بناء المهارات اللغوية
لدى طلبة الصفوف الأربعة الأولى

الدكتور عبد الكريم الحياري
قسم اللغة العربية وآدابها
الجامعة الأردنية

الأربعاء 19 ذو القعدة 1431هـ الموافق 27 تشرين الأول 2010م

تعليم اللغة للمبتدئين هو أخطر مرحلة من مراحل التعليم سواء أكان ذلك في مجال تعليم اللغة نفسها أم في تعليم المواد الدراسية الأخرى، ذلك أن اللغة هي الباب الذي لا بد من الدخول منه إلى أي لون من ألوان المعرفة، ولذلك فإن ضعف الطالب في هذه المهارات أو تمكنه منها سيمتد أثره لا محالة إلى المواد الدراسية الأخرى.

وإذا نجحت المدرسة في تكوين المهارات اللغوية الأساسية لدى الطالب في هذه المرحلة، فإنها تكون بذلك قد أقامت أساساً متيناً تُبنى عليه المراحل التالية من التعليم، وأما إذا أنهى الطالب هذه المرحلة دون أن يتمكن من هذه المهارات فإن هذا الضعف سيرافقه فيما يليها من المراحل، ومن الصعب جداً تدارك هذا الضعف أو تلافيه فيما بعد.

وفضلاً عن خطورة هذه المرحلة وأهميتها في مسيرة الطالب التعليمية، فإن تعليم اللغة فيها على قدر غير قليل من الصعوبة، فأنت تريد الانتقال بالطفل الذي لا عهد له بالكتاب والرمز المكتوب إلى طالب يستطيع أن يقرأ في نهاية الصف الرابع نصاً في مستوى متوسط من الصعوبة، ومن طفل لا يحسن الإمساك بالقلم إلى طالب يسخّر هذا القلم للتعبير عن أفكاره وحاجاته، ومن طفل خبرته باللغة الفصحى محدودة جداً إلى طفل يستطيع أن يستوعبها ويتواصل مع الآخرين بها بالقدر الذي تسمح به سنّه وقدراته. هذه القفزة الواسعة في حياة الطالب ما بين دخوله المدرسة وإنهائه الصف الرابع لا يمكن أن تتحقق بيسر أو في مدة قصيرة[1].

---

١. عبد الكريم الحياري، ملاحظات حول تجربة التأليف لكتب اللغة العربية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، ورقة عمل مقدمة إلى حلقة مبحث اللغة العربية المنعقدة في المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مكتب الأردن، آذار 1997ص6.

وعلى الرغم من كثرة ما قيل وكتب عن تعليم اللغة العربية للمبتدئين، فما زالت الشكوك قائمة من أن هذا الموضوع لم ينل من العناية ما يستحقه [١]. ومن غير الممكن أن أتناول في هذه الورقة جوانب هذا الموضوع وتفصيلاته والاختلافات بين القائمين على التعليم بشأنه، ولعل هؤلاء "لم يختلفوا في طريقة التعليم لأية مادة من المواد الدراسية اختلافهم في طريقة تعليم القراءة للمبتدئين" [٢]. ولكنني اخترت الوقوف عند بعض المسائل، وهي مسائل قد تتجاوز هذه المرحلة إلى ما يليها، غير أنها على كل حال تظل ألصق بهذه المرحلة، وأشد خطورة في سياقها. وفي حديثي عن هذه المسائل استمد من تجربتي في المشاركة في تأليف كتب اللغة العربية لهذه الصفوف الأربعة وأدلتها في الأردن وسوريا في السبعينيات من القرن الماضي، والمشاركة في تأليف هذه الكتب وأدلتها للصفوف الأربعة في المدارس الأردنية في أوائل التسعينيات من ذلك القرن.

* * *

مشكلة العامية تواجهنا في كل مجال، وليس من مجال آخر تفرض فيه هذه المشكلة نفسها في قوة وعنف كما هي الحال في الموضوع الذي نحن فيه [٣]. يتحدث الناس عن صعوبات في تعليم اللغة العربية للمبتدئين مثل تعدد صور الحروف العربية، والحروف التي تنطق ولا تكتب أو تكتب ولا تنطق، وأمور كهذه إذا ما قورنت بما في اللغات الأخرى، فإننا نجد أنها صعوبات مبالغ فيها. المشكلة التي تستحق فعلاً أن تؤرقنا هي مشكلة العامية.

---

١. فتحي يونس ود. عبدالله الكندري، اللغة العربية للمبتدئين،الطبعة الثانية، الكويت، 1998، ص"أ".

2. عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، الطبعة السابعة، دار المعارف بمصر، 1973، ص77.

٣. انظر في هذا الموضوع: أستاذنا الدكتور نهاد الموسى، قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث، الطبقة الأولى، عمان، دار الفكر، 1987، ص112– ص124.

الطفل يأتي إلى المدرسة مزوّداً بحصيلة من المفردات والتراكيب العامية، وهذه المفردات والتراكيب بينها وبين الفصحى مساحة قد تضيق حيناً وتتسع أحياناً، والغرض الذي نسعى إليه هو الانتقال بهذا الطفل من العامية إلى الفصيحة. والسؤال هنا: هل هذه الحصيلة من المفردات والتراكيب العامية عائق أمام تعلم الفصحى أم أنها تيسر هذا التعليم وتمهد له؟ في اللغات التي لا تعاني هذه المشكلة من الازدواجية بين العامية والفصيحة تعد المفردات التي تأتي مع الطفل إلى المدرسة رصيداً يستثمر في اختصار عملية التعليم [١]، فما دام الطفل يعرف معنى الكلمة ويلفظها لفظاً سليماً، فما على المدرسة عندئذٍ إلا أن تعرفه رمزها المكتوب أو صورتها على الورق.

الأمر في المدرسة العربية مختلف؛ ثمة كلمات كثيرة من هذا النوع من الحصيلة اللغوية الذي هو رصيد يُستثمر: دار، باب، شارع، سور، تين، وهكذا. لكن لدينا مفردات كثيرة غيّرت العامية في صورتها وأحياناً في دلالتها، ولست على يقين من أن هذه الكلمات أقرب إلى أن تكون رصيداً لغوياً نبني عليه أم إلى كونها عائقاً يعترض طريقنا؛ أيهما أيسر: أن تعلم شيئاً لا يعرفه المتعلم أصلاً، أم تصحح ما استقر في ذهنه ودرج على لسانه [٢] حتى أصبح من الصعب عليه أن يتخلى عنه؟ يصر كثيرون على أن يقولوا "منتزه" على الرغم من أنهم قد تعلموا أن الصواب "متنزّه"، ومثل ذلك يقال عن "مسودّة" و"مسوّدة" وما إلى ذلك. ولا يخفى أن سبب هذا عائد إلى أن الألسنة تعّودت على نطق هذه الكلمات حتى صار من غير اليسير أن تتحول عمّا اعتادت عليه. أقول: لست على يقين من أن مثل هذه

---

١. د. محمد حبيب الله، أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق، المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلّم، الطبقة الأولى، دار عمّان، 1417هـ /1997م، ص165- ص166.

٢. انظر: ما ذكره د. عبدالعزيز عبدالمجيد، اللغة العربية، أصولها النفسية وطرق تدريسها، ناحية التحصيل، الطبقة الثالثة، دار المعارف بمصر، 1991، ص146- ص147.

الكلمات تدخل في باب الرصيد اللغوي أم تقف عائقاً يعترض طريق المعلم في تعليم الطالب النطق الصحيح لهذه الكلمات واستعمالها استعمالاً صحيحاً، ولكنني على يقين من أهمية التفريق بين النوعين : الكلمات التي اتفقت بين العامية والفصحى، والخطب فيها يسير، والكلمات التي اختلفت فيها إحداهما عن الأخرى، وهذه تحتاج إلى التدريب عليها وإلى كثرة التدريب لكي تحلّ عادة محل الأخرى، والكلمات المتفق عليها بين العامية والفصحى ينبغي أن تكون مقدمة على كلمات النوع الآخر في بداية عهد الطفل بالمدرسة، أي أن نبدأ بها، ليس لسهولتها وأن أمرها يسير فقط، بل لأنها تضمن أيضاً انتقالاً سلساً غير مفاجئ من لغة البيت إلى لغة المدرسة، وتساعد الطفل كذلك على التكيف مع البيئة المدرسية الجديدة عليه.

