مصادر تعليم الكتابة في مؤسسات التعليم العالي

ملاحظات أوّلِيّة[1]

ملخص

تعد تحديات إجادة الكتابة في المرحلة الجامعية جزءًا من تحديات أكبر تتصل بوضعية اللغة العربية في الجامعات العربية وسياق استخدامها والإنتاج المعرفي بها، وهي وضعية لا تنفصل بالتأكيد عن مراحل التعليم ما قبل الجامعي فضلًا 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 بعامة 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 العربيةَ والكتابةَ بالتبعية 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.

---

[1] د. محمود العشيري أستاذ مساعد بكلية دار العلوم- جامعة الفيوم

مقدمة:

يبدو عدم الرضا عن واقع اللغة العربية في مؤسسات التعليم الجامعي قاسمًا مشتركًا بين جل الجامعيين والمختصين في العديد من البلاد العربية، وحسبنا أن نشير إلى العديد من اللقاءات العلمية[1]، التي أشَّرت أول ما أشرت إلى وضعية الأزمة ومحاولة 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، وتحديدًا بالأعمال التطبيقية التي استهدفت تنمية هذه المهارة في مرحلة التعليم الجامعي، وما يؤدي إليها من تخطيط 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.

1. دائرة المجتمع والسياسة اللغوية:

1.1 في التعليم والازدواجية اللغوية:

تعيش العربية نوعًا من الازدواجية اللغوية، حيث نجد "تعايشًا على المدى الطويل بين تنوعات شفويةٍ فِطْرِيّةٍ للغة، من جهةٍ، وتَنَوّعٍ-ليس لغَّة أُمًّا لأي أحد"[2] . ومن ثم نجدنا إزاء نظامين تعبيريين متمايزين جزيئًا للسان العربي نفسه؛ إذ إن التنوع الحادث بينهما تنوع داخلي، متعلق بنوعين مرتبطين لغويًا وسُلاليًّا؛ النظام الأول عامية دارجة – مُكتَسَبة هي اللغة الأم إن صح التعبير، هي لسان البيت والشارع. وربما يُكتسب أكثر من تنوع منه، وهي فطرية تكتسب عبر الأسرة والمجتمع بدرجات متفاوتة. أما النظام الآخر وهو الفصيحة، وهو اللسان المُقَعَّد أو المعيار الذي ليس لغَّة أُمًّا، الذي يُتَعَلَّم عبر مؤسسات التعليم ويُؤْلَف عبر بعض وسائط الاتصال المتعددة.

وهذا الوضع اللغوي ليس أزمَّة في ذاته، وإن شكل تحديات، فالعربية ليست فريدةً في هذا؛ فهناك أشكال من الازدواجية أكثر تعقيدًا في مجتمعات أخرى، وقد كان هذا الواقع اللغوي هو نفسه أو يكاد عبر العصور الماضية المختلفة،

وأيضًا زمان ازدهار الحضارة العربية الإسلامية، و لم 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 أصيًلا في الثقافة العربية.

إن معطيات الفصحى أو "اللغة المعيار" ليست فطرّية، وإنما هي مُعْطى ثقافي يمكن اكتسابه وتطويره وتوجيهه عبر وظائف يمكن اتقانها، ومن ثَمَّ تصبح مؤسسات التعليم هي حَلَبة الصراع التي تضمن لهذه الازدواجية، كما في الحالة العربية على الأخص، الاستقرار، حافظة على اللغة المعيارية وجودها ومكانتها وحياتها، أو مائلة بها نحو اكتساح العاميات أو هدير الازدواجية اللغوية.

فإذا ما انتشرت الأمية، أو الأميّة المُقَنَّعة بانخفاض جودة المنتج التعليمي، يمسي المجتمع مجتمعًا محدود التمدرس؛ وتصبح الهيمنة حينئذٍ هيمنة لصالح الصيغ الشفوية، وتتزوي اللغة المعيارية، مترّوية معها العلوم والمعارف، وفي المقابل فإن تحقيق الجودة في التعليم والاهتمام به يؤول بنا إلى تحقيق نهضة في إنتاج المعارف العلمية الواسعة وباللغة المعيارية أيضًا، إذا ما شاركت على نحوٍ أصيل في تعليم العلوم والمعارف؛ لتضحى بعد ذلك لغة تفكير وإنتاج للمعرفة.

ولعلنا نجد في مؤسسات التعليم العالي نوعًا ما من الارتباط الطردي بين تحقيق مستوى عالٍ من التمدرس أو الإقبال على التعليم والتفوق فيه، والتمكن من مهارات اللغة عند المستوى المعياري أو الفصيح؛ وخلاف ذلك فهو الاستثناء اللافت الذي يثبت المسألة ولا ينفيها.

تعميم التعليم بحد ذاته وإيلاء اللغة المعيارية دورها الطبيعي في حمل رسالتها الثقافية ودورها في تشكيل الهوية، وإن في ظل تعدديّة لغوية، ضمين بتجديد هذه اللغة لطبيعتها واكتسابها عناصر قوة جديدة واستمرارها في الحفاظ على الهوية مع دعم تشكلاتها 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، وينتقل هذا الواقع اللغوي لطبقات ربما لم يَتَسَنَّ لها أو يتهيّأ لها أن تناقش هذه الموضوعات بهذه اللغة، ولكنها شيئًا فشيئًا تفهما وتستوعبها، وأحيانًا 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 المعمقة وغيرها.

1.2 العربية ولغات التعليم:

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

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

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

غير أن هيمنة الإنجليزية لغةً على حقل الإنتاج العلمي العالمي لا يُسَوّغ لأمة التخلي عن لغتها لحسابها، والتسليم المطلق بهذه الهيمنة؛ بل يجب- كما يقول الفاسي الفهري أن "يَتَوَسَّعَ استعمالها لأن النظام اللغوي العالمي ليس قارًّا، بل هو نتيجة تجاذب مستمر، تقع فيه توازنات مؤقتة، تحددها حيوية اللغات، أو ديناميتها وحركيتها، بحيث تصعد لغة أو لغات وتنزل أخرى، كما حدث للفرنسية التي تقوّى وضعها العالمي في القرن التاسع عشر على الخصوص، وحدث للعربية وقت تبوؤها دور لغة العلوم والحضارة في بغداد والأندلس"[3] .

وثمة توجه واضح لا يُسَلِّم بالقطبية الوحيدة للإنجليزية على حساب اللغات الأخرى، يتبناه الفرنسيون والألمان والصينيون والهنود، يعمل على اعتماد قطبية متعددة بكوكبات من الأمم واللغات. وفي هذا للإطار تدعم اليونسكو اعتماد اللغات الوطنية في تعليم المواد، كما يتبنّى الاتحاد الأوربي مبدأ التعددية اللغوية[4].

ولعله لم يتبق أمه كبيرة من الأمم لا تدرس سائر العلوم والمعارف بلغتها الوطنية عدا أمة العرب ويمكن أن ننظر إلى كوريا واليابان وفيتنام وفنلندا، وإسرائيل التي

أحيت لغة من الموات وجعلتها لغة للحياة وللعلم، في الوقت الذي ندفن نحن فيه، نحن العرب، لغّة حيّة بأيدينا.

ويكاد يكون الحديث عن "النهوض باللغة العربية" أو "حمايتها" أو "تمكينها" فيما دعت إليه المنظمات والهيئات أو تبنته الحكومات مجرد ذَرّ للرماد في عيون المتابعين لصعود الإنجليزية السادر، في بلدانهم ومناهجهم التعليمية حياتهم اليومية؛ لترقيها الرأسي وتوسعها الأفقي. فلن يكون ثمة تمكين للفصحى إلا بتمكينها عبر التعليم، ليس فقط بإعادة ما قُضِمَ منها في العقود الأخيرة بل بإحياء شبابها ترجمًة ونشرًا وتطويرًا لأساليب تدريسها ومناقشة علوم العصر بها، وإيلائها مكانها المستحق في مؤسسات التعليم والمؤسسات البحثية لغةً للعلم والمعرفة، ولن يكون هذا إلا وفق سياسة لغوية مؤسساتيّة. 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 خلالها. ولا شك أيضًا أن كلّ محاضرة علمية سَلِسَةٍ مَبينةٍ، وكل كتاب يؤلف أو مقالٍ يكتب أو يترجم بعربيةٍ صافيةٍ ناصعةٍ دقيقة لا التواء فيها أو إبهام هو إضافة إلى قدرة هذه اللغة المعيارية على الاستمرار.

2. دائرة المؤسسة التعليمية:

2.1 الكتابة والتعليم المبني على الكفايات والمهارات:

من الواجب قبل الشروع في التخطيط للمقرر أن نتساءل حول الموقف التعليمي الذي نحن بصدده، فنتساءل حول:

- ما ينبغي على المتعلم، الذي نقدم له عونًا دراسيًا، أن يُنْجِزه باللغة، وهو ما يتأسس على دراسة واقع واحتياجات المتعلمين، حينئذ سيتبدى لنا الفارق الكبير بين الاحتياجات الضرورية للمتعلم الخاصة بالكتابة والأخرى التي لا تسكن إلا عقل المعلم، وفهمه حول اللغة وإتقانها.
- 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 نحوٍ تمكنهم من تحقيق أهدافهم.

- ما يلزم من الوقت ليتمكن المتعلمون من تحقيق أهدافهم وامتلاك مهاراتهم التي تمكنهم 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 نتكلم 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 طالبًا. مع معلم يدرس نصابًا تدريسيًا يبلغ عادة (18) ساعة أسبوعيًّا، ولا أعتقد أن أحدًا سوف يلتحق 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 معلمًا يستطيع أن يتابع مهارات مئات الطلاب أسبوعيًّا، ويتابع إنتاجهم الكتابي أو اللغوي بعامة.

ويتصل بالسياسة المؤسساتية أيضا قصر أمور اللغة، مع ما يعاني منه المتعلمون من قصور شديد في المهارات والكفايات، على مقررين أو مقرر واحد في أغلب الأحوال، لا يتجاوز تقديمه الساعات الثلاث أسبوعيًّا، أي حوالي (48) ساعة، تقدم في فصل دراسي واحد وانتهى الأمر. ولن يكون تقديمنا لمهارات اللغة العربية حينئذٍ إلا تقديمًا على طريقة "تعلم الإيطالية في ساعتين" أو "اليابانية بدون معلم في ثلاثة أيام"...! فنكون هنا كمن يتصور المعلمين هؤلاء السحرة المهرة القادرين على أن يأتوا بما لم يأتِ به الأوائلُ؛ فينتظر منهم أن يكسبوا الطلاب مهارات الكتابة الصحيحة، ويعالجوا أخطاء الصياغة والإملاء والأسلوب، وينموا مهارات الفهم الجيد للمقروء والمسموع، والتحدث بالعربية بطلاقة، وقد يطمح البعض إلى استكناه جماليات بعض النصوص! واستنبات حب العربية وتقديرها في النفوس! وأن يتصالح معها ويشعر بأهميتها وجدواها في حياته[5]، كل هذا عبر مقرر واحد أو مقررين يدرسهما الطالب الجامعي (في إطار خطة دراسته للمتطلبات العامة)، وقد يكون هذا المقرر اختياريًا في بعض الأحيان، فلا يرى الطالب حرفًا عربيًا 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 والكلفة 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 لتقديمها. فما زال القرار اللغوي في الحقيقة منحة من السلطة أو الإدارة، ومازال بعيدًا عن الأفهام أن ثمة في الأفق ما يسمى بـــ "العدالة اللغوية" و"الديمقراطية اللغوية" أو أن اللغة تخطيط تستشير فيه الحكومات أُولي الرأي أو الخبرة والمختصين، شأنها في ذلك شأن سائر الأنشطة الإنسانية.

2.2 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 حشوه بمعارف إضافية أو تغطية لأوسع نطاق من عناوين الأبواب النحوية ولا أيضًا في اختزال المقرر إلى عناوين تواصلية قد يراها البعض في بعض الأحيان "مزوعة الدسم" تدلف 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 مناسبًا لطموح مؤسسات التعليم واحتياجات المتعلمين ومتطلباتهم الحياتية والمهنية بوصفهم مواطنين وخريجين عند مستوى تعليمي معين وفي تخصص بعينه. على هؤلاء الخريجين أن يحققوه قبيل تخرجهم.

