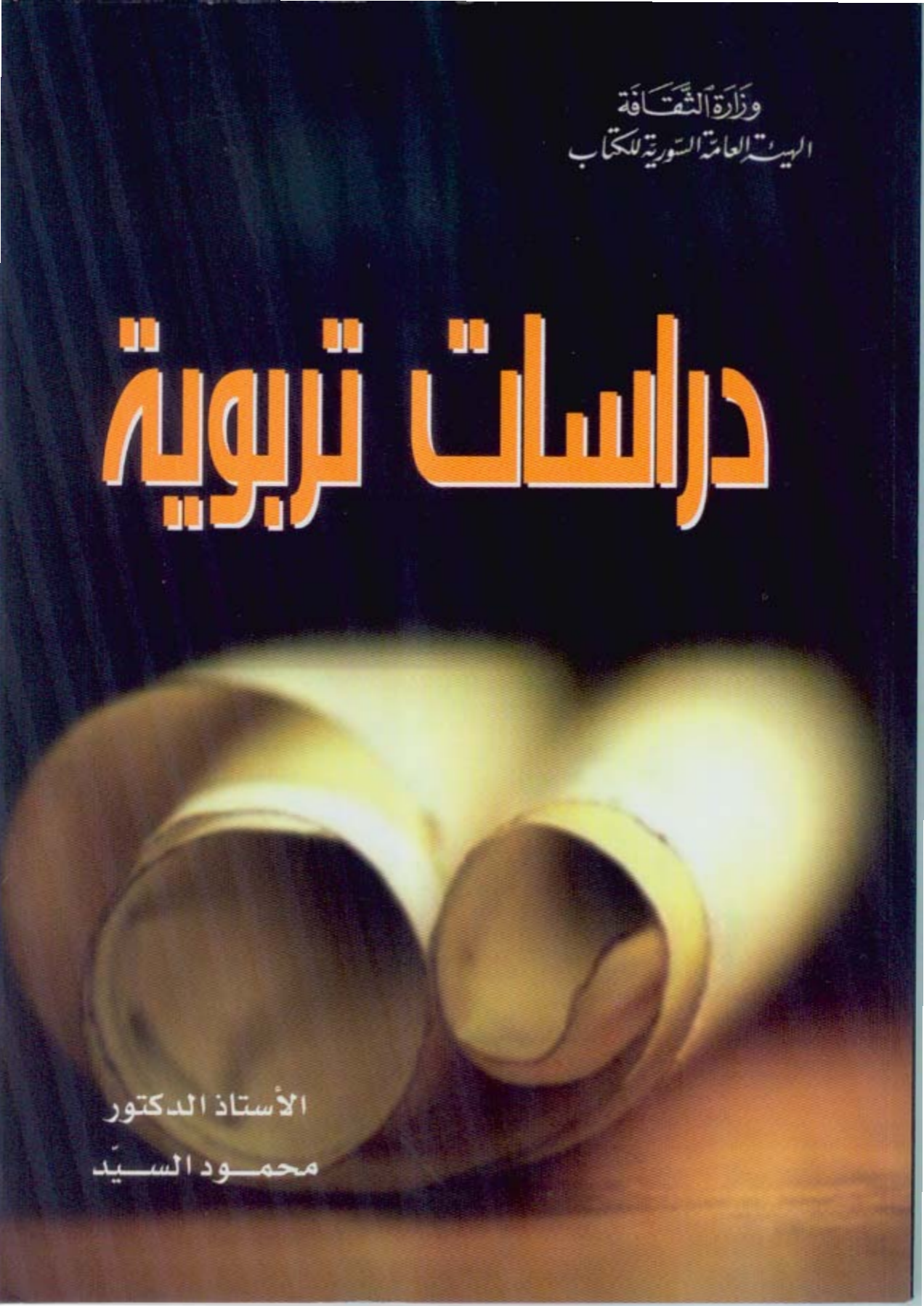
وزارة الثقافة
الهيئة العامة السورية للكتاب

دراسات تربوية



الأستاذ الدكتور
محمود السيّد

الأستاذ الدكتور محمود السيّد

دراسات تربوية

منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب

وزارة الثقافة – دمشق ٢٠١٠

بسم الله الرحمن الرحيم

تصدير

هذه باقة من البحوث التربوية التي تناولت موضوعات تربوية معاصرة، يجيء في مقدمتها التربية على المواطنة، وهو من الموضوعات التي تدعو إليها المنظمات الدولية المعنية بالتربية، وقد تضمن البحث فيه جانباً من قيم التربية على المواطنة في تراثنا العربي، كما تضمن عدداً من الملاحظات على بعض جوانب التربية على المواطنة من حيث جزئية النظرة إلى أهداف التربية على المواطنة والقصور في مناهجنا التربوية العربية والنقص في الكفايات الأساسية اللازمة للمواطنة وسيطرة التربية المستبدة إن من بعض الأهل أو من بعض المعلمين، وغياب التنسيق بين الجهات المعنية في التربية على المواطنة.

ومن البحوث التي تتضمنها الكتاب بناء الإنسان وتربيته في ضوء المنهج النبوي الشريف تربية موضوعية وإنسانية وتربية متوازنة ومتكاملة ومتعادلة بين الدنيا والآخرة والجسم والروح والنظري والعملي وسائر جوانب الشخصية الإنسانية.

ومن الملاحظ على نطاق الساحة العربية غياب معايير المنهج المدرسي للغة العربية، فجاء البحث في هذا المجال ليوضح معايير أسس منهج اللغة العربية واشتقاق الأهداف، والمحتوى وطرائق التدريس والأنشطة والتقويم، وذلك كله في ضوء النظرة المنظومية للمنهج.

ولما كان للمعلم الدور الأكبر في تحقيق الأهداف المرسومة للتربية كان الوقوف على إعداد المدرس وتأهيله من الأهمية بمكان ولاسيما إعداده للتدريس باللغة العربية بصورة عامة، ومن ثم أفرد بحث خاص لإعداد معلم اللغة العربية بعد أن سلطت الأضواء على جوانب القصور في هذا الإعداد.

ولما كان مستوى الأداء في اللغة العربية لدى متعلمينا يعاني القصور كانت ثمة وقفة على أسباب تدني مستوى هذا الأداء في بحث خاص، كما كان ثمة بحث يعنى بالتجديد في مجال تعليم اللغة وتعلمها.

ومن الأعلام الذين كانت لهم إسهامات تجديدية في التربية العربية الدكتور عبد الله عبد الدايم والدكتور محمد عابد الجابري، فكان ثمة بحث يرصد الاتجاهات الجديدة لديهما، وكان لابد أخيراً من تعرف التربية في الجمهورية العربية السورية واقعاً ومستقبلاً وهو البحث الذي خلصنا إليه في النهاية.

وكلنا أمل في تحقيق الفائدة المتوخاة من تقديم هذه الباقة من الدراسات التربوية، والله الموفق.

دمشق في ١٥ آذار ٢٠١٠

المؤلف

الفصل الأول

التربية على المواطنة(*)

أولاً - تحديد المصطلحات «المواطنة، الوطنية، التربية على المواطنة».

ثانياً - من قيم التربية على المواطنة في تراثنا الأدبي.

ثالثاً - ملاحظات على بعض جوانب التربية على المواطنة:

١- جزئية النظرة إلى أهداف التربية على المواطنة.

٢- القصور في تقديم التربية على المواطنة في مناهجنا التربوية.

٣- النقص في الكفايات الأساسية اللازمة للمواطنة.

٤- سيطرة التربية المستبدة.

٥- غياب التنسيق بين الجهات المعنية.

رابعاً - من آليات التنفيذ.

(*) بحث ألقي في مؤتمر مؤسسة الفكر العربي ببيروت عام ٢٠٠٦.

التربية على المواطنة

إن قضايا التربية على المواطنة متعددة، ولا أدعي في بحثي هذا أنني في صدد حصرها، وإنما سأقف على بعضها متمثلاً في تحديد المصطلحات، إذ سأقف على مصطلحات «المواطنة والوطنية والتربية على المواطنة»، ومن ثم سأبدي بعضاً من قيم التربية على المواطنة في تراثنا العربي، وبعضاً من الملاحظات على بعض جوانب التربية على المواطنة، ومن هذه الملاحظات جزئية النظرة إلى أهداف هذه التربية، والقصور في تقديم التربية على المواطنة في مناهجنا التربوية، والنقص في الكفايات الأساسية اللازمة للمواطن، وسيطرة التربية المستبدة، وغياب التنسيق بين الجهات المعنية، وفي القسم الرابع والأخير ثمة وقفة على بعض من آليات التنفيذ.

أولاً - تحديد المصطلحات

سأل ملك الصين قديماً الفيلسوف «كونفوشيوس»: «أريد أن أصلح الدولة فبِمَ أبدأ؟» فأجابه الفيلسوف: «ابدأ بإصلاح اللغة وحدّد المصطلحات».

ولكم كانت هذه الإجابة دقيقة وحكيمة! ذلك لأن تحديد المصطلحات يساعد على إيجاد اللغة المشتركة، فهماً للمضمون، ووضوحاً للرؤية، وتبياناً للمسار، وتمثلاً للأهداف.

ومن الملاحظ في مجال التربية على المواطنة أنه ما يزال ثمة لبس في المفاهيم وتداخل بينها. والسؤال الرئيس: ما المواطنة؟ وما الوطنية؟ وما التربية على المواطنة؟

لقد وردت تعريفات كثيرة للمواطنة، ومن هذه التعريفات:

- المواطنة هي العلاقة التي تربط بين المواطنين في الوطن الواحد من جهة، وبينهم وبين الدولة من جهة أخرى، وتشمل تلك العلاقة الحقوق والواجبات التي تترتب على مختلف الأطراف، وكذلك الحريات والمسؤوليات.
- المواطنة هي سيادة الشعب لمصيره تصميماً وتخطيطاً وتنفيذاً ومتابعة وتقويماً ومساءلة.
- المواطنة هي حقوق وواجبات، وممارسة لهذه الحقوق والواجبات بكل وعي ومسؤولية.
- المواطنة هي تحقيق للشروط وللمؤسسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية لممارسة الحرية والمساواة والعدالة في إطار دولة الحق والقانون.
- المواطنة هي الإقرار **الفعلي لسيادة القانون** وتنظيم العلاقات بين المواطنين كافة، أفراداً وجماعات، على أساس الديمقراطية والعدالة الاجتماعية. ومن أكبر دعائم المواطنة ترسيخ دولة الحق والقانون وثقافة حقوق الإنسان، وبناء مؤسسات الدولة.
- المواطنة هي الحوار بما هو تخصيب للأسئلة، وإنتاج للفكر، وتفاعل للآراء، وتبادل للرؤى، واحترام لتوجهات الآخرين، ونبذ للتعصب والكراهية، وانفتاح متزن على كل الثقافات والحوار الواعي معها.
- المواطنة هي وعي وممارسة في الانتماء للوطن، إذ إن المواطنة بالوعي والكيان الفاعل والإرادة، ذلك كله يجعل مصلحة الوطن والوعي بالتحديات التي يواجهها والذود عن أرضه وحماه في قمة الأولويات.
- المواطنة هي حب الفرد لوطنه وانتماؤه إليه، والتزامه بمبادئه وقيمه **وقوانينه**، والتفاني في خدمته، والشعور بمشكلاته، والإسهام الإيجابي مع غيره في حلها.

وتقوم المواطنة على أساسين جوهريين يتمثلان في المشاركة في الحكم والمساواة بين جميع المواطنين. وبتحقيق هذين الأساسين يتكون انتماء المواطن وولاؤه لوطنه، وتفاعله الإيجابي مع مواطنيه، وممارسة حقوقه، وتأدية واجباته.

وتتمثل الحقوق الأساسية للمواطنة الديمقراطية في الحقوق المدنية والحقوق السياسية والحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. أما الواجبات فتتمثل في احترام القوانين والأنظمة، ودفع الضرائب للدولة والدفاع عنها.

وأساس تحقيق المواطنة أن يكون الانتماء إلى الوطن فوق أي انتماء آخر، فلا يجوز أن يقدم الانتماء أو الولاء السياسي لأي سلطة حزبية في الدولة على الانتماء أو الولاء لسلطة الدولة نفسها، ذلك لأن الديمقراطية هي نظام سياسي واجتماعي واقتصادي يقوم على حقوق الإنسان في الحرية والمساواة، وما يتفرع عنهما كالحق في الحرية، والحق في الشغل وتكافؤ الفرص... الخ، كما يقوم على دولة المؤسسات التي يقوم كيانها على مؤسسات سياسية واجتماعية تعلو على الأفراد مهما تكن مراتبهم وانتماءاتهم العرقية والدينية والحزبية، لأن الديمقراطية تعني أولاً وقبل كل شيء احترام حقوق الإنسان، حقوقه الديمقراطية كحرية التعبير وحرية إنشاء الجمعيات والأحزاب، وحرية التنقل، والحق في الشغل، وفي المساواة والعدالة ودفع الظلم... الخ.

وإذا كانت المواطنة هي مجموع القيم الإنسانية والمعايير السياسية والقانونية والممارسات الاجتماعية التي تمكن الفرد من الانخراط في مجتمعه والتفاعل معه إيجابياً، والمشاركة في تدبير شؤونه والحفاظ على تماسكه ووحدته، فإن المواطنة هي الحصن الحصين ضدّ ثقافة التيئيس والتثبيط والتشاؤم والسلبية والانهزامية، تفتح آفاقاً ملؤها الثقة في استشراف مستقبل أفضل، وتعمل على تشجيع المواهب المبدعة في ارتياد آفاق هذا المستقبل الأفضل.

ونخلص إلى القول إن مفهوم المواطنة يحمل في ثناياه في المقام الأول قيم الانتماء والولاء للوطن، ويحمل بالقدر نفسه معاني ترتبط بممارسة الحقوق التي يكفلها مثل هذا الانتماء في إطار الشرعية الدستورية، كما ترتبط بالواجبات والالتزامات من المواطن تجاه وطنه تترجم هذا الولاء وذلك الانتماء من خلال المشاركة السياسية الفاعلة بكل أشكالها وصورها وفاء للالتزامات الأخلاقية والقانونية والمدنية والاجتماعية.

إن مفهوم المواطنة مفهوم دينامي يتعدى حالة السكون إلى حالة الحركة، فهو يشير إلى مشاركة فاعلة من المواطن تجاه مجتمعه الذي ينتمي إليه، وهو يعني تفاعلاً راسخاً بين المواطن وأخيه يتعدى الولاءات التقليدية العائلية أو القبلية أو الطائفية أو المذهبية، ويهدف إلى تعميق المشاركة الاقتصادية والخدمة العامة والتطوع وغيرها من القيم السامية التي يفرضها مثل هذا الانتماء.

وتتخذ المواطنة العديد من المسارات السلوكية التي تتجلى في:

- الانتماء الذي يتبدى في شعور داخلي يبعث على الولاء للوطن ولكل رموزه.
- المساواة بين المواطنين المنتمين إلى الوطن الواحد.
- ضمان الدولة عبر مختلف مؤسساتها جملة من الحقوق الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية لأفرادها.
- مشاركة الفرد في خدمة وطنه بما يقتضيه الظرف وتتطلبه المصلحة العامة لمجتمعه.
- اضطلاع الفرد بالواجبات تجاه الدولة.
- تحلي الفرد بقيم حضارية تعزز من مكانته ومكانة مجتمعه مثل قيم التضامن والتعارف والتآخي والتسامح والمساواة وقبول الاختلاف، والإنصات إلى الآخر، ونبذ مختلف أشكال العنف.

وتجدر الإشارة إلى أن تعريف مفهوم المواطنة يستلزم بالضرورة الوقوف على مفهوم الوطن والوطنية، وجميل أن نقف على هذا المفهوم من وجهة نظر بعض الأدباء والساسة، فلنستمع إلى هذا المفهوم عند الشاعر نزار قباني في قوله: «إن مفهومي للوطن والوطنية مفهوم تركيبي وبانورامي: صورة الوطن عندي تتألف كالبناء السمفوني من ملايين الأشياء..! ابتداء من حبة المطر، إلى ورقة الشجر، إلى رغيف الخبز، إلى مزراب الماء، إلى مكاتيب الحب، إلى رائحة الكتب، إلى طيّارات الورق، إلى حوار الصراصير الليلية، إلى المشط المسافر في شعر حبيبتي، إلى سجادة صلاة أمي، إلى الزمن المحفور على جبين أبي...

من هذه الشرفة الواسعة أرى الوطن، وأحتضنه وأتوحد معه، فالكتابة عن الوطن ليست موعظة ولا خطبة ولا افتتاحية جريدة يومية تتحدث بطريقة دراماتيكية عن خيوله وبيارقه وفرسانه، وأعدائه الذين نضجت جلودهم قبل نضج التين والعنب، (وهذه إشارة إلى قول أبي تمام:

تسعون ألفاً كآساد الشرى نَـضِجت أعمارهم قبل نضج التين والعنـبِ)

وعن بطولات أمير المؤمنين الذي يمد رجليه فوق جفن الردى وهو نائم، (وهذه إشارة إلى قول المتنبي في سيف الدولة:

وقفت وما في الموت شكٌ لواقـفٍ كأنك في جفن الردى وهـو نـائمُ)

إن الوطن ليس أداة حربية فقط، ولا هو جيب أمير المؤمنين فقط، بل هو مسرح بشري كبير يضحك الناس فيه ويبكون، ويضجرون ويتشاجرون، ويعشقون ويسكرون ويصلون، ويؤمنون ويكفرون، وينتصرون وينهزمون».

وعندما يتحدث الشاعر عن وطنه يقول:

هنا جذوري...

هنا قلبي...

هنا لغتي...

وتقول الشاعرة طلعت الرفاعي:

هنا دياري... هنا أهلي... هنا لغتي من هاهنا الفجر يهدي الركب مطلعه

أحنو على الأرض صدري لا يفارقها حتى تعانقها من بعد أضلعه

ويقول محمود درويش:

هذه الأرض جلد عظمي وقلبي فوق أعشابها يطير كنحله

أما الوطنية في نظر القائد الخالد حافظ الأسد فتعني أن نحب وطننا، وأن نخلص له، وأن نذود عنه دون تردد أو تخاذل، وأن نرفض كل إساءة توجه إليه، وأن نواجه بكل كفاءة وتصميم كل تحد يواجهه.

الوطنية تعني أن نكون غيارى على كل ما في الوطن، على الإنسان والأرض، على كل شجرة وعلى كل قطرة ماء، على كل بيت ومدرسة، على كل درب وشارع في قرية أو مدينة، على كل زهرة ووردة في طريق أو حديقة، أن نكون غيارى فنحافظ ونصون ونحسّن كل شيء فوق أرض هذا الوطن وتحت سمائه.

الوطنية تعني **أن نستثمر الوقت**، كل في عمله بشكل دقيق ومنظم. إن التفريط في الوقت خطأ كبير كالتفريط بأي شيء ثمين.

الوطنية تعني أن نبني دون توقف، أن نتابع بناء الأرض والإنسان، وأن ندفع أمورنا دائماً نحو الأفضل.

الوطنية تعني أن تكون جاهزيتنا للتضحية بأعمق معانيها ذات وتيرة عالية جداً من جهة، ومستمرة غير منقطعة من جهة أخرى.

إن الوطنية تعني الجهد والعرق والتضحية والاستشهاد عندما يتطلب الأمر ذلك، لأن الوطن يعني الإنسان والمكان معاً، يعني الإنسان والأرض متلازمين، وعندما لا يدافع الإنسان عن الوطن فهو لا يدافع عن ذاته، وهذا من اللامعقول، فالوطن غال، والوطن عزيز، والوطن شامخ، لأن الوطن هو ذاتنا.

فلنؤكد ولنعمل من أجل ترسيخ الوطنية وتنميتها لأننا بذلك نرسخ القيم ونتحرك بفاعلية نحو الحياة الأفضل.

إن الدعوة إلى ترسيخ الوطنية وتنميتها يتطلب التربية على المواطنة فما التربية على المواطنة بعد أن تعرفنا مفهوم المواطنة والوطنية؟

إن التربية على المواطنة هي عملية تنشئة اجتماعية، ذلك لأن المواطنة المستنيرة والمسؤولة والملتزمة بالمبادئ الديمقراطية والمشاركة في ممارسة الديمقراطية بصورة فعالة ونشطة لا يمكن أن تتأتى إلا بالتربية والتعليم، فالتعليم أساس الحقوق المدنية في الألفية الثالثة، وهو مطلب سياسي لتنمية الشعور بالمواطنة، وإشاعة الديمقراطية والتحرر من جميع أشكال العبودية والتخلف والتبعية.

وبناء الفرد المتكامل والمتوازن في جوانب شخصيته فكرياً وروحياً واجتماعياً وإنسانياً، والواعي لحقوقه والملتزم بواجباته، والمواكب لروح العصر، والصوفي في محبة وطنه، والمؤمن بحقوق الإنسان ومبادئ العدالة والمساواة والخير للناس كافة، والقادر على الإنتاج والتنمية والمبادرة المبدعة، والمعتز بانتمائه إلى وطنه وأمته، والمتحلي بالروح العلمية والموضوعية والسلوك الديمقراطي، والمتسم بالوسطية والتسامح والاعتدال، والمتفائل دائماً، ذلك كله لا يتم إلا بالتربية.

فالتربية على المواطنة هي:

- تربية على ثقافة أداء الواجبات قبل أخذ الحقوق.
- تربية على حقوق الإنسان والديمقراطية عبر منهجية شاملة تربط بين الفكر والوجدان والأداء.
- تربية على التعاطف والمشاركة المجتمعية والغيرية والمحبة والعدالة والتواصل الاجتماعي والتفاعل الإيجابي.
- تربية على ثقافة التسامح والحوار والسلام.

- تربية على المبادرة وخلق فرص عمل جديدة لا على التكيف مع البيئة فقط.
- تربية على الأسلوب العلمي، والتفكير النقدي في المناقشة والبحث عن الوقائع والأدلة.
- تربية على المشاركة في تحمل المسؤولية، وعلى الشعور بالمسؤولية تجاه حقوق الأفراد والجماعات.
- تربية على تماسك المجتمع ووحدته الوطنية والعمل المشترك.
- تربية على التحلي بالتفاؤل تجاه مواجهة التحديات ومحاولات التيئيس والتثبيط وغرس روح الانهزامية.
- تربية على عزة النفس وكرامتها وقوة الإرادة.

إن التربية على المواطنة تجد مشروعيتها وتبريرها داخل وعي الإنسان، بما يسمح للجميع بالتعايش وحق الوجود ومشروعية الاختلاف، وإن قيمها ترتبط بعملية التربية والتنشئة الاجتماعية لأنها عملية تواصلية وتفاعلية قبل أن تكون قواعد وقوانين ينبغي الالتزام بها، على أن التشبع بهذه القيم وترسيخها وممارستها لا يتم بطريق تعميق العاطفة الوطنية أو تعلمها فحسب، وإنما يتم بالاحتكاك ومعايشة المواقف والاتجاهات الإيجابية.

ثانياً - من قيم التربية على المواطنة في تراثنا الأدبي

إن التربية على المواطنة كما سبقت الإشارة تشتمل على منظومة من القيم، وهي قيم عرفت البشرية بعضها عبر مسيرتها، وهانحن أولاء نسلّط الضوء على بعض من هذه القيم في تراثنا الأدبي القديم والمعاصر بصورة خاطفة وسريعة، ومن هذه القيم حب الوطن والتعلق به، وخدمة الوطن والتضحية في سبيله، والحرية والعدالة والمساواة والتمسك بالوحدة الوطنية.

آ - حب الوطن والتعلق به والحنين إليه:

إن الوطن عزيز وغال، وما من أرض في الدنيا تعدل أرضه، ولكم يعز على المرء أن يدفن في أرض غير أرض آبائه وأجداده، ولقد حكي أن سيدنا يوسف عليه السلام أوصى أن يحمل نعشه إلى مقابر آبائه وأجداده، فمنع أهل مصر أولياءه من ذلك، فلما بعث الله موسى عليه السلام، وأهلك الله فرعون، حمله موسى إلى مقابر أهله فدفنه في الأرض المقدسة.

ويروى أن الاسكندر أوصى أن تحمل رمته في تابوت من ذهب إلى بلاد الروم حباً بوطنه.

وقال الجاحظ: كان نفر من البرامكة إذا سافر أحدهم أخذ معه تربة أرضه في جراب يتداوى بها إذا ما ألم به مرض.

وما أرق قول بعضهم!

بلاد ألفناها على كل حالة ... وقد يؤلف الشيء الذي ليس بالحسن

ونستعذب الأرض التي لا هوا بها ... ولا ماؤها عذبٌ ولكنها وطن!

وكلنا يتذكر قول ميسون:

لبيت تخفق الأرياح فيه ... أحبُّ إليَّ من قصر منيف

ولبس عباءة وتقرَّ عيني ... أحبُّ إليَّ من لبس الشفوف

فما أبغي سوى وطني بديلاً ... فحسبي ذاك من وطن شريف!

ويقول جميل بثينة:

أنا جميلٌ والحجاز وطني ... فيه هوى نفسي وفيه شجني

ولا يبتغي الشاعر جرير بداره داراً إذ يقول:

حيَّ المنازل إذ لا نبتغي بدلاً ... بالدار داراً ولا الجيران جيرانا

يا حبذا جبل الرّيان من جبلٍ ... وحبذا ساكن الريان من كانا

وحبذا نفحات من يمانيةٍ ... تأتيك من جهة الريّان أحيانا

وما أعذب قول ابن الدمينة:

ألا يا صبا نجد متى هجت من نجـد ... لقد زادني مسراك وجداً على وجـدِ

بكيت كما يبكي الوليـد ولـم تكـن ... جليداً، وأبديت الذي لم تكـن تبـدي

بكيت كما يبكـي الحـزين صـبابةً ... وذبت من الشوق المبـرّح والـصدّ

وما أسمى قول ابن الرومي!

ولـي وطـنٌ آليـت ألا أبيعـه ... وألا أرى غيري لـه الـدهرَ مالكـا

ولكم تغنى أبو الفضل الوليد بمآثر وطنه إذ يقول:

تـذكرت الحمـى فـأدرت وجهـي ... إلـى الـوطن الـذي فيـه ربينـا

كما يقول:

واطرب وأطربْ نفوساً شاقها وطـنٌ ... فلم تجد وطناً يغنـي عـن الـوطن

ويقول أيضاً في موضع آخر:

إلى وطني أصبو وأذكر في النـوى ... حلاوة عـيشٍ فيـه تـذكارها مـرُّ

ويهنئ من عاش بين أهله في وطنه قائلاً:

سعداً لمن عاش بين الأهل في وطنِ ... فراحةُ القلب في الـدنيا بـلا ثمـنِ

ويرى الصاحب بن عباد أن أفضل عز يناله المرء إنما هو في وطنه فيقول:

فـالعزُّ مطلـوبٌ وملـتمس ... وأعـزه مـا نيـل فـي الـوطنِ

وورد في كتاب الأغاني شعر ينسب إلى أبي عُيينة بن أبي عُيينة:

جسمي معي غير أن الروح عنـدكم ... فالروح في وطنٍ والجسمُ في وطـنِ

فليعجب الناس مني أن لـي جـسداً ... لا روح فيه، ولـي روحٌ بـلا بـدنِ

وأما البعد عن الوطن فهو الحمام عينه في نظر ابن الوردي:

ففـرط البعـد عـن وطـنٍ وأهـلٍ حمـامٌ قبـل أن تلقـى الحمامـا

وفي نظر ابن بابك أيضاً:

هذي بقيـة نفـسٍ فارقـت وطنـاً وفرقة النفس تتلـو فرقـة الـوطن

ولنستمع إلى أبي البقاء الرندي في قوله عن حمص:

وماشياً مَرِحاً يُلهيه موطنهُ أبعد حمص تغـرُّ المـرءَ أوطـان؟

ولا شيء يعدل الوطن في نظر أمير الشعراء شوقي حتى لو كان جنة الخلد:

هَـبْ جنـة الخلـد الـيمن لا شـيء يعـدلُ الـوطن

ويقول أيضاً:

وطنـي لـو شـغلت بالخلـد عنـه نازعتني إليـه فـي الخلـد نفـسي

وعندما عاد إلى وطنه بعد منفاه في الأندلس يقول:

أيـا وطنـي لقيتـك بعـد يـأسٍ كـأني قـد لقيـت بـك الـشبابا

وما أجمل قول الرافعي!

إني وإيـاك كـالمنفيِّ عـن وطـنٍ أيُّ البلاد رأى لـم يُنـسه الوطنـا

وما أنبل مشاعر عبد المجيد عرفة في حال بعده عن وطنه، فها هو ذا يقول:

إن غبتُ عن بلدي يومـاً أذب ألمـاً ويكبر الهـمُّ فـي جنبـيَّ والنـزقُ
فلا تلمني إذا روحي بهـا التـصقت فالروح بالجسم منذ البـدء تلتـصق
وكم تنازعني شـوقي إلـى بلـدي وكـم تنـاهبني التـسهيد والأرق
أعيشُ في غربتي جسماً وفي وطني يعيش قلبي، ومـا بالبعـد نفتـرق

وما أشدّ تعلّق الشاعر المهجري رشيد أيوب بأرضه ونسيمها وأهلها، فلقد ضيّع قلبه في ترابها قائلاً:

خلقت ولكن كي أمـوت بهـا حبـا ... لذاك تراني مستهاماً بهـا صـبا
وما أنا ممن إن ترامت بـه النـوى ... تروّعه الـدنيا ولـو ملئـت رعبـا
ولكنَّ لي في سفح صـنين موطنـاً ... يعـزُّ عليَّ أن أفارقـه غـصبا
إذا ما ذكـرت الأهـل فيـه فـإنني ... لدى ذكرهم أستمطر الـدمع منـصبا
فلّلـه هاتيـك الربـا وربوعهـا ... فإني قد ضيّعتُ فـي تربهـا القلبـا
ويـا حبـذا ذاك النـسيم فإنـه ... لينعـشني ذاك النـسيمُ إذا هبـا

ويقرن إبراهيم طوقان بين الدين وحب الوطن إذ يقول:

ديننـا حبـك يـا هـذا الـوطنْ ... سـرُنا فيـه سـواءٌ والعلـنْ

كما يرى أمين تقي الدين أن حب الوطن واجب:

يـرى حـبَّ أوطانـه واجبـاً ... فقدّس فـي الـنفس حـبَّ الـوطنِ

وما أسمى دعوة أمير الشعراء شوقي إلى حب الوطن إذ يقول:

كن إلى الموت علـى حـبّ الـوطن ... مـن يَخُـنْ أوطانـه يومـاً يُخَـنْ

وإذا كان الوطن يشتمل فيما يشتمل عليه، على المكان الذي نشأ فيه الإنسان فما سمات هذا المكان حتى يغدو الإنسان متعلقاً به؟

إن المكان يؤدي دوراً هاماً في تشكيل وعي الإنسان فهو البيت والأرض والأم، والذكريات والطفولة وهو الماضي الذي نعشق.

إن المكان بيت لتكثيف الزمن، ولكن لا وظيفة واحدة له، بل وظائف منها دوره في تشكيل الوعي الذي غالباً ما يتحدد بحدود المكان الذي ينتمي إليه الإنسان، ثم الإحساس المرهف بحركة الزمن التي غالباً ما تتحدد أيضاً بحركة الإنسان في المكان، المكان الواحد لا الأمكنة، فالمكان ليس حيزاً

جغرافياً فحسب، بل هو فضاء مفعم بالحياة أيضاً، هو حيّز له أبعاده وتخومه المحدودة من جهة، ومن جهة ثانية فضاء مفتوح على أبعاد وتخوم غير ثابتة، وتكاد تكون غير نهائية، وهو من جهة ثالثة فضاء فاعل تنهض بينه وبين سواه من مفردات الواقع علاقات جدل متعددة.

إن المكان يحدد الهوية، وهو أشبه بالأم، فهو مكان عاطفي محبوب له رتبة الحلم، وهو مولد للأشواق والحب الأزلي، ألم يقل الشاعر القروي:

إياك يهوى الفؤاد يا أمنا ... من دون كل البلاد أنت المنى

ويقول الرصافي:

مواطنكم يا قوم أم كريمة ... تدر لكم منها مدى العمر ألبانُ

ففي حضنها مهدٌ لكم ومباءةٌ ... وفي قلبها عطف عليكم وتحنانُ

فما بالكم لا تحسنون، وواجب ... على الابن للأم الكريمة إحسانُ

ويقول بدوي الجبل:

هذا الأديم أبي وأمي والبداية والمآب

ووسائدي وقلائدي ودمى الطفولة والسخاب

أغلى عليّ من النجوم ولا ألامُ ولا أعابُ

إن الأرض أجساد الآباء والأجداد على حد تعبير حكيم المعرة في قوله:

خفف الوطء ما أظن أديم الأرض إلا من هذه الأجساد

وقبيحٌ بنا وإن قدم العهد ... هوانُ الآباء والأجداد

إنها دم الشهداء وقد سقى تربتها ليحيا الوطن ويزدهر خصباً ونماءً كما جاء في قول الشاعر «أبي سلمى»:

لا تقل هذا ترابٌ جامدٌ ... إنما الأحياءُ في هذا الجمادِ

واحفظ الأجيال في هذا الثرى ... فالدمُ الحر من الترب ينادي

إن المكان مساحة محددة من التضاريس تتضمن في فضاءاتها وتحولاتها العادات والتقاليد والموروثات المختلفة واللغة والطبيعة والإنسان.

وإن الشعراء الجاهليين صوروا الأمكنة التي عاش فيها الأحبة، ثم عنها ارتحلوا، لقد صوروا جبالها ووهادها، قفارها ومرابعها، نباتاتها وحيواناتها، أمطارها وسحبها، وشهدنا كيف كان ارتحال أهلها وما يخلّفون وراءهم، وما تؤول إليه ديارهم، وتعرفنا ببعض الصور الدقيقة عن الخيام والبيوت والنؤي والحجارة والأثافي.

إن هؤلاء الشعراء عندما كانوا يمرون بالأمكنة لم يكونوا ليقفوا عند دلالتها الجغرافية، وإنما يقفون عند دلالتها النفسية التي تحمل معاني الارتحال والتخييم والانطلاق والتوقف، والتي تتلامح من ورائها أشباح الأحبة وقد فرّق بينهم النوى، وشحط بينهم البين. إنها لا تتصل بمخلفات هؤلاء الناس المرتحلين، بديارهم التي غادروا وآثارهم التي تركوا، وإنما تتصل بهؤلاء الناس ذاتهم، بأنفسهم، بخفق قلوبهم والتياع عواطفهم، باليد التي تمتد إلى اليد، ثم لا تملك العين أن تنظر إلى العين كما صوّر ذلك أستاذنا المرحوم الدكتور شكري فيصل.

لقد أحب العربي أرضه، وارتبطت هذه الأرض كذلك بأحبته، فإذا هي جزء من نفسه، وإذا هي مرتع ذكرياته ومجتلى خيالاته، في كل مكان ذكرى، ولكل جبل أو واد معنى، ولكل أرض مذاق وطعم تبعاً للأحداث التي امتزجت بها أو كانت فوقها، يقول الشاعر:

جرى السيل فاستبكاني السيل إذ جرى ... وفاضت لـه مـن مقلتـيَّ غـروب

ومـــا ذاك إلا إذ تيقنـــت أنـــه ... يمـــرُّ بـــواد أنـــت منـــه قريـــبُ

يكـــون أجاجـــاً دونكـــم حتـــى إذا ... انتهى إليكم تلقـى طيـبكم فيطيـبُ

أيـــا ســـاكني شـــرقي دجلـــة إنكـــم ... إلى القلب من أجل الحبيـب حبيـبُ

لقد قرن الشاعر نزار قباني المكان الذي نشأ فيه ومسقط رأسه «الشام» بالولادة وبالسكن وبالماء وبالعشق وبالورود وباللؤلؤ وبالحزن إذ يقول:

مسقط رأسي في دمشق الشام

هل واحد من بينكم

يعرف أين الشام؟

هل واحدٌ من بينكم

أو من سكنى الشام؟

رواه ماء الشام

كواه عشق الشام

تأكدوا يا سادتي

لن تجدوا في كل أسواق الورود وردة كالشام

وفي كل دكاكين الحلي جميعها

لؤلؤة كالشام

لن تجدوا مدينة حزينة العينين مثل الشام

ولكم يستعذب الشاعر تكرار لفظ الشام:

شـام يـا شـام يـا أميـرة حبـي كيـف ينـسى غرامـه المجنـونُ

ويتغنى بدمشق قائلاً:

قمـرٌ دمـشقي يـسافر فـي دمـي وبلابـل وسـنابل وقبـاب

الفـل يبـدأ مـن دمـشق بياضـه وبعطرهـا تتطيّـب الأطيـابُ

والماءُ يبـدأ مـن دمـشق فحيثمـا أسـندت رأسـك جـدول ينـسابُ

والـشعر عـصفور يمـد جناحـه فـوق الـشآم وشـاعر جـوّاب

والخيل يبدأ مـن دمـشق مـسارها وتـشد للفـتح الكبيـر ركـابُ

ولم تكن دمشق مسقط رأس الشاعر بجمالها مصدر إلهام الشاعر الدمشقي نزار قباني فقط، وإنما استهوت شعراء كباراً قصدوها فها هو ذا الشاعر محمد بهجة الأثري يقول:

هذه جلّقٌ تبـارك ربـي! بلـد طيّـبٌ وربٌّ غفـورُ
الهوى والهواءُ والجدول الرقراقُ والروض والسنا والحُـورُ
حيثما تغتدِ، فروض أريضٌ عنبـريٌّ الـشذا، ومـاءٌ نميـرُ
وظلالٌ ممدودة وهي تندى وشعاع يرِفُ، وهو منيـرُ
من سنا الشمس فوقها، ومن الزهر دنانيرُ عسجدٍ، وعبيـرُ

وها هو ذا أمير الشعراء شوقي يؤمن بالله ويستثني من الإيمان جنته لأن دمشق هي الجنة إذ يقول:

آمنـتُ بـالله واسـتثنيت جنتـه دمـشق روح وجنّـاتٌ وريحـانُ

ب - خدمة الوطن والتضحية في سبيله:

طالما وردت هذه القيمة في أدب شعرائنا المعاصرين، وطالما دعا إليها أمير الشعراء شوقي وعززها إذ يقول:

لنـا وطـنٌ بأنفـسنا نقيـه وبالـدنيا العزيـزة نفتديـه

ويقول أيضاً:

خدموا حمى الوطن العزيز فبوركـوا خدماً وبورك في الحمى مـن سيّد

ويقول طاهر الحداد التونسي في ندائه وطنه:

أفديك يا وطني أفـديك يـا سـكني بك اعتزازي وفيـك اليـوم آمـالي
أفديك يا وطنـي بـالنفس والمـالِ مما يسومك سـوءاً فيـه إذ لالـي
لا عيش لي أبتغي إن لم يعش وطني فـي عـزةٍ ورخـاءٍ هـانئَ البـال

ويرى خليل مطران أن لا ارتقاء لوطن بغير فداء وتضحية:

المفتدي الـوطنَ العزيـزَ بروحـه هـل يرتقـي وطـنٌ بغيـر فـداءِ؟

وفي المعنى نفسه يقول الزهاوي:

لا يرفع الوطن العزيز سوى امـرئٍ حرٌ علـى الـوطن العزيـز يغـارُ

وإن الوطن ليفخر بمن يفديه على حدّ تعبير الكاظمي إذ يقول:

مـن كـان مثلـك فاديـاً أوطانـه فبمثلـه الـوطن العزيـز فخـورُ

ويقول علي الجارم:

نحيـي المـرء إن نجـىَ حيـاةً فكيف إذا نجـا الـوطن المفـدى؟!

ويرى أحمد تقي الدين أن في تقاعس المواطنين عن خدمة أوطانهم ما يغري الأعداء في السيطرة على الوطن فيقول:

إذا مـا نـام عـن وطـنٍ بنـوه تملكـت العـدى فيـه الحـصونا

وإن الدم ليرخص في الدفاع عن الوطن كما يرى الغلاييني:

لعمري وما عمري سوى حبّ موطنٍ لأجل هـواه يـرخص الـدم غاليـا

وها هي ذي النفوس الحرة تفدي أوطانها كما يرى أنور العطار:

هذه أوطاننا نحمي حماها

أي قلب لم يتيمه هواها

أي نفس حرة ليست فداها.

ج - الحرية:

وهي من أسمى قيم التربية على المواطنة، إذ لا وطن من غير حرية:

فمـا يعـيش بـلا حريـة وطـنٌ وهل يعيش بغير المهجـة البـدنُ ؟

وهي عميقة الجذور في تراثنا العربي الإسلامي، حافظ عليها القرآن الكريم، فصان حرية الاعتقاد فقال مخاطباً نبيه الكريم (ص): «وقلِ الحقُ من ربكم، فمن شاء فليؤمن ومن شاء فليكفر». ويقول: «فذكّر إنما أنت مذكر، لست عليهم بمسيطر». ويقول: «ولو شاء ربك لآمن من في الأرض كلهم جميعاً، أفأنت تكره الناس حتى يكونوا مؤمنين». وهذه الآيات تقرر حرية الإنسان في الاعتقاد، فهو حر في أن يعتنق الإسلام، لكنه إن أعرض فليس من حق الرسول أن يجبره على ذلك.

وما تزال صيحة الخلفية الفاروق ترددها الأجيال: «متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحراراً».

لقد حافظ الإسلام على قيمة الحرية للبشر كافة من دون تمييز أو استثناء، حافظ على حقهم في الحياة والتمتع بالطيبات والحق في حرية الاعتقاد، والحق في الاختلاف، ومن دون هذه الحقوق لا يستكمل الشخص البشري وجوده. حتى إن الطير لا يحيا بغير حرية، وإننا لنتذكر في هذا المجال تصوير الشاعر عمر أبي ريشة لبلبل في قفصه، وكيف أنه لم يبنِ عشاً في ذلك القفص على الرغم من أن جميع مستلزمات الحياة المادية كانت متوفرة لديه فيقول:

ألفيتُـــه ينثـــر ألحانـــه ... كأنمـــا ينثـــر مـــن كبـــده

فعـــاف دينـــاه ولـــم يتخـــذ ... عشاً ولم يحمل سوى زهـــده

أبى عليه الكبـــرُ أن يـــورث ... الأقفاخ ذل القيد مـــن بعـــده

ولله در الشاعر الماغوط إذ يقول:

إيه حريتي

إذا لم تكوني

ووهبتُ الدنيا

فإني أحجم.

د - العدالة والمساواة:

عندما سئل مدير إحدى الشركات الناجحة جداً في أمريكا عن سرّ نجاح شركته أجاب: إن السبب يرجع إلى أربعة عوامل هي:

١- الصدق مع النفس ومع الآخرين.

٢- تحقيق العدالة بين العاملين والمرؤوسين.

٣- إتقان العمل والانتماء القوي إلى مكان العمل.

٤- الحرص على السمعة الطيبة.

ويسأل أحدنا: أي صدق يعلو على أن يكون المرء صادقاً مع وطنه؟ وأي عدالة ومساواة أسمى من المساواة بين المواطنين في ضوء قدراتهم وكفاياتهم في منأى عن الأمراض الاجتماعية من طائفية ومذهبية وعشائرية وعائلية وقبلية وإقليمية؟

وأي انتماء فوق الانتماء للوطن تعلقاً به ومحبة صافية له واندفاعاً في سبيله وذوداً عن حماه، وحرصاً على سمعته في كل المواقف والأحايين؟ وعلى الصعيد الوطني يؤدي تحقيق العدالة والمساواة بين المواطنين في منأى عن أي تحيز أو ميل أو هوى إلى وحدة وطنية حقيقية، تحمي الوطن، وتذود عن الحمى، وترد كيد الأشرار والطامعين فيه، فها هو ذا الغلاييني يقول:

إن الرجـــال إذا عـــدوا سواســـية في موطن الأمن زالت عنهم المحـــنُ

ولقد حققت الحضارة العربية الإسلامية المساواة بين الناس، ولم تكن الوظائف تسند إلا للمستحق الكفي في منأى عن عقيدته ومذهبه، ويقول «مارك سايس» في وصف هذه الحضارة في عهد الرشيد: «كان المسيحيون واليهود والوثنيون والمسلمون على السواء يعملون في خدمة الحكومة».

وعلى هذا النحو كانت الحلقات العلمية الشعبية، إذ كان العلماء فيها على قدم المساواة بصرف النظر عن مذاهبهم وعقائدهم، قال خلف بن المثنى: لقد شهدنا عشرة في البصرة يجتمعون في مجلس لا يعرف مثلهم في الدنيا

علماً ونباهة وهم الخليل بن أحمد صاحب النحو (وهو سني) والحميري الشاعر (وهو شيعي) وصالح بن عبد القدوس (وهو زنديق) وسفيان بن مجاشع (وهو خارجي صفري) وبشار بن برد (وهو شعوبي) وحماد عجرد (وهو زنديق شعوبي) وابن رأس الجالوت الشاعر (وهو يهودي)، وابن نظير المتكلم (وهو نصراني)، وعمر بن المؤيد (وهو مجوسي) وابن سنان الحراني الشاعر (وهو صابئي)، وكانوا يجتمعون فيتناشدون الأشعار، ويتناقلون الأخبار، ويتحدثون في جو من الود لا تكاد تعرف منهم أن بينهم هذا الاختلاف في عقائدهم ومذاهبهم.