مسألة أخرى هنا: الفصحى لغة الكتابة أساساً، واستعمالها في اللغة المكتوبة/ المقروءة هو الأصل [1]، والعين العربية تنفر من رؤية العامية على الورق، أو تستهجن ذلك. ولكن الأمر في لغة المشافهة مختلف، فالعامية هي لغة الحديث في الواقع اليومي، هي اللغة المحكية، أما الفصحى فاستعمالها في الحوار الشفوي مقصور على حالات بعينها كالمناقشات الفكرية والخطب. الطالب يأتي إلينا ليتعلم الفصحى فقط، ولا مشكلة هنا فيما يتصل بالكلام المكتوب، فهذا لا يكون إلا فصيحاً في العادة، وإنما المشكلة الحقيقية في تعليم اللغة الشفوية. نرجو أن يأتي يوم يتحاور فيه الناس بالفصيحة المعربة، ونتمنى لو حدث هذا اليوم وليس غداً. ولكن الواقع إلى الآن ليس على هذا النحو المأمول، فكبار السن – فضلاً عن

---

١. انظر: أستاذنا الدكتور نهاد الموسى، "الازدواجية في اللغة العربية، ما كان، وما هو كائن، وما ينبغي أن يكون"، ندوة الازدواجية في اللغة العربية (شعبان 1407هـ/نيسان 1987م)، مجمع اللغة العربية الأردني وقسم اللغة العربية وآدابها– الجامعة الأردنية، عمّان، 1409هـ \1988م، ص90.

الأطفال– لا يتحاورون بالفصحى في شؤونهم اليومية، وهذا يقتضي أن نحسن اختيار المواقف التي ندرّب الطالب فيها على الحوار الشفوي، فلا يكون الموقف بعيداً بعداً صارخاً عن الواقع الفعلي. نحن نتمنى أن يبيع الناس وأن يشتروا باللغة الفصحى، ولكن ما دام هذا غير متحقق حتى الآن، فإن تدريب الأطفال عن الحوار الشفوي في "المواقف الاجتماعية كاستقبال الضيوف .....والتعامل مع الناس(في ....الشارع والسوق والمنزل والأماكن العامة)"[١] يبتعد كثيراً عن الواقع. مثل هذه المواقف يدرب الطالب عليها في دروس القراءة أو في تمثيليات مثلاً.

وإذا نظرنا إلى الكلام الشفوي على أنه الشكل الرئيسي للاتصال اللغوي، على معنى أن الناس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة في حياتهم – فإن ذلك يعني أن مشكلة الازدواج اللغوي تفضي إلى كون العامية تستحوذ على الجانب الأكبر من النشاط اللغوي الذي يمارسه الطالب، فاللغة الفصحى يقتصر استعمالها على المدرسة، وفي المدرسة لا يكاد استخدامها يتجاوز درس اللغة العربية إلا قليلاً. من المفروض أن معلم المواد الأخرى هو معلم للغة. وأنه يستعمل الفصحى، ولكن الواقع الفعلي يقول غير ذلك، وفوق هذا فإن معلم اللغة العربية نفسه يُنتقد في عدوله عن استعمال اللغة الفصحى في دروسه [٢]. ومعنى هذا أن ممارسة النشاط اللغوي لدى الطالب محدودة جداً، واللغة تحيا بالاستعمال ومهارتها مثل أي مهارة

---

١. وزارة التربية والتعليم، منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي، الطبقة الأولى، عمّان، 1410هـ/1990م، ص61، وانظر أيضًا: د. فتحي يونس و د. عبدالله الكندري، المرجع السابق، ص63.

٢. انظر: أستاذنا الدكتور عبدالكريم خليفة، تيسير العربية بين القديم والحديث، الطبعة الأول، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، عمّان، 1407هـ/1986، ص104– ص106، وانظر أيضًا: د. عمر السريس ود. عودة أبو عودة : "التدريس بالعربية الفصيحة، جهود وتوصيات"، ندوة الازدواجية في اللغة العربية (مرجع سابق)، ص66– ص67.

أخرى لا تُتعلّم إلا بالممارسة والانغماس فيها. وملاحظة هذه المسألة ومراعاتها أمر مطلوب بإلحاح في مراحل التعليم جميعها، ولكنه مطلب شديد الإلحاح في المرحلة التي نتحدث عنها، المرحلة التي يراد بها تطويع لسان الطفل للانطلاق باللغة الفصحى .

* * *

واللغة، شفوية كانت أم مكتوبة، تختلف عن غيرها من الأصوات أو الأشكال في أن لها معنى و دلالة، و لا يمكن الفصل بين لفظ الكلمة و معناها، ولا يمكن الفصل بين التفكير ومهارات اللغة من قراءة وكتابة وحديث واستماع، ولا نريد أن ندخل في طبيعة العلاقة بين الفكر واللغة، وحسبنا أن نشير إلى وجود هذه العلاقة . فإن "التفكير عملية مرافقة لكل من المهارات الأربع، لأنه لا يمكن أن نتخيّل شخصاً يتكلم أو يصغي أو يكتب أو يقرأ دون تفكير، فكل مهارة يرافقها نشاط عقلي" [١]. ويذهب بعض الرجال التربية [٢] إلى أن الجانب الفكري من اللغة يستأثر بثلثي الحدث اللغوي، و يبقى الثلث فقط للنشاط اللغوي الظاهر، و من هنا صاروا يعدّون التفكير مهارة خامسة تضاف إلى المهارات الأربع المعروفة [٣].

على أن من الملاحظ في هذا السياق أن عناية معلم اللغة قد تتجه إلى الجانب الشكلي و الإلحاح عليه مما يؤدي إلى إهمال الجانب الفكري في تعليم اللغة، ففي القراءة ينصبّ الاهتمام على النطق الصحيح وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة ومراعاة الحركات والسكون، وفي التعبير على الإعراب وعدم الخروج على قواعد الإملاء و هكذا . هنا تكون التضحية بالفكرة والمعنى في سبيل تحقيق الجانب الشكلي من اللغة من إملاء وإعراب ونطق صحيح، أو الاستعانة

---

١. د. محمد حبيب الله، المرجع السابق، ص8.

٢. انظر: د. فتحي يونس و د. عبدالله الكندري، المرجع السابق، ص42.

٣ .المرجع نفسه، ص49.

بكلمات و عبارات لا غرض لها أو قيمة أو معنى إلا في إيصالنا إلى الهدف الشكلي المطلوب، كأن تأتي كلمة "زاغ" مثلاً في أحد كتب القراءة، وهي كلمة لا أعرف معناها حتى الآن، إلا أنني أذكر من الصورة المرافقة لها أنها تدل على أحد الطيور، وإنما جيء بها للتدريب على حرف الزاي أو حرف الغين .

هذه المشكلة في تعليم اللغة قد تكون لها أسباب تاريخية منذ شيوع اللحن وفساد اللغة، إذ تصوّر القوم أن الجهد الذي يبذله متعلم اللغة إنما هو في الجانب اللفظي الشكلي من إعراب ونحوه، على نحو ما عبر عنه بوضوح ابن خلدون في مقدّمته [1]. وهكذا صرنا نجد أن معلم العربية يكاد يقتصر على ملاحظة هذه الجوانب اللفظية، و يتساهل فيما عدا ذلك أشدّ التساهل، ففي التعبير مثلاً يولي عنايته للأخطاء الإعرابية والإملائية، ويشغل بذلك عن أمور مثل دقة التعبير، وتناسق الأفكار، والتسلسل المنطقي وعدم التكرار أو الخروج عن الموضوع .

الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة تهتم بالمعنى و الفكر. إن تعلم اللغة يتضمن التفكير بها، والممارسة الواعية للغة هي تلك التي تتم في إطار من المعنى وليس في مجرد التدريب الآلي عليها[2]. فالقراءة مثلاً لم تعد وقفاً على فك الرموز وتعرف الكلمات ونطقها، بل أصبحت في مفهومها الحديث تتضمن الفهم والنقد والتقويم[3]، والتعلم الباقي الأثر هو التعلم الذي يحمل معنى، وعليه فإن لا يُتوقع

---

١. انظر: مقدمة ابن خلدون، دار إحياء التراث العربي، بيروت، د.ت، ص577.

٢. د. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006، ص71.

٣. انظر: د. فتحي يونس ود. عبدالله الكندري، المرجع السابق، ص78 وما بعدها.

