

مصادر تعليم الكتابة في مؤسسات التعليم العالي

ملاحظات أولية

د. محمود العشيري

أستاذ مساعد بكلية دار العلوم-جامعة الفيوم

مقدمة في مدارس التعليم العالي ملاحظات أولية

د. محمود العشيري

أستاذ مساعد بكلية دار العلوم - جامعة الفيوم

ملخص:

تعد تحديات إجاده الكتابة في المرحلة الجامعية جزءاً من تحديات أكبر تتصل بوضعية اللغة العربية في الجامعات العربية وسياق استعمالها والإنتاج المعرفي بها، وهي وضعية لا تنفصل بالتأكيد عن مراحل التعليم ما قبل الجامعي فضلاً عن السياسة اللغوية الناظمة للمجتمع وما تتبناه وزارات التعليم العالي والجامعات ومؤسسات البحث العلمي من مواقف صريحة أو مضمرة إزاء العربية.

وتحتل مهارة الكتابة صدارة مهارات اللغة في مرحلة التعليم الجامعي، فيما نتصور، لعلاقتها بالإنتاج المعرفي عامّة والوظيفي والبحثي على وجه الخصوص، ومن هنا يأتي هذا التعالق بين معالجة مسألة اللغة في هذه المرحلة من التعليم ومعالجة مسألة الكتابة. ومن هنا يقارب هذا البحث العربية والكتابة بالتبني عبر دوائر ثلاث؛ دائرة المجتمع والسياسة اللغوية، دائرة المؤسسة التعليمية، ثم دائرة المعلم ومصممي المصادر التعليمية. ويقدم بعض أهم الملاحظات حول نماذج لتلك المصادر المتداولة في حقل تعليم الكتابة في المرحلة الجامعية وما يوازيها.

الكلمات المفتاحية:

الكتابة، مهارة الكتابة، التعليم العالي، الجامعة، اللغة العربية، الإنتاج المعرفي، السياسة اللغوية، المصادر التعليمية، الإردواجية اللغوية، لغات التعليم، الكفايات، المهارات.

Sources of Teaching Writing in Higher Education Institutions

Initial Observations

By

Dr. Mahmoud Al-Asheeri

Assistant Professor at the Faculty of Dar Al Uloom

University of Fayoum

Abstract:

The challenges of writing proficiency at the undergraduate level are considered part of the larger challenges related to the status of the Arabic language in the Arabic universities, the context of its use and the cognitive out-product of it. It is a status that is certainly neither separate from the stages of the pre-university education, as well as the language policy regulating society, nor from the explicit or implicit approaches adopted by ministries of higher education, universities and academic research institutions concerning Arabic.

Writing skill constitutes the forefront of language skills in the undergraduate education stage, as is imagined, due to its relationship to the cognitive out-product in general, as well as the functional and academic research in particular. Therefore, this overlap correlates as per tackling the issue of language at this stage of education and addressing the issue of writing.

Hence, this research approaches Arabic and writing in turn, via three circles: The circle of *Community and Language Policy*, the circle of *Educational Institution*, and then the circle of *Teachers and Designers of Educational Resources*. It provides some of the most important observations about examples and models of these common sources, circulating in the field of writing education at the undergraduate level and its equivalent.

مقدمة:

يبدو عدم الرضا عن واقع اللغة العربية في مؤسسات التعليم الجامعي قاسماً مشتركاً بين جل الجامعيين والمحترفين في العديد من البلدان العربية، وحسبنا أن نشير إلى العديد من اللقاءات العلمية^(١)، التي أشرت أول ما أشرت إلى وضعية الأزمة ومحاولتها حصارها أو تجاوزها، وقد انصبت العديد من الجهود فيها على فحص أبعاد المشكلة وتقديم بعض المقاربات التي تروم معالجة هذا الضعف العام والشائع في إجادة العربية؛ بما يؤهل الخريج لأن يؤدي مهامه الأساسية المنشودة بكفاءة واقتدار.

وفي هذه الورقة سنولي عناية خاصة بالكتابة، وتحديداً بالأعمال التطبيقية التي تستهدف تنمية هذه المهارة في مرحلة التعليم الجامعي، وما يؤدي إليها من تحطيم وسياسات. ولهذا ستقع النقاط التي سنثيرها في هذه المقالة في دوائر ثلاث؛ دائرة المجتمع والسياسة اللغوية، دائرة المؤسسة التعليمية، ثم دائرة المعلم ومصممي المصادر التعليمية.

١. دائرة المجتمع والسياسة اللغوية:**١،١ في التعليم والازدواجية اللغوية:**

تعيش العربية نوعاً من الازدواجية اللغوية، حيث نجد "تعانياً على المدى الطويل" بين تنوّعات شفويةٍ فطريةٍ للغة، من جهةٍ، وتتوّعـ لـ ليس لـغـةـ أـمـاـ لـأـيـ أحـدـ^(٢). ومن ثم نجـدـنـاـ إـزـاءـ نـظـامـينـ تـبـيـرـيـنـ مـتـماـيـزـيـنـ جـزـيـاـ لـلسـانـ العـرـبـيـ نـفـسـهـ؛ـ إـذـ إنـ التـتوـعـ الحـادـثـ بـيـنـهـماـ تـنـوـعـ دـاخـلـيـ،ـ مـتـعلـقـ بـنـوـعـيـنـ مـرـتـبـيـنـ لـغـوـيـاـ وـسـلـالـيـاـ؛ـ النـظـامـ الـأـوـلـ عـامـيـةـ دـارـجـةـ مـكـسـبـةـ هـيـ اللـغـةـ الـأـمـ إـنـ صـحـ التـعبـيرـ،ـ هـيـ لـسـانـ الـبـيـتـ وـالـشـارـعـ.ـ وـرـبـماـ يـكـتـسبـ أـكـثـرـ مـنـ تـنـوـعـ مـنـهـ،ـ وـهـيـ فـطـرـيـةـ تـكـتـبـ عـبـرـ الـأـسـرـةـ وـالـمـجـتمـعـ بـدـرـجـاتـ مـتـفـاـوـتـةـ.ـ أـمـاـ النـظـامـ

^(١) منها على سبيل المثال:

- ندوة مشكلات اللغة العربية على مستوى الجامعة، في دول الخليج والجزيرة العربية- كلية الآداب والتربية- جامعة الكويت - (٦-٤) نوفمبر ١٩٧٩.
 - ندوة تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية-الجزائر- (٩-٧) إبريل ١٩٨٤.
 - ندوة مشكلات اللغة العربية في المرحلة الجامعية-قسم اللغة العربية- كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية- جامعة قطر (٢٤-٢٦) ديسمبر ١٩٨٩. ونشرت أعمالها عام ١٩٩٢ م.
 - مؤتمر تعليم اللغة العربية في المستوى الجامعي-جامعة الإمارات-العين-٢٠٠١٨(٢٠-٠٢)إبريل ١٩٩٢ م.
 - ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية- جامعة الإمام- المملكة العربية السعودية-(٢٢-٢٥) جمادى الأولى ١٤١٦هـ / (١٩-١٧) أكتوبر ١٩٩٥ م.
 - ندوة تدريس اللغة العربية في الجامعات المصرية. جامعة القاهرة - مصر - ١٩٩٩ م.
- ^(٢) الفاسي الفهري: السياسة اللغوية في البلاد العربية، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط١، ٢٠١٣، ص. ٢١.

الآخر وهو الفصيحة، وهو اللسان المقصود أو المعيار الذي ليس لغة أمّا، الذي يتعلّم عبر مؤسسات التعليم ويؤلّف عبر بعض وسائل الاتصال المتعددة.

وهذا الوضع اللغوي ليس أرمة في ذاته، وإن شكل تحديات، فالعربية ليست فريدةً في هذا؛ فهناك أشكال من الأزدواجية أكثر تعقيداً في مجتمعات أخرى، وقد كان هذا الواقع اللغوي هو نفسه أو يكاد عبر العصور الماضية المختلفة، وأيضاً زمان ازدهار الحضارة العربية الإسلامية، ولم يمنعها هذا لا من التقدم ولا التأليف ولا الإبداع ولا الترجمة عن غيرها من الأمم، وإنما المعضلة تكمن في تعاطينا مع المشكلة أو مع هذا الواقع الذي أصبح أصيلاً في الثقافة العربية.

إن معطيات الفصحي أو "اللغة المعيار" ليست فطرية، وإنما هي مُعطى ثقافي يمكن اكتسابه وتطوирه وتوجيهه عبر وظائف يمكن اتقانها، ومن ثمّ تصبح مؤسسات التعليم هي حلبة الصراع التي تضمن لهذه الأزدواجية، كما في الحال العربية على الأخص، الاستقرار، حافظة على اللغة المعيارية وجودها ومكانتها وحياتها، أو مائلة بها نحو اكتساح العاميات أو هدير الأزدواجية اللغوية.

إذا ما انتشرت الأمية، أو الأمية المُقتنة بانخفاض جودة المنتج التعليمي، يمسى المجتمع مجتمعاً محدود التدرس؛ وتصبح الهيمنة حينئذٍ هيمنة لصالح الصيغ الشفوية، وتتنزوي اللغة المعيارية، متزوّية معها العلوم والمعارف، وفي المقابل فإن تحقيق الجودة في التعليم والاهتمام به يقول بنا إلى تحقيق نهضة في إنتاج المعرفة العلمية الواسعة وباللغة المعيارية أيضاً، إذا ما شاركت على نحوٍ أصيل في تعليم العلوم والمعارف؛ لتضحي بعد ذلك لغة تفكير وإنتاج للمعرفة.

ولعلنا نجد في مؤسسات التعليم العالي نوعاً ما من الارتباط الطرדי بين تحقيق مستوى عالٍ من التدرس أو الإقبال على التعليم والتتفوق فيه، والتمكن من مهارات اللغة عند المستوى المعياري أو الفصيح؛ وخلاف ذلك فهو الاستثناء اللافت الذي بثت المسألة ولا ينفيها.

تعليم التعليم بحد ذاته وإيلاء اللغة المعيارية دورها الطبيعي في حمل رسالتها الثقافية ودورها في تشكيل الهوية، وإن في ظل تعددية لغوية، ضمين بتجديد هذه اللغة طبيعتها واكتسابها عناصر قوة جديدة واستمرارها في الحفاظ على الهوية مع دعم تشكّلاتها وتطوراتها.

وربما جاء الإعلام بدرجة ما بعد التعليم، حيث يعكس واقع الاتصال عبر وسائل الإعلام الواقع اللغوي الذي يتسع عبر مناقشة قضايا المجتمع والفكر والسياسة والثقافة، وينقل هذا الواقع اللغوي لطبقات ربما لم يتسع لها أو يتهيأ لها أن تناقش هذه الموضوعات بهذه اللغة، ولكنها شيئاً فشيئاً تقهماً وتستوعبها، وأحياناً ما تختلط بلغتها الدارجة بدرجات مختلفة. ولكنها تظل مقبولة على مستوى الفهم، كما في نشرات الأخبار وخطب الزعماء الرسمية، والتحليلات السياسية والثقافية وبعض التحليلات الاجتماعية المعمرة وغيرها.

١.٢ العربية ولغات التعليم:

إن الوضع الذي نحن عليه الآن في العربية وبالنظر إلى أفق الإنتاج العلمي البشري يدعونا إلى الانحياز إلى "الثانية اللغوية" في التعليم شريطة أن تكون دون كُفْة نفسية أو معرفية. بل ربما كان اختيارها اختياراً حتمياً الآن في ظل:

- هيمنة عربية على إنتاج المعرفة وأدواتها.
- شبه انفراد للإنجليزية بقطبية لغة إنتاج العلوم والمعارف وتدالوها في هذا العصر، بعد أن غدت لغة للمؤتمرات الدولية في شتى بقاع الأرض، ولغة معظم الدوريات العلمية الكبرى، ولغة عرض سائر الاكتشافات والترويج لها.

ولعل تبني هذا الموقف الثاني الذي لا يهمل اللغة الوطنية ولا ينغلق عليها يتيح الفرصة للمتعلم أن يتبع تطورات العلوم الحديثة ومستجداتها، وأن يجد فرصة أفضل في سوق العمل في الوقت الذي يحفظ على المتعلم هويته وانتماءه لثقافته والذى بها عن مجرى تنهار فيه جُرفه التي لا توافق العلم الحديث ومتطلباته؛ إذ تدفع هذه الثانية بالثقافة ولغتها نحو التطور ومواكبة العصر من خلال النقل والمتابعة والاستيعاب وإعادة الإنتاج والابتكار.

غير أن هيمنة الإنجليزية لغة على حقل الإنتاج العلمي العالمي لا يُسْوِغ لأمة التخلي عن لغتها لحسابها، والتسليم المطلق بهذه الهيمنة؛ بل يجب - كما يقول الفاسي الفهري أن "يتَّسَعَ استعمالها لأن النظام اللغوي العالمي ليس قارئاً، بل هو نتيجة تجادب مستمر، تقع فيه توازنات مؤقتة، تحددها حيوية اللغات، أو ديناميتها وحركيتها، بحيث تصعد لغة أو لغات وتتنزل أخرى، كما حدث للفرنسية التي تقوى وضعها العالمي في القرن التاسع عشر على الخصوص، وحدث للعربية وقت تبوؤها دور لغة العلوم والحضارة في بغداد والأندلس" (١).

(١) - السابق، ص ٥٩.

وَثْمَة توجه واضح لا يُسَلِّم بالقطبية الوحيدة للإنجليزية على حساب اللغات الأخرى، يتبنّاه الفرنسيون والألمان والصينيون والهنود، يعمل على اعتماد قطبية متعددة بـكوكبات من الأمم واللغات. وفي هذا للإطار تدعم اليونسكو اعتماد اللغات الوطنية في تعليم المواد، كما يتبنّى الاتحاد الأوروبي مبدأ التعددية اللغوية^(١).

ولعله لم يتبق أمه كبيرة من الأمم لا تدرس سائر العلوم والمعرفة بلغتها الوطنية عدا أمّة العرب ويمكن أن ننظر إلى كوريا واليابان وفيتنام وفنلندا، وإسرائيل التي أحبت لغة من الموات وجعلتها لغة للحياة وللعلم، في الوقت الذي ندفن الذي نحن فيه، نحن العرب، لغة حيّة بأيدينا.

ويكاد يكون الحديث عن "النهوض باللغة العربية" أو "حمايتها" أو "تمكينها" فيما دعت إليه المنظمات والهيئات أو تبنّته الحكومات مجرد ذرّ للرماد في عيون المتابعين لصعود الإنجليزية السارّ، في بلدانهم ومناهجهم التعليمية حياتهم اليومية؛ لتترقيها الرأسى وتتوسّعها الأفقي. فلن يكون ثمة تمكين للفصحى إلا بـتمكينها عبر التعليم، ليس فقط بإعادة ما قُضِيَ منها في العقود الأخيرة بل بإحياء شبابها ترجمةً ونشرًا وتطوريًا لأساليب تدريسها ومناقشة علوم العصر بها، وإيلاؤها مكانها المستحق في مؤسسات التعليم والمؤسسات البحثية لغةً للعلم والمعرفة، ولن يكون هذا إلا وفق سياسة لغوية مؤسساتية. فكل محاضرة علمية في علم إنساني أو تطبيقي تلقى في العالم العربي بالعامية أو بلغة أجنبية هو قضم من مساحة اللغة المعيار وحيز وجودها في الحياة وقدرتها على الاستمرار، وقدره أبنائها على التفكير العلمي بها والإبداع من خاللها. ولا شك أيضًا أن كلّ محاضرة علمية سَلِسَةٌ مَبَيِّنةٌ، وكل كتاب يؤلف أو مقالٍ يكتب أو يترجم بـعربى صافيةٍ ناصعةٍ دقيقة لا التواء فيها أو إبهام هو إضافة إلى قدرة هذه اللغة المعيارية على الاستمرار.

٢. دائرة المؤسسة التعليمية:

١٢. الكتابة والتعليم المبني على الكفايات والمهارات:

من الواجب قبل الشروع في التخطيط للمقرر أن نتساءل حول:

- ما ينبغي على المتعلم، الذي نقدم له عوًى دراسياً، أن يُتَّحِّذه باللغة، وهو ما يتأسّس على دراسة واقع واحتياجات المتعلمين، حينئذ سيتبدي لنا الفارق الكبير بين الاحتياجات الضرورية للمتعلم الخاصة بالكتابة والأخرى التي لا تسكن إلا عقل المعلم، وفهمه حول اللغة وإنقاذه.

^(١) نفسه، ص. ٥٠.

- ما يجب على المتعلمين أن يتعلموه أو يعلموه أو يكتسبوه ليتمكنوا من امتلاك ما يؤهلهم لإنجاز هذه المهام.
- المعارف والقدرات والخبرات المتوفرة لدى المتعلمين، وعلى أي نحو تمكّنهم من تحقيق أهدافهم.
- ما يلزم من الوقت ليتمكن المتعلمون من تحقيق أهدافهم وامتلاك مهاراتهم التي تمكّنهم من حل مشكلاتهم.
- مسائل الكفاءة اللغوية ومتطلباتها من ساعات دراسية ومقررات وهيئة تدريسية وصياغة مقررات دراسية تحققها.
- كثافة الفصول الدراسية والأعباء التدريسية؟ فمن غير المعقول أن نتكلّم عن إنتاج لغوي لعدد طلاب قد يبلغ الأربعين أو الخمسين طالباً في بعض الصفوف في حين لا تكاد صفوف تعليم اللغة تتعدى العشرة أو الخمسة عشر طالباً. مع معلم يدرس نصاً تدريسيّاً يبلغ عادة (١٨) ساعة أسبوعياً، ولا أعتقد أن أحداً سوف يتحقق بصفوف تعلم اللغة الأجنبية في أي من مراكز التعليم الخاصة إذا بلغ عدد الطلاب حدود ما هو موجود لدينا في بعض الجامعات في صفوف مهارات اللغة. أو أن معلماً يستطيع أن يتبع مهارات مئات الطلاب أسبوعياً، ويتابع إنتاجهم الكتابي أو اللغوی بعامة.

