

اللغة العربية في المدارس

عباس التونسي

على مدى عامين من 2010 إلى 2012 قام فريق بحث بقيادتي ضم الدكتورة زينب إبراهيم- محمود العشيرى- هناء زبارا -يحي محمد بدراسة واقع تعلم اللغة العربية في المدارس القطرية في إطار منحة من الصندوق القطري للبحث العلمي.

مقدمة

يشترك واقع اللغة العربية ما قبل التعليم الجامعي في قطر مع غيرها من الدول العربية بدرجة أو بأخرى فيما يلي :

- (1) مدارس اللغات التي تتبع المنهج الأمريكي والبريطاني تمثل طموح أية أسرة ميسورة ماديا لابنائها لسببين أولهما إجادة الانجليزية لغة العصر والثاني فشل المناهج العربية في تنمية ذكاء التلميذ وقدراته..ولغة التدريس في هذه المدارس هي الانجليزية وبالتالي يقتصر تعلم اللغة العربية على حصص اللغة العربية وهي تتراوح ما بين حصتين إلى أربع حصص أسبوعيا.وهي في بعض هذه المدارس اختيارية وليست إجبارية.
- (2) نتيجته بعض المدارس العربية (خاصة أو حكومية أو مستقلة) إلى تدريس مادتي العلوم والرياضيات باللغة الانجليزية، وتدريس اللغة العربية والعلوم الاجتماعية والدين باللغة العربية.ويبدأ تدريس الانجليزية كمادة منذ مرحلة الحضانه .
- (3) يقوم ما سمي بإصلاح التعليم أو تطويره أو تطوير المناهج في البلدان العربية على ما يسمى بالمعايير ، وهي حركة تربوية نشأت في الولايات المتحدة وتبنتها كل الولايات رغم بعض الانتقادات الحادة التي وجهت لها وماتزال .
- (4) قامت وزارات التربية والتعليم أو المجالس المنوطة بها الإشراف على التعليم بمحاولات لتطوير مناهج اللغة العربية وللأسف كما سنوضح لاحقا كان هذا التطوير شكليا ومازالت على حد تعبير أحمد أمين العمة مستترة .

يتميز واقع اللغة العربية في معظم المجتمعات الخليجية التي تعد بيئات فقيرة الإكساب بتراجع استعمال اللغة العربية حتى في الحياة اليومية ، وبذلك يتعرض الطفل بخليط من اللغة الاجنبية واللهجة العربية والهجين اللغوي الذي ينتجه الوافدون م الأسيويين خاصة الذين يتعاملون مع الطفل مثل السائق والمرية والخدمة .

نتائج البحث

وسأعرض في عجالة أهم ما توصل إليه البحث حسب فصوله المختلفة مع التركيز على الفصل الأول منطلقات ومفاهيم

في الفصل الأول منطلقات ومفاهيم يخلص البحث إلى أن تجاهل الحقيقة اللغوية البسيطة عن اكتساب الطفل العربي اللغة العربية كما يتضح في كل المعايير في مختلف الأقطار وكما هو واضح المقررات ، تجاهل هذه الحقيقة والتعامل مع الفصحى باعتبارها اللغة الأم يجعل كل محاولات تحسين مستوى الطلاب في اللغة العربية خبط عشوائية تضل الطريق الصحيح فيفتنق ذهن الخبراء عندنا في مصر عن زيادة الساعات المخصصة للنحو وكأن الهدف أن نعلم التلميذ كيف يعرب لا كيف يعبر .

إن الطفل يكتسب العامية أو اللهجة بوصفها اللغة الأم خلال السنوات الأولى من حياته ثم يأخذ في تعلم العربية الفصحى في روضة الأطفال أو المدرسة ، وأن الطفل العربي يشعر كما لو كان يتعلم لغة أخرى غريبة عن لغته لا محل للشك فيها ومن ناحية أخرى يجمع الدارسون على أن الطفل ما بين السنة الثانية والسنة السادسة يكتسب اللغة بسرعة وبتلقائية بحيث أنه في سن السادسة يكون قد امتلك قدرة لغوية مذهلة ويصبح مستخدماً قادراً للغة.

ولسنا هنا بصدد الحكم بل الوصف والإقرار لما لم يتردد الأستاذ الكبير تمام حسان في الاعتراف به .

" واللغة التي تكون موضوع تعلم قد تكون لغة ثانية وقد تكون لغة أجنبية ولكل منهما خصائصها في التعليم مثال ما نعرفه من تعلم اللغة الثانية ما مررنا به في فترة التلمذة من تعلم اللغة العربية الفصحى التي نعدّها ثانية لغتين في حياتنا"⁽¹⁾

ويسجل د. علي القاسمي الحقيقة ذاتها ⁽²⁾

كما يقرر د. عبدالله الدنان " يتعلم الأطفال العرب العامية كلغة أولى في فترة نشاط القدرة السليقية ، فترة النقاء اللغة بالفكر وتكوين الكلام التواصلي والكلام الداخلي. وفي السادسة يذهبون إلى المدرسة ليتعلموا الفصيحة لغة للدراسة ، وتبقى العامية لغة للتواصل" ⁽³⁾ .