أن يتم تعليم أية مهارة لغوية إلا في سياق له معنى، وهذا يتطلب من المعلم أن يتأكد من أن الطلاب يفهمون ما يقدم لهم من مادة لغوية [1].

ولكن هل التدريب على التفكير ممكن في المرحلة التي نتحدث عنها؟ والجواب عن ذلك أن هذا الأمر ممكن خلافاً لما قد يُقال من أن الطفل لا تسمح له لغته وقدراته بذلك، ولكن علينا أن نفرقّ ههنا بين المهارات الاستقبالية (مهارات التلقي)، والمهارات الإرسالية (المهارات الإنشائية). المهارات الاستقبالية هي القراءة والاستماع، والمهارات الإرسالية هي الحديث والكتابة. في المهارات الاستقبالية مجال واسع للتدريب على التفكير بما يناسب قدرات الطفل، وهي قدرات تفوق ما يفترضه كثير من الناس. ثمة ألوان متعددة من التدريبات يمكن أن تحقق هذا الهدف مثل :

- تدريبات التحليل والتركيب .
- ترتيب جمل مبعثرة لتؤلف نصاً مترابطاً .
- استبعاد جملة تتضمن فكرة مكررة .
- استبعاد جملة خارجة عن الموضوع .
- أسئلة الاختيار من متعدد .
- أسئلة تقابلها أجوبة .
- اختيار كلمة مناسبة لملء الفراغ .

---

١. د. عبدالكريم الحياري وزملاؤه، دليل المعلم لكتاب لغتنا العربية للصف الأول، الطبعة الأولى، وزارة التربية والتعليم، عمّان، 1991- 1992، ص11.

في الحديث والتعبير (المهارات الإنشائية / الإرسالية) ينبغي أن نحذر الحذر كله. بعض القائمين على التعليم ينادون بتعليم الطفل "التفكير الناقد" بأن يُسأل: لماذا؟ وكيف؟ وهكذا. هذه الأسئلة وأمثالها تلجىء الطفل إلى النكوص إلى العامية، فليس لديه حصيلة كافية من المفردات الفصيحة يجيب بها عن هذه الأسئلة وما شابهها، مما يدفعه إلى الاستعانة بما اختزنه من الألفاظ العامية، وهذا يفسد علينا غرضنا الأساس وهو الانتقال به من العامية إلى الفصحى وتطويع لسانه للحديث بالفصحى. هنا نحن في أحسن الأحوال لا نحقق هدفنا وهو الهدف اللغوي، وفي أسوئها نتنكّر لهذا الهدف: ما الفائدة من وجهة نظر معلم اللغة إذا أجاب الطالب عن هذه الأسئلة إجابة رائعة بمفردات و تراكيب عامية نعمل على إزاحتها ؟

هذه المشكلة كما رأينا غير موجودة في سياق المهارات الاستقبالية، لأن الأساس في التدريبات التي ذكرت أمثلة منها هو التعرّف والتمييز بين كلمات أو عبارات فصيحة كلها، وليس مطلوباً فيها أن يأتي الطفل بألفاظ من عند نفسه، فهي ليست مهارات إنشائية أو إنتاجية.

* * *

تنمية المهارات الاستقبالية تكون في دروس لها مضمون معرفي ما. و منهج اللغة العربية يتكونّ من شقين متلازمين : الشق الأول هو ما يسميه بعض الباحثين "المحور" ويتمثل في المهارات اللغوية نفسها، والشق الثاني هو الأطر الثقافية والحضارية المصاحبة لعملية التعلم [1]، أي المضمون المعرفي للدرس.

ينبغي أن يكون للدرس مضمون معرفي يدفع الطفل إلى متابعة القراءة أو الاستماع، وأن ينميّ في الطفل الميل إلى القراءة والرغبة فيها، وذلك عندما يشعر الطفل بمزايا القراءة وأنها تضيف إلى معارفه أشياء جديدة وأنه يكشف بها عن

---

١. انظر: د. علي أحمد مدكور، المرجع السابق، ص35.

أشياء مجهولة [1]، فقد بينّت الدراسات على ميول الأطفال أنهم يظهرون اهتماماً بالكتب التي تحتوي على حقائق ومعارف تتصل بالعالم الذي يحيط بهم [2]، والأطفال يتعلمون القراءة بطريقة أسرع وأفضل إذا كانت النصوص المستخدمة شائقة مثيرة لاهتمامهم [3]، وهكذا فإن الدرس الذي يقدّم مضموناً جذاباً يجعل الأطفال يقبلون على القراءة، ويتشوّقون إلى الاستزادة منها. وطريقتنا في اختيار المضمون أولاً وفي تقديمه ثانياً يمكن أن تكون أفضل مما هي عليه، ولا سيما أن الدروس في المرحلة التي نتحدث عنها هي عادة من صناعة القائمين على التعليم أنفسهم، بمعنى أنها ليست نصوصاً مقتبسة أو مأخوذة من كتب ومؤلفات لآخرين. الدروس التي تقدم معلومات متداولة معروفة أو مواعظ أخلاقية مباشرة هي دروس تفتقر إلى الجاذبية التي نتحدث عنها، ولا تشبع غريزة حب الاطلاع عند الأطفال. ولا نستطيع أن ندّعي أن كل ما نقدّمه من دروس لهؤلاء الأطفال تتحقق فيه هذه الجاذبية، ويشبع تلك الغريزة.

* * *

على أن مسألة المضمون هذه تحتاج إلى أن ننظر إليها من جانب آخر. درس القراءة أو الاستماع مثلاً لا بد له من مضمون معرفي: تاريخي أو جغرافي أو علمي الخ ... وثمّة سؤال هنا لا بد من مواجهته: إذا كان مضمون الدرس تاريخياً مثلاً، فما الفرق بين أن يكون درساً في التاريخ أو أن يكون في اللغة العربية؟ يفترض في هذا الدرس أن يضيف شيئاً ما إلى ثقافة الطالب في التاريخ،

---

١. د. عبدالعزيز عبدالمجيد، المرجع السابق ص153- ص154.

٢. د. فتحي يونس و د. عبدالله الكندري، المرجع السابق، ص96.

٣. علي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، دار نهضة مصر، القاهرة، 1971، ص57.

أو أن يبني على ما تعلمه الطالب في درس التاريخ، ولكنه في مبدأ الأمر ومنتهاه درس في اللغة وليس درساً في التاريخ. و هذا يعني أولاً أن يتخفف درس اللغة العربية إلى أبعد حد ممكن من التفصيلات والجزئيات والأرقام التي تثقل النص المدروس، وبذلك يحتفظ الدرس بإشراقه وجاذبيته ويكون ميسراً شائقاً يشجع الطالب على القراءة ويدفعه إليها. دروس اللغة من حيث المضمون المعرفي فيها تقدم للطالب ثقافة عامة في ألوان مختلفة من المعرفة، وتعرّفه ألفاظاً كثيرة الدوران في سياق تلك الموضوعات التي اختيرت مضموناً معرفياً للدرس، وليس من المستحسن أن يتجاوز المضمون المعرفي لدرس اللغة العربية هذا القدر من الثقافة العامة .

واحتفاظ درس اللغة العربية بطابعه الخاص أو تميّزه عن دروس المواد الأخرى التي يشترك معها في المضمون المعرفي يعني ثانياً – وهذا هو الأهم بالنسبة إلى غرضنا ههنا – أن نظل مخلصين للهدف اللغوي ولا نتنكّر له بأن نحوّل درس اللغة إلى درس آخر من دروس التاريخ أو الجغرافيا أو العلوم. من العبارات الشائعة أن "كل معلم هو معلم للغة "، لكن هذا لا يعني أن يترك معلم العلوم أو التاريخ أو الجغرافيا موضوعه ليعلم الطلاب المفعول المطلق والأسماء الخمسة و التصغير، تعليم اللغة – وإن كان يعلّمها عن طريق النشاط اللغوي الذي يمارسه هو وطلابه – ليس غرضه الأصلي. و كذلك فإن تعليم المضمون المعرفي ليس الهدف الأصلي لمعلم اللغة العربية، وإن كان يعلمه فعلاً، فالمضمون المعرفي في دروس اللغة – كما هي الحال تعليم اللغة في أثناء تدريس المواد الدراسية الأخرى – منتج أو تعليم "مصاحب".

