المضامين الفكرية والترقي في مهارات اللغة العربية

مقاربة في الاختيار، والمعالجة، والتبعات

الدكتور موسى خوري

جامعة بيرزيت، فلسطين

الخميس ١٠ شعبان ١٤٣٩هـ - الموافق ٢٦ نيسان ٢٠١٨م

المُلخَّص

يؤكد هذا البحث، في محوره الأول، على مسألة تعالق المهارات اللغوية، ويراجع بعض الخلط السائد في طرق تقديم هذه المهارات، ثم تبعات هذا الخلط على مهارة القراءة تحديداً. يفصّل البحث بعد ذلك القولَ في أن النصوص- بشكل عام- تأتي على نوعين: نصوص مغلقة ونصوص مفتوحة، ويستعين لتوضيح هذا المسألة بتنظيرات الناقد الفرنسي "رولاند بارث" حول توزّع النصوص بين قابِليّتين (قابلية القراءة، وقابلية الكتابة)، وبتنظيرات أصحاب مدرسة التلقي والتأويل التي تفتح النصوص على تأويلات متعددة بتعدد القرّاء.

يتناول البحث في محوره الثاني، وعلى أساسٍ من مقولات المحور الأول، طبيعةَ النصوص التي تستخدم في إعداد مقررات اللغة العربية في المدارس والجامعات، وطبيعة المضامين الفكرية لهذه النصوص، وبأي استراتيجيات تعليم وتعلم تتم معالجتها، وما هي، بالنتيجة، تبعات كل ذلك على تعليم وتعلم المهارات اللغوية.

يقدم البحث، في محوره الثالث والأخير، مقترحات للأسس التي يجب أن تقوم عليها عملية اختيار النصوص ومعالجتها، ويؤكد، في السياق، على أهمية توفر حاضنة تربوية "مدرسية وجامعية" ناقدة وغير بنكية (بلغة باولو فيري) تُستخدم فيها مثل هذه النصوص التي تساعد على الترقي في المهارات اللغوية الأربع.

المحور الأول

ابتداء:

يفضي عنوان هذا البحث، أو تفضي عتبته الرئيسة "المضامين الفكرية والترقي في مهارات اللغة العربية" إلى بيئة أو جهة تعليمية تختار نصوصاً بعينها، ثم تعالجها بطرائق تربوية تهدف إلى تنمية المهارات اللغوية الأربع: القراءة والكتابة والاستماع والحديث. يفضي عنوان البحث كذلك، وهذا هو الأهم، إلى تعالق المهارات اللغوية المذكورة، وإلى حتمية مفادها أن هذه المهارات يقتات بعضها على بعض. شرطُ الكتابة الجيدة، على سبيل المثال، أن يكون الكاتب قارئاً جيداً؛ فالإبداع الكتابي لا يمكن أن يبدأ من فراغ، وكل ما يتم إبداعه "يعتمد دائماً على عناصر مأخوذة من الواقع؛ من تجارب الفرد السابقة"[١]. والنص، بما هو مكتوب، يستدعي مهارة القراءة ويرفدها أيضاً، ويظل غير متحقق الوجود بمعزل عن القارئ الذي يسهم، بتلقيه الفاعل، في تحقق وجوده، وفي تحقق التكوين المتعدد له[٢]، وفي إعادة إنتاجه/ استثماره كتابةً أو مشافهةً.

تركز كل تنظيرات تحقيق التواصل الشفاهي والكتابي الفعّال، ضمن مبدأ التعالق هذا، على أهمية الاستماع إلى صوت الآخر وتبصّر محموله، وعلى ضرورة تحسس ميوله، واحتياجاته، وخلفياته الثقافية واللغوية[٣]. لا يخفى، وضمن مبدأ التعالق نفسه، أن القراءة، كمهارة تلق، ترفد قدرتنا على الإنتاج

١- فيجوتسكي، ليف، **الخيال والإبداع في مرحلة الطفولة**، ت. هيفاء أبو النادي (فلسطين: مؤسسة عبدالمحسن القطان، ٢٠١٧)، ص١٥.

٢- شريتح، عصام، **الشعرية بين فعل القراءة وآلية التأويل: دراسة في التلقي والتأويل الجمالي**، ط١، (الأردن: دار الخليج، ٢٠١٨)، ص٥٥.

٣- رفع الحساسيات تجاه المتلقي الضمني واحدة من العلامات السبع الفارقة للتواصل الفعال، والست الباقية هي: الوضوح، والإيجاز، والتحديد، والدقة، والترابط، والإحاطة. للمزيد حول هذه العلامات انظر: www.mindtools.com. تاريخ الزيارة ٢٢-٢-٢٠١٨.

الشفاهي والكتابي، وأن الكتابة، بوصفها آلية إنتاج خارج الذات، تتيح لنا أن نتبصر في قدرتنا على التنظيم المنطقي لما نكتب، ومشاهدة ذواتنا المكتوبة كـ"آخر" يمكن أن نحاوره. تجعلنا الكتابة كذلك، إن كانت منحازة لقارئها الضمني، نفكر في الآخر، وفي وجهات نظره، وتعيننا على رفع قدرتنا على المناقشة وإدارة الحوارات الحوارية[1]، وعلى الإقناع، أو معاودة النظر فيما نعتقد متى لزم الأمر.

لا يخلو تدريس المهارات، دع جانباً تعالقها، من الخلط والتشويش في الأوساط التربوية المدرسية والجامعية، فالكتابة تحرف، في عديد من الأوساط التربوية، باتجاه إعادة إنتاج قوالب لفظية جاهزة تجعل من مخرجات الطلبة الكتابية مخرجاً واحداً مكروراً لا يعيّن فرادة الفرد المنتج، ويغيّب تفكيره، ويعطل بالنتيجة الكتابة التي تقتات على نص مكتوب وتعيد انتشاره[2]. لأن هذا البحث سيتجه نحو التركيز **على استثمار نصوص القراءة في الترقي في المهارات، وعلى اختيار المضامين الفكرية لهذه النصوص ومعالجتها تربوياً، ثم تبعات الاختيار والمعالجة**، سيصير

١- حتى يكون الحوار حوارياً "يقتضي تعدد وجهات النظر وتنوعها، وإدراكاً لموقع الآخر والـ(أنا) بالضرورة من أجل إدراك صوته". تصير كل معرفة، بذلك، "معرفة حوارية تقوم على تفاعل ما بين فكرة وفكرة، فنحن نعرف ضد معرفة سابقة، وذلك بتهديم معارف قلقة، غير مستقرة تماماً، تساؤلاتها أكثر حضوراً من إجاباتها". انظر: الكردي، وسيم: **المشكالية: نحو حوار حواري**، ط١، (فلسطين: مؤسسة عبدالمحسن، ٢٠٠٣)، ص٢٣-٢٦.

٢- قام الباحث بعدد كبير جداً من المشاهدات الصفية أثناء عمله مدة خمس سنوات (٢٠١٠-٢٠١٥) في "جمعية مؤسسة فيصل الحسيني" التي تعنى بشؤون التعليم في منطقة القدس. جرت المشاهدات في مدارس كثيرة جداً منها: مدرسة روضة الزهور، ومدرسة دار الطفل العربي، ومدرسة الأيتام الإسلامية- الثوري، ومدرسة مار يوسف، ومدرسة تيراسانطا، ومدرسة أبو بكر الصديق، ومدرسة الأيتام الإسلامية ج. كان المعلمون/ المعلمات في هذه المدارس يضعون على لوح الصف مجموعة من الأفكار ويطلبون إلى المتعلمين أن يلتزموا بها وهم ينفذون موضوع التعبير الكتابي. للمزيد حول هذه الممارسات وغيرها انظر كتابي: خوري، موسى، **على مدارج القراءة: دليل معلمي المراحل الأساسية في تعليم مهارة فهم المقروء** (القدس: جمعية مؤسسة فيصل الحسيني، ٢٠١٤)، وانظر أيضاً كتابي: خوري، موسى، **على مدارج الكتابة: دليل معلمي ومعلمات المراحل الأساسية في تعليم مهارة الكتابة** (القدس: جمعية مؤسسة فيصل الحسيني، ٢٠١٥).

التركيز الآن على الكيفية التي يتم فيها حرف مهارة القراءة نحو طريقين لا يخدمان مهارة القراءة بذاتها، ولا يخدمانها لتصير زانة قفز يتم استثمارها بغية الوصول إلى هدف مشتهى هو الترقي في مهارات لغوية أخرى.

أولاً: الطريق من الكتابية إلى الشفاهية

تبدأ حصة فهم المقروء في المدارس، وفي الجامعات التي تدرّس متطلب اللغة العربية لطلبة السنة الأولى، بتمهيد يهدف إلى تحمية الطلبة، واستثمار معارفهم السابقة، ووضعهم في جو النص الهدف. لا خلاف يذكر حول أهمية مثل هذه المقدمات في تحقيق ما وضعت من أجل تحقيقه، إلا أنها تخطف، إن لم تمارس في جو تربوي يديره معلم ميسر واع بدوره، بريقَ النص المستهدف وتخطف متعة اكتشافه لاحقاً، هذا إن كان يمتلك كمون الاكتشاف أصلاً؛ الأمر الذي يجعل القراءة فعلاً عبثياً يتغيا إعادة كشف ما تم كشفه بالكامل، أو كشف بعضه خلال التحمية أو التقديم. بعد الانتهاء من طقس التحمية هذا، يبدأ المعلمون عادة بقراءة الدرس قراءة جهرية "نموذجية"، ثم تُردف هذه القراءة "المتفوقة" بقراءات نموذجية أخرى يقوم بها طلبة "متميزون" قد يصل عددهم إلى خمسة أو ستة طلاب أو أكثر، وهكذا وصولاً إلى أقل الطلبة حظاً وحظوة، والذين قد تعمّق هذه الممارسة الجهرية نفورهم من النصوص المكتوبة كلها[1]. حصيلة الأمر أن الطلبة يستمعون إلى النص مرات غير قليلة، ما يعني أن لا حاجة للقراءة فعلياً. التكرار يجعل معظم الطلبة (إن لم يكن كلهم في المراحل المدرسية خصوصاً) يحفظون جل النص، ومعظم الأسئلة –نقف على طبيعتها لاحقاً– التي تلحق أو يتم ارتجالها داخل الصف يمكن أن يعثر على إجاباتها

١– هذا لا يعني أن القراءة الجهرية غير ضرورية أو غير مهمة. الإشارة هنا للتأكيد على أنه لا يمكن بأي حال من الأحوال أن تتنحى القراءة بصمت لحساب القراءة بصوت في تدريس مهارة فهم المقروء.