ويتصل بالسياسة المؤسساتية أيضاً قصر أمور اللغة، مع ما يعني منه المتعلمون من قصور شديد في المهارات والكفايات، على مقررين أو مقرر واحد في أغلب الأحوال، لا يتجاوز تقديمها الساعات الثلاث أسبوعياً، أي حوالي (٤٨) ساعة، تقدم في فصل دراسي واحد وانتهي الأمر. ولن يكون تقديمها لمهارات اللغة العربية حينئذ إلا تقديمها على طريقة "تعلم الإيطالية في ساعتين" أو "اليابانية بدون معلم في ثلاثة أيام"...! فلنكون هنا كمن يتصور المعلمين هؤلاء السحرة المهرة القادرين على أن يأتوا بما لم يأت به الأوائل؛ فينتظر منهم أن يكسروا الطلاب مهارات الكتابة الصحيحة، ويعالجو أخطاء الصياغة والإملاء والأسلوب، وينموا مهارات الفهم الجيد للمقروء والمسموع، والتحدث بالعربية بطلاقة، وقد يطمح البعض إلى استكناه جماليات بعض النصوص! واستثنات حب العربية وتقديرها في النفوس! وأن يتصالح معها ويشعر بأهميتها وجدوهاها في حياته^(١)، كل هذا عبر مقرر واحد أو مقررين يدرسهما الطالب الجامعي (في إطار خطة دراسته للمتطلبات العامة)، وقد يكون هذا المقرر اختيارياً في بعض الأحيان، فلا يرى الطالب

(١) العجيب أن بعض نوادي قياسات التعلم تقول إن البرامج حققت ذلك بما يتجاوز أحياناً ٨٠%، وهي جوانب لا مجال لمناقشتها الآن، ولكن يبقى أننا نظل نشكو بعد هذه النتائج من ضعف الطلاب ورداة المُخرج التعليمي. ونظل نتحدث عن "عجز شامل" لدى الطلاب.
انظر: د. حسام الخطيب، المجلة العربية للثقافة، المنظمة العربية، السنة ١٢، العدد ٢٢، ١٩٩٢. ص ٤٩: ٧٠.

حرفاً عربياً ولا يسمع به، تاركين إياه لتجاربه العشوائية مع اللغة، إذا كان ثمة مجال للتعامل معها، دون أن يتوقف قليلاً لتأمل استخدامه لها وترشيده.

ومثل هذه العوائق لن يجدي معها أية حلول مما هو متاح في الأفق، ما لم يتغير وضعها، فهي أمور تتصل حقيقة بالاعتمادات المالية والتكلفة الاقتصادية وسياسة المؤسسات التعليمية وإرادتها السياسية في تقديم حلول جذرية ناجعة لمشكلة اللغة الوطنية ومحاولة تجاوزها وليس مجرد تجميل ملمح هنا أو هناك، وهي كلفة، على الرغم من تواضعها، يبدو أن معظم المؤسسات غير مستعدة لتقديمهما. فما زال القرار اللغوي في الحقيقة منحة من السلطة أو الإدارة، وما زال بعيداً عن الأفهام أن ثمة في الأفق ما يسمى بـ "العدالة اللغوية" وـ "الديمقراطية اللغوية" أو أن اللغة تخطيط تستشير فيه الحكومات أولى الرأي أو الخبرة والمختصين، شأنها في ذلك شأن سائر الأنشطة الإنسانية.

٢،٢ ضرورة اعتماد مستوى محدد من الكفاءة اللغوية باللغة العربية للطالب الجامعي:

إن حل المشكلة لن يكون في شحن هذا المقرر بكل ما يمكن تصوره من أساليب التدريس الحديثة، واستخدام التكنولوجيا، وهي عظيمة الأثر والفائدة، أو حشو بمعرف إضافية أو تغطية لأوسع نطاق من عناوين الأبواب النحوية ولا أيضاً في اختزال المقرر إلى عناوين تواصيلية قد يراها البعض في بعض الأحيان "منزوعة الدسم" تلف إلى العربية من باب التواصل، ولا تهيئ للمتعلم التدرب على ما يخبره في ظل إرشاد ومتابعة ولو لمرة واحدة.

وأتصور أن المدخل الرئيسي لعلاج الوضع اللغوي المتدهور في الجامعات لن يكون إلا بأن نستبدل بمسألة اجتياز مقرر وحيد أو مقررين في اللغة العربية مفهوم "الكفاءة اللغوية" لدى خريج الجامعة أو مؤسسات التعليم العالي. نستطيع عنده وصف ما يستطيع المرء فعله باللغة في مجالات القراءة والاستماع والتحدث والكتابة يكون مناسباً لطموح مؤسسات التعليم واحتياجات المتعلمين ومتطلباتهم الحياتية والمهنية بوصفهم مواطنين وخريجين عند مستوى تعليمي معين وفي تخصص معين. على هؤلاء الخريجين أن يحققوا قبيل تخرجهم.

فكثير من الجامعات تفرض مستوى من إجاده اللغة الأجنبية للالتحاق بها ليواصل الطالب تعليمه بها، وليس أخرى من أن تفرض الجامعات مستوى كفاءة ما من إجاده العربية، لا يتخرج المتعلم من الجامعة إلا بعد تحقيقه. وهي بالطبع كفاءة في استخدام اللغة لا في المعرفة النظرية بالقواعد والإعراب...! هذه الكفاءة تمثل الحد الأدنى الذي تأمل المؤسسة من طلابها تحقيقه بما يكفل لهم أداء مهامهم العامة باللغة العربية

بالإضافة إلى مهامهم الجامعية بالنسبة لأقلهم احتياجاً للغة وأقلهم اعتماداً عليها. على أن يخضع هذا المستوى عبر سنوات التجربة للتعديل وإعادة الترسيم، وتغطي هذه الكفاءة برامج تعليم العربية لأهداف عامة كطالب الطب والهندسة والفيزياء ومن تعتمد دراستهم اللغة الأجنبية إلى حد كبير، في الوقت الذي يخضع في هذا المستوى لحدود أعلى عند تخصصات أخرى تحتل العربية من تخصصاتهم موقعًا لا تحتل في مجتمعات أخرى كالإعلام والشؤون الدولية والمجتمع والقانون.. وهنا أتصور أن تعليم العربية لأهداف خاصة قد يكون مساراً مناسباً لإعداد المتعلمين لأداء مهامهم عبر هذه التخصصات، وهنا لابد من الأخذ بمعطيات الدرس اللساني في تحليل الخطابات القانونية والإعلامية والاسترشاد بها فيما يقدم للطلاب من أنشطة تتصل بمهامهم الواقعية.

ولكي نجد معياراً أو معايير للكفاءة يجب أن يكون لدينا وصف لمستوياتها المرجعية المستندة إلى نظريات في الكفاءة اللغوية تغطي كل أنماط المستفيدين من هذا الوصف. ولكن على نحو مبدئي يمكننا أن نشرع في تعريف هذه المعايير ووصف مستويات تحققها ومؤشراتها بالنسبة لهذه الشريحة من المتعلمين، لا بوصفهم مختصين في فروع معرفية يعتقد أنها لا تستخدم العربية، بل بوصفهم "متعلمين" "عرباً" في "المراحل الجامعية"، وهذا يتضمن ثلاثة ملامح:

- أنهم "عرب"؛ ومن ثم تتحقق اللغة شرطاً من شروط الهوية.
- أنهم "متعلمون"؛ حيث تتحقق العربية فيما فوق الإنتاج العامي.
- أنهم "في المراحل الجامعية" فتضمن تحقيق إنجاز المهام التواصلية والمهنية فيما فوق اللغة اليومية والشخصية العامة.

كما أن هؤلاء منوط بهم الكثير من الممارسات الاجتماعية الثقافية والحضارية، تواصلاً مع المحيط العام للمجتمع.

ولعل هذا الاقتراح بتحديد مستوى للكفاءة المتعلم في المراحل الجامعية وبناء اختبار يحدد كفاءة المتعلم، ويحدد المستوى التي يجب عنده اللغة يمكن أن يوفر لنا الكثير من الجهد والمالي معلمين ومتعلمين ومؤسسات تعليمية، لأنها سوف يجازي المتعلمين الذين تتحقق لديهم هذه الكفاءة ويعفيهم من دراسة مقررات هم ليسوا بحاجة لدراستها، ويدرج المتعلمين آخرين على مستويات عدة تقدم لهم من الدروس ما يؤهلهم عملياً لاجتياز هذا الاختبار بعد امتلاكهم للكفايات المطلوبة عبر مقررات تضمن لهم ذلك. فيحصل المتعلم على المعرفة التي تتقصه بالفعل وتبني على ما يمتلكه، وحينئذ سيكون المتعلم أكثر تقديرًا لما يدرسه ولأهميةه، كما سيترغب المعلمون لرفع كفاءة من هم بحاجة إلى ذلك بالفعل من الطلاب، وستقل كثافة الفصول التي تعلم مهارات اللغة بما يسمح بمتابعة المتعلمين وتقويم نتائجهم ومهاراتهم. وإنما معنى أن تقدم مقررات في الجامعة تعيد

تقديم ما قُدم في مراحل التعليم ما قبل الجامعي من الابتدائي إلى الثانوي ونلزم بها جميع الطلاب وبعضهم تفوق فيها فضلاً عن أن تكون هذه بعض الأساسيات التي يجيدها معظم الطلاب على الإجمال، إلا أن نقف بالمقابل عند الإعراب و دقائق اللغة، خاصة عندما نجد مقدمة تعليمية تقدم علامات الترقيم؛ الفاصلة والنقطة وعلامة الاستفهام... والفارق بين التاء المفتوحة والتاء المبسوطة... ودروسًا عند هذا المستوى، وتفرضها على جميع المتعلمين في الجامعة.

٣. دائرة المعلم ومصممي المصادر التعليمية:

١، ٣ المهارات والتعليم الجامعي:

قد يكون الإلحاح على مفهوم المهارات في هذا السياق ضروريًا نظرًا لغياب التأسيس والتقويم الجيدين في مراحل التعليم فيما قبل الجامعة؛ إذ لم يترسخ فيها مفهوم المهارة بشكل حقيقي، وإن ترسخ إلى حد ما في بعض أدبياتها التعليمية في عدد من الدول. ولكن النتيجة الواقعية أن تترهل أغلب مشكلات التعليم إلى المرحلة الجامعية، بعد فوات الكثير من الفرص والوقت للتعليم والاكتساب والتدريب!

ولكن هذا لا يثنينا عن تبني مفاهيم المهارات والكفايات، فالمهارة تبقى وتستمر وتقودنا إلى التحصيل في حين لا يؤدي بنا التحصيل إلى باب المهارة.

٢، ٣ الكتابة العلمية وتوظيف العلوم:

قد يتساءل البعض عن جدو الاهتمام باللغة العربية في ظل هذا الواقع الذي أصبح فيه الدارسة بالنسبة للمتعلم وسائل أشكال التواصل العلمي، خاصة في المجالات التطبيقية إن صح التعبير، تتم بغير العربية! وأنها أصبحت شبه مهجورة خارج النطاق التعليمي، وهو ما يضعف فرصتها تعزيزها والداعية نحو اكتسابها. ومصداق هذا ما نجده من قصر مهارات الكتابة على وجه الخصوص على متعلمي المسارات الإنسانية لا العلوم التطبيقية بدعوى عدم حاجتهم إلى اللغة العربية أو الكتابة بها واقتصر دراستهم على بعض الموضوعات النحوية والإملائية في الغالب الأعم!

وهنا لن أناقش المسائل المتعلقة بالسياسات اللغوية للدولة أو المؤسسة، كما لن أناقش التعريب فكلاهما له مجاله وثمة من أفضى فيه بما لا يدع مجالاً إلا للمبادرات العملية، ولكنني سأناقش أهمية الكتابة باللغة العربية، حتى في ظل أحوال الظروف، حيث الباحث الذي لا يستخدم في لغته البحثية غير اللغة الأجنبية.

أتصور أن الباحث الذي يعتقد أن عليه فقط أن يكتب بلغة أجنبية دقة ومحكمة لكي يتمكن من نشر أبحاثه الأكاديمية لم يدرك إلا مهمته النفعية الوحيدة، التي لا تتجاوزه هو ودائرة المختصين المنغلق عليها باستنتاجاته، في تجاهل لجوانب أخرى من

التواصل العلمي الأكاديمي التي تطلق خارج أفق الباحثين فقط وحدود العمل والدوريات العلمية إلى:

- الكتابة العلمية والتأليف للجمهور العام.

- الكتابة والحديث بوضوح عن الأفكار العلمية في الإعلام والمجتمعات وغيرها.

وهاتان الوظيفتان لا يتأتى سبيلاً أدائهما إلا عبر اللغة الوطنية، ولا يوجد علماء في العالم لا يبسطون معارفهم وعلومهم لمجتمعهم بلغتهم المشتركة ولا يكاد يخلو مجال علمي عن تطور بحثي يضحي من الضروري إيصاله إلى المجتمع العام بعيداً عن صفحات الدوريات الأكاديمية التي لا يطالعها إلا الاختصاصيون. يجب على سائر العلوم في مراحل تطورها المستمر أن تنتج صيغة علمية دقيقة مبسطة عن تطوراتها وربما بدرجات متقاربة من التبسيط توضع بين يدي القارئ غير المختص. وهنا يلزم التواصل مع الجمهور بلغة لا تتخلى عن انصباطها ودقتها ووضوحها وبساطتها في الوقت ذاته. فإن نعيّر عن الحقائق العلمية الكبيرة، على نحو شديد البساطة أحياناً هو نوع من الجسارة. إذ الوضوح للعقل العلمي الصافي الذي يواجه مشكلته البحثية ويتوصل معها لنتائج لا لبس فيها.

وربما يكون في النقاط التالية بعض ما يصلح لأن تشتق منه على نحو منضبط مخرجات تعلم، لا تتفك تعمل عليها التخصصات الجامعية، حتى تلك التي لا تدرس بالعربية، ويعتقد باحثوها و المتعلموها العرب أنهم لن يكتبوا بالعربية يوماً في تخصصاتهم.

١، ٢، ٣ لماذا الكتابة للجمهور العام:

على الباحث/ العالم/ الدارس في أي تخصص أن يسعى إلى تعريف الجمهور العام بالمعلومات الجديدة والمفيدة حول تخصصه لأن هذا في الحقيقة:

١- أحد أهم أولويات التعلم والمشاركة المجتمعية.

٢- يصل بالباحثين وبمبادراتهم إلى جمهور أوسع بكثير من جمهور الدوريات العلمية.

٣- يجذب الجمهور إلى المجال العلمي الذي ينتمي إليه الباحث ويشجع الآخرين على ارتياه، وهو هدف سامي يتجاوز الباحث وجيله.

٤- يكسب دعم المجتمع للعلم وللمبادرات العلمية.

٥- لا يخلو الأمر من فوائد مادية قد تعد مصدراً إضافياً للدخل، بل قد يتمتنع البعض وظائف متصلة بالتحرير العلمي أو الصحافة العلمية.

٦- من حق العامة معرفة الأخبار عن البحوث التي تدعمها الدولة من موازنتها العامة والتعريف بأهميتها.

٧- العلم جزء من ثقافة المجتمع وواقعه ومن ثم فهو بحاجة إلى التغطية المناسبة.
 ٨- قد يساعد بسط المعلومات العلمية الدقيقة والشخصية على نحو واضح وبسيط مجموعات المجتمع المدني والجمهور على اتخاذ قرارات هامة ومؤثرة؛ كما في بعض المسائل العلمية مثل الأمراض والأوبئة، البيئة والاحتباس الحراري، التكنولوجيا ومخاطرها، الاقتصاد^(١).

وبناءً على الأوليات السابقة لابد لأي باحث في أي تخصص أن يكون:

- قادرًا على كتابة مقال علمي مبسط واضح ودقيق حول موضوع يتصل بتخصصه البحثي أو مجاله العلمي أو مشروعه الذي يعمل عليه، وحينئذ عليه أن يراعي:

- الصحة اللغوية من حيث المفردات والتركيب والأسلوب.

- التعبير اللغوي الدقيق عن المفاهيم العلمية.

- طول الفقرات وترابطها.

- البناء العام للمقال.

- الوضوح والتحفيز القائم على أسس علمية عقلية، إذ يجب أن يكون على وعي دائم بأنه لا يكتب لمختصين قد لا يلتفتون إلى أكثر من أهمية الموضوع الذي يكتب فيه، بل لجمهور عام أكثر ما يوصف به أنه "مهتم بالعلم".

وهنا يجب عليه أن يلتزم بعدد من التوجهات كأن:

* يتتجنب المصطلحات المتخصصة والمهنية قدر الإمكان.

* يقدم المصطلحات العامة ويقدم المصطلحات دقيقةً وواضحة.

* يتتجنب المصطلحات والعبارات المحلية محدودة الانتشار ويُعرف ما يبدو أنه غير مألف.

* يوضح العلاقات بين المفاهيم والمصطلحات ويوطئ لها بمقدمات تمهيدية.

* يستخدم عناوين جذابة وكلمات مفتاحية للمواضيع.

* يربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة عليها وبالسائل منها ويبين علاقتها، كالاختلاف أو التناقض، التوالي..

فالباحث يكتب بلغته الوطنية حق للمجتمع فيما لديه من علم، عليه أن ينقل بعضه إليه، وعليه حينئذ أن يتعامل مع الجمهور العام بوصفهم من غير المختصين،

^(١)- روبرت. أ. داي وباربرا جاستيل: كيف تكتب بحثًا علميًّا وتنشره. ترجمة: محمد إبراهيم حسن وآخرين. مراجعة: د. محمد فتحي عبد الهادي. الدار المصرية اللبنانية، ط٢، ٢٠١٣. ص ٢٢٧ - ٢٣٤.