في هذا السياق لا توجد مادة تعليمية تعاني ما تعانيه اللغة العربية من عدم وضوح الأهداف في تدريسها. الهدف واضح عند معلم الرياضيات، وهو أن يعلم الرياضيات وليس شيئاً آخر، ومثل ذلك يقال عن معلم العلوم أو التاريخ أو

الجغرافيا. أما في تعليم اللغة فإن الأمر مختلف، فليس من غير المألوف أن تختلط الأهداف عند معلم اللغة العربية – فيتحوّل إلى معلم للمواد الأخرى. الإلحاح على المضمون المعرفي لدروس اللغة العربية مفيد في أحسن الأحوال – من وجهة نظر لغوية –في التدريب على مهارة الاستيعاب أو قياسها، ولك أن تقول: إن فائدته حتى في هذا الجانب بعينه قد تكون محدودة أو محدودة جداً؛ ذلك أن من غرضنا التدريب على سرعة الفهم و الاستيعاب[١]، وليس مجرد الاستيعاب.

الهدف اللغوي يجب أن يكون واضحاً وبارزاً وألاّ يزاحمه أي هدف غيره، وألا يشغلنا عنه المضمون المعرفي في صياغة اللغة نفسها، على معنى أن غرضنا تقديم هذا المضمون في أي صياغة كانت ما دامت واضحة و مفهومة، بل لا بد من تقديم هذا المضمون في لغة على قدر من الفصاحة يطيقه الطالب في هذه المرحلة. من الواضح أن الأساليب الأدبية الرفيعة بما فيها من لغة مجازية تدقّ عن أفهام الطلاب في هذه المرحلة، ولكن من الملاحظ في الوقت نفسه أن الكتب المؤلفة لهؤلاء الطلاب تعاني قدراً من الركاكة واللغة فيها باهتة، والتيسير أمر آخر غير الركاكة، و ليس ما يمنع البتة من أن تكون اللغة مشرقة و ميسرة في آن معاً، وأن تكون على قدر من الفصاحة بالمستوى الذي يستطيع الطالب في هذه السن أن يفهمه[٢]، فليس صعباً على الطالب أن يفهم عبارة " تحلق الطلاب حول المعلم" في الفصل الأول من الصف الثاني مثلاً[٣]. وأمر آخر ينبغي ألا يغيب عنّا وهو أننا في هذه المرحلة نصوغ ذائقة المتعلم اللغوية، فجدير بنا أن نضع بين يديه نصوصاً عريقة في عربيتها، لها حظ معقول من " حرارة " العربية وإشراقها.

---

١. د. محمد حبيب الله، المرجع السابق، ص122– ص123.

٢. د. عبدالكريم الحياري، ملاحظات...، المرجع السابق، ص11.

٣. د. عبدالكريم الحياري وزملاؤه، لغتنا العربية للصف الثاني، الجزء الأول، الطبعة الأولى، وزارة التربية والتعليم، عمّان، 1413هـ/1992،ص106.

* * *

إذا لم يتحول الدرس إلى درس في التاريخ أو الجغرافيا، فقد يتحول إلى درس ممل في القراءة الجهرية يتناوب الطلاب فيه على قراءة النص بطريقة رتيبة تكاد تخلو من وظيفة حقيقية تتجاوز ملء الوقت المخصص للدرس. تاريخيًا كانت القراءة الجهرية تستأثر باهتمام معلمي اللغة، ومازلنا نقرأ في الأدب التربوي من استمرار الحال على هذا النحو [1]. ولكي يحتفظ الدرس بطبيعته اللغوية ويظل الهدف اللغوي ناصعًا بارزًا من جهة فلا يكون درسًا إضافيًا في التاريخ أو الجغرافيا أو غيرهما، ولكي ننأى بالدرس عن الطريقة المعتادة في القراءة الجهرية من جهة أخرى – ينبغي أن يكون الدرس محورًا لعدد كبير من التدريبات والأنشطة اللغوية المشتقة منه أو المبنية عليه.

لقد سمعت في غير مناسبة الشكوى أو النقد الموجه إلى الكتب التي اشتركت مع زملاء لي في تأليفها لطلاب هذه المرحلة في كون هذه الكتب تتضمن عددًا كبيرًا من التدريبات اللغوية، وهذه الشكوى إنما تعبر عن عدم القدرة على التحرر من الطريقة المتوارثة في القراءة الجهرية الرتيبة أو ربما عدم الرغبة في هجرها، ذلك أن تعاقب الطلاب على قراءة الدرس هي أيسر الطرق وأخفها مؤونة على المعلم.

على أن هذه التدريبات ليست مجرد وسيلة للحيلولة دون أن تستأثر بالدرس الأهداف غير اللغوية أو أن تطغى عليه الطريقة التقليدية الرتيبة في القراءة الجهرية، هذه التدريبات هي في حقيقة الأمر جوهر الدرس، وينبغي أن

---

١. انظر د. عبدالعزيز عبدالمجيد، المرجع السابق، ص 181– ص182، و د. فتحي يونس ود. عبدالله الكندري، المرجع السابق، ص88.

تتضمن تدريبًا منهجيًا منظمًا، مكثفًا وموزعًا، على المفردات والتراكيب والأساليب بحيث تهيئ لهم فرصًا لاستعمال أساليب أساسيّة في اللغة مشتقة من نص ذي معنى هو درس القراءة وليست تدريبات شكلية، وقد ذكرت أن أهم أسباب الضعف في اللغة العربية هو قلة الفرص المتاحة للطالب لاستعمالها.

هذه التدريبات ينبغي أن تكون موزعة على المهارات اللغوية بحيث تتناول جوانب مما له علاقة بالقراءة والكتابة والحديث والاستماع، فتتحقق فيها وحدة اللغة في كون نص بعينه أساساً أو قاعدة لنشاطات لغوية متنوعة، فلا يحس المتعلم بوجود فواصل مصطنعة بين فنون اللغة أو مهاراتها، بل يدرك على نحو واقعي ملموس أنها لا تزيد على أن تكون وجوهًا مختلفة لشيء واحد، وكل ما في الأمر أنك تهتم هنا بوجه منها (القراءة مثلاً)، وتتناول هناك جانبًا آخر (الكتابة مثلاً)[١].

وإذا أعدت هذه التدريبات إعدادًا جيدًا فإنها تصلح أن تكون تأسيسًا للملكة اللغوية عند الطالب تزداد رسوخًا وتمكنًا كلما تقدم في مراحل الدراسة. ولابد من مراعاة أمرين على قدر كبير من الأهمية في هذه المرحلة: المحاكاة[٢]، والتكرار أو التواتر. التقليد أو المحاكاة أساس في نمو الطفل اللغوي ويستمر ذلك في أطوار حياته جميعها، "ولولا هذا التقليد لما استطاع الإنسان تعلم لغته القومية أو أية لغة أخرى"[٣]. والطفل كما ذكرنا يأتي إلى المدرسة بحصيلة لغوية من الألفاظ العامية تختلف في كثير من الأحيان عن الألفاظ الفصيحة التي يراد أن يتعلمها. وتكليفه لفظها لفظًا فصيحًا أو استعمالها استعمالاً صحيحًا وفق دلالتها في اللغة الفصحى

---

١. د. عبدالكريم الحياري، ملاحظات...، المرجع السابق، ص9.

٢. انظر: د. عبدالكريم الحياري، في تعليم العربية، لماذا أرسلوا أبناءهم إلى البادية، الرأي الثقافي، 1991/12/13، ص9.

٣. د.عبدالعزيز عبدالمجيد، المرجع السابق، ص92.

