

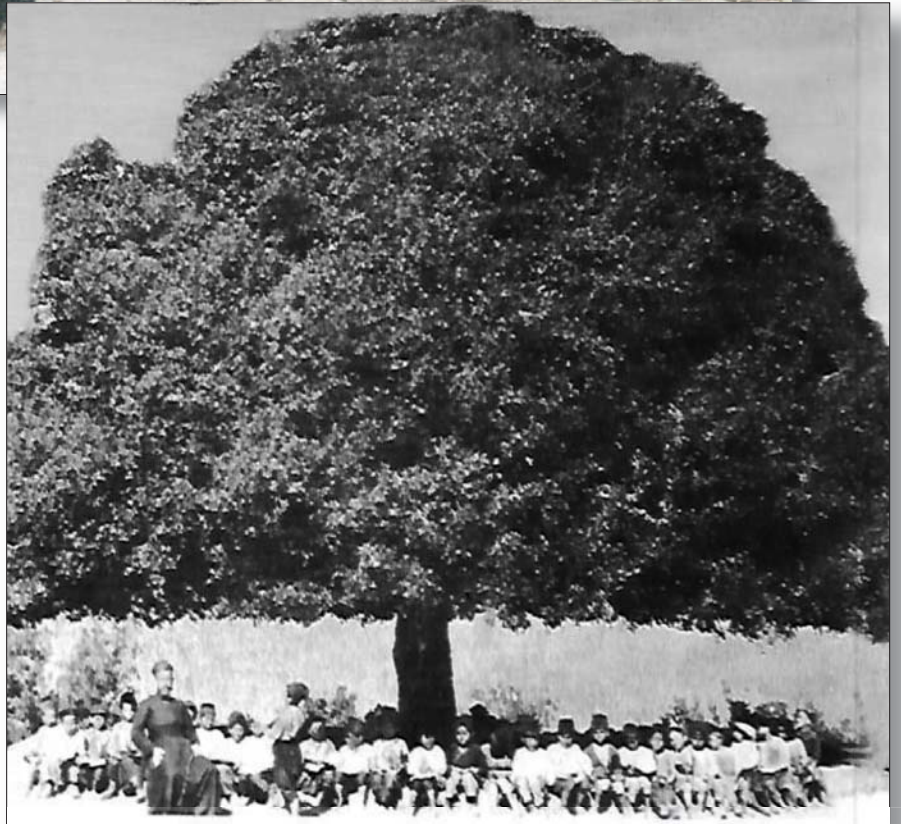
المجلة التربوية

العدد ٥٦ آب ٢٠١٤

مجلة تربوية ثقافية يصدرها المركز التربوي للبحوث والإنماء

اللغة العربية تعلّمها وتعلّمها

ضمن



التعلّم في الزمن الرقمي

مدرسة تحت السنديانة

سليم نجيب حيدر

سليم نجيب حيدر [١٩١١-١٩٨٠] شاعرٌ وأديب، حقوقيٌ وسياسيٌ ودبلوماسيٌ، قاضٍ وسفير، نائبٌ ووزير. وُلِدَ في بعلبك، وفي كتابها تلقى علومه الابتدائية، ثم التحق بالكلية الوطنية في عاليه، حيث كان الناقد مارون عتود أستاذه في اللغة العربية. انتسب إلى مدرسة اللايك العلمانية في بيروت. تابع دراسته الجامعية في باريس حيث نال إجازة في الآداب ودكتوراه في الحقوق.

أثقن العربية والفرنسية والإنكليزية وكان له إمام بالفارسية والروسية والألمانية واللاتينية. كتب الشعر بالعربية والفارسية. ترك مؤلفات شعرية ونثرية عديدة منها «آفاق»، مجموعة شعرية، «العدالة» معلقة، «السنة الزمان» مسرحية شعرية، فلسفية، «الخليقة»، ملحة شعرية فلسفية. له مخطوطات شعرية ونثرية.

منح أوسمة عديدة من دول ومنظمات دولية، منها: لبنان والمغرب وإيران وفرنسا. شهد له: حافظ ابراهيم، وطه حسين، ومارون عتود، والشيخ عبدالله العلابي. كان شاهد عرسه في الأدب والسياسة والدبلوماسية. ومن شعره:

لبنان

لبنان هل زعزع الإيمان كُفْرانُ
ما أبشع الشرِّ إذ تُشْرِى غَرائِزُهُ
والدِّينُ مَنْ شادَهُ سورًا يُفِرُّقنا
يا مُبِدِعَ الحَرفِ، ما لِلحَرفِ مُنحَرفِ؟
تَعَهَّرَ الحَرفُ، لا مَعْنَى ولا شَرفِ
إذا الرِّصاصُ تعالَى، والقلوبُ قَلَى
وكيف يُرتَدَعُ الإِجرامُ، في بَلَدِ
لُبنانُ، مَهْمَا أَضاعَ الحَرفُ قِبَلَتَهُ
سَكَبَتْ في أَحْزُفي رُوحِي، وأُطِلِقُها
الطائِفيَّةُ لا يُبنى بِها وِطَنُ
أم روضة الإنسِ قد حَلَّت بِها الجانُ؟
لا العقلُ عَقْلٌ ولا الوجودانُ وجدانُ.
ونحنُ في شرِّعةِ الدِّينِينِ إِخوانُ؟
مُخَبِّلٌ من فِراغِ الرُّوحِ ملائِنُ
واغتيلَ فيه الحِجى وانحازَ بُرهانُ
فليسَ إلاَّ لِقَولِ الزُّورِ سُلطانُ
والمستَحِقُّ ظلامِ السِّجَنِ، سَجَّانُ؟!
يَبقى بِهِ، من أريجِ الرُّوحِ، رِيحانُ
حزِينةٌ والرُوى غَيمٌ ودُخانُ
لا يَستَقِرُّ، على التَّفريقِ، بُنيانُ.

أعدَّ هذه الصفحة، « للمجلة التربوية»، البروفسور منيف موسى.

المجلة التربوية

العدد ٥٦ آب ٢٠١٤

مجلة تربوية ثقافية

الصفحة

في هذا العدد

- ٢ نموذج من خط الشيخ ابراهيم المنذر: من كتاب: «عثرات الأقلام ومفردات اللغة العربية».
- ٣ الافتتاحية: البروفسورة كيلي مليحة فياض
- ٤ تحية من «المجلة التربوية» إلى الجيش اللبناني البطل: الشاعر عادل نظير الزعني
- ٧ أنيس عبد الحق مسابقة في اللغة العربية (الشهادة المتوسطة)
- ١١ د. أمين الرامي امتحان في اللغة العربية وآدابها للصف الثالث الثانوي (آداب وإنسانيات)
- ١٥ خديجة المصري لغتنا العربية يسر لا محسر
- ١٧ فاضل فياض سكرية ملاحظات واقتراحات حول مسابقة اللغة العربية لشهادة الثانوية العامة بفروعها الأربعة
- ١٩ د. سلطان ناصر الدين الإصغاء والتعبير ألف باء اللغة العربية
- ٢٤ د. قاسم القادري تقييم المستوى اللغوي في امتحانات الشهادات الرسمية
- ٢٧ أ.د. ميخائيل مسعود اللغة العربية بين الأمس واليوم
- ٣٠ أ.د. منيف موسى في قواعد اللغة العربية والألستية
- ٣٥ د. أسعد نصر الله السكاف المقالة والأقصوصة فتان تلاقيا فأنجبا
- ٣٨ د. روعة محمد ناجي واقع تعليم اللغة العربية
- ٤٠ د. رياض قاسم تعلم العربية في المرحلة الابتدائية: ملاحظات على ثلاث مسائل
- ٤٣ سلمان زين الدين اللغة العربية التعلمية بين الواقع والمرتمى (مقاربة نظرية - ميدانية)
- ٤٨ الياس مطر اللغة العربية المدرسية في لبنان: من الكبوة إلى النهوض
- ٥١ عمر بو عرم في سبيل حل بعض الصعوبات التي تواجه معلم اللغة العربية
- ٥٧ فردريك نجيم اللغة العربية نهش وامتهان بين المعلم والتلميذ
- ٥٨ د. ميشال كعدي أهمية الشعر في تعليم اللغة العربية
- ٥٩ **المجلة التربوية** للاشتراك والإعلان في «المجلة التربوية»
- ٦٠ زينب محمود عثمان واقع اللغة العربية وسبل ترقيتها، في وسائل الإعلام المكتوبة (الصحافة)
- ٦٢ د. أنطوان صياح تعليم اللغة العربية في لبنان: من الواقع المأزوم إلى النهضة المأمولة



الشيخ إبراهيم المنذر
١٨٧٥ - ١٩٥٠

كم في حمي الفصحى وبين كنوزها
من مشرقاته بالبيان فصاح
ما انكرت أعم لان جدودها
يوماً وسارت في طريق فلاح

نموذج من خط المنذر

المدير العام المسؤول
رئيسة المركز التربوي
للبحوث والإنماء
البروفسورة ليلي مليحة فياض

رئيسة التحرير
ميني وهيب الزعني

ماكيت
جوزف فرزلي

المقالات

الواردة في

المجلة التربوية

تعبر عن

آراء أصحابها

المجلة التربوية

يصدرها المركز التربوي للبحوث والإنماء

هاتف: ٦٨٣ ٢٠٣/٤/٥/٦ (٠١ - ٩٦١) - التحرير - تليفاكس ٠١/ ٦٨٧٥٤٨

ص.ب: ٥٥٢٦٤ سن الفيل - الدكوانه، لبنان

الطباعة: مطبعة المركز التربوي للبحوث والإنماء / سن الفيل

LA REVUE PÉDAGOGIQUE

Publiée par le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP)

Tel.: (961 - 01) 683 203/4/5/6 - Website: www.crdp.org - e mail: majalla @ crdp.org

B.P: 55264 Sin El-Fil - Dekouaneh. Liban- La Rédaction 01/687548



رئيسة المركز التربوي للبحوث والإنماء
البروفسورة ليلي ملىحة فياض

وتبقى اللّغة العربيّة الأمُّ

في تعلّمها وتعلّمها

من أولويات اهتمامنا

يضمّ هذا العدد من «المجلّة التربويّة»، مجموعة من الأبحاث والمقالات التي تطول اللّغة العربيّة في مجاليها النظريّ والتطبيقيّ، وفي مستويات طرحها المختلفة من المرحلة الابتدائية والمتوسطة إلى الثانويّة. لا يجوز لنا أن تنغاضى عن القضايا التي تثيرها اللّغة الأمُّ أو التي تُثار حولها وحوّل قواعدها إثارةً طبيعيّة أو مُفتعلة. لأنّ هذه القضايا تتناول شؤوناً أساسية من حياتنا الوطنيّة والثقافية؛ فقواعد اللّغة العربيّة في نظر بعض الباحثين والمدرّسين شائكة متشعبة كثيرة الشواذ إذ تستحيل السيطرة عليها، وهي بحاجة إلى تيسير واختصار؛ وفي نظر قلة مُطمئنة إلى موروثها اطمئناناً ساذجاً، لا يجوز أن تُمسّ، فهي أفضل ما يمكن أن يكون... وهي في نظر السواد الأعظم من التلامذة، مادة صعبة وجاقّة، فاقدة الصلّة بالحياة، تُحفظ من غير استساغة ولا تجد طريقها إلى التّطبيق. وهي مادة قائمة بذاتها، مفروضة فوّضاً. وإذا كانت صعوبة القواعد وعدم تبسيطها وتيسيرها تشكّل سبباً من أسباب نفور التلامذة من اللّغة العربيّة وتدنيّ مستوى تحصيلهم التعلّمي فيها فإنّ هناك أسباباً أعمق وأشمل تتمثّل في الصّعوبات التي تعترض معلّم اللّغة العربيّة في أثناء تدريس هذه المادّة، ولا سيما من حيث الازدواجية بين العامية والفصحى، وتعدّد أشكال الحرف العربيّ، ووضع سقف لعلامة اللّغة العربيّة، واتّجاه التلامذة ناحية وسائل الاتّصالات الحديثة، التي تعزّز استخدام اللّغات الأجنبيّة.

ولسنا هنا في معرض الإحاطة بالماخذ والانتقادات والشكاوى التي تتناول اللّغة العربيّة فهي قديمة العهد ويضيق المجال عن ذكر اليسير منها. لكننا نؤكد أنّنا في المركز التربوي للبحوث والإنماء، نولي اللّغة العربيّة قدراً كبيراً من الاهتمام ضمن مناهجنا ومراجعتنا وأبحاثنا ووثائقنا. وفي مرحلة تطوير المناهج نعمل على إعداد مناهج وتألّف كتب تلبي حاجات الحياة وتنسجم مع متطلّبات الأجيال الجديدة ومشاعرهم. إنّ منهج متكامل يُعيد دراسة الأصول اللّغويّة برويّة جديدة وشاملة من خلال حثّ عميق ومرهف بعفريّة اللّغة، واستيحاء نير لروح المناهج الحديثة في البحث اللّغوي والألّمني في سبيل إبراز خصائص العربيّة الأصيلة والفريدة، وإطلاق طاقاتها الحياتيّة الحبيسة، بعيداً عن التقليد الأعمى أو التحديث المهووس. ففي رأينا أنّ كل محاولة للتطوير أو للتجديد لا تنطلق من هذا المنطلق ولا تصدر عن رؤية منهجيّة شاملة لا يُكتب لها النجاح، بل تضيف إلى البلبلة بلبلة جديدة.

ونحن في هذا العدد من «المجلّة التربويّة» الخاصّ، باللّغة العربيّة، وأمام هذه القضايا الكبيرة، أبعد ما نكون عن ادعاء الإحاطة وإيفاء الموضوع حقّه، ولكن حسّبنا في هذه المحاولة أن نكون قد نبهنا إلى بعض الجوانب من الموضوع الواسع، وأثرنا تساؤلات، واقترحنا بعض الحلول العمليّة، وقدمنا مادّة للبحث والتأمل والمناقشة للمعنيين بالموضوع، في سبيل معالجات أوفى وأشمل في أعداد قادمة. يبقى أن نذكّر أنّ «المجلّة التربويّة» ترحب بالأراء الرّصينة مهما تباينت حول الموضوع الواحد ■



شعباك بحبك



تحية من «المجلة التربوية» الى الجيش اللبناني البطل

خدمة العلم

عليها خطى أقدام شرعية
للقتل والتخريب ممشية
شوبخبرك عن حرب مخزية
أخبار، أشبه بالخيالية
تقضي عافتنه إصطناعية
اتفقوا خطة مباركة سوية
وخلّيك قدوة للمثالية
ما بين إسلام ومسيحية
لحفظ الكرامة، للبطولية
جسد طموحك وانتبه لبي
وما ليش عندك، غيرها وصية

درب السلام للخير مبنية
والشرد ذبومن زمان وزمان
إسمع يا ابني وكان يا ما كان
كيف دمرت؟ ببلادنا العمران؟
عنها ابتعد يا رجوتي، ومنشان
لا تكون وحدك، إنت والشبان
وشد العزيمة ورجح البنيان
وجندي أمين، ولاعدل ميزان
للجيش مرجع، لافدا سلطان
لصون العلم، ولخدمتو عنوان
عظم الأرزة وغصنها الريان

وفي حرام تزغزغي النية
ورمز الشجاعة والفروسية
تزغرد صبايا من حواليي
لأجلك قواس النصر محنية
عامذبح الإخلاص يومية
ولا هماني من جيوش غربية
ولا من جنون فنون حربية
وبطضي بدمي نار محمية
بأصدق عقيدة، وروح ثورية
حتى علمها بكل حرية
تردد صدى الوحدة الحقيقية
جاري... وابن عمي... وأنا خيي

يمني الوصية قبلتها فرحان
قلعة صمود بحومة الميدان
بخوض الغمار جبار، والبرهان
يدوم عرك يا بطل منصان
ومرهون عمري للوطن قربان
لا فرق عندي فلان وفاليتان
ولا بختشي، ولا من القدر فزعان
برجع بصدري مدافع العدوان
وتغممر زنودي قوة الإيمان
وحقق خلود محبة الأوطان
يخفق طليق ومشارف الوديان
ونحيا سوى ونتظألوا إخوان

وفارق شعاع النور عيني
وروحي مشاعل حب مضوية
وبتنحني لمجدو العبودية
لا تسألني شوللي جرى فيي
ومن بعد لبنان... أسألني عليي...

لو غبت يمني وطول الهجران
بيضل طيفي عالهما سهران
روح الشهيد متوجي الأديان
ولو خبروكي وبالبالوا الجيران
تبعي أسألني انكنو بقي لبنان

مسابقة في اللغة العربية

الشهادة المتوسطة

مغاور الزمرد والياقوت

-١-

- إلى أين يا وديعتي الثمينة، إلى أين؟!
خلّيك على قلبي أدفئ شيخوختي في ربيع شبابك، ويدفأ قلبي في عينيك.
بالدموع ربيث شبابك . . . فإلى أين يا كنزّي الغالي، إلى أين؟!
- في البحر يا أمّاه حكاية رائعة: جبال من اليواقيت مرصودة على وجهي . . . في غدٍ أعودُ إلى قلبك ومعّي أكداسٌ منها، ومعّي صبياتٌ حلواتٌ!!
- إلى أين يا فلاح الخير؟ يا دافق البركات في صدري . . . إلى أين؟ ترابي خير حنون، وكرمي معطاء جواد!!
والأرض، أرضك، سخيّة، لا يشخّ صدرها، فلم يشخّ صدرك أنت من المحبة يا فلاح الخير؟!
- في البحر يا أرض، في البحر، حكاية رائعة، جبال من اليواقيت مرصودة على وجهي . . . كروم من الزمرد، معلّقة فيها العناقيد . . . غداً أعود بالتراب الذهبي إلى ترابك . . . غداً أعود بعناقيد الزمرد فأعلّقها في دواليك . . .

-٢-

- وتقفز الليالي . . . مواقد النار في الثلوج باردة حتى الصقيع، تنطفئ الجمرات فيها، على كفت شيخوخة وشيخ، يمسّت فيهما العروق . . . وحيدتين وحيدتين . . . إلا من الصورة المعلّقة في الحيط، وهذه الرسالة تنام تحت المخدّة، فيها ريحٌ ولد ضاع في البحر.
الساحات في القرى، مقفرة، يموث فيها شعاع الشمس الدافئ وحده، فلا يطلع على زند مفتول .
عناقيد العنب في الكروم، يابسة على أمّاتها، جلدة ممصوفة لا يتشهاها فم، ولا تطلع في بال .
بيوت القرميد الحمراء معتمّة تعيش في ظلام الوحشة وظلمة الهجران. على قرميدها الأحمر غراب، وفي شبابيكها المخلّعة بومة . . .

-٣-

- رباه! رباه! من علم الناس في هذه الأرض حروف تلك الحكاية، فإذا بها في ساعة من الزمن مأساة مصبغة بالدم والدموع؟
ليتك دربك، يا بحر، (لم تكن علينا)، فقد عمّونا على دروبك قصوراً مذهبة القباب، فابتلعت أمواجك قصورنا وأكواحننا . . . ولم يبق لنا إلا الآفاق البعيدة، (ننظر) إليها، لعلّ فيها زورقاً (يعود) لنا بحبيب من مغاور الزمرد والياقوت!!

فؤاد سليمان
"درب القمر"
دار الكتاب العالمي



أنيس عبد الحق
مقرّر لجنة الإمتحانات الرسمية
للشهادة المتوسطة-لغة عربية

المدة: ساعتان

الأسئلة :

أولاً : في الفهم والتحليل :

- ١- وثّق النص توثيقاً تامّاً . (علامتان)
- ٢- في القسم الأول حواران . من هما الطرفان المتحاوران في كلّ منهما؟ وعلام يدور الكلام فيهما؟ (أربع علامات)
- ٣- اشرح المعنى التّضميني لكلّ من التعبيرين الآتيين:
"أدفي شيخوختي في ربيع شبابك" "بالدموع ربّيت شبابك" (علامتان)
- ٤- تكرّرت صيغة الاستفهام "إلى أين؟" في القسم الأول من النص . اذكر قيمتها الفتيّة ، ثمّ بين دلالتها في التعبير عن عاطفة صاحبها . (ثلاث علامات)
- ٥- في القسم الثاني حقل معجمي واسع للحزن . استخرج سبعة من عناصره ، ثمّ بين غاية الكاتب من استخدامه . (ثلاث علامات)
- ٦- عين النمط المهيمن في القسم الثاني مستنداً إلى ثلاثة مؤشرات مقرونة بالشواهد . (أربع علامات)
- ٧- رسم الكاتب في القسم الثاني أربع صور للقريّة بعد هجرة شبابها . اكتب ، بأسلوبك الشخصي ، وصفاً وجدانياً ثلاث صور مختلفة، محاكياً وصف الكاتب (٤ - ٥ أسطر). (ثلاث علامات)
- ٨- أعرب من القسم الثالث ما تحته خط إعراب مفردات، واذكر محل ما بين قوسين من الإعراب: الحكاية - بحر - الآفاق - (لم تكن علينا) - (ننظر) - (يعود) . (ثلاث علامات)
- ٩- يسأل فؤاد سليمان في القسم الثالث: "من علم الناس حروف تلك الحكاية؟" . - أجب أنت عن سؤاله بفقرة من إنشائك . (أربع علامات)
- ١٠- أوضح علاقة عنوان النص بمضمونه . (علامتان)
- ١١- قطع البيت الآتي ، واذكر تفعيلاته وبحره ، وحدّد رويّه وقافيته . (أربع علامات)
- ويا وطني ، لقيتُك بعد هجر كأني قد لقيتُ بك الشبابا . (علامتان)
- ١٢- اقترح عنواناً آخر، وسوّغ اقتراحك . (علامتان)

ثانياً : في التعبير الكتابي :

يعاني لبنان في هذه المرحلة أزمة وطنية عنيفة ، تتجلى في هجرة الشباب إلى ما وراء البحار ما ينعكس سلبيّاً على حاضر الوطن ومستقبله . اشرح هذا القول في مقالة متماسكة الأجزاء ، مفصلاً الكلام على ثلاث من المشكلات التي تنتج من الهجرة، ثم اقترح لها ثلاثة حلول تعيد ثروة لبنان إليه .

عناصر الإجابات المقترحة

أولاً : في الفهم والتحليل

- ١- عنوان النص : مغاور الزمرد والياقوت (نصف علامة)
الكاتب : فؤاد سليمان (نصف علامة)
المصدر : درب القمر (نصف علامة)
دار النشر : دار الكتاب العالمي (نصف علامة).

٢- جرى الحوار الأول بين أم ووحيدها. (نصف علامة؛ ربع علامة لكل طرف).
وجرى الحوار الثاني بين الأرض وفلاحها. (نصف علامة؛ ربع علامة لكل طرف).
في الحوار الأول حاولت الأم إقناع ولدها بالبقاء إلى جانبها، فلا يتركها أسيرة الخوف والقلق، إلا أنّ صوت الهجرة كان أقوى فصمم الابن على الرحيل، عسى أن يعود يوماً محملاً بالذهب والجواهر. (علامة ونصف).
أما الأرض فقد تمّت على الفلاح أن يبقى فيها، متمسكاً بترابها، مخلّصاً لها؛ إلا أنّ الفلاح أبى إلا أن يخوض تلك المغامرة المجهولة، لعلّه يعود إليها بعناقيد من الزمرد والياقوت. (علامة ونصف).

٣- "أدفي شيخوختي في ربيع شبابك"
دعت الأم ووحيدها أن يبقى معها شاباً يمتلئ كيانه قوّة ونضارةً وفرحاً، فلعلّه يؤنس وحشتها، ويخفف من وجع اليأس الذي جاء به خريف عمرها. (علامة واحدة).
"بالدموع ربيت شبابك"
تشير الأم العجوز إلى ما عانته من الهموم والآلام والسهر في تربية ابنها، فلعلّ ذلك يعيد إلى قلبه الحبّ الذي سرقتة حكاية الهجرة الخداعة، فيبقى إلى جانب من حضنته بأهداب عينيها. (علامة واحدة)

٤- القيمة الفنية للاستفهام المتكرر "إلى أين؟" تتجلى في ذلك الإيقاع الموسيقي المؤثّر. (علامة واحدة).
أما من الناحية المعنوية، فقد صوّر لنا هذا التكرار حيرة الأم وحزنها وقلقها، وشعورها بالضيق بعد رحيل ولدها. (علامتان).

٥- عناصر الحقل المعجمي للحزن:
تقفّر الليالي - مواقد النار باردة - تنطفئ الجمرات فيها - ييسر فيهما العروق - ضاع في البحر - الساحات مقفرة - يموت شعاع الشمس - بيوت القرميد معتمّة - ظلام الوحشة - ظلمة الهجران - على قرميدها غراب - في شبابيكها بومة.
(يكتفي بذكر ستة عناصر؛ ربع علامة لكل عنصر: علامة ونصف).
وقد أراد الكاتب من خلال هذا الحقل المعجمي أن يرسم صورة للقريبة حزينة الظلال، باهتة الألوان بعد رحيل الشباب، فالآباء والأمهات يعانون الوحدة المرة، وساحات الفرح غابت عنها الأعراس، وحقول الخير نضبت، وخيم اليأس والخراب على بيوت كانت أمس عامرة بالفرح والأمل. (علامة ونصف).

٦- التّمط المهيمن في القسم الثاني هو التّمط الوصفي (علامة واحدة).
من المؤثّرات الدّالة على هذا التّمط:

- الجمل الاسميّة: مواقد النار باردة، الساحات مقفرة. (للمتعلّم أن يذكر شواهد أخرى).
- التّعوت: الصورة المعلّقة، قرميدها الأحمر. (للمتعلّم أن يذكر شواهد أخرى).
- الصّور البيانية: الرسالة تنام تحت الخدّة، على قرميدها الأحمر غراب. (للمتعلّم أن يذكر شواهد أخرى).
(نصف علامة للمؤثّر ونصف علامة للشاهد).

٧- الإجابة حرّة شرط سلامة التعبير وفنية الصّور (ثلاث علامات). (لكل صورة علامة واحدة)



- ٨- الحكاية: بدل من تلك تبعه في حالة الجز، وعلامة جزه الكسرة الظاهرة في آخره.
- بحر: اسم منادى مبني على الضم في محل نصب على النداء.
- الآفاق: فاعل للفعل "يبتق" مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة في آخره.
- (لم تكن علينا): جملة فعلية واقعة في محل رفع خبر "ليت".
- (ننظر): جملة فعلية في محل نصب حال.
- (يعود): جملة فعلية واقعة في محل نصب نعت "زورقًا". (ثلاث علامات؛ لكل مطلب نصف علامة).

٩- حكاية الهجرة خداعة سرقت بإغراءاتها الكاذبة شبابنا، ورمت بهم في عالم المجهول؛ وقد تعلمها الناس من الفقر الذي حرّمهم لذّة العيش والأمل بالمستقبل، ومن القهر الذي سدّ نوافذ الحرّيّة، فحرّمهم الأمن والأمان، ومن الطموح الذي لم يهدأ حتى يصل إلى القمة ويرتوي. (أربع علامات).

١٠- يعالج الكاتب بأسلوب فتيّ رفيع، قضية الهجرة التي عانى لبنان منها ويلات اجتماعية مدمرة، سرقت في غفلة من الزمن شبابنا، ورمت بهم في عالم مظلم موحش مجهول يشبه إلى حدّ بعيد مغارة معتمة مخيفة ظلّ الداخلون إليها أنّ فيها كنوزًا من الزمرد والياقوت.
لذلك فإنّ عنوان النصّ "مغاور الزمرد والياقوت" يلخص المضمون بأسلوب فتيّ جميل. (علامتان).

١١- ويا وطني لقيتكَ بعد هجرٍ
ويا وطني لقيتكَ بعد هجرن
كأنني قد لقيت بك الشبّابا
كأنني قد لقيت بك ششبابا
مفاعلتن مفاعلتن فعولن
مفاعيلن مفاعلتن فعولن
البحر: الوافر.

الروي: الباء الممدودة.

القافية: بابا (٠/٠/)

(قطّع التلميذ البيت وذكّر التفعيلات = علامتان؛ ذكر البحر = علامة واحدة؛ الروي = نصف علامة؛ القافية = نصف علامة).

- ١٢- من العناوين المقترحة: المساة - الشراب - بعد الرحيل .
(اختيار العنوان: نصف علامة؛ التسويغ: علامة ونصف).

ثانياً: في التعبير الكتابي

كتب المتعلّم مقالة متماسكة الأجزاء، والتزم:

- كتابة مقدمة ملائمة (علامة واحدة).
- تفصيل الكلام على ثلاث مشكلات للهجرة مقرونة بشواهد من الواقع (ست علامات).
- اقتراح ثلاثة حلول لتلك المظاهر السلبية وتعليلها (ست علامات).
- خاتمة ملائمة (علامة واحدة).
- سلامة النحو والصرف والإملاء (أربع علامات).
- استخدام أدوات الربط الملائمة (علامتان).
- استخدام علامات الوقف المناسبة (علامة واحدة).
- تقسيم النصّ تقسيماً واضحاً في فقرات وترك فراغ في بداية كلّ فقرة (علامة واحدة).

ملاحظة: علامتان للخطّ الواضح وترتيب المسابقة كلّها ■

امتحان في اللغة العربية وآدابها للصف الثالث الثانوي (آداب وإنسانيات)



د. أمين ألفرد الرامي
أستاذ ثانوي وجامعي

إلى أصحاب الشأن في حفل التبرية والتعليم (من مؤسسات رسمية وخاصة)
والى الزميلات والزملاء مدرسي مادة اللغة العربية وآدابها
تحية تقدير واحترام

فإننا إذ نضع أمامكم هذين النموذجين لصمّي التاسع الأساسي والثالث الثانوي (آداب وإنسانيات)، في «الجملة التزويية» الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإثماء، نعدكم، وبموضوعية وتجرد، أخذ ملاحظاتكم ونقدكم بعين الإعتبار، للعمل بها سوياً ومشارككم لنا مسؤولة مستوى اللغة العربية عند طلابنا وفي مجتمعنا اللبناني، لما فيه خير مستقبل الأجيال الصاعدة. كما نتمنى على كل من هو حريص على لغتنا الأم أن يرسل لنا رأيه لكي ينشر في صفحة بريد القراء.

المدّة: ثلاث ساعات

الحب السرمدي

صَبَّ فِيكَ اللَّهْ خَمْرَ الْأَبَدِ
دُقْتُ فِيهِ عُشْقَ ذَاكَ الْمَعْبَدِ
أَزْجِي شَوْقًا إِلَيْكَ، أَجْجِي
لَنْ يَمُوتَ الْحُبُّ فِيَّ، يَبْجِي
كُنْتُ فِيهَا فَرْقَدًا لَمْ يَهْتَدِ
إِنَّ قَلْبَ الْحَقْدِ سَهْمٌ يَعْجِي
يَنْتَشِي مِنْ حُبِّنَا، أَوْ يَعْجِي
مُحْدَعُ الْعُشْقِ رَوْحُ الْأَمَدِ

يا حبيبي، أنت كأس سرمدي،
كنت لي أيقونة في معبد،
حيث لا أتلو صلاة، إنما
إنني طرُح، وفِي، عاشق
بانت الأعلام تزوي قصّة،
ما بقلبي حيرة بل وكع
لا تكن أزجوحتي، بل قمري
رجع الآه دويًا صارحًا

في ١٣/٢/١٩٩٢ من ديوان الشاعر أمين الرامي (الذي لم يُنشر بعد)

الأسئلة:

أولاً: في الفهم والتحليل:

- ١- أدرس، وبايثائك الشخصي، علاقة العنوان بموضوع القصيدة. (بين ٥ - ٧ أسطر).
- ٢- قسم النص إلى أقسامه الأساسية، وحددها مقترحاً لكل قسم عنواناً مناسباً.
- ٣- استخدّم الشاعر أكثر من نمط، عيّن هذه الأنماط، مُستعيناً بشاهدٍ واحدٍ لكل منها.
- ٤- استخرج من البيتين (١-٧) جملتين إنشائيتين مختلفتين مبيّناً نوع كل منهما ودلالتهما.
- ٥- دلّ في القصيدة على صورتين بياضيتين متنوعتين، وشرحهما، مبيّناً قيمة كل منهما البلاغية.
- ٦- في القصيدة ملامح رمزية ورومطيقية، أذكر ملامحين اثنين مقرونين بشاهدٍ أو أكثر، لكل منهما.
- ٧- أعرب، إعراباً نحوياً ما وضع خطّ تحته (المعبد، حيرة، لم يهتد)، وما بين قوسين إعراباً جمل (تروي قصة - يعتدي). (علامة واحدة)
- ٨- قطع البيت الأول تقطيعاً عروضياً، وسمّ بحرّه، وعيّن قافيته ورويّه. (علامة واحدة)



ثانياً: في التعبير الكتابي:

" ما بقلبي حيرة، بل ولع
إن قلب الحفد سهم يعتدي"

- توسع في شرح معاني هذا البيت ودلالاتها، مبيّناً كيف يكون الحب ولعاً ولئيم حسداً، ودور كل منهما في ديمومة الحب أو في مؤثرته. ابد رأيك الخاص في هذين الحالين. (ثماني علامات)

ثالثاً: في الثقافة الأدبية العالمية:

يا معلّمي

عانيتُ ألمًا هائلًا، في مداعبة أوتارِي، يا معلّمي. إنبدأ غناءك، لأنسى تعاسيتي، وفسرو لي قيمة الأسباب التي جعلتك فاسيًا حين أوصدت قلبك ذروني.

أسألك يا معلّمي: لم يتمهل هذا الليل عند بابي؟ هلأ قلت له أن يتابع طريقه مُشيدًا؟ أسكب قلبك على أوتار حياتي، يا معلّمي، في موسيقى تنهمر من نُجومك.

إشترخ مضمون هذا التشيد مُحللًا، ومبيّنا ما فيه من صراع ومعاناة. (علامتان)

طاغور - جنى الثمار - (٤٩)

عناصر الإجابات المقترحة ومعاييرها

أولاً: في الفهم والتحليل:

١ - أ - العلاقة المعجمية من خلال انتشار عناصر حقل الحب السومدي على أقسام النص بمجمليها (كأس سومدي - خمر الأبد - أيقونة، طوع، وفي، عاشق...)

ب - العلاقة المعنوية: يعني العنوان ديمومة الحب بين العاشقين، وموضوع القصيدة يدور حول هذه الديمومة. فالعنوان والموضوع يحققان هدف الشاعر بسمديّة حبه للحبيب. (ثلاثة أرباع العلامة لكل جزء) (١ ٢/١ = ٢ × ٤/٣)

٢ - يقسم النص إلى ثلاثة أقسام أساسية، هي:

أ - القسم الأول: الأبيات: (١، ٢، ٣)

العنوان المقترح له: وصف الحبيب.

ب - القسم الثاني: الأبيات: (٤، ٥، ٦)

العنوان المقترح له: المعاناة - الرجاء المؤكّد.

ج - القسم الثالث: البيتان الأخيران: (٧، ٨)

العنوان المقترح له: التهي والإضرار. (نصف علامة لكل قسم) (١ ٢/١ = ٣ × ٢/١)

٣ - الأتماط: استخدم الشاعر التمثط:

أ - الوصفية: الشاهد (أنت كأس - أيقونة...)

ب - السردية: الشاهد (حيث لا أتلو صلاة... كنت فيها فوقًا...)

ج - الإيعازية: الشاهد (لا تكن - رجّع الآه...). (نصف علامة لكل قسم) (١ ٢/١ = ٣ × ٢/١)

٤ - جملتان إنشائيتان:

- أ - في البيت الأول: "يا حبيبي... جملة إنشائية، نوعها: نداء: يُراد منه لفت انتباه الآخر لمكانته في قلبه.
ب - في البيت السابع: "لا تكن أزوجحتي بل قمري... جملة إنشائية، نوعها: نهي (طلب) يدل على تحذير من عدم الثبات، فإما الإخلاص والوفاء أو الرحيل فالزوال. (نصف علامة لكل قسم) (١ = ٢ × ٢/١)

٥ - صورتان بيانيتان:

- أ - تشبيه: "أنت كأس سمردي" هذا التشبيه البليغ يرفع من قيمة الحبيب ومزنته في قلب الشاعر حيث يشبهه بكأس أصحى مجزءاً من حياته.
ب - الإبتعازة: "باتت الأحلام تروي قصة" استعارة مكيئة تدل على أن المستعار منه أي الإنسان هو محذوف. وأما قيمتها البلاغية فتقوم على تبيان أهمية قصة هذا الحب السمردي الذي أجبر الأحلام، وهي شيء غير موجود، كي تصبح حقيقة. (نصف علامة لكل قسم) (١ = ٢ × ٢/١)

٦ - في القصيدة ملامح رمزية ورومنطيقية:

أ - من الملامح الرمزية:

تكائر الرموز: الكأس السمردي، خمرة الأبد، أيقونة، الأحلام تروي.
الغوص إلى الأعماق لاكتشاف غير المألوف أو الممظهر بالقشور.
استحضار الشاعر للحبيب. (من خلال ضميري المخاطب: أنت والكاف).

ب - من الملامح الرومنطيقية:

عنصر العاطفة: الذات المتألمة، الذوبان والانصهار بين ذاتي الحبيين، (الصلاة، والخوف والآه).
اللجوء إلى ينباع الصادقة الصافية الحقيقية الممثلة للوجود الإنساني، إلى الطبيعة (قمر، فوقد...)
الصدق والوفاء والإخلاص والقدرة: تمثل الآلام التي يعيشها الرومنطيقى معتبراً أنها الطريق الأمثل إلى التطهر من مفسد المجتمع ونواميسه. (طوغ، وفي، عاشق، الحب القدر) (علامة واحدة لكل جزء) (٢ = ٢ × ١)

٧ - المعبد: بدل من "ذاك" تابع له في حالة الجر، وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره.