باتكاء على المسموع فقط[1]. هكذا تبدأ علاقة الطلبة بالنص المكتوب بالتشظي في وقت مبكر من عتباتهم الدراسية، وقد تنقطع بالكامل لاحقاً، وتسهم في تكريس حال أننا مجتمع غير قارئ.

ما يحدث داخل الصفوف بفعل هذه الممارسة "النموذجية" ليس سوى حَرْفٍ لمهارة القراءة عن هدفها باعتبارها فعلاً تعاقدياً يحدث في الخلوة بين النص والقارئ. كأن المعلمات والمعلمين، بقراءتهم "النموذجية" هذه، يقومون بدور الراوي كلي المعرفة والحضور، وكأنهم يورّثون دورهم للمتميزين من الطلبة ليصيروا بدورهم رواة يجعلون من باقي الطلبة جمهوراً يستمع لصوتهم بإجلال.

في سياق القراءة الجهرية/ الشفاهية هذا، يسجل ألبرتو مانغويل في كتابه "تاريخ القراءة" جملة من الملاحظات الطريفة حول القراءة بصوت والقراءة بصمت، ويذكر أن القراءة بصوت هي القراءة التي كانت معروفة منذ بداية الكتابة، وأن نمط القراءة الصامتة ظل غريباً على العالم حتى القرن العاشر الميلادي؛ بحكم أن المجتمعات لم تكن ترى في الكتابة سوى تقنية أورثوجرافية "توثيقية" لتسجيل المحكي على الورق. يذكر مانغويل في كتابه أن أستاذ الخطابة الشاب أوغسطينُس (Augustine) الذي وفد إلى روما نهايات القرن الرابع الميلادي زار أسقف مدينة ميلانو إمبروسيو (Ambrose) -والأخير كان قارئاً نهماً يقضي معظم وقته مع الكتاب- وشاهده في صومعته يقرأ بصمت. يسجل أوغسطينس في كتابه الشهير "اعترافاتي" هذه الحادثة مبدياً تعجبه الشديد من الأسقف الذي يقرأ دون أن يحرّك شفتيه، ومتخلصاً من سطوة حضور الصوت الذي بقي هو (أوغسطينس) مأسوراً به، وظلّت أوروبا لقرون لاحقة مأسورة به وهي تمارس القراءات العامة التي بقيت شائعة حتى العصور الوسطى

١- لمزيد من التفاصيل حول هذه الممارسات وغيرها انظر: خوري، موسى، **على مدراج القراءة**، ص٢١-٢٥.

المـــتأخرة[١]. يواصل مانغويل الكتابة بعد ذلك حول تنحي القـــراءة بصـــوت لحساب القراءة بصمت ويفصل الحديث عن تغيـــر علاقـــة القـــارئ بـــالنص لـــ"يصبح للأحرف قوة إيصال أقوال الغائبين إلينا بصمت"[٢] ويصير "الـــنص المحروس من أعين الدخلاء المتطفلين بـــالغلافين ملـــك يـــد القـــارئ وكنـــز معلوماته"[٣].

نحن، في تركيزنا اليوم على القراءة بصوت، نعيد عجلة التاريخ إلى الوراء قروناً كثيرة من الزمان، ونوسّع، بفعلنا هذا، آذان الطلبة، ونضـــيّق عيـــونهم، ونطالبهم، حين ينقطع الصوت/ الشفاهية عنهم، بأن يتدبروا كنوز معلومـــاتهم/ كتبهم بجدارة، في حين أن عرى علاقتهم بالحرف المطبوع (غيـــر المســـموع بالضرورة)، لم تتوثق تماماً.

ثانياً: طريق امتلاك المعنى ومصادرة التأويل

يؤكد والتر أونغ (Walter Ong) في كتابه "الشفاهية والكتابية" أن الـــتعلّم في المجتمعات الشفاهية التي لم تعرف الكتابة أبداً يصير بالتلمـــذة ولا يصـــير بالدرس[٤]. يستغرق التلميذ في هذه المجتمعات في حفظ ما يسمعه من الأســـتاذ كليّ المعرفة، وغايته أن يصير نسخة كربونية عن هذا الأستاذ الـــذي يمتلـــك معرفة ليست في موضع شك. في مثل هذه المجتمعات، يهدف "التعلـــيم" إلـــى الحفاظ على الطرز المعرفية السائدة، وعلى جملة العادات والتقاليد القارة، وعلى تمريرها من جيل إلى جيل. من أوجه التعلّم بالتلمذة التركيزُ على التلقين، مـــا

١- مانغويل، ألبرتو، **تاريخ القراءة**، ت. ســـامي شـــمعون (بيـــروت: دار الســـاقي، ٢٠٠١)، ص٥٥-٥٧.

٢- المصدر نفسه، ص٦٥.

٣- المصدر نفسه.

٤- أونغ، والتر، **الشفاهية والكتابية**، ت. حسن البنا عز الدين (الكويت: عالم المعرفـــة، ١٩٩٤) ص٥٦.

يحشر المتعلّم في سياحة "معرفية" لا تتعدى مستوى التذكر والفهم الذي يقصيه عن مهارات أعلى كالتركيب والتحليل والتقويم. لا غرابة في الإقصاء هنا، لأن المهارات العليا تستدعي التفكير الناقد، وتخضع القار إلى المساءلة، ويمكن أن تتولى خلخلته، وتثوّر، وهذا هو الأهم الذي يغيب، طاقة إنتاج الكلام[١].

بين المجتمعات الشفاهية الخالصة التي لم تعرف الكتابة، والمجتمعات التي عرفت الكتابة واستبطنتها، وتوسم في الغالب بأنها مجتمعات قارئة، تقع المجتمعات الهجينة أو المجتمعات الشفاهية الملقحة بالكتابة[٢]. هذه المجتمعات، مثل مجتمعاتنا العربية الآن، ما زالت تحتفظ، حتى في بيئة غزتها عناصر التكنولوجيا الرفيعة، بكثير مما تمتاز به المجتمعات الشفاهية المحضة. يمكن تحسس درجة استغراق هذه المجتمعات في الشفاهية من كمية التلقين/ الحفظ الذي تتطلبه النظم التعليمية السائدة في مدارسها، ومن توطّن التعامل مع نصوص مقرراتها في خانة التذكر والاستيعاب الرحبة، ومن ضيق خانة مهارات عليا كالتركيب والتحليل والتقويم. إن التركيز على المهارات الدنيا رشح طبيعي للمنظومة الفكرية السائدة في هذه المجتمعات، ومتطلب أساسي للحفاظ عليها. هذا التركيز ثاو، أيضاً، خلف انتقاء كثير من محمول النصوص الثقافي في أغلب الأحيان، فهو يثبّت مثل هذه التوجهات ويحتم عدم مساءلتها؛ الأمر الذي يعني، من باب التمثيل، غياب أسئلة حقيقية في التقويم، وإن ظهرت هذه

١- الكلام "Parole" هو ما يأتي به الفرد متكئاً على نظام لغوي "Langue". لمقاربة ميسرة لهذه المسألة انظر: ألان، جراهام، **نظرية التناص**، ت. باسل المسالمة (سوريا: دار التكوين للتأليف والترجمة والنشر، ٢٠١١) ص١٩-٢٢.

٢- هذه تنويعة على تسمية هشام شرابي لهذه المجتمعات بـ"المجتمعات التقليدية الملقحة بالحداثة". انظر: شرابي، هشام، **البنية البطريركية: بحث في المجتمع العربي المعاصر** (بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر، ١٩٨٧) ص٢٠.

الأسئلة فهي تظهر مع نصوص لا ترضّ القار والثابت، ذلك لأن البنى المعرفية لا تسمح بالرّضّ أو الاختلاف. الطلبة في هـذه المجتمعـات، والحـال، قلمـا "يدرسون"، إنهم يتعلمون، كما التعلم في المجتمعات الشفاهية المحضة، بالتلمذة، والمعلمون يقومون، بدفع من ثقافتهم أو بدفع من مرجعياتهم العليا، بـدور مـن يمتلك التأويل ويتقنّع بكتب وكراريس فيها نصوص مغلقة (أو يتم غلقها بالأسئلة) سمتها أنها ذات قابلية للقراءة ولا تتسم بقابلية الكتابة.

ثالثاً: النصوص بين قابليتين: قابلية القراءة وقابلية الكتابة

أي قراءة مخلصة هي انفتاح على عالم النص المقروء، ومحاولة مستمرة لاكتشافات تؤكد آفاقه وتغيب حدوده؛ وقدرة الانفتاح على النص لا تتحقق، مع ذلك، اعتماداً على عنديات القارئ واستعداداته فقط، بل تتحقق حين يحوي النص خواص يكون معها قابلاً لأن يمارس عليه القارئ فعل الانفتاح هذا. إن تـوفّر الخواص أو انعدامها هو الذي يعين الفارق بين النصوص التي تمتـاز بقابليـة الكتابة والنصوص التي تمتاز بقابلية القراءة.

