

ت / ١١ / ١٩٨٥ / ٠٠٣

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم



إدارة التربية

المجلة العربية للتربية

من أجل تربية عربية موحدة الاتجاه والهدف

لجنة التحرير

دور حامد عمار
دور عبد الخبار توفيق الياني
دور عمر الشيخ
دور منير بشور
دور سعاد خليل
دور عبد الله كريمة الدين
دور محمد مهدي المسعودي
دور نعيم عطية

مجلة نصف سنوية : مارس - سبتمبر / آذار - أيلول
المجلد الخامس - العدد الثاني - سبتمبر ١٩٨٥

المجلة العربية للتربية

تأسست المجلة العربية للتربية من مبادئ « اتفاقية الوحدة الثقافية العربية »، وتهدف إلى توحيد الفكر التربوي في الوطن العربي، وتولي اهتماما خاصا بكل ما فيه تجسيم لتربية عربية موحدة الاتجاه والهدف.

يتمى سمي أن

- تأصيل الفكر التربوي العربي والإسلامي.
- الإسهام في معالجة المشكلات التربوية في الدول العربية.
- عرض القضايا المتعلقة باستراتيجية التربية العربية فكريا وممارسة.
- تعميم التجارب التربوية المطبقة في الدول العربية.
- نشر الاتجاهات الحديثة والمستقبلية في التربية.

★ ترتيب البحوث تخضع لأعباءات هيبة

★ المقالات المنشورة لا تعبر بالضرورة عن اتجاهات تبنها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أو « المجلة العربية للتربية »

★ توجه المراسلات إلى رئيس التحرير

ص. ب. ١١٢٠ تونس. الهاتف : ٤٦٦ ٧٨٤ — تللكس رقم : ١٣٨٢٥ ALECSO TN.

★ يمكن الاستفادة من الأفكار الواردة في النص مع ذكر المصدر.

المجلة العربية للتربية / المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية

Scanned by CamScanner

الفهرس

الصفحة

- الافتتاحية ٥
مسؤوليتنا امام لغتنا العربية ٧
نصوص مختارة من تقرير استراتيجية تطوير التربية العربية ١٢

دراسات في تعليم اللغة العربية

- الاسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي ١٩
الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح
الاسس النفسية والتربوية والاجتماعية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل
الجامعي ٣١
الدكتور رشدي أحمد طعيمة
أسس بناء مناهج تعليم الادب والنصوص ٦٤
الدكتور احمد حسن حنورة
تطوير مناهج الكتابة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي ٩٣
الاستاذ محمد عبد الحميد أبو العزم
الدكتور حسن شحاتة
تطوير مناهج القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي ٩٦
الدكتور محمود رشدي خاطر
الدكتور الطاهر أحمد مكي
الدكتور حسن شحاتة
تطوير مناهج تعليم الادب والنصوص في مراحل التعليم العام في الوطن العربي ١٠٠

- ١١٩
 الاستاذ محمد زهير مشاركة
 مفهوم التغيير التربوي بين نظريات المدارس الفكرية وتطبيقات استراتيجيات التربية
 العربية الدكتور أحمد الشيخ ١٢٨

عرض كتب

- ١٤٣ تأليف وعرض : الدكتور شوقي مصطفى
 التربية والعمل تأليف وعرض : الاستاذ حكمة عبد الله البزاز ١٥٥

الاعلام التربوي

- ١٦٣ الدول العربية
 اداة التثنية ١٨٢

الافتتاحية

تتابع المجلة العربية للتربية مسيرتها على درب اختطته في تقسيم أبوابها وتصنيف موضوعاتها، فتصدر العدد الثاني من المجلد الخامس متضمنا توجهات التأصيل والتحديث من نتاج الفكر التربوي المتجدد في سمته القومية وحركته العصرية، مع وقفة خاصة على ملف تعليم اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي بالوطن العربي تلقي الضوء على جهد يبذل قطريا وقوميا في تقويم واقعها، وتشخيص ما يعترى مسيرته من معوقات وصعوبات انعكس اثرها وتجسد في العجز عن الاداء بها نطقا وكتابة، الامر الذي شغل الفكر التربوي العربي في اطار سعيه المتواصل لبعث الذات وتأكيدها، وتأصيل الهوية الفكرية والثقافية التي تمثل اللغة احدى ركانزها وابرز مقوماتها.

كما تأتي هذه الوقفة تجاوبا مع اهتمام يتزايد باصلاح مناهج تعليم العربية واساليبها وطرانقها ووسائلها وتطويرها وتيسيرها، ومن ثم كان التركيز في هذا العدد على بعض ما يبذل في هذا المجال من جهد متواصل لارساء الاسس العلمية والنفسية والتربوية والاجتماعية لبناء هذه المناهج، ويلقي الضوء على ما تبنته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ووجهت اليه من دراسات اعدتها نخبة من الخبراء العرب تحت اشراف ادارة التربية وفي اطار برنامجها المستمر والمخصص للنهوض بتعليم اللغة العربية.

وتأمل أسرة المجلة أن يجد القراء الكرام في مواد هذا العدد ما يحفز على المزيد من هذه الدراسات وتعميقها وتقويمها بما يعين على التجديد والتجويد.

والله الموفق.

أسرة المجلة

أصحاب المعالي الوزراء
معالي الاستاذ الدكتور عبد الله بن عبد المحسن التركي
مدير جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية
أصحاب المعالي رؤساء الجامعات
أصحاب السعادة ممثلي الدول العربية
أصحاب السعادة أساتذة الجامعات والاساتذة العلماء والخبراء المشاركين
الأخوة السادة المدعوون
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،

ان واجبا أثيرا الى نفسي اداؤه، هو الترحيب بكم، والشكر لكم، بما أنتم أهلها واحق بهما،
على حسن استجابتكم للدعوة الى الاشتراك في ندوة مناهج اللغة العربية في التعليم العام، وعلى
كريم عونكم عليها، اسهاما بالرأي واغناء بالحوار.

وانه من همي في هذا المقام، ان اشيد بما لقيته هذه الندوة من رعاية شاملة، وضيافة حفية،
واستقبال كريم، تبادر بهما وبمثلها المملكة العربية السعودية، الارض المباركة، مهبط
الوحي، ومنبت العربية، فاتوجه بالشكر والتقدير مستحقين واجبين الى صاحب الجلالة الملك
المعظم فهد بن عبد العزيز حفظه الله ورعاه وإلى ولي عهده الامين صاحب السمو الملكي
الامير عبد الله بن عبد العزيز، وإلى حكومته القادرة، وإلى شعبه الوفي.

وهنا ينبغي ان انوه بما تقوم به جامعات المملكة من حفاوة باللغة العربية وبالثقافة
الاسلامية، وذلك تعبيرا عن العناية التي يوجهها اليهما معالي الاخ الشيخ حسن بن عبد الله آل
الشيخ وزير التعليم العالي، ونائب الرئيس الاعلى للجامعات الذي نحيبه، ونشيد بجهوده الخيرة
وعطائه الموصول.

(*) نص الكلمة التي ألقيت في افتتاح ندوة مناهج تعليم اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي
الرياض / ١٤٠١ هـ

والشكر فيما وراء ذلك مبذول وبحقه لمعالي الاخ الاستاذ الدكتور عبد الله بن عبد المحسن التركي مدير جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، ولكبار معاونيه على ما تم من اعداد هذه الندوة، بحماسة وتفديد.

والشكر في هذا السياق يتجه كذلك الى اللجنة التحضيرية والى اللجنة الاعلامية والى لجنة الاستقبال والعلاقات العامة، والى لجنة امانة السر، رؤساء واعضاء لجان، ذلك انه لولا سعيهم البار وجهدهم القادر، لما تيسر لندوتكم ان تجيء في هذه الصورة المشرفة، تنظيمًا وتسييرًا.

على ان هذه الندوة مظهر من مظاهر التعاون الممدود، الذي ما فتئت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم توسع من وعائه، وتمد من اسبابه، بما تنظم من نشاط مع الجامعات والمؤسسات والهيئات العلمية والثقافية على امتداد الوطن العربي حول قضايا الفكر في مختلف المجالات.

وهذا بحسب هذه الندوة عملاً مشتركاً بين المنظمة وجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ولقاء حول هدف جامع، هو الاحتفال باللغة العربية، وبالثقافة العربية الاسلامية، والقيام عليهما بأصيلاً وسمية وتطويراً، وهو تعاون نحن به معترفون.

وانني اذ اشيد في هذا السياق، بما تقوم به جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية من عمل صالح، وما تنهض به من رسالة عظيمة، في مجالات نشر اللغة العربية في الخارج، بتوجيه من معالي مديرتها الاستاذ الدكتور عبد الله بن عبد المحسن التركي، فاني اشير الى الصلة الوثيقة بين هذا النشاط، وبين تقوية مناهج اللغة العربية وتنميتها، وهذا هو ما نأخذ باسبابه جادين ومثابرين، فهو الواجب القائم الذي لا يسقطه زمن، ولا ينتهي عنده جهد، ولا يتوقف دونه سعي.

أيها الاخوة المنتدون ...

لست في حاجة الى ان احدثكم عن اللغات، ومقامها، ودورها، في بناء الحضارة الانسانية، ولا عن اللغة العربية، وفضلها، فانكم، وانتم اساتذة هذه اللغة الشريفة وشيوخها، علمتم وعلمتم ان اللغة العربية خلقت لغة عالمية، وهي تحمل في ذاتها وثيقة انتشارها، وحجة بقائها، بما استودعها الله كلامه القديم، القرآن الكريم، فنفردت بين اللغات بميزة التجاوز الاجتماعي، فلم تعد لغة قوم وجماعة، ولكنها اصبحت الى ذلك لغة عقيدة، فكانت لغة المسلمين أياً كانت لغتهم بقدر ما هي لغة العرب اهلها الدينين.

ومن هنا، فان مسؤوليتنا أمام لغتنا نفوت المسؤولية القومية، وتتجاوزها الى نطاق اسلامي وعالمي، وهذا ما يفسر العناية التي لقيتها الدراسات اللغوية في تراثنا، وهو أمر لم تحظ به لغة من اللغات، وذلك لارتباط اللغة العربية بالقرآن الكريم، وبالسنة النبوية الشريفة، وبالرسالة الاسلامية باعتبارها مستقر العقيدة والتشريع الاسلاميين؛ وهذه المسؤولية التاريخية، قائمة لا تسقط عن الاحياء العربية والاسلامية ما تعاقب الليل والنهار.

واللغة العربية اليوم، تتخذ مكانتها الدولية، سياسيا، كلغة عالمية في منظمة الامم المتحدة، وفي وكالاتها المتخصصة، وكلغة قومية، في منظمة الوحدة الافريقية، ويتقدم موقفها العلمي، وهي تتأهب للقيام بالتعبير عن منجزات الحضارة التكنولوجية، عن طريق تعريب التعليم الجامعي، ومراكز البحوث العلمية العربية، حتى يتم تعليم العلوم الطبيعية والحيوية والرياضية، باللغة العربية، التي تكون وسيلة انتاجها ايضا، وهكذا ندخل الى الحضارة التكنولوجية مشاركين ومسهمين، ونخرج من دائرة التخلف والتبعية ومحاولة المشاكلة والمماثلة، الى حقبة المعاصرة والمفاعلة.

أيها الاخوة المنتدون ...

ان اللغة أي لغة، هي مناط الهوية، وقوام الذاتية، ومن هنا، فان الوهن أول ما يدرك امة يدركها في لغتها، وان أول قوة تصيبها، تصيبها فيها، وقد بدأ الاستعمار في قهر الشعوب باذلال لغاتها القومية واضعافها، وحجبها عن دورها الاجتماعي والحضاري، واستطاع ان يقضي على منات اللغات في افريقيا وآسيا، واحل لغاته محلها، ومحاولاته ضد اللغة العربية، وكبده لها، وقائع عابثناها، وما نزال نعانيها، وان ما تتعرض له اللغة العربية اليوم هو من اثار التخریب الاستعماري، إما بطريقة مباشرة أو بطريقة غير مباشرة.

فلقد حاول ان يحجب اللغة العربية عن الحياة الاجتماعية الفاعلة بصورة نهائية في بعض الاقطار، وان يحجبها عن المشاركة في الحياة المدنية الحديثة، في بعض الاقطار الاخرى، تبعا لاسلوب كل استعمار في التعامل مع المجتمعات المستعمرة. ومع ان قوة اللغة العربية الذاتية ظلت اقوى من كل اسلحة اعدائها، الا انها اصبحت بضعف لم تكد تقوم له جهود الدول العربية، بكفاية وقدرة بعد، ومن هنا تصبح تقوية اللغة العربية، وتنميتها، ضرورة قومية ودولية، وذلك يكون أول ما يكون، بتعميم استعمالها في سائر وجوه الحياة الاجتماعية والعلمية والسياسية والاقتصادية والمالية، ثم بالنظر في مناهج تعليمها في مختلف المراحل، ثم بالنظر في مناهج تعليمها في مختلف المراحل، ودراسة العوامل المختلفة ذات العلاقة، ما كان منها متصلا بالقضايا الفنية، أو كان نابعا من مصادر اجتماعية، أو اقتصادية أو سياسية، وصولا الى صيغة متكاملة للاصلاح والبناء، بما يضع اللغة العربية، والاجيال العربية في مستوى المسؤولية الحضارية والسياسية، التي يفرضها وضع الامة العربية، قوميا في مواجهة متطلبات التقدم في الحضارة التكنولوجية تحقيقا لعلمية اللغة العربية، وذلك بتعريب لغة التعليم والبحوث والانتاج في العلوم الدقيقة، مشاركة في الابداع الحضاري المعاصر، ودوليا في مواجهة الالتزامات العقدية والثقافية، تحقيقا لعالمية اللغة العربية ونشرا لها في العالم الاسلامي، ودعما لوجودها في المنظمات الدولية، والقارية، وفي المؤسسات العلمية والاكاديمية.

وهكذا يتحقق، عن طريق تقوية اللغة العربية وتنميتها، عالميتها دوليا وعلميتها قوميا.

ان منظمتكم العربية للتربية والثقافة والعلوم، اعتمادا على دستورها وعلى ميثاق الوحدة الثقافية العربية، وعلى تراثها المتمثل في مؤتمرات وزراء التربية والتعليم والمعارف، وعلى النشاط العربي الثقافي، الذي تم في اطار ادارة الثقافة في الامانة العام لجامعة الدول العربية قبل قيامها، تعتمد اللغة العربية مركزا لنشاطها، ومنطلقا الى غاياتها، ومن هنا كانت تلك السلسلة المترابطة في خدمة اللغة العربية في مختلف الميادين، من العناية بالمخطوطات العربية الى توحيد المصطلحات العلمية، الى تعريب لغة التعليم الى قضايا الترجمة والتعريب، الى نشاط نشر اللغة العربية، والحضارة العربية الاسلامية في الخارج، الى تشجيع الانتاج الادبي والفكري العربي، الى غير ذلك من عشرات المشروعات والبرامج في مختلف الاجهزة. وفي ادارة التربية يقوم برنامج دائم باسم «النهوض باللغة العربية والتربية الاسلامية في الوطن العربي» يتناول عددا من القضايا ذات العلاقة بالموضوع، ومنها تحديد مشكلات تعليم اللغة العربية وترتيب اسبقياتها، ودراسة تلك المشكلات وتحليلها في لقاءات ضمت المسؤولين والعلماء والخبراء في المجالات اللغوية والتربوية، حول اعداد معلمي اللغة العربية وحول اسس التربية الاسلامية، وتعليم القرآن الكريم للمبتدئين، وحصر البحوث والدراسات التي دمت في مجال تيسير تعليمها وخطتها، وتحليل عينات من الكتب الدراسية في الكتابة والاملاء والقراءة والادب والنصوص والقواعد النحوية، وما انتهت اليه من نتائج، وهي معروضة على هذه الندوة لتصيب مزيدا من العناية بما يعين على الوصول الى الحلول الفنية والعملية. وهناك مشروع الرصيد اللغوي للمرحلة الابتدائية، وهو يضم اكثر من مليوني كلمة، منطوقة ومكتوبة، تعاون على انجازه الاساتذة والخبراء في الوطن العربي، واسهمت الدول العربية فيه اسهاما كبيرا الى جانب المؤسسات المتخصصة، وفي مقدمتها معهد اللسانيات في الجزائر، وسوف تكون في يد الدارسين والمختصين أداة من أدوات تقوية مناهج اللغة العربية في نهاية هذا العام بانذن الله.

أيها الاخوة المنتدون ...

لقى الاقتراح الذي قدمه مشكورا معالي الاخ الاستاذ الدكتور عبد العزيز الخويطر، وزير المعارف، ورئيس اللجنة الوطنية السعودية للتربية والثقافة والعلوم الى المؤتمر العام للمنظمة في دورته العادية السادسة حول دراسة اسباب ضعف مناهج تعليم اللغة العربية، استجابة مستحقة في اطار اهتمامات المنظمة وبرامجها. وهكذا تجيء هذه الندوة تحقيقا لتلك الغاية التي نهدف اليها جميعا والتي يعبر عن اهميتها وجود هذه النخبة المتميزة من علمائنا وخبيرائنا الذين اعطوا، وما يزالون يفعلون الكثير خدمة لهذه اللغة الشريفة، وهم الى جانب علمهم وخبرتهم وعطائهم، اهل مسؤولية اخلاقية، وحمية ثقافية وانتماء قومي، والتزام ديني، يستشعرون الواجب القريب والبعيد الملقى على عاتق ابناء الامة العربية نحو اللغة العربية.

واذا كانت الاستعانة بالوسائل التعليمية الحديثة في تعليم اللغات لاهلها، ولغير اهلها، من

فانه ينهني العناية بنظام تحفيظ القرآن الكريم للاطفال، والنظر في ادماجه في مناهج التعليم،
فان للقرآن الكريم اثرا تعليميا ايجابيا في تعليم العربية، وفي استقامة النطق، وسلامة الذوق
الى جانب عقابه في ترسيخ العقيدة الاسلامية.

أيها الاخوة المنتدون ...

اني على ثقة، هو اليقين نفسه، انكم في همتكم، وفي علمكم، وفي مسؤوليتكم بالغون بهذا
الامر غايته، فجاعلون من هذه الندوة منطلقا تاريخيا جديدا لنظام تعليم اللغة العربية التعليم
الكفاء.

ألا وان هذا القول قد طال، والقول يطول، اذا كان مجاله ذا سعة، ولكنه لا يبلغ هنا تمامه،
الا بما بدأ به، من شكر مستحق لاهله تنويها بمن اعانوا ويسروا، واعدوا، واسهموا ونسقوا
واستقبلوا، و اضافوا وسيروا، مؤسسات ولجانا وخبراء وعلماء ومنظمين.

والله هو المسؤول ان يدلنا على الخير، ويعيننا على فعله، وان يتقبل اعمالنا، فهو نعم
المولى ونعم النصير ...

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

نصوص مختارة من تقرير استراتيجية

تطوير التربية العربية^(١) XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

تطوير المناهج باللغة العربية^(٢)

...ونفرد الحديث عنها بالتفصيل تأكيداً لأهميتها، ولأن الكلام عليها أساس عام لساننر الميادين وحظ مشترك بينها جميعاً. فاللغة أداة التفكير والتعبير وأداة التفاهم والتواصل وهي في جوهرها لفظ وفكر ووجدان، وفيها تتمثل خبرات الحياة بمختلف جوانبها من معرفة وانفعال ومن إرادة وعمل، فهي بهذه المثابة لازمة في ميادين المعرفة عامة وفي تطوير الشخصية وتنمية قدراتها وقيمتها واتجاهاتها وفي تمكينها من العمل المجدي والتفاعل مع المجتمع، وفي تشرب الثقافة القومية وتمثل الشخصية القومية.

واللغة العربية تملك مزايا اللغة الحية المتطورة التي أثبتت جدارتها على مر العصور تمثلت فيها آيات الذكر الحكيم وما فيها من عقيدة سامية وقيم إنسانية رفيعة وكانت وعاء للثقافة العربية وأهلها مزاياها أن تكون لغة حضارة إنسانية، فاستوعبت الفلسفة والعلوم والآداب.

والاهتمام باللغة العربية في التعليم أمر لازم لدواعي تربوية دينية وقومية ودواعي ثقافية وحضارية ومن الأهمية بمكان مواجهة أية مشكلات يمكن أن تنشأ في هذا المجال، وهي مشكلات قد تأتي من شيوع العامية ونعدد اللهجات المحلية أو تأتي من الحاجات إلى وضع المصطلحات العلمية والمصطلحات الحضارية وتيسير شيوعها على الألسنة والأقلام.

أما شيوع العامية ونعدد اللهجات المحلية فهو من آثار التخلف وانتشار الأمية ومن آثار التجزئة، ومعالجتها تيسير التعليم ومحو الأمية وتمكين المتعلمين من استعمال الفصحى وتيسير تعلمها وتعميق الوعي القومي وتوثيق مقومات الوحدة في أذهان المتعلمين. ومن الانجاهات التي يجدر أن تراعى في هذا الشأن ما يأتي :

✓ - حصر النزوة اللفظية السائدة بين المتعلمين في مختلف المراحل والمستويات ونقدها وبيان

(١) وضع هذه الاستراتيجية لجنة ضمت نخبة من علماء التربية في الوطن العربي برئاسة الدكتور محمد أحمد الشريف أمين التعليم والتربية في الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية سنة ١٩٧٧. وقد أوردت «المجلة العربية للتربية» ملفاً عن الاستراتيجية في العدد الأول / السنة الأولى / يوليو ١٩٨١.

(٢) استراتيجية تطوير التربية العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس ١٩٧٩، ص ٢٧٤ - ٢٧٥.

نواحي القوة والضعف فيها والسعي إلى ردها إلى الفصحى وإلى دلالات مفاهيمها ومدى غناها وملاءمتها لمستويات المعلمين.

- إعادة تنظيم تلك الثروة بتنقيتها من العامية وردها إلى الفصيحة وإغنائها بمفردات جديدة مراعى فيها الوضوح والسهولة وبإخضاع دلالات مفاهيمها لمستويات النمو العقلي.
- الاعتماد على العلوم اللسانية الحديثة في دراسة اللغة العربية إبرازاً لمزاياها وحيويتها من ناحية وتيسيراً لتعلم أصولها وقواعدها من ناحية ثانية.
- الاعتماد على التقنيات الحديثة في دراسة اللغة العربية من حيث أصواتها وتراكيبها والكشف عن خصائصها عامة في تيسير تعلمها.
- استيعاب نتائج هذه الدراسات في وضع الكتب المدرسية وفي إعداد المعلمين وفي تدريبهم أثناء الخدمة.
- إدراك أن العناية باللغة الفصحى لا تقتصر على المعلمين المختصين بها وإنما هي من مهمات المعلمين كافة.
- إدراك دور أجهزة الاعلام الجماهيرية وتمكينها من النهوض بمهامها للخلاص من العامية واعتماد الفصحى في برامجها.

أما المصطلحات وتيسير شيوعها فيقتضي الأمر فيها :

- تطوير منهجية علمية لوضع مصطلحات عربية مقابل المصطلحات الأجنبية.
- توزيع مهمات وضع المصطلحات على الجهات المعنية بها.
- تيسير نشر المصطلحات الموضوعية وتمكينها من الشروع والتداول.

وتلك مهمات يجدر أن يضطلع بها اتحاد المجامع العربية، يعتمد فيها أصلاً على المجامع العربية القائمة وبشاركه فيها اتحاد الجامعات العربية والجامعات المرتبطة به ويتم ذلك بسبل متعددة منها المؤتمرات المتخصصة.

وقد تجاوزت كثير من البلاد العربية مرحلة اعتماد اللغة العربية في التعليم العام، ويستثنى بعض الحالات في المغرب العربي التي لا تزال دائرة اللغة الأجنبية فيها تضيق بتوافر المعلمين في المواد العلمية المختلفة. على أن الاتجاه إلى التعريب بمعناه الخاص من اعتماد العربية تقتضي مواجهة حاسمة في التعليم العالي، ولا بد لسائر الأقطار العربية من بذل الجهود لتحقيق هذا الهدف ليؤلف جانباً من المواجهة الشاملة للتعريب بمعناه العام : اعتماد اللغة العربية الفصيحة في الإدارة والتشريع وفي الثقافة والحياة عامة وإضفاء الخصائص العربية عليها وقيمها وفضائلها مما جاءت الإشارة إليه في مواضع متعددة من هذا التقرير وهي مهمة جديرة أن تحظى بدعم السلطة السياسية في أعلى مستوياتها وأن تعتمد لها الدراسات وما يترتب عليها من الخطط والبرامج متكاملة لتحقيق التشريعات اللازمة.

التعريب وتدعيم اللغة العربية (٣)

وفي مجال كفاية التعليم ينبغي أن تحتل اللغة العربية وقضية التعريب أسبقية متميزة ويستند ذلك في هذه الاستراتيجية المقترحة إلى الاعتبارات التالية :

- ان التعريب جزء لا يتجزأ من قضية الأصالة والتجديد وهي عنصر رئيسي في هذه الاستراتيجية. فالاحتفاظ بمقومات الأمة العربية وضمان استمرارها في قوة يعني ضرورة دعم اللغة العربية في جميع البلاد العربية، وعلى شتى المستويات باعتبارها شريان الثقافة ووعاء الفكر.