ويميل الباحث إلى رأي د. عبد القادر الفاسي الفهري الذي يقول " درج اللسانيون على تصنيف اللغات إلى لغات أول ولغات ثوان ، على اعتبار أن اللغة الأولى تكتسب بدون تلقين وهي اللغة " الأم " أي اللغة التي يلتقطها الطفل في محيطه الأقرب ، وهو محيط الأم دون أن يحتاج في ذلك إلى التمدرس أو إلى توجيهات مُعلّم ملقن ، وعلى اعتبار أن اللغة الثانية تعتمد أساساً على التلقين . فأين وضع اللغة العربية في هذا التصنيف ؛ طبعاً لا نحتاج إلى كبير عناء لنبين أن اللغة العربية ليست لغة أولى. فالطفل العربي لا يخرج إلى محيطه ليتلقط لغة عربية فصيحة متداولة في الأفواه ، بنفس الكيفية التي يخرج بها الطفل الفرنسي إلى محيطه ليتعلم الفرنسية ، أو الإنجليزي ليكتسب الإنجليزية ، أو المغربي ليكتسب العامية العربية المغربية أو الأمازيغية . إذن العربية الفصيحة ليست لغة أولى في محدداتها النفسية والإدراكية والذاكرية... الخ ، إلا أن الطفل العربي لا يتعلم العربية الفصيحة بنفس المعنى الذي يتعلم به لغة أجنبية ثانية كالفرنسية والإسبانية والإنجليزية ، بل إن الملكة التي يكونها الطفل العربي في عاميته كثيراً ما يتمثل جزءاً مهماً من الملكة التي

¹ - د. تمام حسان : حصاد السنين من حقول العربية ، عالم الكتاب ، القاهرة، 2012 ، ص 114 .

² - بحث بعنوان الطفل واكتساب اللغة بين النظريات والتطبيق قدمه للمؤتمر السادس لمجمع اللغة العربية بدمشق بعنوان لغة الطفل والواقع المعاصر تشرين الثاني 2007 منشور على موقع منتديات مكتبتنا العربية .

³ - الإبداع واللغة العربية في المناهج المدرسية ، مجلة جامعة دمشق ، العلوم الأساسية والتطبيقية 64 ، س2 ، ص 25-

سيكونها في الفصيحة " (4) أي أنها عند الدكتور الفهري تكاد تكون في منزلة بين منزلتين أي بين اللغة الأم واللغة الثانية وهذا ما يتفق مع حقيقة أن الطفل العربي قبل تعلم الفصحى في المدرسة قادر على فهم معقول للمسموع منها كما يظهر من استمتاعه بأفلام الرسوم المتحركة الناطقة بالفصحى .

من هذا الاستعراض السريع لتلك المفاهيم الأساسية يخلص الباحث وفريق البحث إلى بعض التوصيات التي تشكل معاً مجتمعة مقدمة مواجهة حقيقية لمشكلة ضعف الأطفال والنشء في اللغة العربية الفصحى تتلخص هذه التوصيات فيما يلي :

1- أن تبدأ عملية تعلم اللغة العربية الفصحى مبكراً من البيت ورياض الأطفال بوسائل مبتكرة ومناسبة بإنتاج مواد بصرية سمعية وتكنولوجية تشمل أغان وأناشيد قابلة للحفظ والغناء ، ألعاب على الكمبيوتر أفلام رسوم متحركة متنوعة ، سلسلة عن قصص الأطفال المسموعة مطبوعة وعلى الانترنت ومن البديهي أن تكون بفصحى مبسطة تعتمد أساساً على توظيف المفردات المشتركة بين الفصحى والعامية بحيث يألف الطفل الفصحى ولا يتعامل معها كما لو كانت لغة أجنبية .

وهذا انطلاقاً من أهمية التعلم غير المباشر وغير الواعي الذي يسمح للطفل باكتساب اللغة بشكل تلقائي . فالطفل هو الطرف الفاعل في عملية تعلم اللغة وتفهمها ، فالطفل يملك تلقائياً القدرة على اكتساب المفردات والأنماط اللغوية من خلال نشاطه العقلي والاجتماعي .

2-وكما ذكر علماء اللغة العرب منذ الخمسينات ينبغي أن ترتكز مناهج اللغة العربية في السنوات الثلاث الأولى في المرحلة الابتدائية على

(أ) الانطلاق من المعروف إلى المجهول أي البدء من المشترك في العامية وتقديم المفردات الفصيحة غير المألوفة في لهجة الطفل بتدرج مع ضمان تراكمها وتكرارها .