فكثير من الجامعات تفرض مستوى من إجادة اللغة الأجنبية للالتحاق بها ليواصل الطالب تعليمه بها، وليس أحرى من أن تفرض الجامعات مستوى كفاءة ما من إجادة 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 احتياجًا للعربية وأقلهم اعتمادًا عليها. على أن يخضع هذا المستوى عبر سنوات التجربة للتعديل وإعادة الترسيم، وتغطي هذه الكفاءة برامج تعليم العربية لأهداف عامة كطالب الطب والهندسة والفيزياء ممن تعتمد دراستهم اللغة الأجنبية إلى حدٍّ كبير، في الوقت الذي يخضع في هذا المستوى لحدود أعلى عند تخصصات أخرى تحتل العربية من تخصصاتهم موقعًا لا تحتله في مجتمعات أخرى كالإعلام والشؤون الدولية والاجتماع 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 بمهاهم الواقعية.

ولكي نجد معيارًا أو معايير لكفاءة يجب أن يكون لدينا وصفٌ لمستوياتها المرجعية المستندة إلى نظريات في الكفاءة اللغوية تغطي كل أنماط المستفيدين من هذا الوصف. ولكن على نحوٍ مبدئي يمكننا أن نشرع في تعيين 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" "عربًا" في "المرحلة الجامعية"، وهذا يتضمن ثلاثة ملامح:

- أنهم "عرب"؛ ومن ثَمَّ تحقق اللغة شرطاً من شروط الهوية.
- أنهم "متعلمون"؛ حيث تحقق العربية فيما فوق الإنتاج العامي.
- أنهم "في المرحلة الجامعية" فنضمن 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 لكفاءة المتعلم في المرحلة الجامعية وبناء اختبار يحدد كفاءة المتعلم، ويحدد المستوى التي يجيد عنده اللغة يمكن أن يوفر لنا الكثير من الجهد والمال معلمين ومتعلمين ومؤسسات تعليمية، لأنه سوف يجيز المتعلمين الذين تتحقق لديهم هذه الكفاءة ويعفيهم من دراسة مقررات هم ليسوا بحاجة لدراستها، ويدَرِّج متعلمين آخرين على مستويات عدة تقدم لهم من الدروس ما يؤهلهم عمليًّا لاجتياز هذا الاختبار بعد امتلاكهم للكفايات المطلوبة عبر مقررات تضمن لهم ذلك. فيحصل المتعلم على المعرفة التي تنقصه

بالفعل وتُبْنَـــى على ما يمتلكه، وحينئذ سيكون المتعلم أكثر تقديرًا لما يدرسه ولأهميته، كما سيتفرغ المعلمون لرفع كفاءة من هم بحاجة إلى ذلك بالفعل من الطلاب، وستقل كثافة الفصول التي تعلم مهارات اللغة بما يسمح بمتابعة المتعلمين وتقويم نتاجهم ومهاراتهم. وإلا فما معنى أن تُقَدَّم مقررات في الجامعة تعيد تقديم ما قُدِّم في مراحل التعليم ما قبل الجامعي من الابتدائي إلى الثانوي ونلزم بها جميع الطلاب وبعضهم تفوق فيها فضلا عن أن تكون هذه بعض الأساسيات التي يجيدها معظم الطلاب على الإجمال، إلا أن نقف بالمقرر عند الإعراب ودقائق اللغة، خاصة عندما نجد مصادر تعليمية تقدم علامات الترقيم؛ الفاصلة والنقطة وعلامة الاستفهام... والفارق بين التاء المفتوحة والتاء المبسوطة... ودروسًا عند هذا المستوى، وتفرضها على جميع المتعلمين في الجامعة.

3. دائرة المعلم ومصممي المصادر التعليمية:

3.1 المهارات والتعليم الجامعي:

قد يكون الإلحاح على مفهوم المهارات في هذا السياق ضروريًا نظرًا لغياب التأسيس والتكوين 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 تترحل أغلب مشكلات التعليم إلى المرحلة الجامعية، بعد فوات الكثير من الفرص والوقت للتعليم والاكتساب والتدرب!

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

3.2 الكتابة العلمية وتوطين العلوم:

قد يتساءل البعض عن جدوى الاهتمام بالعربية في ظل هذا الواقع الذي أضحت فيه الدارسة بالنسبة للمتعلم وسائر أشكال التواصل العلمي، خاصّة في المجالات التطبيقية إن صح التعبير، تتم بغير العربية! وأنها أضحت شبه مهجورة خارج النطاق التعليمي، وهو ما يضعف فرصة تعزيزها والدافعية 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 واقتصار دراستهم على بعض الموضوعات النحوية والإملائية في الغالب الأعم!

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

أتصور أن الباحث الذي يعتقد أن عليه فقط أن يكتب بلغة أجنبيةٍ دقيقة 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 تنطلق خارج أفق الباحثين فقط وحدود العمل والدوريات العلمية إلى:

-الكتابة العلمية والتأليف للجمهور العام.

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

وهاتان الوظيفتان لا يتأتى سبيلُ 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 يضحى من الضروري إيصاله إلى المجتمع العام بعيدًا عن صفحات الدوريات الأكاديمية التي لا يطالعها إلا الاختصاصيون. يجب على سائر العلوم في مراحل تطورها المستمر أن تنتج صيغةً علمية دقيقةً مبسطةً عن تطوراتها وربما بدرجات متفاوتة من التبسيط توضع بين يدي القارئ غير المختص. وهنا يلزم التواصل مع الجمهور بلغةٍ لا تتخلى عن انضباطها ودقتها ووضوحها وبساطتها في الوقت ذاته. فأن نعبر عن الحقائق العلمية الكبيرة، على نحوٍ شديد البساطة أحيانًا هو نوع من الجَسارة. إذ الوضوح للعقل العلمي الصافي الذي يواجه مشكلته البحثية ويتوصل معها لنتائج لا لَبْسَ فيها.

وربما يكون في النقاط التالية بعض ما يصلح لأن تشتق منه على نحوٍ منضبط مخرجات تعلم، لا تنفك تعمل عليها التخصصات الجامعية، حتى تلك التي لا تُدّرَّس بالعربية، ويعتقد باحثوها ومتعلموها العرب أنهم لن يكتبوا بالعربية يومًا في تخصصاتهم.

3.2.1 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:

1-أحد أهم أولويات التعلم والمشاركة المجتمعية.

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

3-يجذب الجمهور إلى المجال العلمي الذي ينتمي إليه الباحث ويشجع الآخرين على ارتياده، وهو هدف سامٍ يتجاوز الباحث وحيله.

4-يكسب دعم المجتمع للعلم وللمبادرات العلمية.

5-لا يخلو الأمر من فوائد مادية قد تعد مصدرًا إضافيًّا للدخل، بل قد يمتهن البعض وظائف متصلة بالتحرير العلمي أو الصحافة العلمية.

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

7-العلم جزء من ثقافة المجتمع وواقعه ومن ثم فهو بحاجة إلى التغطية المناسبة.

8-قد يساعد بَسط المعلومات العلمية الدقيقة والتخصصية على نحوٍ 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[6].

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

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

-الصحة اللغوية من حيث المفردات والتراكيب 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:

*يتجنب المصطلحات المتخصصة والمهنيّة قدر الإمكان.

*يقدم المصطلحات العامة ويقدم المصطلحات دقيقةً وواضحة.

*يتجنب المصطلحات والتعبيرات المحليّة محدودة الانتشار ويُعرّف ما يبدو أنه غير مألوف.

*يوضح العلاقات بين المفاهيم والمصطلحات ويوطئ لها بمقدمات تمهيدية.

*يستخدم عناوين جذابة وكلمات مفتاحية للمواضيع.

*يربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة عليها وبالسائد منها ويبيّن علاقاتها؛ كالاختلاف أو التناقض، التوالد..

فالباحث يكتب بلغته الوطنية كحق للمجتمع فيما لديه من علمٍ، عليه أن ينقل بعضه إليه، وعليه حينئذٍ أن يتعامل مع الجمهور العام بوصفهم من غير المختصين، وأن هذا المجتمع العام له الحق في أن يطلع على بعضٍ ما توصل إليه، ما دام ما توصل إليه مهمًا، وهنا:

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

- سينتبه إلى جمهوره ويحلله ويستشفّ اهتماماته ويلبي احتياجاته.

- سيتبارى في إبداع أساليب تقديم قد تتحرك 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 اللفظي 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...

3.2.2 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[7] 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 مقروئية 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 المقروءة والمسموعة، أو ربما يحصل على جائزة، أو يُناط به الترويج لمشروع بحثي ما ولنتائجه، ومن ثمّ سيكون عليه إنجاز عدد من المهام الفعلية الواقعية مثل:

-تقديم معلومات دقيقة وواضحة للجمهور العام.

-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 صياغيًّا.

-اختيار أقصر السبل لعرض الرسالة الأساسية للبحث أو التقرير أو المشروع العلمي:

-عدم أغفال النقاط المفتاحية للموضوع.

-الكتابة بسلاسة متبعًا العبارة التي تقول: "لا تضع قطعًا صعبة الهضم في صحنٍ عديم الطعم".

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

3.3 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 تفيد التخصص وليست 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 تُدَرَّس في الجامعات لغير المختصين بهدف تحسين قدرات المتعلمين الجامعيين في مجال الكتابة باللغة العربية؛ من المهارات الكتابية إلى التحرير العربي إلي 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 عنوانًا ترويجيًّا كالوافي أو الكامل أو الأساسي...

وعلى الرغم من أن الكثير من المؤلفات في هذا الإطار يقع في مذكرات تُصَوَّر أو تُطْبَع وتُوَزَّع 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 كتبًا أخرى ولاك المسائل النحوية واللغوية 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 نظريًا، فضلًا عن الاجتزاء والتلخيص وتعريف المعروف ضمنًا في المراحل التعليمية السابقة، وتقديم بعض البدهيات كما لو كانت تقدم لأول مرة وليس أن عشرات الكتب قدمت ما يُقَدَّم، حتى ليبدو الأمر أحيانًا وكأن التأليفَ ضرورة استراتيجية للمؤلف ليس من بينها الابتكار أو الجهد العلمي المتفرد أو الإضافة إلى أعمال السابقين.

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

ونود أن نشير أيضًا إلى أنه ليس بالضرورة أن جميع هذه المصادر قد درست بالجامعات والمعاهد العليا، غير أن جلها قد دُرِّسَ، وبعضها درس لسنوات طويلة في العديد من الجامعات، ولكن القاسم المشترك أنها لا تتوجه إلى الأطفال أو الناشئة، وإنما إلى الطالب الجامعي أو شداة الثقافة وراغبي التعلم من الناضجين. ونشير أيضًا إلى أن كثرة كاثرة 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 بعضًا من هذه المصادر، كعينة مختارة، مما نعلم يقينا بتدريسها في بعض الجامعات، ذلك أننا نلحظ أن التوجه إلى بناء المهارات عمومًا، والكتابة على نحو مخصوص، عندما يؤطر في برنامج دارسي غالبًا ما يخضع لمتغيرات أخرى، وغالبًا ما يدخل في صراع مع عناصر أخرى في مقدمتها معالجة مسائل النحو والإعراب واللغة..