هو من باب تكليف المرء ما لا يستطيعه. ولهذا فإن تقديم النموذج اللغوي الفصيح أولاً لكي يقلّده الطالب أمر على قدر كبير من الأهمية في تعليم اللغة في هذه المرحلة، ولاسيما في بداياتها. وهذا الأمر ينبغي مراعاته في القراءة، وفي التعبير، وفي المحادثة. وعلى ذلك تكون القراءة جهرية، ويقرأ المعلم الدرس – أي يقدم النموذج – قبل أن يكلف الطلاب قراءته، وفي المحادثة والتعبير يقدم المعلم الجمل والعبارات التي سيستخدمها الطلاب في حديثهم وتعبيرهم قبل أن يطلب إليهم التحدث بها. وفي التدريبات اللغوية أيضًا يراعى تقديم النموذج أولاً لكي يقلده الأطفال أو ينسجوا على منواله، ويتطور هذا التقليد مع نمو الطفل، بحيث تتغير صورته من مجرد ترديد العبارة التي نطقها المعلم إلى أن يصبح نوعًا من الاحتذاء أو المحاكاة، كأن يقول المعلم، في التدريب على جمع التكسير مثلاً: قلم_أقلام، ثم يذكر لهم كلمات من الصيغة نفسها أو على الوزن نفسه ويطلب منهم أن يذكروا جمع كل منها، مثل، وَلَدَ، بَطَلَ، وهكذا، وقد يذكر لهم الجمع ويطلب إليهم تسمية مفرده، أو يراوح بين الأمرين فيذكر المفرد تارةً والجمع تارة أخرى، وفي وقت متأخر من هذه المرحلة يمكن الاكتفاء بالنموذج ثم تكليف الطلاب النسج على منوله، فيدربهم على الأساليب مثلاً، كالنفي أو النهي أو الاستفهام، أو على جملة كان وأخواتها في صورتها البسيطة، بأن يذكر لهم مثالاً لكي يقيسوا عليه.

والحديث عن التدريبات اللغوية يستدعي الإشارة إلى موضوع القواعد والمصطلحات النحوية والصرفية. وليس من غرضي هنا الخوض في المسألة الخلافية حول أهمية تلك القواعد وجدواها في تعليم اللغة [1]، وإنما أردت التنبيه هنا على أن هذه التدريبات يقصد بها المحاكاة وتمرين الطلاب على الاستعمالات اللغوية الأساسية وتعويد ألسنتهم عليها، دون التعرض للمصطلحات والقواعد النحوية، إذ يتجه جمهور

---

١. انظر ما يقوله ابن خلدون، المصدر السابق، ص560، ص562– ص563.

القائمين على اللغة العربية إلى أن النحو التقليدي "لا يستقيم مع تلاميذ السنوات الأربع الأولى من المرحلة الابتدائية [١]"، لأن الطفل في هذه المرحلة "لا يستطيع أن يلم بما في القواعد من تجريد وتعميم وتحليل وتطبيق [٢]"، ويرون الاقتصار على "أساليب التعبير والتدريبات المتكررة التي تعطى للتلاميذ دون التعرض لمصطلحات النحو وقواعده التقليدية، وأن تقوم على التدريب الفني المنظم، المرتكز على أساس من الاستماع والمحاكاة والتكرار، حتى تتكون العادات اللغوية الصحيحة عند التلاميذ"[٣].

التدريبات اللغوية ينبغي إذًا أن تقتصر على محاكاة الأنماط والاستعمالات اللغوية دون أن يقال للطالب هذا فاعل وذاك مفعول به، أو أن هذا مرفوع وذاك مجزوم، أو أن هذا حرف نهي وتلك أداة شرط. ومع أن هذا معروف ومقرر، على الأقل في المؤسسة التعليمية الأردنية، إلا أنك تجد عند بعض المعلمين إصرارًا على أن يعلموا طلاب هذه المرحلة الإعراب والمصطلحات والقواعد، وذلك شبيه بما تراه عند معلمي اللغة العربية في المراحل التالية من إصرار على أن يحملوا طلابهم على معرفة تفصيلات وجزئيات في النحو العربي مما ينبغي أن يترك للمتخصصين، ولا حاجة للطالب في مرحلة التعليم المدرسي إلى معرفته، ولا يجوز أن يطالب بمعرفته[٤].

لا نريد أن نذهب مذهب الذين ينكرون أن يكون لمعرفة القواعد النحوية أثر في تصحيح النطق وتقويم اللسان وأن المعوّل عليه كثرة الاستعمال، بل نقول إن

---

١. انظر د. فتحي يونس و د. عبدالله الكندري، المرجع السابق، ص235.

٢. د. علوي عبدالله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقًا لأحدث الطرائق التربوية، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمّان، 1430هـ\2010م، ص343.

٣. د. علي أحمد مدكور، المرجع السابق، ص318، ص321.

٤. انظر: أستاذنا الدكتور عبدالكريم خليفة، المرجع السابق، ص106.

الاستعمال هو الأصل والأساس، وهو أجدى على المتعلم من مجرد معرفة القاعدة النحوية واستظهارها، فالطالب يتدرب على الاستعمالات الصحيحة للغة وتراكيبها، ثم تأتي القاعدة لتفسر له لمَ جاء الكلام على هذا النحو، ولِمَ جاءت الكلمة مضمومة الآخِر هنا ومكسورة الآخِر هناك، فتصبح القاعدة النحوية عونًا على تصحيح نطقه[١]. أما حفظ القاعدة في حد ذاته دون أن يتعود اللسان على النطق الصحيح فإن قيمته محدودة للغاية، وآية ذلك ما تجده عند من يخطئون في الفاعل والمفعول به وهم يعرفون أن هذا مرفوع وذاك منصوب[٢].

بناء على ما تقدم لابد من الاكتفاء في هذه االمرحلة بتدريب الطلاب على الأنماط اللغوية والإكثار من هذه التدريبات، وإيجاد الفرص المتنوعة لكي يستعمل الطالب تراكيب اللغة وأساليبها، لكي يُصار في المراحل اللاحقة إلى إعطاء الطالب القواعد النحوية التي تضبط هذه التراكيب وتجعلها على ما هي عليه، بعد أن يكون لسانه قد اعتاد النطق بها. يتدرب الطالب على أسلوب النهي مثلاً وعلى تسكين آخر الفعل المضارع بعد لا الناهية، ثم يقال له في المراحل اللاحقة إن هذه هي لا الناهية، وإنها تجزم الفعل المضارع، ويتدرب على سبيل المحاكاة على جملة كان و أخواتها، ثم يتعلم في المراحل القادمة أن اسمها يكون مرفوعًا وخبرها منصوبًا وهكذا، وحين تثبت هذه الأنماط اللغوية عند الطالب، وتصبح عادة وتستخدم "دون تأمل أو تفكير، تأتي القواعد أو المبادئ بصورة طبيعية"[٣].

التدريبات اللغوية في هذه المرحلة من التعليم جديرة بأن تلقى اهتمامًا كبيرًا، ففضلاً عن أنها تقدم فرصًا لاستعمال اللغة الفصحى – وهو أمر يحتاج إليه تعليم

---

١. انظر: د. عبدالكريم الحياري، في تعليم العربية، الرأي الثقافي،1991/11/22، ص9.

٢. انظر: المكان نفسه، وانظر أيضًا: حكمة النوايسة، تعليم اللغة العربية، صحيفة الرأي، 2010/11/7، ص31.

٣. د. فتحي يونس ود. عبدالله الكندري، المرجع السابق، ص232.

اللغة العربية حاجة ملحّة كما ذكرنا من قبل– فإنها تمرين منظّم هادف على الأنماط والتراكيب والأساليب اللغوية. وهذه التدريبات ينبغي ألا تترك للارتجال فتأتي عشوائيةً كيفما اتفق، بل تستند إلى خطّة تفصيلية مدروسة ومعدة إعدادًا جيدًا، تتضمن إحصاءً للمفردات والتراكيب التي يفترض أن تكوّن حصيلة الطالب اللغوية في نهاية هذه المرحلة، وأن تميز بين ما هو متطابق منها بين العاميّة والفصحى، وما هو غير متطابق لكي ينال حظًا أوفر من التدريب عليه، وأن تبيّن الخطّة توزيع هذه المفردات والتراكيب على مدى السنوات الأربع، وأشكال التدريبات وتطورها ودرجة تواترها أو تكرارها بما يؤدي إلى بناء تراكمي متدرج ومحسوب للمهارات اللغوية يصل إلى النتيجة المبتغاة عند نهاية هذه المرحلة.

* * *

التكرار الذي أشرت إليه فيما سبق أساس ينبغي أن يراعى في هذه التدريبات وأن تتضمنه الخطة المشار إليها، فالتمكن من اللغة قائم على الاستعمال وعلى تواتر الاستعمال. لا يكفي أن نعرّف الطالب كلمة جديدة مثلاً لكي نعدها دخلت في محصوله اللغوي، بل يحتاج الأمر إلى أن تتكرر على سمعه وعلى لسانه لكي تصبح فعلاً في ضمن ثروته اللغوية، ومثل ذلك يقال عن التراكيب والأساليب اللغوية، فلا يكفي أن ندرّبه عليها ثم نتجاوز عن ذلك، فإن تكرار استعماله لها ضروري أيضًا. على أنه لابد من التنبيه هنا على أن التكرار لا يعني الإعادة، وربما كان من الأفضل أن نقول "التواتر" فرارًا من المعنى المألوف لكلمة التكرار. النفس تنفر من سماع الشيء مرتين، ولذلك فإن إعادة الشيء كما هو تؤدي إلى ملل الطالب وانصرافه عن متابعة الدرس، وهذه هي حال ما يسمى بدروس المراجعة إذا جاءت على هذا النحو من الإعادة التي لا جديد فيها.