(ب) عدم تدريس القواعد على الإطلاق والاكتفاء بمراعاة الأنماط اللغوية والتراكيب وتفعيلها لدى الطفل .

4 - عبدالقادر الفاسي الفهري : المعجم العربي نماذج تحليلية جديدة ، دار تريفال للنشر الدار البيضاء ، ط 1986 ، ص 20

ج) الانطلاق من مهارة الاستماع حيث أنها الأقرب لتكوين الطفل ثم إلى مهارة القراءة والكتابة .

د) أن تكون التدريبات والأنشطة غير آلية ومثيرة لاهتمام الطفل وتكون أقرب لمبدأ التعلم من خلال اللعب .

هـ) أن يكون اختيار النصوص من ناحية مثيراً لاهتمام الطفل ولا يعتمد إلى الوعظ ، ويمكن تقديم كل القيم الأخلاقية والتربوية ولكن بشكل غير مباشر ودون تعامل مع الطفل دون احترام أو تقدير لذكائه وقدراته .

و) أن تكون المهام اللغوية طبيعية وأصلية وليست مصطنعة من هنا فإن سياق تقديم مستوى لغة الحياة اليومية - وهي مجال العاميات في كل الأقطار العربية، إلا عبر توظيف القصص (السرد) والمشاهد المسرحية فليس من المنطقي أو المنهجي كما حدث في أحد الامتحانات التجريبية أن طلب من الطفل كتابة حوار بالفصحى بينه وبين بائع الفاكهة . من اللازم ألا يشعر الطفل بالاستخفاف بما يتعلمه وأن يشعر أنه يرتبط بحياته .

وفي هذا الصدد يمكن توظيف تقسيم الوظائف في الواقع اللغوي فيطلب من كل مجموعة من التلاميذ أن تحول قصة أو حكاية تراثية من العامية إلى الفصحى لنشرها في كتاب . يجب أن نعترف أننا كباراً وصغاراً في كثير من المواقف نفكر بالعامية ونحاول الترجمة إلى الفصحى الفارق يكون في مدى سرعة وتلقائية هذه الترجمة .

إن علينا أن نهجر مبدأ المخالفة الذي ميز تعريفنا للفصحى فجعلنا نهجر كلمات شائعة مثل شاف ، راح ، قعد فنبدأ بها ثم نقدم للطفل رأى ، ذهب ، جلس . كما يمكننا بسهولة بوسائل مختلفة تدريب الطفل على النطق الصحيح لحركات كثير من الأفعال المشتركة بين الفصحى والعامية مثل عمل ، فهم شرب .. الخ .

من هنا يتفق فريق البحث مع الدكتور رشدي طعيمة⁽⁵⁾ عندما يوصي بأن :

1- يستند في الصفوف الثلاثة الأولى إلى الأنماط اللغوية الصحيحة مما يشجع في استخدام الأطفال في حياتهم اليومية والتدرج بعد ذلك إلى انتقاء الألفاظ الفصيحة التي تشجع في الكتابة العربية التي تقتصر على الرصيد اللغوي المشترك .

⁵ - د.رشدي طعيمة : مناهج تدريس اللغة العربية التعليم الأساسي ، دار الفكر العربي ، ط 1 ، 1981 ، ص 28 . وهو ذات ما يذهب إليه الكثير من المهتمين بشأن اللغة العربية مثل د. أحمد درويش و د. محمد السيد وغيرهم .

2- إن تستخدم الفصحى المعاصرة أساساً في مرحلة التعليم الأساسي ويهمننا هنا أن نشير بشأن مسألة الإعراب التي تفاوتت فيها الآراء إلى أننا لا ندعو إلى إلغاء الإعراب أو تجاهله ولكننا على العكس ندعو إلى أن يتعرض له الطفل دون إسراف ولكننا ضد أن نشغل عقله بإدراكه وفهم قواعده وأن تقتصر علاقة الطفل به في مرحلة رياض الأطفال والسنوات الثلاث الأولى على التعرض له سواء كانت إعراباً بالحركات أم بالحروف وأن نعوده على الحديث بالفصحى المسكنة إيماناً بما قالت به لجنة اللهجات العربية بمجمع اللغة العربية بالقاهرة من أن إسكان الحركة الإعرابية ليس بمنكور في الفصحى ، وكل المتخصصين يعرفون بظاهرة إسكان الحركات في بعض القراءات وما سمي أحياناً بالاختلاس في الإعراب متعللين بخوف غير مبرر أثبتت دراسات علم النفس عدم سلامته وهو ان الطفل لن يستطيع أن يعدل أو يصحح من أخطائه اللغوية فيما بعد .