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

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

أ. منحى يقدم مهارات الكتابة مباشرة على نحوٍ نظري، ويفَصِّلُ فيها مع أمثلة ونماذج، لكنه يغفل التطبيق وتقديم أنشطة تسمح بالتدريب على ما فُصِّل القول

فيه؛ اعتمادًا على المتعلم وخبرته في تطبيق ما قرأ أو تعلم. ومن هذا القبيل كتابا **"التحرير العربي". و"الكتابة العربية؛ مهاراتها وفنونها".**

ب. منحى تعالج فيه مهارة الكتابة مباشرة على نحوٍ نظري، مع تقديم للأمثلة؛ بتقديم نظري موجز في نقاط غالبًا، ثم تشفعه ببعض الأنشطة التي قد لا يتجاوز بعضها المثال الواحد، تاركة المجال للمعلم بالتوسع أو الاكتفاء بالنموذج المفرد. كما **في كتاب "الكتابة الوظيفية؛ منهج جديد في فن الكتابة والتعبير".**

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

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

ومن قبيل الكتب التي تنتمي إلى التوجه الأول كتاب "التحرير العربي" لأحمد شوقي رضوان وعثمان صالح الفريح، وهو من الكتب القليلة في هذا المجال الذي يتوسع نسبيا في شرح الأنواع الكتابية وتبيان خصائصها، مع التمثيل. فالكتاب يناقش على نحو موسع مكونات الكتابة ووحداتها كاللفظة والجملة والفقرة، ويتعرّض لألوان الكتابة الموضوعية؛ كالتلخيص والخلاصة والتقويم والتقرير والرسالة الإدارية، وما يستلزمه الإنشاء من تعرّف على علامات الترقيم. وهو يقدم في الحقيقة كثيرًا من التفاصيل التي لا تقدمها الكتب الأخرى؛ ويعمق معظم ما يقدم بالأمثلة والشرح الوافي؛ فلا يكتفي بتقديم الفقرة على النحو الموجز المبتسر الذي تقدمه الكثير من الكتب، لكنه يقدم مواصفات للفقرة الجيدة؛ كأن تكون (محددة- مترابطة- سَلِسَة)، ويشرح كل مفهوم مع الأمثلة الوافية؛ كأن يستطرد في شرح مفهوم السلاسة 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[8].

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 كثيرًا؛ فتستنفد الساعات الدراسية في عرض المحتوى النظري، وحينئذٍ لن يكتسب المتعلم سوى مجموعة من المعارف لا المهارات، كما ستستثمر هذه الخطة وتلك

الأنشطة ما يقدمه الكتاب من معلومات ومعالجة، ويبقى الكتاب مجرد مرجعية في التفكير في تنفيذ النشاط.

3.3.1 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 بعض الدروس تصنف بأنها "إيجابية متوسطة معتدلة"[9] 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 عمومًا، عدا قلة ممن يرون قيمة مضافة لما يدرس لهم من مصادر تتصل بمهارات اللغة العربية، إلى ثلاثة أصناف:

- صنفٍ مدبر عنها، غير راغب في دراستها لضعف سابقٍ 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 عبئًا عليهم، فكثيرًا ما يرى الطلاب في موضوعات هذه المقررات تكرارًا لما درسوه في مراحل التعليم الإعدادية والثانوية، بما لا يضيف إليهم الجديد[10].
- وثمة صنف آخر من الطلاب مُقْبِلٌ على المقرر، لا للإفادة من محتواه، وإنما بغية الحصول على تقديرٍ مرتفع، يرفع من معدله العام، فقدراته اللغوية والمهارية تتجاوز ما يقدمه المقرر، ومعرفته المتحصلة منه تحصيل حاصل.

3.3.3 صراع المنهجية والحدس:

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

وكثير منها يرى أن التوفر على الأهداف وتحديد مخرجاتها وإنتاج أنشطتها وأدوات تقييمها كفيل بتحقيق جل ما نصبو إليه، وأن المقرر على هذا النحو ما إن يغدو متماسكًا وفقًا للعلم التربوي فسيؤتي أُكله، وكثيرًا 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.

غير أن التحديث وفق آلية صَمّاء، تطبق على العربية في التعليم الجامعي وعلى مهارة مثل الكتابة وما يعتريها من ضعف وغيرها من مهارات اللغة، قد لا يكون مناسبًا 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 ودقائق النقاشات حولها لن يفضي بنا إلى طريقنا المنشود.

وفي مقابل ذلك نجد أنفسنا إزاء تناولٍ آخر يحتكم إلى حَدْس المعلمين وخبراتهم في تحديد مواطن الخلل، واقتراحات علاجها، واختيارات النصوص وطريقة عرضها، أو فلنقل فرْضها على المتعلمين، دونما تريث أو مراجعة أو مناقشة عميقة، ولو حتى بين الأقران، لما يجب أن يُقَدَّم وكيفية عرضه أو التعلم من خلاله. فيراعون ذوقهم فقط فيما يتخيرون، مما تعلموه وتعودوا عليه، أو تعودوا تدريسه، فارضين إيّاه على أجيالٍ لاحقة دونما استراتيجية للاختيار، أو معايير للانتخاب، أو إجراءات لمراجعة ما اختير وانتخب، وإعادة تقييم صلاحيته، ثقةً في خبرتهم الشخصية التي قد تتجاوز أحيانًا عقودًا، قد يكون بعضها في الحقيقة عقودًا من معاناة المتعلمين مع نماذج بائرةٍ من التدريس، تهوينًا من عُدَّة الدرس التربوي بالقياس إلى خبرته الشخصية والعملية واهتماماته الأصيلة بعلوم اللغة أو فقهها أو الأدب ومناهجه وتاريخه، واعتبار ما يتصل بالتدريس مجرد تحصيل حاصل بالقياس إلى وظيفته البحثية الممتدة في جامعته.

3.3.4 النحو لم يكن يومًا مدخلاً لاكتساب اللغة:

لا أحد ينكر دور النحو في إنتاج تعبير صحيح شفهي أو كتابي، ولكن ما قد نتوقف أمامه هو المماهاة بين المعرفة به والإنتاج اللغوي السليم، وتأسس الكثير المقاربات التعليمية على هذه الفكرة، وهي ما لم يقل بها أحد من أهل اللغة.

ويمكن أن نجمل هنا بعض النقاط المهمة مما فصَّله د. محمد حماسة في مقاله المهم حول " اللغة العربية ودور القواعد في تعليمها"، ومنها:

– أنَّ النحو بوصفه علمًا لا يمكن الاعتماد عليه وحده في تعلم اللغة لأن مهمته الأساسية هي تفسير سليقة المتكلم لا تكوين هذه السليقة اللغوية.

– أنَّ البدء في تعليم اللغة من خلال النحو لا يصلح منطلقًا صحيحًا للتعليم ما لم يَسْنده جنبًا إلى جنب وسائل أخرى تجعل اللغة بالنسبة للمتكلم سليقة، أو على الأقل تَقْرُب من أن تكون سليقة.

– يجب ألا نتوقع من كتب النحو –على كثرتها وتنوعها– أنْ تساعد على تكوين الملكة اللغوية، بل يجب أن نتوقع منها أن تساعدنا على تفسير البناء اللغوي تفسيرًا يقوم على إيضاح العلاقات وكشف الترابط بين أجزاء الجملة.

– هناك فرق بين اتقان اللغة بحيث تكون لدى المتكلم سليقةً يجيد بها استخدام هذه اللغة قراءة وفهمًا وكتابًة وحديثًا واستماعًا، وإتقان 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 يتدرب على القيادة ويمارسها ممارسةً فعليّة.

– القواعد لا تُكَوّن المَلَكة اللغوية، بل تفسرها وتساعد على فهمها، ولذلك حدد القدماء غاية النحو وفائدته بأنها الاستعانة على فهم الكلام والاحتراز عن الخطأ فيه، ومعرفة صوابه من خطئه.

– كان النحاة العرب، على علم بأن معرفة النحو لا تساعد وحدها على تعلم العربية، كما أنّ تعلم اللغة لا يستتبع بالضرورة معرفة نظريةً دقيقةً بقواعد الإعراب[11].

وقد ميز ابن خلدون قبل مئات السنين بين اكتساب اللغة وبناء الملكة أو السليقة، وبين العلم بالقواعد فيما يعرف بـــــ"علم العربية"، دون أن يُشْتَرَط

فيمن اكتسب اللغةَ ملكةً وسليقةً معرفةً بالقواعد، أو أن يَنْتُج عن المعرفة بالقواعد اكتسابٌ للغة أو الملكة، يقول إن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التعليم والسبب في ذلك أن "صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة. فهو علم بكيفية، لا نفس كيفية. فليست نفس الملكة، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علمًا، ولا يحكمها عملًا"[12].

وهو يميز بين اكتساب اللغة والملكة وبين امتلاك الصنعة النحوية التي هي في النهاية علم موضوعه اللغة، وقد يوجد من يمتلك اللغة ولا يعرف من مسالك النحاة شيئًا. يقول: "فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل. ولذلك تجد كثيرًا من جهابذة النحاة، والمهرة في صناعة العربية المحيطين علمًا بتلك القوانين، إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودته أو شكوى ظلامة أو قصد من قصوده، أخطأ فيه عن الصواب وأكثر من اللحن، و لم يجد تأليف الكلام لذلك، والعبارة عن المقصود على أساليب اللسان العربي. وكذا نجد كثيرًا ممن يحسن هذه الملكة ويجيد الفنَّين من المنظوم والمنثور، وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول، ولا المرفوع من المجرور، ولا شيئًا من قوانين صناعة العربية"[13]. بل يقول أن 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 مستغنية عنها بالجملة"[14].

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 تضاعيف الكتب التي أخذ عنها كالكتاب لسيبويه: "وقد نجد بعض المهرة في صناعة الإعراب بصيرًا بحال هذه الملكة، وهو قليل واتفاقي، وأكثر ما يقع للمخالطين لكتاب سيبويه. 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 العاكف عليه والمحصل له قد حصل على حظّ من كلام العرب، واندرج في محفوظه في أماكنه ومفاصل حاجاته. وتنبه به لشأن الملكة، فاستوفى تعليمها، فكان أبلغ في الإفادة. ومن هؤلاء المخالطين لكتاب سيبويه من يغفل عن التفطن لهذا، فيحصل على علم اللسان صناعة، ولا يحصل عليه ملكةً. وأما المخالطون لكتب المتأخرين العارية من ذلك، إلا من القوانين النحوية، مجردة عن أشعار العرب وكلامهم، فقلما يشعرون لذلك بأمر هذه الملكة أو

يتنبهون لشأنها، فتجدهم يحسبون أنهم قد حصلوا على رتبة في لسان العرب، وهم أبعد الناس عنه"[15].

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 تعلمته والقياس عليه لإنتاج ما لم يمر بها من قبل، وحتى إن أدركنا هذا الفارق، وآمنا به، تجاهلناه عند تصميم مقرراتنا التي من شأنها بناء الملكة التي تتبدى عبر ما نسميه بالمهارات، ومنها التعبير والكتابي على وجه الخصوص؛ فَيُسْتَفْرَغُ جل المجهود في مقرر مثل مهارات الكتابة، مع وقته المحدود، في تعليم القواعد لا اكساب اللغة، في شرح قواعد النحو ومتابعة العلامة الإعرابية!

ويمكن أن نشير هنا إلى هذا الجهد الكبير الذي بذله كتاب "الكامل"، على سبيل المثال، في تصميم وحدات تعليمة مبنية على نصوص جلها جيد، ويعرف به المشرف عليه على أنه: "يخدم (المرحلة المتقدمة) في تعليم اللغة العربية وآدابها، ويرسّخ قواعدها وفنونها واستخداماتها، كما أنه يستجيب للحاجة إليها (متطلبًا جامعيًّا)، يروم تمكين الطالب والطالبة من النطق والكتابة والمحاورة والاستيعاب والمناقشة والجدل، ويجري هذا التمكين مجرى العادة"[16]. ولكنه بعد أن بُنِي على ثمانية وأربعين أنموذجًا تعليميًّا (مديولا)؛ حيث يبدو كل أنموذج وقد بُنِي على نص أساس تنطلق منه معظم مكونات الأنموذج التي تتعدد لتخدم الجوانب المعرفية والمهارية للغة، وإن غلبت الجوانب المعرفية على المهارية الحقيقية- تأتي "القاعدة النحوية" لتشغل حيزًا من الاهتمام من هذه الوحدات يكاد يبلغ ربما (30- 50)% 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 (المديولات)، المكونة للكتاب، التي تأخذ عناوين في فهرس الكتاب مستمدة من النص الأساسي الذي قامت عليه كـــــ"رسالة في الصيد" و"لا إكراه في الدين" و"النمور في اليوم العاشر".. تعود فتأخذ في متن الكتاب عناوين مثل "المنصوبات" و"المفعول لأجله" و"أساليب الاختصاص والإغراء والتحذير".. وهي الموضوعات النحوية التي تناقشها، حتى لتبدو الوحدة كلها خادمًا 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 ثلاث ساعات دراسية في فصل دراسي في الجامعة، هذا فضلًا عن غياب مقومات واضحة لأولوية تقديم بعض هذه القواعد على بعضها الآخر، فلا يبدو مقوم؛ أهو ضروريتها ومحوريتها في الاستخدام أم شيوعها في بناء الجمل أم سهولة تقديمها؛ فيتقدم "المفعول لأجله" و"المفعول المطلق" و"الأفعال الخمسة" مثلًا على "المفعول به"، ويتقدم "العدد" و"الحروف الناسخة" على "أنواع الخبر"، وتتقدم "أساليب المدح والذم والإغراء والتحذير" على "المذكر والمؤنث" و"المثنى" و"التوابع"، كما يتقدم كل ما سبق على "الإضافة" التي تأتي في الوحدة قبل الأخيرة من الكتاب الثاني!