كما يعود تحقيق العدالة والمساواة بين المواطنين من جهة أخرى على الحاكم نفسه بنعمة الاستقرار والأمان، ولا يغيبنّ عن الذهن قصيدة حافظ إبراهيم في الخليفة الفاروق عندما قدم إليه رسول من ملك الفرس كسرى فراعه ما شاهد من حال الخليفة فيقول الشاعر حافظ إبراهيم مصوراً هذه الحال:

وراع صاحب كسرى أن رأى عمراً	بين الرعية عطلاً وهو راعيها
وعهده بملوك الفرس أن لها	سوراً من الجند والأحراس يحميها
رآه مستغرقاً في نومه فرأى	فيه الجلالة في أسمى معانيها
فوق الثرى تحت ظل الدوح مشتملاً	ببردة، كاد طول العهد يُبليها
فهان في عينه ما كان يكبره	من الأكاسر والدنيا بأيديها
وقال قولة حق أصبحت مثلاً	وأصبح الجيل بعد الجيل
أمنت لما أقمت العدل بينهم	فنمت نوم قرير العين هانيها

هـ - التمسك بالوحدة الوطنية:

من القيم التي تسعى التربية على المواطنة إلى تعزيزها في النفوس التمسك بالوحدة الوطنية، ونبذ كل ما يفرّق بين أبناء الوطن، والثورة عليه، والعمل على استئصاله من النفوس والعقول، وهذه القيمة تدعو إليها الديانات

السماوية وتعززها، وإن انتهاج أي سلوك يجانفها إنما هو بعيد كل البعد عن الدين وقيمه وعز الوطن ومثله، يقول الرصافي:

إذا جمعتنـــا وحـــدة وطنيـــة ... فمـــاذا علينـــا أن تعـــدد أديـــانُ

إذا القوم عمتهم أمـــور ثلاثـــة: ... لسان وأوطـــان وبـــالله إيمـــان

فأي اعتقاد مـــانع مـــن أخـــوة ... بها قال إنجيلٌ كمـــا قـــال قـــرآن

فمن قام باسم الدين يدعو مفرّقـــاً ... فدعواه في أصل الديانـــة بهتـــانُ

وما أسمى ما دعا إليه عمر أبو ريشة في قوله:

يا من يفرّق بين أكبـــاد الـــورى ... باسم الشرائع أنت أكبـــر مجـــرم

مـــا الـــدين إلا شـــعلة وضّـــاءة ... بزغت على أفق الأنـــام المظلـــم

ثالثاً - ملاحظات على بعض جوانب التربية على المواطنة

بعد عرضنا السابق نسأل: ما واقع التربية على المواطنة في مناهجنا التربوية؟ هذا ما سنحاول الإجابة عنه بإبداء عدد من الملاحظات على هذا الواقع، وتتجلى هذه الملاحظات في جزئية النظرة إلى أهداف التربية على المواطنة، والقصور في تقديمها في مناهجنا، والنقص في الكفايات الأساسية للتربية على المواطنة، وسيطرة التربية المستبدة، وغياب التنسيق بين الجهات المعنية.

١- جزئية النظرة إلى أهداف التربية على المواطنة

لما كانت التربية على المواطنة ومن أجلها تهدف إلى تزويد الناشئة بالخبرات، كانت الخبرة المنشودة في هذا السياق ثلاثية الأبعاد فكراً ونزوعاً وسلوكاً، أو معرفة ووجداناً وأداءً.

ففي الجانب المعرفي لابدّ من أن يتعرف الناشئ هويته وانتماءه وعلم بلاده، ونشيدها لوطني، والمناسبات الوطنية، وتاريخ وطنه، وجغرافيته

وتراثه ولغته، ودستوره وأنظمته، وحقوق الإنسان: طفلاً وامرأة وذوي الحاجات الخاصة، وعلاقات وطنه مع الأوطان الأخرى، والتحديات التي تواجه وطنه... الخ.

ويتضمن البعد الوجداني من الخبرة في هذا السياق حزمة من المشاعر والقيم والمواقف والاتجاهات: اعتزازاً واحتراماً وحرصاً وانتماءً ومحبةً وتعلقاً من مثل: حب النظام والعدل والمساواة، والإحساس بالكرامة، والشعور بالمسؤولية، والإحساس بالاستقلال، واحترام القوانين والأنظمة، واحترام التعددية، والتعلق بالقيم الإنسانية... الخ.

أما الجانب الأدائي فيتمثل في السلوك والممارسة والانسجام بين القول والعمل، والمبدأ والتطبيق والدعوة والممارسة، والتعبير عن المواقف والمشاركة في اتخاذ القرارات، ووضع الحلول، وقبول التعددية والاختلاف، والدفاع عن حقوق الآخرين، والمحافظة عليها حفاظه على حقوقه، ونبذ التعصب والعنصرية، والتمرد على أي خلل يكتنف المصلحة العامة... الخ.

وثمة من يفرق بين ثلاثة مفاهيم في مجال التربية على المواطنة وهي:

١- التربية عن المواطنة وهو ما يتعلق بتقديم المعرفة عن التاريخ الوطني وبنية الحكومة وعملياتها والحياة السياسية... الخ.

٢- التربية من خلال المواطنة وهو ما يتعلق بإشراك الناشئة في أنشطة التعليم بالعمل والخبرات التشاركية في المدرسة والمجتمع المحلي.

٣- التربية من أجل المواطنة أو على المواطنة، وتشمل الخبرة بأبعادها المتعددة: فكراً ونزوعاً وأداءً، معرفة وفهماً ومهارات وقيماً.

والقضية الأساسية في هذا المجال أنه من السهولة تنفيذ التربية عن المواطنة من خلال المناهج وأساليب التدريس، ولكن من الصعوبة بمكان تحقيق التربية من أجل المواطنة. إنها تربية ذات أبعاد محلية وعالمية في الوقت نفسه، ولا تقف على الجانب المعرفي وحده، وإنما تتجاوزه إلى النقد والتفكير الناقد، ولا تركز على الثقافة السياسية وحدها، وإنما تركز على القيم الإنسانية.

والتربية من أجل المواطنة لا يمكن تعلمها من الكتب والمقررات الدراسية وحدها، بل تعتمد في الدرجة الأولى على الممارسات والتطبيقات التي تجري في المدرسة والبيئة المحلية أسرة ومجتمعاً، إذ لا يكفي على الإطلاق أن يعرف المواطنون مبادئ المواطنة ومعناها الحقيقي، وما يترتب عليها من حقوق وتأدية للواجبات، بل يجب أن يقوم هؤلاء المواطنون بالممارسة العملية بالفعل على أرض الواقع.

٢- القصور في تقديم التربية على المواطنة في مناهجنا التربوية

ثمة قصور في تقديم موضوعات التربية من أجل المواطنة في مناهجنا التربوية، إذ إن التركيز ينصب على الجانب المعرفي، وطريقة التدريس تعتمد التحفيظ والتسميع، أما التقويم فلا يقيس إلا المستوى الأول من مستويات المعرفة متمثلاً في الحفظ والتذكر والاسترجاع.

إن التربية على المواطنة لن تتحقق أهدافها إلا بالتركيز على المشاركة بما فيها التركيز على القيم والأعمال المجتمعية والتركيز على المسؤولية الاجتماعية والأخلاقية ثقةً بالنفس وسلوكاً مسؤولاً أخلاقياً واجتماعياً في داخل الصف وفي خارجه وتجاه الآخرين، والتركيز على المشاركة المجتمعية وتقديم الخدمة للمجتمع، إضافة إلى الوعي السياسي متمثلاً في أساليب حل النزاعات واتخاذ القرارات... الخ.

والدرس الناجح في مجال التربية على المواطنة هو الدرس الزاخر بالأنشطة المشجعة على التأمل والتفكير والبحث عن مصادر المعلومات كأن يطلب إلى الناشئ: صمّمْ، قارن أو وازنْ، علّقْ، ابحثْ، اكتبْ، تحققْ... الخ، وذلك كله في جو من التشويق والإثارة العلمية واستخدام التقنيات والوسائل، بحيث يفسح في المجال للناشئة لأن يشاركوا، ويناقشوا، ويمارسوا، ويعملوا، متعاونين ومتضامنين ومشاركين، وقديماً قال «كونفوشيوس»: «لا يمكن للمرء أن يحصل على المعرفة إلا بعد أن يتعلم كيف يفكر».

كما أن المناهج التربوية بمفهومها المنظومي الشمولي المتكامل لا تقتصر فيما تقدمه على ما يجري في داخل الصفوف، وإنما تتجاوزه إلى البيئة المحلية، وإلى ما يجري في العالم، ولا بدّ أن تكون المناشط التي يتفاعل معها الناشئة شاملة لمختلف هذه الأبعاد: ممارسة ومشاركة وزيارات على جميع الصعد تجسيداً لمفهوم المواطنة من حيث إنها مجموعة من الممارسات الحية المتحركة التي تشمل الممارسات المدنية والقانونية والثقافية والتربوية... الخ.

ومن هنا كان تطوير المناهج التربوية يستلزم تحليل محتوى المناهج بغية تعزيز الإيجابي منها في كل المراحل وفي جميع المواد الدراسية، واستدراك غير الموجود، والتركيز على الأنشطة المتعلقة بالموضوع، والربط بين النظري والعملي، والتركيز على الممارسات، وتطوير طرائق التدريس وأساليب التقويم، والعزوف عن اللفظية والتلقين إلى المشاركة والممارسة والحياة النابضة الزاخرة بالمناشط والفعاليات، ورحم الله سعد زغلول إذ يقول: «الوطنية الصحيحة تعمل ولا تقول».

٣- النقص في الكفايات الأساسية اللازمة للمواطنة الحق

إذا كانت التربية على المواطنة أو من أجلها تتضمن مجموعة من المبادئ والقيم والتوجهات والممارسات، يتمثل بعضها في الشراكة مع المجتمع والاحترام المتبادل بين المواطن والدولة، والديمقراطية، وحقوق الإنسان، والتسامح، والحوار، وقبول الآخر، والتنوع، والتعددية، واللامركزية، وممارسة الحقوق، وتأدية الواجبات وتكافؤ الفرص والمساواة بين الأفراد، وعدم التمييز، والعدل واحترام القانون، والتفكير العلمي والنقدي والإبداعي، والمشاركة والعمل التطوعي والتعارف والالتزام، وروح المسؤولية، وإتقان العمل، والمشاركة في اتخاذ القرار، واحترام الإبداع العلمي وتقديره والتنمية المستدامة... الخ فإن هذه التربية لا بدّ لها من إكساب المواطن الناشئ الكفايات الأساسية التي تمكنه من أن:

- يؤدي واجباته، ويتمسك بحقوقه، ويؤمن بمبادئ العدالة الاجتماعية.

- يتحمل المسؤولية، ويمارس الأساليب العقلانية في التفكير والحوار.
- يمارس النقد، ويشارك في اتخاذ القرار.
- يعمل بروح الفريق، ويمارس العمل الجماعي والتطوعي في حياته.
- يؤمن بالوحدة الوطنية على أنها ضرورة حتمية للتقدم.
- يعتز بانتمائه إلى وطنه وأمته.
- يهتم بمشكلات وطنه، ويحمي إنجازاته، ويحافظ على استقراره.
- يتمثل القيم العلمية من مثل الأمانة والموضوعية وحب الاكتشاف والمثابرة.
- يقدر المصلحة العامة، ويقدمها على مصلحته الخاصة، ويضحي من أجل الصالح العام.
- يؤمن بالتعددية في إطار الوحدة الوطنية، ويوظفها في مصلحة الوطن.
- يتقبل الآخر، ويقدر رأيه، ويحترم وجهات النظر الأخرى في منأى عن أي تشنج أو تعصب أو تزمت.
- يتحلى بالخلق الرفيع.
- يتقن عمله.

ولتحقيق هذه الكفايات لا بدّ من:

آ - المران والممارسة والتدريب.

ب - الفهم وإدراك العلاقات في منأى عن التدريب الببغائي.

ج - توافر القدوة الحسنة من المشرفين والمدربين والمعنيين.

د - توفير التشجيع والتعزيز للممارسات الإيجابية.

هـ - التوجيه إلى مواضع الخلل في الأداء، والعمل على علاجها.

و - سيرورة القيم الإنسانية في أجواء المدرسة والجامعة محبة ورفقاً وتسامحاً وتشجيعاً... الخ.

٤- سيطرة التربية المستبدة يحول دون تحقيق الأهداف

من الملاحظ أن الأجواء التي يتفاعل معها الناشئة في الأسرة والمدرسة والجامعة والمجتمع لا تمارس فيها الأساليب الديمقراطية في الأعم الأغلب، فالأب يفرض رأيه على أولاده، ويحول دون مناقشتهم والاستماع إلى وجهات نظرهم، والمعلم يفرض رأيه على ناشئته، ويعاقب من يخالف ما يؤمن به، ولا يستطيع النقاش والحوار لأنه ألِف أساليب التلقين والحفظ وامتثال ناشئته لآرائه. والمناهج التربوية تبنى من وجهة نظر الكبار وفي منأى عن حاجات الناشئة واهتماماتهم ورغباتهم وميولهم، والمدرس في الجامعة أو المعهد يقدم مقررات يحاسب طلابه إن هم خرجوا عنها في الامتحانات.

وهذه الأساليب المستبدة تحول دون تفتح الحرية والاستقلال والثقة بالنفس والمبادرة، وتعوّد الناشئة على التظاهر والمداهنة والرياء والامتثال والإذعان، وفي ذلك خطر وأي خطر على تكوين شخصيات هشة تعد عامل هدم في صرح المجتمع، ولا يعتمد عليها في الملمات بسبب عدم بنيانها البنيان السليم والمتوازن والقوي والواثق من نفسه.

٥- غياب التنسيق بين الجهات المعنية

إن التربية على المواطنة شأن مجتمعي، وعلى جميع البنى الاجتماعية والهياكل أن تضطلع بدورها في ترسيخ مفاهيم التربية على المواطنة ومبادئها وفي التدرب على ممارستها.

ويستدعي ذلك وضوح الرؤية، وتحديد الأهداف، والانطلاق من إستراتيجية واحدة، والتنسيق بين جميع المؤسسات الاجتماعية أسرة ومدرسة وجامعة وإعلاماً ومجتمعاً، والتنسيق بين التعليم النظامي وغير النظامي واللانظامي، والتنسيق بين القطاع العام والخاص والجمعيات الأهلية، وللأم دور كبير في إرضاع أبنائها حب الوطن والتضحية في سبيله وللقدوة الحسنة من المسؤولين كافة في مواقعهم أنّى كانت دور كبير في ترسيخ التربية على المواطنة.

وتعد عملية التنسيق من الأهمية بمكان لأن البناء لا يمكن له أن يرتفع إذا ما وضعت لبنة من طرف وتعرض البناء إلى هدم لبنات أُخر من طرف آخر.

ورحم الله شاعرنا العربي إذ يقول:

وهل يبلـغ البنيـان يومـاً تمامـه إذا كنـت تبنيـه وغيـرُك يهـدم؟

«يروى أن أحد وزراء فرنسا في عهد الملك «لويس السادس عشر» طلب إلى الملك أن يعفو عن قريب له كان قد ارتكب خطأ بحق البلاد، فصرفه الملك بلطف بعد أن أفهمه أن استجابة طلبه غير ممكنة.

وفي اليوم التالي عاد الوزير يطلب العفو مجدداً قائلاً للملك:

- مولاي إنني بإلحاحي على جلالتكم أقوم بواجبي نحو قريبي المتهم، فأجابه الملك:

- وأنا بعدم استجابتي لطلبكم، أقوم بواجبي نحو قريبي الواجب الوطني».

رابعاً - من آليات التنفيذ

لما كان تحقيق التربية من أجل المواطنة يستلزم عملاً دؤوباً يشمل مجالات مختلفة تطلب ذلك تضافر الجهود واعتماد آليات متعددة للتنفيذ ومنها:

١- إقامة دورات تدريبية للمعنيين من معلمين وموجهين ومشرفين... الخ.

٢- عقد ورشات عمل، واستخدام الطرائق الحديثة في التنفيذ من مثل الزيارات والعصف الدماغي ولعب الأدوار والمقابلات... الخ.

٣- وضع أدلة ومطويات ونشرات في مجال التوعية للأهلين والمعلمين والمعنيين كافة.

٤- تشريب المناهج التربوية في المراحل كافة، وفي المواد كافة، وفي مناهج محو الأمية بمفاهيم التربية على المواطنة، ووضع مواد مستقلة لها مع النمو الفكري للناشئة.

٥- تشجيع الناشئة على الانضمام إلى الجمعيات والأندية في المدارس والجامعات والاشتراك في الاجتماعات، مع تنويع المناشط «رياضية كانت أو اجتماعية أو ثقافية... الخ».

٦- تشجيع المبادرات الإيجابية ونشر ثقافة العمل التطوعي والتدريب عليه في ميادين متعددة «نظافة الحي والشارع والبيئة المحيطة، تنظيم المرور، ترميم المباني، الإسهام في عمليات محو الأمية، العناية بذوي الحاجات الخاصة... الخ».

٧- إسهام وسائل الإعلام والنشر في مجال التوعية بالتربية على المواطنة من حيث إقامة الندوات وتقديم المسلسلات والمسرحيات... الخ.

٨- إسهام المؤسسات الدينية ودور العبادة في مجالات التوعية بحيث يشتمل الخطاب الديني المستنير على ترسيخ مبادئ هذه التربية وانتهاج السلوكات الصحيحة في ميدانها.

٩- توظيف بعض أشكال التعبير الفني والجماهيري في ترسيخ التربية على المواطنة.

١٠- الإكثار من الزيارات الميدانية للمواقع الأثرية وصروح الوطن الحضارية وتبادل الزيارات.

١١- الاهتمام بالمكتبات المتنقلة في المناطق النائية وبالمسرح الجوال، وتزويد المكتبات المنزلية والمدرسية والجامعية بالنشرات والكتب والمطويات والأشرطة الرامية إلى تعزيز التربية على المواطنة.

الفصل الثاني

الرسول الأكرم وبناء الإنسان(*)

(*) بحث ألقي في مؤتمر المناهج التربوية بطهران عام ٢٠٠٧.

الرسول الأكرم وبناء الإنسان

غني عن البيان أن من السهولة بمكان تشييد الأبنية وشق الطرقات وإقامة الجسور، ولكن من الصعوبة بمكان بناء الإنسان بناءً متكاملاً ومتوازناً ومتطوراً من جميع الوجوه، إلا أن رسول الله (ص) قد حقق هذا البنيان فأقامه على دعامات من التكامل والتعادل والتوازن بين الدنيا والآخرة، وبين الجسم والروح، وبين النظري والعملي قولاً وممارسة، وبين جميع جوانب الشخصية جسماً وفكراً ونزوعاً وأداءً، ليغدو الإنسان موضوعياً في نظرته وإنسانياً في تعامله، فكانت تربية الرسول مثالاً يحتذى، وقدوة يقتدى بها في بناء الإنسان، وفيما يلي تبيان لهذه التوازنات وإيضاح لتلك السمات.

أولاً - التكامل والتعادل

١- بين الدنيا والآخرة

دعت التربية الإسلامية إلى أن يتمتع الإنسان في هذه الحياة الدنيا، وفي الوقت نفسه أن يؤدي الواجبات المترتبة عليه تجاه خالقه، إذ ليست العبادة الحق في أن يقف المرء نفسه لها دون غيرها وغير عابئ بأموره الدنيوية ومتطلباته الحياتية. وليس من الإيمان في شيء أن يتوجه الإنسان إلى أعماله الدنيوية ناسياً ما يجب عليه أداؤه تجاه خالقه من تعبد، قال تعالى: **﴿وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة، ولا تنس نصيبك من الدنيا﴾**[1].

---

(١) سورة القصص /٧٧/.

وأبان رسول الله (ص) أنه ليس خيرنا من ترك الدنيا للآخرة، ولا الآخرة للدنيا، ولكن خيرنا من أخذ من هذه وهذه، ولقد مرَّ بإنسان معتكف في المسجد لا يغادره، فسأل عمن يعيله، فقيل له: إن أخاه يعيله يا رسول الله، فقال: إن أخاه أفضل منه.

ودعا إلى أنه لا رهبانية في الإسلام، وأشار إلى أن الله جميل يحب الجمال منطلقاً من قوله تعالى: **﴿يا بني آدم خذوا زينتكم عند كل مسجد﴾**[1]. ومن قوله: **﴿قل من حرَّم زينة الله التي أخرج لعباده والطيبات من الرزق﴾**[2]. وهل ثمة أسمى من الدعوة إلى إعمار الحياة في قول رسول الله (ص): «لو أن في يد أحدكم فسيلة يود غرسها، وقامت الساعة فلا يبرحنَّ مكانه حتى يتم غرسها»[3].

٢- بين الجسم والروح

من المعروف أن العرب في جاهليتهم كانت تستبد بهم أهواؤهم وغرائزهم، ولقد أبان جعفر بن أبي طالب عليه السلام حال العرب قبل الدعوة عندما أوضح للنجاشي ملك الحبشة يوم أن هاجر إليها مع نفر من رفاقه ماهية الرسالة الإسلامية الجديدة قائلاً: «أيها الملك كنا قوماً أهل جاهلية، نعبد الأصنام، ونأكل الميتة، ونأتي الفواحش، ونقطع الأرحام، ونسيء إلى الجوار، ويأكل القوي منا الضعيف، فكنا على ذلك حتى بعث الله إلينا رسولاً منا، نعرف نسبه وصدقه وأمانته وعفافه، فدعانا إلى الله لنعبده ونوحده، ونخلع ما كنا نعبد نحن وآباؤنا من دونه من الحجارة والأوثان، وأمرنا بصدق الحديث وأداء الأمانة، وصلة الرحم وحسن الجوار، والكف عن المحارم والدماء، ونهانا عن الفواحش وقول الزور وأكل مال اليتيم، وقذف المحصنات، وأمرنا أن نعبد الله وحده لا نشرك به شيئاً، وأمرنا بالصلاة والزكاة والصيام،

---

(١) سورة الأعراف /٣١/.
(٢) سورة الأعراف /٣٢/.
(٣) مسند أحمد - ج٣ - ص١٨٤.

فصدقناه وآمنا به واتبعناه على ما جاء به من الله، فعبدنا الله وحده، فلم نشرك به شيئاً، وحرَّمنا ما حرَّم الله علينا، وأحللنا ما أحل الله لنا، فعدا علينا قومنا فعذبونا وفتنونا عن ديننا ليردونا إلى عبادة الأوثان عن عبادة الله، وأن نستحل ما كنا نستحل من الخبائث».

ونستشف من خلال هذا القول تحكم العادات بالنفوس واستبدادها بها، ومدى المعاناة المرة والمكابدة القاسية التي مرَّ بها معتنقو الدعوة الجديدة حتى استطاعوا أن يكونوا سادة نفوسهم أولاً، ومن ثم سادة العالم آنذاك ثانياً.

ومن البدهي أن تحريم ما ألفته نفوسهم، واعتادت عليه أجسامهم، لم يتم دفعة واحدة، وإنما تم ذلك بالتدريج، وكانت المكابدة التي كابدوها جهاداً أكبر، فلقد كان رسول الله (ص) يقول لأصحابه بعد كل غزوة: «الآن عدنا من الجهاد الأصغر إلى الجهاد الأكبر، وعندما كانوا يسألونه: وما الجهاد الأكبر إذن يا رسول الله؟ فيجيب: الجهاد الأكبر هو مجاهدة النفس ومغالبة الهوى»[1].

ولما كان الجسم مركز العقل ووعاء النفس، فقد حرصت التربية الإسلامية على أن يكون صحيحاً ومعافى. ومن الأساليب التي حرصت عليها في الحفاظ على صحته الوقاية، فالوقاية خير من العلاج، فحرَّمت الزنى وقاية للجسم من الأمراض السارية، وحرَّمت الخمر وقاية للجسم من الأمراض، وللعقل من الانحراف. وليست الدعوة إلى الاعتدال في المأكل والمشرب إلا وقاية للجسم من أمراض الهضم، و ما يجره ذلك على القوى العقلية والنشاط الفكري للإنسان، ولذلك كان المبدأ واضحاً: **﴿وكلوا واشربوا ولا تسرفوا إنه لا يحب المسرفين﴾**[2]، وهو القائل عليه السلام: «ما ملأ ابن آدم وعاءً شراً من بطنه»[3].

---

(١) رياض الصالحين للإمام النووي - المكتب الإسلامي - دمشق - ص٨٨.

(٢) سورة الأعراف /٣١/

(٣) رياض الصالحين للإمام النووي - بيروت - ١٩٧٣ - ص٣٥٧.

ومن أساليب الوقاية التي دعا إليها الإسلام النهي عن أكل الميتة وشرب الدم لما في ذلك من الجراثيم الفتاكة التي تؤدي إلى تسمم الجسم كما أثبت ذلك علم الطب المعاصر، ويعد مبدأ الحجر الصحي في أيامنا من المبادئ التي وضع أسسها الإسلام، فها هو ذا رسول الله (ص) يقول: «إذا سمعتم بالطاعون في أرض فلا تدخلوها، وإذا وقع بأرض وأنتم فيها فلا تخرجوا منها»[1]. ذلك لأن الدخول إلى الأرض الموبوءة يعرض المرء للمرض، كما أن الخروج من المنطقة الموبوءة يؤدي إلى أن يحمل المصاب الجراثيم معه ونقل العدوى إلى الآخرين من الأصحاء.

ولما كان انتقال الجراثيم في أغلب الأحيان يتم بسبب عدم النظافة، دعا إليها الإسلام بقوة، فما الوضوء إلا تعويد للناس على نظافة الأجسام، وما أمر الناس بالسواك إلا وقاية للأسنان من التسوس وحفظ للفم من الرائحة الكريهة. وعدت التربية الإسلامية النظافة من الإيمان ونظافة الروح من نظافة الأبدان، فركّز الرسول (ص) على أن تكون أجسام أصحابه قوية وسليمة كي تكون قادرة على القيام بعبء الدعوة الجديدة وتحمل ما يعترض طريقها من عذاب ومشقة، ومن هنا قوله: «المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف»[2].

والشخصية القوية التي دعا إليها الإسلام هي تلك الشخصية القادرة على رد العدوان، إنها الشخصية التي تأبى الذل، وترفض الهوان، وتنشد العدل والمساواة، وترد تعسف المتجبرين وقوى الاستكبار. أما قوة الجسم وحدها فلا خير فيها إن لم تتزامل معها قوة الروح، فإذا تحقق التكامل بين الجانبين اتسمت الشخصية بالاستواء.

ولقد تحقق هذا التكامل بين الجانبين في بعض صحابة رسول الله الذين كانوا يقدمون أنفسهم رخيصةً في سبيل المبادئ والمثل التي عنها يدافعون، فها هوذا جعفر بن أبي طالب يقاتل الأعداء على فرسه في غزوة مؤتة، ثم

---

(١) المرجع السابق – ص٩٦٧.
(٢) المرجع السابق – ص١١٩.

يضطر للنزول عنها فيقاتل مترجلاً، فقطعت يمينه، فحمل اللواء بيساره، فقطعت يساره، فاحتضن اللواء، وظل صامداً حتى استشهد، ووجد فيه بضعة وسبعون جرحاً ما بين ضربة بسيف وطعنة برمح.

٣- بين النظري والعملي

قرنت التربية الإسلامية القول بالعمل والمبدأ بالسلوك، وإذا كان المفكر الروسي «تولستوي» يقول: «إنه من السهولة بمكان وضع آلاف النظريات، ولكن من الصعوبة بمكان تحويل نظرية واحدة إلى تطبيق» فإن التربية الإسلامية استطاعت بمفاهيمها وطرائقها أن تقرن بين الجانبين النظري والعملي، وقد كان هذا الاقتران متزاملاً في سائر مواقف الحياة وميادين المجتمع انطلاقاً من قوله تعالى: **﴿إن الذين قالوا ربنا الله ثم استقاموا تتنزّل عليهم الملائكة ألا تخافوا ولا تحزنوا، وأبشروا بالجنة التي كنتم توعدون﴾**[1].

والاستقامة هي الإخلاص في العمل والنزاهة والصدق في إنجازه، وفي هذا بيان واضح لقرن القول بالعمل والإيمان بالسلوك، وهذا ما أوضحه رسول الله في تعريفه للمسلم قائلاً: «المسلم من سلم الناس من لسانه ويده»[2]، وهنا أيضاً تزامل بين القول والعمل، فاللسان إشارة إلى القول، واليد إشارة إلى العمل، فإذا كان قوله خيراً، وكان عمله مفيداً لمجتمعه كان مسلماً حقاً، وإلا فإن سمة الإسلام تنتفي عنه.

ولما كانت العملية التربوية هي غرس مفاهيم وتكوين اتجاهات وتعديل سلوك استطاعت التربية الإسلامية أن تغرس مفاهيم من مثل المساواة والأخوة والحرية والديمقراطية، وأن تكوّن الاتجاه نحو الغيرية والإيثار والجهاد، وأن تعدل السلوك من الشطط والانحراف إلى الاعتدال والاستواء، وأن تحول المفاهيم المغروسة والاتجاهات المكونة إلى واقع عملي ملموس.

---

(١) سورة فصلت /٣٠/.

(٢) فيض القدير (شرح الجامع الصغير) للعلامة المناوي - الجزء السادس - مطبعة المكتبة التجارية الكبرى - القاهرة - ١٩٣٨ - ص٢٧٠.

فالمؤاخاة بين المهاجرين والأنصار على سبيل المثال تعد من نتاجات تلك التربية، فالمهاجرون قوم تركوا في سبيل الله أموالهم وأراضيهم، فقدموا إلى المدينة وهم لا يملكون من حطام الدنيا شيئاً، والأنصار مستقرون في بيوتهم وأموالهم بين أيديهم، فليلتفت كل منهم إلى أخيه من المهاجرين، وليفتح له بيته، وليقتسم معه سرّاء الحياة وضرّاءها، لم يفعل ذلك أحد من الأنصار وهو مستاء، بل كان يشعر بالسرور والارتياح، وهو ينشد رضا الله، وكان كل منهم يتسابق إلى تقديم العون إلى أخيه بكل إيمان.

ولقد ربط الرسول المربي بين إيمان المرء ونمو النزعة الغيرية في نفسه، فمن ضمرت عنده النزعة الغيرية لم يكن مؤمناً، قال (ص): «لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه»[1].

وهدفت التربية الإسلامية فيما هدفت إليه إلى غرس مفهوم التسامح في النفوس ومعاملة الآخرين بإباء وشمم انطلاقاً من قوله تعالى «**﴿ادفع بالتي هي أحسن، فإذا الذي بينك وبينه عداوة كأنه ولي حميم﴾**[2]. ومن قوله: «خذ العفو، وأمر بالعرف، وأعرض عن الجاهلين»[3].

ومن دروس التربية العملية في هذا المجال موقف الرسول من المشركين بعد فتح مكة، هؤلاء الذين آذوه وشتموه وأخرجوه من دياره، وبعد أن دخل إلى مكة فاتحاً قال لهم وهو في ذروة انتصاره: يا معشر قريش ما تظنون أني فاعل بكم؟ قالوا: خيراً، أخ كريم وابن أخ كريم، فقال (ص): «اليوم أقول لكم ما قال أخي يوسف من قبل: لا تثريب عليكم، اليوم يغفر الله لكم وهو أرحم الراحمين، اذهبوا فأنتم الطلقاء».

---

(١) الترغيب والترهيب - ج٥ - ص٣٦.

(٢) سورة فصلت /٣٤/.

(٣) سورة الأعراف /١٩٩/.

٤- بين سائر جوانب الشخصية الإنسانية

كانت التربية التقليدية تركز على جانب واحد من جوانب الشخصية الإنسانية وهو الجانب العقلي، ومع تقدم البحوث العلمية رأت التربية الحديثة أن الاقتصار على جانب واحد من جوانب الشخصية الإنسانية يعد مسخاً وتشويهاً لهذه الشخصية. ولهذا انطلقت من معطيات علم النفس الحديث الذي يرى أن القوة الدافعة في حياة الإنسان ليست الفكر وحده أو العقل وحده، بل هي مجموعة من النزعات تتولد عنها الميول والعواطف والاتجاهات، فالحياة ليس قوامها المعرفة فقط، إنما قوامها المعرفة والوجدان والنزوع والأداء.

ولقد سبقت التربية الإسلامية التربية الحديثة في نظرتها إلى تربية الإنسان تربية متكاملة ومنسجمة ومتعادلة بين سائر الوجوه والجوانب جسمياً ونفسياً وخلقياً وجمالياً وفكرياً واجتماعياً وإنسانياً، ذلك لأن عملية البناء العظيم للمجتمع لا يمكن أن تتم من غير تطوير الإنسان من جميع الجوانب، فنظرت إليه على أنه كائن اجتماعي يعمل بوعي على تكوين الحياة الاجتماعية ومن ثم الإنسانية، ويطور نفسه في الوقت ذاته على أنه شخصية منسجمة ومتكاملة.

ومن أجل ذلك ركزت على تنمية الإنسان عاطفياً ونفسياً بعد أن ركزت على تنميته فكرياً، ودعت إلى تنمية النوازع الخلقية والسمو بها، وتقوية الجسم والنفس والإحساس الجمالي بالكون والحياة، على أن يكون ذلك كله في خدمة المجتمع والارتقاء به والنهوض بمحتواه، والعمل على رفاهية الإنسان وسعادة البشرية في كل مكان.

وإذا كانت التربية الإسلامية قد حرصت على تقوية الجسم وبنائه صحيحاً قوياً ومعافى فما ذلك إلا لأن الجسم وعاء العقل، فالعقل السليم في الجسم السليم، وأولت هذه التربية الناحية الفكرية من الشخصية اهتماماً كبيراً، فعدّ رسول الله (ص) طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة، وأبان أن «من سلك طريقاً يلتمس فيه علماً سهّل الله له طريقاً إلى الجنة»[1]. ووجه

---

(١) رياض الصالحين - ص٧٥٥.

أصحابه إلى البحث في أسرار الكون وإدراك العلاقات بين ظواهره انطلاقاً من قوله تعالى: ﴿**قل إنما أعظكم بواحدة أن تقوموا لله مثنى وفرادى ثم تتفكروا**﴾[1]. وطالما دعت كثير من الآيات الكريمة إلى التفكير والتعقل.

كما أولت التربية الإسلامية الجانب الخلقي في بناء الشخصية كل اهتمام، فالإنسان الغني بخلقه هو الغني، وعندما سئل رسول الله عن أكثر ما يدخل الناس الجنة قال: «التقوى وحسن الخلق»[2].

ومن مظاهر الأخلاق التي اتسمت بها تلك التربية الرفق بالآخرين وحسن معاملتهم، والله يقول لنبيه المصطفى: ﴿**ولو كنت فظاً غليظ القلب لانفضوا من حولك**﴾ [3]. والشخصية السوية هي التي تتسم بالتواضع والعفوية لا بالتعجرف والكبرياء، كما تتسم بالصدق في القول والسلوك والبعد عن النفاق والرياء، ولقد أشار الرسول الكريم إلى «أن من شرّ الناس ذا الوجهين الذي يأتي هؤلاء بوجه وهؤلاء بوجه»[4].

وفي ضوء هذه التربية تخرّج أناس كانوا يقفون أمام الحكام بكل قوة جاهرين بالحق، فها هوذا سعيد بن جبير لم يتملق الحجاج ويتقرب إليه على حساب الأبرياء، فمات شهيد المبادئ التي استقاها من مدرسة رسول الله.

أما الجانب الاجتماعي فقد انطلقت التربية الإسلامية في بنائه من الخلية الأولى في المجتمع، ألا وهي الأسرة، ذلك لأن صلاح الأسرة إنما يؤدي إلى صلاح المجتمع. ولما كانت الأم تتحمل الكثير من المشقة والعذاب في سبيل أبنائها وضعها رسول الله في المرتبة الأولى إدراكاً منه لدورها الفعال في المجتمع، إذ بصلاحها تصلح الأسرة وبالتالي المجتمع، ولهذا

---

(١) سورة سبأ /٤٦/.

(٢) الترغيب والترهيب – ص٧٧.

(٣) سورة آل عمران /١٥٩/.

(٤) رياض الصالحين – ص٤٤٩.

عندما سئل من قبل أحد أصحابه عن أحق الناس بحسن صحابته، «قال له: أمك، قال ثم من؟ قال: أمك؟ قال: ثم من؟ قال: أمك، قال ثم من؟ قال: أبوك»[1].

ولذلك كان العقوق من أكبر الكبائر، ولقد أوضحت هذه التربية الواجبات المترتبة على الآباء تجاه الأبناء، وواجبات كل من الزوج والزوجة، وحقوق كل منهما على الآخر.

وفي الحلقة الثانية بعد صلة الرحم، انتقلت التربية إلى حقوق الجار، فأشارت إلى أن الإنسان المتزن في شخصيته هو الذي يرعى حقوق جاره فإذا استعان به جاره أعانه، وإذا استنصره هبّ لنصرته، وإذا مرض عاده، وإذا مات شيّع جنازته، وإذا أراد أن يبني بيتاً إلى جواره فعليه ألا يحجب النور والهواء عنه.

وأبان رسول الله أن صحة إيمان المرء متوقفة على كف أذاه عن جاره، إذ قال: «والله لا يؤمن، والله لا يؤمن، قالوا: من ذاك يا رسول الله؟ قال: الجار لا يأمن جاره بوائقه، قالوا: يا رسول الله: وما بوائقه؟ قال: شره»[2].

وفي الدائرة الثالثة من بناء الشخصية اجتماعياً انتقلت التربية إلى علاقة المرء بسائر أفراد المجتمع فركزت على المشاركة الوجدانية والتعاطف بين أعضاء المجتمع كافة، فأشارت إلى أن المجتمع المنشود هو المجتمع الذي يحب فيه المرء لأخيه ما يحبه لنفسه، وأن «مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى»[3]، وأن «خير الناس أنفعهم للناس»[4].

---

(١) المرجع السابق – ص٢٤٩.
(٢) الترغيب والترهيب – ج٥ – ص٣٦.
(٣) المرجع السابق – ص٤٢.
(٤) فيض القدير – ج٣ – ص٤٨١.

وحرص الرسول في تربيته لأبناء الأمة على يقظة الشعور بالمسؤولية في مختلف مرافق المجتمع كما يتجلى ذلك في قوله: «كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته، فالإمام راع ومسؤول عن رعيته، والرجل راع في أهله ومسؤول عن رعيته، والمرأة راعية في بيت زوجها ومسؤولة عن رعيتها، والخادم في مال سيده راع ومسؤول عن رعيته، والرجل في مال أبيه راع ومسؤول عن رعيته، ألا فكلكم راع ومسؤول عن رعيته»[1].

واهتمت التربية الإسلامية بالجانب الجمالي في بناء الشخصية، والجمال الذي نشدته هو التناسق والانسجام مما يسر النفس ويمتع الحس، وعندما دعا رسول الله (ص) أصحابه إلى إنعام النظر في خلق الله كانت دعوته تلك لا تتضمن النواحي الفكرية وحدها، بل تشمل بالإضافة إلى ذلك النواحي الجمالية وما يحس به الإنسان من تناسق وانسجام وائتلاف في مظاهر هذا الكون من نجوم وسماء ووديان وجبال وأنهار وبحار... الخ.

إن الانسجام بين مظاهر هذا الكون والائتلاف بين عناصره ينعكس على النفس المتأملة فيضفي عليها الانسجام هو الآخر، ويسبغ عليها صفة التوحيد والتناغم، وفي قول الرسول: «إن الله جميل يحب الجمال»، دعوة إلى أن ينهل المرء من معين الجمال الذي أوجده الله في مخلوقاته، وإلى أن يستمتع بمظاهر هذا الجمال متمثلة في التناسق والانسجام، ولا يظنَنَّ أحد أن الجمال يقتصر على الظاهر فقط، بل هو يشمل الداخل أيضاً، فلقد روي أن الرسول (ص) قال: «لا يدخل الجنة من كان في قلبه مثقال ذرة من كبر، فقال له رجل: إن الرجل يحب أن يكون ثوبه حسناً ونعله حسنة، فقال الرسول (ص): إن الله جميل يحب الجمال، الكبر بطر الحق وغمط الناس»[2].

ويتضح من خلال ذلك أن الجمال الخارجي متمثلاً في الشكل والهيئة لا يغني عن الجمال الداخلي، إذ إن نظافة الجسم والملبس والمسكن وحسن

---

(١) رياض الصالحين - ص٢٣٥.
(٢) المرجع السابق - ص٤١٣.

المظهر في ذلك كله لا تغني عن نظافة الروح والنفس والعقل وجمالها، ومن يشعر بالجمال ويحس به يدفعه ذلك إلى فعل الجمال، فعل كل ما هو خير لأن الخير في الجمال.

والفن بما يشتمل عليه من أفانين الجمال وسيلة لتربية الإنسان وإسباغ الجمال على نفسه، وخلق الوحدة والانسجام بين عناصرها، فإذا لم يدرب الإنسان على الإحساس بالجمال بحيث يكتشف قوانينه في أجل الأعمال وأجداها فإنه يحرم عمل الخير وسمة الصدق لأن الجمال يعني التناسق. ولن تكون الشخصية منسجمة ومتوازنة ومتطورة من الوجوه جميعها، إلا إذا كان الإحساس الجمالي فيها نامياً.

ثانياً - الموضوعية

وتتجلى هذه الموضوعية في اعتماد الأسلوب العلمي طريقاً لإدراك العلاقات بين الظواهر الطبيعية والاجتماعية فهماً وتحكماً وتنبؤاً. وإذا كانت الملاحظة طريقاً من طرق جمع المعلومات والحقائق فلتكن هذه الملاحظة دقيقة، قال تعالى: **﴿ولا تقفُ ما ليس لك به علم، إن السمع والبصر والفؤاد، كل أولئك كان عنه مسؤولاً﴾**[1].

فليكن الإنسان مسؤولاً عما يراه فيسجله بأمانة علمية، قال (ص): «أفرى الفرى أن يُري الرجل عينيه ما لم ترياً»[2]. كما أن على الإنسان أن يتثبت من صحة ما يسمعه، ويتوثق من صحته، وعليه ألا يرويه أو ينقله إلى الآخرين إلا بعد التثبت من صحته، ولقد قال الإمام علي عليه السلام: إن بين الحق والباطل أربعة أصابع، أن تقول سمعت فهذا هو الباطل، وأن تقول رأيت فهذا هو الحق، وقال الرسول (ص): «بئس مطية الرجل زعموا»[3].

---

(١) سورة الإسراء /٣٦/.

(٢) رياض الصالحين - ص٨٤٤.

(٣) فيض القدير - ص٢١٤.

ومن دروس التربية العملية في هذا المجال موقف الرسول من أصحابه يوم وفاة ابنه إبراهيم، فقد حدث أن كسفت الشمس في ذلك اليوم، فما كان من أصحابه إلا أن قرنوا بين الوفاة والكسوف، وأخذوا يتحدثون عن ذلك مما دفع الرسول (ص) إلى أن يوضح لهم «أن الشمس والقمر آيتان من آيات الله لا ينكسفان لموت أحد ولا لحياته»[1]. وفي هذا الموقف الذروة في اعتماد الأسلوب العلمي، فلقد كان حريصاً على أن يبعد أصحابه عن الخرافات والترهات، وعلى أن يكونوا واقعيين وعلميين في نظرتهم إلى الحياة والكون.

وكان الرسول (ص) حريصاً على أن يعمد أصحابه إلى تخطيط شؤون حياتهم ومستقبلهم، ذلك لأن الإنسان العاقل هو الذي لا يترك مصيره للعواصف تعبث به كيفما تشاء، بل يرسم الخطط لشؤون حياته، و تكون لديه القدرة على التنبؤ بأنواع الظروف المرتقبة التي ستواجهه فيما بعد، فقال (ص): «اغتنم خمساً قبل خمس: حياتك قبل موتك، وصحتك قبل سقمك، وفراغك قبل شغلك، وشبابك قبل هرمك، وغناك قبل فقرك»[2].

والتخطيط الذي قصده هو عملية يرى فيها الفرد نفسه كما ترى الجماعة فيها نفسها على أساس من الوعي والإدراك لنشاطها وأهدافها، وما ينطبق على الفرد ينطبق على الأمة كما ينطبق على المجتمع، فالمجتمعات الجادة الحكيمة هي التي تعرف كيف تخطط لمستقبل أبنائها على دعائم من الوعي والذكاء.

ومن سمات الموضوعية ألا يكون الإنسان متشبثاً برأيه، ومتحيزاً له، ومتعصباً ضدّ كل رأي آخر يخالف ما يراه، بل أن يعمد إلى استشارة الآخرين وتبادل وجهات النظر معهم وصولاً إلى أفضل الآراء التي تعود بالخير والنفع العميم عليه وعلى مجتمعه، وها هوذا رسول الله (ص) يستشير

---

(١) البخاري - ٩٨٦.
(٢) الحاكم بسند صحيح.

أصحابه قبل معركة بدر حول موقع المعركة والأسرى ويستشيرهم في غزوة الأحزاب، فأشار عليه صاحبه سلمان الفارسي بحفر خندق حول المدينة، وكان من رأي رسول الله في هذه الغزوة أن يبقى في المدينة ولا يخرج لملاقاة المشركين، ولكن بعض الشباب المتحمس من تلاميذه رأوا أن يخرج لملاقاتهم ووافقهم على رأيهم، دون أن يستبد برأيه وهو القائل: «ما خاب من استخار، ولا ندم من استشار، ولا عال من اقتصد»[1].

ولما كانت الموضوعية تتطلب النضج الانفعالي حرصت التربية الإسلامية على أن يتسم المرء بالاتزان والاستواء، ذلك لأن الانفعال والغضب في حرارة واندفاع ليسا من صفات النضج. أما ضبط الأعصاب فدلالة على النضج واكتمال النمو الشامل والحكمة والتعقل، ولذلك عندما جاء رجل إلى رسول الله وطلب إليه أن يوصيه، قال له: «لا تغضب»، وكررها مراراً[2].

والإنسان الموضوعي هو الذي يتحكم بأعصابه، ويحافظ على هدوئه واتزانه في مواقف الانفعال، فلا يغضب ولا يثور، لأن الغضب يبدد القوى العقلية ويشل التفكير، ويشتت الانتباه، ومن هنا قال رسول الله (ص): «لا يقضين حكم بين اثنين وهو غضبان»[3]، وكان مثالاً أمام أصحابه في رحابة الصدر وهو القائل: «ليس الشديد بالصرعة، وإنما الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب».

والواقع أن مواقف الغضب تكشف عن معادن الرجال، ولقد عبّر الشاعر عن ذلك قائلاً:

ليست الأحلام في حال الرّضا إنما الأحلام في حال الغضب

---

(١) فيض القدير (شرح الجامع الصغير) - ص٤٤٢.

(٢) البخاري - ٥٦٥١.

(٣) البخاري - ٦٦٢٥.