وأن هذا المجتمع العام له الحق في أن يطلع على بعضٍ ما توصل إليه، ما دام ما توصل إليه مهمًا، وهذا:

- سيبذل الكاتب مجهودًا أكثر لجذب الجمهور والحفاظ على انتباهم إلى نهاية العرض أو المقال.

- سينتبه إلى جمهوره ويلحله ويستشفّ اهتماماته ويلبي احتياجاته.

- سيتبارى في إبداع أساليب تقديم قد تحرّك بين صياغة "القصة" إلى "البحث" إلى "المشروع العلمي" إلى "إثارة القراء ببعض غرائب العلم" أو الخروج بالحديث إلى "الفكاهة المفيدة" عند بعض المواضع، إلى اللعب بالكلمات أو "الاقتباس الجيد" أو "دمج التعبير اللغطي بالصور المناسبة" مع "التعليق الدقيق الجذاب". ولا شك أن كل تلك الأساليب لا تتأتى دون مقدرة لغوية كافية لإنجازها.

ولنا أن نطبق هذا على الطب والجيولوجيا والهندسة الوراثية والفيزياء واللسانيات والفلسفة والنقد الأدبي إلى آخر العلوم...

٢،٢،٢ الكتابة لوسائل الإعلام:

كل ما يمكن أن يقال في إطار الكتابة لغير المختصين يقال أيضًا في الكتابة لوسائل الإعلام غير أن الأخيرة قد تتطلب بعض المهارات الإضافية، ويهمنا ما يتصل بالمهارات اللغوية.

ويمكن هنا أن نشتق مؤشرات كفايات أخرى^(١) إلى جانب السابقة مثل:

- التكثيف والتركيز في بناء الجملة.

- تجنب المعاظلة؛ كتجنب استخدام ملاحظات النفي للتعبير عن الإثبات (ليس غير مهم/مهم) (ليس غير كبير- كبير) مما يقع فيه المتعلمون.

- تحقيق أقصى درجة يمكن الوصول إليها في حساب مقرؤئية النص الذي نقدمه للقارئ العام بوجوهها المختلفة، والتي منها حساب متوسط عدد الكلمات في كل جملة ومتوسط عدد القاطع في كل كلمة.

ويتوقع أن يكون مجال كل باحث أو دارس موضع اهتمام الصحافة المقرورة والمسموعة، أو ربما يحصل على جائزة، أو يُنطّط به الترويج لمشروع بحثي ما ولنتائجها، ومن ثم سيكون عليه إنجاز عدد من المهام الفعلية الواقعية مثل:

- تقديم معلومات دقيقة وواضحة للجمهور العام.

^(١) - السابق: ص ٢٩٩ : ٣٠٣

- تقديم إجابات عن بعض الأسئلة التي تحتاج إلى تبسيط لبعض من الحقائق العلمية.
- بسط قصة إنجاز علمي أو بذر نواة قصةٍ يكتبها آخرون.
- كتابة تقرير صحفي لجريدة أو دورية يتسم بالمصداقية التي يجب توافرها في الأوراق العلمية غير أنها أقل فنيةً وأبسط صياغةً.
- اختيار أقصر السبل لعرض الرسالة الأساسية للبحث أو التقرير أو المشروع العلمي:
- عدم أغفال النقاط المفتاحية للموضوع.
- الكتابة بسلسلة متباينة العبارة التي تقول: "لا تضع قطعاً صعبة الهضم في صحنٍ عديم الطعم".

وكما نرى كل هذه الأنشطة هي أنشطة علمية أداتها اللغة، لا يمكن لباحث أن يستغنى عنها أو ينجزها في غيبة اللغة التي يتواصل بها مجتمعه.

٣،٣ ملحوظات أساسية حول التأليف في الكتابة لغير المختصين في التعليم الجامعي:

بدأ قبل عقود الاهتمام بتعليم العربية لغير المختصين في المرحلة الجامعية، بعد أن لوحظ هذا التدهور الكبير في كفاءة خريجي الجامعة في أداء العديد من المهام التواصلية باللغة العربية وخاصة الكتابية منها، سواء في المؤسسات العامة أو البحثية، وترافق هذا فيما يبدو على وجه الخصوص مع نظام الساعات المعتمدة في بعض الجامعات، ووجود مساحة في خطة الطالب التدريسية لمقررات تقييد التخصص وليس منه فيما يسمى بالمتطلبات العامة، ولذا نجد أن أغلب ما يتصل بالتأليف في هذا المجال يقع بين أعضاء هيئة تدريس العاملين بالجامعات العربية التي تعتمد هذا النظام التعليمي.

وتتعدد تلك العناوين التي تحملها العديد من المصادر التعليمية التي تدرس في الجامعات لغير المختصين بهدف تحسين قدرات المتعلمين الجامعيين في مجال الكتابة باللغة العربية؛ من المهارات الكتابية إلى التحرير العربي إلى التعبير الأدبي إلى التعبير الوظيفي إلى الكتابة الوظيفية والإبداعية، إلى الكتابة العربية؛ مهاراتها وفنونها... وقد تقدم تحت عناوين أوسع كالمهارات اللغوية أو مهارات الاتصال، هذا إن لم يأخذ المصدر عنواناً ترويجياً كالوافي أو الكامل أو الأساسي...

وعلى الرغم من أن الكثير من المؤلفات في هذا الإطار يقع في مذكرات تصوّر أو تطّبع وتوزّع على نحو محدود، إلا أنه ليس من العسير علينا أن نجد مجموعة من

المؤلفات المنشورة في هذا المجال(*)، وهي مؤلفات قدّم بعضها اجتهادات غير مسبوقة بالنسبة لبعضها الآخر، وكرر البعض الآخر كتاباً أخرى ولاك المسائل النحوية واللغوية

(*) وتشمل الأعمال المراجعة في هذا البحث الأعمال الآتية:

١. أدب الكتابة وفنونها: سعيد محمد خالد، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، ط١، ٢٠١٦م.
٢. أساسيات التحرير وفن الكتابة بالعربية، د. حسين المناصرة، د. عمر محمد الأمين، د. مسعد الشaman، مكتبة الرشد، ناشرون، ط١، ٢٠٠٧م.
٣. أساسيات الكتابة في العربية؛ مهارات لغوية: د. شفيق النوباني، الآن ناشرون وموزعون، الأردن، ٢٠١٨م.
٤. الأسس الفنية للكتابة والتعبير، فخري خليل النجار، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان،الأردن، ط١، ٢٠١١م.
٥. أساس الكتابة والتعبير: الحسين النور يوسف، صديق مصطفى الريح، دار المعالم الثقافية، الإحساء، السعودية ٢٠٠٥م.
٦. إعداد وكتابة التقارير: أحمد ماهر، الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ٢٠٠٨م.
٧. الإنشاء الواضح: علي رضا، مكتبة دار الشرق، شارع سوريا، بيروت، ط٧، [د.ت.].
٨. التحرير الأدبي؛ دراسات نظرية ونماذج تطبيقية: د. حسين علي محمد. [د.ن]، [د.ت].
٩. التحرير العربي (١٠٣) عرب: اللجنة العلمية بقسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، مكتبة الرشاد، المملكة العربية السعودية، الرياض. ط٤، ٢٠١٢م.
١٠. التحرير العربي (١٠٣) عرب: اللجنة العلمية بقسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، (طبعة تجريبية)، مكتبة الرشاد، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط٥، ٢٠١٨م.
١١. التحرير العربي ومهارات الكتابة: د. مسfer بن محماس الكبيري، مكتبة المتنبي، الدمام، المملكة العربية السعودية، ط٢، ٢٠١٤م.
١٢. التحرير العربي: أحمد شوقي رضوان، عثمان صالح الفريح، عمادة شؤون المكتبات-جامعة الملك سعود. الرياض. المملكة العربية السعودية، ١٩٨٤م.
١٣. التحرير العربي: د.أسامة عطيه، د.عمر الأمين علي، د.عبدالعزيز بن عبد الرحمن الخلان، المملكة العربية السعودية، ط٢، ٢٠١٢م.
١٤. التحرير العربي: فؤاد فياض شتيات، و(آخرون)، دار الأندرس، حائل، المملكة العربية السعودية، ٢٠١٥م.
١٥. التحرير العربي؛ مكوناته، أنواعه، استراتيجياته: د.ماهر شعبان عبدالباري، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، ٢٠١٠م.
١٦. التحرير الكاتبي الوظيفي والإبداعي: د.عاطف فضل محمد. دار المسيرة للطباعة والنشر ط١، ٢٠١٢م
- التحرير الكاتبي: د.حمدان الزهراني، د.فهد اللهيبي، د.سعید المطرفي، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبدالعزيز. [د.ط]
- التحرير اللغوي الكاتبي؛ ضوابط ومهارات وتطبيقات: د.أحمد عبد الكريم الخولي، دار مجدلاوي، عمان،الأردن، ٢٠١٦م.
- تطبيقات في فن الكتابة والتعبير: محمود أبو زيتون مازن، دار شهرزاد للنشر والتوزيع، عمان. ٢٠١٧م
- التعبير الوظيفي: محمد أحمد ربيع، دار الفكر للنشر والتوزيع. عمان،الأردن، ط١، ١٩٩١م.
- تقنيات التعبير في اللغة العربية: سجع الجبيلي، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان ط١، ٢٠٠٨م.
١٧. تقنيات التعبير وأنماطه بالنصوص الموجهة: جورج مارون، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس،لبنان ٢٠٠٩م

١٨. دراسات نظرية وتطبيقية في المستويات اللغوية وأصول الكتابة وتنوّق النصوص: مريم جبر فريحات، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، ١٩٩٩ م.
١٩. الدليل إلى الكتابة العربية (ج ١)، جامعة الطائف، الطائف، المملكة العربية السعودية، ١٤٣٩ هـ، ٢٠١٧ م.
٢٠. السبيل الميسر لإتقان الإنشاء: المصطفى مبارك إيدوز، شعاع للنشر والعلوم، ٢٠١٢ م.
٢١. العربية الجامعية لغير المتخصصين: عبده الراجحي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط١، ٢٠٠٧ م.
٢٢. العربية للحياة العملية؛ نحو كتابة وظيفية جديدة، خالد بن سلمان بن مهنا الكندي، دار المسيرة للطباعة والنشر ط٢، ٢٠٠٩ م.
٢٣. فن الإنشاء الإبداعي والوظيفي: عبد العاطي شلبي، دار الكتب والدراسات العربية، الإسكندرية، مصر ٢٠١٦ م.
٢٤. فن التحرير العربي؛ ضوابطه وأنماطه: د. محمد صالح الشنطي، دار الأنجلوس، حائل، المملكة العربية السعودية ط٥، ٢٠٠١ م.
٢٥. فن التحرير والكتابة الإدارية: علي منعم القضاة، مكتبة المتّبّي، الدمام، المملكة العربية السعودية، ٢٠١٣ م.
٢٦. فن التعبير الوظيفي (الرسالة-التقرير-التخيّص-الاستدعاي): د. خليل عبدالفتاح حماد، خليل محمود نصار مطبعة ومكتبة منصور، ط١، ٢٠٠٢ م.
٢٧. فن الكتابة وأشكال التعبير: د. حسن فالح البكر، د. إبراهيم عبد الرحمن النعانعة، د. محمود عبد الرحمن صالح. دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، ط١، ٢٠١٠ م.
٢٨. فن الكتابة والتعبير: د. إبراهيم خليل، د. امتنان الصمادي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط٢، ٢٠٠٩ م.
٢٩. فن الكتابة والتعبير: د. سعود عبدالجابر، د. إبراهيم صبيح، د. أحمد حماد، د. حسين عبداللطيف، د. عبدالله مقداد، د. كامل ولويل، دار المأمون للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٣ م.
٣٠. فن الكتابة والتعبير: د. عاطف فضل محمد، د. جميل محمدبني عطا، د. إسماعيل مسلم أبو العروس، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط١، ٢٠١٣ م.
٣١. فن الكتابة والتعبير: د. محمد محمد يونس علي، د. حسين محمد ياغي، د. محمد نور الدين المنجد، جامعة الشارقة، الإمارات، ٢٠٠٦ م.
٣٢. فن الكتابة والتعبير: زهدي محمد عيد، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، ٢٠٠٩ م.
٣٣. فن الكتابة والتعبير: سحر سليمان الخليل، دار البداية، عمان، الأردن، ط١، ٢٠١٣ م.
٣٤. فن الكتابة والتعبير: محمد ربيع، حسن الربايعة، محمود مهيدات، المركز القومي للنشر، الأردن، ط١، ٢٠٠٠ م.
٣٥. فن الكتابة والتعبير: منال عاصم برهمن، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن، ٢٠١٤ م.
٣٦. فن الكتابة والتعبير: هناء البواب، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠١٨ م.
- فن الكتابة: نعيم مجاهد عودة، دار غيادة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٦ م.
- فن كتابة التقارير الإدارية والمالية والفنية وغيرها: عبدالقادر الشيشلي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط٢، ٢٠٠٨ م.
٣٧. فن كتابة التخيّص والمختصرات: رفيق الحليمي، مركز المخطوطات والتراث والوثائق، الكويت، ٢٠٠٢ م.
٣٨. فنون الكتابة ومهارات التحرير العربي: كمال زعفر علي، مكتبة المتّبّي، الدمام، المملكة العربية السعودية ط١، ٢٠١١ م.
٣٩. القواعد الوظيفية للتعبير والكتابة: عبده لبكي، إيلي حنوش، إلياس كفوري، دار الإبداع، ٢٠٠٠ م.
٤٠. الكافي في التعبير: هدى عودة، الدار النموذجية، بيروت، ط١، ٢٠١٠ م.

٤١. الكامل في تعليم اللغة العربية وأدابها للمرحلة المتقدمة: محسن جاسم الموسوي وفريق من المؤلفين، دار العلم للملائين ط١، ٢٠١٤.
٤٢. كتابة التقارير العلمية: د. فخرى اسكندر، منشورات جامعة الفاتح، [د.ن]، الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية، [د.ط].
٤٣. كتابة التقارير والدراسات التجارية: د. عمر الطراونة، دار البداية، عمان، الأردن، ٢٠١٢.
٤٤. كتابة التقارير؛ دليل شامل في الأسس الفنية والقواعد اللغوية لإعداد التقارير في كل المجالات: محمد مصطفى بن الحاج، مؤسسة الثقافة الجامعية، ٢٠٠٨.
٤٥. كتابة الرسائل والعقود التجارية: علي الجوهرى، مكتبة جزيرة الورد، القاهرة، مصر، ٢٠٠٢.
٤٦. الكتابة العربية وفنونها: د. فهد خليل زايد، د. محمد صلاح رمان، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط١، ٢٠١٥.
٤٧. الكتابة العربية: أصولها وقواعدها: مبروك حمود الشابيع، بيروت، ٢٠١١.
٤٨. الكتابة العربية؛ أساس ومهارات: عاصم الدين أبو زلال، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط١، ٢٠١١.
٤٩. الكتابة العربية؛ مبادئها وفنونها: مجموعة من المؤلفين، دار النشر الدولي، الرياض، ٢٠١٠.
٥٠. الكتابة العربية؛ مهاراتها وفنونها: د. محمد رجب النجار، د. سعد عبدالعزيز مصلوح، د. أحمد إبراهيم الهواري، مكتبة دار العربية للنشر والتوزيع، الكويت، ط١، ٢٠٠١.
٥١. الكتابة العملية مهارات أساسية في البناء واللغة: عرسان حسين الراميني، مطبعة كنعان، إربد، الأردن، ط١، ٢٠٠٠.
٥٢. الكتابة الفنية؛ مفهومها، أهميتها، مهاراتها، تطبيقاتها. د. عبد الرحمن الهاشمي، د. فائزه محمد فخرى، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، [د.ت].
٥٣. الكتابة الميسرة؛ خطوة خطوة من خلال القواعد: مصطفى صالح السعيد، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، ٢٠١٤.
٥٤. الكتابة الوظيفية في اللغة العربية بين النظرية والتطبيق: د. عبدالسلام الجعافة، دار الخليج للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠١١.
٥٥. الكتابة الوظيفية لطلاب الجامعات العربية: إبراهيم ملحم، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط١، ٢٠١٦.
٥٦. الكتابة الوظيفية والإبداعية؛ المجالات، المهارات، الأنشطة، التقويم: د. ماهر شعبان عبدالباري، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط١، ٢٠١٠.
٥٧. الكتابة الوظيفية: د. نضال آل نصر، نور حوران للدراسات والنشر والترجمة، دمشق، سوريا، ط١، ٢٠١٦.
٥٨. الكتابة الوظيفية؛ منهج جديد في فن الكتابة والتعبير. عبدالقادر أبو شريفة، دار حزين للنشر والتوزيع، الأردن دار الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط٣، ٢٠٠٤.
٥٩. الكتابة فن حياة: د. فهد خليل زايد، د. محمد صلاح رمان، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ط١، ٢٠١٥.
٦٠. الكتابة للأعمال التجارية والدراسات التجارية: بشير يوسف البرغوثي، دار كنوز المعرفة العلمية، عمان، الأردن ط١، ٢٠١٠.
٦١. كيف تكتب؟ شرح وتحليل لمراحل عملية الكتابة: أمينة التيتون، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ٢٠٠٩.
٦٢. اللغة العربية في المرحلة الجامعية: د. عبد الرحمن عبد الهاشمي، د. أحمد إبراهيم صومان، د. فائزه محمد فخرى. دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٥.