النصوص التي تمتاز بقابلية الكتابة هي النصوص التي توفر فرصاً للقراءة الفاعلة، ذلك لأنها نصوص تبتعد عن المباشرة، وتعول على فطنة المتلقي، ولا تستبعد قدرته على الكشف والتأويل، وتحفز مهاراته العقلية، وتثـوّر مهاراتـه اللغوية. يعلق فولفجانغ إيسر (WolfgangIser) على هذا النوع من النصوص بقوله: "القرّاء يملؤون فراغات الكتاب الفنية أو بياضاته التي يتركهـا الكاتـب بطريق استخدام خيالهم، وعليه، فالنص قابل لأن يكون مدركاً متعدداً، ذلك لأن كل قارئ يملأ الفراغات بطريقة به خاصـة"[1]، أي ضـمن سـياقه الثقـافي

1- Iser, Wolfgang. "The Reading Process" ***Reader-Response Criticism: From Formalisim to Post-Structuralisim***. Jane P. Tompkins ed. The JohnsHopkinsUniversity Press, Baltimore, 1980. pp. 50-69.

والاجتماعي الذي يتفاعل مع السياق الثقافي والاجتماعي للنص. النصوص التي تمتاز بقابلية القراءة، بالمقابل، نصوص تنعدم معها فرص أن تكون القراءة فعل إنتاج موازياً لفعل الكتابة[١]؛ ذلك لأنها نصوص مباشرة وبنكية[٢] في توجههـــا، ولا تحتاج إلى جهود عقلية أو حتى تفكير معمق يذكر، أو إلى استثمار مهارات تؤدي إلى تطوير هذه المهارات أصلاً. من هنا ينفذ والتر أونغ، وغيره كثيرون، إلى أن النصوص التي تمتاز بقابلية الكتابة تطور لدى المقـــارب قـــدرة علـــى الاعتزاز بالذات، ذلك لأنها تخلّصه من سلطة كاتب النص ومن سلطة الـــنص معاً[٣].

النصوص التي تمتاز بقابلية الكتابة، وهذا هو الأهم في سياقنا، تجعل من القارئ منتجاً في اللغة، والإنتاج في اللغة لا يكون إلا عبر استخدام المهـــارات وتوجيه استنهاضها بشكل ممنهج. حين يتيح النص للقارئ فرصاً ولا يصادره، وحين يردف النص بأسئلة واعية لمسألة التعالق، يصبح هذا المتلقي عرضـــة لفرص أكثر يستخدم فيها عقله وخياله، وينتج، بالتالي، الكلام الذي هو شـــرط حياة اللغة وحيويتها.

اللغة، نظاماً، لا يمكن أن تبقى حيوية ومتطورة بمعزل عن فعل أبنائها في المهارات المتعالقة كافة. كل تعليم لا يتغيا أن يوفر فرصاً لإنتاج الكلام مقتاتـــاً على نظام يستثمره ويطوره في آن هو خنق للغة، وإعادة لإنتاج علاماتها فـــي

1- Barth, Roland. **S/Z.** Hill and Wang. New York, A division of Farrar, Straus and Giroux. 1974. pp.3-10.

٢- هذا مصطلح لـــ(باولو فريري) ورد في كتابه **نظرات في تربية المعذبين في الأرض**، وسنقف عند حدوده بشكل تفصيلي في المحور الأخير من هذا البحث.

3- Ong, Walter. "The Writer's Audience Is Always a Fiction". ***Interfaces of the World: Studies in the Evolution of Consciousness and Culture.*** Ithaca Press, CornellUniversity Press, 1977.p.59.

سياقات اجتماعية منبتة عن بيئة المتعلمين ومواقعهم الاجتماعية المحددة[1]. النظام لا يتطور في إعادة إنتاجه فقط، بل في الإبداع في تدبر مستوياته واستثمارها وتطويرها وتطويعها لأغراض الناس/ حاجاتهم التي يعبرون عنها في إنتاج الكلام. يقول ابن جني في عبارة حداثية له سبقت زمانها بقرون: "اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"، وتفكيك هذه العبارة سيؤدي بالنتيجة إلى تلخيص كثير مما قيل في هذا المحور: الأصوات في عبارة ابن جني المعروفة تحيل على النظام اللغوي في مستوياته الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية مُستَخدماً في المهارات كافة، وأغراض القوم/ الأقوام في العبارة تتغير بتغير الأزمنة والأمكنة والمتطلبات والحاجات، وتنعكس بالتالي تغييراً وتطويراً على النظام. جامع القول في عبارة ابن جني أن اللغة ظاهرة اجتماعية حيوية، وحيويتها أو ديناميكيتها متصلة بمطاوعتها للتعبير عن أغراض الناس المتغيرة. لا يمكن، بالنتيجة، الحديث عن نظام له ثبات أزلي يمكن أن يستخدم للتعبير عن أغراض الأقوام في كل زمان ومكان.

إذا ما تم توظيف مفردة الأغراض في عبارة ابن جني في سياق تربوي يحترم جمهور/ قوم الطلبة وأغراضهم الحياتية ضمن شرطهم الزمكاني، وينظر بعين العناية إلى الترقي في مهاراتهم مستخدماً نصوصاً حساسة لهذا الشرط وتحاوره، فإننا سنضمن تمكين إخلاص هؤلاء الطلبة لنظامهم اللغوي الحيوي وتمتينه، ونضمن تعلقه المهاريّ به إنتاجاً وتلقياً، ونضمن، بالنتيجة، أن يصيروا مدافعين واعين عنه، ومتخلصين من طمأنينة التابعين، ويمتلكون مرويتهم التي يشكل امتلاكها، بلغة محمود درويش، امتلاكاً للأرض -بما هي مشهد الفعل زماناً ومكاناً- التي يعيش فوقها الناس أزمنتهم، ومنها تبدأ اللغة[2].

١- ألان، جراهام، **نظرية التناص**، ص٢٣.

٢- الإحالة هنا على قصيدة الشاعر محمود درويش "قال المسافر للمسافر لن نعود كما...". انظر: درويش، محمود، **لماذا تركت الحصان وحيداً** (بيروت/ لندن: دار الريس للكتب والنشر، ٢٠١١)، ص١١٠-١١٤.

المحور الثاني

أولاً: المضامين الفكرية للنصوص المستخدمة في التدريس

ليس الحديث عن طبيعة النصوص المستخدمة في التدريس، دون تحديد لمجتمع الدراسة وعينتها، سهلاً؛ لذلك سيأخذ هذا البحث مقررات اللغة العربية في المدارس والجامعات الفلسطينية مجتمعاً للدراسة، وسيأخذ من هذا المجتمع عينة من مقرر اللغة العربية للصف السابع (المرحلة الأساسية)[١]، وأخرى من مقرر اللغة العربية للصف الحادي عشر (المرحلة الثانوية)[٢]، وعينة ثالثة من متطلب اللغة العربية (المستوى الأول) لطلبة السنة الأولى في جامعة بيرزيت- فلسطين[٣].

من عنوانات النصوص الأساسية في كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي: "فلسطين قلب الأمة"، و"الأسرى قضية شعب وأمة"، و"الرقيب"، و"المعلّم"، و"بين الوفاء وسوء العاقبة"، و"المرأة عماد الرجل وصنوه"، و"مجزرة الدوايمه"، "وتستمر المعاناة". ومن عنوانات النصوص الأساسية في كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر: "رسالة أسير"، و"بكاء طفل"، و"التلوث"، و"الخبز المرّ"، و"شهداء الانتفاضة"، وغيرها. ومن عنوانات نصوص متطلب اللغة العربية (المستوى الأول) لطلبة السنة الأولى في جامعة بيرزيت: "اللغة العربية:

١- عمرو، يوسف، وآخرون، **اللغة العربية: الصف السابع الأساسي، الجزء الأول** (فلسطين: مركز المناهج، وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ٢٠١٧).

٢- التميمي، حسام، وآخرون، **اللغة العربية، المطالعة والقواعد والعروض والتعبير: الصف الحادي عشر، الجزء الأول** (فلسطين: مركز المناهج، وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ٢٠١٧).

٣- مسلم، عمر وختام، سلمان، **متطلب مهارات اللغة العربية في جامعة بيرزيت: المستوى الأول**. وهو مقرر جديد تم إعداده مؤخراً ويخضع الآن للتحكيم.

تحديات وحلول"، و"اللغة العربية وعاء لثقافة متجددة"، و"الفصحى لغة الإعلام"، و"آهات أمام شباك التصاريح"، و"هجرة العقول العربية"، و"نواب الأمة"، و....

