

مجمع اللغة العربية بدمشق

جامعة القلمون الخاصة

وحدة متطلبات الجامعة

قسم اللغة العربية

مناهج اللغة العربيّة في التعليم العام

(قراءة نقدية)

ورقة بحث مقدّمة إلى المؤتمر الحادي عشر لمجمع اللغة العربية بدمشق

(٢٥ - ٢٨ / ١١ / ٢٠١٩)

الباحث : نزار وجيه فلّوح

عضو هيئة تعليميّة في جامعة القلمون الخاصّة

مناهج اللغة العربية في التعليم العام (قراءة نقدية)

نزار وجيه فلوح

جامعة القلمون الخاصة

نحاول في هذه الورقة تناول المشكلات التي تثيرها مناهج اللغة العربية في التعليم العام (ما قبل الجامعي) مع التركيز بصورة خاصة على مناهج الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي (صفوف السابع والثامن والتاسع) من خلال عرض بعض الملاحظات والأمثلة التوضيحية، ولعلّ القسم الأكبر من معطيات هذه الورقة ومحتوياتها ينطلق من التجربة التعليمية والمعاشية المباشرة لمشكلات هذه المناهج التي تثير جملة من التساؤلات الملحة والمتكررة التي لم تحظَ بإجابات وحلول مقنعة حتى اليوم.

ومن هذه التساؤلات:

- كيف تبدو علاقة المتعلمين بمناهج التعليم؟
- لماذا يبدو درس اللغة العربية موضوعاً جافاً وغير محبّب من قبل الطلبة؟ ولماذا لم تُعدّ العربية تجذبهم مثل اللغات الأجنبية؟
- لماذا ترتبط مادة اللغة العربية في أذهان الطلبة بالصعوبة والتعقيد والرغبة من الاختبارات رغم أنّها لغتهم الأم؟ وما تفسير هذه الشكوى الدائمة من الأهل والمعلمين من تعقيدات هذه المناهج وعثراتها؟
- البنية الفكرية والطبيعة الذهنية لمادة اللغة العربية... لماذا تبدو كأنها جزء من الماضي، ضعيفة الاتصال بالعصر وتطوراته ومستجداته السريعة؟
- إلى أيّ حدّ تخدم مناهج العربية حاجات المتعلمين الحيوية في المستقبل؟ ولماذا تُنسى المادة التعليمية (بعد وقت قصير من الانتهاء منها؟ وهذا أمر تثبته التجربة العملية من خلال أمثلة عديدة).
- ما هو جوهر الأزمة اللغوية العربية؟ ولماذا تزداد هذه اللغة تراجعاً وانحساراً في المدارس والجامعات ووسائل الإعلام، ويتعثر استخدامها على ألسنة المتعلمين والمعلمين والمتحدثين على نحو عام؟

وفي سبيل تلمس بعض الإجابات لهذه المجموعة من الأسئلة الشائكة التي قد يتطلب كلٌ منها بحثاً منهجياً مستقلاً، أجد من الضروري بدايةً أن أشير إلى ما يحيط بمفهوم المناهج من الالتباس، إذ يفهم المنهاج على أنه الكتاب التعليمي أو المقرر الدراسي، وهذا التحديد يفتقر إلى شيء من الدقة، فالمنهاج أوسع من الكتاب المدرسي، لأنه يتضمن مجموعة من الأهداف والأنشطة والعمليات والوسائل والتدريبات التي توظف في تدريس مقرر معين، أما الكتاب المدرسي فهو النواة أو العنصر الأساسي من عناصر المنهاج، ولذلك يتركز الحديث هنا على الكتب المدرسية بوصفها المنطلق والأداة الأساسية لعملية التعليم ومناهجه.

ويجدر بنا في بدء تناولنا الإشكاليات السابقة أن نعترف أن مناهج التعليم هي في الإطار العام نتاج مجتمعاتها وانعكاس لأوضاعها الاجتماعية والسياسية والثقافية، ففي المناهج التعليمية أعراض كثيرة لمشكلات المجتمعات العربية، وما يسود فيها من مظاهر التخلف والعجز والفوضى والاستبداد.. والمناهج في هذه الحالة تعبير عن اختلال منظومة التعليم العربية وإخفاقها في تقديم تعليم عصري فعّال ومناسب، لأنها ما تزال أسيرة ظروف مجتمعاتها التي نعرفها جميعاً.

