الصناعي، والمهني الصناعي والمهني النسوي حصتين ودرجتها أربعين.

وهذا يثير التساؤل عن الغاية من هذا التفاوت.

أعتقد أن توحيد الدرجة في فروع التعليم المهني ضرورة تربوية وتعليمية. فمن ناحية يشعر الطلاب بتكافؤ الفرص أمام مادة واحدة موحدة ومن ناحية أخرى تتوحد الكتب فتغدو كتابًا واحدًا في ظل مستوى الأول الثاني الثالث، ويتوحد حساب الدرجات وكذلك الامتحان في مادة اللغة العربية، وكذلك يسهل عمل الموجهين والمدرسين، وتوزيع الكتب وطباعتها.

أما مناهج اللغة العربية في فروع التعليم المهني والفني فقد جاءت مناسبة لإعداد هؤلاء الطلاب ولتحقيق أهداف التربية العامة في قطرنا العربي السوري.

الخاتمة:

لقد جاءت الخطة الدرسية لمادة اللغة العربية في التعليم الثانوي العام وفق الآتي:

الصف	مجموع الحصص	المطالعة	الأدب والنصوص والنقد	البلاغة والعروض	النحو والتدريب اللغوي	التعبير
الأول الثانوي	٦	١	٢	١	١	١
الثاني الثانوي العلمي	٤	٢/١	٢	–	٢/١	١
الثاني الثانوي الأدبي	٧	١	٣	١	١	١
الثالث الثانوي العلمي	٤	٢/١	٢	–	٢/١	١
الثالث الثانوي الأدبي	٨	١	٤	١	١	١

وبحسب تصوري للمناهج في المستقبل أقترح الخطة الآتية:

الصف	مجموع الحصص	المطالعة والقراءة	الأدب والنصوص	البلاغة والنقد والعروض	النحو والتدريب اللغوي	التعبير
الأول الثانوي العلمي	٤	٢/١ قراءة	٢	–	٢/١	١
الثاني الثانوي الأدبي	٨	٢/١ مطالعة ٢/١ قراءة	٣	١	٢	١
الثاني الثانوي العلمي	٤	٢/١ مطالعة ٢/١ قراءة	٢	–	٢/١	١
الثاني الثانوي الأدبي	٨	٢/١ مطالعة ٢/١ قراءة	٣	١	٢	١
الثالث الثانوي العلمي	٤	٢/١ مطالعة ٢/١ قراءة	٢	–	٢/١	١
الثالث الثانوي الأدبي	٨	٢/١ مطالعة ٤/١ قراءة	٣	١	٢	١

أما الخطة الدرسية في التعليم المهني والفني فإنها مناسبة وتسُدُّ حاجات هذا التعليم جيدًا.

أرجو أن تكون هذه الدراسة منطلقًا إلى نظرة مستقبلية لتدريس اللغة العربية، تبني إنسانًا عربيًا متقنًا للغة بوجهٍ عام، مطلعًا على ما فيها من أمور متخصصة بوجه خاص. مستعدًا لانطلاقة صحيحة في الحياة وفي التعليم التخصصي المستقبلي الجامعي.

مناهج تعليم القواعد النحوية بين الواقع والمأمول
بحث ميداني في المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية في مدينة حلب

د. عائشة عهد حوري

شغلت قضية مناهج تعليم القواعد النحوية في مراحل التعليم العام علماء اللغة والباحثين التربويين منذ بدايات القرن الماضي حتى وقتنا الحاضر، نظرًا إلى التغييرات التي تشهدها بلدان العالم من النواحي الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والثورة التقانية (التكنولوجية) والمعلوماتية التي أثرت في ميدان التربية والتعليم، وذلك لأن تقدم البلدان منوط بها. لهذا عقدت المؤتمرات[1] والندوات، وأجريت الأبحاث العلمية التي تتناول هذه القضية بحثًا عن أسباب المشكلات والصعوبات التي تعترض سير عملية تعليم هذه المناهج في المراحل الدراسية.

والمتتبع للجهود العلمية المبذولة في البحوث السابقة في البلدان العربية، يلاحظ أن المقترحات والتوصيات التي خلصت إليها لم تدخل حيز التنفيذ إلا في بعض الجوانب؛ وهذا ما نجم عنه ارتفاع صيحات الشكوى، والتذمر من صعوبة تعلّم قواعد اللغة لدى المتعلمين، وتفشي الأخطاء في كتاباتهم وأحاديثهم، حتى أصبح الخطأ مألوفًا لهم، والصواب غريبًا عنهم، وأدى – أيضًا – إلى نفور بعض المعلمين من تعليم هذه القواعد، وعدم تحقيق الأهداف المنشودة من تعليمها في المراحل الدراسية، وضيق أولياء الأمور من ضعف أبنائهم فيها.

هذا كله دعا الباحثة إلى الكشف عن الأسباب التي تجعل المتعلمين يجدون الصعوبة في تعلم قواعد النحو، وتوضيح المشكلات التي تواجههم؛ بغية تشخيصها وإيجاد الحلول الناجعة، بأسلوب علمي دقيق يرفد الدراسات السابقة بمعين تطبيقي يحقق الفائدة من النتائج المرجوة من البحث، ويسهم في ارتقاء مناهج تعليم القواعد في المراحل الدراسية، وذلك بدءًا من الصف الأول الابتدائي حتى نهاية الصف الثالث

الثانوي، لأن إتقان مبادئ القواعد واكتساب مهاراتها في فنون اللغة العربية يبدأ من المرحلة الابتدائية، ثم يتابع الطلاب تلقي مفاهيم هذه القواعد في المرحلة الإعدادية، ليصلوا بعد ذلك في المرحلة الثانوية إلى امتلاك المهارات النحوية التي تعصم ألسنتهم من الزلل، وتجّنب أقلامهم الخطأ قولاً وكتابة في مواقف الحياة العلمية والعملية.

قياسًا إلى هذا هدفت الدراسة إلى تقصي المشكلات والصعوبات من خلال المفهوم[1] النظامي لمنهج تعليم القواعد النحوية؛ معتمدةً على المنهج الوصفي التجريبي لأهميته في تشخيص الواقع، وما يطرأ عليه مشكلات قد تعترض سير عملية تعليم تلك المناهج؛ لتذليل الثغرات فيها وتعزيز القوة بها. وذلك انطلاقًا من مقولة **السيد الرئيس الدكتور بشار الأسد** في خطابه «**إذا أردنا أن نعالج مشكلةً فيجب أن نتناولها من بدايتها وأن نعالج السبب قبل النتائج**».

* * *

قامت الباحثة باستطلاع لتقصي المشكلات والصعوبات في واقع تعليم مناهج القواعد النحوية في المرحلة الابتدائية وفق العينة العشوائية التي بلغ عددها (ثلاثمئة) معلمة ومعلم في صفوف المرحلة الابتدائية، موزَّعين في عشرين مدرسة في أحياء متباينة في مدينة حلب، وقد أسفر الاستطلاع عن النتائج الآتية:

في الحلقة الابتدائية الدنيا: الصف الأول الابتدائي:

(١) يشتمل المفهوم النظامي للمنهج على المتغيرات الآتية: (الأهداف التدريسية، الخطة الدراسية، مفردات المنهاج، الكتب وما تشتمل عليه من منهجية العرض، والضبط بالشكل، ونوع الأمثلة، والوسائل المعينة في الكتب، والتمرينات، وإخراج الكتب وجودة طباعتها. كذلك يشتمل على طرائق التدريس، وأساليب التقويم).

١- عدم وضوح الأهداف في أذهان بعض المعلمين الذين يرون أن تعليم القواعد غاية لا وسيلة.

٢- عدم تناسب عدد الحصص ومفردات المنهج الجديدة.

٣- التفاوت في عرض الطرائق التعليمية المتبعة فبعض المعلمين يتبعون الطريقة الإلقائية على أنها تناسب المستوى الضعيف، على حين يتبع الآخرون الطريقة الاستقرائية على أنها تناسب المستوى الجيد.

٤- صعوبة استيعاب التلاميذ بعض مفاهيم التدريب اللغوي في الصف الأول الابتدائي، ويتجلّى ذلك في صعوبة فهم: المضاف إليه، المبتدأ والخبر في حالة مجيء الخبر جملة فعلية، تنوين الرفع والنصب والجر، الصفة والموصوف، المفعول به، العطف، الفاعل، الاسم المجرور. وكذلك اللبس في التمييز بين الأفعال الماضية والمضارعة وأفعال الأمر؛ لعدم توفر الوسائل المناسبة.

٥- عدم مراعاة التسلسل في توزيع المنهاج مثلاً: تقديم درسي الفعل الماضي والمضارع في الجزء الأول من الكتاب على فعل الأمر، ودرس الحركات الإعرابية في الجزء الثاني.

٦- عدم تناسب كثافة المنهاج ومستوى التلاميذ.

٧- الفصل بين بعض التدريبات اللغوية كالمفرد والجمع، والمذكر والمؤنث، والضمائر المتصلة (واو الجماعة، وألف التثنية، والتاء المتحركة).

٨- الافتقار إلى الوسائل التعليمية التي تساعد المعلم على الشرح.

٩- عدم تناسب بعض التمرينات ومفاهيم التدريب اللغوي.

الصف الثاني الابتدائي:

تجلّت الصعوبة لدى معظم تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مفاهيم التدريب اللغوي على النحو الآتي:

الضمائر المنفصلة، الأسماء الموصولة، النفي، الأسماء التي ترد مجرورة (كالصفة، والاسم المجرور، والمضاف إليه)، وتذكير الأفعال وتأنيثها، أسماء الإشارة، الأفعال: كالماضي والمضارع والأمر.

إضافة إلى ذلك عدم تناسب بعض التدريبات ومستوى التلاميذ كضمائر المتكلم والمخاطب والغائب، وافتقار أدلة المعلمين إلى الشرح والتفصيل.

الصف الثالث الابتدائي:

تكمن الصعوبة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في التدريبات اللغوية الآتية:

الأسماء الموصولة، اتصال الضمائر بالأفعال: كالتاء المتحركة، وواو الجماعة، وياء المؤنثة المخاطبة، واتصال لام التعليل بالفعل المضارع، وعدم التمييز بين أداتي النفي (لن، لم).

وكذلك في عدم تغيير نمط التدريبات: مثل: (ضع المفردات الجديدة في جمل أو تراكيب مماثلة) فالأسلوب جديد والنمط قديم، إضافة إلى أنها طويلة قد لا يحقق التلميذ منها الفائدة المنشودة.

الصف الرابع الابتدائي:

وجد تلاميذ الصف الرابع صعوبة تتجلى في الإعراب، لعدم وجود أمثلة معربة؛ وذلك أن عدم تمييز التلاميذ بين الحركة الإعرابية والحرف يؤثر في ضعف مقدرتهم على استخدام قواعد النحو في النطق والكتابة، عِلمًا أن الإعراب يبدأ من هذا الصف.

الصفَّان الخامس والسادس:

كذلك بينت الباحثة الصعوبات والمشكلات في منهج الصفين الخامس والسادس الابتدائيين، وكانت على النحو الآتي:

١– عدم وضوح أهداف تدريس القواعد في أذهان نفر من المعلمين على نحو عملي.

٢– عدم تطابق حاجات المتعلمين ومحتوى المادة التعليمي.

٣– عدم تناسب عدد الحصص الدراسية الموضوعة وكثافة أبحاث القواعد كدرس المجرد والمزيد.

٤– عدم وضوح القاعدة النحوية في درسي المجرد والمزيد، واسم الفاعل واسم المفعول.

٥– عدم تمييز التلميذ في الإعراب بين المفعول لأجله والمفعول به، وبين الاسم والفعل، وبين الأفعال الثلاثة: الماضي والمضارع والأمر.

٦– عدم التفصيل والشرح، والإتيان بنماذج معربة في درس الأسماء الخمسة؛ وهذا ما يُصعِّب على التلميذ كيفية إعراب موقعها.

٧– عدم تمييز التلميذ في الإعراب بين ضمائر الرفع المتصلة بالأفعال، والضمائر المتصلة بالأسماء.

إضافة إلى ما تقدم هناك صعوبات تعود إلى كتب هذين الصفين، وما تشتمل عليه:

منهجية العرض:

١– عدم مراعاة التسلسل المنطقي في ترتيب موضوعات القواعد بين الصفين الخامس والسادس الابتدائيين، مثال: وضع درس الضمائر المتصلة بالأفعال المضارعة في

الصف الخامس، ودرس إعراب الأفعال الخمسة في الصف السادس، على حين وضع درس العدد في الصف الخامس، وكان الأفضل أن ينقل إلى الصف السادس.

٢– عدم مراعاة التسلسل المنطقي في ترتيب موضوعات القواعد في الصف السادس، كتقديم درسي تطابق المبتدأ مع الخبر، وتطابق الصفة مع الموصوف في التعريف والتنكير قبل درس النكرة والمعرفة.

٣– عدم الربط بين الموضوعات السابقة والمعلومات الجديدة.

٤– عدم تناسب كثافة المعلومات ومستوى التلاميذ كطول دروس المراجعة، ودرسي الأفعال الخمسة، والمجرد والمزيد.

٥– عدم التمييز بين مصطلحي النحو والصرف؛ لمنع اللبس الذي يحدث بين فهم اسم الفاعل في الصرف، وإعراب الاسم على أنه فاعل في النحو.

٦– إغفال بعض موضوعات القواعد التي لها أهمية في حياة التلاميذ الدراسية أو العملية، كالدروس الآتية: المبني والمعرب من الأسماء، ظرفا الزمان والمكان، التمييز، أدوات الشرط الجازمة، الضمائر المنفصلة، أساليب النداء، أدوات الاستفهام، أسلوب التعجب، أحوال بناء فعلي الماضي والأمر مع الضمائر المتصلة.

الضبط بالشكل، ونوع الأمثلة، والوسائل المعينة:

١– عدم ضبط بعض الأسئلة والقاعدات في الغالب.

٢– عدم كفاية الأمثلة والمحتوى التعليمي، فقد تكون غير متنوعة، أو غير متناسبة والقاعدة الموضوعة لها.

٣– عدم وجود أمثلة معربة لدروس القواعد؛ يؤدي هذا إلى اختلافٍ في إعراب تلك الأمثلة، أو خلق هوة بين المعلومات النظرية وتطبيقها عمليًّا.

٤– عدم توفر الوسائل المعينة، والاقتصار في تعليم التلاميذ على السبورة والكتاب

المدرسي.

التدريبات، وإخراج الكتب وجودة طباعتها:

١– وجود صعوبة في حلّ التدريبات لدى التلاميذ ذوي التحصيل المتدني.

٢– عدم كفاية التدريبات يولد صعوبة في الكتابة والقراءة.

٣– عدم تناسب بعض تدريبات الإعراب في بعض الدروس كمجيء جملة فيها إعراب الحال قبل درس الحال نفسه (عاد الجنود سالمين إلا جنديًا).

٤– الافتقار إلى التدريبات الإعرابية التي تتناسب والمحتوى التعليمي.

٥– الافتقار إلى تدريبات تقيس بدقة مدى فهم التلاميذ للقواعد النحوية كتدريب (املأ الجدول في درس المجرد والمزيد)، و(إغفال تكملة التدريب في درس النكرة والمعرفة).

٦– افتقار الكتب إلى إخراج جديد شكلاً ومضمونًا؛ يجعلها بعيدة عن مواكبة التطور التقني.

٧– افتقار الكتب إلىالإثارة والتشويق في عرض المعلومات كخلوها من الرسوم المتحركة، والخطوط الملونة.

طرائق التدريس، والأنشطة، وأساليب التقويم:

١– غلبة الطريقة الإلقائية في شرح الدروس لتلاميذ المستويات المتدنية.

٢– عدم استخدام الطرائق الفعالة في تعليم التلاميذ، فطريقة الكتاب قديمة تحتاج إلى تغيير، وأساليب الشرح تعتمد على التلقين.

٣– افتقار طرائق التدريس إلى الإثارة والتشويق؛ لأنها تعتمد على الجانب النظري.

٤– اعتماد أساليب التقويم – في الغالب – على الجانب المعرفي؛ لهذا فهي تقليدية تفتقر إلى الإثارة والتشويق.

٥– قلة الأنشطة، والصعوبة في تطبيقها.

* * *

لم تقتصر المشكلات والصعوبات على مفهوم المنهج في المرحلة الابتدائية؛ بل هناك عوامل تتعلق بخلفية التلميذ نفسه، ومنها:

١– عدم اهتمام التلميذ بالعلم يؤدي إلى تدني مستوى تحصيله في المرحلة الابتدائية والمراحل اللاحقة.

٢– عدم اهتمام الأهل بالتعليم، وانتشار الأمية بين الأهل، ولاسيما في المناطق البعيدة عن مركز المدينة؛ وهذا الأمر يؤثر في إهمال التلميذ لدراسته.

٣– عدم التأسيس النحوي للتلميذ في الصفوف الدنيا يؤثر سلبًا في تحصيله في المواد كافة.

٤– عدم امتلاك التلميذ أساسيات القواعد يؤثر في تدني تحصيله في الصفوف العليا.

٥– عدم تخصص المعلم – في الغالب – بمادة القواعد يؤثر سلبًا في نقل المعلومة إلى التلميذ بأسلوب سليم.

٦– عدم إلحاح المعلم على إتقان الفصحى والابتعاد عن العامية في أثناء عملية التعليم يؤدي إلى ضعف سليقته اللغوية.

٧– اتباع النجاح الآلي في المرحلة الابتدائية يؤثر سلبًا في المراحل العليا.

٨– تفاوت اهتمام التلاميذ في إقبالهم على تعلم القواعد وحسن استخدامها السليم في المواقف التعليمية.

٩– التفاوت في أعداد التلاميذ الكبيرة يخلق صعوبة في أثناء التعليم.

مما تقدم يمكننا القول: إن المشكلات والصعوبات التي تعترض عملية تعليم مناهج القواعد النحوية تؤدي إلى ضعف التلاميذ في المواد الدراسية في المرحلة الابتدائية؛ وهذا الأمر ينجم عنه النفور من تعلّم القواعد والتذمر من إتقانها، ويؤثر هذا سلبًا في تحصيل التلاميذ الدراسي في المراحل العليا؛ ويكون عائقًا كبيرًا في عملية التعليم.

* * *

هذا الواقع دفع الباحثة إلى الأخذ بمقترحات المعلمين والمعلمات، وثُلَّة من الموجهين والموجهات الذين لديهم الخبرة في تعليم مناهج القواعد، وذلك لتجاوز تلك المشكلات والصعوبات، ومن أهم المقترحات:

في الصف الأول الابتدائي:

١– اختيار الكلمات التي تتناسب وعمر التلاميذ.

٢– اختصار دروس التدريب اللغوي؛ ليتمكن التلاميذ من فهم هذه الدروس واستيعابها.

٣– الاقتصار على الموضوعات مثل: الأفعال، الفاعل، المفعول به، أسماء الإشارة، حروف الجر، الحركات الإعرابية، والخبر المفرد في درس المبتدأ والخبر؛ ليتمكن التلاميذ من الاستخدام اللغوي الصحيح وتطبيقه.

٤– نقل عشرة الدروس الأخيرة في الجزء الثاني من الصف الأول إلى الصف الثاني؛ لأنها لا تتناسب ومستواهم العقلي.

٥– استبعاد التدريب اللغوي كتنوين الرفع والنصب والجر؛ لأن التلاميذ لم يتعلموا ما معنى مرفوع أو منصوب أو مجرور، وكل ما يتبع حالات الإعراب؟.

٦– البدء في إعطاء التدريب اللغوي من الأسماء حتى يتقن الطالب تسميتها، ثم

يأخذ الأفعال، وبعد ذلك يميز بين أنواع الأفعال، ثم بين الأفعال والأسماء.

٧- مراعاة التسلسل في عرض المعلومات كالإتيان بالاسم المجرور بعد حروف الجر مباشرة، والإتيان بالأفعال متسلسلة.

٨- إيجاد وسائل تعليمية تعين المعلم على شرح الدروس بأسلوب أفضل.

٩- الاقتصار في اختبارات التلاميذ على الجانب الشفوي؛ لأنه يساعدهم على تصحيح النطق واللفظ.

١٠- تحديد عدد التلاميذ في الصف الواحد.

١١- إطْلاع أولياء الأمور على ميزات تجديد المنهاج، وكيفية مساعدة أبنائهم على تجاوز الصعوبات، وذلك بالتعاون المشترك بين المدرسة والأهل عن طريق الندوات الإرشادية.

في الصف الثاني الابتدائي:

١- حذف بعض دروس التدريب اللغوي كالعطف، والمفعول به، والأسماء الموصولة، والضمائر المتصلة؛ لأنها لا تتناسب وسن التلاميذ، أو حذف دروس المراجعة لأنها كثيفة.

٢- الاقتصار على تعليم التلاميذ أهم دروس التدريب اللغوي المتمثلة في الفعل، والفاعل، وحروف الجر، والاستفهام.

٣- التركيز على مهارتي القراءة والكتابة في المراحل الدنيا من التعليم؛ لأنهما تأسيس للمرحلة العليا.

٤- مراعاة توزيع المنهاج حسب عدد الحصص المعينة.

٥- نقل درسي الصفة، والمضاف إليه، إلى الصف الثالث؛ لأنهما مناسبان لعمر

التلاميذ.

٦- تطابق التدريب اللغوي والأنماط اللغوية في دروس القراءة والمحادثة.

٧- ضرورة تعرف الإعراب وفق الدرس المعطى.

٨- تخصيص حصتين واحدة للإعطاء والثانية للتدريب.

٩- اختصار دروس التدريب اللغوي في الفصل الثاني.

في الصف الثالث الابتدائي:

١- تناسب حاجات المتعلمين والمحتوى التعليمي.

٢- التدرج في إعطاء المادة العلمية كتناول الأفعال وأنواعها، ثم الجملة الفعلية، فالاسم، ثم الجملة الاسمية، وتناول الجملة، ثم الكلمة وأنواعها بالتفصيل، ودراسة كلّ نوع على حدة.

٣- عدم ارتباط درسي اسم الموصول واسم الإشارة بدرس واحد.

٤- شرح دروس التدريب اللغوي بالتفصيل سواء في الكتاب المدرسي أو في دليل المعلم.

٥- اختصار عدد بحوث التدريب اللغوي، ليتمكن التلاميذ من استيعابها بدقة.

٦- تحديد حركة الأفعال (ماض، مضارع، أمر) للتمييز بينها معنى ولفظًا وحركةً.

٧- وضع تدريب لغوي بسيط للإعراب للتحقق من فهم التلاميذ له مثل: إعراب المبتدأ والخبر في حالة الإفراد والتثنية، واتصال الفعل الماضي بتاء التأنيث، وبواو الجماعة.

٨- تنويع التدريبات في مرحلة الإعطاء أكثر من مرحلة التعزيز.

٩- توفير وسائل إيضاح سمعية وبصرية.

١٠- استخدام الصور والألوان في شرح التدريبات اللغوية.

١١- مراعاة الفروق الفردية لدى التلاميذ من حيث البيئة، ومستوى الإدراك.

١٢- التركيز على إعراب الأمثلة بدءًا من هذا الصف.

في الصف الرابع الابتدائي[(١)]:

١- إيجاد نماذج معربة في كل درس، ليسهل على التلاميذ إعراب الكلمات، ولاسيما في درس الضمائر المتصلة بالأفعال، ودرس الضمائر المنفصلة.

٢- إضافة درسي الميزان الصرفي، والمجرد والمزيد إلى الصف الرابع.

٣- تدريب التلاميذ على إعراب الأفعال في كلّ درس حتى يتمكنوا من إتقانه في الصفوف العليا.

٤- اختصار عدد الدروس؛ ليتمكن التلاميذ من استيعابها على نحو أفضل.

٥- التدريب على مراجعة الجملة الاسمية، وأنواع الأفعال.

في الصفَّين الخامس والسادس الابتدائيين:

منهجية العرض:

١- ترتيب محتوى المناهج وفق حاجات التلاميذ ورغباتهم.

٢- إضافة دروس لها أهميتها في هذين الصفين كالمفعول به، واسم الإشارة، واسم الموصول، وأسماء الاستفهام، وظرفا الزمان والمكان، وحالات بناء الأفعال، وإعراب الضمائر المتصلة بالأسماء والأفعال، وإضافة دروس المراجعة في نهاية الكتاب.

٣- نقل درس الأفعال الخمسة إلى الفصل الدراسي الأول؛ لأهمية استخدامها في الكتابة والقراءة.

٤- تخصيص الدروس الأولى في كتاب القواعد للمبادئ الأولية؛ لتذكير التلاميذ

(١) لم يفصل في منهاج الصف الرابع؛ لأنه يتبع النظام القديم عند القيام بالبحث.

بها؛ مثل: الكلمة وأنواعها، والضمائر وأنواعها، الحروف وأنواعها، والأفعال وأنواعها، والجملة بنوعيها..إلخ.

٥– إغناء المنهاج بدروس واسعة كالضمائر المتصلة والمنفصلة وتعرف حالات إعرابها.

٦– التركيز الدائم في كل صف على الجملتين: الفعلية والاسمية، وعلى أنواع الأفعال.

٧– عدم الجمع بين دروس الأفعال الخمسة، وإعراب جمع المذكر السالم، وإعراب المثنى في صف واحد؛ لمنع اللبس في إعراب كلّ منها.

٨– توزيع دروس القواعد توزيعًا عادلاً بين الصفين الخامس والسادس.

٩– التخفيف من عبء الدروس النظرية الجافة في الفصل الأول.

١٠– التوسع في منهاج القواعد ليكون متناسبًا وبحوث المرحلة الإعدادية.

١١– إعادة ترتيب درس المعرفة والنكرة.

١٢– الاهتمام بالجانب التطبيقي في عرض القاعدة؛ ليتمكن التلاميذ من استخدامها استخدامًا صحيحًا.

الضبط بالشكل، الوسائل المعينة:

١– الاهتمام بضبط الأمثلة كلها بالشكل.

٢– تطوير وسائل التعليم وفق إنماء عملية التعليم.

٣– إيجاد الوسائل التعليمية التي توفرها وزارة التربية بحيث تكون على مستوى عال.

٤– استخدام الحاسوب في تعليم القواعد.

التدريبات، إخراج الكتب وجودة طباعتها:

١– تضمين التطبيقات دروسًا سابقة تشتمل على النواصب، والجوازم، والمبتدأ

والخبر، وأنواع الأفعال؛ لاكتساب مهارة استخدامها.

٢- تعديل جمل الإعراب وذلك بتحديد موقع إعرابها ضمن جدول، إلى إعرابها إعرابًا كاملاً؛ لتمكين التلاميذ من مهارة الإعراب.

٣- الإكثار من التدريبات والتقويم النهائي وتكوين الجمل.

٤- تطوير إخراج الكتاب شكلاً ومضمونًا ليثير اهتمام التلاميذ وانتباههم.

٥- تصحيح الأخطاء الطباعية، ولاسيما في الضبط اللغوي.

الأنشطة وأساليب التقويم:

١- الاهتمام بالأنشطة اللاصفية، ولاسيما المطالعة.

٢- التدريب على استخدام المعاجم من الصف الخامس.

٣- التنوع بأساليب التقويم الموجودة في الكتب.

مقترحات أخرى:

١- وضع دليل إرشادي للمعلم في الإعراب وشرح القاعدات النحوية.

٢- تخصيص حصتين في الأسبوع: واحدة لإعطاء القواعد والأخرى للتطبيق عليها.

٣- اهتمام المعلم بالفصحى روحًا وحياةً في دروس العربية ولاسيما في مادة القواعد.

٤- إجراء دورات تدريبية للمعلمين كل سنتين على الأقل، وذلك لرفع مستواهم العلمي في طرائق التعليم والمادة العلمية.

* * *

مما تقدم نجد أن المعلمين اقترحوا الحلول – من وجهة نظرهم – التي قد تسهم في

تجاوز المشكلات والصعوبات التي تعترض سير عملية تعليم مناهج القواعد النحوية في المرحلة الابتدائية.

ولما كان تعليم مناهج القواعد سلسلة يتصل بعضها ببعض في المراحل الدراسية، فقد رأينا في الواقع الميداني أن عدم معالجة المشكلات والصعوبات في المرحلة الابتدائية يؤثر سلبًا في تدني مستوى تحصيل التلاميذ، ليس في مادة القواعد فحسب؛ بل في المواد الدراسية كلها، ولاسيما في المرحلة الإعدادية، حيث يدرس الطالب في تلك المرحلة معظم أساسيات القواعد التي لها أهمية كبيرة في حياته العلمية والعملية، سواء ترك الدراسة فيها أو تابعها.

لهذا كله كان لابدّ من تقصي المشكلات والصعوبات التي تعوق سير عملية تعليم مناهج القواعد في المرحلة الإعدادية؛ بهدف تشخيصها، وتقديم الحلول المناسبة لها، وذلك باستطلاع آراء المدرسين والمدرسات وتقارير الموجهين المختصين في الواقع التعليمي.

تألفت عينة البحث من (مئة) مدرس ومدرسة موزعين في المدارس الإعدادية الرسمية في مختلف أحياء مدينة حلب، حيث خلص الاستطلاع في ضوء المفهوم النظامي للمنهج إلى النتائج الآتية:

١– عدم التزام بعض المدرسين بأهداف تدريس القواعد على أنها غاية لا وسيلة، ولاسيما في التدريبات، وفي عرض الأسئلة، وفي أسلوب الأمثلة التي تحدّ من الاستيعاب الكامل لها.

٢– عدم تناسب عدد الحصص وبحوث القواعد في صفوف المرحلة الإعدادية؛ بسبب كثافة المنهج، وطول التدريبات الشفوية والكتابية.

٣– عدم استيعاب طلاب الصف الأول الإعدادي بحث الكشف في المعجم.

٤– غياب الوحدة الدرسية، مثل: شعبة الأسماء، والأفعال، وجملة الخبر، وتشتت إعراب الجمل في صفوف المرحلة الإعدادية.

٥– عدم استيعاب بحث الإسناد في الصفين الأول والثاني الإعداديين، وبحث الميزان الصرفي في الصف الأول الإعدادي.

٦– عدم مراعاة الترتيب النفسي (السيكولوجي) في اختيار بحوث القواعد؛ يجعلهم غير قادرين على استخدامها استخدامًا صحيحًا، مثل: وضع بحثي الإسناد إلى الضمائر، والممنوع من الصرف في الصف الثاني الإعدادي، وكذلك عدم مراعاة توزيع بحوث المنصوبات على صفوف المرحلة الإعدادية.

ولا يغيب عن أذهاننا عرض المشكلات والصعوبات التي تتعلق بكتب صفوف المرحلة الإعدادية، نذكر منها:

في الصف الأول الإعدادي:

١– عدم التسلسل في ترتيب الأبحاث، كالفصل بين الأفعال الناقصة والأحرف المشبهة بالفعل.

٢– عدم تحديد الأحرف المهملة(أحرف المضارعة، الضمائر المتصلة، تاء التأنيث الساكنة) في بحث المجرد والمزيد.

٣– عدم توحيد المصطلح في القاعدة النحوية، كالترجح في تسمية ضمير التاء ما بين تاء الفاعل والتاء المتحركة، وبين (نا) الدالة على الفاعلين و(نا) الدالة على الجماعة؛ لأن موقعهما الإعرابي غير مرتبط بالتسمية.

٤– عدم ذكر القاعدة في بحث المبني للمجهول.

٥– النقص في تعريف بعض مصطلحات القواعد النحوية كالفعل المضارع، والفاعل.

في الصف الثاني الإعدادي:

١- عدم الدقة في ذكر القاعدة في بحث المعرف بأل والإضافة، من ذلك الإشارة إلى (أن المضاف إلى نكرة يبقى نكرة)، وكذلك في تعريف مصطلح الحال.

٢- صعوبة استيعاب طلاب الصف الثاني الإعدادي بحوث القواعد؛ لكثافتها في المنهاج.

٣- عدم مراعاة التسلسل المنطقي في توزيع المنهاج، كالفصل بين بحث العدد والتمييز في الصفين الثاني والثالث الإعداديين.

في الصف الثالث الإعدادي:

١– عدم الترتيب المنطقي في بعض البحوث، كتقديم الأحرف المشبهة بالفعل على بحث كسر همزة إن وفتحها، وكذلك في البدء بالاسم، ثم بالفعل، ثم بالضمائر.

٢– عدم الدقة في ذكر قاعدة التوابع في أن (النعت يتبع منعوته في علامات الإعراب)، والصحيح أن الاتباع يكون في (حالات الإعراب).

٣– إغفال بعض البحوث التي يمكن أن تفيد الطلاب: كبحث المصدر الميمي، واسم المرّة، واسم الهيئة، وأسلوب الحض، وبعض قاعدات النحو، مثل: بدل الاشتمال، وبدل الغلط في بحث البدل، وإعراب أسماء الشرط في بحث أسلوب الشرط.

٤– نقل بحث المصادر والمشتقات إلى أول الكتاب، لأهمية استخدامه في تدريبات النصوص والقراءة والمطالعة.

* * *

أما ما تشتمل عليه الكتب من مشكلات[1] وصعوبات في المرحلة الإعدادية فهي على النحو الآتي:

١– الافتقار إلى الضبط بالشكل في بعض الأمثلة والتدريبات.

٢– عدم الدقة في الضبط الصحيح في بعض الأحيان.

٣– عدم تناسب بعض النصوص ومستوى الطلاب، كبحث الكشف في المعجم.

٤– عدم التنوع في الأمثلة وتكرارها في بعض البحوث.

(١) تشتمل الكتب على مشكلات منها: الضبط بالشكل، نوع الأمثلة، الوسائل المعينة، التدريبات، إخراج الكتب وجودة طباعتها.

٥- الافتقار إلى الوسائل التعليمية الحديثة والاعتماد – في الغالب – على السبورة والكتاب المدرسي؛ وهذا الأمر يجعل بعض الطلاب ينفرون من تعلم القواعد.

٦- عدم تناسب التدريبات والزمن المخصص لها.

٧- عدم كفاية التدريبات في بعض البحوث كالمصادر.

٨- وجود بعض التدريبات الكتابية التي لم يرد لها قاعدة في البحث المقرر؛ وهذا ما يجعل المدرس يسهب في الشرح؛ ليجيب عنها.

٩- كثافة بعض التدريبات وتكرارها في بعض البحوث.

١٠- عدم الدقة في الإتيان ببعض التدريبات الشفهية والكتابية التي لا تتفق إجاباتها ونص الشاهد المثبت لها.

١١- افتقار بعض التدريبات إلى التعزيز؛ لترسيخها في أذهان الطلاب، كبحث المبتدأ والخبر.

١٢- عدم تحقيق الأهداف المنشودة من الكتاب شكلاً ومضمونًا؛ لافتقاره إلى التشويق والإثارة في اختيار الموضوعات، وفي عرض المادة العلمية.

١٣- الافتقار إلى الخطوط الملونة التي تجذب الطلاب في أثناء دراسة مفاهيم القواعد.

طرائق التدريس، والأنشطة، وأساليب التقويم:

١- لجوء معظم المدرسين إلى اتباع طرائق المحاضرة والإلقاء في عملية التعليم؛ وهذا الأمر يقلل من اهتمام الطلاب بمفاهيم القواعد.

٢- عدم تنوع الطرائق في تعليم الطلاب يؤدي إلى النفور من المادة النحوية.

٣- اعتماد نفر من المدرسين على الطريقة الإلقائية وهذا يضعف مقدرة الطلاب في التطبيق العملي لمفاهيم القواعد في التعبيرين الشفوي والكتابي.

٤- اتباع أساليب التقويم التقليدية؛ لأنها تقيس الجانب المعرفي، وتعتمد على الحفظ حتى في الإعراب.

٥- اختلاف إجابات المدرسين في التطبيق الإعرابي، ولاسيما في إعراب الأسماء.

٦-الافتقار إلى الأنشطة التطبيقية في معظم مباحث القواعد التي تسهم في تنمية حاجات الطلاب ورغباتهم.

٧- قلة الاهتمام بالمناشط اللاصفية كالمطالعة، والمباريات الثقافية تضعف حصيلة الطلاب اللغوية.

بيد أن هذه المشكلات والصعوبات لم تقف عند مفهوم المنهج فحسب؛ بل تضمنت عوامل أخرى كان لها أثر سلبي في عملية تعليم القواعد، نذكر منها:

١- ضعف الحصيلة اللغوية في المرحلة الابتدائية يعود إلى عدم استخدام مفاهيم القواعد النحوية عمليًا في فنون اللغة العربية.

٢- عدم تأسيس التلاميذ تأسيسًا قويًا في المرحلة الابتدائية يجعلهم غير قادرين على استيعاب أساسيات القواعد في المرحلة الإعدادية.

٣- إهمال الطلاب للواجبات البيتية يؤثر في تدني مستوى تحصيلهم لا في القواعد فحسب؛ بل في استخدام اللغة العربية استخدامًا سليمًا في النطق والكتابة.

٤- عدم تناسب عدد الحصص وبحوث القواعد يشتت أذهان الطلاب في استيعابها.

٥- زيادة عدد الطلاب في الصف الواحد تضيع فرص الاستفادة على كثير منهم في أثناء عملية التعليم.

٦- عدم حث الطلاب على مطالعة كتب القواعد المبسطة في مكتبة المدرسة؛ لتسهيل عملية إتقان مفاهيمها من خلال الأمثلة المتنوعة فيها.

٧- عدم تشجيع الطلاب على التكلم بالفصحى في الحصة الدراسية؛ وهذا الأمر يجعلهم بعيدين عن استخدام قواعدها استخدامًا صحيحًا في المواقف التعليمية.

٨- فقدان معظم الطلاب السماع الصحيح للفصحى سواء في داخل المدرسة أو في خارجها يؤثر في ضعفهم اللغوي في المواد كلها.

٩- التقيد الحرفي لمجموعة من المدرسين في خطوات الدرس المدونة في الكتاب يحتاج إلى مزيد من التدريبات حتى تحقق الأهداف المنشودة منها.

أما المقترحات التي أبداها المدرسون والمدرسات في أثناء عملية تعليم منهاج القواعد في المرحلة الإعدادية فهي الآتية:

١- نقل بعض البحوث من الصف الثاني الإعدادي إلى الصف الثالث الإعدادي، مثل: بحث الحال والتمييز، وبحث (عمل المشتقات) إلى الصف الأول الثانوي، والاكتفاء بالتعريف بتلك المشتقات في الصف الثالث الإعدادي، وكذلك نقل بحث المبني والمعرب من الأول الثانوي إلى المرحلة الإعدادية؛ لأهميته في الإعراب.

٢- إعادة ترتيب بحوث العدد على النحو الآتي: العدد تذكيره وتأنيثه، إعرابه، تعريفه، صوغه على وزن فاعل.

٣- حذف بعض البحوث من الصفين الثاني والثالث الإعداديين، مثل: أسلوب المدح والذم، وأسلوب التعجب، وأسلوب التفضيل، والممنوع من الصرف، والاقتصار على تدريسها في المرحلة الثانوية.

٤- تقديم بحث المشتقات على بحث الجامد والمشتق.

٥- عدم مطالبة الطلاب في أسئلة التدريبات بمعلومات لم تدرس سابقًا، ولاسيما في الإعراب.

٦- اشتمال التدريبات على ما سبق في أول الكتب على أساسيات القواعد منذ

المرحلة الابتدائية حتى الثالث الإعدادي؛ لتنبيه ذاكرة الطلاب، والربط بين تلك الأساسيات والمعلومات الجديدة.

٧- الابتعاد في إعراب الكلمات والجمل عن اختلاف الوجوه الإعرابية، والاقتصار على إجابة محددة لها؛ لتعزيز ثقة الطلاب بقواعد لغتنا العربية.

٨- العمل على إخراج كتب القواعد بالألوان.

٩- العمل على الكيف وليس على الكم في تلقين الطلاب مفاهيم القواعد.

١٠- إضافة حصة واحدة للنشاط اللغوي ضمن الدوام وربطها بمكتبة المدرسة.

* * *

وقامت الباحثة أيضًا باستطلاع آراء (مئة) مدرس ومدرسة في ثانويات مدينة حلب؛ للوقوف على المشكلات التي تعترض عملية تعليم مناهج القواعد النحوية انطلاقًا من المفهوم النظامي للمنهج، وفيما يلي النتيجة:

١- عدم تحقيق الهدف الأساسي في تدريس بحوث القواعد يؤثر في ضعف المهارات النحوية لدى الطلبة.

٢- عدم تناسب عدد الحصص وبحوث القواعد، ولاسيما في الصفين الثاني والثالث الثانويين في الفرع العلمي.

٣- غلبة الاهتمام بالقواعد النظرية على الجانب العملي في بعض البحوث.

٤- كثافة المنهاج في الصف الثالث الثانوي الأدبي تؤثر سلبًا في تحصيل الطلاب.

٥- الإسهاب في بعض البحوث التي يسهل تعلمها، مثل: بحث حروف العطف في الصفين الثالث الإعدادي والثالث الثانوي.

٦- التوسع في بعض البحوث التي تحتاج إلى إيجاز كبحث الإسناد في الصف

الثاني الثانوي.

٧- التكرار في بعض البحوث مثل: بحث الإسناد في الصفين الثاني الإعدادي، والثاني الثانوي بفرعيهما العلمي والأدبي، فالقاعدة ذاتها في كلّ من كتب القواعد السابقة، ولكن بأسلوب آخر في المرحلة الثانوية.

٨- التفصيل في بحث أسلوب النفي في الصف الثالث الثانوي يجعل الطلاب غير قادرين على تطبيقه في المواقف التعليمية تطبيقًا سليمًا.

٩-كثافة المعلومات في قاعدات النحو في بعض البحوث تولد صعوبة في استيعابها.

١٠- عدم استيعاب الطلاب بحث الإعلال والإبدال في الصف الثاني الثانوي.

١١- افتقار محتوى كتب القواعد إلى الوضوح في المرحلة الثانوية قياسًا إلى محتوى هذه الكتب في المرحلة الإعدادية.

١٢- الافتقار إلى ضبط النصوص الأدبية في بعض بحوث القواعد.

١٣- عدم الصحة في ضبط الأمثلة والقاعدات والتدريبات في بعض البحوث.

١٤- تكرار الشواهد وعدم تنوعها في بعض بحوث القواعد يؤدي إلى ضعف عنصر التشويق لدى الطلاب، مثل: بحث الإسناد في الصفين الثاني الإعدادي، والثاني الثانوي العلمي والأدبي.

١٥- الافتقار إلى شرح الشواهد في بعض بحوث القواعد يؤدي إلى اللبس في التطبيق عليها.

١٦- الافتقار إلى الأنشطة الصفية واللاصفية ينجم عنه ضعف مقدرة الطلاب اللغوية، ولاسيما في الصف الثالث الثانوي العلمي والأدبي.

* * *

لكن هذه المشكلات والصعوبات ليست مقتصرة على المنهج؛ بل هناك أسباب أخرى لها أثرها السلبي في عملية تعليم القواعد، نذكر منها:

١- عدم فهم الطلاب معظم أساسيات القواعد في المرحلتين الابتدائية والإعدادية يجعلهم غير متمكنين من تطبيق قواعدها تطبيقًا سليمًا في المرحلة الثانوية.

٢- افتقار معظم الطلاب إلى امتلاك مهارات القواعد في المرحلة الثانوية يعود إلى اعتمادهم على الحفظ الآلي لقواعدها.

٣- عزوف الطلاب عن الاهتمام بالمطالعة يضعف الحصيلة اللغوية لديهم.

٤- قلة الدرجات المخصصة للإعراب في الصفين الثاني والثالث الثانويين في الفرع العلمي تجعل الطلاب يميلون إلى حفظ القواعد النظرية؛ ليسهل نجاحهم في الاختبارات.

٥- بعد الطلاب عن الفصحى يؤثر سلبًا في كتاباتهم وأحاديثهم في المجالات العلمية والعملية.

أما المقترحات التي قدمها ثلة من المدرسين والمدرسات والتي قد تسهم في تذليل المشكلات والصعوبات التي تعترض عملية تعليم مناهج القواعد النحوية في المرحلة الثانوية فهي كالآتي:

١- حذف بحث الإعلال والإبدال، في الصف الثاني الثانوي العلمي؛ لقلة استخدامه في حياة الطلاب العلمية والعملية.

٢- إضافة بحث الأخطاء الشائعة إلى المرحلة الثانوية؛ لأهميته الكبيرة في إعادة الثقة في استخدام قواعد اللغة استخدامًا سليمًا في المواقف اللغوية.

٣- إضافة بحثي أسلوب الاستغاثة، وأسلوب القسم إلى الصف الأول الثانوي.

٤- إضافة بحث معاني الأدوات وأشهرها في الصفين الأول والثاني الثانويين؛ ليتمكن الطلاب من التمييز بينها في حالات إعرابها، مثل: (إعراب الأداة ما).

٥- نقل شروط فاء السببية من الصف الأول الإعدادي إلى الصف الثاني الثانوي.

٦- توزيع بحوث الإسناد على صفوف المرحلة الثانوية.

٧- التوسع في دراسة بعض الكلمات صرفيًا في الصف الثاني الثانوي العلمي.

٨- تعزيز الاهتمام بأسر الأفعال وبنائها، وكيفية إعرابها في الصف الأول الثانوي.

٩- زيادة الاهتمام ببحوث تساعد على تنمية مهارات القواعد لدى الطلاب.

١٠- البعد عن الاختلاف في وجوه الإعراب؛ لأنه يشتت الطلاب وينفّرهم منه.

١١- إعادة صياغة الأسئلة بأسلوب جديد، والبعد عن الأمثلة التي لا تحقق الأهداف المنشودة من تدريس القواعد.

١٢- زيادة عدد الحصص المقررة للصفين الثاني والثالث الثانويين في الفرع العلمي.

١٣- التنويع في طرائق التدريس وفقًا لمتطلبات العصر.

١٤- عقد لقاءات أو ندوات بين الأهل والمدرسين؛ هدفها الاطلاع على واقع تعليم القواعد في الصف الثالث الثانوي؛ للعمل على تجاوز الصعوبات والمشكلات التي تطرأ عليها.

١٥- الاعتماد على التجريب العملي في وضع مناهج القواعد النحوية.

* * *

هكذا بينت الباحثة المشكلات والصعوبات التي اعترضت واقع تعليم مناهج القواعد النحوية؛ للعمل على تذليلها، بالاستفادة من المقترحات التي قدمها القائمون على تعليم الناشئة من الصف الأول الابتدائي حتى نهاية الصف الثالث الثانوي. **ومن**

المفيد هنا تسليط الضوء على أبرز الاتجاهات العلمية في تطوير تعليم مناهج القواعد في بعض البلدان الأوروبية كفرنسة وبريطانية؛ بغية الاطلاع على تجاربها، والاستفادة من المقترحات التي تهدف إلى ترقية مستوى تعليم مناهج القواعد النحوية في المراحل الدراسية، نذكر منها:

١– دراسة (فرانسوا عام ١٩٧٤)، حول التعليم وتنوع القواعد، حيث خلصت إلى الأمور الآتية:

١– إن تدريس القواعد ليس هدفًا بذاته، أي إنه (لا توجد علاقة مباشرة بين وضوح الفكرة والمقدرة على التحليل النحوي في إعراب المفردات والجمل).

٢– يجب أن تكون القواعد أكثر علمية، على الأقل فيما يتعلق بشرح موضوعات اللغة، (ويكفي أن نقارن مستوى تدريس المدرس الحالي بمستوى المدرس منذ ثلاثين عامًا، حتى نتمكن من الحكم على الواقع التعليمي).

٣– يجب أن تحقق القواعد التقدم الذي يتوافق والواقع، آخذين بعين الاعتبار: حصيلة تراكيب الكلمات وصعوباتها، وحصيلة جذور الكلمات المستعملة.

٤– إن المشكلة ليست في وضع لوائح لأشكال غير صحيحة؛ بل في أنْ تصنف التراكيب التي يجب أن تكتسب حسب المقدرة في إعادة استعمالها، وأهميتها الوظيفية ومحاكاتها.

٥– يجب أن نعطي الطفل في بداية تعليم القواعد ما يساعده على اكتساب المفردات الغنية، وبعض القواعد النحوية المعقدة، وهما شرطان لازمان لإبداع الطفل؛ لأن الهدف من تعليم القواعد التواصل في الحديث الملائم للواقع، ليجعل الواقع يظهر في مواطن الخيال وعلاقاته، وهذا لا يحصل عادة في التواصل؛ وهذا ما أدى إلى ضرورة

إبعاد اتجاهي التربية:

الاتجاه الأول: اكتساب الوسائل، فمفهوم الخطأ في مكانه الحقيقي: أن يميز بين الخطأ الكبير وغيره، والبحث عن أصالة فارغة دون تواصل يؤدي إلى جمود الاستعمال الجيد.

والاتجاه الثاني: الإبداع في استعمال اللغة بالتقليد الدقيق لنماذج البالغين، وهذا نجم عنه وجود مسببات الجمود؛ لأن الأطفال – في رأيه – ستتقدم بالتأكيد في القراءة عن طريق سماع أنفسهم عندما يتكلمون، أو يقرؤون، أو يسمع أحدهم الآخر في أثناء القراءة. وهنا لن تكون أخطاء؛ بل درجات متنوعة من الغنى.

٢– **أما في بريطانية فقد طبق منهاج وطني جديد للغة الإنكليزية** صدر عام ١٩٩٠ بمرسوم من مجلس النواب سمي (بتقرير كوكس)، هدفه تدريس الإنكليزية خلال (١١) عامًا من التعليم الإلزامي.

ومن الأهداف التي وضعت لتدريس الأطفال من (سن ٧ حتى ١١) في تدريس القواعد عندهم:

١– أن يتعلم التلاميذ أسلوب استخدام الكلمات التي لها أكثر من معنى.

٢–أن يعرف التلاميذ الأسماء، وأسر الكلمات وعلاقتها بعضها ببعض.

٣– أن يعلم التلاميذ كيفية استخدام الضمائر، أو الأزمنة.

٤– أن يبدأ التلاميذ باستخدام التراكيب الإنكليزية النحوية المكتوبة، وباستخدام تراكيب الجمل المختلفة عن الكلام العادي.

٥– أن يدرك التلاميذ الفروق في القواعد أو المفردات بين اللهجة المحلية والإنكليزية الفصحى.

٦- أن يبدأ التلاميذ باستخدام التراكيب الإنكليزية النحوية المكتوبة، وتراكيب الجمل المختلفة عن الكلام العادي.

أما الأهداف التي وضعت من (سن ١٢-١٦) فهي على النحو الآتي:

١- أن يميز الطلاب بين اللهجات المتكلم بها والإنكليزية الفصحى، أي أشكال (الفعل، واستعمال الضمائر، وحروف الجر).

٢- أن يبدي الطلاب استعدادًا في تعرف الكلمات التي تتغير في الاستعمال حسب المعاني والأزمنة؛ وشرح الأسباب التي تؤدي إلى هذا التغيير.

٣- أن يتعرف الطلاب جذور بعض الكلمات التي دخلت إلى اللغة الإنكليزية من اللغات الأخرى من حيث بناء الكلمة، ونماذج التهجية التي تتفرع منها.

٤- أن يتمكن الطلاب من التركيز على النقاط المهمة في الجملة، وذلك في استخدامهم مدًى واسعًا من البناء النحوي كالمبني للمجهول.

٥- أن يبدي الطلاب معرفة بقواعد الإنكليزية نتيجة قراءاتهم كالضمائر، وأشكال الأفعال.

٦- أن يتمكن من استخدام مهارة القواعد في المهارات اللغوية.

٧- أن يبدي الطلاب معرفة بالفروق النحوية بين لغة الكلام والكتابة لدى الشخص نفسه.

٨- أن يدرك الطلاب الأسباب التي دعت إلى تطوير المفردات في الوقت الحالي، مثل: التجارة أو السياسة، أو الدعاية، أو الحاجة إلى تعابير جديدة، أو صور بيانية، أو اختراعات جديدة؛ نتيجة التغييرات في المجتمع.

المهم في هذا كله أن تقرير نجاح المنهاج الوطني الإنكليزي، أو إخفاقه يتوقف على تطبيقه.

كذلك صرح (هدسن) أنه حان الوقت لمراجعة أهمية تدريس القواعد التي كانت مرتبطة تقليديًا بالتدريس باللغة النموذجية، والأسلوب الجيد.

وقد تغير هذا الواقع بناء على قرار الحكومة الإنكليزية بعد استشارة أنواع الخبراء، (مثل: المعلمين)، بأن يكون لديها منهاج وطني جديد للغة الإنكليزية، وأن يكون للقواعد أثر مهم في هذا المنهاج، وقد قدم (هدسن) عدة مقترحات لوضع منهاج القواعد من أهمها:

١- أقسام الكلام (اسم، فعل، حرف).

٢- تراكيب الكلمات (الزوائد واللواحق).

٣- الفروق المجردة في تركيب الكلمات (المفرد مقابل الجمع).

٤- العلاقات المجردة بين الكلمات والجمل والتي دعيت بوظيفية القواعد كالفاعل.

٥- ترتيب الكلمات تَبَعًا لِموقعها في الجمل كالتوابع (الموصوف يتبع الصفة في الإنكليزية).

٦- العلاقة بين معنى تلك الكلمات أي الأدوار المتنوعة (does).

٧- بعض أجزاء المعاني كالفرق بين معنى (dog, dug).

٨- التراكيب المعلوماتية المشار إليها سابقًا بالفروق في ترتيب الكلمة في الجملة.

وتجدر الإشارة إلى أن ما يدعو إليه المنهاج الوطني يعد معالجة حديثة كاملة، لم يسبق لها أن طبقت في أي مكان في العالم.

على هذا يمكن القول: إن هناك بعض التشابه في تدريس القواعد بين دول أوروبا، ويتركز هذا على اكتشاف التدريس في القواعد التي بوساطتها تتغير لغة التلميذ من السيئ إلى الأحسن، فتكون مناسبة كاللغة المنسقة المكتوبة. والهدف هو معرفة التلميذ لما يعرفه الآن، ومساعدته على تعلم الإنكليزية المنسقة (الكلام كله). وهذا يجمع بين

مظاهر تحررية لقيم التلميذ للهدف الصعب من المستويات المتدرجة في التعلم، والاعتماد على أن الأول سيدعم الثاني[٢].

مما سبق نستخلص أن الاتجاه نحو تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية في المراحل الدراسية لم يقف عند بلد ما؛ بل شمل معظم بلدان العالم.

في نهاية المطاف نخلص إلى أن البحث قام بتحديدالمشكلات والصعوبات التي تعوق عملية تعليم مناهج القواعد النحوية؛ معتمدًا على نتائج الاستطلاع التي انتهى إليها، بغية تشخيصها، والتوصل إلى الحلول التي قد تسهم في تذليلها، في ضوء المقترحات التي قدمها ثلة من المعلمين والمدرسين في المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية في مدينة حلب، إضافة إلى عرض أبرز الاتجاهات الحديثة في تطوير مناهج تعليم القواعد منطلقين من الواقع الميداني الذي يمدنا بالنتائج العلمية الدقيقة التي يمكن أن ترفد البحوث السابقة بمعين جديد.

ومن الملاحظ أن هناك بعض الاختلافات في آراء المعلمين ومقترحاتهم بين المرحلتين الابتدائية والإعدادية حول حذف بعض أبحاث القواعد أو إضافة بعضها الآخر في صفوف معينة، وهذا تابع لما لمسه أولئك المعلمون لدى طلابهم من ضعف أو قوة في المادة، أو لمؤهلاتهم ومدى تمكنهم من هذه المادة التي يدرِّسونها. وهذا كله يمكن أن يؤخذ بعين الاعتبار عند الإفادة من تلك الآراء والمقترحات.

ملاحق البحث

مفردات منهاج كتب القواعد في المرحلة الابتدائية

الأول الابتدائي	الثاني الابتدائي	الثالث الابتدائي	الرابع الابتدائي*	الخامس الابتدائي	السادس الابتدائي
أسماء الإشارة	الاسم	الجملة والكلمة	نصب الفعل المضارع	تدريبات عامة	تدريبات عامة
الضمائر المنفصلة	الكلمة والجملة	الاسم	مراجعة نصب الفعل المضارع	تقسيم الكلام	المثنى، إعرابه
حروف الجر	الفعل الماضي الفعل المضارع	الفعل	جزم الفعل المضارع	العطف بالواو، وثم، وأو	جمع المذكر السالم وإعرابه
الفعل الماضي، الفعل المضارع	فعل الأمر	الحرف	الفاعل، مراجعة الفاعل	مطابقة المعطوف والمعطوف عليه	جمع المؤنث السالم
الفتحة، الكسرة، الضمة، السكون	الجملة الاسمية	أحرف الجر	المفعول به (١)	الفعل المبني للمجهول	جمع التكسير
الشدة	أسماء الإشارة	المذكر والمؤنث	الجملة الفعلية المنفية	نائب الفاعل	الأسماء الخمسة
تنوين الجر	الأسماء الموصولة	الاستفهام	مراجعة الجملة الفعلية المنفية	المفعول المطلق	أحوال تطابق الخبر من المبتدأ
تنوين الرفع تنوين النصب	المذكر والمؤنث المفرد والمثنى والجمع	المفرد والمثنى	ضمائر الرفع المنفصلة	المفعول لأجله	أحوال تطابق الموصوف مع الصفة
مراجعة الحركات	الضمائر المنفصلة	المثنى، الجمع	ضمائر الرفع	المضاف إليه	النكرة والمعرفة

* يشتمل منهاج الرابع الجديد على أبحاث القواعد نفسها تقريبًا وهي:
تدريبات عامة، رفع المضارع الصحيح الآخر، نصبه بأن ولن، جزمُه بـ (لا) الناهية، الفاعل، المفعول به، الجملة الفعلية المنفية، اتصال الماضي الصحيح بضمائر الرفع المتصلة، ضمائر الرفع المنفصلة، علامة التثنية والجمع في الأسماء، أسماء الموصول، أسماء الإشارة، الصفة المفردة.

الأول الابتدائي	الثاني الابتدائي	الثالث الابتدائي	الرابع الابتدائي**	الخامس الابتدائي	السادس الابتدائي
			المتصلة		
مراجعة التنوين	أحرف الجر الفعل الماضي مع المذكر والمؤنث	أسماء الإشارة الأسماء الموصولة	مراجعة الضمائر	ضمائر الرفع المتصل بالفعل المضارع	علامات الإعراب في الأفعال الخمسة
النداء	الفعل المضارع مع المذكر والمؤنث	الجملة الاسمية	أسماء الإشارة	إن وأخواتها	اسم الفاعل واسم المفعول
فعل الأمر	فعل الأمر مع المذكر والمؤنث	الجملة الفعلية الفعل الماضي	الأسماء الموصولة	كان وأخواتها	المجرد والمزيد
مراجعة الأفعال	مراجعة الأسماء	اتصال الماضي بعلامة التأنيث	مراجعة أسماء الإشارة، والأسماء الموصولة	استعمال العدد	المستثنى بإلا
المبتدأ والخبر	مراجعة الأفعال (١) و(٢) و(٣)	اتصال الفعل الماضي بواو الجماعة	علامة المثنى في الاسم		الحال
الفاعل، المفعول به	مراجعة المذكر والمؤنث	الفعل المضارع النفي (لم، لن)	علامة الجمع في الأسماء		
المضاف إليه الاسم المجرور	مراجعة المفرد والمثنى والجمع	فعل الأمر	الصفة		
الصفة	النفي (ما، لا)	اتصال فعل الأمر بألف الاثنين وبواو الجماعة وياء المؤنثة المخاطبة	مراجعة الصفة		
العطف	أسلوب الاستفهام	المبتدأ والخبر (المفردان)			
	الفاعل	النداء			
	المفعول به المضاف إليه الصفة، العطف	التعجب			

مفردات منهاج كتب القواعد في المرحلة الإعدادية

الصف الأول الإعدادي	الصف الثاني الإعدادي	الصف الثالث الإعدادي
الصحيح والمعتل	النكرة والمعرفة	المثنى وما يلحق به
المجرد والمزيد، الميزان الصرفي	الضمير المنفصل والمتصل والمستتر	جمع المذكر السالم وما يلحق به
الكشف في المعجم(١)	اسم الموصول	جمع المؤنث السالم وما يلحق به
الكشف في المعجم(٢)	اسم الإشارة	أسلوب الشرط: أدوات الشرط الجازمة
الماضي وحالات بنائه	اسم العلم	أدوات الشرط غير الجازمة
المضارع إعرابه، بناؤه	المعرف بأل والمضاف إلى معرفة	اقتران جواب الشرط بالفاء
نصب المضارع الصحيح والمعتل	إسناد الفعل المعتل إلى الضمائر	الجزم بجواب الطلب
جزم المضارع الصحيح والمعتل	الفعل اللازم والمتعدي	التوابع: النعت، التوكيد، البدل، العطف
فعل الأمر، أحوال بنائه	الأفعال التي تنصب مفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبر	العدد: تذكيره وتأنيثه، تعريف العدد بأل
المبني للمعلوم والفاعل	الأفعال التي تنصب مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر	صوغ العدد على وزن فاعل وإعرابه
المبني للمجهول ونائب الفاعل(١)	المفعول به	الجامد والمشتق
المبني للمجهول ونائب الفاعل(٢)	المفعول فيه	المصادر: مصادر الأفعال الثلاثية
إفراد الفعل مع الفاعل	المفعول لأجله	صيغ مصادر الأفعال الرباعية والخماسية
إسناد الفعل الصحيح إلى الضمائر	المفعول المطلق	صيغ مصادر الأفعال السداسية والمصدر الصناعي
المبتدأ والخبر	المستثنى بإلا وعدا وخلا	المشتقات: اسم الفاعل ومبالغته وعملهما
تعدد الخبر وحذف المبتدأ والخبر	الحال	اسم المفعول وعمله
تقديم الخبر على المبتدأ	التمييز	الصفة المشبهة وعملها
الأفعال الناقصة	المنادى	اسم الآلة، اسما الزمان والمكان، اسم التفضيل
أفعال المقاربة والرجاء والشروع	المضاف إليه	أسلوب المدح والذم
الأحرف المشبهة بالفعل(١)	الجار والمجرور	أسلوب التعجب
الأحرف المشبهة بالفعل(٢)	الممنوع من الصرف	كسر همزة إن وفتحها

مفردات منهاج كتب القواعد في المرحلة الثانوية

الأول الثانوي	الصف الثاني الثانوي		الصف الثالث الثانوي	
	العلمي	الأدبي	العلمي	الأدبي
البناء والإعراب	العدد: تذكيره وتأنيثه، وإعرابه، بناؤه	بناء الفعل الماضي	أسلوب المدح والذم١	الجملة الكبرى والصغرى
علامات الإعراب الأصلية والفرعية	إسناد الفعل الصحيح المضعف	الفعل المضارع، بناؤه، إعرابه، ونصبه، وجزمه مع أدوات الشرط	أسلوب المدح والذم٢	أسلوب التعجب(١)
الممنوع من الصرف	إسناد الفعل المعتل	توكيد المضارع	أسلوب النفي	أسلوب التعجب(٢) أحكام خاصة (٣)
الأسماء الخمسة	فكرة صرفية: الميزان الصرفي	فعل الأمر، بناؤه	أسلوب التوكيد	أسلوب المدح والذم١ أسلوب المدح والذم٢
الأفعال الخمسة	المعاني المستفادة من صيغ الزيادة	الفعل اللازم والمتعدي	أسلوب التعجب	أسلوب الإغراء
نصب الفعل المضارع الصحيح والمعتل	الإعلال والإبدال	ما ينوب عن المصدر	أسلوب الاستفهام	أسلوب الاختصاص
جزم الفعل المضارع الصحيح والمعتل	الاشتقاق	المفعول المطلق	كم الخبرية وكم الاستفهامية	أسلوب الأمر والنهي
المقصور والمنقوص والمدود وتثنيتها وجمعها	التعريب	العدد: تذكيره وتأنيثه، إعرابه، بناؤه	أسلوب الاختصاص	أسلوب النفي
أشهر أسماء الأفعال	الوقف	إسناد الفعل الصحيح المضعف، وإسناد الفعل المعتل بأنواعه	تدريبات عامة	أسلوب التوكيد
لا النافية للجنس	عمل اسم الفاعل	فكرة صرفية: الميزان الصرفي		أسلوب الشرط(١)
	عمل اسم المفعول	المعاني المستفادة من صيغ الزيادة		أسلوب الشرط(٢)

الأول الثانوي	الصف الثاني الثانوي		الصف الثالث الثانوي	
	العلمي	الأدبي	العلمي	الأدبي
	عمل المصدر	الإعلال والإبدال		أسلوب الاستفهام
		والنحت		
	تدريبات عامة	الاشتقاق		كم الاستفهامية وكم الخبرية
		التعريب		حروف الجر
		الوقف		حروف العطف
		عمل اسم الفاعل		تدريبات عامة
		عمل اسم المفعول		
		النسبة		

الندوات والمؤتمرات

١- المؤتمر الأول للمجامع العربية، الإدارة الثقافية، جامعة الدول العربية، مطابع جريدة الصباح بمصر ١٩٥٦.

٢- المؤتمر الثقافي الخامس، الإدارة الثقافية، في الرباط، يوليو ١٩٦١.

٣- المؤتمر التربوي لتطوير التعليم ما قبل الجامعي، وزارة التربية، دمشق، (٣-٨ آب) ١٩٧٤.

٤-اجتماع خبراء متخصصين في اللغة العربية، تطوير تعليم اللغة العربية، جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الأردن، عمان، نوفمبر /١٩٧٤

٥- اتحاد المجامع اللغوية العلمية العربية، (تيسير تعليم اللغة العربية)، سجل ندوة الجزائر ١٩٧٦ القاهرة ١٩٧٧.

٦- ندوة خبراء ومسؤولين لبحث وسائل تطوير إعداد معلمي اللغة العربية في الوطن العربي، ١٩٧٧.

٧- محاضر جلسات مؤتمر الدورة الثالثة والأربعين، مصر، مجمع اللغة العربية، ١٩٧٨.

٨- ندوة اللغة العربية والوعي القومي، مركز دراسات الوحدة العربية والمجمع العلمي العراقي، ومعهد البحوث والدراسات العربية التابع للجامعة العربية في الفترة ما بين (٢٨-٢٩) أيلول ١٩٨٣.

٩- ندوة مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، المملكة العربية السعودية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، ١٤٠٥-١٩٨٥.

١٠- ندوة النحو والصرف، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم

الاجتماعية، كلية الآداب، دمشق .١٩٩٤

١١- المؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم في سورية، (تطوير المناهج في مرحلة التعليم العام)، المنعقد في دمشق ما بين (٢-٥) شباط .١٩٩٨

١٢- تقويم المناهج الدراسية في البلاد العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، قسم البحوث والتدريب، التقرير النهائي لورشة العمل، الرباط (٢٨-١٩٩٨/٩/٣٠).