لم يهتد: لم: أده جزم تجزم الفعل المضارع. يهتد: فعل مضارع مجزوم بـ "لم" وعلامة جزمه حذف حرف العلة من آخره، وفاعله ضمير مستتر فيه جوازاً تقديره "هو".

حيرة: اسم "ما" مؤخر، مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره، والثانية للثنوين.

جملة "تروي قصة" جملة فعلية واقعة في محل نصب خبر "باتت".

جملة "يعتدي" جملة فعلية واقعة في محل رفع نعت سهم. (نصف علامة لإعراب المفردات ونصف علامة لإعراب الجملة). (١ = ٢ × ٢/١)

٨ - يا حبيبي أنت كأس سمردي صب فيك الله خمرة الأبد
فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن
فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن

بحره: الرمل المجزوء

قافيته: ر لأبد

روية: د (نصف علامة لتقطيع البيت ونصف لتعيين اسمه وقافيته وروية). (١ = ٢ × ٢/١)



ثانيا: في التعبير الكتابي:

المقدمة:

حياء الإنسان مجموعة مشاعر...
هل الحيرة عاهة أم موقف؟ (نصف علامة)
وهل الوجل واقع أم تطرف؟ (نصف علامة)
صلب الموضوع:
التربية: تنمية للعقل وللمشاعر ومشروع زرع ينتظر الحصاد.
الحيرة: ثم تأتي الحيرة؟
لماذا تتزك أثرها في أسلوب الإنسان وتصرّفاتيه؟
وما دورها في علاقته مع الآخرين. (علامة ونصف)
الوجل: شعور يُظهر تعلق الإنسان وانخراطه نحو الآخر.
ثم تتكوّن عناصره المباشرة وغير المباشرة؟
هل الوجل شعور سلبّي أم إيجابيّ؟
وما دوره في ميوله وأهوائه وعلاقته مع الآخرين؟ (علامة ونصف)

الخاتمة:

- المقارنة بين الحيرة والوجل.
- إذا كانت الحيرة حالة فكرية مُضطربة والوجل شعورا متطرفا، فما علاقته الحسد بهما؟
أ - يجمع الحسد بين الحيرة والوجل، أم يفرق بينهما.
ب - مشاعر الإنسان وزود بين أشواق الحياة ومصاعبها. فلتكن شخصية الإنسان تناعما ما بين قرارات العقل ودقات قلبه.
(علامة ونصف)

ثالثا: في الثقافة الأدبية العالمية:

الشاعر يعيش مُعاناةً ناجمة عن سعيه وراء الرؤية الحقيقية في الروح.
الموسيقى وسيلة الخلاص من مُعاناته.
يَهْتَدِي بها الإنسان بعد عرقه في مفاصل الحياة وأحوالها.
يُنَاشِدُ الشاعرُ اللهَ ليعينه على الخروج من الأهواء والتزوات الحياتية المادية، ليدخل في عالمه نقيًا.
إنّ روح الإيمان يدعوه إلى نسيان الماضي والتمسك في توبة الحاضر للدوبان في الفرح الكوني في قلب الله. (علامتان) ■

ملاحظة: يُحَسَمُ ثلث العلامة النهائية بسبب التصور اللغوي الفاضح الذي يرتكبه الطالب



خديجة المصري
قسم اللغة العربية وآدابها
المركز التربوي للبحوث والإنماء

لُغَتْنَا الْعَرَبِيَّةُ يُسِرُّ لَا تُحَسِّرُ

ب- أسباب ضعف التلامذة في قواعد اللغة:

- 1- كثرة القواعد التحويلية كثرة يضيق بها احتمال التلامذة في مراحل التعليم العام.
- 2- اختيار القواعد التي تدرّس للتلامذة انطلاقاً من منطق الكبار وتفكيرهم بحيث تبعد هذه القواعد عن الوظيفة في حياتهم المستقبلية.
- 3- بُعد دراسة القواعد عن النصوص الأدبية، حيث إنّ القواعد لا تزال تدرّس من خلال أمثلة مبتورة، وجمل مفتعلة، وأساليب بعيدة عن الذوق العربي؛ ما ينفر المتعلّم من القواعد.
- 4- الاعتماد في دروس القواعد بغالبيتها على الجانب المجرد من المفاهيم والحقائق والمعلومات.
- 5- عدم تعاون مدرّسي الموادّ الأخرى مع مدرّسي اللغة العربية في مراعاة قواعد اللغة العربية.
- 6- تدريس اللغة العربية بطريقة تقليدية والابتعاد عن الطّريقة العملية في تعليمها وتعلّمها.

ج- الحلول المقترحة:

- 1- لا بدّ من أن يبدأ بناء منهج التحو بتحديد أساسيات المادّة، ثم اختيار المواضيع التي تساعد التلميذ على الإسهام في حلّ مشكلات مجتمعه ومواجهة مشكلات حياته الخاصة وإشباع حاجاته وميوله. ولعلّ هذا من أهمّ الأسس التربوية.
- ولذا كان علينا أن نختار من القواعد ما له أهميّة وظيفية وفائدة عملية في الكلام، جاعلين من درس القواعد وسيلة محببة تعين على سلامة اللسان والقلم من الخطأ، من دون الإيغال في سرد التفاصيل التحويلية والشوارد اللغوية وحفظ المصطلحات والصيغ المحنّطة.

إن مشكلة القواعد ليست طارئة ولا خاصة بعصر أو جيل أو فئة من المعنيين بالأمر من دون سواها، بل هي عميقة وشاملة لمختلف العصور والفئات والمستويات.

أين لغتنا الأم... متى ينقلب إلى ابتسامة وسرور؟
"لغتنا العربية يسر لا عسر"، لكنّ الواقع يُظهر أنّها تدرّس تدريماً معقّداً ولا سيّما دروس القواعد. إنّ دراسة القواعد أمر واجب لحفظ لساننا وقلمنا من الخطأ، ولكن ليس علينا أن نرهق التلامذة بها ونهتهم بتفاصيلها ظلماً ممّا أنّها الوسيلة الناجحة التي تؤدّي إلى تمكينهم من لغتهم وقدرتهم على إجادة التعبير والبيان. فقد ثبت أنّ الإجادة في التعبير لا تتحقّق من خلال قواعد اللغة واستظهار مسائلها، بل دليل أنّ كثيرًا من الأدباء المرموقين قليلو الإلمام بالقواعد، كما أنّ أكثر التلامذة حفظًا لها يخطئ في كتابته خطأ فادحًا.

فما هي مظاهر ضعف التلامذة في قواعد اللغة؟ وما الأسباب في ذلك الضعف؟ وما الحلول المقترحة لمعالجة هذه المشكلة؟

أ - مظاهر ضعف التلامذة في قواعد اللغة:

- 1- كثرة الأخطاء في التكلّم ولا سيّما في القراءة والتعبير الشفويّ.
- 2- كثرة الأخطاء في الكتابة ولا سيّما في التحليل والتعبير الكتابي.
- 3- كثرة الإجابات الخاطئة لأسئلة القواعد ولا سيّما أسئلة الإعراب.
- 4- تأفّف التلامذة في حصص القواعد، وتكرارهم جملة: «لماذا ندرس هذا؟».
- هذه المظاهر تتطلّب ممّا التوقّف والبحث عن أسباب الضعف عند تلامذتنا في قواعد اللغة العربية.



عن حاجات العصر الحاضر، لدحض بعض الادعاءات والمزاعم التي تتهم الفصحى بالقصور.

١٣- إشراك المثقفين والمفكرين كافة والعلماء في شتى العلوم بوضع ميثاق شرف يتبنى الدفاع عن اللغة العربية في المجالات كافة، والاهتمام بنشر المواقع الإلكترونية وتعريبها ولغة البرمجة الحاسوبية، ليكون بالإمكان التعامل مع المواقع الإلكترونية باللغة العربية الفصحى بدءاً بكتابة العنوان الإلكتروني وانتهاءً بمحركات البحث الإلكتروني، وتخصيص جائزة مغرية لتوفير محرك بحث عربي يعتمد اللغة العربية لغة أساسية على غرار المحركات الأجنبية.

١٤- ربط الناشئة بمصادر معرفية غير تقليدية، تتوافر فيها التقنية الجيدة والإخراج الفني العالي المستوى، ليكون جاذباً وبديلاً من القنوات الأجنبية، وخصوصاً الأفلام التي تتصل بعالم الترفيه والألعاب الإلكترونية والأفلام التعليمية الهادفة، والتي تحمل مضموناً ولغة عربية تغرس في نفوس الناشئة إحساساً متناسقاً حول حقيقة انتماء اللغة العربية إلى حضارة وارفة لها جذورها التراثية وامتداداتها المعاصرة كذلك.

١٥- تقديم الكتب التراثية بلغة مبسطة، وبالاعتماد على التقنيات الحديثة.

١٦- الاهتمام بالأطفال اهتمام من يحرص على المستقبل. لذا يجب إعداد خطة عمل طموحة وجريئة، تستهدف فهم مجموعة أنشطة، وليكن ذلك مثلاً أثناء العطل الصيفية من خلال المخيمات. وليكن كذلك للغة العربية مكان في تلك الأنشطة، التي تهدف إلى رفع مكانتها في نفس الطفل وتجعله يقبل عليها بشغف، وتوظف حبه للموسيقى والغناء والأناشيد من أجل تحقيق هذا الغرض.

اللغة العربية عنوان وجودنا وحضارتنا ومنبع فكرنا وأداة تفكيرنا، وهي كائن حيّ تحيا بجهود التّاطقين بها، وباستعمالها استعمالاً سليماً. اللغة العربية هويتنا؛ ومسؤوليتنا كبيرة تجاه هذه الهوية؛ ألا تضافت الجهود لكسر الجمود في تعليمها! ألا تضافت الجهود لتدريسها بحيوية! ■

٢- ينبغي الاقتصار على الأبواب التي لها صلة بصحة الصّبط، وتأليف الجملة تأليفاً صحيحاً.

٣- الاتجاه في أبواب الصّرف إلى الناحية العملية، ففي دراسة المجرّد والمزيد، على سبيل المثال لا الحصر، يجب أن يُعنى بتدريب التلامذة على الإفادة من هذا الباب بمعرفة طريقة الكشف عن المفردات اللغوية في المعاجم.

٤- تدريس القواعد من خلال نصوص حياتية أدبية أو تواصلية، والابتعاد عن الشواهد والأمثلة الجافّة.

٥- إبتكار أنشطة عملية لدروس القواعد، يتفاعل فيها التلميذ مع دروس اللغة، وتحوّل لاحقاً إلى مهارات. فعلى سبيل المثال: في درس فعل الأمر يكون التلميذ مدرّباً لفريق كرة القدم، السلة...، ويطلب إلى اللاعبين تنفيذ التعليمات؛ وفي التعبير عن المشاعر يُستعمل التعجب والتمني والترجي... .

٦- تدريب التلامذة على مهارات اللغة الأربع (الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة)؛ ما يعزّز لديهم الإلمام بقواعد اللغة صرفاً ونحواً.

٧- تطوير المهارات، وهذا يتطلّب تطوير استراتيجيات التدريس لدى المعلمين، وتوظيف التعلّم الدّاتي لدى التلامذة.

٨- استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة في تطوير تعلّم اللغة العربية؛ إذ إنّنا نعيش في عصر أصبح فيه استعمال الوسائل من الأمور الصّروية.

٩- تشجيع التلامذة على التحدّث باللغة الفصحى في مختلف المواقف. وهذا الأمر يتطلّب من المعلمين التحدّث بالفصحى في أثناء الحصص الدّراسية.

١٠- إقامة مباريات بين التلامذة (في الشعر - الخط - الإلقاء - الحوار والمحادثة...) ليشعرهم ذلك بحيوية اللغة فيتفاعلون معها.

١١- إدخال الموسيقى وتلحين الأبيات الشعرية لأدائها في المناسبات المتنوعة خلال السنة الدّراسية (عيد الاستقلال - الميلاد - الفطر - الأضحى - الفصح - العمال - المعلم - الأم) وغيرها من المناسبات التي تتكرر في حياة التلامذة كل سنة.

١٢- إبراز جماليات اللغة الفصحى ومقدرتها التعبيرية



فاضل فياض سكريّة
لغة عربيّة وآدابها. ثانوية اللبوة الرسمية

ملاحظات واقتراحات حول مسابقة اللّغة العربيّة لشهادة الثانوية العامة بفروعها الأربعة

حيث إنّ تحليل النّص، في مسابقة اللّغة العربيّة (قراءته)، يعتبر، عند كثير من الدارسين، إعادة إنتاج جديدة للنّص، وليس عملية إحصاء واستظهار وإسقاط لمعلومات مسبقة، أو عملية عرضية وقسريّة يقوم بها الطالب لإنزال عبء عنه...
وحيث إنّ من أهم أهداف النصوص لمسابقة اللّغة العربيّة هي إمّا الفائدة والمنفعة الفكرية أو المتعة والتذوّق الفنّي للأدب، مع المحافظة في الحالتين، على أهمية العنصر الفكريّ (العقلي)، ولا اعتبارات كثيرة أخرى...
لذلك، تتقدّم بالملاحظات والاقتراحات الآتية:

أولاً: على مستوى النصوص:

١- ضرورة أن يتضمّن (يحمل) النّص رسالة (مغزى) تدفع الطالب إلى المتابعة والتفاعل مع ما يقرأ، أو إثارة الإعجاب والتذوّق في ذهن المتلقّي .

٢- تقديم نصوص غنية بالفكر والمضمون والجمال والتشويق والمعاني المرتبطة بالواقع، والابتعاد عن النصوص البسيطة المتداوله والواردة في أكثر من كتاب ومرجع، وأن تكون بمستوى الطالب الثانوي (لا الأساسي)، كما حصل في بعض الدورات السابقة (قصيدة المساء/ خليل مطران، مناجاة القمر/ المنفلوطي، الشرق والشرقيون/ جبران خليل جبران...).

٣- تقديم نصوص إبداعية عربيّة، وهي كثيرة لمن يفتش عنها، وعدم الأخذ بالنصوص المترجمة .

٤- ضرورة ارتباط النّص بأحد المحاور المقررة في المناهج، وذلك من خلال طرح سؤال مباشر عن علاقة النّص بأحد المحاور، أو بسؤال يرتبط بأحد عناوين المحاور (علاقة النّص بالأدب التأقلمي، مستوى أو مميزات الأسلوب النثري، علاقة النّص باللّغة والمجتمع، أسلوب جبران، مدى أو موضوع استشراق الكاتب للمستقبل...).

٥- ضرورة معالجة النّص لقضايا ومفاهيم ومسائل مرتبطة بواقع و حياة واهتمامات المجتمع والطلاب والإنسان في الحياة المعاصرة.

ثانياً: على مستوى الأسئلة:

٦- التركيز على أسئلة تتيح للطالب فرصة التعبير الشخصي الإبداعي قدر الإمكان، والابتعاد عن الأسئلة "الإحصائية" المحصورة بإجابات محفوفة جاهزة أكثر مما هي ناتجة من فهم واستيعاب وتحليل شخصي للطلاب .

٧- أن تُصاغ الأسئلة صياغة دقيقة ومدروسة ومحدّدة وبعيدة عن تعدّد احتمالات الإجابة من قبل الطلاب أحياناً .

٨- الابتعاد، قدر الإمكان، عن الأسئلة التي تبدأ بإحدى أدوات الاستفهام "هل، لماذا... حتى لا تكون الإجابة مختصرة وغير كافية، واعتماد صيغة العرض والتقرير والإخبار والطلب المباشر المحدّد، والذي يتطلّب من التلميذ إيضاحات وشرحات وتعليقات شخصية أحياناً .



- ٩- التركيز على أسئلة فهم النص النقدية والتحليلية لإبراز قدرة الطالب ومستواه في التعبير الحرّ البعيد عن نقل جمل من النص أو تعداد ألفاظه وجمله وتكرارها.
- ١٠- بالنسبة إلى السؤال "استخلص بإنشائك... " أرى من الفائدة وضع محكّات وتقنيات محدّدة له وتعميمها على الزملاء الأساتذة (في أثناء مناقشة الباريم مثلاً)، كما هو الحال في كفاية "التلخيص"، وذلك لتميز "استخلص" من "لخص" عند الطالب تحديداً .
- ١١- عدم طرح سؤال " استخلص " و " لخص " في مسابقة واحدة منعاً لأي التباس .
- ١٢- عدم طرح سؤال " اضبط " و سؤال " اعرب " في مسابقة واحدة ، كما حصل في مسابقة سابقة لصف الآداب والإنسانيات .
- ١٣- طرح أكثر من سؤال (سؤالين على الأقل) في كفايتي القواعد والبلاغة ، وذلك لإعطاء شيء من الأهمية لهاتين الكفائتين ، ولجعل الطالب أكثر اهتماماً بهما في الصفّ وفي أثناء المسابقة .

ثالثاً : على مستوى التصحيح والتقييم :

- ١٤- رفع مجموع علامات مسابقة فرع الآداب والإنسانيات من ٢٠/٢٠ إلى ٣٠/٣٠ ، ثم تثقيل العلامة ب ٣ (٣x٣٠ = ٩٠)؛ لأنّ العلامات العشر المقررة حالياً لأسئلة الفهم والتحليل (٧-٨ أسئلة) غير كافية ، وغير عادلة أحياناً عند تجزيء العلامة لبعض الأسئلة (أسئلة الإعراب والتقطيع وغيرها) .
- ١٥- جعل علامة كفاية الثقافة الأدبية العالمية لفرع الاجتماع والاقتصاد مساوية لعلامة الكفاية ذاتها / فرع الآداب والإنسانيات، أي علامتان . فالعلامات الثلاث الموضوعية لفرع الاقتصاد غير متكافئة مع مستوى إجابات الطلاب ، خصوصاً وأنّ معظم هذه الإجابات تأتي ، غالباً ، استظهاراً محفوظاً ومشوّهاً وغير محدّد (طاغور) ، أو إجابات مبهمّة وعامة وغير مطابقة للسؤال المطروح ، وبالتالي تكون خسارة طالب الاقتصاد أكبر من خسارة طالب الإنسانيات ، فمعظم العلامات في الفرعين تتراوح بين ١-١/٢-١ إن كانت من أصل ٢ أو ٣ علامات .
- ١٦- التركيز والتأكيد أكثر وبقوة في أثناء مناقشة الباريم ، على منطلقات وأسس ومعايير ومفاهيم التصحيح ، لتعاطي مع الطلاب ، في أثناء العام الدراسي في الصفوف ، وفقاً لتلك الأسس والمعايير ... وذلك لتوحيد الرؤية والتعامل مع الطلاب وفي أثناء التصحيح .
- ١٧- التذكير بأهمية جدول الكفايات الكتابية، للصفوف الثانوية ، كمرجعية أساسية عند إعطاء المادة وشرحها للطلاب وعند وضع أسئلة الاختبارات والمسابقات (من خلال الدورات والمنسقين والإرشاد وفي أثناء مناقشة أسس التصحيح...) .
- ١٨- تذكير الزملاء وتنبههم إلى ما ورد من تعليمات إدارية ومذكرات مرتبطة بتوصيف مسابقات الشهادة الثانوية العامة بكل فروعها، وبما ورد في ورشة العمل حول المسابقات والامتحانات (وما فيها من توصيف وفقاً للقرارات الرسمية، ودراسة مسابقة امتحان رسمي وتحليلها وحول الباريم والتوصيات المتعلقة بمسائل أخرى ...) ■

الإصغاء والتعبير

ألف باء اللغة العربية



د. سلطان ناصرالدين
أستاذ ومدرب في جامعة هايكازيان
لغة عربية وتربوية

قال توماس جيفرسون (Thomas Jefferson): "ما تعلمتُ شيئاً قطُّ وأنا أتكلّم، لكنني تعلّمتُ عندما كنتُ أصغي"^(١). وذات يوم وقف رجل وسيم المنظر أنيق الهندام أمام سقراط، وشرع يتبخر، ويتباهى بلباسه، ويفاخر بنفسه؛ فقال له سقراط: "تكلّم حتى أراك"^(٢).

ثلاث سنوات يقضي أولادنا في مرحلة الروضات، وست سنوات في المرحلة الابتدائية، وثلاثاً في المرحلة المتوسطة، وثلثاً في المرحلة الثانوية. يودّع أبناؤنا المدرسة ليدخلوا الجامعة بعد أن يكونوا قد أمضوا في المدرسة خمس عشرة سنة، وبعد أن يكونوا قد أمضوا أربعمئة وخمسين (٤٥٠) أسبوعاً، في هذه الأسابيع أمضوا في تعلّم اللغة العربية واللغة الأجنبية، في المدرسة وحدها، عدد ساعات يقارب معدّلها الوسطي سبعمائة ألف ساعة. يودّع أبناؤنا المدرسة وأكثرهم ليس متمكّنًا في اللغات ولا في حسن التواصل. وامتحانات الدخول في الجامعات خير دليل على ما نقول. وما يعانیه المجتمع من آفة "ضعف الإصغاء" خير دليل على ما نقول.

ماذا نفعل في بيوتنا ومدارسنا؟ عجيب ما نقوم به! سبعمائة ألف ساعة نصرّفها نعلّم أولادنا اللغات، والنتيجة أنهم يدخلون الجامعات أو سوق العمل وهم يعانون من ضعف في التواصل والتعبير اللغويين.

ما السبب في ذلك؟

وحسن التواصل قيمة يقلّ منسوبها يوماً بعد يوم في البيوت والمؤسسات، ما يؤدي إلى كثير من المشكلات؛ فما السبب في ذلك؟

إنّ السبب الرئيس لما يحصل هو أننا أهملنا مبدأ "وادخلوا البيوت من أبوابها". مبدأ "وادخلوا البيوت من أبوابها" يسري مُعدّلاً مرّتين مطّوّعاً في ميادين الحياة، فيقال: "وادخلوا اللغات من أبوابها"؛ فهل لاكتساب اللغة باب؟

إنّ الإصغاء هو الباب الذي يدخلنا عالم اللغة، يتلوه التعبير، ومنهما تفتح أمامنا أسرار اللغة قراءة وكتابة، واللغة وساطة التواصل وزيت الفكر وشعلة الإبداع.

- فما الإصغاء؟ وما التعبير؟
- ما الكفايات المنضوية تحتها؟
- ما نتائج إهمال هاتين مهارتين؟
- ما نتائج رعاية هاتين مهارتين؟
- كيف ننمي هاتين مهارتين في أنفسنا وفي أجيالنا وفي البيوت والمدارس والمؤسسات؟

لعلّ الأسباب كثيرة، لكنّ بعدها ما تُتهم به اللغات بأنّها لا تُطعم خبزاً؛ فاللغة، كما يراها الدكتور أنطوان طعمة، "ليست أداة اتصال فحسب، بل أداة لتكوين الفكر وأداة إبداع"^(٣).

فباللغة موجودة في الإنترنت والرياضيات، في الفيزياء والكيمياء، في الطّب والصيدلة، في الآداب والفنون، في الفلسفة والاجتماع، في علم النفس والقانون، في التجارة والاقتصاد، في الزراعة والصناعة، في كلّ مناحي الحياة ومجالاتها.

لا قيمة للإنترنت والرياضيات إلا باللغة، ولا تتجلّى الفيزياء والكيمياء بغير اللغة. لا يتطوّر الطّب والصيدلة إلا باللغة، ولا تحلّق الآداب والفنون بغير اللغة. لا تظهر الفلسفة والاجتماع إلا باللغة، ولا يحقّق علم النفس مبتغاه والقانون موجهه بغير اللغة. لا تزدهر التجارة والاقتصاد إلا باللغة، ولا تتقدّم الزراعة والصناعة بغير اللغة. لا يخمّس التواصل إلا باللغة، ولا يتكوّن الفكر ويسمو ويبدع بغير اللغة.

أولادنا ليسوا متمكّنين في اللغات ولا في حسن التواصل؛



ثانياً: كفايات الإصغاء والتعبير

ليست كفايات الإصغاء والتعبير آتية من كوكب المريخ أو من كوكب آخر. كفايات الإصغاء والتعبير هي انعكاس لواقع الحياة. أليس في الحياة تعليمات وتوجيهات في البيوت والمدارس والجامعات والمؤسسات والشركات؟ في المطاعم من خلال لوائح المآكل والمشرب وفي السفر وأدلة استعمال الأدوات التي نشترها والسيارات والإنترنت؟ ألا نحتاج في الحياة لسرد ما يحصل معنا أو لسرد القصص والحكايات؟ أليس التعبير الشفوي حاجة قد تنفجر قلوبنا من دونها؟ ألا نوضع في كثير من المواقف لآخذ قرار أو للاختيار؟ ألا نحتاج لتدوين رؤوس أقلام؟ ألا نحتاج لتقديم أفكارنا ومُتجاتنا؟

إن كفايات التواصل الشفهي أي كفايات الإصغاء والتعبير لا تقتصر على قراءة فقرة في كتاب القراءة، أو على استظهار قطعة شعرية أو نثرية وتقديمها تقديمًا خاليًا من الحياة. وإن كفايات التواصل الشفهي ليست عناوين موسمية فصلية لأخذ علامة ووضعها على بيان العلامات زاعمين أننا نولي التواصل الشفهي اهتمامًا خاصًا.

إن كفايات التواصل الشفهي كأخواتها في التواصل الكتابي هي كفايات حياتية تعيش معنا وفيها. وهي كفايات مُستدامة، من حق أدمغتنا علينا أن نهيئها بها.

إن كفايات التواصل الشفهي هي نوع من أنواع الأنشطة الهادفة المدروسة. وهذه الكفايات هي^(٦):

- ١- الاستماع إلى التعليمات وتنفيذها.
- ٢- الإجابة عن أسئلة تتعلق بمسند مسموع.
- ٣- تدوين رؤوس الأقلام لمسند مسموع.
- ٤- إعادة سرد نص مسموع.
- ٥- الإلقاء الصحيح المعبر.
- ٦- التعبير الشفوي.
- ٧- تقديم عرض شفوي.

إذا لم ننشط منطقة الإصغاء ومنطقة التعبير بأنشطة هادفة مدروسة متنوعة، فإن السمع وإطلاق الكلام غير كافيين لتنشيطهما؛ عندئذ يُصاب منطقة الإصغاء ومنطقة التكلم بالكسل والترهل، فتغلق بؤابة اللّغة، وتكون الآثار السلبية كثيرة؛ فما هي نتائج إهمال مهارتي الإصغاء والتعبير؟

أولاً: الإصغاء والتعبير

إن مهارات اللّغة هي: الإصغاء، والتكلم، والقراءة، والكتابة^(٤).

فالاستماع يعني الإنصات بما يتضمن من فهم واستيعاب وتركيز وتحليل. والتكلم هو القدرة على التعبير والتواصل شفويًا بوضوح وطلاقة.

أما القراءة فتحمل معنيين متلازمين: الأول فكّ الرموز لمؤسلة مكتوبة، والثاني الفهم والاستيعاب والتحليل. والمهارة الأخيرة، وهي الكتابة، هي القدرة على التعبير عن الأفكار بوساطة الكلمات المكتوبة.

وثمة فرق بين السماع والاستماع (أو الإصغاء). فالسماع هو استقبال الأذن لذبذبات صوتية من مصدر معين من دون إعارتها انتباهًا مقصودًا. أما الاستماع (أو الإصغاء) فهو مهارة يُعطي فيها المستمع اهتمامًا خاصًا واهتمامًا مقصودًا لما تلقاه أذنه من أصوات ليتمكن من استيعاب ما يقال^(٥). وربما استعمل السماع، من باب المجاز، بمعنى الاستماع أو الإصغاء؛ فكثيرًا ما يُقال: أرجوك اسمعني. بمعنى أصغ إليّ، ويقال: أولادنا لا يسمعون، أي ليس لديهم مهارة الاستماع.

وثمة فرق بين إطلاق الكلام والتعبير. فإطلاق الكلام عملية آلية لا تعتمد الانتباه المقصود. أما التعبير فعملية تعتمد الانتباه والدقة لما ينطق به المرء ليتمكن من إيصال رسالة محددة. ما نقع فيه - نحن الأهل والمربين والمعلمين - أننا ندرّب أولادنا على القراءة والكتابة والخط، ولا ننتبه لضرورة تدريبهم على الإصغاء وحسن التعبير. وما نقع فيه أيضًا أننا لا ندرّب أنفسنا على الإصغاء وحسن التعبير.

إن عملية التنفس اللاإرادية تبقينا على قيد الحياة، إذ تسمح بدخول الهواء إلى الرئتين، لكنها لا تنشط الرئتين. ما ينشط الرئتين هو تمارين وأنشطة في التنفس. ولعل أكثرنا يتعجب إذا دُعِيَ إلى ورشة عمل لمدة أسبوع تحت عنوان: "كيف نتنفس؟". إن الرئتين تُصابان بالكسل والترهل إذا لم تُنشطتا باستمرار بأنشطة هادفة مدروسة. وكذا الأمر يتعلّق بالدماغ؛ فإن لم ننشطه بأنشطة مقصودة تستدعي الانتباه فإنه يُصاب بالكسل والترهل. وفي الدماغ مناطق عديدة، منها: منطقة القراءة، ومنطقة الكتابة، ومنطقة الإصغاء، ومنطقة التكلم. فما هي الكفايات المتعلقة بمهارة الإصغاء ومهارة التعبير؟

ثالثاً- نتائج إهمال مهارتي الإصغاء والتعبير

لا تُكتسب لغةٌ إذا لم تُسمع. وابن خلدون قال: "السمع أبو الملكات الإنسانية"^(٧). ولا يُصبح الإنسان ماهراً بلغة إذا لم يتحدث بها. وتأتي بعد ذلك مهارة القراءة، ثم مهارة الكتابة. إذًا، إنَّ إهمال مهارتي الاستماع والتكلم من شأنه أن يترك آثاراً سلبية على شخصية المتعلم، وعلى العملية التعليمية ككلها، وعلى تحسين التواصل. وهذه الآثار هي:

١- خلل في التوازن: مهارات اللغة أربع: الاستماع، التكلم، القراءة، الكتابة. وهي بعملها تشبه عجلات السيارة؛ فأَيُّ خلل في أيِّ عجلة يؤدي إلى خلل في الأداء العام للسيارة؛ وهذا ما ينسحب على اللغة أيضًا.

٢- تصحّر في الدماغ: في الدماغ مجال للسمع، ومجال للتطيق، ومجال للقراءة، ومجال للكتابة. وكل مجال يحتاج إلى تدريبات. وكأنا بكل نشاط يشبه قسمًا من بستان. ولكي يثمر البستان كله لا بدّ من أن نروي أقسامه كلها ونعتهدّها بالرعاية والاهتمام. فإذا لم نهتم، عبر التدريبات والأنشطة، بمجال السمع ومجال التكلم، يُحشَى على هذين المجالين من التصحّر الفكري.

٣- كسل الدماغ: إنَّ الاستماع مُنطَلَقُه الأذن؛ "فحاسة السمع قد اختصت بها الأذن حيث تستقبل الأصوات الخارجية على غشاء رقيق جدًا من صور موجات تجعله يهتز اهتزازات معينة تصل ذبذباتها إلى مراكز السمع العصبية"^(٨).

وفي غياب أنشطة الاستماع وأنشطة التكلم تكسل الموصلات العصبية، ويكسل الدماغ بسبب غياب التوازن في تنمية مجالاته كلها. وهذا ما يؤدي إلى "زيادة في إفراز هرمون الكورتيزول (cortisol) من قشرة الغدة الجار كلبية التي تؤثر بدرجة كبيرة في عدد من الأجهزة العضوية. في الجهاز المناعي نجد أنّ هرمون الكورتيزول له تأثير كابح قوي في سير الخلايا المناعية وحركتها ووظيفتها. والكورتيزول يثبط التجاذب الكيميائي بين الخلايا، ويقلل من عمل الخلايا البالعة، فيصبح الإنسان أكثر عرضة للإصابة بالميكروبات"^(٩).

٤- خمول في التواصل الاجتماعي: عندما يتكلم شخص أسمعته؛ وعندما أتكلم يسمعي. هذا يعني أنّ الاستماع يتطلب، حتمًا، متكلّمًا؛ وأنَّ التكلم يتطلب، حتمًا، الاستماع. وهذا يوضح أنّ ممارسة أنشطة الاستماع والتكلم تنمي مهارة التواصل الاجتماعي، وأنَّ إهمالها يؤدي إلى خمول في هذا التواصل.

وعلىنا أن ننتبه إلى أنّ "الوسائط التي بإمكاننا التأثير فيها على حواس الآخريين تقتصر على وساطتين هما التحريك والصوت. فتأثير التحريك مباشر باللمس وغير مباشر بالحركات. واللمس لا يمكن العمل به على مسافات؛ وذلك لأنَّ حدوده هي طول الذراع. أمّا الحركات فهي تعمل على طول مسافة الشعاع النظري. وهكذا يبقى فقط النظر والسمع وساطتين عضويتين موجودتين في تصرف اللغة القائمة بين أناس مختلفين"^(١٠).

٥- ملل وتآف في حصص اللغة العربية: في ظلّ الخلل وغياب التوازن في وظائف الدماغ، وفي غياب الأنشطة التي تنمي مهارات المتعلمين في الاستماع وفي التكلم، إضافة إلى القراءة التحليلية والتعبير الكتابي؛ في هذه الأجواء لا عجب إن سيطر الملل على المتعلمين، وبدأنا نسمع منهم التآف والانزعاج، بل والهروب من اللغة العربية إلى لغات تؤمن لهم نموًا لمهاراتهم؛ فاللغة لم تعد وسيلة للتعبير، بل أصبحت حاجة للفكر والشخصية والكيان.

٦- ضعف في الطلاقة والتعبير الكتابي: من الثابت أنّ الإنسان يكتب بما يسمع أكثر ممّا يكتب ممّا يقرأ. فإذا كان الإنسان على هذه الحال فكيف به إذا محرم مهارة الاستماع ومهارة التكلم. هذا ينعكس على مخزونه المعرفي. وهذا الأمر لا يتلاءم وخصائص اللغة العربية الغنية بمعارفها ومفرداتها وقاموسها؛ وهذا الفقر في المخزون اللغوي ينعكس تلكوًا في الطلاقة وضعفًا في التعبير الكتابي. كيف يُفسّر هذا تلكو في الطلاقة وهذا الضعف في التعبير الكتابي؟ كل كلام نسمعه يدخل منطقة اللحاء السمعي، والقشرة



بمهارة الإصغاء؛ فإن كانت دون المستوى المطلوب يخضع صاحب الفحص لأنشطة حتى يرتفع المنسوب. لماذا هذا الفحص الدوري للإصغاء؟ إذا كان الإصغاء جيّدًا كان له أثر عميق في مشاعر من نتعامل معهم وتحدّث معهم. فبحسن الإصغاء تشتعل المودّة، وتشرق المحبة، ويسهل الطّوق على القلوب. وقد قيل: "أنصت يُجيبك الناس". فالإصغاء مفتاح الهداية والحسن من الصّلال، وهو مفتاح التّعقل والحسن من التّعصب والعنّة. والإصغاء فعلٌ غير أنانيّ يحزّرنّا من العزلة والدّخول في دائرة حسن التّواصل والدّفء الإنسانيّ.

٢- أنشطة يومية: من المفترض ممارسة أنشطة يومية في الإصغاء والتعبير الهادفين، وذلك للحفاظ على نشاط الجسم والفكر والوجدان؛ لأنّ المثل يقول: "درهم وقاية خير من قنطار علاج"^(١٥). وهذه الأنشطة تكون في البيت والمدرسة والعمل، تكون في السيارة والرّحلة والطّبيعة...

٣- تطبيق المناهج: ربّ من يقول: "هذا كلام جميل، ولكن من أين نأتي بالوقت؟ ومتى نُنهي المنهاج؟". ونحن نجيب:

- هل استثمرنا الوقت استثمارًا حسنًا وكان أولادنا متمكّنين في اللّغات وحسن التّواصل؟
- هل أصبح أولادنا متمكّنين في الإصغاء؟ و متمكّنين في التّكلم؟
- ألم ينض المنهاج على تنمية مهارات أولادنا: إصغاء وتكلّمًا وقراءة وكتابة؟
- هل أدركنا أنّ الإصغاء والتّعبير يسهّلان عملية إتمام المنهاج وينجح مميّز؟
إنّ تطبيق المناهج واجب، وتدريب المتعلّمين لتنمية مهاراتهم اللّغوية كلّها مسؤولية إنسانية ووطنية وأخلاقية.

٤- الاطلاع على فوائد أنشطة الإصغاء والتعبير: من الأهمية أن نقرأ كلّ جديد يتعلّق بفوائد أنشطة الإصغاء والتعبير من أبحاث ودراسات؛ وهاكم بعض الفوائد:
أ- الاستماع إلى التّعليمات وتنفيذها ينمي الإصغاء،

السمعية ترسل الكلام إلى منطقة فيرنيك (Wernicke). ومنطقة فيرنيك مسؤولة عن الكلام الوارد. وهذه المنطقة تُرسل بدورها الكلام الوارد إلى منطقة بروكا (Broka). ومنطقة بروكا مسؤولة عن الكلام الصادر^(١٦).

وكلّ كلام نقرأه يدخل إلى القشرة البصريّة، والقشرة البصريّة ترسل الكلام إلى منطقة فيرنيك، ومنطقة فيرنيك ترسله إلى منطقة بروكا^(١٧).

فإذا لم تُزوّد منطقة بروكا بالكلام مسموعًا ومقروءًا فماذا يصدّر منها؟ إنّ القراءة المسموعة والقراءة المرئية هي ماء منهل الواردات؛ ولا عجب بعد هذا إذا توقفتنا مليًا أمام الآية الأولى المنزلة في القرآن الكريم ﴿اقرأ﴾^(١٨).

ومن خلال عرض نتائج إهمال مهارتيّ الإصغاء والتعبير تظهر نتائج رعاية هاتين مهارتين.