وفضلا عن افتقاد تقديم القواعد للتنميط واعتماده على الشرح وحفظ القاعدة، فإنَّ هذه اللغة الشارحة لم تأخذ بالتدرج المنطقي باستخدامها لمصطلحات تعود لدروس نحوية تُقَدَّم متأخرة وتُعالَج 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" و"ما أصله ياء" و"ما أصله واو" و"جمع التكسير" و"تاء الفاعل".. وهي أمور إما لا يتعرض لها الكتاب مطلقًا؛ إذ يهمش الصرف تمامًا 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 أحيانًا 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 أيضًا، فيما نحن بصدده، قد احتلت فيه معالجة القواعد وعلم النحو القسط الأوفر من هذه المؤلفات، جورًا على مهارات اللغة الأربع، هذا إن عولجت بالأصل مهارتا الاستماع والتحدث، فهما غائبتان عن جل كتب اللغة العربية بالمرحلة الجامعية، فلا صوت يعلو على صوت القواعد والمعالجة النحوية[1]، وللأسف تأتي جل هذا المعالجات غير مرتبطة على نحو أصيل بأي مهارة لغوية كانت؛ لا بأنشطة القراءة ولا بأنشطة الكتابة.

إننا بحاجة عوضًا 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 تراتبية تنطلق من العام والشائع والأساسي إلى الخاص والنادر الجانبي، نستطيع عبرها تصميم أنشطة تعليمية حقيقية تعمل فيها الكفاءة اللغوية الاتصالية في انسجام وتوافق مع الكفاءات الأخرى التي يمتلكها المتعلم ويحتاج إلى أداء الوظائف المنوطة بها. بدلًا من تضييع الوقت في تحقيق جوانب من كفايات لغوية لا علاقة لها بمهارات الاتصال الأساسية ولا مهامه الواقعية التي نتوقعها. كما يجب أن نأخذ بعين الاعتبار الخصوصية التاريخية للغة العربية وامتداد عمقها التراثي في أحيان ليست بالقليلة إلى قلب الواقع اليومي على نحو جعل جزرًا من هذا الماضي التراثي ينبض في قلب العربية المعاصرة ولا تحيا بدونه. وهنا لابد لهذه الفصيحة التي نعلمها للطلاب أن تمتد بأسبابها إلى ماضيها التراثي 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 تحصيلية تقيس "المعرفة" لا أداء المهام نفسها أو ما يماثلها، باللغة المناسبة.

3.3.5 تفريغ مداخل تدريسية من محتواها:

بنوع من التطوير، والرغبة في وضع تعليم اللغة في حيز الاستخدام، تقدم أحيانًا مهارات الكتابة تحت عناوين أوسع كـــ"مهارات الاتصال"، وقد يكون هذا مفهومًا في ظل رغبة حقيقية في اكتساب المتعلم الكفايات الضرورية، ولكن أن تأتي المقررات مخيبة لهذا الهدف، وليس لها منه إلا العنوان فهذا ما يضل بالمتعلمين الطريق؛ إذ نجد المصدر التعليمي/الكتاب الذي يأتي تحت عنوان "مهارات الاتصال في اللغة العربية" يحلل نصوصًا من الشعر الأندلسي والحديث النبوي والسيرة النبوية والقرآن الكريم وفن الرسائل، يحللها من حيث المفردات والقضايا الصرفية والنحوية والفهم والتذوق كما يبحث في المعظم عن بعض مفرداتها ويناقش الإملاء بما تيسر[17]، كما لو كان مقررًا في الأدب العربي، أو يتضمن نصوصًا قصيرة من شعر المتنبي ومحمود درويش والشعر الأندلسي والقرآن الكريم وبعض النثر، ثم تأتي هذه النصوص كلها لتكون في المقاربة مجرد هامش على شرح القواعد النحوية والتطبيق عليها[18].

ومن هذا القبيل أيضًا ما تداولته مقرراتنا في تعليم اللغة ومهارات الكتابة في التعليم الجامعي من مفاهيم متصلة بالكفايات واصطلاحاتها على نحو مجانيٍّ في كثيرٍ من الأحيان، دون أن تتغلغل هذه المفاهيم في صُلْب تعليمنا وواقعنا عند توصيف المفردات أو تحديد الأهداف والمخرجات أو نتاجات التعلم أو تقديم أنشطة تمكن المتعلم من تحقيق تلك الكفايات أو تلك المخرجات المطلوبة ، وتوقفنا بها عند حدودها الشكلية في كثيرٍ؛ فما معنى، بعد مقدمات نظرية تتبع بعض الحديث في نظريات التعلم، أن كل ما تستهدفه وحدة مخصصة لكتابة المقال في أحد مؤلفات مهارات الكتابة من المتعلم في مقرر للكتابة، تستغرق فيه هذه الوحدة حوالي 10 % من صفحات الكتاب، يقدم خلالها أنواع المقال وهيكل لمكوناته وكيفية كتابته ونماذج له- مجرد كتابة فقرة واحدة في موضع لا يبعد عن حدود الوعظ والإرشاد[19]! ففيم إذن هذا التعريج على البناء الكلي والخصائص والأنواع إذا كان النشاط الذي سيمارسه الطالب فعليا نشاط واحد ومجرد كتابة بضعة أسطر تمثل فقرة! أو يقدم الطالب ورقة بحثية لمرة واحدة، لم يكتب مثلها أبدًا من قبل، تسلم بنهاية المقرر، لا يأخذ عليها تغذية راجعة، ولا يتأكد المعلم من أن هذا الطالب هو بالفعل صاحبها ومنتجها، ولا يستطيع مع كثافة الصفوف أن يتابع 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 يحققه على نحوٍ صادقٍ فعّال[20].

3.3.6 إجراءات الكتابة؛ الفكرة والتمثيل:

تدعو الحاجة دائمًا لمراعاة العلاقة بين موضوع الفكرة التي تُقَدَّم للمتعلمين واللغة 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 ومرونة، لو أنه اعتمد نصوصًا أكثر سهولة وبساطة، بما لا يستنفد 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 التأسيسية، 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.

3.3.7 مادة لا تحقق مقدمات المؤلفات:

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

1-الفهم والاستيعاب. 2-اللغة. 3-المحادثة والحوار.

إذ يهدف الكتاب إلى تدريب الطالب بلغة فصيحة ... وإلى تنمية مهارة الحوار وتبادل الرأي[21]. ولا يحتوي الكتاب كله إلا على نشاطين للتحدث على طول الكتاب، أحدهما عن "سبب إعراض الشباب عن المطالعة والسبل الناجحة في حثهم على ذلك"[22]، والآخر عن "قيمة الوقت والاستفادة من أوقات الفراغ"[23]، يمكن لهذين النشاطين أن يبنيا مهارةً لدى متعلم! ولا يخفى غياب أي تصور أحيانًا 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 يتبنى كتاب "اللغة العربية؛ قراءة وكتابة" في مقدمته مفهومًا متطورًا حول تقديم الكتابة؛ يقوم على أساسين؛ هما تكامل مهارتي القراءة والكتابة، وتقديم القراءة إنما يتقصد بناء مهارة الكتابة. تقول المقدمة: "يُركِّز هذا الكتاب على مهارتي القراءة والكتابة بوصفهما عمليتين تتضافر فيهما المهارات اللغوية والعقليَّة والاستقباليَّة والإنتاجيَّة، ولذلك فإنك واجدٌ أن مفهومَ القراءة من أجل الكتابة مفهوم محوريّ ورئيسيّ في هذا الكتاب"، ينطلق من رؤية بنيوية كلية للغة العربية؛ ومفاد هذه الرؤية أن الكفايات القرائية والكفايات الكتابية إنما يمثلان تجسيدًا كليًّا لبنية لغوية واحدة، وهما يستغرقان عناصر الكفايات اللغوية والتواصلية الأخرى"[24].

فهل وجد هذا المنطلق النظري ما يصدقه من تطبيق فِعْلِيّ في الكتاب؟ هذا الكتاب الذي يقدم نفسه أيضًا 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 وفيًّا في المتن لما وعد به في المقدمة من حيث اختيار النصوص؛ فقد بُنِـــيَ الكتاب على نصوص أصلية، وضعت لغايات تواصلية تخص نوعها الكتابي، و لم توضع من أجل أن تكون نصوصًا تعليمية، كما تنوعت أنماطها "الخِطابية" كما يحلو للكتاب أن يصفها؛ فينبني الكتاب على

عشرة نصوص متنوعة؛ نص قرآني، وخُطْبَة (كلمة رسمية)، رسالة، قصة قصيرة، مقال (يغلب عليه الجانب المعلوماتي)، سيرة غَيْـــرِيَّة، مقال (يغلب عليه الجانب التحليلي لقضية من العلوم إنسانية)، نص شعري، مقالان (أحدهما تحليلي ثقافي، لظاهرة من العلوم الطبيعية، والآخر تحليلي، دقيق لظاهرة علمية). وإن كان التوفيق قد حالف الكتاب في حل اختياراته، فقد جانبه الصواب فقط في مقال تحليلي عن "العين" يدعي العلميَّة ويربط بين العين الباصرة والحسد! وإلحاق الأذى بالآخرين. وأقل ما يوصف به أنه تلبيس للعلم بالدين بالخرافة بالرأي الشخصي والهوى وقلة الاطلاع واجتزاء النقول وبتر المصادر..![25]، والأعجب أن معالجة النص تبدو مطمئنة تمامًا لما يقدم من أقاويل، ينقصها في الحقيقة الكثير من المصداقية.

أما على مستوى أنشطة القراءة فلم تبدُ صدىً لأنشطة القراءة أو متضافرة معها، إلا ربما فيما يتصل بالمحتوى، أو ما يتصل به من جانبٍ ما، وعدا ذلك افتقدت إلى بناء الجانب المهاري المتوقع في ظل نوع النص المقدم في القراءة، أو البناء عليه لتفعيل مهارات الكتابة أو استراتيجياتها؛ ففي الوحدة الأولى، حيث نص القراءة هو الآيات (63: 77) من سورة الفرقان. كان يمكن أن تكون أنشطة الكتابة تَفَكُّر وتأمّل فيما تتضمنه الآيات من قيم، غير أنها توغل بعيدًا عن التأمل والمراجعة إلى "المحاكمة"؛ بما يضع المتعلم بين مأزقين؛ فإمّا فضح الأسرار أو الادعاء الكاذب، يقول النشاط: "اكتب فقرتين تحاكم فيهما نفسك، وتقارن بين ظاهرك وباطنك في أعمالك اليومية"[26]، أو يتحول الأمر إلى وعظ: "اكتب فقرة واحدة تصلح أن تكون رسالة وعظ لشخص تحبه، مراعيًا أسلوب الخطاب وموضوعه. يمكنك أن تستفيد من المراجع المتوفرة في الجامعة أو الشابكة"[27]، والأهم أنه يطلب منه مراعاة أسلوب الخطاب وموضوعه، وهو ما لم يوضحه للمتعلم أو يؤطر له تلك العلاقة بين خطاب ما وموضوعه في نصوص القراءة والتحليل حتى يبني عليها المتعلم على الأقل. بل نجد الأنشطة تبتعد عن النص فكرًا وروحًا ومنطقًا عندما يُطْلَب في ضوء نص القراءة الذي هو الآيات القرآنية نشاط كتابة حول "النظام المالي العالمي الجديد"! لمجرد أن الآيات تتضمن قوله تعالى: "وَالَّذِينَ إِذَا أَنفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَٰلِكَ قَوَامًا"، فيكون النشاط: "يرى الناس النظام المالي الحالي السائد في العالم نظامًا 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"[28].