المراجع الأجنبية

(١) Francois, Frederic, “L ENSEIGNEMENT, ET LA DIVERSITE DES GRAMMAIRES”, Collection Hachette, ١٩٧٤, Edition (١) ٢١٩, Pages, (١٩٤, ١٩٥, ٢٠٣, ٢٠٤, ٢٠٨, ٢٠٩).

(٢) “Hudson Richard” “TEACHING GRAMMAR AGUIDE FOR THE NATIONAL CURRICULUMM”, Oxford UK Cambridge USA, Copyright, ١٩٩٢, P.P. (٢٧٠-٢٧٨), (٣,٤,٦,١٤,٢٧,٢٨).

تدريب معلِّمي ومعلِّمات المرحلة الابتدائية ومربيات رياض الأطفال على تعليم المحادثة باللغة العربية الفصحى

د. عبد الله مصطفى الدنان

أولاً: أهمية اللغة العربية وضرورة إتقانها:

تشكِّل اللغة العربية بالنسبة لنا نحن العرب أهمية خاصة تزيد عن الأهمية التي تشكِّلها اللغة القومية لأية أمة أخرى.

فهي اللغة التي نزل بها القرآن الكريم، وهي اللغة التي يتواصل بها أبناء الشعوب العربية في أرجاء الوطن العربي، ولولاها لفقدنا أداة التواصل التي تربطنا بعقيدتنا وتاريخنا وحاضرنا ومستقبلنا بوصفنا أمة عربية.

إنها قدرنا التاريخي والديني والقومي والثقافي والحضاري، لا يمكننا التخلي عنها أو إهمالها. وقد سقطت كل الدعوات إلى اعتماد العامية لغةً للكتاب والثقافة، لأن المفكِّرين العرب أدركوا بوضوح خطورة هذه الدعوات على كل المستويات المكوِّنة لشخصية الأمة وتطلعاتها الحضارية.

وقد أدرك الطامعون والمستعمرون أهمية اللغة العربية هذه، وتصوروا أنهم إذا استطاعوا إبعادها وجعل اللهجة العامية (الدارجة) أواللغات الأجنبية لغة الكتاب والعلم بدلاً منها في المدارس والجامعات ووسائل الثقافة الأخرى، يكونون قد حققوا سيطرتهم على الأمة العربية، وتجزئتها تجزئة ثقافية وسياسية دائمة، وضمنوا تبعيتها لهم قرونًا عديدة وربما إلى الأبد.

أدّى هذا العداء للغة العربية إلى مزيد من التمسك بها من قبل الشعوب العربية جميعها، واقترن النضال المضاد للمستعمرين بالعمل الدائب على ترسيخ جذور اللغة العربية بمختلف الوسائل حتى قبل الاستقلال وقيام الحكومات الوطنية في البلدان العربية. وقد انتصرت اللغة العربية في معركة البقاء التي خاضتها، وتُوج هذا النصر بتوقيع المعاهدة

الثقافية العربية عام ١٩٤٥[١]، التي كانت أول عمل من أعمال مجلس جامعة الدول العربية[٢]، وقد جاء في المادة ٩ من المعاهدة ما نصه: «تسعى دول الجامعة العربية إلى توحيد المصطلحات العلمية بوساطة المجامع والمؤتمرات واللجان المشتركة التي تؤلفها، وبالنشرات التي تنشرها هذه الهيئات، وتعمل على الوصول باللغة العربية إلى تأدية جميع أغراض التفكير والعلم الحديث، وجعلها لغة الدراسة في جميع المواد، في مراحل التعليم كلها في البلاد العربية»[٣].

وهكذا أصبحت اللغة العربية لغة التعليم والتعلم في المدارس على امتداد الوطن العربي، وقد اعتمدتها الجامعات السورية لغة التعليم والتعلم في التخصصات جميعها، ومنها العلوم والهندسة والطب.ثم إنها لغة الكتب والصحف والمجلات والمواد المكتوبة بكل أشكالها، ولغة المؤتمرات ونشرات الأخبار في البلاد العربية جميعها، وفي الإذاعات الموجَّهة إلى البلاد العربية والتي تبث من عواصم غير عربية. وأيضًا أصبحت لغة معظم الأفلام الكرتونية والأفلام المدبلجة التي تبثها محطات التلفزة العربية المحلية والفضائية.

لهذا كله، فإن إتقان كل فرد عربي للغة العربية استماعًا وتحدثًا وقراءةً وكتابة ضروري، بُغية التعلّم وتحقيق التقدم الحضاري والإبداع الفكري الذاتي، والتماسك الثقافي بكل مظاهره للأمة العربية من الخليج إلى المحيط.

ثانيًا: واقع اللغة العربية في الوطن العربي:

١ – اللغة العربية في المدارس:

(١) الأهداف والنصيب من المنهج:

قامت وزارات المعارف والتربية في الوطن العربي بوضع الأهداف، الخاصة بتعليم اللغة العربية، والتي نصت جميعها على إتقان استعمالها استماعًا وتحدثًا وقراءة وكتابةً. ولتحقيق هذه الأهداف خصصت المناهج للغة العربية في البلاد العربية جميعها نصيبًا كبيرًا من

الحصص الصفية، فاقت في عددها ما خصصته أي أمة من الأمم للغة الكتاب في أي بلد من بلدان العالم. وبالمقارنة نجد الفارق مذهلاً. مثال ذلك:تخصص وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية[٤]،(١٠٨٠) حصة للغة العربية في السنوات الست الأخيرة من التعليم العام القسم العلمي، وتخصص سورية ١١٥٢ حصة والأردن ١٢٦٠[٥]، على حين تخصص إنجلترا ٥٧٦ حصة[٦]. وإذا حسبنا معدل الفرق أسبوعيًا بين إنجلترا والبلاد العربية المذكورة نجد أنه يصل إلى ٢.٣٣ في السعودية، و٣.١٧ في الأردن، و٢.٧ في سورية أي إن الطالب العربي مشغول بدراسة اللغة العربية في داخل الصف نحو ٣ حصص أسبوعيًا على مدى ست سنوات (من السابع إلى الثاني عشر العلمي، أي من الأول الإعدادي إلى الثالث الثانوي) على حين الطالب الإنكليزي يُنفق هذا الوقت على المواد الأخرى والهوايات والمطالعة. هذا من حيث الزمن، دع عنك مدى إتقان كل طالب للغته وما يتبع ذلك من إتقان للمواد الأخرى، والشعور بالفهم لدى القراءة، إلى غير ذلك من بناء الشخصية لدى المواطن، والاعتزاز باللغة القومية وحبها والتفاني في خدمتها ورفع شأنها.

(٢) الكتب وطرائق التدريس:

أُلفت الكتب الخاصة باللغة العربية بحيث تحقِّق الأهداف الموضوعة لتعليمها، واتُّبعت أحدث الطرائق لتدريس اللغات، السائدة في الدول المتقدمة،وقد دأبت الدول العربية على تغيير الكتب الخاصة بتعليم اللغة العربية استجابة لتوصيات المؤتمرات والندوات العديدة المخصصة لبحث مشكلات ضعف الطلبة باللغة العربية. وفي رأينا أن المشكلة لا تُحل بتغيير الكتب أوأساليب التدريس فقط، وإنما تُحل بأسلوب آخر سيأتي الحديث عنه عندما نطرح رأينا في حل مشكلة تدريس اللغة العربية حلاً شاملاً إن شاء الله.

(٣) إعداد المعلم في كليات التربية ودور المعلمين:

لدى النظر في المناهج المتَّبعة لإعداد المعلم في كليات التربية ودور المعلمين في البلاد العربية، نجد أنها متطابقة مع أحدث المناهج المتَّبعة في دول العالم بكل ما يتعلق بالمعلومات التربوية وطرائق التدريس. وفي رأينا أن الانتقادات الموجَّهة إلى المعلم واعتباره السبب الأساسي لضعف الطلبة باللغة العربية، لأنه لا يستعمل هذه اللغة في شرح المادة التعليمية، هي انتقادات ظالمة، لأن هذا المعلم لم يُعدَّ لاستعمال الفصحى داخل الصف وخارجه. لقد خلت مناهج إعداد المعلمين في البلاد العربية جميعها من مقرر هام جدًا هو «المحادثة باللغة العربية» فكيف يتحدث المعلم بالفصحى، ويشرح بالفصحى دون أن يتدرب، وينمِّي قدرته على التلقائية والطلاقة والتحرر من ربقة العامية.

(٤) لغة الدراسة ولغة المدرسة:

لقد التزمت البلدان العربية «باعتماد اللغة العربية لغة التعليم» وأُطلق على هذا الالتزام كلمة «التعريب». إلا أن هذا التعريب قد أُنجز على مستوى الكلمة المكتوبة. أما التواصل العادي داخل الصف وخارجه فيؤدَّى بالعامية. ثم إن المعلم في غالب الأحيان يلجأ إلى العامية لشرح المادة العلمية، ولا ينطق بالفصحى إلا عندما يقرأ من الكتاب أويكتب على السبورة.

وأما الطالب فهوأيضًا يتواصل بالعامية مع رفاقه ومدرِّسيه داخل المدرسة، ويُجيب عن الأسئلة الشفهية بالعامية في أغلب الأحيان، ولا يمارس التعامل مع الفصحى إلا عندما يقرأ في الكتاب أويكتب موضوعات التعبير، أويؤدي الامتحانات.

وسوف نفصِّل الحديث عن واقع الطالب العربي في المدرسة في الفصول التالية من هذا البحث.

٢ – الشكوى من ضعف الطلبة:

انطلق المعلمون يمارسون عملهم بالشكل الذي أُعدوا له مطبِّقين المناهج الموضوعة،

وبدأت الأعداد الكبيرة من الطلبة تَخْرج من المدارس الإعدادية والثانوية والجامعات لتمارس الحياة العملية والسلوك الثقافي والحضاري بكافة جوانبه فماذا كانت النتيجة؟

لاحظ المربون والباحثون والمتعلمون بعامة، أن إتقان الطلبة للغة العربية لم يكن في المستوى المطلوب، وأن تحصيلهم للعربية دون المتوقع، وانعكس هذا الوضع على المواد العلمية الأخرى.

وبدأت تظهر له نتائج سلبية قد تعود بالضرر على العملية التعليمية والتربوية برمتها، ومن ثَم على مستقبل الأمة الثقافي والحضاري. وبدأت الشكاوى من الضعف العام للطلبة ترتفع ووصلت إلى حد الشكوى من ضعف المعلمين، وبدأت الدراسات والبحوث تصف وتحلل وتعلل، وتوالى عقد المؤتمرات والندوات وصدرت التوصيات تلو التوصيات، وتعالت الأصوات لإيجاد الحلول والعلاجات الناجعة لهذه الظاهرة الخطيرة. وهكذا يمكن القول إن الأمة العربية تواجه مشكلة عامة هي: «مشكلة تعليم اللغة العربية في الوطن العربي» وقد حدَّدت ندوة مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي التي دعت إليها وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية هذه المشكلة كما يلي[٧]:

«إن المشكلة التي نواجهها هي تدني مستوى تعليم اللغة العربية في المراحل التي تسبق التعليم الجامعي، فلا يكاد فتى عربي يُحسن التحدث بالعربية في المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية وهذا هوجوهر المشكلة».

وقد وصل الأمر إلى الجامعة التي لم يعد كثير من أساتذتها يستعملون اللغة العربية السليمة في محاضراتهم، أما تواصلهم جميعًا (إلا القليل جدًا) مع طلابهم خارج المحاضرة فيجري بالعامية. وقد لاحظ الكاتب الكويتي سليمان الفهد هذه الظاهرة. فكتب:[٨] «وصار من المألوف سماع الأستاذ الجامعي يحاضر طلبته بلغة (عربية) مكسّرة طافحة بالأخطاء، أو يحاضر طلبته بالعامية».

انظر أيضًا عبد الكريم[٩] ١٩٤٥، حسين[١٠] ١٩٢٧، الخطيب[١١] ١٩٧٦، المبارك[١٢] ١٩٨٦، فضيل[١٣] ١٩٩٤، عمار[١٤] ١٩٩٥، المعتوق[١٥] ١٩٩٥ ، البيطار[١٦] ١٩٩٥.

٣ – الدراسات عن اللغة العربية:

قام أساتذة الجامعات والباحثون العرب بدراسات تشخيصية هدفت إلى تعرُّف مواطن الخلل التي أدت إلى هذا الضعف، كما هدفت إلى تعرُّف مظاهره وفي أي المهارات يكون أكثر ظهورًا.وخرجت هذه الدراسات كلها بما يلي:

(١) عجز الطلاب عن التعبير عن أفكارهم. (مجاور)[١٧] ١٩٥٦.

(٢) لا تتناقص الأخطاء اللغوية للطلبة مع تقدمهم في المرحلة الإعدادية، أي إن تعلم القواعد النحوية، لم يظهر أثره في سلامة التعبير من الخطأ (السيد)[١٨] ١٩٨١.

(٣) الدراسة تدل بوضوح شديد على ضعف شديد في فهم المقروء (لدى طلبة اللغة العربية بجامعة الكويت) وبخاصة عندما يكون الفهم المطلوب عميقًا ودقيقًا (عبده)[١٩] ١٩٧٩.

(٤) تمتلئ أوراق الطلبة (طلبة اللغة العربية بجامعة الكويت) وإجاباتهم بالأخطاء التي تتصل بالمعنى العام للجملة (النحاس)[٢٠] ١٩٧٩.

(٥) تحصيل الطلبة (تخصص لغة عربية في معاهد المعلمين والمعلمات في الأردن) انخفض عن كل مستوى الأداء المتوقع ومستوى الحد الأدنى للنجاح في المعاهد، وإن الغاية من تعلم النحولم تتحقق (عليان)[٢١] ١٩٧٨.

(٦) يعاني الطلبة (نهاية المرحلة الإعدادية في سورية) من ضعف في اكتساب المهارات الأساسية للتعبير الكتابي (تميم ١٩٩٢)[٢٢].

(٧) يعاني الطلبة (الصف الثاني الإعدادي في المدارس الرسمية بدمشق) من صعوبة

فهم النصوص المقروءة وصعوبة تلخيص النصوص عامة وبخاصة العلمية. وكذلك هناك ارتباط ذودلالة إحصائية كافية بين مستوى تحصيل الطلبة في التلخيص الكتابي، ومستوى تحصيلهم في مادة الرياضيات عند مستوى دلالة ٥ % (تميم ١٩٩٦)[٢٣].

ولدى استعراض هذه الدراسات يتبين لنا حجم المشكلة في مهارات فهم المقروء والتعبير المكتوب، وهي المهارات التي يمارسها الطالب في المدرسة. فإذا كانت هذه حال هاتين المهارتين فكيف تكون حال مهارتي المحادثة والاستماع اللتين لم تتطرق أي دراسة إليهما حتى الآن فيما نعلم؟

إن المشاهدات والملاحظات جميعها، والممارسات اليومية في المدارس تُشير إلى ضعف شديد جدًا في مهارة المحادثة وهذا أمر يستدعي المعالجة السريعة بكل الوسائل.

٤ – المؤتمرات والاجتماعات والندوات لمعالجة مشكلة تعليم اللغة العربية:

عُقدت المؤتمرات والاجتماعات والندوات على امتداد الوطن العربي لِمعالجة «مشكلة تعليم اللغة العربية». وقد بدأت بالمؤتمر الثقافي العربي الأول الذي عُقد في بيت مري بلبنان عام ١٩٤٧[٢]. الذي كان من أهدافه «تحسين الوسائل والأساليب التي تدرس بها اللغة العربية» وقد أحصينا ثلاثة عشر اجتماعًا وندوة ومؤتمرًا كلها كانت تبحث في«حل مشكلات تعليم اللغة العربية» وكان آخرها فيما نعلم «ندوة تعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية» الواقع والتطلعات الذي عُقد في الرياض في شهر ذي القعدة ١٤٢٠هـ الموافق لشهر شباط (فبراير) ٢٠٠٠ م. وإذا أضفنا إليها ندوتكم المباركة هذه،إن شاء الله، يصبح العدد أربعة عشر. وأنا أرجوأن تخصص الندوة القادمة لبحث نتائج الحلول المطبَّقة لا لِوضع المقترحات والتوصيات.

لدى تأمل التوصيات التي صدرت عن هذه المؤتمرات نلاحظ ما يلي:

(١) تكرر هذه التوصيات، وتركيزها على عبارات «تحسين وسائل التدريس»،

«تحسين أداء المعلم»، «مطالبة المعلم باستعمال الفصحى»، (ولكن دون إعداده للقيام بذلك)، «زيادة عدد حصص اللغة العربية في المنهج المدرسي» !!!

(٢) لم يأت في أي ندوة أواجتماع أومؤتمر أودراسة أي ذكر لإمكان تعليم اللغة العربية الفصحى للأطفال قبل السادسة من العمر، وذلك باستغلال القدرة الفطرية للأطفال على تعلم اللغات، فيما عدا ما قدَّمه الكاتب ونشره

(الدنان ١٩٧٩)[٢٤] (١٩٨١)[٢٥]، (١٩٨٦)[٢٦] (٢٠٠٠)[٢٧].

(٣) لم يرد أي ذكر لاعتماد اللغة العربية لغة للتواصل الشفهي طوال اليوم المدرسي.

ثالثًا: الحل الذي يقترحه الكاتب لمشكلة تعليم اللغة العربية في الوطن العربي:

يُقسم هذا الحل الى مسارين يكمل أحدهما الآخر ويرفده:

المسار الأول: حل جذري يبدأ من رياض الأطفال ويستمر إلى المراحل التعليمية الأخرى.

المسار الثاني: حل يعالج الواقع الحالي ويبدأ من المرحلة الابتدائية ويستمر إلى المراحل التعليمية الأخرى.

المسار الأول: حل مشكلة تعليم اللغة العربية ابتداءً من رياض الأطفال

ينطلق هذا الحل من الفكرة التالية، وهي:

استغلال القدرة الفطرية الهائلة لاكتساب اللغات عند الأطفال قبل سن السادسة، وإكسابهم اللغة العربية الفصحى قبل أن تبدأ بالضمور بعد سن السادسة.

١ – الأساس النظري للحل:

كشف علماء اللغة النفسيون (تشومسكي ١٩٥٩، ١٩٦٥)[٢٨]، و(إرفن ١٩٦٤)[٢٩]، و(لينبرغ ١٩٦٧)[٣٠]، قبل نحو أربعين عامًا أن الطفل يُولد وفي دماغه قدرة هائلة على اكتساب اللغات، وأن هذه القدرة تمكِّنه من كشف القواعد اللغوية كشفًا

إبداعيًا ذاتيًا، وتطبيق هذه القواعد ومن ثمّ، إتقان لغتين أوثلاث لغات في آن واحد. والعجيب أن الطفل في هذه المرحلة يعمم القواعد بعد كشفها، حتى على الكلمات التي لا تنطبق عليها ثم هويصحح تصحيحًا ذاتيًا هذا التعميم الخاطئ.

وقد كشف لينبرغ (١٩٦٧) أن هذه القدرة لاكتساب اللغات تبدأ بالضمور بعد سن السادسة، وتتغيّر برمجة الدماغ تغيرًا بيولوجيًا من تعلم اللغات إلى تعلم المعرفة، ولذلك يمكن القول إن مرحلة ما قبل السادسة مخصصة لاكتساب اللغات، وإن مرحلة ما بعد السادسة مخصصة لاكتساب المعرفة. وبناءً على ذلك يفترض، بحسب طبيعة خلق الإنسان، أن يتفرغ الطفل لتعلم المعرفة بعد سن السادسة من العمر، بعد أن تفرغ لتعلم لغة (أوأكثر) وأتقنها قبل سن السادسة.

أما تعلم اللغة بعد سن السادسة فيتطلب جهدًا من المتعلم، لأنه يحتاج إلى معلم يكشف له قواعد اللغة الجديدة. كما يحتاج إلى وقت طويل يبذله في التدرب على تطبيق هذه القواعد، مع تعرضه للخطأ والتصحيح من قبل المعلم، على حين هويقوم بهذه العملية تلقائيًا قبل سن السادسة.

وهكذا يمكن القول إن هناك طريقتين لتحصيل اللغة:

الأولى: قبل السادسة من العمر، وهي الطريقة الفطرية التي يكتشف الطفل فيها القواعد اللغوية ويطبقها دون معرفة واعية بها، والثانية: تبدأ بعد السادسة من العمر، وهي الطريقة المعرفية الواعية، التي لابد فيها من كشف القاعدة للمتعلم، وتدريبه على ممارستها تدريبًا مقصودًا ضمن خطة منهجية.**وإذا قارنا بين الطريقتين نلاحظ ما يلي:**

(١) الأولى تسمى اللغة المكتسبة بها لغة الأم، على حين اللغة بعد سن السادسة لا يمكن أن تكتسب هذه الصفة.

(٢) الأولى تُكتَسب دون تعب، أما الثانية فتحتاج إلى جهد كبير.

(٣) الأولى تمتزج فيها اللغة بالعواطف، فلا يحس المتكلم أنه يعبّر عن عواطفه تعبيرًا صادقًا إلا بها. فهي التي ينفّس بها عن غضبه، ويبث فيها لواعج شوقه وحبه وحنينه. أما اللغة الثانية فتبقى في المكان الثاني من حيث التعبير العاطفي، وقَلَّ بل ندر من وصل باستخدامها إلى مستوى اللغة الأولى في هذا المجال.

(٤) الأولى يكون فهم العبارات فيها أدق وقريبًا جدًا بل ومتطابقًا مع ما أراده المتكلم أوالكاتب، على حين لا يكون كذلك باللغة الثانية.

(٥) الأولى يكون إتقانها كاملاً بكل تفاصيلها (النحوية والصرفية) في حين يظل هناك نقص، باللغة الثانية، ولوكان ضئيلاً.

(٦) الإحساس بجمال اللغة وبلاغتها وحلاوتها يكون باللغة الأولى تلقائيًا ودون الحاجة إلى شرح، على حين يحتاج باللغة الثانية إلى شرح وتعليل يفقدانه الكثير من قيمته.

(٧) الزمن المخصص لإتقان اللغة بالطريقة الأولى لا يمكن أن يفعل فيه الطفل شيئًا آخر، على حين تعلم اللغة بالطريقة الثانية (بعد سن السادسة) يحتاج إلى زمن أطول يمكن الاستفادة منه لتخصيص زمن أطول للمواد الأخرى.

(٨) تتدخل اللغة الأولى سلبيًا في عملية تعلم اللغة الثانية (بعد السادسة) في مجالات التراكيب اللغوية.. والمفاهيم المعرفية.

(٩) الطريقة الأولى تمكِّن الطفل من اكتساب أكثر من لغة في آن واحد دون إرهاق، على حين لا يتمكن الطالب بعد السادسة من تعلم أكثر من لغة في آن واحد.

٢ – واقع التلميذ العربي في ضوء الأساس النظري:

يدخل التلميذ العربي إلى المدرسة وقد أتقن العامية في سن القدرة اللغوية الهائلة للدماغ على اكتساب اللغات، أي إنه تزود باللغة التي يفترض أن يكتسب بها المعارف المختلفة وذلك بحسب طبيعته وتكوينه، إلا انه يفاجأ بأن لغة المعرفة ليست اللغة التي

تزوَّد بها وإنما هي لغة أخرى لا بد له أن يتعلمها ويتقنها لكي يتمكَّن من فهم المواد المعرفية الأخرى.

يقع التلميذ العربي في أسوأ وضع يمكن أن يكون فيه تلميذ. وهووضع يمكن أن يُوصف بأنه معاكس لطبيعة الخلق، لأن التلميذ يكون قد بدأ يفقد القدرة الدماغية الهائلة على تعلم اللغات، ولذا لابد أن يتعلم المعرفة بهذه اللغة التي لم يتقنها بعد. وإذا قارنا وضعه بوضع التلميذ الإنجليزي مثلاً نجد أن التلميذ العربي عليه أن يتعلم المعرفة ولغة المعرفة في آن واحد. وزاد الأمر سوءًا أن لغة التواصل العادي ولغة شرح المواد العلمية جميعها هي اللهجة العامية (الدارجة)، وأن الطالب لا يمارس الفصحى إلا عندما يقرأ أويكتب. أما المعلم فليس في وضع أفضل إطلاقًا، لأنه يشرح المادة العلمية بالعامية لعدم إتقانه الشرح بالفصحى من جهة، ولكي يضمن فهم الطلبة لهذه المادة من جهة أخرى. وأما الطالب المظلوم فيُطلب منه الرجوع إلى الكتاب المكتوب بالفصحى، وأن يقدِّم الامتحان كتابة بالفصحى أيضًا. وتكون النتيجة أن يظل المعلم يشكو من عدم فهم تلاميذه، ومن ضعف أدائهم المعرفي واللغوي، وأن يظل التلاميذ يشكون من صعوبة اللغة العربية وفهم المواد الأخرى المكتوبة بهذه اللغة.

وقد نشأت نتيجة لذلك أوضاع تربوية بدأت تظهر لها آثار سلبية خطيرة يمكن إيجازها بما يلي:

(١) يستمع الطالب إلى شرح المادة العلمية بالعامية، وعندما يحاول الرجوع إلى الكتاب يجد أن فهمه للمادة محدود، فيلجأ إلى المدرِّس الخصوصي ليشرح له المادة مرة أخرى.

(٢) بعد أن يفهم الطالب المادة العلمية يجد صعوبة في التعبير عنها كتابة في الامتحان، لذلك يلجأ إلى حفظ المادة غيبًا، وأحيانًا دون فهم. ولأن حفظ الكتاب كله

مستحيل فإنه يلجأ إلى الملخصات يحفظها ويتقدم إلى الامتحان.

(٣) نتيجة لذلك تتكون لدى الطالب اتجاهات سلبية نحوالكتاب، فيتخلص منه بعد أداء الامتحان ولا يحتفظ به للانتفاع والمراجعة فيما بعد.

(٤) تتكون لدى الطالب العربي اتجاهات سلبية نحوالقراءة والمطالعة باللغة العربية، وقد برز هذا واضحًا في شكاوى الناشرين، الذين لا يطبع أحدهم من الكتاب إلا عددًا محدودًا من النسخ لا يتجاوز ثلاثة آلاف نسخة، وما شذ عن ذلك إلا قليل وهذا القليل هوكتب مقررة في المدارس أوالجامعات.

(٥) تتكون لدى الطالب اتجاهات سلبية مضادّة للقراءة حتى باللغة الأجنبية كاللغة الإنجليزية أوغيرها.

(٦) يشيع عن العرب أنهم أمة لا تقرأ.

(٧) يشيع بين الطلبة والمدرسين والمتعلمين العرب بعامة مقولة ظالمة لا تستند إلى أي أساس علمي، هي أن اللغة العربية صعبة.

(٨) نتيجة لحفظ المادة العلمية عن ظهر قلب ودون فهم عميق يكون النموالمنطقي والمعرفي محدودًا، وهذا يتجلَّى في تدني مستوى الحكم على الأمور، والإخفاق في حل المشكلات حلاً نافعًا يكون في مصلحة الفرد والأمة.

(٩) كان من نتيجة ذلك أيضًا كره اللغة العربية، وهذه كارثة تُصيب الأمة في الصميم.

(١٠) التردد الواضح، بل الرفض، لتعليم الطب والهندسة في الجامعات العربية باللغة العربية. وهو نتيجة لوضع اللغة العربية الحالي، والضعف العام في أداء الطلبة بهذه اللغة، الذي أدى إلى وصف اللغة العربية ظلمًا بالعجز، ونحن نقول ليست هناك لغة عاجزة بل هناك أصحاب لغة عاجزون.

(١١) يمكن أن يُعزى الضعف العام في الرياضيات إلى ضعف الأداء باللغة العربية الفصحى عند الطلبة (تميم ١٩٩٦)

٣ – التطبيق العملي للحل:

بناء على ما تقدم من وصف المشكلة والأساليب المتبعة حاليًّا لحلها، والواقع الحالي الذي يدل على بقاء المشكلة وتفاقمها، والعرض العلمي للنظريات الخاصة بتعلم اللغات بدأت بتطبيق الحل الذي هداني الله إليه وهو:

استغلال القدرة الفطرية لدى الأطفال لإكسابهم اللغة العربية الفصحى قبل سن السادسة. وقد اتخذ هذا التطبيق ثلاثة أشكال:

(١) تجربة باسل ولونه

بدأتُ التجربة على ابني باسل بعد ولادته في ١٩٧٧/١٠/٢٩م بأربعة أشهر. بدأتُ أخاطبه باللغة العربية الفصحى مع تحريك أواخر الكلمات وطلبت من والدته أن تخاطبه بالعامية.

بدأ باسل يستجيب للفصحى فهمًا عندما كان عمره عشرة أشهر، وعندما بدأ بالنطق صار يُوجه لأمه الكلام بالعامية ويُوجه إليَّ الكلام بالفصحى وقد سجَّلت كثيرًا من كلامه على أشرطة تسجيل بلغت اثني عشر شريطًا.

عندما بلغ باسل الثالثة من العمر أصبح قادرًا على التواصل بالفصحى المُعْرَبة دون خطأ، وله شريط فيديومسجَّل عرضَتْه تلفزةُ الكويت حين كان عمره ثلاث سنوات وخمسة أشهر.

نجحت تجربة باسل، وكتبت عنها بحثًا علميًا ألقيته في ندوة الإبداع الفكري الذاتي في العالم العربي، المنعقدة في الكويت من ٨ إلى ١٢ مارس ١٩٨١م، وقد نشرت بحثًا في مجلة جامعة دمشق، حزيران (يونيه) ١٩٨٦م بعنوان «الإبداع واللغة العربية في المناهج

المدرسية» تحدثت فيه أيضًا عن نجاح تجربة باسل. ولقد كررت التجربة على ابنتي لونه التي تصغر باسلاً بأربعة أعوام، ونجحت كذلك نجاحًا تامًا، وقد سجلت كلامها على أشرطة تسجيل منذ أن كان عمرها سنة ونصف. وحتى الآن، نحن الثلاثة في البيت نتكلم بالفصحى فيما بيننا ونكلِّم أفراد الأسرة الآخرين بالعامية تلقائيًا.

دخل باسل ولونه إلى المدرسة وكان لإتقانهما الفصحى قبل السادسة أثر عجيب على مدى حبهما للكتاب وإتقانهما للعلم، لقد اكتشفا أن الكتاب يتكلم لغتهما فصارا صديقين للكتاب، وبهذا أصبحا قارئين ممتازين. أتقنا التعلم الذاتي وأتقنا الرجوع إلى الكتاب، وتفوَّقا في المواد العلمية كلها، وتكون لديهما إحساس راق بجمال اللغة.

(٢) دار الحضانة العربية — الكويت

أُسست دار الحضانة العربية في الكويت في ١٩٨٨/٩/١٧م، وكانت الغاية من تأسيسها إكساب الأطفال الفصحى بالفطرة، وقد قمت بتدريب المعلمات بحيث أصبحن قادرات على استعمال اللغة العربية الفصحى طوال اليوم المدرسي، مطبقًا برنامج التدريب الموصوف لاحقًا في هذا البحث، وقد نجحت الفكرة نجاحًا مذهلاً، وأصبح الأطفال بعد ستة أشهر يتكلمون الفصحى. وقد كُتب عن دار الحضانة العربية اكثر من أربعين استطلاعًا وخبرًا صحفيًا.

(٣) روضة الأزهار العربية – دمشق – سورية:

أُسست روضة الأزهار العربية في ١٩٩٢/١٠/١٧م

هدفت إلى تعليم الفصحى للأطفال بالفطرة قبل سن السادسة وذلك باعتمادها لغة التواصل طوال اليوم المدرسي.

دربت المعلمات على المحادثة بالفصحى بالأسلوب نفسه الذي اتبع عند تدريب معلمات دار الحضانة العربية بالكويت.

نجحت الفكرة أيضًا نجاحًا عظيمًا فاق توقعاتنا، تمامًا كما نجحت في الكويت.

زار روضتنا حتى الآن أكثر من خمسين مربيًا وباحثًا من (سورية والأردن والسعودية ومصر وليبيا والمغرب والمملكة المتحدة والولايات المتحدة) وقد سجَّل جميعهم انطباعاتهم مؤكدين نجاح الفكرة ومؤيدين لتعميمها.

لدينا أشرطة فيديو تصور أطفالنا وهم يتكلمون بالفصحى ويتحاورون مع معلماتهم.

ثبت لدينا أن الأطفال استطاعوا إتقان الفصحى جنبًا إلى جنب مع اللهجة العامية: الأولى في المدرسة والأخرى خارج المدرسة.

اشترك الدكتور عبد الله الدنان في معرض الباسل للإبداع والاختراعات السوري في الأعوام.. ١٩٩٧، ١٩٩٨، ١٩٩٩، وقد أُحضر الأطفال من روضة الأزهار العربية إلى المعرض في جناح مخصص، وشاهد الزائرون الأطفال واستمعوا إليهم وهم يتحدثون بالفصحى معهم ومع معلماتهم وقد كانوا مثار إعجاب ودهشة الجميع. وقد منحت اللجنة العلمية السورية لتقويم المبدعين الدكتور الدنان ثلاث جوائز ذهبية في السنوات الثلاث.

٤ – انتشار الفكرة في القطر العربي السوري

اهتمت وسائل الإعلام السورية والعربية بالفكرة فبثتها محطات التلفزة المحلية والفضائية، وكتبت عنها الصحف والمجلات، كما أجرت محطات الإذاعة أحاديث عديدة مع صاحبها.

وهكذا بدأ تطبيق الفكرة بالانتشار في القطر العربي السوري على النحوالتالي:

(١) الاتحاد العام النسائي السوري

اهتم الاتحاد العام النسائي السوري بالفكرة، وقرر تطبيق تعليم الفصحى بالفطرة في الروضات التابعة له والبالغة نحو ٣٥٠ روضة يُشرف عليها قُرابة ١٥٠٠ آنسة. وقد بدأ

التطبيق في «روضة الفارس الذهبي» – باب مصلى –دمشق، بإشراف صاحب الفكرة، وكان ذلك في شهر تشرين الأول (أكتوبر) عام ١٩٩٨. وكانت النتائج مذهلة، فقد بدأ أطفال الروضة يتحدثون بالفصحى، وبعد ستة أشهر اشتركوا مع أقرانهم من روضة الأزهار العربية في معرض الباسل للإبداع والاختراعات السوري الثامن في شهر نيسان (إبريل) عام ١٩٩٩، ونالوا شهادة تقدير من وزير التموين والتجارة الداخلية.

والعمل يجري الآن بالتعاون مع وزارة التربية السورية، وكلية التربية بجامعة دمشق، والاتحاد العام النسائي السوري، وصاحب الفكرة لوضع خطة تنفيذية لتعميم تعليم الفصحى بالفطرة في رياض الأطفال في سورية.

(٢) الروضات الخاصة

بدأتْ تطبيقَ الفكرة ثلاثُ روضات خاصة في دمشق وهي:

– روضة نادي الطفولة، المزة – دمشق

بدأت التطبيق في شهر أيلول (سبتمبر) ١٩٩٧ بإشراف صاحب الفكرة وكانت النتائج ممتازة. وقد اشترك أطفال الروضة في معرض الباسل للإبداع والاختراعات عام ١٩٩٩، ونالوا شهادة تقدير من وزير التموين والتجارة الداخلية.

– روضة البشائر، الميدان – دمشق

بدأت التطبيق في شهر أيلول (سبتمبر) عام ١٩٩٨ بإشراف صاحب الفكرة وكانت النتائج ممتازة أيضًا. واشترك أطفال الروضة كذلك في معرض الباسل الإبداع والاختراعات عام ١٩٩٩، ونالوا شهادة تقدير من وزير التموين والتجارة الداخلية.

– روضة دمشق، الشيخ محيي الدين – دمشق.

بدأت التطبيق بإشراف صاحب الفكرة أيضًا في شهر أيلول (سبتمبر) عام١٩٩٩، وكانت النتائج أيضًا ممتازة ومتطابقة مع نتائج أطفال الروضات الأخرى.

المسار الثاني: حل مشكلة تعليم اللغة العربية ابتداءً من المرحلة الابتدائية.

١ – أهمية إتقان اللغة العربية في المرحلة الابتدائية:

تبيَّن لنا مما سبق أن غالبية المشكلات التعليمية التي يواجهها الطلبة في مراحل الدراسة جميعها، ويدخل فيها المستوى الجامعي، تعود إلى عدم إتقان الطلبة للغة العربية في المرحلة الابتدائية، لذلك يمكن القول إن إتقان اللغة العربية في هذه المرحلة يحقِّق ما يلي:

١ – اختصار عدد الحصص المخصَّصة للغة العربية في المنهج الدراسي.

٢ –تخصيص الوقت المختصر لتعليم الرياضيات والحاسوب واللغة الأجنبية.

٣ –إنشاء جيل عربي محب للعلم والمعرفة والمطالعة والبحث، متعلقٍ بلغته، عاملٍ على نشرها.

٤ –إشاعة محبة اللغة العربية وإدراك حلاوتها وبلاغتها، وذلك بتخصيص حصص اللغة العربية للمطالعة وتنمية القدرة على النقد الأدبي من خلال مناقشة أفكار القصص والقصائد والنصوص الأدبية الأخرى.

٥ –تحقيق مستوى عال من التعلم الذاتي لأن الطلبة يفهمون ما يقرؤون.

٦ –عدم حاجة الطلبة في المراحل التعليمية إلى استظهار الملخصات المعدَّة للكتب، والتوجه بدلاً من ذلك إلى الكتاب نفسه لفهمه فهمًا عميقًا وتلخيصه تلخيصًا ذاتيًا.

٧ –اختصار سنة جامعية كاملة بحيث يتمكَّن الطالب من إكمال دراسته في الجامعة خلال ثلاث سنوات، بدل أربع كما هوالواقع الآن.

٨ – اقتناع عام ذاتي لدى الطلبة والمسؤولين بجعل اللغة العربية لغة الدراسة الجامعية في التخصصات العلمية جميعها.

٩ –التوسع في ترجمة العلوم جميعها إلى اللغة العربية.

٢ – أهمية معلم المرحلة الابتدائية:

لا يختلف اثنان على أهمية معلم المرحلة الابتدائية، ولذلك نقول إن أي تغيير نحو الأفضل في مجالات التربية والعلم والمعرفة والمسيرة الحضارية العامة للأمة ينبغي أن يعتمد على معلم المرحلة الابتدائية أولاً وأخيرًا، وذلك لأن علماء التربية أجمعوا على أن التكوين الأساسي للطالب يتم في المرحلة الابتدائية، وتجاوز الكثيرون منهم ذلك فقالوا بل إن غرس العادات المرغوبة والكشف عن الميول وبذر بذور المعرفة يتم قبل المرحلة الابتدائية. إن عادات المطالعة والبحث عن المعرفة وتكوين الذوق الأدبي، وترسيخ المبادئ الخلقية، كل ذلك يتم في المرحلة الابتدائية، لذلك لابد أن يكون معلم المرحلة الابتدائية قدوة صالحة ومثالاً يُحتذى في مجالات التعلم والسلوك.

من هنا أيضًا نقول إن الاقتراح الخاص بتعليم اللغة العربية الفصحى في المدرسة الابتدائية، وذلك باعتمادها لغة التواصل داخل الصف وخارجه طوال اليوم الدراسي، لا يمكن تحقيقه إلا باقتناع المعلم بهذا المبدأ وإيمانه العميق به، ومن ثم الإقبال على التدريب بُغية تنفيذه والالتزام به.

٣ – اقتراح لحل مشكلة تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية:

بناءً على الواقع الحالي في المدرسة الابتدائية، والضعف العام الملحوظ في أداء الطلبة باللغة العربية والمواد الأخرى، وصعوبة الانتظار حتى يعمَّم تعليم الفصحى في رياض الأطفال لتغيير هذا الواقع، فإننا نقدِّم الاقتراح التالي لحل المشكلة، وهومبني على أحدث النظريات العلمية والتطبيقات العملية الخاصة بتعليم اللغات.

(١) الأساس النظري للحل:

ينطلق الأساس النظري لهذا الحل من الاعتبارين التاليين:

أ– إن القدرة الفطرية على تعلم اللغات لم تضمر عند الطفل في المرحلة الابتدائية وإنما هي بدأت بالضمور. ولذلك لا تزال هناك قدرة متبقية لدى هذا الطفل تمكِّنه من

كشف قواعد اللغة التي يتعرَّض لها، وتطبيق هذه القواعد وهذه القدرة يمكن تنشيطها واستغلالها.

ب– إن أحدث أساليب تعلم اللغات هوالأسلوب التواصلي الوظيفي Functional Notional & Communicative Approach، وفحواه الممارسة الوظيفية الدائمة للّغة الهدف، بحيث يتواصل بها المتعلم ساعات كاملة في أثناء التعلم، وهو ما يُعرف بالتغطيس أو الإحاطة أوالاستغراق Immersion or Submersion.

(٢) التطبيق العملي للحل:

بناء على الأساس النظري، ينطلق التطبيق العملي لتعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية من إقرار المبدأ التالي وهو:

اعتماد اللغة العربية الفصحى لغة وحيدة للتواصل في المدرسة طوال اليوم المدرسي، داخل الصف وخارجه، بحيث لا يسمع الطالب في المدرسة إلا الفصحى ولا يُقبل منه إلا الفصحى.

رابعًا: برنامج التدريب لتطبيق الحل المقترح:

لقد أعدَّ الكاتب برنامجًا للتدريب طُبق بنجاح تام في الكويت (في دار الحضانة العربية)، وفي سورية (في ست من رياض الأطفال)، وفي الأردن (في المدارس العصرية) وفي البحرين (في مدرسة الحكمة الدولية النموذجية)، كما أنه يُطبق حاليًا في مدارس دار الفكر بجدة – المملكة العربية السعودية.

يتميَّز البرنامج باعتماده الأسلوب الوظيفي التواصلي لإتقان اللغة الهدف، كما يتميَّز بتعدد محاوره، وسهولة تطبيقه، وتعلق المتدربين به نتيجة للفائدة التي يلمسونها منذ الأسبوع الأول للتدريب. وهويركِّز على مهارة المحادثة في المقام الأول. أما المهارات الأخرى فتُعطى بالمقدار الذي يخدم الجانب الشفهي من الأداء اللغوي. وفيما يلي

ملخَّص هذا البرنامج:

١– يتألف البرنامج من سبعة محاور تستوعب مختلف الأنشطة والمواقف الحيوية داخل الصف وخارجه.

٢– أُعد البرنامج بحيث يمكن تطبيقه لتدريب المعلمين والمعلمات في رياض الأطفال والمراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

٣– مدة التدريب أربعون ساعة توزَّع على عشرين يومًا بواقع ساعتين في اليوم.

٤– يمكن التدريب في أثناء الخدمة بعد نهاية الدوام المدرسي.

٥– عدد المتدربين/ المتدربات في المجموعة الواحدة لا يقل عن عشرة ولا يزيد على خمسة عشر.

٦– المواد المستعملة في التدريب بسيطة ومتوفرة، فهي لا تتعدى مجموعة من القصص والمجلات واللوحات الجدارية الممثِّلة لمناظر طبيعية أومواقف اجتماعية، إضافةً إلى حلقات من برنامج «افتح يا سمسم».

٧– يمكن للمدرب الواحد تدريب مجموعتين أوثلاث في أثناء مدة التدريب.

٨– يُعقد في نهاية مدة التدريب اختبار شفهي يُطلب فيه من المتدرب أداء نماذج من المحاور التي تدرب عليها، ويُعطى لمن ينجح شهادة «محادثة باللغة العربية».

هذا، ويأمُل الكاتب أن تبدأ وزارات التربية / المعارف في الدول العربية بتطبيق الحل الذي يقترحه لِمعالجة الضعف العام باللغة العربية في المدارس والجامعات، وهواعتماد اللغة العربية الفصحى لغة للتواصل الشفهي داخل الصف وخارجه وفي الأنشطة جميعها طوال اليوم المدرسي.

ويرى الكاتب أنه يمكن البدء بمدرسة ابتدائية واحدة مدةَ سنة دراسية واحدة، تُرصد بعدها النتائج التي في ضوئها يُتخذ قرار تعميم هذا الحل.إلا أن هناك شروطًا أساسية

لابد من تحققها لكي يعطي الحل نتائجه المرجوة.

الأول: تدريب المعلمين/ المعلمات على المحادثة بالفصحى المعربة.

الثاني: التزام المعلمين/ المعلمات بالتواصل بالفصحى التزامًا تامًا طوال اليوم المدرسي داخل الصف وخارجه.

الثالث: متابعة التطبيق بحزم بحيث لا يرتد الجميع إلى العامية بعد مدة قصيرة.

ويرى الكاتب أنه إذا لم تتحقق هذه الشروط فسوف يصبح الحل المقترح رهين الأدراج. كما يدعوالكاتب أن يكون توصيف أحد مقررات اللغة العربية الإلزامية في الجامعة، وبخاصة في كليات التربية ومعاهد المعلمين، مقتصرًا على «المحادثة باللغة العربية الفصحى».

وفي الختام، أسأل الله أن يوفِّقنا جميعًا لخدمة أوطاننا وأمتنا.

إنه الموفق لكل خير.

المراجع

١ – الشريف، محمد أحمد، والبسام، عبد العزيز، وعفيفي، محمد الهادي، استراتيجية تطوير التربية العربية تقرير لجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٩، ص: (١٦٤).

٢ – صليبا، جميل، مستقبل التربية في العالم العربي، مكتبة الفكر الجامعي، عويدات، بيروت، ١٩٦٧، ص: (١٢٣ ١٤٧).

٣ – مجلة المعلم الجديد، بغداد، الجمهورية العراقية، عدد شباط (فبراير) ١٩٦٤، ص: (٩٠ – ٩٨).

٤ – وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية، «عدد حصص المواد حسب الخطة الدراسية بالمدارس».

٥ – الأردن،وزارة التربية (١٩٩٥ / ١٩٩٦)، ((الخطط الدراسية المعمول بها في مراحل التعليم)).

٦ – الكويت، وزارة التربية، ((دراسة مقارنة للخطط الدراسية في مراحل التعليم العام في بعض الدول الشرقية والغربية))، ص: (١٣).

٧ – ندوة مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي ، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، ١٩٨٥، ص: (١٠).

٨ – الفهد، سليمان، ((لغة عيالنا في خطر)) صحيفة الوطن الكويتية، العدد ٤٩١٣، ٢٤ أكتوبر (تشرين الأول)، ١٩٨٨.

٩ – عبد الكريم، أحمد عزت، تاريخ التعليم في مصر من نهاية حكم محمد علي إلى أوائل حكم توفيق، القاهرة ١٩٤٥، ج ٣، ص: (٢٥٩ — ٢٦٠).

١٠ – حسين، طه، في الأدب الجاهلي، دار المعارف بمصر، القاهرة، ١٩٢٧، ط ١، ص: (١٣).

١١ – الخطيب، حسام، ((هموم اللغة العربية في عصرنا))، مجلة المعرفة، ١٩٦٧، العدد ١٧٨، ص: (٢١٣).

١٢ – المبارك، مازن، ((منهج تكاملي لعلوم اللغة العربية))، مجلة المعرفة ١٩٨٦، العددان ٢٨٩ – ٢٩٠، ص: (٢١٣).

١٣– فضيل، عبد القادر، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية ((التقرير النهائي لندوة أساليب تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي وأوراق العمل))، الشارقة ١٩٩٤، تونس ١٩٩٤

١٤ – عمار، محمود، ((مظاهر ضعف الطلاب في اللغة العربية)) مجلة الفيصل، (السعودية)، ١٩٩٥، العدد ٢١٨، ص: (٥٠).

١٥ – المعتوق، أحمد محمد، ((لغتنا ومناهج التعليم))، مجلة الفيصل (السعودية)، العدد ٢١٨، ١٩٩٥، ص: (٥٥ – ٥٦).

١٦ – البيطار، عاصم محمد بهجة، ((النحويين التيسير والتعسير))، مجلة الفيصل (السعودية)، العدد ٢١٨، ١٩٩٥، ص: (٦٠).

١٧ – مجاور، محمد صلاح الدين، ((أدوات الربط في اللغة العربية ومدى قدرة تلاميذ المرحلة الإعدادية على استعمالها))، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٥٦.

١٨ – السيد، محمود، ((الاستعمالات اللغوية النحوية في التعبير، دراسة ميدانية))، دمشق، مكتبة الأنوار، ١٩٨١، ص: (٢٥).

١٩ – عبده، داود، ((ضعف الطلاب في فهم المقروء))، جامعة الكويت، ١٩٧٩، ص: (٥)، بحث مقدَّم إلى ((ندوة مشكلات اللغة العربية على مستوى الجامعة)).

٢٠ – النحاس، مصطفى، ((أضواء على مناهج النحووالصرف في الجامعة من خلال أخطاء الطلاب في الامتحانات))، جامعة الكويت ١٩٧٩، ص: (١، ١٠)، بحث مقدم إلى ((ندوة مشكلات اللغة العربية على مستوى الجامعة)).

٢١ – عليان، هشام عامر، ((مستوى التحصيل في النحوعند طلبة تخصص اللغة العربية في معاهد المعلمين والمعلمات في الأردن))، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، كلية التربية ١٩٧٨.

٢٢ – تميم، راجح حسين، قياس المهارات الأساسية للتعبير الكتابي لدى الطلبة في نهاية المرحلة الإعدادية (دراسة ميدانية في المدارس الرسمية في محافظة دمشق) رسالة ماجستير، جامعة دمشق، ١٩٩٢، ص: (٩٣، ١٤٧، ١٥٠).

٢٣ – تميم، يسرى حسين، دراسة ميدانية تدريبية لصعوبات التلخيص لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي، وفاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى الطلبة في التلخيص الكتابي في المدارس الرسمية في محافظة دمشق، رسالة دكتوراه في التربية، جامعة دمشق، ١٩٩٦، ص: (١٩٩ – ٢٠١).

٢٤ – الدنان، عبد الله، ((ندوة مشكلات اللغة العربية على مستوى الجامعة في دول الخليج والجزيرة العربية))، جامعة الكويت، ١٩٧٩، التوصيات، ص: (٢).

٢٥ – الدنان، عبد الله، «اللغة العربية والإبداع الفكري الذاتي»، ندوة الإبداع الفكري الذاتي في العالم العربي، جامعة الكويت، جامعة الأمم المتحدة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، معهد الكويت للأبحاث العلمية، ١٩٨١.

٢٦ – الدنان، عبد الله، «الإبداع واللغة العربية في المناهج المدرسية»، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢ عدد ٦ حزيران (يونيه) ١٩٨٦.

٢٧ – الدنان، عبد الله اعداد المعلم وتدريبه على تعليم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية، ندوة تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، الرياض، ذوالقعدة ١٤٢٠ هـ، فبراير، ٢٠٠٠.

٢٨- Chomsky , Noam , Review of B.F.Skinner's Verbal Behavior , in **Language,** xxxv , (January – March, ١٩٥٩) , p. ٢٧ and p. ٤٢

٢٩ – Ervin,S. Imitation and Structural Change in Chilren's Language. In **New Directions in the Study of Language** , E.Lenneberg (Ed.) Cambridge, Mass.: M.I.T Press, ١٩٦٤.

٣٠ – Lenneberg , Eric H. , **Biological Foundations of Language** , John Wiley & Sons, ١٩٦٧, p.p. ١٧٨, ١٨٠.

حول إعداد معلم المرحلة الابتدائية
تربويًّا ومسلكيًّا ومعرفيًّا (لغويًّا)

أ. بثينة الخيّر

لا يخفى على أحد أن المعلم هو الباني الأول للحضارة والثقافة في كل مجتمع، فهو الذي يبدأ بتلقين أطفال المجتمع الأبجدية التي ستصبح وسيلتهم للمعرفة، قراءة وكتابة بكل أشكالها، ويأخذ بيدهم ويؤهلهم حسب ميولهم وطموحاتهم إلى غاياتهم، علماء أو أطباء أو مهندسين أو موظفين أو فنيين أو حِرْفيين.

ورسالة المعلم بناءُ فكر الإنسان وتوجيهه الوجهة المثلى، وهو البالغ الذي يمكن أن يؤثر في الطفل بعد أبويه، وقد يتفوق عليهما في التأثير، ويطور سلوكه الاجتماعي، ويكوِّن لديه المهارات الفكرية واليدوية. ومن هنا تتجلى أهمية دوره في بناء الإنسان، وعظمة دوره في بناء المجتمع السليم، وقيمة ما يزرعه في نفس الطفل منذ نعومة أظفاره. فبناة الفكر معلمون، وبناة الحضارة معلمون، وبناة المجتمع معلمون لأنهم يبنون الإنسان.

وأرى أن دراسة النقاط التالية تحدد العناصر الأولية في إعداد معلم المرحلة الابتدائية:

أولاً: واقع التعليم والمدرس في دور المعلمين (واعتمدت تجربتي في دار المعلمين بدمشق نموذجًا).

ثانيًا: واقع المعلم المتعلم في دور المعلمين.

ثالثًا: واقع المعلم الميداني.

ومن هذه النقاط والملاحظات والتجارب التي توضح لنا المعاناة والعوائق التي تقف

في طريق الإعداد السليم، يمكننا استنباط مقترحات حول إعداد معلم المرحلة الابتدائية منها:

- سمات المعلم الناجح.
- أسس اختيار معلم المرحلة الابتدائية.
- الإعداد التربوي والمسلكي للمعلم.
- الإعداد المعرفي وفق طرق حديثة.
- تطوير المعلم الميداني.
- تطوير المناهج وطرق التعليم.

أولاً: واقع المدرس في دور المعلمين:

وجدت في إعداد مقترحات لإعداد معلم المرحلة الابتدائية أن ننطلق من واقعنا التعليمي، الذي يشمل المعلم والمتعلم، ونعرض لما فيه من معاناة وعوائق، علّها تكون منطلقًا نخرج منه إلى واقع أفضل. فقد أحسست عندما انطلقت للتدريس في دار المعلمين بإرادتي، أنني أمام مرحلة جديدة تقتضي بذل جهد أكبر مع طلبة أتموا مرحلة التعليم الثانوي، والعمل على تهيئتهم في هذه المرحلة الانتقالية، والتي لا تتجاوز سنتين دراسيتين، كي يصبحوا مؤهلين تربويًا ومسلكيًا ومعرفيًا لتعليم فلذات أكبادنا في المدارس الابتدائية، وخاصة لأنهم اختاروا هذه المهنة – حسب اعتقادي طبعًا – من منطلق إنساني وقومي.

ومنذ اليوم الأول انتابني شعور بالإحباط، وفقدت الإحساس بلذة التعليم وروعته، فالدار لا تتميز عن المدرسة بسوى اسمها، ومن ثَم فَقَدَ المكان روعته وقدسيته التي تفرض احترامه علينا. فلا منبر ولا طاولة للمدرس يضع عليها كتبه وأوراقه، وبذلك يشغل مقعدًا من مقاعد الطلاب. ثم إن السبورة عالية وكأنها خصصت لمدرسين

عمالقة، وعدد الطلاب أربعون يماثل عدد طلاب صف ثانوي، ومقاعدهم هي مقاعد طلبة في مدرسة ثانوية فهي تضيق بهم لضخامة أجسامهم.

وغدت دار المعلمين امتدادًا للمرحلة الثانوية، بفارقِ ما يبدو على طلابها من عدم الاكتراث واللامبالاة، فهم مشغولون بكل شيء ما عدا المعلومة التي تقدمها، ومنشغلون بكل شيء عدا النتيجة التي تود الوصول إليها معهم، لأن ما تقوله بعيد عن أذهانهم وفكرهم.

وعبثًا حاولت الوصول إلى طريقة للتواصل مع هؤلاء الذين هم أمانة في عنقي، وحاملو رسالة المستقبل، فلا أسلوب المحاضرة الجامعية، ولا الطريقة التقليدية المتبعة في الثانوية، ولا أسلوب التشويق والحديث عن أهمية اللغة ودورها في حياة الإنسان، وأن الأذن تعشق قبل العين أحيانًا، كان يجدي. فبعد شرح مطول لقصيدة المتنبي مثلاً أتحدث عن عبقريته اللغوية والفكرية والتاريخية، ومن ثم علاقته بسيف الدولة وموقفه من الإخشيدي، يفاجئني أحدهم أو تفاجئني إحداهن: وكيف يأتي سؤال الامتحان؟. . .

كان هذا السؤال يطرح علي في نهاية كل حصة وكأن صاحبه يقول لي: ولم تعذبين نفسك يا آنسة مادام هذا الذي تقولين لا يفيدنا في الامتحان!...

هذا اللاكتراث بما يقدمه المدرس في دار المعلمين يحبطه ويبعده عن أداء مهمته ورسالته في إعداد معلم المستقبل أداء سليمًا. يضاف إلى ذلك من المعوّقات دخول موجّهٍ لا يكبر هؤلاء الشباب سنًا ولا يفوقهم علمًا ولا معرفة، يقطع عليك سلسلة أفكارك ليوجه إنذارًا شديد اللهجة وعبارات خالية من الحدود الدنيا للتربية، فيها من التهديد والوعيد والسوقية ما يرعب عدوًا، لكنه يثير السخرية في نفوس الأربعين الجالسين، معبِّرين عن ذلك بهز الرؤوس أو بضحكة خفية استنكارًا للأسلوب، واحتجاجًا على المعاملة التي تبعد كل البعد عن الأساليب الصحيحة في التعامل

المسلكي والتربوي مع الآخرين.

وما يزيد هذا الواقع الذي نعايشه في دار المعلمين يوميًا مرارة ومشقة:

١- تلك الحصص التي تبدأ الساعة الثانية عشرة ظهرًا وتستمر حتى الساعة الثانية والربع بعد الظهر حيث الجهد يكون قد بلغ مَبلغَه لدى المعلم والمتعلم، وفيها توجه الحديث إلى طلاب تراهم أيقاظًا وهم رقود.

٢- تلك الحصص التي يقف فيها المدرس ينتظر عودة طلابه من دروس التطبيق والعملي، وبأيديهم من الوسائل التي لا تتسع لها المقاعد. وكم من الجهد والوقت الضائع يبذله لنقل هؤلاء المتعلمين من شعورهم بالنشوة بعد أن مارس واحدهم شخصية المعلم أو دور المعلم، إلى موضوع درس مكرر في نظرهم، وليس من السهل بل من المستحيل نقل الطالب بلحظة من حالةٍ كان فيها معلمًا إلى متعلم مطلق، وفي الوقت ذاته ينشغل الباقون بمتابعة النقد والملاحظات التي فاتهم الخوض فيها والحديث عنها.

٣- وفي حصص أخرى يفاجئك طالب لا يجيد النطق بالحروف اللثوية ولا يفرق بين الحروف الشمسية والقمرية، وآخر خطه غير مقروء، ورابع يخطئ في الإملاء، ويغفل عن معلومات تبدو بديهية وأساسية.

هذه نماذج واقعية وليست من رسم الخيال، وهذه عقبات ومصاعب تواجه إعدادنا لمعلم المستقبل نعايشها يوميًا، وأظنها تكرر كل عام دون أدنى محاولة لتلافيها أو وضع خطط جديدة لتجاوزها إلى الأفضل، ذلك أن الإعداد السليم للمعلم يتطلب واقعًا سليمًا أولاً.

كل شيء مدروس في هذه الدار، ولكن بعيدًا عن المسلك التربوي السليم، إنه واقع نتجاهله دومًا، ونعطي بدلاً عنه مَن هم خارج الدار صورة مشرقة تخدع حتى

المشرفين من الوزارة. فالطالب واثق أنه ناجح سواء درس أم لم يدرس، التزم أم لم يلتزم، حتى لو كان ضعيفًا في مواده أو كان سلوكه غير تربوي باعتباره موفدًا على حساب الدولة، ومن ثَم لن تكلف الوزارة نفسها المبالغ الطائلة فتحدد نسب النجاح وسبل النجاح، لذا فالنتيجة يتساوى فيها المجد والمهمل بكل بساطة. والقشة التي تقسم ظهر البعير هي المناهج التي تنقل لنا نظريات وآراء في التربية من برج عاجي، يعتمد على ما أخذ عن علماء الغرب الذين لا يمتون بصلة إلى واقعنا وطرق تربيتنا وعقائدنا وعاداتنا وتقاليدنا.

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن: من أين يبدأ إعداد معلم المستقبل للمرحلة الابتدائية، وإعادة دوره في بناء الفرد والمجتمع؟.

والجواب يأتي من تلك الحصص التي كنت أفتح فيها مجالاً لحوار عام مع المعلمين والمتعلمين، نتناول فيها مظاهر التخلف التي نعاني منها ونلقي فيها الضوء على السلبيات التي نمارسها في مسلكياتنا. فصفوفنا تعج بالأوراق وبقايا الطعام، وجدرانها مزينة بمكنونات النفوس وما تعانيه من عذاب وآهات. في مثل هذه الحصص التي تمس واقع الطلاب المعدّين تعليميًا ينقلب الشاب منهم ١٨٠° من لا مكترث إلى مهتم يسأل ويستفسر، يحلل وينقد ويبحث عن الأسباب ويقدم الحلول التي يجدر بنا الاستماع إليها والاهتمام بها وأخذها بالحسبان، وبذلك نحدد النقطة التي علينا أن نبدأ بها في إعداد المعلم المتعلم، وإعادة دوره في بناء الفرد، وهي وصْلُ المعلم المشرف بالمعلم المتعلم وإعادة العلاقة بينهما – فيبقى المعلم أهم مصدر من مصادر المعرفة والخبرة – ونَقْلُ مهمته من شرحٍ ونقدٍ ونصحٍ وإرشادٍ إلى إجابة عن تساؤلات يجهلها المتعلمون. وبإعادة العلاقة هذه بين المعلم والمتعلم يستعيد المعلم مكانته الاجتماعية، وكونه مصدرًا من مصادر المعرفة لا يمكن الاستغناء عنه إلى جانب المصادر الأخرى والمتعددة، التي

تنتشر بكثرة وتتعدد أساليبها ووسائلها، وتبقى رسالته هي أهم رسالة في خدمة البشرية، ويظل كلامه هو الحد الفاصل «بين الجد واللعب».

نخلص من كل ذلك إلى تحديد العقبات التي تواجه المدرّس في دار المعلمين وتعوقه عن إعداد المعلم المتعلم إعدادًا سليمًا... والعقبات هي:

١- وصول أكثر الطلبة إلى الدار:

- إما لأنهم لم يقبلوا في فرع مناسب في الجامعة.
- أو أنهم قبلوا بصورة ملتوية لعدم قبولهم في الجامعة.
- أو أنهم يريدون شهادة ومن ثَم وظيفة تعطي راتبًا شهريًا مضمونًا.
- أو أنهم يريدون التوظيف بأسرع الطرق ويهيئون أنفسهم للعمل خارج نطاق التعليم.

وواضح أن كل هذه الظروف منافية لسمات المعلم الناجح وتتناقض معها حين نقدمها له في مناهج خاصة.

٢- ينتج عن هذا الواقع وجود طلاب في الدار غير صالحين لممارسة المهنة، إما لعدم إيمان بعضهم بقدسية مهنته المستقبلية في إعداد الأجيال الصاعدة، أو بسبب عيوب جسمانية أو نطقية، أو لعدم تمتع البعض الآخر بصحة نفسية ضرورية لممارسة المهنة، وعليه أن يكون فيها قدوة لتلاميذه في حين لم يصل بعد – وهو في العشرين من عمره – إلى المرحلة التي يمكنه فيها أن يضبط صفًا أو يكون مثالاً في سلوكياته فلا يدخن ولا ينفعل ولا...

٣- عدم كفاءة الجهاز الإداري، فبعض الموجهين الإداريين هُم خريجو دار المعلمين، وعينوا فيها بعد تخرجهم مباشرة، فليسوا مؤهلين للتعامل مع طلاب في مثل أعمارهم، ولا هم قادرون على التوجيه التربوي والمسلكي والاجتماعي القويم، بل على

العكس نراهم يمارسون التسلط والسيطرة، وأسلوب التهديد.

٤– عدم التوفيق بين المعلومات النظرية التي يتلقاها المعلم المتعلم في الدار، وبين ما هو مطلوب في الممارسة العملية في المدارس التي يتدرب فيها.

٥– كثافة المناهج التعليمية التي لا تعطي للمعلم المشرف الوقت الكافي للإشراف المباشر على المعلم المتعلم وإرشاده، وحل مشاكله ومعاناته النفسية وتذليل الصعوبات المعرفية له، ووصله بطرق التفكير الحديثة وربطه بواقعه.

٦– قصور المناهج – ومن ثَم الكتب الموضوعة بين يدي المعلم المتعلم – على كثافتها، عن الربط بين العلم والتربية اللذين يتطلبان التفكير العلمي، وتهيئته لمعالجة المشاكل التي ستعترضه في عمله المستقبلي، وتعويده التحدث بلغة سليمة واضحة يفهمها كل التلاميذ ويستعملها في بقية المواد.

٧– عدم متابعة الموجهين المختصين للمعلمين المشرفين وتعرُّف حاجاتهم ومتطلباتهم، والاستماع إلى معاناتهم وشكاويهم والاستنارة بآرائهم، كما أنهم قد يُلْحِقون أحيانًا بالدار مدرسين لا تتوفر لديهم الخبرة الكافية.

٨– ومن العقبات أيضًا الموجهون الإداريون الذين حولوا معهد إعداد المعلمين إلى رياض أطفال أو مدرسة غير نموذجية، وضربوا عرض الحائط بكل المسلكيات التربوية التي يقدمها المدرسون، فعاش المعلم المتعلم التناقض بين ما يتلقاه وما يتعرض له.

ثانيًا: واقع المعلم المتعلم ومعاناته:

إن تحسينَ وتطوير واقع المعلم المتعلم وإعداده يفرض علينا أن نعي معاناته ونعايشها، ثم نقترح ما يناسب من حلول واقتراحات نتجاوز فيها العقبات التي تواجهه وشكواه.

وفي استبانة وجهتها إلى طلابي في دار المعلمين بدمشق في محاولة لإيجاد الدواء، وطلبت الإجابة دون كتابة أسماء لطمأنة المعلم المتعلم، ولكي تكون الإجابة صادقة وصريحة:

السؤال: حول أسباب العبث واللامبالاة، وعدم الجدية في البحث عن المعلومة والحلول حسب وجهة نظرهم؟.

إجابة أولى: يقول صاحبها:

– نجد أن كل طلاب معهد دار المعلمين يشعرون بالملل والضجر ويرفضون كل ما في المعهد لأن حال بعضهم مثل حالي: لقلة علاماته وآخر لأسباب مالية وضمان وظيفة.