ثالثاً - الإنسانية

غني عن البيان أن التربية الإسلامية إنما هي تربية إنسانية، وأن الرسالة الإسلامية للناس كافة، ذلك لأن الناس جميعاً خلقوا من نفس واحدة: **﴿يا أيها الناس اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة، وخلق منها زوجها، وبث منهما رجالاً كثيراً ونساء﴾**[1]، والهدف من وجود الناس على الأرض إنما هو التعارف والتحاب والتآلف **﴿يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا﴾**[2].

وعندما حرص الرسول المربي على بناء الشخصية الإنسانية بناء متوازناً ومتكاملاً كان الجانب الإنساني يحتل حيزاً كبيراً في ذلك البنيان، إذ إنه نظر إلى الإنسان نظرة علمية في منأى عن لونه أو جنسه أو عشيرته أو نسبه أو غناه، فتساوى في التربية الإسلامية بلال الحبشي وسلمان الفارسي وحمزة وعمار، معيار التفاضل بين هؤلاء جميعاً صلابة الإيمان واستقامة العمل، «لا فضل لعربي على عجمي، ولا لعجمي على عربي إلا بالتقوى» انطلاقاً من قوله تعالى: **﴿إن أكرمكم عند الله أتقاكم﴾**[3].

فجميع الناس على قدم المساواة من حيث الحقوق والواجبات، وهم سواسية كأسنان المشط، وإذا كان بعض من انضوى تحت لواء هذه الدعوة يظن أن نسبه يجعل له مكانة دونها مكانة الآخرين فقد كان على خطأ، إذ إن أعز الناس بالعبد تساوى، والعمل البنّاء هو الذي يميز بين هؤلاء الناس فقال (ص): «من أبطأ به عمله لم يسرع به نسبه»[4].

وما من منهج تربوي أولى الكرامة الإنسانية رعايته واهتمامه مثل المنهج التربوي الإسلامي، فالتربية اليونانية لم تكن تنظر نظرة واحدة إلى مواطنيها، فالناس طبقات منهم العمال وهؤلاء لا يصلحون لحياة التأمل

---

(١) سورة النساء /١/.
(٢) سورة الحجرات /١٣/.
(٣) سورة الحجرات /١٣/.
(٤) المعجم المفهرس مادة بطأ - ص١٨٨.

السامية، ومنهم الأحرار والفلاسفة الذين يعيشون من كدّ هؤلاء ويقفون حياتهم للفكر والثقافة، والتربية الموجهة إليهم لا تتصل بأي صلة بالأعمال التي تمارس من أجل الكسب، فهذه الأعمال كما وصفها أرسطو أعمال آلية تفسد الروح، ولا تليق إلا بالدهماء على حدّ تعبيره.

و«جان جاك روسو» رائد التربية الطبيعية جحد المرأة حقها في كتابه المشهور «اميل»، وجعلها لا ترتفع عن مرتبة الخدم والعبيد. أما التربية الإسلامية عقيدة وعبادة ومعاملة فقد تبنت المساواة بين الناس، وإذا كانت اليونسكو قد رفعت شعار «التربية من أجل السلام»منطلقة من أن معاقل السلام ينبغي أن تقام في عقول الناس فإن التربية الإسلامية أرست دعائم السلام وحققت الاستقرار والأمان لا للمسلمين فحسب، بل لغيرهم من أبناء الديانات الأخرى، إذ لم تكن الوظائف تعطى إلا للمستحق الكفي بقطع النظر عن عقيدته ومذهبه، ويقول «مارك سايس» في وصف الإمبراطورية العربية الإسلامية: «كان المسيحيون واليهود والوثنيون والمسلمون على السواء يعملون في خدمة الحكومة»[1].

وعلى هذا النحو كانت الحلقات العلمية الشعبية، إذ كان العلماء فيها على قدم المساواة بصرف النظر عن مذاهبهم وديانتهم، قال خلف بن المثنى: «لقد شهدنا عشرة في البصرة يجتمعون في مجلس لا يعرف مثلهم في الدنيا علماً ونباهة، وهم: الخليل بن أحمد صاحب النحو وهو سني، والحميري الشاعر وهو شيعي، وصالح بن عبد القدوس وهو زنديق، وسفيان بن مجاشع وهو خارجي صفري، وحماد عجرد وهو زنديق، وابن رأس الجالوت الشاعر وهو يهودي، وابن نظير المتكلم وهو نصراني، وابن سنان الحمراني الشاعر وهو صابئي، وكانوا يجتمعون فيتناشدون الأشعار، ويتناقلون الأخبار، ويتحدثون في جو من الود لا تكاد تعرف منهم أن بينهم هذا الاختلاف الشديد في دياناتهم ومذاهبهم»[2].

---

(١) د. مصطفى السباعي – من روائع حضارتنا – المكتب الإسلامي – ١٩٧٧ – ص٩٢.
(٢) المرجع السابق.

ويمكننا أن نتصور نبل الغايات وسمو الأهداف الإنسانية التي اختطها الرسول (ص) لأصحابه في جهادهم من خلال وصيته لهم في غزوة مؤتة، إذ قال: «أوصيكم بتقوى الله ومن معكم من المسلمين خيراً، اغزوا باسم الله، قاتلوا من كفر بالله، لا تغدروا ولا تغلوا «الغلول: السرقة»، ولا تقتلوا وليداً ولا امرأة ولا كبيراً فانياً، ولا منعزلاً بصومعة، ولا تقربوا نخلاً، ولا تقطعوا شجراً، ولا تهدموا بناءً»[1].

أين هذه التعاليم السمحة مما يفعله الصهاينة في فلسطين المحتلة، وما فعلوه في لبنان من قتل وتدمير وإحراق للبشر والشجر والحجر؟

ولقد تجاوزت التربية الإسلامية في إنسانيتها حدود الإنسان إلى الحيوان، إذ إنها مضرب المثل في الرفق بالحيوان والرحمة به، فقد تدخل هذه الرحمة صاحبها الجنة، قال رسول الله (ص): «بينما رجل يمشي بطريق إذ اشتد عليه العطش فوجد بئراً فنزل فيها، فشرب، ثم خرج، فإذا كلب يلهث، يأكل الثرى من العطش، فقال الرجل: لقد بلغ هذا الكلب من العطش مثل الذي كان بلغ مني، فنزل البئر، فملأ خفه ماء ثم أمسكه بفيه حتى رقى فسقى الكلب، فشكر الله تعالى له، فغفر له، قالوا: يا رسول الله وإن لنا في البهائم لأجراً؟ فقال: في كل ذات كبد رطبة أجر، كما أن القسوة على الحيوان تدخل النار. دخلت امرأة النار في هرة ربطتها فلم تطعمها ولم تدعها تأكل من خشاش الأرض»[2].

تلك هي بعض مظاهر التربية الإسلامية في المجال الإنساني، ولا يمكننا حصر جميع هذه المظاهر في هذه العجالة، ولكن ما لا يدرك كله لا يترك جلّه.

---

(١) سنن النسائي ـ ٨٧٦٧.

(٢) البخاري - ٣٠٧١.

الفصل الثالث

المنهج المدرسي للغة العربية

المنهج المدرسي للغة العربية

نحاول في هذا البحث أن نتعرف بعضًا من معايير مكونات المنهج المدرسي للغة العربية أسسًا وأهدافًا ومحتوى ومادة وأنشطة وتقويمًا.

أولاً: معايير أسس المنهج المدرسي

ينطلق إعداد المنهج المدرسي من الفلسفة التربوية والاجتماعية، ومن الأهداف العامة للتربية، ومن ثم اشتقاق أهداف المناهج منها في كل مرحلة من مراحل التعليم، لتوضع في ضوئها الخطة والمادة والمفردات والمحتويات التفصيلية والمناشط المرافقة لهذه المحتويات، وتبيان لطرائق التدريس والتقنيات وأساليب تنفيذها، ليجيء أخيرًا التقويم لهذا المنهج.

ومن المعايير التي تعتمد في هذا المجال:

١- تبني النظرة الحديثة إلى المنهج على أنه نظام system، وهو عبارة عن حصيلة تفاعل عضوي مستمر لمجموعة متشابكة من العوامل، تشمل المجتمع بثقافته وفلسفته ومشكلاته، والمتعلم من حيث النظر إلى طبيعته وفهم خصائص نموه، وأساليب تعلمه، كما تشمل العصر الذي يحيا فيه باتجاهاته ومناشطه وتحدياته.

وفي عملية بناء المنهج المدرسي لا بدَّ من النظر إلى هذه المكونات كلها في إطار علاقاتها المتشابكة. ويجري بناء المنهج المدرسي في ضوء النظرة الحديثة في خطوات تبدأ بتحديد أساسيات المادة تحديدًا علميًّا، ثم يختار من هذه الأساسيات أكثرها فائدة للمتعلم من حيث مساعدته على الإسهام في حل مشكلات مجتمعه ومواجهة مشكلات حياته الخاصة، وإشباع حاجاته،

وتنمية ميوله، ثم تهيأ الظروف والإمكانات المدرسية المناسبة لتحقيق الأهداف التي وضعت هذه المناهج من أجلها.

وفي ضوء هذا التوجه لا بدَّ من التكامل بين أسس بناء المنهج مادة ومتعلمًا ومجتمعًا، والربط الوثيق بين المنهج وحاجات التنمية، ودمج هذه الحاجات دمجًا عضويًا بالمنهج أهدافًا ومحتوى وطرائق وتقويمًا...إلخ.

ومن الملاحظ أن في مناهج اللغة العربية تركيزًا على الماضي أكثر من الحاضر والمستقبل، وأن ثمة ضعفًا في استجابتها لحاجات المجتمع المستقبلية، وإدراك طبيعة العصر ومستلزماته والإرهاصات بالمستقبل وجدائده وصورته المنشودة، كما أن هذه المناهج تفتقر إلى تنمية شخصية الفرد تنمية متوازنة مبدعة، وإلى استخراج كامل مواهبه وإمكاناته.

٢- تحقيق وحدة اللغة في المنهج، ونسخ ما كان سائدًا من قبل من حيث النظر إلى اللغة على أنها فروع، إذ إن النظرة الحديثة تركز على أن اللغة وحدة متكاملة، وأن الانفصال في تعليمها لا يخدم ممارسة اللغة في مواقف الحياة، وأن فروع اللغة ما هي إلا أجزاء لكل، وليست غايات في حد ذاتها، وإنما هي وسائل لتحقيق وظيفة التواصل اللغوية.

٣- التركيز على التمهير وإكساب المتعلمين المهارات اللغوية إرسالاً في المحادثة والكتابة واستقبالاً في الاستماع والقراءة، ذلك لأن التمهير يؤدي إلى أن تغدو اللغة عادة لدى المتعلم في استعمالها. والتمهير يحتاج إلى المران والممارسة في مواقف الحياة بصورة طبيعية، كما يحتاج إلى توفر القدوة الحسنة أمام المتعلم وتعزيزه إن كان أداؤه جيدًا، وتوجيهه إن كان أداؤه دون المستوى.

٤- اختيار المحتوى الوظيفي الذي يؤدي وظيفة للمتعلم في تفاعله مع مجتمعه، فيؤدي حاجاته وينفذ متطلباته، ويشبع ميوله ورغباته واهتماماته من خلال استعماله لهذه اللغة الوظيفية.

٥- المرونة المتسقة مع الهيكل التعليمي وتنوعه ومراحل النمو المختلفة.

٦- التجريب قبل التعميم والتعديل المستمر في ضوء ملاحظات الميدان.

ثانيًا: الأهداف

تشتق أهداف المنهج المدرسي للغة العربية من:

١- الفهم الصحيح للإسلام قيمًا ومواقف واتجاهات مستمدة من القرآن الكريم الذي نزل به الروح الأمين على قلب الرسول العربي الكريم ﷺ آية لنبوته، وتأييدًا لدعوته، ودستورًا لأمته ومن السنة النبوية الشريفة.

٢- العروبة بمقوماتها وحضارتها ونظرتها الإنسانية، وعميق الصلة بينها وبين اللغة العربية، لغة القرآن الكريم.

٣- أهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

٤- اتجاهات العصر ومقتضياته وخصائصه.

٥- حاجات المتعلم العربي ومطالب نموه المتكامل في مختلف جوانب شخصيته.

ولما كان ثمة تلازم بين العروبة والإسلام فإن الأهداف التي نشتقها من العروبة تتمثل في:

١- أن العرب هم أول من رفع راية الإسلام، ونشروا لواءه بين الأمم.

٢- أن العروبة بناء متكامل له مقومات وجوده، ومن أهم هذه المقومات اللغة العربية التي كرمها الله سبحانه وتعالى فجعل الرسول ﷺ عربيًا، وأنزل القرآن عربيًا.

٣- أن العرب في سائر أنحاء الوطن العربي يؤلفون الأمة العربية، مما يستوجب العمل العربي المشترك من أجل التغلب على المشكلات والتحديات وتحقيق الآمال والطموحات.

٤- أن للأمة العربية تاريخها الحضاري المشرف بإسهام أبنائها إسهامًا رائدًا، وعظيمًا في بناء صرح الحضارة الإنسانية، وهذا الأمر يدفعهم إلى السعي لتطوير حاضرهم، ليسهموا أكثر في التقدم المعاصر، ويجمعوا بين الأصالة والمعاصرة.

٥- أن للوطن العربي موقعًا جغرافيًا متميزًا، وللأمة العربية إمكانات حضارية مادية وبشرية وروحية مما يؤهلها لمكانة مرموقة في العالم.

ومن الاتجاهات التربوية الحديثة التربية بالأهداف، ويقوم هذا الاتجاه على تخطيط منهجي لإجراءات تنفيذ الأهداف التربوية تبعًا لما يوحي به تحليل متطلباتها. وثمة ثلاثة مستويات من الأهداف أولها الغايات الكبرى للتربية مستمدة من فلسفة المجتمع وواقعه ومتطلباته، وثانيها الأهداف العامة وهي ترجمة للغايات التربوية إلى مضمون تربوي أي إنها إلى حد ما وسائل لتلك الغايات، وتتجلى في المناهج الرسمية لمراحل التعليم المختلفة، وثالثها وهو أكثر إجرائية الأهداف السلوكية.

ومهمة هذه الأهداف ترجمة المناهج إلى أهداف إجرائية تتعلق بالهدف النهائي للعملية التربوية ممثلة في المتعلم. وفي هذا المستوى تتوفر تقنيات جديدة تستهدف صوغ الأهداف على صورة أنماط من السلوك، على أن الطابع الإجرائي ينبغي أن يكون حاضرًا منذ المستوى الأول من الأهداف.

ووضوح الأهداف يساعد على تحديد المسار ووضوحه، وعلى اختيار المحتوى والطرائق والأساليب والمناشط، ويساعد على التقويم، ومن ثم على رفع مستوى العملية التعليمية التعلمية محتوى وكتابًا ووسيلة ونشاطًا وعلاقة وتقويمًا وتطويرًا، كما يساعد على تهيئة المناخ المناسب لتحقيقها، وللانتفاع بهذه الأهداف وتحقيقها، ولا بدَّ من التنسيق بين جميع المعنيين بالعملية التربوية أسرة ومدرسة ومجتمعًا والتبصير بأهمية تحقيق هذه الأهداف.

وما دمنا في صدد المنهج المدرسي لتعليم اللغة العربية وتعلمها، كانت الأهداف التي نبتغيها من هذا المنهج تتمثل في جعل المتعلم قادرًا على استعمال اللغة في مختلف الظروف التي يعيش فيها، والأحوال الخطابية التي يمر بها، على أن يكون هذا الاستعمال سليمًا من كل لحن أو عجمة، ويمكن تبيان هذه الأهداف مفصلة على النحو التالي:

١- إكساب المتعلمين المهارات اللغوية محادثة واستماعًا وقراءة وكتابة.

٢- تنمية الثروة اللغوية والفكرية للتمكن من الاتصال مع الآخرين والتواصل معهم بلغة عربية فصيحة بكل سهولة ويسر وتلقائية إن بطريق المحادثة أو الكتابة.

٣- تنمية القدرة على فهم ما يستمع إليه وقراءته بلغة عربية فصيحة، وإفهام الآخرين بلغة عربية صحيحة نطقًا وكتابة وبالسرعة المناسبة.

٤- تطوير القدرة على قراءة النصوص الأدبية المختلفة وفهمها وتذوقها وإدراك بعض مواقع الجمال فيها وتحليلها ونقدها.

٥- غرس الشغف بالقراءة ومحبتها في نفوس الناشئة بحيث يغدو الكتاب الصديق الصدوق للمتعلم.

٦- إكساب الناشئ القدرة على اختيار المادة الصالحة للقراءة.

٧- إكساب الناشئ مهارات التعلم الذاتي الذي هو أساس للتعلم المستمر.

٨- صقل مهارة الكتابة الصحيحة الجميلة في ضوء قواعد الإملاء والخط العربي، وتنمية المواهب الفنية في مجال الخط العربي.

٩- تمكين الناشئة من امتلاك أساسيات اللغة العربية وأحكامها الوظيفية إملاءً ونحوًا وترقيمًا ودلالةً وصولاً إلى الفهم الصحيح، والقدرة على التعبير السليم وظيفيًا وإبداعيًا.

١٠- تعزيز الميول والأهداف الأدبية وصقلها وتنمية الذوق الجمالي وصولاً إلى الإبداع والابتكار.

١١- تنمية القدرة على التفكير العلمي والبحث والتحليل والنقد والحوار من خلال اللغة.

وإن تنفيذ أي هدف من الأهداف يستلزم التغيير في عناصر المنهج محتوى وطريقة وأسلوبًا وتقويمًا، فإذا أخذنا على سبيل المثال هدف «إكساب الناشئ مهارات التعلم الذاتي» فإن تنفيذه يستلزم تغييرًا جوهريًا في أدوار المعلم الوظيفية بحيث يتحول معها إلى مرشد إلى مصادر المعرفة والتعلم، ومنسق لعمليات التعلم، ومصحح لأخطائه، ومقوم لنتائجه، وموجه إلى ما يناسب قدرات كل متعلم وميوله.

وهكذا نرى أن كل شيء يتغير في إطار الهدف ومتطلبات تنفيذه من حيث المواقف التعليمية والمواد والأنشطة المدرسية وأساليب التعليم والتعلم، وفلسفة التوجيه الفني والإدارة المدرسية وتقويم نتائج التعلم... إلخ.

❖ ❖ ❖

ثالثًا: المحتوى

وتشتمل عليه الكتب المدرسية، ويشتمل محتوى الكتاب المدرسي على أربعة عناصر متكاملة ومتوازية في علاقاتها وتفاصيلها، وهي على التوالي:

١- الأهداف. ٢- المعارف والاتجاهات والقيم.

٣- أنشطة التعليم. ٤- تقويم التحصيل.

أما مواد وكيفيات تعليم الكتاب المدرسي من المتعلمين ثم تعليمه من المعلم فهي من اختصاص كتاب عمل المتعلم وكتاب المعلم أو دليل المعلم.

ومن المعايير التي لا بدَّ أن تتوفر في المحتوى:

١- الربط الوثيق بينه وبين الأهداف المرسومة.

٢- الموضوعية في إيراد المعارف والمعلومات.

٣- العلمية في تنمية أساليب التفكير العلمي.

٤- التنظيم والمنهجية والمنطقية وبيان مستوى السهولة والصعوبة في العرض، وتناسب أسلوب عرض المحتوى والمرحلة العمرية.

٥- الشمولية شكلاً ومضموناً، وأسلوبًا ومحتوى، وخلو الأسلوب من التعقيد، واتسامه بالسهولة والرشاقة.

٦- مواكبة روح العصر وآخر المستجدات العلمية والتقانية.

٧- ملاءمته للوقت المخصص في الخطة.

٨- التوازن بين حجم المادة المقررة في الحصص الدراسية وعددها في الخطة الدراسية.

٩- الوضوح والدقة في استعمال المصطلحات.

١٠- الجمع بين الأصالة والمعاصرة.

١١- الوظيفية في اختيار المحتوى، ومن معايير الوظيفية:

أ- اختيار المناشط اللغوية السائدة في المجتمع والتي يكثر استعمالها في مواقف الحياة، وترتيبها ترتيبًا تنازليًا في ضوء الشيوع والتواتر في الاستعمال الواقعي، بحثًا عن مواقف التعبير الوظيفية في الحياة، فما استعمل بكثرة عدّ وظيفيًا، وما قلّ استعماله لا يعتبر وظيفيًا.

وتختار أكثر البنى اللغوية شيوعًا وتواترًا في اللغة المنطوق بها، وفي أساليب الكتّاب المعاصرين في مختلف جوانب الحياة، وفي جميع ميادين المعرفة بحثًا عن القوالب المستعملة بكثرة فتختار من اللغتين المنطوق بها والمكتوبة، وينطبق الأمر على المفردات اللغوية الشائعة في اللغتين المنطوق بها والمكتوبة وترتيبها في ضوء مبدأ الشيوع أيضًا، والبحث عن النحو الوظيفي فيها.

ب - الانتقال من الانعزال المعرفي إلى التداخل المعرفي، والتكامل بين مجالات المعرفة المختلفة على النحو المستعمل في واقع الحياة.

ج- الجمع بين النظري والعلمي وربط المادة التعليمية بمجالات الطبيعة وتاريخ التطور العلمي.

١٢- إتاحة الفرصة لاختيار الطرائق المناسبة بما يتناسب وطبيعة المادة ومستويات الطلاب والبيئة الصفية.

١٣- المساعدة على تعرف أفضل تقنيات التعليم التي تقرب المفاهيم إلى الأذهان.

١٤- اشتمال المحتوى على الأنشطة التي لا بدَّ أن تمارس في داخل الصف أو في خارجه.

١٥- توضيح الأسئلة والتدريبات التي تساعد على تنمية التفكير النقدي والإبداعي.

١٦- اختيار النصوص من الحاضر والماضي على نحو يحقق التوازن، على أن تكون النصوص المتخيرة من الماضي تلقي أضواء على الحاضر تحقيقًا لاستمرار الخبرة، وانطلاقًا من أن النمو عملية مستمرة.

١٧- التركيز في المحتوى على السلوكات الديمقراطية وحقوق المواطن وواجباته نحو أسرته وجيرانه ومجتمعه وأمته والإنسانية كافة، وعلى التربية البيئية والسكانية، وواجب المجتمع نحو ترشيد مصادر البيئة وتوظيفها لمصلحته ومصلحة الإنسانية كافة، وعلى القيم الإنسانية في حضارتنا العربية، وعلى التحديات التي تواجهها أمتنا العربية وفي طليعتها التحدي الصهيوني الاستيطاني والاحتلال للعراق، وما يواجهه الواقع العربي من تجزئة وخلافات ...إلخ والدعوة إلى التضامن العربي واستنهاض الهمم، بغية تجاوز التحديات المعترضة والصعوبات الحائلة دون تقدم المجتمع العربي.

ومن معايير الوقوف على محتوى الكتاب المدرسي بوجهٍ عام:

١- المعايير النفسية والتربوية التي تدور حول عدد من المفاهيم منها مراعاة الكتاب لمبدأ تعلم اللغة، ومراعاته للعلاقة بين اللغة والفكر والمعنى، ومراعاته لتكامل شخصية المتعلم، ومراعاته لمبدأ الفروق الفردية، ومبدأ عملية التعلم، ومراعاته لتقنيات العملية التعليمية التعلمية.

٢- المعايير اللغوية: مراعاته لمبدأ التمهير اللغوي، ومراعاته لتكامل الأجزاء ومراعاته للمواقف والاتجاهات، ولكون اللغة ممارسة وإبداعًا.

٣- المعايير الثقافية والاجتماعية: التوازن بين الأصالة والمعاصرة «بين التراث والحداثة، وبين الحاضر والمستقبل، وبين المعطيات الفردية والاجتماعية، وبين التوجيه والاستقلالية، وبين المعطيات الإقليمية والوطنية والإنسانية».

٤- المعايير المرتبطة بمادة الكتاب وموضوعه: وتشمل صياغة الأهداف التعليمية ومحتوى الكتاب وأسلوبه وتنظيمه، ومدى ارتباطه بعناصر المنهاج الأخرى وطرائق تقويمه.

٥- المعايير الفنية وتتعلق بالوسائل التعليمية ومقدمة الكتاب وإخراجه وطباعته واتباع قواعد الترقيم والفهارس والتعريف بالأعلام... إلخ.

❖ ❖ ❖

رابعًا: طرائق التدريس

تعد طرائق التدريس عنصرًا من عناصر المنهج، وهي عملية تخطيط ودراسة وإشراف وإدارة، لكل من الأهداف التعليمية التعلمية والأنشطة المنهجية واللامنهجية، والأدوات والوسائل التعليمية والمصادر المرجعية والأدوات المتنوعة بحيث يكون دور المعلم فيها دور المخطط والمصمم والمشرف والمدير والمقوم، ويكون دور الطالب فيها دور المشارك والمساهم والمتفاعل مع كل نشاط من أنشطتها، وكل موقف من مواقفها.

وإذا كانت طرائق التدريس ترتبط ارتباطًا وثيقًا مع الأهداف المراد تحقيقها فإنها ترتبط عضويًا في الوقت نفسه بسائر مكونات المنهج. ومن المعايير التي تؤخذ بالحسبان في مجال الطرائق:

١- المرونة في اختيار طرائق التدريس في ضوء الأجواء ومستويات المتعلمين، إذ إن المعلم هو الذي يستعمل الطريقة ويتحكم فيها، وهو الذي

يصنعها، وما من معلم تتحكم فيه طريقة معينة يلتزمها في دروسه كافة إلا كان مآله إلى الإخفاق والجمود والتحجر، إذ لا شيء أقتل للإبداع والمبادرة من القولبة.

٢- التنوع في الطرائق في ضوء الأهداف المراد قياسها، والتنوع في الأنشطة والوسائل التعليمية.

٣- استثارة الدافعية وشد الانتباه.

٤- مراعاة الفروق الفردية.

٥- الربط بين النظري والعملي.

٦- المشاركة الإيجابية الفعالة في العملية التعليمية التعلمية، وألا يكون العبء ملقى على كاهل المعلم، وطريقة القدح الذهني أو العصف الدماغي تحقق هذه المشاركة الإيجابية.

٧- إتاحة الفرصة للممارسة والمران والتدريب والمواقف التطبيقية.

٨- توفير التغذية الراجعة ارتقاء بالأداء وتلافيًا للخطأ.

٩- إكساب المتعلم مهارات التعلم الذاتي الذي هو أساس للتعلم المستمر، وضرورة سيرورة مبادئ التعلم الذاتي في مختلف مناحي المنهج لأن التعلم الذاتي ضرورة في عصر يتسم بالتفجر المعرفي والانتشار الثقافي. ومن الملاحظ أن ناشئتنا عازفون عن القراءة الحرة ومواصلة الاطلاع بعد تخرجهم[1] إن في المدارس أو في المعاهد والجامعات.

١٠- إكساب المتعلم القدرة على التفكير بأنواعه المختلفة «التفكير الابتكاري، التفكير المفهومي، التفكير النقدي، التفكير الخلافي، التفكير العلمي، التفكير الاستشرافي، التفكير المبادر، التفكير المحدد، التفكير الجمعي، التفكير التنفيذي، التفكير البدائلي، التفكير الحدسي، التفكير التواصلي، التفكير الشمولي...».

---

(١) تخرُّجهم، سواء كانوا من خريجي المدارس أو المعاهد والجامعات.

١١- الانتقال في تعليم اللغة وتعلمها من اللاإدراك إلى الإدراك، ومن استعمال التراكيب إلى بيان وظيفة الكلمة في التركيب، إذ إن الأطفال يتكلمون اللغة ويستعملون التراكيب والبنى اللغوية من غير أن يدركوا وظيفة الكلمة في الجملة، فإذا ما دربوا على أن يتكلموا أكثر ما يمكن أن يتكلموا، وأن ينطلقوا في الكلام على سجيتهم وعفويتهم، يجري الانتقال بعدها إلى تبيان المصطلحات النحوية ووظائف الكلمات في الجمل والتراكيب مع النمو الفكري للناشئة.

١٢- البعد عن التعميم في أفضلية الطرائق ما لم تكن مبنية على تجارب علمية منضبطة.

١٣- اعتماد أسلوب الانتقالية بحيث يركز على الإيجابيات في الطرائق وتلافي السلبيات، إذ من المعروف أن ثمة ثلاث طرائق في تعليم القراءة في الصف الأول من مرحلة التعليم الأساسي «الطريقة التركيبية، والطريقة التحليلية، والطريقة التوفيقية»، كما أن هنالك ثلاث طرائق في تعليم القواعد النحوية والإملائية وهي «الطريقة القياسية والطريقة الاستقرائية والطريقة المعدلة». وفي ميدان الأدب ثمة عدة مناهج في تحليل النصوص الأدبية منها المنهج البلاغي، والمنهج النفساني، والمنهج الاجتماعي، والمنهج الهيكلاني، والمنهج الشكلاني وهنالك عدة توجهات في تدريس الأدب «طريقة العصور التاريخية، وطريقة الفنون الأدبية، وطريقة الأقاليم الأدبية، والطريقة المتكاملة».

ولكل من هذه الطرائق، إن في القراءة أو القواعد أو الإملاء أو الأدب، أنصار وخصوم، أنصار ينسبون إليها كثيرًا من المزايا، وخصوم يوجهون إليها سهام النقد.

والمعيار الذي توصي به التربية المعاصرة هو أسلوب الانتقائية بحيث تؤخذ الإيجابيات من هذه الطرائق وتتلافى السلبيات.

١٤- استعمال الوسائل والتقنيات المساعدة على توضيح المفاهيم وتقريبها إلى الأذهان، ومن هذه الوسائل «المجسمات والصور المتحركة واللوحات المصورة، والرسوم والأشكال والكتب الإضافية المكملة للكتب المقررة، المصادر والمراجع ودوائر المعارف، المجلات والصحف، المواد المبرمجة، برامج

الإذاعة، برامج التلفزة، التسجيلات الصوتية، الشرائح والشفافيات، الأفلام الثابتة والرسوم المتحركة، والمختبرات اللغوية، والحواسيب... إلخ.

١٥- التبصير والتهيئة الذهنية لإدراك أهمية تقانة المعلومات في المنهج المدرسي من حيث الانتقال من التلقين إلى منظومة التعليم المتكاملة، ومن تحصيل المعرفة إلى توظيفها، ومن الجمود إلى المرونة.

١٦- اعتماد استراتيجية التعلم من أجل الإتقان في إكساب المتعلمين المهارات اللغوية والانتقال من التحفيظ والتسميع إلى التمهير.

١٧- انتهاج استراتيجية التربية في العمق أو التربية الإبداعية انسجامًا مع العصر واستجابة لمتطلباته في الكشف عن المواهب وتنميتها.

❖ ❖ ❖

خامسًا: الأنشطة

تعد الأنشطة المنهجية واللامنهجية للغة العربية عنصرًا من عناصر المنهج المدرسي، وترتبط بالأهداف والمحتوى ارتباطًا وثيقًا، وتعزز الخبرات التي يهدف المنهج إلى تكوينها وإعطائها الصبغة الطبيعية، وهي مجموعة من الألوان المتنوعة محادثة واستماعًا وقراءة وكتابة، وهذه تمارس في داخل المدرسة وفي خارجها، على أن تكون ممارسة المتعلم لها خارج المدرسة ممارسة غير متكلفة ومنظمة تنظيمًا خاليًا من صرامة القيود التي تفرضها المدرسة غالبًا.

ومن المعايير التي تؤخذ بالحسبان في مجال الأنشطة المتعلقة باللغة العربية:

١- تحقيقها للهدف التعليمي الذي صممت من أجله.

٢- تعدد مجالاتها وتنوعها «إعداد صحف حائطية ومجلة مدرسية، إذاعة مدرسية، إعداد معارض كتب ومعارض رسوم وشرحها والتعليق عليها، تمثيل مسرحيات هادفة، إلقاء كلمات في المناسبات الوطنية والاجتماعية، مشاهدة المسلسلات والأفلام التلفزية والسينمائية ومناقشته مضمونها...إلخ.

٣- الواقعية وقابلية التنفيذ في ضوء الإمكانات المتاحة.

٤- اتسامها بالتشويق واستثارة دافعية المتعلمين وسَدُّ حاجاتهم «الحاجة إلى المعرفة، الحاجة إلى البحث، الحاجة إلى النظر، الحاجة إلى العمل» تجعل من استجابة المتعلم عملاً حقيقيًا وفعالاً.

٥- مراعاة قدرات المتعلمين وميولهم.

٦- توفير الأجواء الملائمة للجان الأنشطة

- لجنة الصحافة والتحرير.
- لجنة التمثيل.
- لجنة الإذاعة المدرسية.
- لجنة المكتبة والقراءة الحرة.
- لجنة المنتدى الأدبي.
- لجنة التلفزة والسينما... إلخ.

٧- وضوح التعليمات الموجهة لممارس الغموض والتعقيد.

٨- دفع المتعلمين إلى العمل الجماعي والت العمل وتنظيمه وتحديد المسؤولية، والتدريب ع وكتابة تقارير محاضر الجلسات... إلخ.

٩- دفع المتعلمين إلى تحمل المسؤولية والتف

١٠- الكشف من خلال الممارسة لهذه الا شخصياتهم، ويؤخذ بأيديهم إلى إبراز مواهبهم.

١١- اتخاذ المناشط أسلوبًا من أساليب مع التي يعانيها بعض المتعلمين من مثل الخجل والا

١٢- توظيف وقت الفراغ فيما يفيد.

❖ ❖ ❖

وم بدورها.

الأنشطة في منأى عن

وني، فيعملون على تخطيط
ى القيادة واحترام النظام،

ر المبدع في إنجاز العمل.
شطة عن الموهوبين فتتمّى

جة بعض المشكلات النفسية
واء على النفس... إلخ.

سادسًا: التقويم

يعد التقويم هو الآخر ركنًا أساسيًا في المنهج المدرسي، إذ به يُتعرف مدى تحقيق الأهداف المرسومة للمنهج من اكتساب المهارات اللغوية الأساسية محادثة واستماعًا وقراءة وكتابة، ومن تكوين للاتجاهات في الجانب الوجداني من الخبرات المكتسبة ومن إتاحة المنهج الفرصة لممارسة التعلم الذاتي، ومن غرس الشغف بالقراءة لدى المتعلمين... إلخ.

أما معايير التقويم فيتمثل بعضها في:

١- ارتباطه بالأهداف التعليمية التعلمية المراد قياسها.

٢- اتسامه بالصدق والثبات والموضوعية والشمول.

٣- التمييز بين المتعلمين والكشف عن الموهوبين منهم والارتقاء بمواهبهم.

٤- الشمول بحيث يشترك في العمل التقويمي للمنهج بمفهومه المنظومي الشمولي المتكامل كل من المعلم والطالب والمدير وأولياء الأمور والإعلاميين ...إلخ.

٥- التنوع في استعمال أساليب التقويم من اختبارات تحصيلية وموضوعية وشفهية وكتابية للمتعلمين، وبطاقات ملاحظة للأداء، وسجلات وتقارير واستبانات ومقابلات... إلخ.

٦- مدى كفاية الأنشطة المختلفة من صحافة وإذاعة مدرسية وخطابة ومناظرات ومسابقات... إلخ.

٧- مدى توفر الوسائل المعينة والتقانات الحديثة من حواسيب وغيرها في مجالات الاستعمال لتكوين المهارات اللغوية.

٨- مدى شمول جميع المهارات اللغوية الرئيسية والفرعية.

٩- مدى شمول جميع جوانب الخبرة فكرًا ونزوعًا وأداءً.

١٠- مدى الإفادة من التقويم في تشخيص صعوبات التعلم.

١١- مواءمة المبنى المدرسي لدوره الوظيفي في تنفيذ المنهج وأنشطته المختلفة.

١٢- مدى قدرة المتعلمين على المناقشة الشفاهية وممارسة ضروب التعبير الوظيفي بأنواعه كافة.

١٣- مدى قدرة المنهج على فسح في المجال لممارسة الهوايات وتذوق المتعلمين الجمال في التعبير.

١٤- مدى توفر الشروط الموضوعية في الاختبارات:

الشمولية للمنهاج إذا كانت الاختبارات نهائية.

الاستمرارية على مدار العام الدراسي.

قياس المهارات العقلية كافة «حفظًا وفهمًا وتركيبًا وتحليلاً ونقدًا وتعليلاً وتطبيقًا وتوظيفًا...إلخ».

مراعاة الفروق الفردية.

الوضوح في الأسئلة والخلو من كل لبس وغموض.

التدرج في طرح الأسئلة من السهل إلى الصعب.

التنوع وتمثيل المستويات المختلفة.

ملاءمة الاختبارات للوقت المخصص لها.

توفر الاختيار.

عدم احتمال التأويل في الإجابات.

وفي تقويم الكتاب المدرسي تعتمد المعايير الآتية:

١- أنواع المعارف والقيم والاتجاهات والمناشط التي يحتويها الكتاب المدرسي في ضوء الأهداف.

٢- مناسبة محتوى الكتاب المدرسي للمتعلمين من حيث درجة السهولة والصعوبة وأساليب تقديمه للمتعلمين.

٣- مستوى اللغة ومدى ملاءمتها للمتعلمين.

٤- أسلوب الكتاب.

٥- احتواء الكتاب على وسائل تقانة التربية لتزويد المحتوى بالتوضيحات الشكلية لتسهيل العملية التعليمية التعلمية.

٦- إخراج الكتاب من حيث الوضوح والحروف والجاذبية والصور والوسائل.

٧- التدرج في تقديم موضوعات الكتاب بصيغة منطقية ومتسلسلة.

٨- تحويل محتوى الكتاب كليًا أو جزئيًا إلى صيغ أخرى غير الصيغة التقليدية المكتوبة، كأن تكون مبرمجة أو سمعية على شكل أشرطة سمعية أو إلكترونية على الحاسوب أو أفلام أو حقائب تعليمية... إلخ.

٩- الوقت المتوفر لتنفيذ الكتاب.

١٠- مدى توفر الآلات والأجهزة والتسهيلات والخدمات المساعدة من أفلام وشرائح وغيرها لتنفيذ المحتوى.

ومن مصادر تقويم الكتاب المدرسي:

١- المعلمون بطريق المقابلات وإبداء الملاحظات.

٢- المتعلمون بطريق استبانات توجه إليهم بغية تعرف آرائهم في محتوى الكتاب المدرسي وأنشطة التعلم وحماستهم، واستجابة الكتاب لحاجاتهم العامة ومحبتهم له وملاحظاتهم على أساليب التدريس.

٣- آراء الخبراء المكلفين تطبيق الكتاب المدرسي وعمليات تقويمه.

٤- أُسَر التلاميذ والمهتمون من المجتمع المحلي.

ومن أدوات تقويم الكتاب المدرسي:

١- المقابلات الشخصية للمعلمين والإداريين وأسر المتعلمين والمهتمين في المجتمع المحلي.

٢- استبانات توجه إلى المتعلمين إضافة إلى المقابلات.

٣- الملاحظات الميدانية لتطبيق الكتاب المدرسي.

- توفير أحكام تقويمية حول مدى تمكن المتعلمين في بعض المهارات.

- توفير معلومات عن ميول المتعلمين نحو الكتاب: حضورهم الحصص، انتظامهم ومشاركتهم واهتمامهم.

٤- الحكم الفردي للمتخصصين الأكاديميين والنفسيين.

٥- اختبارات المتعلمين، وكراسات أنشطتهم المتنوعة من تمرينات ومقالات ورسوم، سجلات المتعلمين وتقارير المعلمين عن تحصيلهم واستجابتهم وردود فعلهم نحو الكتاب.

٦- وسائل التقدير العام مثل المناقشات الرسمية وغير الرسمية للكتاب «مناقشات التلاميذ ومعلميهم، إنجاز المعلمين وحماستهم، آراء أسر المتعلمين وانطباعاتهم، ملاحظات المهتمين من المجتمع المحلي... إلخ.

٧- دراسات المتابعة لأثر تطبيق الكتاب المدرسي على التلاميذ بعد الانتهاء منه والانتقال إلى كتاب مدرسي آخر أو مرحلة دراسية أخرى.

أما مواصفات الأدوات والوسائل المستعملة في جميع البيانات المطلوبة فتتمثل في:

- مناسبتها للأهداف ومواضع التقويم التي تجري دراستها.

- فعاليتها في جمع المعلومات.

- قابليتها للتطبيق.

- توفر العاملين والوقت والمصادر الكافية لتنفيذ التقويم بوساطتها.

- توفر الخبرات المتخصصة بتخطيط التقويم وتنفيذه.

دليل المعلم:

ومن معايير دليل المعلم:

١- مساعدة المعلمين على تخطيط المواقف التعليمية التعلمية بما يتناسب وقدرات المتعلمين عبر تكييف الخطة الدراسية وفق الأجواء، وابتكار استعمال الأساليب والطرائق لتناسب المواقف المستجدة.

٢- تزويد المعلمين بالكفايات التي تساعدهم على استثارة الدافعية لدى المتعلمين وعلى المرونة في اختيار طرائق التدريس في ضوء المستويات والإمكانات.

٣- مساعدة المعلمين على توظيف أساليب التعلم الذاتي في إطار منظومة متكاملة للعملية التربوية، وذلك باستعمال المدخل النظامي في التخطيط والتنفيذ والتقويم.

٤- احتواء الدليل على توظيف تقنيات التعلم الذاتي بمهارة وقدرة على استعمال التقنيات الجديدة كالتلفاز والحاسوب والشابكة «الإنترنت» ...إلخ.

٥- تزويد المعلمين بالكفايات التي تساعدهم على تدريب المتعلمين على إتقان المهارات المكتبية من حيث الوصول إلى المعلومات والمعارف ومصادر التعلم ومراكزه، ومهارة الاستعمال العلمي الصحيح للمراجع والمصادر من حيث التوثيق والاقتباس والتنظيم والتفكير الناقد، ومهارة استعمال التقنيات التربوية وممارسة الأنشطة المنهجية واللامنهجية.

٦- توجيه المعلمين إلى إجراء البحوث التي تنمي التفكير العلمي والبحوث الإجرائية التي تسهم في حل المشكلات.

مراجع البحث

١- الدكتور رشدي أحمد طعيمة – المهارات اللغوية – مستوياتها، تدريسها، صعوباتها – دار الفكر العربي ٢٠٠٦.

٢- سمير استيتية – معايير تحليل مناهج اللغة العربية – مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية – المجلد ١٢ عام ١٩٩٦.

٣- الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح – السماع اللغوي العلمي عند العرب – منشورات المجمع الجزائري للغة العربية – الجزائر ٢٠٠٧.

٤- الدكتور عبد الله عبد الدايم – بحث مقارن عن الاتجاهات السائدة في الواقع التربوي في البلاد العربية – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – تونس ١٩٩٣.

٥- الدكتور عدنان زيتون – استراتيجية التعلم الذاتي – مطبعة ألف باء الأديب – دمشق ١٩٩٩.

٦- الدكتور محمد زياد حمدان – تقييم الكتاب المدرسي – دار التربية الحديثة ١٩٩٧.

٧- الدكتور محمود أحمد السيد. دراسة تقويمية لأسس بناء مناهج تعليم اللغة العربية والتربية الإسلامية – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – ندوة الجزائر ١٩٨٩.

٨- الدكتور محمود أحمد السيد – في قضايا التربية المعاصرة – دار الندوة للدراسات والنشر – دمشق ١٩٩٦.

٩- الدكتور محمود أحمد السيد – اللسانيات وتعليم اللغة – دار المعارف للطباعة والنشر – سوسة – تونس ١٩٩٨م.

١٠- الدكتور محمود أحمد السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية – جامعة دمشق – الطبعة الرابعة ٢٠٠٤.

الفصل الرابع

المدرّس إعداداً وتأهيلاً

المدرِّس إعدادًا وتأهيلاً(*)

نحاول في هذا البحث الموجز أن نتعرف طبيعة العصر الذي نحيا فيه والتحديات التي نواجهها فيه، وأن نتعرف أيضًا بعضًا من التحديات التي تواجه التعليم العالي العربي، وبعضًا من السمات التي ينبغي للتربية العربية أن تتسم بها لمواجهة التحديات، ودور التعليم العالي في مواجهتها، ومن ثَمَّ تبيان جودة التعليم العالي وواقع إعداد المدرسين فيه، ومستلزمات إعداد المدرس وتأهيله بصورة عامة، للإسهام في تقدم المجتمع ومواجهة التحديات التي يتعرض لها، ونقف وقفة مستأنية على إعداد المدرس للتدريس بالعربية، وعلى خطة العمل الوطنية للتمكين للغة العربية والحفاظ عليها والاهتمام بإتقانها والارتقاء بها، والإجراءات المتخذة في ضوئها في وزارتي التربية والتعليم العالي.

أولاً: تحديات العصر

يتسم العصر الذي نحيا فيه بسمات متعددة، منها أنه عصر العلم والتقانة والاتصالات وثورة المعلوماتية، وغزو الفضاء واقتحام المحيطات وسبر أغوارها، وهو عصر التفجر المعرفي والتفجر السكاني... إلخ.

ويبرز في هذا العصر عدد من التحديات، منها التحدي الصهيوني والجانب المتوحش من العولمة، وسيطرة منطق حق القوة لا قوة الحق، إذ بهيمن الأقوياء على الضعفاء هيمنة اقتصادية وثقافية وسياسية، وباتت شريعة الغاب هي السائدة على الصعيد العالمي.

(*) بحث ألقي في المؤتمر السادس لشبكة تعريب العلوم الصحية التي عقدته منظمة الصحة العالمية لدول شرق البحر الأبيض المتوسط في مجمع اللغة العربية بدمشق- حزيران ٢٠٠٨.

ومن تحديات هذا العصر أيضًا تلوث البيئة وجور الإنسان عليها، وتزايد موجات العنف، وانحسار القيم المعنوية وتفاقم الاجتياح المادي وسيرورة قيم الاستهلاك، وارتفاع نسبة من يتعاطون المخدرات.

يُضاف إلى ذلك كله الهيمنة الثقافية ذات القطبية الأحادية في ظلال العولمة، وارتفاع نسبة الأمية على الصعيد العالمي، وانهيار الأوضاع الصحية.