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 ويصادرون رأي الآخرين بتعميمات مثل: "يرى الناس"، وبتبني وجهة نظر واحدة، ليست بالضرورة هي الصحيحة، فربما رأى البعض أن النظام العالمي 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 بالأماني؛ فالسؤال يفترض أن هناك ما يسمى بالنظام المالي الإسلامي يمكن أن يكون بديلاً للنظام المالي العالمي، بما يعني أنه مختلف عنه، ويمكن أن يعمل بعيدًا عنه وعن آلياته، بل ومتفوق 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 بدلا 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 بعيدًا 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 الانسان مستعدًا إذا ما اقتضت الحاجة أن يعمل عملاً جديدًا غير الذي استعدَّ له وتمرَّن عليه. وحول الحياة المستقلة واكتساب الثقافة والحرص على معرفة العالم من حولنا. فيأتي هذا النشاط بعيدًا عن أي سياق ممكن مع النص: "عُدْ إلى أحد تقارير وزارة التربية والتعليم، ثم نظِّم جدولا بتوزيع الطلبة بين التخصصات الأكاديمية 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 المبثوثة في فقرات في بيانات ترتب في جدول. ولم تقدم الوحدة أي معالجة تمس مثل هذه المهام من قريب أو بعيد أو توجّه لأدائها.

وتقدم الوحدة الثانية نموذجًا آخر لغياب "التضافر" الحقيقي بين أنشطة الكتابة ونص القراءة وأنشطته ومعالجته. أو "تجسيدًا كليًّا 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 وهُوِيَّة"–إلا أن أنشطة الكتابة المتعلقة به لم تبنِ عليه على الإطلاق، ولم تكن سوى أنشطة تستهدف الاستيعاب؛ بملاحظة "المقابلة"، والتلخيص، وكتابة فقرة توضح كيفية تطبيق ثلاثة من شعارات النص بمعدل سطرين أو ثلاثة لكل شعار. وكان من الممكن أن تستثمر أنشطة الكتابة نصَّ القراءة وتحذو حذوه؛ فيُطْلَب من المتعلم مثلاً أن يكتب خطبة أو كلمة رسمية على نهج نص القراءة، مستوحيًا آليات الخطاب الذي كان من الممكن استكشافه في نص القراءة لولا انصراف المعالجة بعيدًا عن هذه الروح النصيّة الأسلوبية، التي اكتفت بسؤال واحد: "استخلص من النص ملمحًا أسلوبيًّا يدل على نوع النص الذي قرأته"[29]، وحتى هذا لم يبن 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 تستوحي الخصائص النوعية لنص القراءة وتبني عليها، وإلا ففيم 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 السكاكيني إلى ولده سريّ، ويحاول أن يستثمره في الكتابة؛ يروح يفرقه في فقرات موضوعية، أو يطلب من المتعلم ردًا مختزلا لا يفي بتحقيق كُلِّيَّة النوع، فنجد أوثق الأنشطة بنص القراءة يقول: "افترض أن هذه الرسالة وصلتك بالبريد الإلكتروني من والدك، رُدّ عليها رَدًّا مناسبًا في فقرة واحدة"[30]. أو يُفَرِّق موضوعًا متصلا بموضوع الرسالة وهو "التخييم" في إجابات مختزلة على أنشطة متفرقة: "اكتب فقرة تصلح أن تكون تعبيرًا عن الفوائد التي حصلتها في المعسكر... اكتب فقرة تعبر فيها عن مشاعرك في أثناء المشاركة في

المعسكر"،[31]، وكان يمكن لهذه الفقرات المتعددة أن تصاغ في النشاط السابق الذي يكتب فيه المتعلم ردًا على الرسالة، ويضمن رده هذه التفاصيل وغيرها، لولا الولع بتعدد الأسئلة، أو تقدم هذه التفصيلات 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 وآلية كتابته يضع نشاطًا أقل ما يقال عنه أنه غير دقيق. كأن يقول: "اسْرد على لسانك أحداث هذه القصة كأنما حدثت أمامك، دون أن تغيّر في الأحداث"[32]، هذا على الرغم من أن القصة يجري سردها من وجهة نظر السارد العليم! وهذان المقطعان هما بداية القصة وخاتمتها: "انتظر طويلا 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 النسوة اللائي أخذن أطفالهن إلى المدينة بعد أن يئسن من شفائهم على أيدي الدايات، أو الطبيب الوحيد الذي يحضر ويرحل بسرعة.."[33]، "... وهو في حمى عدوه سقطت كوفيته عن رأسه، وولم يَسلْ الدم من جبينه، فواصل ركضه التائه في المدينة"[34].

ثم يأتي نشاط آخر ليطلب خاتمة مناسبة للقصة. ولا شك أن النص القصصي كان من الممكن أن يكون مثيرًا لأنشطة موسعة للكتابة، تمس جوانب هامة من التعبير اللغوي كان من الممكن استهدافها لبنائها لأهميتها لدي أي كاتب بالعربية وهما مهارتا "الوصف" و"السرد"، لأهميتهما في سائر الأنواع الكتابية ووجودهما البازخ في الفنون السردية الأدبية كالقصة القصيرة. ولن نتحدث هنا عن بناء الشخصية السردية أو صياغة الحبكات أو تقطيع الحكي زمنيا.. فربما كان لاحقًا في الأولوية للمهارتين الكتابيتين السابقتين، ويمكن معالجته في مقررات تخص الكتابة الابداعية التي لا يتوفر عليها جميع المتعلمين أو لا تتوفر لديهم.

3.3.8 خلط أنشطة الكتابة بما ليس منها:

على الرغم من تخصيص كتاب "اللغة العربية قراءة وكتابة"، على سبيل المثال، أقساما للأنشطة تضمن نوعًا من تنظيم المعالجة؛ فنجد قسمًا للقراءة والأداء، وآخر للفهم والاستيعاب، وآخر للمفردات والتراكيب، وقسما 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[35]، من أنشطة القراءة، أو الإلحاح على التلخيص، الذي لا تقدم حوله أي ملحوظات مفيدة لصياغته، بوصفه نشاطًا كتابيًّا، رغم أنه نشاط فهم واستيعاب في المقام الأول. كذلك يخلط بأنشطة الكتابة أنشطة القواعد في بعض الأحيان كما في الوحدة الثالثة؛ حيث يُطْلَب من المتعلم تحويل بين الضمائر في فقرة من فقرات النص: "ارجع إلى الفقرة الأولى من النص، ثمَّ حوِّل صيغة الخطاب من المذكر إلى خطاب المؤنث، كأن توجِّه الرسالة إلى فتاة. لا تَنْسَ إجراء ما يلزم من التغييرات"[36]، وهو نشاط أصيل في القواعد.

كما يحدث به خلط أيضًا لأنشطة البحث بأنشطة الكتابة، وقد تكون الكتابة جزءًا أصيلًا من أنشطة البحث ولكن أن يخلو نشاط البحث من أي مما يتصل بالكتابة فلا مسوغ مطلقًا له لأنه يعد منها، كهذا النوع من الأنشطة: "ارجع إلى مكتبة جامعتك الورقية والإلكترونية، وارصد رسائل مجموعة وجَّهها آباء إلى أبنائهم من مختلف العصور"[37]، فما المقصود بالرصد؟ هل هو المعرفة فقط، أم المعرفة وتدوين اسم الكتاب والمؤلف في قائمة؟ وهل هذا يعد من أنشطة الكتابة بالنسبة لطالب جامعي!

3.3.9 الكتابة والأنشطة الجزئية:

كثيرًا ما تأتي أنشطة الكتابة في العديد من المؤلفات جزئية إلى حدٍ كبير؛ كأن يكتب المتعلم سطرين أو ثلاثة أو فقرة واحدة في العديد من وحدات كتاب "اللغة العربية؛ قراءة وكتابة"، وتخلو معظم الوحدات من كتابة مطولة، تسمح بتنوع 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 موضعين لكتابة مقال قصير، وعدا ذلك 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.

3.3.10 هيمنة التنظير والمعارف ومحدودية الأنشطة أو غيابها:

ويظل كتاب "الكتابة العربية مهاراتها وفنونها" من أكثر الكتب تغطية للعديد من الجوانب المتداولة في كتب تعليم الكتابة العربية في المرحلة الجامعية لغير المختصين، حيث يرى مؤلفوه أنه في الحقيقة "جملة من الكتب في آن، غايتها جميعًا معرفة صنعة الكتابة والوقوف على أدواتها"[38]،

ويأتي الكتاب في أبواب ثلاثة: يُعَرِّف 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 أيضًا يُعَرِّف 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 الأساسيات في النحو والإملاء والأخطاء الشائعة وبعض الملامح الأسلوبية وعلامات الترقيم، وبعض قواعد خط الرقعة، وأسس الكشف في المعجمات والموسوعات. وهذان البابان يجدان صداهما واستثمارهما في الواقع العملي مع الباب الثالث الذي يقدم فنون الكتابة وكيفيَّة إنجازها من خلال الفنون المختلفة؛ ككتابة 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 لتعلمه 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 ويُكْتَفى كما في بعض الممارسات بالتنظير والوقوف عند المعارف.

ودومًا لا تكفي الجوانب المعرفية لامتلاك المهارة؛ إذ لابد من أنشطة ونماذج وعمليات متنوعة تتيح للمتعلمين التمرس بالكتابة وبأدواتها واستراتيجياتها. فلن يمتلك المتعلم مهارة الكتابة عند المستوى المطلوب ما لم يُطَبِّق كل ما تعلمه، هذا التطبيق الذي يتطلب التَّمَرُّن بتأنٍّ حتى يصبح متعلِّمًا 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 تُدْرَج في مثل هذه السياقات في كتاب للمعلم، تُوَضَّح له فيه المنطلقات وأطر العمل وفلسفته.

وشأن الكتاب شأن سائر الكتب لم يحدد أفقًا محددًا للمهارات التي يستهدف اكسابها 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.

3.3.11 لاواقعية الطرح:

تحت وطأة الطموح والافتنان باللغة والرغبة ربما الصادقة في التطوير دون أن تسعفننا الأدوات قد نصدر مقرراتنا بأهداف يعجز عنها المقرر المحدود، الذي نقدمه في ثلاث ساعات؛ فنتوهم أننا سنحل به كل مشكلات الطالب اللغوية العصية؛ كأن نجد في مقدمة أحد الكتب أن هذا المقرر يعلّم:

"-مهارات اللغة الأربع، ويصل بالمتعلم إلى حَدّ الإجادة

-يدرس قواعد النحو والصرف الأساسية

-مهارات التعبير الوظيفي

-التلخيص وإعادة الصياغة

-مهارات القراءة النقادة

-كتابة الجملة بأنواعها والفقرة من حيث البنية والاستدلال والسلاسة والتماسك والإقناع

-مهارات التحدث ودقة الاستماع.

هكذا بما لا يتسع له عدة مقررات في عدد من السنوات. وتتباري الكتب في كيفية جعل المقرر ساحرًا في استيعابه لفنون العربية وقواعدها!

ومع الدعوة لاعتماد النصوص الراقية مدخلاً للتعليم نجد بعضًا 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 تَسُدُّها دراسة النص الأدبي لطالب يدرس الجغرافيا أو الاقتصاد أو الطب أو الفلسفة أو الاجتماع!

3.3.12 المنهج وإشباع حاجات المتعلمين:

يقوم المنهج على إشباع احتياجات المتعلمين وسَدّ ثغراتها للتغلب على مشكلاتهم، فإذا ما تولدت لديهم احتياجات أخرى بناء على مشكلات جديدة واجهتهم فإنهم يصبحون بحاجة ماسّة لمنهج آخر جديد يعنهم على حل مشكلاتهم الحادثة، وهكذا في سيرورة تعلم مستمر. ولكن كثيرًا ما نجد استطلاعات رأي الطلاب وانطباعات رأي بعض المختصين حول أعمال أقرانهم تقرر أن كثيرًا مما يُدَرَّس لا يشبع احتياجات المتعلمين ولا يعينهم على حل مشكلاتهم، أو أنها دون قدرات بعض المتعلمين وكفاءتهم؛ بما لا يضيف إليهم جديدًا، في الوقت الذي يُلْزَمون فيه بدراستها طبقًا للخطة الدراسية المقررة لهم، في حين أن قدراتهم تفوق كثيرًا 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، وتغيب 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، ميول الطلبة واتجاهاتهم، الارتباط بمشكلات المجتمع، تصميم خبرات تعلم تتسم بالمرونة، تعزيز القيم، التوافق مع الأهداف، التنظيم. وفي كل هذا علينا أن نراعي عددًا 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)[39].