أما إذا انتقلنا إلى البيئات التعليمية الخاصة بهذه المناهج، فإننا نجد إشارات إلى عوائق وتحديات من نوع آخر، فهناك من يتحدث عن الازدواجية اللغوية في المجتمع ومناقسة العامية للفصحى، وكذلك مناقسة اللغات الأجنبية للغة الأم، وعدم توفر البيئة التعليمية المناسبة وحاجاتها ووسائلها، وتدني مستويات كفاءة المدرسين، يضاف إلى ذلك أمرٌ لا يحب كثيرون أن يعترفوا به، وهو وجود صعوبات ذاتية خاصة بطبيعة اللغة العربية التي ما تزال تُدرّس تقريباً – بوصفها لغة تاريخية تحتفظ بمعظم سماتها التقليدية الأصلية منذ عصورها الأولى، ولم تشهد تطوراً كبيراً في أنماط استعمالها وتعليمها وتعلمها، إذا ما قورنت بالإنكليزية – مثلاً – التي شهدت تغيرات كبيرة وشبه جذرية في أبنيتها وأنماطها ومفرداتها، وهو ما انعكس على عملية تيسير تعليمها وسهولة تلقّيها عند المتعلمين.

يدعونا هذا إلى التوقف عند مسألة البنى الذهنية ومنظومة القيم التي تحكم مناهج اللغة العربية، إذ تسود هذه المناهج مجموعة رؤى وأنماط تفكير تقليدية تفتقر إلى الحيوية والتجديد والمعاصرة، فمن المؤسف أن العرب يتحدثون – غالباً – عن لغتهم بكثير من العاطفة والحماسة، ويدافعون عنها دفاعاً انفعالياً يرتبط بخلفيات وشعارات ذات طابع ديني وقومي وتاريخي مغرق في الخطابية والإنشاء، ولكنهم لا يقدمون من الناحية العلمية – شيئاً يذكر لخدمة هذه اللغة وتطويرها وتحسين أساليب تعليمها للأجيال.

وقد انتقل كثير من هذه المفاهيم إلى مناهج تعليم اللغة، فهناك جملة من التوجهات والقيم التقليدية المكررة، حيث يكثر الحديث في المناهج عن العربي الذي يتصف بالمروءة والشجاعة والكرم والبطولة والتميز إلى حدّ الوقوع في شيء من تضخم الذات على نحو يكاد يكون مرضياً، وفيه قدر من تكريس الأوهام وغياب الواقعية. وكذلك تنتشر في هذه المناهج أفكار وشعارات محددة عن الوطنية والقومية، تكاد تتحول إلى رواسم وقوالب ثابتة («كليشيهات») عن حب الوطن وعظمته والدفاع عنه، والانتصارات والمعارك والتحرير بنبرة حماسية تمجيدية تدغدغ الانفعالات السطحية أكثر مما تحاور العقل، مقابل ضعف التربية الوطنية الحقيقية وضمور المفاهيم السلوكية والأخلاقية التي تجسد فكرة الإخلاص للوطن والمواطنة بمعناها التربوي والفلسفي العميق، (ويمكن هنا تقديم أمثلة عديدة من مناهج التعليم الأساسي والثانوي حول هذا النوع من القيم). ولهذا تأتي مناهج اللغة العربية في أحيان كثيرة بعيدة عن الموضوعية والانضباط العلمي، وتأتي بعض موضوعاتها أقرب إلى الدعاية والإثارة والخطب الشعارية، مقابل ندرة الموضوعات التي تخاطب العقل أو تقدم حقائق علمية ومعرفية تعني شخصية المتعلم وتصفى وعيه وسلوكه.