- ان الأخذ بمفهوم التنمية الشاملة بأبعادها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية، يتضمن اعتبار اللغة العربية عنصرا رئيسيا من هذه التنمية. فتحقيق الذاتية للثقافة العربية، بالكشف عن تراثها واختيار أفضل ما فيه، والانفتاح والاتصال على روافد الثقافة الانسانية والأخذ منها يعني ضرورة دعم اللغة العربية والعمل على تطويرها في آن واحد.

- ان ازدواجية اللغة في بعض البلاد العربية التي خلفها الاستعمار وبخاصة في بلاد المغرب العربي، تتطلب مزيدا من الجهود الرسمية والشعبية والعلمية للقضاء عليها، وتنقية الثقافة العربية في هذه البلاد من آثارها، وتمكينها من أداء دورها في تكوين المواطنة العربية الملتزمة بالقيم الأصيلة لهذه الثقافة.

- ان الصراع بين العامية والفصحى وما ينشأ عن ذلك من تباين في لغة التخاطب واضعا للغة العربية ذاتها، يتطلب جهودا مشتركة واسعة تشترك فيها أطراف عديدة لتحقيق سيادة اللغة الفصيحة، وهي الرباط الأساسي بين أبناء الأمة العربية ودعامة وحدتهم الفكرية ومصدر قوتهم الحضارية.

- إن رسالة الأمة العربية بين شعوب العالم الثالث بصفة خاصة في الاسهام في دعم القيم الروحية وإقرار مبادئ الاسلام، لا تنفصل عن قضية اللغة العربية باعتبارها الوعاء الحقيقي للتعبير عن هذه القيم والمبادئ ووسيلة تبادلها ونقلها وتفسيرها.

ولهذا فإنه إلى جانب الجهود التي تبذلها جميع البلاد العربية في هذا الشأن سواء عن طريق أنظمتها التربوية أو عن طريق مؤسساتها الثقافية، فإن هذه الاستراتيجية المقترحة تؤكد أمورا منها :

- ربط الجهود المبذولة من جانب المجامع اللغوية في تعريب المصطلحات بدور الجامعات في التعليم والبحث ونشر الثقافة. فلا يكفي إصدار قواميس ومعاجم تشمل هذه

المصطلحات بل لا بد من ممارستها واستكمالها وتبادلها حتى تصبح جزءا متكاملًا في ثقافتنا وهذه هي وظيفة التعليم، ومن وظيفة التعليم العالي بصفة خاصة. وفي هذا الصدد لا بد من إيجاد علاقات عضوية مستمرة بين مكتب التعريب بالرباط والجامعات العربية.

- تطوير طرق تدريس اللغة العربية وتعلمها بالمدارس وهذا يتطلب إجراء بحوث ودراسات واسعة ومستمرة لتيسير اللغة على أبنائها، ولتوحيد معاني كلماتها ومصطلحاتها بين البيئات العربية المختلفة ولتمكين الناشئين من استيعابها في سهولة. ولعل الجهود التي بذلتها ليبيا وتونس والجزائر والمغرب في هذا المجال في حاجة إلى مزيد من الاستمرار والعمق حتى تتحقق بها الأهداف المنشودة. كما تعتبر الجهود المبذولة من جانب بعض الجامعات في هذا المجال أيضا من الأمثلة على تأكيد هذا الاتجاه، ومن ذلك مشروع إنشاء مركز تطوير تدريس اللغة العربية الذي بدأت في تنفيذه جامعة عين شمس كما أن التجارب التي تمت في هذا الميدان على يد طلاب الدراسات العليا في بعض الجامعات العربية تستحق الاهتمام على أن يؤخذ بها في مجال التطبيق ويتسع نطاقها وتؤدي إلى تغييرات واسعة خاصة بعد اعتمادها علميا واتخاذ الوسائل للاستفادة منها بإذاعتها ونشرها.

- ضرورة مساهمة المعلمين، على اختلاف تخصصاتهم، في تأكيد الفصحى في تفاعلهم بالناشئين وفي تدريبهم، حتى تسهم العملية التربوية بدورها كاملا في هذا المجال. إذ الملاحظ أن الفصحى كما تمثلها مادة اللغة العربية بالمدارس تجد منافسة شديدة من المواد الأخرى التي درج المعلمون على تقديمها للطلاب بالعامية ويقتصر مكانها على مجرد كونها مادة من المواد وليس اعتبارها لغة التعليم كله.

- تصدي مؤسسات التعليم العالي لهذه القضية بتعريب المواد التي لم تعرب بعد، وبالمزيد من ترجمة مصادر المعرفة، والعلوم الأساسية، وتشجيع الأساتذة والطلاب في هذا المجال بتوفير الامكانيات المناسبة.

- توجيه وسائط التربية اللامدرسية وفي مقدمتها وسائل الاعلام من صحافة، وإذاعة مسموعة وإذاعة مرئية، نحو تحقيق هذه الغاية حتى تسهم في توفير المناخ السليم للالتزام الصغار والكبار وفي كل المواقع بمقومات اللغة وقواعدها، ويبتعدون عن هذا التناقض الذي كثيرا ما يظهر بين التربية المدرسية والتربية اللامدرسية.

- العناية بثقافة الطفل وتغذيتها بالكتب والمطبوعات المناسبة ودعمها بالوسائل الحديثة التي تكفل نقل المعرفة للأطفال في سهولة ويسر وتبعث فيه الاهتمام بلغتهم. ولا شك أن هذه تعتبر نقطة البداية لتربية الأطفال وتنمية ولائهم للغة.

- الاهتمام بتعليم اللغة العربية لغير العرب بإيجاد الطرق المناسبة ومصادر التعليم السليمة، وهذا يحتاج إلى دراسات وبحوث علمية كما يحتاج إلى تضافر الجهود في مجال إعداد العاملين في هذا المجال، وتوفير الامكانيات اللازمة من مؤلفات وكتب وأجهزة ووسائل.

والثقافة والعلوم بالاهتمام، من الجهود الملحوظة في هذا المجال والتي تحتاج إلى مزيد من العناية والتخطيط.

- ضرورة تعاون جميع أجهزة الدولة ومؤسساتها في كل بلد عربي لتأكيد اللغة العربية واستخدامها وإعطائها الأولوية في المعاملات اليومية والرسمية وفي التخاطب وفي تسجيل الأحداث، وفي الاعلان عن السلع وفي وسائل النقل والمواصلات. وذلك اسوة بما تتبعه البلاد الأخرى وبخاصة البلاد الأوروبية التي فرضت لغتها عن طريق وسائل أخرى غير المؤسسات التربوية وقد يحتاج ذلك إلى قرارات سياسية على مستوى الدولة لتجعل لهذا الاتجاه الفاعلية في أقرب وقت ممكن.

- الاهتمام بمعلم اللغة العربية، إعدادا وتدريباً وكما وكيفا في آن واحد. وتقوم كليات التربية بدور في هذا المجال، ولكن جهودا مختلفة لا بد أن تبدأ لتوحيد مصادر الاعداد ولتنسيق نظم التدريب، وتحقيق التكامل بينها وبين مصادر الاعداد من ناحية ومصادر التربية المستمرة من ناحية أخرى. كما ينبغي اتخاذ الوسائل الكفيلة باجتذاب العناصر الممتازة من الشباب لاختيار هذا المجال حيث أنه ما زال يواجه منافسة شديدة من المجالات الأخرى داخل الجامعات وفي كليات التربية ذاتها.

- استخدام التقنيات الحديثة من معامل ومسجلات وأجهزة في تعليم اللغة العربية وتعلمها، وفي مراجعة الكتب المدرسية، وفي تشجيع الناشئين على التعليم الذاتي، إذ يبدو أن هذه التقنيات انحصرت إلى حد الآن في تدريس اللغة الأجنبية.

- العناية بكتب اللغة العربية المدرسية، تأليفا وإعداد وإخراجا وتوزيعا. مما يتطلب دراسة لأصول التأليف التربوية والنفسية والعلمية للصغار والكبار ودراسة أساليب الإخراج، حتى يكون الكتاب المدرسي وسيلة مؤثرة في تربية المتعلم.





أسس بناء مناهج اللغة العربية

○ الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي

○ الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي

○ أسس بناء مناهج تعليم الأدب والنصوص في التعليم ما قبل الجامعي

واقع مناهج اللغة العربية : ملخصات وآراء

○ تطوير مناهج الكتابة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي

○ تطوير مناهج القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي

○ تطوير مناهج تعليم الأدب والنصوص في مراحل التعليم العام في الوطن العربي

الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

مدير معهد العلوم اللسانية والصوتية

الجزائر / الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

مقدمة :

ان تعليم اللغات ونجاعة هذا التعليم ولا سيما بالنسبة للغة العربية هو أمر جد خطير وذلك لخطورة المشاكل التي تثيرها هذه القضية. وتنحصر أهمها في عدم استجابة المناهج التعليمية لما يتطلبه استعمال اللغة الطبيعي - غير المحصور على جانب واحد من الحياة - من تنوع التعبير حسب ما تقتضيه أحوال الخطاب الحقيقية غير المصطنعة. فالغاية القريبة والبعيدة التي يرمي إليها كل تعليم للغات الحية هو تحصيل المتعلم على القدرة العملية على تبليغ أغراضه بتلك اللغة وفي نفس الوقت على تأدية هذه الأغراض بعبارات سليمة أي من تلك التي تلتزم إلى ما تعارفه الناطقون بها أوضاعا ومقاييس. ثم هذا يقتضي ألا يكون ذلك مقصورا على ما يجري من حديث تدريبي داخل المدرسة، وبعبارة أخرى فإن الغاية القصوى من تعليم اللغة هو قبل كل شيء أن يجعل الطالب قادرا على استعمال اللغة في شتى الظروف والأحوال الخطابية وخصوصا تلك التي تطرأ في الحياة اليومية ثم على استعمالها سليمة من كل لحن وعجمة ولكنة. وهذا غير حاصل في الوقت الراهن لأسباب سنذكرها فيما يلي.

ثم إن علاج مثل هذه المشاكل لا يمكن أن يتم في نظرنا إلا بالاعتماد على ما يشتهه البحث العلمي من حقائق موضوعية، فإن اللغة العربية كلغة بشرية، أي كأداة تبليغ واتصال بين الناطقين بها، هي ظاهرة من الظواهر التي يمكن رصدها وتحليلها وإحصاء عناصرها، وبالتالي استنباط قوانينها واستكشاف أسرارها بكيفية موضوعية. وهذا ما فعله علماء اللغة العربية الأولون الذين نزلوا إلى الميدان وأجروا التحريات اللغوية في عين المكان ولم يكتفوا بالنظر في النصوص المحفوظة في الصدور وفي الصحف.

١ - حقائق علمية حول اللسان وما يترتب عليها :

١.١ - اللسان وضع واستعمال، أي نظام من الأدلة الموضوعية لفرض التبليغ واستعمال فعلي لهذا النظام في واقع الـ.طاب. فالإقتصار على أحد هذين الجانبين من قبل الباحث اللغوي أو المربي خطأ فاحش ذو عواقب وخيمة (وسنرى ذلك فيما بعد). وكذلك هو

الأمر في الاقتصار على ضرب من الاستعمال دون غيره. فعدم اكتفاء علمائنا بالنظر فيما ورد في المسموع من العرب جعلها الناس في تحليلاتهم للغة هو الذي يميز العلوم اللسانية العربية في زمان ازدهارها الأول من نفس العلوم التي ظهرت عند اليونان من قبلهم (وهي الفيلولوجية) ومن تلك التي غلب عليها عند العرب التقليد والجمود بعد إضلاق باب الاجتهاد عليها في عصور الانحطاط للفكر العربي. فاللغة كما كان يتصورها المبدعون من علمائنا، أمثال الخليل وسيبويه وابن جني وغيرهم ممن ظهر في الصدر الأول، هي قبل كل شيء استعمال ثم استعمال ثم استعمال الناطقين بها أي إحداثهم لفظا معيناً يخضع لنظام معين لتأدية معنى وغرض في حان من الخطاب تقتضي هذا المعنى وهذا اللفظ وليست فقط صوتا ولا نظاما من القواعد ولا معنى مجردا من اللفظ الذي يدل عليه ولا أحوالا خطابية معزولة عن كل هذه الأشياء. فأكبر غلط يرتكبه الباحث أو المربي هو أن يحصر اللغة في جانب واحد من هذه الجوانب وهذا هو الذي حصل بالفعل منذ أن تعلق الناس بالقواعد في ذاتها مقطوعة عن غيرها إلا بما لا يشفي من الشاهد الواحد أو الشاهدين - ومن الشعر فقط غالبا - أو بالنصوص وحدها لا يرى فيها شارحا (إلا المعاني مقطوعة من اللفظ الذي يدل عليها) مع ما يندرج فيه من انتظام له السهم الأكبر في الدلالة على تلك المعاني).

وعلى هذا فالاستعمال الفعلي للغة في جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية هو الذي ينبغي أن يكون المقياس الأول والأساسي في بناء كل منهج تعليمي. وأسرار هذا الاستعمال ينبغي أن يلم بها المربي كما يلم بها اللغوي. ويترتب على ذلك ما يلي :

- استعمال اللغة هو مشافهة قبل أن يكون كتابة وتحريراً : ومعنى ذلك أن الكلام المنطوق هو الأصل، أما لغة التحرير ففرع عليه. فالمنطوق وبالتالي المسموع هو الذي يرجع إليه المتعلم للغة الحية أولا وآخرا ولا يقتصر أبدا على ما يقرأه من النصوص المحررة. فالاستعمال الطبيعي للغة يعتمد قبل كل شيء على المشافهة، فإذا اكتفى فيه على الجانب الكتابي فقط أو قل نصيبه في التعليم فإن الطالب سيضطرب بعد تخرجه أن يخاطب الناس بلغة مصطنعة. وإذا عم ذلك فستطعن اللغة التي يتحد استعمالها اللفظي والكتابي في جميع مستوياتها : أداء صوتيا وإفراديا وتركيبيا بعدم ملاءمتها لما يتطلبه حال الخطاب الطبيعي وبالتالي بأنها لغة أدبية محضة لا تصلح للتعبير في جميع أحوال الخطاب وعن جميع الأفكار والمعاني. وهذا يكاد ينطبق على العربية التي يتعلمها الناشئة في مدارسنا على الرغم من وجود طرق حوارية في تحصيل الملكة وتمارين شفاهية بكثرة وهذا لسوء فهم الأساتذة والمربين بصفة عامة لجوهر اللغة وينحصر، كما قلنا في مكان آخر في :

- وجود أكثر من مستوى في استعمال اللغة : وهما نوعان على الأقل : التعبير الترتيلي أو الاجلالي والتعبير العفوي الاسترسال. فالأول تقتضيه حرمة المقام وهي حال الخطاب التي سماها الجاحظ بموضع الانقباض^(١) وفيها تظهر عناية المتكلم الشديدة بما ينطق

به من حروف وما يختاره من ألفاظ وتراكيب حتى يبلغ به فرط التصحيح إلى اللحن الجلي - ونيس بالجلي الآن بل خفي على أكثر الناس - كإظهاره ومذه لحركات الاعراب في مواضع الوقف وكفكه لما يجب إدغامه وغير ذلك. ويستعمل الناس هذا المستوى من التعبير في جميع هذه الحالات التي تتصف بالحرمة كخطاب الخطيب وخطاب المذيع للناس في الاذاعة والتلفزة ومحاضرات الأساتذة، إلا من ظلم العربية فاستبدلها حتى في هذه الأماكن بلهجته العامية.

أما التعبير الاسترسالي (الفصح لا العامي) فهو هذا الذي تقتضيه مواضع الاتس (الجاحظ، نفس المصدر) كخطاب الأبناء والزوجة في المنزل والأصدقاء أو أي شخص آخر في غير مقام الحرمة. وهذا التعبير العفوي غير المتكلف قد وجد بالفعل في المخاطبات بين فصحاء العرب في الزمان الذي كانت تكتسب الملكة بالسليقة أي بدون تلقين معلم (كما هو الحال الآن بالنسبة إلى العامية). وقد اعتنى العلماء القدامى الذين شافوها فصحاء العرب بوصفه الوصف العلمي ويمتاز عن الأول بكثرة الاختزال في تأدية الحروف والكلم كاختلاس الحركات (وهو الاخفاء الذي وصفه سيوييه) والحذف والادغام والتقديم والتأخير وكثرة الاضممار. ونفس هذه الظواهر قد يشاهدها الألمي منا في اللغة التي احتلت مكان الفصحى في التخاطب اليومي وهي اللهجة العربية المحلية، إلا أن الفرق بينهما أن اللهجة العامية قد أصابها تغييرات لم تصب بها الفصحى العفوية (كسقوط الاعراب في جميع الأحوال والتنوين وعلامات التثنية في أكثرها وكاختزال بعض الأدوات وغيرها). فهذا المستوى من التعبير لا سهيل إلى وجوده الآن لقيام العاميات مقامه كما قلنا. وبا حبذا لو أحياء المثقفون وأنعمشوه، ويمكن أن يحصل ذلك بادخال عدد من قواعده في المناهج، وخصوصا في كيفية الأداء الصوتي. وكنا نود أيضا لو اعتمد استعماله في المسلسلات التلفزيونية وبعض الأفلام الناطقة بالعربية الفصحى ولا سيما في التمثيل لحالات الخطاب الاستثنائي الذي يستلزم كثرة التخفيف. وينبغي أيضا أن يعاد تكوين المعلمين بالاعتماد على هذه الحقيقة : العربية الفصحى التي كان يتخاطب بها العرب في زمان الفصاحة السليقية^(٢) في بيوتهم وفي مقام أنسهم، وليست هذه التي يتشوق بها الممثلون في أيامنا هذه من حيث الخفة والتبذل والاسترسال. فيجب أن ينبه المعلم على أن تخفيف الهمزة مثلا وإخفاء الحركات فصيح أيضا وقد سمع في مخاطبات العرب العفوية وقرأ به القرآن وأن هناك نوعا من القراءة القرآنية تسمى بالخذر (في مقابل الترتيل والتدوير) تتصف به بما يتصف به هذا المستوى من التعبير الاقتصادي المستخف، فكل ما جاء في السماع تقريبا عن فصحاء العرب من التأدية الصوتية قد قرأ به القرآن وهو الأصل في الاستشهاد اللغوي.

فاذا أردنا ألا تنحصر لغتنا في الاستعمال الانقباضي الذي لا يغطي جميع أحوال الخطاب فلا بد من إحياء التعبير الفصح غير المتكلف فتدخل بذلك العربية في جميع الميادين النابضة

(٢) ولا بد أيضا من أن ينبهوا على أن الفصاحة التي وصف بها النحاة الأولون هؤلاء الذين أخذوا منهم اللغة ليست هي الفصاحة التي حذوها فيما بعد أصحاب البلاغة. فالفصاحة عند اللغويين هي السلامة اللغوية

بالحياة وتخرج من الانزواء الذي أصابها منذ أن دعا البلاغيون في عهد الانحطاط الى ترك الألفاظ التي تستعملها العامة ولو كانت فصيحة قرىء بها القرآن !

١٨ ويرى أن يده أمسا بأنه لا توجد في الدنيا لغة واحدة إلا ولها هذان المستويان من التعبير على الأقل^(٣) وأنه إذا اختلفا اختلافا شديدا (بتغيير الوضع في جوهره) وصار الثاني لهجة عامية فالكارثة هي أن يترك لهذه العامة السيادة في التعبير الاسترسالي ويتناسى أن الفصحى يمكن أن تقوم بهذا الدور الحيوي بشرط أن يرجع فيها الى المستوى الذي استخفه العرب الذين أخذت منهم اللغة. وإن لم يتم ذلك فسوف تبقى على ما هي عليه من الانزواء في زاوية التعبير الأدبي. وكل هذا يقتضي الرجوع إلى المراجع اللغوية التي وصف فيها العلماء هذه العربية العفوية وبصفة خاصة التأدية الصوتية ومخارج الحروف وأحوال الوقف والابتداء وكل ما يجوز تخفيفه في سعة الكلام والاختصار كما يقول سيبويه. ثم يقوم فريق من العلماء بدراسة هذه الأشياء وتصنيفها وتحديدتها والتمثيل لها قصد إدراجها في مناهج التعليم والكتب المدرسية.

وخلاصة القول في هذا الشأن هو أن تعلم اللغة لا بد أن يستجيب لما سيحتاج إليه المتعلم للتعبير عن كل ما يختلج في نفسه وما يدور في ذهنه وما يكتنه من غرض، فاللغة وضعت للتبليغ والاتصال قبل كل شيء. فإذا لم يفهم ذلك المعلم وقصد تعليم الأساليب التي يجدها في النصوص في ذاتها ولنفسها، أي كنماذج للأساليب الجميلة، دون مراعاة الاحتياجات التعبيرية الحقيقية التي يشعر بها المتكلم عند استعماله الفعلي للغة في مختلف الأحوال الخطابية التي تثيرها الحياة اليومية فإنه يكون بذلك أخطأ الغرض من الأساس بل جمد بذلك استعمال اللغة العربية وقصره على الجانب الأدبي الجمالي ليس غير. وهذا تغذ جماعي حتى ولو كان غير متعمد على الشيء الوحيد الذي يربط بين أفراد هذه الأمة وهو لغة القرآن.

٢.١ - المستعمل من اللغة في حالات الخطاب الطبيعي شيء محدود :

يعتقد بعض المعلمين خطأ أن كل ما يوجد في اللغة فهو صالح للتعليم لا شيء إلا لأنه جزء من اللغة. فكلما زاد علم المتعلم باللغة وأوضاعها مهما كانت فهو ثروة لغوية ولا بد أن تفيده. وهذا غير صحيح بل ينفيه الواقع الذي يعيشه المتكلمون : فخلافا لما يعتقد هؤلاء فإن المتكلم العادي لا يستعمل في مخاطباته اليومية إلا عددا محدودا جدا من المفردات وقد أثبتت البحوث العلمية الحالية أن الفرد العادي المتوسط الثقافة^(٤) لا يستعمل أكثر من ٢٥٠٠ كلمة

(٣) بل أكثر من مستوى في الواقع : فالأعلى منها هو التعبير المحرر المخير ألفاظه يستجيب بذلك لفن من الفنون كالمرحيات المأسوية القديمة، والشعر الجزل الألفاظ، والخطب وغيرها. ثم في أسفلها يوجد التعبير السوقي وحتى اللغة المستغلفة الخاصة باللصوص وهي لا تمتاز فقط بالخفة بل التحريف الدنيء. أما التعبير العفوي المبذل الفصح فيسمى إلى الفصحى إلا أنه يصف بالتخفيف الذي يقتضيه مقام الأنس فقط : فهي اللغة الفصحى التي استعملها فصحاء العرب في هذا المقام بالذات ليس غير.

(٤) العربي والاوربي وغيرهما.

تقريبا في مخاطباته، أما العالي الثقافة فبين أربعة وخمسة آلاف فقط. وربما عرف هذا وذلك أكثر مما ذكرناه إلا أن الذي يظهر في استعمالهما هو هذا القدر أو ذاك فقط. وعلى هذا الأساس فإن الكثرة الكثيرة من المفردات التي نريد أن نشحن بها ذاكرة المتعلم هو حمل بتناهي مع ما هو حاصل في واقع الخطاب. وعلى هذا الأساس أيضا ينبغي أن يكتفى بتعليم ما يحتاج إليه المتعلم بالفعل حتى يستجيب لما يتطلبه الخطاب الحقيقي الذي يجري خارج المدرسة بصفة خاصة، أي في الحالات الخطابية التي يطلق له فيها العنان.

- « ليس كل العرب يعرفون اللغة كلها » : هذا قول أحد علمائنا القدامى (الزجاجي) وقال بعد ذلك : « غريبها وواضحها ومستعملها وشاذها بل هم في ذلك طبقات يتفاضلون فيها، أما اللغة الواضحة المستعملة سوى الشاذ النادر فهم فيها شرع واحد »^(٥).

فأهم شيء هو أن يتعلم الفرد هذا القدر المشترك من اللغة أي هذا الذي يكثر دورانه على ألسنة الناس أولا وهذا الذي يكثر مجيئه في اللغة المحررة ثانيا، ويترك النادر الذي يؤدي نفس المدلول أو ما يقاربه لفرصة أخرى أو للتخصص في علم اللغة في مستوى التعليم العالي.

هذا وقد أثبتت البحوث التي أجراها بعض العلماء (المنفردين) وتلك التي أجراها الباحثون العائمون بانجاز الرصيد اللغوي العربي (انظر فيما يلي) أن المادة التي تقدم للناشئة تتصف بهاتين الصفتين :

- غزارة المادة اللغوية وكثرة المفردات التي لا يحتاج إليها الطفل ليواجه الحياة : ككثرة الألفاظ الدالة على نفس المسمى في الكتاب الواحد، والغريب الذي لا يعرفه حتى المعلم نفسه وغير ذلك.

- خصاصة لغوية فظيمة فيما يخص الألفاظ التي تدل على المسميات المحدثة في عصرنا الحاضر كالكثير من أسماء الملابس والأدوات وأجزائها والمرافق وغيرها.

وهذا الذي دفع دول المغرب العربي في الستينات إلى ضبط مشروع ما أسموه بالرصيد اللغوي الوظيفي. فبعد أن تم إنجازه وأدخل في التعليم بكيفية رسمية وفعلية ارتأت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أن تعمم الفائدة فرسمت مشروعا مماثلا يعم جميع الدول العربية. وقد حُدد الرصيد العربي هكذا : « يهدف هذا المشروع إلى ضبط مجموعة من المفردات والتراكيب العربية الفصيحة أو الجارية على قياس كلام العرب التي يحتاج إليها التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي والثانوي حتى يتسنى له التعبير عن الأغراض والمعاني العادية التي تجري في التخاطب اليومي من ناحية، ومن ناحية أخرى التعبير عن المفاهيم الحضارية والعلمية الأساسية التي يجب أن يتعلمها في هذه المرحلة من التعليم » (الدليل التعريفي للرصيد ص ٨).