٦٣. اللغة العربية قراءة وكتابة:أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة البتراء،دار كنوز المعرفة،الأردن،ط٢٠١٥،م٢٠١٥.
٦٤. اللغة العربية لطلبة السنة الأولى الجامعية: د.عمر محمود دعسان، د.عوني أحمد تفوج، دار كنوز المعرفة الأردن، ط١، م٢٠١٣.
٦٥. اللغة العربية لغير المتخصصين: وداد نوفل،مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع،الإسكندرية،مصر،٢٠١٧.
٦٦. اللغة العربية ومهاراتها في المستوى الجامعي لغير المتخصصين: د.محمد رضوان الديا، د.محمد جهاد الجمل دار الكتاب الجامعي، ط٢، م٢٠١٤.
٦٧. اللغة العربية، المهارات الأساسية: هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة البتراء، دار كنوز المعرفة، الأردن ط١، م٢٠١١.
٦٨. اللغة العربية؛ تثقيفاً ومهارات: د.أيوب جرجيس العطيه، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١، م٢٠١٢.
٦٩. محاضرات في تحرير النصوص: د.أحمد يحيى علي،أحمد عبدالعظيم محمد، عبدالعزيز الديبوى، مكتبة الآداب للطباعة والنشر والتوزيع،م٢٠١٤.
٧٠. المدخل إلى منهجية البحث وفن الكتابة مع تطبيقات في العلوم الشرعية:عبدالرحمن حلي،مركز نماء للبحوث والدراسات، بيروت، لبنان، ط١، م٢٠١٧.
٧١. مرجع الطلاب في النصوص الإنسانية وإنقاذها: مصطفى مبارك إيدوز ، دار الكتب العلمية، بيروت، م٢٠١٠.
٧٢. المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع: حسن شحاته، دار العالم العربي، القاهرة، مصر، م٢٠١٠.
٧٣. معالم فن الإنشاء: عبد القادر محمد مايو، دار القلم العربي، حلب، سوريا، م١٩٩٦.
٧٤. معالم في اللغة العربية: د.فهد خليل زايد، د.محمد صلاح رمان، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، م٢٠١٦.
٧٥. مقدمة في الكتابة العربية: محمد عبدالله القواسمة، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع،عمان،الأردن، م٢٠١٠.
٧٦. مقرر التحرير الكتابي(عرب ١٠١)،كلية الآداب، قسم اللغة العربية وأدبها،جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، [د.ن.]،[د.ت.]
٧٧. مهارات اتصال في اللغة العربية؛منهج وتطبيق. د.أحمد البلاصي، د.عالية صالح، د.زكي العوضى، دار كنوز المعرفة،الأردن، ط١، م٢٠١٠.
٧٨. مهارات الاتصال في اللغة العربية: د.عالية صالح، د.أحمد البلاصي، د.زكي العوضى، د.حفيفه أحمد، د.فداء غنيم، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط١، م٢٠١١.
٧٩. مهارات الاتصال في اللغة العربية: د.محمد جهاد الجمل، د.سمير روحي الفيصل، دار الكتاب الجامعي العين، الإمارات، م٢٠١٣.
٨٠. المهارات الأساسية في الكتابة العربية: د. محمد سعيد حسب النبي، صفحات للنشر، م٢٠١٠.
٨١. المهارات الأساسية في اللغة العربية: د. إياد عبدالمجيد. مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، م٢٠١٥.
٨٢. المهارات الجامعية: عبدالمجيد عبدالعزيز الجريوي، ومحمد عوض الترتوسي، جامعة الملك سعود، الرياض المملكة العربية السعودية، م٢٠١٨.
٨٣. مهارات الكتابة(١): د.عثمان حسين أبو زنيد، و(آخرون)،قسم اللغة العربية وأدبها،جامعة حائل، ط١، م٢٠١٥.
٨٤. مهارات الكتابة(٢): د.عثمان حسين أبو زنيد، و(آخرون)،قسم اللغة العربية وأدبها،جامعة حائل، ط١، م٢٠١٥.
٨٥. مهارات الكتابة (كتاب الطالب): محمد محمود فجال، جامعة الملك سعود، م٢٠١٠.
٨٦. مهارات الكتابة الإدارية وإدارة المكاتب: عبد القادر محمد مبارك، مكتبة الشقرى للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط١، م٢٠١٦.
٨٧. مهارات الكتابة الإدارية: د.عبدالقادر محمد عبد القادر، د.هند سامح حافظ، مكتبة الشقرى، م٢٠١٥.

٨٨. مهارات الكتابة العربية(١)؛ كتابة الفقرة: نايف خرما، عبدالرؤوف زهدي مصطفى، د.سامي يوسف أبو زيد
جامعة الإسراء الخاصة، عمان، الأردن، دار الأسرة للنشر والتوزيع، ط٢٠٠٥ م.
٨٩. مهارات الكتابة العربية(٢)؛ كتابة المقالة: د.عبدالرؤوف زهدي مصطفى، د.سامي يوسف أبو زيد، جامعة
الإسراء الخاصة، عمان، الأردن، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، دار الأسرة للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٥
٩٠. مهارات الكتابة العربية ؛ قواعد وتدريبات ونصوص: د.عصام محمود، العلم والإيمان للنشر والتوزيع،
مصر ط١، ٢٠١٢ م.
٩١. مهارات الكتابة المنهجية وتقنيات التواصل الشفهي: سعيدة بنطانية، محمد أولجاج، محمد مكسي،
دار الثقافة للنشر والتوزيع، الرباط، المغرب، ط١، ٢٠١٦ م.
٩٢. مهارات الكتابة في اللغة العربية: د.شريف عبدالسميع شريف عثمان، مكتبة المتنبي، المملكة العربية
السعوية، ط١، ٢٠٠٥ م.
٩٣. مهارات الكتابة والتحرير: شريف الحموي، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط١، ٢٠١٤
٩٤. مهارات الكتابة والتعبير: د.نبيل حسنين، د.أحمد الخطيب، مراجعة د. وليد العناتي، دار كنوز المعرفة
لنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط١، ٢٠١٦ م.
٩٥. المهارات الكتابية: [دون مؤلف]، جامعة الملك سعود، الإصدار الرابع، ط٤، ٢٠١٥ م.
٩٦. المهارات الكتابية، د.إبراهيم رفعت عثمان، د.عبدالله محمود فجال، إصدارات عمادة السنة التحضيرية،
جامعة الملك سعود ١٤٣٢-١٤٣٣ هـ.
٩٧. مهارات اللغة العربية (المستوى الثاني): د.محمد جهاد جمل، د.بنزيه العودات، دار الكتاب الجامعي، العين
الإمارات، ٢٠١٤ م.
٩٨. مهارات اللغة العربية للطالب الجامعي (المستوى الثاني)، مساق اللغة العربية، برنامج الاتصال، وحدة
المتطلبات الجامعية العامة، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠١١ م.
٩٩. المهارات اللغوية (١٠١) عرب: اللجنة العلمية بقسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الملك
سعود مكتبة الراشد، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط٤، ٢٠١١ م.
١٠٠. المهارات اللغوية (١٠١) عرب: اللجنة العلمية بقسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الملك
سعود، (طبعة تجريبية)، مكتبة الراشد، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط٥، ٢٠١٨ م.
١٠١. المهارات اللغوية بين التطوير والتطبيق: د.سعد علي زاير، د.سماء تركي داخل. الدار المنهجية للنشر،
عمان، ط١، ٢٠١٦ م.
١٠٢. المهارات اللغوية؛ فن الكتابة. د.وائل علي السيد. مكتبة الآداب للطباعة والنشر والتوزيع، ط١، ٢٠١٩
١٠٣. مهارات كتابة التقارير: محمد عبد الغني حسن، مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة، مصر.
١٠٤. مهارات كتابة وإعداد التقارير : عبد القادر محمد عبد القادر، المكتبة المصرية، ٢٠٠٩ م.
١٠٥. مهارة الكتابة: د.أحمد صبرة، د.أبوالمعاطي الرمادي، مؤسسة حورس الدولية للنشر، الإسكندرية، مصر،
٢٠١٤ م.
١٠٦. الميسر الكافي في الإنشاء، خليل إبراهيم، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٠ م.
١٠٧. نحو إتقان الكتابة العلمية باللغة العربية: د.مكي الحسني، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، ط٣
٢٠١٥ م.
١٠٨. الواضح في الإنشاء، خليل إبراهيم، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٠ م.
١٠٩. ورقات في البحث والكتابة: عبد الحميد الهرامة، دار العصماء للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ٢٠١٣ م.

التي درسها المتعلمون في المراحل ما قبل الجامعية. وعالجت أكثريتها بعض الفنون الكتابية دونما أنشطة تطبيقية أو تقديم استراتيجيات محددة تساعد المتعلمين على تنفيذ ما قدمته نظرياً، فضلاً عن الاجتزاء والتلخيص وتعريف المعروف ضمناً في المراحل التعليمية السابقة، وتقديم بعض البدهيات كما لو كانت تقدم لأول مرة وليس أن عشرات الكتب قدمت ما يُقدّم، حتى ليبدو الأمر أحياناً وكأن التأليف ضرورة استراتيجية للمؤلف ليس من بينها الابتكار أو الجهد العلمي المتعدد أو الإضافة إلى أعمال السابقين.

على أننا لم نهتم هنا بتتبع ما يتصل بمهارة كتابة البحث العلمي، لأن غالباً ما يطرح، للأسف، في العديد من الجامعات في مرحلة الدراسات العليا، ولأن معالجة هذا النمط من التأليف ربما كان بحاجة إلى دراسة مستقلة لتنوع جوانبه وتوعتها.

ونود أن نشير أيضاً إلى أنه ليس بالضرورة أن جميع هذه المصادر قد درست بالجامعات والمعاهد العليا، غير أن جلها قد دُرس، وببعضها درس لسنوات طويلة في العديد من الجامعات، ولكن القاسم المشترك أنها لا تتجه إلى الأطفال أو الناشئة، وإنما إلى الطالب الجامعي أو شدة الثقافة وراغبي التعلم من الناضجين. ونشير أيضاً إلى أن كثرة كثيرة من مصادر تعلم اللغة العربية والكتابة بعامة في المرحلة الجامعية قد نشرت نشرات محدودة أو أعدت في نسخ مصورة أو نسخ إلكترونية عبر ملفات نصية أو في صيغة PDF يتداولها الطلاب في نطاق محدود.

وفي السطور التالية سنعالج بعضاً من هذه المصادر، كعينة مختارة، مما نعلم بيقينا بتدريسها في بعض الجامعات، ذلك أننا نلحظ أن التوجه إلى بناء المهارات عموماً، والكتابة على نحو مخصوص، عندما يؤطر في برنامج دارسي غالباً ما يخضع لمتغيرات أخرى، غالباً ما يدخل في صراع مع عناصر أخرى في مقدمتها معالجة مسائل النحو والإعراب واللغة..

وبعامة تتحرك جل كتب تعليم الكتابة في التعليم الجامعي لغير المختصين بين عدة توجهات:

أولاً: توجه تعالج فيه مهارة الكتابة على نحو محدد، وهو يأتي على منحىين:

أ. منحى يقدم مهارات الكتابة مباشرة على نحو نظري، ويقتصر فيها مع أمثلة ونماذج، لكنه يغفل التطبيق وتقديم أنشطة تسمح بالتدريب على ما فُصل القول فيه؛ اعتماداً على المتعلم وخبرته في تطبيق ماقرأ أو تعلم. ومن هذا القبيل كتاباً "التحرير العربي". و"الكتابة العربية؛ مهاراتها وفنونها".

ب. منحى تعالج فيه مهارة الكتابة مباشرةً على نحو نظري، مع تقديم للأمثلة؛ بتقديم نظري موجز في نقاط غالباً، ثم تشفعه ببعض الأنشطة التي قد لا يتتجاوز

بعضها المثال الواحد، تاركة المجال للمعلم بالتوسيع أو الاكتفاء بالنماذج المفرد. كما في كتاب "الكتابة الوظيفية؛ منهج جديد في فن الكتابة والتعبير".

ثانياً: توجه تعالج فيه مهارة الكتابة بصحبة معالجات لعناصر لغوية أخرى أو مهارات أخرى. ولسنا بحاجة هنا إلى الإشارة إلى أن ثمة عدداً من المؤلفات عالجت العديد من العناصر اللغوية دون أن تعالج الكتابة فيما عالجت.

ثالثاً: توجه تعالج فيه مهارة الكتابة في ضوء مهارة القراءة.

ومن قبيل الكتب التي تتنمي إلى التوجّه الأول كتاب "التحرير العربي" لأحمد شوقي رضوان وعثمان صالح الفريح، وهو من الكتب القليلة في هذا المجال الذي يتسع نسبياً في شرح الأنواع الكتابية وتبيان خصائصها، مع التمثيل. فالكتاب يناقشه على نحو موسّع مكونات الكتابة ووحداتها كاللفظة والجملة والفقرة، ويتعريض لأنواع الكتابة الموضوعية؛ كالتألخيص والخلاصة والتقويم والتقرير والرسالة الإدارية، وما يستلزمه الإنشاء من تعرّف على علامات الترقيم. وهو يقدم في الحقيقة كثيراً من التفاصيل التي لا تقدمها الكتب الأخرى؛ ويعمق معظم ما يقدم بالأمثلة والشرح الوافي؛ فلا يكتفي بتقديم الفقرة على النحو الموجز المبترس الذي تقدمه الكثير من الكتب، لكنه يقدم مواصفات للفقرة الجيدة؛ كأن تكون (محددة - متراقبة - سلسة)، ويشرح كل مفهوم مع الأمثلة الوافيّة؛ كأن يستطرد في شرح مفهوم السلasse داخل الفقرة؛ فيشرح بعض أشكال الحركة المنتظمة داخل الفقرة؛ كالحركة الزمانية، والحركة المكانية، والانتقال من التخصيص إلى التعميم، أو من التعميم إلى التخصيص، أو من السؤال إلى الجواب^(١).

غير أنه وما يسير على نهجه قد لا يسعف المعلم أو المتعلم. فهو بحاجة إلى جهود تطبيقية واسعة، وخطة دراسية محكمة، لا يقع معها المعلم في مأزق الشرح النظري واتباع طريقة المحاضرة في التدريس، وهو ما يحدث كثيراً؛ فتستنفذ الساعات الدراسية في عرض المحتوى النظري، وحينئذ لن يكتب المتعلم سوى مجموعة من المعارف لا المهارات، كما ستستثمر هذه الخطة و تلك الأنشطة ما يقدمه الكتاب من معلومات ومعالجة، ويبقى الكتاب مجرد مرجعية في التفكير في تنفيذ النشاط.

١٣٣ - ٣٣٣. مقررات لا تحقق رضى لا الأساتذة ولا الطلاب:

أعتقد أن الكثير من مقررات اللغة العربية لغير المختصين في المرحلة الجامعية لا ترضي الكثير من الأساتذة، كما أنها لا تقنع العديد من الطلاب، فآراء الطلاب في

^(١) أحمد شوقي رضوان وعثمان صالح الفريح: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، ط١ - ١٩٨٤، ص٨٧ - ٧٤.

بعض الدروس تصنف بأنها "إيجابية متوسطة معتدلة"(١) في أحسن الأحوال. وقد يتطور التدريس في مكان أو آخر، ولكن من مكان إلى مكان تبقى الأزمة على حالها في عموم الجامعات.

والمعرفة العامة بالطلاب تؤول بنا إلى تصنيف الطلاب لصفوف اللغة عموماً، عدا قلة من يرون قيمة مضافة لما يدرس لهم من مصادر تتصل بمهارات اللغة العربية، إلى ثلاثة أصناف:

- صنف مدبر عنها، غير راغب في دراستها لضعف سابق في العربية في المراحل السابقة، ولاختزال مشكلات العربية في النحو واختزال النحو في العلامة الإعرابية.
- وصنف معرض عنها لعدم جدواها في حياتهم العملية أو سياق تخصصاتهم مما يجعلها عبئاً عليهم، فكثيراً ما يرى الطالب في موضوعات هذه المقررات تكراراً لما درسوه في مراحل التعليم الإعدادية والثانوية، بما لا يضيف إليهم الجديد.(٢).
- وثمة صنف آخر من الطلاب مُقلِّل على المقرر، لا للإفادة من محتواه، وإنما بغية الحصول على تقدير مرتفع، يرفع من معدله العام، فقدراته اللغوية والمهارية تتجاوز ما يقدمه المقرر، ومعرفته المتحصلة منه تحصيل حاصل.

٣٣٣ صراع المنهجية والحدس:

تأتي جل المصادر التعليمية المؤلفة في الكتابة ومهارات اللغة لغير المختصين كما لو كانت أسيرةً لمنهجيتين يصعب علينا إلى الآن التوفيق بينهما على نحو عملي واقعي فعلي: إدراهما مبادرة التربويين في بناء المقررات والاحتكام إلى منهجية النظريات التعليمية.

وكثر منها يرى أن التوفير على الأهداف وتحديد مخرجاتها وإنتاج أنشطتها وأدوات تقييمها كفيل بتحقيق جل ما نصبو إليه، وأن المقرر على هذا النحو ما إن يغدو متاماً وفقاً للعلم التربوي فسيؤتي أكله، وكثيراً ما توقف تحديث المقررات وتطويرها في الجامعات عند تطوير الإطار الوصفي للمقررات، وإعادة النظر فيها المرة بعد المرة وإجراء التقييمات التابعية المختلفة دون أن تعيد النظر برؤية شاملة في المحتوى المناسب الذي يحقق هذه الأهداف وتلك المخرجات، حيث يعاد توزيع المحتوى القديم وتطويعه ليناسب الهيكلية الجديدة.

(١)- ابتسام محمود ناجي: اللغة العربية لغير المختصين، آراء طلبة جامعة قابوس حول متطلب الجامعة "عربي ١٠٠١"- مجلة اتحاد الجامعات العربية-الأردن- العدد ٤٦، ٢٠٠٦، ص ١٧٥.

(٢)- السابق: ص ١٧٦.