رابعًا- نتائج رعاية مهارتيّ الإصغاء والتعبير:

إذا درّينا أنفسنا ودرّينا أولادنا على الاستماع والتكلم تدريجيًا مدروسًا هادفًا، فإننا بذلك نضمن التّنتائج الآتية:
التوازن بين مهارات اللّغة؛ وهذا التوازن يؤدي إلى اكتساب اللّغة بيسر وسهولة واطمئنان وأمان^(١٩).

حياة في الدّماغ؛ كلّ مناطق الدّماغ ترتوي، والأنشطة ماؤها.

النشاط في الدّماغ؛ كلّ شيء ينقص بالاستخدام إلاّ الدّماغ، فإنّه ينشط، ويزداد حيوية.

التواصل الاجتماعيّ الفاعل؛ وهذا التّواصل ميزة من ميزات الإنسان.

الفرح في حصص اللّغات؛ ولا سيما اللّغة العربيّة، حيث نصغي بفرح، ونتكلّم بفرح، ونقرأ بفرح، ونكتب بفرح. القوّة في الطّلاقة والتعبير الكتابي؛ إذ من المسلم أنّ الإصغاء والتّعبير الشّفويّ يرفدان التّعبير الكتابي.

خامسًا- مقترحات عمليّة

انطلاقًا مما سبق، وبهدف تنمية مهارتيّ الإصغاء والتعبير في أنفسنا وفي أجيالنا، في البيوت والمدارس والمؤسسات نقدّم الاقتراحات الآتية:

١- فحص دوريّ: كما نجري فحوصات دورية للدّم وغيره، فمن الأهمية بمكان إجراء فحوصات دورية تتعلّق

وحسن التحدّث؛ لذا نقترح إنشاء مراكز ذات مواصفات عالية لتنمية مهارات الإصغاء والتحدّث أسوة بالمراكز الرياضية والأندية ومعاهد الرسم وغيرها.

لو كان عليّ أنّ أختار اقتراحاً واحداً لوضع حلّ لجميع المشكلات التي نعانيها لاقتراحُ مهارة الإصغاء ومهارة التعبير؛ فالإصغاء والتعبير ألفباء التّواصل الفعّال. الإصغاء والتعبير ألفباء "اقرأ". الإصغاء والتعبير بذار طيبة للقلوب الطّيبة، والقلوب الطّيبة لا تُبثّ إلاّ الجنى الطّيب.

واحتشد جمع كثير، وأقبل الناس إلى السيد المسيح من كلّ مدينة، فكلمهم بمثل، قال: "خرج الزّارع ليزرع زرعاً. وبينما هو يزرع وقع بعض الحبّ على جانب الطّريق، فداسته الأقدام، وأكلته طيور السماء؛ ومنه ما وقع على الصخر، فما بُثّ حتّى ييس، لأنّه لم يجد رطوبة؛ ومنه ما وقع بين الشوك، فنبت الشوك معه فخنقه؛ ومنه ما وقع على الأرض الطّيبة، فنبت وأثمر مئة ضعف". قال هذا وصاح: "ألأمن كان له أذنان تسمعان فليسمع" (١٦) ■

والمسؤولية، والالتزام، والدقّة.

ب- الإجابة عن أسئلة تتعلّق بمسند مسموع تنمي مهارة الاختيار، ومهارة اتخاذ القرار.

ج- تدوين رؤوس الأقلام ينمي الرّبط بين مهارات اللّغة كلّها، وسرعة البديهة.

د- إعادة سرد نصّ مسموع تنمي الذاكرة، وتنشط خلايا الدّماغ والدّورة الدّمويّة.

هـ- الإلقاء ينمي الجرأة، والدّماغ الموسيقيّ والعاطفة، وينشط مناطق دماغية متعدّدة.

التعبير الشّفويّ ينمي التعبير عن الذات وتقديرها، ويؤدّي أحياناً إلى التنفيس عن المكبوتات، فيولّد الرّاحة.

تقديم عرض شفويّ ينمي البحث، والتخطيط، والتواصل الاجتماعيّ.

٥- فتح مراكز لتنمية الإصغاء والتعبير: تتكاثر المشكلات في المؤسسات وفي البيوت وبين الأزواج. ولو نظرنا في أسباب معظمها لوجدنا نقصاً في مهارتيّ الإصغاء

الهوامش

- (١) خالد وجدي خان، أجمل الاقتباسات من أعظم المفكرين، ar-ar.facebook.com.
- (٢) أحمد المهندس، تكلم لكي أراك. جريدة الرياض ١٩/٧/٢٠١٣. www.alriyadh.com.
- (٣) أنطوان طعمة، اللّغة ثروة فكيف نساعد الطّفل على اكتسابها؟ مقابلة من إعداد كارلا حدّاد وماري حصري. مجلّة الجيش، العدد ٢٧٧، تموز ٢٠٠٨، www.lebarmy.gov.lb.
- (٤) علي أحمد مدكور، كيف تنمي مهارة طفلك اللّغويّة؟ القاهرة- سفير. ط ١٩٩٣، ص ٩، ١٠.
- (٥) يُراجع نعمت أحمد، درّب نفسك على حسن الاستماع والإنصات. منتديات المهندس كوم. www.eng2all.net.
- (٦) مفيد فهوري وآخرون، دليل التّقييم- اللّغة العربيّة. المركز التربويّ للبحوث والإنماء. ط ٢٠٠٠، ص ٢٤١.
- (٧) ابن خلدون: المقدّمة. بيروت. دار الكتاب اللّبنانيّ. ط ١٩٦١، ص ١٠٨٠.
- (٨) كامل محمد عويضة، سيكولوجية العقل البشريّ. بيروت- دار الكتب العلميّة. ط ١٩٩٦، ص ١٨.
- (٩) مدحت خليل محمد، علم الغدد الصماء. العين/ الإمارات العربيّة المتحدّة- دار الكتاب الجامعيّ. ط ٢٠٠٢، ص ٨٤.
- (١٠) Jean - Jacques Rousseau. Essai sur l'origine des langues. Paris- Bibliothèque du graphe. ١٩٧٠. P.٥٠٠.
- (١١) سعادة خليل، علاقة الدّماغ باللّغة والتّعلّم. دار ناشري للتّشتر الإلكترونيّ. www.nashiri.net.
- (١٢) المرجع السابق نفسه.
- (١٣) القرآن الكريم، سورة العلق، من الآية (١).
- (١٤) المركز التربويّ للبحوث والإنماء. مناهج التّعليم العامّ وأهدافها. وزارة التّربية- لبنان. ١٩٩٧، ص ٤١.
- (١٥) روجي بعلبكي، موسوعة روائع الحكمة والأقوال الخالدة. بيروت- دار العلم للملايين. ط ١٩٩٧، ص ٣٨٤.
- (١٦) الإنجيل المقدّس، مثل الزّارع.



د. قاسم محمد القادري
أستاذ تعليم ثانوي (متقاعد)
لغة عربية وأدبها

تقييم المستوى اللغوي في امتحانات الشهادات الرسمية

بدايةً، لا يمكن التعميل على التقييم النهائي للمستوى اللغوي في امتحانات الشهادات الرسمية، قبل البحث في إشكالية تطبيق المنهجية في الصفوف ما قبل المنتهية، والتعرف إلى بعض المعوقات، ثم البحث عن بعض الحلول التي قد تُسهم في تحسين المستوى اللغوي المنشود.

١- مرتكزات المنهجية وإشكالية تطبيقها:

يعتبر "المنهج" رؤية، أو نظرية تهدف إلى تعديل أو تغيير في بنية النظام التربوي القديم، واستبداله بنظام تربوي جديد، يواكب التطورات العلمية والتحويلات الاجتماعية. أما "المنهجية" فهي التطبيق العملي للمنهج، تدرج عبر إجراءات تنفيذية، تشمل الكثير من التقنيات والكفايات والمفاهيم التي تُسهم في طريقة تطبيقها وكيفية تقديمها وعرضها في مختلف المراحل التعليمية. لذلك، ركزت المنهجية، على سبيل المثال، على جعل "النص" منطلقاً للقراءة والفهم والاستيعاب والاستنباط والتطبيق.. وعلى جعل "التلميذ" محور العملية التربوية؛ فهو المقصد وهو الهدف، بغية بناء شخصيته.. وكذلك ركزت المنهجية على الانتقال من مفهوم "التلقين" إلى مفهوم "الإبداع الذاتي" الذي يعتمد على استعداد التلميذ ومدى اهتمامه. ولكن ما قرّرت المنهجية وسعت إلى تطبيقه شيء، والواقع الذي يعيشه التلميذ شيء آخر؛ وهذا ما يوحى بوجود إشكالية في تقييم المستوى اللغوي في امتحانات الشهادات الرسمية. وأبرز ما يعمق هذه الإشكالية يتمحور حول المستوى اللغوي في الصفوف ما قبل المنتهية.

٢- إشكالية المستوى اللغوي في الصفوف ما قبل المنتهية:

تنطلق هذه الإشكالية من العناصر الآتية:
أ- طبيعة التعامل مع النصوص وأسئلتها:
اتسم التعامل مع النصوص بالكمية، وبمحاولة المعلم إنجاز المحاور المطلوبة في كتب القراءة، مع انتهاء العام الدراسي، وذلك على حساب النوعية، وعلى حساب إشباع التلميذ بالتدريب على تطبيق التقنيات والكفايات بشكل فعال. فالتصّوص، من حيث المبدأ، لا غبار عليها، إذ إن الجهود التي بذلها المؤلفون في البحث عن النص المناسب للمحور المناسب، لا يُستهان بها، ولا يمكن التقليل من أهميتها.. ولكن ما يمكن ملاحظته هو وجود فجوة بين مرحلة تعلمية ومرحلة أخرى؛ ففي المرحلة المتوسطة، مثلاً، يتم التركيز على اللغة والوظائف النحوية والبلاغية.. أما في المرحلة الثانوية فيتم التركيز على مفهوم الأدب والتحليل الأدبي، أما التطبيق اللغوي فيمّر مرور الكرام، حيث يكتفي المعلم بإعراب بعض المفردات... ورغم أنّ كتب الأدب العربي، إما مرفقة بكتاب "القواعد والبلاغة والعروض" وإما مرفقة بملحق، كما في آخر كتاب "الأدب العربي" للثانوي الثاني علمي... ورغم أن المؤلفين أشاروا في مقدّمة كتاب الأدب إلى وجوب تعلم اللغة إلى جانب مادة الأدب.. إلا أن هناك قصوراً في تعليم الجانب اللغوي.

وهنا لا بدّ من طرح بعض الأسئلة: "هل يوظّف المعلمون فروع اللّغة المطلوبة من خلال التّصووص التي يقرّرونها لتلامذتهم، أو أنهم يكتبون بقراءة النصّ قراءة عابرة ثم يشتغلون بقسم من الأسئلة المطروحة؟ هل يلجأون إلى إشباع ذاكرة التلميذ في ما يتعلق بالإعراب، والصور، والتراكيب، وتوظيف القواعد النحوية والبلاغية من خلال النصّ قبل الانتقال إلى الأسئلة؟"

أعتقد أن تقييم المستوى اللّغويّ في امتحانات الشهادات الرسمية ينطلق من الإجابة عن هذه الأسئلة. لأن جعل "النص" منطلقاً للقراءة والفهم، كما أشارت المنهجية، يقضي بتفعيل قراءته قراءة معمّقة.

ب- طبيعة التعامل مع التعبير الكتابي:

يجسد التعبير الكتابي كلّ فروع اللّغة، ولكن كيف يجري التعامل مع هذا النوع في الصفوف ما قبل المنتهية؟ التعبير الكتابي هو الحصيلة التي يتوّج بها التلميذ كلّ ما تعلّمه واكتسبه، وهو الدليل على مدى تمكّنه من "إنشاء نصّ متماسك" كما أشارت المنهجية.

ولكن هل يجري العمل على تدريب التلميذ بشكلٍ فعال، في الصفوف ما قبل المنتهية، ليكون التقييم النهائي على قدر ذلك التدريب؟ هناك عقبات كثيرة تحدّد من تمكّن التلميذ من كتابة تعبير سديد وجيد، من ذلك مثلاً: - اعتماداً على الأهل، أو على النقل والنسخ.. وعدم فعالية التصحيح داخل الصف...

وانطلاقاً من هذه العقبات، في التعامل مع التّصووص ومع التعبير الكتابي، في الصفوف ما قبل المنتهية، فكيف يستقيم تقييم المستوى اللّغويّ في امتحانات الشهادات الرسمية؟

٣- تقييم المستوى اللّغويّ في امتحانات الشهادات الرسمية:

الكلّ يعلم أن تقييم المستوى اللّغويّ في مسابقات الامتحانات الرسمية يتم من خلال قسمين، هما:

- القسم "أ" الذي يتعلّق بالإجابة عن أسئلة الفهم والتحليل والتطبيق.

- القسم "ب" الذي يتعلّق بالتعبير الكتابي.

فكيف يجري تقييم كلّ من هذين القسمين؟

أ- في تقييم التّصووص وأسئلتها:

إنّ العلاقة بين النصّ وأسئلته علاقة جدلية، لأن كثيراً من الأسئلة يستوجب من التلميذ العودة إلى النصّ، ليتأكد من السياق الذي يساعده في الإجابة.

وبالعودة إلى أسئلة الامتحانات الأخيرة للعام الدراسي (٢٠١٣)، في مسابقتي المتوسط والثانوي يمكن ملاحظة ما يلي:

- التفاوت في عدد الأسئلة، حيث تراوحت في المتوسط ما بين (١١ و ١٢) سؤالاً، وفي الثانوي ما بين (٦ و ٨) أسئلة.

- التفاوت في الوقت المحدّد لكلّ مسابقة، ففي المتوسط (ساعتان) وفي الثانوي (ساعتان ونصف)، بما في ذلك التعبير الكتابي.

والسؤال هنا: كيف يُعطى الوقت الأقلّ للأسئلة الأكثر عدداً، والوقت الأكبر للأسئلة الأقلّ عدداً؟

وإذا ما عرفنا بأن هناك تشابهاً في حوالى سبعة أنواع من الأسئلة، ما بين مسابقتي المتوسط والثانوي (= الحقل المعجمي - شرح عبارة أو بيت شعر - تلخيص فقرة - تعريف بنوع النصّ أو نمطه - ضبط الحركات - وضع عنوان جديد وتسويغه - الإعراب..)، إذا ما عرفنا ذلك، فكيف يمكن إجراء تقييم حقيقي؟ أضف إلى ذلك صعوبة بعض الأسئلة في مسابقة الشهادة المتوسطة التي لا تتوازي مع مستوى تعلّم التلامذة، ولا مع مستوى أعمارهم، إذا ما قارنا ذلك مع المستوى التعلّمي لتلامذة الشهادة الثانوية وخبرتهم. مثال ذلك أسئلة رقم (١ - ٢ - ٦ - ٨ - ١٠ - ١١ - ١٢)، وكلّها تحتاج إلى وقت وتفكير، بالنسبة إلى مستوى تلامذة المتوسط (= نصّ "اتكل على نفسك" نموذجاً).

ودليل ذلك، سؤال ضبط الحركات، على سبيل المثال والمقارنة، ففي هذا السؤال، في مسابقة الشهادة المتوسطة، جاء عدد الكلمات المطلوب ضبط أواخرها بالحركات المناسبة (٢٢) كلمة، والعلامة المحدّدة لهذا السؤال (٣ علامات)، وهذا ما يسهّل احتساب العلامة.. بينما السؤال نفسه في إحدى مسابقات الثانوية العامة، حيث جاء عدد الكلمات (٨١) كلمة، والعلامة المحدّدة (علامة ونصف)، وهذا ما يعقّد احتساب توزيع العلامة وتقديرها من قبل المصحّح. وقفس على ذلك في بقية الأسئلة.



الرسائل تكتب بلغة عامية مكسرة، أو بحروف إنكليزية أو لاتينية.. ما ينسبهم لغتهم الفصحى والتعثر في كتابتها.

٥- مقترحات عملية:

أوكد على صفة "العملية" للإشارة إلى أن هذه المقترحات قابلة للتنفيذ، ومنها:

أ- زيادة حصص تدريس مادة اللغة العربية؛ فتكون لكل من الحلقتين، الأولى والثانية، عشر حصص أسبوعياً - وللحلقة الثالثة ثماني حصص - وللمرحلة الثانوية، سبع حصص للفروع الأدبية والإنسانيات، وخمس حصص للفروع العلمية.

ب- تفعيل قراءة النص داخل الصف:

ينطلق هذا التفعيل من القراءة الكلية السليمة للنص أولاً، ثم القراءة الفقرية؛ بحيث لا ينتقل المعلم من فقرة إلى أخرى، إلا بعد تحليلها وفهم ما فيها من تقنيات وكفايات؛ تبدأ في البحث عن سبب ضبط الحركات، وفهم المعاني التضمنية، وإعراب المفردات والجمل، والتعرف إلى الصور والمحسنات، ومعرفة أنواع التراكيب وما فيها من تقديم وتأخير، وطول وإيجاز.. وهكذا حتى تنتهي قراءة النص.

ج- المطالعة الجادة والمنتجة:

حددت المنهجية كتاباً في الثقافة العالمية، للمطالعة لكل صف من الصفوف الثانوية، وألزمت التلامذة بقراءتها من خلال تحديد علامة لها.. ولم تفعل ذلك في المتوسط، فهل يفعل القيمين على المنهجية؟

د- إعادة النظر في المدة المحددة للمسابقات:

يمكن الفصل بين قسمي "أ" المتعلق بالأسئلة، و"ب" المتعلق بالتعبير؛ فيحدّد ساعة ونصف لقسم "أ"، وساعة لقسم "ب" وإجراء امتحان في كل قسم منفصلاً عن الآخر، ثم يتم ضم الورقتين بشكل ثابت ومتمين. وهذا مقترح مهم لإعطاء كل قسم حقه من الوقت ودقة الإجابة.

وختاماً، أجد أن هذه المقترحات، مع تفعيل قراءة النصوص قبل الامتحانات النهائية، مع تضامن جهود الجميع، قد يسهم في حل إشكالية المستوى اللغوي، وفي صدقية التقييم وجدّيته، قبل أن تتحوّل الأمور إلى مشكلة قد يصعب حلّها ■

ب- في تقييم التعبير الكتابي:

إذا ما تتبعنا "معايير التصحيح" و"معايير الإجابة" في التعبير الكتابي لمسابقة الشهادة المتوسطة، في نص "أأكل على نفسك" مثلاً، فيمكن ملاحظة ما يلي:

- ورود كلمة "مشوّفاً" في المعايير، وعدم ورودها في الموضوع المعطى.

- ورود خمسة أفكار متسلسلة في المعايير، وعدم الإشارة إلى عناصر القصة التي تدرّب عليها التلميذ.

- إغفال الإشارة في المعايير إلى الأنماط الثلاثة التي وردت في الموضوع المعطى (الوصف والسرود والحوار).

- التفاوت في تقدير علامة التعبير بين مصصح وآخر تفاوتاً كبيراً أحياناً.

وإذا ما علمنا أن تقييم التعبير الكتابي يرتكز أساساً على جودة الأداء عند التلميذ لكل مستويات اللغة، وعلى تقدير العلامة التي لها التأثير الكبير في ارتفاع أو تدنّي نسبة النجاح.. فإنّ العودة إلى المستوى التعليمي لتلامذة الشهادات الرسمية، وللصفوف ما قبل المنتهية، تبدو ضرورية لتقويم ما يجري.. وذلك بغية تفعيل مادة التعبير.. ومن هنا يستمد التقييم جدّيته، وإلا فإنه يبدو بمثابة قصاص للتلميذ. مع الأخذ بعين الاعتبار بعض المعوقات التي تشلّ قدرة التلميذ على العطاء والتجاوب، والتي لا علاقة للجان التقييم والتصحيح بها، والتي يمكن الإشارة إلى بعضها باختصار، للعمل على معالجتها قدر الإمكان.

٤- بعض معوقات التقييم:

أ- هدر الوقت المحدد للمسابقات:

يلاحظ المصححون أن التلميذ يهدر ما يزيد على ثلثي الوقت المحدد للمسابقة على الإجابة عن الأسئلة، ما بين قراءة النص، والأسئلة، والتفكير في الجواب وصوغه، والتلقّت وتبادل الإشارات... ولا ينتبه للتعبير الكتابي إلا بعد أن يذكره المراقب بما تبقى من وقت. وهنا يدخل في الجهول والفوضى والتسرّع، فتأتي كتابته للتعبير هشّة ضعيفة.

ب- الفراغ الثقافي اللغوي:

كلّنا يعلم أن التلامذة ابتعدوا عن المطالعة، وغرقوا حتى آذانهم في محيط وسائل التواصل الاجتماعي والشاشات الصغيرة، ما ينتج من ذلك فراغ ثقافي لغوي، خصوصاً وأن

اللُّغة العَرَبِيَّة

بين الأمس واليوم



أ.د.ميخائيل مسعود
أديب. وأستاذ جامعي

اللُّغة

اللُّغة، في الأصل، وسيلة التّخاطب والتّفاهم بين جماعة من الناس. وهي «تجبر عن واقع الفئة الناطقة بها، وطبعها، ونفسيّتها، وعقليّتها، وفنّاتها الاجتماعيّ والتاريخيّ» (١). وأفضل ما في اللُّغة أنّها تميّز الإنسان، كمخلوق ناطق، عمّا سواه من مخلوقات.

في نشأة اللُّغة العربيّة

ما عُلق، على أستار الكعبة، من مذهبّات، ومعلّقات، وسبع أو عشر طوال. ومن المعروف أنّ القسّاوسة والرهبان، كانوا يعظّون ويبشّرون، في أسواق العرب، ويذكرون البعث والحساب والجنّة والنار، بلغة عربيّة فصيحّة. مع ظهور الإسلام، تعزّزت اللُّغة العربيّة بالقرآن، والفقه، والحديث، والسنة... وبلغت مرتبة القداسة، بنظر كثرة من الناس.

ومع الفتوحات العربيّة، وتمازج اللّغات، والترجمة والنقل، على أيدي المسيحيّين السريان، وتجاوب اللُّغة العربيّة مع الألفاظ الأعجميّة - من طريق الاشتقاق - صارت اللُّغة العربيّة لغة التّأليف، والطب، والفلسفة، والعلم، والقانون، والتجارة، والإدارة، والتنظيم... أي أنّها صارت لغة عالميّة، في إمبراطوريّة مترامية الأطراف.

ازدهار اللُّغة العربيّة

ازدهرت اللُّغة العربيّة ازدهارًا غير مسبوق. فبلغت عصرها الذهبيّ في العصرين: العبّاسيّ والأندلسيّ. وإلى الشعر التجديديّ، والنثر الفنّيّ، والأدب القصصيّ، والفلسفة، والطب والرياضيات... وُضعت مؤلّقات كثيرة مهمّة في اللُّغة، على وجه الخصوص. وتجلّى الإشعاع الحضاريّ والعقليّ في مراكز ثقافيّة مهمّة: الكوفة، والبصرة، والمدينة، والحجاز...

ذهب بعضهم، في نشأة اللُّغة العربيّة، مذاهب شتى، لا مجال لذكرها هنا (٢) فهي تهتم الدّراسين المتخصّصين أكثر من المدرّسين والتلامذة، وأكثر من قراء «المجلّة التربويّة». لأسباب كثيرة، ربط المؤرّخون اللُّغة العربيّة بـ «عدنان» و«قحطان» (٣)... ونسبها كلّ فريق إلى نفسه، أو إلى جماعته.

وفضّل المتأخّرون منهم تسميتها بلغة قريش، أو لغة مكّة؛ لِمَا اكتسبته «قريش» و«مكّة» من مكانة دينيّة سياسيّة... «ومهما يكن من أمر الأسماء التي سميت بها اللُّغة العربيّة - «عدنانيّة»، «قحطانيّة»، «مُضريّة»، «قريشيّة»، «مكيّة»، «نجديّة»، «حجازيّة» - فإنّ دلالتها واحدة؛ هي اللُّغة التي وصلت إلينا، والتي نعرفها باللُّغة العربيّة الفصحى (٤).

لغة لكلّ الناس

منذ أن وجد الأعراب أنفسهم قبائل تعيش على الغزو، والرعي، والثأر... وتختلف في اللهجات، قامت دويلات حضاريّة، في مقدّماتها دولة الأنباط.

كانت حضارة الأنباط ساميّة في ديانتها، يونانيّة - رومانيّة في هندستها، آراميّة في كتابتها، وعربيّة في لغتها (٥).

والأبجديّة العربيّة قد انحدرت من الحروف النبطيّة مباشرة، وبقيت، كما كانت، من ثمانية وعشرين حرفًا. ومهما قيل، في هذه اللُّغة، أقوال، يبقى التاريخ شاهدًا على أسواق الأدب، في العصر الذي سبق ظهور الإسلام؛ وعلى

انحطاط اللُّغة العربيَّة

في ظلِّ حكم الأتراك العثمانيين، حلَّت التكبَّة بالبلدان العربيَّة، «وخيم الجهل على البلاد الحزينة الناطقة بالصَّاد» (٦)...

«أما الآداب العربيَّة، على الإجمال، فأصبحت في أحطِّ أدوارها، وندر نبوغ العلماء والمفكرين» (٧). وقد أعرض الأتراك عن اللُّغة العربيَّة، وجعلوا التركيبة لغة رسمية... فهبطت اللُّغة، في عهدهم، وفسدت ملكة البلاغة، «وتصلبت أذهان الأدباء... واران عليهم خمول، لم يستفيقوا منه إلا على مدافع «نابليون»، في مصر، ونواقيس الأديار، في لبنان» (٨).

وعلى العموم، انحطت الحضارة العربيَّة إلى الدرك الأسفل، وألقت الشعوب هذه الحالة السيئة... وفقد الدين روحه، وسادت الخرافات، وأصبح التَّصوُّف ألعابًا بهلوانية، والدين مظاهر شكلية... (٩)

اللُّغة في عصر النهضة

بعد ركود وتقهقر واستكانة... تفتَّح العرب على المفاهيم السياسيَّة والقوميَّة. وبعد انقسامهم، وتخلُّفهم، واستبعادهم، كان لا بدَّ من توعية؛ في نهضة حديثة، قام بها الأدباء.

ويبدو أنَّ يقظة الشُّرق، قد أعادت الاحترام إلى اللُّغة العربيَّة، والقوميَّة، ونبذ الطائفية، والمواقف الوطنيَّة... من طريق الصحف والمطابع والجمعيات والخطب... وكلَّها بلغة عربيَّة فصحيَّة.

ومع يقظة الشُّرق، كان لبنان نقطة احتكاك مباشر بالتُّقافة الغربيَّة. وقد برز فيه وفي مصر، رواد نهضة كبار (١٠).

ومع الإرساليات الأجنبيَّة التي عمَّت البلاد، استفاق لبنان على فجر نهضة تعليميَّة غير مسبوقه.

ومع أن هذه المدارس كانت تعلِّم لغات متعدِّدة، فقد حافظت على اللُّغة العربيَّة، ولم تتنكَّر لها بحالٍ من الأحوال.

بين الأَمس واليوم

بالأمس القريب، كانت اللُّغة العربيَّة في المرتبة الأولى بين موادِّ التعليم.

وكان معلِّم العربيَّة وجه المدرسة، ولسان حال المجتمع، ومحطَّ أنظار الناس، وخطيب المناسبات، وحكِّم المباريات... وكانت كلُّ مؤسسة تعليميَّة معروفة، تفاخر بأنَّ الأديب الفلانيّ يعلم اللُّغة العربيَّة فيها...

فما الذي جرى اليوم للُّغة العربيَّة التي تنكَّر لها أبنائها؟!!

تعليم اللُّغة العربيَّة

للمحافظة على اللُّغة العربيَّة، لا بدَّ من تعليمها لأبناء الجيل.

ولتعليم اللُّغة العربيَّة، لا بدَّ من:

١- تلميذ: فالتلميذ هو الأساس في تلقي العلم والمعرفة، بشكل واضح وصريح، وهادئ... وهو في النهاية طالب؛ أي طالب معرفة.

والتلامذة، مجتمعين، هم المجتمع الحضاريّ المنتظر، وهم المستقبل الواعد، وأعمدة الوطن، وكيانه، وأسس بقائه، وتقدِّمه، ووجهه الحضاريّ الأبرز...

٢- ومعلِّم: فالمعلِّم هو الموجِّه، والمساعد، والمربِّي، وصاحب الرِّسالة، والمثال...

٣- وكتاب: أمَّا الكتاب، فهو ورق الكتابة، ولوح التَّصوُّص، والكتابات المتقاربة، والقصائد، والحكم، والأمثال... وهو مستودع المعرفة، ومرجع العارفين والتَّخبئة... والمدرسة، هي التي يجتمع فيها الثلاثة، لتتم في رحابها أرقى عمليَّة حضاريَّة، في تاريخ البشريَّة: (التعليم).

وفي رسالة المعلِّم، تعليم التلميذ القراءة والكتابة. وتعليمه أنَّ الكتابة أرقى من القراءة، وأسمى، وأكثر قدسيَّة.

وأنَّ من معاني الكتابة:

نقل الكلمة المكتوبة، من التَّطوق المسموع، إلى التَّفكير المرئي. وعليه، يكتب الكاتب نصه بخطِّ واضح، وأنيق، وعلى أرقى ما يكون من الدُّوق. وأنَّ هنالك علاقة وثيقة بين اللُّغة والحياة، وبين اللفظ والشَّيء الذي يدلُّ عليه.

في عمليَّة تعليم اللُّغة، يتحوَّل المعلِّم الناجح إلى مدرسة، وكتاب، ومرجع، وبنك معلومات، ومصدر تشويق... من طريق تعريف التلامذة على نصوص مختارة، قريَّة من عالمهم؛

لنخبة من رجال الأدب وحصّهم على محاكاتهم وتتبع خطاهم... والإصرار على المطالعة، واقتناء الكتب... ولا حلّ إلا بتعزيز مكانة المطالعة، واختيار كتاب المطالعة، من قِبَل معلّم المادة المتخصّص. قال أحد المرّيين الكبار:

« في مجاليّ التعليم والتربية، نعرف انحرافًا خطيرًا في تدريس اللّغة العربية؛ إذ كثيرًا ما نشدّد على علوم اللّغة أكثر من إعادة اللّغة كوسيلة - الأهمّية الواجبة. وما يفضح هذا هو إهمالنا للّصرف، واهتمامنا البالغ بالتحو. علّمنا أن اللّغة كانت قبل قواعدها» (١١).

حلول واقتراحات (١٢)

في المجتمع الكبير المصاب بحالة من اللاوعي، والتعصب الأعمى، والتفتت، والانحلال... وهدم الحضارت، عن سابق تصوّر وتصميم... لا بدّ وأن يبقى لبنان في طليعة الدّول المتقدّمة، في هذا الشرق. وأن تبقى اللّغة العربية مصانة فيه. ولا يكون هذا إلا بما يلي:

- العمل على إحياء مشروع تجمع المدارس: مؤسسة تربويّة كبيرة، أو أكثر، في كلّ قضاء.

- إقفال المدارس التي تتاجر بالعلم، والكتب، والدفاتر، والمذهبيّة...

- إلغاء بدعة التعاقّد في المدارس، وإدخال المتعاقدين في ملاك وزارة التربية، بحسب اختصاصاتهم.. وبعد إجراء دورات تدريبيّة لهم.

- تطوير المناهج التربويّة بشكل دائم ومستمر، وتصحيح الأخطاء الواردة في بعض الكتب، ووضع كتاب واحد مؤّحد للّغة العربيّة...

- إبعاد التدخّل من أيّ جهة كان عن المدارس: نقل، ومناقلات، وتشكيلات كفيّة، وفتح مدارس، وتغيير مديريين، وتكبير أيدي الموظّفين الأكفيا... وإن من الفئة الأولى.

- تشجيع المطالعة، والتدوّات، والمحاضرات، واستضافة المفكرين، والأدباء، والمثقفين... في المدارس.

- اقتراح إلغاء القواعد من المرحلة الابتدائية على ان يقوم المعلّم والتلامذة بالاستقراء واستنتاج القاعدة من النصّ. ذلك أن وظيفة القواعد هي جعل التلميذ قادرًا على

إنشاء نصّ بلغة سليمة وإبعاد التلامذة عن الحفظ البيغائي. ومن المعروف أن العرب قالوا الشّعْر الفصيح وكتبوا العربية الصحيحة قبل وجود قواعد اللّغة.

- التركيز على إعداد المعلّم المتمكّن من اللّغة العربيّة، ومتابعة العمل التربويّ: بتفاهم، وتبادل الرأى، والتّوجيه، والتشجيع، وإجراء مسابقات فصلية بين التلامذة، وإشراكهم بمجلّة حائط... وللبحث صليّة، وصلات، وصلاتة ■

الخواشي:

- ١- جبور عبد النور: المعجم الأدبي، دار العلم للملايين- بيروت.
- ٢- للباحثين والمتخصّصين، أنظر مقالة: «اللّغة اصطلاح لا توقيف»، المجلة العربية للعلوم الإنسانيّة، الكويت، المجلّد الخامس، العدد ١٨.
- ٣- عدنان: هو ابن اسماعيل بن ابراهيم الخليل، وجدّ القبائل الشماليّة. قحطان: أبو قبائل اليمن العربيّة. انقسم بنوه إلى: أهل حضّر، وأهل وَبْر. وقيل إنّ قحطان هذا، أول من تكلم العربية. فسُمي لذلك يَغزب.
- ٤- أنيس فريحة: في اللّغة العربيّة وبعض مشكلاتها، دار النهار للنشر.
- ٥- ميخائيل مسعود: مسافات حضاريّة (بحث في البعد العربي عن حضارة العصر الحديث)، دار العلم للملايين، بيروت - لبنان.
- ٦- لويس شيخو: شعراء النصرانية بعد الإسلام، بيروت، المطبعة الكاثوليكيّة ١٩٢٤.
- ٧- جرجي زيدان: تاريخ آداب اللّغة العربيّة (أربعة أجزاء)، بيروت، دار مكتبة الحياة ١٩٧٨.
- ٨- بطرس البستاني: أدباء العرب في الجاهليّة و صدر الإسلام (أربعة أجزاء)، بيروت، دار الجليل، ودار مارون عبود ١٩٧٩.
- ٩- أحمد أمين: زعماء الإصلاح في العصر الحديث، بيروت- دار الكتاب العربي- ١٩٧٩.
- ١٠- من رُواد النهضة: جرمانوس فرحات- بطرس مبارك- يوسف السمعي- اسطفان عوّاد- مارون نقاش- أحمد شوقي- ناصيف اليازجي- حافظ ابراهيم- فوزي المعلوف- بطرس البستاني- أحمد فارس الشدياق- جمال الدين الأفغاني- عبد الرحمن الكواكبي- ابراهيم اليازجي- ولي الدين يكن- سليمان البستاني- أمين الريحاني- جبران خليل جبران... وغيرهم.
- ١١- الأستاذ المرّي: شفيق حيدر. (من ندوة حول كتاب: العربية لغة حياة وتطوّر، للأستاذ: جورج فرج. مركز الصفدي الثقافي - طرابلس).
- ١٢- أعتذر شديد العذر، بسبب هذا الإيجاز الشديد؛ لأن وضع البلاد وأحوال التربية والتّعليم، ووضع المدارس والمعلّمين... أمور تمنع من معالجة الموضوع بإسهاب، في هذا الوقت بالذات.

المقالات الواردة في المجلة التربوية تعبر عن آراء أصحابها



البروفسور منيف موسى
أستاذ في الآداب والنقد الأدبي
المقارن والدراسات اللغوية

في قواعد اللغة العربية والألسنية *

في سبيل قواعد اللغة:

ولما ازدادت أدواء اللحن، الذي طرأ على اللسان العربي، اتجه العلماء إلى كلام العاقبة محاولين إصلاحه لا تدوينه فألفوا في ذلك عشرات الكتب منبهيين إلى لحن العوام والخواص، الذين تطرق الفساد إلى ألسنتهم. ومن هذه الكتب نذكر على سبيل المثال: لحن العوام، المنسوب إلى علي بن حمزة الكسائي (ت ١٨٩هـ). ولحن العاقبة، لأبي زكريا الفراء (ت ٢٠٧هـ)، وما يلحن فيه العاقبة، لأبي عبيدة معمر بن المثنى (ت ٢١٠هـ)، وما يلحن فيه العاقبة لعبد الملك بن قُريب الأصبعي (ت ٢١٦هـ) ..، وإصلاح المنطق، لأبي يوسف يعقوب بن إسحاق بن التسيكيت (ت ٢٤٤هـ)، ولحن العاقبة لأبي حاتم سهل بن محمد السجستاني (ت ٢٥٥هـ)، وكتاب النحو ومن كان يلحن من النحويين، لأبي زيد عمر بن شبة البصري (ت ٢٦٢هـ) ..، ولحن الخاصة لأبي هلال الحسن بن عبد الله العسكري (ت ٣٩٥هـ)، ودرّة الغواص في أوهام الخواص، لأبي محمد القاسم بن علي الحريري (ت ٥١٦هـ) ..، وأغلاط الضعفاء من الفقهاء، لأبي محمد عبد الله بن بري بن عبد الجبار (ت ٥٨٢هـ)، وتقويم اللسان، لعبد الرحمن بن علي بن محمد بن الجوزي (ت ٥٩٧هـ). وغيرها كثير. والذي أوردناه، إنما هو نماذج من الكتب التي تدل على اهتمام الأقدمين بمسألة العامي والفصحى، أو ما يُشابهه. والمؤلفات هذه لم تكن دراسات في العامية، وإنما كانت تهدف إلى تقويم ألسنة العاقبة، من هنا كانت في بُعدها اللغوي نوعًا من دراسة الفصحى والحفاظ عليها، سالمًا من اللحن والتحريف والدخيل، ولم يشد عن هذه القاعدة غير ابن خلدون حيث نظر إلى العامية، في مقدّمته، نظرة قريبة من نظرة المستشرقين ومن شايحهم في العصر الحديث ٤.