وإذا كانت هذه التحديات عالمية، فإن ثمة تحديات أُخر تضاف إليها وتواجهها منطقتنا العربية تتمثل في الاحتلال الأمريكي للعراق، واستمرار الاحتلال الإسرائيلي لفلسطين، ورفضه إقامة الدولة الفلسطينية وعاصمتها القدس الشريف وعودة اللاجئين إلى فلسطين، ومحاولات أعدائنا في تمزيق أواصر أمتنا بطريق الانقسامات الداخلية والصراعات العرقية والمذهبية والطائفية، وهذا الأمر أدى إلى موجات من العنف والتعصب الأعمى، رافق ذلك استمرار للصراعات العربية العربية، وخلخلة للانتماء القومي، حتى بات القابض على عروبته كالقابض على الجمر، وازداد نزف العقول من الوطن العربي وتفاقمت البطالة، وتزايدت الأمية حتى إن عددها وصل إلى مئة مليون أُميّ ونحن في العقد الأول من الألفية الثالثة، بحيث أن ثلث سكان الوطن العربي من الأميين، وتزايدت أحزمة الفقر والمناطق العشوائية ومدن الصفيح ومناطق الظل في بعض العواصم العربية.

وفي مجال التعليم العالي أشار الإعلان العالمي للتعليم العالي للقرن الحادي والعشرين الصادر عن اليونسكو، إلى عدد من التحديات التي يواجهها هذا التعليم تتمثل في اضطراب المعايير في شروط الانتساب إلى التخصصات في التعليم العالي، وانخفاض الجودة ومستوى الخريجين في الأعم الأغلب، وانخفاض ظروف العاملين في التعليم العالي، والقصور في ملاءمة البرامج لخطط التنمية وضعف البحث العلمي، وبطالة الخريجين، وضعف التمويل... إلخ.

ثانيًا: التربية العربية المرجوة لمواجهة التحديات

إن مواجهة التحديات المشار إليها على الصعيدين العالمي والعربي تستلزم تربية ذهنية جديدة، تعمل على أن تكون التربية العربية المنشودة متسمة بالتغيرية والتجديد المستمر لا تربية تدويمية راكدة، وتربية إبداعية لا تقليدية نمطية، وحوارية لا تلقينية، ومنفتحة لا منغلقة، ومستعملةً التقانة وموظفة لها في العملية التعليمية التعلمية، لا مقتصرة على أن تكون يدوية، وديمقراطية في جميع مناحيها لا تسلطية، وعلمية ناقدة لا تربية نقل وتسليم وإذعان، وتعاونية تعتمد فريق العمل لا فردية، ومنظومية تنظر إلى الأمور والمشكلات نظرة شاملة لا نظرة جزئية ضيقة ومحدودة.

ومن الأمور التي لابد من التركيز عليها في تربيتنا العربية لمواجهة التحديات الانتقال من التعليم إلى التعلم وتزويد المتعلم بالمهارات التي تساعده على أن يفكر ويبحث وينقب عن المعلومات، ويعمل على توظيفها، لا أن تُقدَّم إليه دون أن يكدَّ ذهنه في البحث عنها، وتزويده بمهارات التعلم الذاتي التي تساعده على مواصلة التعلم مدى الحياة، على أن يرافق ذلك كله تعميق للانتماء، إذ إن الإحساس العالي بالانتماء القومي في ظلال العولمة يجيء في مقدمة منظومة القيم، وإذا فتر هذا الانتماء أو ضعف، يتحلل الإنسان من قيمه ويتخلى عن كثير من دعائم إنسانيته، إلى جانب تخليه عن قوميته، والتحلل من الانتماء سلسلة متى بدأت تلاحقت تأثيراتها ومضاعفاتها، والنتيجة واحدة هي أن يخسر الإنسان نفسه، وتخسر الأمة هويتها. ومن هنا كان عمق الانتماء يذلل الصعاب، ويدفع إلى دعم مسيرة التعريب والدفاع عنها، وتقديم كل الإمكانات لتجاوز العقبات التي تحول دون نجاحها، ويعزز الجمع بين الأصالة والمعاصرة في انطلاق أمتنا.

ويقوم التعليم العالي بدور فعّال في مواجهة التحديات التي تتعرض لها أمتنا، وذلك بطريق إعداده أُطرًا كَفِيَّةً ذات مهارات عالية تُسهم في تقدم المجتمع وتنميته، وتزويد الدارسين بمهارات التعلم الذاتي، وتطوير المعارف ونشرها بطريق البحوث العلمية، وتزويد الدارسين بالكفايات التي تساعدهم

على إتقان تخصصهم من جهة، وفهم الثقافة الوطنية والإقليمية والدولية من جهة أخرى، والمساعدة على حماية القيم الاجتماعية وتعزيزها، والإسهام في تطوير التعليم وتحسين مضمونه، والحرص على جودته.

«وتتمثل جودة التعليم العالي في جودة مستوى العاملين فيه علميًا وخلقيًا، وتوفير الحوافز والتدريب المستمر للعاملين وتشجيع الباحثين، كما تتجلى جودة التعليم العالي في جودة المناهج بمفهومها الشامل، وجودة الطلبة باعتماد مبدأ الجدارة، وجودة البيئة الأكاديمية الداخلية والخارجية، وفي إشاعة ثقافتي التقويم والتطوير داخل مؤسسات التعليم العالي، وإشاعة ثقافة الاستقلال الذاتي وتحمل المسؤولية والخضوع للمساءلة»[1].

ثالثًا: إعداد المدرس وتأهيله

يُعد المدرس قطب الرحى في العملية التربوية، وإليه يرجع الفضل في نجاحها غالبًا، أو يرجع إليه السبب في إخفاقها في الأعم الأغلب، إذ مهما تكن المناهج مبنية على أسس علمية فإنها لا تحقق أغراضها إلا إذا كان يقوم بتطبيقها مدرس كفيّ، ويمكن أن يرمم المدرس إذا كان كفيًا ومتمكنًا بعض الثغرات في المناهج حتى لو لم تكن مبنية على أسس علمية واضحة.

كما أن المدرس لا يدرّس بمادته فقط، وإنما بشخصيته وبمدى تعامله مع طلبته، وما يقدّمه لهم من قدوة حسنة ومثل أعلى. وكم من مدرس جذب الطلبة إلى محبة مادته، وكانوا متعلقين بها من خلال تعلقهم به! وكم من مدرس نفّر الطلبة من مادته بسبب سوء معاملته وفظاظته وضعفه!

ولقد تغيرت الأدوار المرسومة للمدرس في عالمنا المعاصر، فلم يعد دوره مقتصرًا على نقل المعرفة والخبرة إلى طلابه، وإنما أصبح إضافةً إلى

---

(١) المنظمة الدولية للتربية والعلوم والثقافة «اليونسكو» - الإعلان العالمي للتعليم العالي للقرن الحادي والعشرين - باريس - ١٩٩٨ ص٣.

ذلك موجهًا ومرشدًا اجتماعيًا ونفسيًا ومشجعًا ومعززًا وباحثًا ومغنيًا البيئة التعليمية التعلمية بمصادر المعرفة[1].

وثمة ملاحظات على واقع إعداد المدرس تتمثل في أن مدخلات الكليات أحيانًا ليست مختارة على أسس علمية ومعايير موضوعية، إذ إن أسلوب الانتقاء وشروط القبول وحوافز الالتحاق لابد من أن تكون على أساس الاستعداد والرغبة بغية اجتذاب أفضل العناصر.

كما أن المُخْرَجات ليست من النوع المرغوب فيه، ويحتّم هذا إعادة النظر في نظم التقويم السائدة.

ومن الملاحظات أيضًا أن هنالك قصورًا في خطة الإعداد والتدريب وافتقارًا إلى الوظيفية في محتويات بعض المواد، وضعفًا في الاهتمام بالجوانب الثقافية الملائمة لروح العصر من مثل «التربية المجتمعية، التربية على المواطنة، التربية البيئية والسكانية، المعلوماتية، مهارات التواصل، اللغات... إلخ»، كما أن هنالك غلبة للطابع النظري في بعض المواد وافتقارها إلى التطبيق، وأن ثمة نمطية في أساليب التدريس وطرائقه، وقصورًا في استعمال تقنيات التعليم والتعلم، وقصورًا في أساليب التقويم المتبعة.

إن إعداد المدرس وتأهيله يستلزمان:

- تمكنًا من المادة.
- تمكنًا من مهارات التواصل باللغتين العربية والأجنبية.
- تمكنًا من استثارة الدافعية لدى طلابه.
- تكاملاً معرفيًّا في تكوينه.
- تمثلاً للمنهج التربوي بمفهومه المنظومي الشمولي المتكامل «المنهج نظام System».
- مرونة في اختيار الطرائق والأساليب في ضوء الأجواء والمستويات.

---

(١) الدكتور محمود السيد - في قضايا التربية المعاصرة - دار الندوة للدراسات والنشر دمشق، ١٩٩٢، ص ١٦٣.

- ربطًا للمعارف النظرية بالعملية.
- تركيزًا على الجوانب التطبيقية.
- تركيزًا على كيفية التعلم وتعليم الطالب كيف يتعلم.
- تركيزًا على التعلم التعاوني وفريق العمل في إنجاز المشروعات.
- استعمالاً لأساليب التشجيع والتعزيز في التعامل مع الطلبة.
- قدرة على استعمال تقنيات التعليم الإلكترونية والمعلومات والاتصال، وتوظيفها لمصلحة العملية التعليمية التعلمية «الحاسوب، الشابكة، مخابر العلوم المتطورة... إلخ».
- قدرة على التمييز بين المعارف الجيدة والفاسدة مما تنشره الشابكة «الإنترنت».
- قدرة على فهم نفسية طلابه وتعرف حاجاتهم وميولهم واهتماماتهم.
- امتلاكًا لمهارات التعلم الذاتي، الذي هو أساس للتعلم المستمر مدى الحياة، وإذا كان أرقى أنواع التعلم أن يتعلم الطالب كيف يتعلم بإرشاده إلى أساليب التعلم الذاتي فإن أرقى أنواع التنمية المهنية للمدرس أن يتعلم كيف ينمي نفسه ويطور أداءه وكيف يحل مشكلاته المهنية.
- قدرة على استعمال أساليب تقويم متنوعة ومتعددة تقيس المهارات العقلية العليا لدى الدارسين.
- قدرة على توظيف نتائج التقويم في تطوير العملية التعليمية التعلمية انطلاقًا من الأسئلة الخمسة:

لماذا؟ ماذا؟ لمن؟ كيف؟ ما الأثر؟

- استئناسًا بتجارب الأمم الأخرى في عمليتي الإعداد والتأهيل من جهة والتدريب من جهة أخرى، ومن هذه التجارب تجربة ماليزيا في استراتيجيات التدريس من حيث اعتمادها أسلوب حل المشكلات والتعلم الذاتي وعصف الدماغ والمناقشة والتعلم بالاكتشاف، وأداء الأدوار وحلقات البحث وتقانة التعليم في العرض.

رابعًا: إعداد المدرس للتدريس بالعربية

تعد اللغة من أبرز سمات المجتمع الإنساني، إذ ما من حضارة عرفتها البشرية إلا وصاحبتها نهضة لغوية، وقد احتلت لغتنا العربية مكانة مرموقة في مسيرة الحضارة البشرية، وهي الآن من بين اللغات العالمية في الأمم المتحدة ومنظماتها المتخصصة. حاربها أعداء الأمة لأنها عامل توحيد بين أبناء أمتنا، وفرضوا لغاتهم مكانها في أثناء احتلالهم لوطننا العربي. وبعد أن حصلت بلادنا العربية على استقلالها وتحررت من الاحتلال الأجنبي، ظل أعداء الأمة ماضين في محاربتهم للغتنا ووصمها بالصعوبة من جهة، وبالتخلف وعدم مواكبة روح العصر من جهة أخرى، وعملوا على تشجيع العاميات لأنها عامل تفريق بين أبناء الأمة، كما عملوا على سيرورة اللغة الإنجليزية واعتمادها مكان العربية في الجامعات ومعاهد التعليم العالي، على الرغم من مكانة لغتنا وأصالتها وتميزها وعراقتها، وعلى الرغم من تميز التجربة السورية في اعتمادها اللغة الأم «العربية الفصيحة» في التدريس في جميع مراحل التعليم، انطلاقًا من أن لغتنا هي هويتنا وعنوان شخصيتنا ورمز لكياننا القومي وذاكرة أمتنا ومخزونها الثقافي، فضلاً عن أنها لغة قرآننا الذي نزل به الروح الأمين على قلب الرسول العربي الكريم ﷺ بلسان عربي مبين آية لنبوته، وتأييدًا لدعوته، ودستورًا لأمته.

ومن هنا كان التعريب في سعيه إلى سيرورة اللغة العربية الفصيحة، وانتشارها على جميع الصعد وفي جميع مجالات الحياة، قضية متعددة الوجوه والمستويات والمقاصد، فهو قضية قومية وقضية دينية، وقضية مجتمعية، وقضية تربوية، وقضية أمن ثقافي، وقضية إبداع وابتكار[1].

ولقد أدركت سورية هذه الجوانب كافة منذ أن تحررت من الاحتلال العثماني، فكان المدرسون في معهدي الطب والحقوق، نواة الجامعة السورية

---

(١) الدكتور محمود أحمد السيد، اللغة العربية وتحديات العصر في التعريب، المؤتمر السنوي لمجمع اللغة العربية في القاهرة لعام ٢٠٠٨، ص٩.

حينئذ عام ١٩١٩، يدرّسون بالعربية، واستمر التدريس بها في عهد الانتداب الفرنسي على سورية على الرغم من كل محاولاته فرض لغته مكانها، إلا أن الأمانة التاريخية تدفعنا إلى ذكر أن ثمة من كان منصفاً من العلماء الفرنسيين في تهنئته أساتذة الجامعة السورية على اعتمادهم اللغة العربية في التدريس، فهاهو ذا السيّد «بونور» مدير المعارف العام في المفوضية العليا إبان الانتداب الفرنسي يخاطب أساتذة الجامعة السورية في احتفال أُقيم فيها قائلاً: «لستم مخطئين في اختياركم اللغة العربية في التدريس، بل كونوا واثقين أنكم أحسنتم صنعًا بانتقائها، فإن من يزعمون أن اللغة العربية غير صالحة للتعبير عن مصطلحات العلم الحاضر هم على خطأ مبين، فالتاريخ يثبت أن لغة الضاد كسائر اللغات الأخرى غنية باشتقاقها، وكافية بكثرة تراكيبها للتعبير عن الأفكار الجديدة والارتباطات الحديثة التي تربط تلك الأفكار، وأن فلاسفة العرب حينما نقلوا في القرن التاسع إلى لغتهم رسائل أرسطو طاليس تمكّنوا من نقل العلوم إلى لغتهم كما في عهد ابن سينا والغزالي وابن رشد، فما ينكر أحد والحال هذه أن اللغة العربية صالحة لمماشاة اللغات الأخرى وللتعبير عن الأفكار العلمية الحديثة، واعلموا أن اندفاعكم إلى إيجاد مؤسسة علمية كبيرة عربية اللسان، هو على ما أرى أكبر دليل على حذاقتكم، فظلوا محافظين على هذه الأداة البديعة التي نحن مدينون لها بكثير من الأعمال الباهرة، وبعدد من الأشكال الجميلة التي تجلى بها الفكر البشري».

ويتابع قائلاً: «إنني أهنئ العرب، وأتمنى ألا يضيعوا هذا الاحترام المقدر للغتهم، لأن من يدافع عن لغته، يدافع عن أصله وعن حقه وعن كيانه وعن لحمه ودمه، وإنكم تفهمتم هذا الأمر جيدًا»[١].

والواقع لقد تسلّح أساتذة الجامعة السورية في تدريسهم بالعربية بالإرادة القوية والانتماء القوي لأمتهم ولغة قرآنها الكريم، فكانوا يضعون المصطلحات العربية مقابل المصطلحات الأجنبية، مفتشين عن هذه

---

(١) مجلة المعهد الطبي العربي - السنة الثامنة - ١٩٣٠ - ص٤٥.

للمصطلحات العربية في بطون كتب التراث وفي المعاجم اللغوية من جهة، ومستعينين بقدرة اللغة العربية على الاشتقاق والنحت والمجاز من جهة أخرى، ومستأنسين بالمصطلحات التي وضعها أساتذة الطب في القصر العيني في القاهرة، عندما كانت العربية لغة التدريس في القصر العيني قرابة سبعين عامًا منذ أيام محمد علي باشا وقبل الاحتلال الإنجليزي لمصر الذي حوّل لغة تعليم الطب من العربية إلى الإنجليزية، ومستأنسين أيضًا بالكتب التي ألّفها في أواخر القرن التاسع عشر ثلاثة أساتذة أجانب من أساتذة الكلية الإنجيلية السورية في بيروت، حيث كانوا يدرسون الطب بالعربية في هذه الكلية التي أصبحت فيما بعد الجامعة الأمريكية، وغيرّت لغة التدريس فيها من العربية إلى الإنجليزية أيضًا.

وعادت إلى اللغة العربية مكانتها تأليفًا وترجمةً وتدريسًا ومصطلحًا «بفضل جهود رجالات التعريب من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة وجهود مجامع اللغة العربية عامة، ومجمع اللغة العربية بدمشق خاصة، وعاد إلى التأليف بالعربية كثير مما افتقدته في عصور الانحدار من عمق في المعاني، ووضوح في الأفكار وسلامة في اللغة، ونصاعة في البيان، وظهرت في اللغة العربية إلى جانب كتب اللغة والأدب كتب علمية جيدة في مختلف الميادين، استطاع مؤلّفوها أن يجمعوا بين الغرض العلمي وسلامة اللغة وجودة العرض وحسن الأداء، وكان لطائفة من أساتذة كلية الطب بجامعة دمشق القدح المعلى في هذا المضمار[1]، على حد تعبير الباحث اللغوي الأستاذ الدكتور مازن المبارك.

ولا يخفى على أحد تميز التجربة السورية في التعليم باللغة الأم في مختلف المراحل، وهاهو ذا قد مضى عليها قرن تقريبًا، وهاهم أولاء خريجوها في الجامعات السورية وفي مختلف التخصصات، لاسيما الطبية

---

(١) الدكتور مازن المبارك، اللغة العربية في التعليم العالي والبحث العلمي، دار النفائس، ط٤، ١٩٩٨، ص١٤.

منها يَبزُون أقرانهم الذين درسوا باللغة الأجنبية، إذ إنهم يتقلدون أرفع المناصب العلمية والأكاديمية في المشافي الأوربية والأمريكية ولم يَحُلْ تلقيهم العلم في الدرجة الجامعية الأولى بلغتهم الأم دون التفوق والتميز في دراساتهم العليا وعملهم المهني، وإنما كان دافعًا لهم لحيازة ذلك التفوق، فلقد تلقى هؤلاء المتخرجون علومهم باللغة العربية الفصيحة، واستعمل أساتذتهم اللغة العربية الفصيحة في تعليمهم معتمدين في المجال الطبي المصطلحات التي تضمنها المعجم الطبي الموحد.

ولنستمع إلى ما يقوله الباحث المصري الأستاذ الدكتور عبد الصبور شاهين عن التجربة السورية في تعليم الطب بالعربية في العدد الرابع والثلاثين من مجلة «ديوجين مصباح الفكر» الصادرة عن اليونسكو: «تبرز مأساة اللغة العربية بوضوح إذا ما رأينا أن العلوم التي تقوم عليها الحضارة الحديثة كالهندسة والطب والصيدلة والطبيعة والرياضيات كلها تدرس باللغة الإنجليزية في جامعاتنا، لا لأن العربية عاجزة عن تمثل حقائقها ومصطلحاتها تمثلاً ما، بل لأن هيئات التدريس في هذه المجالات هي العاجزة عن استعمال اللغة العربية أداة لنقل المعارف الحديثة ومتابعة ما ينشر في الخارج بفكر ولسان عربيين»(١).

ويتابع قائلاً: «لقد حضرت أخيرًا مناقشة لرسالة في علم الطفيليات لنيل درجة الدكتوراه كانت أنموذجًا للمأساة التي نعيشها نحن في الوطن العربي، ومعبرة عن التمزق العميق في أعلى مستويات البحث العلمي الحضاري، الرسالة محررة بالإنجليزية، وقدّمت الباحثة ملخصًا عنها بالإنجليزية أيضًا، وبدأت المناقشة، فتحدث المشرف بالعربية، وناقش أحد الأعضاء الطالبة بالإنجليزية، وناقش العضو الآخر الطالبة بالعربية، وكانت الطالبة ترد وتناقش بالإنجليزية وبالعربية في لغة مختلطة كاختلاط الرقع في الثوب

---

(١) الدكتور عبد الصبور شاهين، ديوجين مصباح الفكر، العدد الرابع والثلاثون، السنة العاشرة، ١٩٧٦، ص١٠.

لمهلهل، وذلك في كلية الطب بإحدى الجامعات المصرية العريقة، ولو أن هذا الموضوع كان مطروحًا بجامعة دمشق لكتب بالعربية ولنوقش بالعربية دون أدنى صعوبة في الأداء أو في المصطلحات.

لنقلها بصراحة ودون مواربة - يقول الدكتور شاهين - إن اللغة العربية غير عاجزة، وإنما العاجز بعض بنيها سواء أكان العجز من النوع الثقافي المتمثل في ضعف إلمام بعض أساتذة جامعة القاهرة باللغة العربية ومصطلحاتها، أو كان من النوع النفسي إذا افترضنا فيهم القدرة على استعمال اللغة الأم، ولكنهم يحجمون عن خوض التجربة لفقر في الإحساس بالكرامة القومية، ذلك الإحساس الذي يدفع الجندي الأمين إلى اقتحام الأهوال، وقد كان خليقًا أن يدفع هؤلاء الأساتذة إلى صنع المحال»[1].

هذا ما ورد في مقال الدكتور عبد الصبور شاهين في النصف الثاني من سبعينيات القرن الماضي، وكان مجلس وزراء الصحة العرب والتعليم العالي قد أوصى في اجتماعه في مطلع الثمانينيات من القرن الماضي في دمشق أن يكون عام ٢٠٠٠ هو الانتهاء من تعريب الطب في الجامعات العربية، وها نحن أولاء في النصف الأول من عام ٢٠٠٨ نجد أن الصورة ما تزال أكثر قتامة ويا للأسف في الوقت الذي استطاع فيه أساتذة الجامعات السورية أن يثبتوا قدرة اللغة العربية على استيعاب العلوم والطب، فوضعوا عددًا من الكتب العلمية تناولت مختلف الموضوعات، وقدمت لنا أمثلة حية على قدرة اللغة العربية على التعبير عن دقائق العلوم، فوضعت المصطلحات العربية، وعرّبت المصطلحات الأجنبية، وظهرت أمهات الكتب العلمية في الجراثيم الطفيلية والكيمياء الحيوية والفسيولوجيا النباتية وعلم النبات وعلم النسج والتشريح، وعلم تشخيص العقاقير والكيمياء العامة، فسدّت الكتب العلمية التي أُلفت حاجات كلية الطب وطب الأسنان والصيدلة والعلوم في أقسام الفيزياء والرياضيات والكيمياء والحيوان والنبات... إلخ.

---

(١) الدكتور عبد الصبور شاهين، المرجع السابق، ص١١.

وأسهم الأساتذة السوريون في معركة التعريب التي خاضتها الجزائر بعد استقلالها، كما أسهموا في عملية التعريب في السودان، فدرسوا وقدموا المراجع العلمية وأمهات الكتب تأليفًا وترجمة في مختلف الميادين العلمية وكان لهم إسهام في الجامعات الليبية واليمنية والأردنية وفي أغلب الجامعات العربية، منطلقين من إيمانهم بأن استعمال اللغة العربية في العملية التعليمية التعلمية ليس مهنة، وإنما هو قبل ذلك قضية وطنية ورسالة قومية في الوقت الذي ابتلينا فيه على نطاق الساحة القومية بإهمالنا للعربية بغرورنا أن سواها أعف وأبهى وأفتى وأقرب إلى مقومات الحضارة الحديثة.

خامسًا: إجراءات مساعدة للتدريس بالعربية

أبان رئيس مجمع اللغة العربية في القاهرة الأستاذ الدكتور محمود حافظ: «أن قضية التعريب في التعليم العالي والجامعي ترتكز على محاور أو اهتمامات ثلاثة هي الأستاذ والكتاب والطالب، وأنه لا سبيل إلى تعريب التعليم العالي والجامعي ما لم يؤمن بذلك الأستاذ وعضو هيئة التدريس، وما لم يترسخ في ذهنه قناعة قوية بأهمية التعريب باعتباره قضية قومية ووسيلة فعالة للارتقاء بمستوى التعليم ودفع حركته خطوات بناءة فسيحة إلى الأمام، وأن تتوفر بجانب هذه القناعة وهذا الإيمان أحدث المراجع العلمية باللغة العربية، وله في ذلك دور كبير ترجمة وتأليفًا وتعريبًا للمصطلحات مع تأهيله للتدريس بالعربية لتحسين لغته واستقامة لسانه، فإذا اقترنت هذه المقومات بقرار سياسي ملزم بتعريب التعليم الجامعي لاعتبارات قومية وعلمية واجتماعية فلا شك أن عضو هيئة التدريس سيمضي في تأدية رسالته التعليمية في الجامعة بلسان عربي مبين»[1].

أما فيما يتعلق بالطالب فإن فهمه للمحاضرة والشرح بلغته القومية يعفيه عن بذل مجهود مضاعف لو درس بالأجنبية، إذ ينصرف نصفه لفهم اللغة وتعرف المفردات الصعبة في اللغة الأجنبية التي يدرس بها، وينصرف

---

(١) د. محمود حافظ، تعريب التعليم العالي والجامعي في ربع القرن الأخير، ندوة الرباط ١٩٨٥، ص١٢.

النصف الآخر من الجهد لاستيعاب المادة العلمية نفسها، فضلاً عما يعتري ذهن الطالب أحياناً من غموض في المعنى، أو نقص فيه، يخل معه بناء المعلومات أو تُنقل إليه بغير الصورة المقصودة من المحاضر.

وفي الندوة السنوية لتعريب التعليم العالي في الجامعات العربية[1]، التي عقدها المركز العربي للتعريب والتأليف والترجمة والنشر عام ١٩٩٥ كان من التوصيات التي خرجت بها الندوة الحرص على إعداد المدرّس الجامعي القادر على أن يلقي دروسه باللغة العربية السليمة الفصحى الميسرة، ووضع خطة لتحويل مدرسي الجامعة بمختلف التخصصات من التدريس باللغة الأجنبية إلى التدريس بالعربية في الأقطار الجاري بها استعمال اللغة الأجنبية في التعليم العالي، وذلك بإقامة دورات تأهيلية منظمة ومكثفة لكل فئة منهم، وبذل كل تشجيع لهم لتحقيق هذا التحول والإفادة منه.

ومن الباحثين من لخّص الإشكالات التي تعترض استعمال اللغة العربية في العلوم والآداب والفلسفة ومبتكرات الحضارة وغيرها، فرأى «أن هذه الإشكالات تعود لأسباب لا تتعلق باللغة نفسها، وإنما بطرائق تعليم اللغة فهي قديمة وعقيمة تعقّد الأمور أمام المتعلم، وهذه مشكلة تربوية، كما تعود إلى عدم وجود المدرسين الأكفياء المالكين لزمام العربية وهي مشكلة تربوية أيضًا، ومنها ما يعود إلى عدم توحيد المصطلحات المستجدة في اللغة في هذا العلم أو ذاك، وهذا يعود إلى عدم التنسيق بين المشتغلين في العلم الواحد في مختلف الأقطار العربية، وعدم قيام المؤسسات الثقافية العربية بدورها في هذا الميدان إلا في نطاق ضيق، وهذه مشكلة سياسية، ومنها ما يعود إلى أن مبتكرات الحضارة وتطور العلوم والتطور المعرفي عمومًا يسير في العالم بخطوات سريعة لا يمكن اللحاق بها دون جهود مخططة ومبرمجة ومدروسة، وهو أمر لم نعدّ أنفسنا له، وهذه مشكلة حضارية في اعتقاد الباحث معن زيادة»[2].

---

(١) المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق، الندوة السنوية لتعريب التعليم العالي في الجامعات العربية عام ١٩٩٥، ص١٤.

(٢) معن زيادة، فتاوى كبار الكتّاب والأدباء في مستقبل اللغة العربية، وزارة الثقافة السورية سنة ٢٠٠٣، ص٢٢٧.

وفي سورية كانت الجامعات بفضل جهود أساتذتها رائدة في جعل اللغة العربية لغة التدريس في كل المواد وجميع الكليات مقيمة بذلك الدليل على أصالة لغتنا وقدرتها الفائقة على استيعاب كل جديد ومواكبة كل تقدم علمي، وهذا أمر تشهد به المؤلّفات العربية العديدة التي تزخر بها المكتبات، إلا أن ثمة صيحات انطلقت تشكو انحدار مستوى الطلبة ومدرسيهم في اللغة العربية وذلك في ثمانينيات القرن الماضي، وهذا ما دفع الرئيس الراحل حافظ الأسد إلى أن يصدر المرسوم الجمهوري ذا الرقم ٧٥٩ بتاريخ ١٩٨٣/٦/١٠ الذي ينص على تدريس اللغة العربية في المرحلة الجامعية الأولى في جميع سنوات الدراسة في الكليات والمعاهد العليا في سورية، ما عدا قسم اللغة العربية والسنوات الأخيرة في كلية الطب البشري، ويدرّس هذا المقرر على مدار السنة في النظامين الدراسيين الفصلي والسنوي، وأُلفت الكتب الخاصة بتعليم اللغة العربية لغير المختصين، ونُفذت التجربة منذ ثمانينيات القرن الماضي.

أما فيما يتعلق بالمدرسين فقد صدرت توصية اللجنة الثقافية في مجلس الوزراء لعام ١٩٨٤ بضرورة العناية باللغة العربية في جميع الكليات واختيار المعيدين وأعضاء الهيئة التدريسية من الذين يحسنون اللغة العربية في التدريس، واعتماد شرط إتقان اللغة العربية في ترقية أعضاء الهيئة التدريسية وذلك في مؤلفاتهم وبحوثهم وتدريسهم.

ولقد صدر بلاغ من رئاسة مجلس الوزراء موجه إلى وزارة التعليم العالي ينص على أن تقوم وزارة التعليم العالي في صدد تعيين الأساتذة حديثًا بما يأتي:

ألا ينقل الأساتذة الجدد المتمرنون في جميع الاختصاصات من المرحلة الأولى إلى مرحلةٍ أعلى قبل أن يتقدم هؤلاء بامتحان في اللغة العربية.

أن يكون من شروط التعيين لعضو الهيئة التدريسية في جامعات القطر ومعاهدها المتوسطة وفي جميع الاختصاصات شرط النجاح في امتحان شفهي وكتابي في اللغة العربية.

إحداث دورات تأهيلية في اللغة العربية للأساتذة.

وتتكون لجنة اختبار اللغة العربية من رئيس قسم اللغة العربية في كلية الآداب، ومن رئيس القسم المختص الذي يود أن يتعين فيه عضو هيئة التدريس، ومن أحد أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية يسميه رئيس فرع نقابة المعلمين في الجامعة، ومهمة اللجنة:

- إجراء امتحان شفهي وكتابي للمعيَّنين أول مرة من أعضاء الهيئة التعليمية.
- إجراء امتحان لأعضاء الهيئة التعليمية المتميزين عند تأصيلهم.

ولم تكتفِ الجامعة بهذه الإجراءات للنهوض باللغة العربية، وإنما عملت على أن جعلت سلامة اللغة العربية شرطًا ينص عليه في تقويم الإنتاج العلمي للترقي في سلم هيئة التدريس، كما أنها اتخذت إجراءات في ضرورة مراجعة الأمالي والكتب الجامعية بحيث تضمن سلامة اللغة ووضوح الأسلوب في كل ما تقع عليه عين الطالب.

واشترطت الجامعات السورية أيضًا أن يعمل عضو هيئة التدريس عند تعيينه على ترجمة أطروحته في الدكتوراه إلى اللغة العربية إغناء لعملية التعريب، إذ إن هنالك بحوثًا عن اللغة العربية في جامعات أجنبية تجري باللغة الإنجليزية، ومنها رسائل ماجستير ودكتوراه وتتعلق بدراسة التراكيب العربية وعلم الدلالة في اللغة العربية، وهي رسائل حديثة في جامعات أمريكا وفرنسا وإنكلترا، وهؤلاء الذين يقدمون هذه الرسائل لا يقومون بترجمة هذا الإسهام العلمي إلى العربية إلا أن الجامعات السورية اشترطت ترجمتها.

ومن ناحية أخرى ثمة جامعات عربية لا تعد الترجمة عملاً علميًا يدخل في ترقية عضو هيئة التدريس من مرتبة إلى أعلى، وهذا ما أثَّر سلبًا في حماسة أعضاء الهيئة التدريسية نحو الترجمة مادام الجهد المبذول لا يدخل في الترقية، وهذا ما تلافته الجامعات السورية.

كما أن الجامعات السورية تشترط عند تأصيل المدرس بعد إخضاعه للتمرين أن يخضع لدورة في التأهيل التربوي يتدرب خلالها على أصول التدريس واستعمال التقنيات التربوية وأساليب التقويم.... إلخ.

ذلك لأن المدرس قد يكون متمكنًا من مادة تخصصه ومن لغته، إلا أنه قاصر عن إيصال مادته إلى طلابه بالأساليب التربوية الشائقة مما يؤثر في تحقيق الأهداف. ومن هنا كانت عملية التأهيل التربوي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعات الوطن العربي من الأهمية بمكان، ولها دور في مسيرة التعريب عندما تجري عملية نقل المعلومات والمعارف والتفاعل معها باللغة العربية وبأساليب تربوية شائقة.

ومن الإجراءات التي تساعد على عملية التعريب في مجال إعداد المدرسين الأكفياء القادرين على التعليم بالعربية أن يُنتدب أساتذة من الجامعات التي تنفذ التعريب للتدريس بالعربية في جامعات تسعى إلى التعريب، وإلقاء محاضرات في هذه الجامعات مُدَدًا كافية تشجيعًا للأساتذة المحليين وكسرًا للحاجز النفسي الذي يحسون به تجاه إلقاء محاضراتهم بالعربية. ولابد من تشجيع هؤلاء على الكتابة وإلقاء الدروس والمحاضرات والمشاركة في الندوات باللغة العربية الفصيحة، وكتابة البحوث باللغة العربية أيضًا.

ومن بين هذه الإجراءات أيضًا تنظيم برنامج لتبادل الزيارات بين مدرسي المادة الواحدة في الجامعات العربية، وحضور الأساتذة الذين يدرّسون بالأجنبية إلى الجامعات العربية التي تدرّس بالعربية للاطلاع على تجاربها والإفادة منها.

ولابد من العمل على تخفيف الأعباء التدريسية والإدارية عن أعضاء الهيئة التدريسية، وتوجيه جزء من نشاطهم إلى التعريب الذي سيؤدي بدوره إلى رفع مستواهم العلمي رفعًا غير مباشر.

ومن الإجراءات المساعدة أيضًا تشجيع الأساتذة على مطالعة كتب التراث ذات العلاقة بتخصصاتهم لمدّهم بمصطلحات علمية ومفردات تعينهم على إغناء لغتهم في مجالات تخصصهم.

ومما يساعد على تعزيز عملية الإعداد، الاستمرار في تحقيق التراث العلمي العربي، وكشف النقاب عن المخطوطات العلمية العربية في داخل الوطن العربي وفي خارجه، في مكتبات المتحف البريطاني في لندن والمكتبة الأهلية بباريس والأسكوريال في إسبانيا والسليمانية في إستانبول... إلخ.

أما فيما يتعلق بتعلم اللغات الأجنبية فإن التجربة السورية عُنيت بتعليم اللغات الأجنبية، فقررت وزارة التربية بدءًا من عام ٢٠٠١ تدريس لغتين أجنبيتين في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي، بعد أن كانت سابقًا تدرس لغة واحدة، على أن يبدأ تدريس اللغة الإنجليزية بدءًا من الصف الأول من مرحلة التعليم الأساسي، وتدريس اللغة الفرنسية بدءًا من الصف السابع بحيث يتخرج الطالب في نهاية المرحلة الثانوية وهو يعرف اللغتين الإنجليزية والفرنسية.

ولم يكن الاهتمام باللغة الأجنبية في مراحل التعليم العام فقط، وإنما كان ثمة اهتمام بها في المرحلة الجامعية وفي الدراسات العليا، بحيث لا يتمكن الطالب من تسجيل رسالته لنيل درجة الماجستير إلا بعد التحاقه بدورة في معهد اللغات الذي أنشأته الجامعة لتعليم اللغات الأجنبية، وذلك في ضوء مستوى الدارس وإثبات نجاحه فيها. ولا يتمكن الطالب من تسجيل رسالة الدكتوراه إلا بعد نجاحه في امتحان اللغة الأجنبية، وينطبق ذلك على المعيدين الموفدين في بعثات خارجية.

ولم تكن هذه الإجراءات إلا سعيًا من التجربة السورية إلى بناء نظام تربوي ثنائي اللغة ينسجم ومقتضيات العصر من جهة، ويحقق الربط الوثيق بين الأهداف القومية والإنسانية معًا.

سادسًا: خطة العمل الوطنية للتمكين للغة العربية

عندما أدى السيد الرئيس بشار الأسد القسم الدستوري أمام مجلس الشعب لولاية دستورية جديدة في السابع عشر من تموز عام ٢٠٠٧ ألقى خطابًا شاملاً بهذه المناسبة، وقد أشار في جانب منه إلى إيلاء اللغة العربية المرتبطة بالتاريخ والثقافة كل الاهتمام والرعاية، كي تعيش في مناهجنا وإعلامنا كائنًا حيًا ينمو ويتطور ويزدهر، وتكون في المكانة التي تستحقها جوهرًا لانتمائنا القومي، ولكي تكون قادرة على الاندماج في سياق التطور العلمي والمعرفي في عصر العولمة والمعلومات لتصبح أداة من أدوات

التحديث، ودرعًا متينة في مواجهة محاولات التغريب والتشويش التي تتعرض لها ثقافتنا، ويقول في هذا الصدد: «يجب إيلاء اللغة العربية وهذا الموضوع هام جدًا، اللغة العربية التي ترتبط بتاريخنا وثقافتنا وهويتنا كل اهتمامنا ورعايتنا، بدأت بهذا الموضوع ووضعته في خطاب القسم لأن هناك تراجعًا بالنسبة للغة العربية المرتبطة بالهوية العربية.

ويجب إيلاء اللغة العربية التي ترتبط بتاريخنا وثقافتنا وهويتنا كل اهتمامنا ورعايتنا كي تعيش معنا في مناهجنا وإعلامنا وتعليمنا كائنًا حيًا ينمو ويتطور ويزدهر، ويكون في المكانة التي يستحقها جوهرًا لانتمائنا القومي، ولكي تكون قادرة على الاندماج في سياق التطور العلمي والمعرفي في عصر العولمة والمعلومات، ولتصبح أداة من أدوات التحديث ودرعًا متينة في مواجهة محاولات التغريب والتشويش التي تتعرض لها ثقافتنا.

لقد أعطينا في سورية اللغة العربية كل الاهتمام وتبوأت موقعًا رفيعًا في حياتنا الثقافية منذ وقت مبكر، ومطلوب منا اليوم استكمال جهودنا للنهوض بها ولاسيما في هذه المرحلة التي يتعرض فيها وجودنا القومي لمحاولات طمس هويته ومكانته، والذي يشكل التمسك باللغة العربية عنوانًا للتمسك بهذا الوجود ذاته.

ويجب أن نتذكر أن دعمنا لتعلم اللغات الأجنبية للوفاء بمتطلبات التعليم والتواصل الحضاري مع الآخرين ليس بديلاً عن اللغة العربية، بل محفز إضافي لتمكينها والارتقاء بها».

ويتابع قائلاً: «أنا مهتم بتطوير نفسي في اللغات الأجنبية، وأتحدث بطلاقة بعض اللغات، ولا توجد لدي مشكلة، ومتحمس لهذا الشيء، ولكنني في الوقت نفسه حريص على اللغة العربية، وأول سؤال أسأله بعد كل خطاب، ما عدد الأخطاء اللغوية التي وقعت فيها قبل أن أسأل عن مضمون الخطاب، علينا أن نركز بشكل مستمر على هذا الموضوع، في كل خطاب

ننسى الكثير من الأفكار ولكن لا أحزن، ولكن إذا كانت هناك أخطاء لغوية، فمع كل خطأ أشعر بالخجل».

ويقول: «عندما تضعف اللغة العربية من السهل أن يضعف أي ارتباط آخر لنا سواء بالنسبة للوطن، بالنسبة للقومية، أو بالنسبة للدين، فهذه الأمور ترتبط باللغة».

وكان السيد الرئيس قد أصدر القرار الجمهوري ذا الرقم /٤/ بتاريخ ٢٠٠٧/١/٢٦ بتشكيل لجنة للتمكين للغة العربية والمحافظة عليها والاهتمام بإتقانها والارتقاء بها. وحدد القرار الجمهوري مهمة اللجنة بوضع خطة عمل وطنية للتمكين للغة العربية والحفاظ عليها والاهتمام بإتقانها والارتقاء بها ومتابعة تنفيذها.

وقامت اللجنة المشكلة والتي كان لي شرف رئاستها، بوضع خطة العمل الوطنية للتمكين في الأشهر الثلاثة الأولى من عام ٢٠٠٧، وما تزال تتابع تنفيذها مع الجهات المعنية، وتشتمل الخطة على أربعة أقسام يتناول أولها المسوغات التي دعت إلى وضعها، ويتناول القسم الثاني الواقع اللغوي والعوامل المؤثرة فيه، ويقف القسم الثالث على سبل المواجهة، ويركز القسم الرابع والأخير على القضايا الملحة التي تتطلب المعالجة السريعة. وأبانت الخطة ما الذي ينبغي للجهات المعنية القيام به «وزارة التربية، وزارة التعليم العالي، وزارة الثقافة، وزارة الإعلام، وزارتا الاقتصاد والسياحة، وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل، وزارة الأوقاف، اتحاد الكتاب العرب، مجمع اللغة العربية، الجمعية العلمية السورية للمعلوماتية... إلخ».

وتتابع اللجنة عملية التنفيذ محاوله تذليل العقبات المعترضة وتجتمع اللجنة شهرياً وتقدم تقارير المتابعة إلى السيدة الدكتورة نجاح العطار نائب رئيس الجمهورية للشؤون الثقافية.

أما فيما يتعلق بوزارتي التربية والتعليم العالي فقد أشارت الخطة إلى أن على وزارة التربية أن تعمل على تنفيذ ما يأتي:

- إجراء دورات تدريبية لمربيات رياض الأطفال على استعمال العربية المبسطة، والسعي التدريجي لأن تكون الرياض جزءًا من السلم التعليمي وتوفير مستلزمات هذا المسعى من برامج وأنشطة وكراسات... إلخ.
- إجراء دورات تدريبية للمعلمين كافة لتدريبهم على استعمال أساسيات لغتهم استعمالاً سليمًا وتوظيف دورات التدريب المستمر في جانب منها لهذا المسعى.
- التزام جميع المعلمين وفي مراحل التعليم كافة باستعمال العربية في العملية التعليمية التعلمية، وألا يخضعوا للترقية في وظائفهم إلا إذا أثبتوا إتقانهم أساسيات لغتهم.
- تنويع طرائق التدريس والمرونة في استعمالها بحسب الأجواء، بما يفسح المجال فيها لاستثارة المهارات العقلية العليا من فهم وتطبيق وتركيب وتحليل ونقد وتقويم... إلخ.
- تدريب معلمي اللغة على أساليب تعليم اللغة العربية وطرائق تدريسها، والعناية بالتعلم الذاتي والمطالعة الحرة.
- تشجيع المتعلمين كافة على استعمال العربية المبسطة في مناقشتهم اللغوية، والتشدد في عدم قبول إجابتهم بالعامية.
- تخصيص جوائز للناشئة المتميزين في استعمال لغتهم الأم في مناشطهم اللغوية.
- إعادة النظر في مضمون المناهج ولغتها لتكون لغة للحياة النابضة الزاخرة.
- التركيز على النحو الوظيفي وعلى التعبير الوظيفي في المناهج التربوية اللغوية.
- التركيز على القوالب والبنى اللغوية في عملية تعليم اللغة في المراحل الأولى قبل الدخول في المصطلحات النحوية، وتجنب استعمال المصطلحات النحوية في المراحل المبكرة من التعليم.

- الإكثار من حفظ النصوص من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والأشعار والخطب البليغة في مراحل التعليم كافة وخاصة المراحل الأولى، وعلى قدر حفظ النصوص في المراحل الأولى يستقيم اللسان، فتتأثر بذلك صحة القلم في التعبير الكتابي واللسان في التعبير الشفهي.
- ضبط جميع الكتب المؤلَّفة بالشكل في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، وضبط ما يخشى منه اللبس في المراحل التالية.
- التدريب المستمر على الكشف في المعاجم.
- إنتاج كتب إلكترونية مبسطة بالعربية.
- تصميم دروس العربية بالحاسوب والشابكة «الإنترنت».
- تطوير أساليب الامتحانات في جميع المراحل التعليمية وعدم الاقتصار في التقويم على الامتحانات الكتابية، مع ضرورة بناء أدوات موضوعية لتقويم الأداء اللغوي، على أن تتضمن في بعض جوانبها الضبط بالشكل.
- إجراء بحوث علمية لمعالجة المشكلات اللغوية في العملية التعليمية التعلمية.
- العناية بالمكتبات المدرسية وتزويدها بدوائر المعارف والمعاجم وأمهات الكتب والكتب الالكترونية والسلاسل المتنوعة، على أن تكون اللغة المستعملة فيها سليمة لغويًّا، وعلى أن تكلف أطر متخصصة بالمكتبات العناية بها.
- إغناء البيئة التعليمية التعلمية بمصادر التعليم المختلفة من كتب وصحف ومجلات ووثائق وصور ومجسمات وتسجيلات ورسوم وأشكال وشرائح وخطوط بيانية وحواسيب...إلخ.
- تفعيل المناشط اللغوية اللاصفية من صحافة مدرسية ومجلات وإذاعة مدرسية وكتابة إعلانات ولافتات، وإجراء مناظرات ومسابقات لاختيار الأداءات المتميزة وتخصيص جوائز لها.