– لأن المعلمين يتبعون معنا طريقة تدريس كانوا يتبعونها في المرحلة الثانوية (مسطرة – دفتر – علامات – تسميع – مذاكرات – وظائف–...) وهو أسلوب مللنا منه، فنحن معلمون ويجب أن تكون نفسياتنا مرتاحة، وإلا فكيف نعلم هذه الأجيال؟. لاشك أننا سننقل لهم هذا الملل والاضطراب.

– سبع حصص درسية تنتظرنا كل يوم، وفي داخلنا تكمن أشياء كثيرة لا نجد من يسمعنا، لذلك نفرغ هذه الطاقة بالصف عن طريق المشاغبة والثرثرة، ونتملّص فيها من الدروس ففيها منفذ لنا.

– نظام المدرسة، هذا النظام الذي نجد فيها أذنة على الباب بذلك الوجه المتشائم التي تقول بكلام كبير: ادخلوا يا... وعندما ندخل تقفل الباب بالمفتاح وكأننا حيوانات يحشرونها، وإذا تأخرنا دقيقة بسبب المواصلات أو لبعد المسافة يظنون أننا كنا بـ . . . ويكيلون لنا الاتهامات الجارحة.

– أسلوب الموجه الذي يميز أناسًا على حساب أناس، لماذا؟. . . لأنهم أجمل أو

أبناء ضباط، والكلام الكبير الذي يصفنا أو يقرعنا به، وفي تمام الساعة الثانية والربع نخرج من السجن بفرح إلى الحياة.

– هناك أسباب أخرى كثيرة كثيرة، فماذا أقول وأقول... وحبذا لو تراعى هذه الأمور ولن تجدوا هذا الملل واللامبالاة.

إجابة ثانية:

– تبدأ المشكلة أساسًا من التعامل الذي يقال له انضباطي فيصير لا انضباطيًا، والطلاب بين أيدي الموجهين الذين يحملون نفس الشهادة ولا يكبروننا سنًا بكثي،ر يعاملوننا وكأننا طلاب ابتدائي بل وأقل من ذلك بكثير، فقانون الانضباط في المعهد لا يراعي مشاعر الطلاب ولا يراعي كرامتهم، وإهانة طالب عندهم بلا ثمن، ولا تساوي شيئًا دون قيد أو شرط، وكل هذا بحجة أن الدولة تنفق على تعليمنا، وأننا مسؤولون فيها، ولكنا نعلم أن المسؤولية محبة واحترام وليست إجبارًا وإرغامًا وخضوعًا أعمى، يضاف إلى ذلك التمييز في معاملة الطلاب وحرمان الآخرين منها.

– وثمة سبب آخر غير مباشر هو عدم رؤية المثل الصالح، خاصة من الجهاز الإداري الذي لا يتوانى ولا يقصر في الشتائم وإغداق سيل من الألفاظ تنفي حتى انتماءنا إلى العالم الثالث.

– ويرفق بالمعاهد ما يسمى بالسكن، والذي هو سجن، سجّانوه كانوا مسجونين، وعانوا منه وخرجوا ليمارسوا القمع والتشكيك في طلاب السكن، فيخلق في نفوسهم النقمة والتذمر ولا يساعد على الدراسة والتفكير الحر، وتقود إلى المجاملة والكذب والرياء والنفاق.

إجابة ثالثة:

لا أريد أن أكتب كغيري من الزملاء عن الإدارة والجهاز التدريسي والمعهد والدوام والموجه فإلى جانب كل هذا أقول: وصل الشاب إلى مرحلة لا يستطيع فيها أن يحدد مستقبله بنفسه، ربما نتيجة ظروفه الاجتماعية أو الاقتصادية المادية، وأسباب أخرى، فَيَصِل إلى درجة لا يعرف فيها ماذا يريد من هذه الدنيا.

إجابة رابعة:

– يشعر طلاب المعاهد ودور المعلمين بعقدة النقص، يخجلون بها أمام الآخرين الذين دخلوا الجامعات والكليات.

– مناهج دور المعلمين كثيرة وطويلة، معقدة وصعبة، ولا تتطلب أن نستعملها في تعليمنا للأطفال، وإذا كانت هناك تخصصات للمعلمين فلماذا ندرس كل هذه المواد التي لا تراعي ميولنا ورغباتنا؟. فلماذا نحشو بها أذهاننا ونتقدم بها للامتحان.

– المعاملة التي نتعامل بها في دور المعلمين لا تخرج عن لغة الأوامر: احفظوا – البسوا – ادرسوا.

– أما دروس العملي فتحضير كل درس يأخذ من الوقت أسبوعًا كاملاً، والوسائل تكاليفها باهظة لأن معظمها غير موجود في الدار، وفوق كل ذلك وبعد كل هذا التعب وإعطاء الدرس نراه لا يرضي المعلم.

إجابة خامسة:

في جلسة ذكريات لأيامنا الماضية في المدارس تذكرنا فيها تصرفاتنا مع معلمينا ومعلماتنا، ورأينا أننا لم ننضج بعد، ومازلنا نعيش في حالة فوضى وعبث ولا مبالاة، ورحنا نحلّل الأسباب فقالت:

إحدانا: ألا يكفينا السيطرة التي مورست علينا في المدرسة، فهناك معلمات سيطرن علينا بالضرب والعلامات. مرحلة كاملة من التهديد والسلطة.

الثانية: ألا تكفينا سلطة الأهل ونصائحهم، ومنعنا من الخروج والدخول والتهديد بالبقاء في البيت إذا أخفقنا في الدراسة.

الثالثة: كم هي هائلة كمية الدروس إلى درجة نتغدى دروسًا ونتعشى دروسًا، ونفطر دروسًا، ولا مفر لنا من ذلك، وكأن الحياة لا يوجد فيها غير الدروس والدروس.

إجابة سادسة:

بدخولي إلى المعهد فوجئت بعالم جديد لم أعهد مِثْله من قبل، وعرفت أن الذي يدرس والذي لا يدرس سواء، فكلاهما يأتيان إلى الامتحان وتكون النتيجة واحدة، ويتساوى الطرفان بورقة صغيرة عليها معلومات ينقلها وينال الدرجة العظمى، فأهملت الدراسة والمثابرة لأن أتعابي ذهبت في الهواء.

إجابة سابعة:

– رضينا بالمعهد مستقبلاً لنا، وبدأنا بالتأقلم مع الجو الجديد ومهنة التعليم، فإذا بنا نرى أننا قد انتقلنا إلى نظام مدرسيّ أشد من الذي كنا فيه، والموجهون يتعاملون معنا وكأننا أطفال روضة لا نفهم شيئًا أو أننا لا شيء، لا قيمة لنا أمامهم، ألفاظ نسمعها يكره اللسان لفظها، ولم نسمعها في بيوتنا، فصار المعهد في نظرنا وسيلة للتخرج فقط وليس للتعلم.

– المنهاج مكثف وغير طبيعي، إحباطات وضغوط نفسية كبيرة، فمادة نرسب فيها نعيد العام كله والمنهاج كله، وتجاه هذا الواقع أرى أن اللامبالاة هي المتنفس الوحيد والتعبير الوحيد.

– أرى أن يعامل الطالب باحترام كإنسان بالغ راشد، حتى يحس بالمسؤولية، وعند إحساسه بها لن يتصرف بطريقة غير لائقة، وكذلك أرى إعادة النظر في المناهج وتعديلها.

تتركز إجابات المعلم المتعلم على معاناته من جوانب تتعلق بـ:

- الشخصية والمعاملة.
- جوانب تتعلق بالمناهج والدوام.
- وجوانب أخرى تتعلق بالنفسية، وتشكل عائقًا كبيرًا في إعداد المعلم إعدادًا سليمًا.

وبذلك يمكننا تلخيص معاناة المعلم المتعلم بما يأتي:

١) ما يتعلق بجوانب شخصية:

أ- معاناة من الظروف التي تدخلت في انتسابهم إلى دار المعلمين من غير رضا أو رغبة بهذه المهنة أو لأنهم لم يجدوا معهدًا آخر.

ب – من عدم قدرة الشاب حامل الشهادة الثانوية على تحديد خط حياته المستقبلية لظروف اجتماعية واقتصادية وتربوية.

ج – من ممارسة الهيئة الإدارية، التي لا تتناسب والشروط المطلوبة في إعداد المعلم ومعاملته كطالب في مراحل دنيا، وإغفال الفارق الزمني وما يطرأ على الشاب من تطورات وتحولات، وأيضاً من افتقاده القدوة بين الموجهين وبعض المدرسين في الدار.

٢) ما يتعلق بالمناهج والدوام:

أ – معاناة من تطبيق نظام المدارس في دار المعلمين، متجاهلين نموهم العقلي والجسدي، ونضجهم الفكري، وما يكون مقبولاً في سن المراهقة يبدو غير معقول في مرحلة النضج، إلى جانب طول الدوام في دار المعلمين بفارق حصتين درسيتين، مما يسهل النظام المدرسي في المدارس الثانوية، ويجعله صعبًا وعسيرًا في دار المعلمين.

ب – من طرق التعليم التلقينية التي طبقت على الطلبة في المراحل السابقة وتكرار المعلومات له من دون إحساس بالنضج الفكري.

ج – بعد المناهج الحالية، ومن ثَم الكتب المتداولة بين أيدي الطلاب، عن فكرة بناء المعلم المتعلم معرفيًا وبشكل مترابط، وتقتصر على حشو الذهن بمعلومات لن تفيده في حياته المستقبلية.

د –كثرة المواد المقررة للدراسة، والتي تجعل ذهن الطالب مشوشًا إضافة إلى أنها لا تشجع أصحاب الهوايات الخاصة من الطلبة ولا تبرز مهاراتهم.

٣) ما يتعلق بجوانب نفسية:

أ – الشعور بالنقص عند البعض، والانطواء على الذات عند البعض الآخر، وكذلك الإحساس بالخوف والخجل عند قسم ثالث دون قيام المشرفين بمساعدتهم لإعادة الثقة إلى نفوسهم وتعزيزها لديهم.

ب – هبوط معنويات المعلم المتعلم وعدم إحساسه بالكرامة والاحترام من جراء تصرف الموجهين والمشرفين، مما يؤدي إلى تمردهم ورفضهم الامتثال للأنظمة أحيانًا.

ج – عدم سلوك المشرفين على السكن الطلابي مسلكًا تربويًا سليمًا واعتمادهم قرارات تعسفية لا تستند إلى الأنظمة بل إلى قناعات شخصية.

ثالثًا: واقع المعلم الميداني ومعاناته:

كم من معلم أحب المهنة بعد ممارستها وأحب الأطفال، فأبدع، وكم من معلم صدمه ميدان العمل ووجد نفسه عاجزًا عن أداء مهامه المسلكية والتربوية والمعرفية أداءً حسنًا، وراح يتخبط مع تلاميذه، ويجد لإخفاقه المبررات والمسوغات، ويلقي المسؤولية على الوضع الاقتصادي تارة والمناهج تارة أخرى. وفي حقيقة الأمر يعود ذلك إلى اختياره مهنة التعليم دون إلمام أو إدراك بمتاعبها وتضحياتها، وعدم قدرته على الانسجام مع هذه التضحيات والعطاءات، وإلى عدم اهتمامه بتنمية مهاراته الذاتية أثناء مرحلة إعداده.

إن ذكر بعض الممارسات التي يقوم بها بعض معلمي المرحلة الابتدائية يوضح نواحيَ من الواقع التعليمي في مدارسنا، ويبين لنا جوانب النقص والخلل في إعداد معلم المرحلة الابتدائية.

نذكر منها على سبيل المثال – ومثلها كثير ومتنوع باختلاف المدارس والأحياء والمعلمين و... –:

١– تلميذ طفل في الصف الثاني يضع اللبان (العلكة في فمه) وبعد إخفاق المعلمة في إلزامه برميها وإخراجها من فمه، أخرجتها بيدها وألصقتها بشعر رأسه وراحت تحاول نزعها، فهل يستطيع أحد أن يصدق رد الفعل هذا مع طفل في السابعة من عمره؟.

٢– كنت عضوًا في إحدى لجان امتحانات دار المعلمين، ومن عادة اللجنة أن تجلس في المقعد الأخير تستمع وتراقب سير درس الطالب الممتحَن، لكن رائحة كريهة لم أعرف مصدرها، ولم أعرف كيف انتهت الحصة الدرسية، واتجهت إلى المديرة وأخبرتها بالواقعة والرائحة الكريهة، وكان أحد الطلاب وهو في الصف الخامس الابتدائي قد قضى حاجته في الصف، وبعد استدعاء معلمة الصف والاستفسار عن الحادثة، تبين لنا أن المعلمة على علم بالأمر منذ بداية العام الدراسي، واكتفت بإخراج الطالبة من الصف طيلة العام، دون أدنى محاولة منها لاستدعاء الأهل ومعرفة الظروف المسببة، واستُدعي الأهل تحت إلحاحي، وعلم أن الطالبة تعيش عند خالتها وأن والديها على خلاف، وأرسلت إلى المشفى وعرضت على طبيب وأعطيت العلاج الطبي اللازم، دون الاهتمام بالعلاج النفسي.

لم أكن أصدق وجود معلمين كهؤلاء في مدارسنا، والمشكلة تكمن في أنه يشهد لهم بالتفوق!؟.

٣- شاءت الأقدار لطفل يافع في الصف الخامس الابتدائي أن يعجب بزميلته فيرسل لها في الصف رسالة حب يبدي فيها إعجابه بها، ويا للهول والطامة الكبرى، لقد قامت القيامة على هذا الطفل المعجب، واستنفرت المعلمة واستدعت الإدارة، وأوقف المتهم في باحة المدرسة أمام كل التلاميذ يتلقى أنواع العقوبة والتهديد لغيره.

ولم أعرض لتملّص أغلب معلمي المرحلة الابتدائية من التزاماتهم ومسؤولياتهم واعتماد التقارير الطبية والأذونات الإدارية و... .

ما الذي نصل إليه من عرض بعض الممارسات للمعلمين الميدانيين؟.

يبدو لنا من ذلك أن هناك عوامل رئيسية تؤثر سلبًا في فاعلية المعلم الميداني ومردوده التعليمي والتربوي والمسلكي، على الرغم من إحساسه بعمق المسؤولية الملقاة على عاتقه، التي يرى أن عليه تجاوزها تجاه الدافع الوطني الضاغط، نذكر منها:

١) العامل الشخصي الفردي: وعدم قدرته على التكيف مع متاعب المهنة بعد الممارسة وما تتطلبه من جهد وتضحية، وصحة نفسية وحب للأطفال ونشاط وحيوية ومرح، لتحمل سلوك الأطفال التلاميذ وأعباء تعليمهم وتربيتهم وتنظيمهم.

٢) العامل الاجتماعي وسلوكه العام وشعوره بعدم الاستقرار في بيته أحيانا، وكذلك بعدم القبول من تلاميذه ومعارفه وزملائه، وعدم قدرته على تطبيق مبادئ النظريات التربوية عمليًا.

٣) عامل التأهيل وقصور الإعداد والتدريب الذي تلقاه في مرحلة الإعداد، والذي يجعله قاصرًا عن أداء مهمته أداءً سليمًا، ويشعره بالإحباط واليأس لعجزه عن إيصال المعلومة إلى أذهان تلاميذه.

٤) عامل المناهج والمقررات التقليدية التي يُخفِق المعلم في ابتكار طرق مُشَوِّقة لينقلها إلى أذهان التلاميذ، فتفرض عليه أن يكون في واد وتلاميذه في واد آخر.

٥) عامل التقدم العلمي والتقاني (التكنولوجي) المذهل، الذي وسّع الهوة بين الواقع الحديث والواقع التقليدي للتعليم، وأفقد المعلم دوره في المدرسة بعد أن كان في يوم من الأيام المصدر الوحيد للمعرفة، والمثال الوحيد الذي يحتذى به.

٦) العامل الاقتصادي الذي يستحوذ على الكثير من طاقته التي كان من المفترض تجنيدها للإبداع في عمله الوظيفي والمهني.

٧) عوامل أخرى عديدة، نذكر منها على سبيل المثال: كثرة عدد التلاميذ في الصف الواحد، التفاوت بين قدراتهم الاستيعابية، وكذلك مبدأ ديمقراطية التعليم دون وضع أسس ومبادئ للتعامل مع التلاميذ ذوي المسلكيات المنحرفة، وفرزهم في مدارس خاصة تقوّم سلوكهم واعوجاجهم وانحرافهم، ويطلب من المعلم التكيف معهم.

رابعًا: إعداد معلم المرحلة الابتدائية:

وقبل الدخول في إعداد معلم المرحلة الابتدائية، لابد أن نحدد بعض الصفات العامة للمعلم الناجح، التي أكدتها دراسات مفكرين وباحثين انطلاقًا من آراء ١٤٠٠٠ تلميذ وتلميذة (في المدارس الابتدائية والثانوية في إحدى جامعات أمريكا) في معلميهم، مرتبة حسب أهميتها، وهي:

- الحب والعطف واحترام شعور الفرد.
- الصبر وطول البال.
- حسن المظهر الشخصي واللطف في المعاملة.
- العدل والمساواة.
- روح المرح والحيوية.
- اعتدال المزاج وثبات السلوك.
- الاهتمام بمشكلات التلاميذ – الخاصة والعامة – .

– المرونة في التعامل.

– تقدير جهود التلاميذ وإطراؤهم.

– المهارة الفائقة في التدريس.

والملاحظ هنا أن الصفات الشخصية أهم عند الصغار من مقدرتهم العلمية والفكرية، وذلك أن الصفات الشخصية للمعلم تساعد الطفل على النمو الفعال والتكيف الاجتماعي. ثم إن حب التلميذ لمعلمه وإعجابه به يدفعه إلى الاستماع إليه وإدراك معنى ما يقدمه له من دروس ومعلومات والاهتمام بالمادة أو المعلومة التي يقدمها إليه.

ومن صفات المعلم الناجح:

– أن يكون ذكيًا حاضر البديهة، سريع الاستجابة للمواقف المفاجئة، لبقًا ويحسن التصرف في اللحظات الحرجة، التي كثيرًا ما يتعرض لها في مهنته.

– وأهم من ذلك كله أن يكون اختياره لمهنة التعليم نابعًا من محبته لها، واقتناعه بها، ومن حبه لتلاميذه ورغبته في تربيتهم وتقويم سلوكهم.

– أن يكون متمكنًا من المادة التي يعلمها أولاً، وملمًا بجوانب المعرفة المتعلقة بجوانب الحياة، ومتابعًا للبحوث المستجدة في مادته وغيرها من الحقائق المعرفية، وغير مقتصر في اطلاعه على الكتب المقررة.

– أن يكون محافظًا على حيويته ونشاطه ومرحه على الرغم من كل المتاعب، وبعيدًا كل البعد عن ربط عطائه بمقابل مادي، أو مقارنته بالأوضاع المادية للمهن الأخرى، أو بأحد من تلاميذه، فما يقدمه لا يقدر بثمن، ويكفيه فخرًا واعتزازًا أنه لا يمكن الاستغناء عنه برغم تطور الوسائل التعليمية، وتعدد مصادر المعرفة، وتأكيد المجتمعات المتقدمة وغيرها دورَه، وحرصها على بذل الجهود لتطويره وإعداده وتأهيله

لحمل الرسالة التربوية، وإغناء الطفل بالمعارف الحية والعادات الصالحة، وتكوين المواقف والاتجاهات السليمة، وتقديم العون والإرشاد والتوجيه، وإعداد الأوساط التربوية الصالحة لنمو الطفل، وفَسْح المجال للتفاعل البناء مع البيئة الطبيعية والاجتماعية.

والسؤال الذي يطرح نفسه: كيف نقوِّم المعلم الجيد؟ ومن تراه يَقُوم بهذا التقويم؟ وهل التقويم للمعلم أم للتعليم؟.

ومما لاشك فيه أن الوسائل التربوية تقوم على عناصر أساسية تعتبر عمادها، وهي المتعلم والمعلم والوسائل والطرق والتقنيات، وذلك لتحقيق أهدافها المحددة التي يُخطَّط لها، وكلها مجتمعة محبذة لتعليم المتعلمين وتعلمهم. والتقويم هو الإجراء الذي يكشف مدى فعالية هذه العناصر، وذلك أن التقويم في التربية هو عملية مقارنة بين ما هو كائن خُطِّط له لتحقيق هدف أو جملة أهداف تربوية، أو تحقيق مستوى مرسوم للتلميذ أن يبلغه من النتاجات التعليمية في مدة معينة، وبين ما تم تحقيقه. ولكن يا ترى هل التقويم للمعلم أم للتعليم؟ ومن تراه يقوم بهذا التقويم الأهل – المعلم – التلاميذ – مدير المؤسسة – الموجه – الجميع معًا؟ ومن هو المعلم الجيد؟.

يرى لاندشير – المربي الفرنسي – أن التفكير في تقويم المعلمين ليس صحيحًا، فما يجب تقويمه فعلاً هو التعليم وليس المعلم، ولا يجوز بأي شكل من الأشكال الخلط بين الشخص المعلم وبين العمل، لأن التربية تعني إحداث تقدم لدى المتعلم وجعل هذا التقدم أفضل.

والمعلم الجيد في نظره هو ذلك المعلم الذي يُحْدث عند التلاميذ أكبر عدد من المهارات المرغوبة للتكيف مع البيئة، مهارات معرفية أو وجدانية أو نفسية أو حركية.

ويرى لاندشير فكرة أن يكون المعلم مجرد معطٍ للمعلومات غير مقبولة على الإطلاق، ذلك أن المطلوب منه، وما نرغب فيه هو أن يوقظ الفكر التحليلي والفكر

التركيبي والتقويمي والإبداعي.

ويقسم لاندشير المعلمين المربين إلى ثلاثة أنماط:

– نمط نظير معلم: ويتميز فيه بانفعالية عالية، وهو بالتأكيد معلم مخلص لعمله، ولكنه يهتم كثيرًا ببرنامج المادة، ويركز على حسن علاقته بالتلميذ وجودتها، يهتم بالمتعلم ويبنيه ويثقفه في مجال يستطيع هذا المتعلم أن يبرع فيه، في حين كان بالإمكان أن يصبح ضائعًا وتائهًا.

– ونمط ثان: هو النمط العقلي المثقف، ويتبع فيه المعلم برنامجًا دقيقًا يصنعه ويتقنه، ويكون تقديره للأمور دقيقًا، يعلم أشياء كثيرة لتلاميذه ونادرًا ما يعرف بأنه عاطفي.

– ونمط ثالث: يهتم بتألق التلميذ، وهذا النمط يجذبه التلميذ الذي يَنِمُّ موضوعه في اللغة على ذكاء، كما يجذبه التلميذ الذي يظهر حلاً لافتًا للنظر في حل مسألة رياضيات.

والأنماط الثلاثة جيدة، ومن المفروض أخذ القيم التي يلتزم بها المعلمون بالحسبان باعتبارهم راشدين، ويتحملون مسؤولياتهم، وعلينا أن نقبل منهم أن يعلّموا وفق قيمهم الخاصة، فالمطلوب في العملية التربوية اتباعها لإعداد معلم المرحلة الابتدائية إعدادًا يؤهله لأداء مهمته.

ونبدأ بمسألة الاختيار:

أولاً: اختيار المعلم:

للمعلم صفات تتوفر فيه – وقد عرضنا لها – ومن المفترض أن تكون هذه الصفات عماد الاختيار، ولكن لا يخفى على أحد من العاملين في قطاع التربية عشوائيةُ اختيار المعلم المتعلم، وعدم جدّيته التي تسيء إلى مهنة التعليم. ولعلها سبب من أسباب تدني مستوى هذه المهنة الاجتماعي والفكري والتربوي، وأن هناك شعبًا خاصة للاعتبارات تحدث في وقت لاحق من الدوام الرسمي لطلاب دور المعلمين، قد يطول إلى النصف الثاني من العام الدراسي، وكم يفوّت عليه هذا التأخر من فرص التعليم من جهة ويسمه باللامبالاة من جهة أخرى، فهو ناجح لا محالة، وكم يؤثر سلبًا في زملائه الذين قبلوا لتوفر شروط الاختيار فيهم، أو حتى في الذين حرموا من فرص القبول لأجلهم، بقَطْع النظر عما إذا كان المعلم المستثنى تتوفر فيه شروط القبول أم لا، والضرب عُرْضَ الحائط بشروط القبول، إذ ليس بإمكان كل شخص ذكرًا كان أم أنثى أن يصير معلمًا حتى لو حصل على الشهادة الثانوية وما فوقها، كما أنه ليس بإمكان كل إنسان أن يكون فنانًا أو شاعرًا أو روائيًا أو حرفيًا. فللمعلم صفات خاصة ينبغي توفرها فيه قبل دخوله الدار، حيث توظف هذه الصفات تربويًا لتجعل من صاحبها ذا تأهيل تربوي يمكنه إنشاء جيل متميز.

ومن صفات شروط الاختيار ما يتعلق بسلامة البنية والنطق الصحيح والخط الحسن والشخصية المرحة الواعية النَّزيهة، وكذلك معرفة سلوكه الخاص وطريقة تعامله مع زملائه أثناء دراسته، وذلك من قراءة بطاقته المدرسية التي تحدد ملامح شخصيته وردود فعله، وما إذا كان صاحبها عدوانيًا أو مدخنًا أو...

إن تحديد شروط للاختيار يعيد للمعلم المتعلم ثقته بنفسه، وإيمانه بمهنته ويشعر بأنه مقبول بكفاءة ولصفات تتوفر فيه وتؤهله لممارسة المهنة، وبذلك لا يتساوى مع مقبول آخر لا تتوفر فيه هذه الصفات، والمأساة تكمن في أن القطاع الوحيد الذي يقبل فيه ما هبَّ ودبَّ ومَن هُم غير قابلين للتأهيل التربوي هو قطاع المعلمين، مما يؤثر سلبًا في المهنة وفي نفسية المعدين للتأهيل.

ثانيًا: مرحلة الإعداد والتأهيل:

تعد مرحلة الإعداد والتأهيل من أدق المراحل لمعلم المرحلة الابتدائية تحديدًا، لأن علاقته تكون بالطفل الذي يشكل اللبنة الأولى في بناء المجتمع والمستقبل الزاهر. والإعداد الجيد يساعد المعلم على النجاح في مهمته وأدائها أداءً سليمًا ومتوازنًا، ويتطلب الإعداد التركيز على بناء شخصية المعلم، لأنها الأساس في نجاح المعلم، والأساس في نمو الطفل الاجتماعي. وما يتركه المعلم في نفوس تلاميذه لا تتركه أية شخصية أخرى، وما يهمسه في أذن الطفل يصعب تغييره أو مناقشته وتبديله، لأن جوابه سيكون قالت الآنسة، ولذلك يتطلب الإعدادُ التركيزَ على بناء هذه الشخصية بناءً نفسيًا ومسلكيًا وتربويًا ومعرفيًا.

١– الإعداد النفسي والمسلكي:

وقد رأيت أن أبحث فيه من منطلق واقعنا في إعداد المعلم بدُور المعلمين، وأن نضع النقاط التي يعاني منها المعلم المعد تعليميًا موضع الدراسة والاهتمام، حتى لا ندور في حلقة مفرغة، ويأتي الإعداد نظريًا بعيدًا كل البعد عن الواقع وحيز التطبيق.

– وأول ما يتضمنه إعداد المعلم إعادة ثقته بنفسه، تجاه ما يعانيه المعلم في أيامنا هذه من شعور بالنقص تجاه الكليات الجامعية الأخرى. وإعادة الثقة تتطلب أن يشعر المعلم المعدُّ بالنضج، وأنه انتقل إلى مرحلة أعلى تفرض تطويرًا في معاملته ودوامه وأنه

مسؤول عن كل ذلك. فمن غير المقبول أن نركض خلف معلم المستقبل في زوايا الدار وخفاياها ونهدده بتسجيل الغياب، ثم نتيح له مجال تبرير غيابه وما ينتج عنه من سلبيات. هذا الأسلوب في التعامل يؤثر في شخصية المعلم خلال مسيرته المهنية، إذ يحاول أن يجد دائمًا التبرير لسلوكه الخاطىء أو تقصيره في أداء مهمته، ولا يكفي أن يكون المعلم المعد مسؤولاً عن دوامه فقط، بل وعن كامل سلوكه العام في الدار.

– ضرورة فصل الدوام العملي والتطبيقي عن الدوام النظري، أولاً لاستحالة الاستيعاب في الساعات الأخيرة من الدوام، التي تستمر ثلاث حصص درسية دون استراحة أو فاصل، ويكون الجهد قد بلغ مبلغه، وثانيًا لصعوبة الانتقال بالمعلم المتعلم من شخصية الملقي إلى شخصية المتلقي ولاستحالة ضبطه للاستماع نظريًا، إضافةً إلى ما يتطلبه الانتقال من المدرسة التي يتدرب فيها إلى دار المعلمين التي يتلقى فيها الدروس النظرية من وقت. ثم إن هذه الخطوة تجعله قريبًا من النظام الجامعي، فتمنحه ثقة بنفسه وإحساسًا بنضجه ومسؤوليته تجاه واقعه ومستقبله، ريثما يتم ضم دار المعلمين إلى الجامعة، وقد يستغنى بهذه الخطوة عن تحويل دار المعلمين إلى كلية، أو يكتفى بثلاث سنوات للاختصاص بدلاً من سنتين وتكون السنة الثالثة للاختصاص بتعليم مادة يرغبها المتعلم.

– ولترسيخ مبدأ إعادة الثقة يستحسن تخصيص الموجهين الحاليين (الذين لا يفوقون المعدين تعليميًا علمًا أو خبرة، ولا عمل لهم سوى ملاحقة هذا المعلم الطالب وإهانته بشخصه وتقريعه بعواطفه المتأججة، من باب السيطرة والتسلط لا من باب الاحترام والإقناع)، بأعمال إدارية ومهام الامتحانات والعلامات وتفريغهم لها.

– تعيين مشرفين تربويين، من اختصاص علم النفس أو علم الاجتماع، يتعرفون مشاكلَ الطلاب ويكونون عونًا لهم في حل أزماتهم النفسية والاجتماعية والاقتصادية

والمعرفية والعاطفية، واستيعاب أسباب اضطرابهم وقلقهم ومعاناتهم، أو على الأقل ضمان تكيفهم مع الواقع الجديد الذي غدا مصيرهم ومستقبلهم، وأنهم قادرون على مواصلة مسيرة التعليم بإيمان مطلق متحدين مصاعبها الميدانية.

– تدريب المعلم المتعلم على تمثل شخصية المربي وما فيها من حب وحنان وعطاء وتضحية ومرح ونشاط وحيوية ومرونة وثبات، واتباعه السلوك السليم ومراعاة الآداب العامة والحرص على الممتلكات العامة، وتعويده احترام القانون والانضباط وتطبيق النظام وعدم التملّص من مواجهة مسؤولية الخطأ، لما لهذه المواجهة من أثر قوي في بث الثقة بالنفس والروية في الحكم على الأمور والتبصر بالمستقبل.

٢– الإعداد التربوي: ويتطلب:

– تعويد المعلم الاهتمام بتلاميذه أفرادًا مستقلين، فكلما كان اهتمام المعلم بالتلميذ بوصفه فردًا مستقلاً، عظيمًا، ازداد الأثر الذي يغرسه في توجيه سلوكه نحو التكيف الاجتماعي السليم.

– تعويده فهم نفسية تلاميذه والتعرف بشخصياتهم وميولهم وأهوائهم من خلال ما يقدمونه من رسوم أو انفعالات، وأن يبث فيهم روح الجماعة، ويبرز النواحي الإيجابية، ويبتعد عن النقد وذكر السلبيات، واللجوء إلى المنافسة والمقارنة بالآخر، لما لها من تأثيرات خطيرة على التلميذ الذي يجد نفسه عاجزًا تجاه المنافسة، فتسبب له الخوف والاضطراب والقلق، وقد تؤدي دورًا في تثبيط همته والتقليل من اندفاعه ورغبته في التعلم، ومقولة الإخفاق يقود إلى الإخفاق والنجاح يقود إلى النجاح لم تأتِ عن عبث. ومن هنا لابد من تطوير أسلوب المقارنة والمنافسة مع الآخر إلى مقارنة الطفل بنفسه، وقياس تقدم مهاراته في مراحل عديدة أو تراجعها والعودة في هذه الحالة إلى كشف السبب.

– تعويده ابتكارَ طرائق أفضل في التعليم تساعد الطفل على التعلم، وتأخذ بيده ليكون عضوًا فعالاً في المجتمع، ذلك أن هناك عددًا لا يستهان به من الأطفال يحتاج إلى أن يعرف الهدف الذي يرمي إليه التعليم لتطبيقه والإفادة منه، ومن هنا رأى كثير من المربين المهتمين ضرورة الربط بين المدرسة وبين الحياة، وأن تقدم المادة العلمية على أساس أنها مشكلة تتطلب الحل.

٣– الإعداد المعرفي:

من أين تبدأ عملية إعداد المعلم المتعلم معرفيًا؟. علمًا بأن تحديات كبرى جسيمة تواجه العلوم النظرية، يرافق ذلك تقدم تقني يفرض أنماطًا جديدة في التفكير وأساليب المعرفة وطرق التعلم والتعليم، في حين مناهجنا ووسائل تعليمنا مازالت بدائية تعتمد على الإلقاء والتلقي، ومن ثَم تلغي دور المتعلم في عملية التعليم، وتعتمد على الكم دون الكيف، ويبقى المتعلم في هذه الحالة بحاجة إلى من هو بقربه يدعمه ويشرح له مجدَّدًا، أو إلى مدرّسٍ خصوصي يشرف على إعادة ما تلقاه في المدرسة مرة ثانية.

وفي حقيقة الأمر، مهما قدمنا للمتعلم من معلومات في المدرسة، فإننا لن نحيط بكافة المعارف التي تتجدد باستمرار، وتتعدد وسائل الحصول عليها أيضًا، ومن هنا يكفي أن نوصل المتعلم إلى المفتاح وفك الرموز، لينطلق بذاته إلى البحث والتنقيب عن كل جديد، ولذلك فإن:

– اعتماد طريقة كيف؟ ولماذا؟ يسهل عليه عملية الإدراك وتحقيق الهدف والغاية التي ينبغي الوصول إليها.

– ومن ثم ربط ما يتعلمه بالبيئة والوسط والملاحظة والتجربة، فيصل عندئذ إلى حقيقة ارتباط العلم بواقع الحياة. وهو المطلوب من مهنة التعليم.

فالإعداد المعرفي للمعلم المتعلم يتطلب:

– تعليمه الأوليات والأساسيات لننطلق بعدها إلى التعمق والتعميم، وذلك أن مهنة التعليم مهنة شاملة تعليمية وتربوية، متجددة تجدد الأجيال، وما لم تتجدد تفقد قيمتها بمرور الزمن، والانتقال في التعليم والإعداد المعرفي للمعد تعليميًا، من الجزء إلى الكل يساعده على التجدد.

رحم الله د. شكري فيصل مدرس مادة الأدب الجاهلي في جامعة دمشق في الستينيّات، فقد توقف معنا عند داليَّة النابغة عامًا كاملاً، لكننا تعلمنا منهجًا في الدراسة مازلنا نعتمده في فهم النص، وتعامل الشاعر مع المفردة والجملة والشطر والقافية والوزن والصورة، فكانت طريقة الجزء سبيلاً للوصول إلى الكل والإلمام بكل ما نقرأ.

– جَعْل المعلم المتعلم يتفهم العقلية التجريبية التي تحلل وتربط المعلم بالمادة، وتربط المادة بالواقع، والمعلم بالتلميذ. رحم الله أبي –كان معلمًا ومربيًا ومدرسًا – راح يحاورني مرة فسألني بعد أن أمسك دفتر العلامات الخاص بطالباتي عن كل واحدة منهن: ما اسم أبيها؟ ماذا يعمل؟ وكم عدد أفراد أسرتها؟ وأين يسكنون؟ وغير ذلك من الأسئلة التي تتعلق بشخص الطالبة، وفي كل مرة أقول لا أعرف فقال كلمته بحزم: وكيف يقولون إنك معلمة قديرة أو بارعة، لست معلمة ولا شيء! فأخطر ما يواجه التعليم اليوم هو أن يتحول إلى وظيفة وإلى خطوات وإلى وسائل، فيخلو بدوره من روح المعلم وروح المادة العلمية التي يعلم، وينتهي الدرس من غير أهداف ومن غير نتائج، يضاف إلى ذلك رطانة اللغة في النطق، وأخطاء إملائية مثبتة على السبورة، ومجموعة أسئلة تبدو لازمة كلازمة (الأغنية الطقطوقة) ويبدو المعلم عاجزًا عن الإتيان بمرادف أو صيغة للأسئلة، لأن طبيعة التعليم تفرض عليهم أن يكونوا متلقين لا مفكرين، مقلدين لا مجددين ومبدعين، انفعاليين لا فعالين.

– نَقْل مهمة المعلم من ناقد مجرد وكاشف للخطأ، إلى مصحح يربط الخطأ الجزئي

بالقاعدة العامة، فيسهل على التلميذ الربط بين خطوات الدرس من مقدمات إلى نتائج، وأن يحلل ويستنتج، فينمو تفكيره ويظهر إبداعه، ومن الطبيعي تعميم هذه الخطوة على جميع المواد، ونقل مهمة المعلم من معدد للأخطاء إلى مصحح لها، وباحث في طبيعة كل خطأ، فهو بذلك يسهم في دفع التلميذ إلى التفكير في عملياته الذهنية، ومن ثَم يسهم في نمو ذكائه وتقدمه.

– فَسْح المجال للمعلم المتعلم لإبراز مهاراته الشخصية وتحقيق الأهداف السلوكية، اعتمادًا على قدرته وتميزه في هواياته، وعلى ما تلقاه من مبادئ تعليمية، شرطَ ألا يغفل خطوة هامة من خطوات الدرس أو هدفًا واحدًا من أهدافه. ولا يمكن لأحد أن يصدق أن ألف طالب معلم في السنة الثانية يستعملون المسجلة وسيلةً للإثارة، سواء كانت مناسبة للمادة العلمية أم لا، إضافةً إلى مخاطر استحواذ طريقة معينة على عقول الطلاب، ذلك أن لكل مادة علمية مدخلها الخاص بها، وما ينطبق على الإملاء الذي يعتمد مدخله على استنكار ومراجعة معلومة سابقة وتركيزها في الأذهان، لا ينطبق على النصوص أو القراءة التي يختلف المدخل إليها باختلاف الموضوع.

– تعويد المعلم المتعلم النطقَ السليم حتى في المواد الأخرى غير العربية، لأن اللغة هي أداة التعبير عن الفكر، والمدرّس المشرف في الدار هو القدوة، ومن الأخطاء الفادحة بحق المعلم المتعلم أن يحاسب على أخطائه في مادة اللغة العربية، ولا يحاسب عليها في باقي المواد، مع العلم أن اللغة وسيلة للتفكير والتعبير عن الفكر في جميع مجالات الحياة. ولكي تصل الفكرة إلى ذهن المتعلم سهلة واضحة لابد أن يكون التعبير عنها ونقلها سليمًا، وعبارة بسيطة توضح لنا خطورة الخطأ اللغوي (إنما يخشى الله من عباده العلماءُ) وشتان بين نصب لفظ الجلالة ورفعه على أنه لا يجوز رفعه على الإطلاق.

– إعادة النظر في منهاج اللغة العربية، باعتباري أدرس المادة على سبيل المثال، ومن ثَم وضع أسس جديدة لأقسامها.

نظرة بسيطة في مناهج العربية لدور المعلمين تبين لنا بُعد المعلم المتعلم عن لغته، وهي في نظره معلومات مكررة لا تفيده إلا في الامتحان والحصول على الشهادة، ولا يخفى على أحد ضعف أبنائنا عامة ومعلمينا خاصة في لغتهم، وجهلهم بمواطن روعتها برغم ما نقدمه لهم فيها من معلومات، ولكن المشكلة تكمن في عملية الإعطاء والتناول. كما أنه لا يخفى على أحد أن أي طالب، بعد أن يدرس مادة النحو طيلة اثني عشر عامًا وبعد أربعة أعوام أخرى في الجامعة نراه يعرب: آمنت بالله: مبتدأ مرفوع بالضمة – بكل بساطة. وباعتقادي – أن العيب ليس في الأبناء بقدر ما هو في المنهاج بحد ذاته، ومن هنا نرى ضرورة وضع أسس لمناهجنا وطرق تعليمها.

فتعليم النحو مثلاً يتطلب نقل المضمون اللفظي إلى معنى أو مضمون دلالي، وهو الأساس في العملية التربوية والتعليمية، وإبدال القواعد النحوية بأنماط لغوية، تُقوم اعوجاج ألسنتهم وتنمي عندهم التعبير بلغة سليمة. على سبيل المثال بدلاً من عرض (يرفع المثنى بالألف، وينصب ويجر بالياء، وتحذف النون عند الإضافة) في صفحات للوصول إلى هذه القاعدة البسيطة نقول: نتحدث اليوم بأسلوب المثنى ونستعمله في حالات الرفع والنصب والجر والإضافة والملحقات، وبعد الفعل التام والناقص واللازم والمتعدي والأحرف المشبهة بالفعل، والابتداء به. ولاشك بدا الفرق واضحًا ومباشرًا في الأثر التعليمي على المتعلم، والفرق بين الطريقتين، ولا ننسى أن اللغة وسيلةُ التعبير السليم بنطقٍ سليم، وليست غاية بحد ذاتها.

وما ينطبق على النحو يمكن أن ينطبق على نص القراءة وأدب الأطفال، وأرى أن تُحوَّل نصوص أدب الأطفال إلى نصوص للقراءة يتعلم المتعلم المعد فيها أصول القراءة

الجهرية المعبرة، فهي نصوص مناسبة في طولها وأهدافها، والوقت المخصص للحصة الدرسية يسمح بمناقشة مضامينها وكشف جوانبها الإنسانية والتربوية والاجتماعية والفكرية والقومية. كما أرى أن توظف نصوص القراءة لمصلحة مادة التعبير، ولا يمكن لأحد من العاملين في سلك التربية أن يصدق أن المعلم المعد يصير خرِّيج دور المعلمين دون أن يكتب موضوع تعبير واحدًا، علمًا بأن التعبير هو الهدف الأساسي لمادة اللغة العربية. ثم إن طريقة تدريسه في المدارس والدروس التطبيقية سطحية تمسخ مادة التعبير وتقزمها، إذ يعود المعلم فيها إلى درس القراءة، ويختار منه عبارات ليصوغ موضوعًا ممسوخًا، يضع له علامات الترقيم دون أن يحدد عناصره من بداية وعرض وخاتمة، وماذا تناول الكاتب في كل منها، ثم يجيب عن أسئلة الدرس، ويتناول نمطًا لغويًا وأضداد بعض الكلمات أو مرادفاتها. وباختيار موضوعات وصفية أو فكرية أو أدبية في كتاب القراءة والأدب والنصوص، توظف لمصلحة التعبير، تُسَدُّ هذه الثغرة ونتلافى هذا النقص.

ويمكن الإفادة من خبرات كثيرين وآرائهم في تعديل مواد مناهج دور المعلمين الأخرى حسب مقتضى الحال.

خامسًا: تطوير المعلم الميداني:

يعتبر المعلم الميداني الأساس في المرحلة الابتدائية، وقد بات تطويره ورفع مستوى أدائه حاجة ملحة لضرورات تقتضيها ظروف العصر الحديث وأيضًا العملية التربوية. ولكن المشكلة تكمن في الفرق الشاسع بين واقع المعلم الميداني وبدائية إعداده أو تدني مستوى أدائه تجاه ما يتطلبه الواقع الجديد، وعلى جميع الأصعدة، ولذلك نرى تطوير المعلم الميداني يجب أن ينطلق من جوانب ثلاثة:

المعلم الكفء؛ المعلم العادي؛ المناهج التعليمية ووضع مبادئ جديدة لها تتناسب

ولغة العصر.

١– المعلم الكفء:

التعليم فن وملكة وموهبة، وكم من معلم تميز بمهارة فائقة في التعامل مع الأطفال، وبقدرة عالية على فهم عالم الطفولة، ونفسية الطفل، وتلقينه المبادئ الأولية للقراءة والكتابة، والمهارة اليدوية والمعرفية، ومبادئ النظام واحترام القانون والتحلي بالسلوك الأخلاقي والتربوي الراقي، والتكيف معه ومع عبئه. وكم من معلم ثبتت كفاءته تربويًا وتعليميًا ومسلكيًا وهو جندي مجهول في ميدان التربية وإعداد المعلمين والمناهج، لا يسأل عما في جعبته من ملاحظات وانتقادات وأفكار تغني المجال التربوي والمعرفي. وأغرب ما في الأمر أن وزارة التربية تعتمد في إعداد مناهج المرحلة الابتدائية على مدرسين في المرحلة الثانوية، ويغدو دور معلم المرحلة الابتدائية محدودًا أو ثانويًا، وهذا يظهر أثره سلبًا في أداء المعلم المتميز، وقد يتراجع أداؤه أو يميل إلى الجمود والتقليد وعدم الرغبة في أي تجديد.

ومما لا شك فيه أن معلم المرحلة الابتدائية الكفء عنصر هام في تطوير العملية التربوية، والإفادة من خبراته ومهاراته وملاحظاته وانتقاداته وأساليب تعليمه وإشراكه في مؤتمرات إعداد المناهج وتطويرها تتطلبها ظروف التغيير من جهة، وإخضاعه لدورات تثقيفية تأهيلية مواكبة لمعطيات العصر وتقنياته بات ضرورة ملحة.

٢– المعلم العادي:

وكما أن هناك معلمين أكفياء وجدوا أنفسهم في مهنة التعليم، وكانت لهم ملهمًا ومصدرًا للإبداع الذاتي، فإن هناك معلمين وجدوا أنفسهم وقد ساقتهم ظروفهم وأقدارهم إلى هذه المهنة، دون أن يكون لهم أدنى رغبة أو دور في هذا الاختيار، وبدوا عاجزين عن تمثل شخصية المعلم في أدائه المربي في سلوكه. وإزاء هذا الواقع المرير وآثاره

السلبية في الأطفال، ومن ثَم في المجتمع وفي العملية التربوية، لا بدّ من تحديد جانب الخلل في شخصية هذا المعلم العادي، سواء أكان مسلكيًا أم تربويًا أم تعليميًا معرفيًا، وإخضاعه لدورات تأهيلية مختصة تحقق لديه التكامل بين الواقع النظري الذي تعلمه، والواقع العملي التطبيقي الذي مارسه وعمل فيه. وفي ذلك يقول فريد جحا: (لاأثق كثيرًا بالتربية النظرية، إنها تقدم نصائح مفيدة لكنها لا تقوم مقام ما هو عملي وجوهري)، فنصغي إلى شكواه ونسبر أغواره ونبرز قدرتَه على العطاء، والجوانبَ التي يمكن أن يتفوق فيها، ونعيد إليه في هذه الدورات حبه للمهنة التي باتت قَدَرَهُ، ونوجّه عنايته واهتمامه بمحيطه الاجتماعي، ونسهل عليه مهمة التخاطب مع الآخر، ونعزز لديه الممارسة التربوية والمسلكية والمهارات في حل المشكلات التي قد تواجهه في مدرسته، كما نعزز عنده التعامل مع الآخرين والتعاون معهم كفريق متضامن متعاون يسعى للمصلحة العامة، ويسمو فوق كل مصلحة ذاتية.

٣– تطوير المناهج:

لعل أول ما يجب أن نقف عنده في تطوير المناهج هو تحديد الغاية التي أعدت من أجلها المناهج المدرسية، ومن ثم تحديد المعارف والمعلومات والمهارات والقدرات، ومن ثم القيم والاتجاهات والمواقف التي يجب أن يتعلمها أبناؤنا. وبمقدار ما يكون الهدف الغامض عائقًا في العملية التعليمية ومضيعة للوقت، فإن الهدف الواضح للمناهج يوحي بالطريقة الجيدة لنقل المعلومة والمهارة والاتجاه، ويستدعي الوسائل الناجعة لتنفيذها على أحسن وجه، كما يساعد على اختصار الوقت والجهد اللازمين لإيصالها إلى الآخرين. وإهمال أي هدف من هذه الأهداف في المناهج التعليمية يؤثر سلبًا في الهدف الآخر، الذي لا يقل أهمية وأثرًا في الحياة العملية. ولعل إهمال المناهج والمدرسة لهدف المهارات والقدرات، وأيضًا الاتجاهات والمواقف، أثر سلبًا في واقعنا المعِيْش، وبات التركيز على

هدف المعلومات والمعارف هو الوحيد الذي يستحوذ على تفكير الطلاب ويسيطر على عقولهم، وإذًا هناك شرخ في عملية تكوينه وعلاقته بمجتمعه، وتناقض بين ما يريد وما يرغب، وما وصل إليه أو تلقاه في مراحل التعليم التي اجتازها بنجاح معرفي دون أية مهارة أخرى. ثم إنه على تفوقه يجد أنه لا ينجح إلا فيما يتطلب منه عملاً رتيبًا خاصًا، وأنه غير صالح لأي عمل آخر يتطلب منه مهارة أخرى.

ومن هنا نرى في عملية تطوير المناهج ضرورة:

١- تحديد الهدف والغاية من هذه المناهج والاهتمام بجانب المهارات والقدرات إلى جانب المعلومات.

٢- التخفيف من كثافتها وأعبائها وفسْح المجال للتعليم الذاتي الذي يكسب التلميذ مهارات ذاتية وتفتح أفقه للإبداع.

٣- الخروج في إعداد المناهج من طريقة التلقين والتلقي إلى طريقة الكشف والبحث والتحليل والتركيب، وبذلك يخرج المعلم من إطار السرد والتحفيظ إلى طريقة التعامل الصفي، وتعزيز المهارات والمواهب لدى التلاميذ، ويفسح المجال للتلاميذ عن التعبير عن مهاراتهم أو تحديد جوانب العجز، ومساعدتهم على حلها وتجاوزها وكشف خيوطها.

٤- ونرى أن يشمل التطوير التغيير الدوري في الموضوعات والأبحاث، وطريقة تناولها في جميع المواد العلمية والمعرفية لتُماشي روح العصر، فمن غير المنطق أن نتناول معطيات اليوم بلغة الأمس، والحاجة تدعو إلى ربط المناهج جميعها بحاجات التلاميذ اليومية فيشدهم إلى التعلم ويحفز المعلم إلى التعليم.

٥- التركيز على الاهتمام بالحاضر المعِيش، وتحديد مشكلات العصر والصعوبات التي تواجهه وتعيق عملية التقدم وكيفية تجاوزها إلى الأفضل، وهكذا نضع الأجيال أمام

مسؤولياتها وواجباتها تجاه وطنها، فتعود للماضي عظمته.

٦- وأهم من ذلك وإضافةً إلى ضرورة التطوير في أساليب التعليم وموضوعات المناهج، أرى ضرورة تطوير تعليم العربية بكافة فروعها وأقسامها، في المدارس والمعاهد والجامعات، أو وضع أهداف جديدة وواضحة لها تُنَمِّي في التلميذ وكل قارئ حب المطالعة والقراءة السليمة، ذلك أن ما تعاني منه أغلبيتنا هو عدم التفريق بين الهدف والوسيلة. وبدلاً من أن تكون اللغة العربية وسيلة لخدمة الإنسان العربي صار هو في خدمتها، وصارت وسيلة للعبث بجهوده، ينفق ما لا يحصى من الساعات في دراسة أسرارها وعلومها وفنونها التي تشبه الألغاز والأحاجي دون فائدة ترجى من جهة، ويستمر في ارتكاب الأخطاء المفجعة والفاحشة في إذاعاتنا وصحفنا ومدارسنا وحتى قضايانا العالمية من جهة أخرى. ولا يخفى على أحد أننا خسرنا أكبر قضية من قضايانا من أجل (ال) التعريف، فالفرق بين (أرض) و (الأرض) شاسع جدًّا.

– إذن اللغة وسيلة، والوسائل عرضة للتطوير الدائم، ولأننا لم نعد نتنقل على ظهور الإبل، ولا نتواصل بحَمام الزاجل، لابد من أن تطور اللغة نفسها بحكم كونها الوسيلة الرئيسية للتعبير والوعاء الأساسي للحضارة. والمشكلة تكمن في أن تطوير الوسائل يجري حقيقة لأننا ندرك أن ما نطوره هو وسائل، أما اللغة فالتطوير حتى يومنا هذا أمر شبه ميؤوس منه، لأن من بيده القرار لا ينظر إلى اللغة على أنها وسيلة قابلة للتطوير وليست غاية مقدسة لا يمكن المساس بها.

– ثمة نوع من القداسة تجاه اللغة يجعلني مضطرة إلى الالتزام بقواعد المثنى، فلا أقول: (رأيت الولدان أو جاء الولدين) وثمة نوع من القداسة نلتزم فيه بقواعد المبني للمجهول فنقول: (كُتِبَ الدرسُ) ولا نقول: (كُتِبَ الدرسَ).

وما أكثر القداسات التي يجب ألا نخترقها في لغتنا الجميلة، وذلك أن القداسة في

اللغة هي في القوانين الداخلية للغة تمنعنا من نصب الاسم بعد الفعل المبني للمجهول أو إذا كان مبتدأ على سبيل المثال.

– ولأن النجوم والكواكب هي قبل علم الفلك، فإن اللغة أيضًا قبل علم النحو، والشعر قبل علم العروض، وكما أن علم الفلك لم يتوقف لحظة عن التطور فإن علم النحو أو العلوم اللغوية يجب ألا تتوقف لحظة عن التطور. وعندما أراد أعرابي أن يصير شاعرًا قيل له: اذهب واحفظ ثلاثة آلاف بيت من الشعر ولم يطلب منه أن يدرس علم العروض.

والسؤال الذي يطرح نفسه: أين هي العربية من العلوم الحديثة وعلوم اللسانيات؟.

إن المفهوم الأساسي لعلوم اللسانيات هو دراسة لغات العالم وفق مناهج وبرامج ونظريات حديثة جدًّا، وبالاستعانة بمجموعة من الأجهزة المتطورة التي منها الحاسوب.

لذلك يمكننا القول إن اللغة العربية هي واحدة من لغات العالم، وهي من ثَم خاضعة لجميع القوانين التي تقوم عليها علوم اللسانيات. وما لم يجرِ إخضاع العربية لهذه العلوم إخضاعًا كاملاً فلن يجري أي تطوير حقيقي في مناحيها المختلفة، التي من ضمنها مناهج تعليمها للصغار والكبار والأجانب، لكن المشكلة تكمن في أن القيِّمين على التطوير يعملون من برج عاجي، فقد ابتعدوا بحكم عملهم عن ممارسة التعليم، ويكتفون باستعراض مناهج قديمة ومصادر أجنبية، يختارون منها فيضيفون بحثًا ويحذفون آخر، ولا يُستدعى إلى العمل في التطوير والبحث معلم قائم على رأس عمله، أو باحث واكب العصر وتعامل مع الحاسوب، ولا يستمعون إلى ما يقدمه هؤلاء من شكاوى حول العقم في أساليب تعليم اللغة العربية ونتائجها السلبية، ولا يأخذون بما

يقدمه هؤلاء من اقتراحات وآراء حديثة تكون نقطة انطلاق وخطوة أساسية في تطوير تعليم اللغة العربية، وتحقق الغاية المرجوة من تعليمها. ولعل ذلك مرده إلى أنه سيكلفهم جهدًا أكبر وبحثًا أعمق.

إن الخطوة الأولى في تطوير تعليم اللغة العربية مرهونة باتخاذ القرار، وعند أخذه ستتغير جميع المرتكزات الهشة التي يقوم عليها علم النحو المتهرّئ البالي وغيره، وستصبح العربية مواكبة للعصر فعلاً وتعلّمًا واستعمالاً وإبداعًا.

مصادر الدراسة

- بناة الأجيال، عدد ٣١ تموز ١٩٩٩، (مجلة فصلية).
- المعلم العربي، عدد /٣/ ١٩٩١.
- المعلم العربي، عدد /٦/ ١٩٨٦.
- التربية العامة، الصف الأول من دور المعلمين، نظام السنتين.
- بناة الأجيال، عدد/١١٦/ ١٩٨٩، (شهرية نقابية).
- بناة الأجيال، عدد/١١٧/ ١٩٩٠، (شهرية نقابية).

المنهج التأسيسي لتعليم اللغة العربية
في المرحلة الابتدائية (الحلْقةِ الأولى)

أ. يوسف الصيداوي*

أيها السيدات والسادة، السلام عليكم

في البدء أشكر للسيّد رئيس المجمع، الأستاذ الدكتور شاكر الفحام، والأستاذ نائب الرئيس الدكتور إحسان النص، أن أتاحا ليَ التحدث إليكم، وقد كانا أتاحا ليَ أن أختار محور البحث الذي سأُلقيه اليوم، فاخترت ما سمَّيْتُه:

[المنهج التأسيسي لتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية (الحلْقةِ الأولى)].

ولابدّ من أن أذكر مع العرفان بالفضل، السيد وزير التربية، الدكتور محمود السيد، على ما منحني من وقته الثمين، وما أوصى به السادة (موجّهي اللغة العربية في الوِزارة)، من إمدادي بكلِّ ما يُغني البحث ويضيء سبيله؛ وكم أفادني ذلك!! ولا سيما مقابسةُ الأستاذين الموجّهين: غازي مفلح، وفايز مجدلاوي.

هذا، على أنني لا أرى العناصر الممهّدة للبحث تُستَكمل، ما لم أَذْكر:

زياراتٍ متعددةً متكررة، لمدارسَ ابتدائية. جالستُ خلالها معلمين ومعلمات، تمرّس بعضهم بالتعليم الابتدائي أكثر من ٢٠ سنة، وحضروا دوراتٍ عقدتها وِزارة التربية، للتدريب على الطريقة الجُمَلية، وقد اطّلعتُ من خلال ذلك، على حصيلة تجاربهم في تطبيق الطريقة المذكورة.

واسمحوا لي أخيرًا أيها السادة، أن أُضيف إلى ما تقدّم، خبرةً شخصية في تعليم طلاّب المراحل الثلاث، استمرّت نحوًا من ثلاثين سنة، منذ (١٩٤٧ حتى ١٩٧٥). فاللهمّ يسّر وأعن.

---

* باحث وناقد لغوي.

كان التعليم في بلدنا يجري في الصفّ الأول، قبل نحو نصف قرن، على طريقة التهجّي، وتُسمّى اليوم: الطريقة الصوتية أو التركيبية. وذلك أن يقرأ الطفل الحرف الأول من الكلمة، ثم يُتبعَه حرفها الثاني ثم الثالث ثم الرابع، حتى يُتِمَّ تهجّيَ حروفِها.

وأقلُّ ما في هذه الطريقة، أنّ الطفل كلما أراد أن يقرأ حرفًا من حروفها الصحاح، كرّره مرتين، ليتوصّل إلى إمكان النطق به. فيقولُ مثلاً: بب، جج، شش، صص، رر، وهكذا... فإذا أراد قراءة حرفِ علة، تعذّر عليه تكرارُه، فيتخلّص من ذلك بأن يأتي بهمزةٍ تسبق حرف العلة فيقول: [أا، أو، إي].

وهكذا يوالي الطفلُ تنقُّلَه بين طريقتين مختلفتين، فمرةً يكرِّر الحرف الصحيح، ومرة يزيد همزةً تسبق حرف العلة. فإذا أراد مثلاً قراءة كلمةِ: [بوران]، وهي خمسة أحرف، تكلّف أن يكرِّر أحرفها الصحاح، وهي ثلاثة: [الباء والراء والنون]، وتكلَّف أيضًا زيادة همزة قبل كلٍّ من [الواو والألف]، ثم يتكلَّف لفظ ثلاثِ كلمات هي: [بو – بور – بورا].

وحصيلة ذلك حسابيًا، أن يتكلّف لفظَ تِسع كلمات، أحرفُها ثلاثةٌ وعشرون حرفًا، لكي يتوصل إلى لفظ كلمة حروفُها خمسة. فيقول: [بب أو بو – رر بور – ا بورا – نن بوران]. وفي ذلك ما فيه من عناء عبثي، وملل نفسي، وجهد فيزيولوجي.

ومهما يَدُرِ الأمر، فإنّ الاستظلال براية الحقّ، يُوجب الاعتراف بأنّ (الطريقة الصوتية)، (أي: طريقةَ التهجّي)، قد عفّاها الزمن.

ولقد رأى القائمون عندنا على شؤون التعليم، قبل أكثر من أربعين سنة، أن يُحِلّوا الطريقة الجُمَليّة محلَّ طريقة التهجّي (الطريقة الصوتية)، فكان ذلك. وحاولتُ الحصول على التقرير الذي قُدِّم بين يدي هذه النقلة الواسعة الشاسعة، فلم أحلَ بطائل، إذ قيل

لي: المسألة قديمة، وليس في محفوظات الديوان شيءٌ من ذلك!!.

وهكذا وجدتُني مضطرًّا إلى مقدمة موجزة، أبيّن فيها ما للطريقة الجملية وما عليها.

كان العالم النمسويّ (اهرنفلس – Ehrenfels) المتوفى سنة ١٩٣٢، قال بأنّ الشكل شيءٌ غيرُ مجموعِ أجزائه. ولم ينتبه علماء النفس ابتداءً، إلى ما قال به. ولكنّ جماعةً منهم انتبهوا لذلك من بعد، فغدا ما قال به، نظريةً عامّة، نشأت المدرسة الغشتالتية بناءً عليها.

ومما أيّد هذه النظريةَ، تجارِبُ أجراها (وولف غانغ كولر – Wolfgang Kohler) في أثناء الحرب العالمية الأولى، كان يملأ بها فراغ أيامه، في جزر الكناري على القِرَدَةَ، وغيرها من الحيوانات. وقد خلص من تجاربه هذه، إلى أنّ الحيوان، يُدرِك الشيء جملةً، قبل أن يُدركه تفصيلاً.

وتلقّف علماء النفس هذه الملاحظات، فوسّعوها وطبّقوها على الإنسان؛ وكان العالم البلجيكي Decroly المتوفى عام ١٩٣٢ يقول أيضًا بهذه الآراء ويفضّلها وينادي بتطبيقها في ميدان التربية. غير أنّ الباحث الفرنسيّ Zazzo بيَّن بالدليل، أنْ ليس لهذا المذهب في ميدان التربية، فضلٌ يمتاز به من سواه من المدارس التربوية الأخرى.

هذا، على أنّ إنعام النظر، قد بيَّنَ لنا أنّ هذه الطريقة، إنما تُوافق خصائص اللغة الفرنسية والإنجليزية. إذ لا سبيل إلى تعليم القراءة والكتابة فيهما إلا بهذه الطريقة.

فأما اللغة الإنجليزية، فإنّ الإنجليز أنفسهم لا يُمارون، في أنّ مفرداتِ لغتهم، لا توافق قراءتُها كتابتَها. فالقراءة عندهم في واد، وكتابتُها في واد، ويا جامعَ الشمل!! ولقد اشتهر ذلك حتى ألّف حوله برنارد شو مسرحيته (pygmalion)، وقال في مقدِّمتها ما معناه: [إنّ الإنجليز لا يَقدِرون على تعليم أبنائهم كتابةَ لغتِهم وقراءتَها وتَهَجِّيَها، فإذا

تهجَّوها فإنما يتهجَّون أبجديةً أجنبيةً قديمة، لا تُهَجّى ألفبائيَّتُها كلُّها، وإنما يُهَجّى منها قسمٌ من أحرفها الصحاح فحسب][1]. ودعْ عنك الإملاء فيها، فإنه أشقّ وأعتى من مسألة القراءة والكتابة.

وأما الفرنسية فما أمرُها من الإنجليزية ببعيد. ودونك بعضَ التباين بين قراءتِها وكتابتِها:

فمن ذلك، أنّ من أحرفِها ما يُكتَب في الكلمة ولا يُلفظ، نحو: ils parlent (أي: يتكلمون)، فإنّ حرف (s) يُكتَب ولا يُلفظ. وكذلك شأن أحرفها الثلاثة الأخيرة (ent) فإنها تُكتب ولا تُلفَظ. ومن ذلك أيضًا، أنّ أربعةَ أحرف منها، تُكتَب (ille) وتُلفظ (يُّ) بإشمام آخرها حرف (e)، نحو: (il trava ille). ولو اتسع الوقت لأوردنا من هذه الصنوف أفانين.

كل هذا يَجعل القراءة الجُمَلية، والإملاءَ الجُمَليّ، قدَرًا مقدورًا على اللغتين الإنجليزية والفرنسية. وأما لغتنا، فبفضلٍ من الله، ليست كذلك. فالحرف هو هو حيثما جاء في الكلام: فالقاف قاف، والسين سين، والباء باء، والألف ألف، والواو واو، والياء ياء إلخ. . . فلمَ نطَّرِحُ مِنَّةً مَنَّ الله بها علينا، ونسعى إلى ما حُرِمت منه اللغات الأخرى، فنُرهقَ به أبناءنا جيلاً بعد جيل؟ أَبَلَغَ العجزُ بنا ألاّ نعرف كيف نعلّمُ ابنَنا لغة أبيه وأمّه؟!.

ومن الطريف – وإن كانت طرافته مأساويّة – أنّنا في هذا البلد، بدأنا الأخذ بالطريقة الجملية، بعد أن توصّل Zazzo منذ أكثر من نصف قرن، إلى إسقاط القول

(١) The English have no respect for their language, and will not teach their children to speak it. They can not spell it because they have nothing to spell it with, but an old foreign Alphabet of which only the consonant – and not all of them – have agreed speech value.

بفضلها على الطرائق الأخرى. وينظر المرء إلى مرجّحات الأخذ بها في مناهجنا، فيرى أعظمَها، أنّ الكلَّ يُدرَك، قبل أن تُدرَك أجزاؤه!! وإذ قد كان الأمر كذلك، فواجبٌ إذًا عند المتمسّكين بها، أن نعلّم أطفالنا العبارة قبل الجملة، والجملة قبل الكلمة، والكلمة قبل الحرف.

وبناءً على هذا، يُطلَب إلى الطفل أن يقرأ في الصفحة /٥٥/ على سبيل المثال من كتاب القراءة في الصف الأول، العبارة التالية: [قال بابا هذا باب الحديقة]. يُطلَب إليه أن يقرأها، وهو لا يعرف منها كلِّها إلاّ حرف الألف. ويُطلب إليه أن يقرأ في الصفحة /١٣٢/ على سبيل المثال أيضًا، العبارة التالية: [ريمُ ترسم الفَراشَ وتلوّن ريش العُصفورِ]، وفيها خمسة أحرفٍ، لا عهدَ للطفل بها من قبل، ولا رآها في حياته، هي: [التاء والشين والعين والفاء والألف واللام].