فالغرض منه واضح، وهو ألا يزيد الرصيد اللغوي الذي يكتسبه الطفل على ما يحتاج اليه على ما يقدر على إدراكه، في سن معينة من عمره وألا ينقص عن ذلك في الوقت نفسه. فهو القدر الأمثل (أقصى ما يمتثل بمثله وأدنى ما يحتاج إليه)^(١).

٣.١ - استعمال اللغة في العلوم والتقنيات يقتضي عدم الاشتراك :

إن وجود اللفظ المشترك أمر طبيعي فأكثر الألفاظ تدل في أصل وضعها على أكثر من معنى ولا تتمايز مدلولاتها إلا بالسياقات التي تكتنف هذه الألفاظ في الخطاب، وهو سر من أسرار اللغات البشرية : ألا يكون اللفظ مرتبطا بكيفية حتمية ونهائية بالمدلول الواحد، ولولا هذه الخاصية لما استطاع الانسان أن يطوّر أفكاره وبالتالي أن يخرج من نظرة ضيقة للواقع الى نظرة أوسع وأشمل. إلا أن الاشتراك، وإن كان طبيعيا وضروريا لتطوير الفكر عبر الزمان أي بالانتقال من نظرية الى أخرى^(٢) أو من نظام فكري الى آخر، فإنه مردود مرفوض في داخل المطربة الواحدة، إذ الانسداد في التحديدات العلمية مجلبة للبلبلة وشوش للنصوّرات العلمية ومن ثم لمنهجية البحث، فعدم الدقة في التعبير في هذا الميدان يؤدي إلى عدم الدقة في التفكير.

وعلى هذا، فلا بدّ في تعليم اللغة أن يميّز بين احتياجات المتعلم إلى ألفاظ متباينة للدلالة على مسميات متباينة في الحالات التي تتطلب الدقة وعدم الالتباس (كالتعبير العلمي وغيره) وبين احتياجاته إلى المجاز والاستعارة والكتابة والتورية في أحوال أخرى كمحاولة الإقناع أو التأثير على السامع والتعبير عن العواطف ومختلف الأحاسيس، فالتعبير قد يكون موضوعيا في محتواه وقد يكون وجدانيا. فينبغي لمبرمج التعليم أن يمدّ المتعلم بكل هذه الأشياء وخصوصا الألفاظ المختلفة حتى لا تلبس عليه المسميات مع تنبيه (زيادة على ذلك) على وجود أسماء أجناس تندرج تحتها أنواع هذه المسميات^(٣).

٤.١ - العناية بالنحو والبلاغة معا : تفضيل أحدهما على الآخر إجحاف باللغة وتعقيم لتعليمها :

سبق أن قلنا بأن اللسان وضع واستعمال، أي نظام من الأدلة من جهة واستثمار لهذا النظام في الحياة من جهة أخرى. فما هي مكانة النحو والبلاغة منهما يا ترى ؟ للإجابة عن هذا

(٦) فيما يخص طريقة انجازه والمقاييس العلمية التي بنيت عليها فليراجع الدليل التعريفي الذي نشرته المنظمة.

(٧) وهذه الدقة لا تحصل بمجرد تجنّب المشترك بل باستعمال اللفظ الواحد - ولو كان مشتركا في الاستعمال غير العلمي - للمدلول الواحد والا يكون المعنى المقصود حاصلا بوجود قرينة بل بتحديد سابق لجميع الألفاظ الواردة في الخطاب العلمي الواحد.

(٨) أسماء الأجناس غير الألفاظ المشتركة. فاسم الجنس هو الاسم العام الذي يطلق على عدة أشياء تنتمي الى جنس واحد. وقد يكون فيه اشتراك وهو شيء آخر.

السؤال، لا بد لنا أن نميز بادية بدء بين النحو وعلم النحو وبين البلاغة وعلم البلاغة. فالذي نقصده من تعليم اللسان هو إكساب المتعلم القدرة العملية (لا النظرية) على استعمال اللسان وليس أن نجعل منه عالما متخصصا في علوم اللسان كعلمي النحو والصرف وعلم البلاغة. وعلى هذا، فالكثير من الكتب العظيمة القيمة التي تناول فيها علماؤنا القدامى العربية بالتحليل والتعليل ككتاب سيبويه وشروحه أو نظرية علم النحو ككتاب الخصائص لابن جني وغيره هي كتب علمية محضة، ومن ثم لا يمكن استعمالها في تدريس العربية مباشرة لأن محتواها علم نظري. إلا أن هذا العلم لا بد منه من جهة أخرى، إذ يعتمد عليه الباحث في صناعة تعليم اللغة كمرجع للوضع اللغوي العربي وللكيفيات المختلفة التي سمعت عن فصحاء العرب في استعمالهم لهذا الوضع.

- النحو التعليمي غير النحو العلمي وكذلك هي البلاغة :

وعلى هذا فالنحو كهيكل للغة - وهو بذلك صورتها وبنيتها - شيء والنظرية البنوية للعربية التي هي علم النحو شيء آخر، وكذلك هو الأمر بالنسبة للبلاغة، فهي تقابل النحو في أنها كيفية استعمال المتكلم للغة والنحو فيما هو مخير فيه لتأدية غرض معين. فهي بهذا امتداد للنحو ولها مثله قواعد وسنن معروفة، فالبلاغة بهذا المعنى شيء والنظرية التحليلية لكيفية تخير المتكلمين للألفاظ بغاية التأثير شيء آخر. فالذي يقصده المربي هو إكساب المتعلم القدرة على إجراء القواعد النحوية والبلاغية في واقع الخطاب ليس إلا. وهذا لا سبيل إلى تحصيله إلا بطرق خاصة، لا بحفظ تلك القواعد أو دراستها على حدة.

- النحو النظري الذي ينبغي أن يعتمد هو نحو الخليل وأتباعه :

إن المبرمج للمادة اللغوية يعتمد كما قلنا على التحليلات التي تركها لنا علماء النحو والبلاغة (إلا أنه يعتقد - مقلدا في ذلك من جاء قبله منذ أقدم عصور الانحطاط - أن أحسن المراجع في ذلك هي تلك التي ألفها العلماء المتأخرون (ومن ينتمي إلى هذه العصور الحالية). وهذا هو - في اعتقادنا - من أكبر الأخطاء التي يرتكبها العلماء المحدثون منا، أي أن يجعل التراث العربي الإسلامي واحدا لا يختلف الجزء المتخلف منه عن الآخر السابق. والحق غير هذا، فالذي لا يمكن أن ينكره أحد هو أن عصر الابداع في تاريخ الحضارة الإسلامية هو الخمسة القرون الأولى، أما ما جاء بعده فهو عالة عليه في بعضه بل تحريف وتراجع من حيث القيمة العلمية في غالب الأحيان، إلا ما شذ ما نجده عند العلماء الذين كانوا غرباء في عصرهم كالسهيلي والرضي الاستربادي (وابن تيمية وابن خلدون فيما يخص العلوم الإسلامية غير النحو). ثم إن هذا الجزء المتخلف من التراث قد طغى على الناس إلى يومنا هذا وصار هو المرجع الوحيد، وأهم الناس روائع الفكر العربي التي تركها لنا المبدعون من علمائنا الأوائل. وقد حاولنا في كتاب لنا أن نبين ما للفكر اللغوي الذي امتاز به أولئك العلماء من قيمة علمية لا يضاهيها إلا ما أبدعه العلماء الغربيون في أحدث أعمالهم بل قد تنقص هذه عن تلك من بعض الجوانب^(١).

وعلى هذا الأساس نعتقد أن القواعد التي ينبغي أن تدرج في المناهج في حاجة ماسة إلى أن يعاد فيها النظر في ضوء ما أثبتته علماؤنا الأولون وما تتطلبه العلوم اللسانية الحديثة في أرقى صورها من تلك التي سبق إلى حد ما مع تصور أولئك العلماء.

- النحو والبلاغة متلازمان في عملية الخطاب الطبيعي :

إن عملية الخطاب أو الحديث لا تتم إلا بأركان هي : مصدر الحديث وهو المحدث (أو المتكلم)، والمرسل إليه الحديث وهو المحدث، والمحدث به وهو اللفظ الذي اختاره المحدث، وحال الحديث وهي الحالة التي يجري فيها الحديث وكل ما يقترن به من أسباب ومسببات ومثيرات وسوابق وغيرها مما يرتبط به محتوى الحديث من قريب.

فالعلاقات القائمة بين المحدث والمحدث لها أحوالها الخاصة بها من احترام أو استئناس ومن محبة أو كراهية وغيرها، وكل هذه الأحوال تتراءى في تخير المحدث للألفاظ ((أفرادا وتركيبا وأداء صوتيا)) وتبنى العلاقة بين المحدث والمحدث به على هذه العلاقات الأولية من جهة وعلى ما يستلزمه حال الحديث من جهة أخرى وهو ما يسمى عند العلماء العرب بمقتضى الحال.

فاذا اكتفينا في تعليم العربية بجانب السلامة اللغوية، أي بجعل الطالب قادرا على تطبيق القواعد النحوية وحدها دون مراعاة ما تستلزمه عملية الخطاب، أي دون القواعد البلاغية كان تعليمنا هذا ناقصا (وهو حاصل الآن في غالب البلدان العربية) وتجاهلنا بذلك أن الملكة اللغوية بكاملها وفي جملتها هي مهارة التصرف في بنى اللغة بما يقتضيه حال الحديث، أي القدرة على التبليغ الفعال بما تواضع عليه أهل اللغة، وبعبارة أخرى أيضا القدرة على الاتصال اللغوي في جميع الأحوال بما يقتضيه الوضع اللغوي وهذه الأحوال معا من لفظ سليم ومناسب.

وخلافا لما يظنه الكثير فإن البلاغة لا ينحصر استعمالها في التعبير الأدبي وليست ثقلنا ولا هي من الكماليات بالنسبة إلى الاتصال اللغوي، بل هي العدة في هذا الاتصال على اختلاف أنواعه وأشكاله سواء في المشافهة أو الكتابة، نثرا كان أم شعرا، في مقام انقباض أم مقام أنس. ففي كل هذه المستويات البلاغة موجودة لأن المعبر يتحتم عليه أن يختار العبارة التي تناسب المقام وتستجيب لحال الحديث ولو استرسالا وبدون تأمل، فهو في جميعها يتوخى معاني النحو كما يقول عبد القاهر الجرجاني.

هذا، وينبغي لمبرمج المناهج أن لا يبالغ في ذلك فيستهيئ حينئذ بالوجه الآخر، وهو السلامة اللفظية من حيث النحو والصرف وقد يتناسى أن اكتساب الآليات النحوية لا يتم فقط بالتمرس على ما أسميناه بالتبليغ الناجع بل بالتدريب الذي هو من قبيل التمارين البنوية^(١٠).

(١٠) وهي التمارين التي تعتمد على استبدال شيء بشيء أو تقديم شيء على شيء أو تحويله بأي طريقة كانت، وهو جد مفيد في اكتساب هذه الآليات بشرط ألا تكون مجرد حكاية أو تكرار بل تحويلا حقيقيا على مثال سابق يتطلب التأمل العقلي والتصنيف المحكم، بالتالي، في البنى اللغوية.

وقد ذهب بعض اللغويين إلى قلة فائدتها نظرا إلى أنها تقتصر على اكتساب بعض الآليات النحوية، وليس الأمر كذلك لأن اللغة ليست أداة ساذجة بل جهازا تنتظم فيه عدة دواليب وتتداخل عناصره وتتقابل ويرتبط بعضها ببعض وهذا لا يتم التحكم فيه إلا إذا زاد المتعلم على تدريبه لاكتساب مهارة التبليغ تدريجا آخر في الآليات النحوية على مثل ما هو قائم في جميع أنواع المهارات كالعزف على الآلات الموسيقية، فهناك تمارين تكسب الإنسان المرونة التامة في حركاته، وفي اللغة توجد أيضا الكثير من الحركات العصبية غير الشعورية.

٢. - حقائق علمية فيما يخص صناعة تعليم اللغة في ذاتها :

١.٢. - التركيز على المتعلم :

نستخلص من كل ما سبق أن سر النجاح في تعليم اللغات ينحصر في التركيز على المتعلم لا على المادة اللغوية على حدة ومعزولة عنه أي على معرفة احتياجاته الحقيقية وهي تختلف باختلاف السن والمستوى العقلي وكذلك المهنة وأنواع الأنشطة المنوطة بالفرد في حياته وغير ذلك. ولا يحصل هذا إلا بالنظر في أحوال الحديث وهي غير متناهية العدد (إذ السعالي هي نفسها غير متناهية) لا لحصرها في ذاتها لكن لاستنباط مثلها وقوانينها ومقاييسها وعلى هذا الشكل فقد تتم الاحاطة بها وبالتالي ضبط العبارات التي تستجيب لها.

فعلى المبرمج لمناهج التعليم العام أن يطلع على احتياجات الناشئة المختلفة من خلال التحريات العلمية التي تجري في عين المكان وذلك من خلال كتابات الأطفال العفوية وتسجيل كلامهم العفوي وخطاباتهم في المدرسة وفي البيت وفي الملاعب وغيرها، وفي جميع الأحوال الخطابية العادية الطبيعية. فبعد معرفته لكل ذلك فسوف يمدّم بما يحتاجونه من ألفاظ وعبارات وتراكيب ولا يزيد على ذلك شيئا يصير عندهم كالحشو المعرقل.

٢.٢. - اكتساب اللغة هو اكتساب مهارة معينة :

سبق أيضا أن قلنا بأن إكساب المتعلم للغة هو إكسابه لملكة معينة، وهي مهارة التصرف في البنى اللغوية بما يقتضيه حال الخطاب، وليس إكسابها لعلم النحو أو علم البلاغة. ويعتمد في ذلك على وسائل تعليمية متنوعة فلا يقتصر هنا على أحداها دون الأخرى. فالمعروف عن تعليم اللغات أنه إيصال لمعطيات لغوية مادة وصورة والعمل على ترسيخها ولكنه في الواقع أكثر تعقدا من هذا التصور. فالمعرفة العملية للغة لا تنحصر في إحداث الكلام بل تتجاوز إلى إدراكه في السماع والقراءة، ثم الترسخ ليس فقط محصورا على تحصيل المعطيات في حد ذاتها بل في خلق القدرة على التصرف فيها (كما سبق أن قلنا). فالتصرف هو العمل في نوات الكلم والتراكيب، وعلى هذا فالمعرفة العملية (لا النظرية) للغة من حيث هي جهاز تنحصر في إحكام الانتقال من كلمة إلى أخرى ومن صيغة إلى أخرى ومن تركيب إلى آخر بتفريع هذا من ذاك على مثال سبق. ومجموع هذه المثل هي الأصول التي يقتنيها المتعلم بكيفية لا شعورية بممارستها العملية للخطاب والتمارين البنوية من جهة أخرى. فالعمل الاكتسابي للغة

يكاد يكون كله تمرّسا ورياضة مستمرة : كلما زادت وتواصلت زاد النمو اللغوي وقويت الملكة.

سبق لنا أن قلنا في بحث آخر : « ولهذا فإن لها (أي القواعد) شكلين اثنين : شكل المثال والنمط السلوكي وشكل القانون المحرّر (مع ما يمكن أن يصحبه من تعليق وشرح للشواذ) ... فكل مكتسب لقدرة من القدرات العملية الاجرائية غير مفتقر أبداً إلى معرفة القوانين المحررة التي تضبط بكيفية نظرية هذه القدرات »^(١١)؛ وفي مكان آخر من نفس المقالة : « وبهذا الذي قلناه يصبح المشكل الذي يطرحه المربون العرب الآن وهو الاختيار بين طرق ثلاثة لدراسة النحو : « طريقة النصوص الادبية ثم الامثلة ثم القواعد، أو طريقة الامثلة ثم القاعدة، أو طريقة القاعدة ثم الامثلة » لا معنى له. لأن هذا السؤال لا يميز أصحابه فيه بين المرحلتين اللتين ذكرناهما^(١٢) ثم يجعلون المشكل منحصرًا في الاختيار بين الطريقة الاستقرائية والطريقة القياسية، وفي ذلك عندنا تسامح كبير لأنه ليس هناك فترة تكون كلها استقرائية وفترة أخرى كلها قياسية لا في ادراك المتعلم لما يبلّغه إياه المعلم بكيفية ضمنية ولا في اثناء اكتسابه لملكة التعبير، اذ الاستقراء وإن كان هو الأول في عمليتي الادماج والتكيف الا أنه يتلوه على الفور القياس والاستدلال (بكيفية غير شعورية في غالب الاحيان) ثم يعود صاحبه في الحين الى الاستقراء وهكذا دواليك. وحتى العمل الترسخي التدريبي الذي ينبغي أساسا على القياس لا يخلو أبداً من الاستقراء أي التصفح للجزئيات (التي اختزنتها الذاكرة). ثم إن الترسخ (أو التدريب والتطبيق) لم يحظ في هذا السؤال بأي اهتمام مع أنه هو كل شيء في تدريس اللغة »^(١٣).

وعلى هذا فينبغي أن يراعى في بناء المناهج هذه الحقيقة وذلك بجعل التمرس والترسيخ للمثل الاجرائية هي القسط الأوفر من محتواها بحيث تصبح تشكّل ثلاثة أرباع درس اللغة.

٣.٢. - التخطيط للمادة اللغوية والتسلسل المنطقي لأجزائها أمران ضروريان :

ما من شيء يدخله التنظيم إلا ولا بدّ أن يخضع لنوع من الترتيب، وإذا كان عملاً متواصلًا وكان بالتالي الزمان من أبعاده فلا بدّ أن يخضع للتخطيط والتدرج والانتقاء. أما تخطيط المفردات وانتقاؤها فقد سبق أن ذكرنا محاولة ضبط رصيد على مستوى الوطن العربي. وما يقال عن المفردات يقال أيضا عن التراكيب. وأفضل نمط تضبط به المثل التركيبية هو النمط النحوي الذي وضعه النحاة الأولون كما سبق أن قلناه. ويجب أن يعتمد أساسا في بناء المناهج وألا تدرج الموضوعات النحوية التي توجد في كتب المتأخرين لأنها صورة مشوّهة للنحو الأصيل البديع الذي نجده عند الخليل واتباعه ويتفادي بذلك الكثير من التحليلات التي يغلب

(١١) أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية. مجلة اللسانيات، العدد ٤، ص ٧٠.

(١٢) في مسيرة الدرس واتساق أجزائه هناك مرحلة الادراك ثم مرحلة تحقيق هذا الادراك.

(١٣) نفس المصدر، ص ٧٢.

عليها طابع الفلسفة والمنطق الأرسطو طاليسي كالتصنيفات التي تعسف في إيجادها هؤلاء المتأخرون^(١٤). هذا وينبغي أن تؤخذ من الموضوعات أو البنى النحوية تلك التي كثر مجيئها على ألسنة العرب وتتصف الآن أيضا في لغة التحرير وغيرها بكثرة الدوران وذلك مثل ما فعل بمفردات الرصيد اللغوي. ويترك كل ما ليس مثالا إجرائيا كالتعليقات والتعليقات الهامشية حتى ولو كانت من إنتاج الخليل وسيبويه العلمي الرائع، لأن المطلوب هنا هو - كما قلنا - إكساب مهارة معينة وهي ملكة اللغة وليس القدرة على التفسير العلمي للبنى اللغوية التي هي من اختصاص علماء اللسان.

وعلى هذا، ينبغي ألا تترك هكذا جزافا كل الموضوعات التي كثرت فيها الوجوه المسموعة والتعليقات المعقدة كما جاء ذلك في باب التصغير وباب النسبة وغيرهما بل ينتقى من كل هذا المطرود في القياس والاستعمال وكذا المسموع الكثير يتجنب كل تفسير علمي صريح، بل يكتفي في ذلك على الشيء القليل الذي قد يساعد في بعض الأحيان - حسب ما يرتنيه المعلم - على ترسيخ المثل وربطها بغيرها من البنى الواضحة.

وكذلك هو الأمر بالنسبة للتدريج وتسلسل العمليات التعليمية. فان التجربة بينت أن الشاذ عن القياس إذا بدىء به وكان كثيرا عاق ذلك المتعلم بحيث يصعب عليه أن يرسخ في سلوكه اللغوي المطرود الذي شذ عنه هذا العنصر.

٣. - الاقتراحات :

- تتخذ الأصول الواردة في البحث السابق مبادئ عامة لبناء المناهج التعليمية.
- أصل الأصول هو العناية بالمتعلم، والتفطن الى حاجاته التعبيرية الحقيقية : ما هي اهتماماته وما هي الألفاظ والعبارات التي تستجيب لهذه الحاجات. ويجب أن تبنى المناهج برمتها على هذا المبدأ العام.
- يدرج في المناهج الأداء الصوتي كدرس مستقل ويعتمد في ذلك على الأوصاف العلمية لمخارج الحروف والظواهر الصوتية العربية عامة كالوقف والادغام وغيرها وكذا على الأداء للنص القرآني في الكتب القديمة التي ظهرت في العصور الأولى. وتوكل الى علمائنا في الصوتيات الملمين بالتراث العربي اللغوي دراسة وافية حول هذا الموضوع.

(١٤) المنطق ضروري في كل تحليل، وليس معنى ذلك أن المادة اللغوية يجب أن تخضع للمنطق بل تحليلها - بما أنه يحصل بأعمال الفكر - هو الذي يجب أن يخضع للمنطق، لا ذاك الذي وضعه أرسطو بل هذا الذي وضعه العلماء العرب الأولون وهو المنطق الرياضي (غير الفلسفي) الذي يعتمد العلماء في زماننا.

- يدرج في المناهج مجموع القواعد الخاصة بالمستوى المستخف من التعبير الفصيح (الذي اسمعمل في الدخاطب اليومي والمعاملات العادية ودونه العلماء)، ويوكل الى فريق من العلماء استخراج هذه القواعد من كتب النحو التي ألفها النحاة الأولون من الذين شافوها فصحاء العرب.
- يعتمد الرصيد اللغوي الذي تشرف على إنجازه المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في انتقاء المادة اللغوية وتدرجها. ولهذا الرصيد مزاياه التربوية واللغوية أهمها هو أنه يمد المتعلم بكل ما يحتاج إليه في واقع حياته ولا يتجاوز ذلك. ومدار اختيار الألفاظ هو الاطراد في القياس والاستعمال وكثرة الدوران في أغلب الصور (الا المولد حديثا).
- ونعامل التراكيب مثل ما عوملت المفردات فتدرج في المناهج والكتب المدرسية البنى النحوية المطردة في القياس والاستعمال وكذلك المسموع غير القياسي الكثير الدوران وبهمل غيرها كما تهمل التعليقات والتفاسير العلمية النظرية.
- تقدم القواعد لا كقوانين محررة بل كأنماط ومُثل، ويستحسن أن تصاغ صياغة بالرموز على مثل ما هو حاصل في الرياضيات.
- يدرج في المناهج درس البلاغة لا كقواعد بل كأنماط أيضا وتدمج مع الأنماط النحوية في درس واحد يتناول الخطاب بجميع أركانه.
- يعتمد في تحرير الأنماط النحوية، وخاصة التركيبية منها، على نحو الخليل وسيبويه والنحاة الأولين، وتراجع كل المفاهيم والتحديدات التي جاءت في كتب المتأخرين في ضوء المدرسة الخليلية التي هي أقرب إلى ما تتطلبه العلوم اللسانية الحديثة.

الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي

الدكتور رشدي أحمد طعيمة
رئيس قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية / جامعة المنصورة
جمهورية مصر العربية

مقدمة :

تتناول هذه الدراسة الاسس التربوية والنفسية والاجتماعية لبناء مناهج تعليم اللغة العربية في التعليم العام في الوطن العربي. وتحاول أن تحقق عددا من الاهداف، من أهمها :
(أ) أن تناقش بعض القضايا التربوية والنفسية والاجتماعية التي تمثل أسسا مهمة ينبغي أن يستند اليها بناء هذه المناهج.

(ب) ان تترجم هذه الأسس الى مجموعة من المقترحات أو وجهات النظر التي قد تسهم في بناء مناهج تعليم اللغة العربية وتطويرها.

(ج) ان تعرض بين يدي القارئ أهم ما توصلت اليه نتائج بعض البحوث والدراسات الخاصة بتعليم اللغة العربية في التعليم العام في الوطن العربي انطلاقا من تصور مؤداه أن رسمنا لاطار جديد للمناهج ينبغي أن يستقي من تجارب وأبحاث ميدانية مستمدة من مشكلات بلادنا وامكاناتها، وفي ضوء خصائص طلابنا .

وهذه الدراسة ذات طبيعة خاصة هي غلبة الجانب العملي التطبيقي على النظري المجرد، والايجاز على التفصيل وطرح مجموعة من القضايا التي تصلح أطرا للمناقشة، ومحاوّر لتبادل وجهات النظر ... بل ولعلها، بعبارة أخرى، تثير من المشكلات أكثر مما تطرح من الحلول.

وفي ضوء الأهداف الثلاثة السابقة تنقسم الدراسة الى أربعة أقسام هي :

أولا : الاسس التربوية في بناء المناهج.

ثانيا : الأسس النفسية في بناء المناهج.

ثالثا : الأسس الاجتماعية في بناء المناهج.