3.3.13 الحاجة إلى الانغماس اللغوي:

نتصور أن جل مشكلات المتعلمين العرب مع الفصحى تنبع من عدم التَعُّرض للغة أو الانغماس فيها، ومن ثم يجب على مقررات المهارات اللغوية أن تذهب في اتجاه غمس الطالب في معترك النصوص قراءة وكتابة، في ظل معادلة واعية بين اكساب المتعلمين الطلاقة والثقة واكسابهم الدقة، من خلال أنشطة حية حقيقية وقراءات موسعة حرة وأخرى منظمة، تنحو إلى الطول، حول موضوعات الدراسة أو قريبة منها، بما يعالج سائر مستويات اللغة؛ وخاصة مستويي المفردات والتراكيب.

3.3.14 الكتابة ومعالجة الأخطاء الشائعة:

من الجوانب المهمة في بناء مهارة الكتابة والوصول بها إلى مرحلة الإتقان معالجة ما يسمى بـــــــــ"الأخطاء الشائعة".

غير أن الملاحظة العامة تقودنا إلى أن هذا المصطلح كثيرًا ما يتداول بمفاهيم مختلفة في أفق المعالجات اللغوية والتعليمية؛ بعضها يتوقف عند ما خالف قواعد اللغة وفقًا للشائع من قواعد النحاة؛ فيقدم قوائم أو إشارات لما يشيع من أخطاء وما يعتقد صوابه، وبعضها يتوقف عند أخطاء المتعلمين أيًّا كانت، وجَمْع هذه الأخطاء وتصنيفها بغض النظر عن مصدرها أو منطقها. الخلط بين ما هو من قبيل عثرة القلم التي يعود المتعلم إلى تصوبها بعد تنبيهه إليها، وما هو من قبيل عدم تَمَثُّلِهِ للقاعدة والنموذج 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؛ فما الجدوى مثلا من عرض قضايا وأمثلة لأخطاء لغوية لم يقع فيها المتعلم الذي نستهدفه، وربما يخرج الاستخدام المطروح عن حيز معجمه الإنتاجي أصلا، في وقت لا يقيم فيه الأساسي من بناء الجملة على نحو صحيح، فنناقش معه

الصواب والأصوب، أو نعرض عليه ما يُتَشَدَّد فيه من رفض لعبارات صحيحتها 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 تَعَلُّمٍ أخرى قد يكون شديد الأهمية في شيوع أنماط بعينها من الأخطاء لدى المتعلمين. ومن أهم ما يجب أن يؤخذ بالعناية الكافية هي تلك "الأخطاء التي لا يستطيع الدارس تَعَرّفها، وعندما يوجه اهتمامه إليها فإنه لا يستطيع تصحيحها"[40].

ويبدو لنا أنّ جل الأخطاء اللغوية التي تتداول في الكتب والمذكرات والدروس المجمعة تتوخى معالجة أخطاء الطلاب مقيسة إلى الفصحى، 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 خطؤها، بغض النظر عن حاجة المتعلمين أو سياق المعالجة.

ولعل مما ينقص المجال بشدة، وما ينقصه في الحقيقة كثير، بعد النظر للأخطاء الشائعة على أسس منهجية لسانية تعليمية؛ بعد الرصد والتحليل-هو تقديم الاستراتيجيات ونماذج المعالجة الناجعة، وليس الوقوف عند النص عليها أو التعريف بها؛ فمجرد المعرفة لن تمحو لدى المتعلمين خطأ شائعًا.

ومن الكتب التي وفرت اهتمامًا خاصًا بالأخطاء الشائعة وعلاقتها بإكساب المتعلم مهارة الكتابة كتاب "الكامل في تعليم العربية وآدابها" الذي وفر إلماحة في كل وحدة من وحداته في جزئيه الأول والثاني.

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

ولأن هذه الإشارات والتنبيهات كان مرجعها فقط ما يشيع من أدبيات تروج للتخطئة أكثر ما تروج للصواب أو الصحيح أو المقبول وتُشيْعُه فقد نصت بالفعل على بعض الظواهر الكثيرة الشائعة التي جانبها الصواب مثل: دخول (السين) و(سوف) على الجملة المنفية؛ في مثل: (سوف لن أذهب)[41]، أو استخدام كلمة (العَقار) وهي بمعنى (المَبْنَى) في موضع (العَقَّار) بمعنى الدواء[42]، غير أنها كثيرًا أيضًا ما حكمت على استخدامات فصيحة أو صحيحة بأنها خطأ متابعة للمشهور من وجوه التخطئة.

ومن هذا القبيل: عد الكتاب قولاً مثل (رايات بيضاء)، (إبل حمراء) خطأ، وأنّ الصواب هو (رايات بيض)، و(إبل حمر)[43]، ولكن الحكم على هذا التعبير بالخطأ غير صحيح؛ ذلك أن "جمع المؤنث السالم سواء أكان للعاقل أم لغير العاقل يجوز في صفته أن تكون جمعًا أو مفردًا مؤنثًا، قال تعالى: <وَأُمَّهَاتُكُمُ اللاَّتِي أَرْضَعْنَكُمْ> النساء/23 وقرئت الآية: <وَأُمَّهَاتُكُمُ الَّتِي أَرْضَعْنَكُمْ> فوصف جمع المؤنث السالم بالاسم الموصول لجمع الإناث مرّة، وبالاسم الموصول للمفرد المؤنث مرة أخرى"[44].

وكذلك تخطئة (مأْزَق) في قولهم (وقعت في مأْزَق)، والصواب (مأْزِق)[45]، والمأْزِق هو المكان الضيق، ويستعار للموقف الحرج. ووجه الرفض في الحقيقة هنا هو صوغ اسم المكان على "مَفْعَل". ولكن وإن كان (مأْزِق) هنا هو الاستخدام الفصيح؛ فإنه يمكن تصحيح (مأْزَق) في العبارة نفسها (وقعت في مأْزَق)؛ ذلك أنّ "القياس في اسم المكان أن يكون على وزن "مَفْعِل" 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، ووجود أمثلة كثيرة بالفتح. وقد ذكرت المعاجم أن الفعل يجيء من بابَيْ "ضَرَب" و"فَرِح"؛ وعليه يجوز فيه كسر العين وفتحها"[46].

كما يقف الكتاب موقفًا 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 (ينبغي عليك) بالخطأ؛ لتعدية الفعل بـــــ"على"، والصواب: (ينبغي لك)[47]. وقد ذكرت المعاجم أن الفعل "ينبغي" بمعنى يَحْسُن، ويُستَحَبّ، يعدّى بـــ "اللام". ومنه قوله تعالى: <مَا كَانَ يَنْبَغِي لَنَا أَنْ نَتَّخِذَ مِنْ دُونِكَ مِنْ أَوْلِيَاءَ> (الفرقان/18). ولكن "أجاز اللغويون نيابة حروف الجر بعضها عن بعض، كما أجازوا تضمين فعل معنى فعل آخر فيتعدى تعديته، وفي المصباح (طرح): "الفعل إذا تضمَّن معنى فعل جاز أن يعمل عمله". وقد أقرَّ مجمع اللغة المصري هذا وذاك؛ ومن ثَمَّ يمكن تصحيح تعديته بـــ "على" على تضمينه معنى "يجب"، وقد جاء في المنجد: كما ينبغي: كما يجب" [48].

كذلك يحكم الكتاب بتخطئة استخدام (بينما) في معنى (على حين)، والصواب ترجمتها بـــــــــ (على حين) أو (في حين)، اعتمادًا على أن الصحيح في استخدام (بينما) هو أن تكون في صدر الكلام، ولابد لها من جملتين مثل أدوات الشرط، كما في الحديث النبوي: "بينما نحن جلوس عند رسول الله إذ طلع علينا رجل....."[49]، هذا في حين أن مجمع اللغة المصري قد أجاز استعمال "بينما" غير مُصَدَّرة، متوسطة بين جملتيها على أساس أن تكون ظرف زمان للاقتران فقط. ومن هنا يسوغ أن تكون مثل "بين" في جواز التوسط[50].

3.3.15 التأليف والأعمال الجماعية:

لعل الخبرة بالواقع العملي للمؤلفات الجماعية في حقل التأليف للعربية لغير المختصين في المستوى الجامعي تقودني إلى تقرير أن جل هذه الأعمال خلا النذر اليسير تغيب عنها الرؤية الجماعية ومنطق العمل الجماعي أو روح الفريق وإن حملت أسماء لمؤلفين عِدّة أو لاسم قسم من أقسام اللغة العربية بإحدى الجامعات أو برنامج؛ فغالبًا ما يقوم شخصٌ واحد أو شخصان بالعمل كله أو جُلّه. أو في أحسن الأحوال يَتَوَزَّعُ فريقٌ مكونات المقرر أو محتوياته للعمل عليها، ليكون المقررُ في النهاية حاصلَ مجموع جهود الأفراد، لا محصلةً تعاون أفراد الفريق على المادة الواحدة مناقشّة وتساؤلاً وتعديلاً وتطويرًا، فيختزل عملُ الفريق إلى مسؤولية كل عضوٍ فيه عن مُكَوّنٍ مُنْعَزِلٍ عن الآخرين، يحمل في النهاية فَخْرَه أو مَجْدَه الذاتي، ومن هنا فما ينتجه الشخص غير قابل للتعديل إلا لمامًا، واختياره ليس محل انتقادٍ على درجاتٍ، ومن ثَمّ شاعت مُؤلفاتٌ كُتِبت بِلَيْلٍ.

لكن الأخطر فيما أرى أن يتم تكريس هذه الأعمال الفردية بوصفها أعمالاً جماعية استنادًا إلى مسؤولية التأليف التي تنسب إلى قسم أو برنامج أو عمادة جامعة مرموقة؛ فيتم تعميمه 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 أطر 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 هامشًا على المتن. فما أحوج العربية إلى قرار سياسي ورؤية لسانية وعمل تربوي لتؤدي دورها المنوط بها في بناء الهوية وتأسيس عقل علمي واع.

هوامش البحث :

منها على سبيل المثال: (1)

- ندوة مشكلات اللغة العربية على مستوى الجامعة، في دول الخليج والجزيرة العربية- كلية الآداب والتربية- جامعة الكويت- (4-6) نوفمبر 1979م.
- ندوة تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية- الجزائر- (7-9) إبريل- 1984م.
- ندوة مشكلات اللغة العربية في المرحلة الجامعية –قسم اللغة العربية- كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية- جامعة قطر- (24-26) ديسمبر 1989. ونشرت أعمالها عام 1992م.
- مؤتمر تعليم اللغة العربية في المستوى الجامعي- جامعة الإمارات- العين- 018-20) إبريل 1992م.
- ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية- جامعة الإمام- المملكة العربية السعودية- (23-25 جمادى الأولى) – 1416هـ / (17-19) أكتوبر 1995م.
- ندوة تدريس اللغة العربية في الجامعات المصرية. جامعة القاهرة –مصر- 1999م.

(2)- الفاسي الفهري: السياسة اللغوية في البلاد العربية، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2013. ص21.

(3)- السابق، ص59.

(4)- نفسه، ص50.

(5)- العجيب أن بعض نواتج قياسات التعلم تقول إن البرامج حققت ذلك بما يتجاوز أحيانًا 80%!، وهي جوانب لا مجال لمناقشتها الآن، ولكن يبقى أننا نظل نشكو بعد هذه النتائج من ضعف الطلاب ورداءة المُخْرَج التعليمي. ونظل نتحدث عن "عجز شامل" لدى الطلاب. (انظر:

د.حسام الخطيب، المجلة العربية للثقافة، المنظمة العربية، السنة 12، العدد 22، 1992. ص49: 70.