- تفعيل المسرح المدرسي، والإكثار من عرض المسرحيات الناطقة بالعربية الفصيحة المبسطة، وإشراك الناشئة في تمثيل أدوارها.
- زيادة الاهتمام بذوي الحاجات الخاصة، وتوفير البرامج اللغوية والوسائل التعليمية الملائمة لهم تحقيقاً لدمجهم في المجتمع دمجًا فعّالاً.
- الإشراف الفعال على المدارس الخاصة والارتقاء بواقع اللغة العربية فيها.
- التركيز على وضع مناهج خاصة لتعليم المغتربين وأبنائهم وغير الناطقين باللغة العربية بغية إكسابهم مهاراتها.
- التركيز على اللغة العربية السليمة والشائقة في البرامج التعليمية التلفزية.
- التنسيق مع وزارة الإعلام لإنتاج برنامج تلفزي متقن لتعليم العربية لأبنائها وللمغتربين ولغير الناطقين بها في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة.

وتعنى وزارة التعليم العالي بتنفيذ ما يلي:

- اختيار الطلبة الراغبين في الانتساب إلى الكليات الجامعية كافة على أساس إتقان أساسيات اللغة العربية.
- التزام جميع أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات والمعاهد استعمالَ اللغة العربية في العملية التعليمية التعلمية.
- إعادة النظر في مناهج تدريس اللغة العربية في كلية الآداب لتكون وظيفية.
- إعادة النظر في مناهج تعليم اللغة العربية لغير المختصين في ضوء اختصاص الطالب في كليته استثارة للدافعية وتحقيقًا للمنحى الوظيفي.
- إعادة النظر في برامج إعداد مدرسي اللغة اختياراً وتأهيلاً وتدريبًا.
- تعميم تدريس اللغة العربية مطلبًا جامعياً في كل الكليات الجامعية وفي الجامعات الرسمية والخاصة.

- وضع خريطة بحثية بالتنسيق مع وزارة التربية لمشكلات تعليم اللغة العربية وتعليمها بغية معالجة هذه المشكلات بالأساليب العلمية.
- الأخذ بالحسبان أن يكون من بين شروط ترقية أعضاء الهيئة التدريسية إتقانهم أساسيات اللغة.
- اعتماد المصطلحات التي أقرها مجمع اللغة العربية في التدريس وفي الترجمة.
- تفعيل حلقات البحث لتؤدي الأهداف المرسومة لها من حيث تعويد الطالب البحثَ والتلخيصَ والعرضَ والمناقشة باللغة العربية السليمة في جميع الكليات الجامعية.
- إعادة الامتحانات الشفهية إلى أساليب تقويم الدراسين، وعدم الاكتفاء بالامتحانات التحريرية في الصفوف الأخيرة من الدراسة الجامعية.
- الإكثار من ضروب النشاط اللغوي بالعربية الفصيحة في المناشط اللاصفِّية في الإذاعة والصحافة الجامعية والمجلات والمسرحيات والمناظرات والمساجلات ....إلخ.
- تخصيص جوائز للمتفوقين من الطلاب في أدائهم اللغوي وفي جميع المجالات اللغوية.
- تطوير قسم الصحافة في جامعة دمشق ليغدو كلية للإعلام بأقسامها المختلفة من صحافة وإذاعة مسموعة ومرئية غايتها إعداد الأطر الإعلامية .
- تفعيل الترجمة الآلية وإعداد الأطر المتخصصة في ميدانها.

الفصل الخامس

إعداد معلّم اللغة العربية

بسم الله الرحمن الرحيم

إعداد معلم اللغة العربية(*)

نحاول في هذا البحث الموجز أن نتعرف أهمية إعداد المعلّم في المنظومة التربوية، وأن نقف على جوانب القصور في عملية إعداد معلمي اللغة العربية على نطاق الساحة القومية، وأن نبين الإعداد المنشود الرامي إلى الارتقاء بواقع الإعداد، والمتمشي مع حاجات العصر ومتطلباته.

أولاً - أهمية إعداد المعلم في المنظومة التربوية

احتل المعلم أو المؤدب مكانة كبيرة في تراثنا العربي، فكان سيدنا عيسى عليه السلام يخاطب الحواريين «أي المعلمين» قائلاً: «أنتم ملح الأرض، فإذا فسد أي شيء يمكن إصلاحه بالملح، أما إذا فسد الملح نفسه فلا يصلحه أي شيء»، وكان نبينا المصطفى (ص) يقول لأصحابه بعد كل غزوة: «الآن عدنا من الجهاد الأصغر إلى الجهاد الأكبر» وعندما سألوه: وما الجهاد الأكبر يا رسول الله؟ أجاب: «الجهاد الأكبر هو مجاهدة النفس ومغالبة الهوى».

وهذه المجاهدة تحتاج إلى تدريب وممارسة وتوفر للقدوة الحسنة، وكان رسول الله قدوة ومثالاً في نشر رسالته السمحة، وكان للصحابة في رسول الله أسوة حسنة. وتتمثل هذه القدوة الحسنة في أيامنا هذه أكثر ما تتمثل في المعلمين الذين كادوا أن يصلوا إلى مرتبة الرسل كما عبر عن ذلك أمير الشعراء شوقي، في حياتنا المعاصرة عندما قال:

(*) بحث ألقي في مؤتمر مجمع اللغة العربية في القاهرة «اللغة العربية والتعليم» مارس ٢٠٠٩.

قـم للمعلـم وفّـه التبجـيلا　　كاد المعلم أن يكـون رسـولا

أرأيت أشرف أو أجل من الذي　　يبني وينشئ أنفساً وعقـولا؟

وإذا كانت المنظومة التربوية تشتمل على عدة مكونات أو عناصر، تتبادل التأثير فيما بينها بحيث إن كلاً منها يؤثر في غيره ويتأثر به، فإن حجر الزاوية في هذه المنظومة إنما هو المعلم، إذ إنه يعد الأولوية الأولى فيها، وعلى يديه تتحقق الأهداف، وبوعيه وإدراكه دوره ومسؤولياته ينال كثيراً من مشكلاتها وصعوباتها.

ومهما تكُ المناهج التربوية مبنية على أسس سليمة، والاستراتيجية التي تستند إليها وتنطلق منها دقيقة، فإنها ستظل دون مشاركة المعلمين في تنفيذها بفعالية لا روح فيها، ولا حياة، فالمعلمون هم الذين يكسبونها الحيوية والحركة، وكم من قصور في المناهج التربوية تلافاه المعلمون الأكفياء بكل جدارة واقتدار، المعلمون المؤمنون بقدسية رسالتهم، وجسامة المسؤولية الملقاة على عاتقهم!

وما دام المعلمون على هذا المستوى من التقدير والاعتبار والأهمية في المنظومة التربوية، كان إعدادهم إعداداً شاملاً ومتكاملاً يجيء في مقدمة أولويات النهوض بالواقع التربوي، ذلك لأن الخطأ الذي يمارسه المعلم يفوق أي خطأ آخر، لأنه ينعكس على الأجيال جيلاً بعد آخر، ويترسخ في أذهان المتعلمين، ويصبح من الصعوبة بمكان محوه، ولقد قيل:

إن الطبيب الجاهل يقتل فرداً، أما المعلم الجاهل فيقتل أمة!

وتجدر الإشارة إلى أن المعلم في نظر الطالب إنما هو القدوة الحسنة والأنموذج والمثال، ولا يمكن أن يتسرب إليه الخطأ كما يرى طلابه ومريدوه، وبجودته تجود التربية، ذلك لأن المعلم لا يعلّم بمادته فقط، وإنما بشخصيته وسلوكه وبمدى ما يضربه لطلابه من قدوة حسنة ومثل أعلى، وله الدور الأكبر في تعرف الكنوز البشرية، وتفجير طاقاتها وحشد قواها،

والارتقاء بمستوياتها، فكم من معلم ناجح اكتشف مواهب طلابه، وعمل على تنميتها فأزهرت وأثمرت وأعطت أفضل نتاج! وكم من معلم مخفق وفاشل نفّر طلبته من مادته بسبب فظاظته وقصور إعداده، فعمل على وأد القدرات الإبداعية في عقول ناشئته!

لقد كان المعلمون وما يزالون يتحملون مسؤولية كبيرة تجاه المجتمع ومستقبل الأمة، لأنهم يعملون على هندسة الإنسان وبنائه فكراً ونزوعاً وأداءً، وجسماً وعقلاً وروحاً، حتى يغدو بناؤه متوازناً ومتكاملاً ومتطوراً من جميع الوجوه، ولأنهم يجسدون في عملهم أنبل رسالة، وأي رسالة أسمى من صناعة العقول، وتكوين الضمائر الحية، وغرس القيم الوطنية والقومية والإنسانية في نفوس الجيل؟

ويتساءل أحدنا: من أقدر من المعلمين على بناء الفكر المبدع الذي لا يتوقف عند حد معين، ولا يحصر نفسه في قالب واحد جامد؟ من أقدر منهم على تحصين الناشئة من الآثار السلبية للعولمة وإعدادهم لمواجهة الحياة بكل ثقة بالنفس، وقوة في الشخصية، واستعداد لتجشم المخاطر، والحساسية الشديدة تجاه المشكلات، والثورة على الأخطاء، والتسامي بالنفس إلى مستوى التحديات التي تواجه الوطن والأمة؟[1].

من أقدر منهم في الحفاظ على تراث الأمة الثقافي وتنميته وتطويره، وعلى الذاتية الثقافية للأمة وهويتها الحضارية؟ ومن أقدر منهم على بناء جيل يتسم بالإخلاص والتعاون والرغبة في مساعدة الآخرين، والتحلي بالقيم المثالية والانتماء والبذل والتضحية والفداء؟ جيل يتسم بالإبداع والذكاء، وقوة الحجة والمنطق والمثابرة والتسلح بقوة الإرادة وعلو الهمة، والإصرار على التصميم في تحقيق الأهداف مهما تكُ العقبات الحائلة والصعوبات المعترضة؟

---

(١) الدكتور محمود أحمد السيّد - كلمات تربوية - وزارة الثقافة السورية - دمشق ٢٠٠٥- ص١٢٨.

ثانياً - القصور في إعداد معلمي اللغة العربية

إذا ألقينا نظرة على مستوى إعداد المعلمين بصورة عامة على الصعيد العالمي فإننا نلاحظ أن مكتب التربية الدولي خصص مؤتمره السابع عشر في جنيف عام ١٩٩٦ لدراسة موضوع إعداد المعلم وتطوير مناهج إعداده بعد أن تبين على النطاق العالمي أنه على الرغم من الإصلاحات العديدة والمستمرة في مناهج إعداد المعلمين في بقاع كثيرة في العالم، وعلى الرغم من الارتقاء بالإعداد على المستوى الجامعي، وزيادة مدة الإعداد، ما يزال مستوى المعلم قاصراً، وما يزال أداؤه ضعيفاً على الرغم من تلك الإجراءات كافة.

وثمة دراسة شاملة عن أوضاع المعلمين في أمريكا اضطلعت بها لجنة متخصصة، تضمنت الدراسة أن حوالي ربع معلمي التعليم الثانوي ينقصهم الإعداد على المستوى الجامعي في مواد تخصصهم، وأن ٤٠% من معلمي الرياضيات ليسوا معدين إعداداً مناسباً لوظائفهم، وأن ثلاثة معلمين من كل عشرة معلمين يتركون وظائفهم خلال خمس سنوات من تعيينهم.

وعلّقت جريدة Herald Tribune على نتائج هذه الدراسة قائلة: «إنه وضع مخجل على المستوى القومي!».

وقد وضعت صحيفة «نيوزويك» في أحد أعدادها منذ سنوات، صورة على غلافها لمدرس لغة إنجليزية أمام سبورة فصل دراسي، وقد كتب عليها بخط يده كلمة فيها خطأ إملائي صارخ، وكتبت الصحيفة تحت الصورة تعليقاً معبراً ودالاً على ما آلت إليه الأمور، وكان التعليق على النحو الآتي:

«المعلمون غير قادرين على التعليم... أنقذوا مدارسنا!» [١].

وإذا كان هذا يحدث في دول متقدمة علمياً مثل أمريكا تتحكم بمصائر العالم، فما هي عليه الحال في دول نامية، ومن بينها دولنا العربية؟

---

(١)الدكتور محمود السيّد - مقالات في الثقافة - الجزء الثاني - وزارة الثقافة السورية - دمشق ٢٠٠٥ - ص٢٩٤.

من يلق نظرة على مستوى إعداد معلمي اللغة العربية خلال العقود الأربعة الأخيرة يجد أن ثمة صيحات تنطلق من هنا وهناك تشير إلى ضعف هذا المستوى وقصوره، وانعكس هذا القصور على مستوى الأداء اللغوي لدى الطلبة أيضاً، ذلك لأن فاقد الشيء لا يعطيه، ولقد قيل: أعطني معلماً جيّداً أعطك طالباً جيّداً.

ولسنا في حاجة إلى تبيان أن أداء معلم اللغة العربية على المستوى القومي ليس بالصورة المرغوب فيها، فثمة أخطاء يرتكبها في المناشط اللغوية التي يؤديها محادثة وقراءة وكتابة، لا بل إنه يعلّم ناشئته الخطأ. وفي سؤال طلب فيه إلى الأطفال أن يضعوا خطاً تحت الأفعال الماضية في النص، قام الطفل بوضع خط تحت الفعل «أرسل»، فما كان من المعلم إلا أن أنّبه على صنيعه قائلاً له: إن «أرسل» فعل مضارع، ألا ترى فيه أحد أحرف «أنيت» الدالة على المضارع؟!!.

ولم يقتصر الأمر على الأخطاء اللغوية النحوية في الأداء، وإنما امتد إلى استعمال العامية في العملية التعليمية التعلمية على ألسنة المعلمين كافة، وبينهم معلمو العربية في مدارس التعليم العام وفي التعليم الجامعي وفي مناقشات رسائل الماجستير والدكتوراه حتى في أقسام اللغة العربية أحياناً ويا للأسف!

ويعد إصلاح اللسان فرضاً واجباً في تراثنا، إذ إن أحدهم لحن أمام رسول الله (ص) فقال الرسول لأصحابه: «أرشدوا أخاكم فقد ضل»، كما أن الخليفة الفاروق مرَّ بقوم يرمون النبال، فعاب عليهم رميهم، فقالوا، يا أمير المؤمنين إنا قوم متعلمين والصواب متعلمون، فقال: لحنكم في لغتكم أشد عليَّ من رميكم، سمعت رسول الله (ص) يقول: «رحم الله امرأً أصلح لسانه».

بيدَ أننا نلاحظ حالياً أن معلمي الرياضيات في فرنسا يحاسبون الطالب على أخطائه اللغوية قائلين له مقولة الخليفة الفاروق: «إن خطأك في لغتك أدهى وأمر من خطئك في حل المسألة الرياضية»[1]. في الوقت الذي نلاحظ فيه أن

---

(١) Pierre Clarac – L, enseignement du français 1968- presses universitaires de France- Paris

بعض معلمي اللغة العربية لا يحاسب الطالب على أخطائه اللغوية ولا على استعمالاته العامية، وما أزال أتذكر مقولة أحد الزملاء من مدرسي الأدب في أثناء تصحيح أوراق إجابة طلابه، عندما قلت له: إنك تسرع في التصحيح، ألا تحاسب طلابك على الأخطاء النحوية والإملائية التي يرتكبونها في كتابتهم؟ فأجاب: وأنا مالي ده مدرس النحو هو المسؤول عن كده، أنا مدرس أدب!!

ولقد أشار الأستاذ إبراهيم مصطفى في الخمسينيات من القرن الماضي إلى أن اكتساب اللغة الصحيحة غير عسير إذا هيأنا لها بيئة تحيا فيها، جارية على الألسن، وماضية إلى الآذان، ولا يمكن أن نبدأ بهذه البيئة في الأسواق، ولا في البيوت، ولكن في المدارس، وفي المدارس لن يكون الأمر قريباً ولا يسيراً، وسنحتاج إلى جهد وإلى خطوات من التدبر والتأني[1].

وبعد هذا القول يحدد رحمه الله الأولويات فيرى أنه يجب أن نبدأ بمدارس المعلمين وحدها، فلا يدرس فيها إلا أستاذ يحسن العربية، وينطق لسانه بها سليمة معربة، ولا نستعمل في معاهد المعلمين إلا اللغة الصحيحة، أياً كان المعلم، وأية كانت المادة التي تدرس، ويروّض المتعلم لسانه على أن ينطق صحيحاً، وسيجد الأمر غير عسير، وبذلك ننشئ جيلاً من المعلمين يستخف العربية بأقصر مما يستخف معلمونا الآن العامية، ويضيق بالعامية بمثل ما يضيق معلمونا الآن بالعربية. بهذا المعلم سنغرس الحبة التي تنبت سبع سنابل، في كل سنبلة مائة حبة، والمعلمون هم حملة المشاعل، ومرسلو النور، وباعثو الظلمة إذا شاؤوا بل إذا أساؤوا[2].

ويختم كلامه قائلاً: «ليس بكثير على العربية الصحيحة أن نجاهد حتى نخلق لها بيئة تحيا بها في مدارس المعلمين أولاً، ثم في المدارس عامة ثانياً، ثم - كما أرجو - على لسان كل قائل وحديث كل متكلم»[3].

---

(١) إبراهيم مصطفى - تيسير قواعد اللغة العربية - مجلة المجمع العلمي العربي بدمشق - المجلد الثاني والثلاثون - الجزء الأول - ١٩٥٧ - ص١٢٧.

(٢) المرجع السابق - ص١٢٨.

(٣) المرجع السابق.

إلا أن الإعداد في مدارس المعلمين لم يكن إعداداً كافياً كما يرى الدكتور محمد النويهي في كتابه «ثقافة الناقد الأدبي» إذ يقول: «إن معلم اللغة العربية المظلوم، تعلم الأدب بطريقة خاصة في الأزهر أو في مدرسة المعلمين أو في دار العلوم، تعلمه على أنه موضوع للرواية والأخبار واللغة والغريب والنحو والصرف والبيان والمعاني والبديع والعروض، يدرسه فيلم بهذه المعاني والمعارف، ويكتسب ذلاقة اللسان وقوة المحاجة، لم يدر بخلده يوماً أنه قطع من الحياة، أو فلذات من أكباد منشئيه، أو متنفس لعاطفة إنسانية، أو تصوير لأحلام البشرية وأمانيها وشكاواها»[1].

ويسأل: بِمَ يخرج التلاميذ من مدارسهم من تعلمهم الأدب العربي؟ بأشتات مشوهة من المعلومات، وألفاظ فارغة، وطلاسم حشيت بها أذهانهم فزادتهم دواراً وهذياناً[2].

وتصوّر بنت الشاطئ في نهاية الستينيات من القرن الماضي حال المتخرجين في مدارس التعليم العام والجامعي، وهي حال غير مرضية فتقول في كتابها «لغتنا والحياة»: «قد يمضي المتعلم في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط، فيتخرج في الجامعة، وهو لا يستطيع أن يكتب خطاباً بسيطاً بلغة قومه، بل قد يتخصص في دراسة اللغة العربية حتى ينال أعلى درجاتها، ويُعييه مع ذلك أن يملك اللغة التي هي لسان قومه ومادة تخصصه»[3].

وإذا ألقينا نظرة على خطط أقسام اللغة العربية في بعض جامعات وطننا العربي في العقد الأول من الألفية الثالثة فإننا نلاحظ أن الأهداف الخاصة المرسومة لتلك الخطط تتمثل في الأعم الأغلب فيما يلي:

---

(١) الدكتور محمد النويهي – ثقافة الناقد الأدبي – مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر – القاهرة ١٩٤٩ – ص٧.

(٢) المرجع السابق – ص٣٠.

(٣) الدكتورة عائشة عبد الرحمن «بنت الشاطئ» – لغتنا والحياة – دار المعارف المصرية – القاهرة – ١٩٦٩.

١- إعداد الأطر المتخصصة من معلمي اللغة العربية لتلبية حاجات وزارة التربية والتعليم في مدارس التعليم العام ما قبل الجامعي، وتلبية حاجات المؤسسات الأخرى من منشئين قادرين على الكتابة بالعربية، وحريصين على سلامتها.

٢- تزويد الدارسين بالمعارف اللغوية والأدبية، وتنمية قدرتهم على التذوق الأدبي.

٣- استخدام المهارات اللغوية محادثة وكتابة واستماعاً بما يمكن الدارسين من استخدام العربية الفصيحة استخداماً سليماً وصحيحاً، وفهم ما يتضمنه الكلام المسموع والمكتوب من معان ومفاهيم وقيم.

٤- تنمية الحس الجمالي والتفكير النقدي من خلال ما يتفاعل معه الدارسون من ثقافة لغوية وأدبية.

٥- تعزيز فهم الدارسين لتراث أمتهم الأدبي واللغوي وتراثهم الإسلامي ماضياً وحاضراً من جهة، والتراث الإنساني من جهة ثانية.

٦- كشف المواهب الأدبية، والعمل على تنميتها.

وثمة منهجان في الإعداد **أولهما** المنهج التتابعي، وهو أن يدرس الدارسون المواد التخصصية في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بقسم اللغة العربية فيها مدة أربع سنوات، ومن ثم يعدون تربوياً في كلية التربية لدراسة المواد التربوية خلال عام أو عامين، **وثانيهما** المنهج التكاملي في الإعداد وهو أن يدرس الدارسون المواد التخصصية إلى جانب المواد التربوية في كليات التربية أو الآداب نفسها مدة أربع سنوات.

وثمة نظامان في الإعداد أحدهما النظام الفصلي ويعتمد الساعات المعتمدة، وثانيهما النظام السنوي ولا يعتمد نظام الساعات المعتمدة.

أما المواد التي تدرس في خطط أقسام اللغة العربية في الأعم الأغلب فهي مواد تخصصية وهي: الأدب الجاهلي، أدب صدر الإسلام، الأدب الأموي، الأدب العباسي، الأدب الأندلسي والمغربي، الأدب العربي في عهد

الدول المتتابعة، الأدب العربي الحديث، الأدب المقارن، النحو والصرف، البلاغة «البيان والبديع وعلم المعاني»، العروض وموسيقا الشعر، القرآن لغة وأدباً، الحديث لغة وأدباً، النقد العربي القديم، النقد العربي الحديث، اللسانيات، دراسات في علم الجمال... الخ.

أما المواد التربوية فهي: التربية العامة وفلسفة التربية، تاريخ التربية والتربية في الوطن العربي، علم نفس النمو، علم النفس التربوي، أصول التدريس، طرائق تدريس اللغة العربية، المناهج التربوية، تقنيات التعليم، التربية العملية، التقويم والقياس في التربية وعلم النفس، الصحة النفسية، التربية البيئية والسكانية، الحاسوب التربوي...

وثمة مواد ثقافية من مثل تاريخ العرب قبل الإسلام، تاريخ العرب في صدر الإسلام والعهد الأموي، تاريخ العرب منذ قيام الدولة العباسية إلى نهاية الدور المملوكي، اللغة الأجنبية، المكتبة العربية، المعلوماتية، الثقافة القومية.

وتصل نسبة المواد التخصصية في المنهج التكاملي إلى ٥٥% أحياناً، ونسبة المواد التربوية إلى ٣٠% ونسبة المواد الثقافية إلى ١٥%.

ومن الملاحظ أن ثمة غياباً للأجناس الأدبية «القصة، الرواية، المسرحية» في أسس دراسة الأدب في بعض خطط إعداد معلمي اللغة العربية، وغياباً لأدب الأطفال وعلم النفس اللغوي، وعلم الاجتماع اللغوي، وأن ثمة قلة للوقت المخصص للأدب المقارن، وانصرافاً في تدريس النقد الأدبي إلى أصوله ومناهجه ومدارسه وقضاياه ومؤتمراته، ولا تحظى النصوص النقدية إلا بالقليل من الاهتمام، وأن ثمة قصوراً في تخصيص مقرر للتمرس باللغة والتدريب على استخدامها حواراً ومحادثة، إذ إن منهج الإعداد في الأعم الأغلب يركز على الشعر والآداب والنثر، ويغفل المحادثة والتعبير الشفاهي.

ومن الملاحظ أيضاً أن ثمة عزلة بين المواد اللغوية والأدبية في الأعم الأغلب، لا بل إن العزلة تتمثل أحياناً في علوم اللغة نفسها، إذ إن اللغويين فصلوا النحو عن المعاني، ووضعوا بينهما الحدود والأسوار، وهذا العزل بين الإعراب والمعنى هو الذي يجور على جدوى التعليم في كسب ذوق العربية

ومعرفة منطقها. والدراسة الجامعة لعلوم اللغة كلها تتكامل فيها جوانبها النحوية والصرفية والبلاغية في كل واحد يساعد على إتقان اللغة وفهم نصوصها وإبداع أدبها بعد أن فرقت مادتها المقررات النظرية، وباعدت بينها المصطلحات والكتب والسنوات أو الفصول[1].

يضاف إلى ذلك أنه ليس هناك ربط بين مناهج الأدب والعلوم الإنسانية المختلفة كعلم النفس وعلم اجتماع الأدب، وعلم اللغة الحديث، وأتساءل كيف يمكننا أن نفسر ظاهرة التمركز حول الذات égocentrisme في شعر المتنبي إن لم نكن مطلعين على معطيات علم النفس وخاصة لدى «بياجه» و«فيجوتسكي»[2].

ويخضع تدريس المقررات الأدبية أحياناً إلى مزاج المدرس واختصاصه، إذ إن من يقومون بتدريس الأدب الجاهلي يتوقفون أحياناً عند عدد من المعلقات أو عند شاعرين فقط، وينطبق هذا أيضاً على الأدب العباسي، فيتخرج الطالب في الكلية وهو في أمس الحاجة إلى أن يتعرف الصورة المتكاملة لعصور الأدب، أو للعصر المدروس بمختلف تياراته واتجاهاته، وقد يكون المدرس مختصاً بالمسرح، فإذا الأدب الحديث عنده يقتصر على الفن المسرحي، فيتخرج الطالب في الكلية، ولم يدرس من الأدب الحديث بمختلف مذاهبه واتجاهاته وتياراته إلا الفن المسرحي[3].

وإذا وقفنا على تدريس النحو والبلاغة فإننا نلاحظ تعدد الآراء في المسائل النحوية والتفريعات المملة في علوم البلاغة، وهذا ما يؤدي إلى الإحساس بصعوبة المادة النحوية بسبب التأويلات والمماحكات بين المدارس النحوية، كما أن الهدف من تدريس النحو على أنه وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل غاب عن أذهان أغلب القائمين على تدريسه.

---

(١) الدكتور محمود السيّد – في الأداء اللغوي – وزارة الثقافة السورية – دمشق ٢٠٠٥ – ص١٣٤.

(٢) المرجع السابق – ص١٣٥.

(٣) المرجع السابق – ص١٣٥.

وتجدر الإشارة إلى أن حفظ التعريفات البلاغية، واستظهار المتون النحوية، وهو ما يتم في كثير من ساعات التدريس النظرية لعلوم اللغة العربية، لا يعني بالضرورة قوة باللغة العربية، ولا يعني بالضرورة قوة في المهارات اللغوية ولا إتقاناً في استعمالها، ولا سلامة في التعبير بها، أو جمالاً في أسلوبها.

ولم يركز القائمون على تدريس علوم اللغة العربية على أن هذه العلوم وسائل وأدوات على النحو الذي سماها به القدماء وهو علوم آلة، ولا بدّ من فسح في المجال أمام المتعلمين والمثقفين لاستعمال هذه الآلة، إذ ما زالت الفتوات بين المحاضرات النظرية والممارسة العملية ضعيفة في الأعم الأغلب، وما زال نفر من معلمي اللغة العربية في الميدان تصادفه صعوبات في عمله التدريسي عندما تصادفه مسائل نحوية أساسية لم يكن قد تمكن منها بسبب عدم التدريب الوافي والكافي، وبسبب الانصراف إلى أمور جانبية غير أساسية على حساب الأمور الأساسية.

وهكذا تتبدى الدراسة في الكليات والأقسام العربية المتخصصة تدور حول اللغة وأدبها، ولا تمارس التعامل التطبيقي لا مع اللغة ولا مع أدبها، ولذا يتخرج كثير من معلمي اللغة العربية والمتخصصين فيها، وهم ضعاف، ويقومون بتدريس اللغة، وهم على هذا الضعف، وتكون النتيجة زيادة تدهور المستوى اللغوي لتلاميذ التعليم العام، بالإضافة إلى تدنيه في مرحلة التعليم العالي[1].

ويتجلى القصور في إعداد معلمي اللغة العربية متمثلاً في الوقت نفسه في طرائق التدريس المتبعة، وهي طرائق تلقينية لا تعمل على إكساب الدارسين المهارات اللغوية لأنها تعودهم المحاكاة العمياء والسلبية والاعتماد على الآخرين، وتقتل فيهم روح الابتكار، كما أن المعلومات والحقائق التي تقدم بطريقها تبقى مزعزعة في الذهن، نظراً لأن الطلبة لم يبذلوا مجهوداً في سبيل اكتشافها، وإنما كانوا يتسمون بالسلبية، وهذا ما يؤدي إلى عدم رسوخ

---

(١) الدكتور أحمد هيكل – اللغة والحفاظ على مقومات الشخصية القومية – ندوة اللغة العربية بين الواقع والمأمول – الجمعية الخيرية الإسلامية – القاهرة – مارس ٢٠٠١.

الحقائق في الأذهان بسبب وأد روح الاستنتاج وحسن التعليل ودقة الفهم، كما أن القدرة على التذوق لم تتمَّ بهذا الأسلوب ولن تتمَّى به.

وفي طرائق التدريس أيضاً يتمثل القصور في «عدم استخدام التقنيات التربوية في الأعم الأغلب بعد أن شقت التقنيات طريقها إلى ميدان تدريس اللغات، إذ إن تدريس اللغات الأجنبية بواسطة المختبر اللغوي والحاسوب والوسائل السمعية والبصرية بات أمراً عادياً، في الوقت الذي نلاحظ فيه أن ثمة تباطؤاً في استخدام هذه الوسائل في تدريس لغتنا العربية حتى إنه غرس في أذهان بعض أبناء العربية أن لغتنا العربية لا تدرس بالمختبر اللغوي، وأن هذا المختبر مقتصر على تدريس اللغات الأجنبية»[١].

ويتمثل القصور في طرائق التدريس أيضاً في عدم إكساب الدارسين مهارات التعلم الذاتي الذي هو أساس للتعلم المستمر، «ولا أدل على القصور في هذا المجال من عزوف المتخرجين عن القراءة والبحث والاطلاع بعد تخرجهم، وثمة قطيعة بينهم وبين القراءة حتى في مجال تخصصهم، وهذا ما يجعلهم متخلفين عن مواكبة روح العصر، عصر التفجر المعرفي المتسارع، ويجعل معلوماتهم تتناقص عاماً بعد عام»[٢].

كما أن القصور أخيراً يتمثل في أساليب التقويم، إذ إنها لا تقيس في الأعم الأغلب إلا المستوى الأول من مستويات المعرفة ألا وهو مستوى الحفظ والتذكر والاسترجاع، وتهمل قياس المستويات العليا من فهم وموازنة ونقد وتحليل وتركيب وتفاعل وتقويم فنادراً ما تعرض لها أساليب التقويم. كما أن إلغاء الامتحان الشفهي من أساليب التقويم يعد عاملاً سلبياً في قياس مستوى الدارسين بصورة دقيقة وموضوعية في الأعم الأغلب[٣].

تلك هي بعض جوانب القصور في إعداد معلمي اللغة العربية، والسؤال الذي يمثل أمامنا: ما التصور المنشود لهذا الإعداد، ونحن نعيش في عصر

---

(١) الدكتور محمود السيّد - في الأداء اللغوي - مرجع سابق - ص١٣٦.
(٢) المرجع السابق.
(٣) المرجع السابق.

التفجر المعرفي والانتشار الثقافي الخاطف وثورة التقانة والمعلوماتية والعولمة؟ وهل يؤهل الإعداد المنشود معلمي اللغة العربية لأن يؤدوا الأدوار المنوطة بهم بكل كفاية وجدارة حتى يكونوا أهلاً لحمل الرسالة المنوطة بهم أداءً وإشعاعاً وغرساً لقيمها في نفوس الجيل واحتراماً لهم من أبناء المجتمع؟

ثالثاً - الإعداد المنشود

إن الإعداد المنشود لمعلم اللغة العربية ينبغي له أن يؤهل معلماً حائزاً الكفايات التالية[1]:

١- التمكن من المادة على ألا تجور المواد التربوية على مادة التخصص اللغوي.

٢- التمكن من مهارات التواصل باللغتين العربية والأجنبية.

٣- التمكن من استثارة الدافعية لدى طلابه.

٤- التكامل المعرفي في تكوينه.

٥- التمثل للمنهج التربوي بمفهومه المنظومي الشمولي المتكامل «المنهج نظام System».

٦- المرونة في اختيار الطرائق والأساليب في ضوء الأجواء والمستويات.

٧- الربط بين المعارف النظرية والعملية.

٨- التركيز على الجوانب التطبيقية.

٩- التركيز على كيفية التعلم وتعليم الطالب كيف يتعلم؟

١٠- التركيز على روح الفريق والعمل التعاوني في إنجاز المشروعات التي تستلزم ذلك في إنجازها.

١١- استعمال أساليب التشجيع والتعزيز في التعامل مع الطلبة.

---

(١) الدكتور محمود السيّد ــ المدارس إعداداً وتأهيلاً - مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق - المجلد ٨٣ - الجزء الرابع - عام ٢٠٠٨ - ص٧٦٩.

١٢- القدرة على استعمال تقنيات التعليم الالكترونية والمعلومات والاتصالات، وتوظيفها لمصلحة العملية التعليمية التعلمية «الحاسوب، الشابكة (الانترنت)... الخ».

١٣- القدرة على التمييز بين المعارف الجيدة والفاسدة مما تنشره الشابكة «الانترنت».

١٤- القدرة على فهم نفسية طلابه وتعرف حاجاتهم وميولهم واهتماماتهم.

١٥- امتلاك مهارات التعلم الذاتي، الذي هو أساس للتعلم المستمر مدى الحياة، وإذا كان أرقى أنواع التعلم أن يتعلم الطالب كيف يتعلم بإرشاده إلى أساليب التعلم الذاتي فإن أرقى أنواع التنمية المهنية للمعلم أن يتعلم كيف ينمي نفسه، ويطور أداءه، وكيف يحل مشكلاته المهنية.

١٦- القدرة على استعمال أساليب تقويم متنوعة ومتعددة تقيس المهارات العقلية العليا لدى الدارسين.

١٧- القدرة على توظيف نتائج التقويم في تطوير العملية التعليمية التعلمية انطلاقاً من الأسئلة الخمسة:

لماذا؟ تحديد الأهداف.

ماذا؟ تحديد القدر من المادة.

لمن؟ الجمهور المستهدف.

كيف؟ طريقة التدريس

ما الأثر؟ التقويم لبيان مدى تحقق الأهداف.

وفي ضوء هذه الكفايات كان لا بدّ من إعادة النظر في خطط أقسام اللغة العربية في كليات الآداب والعلوم الإنسانية وفي خطط معاهد إعداد المعلمين في كليات التربية على نطاق الساحة القومية في جامعات الوطن العربي ومعاهده، على أن يؤخذ بالحسبان[1]:

---

(١) الدكتور محمود السيّد - في الأداء اللغوي - وزارة الثقافة السورية - دمشق ٢٠٠٥ - ص١٤٤.

١- إعادة النظر في مدخلات معاهد إعداد المعلمين وكليات الآداب، على أن يكون القبول في ضوء الرغبة والقدرة وإجراء مقابلات للراغبين في الانتساب إليها.

٢- التركيز على المنحى الوظيفي في اختيار مفردات المقررات، واعتماد معيار التواتر والشيوع في عملية الاختيار، والابتعاد عن المماحكات والتأويلات والشذوذات والاستثناءات في المادة النحوية.

٣- تحقيق وحدة اللغة وتكاملها في المقررات الأدبية واللغوية وفي أساليب التدريس.

٤- الإكثار من ممارسة اللغة بغية تكوين المهارات اللغوية والكفايات لدى الدارسين.

٥- تخصيص مقرر للمحادثة والتعبير الشفهي وإعادة الامتحانات الشفهية إلى أساليب التقويم وعدم الاكتفاء بالامتحان الكتابي.

٦- اعتماد المفهوم الواسع للأدب في اختيار النصوص الأدبية، وعدم الاقتصار على الشعر والنثر الفني، إذ إن الاتجاهات الحديثة في النظر إلى الأدب ترى أن الأدب ليس وقفاً على دواوين الشعر وكتب النثر الفني، ولكنه في كتب التاريخ والجغرافيا والتربية والطب والفلسفة، إنه في تراثنا في كتب «ابن سينا» و«ابن الأثير» و«الفارابي» و«ابن جرير» و«ابن خلدون» و«المسعودي» و«ابن بطوطة»، إنه في ميادين الفكر في الدراسات الإنسانية والعلمية قديماً وحديثاً. ولفهم الأدب لا بدّ من الاستعانة بمناهج البحث العلمي ونظريات علم الاجتماع والتحليل النفسي... الخ.

٧- العناية بالأجناس الأدبية من قصة ورواية ومقالة ومسرحية وخطبة... الخ، على أن يحظى كل منها بحيز واف في الخطة.

٨- إدخال علم النفس اللغوي وعلم النفس الاجتماعي وأدب الناشئة في مقررات أقسام اللغة العربية إلى جانب مناهج البحث العلمي.

٩- تنويع مناهج تحليل دراسة النصوص الأدبية في ضوء طبيعتها على أن يراعى المنهج التكاملي في التحليل والتفسير وعدم الاقتصار على

المنهج البلاغي في الدراسة، بل الاستعانة بالمنهج النفسي والمنهج الاجتماعي والمنهج الهيكلاني والمنهج الشكلاني... الخ.

١٠- زيادة الوقت المخصص للأدب المقارن، والإتيان بنصوص مقارنة على نحو واف.

١١- اعتماد الطرائق الكشفية والتنقيبية والاستقرائية في التدريس.

١٢- اعتماد أساليب التعلم الذاتي الذي هو أساس للتعلم المستمر مواكبة لروح العصر، عصر التفجر المعرفي.

١٣- إغناء البيئة التعليمية التعلمية بمصادر التعلم المختلفة من كتب ومراجع ومجلات وصحف ووثائق وسجلات وصور متحركة وتسجيلات ضوئية ورسوم وأشكال وشرائح وشفافيات وخطوط بيانية ونماذج ومجسمات ومخابر لغوية وحواسيب... الخ.

١٤- إجراء تدريبات علاجية لتفادي الأخطاء الشائعة على الألسنة والأقلام، وتوظيف الحواسيب والمخابر اللغوية في هذا الصدد.

١٥- تنويع أساليب التقويم، على أن تكون الامتحانات وسيلة لا غاية لتعرف المستوى والتشخيص والعلاج والتطوير.

١٦- إدخال مقررات اختيارية على خطة الإعداد إرضاءً للميول وتحقيقاً للرغبات واستثارة للدافعية.

وتجدر الإشارة أخيراً إلى أن مستوى مخرجات إعداد المعلمين وفق النظامين التكاملي والتتابعي يحتاج إلى إجراء البحوث العلمية للوقوف على هذا المستوى بصورة موضوعية في منأى عن الانطباعات الذاتية والاجتهادات الشخصية، على أن يكون ثمة تكامل في إجراء هذه البحوث بين الباحثين في كليتي الآداب والتربية، وعلى أن تبرمج مشكلات الإعداد في ضوء تفاقمها وحدتها، وتوضع خريطة بحثية يضطلع بتنفيذ موضوعاتها فريق من الباحثين.

ومن الأهمية بمكان إجراء دراسات تتبعية للمتخرجين من معاهد إعداد معلمي اللغة العربية وتعرف المشكلات وجوانب القصور التي يعانونها في حياتهم العملية.

الفصل السادس

من أسباب تدني مستوى تعليم اللغة العربية(*)

أولاً - ضعف إعداد معلمي اللغة العربية

ثانياً- عدم مساعدة معلمي المواد الأخرى لمعلمي اللغة العربية في مجال تعليم اللغة وتعلمها

ثالثاً- ضبابية الأهداف في أذهان القائمين على تعليم اللغة وتعلمها

رابعاً- القصور في بناء المناهج اللغوية التربوية

خامساً- القصور في وظيفية المحتوى والبعد بين اللغة والحياة

سادساً- تخلف طرائق تعليم اللغة العربية وتعلمها:

- الإخفاق في تكوين المهارات اللغوية
- عدم التدرج في تقديم المهارات اللغوية
- سيطرة الطرائق التلقينية

(*) بحث ألقي في مقر المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم «الألكسو»- تونس- حزيران ٢٠٠٨.

- تقديم المصطلحات النحوية في المراحل المبكرة من تعليم اللغة
- غياب التعزيز
- ضعف استعمال المناشط اللغوية الصفية واللاصفية
- ضآلة استعمال التقنيات والمعلوماتية
- الإخفاف في إكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي والقراءة الحرة

سابعاً- القصور في أساليب التقويم

من أسباب تدني
مستوى تعليم اللغة العربية

طالما أقيمت مؤتمرات، وعقدت ندوات، على نطاق الساحة القومية لمعالجة مشكلات تعليم اللغة العربية!

وطالما أشار باحثون إلى عدد من الأسباب المؤدية إلى تدني مستوى تعليم اللغة العربية ! إلا أن تلك الإشارات كان بعضها يحصر الأسباب في عامل واحد في حين يحصرها باحثون آخرون في أكثر من سبب وعامل.

وفي ورقتنا هذه ثمة محاولة لحصر العوامل المؤثرة في تدني المستوى اللغوي، وتتجلى هذه العوامل في ضعف إعداد معلمي اللغة العربية من طرف، وعدم مساعدة معلمي المواد الأخرى لمعلمي اللغة العربية في النهوض باللغة من طرف آخر، كما تتجلى العوامل أيضاً في ضبابية الأهداف في أذهان القائمين على تعليم اللغة وتعلمها، واستعمال العامية في العملية التعليمية التعلمية، والقصور في بناء المناهج اللغوية، وفي وظيفية المحتوى والبعد بين اللغة والحياة، إضافة إلى القصور في طرائق تعليم اللغة وتعلمها وفي أساليب التقويم. وفيما يلي تبيان لكل عامل من هذه العوامل.

أولاً – ضعف إعداد معلمي اللغة العربية

إذا كانت المنظومة التربوية تشتمل على عدة مكونات أو عناصر، تتبادل التأثير فيما بينها، بحيث إن كلاً منها يؤثر في غيره ويتأثر به، فإن حجر الزاوية في هذه المنظومة إنما هو المعلم، إذ إنه يعد الأولوية الأولى

فيها، وعلى يديه تتحقق الأهداف، وبوعيه وإدراكه دوره ومسؤولياته ينال كثيراً من مشكلاتها وصعوبتها.

ومهما تكُ المناهج اللغوية مبنية على أسس سليمة، والإستراتيجية التي تستند إليها وتنطلق منها محكمة فإنها ستظل دون مشاركة المعلمين في تنفيذها بفعالية لا روح فيها، ولا حياة، فالمعلمون هم الذين يكسبونها الحيوية والحركة، وكم من قصور في المناهج تلافاه المعلمون الأكفياء بكل جدارة واقتدار! ومن هنا قيل أعطني معلماً جيداً أعطك طالباً جيداً؛ والخطأ الذي يمارسه المعلم يفوق أي خطأ آخر بسبب انعكاسه على الأجيال جيلاً بعد آخر، وترسخه في أذهان المتعلمين وصعوبة محوه، ولقد قيل: إن الطبيب الجاهل يقتل فرداً، أما المعلم الجاهل فيقتل أمة!

وإذا ألقينا نظرة على مستوى إعداد معلمي اللغة العربية فإننا نلاحظ أنه ما يزال قاصراً، وما يزال أداء المعلمين ضعيفاً على الرغم من الإصلاحات المستمرة في مناهج إعداد المعلمين، إذ إن ثمة أخطاء يرتكبها المعلمون في شرح دروسهم، ولم يقتصر الأمر على الأخطاء النحوية في الأداء وإنما امتد إلى استعمال العامية على ألسنة معلمي اللغة لا في التعليم العام فقط وإنما في التعليم الجامعي وفي مناقشات رسائل الماجستير والدكتوراه في أقسام اللغة العربية أحياناً ويا للأسف![1]

وتجدر الإشارة إلى أن المعلم في نظر المتعلم إنما هو القدوة الحسنة والأنموذج والمثال، ولا يمكن أن يتسرب إليه الخطأ كما يرى طلابه ومريدوه، وبجودته يجود المستوى، إذ إن له الدور الأكبر في تعرف الكنوز البشرية وتفجير طاقاتهاوحشد قواها والارتقاء بمستوياتها، فكم من معلم ناجح اكتشف مواهب طلابه وعمل على تنميتها فازدهرت وأثمرت وأعطت أفضل نتاج! وكم من معلّم ضعيف نفّر طلبته من مادته بسبب فظاظته وقصور إعداده، فعمل على وأد القدرات الإبداعية في عقول ناشئته! .

---

(١) الدكتور محمود السيّد- بحث إعداد معلم اللغة العربية- المؤتمر السنوي لمجمع اللغة العربية في القاهرة لعام ٢٠٠٩ وعنوانه «اللغة العربية في التعليم» - نيسان «أبريل» ٢٠٠٩ ص٣

ثانياً- عدم مساعدة معلمي المواد الأخرى لمعلمي اللغة العربية في تعليم العربية وتعلمها

إن تعليم اللغة مسؤولية جماعية، وعندما يستعمل المعلمون كافة مهما تكُ تخصصاتهم اللغة العربية السليمة في أثناء شرح دروسهم يساعد ذلك كله معلمي اللغة على إكساب المتعلمين اللغة السليمة، وهذا ما تحرص عليه الدول المتقدمة في تعليم لغتها، فلقد أصدر المجلس القومي لمعلمي اللغة الإنجليزية في بريطانيا قراراً يقضي بأنه على كل من يود أن يكون معلماً سواء أكان معلماً للفيزياء أو الرياضيات أو التاريخ أو التربية الوطنية....الخ أن يكون معلماً للغة الأم أولاً، كما أن معلم الرياضيات في فرنسا عندما يخطئ المتعلم في أثناء حل المسألة الرياضية خطأ لغوياً تحمر عينا المعلم، ويطاير الشرر من عينيه، ويقول له: إن خطأك في لغتك أدهى وأمر من الخطأ في حل المسألة الرياضية[1]. ولقد ورد في جريدة «Die Wielt» الألمانية خبر على الصفحة الأولى تحت عنوان «لا شهادة ثانوية مع ضعيف في اللغة الألمانية» مفاده أن طالبة ألمانية رسبت في الشهادة الثانوية، لأنها حصلت على درجة ضعيف في اللغة الألمانية، فرفعت قضيتها إلى محكمة «فرانكفورت» التي عززت رأي لجنة الامتحان، وحكمت بسقوط الطالبة، فشكت الطالبة أمرها إلى المحكمة الإدارية العليا في كاسل Kassel ضدّ حكومة مقاطعة «ميشن» التي توجد فيها لجنة الامتحان، ولكن المحكمة الفيدرالية أصدرت حكمها بتأييد حكومة المنطقة المذكورة ولجنة الامتحان ضد الطالبة الضعيفة في اللغة الألمانية مسوغة ذلك بأن اللغة تتصل بهياكل الفكر، ومن ثم فهي أهم مادة في الامتحان»[2].