3- أن تؤجل دراسة الطفل للغة أجنبية إلى الصف الثالث الابتدائي ، وفي حالة تقديمها قبل ذلك فيتم ذلك من خلال الاستماع فقط بحيث لا تؤثر على مهارات الطفل في القراءة والكتابة باللغة العربية وبساعات محدودة.

4- أن يعد لكل مستوى تعليمي قاموس مطبوع والكتروني مناسب لكل مرحلة ، فليس من المنطقي أن أحيل التلميذ في المدرسة الابتدائية - كما جاء في المعايير - إلى المعجم الوجيز حيث أن شرح الكلمات يتجاوز كثيراً مستوى الكلمة المشروحة ، وحيث يستلزم البحث معرفة جذر الكلمة وهي قدرة يكتسبها الطالب بنهاية المرحلة الابتدائية ، وإن كان يجب أن يتعلمها بشكل غير واع عن طريق الملاحظة قبل ذلك من خلال الربط بين مجموعة من الكلمات التي تنتمي إلى نفس الجذر .

فأين المنطق إذا تصورنا أننا بمجرد تدريس الطالب لـ " المجرى والمزيد " يصبح قادراً على معرفة جذر الكلمة . إذا لم يكن المنهج الدراسي قبل ذلك قد أثار فضوله بالربط بين كلمات من نفس الجذر مثل كتب وكتاب ومكتب ومكتبة .. الخ إن قدرة الطفل على التجريد لا تتطور إلا من الملاحظة للعيني .

وكان موقف البحث في الفصل الأول والثاني من المعايير أو المستويات المعيارية لمحتوى مادة اللغة

العربية يتلخص فيما يلي

بداية يتفق فريق البحث من خلال مراجعات مستفيضة مع ملاحظة بورتير Porter في أن كل الحجج حول المعايير سواء من جانب أنصارها أو خصومها قائمة على المعتقدات والافتراضات لأعلى الأدلة الامبيريقية المباشرة⁽⁶⁾.

وأهم التحفظات على هذه الحركة هي :

1- لم يظهر دعاء هذا النهج الوعي الكافي بتعقيد عملية تدريس المنهج ، فهم يتصورون أنه يكفي فقط أن يعرف كل طالب ما يجب عليه أن يتعلمه لحل المشكلة⁽⁷⁾ ، وأحياناً تضيف المعايير مشكلة عندما لا يفهم الطالب ما العلاقة بين النص أو المادة التي يدرسها والمعايير المستهدفة وبدلاً من أن ينصرف الدرس إلى التعامل مع المادة الدراسية نفسها ينصرف إلى شرح المعايير!

2- يكفي المعايير أن تحدد مجموعة محددة من الأهداف أو المؤشرات بوضوح كاف ويجب أن تبتعد عن الإسهاب والتفصيل الشديد لتسمح للمدرسين بجعل المناهج الدراسية مفيدة لطلابهم فلا بد من مساحة للمدرسين كما الطلاب للإبداع والابتكار وإلا أصبحت عملية التعليم والتعلم عملية آلية كما يذهب دارلنج و هاموند وكوزول .⁽⁸⁾

3- من أهم الانتقادات الجذرية لحركة المعايير أنها تغفل الفروق الفردية والاختلافات الفردية في أساليب التعلم والاكتماب وإيقاعهما كنتيجة للطبيعة النفعية لمدرسة في هذا التصور حيث يبدو الغرض من التعليم هو الإعداد للكليات أو لمكان العمل وليس الإعداد للحياة⁽⁹⁾

⁶ Porter A. National standards and school improvement in the 1990 : issues and mamise . American journal of education vol 102, 1994 pages 421 – 449 .

⁷ - Clive Beck, The teaching standards movement and current teaching practice. Canadian Journal of Education vol 23 ,2&3 -2002 page 177

⁸ - Darling – Hammand L. the right to learn. San Francisco : Jessey Boss 1977 .

Kozal , J Forward in D. Meier (ed.) will standards save public education Boston Beacom press 2000

⁹ <http://coopcatalyst.wordpress.com/2011/03/09/educator-arnold-greenberg-counting-what-cant-be-counted/>

4- رغم المعايير والاختبارات والحديث المكرر عن التفكير الناقد فما زالت مشكلة المنهج أساسية كما أشارت سوزان بيميديفر Susan Biemedefer أخذين في الاعتبار أن مهارات التفكير الناقد ليست ممكنة إلا في حالة مضمون فكري محدد وثرى فلا يمكن تعليم أو تقييم التفكير التحليلي وحل المشاكل في حالة نصوص مسطحة ولا تحمل أي عمق . (10)

5- يرى الباحث أنه رغم وجاهة فكرة تعليم المهارات المختلفة فإن ثمة مخاطر عديدة تحيط بها في تحديد المعايير حيث تبدو في كثير من الأحيان في دروس الكتاب منفصلة وليست متكاملة وبمعزل عن السياق . كما أن المعايير تهمش عملية بناء المعرفة لحساب فكرة المهارات , فيكون تعليم المهارات عندئذ كما لو كان يعلم استراتيجيات للنجاح في الاختبارات أكثر من كونه مفتاحاً لعالم من الاكتشاف ومدخلاً لتراكم معرفي وإدراكي .