مراجعة المادة اللغوية السابقة حروفًا كانت أم كلمات أم تراكيب أو تواتر التدريب عليها، يجب أن يكون في إطار جديد كُل الجِدّة وفي سياق معنوي

مختلف تمامًا عن السياق الذي سبق أن وردت فيه تلك المادة اللغوية، هذا يعني أنه في التدريب على الكلمات الجديدة مثلاً أن يتكرر ورود الكلمة، حسب درجة صعوبتها اللفظية أو المعنوية، في الدروس التالية للدرس الذي وردت فيه أول مرة، وفي الكتب التي شاركت في تأليفها في مطلع التسعينيات من القرن الماضي كانت دروس الصف الأول قد نظمت في مجموعات تضم كل واحدة منها ستة دروس، جعل الدرس السادس منها لأغراض المراجعة[١]، وهذا الدرس السادس بني على أن يكون نصًا جديدًا بمضمون جديد كليًا، إلا أن الكلمات التي يتألف منها هذا النص هي كلمات وردت في الدروس السابقة. وهذه الطريقة نفسها اتبعت في تأليف الدروس الأربعة الأولى من كتاب الصف الثاني، فهي نصوص جديدة بمضامين جديدة، ولكن المفردات التي تتألف منها هي الكلمات التي عرفها الطالب في الصف الأول، وهكذا فإن الدرس " يقدم للطالب مادة معرفية جديدة في نصوص جديدة من عناصر لغوية ليست جديدة على الطالب، فالمفردات والأنماط اللغوية والتدريبات مما سبق للطالب معرفته والتدريب عليه"[٢].

* * *

مراعاة الحصيلة اللغوية وتطورها لدى الطالب مسألة لا نستطيع تجاوزها في التدريب على المهارات اللغوية. ولا يستثنى من ذلك إلا القراءة الجهرية. ففي دروس القراءة الجهرية يفترض أن يتعّرف الطالب كلمات جديدة لتنمية الثروة اللغوية عنده بإضافة عدد من الكلمات الجديدة في كل درس إلى معجمه اللغوي. هذه القراءة قائمة على التقليد والمحاكاة، فالطالب يقلّد قراءة المعلم، والكلمات الجديدة يتعرفها بمساعدة المعلم أيضاً، فماذا عن القراءة الصامتة؟

---

١. د. عبدالكريم الحياري وزملاؤه، دليل المعلم إلى كتاب لغتنا العربية للصف الأول، (مرجع سابق)، ص15.

٢. د. عبدالكريم الحياري وزملاؤه، دليل المعلم إلى كتاب لغتنا العربية، الصف الثاني، الطبعة الأولى، وزارة التربية والتعليم، عمّان، 1416هـ\1995م، 25.

تختلف الأدبيات التربوية اختلافاً واضحاً في موضوع القراءة الصامتة ومتى يمكن البدء فيها، فذهب بعضهم إلى استخدامها منذ بداية الصف الثاني [١]، ورأى آخرون أن يبدأ التدريب عليها من الصف الثالث [٢]، ورأى غيرهم أن الجهرية لها "الأولوية " في الصفوف الثلاثة الأولى، وأما الصامتة فإنها " تأتي في الصدارة " بعد الصف الثالث [٣]، وثمة من رأى أن يمّرن الطالب على القراءة الصامتة حتى من الصف الأول عن طريق بطاقات تحتوي على قصص أو موضوعات طريفة سهلة[٤].

القراءة الصامتة بمفهومها التقليدي الدارج هي أن يقرأ الطالب نصاً جديدًا تماماً عليه. وبالنسبة إلى الطالب في المرحلة التي نتحدث عنها، وبالنظر إلى حصيلته اللغوية المحدودة، فإن هذه القراءة مغامرة هائلة يواجه الطفل فيها النص وحيداً دون مساعدة من أحد، وليس من الحكمة أن نعّرض الطفل إلى هذه التجربة– وهي ليست يسيرة عليه قبل أن يستكمل أدواته التي تساعده على النجاح فيها، وأوّل ذلك أن تتكون لديه حصيلة معقولة من المفردات والتراكيب التي يستطيع معها مواجهة النص الجديد وفك رموزه. والطالب في هذه المرحلة غير قادر على استخراج معنى الكلمة الجديدة عليه من السياق، أو تجاوزها والقفز عنها إذا كان لا يعرف معناها، ووجود كلمة أو أكثر من هذا النوع في النص الذي أمامه يفسد الموقف كله، ويفضي بالطالب إلى أن يجانبه التوفيق في تجربته هذه،

---

١. انظر: د. علوي عبدالله طاهر، المرجع السابق، ص 47، د. علي أحمد مدكور، ص 143، علي الجمبلاطي وأبو الفتح التوانسي، المرجع السابق، ص116.

٢. انظر: وزارة التربية والتعليم، منهاج اللغة العربية، (مرجع سابق)، ص 30، ولكن انظر ص108، ص133، ص173 حيث نصّ على استخدام القراءة الصامتة منذ الصف الثاني.

٣. انظر: د. فتحي يونس ود. عبدالله الكندري، المرجع السابق، ص85– ص86.

٤. د. عبدالعزيز عبدالمجيد، المرجع السابق، ص180.

ولذلك آثار سلبية تتجاوز مجرد إخفاقه في قراءة النص المطلوب، ومن المفروض أن نيسّر له أسباب النجاح ونفتح له أبوابه، وقد قيل: لا شيء يدفع إلى النجاح مثل النجاح نفسه.

القراءة الصامتة في صورتها الدارِجَة هي قراءة الطالب نص الدرس قراءة صامتة قبل أن يقرأه قراءة جهرية [1]، ومن الواضح أن ثمة محاذير كثيرة تحول دون البدء بها في مرحلة مبكرة، ومن غير المستحسن استخدامها قبل الفصل الثاني من الصف الرابع ليكون هذا الاستخدام في أواخر هذه المرحلة تمهيداً وتوطئة لإدخال الطالب في المرحلة التالية لها التي يكلف فيها قراءة الدرس قراءة صامتة. ولكن هل معنى ذلك أنه لا توجد فرص للقراءة الصامتة أو ألوان منها غير تلك الصورة التقليدية التي أشرنا إليها ؟

ثمة صور كثيرة من القراءة الصامتة إذا نظرنا إليها بمفهومها الواسع ولم نقتصر بها على المفهوم التقليدي الضيق، وثمة مجالات للتدريب عليها منذ بداية الصف الأول، مثل:

-ربط الجملة بالصورة .

-تعرف الجمل والكلمات المتماثلة.

- تحديد الكلمة المخالفة .

-وصل العبارة بما يكملها لتكوين جملة مفيدة.

---

١. انظر: د. علي أحمد مدكور، المرجع السابق، ص 140- ص141، حيث جاءت القراءة الجهرية قبل الصامتة، واستخدمت القراءة الصامتة مرتين، ولا أرى وجه الحكمة في ذلك، بل أرى أن هذين الأمرين يؤديان إلى ما حذّرتُ منه سابقًا، وهو صرف العناية إلى المضمون المعرفي للدّرس.

-إعادة ترتيب كلمات متناثرة لتؤلف جملة.

وغير ذلك من تدريبات كثيرة تتضمن نشاطاً يدخل في باب القراءة الصامتة، إذ تقتضي أن يقرأ الطالب المادة اللغوية المكتوبة قراءة صامتة.