في كل موقّ نروح فيها إلى الحديث على اللغة، يستقيم في ذهننا أمران:
- الأول: الصراع بين العامية والفصحى.
- الثاني: مسألة تيسير النحو العربي أو قواعد اللغة العربية، وما يرافقها من نظرات في التعلم والتعليم. وحديثنا هنا ينسحب على قواعد اللغة والألسنية. وفي قضية اللغة من حيث هي أداة كلام وكتابة، وصلة اتصال وتواصل ووسيلة فهم وإفهام وتفهم، يرتسم مُشوّر أساسي هو الحرف/الصوت الذي به يُكتب الكلم أو يُنطق. وتبرز ترسيمه (Esquisse) الصراع بين اللغة الفصحى والعاميات (أي اللغات واللهجات المحكية) من جهة، ومن جهة ثانية مسألة الكتابة أي الحرف، الذي يجب أن تُكتب به اللغة، فهل تكون القضية في تبسيط الحرف العربي القائم، أو كتابة اللغة بالحرف اللاتيني؟ [كون المبحث هذا يهتم بقضايا العربية وقواعدها].
ومهما قيل في العامية، وفي مسألة معالجة إحلالها محلّ الفصحى، فإنّ القضية ليست جديدة عند الرّواد، لا في عصر النهضة العربية ولا في العصر الحديث، فقد عُني العرب قديمًا بها من أجل خدمة الفصحى عينها والمحافظة عليها سالمة من التحريف واللحن والدخيل. فلما انتشر الإسلام وامتدّت فتوحاته، ازداد اختلاف لهجات المحادثة بسبب اختلاط العرب بغيرهم من الأمم، وكان من أوّل مظاهر ابتعادها عن الفصحى اللحن [واللحن هنا يعني الخطأ في اللغة]، وهو أوّل أدواء العامية. وقيل: إنّ اللحن ظهر أوّل ما ظهر في عهد النبيّ العربيّ (ص)، فقد روي أنّ رجلاً لحن بحضرته، فقال (ص): "أرشدوا أخاكم فقد ضلّ" ... ورُويت أخبار كثيرة عن شيوع اللحن منذ القرن الأوّل في عصر الدولة الأموية، واستهجان خلفائها وولاتها وأدبائها له ٢.

* مأخوذ من بحث طويل عنوانه دفاعًا عن اللغة العربية. بحث في ابستمولوجية اللغة.

١- راجع، نفوسة زكريا سعيد: تاريخ الدعوة إلى العامية وآثارها في مصر، ط ١، دار المعارف، بمصر، ١٩٦٤، ص ٧.
٢- راجع أيضًا بهذه الكتب في كتاب: عبد العزيز مطر: لحن العامة في ضوء الدراسات اللغوية الحديثة، ط ٢، دار المعارف، مصر، ١٩٨١، ص ٧٠-٩٤. وأنظر أيضًا مجموعة مؤلفات القدماء في اللهجات العربية أو الدخيلة أو المعربة في مقالاتين لعيسى اسكندر المعلوف في:

١- مجلة مجمع اللغة العربية، ج ١، ١٩٣٤، ص ٣٥٢، طبع القاهرة ١٩٣٥.

٢- مجلة مجمع اللغة العربية، ج ٣، ١٩٣٦، ص ٣٤٩، طبع القاهرة ١٩٣٧.

٣- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد: المقدمة، ط. دار إحياء التراث العربي، لا. ت.، بيروت، ص ٣٧٩، ٥٥٤، ٥٦٥.

٤- م. ن.، ص ٥٤٦.

ذاك أن العلماء القدماء لم يروا في العامية لغة غير الفصحى، وإنما رأوا فيها تحريفًا لها [أي الفصحى]. ويقول ابن خلدون في هذا الموقف: "وكانت الملكة [أي اللغة] الحاصلة للعرب من ذلك أحسن الملكات" .. فلما جاء الإسلام وشاركوا الحجاز لطلب الملك الذي كان في أيدي الأمم والدول وخالطوا العجم تغيرت تلك الملكة بما ألقى إليها السمع من المخالفات التي للمستعربين، والسمع أبو الملكات اللسانية، ففسدت بما ألقى إليها مما يغيرها ليخثوحها إليه باعتبار السمع، وحشي أهل العلوم منهم أن تفسد تلك الملكة رأسًا ويطول العهد بها فينغلق القرآن والحديث على المفهوم، فاستنبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك الملكة مطردة شبيهة الكليات والقواعد، يقيسون عليها سائر أنواع الكلام ويلحقون الأشباه بالأشباه مثل: أنّ الفاعل مرفوع، والمفعول منصوب، والمبتدأ مرفوع، ثم رأوا تغيير الدلالة بتغيير حركات هذه الكلمات، فاصطلحوا على تسميته إعرابًا. وتسمية الموجب لذلك التغيير عاملاً وأمثال ذلك. وصارت كلها اصطلاحات خاصة بهم، فقيدها بالكتاب وجعلوها صناعة لهم مخصوصة، واصطلحوا على تسميتها بعلم النحو^٥.

فإذا كان فساد اللسان العربي قديمًا وما اعتور اللغة من تحريف ولحن ودخيل قد أدت جميعها إلى ضبط اللغة وضرورة وضع قواعد لها تحفظها وتصونها؛ فما الرأي، اليوم، وقد أصاب لساننا من الرطانة والعجمة، وأحيانًا، من العداثية ما قد يؤدي به إلى الانهيار.

والقضية في اللغة وتفرعاتها وتعدّد لهجاتها، أو إذا شئت تعدّد اللغات داخل اللغة الواحدة ليست بجديدة، لكن استفحال الضعف والترهل في اللسان العربي لم يعرف وقتًا حرجًا أكثر من وقتنا الحاضر. لذا كان لا بدّ من قيام نهضة لغوية قواعدية جديدة تقنّن أصول تيسير قواعد اللغة وتقريبها إلى الناس ..

وأسارع إلى القول: إنّ الترهل في اللسان العربي لا يعود إلى اللغة وقواعدها - وإن كان في القواعد بعض الضعوبة - وإنما يعود إلى صاحب اللغة أولاً وإلى طرائق التدريس، ثانيًا.

وإذا كانت الشكوى أنّ أولادنا لا يفقهون اللغة وقواعدها ولا يعرفون ماذا يدرسون ويتعلمون، أبادر إلى التذكير بقول أمير المؤمنين عمر بن الخطاب (ع): "لا يقرئ القرآن إلا عالم

باللغة". لذلك، لا يجوز أن يعلم العربية ويدرسها حتى في الضروف الابتدائية إلا عارف باللغة، فاهم بقواعدها، مدرك أسرارها، عليم بأصولها، خبير بطرائق التدريس والتعليم. وقديمًا، كان للثّاحة غايتان، فأما الثّاحة العرب الأوائل، الذين صنفوا النحو، فقد فعدوا القواعد وجعلوا من النحو علمًا مهمًا من علوم العربية، وأما الثّاحة الموالي فقد حوّلو النحو العربي من منهج علمي إلى منهج تعليمي، وأخذوا يضعون المختصرات والشروحات، واتضح الغاية الثّحية التعليمية في أذهان العرب أيضًا ومنهم أبو الأسود الدؤلي نفسه.

وفي قضية تيسير النحو العربي، لم يأل الثّاحة الأقدمون جهدًا في النظر إلى هذه المسألة. فهذا، مثلاً، ابن جني (ت ٣٩٢)، وهو يحكي آراء الثّحيين، وتعجبه تعليلاتهم لظواهر الإعراب، ولكنه يستشعر بين الحين والحين ضعف تلك العلل. لا يملك نفسه من التصريح بضعفها، كأنه يراها لا تخلو من الصنعة والتكلف^٦.

ويكاد يكون ابن مضاء القرطبي (ت ٥٩٢) أوعى من وعى إشكالية صعوبة النحو وضرورة تيسيره، وله في ذلك كتاب "الرد على الثّاحة"، وهو كتاب هجم فيه على ثّاحة المشرق، وقد بعض قواعدهم في اعتبار العامل وفي توجيه العلل، وفي اعتبار القياس، وفي التّعويل على التمارين الفرضية^٧. ورأى أن أكثر تعسف النّحاة إنّما جاءهم من إسرافهم في الصيغ والأبنية، وحذر من هذه الوسائل المتحجرة الجامدة في صوغ الكلام العربي^٨. وإذا كان قد وقع في بعض الشطط أو المغالطة، فذلك بسبب محبته النحو وتلوعه بالإعراب، ومع ذلك، لم يبلغ حدّ إنكار ما للحركة الإعرابية من مدلول، كما يفعل بعض من يدعي تيسير النحو في العصر الحديث.

ونسجل هنا، أن عملية تيسير النحو ليست وليدة العصر الحاضر أو عصر النهضة، فإنّ البذور المنهجية لعمل تربوي تعليمي نحوي، قديمة في التراث، وإن المؤلفات في هذا المضمار بلغت ذروتها في القرن الرابع الهجري عند الرّحاجي (ت ٣٤٠ هـ) في كتاب "الجمل"، والرّبيدي الإشبيلي (ت ٣٧٩ هـ) في كتاب "الواضح". ثم تترى الكُتب من هذا القبيل في القرن الثامن عند ابن هشام الأنصاري (ت ٧٦١ هـ) في "شذور الذهب"، لتبلغ الغاية التعليمية عنده في كتابه "مُعني اللّيب"،

٥- ابن جني، أبو الفتح عثمان: الخصائص، ط ٢، ج ١، دار الهدى، بيروت، تحقيق: محمد علي النجار، لا. ت. ١/٤٤٤-١٦٤. [باب في تخصيص العلل]. وراجع أيضًا: صبحي الصالح: دراسات في فقه اللغة، ط ١١، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨٦، ص ١٣٥-١٣٦.

٦- محمد الطنطاوي: نشأة النحو وتاريخ أشهر النّحاة، لا. ط. دار المعارف، مصر، ١٩٧٣، ص ٢٣١-٢٣٢.

٧- صبحي الصالح: دراسات في فقه اللغة، ط ١١، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨٦، ص ١٣٥.

٨- هنري فيلش: العربية الفصحى، نحو بناء لغوي جديد، ط ١، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، ترجمة: عبد الصبور شاهين، ١٩٦٦، ص ٣٦.

وخاضعة لمنطق التّمؤ والتطوّر. وقواعد اللّغة، ضرورة لّصّبط نظام اللّسان، ليست القواعد ترفاً عقلياً أو لغويّاً، إنّها الضابط الماهر، الذي يحفظ اللّغة ولكّته ضابط مرّن، والإشكالية ليست في اللّحو، الإشكالية في طرائق التّدرّيس - مع التّشديد على أصوليّة اللّغة وأصالتها وسموّها اللّسانيّ الحضاريّ العصريّ لتظلّ لغة عصر وحياء - ومن هنا ضرورة تقنين اللّحو العربيّ في سياق يلبي المتغيّر من دون إسفاف ١٣ ومن هنا أيضاً ضرورة أن يكون منهج تيسير قواعد اللّغة منهجاً متكاملأ شاملاً في الطرائق والأساليب، ملزماً الأمة جمعاء من أجل ثقافة لغويّة عربيّة واحدة موحّدة، "فَتَصِلُ بَيْنَ عِلْمِ اللُّغَةِ الْقَدِيمِ وَعِلْمِ اللُّغَةِ الْحَدِيثِ" ١٤.

ونشير أنّ هذا البحث ليس بحثاً في علم اللّغة (Science du Langage) ولا في اللّسانيّات (Linguistiques)، ولا في فقه اللّغة (Philologie)، وإنّما هو إطلالة على اللّغة، وعلى قواعدها في نحوها، أملاه هاجس عندي، وتجربة وخبرة، وملاحظات تربويّة تعليميّة كابدتها في أثناء تدريسي اللّغة العربيّة وآدابها، وصراع الأجيال. ونذكر أنّ كثيرًا من مسائل الصّرف لا يمكن فهمه من دون دراسة الأصوات وبخاصة في موضوع كـ«الإعلال»، و«الإبدال». كما أنّ عددًا من مسائل اللّحو لا يمكن فهمه إلا بعد دراسة الصّرف. ومن هنا يدرس معظم اللّغويّين المُحدثين الصّرف واللّحو تحت عنوان واحد هو "اللّحو"، ويسمّونه والحال هذه (Grammaire) وفيه:

- الصّرف Morphologie، وهو يدرس بنية "الكلمة".

- التّظّم Syntaxe أو اللّحو وهو يدرس الجملة وأواخر الكلمات إعرابًا.

وهذا الكلام له عند ابن جنّي الأساس. يقول ابن جنّي في كتابه المصنّف: "فالتصريف إنّما هو لمعرفة أنفس الكلمة الثّابتة، واللّحو إنّما هو لمعرفة أحواله المتقلّبة.. ويضيف: "وإذا كان ذلك كذلك فقد كان من الواجب على من أراد معرفة اللّحو أن يبدأ بمعرفة التصريف لأن معرفة ذات الشيء الثّابت ينبغي أن يكون أصلًا لمعرفة حاله المتقلّبة... ١٥".

ونسأل: هل أبناء العربيّة اليوم يُجيدونها ويُجيدون قواعدها؟ أرى أنّ هذا نادر، بل نادر جدًّا في هذا العصر: فإذا كان اللّحو قد وُضع في زمن قريب لسلامة اللّسان العربيّ نتيجة ما اعتوره من لحن وفساد، فكيف الأمر اليوم وقد قطعنا

الذي يكاد يضاهاي كتبنا العصريّة في الشّرح والتّيسير. "والمهمّ في هذه الكتب الثّرائية التّعليميّة، منهجها المعبّر عن أنّ اللّحو في الحقل التربويّ ينطلق من معايير تلبي حاجة المتعلّم.

فاللّحو العربيّ ليس عقبة كما يتوهم بعضهم، ولكّته بحاجة إلى طرائق تعليميّة علميّة تبسّطه وتيسّره وتقربه من الألفهام. ولا سيّما في مدارسنا وجامعاتنا. وهذا ما انطوى عليه في المدة الأخيرة من دعوات إلى وضع "بيداغوجيّة" عربيّة تنطلق من أصالة لغتنا وغناها، فاللّغة العربيّة قابلة للتطوّر والحياة والإفادة من العلوم اللّسانية وما يدور في فلّكها، لأنّها "لغة تنظيميّة" ٩، ولأنّها لغة كسائر اللّغات، هي وعاء لفكر ما معبّر عن أمور معضّ عقليّة وعن أمور تتعلّق بالعواطف والأحاسيس والرّغبات الإنسانيّة. وأتّها أيضًا، كما يفصّل علماء اللّسانيّات، في درس أي لغة - لغة اتصال (Communication) ١٠. أنا جانبها المهمّ - ولا غلّو في ذلك - فهو كونها أداة الفكر، وذلك لأن أبرز صفات الكلمة هي التّجريد والتّعميم، وهذا الذي يجعل الفكر الإنسانيّ نشطًا فاعلاً مؤثّرًا ١١ ...

وإذا كان بنا حاجة إلى وضع خطة "بيداغوجيّة" عربيّة شاملة، تأخذ بها وزارات التربية والتّعليم عند العرب بشكل جدّيّ وأساسيّ، كي لا تظلّ الجهود الفرديّة أو الرّسميّة خجولة أو حبرًا على ورق، نذكر أن بعض الغياريّ اهتمّوا بتبسيط قواعد اللّغة العربيّة. أمثال: حفي ناصف ومحمد دياب ومصطفى طوموم ومحمود عمر و سلطان محمّد في كتابهم "الدّروس العربيّة"، وكتابهم كتاب "قواعد اللّغة العربيّة" (١٩٠٩)، و جبر ضومط في "الخواطر العراب في اللّحو والإعراب" (١٩٠٩)، وفي النظريّات، نذكر على سبيل المثال: إبراهيم مصطفى في "إحياء اللّحو" (١٩٣٧)، وأنيس فريحة في: "لّحو عربيّة ميسّرة" (١٩٥٥)، و«تبسيط القواعد العربيّة» (١٩٥٢)، وشوقي ضيف في "تجديد اللّحو" (١٩٨٢). ويكاد يكون كتاب يوسف التّسودا "الأحرفيّة" (ط ٢، ١٩٦٠)، مميّزًا من حيث قواعد اللّغة المقارنة في التّظهير والتّطبيق. هذا عدا عن الجهود الرّسميّة التي ابتدأت منذ العام ١٩٢٨. لكنّ وزارة عربيّة مختصّة لم تأخذ بما كان يقترح ١٢.

اللّغة عقل وتاريخ، وظاهرة بسيكو - سوسيو - ثقافيّة،

٩- راجع: نايف حرما: "أضواء على الدراسات اللّغويّة المعاصرة"، سلسلة عالم المعرفة، رقم ٩، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٧٨، ص ٢٠٨.

١٠- راجع: نوري جعفر: اللّغة والفكر، لا.ط، مكتبة التومي، الرباط، ١٩٧١، ص ١٥٢.

١١- راجع: سمر روجي الفصيل: المشكلة اللّغويّة العربيّة، ط ١، جزّوس برس، طرابلس، لبنان، ١٩٩٢، ص ٦٣ - ٦٤.

١٢- راجع: مانيه في "علم اللّسان" في كتاب منهج البحث في الأدب واللّغة، للانسون ومايه، ط ٢، دار العلم للملايين، بيروت، ترجمة: محمد مندور، ١٩٨٢، ص ٣٩ - ١٧٣.

١٣- سمر روجي الفصيل: المشكلة اللّغويّة العربيّة، ط ١، جزّوس برس، طرابلس، لبنان، ١٩٩٢، ص ٧٠.

١٤- ابن جنّي، أبو الفتح عثمان: المصنّف في شرح كتاب التصريف للمازني، تحقيق: إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين، القاهرة، ١٩٥٤، ص ٤.

اصطلح عليها في هذا السياق بما يسمى في الفرنسية (Langage).

وتبرز اللغة بأنها أداة أو وسيلة تواصل واتصال بين الناس. واللغة أي لغة يمكن أن تندرج تحت عناوين كبرى: اللغة الفصحى أو اللغة الكلاسيكية، واللغات / اللهجات، محكية عاقبة أو إقليمية. ويمكن أيضاً أن ترسم تحت: اللغة البصرية، واللغة السمعية، والبحث في هذا المقام ينسحب على اللغة السمعية المنطوقة وفيها تدخل اللغة المكتوبة على ما في هذا البحث من تشعبات وآراء واجتهادات.

وعلى الرغم من تعدد أسماء الذين أسسوا للألسنية وعلى الرغم من تعدد الدراسات في هذا المجال أتوقف عند ثلاثة من رؤوس هذا العلم، وهم يمثلون مراحل أساسية في تأسيس علم الألسنية.

أول هؤلاء "فردينان دي سوسير" الذي يعد مؤسس المدرسة الاجتماعية في الدراسات اللغوية، ولا يزال له الأثر الأكبر في المدرسة الفرنسية السويسرية. ويعتبر كتاب "اللغة" لفنديرس من الكتب المتأثرة بنظريات دي سوسير، وكذلك آراء "أنطوان مابيه" ومباحثه. وأذكر هنا مبحثه الذي ترجمه محمد مندور. علم اللسان حيث "مابيه" نفسه يقول: "إن علم اللسان (Linguistique) جزء من علم الاجتماع. وهنا يحضرنى أن دي سوسير بنى نظريته الاجتماعية في اللغة على أساس نظرية (دوركيم) الاجتماعية. واللافت في هذا الموضوع أن دي سوسير وضع تصورات متكاملة لنظريته اللغوية، فجعل اللغة في مستويات ثلاثة، وهي:

١ - اللغة (Langage) وتعني اللغة في أوسع معانيها.

٢ - اللغة المعينة (Langue) كالعربية أو الفرنسية أو الإنكليزية.

٣ - الكلام (Parole) والمقصود به إظهار الفرد للغة وتحقيقه إيها من طريق الأصوات الملفوظة أو العلامات المكتوبة.

ولهذه المستويات مجتمعة ومتشعبة مباحث لا مجال للخوض فيها ههنا، مع الإشارة إلى أن الألسنيين آخرين لا يرون هذا الرأي أو لا يستعملون هذه المصطلحات في مباحثهم.

وثاني رؤوس الألسنيين في هذا الرأي / الكلمة، هو "ليونارد بلومفيلد" الذي أقام دراساته على أساس المذهب السلوكي في علم النفس وكان لكتابه "اللغة" الأثر الأكبر في الترويج لهذا الاتجاه... وأسجل أن الدراسات تجد أن اللغة تقوم على أساس أنها: فعل فيزيولوجي، وفعل نفسي، وفعل اجتماعي،

قروناً في البعد عن السليقة العربية. فالتخو، إذاً، يوجه إلى كل إنسان يريد التطق والكتابة بالعربية إن كان عربياً أو غير عربي، وفي أي لغة لا بُد من القواعد لضبطها والكتابة بها والتطق بشكل صحيح سليم، فالقواعد تعلمنا أن نتكلم وأن نكتب من دون أن نرتكب الأخطاء. وكثير من أبناء العربية اليوم لا يجيدونها، ولا يجيدون قواعدها.

والتخو ممارسة ضمن النص أو الخطاب. فهو، وسيلة لغاية. فإذا تعلمنا الوسيلة وطبقناها تطبيقاً مُحباً ومبدعاً، وصلنا إلى غايتنا في محاكاة كلام العرب من دون خطأ، لأن لا فائدة من كل الصواب والقواعد الموجودة في بطون أمات الكتب القديمة والحديثة إذا لم تُمارس، يومياً بلذّة، وبمحبّة، وبشوق، وفي أثناء الإصغاء والتكلم، وفي أثناء الكتابة والقراءة، لأن انتحاء سمّت كلام العرب يتم بالممارسة.

ونذكر أن الصّرف رديف مهمّ للتخو. لذا يتوجب درس الصّرف قبل درس التخو، ولا سيّما درس علم الأصوات. واللغة العربية ليست صعبة، ولا قواعدها، فاتقان قواعد اللغة، قواعد اللسان، تمييز للسان بقواعد الفصاحة، وإنشاء لعمارة الإنسان السعيد، وإتقان قواعد اللسان العربي حفظاً للتراث.. وعوداً على فهم "ديوان العرب" [أي: الشعر].

فأساسيات التخو طموح عقل هادف، والإعراب والبناء منهجان متكاملان يُعرب عن ذاتنا بأصوات أصيلة، والفعل إعراب عن بناء داخلي يحاول الإعراب عن الذات الإنسانية للوصول إلى الحرية / الإبداع، وفي البدء كان الكلمة / الفعل / (Le verbe) (Logos) والفعل قراءة الإبداع في الخلق / الإبداع.

والحديث على: في سبيل قواعد اللغة يسوقنا إلى قول كلمة في الألسنية.

في الألسنية:

يسأل بعضهم قائلاً: إن الألسنية هي المنهج النقدي والعلمي الذي يمكن له أن يكون مفتاح الدخول إلى النصوص الأدبية وغير الأدبية. أمّا بعضهم الآخر فيرى أن الألسنية انتهت وأبدت عجزها عن القيام بذلك الدور؟

نجيب: هل من المفيد هنا، والحديث موجه إلى القراء كافة على مختلف مستوياتهم ومعلوماتهم وثقافتهم، أن نقول: إن الألسنية - وأفضل لفظ "اللسانيات" - هي "علم اللغة" ونقصد باللغة، اللغة في أوسع معانيها باعتبارها ظاهرة إنسانية عاقبة. ونضيف إنَّها ظاهرة من جملة الظواهر الاجتماعية. وقد

الأسلوب، وهي لا تأخذ صفة المنهج التقديري إلا بتلاحمها مع سائر العلوم الأدبية / التقديرة. وأغلب الظن أنها تصح منهجاً نقدياً متى ما توغّأت على البنيوية بخاصة مثلما فعل ثرفنان تودوروف، أو مثلما فعل "غريماس" و«جولي كريستيفا».

وإذا كانت الألسنية تتوجّه إلى الخطاب تدرسه وتحلّله وتشرحه وتفسّره فإنّ توجهها لا يكون إلى النص بل إلى الجمل أو الكلمات / الألفاظ، أي إلى التفكيك. هي تعزل النص عن بيئته ومناخه وعصره والمؤثرات كلّها، فتصبح الكتابة / الخطاب، والموقف هذا، كلمات وأصواتاً، تنطبق عليها المقاييس التقديرة اللغوية والنحوية، تماماً كما فعل قديماً - في تراثنا - علماء اللغة والنحو والبيان، أو ما يصحّ أن نطلق عليهم أصحاب "التقد اللغوي" الخض، ومع الألسنية يفقد النص المنقود وحدته العضوية والموضوعية والرؤية الشاملة، كما يُغوزّه النظرة الجمالية والتحليل النفسي أو ما يصحّ أن نسّميه: البسيكو - سوسيو - ثقافي، وإن اعنتت الألسنية ببعض مظاهر مناهج التقد المعروفة، فإنّها تقصّر دون الدخول في الأبعاد الفكرية والنفسية والاجتماعية والسياسية والوجدانية لأيّ نصّ. وهي إن صحّحت في دراسة اللغة فإنّها لا تُوفّق في أن تكون منهجاً نقدياً أدبياً بحثاً. والعرب قديماً فهمت العلاقات بين علوم العربية. ولم تجد صعوبة في تحديد المعنى والمبنى والصرف والنحو والصوت ووظيفته، لكنّ كلّ هذا أدخل في علوم اللغة، من عدّة التقد، وإنّ قاربت المناهج التقديرة، وكُتب الثراث مليئة بمثل هذا. فكأنّني أرى أن العرب فهمت الألسنية على قدر.

والمطلوب في التقد أن يتعامل مع النصّ معاملة إنسانية، وإنّ كانت اللغة / اللسان، إنساناً، فالنصّ إنسان يفكر ويحسّ وله علاقات ثقافية ومؤثرات حياتية ووجدانية، لغوية وجمالية. ليس النصّ جنة على مشرحة، النصّ كؤن مغلق وكون مفتوح. والألسنية قد تنصّ على مثل هذا. ولكئها وما يدور في فلکها ليست منهجاً نقدياً بالمعنى الحصري للكلمة. وإنّما هي مقارنة منهجية أو مقارنة لغوية نقدية. وإذا كانت تصلح منهجاً في المباحث اللغوية، فهي لا تصلح منهجاً أكاديمياً في علم التقد والأدب. والألسنية مغلقة في مقارباتها على القارئ العاديّ والطالب والقارئ المثقّف، منفتحة على المتخصّص المهتمّ بعلومها ونظرياتها واتجاهاتها. ودور التقد أن يكون للمتخصّص والطالب والمثقّف والعاديّ جميعاً ■

وحقيقة تاريخية. وأضرب صفحاً عن مريدي دي سوسير وبلومفيلد وأضربهما.

ونصل إلى رأس ثالث في علم اللسانيات وهو: نعوم تشومسكي وكتابه... "التراكيب النحوية"، تردّد فعل ثورة على المناهج والمفاهيم التي سادت التصف الأول من القرن العشرين.

تأثّر تشومسكي "بالفلسفة العقلانية وأشهر أعلامها، ديكارث". ومن الصّعب حصر ما جاء به تشومسكي في علم اللغة في كلمتي هذه. وقد استعمل هذا الألسني، للتعبير عن نظراته مصطلحات صعبة لا يفقهها إلا المتخصّصون. والواضح أن تشومسكي أخذ ببعض تقسيمات "دي سوسير" من حيث اللغة لغة وكلام. وقد أطلق على ظاهرة اللغة تعبير (القدرة اللغوية) "Compétence"، وعلى ظاهرة الكلام تعبير (الأداء اللغوي) "Performance"، ومدار رأيه قائم على أن مجال الملكة اللسانية "المعرفة اللغوية". وقد أطلق على قواعد درس اللغة اسم "القواعد التحويلية" وهي التي تضبط العلاقات بين المبنى والمعنى، وكلّها تدخل في نطاق القواعد الصرفية النحوية الصوتية المعنوية. ومن هنا كانت تسمية القواعد: القواعد التحويلية "Transformational Grammar". ولا تزال الدراسات تُثرى في مجال تشومسكي شرقاً وغرباً. وقد أثرى هذا العالم علم اللغة وعلم الاجتماع وعلم النفس والفلسفة وعلم الأجناس...

وفي كلّ ما يدور في فلك "علم اللسان" أو اللغة، أو الألسنية، أو اللسانيات، ترتسم أمامنا عناوين مهمّة في البحوث اللغوية. فهناك: الألسنية الوصفية، والألسنية التاريخية، والألسنية العاقّة، ولكلّ منها قنوات بحوث وتشعّبات وآراء وتقارير نظريات. زد على ذلك تراكيب اللغة وأنظمتها المختلفة.

من خلال اللّمحات المتقدّمة، وهي سريعة، ومن مراجعة البحوث في علم اللسانيات، يتّضح للمرء أن هذا العلم ينصرف إلى دراسة اللغة، في مختلف مستوياتها وموازينها وأبعادها وأفعالها. فهو إذاً، علم لغويّ محض، لا منهج نقديّ أدبيّ بالمعنى الفتيّ العلميّ لهذا المصطلح.

إنّما أردت في ما قدّمت، وضع القارئ على سكة المنهج: لغويّاً ونقديّاً، وإذا كانت الألسنية طريقة في الرؤية والمنهج في معاينة الوجود، فهي تالياً نظام يدرس البنى اللغوية والتلاحم العضويّ بين المعنى والمبنى والمستوى الصوتيّ والمستوى النحويّ. وقد تتّصل الألسنية بالمستوى الدلاليّ أو بعلم

المقالة والأقصوصة فنان تلاقيا فأنجبا



د.أسعد نصرالله السكاف
باحث لغوي. كلية التربية
الجامعة اللبنانية (سابقاً)

دراسة في سطور تتناول ولادة المقالة القصصية في الأدب العربي نتيجة تلاقى قلمي القول والقص عند رائد من رواد المقالة عندنا الأديب الناقد: عمر فاخوري.

تخطيها. وما هي في حقيقتها سوى حدود متوهمة، لا تتجاوز الشكل إلى المضمون! حتى في الدائرتين الكبيرتين للإبداع الأدبي، الشعر والنثر، ناهيك بالدوائر الصغرى المتفرعة من كل منهما. فهل من يستطيع اليوم أن يدلني على الحد الفاصل بين الشعر والنثر؟ أم هل من يستطيع أن يباعد في القصة، وهي أكثر الفنون التزاماً بالواقع، بين الشعري والسردية؟! ٢- الإلماح إلى أنّ الفنون والأشكال الأدبية تتجاوز فتتلاقى في تآلف وانسجام، فتنجب مولودات جديدة، تتماوج في عروقها روح الأصالة متألفة بأوشحة الحداثة الدافقة ماوية وإشراقاً وهي آخذة طريقها إلى القلوب والأذهان.

٣- التذكير بأن ازدهار هذين الفئتين النثرين، المقالة والقصة القصيرة / الأقصوصة، رافق ازدهار الصحافة المكتوبة، التي رعت، وشقت لهذين الفئتين الطريق إلى قلوب القراء، وذلك لقدرة صفحاتها على استيعاب كل منهما، لاعتدال حجميهما، وتلاؤم بنية كل منهما مع ما تقتضيه مماشاة الحياة المتسارعة الخطى.

ولم يقتصر دور الصحافة على الترويج فحسب، إنما نلمس آثاره في أبعد من ذلك؛ في طبع الأساليب النثرية، في مجملها، بطابع الأسلوب المقالي بئيه، وصوغ عبارة، فقلماً نجد فناً نثرياً، إلا وفيه من المقالة وأسلوبها ملامح واضحة، بدءاً بالخاطرة، وانتهاءً بالدراسات والأبحاث، والأطاريح الجامعية. الأمر الذي يجعلنا نتشقق عبير المقالة في معظم ما نقرأ ونطالع من آثار نثرية، والذي يجعل مقاربتنا المقالة وتعرفنا إليها، فناً وتاريخاً، ضرورة لتعرف هوية الحركة الإبداعية النثرية وتبين ملامحها المميزة.

١- قد يُخيّل إلى القارئ أنّ في هذا العنوان مجازاً لا يخلو من مبالغة في الحكم، أو من جنوح في التصور. وقد ينسحب هذا التخيل بوجهه السلبى على المقالة المدرجة تحت هذا العنوان؛ ما دمنا نأخذ بالقول المتواتر: "الكتاب يُقرأ من عنوانه". فيكون العنوان، والحالة هذه، فضيلاً للقراء أو مباعدهم، أو في الأقلّ موقّعهم في ضبابية مربكة! والمطلوب منه إنّما هو الجذب والكشف والجلال، لا الإرباك أو التنفير.

غير أنّ المتأمل قد يرى فيه، غير هذا الذي قد يُخيّل إلى القارئ؛ فكلّ المفردات الداخلة في التركيب إنّما هي مستخدمة استخداماً حقيقياً لا مجاز فيه، وإن كانت الأشغولة التي يومئ إليها غير مألوفة الحدوث، وهي لا تسلمك نفسها إلا بعد تأمل واجتهاد.

فالفنون، كما الأناسي وكما كلّ الأحياء، تتحاب، وتشتاق، وتتلاقى وتنجب، وتأتي بأطيب الثمار، تحمل من الملامح والسمات ما يُنميها إلى الجذور التي منها انبثقت، كما تحمل، نتيجة هذا التزاوج الوؤود، أنساعاً ما كتنا رأيناها في أيّ من الأبوين المتزاوجين. والأمثلة كثيرة في تراثنا، نذكر: أدب المناظرات، المثل الخرافي، الموشحات، الشعر المرسل، قصيدة النثر، وهي كلّها ثمار مثل هذا التلاقي كما المقالة القصصية ثمرة التلاقي بين فنّ القول وفنّ القص. ونحن الآن في صدد مقاربتنا، للتعرف إلى مكّوناتهما والملاح التي تُنميها، وإلى الأنساع الجديدة المتهادية في عروقها والتي فيها من القص ما أكسب المقالة هذه الجاذبية.

والأهداف التي نسعى إلى بلوغها، هي:

١- التأكيد على امحاء الفواصل والتخوم التي كان السلف قد أقامها بين فنّ من الفنون الجميلة وآخر، وقد أخذنا بها ردحاً من الزمن، ولم يكن أحد منا يجروء على



محفل نحا فيها نحو القصة، وإن حكى لنا حكاية "حنا الميت" المشي في جنازة نفسه: ابتدع قصة حارَ معها مصنفو الأدب ودارسوه، أهي قصة، أم رواية أنجز منها فصلين ثم عاجله القدر فلم ينجزها كاملة. حتى إن بعض من درس المقالة النقدية عند عمر انتهى، مبالغاً، إلى القول: «كتب عمر في نقده قصة فنية ذاتية ولم يكتب نقداً موضوعياً، وكأن عمر الناقد يغلف مطرقة بالقطن فيضرب ولا يؤذي، ويبدأ بنفسه قبل غيره» (٢).

والفاخوري في مقالته القصصية يوازن بين القصة والكتابة المقالية، فيخرج بأسلوب جديد متميز فيه القصة بالمقالة. ولم يكن هذا الأسلوب أسلوب بحث مقالي، كما لم يكن أسلوب قصة، إنما كان هذا وذاك في وقتٍ معاً! فيه من القصة حيويته وجمالها وجاذبيتها وسحرها، ومن الحياة مرارة وخبرة، ومن الفكر شراراتٍ مُضيئة تُهدي السالكين سواء السبيل.

وإذا كان الفاخوري قد أحسن التوازن بين هذين الفئتين فلأنه في الأساس أديبٌ قصاص. نشهد له براعته في "كنوز الفقراء" و"ابن الجيران يأخذ الشهادة" و"حنا الميت"، بالمكانة التي احتلها في عالم القصة القائمة على تصوير الحياة بواقعية فنية، وعلى التغلغل في أعماق النفس البشرية مستجلباً همومها ورغباتها، ونزوعها إلى خلق واقع متخيل جديد، والصراع الذي لا ينتهي، بين ما هو كائن وما يلد لها أن يكون... واللافت أن الخط الذي تسلكه الأحداث في تناميها لم يعد مع عمر أفقياً كما كنا ألفناه مع سواه، بل استوى عمودياً باحثاً عن ضالته في الأعماق.

وهذا ما أفاد منه في كتابته المقالة الاجتماعية والسياسية والنقدية الأدبية، فمضى بعمودية أثرت كتاباته وأكسبتها هذا الزخم، وفتحت لها الطريق إلى قلوب القراء وعقولهم تسلكها مزدانة برشاقة الحركة القصصية وجاذبية ملامحها، زادتها سُخرية عمر الهادفة، وفكاهته الرصينة، وأسلوب عمر الرشيق، الأنيق، ألقاً وسحراً وجمالاً.

يقول نعيمة: "أسلوب عمر أسلوب المحدث اللبق، يمتلك عليك انتباهك ومشاعرك. وأنت إذ تفتش عن السر في ذلك، لا تدري، أهو في عبارته المحبوكة حَبْكُ الرُّرد وهي إلى ذلك أنعم من الحرير... أم هو في السخرية العفوية التي تجعل الفكر ينتفض والقلب يضاعف بقبضه... أم هو في جمال الرسوم والتماثيل الكلامية يعرضها عليك عمر بتواضع الفنان الواثق من قننه، وبسخاء الثري الذي لا يخشى على ثروته النفاد". (٣)

ويقول الشيخ حسين مرزوق مثيباً على توجه الفاخوري بأدبه إلى السوق يعالج مشكلات الناس وقضاياهم: (٤)

٤- التأكيد على أن التمرس بالمقالة قراءة، وتحليلاً، واكتشاف معالم، هو على أهميته، نصف الطريق، وليس الطريق كاملة؛ فلن نبلغ الغاية إلا بالتمرس بها كتابةً ومحاكاةً، أو في الأقل بتبني أسلوبها في ما يصدر عنا من أعمال أدبية، متوخين بذلك صقل أساليبنا، وتخليص كتابتنا من آفات الرطانة والمجتمعة، ناهيك بما تطالعنا به لغة "الإنترنت" من مساحر التشويه والتهجين.