6- يتصل بتعامل المعايير مع المهارات تعامل المعايير مع مسألة الأصلية Authenticity خاصة على مستوى المهام فمن ناحية مواد اللغة تبدو مهام القراءة والاستماع والكتابة والتحدث غير حقيقية لأنها كما لاحظت سوزان وهاننون (11) وكما أشار توماس (12) تحولها إلى دراسة للاستراتيجيات المختلفة فكما نلاحظ نجد في المعايير كلمات مثل يعرف , يتابع , يتعرف , يميز ولا نجد كلمات مثل يكتشف , يستمتع , يحاول . فكأن ما يتم تدريسه هو المعايير أو خطة الدرس وليس النص ذاته وفي الحقيقة لا يمكن في العالم الواقعي فصل القراءة للفهم مثلاً عن القراءة للاستمتاع , ونعرف من الدراسات النفسية أن الطفل عندما يقرأ ما يحبه وما يستمتع به حتى بدون توجيه من المدرس يتعلم أكثر , بل يذهب البعض إلى القول أن الطالب لا يقرأ قدراً كبيراً مما حدد له بل يكتفي بالنظرة العابرة وحل التمارين أو الأسئلة التي يمكن فعلياً الإجابة عن كثير منها دون قراءة عميقة للنص .

أما التعامل مع الكتابة فهو يبدو تحويلاً لها إلى عملية ميكانيكية يفرض فيها على الطالب الشكل والموضوع والتسلسل وهذا إن كان ضرورياً في الكتابة الوظيفية إلا إنه معوق وضار في أنواع الكتابة الأخرى ولا يسمح للطلاب بأن يعبر عن ذاته وأن يطور أسلوبه الخاص وبداية أن يستمتع بالإبداع في استخدام اللغة .

¹⁰ Biemesderfer, Susan :Building on What We Have Learned: A National Dialogue on Standards-Based Education. Office of Educational Research and Improvement (ED),Washington DC 2001

¹¹ - Susan Ohanian 82 ، 81 ، 73 المرجع السابق ص

¹² - Thomas P.L. Standards , Standards Everywhere , and not a spot to think . English journal vol 191 No1 Sept. 2001 .

وبعد استعراض المناهج الدراسية المختلفة يقترح البحث إطاراً منهجياً ينطلق من ينطلق مما يلي

يقوم المنهج على الربط بين اللغة والمحتوى من خلال إعادة صياغة لما عرف بمنهج تدريس اللغة القائم على المحتوى content-based language instruction وإدماجه بمداخل : المهام - الكفاءة - الإستراتيجية حيث تصبح عملية تعلم اللغة ضمن سياق أصلي وطبيعي ، فاللغة أداة معرفة واتصال ، وبحيث نبتعد عن المقرب التقليدي " التعليم عن اللغة " بدلاً من تعليم اللغة ؛ فتعليم اللغة لا يتم إلا من خلال محتوى معرفي يتناسب مع مرحلة النمو الفكري والنفسي للمتعلم .

وتزداد أهمية هذا المقرب المقترح وضرورته في ظل غياب الخلفية الثقافية الأساسية لدى الطلاب عن الثقافة العربية أو على أفضل تقدير وجود فجوة معرفية كبيرة لدى الطلاب فيما يخص الثقافة العربية لأسباب مختلفة لا مجال هنا للبحث فيها .

ويتسم هذا المقرب بأربع سمات أساسية :

أولاً : التكامل بين مهارات اللغة المختلفة : الاستماع ، القراءة ، الحديث ، الكتابة ، الثقافة .

وما نقصده هنا بالتكامل ليس أن يتم تقديم كل المهارات في كل وحدة دراسية فحسب دون ارتباط دلالي أو موضوعي أو مفرداتي كما نشاهد في كثير من المقررات . إن أهمية التكامل في

1-التعزيز المتبادل : حيث تعزز كل مهارة المهارة الأخرى من خلال :

أ- توفير نشاط تعليمي قبلي وبعدي عند تعلم كل مهارة .

ب- ضمان تكرار المفردات ودورانها في سياقات لغوية مختلفة .