يكشف أي استعراض سريع لعنوانات هذه العينة أن نصوصها الأساسية، التي يفترض أن تستخدم في بناء مهارات الطلبة اللغوية المتعالقة، هي نصوص مغلقة في أغلبها بسبب ثقل نبرة التوجيه المباشر فيها، وبعدها عن الظرف في بعض دلالاته[١]، وتمتاز بدرجة عالية من التجهم، والصرامة، وبمحدودية مستوى ملموسيتها لحياة الطلبة في المدرسة والجامعة. صحيح أن نصاً من نصوص العينة (الصف السابع) يتحدث عن فوائد الضحك نفسياً وجسدياً، لكنه يقصر في جعل أي أحد يضحك أو حتى يبتسم.[٢]

تحيل مضامين هذه النصوص في المقررات الثلاثة على طراز بنكي في التعليم هدفه جعل الطلبة يتكيفون مع أطاريحها، ويرددون بصبر وأناة مقولاتها المباشرة التي تتضمن معارف وقيماً واتجاهات وميولاً يرغب جهاز التعليم في أن يمررها إلى الطلبة. ليست المعضلة كامنة في المعارف والقيم، المعضلة تكمن في أن كل ذلك يمرر بشكل مباشر دون أي تيسير لفرص تعلم حقيقية يوفرها المقرر للطلبة حتى يتوصلوا إلى أطاريح النصوص وتفسيرها وتنظيمها وتذويتها، وحتى يتأهلوا، بالتالي، لاكتساب المعارف والقيم بذاتهم بعيداً عن التلقين الذي يعطل المهارات العقلية والأدائية.

ليس من الصعب بمكان على أي محلل لمحتوى هذه النصوص أن يتوصل إلى أن المستوى الوجداني –وهو ثالث مستويات تحليل المحتوى بعد المعارف والمهارات– كان هماً ناتئاً عند معدي المقررات؛ فالطريقة التي تمت بها معالجة

١– من دلالات الظرف: ملاحة الفكاهة، والمزاح، والخفة، وبلاغة اللسان، وعذوبة المنطق، وغير ذلك من الخصال الحميدة. انظر: ابن الجوزي، أبو الفرج عبدالرحمن، **الظّراف والمتماجنين** (لبنان: دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٧) ص٤٢.

٢– عمرو، يوسف، وآخرون، **اللغة العربية: الصف السابع، الجزء الثاني**، ص٥٠–٥١.

هذه النصوص –وهذه مسألة سنقف عندها في القسم الثاني من هذا المحـــور– أظهرت أن تمرير القيم والاتجاهات والميول للطلبة (بما تتضمنه من معـــارف بالضرورة) يأتي في مرتبة أعلى من تحصيل المهارات العقلية والأدائية (إصدار الأحكام، واتخاذ القرارات، والاستنتاج، والتفسير، والتوضيح، والمقارنـــة...)؛ وهذه كلها مهارات لا تصير بغير إنتاج الكلام وتلقيه، ويشكل تجاوزها أو غيابها تعطيلاً لقدرة الطلبة في المهارات اللغوية التي سبق الحديث عن تعالقها إنتاجـــاً وتلقياً، ويشكل بالنتيجة تعطيلاً للغة.

يمكن أن توسم هذه النصوص إجرائياً، ولعلة استغراقها في الهم الوجداني على الأقل، بأنها نصوص متزمتة، ذلك لأنها تقـــدم للطلبـــة مســـألة العاميـــة والفصحى (في المتطلب الجامعي)، على سبيل المثال، كمعضلة تعطيل لطاقـــة الإنتاج المعياري في اللغة، وتطمس أو تميّع حقيقة أن الظاهرة ليست طارئـــة، ولا يمكن أن تظهر سمة خنوثة لغوية عند الجيل الجديد فقط. ينسى أصحاب هذه النصوص (ومن اختارها بالضرورة) أن يقارعوا، على سبيل المثال، حقيقة أن الأدبيات التي أنتجت بالفصحى حول ما يمكن أن يترتب على هذه الازدواجيـــة التي ترتد في جوانب كثيرة منها إلى حقل علم اجتماع اللغـــة أغنـــت المكتبـــة العربية بعديد الكتب المهمة (مكتوبة بالفصحى) منذ عصور متقدمة حتى الآن[1]، ويمطرون من سيحملون لواء لغتنا من الطلبة تقريعاً، وينسون أن ما دفع ابـــن منظور لتأليف لسان العرب قبل مئات السنين هو الضعف اللغـــوي الـــذي رآه مستشرياً في زمنه[2]. يتكثف التأثير السلبي لمسألة اختيار النصوص هذه حين نقف على الطريقة التي تعالج بها، وكيف يصار إلى تكريس مباشرتها بأســـئلة

١– من هذه الكتب على سبيل المثال: **لحن العوام، وما تلحن به العامة، ودرة الغواص في أوهام الخواص، ومعجم الأخطاء الشائعة، وأخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين**، وغيرها الكثير.

٢– ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، **لسان العرب**، المجلـــد الأول (بيـــروت: دار صادر، د.ت) ص٨.

مغلقة وموجهة، في حين أن اعتماد نمط الأسئلة المفتوحة[١]، على سبيل المثال، يمكّن من فتح أكثر النصوص مباشرةً وتوجيهها.

ثانياً: بأي استراتيجيات تعليم وتعلم تقدم مضامين هذه النصوص، وهل تخدم مسألة الترقي في المهارات؟

سأقارب في هذا القسم ثلاثة نماذج هي عينة البحث، وذلك لمراجعة استراتيجيات التعليم والتعلم التي تم الاتكاء عليها، والتحقق من خدمتها لمسألة الترقي في المهارات. هذه النماذج هي: الدرس الثاني من كتاب مقرر اللغة العربية للصف السابع والموسوم بـ"فلسطين قلب الأمة"[٢] وسأقارب منه نص الاستماع، والوحدة الثالثة من مقرر اللغة العربية للصف الحادي عشر والموسوم بـ"رحلة ابن بطوطة"[٣] وسأقارب منها نص القراءة، والوحدة الأولى من مقرر متطلب اللغة العربية (المستوى الأول) في جامعة بيرزيت والموسومة بـ"اللغة العربية تحديات وحلول"[٤] ومنها سأقارب نصاً من نصوص القراءة أيضاً.

١- درس "فلسطين قلب الأمة" للصف السابع الأساسي

يأتلف هذا الدرس من ثلاثة نصوص هي: نص استماع عنوانه "مساجد عكا شاهدة على عروبتها"، ثم نص للقراءة عنوانه "فلسطين قلب الأمة"، ثم نص شعري عنوانه "يافا" للشاعر الفلسطيني محمود سليم الحوت. ويقدم الدرس في

١- الأسئلة المفتوحة هي الأسئلة التي تتباين وجهات النظر حول إجاباتها، ودون أن تكون واحدة من هذه الإجابات خاطئة بالضرورة. هذا النمط من الأسئلة يخلق الحوارات ويغني النقاش ويساعد على الترقي في المهارات. انظر تعريف الأسئلة المفتوحة في www.collinsdictionary.com، تاريخ الزيارة 2018-2-22.

٢- عمرو، يوسف، وآخرون، **مقرر اللغة العربية: الصف السابع**، ص١٢-٢٣.

٣- التميمي، حسام، وآخرون، **مقرر اللغة العربية: الصف الحادي عشر**، ص٣١-٣٩.

٤- مسلم، عمر وسلمان، ختام، **مادة متطلب اللغة العربية في جامعة بيرزيت: المستوى الأول**، ص١-١٢.

القسم اللغوي باب النكرة والمعرفة، وفي قسم الرسم الإملائي يأتي علـــى ذكـــر الهمزة المتوسطة على واو.

أول ما يمكن أن يسجل من ملاحظ على نص الاستماع هذا أن من صاغه، أو اختاره، نسي التنظيرات التي مرت في الدرس السابق حول بنـــاء الفقـــرة المتماسكة الموزعة على جملة مفتاحية ومجموعة جمل داعمة، وجاء بنص من أهم علاماته الفارقة انعدام صفتي الحبك والسبك فيه، واتسامه بنبرة المباشـــرة التي جعلته نصاً مغلقاً، بذاته وبأسئلته، ولا يحتمل تأويلات تحفز طاقة الطلبـــة الإنتاجية على الكلام.

يسجل النص أن عكا مدينة فلسطينية مغرقة في القدم، ويتحدث عن موقعها، ثم يعدد مساجدها والعلامات الفارقة لكل مسجد، ثم ينتهي بإشارة للعوائق التـــي وضعها الاحتلال أمام عكا ومساجدها، وأخرى لمحاولات الاحتلال منع الأذان. تبع نص الاستماع المباشر هذا طقم أسئلة مباشرة لا تحتاج الإجابة عنها سوى تكرار أمين لصيغ النص التي يقدسها المعلمون الذين يرتعون مطمئنين في حقل التلقين. جاءت الأسئلة، وعددها ثمانية، منسجمة مع تراتبية مدخلات الـــنص، وسبعة منها مقتصرة على خانة التذكر، ويمكن العثور على إجابات مباشرة عنها داخل النص: "أين تقع مدينة عكا؟"، "تميزت عكا بمظهر عمراني رائع، نبين هذا المظهر."، "نسمي أهم مساجد عكا"، "يعد مسجد الجزار من أشهر مساجد عكـــا، نبين أسباب ذلك"، "ما العوائق التي وضعها الاحتلال أمام مساجد عكا؟"، "لمـــاذا سمي مسجد الزيتونة بهذا الاسم؟"، "للمسجد دور بارز في الإسلام، نوضح ذلك"، وسؤال أخير ثامن يسأل فيه الطلبة أن يذكروا خمس مدن فلسطينية ساحلية[1]. غابت عن نص الاستماع وعن النصين الآخرين في درس الصـــف الســـابع، بالمحصلة، أي أسئلة في مستوى المهارات العليا كالتحليل والتركيب والتقـــويم

١- عمرو، يوسف، وآخرون، **مقرر اللغة العربية: الصف السابع**، ص١٢.

التي تجعل من تعلم الطلبة تعلماً نشطاً[1] يحتفي-استراتيجياً لإنتاج الكلام على الأقل- بتباين وجهات النظر، ويغذي روح المناظرة، وروح البحث، ويبتعد عن التلقين.