Scanned by CamScanner

١. - الأسس التربوية لبناء المناهج :

ينطلق المختصون في بناء المناهج الدراسية عادة من تصور معين لمجموعة من القضايا الخاصة بالعملية التربوية وفلسفتها، مثل تصورهم لعملية التعليم، ولمفهوم المنهج ومكوناته ومقومات بنائه، وتصورهم للشخصية الانسانية التي يتصدون للعمل معها، والمهارات التي ينبغي اكسابها للدارسين، ومفهوم الخبرة التربوية لديهم ... وغير ذلك من قضايا. وسوف نقتصر في هذه الورقة على تقديم تصور لعملية التعليم ومفهوم المنهج ومكوناته.

١.١. - عملية التعليم :

ماذا نعني بالتعليم في هذه الدراسة؟ المفهوم الذي نبتناه هنا لمصطلح التعليم هو أنه عملية إعادة بناء الخبرة Restructuring^(١) التي يكتسب المعلم بواسطتها المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم ... انه بعبارة أخرى مجموع الاماليب التي يتم بواسطتها تنظيم عناصر البيئة المحيطة بالتعليم بكل ما تنسج له كلمة البيئة من معان من أجل اكسابه خبرات تربوية معينة. التعليم في ضوء هذا المفهوم أكثر من مجرد توصيل معلومات الى ذهن الطالب ثم مساءلته عنها بعد ذلك. ان هذا مفهوم قاصر نرفضه ... ذلك لما تحمله كلمة توصيل من دلالات تتعارض واتجاهات التربية الحديثة. فكلمة توصيل تعني نشاطا من طرف واحد هو المعلم غالبا، مما يفرض في معظم الأحيان سلبية المتعلم؛ والتوصيل أيضا يعني وجود المعرفة عند طرف وغيابها عند آخر، فضلا عن قصر أهداف التربية على تلقين معلومات وحشو أذهان ...

ولنذكر هنا تصور « برونر » Bruner لعملية التعليم. يقول برونر : « لتعلم انسانا في مادة أو علم معين فان المسألة لا تكون في أن نجعله يملأ عقله بالنتائج، بل أن نعلمه أن يشارك في العملية التي تجعل في الامكان ترسيخ المعرفة أو بناءها. اننا ندرس مادة لا لكي ننتج مكنتات صغيرة حية عن الموضوع بل لنجعل التلميذ يفكر رياضيا لنفسه ولينظر في المسائل كما يصنع المؤرخ وليشارك في عملية تحصيل المعرفة. ان المعرفة عملية وليست ناتجا » (جابر عبد الحميد، ٤، ص ٢٦٢).

٢.١. - مفهوم المنهج :

التصور السابق لمفهوم التعليم ينعكس بالتالي على تصورنا لمفهوم المنهج curriculum باعتباره أداة التربية في تحقيق أهدافها.

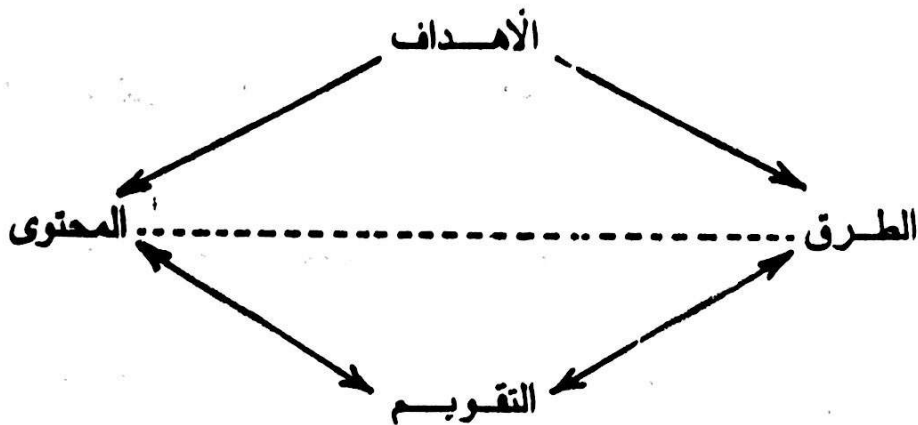
(١) يعتبر الكاتب عن الاستعانة ببعض الكلمات الانجليزية في ورقة عمل حول مناهج تعليم اللغة العربية. ولعل السبب في ذلك وجود مصطلحات ومفاهيم أجنبية يتفاوت الوطن العربي في ترجمتها أحيانا.

والمنهج في رأينا خطة يتم عن طريقها تزويد التلاميذ بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف عامة عريضة مرتبطة بأهداف خاصة مفصلة في منطقة تعليمية أو مدرسة معينة.

فالمنهج إذن خطة، وللخطة مكونات، ومكونات المنهج الأربعة حددها « تايلر » (Tyler, 29, p. 1) في نموذجه الشهير في أربعة أسئلة هي :

- ما الأهداف التربوية التي ينبغي أن تسعى المدرسة إلى تحقيقها ؟
- ما الخبرات التربوية الممكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف ؟
- كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية حتى تكون فعالة ؟
- كيف يمكن معرفة ما إذا كانت الأهداف قد تحققت ؟

هذه المكونات الأربعة هي التي أعادت « هيلدا تابا » صياغتها وقدمتها في شكل تخطيطي يبين أوجه التأثير بين بعضها وبعض (Taba, H., p. 425) :



٣.١ - المنهج كنظام :

والنظرة إلى المنهج باعتباره يتكون من مجموعة عناصر مرتبطة فيما بينها ارتباطاً عضوياً يؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به، مؤداها أن المنهج نظام System وقبولنا لهذا التصور يعني أن المنهج، شأن أي نظام آخر، له مكوناته التي يعتمد عليها، والأنظمة الفرعية Sub-system التي تندرج تحته، كما أنه نفسه نظام فرعي لنظام كلي أكبر. والنظام، كما نعلم، شبكة من العلاقات بين مدخلات inputs ومخرجات outputs.

ويفيدنا تصور المنهج كنظام في عدة أمور، منها أننا ننظر إلى مشكلة المنهج في كليتها وفي سياقها الصحيح، فلا نغفل عن انتمائه لكل أكبر يتأثر بكل ما فيه من متغيرات فلا نحمله كافة أوزارنا، ولا نعزي إليه وحده أسباب قصور التربية عندها. إن علينا، ونحن نعد منهجاً دراسياً أو نقومه، أن ننظر إلى القوى المختلفة ذات التأثير فيه. فهناك عوامل تربوية واجتماعية كثيرة تحول دون ترجمة المفهوم الواسع للمنهج إلى عمل. وهناك فضلاً عن ذلك متغيرات خاصة بالطالب يصعب التنبؤ بها أو ضبطها أحياناً.

وبمثل ما ننظر الى القوى والعوامل التي تؤثر على المنهج، اعدادا أو تنفيذاً، فإن علينا أن ننظر للعلاقة بين كل نظام فرعي وآخر. فالتعليم عملية متصلة الحلقات لا ينفصل فيها التعليم الابتدائي عن الثانوي ... وبدورهما لا ينفصلان عن التعليم الجامعي ... ثم ان علينا أن ننظر في مكونات المنهج كنظام بذاته. فنرى العلاقة بين كل مكون وآخر.

٤.١ - مكونات المنهج :

ما الذي ينبغي أن نراعيه بشأن المكونات الاربعة للمنهج عند اعدادنا أو تقويمنا لأحد مناهج تعليم اللغة العربية في التعليم العام بالوطن العربي ؟

١.٤.١ - الأهداف :

يعرف « ميجر » Mager الهدف قائلاً : « ان الهدف هو اىصال ما نقصد اليه، وذلك بصياغة تصف التغير المطلوب لدى المتعلم صياغة تبين ما الذي سيكون عليه المتعلم حين يكون قد أتم بنجاح خبرة التعلم. انه وصف لنمط السلوك أو الاداء الذي نريد أن يقدر المتعلم على بيانه » (جابر عبد الحميد، ٣، ص ١٥٨).

ولاشتقاق أهداف تعليم اللغة العربية في الوطن العربي مصادر ينبغي الرجوع اليها. وهذه المصادر هي : (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٦، ص ١٢) :

- العقيدة الاسلامية بمنهجها الشامل للانسان والكون والحياة،
- العروبة بتراثها وقضاياها المعاصرة وآمالها واتجاهاتها نحو المستقبل،
- الازمات الاجتماعية والاقتصادية ومطالب التنمية،
- اتجاهات العصر ومقتضياته وخصائصه حاضرا ومستقبلا، بما يتفق وأصول الثقافة العربية الاسلامية.
- حاجات الفرد العربي ومطالب نموه.

والاضافة الوحيدة لهذه المصادر هي النظر في طبيعة المادة الدارسية المراد تعليمها، وهي هنا اللغة العربية؛ فلكل مادة - كما نعلم - انعكاساتها على صورة الاهداف التربوية الموضوعية في مناهجها.

وللاهداف مستويات ينبغي أن تمثل عند صياغة أهداف تعليم اللغة العربية. ومن هذه المستويات :

- مستوى العموم : فهناك أهداف عامة وأهداف خاصة،
- مستوى الحركة : فهناك أهداف عالمية وأهداف عربية وأهداف محلية،
- مستوى السلوك : فهناك أهداف معرفية Cognitive وأهداف وجدانية Affective وأهداف نفسية حركية psychomotor،
- مستوى الزمن : فهناك أهداف تربط الطالب بترائه، وأهداف معاصرة تربطه بحاضره وأهداف مستقبلية ترسم له الطريق،

- ومستوى الثبات : فهناك أهداف ثابتة وأهداف متغيرة،
- ومستوى العامل : فهناك أهداف تحقق داخل المدرسة وأهداف تنفذ خارجها.
أما عن شروط الأهداف التربوية الجيدة، فقد اتفقت الندوة العلمية حول ترجمة الأهداف العامة الى أهداف سلوكية بالكويت سنة ١٩٨١ على تحديد الشروط التالية للأهداف التربوية الجيدة : (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٧، ص.ص. ١٤٨ - ١٤٩). وهي أن :

- تستند الى فلسفة تربوية اجتماعية سليمة،
- تكون واقعية يمكن تحقيقها،
- تقوم على أسس نفسية سليمة،
- يشترك في تحديدها ويقتنع بها جميع الاطراف المعنية،
- تكون سلوكية يمكن قياسها،
- تكون شاملة وغير مقتصرة على ناحية دون أخرى في المتعلمين،
- تساهم أهداف الخطوة الشاملة الاقتصادية والاجتماعية للبلاد وترتبط بالمجتمع واحتياجاته،
- تصاغ صياغة لا تدعو الى سوء الفهم،
- لا تكون متناقضة فيما بينها،
- تعكس التعبير عن حاجات الفرد والجماعة لتكون محققة لسعادة كل منهما،
- تكون مقبولة لسن يتأثر بها،
- تتفق مع نتائج البحث العلمي في ميدان السلوك الانساني،
- تكون قابلة للتحديد والتخصيص حتى يمكن صياغتها في سياسات واجراءات وممارسات تعليمية.

والسؤال الذي نطرحه الآن هو : ما موقع الاهداف الحالية في مناهجنا من هذه الشروط ؟

يمثل هذا السؤال محور العمل في دراسة ميدانية أجرتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع معهد بورقيبة للغات الحية سنة ١٩٨٣ (محمد المعموري وآخران، ١٣، ص ٥٨). تناولت هذه الدراسة بالتحليل الأهداف الخاصة (اللسانية) لتعليم اللغة العربية كما نصت عليها مناهج سبع دول عربية، هي دولة الكويت والجمهورية العراقية والمملكة العربية السعودية والمملكة الاردنية الهاشمية والجمهورية العربية السورية والجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية والجمهورية التونسية. وبعد عرض الأهداف (وتبلغ ٣١ هدفاً) وكذلك معدل تكرار كل منها بين البلاد العربية، انتهت الدراسة الى النتائج الآتية : غلبة الاهتمام بالاهداف العامة على حساب الاهتمام بالاهداف الخاصة، والخلط بين الاهداف العامة واللسانية، وانعدام الدقة في صياغة الأهداف، وعدم مراعاة تدرج المستويات في وضع الأهداف.

وأخيرا تسجل الدراسة ملاحظتين على قدر كبير من الأهمية، أولاهما أن الأهداف اللسانية

للتربية العربية في بلادنا لا تتعدى فهم طبيعة اللغة العربية وتعمق وضعها في

المجتمع العربي، بل دالة حتى على نقص في فهم طبيعة اللغة البشرية عامة. وثانيتها هي أننا لا نستغرب افتقار مناهج تعليم اللغة العربية الى خطة متدرجة في التحصيل اللغوي يراعى فيها اكتساب المهارات اللغوية الاساسية تبعا لتطور مراحل عمر الطالب والمستوى الذي يراد من هذا الطالب أن يبلغه في محصيله اللغوي .

٢.٤.١ - المحتوى :

يقصد بالمحتوى مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم. وأخيرا المهارات الحركية التي يراد اكسابهم اياها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج.

والحديث عن المحتوى يتطرق الى أمرين : أحدهما اختياره والاخر تنظيمه، وسنتناول كلا منهما بإيجاز.

١.٢.٤.١ - اختيار المحتوى :

يذكر « نيكولاس ونيكولاس » مجموعة من المعايير ونجملها فيما يلي :
(Nicholas. A. and Nicholas, H., 1978, p. 52)

أ) معيار الصدق Validity : يعتبر المحتوى صادقا عندما يكون واقعا وأصيلا وصحيحا علميا، فضلا عن تمثيه مع الأهداف الموضوعية.

ب) معيار الأهمية Significance : يعتبر المحتوى مهما عندما يكون ذا قيمة في حياة الطالب، مع تغطية الجوانب المختلفة من ميادين المعرفة والقيم المهارات، مهما بتنمية المهارات العقلية، وأساليب تنظيم المعرفة أو جعلها مفيدة للمتعلم أو تنمية الاتجاهات الايجابية لديه.

ج) معيار الميول والاهتمامات Interests : يكون المحتوى متمشيا مع اهتمامات الطلاب عندما يختار على أساس من دراسة هذه الاهتمامات والميول فيعطيهما الأولوية دون التضحية بالطبع بما يعتبر مهما لهم.

د) معيار القابلية للتعلم Learnability : يكون المحتوى قابلا للتعلم عندما يراعى قدرات الطلاب، متمشيا مع الفروق الفردية بينهم، مراعى لمبادئ التدرج في عرض المادة التعليمية.

هـ) معيار العالمية Universality : يكون المحتوى جيدا عندما يشمل أنماطا من التعليم لا تعترف بالحدود الجغرافية بين البشر؛ وبقدر ما يعكس المحتوى الصيغة المحلية للمجتمع ينبغي أن يربط الطالب بالعالم المعاصر من حوله.

لن الكلام حتى الآن عام ينطبق على أي منهج لأي مادة دراسية في أية مرحلة ...
الا أن ثمة مجموعة من المعايير التي تختص بها مناهج تعليم اللغات، وهذه المعايير ترد

ضمنيا وليس بشكل صريح في فكرة « هاليداي » Halliday حول أنواع تعليم اللغات (Halliday et al., 24, pp. 223-251) ولكي نقف على فكرة « هاليداي » لأنواع تعليم اللغة دعونا أولا نتصور عملية تعليم اللغة العربية للطفل العربي.

لعلكم تتفقون معي في أن تعليم اللغة العربية للأطفال العرب قبل دخولهم المدرسة شكل من أشكال التنشئة الاجتماعية التي تستهدف اكتساب الطفل مهارات الفهم decoding، أي أن يكون قادرا على فك رموز اللغة عندما يستقبلها وقادرا على تركيبها حين يريد التعبير عن نفسه والاتصال بغيره. وهو في أثناء تعلمه اللغة إنما يقد لغة الاستعمال التي يستعين بها على قضاء شؤونه، سواء تباعدت أو تقاربت من العربية الفصحى. ويجري تعلمه لهذه اللغة بشكل غير مقصود لا يلعب التعليم الرسمي غالبا فيه دورا، حتى إذا دخل المدرسة الابتدائية أخذ تعليم اللغة العربية، لغته القومية، أهدافا معينة، لعل من أهمها تثبيت الأنماط اللغوية الصحيحة التي تعلمها، وتصحيح مسار المنحرف عنها، خاصة وإننا نعاني في كافة البلاد من شكل من أشكال الازدواجية اللغوية التي يرد الحديث عنها بالتفصيل في الأسس الاجتماعية من هذه الدراسة إن شاء الله. ومن أهداف تعليم اللغة العربية في المدرسة أيضا خلق الصلة بين الطفل والكلمة المطبوعة، وتعليمه مهارات لغوية جديدة وأنماط لم يسبق له التعرض لها. ومن هذه الأهداف، أخيرا، تعريفه خصائص اللغة العربية ومميزاتها، وإثراء مفرداته فيها، وزيادة ثقافته عنها.

هذه الأهداف المختلفة تمثل المحاور الرئيسية لثلاثة أنواع من تعليم اللغات في رأي

« هاليداي ». وأول هذه الأنواع يسمى بالتعليم المعياري Prescriptive language teaching ويهدف إلى دراسة ما تعلمه الفرد من أنماط لغوية مختلفة والعمل على تصحيحها، والتقليل، ما أمكن، من أشكال التداخل بينها وبين الأنماط اللغوية الصحيحة. ويظهر هذا جليا في تصحيح نطق الأصوات والكلمات وكذلك التراكيب العامة التي تخالف في كثير أو قليل التراكيب العربية الفصيحة نطقا أو كتابة أو بناء أو دلالة.

وثاني هذين النوعين من تعليم اللغات يسمى بالتعليم المنتج للغة Productive language teaching ويستهدف اكتساب الفرد أنماطا جديدة من اللغة وتدريبه على ممارسة تراكيب لم يكن له بها عهد، وتعليمه مفردات لم تكن في قاموسه. وليس الهدف من التعليم المنتج انزاع تغيير أنماط بأنماط، وإنما الهدف الرئيسي له هو تدريب الطفل على توسيع نطاق استخدامه للغة وممارسته لها بشكل فعال ومؤثر، وزيادة ثروته منها، مفردات وتراكيب، فضلا عن المفاهيم الثقافية والدلالات اللغوية.

والنوع الثالث من أنواع تعليم اللغات يسمى بالتعليم الوصفي Descriptive language teaching ويستهدف تعريف الطالب بخصائص اللغة وما تمتاز به أشكال التعبير فيها. إن الهدف الرئيسي من هذا النوع هو أن يقف الطالب على القوانين الأساسية التي تحكم نظام اللغة وما يميزها عن غيرها من اللغات. وبعبارة موجزة نقول إننا نعلمه هنا عن اللغة بعد أن علمناه

ونستطيع في ضوء هذه الأنواع الثلاثة من تعليم اللغات ان نشق المعايير الثلاثة الآتية
لاختيار محتوى تعليم اللغة العربية في التعليم العام بالوطن العربي :

(أ) أن يكون في المحتوى ما يساعد الطفل على تخطي حواجز الاتصال باللغة العربية
الفصحى، مترفقا به في عمليات التصحيح اللغوي، متدرجا معه حتى يألف من
اللغة ما لم تتعود عليه أذنه أو يجري به كلامه ... ويتطلب هذا بالطبع أن نتعرف
على الرصيد اللغوي الذي يقدم به الطفل الى المدرسة حتى نعرف تماما كيف
نبدأ .

(ب) أن يكون في المحتوى ما يساعد الطفل على أن يبدع اللغة وليس فقط أن ينتجها
كاستجابة آلية ... ان على المحتوى أن يوفر من الفرص ما يثري رصيد الطفل
من اللغة وما يمكنه من الاستعمال الفعال لها.

(ج) أن يكون في المحتوى ما يعرف الطالب بخصائص لغته ... وإدراك مواطن
الجمال في أساليبها وتنمية الاحساس عنده بالاعتزاز بترائه اللغوي الذي هو جزء
منه .

٢.٢.٤.١ - تنظيم المحتوى :

يقصد بتنظيم المحتوى ترتيبه بطريقة توفر أحسن الظروف لتحقيق أكبر قدر من أهداف
المنهج. ولقد حدد « تايلر » ثلاثة معايير أساسية لتنظيم المحتوى هي الاستمرارية والتتابع
والتكامل.

هذا ويرى « برونر » Bruner أنه من اللازم، عند تنظيم محتوى المنهج، أن يركز على
المبادئ الأساسية والأفكار والتعليمات حتى تصبح المادة أكثر شمولاً في نظر المتعلم، وأكثر
سهولة للانتقال من موقف تعليمي لآخر (Bruner. J.S., 21, pp. 23-26).

٣.٤.١ - طريقة التدريس :

والحديث عن تنظيم المحتوى يجرنا الى الحديث عن طريقة التدريس. والطريقة في رأينا،
تعني الخطة الاجمالية الشاملة لعرض مواد تعليم اللغة وترتيبها بالشكل الذي يحقق أهدافنا
التربوية المنشودة. انها في تصورنا مثل خيط السبحة الذي ينتظم عددا من الوحدات المكونة
لها، ومن الممكن أن نلمس هذا الخيط - الطريقة، في معظم أشكال الاتصال بين المعلم
والمطالب.

ويكون وراء كل طريقة تصور معين لعملية التعلم ووظيفة اللغة، ونظرة محددة للطبيعة
الانسانية ... انها باختصار تنطلق من مداخل Approaches معينة تحكم خطواتها وتصوغ
مبرراتها. ولتنفيذ كل طريقة هنالك مجموعة من أساليب العمل التي تأخذ مكانها بين جدران
الفصل، وهذه الأساليب هي ما تسمى بالاجراءات Procedures.

ويقدم لنا « جونسون » Johnson تصورا جيدا لعملية تعليم اللغة، ومنه نشق المعايير الآتية لاختيار طريقة تدريس اللغة العربية، هذه المعايير هي (Johnson, F.C., 26, pp. 66-174).

(أ) السياقية contextualization : أي أن تقدم كافة الوحدات اللغوية الجديدة في سياقات ذات معنى meaningful contextualization تجعل تعلمها بالتالي ذا قيمة في حياة الدارس.

(ب) الاجتماعية : أي أن تهيب الطريقة الفرصة لأقصى شكل من أشكال الاتصال بين المتعلمين. ان تعلم اللغة وتعليمها يجب أن يأخذا مكانهما في سياق اجتماعي هي، وليس في أشكال منعزلة مستقلة بعضها عن بعض .

(ج) البرمجة : أي أن يوظف المحتوى اللغوي الذي سبق تعلمه في محتوى لغوي جديد، وان يقدم هذا المحتوى الجديد متصلا بسابقة وفي سياق يفسره.

(د) الفردية : أي تقديم المحتوى اللغوي الجديد بشكل يسمح لكل طالب، كفرد، أن يستفيد ... ان الطريقة الجيدة هي التي لا يضيع فيها حق الفرد أمام تيار الجماعة.

(هـ) النمذجة : أي توفير نماذج جيدة يمكن محاكاتها في تعلم اللغة.

(و) التنوع : أي تعدد أساليب عرض المحتوى اللغوي الجديد.

(ز) التفاعل : ان الطريقة الجيدة هي التي يتفاعل فيها كل من المتعلم والمعلم والمواد التعليمية في اطار الظروف والامكانيات المتوفرة في حجرة الدراسة، والطريقة الجيدة هي التي تجعل المتعلم مركز الاهتمام.

(ح) الممارسة : أي أن تعطى لكل متعلم الفرصة للممارسة الفعلية للمحتوى اللغوي الجديد تحت اشراف وضبط. ان أفضل أشكال تعلم اللغات هي تلك التي تتعدى حدود استيعاب المعلومات وحفظها الى تنمية القدرة على تطبيقها وممارستها ... ان المهارة اللغوية يجب أن تجرب وتختبر على الارض الحقيقية التي سوف يقف عليها الطالب ... ان ما يعمل المتعلم وما يمكن أن يعمل هو الذي يحدد طبيعة التعلم.

(ط) التوجيه الذاتي : أي أن يمكن المتعلم من اظهار أقصى درجات الاستجابة عنده، وتنمية قدرته على التوجيه الذاتي self-direction ان علينا أن نعلم الطلاب كيف يتعلمون ... ذلك أن النشاط اللغوي الذي يجري بين جدران الفصل محدود ... انه جزء صغير من النشاط اللغوي الذي يتحرك الدارس فيه خارج الفصل.

٤.٤.١ - التقويم :

هو مجموع الاجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أو بظاهرة، ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفاً، من أجل اتخاذ قرارات معينة (رشدي أحمد طعيمة، ٥، ص ٢).

والتقويم يمكن ان يشمل كل مكون من مكونات العملية التعليمية وكل عنصر من عناصر المنهج، ولكننا سنقتصر في هذه الدراسة على الحديث عن تقويم الطلاب.

ينبغي أن يحكمنا عند تقويم الطلاب في مادة اللغة العربية مجموعة من المعايير التي نجعلها فيما يلي :

(أ) ارتباط التقويم بأهداف المنهج : تقويم التلاميذ في مادة اللغة العربية ينبغي أن يعتمد على تحليل موضوعي لمناهجها، سواء من حيث الأهداف العامة أو الخاصة أو من حيث الموضوعات الرئيسية أو الفرعية، كما يعتمد على تحليل موضوعي كذلك لمماريات الفهم والتفكير في أبعادها الأساسية وتحديد المهارات التي يهدف المنهج الى تكوينها.

✓ (ب) شمول عملية التقويم : تعليم اللغة العربية لا يستهدف تزويد التلاميذ بمجموعة من الحقائق اللغوية أو الأدبية فقط، وانما يستهدف فوق ذلك تحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميذ عقلياً ووجدانياً ومهارياً. ولا شك أن هذا الشمول يفرض تنوع أدوات التقويم وعدم اقتصرها على الشكل التقليدي للامتحانات.