والذي أردتُ إليه من هذين النموذجين، أن أبيّن أنّ ما يتعلّمه الطفل بالطريقة الجملية – مهما يُقَلْ في تأييده ومسوّغاته – لا يُبنى على حروفٍ سبق أن تعلّمها من قبل، بل يُبنى على وضعِ عبارة تحت عينيه، يَنظر إليها كتلةً واحدةً، ثم تتلوها كتلةٌ فكتلة فكتلة. ومن توافُرِ الكتل في ذاكرته، والاستعانة بالرسوم والصور، يتعلّم الطفل القراءة في الصف الأول. وليست مسألة الاستظهار هذه شيئًا من عندنا نستخلصه، بل نصَّ عليه مؤلفو الكتاب في دليل معلِّم الصف الأول، إذ قالوا /ص٤ و٥/ إنَّ من أهداف البرنامج: [أن يكون التلميذ في نهاية العام قادرًا على ... قراءة نحو ٣٠٠ – ٤٠٠ كلمة]. فلولا أن يكون التعليم بهذه الطريقة حفظًا واستظهارًا عن ظهر قلب، لما كان للعدّ والإحصاء معنى. وإنّ هذه لحقيقةٌ تقود بالضرورة إلى أنّ الطريقة الجمليّة، لا تزوِّد الطفلَ **بآليّةٍ** يتمكّن أن يُعمِلها كلما أراد أن يقرأ، بل تعلِّمه المفرداتِ طول العام كلمةً كلمة!! استظهارًا وحفظًا عن ظهر قلب، ومن هنا يكون من الطبيعيّ والمنطقيّ، أن

تُعَدّ وتُحصَى الكلماتُ التي يتعلّمها طول العام.

ويثور هاهنا سؤال: إذا كان التعليم استظهارًا – وهو كائن – **فكيف يملك الطفل، ومتى يملك الطفل، آليَّةَ قراءةٍ** يتمكَّن بها أن يقرأ لغة أمّه وأبيه كلما أراد، وفي كلّ موضوع يريد؟؟ ليس في كتب المرحلة الأولى ما يبيّن ذلك!! أين هذه الآلية؟؟ وأين هذه الكيفية؟؟.

أيها السيدات والسادة: الصلاة عمود الدين، إن قُبلت قُبل ما سواها، وإن رُدَّت رُدَّ ما سواها. والتعليم في الصفّ الأول عمود التعليم، إن صحّ صحّ ما بعده، وإنْ اعتلّ اعتلّ ما بعده. ومنذ بدأتْ كتُبنا تطبيقَ الطريقة الجملية في الصفّ الأول، بدأ انحدار أبنائنا نحو عَشا القراءة وشلل الكتابة، وصحِب انحدارَهم شكوى الآباء والأمهات عجزَ أبنائهم، وما يتكبكبون إليه. وكان لابدَّ من أن ينشأ عن عجز الطفل إحساسُه بالهزيمة، وأن ينكفئ معتقدًا في نفسه القصورَ، نافرًا من لغته، مبغضًا لها. حتى إذا أُغلِق باب الصفّ على أولئك الأطفال الصغار، وخلا المعلّمُ بهم، كان الشعورُ بالقلق والخوف، والكرهُ للمعلم، والإعراضُ نفسيًّا عما يقول، والانصرافُ عقلاً وحسًّا، إلى جَرَس الفرصة متى يُقرَع؟!.

فإذا كان بين هؤلاء الأطفال مَن عُنِيَ والداه باستكمال تعليمه في المنزل، أو استقدما له معلّمًا يعلّمه، ثم رآه زملاؤه، يقْدر على ما عجزوا هم عنه، ازداد الأمر سوءًا، وترسّخ في نفوسهم شعورٌ بالنقص؛ جاهلين أنّ قُدرة زميلهم، إنما أتت من عناء والديه، وما يكابدانه كل يوم، ليسدّا ثغراتِ التعليم بالطريقة الجملية.

فإذا انتهى العام الدراسي، ورُقِّيَ الطفل – لا ارتقى – إلى الصفّ الثاني، ارتقى معه عجزُه وقصورُه وإخفاقُه، وظلّ هذا الثالوث يلزمه مادام طالبًا، حتى إذا خرج إلى الحياة العملية – كما يُقال – وجد في نفسه حاجة شديدة إلى ما يدفع عنه تهمة هذا الثالوث

المزري، فتسلّح بثالوث مقابل: هو «العربي صعب، واللغة العربية لا تُواكب العصر، والعاميَّة هي الحلّ».

هذا على أنّ البحث يظلّ ناقصًا، ما لم نلمّ على الإملاء إلمامةً ولو طفيفة. وإنّ ذلك ليُبيّن أنّ الطريقة الجملية، ممكنٌ تطبيقها في القراءة فقط، وأما في الإملاء فاستحالتها مطلقةٌ لا استثناء فيها.

وبيانُ ذلك، أنّ الإملاء هو في آخر المطاف كتابة. والمرءُ حين يكتب، يكتب – بالضرورة التي لا محيص عنها – حرفًا بعد حرف بعد حرف. ففي كتابةِ «شرب» مثلاً، لابدّ للكاتب بالضرورة، من أن يبدأ بكتابة الشين أولاً، ثم الراءِ ثانيًا، ثم الباءِ ثالثًا، ويستحيل أن يكتب أحرفَ الكلمة الثلاثةَ مجتمعةً في آنٍ معًا!! وكتابتها حرفًا حرفًا، ضدُّ ما تأمر به الطريقةُ الجُمَلِية!! وحصيلة ذلك، أنّ هذه الطريقة تأمر فتُطاع في القراءة فحسْب، وأما في الإملاء، فإنها تأمُرُ فتُعْصى.

ولسائل أن يقول: وكيف حَلَّ منهاجُ الصف الأول هذه العقدة المستعصية؟ والجواب: حلَّها بأن ألغى الإملاء الذي يعرفه أبناء الأمة، وأحلّ محلّه نوعين مستحدثين هما: الإملاء المنقول، والإملاء المنظور. فأما المنقول، فهو أن توضَع عبارةٌ على السبورة، تُقرأ، ثم يُطلَب إلى الأطفال أن ينسَخوها. ويستطيع المرء أن يقول مطمئنًا: إنّ إطلاق تسميةِ «الإملاء» على هذا الصنف من الكتابة، فيه ظلم كبير لمعاني المفردات. وأما «الإملاء المنظور»، فهو أن تُعرَض عبارةٌ على السبورة، يراها الأطفال دقائق معدودة، ثم تُزالُ من على السبورة، فيكتبونها استمدادًا من ذاكرتهم حرفًا حرفًا. فيطيع الطفلُ الطريقة الجملية في الذهاب، إذ يقرأ العبارة قراءة جملية، ويعصيها في الإياب، إذ يكتبها حرفًا بعد حرف بالضرورة.

قال لي أحدُ معلّمي الصفّ الأول: لقد شكوتُ يومًا إلى أحد الأساتذة المشرفين

علينا، ما يُصاب به الأطفال من العَشا، إذ يُصرَفون إلى الطريقة الجملية أشدَّ الصرف وأقساه، فقال لي: إنّ هذه الطريقة التي تَعتَرِض عليها، لم تُقرَّر في بلدنا إلاّ بَعْد النظر في مناهج التعليم الابتدائيّ لدى اثنتي عشرة دولة!! منها فرنسا وإنجلترا والنرويج...

ونحن نقول: إنّ لكلّ لغة مقوّماتِها واحتياجاتِها، وأسعدُ الأطفال، مَن عُرِفَت مقوّماتُ لغتهم، ووُصِفَت لها احتياجاتُها.

وبعد، فإنّ الطريقة التركيبية الصوتية، (أي طريقة التهجّي) مضى زمانها فلم تعُد صالحة.

والطريقة الجملية تكاد تكون في اللغات الأجنبيةِ المتفرعةِ عن اللاتينية وغيرِها، هي الحَلَّ الوحيد، للتخلّص من التبايُن بين النطق والكتابة. وقد رأيتُ ما يناسب العربية هو الاستفادة من الطريقتين (التركيبية والجملية)، وقد سمّيتُ ذلك: (الطريقةَ المقطعية)، لأنها مبنية على مقاطعَ، وسأبيّن ذلك تفصيلاً بعد قليل[1].

أيها السيدات والسادة، الحروف في العربية زمرتان:

الزمرة الأولى: هي الأحرف الصحاح، كما يسميها ابن جني في سِرِّ الصناعة: (الباء والتاء والثاء والجيم والحاء) إلخ... .

والزمرة الثانية: حروف العلة وهي ثلاثة: الألف والواو والياء، وأبعاضُها كما يقول سيبويه، وهي: (الفتحة والضمة والكسرة). والحقّ أنّ تسميتها حروفَ علّة، مصطلح

(١) لا نعني هاهنا بـ [المقطع والمقطعية]، ما يعنيه علماء الصوتيات، وإنما نعني اقتران حرفٍ صحيح بحرفِ علّة، أو حركةٍ هي بعضُ حرف العلّة. ولم نستعمل هذه التسمية، إلاّ لنُعِين على فهم طريقتنا في تعليم الطفل فحسب، ولو وجدنا كلمةً غير المقطعية، تعبّر عما نريد، لأخذنا بها تجنّبًا لاختلاط المصطلحات. وعلى ذلك، ليس استعمال المقطعية هاهنا مصطلحًا، بل وصف لطريقة تعليمية.

نحويّ صرفيّ، منظورٌ فيه إلى أثر هذه الأحرف في بناء الكلمة، وأما في تعليم الأطفال فأرى تسميتَها: [حروف الانفجار] أصدقَ في التعبير عن عملها **هاهنا**. وذلك أنّ المتدبّر يُلاحظ أن الحرف الصحيح، يظلّ ساكنًا، حبيسَ مخرجه من الفم، حتى يقترن بألف أو واو أو ياء أو أبعاضها، فينفجرَ خارجًا من محبسه، مؤلِّفًا مقطعًا من حرفين: حرفٍ صحيح مقرونٍ بحرف انفجار، هو الألف: [با] مثلاً، أو الواو: [بو]، أو الياء: [بي]. أو مقرونٍ بحركةٍ هي بعضُ حرفِ الانفجار: [بَ] مثلاً، أو: [بُ]، أو [بِ].

فإذا لم يقترن الحرف الصحيح، بحرف علّةٍ أو بعضِه (أي: بحرفِ انفجارٍ أو بعضه)، ظلّ في موضعه من الفم، حبيسًا ساكنًا لا يؤلِّف مع ما بعده مقطعًا، بل يأتي بين مقطعين، كأنه منصّةٌ يُقْفَز منها إلى المقطع الذي يليه. فهو ساكن، وقبله مقطعٌ وبعده مقطع.

خذ حرفَ الباء مثلاً، فإنّه يظلّ حبيسًا وراء الشفتين، حتى تقترن به ألفٌ فينفجرَ مكوِّنًا مقطعًا، فيقالَ: [با]، أو واوٌ فيقالَ: [بُو]، أو ياءٌ فيقالَ: [بي]. فإلاّ يكن حرفُ علة، فبعضُه، أي فتحةٌ أو ضمةٌ أو كسرة. فيقال: [بَ] أو [بُ] أو [بِ] إلخ. . .

فإذا لم يقترن به حرفُ علّة أو بعضُه، وليكن ذلك في كلمة: [خُبْزُنا] مثلاً، ظلَّ ساكنًا حبيسًا، فالخاء مع الضمة مقطع، والزاي مع الضمة مقطع، وأما الباء بينهما، فحرفٌ حبيس لا ينفجر، إذ ليس بعده حرفُ علةٍ، أو بعضُه، ومن ثَم لا يؤلّف مقطعًا، بل يكُون منصّةً يُقفَز منها إلى مقطع الزاي المضمومة: [خُبْزُ]. وقس على هذا المثال مفرداتِ العربية كلَّها، تجدْها يتعاورها الانفجار والاحتباس، ما بين مقطع، ومنصّةٍ يُقفز منها إلى مقطع.

وعلى هذا، إذا عُلِّم الطفل حروف العلة (الانفجار): [الألف والواو والياء] وأبعاضَها: [الفتحة والضمة والكسرة]، هان بعد ذلك على المعلم أن يعلّمه قراءةَ

مفرداتِ اللغة كلِّها، وكتابتَها وإملاءَها.فإذا أُعطيَ الحرفَ الصحيح (الميم مثلاً)، لم يُعْطَه مستقلاً قائمًا برأسه، بل يُعطاه مقرونًا بالألف، فيفتح فمه بهما: على أنهما معًا مقطع: (ما)، أو يُعطاه مقرونًا بالواو، فيضمّ فمَه بهما: (مو) على أنهما معًا مقطع، أو يُعطاه مقرونًا بالياء، فيلفِظُه مع الياء مكسورًا: (مِي)، على أنهما معًا مقطع. وقس على هذا اتصالَه بأبعاض حروف العلة (أي: أبعاض حروف الانفجار)، من فتحة (مَ) أو ضمة (مُ) أو كسرة (مِ). وشأنُ سائر الحروف الصحاح كشأن الميم والباء، فلا نرى مسوِّغًا للإطالة.

على هذا خُلِق الإنسان، وعلى هذا سُوِّيت تجاويفُ فمِه وعضلاتُه. وقد جاءت اللغة العربية، جاريةً على ما خلق الله، منطبقة على ما سَوَّى. فإذا نادينا بلزوم الطريقةِ المقطعية، في تعليم أطفالنا لغةَ أمتهم، فإنما ننادي بلزوم ما خلقهم الله عليه، وهيّأهم له.

وعلى ذلك: لا يُعطى الطفلُ الحرفَ الصحيح، إلاّ مقرونًا بالضرورة بحرفِ علّة (حرف انفجار): ألفٍ أو واوٍ أو ياء، [دا – را – ما... دو– رو– مو... دي– ري– مي إلخ]... أو ببعض حرف علة: فتحةٍ أو ضمة أو كسرة: [دَ– رَ– مَ... دُ– رُ– مُ... دِ– رِ– مِ إلخ]...

أما عند الوَقف، فيقف الطفل على ساكن، كما تقضي أصول القراءة في اللغة العربية، فيقول مثلاً: [بابُ **دارْ**]. ويحسُن التنبيه هاهنا، على أنّ سكون الوقف (أي: سكون الراء)، ليس سكونًا أصليًا، وإنما هو سكون عن حركة، فالقارئ إذا دَرَجَ وحَدَرَ فلم يقف على الراء، وجب أن يحرّكها فيقول مثلاً: [بابُ **دارِ** زيد]. فيكونُ حرفُ الراء مع الكسرة مقطعًا، لا حرفًا حبيسًا.

ومن استكمال البحث أن نذكر، أنّ علماء الأمة على أنّ التنوين نونٌ ساكنة.

وذلك منطبقٌ على منهجنا كلّ الانطباق، فإذا وَقف الطفل على الدال في نحو: [سافرَ سعيدْ] فسكون الدال في هذه الحال ليس أصليًا. بل هو سكونٌ عن حركة، وإذا دَرَجَ وحَدَرَ فقال: [سافرَ سعيدُ نْ إلى بيروت]، فالنون حرفٌ حبيس بمنْزلة المنصة، يُقفَز منه إلى المقطع بعده، وهو الهمزة المنفجرة ببعض حرف العلة: [إ].

وبعدُ، فالحرف الصحيح، لا يُعَلَّمه الطفلُ إلاّ مقترنًا بحرفِ علّة (انفجار)، أو بعضِه. ولا يُعَلَّمُ الحرفَ الساكنَ إلاّ على أنه منصَّةٌ، يُقْفَزُ منها إلى مقطع، أو أنه ساكنٌ عن حركة عند الوقف.

ولا يُعَدُّ تعليم المقطع مستَكْمَلاً إلاّ بنسخه ثمّ إملائه. فيواكب الإملاءُ القراءةَ خطوةَ خطوة، فإذا تعلّم الطفل مقطع [را] مثلاً، كتبه نسخًا وإملاءً. ويفعل مثل ذلك بمقطع [حا]، فإذا دُوْزِيَ المقطعان، كتبهما معًا: [راحا]، نسخًا وإملاءً، وهكذا وهكذا... وذلك أنّ المقطع، لا يُرسِّخُه شيءٌ في ذهن الطفل، كما يرسّخه أن يَكتبه نسْخًا، ثمّ إملاءً.

هذا مجمَلُ المنهجِ التأسيسيّ في تعليم الطفل في الصفّ الأول، كيف يقرأ، وكيف يكتب.

وإذا كان لابدَّ من الدخول في مزيدٍ من التفاصيل، قلنا:

يُعطى الطفلُ منذ الدرس الأول مقطعَ: [با] مثلاً، وبعد مسافة مناسبة، يُعطى مقطعَ [با] آخرَ، ثم يُداني مؤلِّفُ الكتاب، المقطعَ الثانيَ من المقطع الأول تسلسلاً، ويستمرُّ في المداناة، حتى يتّصل المقطعان فيكتشفَ الطفلُ وحده بغير مرشد أو مُعين، أنّ تتابعَ المقاطعِ بغير فاصل، خَلَق كلمةً ذاتَ معنىً هي [بابا]. وقس على هذا كلَّ مقطع جديد.

وفي الدرس الثاني، يُعطَى الطفلُ حرفَ الدال مثلاً مقرونًا بالألف، فيقرأ: [دا]

وبعد مسافةٍ مناسبة [دا] أخرى، ثم يُداني مؤلِّفُ الكتاب، المقطعَ الثانيَ من المقطع الأول، ويستمرَ في المداناة حتى يتّصل المقطعان فيكتشفَ الطفلُ، أنّ تواليَ المقاطعِ بغير فاصل، خَلَق كلمةً ذاتَ معنىً هي [دادا].

ومِن مزج مقاطع الدرسين وتقاليبهما، يُقال مثلاً: [با دَ باب] + [بابا، دادا، با دَ باب]. وبعدَ مداناة المقاطع: [بادَ باب] + [بابا، دادا، بادَ باب].

ومتى استقرّ تعليم المقطع المؤلَّف مِن حرفٍ صحيح مع الألف، أو حرف صحيحٍ مع الفتحة، انتقل مؤلِّفُ الكتاب، إلى تعليم الحرف الصحيح مع الواو أو الضمة، ثمّ مع الياء أو الكسرة.

وإذا كان لابدَّ من الدخول مرة أخرى في التفاصيل، قلنا:

يُعطى الطفلُ مقطعَ: [بو] مثلاً، وبعد مسافة مناسبة، يُعطى مقطعَ [بو] آخر، ثم يُداني مؤلّفُ الكتاب، المقطعَ الثانيَ من المقطع الأول تسلسلاً، ويستمرّ في المداناة، حتى يتّصل المقطعان، فيكتشفَ الطفلُ وحده بغير مُعين ولا مرشد، أنّ تتابع المقاطعِ بغير فاصل، خَلَق كلمةً ذاتَ معنىً هي [بوبو] (يُرسَم تحت المقطعين أو فوقهما، كأسُ ماء ملأى، وطفلٌ يزحف نحوها يُشير بيده إليها، وتخرج من فمه مقاطع [بو بو، بو بو] تعبيرًا عن طلبه الماء).

كما يمكن أن يُعطَى بالطريقة نفسها، مقطعَ [دو]، ويُكرَّر، وبعد المداناة، يجد الطفل تحت عينيه: [دو دو]. (يمكن رَسْمُ طفلٍ يزحَف نحو المدفأة مادًّا يدَه نحوها، وأمُّه تقولُ له: دو دو، تحذِّرُه أذى النار).

ومن الاستفادة من مقاطع الدرس، والمقاطع السابقة يمكن أن يُكوِّن مؤلِّف الكتاب:

[با بُ بابا] + [با بُ دادا] + [با بُ بابا، وَ بابُ دادا] +

[با بُ بابا بادْ، وَ با بُ دادا بادْ] + [با بُ بابا، وَ بابُ دادا بادا].

وبعد المداناة: [بابُ بابا] + [بابُ دادا] + [بابُ بابا، وَ بابُ دادا]+ [بابُ بابا بادْ، وَ بابُ دادا بادْ] + [بابُ بابا، وَ بابُ دادا، بادا]

ثمّ يُعطَى الطفل مقطع [بي]، ويكوّن مؤلفُ الكتاب من هذا المقطع، ومما سبق من مقاطعَ في الدروس السابقة، كلماتٍ جديدة، نحو: [با بي]+ [دادا، با بي بادْ] + [بابا، با بي بادْ] + [با بي وَ بابُ دادا بادا].

وبعدَ المداناة: [بابي]+[دادا، بابي بادْ]+[بابا، بابي بادْ]+[بابي وَ بابُ دادا بادا].

ويُعطَى مقاطعَ: [ما مو مي، أو مَ مُ مِ]، فيكوّن مؤلِّفُ الكتاب: [ما ما، دو ما داري]+ [بابا، دو ما داري]، وبعد المداناة: [ماما، دوما داري]+[بابا، دوما داري].

ثمّ يُعطَى مقاطعَ: [را رو ري أو رَ رُ رِ]، ويستفيد مؤلِّفُ الكتاب مما يتوافر بين يديه من المقاطع الجديدة، ومن مقاطع الدروس السابقة، في تكوين ما يمكن تكوينُه من المفردات والجمل والعبارات وتقاليبها، نحو:

[بابا، دو ما دا ري] وبعد المداناة: [بابا، دوما داري].

[ما ما، رو دي دو رَ دو ما] وبعد المداناة: [ماما، رودي دوما].

[بابا، دا ري وَ دا رُ دادا وَ دا رُ ما ما، دو رْ] وبعد المداناة: [بابا، داري وَدارُ دادا وَ دارُ ماما، دورْ].

[را دَ بابا دو رَ دو ما] وبعد المداناة: [رادَ بابا دورَ دوما].

[بابا وَ دادا را دا دو رَ دو ما] وبعد المداناة: [بابا وَ دادا رادا دورَ

دوما].

[دو ري، دو رُ بابا وَ ماما] وبعد المداناة: [دوري، دورُ بابا وَ ماما].

[بو مُ دو ما باد] وبعد المداناة: [بومُ دوما باد].

بعد أن عُلِّم الطفلُ قراءةَ بعض الأحرف الصحاح، مقرونةً بحروف الانفجار (حروف العلة الثلاثة) وأبعاضِها من فتحة وضمة وكسرة، يغدو تعليمُ قراءةِ وكتابةِ اللغة – مع شيءٍ من التجوُّز – في الكفِّ. إذ كلُّ حرفٍ جديد، إمّا أن يَمُدَّه حرف انفجار، أو يُقَصِّرَ مَدَّه حركةٌ هي بعض حرف الانفجار.

هذا، على أن يظلّ الكتابُ والمعلّم، مستمسكَين أبدًا، بما ذكرناه آنفًا من مبادئ، هي:

أنّ الحرف الصحيح، يأتي في العربية مقترنًا بحرفِ انفجار (حرفِ علّة)، أو بعضِه.

ويأتي ساكنًا بين مقطعين، فيكونُ بمنْزلة منصّة، يُقفز منها إلى المقطع الذي يليه. أو ساكنًا عن حركة عند الوقف.

وأنّ تعليم المقطع لا يُعَدُّ مستَكْمَلاً إلاّ بنسخه ثمّ إملائه.

والذي لا شكَّ فيه، أنَّ الطفل، لابدَّ من أن يشعر بالقوّة إذ يرى في نفسه القدرة على قراءة ما تحت بصره!! وبالمتعة إذ يكتشف أنّ جمع مقطعين أو أكثر أنشأ معنىً لم يكن يخطر في باله!! ولابدّ من بعد ذلك أن ينشط لتحقيق مزيدٍ من القدرة ومزيد من الاكتشاف!!

تنبيهات:

يحمل أبناؤنا اليوم أربعة من عيوب القراءة، تصكّ السمعَ كلما أصغى المرء إلى

الإذاعات أو إلى كثير ممن يقرؤون أو يخطبون أو يتكلّمون.

أولها: اعتدادُهم الجيم حرفًا شمسيًا لا تُلفَظ اللام قبله. فيقولون مثلاً: [سارَ جْجَيْش، وعَلَوْتُ جْجَبَل، وَجْجَمَلُ سفينة الصحراء]. وصوابُ لفظِها: [سارَ لْجَيش، وعلَوْتُ لْجَبل، وَلْجَمل سفينة الصحراء].

وذلك أنّ الجيم حرفٌ قمريّ، واجبٌ إظهارُ اللام قبله. فإذا أُعطِيَ الأطفالُ حرفَ الجيم، كان على المعلم في أثناء الدرس إرشادُهم إلى صحيحِ لفظِه مع الألف واللام.

والعيب الثاني: إسقاطُهم همزةَ الوصل من اللفظ. فيقولون: [سْتَقْبلنا الضيوف، قْتَحَم المقاتلون مواقع العدوّ]، بادئين بالساكن، مع أنّ العربيّ – في الأصل – استعار همزة وصلٍ من الفراغ ليتجنّب البدء بالساكن!! والصواب أن يُقال: [اِسْتَقْبلنا الضيوف، اِقْتَحم المقاتلون مواقع العدوّ]؛ فلْيُصْلِحْ كتابُ القراءة والمعلّمُ هذا الإخلال، فقد تفشّى.

والعيب الثالث: أنهم يلفِظُون همزةَ الوصل مع الألف واللام، همزةَ قطع – في الحدر والدرج – فيقولون: [أقبلَ أَلْصيف]، والصواب: [أقبلَ صْصَيْف].

والعيب الرابع: أنهم يجعلون همزة الوصل – بعد التنوين – همزةَ قطعٍ، فيقولون: [الحرُّ مزعجٌ أَلْيَوم، في المساء مطربٌ أَلْغناء]، والصواب كسْرُ نون التنوين، وإسقاط همزة الوصل، فيُقال: [الحرُّ مزعجُ نِ لْيَوم، في المساء مطربُ نِ لْغِناء]، ومثل ذلك: [رقيقُ نِ لْقُماش، خفيفُ نِ لْحِمل، عسيرُ نِ لْحِساب].

ويمكن تدارك هذه العيوب كلّها، بدرسٍ واحد يلي درْسَ الألف واللام.

إلى هنا ينتهي البحث في المنهج التأسيسي، لتعليم الأطفال القراءة والكتابة والإملاء في الصف الأول.

ملاحظاتٌ في التطبيق وصُنع الدرس:

إنّ الأخذ بالطريقة المقطعية التي نقترحها، لا يعني اطِّراحَ فوائدَ يمكن أن تُستفاد من الطريقة الجملية أو غيرها. مثال ذلك المحادثة الممهِّدة للدرس، والمعِينةُ على التعبير، فإنها لا تُعارِض الطريقة المقطعية. ومثل ذلك ما يسمّونه الإملاء المنقول والإملاء المنظور، فإنهما لا يعارضان الإملاء المقطعيّ. هذا، على أن يكون كلُّ ذلك في حيِّز ما ينفع ويُفيد، لا على أنه هو الأصل، أو الطريق إلى تعليم القراءة والكتابة والإملاء.

وقد قال لي أستاذٌ مُرَبٍّ، معلِّقًا على هذا: إنّ من نتائج ما تقوله، ألاّ يكون بين درس القراءة وبين المحادثة والتعبير علاقة. قلت: نعم، وما الذي في ذلك من الخلل؟ ولِمَ إذا علّمْنا الطفل كيف يقرأ الألف ص/٤٨، لَزِمَنا بالضرورة أن نحادثه بما يتعلّق بالحديقة، أو أمام الحديقة ص/٥٥ ؟؟.

يلمس المرء ربطًا يكاد يكون دائمًا، بين المسائل الوطنية ودروس القراءة، وليس ما يمنع من ذلك. بل لعلّه هو الجيّد إذا كان مكتوبًا بأسلوب بليغ، تُحْكِمه تراكيبُ شديدة الأَسْر، وتعابيرُ فصيحةٌ مشرقة. وهو شرط يكاد يتعذّر تحقيقه في أيامنا؛ فلنجعل القراءة للقراءة، والوطنيات للمحادثة والتعبير، فذلك أجدى على الوطن وأبنائه.

ليس صحيحًا أنّ المقطَّعات والقصائد، التي تُناسب الطفل، هي تلك الخاليةُ من الفصاحة والبيان، كخطاب الشاعر للمدرسةِ والصفِّ والعَلَم، أو القولِ على لسان الطفل: إنه يسرِّح بالمِشط شَعرَه، ويُقَبِّل ماما قبل النوم!! فإنّ هذا ونحوَه، لا يُنتِج في آخر المطاف، إلا عربيةً مغسولة، كما يقول الإمام عبد القاهر الجرجاني، وكما دلّت تجارب التعليم في بلدنا طول نحوِ أربعين سنة!! وقد يُقال: إنّ الطفل لا يستطيع أكثرَ من هذا.

وفي الجواب نقول: بل هو يستطيع أكثرَ من هذا. وما يُكلَّفه الأطفال اليوم في المدارس، مِن استظهار قصار السور، كسورة الفيل، وسورة الناس، وسورة قريش، وسورة الكوثر، دليلٌ لا يُدحَض على أنّ قدرة الطفل تتجاوز كثيرًا ما يُظَنّ به!! وبدلَ أن نُكلِّف الطفلَ استظهارَ (يا مدرستي يا مدرستي)، لِنُكلِّفْه ما كنّا نُكلَّف استظهارَه قبل نحو خمسٍ وستين سنة، من مثل:

عصفورتان في الحجاز حلَّتا على فَنَنْ
في خاملٍ من الرياضِ لا نَدٍ ولا حَسَنْ
بينا هما تنتجيان سَحَرًا على الغُصُنْ
مرَّ على أَيْكِهِما ريحٌ سرى من اليمَنْ
حَيَّا وقال دُرَّتان في وعاءٍ ممتَهَنْ!!
لقد رأيتُ حولَ صنعاءَ وفي ظِلِّ عَدَنْ
خمائلاً كأنها بقيةٌ مِن ذي يَزَنْ
الحَبُّ فيها سُكَّرٌ والماء شَهْدٌ ولَبَنْ
لم يَرَها الطيرُ ولم يسمعْ بها إلاّ افتَتَنْ
هيّا اركباني نأْتِها في ساعةٍ من الزمَنْ
قالت له إحداهما، والطيرُ منهنَّ الفطِنْ
يا ريحُ أنتَ ابنُ السبيل ما عَرَفْتَ ما السَّكَنْ
هَبْ جَنَّةَ الخُلْدِ اليمنْ، لا شيءَ يَعْدِلُ الوطَنْ!!

ولربما قَدَرَ الطفلُ على ما لا يقدر عليه الكبير، ولا سيما الاستظهار عن ظهر قلب!! ولقد زُرتُ يومًا الأستاذ أحمد راتب النفاخ رحمه الله، وكان ابنه عبد الله جالسًا

على بساط ولُعَبُه بين يديه، فطلب إليه أن يُسمِعَني شيئًا مما يحفظ من الشعر، فانطلق يقول وهو منصرفٌ إلى لعبه، كأنه يقول الشعر لنفسه، لا لمن يسمعه:

صَفَحْنا عن بني ذُهْلٍ وقلنا القومُ إخوانُ
عسى الأيامُ أن يَرْجِعْـ . ـنَ قومًا كالذي كانوا
فلما صرَّح الشرُّ فأمسى وهو عُريانُ
ولم يبقَ سوى العُدوا نِ دِنّاهمْ كما دانوا
مشَيْنا مِشيَةَ الليثِ غدا والليثُ غضبانُ
بضربٍ فيه توهينٌ وتخضيعٌ وإقرانُ
وطعنٍ كفم الزقِّ غذا والزِقُّ ملآنُ
وبعضُ الحِلْمِ عند الجهـ . ـلِ للذِّلَّةِ إذعانُ
وفي الشرِّ نجاةٌ حيـ . ـنَ لا يُنجيكَ إحسانُ

وقد يُقال إنَّ في القصيدتين شيئًا من المفردات الغريبة، فنقول نعم، ولكنه قليل، وكما نُحسِن إلى الطفل إذ نُقْرِئُه ونحفِّظه قصارَ السُوَر، ونشرح له معنى الغريب من ألفاظها، نحو: ﴿طيرًا أبابيل – كعصفٍ مأكول – ومن شرِّ غاسقٍ إذا وقب – إنَّ شانِئك هو الأبتر...﴾، فإننا نُحسِنُ إليه إذ نُقرِئه ونشرح له معانيَ: [فنن – تنتجيان – مِشيةَ الليث – وطعنٍ كفم الزِقّ – وضربٍ فيه توهينٌ...].

ولقد كان الأطفال من قبلُ، يستكملون استظهار القرآن كلِّه من الدَفّة إلى الدفة، قبل أن يتجاوزوا السنة الخامسة من أعمارهم. وإنما نقول هذا لنبرهن على أنَّ الطفلَ قادر على استظهار هذا المستوى من الشعر. فلِمَ نهبط به إلى مستوى: (يا مدرستي يا مدرستي)؟!!.

إنّ لشوقي ما يصحّ أن يسمى (ديوانًا للأطفال)، فيه لطيف الحكايات، منظومًا بفصيح الكلام، فلْنغترف منه ما نُقِيمْ به ألسنةَ أبنائنا، ويكونُ لهم ذخرًا لغويًا وتركيبيًا.

إنّ مصير أبنائنا العلميَّ والثقافيّ، مربوطٌ في آخر المطاف بما نعلِّمهم في الصفّ الأول، وإذ قد كان الأمر كذلك، فإنّ الواجب الوطني والقومي يقتضينا – مع احترامنا البالغ للأساتذة الذين ألّفوا الكتب من قبل – أن نصنع لهم كتابًا **يؤلِّفه لهم جهابذةُ** علمِ النفس والتربية واللغة، خاليًا من كلّ خطأ تربويٍّ أو لغويّ أو مطبعيّ، مهما يَضْؤُلْ أو يدقَّ، **ثابتًا** لا يتغيّر ولا يتبدّل عامًا بعد عام. بل لا يُغيَّر منه حرفٌ واحدٌ ولا يُبَدَّل منه حرفٌ واحد، ولا يُحذَف حرفٌ واحدٌ، ولا يُثْبت حرفٌ واحد، حتى تُكتَبَ التقارير التي تصف سبب التغيير، ويُحَدَّدَ ما يُطلَبُ تغييرُه، ويُعرَض ذلك على أولئك الجهابذة، فيدرسوه ثم يروا رأيهم في ضرورته. ولا يستنكرنَّ مستنكرٌ حتى أن يُنشر كلّ ذلك في الصحف والمجلاّت، ليطلَّعَ عليه كلّ مختصّ ويُبديَ رأيه فيه. وما ذلك بكثير – بل هو قليل – إذا قيس إلى ما يُرجى منه وما يُخشى. فليس التخطيط لمعركة حربية دفاعًا عن أرض الوطن، بأخطرَ من صنع كتاب القراءة للصف الأول. ولقد بَيَّن الانفراد بتأليف الكتاب، بدون رَقابة علمية صارمة، أنّ الذي لا تُجيزه لغة الأمة قد جاز اعتباطًا وارتجالاً. وأنّ المصطلحات المستقرّة، قد خولِفت، لتهاونٍ في الضبط والإحكام والتدقيق.

فمما لا تجيزه لغة العرب الوقوفُ على متحرّك. وعلى الرغم من ذلك، قال (دليل المعلّم) لعام ١٩٩٨: [ولا وقوف على ساكن في هذا الصف]. ص/٧٥]. ونحن نقول: ليس هذا موضع رأي واجتهاد؛ وذلك أنّ ضابط القراءة في العربية، هو تجويد الكتاب العزيز؛ والوقوف على متحرِّكٍ فيه ممنوع قولاً واحدًا. ولو جاز ذلك جدلاً، لجاز – على سبيل المثال – أن يُقرأ: ﴿إنّ الله سميعٌ بصيرٌ﴾ بتنوين الراء عند الوقف!! وإذ لم يُجز

الوقف على متحرّك في القرآن، فقد امتنع في العربية بغير استثناء. فاللفظ في لغتنا محكومٌ بتجويد القرآن. وصحيحٌ أنّ (دليل المعلّم)، رجع عن هذا الارتجال والاعتباط، في عام ١٩٩٩، مكتفيًا بحذف عبارة: [ولا وقوف على ساكن في هذا الصف]. لكنه لم ينبِّه المعلّمَ على ذلك، بل تركه حائرًا لا يهتدي إلى الصواب، فلا يدري أسقطت هذه العبارة سهوًا؟ أم اكتفى الكتابُ بذكر (القاعدة!!) مرةً واحدة، مستغنيًا عن تكرارها باعتبارها تحصيلَ حاصل؟ وقد كانت الشجاعة الأدبية، والإخلاص للعلم يُوجبان على الكِتاب، ويُلْزِمانه أن يبيّن خطأَ ما كان، وصواب ما صِيْرَ إليه.

ولقد سألت: لِمَ لَمْ يُبَيَّن الخطأُ والصواب للمعلّم؟ فقيل لي ما معناه: لقد صُحِّح ذلك، فلم الوقوف عنده؟

ومن مخالفة المصطلحات المستقرّة، ما جاء في الصفحة ٤٨/١، إذ سَمّى الكتابُ الألف الليّنة [ا] الألف الممدودة. وإنما يُقال: [اِسمٌ ممدود]، إذا انتهى بألفٍ بعدها همزة، في نحو: [حمراء – صحراء. . .]، ثم جرى النحاة والصرفيون على تسمية الألف المتلوَّة بهمزة: [الألفَ الممدودة]. وإطلاقُ اسم الألف الممدودة على غير ما اصطَلح عليه علماء العربية، اعتباطٌ وارتجال، يَؤُولان إلى بلبلة وفوضى.

ودعْ عنك الخطأَ والارتجال في مسألة الوقوف على الساكن، والبلبلةَ والفوضى هنا، وقُل لي: مِن أين اكتسب الكتابُ هذه الولاية على اللغة، حتى يجيز ممنوعًا، ويُخالف مصطلحًا؟؟ إنما تكون الولاية لجهابذة علم النفس والتربية واللغة مجتمعين.

في الصفّ الأول تُصنع الأمة، وفي الصفّ الأول يُنشَّأ حماةُ الديار، وفي الصفّ الأول تُنَظَّم العقول وتُهَنْدَس النفوس. فيه الخوف والتقاعس، وفيه الشجاعة والإقدام. وفيه يُرسَل الصدق إرسالاً، وفيه يُرَكَّب الكذب تركيبًا... وكلُّ الصيد في جوف الفرا.

وما كنتُ لولا خطرُ هذا الصفّ، لأعنِّيَ نفسي، فأقرأَ ما قرأتُ، وأزورَ مَن زُرت،

وأسألَ من سألت، وأُصغيَ إلى مَن أَصغيت، وأكتبَ ما كتبت، ثم لأقفَ من بعد ذلك كلّه أمامكم، ويدي على قلبي، خشيةً وأملاً. وما كان أغناني عن هذا كلِّه!! لولا إيمانٌ عميق عميق، بأنّ اقتراحي هذا – مهما يمتدّ بي العمر – هو أخطر ما يمكن أن أنجزه في حياتي!! فما قراءة اللغة عندي بشيء، ولا الكتابة فيها، ولا البحث ولا النقد ولا الأدب، ما كلُّ ذلك – على علوِّ قيمته – بشيء عندي، إذا قيس إلى وضع منهج للصفّ الأول، يكون أساسَ تعليمِ أبناء الأمة إحسانَ لغتِهم.

نظرات في كتاب القراءة المقرَّر للصفّ الأول لعام ٢٠٠٠ ودليلِه

منها لغويّ وتربويّ ونفسيّ:

أوّلاً: مقدّمةُ الكتاب، ولنا عليها ملاحظات لا يجوز إغفالُها ولا تخطِّيها، إذ مقدمة الكتاب في العادة، هي الرسول المبين عمّا فيه، والمفصح عن مضمونه، والكاشف عن خطّته. وقد جاء في الصفحة المقابلة لهذه المقدمة أن مؤلِّفيه أحد عشر مؤلّفًا، ومنسّقيه أربعة منسّقين. فالمسؤولون عما فيه إذًا خمسة عشر أستاذًا. وقد كُتِب في آخر المقدمة، – حيث تُكتَب التواقيع في العادة –: [المؤلَّفون] بفتح اللام!! ولا يهوِّن من هذه السقْطة، أن يُقال: غلطة مطبعية، فالغلط في الكتاب التعليمي، غير جائز ولا وارد، قولاً واحدًا، سواءٌ أكان مطبعيًا أم لغويًا، أم تربويًا.

كُتِب حرفُ العطف «الواو» في **آخر السطر** الأول من المقدمة، خلافًا لما استقرّت عليه أدبيات الكتابة، في العالم العربي. وتكرَّر ذلك في السطر الثالث أيضًا. فهل يريد المؤلِّفون (بكسر اللام) اعتدادَ ذلك قاعدة في الكتابة؟ إن كان هذا، وجب إعلانُه، وإلاّ وجب تصحيحه.

يخلو كتاب القراءة كلُّه – بغير استثناء – من فاصلةٍ واحدة، أو فاصلة منقوطة

واحدة، أو نقطة واحدة. وإنّ ذا لعجيب، وإنه لتهاونٌ لا يُفَسَّر، وإنه لَعَيبٌ تعليميّ واضح، وإنه لَمستغنٍ عن كلّ نقاش.

قال المؤلِّفون (بكسر اللام): إنهم عملوا في تأليف الكتاب على [تمكين الطفل من استخدام اللغة استخدامًا سليمًا بعيدًا عن أيّ مصطلح نحويّ أو صرفي، **إنما من خلال** المحاكاة والتطبيق].

وقولهم: [**إنما من خلال**]، معيبٌ من جهة الاستعمال اللغوي، وذلك أنّ [إنما]، تُفيد معنى الحصر والقَصْر، وليس في عبارتهم حصرٌ ولا قَصْر. واستعمالها كما استُعملت في موضعها من العبارة، ليس واردًا، ولا لائقًا أن يكون في كتابٍ غايتُه أن يُعَلِّم صحيح اللغة.

وأما عبارتهم التي وعدوا فيها أن يبتعدوا عن [أي مصطلح نحويّ أو صرفي]، ففيها تمدُّحٌ في غير محلِّه. فمتى كانت كتب القراءة للصف الأول تشتمل على المصطلحات النحوية والصرفية، حتى يُتَمَدَّح بالابتعاد عنها؟! نعم، متى كان ذلك؟! ومع هذا إنهم لم يَفُوا بما وعدوا. بل (استخدموها) ونشروها في الكتاب كلّه. بل جعلوا لها دروسًا يُعَلِّمُها أطفال الصف الأول ويُدَرَّبون عليها، ما امتدّ العام الدراسي. بل أُلزِم المعلِّمون – إلزامًا يَسألهم الموجِّهون عن تنفيذه – أن يُفْهِموا الأطفال البحوث النحوية، التي نوردها في الجدول التالي:

البحث	الجزء	
اسم الإشارة	١	٢٢
الضمائر المنفصلة	١	٣١
حروف الجر	١	٤٠
الفعل المضارع	١	٦٥
تنوين الرفع	١	١٥٣
تنوين الجر	١	١٤٧

تنوين النصب	٢	١٥
النداء	٢	٤٧
فعل الأمر	٢	٥٩
المبتدأ والخبر	٢	٨٣
الفاعل	٢	٩١
المفعول به	٢	٩٩
المضاف إليه	٢	١٠٧
الاسم المجرور	٢	١١٦
الصفة	٢	١٢٤
العطف	٢	١٣٢

ولقد يُقال: إنّ هذه المصطلحات موجَّهة إلى المعلِّم، بدليل عدم استطاعة الطفل في هذه المرحلة أن يقرأ عباراتٍ كهذه. فنقول: لو صحّ أنها موجّهة إلى المعلم، لكان محلُّها (دليل المعلِّم) لا كتابَ القراءة. وأما عجزُ الطفل عن قراءتها، فإنّه إنْ عجز عنها، عجز عن قراءة العناوين الأخرى، في كل صفحة من صفحات الكتاب من أوله إلى آخره، نحو: [أدلُّ على كذا، وأكتب كذا، وأحلّل كذا، وأجرِّد كذا]؛ وإلاّ كان كلّ ما كُتِب للطفل من هذا القبيل عَبَثًا وتضييعًا!!

ولقد قابست في هذا أحد الأساتذة المربّين، فاحتجّ بأنّ تعليم الطفل بحوثَ النحو في هذه المرحلة من العمر، يُكسبه المنطقةَ والتنظيم العقليّ. وما أدري كيف يكتسبُ الطفلُ بالمضاف إليه أو فعل الأمر أو المبتدأ أو إلخ... مَنطقةً وتنظيمًا عقليًا!! إنّ لكلّ مرحلةٍ من مراحل العمر علومَها. وليست القواعدُ النحوية من علومِ طفلٍ في مرحلة سبعةِ الأعوام، لا تكاد أصابعُه تجيد الإمساك بالقلم، ولا تكاد معارفُه تصل به إلى أنّ الفاء غير اللام، واللام غير التاء، والتاء غير الصاد إلخ... ومع احترامنا البالغ لمؤلّفي ومنسّقي كتاب القراءة للصفّ الأول، إنّ تأليفه مهمةُ لجنةٍ من جهابذة علم التربية

وعلم النفس وعلم اللغة.

وقالوا عن اللغة العربية – بعد سطرين –: [التي **هي وكما** قال قائدنا]، ولا محلّ للواو في العبارة. وبحذفها يسلم التعبير.

يُلاحَظ أنّ مقدّمة الكتاب، تصرف أعظم همّها إلى تعليل ما طرأ على الكتاب من تعديل، بناءً على تطوير الطريقة الجملية، كما قيل.

وإنّ إنعام النظر في ذلك، ليكشف تراجعًا ملحوظًا من الطريقة الجملية إلى الطريقة التركيبية أو الصوتية، تحاول المقدمة ستره بعبارات لا تدلّ في آخر المطاف على شيء. فمرة يُقال: [اعتمدنا في التأليف طريقة تكاملية]، والتكاملية هاهنا – كما نرى – تسميةٌ، يُتَفادى بها من الاعتراف الصريح بإخفاق الطريقة الجملية، بعد سنين من التجارب غير الناجحة في تبنّيها. وهكذا كُسِرَت هذه الطريقة بقدر، وبقي الاستمساك بها بقدر. ومن هنا أن قالت المقدمة عن الطريقة التي سُمِّيَت تكاملية: [استندتْ **إلى تطوير الطريقة الجملية، لتجاوز الثغرات التي ظهرت في أثناء التطبيق السابق لها، مع تأكيد أمرين هامّين هما: عدم إهمال تعلُّم الحرف، والتركيز على تعلُّمِه من خلال الكلمة والجملة، واللتين** (كذا) **هما بيئة تعلّم الحروف**].

ونرجو أن يُلاحَظ قولُ المقدمة: [عدم إهمال تعلّم الحرف]، فإنه هروب على رؤوس الأصابع من التصريح بإخفاق الطريقة الجملية. وكان الأصل أن يُقال: [**العنايةُ والاهتمام** بتعليم الحروف]، ولكنّه لم يُقَل، بل قيل: [**عدم إهمال** تعلُّم الحرف]. وبين هذا وذاك فرقٌ واضح، تجنّبنا تسميته باسمه.

ويُلاحَظ أيضًا قولُ المقدمة: [**التركيز على تعلمه** (أي: تعلّم الحرف) **من خلال الكلمة والجملة واللتين هما بيئة تعلّم الحروف**]. فإنّ ما سُمِّي [بيئة تعلم الحروف]

تعبير مجازيّ، ليس له هاهنا معنى، بل ليس له ظلٌّ من معنى. فمتى كان لتعليم الحروف بيئة؟ هذا انسلالٌ من إخفاق الطريقة الجملية، تحت لافتة بدون كتابة!! ولو شَجُعَت المقدمة – وقد تكشَّف عجزُ الطريقة الجملية، واحتاجت إلى رَفْوٍ وترقيع – لقالت: [تعلُّم الحروف من خلال الطريقة الجملية التي ثبت عجزها، وقصورُها]. ولكن هيهات أن تقول ذلك، لأنها لو قالته لطولِبَت أن تُحِلَّ محلَّ الطريقة الجملية طريقةً غيرَها. ومِن أين؟!! نعم، من أين؟!! اللهمّ إلاّ أن تعود القهقرى إلى الطريقة الصوتية (التركيبية): [بب أو بو، رر بور، أا بورا، نن بوران]. وذلك بكلّ المقاييس، كارثة، وإخفاق واستسلام.

من هاهنا في اعتقادنا، كان الإصرار الشديد، على اعتداد الطريقة الجملية هي الأصل، واعتدادِ تعلُّمِ الحروف فرعًا عليها.

ثمّ انظر من بعد هذا كلّه، إلى التخبّط في الأداء، فقد قالت المقدمة: [التركيز على تعلم الحرف من خلال الكلمة والجملة]. فأما تعلُّمُ الحرف من خلال الكلمة فنَعَمْ، وأما تعلمه من خلال الجملة، فكيف؟؟ إن قيل: إنّ الكلمة جزءٌ من الجملة، ولا يحسن تعليم الكلمة إلاّ وهي في جملة. قلنا: هذا صحيح، وهو مبدأ تربويّ عامّ مسلَّمٌ به. ولكن ليس محلُّه هنا. فنحن لسنا بصدد تعليم الكلمة في الجملة، وإنما نحن بصدد تعليم الحرف في الكلمة، وبين الأمرين فرقٌ لا يجوز إغفالُه.

ولقد رجوتُ أن أطَّلع على التقرير المعَلِّل، الذي كان سببًا في الأخذ بالطريقة الجملية، فقيل لي بعد البحث عنه: لم يُعثَر عليه، لِقدم العهد به. وعند ذلك سألت: ما الأدلّة التي بيَّنها إجراء التجارب والاختبارات والروائز على صلاح الطريقة الجملية؟ فقيل لي: إنّ التجريب على الطلاّب مُتَجَنَّبٌ في سورية، لأسباب إنسانية وأخلاقية!!

ومع أنني لم أعلّق على هذا ولو بحرفٍ واحد، فقد طافت بذهني تجارب الأمم على الإنسان في العالَم كلّه، وأيُّ بلاءٍ كان يحلّ بالإنسان لو أخذ العلمُ بهذا المنطق، فلم تُجرَ التجارب على دمه ودماغه وقلبه وعيونه إلخ. . . لأسباب إنسانية وأخلاقية؟! ثم أين المقوّلة الخالدة على الزمان: [التجربة طريق المعرفة]؟!.

ولما كنت أسعى إلى جوابٍ يُنير لي عتمةً في الطريق التربويّ، وجدتني مضطرًّا إلى أن أسأل سؤالاً لا إنسانيًا ولا أخلاقيًا، فقلت (متجنبًا السؤال عن الإملاء): هل تبيّن أنّ حصيلة تعليم الأطفال القراءةَ بالطريقة الجملية، أكثرُ مردودًا من الطريقة (التركيبية – الصوتية)؟ فقيل لي: لا، بل الطريقة التركيبية كان مردودها أكثر، غير أنّ مناهجنا لا تأخذ بها، بسبب ما يعروها من الآليّة، وانقطاعِ التواصل بين ما يقرؤه الطفل وبين محيطه.

وأقول: إنّ اتّصال الطفل بالمحيط، لا تحقّقه **طريقة** القراءة **وكيفيّتها**، فإذا كانت الطريقة جمليةً اتّصل، أو صوتيةً انفصل، وإنما يحقّقه الموضوع الذي يحاوِر المعلمُ به طلاّبه. وإلباسُ هذا ثوبَ ذاك، لا يبدّل من حقيقتهما شيئًا.

ثانيًا: يستعمل كتابُ القراءة – في ابتداء كلّ صغيرة أو كبيرة من مكوّنات الدرس – فعلاً مضارعًا مسنَدًا إلى ضمير المتكلِّم، فيُقال مثلاً بلسان الطفل: [أُشيرُ إلى كذا وكذا، أو أجرِّدُ الحرفَ الفلاني، أو أَربطُ كذا، أو أُرتّبُ كذا]، إلخ... ظنًّا أنّ ذلك يجعل الطفلَ عنصرًا فاعلاً لا منفعلاً. ولنا على هذا الظنّ ملاحظات منها:

– أنّ الطفل في القسم الأعظم من السنة الدراسية، لا يقدر أن يُمارس ما يُزعم أنه فعّاليّة. وكيف يستطيع طفلٌ لم تمض عليه في المدرسة أيام قلائل أن يقرأ مثلاً: [أَصِلُ الصورةَ في الحقل الأول بالصورة التي تُناسبها في الحقل الثاني] ص/٢٠/؟ أو: [أُشيرُ إلى الأشياء الآتية في الصورة لفظًا] ص/٢٢/؟ إنّ هذا ونحوه لا يستطيعه الطفل

ولا في الخيال. وكيف يقرأ هذا الكلامَ ونحوَه، وهو بعدُ لم يتعلَّم القراءة؟!.

– أن الفعّاليّة لا تكون باستعمال فعل مضارع أو فعلِ أمر. وإنما تكون في أن يقرأ الطفل أو يُرتّب أو يصِل أو يُشير إلخ... ذاك أنّ الفعّالية لا تكون بالقول وإنما تكون بالفعل.

– أنّ فعل الأمر، فيه من تنبيه الطفل، ما ليس في الفعل المضارع. وشتّان بين أن يُقال للطفل:[اِقرأْ]، وبين أن يقول هو لنفسه: – إن كان يقول – [أنا أقرأُ].

– أنّ العبارة المضارعية، التي يُفتَتَح بها كلّ تمرين نحو: [أُشيرُ] مثلاً، ليس الطفل هو الذي يقرؤها، لأنه –كما قلنا آنفًا – لم يتعلَّم القراءة بعدُ، وإنما الذي يقرؤها هو المعلّم!! فإذا صحّ هذا – وهو صحيح – فإنّ مما يجلب الضحك، بَلْهَ الإغراقَ فيه، أن يقول المعلِّم للأطفال: [أقرأُ]، فيقرأُ الأطفال ويسكت هو!!

ثالثًا: يُبنى الدرس في العادة، على صور يَعتقد مؤلِّفو الكتاب، أنها تعبِّر عن مضمون الدرس، أو تؤدّي إليه. ولكنّ إنعام النظر، يُبيّن أنّ في تلك الصور من الغفلة، ما يبلغ أحيانًا حدًّا لا يُتَصوَّرُ أنه يكون. من ذلك على سبيل المثال ما جاء في الصفحة /١٧/ من الجزء الأول. فقد رُسِمت هناك متاهة كالمتاهات التي يُقيمها علماء النفس لاختبار (ذكاء) الفأر في تتبّع رائحة الطُّعم، والمدةِ التي يُنفقها في الوصول إليه. ولقد أُغريت بأنْ أعُدَّ زوايا هذه المتاهة التي أُعِدَّت للطفل، فرأيتُها تبلغ اثنتين وثمانين زاوية، تنتهي إلى باب مدرسة. وفي أعلى المتاهة عبارةٌ تقول: [أُشيرُ إلى الطريق الأقرب إلى المدرسة]. وقد رثيت لهذا الطفل الذي (يُشير) إلى ما لا يعرفه، بل يستحيل أن يعرفه!! ثم خطر لي بعدُ، أنَّ المعلِّم أحقّ بالرثاء!! إذ ليس هو بأقدر من تلميذِه على الإشارة إلى الطريق الأقرب من خلال هذه المتاهة!!.

بعد هذه المسائل، نورد جانبًا مما يُؤخَذ على الكتاب، من أخطاءٍ مطبعية أو لغوية

أو تربوية إلخ... مسلسلةً وفق تتابع الدروس وأرقام الصفحات:

في ١/٧، جاء ما يلي: [أضع إشارة × تحت الأشياء **الموجودة** في غرفة النوم، وإشارةَ o تحت الأشياء **الموجودة** في غرفة الجلوس]. والأدقّ والأصوب أن يُقال: الأشياء **التي تكون** في غرفة النوم، والأشياء **التي تكون** في غرفة الجلوس. ولا يغيبنَّ عن الذهن أنّ السؤال **عن الموجود** سؤالٌ جوابُه بَصَريّ، وأما السؤال **عما يكون** في غرفة النوم فجوابه معرفيّ يرتبط بالعقل واكتساب الخبرة. وأين هذا من ذاك؟!

وفي ١/١٥: ثماني صور، فُصِلت الصورة العليا بخطٍّ، لغير سبب واضح. وذلك موضع تساؤل، لا يجد الطفل له جوابًا.

وفي ١/٢٣، درسٌ عنوانه: [في السوق]، وفيه ستّ صُوَر، تمثّل خمسٌ منها خمسَ حِرَف، وأما السادسة، فعجزْتُ أن أتبيّن ما تمثّله، ومع أنّ هذا عيب في وسائل الإيضاح، فإنه ليس همِّي الآن، وإنما الذي أقصد إليه: أنّ اسم المحلّ (بيان)، وعلى أنه اسمٌ عربيٌّ لفظًا ومعنىً، فقد كُتِبَ بحرْفٍ لاتيني، هكذا:«bayan». وتلك طريقة ممجوجة مرذولة، تدلّ على انخلاع متَّبعيها من أمتهم، وتمسُّحِهم بأُمةٍ أخرى تُسَفِّه فهاهتَهم، وتأبى انتماء المائعين إليها. وكم كنا نتمنى لو تنبّه مؤلّفو الكتاب إلى هذا، فلم يجعلوا منه وسيلةَ إيضاح لطفل عربيّ.

وفي ١/٢٥، صورة عنوانُها: [أدوات كلّ حرفة]، فإذا كان للكلمة معنىً، فمعنى العنوان هو: [هذه الأدوات العشرون هي أدواتُ كلِّ حرفة من الحِرَف، إطلاقًا بغير قيد]. وليس هذا مقصودًا هنا. وقد كان سهلاً أن يُقال في العنوان: [مِن أدوات الحِرَف].

وفي ١/٢٢: صورة ذات قسمين: علويّ وسفليّ، أما العلويّ فتُرِك هَمَلاً، بدون عنوان، وأما القسم السفليّ فعنوانه: [**أشير إلى الأشياء الآتية في الصور لفظًا**].

وكلمةُ [لفظًا] ترتبط قولاً واحدًا بكلمة [أشير]، أي: [أشير لفظًا]. وليس يدري المرء كيف يمكن أن يُشار إلى الأشياء لفظًا!!.

وقد كُتِب في آخر سطر من الصفحة عبارة: [هذا التدريب موجّهٌ إلى نمط أسماء **الأشارة**]. وأول ما في هذه العبارة شكْلُ الهمزة بالفتح: [الأشارة]. على أنّ أخطاء التطبيع – وسنورد منها نماذج – متفشّيةٌ في الكتاب تفشّيًا ظاهرًا. والأمر الثاني، أن يكون التدريب موجَّهًا (إلى نمط)، ثم أن يكون النمط نمطَ اسم الإشارة!! فلا التدريب أصلاً يوَجَّه، ولا هو إذا وُجِّه يتوجَّه إلى نمط، ولا إذا توجَّه إلى نمط يكون نمط مفعول به أو فاعل أو نعت إلخ... على هذا يسير الكتاب دومًا، ومنه – على سبيل المثال – في الصفحة ٣١/١: [هذا التدريب موجَّه إلى نمط الضمائر المنفصلة].

ولقد كان الصواب أن يُقال مثلاً: [هذا تدريبٌ على استعمال أسماء الإشارة (بكسر الهمزة)] أو [تدريب على استعمالِ الضمائر المنفصلة].

وفي ٣٨/١: قُسمت الصفحة قسمَيْن، عنوان الأعلى منهما: [في الحمّام]. وفيه ستّ صور، ليس منها ولو صورة واحدة مما يكون [في الحمّام]، بل كلّها مما يكون بعد الاستحمام، كتسريح الشعر وتنشيف الجسم ونحوِ ذلك. وعنوان القسم الأسفل: [النوم مبكرًا]. وفيه خمس صور لخمس إناث، لا يشاركهنّ فيها ذكور، فما المقصود من [النوم مبكّرًا]؟ ومَن هو المبكّر؟ وبتعبير نحويّ: مَن صاحب الحال؟ وما العامل في [مبكّرًا]؟ إن قيل: في الكلام حذف، فما المحذوف؟ وكيف تَرجع كلمة [مبكّرًا]، وهي مذكّرة، إلى إحدى الإناث الخمس اللواتي في الصورة؟ ألم يَدُر في ذهن المؤلِّف أن يجعل العنوان: [قبيل النوم]؟.

وفي الصفحة ٤٤/١ يقول الكتاب: [أصل بين الجملة والصورَة]. وقد ضُبطت الراء بالفتح، من دون أحرف العبارة كلها، لغير سبب. وهذا نموذج لضبط الكلمات

بالحركات في الكتاب كلّه، إذ ليس لذلك قاعدةٌ يُسار عليها، فترى الضبط والشكل يسيران بغير منطق، ولا قاعدة، ولا سبب، ولا غاية. بل أكثر من هذا، إذ ترى الكلمة نفسها في الصفحة نفسها، تُشْكَل هنا ويُهمل شكلُها هناك.

ولو كان في هذه المزاجية خطّة، لهان الأمر شيئًا، ولكنها تسير على العمياء، فتأتي الكلمة مثلاً في آخر الصفحة مشكولة، وفي أوّلها مهملة، وكان المنطقيّ هو العكس. وأورد شيئًا من ذلك على سبيل المثال، إذ الوقوف عند كل حالة من هذه الحالات مكرَّرةً وغيرَ مكرَّرة، يدعو بغير شكٍّ، إلى إملال لا يحتمله القارئ ولا المستمع. ودونك من ذلك حالات، من هنا وهناك بدون تسلسل:

ففي الصفحة ١٠٤/١ جاء: [تحِب نور الرسمَ]، فقد شُكِلت الحاء بالكسر، وكان أهمّ من ذلك، ضبط التاء بالضمّ. ومن المفارقات أنّ هذه الجملة، تأتي في الصفحة المقابلة، وقد أُهملت الحاء فلم تُضبَط بالكسر، على حين ظلّت الفتحة على الميم. وقد شَكَتْ إليّ معلّمة من ضبط الكلمة مرّة وإهمالها مرّة، وذكرتْ لي أنّ إحدى طالباتها سألتْها: لِمَ شُدِّد حرف الطاء مرةً من كلمة الطريق [الطَّريق]، وأُهمل مرة: [الطريق]؟ وأقول: إنّ مَن يظنّ أنّ الطفل لا ينتبه إلى مثل هذه المسائل، فضلاً عما هو أدقّ منها وأصغر، مخطئ مخطئ!!.

وجاء أيضًا: [رَسَمَت نور ياسَمينَة]، ولم تُشْكَل كلمة [نور] بالضمّ وهي «فاعل»، ومحلُّها من العبارة محلّ القطب من الرحى كما يُقال.

وجاء أيضًا: [لوّنتها بالألوانِ]، وتشديدُ الواو من الكلمة الأولى، لا يعْدل بوجه من الوجوه، ضبطَ النون بالفتح، وتسكينَ التاء، لأنّ في إهمالهما اختياراتٍ أربعةٍ تبعًا لإسناد الفعل.

وجاء فيها أيضًا: [اشتَرَت علبَةَ تَلوين]. وقد شُكِلَت التاء والراء، وأُهملت همزة

الوصل، مع أنّ ضبْطَها بالكسر هو الأخطر، وافتقارُ أبنائنا إلى تعليمهم تحريك همزة الوصل في ابتداء الكلام، يكاد يكون أخطر مشكلات اللفظ عندنا. وقد شُكِلَت الباء من كلمة [علبة]، مع أنّ ضبط العين بالضم، إلاّ يكن أهمّ من ضبط هذه الباء، فليس أهون. والذي قلناه آنفًا، عن ضبطٍ هنا وإهمالٍ هناك، تضع يدَك عليه هاهنا، إذ تعرَّت هذه الجملة في الصفحة ١٠٥/١ من كلّ أثر للشكل.

وليس هذه التقلقل في صفحة دون صفحة، بل هو منتشرٌ على غير هدى في الكتاب كلّه. وعلى سبيل توجيه النظر إلى المسألة، نُورد الجدول التالي:

في الصفحة/ ١٠٤	في أعلى الصفحة/١٠٥	في أسفل الصفحة/١٠٥
تحِب نور الرسمَ	تحب نور الرسمَ	تحب نور الرسم
اشتَرَت علبَةَ تَلوين	اشترت علبة تلوين	اشترت علبة تلوين
رَسَمَت نور ياسَمينَة	رسَمَت نور ياسَمينَة	رسَمَت نور ياسَمينَة
لوّنتها بِالأَلوانِ	لوّنتها بالألوانِ	لوّنتها بالألوانِ
نور رَسَامة صَغيرَة	نور رسامة صغيرة	رسّامة + نور رسامة صغيرة

فهاهنا خمس عبارات، طرأ على ضبط أحرفها في صفحتين، سبعٌ وعشرون تباينًا. ولعمري إن طفلاً تمخضه هذه الزعازع، وترجُّه هذه الزلازل، ويظلّ مطمئنَّ الفؤاد، مؤمنًا بصحّة ما يقرؤه وما يُعَلَّمُه، لذو حظٍّ من التماسك العقليّ والنفسي عظيم.

وقد يُقال: إنّ هذا معمودٌ إليه عمدًا، لأنّ الطفل بعد أن يرى الكلمات مضبوطةً، يستغني عن ضبطها مرة أخرى، فيكون ذلك بمنْزلة تحفيظه لفظَها تدرُّجًا. وفي التعليق على هذا ونحوه نقول: إنّ علماء اللغة والمشتغلين بها، لا يملُّون التوصية مرة بعد مرة، بالحرص على ضبط المفردات في المرحلتين: الابتدائية والإعدادية في الأقلّ. فكيف يوافق هذا ذاك؟! أضف إلى ذلك أنّ إهمال الضبط بالشكل يسير في الكتاب على غير

هدى، فهل تعليم الطفل يكون على العمياء؟! لقد رصدتُ كلمة [أَصِلُ]، فرأيتُ الكتاب يوردها مهملةً في أربع صفحات هي [٢٩/١ + ٤٣مرتين + ٤٤]، ثم بعد هذه المرات الأربع، يوردها في الصفحة ٤٧/١ مشكولةً هكذا: [أَصِلُ]، فهل تعليم القراءة، يكون بدءًا بالإهمال وانتهاءً بالشكل؟ وانظر إلى الصفحة ٥٠/١، تجد الكتاب يستعمل فيها كلمةَ: [أسمي] ثلاث مرات. في الأولى والثانية يُهمل شَكْلها: [أسمي]، وفي الثالثة يَشْكُلها فيُشدِّد الميم: [أسمّي]!!.

ودونك مثالاً أخيرًا من الضبط بالشكل وإهماله على غير هدى، هو ضدّ ما ذكرناه آنفًا: ففي الصفحة ١١٥/١ يقول الكتاب: الصابُونُ ميسُونُ المسرُور.