وتحقيقاً لهذه الأهداف، سنقف على مقالة قصصية لواحد من روادها المشاهير، الناقد الأديب عمر فاخوري (١٨٩٥-١٩٤٦) (١) وهي بعنوان "سلك البلشفيك" أو زريق السماء، والتي تزوج فيها هذان الفئتان فأنجبا خير ثمار.

وللقص جاذبية، استمالت الأفتدة واستهوت الأبواب منذ طفولة البشرية حتى يومنا هذا. وقد توسلتها الإنسان منذ القدم في التأثير في نفوس الآخرين واجتذابهم إليه. حتى الكُتب السماوية اتخذت من بعض القصص سبيلاً إلى هداية الناس وانتشالهم من تحجر الوثنية إلى رحاب الوحدانية وسماحة التوحيد.

وما زالت صورة الجدات يتحلّق حولهن الصغار تخطر في البال باعثة في نفوسنا أريجاً طيباً أين منه ما تطالعنا به الوسائل التكنولوجية اليوم من عروضٍ سرعاناً ما تنقضي مخلّفة وراءها كثيراً مما لا خير فيه.

وقد مال المدعون من أدبائنا إلى سحر القصة وجاذبيتها يضيفون به إلى سحر إبداعهم، شعراً تجلّى أم نثرًا، سحراً جديداً. فكان أن برزت الملامح القصصية تلون إبداع شعرائنا بألوانها الساحرة تفتن بها الأذواق والقلوب.

٢- عمر فاخوري والقصة

عمر ناقدٌ نظريّ/تطبيقيّ، واقعيّ المذهب، أرسنقراطيّ العبارة، شعبيّ الهموم، حرّ التطلّعات. كانت له مع القصة جولات كشفت عن معرفته العميقة الدقيقة بأصول هذا الفن، فأقدم على ولوج أقداسها بعد تهييب واستعداد، ولم يأتيها مرتجلاً فترده خائباً. وشحّ أدبه بوشاح القصة، سرداً، وواقعية أحداث، وواقعية لغة وشخصيات. فوّق في خلق المناخ القصصيّ يحملنا إليه ثم يمضي وكأنه لا يكتب قصة، وهنا سرّ العبقرية في كلّ إبداع.

فالقصة عند عمر، كالألزمة، لازمت أدبه. كما لازم الوصف شعر ابن الرومي، على اختلاف أغراضه. فعمر إن كتب مقالة اجتماعية أو نقدية داخلها القصة، وإن ألقى كلمة في

«الأدب والفن مخلوقان اجتماعيان يموتان موتاً طبيعياً أو ينتحران إذا غزلا، أو غزلا نفسيهما عن ينابيع الحياة والحركة والنمو والتجدد في قلب المجتمع»
وخير مثال يمكن أن نحتكم إليه لتبيين قصصية المقالة عند عمر وما أضفاه القرض على أدبه بعامة والمقالة عنده بخاصة، هو حكاية السمك البولشفيك، أو زريق السمك أستاذ مدرسة الصبر الابتدائية التي تتلمذ فيها عمر وفيها تخرج.

٣- السمك البولشفيك / زريق السمك (٥)

في الثامن عشر من شباط عام ألف وتسعمئة وثلاثة وأربعين، نُحْيِي "جمعية أصدقاء الاتحاد السوفياتي" وكان عمر عميداً لها، لقاءً ثقافياً جماعياً، ألقى فيه عمر هذه الكلمة، والتي تصدّرت فيما بعد كتيباً نشر بعنوان: "الإتحاد السوفياتي حجر الزاوية".

يستهلّ عمر كلمته/ المحاضرة، بتمهيد رشيق يلمح إلى نوع من السمك عرفه الساحل اللبناني، ليس كالسمك الأرستقراطي، الفريدي، أو السلطان، قيمة ومذاقاً، ولكنه ليس برديء. غاية ما يؤخذ عليه أنه غير أرستقراطي...

ثم يخلص إلى ما يمكن أن نعتبره مقدّمة أو تمهيداً ثانياً، يرسم فيه شخصية زريق السمك. بطل حكايته. رسماً دقيقاً مشوّفاً. قد تبدو هذه المقدّمة الثانية، لأوّل وهلة أن لا صلة لها بما تقدّم أو بما سيليهها، ولكن عبقرية عمر وصحبته الطويلة للمتتبي، جعلته خبيراً في إشراك القارئ في تأليف ما يؤف، وفي الربط بين ما قد يبدو غير مترابط.

يتابع عمر في إعداد القارئ لما سيقراً. فيقول ناقلاً عن والده رحمه الله، بأنّ للصبر العملي مدرستين، غلباً؛ وهي دكان الحلاق في الصيف... وابتدائية، وهي صيد السمك بالصنارة في أحد أيام النحس. وأنّ والده، ليعلمه الصبر، كان يأذن له بمرافقة جارهم الصياد، إلى مقر عمله. صخرة عند مدخل الميناء القديم... "كنت أجلس ثمة ساعات طوالاً كالصنم... وكان صاحبي لا ينبس ببنت شفة... ما خلا كلمات غير نظيفة كان يرسلها كلما أكلت سمكة خبيثة الطعم، وألحقت بصنارته إهانة من ذلك النوع الذي لا يغسل عاره إلا الخضمّ الفسيح!"
وكم كان صاحبه الصياد يضيّق به ذرعاً، فيتملّمل، ثم يحاول إغراءه بترك صحبته والعودة إلى البيت قائلاً: "ألم تشتق إلى أمك؟... ولكنّ عمر كان يثار لنفسه من تبرّم صاحبه به بأن كان يسميه "زريق السمك" كما كان يطيب لأبي عمر أن يدعوه متهكماً.

وتمضي الأيام، ويستشري العمران، وينتقل زريق من

صخرة على الساحل إلى صخرة حتى يصل عين المريسة، ويلتقيه عمر من جديد، ومن غير تبرّم، يقول له زريق: "والآن ماذا تريد مني؟"

فيجيبه عمر: « هذه المرة لن أنصرف قبل أن تحكي لي حكاية البولشفيك». فيقول زريق: «أه، تعني السمك. حكاية قديمة حقاً... وما يهّمك منها؟»

ويقض زريق على عمر قصة هذا السمك غير الأرستقراطي وخلاصتها: أنّ البحر في الحرب العظمى الماضية كان مقفلاً لا يأتي منه شيء لكنّ تناهى إلى الصيادين وحدهم أنّ قومًا يدعون بالبولشفيك، ثاروا على السلطان، وأخلّوا بالنظام فأعزقوا بالبحر الأسود... ولم يكن يجرو مخلوقاً عهدئذ على ذكر اسمهم... لكن في تلك المدّة ظهر عند هذا الساحل صنف من السمك لا نعرفه، سمك غريب، وقد سميناها البولشفيك، كي نفشي السر. وقبل أن يهّم عمر بالانصراف يقول زريق راجياً: «لكن اعلم أي رجل بسيط، لا أشتغل بالسياسة، فلا تورطني» فيقول عمر: «ومن يشتغل بالسياسة في هذا البلد؟»

ثم ينتهي عمر، رابطاً بين التمهيد، والحكاية، والغاية التي من أجلها وقف في الجمهور راوية، وخطيباً وباحثاً سياسياً، إلى القول: « وأحسب أنّ معرفتنا بالاتحاد السوفياتي تزيد الآن، بعض الشيء عن معرفة الصياد/الأسطورة، بجماعة البولشفيك، الذين ثاروا على السلطان وأخلّوا بالنظام، بل تجاوزنا طور المعرفة إلى طور الصداقة».

أمّا وقد اطلعنا، ولو قفراً، على حكاية زريق السمك والسمك البولشفيك، فقد بات بإمكاننا تبيّن عبقرية عمر الفاخوري في إحكامه التزاوج بين القصة والمقاله، وفي عفوية هذا الدمج بين الفئتين، فبتنا لا ندري، ونحن بين يديه، أنقرأ قصة أم نقرأ مقالة أم نستمع إليه في خطبة يلقيها!

وكم أتمنى أن يقرأ كلُّ منّا القصة "قصة زريق السمك" كاملة في "الإتحاد السوفياتي حجر الزاوية" لتشاركوني المتعة والدهشة، ولتصدّقوني في ما قدّمت، وفي أن للقصص كيمياء عجيبة ■

المصادر والمراجع:

- طالع ترجمته في: "المقالة فن وتاريخ ومخارات"، أسعد نصرالله السكاف، دار نظير عبود، ط ١، ١٩٩٥، ص: ٢٣٦
وداد سكاكين، عمر فاخوري أديب الإبداع والجماهير، القاهرة، ١٩٧٠، ص: ٩
مجلة الطريق، ع: ٤ و ٥، ١٩٥٠، ص: ٧-٨
حسين مروّة، مجلة الطريق، ع: ٥ و ٦، ١٩٦٦، ص: ٥٦
طالع القصة/المقالة في: "المقالة فن وتاريخ ومخارات" مرجع سابق، ص: ٢٣٢ - ٢٣٥

المقالات الواردة في المجلة التربوية تعبر عن آراء أصحابها



د. روعة محمد ناجي
أستاذة محاضرة في كلية الآداب
الجامعة اللبنانية - الفرع الثالث

واقع تعليم اللغة العربية

فهمه لأيّ نص على دراسة الترويسة والحواشي وغيرها من المسعيات...

ما عاد الطالب اليوم يتذوق جمال لغته، بل صارت اللغة العربية محصورة في مجموعة "تقنيات" لا تُثمر ولا تُعني.. كما أنّ تبسيط المنهج أدى إلى فقدان البناء المنطقي للغة، ما جعل عملية التعلم أصعب لا أسهل!!

أما من **جهة الكتاب المدرسي الوطني**، الذي هو وليد المنهج، فيجب أن يراعي متطلبات الامتحانات الرسمية، إن من جهة اختيار النصوص، أو من جهة طرح الأسئلة. كما يجب أن يكون متلائماً مع المنهج الرسمي.

وبالنسبة إلى المعلم، فمع فائق الاحترام لامتحانات مجلس الخدمة المدنية، الذي لا يزال يحتفظ بالكثير من الشفافية المهنية، إلا أنه غير قادر وحده على منع عناصر غير مؤهلة للتعليم من العبور إلى الجهاز التعليمي. لذلك لا بد من إلزام المعلم بالخضوع الدائم لدورات التأهيل والتطوير، ومن متابعته ومراقبته بشكل دائم، وإيجاد آلية للتصنيفات، ليظلّ دائم اليقظة، حريصاً على تطوير نفسه في اختصاصه.

وهنا تجدر الإشارة إلى أنّ منهج دار المعلمين وكلية التربية يركّز على مواد التربية والتعليم والتقييم، ويهمل البناء اللغوي للمعلم، فقد تجد متفوّقاً، في دار المعلمين، إلا أنه لا يتقن التعبير باللغة العربية الفصيحة، ويفتقر إلى الكثير من قواعد اللغة، وفاقده الشيء لا يعطيه. فكثيراً ما نجد "المعربين" يستخدمون العامية في حصص اللغة العربية، ناهيك باستخدامها في تدريس المواد الأخرى: كالتاريخ، والجغرافيا، وعلم الاجتماع، والتربية المدنية... إنّ الصغار بالكبار يتشبهون!! فماذا نتظر من طلابنا اليوم وأساتدتهم يُدرّسونهم اللغة العربية بالعامية؟!

لا شك في أنّ للمعلم دوراً كبيراً في جعل التلميذ يحب لغته الأم، وهذا يتوقف على براعته في إثارة اهتمامه بها، وترغيبه في تحصيلها، وإقباله عليها بشئى الوسائل والأنشطة. كما أنّ للمعلم دوراً لا يستهان به في إعداد تلامذته إعداداً كافياً، فيمكنهم من الكفايات المطلوبة التي نص عليها المنهج،

ما من شك في أنّ اللغة العربية لم تعد كما كانت لغة الحياة والثقافة، وما من شك في أنّ المدارس ومناهجها لم تستطع إلى الآن أن تُحدث النهضة اللغوية المرجوة، وهذا التراجع اللغوي واضح في نتائج الامتحانات الرسمية، وخصوصاً نتائج دورة ٢٠١٣ العادية للشهادة المتوسطة، «القشة قاصمة ظهر بعير الفضيحة التعليمية»، حيث بلغت نسبة النجاح، في مادة اللغة العربية، ٣٠٪، وبلغ المعدل العام للمادة ثمانية على عشرين، ما أثار ضجة صارخة في وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية؛ وتناولت مقالات كثيرة ظاهرة الرسوب هذه، تحليلاً وتعليلاً، ومحاولة تحديد المسؤولين عنها، وكثرت النقاشات والسجلات والالتهامات. فبعضهم عزاها إلى صعوبة المسابقة، وآخرون إلى التشديد في التصحيح، وآخرون إلى تدني المستوى اللغوي والثقافي عند الطلاب، وغير ذلك من الأسباب...

ومهما يكن من أمر، فالواقع المحقق هو تدني مستوى الطلاب في اللغة العربية. ولو بحثنا في هذا الواقع، لوجدناه يُلوّح بأسباب من العسير حصرها في بضعة أسطر، أو حتى في مقالة واحدة. فهناك جوانب عدّة يجب النظر منها للإحاطة بالموضوع، بدءاً من المنهج والكتاب، مروراً بالمعلم والتلميذ، وصولاً إلى المسابقة والتقييم.

فمن حيث المنهج نتمه إشارة إلى التقنيات والمصطلحات التي استحدثت فيه، والتي لا يزال الهدف منها غير واضح لدى الكثير من المعلمين والمتعلمين على السواء. فإن كان تعلم اللغة يهدف إلى فهم ما يُقرأ أو يُسمع والتعبير عنه، فما جدوى تدريس الأنماط، والحقل المعجمي، والترويسة، وغيرها الكثير؟ وما دور هذه المسعيات في هذين المجالين؟!

وإن أراد الطالب، مثلاً، أن يدافع عن رأي، أو أن يبرهن فكرة، فليس بحاجة إلى معرفة النمط البرهاني ومؤثراته، وإن قرأ نصاً أدبياً أو مقالة علمية، أو فكرية، لا نجده يستخدم معرفته بتقنيات الأنماط ومؤثراتها؛ ولو طلبنا منه وصف البحر، مثلاً، فإنه لا يستخدم الحقل المعجمي للمدرسة، سواء أدرّس مفهوم "الحقل المعجمي" أم لم يدرسه!! كذلك لا يتوقف

ويدربهم على طُرُق الإجابة، فيحاكي نماذج الامتحانات الرسمية، سواء في ذلك وضع المسابقة أو أسس تصحيحها؛ ومن هنا كان لزاماً عليه حضور جلسات أسس التصحيح والمشاركة فيها قدر الإمكان.

أما بالنسبة إلى الطالب، فالملحوظ استخفافه باللّغة العربية، فهو لا يعيرها ما ينبغي من اهتمام، بل نراه يصبّ جهوده على المواد العلمية والاجتماعيات، وتعليل ذلك هو التوجه العلمي، والأهل عامل مؤثّر في هذه الناحية، إضافة إلى إمكانية ضمان تحصيل العلامة الكاملة في تلك المواد. وبالرغم من أنّ علامة اللّغة العربية في الشهادة المتوسطة تُعدّل علامة مادة الرياضيات (ستون علامة، وهي العلامة الأعلى بين المواد)، فإننا نرى الأهل والطلاب، وحتى المسؤولين التربويين في المدارس، يصرفون جلّ اهتمامهم وتركيزهم على المواد العلمية، ونادراً ما نجدهم يُعلّمون أبناءهم وطلابهم اللّغة العربية تعليماً إضافياً، بينما تكتنّظ المناطق بمراكز التعليم الخصوصي للمواد العلمية.

أضف إلى ذلك عزوف الطالب عن المطالعة، وهي الأساس في تنمية الملكة اللغوية والتعبيرية، وإثرائها عنده. وتفاهم هذه المشكلة مع انتشار مواقع التواصل الاجتماعي (الفيسبوك - الواتساب - التويتر وغيرها...) والتي أثّرت سلّبا في اللّغة العربية، باعتماد الكتابة بالعامية، أو بالحروف الأجنبية، أو بالرموز المتعارف على تسميتها بـ«لغة الإنترنت»، ما أضعف قدرة الطالب على التعبير باللّغة الفصيحة؛ كما أثّرت في المطالعة، إذ يستسهل الطالب البحث السريع من دون القراءة المتأنية، لا بل تطوّر الأمر إلى أخطر من ذلك بكثير؛ فبدل أن تكون تلك المواقع باباً للبحث والاطّلاع المعرفي، صارت وسيلة للهو والتسلية والتعارف.. ونادراً ما نشاهد طالبا يرتاد المكتبات، أو يحتضن كتاباً؛ بينما نراه معانقاً هاتفاً، أو مشغوف الفؤاد بألة يلعب بها، أو مسلوب العقل أمام جهاز الكمبيوتر، أو شاخصاً أمام إحدى المحطّات يتابع مسلسلاً مكسيكياً أو تركياً... وما هذا سوى غيظ من فيض، الأمر الذي أدى إلى هدم جسور التواصل مع لغته الأم، إن لم نقل هدم جسور التواصل مع قيمه ومبادئه وثقافته.

وأما بالنسبة إلى المسابقة، فلعلّ مسابقة الشهادة المتوسطة العادية، للعام ٢٠١٣، تمثّل نموذجاً واضحاً للحلّ المتعلّق بالمسابقات الرسمية، ونكتفي هنا بالإشارة إلى نقطتين:

الأولى: الرتبة والنمطية، بحيث لا تستفّر ذكاء الطالب، ولا تتفقّ معها قدراته التعبيرية، وبالتالي يفقد الدافع بالرغم من بساطة المسابقة.

الثانية: كثرة الأسئلة، إذ تتضمّن المسابقة اثني عشر سؤالاً في التحليل، وتفرّيع بعضها (الثاني، والخامس، والتاسع، والحادي عشر) إضافة إلى التعبير الكتابي. وتجدر الإشارة إلى أنّ الإجابة عن هذه الأسئلة تستغرق وقتاً لا يُستهان به، وكان الواجب أن تعطى وقتاً أطول أو أن يُقلّل عدد الأسئلة.

وكذلك في التقييم، ولا نعني هنا تقييم المصححين للمسابقات، ولا أسس التصحيح، وإنّما نكتفي بالإشارة إلى الاختلاف في التقييم بين المدرسة والشهادة الرسمية، ففي المدرسة ثمة تقييم للتواصل الشفهي، ويشكّل نسبة أربعين في المئة من العلامة، بينما يُعطى التقييم الكتابي نسبة ستين في المئة؛ أمّا في الشهادة الرسمية فالتقييم كتابي صرف.

توصيات ومقترحات:

انطلاقاً مما تقدّم، وسعيًا لإصلاح الخلل، أقترح، في الختام، بعض التوصيات:

- أن يعاد النظر في منهج مادة اللّغة العربية، فنعود إليها الحياة، وذلك بأن ترجع المادة أدبية بكلّ ما في الكلمة من معنى (وبخاصة في المرحلة الثانوية) يتذوّق فيها الطالب الأدب شعراً ونثراً؛ أمّا التذرع بأنّ هناك فروغاً علمية، فهذا يُراعى في العلامة لا في الإساءة إلى المادة واللّغة.
- أن يحرص "المعزبون" على استخدام اللّغة الفصيحة في أثناء حصص التدريس، وكذلك أساتذة الاجتماعيات، فيستأنس الطالب بلغته، ويصبح قادراً على التعبير الشفهيّ السليم بطلاقة؛ كما أنّ عليهم أن يطوروا أنفسهم في مجال اختصاصهم، والاطّلاع على كلّ جديد مفيد، إضافة إلى ضرورة مشاركتهم في جلسات أسس التصحيح، ويستحسن أن يشاركوا في عملية التصحيح، ولو بعدد قليل من المسابقات، لكي يكونوا على بينة من الأمر.
- أن تكون المسابقة أكثر دقّة، شكلاً (النسق الطباعي)، ومضموناً (من حيث طبيعة الأسئلة والوقت المحدّد لها)، بما يتلاءم مع قدرات الطالب.
- أن يقتصر التقييم المدرسيّ، في اللّغة العربية، على التواصل الكتابي في صفوف الشهادات استثنائياً.
- أن نعرّز الاهتمام باللّغة العربية، ونرغب الطّلاب فيها بأنشطة لاصقيّة (سوق عكاظ، إجراء مباريات في كتابة قصة، أو ترجمة كتاب، أو تعبير كتابي، أو إلقاء، أو عمل مسرحي...) ■



د. رياض قاسم
عميد كلية الآداب
في الجامعة اللبنانية (سابقاً)

تعلّم العربية في المرحلة الابتدائية ملاحظات على ثلاث مسائل

١- في غرض النص

١-١- تتجاوز ساعات تعلّم العربية "المعيارية" في المراحل ما قبل الجامعة الألف ساعة. ويضاف إلى هذا العدد رافدان عامان؛ أولهما، مجموع ساعات المواد المقرّرة في المنهج (في المؤسسات التي تعتمد العربية في تعليم الجغرافيا والتاريخ والتربية والحساب والعلوم)، وثانيهما، ما يتوافر من مناخ لغوي، تداولي من خلال الوسط الاجتماعي.

١-٢- لكنّ "مُحَرَّجات" تلك "المُدخّلات" لم تكن في المستوى المأمول منه؛ فمملكة المتعلّم اللغوية بدت، في نهاية المرحلة الثانوية، ضعيفة من حيث المعجم اللغوي والأداء وتركيب الجملة، والقدرة على التعبير بشكليه الشفهي والكتابي، ما حدا بالمعنيين بشأن التربية اللغوية إلى مراجعة نقدية لفلسفة المنهج، عمومًا، ولا سيما مسألة الجدوى.

١-٣- وكانت معظم الدراسات، بهذا الخصوص، قد ركزت على معالجة ثلاث مسائل، معتبرة إياها مسائل خلافية، وهي: (١) مفهوم "اللغة الأم" في مناهج التعليم الابتدائي؛ (٢) مواطن الخلل في بنية التربية اللغوية، المعتمدة في المنهج؛ (٣) مواطن الخلل في طرائق التعليم والتقييم.

١-٤- وأيًا كانت توجّهات الباحثين، في هذه المسائل، فإن محور ما حلّص إليه التربويون، تمثّل في اعتبار تعلّم اللغة في المرحلة الابتدائية، عملاً تأسيسيًا، وهو حجر الزاوية في السيطرة على "اللغة الأم"، وهو أساس التحصيل في المواد الدراسية المختلفة (= التي تدرّس بالعربية)، وبالتالي فإن تحديد الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية التي تتصدّر العمل في المناهج، لا يمكن الشروع به، قبل جلاء فلسفة تعلّم العربية، وبيان الموقف الوطني من "شرعية" اللغة

العربية الأم، وفي خلاف هذا يُمسي الشروع في وضع المناهج، والاستغراق في مفرداتها وتفصيلها استباقًا لمنطق الأمور والأحوال، وهو تسرع يؤدي إلى فشل في مراحل تنفيذية.

٢- في نقاش المسائل الثلاث، الخلافية

٢-١- حول مفهوم "اللغة الأم": لا يشكّل النص في الدستور اللبناني، القاضي باعتبار اللغة العربية هي اللغة الرسمية في الدولة، أمرًا كافيًا لتجاوز النقاش في هذه المسألة. فالمنهج، في المرحلة الابتدائية، يساوي بين العربية والأجنبية (الإنكليزية أو الفرنسية...) ففي استطلاع للرأي، بدا أن اللغتين العربية والأجنبية هما لغة الإعداد الأولي، ثم تصبح اللغتان العربية والأجنبية، في ما بعد، لُغَتَي تدريس بنسب متفاوتة، وقد أيد هذا الواقع ٥٨,٣٪ (١).

٢-٢- يضاف إلى ذلك تعليم مواد في المنهج باللغة الأجنبية، وكان حقها أن تدرّس بالعربية. وفي المحصلة يبقى للعربية ما بين ٥ إلى ٧ حصص أسبوعيًا، ما ينزع عنها مفهوم اللغة الرسمية، بخلاف ما نص عليه الدستور اللبناني.

هذا الواقع، يكون مقرونًا، في حصص العربية ذاتها، باعتماد العامية والفصيحة في التدريس والتحصيل، وهو ما يتكرّس، أيضًا، في المهارات اللغوية، ولا سيما الأداء والتلقين والحوار.

وجاء في استطلاع الرأي، نفسه، أن ٥٧٪ من المعلمين، أجابوا أنهم يلمسون صعوبة لدى المتعلّمين في استخدام الفصحى، ورأى ٥٧٪ منهم أن المتعلّمين يجدون صعوبة في التعبير الشفهي، ويلمس ٤٣٪ من المعلمين لدى طلابهم استسهال التعبير الشفهي بالعامية (٢).

٢-٣-ثم، إن ما يدغم واقع تقديم اللّغة الأجنبية على العربية وجود "رأي عام" يزعم أن تعلّم الأجنبية، عموماً، وفي سنّ مبكرة، خصوصاً، يجعل المتعلّم أكثر ثقافةً من سواه فمن لم يُتَّح له ذلك، وأن اكتسابها في الصغر (قبل السادسة) يجعل الطفل أكثر تفوّقاً في المراحل اللاحقة.

ثم رُجِّحَتْ مسألة تغليب الأجنبية على العربية، إذ اشترطت مؤسسات كثيرة، وطنية وأجنبية، إجادة الإنكليزية (أو الفرنسية) في قبول المرشّح للوظيفة، ويفضّل من تخرّج في جامعات تعتمد في مناهجها التدريس باللّغة الأجنبية.

هذا "المناخ اللّغوي" أخذ تدريجيّاً ينسحب على تقاليد الحياة الاجتماعية، حتى غدت عبارة "اللّغة العربية هي اللّغة الرسمية" مجرد نصّ مكتوب، بلا مفاعيل ملزمة. وفي استطلاع الرأي، أفاد ما نسبته ٦٦٪ من المُسْتطَلَع رأيهم أنهم لا يرون تطابق استخدام العربية في الحياة اليومية بما جاء في حرفية النص الدستوري، ورأى ٧٠٪ أن العربية متداولة نسبياً في الوسط الاجتماعي مع لغة أجنبية أخرى ٣(٣)، وهذا معدل مرتفع يشير إلى فقدان العربية سيادة السيطرة في التداول.

٢-٤-في الجانب البحثي، وارتكازاً على استبيانات رأي، نلاحظ جملة نتائج توجه النقاش في مسألة "اللّغة الأم"، أولها، أن الدراسات لم تنجح في تقديم أدلّة كافية على فعالية تعليم الأجنبية في سنّ مبكرة، وبالتالي لا صحة في القول إن الطفل الذي يُلَقَّن الأجنبية مبكراً سيكون أكثر تفوّقاً في المراحل اللاحقة؛ فقد سجلت بعض الدراسات أن متعلّمي الأجنبية، الأكبر سنّاً هم أكثر كفاءة من الصغار في السنّ، وأن دراسة اللّغة الأجنبية بعد التمكن من اللّغة الأم، أي بدءاً من الصف الأول المتوسط، قدّمت نتائج ملموسة؛ وثانيها، أن الدراسات لم تثبت بشكل مقنع أن عامل السنّ المبكرة في تعلّم الأجنبية هو سبب النجاح، وخلافه هو سبب الضعف في المراحل اللاحقة، فالمنطق التربوي لا يقوم على أحادية العامل، بل يرصد مجموعة عوامل تتضافر في توفير فرص النجاح، منها ما يتعلق بالاستعداد العقلي والنفسي لدى المتعلّم، ومنها ما يوقّره المناخ العائلي، وما يتعلق بسلاسة التواصل

مع الآخرين، إضافة إلى ما تقدّمه المدرسة من طرائق ناجحة في التدريس، وما تتوسّله في مستجدّات التقنيات التعليمية، وسواها ٤(٤).

ما يمكن الإشارة إليه، هنا، أن تعلّم الأجنبية إلى جانب اللّغة الأم (= العربية) لا يترك آثاراً سلبية، في حال كانت العربية ذات شأنٍ قيميّ مرموق في المجتمع، والعكس صحيح.

٣ - حول "مواطن الخلل في بنية التربية اللّغوية"، التي تنسحب إلى مكوّنات ثلاثة: الأفراد، المواقع، المواد.

٣-١- يتجه مكّون الأفراد (المتعلّم، المعلّم، أسرة المتعلّم، المجتمع المحلي والعام)، عندنا في لبنان، إلى قبول فلسفة التعدّدية الثقافية، والقبول بتفاوت المستويات الاجتماعية، الأمر الذي أفرز بُنى تربوية لغوية، لا تتجانس إلا بالشكل المتمثل في بعض الخطوط العريضة (= عدد سنوات المرحلة الابتدائية، مواد المنهج وليس مفرداته). وتبقى الركيزة في هذا المكّون، وهي المعلّم/ة، غير متخصصة، في الغالب. نشير في هذا السياق إلى ما أفاد به المُسْتطَلَع رأيهم في المجامع اللّغوية ومراكز البحث الأكاديمي، ف ٧٤٪ منهم أرجعوا سبب ضعف المتعلّمين بالعربية إلى تراجع مستوى معظم معلّمي العربية ٥(٥).

٣-٢- ثمّ يتعدّد مكّون الموقع ٦(٦)، في الكثير من مؤسّساتنا التربوية، عن التجانس المطلوب بين طابعه الحقيقي (مختبر لغوي، مكتبة متخصصة بالمرحلة الابتدائية، تقنيات خاصة بهذا الموقع) وطابعه الافتراضي (تواصل المتعلّم بالإنترنت، والهاتف الذكي، والكمبيوتر...). وقد تتداخل أحوال تعامل المتعلّم مع هذين الطابعين، في حال توافرها، ولا سيّما الطابع الافتراضي، الذي يبقى خارج الضبط والرعاية، في كثير من الأحيان، ما يؤدي إلى مسارات ذاتية مربكة تشتّت ذهن المتعلّم، وتسمّي فيه سلوك الإدمان على ما تهواه الغريزة.

٣-٣- أمّا مكّون الموادّ فالتوافق السائد يقرّ باعتماد الكتاب منذ السنة الأولى، ويقرّ بتدريس "القواعد" بدءاً من السنة الرابعة، إضافة إلى كتاب القراءة،



(معلم/ة المادة، معلّمو المواد في السنة الواحدة، لجنة التوجيه التربوي في المدرسة)، إضافة إلى اعتماد الأصول العلمية في التقييم، ولا سيما احتساب عدد الرموز وترجمتها إلى أرقام، كي يتحدّد مستوى النجاح أو الإخفاق في تحقّق المهارات والكفايات اللغوية عمومًا.

ما يسجّل من نقد في التقييم، في شقّه التطبيقي، أنه، غالبًا، ما يُحْتَرَلُ في "مسابقة" أسبوعية أو شهرية، أو امتحانات (في منتصف العام الدراسي، أو في نهايته)، وهذا شكل تقييمي يعتمد "العلامة"، فقط، معيارًا في إطلاق الحكم التربوي، لكنه يغفل في الوقت نفسه، قياس القدرات والمهارات، ما يحرم هيئة التقييم فرصة التعرّف إلى الفوارق، ورصد الحالات التي تحتاج إلى عناية إضافية، وبالتالي عدم القدرة على وضع الخطط والبرامج الكفيلة بارتقاء مستويات المتعلّمين، لجهة المعرفة والمهارة.

في خاتمة هذا المقال الوجيز، نقول: ألا يستحقّ تعليم اللّغة العربية، في المرحلة الابتدائية، فتح باب النقاش المسؤول للبحث في مختلف المسائل الخلافية التي تعرقل نموّ التعلّم في سنوات التأسيس، وذلك من خلال ندوة متخصصة، يتداول فيها المعنيون من ذوي الخبرة والاختصاص، مجموعة محاور ذات صلة، ويجهدون، من ثمّ، في وضع خارطة طريق جديدة تُقيل تعليم اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية، من عناره؟! ■

المراجع:

- راجع استطلاع الرأي الذي أجرته مؤسسة الفكر العربي (بيروت) في العام ٢٠١٢، ضمن كتاب: لنهض بلغتنا - مشروع لاستشراف مستقبل اللغة العربية، ص ٤٥.
- المرجع نفسه، ص ١٠٠-١٠١.
- المرجع نفسه، ص ٣١-٣٢.
- راجع في هذا الصدد: د. ربما سعد الجرف: هل نعلّم اللّغة الإنجليزية للأطفال قبل سن السادسة؟ ضمن: اللقاء السنوي الثاني عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، بعنوان: «الطفولة المبكرة: خصائصها واحتياجاتها»: ٤-٦ تشرين الأول/أكتوبر ٢٠٠٤.
- لنهض بلغتنا، ص ١٠٠. مؤسسة الفكر العربي - بيروت ٢٠١٢. رياض قاسم وآخرون.
- × مصطلح لغوي، يعني كل أداة تواصل إجتماعي.
- × مصطلح لغوي، كان قديمًا يشمل السمع والالتماع وما يتطلبان من تقنيات. وحديثًا ساد استعمال مصطلح "الالتماع". وكان "السمع" يقترن بـ "المشاهدة"، وكانوا يميزون، من حيث تقنيات السمع بين السمع السلبي، وفيه يكتفي بالسمع لما يقوله المعلّم؛ والسمع النشط، وفيه يتدخل المعلّم وينشط فيه، فلا يكتفي بالسمع والتسجيل بل يُعنى بالقاء الأسئلة على المتعلّمين، ويكون ذلك على شكل حوار

وآخر للخط...، وهو توزيع يشّتت البنية اللّغوية الواحدة، ويعتبر لُحمة التربية اللّغوية (اللّغة والأدب والثقافة).

٤- حول "مواطن الخلل في طرائق التعليم والتقييم"

٤-١- مبتدأ الأمر هنا هو التوفيق بين أهمية أن يتعلّم الطفل لكي يقرأ، وأهمية أن يقرأ لكي يتعلّم. والمدخل إلى التوفيق بين هاتين المسألتين يتمثل في إحياء أسلوب "السمع" (٧) الذي يشتمل على مجال الأداء السليم الصادر عن المعلّم/ة، أو توافر مكونات المُوسّل، من حيث التخصص اللّغوي، والزاد الثقافي، والبراعة في التلقين. هذا من جهة، ويقابل ذلك مجال المتلقّي، أو المُوسّل إليه (= المتعلّم) الذي يكتسب اللّغة عن طريق "الالتماع"، شريطة تحقّق مستلزمات المجالين، أو المهارتين؛ فالالتماع وفق ما يمثّل بداية اكتساب اللّغة، سواء أكانت اللّغة الأم أم اللّغة الثانية. وانطلاقًا من هذا يكون تعليم اللّغة الوطنية منطلقًا من الالتماع إليها، وهو ما يتطلّب وجود وسائل سمعية مناسبة بلغة سليمة تجعل العربية المنطوقة والمسموعة مألوفة عند المتعلّم على نحو طبيعي.

٤-٢- والشرط الأساسي في نجاح أسلوب "السمع" هو توافر ثلاثة أمور: الأول، معلّم/ة مؤهل لهذه الغاية، حائز على شهادة تخصص في اللّغة العربية، مع دبلوم خاص بطرائق التدريس، وخبرة تطبيقية في إجادة النطق، بسلاسة، بالعربية الفصيحة الميسرة. الأمر الثاني، جعل هذا المطلب ساريًا، من حيث إجادة العربية الفصيحة على قبول معلّم مواد المرحلة الابتدائية (التاريخ، الجغرافيا، العلوم، الحساب، التربية...)، كي تصبح اللّغة العربية مادة تعلّم في منحى أفقي، وليست عمودية، أو قصرًا على ساعات مادة اللّغة العربية؛ الأمر الثالث، استثمار "السمع" في "المحاكاة"، أو الجانب التطبيقي، الذي يكون في التكلّم والكتابة عند المتعلّم.

٤-٣- أما التقييم في المرحلة الابتدائية فجهد موصول، في السنوات كلّها، وهو عمل فريقي ومنهجي

اللغة العربية التعلّمية

بين الواقع والمرتبجى

(مقاربة نظريّة - ميدانيّة)



سلمان زين الدين
مفتش تربوي، أديب وشاعر

١- مقدمة.

الثالثة الثانوية، يكون الميزان قد مال لمصلحة اللغة الأجنبية، الأولى والثانية. وكان الأحرى به أن يميل لمصلحة اللغة الأم في المرحلة الابتدائية من التعليم الأساسي على الأقل، لأنها المرحلة المعنية بتكوين المعجم الخطّي للطفل، ولأنها "أكثر المراحل حساسية لتكوين المتعلّم مخزونه المعجمي، ذلك أن المتعلّم يكون في هذه المرحلة من عمره الأكثر تقبلاً للمفردات، والأكثر قدرة على استيعابها والتدرّب على استثمارها في السياقات المختلفة..."^(٤).

• من حيث الأهداف العامة، تحدّد المناهج ثلاثين هدفاً عامًا يسهم تعليم اللغة العربية في تحقيقها. يهدف ثلاثها إلى "بناء شخصية المتعلّم الفرد والمواطن" بأبعادها الفكرية والوجدانية والسلوكية والروحية والأخلاقية والعلمية والنقدية والمعرفية والجمالية والفنية والتراثية والذاتية والاجتماعية والثقافية والوطنية والقومية والإنسانية...، ويهدف الثلث الأخير من الأهداف العامة، المقتصر على عشرة أهداف، إلى "تعزيز كفاية المتعلم اللغوية"، ويتوزّع على: ربط اللغة بالحياة، مستوى اللغة، قواعدها، نظامها، تقنياتها، معجمها، مهارات تعلّمها، وكيفية اكتسابها. وهكذا، يستأثر الشقّ التربوي بأبعاده المختلفة بثلاثي الأهداف العامة، ويبقى للشقّ اللغوي ثلثًا واحدًا، وكان الأفضل تغليب الشقّ الثاني على الأول أو التوازن بينهما، على الأقل^(٥).