(6)- روبرت.أ. داي وباربرا جاستيل: كيف تكتب بحثًا علميًا وتنشره. ترجمة: محمد إبراهيم حسن وآخرين. مراجعة: د. محمد فتحي عبد الهادي. الدار المصرية اللبنانية، طـ2، 2013. ص227: 234.

(7)- السابق: ص 299: 303.

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

- -أدب الكتابة وفنونها: سعيد محمد خالد، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2016م.
1. أساسيات التحرير وفن الكتابة بالعربية، د. حسين المناصرة، د. عمر محمد الأمين، د. مسعد الشامان، مكتبة الرُّشد، ناشرون، ط1، 2007م.
2. أساسيات الكتابة في العربية؛ مهارات لغوية: د. شفيق النوباني، الآن ناشرون وموزعون، الأردن، 2018م.
3. الأسس الفنية للكتابة والتعبير، فخري خليل النجار، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2011م.
4. أسس الكتابة والتعبير: الحسين النور يوسف، صديق مصطفى الريح، دار المعالم الثقافية، الإحساء، السعودية. 2005م.
5. إعداد وكتابة التقارير: أحمد ماهر، الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، 2008م.
6. الإنشاء الواضح: علي رضا، مكتبة دار الشرق، شارع سوريا، بيروت، ط7، [د.ت].
7. التحرير الأدبي؛ دراسات نظرية ونماذج تطبيقية: د. حسين علي محمد. [د.ن]،[د.ت].
8. التحرير العربي (103) عرب: اللجنة العلمية بقسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، مكتبة الراشد، المملكة العربية السعودية، الرياض. ط4، 2012م.
9. التحرير العربي (103) عرب: اللجنة العلمية بقسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، (طبعة تجريبية)، مكتبة الراشد، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط5، 2018م.
10. التحرير العربي ومهارات الكتابة: د. مسفر بن محماس الكبيري، مكتبة المتنبي، الدمام، المملكة العربية السعودية، ط2، 2014م.
11. التحرير العربي: أحمد شوقي رضوان، عثمان صالح الفريح، عمادة شؤون المكتبات- جامعة الملك سعود. الرياض. المملكة العربية السعودية، 1984م.
12. التحرير العربي: د. أسامة عطية، د. عمر الأمين علي، د. عبدالعزيز بن عبدالرحمن الحثلان، المملكة العربية السعودية، ط2، 2012م.
13. التحرير العربي: فؤاد فياض شتيات، و(آخرون)، دار الأندلس، حائل، المملكة العربية السعودية، 2015م.
14. التحرير العربي؛ مكوناته، أنواعه، استراتيجياته: د. ماهر شعبان عبد الباري، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010م.

15. التحرير الكتابي الوظيفي والإبداعي: د. عاطف فضل محمد. دار المسيرة للطباعة والنشر. ط1، 2012م.
16. التحرير الكتابي: د. حمدان الزهراني، د. فهد اللهيبي، د. سعيد المطرفي، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز. [د.ط].
17. التحرير اللغوي الكتابي؛ ضوابط ومهارات وتطبيقات: د. أحمد عبدالكريم الخولي، دار مجدلاوي، عمّان، الأردن، 2016م.
18. تطبيقات في فن الكتابة والتعبير: محمود أبو زيتون مازن، دار شهرزاد للنشر والتوزيع، عمّان. 2017م.
19. التعبير الوظيفي: محمد أحمد ربيع، دار الفكر للنشر والتوزيع. عمّان، الأردن، ط1، 1991م.
20. تقنيات التعبير في اللغة العربية: سجيع الجبيلي، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان. ط1، 2008م.
21. تقنيات التعبير وأنماطه بالنصوص الموجهة: جورج مارون، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2009م.
22. دراسات نظرية وتطبيقية في المستويات اللغوية وأصول الكتابة وتذوق النصوص: مريم جبر فريحات، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، 1999م.
23. الدليل إلى الكتابة العربية (ج1)، جامعة الطائف، الطائف، المملكة العربية السعودية، 1439 هـ، 2017م.
24. السبيل الميسر لإتقان الإنشاء: المصطفى مبارك إيدوز، شعاع للنشر والعلوم، 2012م.
25. العربية الجامعية لغير المتخصصين: د. عبده الراجحي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2007م.
26. العربية للحياة العملية؛ نحو كتابة وظيفية جديدة، خالد بن سلمان بن مهنا الكندي. دار المسيرة للطباعة والنشر، ط2، 2009م.
27. فن الإنشاء الإبداعي والوظيفي: عبد العاطي شلبي، دار الكتب والدراسات العربية. الإسكندرية، مصر، 2016م.
28. فن التحرير العربي؛ ضوابطه وأنماطه: د. محمد صالح الشنطي، دار الأندلس، حائل، المملكة العربية السعودية، ط5، 2001م.
29. فن التحرير والكتابة الإدارية: علي منعم القضاة، مكتبة المتنبي، الدمام، المملكة العربية السعودية، 2013م.
30. فن التعبير الوظيفي (الرسالة- التقرير- التلخيص- الاستدعاء): د. خليل عبد الفتاح حماد، خليل محمود نَصّار، مطبعة ومكتبة منصور، ط1، 2002م.
31. فن الكتابة وأشكال التعبير: د. حسن فالح البكور، د. إبراهيم عبد الرحمن النعانعة، د. محمود عبد الرحمن صالح. دار جرير للنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 2010م.
32. فن الكتابة والتعبير: د. إبراهيم خليل، د. امتنان الصمادي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، 2009م.
33. فن الكتابة والتعبير: د. سعود عبد الجابر ، د. إبراهيم صبيح، د. أحمد حمّاد، د. حسين عبد الحليم، د. عبد الله مقداد، د. كامل ولويل، دار المأمون للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2013م.

34. فن الكتابة والتعبير: د. عاطف فضل محمد ، د. جميل محمد بني عطا ، د. إسماعيل مسلم أبو العدوس، دار المسيرة للطباعة والنشر. عمّان، الأردن، ط1، 2013م.
35. فن الكتابة والتعبير: د. محمد محمد يونس علي، د. حسين محمد ياغي، د. محمد نور الدين المنجد، جامعة الشارقة، الإمارات، 2006م.
36. فن الكتابة والتعبير: زهدى محمد عيد، دار اليازوري العلمية، عمّان، الأردن، 2009م.
37. فن الكتابة والتعبير: سحر سليمان الخليل، دار البداية، عمّان، الأردن، ط1، 2013م.
38. فن الكتابة والتعبير: محمد ربيع، حسن الربايعة، محمود مهيدات، المركز القومي للنشر، الأردن، ط1، 2000م.
39. فن الكتابة والتعبير: منال عصام برهم، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن، 2014م.
40. فن الكتابة والتعبير: هناء البواب، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، ط1، 2018م.
41. فن الكتابة: نعيم مجاهد عودة، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2016م.
42. فن كتابة التقارير الإدارية والمالية والفنية وغيرها: عبد القادر الشيحلي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط2، 2008م.
43. فن كتابة التلخيص والمختصرات: رفيق الخليمي، مركز المخطوطات والتراث والوثائق، الكويت، 2002م.
44. فنون الكتابة ومهارات التحرير العربي: كمال زعفر علي، مكتبة المتنبي، الدمام،المملكة العربية السعودية، ط1، 2011م.
45. القواعد الوظيفية للتعبير والكتابة: عبده لبكي، إيلي حنوش، إلياس كفوري، دار الإبداع، 2000م.
46. الكافي في التعبير: هدى عودة، الدار النموذجية، بيروت، ط1، 2010م.
47. الكامل في تعليم اللغة العربية وآدابها للمرحلة المتقدمة: محسن جاسم الموسوي وفريق من المؤلفين، دار العلم للملايين ط1، 2014م.
48. كتابة التقارير العلمية: د. فخري اسكندر، منشورات جامعة الفاتح،[د.ن]، الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية، [د.ط].
49. كتابة التقارير والمراسلات التجارية: د. عمر الطراونة، دار البداية، عمّان، الأردن، 2012م.
50. كتابة التقارير؛ دليل شامل في الأسس الفنية والقواعد اللغوية لإعداد التقارير في كل المجالات: محمد مصطفى بن الحاج، مؤسسة الثقافة الجامعية. 2008م.
51. كتابة الرسائل والعقود التجارية: علي الجوهري، مكتبة جزيرة الورد، القاهرة، مصر، 2002م.
52. الكتابة العربية وفنونها: د. فهد خليل زايد، د. محمد صلاح رمان، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2015م.
53. الكتابة العربية: أصولها وقواعدها: مبروك حمود الشايع، بيروت. 2011م.
54. الكتابة العربية؛ أسس ومهارات: عصام الدين أبو زلال، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2011م.
55. الكتابة العربية؛ مبادئها وفنونها: مجموعة من المؤلفين، دار النشر الدولي، الرياض، 2010م.

56. الكتابة العربية؛ مهاراتها وفنونها: د. محمد رجب النجار، د. سعد عبد العزيز مصلوح، د. أحمد إبراهيم الهواري، مكتبة دار العروبة للنشروالتوذيع، الكويت، ط1، 2001م.
57. الكتابة العملية مهارات أساسية في البناء واللغة: عرسان حسين الراميني، مطبعة كنعان. إربد، الأردن، ط1، 2000م.
58. الكتابة الفنية؛ مفهومها، أهميتها، مهاراتها، تطبيقاتها. د. عبد الرحمن الهاشمي، د. فائزة محمد فخري. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، [د.ت].
59. الكتابة الميسرة؛ خطوة خطوة من خلال القواعد: مصطفى صالح السعيد، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، 2014م.
60. الكتابة الوظيفية في اللغة العربية بين النظرية والتطبيق: د. عبد السلام الجعافرة، دار الخليج للنشر والتوزيع، ط1، 2011م.
61. الكتابة الوظيفية لطلاب الجامعات العربية: إبراهيم ملحم، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2016م،
62. الكتابة الوظيفية والإبداعية؛ المجالات، المهارات، الأنشطة، التقويم: د. ماهر شعبان عبد الباري، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2010م.
63. الكتابة الوظيفية: د. نضال آل نصر، نور حوران للدراسات والنشر والترجمة، دمشق، سوريا، ط1، 2016م.
64. الكتابة الوظيفية؛ منهج جديد في فن الكتابة والتعبير. عبد القادر أبو شريفة، دار حزين للنشر والتوزيع، الأردن، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط3، 2004م.
65. الكتابة فن حياة: د. فهد خليل زايد، د. محمد صلاح رمان، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2015م.
66. الكتابة للأعمال التجارية والمراسلات التجارية: بشير يوسف البرغوثي، دار كنوز المعرفة العلمية، عمّان، الأردن، ط1، 2010م.
67. كيف تكتب؟ شرح وتحليل لمراحل عملية الكتابة: أمينة التيتون، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2009م.
68. اللغة العربية في المرحلة الجامعية: د. عبدالرحمن عبدالهاشمي، د. أحمد إبراهيم صومان، د. فائزة محمد فخري. دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2015م.
69. اللغة العربية قراءة وكتابة: أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة البتراء، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط2، 2015م.
70. اللغة العربية لطلبة السنة الأولى الجامعية: د. عمر محمود دعسان، د. عوني أحمد تغوج، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2013م.
71. اللغة العربية لغير المتخصصين: وداد نوفل، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، 2017م.
72. اللغة العربية ومهاراتها في المستوى الجامعي لغير المتخصصين: د. محمد رضوان الداية، د. محمد جهاد الجمل، دار الكتاب الجامعي. ط2، 2014م.
73. اللغة العربية؛ المهارات الأساسية: هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة البتراء، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2011م.
74. اللغة العربية؛ تثقيفًا ومهارات: د. أيوب جرجيس العطية، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2012م.