وما أظنّ الطفل، مهما يبلغ من الطيش واللهوجة، يقرأُ هذه الكلمات الثلاث، ولا يَلفِت نظرَه أنّ الأُولى منها والثانية مشكولتا الآخر بالضم، وأنّ الثالثة مهملة غير مشكولة، لغير سبب ظاهر يستنتجه هو، أو يُبيِّنه معلِّمُه له. فتأمّلْ ما يُصيب نفسَ هذا الطفل الذي نُمِرُّ عليه هذه الزعازع، في أثناء ما نبني عقلَه، ونوطّد أركانَ نفسِه!!.

هذا، على أنّ في الكتاب أخطاءً مطبعيّة ولغوية واصطلاحيّة، لا يليق بكتابٍ تعليميّ أن يشتمل عليها. فمن التطبيع المأْبيّ – على سبيل المثال – قول الكتاب ١٢٠/١: [أدخلُ **الصفِ** بنظام]. ومن اللغة قوله مثلاً: [**أدلّ** على حرف اللام]، ومن المعلوم أنّ مادة: [دلّ]، لها من الوجهة اللغوية معنيان هما [تدلّل وأرشد]، وليس التدلل في كلام الطفل هاهنا مقصودًا، وليس الإرشاد كذلك بالمقصود، وذلك أن الطفل هنا لا يُرشِد أحدًا ولا يدُلّه، وإنما يُعلِن أنه يُشير إلى الحرف الجديد الذي تعلَّمه في هذا الدرس أو ذاك. وعلى ذلك يكون الصواب أن يقول: [أشير إلى حرف كذا]. نعم، لو أنّ سائلاً لا يَعرف حرفَ اللام ولا مكانَه، قال للطفل: [أين حرفُ اللام، **دُلَّني** عليه]، لصحّ أن يُرشِد السائلَ فيقول: [**أدلّك** على حرف اللام أو **أدلّ** على حرف

اللام]. ولكن ليس هاهنا سائلٌ مسترشد، ولذلك وجب التصحيح.

وفي ١٥٤/١، نشيد يبدأ بـ [إسمي النحلة] ولا عيبَ في هذا، فوزنه سليمٌ معافى: [فَعْلن فَعْلن]. ثم ينتقل إلى: [أَعْمَلُ أَعْمَلُ] ثم: [أَصنَعُ عسلاً]: وهذا كلام منثور لا يمثّله وزنٌ من أوزان الشعر لا التقليدي ولا الحديث. إذ لا وزنَ له أصلاً. وليس مِثْلُ هذا في الأناشيد بالقليل، فهو يتكرر فيها، مما يدلّ على ضعفٍ في استشعار الوزن.

وفي ٣/٢، نشيدٌ بحرُه متدارك، كما خُيِّل للشاعر. وصدر البيت الأول منه: [أنا عربيٌّ أهوى لغتي]، ومن المعروف أنّ التفاعيل تتألّف من سببٍ ووتِدٍ وفاصلة، وليس في قول الشاعر [أنا عربي = أَنَعَرَبِيْ] لا سبب ولا وتِدٌ ولا فاصلة. وحسبك أن فيه خمسةَ أحرفٍ متحرّكةٍ متتابعة. وذلك ما لا تعبّر عنه تفعيلة من التفاعيل، مزحوفةً أو غيرَ مزحوفة. وحتى لو حُقِّقت أِلفُ [أنا]، فقيل: [أنا عربي] فإنّ التفعيلة عند ذلك تصبح [مفاعلتن]، وهي مما يكون في البحر الوافر، وليس في النشيد ما يمتّ إلى الوافر. فلنقل إذًا: إنه ليس شِعرًا. فإن كانت له موسيقا فموسيقا سائبة، غير موزونة.

وفي ١٢٢/١: جاء في السطر الرابع من أسفل الصفحة: [نزِلتْ] بكسر الزاي. وذلك مما يقع فيه أنصاف المتعلّمين. وجاء في السطر الثالث منها: [ألفظ الحروف **الاتية**]، بإهمال ضبط الألف بالمِدَّة.

وفي ١٢٧/١: عنوان يقول: [أُسمّي الصورَ الآتية]. وهذه الصور ثلاث: مصباح – صحفة (صحن) – حلاّق يحلق شعر صبيٍّ بين يديه – فأما الأولى والثانية فتُسمَّيان، وقد سمّيناهما. وأما الثالثة فكيف تُسمّى؟ إن أُسقِط الصبيّ فسمِّيَت: [الحلاّق]، لم تكن التسمية صادقة، أو أُسقط الحلاّق فسمّاها الناظر ما شاء من التسميات، لم تصدق تسمياتُه أيضًا. ومن هنا أن ألححنا من قبلُ على أن يَصنع الكتابَ لجنة من جهابذة علم النفس واللغة والتربية، فإنّ في صُنْعِه صُنْعَ أُمّة!!.

وفي ١٢٨/١: يقول أحد العناوين: [أحلّل وألفظ]. وتحته ثلاث كلمات، هي: [حاسوب – محمود – بَلَح]. وقد رُسِمَ تحت كلّ كلمة منها، مربّعات يوافق عددُها عددَ أحرف الكلمة: فتحتَ [بلح] ثلاثة مربعات، وتحت [محمود] خمسة مربعات، وأما تحت [حاسوب] فأربعة مرّبعات. وتَرى مثل ذلك في الصفحة ٩٤/٢: إذ طُلِب إلى الطفل أن يحلِّل كلمةَ: [عظيمة]، ورُسِم له تحتها أربعة مربّعات!! هذا، على أنك تجد عكس ذلك في الصفحة ١١٤/٢، فقد جُعِل لكلمة [الأحد] وهي خمسة حروف، ستة مربّعات... ونقترح أن يكون للكتاب مدقّقون، كما له مؤلّفون ومنسّقون.

وفي ١٣٠/١: تدريبٌ لغويّ على الشَدّة. ويبدأ الدرس بالعنوان منصوبًا بالفتحة لغير سبب، هكذا: [الشدّةَ]. وفي السطر الأول بعد العنوان: [أحضر جدَّي الجوزَ]!! ويتلو هذا صنوفٌ من الأخطاء عجيبة، ففي مرّبعٍ كُتِبَتْ دال هكذا [دَ ّ] ثمّ تبع ذلك ما صورتُه: [بَ ّ] ثم [دَ ّ] ثم [مَ ّ]!!.

وفي ١٤٧/١: عنوان يقول: [أقرأ الجملتين **الاتيتين**]، والصواب [**الآتيتين**]. وكُتِب تحته: [أقف **بإعتزازٍ**]، بتحقيق همزة الوصل، ولابدّ من حذفها: [أقف **باعتزازٍ**]، وإنه لخطأ متفشٍّ نسأل الله أن يُعين على التخلّص منه.

وفي ١٥٢/١: شُكِلت كلمة [**البلاط**] بكَسْر الباء هكذا: [**البِلاَط**]، والصواب: [**البَلاَط**]. وما أرى هذا تطبيعًا، بل أراه خطأً لغوّيًا شائعًا يقع فيه أنصاف المتعلّمين في العادة.

وفي ٨/٢: عنوان يقول: [أُرَكِّبُ مِنَ الحُروفِ **الآتِيَةَ** كلماتٍ لها **مَعْنَى** وَأَقْرَأُ]، والصواب: [الآتيةِ] باعتبارها نعتًا لكلمة [الحروفِ] المجرورة. وأما كلمة [معنى] فالصواب تنوينها: [معنىً]، باعتبارها اسمًا مقصورًا، ويسمّى تنوينها تنوينَ عِوَض.

ووجود غلطتين من هذا الوزن الثقيل في عنوان، شيء كثير. وقد تكرّر العنوان نفسه وفيه الأخطاء نفسُها في الصفحة ١٣/٢. وأما في الصفحة ٢٠/٢ وغيرها من الصفحات كالصفحة ٣٢/٢ و٣٩/٢ مثلاً، فقد ضُبِطَت كلمة [الآتية] بالكسرة على الصواب، وأما كلمة [معنى] فظلَّت بغير تنوين مما يدّل على الجهل بحقيقتها اللغوية.

وفي ١٠/٢-١١: إصرار شديد على الخطأ في كلمةِ [أغسله]، فقد جاءت خمس مرات هكذا: [أَغُسِلُهُ].

وفي ١٥/٢: عنوان يقول: [**ألفظ الأحرف الآتية**]، وقد رُسِمت الأحرف هكذا: [دًا – رًا – تًا – ةً – ةً]. وفي هذا نقص مُخِلّ، إذ الصواب أن يُقال: [**ألفظ الأحرف الآتية منوَّنةً**]، وذلك أنّ التنوين حرف (نون ساكنة). فإذا قلنا للطفل: اِلفظ هذا الحرف أو ذاك، فالصواب أن يلفظه غيرَ منوَّن. ونقفز – خشية التكرار والإملال – إلى الصفحات التالية:

ففي ٦٦/٢: في السطر الأول: [رامزٌ يتناول **فُطوره** صباحًا]. وقد ضُبِطت الفاء بالضمّ مرةً في هذه الصفحة، وأربع مرات في الصفحة التالية ٦٧/٢. وهذا من أخطاء العامّة، يقولون لطعام الصباح: [فُطور]؛ وإنما الفُطور جمعُ [فِطْر]، للنبات الذي ينعقد في الأرض كالكمأة. وقد يقول قائل: إنّ في اللغة: [فَطَرَ الصائم **فُطورًا**]، فنقول: الفُطور هاهنا مصدر، وأما ما يتناوله المرء من الطعام فيُفطِر عليه، فهو: [الفَطور]، بفتح الفاء، ليس غير. ونعيد هنا ما قلناه مرات: لابدّ من أن يجتمع على تأليف الكتاب جهابذة في علم النفس واللغة والتربية.

وفي ١٠١/٢: جاءت كلمة [السَّجّاد] في العنوان بفتح السين، وقد تكرَّر ذلك، ولابأس به. غير أنّها ما لبثت أن وردت مضمومة السين خطأً: [**السُّجّاد**]، في الصفحة

نفسها ثم في الصفحة/١٠٢، لسبب غير معلوم، ولعله التطبيع.

وفي ١٠٤/٢: قال الكتاب: [أنا أحبّ الفلاّحَ لأنه يُنتِج الخيرَ **له** وللوطن]. وليس هذا من مواضع استعمال الضمير في: [**له**]، وذلك أنّ كلمة [الفلاح]، يُراد منها الجنس، ومن ثم يكون الضمير العائد عليها من: [**له**] دالاً على الجنس أيضًا. فإذا أظهرتَ الضميرَ قلتَ: [أنا أحبّ الفلاّحَ لأنه يُنتِج الخيرَ للفلاح وللوطن]، وليس هذا مرادًا في العبارة التي نحن بصددها. أي ليس المراد أن الفلاح يُنتِج الخيرَ لكلّ فلاّح (عمومًا). بل المراد: [أحبّ الفلاّحَ لأنه يُنتِج الخيرَ **لنفسه** ولوطنه].

وفي ١٠٥/٢: جاء: [أنا أحبّ الفلاّحُ]، والصواب فتحُ الحاء. ونظائر ذلك في الكتاب كثير. وهو من أسوأ التطبيع.

وفي ١٢٩/٢: درس [الشهداء]، وجاء فيه: [قال الجميع: إننا نحبُّ الشهداء ونُقدِّسُهُم]. وإنها لَعبارةٌ تضع بين يديك، كيف تُستعمل الكلمة لغير معناها الذي وُضِعت له، وهو مرضٌ لغويّ يُضيِّع طاقة الكلمة، ويَذهب بقدرتها على التعبير والأداء. وبيان ذلك في العبارة التي نحن بصددها، أنّ الأمم لا تُحبّ شهداءها (إذ الحبّ وداد!!)، ولا تُقدّسهم، (إذ التقديس تنْزيه عما لا يليق!!) وإنما تحترمهم وتُكرّمهم وتنحني إجلالاً لفدائهم الوطنَ بالدم والروح. ولقد كان إعطاء المعنى حقَّه من اللفظ، يقضي أن يُقال: [إننا نحترم شهداءنا ونُكرّمهم]، أو ما تشاء من الكلمات المعبّرة عن إعلاء ذكرهم، والاعتزاز ببطولتهم، والانحناء أمام تضحيتهم بنفوسهم، في سبيل الوطن، وأما حبّهم وتقديسهم، فكلام تُملأُ به الصفحات، وهو في غير موضعه.

وفي ١٣٢/٢: خُصِّصَت هذه الصفحة للتدريب على استعمال أسماءٍ للإناث والذكور، هي: [وداد – ريم – فاطمة – سعاد – رزان – سميرة – أحمد – عدنان – خالد – سعيد – مروان – أكرم – إبراهيم – يوسف – سامر – رامز – حامد]. فأما أسماء

الإناث، فمن خصائص لغتنا، أنها (مع شيء من التحوّز) ممنوعة من الصرف في كل حال، وأما أسماء الذكور، فمنها ما ينصرف، ومنها ما لا ينصرف. وإنّ معرفة القواعد التي تَحكم هذه المسائل، ليشكو مصاعبَها الكثيرُ الكثير من الناس على اختلاف حظوظهم من التعلّم. فإذا جعلنا الممنوع من الصرف من برنامج الصفّ الأول – جدلاً – فكيف يفرّق الطفل ابنُ سبعةِ الأعوام، بين مروان وخالد ويوسف وسعيد وأحمد؟ فيصرف هذا ويمتنع من صرف ذاك؟ وليت شعري، ماذا يقول المعلم للطفل إذا قال: [شاهدتُ خالدًا وفاطمةً!!]، وأخيرًا، ما الذي أغرى مؤلِّفي الكتاب بهذا البحث فجعلوه من برنامج الصف الأول؟!.

وبعدُ، فليس كلّ موظف في وزارة التموين بقّالاً أو خبازًا، ولا كل موظف في وزارة الثقافة أديبًا أو مؤرِّخًا أو فيلسوفًا. فلْيصنعْ كتابَ الصفّ الأول جهابذةُ اللغة وعلمِ النفس والتربية. وليس في ذلك إساءةٌ إلى أحد، بل فيه إحسانٌ إلى كل أحد. وإنّ من حقّ أبناء أمتنا علينا، أن نضع بين أيديهم كتابًا، تطمئنّ به نفوسُهم، وتُقَوَّم ألسنتهم، وتصحّ عقولهم.

وفي ١٣٣/٢: عنوانٌ هو: [الصيف]، وصورةٌ واحدة فيها أربعة أطفال يودّعون مدرستهم، وقد رُفع على المدرسة عَلَمُ سورية، فدلّ ذلك على أنّ ما يُرى في الصورة هو وجه المدرسة. وكلّ ذلك لا بأس به. غير أن البأس في أنّ المدرسة لا بابَ لها!! فمن أين خرج الأطفال مودِّعين، ومن أين سيدخلونها في العام المقبل؟! ولا يستخفّنّ مستخفٌّ بمثل هذه الجُزئيّات، ولا يظنَّنَّ ظانٌّ أنّ هذا ونحوه مما يفوت الطفلَ فلا يلاحظه، فإنّ مَن مارس تعليم الأطفال أيّد ما نقول، ومن قرأ شيئًا من علم نفس الطفل، عرف أثر ذلك في نفس الطفل.

وفي ١٣٦/٢: وهي آخر صفحة في الكتاب، نشيدٌ عنوانه: [أنا للعلم والعمل]،

وقد رُسِمت همزة [أنا] – على الصواب – همزةَ قطع. ولكنها في أول كلمة من النشيد، ومطلعه: [انا للوطن الغالي]، أُسقِطت فجُعِلت همزة وصل.

وفي ١٣٨/٢: عملٌ سُمّي [معجم الكلمات] وعلى أنه يُعدّ حسنةً في الكتاب، فإنّ لنا عليه ملاحظات نوردها فيما يلي:

أولاً: معلومٌ أنّ كلمة (المعجم) في كلّ اللغات، مصطلح يُطلَق على مفردات اللغة مرتّبةً وفق تسلسل ألفبائيّ معيَّن. ولا ينطبق هذا بوجهٍ على ما سمّي اعتباطًا: [معجم الكلمات].

ثانيًا: العنوان لا يوضِح ما تحته، ولا يعبّر عنه. وذلك أنّ ما يشتمل عليه هذا (المعجم!!) هو الكلمات التي وردت في دروس الكتاب. ودونك نموذجًا من ذلك: [(١٤) يعمل، أجلهم، يعلّمهم، يربّيهم، قدّم، الأزهار، يحبّون، هو (٨)]. ونرى المعبّرَ عن مضمون هذا (المعجم!!) عنوانًا يقول: [فهرس مفردات الكتاب وفق تسلسل الدروس].

ثالثًا: كلّ فقرة من فقرات هذه المفردات، لها رقمٌ في أولها ورقم في آخرها، ولم يبيّن صانعُ المعجم ما يُراد من الرقمين. فأوجب سكوتُه على القارئ أن يتقرّى المرادَ منهما ويستنتجه، فيعرف بعد لأيٍ أنّ الرقم في أول الفقرة يدلّ على تسلسل الدروس في الكتاب، وأنّ الرقم في آخرها يدلّ على عدد المفردات في الدرس.

نظرات في دليل المعلِّم:

كُتِب على غلاف دليل المعلِّم، عنوانٌ فرعيّ يقول: [الأول الابتدائي]، وقد جاءت همزة كلمة [الابتدائي] على الصواب، همزةَ وصل. ولكنها كُتِبت في الصفحة الأولى من الدليل همزةَ قطع هكذا: [الأول الإبتدائي]. وذلك بنفسه خلل، وفي موضعه من صدر الكتاب خللٌ آخر.

ويبيّن هذا الدليل في صفحته الأولى، طريقةَ تأليف الكتاب فيقول: [السير في التأليف في هذا الاتجاه، يتوافق مع منهجية التأليف في الرياضيات والعلوم القائمة على مدخل النظم والمجموعات].

ويُثير هذا القولُ في النفس سؤالاً: لِمَ إذا كان موافقًا لمنهجية التأليف في الرياضيات والعلوم يكون صالحًا لتعليم القراءة؟ هذا كلام حشوه الدفاعُ عن النفس، وتهدئةُ الثورة على الطريقة الجملية، المسؤولة عما حاق بأبنائنا من أمّية أو ما يدنو من الأميّة.

ويقول في الصفحة نفسها: [مع التأكيد على الأمرين التاليين]. وليس في اللغة [أكّد على]، بل الذي فيها: [أكّد الشيءَ]. وكان المأمول في كتاب موجّهٍ للمعلّم، أن يخلو من الأخطاء الشائعة.

وفي السطر العاشر من الصفحة نفسها يقول: [وضع خطّةٍ زمنية **تحدد** ضرورة تعلم الحروف **قبل شهر** من نهاية العام]. وهاهنا ظرف زمان: [قبلَ]، والظرف لابدّ من أن يكون له متَعَلَّق، وإلاّ كان لغوًا. فأين متعلَّقُه؟ الذي نراه أنْ لابدّ من أن يتعلق، إمّا بالمصدر: [وضْع] فيكون المعنى: [وضع خطةٍ قبل شهر من نهاية العام]، وإمّا بالفعل: [تحدد] فيكون المعنى: [أنّ الخطّة تحدد الضرورة قبل شهر من نهاية العام]، وإمّا بالمصدر: [تعلُّم]، فيكون المعنى: [أنّ التعلُّم يكون قبل شهر من نهاية العام]. ومن ينظر في خطة الكتاب، وإرشادات [دليل المعلم]، ويُحَكّم العقل في معنى العبارة ومراميها، يخلص إلى أنّ [دليل المعلّم]، لا يريد أيًّا من هذه المعاني الثلاثة، – قولاً واحدًا – وإنما يريد أن يقول: [يُستكمَل **تعليمُ الحروف** قبل شهر من نهاية العام، وفق خطّةٍ زمنية]. هذا ما كان يريده دليل المعلم، ولكن الضَّعف اللغوي أعجزه أن يقوله فقال سواه، وبتعبير آخر: قال غير ما أراد!!.

وفي الصفحة /٥/ يبيّن الدليلُ فروعَ اللغة العربية ما هي. فيجعلها فرعين هما: المحادثة والتعبير. ثم يبدأ بتعريف كلّ منهما، فتبدأ البلبلةُ ويبدأ الاضطرابُ مِن قَبلِ أن يقول حرفًا ولو واحدًا. وذلك أنه يجعل [المحادثة والتعبير] **معًا**، فقرة عنوانها [آ]، ثم يجعل [التعبير] وحده، فقرة مستقلّة عنوانها: [ب]!!.

وفي السطر الرابع من أسفل الصفحة نفسها يقول عن [التعبير]: إنه يقدِّم للتلميذ [مفردات اللغة وتراكيبها مصنفة **في إطار محور معين ينمي رؤيته اللغوية**]. وهاهنا مسائل، أوّلها أن المحور لا يُتَصَوَّرُ أن يكون له إطار، وقد جَعَل له الدليل إطارًا، فكيف يتحقّق هذا حتى في الخيال؟ ثم هاهنا حاجة إلى الدقّة، فهل المحور هو **المعيّن** أو الإطار؟ ثم كيف **ينمّي الإطار** أو المحور رؤية الطفل اللغوية؟ وهل الإطار – الذي يُحيط بالأشياء ويُحَدّها في العادة – هو الذي ينمّي؟! أو المحور – الذي يدور حول نفسه في العادة – هو الذي ينميّ؟! إنّ هذه الطرائق من الكلام لتضع بين يديك نموذجًا مَرَضِيًّا من التعبير، يُريك كيف تُستعمل الكلمة في غير موضعها، ولغير ما هي له من المعاني أصلاً. وإنّ من المؤسفات أن يوجَّه المعلّمون بلغةٍ وأسلوبٍ من هذا الطراز.

وفي السطر الأخير من الصفحة نفسها، والسطرين الأولين من الصفحة التالية /٦/ جاء ما يلي صورةً وخطًّا:

[– ويتوقع من التلميذ في نهاية العام: أن يكون قادرًا على ما يأتي:]

[– من خلال دروس التهيئة اللغوية والمحادثة الممهدة لدروس القراءة]

[– أن يسمّي الأشياء التي تتناولها دروس التهيئة أو القراءة]

ولقد جهدتُ فلم أر رابطًا يربط بين هذه السطور. وما أدري على مَن تقع تبعة ذلك، أعلينا أم على الكتاب؟

في منتصف الصفحة /٦/ عنوانٌ غامق هو: **[مفردات منهاج المحادثة والتعبير]**.

ومن المعلوم والمتعارف اصطلاحًا، أنّ المفردات هي الكلمات إذا لم يكن بينها صلة معنوية تتألّف منها جملة أو عبارة. غير أنها هنا خرجت عن ذلك فأُطلِقت على «المواضيع». والذي يدلّ على صحة ما نقوله، أنّ تحت العنوان عشرَ فقرات، ثمانٍ منها مبدوءةٌ بكلمةِ (موضوعات). مثال ذلك الفقرة السادسة، ونصُّها: [– موضوعات يتعرّف من خلالها الطفل ببيئته. الحديقة العامة – أقسام المدرسة – بعض المرافق العامة في المدينة (المخبز – الحانوت – المكتبة – بعض مظاهر الريف – والبادية – المدرسة – المدينة – الرحلات)].

وإنّ إخراج الكلمات عن معانيها المتعارفة، واستعمالَها في غير ما جرى الإجماع عليه، إما أن يكون عن جهلٍ أو عن جرأة في غير محلّها.

ومِن استعمال الكلمة في غير موضعها، قولُ الدليل في الصفحة /٧/: [صداقة الحيوان والرفق به]. وذلك أنّ الإنسان والحيوان لا تقوم بينهما صداقة، بل تقوم محبّة. وكانت الدّقة تقضي أن يُقال: [محبة الحيوان والرفق به].

وفي الصفحة /٧/ نفسها يقول الدليل: [من أبرز شروط أهداف دروس التعبير والمحادثة أن يحقِّق تصويب نطق العربية السليمة...]. ولقد أوردتُ هذه العبارة لأقول: إنّ [دليل المعلّم] إنما يُوضع ليكون نبراسًا يُستضاء به، في جودة اللغة، وسموّ الأسلوب، وصحة المعنى، وسلامة المنطق، وما أظنّ عبارة كهذه صالحة لمثل هذه الغايات. ولولا خشية الإملال لتوقّفنا عند عيوب فيها شتّى، ولَبَيَّنّا خلوَّها من الصفات الأربع. على أنّ ذلك لن يمنعنا من أن نسأل: كيف يكون تحقيق تصويب النطق من أبرز **شروط الغايات** والأهداف؟! إن كتابًا يُوضع لإرشاد المعلم، ينبغي أن يعلو على مثل هذا علوًّا

كبيرًا. ولذلك نقول: ليس كلّ موظف في وزارة التموين بقّالاً أو خبازًا، ولا كل موظف في وزارة الثقافة أديبًا أو مؤرّخًا أو فيلسوفًا. فلْيصنعْ كتابَ الصفّ الأول جهابذةُ اللغة وعلمِ النفس والتربية.

في السطر العاشر من الصفحة /٨/ كلامٌ، رأينا عرْضَه على القرّاء، أحسنَ من وصفنا له، وهو: [أن يجرّد (أي: التلميذ) المفردات إلى حروفها بالاستناد إلى معرفة داخل بأشكال الحروف كامل الكلمات].

في الصفحات /٨+٩+١٠/ يستعمل دليل المعلم، كلمتَيْ [موقف ومواقف] كلّما احتاج إلى معنىً ولم تسعفه الذاكرة بالكلمة المعبرة عنه أو المناسبة له، ودونك من ذلك هذه الرشقات: [تمثّل **مواقف** محسوسة – بين اللغة و**الموقف** المصور – **مواقف** المحادثة!! – تكثيفًا **للمواقف** الشفهية!!– **مواقف** حسّيّة مصورة – **الموقف** اللغويّ؟!! إلى أن يرسخ **الموقف** اللغوي – أمام كلّ **موقف –** تبدّل فيها **المواقف** – نوع **المواقف**].

ويقول الدليل في السطر الأول من الصفحة /٨/ وهو **يعرّف** القراءة: [القراءة أسلوب من أساليب النشاط الفكري يقوم على حل رموز الرسالة اللغوية].

وفي هذا النصّ استعمالٌ لـ [الرسالة اللغوية] بمعنى [النصّ اللغويّ]، على اختلاف ما بينهما. وقد يُقال: هذا استعمال مجازيّ، فلمَ تُنكره؟ فنقول: إنّ المجاز غير وارد **في مجال الحدّ والتعريف** (definition). قال ابن يعيش في شرح المفصل ٣/٧: [والحدّ المطلوب به إثبات حقيقة الشيء لا يستعمل فيه مجاز ولا استعارة]. فالرسالة إذًا رسالة، والنص نص. ووضع هذه في موضع ذاك بحجة المجاز، إخلالٌ بحقّهما كليهما، وجهلٌ بالأصول.

وفي الصفحة /٩/، جاءت العبارة التالية: [تحلّل الجملة إلى مفرداتها ثم الحرف التلميذ المجرد من المفردات]. ولقد جعلنا عبارة الدليل بين حاصرتين [...] كي نُطمئن قرّاء مقالتنا هذه، إلى أنّ نصّ العبارة بينهما، ليس من عندنا، وإنما هو نصٌّ حرفيّ قبسناه من الدليل، ومَن شاء الاستيقان فَعَل.

في الصفحة /١٠/ من الدليل، جاء: أنّ درس القراءة بهذه الطريقة (أي: الطريقة الكلية – الجملية)، يمرّ بعشر مراحل، منها المرحلة التالية، وهي: [نوع المواقف المصورة وقراءة الجمل المكتوبة وحدها]. وأعترف بأنني عجزت عن إدراك المقصود من مرحلة اسمها: [نوع المواقف المصورة...]، كما عجزتُ أيضًا أن أعيّن من هو صاحب الحال في كلمة [وحدَها]. وأما الذي عرفته أحسن المعرفة، فأنّ [دليل المعلم] كان يجب وجوبًا لا اختيار فيه، أن يتنَزّه عن الوقوع في خطأ شائع ممجوج ورد في العبارة التالية من الصفحة التي نحن بصددها، وهي قوله: [يتدرّب التلميذ على كتابة بعض المفردات والتراكيب الوظيفية مثل كتابة اسمه و**كنيته** وعنوان الدرس...]. فالكنية – بإجماع أئمة اللغة – هي العَلَم المصدَّر بـ [أب أو أمّ]، فيقال: [أبو فلان وأمّ فلان]، وإطلاق (كنية) على طفل لم يتجاوز السابعة من العمر، نكتة لا تُضحك!!.

الصفحة /٢٩/: من المنطقيّ الذي يكون الخروج عليه مضحكًا، أو قريبًا من المضحك، أن يقول الكاتب أو المتكلم: [أوّلاً]، ثمّ لا يأتي بـ [ثانيًا]. و[دليل الكتاب] يفعل ذلك بغير حرج ويكرّره، فقد جاء في هذه الصفحة تبيين للهدف السلوكيّ، وهو: [١– أن يذكر التلميذ. . .]، ولم يأتِ الدليل بالرقم /٢/!! ثم انتقل بعد هذا إلى ما سمّاه: المناشط والوسائل والطرائق، فقال: [١– عرض الصور. . .]، واكتفى بذلك، فلم يأتِ بالرقم /٢/!!.

/٣٠/ في الصفحة ١٩/١ من كتاب القراءة – لا كتاب دليل المعلم – ستّ صور،

ثلاثٌ منها إلى يمين الصفحة، وثلاثٌ إلى يسارها. وعلى الأطفال أن يشيروا بأيديهم إلى صورة بعد صورة من الصور اليمنى، وما يناسبها من الصور اليسرى. ويقول [دليل المعلم] بعد ذلك: [ويصوب المعلم وثم **يشير التلاميذ بالقلم**. وهكذا بقية الصور]. ويريد الدليل أن يقول: إذا أخطأ الطفل فأشار بيده إلى ما لا يناسب الصورة، فعلى المعلم أن يدلّه على الصواب. ومن بعد ذلك يرسم الطفل خطًّا بالقلم يصل ما بين الصورتين. وقد عبّر الدليل عن رسم الخطّ، بقوله: [يشير بالقلم].

وهاهنا ملاحظات:

أولاً: بَتَرَ الدليلُ العبارةَ، فلم يذكر ما يجب أن يشير إليه الطفل، وذلك هروبٌ على رؤوس الأصابع، من خطأ في استعمال الكلمة، كاد يُفتَضح لولا هذا البتر.

ثانيًا: استعمل (الإشارة) مكان رسم الخطّ، وفي ذلك إخلال بالحقيقة اللغوية وتدميرٌ لها، مرفوضٌ ومَأبِيٌّ من كل وجه. فالإشارة لا تكون رسم خطّ، ورسم الخطّ لا يكون إشارة.

ثالثًا: في قوله: [وثم يشير]، خطأ لا يُغبط دليل المعلم عليه. فالواو وثم حرفا عطف، ولا يدخل أحدهما على الآخر.

وأما الشيء الثاني الذي أُريد الإشارة إليه، فهو قولُ دليلِ المعلم، مخاطبًا الأطفال ص /٣١/: [اذكر بعض المحلاّت التي رأيتها؟]. فإنّ العبارة أخرجت إشارة الاستفهام عما هي له، وجعلتها لغير ما تدلّ عليه. أَفَهاهنا استفهامٌ فتوضَع له إشارة «؟». ثم إنّ جمع «محلّ» على «محلاّت»، خطأٌ شائع، صوابُه «محالّ». وذلك أنّ [المحلّ] اسم مذكّر وزنه [مَفعل]، وليس هذا مما يُجمَع جمع مؤنث سالمٍ. وإنما يُجمَع جمعًا قياسيًا على [مفاعِل – محالِل]، ثمّ بعد الإدغام [محالّ]. وقد يُغتفر نحوُ هذا لكاتب مبتدئ، وأما أن يَرِد في كتابٍ يعلّم اللغة العربية لأبناء الأمة، فشيء مأبيٌّ قولاً

واحدًا!!.

وبعد، فإنّ تتبّع كل ما في [دليل المعلم] من سقطات وثغرات، يُخرج كلمتنا هذه عن مقاصدها؛ وإنما أردنا إلى التنبيه – بالدليل العقلي المجرد، والدليل الحسيّ الملموس – على أنّ الطريقة الجملية، وتطبيقاتِها في كتاب القراءة للصف الأول، وتوجيهاتِها في دليلِ معلمِ هذا الصف، لم تُحسن إلى أبنائنا، ولا نريد أن نقول: أساءت إليهم. وقد زاد الأمر سوءًا إعطاء القوس غير باريها. ولقد آن الأوان كي نأخذ بطرائق أخرى، تُجدي على أبنائنا ثباتَ عِلم، وطمأنينةَ نفْس، وصحّةَ منطق. فاللهمّ أنِرِ الطريق، وسدِّد الخطا، وأعِن على الخير.

كلمات حول تعليم أطفال الصفّ الثاني:

في الصفّ الأول – لا سواه – يكون تعليم اللغة قراءةً وكتابة. فإذا انتقل الطفل إلى الصفّ الثاني ثم الثالث...، فهناك التثبيتُ والصقل والإحكام، **وقراءةُ الفصيح البليغ** السهل، من عيون الشعر والنثر، **واستظهارُ كلّ ما يستطيع** الطفل استظهاره من ذلك. فاللغة إرثٌ ينتقل من الأجداد إلى الآباء إلى الأبناء. وكلّ محاولة للارتقاء بلغة أبنائنا من سبيلٍ أخرى، عبثٌ وقبض الريح. نعم هناك سبيل أخرى، أن يكون البيت فصيحًا والطريق فصيحًا والسوق فصيحة... ولكن مِن أين؟ إنّ هذه اليوم سبيل مغلقة. ولابدّ قبل ذلك من تَقَضّي عشرين سنةً أو أكثر، تسلم فيها لغة الكتب، وترتقي نصوصها، وتسمو أساليبها، على اختلاف مضامينها ومواضيعها، رياضياتٍ كانت أو قواعد أو أدبًا أو جغرافية أو فيزياء أو كيمياء. . . وأن تسلم وترتقي لغة الإعلان ولغة التلفاز ولغة الصحيفة ولغة المجلّة. . . وأنا زعيمٌ بعد ذلك أن تغدو العاميّة أثرًا بعد عين كما يُقال. ولا ينكرنّ علينا منكرٌ أن نأمل في ذلك، فلقد كان كتاب (الذرَّة للأستاذ جمال الفرا) قطعةً أدبية. وكان من برنامج صف الشهادة الثانوية. ومما أذكره ولا أنساه، أنه

حين أراد أن يعبّر عن أنّ العالِم (روذرفورد) حسم مسألة نموذج الذرة، قال:

[قَطَعَتْ جَهِيزَةُ قولَ كلِّ خطيبِ]

وإنما قادني إلى هذا الحديث، أنني نظرت في كتاب القراءة للصفّ الثاني الابتدائي، فلم أرَ دروسًا غايتُها الارتقاء باللغة، بل رأيت دروسًا لها غايات شتى، لكنْ ليس منها الارتقاء باللغة. فمنها درسٌ في تحية العلم، وآخر في الترحيب بالعودة إلى المدرسة، وثالثٌ في عيادة مريض، ورابع في أرنب يخدع ذئبًا، وخامس في كيف يُعبَر الشارع، وسادسٌ في الحركة التصحيحية، وسابعٌ في تحديد هواء الغرفة، وثامنٌ في يوم العطلة، وتاسعٌ وعاشرٌ... ويقرأ المرء كلّ ذلك فيراه مصوغًا صياغةً تفتقر في كثير من أنحائها إلى سُموِّ اللغة، وفي بعض المواضع إلى الصحة والسلامة، وفي المواضيع الوطنية، تُفتعل العبارات افتعالاً، وفي كل درس – على التقريب – تُعوزها صحة المنطق. كلّ ذلك في لغة عربية مغسولة كما يقول الإمام عبد القاهر الجرجاني.

والذي نراه أنّ تلك المواضيع ضرورية ومفيدة، بل لابدّ منها، ولكنّ **مكانها ليس دروس القراءة، بل مكانها دروس المحادثة**، حيث لا يُكتفى بالكلمة العابرة، عن تحديد هواء الغرفة، أو الحركة التصحيحية، أو كيف يُعبَر الشارع، بل يُتَوَسَّع في هذه المواضيع – وغيرها – على قدر ما تستحقّ من التوسّع، وقدر ما ينبغي لها من البَسط، كي تُغرَس في عقل الطفل ونفسِه.

وأما في دروس القراءة، فسموُّ المسألة، لا يُعفي المؤلِّفَ من سموّ العبارة. أستغفر الله، بل سموُّها يستوجب سموَّ العبارة. إذ المسألة في آخر المطاف، ليست مركوزة في الموضوع ما هو؟ وإنما هي مركوزة في التعبير عنه كيف يكون!!.

بعد هذا، يبقى من الحديث عن كتاب القراءة للصفّ الثاني، أن نوجّه النظر إلى مواضع منه، لا ينبغي تخطّيها. على أننا نجتزئ من ذلك بشيء من الجزء الأول فقط،

تجنّبًا للإطالة وخشيةَ الإملال. فمن ذلك:

يسير الكتاب على ضبط الألف واللام بالسكون على غير هدى. فمرّة يُجعل السكون على الألف ومرة على اللام. ففي الدرس الثاني من الكتاب /٨/، وُضِع السكون في كلمة [المدرسة] على اللام هكذا: [الْمدرسة]، ولكنه وضِع على الألف في كلمة: [ألْأمّة]. ولعلّ من المستحسن توجيه النظر هنا إلى أنّ من أدبيات الكتابة في العالم العربي، إهمال شَكْل الألف واللام جميعًا.

يتفشّى في جُزأي الكتاب قول المؤلّف: أقرأُ **بشكل** صحيح وألفظُ **بشكل** صحيح إلخ... مما يدلّ على غفلة عن استعمال كلمة [شكل]، بمعناها الذي هو لها في اللغة. فالقراءة لا يُتَصوَّر أن يكون لها شكلٌ لا صحيح ولا غير صحيح، والشيء نفسه يُقال عن اللفظ، إذ لا يُتَصوَّر أن يكون للفظ شكل. وكان الصواب أن يُقال: [أقرأ قراءةً صحيحة، وألفظ لفظًا صحيحًا].

في الصفحة /٥/ درسٌ عنوانه: [يا مدرستي] وفيه صورة للمدرسة، وأمامها أربعة أطفال يمدّون أيديهم نحو المدرسة. ولابأس بهذا، لكنّ منهم طفلةً قدمُها اليمنى عموديّةٌ على قدمها اليسرى. مما ينفي عنها صفةَ الخَلق الإنسانيّ السليم، فلمَ هذا التشويه المجّاني؟!.

وفي /٨/ جاء: [استيقظا مبكَّرين]. وذلك من التطبيع المتفشّي في الكتاب، والصواب: [مبكِّرين].

وفي /٩/: إهمالٌ لشكل همزة الوصل، وليس هذا مقصورًا على صفحة دون صفحة، بل هو شاملٌ لهمزات الوصل في الكتاب كله، وإنها لمسألة تستحق النظر، فضبط همزة الوصل في أوّل أفعال الأمر، مقترن بحركة عين المضارع، فإن كانت مكسورةً أو مفتوحة نحو: [يجلِس أو يفتَح] مثلاً، كانت همزة الوصل مكسورة: [اِجلسوا –

اِفتحوا]. وإن كانت مضمومة نحو: [ينصُر]، كانت همزة الوصل مضمومة: [اُنصروا]. وإنّ ذلك لَيجعل شَكْل همزة الوصل من ضرورات صحة اللفظ أسماءً وأفعالاً. ومن الغرائب أن كلمةَ [اذكرْ] – وقد تكرَّرت مرتين – وكلمةَ: [انطَلَقوا]، لم تُشكل همزة الوصل في أوّلهما، على حين ضُبِطَت في كلمة المدير بالفتح هكذا: [اَلمدير]!!.

كنا عرضنا لكلمة [الفطور] في كتاب الصف الأول، وقلنا إنها ضُبطت بضم الفاء، وأن الصواب الفتح: [الفَطور]. وقد تكرّر هذا الخطأ في كتاب الصف الثاني.

كنا علّقنا في مسائل كتاب الصف الأول، على استعمال صيغة المضارع – في العنوان – مسندةً إلى ضمير المتكلم، نحو: [أُشيرُ وأُحلِّلُ وأَلفظُ إلخ...]، ظنًّا من المؤلّف أنّ ذلك يجعل الطفل (فاعلاً)!! ونعود إلى المسألة هنا فنقول: لقد استمرّ هذا في كتاب الصفّ الثاني، ولكن يُلاحظ هنا أنّ الذي يُؤتى به من الكلام تحت العنوان المضارعيّ، لا صلة له بالإسناد المذكور. ففي الصفحة /٩/ التي نحن بصددها ترى ما يلي: [أُجيب]:

١– ماذا فعل رامز؟ (ماض) ٢– ماذا أنشد الجميع؟ (ماض) ٣– كيف انطلقوا؟ (ماض) ٤– أُذكرْ شِعارَ الأُمّة (أمر) إلخ. . .

وعلى ذلك نؤكّد أنّ فعل الأمر وصيغ الاستفهام إلخ. . . فيهما من تنبيه الطفل ما ليس في الفعل المضارع، وشتان بين أن يقول الطفل لنفسه مثلاً: [أنا أَقرأُ]، وبين أن يُقال له: [اِقرأْ].

إنّ التطبيع منتشر في الكتاب انتشارًا لا يُصَدَّق، والوقوف عنده في كل صفحة أمر لا يُطاق. ولذلك نتجاوزه إلى شؤون أخرى.

في الصفحة ١٤/١ العنوان: [في الباحة]. والدرسُ حوارٌ يجري في الباحة بين تلميذين: [طارق وباسم]، وفيه ثلاثة أسئلة وأجوبتها. الأول عن المعلم الجديد

ونشاطه، والثاني عن الصف الجديد، والثالث عن الكتب الجديدة. ثم تُختَم هذه الأسئلة وأجوبتها بالعبارة التالية: [سمع المعلّم الحديث وقال: أحسنتم يا أولادي! فأنتم تلاميذ مُجِدّون].

ولنا على هذا ملاحظات: الأولى، أنّ طارقًا يسأل باسمًا: [**هل قلّبتَ الكتب الجديدة؟**] فيجيب باسم: [**نعم ورأيتها رائعة، وفيها صورٌ جميلة**]. وفي هذا الجواب إنطاقٌ للطفل بحكمٍ لا دليل عليه، فكيف صحّ عند المؤلِّف أن يقول الطفل: [إنها رائعة] وهو لم يقرأها بعد، ولا عَرَف ما فيها. فإذا قيل: إنّ الصور دلّته على ذلك، قلنا إن الصور دلّت على نفسها إذ قال عنها المؤلف: [صور جميلة].وذلك لا يدلّ بحال على أنّ الكتب رائعة. وإرسال الكلام جزافًا عيبٌ خُلُقيّ، لا يجوز أن يُجعَلَ غذاءً عقليًا للطفل.

وأما عبارةُ [سمع المعلّم الحديث وقال: أحسنتم يا أولادي! فأنتم تلاميذ مُجِدّون]. فلنا عليها ما يلي:

– أنّ المعلّم لم يكن مع طارق وباسم في أثناء حوارهما. بل كان بعيدًا عنهما، بدليل حديثهما عنه، ومعلوم أنّ الطفل لا يصف أستاذَه إذا كان الأستاذُ في حيثُ يسمع. وإنّ من الغفلة البالغة أن يقول المؤلِّف: [سمع المعلم الحديث]؟ ثم هبْه – جدلاً – سمع حوارَهما، فعلامَ يمدحهما بالإحسان فيقولُ لهما: [أحسنتم يا أولادي] وهم لم يُحسنوا؟ وهل شهادتهما بروعة الكتاب وجمال صوره إحسان؟ أو ظَنُّ أحدِهما بالأستاذ النشاطَ إحسان؟!.

–كيف يمدحهما بأنهما [مجدّون] وهو لا يعرف عنهما غير صورتهما الخَلفية؟ إنّ مدح الطفل بما ليس فيه، يعوّده انتظار المدح مجانًا بغير عمل ولا اجتهاد، ويقوده من ثمّ إلى التدلّل والتراخي.

في الصفحة ١٦/١ يقول الكتاب: اجتمع أفراد الأسرة بعد عودة الأبوين من العمل... وجلسوا [يتبادلون الأحاديث المسلّية]. ولنا على هذا: أنّ أفراد الأسرة في العادة، يتبادلون الأحاديث على اختلافها، وقَصْرها على المسلّي منها، كلام مصطنع لا يعبّر عن واقع معيش، ويلقي غطاءً على شؤون الحياة المختلفة، وكان الصواب أن يُقال مثلاً: [وجلسوا يتبادلون الأحاديث].

وفي ٣١/١ في درس [عبور الشارع]، يقول المؤلّف على لسان ريم: [وحين أتأكّد من عدم وجود السيارات، أعبر الشارع، وبذلك أبتعد عن خطر الحوادث وأصل بسلام]. وهاهنا مسائل، **الأولى** قوله: [أتأكّد من]، وهذا من الأخطاء الشائعة، وذلك أنّ الإنسان لا يتأكّد، وإنما الذي يتأكد هو الأشياء، كالعهد والميثاق ونحوهما؛ والمسألة **الثانية**، هي هبوط التعبير بدون ضرورة، إلى عربية مغسولة في قوله: [عدم وجود]، وكان يمكن لتلميذ في المرحلة الثانوية أن يُحِلّ محلَّها: [خلوّ الشارع من السيارات]. والمسألة **الثالثة**: قول المؤلِّف: [وبذلك أبتعد عن خطر الحوادث وأصل بسلام]. وفيه أنّ ذلك يُبعدُ الطفلة عن الحوادث، وهذا صحيح لابأس به، وأما وصولها بسلام، فليس رهنًا بحوادث السيارات وحدها، فقد تبتعد عنها ولا تصل بسلام. وإطلاق الأحكام على العمياء، مضرٌّ أعظم الضرر بطفل اليوم، ورجل المستقبل، وعالِم المستقبل.

وفي ٣٤/١ نشيدٌ عنوانه: [صباح الخير]. وفي آخر بيت منه يقول الطفل لأمّه:

فإنّ رضاكِ يسعدني ويسعدني رضا أبتي

وقول النشيد: [يسعدني رضا **أبتي**]، غير وارد في العربية، والصواب: [يسعدني رضا **أبي**]، وذلك أنّ [أَبَتِ] إنما تصحّ في النداء فقط، واستعمالها في غير النداء، غلط كان

ينبغي أن يتنَزّه عنه الكتاب.

وفي ٣٩/١ عنوان الدرس: [الخريف]. وفيه تقول **ريم لعامر**: [انظر يا عامر: أوراق الأشجار تصفرّ وتتساقط على الأرض، **قال حامد**: هذه الغيوم تتجمّع في السماء].

ويُلاحِظ متأمِّلُ العبارة، أن ليس بين قول ريم وقول حامد، صلةٌ أو رابط، فعلى حين كانت ريم تخاطب عامرًا، وكان قارئ النصّ (الطفل)، يتوقَّع أن يجيبها عامر أو يعلّق على قولها أو يحاورها... إذا بالمؤلِّف يقول: [قال حامد: هذه الغيوم تتجمّع...]. فأيُّ ضياع هذا الضياع الذي يحيق بالطفل؟؟ وكيف لا ينظر إلى ما يقرؤه نظر الأبله؟ هذا مع أنّ إصلاح العبارة لا يكلّف المؤلِّف أكثر من أن يُستَغْنى عن حامد ويُحَلَّ عامرٌ محلَّه، وتُزادَ واوٌ بين العبارتين، فيصبح النصّ: [انظر يا عامر: أوراق الأشجار **تصفرّ** وتتساقط على الأرض، قال عامر: وهذه الغيوم تتجمّع في السماء].

ثمّ إنّ ريم حين قالت: [انظرْ أوراق الأشجار **تصفرّ**...]، كأنها قالت: [انظر فهاهي ذي أوراق الأشجار تصفرّ الآن]. وليس هذا مرادًا ولا مقصودًا، بل لا يمكن أن يكون مرادًا ولا مقصودًا. لأن الاصفرار يقتضي زمنًا طويلاً حتى يتحقق، ولا يصحّ أن يُقال: [انظر إلى ورق الشجر إنه يصفرّ]. وكان الصواب أن يُقال: [انظر يا عامر: إن أوراق الأشجار المصفرّة، قد تساقطت على الأرض].

وفي ٤١/١ عنوان الدرس: [عَلَمُ العَرَب]. وفيه أنّ باسمة وجدتْ أعلام البلاد العربية أكثر من عشرين عَلَمًا، فقالت لنفسها بدهشةٍ واستغراب: [أليس من **الأجمل** أن نجمع كلَّ هذه الأعلام في علَمٍ واحدٍ لكلّ العرب؟].

ولو سمع طفلٌ هذا السؤال لأجاب: [كلا بل عشرون علمًا، لكلّ علم لونٌ، أجمل من علمٍ واحدٍ]. وذلك أنّ الذي يشغفه ويلفت نظره، هو كثرة الألوان، لا المعاني السياسية والوطنية والقومية. فإذا كان المؤلِّف يريد بما قال أن يُحَبِّب الوحدة العربية إلى

قلب الطفل، فليسلكْ إلى غايته طريقًا منطقيًا لا يجافي الحقيقة. ثمّ أين محلّ [الدهشة والاستغراب] في أن ترى طفلةٌ عشرين علمًا عربيًا. ومن أين لها تفكيرُ سياسيّ يخطب في الناس داعيًا إلى الوحدة، فيقول: إنني لأدهش وأستغرب إذ أرى عشرين علمًا ويُغني عنها علمٌ واحد؛ أخيرًا إذا كان لابدّ مما قاله المؤلِّف، فلْيقلْ: [أليس من الأفضل]، لا [أليس من الأجمل]. إذ ليس المقام مقامَ جمال.

إنّ بعض الأخطاء يهون، وبعضها يعظم، وبعضها لا يُغتفر. ولا أريد أن أصنّف ما سأعرض له، ولكنني أقول ابتداءً: إنّ ما سنقف عنده، لا يجوز أن يقع في كتاب مدرسيّ. فقد جاء في ٥٦/١: على لسان [بُصْرَى] [أقع في جنوبيّ سوريّة]، وتشديد الياء في هذا الاسم العزيز على القلب خطأٌ شائع، وتَسرُّبه إلى كتب أبنائنا، لا يُغتفر بوجهٍ من الوجوه أبدًا. وعلى مؤلِّفي كتبنا المدرسية، استعمال هذا الاسم الحبيب، اسمًا وصفةً ليفرّق التلميذ بين استعماله في الحالتين، فمرة يُقال مثلاً: [عاشت سوريَة] ومرة أخرى يُقال: [هذه أرضٌ سوريّةٌ، والأرض السوريّة عزيزة على القلوب]. هذا واجبٌ وطنيّ، ولا خِيار للمؤلّف فيه.

وفي ٥٨/١ جاء في درس [حلم علاء] أن المعلّم سأله: [لماذا رسمتَ العَلَم فوق التلّ؟]. فأجاب: [أريد أن **يبقى** علم بلادي عاليًا مرفوعًا في السماء، وأن يعيش وطني حرًّا عزيزًا]. وفي الجزء الأول من جواب التلميذ بُعْدٌ عن منطق الأشياء. وذلك أنّ **بقاء الشيء** يعني استمراره، ورسْمُ الطفل علمَ بلاده فوق التلّ، لا علاقة له ببقائه عاليًا. وكان حاقّ الصواب أن يقول: [أريد أن **يكون** علم بلادي عاليًا]، لأنّ (الكون) يعني الوجود. ومع أنّ الفرق بين معنى اللفظين كبير، فقد يهون إذا قيس إلى قوله في الجزء الثاني من الجواب: [وأن يعيش وطني حرًّا عزيزًا]. وذلك أنْ لا صلة منطقية بين سؤال المعلم وجواب الطفل. فما العلاقة بين سؤال المعلم: [لماذا رسمتَ العَلَم فوق التلّ؟]، وبين

جواب الطفل: [أريد. . . أن يعيش وطني حرًّا عزيزًا]؟ إنّ إحكام منطق الطفل، لا يقلّ قيمةً عن إحكام قراءته وكتابته. ولا يهوّن الخللَ في ذلك – ولا يجوز أن يهوّنه أبدًا – أن الكلام يدور حول مسائل وطنية أو قومية. ومتى كان فقدان المنطق سبيلاً إلى حبّ الوطن والأمة؟! اللهمّ إنّ حبّنا لوطننا يُوجب علينا أن نعلن: أنّ ذا المنطقِ المهزوزِ لا يحبّ إلاّ حبًا مهزوزًا. ومن الشوك لا يُجنى العنب!!.

وفي ٦١/١ في درس: [الهِوايات]، جاء ما يلي: [عرض خالدٌ مجموعة أوراقٍ جميلة، جمعها من البساتين المجاورة، بعد أن نسَّقها ورتّبها]. ولقد كان المأمول أن ينسّق المؤلِّف أيضًا ويرتّب، كما نسّق خالدٌ ورتّب، فيقول: [جمع خالدٌ من البساتين المجاورة، مجموعة أوراقٍ جميلة، وبعد أن نسَّقها ورتّبها عرضها في المعرِض]. وذلك أنّ ظرف الزمان: [بعد]، متعلّق بالضرورة بـ [عرض]، والطفل في الصفّ **الثاني** الابتدائيّ، لا يكلّفُ البحثَ عن متعلَّقٍ لظرف الزمان، يبتعد عنه مسافة ثماني كلمات ليستقيم له معنى العبارة. فتلك مهمة يكلَّفُها طالبٌ في السنة **الثانية** من قسم اللغة العربية في الجامعة.

وفي ٦٥/١ جاء في درس: [الشتاء]: أنّ حبّات المطر قالت للأرض: [الإنسان بحاجةٍ لخيراتك]. وقد عدّى المؤلِّف مادّة [حوج] باللام، وإنما الصواب تعديتها بـ [إلى] ليس غير. فليس في المعاجم، ولا في الشعر والنثر اللذين يُستَشهَد بهما، إلاّ التعدية بـ [إلى].

وفي ٨٥/١ في درس: [الوطن]، سأل الطفل أباه عن بيوت عدد من المخلوقات، منها العصفور والسمك والدجاجة، فكان يقول مثلاً: [هل للعصفور بيت؟] و[هل للسمك بيت؟]. وكلّ هذا لا بأس به. لكنّ الذي به بأس، أنّ الأرنب من بين جميع المخلوقات التي ذكرها المؤلِّف، جاء السؤال عنه كما يلي: [هل للأرنب الذكيّ بيت؟].

فإذا كان المؤلّف يريد إطلاق صفة الذكاء على جنس الأرانب، فهذا حكم من عنده، لا نظنّ كتب العلم توافقه عليه. وإذا كان يريد أنّ الأرنب الذكيّ له بيت، على حين ليس للأرانب غير الذكية بيت، فهذا حكم مرفوضٌ من كلّ وجه. وليس هاهنا مذهب ثالث يمكن أن يكون مقصودًا. إنّ تأليف كتاب لتعليم أبناء الأمّة، إنما يصنعه جهابذة علم اللغة وعلم النفس وعلم التربية.

وفي ٨٩/١ عنوان الدرس: [التقويم]. ولقد كنا أعرضنا عن الأخطاء المطبعية، لتفشّيها في الكتاب كلّه، خشية الإملال. وأما في هذا الدرس فقد رأينا الخير في مخالفة ذلك، وتصحيح اسمَي شهرين، لدورانهما على ألسنة الناس طلاّبًا وغير طلاّب. فقد جاء: [أيلَول] والصواب: [أيلُول]. وجاء: [تَشرين الأول – تَشرين الثاني] بفتح التاء، والصواب الكسر: [تِشرين الأول – تِشرين الثاني].

وفي ٩١/١ عنوان الدرس: [الرياضة حياة]. وفيه حديث عن كرة القدم. وقد قال المؤلِّف: [سَدَّدوا على المرمى بقوَّة]. والذي في اللغة أنّ سدَّد قد يتعدّى بنفسه فيُقال مثلاً: [سدَّد اللهُ خطاك]، عند الدعاء للمخاطَب بالتوفيق. وقد يتعدّى بـ [إلى] فيُقال مثلاً: [سدَّد السهمَ إلى الطائر أو الأرنب إلخ. . .]، وأما قول المؤلّف: [سَدَّدوا على المرمى] فخطأ تقع العامة فيه عادةً، ولا يقع فيه من يُكلَّف تأليف كتاب يُعلِّم أطفالَ أبناء الأمة لغتَهم. نعم، يُقال في اللغة: [سدّد عليه القول] أي: نقضه، ولكن أين نقض القول من تسديد الكرة إلى المرمى؟! لقد قلنا ولن نملّ إعادةَ ما قلنا: إنّ تأليف كتاب لتعليم أبناء الأمّة، إنما يصنعه جهابذة علم اللغة وعلم النفس وعلم التربية.

وبعد، فالذي وقفنا عنده حتى الآن، من كتابَي القراءة للصفّ الأول والثاني (الجزء الأول)، ودليل المعلم للصف الأول، إن هو إلاّ نماذج أردنا أن تُشير وتدلّ، لا أن تجمع وتمنع. ولولا أن يكون ذلك كذلك، لَمُلِئت صفحات، يضيق بها صدر الكاتب

والقارئ. ولقد يكون مفيدًا أن نلخّص أخيرًا هذه المحاضرة، فنقول:

بدأنا البحث بما كان متّبعًا من الطرق التعليمية في بلدنا (طريقة التهجيّ والطريقة الجملية). وبيَّنا ما لهما وما عليهما.

ثم عرضنا طريقتنا التي سمّيناها (الطريقة المقطعية). وجئنا بنماذج منها تطبيقية.

ثم بيّنّا عيوب تأليف كتاب الصفّ الأول الابتدائي، ما كان منها تطبيعيًا أو لغويًا أو تربويًا...

وكشفنا ما في كتاب دليل معلم الصف الأول من صنوف العيوب والمآخذ...

بعد هذا وضعنا الجزء الأول من كتاب الصف الثاني تحت المجهر، فألممنا بشيء مما فيه من التطبيع، والعيوب اللغوية والتربوية والبعد عن المنطق، ولم نعرّج على الجزء الثاني، ولا عرضنا لكتاب الصف الثالث، لأن بعض الشيء قد يُغني عن كلّه. ثم لسبب آخر، هو أنّ كتابَي هذين الصفيّن هما صقلٌ وتثبيت لما اكتسبه الطفل من اللغة في الصفّ الأول.

أخيرًا، لقد رأينا أنّ هذا العمل لا يتمّ، إلاّ بذكر نماذج من فصيح الكلام شعرًا ونثرًا، يفهمها ويدرك معانيها طلاّب الصفّ الأول والثاني والثالث (على حسب الحال). فأوردنا في ما يلي، نماذج من الشعر والنثر، لنقطع السبيل على زاعم يزعم أنّ الكلام الفصيح ذا البيان، أعلى من طاقة الأطفال على الفهم والاستيعاب.

فمن الشعر: قولُ أبي فراس يفتخر:

إنّا إذا اشتدّ الزما نُ ونابَ خطبٌ وادلهمّ
ألفيتَ حول بيوتنا عُدَدَ الشجاعة والكرَمْ
للقا العِدا بيضُ السيو ف وللنَدى حُمرُ النَعَمْ

هذا وهذا دَأْبُنا يُودَى دمٌ ويُراقُ دمْ

وقول أبي تمّام يمدح موسى بنَ عبد الملك الصالحيّ:

إن يكنْ في الأرض شيءٌ حسنٌ فهو في دورِ بني عبدِ الملكْ
لا يبالونَ إذا ما أنْعَمُوا ما بقِيْ مِن مالِهِمْ أَوْ ما هَلَكْ
عُقِلَتْ ألسنُهم عن قولِ: [لا] فهيَ لا تعرفُ إلاّ: [هو لكْ]
زيّنوا الأرضَ كما قد زُيِّنَتْ بنجوم الليلِ آفاقُ الفَلكْ

وقولُ حمدونة الأندلسية تصف روضًا:

وقانا لفحةَ الرمضاء وادٍ سقاهُ مضاعَفُ الغيثِ العميمِ
نزلنا دَوْحَهُ فحنا علينا حُنُوَّ المرضعات على الفطيمِ
وأرشَفَنا على ظمأٍ زُلالاً ألذَّ من المدامةِ للنديمِ
يصُدُّ الشمسَ أنّى واجهَتْنا فيحجبها ويأذن للنسيمِ
يروعُ حصاهُ حاليةَ العذارى فتلمس جانبَ العقدِ النظيمِ

ومن النثر (مع شيء من الحذف اختصارًا، ويسيرٍ من التصرّف):

بلغ الحجّاجَ أنّ جَحْدَرَ بنَ مالك، خرج عليه[1] في اليمامة، فطلبه حتى ظفر به، فقال له الحجّاج: أنت جحدر؟ قال: نعم، أصلح الله الأمير. قال: ما حَمَلَكَ على ما صنعت؟ قال: جَراءة الجَنان، وكَلَبُ الزمان، وجفْوَةُ السلطان. فقال الحجّاج: وما الذي بلغ من أمرك فيجرُؤَ جنانُك، ويَكْلَبَ زمانُك، ويَجْفُوَك سلطانُك؟ قال جحدر: لو بلاني الأميرُ لوجدني فوقَ ما يظنّ. فقال الحجّاج: إنا قاذفون بك في جُبِّ لَيْث، فإن هو قتلك كفانا مُؤْنَتَك، وإن أنت قتلته خَلَّينا عنك، وأحْسَنّا جائزَتك.

(١) خرج فلانٌ على الأمير: ثار وتمرّد.

وجيء بأسد ضارٍ، فأُدخِل في جُبٍّ وسُدَّ عليه الباب وجُوِّع ثلاثة أيام، وأُتيَ بجحدرٍ وقد زُوِّد سيفًا قاطعًا. وجلس الحجّاج والناس ينظرون. فلما نظر الأسد إلى جحدر، وثب إليه وثبة شديدة. فتلقّاه جحدر بالسيف فضرب هامته ففلقها، وتخضّبت ثيابه من دمه.

ولما رأى الحجاج ذلك قال: يا جحدر، إن أحببتَ المقام معنا فأقِمْ، وإن أحببتَ الانصراف إلى بلادك فانصرف. فقال: بل أختار صحبةَ الأمير. فأقام عنده وكان من خواصّ أصحابه.

قَحِطَ الناسُ[1] في زمنِ الأمير بِشرِ بنِ مروان، فخرجوا فاستَسْقَوا وبشرٌ معهم، فرجعوا وقد مُطِروا[2]. ووافق ذلك سيلاً جاء في الليل، فغرقتْ ناحيةُ بارق[3]، ومساكنُ بني سُلَيْم. فخرج بِشرٌ من الغدِ ينظر إلى آثار المطر، حتى انتهى إلى بارق. فإذا الماءُ في دار سُراقةَ البارقيّ[4]، وسراقةُ قائمٌ في الماء. فقال: أصلح اللهُ الأمير، إنك دعوتَ أمسِ ولم ترفعْ يديكَ فجاء ما ترى، ولو كنتَ رفعتَ يديك لجاء الطوفان. فضحك بشرٌ، فأنشأ سراقةُ يقول:

دعا الرحمانَ بشرٌ فاستجابا لدعوته، فأسقانا السحابا
وكان دعاءُ بشرٍ صوبَ غيثٍ يعاش به ويحيي ما أصابا
أغرُّ بوجهه نُسقَى ونُحْيى ونستجلي بغرَّته الضبابا

(١) قَحِطَ الناس: أصابهم القَحْط، وذلك إذا احتبس المطر فيبس نباتُهم.
(٢) مُطِروا: أصاب المطرُ أرضَهم.
(٣) بارق: موضع بالكوفة.
(٤) شاعرٌ عراقيّ، توفّيَ سنة /٧٩/هـ.

أيها السيدات والسادة، إلى هنا تنتهي المحاضرة، وقد أحببت أن أختمها بشيء كنت قلته في أثنائها: في الصفّ الأول تُصنع الأمة، وفي الصفّ الأول يُنشَّأُ حماةُ الديار، وفي الصفّ الأول تُنَظَّم العقول وتُهَنْدَس النفوس. فيه الخوف والتقاعس، وفيه الشجاعة والإقدام. وفيه يُرسَل الصدق إرسالاً، وفيه يُرَكَّب الكذب تركيبًا... وكلُّ الصيد في جوف الفرا.

أهمية المشافهة
في تعليم اللغة العربية

د. أحمد زياد محبّك

ما أهم المناشط في تعليم اللغة العربية؟ هل تكفي القراءة والكتابة وسيلة لتعليم العربية؟ هل هما أهمُّ من المحادثة أو الاستماع مثلاً؟ هل الكتاب والملخصات والمدونات هي الوسيلة المثلى لتعليم العربية؟ لماذا غاب الاختبار الشفهي عن الامتحانات؟

هذه بعض الأسئلة التي يحاول هذا البحث الإجابة عنها.

ليست اللغة حروفًا وكلمات مكتوبة، ولا صحفًا وأوراقًا، إنما هي في المقام الأول ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة، ثم جاءت الحروف والكلمات، والجمل والعبارات المنضودة في الصحف والأوراق، رموزًا تدل على اللغة. ويتعلم المرء اللغة أول ما يتعلمها أصواتًا وألفاظًا منطوقة، من خلال المحادثة والاستماع، ويظل يمارس اللغة على هذا النحو مدة من الزمن، ثم يتعلمها حروفًا وكلمات، فيمارس القراءة والكتابة، ولكنه لا ينقطع عن تعلمها محادثة واستماعًا.

والتعليم الحق لا يكون في الواقع إلا بهذه المهارات الأربع، المحادثة والاستماع والقراءة والكتابة، ويؤكد معظم الدارسين أولويةَ المحادثة والاستماع، لأن اللغة في طبيعتها وسيلةُ اتصال بين الناس من خلال اللفظ والصوت، قبل أن تكون وسيلة كتابة بالحرف.

ويتضح ذلك في اللغة العربية، فقد كانت في معظمها لغة شفاهية، تقوم على الصوت قبل الكتابة، والحفظ قبل التدوين، وهذا لا يضيرها في شيء، بل هو خصيصة تميزها.

ويؤكد ذلك النصوص الأدبية التي تجلت فيها تلك اللغة، والمقصود بتلك النصوص الشعر، الذي كان يتم تناقله شفاهًا بالحفظ والرواية من جيل إلى جيل على ما يزيد على مئتي عام قبل الإسلام ومئة عام بعده، إلى أن كان التدوين، وما كان يدوَّن من

قبل فهو نادر جدًا، وقليل، بل كان لا يدون إلا لقيمة فنية واجتماعية واعتبارية معينة، على نحو ما كان من تدوين المعلقات وتعليقها على أستار الكعبة.