• من حيث المحتوى، وتطبيقًا للمادة ٦ من المرسوم ١٠٢٢٧/١٩٩٧، صدرت عن وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة، في حينه، ثلاثة تعاميم تحدّد تفاصيل محتوى مادة منهج اللغة العربية من حيث المضمون والأهداف التعلّمية والوسائل والأنشطة، ويتناول المحتوى سائر فروع المادة، وإيراعي مقتضيات التوسّع والشمول والتنوّع، ويشتمل على تفاصيل واضحة، ما

جاء في المعجم أن اللّغة "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"^(١). وجاء في الاستعمال أن اللّغة ظاهرة سيكولوجية ثقافية تتألف من رموز صوتية لغوية، مسموعة ومكتوبة، اكتسبت معانيها عن طريق الاختبار، وبها يتم التفاهم والتفاعل. وأنها "ظاهرة اجتماعية تخضع لتأثير مجتمعاتها، ثقافيًا وسياسيًا واقتصاديًا وعلميًا"^(٢). وأنها "الأداة المعبرة عن حركة المجتمع وتطوره، وهي مخزون تراث الأمة وقيمها ومفاهيمها، وأداة ربط بين حاضر الأمة ومستقبلها"^(٣). وحين يتعلّق الأمر باللغة الأم تغدو اللغة مكوّنًا من مكوّنات الهوية الحضارية.

وعليه، تكون اللغة وسيلة تواصل، وأداة إبداع، وناقل معرفة، ووعاء فكر، وحافظ تراث، ومكوّنًا من مكوّنات الهوية. وانطلاقًا من أهمية هذه الوظائف وخطورتها، لا يعود إتقان اللغة مجرد ترف معرفي بل يغدو واجبًا أخلاقيًا واجتماعيًا ومعرفيًا ووطنيًا. من هنا، من الطبيعي أن يقترن، أيّ إخلال بهذا الواجب المتعدّد، بالقلق، وأن يثير تراجع التحصيل التعلّمي اللغوي اهتمام المراجع المسؤولة، ويستدعي دراسة الأسباب واقتراح سبل المعالجة.

٢- اللغة العربية في المناهج.

يتناول حضور اللغة العربية في مناهج التعليم العام الصادرة بالمرسوم ١٠٢٢٧ تاريخ ٨ أيار ١٩٩٧ عدد حصص التدريس الأسبوعية، الأهداف العامة، المحتوى، وتوجيهات في طرائق التدريس.

• من حيث عدد حصص التدريس، تساوي المناهج بين اللغة العربية، اللغة الأم للمتعلّم، واللغة الأجنبية الأولى في جميع صفوف التعليم العام ما قبل الجامعي، وإذا ما أضفنا الحصص المخصّصة للغة الأجنبية الثانية، بدءًا من السنة السابعة من مرحلة التعليم الأساسي حتى السنة



الضعف الطلابي [هناك] ما يتعلق بمواجهة الجمهور من خوف وخجل وارتباك، وعدم الجرأة في الكلام، ومنها ما يتصل بالأفكار، حيث يمكن وصفها بالضحالة والغموض وعدم الترابط، ما يجعل توضيحها أمراً صعباً^(١٠).

وإذا كانت أدوات التعلّم تتكوّن من: "المنهاج المدرسي باعتباره الوسيلة التي يتم استخدامها من أجل خلق جيل متعلّم قادر على التعايش في ظلّ أيّ مجتمع وتحت أيّ ظرف، وطرائق التدريس المختلفة التي سيتم إيصال المنهج من خلالها إلى الطلبة، وبيئة التعلّم التي ستحتضن عملية التعلّم داخل المدرسة أو خارجها، والمعلّم الذي سيقود عملية التعليم من خلال فكره وثقافته، والمهارات التي يمتلكها، والتدريب الذي يتلقاه، وأخيراً الطالب الذي يُعتبر محور العملية التعلّمية"^(١١)، فإن رصد تراجع تعلّمية اللغة العربية في الواقع المدرسي يستدعي التوقف عند كلّ من هذه الأدوات، وتلمس دورها في عملية التراجع.

أ- في المناهج والكتاب المدرسي الوطني.

شكّلت المناهج الصادرة عام ١٩٩٧ خطوة نوعية في الاتجاه الصحيح، بعد نيف وثلاثين عامًا من الجمود. وفي مقارنة بين هذه المناهج وتلك الصادرة في العامين ١٩٤٦ و١٩٧١، يخلص الباحث التربوي الدكتور أنطوان صياح إلى أن الأولى "هي الأكثر تفصيلاً والأكثر وضوحاً والأكثر تطابقاً مع معطيات علم المناهج التي كانت سائدة في العقد الأخير من القرن العشرين".

غير أنه يأخذ على مناهج اللغة العربية: عدم توسيع الأهداف اللغوية، غياب مفهوم الوحدة عن أنشطتها، عدم ذكر مفهوم الكفاية والاكتفاء بمكوّناته، عدم وضوح الأسس التي تعتمدها، تغييب مفهوم الثقافة اللبنانية المعاصرة، غياب مفهوم الترافد اللغوي، غياب مفهوم العاقبة، عدم التطرق إلى مفهوم اللغة العربية الشفهية، وتهميش المطالعة...^(١٢). وإذا كان بعض هذه المآخذ ينعكس سلبيًا على تعلّمية اللغة العربية، فإن بعضها الآخر لن تكون له، بالضرورة، مثل هذا الانعكاس، كغياب مفهوم العاقبة، وتغييب الثقافة المحليّة... مع العلم أن مفهوم الكفاية جرى ذكره في تفاصيل محتوى منهج مادة اللغة العربية وآدابها، الصادرة في ثلاثة تعاميم إدارية^(١٣).

وبالانتقال إلى الكتاب المدرسي الوطني، يقع الدكتور صياح في التعميم، ويذهب إلى الحد الأقصى، حين يرى أن "الكتب التعلّمية التي وضعت بين أيدي المتعلّمين منذ العام

يجعل منهج اللغة العربية منسجماً مع معطيات علم المناهج في المرحلة التي صدر فيها"^(١٤).

• من حيث التوجيهات في طرائق التدريس، يأخذ بعضهم عليها تقليديتها، وعدم فتحها أفقاً واسعاً للتجدد، وتضييق هامش الابتكار أمام المعلمين^(١٥). مع العلم أن هذه الرؤية تجانب الواقع، فالتوجيهات في مقدمتها تركز على "المبادرة الشخصية والاختيار الحر والتربية الذاتية" في اختيار طريقة التدريس، وتُقدّم في المتن مجموعة من المبادئ والمقترحات التربوية التي تُصوّب المسار، ولا تعلّب العملية التعلّمية، في الوقت نفسه^(١٦).

٣- اللغة العربية في الواقع المدرسي.

كثُر في الآونة الأخيرة الكلام على تراجع تعلّمية اللغة العربية في لبنان ولا سيما بعد تدني نسبة النجاح في مسابقة اللغة العربية في امتحانات الشهادة المتوسطة في الدورة العادية للعام ٢٠١٣، فعلى الرغم من الموقع الذي تشغله "بين المواد الدراسية في جميع مراحل التعليم"، والدور المتعدّد الذي تنهض به في المجتمع "كأداة للتفكير والحياة ووسيلة اتصال وتفاهم، ونقل التراث الفكري والإنساني، تجمع أبناء الوطن على وحدة من الفكر والمثل والتقاليد الخالدة والشعور بالوطنية والقومية"، "ما زالت تعاني حالة من القصور في تحقيق الكفايات والأهداف الخاصة والعامة، على مستوى المردود المدرسي في تطبيق المناهج، وما تحتاج إليه من وسائل تربوية، وكتب مساعدة، وتجهيزات تعلّمية، وإعداد المعلم الذي هو حجر الزاوية في كلّ تطوّر علمي"^(١٧).

على أن التراجع في تعلّمية اللغة العربية لا يقتصر على لبنان وحسب، بل يتعداه إلى دول أخرى في العالم العربي، وقد يكون حالة عربية عامة؛ ففي الأردن، على سبيل المثال، "هناك ما يشير إلى وجود مشكلات لدى الكثير من يشتغلون في تدريس اللغة العربية، تتمثل في صعوبة تعلّمها بشكل عام، وضعف مهارة التعبير بشكل خاص". وثمة من يعزو "ضعف الطلبة في اللغة عمومًا والكلام خصوصًا إلى ضعف المنهج والمحتوى، وغياب الاستراتيجيات التعلّمية التي من شأنها إبراز الأنشطة المدرسية التي تحقّق على ممارسة هذا الفن التعبيري بأشكاله المختلفة من خطابة ودعوة وشكر واعتذار واستقبال وتوديع...". والمشكلة نفسها قائمة في مصر، "ومن مظاهر

والتعلم، والحوار، والتكيف. وعلى تربوية هذه المجموعة الأخيرة وحدثتها، فإن تطبيقها في مدارسنا كثيرًا ما يصطدم بعوائق، منها: عدم وجود الوسائل المعينة واللوحات المساعدة والقاعات الواسعة والمعلمين المدربين، ما يؤدي إلى اعتماد التلقين مع ما يترتب عليه من نتائج سلبية في تدريس اللغة العربية وسواها^(١٨).

ج- في بيئة التعلم.

إن افتقار بيئة التعلم المدرسية إلى الأطر المادية لتطبيق الطرائق الناشطة، وعدم استخدام المستوى اللغوي المناسب من المعلمين والمتعلمين، وتهميش مهارتي الإصغاء والتعبير الشفهي، وتغييب، فرع المطالعة، وعدم توافر الحوافز المناسبة هي عوامل مؤثرة في تعلمية اللغة العربية والتحصيل التعليمي. وإذا ما انتقلنا إلى البيئة الاجتماعية الأوسع، نرى أن النظرة إلى اللغة العربية تتراوح بين حدّين اثنين: الأول يعتبرها من الماضي، والثاني يعتبرها عاجزة عن تلبية طموحات المستقبل واستيعاب التطورات العلمية والتواصلية المتسارعة، والحدّان ظالمان. ناهيك بالازدواجية اللغوية بين الفصحى والمحكية، مع العلم أن المسافة الفاصلة بين هذين المستويين هي في اللغة العربية أطول منها في اللغات الأخرى. وهذه العوامل تعكس سلبيًا على أداء المتعلم وتحصيله اللغوي.

د- في المعلم.

إن عدم توافر المعلم المناسب، والنظرة السلبية المسبقة إلى عملية التدريب، وعدم استخدام المستوى اللغوي المناسب، وعود المعلم دون السعي إلى تعزيز معارفه اللغوية وتطوير قدراته التربوية، وعدم اعتماده طريقة التدريس المناسبة، وتحويل العملية التعليمية التي يكون المتعلم محورًا إلى عملية تعليمية محورًا المعلم، هي عناصر موجودة في مدارس كثيرة، ولا بد أن تترك أثرها في تعلمية اللغة العربية.

هـ- في المتعلم.

"من أبرز المبادئ التربوية الواجب مراعاتها في طرائق التدريس اعتبار المتعلم محور العملية التربوية"^(١٩). غير أن الواقع المدرسي لا يراعي هذا المبدأ بالقدر الكافي، في ضوء عدم قدرة عدد كبير من المعلمين على التحرر من الإطار التقليدي للمعلم، الأمر الذي ينعكس على أداء المتعلم في المواد المختلفة. ويرى بعضهم أن الواقع التربوي في تعليم اللغة العربية يميل إلى التراجع في مكتسبات المتعلمين اللغوية، الأمر الذي يتذر منه

تاريخ وضع المناهج التعليمية موضع التنفيذ، لم تعد مجملها صالحة لشعور المتعلمين بصعوبتها، ولطول نصوصها وعدم تناسبها مع ميول المتعلمين، ولعدم تناسب طريقة التحليل المعتمدة فيها مع اتجاهات التحليل اللغوية الحديثة، من دون أن يشير إلى ما في هذه الكتب من إيجابيات^(٢٠).

وإذا كان المقام لا يتسع لإبداء سائر الملاحظات على الكتاب المدرسي الوطني، في الصفوف المختلفة، فإننا سنكتفي بملاحظتين اثنتين؛ الأولى، تتعلق بطول النصوص في كتب الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مقارنةً بالحدّ الأقصى المقبول لعدد الكلمات تربويًا. وإذا كانت القاعدة المعتمدة في ذلك تنطلق من العمر الزمني للمتعلم، فتحدّد الحدّ الأقصى للنص بـ ٩٨ كلمة في السنة الأولى، و ١٢٨ كلمة في السنة الثانية، و ١٦٨ كلمة في السنة الثالثة، فإن معظم النصوص في كتب هذه الحلقة تتخطى الحدّ الأقصى المقبول^(٢١).

الملاحظة الثانية، تتعلق بكتاب القراءة في السنة التاسعة من التعليم الأساسي، ففي دراسة غير منشورة، يشير الباحث اللغوي الدكتور جوزف الياس إلى عدم صلة بعض محاور الكتاب بالمنهج، وقصوره عن تحقيق الأهداف، وخلوه من بعض المصطلحات والتقنيات كالأنماط والتلخيص...^(٢٢).

إن هذه الملاحظات وسواها، على أهميتها، لا ينبغي أن تحجب الإيجابيات الكثيرة في المنهج والكتاب، لكنها تستدعي إعادة النظر بكليهما، على وجه السرعة ودون تسرع، بما يؤدي إلى تدارك السلبيات وتعزيز الإيجابيات، الأمر الذي تأخر عن مواعده ثلاثة عشر عامًا حتى الآن^(٢٣).

ب- في طرائق التدريس.

كثيرة هي طرائق التدريس ومتنوعة، وتختلف من مادة تعليمية إلى أخرى، ومن فرع إلى آخر ضمن المادة الواحدة. ويتوقف على اعتماد الطريقة المناسبة نجاح المعلم في عمله وتحقيق أهداف الدرس، واستطرادًا المادة. وهي على قدر من الخطورة إلى حدّ أن ينسب بعضهم إلى الفيلسوف الفرنسي غوستاف لوبون قوله: "إن اختيار طريقة التعليم أهم في مصلحة الأمة من اختيار حكومة مناسبة."

وعلى كثرة الطرائق وتنوعها، يمكن تصنيفها بين مجموعتين اثنتين؛ تلقينية، تقوم على محورية المعلم، والنظرية، والسلطوية، والمحاضرة، والتعليم، والإلقاء، والجمود. وناشطة، تقوم على محورية المتعلم، والعملية، والديمقراطية، والاستجواب،



ب- في طرائق التدريس.

إن اختيار طرائق التدريس الناشطة في ضوء إمكانات الموارد المادية المتاحة في المدرسة من شأنه أن ينعكس إيجاباً على تعلّمية اللغة العربية. ولا شك أن الإنتاجية المترتبة على اختيار مثل هذه الطرائق هي غير تلك الناجمة عن اختيار الطرائق التقليدية. وهذا يتطلب انتقال المحورية في عملية التعلّم من المعلم إلى المتعلّم. وإذا كان ثمة صعوبة في بعض المدارس في تغيير الموارد المادية من قاعات وغرف تدريس يصعب فيها تطبيق الطرائق الناشطة، فإن تطوير الموارد البشرية أمر ممكن إذا ما توافرت الإرادة الصادقة والعمل المخلص.

ج- في بيئة التعلّم.

إذا كان من الصعوبة بمكان تغيير بيئة التعلّم الأوسع/ المجتمع، لاعتبارات تخرج عن قدرة المعنيين بعملية التعلّم، فإن تغيير البيئة الأضيّق/ المدرسة والصف هو أمر يمكن تحقيقه. إن البيئة المرنة، المحفّزة، الناشطة، الديمقراطية، من شأنها أن تجعل عملية التعلّم أكثر إمتاعاً في المواد المختلفة. ولعلّ الأنشطة اللاصقيّة التي يُمكن ممارستها في مثل هذه البيئة تتيح للغة العربية مجالاً أوسع للتحقّق؛ فالخطابة، والإلقاء، والإنشاد، والحوار، وإبداء الرأي، والتمثيل... مهارات لغوية يمكن تحقيقها داخل الصف، وخارجه، في الملعب، والمسرح، والحفلات المدرسية، والأنشطة المختلفة.

د- في المعلم.

إن المعلم الذي يكتفي بمعارفه ومهاراته، ولا يسعى إلى زيادتها وتطويرها، إنّما يحكم على نفسه بالعقم والجمود، ويُخرجها من حيز الفاعلية والتأثير. وعلى المعلم يتوقّف إلى حدّ كبير تحقيق تعلّمية اللغة العربية. من هنا، إن اختيار المعلم المناسب، على مستوى الإعداد والتدريب واللغة وطريقة التدريس والتحضير العملي والكتابي، هو شرط لازم للحدّ من تراجع اللغة العربية، واستطراداً، تحقيق تعلّمتها.

هـ- في المتعلّم.

لكي يتعلّم المتعلّم اللغة، أيّ لغة، عليه أن يستخدم مهارات القراءة والكتابة والتكلّم والإصغاء. وثمة ترافد بين هذه المهارات بحيث إن استخدام إحداها يعزّز الأخرى. وعليه، يقترح بعض الباحثين تنمية المخزون المعجمي، والالتزام بأصول الحوار، وتدريب المتعلّمين على الارتجال وتسويغ الآراء، وإدارة المعاني المضمرّة، والقراءة الجهرية لإكساب

المعلّمون في الأنشطة التعلّمية اللغوية كافة. ويعزو هذا التراجع، في جانب منه، إلى "الفقر المزمّن للمخزون المعجمي للمتعلّمين الذي إذا لم نحسن علاجه نُفّر المتعلّمون من لغتهم واستقالوا من مهمة تطويرها"^(٢٠). ويمكن أن نضيف إلى ذلك الفقر المزمّن في القدرة على تركيب هذا المخزون.

إن تعلّم اللغة، أيّ لغة، لا يمكن أن يتحقّق إلا بممارسة المهارات الأربع المعروفة عالمياً، وهي القراءة والكتابة والتكلّم والإصغاء. وعدم ممارسة أيّ من هذه المهارات يترك تأثيره في عملية التعلّم، وواقع الحال في مدارسنا هو أن المهارتين الأخيرتين مهمشتان إلى حدّ كبير إن لم تكونا غائبتين، ما يخلّ بتعلّمية اللغة العربية.

لعلّ إغراق المتعلّم في عدد كبير من الموادّ التعلّمية، وانصرافه عن المطالعة، وعيشه ازدواجية اللغة الأم في المدرسة والمجتمع، وانشغاله بوسائل التواصل الحديثة، وسواها من العوامل، تفسّر التراجع في مكتسباته اللغوية، سواءً على مستوى المفردة أو التركيب.

٤- في سبل المعالجة.

إذا كان الشاعر العربي أبو نؤاس قال، ذات شرط: "وداوني بالتي كانت هي الداء"، فإن معالجة التراجع في تعلّمية اللغة العربية ينبغي أن تنطلق من الثغرات التي تُعْتَوّر كلاً من أدوات التعلّم المذكورة أعلاه، كما نبينه فيما يلي.

أ- في المناهج والكتاب المدرسي الوطني.

لعلّ الخطوة البديهية الأولى التي ينبغي الإقدام عليها، في هذا السياق، هي تنفيذ المادة ٣ من المرسوم ١٠٢٢٧ تاريخ ٨ أيار ١٩٩٧ التي تنص على أن "تعتبر المناهج التعليمية قيد الدراسة المستمرة من قبل المركز التربوي للبحوث والإنماء، وتجري إعادة النظر فيها كلّ أربع سنوات على الأقل، تُعدّل بنتيجتها المناهج وفقاً للأصول". ومن الطبيعي أن تقوم بذلك لجان متخصصة من ذوي الخبرة والكفاءة، في ضوء معطيات علم المناهج الراهنة، وأن تدارك الملاحظات المشار إليها أعلاه وسواها، وأن تُدخل التعديلات اللازمة على الكتاب المدرسي الوطني بما ينسجم مع المناهج المعدّلة، ويرفع التهميش عن فروع المادة ذات الصلة، ويؤيّل مهارتي الإصغاء والتعبير الاهتمام اللازم، وأن تشمل التعديلات آلية اختيار النصوص وطولها وطريقة تحليلها...

المتعلم مهارة الكلام والتحدث أمام الجمهور والتواصل مع الآخرين. ويرى أن اكتشاف مكامن الجمال في النصوص الشعرية والنثرية ينمي الذائقة الفنية للمتعلم والميل إلى التعبير الفني، وأن بث حب الكتابة في نفوس المتعلمين يكسبهم هذه الكفاية^(٢١). على أن تحقيق هذا كله يستلزم توافر سائر أدوات التعلم، وقيام كل منها بدورها ولا سيما المعلم.

٥- خاتمة.

إن تعلمية اللغة العربية هو مسار تراكمي، تكاملي طويل، لا يمكن تحقيقه بين ليلة وضحاها، ويستدعي تضافر جميع الجهود وقيام كل من أدوات التعلم آنفة الذكر بدورها في سياق تكاملي فيما بينها، مع العلم أن هذه الأدوات ليست على الدرجة نفسها من الأهمية.

لعل الأدوار التي تنهض بها اللغة الأم، من حيث هي لغة تواصل وتفكير وتعبير وإبداع وهوية وتراث ومعرفة، تجعل النهوض بها واجبا أخلاقيا واجتماعيا ووطنيا وقوميا، وتستلزم استنفار الجهود المخلصة، في المدرسة والمجتمع المدني، للقيام بهذا الواجب. فالشعوب التي لا تحترم لغاتها محكوم عليها بالخروج من التاريخ والحضارة ■

الحواشي:

- ١- لسان العرب، المجلد ١٢، مادة (لغو). والمعجم الوسيط، المجلد ٢، ص ٨٣٧.
- ٢- هدى سالم طه، مجلة عالم الفكر، العدد ٣، المجلد ٤٢، آذار ٢٠١٤، ص ٢٤١.
- ٣- عبد الرحمن عبد الهاشمي وفائزة محمد العزاوي، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، العدد ٥٨، ص ٥٤.
- ٤- أنطون صياح، تعلمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، دار النهضة العربية، بيروت ٢٠١٤، ص ١٦١، ١٦٢.
- ٥- مناهج التعليم العام وأهدافها الصادرة بالمرسوم ١٠٢٢٧ تاريخ ٨ أيار ١٩٩٧، ص ٤١.
- ٦- التعميم الثلاثة هي: ٩٧/م/٢٩ تاريخ ١ آب ١٩٩٧، ٩٨/م/٣١ تاريخ ١ تموز ١٩٩٨، ٩٩/م/١٥ تاريخ ٣٠ نيسان ١٩٩٩.
- ٧- أنطون صياح، مرجع سابق، ص ٢١.
- ٨- تفاصيل محتوى منهج مادة اللغة العربية وآدابها الصادرة بالتعميم ٩٧/م/٢٩ تاريخ ١ آب ١٩٩٧، ص ٩٥ وما يليها.
- ٩- يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس ٢٠٠٨، ص ١٠.
- ١٠- عبد الرحمن عبد الهاشمي وفائزة محمد العزاوي، مرجع سابق، ص ٥٥.
- ١١- عيسى خليل أحمد الحسنات، مجلة الطفولة العربية، مرجع سابق، ص ١٠.
- ١٢- أنطون صياح، مرجع سابق، ص ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧.
- ١٣- التعميم الثلاثة، مرجع سابق.
- ١٤- أنطون صياح، مرجع سابق، ص ١١.
- ١٥- المرجع نفسه، مرجع سابق، ص ٥٦، ٥٧.
- ١٦- الدكتور جوزف الياس، دراسة غير منشورة، ص ١، ٣.
- ١٧- نص المرسوم ١٠٢٢٧ في مادته الثالثة على "إعادة النظر في المناهج كل أربع سنوات على الأقل، تعدل بنتيجتها وفقاً للأصول".
- ١٨- يوسف مارون، مرجع سابق، ص ١٩٩، ٢٠٠، ٢٠١، ٢٠٢، ٢٠٣.
- ١٩- تفاصيل محتوى منهج مادة اللغة العربية وآدابها، مرجع سابق، ص ٩٥.
- ٢٠- أنطون صياح، مرجع سابق، ص ١٠، ١٧٢.
- ٢١- المرجع نفسه، ص ٤٠، ٤٩، ٥٠، ١٠٥، ١١٩، ١٣٣، ١٣٤، ١٦١.



الياس مطر

أستاذ اللغة العربية وآدابها

في ثانوية راهبات القلبين الأقدسين

اللغة العربية المدرسية في لبنان من الكبوة إلى النهوض

أقصد الكلام على اللغة العربية في مدارسنا اللبنانية لثلاثة أسباب هي:

٢- تمتع معلّم اللغة العربية في كل مرحلة من المراحل بأهلية طرائقية لم يكن يتمتع بها معلّموه أو من سبقهم من المعلّمين. وقد أكسبته لغته الأجنبية فرنسية كانت أم إنكليزية إمكانية التثقف التربوي وتطوير أدائه. ويتوضح ذلك بتخليه عن التلقين إلى الاستقراء وعن مجرد التفسير إلى التحليل أي بخطواته في إدارة صفه وبسلامة معرفته.

٣- وفرة الوسائل التربوية السمعية البصرية وخدمات وسائل التواصل الإلكتروني وتدريب الأولاد على استخدامها في مدارسهم وقد انتشرت الألواح النشطة في معظم المدارس.

٤- توافر المكتبات المدرسية ومراكز التوثيق والمشرفين المتخصصين عليها، الذين يقدمون الإرشاد اللازم ويؤمنون أفضل فرص التوجيه.

٥- محاولة تطوير المنهج اللبناني الخاص باللغة العربية وآدابها وإن شابته شوائب عدّة قد يكون لظروف البلاد السلبية اليد الطولى فيها وفي تأخر التعديل المستمر والتطوير الدائم الذي تعهد به المركز التربوي للبحوث والإنماء.

٦- حيوية دور نشر الكتب المدرسية وتنافسها الإيجابي على أفضل إنتاج وأفضل الاختصاصيين في اللغات والتربية وأساليب التقييم.

٧- وفرة " معدّي" الكتب المدرسية وسعيهم إلى التجديد وفقاً لمتطلبات عقل المتعلّم وتجارب دول الغرب

١- إن الكلام على اللغة العربية بعامة شأن من شؤون الجامع اللغوية فهي بها أدرى وعنايتها بها أولى، ومسؤولياتها عنها أشمل وأهم.

٢- إنّ الكلام على اللغة العربية في مدارس الدول العربية يفترض الإلمام والإحاطة والتعيين وهذه جميعها فوق طاقتي عليها.

٣- إن الكلام على اللغة العربية في مدارسنا اللبنانية بين الكبوة والنهوض لا يحتاج إلى أدلة كثيرة يفترض أن يقدمها معلّم من لبنان صرف ردحا طويلاً من حياته بين تعليمها والإشراف على مناهجها والاشتراك في مجالات عدّة من مجالات التأليف بها وتنقيح كتبها المدرسية وغير المدرسية والاشتراك في وضع مقرراتها وتوجيه طرائق تعلّمها وتعليمها وسوى ذلك من شؤونها الكثر في التوصيف والإبداع.

وأسارع إلى القول إنه لمن الإنصاف الإقرار بحملة من الحقائق التي تزيكها الوقائع والتي تصبّ كلّها في تزيكية الفرص التي يتمتع بها تعليم اللغة العربية وتعلّمها في لبنان. وهي فرص يفترض بها أن تسهم في نهوض اللغة العربية المدرسية من كبوتها والعودة بها إلى الإمساك بناصية العربية والتباهي بامتلاكها والتمكّن منها ومن هذه الفرص عدداً لا حصراً:

١- المستوى الثقافي المتقدم لأولياء الأمر، وقدرتهم على تقديم المساعدة لولدهم في البيت إذا احتاج إليها، وإن أعيتهم تلك المساعدة فإن لهم من أقربائهم وأصدقائهم ومن وسائل الاتصال المتعددة ما يعينهم على تلبية حاجة ولدهم.

المتقدمة ووضعها الاستراتيجيات التربوية. وبالرغم من وفرة هذه الفرص فإن ظاهرة التردّي ما تزال هي المسيطرة. وإذا كان الكلام الكثير قد قيل في الأسباب والنتائج، فإن الكلام القليل قد قيل في العلاجات المقترحة، وقد أسمح لنفسي بتقديم بعض الاقتراحات التي أعتقد بأنها قد توقف التردّي وتعيد إلى العربية في لبنان وهجها وألقها باعتبارها اللغة الأم ولغة البلاد الرسمية. ومن هذه الاقتراحات :

أولاً : مسؤولية الأهل.

من مسؤولية أولياء الأمر أن يبينوا لأولادهم أهمية اللغة العربية ودورها في بناء شخصيتهم الثقافية وأثرها في مستقبلهم العملي بدلاً من الاستخفاف بهذه اللغة وذمها والاستعاضة عنها بلغة أجنبية، بل من مسؤوليتهم أن يقرأوها مع أولادهم ويتحاوروا بها، ولا يحق لهم بحال من الأحوال أن يصفوها بالدونية كما يحصل في أحيان كثيرة. فاكتماب اللغة الأم فضيلة وطنية وقومية وقيمة أولى تضاهي قيمة التمكن من لغة أجنبية أو أكثر وبروز الكتاب العربي في المكتبة المنزلية يقف على قدم المساواة مع بروز الكتاب الأجنبي فيها، فالعين التي تعود الرؤية تغري اليد بتناول الكتاب وتصفحته وقراءته.

ثانياً : مسؤولية المعلم.

من مسؤولية المعلم لا أن يحسن صرف اللغة، ونحوها وطرائق إيصالها، بل أن يجذب تلامذته بأسلوبه ونبرته وعمق تفكيره وسعة اطلاعه واتساع ثقافته وأن يحمل تلامذته على المباحة به معلماً لهم والرغبة بمحاكاته والتمثل به. وأن يكون دائماً منهم سائلاً إياهم ومشجعهم ومنوعاً لأنشطتهم الشفهية والخطية في النثر والشعر وفي المعرفة والتطبيق.

صحيح أن المعلم ليس خزّان المعرفة ولا قطبها ولكنه البوصلة التي تهدي إلى الاتجاه الصحيح، مع الإشارة إلى أن مجتمعات غربية كثيرة قد اعتمدت التعلم المنزلي عوضاً عن المدرسيّ مستفيدة من شبكات التواصل المتنوعة. فعلى المعلم أن يحسن تعيين الأهداف ويستطلع الكفايات ويشرك تلامذته فيها ويعرضها واحدةً واحدةً ويدعو إلى الاستقراء والتطبيق والتوظيف والإبداع. فضلاً عن التقييم ومعايره وأنواعه ورعاية المطالعة وتوظيفها.

ثالثاً : مسؤولية المقرّر.

طالما أن المقرّر المدرسي في الأنظمة المدرسية اللبنانية كلّها هو مقرّر مركزي إلزامي، فإن على المركز التربوي للبحوث والإيماء صاحب القرار في وضع المنهج بعناوينه الكبرى وتفصيلاته أن يضع هذا المنهج في ضوء حركة عقل المتعلم وقدراته وفي ضوء الأهداف المتوخاة والكفايات الواجب تحقيقها، وأن يضعه متدرّجاً على المراحل عمودياً وعلى سنوات كل مرحلة أفقيّاً وأن يواكبه باستمرار في " التقييم" والتعديل والتطوير والزيادة والحذف والتأليف المدرسي والحكم له أو عليه.

لقد شكونا طويلاً من جمود المناهج ثم عدنا ووقعنا في مثله. وهنا لا بُدّ من المطالبة:

أ- باعتبار اللغة العربية وحدة فكرية وكلامية لا فروغاً مستقلة.

ب- إعداد كتاب واحد لكل فروع اللغة العربية في السنة المنهجية الواحدة أي كتاب وظيفي لا يفرق إلا شكلياً بين القواعد والقراءة والإنشاء والإملاء والخط وسواها.

ج- اعتماد شكل موحد لدفتر الخط العربي وهو الدفتر ذو السطر الواحد لا دفتر المربعات ولا دفتر اللغة الأجنبية.

ولا سيما أن الحروف الهابطة لا تتعدّى ما يختصره (جمعه = ج م ع هـ). وبالتالي فرض اعتماد شكل طباعي واحد في كل الكتب المدرسية الصادرة عن أي دار نشر مدرسي.

د- استخدام الحرف العربي في الرسائل الإلكترونية وتطوير الكتابة الرقمية لصيانة الحروف الهجائية الثمانية والعشرين وضوابطها جميعاً.

وعلى المركز التربوي للبحوث والإيماء أن يعود إلى مشروع اللغة الأساسية الذي بدأ في أوائل السبعينيات وجعله قاعدة المناهج والتأليف المدرسي والتطوير المرتقب.

رابعاً : مسؤولية المدرسة.

على المدرسة كل مدرسة أن تتقيد بالساعات الرسمية المقررة للغة العربية وزيادتها إذا وجب الأمر. وأن تفرض على تلامذتها التقدّم من الشهادة الثانوية اللبنانية العامة وعدم



التواصل التي لا تهدر وقتهم فحسب بل تفسد نزعاتهم. وهنا لا بُدَّ من التنبيه إلى أن القصص القروية والريفية التي راجت في حقبة ما، لم تعد مشوّقة لفتيان اليوم قرويين مقيمين كانوا أم نازحين أم مدنيين أصليين، فالمشوّق هو ما يرتبط بالتحولات الاجتماعية والسلوكية التي يجب أن يراعيها كتاب القصة والمسرح والرواية...

لقد آن الأوان لعربيتنا اللبنانية الفصحى أن تصحو من كبوتها ولن يحقق ذلك سوى المدرسة على امتداد مراحل التعلّم والتعليم فيها. وهنا أطلق دعوة صريحة للعودة إلى دور المعلمين الثلاث:

الدار الابتدائية لمن يحمل الثانوية العامة ويتابع التأهيل لثلاث سنوات.

الدار المتوسطة لمن يحمل إجازة في اللغة العربية وآدابها مدتها ثلاث سنوات وسنة رابعة تخصص للطرائق التعليمية.

معهد المعلمين العالي أو كلية التربية لمن يحمل الكفاءة في الطرائق يضاف إليها سنتان لتاريخ الأدب العربي والأدب المقارن والنقد الأدبي وفقه اللغة العربية والألسنية المتنوعة.

ولا بُدَّ من إرفاق ذلك كله بسلّم رواتب يحفظ كرامة المعلم وحقوقه وفتته الوظيفية.

هذه مقترحات لا أدعي وصفها بالشمول ولا بالحقائق المطلقة بل هي بنت الخبرة والمواكبة، فإن أخطأت فيها نلت أجراً وإن أصبت نلت أجرين. ويبقى الهم الأكبر هو أولادنا وحقهم على لغتهم الأم وأهلها وحق لغتهم الأم عليهم وعلى ذويهم ورعاة تعلّمهم.

ومع ذلك فإني أتمسك بواجب تقدّم تلامذتنا من الشهادات اللبنانية الرسمية قبل سواها وألّا تمنح المعادلة إلا للمقيمين في الخارج، كما أتمسك بواجب المحافظة على الفرع الأدبي في الثانوية العامة وألا يقع في التسطّيح والضحالة، فبالآداب يرقى الفكر كما بالعلوم ترقى المدنية.

فضلاً عن حاجة الإنسانية جمعاء إلى حقوقها وشعرائها وروايتها وصحافتها ونقادها وخطبائها وبلغائها ومشرعيها وقد لا يتوقف العدّ. فالآداب هي النجم الساطع في سماء كل أمة ومن من الأمم غنية عن نجم لها يسطع؟ ■

الاكتفاء بمعادلة الشهادة الأجنبية كما هو حاصل في بعض المدارس وأن تعود إلى:

المجلة المدرسية باللغة العربية إلى جانب اللغة الأجنبية.

جائزة التفوّق باللغة العربية كمشجّع ومشجّع.

الندوة للأنشطة العربية المتنوعة.

مشغل اللغة العربية للإبداع وإسناده إلى متمكّنين في إدارته.

فرض الحصول على معدّل معين باللغة العربية للترتّب لا يتدنّى عن ٢٠/١٢ ورفض مبدأ علامة الاستلحاق إلا في حالات قصوى وفي مجلس المعلمين.

اعتماد مبدأ التقييم التكويني في كل مكتسب جديد ومبدأ التقييم الشامل في الامتحانات الفصلية.

خامساً: مسؤولية معدي الكتب المدرسية.

على معدي الكتب المدرسية ألا يتجاوزوا السقوف التي يضعها المركز التربوي وأن يتخلوا عن المزايدات المعرفية المضرة بالتلامذة، وأن يلتزموا الحدود المقررة من دون أن يتخلوا عن سياسة التنافس من أجل الأفضل.

فالثقة بالكتاب المدرسي تضاهي الثقة بالمعلم لذلك يجب تطويره وفقاً لأجدى الفلسفات التربوية من معرفية وتجريبية وسواهما وخصوصاً في ظل حرية التأليف واقتراح الطرائق.

سادساً: مسؤولية الروائيين التربويين.