في هذا الدرس، وفي دروس كثيرة غيره، لا يتم ترحيل المسائل النحوية إلى فضاءاتها التطبيقية في تدريبات لغتها وظيفية وقريبة من حياة الطلبة، وملتزمة في الوقت نفسه بمعيارية اللغة العربية الفصحى. يظل الهم حتى في التدريبات النحوية، هماً وجدانياً غير ملتفت إلى لغة يحتاجها الطالب في حياته اليومية، ويمكن، مع تقريبها من حياة الطلبة، أن تتأسس لديهم، بشكل تدريجي، قناعات بأنها لغة قابلة للاستخدام في مواقف حياتية عادية تستخدم فيها العامية حصراً. يرمي هذه الدرس، حين يطلب من طفل الصف السابع أن يستخرج الأسماء، نصاً من هذا القبيل: "إن مدينة القدس في خطر، والتفريط فيها تفريط في التاريخ والدين والحضارة، وجريمة بحق الماضي والحاضر والمستقبل"، وينسى إلى جانب هذه الجملة الرفيعة أن الأسماء كثيرة في جملة تتحدث عن ثقب في عجل دراجة الطفل الهوائية التي اشتراها من محل تجاري في الحي الشرقي الذي يسكنه معظم طلبة المدرسة المشاكسين.

٢- وحدة "من رحلة ابن بطوطة" للصف الحادي عشر

تحتوي هذه الوحدة الموسومة بـ"من رحلة ابن بطوطة" على نص واحد يحمل عنوانها نفسه، ويسبقه تعريف مختصر لأدب الرحلات ولابن بطوطة.

١- من استراتيجيات التعليم والتعلم النشط: طرح الأسئلة التباعدية المفتوحة (Divergent Questions)، والتعلم التعاوني وعمل المجموعات، والقبعات الست، والمناظرة وغيرها. للمزيد حول هذه المسألة انظر: فاعور، بسمة، **التعلم النشط: استراتيجيات التعلم النشط** (اليونسكو ٢٠١٢) ص٣-٢١.

تلحق هذا النص الوحيد ثمانية أسئلة، ويلي ذلك قسم النحو، وفيه تعرض الوحدة لباب البدل شرحاً وتدريباً، ثم يسأل الطلبة في قسم التعبير الكتابي مع نهاية الوحدة أن ينتجوا نصاً من ست فقرات عن رحلة قاموا بها، يصفون فيه ما صادفوه من مشاهد طبيعية وعوائد اجتماعية، مراعين في ذلك قواعد الكتابة الصحيحة.

في التعريف المختصر لأدب الرحلات في صدارة الوحدة والموسوم بـ"بين يدي النص" يصير الحديث عن أدب الرحلات بوصفه مرجعاً جغرافياً وتاريخياً واجتماعياً وثقافياً، وبوصفه أدباً يتيح للقارئ معايشة أقوام مغايرة، والوقوف على عاداتهم، وأنماط حياتهم، وأساليب معيشتهم، ثم يفاجأ الطالب بأن النص الذي اختاره (ولّفه) معدّو المقرر يتحدث عن المكان الفلسطيني الذي يألفه، ويعرض لبعض المدن الفلسطينية، ويركز على مدينة القدس على وجه التعيين. إذا آخينا بين محمول النص وتوجهات المعدين في بقية النصوص في كتاب الصف الحادي عشر وبقية كتب المقررات للصفوف الأخرى، سيكون من السهل أن نرد اختيار النص إلى مرتكزات وطنية وجدانية لا تهدف أساساً إلى بناء المعارف من خلال سياحة ثقافية واجتماعية وعمرانية يوفرها ابن بطوطة في جغرافيا مختلفة عن الجغرافيا الفلسطينية. يظل مع ذلك، أن إمكانات هذا النص على مستوى تثوير الأسئلة كبيرة، وعلى مستوى تثوير مهارات الطلبة من خلال الإجابة عنها كبيرة أيضاً، لكن الأسئلة أغلقت هذا النص الذي يمكن أن يقارب من زوايا متعددة، وعززت هذا الجانب الوطني والوجداني، وأكدت أن المعارف وبناء المهارات اللغوية يأتي –إن أتى أصلاً– في مرتبة أدنى.

أسئلة الفهم والاستيعاب التي ألحقت بالنص عددها ستة، وكلها عززت كل ما سبق ذكره عن توجهات المعدين، وغذتها، ودفعتها باتجاه متطرف في إقصائه

لأي تفكير يحتاج إلى مهارات لغوية تثار ويتم الارتقاء بها، إذ جاءت محصورة دون استثناء في خانة التذكر، والعثور على إجاباتها في النص لا يحتاج إلى نبش في طبقاته النصية[١]، كأن النص الذي يقع عليه الاختيار في المقررات يحشر في خانة القداسة، ولا يمكن، لقداسته المزعومة هذه، أن يخضع لأسئلة تخضعه للتفكيك وتحتاج الإجابة عنها تفكيراً ناقداً لا يصير بغير اللغة واستخدام المهارات. لماذا، على سبيل المثال، لم يدرج المعدون أسئلة متعلقة بالخلفيات الثقافية لاختيارات ابن بطوطة المكانية في فلسطين؟ لماذا لم يقفوا عند حدود الوصف العام الذي يشبه الوصف في الحكايات الشعبية حين نتعرف على نساء الحكايات الشعبية من خلال عبارات لا تقول شيئاً فارقاً عن امرأة بعينها نحو: أجمل ما رأت عين، وأطول من نساء الكون جميعاً، وأكثر النساء دهاء؟ لماذا لا نخضع هذا النص للنقد والتشريح بسؤال عن أوصاف ابن بطوطة حين جاء على ذكر مدينة غزة "صغيرة الساحة، كبيرة المقدار، مشرقة الأنوار، حسنة المنظر، عجيبة المخبر، في بطن واد، ومسجدها أنيق الصنعة، محكم العمل"[٢] التي تصلح أوصافاً لأمكنة ومدن كثيرة على هذه الأرض؟ لماذا لم يستثمر هذا النهج في الوصف طرح أسئلة في خانة التقويم تحكم على قدرة هذا النوع من الوصف على تكوين صور بصرية في عاقلة المتلقي عن المكان المقصود، ويحضّر الطلبة، بذلك، لتجاوزه في الوظيفة الكتابية التي تضمنتها الوحدة؟ لماذا لم يستخدم المعدون استراتيجيات تعلم نشط كالمناظرة التي ترتقي بمهارات الطلبة

١- من الأمثلة على هذه الأسئلة: ١- نصف المسجد الإبراهيمي كما جاء في وصفه (ابن بطوطة)، ٢- نوضح حركة التبادل التجاري من نابلس وإليها، ٣- أفرد ابن بطوطة مساحة من رحلته لكل من المسجد الأقصى وقبة الصخرة، فبم تميز كل منهما كما ورد في وصفه؟

٢- التميمي، حسام، وآخرون، **اللغة العربية: الصف الحادي عشر**، ص٣٢.

العقلية والأدائية اللغوية ويسألوا عن أسباب اختيار هذه المقتطفات تحديداً من كتاب ابن بطوطة وتوليفها معاً؟ الإجابات عن هذه الأسئلة المقترحة لا يمكن العثور عليها من خلال قراءة سطحية تصلح للإجابة عن الأسئلة المباشرة الموجودة في الكتاب. هذا النوع من الأسئلة المفتوحة يحضر اللغة في الاستخدام الطبيعي البعيد عن النسخ والتكرار، ويرتقي بالمهارات، ويلتفت قليلاً إلى الإجابة القاطعة عن سؤال بعينه، ويحتفي كثيراً بالإجابات المتعددة والممكنة والمتباينة عنه.

٣- وحدة "اللغة العربية تحديات وحلول" من متطلب اللغة العربية الأول في جامعة بيرزيت

تأتلف هذه الوحدة من نصين ومجموعة من أسئلة الفهم والاستيعاب والتدريبات اللغوية. النص الأول في الوحدة نص استماع قصير مقتطع من كتاب الدكتور رمضان عبدالتواب "فصول في فقه العربية" الصادر في القاهرة عام ١٩٨٣، وفيه يعرض لظاهرة الازدواج اللغوي، ويقر بأنها موجودة في كل اللغات منذ القدم، ولا سبيل إلى إنكارها، ويتحدث عن انتشار التعليم طريقاً للتخفيف من حدة هذا الازدواج لكن دون إنكار لحتمية بقاء الظاهرة قائمة، فغاية ما هنالك أن نوعاً من التقارب يحدث بين لغة الحديث واللغة الفصحى. النص الثاني في الوحدة مخصص للقراءة، وهو كلمة قدمها الدكتور شوقي ضيف في افتتاح أحد مؤتمرات مجمع اللغة العربية المصري، وفيها يتحدث عن اللغة القومية والهوية وعن واجب حمايتها، ثم يتحدث عن دور الصحافة في مخاطبة الجماهير العربية وعن دورها في تبسيط أساليب العربية أروع تبسيط، وعن زحف العامية إلى الإذاعة، وعن بروز وسيلة ثالثة إلى جانب الصحافة والإذاعة هي التلفزيون، ثم يقدم في نهاية الكلمة بعض توصيات على وسائل الإعلام أن تعتمدها حماية للغتنا العربية الفصحى.