القراءة الصامتة التقليدية مغامرة كبيرة كما ذكرت، من الحكمة ألا نتسرع في دفع الطالب إليها. على أن هذا بعينه يستدعي أيضاً ألا يفاجأ بها الطالب عندما يحين أوانها مفاجأة تامة، وألا يواجهها دون تهيئته لها أو إعداد مسبق لها. إن من أهم الأمور التي تراعى في بناء المهارات اللغوية في هذه المرحلة – وربما في مراحل لاحقة كذلك – هو الأخذ بيد الطالب برفق والتأنّي في بناء هذه المهارات والتدرج فيها فيكون الجديد مبنياً على القديم، وما يقدَّم الآن يكون مؤسساً لما يأتي بعده. ومن هنا فإن من المهم أن نمّهد للقراءة الصامتة التقليدية وأن نهيّئ الطالب لها، ونستطيع هنا أن نستعين بمبدأ مراعاة الحصيلة اللغوية له في إعداده لهذا اللون من القراءة، وذلك بأن تتضمن التدريبات نصوصاً قصيرة من ثلاثة أسطر أو أربعة يُطلب إليه أن يقرأها قراءة صامتة، ويُسأل عن مضمونها، على أن تكون هذه النصوص مؤلفة من كلمات سبق له أن عرفها وقرأها، وليس فيها أي كلمة جديدة عليه، وألا تتضمن أنماطاً لغوية لم يعهدها.

* * *

ما ذكرناه فيما يتصل بالقراءة الصامتة وارتباطها ارتباطاً وثيقاً بحصيلة الطالب اللغوية من المفردات الفصيحة مسألة أكثر إلحاحاً فيما يتعلق بمهارة الاستماع. في القراءة الصامتة يوجد النص المقروء أمام الطالب ويستطيع أن يعيد النظر إليه، في حين أن النص المسموع يتلقاه الطالب مرة واحدة، فضلاً عن أن هذه المهارة تستدعي تركيز الذهن والإنصات مع وجود عوائق تشتت الانتباه. ومن الواضح أن وجود كلمة واحدة لا يعرف الطالب معناها يشوّش على اتصاله مع

النص إن لم يؤدّ إلى قطع هذا الاتصال. وهذا كما رأينا في مسألة القراءة الصامتة يؤدي إلى إحساس الطالب بالإخفاق وما يتركه ذلك الإخفاق من آثار سلبية لديه.

أحد المربين يقول في الحديث عن سرد القصة في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية : "إذا وردت كلمة جديدة وشرحها المدرس أثناء السرد بالمرادف أو العبارة أو الإشارة يصحّ أن يكتب الكلمة الجديدة على السبورة أثناء السرد كتابة سريعة لا تقطع سلسلة السرد، حتى ترتسم صورتها في أذهان التلاميذ" [١]. ولا أرى كيف يمكن ألا تُقطع سلسلة السرد بهذه الشروح والتوضيحات، والصواب عندي ألا يكون في النص المسموع أي كلمة جديدة على الطالب.

بعض المربين ليسوا متحمّسين للاستماع في المراحل الأولى من التعليم "لأن الطفل – بما جبل عليه من حب للعب والحركة – لا يستطيع حصر ذهنه وانتباهه مدة طويلة" [٢]. والحديث هنا كما لا يخفى هو عن الاستماع بشكله التقليدي: نص يسمعه الطالب ويُسأل عن مضمونه. هذا الشكل التقليدي يقتضي من المعلم أن يتناوله في هذه المرحلة بحذر شديد، ويمكن – كما هي الحال في القراءة الصامتة – التدريب على الاستماع بهذه الصورة التقليدية أو الاصطلاحية بصياغة نصوص قصيرة من الكلمات التي سبق أن عرفها الطالب. والتدريب على الاستماع والقراءة الصامتة على هذا النحو مستحسن ومطلوب، ويحقق غير واحد من الأغراض التي نسعى إليها :-

-فيه تدريب مقصود على هاتين المهارتين، مع التغلب على الصعوبات التي تعترض التدريب على كل منهما، وتجاوز المحاذير التي أشرت إليها.

---

١. د. عبدالعزيز عبدالمجيد، المرجع السابق، ص247.

٢. عبدالعليم إبراهيم، المرجع السابق، ص72.

-فيه تهيئة للمرحلة التالية من التعليم التي يصبح التدريب فيها على هاتين المهارتين أمراً مقرراً، فلا يفاجأ الطالب بذلك.

-هذا التدريب هو في حدّ ذاته نوع من المراجعة، بالمفهوم الذي سبق أن تحدثت عنه، للكلمات والأنماط اللغوية التي عرفها الطالب، ويتحقق فيه مبدأ التكرار أو التواتر في التدريب على المهارات اللغوية.

على أن ثمة فرصاً يصعب حصرها للتدريب على الاستماع، كما هي الحال في القراءة الصامتة أيضاً، إذا لم نقتصر على الاستماع بمفهومه الاصطلاحي الضيق، ولعل أوضح صورة لذلك وأقربها إلى هذا المفهوم هي درس المحادثة الذي يسبق درس القراءة في المناهج الأردنية منذ السبعينيات، فو يبدأ باستماع الطالب إلى نص يلقيه المعلم قبل أن يحاورهم في مضمونه، ومثل ذلك يقال عن درس التعبير. وهناك تدريبات أخرى كثيرة تنمي مهارات الاستماع عند الطالب، مثل استخراج كلمة تخلو من حرف ما من بين مجموعات من الكلمات التي يسمعها، أو استبعاد كلمة مخالفة من بين مجموعة من الكلمات المسموعة وهكذا[1].

وإنما ذكرت المحادثة والتعبير ههنا على أنهما يتضمّنان التدريب على الاستماع لأنهما من أهم المواضع التي ينبغي مراعاة مبدأ الحصيلة اللغوية فيها، وذلك أن الطالب في هذه المرحلة ليس لديه ما يكفي من المفردات الفصيحة ليتحدث بها أو يعبّر، وإذا تُرك الأمر غير مضبوط فإنه لا محالة مؤدٍ إلى النكوص إلى العامية. نريد أن ندرّب الطالب على الحديث ولكن ليس بالعامية، ونريد له أن يعبّر ولكن بلغة سليمة، وإذا كلّف الحديث باللغة الفصحى وحصيلته منها محدودة، فإن ذلك من باب تكليف المرء ما ليس في وسعه.

لا بد في مواجهة هذا الأمر من تقديم النموذج الفصيح أولاً، وهذا يقتضي أن تكون لغة الحديث والتعبير، ولا سيما في الصف الأول والصف الثاني، مقيدة

---

١. انظر صورًا متعددة للاستماع في: علي أحمد مدكور، المرجع السابق، ص90 وما بعدها.

تعتمد على محاكاة ما سمعه الطالب من المعلم، وهذا ما سارت عليه طريقة التعليم عندنا منذ السبعينيات، ثم يكون التحلّل من هذا القيد تدريجياً، يراعي التطور في حصيلة الطالب من المفردات والأساليب، ويظل مبدأ مراعاة الحصيلة اللغوية حاضراً في الذهن، وتُصمّم مواقف المحادثة والتعبير على نحو لا تتطلب فيه لغة التعبير أن يعبّر الطالب بغير ما عرفه من تلك المفردات والأساليب، ولا تلجئه إلى الاستعانة بالعامية.

* * *

بالنظر إلى أهمية هذه المرحلة من التعليم وخطورتها، وإلى الاعتبارات الكثيرة التي لا بد من مراعاتها في المادة اللغوية المقدمة إلى الطفل، فإن من الضروري أن يتضمنها الكتاب المدرسي ودليله، بمعنى ألا يترك الأمر للاجتهادات الفردية للمعلمين. ليس الأمر من باب قلة الثقة بالمعلم وكفايته العلمية والتربوية، بل لأن مراعاة تلك الاعتبارات أمر يضيق وقت المعلم عنه. والكتاب المدرسي لا بدّ أن يكون مستنداً إلى خطة مدروسة محسوبة مضبوطة تؤدي إلى بناء تراكمي مبرمج للخبرات اللغوية التي تتضمنها المهارات المطلوبة، وأن يُصار إلى تجريب هذا الكتاب على أسس علمية قبل إقراره واعتماده، وألا يُعهد بتدريسه البتة إلا لمن درّب عليه، واتضحت لديه الأغراض التي يرمي إليها كل نشاط وكل تدريب فيه.