✓ (ج) استمرارية التقويم : التقويم عملية تسبق العملية التعليمية وتلازمها وتتابعها، والملاحظ أن التقويم كما يمارس في مدارسنا أشبه بعملية ختامية تأتي في نهاية العام الدراسي حيث يترتب عليها اتخاذ قرارات تتعلق بمستقبل التلميذ.

٥.٤.١ - واقع مناهج تعليم العربية :

✓ الى أي مدى تتمشى مناهج تعليم اللغة العربية في وطننا العربي مع هذه المبادئ ؟ كشفت الدراسات الميدانية عن عدد من الظواهر الخاصة بتعليم اللغة العربية بشكل عام وبالمناهج الدراسية بشكل خاص، ولعل أهمها ثلاث دراسات نبدأ بعرض نتائجها حسب أزمنتها :

الدراسة الأولى كان قد أجراها صالح جواد الطعمة سنة ١٩٦٩ وقام فيها بتطبيق استفتاء على معلمي اللغة العربية بالتعليم العام في العراق وتلقى منهم ٢٦٦ استفتاء، وكان قد استطلع آراءهم حول أهداف تعليم العربية ومناهجها ومشكلات تعليمها وتصورهم لعلاجها. وقد انتهت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها (صالح جواد الطعمة، ٩، ص.ص ٥٢ - ٦٢) :

(أ) عبّر ٥٦٪ من المعلمين عن رغبتهم في أن يسهموا في وضع المناهج واختيار

(ب) تفاوتت فروع اللغة من حيث الحاجة الى تغيير المناهج، وكانت نسبها المئوية كالتالي :

| | |
|----------------|--|
| النحو | ٦٧ر٢ % (أي يرى ٦٧ر٢ من المعلمين ضرورة تغيير منهجه) |
| المطالعة | ٤٩ر١ % |
| البلاغة والنقد | ٤٨ر٣ % |
| المحفوظات | |
| والنصوص | ٣٧ر٦ % |
| الادب | ٣٩ر٨ % |

(ج) يدعو ٨٠ر٥ % من المعلمين الى تغيير مناهج تعليم اللغة العربية، ومبررات ذلك ما يلي :

- تأكيد المنهج على « الكم » في مختلف الفروع، لا سيما النحو والادب.
- احتواؤه على موضوعات قليلة الاستعمال أو معقدة لا تراعي مدارك الطلبة كما في النحو؛ وموضوعات النصوص غير شيقة أو ملائمة لأنواق الجيل الجديد أو متطلبات العصر الحاضر كما في الأدب والمطالعة.
- ضعف الترابط بين الموضوعات أو المفردات التي تدرس في السنوات المختلفة.

- الطريقة الجافة أو الجامدة التي تعالج بها محتويات الكتب. والذي نتصوره هو أن تحسنا ما قد طرأ على هذه المناهج منذ سنة ١٩٦٩، سنة اجراء البحث السابق، وان لم يتيسر لنا الاطلاع على المناهج الجديدة.

وعلى المستوى العربي، نجد الدراسة التي اجرتها ادارة التربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والتي نشرت سنة ١٩٧٥. وقد طبق فيها استفتاء أجابت عليه خمس عشرة دولة عربية، اجمعت هذه الدول على أن تعليم اللغة العربية في الوطن العربي يعاني مشكلات تؤدي الى ضعف تحصيل الطلاب للغتهم القومية، وهذا الضعف سببه عوامل لخصتها لجنة اعداد وتحليل الاستفتاء^(٢) ورتبتها تنازليا كالتالي :

- ✓ - عدم عناية مدرسي اللغة العربية وغيرهم من مدرسي المواد الاخرى باستخدام اللغة العربية الصحيحة.
- ✓ - منهج تعليم القراءة لا يخرج القارئ المناسب للعصر.
- ✓ - عدم توافر قاموس لغوي حديث في كل مرحلة من مراحل التعليم العام.

(٢) قام باعداد الاستفتاء وتحليله كل من : محمود رشدي خاطر ويوسف الحمادي ومحمد عبد الرحمن حامد. ونشرت الدراسة بعنوان : اجتماع خبراء متخصصين في اللغة العربية، القاهرة، ١٩٧٥ م.

- الافتقار الى أدوات القياس الموضوعية في تقويم التعليم اللغوي.
- قلة استخدام المعينات التعليمية والتقنيات الحديثة في تعليم اللغة.
- ازدحام منهج النحو بالقواعد، وكثير منها ليس وظيفيا.
- صعوبة القواعد النحوية واضطرابها.

افتقار طرق تعليم القراءة للمبتدئين الى دراسات علمية.

الانتقال الفجائي في التعليم من عامية الطفل الى اللغة الفصحى.

اضطراب المستوى اللغوي بين كتب المواد، بل بين كتب المادة الواحدة في الصف الواحد.

دراسة الأدب والنصوص لا تصل التلميذ بنتائج حاضرة وتراث ماضيه وصلا يظهر أثره في حياته.

طغيان الماضي على الحاضر في تدريس الادب.

- نقص عدد المعلمين المتخصصين وانخفاض مستواهم.

- بعد اللغة التي يتعلمها التلاميذ في المدارس عن فصحي العصر.

كما أوردت لجنة الصياغة مشكلات أخرى أضافها المسؤولون، اجابة عن سؤال مفتوح

وهي :

- تعدد الجهات التي تقوم باعداد معلمي اللغة العربية واختلاف مستوياتها.
- قلة الدراسات العلمية التي تتخذ أساسا لبناء المناهج واعداد الكتب المقررة.
- ضعف العناية بتطبيق الطرق التربوية الحديثة في تعليم اللغة.
- قلة المناشط المدرسية المتعلقة باللغة وعدم اهتمام المعلمين بها.
- عدم تقديم الميزانيات الكافية للمناشط الثقافية واللغوية.
- قلة ربط التعليم اللغوي بالثقافة العامة، وضعف الوسائل التي تتخذ لذلك.
- عدم كفاية الجهود التي تبذلها المؤسسات المعنية باللغة العربية وعدم التنسيق بينها.

عدم توافر مواد القراءة الحرة للتلاميذ في مختلف المراحل.

- اختلاف قواعد الاملاء التي يتعلمها الطلاب في البلاد العربية، وقصور هذه القواعد عن ربطهم بالرسم القرآني.

- كثرة توصيات المؤتمرات الخاصة بالنهوض بتعليم اللغة العربية، وعدم الجدية في تنفيذها.

تأثير وسائل الاعلام في الجهود التي تبذلها المدرسة في تعليم اللغة.

- الضعف الظاهر في خطوط التلاميذ، وعدم العناية باعداد مدرسين للخط العربي.

ونأتي بعد ذلك الى أحدث دراسة وقفنا عليها في هذا المجال وهي الدراسة التي سبقت

الانشارة هنا (محمد المعمري، الخرون، ١٣، ص ١٣٦)، حيث طبق استفتاء على معلمي

اللغة العربية والموجهين في عدد من الدول العربية. وقد تلقى الباحثون ١٩٦ استفتاء من المعلمين و ٤٨ استفتاء من الموجهين، وبعضهم يشارك في اعداد الخطط والمناهج. وقد سئل هؤلاء جميعا عن الأسباب التي يعززون اليها ضعف مستوى الطلاب في اللغة العربية فكانت اجاباتهم مرتبة تنازليا كالتالي :

(أ) أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية :

- تغلب العامية على الفصحى.
- المدرسون غير حريصين على استعمال العربية الفصحى أثناء الدروس.
- تأثير البيئة والشارع.
- اهمال الأولياء (وخاصة في الارياف والقرى) لأبنائهم.
- قلة المدرسين المختصين في تعليم اللغة العربية.
- قلة عدد حصص تعليم اللغة العربية.
- كثرة المواد وطول المنهج.
- ضعف الامكانيات (قصص علمية ... الخ).
- انعدام المطالعة لضيق الوقت.
- الثنائية اللغوية تخلق انسانا غير متمكن من أية لغة.
- اكتظاظ الصف يعرقل السير الحسن لتعلم اللغة العربية.
- انعدام المتابعة.
- دخول التلميذ المدرسة في سن مبكرة.
- عدم توفر الوسائل السمعية والبصرية.
- البرامج (المناهج) غير محكمة الترابط فيما بينها.
- عدم استيعاب علوم العربية وخاصة علم المعاني.
- قلة المراجع تخل بتكوين التلميذ في اللغة العربية.
- عدم تطبيق البرامج الرسمية تطبيقا سليما.
- اسعار الكتب العربية مرتفعة مما لا يشجع التلميذ على اقتنائها فيبقى مستواه ضعيفا.
- التلميذ يوجه اعتبارا لمعدله لا اعتبارا لاختياره.
- عدم تعليم النحو والصرف والبلاغة في المرحلة الثانية من التعليم الابتدائي.
- عدم صلاحية المنهاج.
- اهمال الجانب الكتابي في التعليم الابتدائي.

(ب) أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الثانوية :

- تغلب العامية على الفصحى.
- اهمال الأولياء (وخاصة في الارياف والقرى) لأبنائهم.
- قلة المدرسين المختصين في تعليم اللغة العربية.

- الافتقار الى أدوات القياس الموضوعية في تقويم التعليم اللغوي.
 - قلة استخدام المعينات التعليمية والتقنيات الحديثة في تعليم اللغة.
 - ازدحام منهج النحو بالقواعد، وكثير منها ليس وظيفيا.
 - صعوبة القواعد النحوية واضطرابها.
 - افتقار طرق تعليم القراءة للمبتدئين الى دراسات علمية.
 - الانتقال الفجائي في التعليم من عامية الطفل الى اللغة الفصحى.
 - اضطراب المستوى اللغوي بين كتب المواد، بل بين كتب المادة الواحدة في الصف الواحد.
 - دراسة الأدب والنصوص لا تصل التلميذ بنتاج حاضره وتراث ماضيه وصلا يظهر أثره في حياته.
 - طغيان الماضي على الحاضر في تدريس الادب.
 - نقص عدد المعلمين المتخصصين وانخفاض مستواهم.
 - بعد اللغة التي يتعلمها التلاميذ في المدارس عن فصحي العصر.
- كما أوردت لجنة الصياغة مشكلات أخرى أضافها المسؤولون، اجابة عن سؤال مفتوح

وهي :

- تعدد الجهات التي تقوم باعداد معلمي اللغة العربية واختلاف مستوياتها.
- قلة الدراسات العلمية التي تتخذ أساسا لبناء المناهج واعداد الكتب المقررة.
- ضعف العناية بتطبيق الطرق التربوية الحديثة في تعليم اللغة.
- قلة المناشط المدرسية المتعلقة باللغة وعدم اهتمام المعلمين بها.
- عدم تقديم الميزانيات الكافية للمناشط الثقافية واللغوية.
- قلة ربط التعليم اللغوي بالثقافة العامة، وضعف الوسائل التي تتخذ لذلك.
- عدم كفاية الجهود التي تبذلها المؤسسات المعنية باللغة العربية وعدم التنسيق بينها.
- عدم توافر مواد القراءة الحرة للتلاميذ في مختلف المراحل.
- اختلاف قواعد الاملاء التي يتعلمها الطلاب في البلاد العربية، وقصور هذه القواعد عن ربطهم بالرسم القرآني.
- كثرة توصيات المؤتمرات الخاصة بالنهوض بتعليم اللغة العربية، وعدم الجدية في تنفيذها.
- تأثير وسائل الاعلام في الجهود التي تبذلها المدرسة في تعليم اللغة.
- الضعف الظاهر في خطوط التلاميذ، وعدم العناية باعداد مدرسين للخط العربي.

ونأتي بعد ذلك الى أحدث دراسة وقفنا عليها في هذا المجال وهي الدراسة التي سبقت

اللغة العربية والموجهين في عدد من الدول العربية. وقد تلقى الباحثون ١٩٦ استفتاء من المعلمين و ٤٨ استفتاء من الموجهين، وبعضهم يشارك في اعداد الخطط والمناهج. وقد سئل هؤلاء جميعا عن الأسباب التي يعززون اليها ضعف مستوى الطلاب في اللغة العربية فكانت اجاباتهم مرتبة تنازليا كالتالي :

(أ) أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية :

- تغلب العامة على الفصحى.
- المدرسون غير حريصين على استعمال العربية الفصحى أثناء الدروس.
- تأثير البيئة والشارع.
- اهمال الأولياء (وخاصة في الارياف والقرى) لأبنائهم.
- قلة المدرسين المختصين في تعليم اللغة العربية.
- قلة عدد حصص تعليم اللغة العربية.
- كثرة المواد وطول المنهج.
- ضعف الامكانيات (قصص علمية ... الخ).
- انعدام المطالعة لضيق الوقت.
- الثنائية اللغوية تخلق انسانا غير متمكن من أية لغة.
- اكتظاظ الصف يعرقل السير الحسن لتعلم اللغة العربية.
- انعدام المتابعة.
- دخول التلميذ المدرسة في سن مبكرة.
- عدم توفر الوسائل السمعية والبصرية.
- البرامج (المناهج) غير محكمة الترابط فيما بينها.
- عدم استيعاب علوم العربية وخاصة علم المعاني.
- قلة المراجع تخل بتكوين التلميذ في اللغة العربية.
- عدم تطبيق البرامج الرسمية تطبيقا سليما.
- اسعار الكتب العربية مرتفعة مما لا يشجع التلميذ على اقتنائها فيبقى مستواه ضعيفا.
- التلميذ يوجه اعتبارا لمعدله لا اعتبارا لاختياره.
- عدم تعليم النحو والصرف والبلاغة في المرحلة الثانية من التعليم الابتدائي.
- عدم صلاحية المنهاج.
- اهمال الجانب الكتابي في التعليم الابتدائي.

(ب) أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الثانوية :

- تغلب العامة على الفصحى.
- اهمال الأولياء وخاصة في القرى والارياف.
- قلة المدرسين المختصين في تعليم اللغة العربية.

- انعدام المطالعة لضيق الوقت خاصة.
- كثرة المواد وطول البرنامج.
- قلة المراجع تخل بتكوين التلميذ في اللغة العربية.
- اسعار الكتب العربية مرتفعة مما لا يشجع التلميذ على اقتنائها ليبقى مستواه ضعيفا.
- الثنائية اللغوية تخلق انسانا غير متمكن من أية لغة.
- التلميذ يوجه اعتبارا لنتائجه المدرسية (معدله) لا اعتبارا لاختياره.

٢. - الاسس النفسية لبناء المناهج :

محور اهتمامنا هنا ما نجد له من مبادئ علم النفس ونتائج أبحاثه تطبيقا تربويا واضحا في مجال بناء منهج لتعليم اللغة العربية.

١.٢. - حقائق النمو :

انتهت الدراسات التي اجريت على النمو الانساني الى عدد من الحقائق العامة التي تجملها لنا كتب علم نفس النمو كالتالي :

- النضج والتعلم عاملان متشابكان في عملية النمو ... ومن ثم لا يستطيع الانسان تعلم شيء لم يكن مستعدا له.
- النمو عملية مستمرة متدرجة، تتضمن نواحي التغير الكمي والكيفي والعضوي والوظيفي.
- النمو الانساني يسير في مراحل، ولكل مرحلة سماتها .
- سرعة النمو ليست مضطردة ... وانما تسير مظاهر النمو بسرعات مختلفة.
- ينمو الفرد نموا داخليا كليا ... ويتأثر نموه بالظروف الداخلية والخارجية.
- النمو عملية معقدة، جميع مظاهره متداخلة تداخلا وثيقا، مترابطة ترابطا موجبا .
- الفروق الفردية واضحة في النمو ... وكل فرد ينمو بطريقة وأسلوب خاصين به.
- يسير النمو من العام الى الخاص ... ومن الكل الى الجزء .
- الطفولة هي مرحلة الاساس بالنسبة للنمو في مراحلها التالية .
- يصبح النمو أقل قابلية للتنبؤ كلما ازداد عمر الفرد.

٢.٢. - مطالب النمو والحاجات النفسية :

يعرف « هافجهرست » Havighurst مطلب النمو developmental task بأنه « مطلب ينشأ في مرحلة معينة من حياة الفرد، وانجاز ناجح يؤدي الى سعادته ونجاحه في »

مطالب تالية، بينما يؤدي الفشل للتنعاسة وعدم تقبل المجتمع له وصعوبة مع المطالب التالية « .
(محمد جميل منصور وفاروق عبد السلام، ١٢، ص ٩١).

ومن اللازم علينا أن نرجع الى كتب علم النفس لنقف على مطالب النمو في كل مرحلة عمرية معينة.

والقول نفسه يصدق على الحاجات النفسية اذ يلزمنا الوقوف عليها حتى نحدد في أهدافنا ومحتوى مناهجنا ما يشبع كل حاجة منها.

٣.٢ - الدوافع :

لنا عند الحديث عن دوافع أبنائنا في تعلم اللغة العربية رأي نود أن نطرحه ... ان الحديث عن دافع الطلاب لتعلم مادة دراسية مقرر عليهم حديث مشكوك في صحته ... اذ لا خيار للطلاب في أن يعتذر عن حضور حصص مادة اللغة العربية ... ومن ثم لا مجال للحديث عن دوافع فرد في أمر يجبر عليه ... يصدق الحديث عن الدوافع مثلا عندما ندرس حالة عدد من الأجانب وهم يتعلمون العربية بمحض اختيارهم، أو عندما ندرس أسباب تفضيل طلاب المرحلة الثانوية احدى الشعبتين، علمي أو أدبي، اذ أن لهم - الى حد ما - قدرة على رفض أيهما .

ولكن هل معنى ذلك أنه يصعب علينا أن نستدل على دوافع الطلاب العرب في تعلمهم للغة العربية ؟ بالطبع لا ... ان هناك من المؤشرات ما يكشف لنا، بلا ريب، عن وجود الدوافع أو غيابها، ومن هذه المؤشرات نتائج الدراسة الميدانية القيمة التي سبق الحديث عنها (محمد المعموري وآخران، ١٣، ص ١٩). في هذه الدراسة طبق استبيان شمل ٤٩٤ طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية في ثلاث دول عربية هي : الجمهورية العراقية والجمهورية التونسية والمملكة الاردنية الهاشمية. وكان من بين أسئلة الاستبيان سؤال استطلع آراءهم في زيادة عدد ساعات تعلمهم للغة العربية. وقد أجملت الدراسة ما قدمه الطلاب من تعليقات لرغبتهم في زيادة حصص تعليم اللغة العربية تنازليا كالتالي :

- اتساع مجالات المعرفة في اللغة العربية من آداب وعلوم وفنون وتنوعها.
- الواعز القومي : اللغة العربية هي اللغة الأم وهي لغة الآباء والأجداد وانعكاس للحضارة العربية.
- الواعز الديني : اللغة العربية هي لغة القرآن، لذا فانه من الضروري التوسع في دراستها حتى تدرك كوامنه.
- الأصالة والتراث : التراث العربي يزخر علوما وفنونا وآدابا في لغة عربية سليمة تعكس ماهية العرب والذاتية الأصيلة للانسان العربي.
- لا يقبل منطقها أن يتساوى عدد حصص تعليم اللغة العربية، وهي اللغة الأم، مع عدد حصص تعليم اللغة الاجنبية.

- جل المواد تعلم باللغة الأجنبية.
- عدم استعمال الفصحى خارج الفصل.
- تدارك ضعف مستوى التلميذ.
- صعوبة استيعاب النحو والمفردات والبلاغة.
- اللغة العربية وسيلة ضرورية في الحياة العملية.
- التوسع في تقديم الظواهر الحضارية وعدم الاقتصار على المسائل اللغوية.
- العناية بتعليم اللغة العربية تساهم في تقريب الشقة بين البلدان العربية.
- عنصر نفسي : مخلفات الاستعمار خلقت انسانا متذبذبا بين ثقافته الاصلية وثقافة المستعمر مما شكل انعكاسا مباشرا على مستوى اللغة العربية لدى الطلاب وعلى مستقبلها.
- طلاب شعبة الآداب في حاجة، بكل اختصاصهم، الى أن تزداد حصص تعلمهم للغة العربية.
- مجابهة انتشار اللغات المحلية.
- حظ اللغة العربية بالنسبة الى اللغات الاخرى مهضوم مما يشكل خطر اضمحلالها.
- اقتصار دور الحصص المقررة على اعداد الطالب لاجتياز الامتحان بدل تمكينه من التعمق في اللغة.
- اللغة العربية لغة عالمية فيجب أن يكون مستوى تعلمها على قدر نعتها.
- عدم التمكن من التدريب الكافي على استعمال اللغة واكتساب آلياتها.
- اللغة العربية لغة جميلة بليغة، فيجب سبر أغوارها بدراسة النصوص القديمة وتبيين جمالها.
- النهوض باللغة العربية وبحضارتها وبشعوبها.
- ضرورة توظيف اللغة العربية في مجابهة العدو.
- ثقافة الطالب مقتصرة على ما يتلقاه خلال الدرس.

والملاحظ في هذه التعليقات انها تمثل نوعين من الدوافع : الدوافع التكاملية integrative motivation والدوافع الوظيفية instrumental motivation، الا ان الدوافع التكاملية هي الغالبة عند الطلاب. وليس هذا رأينا وحدنا وانما هو أيضا نتيجة أشارت اليها الدراسة، اذ يقول الباحثون : « وليس لنا من تعليق على هذه الاجابات الا كون تعلق الطلاب باللغة العربية هو لأسباب عاطفية وجدانية، أكثر مما هو راجع الى أسباب عملية وظيفية » (محمد المعموري وآخران، ١٣، ص ١١٤).

وعلىنا أن نراعي هذه الحقيقة عند اعدادنا لمنهج تعليم اللغة العربية للتعليم العام في الوطن العربي ... ان أهم ما توحى به اليها هذه الدراسة هو تنمية احساس الطلاب بالاعتزاز بلغتهم وتقوية دوافعهم للتصدي للخطر المحدق بها، سواء من العاميات المنتشرة أو اللغات

الأجنبية الغازية ... فضلا عن ربط أبنائنا بترائهم العربي العريق وانتقاء ما يدعم عندهم دوافع الاتصال به تأكيدا للذاتية الأصلية للإنسان العربي.

أما الدوافع الدينية، والتي تتمثل في « الواعز الديني ... » فلنا أمامه وقفة وسوف نعطيه بعض ما يستحقه من مناقشة في القسم الرابع من هذه الدراسة ان شاء الله.

٤.٢ - الفروق الفردية :

يقصد بها الانحرافات الفردية عن المتوسط الجماعي في الصفات المختلفة ... وتتعدد أوجه الفروق الفردية بين البشر، إلا أن ما يهمنا في هذه الدراسة أهم الفروق ذات العلاقة بتعلم اللغة وتعليمها.

يحدد « ديكسترا » و « تشيهو » مجموعة من الفروق الفردية اللازم أخذها في الاعتبار عند بناء مناهج تعليم اللغات ويحسن الرجوع إليها عند بناء مناهجنا أو التفكير في طريقة تدريس العربية (Dykstra. G. and N. Shiho, 22, p. 32).

٥.٢ - التعلم ونظرياته :

ليس هذا بالمجال المتسع لسرد النتائج التي انتهت إليها كافة نظريات التعلم أو دراساته. من هنا رأينا أن نقتصر على ما يجمع بين هذه النظريات وما نراه واجب الاعتبار عند اعداد منهج لتعليم اللغة العربية في التعليم العام بالوطن العربي.