ثم نزل الوحي الأمين على محمد ﷺ بالقرآن الكريم شفاهًا، وتلقاه النبي محمد ﷺ سماعًا وحفظًا، وليس في ألواح مكتوبة ولا رقم، وكذلك رتّله على أصحابه من حوله، وكذلك تلقوه بالسماع والحفظ في الصدور، لا في السطور.

ولم يلجأ أبو بكر وعثمان رضوان الله عليهما، فيما بعد إلى جمع القرآن الكريم في مصحف وتوزيعه على الأمصار إلا للحفاظ على وحدة النص، وظل القرآن الكريم يتلى كما كان يتلوه رسول الله ﷺ، ويتلقاه الرجال ويسمعونه ويحفظونه، وفي أثناء ذلك كله، يتم الحفاظ على طبيعة الصوت واللفظ، كي يتلى القرآن ويرتل ويجود تعبدًا لله تعالى، وامتثالاً لأمره ﴿ورتل القرآن ترتيلا﴾، واتباعًا لسنة رسوله بتجويد القرآن.

وهكذا يتمّ تعليم العربية، من خلال القرآن الكريم، بالسماع والنطق، عبْر المشافهة والحفظ، وتلقي الرجال بعضهم عن بعضهم، حضورًا ومشافهة، وعندما جاء التدوين في مرحلة تالية وتنقيط المصحف وضبطه، إنما جاء لا ليكون التعليم من المصحف المكتوب، إنما ليكون المصحف المكتوب بعلاماته ورموزه الكتابية معينًا على الحفاظ على اللفظ والنطق والترتيل والتجويد، ومايزال كذلك إلى اليوم.

وفي هذا ما يؤكد أهمية السماع واللفظ، والحفظ والمشافهة، وهذا كله من خلال القرآن الكريم الذي منح العربية خصوصية تميزها من غير شك. وإذا المسلم اليوم يتلو القرآن الكريم بأصوات حروفه وألفاظه وسكناته وحركاته ومدوده وإمالاته ووقفاته وترقيقه وتفخيمه وإدغامه وإظهاره وإقلابه كما كان يتلوه الرسول محمد ﷺ والصحابة والتابعون، على نحو من الأنحاء، يتم فيه الحفاظ على أصوات العربية.

ويؤكد ذلك على سبيل المثال أن العربي في مصر يلفظ الجيم في حديثه اليومي

أقرب إلى الكاف المفخمة، ولكنه حين يتلو القرآن الكريم يلفظ الجيم كما يجب أن تلفظ. وكذلك أحرف من نحو الذال والظاء والثاء، قد يلفظها العربي في بعض الأقطار العربية بصورة غير صحيحة، ولكنه حين يتلو القرآن الكريم يلفظها على نحو ما يجب أن يلفظها بوصفها أحرفًا لثوية.

ولم تكن المشافهة وسيلة لتواتر القرآن الكريم من جيل إلى جيل، بل كانت أيضًا وسيلة لنقل حديث رسول الله ﷺ، وحفظ الشعر، وتدوين الأخبار والوقائع، ولذلك ظهرت مصطلحات من نحو: حدثنا فلان عن فلان، وسمعت فلانًا، وقرأت على فلان، وشاعت هذه المصطلحات في علم الحديث، وفي كتب الأدب واللغة، وفي كتب التاريخ والأخبار، وكان الخبر المروي شفاهًا وسيلة للتدوين والتأليف، وكانت المشافهة وسيلة لنهوض علوم كعلم الحديث واللغة والنحو والعروض والتاريخ.

إن ما تعتز به علوم العربية حقًا هو نهوضها على المشافهة، أي على التعليم الذي يكون بلقاء الإنسانِ الإنسانَ، وتواصله معه، عبر اللغة، ناقلة العلم، وليس من خلال الصحف والأوراق وحدها.

على أن هذا لا يلغي قيمة الحرف والكتابة، ولا أهمية الصحف والأوراق، فقد دونت العلوم كلها، وتحولت إلى كتب، وافتتحت دكاكين الوراقين، وكان الكتاب يحمل على ظهور الإبل من المشرق إلى المغرب، ومن صقع إلى صقع، وتفنن الوراقون في رسم الحرف، وتزيين صفحات الكتاب بالرسوم، وكان المترجم يمنح زنة كتابه ذهبًا، وقد أشاد الجاحظ مطولًا بالكتاب، وقدّم وصفًا له، يدل على تقدير الحضارة العربية للكتاب. على أن هذا كله ظل مرتبطًا بالمشافهة، ولم يقم الكتاب وحده بمهمة التعليم، بل كان وسيلة لها، وكان الأساس هو القراءة على الأستاذ، والاستماع إليه، وهو ما نسميه المحادثة والاستماع، وهو ما اختصرناه بالمشافهة، وقد ظلت المشافهة مستمرة إلى جانب

الكتاب، وإذا دل هذا كله على شيء فإنه يدلّ على أن للسماع الأثر الكبير في حفظ العربية ونقلها من جيل إلى جيل.

وقديمًا كان أجدادنا يأخذون على المتعلم أخذه عن الصحف وحدها، فيقولون عنه: صحفي، لأن التعليم الحق يكون بالجلوس إلى المعلمين في حلقات التعليم في المساجد، وبقراءة التلميذ الكتاب على أستاذه، في جلسات تمتد ربما أعوامًا حتى يتم الكتاب الذي يقرؤه على أستاذه، في حضور تلامذة آخرين، والقراءةُ تتضمن السؤال والجواب عن قضايا في الأدب واللغة والنحو والإعراب وجوانب العلم الذي يقرأ فيه، إن طبًّا فطب وإن رياضيات فرياضيات، وهكذا.

وهذا يدل على ارتباط التعليم دائمًا بالمشافهة، ولا يكون المتعلم متعلمًا لمجرد إتقانه القراءة والكتابة، أي لمجرد معرفته الألفاظ والحروف، لأنها محض رموز تدل على اللغة، وليست اللغة نفسها، ولذلك كانت اللغة تسمى لسانًا، لأن اللسان هو وسيلة النطق والتلفظ، وهو جزء أساسي في جهاز النطق، وكذلك كلمة اللغة نفسها في أحد الآراء، فما هي إلا من اللغو، الذي هو الحديث والكلام، ولذلك قالت العامة: العلم في الصدور لا في السطور، ساخرين ممن يجيد القراءة والكتابة ولكنه لا يفقه العلم ولا يحفظه.

ولذلك درس أجدادنا جهاز النطق لدى الإنسان وحددوا مخارج الحروف، ووصفوها، وصنفوها، وتقدم هذا العلم لديهم، واكتمل، ووصلوا فيه إلى نتائج علمية محددة، من غير أن تكون لهم آلات رصد الصوت، وقد وُضِعت فيه عشرات المصنفات، ومايزال علمًا حيًّا يتم تلقيه، تحت اسم علم التجويد.

كما درس اللغويون مظاهر أخرى في الصوت كالروم والإشمام والإمالة والوقف، ووضعوا لها قواعدها وأصولها، مما يؤكد الحرص على تعليم النطق بالعربية والتلفظ بها

وإجادة أصواتها.

ومن المؤسف تقصير العرب اليوم في مجال العناية بأصوات العربية ونطقها ولفظها في تعليمهم، ولاسيما الجامعي، وتحول التعليم فيها إلى قراءة نظرية في الصحف، وكتابة يؤديها الطالب في الامتحان من غير أن يقرأ أمام أستاذه، وفي حالات كثيرة من غير أن يستمع إلى إلقاء أستاذه، فأصبحت الكلمة المطبوعة وحدها الوسيلة إلى تلقي العربية، وصار المتخرج في قسم اللغة العربية، لا يجيد القراءة، ولا يحسن الإلقاء، ولا يقدر على الأداء الصحيح لأصوات لغته وهو المختص بها، والمعلم لها.

وربما كان مرجع ذلك إلى الأعداد الكبيرة للطلاب، وهو ما لا يتيح للمدرس أن يستمع إليهم جميعًا، ولا يساعده على المحادثة معهم، ولكن هذا السبب على الرغم من قوته ليس مسوّغًا لغياب نشاط أساسي في عملية التعلم وهو المحادثة والاستماع، ليس في تعليم اللغة العربية وحدها، بل في تعليم العلوم كلها.

إن المحادثة والاستماع نشاطان أساسيان في عملية التعلم والتعليم، ولا تقوم العملية التعليمية على صورتها الصحيحة إلا بهما.

ومن المؤسف أن المقررات الجامعية في السنوات الأربع للاختصاصات كافة لا يتضمن أي منها مقرر المحادثة والاستماع، أي لا يتضمن مقررًا شفهيًّا له علامة مستقلة، ويعد مادة مرسبة. ولذلك أهمل الطالب مثلما أهمل المدرس على حد سواء أسلوب المحادثة والاستماع، واعتمد كلاهما على أسلوب التلقين والتدوين والملخصات واعتماد الكتاب والمادة المكتوبة وسيلة للتعلم والامتحان والنجاح، بعيدًا عن المحادثة والاستماع، أي بعيدًا عن تكوين جهاز نطقي سليم للمتعلم، يجيد من خلاله أداء لغته أداءً فنيًّا صحيحًا، فلا يخطئ في نطق، ولا يغلط في لفظ، ولا يزلُّ في إعراب.

إن الطالب في قسم اللغة العربية يتقن قواعد النحو، ويجيد الإعراب، ويحسن

تقطيع بيت الشعر على الورق كتابة بالخط، ولكنه بعد ذلك لا يجيد إلقاء بيت من الشعر، ولا يحسن قراءة بضعة أسطر، من غير أن يقع في عدة أخطاء، لأنه لم يتدرب على الإلقاء، ولم يمارس المحادثة، ولم يتقن فن الاستماع.

وبالنسبة إلى الامتحان فالأمر أكثر سوءًا، فهو امتحان كتابي، تختبر فيه معلومات الطالب كتابة، ويحقق الطالب النجاح بقدر ما يعيد من أقوال المدرس وما يكرر من المادة التي دوّنها في أثناء إلقائه المحاضرة، وقد أتقن الطلاب هذه اللعبة، فأخذوا يصطنعون الأمليات والكراسات يضمنونها محاضرات المدرس، ليعيدوا في الامتحان ما قاله، وليحظوا بأعلى الدرجات، ثم ينسوا كل ما حفظوه.

وعندما يخفق الطالب، لا يعرف لماذا أخفق، ولا يعرف أخطاءه، ولا تتاح له مراجعة أوراقه، ولا يتاح له محاورة مدرسه، والإصغاء إليه، ولا يستطيع المدرس أن يقف طلابه على أخطائهم، ومرجع هذا كله إلى وفرة الأعداد، وغياب عنصر المشافهة في التعليم.

ولقد تضمنتْ بعضُ المقررات ما يسمى حلقات بحث، ولها في المقرر الواحد عشرون درجة من مئة، وتسميتها تدل على أنها مجال للبحث بإشراف المدرس وما يكون في الإشراف من محادثة وحوار واستماع وتوجيه نحو المصادر والمراجع ومخطط للبحث ينتهي بأوراق مكتوبة لها درجة مقدرة.

ونظام حلقات البحث يتيح في الحقيقة للطالب والمعلم معًا فرصة تحقيق المشافهة، محادثة واستماعًا وحوارًا، كما يتيح فرصة التدريب على البحث والعودة إلى المظان والمراجع، ولكن هذا النظام تحوّل في الواقع إلى أوراق مكتوبة يقدّمها في نهاية الفصل الطالب للمدرس، من غير أن يداوم في بعض الحالات، وإن داوم على المحاضرات فإن فرصة إلقاء البحث والاستماع إليه ومناقشته لا تكاد تتحقق.

وهكذا خرجت حلقات البحث من الهدف المنشود منها، وهو المحادثة والحوار والاستماع، والتعرف إلى المظان والمراجع، والتدرب على الكتابة وفق مخطط وتبعًا لمنهج، فأصبحت محض وريقات مكتوبة، يجمع الطالب فيها معلومات من هنا وهناك، جمعًا بطريقة ما، ثم يتقدم بها إلى المدرس، ولا يكاد يحاوره فيها، وفي حالات كثيرة، يأخذ حلقة بحث من زميل له سبقه بسنة أو بعدة سنوات، ولا يستطيع المدرس أن يضبط هذا.

وفي معظم الحالات غابت عن العملية التعليمية المشافهة بين المدرس والطالب، وحلّ نظام التلقين والتدوين، وأخذت الكلمة المكتوبة مكان الكلمة المنطوقة، وما عاد الطالب يمارس المشافهة في تعلمه.

إن المحادثة تعلم الطالب تنظيم أفكاره، وإعدادها، قبل النطق بها، كما تنمّي فيه حسّ البداهة، والمبادرة، وسرعة الكشف، وتُعوِّدُه على حسن الأداء، وسلامة النطق، وقوة التعبير، كما تدربه على تطبيق قواعد الإعراب، وتعلمه فن التأثير في الآخر، وجذب انتباهه، وإقناعه بالحجة، وهي وسيلة للتعلم، واكتساب المعرفة.

والمحادثة لا تكون من طرف واحد، إنما هي علاقة ذات طرفين، وبذلك تحقق البعد الاجتماعي، والتواصل مع الآخر، وتعلم المتحدث أصول الحوار، وشرط المحادثة من غير شك المعرفة والثقافة، والتهذيب والاحترام، وضبط الانفعالات، وتوجيه المشاعر، وهي تكسر مشكلات الخجل والإحراج والخوف، وتنمي شخصية الطالب.

ومن لوازم المحادثة الاستماع، وهو من مناشط اللغة، إذ لا يتقن المرء اللغة إلا بحسن الاستماع، ولا يتحقق إلا بالإصغاء إلى المتحدث بالعين والقلب والسمع، من غير مقاطعة حتى يتم حديثه، ويساعد على اكتساب المعرفة، وتنمية المدارك، وتقوية القدرة على الفهم والاستيعاب، والإحاطة بالمادة المسموعة، ونقدها، والحكم عليها،

والتدخل بالحديث عند الضرورة، أو وفق الدور، وبالتهذيب وحسن البدء.

ومن أسف أن الطالب الجامعي كاد يعطل مهارة الاستماع لديه، بانهماكه بتدوين ما يلقيه المدرس في المحاضرة، وهو يعتمد اعتمادًا كليًّا على ما يدونه، ولا يلقي بالاً إلى ما يسمع، ولديه يقين بأنه سيقرأ فيما بعد ما دوّنه في دفتره، ولذلك لا يستوعب ما يسمع، ولا يحيط به، ولا يسأل مدرسه، ولا يحاوره، لأنه يرجئ الفهم والاستيعاب إلى مهارة أخرى يعوّل عليها هي القراءة للمادة المكتوبة، وبذلك كاد الطالب نفسه يلغي مهارة الاستماع والمحادثة باعتماده على التدوين والقراءة.

ومما لا شك فيه أننا لا ندعو إلى إلغاء القراءة بل نؤكد أهميتها، ولكن ليس على حساب المحادثة والاستماع، ومما لا شك فيه أيضًا أن الاستماع نشاط صعب، إذ يقتضي التوجه إلى المتحدث بكل القوى الفاعلة والمنفعلة، واستيعاب ما يقوله، وهي عمليات صعبة، متعبة، سرعان ما يملّها الطالب ويتعب، ولذلك تأتي المحادثة والحوار مع المدرس، لتنعش الطالب، وتجدّد انتباهه، وتحثه على المتابعة، وإدراك ما يسمع، وفهمه، والحوار على أساس منه.

ومرة ثانية تظهر مشكلة الأعداد الكبيرة للطلاب، إذ لا تساعد كثرة العدد كلاً من المدرس والطالب على إتقان الاستماع والمحادثة، إذ يضطر المدرس إلى الاستمرار في الإلقاء، ولا يعطي فرصة للسؤال أو الحوار، كي لا يحدث الشغب في قاعته، وتعمّ الفوضى، وبالمقابل، يملّ الطالب من هذا الاسترسال في الإلقاء، ويتعب من طول الإصغاء، فينشغل بالكتابة، أو يتشاغل، ولا يستطيع المتابعة، ولا يحقق حسن الإصغاء.

إن التعليم الصحيح في المراحل كلها لا يتحقق إلا بالانطلاق من طبيعة اللغة وهي كونها أصواتًا مسموعة وألفاظًا منطوقة قبل أن تكون حروفًا مكتوبة، وما الحروف

المكتوبة إلا رموز لتلك الأصوات، ولا يتحقق التعليم الصحيح إلا بتحقيق جوهر اللغة، وهو الصوت المسموع، واللفظ المنطوق، انطلاقًا من الإشارات المصوغة في حروف وكلمات، ولابد لذلك من مهارتي المحادثة والاستماع.

وإن المرء ليعجب من إهمال مدرسي العربية أصول النطق الصحيح للحروف والتلفظ الجميل بالكلمات أو إعراب الجمل وسلاسة التعبير في إلقائهم وقراءتهم، ولا يعطون العربية حقها من روعة البيان وسحر الإيقاع، حتى إن بعضهم ليؤكد أن المعوّل عليه هو المعنى والأفكار والحقائق والمعلومات ولا قيمة للغة، ويقول مثل هؤلاء لطلابهم: عبّروا كيفما شئتم، المهم هو الأفكار والمعلومات.

ومثل هذا الفصل بين المعلومات والأفكار وإتقان اللغة غير صحيح على الإطلاق، ولا يمكن للمعلومات أن تترسخ وتنضج إلا بالتمكن من اللغة وامتلاكها والوعي بمبادئها وقيمها الفنية والجمالية.

وتظل مرحلة التعليم الفرصة الوحيدة أمام الطالب ليتقن لغته ويتعلمها ويحسن أداءها نطقًا ولفظًا، أما المعلومات فيمكنه أن يستكملها فيما بعد من خلال القراءة والمطالعة.

إن المرجوّ هو حرص المدرسيْن عامة ومدرسي اللغة العربية خاصة على سلامة النطق، وبلاغة التعبير، ليعوّدوا طلابهم على سماع لغتهم العربية، وليس عيبًا أن يستعين مدرسو العربية بأجهزة السمع ورصده وتسجيله في تعليم الطالب لغته العربية على نحو ما هو متبع في تعليم اللغات الأجنبية.

إن قلة الاعتماد على المشافهة في التعليم من محادثة واستماع هي أحد أسباب تراجع العربية الفصيحة، وطغيان العامية، حتى كادت الفصيحة تتحول إلى لغة الكتابة والقراءة فحسب.

إن ما تعتز به العربية حقًّا هو حفاظها على أصواتها التي لم يطرأ عليها إلا تغير محدود جدًا، وهذه سمة من سماتها الخاصة بها، فنحن نتكلم العربية ونلفظها، بأصواتها مثلما كان ينطقها الأجداد قبل نحو من ألفي عام، ولابد من التأكيد أن الحافظ لهذه السمة المميزة هو القرآن الكريم بفضل تلاوته.

وإذا كان العربي يريد أن يحفظ لغته حقيقة، وإذا كان يرغب في تعلمها والنطق بها وأدائها الأداء الصحيح والجميل، فما عليه إلا أن يعود إلى القرآن الكريم، لا ليقرأ في المصحف بعينيه قراءة صامتة أو يتلوه فحسب، بل ليستمع إلى كبار القراء من خلال أشرطة التسجيل، وليستمع إليهم بقلبه وعقله وسمعه وحواسه كلها، ويتنبّه إلى أدائهم الجملة، ولفظهم الكلمة، ونطقهم الحرف، ولينظر بعيني سمعه وقلبه إلى مواطن الجمال والسحر والبيان في النطق والأداء، وعندئذ يمكنه أن يتلو بعد ذلك القرآن الكريم ويتعلم العربية.

وفي هذا كله ما يؤكد أخيرًا أن السماع والمحادثة، أو ما نسميه المشافهة، هو منشط أساسي في العملية التعليمية، ولا سيما تعليم اللغة العربية.

اللغة العربية في المؤسسات التعليمية في سورية
الواقع والمقترحات

د. أحمد علي دهمان

مقدمة:

لغتنا العربية مقوّم رئيس من مقومات وجود أمتنا، واستمرارها. والمحافظة على اللغة تدريسًا وتعريبًا وتفكيرًا أهم أساليب تحقيق الوجود الفكري للأمة. وهي بحكم طبيعتها، وحضارتها وتراثها الغني الخصب الذي أسهمت به في الحضارة الإنسانية – على مر العصور – قادرة على أن تكون لغة العلم والمعرفة الإنسانية في جميع مجالاتها. لكن تعليم اللغة العربية هو العامل الأبدي في وحدة أمتنا ووجود كيانها، وإذكاء الشعور القومي الأساس الإيديولوجي والشعوري لوحدة العرب.

إن العلاقة وثيقة بين الوحدة السياسية والوحدة اللغوية في المجتمع العربي، والمدارس والجامعات هي المؤسسات المهيئة لأن تقوم بدور خطير في تحقيق الوحدة اللغوية، ومن ثَمة التهيئة للوحدة السياسية، خصوصًا وأن الطلبة في مراحل التعليم المختلفة يأتون من مختلف المناطق الريفية والحضرية والبدوية والإقليمية على مساحة وطننا العربي الكبير. من هنا كانت لغتنا العربية بمنزلة الإنسان العربي عرضة للصحة والسلامة والسقم والعافية، مرت بهذا كله. فهي حين وصلت إلينا وصلت وهي في قمة نضجها وصحتها، وكامل عافيتها. لكنها مازالت تتعرض للأخطار والأمراض، وتستهدفها الأوبئة حتى نالت منها، فضعفت، أو تراجعت الفصحى، أو انحدر مستوى التعليم، لكنها ولله الحمد لم تَمُتْ مصداقًا لوعد الله عز وجل ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ (الحجر:٩) فقد نزل القرآن الكريم بلسان عربي مبين، ولغته محفوظة إلى يوم الدين.

فاللغة العربية حاجة لا غنى عنها للعرب والمسلمين، لأنها لغة قومية دينية، ورابطة عظيمة، بها تحيا العواطف وتتوثق الصلات والروابط، فتتفجر مشاعر الحنين في وجدان

من هو في أدنى المشرق وأقصى المغرب، حتى آخر العالم في الصين وأندونسيا وغيرها من بلدان العالم الإسلامي. والتفريط بها يؤدي إلى فصم العرى، وقصم الوشائج، وتوسيع الهوة. فاللغة العربية – إذًا – وسيلة التفاهم والاتصال والانتماء والهوية، وهي أيضًا لغة الدين والعلم، والوعاء الفكري الذي يحتضن ماضي أمتنا المشرق وحاضرها ومستقبلها الموعود.

حال اللغة العربية:

يجمع الباحثون على أن لغتنا العربية تعاني من وهن وضعف[1]، يتمثل في:

أ– قصور المتكلمين عن الحديث بلغة عربية فصيحة بريئة من اللحن والفساد، وعجزهم عن أن يتعلموا قواعدها ويحكموا أساليبها، وهذا ناتج عن عدم الاطلاع على القواعد أو النحو الوظيفي اللازم لحياتنا، مما يتصل بمعرفة قواعد النحو والصرف والبلاغة وعلوم اللغة، ودرسها وإتقانها بما فيها من مصطلحات وحدود. فالقواعد علم له أصوله وتفريعاته ومشكلاته ومستعمله ومهجوره، وكذلك علوم اللغة الأخرى.

ب – كما يبدو الوهن في ركون الناس عمومًا إلى الحديث بلهجات محلية لا تكاد تفهم في مواطنها، كما نجد في المسلسلات والبرامج التلفزيّة التي تبثها المحطات الأرضية والفضائية التي لا تقيم وزنًا للفصحى. بل تُثبِّت العامية المغرقة في المحلية. وهذا ناتج عن

(١) ينظر: مظاهر القوة والأصالة في اللغة العربية د. عبد العزيز بنعبد الله، بحث قدم إلى مؤتمر التعريب – جامعة دمشق – ٢٧/نيسان–٣/أيار/ ١٩٨٢.

– نظرات في تدريس العربية في جامعات الوطن العربي، د. إبراهيم السامرائي، ندوة تعليم اللغة العربية – جامعة الجزائر ٧–٩ نيسان ١٩٨٤.

– أسباب انصراف الطلاب عن أقسام اللغة العربية في الجامعات، د. محمد المفدي ندوة تعليم اللغة العربية – الجزائر.

عدم توظيف اللغة في الإعلام، وعدم الإحساس بحياتها وضروراتها وتسيارها، وعدم التحدث بها، إذا لم يكن الأمر مدفوعًا بنيات خبيثة تحاول أن تضعف أهم آصرة تُوحِّد العرب.

ج – ويظهر الضعف اللغوي لدى أولئك الذين يقبلون على دراسة اللغة العربية وآدابها من طلابنا، الذين فرض مجموع درجاتهم في الثانوية اختيار التخصص، فسياسة القبول في الجامعات لا تعطي اللغة العربية دور القمة في القبول، أو في مستوى التحصيل العلمي والفكري، إلا من دفعته ميوله الصادقة إلى دراسة اللغة العربية، وهؤلاء قليلون. فأكثر المنتسبين إلى قسم اللغة العربية هم ممن لم يقبلوا في الأقسام الأخرى. هذا إلى جانب ما ينتظر الخريج من بطالة نتيجة عدم التزام الدولة بالتعيين أو التوظيف في حقل التربية. ويصدق هذا القول على من يُعَدُّ للتعليم في المرحلتين الابتدائية والإعدادية من طلبة المعاهد الذين يقفون في منتصف الطريق.

د – ولمناهج تيسير التعليم، ولجوء بعض التربويين وأصحاب القرار في السياسة التعليمية والتربوية إلى هذا التيسير أو التجديد، دورٌ أدى إلى أن يهبط المستوى جيلاً بعد جيل، حتى تكونت طبقات من المعلمين والمدرسين – في الأغلب – لا تمتلك الأداة العلمية والتربوية، فتفاقمت المشكلة وخرّجت المدارس والمعاهد والجامعات فئات من الشباب، يحمل بعضهم شهادة التخرج ولا يحمل علمًا يقدمه إلى تلامذته أو طلابه.

هـ – كما جدّت على حياتنا ألوان من اللهو والترف والتسلية والإعلام المجّاني الموجه من قبل أعداء العروبة والعربية. فتحولت وظيفة الإعلام من تعليم وتثقيف وتبصير إلى تسلية رخيصة، وبرامج تخاطب الغرائز وتثير الشهوات وتؤثر سلبًا في الشعور الوطني والقومي، وربما تتناول ثوابت الأمة ومقدساتها. فإذا بالتلفزة في بعض المحطات

الفضائية المشبوهة تُقاسم الأبوين وقت أولادهما، فيحاولان عبثًا أن يحملاهم على تلقي العلم فلا يستطيعان، وإذا بالحضارة والثقافة ترمي الأجيال بالداهية الكبرى فتصبح برامج الأطفال (الكارتون) ذات اللغة السقيمة بديلاً من نصٍّ تراثي أو معاصر مفيد، وتغدو الأغاني الهابطة موضوع اهتمام الجيل، فازورّ الشباب عن الكتب، وهجروا التحصيل العلمي، وقضوا في مشاهدة البرامج التافهة والأفلام السخيفة الساعات الطوال، حتى بات المغني التافه أكثر شهرة من سيبويه والجرجاني وأرسطو.

و – أما واقع التعليم في مؤسساتنا التعليمية المختلفة فإنه يعاني ضعفًا ووهنًا مخيفًا، فالطلاب الجامعيون – مثلاً – الذين يتلقون العلوم في فروعها المختلفة عن أساتذتهم، الذين درسوا في جامعات أجنبية متعددة، يُدَرَّسون بلغة عامية، فيزدرون العربية وتهون في نفوسهم وترسخ لديهم العامية، ولا تتأثر لغتهم بما يعلمون من قواعد العربية وما يحفظون من نصوص، وذلك لأن تحصيل هؤلاء في اللغة قد توقف عند ما درسوه في المرحلة الثانوية فحسب. هذا في الكليات غير المتخصصة، أما في أقسام اللغة العربية فالأمر أشد خطورة كما سنبين.

ز – ومن مظاهر الضعف اللغوي فوضى المصطلحات العلمية، وعدم التنسيق بين الجهود الفردية والجماعية التي تقوم بها المؤسسات الرسمية كمجامع اللغة العربية والجامعات ومراكز الأبحاث العلمية وغيرها، إضافة إلى مشكلة المفردات اللغوية، ومناهج تدريس النحو والصرف والإملاء وغير ذلك. فطرائق التدريس قائمة على التلقين الوعظي واستظهار المحفوظات والشواهد الشاذّة، هذا إلى جانب اختلاف المدرسين في طرائق التدريس، وإغفال حقيقة التكامل بين الطالب والمدرس. فالمدرس الذي لا يتقن علوم العربية، ولا يكون راغبًا في التدريس، سوف يخرّج طالبًا فقيرًا في كل شيء، إذ لا يملك معرفة ولا منهجًا ولا مقومات القدوة الحسنة.

ح – وعلى عظمة القرار الصائب الذي أصدره السيد الرئيس حافظ الأسد بتعميم تعليم اللغة العربية لغير المختصين، والذي كان خطوة رائدة، وتعميقًا لانتمائنا القومي، وتحديدًا دقيقًا لهويتنا الثقافية والعلمية، وخدمة للغة القرآن الكريم، فإن هذه التجربة تعاني خللاً كبيرًا وتعوق نجاحها صعوبات كثيرة تعود إلى القائمين عليها، أهمها تفاوت المستوى العلمي للمكلفين بتدريس اللغة العربية لغير المختصين، واختلاف مناهج التدريس، وتنوع طبيعة مستوى الأسئلة قوة وضعفًا. إلى جانب أن الكتاب الجامعي يحتاج إلى إعادة نظر وتقويم علمي دقيق، لافتقاره إلى التنسيق مع ما حصَّله الطالب في المرحلة ما قبل الجامعية، ولتكرار بحوث بعينها، ولكونه يخاطب المختصين وليس غيرهم. لذلك أحجم الطلاب عن حضور محاضرات العربية والمشاركة في إغنائها، ونظروا إلى هذا المقرر على أنه مفروض عليهم ومقحم على دراستهم، ولا علاقة له بحياتهم العلمية المتخصصة في العلوم أو الهندسات أو غير ذلك.

ط – أما المشكلات التي تواجهها المرحلة ما قبل الجامعية فيمكن تلخيصها بما يلي[1]:

– وجود ثغرات في بنية مناهج القواعد وتدرجها وتوزعها على المراحل والصفوف.

– قلة فرص ربط تعليم القواعد بفروع اللغة الأخرى، ومنها الضبط بالشكل.

– قلة التنسيق بين القواعد وتعليم المحادثة والتعبير.

– جفاف مادة القواعد وعدم استخدام أسلوب الحوار الذي يراعي قدرات الطالب الذهنية.

– ضعف إعداد المعلم والمدرس.

(١) واقع تدريس النحو والصرف في مرحلة ما قبل الجامعة، فالح فلوح، ندوة النحو والصرف وزارة التعليم العالي، دمشق ٢٧–١٩٩٤/٨/٣٠م.

– العزوف عن الإفادة من الدراسات اللسانية الحديثة، ونقص الوسائل التعليمية التي تساعد على الإيضاح وتختصر الجهد والوقت.

وباختصار، فإن واقع اللغة العربية في مؤسساتنا التربوية والتعليمية ليس مَرْضِيًّا ولا مريحًا، فثمة ثغرات يتصل بعضها بالمدرس وبالكتاب وما يستوعبه من مادة علمية، وبعضها الآخر يتعلق بالمناهج وطرائق التدريس[1].. لهذه الأسباب، ومعالجةً لهذا الواقع، وتأكيدًا لهذه المنزلة الرفيعة التي تحتلها اللغة العربية في حياتنا، ينبغي أن نبحث عن أسباب المشكلات، ونعالجها بالتخطيط السليم، والتوجيه المنظم المستند إلى أسس علمية ونفسية، بحيث تؤدي جميعها إلى رفع مستوى الأداء والتحصيل في الأقسام المختلفة. فمناهج اللغة العربية في مرحلة ما قبل الجامعة، كما ذكرنا ضعيفة، والمعلمون في شغل عن أبنائهم يبحثون عن لقمة العيش نتيجة وضعهم الاقتصادي غير المريح. فيلجأ بعضهم إلى تعليم الدروس الخاصة في منازل الميسورين من الطلاب، أو العمل في مؤسسة تجارية أو زراعية، أو هم في شغل عن أبنائهم لضعفٍ في مستوى تحصيلهم. وكل ذلك يثمر ثمرات ليست في مصلحة اللغة العربية، أو بناء جيل واعٍ مستنير يسهم في المستقبل في بناء مجتمع عربي متحرر وموحد.

– وقد درج كثير من الأقطار العربية ومنها سورية على دمج علوم اللغة العربية وآدابها في مادة واحدة باسم اللغة العربية، يجري اختبارها في ورقة واحدة في المرحلة الثانوية، وهذا الصنيع أضرّ كثيرًا بأصعب علوم اللغة العربية وأكثرها حاجة للتلقين والتطبيق أعني النحو والصرف والبلاغة، فعوّل الطلاب في نجاحهم على ما يحصلون من المحفوظات والإنشاء والقراءة بطريقة الحفظ غير الواعي، أو غير المستند إلى فهم

(١) النحو والصرف والأنظمة الجامعية، د. أحمد دهمان، ندوة النحو والصرف ١٩٩٤م.

ومحاكمة وإدراك وتذوق وتأويل، وهذا أكسبهم كثيرًا من القصور والعجز في هذه المواد، فكان دافعًا لهم إلى البحث عن مكان لا يجدون فيه علوم العربية كما هي في أقسامها. أضف إلى ذلك ركون أغلب المدرسين في المراحل الدراسية المختلفة إلى ممارسة العامية أثناء العمل في الصفوف والمحاضرات، مما أدى إلى نتائج سلبية في نفوس الناشئة، وكذلك لجوء بعضهم إلى الملخصات، أو إملاء دروس اللغة العربية بنبذ الكتب الأصيلة من التراث، وهذا الأمر أدى إلى الفصل الجائر بين الطالب وتراثه، فانعدم الانتفاع به أو الرجوع إليه.

المقترحات:

لقد عقدت مؤتمرات كثيرة وندوات متعددة، واجتماعات وورشات عمل كانت تخرج بنتائج طيبة، إلا أن مصيرها المعروف هو أدراج المسؤولين، أو الإهمال، وفي أحسن الأحوال الاكتفاء بالمظهر الإعلامي (النشيط) لها، وكل ما أرجوه ألا يكون مصير هذه الندوة مصير سابقاتها، حتى لا يجد المرء أن البحث في المشكلة عبث وضياع للوقت وتبديد للجهد، فإذا لم تكن الاستجابة هي الهدف والمبتغى، فما قيمة الجهد المقترن بنيّة طيبة، لكن لا فاعلية لها؟

إن الشرط الأول والأساس الوحيد للعلاج هو النيّة الصادقة والعزيمة القوية واحترام المقترحات والتوصيات التي يتمخض عنها أي اجتماع، وهذا يتطلب اتخاذ إجراءات رسمية سريعة لوضع المقترحات موضع التنفيذ بإصدار القوانين والتعليمات اللازمة، والعودة عن الأخطاء السائدة ومعالجتها بجرأة وصدق.

ولا ينكر أحد الجهود الثرّة التي قامت بها الجامعات ومجمع اللغة العربية بدمشق، ووزارتا التربية والتعليم العالي ونقابة المعلمين. فمنذ عشرات السنين عقدت الندوات والمؤتمرات لمعالجة مشكلات اللغة العربية والهيئات القائمة على تعليمها، وصدرت

التوجيهات اللازمة التي تكفل تلافي المشكلات قبل استفحالها بعرض الأفكار وخلاصة التجارب، لكن دونما استجابة في أغلب الأحيان.

أما معالجة واقع اللغة العربية في مؤسساتنا التعليمية والتربوية فتستند إلى المقترحات التالية التي أذكرها باختصار شديد:

١– بث الوعي القومي بين المواطنين وحملهم على الإحساس بقداسة العربية وأهميتها في حياتهم، وتبصيرهم بأن ضياع اللغة العربية هو ضياع لأهلها وفقد لهويتهم ووجودهم[١].

٢– التنسيق العلمي والعملي الجاد بين المؤسسات والجهات المسؤولة عن تدريس اللغة العربية ووضع مناهجها وكتبها وإعداد مدرسيها (التربية – التعليم العالي – المجمع).

٣– رفع كفاءة المعلم والمدرس بالإعداد الجيد، واختيار المتفوقين من حملة الشهادة الثانوية، وتخصيص تعويضات مجزية أو منح دراسية، يرفدها التزام الدولة بتعيين الخريجين في الكليات التعليمية، أو المعاهد المختصة. وهذا المقترح يتطلب وضع خطط درسية تشمل المراحل المختلفة، وإيلاء كليات التربية الأهمية القصوى وتكليفها وحدها بمهمة إعداد المعلمين والمدرسين الأكْفاء.

٤– تكليف مدرسين مختصين ومؤهلين علميًا وتربويًا تدريسَ اللغة العربية لغير المختصين[٢]، فالمعلم الجيد هو العماد الوطيد والمقوّم الأول في نجاح العملية التعليمية،

(١) مظاهر القوة والأصالة في اللغة العربية د. عبد العزيز بنعبد الله ص (٩).

(٢) إعداد مدرسي اللغة العربية في الجامعات د. عمر الدقاق، ندوة تعليم اللغة العربية لغير المختصين، نقابة المعلمين، دمشق ٥–١٩٨٨/٣/٧م.

وهو أيضًا القادر على إعادة تشكيل شخصية الطالب وبناء فكره وتكوين ثقافته، وهذا يعني وجوب ممارسة اللغة ومراعاة وظيفة المناهج وتحديثها[1].

٥– تقويم الكتاب الجامعي المقرر، ووضع مناهج تدريس تناسب اختصاصات الطلبة وميولهم. فالكتاب الجامعي عنصر أساسي من عناصر العملية التعليمية وقد بُنيت الكتب التي بين أيدي طلاب اليوم على عدد من الأسس أهمها[2]:

أ – الارتقاء بالمستوى اللغوي للطالب وتقرير ما حصَّله في المرحلة التي تسبق الجامعة وتمكينه من القراءة الصحيحة والكتابة السليمة.

ب – الارتقاء بالمستوى الذوقي والفني للطالب، وتمكينه من تذوق النصوص القديمة والحديثة وفهم بعض أسرار الفنون الأدبية.

ج – ربط الطالب بتراث أمته والإلحاح على أن اللغة العربية استطاعت في الماضي أن تستوعب العلوم كلها، ودحض دعوى المشككين بقدرة اللغة العربية على مجاراة التقدم التقني.

لكن واقع الحال ربما لا يحقق هذه الأسس، والسبب كامن في الواقع الذي عرضنا له سابقًا. فالكتاب الجامعي يحتاج إلى مراجعة نقدية تقف على سلبياته فتتجاوزها وتعزز إيجابياته، وهذا الأمر يتطلب جهودًا جماعية من قبل المؤلفين في المقرر الواحد.

٦– توحيد الأسس العامة لتوزيع درجات امتحان المقرر، والاهتمام بالجانب التطبيقي. والبدء بتجربة الامتحان الشفوي من قبل لجنة مؤلفة من مدرسي مقرر اللغة

(١) تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية بين الواقع والطموح، د. محمود السيد. ندوة تعليم اللغة العربية بالجزائر ١٩٨٤م.

(٢) المناهج والكتاب د. مصطفى جطل، ندوة اللغة العربية لغير المختصين نقابة المعلمين – سورية ١٩٨٨م.

العربية يخصص له ٤٠٪ من الدرجات، وهذا الإجراء يشجع الطالب على الحضور، ويلزمه بالدوام ويعالج مشكلة انصراف الطلاب عن المشاركة أو الحضور.

٧– الوقوف بقوة بوجه الصيحات المشبوهة التي تنادي بتيسير اللغة العربية تعليمًا ونطقًا، والادعاء بأنها لغة معقدة عسيرة، لأن هذه الدعوات الحاقدة تؤدي إلى شعور طلابنا بالمرارة تجاه لغتهم، وتدفعهم إلى العزوف عن تعلمها. ولا يعني ذلك مقاومة الجهود المخلصة التي تعمل على تذليل الصعوبات وترويض العقبات التي تصادف المتعلمين والمعلمين.

٨– إلزام المدرسين عامة بالتدريس باللغة العربية الفصحى، ومحاسبة من يستعمل العامية في التدريس؛ لأن ذلك سوف يؤدي إلى ازدواجية اللغة، وغلبة العامية وعجز الطالب عن متابعة المدرس والفهم عنه، لأن آلية الفهم سوف تتغير في الانتقال من العامية المسموعة إلى الفصحى التي يكتبها الطالب في مذكراته.

ويكون ذلك بإقامة دورات تعليم وتأهيل وتقوية باللغة العربية، فعندما نسلم بالقيمة التي يشغلها الإنسان من حيث هو محور كل عملية تربوية وتعليمية، فإن ذلك يزيل العوائق التي تحول دون الانطلاق في عملية تعليم العربية وكونها لغة البحث العلمي.

إذ نادرًا ما نجد مسؤولاً في الإدارة الجامعية (غير مختص) لا تكون أخطاؤه في خطابه الموجه إلى الجمهور كمًّا مخيفًا، وهذا الحال المحزن يسيء إلى شخصيته العلمية والاعتبارية بوصفه مسؤولاً، ولن يغفر له ضعفه باللغة العربية كونه مختصًا بالعلوم الإنسانية أو غيرها. فعضو هيئة التدريس الذي يستوعب مادة تدريسه ويحقق مستوًى علميًا ممتازًا في أثناء تدريسه الجامعي بلغة أجنبية سيرتفع مستوى تدريسه عندما يعبر

باللغة العربية – اللغة الأم[1]:

٩– الاهتمام بلغة الخطاب الإعلامي السياسي في أجهزة الإعلام المختلفة، وتعيين مراقبٍ لغويٍّ في كل مؤسسة إعلامية أو حكومية، وتوفير مراجع لغوية، والتخفف ما أمكن من لغة الصحافة البعيدة عن الفصيح.

١٠– الاهتمام الجاد بفحص المقدرة باللغة العربية لمن يعيّن في الجامعة أو يُرقَّع، فالامتحان الذي يُجرى حاليًا شكلي، ويخضع لاعتبارات غير موضوعية في أكثر الأحيان.

١١– أتمتة التعليم العام وإجراءات الامتحان والإفادة القصوى من منجزات المعلوماتية وما تقدمه من خبرات ووسائل تحصيل واختبار مفيدة وسريعة.

١٢– تعميم ما تقره مجامع اللغة العربية مما يتصل بالتعريب، واعتماد استعمالات لغوية صحيحة، ألفاظًا وتراكيب ونحتًا وترجمة.

١٣– مراعاة سلامة اللغة وفصاحتها في البحوث المعدّة للترفيع أو البحوث العلمية الداخلية أو التقارير الخاصة بفحص الإنتاج العلمي لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، ورفضها إذا كانت مشتملة على الأخطاء، ذلك لأن الحياة العلمية المتسارعة في نموها وتطورها لا يمكن أن تكتسب أصالتها في أمتنا العربية إلا باستعمال لغتنا القومية.

١٤– العمل على افتتاح قسم للغة العربية لغير المختصين يشرف ميدانيًا على الإعداد المتخصص والتأهيل التربوي والعلمي وإجراء الامتحان الموحد وما إلى ذلك.

(١) تأهيل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية د. عبد الكريم خليفة، مؤتمر التعريب – جامعة دمشق ١٩٨٢م.

على أن يكلف بالتدريس من يحمل درجة الماجستير في اللغة العربية على الأقل، ويراعى في التكليف موضوع الاختصاص ما بين دراسات لغوية وأخرى أدبية.

وبعد:

فإن تعليم اللغة العربية مسؤولية فردية وجماعية، وطنية وقومية، والنهوض بها يتطلب إعداد المدرسين جميعًا في مختلف اختصاصاتهم، وإكسابهم اللغة الأم مؤازرة لمدرس اللغة في مهامه، إضافة إلى الالتزام باستعمال اللغة العربية أسوة بالدول المتقدمة[1]. وبذلك نلتزم بتوجيهات قائد الوطن الرئيس حافظ الأسد الذي يقول: «لغتنا العربية هي عنوان هويتنا وهي الرابطة بين الناطقين بالضاد وهي أهم صلات الماضي بالحاضر والمستقبل».

(١) أصالة اللغة العربية ومسؤولية عضو هيئة التدريس د. أحمد دهمان، مجلة جامعة البعث للبحوث العلمية والدراسات، العدد الأول كانون الثاني ١٩٨٤م.

أسلوب تدريس الأدب ونصُوصه
في أقسام اللغة العربية

د. حسين جمعة

توطئة:

اللغة العربية هاجس الأمة قديمًا وحديثًا، ولعلها المعْلم الأَبرز في وحدة العرب وثقافتهم، والوعاء الأجمل الذي يحفظ تاريخهم، ويعزز بناء تطلعاتهم العلمية؛ والثقافية. وقد جهد أبناؤها المخلصون لجعلها لغة الحياة والعلم والمعرفة منذ أجيال وأجيال؛ فصارت مجال عنايتهم لتغدو سائغة ترددها أفواه العامة والخاصة، وتعبر بها أقلام العلماء والأدباء، وتحمل باعتزاز وقدرة أحدث ما تنتجه الحضارة وتقنياتها. وحين تمثلت لديهم رغبة جامحة في هذا الشأن، وأحاطوا لغتهم بالمحبة، لم يغب عنهم ما رافقها في السنين الماضية من استخفاف في النطق بها، وعدم المبالاة في الأوساط العلمية والاجتماعية بها... ولهذا سعوا للارتقاء بتفكير العامة والخاصة لكي يرتبطوا بلغتهم، على أنها الوجه الأَنْصع لانتمائهم، والشكل الأكثر تجسيدًا لهويتهم، وهي تتسم بحيوية كبيرة لاحتواء المعارف والعلوم المتنوعة.

وعلى الرغم من ثراء هذه اللغة مادة وأساليب، ومن أنها لغة الدين والدولة؛ وعلى الرغم من جهود مجامع اللغة العربية في أصقاع الوطن العربي، وزيادة عدد الجامعات ومؤسسات التعليم، فإن الأمية اللغوية مازالت مستشرية في المجالات العامة؛ بل في مؤسسات الثقافة والتعليم كلها.

فالتعليم الجامعي – مثلاً – ورث مشكلات المجتمع وأمراضه كلها، كما ورث مشكلات التعليم ما قبل الجامعي؛ ومازال يعاني مشكلة كبرى مع اللغة العربية نطقًا وكتابة، على أهمية التطور الكبير الذي عاشته اللغة في الجامعات السورية... ويبدو لي أن معاناة عضو هيئة التدريس من النُطق بها بين طلبته تبقى حجر الزاوية، وقطب

الرحى، فضلاً عن أساليبه في تدريسها.

وإني لأرى أن المشكلة قد انتقلت برمتها إلى أقسام اللغة العربية؛ فالمدرس الذي يُمثل هيكل العملية التربوية، وبوصفه القدوة الحسنة، والمرآة الدقيقة للغة العربية، ومن ثَم الجوهر الفاعل في المنهج والخُطَّة، وفي الطالب معًا، قد تعثرت خطواته؛ ولم تعد أدوات الاتصال بينه وبين الطالب ناجعة إما لقدمها وإما لعدم صحتها... والطالب هدف اللغة والعملية التربوية برمتها.

ولما كان التفاوت في أساليب تدريس العربية وآدابها كبيرًا في أقسام اللغة العربية، آثرتُ الحديث عن أسلوب تدريس الأدب ونُصوصه، مستلهمًا تجربتي في تدريس الأدب القديم ونقده في الدراسات الدنيا والعليا، ومستفيدًا من ملاحظات زملاء لي في هذا الصدد، دون إهمال الدراسات المتعددة، أو المؤتمرات المنعقدة لهذا الغرض هنا وهناك.

ويرتبط تدريس الأدب بالخطة الدرسية على نحو ما؛ لأنها قد أضحت الموجه لأسلوب تدريس المدرس. وربما طغى جنس أدبي أو فن ما على آخر، مما يستدعي تعميق نمط تدريسي دون غيره. فالمنهج بما يحمله من مفردات يعزز الوسيلة المثلى لإيصال الهدف الذي استند إليه؛ وبمقدار ما يستوعب المرسل (المدرس) الرسالة (مضمون المنهج) بمقدار ما يكون قادرًا على التأثير في المتلقي (الطالب) أو (المرسل إليه) وإفادته دون أن يفضل عنصرًا على آخر.

ويظل الأدب في نصوصه المتنوعة، وفنونه الكثيرة من أنجع الوسائل لإتقان اللغة العربية إذا تَوَفَّر له أستاذ تهيأت له أسباب المعرفة والشروط الذاتية المطلوبة، وتمكَّن من استيعاب أساليب التدريس التربوية. فالأدب بما يتصف به من متعة وإفادة؛ يمنح الطلبة المعارف المتنوعة، وينمي أذواقهم وحساسيتهم الجمالية، وهو في الوقت نفسه وعاء

اللغة؛ فاللغة فيه تصبح عروسًا في يوم جلوتها. ومن هنا نستذكر ما قاله معاوية بن أبي سفيان للحارث: «ما علَّمت ابنك؟ قال: القرآن والفرائض. فقال: روِّه من فصيح الشعر؛ فإنه يُفَتِّح العقل، ويُفَصِّح المنطق، ويُطلق اللسان، ويدل على المروءة والشجاعة»[1].

فالأدب ولا سيما الشعر – مهما يكن العصر الذي ينتمي إليه – يعد الدوحة العظمى التي يفيء الناس إلى ظلها، وينجذبون إليها بأرواحهم قبل عقولهم... فهو يزود الطلبة بمعارف لغوية ومهارات نَحْوية وصرفية وعروضية وأساليب بلاغية وفنية غير مبتسرة ولا مشوهة، كما يسمو بالنفس ويرقى بالذوق ويثري المتلقي بأفكار غير محدودة. وسبق أن قال الجرجاني في الشعر: إنه يشتمل على «اللفظ الجزل، والقول الفَصْل، والمنْطق الحسن، والكلام البيّن»[2].

وكذلك قال ابن فارس: «الشعر ديوان العرب، به حُفِظت الأنساب، وعُرِفت المآثر، ومنه تُعلِّمت اللغة»[3].

ومن هنا يمكن القول: إن التعليم عامة، وتعليم الأدب ونصوصه في المؤسسات التعليمية، ومنها أقسام اللغة العربية في الجامعات، لم يستطع أن يجعل اللغة سليقة ترددها الأفواه في الحياة والعلم، نطقًا وكتابة. وربما زادت الهوة بين المجتمع ولغته، وتشوهت نظرته إليها، وقد ينظر بازدراء إلى من يتحدث بها، وينعته بنُعوت متعددة.

وهذا يؤكد أن التعليم برمَّته لم يكن قادرًا على إعادة إنتاج الوعي، وإن حرص على

(١) المصون في الأدب، ص١٣٦– لأبي هلال العسكري، تحقيق عبد السلام هارون – الكويت – ط٢– ١٩٨٤م.

(٢) دلائل الإعجاز – ص٧١– عبد القاهر الجرجاني – مصر – ١٩٦٩م.

(٣) الصاحبي –٤٦٧– ابن فارس – تحقيق السيد صقر– مصر– ١٩٧٧م.

هذا؛... وإذا كان التعليم غالبًا قد أصاب جملة من الإيجابيات فإنه في الوقت نفسه لم ينتج حتى الآن الذات المبدعة، ولا اللسان الفصيح، فهو بين اتجاهين من التبعية؛ فإما أن تكون أساليبه تقليدية وقديمة وموروثة، أو تقليدية وتابعة لأساليب الغرب.

وهذا يلزمنا بالحديث الشفيف عن الإحساس بمشكلة تدريس الأدب ونصُوصه.

الإحساس بمشكلة تدريس الأدب:

ليست مشكلة تدريس الأدب ونصوصه خاصة بنا دون غيرنا، فقد عانى الغرب من صعوبات شتى في هذا الميدان، ولكن الدراسات لديه كانت سباقة، وسعت للتخلص من أساليب التدريس القديمة؛ فخرجت إلى إبداعات جديدة تنسجم مع فكر المجتمع الغربي وطبيعة لغته وأدبه؛ مستفيدة من التوجه العام السياسي والاجتماعي والفكري... فانتقلت من مفهوم الأحادية في التدريس، وسيادة نفي الآخر إلى التعاون والتجاور، وخلق الفريق الجماعي في العمل... بعد أن كانت – إلى حين – قد عمقت مفهوم الصراع بين المدارس الأدبية التي تدعو إلى الاتجاه الفردي وتغليبه.

هكذا انتقلت أساليب فهم الأدب وتدريسه من حالة الفردية والأنانية إلى حالة التوازن والارتقاء الموضوعي، بعد أن مَرَّت بمرحلة تاريخ الأدب وسيطرته على مناهج التدريس، وكانت المدرسة الألمانية متقدمة في هذا المجال؛ ففي مدينة كونستانس الألمانية (Konstanz) ألقى هانز روبرت ياوس (Hanz. R. Jauss) محاضرة في عام (١٩٦٧م) بعنوان: «لماذا يُدْرس تاريخ الأدب»، ثم أتبعها سنة (١٩٧٠م) بمقالة عنوانها: «تاريخ الأدب بوصفه تحديًا لنظرية الأدب». وتضمنت هذه المقالة مقترحات لتطوير دراسة الأدب، وعرفت فيما بعد بين النقاد بنظرية (التلقي The Reception Theory)[1].

(١) انظر (نظرية التلقي) ص ١٤٤– روبرت هولب – ترجمة د. عز الدين إسماعيل – النادي الأدبي – جدة – ١٩٩٤م.

واعتمد فولفغانغ إيزر (Wolfgang Izer) مفهوم ياوس في جعل التلقي مركز تدريس النص الأدبي، وفهم إشاراته اللغوية؛ ... فالمتلقي (مدرسًا كان أم طالبًا) وحده سيد النّص يتلقاه بالأساليب التي يراها مفيدة لإنتاجه بشكل جديد...

ومن ثَم استطاع الغرب حل مشكلة تدريس الأدب على نحو ما، وصارت لغة النّص الأدبي لديه لغة الحياة والعلم والمعرفة والغناء. أما المشكلة لدينا فما زالت تراوح في مكانها؛ إن لم تتراجع؛ وما زالت أساليب التدريس عندنا لم تقدم فائدة تذكر؛ لأن أمية اللغة تكاد تكون مستمرة ومنتشرة في معظم نشاط العامة، بل في دوائر التعليم والإعلام والثقافة. ويظهر لي أن هناك مشكلة كبيرة في التواصل بين اللغة والمجتمع، وبين اللغة والمعرفة والعلم، وبين اللغة والأدب ذاته؛ وأكثرها ينتج عن المتلقي لا عن اللغة العربية.

وقد أدرك المهتمون بالعربية منذ وقت مبكر خطر المشكلة، وأيقنوا أنها ليست وليدة اللحظة الراهنة، على عظمة ما قدمته المعرفة الحديثة والتقنيات العلمية من أزمة جديدة لأبناء العربية... فالمشكلة تعود إلى تراكمات كثيرة وطويلة ومتعددة، على الصعد كافة؛ فهي مشكلة تعليمية وسياسية واجتماعية، وثقافية؛ ذاتية ووطنية وقومية.

لهذا كله أرادوا للتعليم أولاً ولوسائل الإعلام والثقافة ثانيًا أن يخلصهم منها؛ فتنادوا منذ مطلع الخمسينيّات لعقد الندوات والمؤتمرات لدراسة الأساليب الناجعة لوضع اللغة العربية في سياقها الحضاري والمعرفي والاجتماعي. فانعقد المؤتمر الأول بالقاهرة سنة (١٩٤٨م) ثم تتابعت المؤتمرات لذلك الهدف مثل[1]:

– المؤتمر الثقافي الثالث المنعقد بالإسكندرية (٨/٢٢ — ٣/ ٩/١٩٥٠م) وترأسه د. طه حسين، وأوصى بجعل اللغة العربية لغة الحياة.

(١) انظر في مثل ذلك (اللغة العربية – إضاءات عصرية–) ص٨٨–٩١– د. حسام الخطيب – دار المعارف – القاهرة – ١٩٩٥م.

– مؤتمر مجامع اللغة العربية في دمشق (١٩٥٦م) ومما أوصى به «اتخاذ الوسائل لتكون اللغة العربية لغة التدريس في الجامعات».

– ندوة مشكلات التعليم الجامعي في البلاد العربية – بنغازي (١٩٦١م).

– مؤتمر تعريب التعليم الجامعي – بغداد (١٩٧٨م).

– مؤتمر اتحاد الجامعات العربية – دمشق – (١٩٨٢م).

– ندوة النحو والصرف – قسم اللغة العربية – جامعة دمشق – (٢٧–١٩٩٤/٨/٣٠م).

وأوصت «بإعادة النظر بالمناهج والأساليب والتقانات التربوية والطرائق المستحدثة في التدريس».

– اجتماع للمنظمة الإسلامية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – دمشق (٢٥–١٩٩٦/٣/٢٩م) وعالج أساليب تدريس اللغة العربية وتطويرها، فيما عالجه من شؤون الثقافة والتربية.

– ثم كان لمجمع اللغة العربية بدمشق جهود مخلصة في هذا الشأن فعقد خلال السنوات الماضية عددًا من المؤتمرات منها:

– ندوة اللغة العربية – معالم الحاضر والمستقبل، ٢٦–١٩٩٧/١٠/٢٩م.

– ندوة اللغة العربية والإعلام ، ٢١–١٩٩٨/١٠/٢٣م.

ولا ننسى الإشارة إلى الجهود الفردية والدعوات المخلصة لبعض أبناء العربية لتطوير اللغة العربية وأساليب تدريسها، ومن أشهرها جهود الدكتور محمود السيد[1].

وها هو ذا مجمع اللغة العربية بدمشق يجدد الدعوة لعقد ندوة للغة العربية والتعليم، لأنه آمن بأن المشكلة استفحلت في أوساط الجامعيين والمثقفين؛ وبرزت أهمية مواجهتها

(١) انظر في مثل ذلك (طرائق تدريس اللغة العربية)، د. محمود السيد.

بانفتاح تقنيات التعليم وأساليبه على التقنيات الآلية الحديثة كالحاسوب والإنترنت.

وفي ضوء هذا الفهم أدركنا أن مشكلة تدريس الأدب ونصُوصه في أقسام اللغة العربية تعد أكبر المشكلات في ظل ما تعانيه أساليب تدريسه الراهنة... فلا هي استطاعت أن تجعل الأدب نصًّا لغويًا، ولا هي عمقت الوعي باللغة العربية، ولا هي قدمت النّص الأدبي بجماليته وأفكاره على نحو يليق بمكانة اللغة والأدب معًا.

وهذا كله يدعونا إلى تشخيص المشكلة؛ كما نشعر بها ونراها.

تشخيص مشكلة تدريس الأدب ونصوصه:

أشرنا إلى سمة هذا العصر الطارد؛ إذ لا يزال نفي الآخر هو السائد؛ وما فتئت الأحادية تتضخم على حساب الجماعة. ويبدو لي أن طغيان الذاتية ليس هيِّنًا في عدد غير قليل من أعضاء هيئة التدريس. ومما يؤكد هذا استمرارُ الصراع الأدبي والتعصب لهذا الجنس أو ذاك، ولهذه المدرسة، والطريقة أو تلك... ثم ظهر تنافس شديد بين أنصار القديم والجديد؛ كل طرف يعرّي الآخر، ولم يكن الطالب بمعزل عن هذا الجو المشحون، وتأثر به شاء أم أبى، فنشأت لديه قطيعة – على نحو ما – مع اللغة قبل القطيعة الثقافية والاجتماعية.

وهذه الكارثة التي حلَّت في نفوس المثقفين والطلبة على السواء أفقدتهم حالة التوازن العلمي والموضوعي، فَتَشَتَّتَت أساليب التعبير، وانكفأت عملية التواصل وراء طرائق غير ناجحة. ولعل المشكلة المحملة بأشكال التغريب أو بالمثاقفة التقليدية القديمة قد تركزت في الخطط الدراسية ذاتها. فالخُطط الدراسية تحولت إلى حالات رقمية عامة إن لم تكن مجهولة في خطوطها الكبرى.

فالباحث المدقق في خُطط تدريس الأدب ونصُوصه يدرك بجلاء أن تاريخ الأدب؛ وأدب التراجم يسيطران على المنهج، ومن ثَم على طرائق التدريس؛ علمًا بأن توزيع

الأدب على السنوات الأربع الدنيا يؤصل هذا المفهوم. فالأدب الجاهلي (شعر وخطابة) له ست ساعات في السنة الأولى، والأدب الإسلامي (شعر وخطابة) له ست ساعات في السنة الثانية، والأدب العباسي (شعر ورسائل ومقامات) له ست ساعات في السنة الثالثة، ولم يحظ الأدب الأندلسي والمغربي إلا بثلاث ساعات؛ ورُحّل الأدب العثماني والمملوكي إلى السنة الرابعة، وكذا الأدب الحديث (شعر، مقالة، مسرحية، قصة). وعلى الرغم من انفتاح الأدب الحديث على الأدب المقارن وأدب المهجر فإن طرائق تاريخ الأدب ودراسة موضوعات محددة، واختيار بعض الأعلام هي الشائعة.

ويستطيع المرء أن يشخص مشكلة تدريس الأدب ونصوصه واللغة في النقاط الآتية:

١ – ارتباط أسلوب تدريس الأدب بالخطة الدراسية.

هيأ هذا الارتباط سلطة قَبْليَّة لمفردات محددة بالخُطة، فأفقد الحرية النوعية للمدرس؛ وحين أباح المنهج له حرية من نوعٍ ما في عدم وضوح الهدف أو في تعميم المفردات وتوزيعها على ساعات رقمية، أوقع الأساتذة في عدم اتفاق على أسلوبٍ ما في تدريس الأدب ونصوصه؛ مما أدى في بعض الأحيان إلى التناقض والاختلاف.

٢ – سيطرة مفهوم تاريخ الأدب على أسلوب التدريس.

سيطر مفهوم تاريخ الأدب منذ وقت مبكر على أسلوب التدريس، ورافقه مفهوم تاريخ أعلام الأدب، والإلماح إلى بعض الموضوعات والقضايا الفنية. وغاب عن أسلوب الأساتذة مفهوم التحليل الشمولي ابتداءً باللغة وانتهاء بجماليات النص. فقد ظلت النظرة الجزئية سائدة، وما فتئ الأساتذة يتنافسون على ما يوحيه البيت المفرد في بنيته وجمالياته، فلم يتجاوزوا ما قدمه النقاد القدماء من العرب؛ من جزالة اللفظ ودقته ووضوحه... وتناولوا كذلك الإسناد والإقواء... والطباق والجناس... فبقي أسلوبهم في

تدريس الأدب ونصوصه مشدودًا إلى زينة اللفظ وجمال الشكل، وبريق الصورة... وقليل منهم من اهتم بنظرية السياق التي سبق إليها على شكل من الأشكال عبد القاهر الجرجاني، أو اهتم بمفهوم التعليل العلمي والموضوعي، الذي تفوق فيه الغرب.

وبهذا ظلت التبعية الصارمة للموروث في إطار تاريخ النص، لا في إطار تحليله وإقامة الموازنات المتماثلة والمختلفة، تميز أسلوب تدريس الأدب؛ مما أوصل إلى تراجع الثروة اللغوية لدى الطلبة، وعدم إدراك جماليات النّص وجوانبه الفكرية الدقيقة، إذا أهملنا جانب العناية بالشعر على حساب بقية الأجناس الأدبية.

٣– اختلاف أساليب أساتذة الأدب ونُصوصه.

أخذ أسلوب تدريس الأدب، ونُصوصه خاصة واللغة العربية عامة، ينكفئ على المفاهيم الكيفية التي تختلف طرائقها باختلاف المشتغلين بها؛ سواء أولئك الذين تشبعوا بالمذاهب القديمة وأساليبها، أم أولئك الذين أدهشتهم أساليب الغرب واجتهاداته، إذا أهملنا صورة المدرس الطاغية. فالمدرس – رغب أم لم يرغب – لا يتبع أسلوب الحوار والمشاركة؛ مما جعل الطالب محرومًا من حقه في التعبير عن آرائه بلغة تدربه على الوصول إلى لغة فصيحة... وهو بهذا المقياس فَقَدَ تنمية ثروته اللغوية والارتقاء بذوقه وفكره عن الحدود التي تسلح بها في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي.

ولما كان أسلوب التدريس في الأدب وغيره مرتبطًا بجنس الأستاذ ذكرًا كان أم أنثى، تعمقت الأزمة عند الأنثى من المدرسات؛ لأنها وقعت تحت ضغوط هائلة. وهذا ربما دفع بها إلى أحادية قاتلة ومُرَّة طغت على ما هي عليه عند الذَّكَر؛ فانخفضت حيوية أساليب التدريس لديها؛ فهي تحاول جاهدة تجاوز كل ما هو ذكوري في وسط ذكوري. فطفقت مفاهيمها، وتصرفاتها تشتبك بعلاقات قد تحمل في بعض ملامحها شيئًا من التناقض؛ وربما وقعت أحيانًا في التخبط، ثم تجسد هذا كله في علاقات الطلبة

بها.

٤– الكتاب الجامعي:

أسهم الكتاب الجامعي بانكفاء أساليب التدريس، لالتزام المدرس بما هو منصُوص عليه بين طيات مقرر لا يحقق الطموحات، أو لا يستوعب المادة المرجوة منه. وحين قيّد الكتاب الجامعي أسلوب التدريس فإنه قَوَّى الاتكالية العاجزة عند الطلبة؛ إذ ظنوا أنهم ليسوا بحاجة إلى كتاب غيره؛ فتراجعت لديهم الثروة اللغوية والأدبية، وكبتَ لدى غالبيتهم المبادرة الفردية. فالمدرس والطالب ملتزمان بما تضمنه الكتاب الجامعي على نحو ما؛ مما جرهما إلى الكسل وعدم ريادة المكتبات، وعدم الاطلاع على المراجع المتعلقة بالأدب ونصُوصه؛ فهدف الطلبة النجاح في امتحان المقرر المنصُوص عليه في النظم والقوانين. فطرائق السرد والوصف والاختزال فرضها وجود الكتاب الجامعي؛ إذا أيقنا بأنه يتمتع بصفات علمية كافية.