2- تجسير الفجوة في نمو المهارات المختلفة في اللغة حيث يختلف مستوى المتعلم عادة بين المهارات المختلفة .

3- تجسير الفجوة بين اللهجة والفصحى ، إذ يمكن العمل بدأب وتراكم مع الطلاب على نقل ما يعزفونه بالعامية إلى الفصحى من خلال إعادة صياغة أو تلخيص لمادة مسموعة على سبيل المثال لتقدم في الإذاعة المدرسية أو في مجلة طلابية .

ثانياً : إنه بطبيعته يقوم على أساس المهمة task – based فاللغة ليست مجرد نظام من القواعد ، إنها نظام خلق وتوليد للمعاني عبر عملية تواصل إنساني .

فاللغة عملية تفاعلية تعتمد على تأدية مهام مختلفة في سياقات متعددة ، من هنا فصف اللغة يجب أن يقوم على تدريب الطلاب على أداء مهام مختلفة تراعى مستوياتهم وقدراتهم والاختلافات الفردية وفي هذا المدخل يتمحور دور المدرس في التوجيه والإرشاد وليس في الهيمنة .

وفي هذا السياق تأتي أهمية مفهوم الأصلية " authenticity " فهذا المفهوم لا ينبغي أن يقتصر على النصوص المختارة بل أيضاً على المهام التي يكلف بها الطالب، والمهام ينبغي أن تكون أصلية في إطار التواصل اللغوي خارج المدرسة وداخلها.

فعلى سبيل المثال تصبح المهمة الإطار الصحيح والطبيعي للتعلم حتى لمهام درج المدرس التقليدي أن يطلبها من التلاميذ مثل " شكل النص " أي وضع علامات الإعراب على أواخر الكلمات فأن نطلب من الطالب في المستويات بعد الابتدائية أن يعمل مع زميله " المذيع " للإعداد لقراءة جهرية لخبر ما أو تقديم معلومة ما ، نجعل الطالب يعي بوظيفة الحركات الإعرابية وللربط بينها وبين مواقع الكلمات في الجملة وبين معنى الجملة وبالتالي يصبح لهذه المسألة اللغوية معنى في عقله ولا تبدو له مجرد واجب بلا معنى . كما أنه يتعلم من خلال هذا النشاط الهادف الربط بين جوانب اللغة المختلفة .

ومفهوم " المهمة " لا يقتصر فقط على أنشط تستلزم عمق معرفياً معيناً مثل المناظرات بل تمتد لتشمل حتى مهام اللعب للأطفال في رياض الأطفال وفي صفوف المرحلة الابتدائية.

وثمة احتراز هنا لأن البعض اعتاد تكليف الطلاب بمهام لا تروق لهم أو تستهويهم أو لا تعبر عن مواقفهم ، نعتقد أنه ينبغي أن يكون تكليف الطلاب بالمهام قائماً على استكشاف لمواقف الطلاب الحقيقية واهتماماتهم فعلى سبيل المثال عبر تكامل المهارات يمكن أن يفرز المدرس من خلال مناقشة نص القراءة الأصلي

مواقف الطلاب من شخصية معينة أو موقف معين أو قضية معينة ، وعندما يقسم الطلاب إلى فريقين في مناظرة يعتمد على هذا الاختلاف الحقيقي في الرأي حتى تصبح المناظرة ممارسة لغوية " أصلية " فالإنسان لا يدافع أو يعارض في لعبة لغوية شكلية ، والمهمة " الأصلية " في المناظرة هي كيف يعبر الفرد عن أفكاره ، ويدلل على صحتها ، ويدحض الحجج المضادة .

هذا التفاعل الحقيقي هو العامل الأهم في عملية تعلم اللغة .

ثالثاً : إنه يعتمد بطبيعته على تعلم استراتيجيات strategy based للتعامل مع مهارات أو مهام أو نصوص .

والاستراتيجية كما تشير معظم الكتابات هي جملة الإجراءات المستخدمة لمعالجة مهمة أو أكثر لتحقيق محدد ، واستراتيجيات التعلم هي مجموعة الإجراءات المستخدمة للتعلم في خطوات ، بحيث تصبح كل خطوة أساليب أو تكتيكات جزئية بنتابع معين .

ولا يمكن ابتسار استراتيجيات التعلم في تكليف الطالب مثلاً بتخمين معنى كلمة من السياق بل ينبغي أن يتم تدريبه على مثل هذا التخمين التي يفكك السياق إلى عناصره المختلفة الأيديولوجية والدلالية والموقعية واللفظية .. إلخ .

إن أهمية التعلم على أساس الاستراتيجيات أن تعين الطالب على تطوير أدوات متعددة للتفكيك والتركيب ، للتوقع والتخمين ، للتحليل والاستنتاج . بحيث يتيح فهمه لنص معين مسموع أو مكتوب نقله في فهمه لنصوص أخرى .