يمكن تفسير بعض الثغرات والعثرات في مناهج التعليم وفهمها، حين نعرف طبيعة الظروف التي تتم فيها عملية إعداد المناهج وتأليفها، فقد أصدرت وزارة التربية عام (٢٠٠٧) المعايير الوطنية الخاصة بمناهج التعليم، وهي معايير – رغم ما يمكن أن يثار حولها من ملاحظات – تبدو في إطارها العام مقبولة وطموحة، فهي تتحدث عن مجموعة من المنطلقات الفكرية والتربوية الإيجابية، كالتنوع والتعددية والمواطنة والمعاصرة والانفتاح والتحديث والتفاعل الحيوي، إضافة إلى التمسك بالهوية والتراث، ولكنّ السؤال هنا : هل تَمَّ تَمَثُّلُ هذه المعايير في تأليف المناهج؟ وهل تُرجمت هذه المعايير إلى واقع عملي يتم تطبيقه في العملية التعليمية؟ ويُطرح هنا سؤال مماثل حول القائمين على تأليف المناهج، فهل تَمَّ اختيار الأكفأ والأقدر؟ وهل تحققت روح الفريق بما يعنيه ذلك من تعاون وإخلاص وانسجام وتنسيق وانفتاح ومرونة أم أنّ الأمر ما يزال يخضع لطبيعة العلاقات التقليدية التي تحكم مجتمعاتنا بما فيها من استنساابية وشللية ومحسوبيّة ... ؟ إنّه لمنّ المؤسف – في ضوء واقع التجربة – أن يتم التعامل مع مسألة جوهرية ومصيرية كتأليف مناهج التعليم بهذه الذهنية، وهي مسؤولية وطنية علمية وأخلاقية كبرى يتوقف عليها مستقبل أجيال ووطن!

فإذا انتقلنا إلى أهم المشكلات العلمية والضمنية التي يواجهها المعلم والمتعلم في مناهج اللغة العربية، يمكننا التوقف عند الملاحظات الآتية :

١- سعة المادة التعليمية وعدم تناسبها والوعاء الزمني للمقرر، فالمناهج تشكو من الإطالة والحشو والتزويد، وإقحام موضوعات غير وظيفية وغير أساسية (بعض قواعد التوكيد والمدح والذم والإغراء والتحذير وأسلوب الاختصاص...) وغيرها من الموضوعات التي لا يحتاجها المتعلم في أدائه اللغوي والعملية.

٢- صعوبة المادة العلمية أحياناً - إذا ما قيست بالقدرات الذهنية والمرحلة العمرية للمتعلم، كبعض شواهد النحو التي تحرم المتعلم بسبب صعوبتها من فهم القاعدة النحوية وتمثلها واستيعابها، وافتقار عملية اختيار مواد المنهاج إلى معايير واضحة حول المعجم اللغوي للمادة التعليمية المطروحة، ومدى مناسبتها للطالب وقدراته، فكيف نفسّر مثلاً نقل نصّ "ملحمة ميسلون" للشاعر خير الدين الزركلي من مناهج الثالث الثانوي (العلمي والأدبي) سابقاً إلى منهاج الصف التاسع الأساسي حالياً رغم الفارق العمري بين الصّفّين؟ وهو ما يثير التساؤل حول مدى تمثّل المستوى الفكري والمعجم اللغوي للمواد التعليمية، إذ نلاحظ شيئاً من عدم التدقيق في المستوى الفكري واللغوي للمواد المختارة في المناهج، بحيث يبدو بعض النصوص - أحياناً - أعلى من قدرات المتعلم واستعداداته الذهنية واللغوية (أمثلة..). في حين تشير الدراسات التربوية إلى ضرورة وجود معاجم لغوية خاصّة بكلّ مرحلة عمرية وتعليمية.

٣- تقليدية طرائق التدريس القائمة على التلقين والحفظ وتخزين المعلومات على حساب الحوار والمناقشة والتفاعل والتساؤل. ومن الإنصاف أن نشير هنا إلى أنّ المناهج الجديدة اقترحت حزمة من الأساليب والطرائق والوسائل التعليمية الجديدة ذات البعد التفاعلي، ولكنّ هذه الأساليب تكاد تغيب عن العملية التعليمية أو تنحصر في نطاق ضيق، بمعنى أنها تبقى مجرد اقتراحات وطموحات لا تأخذ طريقها إلى التطبيق العملي لعوامل تتعلق بنقص الحوافز والكفاءات لدى المعلم، وغياب البيئة التعليمية المناسبة في الصفوف والمدارس .