(أ) تامل لنا رمزية الغريب أهم مظاهر الاتفاق بين نظريات التعلم كالتالي (رمزية الغريب، ٧، ص.ص. ٣٧٤ - ٣٨٤) :

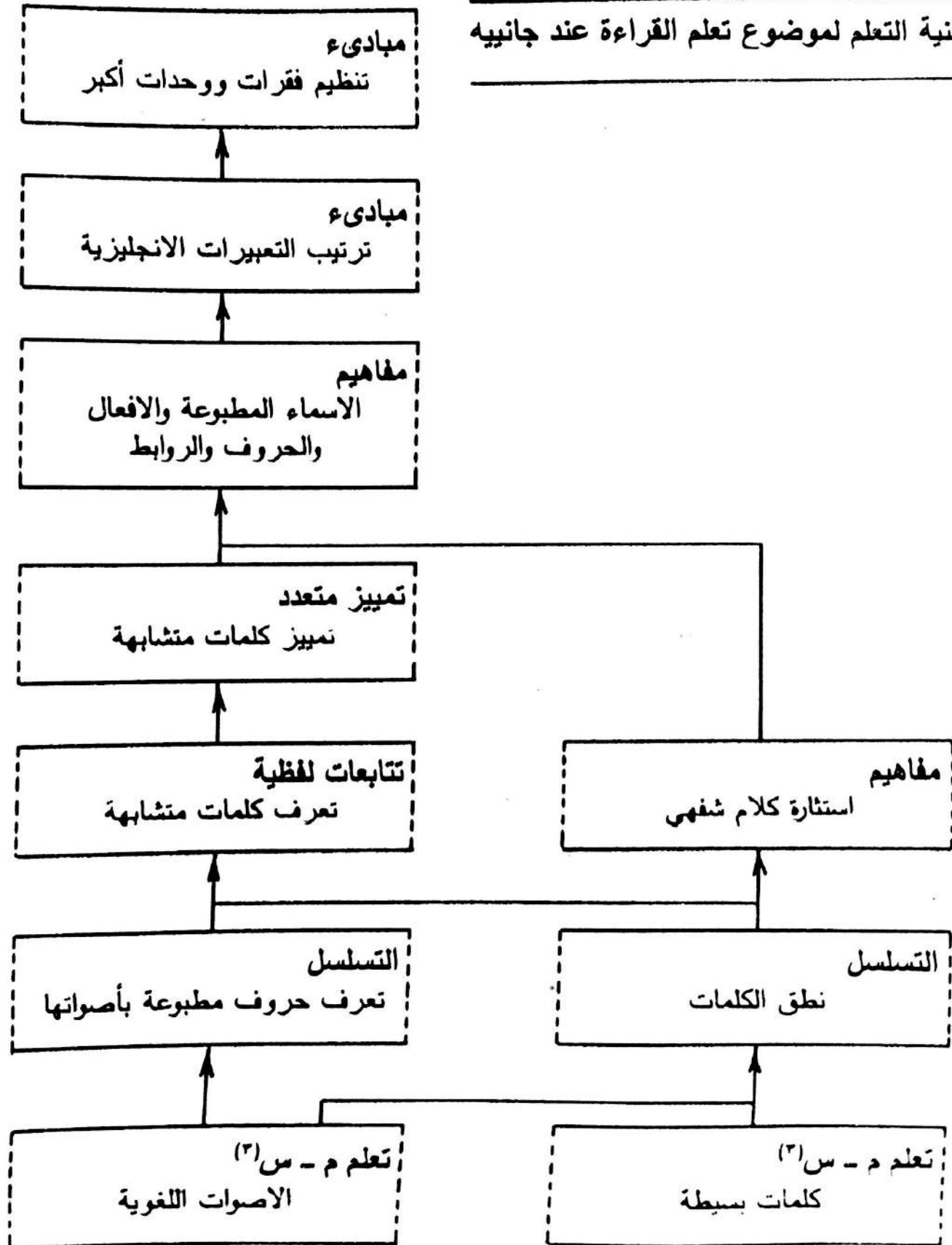
- أن أي نوع من أنواع السلوك الذي يقوم به الفرد ينشأ من تفاعل عاملين :
 - دوافع وحاجات ذاتية باطنية،
 - ظروف البيئة المحيطة وما بها من خواص تجذب الفرد أو تنفره منها.
- اتفقت النظريات السابقة على التقليل من أهمية التكرار.
- اتفقت نظريات التعلم المختلفة أيضا فيما بينها على موقف الثواب والعقاب في عملية التعلم.
- تتفق مدارس علم النفس المختلفة على أن انتقال أثر التدريب من موقف إلى آخر يتناسب مع درجة التشابه بين الموقفين في المعنى أو في التركيب.
- تتفق نظريات التعلم المختلفة على أن الموقف الذي يستجيب له الكائن موقف معقد. يتكون من عدد من المثيرات يتفاعل بعضها مع البعض الآخر لتكوين نمط تنبهي معقد.

(ب) نظرية « جانبيه » الهرمية Gagné Hierarchical Theory : يطرح

« جانبيه » فكرة أنماط التعلم Learning types ويقسمها إلى ثمانية أنماط أو فئات

مرتبة في شكل هرمي إذ أن كل واحدة تتضمن سابقتها. وقد قدم « جانبيه »

بنية التعلم لموضوع تعلم القراءة عند جانيه



(٣) م - س - مثير - استجابة.

نخلص من الدراسات التي أجريت على عملية اكتساب اللغة الأولى وتعلم مهاراتها بمجموعة من النتائج، من أهمها :

- (أ) حول مكانة اللغة في التطور النفسي للفرد لاحظت الدراسات أن دعم اللغة الأم وإثراءها هما اللذان يمكنان من نمو نفسي متزن، وتفتح ذهني خصب؛ كما أن هذه اللغة الأم هي التي تمكن من تجنب القطيعة بين المدرسة ووسط الطفل العائلي، وتمثل وسيلة اندماج وتلاؤم فعالة. (البشير بن سلامة، ١٨، ص ٨).
- (ب) حول دور اللغة في تنشئة الإنسان انتهت الدراسات إلى أن اللغة دورا أساسيا في تكون البنية الفكرية للإنسان، وإن لها دورا في تنظيم الواقع وتكييفه، كما ذكرت بالعلاقة المتينة بين لغة الإنسان ونظرته إلى الكون.
- (ج) يكتسب الإنسان لغته الأم في إطار موقف اجتماعي، أي نتيجة للتفاعل المتبادل بينه وبين المحيطين به.
- (د) يلعب التقليد دورا بالغ الأهمية في اكتساب اللغة الأولى. ويتوقف نجاح التقليد على عدة عوامل منها : صحة النموذج الذي يقلده الطفل، ومدى مطابقة التقليد لهذا النموذج. وتتوقف هذه المطابقة أيضا على عوامل منها ما يتعلق بشخصية الطفل نفسه فسيولوجيا ونفسيا ولغويا، ومنها ما يتعلق بالبيئة المحيطة وإمكاناتها.
- (هـ) اللغة سلوك ... والسلوك يمكن تعلمه باستثارة الطلاب لهذا السلوك.
- (و) في دراسة حول العلاقة بين المعنى والحفظ وجد أن المواد ذات المعنى لا تؤدي فقط إلى تعلم أسرع من المواد عديمة المعنى، وإنما تؤدي أيضا إلى حفظها لفترات أطول.
- (ز) بتحليل عملية التعلم اللفظي لوحظ أن الفرد يحاول أن يجد نوعا من التكامل بين الاستجابات اللفظية.

٧.٢ - المفاهيم اللغوية :

يعرف « أوسجود » Osgood المفهوم بأنه استجابة عامة (لغوية في العادة) لعدد من الظواهر أو المثيرات التي يشترك بعضها مع البعض الآخر في مظهر من المظاهر (رمزية الغريب، ٧، ص ٤٢٩).

إن من متطلبات النمو العقلي مساعدة الفرد على تكوين المفاهيم وإدراك المعاني الصحيحة للأشياء. ولبيان أهمية تنمية المفاهيم اللغوية عند أبنائنا نذكر بما انتهت إليه دراسات « ستروم » Strom من أن المتعلمين يميلون في الموقف التربوي إلى تمييز الحقائق وتمييزها منفصلة أسرع من تمييز المفاهيم المرتبطة بنفس المقرر (فريد أبو حطب وآمل

صاڤق، ١٠، ص ٤٥٥). أأا عن أنواع المفاهيم اللى اللى تكون عند الاطفال ومراحل نموها عندهم
ومارءة نموها ففوه أأهوت كآب عام النفس اللى بهى بما لا مجال للاسهاب ففه هنا.

٨.٢ - تعللیم المهارات :

یسمى تعلیم اللغات الى المجال النفسى الحركى من أوسع أهواءه، اذ بهم ففه اكساب
المهارات وممارستها. ولقد قدمت للمهارات تعریفات كثیرة بصعب حصرها فى هذه الورقة.
والمهم لنا أن نخرج من هذه التعریفات بالصفات اللى تعتبر خصائص مميزة للمهارات. ان
اطلاق لفظ مهارة على عمل معین یعنى ما یلى :

- (أ) أن الأداء حركى معقد الى حد ما.
- (ب) أن شكلا من أشكال التعلم قد حدث.
- (ج) أن ثمة تكاملا فى السلوك نتج عن هذا التعلم.
- (د) أن أداء هذا العمل یتسم بالیسر والسهولة الى حد ما.
- (هـ) أن الحركات الغریبة اللى كانت دخیلة على الأداء فى أوله قلت ان لم یكن اختفت.
- (و) أن الاخطاء فى أداء هذا العمل بدأت تتناقص.
- (ز) أن الأداء بصحبه قدرة على ادراك علاقات جدیدة.
- (ح) ان القدرة على التطبيق تنمو بقوة وبدقة متزايدة.
- (ط) أن الاداء يأخذ طریقته بسرعة مطردة.
- (ی) أن الاداء العلمى یتند خلفه تصور واضح فى الذهن لطبیعة العمل واجراءاته
ونتائجه.

والسؤال الآن : ما المهارات اللغویة اللى ینبغى التركيز علیها فى كل مرحلة من المراحل
التعلیمیة الثلاث فى التعلیم العام ؟ هناك مداخل كثیرة للآجابة عن هذا السؤال. من هذه المداخل
طرح سؤال مقابل هو : ما الغایة اللى ینتهى الیها طالب المرحلة الثانویة باعتبارها نهاية التعلیم
العام، وباعتبار أن سنوات المراحل الأولى (ابتدائیة ومتوسطة أو إعدادیة) توفر قاعدة عریضة
للمرحلة الثانویة ؟ الآجابة ببساطة هی أننا نعد طلاب المرحلة الثانویة لأحد أمرین : اما
لمواصلة الدراسة الجامعیة وإما للانخراط فى میدان الحیاة اکتفاء بشهادة الثانویة العامة. ولكل
صنف من هؤلاء المتخرجین مهارات ینبغى اكسابها إیاه. ولنبدأ بالتفكير فى حالة الصنف
الأول من المتخرجین من الثانویة العامة، ذلك الذى یواصل دراسته الجامعیة. والسؤال الآن :
ما المهارات اللازمة للنجاح فى الدراسة الجامعیة بصرف النظر عن نوع الكلية أو موضوع
التخصص ؟ اذا اتفقنا على تحدید هذه المهارات سوف نتفق بعد ذلك على ترجمتها الى أهداف
فى مناهج تعلیم اللغة العربیة بالمرحلة الثانویة خاصة. ولنتبین أهمية هذا السؤال وقیمة هذا
المدخل فى تصور أهداف تعلیم اللغة العربیة فى مدارسنا الثانویة نقف معا أمام احدى
المشكلات الاساسیة اللى لمسها تقرير « أمة معرضة للخطر » عند حدیثه عن مشكلة التعلیم
الثانوی بأمریکا. یقول التقرير : « ان تدريس مهارات الدراسة للطلاب یتم بطريقة عشوائیة
من الطلاب یتمون الدراسة الثانویة ویلتحقون بالکلیات

دون أن يكونوا قد تزودوا بمهارات وعادات منهجية منضبطة لطريقة التدريس». (اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة وسائل تحقيق التفوق والسبق في التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية، ص ٣٥).

إن فنون اللغة ومهاراتها محور الاعداد لدخول الجامعة ... ومن المتطلبات الاساسية لدخول الطلاب الامريكيين جامعة « منيسوتا » Minnesota اجتيازهم امتحان Miller Analogy Test، وهو امتحان في اللغة الانجليزية كلفة قومية ويقيس مدى تمكن الطالب من مهارات لغته بالشكل الذي ينبىء عن نجاحه في الدراسة الجامعية.

يتعرض طالب الجامعة بشكل عام الى مواقف تتطلب اجادته لمهارات لغوية على مستوى عال، اذ يكلف بقراءة مواد تعليمية ذات مدى واسع من التنوع، والاطلاع على مصادر ومراجع تتعدى حدود الكتاب المقرر، وكتابة مقالات وأبحاث فصلية وتقارير، والاستماع الى محاضرات تلقى بسرعة متفاوتة، والانخراط في مناقشات مع أساتذته وزملائه، والتعلم من جماعات المناقشة والتعبير الجيد عن النفس ... وهذه، كما نرى، مواقف مجملة يندرج تحت كل منها عدد من المهارات اللغوية اللازمة. أما الصنف الثاني من المتخرجين من الثانوية العامة، وهم أولئك الذين ينخرطون في سلك الحياة مقتصرين على هذا القدر من التعليم، فيلزمهم مجموعة واسعة من المهارات التي تزودهم بالقدرة على مواجهة مواقف الحياة المختلفة.

إن الانسان في حياته يستخدم اللغة إما وسيلة للفهم فيستمع بها أو يقرأ، أو وسيلة للفهم فيتكلم بها أو يكتب، وتحت كل من هذه المهارات الاربع مجموعة من المهارات الفرعية. والآن نسأل : ما المهارات اللازمة لمثل هذا الفرد حتى يتسلح لمواجهة مواقف الحياة التي تتطلب الاستخدام اللغوي الجيد ؟ بود الكاتب أن يطرح مجموعة من المهارات التي انتهى اليها من عدد وافر من المصادر لتغطي المهارات الاساسية الآتية : الاستماع والكلام والقراءة والتفوق الأدبي والتعبير الكتابي والخط تاركاً للباحثين ثلاثة أمور :

- (أ) تحديد مواقف الحياة العامة التي يحتاج الانسان فيها للغة،
- (ب) تصفية هذه المهارات وانتقاء ما يناسب كل موقف من مواقف الحياة الشائعة.
- (ج) تقسيم هذه المهارات على سنوات الدراسة بالتعليم العام لنرى ماذا ندرس في كل صف .

٣. - الأسس الاجتماعية لبناء المناهج :

العلاقة بين المنهج والمجتمع علاقة جدلية ... انه افراز من افرازات التراث الثقافي اذ يعكس المثل والمعارف والقيم والمهارات التي يعتقد المجتمع في قيمتها وضرورة أن ينشأ الافراد عليها. وبعبارة أخرى، إنه يحافظ على التراث عملاً على استمرار التقاء الحاضر بالماضي. ثم هو بعد ذلك عامل اساسي لتغيير هذا التراث حتى يتمشى مع المتطلبات المتجددة والطموحات اللانهائية. انه بعبارة أخرى يعمل على تحسين هذا التراث وتطويره ... والثقافة السائدة في مجتمعنا هي الثقافة العربية الاسلامية ذات الملامح المميزة، وفي الوقت نفسه فليس هذا المجتمع مغلقاً أو قائماً بذاته : انه جزء من مجتمع عالمي معاصر يتأثر به كما يؤثر فيه.

في ضوء هذا يدور حديثنا عن الأسس الاجتماعية لبناء منهج تعليم اللغة العربية في المدارس العام في أربع دوائر نتناولها بشيء من التفصيل .

١.٣ - الثقافة العربية الإسلامية :

مع التسليم بصعوبة تعريف الثقافة تعريفا جامعا يرضي جميع الأطراف الا اننا نتبنى التعريف الانثروبولوجي الواسع للثقافة والذي قدمه « تايلور » وذلك لشموله، يقول التعريف : « ان الثقافة تعني ذلك الكل المركب الذي يشتمل على المعارف والعقائد واشكال الفنون والقيم والقانون والعادات بل وجميع القدرات التي يكتسبها الانسان كعضو في المجتمع » . (محيى الدين صابر، ١٥، ص.ص. ٣٨ - ٤٠).

وعنوان هذا القسم يحمل مفهومين : الثقافة العربية والثقافة الاسلامية، وبينهما فروق يجب أن نقف عندها، وهي :

(أ) الثقافة العربية وصفية والثقافة الاسلامية معيارية.

(ب) الفائدة المرجوة من تعليم الثقافة العربية انما هي المعرفة والاعتزاز القومي. أما الثقافة الاسلامية فغايتها القدوة والموعظة والارشاد.

(ج) الثقافة العربية، بحكم اتجاهاتها القديمة البحتة، لا ترفض عناصرها الجاهلية على رغم ما تحمله من أمور رفضها الاسلام كالفخر والغزل الفاحش والهجاء المقذع والعصبية القبلية ... الخ. أما الثقافة الاسلامية فترفض هذه العناصر. فاذا افتخر الجاهلي بحسبه ونسبه فلا فخر لمسلم الا بالتقوى .

(د) الثقافة العربية محلية بحكم كونها قومية، أما الثقافة الاسلامية فعالمية.

(هـ) الثقافة العربية لا تنبع من مصدر واحد كما تنبع الثقافة الاسلامية من القرآن.

(و) الثقافة العربية ترفض الشعوبية لطعنها على العرب، ولكن الثقافة الاسلامية ترفضها لانها تتنافى مع الوحدة الاسلامية.

ولكن هذه الفروق لا تمنع الثقافتين أن تتكامل احدهما مع الأخرى (تمام حسان، ٢، ص. ص. ٨٤ - ٨٦).

والسؤال الآن : ماذا ينبغي أن تكون أهدافنا في بناء الانسان العربي في ضوء مفاهيم الثقافة العربية الاسلامية التي يعيشها ؟

أقر المؤتمر العام السابع لمكتب التربية العربي لدول الخليج باجتماعه في مارس ١٩٨٣ الأهداف التالية، وهي في رأينا تصلح لأن تتبناها مؤتمرات اعداد مناهج التعليم العام في البلاد العربية :

- أهداف مشتقة من الاسلام :

- قدرة الفرد على فهم الاسلام فهما صحيحا متكاملًا.
- نمو الولاء للاسلام والاعتزاز به والعمل على تحقيق قيمه ومبادئه.
- تحقيق النمو الشامل للفرد خلقيا وجسميا وعقليا واجتماعيا.
- تحقيق التوازن السليم بين جوانب نمو الفرد التي يؤثر كل منها في غيره ويتأثر به.
- الاهتمام بالعلم، فقد حض الاسلام على طلبه وجعله فريضة.
- ربط العلم بالعمل والنظرية بالتطبيق.
- نمو القدرة على التفكير السليم والنظر الصحيح واصدار الاحكام السليمة.
- قدرة الفرد على اكتساب الاتجاهات والقيم الاسلامية الرفيعة واتخاذها أساسا لأداء الاعمال وتوجيه السلوك واقامة العلاقات.
- نمو الميول السليمة والاتجاهات الصالحة لدى الفرد وتحرره من عبودية الأهواء والشهوات.
- التحرر من الخرافات والأوهام والعقائد الفاسدة والتقليد الأعمى.
- الشعور بالانتماء الأسري ونمو العلاقات الاسرية المتينة التي تؤدي الى حسن الرعاية الأبوية للأبناء والى بر الأبناء بالأمهات والآباء، مع الوعي الكامل بالحقوق والواجبات الأسرية.
- صلاحية الفرد ليكون عضوا نافعا في مجتمعه يحس بمشكلاته ويشارك في تحقيق أهدافه وآماله وخطط تنميته.
- قيام العلاقات الاجتماعية على أسس متينة من التراحم والمودة والايثار والتضحية والعفو عند المقدرة وغيرها من القيم التي دعا اليها الاسلام وأكدها.
- انتشار أساليب التعاون والتضامن والتكامل والشورى والعمل الجماعي التي هي جميعا من أسس تقدم المجتمع.
- الأخذ بأساليب القوة لحماية الحقوق مع الدعوة الدائمة الى السلام.
- تحقيق العدالة الاجتماعية والمساواة وتكافؤ الفرص بين الجميع.
- نمو المجتمع في جميع النواحي الاخلاقية والثقافية والقومية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

- أهداف مشتقة من العروبة :

- الوعي بإمكانات الامة العربية وسبل المحافظة عليها والاستفادة منها.
- نمو شعور الفرد العربي بالانتماء لأمته والاعتزاز بدورها الحضاري.
- إتقان اللغة العربية واتخاذها أساسا في جميع مجالات الفكر والثقافة والعمل.
- الوعي بالمشكلات والتحديات التي تواجهها الأمة العربية في الوقت الحاضر مع التسليح والوعي بالمشكلات العالمية ومدى تأثيرها على الوطن العربي.
- نمو الميول السليمة والاتجاهات الصالحة لدى الفرد وتحرره من عبودية الأهواء والشهوات.

* ادراك مقومات الوحدة بين أقطار الوطن العربي. (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٦، ص.ص. ١٤ - ١٦).

٢.٣ - اتجاهات العصر :

يُميز المجتمع العالمي المعاصر باتجاهات معينة، كما تواجهه مشكلات ملحة، ومن أهم الاتجاهات والمشكلات ما يلي :

(أ) يشهد المجتمع العالمي المعاصر تغيرا سريعا شاملا في كل مجالات الحياة، ومن أسرع المجالات تغيرا وسائل الاتصال والانجاز التكنولوجي الذي يضطرد ويتقدم بشكل يصعب التنبؤ بمساره أحيانا.

(ب) ان التغير الذي يصيب الدول النامية، ومن بينها دول المجتمع العربي، مازال محدود المدى بطيء الحركة اذا قيس بما يحدث في المجتمعات الغربية. لسنا ننكر ان معدل التحسن مع كل يوم يزيد، وفي كثير من المجالات يضطرد، الا أن مثلنا ومثل معدل التغير العالمي كمثال الذي يصعد على سلم كهربائي هابط ليس له من امره سوى الاحساس بالتقدم ... الا انه كلما تقدم خطوة تراجع به السلم خطوات.

(ج) يواجه انسان العصر الحديث مشكلات أساسية وملحة تهدد مستقبل البشرية ما لم تتضافر الجهود على حلها، وهي :

- تسارع في التصنيع،
- تزايد مضطرد في السكان،
- سوء تغذية يزداد انتشارا،
- استنزاف لموارد الطبيعة لا يتحدد،
- بيئة متدهورة نتيجة التلوث وعدم الحماية.

(د) يكشف استقراء واقع التعليم ومحاوِر اهتمام الدول المختلفة به، وكذلك اتجاهات أحدث السياسات التربوية لهذه الدول عن وجود ثلاث أمور ملحة وهي :

- ديمقراطية التعليم.
- تحديث التعليم مع الأخذ في الاعتبار الهوية الثقافية للشعوب.
- الربط بين التعليم والعمل المنتج (اليونسكو، ٢٠، ص ٢٧).

(هـ) تشيع في ميدان التربية في المجتمع العالمي المعاصر اتجاهات جديدة وشعارات تربوية مستحدثة، مثل لا مدرسية المجتمع deschooling، والتعليم الاشتراكي non-participatory، والتعليم اللانظامي non-formel، والتعليم المستمر continuing education، والفصول غير المتدرجة non-graded، self-instruction، والتعليم الذاتي class-rooms، والتعليم غير المتدرج non-graded.

٣.٣ - الواقع اللغوي في المجتمع العربي :

٣.٣.١ - الازدواجية اللغوية :

يعيش المجتمع العربي عامة ازدواجية لغوية diglosia تخلق من مشكلات الاتصال ما يتأبى علينا علاجه. ان الطالب العربي يتعلم في المدرسة لغة ويمارس في حياته أخرى ... ففي المشرق العربي تتمكن العامية من الطفل قبل دخوله المدرسة ويتواصل تأثيرها عليه عندما يلتحق بها. وفي المغرب العربي تتداخل اللغات فلا تدري ان كانت أخطاء الطالب في استخدام العربية راجعة الى عدم مراعاته قوانينها أو الى تأثير الفرنسية عليه مثلا. وتقرر دراسة المعموري وزميليه « ان اللغة العربية قد اكتسحت في عدد من أقطار المشرق العربي كثيرا من المجالات الحيوية فانتعشت وتخلصت ولو الى حد من صبغتها الأدبية الصرف، في حين أنها في أقطار المغرب العربي مازالت فقيرة في ألفاظ الحضارة والمصطلحات العلمية والتقنية نتيجة منافسة اللغة الأجنبية لها بل وهيمنتها عليها في التعليم والادارة والمحيط » ... (محمد المعموري وآخران، ١٣، ص ٢٩).

هذا فضلا عن الازدواجية التي تخلقها ظاهرة استقدام الأجانب في دول الخليج خاصة، مما يلجئ الى التخاطب معهم باللغة الانجليزية غالبا لتيسير التفاهم معهم.

٣.٣.٢ - لغة الاعلام :

يقصد بذلك نوع اللغة المستعملة في أجهزة الاعلام المسموعة والمرئية خاصة ... ان التلفاز مسؤول الى حد كبير عن هبوط مستويات الاستخدام اللغوي بيننا، يسمع الانسان منه عامية محلية تبعد عن الفصحى كثيرا، وان سمع فصحى فهي فصحى هزيلة يحاول المتخصص أن يتلمس فيها شبيها من الصواب ... لقد ثبت من بعض الاحصاءات الدولية أن الطفل بنهاية المرحلة الابتدائية يكون قد شاهد تقريبا ستة آلاف ساعة تلفزيونية ... ولنقف امام هذا الرقم لندرك حجم المشكلة اللغوية، ناهيك عن القيم السيئة التي ننشرها منه.

٣.٣.٣ - الأمية :

نحن في مجتمع تصل درجة الأمية فيه ٧٠٪ تقريبا ... وتمثل هذه النسبة بلا ريب عائقا أمام التنمية بمختلف أشكالها ... كما يمثل تحديا حضاريا على المدرسة أن تواجهه ...