رابعاً : إنه يتوجه نحو بناء وتطوير كفاءة الطالب اللغوية " Language proficiency " وينبغي هنا التنبيه إلى أن الكفاءة هنا تجمع بين المقدرة competence والأداء performance . فرغم أنه لا يتم قياسها إلا عبر مؤشرات للأداء إلا أن هذا الأداء يعتمد في الأساس على تطوير المتعلم ما يمكن تسميته بالكفاءة اللغوية الخاصة هذه الكفاءة اللغوية الخاصة نوع من المعرفة الحدسية الضمنية باللغة تعزز وتكتسب بالممارسة الاجتماعية ولا علاقة لها بالمعرفة المجردة بقواعد اللغة ، فكما ذكر ابن خلدون منذ قرون قد يخطئ أحد جهابذة النحو في كتابة " سطرين إلى أخيه ، أو ذي مودته أو شكوى ظلامه أو قصد من تصوره

" بل يمكن القول إن هذه الكفاءة نوع من الوعي والإحساس باللغة يكتسب ويتطور في الحقيقة من خلال ما يسمى بالتعلم اللاواعي أو التعلم الضمني ، بقدر ما تكتسب من تراكم المعرفة بالمفردات والأساليب والتراكيب.

والكفاءة باختصار هي قدرة المتعلم على أداء مهام لغوية معينة على امتداد مهارات اللغة المختلفة، وعبر أنماط متعددة ومتنوعة من اللغة .

وبالتالي فمن البديهي أن يكون هدف المنهج الدراسي بناء هذه الكفاءة ونقلها من مستوى إلى آخر .

فمعيار نجاح المقرر الدراسي ليس ، ما يتضمنه من أهداف قيمية أو تربوية أو لغوية ، بل ما يتحقق من تلك الأهداف عبر انتقال الطالب من مستوى إلى آخر ، ومن مرحلة إلى أخرى.

في هذا الإطار المنهجي الذي نقترحه فإن المنهج هو تسلسل يربط بين اللغة والمحتوى عبر نصوص " معقدة " ثيميا تشمل أنواعاً أدبية وغير أدبية وأنماط لغوية مختلفة للنصوص ، مع الأخذ في الاعتبار أن هذه الأنواع والأنماط ليست مجموعات مغلقة فليس ثمة خط فاصل مانع بين نص معلوماتي ونص تفسيري ..إلخ كما أوقعنا المعايير والمقررات ، فالواقع اللغوي ملئ بالعديد من النصوص التي تجمع بين هذه الأنماط المختلفة كما أن المقال نوع جامع بين الأدبي وغير الأدبي حسب تلك التقسيمات. ومن الأجدى أن تترك تلك التصنيفات للطالب لاستنتاجها في إطار فهمه لهدف الكاتب أو المتحدث ولفكرة الأساسية في النص وللغته وهيكله.

في هذا الإطار المنهجي تكون المهام أولاً من القمة إلى القاع Top – bottom وثانياً من القاع إلى القمة Bottom – Top وتشمل مهام الفهم ، ومهام الاتصال ، ومهام الإدراك الثقافي Cultural awareness ومهام الإدراك اللغوي Language awareness .

أن التطبيق الميكانيكي الذي تم فهمه من المعايير وطبق على المقررات جعل البدء من الكلي إلى الجزئي ، من العام إلى الخاص ، من الفكرة العامة إلى التفاصيل مجرد تسلسل شكلي للأسئلة والتمارين وليس مكوناً جوهرياً من التعامل مع المهارة كعملية Process ، وحيث يعين فهم الكلي على تأطير الجزئي أو إدراك الهيكل والأسلوب.

ومن المهم كذلك أن يكون المنهج مرناً بشكل يصبح للطلاب بدء من الصف الرابع بالمشاركة في اختيار بعض المواد التعليمية عبر تكليف المعلم لهم بمهمة البحث والاختيار . وحتى في الصفوف الدراسية ما قبل الصف الرابع لابد من مساحة للتلاميذ لأن يحضروا إلى الصف ما يحبونه أو يختارونه ليصبح مادة تعليمية تستخدم في الصف .