٤- غياب تعليم اللغة بالاكْتساب، وضعف الممارسة اللغوية الحقيقية، فالمناهج تركز على تعليم القواعد (النحو) وتكتظ بحشد من المصطلحات والتسميات النحوية التي يرددها المتعلمون دون إدراك فحواها أو تمثله ذهنياً، والأمثلة على ذلك عديدة، إذ

يجهل الطلبة - وحتى بعض المعلمين - أسرار تسميات كثيرة مثل : المضارع والفعل الناقص، والحرف المشبه بالفعل، والمستتر وجوباً، والمستتر جوازاً، والنعت الحقيقي والنعت السببي، والمذكر السالم والمؤنث السالم، والممنوع من الصرف، والأجوف والمثال والناقص، واللازم والمتعدي، ولا النافية للجنس،. والأفعال الخمسة والأسماء الخمسة، والشرط الجازم وغير الجازم، ففي بعض قواعد النحو ما يشبه الألفاظ والأحاجي، كأن يدرس الطالب ستّ عشرة حالة - على الأقل - للممنوع من الصرف، ومثلها قواعد العدد، وحالات كتابة الهزمة المتوسطة العادية والشاذة، وهذا التزيّد في شرح تفاصيل وتعليم مباحث يحتاجها اللغوي المتخصص دون المتعلم المبتدئ يثقل ذهن الطالب، ويحرمه من ممارسة اللغة التفاعلية الحية في مواقفها العملية المختلفة، وهو ما يذكرنا بمقولة الجاحظ المهمة التي حذّر فيها من «جعل النحو مشغلة لعقل الصبي عن اللغة ورواية المثل الشاهد والخبر الصادق والتعبير البارع»، فالجاحظ يعترض هنا على الرّج بتعقيدات النحو في مضمّار التعليم اللغوي، ويدعو - بدلاً من ذلك - إلى الإكثار من استخدام اللغة ونصوصها وأمثلتها الحية التي تكسب التلميذ القدوة اللغوية السليمة...

٥- في الأدب والنصوص : يتم اختيار نصوص شعرية ونثرية كنماذج للدراسة، وهذه النصوص المختارة ليست - دوماً - الأجمل والأنسب والأقرب إلى نفس المتعلم وميوله وحاجاته، ففي الأدب العربي الواسع الغني نصوص أجمل وأميز، ولكنّ ذائقة المؤلفين لم تصل إليها، إذ تُختار النصوص وفق ذهنية مسبقة وبمواصفات مقترحة سلفاً كي تحمل قيماً تربوية معينة، ولكنها تفتقر - للأسف - إلى روح الجمال والإمتاع والتشويق، فضلاً عمّا ذكرناه من عدم تناسب المستوى اللغوي لتلك النصوص - في بعض الأحيان - مع القدرات الذهنية واللغوية للطالب. وبالنتيجة تكاد النصوص تبدو للطالب في معظمها متشابهة، إذ لا تساعده الطريقة التعليمية المتبعة على تلمّس الفروق الجمالية والفكرية بين نصّ وآخر، لأنّ المناهج وما أفرزته أساليب بعض المعلمين من نزعة تجارية وتسويقية، باتت تُزوّد الطالب بصيغ نمطية جاهزة لبعض الإجابات تكاد تنطبق على جميع النصوص المدروسة، "فالألفاظ فخمة جزلة ملائمة، والتراكيب متينة متماسكة... والصورة قامت بوظيفة الشرح والتوضيح من خلال تشبيه كذا بكذا فأقنعتنا بصدق

المعنى". وهذا أنموذج لهذا الأسلوب في الحفظ الحرفي، يلقنه المدرسون للطلبة بناء على ما تنصّ عليه سلاالم التّصحيح المعتمدة من وزارة التّربية :

- شرحت الصورة ((كأنهم البلاء)) ووضّحت الآثار السيئة للمحتل خلال تشبيهه بالبلاء الذي نزل بالبلاد، فأقنعتنا بصدق المعنى.

- شرحت الصورة ((الصُّور تخاطبنا)) ووضّحت معنى جمال الصور ومكائنها من خلال تشبيه الصور بإنسان يخاطب، فأقنعتنا بصدق المعنى.