غير أن التحديت وفق آلية صماء، تطبق على العربية في التعليم الجامعي وعلى مهارة مثل الكتابة وما يعتريها من ضعف وغيرها من مهارات اللغة، قد لا يكون مناسباً في كثير من الأحيان، إن ينظر إليها بالآلية نفسها التي تعالج بها المقررات الأخرى. وكل ثقةٍ مطلقة بوفاء متطلبات العلم التربوي ببناء مقررات ناجعة دونما حاجة ماسة للمعرفة اللسانية أو الفلسفات اللغوية أو تعمق نظريات اكتساب اللغة و دقائق النقاشات حولها لن يفضي بنا إلى طريقنا المنشود.

وفي مقابل ذلك نجد أنفسنا إزاء تناول آخر يحتمل إلى حدّس المعلمين وخبراتهم في تحديد مواطن الخلل، واقتراحات علاجها، واختيارات النصوص وطريقة عرضها، أو فلنقل فرضها على المتعلمين، دونما تريث أو مراجعة أو مناقشة عميقـة، ولو حتى بين الأقران، لما يجب أن يُقدّم وكيفية عرضه أو التعلم من خلاله. فيراغون ذوقهم فقط فيما يتخيرون، مما تعلموه وتعودوا عليه، أو تعودوا تدريسه، فارضين إيمـاً على أجيـال لاحقة دونـما استراتيجية للاختيار، أو معايير للانتخاب، أو إجراءات لمراجعة ما اختـير وانتـخب، وإعادة تقييم صلاحـيتـه، ثقةً في خبرتهم الشخصية التي قد تتجاوز أحيـاناً عـقودـاً، قد يكون بعضـها في الحقيقة عـقودـاً من معانـاهـاـ المـعـلـمـينـ معـ نـماـذـجـ بـائـرـةـ منـ التـدـرـيـسـ، تـهـوـيـنـاـ منـ عـدـةـ الـدـرـسـ التـرـبـويـ بـالـقـيـاسـ إـلـىـ خـبـرـتـهـ الشـخـصـيـةـ وـالـعـلـمـيـةـ وـاـهـتـمـامـاتـهـ الأـصـلـيـةـ بـعـلـومـ الـلـغـةـ أوـ فـقـهـاـ أوـ الأـدـبـ وـمـنـاهـجـهـ وـتـارـيخـهـ، وـاعـتـبارـ ماـ يـتـصلـ بـالـتـدـرـيـسـ مـجـرـدـ تـحـصـيلـ حـاـصـلـ بـالـقـيـاسـ إـلـىـ وـظـيـفـتـهـ الـبـحـثـيـةـ الـمـمـتـدـةـ فـيـ جـامـعـتـهـ.

٤،٣،٣ النحو لم يكن يوماً مدخلاً لاكتساب اللغة:

لا أحد ينكر دور النحو في إنتاج تعبير صحيح شفهي أو كتابي، ولكن ما قد نتوقف أمامـهـ هوـ المـماـهـاـ بـيـنـ المـعـرـفـةـ بـهـ وـالـإـنـتـاجـ الـلـغـوـيـ السـلـيـمـ، وـتـأـسـسـ الكـثـيرـ المـقـارـيـاتـ التـعـلـيمـيـةـ عـلـىـ هـذـهـ الـفـكـرـةـ، وـهـيـ مـاـ لـمـ يـقـلـ بـهـ أـحـدـ مـنـ أـهـلـ الـلـغـةـ. وـيمـكـنـ أـنـ نـجـمـلـ هـنـاـ بـعـضـ النـقـاطـ الـمـهـمـةـ مـاـ فـصـلـهـ دـ.ـ مـحـمـدـ حـمـاسـةـ فـيـ مـقـالـهـ المـهـمـةـ حـوـلـ "ـ الـلـغـةـ الـعـرـبـيـةـ وـدـورـ الـقـوـاعـدـ فـيـ تـعـلـيمـهـاـ"ـ، وـمـنـهـاـ:

- أنَّ النحو بوصفه علمًا لا يمكن الاعتماد عليه وحده في تعلم اللغة لأن مهمته الأساسية هي تفسير سلية المتكلم لا تكوين هذه السلية اللغوية.
- أنَّ البدء في تعليم اللغة من خلال النحو لا يصلح منطلقاً صحيحاً للتعليم ما لم يَسْنَدْ جنباً إلى جنب وسائل أخرى تجعل اللغة بالنسبة للمتكلم سلية، أو على الأقل تَقْرُبُ من أن تكون سلية.

- يجب ألا نتوقع من كتب النحو -على كثرتها وتنوعها -أن تساعد على تكوين الملة اللغوية، بل يجب أن نتوقع منها أن تساعدنا على تفسير البناء اللغوي تفسيراً يقوم على إيضاح العلاقات وكشف الترابط بين أجزاء الجملة.
- هناك فرق بين اتقان اللغة بحيث تكون لدى المتكلم سليقةً يجيد بها استخدام هذه اللغة قراءةً وفهمًا وكتابةً وحديثًا واستماعًا، وإنقان النحو بوصفه علمًا بكيفية هذا الاستخدام وطرقه وأساليبه. إن من يقرأ عشرة كتب في قيادة السيارات ويحفظها عن ظهر قلب لن يصبح بذلك قائد سيارة ماهرًا، ما لم يتدرّب على القيادة ويمارسها ممارسةً فعليةً.
- القواعد لا تكون الملة اللغوية، بل تقتصرها وتساعد على فهمها، ولذلك حدد القدماء غاية النحو وفائدةه بأنها الاستعانة على فهم الكلام والاحتراز عن الخطأ فيه، ومعرفة صوابه من خطئه.
- كان النحاة العرب، على علم بأن معرفة النحو لا تساعد وحدتها على تعلم العربية، كما أن تعلم اللغة لا يستتبع بالضرورة معرفة نظريةً دقيقةً بقواعد الإعراب^(١). وقد ميز ابن خلدون قبل مئات السنين بين اكتساب اللغة وبناء الملة أو السليقة، وبين العلم بالقواعد فيما يُعرف بـ"علم العربية"، دون أن يُشترط فيمن اكتسب اللغة ملةً سليقةً معرفةً بالقواعد، أو أن يُنْتَج عن المعرفة بالقواعد اكتسابً للغة أو الملة، يقول إن ملة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنیة عنها في التعليم والسبب في ذلك أن "صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملة ومقاييسها خاصة. فهو علم بكيفية، لا نفس كيفية. فليست نفس الملة، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علمًا، ولا يحكمها عملاً"^(٢).

وهو يميز بين اكتساب اللغة والملة وبين امتلاك الصنعة النحوية التي هي في النهاية علم موضوع اللغة، وقد يوجد من يمتلك اللغة ولا يعرف من مسائل النحو شيئاً. يقول: "إن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل. ولذلك تجد كثيراً من جهابذة النحو، والمهرة في صناعة العربية المحبطين علمًا بتلك القوانين، إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي موته أو شكوى ظلامه أو قصد من قصوده، أخطأ فيه عن الصواب وأكثر من اللحن، ولم يجد تأليف الكلام لذلك، والعبارة عن المقصود على أساليب اللسان العربي. وكذا تجد كثيراً من يحسن هذه الملة ويجيد الفنين من المنظوم والمنثور، وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول، ولا

^(١) محمد حماسة عبد اللطيف: اللغة العربية ودور القواعد في تعليمها. مجلة دراسات عربية وإسلامية، مركز اللغات والترجمة، جامعة القاهرة، ج ٤، ١٩٨٥. ص ٧٧ - ١٠٠.

^(٢) ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون. تحقيق: عبدالله محمد الدرويش. توزيع: دار يعرب. دمشق، ط ١، ٢٠٠٤. ج ٢، ص ٣٨٥.

المعروف من المجرور، ولا شيئاً من قوانين صناعة العربية^(١). بل يقول إن بناء هذه الملكة لا يحتاج إلى دراسة علم النحو لاكتسابها لا من قريب ولا من بعيد!، يقول: "فمن هذا تعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية، وأنها مستغنّة عنها بالجملة"^(٢).

غير أنه يقرر أن من حصلت له الملكة من أهل صناعة الإعراب فإنه لم يحصلها بما امتلك من حرفة، وإنما من دربة وطول مخالطة لكلام العرب المبثوث في تصاعيف الكتب التي أخذ عنها كالكتاب لسيبوه: "وقد نجد بعض المهرة في صناعة الإعراب بصيراً بحال هذه الملكة، وهو قليل واتفاقى، وأكثر ما يقع للمخالطين لكتاب سيبوه. فإنه لم يقتصر على قوانين الإعراب فقط، بل ملأ كتابه من أمثال العرب وشواهد أشعارهم وعباراتهم، فكان فيه جزء صالح من تعليم هذه الملكة، فتجد العاكس عليه والمحصل له قد حصل على حظٍ من كلام العرب، واندرج في محفوظه في أماكنه ومفاصل حاجاته. وتنبه به لشأن الملكة، فاستوفى تعليمها، فكان أبلغ في الإفادة. ومن هؤلاء المخالطين لكتاب سيبوه من يغفل عن التقطن لهذا، فيحصل على علم اللسان صناعة، ولا يحصل عليه ملكةً. وأما المخالطون لكتب المتأخرین العاریة من ذلك، إلا من القوانین النحویة، مجردة عن أشعار العرب وكلامهم، فقلما يشعرون لذلك بأمر هذه الملكة أو يتبعون لشأنها، فتجدهم يحسبون أنهم قد حصلوا على رتبة في لسان العرب، وهم أبعد الناس عنه"^(٣).

ولكن رغم هذا القِدَم في معالجة القضية، مازلنا نجد الكثير من مصادر تعلم المهارات اللغوية أسيرة هذا الخلط بين معرفة "القواعد" أو "النحو" أو "علم العربية" واكتساب اللغة، أو بناء الملكة أو السليقة، التي هي كيفية راسخة في النفس، تمكن من استحضار ما تعلنته والقياس عليه لإنتاج ما لم يمر بها من قبل، وحتى إن أدركنا هذا الفارق، وأمنا به، تجاهلناه عند تصميم مقرراتنا التي من شأنها بناء الملكة التي تتبدى عبر ما نسميه بالمهارات، ومنها التعبير والكتابي على وجه الخصوص؛ فَيُسْقِرُّ جل المجهود في مقرر مثل مهارات الكتابة، مع وقته المحدود، في تعليم القواعد لا اكتساب اللغة، في شرح قواعد النحو ومتابعة العالمة الإعرابية!

ويمكن أن نشير هنا إلى هذا الجهد الكبير الذي بذله كتاب "الكامل"، على سبيل المثال، في تصميم وحدات تعليمية مبنية على نصوص جلها جيد، ويعرف به المشرف عليه على أنه: "يخدم (المراحل المقدمة) في تعليم اللغة العربية وأدابها، ويرسّخ قواعدها

^(١)- السابق: نفسه.

^(٢)- السابق: نفسه.

^(٣)- السابق: ص ٣٨٥، ٣٨٦.

وفنونها واستخداماتها، كما أنه يستجيب للحاجة إليها (متطلباً جامعياً)، بروم تمكين الطالب والطالبة من النطق والكتابة والمحاورة والاستيعاب والمناقشة والجدل، ويجري هذا التمكين مجرى العادة^(١). ولكنه بعد أن يُبني على ثمانية وأربعين أثمنوجاً تعليمياً (ميولاً)، حيث يبدو كل أثمنوج وقد يُبني على نص أساس تتطرق منه معظم مكونات الأثمنوج التي تتعدد لخدمة الجوانب المعرفية والمهارية للغة، وإن غابت الجوانب المعرفية على المهارية الحقيقة - تأتي "القاعدة النحوية" لتشغل حيزاً من الاهتمام من هذه الوحدات يكاد يبلغ ربما (٣٠-٥٠) % على خلاف ما يستشف من مقدمة الكتاب، وبما لا يتوازن على الإطلاق مع الرغبة في بناء ما أريد له من مهارات؛ حتى أن الوحدات أو النماذج (الميولات)، المكونة للكتاب، التي تأخذ عنوانين في فهرس الكتاب مستمدة من النص الأساسي الذي قامت عليه كـ"رسالة في الصيد" وـ"لا إكراه في الدين" وـ"النمور في اليوم العاشر" .. تعود فتأخذ في متن الكتاب عنوانين مثل "المنصوبات" وـ"المفعول لأجله" وـ"أساليب الاختصاص والإغراء والتحذير" .. وهي الموضوعات النحوية التي تناوشها، حتى لتبدو الوحدة كلها خادماً لهذا الدرس النحوي. هذا مع غياب رؤية أو تفسير لضرورة تقديم هذه القواعد على هذا النحو بعد مراحل طويلة في التعليم ما قبل الجامعي قضاها المتعلم مع هذه القواعد، وإن لم تكن كل هذه السنوات ومئات الساعات الدراسية التي قضاها المتعلم مع القواعد لم تفلح في ترسيخ القاعدة فهل تفلح فيه ثلات ساعات دراسية في فصل دراسي في الجامعة، هذا فضلاً عن غياب مقومات واضحة لأولوية تقديم بعض هذه القواعد على بعضها الآخر، فلا يبدو مقوم؛ فهو ضروريتها ومحوريتها في الاستخدام أم شيوخها في بناء الجمل أم سهولة تقديمها؛ فيتقدم "المفعول لأجله" وـ"المفعول المطلق" وـ"الأفعال الخمسة" مثلاً على "المفعول به"، ويتقدم "العدد" وـ"الحرف الناسخة" على "أنواع الخبر"، وتتقدم "أساليب المدح والذم والإغراء والتحذير" على "المذكر والمؤنث" وـ"المثنى" وـ"التوازع" ، كما يتقدم كل ما سبق على "الإضافة" التي تأتي في الوحدة قبل الأخيرة من الكتاب الثاني !

وفضلاً عن افتقار تقديم القواعد للتمييز واعتماده على الشرح وحفظ القاعدة، فإن هذه اللغة الشارحة لم تأخذ بالدرج المنطقي باستخدامها لمصطلحات تعود لدورس نحوية تقدم متأخرة و تعالج كما لو كان الطالب على جهل تام بها، ومع هذا تستخدم مصطلحاتها في هذه الدروس الأولى، ففي شرح "رسم الألف وحذفها وكتابة التاء" تستخدم في تقديم القاعدة مصطلحات مثل "الأفعال فوق الثلاثية" وـ"ما أصله ياء" وـ"ما أصله واو" وـ"جمع التكسير" وـ"تاء الفاعل" .. وهي أمور إما لا يتعرض لها الكتاب مطلقاً؛

^(١)- محسن جاسم الموسوي وفريق من المؤلفين: الكامل في تعليم اللغة العربية وأدابها للمرحلة المتقدمة، دار العلم للملايين، ط، ٢٠١٤ . ص ٧

إذ يهمش الصرف تماماً على حساب النحو، أو تأتي متأخرة كدرس "الفاعل". ولعل هذا يشير إلى نقطة أخرى تثيرها هذه الملاحظات تتصل بطبيعة الأعمال الجماعية وآلية تأليفها، التي تبدو أحياناً كما لو أنها مجرد جماع أعمال فردية.

وهذا النموذج واحد من عشرات الأمثلة احتلت فيها القواعد موقع المركز من المعالجة، ونستطيع القول بكل اطمئنان أن غالبية ما يقدم بوصفه مؤلفات تعليمية في المرحلة الجامعية لمعالجة الضعف اللغوي ولمعالجة الكتابة أيضاً، فيما نحن بصدده، قد احتلت فيه معالجة القواعد وعلم النحو القسط الأوفر من هذه المؤلفات، جوراً على مهارات اللغة الأربع، هذا إن عولجت بالأصل مهارتا الاستماع والتحدث، فهما غائبان عن جل كتب اللغة العربية بالمرحلة الجامعية، فلا صوت يعلو على صوت القواعد والمعالجة النحوية^(١)، وللأسف تأتي جل هذا المعالجات غير مرتبطة على نحو أصيل بأي مهارة لغوية كانت؛ لا بأنشطة القراءة ولا بأنشطة الكتابة.

إننا بحاجة عوضاً عن الولع بتقديم دروس الإعراب في هذا الحيز الزمني المحدود أن نعيد تقديم القواعد بناء على إعادة وصف اللغة في ضوء الوظائف والمهام التي يؤديها المتكلم، في ظل ترتيبية تنطلق من العام والشائع والأساسي إلى الخاص والنادر الجانبي، نستطيع عبرها تصميم أنشطة تعليمية حقيقة تعمل فيها الكفاءة اللغوية الاتصالية في انسجام وتوافق مع الكفاءات الأخرى التي يمتلكها المتعلم ويحتاج إلى أداء الوظائف المنوطة بها. بدلاً من تضييع الوقت في تحقيق جوانب من كفايات لغوية لا علاقة لها بمهارات الاتصال الأساسية ولا مهامه الواقعية التي تتوقعها. كما يجب أن نأخذ بعين الاعتبار الخصوصية التاريخية للغة العربية وامتداد عمقها التراخي في أحيان ليست بالقليلة إلى قلب الواقع اليومي على نحو جعل جزءاً من هذا الماضي التراخي ينبعض في قلب العربية المعاصرة ولا تحيا بدونه. وهنا لابد لهذه الفصاحة التي نعلمها للطلاب أن تمتد بأسبابها إلى ماضيها التراخي المكتوب والضارب بجذوره في الحاضر.

هذا وقد أخذت بعض مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي من حين لآخر بمفهوم "المهام" في تحديدها للنصوص واختباراتها، غير أن معظم أنشطتها واختباراتها تظل تحسينية تقنيـة "المعرفة" لا أداء المهام نفسها أو ما يماثلها، باللغة المناسبة.