٥– الامتحانات:

لعل صورة الامتحانات المعمول بها في جامعاتنا، وفي قسم اللغة العربية شجعت الجميع على الارتباط بالخطة الدرسية وبالكتاب الجامعي، وصار المدرس مكبلاً بزمن يريد في خلاله أن ينتهي من تدريس المقرر لكي يتقدم إلى امتحانات هي أشد اختزالاً للفكر والعلم وأساليب التدريس.

فصُورة الامتحانات بما هي عليه اليوم قوَّت لدى المدرس أسلوب الإلقاء (التلقين) أو المحاضرة، وجعلته أسيرًا للمنهج التاريخي الذي أضاع الوقت والجهد؛ بل إن شكل الامتحانات قتل روح الإبداع في العلوم الإنسانية عامة والأدب خاصة... فما الذي سيقدمه المدرس من أساليب في وقت محدد يتجه به إلى الامتحان مباشرة؟ وما الذي سيحصِّله الطالب في وقت متسارع وقليل؟ فهو يلهث وراء ورقة امتحانية دون إمعان أو

تفكير... فما إن يخرج من مرحلة امتحانية حتى يدخل في أخرى.

٦– ضَعْف التحصيل العلمي واللغوي والأدبي:

إن جملة ما تقدم أدى بالطالب، إذا لم نقل المدرس، إلى ضعف الثروة اللغوية والأدبية؛ فضلاً عن ضَعف التحصيل الذي قدمه التعليم في المرحلة ما قبل الجامعية.

وهذا كله تركز في أساليب تدريس الأدب ونصُوصه؛ مما حدا بالمدرس على تكرار صيغ قديمة، ومعلومات يحاول إصلاحها أو تثبيت بعض منها، فانتهى – من ثَمَّ – إلى بلبلة في أساليب تدريس الأدب، ففوتت عليه قضايا لغوية وأدبية جديدة يمكن للطالب أن يفيد منها.

وقد لا تكون هذه المشكلة مسؤولية المدرس أصلاً، ولكنه أصبح مقيدًا بها لأن الثروة اللغوية للطالب تكاد تكون معدومة، إذا نسينا الجهل بأساليب المناهج الأدبية والنقدية وأنواعها عند الطلبة؛ وضَعفها لدى عدد من أساتذة الجامعة، فهم غير مؤهلين تربويًا.

٧– كثرة عدد الطلبة:

أسهم العدد المكتظ في السنة الجامعية، على الرغم من التشدد في القبول في السنوات الأخيرة، في سيطرة أسلوب الإلقاء والمحاضرة على أساليب تدريس الأدب ونصُوصه. فالأدب يتطلب أعدادًا قليلة في السنة الجامعية ليمارس المدرس طرائق التدريس المتنوعة والمناسبة لكل نصّ أدبي؛ دون أن يهمل المستوى التحصيلي للطلبة؛ وظروفهم الضاغطة؛ وبهذا يرتقي بهم وبمعارفهم اللغوية والأدبية. فلم يعد بالإمكان الاعتماد على التقنيات الحديثة في التعليم على وفرتها، ولم يعد هناك مجال لأسلوب الحوار والمشاركة والمقارنة... وليس هناك متسع للحديث عن تراسل الفنون الأدبية والفنون الأخرى... فعدد الطلبة الكبير، والالتزام بمقرر جامعي محدد، وتعاقب

الامتحانات السريع جعل المدرس الجامعي ملتزمًا بطرائق في التدريس تحقق الهدف المرسوم؛ فعجز عن أن يقوّيَ ملكة اللغة عند الطالب ويُقِيلَ ضعفه الفني والأدبي.

هذا هو تشخيصنا لمشكلة تدريس الأدب ونصُوصه خاصة، واللغة العربية عامة، في أقسام اللغة العربية، وبيان أسبابها. فهناك علاقة تبادلية بين اللغة والأدب، ثم بين اللغة والأدب من جهة وبين الحياة وبقية المعارف والعلوم من جهة أخرى. وحين طوّر الغرب أساليب المواجهة كلها ومنها طرائق تدريس الأدب وتاريخه ونصُوصه وقضاياه فانتهى إلى إبداع نظريات في الأدب والتدريس، نرى أنفسنا أننا مابرحنا نراوح في المكان؛ فالتقدم ليس على المستوى المطلوب.

ومن هنا تحتاج منا مشكلة أساليب تدريس الأدب إلى وقفة لمناقشتها طبقًا للأسباب المتقدمة، ثم التوجه إلى بيان تجاوزها باقتراحات محددة.

– مناقشة تدريس الأدب ونصوصه:

تتجه هذه المناقشة إلى آلية التدريس؛ وهذه الآلية على ما حملته من إيجابيات شابها نقص ملحوظ، واعتورها تشوهات سببها لها الواقع التعليمي الذي فرض عليها كما شخصناه من قبل.

ولم تحقق المؤتمرات العلمية والندوات، المتخصصة بإقالةِ عثرةِ العربية لغة وتدريسًا، الغايةَ المرجوةَ والفائدة المتوخاة، إما لتأصل ظاهرة الضعف اللغوي والأدبي في المجتمع؛ وإما لعدم فعالية أساليب التدريس، وإما لعدم تهيؤ الدوافع الكافية عند الطالب؛ وإما لعدم وجود الإرادة السياسية لتنفيذ التوصيات الداعية إلى أن تكون اللغة العربية لغة التعليم والحياة، محادثة وكتابة.

وما من أحد يشك في أن أساليب التدريس الحالية لم تعد صالحة بمفردها لتلك الغاية النبيلة، وإن حملت بعض الإيجابيات. فالطريقة القائمة على آلية مفهوم تاريخ

الأدب؛ كما آثرها الرواد من عهد جرجي زيدان ومصطفى صادق الرافعي؛ قد تنجح في جانب دون جانب؛ وكذا آلية تدريس الأعلام الأدبية، والقضايا الفنية المتعددة.

وكذلك نرى في آلية تدريس الأدب بالاستناد إلى آليات أدب الغرب ومناهجه. فالآليات الغربية قد توفر لأساليبنا إمكانات كثيرة وطرائق جمة؛ بيد أن الخطأ الجسيم؛ في ممارستها الممسوخة والمبتذلة لدى عدد من الأساتذة، فلحق آلياتِ تدريس الأدب العربي ونصوصه من جرائها حيف كبير. وانقلب النص الأدبي عند بعض من تشبع بأساليب الغرب إلى طلاسم ومعميات، وأرقام وإحصائيات، وخطوط صاعدة وأخرى نازلة... وكأن النّص اللغوي، أو الأدبي معادلات رياضية وكيميائية، وقضايا فلسفية و...

إن المبهورين بكل ما أنتجه الغرب رأوا أن الأدب بصفته نصًّا لا يكون ذا قيمة إلا بناء على إيصاله للطلبة بآليات جديدة قادمة من الغرب.

وإني لأرى أن تلك الآلية المستوردة أثبتت نتائج مفزعة ومضللة؛ فتدهورت لغة الطالب، وخسر فهم جمالية الأدب وإدراك عناصر البلاغية والفنية. فالنص أثر لغوي وجمالي؛ ولكن اللغة ليست مجرد أصوات وأرقام وحروف... إنما هي صورة لغوية جمالية موازية للعاطفة والفكر؛ فالأصوات اللغوية دالة على مشاعر ومعانٍ؛ وإلا فهي أشبه بأصوات بقية المخلوقات.

هكذا يتضح لنا أن الأدب باعتباره أثرًا لغويًا وجماليًا لا يتناقض مع كونه وثيقة ذاتية وفكرية واجتماعية وتاريخية... فهو صورة للذات وللتاريخ وللوسط الثقافي والاجتماعي والطبيعي في آن معًا[1].

ومن هنا فإن تدريس الأدب ونصوصه لا يمكن أن يتقدم أو يتجاوز مشكلاته

(١) انظر بحثنا (الشعر القديم – صورة ودلالة) مجلة جامعة دمشق – العدد١– ١٩٩٨م.

الحالية إلا باتباع منهج تكاملي يراعي الوحدة الفنية والموضوعية بدءًا بالمفردات أو الحّطة. فالمنهج الدقيق الناجح هو السبيل الذي يؤدي إلى تحقيق غاية النص الأدبي، ومن ثَم غاية المدرس ويوجه طريقة إيصاله. فالمنهج بهذا المفهوم منضبط مع اللغة والمعارف الأدبية والمناهج النقدية العديدة ويتصل بالحياة والتراث معًا. فمن يدرس الأدب لا يكفيه أن يتفاعل مع القديم والجديد؛ فقط، ولا أن ينفتح على الآخر والذات، ولا أن يقيم تراسلاً بين الأدب واللغة والحياة والفنون الأخرى كالموسيقا والغناء والتصوير... ولا أن يتوقف عند تعاون الأدب مع العلوم المساعدة كعلم النفس والاجتماع والتاريخ والفلسفة والطبيعة... أو أن يهمل معرفة إمكانات من يتعامل وإياهم ليدرك مدى ما يتصفون به لغويًا وأدبيًا وفكريًا؛ فمتعلم اليوم معلم الغد... فمن يدرس الأدب يستحضر هذه الأمور مجتمعة. بل إن المدرس الناجح هو من يفعل ذلك كله وقد أعقبه بتاريخ الأدب ودراسة تاريخ الشخصيات وسمات أدبها وبأطوار اللغة والبلاغة، ومماثلتها لواقع الحياة... قديمًا وحديثًا.

فالمدرس الذي يملك الاستعداد الذاتي والموضوعي، ويؤمن بأن الأدب يخلق الوحدة المتكاملة لما هو معروف بتوحد اللغة والبلاغة والتاريخ والفكر والمجتمع والمشاعر، يمكنه أن يرتفع بالمتلقي من مراحل الضَّعْف والإخفاق إلى مراحل القوة والنجاح، ويجعل اللغة العربية لغة الحياة والعلم... فالنص الأدبي أيًا كان جنسه وإطاره الفني وزمانه ومكانه، يعدُّ وسيلة مثلى لتلقي اللغة وضبط مفاهيمها؛ وينتقل المدرس بوساطته إلى التفاعل مع الصورة المجسدة للحياة بسهولة... فتُفهَم جوانب النص اللغوية والعاطفية والاجتماعية والفنية... فاللغة في النص الأدبي تتوشى بثوب الخيال لتستوي خَلْقًا جميلاً وجديدًا؛ فتكتسي إزار البهاء والوقار، دون أن تنعزل عن رغبات المتلقي وأفكاره، ولاسيما حين يندمج المدرس الطالب في جو النّص وملابساته الذاتية والفكرية والاجتماعية، ويربط

التاريخ بالواقع. فالنص الأدبي لا يجوز له أن ينعزل عن المبدع والمتلقي والوسط الذي نشأ فيه، ومن ثم عن الوسط الذي بُعث فيه من جديد على يد المتلقي الذي تمتع بالشروط الذاتية والموضوعية[1].

ولهذا كله لا نستطيع أن ننساق وراء آلية تدريس الأدب ونصوصه وفق نظرية (التلقي). فآلية تدريس الأدب ونصُوصه ليست كامنة بيد المتلقي وحده؛ بل إن هذه الآلية ممتدة في اللغة والأدب والثقافة والزمان والمكان والموضوع والمبدع في وقت واحد[2].

ولست الآن في صدد مناقشة نظرية التلقي، وما قامت به من انفتاح على التأويل المتروك للمتلقي؛ إذ أحدثت خلافًا ضاريًا في فهم النّص الأدبي واستيعابه[3]، ولكني في صدد الفوضى التي لحقت أساليب تدريس الأدب ونصوصه في أقسام اللغة العربية. وإذا كنا لا نمنع الانفتاح على مناهج النقد والتدريس في أي زمان ومكان، فإننا ننبه على استشعار الاختلاف بين آداب الأمم وأجناسها، وبين تنوع طرائق التدريس فيها. فما يصح من أساليب لهذا الأدب لا يصح لأدب آخر، فكل أدب ينتج

(١) انظر بحثنا (كيفية قراءة النص الأدبي) – مجلة مجمع اللغة العربية – المجلد ٧٤، الجزء٢– نيسان ١٩٩٩م.

(٢) انظر (الأصول المعرفية لنظرية التلقي) ص ١٣٥ و١٣٩ – ناظم عودة خضر – دار الشروق – عمان – ١٩٩٧م.
و(النظرية الأدبية المعاصرة) ص١٦٧ – رامان سلدن – ترجمة سعيد الغانمي – دار الفارس للنشر – عمان – ١٩٩٦م.

(٣) انظر (مفهوم المرجعية وإشكالية التأويل في تحليل الخطاب الروائي) ص ٤١– د. محمد خرماش – الموقف الأدبي – عدد٩– ١٩٩٧م. وانظر (الأصول المعرفية لنظرية التلقي)، ص١٣٩. و(النظرية الأدبية المعاصرة) ص١٦١–١٦٢.

أساليبه الخاصة به؛ مع الإفادة مما لدى الآخر، وتطبيق ما هو مشترك في آليات التدريس.

ولاشك في أن نظرية التلقي قد وطدت أركان اللغة حين جعلت النص الأدبي مجرد إشارات لغوية معزولة عن مبدعها ووسطها المحيط، وهي إشارات مرتبطة بمفاهيم المتلقي ولغته فقط. ولكنها في هذه الآلية قطعت اللغة عن جذورها وأفقدتها ملامح تطورها، ثم ستنعزل عن الحياة التي يعيش فيها المتلقي نفسه، وستظل القطيعة مستمرة بين مراحل التاريخ التي يمر بها الأدب؛ لأن النّص الأدبي مرتبط لديها بآخِرِ متلقٍ له.

وقد يرى باحث ما أن هذه النظرية تُعَدّ دعوة مفتوحة لأساليب تدريس الأدب ونصُوصه؛ فهي مدعاة للتجديد لا الجمود... ولعل الرأي الأقرب للصحة أن هذه النظرية، على ما تحمله من وهج وبريق، تُحدث خللاً كبيرًا في عملية الاتصال بين لغة اليوم ولغة الماضي، فضلاً عن الانقطاع بين الأجيال؛ فقد مات الوفاء، وتحول التراث والتاريخ إلى متاحف للزيارة، إذ لا قيمة لهما في الدرس الأدبي.

بهذا الوعي لآلية تدريس الأدب ونصوصه وفق أحدث النظريات، ووفق الآليات المتعددة القديمة والحديثة، يمكن أن نتوجه إلى بناء آلية محددة لتدريس الأدب ونصُوصه، نرسم ملامحها الكبرى في الصفحات القادمة للوصول إلى الاتصال الحر والمباشر بالنص الأدبي، وإنشاء ثقة الاحترام والمودة بين المدرس والطالب، تنتفي فيها المنافع الذاتية والضيقة وتحل مكانها العلاقات الموضوعية. فتدريس الأدب وتحليل النُصوص، وما يرتبط بهما من نقد، وما ينتهيان إليه من صورة باهتة للغة لم يك شيئًا مذكورًا حتى الآن، بل يصاب المرء بحسرة حين يلمح هذا كله.

وبناء على ما تقدم ندرك أن مسألة إعداد الأستاذ الجامعي تزداد أهمية يومًا بعد يوم، في عصر سريع التطور والتغير، يسوده تفجر معرفي علمي وثقافي وتقني... وهذا

يزيد العبء التنافسي بين الجامعات في اعتماد سياسة تربوية وعلمية ناجعة لتنمية قدرات أساتذتها، وتزويدهم على الدوام بطرائق جديدة تربوية وعلمية، تواكب التطور المعرفي والتقني والتربوي. وأيًا كانت هذه الطرائق فإنها تشتمل على أهدافها في طبيعتها، مثلما يشتمل النص الأدبي على أهدافه وطرائقه وفق ما تبيناه سابقًا؛ ويمكن تلخيص أبرزها.

فمن أهداف تدريس الأدب ونصوصه أن نجعل اللغة العربية لسانَ المحادثة والكتابة؛ وأن نزود الطلبة بثروة جمالية أدبية ممتعة، ليتمثلوها في إنتاج صور فنية وفكرية جديدة، وأن نحث المتلقي على ربط أفكاره وثقافته بتراثه الأدبي والنقدي واللغوي والفكري.

وأرى أن كل مَنْ حدد أهدافه إنما يعني أنه قد رسم خطوط أساليب تدريسه، وقد وضع نصب عينيه برنامجًا تقويميًا قبليًا، وبرنامجًا نهائيًا. وهنا تزداد مهمة الأستاذ الجامعي مسؤولية، لأنه بما يملك من ثقافة ووعي منهجي وأكاديمي وخبرات يطور أساليب التدريس، ويتفاعل تفاعلاً واعيًا مع الآخر زميلاً كان أم متعلمًا؛ ولا يعتمد على مبدأ نفي الآخر... وهو أكثر الناس إدراكًا لتطور طرائق التدريس على الصعيد النظري والتطبيقي، قديمًا وحديثًا، شرقًا وغربًا.

وفي ضوء ما أوضحناه وقبل أن نسوق الآلية المقترحة، نصُوغ جملة من الأسئلة التي انبثقت من إطار حوار مستمر وجماعي مع زملاء كثيرين في جامعات القطر... وقد اغتنت هذه الأسئلة من تجاربهم تنوعًا واختلافًا واتفاقًا؛ وفي الوقت نفسه أفادت من الدراسات الكثيرة في الغرب والشرق؛ ومن تجربة المؤتمرات العلمية والتربوية التي طرحت جملة من التوصيات لرفع مستوى المحادثة والكتابة باللغة العربية وجعلها لغة العلم والحياة.

١– السؤال الأول: إلى أي مدىً نجحنا في تخليص لسان الطالب الجامعي...

إذا أحسنّا الظن بالمدرس... من عثرات اللسان وأخطاء اللغة؟ فليس المهم معرفةَ قواعد اللغة وقوانينها فقط؛ وليس المهم أن يحفظ الطالب عن ظهر قلب تاريخ أدب ما، ويتصل بأعلامه ونصوصه فقط؛ فهذه كلها معرفة كمية لا تعلمه المحاكمة؛ ولكن المهم أن نسأل: إلى أي مدى استوعب تلك القواعد وتمثَّل نصوص الأدب، فمكنته من استعمالها في حياته وثقافته ومعارفه؟

٢– السؤال الثاني: إلى أي مدىً طوَّرنا في أساليب التدريس القائمة على مفهوم تاريخ الأدب، وتراجم الأعلام؟ فما يتجلى بين ظهرانينا أن طرائق التدريس مازالت أسيرة لذلك، وما زالت تعتمد على الدرس القهري التقليدي ونفي الآخر، وقهر المشاركة الفعالة في بعض الأحيان... وهي طرائق تمتاز بالجمود والرتابة والتعجل والسطحية، وغلبة اللفظية، وتعميق التواكل واللامبالاة.

٣– السؤال الثالث: إلى متى ستبقى الآداب واللغة العربية حبيسة الاستعمال الرسمي والعلمي؟ فما زالت بعض أقسام كلية الآداب معزولةً عن الحياة العامة والثقافة المحلية والعالمية... فإذا كانت ثقافتنا العربية مأزومةً فإن اللغة ومن ثم الآدابَ قديمَها وحديثها تعاني نكبة مع أبنائها، وهي تزداد توترًا بعد ظهور التقنيات الحديثة وتقدم النظريات النقدية.

٤– السؤال الرابع: لذلك كيف ستواجه ثقافتنا ولغتنا منافسَة ثقافات الأمم ولغاتها، في وقت تبرز دعاوى عجز اللغة العربية عن مواكبة الحضارة؛ ودعاوى الانفتاح على اللغات الإقليمية كالأمازيغية، واللهجات المحلية؟ وأيُّها أكثر خطرًا على العربية وثقافتها؟.

٥– السؤال الخامس: إلى أي مدىً نجح الإعلام (على تطوره وتطور تقنياته) في تقديم صورة مُرْضِية للغة والثقافة والأدب والنقد، وربط الجامعة بالمجتمع ونحن نطل على

قرن الانفتاح الإعلامي والثقافي وانتشار الفضائيات والتقنيات التي أزالت الحدود والحواجز بين البشر؟.

٦– السؤال السادس: أين التجارب المشتركة بين الجامعات والمؤسسات العلمية المتعددة، ومراكز البحث محليًا وعربيًا لتطوير أساليب التدريس؛ والخُطط والمناهج والامتحانات؟ فالدول النامية التي تعد أَقلَّ تطورًا منا أنشأت جامعاتُها مراكزَ لتدريب الأساتذة وإطْلاعهم على أحدث أساليب التدريس كجامعة (مكارير) في أوغندا، و(ساحل العاج الوطنية) و(زائير الوطنية)، على حين جامعات الدول الغربية متقدمة في هذا المجال كجامعتي (ميتشيغن وميرلاند) في أمريكا، و(البوليتكنيك، والجامعة المفتوحة، والجامعة من دون جدران) في بريطانيا، و(جامعة لافال) بكندا، وجامعة (كوبنهاغن) بالدانمارك. فهي نماذج حيَّة وفعالة لأنماط التدريب المستمر[1].

– ونحن لا ننكر وجود محاضرة هنا أو هناك في هذا المجال، أو انعقاد ندوة لهذا الغرض؛ أو ما تقوم به كليات التربية من خدمة لتدريب بعض الأساتذة في مرحلة ما قبل الجامعة، وقد تقدمت خطوات ملحوظة في هذا المجال بتدريب ألفي مدرس من وزارة التربية كل سنة.

٧– السؤال السابع الأخير والأهم: إلى متى سيظل الدرس الأدبي والنقدي واللغوي والثقافي متكئًا على المجد الأدبي واللغوي للتراث العربي؛ أو معتمدًا على ما يقدمه الغرب لنا؟... وهل سيبقى الدافع الديني وحده محرضًا لنا على التمسك بلغتنا

(١) للتوسع في هذا الموضوع، انظر: «تدريب مربي المعلمين» منظمة اليونسكو، ترجمة مركز اليونسكو الإقليمي في البلاد العربية – المركز الإقليمي لتدريب القيادات التربوية في البلاد العربية – عمان – الأردن – ١٩٨٥م. وانظر أيضًا: «خطة تدريب القيادات العليا في الوطن العربي» المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – إدارة التربية – تونس – ١٩٨٥م.

وتراثنا الثقافي؟ وإلى متى ستدوم حالة الاستلاب الثقافي والمعرفي في أذهان بعض أساتذة الجامعات؟.

– إن الإجابة عن هذه الأسئلة تثبت بما لا يقبل الشك أن مقدرتنا الذاتية – غالبًا – وأساليب التدريس تعيش في حالة سكون، وتعاني من كمون مستمر عمره خمسون عامًا منذ بداية الاستقلال؛ منذ عهد الرواد كطه حسين وجرجي زيدان ومصطفى صادق الرافعي، ومنذ انعقاد أول مؤتمر بالقاهرة سنة ١٩٤٨م لدراسة الأساليب الناجعة لوضع اللغة العربية في سياقها الحضاري والمعرفي والاجتماعي. فعَلى الرغم من الوعي العلمي والمنهجي الذي حققته جامعاتنا لم نتوصل إلى نهضة لغوية أدبية جوهرية نرضى عنها.

وهذا لا يعني أن نتوجه بالنقد السلبي إلى المؤتمرات والندوات المتخصصة... فهذه ستظل تنعقد مادامت هنالك حاجة إليها؛ ومادامت المعارف تتطور والأفكار تتجدد، والأساليب تتغير وتثرى، والتِقْنيات تظهر...

ومن هنا ننظر إلى الواقع العملي لتدريس الأدب ونصُوصه في أقسام اللغة العربية؛ فهذه الأقسام غدت متاحة للناس في ضوء القوانين الجامعية وسياسة القبول؛ فزاد عدد الطلبة فيها؛ في الوقت الذي لم يواكبه فيه تطور مماثل في الأوضاع الجامعية لعدد من الأقسام؛ وإن حصل بعض التطورات كإحداث النظام الفصلي، والكتاب الجامعي فإن مسألة أساليب التدريس قد ازدادت أزمة؛ وظلت تدور في صورة الأساليب القديمة، وأصبح شكل الأستاذ الطاغية، ونمط التلقين والمحاضرة ونفي المشاركة، واعتماد الانتقاء في هذا الجنس الأدبي أو ذاك، مفروضًا على أساتذة الأدب ونصُوصه، على حين كان ينبغي لهم أن يرتقوا بأساليبهم؛ وأن تكون مهمتهم التنسيق والتنظيم والتوجيه والتفاعل الاتّصالي

مع الطلبة على أساس الاحترام المتبادل[1].

ولما أكد الانفجار المعرفي والأدبي والنقدي والتقني ضرورة التخصّص وتعميقه؛ وشعرت الجامعات بهذا فأوفدت الأساتذة إلى الجامعات المتقدمة؛ وعادوا إلينا، وجدنا الكثير منهم قد انسلخ عن تراثه ومعطيات أدبه بحجة الانفتاح على المناهج النقدية الحديثة... فحوّلوا النَّص الأدبي إلى ما يشبه الرموز الرياضية والأشكال الهندسية والمفاهيم الفلسفية الوافدة؛ فتعمقت الهوة بينهم وبين الطلبة من جهة، وازدادت أساليب التدريس بلبلة وتفاوتًا من جهة أخرى. وكنا نود أن تتعمق لديهم أساليب الاستقراء والقياس والتمثل لإفادة النص المحلل من داخل مفهوم الأدب ذاته، فإذا بكثير منهم يتبعون طريقة الإلقاء أو المحاضرة في إطار التبعية للمفاهيم الغربية.

ولسنا ننكر الكيفية في أساليب التدريس؛ ولا الإفادة من أحدث النظريات في هذا المجال؛ ولكننا ننكر الكيفية المحصورة بالمدرس غير المنفتحة على المتعلم وعلى العلوم الأخرى المساعدة كالنحو والصرف والبلاغة... والعروض، فالنص الأدبي ليس منفصلاً عن عناصره المكونة له، وهو أولاً وآخرًا نصّ لغوي[2].

وهذه الكيفية التلقينية تدخلنا في صميم الكفاءة العلمية للأستاذ الجامعي، ومفهوم

(١) للتوسع في ذلك الموضوع؛ انظر «التوجيه التربوي وتدريب المعلم» د. صالحة سنقر – مطابع مؤسسة الوحدة – دمشق - ١٩٨٢م – ص ١٦٤ – ٢٠١. وانظر أيضًا: «التعليم العالي وإعداد هيئة التدريس الجامعي» د. عزت عبد الموجود – بحث مقدم إلى المؤتمر الأول للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي في الوطن العربي – إدارة التربية في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم؛ بعنوان: «التعليم العالي والتنمية في الوطن العربي» – الجزائر – ١٩٨١م.

(٢) انظر بحثنا «كيفية قراءة النص الأدبي»، – مجلة مجمع اللغة العربية – المجلد ٧٤، الجزء٢– نيسان ١٩٩٩م.

المدرس الشمولي... فالمهارات الثقافية والعلمية ومن ثم التعليمية غير متكافئة ولا متجانسة؛ بل إن اللغة التي يستعملها الأساتذة غير موحدة منها الفَصيح ومنها ما يشوبها خلل كبير، إذا أهملنا الإشارة إلى اختلاف جنس الأستاذ فالأنثى قد تلقى ضغوطًا أشد مما يعاني منه الذكر.

وقد لمسنا أن مجرد حصول الأستاذ الجامعي على الدكتوراه صار يعني لدى بعض الأساتذة الكفاية العلمية؛ مما صَيَّر أساليب التدريس منوطة بهذه التجربة؛ وبما يحصله بالجهد الشخصي الذاتي. ولما ظهر ما يعرف بالكتاب الجامعي ظن عددٌ غيرُ قليل أن هذا الكتاب يكفيه مُؤونة الجهد والبحث والاطلاع في العلم وفي أساليب التدريس. ولسنا نشك في أن الكتاب الجامعي حقق نوعًا من التجانس في الأساليب؛ ولكنه في الوقت نفسِه لم يَخْلُق الكيفيةَ المرجوة للتدريس عند المدرس، والاقتناعَ بالمادة العلمية المتوخاة عند الطالب. أما مَن هجر الكتاب الجامعي بحجَّة عدم كفايته العلمية والفنية فقد انتهى إلى نوع من الفوضى في أساليب التدريس أولاً وفي طبيعة المادة العلمية ثانيًا.

ولا ننسى في هذا المقام أن ننبه على أن مهارات التدريس تختلف كثيرًا عن مهارات البحث العلمي؛ فمن ينجح من ذوي المؤهلات العلمية العالية في البحث العلمي لا ينجح بالضرورة في التدريس؛ لأن مهارات التدريس مغايرة لكثير من مهارات البحث العلمي.

وبناء على ذلك كله؛ فنحن لا نمنع انفتاح الأستاذ الجامعي على الكيفية في أساليب التدريس؛ وإنما ندعو أيضًا إلى إعطائه مزيدًا من الحرية في الانفتاح عليها وعلى المادة العلمية، في إطار منهج تكاملي موضوعي منطلقُهُ النصُّ الأدبي ذاته.

ولهذا نقترح على الأستاذ الجامعي الذي يتصدى للنّص الأدبي أن يتبعَ المنهج التكاملي الشمولي في وحدات النص الصغرى الممثلة بالبيت، والكبرى الممثلة

بموضوعاته وجمالياته المتنوعة.

وهذا كله ينقلنا إلى الآلية المقترحة لتطوير أساليب التدريس في جامعاتنا.

الآلية المقترحة لتدريس الأدب ونصوصه:

يحق لنا أن نقاتل من أجل سباق حضاري ثقافي ومعرفي وعلمي وفني... أساسه الإنسان العربي، ولحمته اللغة، وسداه المدرس المعني بإيصال هذا الهدف على وجهٍ صحيح وجذاب، ووسيلته تعاون فعّال في تبادل الخبرات والأساتذة والمعلومات العربية.

وأرى أن الأدب بنصوصه كلها يقيم جسورًا بين القديم والجديد، وبين اللغة والنقد، وبين الفنون الأخرى، كالرسم والنحت والتصوير والغناء والموسيقا والرسم... وبين الفكر والمشاعر، وبين العلم والمعرفة... فيصبح مؤهلاً لحمل هذه الأمانة قبل غيره. فالأدب أول ما يتكامل باللغة والنقد؛ ولكنه يتكامل معهما بصورة جمالية مثيرة وممتعة؛ وموسيقاه ليست مجرد أوزان عابرة، وإنما هي شكل من أشكال الإيقاع الترنمي الجميل لبيئة من البيئات، ولمجتمع ما... فمن رغب في جعل اللغة لغة الحياة والعلم عليه أن يحقق لها التعاون مع الأدب ونصُوصه، وكذا في بقية المعارف الأخرى. فالأدب بنصُوصه الشعرية والنثرية يبيح الحرية المطلوبة للمتلقي، وفي الوقت نفسه يهذب حساسيته اللغوية ويضبط انفعالاته المتأرجحة أو المضطربة، ويوسع رؤاه الفنية والفكرية والاجتماعية والإنسانية... والأدب بطبيعته الجمالية يستوعب مصطلحات شتى، وأفكارًا متنوعة ويصوغها في إطار من التعاون مع الآداب الأخرى، أو في إطار من التعاون بين نصُوص أدبية من لغة واحدة طبقًا لقانون الاقتراض والإعارة... وما يقوم عليه نظام لغته من قوانين.

فمن كان هدفه الأدب ونصوصُه حقق لنفسه ارتقاء لغويًا وثراء معرفيًا؛ وسهل

عليه أن ينطق كيفما شاء، ويكتب بالطريقة التي تحلو له...

وأي إنسان أو مدرس أو طالب يريد أن يستوعب هذه الأهداف لابد أن يتبع آلية دقيقة توصله إليها؛ ونقترح عليه الآلية الآتية والمعروفة على شكل من الأشكال:

١– القراءة الوصفية:

أكدت التجربة الذاتية والدراسات الكثيرة أهمية القراءة الكمية الأولى لتحسين مهارات متنوعة عند الطالب؛ وفي طليعتها مهارة اللغة محادثة وتعبيرًا؛ ومن ثم مهارة التمثل للمقروء. فالقراءة الوصفية تستثير نفسه على قضايا وجدانية وعقلية؛ فتزيل الغربة بين النّص والقارئ، وترقى بالذوق الأدبي إلى حالة الاستمتاع... وبعد أن تقوم بتقويم الذوق وتحسينه تتوج القارئ بالانتقال من الاستعداد الوجداني إلى الاستعداد العقلي الذي تتوجه آلية القراءة الواعية.

٢– القراءة الواعية:

ينهي القارئ قراءته الوصفية ليقوم بقراءة أخرى واعية ومتعددة كالسابقة، وقد تطلع إلى إدراك الجوانب اللغوية وجماليات النص الأدبي، وتحرر فكره من إسار المفردات المستغلقة، والمشاعر المضطربة، أو المرهفة...

وهنا يمكن له أن يفيد مما قدمه ياوس في مفهوم أفق التوقع عند القارئ (Reference of the Reader`s expectations) في نظرية التلقي. وهذا الأفق يتطور في ضوء ما يلي[١]:

أ– الفهم السابق لنوع النص في إطار تراكم القراءات.

ب – فهم التعارض بين اللغة الشعرية واللغة العملية (العادية).

(١) انظر ذلك في «الأصول المعرفية لنظرية التلقي» ص ١٣٩ وبعد.

ج – شكل النص وشكل الأعمال المعروفة سلفًا وموضوعاتها.

فمرحلة القراءة الواعية تجعل القارئ مندمجًا في النص وتدخله في عالمه الخاص ثم تنقله إلى حالة الفهم.

٣– مرحلة الاستيعاب والتحليل والنقد:

يعاود القارئ النظر في النص الأدبي، وقد انفتح عقله وشعوره على المعارف الأدبية والنقدية واللغوية في ضوء القراءات الواعية؛ فيجري عملية الحذف والوصل، ويميز طبيعة الأساليب اللغوية، ويستوعب أبعاد الصور الشعرية في شكل تعاوني مع العلوم المساعدة الأخرى المنضبطة بالدلالة النصية؛ وفي إطار التحليل والتركيب في آنٍ معًا. ومن ثم ينتقل إلى مرحلة النقد والتعبير عن ذلك كله فيختار المنهج التحليلي الذي يتوافق ومعطيات النص اللغوية ونواحيه الفنية لاستخلاص الأحكام؛ وفهم النص على الوجه الأكمل.

فالممارسة الحقيقية والدقيقة لتدريس النّص وإيصاله إلى المتلقي تفطن لخصائصه الفنية، ولنوعه وجنسه، وتدرك وظيفته، وعلاقته بالحياة والمبدع... فكل ممارسة تنضبط بضوابط علمية ونقدية صحيحة. فحينما تنفتح الممارسة على الدرس اللغوي الذي مر بنظريات لغوية ونحوية كثيرة، وقدم في صميمها الوظيفة اللغوية من داخل السياق وحلل مواقعها في ضوء أسلوبية النظم الداخلية، فإن هذا الدرس اللغوي يقوي مفهوم جماليات الأدب ويربطه باللغة. وبهذا لم يعد الانفتاح على الذات والآخر، أو على مناهج اللغة والنقد انفتاحًا اعتباطيًا... فالمناهج جميعها لدى المدرس المتمكن توصله إلى استنباط أحكام صحيحة، وتعزز قدرته على الموازنة، وتثري لغته وأساليبها.

فالطالب أو غيره يصبح يسيرًا عليه ممارسة اللغة عن طريق الأدب ونصوصه، وهي الغاية الكبرى لما نفعله...

فالمتلقي للنص الأدبي – تبعًا لما سبق – انتقل من شكل القراءة الصحيحة الجميلة إلى حالة التذوق، وحفظ الجميل من الصور النصية، فازدادت ثروته اللغوية، والأدبية لأنه جعله الموجه لطرائق التدريس في الاستقراء والاستنتاج والحوار، مفيدًا من العلوم المساعدة كعلم اللغة والنحو والصرف والبلاغة والعروض... ومن النقد ونظرياته ومناهجه، ومن علم التاريخ والجغرافية والطبيعة والفلسفة والاجتماع والنفس... وقد وجدنا في هذا المجال بعض نظرات بديعة عند قدمائنا، وإن طغت مفاهيم التحليل الجزئي على نقدهم.

وحينما يلجأ الأستاذ الجامعي إلى هذه الطريقة لا ينسى أن يفيد من فلسفة فن الجمال المنفتح على التقاطعات النصية في عصر النص وبيئته، دون إهمال للأجناس الأدبية الأخرى؛ ومن ثم الإفادة من تراسل الفنون المتعددة كالنّحت والتصوير والرسم والموسيقا... ودون إهمال دراسة النص الأدبي على أساس المذاهب الأدبية (طبع، صنعة، واقعية، رمزية...) أو على أساس الأغراض والموضوعات (غزل ورثاء ومدح وهجاء...) أو الفن الأدبي (شعر ونثر، قصيدة ومقطعة، قصة ومسرحية...).

وعلى الأستاذ الجامعي أن يحرص على إقامة التوازن الذاتي والفكري بينه وبين متعلميه؛ ليصل إلى عملية الاتصال الفاعلة؛ فهو يسعى لرفع مستوى المتعلم وتعويدِه التحدّث والكتابة بلغة ميسرة فَصيحة... فالحوار الذي يجري بين الأستاذ وطلبته يصبح حوارًا جوهريًا قائمًا على الاحترام المتبادل في مثل هذه الحال...

ومن هنا يصبح لزامًا عليه أن يوضح هدفه وأسلوبه وخُطَّته منذ البداية، ويضع ذلك كُلَّه في قالب دقيق وواضح بين يدي طلبته ليكونوا مشاركين له في تحليل النّص الأدبي وليسوا مجرد متلقين؛ وإن اعتمد أحيانًا أسلوب تاريخ الأدب، أو تراجم الأعلام.

وفي عملية التوازن المقترحة يصبح الأستاذ الجامعي أو أيُّ مدرس آخر للنص

الأدبي ملتزمًا بالكشف عما يوحيه النص ذاتيًا وموضوعيًا... فهو بما يملكه من مهاراتٍ وقدراتٍ يوجه الطلبة إلى إيحاءات النّص وربطه بمبدعه وعصره وثقافتهما وبيئتهما... بأسلوب منطقي علمي دقيق...

فإذا أباح النص لمتلقيه عملية الاصطفاء والإلغاء وتسليط أحدث النظريات النقدية والمناهج الحديثة، وجب عليه ألا يألو جهدًا لإثرائه... وهنا تتضح الكيفية الحرة والموضوعية بالانفتاح على المفاهيم والمصطلحات لغة ونقدًا وجمالاً... دون أن يقع في مزالق التفريط والتعميم... والتخمين. وهذا كله يجعل المدرس والطالب معًا في وضع عالٍ من الفطنة للنَص ونوعه وجنسه وإدراك وظيفته وعلاقته بالحياة قديمًا وحديثًا، وبمبدعه وبيئته، وفهم أسراره الجمالية.

فالنص الأدبي الذي أباح حرية التلقي زوّد المتلقي بثروة أدبية ولغوية وفكرية، فقويت ملكته النقدية؛ وتعاظمت قدرته على الموازنة الحرة والتمييز الدقيق للقديم والجديد؛ وحاز رهافة المحاكمة الفنية والجمالية؛ وسَمَت مشاعره فربط بين الماضي والحاضر والمستقبل، وأيقن بأن لغته لم تكن عاجزة في يوم من الأيام، وبأنها تحمل في بنيتها وقوانينها اللغوية عظمة الإحاطة بكل ما تنتجه حضارات الأمم وعلومها وتقنياتها.

ولعل الآلية التي آثرناها توقظ العيون النائمة؛ وتوقد مشاعل الفكر، وتضيء الدرب للعملية التربوية لتبنى على أساس من الحوار المتبادل الفعّال، البعيد عن العصبية والهوى... والفردية، وليصبح الطالب شريكًا حقيقيًا في استنتاج الأحكام، لا أن تكون هذه الأحكام جاهزة أو قبليَّة، ومحصورة بالمدرس.

وقد تبقى هذه الآلية المقترحة حبيسة الأدراج إن لم تأخذ مجراها إلى التطبيق على صعيد أعضاء الهيئة التدريسية، ومؤسسات التعليم؛ وأصحاب القرار الحقيقي. وهذا

يفرض علينا جملة من التوصيات لمعالجة تدريس الأدب ونصوصه خاصة، واللغة العربية عامة؛ وأهمها:

١– معالجة الخلل في الخُطَّة الدراسية؛ وتحديد الهدف منها بوضوح ودقة؛ والسعي الدؤوب إلى عدم الانغلاق على الذات. فالخُطط الدراسية تقتضي التعاون بين الجامعات العربية لتبادل الخبرات وتقويم العمل تقويمًا دوريًا ومستمرًا... وتقريب الأهداف فيما بينها، فالهم واحد والطموح مشترك... مما يتطلب زيادة التَوْءَمة بين الجامعات العربية، ومن ثم التوءمة بينها وبين المراكز العلمية والثقافية؛ وتشجيع الإعارة في الأساتذة؛ وتعزيز الإبداع الفردي والجماعي.

٢– تقويم الكتاب الجامعي المعمول به حاليًا؛ والتفكير جديًّا في تطويره واعتماد المرجع الجامعي؛ فضلاً عن إصدار كتاب في أصول التدريس الجامعي يراعي التفاوت في الأجناس الأدبية، واللغوية وغيرها، ويشتمل على نصُوص مشروحة ومحللة علميًا ولغويًا. ومن ثم تنفتح العملية التربوية على المراجع الجامعية والمصادر التراثية؛ لربط الطالب بالمكتبات ومراكز العلم والثقافة.

٣– معالجة ضعف التحصيل العلمي.

إذا كان الإصلاح يبدأ بالمرحلة ماقبل الجامعية؛ بإصلاح المدرس والطالب معًا؛ إذ لا يستقيم الظل والعود أعوج، فلا يعني هذا ألا يستمر الإصلاح في أساليب التدريس في الجامعات. وهنا تبرز الحاجة إلى إرشاد الأساتذة إلى النظرة الشمولية والموحدة؛ فالتكامل الشمولي أول ما يتحقق إنما يكون بين الأدب واللغة، ثم بينهما وبين الحياة والعلم والمعرفة والتقنيات الحديثة. وليتم هذا ليتحقق دراسة التجربة وتقويم الأساليب المتبعة، ودعوة الأساتذة في الجامعات العربية بشكل دوريًا لتأهيل الأطر التدريسية، وإحداث مراكز تدريب تابعة للكليات.

إن تأهيل الأطر التدريسية تأهيلاً تربويًا وعلميًا وتقنيًا؛ وتوجيهها إلى مهمة المربي العالم الذي يتخلى عن نفي الآخر، ويرتفع عن الأحادية والتقرير والمباشرة، وينفتح على التنوع والاختلاف في أساليب التدريس والمفاهيم العلمية، والقواعد المنضبطة يؤصل في نفسه احترام رؤى الآخرين، ويعقد تعاونًا مثمرًا معهم. فانعقاد الندوات التربوية والأدبية واللغوية على صعيد القطر، وصعيد الوطن العربي يتراءى لنا على أنه ضرورة حتمية ليس للمدرس وحده وإنما للمؤسسات الجامعية والعلمية كلها.

وإذا ما تهيأ هذا كله، وأقبل المدرس بانضباط حر وطوعي، وبوعي علمي إلى مثل هذه الندوات؛ ومن ثم قام بممارسة جوهرية صادقة لتدريس الأدب ونصوصه، فإنه سيتفوق في إيصال ما يشرحه ويوضحه، وسيقدمه بلغة ممتعة ومفيدة؛ لينتشل الطالب من حالة العجز والخوف والمرض، وليمنحه الثقة بالتعبير عن نفسه وحاجاته وأفكاره، وليتخلص – إلى الأبد – من صورة الانفصام والازدواجية؛ وتغدو لغته لغة الحياة والعلم.

٤– معالجة ضعف التحصيل العلمي للطلبة.

للعملية التربوية أركان ثلاثة (المدرس والمنهج والطالب)، وإن اقتصر الإصلاح على تأهيل المدرس والخطة فإن هذه العملية لن تؤتي أكلها، فمتعلم اليوم معلم الغَد. فلا فائدة من إثراء لغة المدرس ومعارفه وأساليب التدريس والطالب عاجز عن إدراك ما يتلقاه.

فكلما فتحنا النوافذ التربوية على المدرس استوجب فتحها على الطالب؛ وتطلب من المؤسسات الجامعية تأهيل الطالب نفسه عن طريق تأسيس دورات تقوية في اللغة وتحليل النصوص الأدبية له.. وإتاحة الحرية المنضبطة بقواعد تربوية لكي يمارس الطالب رغبته في تجاوز عجزه اللغوي والأدبي.. ويساعدنا على هذا وضع الحوافز المشجعة له

لينخرط طواعيةً في تلك الدورات؛ ومحاولة إحلال علاقة المحبة والألفة تدريجيًا بين اللغة والطالب، ثم بين الطالب والمدرس... ولهذا لا يمتنع عقلاً ولا منطقًا عقدُ ندوات مشتركة بين الأساتذة والطلبة لدراسة التجربة وتقويم نتائجها.

٥– معالجة صور الامتحانات الحالية.

إن الامتحانات المعمول بها، ولاسيما الفصلية قد أدت إلى سلبيات كثيرة؛ وأشدها وطأة أنها لا تتيح الفرصة الزمنية لإنجاح العملية التربوية، ولا تهيئ إنتاج طالب معرفي. فالطالب والمدرس يخرج من امتحان ليدخل في آخر... وتضيع في زحمة هذا كله طرائق التدريس الفعالة... ويستوجب على أصحاب القرار التفكير بأسلوب امتحاني آخر، وإجراء تبادل الخبرات في هذا المجال مع تجارب مماثلة ألغيت في عدد من الدول العربية والأجنبية.

٦– سياسة القبول في الجامعات.

لعل من أهم ما في العملية التربوية سياسة القبول في الجامعات العربية كلها لطلبة أقسام اللغة العربية. فقد أمست ملجأ للطلبة الضعاف، أو غير الراغبين فيها، لأنهم زُجُّوا بها دون رغبتهم؛ ولأن مستقبلهم غير واضح بعد تخرجهم. فأكثر الطلبة يتجه إلى أقسام الطب والهندسة... فإذا ما اعتمدت الحوافز المشجعة في الحياة الاجتماعية جميعها؛ ووضعت اللغة العربية في سلم الأولويات فإن العربية ستغدو هدف المميزين والراغبين فيها معًا.

فإن كنا نؤمن بأن العلم للجميع في المرحلة ماقبل الجامعية فعلينا أن ندرك أن الجامعة للأكفياء والراغبين فيها.

وهنا قد يصدمنا الواقع في التطبيق إلى وقت غير قصير لصُعوبات ذاتية وموضوعية؛ مما يستدعي على عجل تقسيم الطلبة إلى زمر وجماعات، وتهيئة أماكن التدريس؛ وتوفير

ما تحتاج إليه آلية التدريس من تقنيات ومستلزمات أخرى... وزيادة أعداد المدرسين لمواجهة المتطلبات الجديدة. فالمبادرة الحثيثة والسريعة من المسؤولين وأصحاب القرار لإنجاز ذلك أكثر من حتمية لإقالة عثرة التعليم في الجامعة؛ فضلاً عن تفعيل مهمة البحث العلمي لذوي المراتب العليا في هيئة التدريس.

وفي هذا المقام يلوح لي في الأفق استمرار التخبط وتعثر وسائل التدريس عن تحقيق الهدف الأسمى؛ على شدة تقديري لعظمة ما أُنجز في الجامعة.

وهنا أثمن ما يقوم به مجمع اللغة العربية بدمشق على هذه الطريق؛ فهو يسعى بخطى حثيثة لإقامة الندوات، وإرسال التوصيات إلى الجهات المعنية بالقرار لإصلاح اللغة العربية في مجالاتها كلها.

وأرى أن هذه التوصيات لن ترى النور إلا إذا توفرت لدى الإرادة السياسية، والشعبيةِ، الرغبةُ الصحيحة في إقرار ذلك، والعمل على اعتماد الحوافز التشجيعية للأفراد والمؤسسات لرفع مستواها العلمي واللغوي. وقد قيل: لا ثورة بلا ثوار، فلا يمكن أن تصبح العربية لسان حال القوم في الحياة والعلم والمعرفة بغير أبناء بررة لها... وإلا فإن أعظم ما يميز خصائص الأمة العربية اليوم، ويحافظ على هويتها سيتهاوى أمام غزو الآخر في لغته وتقنياته وأساليب تدريسه. فواجبنا جميعًا أن نسخر ثورة المعلومات الحديثة والهائلة، والتقنيات الكثيرة لخدمة العربية، لتغدو قادرة على الانفتاح على العالم كله. فاللغة العربية لا يعوزها المادة اللغوية، ولا القوانين اللغوية الحيوية التي تتجاوب مع كل مصطلح علمي ومعرفي من أي اتجاه قدم، وإنما تفتقر إلى أبناء مؤمنين بها يعملون دائمًا على جعلها فوق الشبهات؛ فقوتهم بقوتها، وتخلفهم بتخلفها في ساحات العلم والمعرفة.

والله من وراء القصد

القراءة وأثرها في تعليم العربية وتعلّمها

د. عبد الفتاح محمد

ما من أمة ينبغي أن تكون القراءة مهمة أولى لها كالأمة العربية، وذلك لأنّ الدعوة إلى القراءة كانت فاتحة الدين الحنيف، وكأنّ هذه الدعوة إيذانٌ بالتحوّل، أو تبصُّرٌ بمستلزمات التحول وأدواته. لكنّ واقع الحال ليس كذلك، وليس أدلّ على ذلك من أن بعض أعداء الأمة العربية لم يخش من أن ينشر خططه الحربية، وحجته في ذلك أن الأمة العربية ليست بقارئة.

والحق أن الانطباع الأولي الذي يعتري مَنْ يتصدى للحديث عن القراءة بوصفها أداة هامة في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، بل في اكتساب الثقافة عامةً، يوحي بأننا دون الغاية المرجوة، فنحن بصفة عامة مُعْرضون عن القراءة، راغبون عنها، زاهدون فيها، عاجزون عن إتقانها، مقصرون في الإفادة منها...، إننا حتى الآن لا نعرف يقينًا كيف تكون القراءة أداة نمو وكمال[1]، ولاشك في أنّ هذا يولد هبوطًا ثقافيًا عامًا ناتجًا عن عدم وجود ارتباط وثيق بموادّ التثقيف الرئيسية، وخاصة الموادّ المقروءة منها[2].

لكنّ هذا لا يعني انتفاء وجود قِلّةٍ تستمتع بما تقرأ، وتستمتع بتذكّره، وتردِّد بعض فقراته، كما يحلو لبعضهم أن يتحدثوا إلى الآخرين عمّا قرؤوا.. وهذا الذي يفعلونه يجانبه معظم الذين يدرسون في المدارس والجامعات إلا نادرًا[3].

والضعف في القراءة ممارسة وإتقانًا، وإفادةً، إنما هو جانب من مشكلة أعمَّ، هي مشكلة تعليم العربية وتعلمها. فالضعف في العربية لدى أهلها ولاسيما الطلبة شديد، والكثيرون من حملة الشهادات المتوسطة والجامعية لا يكادون يتمون سطرًا أو سطرين بلغة عربية فصيحة، وهذا الضعف مشكلة مزمنة طال عليها الأمد، وهي تستفحل يومًا

(١) اللغة والتفسير والتواصل ٨٩.

(٢) الحصيلة اللغوية ١٦٠-١٦١.

(٣) اللغة والتفسير والتواصل ٢٨٨.

بعد يوم، فالمستوى في انحدار عام، وإذا لم يوقف جاء ذلك اليوم الذي تشيع فيه الأمية حتى بين حملة الشهادات العليا[١].

والدارس المتتبع لهذه المشكلة يجد عددًا من أهل العلم قد انبروا لتشخيص العلة في ذلك بغية وصف الدواء الناجع. وقد دلهم التشخيص على أنّ مكامن الأدواء كثيرة، وهي أشبه ما تكون بتنين أسطوري كثرت في خلقه الرؤوس التي تنفث سمًا ناقعًا:

– فالمشكلة في بعض جوانبها نفسيةٌ اجتماعية، فتجربة الأمة العربية المجزّأة المتخلفة جعلت اللغة العربية تعاني من التجربة ذاتها.

– والمشكلة في جانب آخر منها متعلقة بعوامل خارجية، ذاك أن اللغة العربية تُحارب على أيدي قوى كبرى ليس في مصلحتها السياسية والاقتصادية والعسكرية والحضارية عامة بقاء هذه اللغة قوية، وبقاء الأفراد المنضوين تحت لوائها متماسكين[٢].

– والمشكلة في اعتقاد بعضهم تكمن في اللغة العربية ذاتها، فهم يتهمونها بأنها لغة معقدة القواعد، صعبة التعلم، كثيرة الشذوذ في مسائلها وقضاياها، كل هذا يجعل من تعلمها، واستعمالها، والتحدث بها عبئًا ثقيلاً، وهم فوق هذا يرمونها بالضعف والفقر والقصور عن مواكبة تطورات الحياة[٣]. كما يرى بعضهم أن العربية تعرضت للاجتياح الشديد في السنوات الأخيرة، فكثرت فيها الكلمات الأجنبية التي تُكتب بحروف عربية مما جعلها عرضة لخطر محدق، وهو خطر فقدان المناعة[٤].

– والمشكلة لها جانبٌ تربوي تتصل بطرق تعليم العربية، فطريقة عرض النحويين

(١) فصول في فقه العربية ٤١٣.

(٢) إنقاذ اللغة ٨.

(٣) انظر: الحصيلة اللغوية ٢٧٧.

(٤) انظر: إنقاذ اللغة ٥٠.

مثلاً، من العوامل التي أسهمت في مشكلة تعليم العربية، والطالب الهش الضعيف الراغب عن العربية طرف في هذه المشكلة، زد على هذا علاقة الودّ بين المتعلمين وبين هذه اللغة فهي تكاد تكون مفقودة.

أما المظاهر الدالة على هذه المشكلة فهي من الكثرة بمكان، ومنها غياب العربية الفصحى عن الألسنة، والعجز عن التعبير بلغة واضحة، والعجز عن تقويم اعوجاج اللسان، والغلط النحوي والصرفي والإملائي، وعدم وضع المعاني الدقيقة للمسميات، وعدم المقدرة على تخير الأسلوب الملائم للموضوع العلمي أو الأدبي والتعثر والعَيَاء، وضآلة المحصول من ألفاظ الفصحى، وقصور وعي الكثيرين عن خطورة ما يعانون منه، والجهل بموارد تنمية المحصول اللغوي، وضعف المهارات والكفاءات في نقل العربية وتعليمها للناشئة، وضعف ثقة كثير من أبناء العربية بأنفسهم وبلغتهم، والتشكيك بقدرات العربية على الوفاء بمتطلبات الحياة ومستلزمات الحضارة الحديثة مما قلل من شأنها في نظر أبنائها، وأضعف شعورهم بالاعتزاز بها[1]، وقلة الإنتاج الفكري والثقافي الرصين، وتداخل العامية مع الفصحى، والعربية مع الأجنبية.

ولعل هذا هو الذي جعل بعض الأصوات تنادي بأن اللغة العربية الصحيحة فقدت الآذان والأذهان[2]، وبأننا ضيعنا هيبة اللغة لما وجدنا أنفسنا نقول ما لا نعتقد، وبأننا أخفقنا حتى الآن في تعليم اللغة العربية الفصحى لأبنائنا كما ينبغي، وبأن اللغة العربية بحاجة لمن ينقذها. وهذا كله جعلنا نعتقد أن عرض مشكلة تعليم العربية وتعلمها، ومشكلة الضعف فيها لا يخلو من تهويل ومبالغة إلا إذا فُهِمَ ذلك على أنه غيرة على العربية، وسعي لتجاوز واقع مرفوض، ونشدان لطموح مشروع، ومسايرة لعالم متطور

(١) الحصيلة اللغوية ٨.

(٢) إنقاذ اللغة ٥٠.

يَغَصُّ بالتحديات، وعكوف على العربية التي أخلص لها السلف فجهدوا أنفسهم في خدمتها إلى حدٍّ يصحّ عنده القول: ما مِنْ لغة قدّر لها أن تُصان كالعربية.

وليست العربية اليوم بأقلّ حاجة إلى جهود أبنائها، وحقًا لقد قامت عوامل جديدة تهدد العربية وتنذر بالخطر، وجهود أبنائها تكاد تقف حيث انتهى أسلافهم، ورعاية العربية لا كالمرتجى، والاعتزاز بها ليس كسابق العهد.

وعَوْدٌ على بَدْءٍ لنقول: إن القراءة ركن أساسيّ من أركان تعليم العربية قديمًا وحديثًا، غير أن الحاجة إلى القراءة اليوم أشد، والإفادة منها ينبغي أن تكون بطاقتها القصوى، وهذا لا يتحقق إلا بتوجيه مقدرات كثيرة توجيهًا سليمًا صحيحًا لا يخطئ السَّمْتَ، ولا يحيد عن الهدف.

إن ما كتبه الدارسون عن القراءة كثير وافر، وأغلبه يسعى للبحث عن كل ما من شأنه أن يكسب الناشئة وغير الناشئة مهارات القراءة، ويعززها في نفوسهم، ويحببها إلى قلوبهم، بحيث تغدو أداة نمو وكمال، وسبيلاً إلى مراقي التقدم والحضارة. غير أننا جميعًا ندرك أن ذلك لا يكون بوصفة سحرية جاهزة تخالط النفوس فيتحقق المراد، بل إن ذلك لن يكون إلا بمزيد من الجهود، وبمزيد من البحث، وبمزيد من التطور، وبمزيد من التدقيق في الذي يجدي، والذي لا يُجدي، «إنّ معرفة حقيقة ما يجري في خواطر الشباب إذا قرؤوا خير ألف مرة من أن نعجل بإلقاء طائفة من القواعد والوصايا والتقارير التي يُخيّل إلينا أنها هبطت من السماء»[1].

وإنني إذ أدلو بدلوي في هذا المجال، رأيت من المناسب أن أبحث في مفهوم القراءة، وأهميتها، وموضوعاتها، وأنواعها، وصلتها بالمهارات الأخرى، وفي المادة المقروءة، والقارئ، ووسائل الترغيب في القراءة.

(١) اللغة والتفسير والتواصل ٣٠٨.

وفيما يلي بيان القول في هذا كله:

مفهوم القراءة:

القراءة لغةً: الجمع، واصطلاحًا هي نشاط فكري يقوم على انتقال الذهن من الحروف والأشكال التي تقع تحت الأنظار إلى الأصوات والألفاظ التي تدل عليها[١]. وهي بتعبير آخر طريقة يظهر فيها نشاط المعلم والمتعلم على السواء[٢]، وهي فن اليقظة على حدِّ تعبير بعضهم[٣]، وهي فن مواجهة الصعوبات التي نلقاها في تعرف أنفسنا والآخرين[٤]، وهي أولاً وأخيرًا عمل فكري غرضه الفهم.

ومعلوم أن مفهوم القراءة تطور كثيرًا عبر الزمن، فالمدلول الأولي كان ينصرف إلى تمكين المتعلم من القدرة على تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة، ثم غدت القراءة تدل على تلك العملية المعقدة التي تدخل فيها العمليات العقلية[٥]، ومن ثَم أصبحت تطلق ويراد بها القراءة الناقدة، أو الأداة التي يستعان بها للبحث عن حلول لمشكلات اجتماعية واقتصادية وسياسية.

أهمية القراءة:

الحديث عن أهمية القراءة ليس بدعًا ولا جديدًا ولا خافيًا، وإنما من باب التذكير بأمر ثابت معلوم بهدف دفع الغفلة، وطلب اليقظة، وتحميل الإنسان لمسؤولياته.

لقد غدا من المسلمات أن القراءة غذاء العقل، ومفتاح للعلم والتعلم، وطريق للنبوغ

(١) طرق تعليم اللغة العربية ١١١.

(٢) تدريس اللغة العربية ٣٦.

(٣) اللغة والتعبير والتواصل ٤١.

(٤) اللغة والتفسير والتواصل ٢٩٤.

(٥) تعليم اللغة ١٤٢.

بعد أن ثبت بالأدلة القاطعة الصلة بين التفوق والقراءة الصحيحة[١]، وهي تُمِدُّ الإنسان بأكثر من حياة في عمره الواحد، وتشبع غرائزه في حب الاستطلاع والمعرفة وتنمية الخيال، وهي سبيله إلى تنمية الثروة اللفظية والتمكن من الأساليب، بها يتجاوز حدوده الجغرافية والتاريخية فيطلع على اللغة في عصورها المختلفة القديمة منها والحديثة، الأصيلة والدخيلة، الثابتة والمتغيرة دون أن يحتاج إلى الانتقال من محيطه[٢].

والقراءة مصدر سرور للقارئ، وهي من عوامل بناء الشخصية، ووسيلة لتغيير السلوك، وهي خير معين على التعبير، ولا يمكن للإنسان أن يستغني عنها مدى الحياة، والقراءة مع المحادثة نوع من الرياضة النفسية ولاسيما في الأوساط المثقفة[٣]، وهي تمتع القارئ بمزيد من أحلام اليقظة، ولكنّ أحلام اليقظة تهمل في التدريس[٤]. وهي تهدف إلى مواجهة الحياة بطريقة فضلى لكن بمعزل عن التشدد والضيق[٥]، وهي تحقق الحرية للقارئ فيختار رغبته فيما يقرأه، كما يتحقق له التنوع والتعدد. وهي من أبرز عوامل الارتباط باللغة القومية، والارتباط بتراث هذه اللغة في مختلف أشكاله وصوره المدونة الموروثة[٦].

والمادة المقروءة ماتزال حتى الآن أرخص، وأيسر، وأبقى، وأبعد عن الخطأ، وهي تتيح مراجعة المقروء، ومعاودة الكلام المكتوب.

مما تقدم يتبين أن القراءة ضرورة حتمية تفرضها المطامح التربوية والقومية

(١) تعليم اللغة ١٤٢.

(٢) الحصيلة اللغوية ٢٧٤.

(٣) الحصيلة اللغوية ٢٧١.

(٤) الحصيلة اللغوية ٣٠٩.

(٥) اللغة والتفسير والتواصل ٤١٣.

(٦) الحصيلة اللغوية ١٤٣.

والاجتماعية، وأنها ماتزال أعظم وسيلة موصلة إلى الغاية المطلوبة.

موضوعات القراءة:

إنّ نظرة عجلى في الموضوعات التي تناولها الدارسون لَتَدُلُّ على أنّ باب الموضوعات التي تتصل بالقراءة مايزال مفتوحًا على مصراعيه، وهذا إن دلّ على شيء فإنما يدلّ على حيوية هذا الجانب من جوانب تعليم العربية وتعلمها. ومن تلك الموضوعات على سبيل الذكر لا الحصر:

أنواع القراءة، وأغراضها، وميادينها الحيوية، والاستعداد لها، والبحث في أخطاء التلاميذ في قراءة الفقرات، واختلاف القراءة باختلاف غرض القارئ، وتأليف كتب القراءة، والألفاظ التي يقرؤها تلاميذ الصفوف الأولى، ونقد طرق تعليم القراءة، وتنمية السرعة في القراءة، وتنمية وعي القراءة، والتأخر في القراءة... وغير هذا.

ولاشك في أن تناول هذه الموضوعات يهدف إلى أمور كثيرة أبرزها تجاوز الصعوبات التي يلقاها الناشئة في تعلم القراءة، وتخليص كتب القراءة من المفردات الصعبة.

أنواع القراءة:

يستطيع الدارس أن يفرِّق بين أنواع متعددة للقراءة، فمنها ما يكون بهدف متابعة الأخبار، أو بهدف الفهم والتحصيل، أو بهدف المتعة وتزجية الوقت، أو بهدف التخصص والتعمق، أو بهدف المقارنة الناقدة...، وقد يشتمل النوع الواحد من القراءة على أنواع فرعية، فالقراءة الناقدة مثلاً قد تكون صحيحة أو مفضلة، أو سليمة، أو معتمدة، أو جيدة، أو رديئة...

ولعل أكثر أنواع القراءة صلة بالتعليم: القراءة الجهرية، والقراءة الصامتة، والقراءة الحرّة، وما أعتقده هو أننا لم نستثمر هذه الأنواع الاستثمار الأمثل، ولم نحدد في مناهجنا مجالاتها الحيوية.

القراءة الجهرية لها أهدافها في المرحلة الابتدائية، ومنها القدرة على اكتساب مهارة النطق الصحيح بالكلمات، والقدرة على الاستماع وتركيز الانتباه، ومن أهدافها في المرحلة الإعدادية توفُّر عنصر السرعة في القراءة والفهم الصحيح، وتمييز الأفكار الرئيسة، ونمو ميل الطلبة إلى القراءة، واستخدام معجم بسيط فضلاً عن امتلاك أداء معبر.

ويُتاح للقارئ في القراءة الجهرية أن يتعرف نواحي الانسجام والتواؤم الصوتي والموسيقي للألفاظ والتراكيب، فيتذوقها ويتمثلها ويتمثل معانيها، ويُشرك غير حاسة مما يساعد على ترسيخ المادة المقروءة(١).

والقراءة الصامتة التي تعتمد على العين بدأت تأخذ طريقها، وتلقى العناية في مدارسنا، وأهميتها تكمن في أنه يتحقق فيها عادة الفهم والاستمتاع بالمادة المقروءة، واختصار الوقت، وادخار الجهد، وتوفر الهدوء، وتخيل المعاني التجريدية.

والقراءة الحرة أو القراءة الذاتية، على أهميتها، تقابل بعزوف الناشئة عنها بمختلف أعمارهم ومستوياتهم، وهذا العزوف صار ظاهرة في عالمنا الراهن، مع أن التعلم الذاتي من أبرز الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات، لأن القراءة ليست فرضًا يفرضه المعلمون، إنها عمل شخصي ويجب ألا يكون منتهكًا، وحَقٌّ ما قيل من أنَّ القراءة هدفها الحقيقي هو تربية الحرية.

ومن إيجابيات القراءة الحرة أن الانسجام والاندماج والاتجاه التلقائي للمتعلم كثيرًا ما يتحقق أثناء القراءة الحرة، لأنّ العمل هنا إرادي بحت.

صلة القراءة بالمهارات الأخرى:

يمكن التمييز بين مظهرين لغويين بارزين، وهما الاستقبال والإرسال؛ فالإنسان

(١) الحصيلة اللغوية ١٤١.