- شرحت الصورة ((داءٌ من الجهل)) ووضّحت معنى خطورة انتشار الجهل بين أبناء الأمة من خلال تشبيه الجهل بالداء، فأقنعتنا بصدق المعنى.

وهكذا يُكرّس تعليم أمثال هذه القوالب النمطيّة التي يكررها الطلبة ويستخدمونها – بإيعاز من مدرّسيهم- وبما توحيه المناهج وتنصّ عليه سلاالم التّصحيح، دون أن يرتبط ذلك عند المتعلم بأي استيعاب أو تذوق حقيقي لما يدرسه.

٦- **التعبير الأدبي والكتابي:** يحتل التعبير المكانة اللغوية العليا بين مهارات اللغة العربية من قراءة وكتابة وقواعد وإملاء، وإذا صحّ أنّ «التعبير هو الثمرة والمحصلة من تعليم اللغة - إذ تبقى الفروع الأخرى وسائل تخدم التعبير الصحيح وتوصل إليه» - فإنّ حالة التهميش والصعوبات التي يعانيها المتعلمون في كتابة الموضوع التعبيري تأتي نتيجة وشاهداً على إخفاق التعبير اللغوي في فروعه السابقة، إذ تسيطر على تعليم التعبير أبنية وموضوعات مُقترحة سلفاً ومكررة، يقتبسها الطلبة من كتب الإنشاء، ولا يُمنح المتعلم فرصة لإطلاق طاقاته في التعبير عن نفسه بحرية وعفوية، إذ تأتي الموضوعات المقترحة – غالباً – نمطية مصطنعة ومتكلفة، لذلك يندر أن نجد اليوم تلميذاً يكتب الموضوع التعبيري بنفسه، فهذه المهمة يتولاها الأهل أو المدرس الخصوصي؛ وكيف للتلميذ أن يصوغ موضوعاً أو نصّاً تعبيرياً إذا كان يفتقر إلى معرفة الكثير من شروط استخدام اللغة وإتقانها وممارستها، إضافةً إلى فقر رصيده اللغوي والأسلوبي نتيجة قلة القراءة والمطالعة؟

٧- **بحث المعجم :** تبدو المعاجم اللغوية العربية في صورتها الحالية تاريخيةً تحثفي بقديم اللغة ومفرداتها أكثر مما تهتم بلغة العصر ومستجداته العلمية والمعرفية الهائلة، رغم ظهور مشاريع جديدة تتحدث عن تأليف معاجم حديثة

معاصرة تستجيب لمقتضيات التطور العلمي والفكري والتقني المتسارع... وفيما يتعلق ببحث المعجم في المناهج التعليمية ما تزال طريقة تعليمه والبحث فيه شائكة وغير مُيسرة، إذ يترتب على المتعلم إتقان مجموعة من الخطوات غير البسيطة، كمعرفة جذر الكلمة، وفكّ التضعيف إنْ وُجد، وردّ الألف إلى أصلها من واو أو ياء، وإعادة حرف محذوف إلى الكلمة في بعض الحالات، وكلّها خطوات يندر أن يتقنها المتعلمون ضمن ظروف التعليم اللغوي الراهنة، مما يؤكد الحاجة إلى تأليف معاجم مدرسيّة جديدة تتبع طرقةً علمية ميسرة، وتحاكي في نظامها قواميس اللغة الإنكليزية التي لا تتطلب أكثر من البحث عن الكلمة وفق ترتيب أحرفها، بما يساعد الطالب على تجاوز الصعوبات الحالية في التعامل مع المعجم.

في الحلول والمقترحات :

ليست الإجابة عن التساؤلات السابقة المطروحة في بداية هذه الورقة بالأمر السهل، ولكنّ محاولة تلمّس الطريق للخروج من الحال الراهنة للتعليم اللغوي وعثراته الكثيرة تبقى مطلباً وواجباً على كل مهتم بهذه اللغة غير عليها. ويمكن هنا تقديم بعض التصورات والمقترحات التي نراها ضروريّة كي يُكتَب للعربية أمل جديد في تعليم عصري ومتطور وفعال، ومن هذه المقترحات :