٥.٣ تفريغ مداخل تدريسية من محتواها:

بنوع من التطوير، والرغبة في وضع تعليم اللغة في حيز الاستخدام، تقدم أحياناً مهارات الكتابة تحت عناوين أوسع كـ"مهارات الاتصال"، وقد يكون هذا مفهوماً في ظل رغبة حقيقة في اكتساب المتعلم الكفايات الضرورية، ولكن أن تأتي المقررات مخيبة

^(١) وهذا ما نجده على سبيل المثال في كتب مثل: - "اللغة العربية؛ قراءة وكتابة"

لهذا الهدف، وليس لها منه إلا العنوان فهذا ما يصل بال المتعلمين الطريق؛ إذ نجد المصدر التعليمي / الكتاب الذي يأتي تحت عنوان "مهارات الاتصال في اللغة العربية" يحل نصوصاً من الشعر الأندلسي والحديث النبوي والسيرة النبوية والقرآن الكريم وفن الرسائل، يحللها من حيث المفردات والقضايا الصرفية والنحوية والفهم والتذوق كما يبحث في معظم عن بعض مفرداتها ويناقش الإملاء بما تيسر^(١)، كما لو كان مقرراً في الأدب العربي، أو يتضمن نصوصاً قصيرة من شعر المتني ومحمود درويش والشعر الأندلسي والقرآن الكريم وبعض النثر، ثم تأتي هذه النصوص كلها لتكون في المقاربة مجرد هامش على شرح القواعد النحوية والتطبيق عليها^(٢).

ومن هذا القبيل أيضاً ما تداولته مقرراتنا في تعليم اللغة ومهارات الكتابة في التعليم الجامعي من مفاهيم متصلة بالكافيات وأصطلاحاتها على نحو مجاني في كثيرٍ من الأحيان، دون أن تتغلغل هذه المفاهيم في صلب تعليمنا وواقعنا عند توصيف المفردات أو تحديد الأهداف والمخرجات أو نتاجات التعلم أو تقديم أنشطة تمكن المتعلم من تحقيق تلك الكفائيات أو تلك المخرجات المطلوبة ، وتوقفنا بها عند حدودها الشكلية في كثيرٍ؛ مما معنى، بعد مقدمات نظرية تتبع بعض الحديث في نظريات التعلم، أن كل ما تستهدفه وحدة مخصصة لكتابه المقال في أحد مؤلفات مهارات الكتابة من المتعلم في مقرر للكتابة، تستغرق فيه هذه الوحدة حوالي ١٠ % من صفحات الكتاب، يقدم خلالها أنواع المقال وهيكيل لمكوناته وكيفية كتابته ونماذج له - مجرد كتابة فقرة واحدة في موضع لا يبعد عن حدود الوعظ والإرشاد^(٣)! ففيما إذن هذا التعریج على البناء الكلي والخصائص والأنواع إذا كان النشاط الذي سيمارسه الطالب فعلياً نشاط واحد ومجرد كتابة بضعة أسطر تمثل فقرة! أو يقدم الطالب ورقة بحثية لمرة واحدة، لم يكتب منها أبداً من قبل، تسلم بنهاية المقرر، لا يأخذ عليها تغذية راجعة، ولا يتتأكد المعلم من أن هذا الطالب هو بالفعل صاحبها ومنتجها، ولا يستطيع مع كثافة الصنوف أن يتتابع تطوره الذي لا مجال له أصلاً! إن التدريس المبني على الكفاية يجب أن ينتقل لدينا من حيز "المعرفة" إلى حيز "التفكير به" في كل جوانب تدريسنا، وأن ننتج من الأنشطة ما يتحقق على نحو صاديٍ فعال^(٤).

^(١) عالية صالح وآخرون: مهارات الاتصال في اللغة العربية، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط، ٢٠١١.

^(٢) أحمد البلاصي وآخرون: مهارات اتصال في اللغة العربية؛ منهج وتطبيق. دار كنوز المعرفة، الأردن، ط، ١، ٢٠١٠.

^(٣) [دون مؤلف]: المهارات الكتابية، جامعة الملك سعود، الإصدار الرابع، ط٤، ٢٠١٥.

^(٤) هوارد سلفان ونورمان هجنز: التدريس من أجل الكفاية، ترجمة: د. محمد عيد ديراني، د. مصطفى محمد متولي، منشورات جامعة الملك سعود. الرياض، ط١، ١٩٩٣. ص: ٤.

٣،٣،٦ إجراءات الكتابة؛ الفكرة والتمثيل:

تدعو الحاجة دائمًا لمراعاة العلاقة بين موضوع الفكرة التي تقدم للمتعلمين ولللغة التي تقدم بها؛ من حيث الاصطلاحات المناسبة؛ وهو ما نجده كثيرًا في شرح القواعد في كثير من الكتب، أو من حيث نماذج التمثيل، كما نجده في كتاب مثل "التحرير العربي"، الذي ربما كان سيبدو أكثر فائدة في التناول وسهولة في الاستخدام ومروره، لو أنه اعتمد نصوصًا أكثر سهولة وبساطة، بما لا يستنفذ جهد المتعلمين بعيدًا عن هدف الكتاب؛ فهو يستخدم في بعض الأحيان نصوصًا قد تبدو شديدة الصعوبة لغة وفكرة بالنظر إلى كفاءة المتعلم في المرحلة الجامعية في سنواته الأولى عندما يشرح بعض الأفكار الأساسية، كمفهوم الفقرة مثلاً، وأزعم أن الطالب الذي لديه القدرة على فهم هذه النصوص ولغتها هو طالب تكون لديه بالضرورة مفهوم الفقرة وشروطها، أو أنه ليس بحاجة إلى تمثيل عليها وتكفيه الإشارة الشارحة.

٣،٣،٧ مادة لا تحقق مقدمات المؤلفات:

وقد تدعى بعض المؤلفات أن التطبيقات على النصوص تشمل محاور ثلاثة:

١-الفهم والاستيعاب. ٢-اللغة. ٣-المحادثة وال الحوار.

إذ يهدف الكتاب إلى تدريب الطالب بلغة فصيحة ... وإلى تنمية مهارة الحوار وتبادل الرأي^(١). ولا يحتوي الكتاب كله إلا على نشاطين للتحدث على طول الكتاب، أحدهما عن "سبب إعراض الشباب عن المطالعة والسبل الناجحة في حثهم على ذلك"^(٢)، والآخر عن "قيمة الوقت والاستفادة من أوقات الفراغ"^(٣)، يمكن لهذين النشاطين أن يبينا مهارة لدى متعلم! ولا يخفى غياب أي تصور أحياناً في كثير من الكتب لموضوعات المناقشة الجادة المعبرة عن واقع الطلاب واهتماماتهم أو على الأقل نضجهم العقلي.

ومن ذلك أيضًا ادعاء معالجة الكتابة في علاقتها بالقراءة. حيث يتبني كتاب "اللغة العربية؛ قراءة وكتابة" في مقدمته مفهومًا متطرورًا حول تقديم الكتابة؛ يقوم على أساسين؛ هما تكامل مهاراتي القراءة والكتابة، وتقديم القراءة إنما يتقصد بناء مهارة الكتابة. تقول المقدمة: "يركز هذا الكتاب على مهاراتي القراءة والكتابة بوصفهما عمليتين تتضاد فيهما المهارات اللغوية والعقلية والاستقبالية والإنتاجية، ولذلك فإنك واجد أن مفهوم القراءة من أجل الكتابة مفهوم محوريٍّ ورئيسيٍّ في هذا الكتاب"، ينطلق من رؤية

^(١)- المهارات الكتابية. ص ٢.

^(٢)- السابق، ص ٨٧.

^(٣)- نفسه، ص ١٠٠.

بنوية كلية اللغة العربية؛ ومفاد هذه الرؤية أن الكفايات القرائية والكفايات الكتابية إنما يمثلان تجسيداً كلياً لبنية لغوية واحدة، وهما يستعرقان عناصر الكفايات اللغوية والتواصلية الأخرى^(١)). فهل وجد هذا المنطلق النظري ما يصدقه من تطبيق فعلّي في الكتاب؟ هذا الكتاب الذي يقدم نفسه أيضاً على أنه يصدر عن "رؤى لسانية، ولسانية اجتماعية، ولسانية تربوية، .. تتمثل .. في منطلقات علم النص وتحليل الخطاب"، أم أنه وقف عند حدود الطرح النظري؟

في الحقيقة يبدو الكتاب وفياً في المتن لما وعد به في المقدمة من حيث اختيار النصوص؛ فقد بُنِيَ الكتاب على نصوص أصلية، وضعـت لغـايات تـواصـلـية تـخصـ نوعـهاـ الكـتابـيـ، وـلمـ توـضـعـ منـ أـجـلـ أنـ تكونـ نـصـوـصـاـ تـعلـيمـيـةـ، كـماـ توـتوـعـتـ آنـماـطـهاـ "الـخـطـابـيـةـ" كـماـ يـحـلوـ لـكـتابـ أـنـ يـصـفـهاـ؛ فـيـنـبـنيـ الـكتـابـ عـلـىـ عـشـرـ نـصـوـصـ مـتـنوـعـةـ؛ نـصـ قـرـآنـيـ، وـخـطـبـةـ (ـكـلـمـةـ رـسـمـيـةـ)، رسـالـةـ، قـصـةـ قـصـيرـةـ، مـقـالـ (ـيـغـلـبـ عـلـيـهـ الجـانـبـ المـعـلـومـاتـيـ)، سـيـرـةـ غـيرـيـةـ، مـقـالـ (ـيـغـلـبـ عـلـيـهـ الجـانـبـ التـحـلـيـلـيـ لـقـضـيـةـ مـنـ الـعـلـمـ إـنـسـانـيـ)، نـصـ شـعـرـيـ، مـقـالـانـ (ـأـحـدـهـماـ تـحـلـيـلـيـ ثـقـافـيـ، لـظـاهـرـةـ مـنـ الـعـلـمـ الطـبـيـعـيـ، وـالـآـخـرـ تـحـلـيـلـيـ، دـقـيقـ لـظـاهـرـةـ عـلـمـيـةـ). وإن كان التوفيق قد حالف الكتاب في جل اختياراته، فقد جانبه الصواب فقط في مقال تحليلي عن "العين" يدعى العلمية ويربط بين العين الباقرة والحسد! وإلـحـاقـ الأـذـىـ بـالـآـخـرـينـ. وأـقـلـ مـاـ يـوـصـفـ بـهـ أـنـ تـلـبـيـسـ لـلـعـلـمـ بـالـدـيـنـ بـالـخـرـافـةـ بـالـرـأـيـ الشـخـصـيـ وـالـهـوـيـ وـقـلـةـ الـاطـلـاعـ وـاجـتزـاءـ النـقـولـ وـبـتـرـ المـصـادـرـ..!(٢)، وـالـأـعـجـبـ أـنـ معـالـجـةـ النـصـ تـبـدوـ مـطـمـئـنـةـ تـامـاـ لـمـ يـقـدـمـ مـنـ أـقـاوـيلـ، يـنـقـصـهاـ فـيـ الـحـقـيقـةـ الـكـثـيرـ مـنـ الـمـصـدـاقـيـةـ.

أما على مستوى أنشطة القراءة فلم تُبدِ صدىً لأنشطة القراءة أو متضافة معها، إلا ربما فيما يتصل بالمحتوى، أو ما يتصل به من جانبٍ ما، وعـدا ذلك افـقـدتـ إـلـىـ بنـاءـ الـجـانـبـ الـمـهـارـيـ المتـوقـعـ فيـ ظـلـ نـوـعـ النـصـ المـقـدـمـ فيـ القرـاءـةـ، أوـ الـبـنـاءـ عـلـيـهـ لـقـعـيلـ مـهـارـاتـ الـكـتـابـةـ أوـ اـسـتـرـاتـيـجـيـاتـهاـ؛ فـيـ الـوـحـدةـ الـأـوـلـىـ، حـيـثـ نـصـ القرـاءـةـ هوـ الـآـيـاتـ(٦٣:٧٧)ـ منـ سـوـرـةـ الـفـرقـانـ. كـانـ يـمـكـنـ أـنـ تـكـونـ أـنـشـطـةـ الـكـتـابـةـ تـقـرـئـ وـتـأـمـلـ فـيـ مـاـ تـضـمـنـهـ الـآـيـاتـ مـنـ قـيـمـ، غـيرـ أـنـهـ توـغلـ بـعـيـداـ عـنـ التـأـمـلـ وـالـمـرـاجـعـةـ إـلـىـ "ـالـمـحاـكـمـةـ"ـ؛ـ بـمـاـ يـضـعـ الـمـتـلـعـ بـيـنـ مـأـزـقـيـنـ؛ـ فـإـمـاـ فـضـحـ الـأـسـرـارـ أوـ الـادـعـاءـ الـكـاذـبـ، يـقـولـ النـشـاطـ:ـ "ـاـكـتـبـ فـقـرـتـيـنـ تـحـاـكـمـ فـيـهـمـاـ نـفـسـكـ، وـتـقـارـنـ بـيـنـ ظـاهـرـكـ وـبـاطـنـكـ فـيـ أـعـمـالـكـ الـيـوـمـيـةـ"(٣)،ـ أوـ يـتـحـولـ الـأـمـرـ إـلـىـ وـعـظـ:ـ "ـاـكـتـبـ فـقـرـةـ وـاحـدةـ تـصـلـحـ أـنـ تـكـونـ رسـالـةـ وـعـظـ لـشـخـصـ تـحـبـهـ، مـرـاعـيـاـ

^(١)أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة البتراء: اللغة العربية قراءة وكتابة، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط٢، ٢٠١٥، ص٥

^(٢)- السابق، ص٢٠٧: ٢٠٩

^(٣)- السابق: ص٢٧

أسلوب الخطاب وموضوعه. يمكن أن تستقيد من المراجع المتوفرة في الجامعة أو الشابكة^(١)، والأهم أنه يطلب منه مراعاة أسلوب الخطاب وموضوعه، وهو ما لم يوضحه للمتعلم أو يُؤطر له تلك العلاقة بين خطاب ما وموضوعه في نصوص القراءة والتحليل حتى يبني عليها المتعلم على الأقل. بل نجد الأنشطة تتبع عن النص فكراً وروحًا ومنطقياً عندما يُطلب في ضوء نص القراءة الذي هو الآيات القرآنية نشاط كتابة حول "النظام المالي العالمي الجديد"! لمجرد أن الآيات تتضمن قوله تعالى: "وَالَّذِينَ إِذَا أَنْفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَاماً"، فيكون النشاط: "يرى الناس النظام المالي الحالي السائد في العالم نظاماً لا يلبي طموحاتهم ولا تطلعاتهم؛ لعيوبه الكثيرة.

أ- اكتب فقرة تبين فيها بعض الأخطاء التي تسود النظام المالي العالمي الجديد.

ب- اكتب فقرة تصف فيها مشاعرك في حال تطبيق النظام المالي الإسلامي^(٢).

ولا يبدو أن وعي الطالب الجامعي غير المتخصص كان في حسبان المؤلفين عند صياغة مثل هذا النشاط، بل إنهم يسقطون رأيهم الشخصي وتوجهاتهم على الأنشطة ويصدرون رأي الآخرين بتعميمات مثل: "يرى الناس"، ويتبني وجهة نظر واحدة، ليست بالضرورة هي الصحيحة، فربما رأى البعض أن النظام المالي الحالي هو الأصلح وأنه خلاصة تطور الإنسانية إلى هذه اللحظة، وأنه على الإجمال يلبي طموحاتهم وتطلعاتهم بالفعل، فضلاً عن ضبابية اصطلاحات وعبارات مثل: "تطبيق النظام المالي الإسلامي" وما يمكن أن ينطوي عليه السؤال من مغالطة التفكير بالألماني؛ فالسؤال يفترض أن هناك ما يسمى بالنظام المالي الإسلامي يمكن أن يكون بديلاً للنظام المالي العالمي، بما يعني أنه مختلف عنه، ويمكن أن يعمل بعيداً عنه وعن آياته، بل ومتقوّق عليه. والأغرب أنه عندما يطلب من المتعلم أن يكتب عنه-النظام المالي الإسلامي-لا يطلب منه مناقشة عقلانية له، وإنما أن "يصف مشاعره" إزاءه!

وهكذا بدلاً من أن تتجه الأنشطة صوب المعالجة العلمية المنطقية والتفكير الحر ومراجعة الذات إزاء موضوع علمي؛ نجدها وبكل انطباعية تتجه في مجرى وصف المشاعر ومصادرة الاختلاف ومنطقية التفكير.

ومن هذا القبيل الذي تذهب فيه الكتابة بعيداً عن موضوع نص القراءة أو طبيعته أو ما يجاورها من سياق بقية الأنشطة الكتابية في الوحدة ما نجده في الوحدة الثالثة التي يتمثل محورها في نص قراءة هو رسالة من أب إلى ابنه حول قيمة العمل وأهمية امتلاك حرفة أخرى، لأن يكون الإنسان مستعداً إذا ما اقتضت الحاجة أن يعمل عملاً جديداً

^(١)- السابق، نفسه.

^(٢)- نفسه.

غير الذي استعد له وتمرّن عليه. حول الحياة المستقلة واكتساب الثقافة والحرص على معرفة العالم من حولنا. ففيأتي هذا النشاط بعيداً عن أي سياق ممكن مع النص: "عُذ إلى أحد تقارير وزارة التربية والتعليم، ثم نظم جدول بتوزيع الطلبة بين التخصصات الأكademie والتخصصات المهنية". وهو نشاط يفتقد للسياق وللوضوح في أداء المهمة، وهو في أحسن الأحوال من قبيل إعادة أنشطة الفهم والاستيعاب وإعادة الصياغة. بإعادة تقديم المعلومات المثبتة في فقرات في بيانات ترتب في جدول. ولم تقدم الوحدة أي معالجة تمس مثل هذه المهام من قريب أو بعيد أو توجه لأدائها.

وتقدم الوحدة الثانية نموذجاً آخر لغיאب "التضافر" الحقيقى بين أنشطة الكتابة ونص القراءة وأنشطته ومعالجتها. أو "تجسيداً كلياً لبنية لغوية واحدة" كما طرح في مقدمة الكتاب.