يستقبل الأفكار خلال الاستماع والقراءة، ويرسلها بالتحدث والكتابة. وإكساب الناشئة هذه المهارات اللغوية مظهر علمي تربوي يلقى مزيدًا من الاهتمام في أيامنا هذه. والمهارات اللغوية لا فواصل ولا حدود بين استعمالاتها، وذلك لأن الوحدة العضوية للغة قائمة، وتجزئتها عملية غير طبيعية إلا بالقدر الذي يؤكد مهارات لغوية معينة، ويحقق إتقانًا لتلك المهارات، وفيما يلي ما يبين أثر المهارات الأخرى في القراءة:

– القراءة والسماع:

السماع إنما تجري به معظم عمليات التعلم، وهو أداة الطالب في استقبال الأفكار، بل إنه أداته التي يتعلم بها أكثر من غيرها، وخاصة في المراحل الأولى من التعليم، ومعلوم أن مهارتي السماع والمحادثة تسبقان مهارتي القراءة والكتابة، فالقراءة والكتابة تجريدات من الدرجة الثانية[1].

وأثر السماع في القراءة وتعلمها خطير الشأن، فالمهارات المكتسبة في السماع هي أساس النجاح في تعليم القراءة بدقة وطلاقة، والسماع ضروري في فهم القراءة، والسماع الضعيف للألفاظ يرتبط بالصعوبة في تعلم القراءة على نحو جيد، والمتخلف قرائيًا يفيد في التعلم من الاستماع أكثر مما يتعلم بالقراءة. والقدرة على السمع تتيح للتلميذ التمييز بين الأصوات المتقاربة في مخارجها، وهذا من شروط القراءة الجيدة.

وكان الأقدمون تحكمهم نظرية السماع في المعرفة، وهي نظرية أفادت البشرية عصورًا طويلة، إذ كانت تعتمد على تلقي المعرفة بالأذن قبل العين، وتنقلها باللسان قبل القلم، ثم حلت العين محل الأذن في ترتيب الأوليات، وحلت المحسوسات محل المجردات في التشويق إلى عالم المعرفة.

(١) تعليم العربية ٢٥٠.

والأمم المتحضرة الآن تهتم بتربية أبنائها على حسن الاستماع منذ الصغر، لكون حسن الاستماع فنًا رفيعًا إضافةً إلى كونه أسلوب فهم وتحصيل[1].

ولاشك في أن إهمال الاستماع يكون سببًا في ضعف القراءة، لهذا لابد من أن يأخذ المعلم تلاميذه بالمرانة على مهارة الاستماع، ويكثر من مواقف الاستماع، ومناقشة التلاميذ فيما استمعوا إليه. وبالمقابل فإن في القراءة مجالاً رحبًا لتربية مهارة الاستماع لدى الناشئة.

وقد أثبتت بعض الأبحاث التجريبية أن الإنسان العادي يستغرق في الاستماع ثلاثة أمثال ما يستغرقه في القراءة، فالفرد العادي يستغرق ٧٠٪ من ساعات يقظته في نشاط لغوي يتوزع هذا النشاط وفق النسب التالية:

١١٪ من النشاط اللغوي كتابةً، و١٥٪ قراءةً، و٣٢٪ محادثة، و٤٧٪ استماعًا[2].

وبعد، فإنه لا شيء أجدى على من يريد أن يتعلم العربية من الاستماع إليها، والقراءة الكثيرة لتراثها، وحفظ الجيد من نصوصها، وإذا كنا أمام الفصحى لا ننعم بالوسيلة الأولى، وهي السماع، إذ إن أكثر ما نسمعه عامي، أو فصيح ملحون، أو مليء بالخطأ... فلا تزال أمامنا فرصة الإفادة من النصوص الجيدة، فهي السبيل إلى تكوين السليقة اللغوية[3].

– القراءة والمحادثة:

ثمة علاقة تأثير متبادل بين القراءة والمحادثة، فالتحصيل القرائي المتنوع يمكّن المتعلم

(١) إنقاذ اللغة العربية ٣٣.

(٢) أساليب تدريس اللغة العربية ٤٩.

(٣) أساليب تدريس اللغة العربية ٤٩.

من الدقة في التحدث، ويمنحه مددًا قويًا للقدرة على التحدث، وعادات التحدث الضعيفة يجب أن تصحح قبل أن يُعطى الطفل منهج القراءة، وكثيرًا ما يحدث هذا في لغتنا العربية، فلغة التحدث تعوق أحيانًا الانطلاق في لغة القراءة، وفي السنوات الأولى تعدّ أنماط التحدث أساسًا لتعلم القراءة. وممارسة القراءة تساعد الناشئة والكبار أيضًا على نمو لغتهم الشفهية وتقدمها(١).

– القراءة والكتابة:

كذلك دللت البحوث العلمية على قوة العلاقة بين القراءة والكتابة، فالقارئ الجيد هو في معظم الأحيان كاتب جيد، والكاتب الجيد هو قارئ جيد في معظم الحالات. والقدرة على القراءة الصحيحة المتقنة تساعد على صحة الكتابة من حيث الهجاء.

وثمة مهارات أخرى تتصل بالقراءة وتؤثر فيها تأثيرًا كبيرًا، وهي:

١– مهارة الفهم: الفهم أساس عمليات القراءة، وأبرز أهدافها، بل إن تعليم اللغة هو أن يفهم المتعلم ما يقرأ فهمًا صحيحًا، ولهذا يكون شرح المفردات الغامضة أو الغريبة خطوة هامة في طريق الوصول إلى الفهم، وهذا يصح في شرح العبارات وفي إيضاح المعنى الكلي. ولغة الشعر أحيانًا تُحْوِجُ الشاعر إلى الخروج عن الترتيب الأصلي للعبارات، فيقع فيها التقديم والتأخير والاعتراض... ومثل هذا يؤدي إلى صعوبة في الفهم.

٢– مهارة السرعة في القراءة: السرعة في القراءة مهارة تفيد الإنسان كثيرًا في حياته العملية، فهي تختصر الوقت. وتتفاوت سرعة القراءة بين الأفراد بتأثير تفاوت الذكاء والخبرات، كما تتأثر السرعة بصعوبة المادة. ويلاحظ أن تنمية السرعة في القراءة لا يُلقى لها بال في التعليم، وقد قُدّرتْ سرعة قراءة الإنسان المتمرن بـ ٥٠٠ كلمة في

(١) فصول في فقه العربية ٤٢١.

الدقيقة[١]. ويرى الدارسون أن قراءة القصص الشائقة السهلة البسيطة تسهم في زيادة السرعة في القراءة.

٣– مهارة الطلاقة: وهي متصلة بالقراءة الجهرية، كما أنها صفة في القارئ الذي يقرأ قراءة سليمة، ومن سماتها أن يشتمل الأداء على حسن النطق بالحروف من مخارجها، والنطق بالكلمات نطقًا سليمًا واضحًا في زمن أقلّ من الزمن الذي يستغرقه فيها الإنسان العادي[٢]، ومن سماتها أن يكون الأداء مؤثرًا في المستمعين بما يشتمل عليه من تنويع في النَّبَرَات علوًا وانخفاضًا، شدةً ولينًا، سرعةً وهدوءًا... بحسب ما يقتضيه المقام.

المادة المقروءة:

إنّ تحري الدقة في المادة المقروءة المقدمة إلى الناشئة أمر ضروري، فكلما كان مضمون المادة المقروءة يقع في إطار خبرة الناشئ، كان فهمه لها سهلاً ميسورًا. وبعض الدارسين يرى أننا لا نقدم للناشئة هيكل اللغة الحيّ النابض، بل نقدم لهم هيكلها العظمي الذي يبدو مخيفًا مفزعًا في بعض الأحيان[٣]، وذلك لأن النصوص المقدمة تقريرية سردية ضحلة مُنفّرة، والحق أنه ربما كانت النماذج المختارة كذلك، فبعض النماذج التراثية مثلاً توحي بصعوبة اللغة، وعدم ملاءمتها لروح العصر، لأن فيها القديم الصعب والمعقد في لغته، وقد تزدحم في النصوص الكلمات المهجورة أو النادرة كما هي الحال في بعض المعلقات والطرديات، وبعض المقطوعات الشعرية.

وقد تخلو بعض النصوص المختارة من أية قيمة فنية تُسهم في تشكيل الذوق

(١) تدريس اللغة العربية ٨٥.

(٢) طرق تدريس اللغة العربية ١٤٨.

(٣) طرق تعليم اللغة العربية ١٥٤.

الجمالي وتكوين الشخصية الثقافية، كما هي حال الرسائل الديوانية[١].

إننا نفتقر إلى المنهجية في انتقاء النصوص وعرضها، وإخراجها، وربطها بواقع التلميذ وظروف حياته، وتطورات عصره، واشتمالها على عنصر التشويق. ولا تتوفر في كثير من الأحوال علاقة معرفية حميمة بين الطالب وبين ما يقرأ في كتبه الدراسية المقررة، لأنّ المواد مفروضة عليه فرضًا، والإنسان بطبيعته ينفر مما يجبر على فعله[٢].

إننا لانزال نسأل بحيرة: ما الذي نريد أن نقرأهُ من العربية؟ وكيف نجعل الحديث عن القراءة جزءًا من بناء الصلة بين القارئ وما يقرأ؟[٣].

ولا يعدم أن يجد الدارس بعض الخطوط العامة التي يستعان بها عند اختيار المادة المطلوبة، ومنها:

– أن التراث العربي مملوء بالممتع المفيد من نصوص القرآن الكريم، والأحاديث الشريفة، إلى أدب الرحلات، ونصوص الشعر الإنسانية العظيمة[٤].

– البحث عن النص الحيّ الذي تتسع دائرته دون أن يفقد عنصر الإحكام، والعناية بالجوانب التذوقية الجمالية.

– اتجاه العناية إلى النصوص التي تقود إلى الفكرة أو القاعدة، لا إلى القواعد التي نبحث لها عن نصوص مفتعلة[٥].

– أن نجعل ما قرأه الشباب جزءًا من عنايتنا، فندرس استجاباتهم لما يقرؤون، وأن نعرض عليهم ما أحبوه لا ما نحبه، وأن ندخل إلى عالمهم برفق، وأن نعلمهم الثقة فيما

(١) إنقاذ اللغة العربية ٢٧.

(٢) الحصيلة اللغوية ٢١.

(٣) اللغة والتفسير والتواصل ٢٩١.

(٤) إنقاذ اللغة ٢٨.

(٥) إنقاذ اللغة ٢٢.

يحبون، وألا نفرض عليهم ذوقًا.

– ألا نقتصر على النصوص المبسطة التي يسهل فهمها بحجة تقديم المعارف بيسر، لأن هذا يؤدي إلى ملل الناشئ، وقلة انجذابه لقراءة ما تحتويه كتبه[١].

القارئ:

ليس من المغالاة القول: إنّ التعليم مخفق في تكوين الطالب القادر على القراءة السليمة، المحبّ لها، لأنّ كثيرًا من الناشئة لا يجيدون القراءة، ليس هذا فحسب، بل ينصرفون عن حصتها؛ وأبعد من هذا فقد يجتاز الطلاب الامتحانات، ويدخلون الجامعات، وأكثرهم لا يحسنون قراءة بيت من الشعر، أو عدة أسطر من النثر السهل[٢].

إننا مازلنا نتساءل: كيف السبيل إلى إيجاد القارئ الجيد الذي يملك المهارات الآلية من إدراك الحروف والكلمات، فضلاً عن امتلاك المهارات العقلية التي تتصل بثروة المفردات، وإدراك معاني الكلمات، وفهم المعنى القريب والبعيد، ونقد المقروء..؟[٣]، وكيف نولد فيه حماسة أصيلة صادقة، وميلاً إلى قراءة موادّ شتى لها طابع الجدية، على أن تكون القراءة بعمق، وحرص، وأناة، وتتبع للمعاني؟.

هل وقفنا عند راحة بال القارئ، ونشاط جسمه، وهدوء نفسه، ووجود الرغبة لديه في القراءة، وأثر كل ذلك في الاستفادة مما يقرأ؟ بعد أن ثبت علميًا أثر الراحة النفسية والجسدية والحالة الانفعالية المستقرة في اكتساب الخبرات اللغوية، بل وفي الاحتفاظ بها[٤].

---

(١) الحصيلة اللغوية ١٧٩.

(٢) طرق تعليم اللغة العربية ١١١.

(٣) تعليم اللغة ١٥١-١٥٢.

(٤) الحصيلة اللغوية ١٤٣.

إنّ عزوف الناشئة عن القراءة، والخوف الذي يعتريهم في تعلمهم للعربية، وغربتهم عن العربية، وغربة العربية عنهم، لابد أن يكون له أسبابه التي ينبغي البحث عنها والتدقيق فيها. ولعل أقل ما يقال في هذا المقام هو:

– العجز في لغة الناشئ قد يكون لقلة إدراكه وفهمه، أو لغموضٍ في أسلوب ما يقرأ، أو لعدم وجود حافز يدفعه أو يشده إلى موضوعه، أو لإحساسه بأنه كالمجبر على قراءة ما يقرأ[١].

– تضاءلت روح الاعتزاز باللغة العربية، فأبناؤها، ولاسيما الطلبة، ما قدّروا المسؤوليات الملقاة على عاتقهم، ذلك أن من واجبهم أن يقرؤوا الأعمال الإبداعية ذات اللغة الصحيحة، وأن يجمعوا بين منفعة الاطلاع، وفائدة التمكن التلقائي من اللغة[٢].

– قد يكون الضعف في القراءة ناتجًا عن أسباب صحّية كضعف البصر، أو ضعف السمع، أو ضعف الصحة العامة، أو عن قلة في محصول القارئ من المفردات اللغوية، أو عن قلة الفرص المتاحة للتلاميذ للتدريب على القراءة، وذلك لازدحام الصفوف بالأعداد الكبيرة من التلاميذ. وقد يكون الضعف ناتجًا عن إهمال رعاية النطق وحسن الأداء، أو عن طبيعة اللغة العربية التي قد تعوق التقدم في القراءة إذا لم يُحسن المعلم تعليمها، فالعربية من اللغات الصعبة في كتابتها، ورسم حروفها، وفي قواعد نحوها وصرفها...[٣].

– لابد من العناية الفائقة بما يسمّى استعداد التلاميذ للقراءة، وهم قطعًا مختلفون في درجات استعدادهم، ذلك أن تعلم مهارات القراءة يتطلب النضج، والتدريب

(١) الحصيلة اللغوية ١٤١.

(٢) تدريس اللغة العربية ٧٤.

(٣) طرق تعليم اللغة العربية ١١٧.

المستمر، والنضج من علاماته توفر القدرات العقلية والسمعية والنطقية، ووجود خبرات معرفية مختلفة، وقد أثبت العلم أن هناك علاقة بين العمر العقلي وسهولة البدء في تعلم القراءة، ذلك أن الأطفال الذين يخفقون في تعلم القراءة في السنة الأولى من حياتهم المدرسية يكون عمرهم العقلي أقلَّ من ست سنوات[1]. وربما كان الإخفاق ناتجًا عن مشكلات عاطفية، أو عن قلة في الخبرات الذهنية التي يتفاوت فيها التلاميذ تفاوتًا واضحًا. وهذا التفاوت ينبغي ألا يهمل في تعليم القراءة.

وسائل التشجيع على القراءة:

إن الحديث عن وسائل التشجيع على القراءة يعني الحديث عن وسائل الارتقاء باللغة، كما يعني الحديث عن أهم وسائل النهوض الفكري والحضاري، والوسائل في أغلبها تتصل بالإنسان، أو الكتاب، أو التعليم وطرقه، أو أمور أخرى.

فأما ما يخص الإنسان فردًا كان أم جماعة فأبرزه هو:

– اقتران الدعوة إلى القراءة والتشجيع عليها – مهما كان الهدف منها – بوجود القدوة، سواء كان مدرِّسًا أم أبًا، أو أخًا، أو صديقًا...

– ربط المجتمع بالمادة المقروءة المثمرة النافعة ربطًا حميمًا.

– إقامة علاقات حميمية بين الناشئ والكتاب داخل الأسرة، وتنشئة الطفل منذ عهد مبكر على حب القراءة والاستئناس بالكتاب، وتنمية التذوق الأدبي لديه، وتشجيعه على الاهتمام بالشعر لما فيه من مؤثرات فنية[2].

– اصطحاب الناشئة إلى المكتبات العامة.

وأما ما يخصّ الكتاب فمنه:

(١) أساليب تدريس اللغة العربية ٦٢.

(٢) الحصيلة اللغوية ١٤٥.

– تعميم المادة المقروءة كي تصل إلى عموم أفراد المجتمع.

– تزويد أماكن العبادة بمكتبات عامة مناسبة، فذلك يشجع مَنْ يؤمُّ هذه الأماكن على القراءة، لما فيها من صفاء روحي[1].

– إيجاد مكتبات متجولة تبيع الكتب بأسعار زهيدة.

– الاهتمام بالكتاب شكلاً ومضمونًا، لأنّ تقديم المادة المقروءة في أطر فنية له أثر في اجتذاب القارئ.

– إقامة معارض ومهرجانات للكتب تهدف إلى دعوة الناس إلى عالم الكتب، وعالم القراءة.

– تقديم الكتاب هدية للمتزوجين حديثًا، ولمن نعودهم، وفي مناسبات أخرى.

وأما ما يخص التعليم وطرقه فمنه:

١– جعل المدرسة ميدانًا واسعًا للقراءة.

٢– اعتماد امتحانات للقراءة الشفهية.

٣– تمرين الناشئة على تلخيص ما يقرؤون من نصوص نثرية، وخاصة الأدبية، وتشجيعهم على التعليق على ما يقرؤون.

٤– العناية بإعداد المعلم كي يتقن مهارات القراءة.

٥– العناية بالقراءة الصامتة منذ نعومة الأظفار على أن تسير جنبًا إلى جنب مع القراءة الجهرية، وعلى أن تستأثر القراءة الجهرية بالجزء الأكبر.

٦– جعل أساس القراءة الجهرية الجمل التامة، لا الكلمات المتقطعة مع حسن الأداء والبعد عن التكلف.

٧– عدم إهمال التدريب على القراءة الخاطفة.

---

(١) الحصيلة اللغوية ١٤٥.

٨- حصر الكلمات الشائعة السهلة الواضحة، وجعلها في معجم كي يستفيد منها مؤلفو كتب الأطفال.

٩- العمل على إجراء البحوث العلمية التجريبية الدقيقة في مجال طرق تعليم القراءة.

وأما ما يخص الأمور الأخرى، فمنه:

– العناية بكل ما يمكن أن يجذب القارئ إلى الكتاب ويشده إلى القراءة شدًّا طوعيًا ذاتيًا مستمرًا، وذلك بجعل توليد حب القراءة في نفوس الناشئة من أهم الأهداف التي نسعى إليها.

– إقامة ندوات للحديث عن القراءة، وعن دورها في إرساء التطور الحضاري.

– تنظيم مسابقات أدبية وثقافية تهدف إلى توثيق ارتباط الناشئة بمصادر القراءة، وتخصيص جوائز ومكافآت مادية ومعنوية.

وبعد، فهذا غيض من فيض مما يتصل بالقراءة مفهومًا، وأهمية، وأنواعًا، وموضوعات، ومواد مقروءة، وقارئًا، ووسائل تشجيع على القراءة، ظهر فيه أننا نعاني من مشكلة في القراءة، في إعراضنا عنها، وفي تقصيرنا عن الإفادة منها بوصفها أداة نمو وكمال، وما من أحد يستطيع أن يدرأ هذه المشكلة بوصفة سحرية جاهزة، وإنما تُدْرَأُ بتوجيه كلّ المقدرات التي تزن بالقسطاس المستقيم، وتأخذ بعين الاعتبار كلّ تطور وكلّ تحدٍّ، أليس من توجيه المقدرات مثلاً أن تضع الأمة الألمانية خطة زمنية مدتها ست سنوات كي تنتهي من تزويد ستة ملايين طالب بحواسيب نقّالة فيها من المواد المقروءة ما يفوق الخيال؟!.

المصادر والمراجع

– أساليب تدريس اللغة العربية، وليد جابر – الأردن، عمان ١٩٩١م.

– إنقاذ اللغة العربية، الدكتور أحمد الدرويش – دمشق ١٩٩٩م.

– تدريس اللغة العربية، الدكتور محمد صلاح الدين مجاور – القاهرة ١٩٩٨م.
– تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح، الدكتور محمود السيد – دمشق ١٩٨٨م.
– الحصيلة اللغوية، الدكتور أحمد محمد المعتوق، سلسلة عالم المعرفة العدد ٢١٢.
– طرق تعليم اللغة العربية، الدكتور محمد عبد القادر أحمد – القاهرة ١٩٨٦م.
– اللغة والتفسير والتواصل، الدكتور مصطفى ناصف، سلسلة عالم المعرفة، العدد ١٩٣.

النقد الأدبي العربي الحديث
تحديّات التأليف والتدريس

د. عبد النبي اصطيف

تستند عملية الإنتاج الأدبي في أي مجتمع إنساني إلى نظام أدبي Literary System يُقرّ به المشاركون في هذه العملية ضمنًا، ويفصح عنه النقد الأدبي في جانبيه النظري والتطبيقي. والنقد الأدبي العربي الحديث بوصفه الإفصاح عن النظام الأدبي الذي يحكم الإنتاج الأدبي العربي الحديث، بمختلف أجناسه: القديمة والعريقة كالشعر، والمستحدثة كالقصة والرواية والمسرح، نشأ ونما وترعرع في ظلِّ مواجهة شاملة ومتعددة الوجوه والمستويات مع «الآخر» "the other"، ليتدبّر بالشرح والتحليل والتفسير والموازنة والمقارنة والحكم نتاجًا أدبيًا ولد في حضن هذه المواجهة من جهة، وكان بدوره الإفصاح عن تطلّعات أمة عريقة وجدت نفسها في موضع الدفاع عن وجودها وحضارتها وتاريخها وفكرها، وباختصار، جدارتها بالانتماء إلى العصر من جهة أخرى.

ومعنى هذا أن مجموعتين من العوامل الداخلية والخارجية قد تضافرتا على تشكيل هذا النقد: نظرياتٍ ومناهجَ ومقارباتٍ ومبادئَ وأعرافًا ومعاييرَ وقيمًا ومقاييسَ وحساسيات وتقنيات، حاول من خلالها أن ينظم عملية الإنتاج الأدبي في المجتمعات العربية الحديثة. فأما العوامل الخارجية فيمكن أن تنضوي جميعًا تحت عباءة التفاعل مع «الآخر» الذي كان أساسًا «الغرب المستعمر»، صاحب التاريخ الطويل من المواجهات مع الأمة العربية؛ وأما العوامل الداخلية فتشمل فيما تشمل «الموروث الثقافي» بمختلف أشكاله الفنية والفكرية والعلمية، و«الواقع» بمختلف جوانبه ومستوياته، والذي كان باستمرار خاضعًا لعملياتِ تَحوُّلٍ تهدف إلى البحث عن مستقبل أفضل للأمة العربية، منتجة هذا الأدب، في عالم تسنَّم الآخرون ذروته، وجلسوا منذ عدة قرون في حجرة القيادة في قطار «تقدمه».

وتدريس النقد الأدبي العربي الحديث في المدارس والمعاهد والجامعات، والتأليف فيه

لطلابها بوجهٍ خاص، وللقارئ العربي المعني بتطور الفكر الأدبي العربي الحديث بوجهٍ عام، يضعان الباحث أمام صعوبات فكرية Practical وعمليةMethodological ، ومنهجية Intellectual.

وهكذا فإنه يجد نفسه أمام خِيارات ثلاثة:

– أولها أن يرى هذه الصعوبات عقبات لا سبيل إلى اجتيازها فينصرف عن التفكير في القيام بهاتين المهمتين الشاقتين؛

– وثانيها أن يتجاهل تمامًا هذه الصعوبات ويمضي في تدريسه للنقد العربي الحديث والتأليف فيه كما يتيسر له ذلك؛

وثالثها أن يرى هذه الصعوبات تحدّيات جادّة تحفزه إلى مواجهتها مواجهة إيجابيَّة، والتفكير في تدبّرها مستعينًا بما تيسّر له من تجاربه الذاتية، أو بما اطلع عليه من تجارب الآخرين، ولا سيما في التقاليد البحثية الأخرى التي مضت شوطًا بعيدًا في النهوض بميدان تدريس نقدها الأدبي الحديث والتأليف فيه.

والخيار الأول بالطبع ليس خيارًا مقنعًا على الإطلاق، ولا سيما إذا ما أراد المرء أن يضطلع بدور مهم في تطوير الفكر الأدبي العربي المعاصر. أما الخيار الثاني فإنه يتجاهل طبيعة المادة المدروسة، إلى درجة تجعل من تدريس النقد العربي الحديث والتأليف كما يتيسر لأصحاب هذا الخيار الكسول ممارسة غير مجدية لا تقدم ولا تؤخر في فهمنا لهذا النقد، بل إنها ربما تسهم على نحو غير مقصود في إشاعة سوء الفهم، وانعدام القيم والمعايير والمبادئ التي تحكم عملية الإنتاج الأدبي والنقدي في المجتمع العربي الحديث، ومن ثَم تتحول إلى عقبة في سبيل فهم الفكر الأدبي العربي الحديث، وتضيف إلى صعوبات دراسته ومناقشته وتحليله والكشف عن عوامل تكوينه، وتلمس مصادره، صعوبةً جديدة. ومعنى هذا أن الخيار الثالث هو الخيار الإيجابي الوحيد الذي ينطلق من شعور عميق

بالمسؤولية تجاه المادة التي تجري دراستها وتدريسها والتأليف فيها، وتجاه منتجيها من ممارسي كتابة النقد العربي الحديث، وتجاه متلقيها من القراء العرب على اختلاف مستوياتهم وعلى تنوع مشاربهم وأهوائهم. وهو خيار يتطلب فيما يتطلب عرضًا تحليليًا للصعوبات الفكرية والمنهجية والعملية التي يواجهها مدرسو النقد الأدبي العربي الحديث في المؤسسات العربية التربوية والجامعية والثقافية، أو الذين ينهضون بعبء التأليف فيه في المجتمعات العربية الحديثة. والغاية من هذا العرض تيسير مناقشة سبل مواجهة هذه الصعوبات مواجهة إيجابية مجدية، تستجيب من ناحية لطبيعة المادة المدروسة، وتسهم من ناحية أخرى في فهم آليات تطور الفكر الأدبي العربي الحديث، الذي يحكم عملية الإنتاج الأدبي في المجتمعات العربية، مثلما تشارك في تنميته وتطويره ليؤدي دوره في تنمية الوعي العربي الحديث، وبخاصة صلته بالعصر وانتماؤه المعرفي إليه. وغني عن البيان القول إن صاحب هذه السطور الذي اعتمد هذا الخيار الثالث سوف يصدر في عرضه لهذه الصعوبات وتحليلها ومناقشة سبل مواجهتها عن تجربته في تدريس النقد العربي الحديث في المدارس الثانوية والجامعات والمعاهد (ثانويات دمشق ودرعا، وجامعتي دمشق والبعث، والمعهد العالي للفنون المسرحية) في القطر العربي السوري، والوطن العربي (جامعتي صنعاء في اليمن، والملك سعود في المملكة العربية السعودية)، والعالَم، ولاسيما في أوربة والولايات المتحدة، مثلما يصدر عن تجربته في التأليف فيه والكتابة عنه في الدوريات الثقافية والبحثية، بالعربية والإنكليزية، في مختلف بقاع الوطن العربي وأوربة والولايات المتحدة، فضلاً عن إفادته من تجارب التقاليد الأخرى التي تيسّر له الاطلاع عليها بفضل أسفاره ومشاركاته في المؤتمرات والنشاطات العربية والدولية المتصلة بهذا النقد.

١ ً– التحدّيات/ الصعوبات الفكرية: وهي تحدّيات تتصل بموقف الباحث من «الآخر» "the other" الذي كان للعلاقة به تأثير مهم في حفز التطورات التي مرّ بها

النقد الأدبي العربي الحديث، مثلما تتصل بموقفه من منتجي النقد الأدبي العربي الحديث، ومن مدرسيه والمؤلفين فيه، إلى جانب موقفه من المؤسسات التربوية والثقافية والجامعية التي يمارس وظيفته فيها.

١ ً– أ: الموقف من «الآخر»:

لقد كان للآخر دور مهم في حفز الكثير من التطورات التي مرّ بها النقد الأدبي الحديث الذي ولد ونما وترعرع في ظل مواجهة متعددة المستويات والجوانب والوجوه مع هذا «الآخر». ومدرس النقد العربي الحديث والمؤلف فيه سوف يواجه تحدي اتخاذ موقف موضوعي علمي من هذا «الآخر»:

– بوصفه المستعمر السابق، الذي احتلّ الأرض وتحكم بالمقدرات وقمع الحريات وحدّ من التطلعات، وأحبط الطموحات وأعاق محاولات التنمية والتطوير والتقدم في مختلف المجتمعات العربية الحديثة في أثناء احتلاله للوطن العربي، وبعد خروجه منه، وقد خلف لهذه المجتمعات تركة بغيضة لاتزال تعاني منها حتى يومنا هذا؛

– بوصفه المهيمن الحالي ثقافيًا ومعرفيًا واقتصاديًا وسياسيًا، وبوصف الأقطار العربية كواكب تدور في فلكه على تفاوت فيما بينها، أو توابع تنضوي تحت عباءته نتيجة ظروف وعوامل داخلية أو خارجية؛

– بوصفه الحامل لأيديولوجيا، وتوجهات، وتطلعات، ونظريات، ومواقف، ورؤى للعالم تخالف ما يحمله الباحث العربي، وتضعه أحيانًا في موقف صدامي مباشر مع هذا الآخر.

ومعنى هذا أن الباحث العربي الذي يتصدى لمهمة تدريس النقد العربي الحديث والتأليف فيه في الوطن العربي، سيواجه تحديًا كبيرًا يتمثل في محاولته تقويم دور «الآخر» موضوعيًا وعلميًا في تطور هذا النقد.

فعلى سبيل المثال كان لجان بول سارتر الفيلسوف والمفكر والمثقف والناقد والكاتب الفرنسي دور مهم جدًا في صياغة مفهوم «الالتزام» Commitment الذي شاع في الفكر الأدبي العربي في الخمسينيّات والستينيّات من هذا القرن، وكان سارتر يحظى أثناءها بإعجاب واسع وشعبية لا نظير لها بين الكتّاب العرب، الذين قدروا بوجه خاص موقفه الشجاع من قضية الاحتلال الفرنسي للجزائر، ووقوفه إلى جانب منحها الاستقلال والحرية، في وقت كان فيه الفرنسيون يرون في موقفه هذا خيانة لوطنه فرنسة. وقد صُعِق العرب عامة وأنصار سارتر والمعجبون به عندما تحوّل من موقفه هذا في مناصرة الحرية إلى موقفه المساند للاعتداء الصهيوني على ثلاثة أقطار عربية عام ١٩٦٧، مخالفًا في ذلك الموقف الرسمي والشعبي لفرنسة ذاتها. ولاشك أن كل ذلك سيلقي بظله على تقويم دوره المهم في نقد الخمسينيّات والستينيّات، ولا سيما في المشرق العربي الذي غدا فيه أنموذجًا لمناصرة الحق والعدل، وظل كذلك إلى أن فاجأ العرب والعالم بموقفه من العدوان الصهيوني على العرب، إلى درجة أحرجت كل من كان على صلة به أو بفكره في الأوساط العربية، وأربكته فكريًا وعمليًا[1].

١ ً– ب: الموقف من منتجي النقد العربي الحديث:

ذلك أن المعاصرة حجاب، والنقد الأدبي إنشاء دنيوي يتصل بشبكة واسعة من

(١) انظر من أجل متابعة بعض مواقف الكتّاب العرب من الفيلسوف والمفكر والناقد الفرنسي جان بول سارتر ما كتبه الدكتور سهيل إدريس في **الآداب** من مقالات نشرها فيما بعد كتابه في: **مواقف وقضايا أدبية** (دار الآداب، بيروت، ١٩٧٧)، ولاسيما مقالاته: «**نحن وسارتر**» (ص ص١٩٧–٢٠٢)، و«**رسالة إلى سارتر**» (ص ص٢٠٣–٢٠٦)، و«**ننتظر من سارتر موقفًا واضحًا**» (ص ص ٢١٢–٢٢٠)، و«**سارتر: موقف جديد**» (ص ص٢٢٤–٢٢٧).

العلاقات التي تؤثر في تشكيله. وعندما يباشر الباحث دراسة نصوص النقد العربي الحديث فإنه سيواجه تحديًا خطيرًا لدى تقويمه للإسهام الذي كان لهذه النصوص في تطوير الفكر الأدبي العربي الحديث، نتيجةَ طبيعةِ العلاقات – التي تفرضها المعاصرة عليه – بمنتجي هذه النصوص. ويزداد الأمر حساسية عندما يكون الدارس واحدًا من المسهمين في هذا الفكر والفاعلين فيه. وعندئذ يصبح التأريخ للحركة النقدية الحديثة والمعاصرة، ومناقشة أي من اتجاهاتها، أو دراسة واحد من أعلامها، أو تحليل وجه من وجوهها، أو تتبع قضية من قضاياها، أمورًا تحمل في طياتها الكثير من مخاطر الانزلاق في عقابيل الاختلاف في الأيديولوجية، أو الفكر، أو التطلعات السياسية، وغير ذلك، مما تشهده الساحة النقدية العربية من أمثلة غير سارة عليه[1].

١ ً– ج: الموقف من مؤلفي كتب النقد العربي الحديث ومدرسيه:

ففضلاً عن المعاصرة، والتجاور، والعلاقات التي تفرضها طبيعة العمل في المؤسسات التربوية أو التعليمية، يجد الباحث نفسه عرضة لاتخاذ موقف نظري وعملي من النظراء الذين يسهمون بدورهم في عمليتي التأليف والتدريس للنقد العربي الحديث، ولاسيما عندما يكون هناك اختلاف في طبيعة التكوين الثقافي، والتأهيل المهني والبحثي، والتوجهات الفكرية والسياسية، هذا إن نحّينا الخلاف في الأمزجة والطباع ورؤى الحياة، وغير ذلك مما يخلق تحديًا، على الباحث أن يواجهه على نحو موضوعي وعلمي يمكّنه من

(١) يمكن أن يشير المرء في هذا السياق إلى ما أثاره كتاب د. عبد العزيز حمودة، المرايا المحدّبة: من البنيوية إلى التفكيك عالم المعرفة، العدد ٢٣٢، ذو الحجة ١٤١٨هـ – إبريل – نيسان ١٩٩٨م في المشهد النقدي المعاصر عند ظهوره من ردود أفعال كانت في الغالب مشوبة بالكثير من الملامح الشخصية.

الوصول إلى حقيقة الواقع النقدي المدروس[1].

١ً – د: الموقف من المؤسسة التربوية أو الجامعية أو الثقافية التي يمارس فيها الباحث نشاطه التدريسي أو التأليفي.

النقد الأدبي إنشاء إنساني، ودراسته والتأليف فيه وتدريسه نشاطات إنسانية خاضعة لمجموعة العوامل التي تؤثر عادة في النشاط البشري من سن وجنس وتأهيل وتكوين ثقافي وأوضاع وشروط اقتصادية واجتماعية ومناخات فكرية وسياسية وإدارية. ومن يدّرس أو يؤلف في النقد العربي الحديث سيواجه في مرحلة ما من مراحل عمله تحدي اتخاذ موقف من المؤسسة التي يمارس نشاطه فيها. وهكذا فإن درجة التماهي (أو عدمه) بين رؤية هذه المؤسسات وأهدافها من تدريس النقد والتأليف فيه، تمارس تأثيرًا مهمًا في أداء الباحث لعمله، وبمجرد شروعه في أي من النشاطين فإنه سيواجه تحديات جادة، تتصل بتصورات كل من المؤسسة والباحث لمفردات المقرر وطرائق تدريسه وأهداف تدريسه وما يرتبط بكل ذلك من أنظمة وقواعد ولوائح يقف المرء أحيانًا إزاءها موقف العاجز، ولاسيما عندما يتعلق الأمر بالامتحانات وأشكال التقويم السائدة في هذه المؤسسة.

٢ً– التحديات/ الصعوبات المنهجية:

وتتمثل بضرورة فهم الطبيعة المعقدة والمركبة للإنشاء النقدي العربي الحديث، من

(١) انظر على سبيل المثال ما كتبه د. صبري حافظ عن مجهود الدكتور كمال أبو ديب البنيوي في دراسة الشعر الجاهلي في: «**أفق الخطاب النقدي: دراسات نظرية وقراءات تطبيقية**»، (شرقيات، القاهرة، ١٩٩٦) ولاسيما الصفحات (٢٣٥-٢٤٤) ذات العنوان الدالّ («**الرؤى المقنعة**»: الجعجعة المنهجية والاجتهادات غير المقنعة).

حيث كونه بنية إنشائية discursive structure تحدّدت بجملة من العوامل الداخلية والخارجية، ولها صلاتها المعقدة بدورها، بمختلف أنواع السياقات التي تدخل فيها، وتكوّن في مجموعها عالمها الذي تعيش فيه. ولاشك أن فهم طبيعة هذه البنية الإنشائية ووظيفتها في المجتمع العربي الحديث يعد خطوة لازبة تحدّد المنهج الأمثل لدراستها – المنهج الذي ينبثق من طبيعتها ويستجيب على نحو فعال لمختلف جوانبها، ومحدِّداتها[1].

لقد أوحت تجربة صاحب هذه السطور، الممتدة نحوًا من ثلاثة عقود في الانشغال بدراسة النقد العربي الحديث وتدريسه والتأليف فيه والكتابة عنه بالعربية والإنكليزية ومناقشة قضاياه ومسائله في مؤتمرات عربية ودولية، باستخدام المنهج السياقي – المقارن في مقاربة مادته[2]. وقد تبين له من توظيفه لهذا المنهج أنه يستجيب من خلال الجانب السياقي Contextual فيه لجملة التطورات الداخلية التي مرّ بها الوطن العربي، التي كان لها تأثير حاسم في تشكيل الإنشاءين الأدبي والنقدي معًا، مثلما يستطيع أن يشرح

(١) من أجل معرفة المزيد عن طبيعة الإنشاء النقدي الحديث انظر: عبد النبي اصطيف، «**نحو تحديد لمفهوم النقد الأدبي**»، **مواقف**، بيروت، العددان ٤٧–٤٨، صيف–خريف ١٠٨٣، ص (١٦٢–١٦٧)؛ وله أيضًا بالإنكليزية:

A. N. Staif, "Framing the Reference: Notes Towards a Characterization of Critical Texts",

The British Journal of Aesthetics (oxford) Vol. ٢٤, No. ٤, Autumn ١٩٨٤, pp. ٣٥٥-٦٠

(٢) انظر عبد النبي اصطيف «دراسة سياقية مقارنة للاتجاه الاجتماعي في النقد العربي الحديث في سورية ولبنان ومصر منذ الثلاثينيّات»، **المجلة العربية لبحوث التعليم العالي** (دمشق)، العدد الثالث، شوال ١٤٠٥هـ – يونيو/ حزيران ١٩٨٥م، ص (١٤٥–١٥٠).

من خلال الجانب المقارن Comparative فيه، الدورَ الذي قامت به المؤثرات الأجنبية، ولاسيما الأوربية منها، في حفز الكثير من التطورات والتغيرات التي مرّ بها هذا النقد. وبعبارة أخرى، إن هذا المنهج، كما استطاع أن يدلل على ذلك العديدُ من الدراسات التي أنجزها صاحب هذه السطور ونشرها في ربع القرن الأخير في سورية والوطن العربي وأوربة والولايات المتحدة، قادر على أخذ الجانبين الداخلي والخارجي لهذا النقد بعين الاهتمام، وعلى التنبه لدور العناصر والمكونات الداخلية (ويشمل ذلك الواقع العربي والموروث الثقافي العريق) والخارجية في تشكيله وتحديد نظامه الداخلي الخاص به.

«إن منهجًا كهذا في دراسة النقد العربي الحديث يكفل أولاً رؤية الظواهر النقدية في سياقها الصحيح، ويفتح النص النقدي على العالم الذي أنتجه، ويستطيع ثانيًا أن يتبين جملة من الخيوط المتشابكة التي تؤلف نسيجه المعقد»[(١)]. وبهذا تغدو القراءة البحثية لنصوص النقد تفكيكًا لها بُغيّة إعادتها إلى عناصرها المشكلة لها، وتَبَيُّن العملية التي أنشئت بواسطتها، ومحاولة جادة وفعّالة للكشف عن الذهنية التي أنتجتها.

ولكن هذا المنهج من ناحية أخرى يضع الباحث وجهًا لوجه أمام تحديات منهجية وصعوبات بحثية على درجة كبيرة من الأهمية والخطورة. وربما كان من أبرز هذه التحديات أو الصعوبات تلك التي تتصل بالمكونات الخارجية أو ما يدرس عادة تحت عنوان «المؤثرات الأجنبية في النقد العربي الحديث» وما تنطوي عليه من إشكالات منهجية ولاسيما في تدبّر مادة مفتوحة أساسًا على آفاق متعددة من التطور والتغيير[(٢)].

(١) انظر المرجع السابق، ص(١٤٧).

(٢) من أجل تفصيلات أكبر عن **قضية المؤثرات الأجنبية في النقد العربي الحديث** انظر:

A. N. Staif, " The Question of foreign Influences in

أما دراسة المكونات الداخلية للنقد العربي الحديث فإنها تدفع بالمرء إلى مواجهة تحدي ضبط المادة المدروسة في أطر زمانية ومكانية متماسكة ومنسجمة، وذلك ضمن إطار أوسع من تطور الثقافة العربية الحديثة. وبسببٍ من تفاوت مستويات التطور السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي بين منطقة عربية وأخرى، وبين قطر عربي وآخر، نتيجة الظروف الاستعمارية التي مرت بها معظم أجزاء الوطن العربي، وبسبب من تفاوت عمق العلاقة أو العلاقات القائمة بين الأقطار العربية المختلفة والأقطار الأجنبية المختلفة ولاسيما دول الاستعمار الغربي، وبسبب من تنامي النزعة القطرية من جهة والنزعة الإقليمية من جهة أخرى، فإن دراسة النقد العربي الحديث في الوطن العربي تتطلب النظر إليه من خلال وحدات ثقافية تتمتع بدرجات مقبولة من الوحدة والانسجام والتماسك، من مثل وحدة المشرق العربي (التي يمكن أن تضم سورية ولبنان ومصر والعراق إلى حد ما في بعض مراحل تطوره) ووحدة المغرب العربي (التي تضم دول شمالي إفريقية الرئيسية) ووحدة الخليج العربي (التي تضم دول شبه الجزيرة العربية). وثمة بالطبع النقد المغترب الذي بات ينتج خارج الوطن العربي ولاسيما في الحواضر الغربية الكبرى من مثل لندن وباريس وبرلين وغيرها، فضلاً عن نتاج النقاد الفلسطينيين الموزع على امتداد الوطن العربي والعالم. ودارس النقد العربي الحديث من خلال هذه الوحدات

Modern Arabic Literary Criticism",
Journal of Arabic Literature (Leiden),
Vol. XVI, ١٩٨٥,pp. ١٠٩- ١١٨.

والفصول الخامس، والسادس، والسابع، والثامن، المعنية بقضية «النقد العربي الحديث والمكوّن الخارجي» من كتاب عبد النبي اصطيف، في النقد الأدبي العربي الحديث: مقدمات – مداخل – نصوص، الجزء الأول (منشورات جامعة دمشق، دمشق، ١٩٩٠– ١٩٩١)، ص ص (٦٥–١١٩).

الثقافية لن يسلم من إشكالات التسابق على الريادة وما شابهه والتي يثيرها عادة مختلف أنصار النزعتين الإقليمية والقطرية، وقد كثروا هذه الأيام كثرة باتت تشكل أرقًا للدارس القومي الجاد المعني بوحدة الثقافة العربية الحديثة والمؤمن بها والمدافع عنها، مما يزيد من المشكلات التي ينبغي له أن يواجهها والتحديات التي ينبغي أن يتغلب عليها عندما يتصدى للتأليف في ميدان النقد العربي الحديث أو يُعنى بتدريسه وتيسيره لأبناء وطنه الصغير والكبير.

ولا ينسى المرء بالطبع في معرض الإشارة إلى التحديات/ الصعوبات التي يواجهها الباحث، مشكلةَ المصطلح النقدي العربي الحديث، التي تشمل مختلف جوانبه مما سبق لصاحب هذه السطور مناقشته في موضع آخر[1].

٣ً– التحديات/ الصعوبات العملية:

وهي كثيرة كثرة تكاد تبعث على اليأس، ولاسيما أن المعركة التي تلوح في أفق الألفية الثالثة معركة معرفية لم يستعد العرب لخوضها على النحو الكافي.

وأول هذه التحديات تَوَفُّر المصادر والمراجع المساعدة. وإذا ما تذكر المرء القطيعة البحثية بين أقطار الوطن العربي، الناجمة عن العقبات الهائلة التي توضع في طريق الانتقال الحر للكتب ووسائل المعرفة الأخرى فيما بين هذه الأقطار، أشفق على الباحثين، الذين يتصدون لدراسة الوحدات الثقافية التي تتجاوز الأقطار العربية المنفردة، لما سيواجهونه من مشقة أو مشقات في سبيل توفير مادة الدراسة الأولية، ولاسيما أن المادة الرئيسية لدارس

(١) انظر: عبد النبي اصطيف «المصطلح الأدبي في الثقافة العربية الحديثة: مشكلات الدلالة ومواجهتها»، **مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق**، المجلد ٧٥، الجزء الأول، رمضان ١٤٢٠هـ، كانون الثاني (يناير) ٢٠٠٠م، ص(١١١–١٥٢).

النقد العربي الحديث، أو نصوصه، ليست موزعة في بطون الكتب العاجزة عن تجاوز الحدود القطرية وحسب، بل في تضاعيف الدوريات العربية المختلفة التي تصدر في مختلف العواصم العربية وخارجها أيضًا. والبحث في الدوريات العربية مشكلة المشاكل في دراسة النقد العربي الحديث، لعدم توفُّر مجموعات كاملة منها، وقلة ما صنعه الباحثون من فهارس تراكمية لها، وندرة ما أنتجه العرب من دراسات عنها.

وفضلاً عما تقدم، ثمة صعوبة الحصول على معلومات سِيْرِية كافية عن منتجي النقد العربي الحديث من النقاد المحدثين أو المعاصرين، وهي ضرورية جدًا لدارس النصوص النقدية، الذي ينبغي أن يحيط علمًا بكل ما يتصل بالناقد موضع دراسته: حياته الشخصية، وتعليمه الرسمي وغير الرسمي، ووضعه الاقتصادي والاجتماعي، وارتباطاته السياسية والاجتماعية والفكرية والثقافية، واهتماماته الأدبية واهتماماته فوق الأدبية، وتكوينه الثقافي – قراءاته، وعلاقاته الشخصية، وزياراته، ونشاطاته الثقافية، ومشاركاته العامة، والمؤثرات المختلفة التي أسهمت في تشكيله ثقافيًا وفكريًا، وفي تحديد رؤيته للعالم. وهذا لا يكون إلا بتوفُّر سِيَرِ النقاد العرب، وهي غير ميسّرة على نحو كاف لدارس النقد العربي الحديث، وعليه إذا ما كان يؤمن بفائدتها أن يصنعها بنفسه بالاستفادة مما يتيسر له من معلومات موزعة في الكتب والدوريات.

ولا ينسى المرء الإشارة إلى صعوبة العثور على دراسات مساعدة كافية في تَبَيُّن السياق السياسي والاجتماعي والثقافي والفكري الذي أُنتِجت فيه نصوص النقد العربي الحديث وَوَجَّهت دلالاته. فليس هناك تواريخ ثقافية واجتماعية وسياسية لجميع الأقطار العربية، والغالب أن يلجأ المرء، في محاولته سدّ حاجته إلى أية معلومة تتصل بهذه التواريخ، إلى ما أنتجه الخارجيون The Outsiders من الدارسين الأجانب وباللغات الأجنبية، وبخاصة ما يتعلق بالعلاقات الثقافية ما بين أقطار الوطن العربي والعالم.

وإذا نظرنا إلى الأحوال المزرية للباحث العربي الذي يخصص جلّ وقته للتدريس وأعمال الامتحانات، وينوء كاهله بالأعباء الدنيوية المعيشية، ويعيش في مناخ مفعم ببواعث الإحباط، وضمن مجتمع غير مؤمن بجدوى البحث العلمي، ولا سيما في العلوم الإنسانية، فإنه يمكن أن يتبين بسهولة أنه غير مهيأ على النحو الكافي لإنتاج المعرفة التي لم تعد عليه إلا بالمتاعب. وذلك لقلة مصادر تمويل البحث العلمي الذي لا يتجاوز تشجيعه الأفواه إلى القلوب والعقول، ولا يبارح الأقوال إلى الأفعال، ويكتفى منه غالبًا بما يخدم العلاقات العامة للمؤسسات الجامعية والبحثية والعلمية.

وفضلاً عما تقدّم فإن الباحثين العرب على وجه الإجمال لا يتاح لهم التدريب الكافي لكتابة الأبحاث العلمية، وكثرة منهم تعتمد على مبدأ المحاولة والخطأ والتجربة الشخصية التي تكتسب عن طريق الممارسة وحدها.

وكذلك فإن وسائل البحث العلمي الجاد[1]، من مثل المكتبة الجيدة المزودة بالفهارس والمعاجم والكتب المساعدة وآلات التصوير وآلات قراءة الأفلام والحواسيب وشبكات المعلومات القطرية والعالمية وغير ذلك، لا تكاد تتوفر على الغالب لهؤلاء الباحثين الذين يحتاجون إلى عملية إعادة تأهيل مستمرة، والتدريب على الإفادة من التقنيات الحديثة في استكشاف مصادر المعرفة المتيسرة في مختلف اللغات العالمية، التي لا يتقن أغلبها إلا قلة قليلة سبق لها أن درست في جامعات أجنبية. أما الكثرة الكاثرة فهي بعيدة كل البعد عن استعمال اللغة الأجنبية بوصفها لغة بحث وتنقيب، وكيف لدارس

(١) انظر: عبد النبي اصطيف، «نحن والاستشراق: ملاحظات نحو مواجهة إيجابية»، **مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق**، المجلد ٥٩، الجزء الأول، ربيع الأول ١٤٠٤هـ، كانون الثاني (يناير) ١٩٨٤م، ص (١٣٣).

للنقد العربي الحديث أن يتدبّر مادة مفتوحة على التفاعل مع «الآخر» على نحو لم يسبق له مثيل في التاريخ الثقافي العربي، وهو لا يتقن لغة أجنبية أو أكثر تسعفه في تتبع مصادر مهمة وحيوية من مصادر بحثه، أو في المتح من كنوز المعرفة الإنسانية الهائلة المحجوبة عنه بسبب قلة معرفته باللغات الأجنبية.

* * *

وبعد لقد تم عرض الصعوبات أو التحديات التي تواجه دارس النقد العربي الحديث ومدرسه والمؤلف فيه، ليس لتثبيط الهمم أو لإضعاف النفوس أو لتسويغ النكوص عن القيام بمهمته الحيوية في تطوير الفكر الأدبي العربي الحديث فضلاً عن خطورتها على سلامة الإنتاج الأدبي في المجتمع العربي الحديث، وإنما لفتح عيون الأفراد والمؤسسات المعنية بالبحث العلمي على واقع صعب يكاد المضي فيه في طريق المعرفة وإنتاجها نوعًا من القبض على الجمر والجهاد اليومي. وإذا كان التحدي الأكبر الذي تواجهه الأمة العربية اليوم، وستواجهه غدًا، هو التحدي المعرفي فإن عليها أن تعدَّ له ما تستطيع من قوة، ولا ريب أن العنصر البشري هو الأهم في مواجهة هذا التحدي بنجاح، ذلك أن الأمة من غير علمائها ومنتجي المعرفة فيها لن تقوى على الصمود طويلاً، ولن تجد لها مكانًا لائقًا في الألفية الثالثة التي تحلّ بعد أشهر قليلة. ولنتذكر قول الإمام الشافعي رضي الله عنه: «لو سئلت عن بصلة لما تعلمت مسألة»، فمتى نكفي علماءنا حتى يفرغوا لما خلقوا له.

المقررات والتوصيات

عقدت لجنة الصياغة المؤلفة من:

١- الدكتور حسن حسني

٢- الأستاذة غالية زهور عدي

٣- الأستاذة عفاف سبع الليل

٤- الأستاذ فايز مجدلاوي

٥- الأستاذ محمد وليد عكام

٦- الأستاذة بثينة الخير

٧- الأستاذ عدنان عبد ربه

عدة اجتماعات درست فيها مجمل البحوث والاقتراحات والمداخلات التي عرضت في الندوة وخلصت إلى المقررات والتوصيات الآتية:

أولاً – حول رياض الأطفال

١- جعلُ مرحلة رياض الأطفال جزءًا من السلّم التعليمي، والتركيز فيها على التدرج في محاكاة اللغة الفصيحة المبسطة، بغية رفد مدارسنا بجيل لا يعاني الازدواجية اللغوية. واختيارُ المؤهلين تربويًا للإشراف على رياض الأطفال.

ثانيًا – المرحلة الابتدائية

٢- إعادة النظر في مناهج المرحلة الابتدائية وفي الكتب المقررة لهم.

٣- العناية باختيار معلمي هذه المرحلة من المؤهلين تربويًا، وإقامة دورات تدريبية لهم.

٤- تأليف لجنة من المختصين بتعليم الأطفال، لاختيار أفضل الأساليب في تعليم اللغة العربية للمبتدئين.

ثالثًا– المرحلة الإعدادية

٥– إعادة النظر في منهاج اللغة العربية للمرحلة الإعدادية، وفي الكتب المقررة لطلاب هذه المرحلة.

٦– الاهتمام بمرحلة المراهقة وخصائصها النفسية عند تأليف كتب المرحلة الإعدادية.

رابعًا– المرحلة الثانوية

٧– إعادة النظر في منهاج اللغة العربية في المرحلة الثانوية وفي الكتب المقررة لطلاب هذه المرحلة.

٨– إعادة النظر في أسلوب تدريس الأدب والنصوص في المرحلة الثانوية في ضوء التجارب والاتجاهات المحدثة.

٩– تنويع فروع التدريس بعد الشهادة الإعدادية العامة مباشرة: الفرع العلمي – الفرع الأدبي – المهني (الصناعي والنسوي) – المهني التجاري، مع مراعاة الاحتفاظ بعدد ساعات اللغة العربية في الفرع الأدبي في الصف العاشر في سائر الفروع.

١٠– اختيار كتاب مطالعة ذي موضوع واحد في هذه المرحلة، إضافة إلى كتاب القراءة المتعدد الموضوعات.

خامسًا– المرحلة الجامعية

١١– إعادة النظر في سياسة قبول الطلاب في التعليم العالي والجامعي، بحيث تراعى قدرات الطلاب على متابعة التعليم العالي والجامعي.

١٢– إعادة النظر في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريس العربية وعلومها، والأدب العربي ونصوصه في هذه المرحلة، في ضوء المستجدات والتيارات الجديدة،

والاتجاهات المحدثة في مجال تعليم اللغات والفنون الأدبية ومواد الدراسة الأدبية، مع مراعاة خصوصية اللغة العربية وعلومها وآدابها.

١٣– إقامة معكسرات إنتاجية للجامعيين خاصة بالمناشط اللغوية.

سادسًا– دور المعلمين

١٤– إعداد دورات تدريبية للمعلمين، وإعداد منهج متكامل واضح لكل دورة تدريبية.

١٥– تبصير المعلمين بطرائق التدريس الجديدة وتدريبهم عليها.

سابعًا– توصيات عامة

١٦– العمل على إيجاد قنوات اتصال مباشرة بين المدرس وطلابه، إضافة إلى الحصص الدراسية.

١٧– تطوير طرائق التدريس والإفادة من التقانات التربوية الحديثة.

١٨– أن يتناول النحو المعاني البيانية للنص، كما يتناول الأشكال الإعرابية.

١٩– زيادة التكامل والتواصل بين تدريس اللغة العربية في المراحل ما قبل الجامعية والجامعية.

٢٠– تنويع طرائق التدريس في الدرس الصفّي الواحد، واختيار الأساليب المناسبة للموقف الصفي، ولطبيعة المادة النحوية خاصة، وللمادة اللغوية عامة، مراعاة للتلميذ والطالب بوصفه محور عملية التعلم.

٢١– العناية بأساليب التدريس المحدثة، من تحليل وتركيب ومقارنة وموازنة وإصدار أحكام، واستقراء واستنتاج وتعميم.

٢٢– العناية بالمناشط غير الصفية لتعزيز تعلم اللغة العربية.

٢٣– توصية المعلمين والمدرسين كافة، على اختلاف اختصاصاتهم، باستعمال اللغة العربية الفصحى لدى إلقائهم دروسهم، واتصالهم بطلابهم.

٢٤– الاهتمام بالمكتبة مصدرًا من مصادر التعلم وتنمية المعارف والثقافات.

٢٥– قيام المؤسسات البحثية والتعليمية بإنشاء مجموعات عمل تخصص لتصميم الدروس العربية بالحاسوب والشبكات بأسرع وقت ممكن.

٢٦– الشروع بإنتاج كتب إلكترونية مبسطة ومُشَوِّقة باللغة العربية، يستفيد منها الأطفال العرب قبل دخول التعليم الابتدائي.

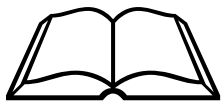
٢٧– تصميم برامج تعليم اللغة العربية بالحاسوب، وتطويرها بالبحث العلمي الموضوعي، للوصول بها إلى أعلى كفاية قبل تعميمها في أقراص حاسوبية، أو نشرها بالإنترنت.

٢٨– إجراء بحوث تجريبية وميدانية للبرامج التعليمية المناسبة لمناهجنا، وقياس فاعليتها، وحجم الأثر فيها حتى تصبح مقبولة وفق المؤشرات العلمية العالمية.

٢٩– إنشاء مركز لتطوير المناهج في وزارة التربية.

٣٠– دراسات أساليب الامتحانات، والعمل على تطويرها.

٣١– العمل على ترسيخ القيم الخلقية والقومية والوطنية والإنسانية في مواجهة



كلمة الختام

للأستاذ الدكتور شاكر الفحام

الأساتذة العلماء الأفاضل

أحييكم أحسنَ التحيات وأكرمها. لقد قضيت بصحبتكم أجمل الأيام، وغمرتني سعادة وفرحة وحبور بهذا اللقاء الودود المحبّب الذي جمعنا في هذه الندوة: ندوة

«**اللغة العربية والتعليم**».

التي عقدها مجمع اللغة العربية بالتعاون مع وزارتي التعليم العالي والتربية، والتي أتاحت لنا أن نعالج موضوعاً هاماً لا يحتمل التأجيل، وهو أن الأجيال الشابة في أقطارنا العربية تعاني في هذه الأيام من ضعفها في العربية، وتشكو صعوبتها، ولا يقوى خرّيج الثانوية على الأداء الصحيح، ويتعثر في عبارته. فلم يكن بُدٌّ من أن نتداعى لاستعراض أسباب هذه المشكلة والتماس الحلول التي تفضي إلى التغلب عليها.

وأمضينا في رحاب مجمع اللغة العربية أربعة أيام (٢٤- ١٤٢١/٧/٢٧هـ= ٢٢- ٢٠٠٠/١٠/٢٥م) يملؤها العمل الجادّ والنشاط المتوقد، كنا نستمع إلى البحوث الجادّة والدراسات المعمقة التي ألقاها الأساتذة المشاركون في الندوة، والتي عالجت محاور الندوة الستة، ثم نتابعُ التعليقات التي عقب بها الأساتذة الحضور في كل جلسة على البحوث الملقاة، ونتبادل الرأي مما أغنى البحوث، وأكمل جوانبها.

لقد استأثر الموضوع المطروح باهتمام جميع المشاركين الاهتمام الأكبر. فاللغة العربية لها المكانة العليا في حياة الأمة. إنها مستودع ذخائرنا، وشاهد تاريخنا، نتملّى بها تراثنا العظيم على مدى ستة عشر قرناً أو يزيد. وتلك مزية فريدة لا تضارعها في ذلك أية لغة أخرى. وكان لطواعيتها ومرونتها ما أتاح لها أن تلبّيَ مطالب الأمة، وتستجيب لتطلعاتها، وتعبّر عن تطورها الحضاري العظيم بما قدمته من مصطلحات وأساليب مبتكرة، فكانت دائماً «الطاقة المتجددة». ومن كلمات عبد الله النديم التي أطلقها في القرن التاسع عشر يبين فيها موقع اللغة العربية ومحلها من نفوس أبنائها: «إضاعة اللغة تسليم للذات» و«اللغة هي وطنك»[1].

---

(١) اللغة العربية في العصر الحديث للدكتور محمود فهمي حجازي (القاهرة ١٩٩٨م): ٢٦،٢٧،٢٨،٣١.

ولئن قدمت الندوة بحوثها وتوصياتها، وذاك عمل كبير وجدٌّ مفيد، إننا سنتابع الموضوع مع الوزارات المعنية، والمؤسسات التعليمية والتربوية حتى نبلغ الغاية التي نتشوف إليها. فالعربية أغلى وأثمن، ولها القِدْحُ المعلَّى في حياتنا الثقافية والفكرية، وتستأهل منا أن نعمل أبداً على ازدهارها ورقيها، لنمضي في طريقنا معاً لا نفترق. فلغتنا هي رمز وحدتنا و«عنوان هويتنا» توثق صلاتنا، وتعصمنا من الفرقة والشتات.

على أن الخطوة الأولى التي لا تحتمل التأجيل والإرجاء هي أن نهيّئ لأبنائنا الطلبة البيئة التي تتكلم اللغة العربية السليمة، ذلك بأن اللغة إنما تكتسب بالسماع والمحاكاة. ومن هنا فإنه يتأتى لنا أن نحصل على ما نريد من التكلم بالعربية السليمة عن طريقين اثنين:

أولاً– طريق الإعلام. ذلك بأنّ للإعلام شأناً كبيراً في الحياة اللغوية والثقافية. وإن أجهزة الإعلام المسموعة والمرئية حين تلتزم العربية السليمة تكون أحسن مصدر لتعلم العربية ومحاكاتها، والتقريب بين اللغة السليمة واللغة المحكية.

ثانياً– طريق المدرسة. وذلك بأن يلتزم المعلمون والمدرسون والأساتذة الجامعيون التزاماً تاماً منذ بدء المرحلة الابتدائية حتى نهاية الدراسة الجامعية، التكلمَ ومحادثة طلابهم باللغة العربية السليمة، فيألفُ الطلابُ اللغة ويعتادونها، ثم يسحرهم جمالها وبلاغتها، فيحسنونها حديثاً، وقراءةً وكتابة. وتضيق الفجوة بينها وبين اللغة المحكية.

وإذا ما قُدّر للخطوة الأولى النجاحُ، والنجاح قريب إذا صدقنا النية، واستجمعنا العزم والتصميم، فإن الخطوات التالية ستكون سهلة ميسرة، تُسْلم من نجاح إلى نجاح لتكون لنا لغةٌ عالمية وما ذلك على الله بعزيز.

أعود فأشكر لكم، أيها السادة الأفاضل، كل الشكر مشاركتكم الخصبة التي أغنت ندوتنا، وأنجحت عملنا، وأرجو أن نتابع الخطا معاً في خدمة هذه اللغة الشريفة. وإلى اللقاء في ندوة قادمة إن شاء الله.

الفهـرس

رقم الصفحة

تقديم ٤

برقية الشكر التي رفعها المشاركون في الندوة إلى سيادة الرئيس الدكتور بشار الأسد راعي الندوة. ٧

جلسة الافتتاح

كلمة الدكتور محمد زهير مشارقة – نائب رئيس الجمهورية ممثل راعي الحفل ٩

كلمة الأستاذ الدكتور محيي الدين عيسى – معاون وزير التعليم العالي ١٧

كلمة الأستاذ الدكتور محمود السيد– وزير التربية ٢٢

كلمة الأستاذ الدكتور شاكر الفحام – رئيس مجمع اللغة العربية ٢٧

البحوث

تدريس اللغة العربيّة لغير المختصين في جامعة دمشق	د. أحمد علي كنعان	٣٣
تدريس اللغة العربيّة لغير المختصين بها ولغير الناطقين بها	د. فاخر صالح ميا	١٠١
تدريس اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها والكتب المقرّرة لهم	أ. عفاف سبع الليل	١١٥
أساليب تدريس القواعد النّحويّة والصّرفيّة في المراحل التّعليميّة	د. حسن حسني	١٣٩
أسلوب تدريس القواعد النحوية في شتى المراحل الدراسية	د. سامي عوض	١٨٩
تطوير طرائق تدريس النحو	د. حورية الخياط	٢١٧
أساليب تدريس القراءة في المراحل ما قبل الجامعية	أ. فايز مجدلاوي و أ. غازي مفلح	٢٢٩
الحاسوب وتعليم اللغة العربية لغير المختصين بها ...	د. غيداء ربداوي	٢٨٧
تعليم اللغة العربية المبرمج بالحاسوب	د. فخر الدين القلا	٣١٣

رقم الصفحة

الدورات التدريبية في المرحلة الابتدائية بين الواقع والطموح	أ. شوقي الخالد	٣٢٥
نظرة في مناهج الدورات التدريبيّة ...	أ. خير الدين الصيّادي	٣٣٥
مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية	أ. وليد عكام	٣٤٣
مناهج تعليم اللغة العربيّة في المرحلة الإعداديّة	أ. غالية زهور عدي	٣٥٩
مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية ...	أ. فايز مجدلاوي	٣٩٧
مناهج تعليم القواعد النحوية بين الواقع والمأمول	د. عائشة عهد حوري	٤٤٩
تدريب معلِّمي ومعلِّمات المرحلة الابتدائية ومربيات رياض الأطفال على تعليم المحادثة باللغة العربية الفصحى	د. عبد الله الدنان	٤٨٥
حول إعداد معلم المرحلة الابتدائية تربويًّا ومسلكيًّا ومعرفيًّا	أ. بثينة الخيّر	٥٠٩
المنهج التأسيسي لتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية	أ. يوسف الصيداوي	٥٤٣
أهمية المشافهة في تعليم اللغة العربية	د. أحمد زياد محبّك	٦٠١
اللغة العربية في المؤسسات التعليمية في سورية ...	د. أحمد علي دهمان	٦١١
أسلوب تدريس الأدب ونصُوصه في أقسام اللغة العربية	د. حسين جمعة	٦٢٣
القراءة وأثرها في تعليم العربية وتعلّمها	د. عبد الفتاح محمد	٦٥٥
النقد الأدبي العربي الحديث تحديّات التأليف والتدريس	د. عبد النبي اصطيف	٦٧٣

جلسة الختام

المقررات والتوصيات	٦٨٧
كلمة الأستاذ الدكتور شاكر الفحام رئيس مجمع اللغة العربية	٦٩١
الفهرس	٦٩٣