---

(١) Pierre Clarak- L'enseignement du français - Presse universitaires de France – Paris 1969

(٢) مولود قاسم بلقاسم – إنية وأصالة – وزارة التعليم الأهلي والشؤون الدينية – مطبعة البعث – قسطنطينية بالجزائر ١٩٧٥.

وتجدر الإشارة إلى أن في تراثنا العربي حضاً على إصلاح اللسان كما ورد في بعض الأحاديث الواردة عن النبي عليه الصلاة والسلام وعن الخليفة الفاروق، إلا أن ما نلاحظه في حياتنا العربية المعاصرة يدل على تسيب لغوي من المعلمين كافة ومن بينهم معلمو اللغة العربية، إذ إن نفراً منهم لا يحاسب طلبته على أخطائهم اللغوية، كما أن نفراً من مدرسي الأدب في التعليم الجامعي لا يحاسبون طلبتهم على أخطائهم اللغوية.

وخلاصة القول أنه عندما يكون ثمة تكاتف بين المعلمين جميعاً في استعمال العربية الفصيحة في جميع مواد المعرفة وفي محاسبة طلابهم على أخطائهم اللغوية يرتقي المستوى اللغوي للطلبة، ولن يتمكن المعلمون من أداء واجباتهم في هذا المضمار إلا إذا عرفوا لغتهم، وتمكنوا من أساسياتها، واستعملوها بصورة صحيحة في مواقف التواصل اللغوي إرسالاً واستقبالاً.

ثالثاً- ضبابية الأهداف في أذهان القائمين على تعليم اللغة وتعلمها

غني عن البيان أن وضوح الأهداف يساعد على اختيار المحتوى والطرائق والأساليب والمناشط وأساليب التقويم، كما أنه يعد المعلمين والمتعلمين بحافز قوي وسعي حثيث إلى تنفيذها.

ومن الملاحظ أن الأهداف غير واضحة في أذهان نفر من القائمين على تعليم اللغة وفي أذهان المتعلمين أنفسهم، وهذه الضبابية في تمثل الأهداف لكل من المهارات اللغوية تؤدي إلى التخبط والفوضى في أثناء تنفيذ الدروس، فإذا دروس القراءة تتحول إلى إعراب تارة، وإلى عملية ميكانيكية في القراءة الجهرية تارة أخرى، وإذا دروس الأدب تتحول إلى بلاغة، وهذا يحول دون تحقيق الأهداف المرسومة لنصوص القراءة والأدب، كما أن الدخول في الاستثناءات والمماحكات والتأويلات في تعليم النحو يؤدي إلى غياب الهدف من تعليم النحو على أنه وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل.

رابعاً – القصور في بناء المناهج اللغوية التربوية

ما تزال عملية بناء المناهج اللغوية التربوية على نطاق الساحة القومية تعاني القصور، إذ إن واضعي هذه المناهج في الأعم الأغلب يعتمدون المادة الدراسية من دون النظر إلى حاجات المتعلمين ومتطلباتهم في التفاعل مع مجتمعهم، إلا أن التربية المعاصرة تعتمد في بناء المناهج اللغوية النظرة الشمولية المتكاملة، فأضحى المنهج بمفهومه الجديد عبارة عن حصيلة تفاعل عضوي مستمر لمجموعة متشابكة من العوامل تشمل المجتمع بثقافته وفلسفته ومشكلاته، والمتعلم من حيث النظر إلى طبيعته وفهم خصائص نموه وأساليب تعلمه، كما تشمل العصر الذي يحيا فيه باتجاهاته ومناشطه.

وفي عملية بناء المناهج ينظر إلى هذه المكونات كافة في إطار علاقاتها المتشابكة، فتحدد أساسيات المادة تحديداً علمياً، ثم يختار من هذه الأساسيات أكثرها فائدة للمتعلم من حيث مساعدته على الإسهام في تفاعله مع المجتمع بنجاح، ومن هنا لا يمكن الاعتماد على أساس واحد في بناء المنهج على نحو سليم، ذلك لأن كلاً من المادة الدراسية والمتعلم والمجتمع يعد أساساً من الأسس التي يمكن أن تسهم في بناء المنهج من دون أن يكون ثمة تعارض فيما بينها، فإذا ظهر مثلاً تناقض بين موقع المتعلم الفعلي في مستواه من جهة والمستوى المرتقب الذي نطمح إليه في عصر العلم والتقانة «التكنولوجيا» كان الحل يكمن في البدء بموقع المتعلم وصولاً إلى الهدف المطلوب، فإنكار الموقع الفعلي الحالي للمتعلمين في تعبيراتهم واهتماماتهم وحاجاتهم معناه أننا قد انسلخنا عن الواقع، ولم تعد ثمة فائدة فيما نصل إليه لأننا لن نصل بمتعلمينا إليه.

كما أن البدء بواقع المتعلمين وميولهم وحاجاتهم من أجل هدف غير محدد لا على أساس المادة وتطورها العالمي، ولا على أساس المجتمع ومتطلباته في المستقبل، معناه بداية صحيحة ولكن إلى ضياع![1]

---

(١) الدكتور محمود أحمد السيّد – في طرائق تدريس اللغة العربية – منشورات جامعة دمشق – ٢٠٠٣-٢٠٠٤ ص٢٠٥.

لذا كانت النظرة الشاملة لا تجد في تعدد المصادر التي ينبغي أخذها في الحسبان جملة عند وضع المنهج تشتيتاً أو بعثرةً للجهود، بل على العكس من هذا كله تجد فيه نسقاً متصلاً يكمل بعضه بعضه الآخر، وبنياناً متراصاً يساعد بعضه بعضه الآخر.

خامساً- القصور في وظيفية المحتوى والبعد بين اللغة والحياة

لما كانت حاجات المتعلمين وميولهم واهتماماتهم ورغباتهم مكوناً من مكونات المنهج كان لابد للغة التي يتفاعلون معها أن تكون قريبة منهم ومؤدية وظيفة لهم، ومن الملاحظ أن ثمة نفوراً من اللغة التي يتفاعلون معها في المنهج لبعدها عن الحياة النابضة الزاخرة «وجنوحاً نحو استعمال العامية التي تخدم حاجاتهم خدمة مباشرة مادامت معبرة بسرعة عن تلك الحاجات بدل أن تستبد بهم لغة صارمة عنيدة، وتسد عليهم مسالك الحياة، فلا تنطلق بهم، ولا تدعهم ينطلقون على حد تعبير الدكتور مراد كامل»(١).

وكان الدكتور «طه حسين» قد أشار إلى أن لغتنا العربية لا تدرس في مدارسنا، وإنما يدرس فيها شيء غريب لا صلة بينه وبين الحياة، ولا صلة بينه وبين عقل التلميذ وشعوره وعاطفته، وهاجم المماحكات والتأويلات في المادة اللغوية النحوية التي تدرس في مدارسنا مشيراً إلى أنها سبب نفور طلبتنا من اللغة، كما حمّل الأستاذ «عباس حسن» الاضطراب في المادة النحوية والخلاف فيها مسؤولية الضعف، وتدني مستوى التحصيل في اللغة العربية(٢).

وإذا كان المحتوى الذي يشتمل عليه المنهاج وظيفياً إن في المادة النحوية أو في التعبير أو في النصوص فإن الدافعية لاكتساب المهارات اللغوية تكوّن حافزاً لدى الدارسين نحو الإقبال على التفاعل الإيجابي والتمثل و الفهم والتوظيف في مواقف الحياة.

---

(١) الدكتور مراد كامل في مقدمة كتاب «اللغة العربية كائن حي» لجرجي زيدان- دار الهلال – القاهرة ص١٥

(٢) الدكتور محمود السيّد – في الأداء اللغوي – منشورات وزارة الثقافة في سورية عام ٢٠٠٥ ص١٠٤

سادساً - تخلف طرائق تعليم اللغة العربية وتعلمها

إذا كانت الأنظار قد اتجهت إلى المادة اللغوية وما فيها من اضطراب وفوضى وبعد عن الحياة المعاصرة على أنها العامل المسؤول عن تدني مستوى الأداء فإن باحثين آخرين رأوا أن السبب لا يرجع إلى المادة اللغوية وتعدد الآراء فيها، وإنما «يرجع إلى طريقة التدريس التي تعلم العربية قواعد صنعة وإجراءات تلقينية وقوالب صماء نتجرعها تجرعاً عقيماً بدلاً من أن نتعلمها لسان أمة ولغة حياة»[1].

ويتجلى التخلف في طرائق تعليم اللغة العربية وتعلمها في النقاط الآتية:

١- الإخفاق في تكوين المهارات اللغوية:

لما كانت المهارة هي الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والمجهود معاً كان تكوين هذه المهارة يستلزم المران والممارسة والفهم وإدراك العلاقات وتوفر القدوة الحسنة والتشجيع والتعزيز إذا كان الأداء جيداً، والتوجيه إذا لم يكن الأداء جيداً، بحيث يبصر المتعلم بمواطن القصور في أدائه ليعمل على تلافيها.

ولما كان علماء النفس السلوكيون يرون أن اللغة عادة، وأن اكتسابها لا يختلف عن اكتساب أي عادة في الحياة كانت ممارسة المهارة ممارسة مستمرة هي التي تؤدي إلى اكتساب العادة. والمهارة تختلف عن العادة في أنها تتسم بالوعي، في حين أن العادة تنفذ من دون مشاركة الوعي، أي تنفذ بصورة آلية لأن المتعلم قام بأدائها مرات عديدة من قبلُ. ومن الأخطاء المرتكبة في هذا المجال أن تعليم اللغة بطريق التقدم من المعرفة إلى العادة هو عمل غير متفق والحقائق النفسية، ذلك لأن ممارسة المهارات المؤداة بمشاركة الوعي هي خطوة ضرورية لتكوين العادات التي تؤدى من دون حاجة إلى تفكير واع لأدائها.

---

(١) الدكتورة عائشة عبد الرحمن «بنت الشاطئ» - لغتنا والحياة- دار المعارف بمصر- ١٩٦٩ ص١٩٦

٢- عدم التدرج في تقديم المهارات اللغوية:

غني عن البيان أن المهارات اللغوية هي أربع: المحادثة والاستماع والقراءة والكتابة، وأن المحادثة والكتابة تعدان من مهارات الإرسال، في حين أن الاستماع والقراءة تعدان من مهارات الاستقبال.

ومن الأخطاء المرتكبة في طرائق تعليم اللغة أن المعلمين كانوا يبدؤون بتعليم الأطفال الأحرف الأبجدية، وقد يكونون غير مستعدين لتعلمها، وهذا ما يؤدي إلى نفور الأطفال من جو المدرسة وكراهة معلميها، كما أنهم يعلمونهم الكتابة وقد يكون بعضهم غير مستعد لها في الوقت نفسه.

أما الطرائق الحديثة فتلح على الانطلاق من لغة المتعلمين ولغتهم المحادثة فلنبدأ بتدريبهم على المحادثة والاستماع ليألفوا أصوات اللغة، ويتجنبوا بعض صعوبات لفظها، كما أن البدء بالمحادثة يوفر نوعين من التهيئة: تهيئة صوتية وتهيئة نفسية. ومن ثم ينتقل إلى تعليم القراءة والكتابة من القوالب والمفردات التي درّب عليها الأطفال في المحادثة، على أن ينمّى الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة لديهم.

ومن الأخطاء المرتكبة أيضاً أن نفراً من المعلمين يدربون الأطفال على القراءة الصامتة في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، في الوقت الذي نلاحظ فيه أن القراءة الصامتة لا تكشف عن الأخطاء، إذ لابد من التركيز على القراءة الجهرية لتلافي الصعوبات اللغوية والأخطاء المرتكبة.

٣- سيطرة الطرائق التلقينية:

كان ينظر إلى اللغة من قبل على أنها مجموعة من الحقائق المتمثلة في مفرداتها وتراكيبها وقواعدها وبلاغتها وعروضها، وما على المعلم إلا أن يلقّن المتعلم هذه الحقائق تلقيناً، وما على الأخير إلا أن يحفظها ويستظهرها، وبقدر درجة حفظه لها يعد متمكناً من اللغة، وطالما حفظ المتعلمون ألفية ابن مالك، وعندما كان يطلب إليهم إلقاء كلمة في مناسبة أو كتابة محضر جلسة كانوا يترددون لأن القواعد وحفظ مصطلحاتها لا تؤدي إلى اكتساب اللغة، إذ العبرة في ممارسة اللغة محادثة واستماعاً وقراءة وكتابة.

وفي ضوء هذا المنحى كان العبء ملقى على كاهل المعلم شرحاً وتفسيراً فهو الإيجابي في العملية التعليمية التعلمية على حين أن المتعلم كان يتسم بالسلبية. ومن هنا كانت الحقائق التي يحفظها المتعلم تتعرض إلى النسيان السريع لأنه لم يبذل مجهوداً في سبيل الحصول على تلك المعارف، فضلاً عن عدم قدرته على توظيف هذه المعارف في مناشطه اللغوية.

والمعلم الذي يقولب نفسه في طريقة واحدة يلتزمها في دروسه كافة، وأسلوب معين ينتهجه في المواقف كافة، هو معلم محكوم عليه بالإخفاق، ذلك لأن الطريقة لا تصنع المعلم، وإنما هو الذي يبتكرها ويستعملها ويكيفها وفق الأجواء والمستويات التي يتفاعل معها، ولا شيء يعمل على تحنيط المعلم وتجميده وشل قواه مثل إلزامه بطريقة معينة على أنها هي المثلى والفضلى، إذ لا يمكن الحكم على فعالية أي طريقة إلا بالتجربة العلمية المنضبطة[1].

٤- تقديم المصطلحات النحوية في المراحل المبكرة من تعليم اللغة:

تتسم المصطلحات النحوية بالتجريد، وتقديمها في مراحل الطفولة المبكرة يؤدي إلى نفور المتعلمين من اللغة، والطريق الطبيعي في هذه المرحلة أن يكون الانتقال من اللا إدراك إلى الإدراك فيما بعد، إذ إن الطفل يستعمل البنى اللغوية والأنماط اللغوية من دون أن يعرف المصطلحات، وعلى معلمي اللغة أن يركزوا على إكساب الأطفال هذه البنى اللغوية من غير الدخول في المصطلحات التي تقدم في المراحل التالية، بحيث يكتسب الطفل هذه البنى بصورة عفوية، وينطق بها سليمة.

٥- غياب التعزيز:

سبقت الإشارة إلى أن للتعزيز دوراً كبيراً في اكتساب المهارات اللغوية، ومن الملاحظ في تعليم لغتنا العربية أنه نادراً ما يلقى التعزيز

---

(١) الدكتور محمود السيّد - اللغة العربية وتحديات العصر - منشورات وزارة الثقافة السورية عام ٢٠٠٨ ص٥٤

الاهتمام من المعلمين، ففي ممارسة المتعلمين للغة لابد من تعزيز أدائهم إذا كان جيّداً، وعلى المعلم ألا يقبل من متعلميه أي إجابة إن لم تكن بالفصيحة، كما أن عليه أن يسبغ على إجابة المتعلم بالعامية ثوب الفصيحة.

ولا يقتصر هذا التعزيز على معلمي العربية، وإنما على المعلمين جميعاً مهما تكُ تخصصاتهم أن يؤازروا معلم العربية في عملية التعزيز، كما أن المناشط اللغوية الصفية واللاصفية تعزز ممارسة اللغة، فإذا كانت البيئة التي يتفاعل معها المتعلمون في منأى عن التلوث اللغوي أسهم ذلك في اكتساب اللغة السليمة، وهكذا نرى دوائر التعزيز تتسع انطلاقاً من التعزيز في الصف بين معلم اللغة العربية والمتعلم، ومن ثم بين معلمي المواد الأخرى والمتعلم، وصولاً إلى التعزيز خارج الصف من مناشط لغوية لاصفية وانتهاءً بالتعزيز في البيئة الخارجية.

إلا أن أفضل أنواع التعزيز هو التعزيز الداخلي، إذ عندما يحس المتعلم بالسعادة إذا كان أداؤه حسناً فإن ذلك الإحساس يدفعه إلى ممارسة اللغة وهو يشعر بالارتياح.

وإذا تبينا أن التعزيز بدوائره كافة هو نادر إن لم يكن معدوماً في الأعم الأغلب أدركنا ما لهذا الغياب من أثر في تدني المستوى اللغوي.

٦- ضعف استعمال المناشط اللغوية الصفية واللاصفية:

إذا كانت المهارة اللغوية تتكوّن بالمران والممارسة فإن الإكثار من المناشط اللغوية الصفية واللاصفية يسهم أيما إسهام في اكتساب اللغة. ومن الملاحظ أن ثمة قلة في المناشط اللغوية التي يمارسها المتعلمون إن في داخل الصفوف بسبب هيمنة الطرائق الإلقائية والتلقينية أو في خارج الصفوف في الإذاعة المدرسية أو في مجلة الحائط أو مجلة المدرسة أو في المناظرات والمساجلات أو كتابة اللافتات والإعلانات أو فرق التمثيل...الخ. ولقلة الممارسة أثر سلبي في تكوّن المهارة اللغوية.

٧- ضآلة استعمال التقنيات والمعلوماتية:

يعد العصر الذي نحيا تحت ظلاله عصر العلم والتقانة «التكنولوجيا»، ولقد شقت التقانة طريقها إلى مختلف شؤون الحياة، وكان للتربية نصيب منها. إلا أن التربية العربية بصورة عامة ما تزال متخلفة في استعمال التقانة، ففي تعليم اللغة وتعلمها ثمة غياب في أغلب المدارس على نطاق الساحة القومية للمخابر اللغوية والأفلام والأشرطة والحواسيب... الخ. وفي استخدام هذه الوسائل إثارة لاهتمام الدارسين وجذب لهم للإقبال على الدروس والتفاعل معها بإيجابية. والمتعلم لدينا يحس بالفرق بين الأساليب الجذابة لتعلم اللغة الأجنبية، والفقر في الوسائل والتقنيات في تعلم لغته الأم، فيتكون لديه إحساس سلبي تجاه لغته يترسخ في لا شعوره، ويجعله عازفاً عن الإقبال على تعلمها بكل نفس راضية.

وثمة فجوة بين تربيتنا ومجتمع المعرفة، ويتجلى الضعف في شبكات الاتصال ونظم التقييس والعمالة المدربة والقواميس والموسوعات...الخ، ونصيب اللغة العربية على مواقع الشابكة «الإنترنت» لا يتجاوز ١,٤٪، وتدل هذه النسبة أيما دلالة على الهوة الرقمية بين مجتمعنا ومجتمع المعرفة.

٨- الإخفاق في إكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي والقراءة الحرة:

يتسم العصر الذي نعيش فيه بأنه عصر التفجر المعرفي، وثمة استحالة لمواكبته إن لم يكن المرء مزوداً بمهارات التعلم الذاتي، ويعد التعلم الذاتي أساساً للتعلم المستمر مدى الحياة.

ومن الملاحظ أن خريجي مدارسنا ومعاهدنا وجامعاتنا غير مواكبين لطبيعة هذا العصر، فتراهم عازفين عن القراءة الحرة حتى في مجال تخصصهم، ولم يكن هذا العزوف بحاصل إلا بسبب إخفاق نظامنا التربوي العربي في تكوين مهارات التعلم الذاتي ومحبة الكتاب والإقبال على القراءة في نفوس المتعلمين.

وليس بخاف أهمية القراءة الحرة في تكوين المهارات اللغوية، وطالما كان نفر من المتعلمين متميزين على أقرانهم في المجال اللغوي بسبب شغفهم بالقراءة الحرة التي تمد المتعلم بثروة لفظية وبالمفاهيم والفكر والصور والأخيلة والاتجاهات والقيم والأساليب... الخ.

سابعاً - القصور في أساليب التقويم

تتوجه أساليب التقويم في تعليم لغتنا الأم إلى قياس المستوى الأول من مستويات المعرفة متمثلاً في الحفظ والتذكر والاسترجاع، وتهمل قياس المستويات العليا فهماً وموازنة وتعليلاً وتقويماً وتفاعلاً وحكماً وتوظيفاً...الخ.

ولقد أثبتت دراسة قامت بها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وعنوانها «تطوير مناهج القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي»[1]، أن نسبة أسئلة التعرف في الكتب المدرسية على نطاق الساحة القومية كانت هي الطاغية، في حين أن نسبة أسئلة الضبط اللغوي والإعراب والتعليل كانت متدنية.

ومن الملاحظ أن الامتحانات في الشهادة الثانوية تقتصر على الامتحانات المكتوبة، وفي التعليم الجامعي كان ثمة امتحانات شفوية، ولكن هذه الامتحانات استبعدت من بعض الجامعات على الرغم من أهميتها في الوقوف على مستوى المتعلم، ذلك لأن الامتحانات الشفوية تقيس جوانب في الأداء لا تقيسها الامتحانات المكتوبة.

وتجدر الإشارة إلى أن ثمة فقراً في الاختبارات الموضوعية المقننة في مجال قياس الأداء اللغوي، وطالما دعونا إلى وضع اختبارات موضوعية على غرار «التوفل» في اللغة الإنجليزية للوقوف على المستوى اللغوي، وحبذا لو تضع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم هذا المشروع من بين مشروعاتها في إطار المشروع الرائد «النهوض باللغة العربية للتوجه نحو مجتمع المعرفة».

---

(١) الدكتور محمود السيّد - تطوير مناهج القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- إدارة التربية ١٩٨٦.

الفصل السابع

التجديد في مجال تعليم اللغة وتعلمها

التجديد في مجال تعليم اللغة وتعلمها(*)

نحاول في بحثنا الحالي أن نقف أولاً على أن سلامة اللغة إنما يكون في تطويرها وتجديدها لا في جمودها، ثم نسلّط الأضواء على مناحي التجديد في مجال تعليم اللغة وتعلمها في ضوء مستجدات العصر وثورة التقانة.

أولاً - سلامة اللغة في تجديدها

لما كانت اللغة مرافقة للأحياء الذين يستعملونها خضعت لتبدلات العصر وتغيراته، وسلامة أي لغة تكمن في تطورها ومواكبتها لروح العصر، فهي كائن حي يخضع لناموس الارتقاء والنمو، ولا بدّ من توالي الدثور والتوليد فيها سواءٌ أراد أصحابها ذلك أم لم يريدوا، وإن أي لغة تخضع للتغير المستمر في أصواتها وتراكيبها وعناصرها وصيغها ومعانيها، وإن اختلفت سرعة التغير فيها من فترة زمنية إلى أخرى فهي موجودة على أي حال.

ومن البدهي أن تخضع اللغة للتغيير والتجديد ما دامت مكتسبة، إذ ما دامت مكتسبة فإنها تخضع للتغيير المستمر، ذلك لأن الأمور المكتسبة في تعلمها، تتطور بتطور العلم والتقانة والمجتمع بعاداته وتقاليده، كما أن ثمة عوامل كثيرة تؤثر في اللغة وتعمل على تغييرها مثل الاحتكاك بالمجتمعات الأخرى والتطور العلمي والتقاني، حيث يميل الناس إلى السرعة والدقة، كما أن التغيرات اللغوية قد ترجع إلى عوامل الجغرافيا، وهذه العوامل تقوم بدور

(*) بحث ألقي في المؤتمر السنوي لمجمع اللغة العربية بدمشق «التجديد اللغوي» تشرين الثاني «نوفمبر» ٢٠٠٨.

كبير في تغيير اللغة من حيث مفرداتها وألفاظها ومدلولاتها، ذلك لأن اللغة كغيرها من الظواهر الاجتماعية لا تكف عن التفاعل والتأثير والتأثر، و«ليس فساد اللغة إلا أن تتحجر في مكانها، فلا تملك أن تبين عما تجيش به الحياة العقلية والاجتماعية على مر الزمن من أفكار وأحداث وفق ما يراه المجمعي محمود تيمور»[1].

ولغتنا العربية شأنها شأن سائر اللغات كانت في حركة دائبة، إذ إنها لم تعرف الركود في مسيرتها إلا في عصر الانحدار، فقد استطاعت في الجاهلية أن تعبر عن تجارب أصحابها، وعندما ظهر الإسلام بمفاهيمه الجديدة استطاعت أن تتمثل هذه المفاهيم، وأن تعبر عنها أيما تعبير، فهي لغة أصيلة مرنة مطواعة، وفي العصر الحديث عبرت عن حاجاته واتجاهاته، فازدادت مفرداتها غنى بالوضع تارة، وبالاشتقاق تارة أخرى، وتنوعت أساليبها وفق مقتضيات هذا العصر، فظهرت مصطلحات جديدة اقتضتها طبيعة العصر في ميادين المعرفة كلها من فلسفة وطب وعلوم ورياضيات... الخ[2].

ولما كانت اللغة كائناً حياً قابلاً للنماء والتطور كانت الخطوة الأولى في طريق النماء تتمثل في تحديث برامج التعليم تحديثاً جذرياً لا يتوقف عن التطور والتجدد، انطلاقاً من أن العملية التعليمية التعلمية هي عملية قابلة للإضافة في ضوء تقدم العلم الذي يحيط بها، والذي لا يتوقف تطوره عند حد، وفي ضوء معطيات العصر المتطور والمتوثب والمتغير في منظوماته كافة.

ولم يكن بعض الباحثين في التجديد اللغوي على نطاق الساحة القومية في العصر الحديث ليهمل الإشارة إلى العملية التعليمية التعلمية في النهوض باللغة العربية والارتقاء بها لتواكب روح العصر وتتمشى ومستجداته، فها هو ذا أنيس الخوري يتساءل: «وكيف تكون اللغة حية إلا بإخراجها من مدافن

---

(١) محمود تيمور - مجلة المجمع اللغوي بالقاهرة - ج٩.

(٢) الدكتور محمود السيّد - في طرائق تدريس اللغة العربية - جامعة دمشق - ٢٠٠٣/٢٠٠٤ - ص٢٣٨.

التقليد الأعمى التي وضعها فيه النحاة واللغويون والمتحذلقون أو مقلدوهم في هذا الزمان وإخراجها إلى رحاب الأدب والعلم والفنون؟ ويؤكد أن اللغة لن تكون وحدة لأمة ما لم يفهم القائمون بأمرها أنها ككل جسم حي يجب أن تجري في سبيل النشوء والارتقاء فلا يرجعون بها، كما يحاول بعضهم، من صاغة الكلام ومجامع اللغة إلى بوادي الجاهلية وفدافد القدم، بل يتقدمون بها نحو الجمال المتبقي المبني على الفكر الصافي والشعور العميق والمبادئ العلمية والأساليب السلسة والطرائق السهلة، فيهذبون نحوها ويستسهلونه، ويحيون آدابها وتاريخها بإحياء الروح العالية في نفوس أبنائها»[1].

ويرى المفكر الدكتور قسطنطين زريق في هذا المجال أن ثمة سباقاً مرهقاً بين تحديث اللغة من جهة وتضخم مهمتها في مجاراة ذلك التطور من جهة أخرى، ويجد في ذلك صعوبة خارجية ناتجة عن تسارع تطور العلم وتكاثر محدثاته في جميع الحقول. أما الصعوبة الداخلية فيراها متمثلة في نعثر قضية تيسير قواعد اللغة العربية من جهة، وفي قلة العناية التي بذلتها السلطات التربوية في البلدان العربية في تدريب معلمي اللغة وتثقيفهم، لأن المعلم لا المنهج، ولا الكتاب، ولا المقررات، هو مبعث العملية التربوية، ولو يؤهل فكراً وثقافة فإنه يحبب طلابه بهذه اللغة ويقربها من مداركهم، ويشيع في نفوسهم الرغبة في إتقانها والتمتع بغناها وغنى ثرواتها[2].

وكانت الصيحة التي أطلقها الأديب نجيب محفوظ في مجال التجديد اللغوي قوية وجريئة، فلنستمع إليه يقول: «إنه لا يقضي على لغة مثل تقديسها والمحافظة على تراثها، ونحن نشعر نحو العربية بالقداسة بما هي لغة القرآن الكريم، ولكن القرآن سيظل هو القرآن، وستبقى لغته دون تغيير أو تحوير، تتلى علينا ليلاً ونهاراً، وتقرأ إذا قرئت مصحوبة بالهوامش المفسرة، فلا

---

(١) فتاوى كبار الكتاب والأدباء في مستقبل اللغة العربية - سلسلة آفاق ثقافيـــة - وزارة الثقافة - ٢٠٠٣ - ص٩٦.

(٢) المرجع السابق - ص١٨٧.

خوف بعد ذلك من أن تتمتع العربية بالحرية التي تحظى بها اللغات الحية التي تصير لغة عصرية بكل معنى الكلمة، وأن تستوعب جميع الأفكار، وجميع الأشياء»[1].

ويرى أن حركة تقدم لغتنا تعتبر بطيئة بالقياس إلى روح العصر المتمثلة في سرعته وتفجر معلوماته، وكثرة مخترعاته، وتنوع سلعه[2].

وإذا كانت رؤية أديبنا الكبير عامة في أن ثمة هوة بين بطء حركة لغتنا والتفجر المعرفي للعصر الذي نحيا فيه فإن هنالك من يرى أنه إذا كانت ثمة إشكالات تعترض استخدام اللغة العربية الجديدة في العلوم ومبتكرك الحضارة والآداب والفلسفة وغيرها، فإن هذه الإشكالات تعود لأسباب لا تتعلق باللغة نفسها منها أن طرائق تعليم العربية ولاسيما قواعدها هي طرائق قديمة عقيمة تعقد الأمور أمام المتعلم، وهذه مشكلة تربوية كما هو واضح، ومنها عدم وجود المدرسين الأكفياء المالكين لزمام العربية، وهي مشكلة تربوية أيضاً، ومنها عدم توحيد المصطلحات المستجدة في اللغة في هذا العلم أو ذاك، وهذا يعود إلى عدم التنسيق بين المشتغلين في العلم الواحد في مختلف الأقطار، وعدم قيام المؤسسات الثقافية العربية بدورها في هذا الميدان إلا في نطاق ضيق، وهذه مشكلة سياسية.

ومنها أن مبتكرات الحضارة وتطور العلوم والتطور المعرفي عموماً يسير في العالم بخطوات سريعة لا يمكن اللحاق بها دون جهود مخططة ومبرمجة ومدروسة، وهو أمر لم نعد أنفسنا له، وهي مشكلة حضارية[3].

ويظن نفر من اللغويين العرب أنهم في تشددهم اللغوي في عدم قبولهم إلا ما ورد في المعاجم القديمة إنما يحافظون على سلامة اللغة، ولكن فاتهم أن يقروا بأن اللغة أوسع من معاجمها، وأن سلامة اللغة لا تكون في الجمود،

---

(١) المرجع السابق - ص٢٠٤.
(٢) المرجع السابق - ص٢٠٣.
(٣) المرجع السابق - ص٢٢٧.

وإنما في الاحتفاظ بأصول اللغة وقواعدها ونظامها، ثم في تعبيرها عن حاجات العصر ومتطلباته، وما حال الذين يرفضون كل جديد بحجة المحافظة على اللغة إلا كحال الذي يريد أن يحافظ على جمال الأزهار وطيب رائحتها بوضعها في خزائن حديدية، فتؤدي تلك المحافظة إلى ذبولها، وما دامت اللغة كائناً حياً كانت المحافظة الصحيحة على الكائنات الحية تتمثل في تطويرها وجعلها مطابقة للبيئة التي تعيش فيها على حدّ تعبير الأستاذ الدكتور محمد كامل حسين عضو مجمع اللغة العربية في القاهرة رحمه الله[1].

ولما كان موضوع بحثنا يقتصر على التجديد في مجال تعليم اللغة وتعلمها كان الخوض في ميادين التجديد في عناصر المنظومة اللغوية معاجم ونحواً وبلاغة وعروضاً وغيرها يستلزم بحوثاً أُخر، سيقوم عدد من الزملاء بعرض بعضها، وسأقتصر فيما يلي على التجديد في مجال تعليم اللغة وتعلمها.

ثانياً – التجديد في مجال تعليم اللغة وتعلمها

تجلى التجديد في مجال تعليم اللغة وتعلمها في ضوء النظرة إلى اللغة بين التربيتين التقليدية والمعاصرة ومنعكسات نظريات علم النفس من سلوكية وجشتالية أو منعكسات علوم اللسان على الجانب التطبيقي من اكتساب اللغة، ويمكن تلخيص هذه التجديدات فيما يلي:

١- الانتقال من التحفيظ والتسميع والتلقين إلى التمهير:

كان ينظر إلى اللغة من قبلُ على أنها مجموعة من الحقائق والأحكام والقواعد، وما على المعلم إلا أن يلقنها للمتعلم تلقيناً، وما على المتعلم إلا أن يحفظها ويستظهرها، وبقدر درجة حفظه لها يعد متمكناً من اللغة.

وكان الشغل الشاغل لمعلمي اللغة العربية في مراحل التعليم كافة ابتداءً من التعليم الأساسي وانتهاءً بالتعليم الجامعي مروراً بالتعليم الثانوي هو حشو

---

(١) الدكتور محمد كامل حسين – العربية المعاصرة – دار المعارف بمصر – ١٩٧٦ – ص٤.

أذهان الدارسين بقوالب جامدة، وقوانين هامدة لا روح فيها ولا حياة، يتلقونها نتفاً وأجزاء متفرقة ومبعثرة وممزقة الأوصال مما أبعد المتعلمين عن فهم طبيعة اللغة وماهيتها ووظيفتها في حياتهم، وأبعد اللغة العربية عن صفات العلمية والحيوية والحداثة، وأفقدها معايير التقدم والتطور والنمو[1].

وهذه الطريقة المتبعة في تعليم اللغة من قبل كانت تقدم اللغة لأبنائها بأسلوب نمطي أحال اللغة إلى قوالب جامدة لا حياة فيها ولا روح، وسلبت المتعلمين حقهم في المشاركة والتفاعل في اكتساب المعرفة، وأبقتهم في إطار ضيّق لا يتسع لأكثر من حفظ ما يتلقونه وترديده.

أما التربية المعاصرة فرأت أن تعليم اللغة يهدف إلى إكساب المتعلمين المهارات اللغوية الأربع محادثةً واستماعاً وقراءةً وكتابةً، والمهارة تعني الأداء المتقن القائم على الفهم وإدراك العلاقات والاقتصاد في الوقت والمجهود معاً. وتشتمل كل مهارة من هذه المهارات على عدة مهارات فرعية في الوقت نفسه، فمهارة القراءة على سبيل المثال تشمل مهارات فيزيولوجية تتمثل في تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة، وحركة العين في أثناء القراءة والسرعة فيها، ومهارات عقلية تتمثل في ثروة المفردات وفهم المعاني القريبة والمعاني البعيدة واستخلاص المغزى، والتفاعل مع المقروء، ونقده، وتوظيفه.

ولقد تأثرت التربية المعاصرة في نظرتها إلى تعليم اللغة وتعلمها بالمذهب السلوكي في علم النفس الذي يرى أن اللغة مجموعة من العادات كغيرها من العادات السلوكية، وحمل العالم «سكينر Skinner» في جامعة هارفارد لواء هذا الاتجاه في كتابه المشهور «السلوك اللغوي Verbal Behavior»[2].

إلا أن الوصول إلى العادة يمر بتكوين المهارة، ومما يساعد على تكوين المهارة اللغوية الممارسة والتكرار، على أن يكون هذا التكرار مبنياً

---

(١) الدكتور محمد علي الملا - اللغة العربية رؤية علمية وبعد جديد - مكتبة نهضة الشرق - ١٩٩٥ - ص٣٨.

(٢) B. F. Skinner - Verbal Behavior (N. Y. Appleton Century Crofte) 1957.

على الفهم، وعلى أن يكون المشرف على تعليم اللغة وتعلمها أنموذجاً ومثالاً في ممارسة اللغة، وعلى أن يتبع أسلوب التعزيز والتشجيع لأداء المتعلم إن أجاد، وتوجيهه إلى الممارسة الصحيحة إن أخطأ.

ويكون التعزيز في البداية بين المعلم والمتعلم، وللبيئة الخارجية النقية من التلوث اللغوي في مناشطها وفعالياتها دور كبير في هذا التعزيز، إلا أن أفضل أنواع التعزيز هو التعزيز الداخلي عندما يحس المتعلم بالمتعة وهو يمارس اللغة، فيدفعه ذلك الإحساس إلى تكرار الممارسة حباً وشغفاً لا خوفاً ولا طمعاً، وتتكون لديه مهارة التعلم الذاتي الذي هو أساس للتعلم المستمر.

أما في مجال التوجيه فإن التجديد الذي طرأ في تعليم اللغة وتعلمها أن يكف المعلم عن التدخل السلبي لتصحيح لغة المتعلم، وإنما عليه أن يفسح في المجال للمتعلمين لأن يعبروا عن فكرهم وعدم مقاطعتهم في أثناء الكلام، ومن ثم يقوم في ضوء خطة مبرمجة بتذليل الصعوبات والأخطاء المرتكبة.

ولما كان تعليم اللغة يستلزم محاكاة اللغة السليمة كان توفر القدوة الحسنة من المعلمين كافة أمراً على درجة كبيرة من الأهمية، كما أن تنقية البيئة التعليمية التعلمية من الأخطاء اللغوية يسهم في عملية تعليم اللغة وتعلمها، آخذين بالحسبان كثرة المران والممارسة والتدريب المستمر واتباع الأساليب التشجيعية التعزيزية في تعليم اللغة وتعلمها بدلاً من أساليب القسوة والشدة على المتعلمين، وغدا العبء ملقى على كاهل المتعلمين، وتم الانتقال من التعليم إلى التعلم بإشراف المعلمين وتوجيههم، والابتعاد عن إعطاء المعلومات جاهزة وعن التلقين والتحفيظ بهدف تنمية روح المناقشة وغرس حب التنقيب والبحث في نفوس المتعلمين وحب الاطلاع المستمر ومحبة الكتاب والمكتبة بما تشتمل عليه من مصادر المعلومات المختلفة.

وما دامت اللغة مكتسبة بالمحاكاة، فإن محاكاة اللغة الجميلة في النصوص الشعرية والنثرية يؤدي إلى اكتساب اللغة السليمة فإذا حفظ المتعلمون الآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة والنصوص

الشعرية والنثرية الجميلة أو بعضها فإن ذلك يساعدهم على اكتساب اللغة على أن يكون الحفظ بعد التمثل والفهم، وأن يترك للمتعلم حرية الحفظ بعد الفهم، فإذا أحب المتعلم النص بعد فهمه، وأدرك أبعاده فإن هذا الحب كفيل بأن يدفعه إلى حفظه كله أو بعضه.

ومن هنا تم العدول عن الطريقة القياسية في تدريس الأدب والنحو والبلاغة والعروض إلى الطريقة الاستقرائية وإلى الطريقة الكلية، كما تم العدول عن الطريقة التركيبية في تعليم القراءة للمبتدئين إلى الطريقة التحليلية، ومن ثمّ إلى الطريقة الكلية التي تجمع بين التحليل والتركيب، وتمّ العدول عن المنهج البلاغي في تدريس الأدب إلى المنهج المتكامل في ضوء معطيات المنهج النفساني والاجتماعي والهيكلاني والشكلاني.

وفي ضوء هذا التوجه وضعت الأهداف السلوكية للعملية التعليمية التعلمية، وحددت المهارات اللغوية والكفايات المراد إكسابها للمتعلم في نهاية حلقة دراسية أو مرحلة معينة، وشقّ هذا التحديد طريقه إلى الدروس نفسها.

٢- التهيئة اللغوية قبل البدء بتعليم القراءة والكتابة:

لقد كانت التربية التقليدية تبدأ بتعليم الطفل القراءة والكتابة من غير تهيئة أو استعداد لهما. أما التربية المعاصرة فتعمل على تعويد الطفل ممارسة الأنشطة في التمثيل والحوار والمناقشة وارتياد الأماكن المخصصة للأنشطة المختلفة من فن وموسيقى ورياضة وغيرها، على أن يقوم بممارسة هذه الأنشطة فيزداد تعلقاً بها، وعلى أن تتوفر القدرة من المربيات باستخدام اللغة السهلة والميسرة في الأجواء التي تمارس فيها هذه الأنشطة.

وإذا كان ثمة تدرج في تقديم المهارات اللغوية فإن الاستماع والمحادثة يهيئان للقراءة والكتابة، وهذا الطريق يساير مراحل الطفولة نفسها، كما يساير المراحل التي مرت بها المجتمعات البشرية، إذ من المعروف أن الطفل يفهم بعض الألفاظ قبل أن ينطق بها، فالاستماع أولاً، ويأتي الكلام الشفهي ثانياً، ومن ثم ينتقل إلى مهارتي القراءة والكتابة.

والتدريب على الاستماع في المراحل الأولى تمارسه المعلمة من خلال سرد القصص الممتعة في موضوعاتها والمشوقة في أساليبها والمناسبة لسن الأطفال، والمرتبطة ببيئتهم وبالمناسبات المختلفة التي تمر بهم، على أن تكون لغة المعلمة صحيحة النطق وسليمة الأداء، وعلى أن يعتمد أسلوب التنويع في وسائل الاستماع حتى لا يمل الأطفال، وأن يقوم الطفل بتمثيل الأدوار والمواقف، ويعطى الفرصة للتدرب على نطق بعض الألفاظ التي تحتاج إلى عناية خاصة، وعلى أن تستخدم في ذلك كله وسائل التعليم الحديثة والتقنيات التعليمية.

كما أن التدريب على المحادثة في الأشهر الأولى يعود الأذن على سماع أصوات اللغة والتمييز بينها، إذ إن هذا التدريب يحقق نوعين من التهيئة أولاهما صوتية وتتمثل في تذليل صعوبات النطق والتمرين على سماع الأداء اللغوي والنبرة الصوتية فتألف آذان الأطفال اللغة وأنماطها وصيغها، أما التهيئة الثانية فهي نفسية، إذ إن المحادثة تعمل على إزالة الخوف، وتكسر حدة الخجل والانطواء عند الأطفال الذين يحسون بالوحشة والانطواء في الأسابيع الأولى من قدومهم إلى الروضة أو المدرسة.

أما مرحلة تنمية الاستعداد لتعلم القراءة فتكون في رياض الأطفال، إذ يتم فيها إجراء تدريبات في الإدراك والملاحظة والتصنيف والتعبيرات الصوتية والأدائية والغناء والرسم والتقليد. وثمة خطر في البدء بتعليم الطفل القراءة وهو غير مستعد لها، وليس لديه دافع. ويمكن البدء بتعليمهم القراءة إذا كانوا مستعدين ولديهم دافع، وهم يغتبطون باكتشاف رموز اللغة المكتوبة اغتباطهم باكتشاف رموز اللغة الشفهية، وهناك عدة عوامل تؤثر في مدى استعداد الطفل لتعلم القراءة، ومن هذه العوامل[1]:

آ - جو الأسرة.

ب - مستوى النضج الجسمي من حيث النظر والسمع والبيئة.

---

(١) الدكتور محمود أحمد السيّد - طرائق تعليم اللغة للأطفال - وزارة الثقافة - ٢٠٠٨ - ص٧٩.

ج – النضج اللغوي من حيث الوظيفة الرمزية للكلمات ودلالتها والصور التي تعبر عنها وأصواتها والحركات والأشياء، ومن حيث الاتصال والمظهر الكمي للغة الطفل متمثلاً في رصيده الشفهي، وأخيراً من حيث مستوى الذكاء.

٣- استعمال الألعاب اللغوية في العملية التعليمية التعلمية:

للألعاب اللغوية فوائد عديدة منها تزويد المتعلم بالمعلومات والمفاهيم والخبرات الجديدة وتنمية قدرته على التفكير والمهارات العقلية واستعداداته وقدراته كالقدرة المكانية والعددية واللغوية، وإغناء خيال الطفل، وتنمية المهارات اللغوية استماعاً وحديثاً وقراءةً وكتابةً، ويمكن تعليم الأطفال من خلال الألعاب اللغوية المفاهيم اللغوية كالمفاهيم الخاصة بالحيوان وبالألوان وبأجزاء الجسم، والمفاهيم الخاصة بالإفراد والتثنية والجمع والتذكير والتأنيث... الخ.

وهكذا نظر إلى الألعاب اللغوية على أنها عامل أساسي لتعليم بعض المفاهيم اللغوية للطفل، إذ بطريقها يبدأ الطفل في التعبير عن نفسه والتوجه إلى الآخرين، والتفاعل معهم بالاستماع إلى كلامهم، والتحدث إليهم، الأمر الذي يؤدي إلى الإسهام في النمو اللغوي للطفل، ولهذا النمو قيمة كبيرة في التعبير عن النفس، والتوافق الشخصي والاجتماعي والنمو العقلي.

٤- استعمال التعليم الالكتروني في تعليم اللغة وتعلمها:

يهتم التعليم الالكتروني في تعليم اللغة وتعلمها بـــ:

١- توفير مواقع تعليمية على الشاكبة المحلية «انترانيت Interanet» و«الشابكة العالمية Internet» لعرض المادة التعليمية.

٢- الاتصال الكتابي بالمحادثة عبر شبكات المعلومات لمناقشة المادة التعليمية بين عناصر العملية التعليمية ومع متعلمين في هذا المجال من مختلف دول العالم.

٣- الاتصال الشفهي الثقافي المشترك بين المتعلمين وهيئة التدريس في أي وقت، ومن أي مكان.