لا ينكر أحد، أن فائضاً من أدب الأطفال يملأ المكتبات عنت تلامذة الحلقتين الأولى والثانية من تعليمنا الأساسي، وأن كتب المطالعة من الرواية وأدب الرحلة والبحث الأدبي ومن الشعر الوجداني والسياسي ولا سيما شعر الحداثة، لا تقل وفرة عن كتب الأطفال. لكن أدب المراهقين يكاد يكون معدّماً، إلا ما كان منه مترجماً تجارية أو غير خاضعة للمراجعة الأسلوبية، لذلك فإذا أردنا لتلامذتنا في المرحلة المتوسطة وفي سنواتها الثلاث المتتالية أن يصرفوا وقتاً على المطالعة الشخصية، فإن جيلاً من التربويين الروائيين أو الروائيين التربويين لا فرق، يجب أن يظهر. فإن لهؤلاء التلامذة المراهقين قيمهم ومشاعرهم ونزواتهم ورغباتهم التي يجب أن يروها في شخصيات قصصية يقرأون عنها متى أرادوا وحيثما أرادوا، ما قد يصرفهم بعض الوقت عن قنوات

في سبيل حلّ بعض الصّعوبات التي تواجه معلّم اللّغة العربيّة



عمر بو عرم
رئيس قسم اللّغة العربيّة
المركز التربوي للبحوث والإنماء

جاء على لسان "غوته": أنّ اللّغة تصنع الناس أكثر مما يصنع الناس اللّغة. من دلالات هذا القول، تأكيد القدرة اللّغوية الفاعلة وطاقاتها الخلاقة في التعبير عن حقيقة وجود الكائن الإنسانيّ، على اختلاف مستويات هذا الوجود. فكيف يمكن للّغة أن تصنع الإنسان؟ نحن نفهم أنّ اللّغة تولد على ألسنة الناس، وعلى أفلام التخبئة بينهم. فما معنى أن تقوم اللّغة بمهمة صنع الانسان؟ كيف تقوم اللّغة بتكوين الإنسان؟ أيّ إعادة ولادته.

هنا نبادر إلى القول بأهميّة ولادة الإنسان مرتين: الأولى ولادة جسديّة، والثانية لغويّة. وكما أنّ أسارير الوجه ومعاله لا تتكرّر مرتين بين ملايين البشر، كذلك فإنّ أشكال اللّغة ومزاياها وخصائصها لا تتكرّر مرتين. فلكلّ إنسان وجهه وبصمته ولغته. ولكلّ فرد خصائصه وخصوصيّاته اللّغويّة.

وتعبيراً، ويتفاعلون معها، لتتحوّل من مجرد وسيلة تواصل إلى وسيلة خلق وإبداع، لا بدّ من ذكر بعض الأسباب والصّعوبات التي تنفّر التلميذ من اللّغة العربيّة، ولا تشجعه على توظيف قدراته ووقته في تعلّم هذه اللّغة.

أولاً: الأسباب

وضع سقف لعلامة اللّغة العربيّة

١- يسألك تلميذ لماذا يمكنني أن أنال العلامة القصوى في المواد العلمية وفي الجغرافيا والتاريخ والتربية المدنية، ولا يمكنني أن أتخطى سقفاً معيّنًا في القراءة والإنشاء وتحليل النّص؟ لماذا مهما درسنا في القواعد يجد المعلم دائماً ما يسألنا إياه خارج الذي ركّزنا عليه وتخصّصنا له؟ لماذا يختار المعلم أصعب ما في الدّرس ليطرحة علينا؟ ونسأل أنفسنا لماذا لا نحدّد مبيّنات ومعايير ومعلومات معيّنة في موضوع الإنشاء مثلاً؟ وإذا استطاع التلميذ تحقيقها وإثبات جدارته فيها ينال العلامة التي يستحق وفقاً لميزان تصحيح علمي دقيق مهما بلغت هذه العلامة؟

لماذا يصبر المعلّمون على تقسيم إجماليّ لموضوع الإنشاء؟ والحكم بأنّه لا يمكن أن يُعطى على الإنشاء أكثر من ١٤ علامة مثلاً، فيصبح المعدّل سبع علامات بدل عشر بينما المعدّل المطلوب للنجاح هو ١٠ علامات. فهل في ذلك تشجيع للتلميذ على بذل مزيد من الجهد لتحسين لغته وصياغته

ولا يغرب عن بالنا أنّ لكلّ لغة منظومة من الاختبارات الحضاريّة مرتبطة ارتباطاً عضويّاً بنتاج هذه اللّغة، أو تلك، في الفنون والآداب والعلوم. فحين يعتبر إزرا باوند " أنّ الزمن بدأ يوم بدأت أهتمّ بجماليات الوجود... يوم بدأت أرى لون الظلال... يوم بدأت أصنع شيئاً من الصّوء والظلّ" إنّما يؤكّد على العلاقة العضويّة بين لغة الشّعر ولغة الفنّ، بين المفردة والزريشة بين تراكيب الجمل وتراكيب الألوان، بين فنّ الكتابة وفنّ التشكيل. غير أنّ الكتابة حين تتخذ لنفسها لغة ما، دون سواها، إنّما تختار عبر هذه اللّغة منطقها المعين الذي تكوّن بتكوّن تقاليد تلك اللّغة وأحاسيسها وانفعالاتها وأحلامها ومشكلاتها ومدى استجابتها لأزمات أبنائها. فقد نفع هنا على قصيدتين أو روايتين حول موضوع واحد يختلفان في الأداء والتعبير ولغة السرد أو الحوار، أو لغة الصّورة الشّعريّة، لمجرد أنّ كلاً من التّصين المشابهين ينزعان إلى أساليب تعبيرية متباينة لأنها مستمدة من منطق اللّغة المعينة الذي يختلف عن منطق اللّغة الأخرى.

فإذا ما كانت العربيّة مثلاً لغةً متحفظةً تجاه التّزوات الإنسانيّة ووجوه التّحرّج الاجتماعيّ، فمن شأن الرواية المكتوبة بالعربيّة أن تراعي هذا التّحفّظ وبالتالي أن تخفّف من وطأة التّزوات ومظاهر التّحرّج المتفّلت من القيود الاجتماعيّة. بناءً على كلّ ما تقدّم فإنّ لكلّ لغة، ولا سيما العربيّة، خصوصيّة تتّصف بها. ومن المهم الحفاظ عليها. ولكي يتمكّن التّلامذة من تعلّم العربيّة قراءة وكتابة

البشري لا يمكنه أن يحلّل ويطبّق ويوظّف إن لم يكتشف ويفهم ويختبر. فغالبًا ما يلجأ بعض المعلمين في تدريس القواعد العربية إلى التلقين المباشر، متذرعين أنه يصعب، بل يستحيل بلوغ هذه القواعد بالاستقراء، ويشكو المعلمون بعد ذلك من أنّ التلميذ يغيّب القواعد، ولكنه يعجز عن توظيفها في التعبير. إنّ التجارب أثبتت أنّ الاستقراء والاستنتاج والاكتشاف الذاتيّ أمور ممكنة في تدريس القواعد العربية، لكنها طبعًا تحتاج إلى الوقت وإلى طول بال المعلم وحضوره الذهنيّ وكفاءته اللغويّة المعمّقة، كي يتمكن من مرافقة التلامذة في عملياتهم الذهنية وتحليلاتهم واستنتاجاتهم، وإلى القدرة على اكتشاف مواطن الخطأ في عمليات التفكير التي تؤدي إلى استنتاجات خاطئة.

٦- حين ننظر إلى لغتنا في ضوء التطور الذي تشهده اللغات الأخرى، ولا سيما الفرنسية والإنكليزية، بمنظار التأخر والتقصير، ونحاول أن نلبسها النظريات الجديدة والتطور اللغويّ العام دونما النظر إلى خصوصيّتها ومن دون العودة إلى تاريخها وما نجد فيه من بدايات صالحة لهذا التطور الذي نشهده اليوم لننتقل منه ونحسن ونطور، بدل أن ننسف القديم ونغرق ذواتنا والتلامذة في مصطلحات ومفاهيم جديدة، وغالبًا ما تكون غريبة عن اللغة العربية فيما نحن قادرون على تطوير المصطلحات الموجودة، وتوسيع دلالاتها بدل اللجوء إلى الترجمة والتقليد والتبني، لأنّ ذلك يسيء إلى اللغة العربية وينقّر منها.

٧- إهمال القواعد المعيارية تمثلاً باللغات الأجنبية، وخصوصًا الإنكليزية، متناسين أو جاهلين أنّ قواعد الإنكليزية أسهل وأقلّ تعقيدًا من قواعد اللغة العربية ونظمها. إنّ تيارًا كبيرًا بات يعمل باتجاه التخفيف من القواعد المعيارية والتركيز على القواعد الوظيفية. وإنّ التجربة أثبتت أنّ لا قواعد وظيفية من دون قواعد معيارية. وبات التلامذة يهتمون بالقواعد المعيارية ولا يرون فائدة من درسها والتعمق فيها طالما أنه لا حساب عليها ولا علامات.

٨- اهتمام الأهل بشكل عام بالناحية العلمية ونظرتهم إلى

ومستواه؟ وهكذا دواليك في القراءة أو التعبير الشفويّ حيث العديد من المدارس تضع سقفاً للعلامة لا يمكن لأيّ تلميذ أن يتجاوزها مهما كان مجتهدًا أو موهوبًا. وهنا يرى التلميذ أنه لا ضرورة لبذل مزيد من الجهد طالما يمكنه بجهد أقلّ أن يبلغ العلامة ذاتها.

إنّ نظام العلامات المعتمد بشكل عام في اللغة العربية لا يشجّع تلميذ هذا العصر على توظيف قدراته ووقته في تعلّم العربية، فقراءة عشرة كتب عربية قد لا تحسن علامة الإنشاء عنده علامة واحدة، بينما حلّ عشر مسائل في الرياضيات قد يكسبه أربع أو خمس علامات.

٢- عدم أخذ المناهج الجديدة بعين الاعتبار التناسق بين المحتوى والطرائق والأنشطة من جهة، والوقت المخصّص لمادة اللغة العربية من جهة أخرى، فلا بدّ من زيادة عدد ساعات تدريس اللغة العربية، خصوصًا في صفوف الحلقتين الأولى والثانية من مرحلة التعليم الأساسي.

٣- الجناح بالمنهج الجديد بشكل عام نحو التّصوُّص العلميّة التّواصلية محتوي وأسلوبًا، وخصوصًا في مرحلة التعليم الثانوي. وقد أفقد ذلك التلامذة الدّوق الأدبي ومنعهم من التعمق في البعد الإنساني للأدب العربي، قديمه وحديثه، وضيع عليهم فرصة عشق الأدب وحفظه. فلا نجد اليوم متخرّجًا في الصفوف الثّانويّة، يحفظ أبياتًا شعرية أو مقاطع نثرية من درر الثّراث العربي قديمه وحديثه.

٤- حين يضيع الهدف الأساسي للتقييم ويجد التلميذ نفسه يخسر العلامات بسبب القواعد والإملاء. وتراه يجهد نفسه مثلاً في إجراء بحث، فيوفّر المعلومات المطلوبة ويحاول صياغتها بكلّ ما يملك من قدرة. وترانا أمام صياغة ضعيفة أو قواعد ناقصة لا تعطي هذا التلميذ حقّه في الجهد الذي بذله ولا تفيده المعلومات التي يجمعها في تأمين علامة مقبولة أو الحصول على ثناء يستحقّه. فهل تراه يهتم بعد بأي نشاط من أنشطة اللغة العربية؟

٥- حين يتخطّى بعض المعلمين في تدريس القواعد مرحلة الاكتشاف والفهم والاستيعاب لينتقلوا إلى تلقين القاعدة والمباشرة بالتطبيق والتحليل متناسين أنّ العقل

يتصور أنّ للغة أربابها، وقلائل هم الذين يتقنونها. وهنا لا بدّ من وضع سلم تدرّج في التشدد اللغويّ من الصفوف الأولى حتّى الصفوف الثانويّة وبدل أن نشير دائماً إلى بعض الأخطاء عند التلامذة، فلنسجّل لهم ما حقّقوه من تقدّم ولو جزئيّ، ولنقيم أعمالهم وأنشطتهم وفقاً لمبينات ومعايير تراعي عصرهم وبيئتهم وتعطي المضمون والبنية حقّهما مقابل الشكل صياغةً وقواعداً وإملاءً.

هـ- الإصرار على تقديم الكتابي على الشفويّ

إذا كانت الشكوى من الخلط بين العامية والفصحى، فلائ التلميذ لا يسمع الفصحى حين يتكلّم بها ويكتبها. ومعلوم أنّ الإنسان في الطبيعة يتعلّم اللغة بالأذن أولاً، وبالعين لاحقاً، فطفل لا يسمع لا يمكن أن يتكلّم. فالشفويّ أهمّ من الكتابي، خصوصاً في الصفوف الأولى، وما يكتسبه المرء بالسماع قد لا يكتسبه من خلال القواعد والدروس النظرية. ألم يذهب المتنبّي إلى البادية، إلى الأعراب لتقويم لسانه، وكان بوسعه أن يقوّمه بمطالعة الكتب؟ إنّ معظم المعلمين ما زالوا يعتبرون المجال الشفويّ غير ذي أهمية، وربما مضية للوقت، ويركّزون على المجال الكتابي. في حين أنّ المناهج الجديدة والنظريات التربويّة الحديثة تعطي المجال الشفويّ والوسائل السمعية والسمعية البصرية أولويّة أثبتت جدواها وفائدتها، لأنّها توفرّ للتلميذ الموادّ الأوليّة للتعبير. كما أنّ التلميذ القادر على صياغة جملة صحيحة شفويّاً يستطيع بالتالي أن يكتب جملة صحيحة، ولو شابتها بعض أخطاء القواعد والإملاء. وقد أجمع التربويّون على أنّ اكتساب المهارات التعبيرية، كالاستخدام الصحيح لأزمنة الأفعال، وأقسام الكلمة والتسلسل السليم للصفات والأسماء والأفعال والظروف في الجمل، يكتسبها الطّفل من دون تعلّم مباشر، وقد ركّزت المناهج على المجال الشفويّ، لكن قلّة من المعلمين والمدارس احترموا هذا التركيز وخصّصوا الوقت الكافي للتعبير الشفويّ المستقل.

و- قلّة من المعلمين تحدّث الفصحى في الصفّ بشكل دائم، وغالبية تخلط في الشّرح بين العامية والفصحى. وقلّة قليلة تفرض على التلامذة التّقاش باللّغة الفصحى، خصوصاً في الصفوف المتوسطة والثانويّة. وكثيرون يتساهلون في أن يطرح التلامذة أسئلتهم ويناقشونها باللّغة العامية أو المختلطة. وإذا كان صفّ اللّغة العربيّة لا تُفرض فيه اللّغة الفصحى على المعلم والتلميذ، فأين سيسمع التلميذ الفصحى؟ وأستميح زملاءنا

مستقبل أولادهم من منظار سوق العمل المحليّ وحتّى سوق العمل الخارجي، ومن منظار العولمة والدولرة، فتراهم يوجهون أولادهم بقوة وإصرار نحو الموادّ العلميّة وعلوم التكنولوجيا الحديثة. وتراهم يتساهلون تجاه اللّغات عمومًا، ويهتمون بالإنكليزية. وتتساوى هنا بنظري إلى حدّ ما اللّغتان الفرنسيّة والعربيّة، وإن لم يك ذلك ظاهرًا بعد بوضوح، كما أنّ هناك صعوبات ومشكلات أخرى نذكر منها:

أ- هجرة الأدمغة من رسالة التعليم إلى المهن الأخرى، وتحاشي الطّلاب الثانويّين التوجّه نحو التّدريس عمومًا وتدرّيس اللّغة العربيّة وآدابها خصوصًا؛ بسبب محدوديّة الإفادة الماديّة بالنسبة إلى المهن الأخرى، وبسبب التفريق في بدل الساعات أحيانًا بين الموادّ العلميّة والموادّ الأدبيّة.

ب- الشعور بالافتقار عند العديد من معلّمي اللّغة العربيّة فتراهم يعيدون ما يعرفون بالطريقة ذاتها وبالأسلوب ذاته وبالتّيرة ذاتها، دونما سعي إلى التثقيف الذاتيّ والإعداد الذاتيّ المستمرّ، من خلال التفتيش والإطلاع والمطالعة ليحاروا التّطور الفكريّ وتطور أصول التّدريس وطرائقه، وتحديث استخدام الوسائل والأنشطة واستغلال الأحداث والظروف والمناسبات.

ج- الإصرار على المنحى الخطابي التلقيني، ولا سيما في الصفوف المتوسطة والثانويّة. وذلك من خلال الشّرح وإسقاط الآراء والتّحليلات والأحكام على الطّلاب من دون أن يترك لهم مجال مواجهة النّص شعريًا كان أم نثريًا أو محاولة اكتشاف عناصره وخصائصه وفقًا لمنهجية معينة. ذلك أنّ فرض النظريات والخلاصات والعبر يمنع بناء شخصية حرة قادرة على التّفكير والحكم وصياغة هذا الحكم بلغتها الخاصّة، انطلاقًا من مخزونها اللّغويّ ومستواها الفكريّ وتجربتها الحياتيّة.

د- غيرة بعضهم على اللّغة

إنّ عددًا كبيرًا من المعلمين والمسؤولين والمنسقين، يغارون على اللّغة الفصحى ويريدونها صافية نقية فصيحة بليغة، فلا يغضون الطّرف عن الشائعات ولا يتساهلون في تداخل العاميّة ولو جزئيًّا، حتّى إنّهم لا يرضون بلغة الإعلام والصحافة والمجالات، ولا يرضون بالترجمة، ولا يرضون بالكلمات الدّخيلة ولو مرحليًّا في بعض الصفوف الأولى. وهذا ما يوّلّد لدى التلميذ قناعة بأنّ المعلم يطلب إليه المستحيل، ما يجعله



بأن يجروه على كتابة الحرف أو الكلمة مرات عدّة.
ب- يعالجون مشكلة عدم فهم القواعد بالإصرار على حفظها غيبًا والتشديد على الغريب منها والصعب المعقد.

ج- يعالجون صعوبات تعدّد أشكال الحرف العربيّ بالإصرار على تلقينه بالقوّة؛ مهما كلف الأمر وفي سنّ مبكرة. ويعطون التلميذ نماذج للتسخن تارة من دفتره التابع للكتاب، وتارةً أخرى من دفتر خطّ خاص، وتارةً أخرى بخطّ المعلمة، فيضع التلميذ بين الخطوط الثلاثة التي لا يمكن أن تكون ذاتها.

د- يعالجون الضعف في التعبير بالطلب إلى التلميذ أن يحفظ مواضيع إنشائية جاهزة... إلخ

هـ- حين يتجاوز المعلمون في أهدافهم التعليمية مستوى التلميذ الذهنيّ واللغويّ والسيكوي-حركي.

و- حين يتجاوزون محتوى المنهج المقرّر لكلّ سنة من سنوات التعلّم.

ز- حين يخلطون بين أهداف الدرس الخاصّة وأهداف أخرى غير مكتسبة، فيضع تركيز التلامذة على أهداف الدرس ويعجزون عن فهم غايته واستيعاب مفاهيمه.

ح- حين يفتشون عن كلّ غريب ومعقد ليكون جزءًا كبيرًا نسبيًا من الاختبار والامتحان، معتمدين وضع التلامذة أمام صعوبات غير مكتسبة كليًا وغالبيتهم غير مؤهلين لمواجهتها رغم متابعتهم الدروس وقيامهم بالواجبات. وهذا ما يوّلّد الإحباط عند التلامذة فيشعرون أنّ الدرس والعمل لا يجديان نفعًا طالما أنّ مواضيع الامتحان أو الاختبار لا تركز على ما درسوا وفهموا وطبقوا...

ط- حين يعتمدون على التجريد في الشرح، فيما التلامذة في سنواتهم الأولى يحتاجون إلى المحسوس طريقًا إلى التجريد.

ي- حين يصرون على العمل وفقًا لمستوى معين، على الرّغم من أنّ غالبية التلامذة في الصفّ هم دون هذا المستوى.

ك- حين يحاسبون التلميذ على أخطاء لم يدرسها بعد. ويملأ الأحمر توسيع الإنشاء من دون التفريق بين الأخطاء التي يجب أن يكون هو المسؤول عنها لأنها يجب أن تكون مكتسبة، والأخطاء التي لا يمكن أن يكون هو المسؤول عنها لأنه لم يدرسها بعد في درس خاص.

ثانيًا: الصعوبات

وهي صعوبات معروفة، وخاصّة بنظام اللغة العربية

معلمي التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية عددًا، إن تمثيت عليهم أن يشرحوا ويناقشوا باللغة الفصحى وأن يفرضوها على التلامذة أيضًا.

ز- إهمال الوسائل المعينة ووسائل الإيضاح، ولا سيما السمعية والسمعية البصرية منها وأعمال الفرق، وهي جميعها أساسية في تكوين شخصية التلميذ وإثارة فضوله وتغذية مخزونه اللغوي.

ح- غياب الأدب المعاصر المناسب لنموّ التلامذة ورغباتهم ما عدا قلة من الكتب، خصوصًا بالنسبة إلى سنوات الحلقة الثالثة من مرحلة التعلّم الأساسي. إذ إنّ غالبية الكتاب يكتبون للضغار وللمراهقين. منطلق الكبار ولغتهم، بالإضافة إلى الكتب المترجمة التي تأتي لغتها دون المستوى المطلوب، وتبقى غريبة عن البيئة واللون المحلي، ويفضّل التلامذة قراءتها في لغتها الأساسية.

ط- التراجع المستمر في مستوى حاملي الإجازات التعليمية من الجامعات ومن المعاهد الفنيّة لجهة القواعد والكتابة وأصول التدريس. إنّ مستوى العديد من حاملي الإجازات في اللغة العربية وآدابها ليس كما نشتهى وتشتهى جامعاتهم ومعاهدهم.

إنّ هذه الصعوبات التي تبدو في ظواهرها بسيطة، لكنّها أساسية ونستطيع إذا عالجناها أن نحسن من مستوى تلامذتنا قبل أن نحلّ مشكلة اللغة والتكنولوجيا واللغة ومشكلة عدم وجود مجامع لغوية دورية، ومشكلة تطوّر اللغة العربية ومدى لحاقها بتطوّر اللغات في العالم، وما إلى هنالك من الصعوبات والإشكاليات التي نأمل أن تحلّ ليصبح تعليم العربية وتعلّمها مبسطًا مرّنًا وميسرًا.

٩- الأسباب المفتعلة من قبل المعلمين والمربين

والتي بإمكانهم معالجتها دونما حاجة إلى انتظار مجمع لغويّ أو ثورة لغوية. وتتجسد هذه الأسباب في العوائق والموانع التي غالبًا ما يخلقها هؤلاء من باب لزوم ما لا يلزم أو من باب الغيرة والحبّ أو من باب إهمال الإعداد المستمرّ وعدم الانفتاح على الطرائق التربوية الحديثة. عدا أنّهم في غالب الأحيان يهتمون بمعالجة ظواهر المرض بمسكّنات، بدل التنفّيش عن أسبابه الحقيقية ووصف الدواء الشافي له:

أ- يعالجون مثلاً عجز الطفل عن التحكّم بعضلاته الصغيرة



المرحلة الثانوية.

- ٢- جعل القواعد والبلاغة والعروض في خدمة دراسة التّصوُّص.
- ٣- في الثقافة الأدبية العالمية، استبدال رائعة جديدة، كل ثلاث سنوات بالرائعة المحددة في المنهج.
- ٤- اختيار رواية عربية ذات أبعاد إنسانية.
- ٥- ترجيح التّصوُّص الإبداعية على النصوص الإبلاغية.
- ٦- زيادة نصوص أدبية مشوقة.
- ٧- زيادة نصوص تعالج قضايا وطنية معاصرة.
- ٨- زيادة نصوص مسرحية شعرية.
- ٩- زيادة محور في "الوجدانيات".
- ١٠- إعداد نصوص مسموعة مسجلة أو مصوّرة.
- ١١- توجيه التلامذة إلى الكتابة الإبداعية في الفروع العلمية، وعدم حصرها بالكتابة الإبلاغية فقط.

د- في التدريب

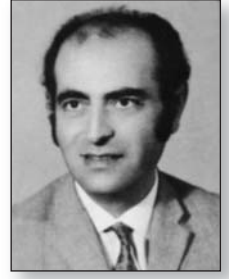
- ١- تدريب المعلمين والمعلمات على استخدام الطرائق الناشطة.
- ٢- توفير المكان والوقت والظروف (عدد المتدربين - مركز التوثيق - المكتبة - الوسائل المعينة...).
- ٣- تدريب المعلمين على الطرائق والمدخل المختلفة للتدريس، بحيث يتمكنون من توظيفها بحسب مقتضيات التعلّم المختلفة لتلامذتهم.
- ٤- ويجب على المعلم أن يتمتع بقدر من المهارات التدريسية اللازمة لتمكينه من القيام بمهام عمله، ويشمل ذلك مهارات تخطيط التدريس وتنفيذه، فضلاً عن مهارات إدارة الصفّ والتعلّم الصّفي. وهنا لا بدّ من الإشارة إلى أهمية تدريب المعلم على توظيف معارفه المختلفة في التدريس الفصلي ■

المصادر والمراجع

- المرسوم رقم ١٠٢٢٧ تاريخ ١٩٩٧/٥/٨، (مناهج التّعليم العام وأهدافها).
- التعاميم الصادرة عن وزير التربية، التي تحمل الأرقام: ٩٧/م/٢٩، ٩٨/م/٣١، ٩٩/م/٥.
- كتب اللغة العربية، سلسلة الكتاب المدرسي الوطني.
- اللغة العربية... إلى أين، مشكلة تعلم أم مشكلة إيصال؟ حلقة دراسية، جامعة سيده اللوزية، ١٥ آذار ٢٠٠٣.
- دياب، كوكب: الاتجاهات الحديثة في تعليم مهارات اللغة العربية YGKPRESS، طرابلس، ٢٠١٢.

الفرص بين جميع المتعلمين.

- ٣- تدريب المعلمين على استخدام هذه الوسائل بشكل فعال.
 - ٤- ضرورة إعادة النظر في جداول كفايات اللغة العربية لتناسب مع المحتوى.
 - ٥- تحديد واضح ومفصل للمصطلحات (الأنواع- الأنماط- الحقول...) لإزالة الالتباس والتباين.
 - ٦- إعادة توزيع بعض الكفايات بشكل يتلاءم وقدرات المتعلمين.
 - ٧- تجنب تكرار الكفاية بين الحلقات وسنوات كل حلقة بدون تنام.
 - ٨- تحديد مفهوم التواصل الشفهي وآلياته وتدرّجه بحسب السنوات.
 - ٩- الانطلاق من الكفايات الواردة في دليل التقييم ووضع محكّات تقييم (مبينات) لكل كفاية.
 - ١٠- الفصل بين المحادثة التحليلية وتقنيات التعبير الكتابي.
 - ١١- وضع محتوى للمحادثة التحليلية.
 - ١٢- إعادة توزيع دروس القواعد بنسب متوازنة بين صفوف الحلقتين الثانية والثالثة.
 - ١٣- تحديد مفهوم القواعد الوظيفية بدقّة.
 - ١٤- عدم إلغاء أيّ درس من دروس القواعد لأنّها تُستعمل وظيفياً في السنة التاسعة ولاحقاً في التّعليم الثانوي.
 - ١٥- إثبات سلّم متدرّج لأهداف التعبير الكتابي، بدءاً من توظيف المفردة في بناء الجملة، إلى التوسع في كتابة فقرة، إلى ترابط هذه الفقرات في موضوع محدّد وفقاً لنمط معين.
 - ١٦- تخصيص كل سنة منهجية بعدد من التقنيات المطلوبة وتفصيلها لتأمين تدرّج عمودي بين السنوات والحلقات.
 - ١٧- التنسيق بين محتوى التعبير الكتابي ودليل التقييم.
 - ١٨- وضع أسس ومعايير واضحة ودقيقة لتقييم التعبير الكتابي، مفضّلة على السنوات.
 - ١٩- تجزئة الكفايات وتوزيعها على السنوات.
- ج- في المرحلة الثانوية
- ١- رصد حصّة لتدريس القواعد والبلاغة والعروض في



فردريك نجيم
لغة عربية وآدابها

اللغة العربية نهش وامتهان

بين المعلم والتلميذ

يؤديان بهم إلى الاستقرار في النقص، ويعجزون عن أن يهبوا التلامذة كمال العلم. وطبيعي أن تكّدس الأصول اللغوية في فهم التلامذة. فهم يقبلونها فرضاً لا عرضاً منطقيًا، إذ يعوزها التحليل المهني لتناجها الذي في مكنته وحده أن يرسخها مجلوة في وعي الطالب، ثم يجثم العبء على صدر المتعلم الذي يشوقه ان يستلذ ما يستهويه فيتيه عن تحقيق إربه، وتحفظ القاعدة ذاكرته ولا يستوعبها عقله، فتبلى بعد قليل في زائلة النسيان، وحسبه أن لا يفقه القاعدة حتى تتعثر لغته ويتفكك تركيبها ومفرداتها ويحس في نفسه بعجز التعبير عما يرواد خلده، فيلم بتفكيره بعض من شلل العبارة حتى يفسد الاثنان معًا. إنّما العلم نور والتعليم توزيعه، وقد يغشاه ظل أو دكنة أو دجنة، إلا أن الموزع يجب أن يتحلّى باليد الملمهة التي تتدبر مسحها ليتوهج الإشراف فكيف يطمئن التلميذ إلى فصل ما إذا سأل عن قاعدة فيه: سببها ومعنى اسمها. أجيب جوابًا قاصمًا: إنها قاعدة اختير لها هذا الوضع، فيخضع لهذا الحكم والبليلة تأكله ويؤمن بما يأخذه بصره ولا تتلقّفه بصيرته. قليلون هم التلامذة الذين يعمون بالتبسط في معالجة المسألة اللغوية، حتى لينوط أمرهم دائمًا بالحظ في أستاذهم الذي إن أكثر علمًا وسخًا تعليمًا أنجحهم وإلا فهُم هَيْم في مجاهلهم. فأَي من النشء كلهم تقريبًا يعرف ما معنى الفعل المضارع أو نصب جمع المؤنث السالم بالكسرة عوضًا عن الفتحة، أو معنى الصفة المشبهة أو بناء المنادى المفرد، أو نصب المضاف وغيره، أو جعل الحال نكرة مشتقة أو دور الحركات في عمدة الجمل وفضلتها أو تجريد المضاف المعنوي من أل والتنوين ونون التثنية والجمع، وكون اسم -لا- الثاقبة للجنس مبنيا أحيانًا، إلى كلّ ما هنالك من اسئلة عدّة يفتقر الجواب عنها إلى التحليل المنطقي البين الذي إذا حرّمه الطالب فإنّما هو يستظهر القاعدة ولا يفقهها ■

آلينا على أنفسنا، نحن اللبنانيين، أن نأخذ بالكلمة صعدًا منذ أن وعها الإنسان وأودعناها ذواتنا فكراً وعاطفة وخيالاً فكانت الحياة التي أنشأناها وبعثناها في الأحرف ومهدنا لها الطريق التي تُسلّك في أبلغ وأجمل ما يقال. فأطلقنا النهضة إنارةً في كلّ مدلهم ونحنا في كل جامد وطفراً إلى كل غيب. وكان القرن التاسع عشر حافلاً بمواسم البركة. وجعلنا من المشرق العربي مشرقاً للغة العربية الملهدة في أكفان الانحطاط. ورحنا نرصف على رمم قرونه شواهد معرفة تغدق ولا تبجح، وتمتد اليد القرشية تستعيد ما اندثر، وإذا لنا في الطليعة انتشار إبداع وإن تعدّنا سوانا إبداعاً وانتشاراً، أما اليوم فيوجعنا السؤال: كيف تُعلم اللغة العربية؟

إن موضوع اللغة هو موضوع البيئة التي توجه الفطرة. وأياً كان التأثير الذي يسير الميل الطبيعي لاقتباس لغة ما فإنّ النتيجة تعالج أسبابها مهما عراها من تباين، ولا ننكر أنّ عندنا من التلامذة والطلاب من هم أصلح قبولاً لدرس العربية وأكثر شغفاً بها، يوردونها ذواتهم بأهبة وفرة. وتتعهدهم المدرسة لتليلهم ما يهتدون إليه. ولكن ماذا يلقون أكثر الأحيان؟

إن أول ما يطالنا بتهديب قضية القاعدة في الصرف والنحو، وهي أعقد ما ينتاب المراحل العلمية من شظف الأخذ والعطاء المتبادلين بين المعلم والتلميذ، وقد طمى كيل التهم على القواعد العربية، وفيها نهش، وامتهان وتعليل أبت منشأها الغرور بالمعرفة، لأنّ معظم الذين يمارسون تعليم اللغة العربية لا يتمرسون به، إنما يقصرون الأمر على مشارفات سطحية لا عمق فيها، فلا يطلعون على أصول اللغة في مصادر أئمتها لتبخر في هذا التحديد أو ذاك ووعي سببه العقلي الذي يستسيغه الفهم ليتلاءم أخيراً مع سنّ القاعدة، وهم يرتاحون إلى الجهل ويتمرسون بالصرف والنحو لان تمثيلهما لم يكتمل في أدمغتهم فيستأثر بشعورهم استنكاف مستمر وفوضى مضنية



د. ميشال كعدي
أستاذ اللُّغة العربيَّة وأدائها
الجامعة اللبنانيَّة (سابقًا)

أهميَّة الشُّعر في تعليم اللُّغة العربيَّة

في سِرِّ الكلمة، أفرادٌ يَبْسطون سُلْطانهم الشُّعريَّ على العَصْرِ، وَيُثْبِتُونَ أَنَّ الشُّعْرَ مِفْتَاحُ القُلُوبِ والعقول، والتَّعْمُّ في الآذَانِ. وإِنَّمَا هُوَ اللُّغَةُ الأرقى والأَسْمَى بَيْنَ لغاتِ الحَيَاةِ.
الشُّعْرُ كلماتٌ مرموقَةٌ على هَمْسِ موسيقيِّ، يُهْدَبُ الثَّمَسُ والجوائية، على قرارٍ ذوقِيٍّ، عَجَزَ مَرْقٍ من الحواسِّ الخمسِ وَوَمِيضِ الدَّاتِ، وأغنياتٍ تطولُ الرِّقَاعَ، وأبعادَ العيونِ.

فوائد تدريس الشُّعر وحفظه

كلُّها بدءًا من مرحلة الرُّوضة وحتى الصف التاسع الأساسي، كما أنَّها تصلح أساسًا لمكتبة في المدارس وفي كُلِّ بيتٍ.
والجدير بالذكر أن المركز التربوي للبحوث والإيماء، قيّم هذه السلسلة وأثنى على الجهود المبذولة من قِبَل مُعَدِّها. فعملية اختيار النصوص الشُّعرية ليست سهلة. وغالبًا ما يجد المعلم نفسه بحاجة ملحة لقصييدة تناسب مستوى التلامذة وأعمارهم وتتلاءم مع محاور الكتاب المدرسي الوطني.
سلسلة كُتُب «شِعْرُنَا الجميل» بأجزائها التسعة التي أعدها شُكُور إلى جانب: «حييتي الحروف»، وهي ثلاثة كُتُب في تعليم الحُطِّ و«فَرَح الألوان» وهي ثلاثة كُتُب في تعليم الرِّسْم، تُسهم إسهامًا فعّالًا في النهضة التعليميّة المرَجُوة.
ولقد اختار الشُّاعر شُكُور مُنتخباتٍ من شعر ثلاثة وتسعين شاعِرًا من لبنان والبلاد العربيَّة، بدءًا من أحمد شوقي والأخطل الصَّغير وسعيد عقل وأمين رزق وعمر أبو ريشة وسليمان العيسى وبدويّ الجبل، وإيليا ابو ماضي، ونزار قباني ومحمد الهراوي، وُصُولًا إلى باسمة بطوي، وأنطوان زُغد وهدى ميقاتي، وجورج الحاج، وميشال كعدي وميشال جحا ونزار دندش، وبلقيس أبو الخدود، وجوزف هاشم وصالح الدسوقي وريمون عازار وسلمان زين الدين، على سبيل المثال لا الحصر.

وهذه بعضُ أمثلةٍ من الأشعارِ الختارِ، أوَّلها مقطوعة للحلقة الأولى مِنَ التَّعليمِ الأساسيِّ للشُّاعر أنطوان زُغد

ما أعظم نعمة الشُّعر، يقول الشاعر جورج شُكُور ١، وما أقرَّبها لإشاعة الطمأنينة وامتلاك الأفتدة.

ولأنَّ الشُّعر يضيء في عُمر الإنسان، ويجلو الدُّوقَ والمشاعر، أوصى كبارُ المفكرين بتدريسه وحفظه في مدارسنا، ثم أكدوا على ضرورته في الجامعات، ظلًّا منهم، أنه يَمسُحُ غبارَ الحُقْدِ من التَّفوسِ، ويُقَرِّبُ القلوبَ والأرواحَ، ويُرسِّخُ حُبَّ الموسيقى في الدَّاتِ البشريَّةِ، ويعمَلُ على التلاقي والمحبة، وعبرَ هذا المفهوم أطلقَ الشُّاعر شُكُورُ شِعْرَهُ الشَّهيرَ: «علِّمُوا أبناءكم الشُّعرَ، فالشُّعرُ روحُ الأُمَّة».