- **تعزيز دور المتعلم، ومحورية هذا الدور،** بحيث يشعر أنّه الذات وليس الموضوع، وأنه شريك حيوي فعّال، وليس مجرد متلقٍ سلبي.
- **تفعيل الأبعاد الوظيفية والحيوية للغة،** والتخلص من الزوائد والنوافل التي لا يؤثر استبعادها سلباً في اكتساب اللغة وتعلمها وإتقانها.
- **تحقيق الحيوية والمعاصرة** من خلال الارتباط الحيوي بالعصر ومستجداته العلمية والثقافية والفكرية والفنية والحضاريّة، بحيث تتجاوز اللغة العربية الفكرة المأخوذة عنها بأنها لغة تاريخ ودين وتراث...
- **تعليم اللغة بالاكتساب:** تفعيل القراءة بمستوياتها وأنماطها البسيطة والمتوسطة والعميقة، والإكثار من الحوار والمحادثة والممارسة اللغوية الحية، بدلاً عن تعليم القواعد والهيكل اللغوية تعليمياً نمطياً لا ينعكس على الأداء اللغوي للطالب.
- **التدرج في عرض الموضوعات اللغوية والأدبية** من البسيط السهل إلى المركّب، والتخلص من العشوائية في اختيار النصوص، والحرص على وضعها ضمن المراحل العمرية المناسبة.

- **التيسير والتبسيط** : بالتخفيف من القواعد القديمة التي لم تعد العربية المعاصرة في حاجة إليها. والبدء بالتفكير في إمكانية تعديل بعض القواعد بما يلائم الحاجات التعليمية المعاصرة دون أن يمس ذلك جوهر النظام اللغوي.
 - **اختيار النصوص الملانمة الجذابة** الشائقة التي تراعي ميول المتعلم واهتماماته، وتقدم له رسالة إيجابية تجعل درس اللغة والأدب نشاطاً ذهنياً وإمتاعياً محبباً.
 - **الاستفادة من معطيات علم اللغة الحديث**، وعلم الأصوات والدلالة، في تقديم تصور علمي جديد لتعليم اللغة وقواعدها.
 - **التوسع والانفتاح**: على اللغات الأجنبية والمقارنات بينها وبين العربية، والاستفادة مما تمتلكه العامية من طاقات يمكن أن تخدم العربية ؛ ولا مسوغ لوضع اللغة الفصحى في حالة صراع مع العامية واللغات الأجنبية، فالخبرات اللغوية متنوعة ومتكاملة ويغني بعضها بعضاً...
 - **تعزيز القدوة اللغوية**: مدرس اللغة القدير – غالباً – لم يعد موجوداً، والمحيط اللغوي ملوث بالأخطاء والركاكة. وحين نقدم قدوة لغوية أو مثلاً لغوياً ناجحاً في التعليم والإعلام يحبّه الطالب ويقتدي به في ممارسته اللغوية.
 - **تفعيل ثقافة القراءة**: تصدّ الاجيال اليوم عن الكتاب والمجلة، وهناك عزوف شبه تام عن ثقافة القراءة، والمناهج التعليمية الجافة تتحمل جزءاً من المسؤولية عن هذا العزوف، فكيف لطلابنا أن يفكروا ويكتبوا على نحو صحيح إذا كانوا لا يقرؤون كتاباً أو مقالة خارج كتبهم المدرسية؟!.
 - **توظيف الوسائط والتقنيات الحديثة** في تطوير عملية تعليم اللغة وتفعيلها : فهناك العديد من الوسائل السمعية والبصرية ومواقع التواصل الاجتماعي والمدونات التي تُعنى بتعليم اللغة العربية وتطويرها وتبادل الآراء حول قضاياها ومشكلاتها .
- وأخيراً: رَبِّ سائلٍ يسأل- هنا - عن النصف الآخر من الكأس، إذ تقتضي الموضوعية أن نؤكد أنّ هذا الحديث عن عثرات المناهج ومشكلاتها - وهي غير قليلة - لا ينفي وجود إيجابيات ونقاط أمل عديدة يجب أن يبنى عليها لاستكمال العمل في تطوير هذه المناهج التي ما يزال ينتظرها الكثير لتصبح مناهج علمية عصرية تنتمي إلى منظومة التعليم الناجح والفعال بجدارة واستحقاق.