٤- الاتصال البصري باستخدام عرض الرسوم والصور والأفلام الرقمية ومشاهدة الآخر.

٥- عرض الثقافة واللغة العربية على المشاهدين في العالم ومتعلميه.

٦- المشاركة في مؤتمرات الفيديو عن بعد بمشاركة طلاب من جميع دول العالم ومشاركة هيئات تدريس لمناقشة القضايا اللغوية والتعليمية عبر شبكات المعلومات.

٧- عرض أنشطة الطلاب التعليمية والثقافية على أنها أحد أساليب التعليم الحديثة، ونشر الثقافة العربية عبر شبكة المعلومات.

٨- استخدام لوحات المناقشة في عرض أفكار المتعلمين ومناقشتها مما يساعد في تنمية روح العمل الجماعي.

٩- استخدام الصحف الالكترونية لعرض إبداعات المتعلمين اللغوية.

١٠- تشجيع المتعلم الخجول على التحدث والكتابة والتعبير عن نفسه أمام أقرانه في العالم.

١١- تنمية مجتمع المعلومات العالمي.

١٢- الإسهام في تحقيق أقصى درجات التفوق لدى كل متعلم من خلال مساعدة المتعلمين بعضهم لبعضهم الآخر، وطلب مساعدة هيئة التدريس من أي موقع تعليمي على شبكة المعلومات.

١٣- الترجمة الفورية للجمل والكلمات من اللغات الأخرى إلى العربية، وعرض المفردات المتنوعة للكلمات، وتقديم خدمات القاموس التعليمي الناطق.

١٤- تقديم خدمة تعدد المصادر التعليمية لهيئة التدريس والمتعلمين وتوفيرها بالاتصال المباشر.

١٥- توفير التعليم غير المحدد بزمان ومكان مع تغطية الموضوعات بكفاءة في العمق والاتساع المعلوماتي[١].

---

(١) الدكتور رشدي أحمد طعيمة - المفاهيم اللغوية: أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها - دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة - عمان، الأردن - ٢٠٠٧ - ص١٨٣.

وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات التربوية في الغرب تولي اهتماماً متزايداً لاستخدام الحاسوب والشابكة «الانترنيت» لتنمية مهارات القراءة الأساسية والمتقدمة من رياض الأطفال حتى طالب الجامعة، وهناك عدد من البرامج الحاسوبية المتوفرة حالياً ابتداءً من مهارة تمييز الحروف والكلمات إلى استيعاب النصوص الأدبية وتنمية حصيلة المفردات، ومهارات انتقاء الكتب، والبحث عن المعلومات، وزيادة سرعة القراءة، ويستخدم الحاسوب حالياً أداة أساسية في عيادات أمراض القراءة للتشخيص والعلاج وتقييم الجاهزية القرائية.

وثمة صيحات تنطلق لتقول: «وداعاً قراءة المطالعة والتلقي السلبي والاقتصار على النصوص، ومرحباً بقراءة التفاعل والإبحار والسيولة الرمزية لانصهار المكتوب والمرئي والمسموع في وسائل الوسائط المتعددة»[1].

٥- التركيز على وحدة اللغة والتكامل بين مهاراتها:

كانت المناهج التربوية من قبل تعمل على تجزئة اللغة وتفكيك أوصالها إلى قراءة وقواعد ونحو وتعبير، مع تخصيص كتاب مقرر لكل جزء من هذه الأجزاء والفروع، فتبدو هذه الأجزاء والفروع وكأنها علوم منفصلة بعضها عن بعض من غير رابط يربط بينها. أما التربية المعاصرة فترى أن هذه الفروع ما هي إلا روافد للتواصل اللغوي والتعبير، فالقواعد النحوية وسيلة وليست غاية، وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل، والقواعد الإملائية وسيلة لتقويم القلم من الخطأ، والقراءة والنصوص وسيلتان لتزويد المتعلم بالمفردات والقوالب اللغوية والمعاني والفكر والصور والأخيلة والاتجاهات والقيم لتستخدم بعد ذلك في التعبير والتواصل.

وفي ضوء هذا التوجه تقدم اللغة على أنها وحدة متكاملة، ويدرب على مهاراتها كافة من خلال موضوع واحد أو نص واحد، يستمع إليه المتعلمون،

---

(١) الدكتور نبيل علي - تقانة المعلومات والثقافة - دار العين للنشر - القاهرة - ٢٠٠٦ - ص٢٦٤.

ثم يقرؤونه ويعملون على تحليله، ومن ثم يعبرون عن مضمونه شفوياً وكتابياً، فيتعرفون مستويات اللغة أصواتاً وكلمات وتراكيب وأنماطاً وأساليب وصوراً وأخيلة... الخ، ويمارسون المهارات اللغوية استماعاً ومحادثة وقراءة وكتابة، فالنص الذي يقرؤونه يعبرون عنه شفوياً بأساليبهم، والموضوعات التي يتحدثون عنها بأساليبهم يكتبونها، وكلما تطورت قدرة المتعلم على الاستماع تطورت قراءته، وكلما تطورت قدرته على ما يدفعه بالتدريج إلى الاعتماد على نفسه في عملية التعليم. وغدت التربية المعاصرة تركز على النص المتكامل والمهارات المتكاملة كما هي عليه الحال في واقع الحياة وفي سياقها اللغوي لا مجزأة ولا منفصلة.

٦- إيلاء مهارة الاستماع الأهمية:

لقد كانت هذه المهارة مهملة من قبلُ بسبب اعتقادات خاطئة، منها أن مهارة الاستماع شأنها شأن غيرها من المهارات تنمو مع الطفل بصورة طبيعية كالمشي أو الكلام، ومنها الاعتقاد أن مهارة الاستماع تستعصي على البحث العلمي والقياس الكمي، وأن الاستماع هو السماع ولا فرق كبيراً بينهما، ومنها الاعتقاد أن الإنسان يقضي معظم وقته متكلماً أو قارئاً أكثر منه مستمعاً، وأن الاستماع نشاط مصاحب للأنشطة الأخرى، ومهارة مشتركة مع غيرها من المهارات الأخرى مما لا يستوجب أن يخصص لها حصص لتدريسها أو أوقات لتنميتها.

يضاف إلى ذلك كله قلة البحث العلمي الذي أجري في ميدان الاستماع وعدم تدريب المعلمين على تدريسه، وعدم توفير أدوات موضوعية لقياسه، ومن ثم تقويم مستوى المتعلمين فيه.

أما التجديد الذي حصل في ميدان تعليم اللغة وتعلمها فهو إيلاء مهارة الاستماع الأهمية كغيرها من المهارات اللغوية، وإيلاء قراءة الاستماع الأهمية أيضاً، على أن يوظف الاستماع في تعزيز سائر المهارات اللغوية الأخرى.

٧- التركيز على الوظيفية في اختيار المادة:

على الرغم من أن الدعوة إلى الوظيفية كانت معروفة في تراثنا العربي، إلا أن مناهجنا التربوية من قبلُ لم تكن تتخير الموضوعات والمباحث في ضوء الاستعمال والشيوع والتواتر في مواقف الحياة، فكانت ثمة دعوة في التربية المعاصرة إلى النحو الوظيفي والتعبير الوظيفي، أي إلى ما يساعد المتعلم على التواصل اللغوي مع أفراد مجتمعه بصورة ميسرة، بحيث تؤدي اللغة وظيفة له في التعبير عن حاجاته ورغباته وميوله واهتماماته والتفاعل الإيجابي الفعّال في مواقف الحياة، وبعد أن كان التعبير يميل إلى الجانب الإبداعي غدا التركيز حالياً في مراحل التعليم كافة على التعبير الوظيفي من حيث إلقاء الكلمات في المناسبات المختلفة، وأصول تقديم الطلبات، وملء الاستمارات، وإدارة الاجتماعات، وكتابة محاضر الجلسات... الخ.

وبعد أن كان النحو يثقل كاهل المتعلمين بالمماحكات والتأويلات والشذوذ والاستثناءات، صار التركيز حالياً ينصب على تعليم المتعلمين أساسيات القواعد النحوية مصطلحاً وتطبيقاً واستبعاد المماحكات والتأويلات التي تعسر المادة وتنفر المتعلمين من الإقبال عليها.

ولقد تأثر تعليم اللغة وتعلمها بمعطيات علوم اللسان، ومن معايير هذه العلوم أن يتم انتقاء المادة اللغوية في تعليم اللغة وتعلمها استناداً إلى مبدأ الشيوع والتواتر بحيث يتم التركيز على الموضوعات الأساسية، فما استخدم بكثرة عُدَّ أساسياً، وما لم يستخدم إلا بنسبة ضئيلة عُدَّ ثانوياً يترك للمتخصصين فيما بعد.

٨- تعليم اللغة من خلال قوالبها وبناها لا من خلال مفرداتها:

يرى اللسانيون المعاصرون أن تعليم اللغة لا يكون من خلال مفرداتها بل من خلال تركيباتها المتجانسة، ذلك لأن اللغة تتجلى في الطريقة التي تنتظم بها كلماتها أكثر مما تجلى في سائر كلماتها منفردة. ومن هنا كان التركيز على الأنماط اللغوية في تعليم اللغة وتعلمها بحيث يصبح استخدامها عفوياً من غير الدخول في المصطلحات في بادئ الأمر، ويمكن تعليم آلاف المفردات من خلال قالب واحد أو بنية واحدة. والطفل نفسه يستخدم الكثير من التراكيب والبنى

للغوية بصورة لا شعورية، والمعبر بين اللاشعور إلى الشعور والإدراك هو المستند الأول في تشكيل البنى اللغوية، وأما المستند الثاني فهو العبور من المحسوس إلى المجرد[1]. وفي عملية الارتقاء من القوالب التي يستخدمها الطفل لا شعورياً لا بدّ من أن يأخذ المعلم بيده ليدله ويساعده على الإدراك والفهم من خلال مجهود شخصي استقرائي يبذله الطفل تحت مراقبة معلمه وتوجيهه[2].

٩- تفريد التعليم:

كانت التربية التقليدية تنظر إلى المتعلمين على أنهم كتلة متجانسة، أما التربية المعاصرة فترى أن ثمة فروقاً فردية بين المتعلمين، وهذا ما يدعو إلى تنويع أساليب التعليم وتعليم كل فرد بحسب إمكاناته الخاصة، كما يدعو إلى تنويع المستويات اللغوية المقدمة أيضاً، وتحديد الأنشطة والوسائل والتقنيات في ضوء ذلك، وإضفاء شيء من المرونة على المنهج بحيث يراعي ما بين المعلمين، وإتاحة الفرصة للمتفوقين منهم لتنمية ميولهم وقدراتهم بغية دفعهم إلى مزيد من التقدم.

١٠- التركيز على التعلم الذاتي:

لما كان التعلم الذاتي هو الأساس للتعلم المستمر مدى الحياة، عملت التربية المعاصرة على إيلائه الاهتمام، وفي تعليم اللغة وتعلمها روعي التعلم الذاتي في التدريبات والتطبيقات المبرمجة إن في الإملاء أو في القواعد أو في البلاغة أو في العروض أو في الأساليب... الخ. ومن أشكال التعلم الذاتي الرزم التعليمية والمختبرات اللغوية والتعليم بالحاسوب... الخ.

وإذا نجح النظام التربوي في غرس الشغف بالقراءة لدى المتعلمين غدت القراءة الحرة مطلباً ملحاً لديهم، وغدا الكتاب الصديق الصدوق للمتعلم في حلّه وترحاله.

---

(١) Pierre Clarac – L'enseignement du francais – press universitaires de France – Paris – 1969 – p 25.

(٢) المرجع السابق.

١١- اعتماد الاختبارات الموضوعية في قياس الأداء اللغوي:

لم تعد الاختبارات التحصيلية معياراً واحداً للحكم على مستوى الأداء اللغوي في جميع المهارات اللغوية، وإنما وضعت معايير علمية موضوعية لهذا الحكم، ولم تقتصر الاختبارات الموضوعية على القواعد النحوية والإملائية ومعاني الألفاظ والعروض، وإنما شقت طريقها إلى التذوق الأدبي.

وفي ضوء هذا التجديد وضعت اختبارات التمكن اللغوي في نهاية مرحلة معينة، أو في الدخول إلى الجامعات والمعاهد أو في المسابقات التي تجريها الدولة... الخ.

١٢- اعتماد المفهوم المنظومي في بناء المناهج اللغوية:

كان بناء المناهج اللغوية يتم من قبلُ في ضوء ما يراه الكبار الراشدون والمتخصصون في المادة اللغوية. أما بناء المناهج وفق النظرة الجديدة إلى المنهج على أنه نظام «System» فقد أصبح عبارة عن حصيلة تفاعل عضوي مستمر لمجموعة متشابكة من العوامل تشمل المجتمع بثقافته وفلسفته ومشكلاته، والمتعلم من حيث النظر إلى طبيعته وفهم خصائص نموه وأساليب تعلمه، كما تشمل العصر الذي يحيا فيه المتعلم باتجاهاته ومناشطه.

ويتم بناء المناهج الحديثة في خطوات تبدأ بتحديد أساسيات المادة تحديداً علمياً، ثم يختار من هذه الأساسيات أكثرها فائدة للمتعلم من حيث مساعدته على الإسهام في حل مشكلات مجتمعه، ومواجهة مشكلات حياته الخاصة، وإشباع حاجاته وتنمية ميوله، ثم تهيأ الظروف والإمكانات المناسبة لتحقيق الأهداف التي وضعت هذه المناهج من أجلها[١].

---

(١) الدكتور محمود أحمد السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية - مرجع سابق ص ١٨٠.

الفصل الثامن

الاتجاهات الجديدة في التربية عند عبد الله عبد الدائم ومحمد عابد الجابري

الاتجاهات الجديدة في التربية عند
عبد الله عبد الدائم ومحمد عابد الجابري

شهدت التربية على الصعيد العالمي تغيرات في منظومتها خططاً ومناهج وطرائق تعليمية وأساليب تعليمية وتقويمية، وعلاقات بينها وبين أنظمة المجتمع الأخرى سياسية كانت أو اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية، وتعاظم دور التربية في النهوض بالمجتمعات والارتقاء بها إن في الدول المتقدمة أو في عدد من الدول النامية.

ولقد لجأت بعض الأمم الحية إلى التربية سبيلاً إلى الارتقاء، فها هي ذي اليابان تعيد النظر في نظامها التربوي بعد هزيمتها في الحرب العالمية الثانية أمام أمريكا. وها هي ذي أمريكا نفسها تعيد النظر في تربيتها بعد أن تفوق الروس في الستينيات على الأمريكان في غزو الفضاء، وتعيد النظر مرة ثانية بعد أن تفوق الطلبة الألمان واليابانيون على نظرائهم الأمريكيين في بعض الاختبارات العلمية في ثمانينيات القرن الماضي، وهذا ما دعا أمريكا في مطلع التسعينيات إلى وضع استراتيجيتها التربوية لعام ٢٠٠٠.

ولم تكن تربيتنا العربية في منأى عن الاتجاهات الجديدة في التربية خلال النصف الثاني من القرن الماضي، وتجلت هذه الاتجاهات الجديدة لدى عدد من أعلام الفكر، من أبرزهم الدكتور عبد الله عبد الدائم والدكتور محمد عابد الجابري.

آمن الدكتور عبد الله عبد الدائم أن التربية تستطيع إحداث التغيير في المجتمع العربي بشرط أن يسعفها أهلها أرباب التربية، وأن يؤمنوا برسالتها

وبالقيم الإنسانية، إذ ما تعني التربية في نظره إذا لم تُعنَ بتربية الإنسان ليكون إنساناً حقاً يرقى في معارج القيم، ويرقى بطريقها إلى آفاق العلم والمعرفة والعطاء للأمة والإنسانية.

وإن الجهد الذي يقوم به الإنسان لبناء عالمه الإنساني الجديد به في مختلف أبعاده متصل بالجهد الذي يقوم به في استخراج الطاقات الدفينة لأمته وقواها المبدعة المغلولة، إذ عن طريق بلائه من أجل أمته يزداد تفتحاً ونمواً وعطاءً، ويزيد أمته إشراقاً ومكانة.

ورأى أن نقطة البدء في إصلاح النظام التربوي إنما تتمثل في التوضيح الدقيق للفلسفة التربوية العربية المنشودة استناداً إلى الفلسفة الاجتماعية الشاملة، وأن تنعكس آثار ذلك على السياسات التربوية والاستراتيجيات التربوية والخطط التربوية وسائر مقومات العمل التربوي، على أن تشتمل الخطط التربوية على بدائل متعددة من أجل مواكبة التغير السريع على الصعد كافة بعد أن أبان أن الخطة التربوية الناجحة ليست تلك التي تجيد الحسابات والتنبؤات والإسقاطات فحسب، بل هي فوق ذلك وقبل ذلك، تلك التي تترجم إلى مشروعات عمل في الفلسفة التربوية والأهداف التربوية والسياسات التربوية من مقاصد وغايات.

وأكد أن تطوير النظام التربوي في البلاد العربية ليس مسألة فنية فحسب يكفي فيها تجديد أدوات التربية ووسائلها وتحديثها، بل المسألة كل المسألة هي في عجز الدماغ المفكر للنظام التربوي متمثلاً في فلسفته وسياسته وأهدافه عن تحديد مقاصده تحديداً واضحاً، وعن رسم أولويات وظيفية وفعّالة للعمل في مختلف الميادين تستجيب لما يرجوه المجتمع في حاضره ومستقبله في النظام التربوي. وعندما تستبين أولويات الفلسفة التربوية والسياسة التربوية والأهداف التربوية يزول إلى حد كبير ذلك الفراق بين النظر والعمل والفكر والتطبيق.

ومن هنا كانت الحاجة ماسة إلى فلسفة تربوية تهدي سبيل العمل التربوي، وتوجه مسيرته نحو بناء إنسان من طراز معين، وتتغلغل في ثنايا

وتسلسل، بحيث ينتظم ذلك العمل التربوي في كلٍ متسقٍ ومتكاملٍ. وإن الأسباب التي تدعو إلى تحديد فلسفة عربية للتربية هي أسباب تربوية وأسباب ترجع إلى أزمة الحياة العربية جملة.

أما الإستراتيجية التربوية اللازمة للنهوض بالواقع العربي لمماشاة روح العصر فتقوم من وجهة نظره على عنصرين متكاملين أولهما توفير الأرضية التي تتمثل في الثورة العلمية التقانية وتوفير مختلف مقوماتها، وثانيهما تعبئة إرادة العمل العربي المشترك وقيم الثقافة العربية المشتركة وبواعث الإيمان بالمصير الواحد والمصلحة المشتركة.

وفي ضوء هذا الاتجاه كانت دعوته إلى مرونة التربية لتغدو سريعة التكيف مع المواقف الجديدة ومع حركة أسواق العمل التي لا تستقر على حال، ومع الثورات التقانية والمعلوماتية والبيولوجية والثورة التي حققتها علوم الفضاء وعلوم البحار... الخ.

ومن هنا كانت دعوته إلى زوال مفهوم النظام التربوي الثابت والعمل على دخول المؤسسات الصناعية وسواها من المؤسسات الاقتصادية ميدان التربية، والمرونة المتزايدة في نظم التعليم وبرامجها، وانفتاح المدارس على العالم وعلى عالم العمل بوجه خاص والمنتج بوجه أخص، وترسيخ مبدأ التعلم الذاتي لمواجهة التغير السريع في العصر سواء في ميدان العمالة أو التقانة «التكنولوجيا» أو المهن أو سواها، والقضاء على الحواجز بين التعليمين النظامي وغير النظامي، وتحقيق التكامل بينهما، وانتشار النظم التربوية التي توفر التناوب بين فترات الدراسة وفترات العمل في إطار تربية مستمرة، والأخذ بمفهوم الاختصاص المتعدد الوجوه والدراسات المشتركة بين أكثر من اختصاص تحقيقاً لمبدأ المرونة، وتيسيراً لانتقال القوى العاملة من مهنة إلى أخرى تبعاً للحاجة، وضرورة إلمام الطلاب الذين يدرسون الدراسات العلمية والتقانية إلماماً كافياً بالدراسات الإنسانية والعكس بالعكس، والمراجعة المنهجية المنظمة للائحة الاختصاصات، ولتوزيع الدارسين على الاختصاصات المختلفة تلبية لمطالب التغير في سوق العمل ومستلزمات

التقانة، والأخذ بمبدأ اللامركزية في إدارة التربية، والاتجاه نحو التقليل من أهمية الشهادات، ورفدها بوسائل اصطفاء أخرى تبعاً لمقتضى الحال.

إن تغير المعرفة وتغير العلم والتقانة ينبغي أن تقابله تربية من اجل التغير، تعد الفرد إعداداً يمكنه من مواجهة المستجدات، ويكون قادراً على التكيف مع المتغيرات، يملك أدوات المعرفة والمهارات والقابليات والمواقف والاتجاهات التي تجعله قادراً على التعايش مع أي تغير، بل على إبداع التغير، ذلك لأن التربية التي تستطيع أن تواكب التغير وتبدعه هي تلك التي تكوّن إنساناً قابلاً لأن يتعلم ويعلّم نفسه دائماً بفضل ما امتلكه من أدوات المعرفة وأساليب ملائمة للتغير والتجدد والإبداع، ومن مواقف واتجاهات وقيم لازمة للنجاح في سوق العمل المتغيرة كروح العمل المشترك والتضامن وإتقان العمل، والاستجابة المبدعة للمواقف الجديدة... الخ.

ويستلزم عصر العلم والتقانة الاهتمام بتنمية القدرات والمواقف والاتجاهات الأساسية لمواكبة التغير ومن بينها تنمية الطاقة الإبداعية لدى الأفراد في مجال العلوم والتقانة منذ نعومة الأظفار وفي مراحل التعليم المختلفة بالوسائل المختلفة كتنمية الخيال المبدع، والتمرس على ما في أصابع اليد الخمسة من عقل يفوق العقل الذي في الرأس على حد قول غاندي، وتشجيع الطلاب على إنتاج الأدوات والتقنيات بدلاً من استهلاكها.

ومن القدرات الأساسية التي تستلزمها طبيعة العصر، ولا بدّ من تزويد الطلاب بها القدرة على الاستخدام الأمثل للوقت والموارد، والقدرة على التعامل مع التقانة المتطورة واستخدامها، والقدرة على التعامل مع الآخرين والتعايش معهم، والقدرة على العمل الجماعي المشترك وتنظيمه، والقدرة على رسم بعض المشروعات وتنفيذها، والقدرة على التخطيط وإدراك الأبعاد المستقبلية للأمور، مما يستلزم الاهتمام بتعليم العلوم الأساسية المستقبلية كالرياضيات والعلوم الطبيعية واللغات في جميع مراحل التعليم، والتركيز على أساسيات المعرفة وعلى التعلم الذاتي الذي هو أساس للتعلم المستمر.

ولقد رأى أن الاهتمام بالتربية المستمرة ونشرها وإتقانها من شأنه أن يساعد على إعادة النظر في المدرسة النظامية بنيةً وعدد سنوات ومناهج، إذ ما دام التعلم مستمراً، وما دام التدريب خارج المدرسة متوافراً، وما دامت إعادة التدريب وتجديد الاختصاص أو تغييره ممكناً فلا حاجة إلى إثقال المدرسة بالمناهج الموسوعية، بل لا حاجة إلى كثير من مواد التدريس المألوفة، وفي وسع المدرسة أن تكتفي بالعناية بأساسيات المعرفة، بالإضافة إلى بعض المهارات الضرورية دوماً، وإلى بعض المواقف والاتجاهات الملائمة لسوق العمل.

ومن الاتجاهات الجديدة التي دعا إليها الدكتور عبد الدائم التعاون الوثيق بين المؤسسات التربوية وسائر المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية، وفتح أبواب التعليم وخاصة التعليم العالي لهذه المؤسسات واتخاذها مواقع للإعداد والتدريب وإشراكها في التخطيط للتعليم العالي بوجه عام، واشتراك التعليم العالي في توجيه نشاطاتها وأهدافها في مقابل ذلك، والتنسيق بين توزيع الطلاب في التعليم العالي على الاختصاصات المختلفة وبين حاجات التنمية في جوانبها المختلفة، وإعادة النظر في سياسة القبول في التعليم العالي وفتح أبوابه للزبائن الجدد من الكبار الراشدين بغية تجديد الإعداد والتدريب. ومن هنا كانت دعوته إلى إعداد قادة تربويين من طراز فني رفيع، إذ إن أهم ما نفتقر إليه في مجال التدريب إيجاد صيغ مقبولة لتدريب القادة الكبار لتدريب المعلمين.

ومن مظاهر التجديد في الفكر التربوي عند عبد الدائم اهتمامه بالثقافة القومية والتربية عليها، فهو يرى أن نتخذ من الثقافة القومية بعد أن ننضو عنها ما علق بها من شوائب أداة لانطلاق مسيرة التقدم والتطور العلمي والتقاني بفضل ما تحققه من تماسك في بنيان الأمة العربية، ومن حؤول دون مخاطر الغزو الثقافي الغريب، ومن الإيمان بالمشروع الحضاري القادر على تعبئة الأمة تعبئة جادة في سبيل بناء مستقبلها. ويستلزم ذلك توجيه العناية إلى اللغة العربية وتطويرها بغية جعلها قادرة على استيعاب مصطلحات الحياة الحديثة والعلوم الحديثة.

وإن التربية القومية التي ركز عليها إنما هي التربية القومية الإنسانية البعيدة عن روح الغلبة والاعتداء، وتدرك الإطار الطبيعي الذي تتفتح فيه الروح الإنسانية، إطار الأمة والقوم، فضمن هذا الإطار وحده يمكن أن يكتب للنزعة الإنسانية أن تترعرع، وإن إنسانية الإنسان تتحقق كاملة في الكيان القومي وتتفتح فيه وتزدهر، في حين أنها تضل دعائمها، وتظل بلا إطار أو مستند إن هي خرجت عن هذا الإطار الواضح المفصل على قد الإنسان، إطار الأمة التي ينتسب إليها، والتي تستطيع وحدها أن تجتذب حماسته للإبداع والعطاء. فالقومية هي غاية مطاف الإنسان لأنها غاية وجوده، ولأنها تضعه في صحنه الطبيعي، وتمتاح لديه قواه الإنسانية. والوجود الذي تتصوره القومية وجوداً مكوناً من قوميات متآخية متآزرة هو عينه الوجود الإنساني.

إن جوهر كل منزع إنساني إلى التعايش هو الإيمان بالفكرة القومية، لأنها هي التي تعني في نهاية الأمر حق الشعوب في تقرير مصيرها. ولا سبيل إلى صيانة الفكرة الإنسانية حقاً إلا عن طريق الإيمان بحق كل أمة في تقرير مصيرها، وبحق القوميات في بناء كيانها المستقل واختيار النظام الصالح لها.

وأبان أن الإطار القومي هو الإطار الذي يحمي الإنسان من محاولات التوسع والسيطرة المادية والعقائدية، وهو الذي يمكنه من محاربة النزعات الاستعمارية على اختلاف ألوانها وأشكالها، والشعوب الصغيرة لا تجد درعاً تحميها من مطامع الدول الكبرى إلا درع القومية. ومن هنا كان يفصل بين العولمة اللاإنسانية والقومية الإنسانية.

وأكد من دون شك أن الأمة العربية التي حملت رسالة الإنسانية في الماضي، والتي اصطبغ تاريخها دوماً بالوحدة العميقة بين العمل القومي والتعايش الإنساني قمينة بأن تؤدي الدور الأكبر في هذا الميدان إن هي أدركت طبيعة وجودها ومهمتها في ظلال هذا العصر الذي تجتاحه القيم المادية، وتنحسر منه القيم المعنوية والإنسانية.

ويخلص الدكتور عبد الدائم إلى أن على تربيتنا العربية أن تفيد من دروس التجربة العالمية في الميدان التربوي، وتعمل على توطينها في منظومتها التربوية، وتتمثل هذه الدروس في:

١- الاستخدام الأمثل للموارد، وبوجه خاص خفض الإنفاق وزيادة الإنتاج والإنتاجية دون الافتئات على الجودة والمستوى.

٢- الارتفاع بالمستوى النوعي للتربية وتجديد بنيتها ومحتواها وطرائقها تجديداً يؤدي إلى تفتيح طاقات المتعلم كاملة، وتفجير قدراته الإبداعية، وإلى امتلاكه المهارات والاتجاهات والقيم والمواقف والمعارف التي يستلزمها تطوير بنية مجتمعه ومقتضيات العصر.

٣- تحقيق الاتساق بين المخرجات الكمية والنوعية للنظام التربوي وبين حاجات عالم العمل، وتفاعل التعليم تفاعلاً مستمراً مع مؤسسات العمل والإنتاج وتكامل جهوده مع جهودها أخذاً وعطاءً.

٤- استجابة النظام التربوي استجابة مستمرة وسريعة لما يجري في العالم من تغير جذري ومتصل، ومن تطور مذهل في التقنيات الحديثة والمتقدمة على اختلاف أنواعها، واستخلاص ما يجب على التربية القيام به بالتعاون مع سائر المؤسسات والنظم من اجل تصويب مسيرة العالم وبناء مصيره.

وإذا ما انتقلنا إلى الاتجاهات الجديدة في التربية عند الدكتور محمد عابد الجابري فإننا نلاحظ أنه يرى أن التنمية هي عملية تجديد من الداخل، وهي عملية تحريك لعوامل التغيير من داخل المجتمع مع اعتبار خصوصيته، بحيث لا تصبح عملية التنمية عملية تسقط على البلد المعني من الخارج بمفاهيمها ومعاييرها، بل تصبح عملية إحياء الصراع بين القديم والجديد في كيان المجتمع نفسه، كيانه الثقافي والاجتماعي والاقتصادي، الصراع بين ما يقبل التطور والتجديد وبين ما لم يعد قابلاً لهما.

ويذهب الدكتور الجابري إلى أن التجديد في ثقافتنا العربية كان يراد له منذ أكثر من قرن أن يتم من الخارج بنشر الفكر الغربي على سطحها، في

حين أن تجديد أي ثقافة لا يمكن أن يتم إلا من داخلها بإعادة بنائها، وممارسة الحداثة في معطياتها، وقراءة تاريخها، والتماس وجوه من الفهم والتأويل لمسارها، تسمح بربط الحاضر بالماضي في اتجاه المستقبل.

ويقدّم موضوع «التطرف» مثالاً على التجديد من الداخل على المستوى الثقافي، فيعتمد في هذا المجال المبادئ التي دعا إليها «ابن رشد» في ثقافتنا العربية والتي تلح على ضرورة فهم الخصم من داخل منظومته المرجعية وعلى ضرورة الإقرار بحق الاختلاف، وعلى ضرورة التفهم والتسامح. وهذه المبادئ تعترف بنسبية الحقيقة مبدأ ومنطلقاً، وبالتالي تحول العقيدة إلى رأي، فتقطع الطريق أمام التطرف، وتفسح في المجال للحوار البناء والتعايش السلمي الفكري منه والاجتماعي.

ويؤكد الدكتور الجابري أن التراث العربي الإسلامي في جوانبه المشرقة ما هو إلا وسيلة من وسائل النهوض والتعبئة، ذلك لأن التراث العربي ليس مجرد نقوش أو فولكلور، بل هو نصوص قانونية وقيم أخلاقية وتصورات جمعية ترسم رؤية للعالم خاصة، رؤية للماضي والمستقبل. وإن التفكير في التنمية أو النهضة لا يمكن أن يتجاهل أهمية التراث محدداً للتنمية وموضوعاً لها في الوقت نفسه.

ومن الاتجاهات الجديدة التي ألح عليها الدكتور الجابري في مؤلفاته إعطاء الأولوية للبعد الثقافي في عملية التنمية، على أن هذا البعد لا يعني إحلال المثقفين محل الساسة ورجال الأعمال، ولا جعل التأملات الثقافية والمشاغل الفكرية تنوب عن الممارسة السياسية والفعالية الاقتصادية، وإنما يعني قيام نوع من الإجماع الفكري بين جميع التيارات السياسية والطبقات والفئات حول قضايا وأهداف وطنية وقومية تفرضها الظروف الراهنة على الأمة ككل كالحاجة إلى تنمية بشرية عربية شاملة في إطار تكامل اقتصادي قومي هادف، والحاجة إلى إقرار ديمقراطية حقيقية تعطي الشرعية لممارسة سلطة الحكم على الصعيد القطري ولبناء العلاقات والارتباطات الوحدوية على الصعيد العربي العام، والحاجة إلى الاستقلال الثقافي مقابل الاختراق

الثقافي، والذي يعني أي الاستقلال، عدم التبعية، والوقوف في وجه ثقافة الاختراق التي تكرسها وسائل الإعلام الدولية السمعية والبصرية، مع التفتح في الوقت نفسه على مكتسبات الحضارة الحديثة ذات الطابع الإنساني، والعمل على تثبيتها وتبيئتها في إطار إستراتيجية التجديد من الداخل.

ومع إعطاء الجابري الأولوية للبعد الثقافي، إلا أنه لا يهمل الأبعاد الأخرى، ويركز في الوقت نفسه على أن التنمية إنما هي العلم حين يصبح ثقافة، ذلك العلم ليس بوصفه معارف صحيحة مستخلصة من دراسة تحليلية للواقع المادي والاقتصادي والاجتماعي فحسب، وإنما بوصفه أولاً وقبل كل شيء الروح النقدية، فالثقافة التي لا يؤسسها العلم هي عنوان التخلف في عصرنا: التخلف بوصفه الجمود على أوضاع قديمة لم تعد قابلة للتطور والتقدم.

وفي تقويمه للعملية التعليمية التعلمية في وطننا العربي يرى أن المدارس والمعاهد والجامعات تعطي طلابها إما العلم بلا ثقافة أي دون الروح العلمية النقدية التي تتميز بالمرونة والأخذ بالنسبية، أو الثقافة الفارغة من العلم، ثقافة التلقين، ثقافة الفهم التراثي للتراث. ومن هنا صار التعليم تعليماً تقنوياً يصنع عقولاً قانونية دوغمائية أو تعليماً ميثولوجياً تلقينياً يصنع عقولاً راكدة أسطورية. والقاسم المشترك بين هذين النوعين هو غياب السؤال النقدي، غياب روح البحث عن الحقيقة.

ومن هنا كانت ضرورة ربط التنمية الثقافية في الوطن العربي بنقد العقل وتجديد الفكر، وذلك هو المعنى الذي يعطى لمفهوم «التجديد من الداخل» حينما يتعلق الأمر بالبعد الثقافي في التنمية.

ويرى أن التعليم إذا كان يحظى بمكانة بارزة في أدبيات التنمية فإن ذلك لا يكون غالباً من أجل التعليم ذاته، ولا من اجل نشر المعرفة العلمية وتطوير الثقافة وتحديث العقل والذهنية، بل من أجل ما ينسب إلى التعليم من دور أساسي في التنمية الاقتصادية «إعداد الأطر، البحث العلمي... الخ»، ودليل ذلك تلك النظرية التي ترى أن التعليم استثمار إنما تكرس نظرة

اقتصادية ضيقة إلى التعليم فلا ترى فيه إلا ميداناً اقتصادياً ينطبق على ما ينطبق على الميادين الاقتصادية الأخرى مع فارق واحد وهو أن مردوديته للمستقبل أكثر مما هي للحاضر.

وهو في رؤيته أن النظرة الاقتصادية التي تتجاهل الثقافة عموماً ولا ترى فيها غير التعليم إنما تجحف حتى في حق هذا الأخير، صحيح أن التعليم «غرس» للمستقبل، ولكنه إشعاع في الحاضر أيضاً.

والنظر إلى التعليم من هذه الزاوية الاقتصادية مهما اتسعت وانفرجت لا يستطيع أن يحدد «مردوديته» كاملة من حيث دوره في تجديد نظرة الناس إلى الحياة، وتطوير علاقاتهم بعضهم ببعضهم الآخر، ودفعهم إلى الانخراط الواعي في مشروع مستقبلي لهم كجماعة أو أمة، وللإنسانية جمعاء، فضلاً عن دوره في نشر المعرفة العلمية وتنظيم الفكر وعقلنة السلوك.

وهذه الجوانب المعنوية التي لا تقبل القياس الكم/ الاقتصادي، هي ما نعنيه أساساً بمفهوم البعد الثقافي للتنمية. والتنمية البشرية لا تكتسب معناها الحقيقي إلا إذا نظر إليها وقبل كل شيء من زاوية البعد الثقافي، والتنمية الثقافية هي شرط للتنمية الاقتصادية بقدر ما هي مشروطة بها.

أما المشروع الحضاري العربي فيرى أنه ينزع إلى تحقيق الأهداف الأربعة التالية:

١- الوحدة.

٢- التمدين.

٣- الديمقراطية.

٤- العقلنة.

وإن العمل العربي لن يستطيع أن يتحرك خارج نطاق تنمية التخلف وتعميق التبعية للخارج ما لم يؤسس على هذه الخيارات الاستراتيجية الأربعة: الوحدة والتمدين والديمقراطية والعقلنة، ومستقبل العرب رهين بما سينجزه العرب أنفسهم في إطار هذه الخيارات، إذ إن النظرة المستقبلية إلى قضايا

النهضة والتنمية في الوطن العربي لن تكون مستقبلية حقاً إلا إذا قامت على أسس عقلانية نقدية تستند إلى الواقع.

ولعل أول ما ينبغي عقلنته هو علاقتنا بتراثنا وفهمنا لمعطياته فهماً يمكننا من تجديد هذه المعطيات من داخل التراث نفسه بالصورة التي تجعلها قادرة على الارتباط والتأقلم مع شروط النهضة ومتطلبات التنمية الشاملة.

أما مناحي علاقتنا بتراثنا فتتمثل في عقلنة الدين بالارتفاع به من عبادة الأرض والكواكب إلى عبادة إله متعال ومنزه، ثم عقلنة هذه الألوهية المنزهة نفسها من خلال علم الكلام والفلسفة، ثم عقلنة الفلسفة التي اختلطت بعلم الكلام بالاتجاه نحو فصلها عن الدين وإعادتها إلى أصلها كبحث في الطبيعة وما وراء الطبيعة «مع ابن باجة وابن رشد». وعقلنة العلم بفصله عن السحر والكهانة وربطه بالعاديات أي بما تجري به العادة من الظواهر الطبيعية (مع ابن الهيثم وابن النفيس وغيرهما)، وعقلنة الحياة الاجتماعية بربط العلاقات فيما بينها بمنطق التجارة والاقتصاد الصناعي، وأخيراً وليس آخراً عقلنة التاريخ بربطه بالإمكان الواقعي والسببية الاجتماعية مع «ابن خلدون».

أما الإنسان المعاصر في ظلال هذا العصر فيرى الجابري أن هذا الإنسان يجد نفسه منذ ولادته في عالم سريع التغير ومغاير تماماً للعالم الذي كان يعيش فيه أسلافه الأقارب والأباعد على حد سواء، وغدت الآلة هي الطبيعة نفسها في حين أنها لم تكن لتتدخل فيما مضى إلا في حدود ضيقة. أما اليوم فالمكننة والأوتوماتية والمعلوماتية تغزو جميع ميادين الحياة، وصار الإنسان الذي لا يربى منذ طفولته المبكرة على التعايش والتعامل فكرياً وعملياً وليس سلوكياً واجتماعياً فقط مع هذا النمط الجديد من الطبيعة الآلة المغزوة بالعلم والنقانة إنساناً لا يستطيع أن يحيا ويعيش في هذا العصر، ولا أن يحقق ذاته أو أن ينتج ويبدع، وأصبحت الديمقراطية ضرورة من ضرورات عصرنا لإنسان هذا العصر، هذا الإنسان الذي لم يعد مجرد فرد من رعية بل هو مواطن يتجدد كيانه بجملة من الحقوق هي الحقوق

الديمقراطية وفي مقدمتها الحق في اختيار الحاكمين ومراقبتهم وعزلهم، فضلاً عن حق الحرية، حرية التعبير والاجتماع وإنشاء الأحزاب والجمعيات والنقابات، والحق في التعليم والعمل، والحق في المساواة وتكافؤ الفرص السياسية والاقتصادية وغير ذلك.

فالحاجة إلى الديمقراطية بوصفها حقاً لا شيء يبرر تعليقه أو وضعه تحت الرقابة أو الوصاية من أي جهة كانت، وأية أهداف تطرحها الدولة في عالم اليوم لا يجوز وضعها فوق الديمقراطية وحقوق الإنسان.

ويرى الجابري أن مفهوم «المواطن» العربي لم يحقق بعد كل شروط وجوده وفي مقدمتها حقوق المواطنة داخل الدولة القطرية نفسها. وطالما تحدثنا عن «الإنسان العربي»، ولكن نادراً ما نستعمل عبارة «المواطن العربي»، ذلك أن مفهوم المواطن لم يدخل بعد قاموس لغتنا على حد تعبيره، ولم يحتل بعد المكانة اللائقة به في تفكيرنا إذ إن فكرة «المواطن» المرتبطة بفكرة «المواطنة» وبالحقوق المدنية والسياسية وبغيرها غائبة عن واقعنا وحتى عن حقل تفكيرنا. والوحدة العربية المنشودة، وهي الوحدة التي ستكون قادرة على الاستجابة لمتطلبات الحاضر والمستقبل يجب أن تكون وحدة مواطنين لا وحدة رعايا.

ويرى أن ما هو مطلوب حالياً هو قيام كتلة تاريخية تضم جميع فئات المجتمع على الصعيد القطري، وجميع الدول العربية على الصعيد القومي، كتلة لا ترتبط بالمشروعات الإيديولوجية التي تضعها أمامها الفئات المتصارعة المتناحرة سواءً أكانت جماعات أو أحزاباً أم دولاً وتكتلات، بل تنطلق من الأهداف والحاجة إلى التنمية والديمقراطية والاستقلال الثقافي، والأخذ بمعطيات الحضارة الحديثة ذات الطابع الإنساني، والتي تستقي وقودها من الأهداف الوطنية والقومية التي يلتزم بها الجميع.

ولا تتطلب الكتلة التاريخية من الأحزاب والتشكيلات الحاضرة التضحية بأحلامها، والتخلي عن أسمائها والتنكر لتاريخها، وإنما تتطلب

منها فقط التخلص من الشرنقة المترهلة التي تجد فيها نفسها لتتمكن من الارتباط ارتباطاً جديداً حياً وفاعلاً بجسم المجتمع والإسهام في بعث الحركة فيه من جديد.

ويؤكد الجابري أن التنمية الشاملة في الوطن العربي لا يمكن أن تكون شاملة على مستوى القطر الواحد إذا لم تكن تصدر عن إستراتيجية في التنمية شاملة للوطن العربي كله، ويحتل البعد الثقافي الأولوية في هذه التنمية.

ويرى أخيراً أنه لا يمكن تعميق الوحدة الثقافية في أقطار المغرب العربي بغير اللغة العربية ولا خارج ثقافتها التي تنتظر التجديد، وإن أقطار المغرب العربي بحكم قربها من أوروبا وانتشار اللغة الفرنسية بين المتعلمين فيها ووجود الآلاف من الطلاب منها في أوروبا «هناك ٢٠٠٠٠ طالب مغربي في الخارج ٨٠% منهم في فرنسا»، يمكن أن تسهم في تجديد الثقافة العربية من داخلها بتوظيف معطيات الثقافة الأوروبية العلمية والمنهجية إذا هي وفرت لمثقفيها إمكان الاتصال والتعاون بين بعضهم وبعضهم الآخر، وبينهم جميعاً وبين المثقفين والعلماء في الوطن العربي.

ومن دون شك فإن تعمق الوحدة الثقافي في أقطار المغرب العربي لا يمكن أن يكون بغير اللغة العربية ولا خارج ثقافتها التي تنتظر التجديد انطلاقاً من أن العمل الثقافي الموحد في المغرب العربي ستكون له آثار إيجابية على العمل الثقافي العربي كله.

ومن مهام التنمية الثقافية في الوطن العربي بالإضافة إلى اعتماد اللغة العربية نشر قواعد الحوار الرشيدي «نسبة إلى ابن رشد» وتعميمها، وهذه القواعد هي فهم الآخرين من داخل مرجعيته في الحوار، وإقرار الحق له في الاختلاف، وبناء العلاقة معه على أساس التفهم والتسامح، وإذا لم يؤخذ بهذه القواعد فلن تكون هناك تنمية ثقافية حقيقية تفتح الباب على مصراعيه لمقتضيات التحديث والتجديد، والتي تشكل الشروط الضرورية لكل تنمية بشرية حقيقية.

مراجع للاستزادة

١- الدكتور عبد الله عبد الدائم - القومية والإنسانية - دار الآداب - بيروت ط٣ - ١٩٦٠.

٢- الدكتور عبد الله عبد الدائم - في سبيل ثقافة عربية ذاتية - دار الآداب - بيروت - ١٩٨٣.

٣- الدكتور عبد الله عبد الدائم - بحث مقارن عن الاتجاهات السائدة في الواقع التربوي في البلاد العربية - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - تونس - ١٩٩٣.

٤- الدكتور عبد الله عبد الدائم - مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - تونس - ١٩٩٥.

٥- الدكتور عبد الله عبد الدائم - دور التربية والثقافة في بناء حضارة إنسانية جديدة - دار الطليعة للطباعة والنشر - ط١ - بيروت - ١٩٩٨.

٦- الدكتور عبد الله عبد الدائم - نحو فلسفة تربوية عربية - مركز دراسات الوحدة العربية - بيروت - ط٢ - ٢٠٠٠.

٧- الدكتور عبد الله عبد الدائم - الآفاق المستقبلية للتربية في البلاد العربية - دار العلم للملايين - بيروت - ٢٠٠٠.

٨- الدكتور محمد عابد الجابري - تكوين العقل العربي - مركز دراسات الوحدة العربية - ط٣ - بيروت - ١٩٨٨.

٩- الدكتور محمد عابد الجابري - إشكاليات الفكر العربي المعاصر - مركز دراسات الوحدة العربية - بيروت - ١٩٨٩.

١٠- الدكتور محمد عابد الجابري - السياسات التعليمية في أقطار المغرب العربي - منتدى الفكر العربي - عمان - ١٩٨٩.

١١- الدكتور محمد عابد الجابري - التنمية البشرية في الوطن العربي - الأبعاد الثقافية والمجتمعية - اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الاسكوا) - وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي - ١٩٩٥.