تبدأ الوحدة، قبل تعرّض الطلبة لهذين النصين، بمجموعة أسئلة أطلق عليها المؤلف "أسئلة العصف الذهني"، وجاءت معظمها مباشرة، وغير خلافية، ويمكن

أن تكفي كلمة واحدة أحياناً كـ"نعم" أو "لا" إجابة عن بعضها، ودرجة تباين وجهات النظر فيها محدودة ولا تساعد على تحفيز المحادثة والاستماع بين الطلبة والمدرس وبين الطلبة أنفسهم. من النماذج على هذه الأسئلة: "هل يعاني أحد من صعوبة التواصل لغوياً مع أبناء جلدته عند استعمال اللهجة العامية؟"، و"هل تتقن اللغة العربية الفصحى؟" و"حدد مجالات استعمال العربية الفصحى ومجالات استعمال اللهجة المحلية" وأسئلة أخرى من هذا القبيل[1].

تتجلى المشكلة الحقيقية في هذه الوحدة، تماماً كما هو الحال في الوحدتين المدرسيتين السابقتين، بالطريقة التي تمت بها معالجة النصين بأسئلة الفهم والاستيعاب التي يفترض أن تصير توجيهاتها وإجاباتها سقالات تدعم تطور مهارات الطلبة اللغوية. نصف الأسئلة، وعددها ستة من نوع أجب بـ"نعم" أو "لا"، التي وضعها المؤلف على نص الاستماع لا علاقة له بالنص أصلاً، وما له علاقة بالنص من هذه الأسئلة إجابته حاضرة ومباشرة. ما تبع نص القراءة من أسئلة فهم واستيعاب موزع مناصفة أيضاً بين ما له علاقة بالنص وما ليس له علاقة به ألبتة. الأسئلة التي لا علاقة لها بشكل مباشر بالنص تتعلق بمسألة العامية والفصحى بشكل عام، وبظاهرة الازدواجية في المجتمع الفلسطيني بشكل خاص. بعض هذ الأسئلة يكفي أن تكون إجابته "نعم" أو "لا"، ولا يوجد سؤال واحد من هذه الأسئلة يرتقي لمنطقة المهارات العليا، أو يتعرض لمسائل ثقافية مرتبطة بظاهرة الازدواجية يمكن أن تثير نقاشاً أو تشكل محفزات لكتابة تتبنى موقفاً أو ترفضه، أو يصلح لاستراتيجيات تعلم فعّال مثل المناظرة أو البحث العلمي. الأسئلة التي وضعها المؤلف لا تلامس، على سبيل المثال، أي شيء له علاقة بالأدب الشعبي الفلسطيني ولغته العامية، ولا تلامس مكونات الثقافة بمفهومها الأنثروبولوجي التي يشكل الفولكلور الفلسطيني في شقه الشفاهي على

---

١ – مسلم، عمر وسلمان، ختام، **متطلب اللغة العربية في جامعة بيرزيت: المستوى الأول**، ص٢.

الأقل جزءاً صميماً وحميماً منها، ولا تقترب من فكرة المقاومة المقرونة أبداً بغنائنا الشعبي الذي وثق بعبقرية فذة لأحداث مهمة من مفاصل القضية الفلسطينية. هذه موضوعات تعد من الإفضاءات الشهية لمسألة الازدواجية، وتجعلها أكثر التصاقاً بحياة الطلبة أو دائرة اهتمامهم، وتثور طاقتهم الإنتاجية على الكلام.

لم يوفق المؤلف، ختاماً، في طرح أسئلة لها علاقة بالكيفية التي يمكن معها تقريب الفصحى التي نعتز بها جميعاً إلى نبض الشارع، وطرح أسئلة تسمح للطلبة الجامعيين بأن يشرّحوا المقررات ويحكموا على مدى نجاحها أو إخفاقها في تحقيق ذلك، ولم ينجح، ختاماً، في استثمار النصين في بناء مهارة الكتابة، ذلك لأن المعالجة في مآلها الأخير ربطت بين اللغة والأرض والعرض[١]، أي قربتها من المقدس الثقافي، وأقصتها عن الواقع الذي يعيشه الطلبة، وغيبت حقيقة أن واقع اللغة العربية الفصحى حين يقارن بأزمنة سبقت يمكن أن ترتد لخمسة قرون هو أفضل الآن على مستوى التلقي وعلى مستوى الإرسال. هذه الازدواجية، وإن كانت أقل تشويقاً من موضوعات لصيقة بحياة الطلبة الشباب، مسألة يمكن معها طرح مجموعة جيدة من الأسئلة الثقافية واللغوية، لكن ما يتم اختياره لها من نصوص[٢] يغلقها، ويراكم تبعات مقلقة في مضمار تعلم اللغة العربية وتعليمها.

١- مسلم، عمر وسلمان، ختام، **متطلب اللغة العربية في جامعة بيرزيت: المستوى الأول**، ص٦.

٢- يواصل المؤلفان وفي وحدة أخرى من وحدات المقرر مقاربة مسألة الازدواجية، ويختاران نصوصاً أقل نضجاً من نصي رمضان عبدالتواب وشوقي ضيف، لتصير مسألة الازدواجية في جوانب منها صنيعَ أجنبيّ له أجندات استعمارية.

ثالثاً: تبعات الاختيار والمعالجة

في تعلمها[1]، ووجود الرغبة والإرادة يقوم على ثلاثة مرتكزات مترابطة، أو متعالقة، هي الحافز والاستثمار والمقاومة؛ ولهذه المرتكزات، التي تتضمن إحالة على ثنائية المتعة والفائدة، أهمية كبيرة في تحقق نجاح أي عملية تعلم.

الحافز مسألة مركزية في التحكم بالفعل عموماً؛ فارتفاع أسعار الكهرباء، مثلاً، يشكل حافزاً لترشيد استهلاك هذه الطاقة، أو يشكل حافزاً للتوقف عن استهلاكها والبحث عن طاقة أو طاقات بديلة. لا شك أن وفرة إمكانات استثمار اللغة في الحياة تشكل حافزاً لتعلمها، وأي انحسار لهذه الإمكانيات يرفع من منسوب مقاومة التعلم، أو يوجه المتعلمين إلى فضاءات أخرى كتعلم لغة ثانية، أو إلى مقاومة التخلي عن محكياتهم القابلة لاستثمار يذكي الحوافز ويقلل بالتالي من فرص المقاومة. يظهر أن تثوير الحافز وتعطيل المقاومة أمران يصعب تحققهما في المشهد الذي تطغى عليه النماذج التي تمت مقاربتها من عينة هذه الدراسة.

مع وفرة النصوص التي تمت الإحالة إلى عنواناتها، أو النصوص التي تمت مقاربتها مدعمة بالمعالجات البيداغوجية التي ظهر أنها متمركزة في خانة تلقين القيم عموماً، ومقصرة في تخليق فرص تعلم نشط ونقدي لأنها مغلقة وتستغرق في المباشرة والتوجيه، أو مغلقة بطرق معالجتها، مع هذه الوفرة لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يصير الاحتفاء بكمون قدرات الطلبة العقلية والارتقاء بمهاراتهم بالنتيجة. يبدأ، مع كل الذي سبق، انكفاء الطلبة التدريجي عن لغتهم، ويستقر في أذهانهم أن هذه اللغة خطابية بامتياز، ولا تصلح للحياة بكل بساطتها وتعقيدها وبراجماتيتها، ولا يمكن أن تستخدم كتابة أو مشافهة في

١- العمري، ناديا، "الهوية ولغة التعليم في البلدان العربية، في كتاب **اللغة والهوية في الوطن العربي: إشكاليات التعليم والترجمة والمصطلح**، مجموعة مؤلفين (بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ٢٠١٣) ص٤٧٤-٤٧٥.

سياقات غير "رفيعة" نحو تصليح دراجة هوائية، أو إعداد شطيرة لحم، أو بناء كوخ صغير من قصب فوق سنديانة حديقة البيت الخلفية، أو الإتيان بحجة ظريفة تُسقط حدَّ اقتحام حديقة الجيران[1].

تطغى على العربية، كما ظهرت في اختيارات معدي المقررات، سمة الخطابة المدعمة بتعليم شفاهي يعتمد على الصوت والتكرار، ويمتلك من يديره التأويل أو يوجهه، ويكتفي بأسئلة يمكن الإجابة عن كثير منها بالقراءة الجهرية. العربية كما تعالج بيداغوجياً في المقررات تخبّل عقول الطلبة، وتصادر قدرتهم على التفكير الناقد الذي لا يقوم بغير اللغة، وتقمع الخيال[2]. تطغى على العربية، وفق المقررات المختارة، سمات الحزن والتجهم والجدية والصرامة، ولا تفيض في بعض ما يخفّ على الطلبة وتأنس به طباعهم؛ الأمر الذي يجعل من فعل المقاومة لتعلمها مضاعفاً مرات كثيرة. ينسى أصحاب هذا النهج، أو يتناسون، أن المتعلم يحتاج كفايات اللغة في حياته اليومية وحياته الوظيفية أولاً، وتحقق هذه الكفايات المثمرة والملموسة هو ما يشكل الحافز، ويحد من فعل مقاومة المتعلم للفصحى، ويقلل من انجذابه لمحكيته. كأن معدي المقررات،

١- الإحالة هنا على قول الحسن البصري: "إذا كان اللص ظريفاً لم يُقطع. يريد: إنه يدافع عن نفسه ببلاغته، ويحتج بما يسقط الحد". انظر: ابن الجوزي، أبو الفرج عبدالرحمن، **أخبار الظّراف والمتماجنين**، ص٤٢.

٢- "... قدرة دماغنا على الجمع بين العناصر يسمى في علم النفس الخيال. ويستخدم الناس، عادة، مصطلح الخيال للإشارة إلى شيء مختلف تماماً عما يعنيه المصطلح في العلوم. ففي الحياة اليومية، تشير المخيلة أو الخيال إلى ما هو غير صحيح في الحقيقة، أي ما لا يتوافق مع الواقع، وبالتالي مع ما ليست له أي أهمية عملية جادة. لكن في حقيقة الأمر، يعد الخيال، بوصفه أساساً لكل الأنشطة الإبداعية، مكوناً مهماً لجوانب الحياة الثقافية كافة، متيحاً الفرصة للإبداع الفني والعلمي والتقني على حد سواء". انظر: ليف، فيجوتسكي، **الخيال والإبداع في مرحلة الطفولة**، ص١٠.