على الرغم من أن نص القراءة في الوحدة الثانية من الكتاب نص ينتمي إلى "الخطبة" أو "الكلمة الرسمية"؛ فهو نص بتصرف من كلمة الامير الحسن بن طلال في ندوة "الثقافة العربية الإسلامية؛ أمن وهوية"-إلا أن أنشطة الكتابة المتعلقة به لم تتبين عليه على الإطلاق، ولم تكن سوى أنشطة تستهدف الاستيعاب؛ بـ"ملاحظة" "المقابلة"، والتلخيص، وكتابة فقرة توضح كيفية تطبيق ثلاثة من شعارات النص بمعدل سطرين أو ثلاثة لكل شعار. وكان من الممكن أن تستثمر أنشطة الكتابة نص القراءة وتحذو حذوه؛ فيطلب من المتعلم مثلاً أن يكتب خطبة أو كلمة رسمية على نهج نص القراءة، مستوحياً آليات الخطاب الذي كان من الممكن استكشافه في نص القراءة لولا انصراف المعالجة بعيداً عن هذه الروح النصية الأسلوبية، التي اكتفت بسؤال واحد: "استخلص من النص ملماً أسلوبياً يدل على نوع النص الذي قرأته"(١)، وحتى هذا لم بين عليه شيء في القراءة. وكان من الممكن على سبيل المثال أن يكتب الطالب كلمة الخريجين التي يمكن له أن يلقيها في حفل تخرجه، أو كلمة باسم الطلاب أو باسم الجامعة يلقيها في مناسبة عامة، وما إلى ذلك من أنشطة تستوحى الخصائص النوعية لنص القراءة وتبني عليها، وإنما ففيما الفائدة من تنوع نصوص القراءة على مستوى النوع الكتابي.

وعندما يدرك الكتاب في الوحدة الثالثة منه تلك العلاقة بين النوع الكتابي لنص القراءة (الرسالة)؛ فالنص رسالة من أب إلى ابنه؛ من الأديب خليل السكاكي إلى ولده سري، ويحاول أن يستثمره في الكتابة؛ يروح يفرقه في فقرات موضوعية، أو يطلب من المتعلم ردًا مختزلاً لا يفي بتحقيق كليّة النوع، فنجد أوثق الأنشطة بنص القراءة يقول: "افرض أن هذه الرسالة وصلتك بالبريد الإلكتروني من والدك، ردّ عليها ردًا مناسباً في

(١)- السابق، ص ٣٨.

فقرة واحدة^(١). أو يُفرق موضوعاً متصلة بموضوع الرسالة وهو "التخييم" في إجابات مختزلة على أنشطة متفرقة: "اكتب فقرة تصلاح أن تكون تعبيراً عن الفوائد التي حصلتها في المعسكر... اكتب فقرة تعبر فيها عن مشاعرك في أثناء المشاركة في المعسكر"^(٢)، وكان يمكن لهذه الفقرات المتعددة أن تصاغ في النشاط السابق الذي يكتب فيه المتعلم ردًا على الرسالة، ويضمن رده هذه التفاصيل وغيرها، لولا الولع ببعض الأسئلة، أو تقدم هذه التفصيات في هيئة إرشادات لأفكار يتضمنها الرد.

وعندما يقدم الكتاب في الوحدة الرابعة قصة، لتكون مادة لنص القراءة، يكرر هذا النهج الاجتزائي، أو يذهب إلى نشاط التلخيص، وعندما يقترب من روح البناء العام للنص وأالية كتابته يضع نشاطاً أقل ما يقال عنه أنه غير دقيق. كأن يقول: "اسرد على لسانك أحداث هذه القصة كأنما حدثت أمامك، دون أن تغير في الأحداث"^(٣)، هذا على الرغم من أن القصة يجري سردها من وجهة نظر السارد العليم! وهذا المقطعان هما بداية القصة وخاتمتها: "انتظر طويلاً في السوق، وبعد طول ملل وانتظار، جاءت سيارة الباص، هبط من جوفها أبناء القرية وعلى وجوههم تعب ثقيل. إنهم يعودون بعد أن باعوا خضارهم وفواكههم في المدينة. نزلت بعض النساء اللائي أخذن أطفالهن إلى المدينة بعد أن يئس من شفائهم على أيدي الدايات، أو الطبيب الوحيد الذي يحضر ويرحل بسرعة.."^(٤)، "... وهو في حمى عدوه سقطت كوفيته عن رأسه، وولم يَسلِّم الدم من جبينه، فواصل ركضه التائه في المدينة"^(٥).

ثم يأتي نشاط آخر ليطلب خاتمة مناسبة للقصة. ولا شك أن النص القصصي كان من الممكن أن يكون مثيراً لأنشطة موسعة للكتابة، تمس جوانب هامة من التعبير اللغوي كان من الممكن استهدافها لبنائها لأهميتها لدى أي كاتب بالعربية وهما مهاراتنا "الوصف" و"السرد"، لأهميتهاما في سائر الأنواع الكتابية ووجودهما البازن في الفنون السردية الأدبية كالقصة القصيرة. ولن نتحدث هنا عن بناء الشخصية السردية أو صياغة الحبات أو تقطيع الحكي زمنيا.. فربما كان لاحقاً في الأولوية للمهاراتين الكاتبيتين السابقتين، ويمكن معالجته في مقررات تخص الكتابة الابداعية التي لا يتتوفر عليها جميع المتعلمين أو لا تتوفر لديهم.

^(١)- السابق، ص ٧٢.

^(٢)- السابق، نفسه.

^(٣)- السابق، ص ٩٩.

^(٤)- السابق، ص ٧٩.

^(٥)- السابق، ص ٨٤.

٣،٣،٨ خلط أنشطة الكتابة بما ليس منها:

على الرغم من تخصيص كتاب "اللغة العربية قراءة وكتابة"، على سبيل المثال، أقساماً للأنشطة تضمن نوعاً من تنظيم المعالجة؛ فنجد قسماً للقراءة والأداء، وآخر لفهم والاستيعاب، وآخر للمفردات والتركيب، وقساً للتحليل الأدبي، وآخر للقواعد النحوية والصرفية، وقسم للرسم والهجاء، وقسم للاستماع والتحدث وآخر للكتابة والإنشاء - إلا أنه يخلط، في الوحدة الثانية، ما هو أقرب إلى الفهم والاستيعاب بالقراءة فيجعل ملاحظة التقابلات وكتابتها في جدول^(١)، من أنشطة القراءة، أو الإلتحاق على التخisco، الذي لا تقدم حوله أي ملحوظات مفيدة لصياغته، بوصفه نشاطاً كتابياً، رغم أنه نشاط فهم واستيعاب في المقام الأول. كذلك يخلط بأنشطة الكتابة أنشطة القواعد في بعض الأحيان كما في الوحدة الثالثة؛ حيث يُطلب من المتعلم تحويل بين الضمائر في فقرة من فقرات النص: "ارجع إلى الفقرة الأولى من النص، ثم حول صيغة الخطاب من المذكر إلى خطاب المؤنث، كأن توجه الرسالة إلى فتاة. لا تتّسّ إجراء ما يلزم من التغييرات"^(٢)، وهو نشاط أصيل في القواعد.

كما يحدث به خلط أيضاً لأنشطة البحث بأنشطة الكتابة، وقد تكون الكتابة جزءاً أصيلاً من أنشطة البحث ولكن أن يخلو نشاط البحث من أي مما يتصل بالكتابة فلا مسوغ مطلقاً له لأنه يعد منها، كهذا النوع من الأنشطة: "ارجع إلى مكتبة جامعتك الورقية والإلكترونية، وارصد رسائل مجموعة وجّهها آباء إلى أبنائهم من مختلف العصور"^(٣)، فما المقصود بالرصد؟ هل هو المعرفة فقط، أم المعرفة وتدوين اسم الكتاب والمؤلف في قائمة؟ وهل هذا يعد من أنشطة الكتابة بالنسبة لطالب جامعي؟

٣،٣،٩ الكتابة والأنشطة الجزئية:

كثيراً ما تأتي أنشطة الكتابة في العديد من المؤلفات جزئية إلى حدٍ كبير؛ لأن يكتب المتعلم سطرين أو ثلاثة أو فقرة واحدة في العديد من وحدات كتاب "اللغة العربية؛ قراءة وكتابة"، وتخلو معظم الوحدات من كتابة مطولة، تسمح بتتنوع الأفكار وامتدادها وترابطها، معالجة مستقصية. وليس الأمر أمر تدرج في حجم ما يكتبه المتعلم أو تطور نحو كتابة كلية؛ فلا نكاد نجد أكثر ربما من موضوعين لكتابه مقال قصير، وعدا ذلك

^(١)- السابق، ص ٤٩.

^(٢)- السابق، ٧٢.

^(٣)- السابق، نفسه.

تأتي أنشطة الكتابة كلها في حدود الفقرة الواحدة ولا تكاد تتجاوز ذلك، كما في أنشطة الوحدة الأولى والثانية والثالثة والرابعة السابعة، العاشرة على سبيل المثال من الكتاب نفسه.

٣،٣،١٠ هيمنة التنظير والمعارف ومحدودية الأنشطة أو غيابها:

ويظل كتاب "الكتابة العربية مهاراتها وفنونها" من أكثر الكتب تغطية للعديد من الجوانب المتدالة في كتب تعليم الكتابة العربية في المرحلة الجامعية لغير المختصين، حيث يرى مؤلفوه أنه في الحقيقة "جملة من الكتب في آن، غايتها جميعاً معرفة صنعة الكتابة والوقوف على أدواتها"^(١)،

ويأتي الكتاب في أبواب ثلاثة: يُعرَّف الأول بالكتابة من حيث: مفهومها ووظائفها ومميزاتها وطبيعة فعل الكتابة ومعوقاته؛ كضعف المحصول المعرفي أو اللغوي أو الفني، وكذا بأنواعها وبمفهوم النص، بالإضافة إلى التعرف على عناصر الاتصال اللغوي الكتابي. وكذلك أيضاً يُعرَّف بفعل الكتابة من حيث هو أداء وإنجاز؛ فيعرض للأصول العامة لها؛ من خلال الأسئلة الثلاث؛ لماذا أكتب؟ ماذا أكتب؟ كيف أكتب؟ ويقدم خطوات إنشاء النص الكتابي؛ من الإعداد والتجهيز إلى الكتابة والمراجعة، ويعرض كذلك لبنية النص الكتابي؛ مقدمةً وعرضًا وخاتمةً، ثم يعرض بشيء من التفصيل لمقومات فعل الكتابة؛ الفقرة، والجملة، والألفاظ، واختيار عنوان النص، فضلاً عن بعض الإرشادات العامة. وهذا الإطار النظري يدعمه الكتاب في بابه الثاني بما يراه بمثابة "الأدوات" التي ينبغي امتلاكها لإنجاز الكتابة على نحو صحيح، فيقدم بعض الأساسية في النحو والإملاء والأخطاء الشائعة وبعض الملامح الأسلوبية وعلامات الترقيم، وبعض قواعد خط الرقعة، وأسس الكشف في المعجمات والموسوعات. وهذا الباب يجدان صداحهما واستنزالهما في الواقع العملي مع الباب الثالث الذي يقدم فنون الكتابة وكيفية إنجازها من خلال الفنون المختلفة؛ كتابة التقارير والرسائل والمقال والعرض والتلخيص والبحث العلمي.

ولكن على الرغم مما حفل به الكتاب من جودة عرض وتمثيل ومقاربة جادة لبعض أهم جوانب مسائل الكتاب إلا أنه خلا أو يكاد من الأنشطة والتدريبات التي من شأنها متابعة المتعلم لتعلمها من خلالها، ويترك هذا للمعلم ليصمم أنشطته كما يروق له، لكن في الحقيقة فإن تصميم الأنشطة ليس بأهون من تقديم المعارف والأطر النظرية. أو لا يصممها ويُكتفى كما في بعض الممارسات بالتنظير والوقوف عند المعارف.

^(١)- د. محمد رجب النجار، د. سعد عبد العزيز مصلوح، د.أحمد إبراهيم الهواري: الكتابة العربية؛ مهاراتها وفنونها، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع، الكويت، ط١، ٢٠٠١م، ص٥.

ودوماً لا تكفي الجوانب المعرفية لامتلاك المهارة؛ إذ لابد من أنشطة ونماذج وعمليات متنوعة تتبع للمتعلمين التمرس بالكتابة وبأدواتها واستراتيجياتها. فلن يمتلك المتعلم مهارة الكتابة عند المستوى المطلوب ما لم يُطبق كل ما تعلم، هذا التطبيق الذي يتطلب التمرين بتأنٍ حتى يصبح متعلماً مستقلاً.

كما أن الفصل الأول على جودته قد جاءت لغته فوق مستوى المتعلم الجامعي المبتدئ الذي يخاطبه الكتاب بسائر فصوله، مما يجعله أقرب إلى مادة علمية عادة ما تدرج في مثل هذه السياقات في كتاب للمعلم، توضح له فيه المنطقات وأطر العمل وفلسفته.

و شأن الكتاب شأن سائر الكتب لم يحدد أفقاً محدداً للمهارات التي يستهدف اكتسابها للمتعلمين؛ ولذلك تأتي معالجته شأنها شأن سائر المعالجات من حيث اعتمادها على فكرة الاختيار القائم على "الموضوعات"، وإن تميز عن كثير بالجودة والعمق واستقصاء العديد من الجوانب؛ فمن موضوعات النحو إلى موضوعات الإملاء إلى فنون الكتابة إلى آخره.

٣،٣،١١ لواقعية الطرح:

تحت وطأة الطموح والافتتان باللغة والرغبة ربما الصادقة في التطوير دون أن تسعنفنا الأدوات قد نصدر مقرراتنا بأهداف يعجز عنها المقرر المحدود، الذي نقدمه في ثلاثة ساعات؛ فنتوهم أننا سنحل به كل مشكلات الطالب اللغوية العصبية؛ لأن نجد في مقدمة أحد الكتب أن هذا المقرر يعلم:

- مهارات اللغة الأربع، ويصل بالمتعلم إلى حد الإجاده.
- يدرس قواعد النحو والصرف الأساسية.
- مهارات التعبير الوظيفي.
- التلخيص وإعادة الصياغة.
- مهارات القراءة النقادية.
- كتابة الجملة بأنواعها والفرقة من حيث البنية والاستدلال والسلasse والتسلسل والإقناع.
- مهارات التحدث ودقة الاستماع.

هكذا بما لا يتسع له عدة مقررات في عدد من السنوات. وتتباري الكتب في كيفية جعل المقرر ساحراً في استيعابه لفنون العربية وقواعدها! . ومع الدعوة لاعتماد النصوص الراقية مدخلاً للتعليم نجد بعضاً من المؤلفات تقوم على طرح "النص الأدبي" مدخلاً لتعلم النحو والصرف والبلاغة، ولنا أن نتصور الجدوى التي يحصلها الطالب الجامعي

من ذلك، أو أي احتياجات تُسدها دراسة النص الأدبي لطالب يدرس الجغرافيا أو الاقتصاد أو الطب أو الفلسفة أو الاجتماع!

٣،٣،١٢ المنهج وإشباع حاجات المتعلمين:

يقوم المنهج على إشباع احتياجات المتعلمين وسد ثغراتها للتغلب على مشكلاتهم، فإذا ما تولدت لديهم احتياجات أخرى بناء على مشكلات جديدة واجهتهم فإنهم يصبحون بحاجة ماسةً لمنهج آخر جديد يعنهم على حل مشكلاتهم الحادثة، وهذا في سيرورة تعلم مستمر. ولكن كثيراً ما نجد استطلاعات رأي الطلاب وانطباعات رأي بعض المختصين حول أعمال أقرانهم تقرر أن كثيراً مما يُدرّس لا يشبع احتياجات المتعلمين ولا يعينهم على حل مشكلاتهم، أو أنها دون قرارات بعض المتعلمين وكفاءتهم؛ بما لا يضيف إليهم جديداً، في الوقت الذي يُلزمون فيه بدراساتها طبقاً للخطة الدراسية المقررة لهم، في حين أن قدراتهم تفوق كثيراً مخرجات هذه المقررات. أو تقصر موضوعها على "النص الأدبي"، فيظل المتعلم يدور في فلك ما هو "أدبي" في العرف العام؛ من قصة قصيرة إلى مقالٍ أدبي رفيع، يبدو عليه التأنق اللفظي والصياغات التركيبية المتوازنة في معظم الأحوال؛ فتهيمن الوظيفة الأدبية على اختياراتنا، وتغيّب كثير من الوظائف اللغوية الأكثر تواصلية والأوثق صلة بواقع الاستخدام العملي للغة عن صدارة المشهد التعليمي. ولنا أن نتأمل ما هو مطروح من مؤلفات عارضين إياها على المعايير المعروفة لاختيار المحتوى، ومنها: الأهمية، الصدق، الفائدة، ميل الطلبة واتجاهاتهم، الارتباط بمشكلات المجتمع، تصميم خبرات تعلم تتسم بالمرونة، تعزيز القيم، التوافق مع الأهداف، التنظيم. وفي كل هذا علينا أن نراعي عدداً من المبادئ منها: الاستمرارية، التوازن، التتابع، التكامل، التراكم، المنطق في تقديم المادة الدراسية والأنشطة والخبرات والمهارات (من السهل للصعب، ومن البسيط للمركب، ومن المعلوم للمجهول، ومن المحسوس للمجرد، ومن الكل إلى الجزء) (١).

٣،٣،١٣ الحاجة إلى الانغماس اللغوي:

نتصور أن جل مشكلات المتعلمين العرب مع الفصحي تتبع من عدم التَّعرُض للغة أو الانغماس فيها، ومن ثم يجب على مقررات المهارات اللغوية أن تذهب في اتجاه غمس الطالب في معرك النصوص قراءة وكتابة، في ظل معادلة واعية بين اكساب المتعلمين الطلاقة والثقة واكتسابهم الدقة، من خلال أنشطة حية حقيقة وقراءات موسعة

- انظر فيما سبق: - جودت سعادة: تنظيمات المناهج وتحفيظها وتطويرها.
- جودت سعادة وعبدالله محمد إبراهيم: المنهج الدراسي في القرن الحادي والعشرين.
- حلمي الوكيل ومحمد المفتى: المناهج وتحفيظها.
- فوزي طه إبراهيم ورجب الكلمة: المناهج المعاصرة.