يقوم تصورنا على عدة منطلقات أولية تزعم أنها بديهيات :

- 1- هدف النشاط اللغوي هو البحث عن معنى أو إنتاجه ، هو المحتوى وليس الشكل .
- 2- أصلية المهام والنصوص كما ذكرنا سلفاً .
- 3- التعلم عملية وليس معرفة تعطى دفعة واحدة .
- 4- التدريس الموجه نحو الكفاءة لا يستبعد " الدقة اللغوية " ولكنه يحاذيها بمتطلبات ومهام كل مستوى .
- 5- لا مناص من توظيف معرفة المتعلم بالعامية لاكتساب العربية الفصحى عبر المفردات والتراكيب المشتركة وعبر تطبيق التنويعات اللغوية المختلفة بين الرسمي وغير الرسمي .
- 6- اعتماد مبدأ التراكم اللولبي في تقديم المادة اللغوية بمعنى أن الوظيفة أو التركيب أو المجال الدلالي لا ينبغي أن تقدم دفعة واحدة ولا أن تقدم مرة واحدة .
- وأن يتم التعلم عبر تسلسل طبيعي هو التعرض - التعرف التتميط (أي التعرف على النمط والقدرة على الإدراج تحته) - وأخيراً الإدراك الواعي للقاعدة واستخدامها .
- إن عملية التعلم ليست مجرد عملية تراكمية تتم في خط صاعد فقط فنقدم المتعلم في اللغة ليس فقط رأسياً بتطور كفاءته بل أيضاً أفقياً بتراكم خبراته مع اللغة . ومثل هذا التراكم اللولبي تفرضه حقيقة أن المهام والمواقف تتكرر بشكل طبيعي مع التطور العمري وبالتالي الفكري واللغوي كما تكرر في سياقات مختلفة ، فعلى سبيل المثال مهمة التعريف بالنفس أو بشخص تمتد عبر مستويات الكفاءة المختلفة وعبر الصفوف ، كما تتكرر التراكيب والأنماط .
- 7- إن استجابة المعلم للمادة التعليمية تتناسب طردياً مع عاملي الاستمتاع والتحدي ، فكلما كانت المادة التعليمية قادرة على تحقيق الاستمتاع واستثارة كل إمكانات المتعلم بالتحدي . المنضبط غير المحبط " كانت استفادة المتعلم أكبر واستجابته أعلى .

ومن المهم هذا التأكيد على أن المداخل التي حاولنا دمجها في إطار نظري واحد تتدرج كلها تحت " الطالب مركزا" Learner – centered approach كما أن حركة الكفاءة اللغوية ليست في الحقيقة نظرية أو منهجاً بل هي إطار جامع لمقتربات ومداخل تتسم جميعها ب بالاتصالية والتواصلية كما أن المهام تتوزع عبر المهارات ، وتطوير المهارة يمر بالضرورة عبر تطوير استراتيجيات مختلفة للفهم والتحليل والتعبير .

وغنى عن البيان أن " العنقدة " الدلالية أو الثيمية تسهل تكرار وتردد المفردات والتراكيب والخطاب discourse

2 ينطلق تصورنا لهذا الإطار المنهجي " المفتوح " الذي يشرك الطلاب في اختيار المادة التعليمية والذي يمكننا تسميته مدخل المنهج إطارا للعمل ، ينطلق من محاولة تلاقي أو تجاوز سلبيات المداخل المختلفة في تخطيط المنهج . وتتمثل هذه السلبيات فيما يلي :

1- خلط الوسيلة بالهدف إذ يصبح النص المختار أو الهدف الإجرائي المحدد أو ناتج التعلم المخطط أو المعيار المستهدف هدفاً في حد ذاته ، يتمتع بشبه قدسية تحول دون الإبداع أو مراعاة الاختلافات الفردية .

2- الاجتزاء حيث تفكك وحدة المعرفة إلى جزئيات ، أو إلى وحدات دراسية أو معايير أساسية ومعايير فرعية بحيث تغيب الرؤية الكلية أو زاوية الرؤية الشاملة ، ويتم التغافل عن تحقيق المراكمة وتطوير المعرفة لدى المتعلم .

3- الفوقية : من المستحيل بداهة أن تصبح عملية التعلم مركزها الطالب إذا كانت بقية عناصر العملية التعليمية تعتمد على الفوقية ، حيث لا دور للمدرس في تحديد الأهداف والوسائل ، وحيث لا دور للمتعلم في اختيار المادة التعليمية.

إن مثل هذه الفوقية تعوق عملية الإبداع ناهيك عن الإحساس بالمتعة لدى المعلم والمتعلم بالإضافة إلى أنها في النهاية تؤدي إلى نوع من " القولية " بتجاهلها لاهتمامات المتعلمين واختلاف شخصياتهم وبالتالي طرق ووتيرة تعلمهم .

4- الاهتمام بتطوير الأساليب والتقنيات دون اهتمام حقيقي بتطوير الرؤية والإطار ، بحيث يبدو أن مجرد تقسيم المتعلمين إلى مجموعات لأداء بعض الأنشطة أو تكليفهم باستخدام الانترنت للبحث عن بعض المعلومات علامة إنجاز ونجاح بحد ذاتها .

وختاما فهذا البحث مجرد محاولة لإعادة الاعتبار إلى اللغة العربية في مدارسنا .