بفعلهم هذا، يخدمون العامية، أو يخدمون لغة أخرى كالإنجليزية التي قطع من يعدون مقرراتها أشواطاً مهمة في تطوير أساليب تعلّمها. جامع القول أننا نواصل العويل على الفصحى، ونبكي من طغيان العامية ولغات أخرى، وننسى أننا نعرّي عربيتنا الفصحى من ملموسيتها، ونقترف ذنوباً كثيرة في عدم تقريبها -في المقررات- من الحياة. يظهر أن الأمر سيظل هكذا، أو سيطول، إلى أن ينفتح لنا في اختيار نصوص المقررات ومعالجتها باب من الإصلاح.

المحور الثالث: مقترحات للأسس التي يجب أن تقوم عليها عملية اختيار النصوص

يجب أن تراوح النصوص التي يقع عليها الاختيار لكيما تكون جزءاً من وحدة تعليمية بين الظّرف والجد، والخفة والصرامة؛ ومبدأ المراوحة بين هذه الثنائيات حاضر في ثقافتنا العربية ببروز، وبعض الإشارات تجعله شرطاً ضمنياً لتجدد طاقة التلقي ورفع الملل عن النفس. يورد ابن الجوزي في مستهل كتابه "أخبار الظراف والمتماجنين" مجموعة من هذه الإشارات فيقول: "عن بكر بن عبدالله المزنيّ، قال: كان أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم يتبادحون بالبطيخ، فإذا كانت الحقائق كانوا الرجال"[1]، ويورد في كتابه "أخبار الحمقى والمغفلين" قول علي بن أبي طالب كرم الله وجهه: "إن هذه القلوب تمل كما تمل الأبدان؛ فالتمسوا لها من الحكمة طرفاً"، وقول أسامة ابن زيد: "روّحوا القلوب تعي الذكر"، وينقل عن مالك بن دينار قوله: "كان الرجل ممن كان قبلكم إذا ثقل عليه الحديث قال: إن الأذن مجاجة والقلب حمض، فهاتوا من طرف الأخبار"، وعن أبي الدرداء، وهو صحابي من الحكماء الفرسان، قوله: "إني لأستجم نفسي ببعض الباطل كراهية أن أحمل عليها من الحق ما يملها"[2].

١- ابن الجوزي، أبو الفرج عبدالرحمن، **أخبار الظّراف والمتماجنين**، ص٤٠.

٢- ابن الجوزي، أبو الفرج عبدالرحمن، **أخبار الحمقى والمغفلين** (لبنان: دار الفكر اللبناني الأولى، ١٩٩٠)، ص١٥.

سيظهر بجلاء حين توضع نصوص عينة الدراسة أمام مرآة هذه الإشارات أنها نصوص لا تروّح عن المتعلمين، وتغرقهم، دون انقطاع، في الجد والصرامة والتجهم، وأنها نصوص لا تعكس وعي من اختارها بفضيلة "ساعة وساعة"[١]، وهي لذلك تفقد الطلبة رغبتهم في التعلم، وتفقدهم الحافز، وترفع منسوب مقاومتهم للغة لا تصلح، كما هي في المقررات، لغير المقامات الجدية والمتجهمة التي تمج النفس دوامها ويحمض عنها القلب. كأن الضحك والمزاح، ولا شيء في نصوص العينة منهما، لا يليقان بغير أنبياء الله والصالحين[٢]، وهما حتماً لا يليقان، كما يرى من أعد المقررات، بالمتعلمين من الأطفال والشباب.

إضافة إلى أهمية المراوحة بين الظرف والجد والخفة والصرامة، يجب أن تكون النصوص التي يختارها معدو المقررات مفتوحة، أو تمتاز بقابلية الكتابة كما مر معنا، وميزة هذه النصوص أنها تبتعد عن المباشرة التي يصير معها لقم القيم والمعارف للطلبة بشكل فج يصادر إمكانات تحقق التعلم النشط الذي يرتقي بقدرات الطلبة العقلية ويرتقي بقدراتهم على الإنتاج اللغوي. هنا لا بد من التأكيد على أن اختيارات المعدين يجدر أن تتركز على النصوص الأدبية كالقصص الجيدة القصيرة والقصيرة جداً التي تلمح ولا تصرّح، وعلى نصوص تنويرية من تراثنا القديم والحديث تعتمد لغة وظيفية تقرب الفصحى في أذهان الطلبة من

١- الإحالة هنا على قول الرسول صلى الله عليه وسلم لحنظلة: "ساعة وساعة" الذي جاء في سياق المراوحة بين الجد وبعض المباح من اللهو. انظر: ابن الجوزي، **أخبار الحمقى والمغفلين**، ص١٤.

٢- الإحالة هنا على القول الذي أورده الجاحظ في مستهل بخلائه: "وقد ضحك النبي صلى الله عليه وسلم، ومزح، وضحك الصالحون ومزحوا". انظر: أبو عثمان عمرو بن بحر، الجاحظ، **البخلاء** (مصر: دار المعارف، د.ت)، ص٦.

الاستخدام[1]، ونصوص ظريفة تبتعد عن الإسفاف والتجهم وتحترم عقل المتلقي وتمتعه وتحتفي بخياله الذي يحقق وجودها الفعلي بالقراءة. هذه النصوص تساعد بطبيعتها على تضييق المداخل أمام الأسئلة المغلقة، وتتيح فرصاً أكثر للأسئلة المفتوحة التي تستدعي مهارات الطلبة اللغوية وترتقي بها.

يتحقق، مع التركيز على النصوص المفتوحة والمعالجات البيداغوجية التي تركز على التحليل والتركيب والتقويم، تجريد النصوص من سلطتها المطلقة، ويتحقق بالتالي توطينها في خانة النصوص الصديقة. الطلبة في العادة ينفرون تدريجياً من النصوص التي تمارس عليهم، بذاتها وبطريقة معالجتها، سلطة من نوع ما، وتهتز درجة اعتزازهم بأنفسهم كمنتجين وآدميين، وتقل حوافزهم للقراءة، وترتفع درجة مقاومتهم للتعلم مدى الحياة. طلبتنا ينفرون من القراءة لأننا لم نيسر لهم نصوصاً تحقق اعتزازاً بالذات، وتحافظ على آدميتهم كأفراد فاعلين غير تابعين في كل شيء. لا ينصرف الطلبة، حين يسقط شرط الالتزام بالمقرر، إلى مطالعة اختياراتهم من النصوص الصديقة، فقد تشبعوا بالتابعية، وحان وقت انطلاقهم بعيداً عن نصوص تسيء لهم بما توفره من حاضنات قد تكون مؤذية، أو لا تتيح لهم التكيف خارجها حين تتقلب مناخات الحياة. من طرق تخليق الاعتزاز بالذات أيضاً أن يختار المعدون نصوصاً خلافية يمكن أن تتعدد فيها وجهات النظر بما أنها نصوص لا تحتمل تأويلاً واحداً تتشيع له ويجعلها مغلقة. إن اختلاف وجهات النظر في البيئة التعليمية يعني طرح وجهة النظر والدفاع عنها، ويعني الاستماع إلى وجهات نظر الآخرين وتفنيدها، ويعني بسطها في التعبير الكتابي الذي تأتي مخرجاته مختلفة باختلاف التأويلات.

١- من المقاربات المهمة لمسألة وظيفية اللغة العربية ومغالطات معدي المقررات رسالة توفيق الحكيم إلى صديقه أندريه. انظر: الحكيم، توفيق، **زهرة العمر** (مصر: مكتبة الأسرة، ١٩٩٨) ص٢١٤-٢٢٢.

يجب أن تكون النصوص، علاوة على ما سبق، ذات صلة بحياة الطلبة واهتماماتهم، وحساسة لمراحلهم العمرية، ولا تقصي أحداً منهم جندرياً أو ثقافياً أو إثنياً أو خلافه. تؤكد الدراسات الحديثة في هذا السياق على جعل المتعلمين (في اللغة الأم أو اللغة الثانية) جزءاً فاعلاً في عملية اختيار نصوص للقراءات الصفية والبيتية، ويعدون هذا الأمر مهماً –إضافة إلى أخذ مستوى الطلبة وخلفياتهم المعرفية والثقافية بعين الاهتمام– لجعل فعل القراءة ممتعاً وذا قيمة[١]، وقابلاً للاستثمار للترقي في مهارات أخرى كالكتابة والحديث والاستماع.

حريّ أن يظل حاضراً في الأذهان أيضاً أن الأصل في مهارة القراءة أن تكون قراءة صامتة. القراءة الجهرية، وإن كانت مهارة مبهرة في المجتمعات التي تحتفي بالخطابة والخطباء كثيراً، ممارسة ضرورية، ويجب أن تشكل جزءاً من الأنشطة التي يخطط لها المعلمون لدروسهم، لكنها حتماً ممارسة مؤذية حين تعطى نصيب الأسد من وقت الطلبة المخصص لمهارة فهم المقروء. القراءة الجهرية يمكن أن تكون مملة لكثير من الطلبة "المستمعين" غالباً، وتولّد حالة قلق عند الطلبة الذين يعانون من مشاكل في القراءة أو في النطق، وتجعل من القارئ المنشغل بفك الحروف وتلفظها والامتثال لإملاءات النظام اللغوي في المستوى الصوتي والتركيبي، تجعله أقل قدرة على التركيز والفهم. إن السيرورة الخطية

---

١ – انظر:

-Richard Day, "Selecting a Passage for the EFL Reading Class," Forum 32 (1994): p20.