ونظرًا لِرَاجِعِ العناية بتدريس الشُّعر وتحفيظه للتأشئة في كثيرٍ من مدارس لبنان والبلدان العربيَّة صُعُفَت ذائقة التلامذة، وألَّهتهم التكنولوجيا عن هذا الفنِّ الجميل الذي هو «ديوان العرب» ورائعة لغة الصَّادِ. وصُعُفَ لفظُهم وإنشائهم حتى في الصُّفوفِ الثَّهائية من المرحلة الثَّانويَّة، وصُعُفَت أيضًا الموسيقى في القولِ والكلمِ وتناظُمِ المقاييس، فاقتضت الحال نهضة لغويَّة وأدبيَّة جديدة. وَمَنْ غيرُ الشُّعراءِ آباءٍ لهذه النَّهضة؟

دقَّة اختيار النصوص الشُّعرية

إزاء هذا الواقع، كان من الطبيعيِّ، أن يلاحظَ الشُّاعر والمعلم جورج شُكُور، كما لاحظ كثيرٌ من زملائه ظاهرة الضعف في مدارسنا، فانتدب نفسه ليكون شريكًا في ورشة الإصلاح، وأعدَّ سلسلةً من القصائد الجميلة بعنوان: «شِعْرُنَا الجميل» تتناسبُ مع مستوى التلامذة في المراحل الأساسية

أَزْسِمُ فَرُوقَ اللَّسُوحِ الْأَخْضَرِ
فَلَأْحَا، حَقْفَالًا وَمَعَاوِلَ
أَزْسِمُ مَحْرَرَاتًا وَسَنَابِلَ
وَعِلَالًا فِي حِضْنِ الْبَيْدِزِ

أَزْسِمُ فَرُوقَ اللَّسُوحِ الْأَخْضَرِ
أَطْفَالًا، كُتَبًا وَحَمَائِمَ
أَزْسِمُ أَزْهَارًا وَبِرَاعِمَ
بِرَحِيْقِ نَسَائِمِهَا نَسْكَرَ

وللمرحلة التكميلية مقطوعة من قصيدة للشاعر جورج شكور عنوانها « وتاج الثمر جبران »

هَم، يَا زَمَانُ، جَبِينِ الْمَجْدِ هَيْمَانُ
لِلْعَبْقَرِيَّةِ بَعْدَ الْمَوْتِ حَزْمَتُهَا
وَمَنْ تُرَى هُوَ لِبْنَانِ الَّذِي غَنِيَتْ
شَيْءٌ مِنَ الْغَيْبِ، لَوَحَاتٍ مُغَارِكَةٍ
وَاعْكَوْلٍ، بَعْدُ، هِبَاتِ اللَّهِ طَيِّبَةٍ
هُوَ الْقَصِيدَةُ مَنْ نَظَمَ الْإِلَهَ غَدَتْ
مُدَّ كَانَ لِبْنَانُ عَزْشَ الشَّعْرِ، كَانَ بِهِ
هَانِي بِي ائْتِنَانِ: لِبْنَانُ وَجَبْرَانُ
وَلَوْ ذَهَابًا بِلَيْلِ الْعُمْرِ حَزْمَانُ
بِهِ عُصُورٌ، وَعَنَاهُ سَلِيمَانُ؟
مُحَلِّمِ الْخِيَالِ غَدَاةَ السَّحْرِ سَكْرَانُ
لِبْنَانُ مُحِبٌّ، وَقَلْبُ اللَّهِ لِبْنَانُ
بُنْتُ السَّقْفُودِ، مَا وَخِي وَفَتَانُ؟!
لِلشَّعْرِ عَزْشُ وَتَايُجُ الثَّمْرِ لِبْنَانُ

فيمثل هذا الشعر تغلو النفوس وتزهف الأذواق والأحاسيس، وبخاصة عند التلامذة على مقاعد المدارس، أفاقتل الشعر أو تعيبيه عن المجتمع الإنساني، فقد يؤدّي إلى إسفاف في كثير من أساليب لغة التعاطي بين الناس ولغة الاجتماع، وقد بدا ذلك في ظهور برامج تلفزيونية لا تليق بالإنسانية والتهديب، أقل ما يقال فيها، إن الذوق يمجها والأخلاق توفضها، لأنها ليست من شيمنا وعاداتنا. وإن قل الشعر، قلّ الدوق، كما قال عظماء التربة ونذكر منهم المغفور له البطريرك أغناطيوس هزيم الذي كان له يد طولى في مجال التربية، ويجب ألا نغفل القيمين على المناهج التعليمية في لبنان. والشعر، إلى جانب كل ما ذكرنا، يلّم شمل الوطن والأمة، والعلم الجامع محبّ الموء للموء، ومحبّ القيم والمثل والأرض والمواطنة، وهذا ما أشارت إليه قصيدة "العلم" للشاعر ميشال كعدي ومنها:

مَلَأَ الْفَضَاءَ تَمَائِلًا وَتَبَخُّرًا
عَلَمِي فَدَيْمِكُ كَأَفْتِدَائِي مَوْطِنِي
وَلَقَدْ وَقَفْتُ عَلَى وَفَائِكَ مُهْجَتِي
يَا جَامِعَ الْأَشْتَاتِ مِنْ شَعْبِ غَدَا
وَكَسَا الْمَدَى ثَوْبَ الْعِضَارَةِ أَخْضَرًا
وَرَفَعْتُ رَأْسِي تَعَتَّ ظِلِّكَ فِي الْوَرَى
وَهَوَاكَ بِالشَّعْرِ الْعَلِيِّ اسْتَأْتَرًا
بِمَجَاهِلِ الدُّنْيَا الْبِعَادِ مُبْعَثَرًا

إنّ بّ في قلبي أو كنت مجهودًا، دُق فَرَحًا، وَشَجْوُ قَوْلٍ مُنْعَمٍ، وَطَيْبِ رُوحٍ، نَسَابُ عَلَى طَرْفِ رِيشَةٍ وَلُوعِ الشَّعْرِ وَالشُّعْرَاءِ وَأَرْجِ الْقَوَافِي، فَتُفْتَحَ لَكَ خَزَائِنُ الشَّعْرِ الْجَمِيلِ، عَلَى وَقَعِ اضْطِكَاكِ الْحُرُوفِ وَالْعُرُوضِ الَّتِي يَعْزُسُهَا شَاعِرُ «الجمالية» جورج شكور، في مجموعة « شعورنا الجميل »...

من مؤلفاته:

زهرة الجمالية - دار الأخطل الصغير ١٩٩٦، وحدها القمر - دار الأخطل الصغير ١٩٧١، مرآة ميرا - دار الأخطل الصغير ٢٠٠٤، عنهم وعني - دار الأخطل الصغير ٢٠٠٩، ذهب الغزل - دار الأخطل الصغير ٢٠١٣.

للاشتراك في «المجلة التربوية»

قيمة الاشتراك السنوي ٢٥,٠٠٠ ل.ل. (خمسة وعشرون ألف ليرة لبنانية فقط).

يُرسل الطلب إلى رئيسة تحرير «المجلة التربوية» على عنوان المركز التربوي للبحوث والإنماء مرفقًا بقيمة الاشتراك المدفوعة بموجب:

- ١- شك مصرفي باسم المركز التربوي للبحوث والإنماء .
أو
- ٢- حوالة بريدية بتسديد المبلغ إلى المركز التربوي للبحوث والإنماء.
أو
- ٣- إيصال يثبت إيداع المبلغ في حساب المركز التربوي للبحوث والإنماء رقم (٧١٠٠٦١١١٠) في مصرف لبنان.

طلب اشتراك في «المجلة التربوية»

الاسم:

المهنة:

المدرسة أو المؤسسة التي ينتمي إليها طالب (ة) الاشتراك:

الهاتف:

ص.ب.:

العنوان:

العنوان الإلكتروني:

أسعار الإعلانات في «المجلة التربوية»

«المجلة التربوية»، تستقبل الإعلانات، وبخاصة من المكتبات ومن سائر المؤسسات المعنّية بالشأن التربوي ومن سائر المعلمين الكرام، شرط أن لا تتعارض مع الأهداف الوطنية والتربوية للمجلة، وبالتالي لا يُسمح بالإعلانات في مجال التدخين والمشروبات الروحية والأدوية الممنوعة وكل ما يتنافى مع الأخلاق ويشير النعرات الطائفية والمذهبية أو يسيء إلى علاقات لبنان الداخلية والخارجية أو يسوّق لأفكار معادية للسيادة الوطنية. أما استيفاء بدل الإعلانات، فيكون بموجب شك باسم المركز التربوي للبحوث والإنماء أو إيداع قيمة الإعلان حساب المركز في مصرف لبنان. رقم الحساب (٧١٠٠٦١١١٠)

لائحة الأسعار

الصفحة الداخلية	\$ ١٠٠٠	غلاف خارجي ثانٍ	\$ ١٥٠٠
نصف صفحة	داخلية \$ ٦٠٠	غلاف داخلي أول	\$ ١٢٥٠
ربع صفحة	داخلية \$ ٤٠٠	غلاف داخلي ثانٍ	\$ ١٢٥٠

واقع اللّغة العربيّة وسبل ترقّيتها في وسائل الإعلام المكتوبة (الصّحافة)



زينب محمود عثمان
صحافية

لم تكن اللّغة العربيّة يوماً مادة جافّة أو كياناً هامداً لا يؤوّل نحو الاستمرار والتجديد، بل إنها أشبه ما يكون بالكائن الحي الذي ينمو ويتطوّر ويتعزّز من حين إلى آخر للانكسار والمرض. والخوف الأكبر في حالتنا اليوم يكمن في تقاعس الناطقين باللّغة الأم عن التصدي لطاعون الانحلال اللّغوي وبالتالى الإستسلام للركود الحضاري والمعرفي. بإمكاننا تسويق الأسباب المباشرة وغير المباشرة للضعف العام في اللّغة العربيّة، عبر مختلف الأطر المرتبطة بنشأة هذه اللّغة. إلا أن واقع اللّغة المتقهقر ومستوى الانحدار الذي آلت إليه الأمور، لا يبشّر بخير. فهل باستطاعة الصّحافة المكتوبة اليوم تثبيت دعائم اللّغة العربيّة وإحداث نقلة نوعية في مسار تطویرها؟

أهمية الصّحافة والدور الذي تؤدّيه في عملية النهوض باللّغة العربيّة

ليس من المبالغة في شيء إذا قلنا بأنّ الصّحافة المكتوبة تمثّل الأداة الحديثة لإحياء اللّغة العربيّة ونشرها. ومما لا شكّ فيه أنّ الوسائط المكتوبة من صحف ومجلات، توفّر انتشار اللّغة بشكلٍ سليم وتضمن الألفة في سماعها، لذا وجب الاهتمام بلغة الصّحافة نظراً لكونها الشاهد الأوّل على حيوية اللّغة العربيّة، التي قد أصابها قدر كبير من الإهمال ومن تدني الإلمام بها.

أثر الصّحافة المكتوبة في تقويض دعائم اللّغة العربيّة :

تؤدي الصّحافة المكتوبة، أولى وسائل الإعلام ظهوراً في العالم العربي، دوراً مهماً في نشر الوعي الاجتماعي والعلمي والسياسي بين أفراد المجتمع، فضلاً عن كونها أسلوباً تواصلياً بين مختلف الحضارات والشعوب. ومن أهم خصائص الصّحافة، الاستمرارية المنتظمة والسرعة في نقل الحدث، ولأجل ذلك اتّجهت اللّغة الصحفيّة، مذ وُجدت، إلى التزعة الوظيفية الإخبارية، أكثر ممّا اعتنت بالوجهة الجمالية الكامنة في اللّغة. وربما اعتُبرت هذه التزعة من ميزات الصّحافة، حيث استطاعت بسببها أن تنشئ لغة تجمع بين فصاحة العبارة وسهولتها، فقرّبت الفصحى من أذهان العامة. لكنّ تلك السهولة والبساطة قد جنحتنا في كثير من الأحيان نحو الخطأ، حتى تعدّدت عثرات اللّغة الصحفيّة، وجنت على اللّغة الفصحى.

في الميدان الصّحافي:

كثيراً ما يخطئ كاتب الأخبار والمقالات في نصوصهم التي يكتبونها ويستخدمون كلمات في غير مكانها الصحيح، لأن بعضهم يجهل أصول اللّغة ومعاني الكلمات، وآخرون يستسهلون المعاني الدارجة في العامية ليضعوها محل الفصحى الصحيحة.

من أهم العثرات والأخطاء الشائعة في كتابات الصّحافيين:

١- إسقاط الألفاظ العامية على محتوى الصحف والمجلات، وهذا من أعظم ما جنته الصّحافة على الفصحى، لأنّه في شيوع الألفاظ والأساليب العامية في الصّحافة تكريس لها في أوساط المجتمع من جهة، ودفن للفظ الفصحى من جهة أخرى.

وحجّة المحررين في استخدام العامية أنّهم يطلبون الأسهل والأقرب لفهم القراء، لكن لبيت الأمر يقتصر على هذه المصطلحات! بل إنه يتعدّاه إلى كتابة مقالات كاملة باللهجة العامية، وتذييل هذه المقالات بأسماء كبار الكتاب والأدباء في العالم العربي. كما تمتلئ صفحات الجرائد والمجلات بالإعلانات المصوغة بلهجة عامية، والدليل على ذلك، أن أغلب مجلات الأطفال يصاغ محتواها بالعامية، مع أنّه من المفترض بهذه المجالات أن تمثل إحدى وسائل ترسيخ اللّغة العربيّة الفصحى لدى الناشئة، وأن تقرّبهم منها وتشجّعهم على استعمالها.

٢- الابتعاد عن الرقيّ في أساليب الخطاب الإعلامي والكتابة الصحفيّة مع شيوع الأخطاء النحوية



لا تظهر المخاوف فعليًا إلا بعد الاطلاع على النتائج التي توصل إليها بعض المفكرين الذين أشاروا إلى موت اللّغة بالمعنى الوضعي للكلمة أي الانقراض النهائي من الوجود. هذا الزوال المنوط بفترة زمنية لن تزيد عن بضعة عقود لاحقة تبدّي وراء أسوارها ملامح النهوض بلغة عربية متينة. السؤال الذي يفرض نفسه الآن: ما هو العلاج؟ إذ لا يكفي أن نعدّد أعراض المرض ونحدّر من عواقبه الوخيمة، ثم لا نصف علاجًا ولا نتلمس طريقًا للخلاص.

أساليب النهوض باللّغة وكيفية تطويرها:

في ما يأتي مقترحات عملية في إطار تصوّر متعدّد الأوجه للارتقاء باللّغة العربيّة من خلال وسائل الإعلام وتحديثًا الصحافة المكتوبة:

أ- دعوة القائمين على الإعلام والصحافة للعمل على تعميم العربية الفصحى كلغة أساسية لجميع وسائل الإعلام العربيّة.

ب- إدراج مادة قواعد اللّغة العربيّة وعلم الدلالات في المقرّر الدراسي لكليات الإعلام.

ج- إصدار قواميس تتعلّق بالخصوصيات اللّغوية لكل المؤسسات الإعلاميّة.

د- تفعيل التعاون بين أقسام اللّغة العربيّة في الجامعات من ناحية، والهيئات الرسميّة للدولة ووسائل الإعلام من ناحية ثانية.

هـ- تنظيم مهنة المصحّحين اللّغويين للمقالات الصحفيّة وإنشاء نقابة خاصة بهم.

بناءً لما تقدّم، فإنّ المطلوب من وسائلنا الإعلاميّة، والصحافة المكتوبة على وجه الخصوص، كثير وكبير. إلا أن الكلام وحده لن يُجدي نفعًا، إن لم يدرك القائمون على هذه الوسائل عظم الجرم الذي يقعون فيه، لأنّ إدراك الخطأ هو أهم خطوات الإصلاح. لذا علينا أن نحارب غزو العاميّة للصحف والمجالات والقنوات، ثم تجريم كلّ من يتحدّث أو يكتب بها في أيّ وسيلة إعلاميّة كانت، وبالتالي إلزام الإعلام برفض الإعلانات التجاريّة المصوغة بالعاميّة أو بلغة أجنبيّة، وعدم بثّها أو نشرها حتى تحوّل إلى الفصحى. فلنعمل تحت راية احتضان مآثر اللّغة من جديد في سبيل الحفاظ على الإرث الفكري والحضاري للعرب ■

والأساليب اللّغوية الركيكة. وباستطاعتنا أن نعمّم تلك الأخطاء على أغلب الوسائل الإعلاميّة العربيّة المكتوبة والمسموعة. ولا بد هنا من ذكر أحد أهم الأسباب القابضة خلف الشرود المهني ضمن آلية كتابة أي خبر. فالخطأ الرئيس يكمن في توصيف لغة الإعلام كأسلوب يندرج ضمن آلية الكتابة الصحفيّة، وبالتالي تحريرها من القواعد التحويلية والصرفيّة، وفقًا لذريعة استنادها إلى الأحداث الفجائية. إذ إنّ انتشار الوسيلة الإعلاميّة وتغطيتها مساحات شاسعة يحتم عليها أن تبحث عن الرّقبي في خطابها الإعلاميّ، حتى تكون إحدى أدوات النهوض بلغة الإعلام.

اللبجاء إلى سبغ الألفاظ وتكرارها في سياق كتابة الخبر الصحفي. ففي اللّغة الإعلاميّة عمومًا، واللّغة الصحفيّة على وجه الخصوص، هناك ما يمكن تسميته بالقوالب الجاهزة التي تصبّ فيها المادة الصحفيّة، فلو تتبعنا طريقة كتابة خبر معين في عدد من الصحف، فسنجد أنّ صياغة الخبر تكاد تكون متماثلة من حيث المفردات المستخدمة، والأساليب التعبيريّة، في أغلب هذه الصحف. ولكون اللّغة الإعلاميّة تتطلّب الوضوح والبعد عن الألفاظ المبهمة والأساليب الغامضة، فإن ذلك لا يعني أن يلجأ المحرّر دائمًا إلى الألفاظ نفسها والصياغة المعتادة.

أسباب الخطأ اللّغوي في الصحافة المكتوبة:

أ- الضعف العامّ الذي يعاني منه الجيل الجديد، والذي لا ينجو منه سوى القليل.

ب- الأخطاء اللّغوية الناتجة من الترجمة الارتجالية التي يقوم بها العديد من الصحفيين، حيث يظهر المصطلح المترجم ركيكًا وبعيدًا كل البعد عن المعنى المحتمل إيصاله.

ج- غياب القوانين الخاصّة بحماية اللّغة العربيّة.

د- الفشل الذريع في استعمال علامات الوقف والترقيم، ولعلّ ذلك يرجع إلى جهل بعض الصحفيين ببناء الجملة.

هـ- التأثير الواضح للغة المنطوقة في اللّغة المكتوبة.

و- عدم تطوير مناهج اللّغة العربيّة في الاختصاصات كافة، وفي كليات الإعلام بشكلٍ خاصّ.

تعليم اللّغة العربيّة في لبنان

من الواقع المأزوم

إلى النهضة المأمولة



د.أنطوان صياح
تعليم اللّغة العربيّة وآدابها
كلية التربية. الجامعة اللبنانية

٣- إدارة تربوية تعليمية لامبالية.

٤- أهل غير معينين بأمر اللّغة العربية.

٥- الموقف من المطالعة.

٦- الكتاب المدرسيّ : شؤون وشجون.

٧- نظرة المعلّمين والأساتذة إلى مفهوم إتقان اللّغة العربية.

وسنعمد في هذه الدراسة إلى تفصيلها ملمحاً ملمحاً محاولين الاعتماد على الوقائع العلميّة المدروسة في تبيان رأينا وفي تسويغها.

١- لغة تعليم اللّغة العربيّة في المدارس: (العامية والفصيحة).

يفاجأ بعضهم حين يسمع أنّ لغة تعليم اللّغة العربية الفصحى في المدارس الرسميّة والخاصّة على وجه العموم هي اللّغة العربية العامية اللبنانية؛ فقد بينت لنا دراسة أجريناها في أوائل التسعينيات من القرن الفائت، (صياح، ١٩٩١) أنّ المعلّمين يستخدمون اللّغة العربية العامية اللبنانية بنسبة تزيد على الخمسين بالمئة في تعليم اللّغة العربية، مفضّلين استعمالها في التشافه الصّفيّ ومقتصرين على اللّغة العربية الفصحى في المستوى المكتوب فقط، وكأنيّ بهم يميزون في الاستعمال اللّغويّ لغة شفهيّة مختلفة من اللّغة المكتوبة.

٢- متعلّمون لا يحبّون اللّغة العربيّة: ما هو موقف المتعلّمين

من تعلّم اللّغة العربية في مدارسنا؟

في دراسة لإعداد شهادة المسّتر البحثي في كليّة التربية للعام الجامعي ٢٠١٣ - ٢٠١٤، وهي قيد المناقشة، قامت الطالبة ندى شاتيلاً بإعداد استمارة طرحت فيها بعض الأسئلة على الطلّاب في الصفّ الأوّل الثانويّ في ثانويّة جميل الرّؤاس الرسميّة، مستكشفة مواقفهم من اللّغة العربية فتبين لها أنّ:

- ٧٠٪ منهم يعتبرون أنّ اللّغة العربية لا تحظى باهتمام الأهل والمجتمع، وأنّ ٦٠٪ منهم يعتبرون أنّ اللّغة العربية هي لغة عديمة الفائدة في عصر التكنولوجيا، وأنّ ٨٠٪ منهم يعزّون أسباب عدم تعلّمهم التعبير الشفهيّ والكتابيّ إلى نظرة الأهل إلى اللّغة العربية وعدم افتخارهم بها.

ارتفعت الضّجّة في الصيف الماضي بعد صدور نتائج الامتحانات الرسميّة للشهادتين المتوسطة والثانوية بفروعها كافّة، حول تدني مستوى التلامذة اللبنانيين في اللّغة العربية، وبدأت الآراء والرّدود تتوالى في التعليق على هذه الظاهرة تفسيراً وتعليلاً وإدانة، ثمّ ما لبثت هذه الضّجّة أن خمدت مفسحة في المجال، ربّما، لضّجة أقوى أو أكثر إيلاًماً، في يومياتنا المليئة بالمفاجآت المفرحة والمخزنة في الوقت عينه. وقد وصل الأمر ببعضهم إلى القول إنّ لبنان رسب في اللّغة العربية، هادفين من وراء ذلك إثارة الهمم عند جميع اللبنانيين للعودة إلى الحفاظ على اللّغة العربية، والإقبال على تعليمها وتعلّمها بما يعيدها إلى المستوى الذي كانت تتبوّأه منذ سنوات مضت.

غير أنّ التفكير في موضوع نجاح لبنان أو رسوبه في اللّغة العربية في الامتحانات الرسميّة، بعد أن هدأت الضّجّة الإعلاميّة المثارة حوله، يدفعنا إلى دراسة متعمّقة لواقع تعليم اللّغة العربية في لبنان، ليس في سنوات الشهادات النهائيّة، إنّما في كل السنوات التعليميّة منذ دخول المتعلّمين إلى رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانويّة بفروعها كافّة. والحقيقة أنّ دراستنا لهذا الواقع سمحت لنا بتشخيصه بالواقع المأزوم اللّذي نرغب في الخروج منه، عن طريق إحداث نهضة مأمولة نحاول رسم مستلزماتها، بعد اكتشاف الملامح التي تدلّنا على أزمة الواقع التربويّ التعليمي للّغة العربية.

ملامح الواقع المأزوم:

انطلق تشخيصنا لواقع تعليم اللّغة العربية من مشاهداتنا الحيّة في المدارس الرسميّة والخاصّة على حدّ سواء، ومن تواصلنا المستمر مع طلّابنا ومع خريجينا اللّذين يقومون بتعليم اللّغة العربية في المراحل التعليميّة كافّة وفي المدارس الرسميّة والخاصّة، وقد بين لنا هذا التشخيص أنّ ملامح هذا الواقع المأزوم هي الآتيّة:

١- لغة تعليم اللّغة العربية في المدارس. (العامية والفصيحة)

٢- متعلّمون لا يحبّون اللّغة العربية.

تحفيز المتعلمين على الإقبال على تعلم اللغة العربية، لغة حياة ولغة حضارة. وخيارات المدارس الخاصة في اختيار الكتب تنطلق من اعتبارات غير علمية في غالب الأحيان، والدليل على ذلك أنّ أفضل وأحدث سلسلة لتعليم اللغة العربية لتمتعها بمواصفات علمية عالية، لا تحظى إلا بـ ٥٪ من سوق الكتاب المدرسي الخاص في لبنان كما ظهر في أطروحة أعدتها إحدى الطالبات في المعهد العالي للدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، وهي قيد المناقشة.

وبما أنه لا يجوز أن يقف الكتاب حين أن اللغة تتحرك من حوله، والمفاهيم التربوية في صيرورة متجددة، فقد بدأ المركز التربوي للبحوث والإنماء بتطوير مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتألّف كتب السنتين الأولى والثانية. وقد تمّ تجريب هذه الكتب في عينات من المدارس ويقوم المركز حالياً بجمع الملاحظات القيمة وتعديل الكتب على أساسها.

٧- نظرة المعلمين والأساتذة إلى مفهوم إتقان اللغة العربية: إن ملاحظتنا على سلوكيات معلمي وأساتذة اللغة العربية يشير بما لا يقبل الشكّ أنّه تسود عندهم نظرة متراخية إلى مفهوم إتقان اللغة العربية، فيغيب عن التصحيح المدرسي والرسمي، في الشهادات الرسمية، وفي سائر السنوات، الالتزام بمفهوم الإتيان اللغوي المتمثل بالحفاظ على مستوى لغوي متقن في التعبير الكتابي، على اعتبار أننا لا نهتم بالتعبير الشفهي لا في المدرسة ولا في الامتحان الرسمي، كما لا نهتم بالتعبير المكتوب مما يجعل المتعلمين يتراخون في إتقان اللغة بمستوياتها الشفهية والكتابية.

بعد كلّ هذه الملامح المقلقة هل يمكننا اعتبار الوضع التعليمي للغة العربية غير مأزوم؟ وكيف السبيل إلى الخروج من هذا الواقع المأزوم إلى النهضة المأمولة؟
إننا نعتبر أنّ للنهضة المأمولة مستلزمات عديدة نقتصر على إيراد الآتي منها:

- ١ - إعداد المعلمين والأساتذة وتدريبهم.
- ٢ - دور المطالعة.
- ٣ - الفصحى لغة التعليم.
- ٤ - الموقف من اللغة العربية في الامتحانات الرسمية.
- ٥ - تطبيق معايير الحد الأدنى للكتاب المدرسي.
- ٦ - العمل على تغيير نظرة الأهل إلى اللغة العربية.
- ٧ - مصالحة العامية والفصحى.

٣- إدارة تربوية تعليمية لامبالية: تُعامل الإدارة التربوية التعليمية المركزية اللغة العربية في الامتحانات الرسمية معاملة تدلّ على قلة الاهتمام، إذ تميزها قليلاً من اللغات الأجنبية في التثقيف، في حين تغيب العلامة اللاغية في اللغة العربية، كشرط من شروط النجاح في الامتحانات الرسمية. فيكفي ان ينال طالب من الطلاب علامة واحدة من أربعين أو من خمسين كي ينجح إذا ما أتمّ العلامات المطلوبة من خلال المواد الأخرى في أيّ امتحان. إضافة إلى أنّ علامة اللغة العربية تشكّل ٨,٥٩٪ من مجموع علامات البكالوريا، في فرعي العلوم العاثة وعلوم الحياة، وتصل في البكالوريا الفرنسية إلى ٢٥,١٠٪ في فرع العلوم العاثة و٥٩,١٠٪ في فرع علوم الحياة، و١٢٪ من مجموع علامات فرع الاقتصاد والاجتماع.

٤- أهل غير معينين بأمر اللغة العربية: لا يعبر الأهل، على وجه العموم، اللغة العربية أيّ اهتمام، فهي في نظرهم، ليست لغة العلوم ولا لغة الرياضيات، وقد ظهر ذلك في رسالة ندى شاتيليا حين أجاب أهل طلاب الصف الأول الثانوي على الاستمارة التي دارت حول استكشاف مواقفهم من اللغة العربية، إذ اعتبر ٩٠٪ منهم أنّ تعلم اللغة العربية هو من دون فائدة في المجتمع، كما يعتبر ٦٠٪ منهم أنّ اللغة العربية بعيدة عن إهتمامات العصر والتكنولوجيا. ولا يخفى على بصير أنّ رأي الطلاب مأخوذ من رأي أهلهم خصوصاً عندما يدعو الأمر إلى التراخي وعدم بذل الجهد.

٥- الموقف من المطالعة: من يراقب مواقف المعلمين والمتعلمين من المطالعة، يدرك، بوضوح لا لبس فيه، أنّ المطالعة هي النشاط الذي يحظى بالاهتمام الأقل من المعلمين والمتعلمين على حدّ سواء؛ فالمتعلمون لا يطالعون وذلك لأنّ تعليم المعلمين للغة العربية لا يقوم على استثمار المطالعة في التعلم؛ والمناهج اللبنانية الصادرة في العام ١٩٩٧ تعبر أفضل تعبير عن هذا التوجه عندما تطالب المتعلم أن يقرأ كتابي مطالعة فقط في كلّ سنة من سنوات الحلقة الثالثة من التعليم الأساسي وإعداد بيان مطالعة لكّل منهما. فهل يكفيان لترسخ المتعلم في المطالعة؟

٦- الكتاب المدرسي: شؤون وشجون. تفتقر الكتب المدرسية الصادرة في لبنان إلى الأسس العلمية الضرورية للكتاب المدرسي الفعال، إن لناحية المعايير اللغوية أو لناحية ربط التعليم بالحياة، أو لناحية الأنشطة التعليمية، أو لناحية

١ - إعداد المعلمين والأساتذة وتدريبهم: لا تغيير من دون معلمين أكفاء، ولا تكون البداية سوى في إعداد معلمين وأساتذة متمكّنين من اللغة العربية لتعليمها ولتعليم كل المواد التي تدرّس باللغة العربية باستعمال لغة عربية فصحي ذات مستوى جيد. ولا يكون ذلك إلا بإخضاع كل من يرغب في أن يعدّ لمهنة التعليم لامتحانٍ جدارة باللغة العربية، الأول منهما يكون قبل مرحلة الإعداد، والثاني قبل الدخول إلى مهنة التعليم.

٢ - دور المطالعة: لا يمكن إتقان اللغة العربية إلا إذا ترسخ المتعلّم في المطالعة، لذلك علينا اعتماد المطالعة كنشاطٍ أساسي من أنشطة تعليم اللغة العربية بما لا يقل عن ثلث الوقت المخصص لتعليمها، مع ما يستلزمه ذلك من تغيير للكتب المدرسية، ومن تغيير لطريقة تعاطي المعلمين والأساتذة مع هذا النشاط الذي يجب أن يحتلّ المكانة التي يستحقّها بين سائر أنشطة تعليم اللغة العربية في المراحل التعليمية كافة من رياض الأطفال حيث نقرأ للأطفال إلى نهاية المرحلة الثانوية مروراً بالتعليم الأساسي حيث يتمّ التعلّم بالمطالعة.

٣ - الفصحى لغة التعليم: من الضرورة بمكان تأكيد الالتزام باعتماد اللغة العربية الفصحى المبسطة وحدها في تعليم اللغة العربية، وفي تعليم سائر المواد التي تعلّم باللغة العربية كالاتجاهات والعلوم والرياضيات، ولا يكون اللجوء إلى اللغة العربية العامية اللبنانية إلا إذا تعدّر على المتعلّمين الفهم، فيكون استعمال العامية لمساعدة المتعلّم على فهم الفصحى وإتقانها.

٤ - الموقف من اللغة العربية في الامتحانات الرسمية: لا يمكن إعطاء قيمة للغة العربية في الامتحانات المدرسية والرسمية على حدّ سواء إذا لم يغيّر الإدارة التربوية المركزية الرسمية نظرتها من مفهوم إتقان اللغة العربية، وإذا لم تدخل علامة لاجية على مسابقة اللغة العربية في كلّ الشهادات، كما هو معمول به في بلدان عربية أخرى.

٥ - تطبيق معايير الحد الأدنى للكتاب المدرسي: لا يمكن النهوض باللغة العربية في لبنان وفي أيّ بلدٍ عربيّ آخر إذا لم تفرض معايير علمية لوضع الكتب المدرسية هي معايير الحد الأدنى، ومساعدة دور النشر ومؤلفي الكتب على الالتزام بهذه المعايير، وعدم الترخيص لأيّ سلسلة لا تلتزم بالحدّ الأدنى من هذه المعايير العلمية. كما نقترح في هذا الباب ربط

رخصة النشر التي يسمح بها المركز التربوي للبحوث والإنماء بتوافر شروط علمية في السلسلة وعدم الاقتصار على المعايير الوطنية فقط في الرخصة الممنوحة.

٦ - العمل على تغيير نظرة الأهل إلى اللغة العربية: اللغة العربية هي لغتنا الوطنية، إنّها حاملة تراثنا وثقافتنا، لذلك علي الأهل العودة عن موقف عدم التقدير الذي يلصقونه باللغة العربية، لأنّ ذلك لا يتنافى مع تقدير اللغات العلمية الرائجة في العالم مع التأكيد على أنّ هذه اللغات لا تحلّ محلّ اللغة العربية، اللغة الأمّ للناطقين بها. أضف إلى ذلك أنّ اللغة هي رمز لهويتنا التي تتجلى فيها من خلال استعمالاتها الغنية التي تتجسد في الشعر والغناء والمسرح وفي سائر مواقع الحياة اليومية المفرحة والمحرّنة.

٧ - مصالحة العامية والفصحى: إنّ استمرار الصراع في أذهان بعضهم بين الفصحى والعامية لن يفيد في إتقان اللغة العربية الفصحى، والموقف العلمي والواقعي يقوم في نظرنا على مصالحة الفصحى والعامية عن طريق استثمار الأنشطة الثقافية باللغة العامية كالزجل والفولكلور والأغاني والمسرح وإدخالها في المناهج كأنشطة تثقيفية شفوية انطلاقاً من المبدأ اللغوي القائل إنّ النشاط اللغوي للإنسان تيارٌ لغويّ متواصل من اللغة الشفهية إلى اللغة المكتوبة، ولا غنى لكلّ منهما عن الآخر، كما لا غنى لكلّ منّا عن اللغة الشفهية ولا عن اللغة المكتوبة شرط الرقيّ بكلّ منهما إلى مستويات الجودة والإتقان والإبداع.

إنّها مستلزمات نهضة مأمولة لن تأتي إلا إذا عملنا لها جميعاً، معلمين وأساتذة وإدارة تربوية، محلية ومركزية، وأهل ومؤسسات اجتماعية، للحفاظ على لغتنا وتراثنا وهويتنا من الاندثار في زمن العولمة الذي تصارع فيه لغات العالم أجمع للبقاء أمام اللغة المعولمة المتفوّقة علمياً محاولة بذلك فرض تفوّقها اللغويّ ■

المراجع والمصادر:

- ١ - تطوير مناهج اللغة العربية في لبنان، (٢٠٠١). بيروت، النادي الثقافي العربي.
- ٢ - حول تجديد تعليم اللغة العربية وآدابها في المناهج التعليمية الجديدة في لبنان، (٢٠٠٢). بيروت، جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية.
- ٣ - في مناهج اللغة العربية: بعض الملاحظات، في تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. بيروت، دار النهضة العربية. صياح أ. (٢٠١٤).
- ٤ - المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل. عثمان، دار الشروق. الفتلاويّ س.م.ك. (٢٠٠٧).
- ٥ - بيروت، المركز التربوي للبحوث والإنماء، مطبعة صادر. مناهج التعليم العام وأهدافها. (١٩٩٧).

المقالات الواردة في المجلة التربوية تعبر عن آراء أصحابها

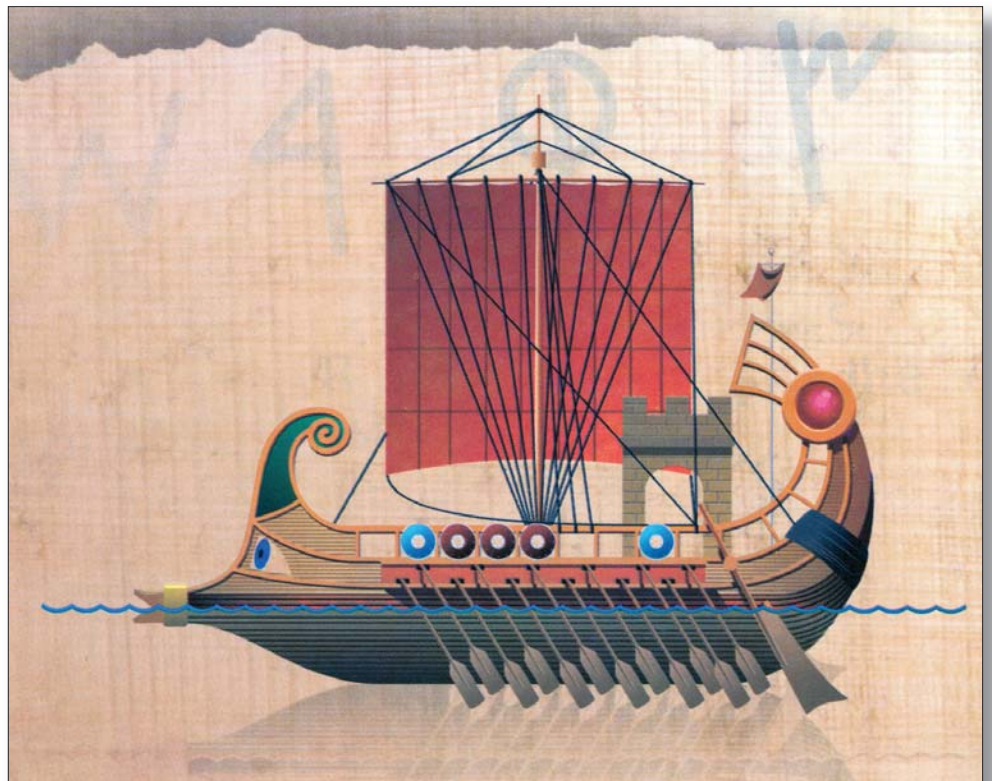


حاملاً الأبدية، انطلق قدموس على متن
مركب فينيقي، أقله من لبنان إلى اليونان



انطلقت الأبدية من شواطئ بيبلس

يحتفل لبنان
بعيد الأبدية
في الثامن من آذار،
عشية عيد المعلم



المطبعة الأولى في لبنان والشرق
دير مار أنطونيوس الكبير
قزحيا - لبنان



المطبعة الأولى للحرف العربي
دير مار يوحنا الطبشي
الخنشارة - لبنان