حرة وأخرى منظمة، تتحو إلى الطول، حول موضوعات الدراسة أو قريبة منها، بما يعالج سائر مستويات اللغة؛ وخاصة مستوى المفردات والتركيب.

٤، ٣، ٣ الكتابة ومعالجة الأخطاء الشائعة:

من الجوانب المهمة في بناء مهارة الكتابة والوصول بها إلى مرحلة الإتقان معالجة ما يسمى بـ"الأخطاء الشائعة". غير أن الملاحظة العامة تقودنا إلى أن هذا المصطلح كثيراً ما يتداول بمفاهيم مختلفة في أفق المعالجات اللغوية والتعليمية؛ بعضها يتوقف عند ما خالف قواعد اللغة وفقاً للشائع من قواعد النحو؛ فيقدم قوائم أو إشارات لما يشيع من أخطاء وما يعتقد صوابه، وبعضها يتوقف عند أخطاء المتعلمين أيّاً كانت، وجُمِع هذه الأخطاء وتصنيفها بغض النظر عن مصدرها أو منطقها. الخلط بين ما هو من قبيل عثرة القلم التي يعود المتعلم إلى تصوبها بعد تنبئه إليها، وما هو من قبيل عدم تَمَثِّلِه لقاعدة النموذج وتوظيفها أو سوء تطبيقها، وما هو أثر من آثار اللهجة أو اللغات الأجنبية.

وقد كان أمر الصواب والخطأ محل اهتمام واسع في التراث العربي على سبيل المثال، كما بدا من خلال طائفة واسعة من التصانيف العلمية التي حرصت على تقويم اللسان. غير أن البعض يخلط بما لا يجوز في رأينا بين مناقشات الأخطاء اللغوية الشائعة في العربية المعاصرة والأخطاء الشائعة في سياق تعليمي؛ مما الجدوى مثلاً من عرض قضايا وأمثلة لأخطاء لغوية لم يقع فيها المتعلم الذي نستهدفه، وربما يخرج الاستخدام المطروح عن حيز معجمه الإنتاجي أصلاً، في وقت لا يقيم فيه الأساسي من بناء الجملة على نحو صحيح، فتناقش معه الصواب والأصوب، أو نعرض عليه ما يُشدّد فيه من رفض لعبارات صحتها المجامع اللغوية المعاصرة بناء على شواهد قديمة ولغات فصيحة.

ويعتقد البعض أن التعليم المتقن للغة وطريقة التدريس المناسبة كفيل وحده بتدارك الأخطاء لدى المتعلمين أو ضمان عدم وقوعها. غير أن الأمر على غير ذلك في كثير من الأحيان؛ فعادات التعلم فضلاً عن تأثير اللغة الأم (اللهجة) أو تأثير لغات تَعلَّم أخرى قد يكون شديد الأهمية في شيوخ أنماط بعينها من الأخطاء لدى المتعلمين. ومن أهم ما يجب أن يؤخذ بالعينة الكافية هي تلك "الأخطاء التي لا يستطيع الدارس تعرّفها، وعندما يوجه اهتمامه إليها فإنه لا يستطيع تصحيحها"(١). ويبدو لنا أنَّ جل الأخطاء اللغوية التي تتداول في الكتب والمذكرات والدروس المجمعـة تتوخى معالجة أخطاء

(١) د. محمود فهمي حجازي: النظريات الحديثة في علم اللغة وتطبيقاتها في تعليم العربية على المستوى الجامعي، أعمال ندوة "تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي"، جامعة الإمارات، ٢٠١٨: ٤٠١ - ٤٠٢. ص. ٨٣.

الطلاب مقيسة إلى الفصحي، دونما العودة إلى بحث لسانية تقابلية تطبيقية. لا يبدو فيما بين يدينا من مصادر لتعلم الكتابة أنها أخذت بمقاربات علمية تعليمية لقضايا الأخطاء الشائعة، وإنما جلها قائم على رصد أخطاء عينة من المتعلمين أو معالجة بعض أشهر الأساليب الشائع خطأها، بغض النظر عن حاجة المتعلمين أو سياق المعالجة. ولعل مما ينقص المجال بشدة، وما ينقصه في الحقيقة كثير، بعد النظر للأخطاء الشائعة على أساس منهجية لسانية تعليمية؛ بعد الرصد والتحليل- هو تقديم الاستراتيجيات ونماذج المعالجة الناجحة، وليس الوقوف عند النص عليها أو التعريف بها؛ ف مجرد المعرفة لن تمحو لدى المتعلمين خطأ شائعاً.

ومن الكتب التي وفرت اهتماماً خاصاً بالأخطاء الشائعة وعلاقتها بإكساب المتعلم مهارة الكتابة كتاب "الكامل في تعليم العربية وأدابها" الذي وفر إلماحاً في كل وحدة من وحداته في جزئيه الأول والثاني.

ولأن هذه الأخطاء مما يتداول ويشيع بين المثقفين؛ فقد تنزلت قسراً على وحدات الكتاب؛ إذ لا علاقة لها بالدروس التي ترد فيها، ومن ثم تأتي منجمة على الدروس كييفما اتفق، دونما منطق واضح مع الدرس الذي تأتي في إطاره، ودون أن تشفع بتدريبات أو أنشطة تعززها، ومن ثم تظل عند حدود المعرف على طريقة (قل ولا تقل).

ولأن هذه الإشارات والتبيهات كان مرجعها فقط ما يشيع من أدبيات تروج للتخطئة أكثر ما تروج للصواب أو الصحيح أو المقبول وتشينه فقد نصت بالفعل على بعض الظواهر الكثيرة الشائعة التي جانبها الصواب مثل: دخول (السين) و(سوف) على الجملة المنفية؛ في مثل: (سوف لن أذهب)^(١)، أو استخدام كلمة (العقار) وهي بمعنى (المبني) في موضع (العقار) بمعنى الدواء^(٢)، غير أنها كثيراً أيضاً ما حكمت على استخدامات فصيحة أو صحيحة بأنها خطأ متابعة للمشهور من وجوه التخطئة.

ومن هذا القبيل: عد الكتاب قولهً مثل (رأيات بيضاء)، (إبل حمراء) خطأ، وأن الصواب هو (رأيات بيض)، و(إبل حمر)^(٣)، ولكن الحكم على هذا التعبير بالخطأ غير صحيح؛ ذلك أن "جمع المؤنث السالم سواء أكان للعقل أم لغير العاقل يجوز في صفتة أن تكون جمعاً أو مفرداً مؤنثاً، قال تعالى: حَوْمَاهُاتُمُ اللَّاتِي أَرْضَعْنَكُمْ" النساء/٢٣

^(١)- د. محسن جاسم الموسوي، ص ٢٨.

^(٢)- السابق، ص ٣٩.

^(٣)- نفسه، ص ٦٩.

وقرئت الآية: **حَوْمَهَا تُكُمُ الَّتِي أَرْضَعْنَكُمْ** فوصف جمع المؤنث السالم بالاسم الموصول لجمع الإناث مرة، وبالاسم الموصول للمفرد المؤنث مرة أخرى^(١).

وكذلك تخطئة (مازق) في قولهم (وَقَعَتْ فِي مَازِقْ)، والصواب (مازق)^(٢)، والمأزق هو المكان الضيق، ويستعار للموقف الحرج. ووجه الرفض في الحقيقة هنا هو صوغ اسم المكان على "مفعَل". ولكن وإن كان (مازق) هنا هو الاستخدام الفصيح؛ فإنه يمكن تصحيح (مازق) في العبارة نفسها (وَقَعَتْ فِي مَازِقْ)؛ ذلك أنَّ "القياس في اسم المكان أن يكون على وزن "مفعَل" إذا كان مضارعه مكسور العين، ويمكن تصحيح الضبط المرفوض إما على قاعدة جواز الانتقال من الفتح في الماضي إلى الضم أو الكسر في المضارع، وإما على عدم اطراد الكسر في اسم المكان من المكسور العين، وجود أمثلة كثيرة بالفتح. وقد ذكرت المعاجم أن الفعل يجيء من بابي "ضرَبَ" و"فَرَحَ"؛ وعليه يجوز فيه كسر العين وفتحها^(٣).

كما يقف الكتاب موقفاً متشددًا من "نيابة حروف الجر"، لم تقفه اللغة، في الوقت الذي يلهث وراء القواعد النحوية الأساسية التي من المفترض أن تكون قد بنيت في مرحلة التعليم الأساسي، وهذا يشير إلى غياب تصور واضح عن المتعلم وحول المتوقع منه وحول ما سيوظفه. فعلى سبيل المثال، يحكم على تعبير مثل (يَنْبَغِي عَلَيْكَ) بالخطأ؛ لتعديه الفعل بـ"على"، والصواب: (يَنْبَغِي لَكَ)^(٤). وقد ذكرت المعاجم أن الفعل "يَنْبَغِي" بمعنى يَحْسُنُ، وَيُسْتَحْبَطُ، يعْدَى بـ"اللام". ومنه قوله تعالى: حَمَّا كَانَ يَنْبَغِي لَنَا أَنْ تَنْتَخِذَ مِنْ دُونِكَ مِنْ أُولَيَاءِ^(٥) (الفرقان/١٨). ولكن "أجاز اللغويون نيابة حروف الجر بعضها عن بعض، كما أجازوا تضمين فعل معنى فعل آخر فيتعدي تعديته، وفي المصباح (طرح): "الفعل إذا تضمن معنى فعل جاز أن يعمل عمله". وقد أقرَّ مجمع اللغة المصري هذا وذلك؛ ومن ثُمَّ يمكن تصحيح تعبيته بـ"على" على تضمينه معنى "يجب"، وقد جاء في المنجد: كما يَنْبَغِي: كما يَجِب"^(٦).

كذلك يحكم الكتاب بتخطئة استخدام (بَيْنَما) في معنى (على حين)، والصواب ترجمتها بـ(على حين) أو (في حين)، اعتماداً على أن الصحيح في استخدام (بَيْنَما) هو أن تكون في صدر الكلام، ولا بد لها من جملتين مثل أدوات الشرط، كما في الحديث

^(١) د. أحمد مختار عمر و(فريق عمل) معجم الصواب اللغوي؛ دليل المثقف العربي، عالم الكتب، مصر، ط١، ٢٠٠٨، ص ١٠٠٦.

^(٢) د. محسن جاسم الموسوي، ص ٥٣.

^(٣) د. أحمد مختار عمر، ص ٨٣٦.

^(٤) د. محسن جاسم الموسوي، ص ٩٧.

^(٥) د. أحمد مختار عمر، ص ٦٤٨.

النبي: "يبنما نحن جلوس عند رسول الله إذ طلع علينا رجل..."^(١)، هذا في حين أن مجمع اللغة المصري قد أجاز استعمال "يبنما" غير مُصدّرة، متوسطة بين جملتها على أساس أن تكون ظرف زمان للاقتران فقط. ومن هنا يسوغ أن تكون مثل "يبن" في جواز التوسط.^(٢)

٣،٣،١٥ التأليف والأعمال الجماعية:

لعل الخبرة بالواقع العملي للمؤلفات الجماعية في حقل التأليف للغربية لغير المختصين في المستوى الجامعي تقويني إلى تقرير أن جل هذه الأعمال خلا النذر اليسير تغيب عنها الرؤية الجماعية ومنطق العمل الجماعي أو روح الفريق وإن حملت أسماء لمؤلفين عدّة أو لاسم قسم من أقسام اللغة العربية بإحدى الجامعات أو برنامج؛ فغالباً ما يقوم شخص واحد أو شخصان بالعمل كله أو جله. أو في أحسن الأحوال يتوزّع فريق مكونات المقرر أو محتوياته للعمل عليها، ليكون المقرر في النهاية حاصل مجموع جهود الأفراد، لا محصلةً تعاون أفراد الفريق على المادة الواحدة مناقشةً وتساؤلاً وتعديلًا وتطويراً، فيختزل عمل الفريق إلى مسؤولية كل عضو فيه عن مكون مُعزّل عن الآخرين، يحمل في النهاية فخره أو مجده الذاتي، ومن هنا مما ينتجه الشخص غير قابل للتعديل إلا لماماً، واختياره ليس محل انتقاد على درجات، ومن ثم شاعت مؤلفات كثيرة بلائِنِ.

لكن الأخطر فيما أرى أن يتم تكريس هذه الأعمال الفردية بوصفها أعمالاً جماعية استناداً إلى مسؤولية التأليف التي تتسب إلى قسم أو برنامج أو عمادة جامعة مرموقة؛ فيتم تعيممه من قبل آخرين باعتباره أقصى ما استطاع الأساتذة إنجازه حتى تاريخه، أو ربما يكون هذا الاختيار من جهةٍ إدارية أو صاحب سلطة إدارية، دونما حوار مع القائمين على التدريس والتعليم.

تلك كانت أهم النقاط التي نراها يمكن أن تكون جوانب من إطار العمل على معالجة وضع اللغة العربية لغير المختصين في التعليم العالي، ووضع تلك المقررات التي تروم اكساب الطلاب مهارة بعينها كالكتابة، الأمر الذي يجعل الخوض في تفاصيل الكثير من الممارسات هاماً على المتن. فما أحوج العربية إلى قرار سياسي ورؤوية لسانية وعمل تربوي لتؤدي دورها المنوط بها في بناء الهوية وتأسيس عقل علمي واع.

^(١)- د. محسن جاسم الموسوي، ص ١٣٦ .

^(٢)- د. أحمد مختار عمر، ص ١٩٨ ، ١٩٩ .

المصادر والمراجع:

- ابتسام محمود ناجي: اللغة العربية لغير المختصين؛ آراء طلبة جامعة قابوس حول متطلبات الجامعة "عربي ١٠٠١". مجلة اتحاد الجامعات العربية-الأردن. العدد ٤٦ .٢٠٠٦.

- ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون. تحقيق: عبد الله محمد الدرويش. توزيع: دار يعرب. دمشق .٢٠٠٤.

- أحمد البلاصي و(آخرون): مهارات اتصال في اللغة العربية؛ منهج وتطبيق. دار كنوز المعرفة-الأردن-ط١. ٢٠١٠.

- أحمد شوقي رضوان وعثمان صالح الفريج: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، ط١-١٩٨٤.

- أحمد مختار عمر و(فريق عمل): معجم الصواب اللغوي؛ دليل المثقف العربي، عالم الكتب، مصر. ط١، ٢٠٠٨.

- أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة البتراء:

 - اللغة العربية المهارات الأساسية)، دار كنوز المعرفة، الأردن. ط١. ٢٠١١.
 - اللغة العربية قراءة وكتابة. دار كنوز المعرفة، الأردن. ط٢. ٢٠١٥.

- جودت سعادة، عبدالله محمد إبراهيم: المنهج الدراسي في القرن الحادي والعشرين. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع-الكويت. ١٩٩٧.

- تنظيمات المناهج وتحفيتها وتطوريها. دار الشروق للنشر والتوزيع. ٢٠٠١.

- حسام الخطيب: المجلة العربية للثقافة- المنظمة العربية. السنة ١٢ العدد ٢٢. ١٩٩٢.

- حلمي الوكيل ومحمد المفتى: المناهج وتحفيتها. دار المسيرة للطباعة والنشر. ٢٠١٦.

- [دون مؤلف]: المهارات الكتابية: جامعة الملك سعود. الإصدار الرابع- ط٤. ٢٠١٥.

- روبرت أ. داي وباربرا جاستيل: كيف تكتب بحثاً علمياً وتنشره ترجمة: محمد إبراهيم حسن وأخرين. مراجعة: د. محمد فتحي عبد الهادي. الدار المصرية اللبنانية، ط٢، ٢٠١٣.

- عالية صالح و(آخرون): مهارات الاتصال في اللغة العربية، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط١، ٢٠١١.

- عمر محمود دعسان وعوني أحمد تفوج: اللغة العربية لطلبة السنة الأولى الجامعية، دار كنوز المعرفة، الأردن. ط١. ٢٠١٣.

- الفاسي الفهري: السياسة اللغوية في البلاد العربية. دار الكتاب الجديد المتحدة. ٢٠١٣.

- فوزي طه إبراهيم ورجب الكلزة: المناهج المعاصرة. منشأة المعارف. ١٩٩٥.

- اللجنة العلمية بقسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الملك سعود:

 - المهارات اللغوية(١٠١) عرب، مكتبة الرانش، المملكة العربية السعودية، الرياض. ط٤. ٢٠١١.
 - التحرير العربي(١٠٣) عرب، مكتبة الرانش، المملكة العربية السعودية، الرياض. ط٤. ٢٠١٣.

- محسن جاسم الموسوي و(فريق من المؤلفين): الكامل في تعليم اللغة العربية وآدابها للمرحلة المتقدمة. دار العلم للملايين ط١. ٢٠١٤.

- محمد حماسة عبد اللطيف: اللغة العربية ودور القواعد في تعليمها. مجلة دراسات عربية وإسلامية. ج٤- مركز اللغات والترجمة. جامعة القاهرة. ١٩٨٥.

- محمد رجب النجار، سعد عبدالعزيز مصلوح، أحمد إبراهيم الهواري: الكتابة العربية، مهاراتها وفنونها، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع، الكويت، ط١، ٢٠٠١.

- محمود فهمي حجازي: النظريات الحديثة في علم اللغة وتطبيقاتها في تعليم العربية على المستوى الجامعي، أعمال ندوة "تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي"، جامعة الإمارات، (١٨): ١٩٩٢ أبريل ١٩٩٢. العدد ٤- ديسمبر ١٩٩٢.

- هوارد سلوفان ونورمان هجنسز: التدريس من أجل الكفاية ، ترجمة: د. محمد عيد ديراني ، د. مصطفى، محمد متولى ، منشورات جامعة الملك سعود. الرياض، ط١، ١٩٩٣.