٣.٤ - اتجاهات الرأي العام :

يتعدى الاحساس بمشكلة تعليم اللغة العربية حدود مؤسساتنا التربوية الى المجتمع ككل. وليس في ذلك غرابة. فاللغة أداة التفاهم بين الأفراد ومقوم أساسي من مقومات الأمة. كما ان المدرسة مؤسسة أنشأها المجتمع لتحقيق أهدافه ومن ثم ينشأ الحق لكل فرد أن يشارك بالرأي ... وسؤالنا الآن : كيف يرى الرأي العام مشكلة تعليم اللغة العربية ؟ وكيف يتصور

للإجابة عن هذا السؤال قام الكاتب بإجراء دراسة لما نشر في عدد من الصحف والمجلات السعودية، إذ هي البلد الذي يعمل فيه الآن، فيما يتصل بمشكلة تعليم اللغة العربية على مدى سنة عشر شهرا (من يناير ١٩٨٣ إلى أبريل ١٩٨٤). ولقد كان هذا موضوع حوار طويل اشتركت فيه مجلات : اليمامة، المجلة العربية، اقرأ، والصحف اليومية الآتية : الشرق الأوسط، الرياض، المدينة المنورة. ولقد جمع الكاتب من هذا كله ٤٨ مقالا وحديثا نشرت في هذه الفترة. ولتعرف مضمون هذه المقالات قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل المحتوى^(٤) content analysis. ويهمننا في هذه الدراسة أن نقف على أهم أسباب المشكلة عند الرأي العام، ونوردها كما وردت بلغة الكتاب فيما يلي :

٣.٤.١ - أسباب اجتماعية وحضارية :

- ان تدني لغة أي أمة يجب النظر اليه كأثر طبيعي لتدني وركود حضارة هذه الأمة. فتأخر الحضارة يستتبعه تأخر العناصر التي تعطي قيمة للغة، وتعطي شعورا بالاعتناء باللغة.
- أصبحت الأمة ضعيفة الفهم النحوي، بل مات لديها الفهم النحوي ... فعلى الرغم من تدريس النحو في المدارس الا ان مفهوم النحو عندنا لم يبق.
- ما تبنيه الفصحى في خمس ساعات في المدرسة يوميا تقوضه العامية باقي ساعات النهار.
- تهاون الطبقة الواعية وقادة الرأي في استخدام الفصحى والارتقاء بعاميتهم أدى مع عوامل أخرى الى هبوط المستوى اللغوي في حياتنا.
- يتسم الأداء الاعلامي العام بضعف لغوي شديد في النطق والكتابة.
- هناك اسراف ثقافي في مسايرة الاجانب المشتغلين بالوطن العربي والتبرع بمخاطبتهم بلغاتهم، ولو حصل الاعتزاز المطلوب بلغتنا العربية أمام كل أجنبي لتغير الوضع امامه.
- هناك تهافت شديد على تعليم أولادنا اللغات الأجنبية حتى صار اعتبارها مفخرة ينقل الموضوع من كونه حصولا على وسيلة اضافية للتفاهم الى كونه قيمة اجتماعية يتفاضل الناس على أساسها.
- نحن شعب لا يقرأ ... والأمية في حياتنا ليست فقط عجزا عن القراءة والكتابة وانما أمية ثقافية عامة .
- ضعف حاسة الغيرة على اللغة حتى لم نهتم بمعيار الصواب في استخدامها.

٣.٤.٢ - أسباب تربوية :

- تهمل مدارسنا تحفيظ القرآن الكريم لابنائنا الصغار. وكان الذين باعدوا بيننا وبين الحرص على حفظ القرآن في طفولة أبنائنا هم من يقولون انهم علماء التربية.
- ان المناهج الدراسية في كل مراحل تعليمنا العام تفوق قدرة الطالب على استيعابها مما دفعه الى حفظ المواد المقررة عليه فتحول الى مسجل أو ببغاء ...
- عدم تحقيق التدرج في المناهج.
- النظر الى حصة اللغة العربية كما لو كانت حصة مادة دراسية عادية تستوي مع غيرها من المواد الاخرى.
- التقصير في تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بسبب العلة وراء القصور اللغوي في المراحل التالية.
- ان النشاط اللغوي اللاصفي نشاط يتم بطريقة صورية تفتقر الى الهدف الواضح والخطة العلمية ومن ثم يعجز عن تحقيق الغاية منه.
- الاعتماد على كتب مبسطة عقيمة في أسلوب معالجتها لقواعد اللغة دون توظيف لها حتى اشعرنا الطالب بأن درس اللغة العربية انما هو موضوع أجنبي وطارئ على حياته.
- ان النصوص التي تختار للطالب نصوص رديئة اختلط فيها في السنوات الاخيرة الاعلام والسياسة بالادب والثقافة واللغة.
- تدريس الادب والنصوص في ضوء التسلسل التاريخي ابتداء من العصر الجاهلي فالاسلامي فالأموي ... الخ وفي رأيي أن هذا لا بد أن ينعكس، فالطالب في المرحلة الاولى يريد أن يواكب الحياة التي يعيشها وبينه وبين الأدب القديم جازر لغوي وحضاري لا بد أن يكون قادرا على تخطيه.
- تدريس النحو في مدارسنا منصرف عن المعنى، ولا يدرك كثير من المعلمين أن الاعراب فرع المعنى .
- عدم التوفيق في اختيار موضوعات القراءة.
- تركز الامتحانات على أسئلة الحفظ والاستيعاب وليس الفهم والتفكير والابتكار ...

٤ - قضايا وتوجهات عامة :

في ضوء الاسس السابقة يطرح الكاتب القضايا والتوجهات الآتية :

١.٤ - دراسة المناهج الحالية :

التقويم. ولا شك أن دراسة الاتجاهات العامة السائدة بين هذه المناهج سوف يكشف لنا عن فلسفة كل منهج وعن مواطن الاهتمام فيه وعن تصور القائمين عليه للمهارات اللغوية والثقافية التي يجب أن يكتسبها الدارس.

ولعل هذا يطرح علينا فكرة الحاجة لاستخدام أسلوب تحليل المحتوى لتعرف هذه الاتجاهات وتبين مواطن الاتفاق والاختلاف بينها.

٢.٤ - حفظ القرآن :

من بين الاسباب التي ذكرها الطلاب لرغبتهم في زيادة حصص اللغة العربية الواعز الديني. ولقد فصل فيه القول كالتالي : اللغة العربية هي لغة القرآن، لذا فانه من الضروري التوسع في دراستها حتى ندرك كوامنه.

وعلى أن نستثمر هذا الدافع عند طلابنا، ليس من منطلق وسيلي مرحلي ينتهي بانتهاء غايته، وانما عن ايمان بقداصة كتابنا الكريم وعظم أثره في النهوض بمستوى الاداء اللغوي عند من يحفظونه. ان هذه الدراسة تناشد خبراء اعداد مناهج تعليم اللغة العربية في التعليم العام بالوطن العربي وضع خطة يتم في ضوئها تحفيظ أبنائنا اكبر قدر من كتاب الله ان لم يكن كله، على مدى اثني عشر عاما من عمرهم.

٣.٤ - النظرة لفروع اللغة :

ينبغي أن يصحح المعلم تصوره لطبيعة اللغة وتقسيمها الى فروع. ان تقسيم اللغة الى قراءة وقواعد ونصوص واملاء وتعبير ... الخ. تقسيم مصطنع قصد به تيسير العمل في مختلف جوانب العملية التعليمية، سواء من حيث خطة الدراسة أو طرق التدريس أو تقويم التلاميذ ... وواقع الأمر ان اللغة كل متكامل ... والنمو فيها عملية تراكمية يؤثر كل فرع فيها في الفروع الأخرى كما تؤثر كل مرحلة في غيرها.

٤.٤ - الازدواجية اللغوية :

الاحساس بهذه المشكلة عام بين الناس. ولا أحسب مؤتمرا أو ندوة أو لقاء ضم خبراء في معام العربية الا وكان هذا مثار حديث :

وحسبي أن أذكر بما انتهى اليه أحد هذه المؤتمرات، اذ كان من بين توصياته ما يلي (محمود فهمي حجازي، ١٤، ص ٩٨) :

(أ) أن يعتمد تعليم اللغة العربية في بداية المرحلة الاولى على ألفاظ اللغة الفصيحة مما تشيع في استخدام الأطفال على أن يقترن ذلك بعملية اثراء للغتهم، وتزويدهم بما هم في حاجة اليه من الألفاظ والتراكيب التي تتلاءم مع مستواهم اللغوي

(ب) أن يرتبط التعليم اللغوي بلغة العصر وألفاظ الحضارة، على أن يقترن ذلك باقتباس ما يشوق التلاميذ من التراث العربي، وما يلائمهم منه وما يربطهم به على نحو متدرج.

٥.٤ - السليقة اللغوية :

إن المشكلة الأساسية في الاستخدام اللغوي، في رأينا، ليست في عدم حفظ مبادئ النحو أو استظهار قواعد اللغة ... وإنما في ضعف السليقة اللغوية بين الناس على اختلاف مستوياتهم حتى ألفوا الخطأ إلى الدرجة التي أصبحوا ينفرون فيها من الصحيح ... والعلاج، في رأينا أيضا، ليس بزيادة ساعات النحو أو قواعد الاملاء ... أو غير ذلك من أساليب رتق الثوب اللغوي المهلهل، وإنما يتطلب الأمر في رأينا أيضا إعادة النظر في جو المدرسة ككل، حتى تهيئ فرصة الممارسة الصحيحة للغة.

٦.٤ - التعلم الذاتي :

أصبحت تنمية القدرة على التعلم الذاتي هدفا أساسيا من أهداف التربية الحديثة. إن من العسير على كثير من المعلمين تعرف مستوى طلابهم وبشكل مستمر لما يكتسبونه أو يفقدونه من مهارات، كما أن من العسير عليهم أيضا ملازمة هؤلاء الطلاب في غير اوقات الدراسة، فضلا عن الانفجار المعرفي الذي يشهده العالم كل يوم. ومن هنا أصبح التعلم الذاتي مطلبا أدركت التربية الحديثة أهميته وخططت له، كما نصت عليه مفاهيم التعليم المستمر.

ويرتبط بمفهوم التعلم الذاتي مفهوم آخر ملازم له هو التقويم الذاتي؛ والمهارات اللغوية المناسبة لهذا كثيرة، وما نود أن نلفت الانتظار إليه هو مهارات القراءة الناقدة والاستماع الواعي، تلك المهارات التي لم تحظ منا بما تستحقه من عناية في التخطيط أو جهد في التدريس.

٧.٤ - طرق تعليم القراءة :

ما زالت طرق تعليم القراءة للمبتدئين في الوطن العربي أمرا تتباين حوله الآراء ... فهناك من يؤيد الطرق الكلية استنادا إلى دراسات أجريت، وهناك من يقاومها شعوريا أو لا شعوريا.

ومع تسليمنا بالحقيقة القائلة : لا توجد طريقة مثلى ترضي كافة الاطراف وتحقق كل الأهداف، الا اننا نطرح سؤالا : أي الطرق أنسب لتعليم القراءة بما يتمشى مع خصائص لغتنا وفي ضوء ظروفنا ؟ وما دامت هناك مقاومة لطرق معينة فعن أي شيء تصدر ؟

٨.٤ - القواعد وسيلة :

نعمل جديدا في قواعد اللغة كما نعمل في لظواهر لغوية ألفها الناس واستخدموها. فالتعامل اللغة إذن ساحة عمل تقعيدها، وما نشأت الحاجة التقنية لا حتميا بل أدبيا.

الاستخدام اللغوي تنحرف. ومن هنا كانت وظيفة القاعدة تقنين المسارات الصحيحة للغة؛ فالقواعد اذن وسيلة وليست غاية بذاتها، والغرض من تدريسها ينبغي ان يكون التعبير والفهم السليمين في مجال الكتابة والحديث، كما ينبغي الربط بين القاعدة وتذوق الاساليب.

٩.٤ - الأجناس الأدبية :

ينبغي عند تدريس الادب العربي الحديث والمعاصر، خاصة في المرحلة الثانية، تعريف الدارس بالاجناس الادبية المختلفة، من قصيدة الى مقال الى قصة قصيرة الى مسرحية ... الى غير ذلك من أجناس، وكذلك بعض الاتجاهات المعاصرة في قرص الشعر. وأخيرا ينبغي تمثيل البلاد العربية المختلفة حتى يعلم الدارس أهم الاتجاهات الادبية في هذه البلاد.

١٠.٤ - عمليات التصفية :

الحديث السابق عن الفروق بين الثقافة العربية والاسلامية يتطلب منا القيام بعمليات تصفية واسعة النطاق لبعض ألوان الأدب التي يتم تدريسها في مراحل التعليم العام. ان النصوص التي تدرس ينبغي أن تبث على القيم وتعبر عن المشاعر الانسانية الصادقة وتنقل للدارس صورة أمينة عن الحياة العربية بأخلاقياتها ومثلها.

وسؤالنا الآن : ما أهم الاتجاهات السائدة بين النصوص الأدبية التي يدرسها طلابنا ؟ وكيف يمكن اجراء عمليات التصفية المناسبة لما لا نوافق عليه ؟

١١.٤ - التصرف في النصوص :

قد يضطر المنهج أو المعلم أو مؤلف الكتاب المدرسي الى التصرف في بعض النصوص الادبية، وذلك بتلخيصها أو تبسيطها أو اعادة صياغة أجزاء منها حتى تتناسب مع المستوى اللغوي للدارسين، فيأتي النص الادبي بعد ذلك مخالفا في كثير أو قليل للصورة الاصلية التي أبدعها الاديب. والحقيقة التي ينبغي الاشارة اليها هنا، هي أن ثمة فروقا بين تبسيط النص العلمي وتبسيط النص الأدبي، ولقد يكون قصارى الامر عند تبسيط النص العلمي اختصاره أو ابدال مصطلحات بأخرى، ومع ذلك فان المضمون يصل الى القارئ ويتحقق أيضا للكاتب هدفه، في الوقت الذي قد يؤدي فيه التصرف في النص الادبي الى تحريف المعنى أو تشويه اللفظ أو فقدان بلاغة التعبير. وفي هذا الصدد نوصي بأمرين : أولهما الحرص الشديد عند التصدي لهذه المهمة الشاقة، مهمة تبسيط النص الادبي، فلا يفسد التبسيط طبيعته ولا يغير في خصائصه الجوهرية. وثانيهما تقديم النص الادبي الاصيل للمعلم، إما في مرشد المعلم الملازم لكتاب تدريس الادب أو في مذكرة خاصة له، أو تحديد المرجع الذي أخذ منه هذا النص، حتى يقف على ما حدث فيه من تصرف. فلقد يكون من بين المعلمين من هو أقدر على تقديم النص الدارسين وتقديره لامكاناتهم اللغوية.

١٢.٤ - أدب الأطفال :

للأدب تأثير كبير في بناء شخصية الانسان. والطفولة، كما نعلم، هي المرحلة التي تشكل فيها هذه الشخصية، ومن ثم ينبغي ان يعطى أدب الأطفال ما يستحقه من اهتمام. وعلينا التفكير في مجموعة من الاساليب التي نتعرف من خلالها على الميول المتجددة لأطفالنا في القراءة وتنظيم برامج داخل المدرسة وخارجها تضمن اشباع هذه الميول.

١٣.٤ - التقويم واللغة :

ان اللغة الصحيحة تعبير صادق سليم بالنطق أو الكتابة وفهم سليم عن طريق الاستماع والقراءة. ولذلك يجب أن يتركز التقويم على فهم النصوص المقروءة والمنطوقة، وعلى التعبير نطقا وكتابة تعبيراً صادقا. هذه هي المراحل النهائية في تعلم اللغة، وتسبقها مراحل في تعلم مبادئ القراءة والكتابة ثم الانطلاق في القراءة وسرعة الفهم ودقته والانطلاق في التعبير مع الوضوح ودقة الاداء وجماله. ولذلك فانه ينبغي وضع قواعد الاملاء وقواعد النحو وحفظ النصوص في موضعها الصحيح بالنسبة للتعبير والفهم السليمين مع الاستساغة والتنوع في جميع الاحوال.

المراجع

- ١ - البشير بن سلامة، مواضيع مصيرية للتدبر، مجلة الفكر، تونس، السنة ٢٠، العدد ٦، مارس ١٩٧٥، ص.ص. ٤ - ١١.
- ٢ - تمام حسان عمر، التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ١٩٨٤.
- ٣ - جابر عبد الحميد جابر، التعلم وتكنولوجيا التعليم، القاهرة، دار النهضة العربية، ط ١، ١٩٨٢.
- ٤ - جابر عبد الحميد جابر، علم النفس التربوي، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٨٢.
- ٥ - رشدي أحمد طعيمة، تطوير التقويم في اللغة العربية، تصور مقترح. دراسة مقدمة للمجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، القاهرة/مايو ١٩٧٩.
- ٦ - رشدي احمد طعيمة، قضايا وتوجهات في تدريس الادب العربي، مجلة معهد اللغة العربية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، العدد الأول، ١٩٨٣، ص.ص. ٢٤٧ - ٢٨٩.
- ٧ - رمزية الغريب، التعلم، دراسة نفسية، تفسيرية، توجيهية، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٥.
- ٨ - رونالد. ت. هايمان، طرق التدريس، ترجمة : ابراهيم محمد الشافعي، الرياض، جامعة الملك سعود، ط ١، ١٩٨٣.
- ٩ - صالح جواد الطعمة، مشكلات تدريس اللغة العربية في مرحلة الدراسة الثانوية، بغداد، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، ١٩٦٩.
- ١٠ - فؤاد أبو حطب وآمال صادق، علم النفس التربوي، ط ٢، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٠.
- ١١ - اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة تحقيق التفوق والسبق في التعليم بالولايات المتحدة الامريكية، أمة معرضة للخطر، ترجمة وعرض يوسف عبد المعطي، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٤.
- ١٢ - محمد جميل منصور وفاروق عبد السلام، النمو من الطفولة الى المراهقة، جدة، ط ١، ١٩٨٣.

- ١٣ - محمد المعموري وآخرون، تأثير تعليم اللغات الاجنبية في تعليم اللغة العربية، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٣.
- ١٤ - محمود فهمي حجازي، تطوير التعليم وتحديثه في مصر، اتجاهات وآراء في ضوء جهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٠.
- ١٥ - محيى الدين صابر، التغير الحضاري وتنمية المجتمع، القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٢.
- ١٦ - مكتب التربية العربي لدول الخليج، الاهداف التربوية والاسس العامة للمناهج بدول الخليج العربي، الرياض، ١٩٨٣.
- ١٧ - مكتب التربية العربي لدول الخليج، ترجمة الاهداف العامة الى أهداف سلوكية، الرياض، ١٩٨٣.
- ١٨ - منشورات الحياة الثقافية، تنمية اللغة العربية في العصر الحديث : دراسات الملتقى الرابع لابن منظور، تونس، وزارة الشؤون الثقافية، ١٩٧٨.
- ١٩ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، اجتماع خبراء متخصصين في اللغة العربية، القاهرة، ١٩٧٥.
- ٢٠ - اليونسكو، الاصلاح التربوي : اتجاهات عامة وتوجهات مستقبلية في الاصلاحات التربوية، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٤، ص.ص. ٩ - ٣٢.

المراجع

- ابن خلدون، المقدمة.
- ابن منظور، لسان العرب، القاهرة، دار المعارف، بدون تاريخ.
- احمد حسن حنورة، مقياس تمكن الطلاب من القدرات والمهارات الاساسية للغة العربية بعد انتهائهم من المرحلة الثانوية العامة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٨٢ م.
- احمد حسن حنورة، الميول الادبية لتلاميذ الصف الثالث الاعدادي ومدى اتفاقها مع النصوص الادبية المقررة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٨٠ م.
- احمد نجيب، اتجاهات معاصرة في كتب الاطفال، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة، ١٩٧٩ م.
- حسين المرصفي، الوسيلة الادبية الى العلوم العربية، تحقيق عبد العزيز الدسوقي، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٨٢ م.
- الدمرداش سرحان، منير كامل، المناهج، القاهرة، دار الهناء للطباعة، ١٩٦٩ م.
- رالف بايلر، اساسيات المناهج، ترجمة جابر عبد الحميد وأحمد خيرى كاظم، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٢ م.
- فوزي طه، رجب الكلزة، المناهج المعاصرة، مطابع الفن، الاسكندرية، ١٩٨٣ م.
- محمد صلاح الدين مجاور، فتحي الديب، المنهج المدرسي، الكويت، دار القلم، ١٩٨٤ م.
- محمد كرد علي، أمراء البيان، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٣٧ م.
- ١٢ - وهيب سمعان وآخرون، دراسات في المناهج، القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٦٩ م.
- اجتماع خبراء متخصصين في تعليم اللغة العربية، جامعة الدول العربية، عمان، المملكة الاردنية الهاشمية، ٢ - ٧ تشرين الثاني / نوفمبر ١٩٧٤ م.
- المؤتمر التاسع لاتحاد المعلمين العرب : تطور تدريس علوم اللغة العربية وآدابها، الخرطوم، فبراير ١٩٧٦ م.
- مؤتمر اللغة العربية في الجامعات واقعها ووسائل الارتقاء بها، الاسكندرية، ١٩٨١ م.
- مجلة الشرطة، العدد ٥٩، القاهرة، ديسمبر ١٩٨٤ م.
- مجلة معهد المخطوطات العربية، الكويت، المجلد الثامن والعشرون، الجزء الثاني، ديسمبر ١٩٨٤ م.
- ... العامة، يناير ١٩٨٥ م.

تطوير مناهج الكتابة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي^(*)

الدكتور حسن شحاتة
كلية التربية / جامعة عين شمس
جمهورية مصر العربية

الأستاذ محمد عبد الحميد أبو العزم
كبير موجهي اللغة العربية سابقا
جمهورية مصر العربية



موضوع هذه الدراسة تطوير مناهج الكتابة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي. وهي دراسة جمعت ثمرات أعلام الخبراء العرب وتجاربهم وأفكارهم ورؤيتهم لما يمكن أن يكون عليه تعليم الكتابة والاملاء في مدارسنا، كما أفادت من تجارب المختصين في اللغات الأخرى وأساليبهم ووسائلهم خطوة على طريق تحديث تعليم الكتابة العربية وتطويرها، وانتهت بتقويم تدريس الاملاء والخط في مدارسنا وتقديم برنامج مقترح لتعليم الاملاء والخط. وتستغرق هذه الدراسة سبعة فصول، بالإضافة إلى قائمة بالمراجع وأخرى بالاملاء. وفيما يلي عرض لكل فصل من فصول هذه الدراسة :

كانت الخطوة الأولى عرضا لأهمية الكتابة ومشكلات الكتابة العربية ومفهوم الاملاء وإبعاده وأسباب الخطأ الإملائي والاسس السليمة لتدريس الاملاء والأساليب الناجحة في تدريسه وأنماط الإمالي ومهاراتها، كما عرضت هذه الخطوة تعليم الخط وطرق تدريسه والاعتبارات التي يجب الالتفات إليها في برنامج تعليم الخط وقياس التقدم في تعليم الخط.

وكانت الخطوة الثانية عرضا للبحوث التي أجريت في مجال تعليم الاملاء والخط العربي على المستويين القومي والعالمي وبيان ما يمكن أن يفيد من هذا المسار التاريخي من خبرات وأفكار وثمرات بحثية يمكن أن تثري في تحديث تعليم الكتابة املاء وخطا. وقد شملت البحوث القومية دراسة الأخطاء وتقويمها ووضع أساليب العلاج المناسبة لها بعد تحديد أسباب هذه الأخطاء وبناء اختبارات في الاملاء والخط العربي وتقويم الاختبارات الإملائية ومهارات الاملاء والخط. أما البحوث التي أجريت في اللغات الأجنبية فقد اتسعت مجالاتها فشملت جميع قوائم المفردات وتحديد المستويات الإملائية المناسبة لكل مرحلة عمرية ووسائل

(*) ملخص لدراسة أعدتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وعُرضت في « ندوة مناهج تعليم اللغة العربية » (الرياض / أبريل ١٩٨٥).

اختيار القدرة على الهجاء الصحيح وقياس القدرة الكتابية وتحليل الأخطاء والأساليب السليمة لتعليم الكتابة واستخدام الأساليب لتعليم الإملاء والخط العربي.

وكانت الخطوة الثالثة عرضاً لمناهج الإملاء والخط في البلدان العربية بغية تعرف الاتجاهات السائدة والمعالم المميزة لتدريس الإملاء والخط في العالم العربي وبيان الجوانب الجيدة في هذه الخبرات والأفكار التي توجه تعليم الإملاء والخط كي نفيد منها في تحسين تدريس الكتابة بمدارسنا الابتدائية والاعدادية (المتوسطة). ومن أهم الاتجاهات الجيدة المأخوذ بها في تعليم الكتابة ارتباط تدريس الإملاء بالقراءة في الصفين الأولين من المرحلة الابتدائية وامتداد أهداف تدريس الكتابة من الجوانب المعرفية المرتبطة بقواعد الإملاء والخط إلى الجوانب الانفعالية والمهارية الحركية. وتعليم الإملاء في بعض البلدان العربية يتم بحسب فلسفة تعليمية لا اختبارية، واعتماد تدريس الخط على أسس ناجحة يسترشد بها المعلمون عند عملية التدريس.

وكانت الخطوة الرابعة حديثاً عن المجتمع العربي وخصائص نمو تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة. وفي هذه الخطوة تم عرض طبيعة المجتمع العربي وأهدافه ومشكلاته وقضاياه وطموحاته، كما تم عرض طبيعة النمو في مرحلتَي الطفولة والمراهقة المبكرة ومتطلبات النمو في هاتين المرحلتين. وهذه الخطوة البحثية أمر ضروري ومهم يساعد في اختيار المحتوى وتحديد المستوى الذي يقدم للتلاميذ في مجال تعليم الكتابة، وقبل ذلك عند اشتقاق أهداف تعليم الكتابة التي يسعى المنهج إلى تحقيقها وإكسابها للتلاميذ.

أما الخطوة الخامسة فكانت عرضاً لواقع تعليم الكتابة في البلدان العربية من خلال أدوات موضوعية تم إعدادها لهذا الغرض واستهدفت تحديد صورة واضحة لتنفيذ منهج الإملاء والخط في المدرستين الابتدائية والاعدادية (المتوسطة). كما تناولت هذه الخطوة البحثية عرضاً للمراحل التي سار فيها المعيار الذي أعد لتقويم تدريس الكتابة والذي اشتق مفرداته من الخطوات السابقة حتى استقر على صورته النهائية. ثم تم تطبيق المعيار على واقع تدريس الكتابة في مدارسنا بغية تعرف مدى تحقق بنود المعيار في مجال تدريس الكتابة وصولاً إلى بناء برنامج يمكن أن يتخذ أساساً لتطوير تعليم الكتابة في الوطن العربي.