ولعلنا لا نختلف في أن هذه المرحلة أحوج من أي مرحلة بعدها إلى معلم مدّرب عالم بالأسس التي بني عليها الكتاب الذي يدرسه، وبطرائق تعليم المبتدئين، ولا يكفي أن يكون ملماً بأساليب التدريس بعامة، وإن كانت هذه مطلوبة. ومع ذلك فربما وجدتَ كثيرين، ولاسيما بين أولياء أمور الطلاب، يستسهلون الأمر ويعتقدون في أنفسهم القدرة على تعليم أولادهم، بل ربما ظنوا أنهم أقدر من المدرسة على ذلك وأكثر تأهيلاً، فتكون النتيجة التشويش على الطالب وارتباكه بين ما تعلمه في المدرسة وما يتلقاه في البيت. وبذلك صارت هذه المرحلة التي هي أحوج المراحل إلى

معلم مؤهل، هي أكثر تلك المراحل انفتاحاً لغير المؤهلين . وليّ الأمر الذي يتحرج من تدريس ابنه الطالب في المرحلة الثانوية لا تستطيع أن تقنعه أنه غير قادر على تدريس ابنه في الصف الأول أو الثاني. من هنا فإن من المستحسن أن يترك طلاب هذه المرحلة كتبهم في المدرسة، لكيلا يتعرضوا لنوع من التعليم يناقض ما تعلموه فيها، أو أن تعمل من الكتاب نسختان: نسخة الطالب ونسخة المعلم، وتكون نسخة الطالب صمّاء بمعنى أن تتضمن المادة التعليمية وتخلو من النص على ما هو مطلوب من الطالب أن يفعله.

وبالنظر إلى ما سبق فإنني أرى أن الأمور التالية على قدر كبير من الأهمية:

- إعداد دراسة تتضمن إحصاء تفصيلياً بالمفردات والتراكيب والأساليب التي يُراد بها أن تؤلّف حصيلة الطالب اللغوية في نهاية هذه المرحلة، مع بيان ما يتطابق منها بين العامية والفصيحة وما لا يتطابق.
- وضع خطة مفصلة للتدريب المنهجي المنظم توزّع فيه الخبرات اللغوية المراد تعليمها على الصفوف الأربعة على نحو يبيّن موقع كل منها في كل صف، ويكون بمنزلة لبنة في بناء كلّي، فتكون تلك الخبرات متدرجة على نحوٍ تراكمي متسلسل.
- إعداد كتاب مدرسي يبنى على تلك الخطة ويلتزمها التزاماً دقيقاً، وتجريبه قبل اعتماده.
- اقتصار التعليم في هذه المرحلة على من تلقّى تدريباً كافياً، واتخاذ الإجراءات التي تحول دون التدخل في عمله، وإعداد مشرفين تربويين لهذه المرحلة تحديداً.
- الانسجام بين ما يتعلمه الطالب في هذه المرحلة و ما يتلقاه من تعليم قبلها بما يضمن عدم تكرار ما تلقاه سابقاً وعدم التضارب بين ما يتلقاه هنا وهناك .
- إيجاد أكبر عدد من الفرص التي تتيح للطالب استعمال اللغة الفصحى خارج النطاق الضيّق للحصة المدرسية، ومن ذلك على سبيل المثال لا الحصر:

- تأليف قصص للأطفال في إطار مفردات الخطة السابقة وتراكيبها.
- إعداد مسرحيات قصيرة يمثّلها الطلاب تستمد من المعجم نفسه.
- إعداد أفلام من الصور المتحركة في إطار ذلك المعجم.
- استخدام الحاسوب للتدريب على اللغة.
- إقامة نادٍ للغة العربية يشجّع الطلاب على المشاركة فيه بمختلف النشاطات التي تناسب أعمارهم ومستوياتهم.

– من المستحسن أن تكون لدينا مدارس تقتصر على طلاب هذه المرحلة نظراً للطبيعة الخاصة جداً لها.

التعليقات والمناقشات

- أ. عاطف عبد العزيز:

يرى أن استخدام اللغة الفصيحة يجب أن يكون منذ الصغر، لهذا ينبغي أن يُهيَّأ معلمو الصفوف الثلاثة الأولى لهذه المهمة، ويكونوا ممن لديهم الخبرة والدراية.

- أحد الحاضرين:

يعبِّر عن قلقه الشديد بشأن موضوع المهارات اللغوية، ومزاحمة العامية للفصيحة.

ويتساءل: هل يصح أن تعد مهارة التفكير مهارة خامسة أم أنها تدخل في كل واحدة من المهارات الأربع الأخرى؟ وألا يمكن الجمع بين موضوعي الأناشيد والمحفوظات من جهة وما طرحه الدكتور الحياري في بناء المهارات اللغوية من جهة أخرى؟! وبذلك نسرِّب الأنماط اللغوية الفصيحة لكي تحل محل الأنماط والتراكيب العامية، فنكف عن اعتبار العامية خصماً لدوداً للعربية الفصيحة، بل تصبح مورداً من مواردها.

- أحد الحاضرين:

يطالب بالممارسة العملية للمهارات اللغوية المختلفة وعدم الوقوف عند تحفيظها للطلبة.

- أحد الحاضرين:

يرى أن مشكلة ازدواجية اللغة بين العامية والفصيحة لدى الطفل منذ دخوله المدرسة وحتى يتخرج من الجامعة مشكلة قديمة جديدة، وقد كتبت فيها رسائل

(الماجستير والدكتوراه) والبحوث منذ القدم ولكن – مع شديد الأسف– كلها وضعت على الرفوف ولم تجد صدىً أو إجابة.

كما يؤيد د. الحياري في أن التفكير يدخل في جميع المهارات اللغوية، ولا يمكن فصله عنها أبداً؛ فلا يستطيع الإنسان أن يفكِّر دون لغة.

ويقترح – للنهوض باللغة الفصيحة– أنه لا بُدَّ من تظافر الجهود بين الإعلام والمؤسسات الأخرى، مع عدم الإنكار لدور الإعلام في بعض برامج الأطفال كبرنامج "افتح يا سمسم" الذي كان له أكبر الأثر في تقويم لسان الطفل العربي حتى إنه كان يتحدث الفصيحة في الشوارع.

– أ. د. سمير الدروبي، رئيس الجلسة:

تحدَّث عن تاريخ الصراع بين العامية والفصيحة الذي لم يكن موجوداً في تاريخ الحضارة العربية الإسلامية، وإنما بدأ مع احتلال الإنجليز لمصر حيث ألَّف "ويليام ويلكوكس" رسالته المعروفة والمشؤومة "لماذا لا توجد قوة الاختراع عند المصريين" وكان جوابه لأنهم لا يكتبون بالعامية وإنما بالفصيحة. وعندها بدأت العامية تزحف نحو الفصيحة وتستأسد عليها، حتى إن المعلمين لا يدِّرسون إلا بالعامية ويتنكرون للفصيحة.

ويأسف لعدم تناول المؤتمر ورقة غاية في الأهمية حتى إنه يعدُّها أهم من كل ما ذكر وهي ورقة تتعلق بدور النص القرآني في تنمية المهارات اللغوية لدى الطلبة في هذه المرحلة، فالقرآن هو الجامع والمانع لتحلل اللغة العربية، كما أن محفوظ الطالب من القرآن في هذه المرحلة ضئيل جداً.

وإذا استعرضنا كتب التراجم والسير في تاريخ الحضارة العربية والإسلامية نجد معظم العلماء والأدباء والأعلام، كالكندي والرافعي وطه حسين وابن خلدون والغزالي... وغيرهم الكثير حفظوا القرآن وهم دون العاشرة، أي في هذه المرحلة التي نحن بصدد الحديث عنها.

وهذه الجمهرة من الإعلام وغيرهم قامت ثقافتهم الإسلامية على حفظ القرآن؛ لأنه يرتقي بالطالب لغةً وتفكيراً وعقلاً ومهارات من استماع وكتابة وقراءة... الخ.

- رد د. عبد الكريم الحياري:

يرى أن التفكير مهارة تدخل ضمن المهارات الأربع الأخرى. كما يرى أن السيطرة على اللغة تتأتَّى من التفكير، فحينما نفكر بالفصيحة نكتب بها، وتأتي المشكلة من أننا نفكر بالعامية ونكتب بالفصيحة، ويذكر بعض توصياته بهذا الخصوص كتأليف قصص ومسرحيات للأطفال ضمن معجم الطفل اللغوي، وعرض أفلام تلفازية باللغة الفصيحة المبسطة.

كما يرى أن يتحدَّث مذيعو القنوات التلفازية الفضائية بالفصيحة، فهذا طموح ينبغي العمل عليه، وريثما يتحقق هذا الطموح لا بُدَّ من التعامل مع الواقع.