١٢- الدكتور محمد عابد الجابري - المشروع النهضوي العربي - منتدى عبد الحميد شومان - عمان - ١٩٩٨.

الفصل التاسع

التربية في الجمهورية العربية السورية
واقعاً ومستقبلاً

التربية في الجمهورية العربية السورية
واقعاً ومستقبلاً

نحاول في هذا البحث الموجز أن نقف على العلاقة بين التعليم والتنمية أولاً، ثم نسلّط الأضواء ثانياً على الواقع التربوي في الجمهورية العربية السورية من حيث الخطوات الإيجابية التي خطتها التربية في سورية وجوانب القصور في النظام التربوي والتحديات التي يواجهها، وأخيراً نرسم بعض الصوى للارتقاء بالواقع والتوجه نحو تربية المستقبل.

أولاً - التعليم والتنمية

من الواضح أن التقدم الهائل الذي بلغته بعض الدول في عالمنا المعاصر ما كان له أن يتحقق لولا ما أولته من عناية بنظامها التربوي ورعاية لعقول أبنائها حتى اكتشفت المعرفة وأبدعتها ووظفتها في حل مشكلات الحياة وتحقيق التنمية الشاملة لمجتمعاتها.

ولقد تبوأ التعليم مقعد القيادة في قاطرة التنمية، وأصبح أداة لصناعة التقدم والنهضة لأن التقدم في عالمنا المعاصر بات تقدماً معرفياً، ولأن النهضة غدت نهضة تقانية «تكنولوجية» في الدرجة الأولى، وتحول الاقتصاد العالمي من اقتصاد يعتمد على الاستخدام الكثيف لرأس المال والعمالة إلى اقتصاد يعتمد على المعرفة بعد أن أصبح الكنز المكنون في عقل الإنسان

مفجر ثورة التقانة والمعلوماتية والاتصالات أهم مكون في معادلة التنمية، وأصبحت المعرفة قوة، والأمة القوية هي الأمة العارفة.

ولما كان الإنسان أداة التنمية وغايتها في الوقت نفسه اتجهت الأنظار إلى تنمية الموارد البشرية على أن التعليم هو مفتاح نهضة الأمة وسلاحها للدفاع عن أمنها القومي، ووسيلتها للمحافظة على تراثها الحضاري وصناعة التقدم فيها، فالتعليم ذو علاقة وثيقة بالثقافة والتنمية والبناء القيمي للمجتمع والمواطنة والديمقراطية وبالقوة السياسية والأمن القومي وبمستقبل الأمة وحركة المجتمع كله.

وتوالت البحوث والدراسات على الصعيد العالمي لتؤكد جدوى الاستثمار في التعليم على أنه قطاع حيوي من قطاعات التنمية، لا بل هو الجهاز العصبي لعملية التنمية، وزاد حرص الدول على توفير الفرص التعليمية لأبنائها وعلى توفير الموارد المالية والبشرية اللازمة لإيجاد نظام تعليمي متميز، وهذا ما عنيت به الدول المتقدمة حتى تبقى محافظة على تفوقها وتقدمها، وما اتجهت إليه أنظار الدول النامية انطلاقاً من إدراكها أن التعليم هو قنطرة العبور من التخلف إلى التقدم، ومن الفاقة إلى الرفاهية، ومن المرض إلى الصحة، وهو سلاحها لمواجهة كل تيارات الغزو الثقافي، وكل محاولات طمس الهوية، وهو صمام الأمان في أمنها الوطني.

ويشير تقرير التنمية البشرية في العالم الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الانمائي لعام ٢٠٠٣ إلى أن الفجوة العالمية بين من يملكون ومن لا يملكون، وبين من يعرفون ومن لا يعرفون، آخذة في الاتساع، محذراً من استمرارية هذه الفجوة، إذ إنها ستقود إلى مزيد من تباعد الهوة بين الدول المتقدمة والدول النامية، وإذا كانت المعرفة هي الورقة الرابحة في التنافس الدولي كان لا بدّ من التطوير الجذري للتعليم ليغدو تعليماً منتجاً للمعرفة والتقانة بغية مواكبة روح العصر، ذلك لأن مصير أي أمة مرهون بمصير التعليم فيها.

إلا أن طبيعة العصر الذي نحيا تحت ظلاله تعد من العوامل الضاغطة على حركة التعليم، وتتمثل هذه الطبيعة في أنه عصر العلم والتقانة والتفجر المعرفي وسرعة التغير العلمي والتقاني، وهذا ما يحتم على التربية أن تكون مرنة ومستقبلية وابتكارية، وأن يكون التعليم مستمراً مدى الحياة وابتكارياً ومنتجاً، يعد الفرد لحياة المواطنة والديمقراطية وينمي الإبداع، ويستدعي ذلك كله أن تنتقل بؤرة الارتكاز من التعليم إلى التعلم، ومن المعلم إلى المتعلم، بحيث يغدو المعلم مرشداً وموجهاً وميسراً والإداري معاوناً ومساعداً، ويغدو المتعلم هو الهدف والغاية.

ومن سمات هذا العصر أيضاً انفتاح العالم على بعضه حتى غدا قرية كونية يهيمن فيها الأقوياء على الضعفاء هيمنة اقتصادية وسياسية وثقافية، وهذا ما يحتم على النظام التربوي أن تكون الخبرات التعليمية فيه مشتملة على القيم الكونية، ومعززة القيم الإنسانية بغية فهم الذات والآخر والتحاور مع ثقافة الغير حوار الند المشارك في أجواء يسود فيها احترام كرامة الإنسان، ويقدر فيها التنوع الثقافي واللغوي إغناء لمسيرة الحضارة الإنسانية.

ثانياً - الواقع التربوي في الجمهورية العربية السورية

ازداد الإقبال على التعليم ازدياداً كبيراً بعد حصول سورية على استقلالها، فعنيت بالتوسع الكمي حتى إن الموارد المالية والإمكانات البشرية لم تكن لتفي بحاجات النمو التربوي المتزايد. وفي منتصف الستينيات من القرن الماضي بدأ الاهتمام بالجانب النوعي في المنظومة التربوية من مناهج بما فيها طرائق تدريس وأساليب تقويم ومناشط صفية ولا صفية وبحوث تربوية... الخ. إلا أن هذا الاهتمام لم يكن كافياً أمام توسع التعليم العام في مراحله الثلاث الابتدائية والإعدادية والثانوية وفي المرحلة الجامعية بالإضافة إلى تزايد جهود محو الأمية وتعليم الكبار، والقصور الواضح في العناية بنوعية التعليم ورفع مستوى إنتاجيته وربطه بحاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة.

وفي ثمانينيات القرن الماضي ومع ظهور شبكة التجديد التربوي التي أقامتها منظمة اليونسكو في البلاد العربية كانت ثمة التفاتة إلى التجديد في بعض جوانب المنظومة التربوية، إلا أن تلك الالتفاتة لم تكن كافية، ولم تكن التربية أداة فعالة في تحقيق التنمية الشاملة.

ومع مسيرة التطوير والتحديث في مطلع هذا القرن كان ثمة اهتمام كبير بالنظام التربوي من لدن السيّد رئيس الجمهورية حيث أطلق المشروع الوطني للتطوير التربوي، ووفّر له الإمكانات المؤدية إلى نجاحه، وخطت سورية خطوات في هذا الميدان. ونحاول فيما يلي تعرف الخطوات الإيجابية التي خطتها التربية وجوانب القصور التي ما يزال الواقع التربوي يكابدها ويعانيها.

آ - من الخطوات الإيجابية في مسيرة التربية:

١- تطبيق التعليم الأساسي: بحيث تم دمج المرحلتين الابتدائية والإعدادية في مرحلة واحدة هي مرحلة التعليم الأساسي، وهي مرحلة إلزامية ومجانية تمتد من الصف الأول حتى الصف التاسع، وتعلّم فيها أساسيات المعرفة بغية إكساب المتعلمين الاتجاهات والمواقف الملائمة لسوق العمل والتفاعل مع المجتمع بصورة إيجابية وفعّالة. وتطبيق هذا التعليم بصورة إلزامية ومجانية يحول دون التسرب ويسدّ منابع الأمية، إذ إن نسبة التسرب بين المرحلتين الابتدائية والإعدادية كانت تصل إلى ٢٢% في بعض المحافظات الشمالية والشرقية وخاصة بين الإناث.

وتشير إحصاءات وزارة التربية إلى أن نسبة اللواتي وصلن إلى الصف السادس في دير الزور بلغت ٧٧% فقط وفي الرقة ٧٦% وفي الحسكة ٨٣% وذلك في العام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥ وترتفع نسبة اللواتي لا يكملن المرحلة الإعدادية ولا يلتحقن بها لتصل إلى ٢٢%.

٢- الاهتمام بالطفولة المبكرة والتوسع في افتتاح رياض الأطفال بعد أن ازداد الوعي بأهمية هذه المرحلة في التكوين المستقبلي للناشئة

وتحصيلهم الدراسي في المراحل اللاحقة، وقد بلغت النسبة المئوية للأطفال الملتحقين بالرياض من مجموع الأطفال في هذه الفئة العمرية ١٠%فقط، فكان مجموع الأطفال الملتحقين بالرياض /١٥٥٤٨١/ طفلاً وطفلة في العام الدراسي ٢٠٠٥-٢٠٠٦ منهم /٨٢١٨٥/ طفلاً بنسبة ٥٢,٨% و/٧٣٢٩٦/ طفلة بنسبة ٤٧,٢%.

وقد توزع أطفال الرياض على الرياض الرسمية التابعة لوزارة التربية والرياض التابعة للقطاع الخاص، والرياض التابعة لنقابة المعلمين والتابعة للاتحاد النسائي. وثمة وزارات أخرى فيها نسبة من الرياض، إلا أن القطاع الخاص ما يزال هو المسيطر، ولكن وزارة التربية عملت في العام الدراسي ٢٠٠٦-٢٠٠٧ على افتتاح عشرات الرياض سعياً منها إلى زيادة عدد الأطفال المنتسبين إليها بعد أن كانت هذه المرحلة مهملة من قبل في نظامنا التربوي.

٣- إدخال وظيفة الإرشاد النفسي والاجتماعي إلى المدارس لتجسيد الهوة بين المدرسة والأسرة وحل المشكلات التي يعانيها الطلاب والطالبات في مرحلة المراهقة ومشكلات سوء التكيف في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي مساعدة للأهل على تجاوزها، وتأميناً للصحة النفسية.

٤- إدخال اللغتين الأجنبيتين الإنجليزية والفرنسية إجباريتين في التعليم العام، الإنجليزية بدءاً من الصف الأول من مرحلة التعليم الأساسي والفرنسية بدءاً من الصف السابع، ذلك لأن طبيعة العصر تستلزم إتقان أكثر من لغة أجنبية إلى جانب اللغة الأم.

٥- تحديث المناهج التربوية بإدخال مفاهيم الجندر وعدم التمييز بين الذكور والإناث، ومفاهيم التربية البيئية والسكانية والصحية والقانون الدولي الإنساني، وتخليص المناهج من الحشو والتكرار والظواهر السلبية والآثار النمطية لدور الرجل والمرأة، واعتماد مبدأ المسابقات في اختيار الكتب ومبدأ التجريب قبل التعميم ووضع معايير لبناء المناهج وتطويرها.

٦- الاهتمام بالبناء المدرسي، فلقد كانت نسبة من المباني المدرسية في المحافظات الشمالية الشرقية طينية لا تتوافر فيها مواصفات البناء الصحي فضلاً عن أدنى متطلبات المبنى المدرسي الملائم، فاتجه الاهتمام إلى الربط بين البناء والوظيفة، أي بين البناء والأنشطة التي يتوقع أن تتم داخله، ومن أهم التغييرات في المبنى المدرسي اللجوء إلى استخدام التقنيات الحديثة من معلوماتية وتربوية كما في التعليم عن بعد، والتعليم المتعدد الوسائل لتحل محل البناء المدرسي.

٧- زيادة عدد الإناث اللواتي يقبلن على التعليم في مختلف مراحله، وتزايد الإقبال على الانتساب إلى الجامعة، إذ تزايدت نسبة إقبال الطالبات على الجامعة خلال المدة من ١٩٩٠-٢٠٠٤ من ٥٨% إلى ٨٨% وفي معظم التخصصات الجامعية، إذ إن بعض التخصصات زادت فيها نسبة الطالبات على نسبة الطلاب وذلك في كليات «الآداب، التربية، الفنون الجميلة، الصيدلة».

وبلغت نسبة الإناث الملتحقات بالجامعات السورية ٤٣,٥% عام ٢٠٠٠ فأضحت ٤٩,٧% عام ٢٠٠٦، وزادت نسبة الإناث على الذكور في كل من جامعة دمشق، جامعة البعث، جامعة تشرين، حيث بلغت في جامعة دمشق ٥٠,٤% وفي البعث ٥٥,١% وفي تشرين ٥٧,١%.

٨- رفع سوية تأهيل المعلمين وتدريبهم بعد أن لوحظ أن تأهيل المعلمين في دور المعلمين والمعاهد المتوسطة لم يعد كافياً، فتوجه الاهتمام في ضوء المشروع الوطني للتطوير التربوي إلى أن يكون تأهيل المعلمين كافة على المستوى الجامعي، فأوفدت وزارة التربية كوكبة من حاملي الشهادة الثانوية المتفوقين إلى كليات التربية للحصول على إجازة تربوية تعليمية، ووفرت من خلال التعليم المفتوح لحاملي أهلية التعليم الابتدائي والمعاهد المتوسطة الانتساب إلى الجامعات للحصول على الإجازة الجامعية، ونسقت مع وزارة التعليم العالي لتسهيل حصول المدرسين القائمين على رأس عملهم على دبلوم التأهيل التربوي بطريق التعليم عن بعد، وهذا كله بالإضافة إلى دورات التدريب المستمر التي تقيمها الوزارة وتستقطب لها الخبراء.

٩- إقامة المجمعات التربوية في المناطق تعزيزاً للاتصال بالميدان التربوي وتيسيراً لأمور العاملين في المجال التربوي، وإحداث وظيفة المدرس الأول تجويداً للعملية التعليمية التعلمية في الميدان.

١٠- دمج ذوي الحاجات الخاصة من المعوقين مع الأسوياء في المدارس وتوفير مستلزمات هذا المدمج، على ألا تكون الإعاقة من الإعاقات الشديدة.

١١- تخصيص ميزانية خاصة لإجراء البحوث العلمية التربوية.

١٢- مشاركة القطاع الخاص الجهود الرسمية في تحمل أعباء التربية بعد أن صدر المرسوم الجمهوري الخاص بقانون المدارس الخاصة والجامعات الخاصة.

١٣- تحديث التعليم المهني وربطه بالميدان من خلال تعزيز التلمذة الصناعية وتدريب الطلاب في المصانع والشركات بإشراف أرباب العمل، وتعديل نسب التعليمين المهني والعام من ٧٠% للمهني و٣٠% للعام إلى ٥٠% لكل منهما.

١٤- ارتفاع حصة التعليم في الموازنة العامة للدولة إذ إن حصة التعليم من الموازنة العامة للدولة لم تتجاوز ٧% خلال الفترة الممتدة من ١٩٨٣ حتى عام ٢٠٠٠، ومع مسيرة التطوير والتحديث ارتفعت هذه النسبة لتصل إلى ١٥% عام ٢٠٠٢، وارتفعت أيضاً كلفة الطالب الواحد لتصل إلى /١١٥١٣/ ليرة سورية في العام ٢٠٠٤ بعد أن كانت /٨٨٠٠/ عام ٢٠٠١، كما أن حصة تلميذ مرحلة التعليم الأساسي ارتفعت من /٩٨٢٠/ ليرة سورية في العام ٢٠٠٣ إلى /١٠٣١٨/ في العام ٢٠٠٤.

ب - من جوانب القصور في النظام التربوي في سورية:

١- إخفاق السياسات التربوية الرامية إلى توفير فرص التعليم للجميع عن تحقيق أهدافها حتى في مجال التوسع الكمي، فما يزال ثمة تفاوت في نسب الاستيعاب في الصف الأول من مرحلة التعليم الأساسي بين البنين والبنات، إذ تم استيعاب /٣١٠٦٣٦/ تلميذاً وتلميذة منهم /١٥٩٥٩٧/ تلميذاً

بنسبة ٥١,٣% و/١٥١٠٣٩/ تلميذة بنسبة ٤٨,٧% وذلك في العام الدراسي ٢٠٠٥-٢٠٠٦م. كما أن نسبة التلاميذ الذكور في مرحلة التعليم الأساسي كلها ٥٢,٠٥% ونسبة الإناث ٤٧,٩٤%، وما تزال الهوة بين عدد البنين وعدد البنات في مراحل التعليم العام ما قبل الجامعية واضحة بصورة جلية في محافظات «الرقة، الحسكة، دير الزور، إدلب».

وفي العام الدراسي الذي سبق تطبيق التعليم الأساسي ٢٠٠١-٢٠٠٢ كانت نسبة التحاق الأطفال بالمدرسة ٩٣,٩% وبقي خارج المدرسة شريحة لم تلتحق بها نسبتها ٦,١% من مجموع أطفال الفئة العمرية لمرحلة التعليم الابتدائي سابقاً، وبلغت نسبة الأطفال الملتحقين بالمرحلة الإعدادية ٥٤% للبنين و٤٦% للإناث، وبلغت نسبة الالتحاق بالصف السابع ممن أنهوا الصف السادس بنجاح ٧٨% وبقي خارج المدرسة ٢٢%، وكان عدد الإناث منهم أكثر من عدد الذكور.

وثمة انخفاض متزايد للقيد الصافي في التعليم الثانوي حيث تشير الإحصاءات الرسمية إلى أن تقديرات العام ٢٠٠٣ لأعداد السكان من الفئة العمرية (بداية ١٥ سنة ونهاية ١٧ سنة) والتي تقابل مرحلة التعليم الثانوي تبلغ /١٢٧٥٨٨٥/ فرداً منهم /٦٥٠٩٧٧/ ذكراً و/٦٢٤٩٠٨/ أنثى، وبلغ عدد الملتحقين من هؤلاء بالتعليم الثانوي العام (الرسمي والخاص) /٢٦٦١٩٦/ طالباً وطالبة، وبالتعليم الثانوي المهني بجميع أنواعه /١٤٤٠٤٢/ طالباً وطالبة أي بمجموع قدره /٤١٠٢٣٨/ طالباً وطالبة موزعين إلى /٢١٥١٤١/ ذكراً و/١٩٥٠٩٧/ أنثى، وبلغت نسبة الالتحاق ٣٢,١٥% من أفراد الفئة العمرية لهذه المرحلة، ونسبة التحاق الذكور ٣٣% ونسبة التحاق الإناث ٣١,٢٢%، وهي نسب منخفضة.

وهناك تفاوت كبير بين الملتحقين بالتعليم الثانوي العام والملتحقين بالتعليم الثانوي المهني تصل نسبته إلى ٣٠% تقريباً لصالح الأول، ويعود ذلك إلى عدة عوامل منها أن نسبة الملتحقين بالتعليم الجامعي ممن درسوا

التعليم المهني نسبة ضئيلة جداً في ضوء الأنظمة، كما أن استيعاب المتخرجين في سوق العمل ضئيلة هي الأخرى.

وعلى الرغم من أن الدولة قد وفرت مجانية التعليم الثانوي فإن معدلات الالتحاق ما تزال ضعيفة في حدود ٣٢%.

وفي التعليم الجامعي ما يزال أقل من نصف الناجحين في الشهادة الثانوية العامة هم الذين يلتحقون بالتعليم العالي. وتصل نسبة التسرب من الطلاب الملتحقين بالمعاهد المتوسطة التابعة لوزارة التعليم العالي إلى ٨٢% من عدد الملتحقين أو المسجلين.

وهكذا نلاحظ أنه على الرغم من كل السياسات التي هدفت إلى توفير فرص التعليم للجميع فإن هذه السياسات ظلت قاصرة عن تحقيق أهدافها حتى في مجال التوسع الكمي.

٢- وجود ظاهرة التسرب في مدارس التعليم الأساسي والتعليم المهني: إذ بلغ مجموع الأطفال المتسربين والمتخلفين عن الالتحاق بالمدارس /١١٨٦٢٢/ طفلاً وطفلة، منهم /٧١٤٩٩/ بنون بنسبة ٦٢,٧% و/٤٧١٢٣/ بنات بنسبة ٣٧,٣%، وترتفع هذه النسبة في المحافظات الشمالية الشرقية.

وعلى الرغم من تطبيق التعليم الأساسي منذ العام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣ ما تزال نسبة من الأطفال تصل إلى ٦% لم تلتحق بالمدرسة، وما تزال نسبة التسرب غير مرضية وهي لدى الإناث أكثر منها لدى البنين، وتصل إلى ٢٢%.

ويرجع هذا التسرب إلى أسباب اجتماعية واقتصادية وثقافية، إذ إن التقاليد الاجتماعية في بعض المحافظات وخاصة في الريف تحول دون متابعة الفتاة لتعليمها.

وعلى الرغم من الجهود التي بذلتها وزارتا التربية والثقافة بالتعاون مع اليونسيف لإعادة الفتيات المتسربات في المحافظات الشمالية الشرقية

إلى المدرسة لتعليمهن، وعلى الرغم من افتتاح بعض المدارس الداخلية لتعليم البدو في محافظتي دير الزور وريف دمشق ومنطقة تدمر، وافتتاح بعض المدارس المتنقلة لتعليم بنات البدو الرحل وأبنائهم واعتماد العام الدراسي المنزلق، إلا أن هذه الجهود كافة لم تكن كافية لتحقيق الهدف المرسوم في استيعاب الجميع في مرحلة التعليم الأساسي والحؤول دون التسرب حتى نهايتها.

وتجدر الإشارة إلى أن تطبيق التعليم الأساسي ومد فترة الإلزام حتى الصف التاسع سيخفف من حدة التسرب، فلقد كانت نسبة الذين يصلون إلى الصف السادس متفاوتة بين محافظة وأخرى كما تشير إلى ذلك إحصاءات وزارة التربية والمكتب المركزي للإحصاء لعام ٢٠٠٤، إذ إن محافظات مثل اللاذقية وطرطوس والسويداء وصلت فيها هذه النسبة إلى ١٠٠%، وهناك محافظات ما تزال النسبة فيها متدنية مثل محافظة حلب ٧٦%، والرقة ٨٢%، والحسكة ٨٥%. ما تزال هذه النسبة عند الإناث أقل منها عند الذكور في عدد من المحافظات.

وتشير البيانات إلى أن نسبة الملمين بالقراءة والكتابة لدى أفراد الفئة العمرية (١٥-٢٥) في عام ٢٠٠٤ متدنية في محافظات المناطق الشرقية وريف حلب، فلقد وصلت هذه النسبة في محافظة دير الزور إلى ٧٨,٣% لمجموع الذكور والإناث، وإلى ٧٠,٢% فقط للإناث، وفي ريف حلب تصل هذه النسبة إلى ٨٥,٥% لمجموع الذكور والإناث وإلى ٨٠,١% للإناث فقط.

وهذا يشير إلى ضرورة تركيز الاهتمام على تلك المحافظات التي تنخفض فيها هذه النسبة، ويعود السبب في تدني هذه النسبة في تلك المحافظات إلى سيطرة العادات والتقاليد التي ترى أن الفتاة يكفيها أن تكون ملمة بالقراءة والكتابة، وإلى انتشار ظاهرة الزواج المبكر، والحاجة إلى عمل الفتاة في الأراضي الزراعية بسبب الفقر، لاسيما في أيام المواسم الزراعية التي يتخللها العام الدراسي خاصة في المناطق الريفية.

أما نسبة الفاقد في الصف الأول الثانوي المهني فتصل إلى ٤٥,٩%، فقد كان عدد الطلاب المسجلين في الصف الأول الثانوي المهني هو /٤٦٨٩٧/ من أصل /٧٩٧٣٧/ طالباً مقبولاً في هذا الصف من الناجحين بشهادة التعليم الأساسي، مما يعني أن هناك فاقداً مباشراً قدره /٣٢٨٥٨/ طالباً لم يقوموا بالتسجيل أساساً، وتشكل نسبته ٤١,٢% من إجمالي عدد الطلاب المقبولين، بالإضافة إلى نسب التسرب المبكر الذي يتمثل في الدوام الجزئي أو بعدم الالتحاق بعد التسجيل الرسمي والذي يصل إلى /٣٨٠٩/ طالباً مسجلاً لم يلتحق أو تسرب، وبالإجمال يكون عدد غير الملتحقين فعلياً عبر عدم التسجيل أصلاً أو عدم الالتحاق والتسرب بعد التسجيل /٣٦٦٦٧/ طالباً أي ما نسبته ٤٥,٩%.

٣- ارتفاع نسبة الأمية بين النساء: إذ إن نسبة الأمية في سورية بلغت ١٩% عام ٢٠٠٦ منها ١٢,١% بين الذكور و ٢٦,١% بين الإناث، ولكن هذه النسبة متفاوتة بين المحافظات، فهي تزيد على ٣٥% في بعض المحافظات الشمالية الشرقية.

٤- قلة الإقبال على التعليم المهني من الطالبات: بلغ مجموع الملتحقين بالتعليم المهني /١٢٢٤٠١/ طالباً وطالبة في العام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥، منهم /٧٠٠٨٣/ طالباً و/٥٢٣١٨/ طالبة، وقد انخفض عدد الطالبات الملتحقات بالتعليم الثانوي المهني التجاري من /١٧٠٠٠/ في العام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣ إلى /١٥٦٥٨/ في العام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥.

وانخفض عدد الطالبات الملتحقات بالتعليم الثانوي النسوي بين عامي ٢٠٠٤-٢٠٠٥، فبعد أن كان عدد الملتحقات بهذا النوع من التعليم في العام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤ يصل إلى /٣٧٣٠٩/ فإذا هو /٣٣٩٩١/ في العام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥.

وفي التعليم الثانوي المهني الصناعي كان عدد الطالبات الملتحقات بتقنيات الحاسوب قليلاً بالنسبة إلى عدد الطلاب في العام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥ وفي

جميع المحافظات السورية: ففي محافظة حماه كان ثمة عشر طالبات بينما عدد الطلاب /١٤١/، وفي الحسكة تسع طالبات و/١٢٢/ طالباً، وفي دمشق /٢٢/ طالبة و/١٥٥/ طالباً، وفي حمص /٣٨/ طالبة و/١٩٣/ طالباً، وفي اللاذقية /٣٧/ طالبة و/١٣٢/ طالباً، وفي إدلب /٢٩/ طالبة و/٩٤/ طالباً، وفي السويداء /٣٢/ طالبة و/٩٣/ طالباً، وفي درعا /١٧/ طالبة و/١٠٣/ طلاب، وفي طرطوس /٣٥/ طالبة و/١٣١/ طالباً، وفي القنيطرة /١٩/ طالبة و/١٠١/ طالب.

٥- تخلف المناهج عن الاستجابة لمتطلبات التنمية ومواكبة روح العصر: على الرغم من المحاولات الجادة لتطوير المناهج التربوية ما تزال قاصرة في بعض جوانبها عن استيعاب الحداثة العلمية وعدم قدرتها على الاستجابة الكافية لمتطلبات التنمية وحاجات المتعلمين وتنمية قدراتهم المتميزة بسبب كم المعارف النظرية وضعف مساحة الجوانب التطبيقية والأنشطة ومستلزمات تنفيذها داخل الصف وخارجه ولاسيما في المرحلة الثانوية، وما تزال الطرائق التقليدية التلقينية في التعليم هي السائدة، رغم الجهود المبذولة لاعتماد التعلم الذاتي والتعلم التعاوني والتعلم الاستكشافي بسبب الكثافة العالية للطلاب في الشعبة الواحدة، بالإضافة إلى أن أساليب التقويم ما تزال قاصرة وتركز على قياس المستوى الأول من مستويات المعرفة في الأعم الأغلب.

٦- التركيز على الماضي أكثر من الحاضر والمستقبل: إن التربية في الأعم الأغلب في سورية تركز على الماضي فهي تربية ماضوية لا مستقبلية على الرغم من أن تراثنا يحضنا على التخطيط المستقبلي فقد ورد في الحديث النبوي الشريف: اغتنم خمساً قبل خمس: صحتك قبل سقمك، وغناك قبل فقرك، وفراغك قبل شغلك، وحياتك قبل موتك، وشبابك قبل هرمك.

٧- الإخفاق في تكوين المهارات والكفايات المرغوب فيها لدى المتخرجين: إذ إن مخرجات التعليم إن في التعليم ما قبل الجامعي أو في

التعليم الجامعي ليست على الصورة المرجوة، وإذا كانت أعمدة الحياة في القرن الحادي والعشرين تقوم على أربع ركائز كما أشار إلى ذلك جاك ديلور Jacques Delores في كتابه الصادر عن اليونسكو وعنوانه «التعلم ذلك الكنز المكنون» وهذه الركائز هي:

تعلّم لتعرف

تعلّم لتكون

تعلّم لتعمل

تعلّم لتعيش وتتعايش مع الآخرين.

فإن تربيتنا لا تتعامل في الأعم الأغلب إلا تعاملاً جزئياً مع ركيزة واحدة وهي تعلّم لتعرف.

ويرجع هذا الإخفاق إلى التلكؤ في توظيف التقانة في أركان المنظومة التربوية وإلى عدم إكساب ناشئتنا مهارات التعلم الذاتي والتعلم المستمر والتعلم التأملي والتعلم الإبداعي... الخ. وهذه المهارات والكفايات التي تكونها هذه الأنواع من التعلم هي التي تحتاج إليها عملية التنمية ويستلزمها العصر.

ثالثاً - الارتقاء بالواقع التربوي والتربية المستقبلية

بعد أن تعرفنا بعض الجوانب الإيجابية والسلبية في النظام التربوي السوري كان التوجه المستقبلي يحتم علينا تعزيز الأمور الإيجابية واستدراك الأمور السلبية، ويمكن التركيز على ما يلي في الخطة المستقبلية:

١- الحؤول دون الفاقد من مرحلة التعليم الأساسي ويستلزم ذلك إزالة التفاوت بين الجنسين في التعليم الأساسي وفي المراحل التالية، وتوفير المناخات الملائمة لتطبيق إلزامية التعليم، ووقف كل أشكال التسرب من مرحلة التعليم الأساسي وخاصة عند الإناث، وتفعيل قانون منع تشغيل

الأطفال، وتأمين الأبنية المدرسية القريبة من سكن الأطفال، والإكثار من المدارس الداخلية للبدو، وتحسين أساليب التعليم جذباً للمتعلمين، ولتغدو المدرسة صديقة للمتعلم وبيئة جاذبة له في مناشطها وأساليبها وطرائقها، على أن توضع برامج خاصة لمعالجة مشكلات التسرب والتركيز على معالجة مشكلة تسرب الفتيات نظراً لانتشارها واتساعها وآثارها المضاعفة.

٢- وضع خطة وطنية للقضاء على الأمية خلال مدة محددة وتأمين جميع مستلزمات نجاحها، ذلك لأن مسؤولية القضاء على الأمية مسؤولية جماعية على أن يعاد النظر في دوراتها من حيث المناهج كتباً وأدلة للمعلمين وأساليب تدريس، ومن حيث الحوافز للمعلمين وتوفير الأطر المؤهلة والمدربة للتعامل مع الأميين الكبار، والحوافز للملتحقين بدورات محو الأمية وخاصة لدى الإناث بغية دمجهم في عملية التنمية بصورة إيجابية وفعالة.

٣- الربط الوثيق بين التربية ومتطلبات التنمية، إذ إن التنمية تحتاج إلى أطر مهنية وفنية متوسطة وعالية. وعلى التربية أن تسد هذه الحاجات وألا تكون في منأى عن حاجات سوق العمل. ويستلزم ذلك أن تشترك الفعاليات الاقتصادية والاجتماعية في وضع المناهج وتطويرها ولاسيما مناهج التعليم المهني والتقني وتحديد المهن الجديدة في ضوء الدراسات الميدانية، كما يستلزم التوسع في خطط التعليم المزدوج في مختلف مجالات التعليم المهني والتقني، وزيادة نسبة التطبيقات العملية في التعليم المهني والتقني لتكون مخرجات هذا النوع من التعليم قادرة على الاندماج في سوق العمل والإسهام في عملية التنمية.

٤- التوسع برياض الأطفال، والعمل على تحسين البيئة التربوية فيها مبنى وأنشطة وأطراً بشرية لأن الدراسات أثبتت أن ٨٠% من شخصية الإنسان إنما تتكون في السنوات الست الأولى من حياته، وأن لمرحلة الرياض أثراً كبيراً في المراحل الدراسية اللاحقة من حيث المستويات التحصيلية

والبعد عن التسرب، وإن التوجه إلى أن تكون رياض الأطفال جزءاً من السلم التعليمي هو توجه في المسار الصحيح، لا بدّ من توفير مستلزمات هذا المسعى في المرحلة القادمة.

٥- الاستمرار في تحديث المناهج التربوية في ضوء الاتجاهات المعاصرة أهدافاً ومحتوى وكتباً وطرائق وتقنيات وأساليب ومناشط وتقويماً، على أن يركز في الأهداف على التعليم من أجل المواطنة والديمقراطية وحقوق الإنسان والتعلم مدى الحياة، وعلى أن يكون محتوى المناهج ملبياً لحاجات المتعلمين ومتطلبات المجتمع وسوق العمل في الوقت نفسه، وعاملاً على إكساب المتعلمين الكفايات والمهارات الحياتية والعملية ومهارات التعلم الذاتي، وأن يكون التركيز أيضاً على كلية المعرفة ووحدتها وتكاملها، وأن تكون المناهج ذات مرجعية عالمية، وتقوّم بمعايير دولية ومركزة على المستقبل، وتراعي الفروق الفردية، وتفسح في المجال لتعدد مصادر التعلم، ومتعددة الوسائط والتقنيات والقنوات من حيث استخدام الحواسيب والرزم التعليمية، وأن تستخدم الأساليب الفعّالة لتنمية الإبداع، وتحترم الفروق الفردية، وتشجع على التفكير التأملي واتخاذ القرار، على أن يكون المعلم مرشداً وموجهاً وقدوة ويتحول من ناقل للمعرفة هدفه القولبة إلى محلل مشكلات تعليمية يكشف في طلابه مواطن التفوق والإبداع، ويزودهم بقواعد التفكير العلمي وإثارة فضولهم وطموحهم، ويعلمهم كيف يفكرون، وكيف يتخيلون، وكيف يتحسبون المستقبل، ويتخذون القرار، ويتكيفون مع التغير على حد تعبير «نوفلر».

على أن يتم تقويم المتعلمين باختبارات معيارية وبمعايير دولية للتحصيل الدراسي، ولا يمكن لناشئتنا أن يتكيفوا مع التغير إلا إذا أدركنا أبعاد هذا التغير ودربناهم على منهجيات البحث في المستقبل وبصورة خاصة فرض الفروض وتحليل السيناريوهات والتحسبات، والمفاضلة بين البدائل، والتدرب على اتخاذ القرار، واستشعار الأزمة قبل وقوعها والإعداد

لاحتوائها. ولقد ورد في الحكمة الهندية أن العقلاء يرون الأحداث قبل وقوعها، وأن الحمقى لا يرون الأحداث إلا ساعة وقوعها، وأن المجانين لا يرون الأحداث حتى بعد وقوعها.

ومن هنا كان التدريب على وضع السيناريوهات والبدائل ورؤية الأحداث قبل وقوعها، والاستعداد لاحتوائها أمراً على درجة كبيرة من الأهمية في حياتنا المعاصرة، ذلك لأن الإنسان هو الذي يصنع المستقبل فإذا لم يدرب على كيفية قراءة التاريخ قراءة واعية يستخلص منها الدروس والعبر، وكيف يفكر فيما يتعلم، وكيف يتخيل ويتصور الواقع الافتراضي، وكيف يتحاور مع الآخر حوار الند المشارك، وكيف يبتكر معرفة جديدة تؤهله لاستشراف المستقبل فإنه يبقى عاجزاً عن اللحاق بركب العصر والتهيؤ لمواجهة متغيراته ومستجداته.

٦- تفعيل الرعاية الطلابية من صحية ونفسية وعقلية واجتماعية، إذ إن وجود أطباء الصحة المدرسية والمرشدين النفسيين والاجتماعيين في المدارس يسهم أيما إسهام في توفير الصحة الجسمية والنفسية للمتعلمين ومعالجة المشكلات التي يعانونها نفسية كانت أو اجتماعية أو تربوية، كما أن توفير العناية بالمتفوقين وذوي المواهب وذوي الحاجات الخاصة من المعوقين يسهم هو الآخر في الاستثمار الأمثل في العقول؛ وهو أفضل أنواع الاستثمار.

٧- تعزيز المعلوماتية من حيث مواكبة مناهجها للمستجدات، والاهتمام بإعداد الأطر العاملة في ميدانها، وإجراء الدورات المستمرة لمواكبة المتغيرات، على أن يتناول الاهتمام أيضاً سائر مكونات المنظومة التربوية ومراحلها تخطيطاً وتنفيذاً ومتابعة وتقويماً.

٨- العناية بالبحث التربوي على أن ترصد المشكلات التعليمية التعلمية بالأساليب العلمية، وترتب ترتيباً تنازلياً في ضوء حدتها وتفاقمها، ومن ثم تجرى البحوث العلمية لمعالجتها، ويمكن التنسيق مع كليات التربية لأن تكون

هذه المشكلات موضوعاً لرسائل الماجستير والدكتوراه، حيث توظف نتائج البحوث المقدمة في معالجة المشكلات التربوية.

٩- التوسع في التنمية المهنية للمعلمين كافة وإعدادهم على المستوى الجامعي بحيث يؤهل المعلمون تأهيلاً علمياً وتربوياً في جميع الاختصاصات، والعمل على تفعيل دورات التدريب المستمر، على أن يفسح في المجال للمعلمين القائمين على رأس عملهم وغير الحائزين الشهادات الجامعية، أن ينتسبوا إلى الجامعات بغية الحصول على الإجازات الجامعية وأن يؤهلوا تربوياً، ليكون أداؤهم في الميدان بالصورة المرغوب فيها.

١٠- تطوير واقع التعليم الخاص ليضطلع بدوره إلى جانب التعليم الرسمي في مختلف مراحله، على أن توضع معايير تلتزم بها المدارس الخاصة كافة من حيث مناهجها وأقساطها وشهاداتها ليكون ذلك كله تحت إشراف وزارة التربية إزالة للبلبلة الحاصلة حالياً في هذه المدارس، وعلى أن تكون اللغة العربية الفصيحة الأم هي اللغة المعتمدة في جميع مواد المعرفة إضافة إلى مناهج إثرائية في العلوم والرياضيات تدرس باللغة الأجنبية إلى جانب اللغة الأم.

١١- الحرص الشديد من المسؤولين عن العملية التعليمية التعلمية على أن تكون مدارسنا بيئات صديقة للمتعلمين جاذبة لهم في أنشطتها، وأن تكون مرتبطة بالحياة والمجتمع من حولها ارتباطاً وثيقاً، تتنوع فيها مصادر المعرفة ومصادر التعلم، وتزود متعلميها بالمهارات التقانية التي تتطلبها طبيعة العصر، عصر العلم والتقانة والمعلوماتية والشابكة «الانترنيت»، وتقدم فرصاً للتعلم الذاتي، الذي هو أساس للتعلم المستمر، وتتعدد فيها المناهج المرنة والمراعية لحاجات المتعلمين، وتنأى بهم عن التلقين والحفظ والتعليم البنكي حتى تغدو مصنعاً للإبداع والابتكار والتفكير العلمي الناقد الموضوعي في الوقت الذي تكون فيه مصنعاً لقيم المواطنة والاعتزاز بالعروبة والقيم الإنسانية.

١٢- التركيز على إكساب المتعلمين الكفايات والمهارات الضرورية للحياة وللتعلم مدى الحياة، وأن يعتزوا بانتمائهم إلى وطنهم وأمتهم، ويتعلموا كيف يتعلمون، وكيف يثبتون وجودهم وكيانهم، وكيف يحافظون على هويتهم وذاتيتهم الثقافية وانتمائهم في عصر التغيرات المتلاحقة، والتحولات السريعة والعولمة المهيمنة، ثم كيف يفكرون ويمتلكون كفايات المبادرة وروح الابتكار والكفايات السلوكية متمثلة في تنمية روح المسؤولية والاعتماد على النفس والتعاون مع الآخرين وتقبل النقد وممارسة النقد الذاتي في الوقت نفسه، والتحلي بالمرونة وقبول التغير استجابة لعصر يحكمه التغير المطرد والتحول السريع.

١٣- التنسيق بين جميع الجهات المعنية بالتربية أسرة ومدرسة ومجتمعاً لأن التربية مسؤولية المجتمع بكامله ولا تلقى على عاتق التربويين وحدهم، وإذا لم يكن ثمة تناغم بين النظام التربوي والنظام الاقتصادي والنظام السياسي والنظام الثقافي والنظام الاجتماعي فإن الأهداف المرجوة من التربية لن تتحقق. وإذا كان التنسيق بين هذه الأنظمة كافة مطلوباً فإن التنسيق مع المنظمات الإقليمية والدولية العاملة في مجالات التربية من الأهمية بمكان تحقيقاً للمشروعات المشتركة ومساعدة على تنفيذها.

فهرس

الصفحة

تصدير ٥

الفصل الأول

التربية على المواطنة ٧

أولاً: تحديد المصطلحات «المواطنة، الوطنية، التربية على المواطنة». ٩

ثانياً: من قيم التربية على المواطنة في تراثنا الأدبي. ١٦

ثالثاً: ملاحظات على بعض جوانب التربية على المواطنة: ٢٩

١- جزئية النظرة إلى أهداف التربية على المواطنة. ٢٩

٢- القصور في تقديم التربية على المواطنة في مناهجنا التربوية. ٣١

٣- النقص في الكفايات الأساسية اللازمة للمواطنة. ٣٢

٤- سيطرة التربية المستبدة. ٣٤

٥- غياب التنسيق بين الجهات المعنية. ٣٤

رابعاً: من آليات التنفيذ. ٣٥

الفصل الثاني

الرسول الأكرم وبناء الإنسان ٣٧

أولاً: التكامل والتعادل ٣٩

ثانياً: الموضوعية ٤٩

ثالثاً: الإنسانية ٥٢

الصفحة

الفصل الثالث

المنهج المدرسي للغة العربية ٥٥

أولاً: معايير أسس المنهج المدرسي ٥٧
ثانيًا: الأهداف ٥٩
ثالثًا: المحتوى ٦٢
رابعًا: طرائق التدريس ٦٥
خامسًا: الأنشطة ٦٨
سادسًا: التقويم ٧٠
مراجع البحث ٧٥

الفصل الرابع

المدرّس إعداداً وتأهيلاً ٧٧

أولاً: تحديات العصر ٧٩
ثانيًا: التربية العربية المرجوة لمواجهة التحديات ٨١
ثالثًا: إعداد المدرس وتأهيله ٨٢
رابعًا: إعداد المدرس للتدريس بالعربية ٨٥
خامسًا: إجراءات مساعدة للتدريس بالعربية ٩٠
سادسًا: خطة العمل الوطنية للتمكين للغة العربية ٩٥

الفصل الخامس

إعداد معلّم اللغة العربية ١٠٣

أولاً: أهمية إعداد المعلم في المنظومة التربوية ١٠٥
ثانياً: القصور في إعداد معلمي اللغة العربية ١٠٨
ثالثاً: الإعداد المنشود ١١٧

الصفحة

الفصل السادس

من أسباب تدني مستوى تعليم اللغة العربية ١٢١

أولاً: ضعف إعداد معلمي اللغة العربية ١٢٣

ثانياً: عدم مساعدة معلمي المواد الأخرى لمعلمي اللغة العربية في تعليم العربية وتعلمها ١٢٥

ثالثاً: ضبابية الأهداف في أذهان القائمين على تعليم اللغة وتعلمها ١٢٦

رابعاً: القصور في بناء المناهج اللغوية التربوية ١٢٧

خامساً: القصور في وظيفية المحتوى والبعد بين اللغة والحياة ١٢٨

سادساً: تخلف طرائق تعليم اللغة العربية وتعلمها ١٢٩

سابعاً: القصور في أساليب التقويم ١٣٤

الفصل السابع

التجديد في مجال تعليم اللغة وتعلمها ١٣٥

أولاً: سلامة اللغة في تجديدها ١٣٧

ثانياً: التجديد في مجال تعليم اللغة وتعلمها ١٤١

الفصل الثامن

الاتجاهات الجديدة في التربية عند

عبد الله عبد الدائم ومحمد عابد الجابري ١٥٣

مراجع للاستزادة ١٦٨

الفصل التاسع

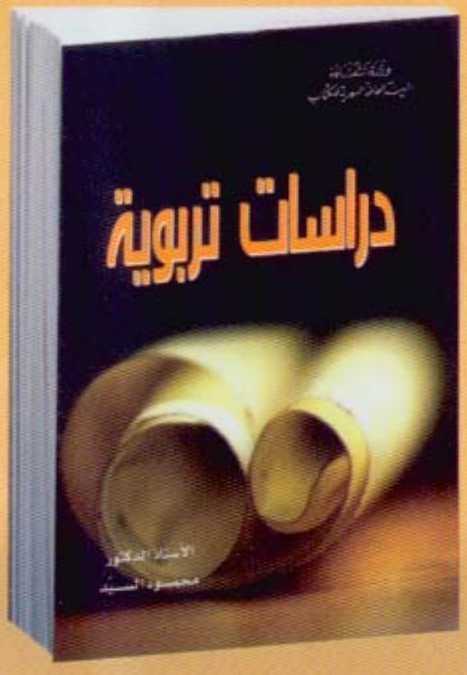
التربية في الجمهورية العربية السورية واقعاً ومستقبلاً .. ١٦٩

أولاً: التعليم والتنمية ١٧١

ثانياً: الواقع التربوي في الجمهورية العربية السورية ١٧٣

ثالثاً: الارتقاء بالواقع التربوي والتربية المستقبلية ١٨٣

الطبعة الأولى / ٢٠١٠
عدد الطبع ١٠٠٠ نسخة



www.syrbook.sy

مطابع الهيئة العامة السورية للكتاب - ٢٠١٠

سعر النسخة ١٣٠ ل.س أو ما يعادلها