وفيما يلي عرض لأهم نتائج تطبيق المعيار:

مناهج تعليم الكتابة لم تلتفت إلى نتائج البحوث السابقة في ميدان الكتابة، وهي خلو من توظيف لنتائج هذه البحوث. فلم تلتفت إلى أنواع الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ في الكتابة أو تعرف أسباب هذه الأخطاء وأساليب علاجها، أو الاختبارات والبطاقات اللازمة لقياس التقدم في الإملاء والخط، أو أنواع الإمالي التي يمكن أن تدرس، أو الأسس السليمة لتدريس الكتابة والأساليب الناجحة في تدريسها، أو وسائل تقويمها.

تدريس الإملاء يقوم في كثير من البلدان العربية على أساس فلسفة اختبارية لا فلسفة

علمية. أساس علمي يقسم تعليمها إلى مراحل تمتد

من مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية الى نهاية المدرسة المتوسطة، ويتم توزيع المهارات الاملائية والخطية وفهم الكتابة وعاداتها السليمة على هذه المراحل العمرية.

✓ - معلم اللغة العربية ليس معدا لتدريس الاملاء أو الخط العربي. فبرنامج اعداده في دور المعلمين وكليات اعداد المعلمين لا يقدم مقررات في الخط العربي بأنواعه أو في الاملاء وقواعده. أضف الى ذلك ان بعض البلدان العربية تفتقد مدارسها كتابا في تعليم الاملاء يلتزم به المعلم والمتعلم وكذا في تعليم الخط.

✓ - اساليب تدريس الاملاء اقتصرت على الاملاء المنقول والمنظور والاختباري، ولم تمتد هذه الاساليب الى طرق اخرى ثبت نجاحها في بعض اللغات الاجنبية ويمكن استخدامها في تعليم الكتابة العربية، مثل اساليب التعلم الذاتي، والفردى الارشادي.

✓ - فكرة الاستعداد ودورها في تدريس الكتابة لم تلتفت اليها مناهج الكتابة الحالية رغم اهميتها وجدواها في تعليم الكتابة.

✓ - اقتصار قواعد الاملاء على الهمزات بأنواعها والالف اللينة دون اعتبار لظواهر املائية كثيرة منها الكلمات النوعية المستخدمة في المواد الدراسية المختلفة، والمد بأنواعه والتنوين بأنواعه، وابدال الحروف المتقاربة مخرجا، وقلب الحركات القصار، والترقيم.

✓ - معايير الحكم على خطوط التلاميذ ذاتية ولما ترقى الى الموضوعية، فهي لم تلتفت الى معايير الوضوح والسرعة والجمال عند تقويم كتابات التلاميذ.

✓ - تعليم الكتابة لا يراعي مبدأ الفهم قبل الكتابة، أو المحاكاة والتدريب العملي الوظيفي، أو استخدام الحواس، أو طول التمرين وكثرته، أو اعتبار القراءة مدخلا لتعليم الكتابة وتدريب الذاكرة.

وقد انتهى البحث ببناء برنامج لتعليم الكتابة إملاء وخطا في ضوء النتائج المستفادة من البحوث السابقة، وطبيعة الكتابة العربية وخصائصها، والاتجاهات الحديثة في تعليم الكتابة، والافكار والخبرات الثرية التي تضمنتها مناهج الكتابة في بعض البلدان العربية، وطبيعة النمو وخصائصه ومتطلباته في مرحلتى الطفولة والمراهقة المبكرة، والمناشط الكتابية الوظيفية، والاساليب الحديثة والاسس السليمة في تعليم الكتابة، وأدوات التقويم الحديث. وقد تضمن البرنامج المقترح لتعليم الكتابة - إملاء وخطا - مهارات متدرجة للاملاء والخط وعادات كتابية سليمة وقيما تربوية منشودة، كل ذلك في ضوء مفهوم جديد لمنهج الاملاء والخط ولعملية تدريس الكتابة العربية تخطيطا وتنفيذا وتقويما.

تطوير مناهج القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي^(١)

| | | |
|------------------------------|---------------------------------|------------------------------|
| الدكتور محمد رشدي خاطر | الدكتور الطاهر أحمد مكي | الدكتور حسن شحاتة |
| كلية التربية / جامعة عين شمس | كلية دار العلوم / جامعة القاهرة | كلية التربية / جامعة عين شمس |
| جمهورية مصر العربية | جمهورية مصر العربية | جمهورية مصر العربية |

موضوع هذه الدراسة تطوير مناهج القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي وهي دراسة انطلقت في دروب متعددة واستعانت بمناهج متنوعة قام باعدادها متخصصون من الاقطار العربية، واستندت الى نتائج عربية واجنبية امتد زمنها وتنوعت مجالاتها وشملت دراسة طبيعة عملية القراءة وتقسيماتها واغراضها وعاداتها ومهاراتها ومراحل تعليمها وتحديدًا لطبيعة النمو ومتطلباته ولطبيعة المجتمع العربي واهدافه ومنطلقاته، وعرض للاتجاهات الحديثة في بناء المناهج الدراسية : اهدافا ومحتوى وطرق تعليم ووسائل تقويم. وقد التقت كل هذه المنطلقات والروافد لتشكّل اداة موضوعية هي المعيار الذي تم بناؤه بأسلوب علمي واستخدم في تقويم واقع المناهج الحالية لتعليم القراءة في البلدان العربية. وجاءت نتائج هذا التقويم علامات هادية على طريق التطوير والتحديث ساعدت في وضع خطة لتعليم القراءة في مراحل التعليم المختلفة على اسس علمية. وفيما يلي عرض موجز لكل خطوة من هذا الخطوات :

كانت الخطوة الاولى في هذه الدراسة تتبع البحوث التي اجريت في ميدان تعليم القراءة وقد وصلت هذه البحوث الى خمسين بحثا دارت في سبعة محاور شملت : اختبارات القراءة

(١) ملخص لدراسة أعدتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وعرضت في « ندوة مناهج تعليم اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي » (الرياض / أبريل ١٩٨٥).

الصامتة والجهريّة، والميول والقراءة الحرة، وتقويم كتب القراءة، وتقويم طرق تدريس القراءة للمتبدئين، والتأخر في القراءة، وتطور منهج القراءة ومعوقاتها، والانقرانية. وقد تركّزت معظم هذه البحوث في المرحلة الابتدائية وامتدت لتشمل المرحلتين الإعدادية (المتوسطة) والثانوية، وقد شكّلت نتائج هذه البحوث أحد محاور المعيار المنشود لتقويم تعليم القراءة.

وكانت الخطوة الثانية تعرف طبيعة عملية القراءة وأساليب تعليمها. وقد تم فيها تحديد مفهوم القراءة وشروطه، وتقسيمات القراءة وأغراضها، وعاداتها، ومهاراتها، ومراحل تعليمها، ومواقف استخدامها، وطرق تعليمها، واختيار الكتاب ذي الموضوعات المتعددة وذي الموضوع الواحد. وقد شكّلت هذه الخطوة محورا آخر من محاور المعيار.

وعرضت الخطوة الثالثة طبيعة النمو ومطالبه فعرضت طبيعة النمو لدى تلاميذ مراحل التعليم العام الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) والثانوية، وكذا مطالب نموهم. ذلك أن هذه الجوانب ضرورية ومهمة فهي تشكّل محورا مهما من محاور معيار تقويم تعليم القراءة.

والخطوة الرابعة هي طبيعة المجتمع العربي وأهدافه، وفيها عرض لطبيعة المجتمعات العربية وأهدافها في التربية بغية الانتقال بالطلاب من المستوى المحلي القطري الضيق إلى التركيز على المستوى القومي، حتى يمكن أن نحقق إعداد المواطن العربي المنتمي إلى الوطن العربي، الواعي بطبيعته وأبعاد قضاياه، والمشارك في تربيته وتحقيق طموحاته وحل مشكلاته. وقد شكّلت هذه الخطوة محورا من محاور بناء المعيار.

وكانت الخطوة الخامسة عرضا لمفهوم المنهج بمعناه الحديث تناولت عناصر المنهج وما يجب أن تكون عليه في ضوء الاتجاهات الحديثة في بناء المناهج الدراسية، فعرضت الأهداف التعليمية ومحتوى المنهج وطرائق التدريس والوسائل التعليمية وأساليب التقويم الحديثة. وقد زودتنا هذه الخطوة بمجموعة من الأسس التي تسهم في بناء المعيار.

أما الخطوة السادسة فكانت عرضا للمراحل التي سار فيها المعيار حتى استقر على صورته النهائية، كما عرض واقع تدريس القراءة وتطبيق المعيار على هذا الواقع لتحديد أمرين : أولهما الاتجاهات السائدة في تدريس القراءة في الوطن العربي وثانيهما مدى تحقق بنود المعيار في مجال تدريس القراءة، بهدف التوصل إلى وضع تصور مقترح يمكن أن ينعّض أساسا لتطوير تعليم القراءة في الوطن العربي.

وأهم نتائج تطبيق المعيار هي :

- مناهج تعليم القراءة لم تلتنف إلى نتائج البحوث السابقة وهي خلو من توظيف لنتائج هذه البحوث ومن إشارة إلى هذه النتائج.

- مناهج القراءة الحالية لم تأخذ حتى الآن بالمفهوم الحديث للقراءة الذي يقوم على أربعة أبعاد هي : التعرف والنطق والفهم والنقد والموازنة وحل المشكلات.

أنواع القراءة التي تعرفها المدارس في مراحل التعليم المختلفة تقتصر على

شكلي القراءة الصامتة والجهريّة، دونما التفات الى قراءة الدرس، أو قراءة الاستمناح، أو القراءة الخاطفة.

- تعليم القراءة لا يقوم على اساس علمي يقسمها الى مراحل تمتد الى ما قبل الحاق التلميذ بالمدرسة، وتستغرق جميع المراحل التعليمية، وتراعي توزيع المهارات والقدرات والعادات القرائية السليمة، كما تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

- اختيار موضوعات القراءة في الكتاب ذي الموضوعات المتعددة واختيار كتاب القراءة ذي الموضوع الواحد يتم في ضوء الخبرة الشخصية لواضعي المناهج.

- تعليم القراءة يكتفي فيه بكتاب واحد أو كتابين يضمنان مادة القراءة، دون تخصيص كتاب مستقل للتمرينات ولادوات القياس الموضوعية، أو كتاب لارشاد المعلمين.

- فكرة الاستعداد ودورها في تعليم القراءة ليست واضحة في برامج القراءة الحالية، وإن اقتصرنا الإشارة إليها في بعض كتب المعلمين إشارة مهمة.

- اختيار المفردات وتوزيعها وتكرارها في كتب القراءة أمور لم يتخذ فيها قرار علمي حتى الآن.

- الاسس الحديثة اللازمة لتدريس شكلي القراءة الصامتة والجهريّة غير واضحة لدى المعلمين، وكذا اساليب تعليم القراءة في الكتاب ذي الموضوعات المتعددة والكتاب ذي الموضوع الواحد.

- التركيز على الجوانب المحلية في دروس القراءة وربطها بالمستويات القطرية هو السائد، أما السمو الى المستوى القومي فلم يزل الا اهتماما يسيرا لا يساعد على تكوين اتجاهات ايجابية سليمة نحو الوطن العربي الكبير.

- الصياغة السلوكية لاهداف تعليم القراءة غير محققة في معظم مناهج القراءة، فهي تستخدم العبارات ذات الدلالات التقريبية في اكثر ما ذكرت، كما ان التركيز في هذه الاهداف يتم على المستويات المتدنية من جوانب السلوك القرائي.

- الافتقار الى تحديد المستويات اللغوية التي يجب أن يبدأ منها التلميذ في كل مرحلة تعليمية وفي كل صف دراسي والتي يجب أن ينتهي اليها.

- هناك جوانب جيدة في مناهج تعليم القراءة يجب تعميمها والاخذ بها، وهي استخدام المكتبات والمعاجم اللغوية والاساليب الوظيفية في تدريس القراءة، وربط دروس القراءة بفروع اللغة العربية، والربط بين المنزل والمدرسة في علاج المتأخرين قرائيا، وتنمية سلوك القراءة الحرة، والاهتمام بالمناشط

وقد انتهى البحث بعرض خطة مقترحة لتعليم القراءة هدفها ان يصل التلاميذ الى مستوى عال من القراءة بجميع أنواعها. والخطة تقوم على اساسين :

- البداية الصالحة لكي نضمن منذ البداية تكوين الاتجاهات العقلية السليمة والعادات الصحيحة،

- العمل على تقوية هذا العادات والميول والوصول بها الى ارقى الدرجات في جميع ألوان القراءة.

وتتضمن الخطة الشاملة لتعليم القراءة محورين أولهما : عرض مراحل تعليم القراءة ومكونات كل مرحلة من مهارات وقدرات وعادات، وثانيهما عرض أنواع القراءة والاسس والمواقف الحيوية التي يمكن الاسترشاد بها عند التدريس في هذه المراحل.

تطوير مناهج تعليم الأدب والنصوص في مراحل التعليم العام في الوطن العربي^(*)

الأستاذ وداعة محمد الحسن عكود
المركز الاسلامي بالخرطوم
جمهورية السودان الديمقراطية

الأستاذ محمد الطيب عبدالله
كلية التربية / جامعة الخرطوم
جمهورية السودان الديمقراطية



هذا ملخص لدراسة متواضعة لمناهج تعليم الأدب والنصوص في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، قمنا بها بتكليف من ادارة التربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وقد كان طموحنا كبيرا، وخطتنا المبدئية تتسم بسعات البحث الأصيل، القائم على الأسس العلمية الصحيحة، التي توصل الى النتائج المطلوبة، ولكن ليس كل ما يتمنى المرء يدركه، وقد وقفت دون بلوغ هذه الغاية المثلى عقبات وظروف، اقتضت أن تقتصر الدراسة على المصادر الموجودة أمامنا، وهي مؤلفات الدول العربية في هذه المادة من فروع اللغة، وهي مادة الأدب والنصوص. وقد أمدتنا ادارة التربية بمجموعة لا بأس بها من الكتب، اذ أن بعض الدول مشكورة قدمت لنا كل مؤلفاتها في المراحل الثلاث، وبعضها قدم لنا المرحلة الثانوية فقط، والبعض الآخر تقدم بكتابين اثنين أو ثلاثة، وربما بواحد. وعلى كل، فقد تجمعت لدينا مادة طيبة، كانت أساسا للدراسة، ومدخلا للمقارنة، وسبيلا الى الملاحظة والتعليق واستخلاص النتائج وسببا مباشرا لابداء الآراء، وذكر التوصيات.

وقد استعانت الدراسة كذلك بما حصلنا عليه من مراجع - على قلتها - كان لها الأثر الحميد في استخلاص ما يمكن أن نصل اليه من رأي في هذا الصدد.

و نعتقد أن هذا الموضوع ضخم كبير، والامام به من كل جوانبه يحتاج الى زمن طويل، ويملا مجلدات عدة. ولما كنا نرى أن هذه الدراسة تقدم الى خبراء متخصصين، فلم نشأ أن نزحم أوقاتهم بذكر ما هم على علم به ودراية، ولهذا اقتصرنا على أهم الآراء لرجال التربية فيما يتعلق بهذه المادة وما قالوا عنها مما يكشف عن جوانبها، ويجعلها سهلة التناول، قريبة الفهم، عالقة بالنفوس، مهذبة للاخلاق، مرفهة للاحاسيس مقومة للألسنة، مشجعة على

(*) ملخص لدراسة أعدتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وعُرضت في « ندوة مناهج تعليم اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي » (الرياض / أبريل ١٩٨٥).

الاستزادة والافادة منها، باعثة على محاكاتها والنبوغ فيها لمن كان ذا موهبة واستعداد، خالقة روح البحث والتقصي والحكم والاستنتاج والملاحظة وابداء الرأي.

ولن يتم هذا الا اذا كان اختيار النص موفقا، يخدم الاهداف التربوية المنوطة به، والتي يهدف اليها المربون، ويعملون جهدهم على تحقيقها والوصول اليها، وقد رسم لهم الطريق الى هذه الغاية علمهم الواسع باحتياجات المتلقي في مراحل تعليمه المختلفة، ومعرفتهم بقدراته العقلية ونوازعه النفسية في مراحل تطوره العقلي والزمني. ولهذا نوعوا في هذه النصوص، فبدأوا بالاناشيد ثم النصوص الخفيفة لغة وكما، وهم في كل ذلك يسعون لتزويده بحصيلة لغوية مناسبة، ويريدون منه أن يكون على صلة حميمة بهذه الاساليب الراقية، يعمل على محاكاتها في كتاباته وأقواله، متفهما مضامينها، مناقشا أفكارها، متوقفا أساليبها، متطلعا الى البحث فيها، والتنقيب عن درر محاسنها.

ومن هنا كان على البحث أن يكشف عن هذه الناحية، وأن يجلوها أمامه، وأن ينظر الى ما كتبه هؤلاء العلماء في هذا المجال مما كان حصيلة علمهم الغزير، وتجاربهم الثرة، وحديثهم المتواصل على هذه اللغة التي يعتزون بها، ويفخرون بأنها لغة قرآنهم ودينهم، وأن فهمها نوع من العبادة، وتقرب الى الله، وسائلهم الى ذلك متنوعة متعددة، ومن هذه الوسائل دراسة النص الأدبي الراقى الذي أنتجته قرائح الأدباء المشهود لهم بطول الباع في هذا الميدان، فأخذوا ينتقون من كل بستان زهرة ومن كل نبع قطرة، تشويقا وتحبيبا وتعلima.

ان البحث تطرق في عناية معقولة الى دراسة هذا الموضوع، ووقف على حصيلة التجارب، وكون رأيا يهدف الى معالجة ما يراه يستحق المعالجة ويذكر بالثناء لما هو أهل للثناء والاشادة، ويضع بعض الآراء موضع الدراسة لاصحاب الخبرة ونوي الدراية من العلماء الذين وقفوا حياتهم على خدمة هذه اللغة، والوصول بها الى ما يريدون.

لقد كان للرواد الأوائل طريقهم الذي سلكوه، ونهجهم الذي ارتضوه لتحقيق أغراضهم النبيلة، دارسين بينتهم التي تحيط بهم، واقفين على شأن اللغة في عصورهم، عاملين على اختيار ما يناسب أبناءهم وفقا للظروف المحيطة بهم. وجاء عصرنا الحاضر الذي اتصل قادته العلماء بماضيتهم الزاهر، ناظرين في نتاجه، واضعين خبرة من سبقهم أمام أعينهم، متفهمين لحاضرهم المليء بالمخترعات والتقدم العلمي قارئين لما أنتجته قرائح أدباؤهم الذين هم المرأة الصادقة، يعكسون ما يرون، ويصفون عليه من مشاعرهم واحاسيسهم وعواطفهم وأفكارهم وآرائهم ما يجعل نتاجهم لصيقا بالنفوس حبيبا الى القلوب، آخذا بالمشاعر، مهذبا للنفوس، دافعا بها الى العمل وحب الخير والجمال في كل مظاهر الحياة.

كان على المربين عبء ثقل في سبيل تحقيق أهدافهم وكل قطر من أقطارنا العربية المتحدة لغة، المختلفة منشأ وموطنا، الخاضعة للبيئة التي تعيش فيها، كل قطر عربي يسعى علماء جاهدين في الوصول الى مثلهم العليا، وغايتهم الحميدة، ولما كان احتكاك الآراء وتبادل المعارف على علم النصارى

اسباب للوصول الى أمر يبقى عليه سدنة العلم، وأساطين التربية، فالوطن العربي وطن واسع ممتد الاطراف، يجمع بين أبنائه وحدة الهدف والمصير، وإن أقرب طريق الى هذا الوحدة، هو هذه اللغة بوسائلها المختلفة، التي من بينها الأدب.

والذي أثلج الصدر، وملا النفوس غبطة وسعادة، أن كل أبناء الوطن العربي يسرون في طريق مأمونة العواقب، من حيث عرض هذه المادة، واختيار نصوصها، وطريقة تدريسها في كل مرحلة من المراحل، ويبقى بعد كل هذا النص المختار ومدى اتقافه مع مناهج كل قطر عربي، تلك المناهج التي تحدد الغاية من طبيعة هذه الدراسة، وتوضح مسارها وتصل بها الى ما تريده هذه المناهج.

ولما كانت أقطارنا العربية تدين كلها بالاسلام، وتتشرف بالانتماء اليه، وتعمل جاهدة على التمسك به ونشره، كان عليها أن تتقن هذه اللغة، وقد اجتهدت كلها في ذلك، فاتفقت الآراء جميعها على تضمين النصوص القرآنية والاحاديث النبوية الشريفة، وخلاصة الأفكار والآراء القديمة منها والحديثة، مما له طبيعة الادب الراقي السامي، ليحبب في اللغة، ويعمل على التمسك بها، والفخر بتراتها.

غير ان هذه الحصيلة المختارة تختلف قدرا وقيمة من وطن لآخر، فبعض الاوطان العربية اكثر من القرآن والاحاديث والنصوص العربية في مناهجها، والبعض الآخر اخذ بالقدر الذي يراه مناسبا، وكل هذه الاقطار قد اجتمعت على ان يكون الادب المختار لصيقا بالحياة، لان الانسان لا يحيا في الماضي فحسب، وانما عليه ان ينظر فيه فيأخذ منه تجاربه وارهائه وما فيه من الصفات المحمودة التي يتحلى بها الانسان، ويجهد في التمسك بها، وان ينظر في الحاضر الزاخر بالعلوم والمعارف والثقافات، فيجد في الحصول عليها ويعمل على السير في ركب التقدم الحضاري، بل ويأخذ بالزمام ويتقدم القافلة، ويخطط لها طريق مسيرتها كما فعل آباؤه الاقدمون الذين كانوا منارة الكون ومشاعله الوضاعة، وقادته المفكرين، الذين انقذوه من برائن الجهل، واخذوا يهده الى حيث النور والفكر الصافي، والحياة الحرة الكريمة.

ومن أجل هذا، فان الأقطار العربية مجتمعة تدرس أدبها القديم وتعنى بأدبها الحاضر، ولعل الظروف المحيطة بكل قطر من هذه الأقطار هي التي حددت مسار مناهجها. فقد رأينا بعض هذا الأقطار تكثر من الأدب الحديث ذي الصلة بالأفكار العلمية، والتجارب الإنسانية، لتشجيع أبنائها على العناية بالعلوم والمعارف، والاخذ بأسبابها لتصل الى الغايات التي تريدها، وتحيا الحياة التي تنشدها.

كما أن الخلاف في هذه المناهج يرجع في بعض الاحيان الى ناحية فنية؛ فبعض المناهج يدمج البلاغة والنصوص، ويكون عنوان الكتاب : الأدب والنصوص والبلاغة، وبعضها يطلق على ذلك النقد والبلاغة، والبعض الآخر - وهم الكثرة - يضعون للبلاغة كتبا خاصة. كما ان بعض الدول تقوم بوضع مقدمة لتوضيح طريقة السير في التدريس للنصوص، وبعضها يغفل هذا الامر، وقد استنتج البحث ان الدافع الى ذلك هو الاخذ بالحيلة، فكثير من المدرسين غير

مؤهلين الباهر الفني المطلوب، ورأي البحث ان تعمم هذه الطريقة لان الدول التي كانت تعتقد ان لديها من المعلمين الكفاء ما يغنيها عن ذلك، تفتقد اليوم هذه النوعية الممتازة.

وقد لاحظت الدراسة أن هناك نقصا يجب ان يسد، وفجوة يجب أن تملأ، وذلك بالتلاحم الادبي الكامل بين هذه الأقطار، والتعريف بها عن طريق نتاج الأدباء الممتازين من كل قطر، وان يعمم ذلك حتى يكون ابناؤنا على معرفة تامة بأدباء أوطانهم. وحبذا لو كان هذا التنوع في الاختيار في أراض تمت الى مملكة البلاد وبيناتها وإخلاق أهلها وما هم عليه، ونعتقد أن هذا أمر ممكن والعمل على تضمينه سهل ميسور.

كما ان البحث يرى بعض القصور في الاختيار وقلة المادة، وقد يرجع ذلك الى فقر علمي أو ولوج جديد في هذا الباب أو فلسفة خاصة بالمنهج التي تتحكم فيه عوامل خاصة، أو الى فقر مادي لا يمكن العلماء من إيراد ما يريدون، وهذه مسألة يتم الاتفاق عليها بين الدول المعنية، فالغني يجب ان يمد الفقير بما يمكنه من الوصول الى غايته، وفي النهاية تكون الاهداف واحدة والغايات كذلك.

ولم ينس البحث موقف المعلم الذي هو الوسيلة المباشرة لتحقيق هذه الاهداف، ولما كان هذا الموضوع قد قتل بحثا، وكثر فيه الحديث، فلم نشأ ان نطيل القول فيه، غير اننا كررنا الدعوة الى الاهتمام به، والاخذ بيده والعناية باعداده، ويمكن بتضافر القوى المخلصة الامينة تحقيق ذلك. اننا لو اهتمنا بمدرس اللغة العربية الاهتمام الذي يستحق، فان اهدافنا ستتحقق باذن الله، ولأمكن للدول التي لا تجد العدد الكافي منهم أن يكون لديها ما يسد حاجتها فما اكثر المعاهد المتخصصة في الوطن العربي على امتداده، ولكن روادها ليسوا هم النوعية المرادة، وحتى النوعية الممتازة منهم تشق طريقها في مجال آخر، وما ذلك الا بسبب المعاناة الادبية والمادية.