-Bernice Melvin & David Stout, "Motivating Language Learners throughAuthentic Materials","Interactive Language Teaching, ed. Wilga Rivers (New York: Cambridge University Press, 1987) pp44-56.

-G. Fox, "Text Selection and the Role It Plays in Motivation," The Language Teacher, 10 (1989) pp8-10.

-Jerry Gebhard, "Relevancy, Authenticity, Comprehensibility and Selection of EFL Materials," PASAA. 19 (1989) pp87-90.

التي تمشي بها القراءة الجهرية، أي دون العودة إلى السطر الذي سبق، لا تعين على تطوير استراتيجيات لتعميق الفهم، والتركيزُ على كل كلمة وتشكيلها وضبط مخارج حروفها يجعل عملية القراءة بطيئة، في حين أن التركيز على القــراءة السريعة مطلب مهم، ويجذّر عند الطلبة مهارة التعامل مع النص باعتباره مقاطع من بنى متلاحمة يتكون بتلاحمها المعنى.

القراءة الجهرية في المحافل –والصف محفل– أمر لــيس ســهلاً حتــى للخطباء المتمرسين، وهو مطلب محبط للطلبة الذين يجب ألا نتنازل عن جعلهم قرّاء حتى قبل أن نتحقق، بعناية، إن كانوا سيصبحون، أو يرغبــون فــي أن يصبحوا، خطباء، ودون أن ننسى، أيضاً، أن الألثغ والألكن، وحتى الأبكم، يمكن أن يكونوا قارئين متفوقين.

مختتم

ليس سهلاً أن يتحقق كثيرٌ من التوصيات التي مرت، وكذا كثير من الملاحظ التي سجلت على المعالجات البيداغوجية لعينة البحث، في مجتمعات يسود فيها نظام تعليم بنكي، أي طابع العلاقة الناظمة لقطبي العملية التعليمية التعلمية (المعلم والمتعلم) فيه سرديٌّ. في هذا النظام يكون المعلم (فاعلاً) يقوم بالسرد، والطلبة (مفعولاً بهم) يستمعون بصبر وأناة، ولا ينظر إليهم ككائناتٍ قادرة على إحداث تحوّل في واقعهم، بل ينظر إليهم كأوعية أو خزانات يقوم المعلم بملئها ضمن عملية إيداع تشبه عملية الإيداع البنكي، ولا يتعدى فيها النشاط المسموح به للطلاب حدود التلقي والامتلاء. تصير المعرفة في هذا النمط من التعليم، والحال كذلك، هبةً يمنحها المعلم كلي المعرفة إلى الذين تلصق صفة الجهل بهم، ويوسمون بالكائنات التي لا تعرف شيئاً[١].

يؤكد باولو فريري، في سياق حديثه عن التعليم البنكي هذا، أن إلصاق صفة الجهل بالمتعلمين قصد متجذر من مقاصد إيديولوجية الاضطهاد التي تنكر أن التعليم عملية بحث واستقصاء تمكّن المتعلمين من تحقيق اكتمالهم الإنساني، ومن امتلاك مهاراتهم النقدية والبحثية التي يحتاجون معها إلى مهاراتهم اللغوية أكثر من احتياج التابعين وفاقدي الوعي النقدي والمحتفظين بقابليتهم للتكيف[٢].

كل تعليم حر ينتصر لوعي المتعلمين النقدي والإبداعي ويجعلهم محورين لعالمهم ومتخلصين من سلطة من يسعون لجعلهم كائنات تنعم بطمأنينة التابعين هو تعليم ينتصر للغة العربية؛ ولا ازدهار للغة لا تعيش "مناظرة" مستمرة في

١- فريري، باولو، **نظرات في تربية المعذبين في الأرض**، ت. مازن الحسيني (سوريا: دار التنوير للترجمة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٢)، ص٥٨-٦٤.

٢- السابق نفسه، ص٦١.

حقولها الثقافية واللغوية والفلسفية وخلافها، ولا تدار نصوصها التعليمية بطريقة تكفل فاعلية طلبتها وتحفّز قدرتهم على البحث والإبداع والخلق والمساءلة.

كل انتصار لعقل الإنسان واختلافِ أغراضه هو انتصار للغة، وكل مصادرة لهذا العقل وكمون قدراته وقصر أغراضه وفعله على شاكلة ما يشتهي سدنة التعليم البنكي هو مصادرة لإمكانات اللغة وكمون قدرتها على التطور والارتقاء في الكلام- كلام من تكتمل إنسانيتهم، ويحافظون على لغتهم وسيلة تعبير وهوية.

-تم-

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: بالعربية

١- ابن الجوزي، أبو الفرج عبدالرحمن، **أخبار الحمقى والمغفلين** (لبنان: دار الفكر اللبناني الأولى، ١٩٩٠).

٢- ابن الجوزي، أبو الفرج عبدالرحمن، **الظّراف والمتماجنين** (لبنان: دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٧).

٣- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، **لسان العرب**، المجلد الأول (بيروت: دار صادر، د.ت).

٤- أبو عثمان عمرو بن بحر، الجاحظ، **البخلاء** (مصر: دار المعارف، د.ت).

٥- ألان، جراهام، **نظرية التناص**، ت. باسل المسالمة (سوريا: دار التكوين للتأليف والترجمة والنشر، ٢٠١١).

٦- أونغ، والتر، **الشفاهية والكتابية**، ت. حسن البنا عز الدين (الكويت: عالم المعرفة، ١٩٩٤).

٧- التميمي، حسام، وآخرون، **اللغة العربية، المطالعة والقواعد والعروض والتعبير: الصف الحادي عشر، الجزء الأول** (فلسطين: مركز المناهج، وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ٢٠١٧).

٨- الحكيم، توفيق، **زهرة العمر** (مصر: مكتبة الأسرة، ١٩٩٨).

٩- خوري، موسى، **على مدارج القراءة: دليل معلمي المراحل الأساسية في تعليم مهارة فهم المقروء** (القدس: جمعية مؤسسة فيصل الحسيني، ٢٠١٤).

١٠- خوري، موسى، **على مدارج الكتابة: دليل معلمي ومعلمات المراحل الأساسية في تعليم مهارة الكتابة** (القدس: جمعية مؤسسة فيصل الحسيني، ٢٠١٥).

١١- درويش، محمود، **لماذا تركت الحصان وحيداً** (بيروت/ لندن: دار الريس للكتب والنشر، ٢٠١١).

١٢- شرابي، هشام، **البنية البطريركية: بحث في المجتمع العربي المعاصر** (بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر، ١٩٨٧).

١٣- شريتح، عصام، **الشعرية بين فعل القراءة وآلية التأويل: دراسة في التلقي والتأويل الجمالي**، ط١(الأردن: دار الخليج، ٢٠١٨).

١٤- عمرو، يوسف، وآخرون، **اللغة العربية: الصف السابع الأساسي، الجزء الأول** (فلسطين: مركز المناهج، وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ٢٠١٧).

١٥- العمري، ناديا، "الهوية ولغة التعليم في البلدان العربية"، في كتاب، **اللغة والهوية في الوطن العربي: إشكاليات التعليم والترجمة والمصطلح**، مجموعة مؤلفين (بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ٢٠١٣).

١٦- فاعور، بسمة، **التعلم النشط: استراتيجيات التعلم النشط** (اليونسكو ٢٠١٢).

١٧- فريري، باولو، **نظرات في تربية المعذبين في الأرض**، ت. مازن الحسيني (سوريا: دار التنوير للترجمة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٢).

١٨- فيجوتسكي، ليف، **الخيال والإبداع في مرحلة الطفولة**، ت. هيفاء أبو النادي (فلسطين: مؤسسة عبدالمحسن القطان، ٢٠١٧).

١٩- الكردي، وسيم: **المشكالية: نحو حوار حواريّ**، ط١ (فلسطين: مؤسسة عبدالمحسن، ٢٠٠٣).

٢٠- مانغويل، ألبرتو، **تاريخ القراءة**، ت. سامي شمعون (بيروت: دار الساقي، ٢٠٠١).

٢١- مسلم، عمر وختام، سلمان، **متطلب مهارات اللغة العربية في جامعة بيرزيت: المستوى الأول** (تحت الإعداد).

ثانياً: بالإنجليزية

22- Barth, Roland. ***S/Z*.** Hill and Wang. New York, A division of Farrar, Straus and Giroux. 1974.

23- Bemice Melvin & David Stout, "Motivating Language Learners through Authentic Materials, "Interactive Language Teaching, ed. Wilga Rivers (New York: Cambridge University Press, 1987).

24- G. Fox, "Text Selection and the Role It Plays in Motivation," The Language Teacher, 10 (1989)

25- Iser, Wolfgang, "The Reading Process" ***Reader-Response Criticism: From Formalisim to Post-Structuralisim***. Jane P. Tompkins ed. The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1980.

26- Jerry Gebhard, "Relevancy, Authenticity, Comprehensibility and Selection of EFL Materials," PASAA. 19 (1989)

27- Ong, Walter, "The Writer's Audience Is Always a Fiction". ***Interfaces of the World: Studies in the Evolution of Consciousness and Culture*.**Ithaca Press, Cornell University Press, 1977.

28- Richard Day, "Selecting a Passage for the EFL Reading Class," Forum 32 (1994).

ثالثاً: مواقع إلكترونية

29- www.mindtools.com

30- www.collinsdictionary.com