75. محاضرات في تحرير النصوص: د. أحمد يحيى علي، أحمد عبد العظيم محمد، عبد العزيز البديوي، مكتبة الآداب للطباعة والنشر والتوزيع، 2014م.
76. المدخل إلى منهجية البحث وفن الكتابة مع تطبيقات في العلوم الشرعية: عبد الرحمن حللي، مركز نماء للبحوث والدراسات،بيروت، لبنان، ط1، 2017م.
77. مرجع الطلاب في النصوص الإنشائية وإتقانها: مصطفى مبارك إيدوز، دار الكتب العلمية، بيروت، 2010م.
78. المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع: حسن شحاتة، دار العالم العربي، القاهرة، مصر، 2010م.
79. معالم فن الانشاء: عبد القادر محمد مايو، دار القلم العربي، حلب، سوريا، 1996م.
80. معالم في اللغة العربية: د. فهد خليل زايد، د. محمد صلاح رمان، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2016م.
81. مقدمة في الكتابة العربية: محمد عبد الله القواسمة، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2010م.
82. مقرر التحرير الكتابي (عرب 101)، كلية الآداب، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، [د.ن]،[د.ت].
83. مهارات اتصال في اللغة العربية؛ منهج وتطبيق. د. أحمد البلاصي، د. عالية صالح، د. زكي العوضي، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2010م.
84. مهارات الاتصال في اللغة العربية: د. عالية صالح، د. أحمد البلاصي، د. زكي العوضي، د. حفيظة أحمد، د. فداء غنيم، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2011م.
85. مهارات الاتصال في اللغة العربية: د. محمد جهاد الجمل، د. سمر روحي الفيصل، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات، 2013م.
86. المهارات الأساسية في الكتابة العربية: د. محمد سعيد حسب النبي، صفصافة للنشر، 2010م.
87. المهارات الأساسية في اللغة العربية: د. إياد عبدالمجيد. مركز الكتاب الأكاديمي، عمّان، الأردن، 2015م.
88. المهارات الجامعية: عبد المجيد عبد العزيز الجريوي، ومحمد عوض الترتوري، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2018م.
89. مهارات الكتابة (1): د. عثمان حسين أبو زنيد، و(آخرون)، قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة حائل، ط1، 2015م.
90. مهارات الكتابة (2): د. عثمان حسين أبو زنيد، و(آخرون)، قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة حائل، ط1، 2015م.
91. مهارات الكتابة (كتاب الطالب): محمد محمود فجال، جامعة الملك سعود، 2010م.
92. مهارات الكتابة الإدارية وإدارة المكاتب: عبد القادر محمد مبارك، مكتبة الشقري للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 2016م.
93. مهارات الكتابة الإدارية: د. عبد القادر محمد عبد القادر، د. هند سامح حافظ، مكتبة الشقري، 2015م.

94. مهارات الكتابة العربية (1)؛ كتابة الفقرة: نايف خرما، عبد الرؤوف زهدي مصطفى، د. سامي يوسف أبو زيد، جامعة الإسراء الخاصة، عمّان، الأردن، دار الأسرة للنشر والتوزيع، 2005م.
95. مهارات الكتابة العربية (2)؛ كتابة المقالة: د. عبد الرؤوف زهدي مصطفى، د. سامي يوسف أبو زيد، جامعة الإسراء الخاصة، عمّان، الأردن، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع- دار الأسرة للنشر والتوزيع، ط1، 2005م.
96. مهارات الكتابة العربية؛ قواعد وتدريبات ونصوص: د. عصام محمود، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2012م.
97. مهارات الكتابة المنهجية وتقنيات التواصل الشفهي: سعيدة بنطانية، محمد أولحاج، محمد مكسي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الرباط، المغرب، ط1، 2016م.
98. مهارات الكتابة في اللغة العربية: د. شريف عبدالسميع شريف عثمان، مكتبة المتنبي، المملكة العربية السعودية، ط1، 2005م.
99. مهارات الكتابة والتحرير: شريف الحموي، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2014م.
100. مهارات الكتابة والتعبير: د. نبيل حسنين، د. أحمد الخطيب، مراجعة د. وليد العناتي، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2016م.
101. المهارات الكتابية: [دون مؤلف]، جامعة الملك سعود، الإصدار الرابع، ط4، 2015م.
102. المهارات الكتابية، د. إبراهيم رفعت عثمان، د. عبد الله محمود فجال، إصدارات عمادة السنة التحضيرية، جامعة الملك سعود، 1432- 1433ه.
103. مهارات اللغة العربية (المستوى الثاني): د. محمد جهاد جمل، د. نزيه العودات، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات، 2014م.
104. مهارات اللغة العربية للطالب الجامعي (المستوى الثاني)، مساق اللغة العربية، برنامج الاتصال، وحدة المتطلبات الجامعية العامة، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 2011م.
105. المهارات اللغوية (101) عرب: اللجنة العلمية بقسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، مكتبة الراشد، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط4، 2011م.
106. المهارات اللغوية (101) عرب: اللجنة العلمية بقسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، (طبعة تجريبية)، مكتبة الراشد، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط5، 2018م.
107. المهارات اللغوية بين التنظير والتطبيق: د. سعد علي زاير، د. سماء تركي داخل. الدار المنهجية للنشر عمّان، ط1، 2016م.
108. المهارات اللغوية؛ فن الكتابة. د. وائل علي السيد. مكتبة الآداب للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2019م.
109. مهارات كتابة التقارير: محمد عبد الغني حسن، مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة، مصر.
110. مهارات كتابة وإعداد التقارير: عبد القادر محمد عبد القادر، المكتبة العصرية، 2009م.

111. مهارة الكتابة: د. أحمد صبرة، د. أبو المعاطي الرمادي، مؤسسة حورس الدولية للنشر، الإسكندرية، مصر، 2014م.
112. الميسر الكافي في الإنشاء، فيصل غوادرة، ط1، 2011م.
113. نحو إتقان الكتابة العلمية باللغة العربية: د. مكي الحسني، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، ط3. 2015م.
114. الواضح في الإنشاء، خليل إبراهيم، الأهلية للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2010م.
115. ورقات في البحث والكتابة: عبد الحميد الهرامة، دار العصماء للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، 2013م.

(8)- أحمد شوقي رضوان وعثمان صالح الفريح: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، ط1- 1984، ص74: 87.

(9)- إبتسام محمود ناجي: اللغة العربية لغير المختصين؛ آراء طلبة جامعة قابوس حول متطلب الجامعة "عربي 1001"- مجلة اتحاد الجامعات العربية-الأردن- العدد 46، 2006، ص175.

(10)- السابق: ص176.

(11)- محمد حماسة عبد اللطيف: اللغة العربية ودور القواعد في تعليمها. مجلة دراسات عربية وإسلامية، مركز اللغات والترجمة، جامعة القاهرة، ج4، 1985. ص77: 100.

(12)- ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون. تحقيق: عبد الله محمد الدرويش. توزيع: دار يعرب. دمشق- ط1، 2004. ج2، ص385.

(13)- السابق: نفسه.

(14)- السابق: نفسه.

(15)- السابق: ص385، 386.

(16)- محسن جاسم الموسوي وفريق من المؤلفين: الكامل في تعليم اللغة العربية وآدابها للمرحلة المتقدمة، دار العلم للملايين، ط، 2014. ص7.

(1) وهذا ما نجده على سبيل المثال في كتب مثل:

- "اللغة العربية؛ قراءة وكتابة"

(17)- عالية صالح و(آخرون): مهارات الاتصال في اللغة العربية، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط، 2011.

(18)- أحمد البلاصي و(آخرون): مهارات اتصال في اللغة العربية؛ منهج وتطبيق. دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2010.

(19)- [دون مؤلف]: المهارات الكتابية، جامعة الملك سعود، الإصدار الرابع، ط4، 2015.

(20)- هوارد سلفان ونورمان هجتز: التدريس من أجل الكفاية، ترجمة: د.محمد عيد ديراني، د. مصطفى محمد متولي، منشورات جامعة الملك سعود. الرياض، ط1، 1993. ص1: 4.

(21)- المهارات الكتابية. ص2.

(22)- السابق، ص87.

(23)- نفسه، ص100.

(24)- أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة البتراء: اللغة العربية قراءة وكتابة، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط2، 2015، ص5.

(25)- السابق، ص207: 209.

(26)- السابق: ص27.

(27)- السابق، نفسه.

(28)- نفسه.

(29)- السابق، ص38.

(30)- السابق، ص72.

(31)- السابق، نفسه.

(32)- السابق، ص99.

(33)- السابق، ص79.

(34)- السابق، ص84.

(35)- السابق، ص49.

(36)- السابق، 72.

(37)- السابق، نفسه.

(38)- د. محمد رجب النجار، د. سعد عبد العزيز مصلوح، د. أحمد إبراهيم الهواري: الكتابة العربية؛ مهاراتها وفنونها، مكتبة دار العروبة للنشروالتوذيع، الكويت، ط1، 2001م، ص5.

(39)- انظر فيما سبق:

- جودت سعادة: تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها.
- جودت سعادة وعبدالله محمد إبراهيم: المنهج الدراسي في القرن الحادي والعشرين.
- حلمي الوكيل ومحمد المفتي: المناهج وتخطيطها.
- فوزي طه إبراهيم ورجب الكلزة: المناهج المعاصرة.

(40)- 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، (18: 20) أبريل 1992. العدد 4- ديسمبر 1992. ص83.

(41)- د. محسن جاسم الموسوي، ص28.

(42)- السابق، ص39.

(43)- نفسه، ص69.

(44)- د.أحمد مختار عمر و(فريق عمل): معجم الصواب اللغوي؛ دليل المثقف العربي، عالم الكتب، مصر، ط1، 2008، ص1006.

(45)- د. محسن جاسم الموسوي، ص53.

(46)- د.أحمد مختار عمر، ص836.

(47) - د. محسن جاسم الموسوي، ص97.

(48) - د.أحمد مختار عمر، ص648.

(49)- د. محسن جاسم الموسوي، ص136.

(50)- د. أحمد مختار عمر، ص198، 199.

المصادر والمراجع:

-إبتسام محمود ناجي:
- اللغة العربية لغير المختصين؛ آراء طلبة جامعة قابوس حول متطلب الجامعة "عربي 1001"- مجلة اتحاد الجامعات العربية-الأردن- العدد 46. 2006.

-ابن خلدون:
- مقدمة ابن خلدون. تحقيق: عبد الله محمد الدرويش. توزيع: دار يعرب. دمشق- ط1. 2004.

-أحمد البلاصي و(آخرون):
- مهارات اتصال في اللغة العربية؛ منهج وتطبيق. دار كنوز المعرفة- الأردن- ط1. 2010.

-أحمد شوقي رضوان وعثمان صالح الفريح:
- عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، ط1- 1984

-أحمد مختار عمر و(فريق عمل):
- معجم الصواب اللغوي؛ دليل المثقف العربي، عالم الكتب، مصر. ط1، 2008.

-أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة البتراء:
- اللغة العربية المهارات الأساسية)، دار كنوز المعرفة، الأردن. ط1. 2011.
- اللغة العربية قراءة وكتابة. دار كنوز المعرفة، الأردن. ط2. 2015.

-جودت سعادة، عبدالله محمد إبراهيم:
- المنهج الدراسي في القرن الحادي والعشرين. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع – الكويت. 1997.

-جودت سعادة، عبدالله محمد إبراهيم:
- تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها. دار الشروق للنشر والتوزيع. 2001.

-حسام الخطيب:
- المجلة العربية للثقافة- المنظمة العربية. السنة 12 –العدد 22. 1992.

-حلمي الوكيل ومحمد المفتي:
- المناهج وتخطيطها. دار المسيرة للطباعة والنشر. 2016.

-[دون مؤلف]:	- المهارات الكتابية: جامعة الملك سعود. الإصدار الرابع- ط4. 2015.
-روبرت.أ. داي وباربرا جاستيل:	- كيف تكتب بحثًا علميًا وتنشره. ترجمة: محمد إبراهيم حسن وآخرين. مراجعة: د. محمد فتحي عبد الهادي. الدار المصرية اللبنانية، طـــ2، 2013.
-عالية صالح و(آخرون):	- مهارات الاتصال في اللغة العربية، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط، 2011.
-عمر محمود دعسان وعوني أحمد تغوج:	- اللغة العربية لطلبة السنة الأولى الجامعية،، دار كنوز المعرفة، الأردن. ط1. 2013.
-الفاسي الفهري:	- السياسة اللغوية في البلاد العربية. دار الكتاب الجديد المتحدة. 2013.
-فوزي طه إبراهيم ورجب الكلزة:	- المناهج المعاصرة. منشأة المعارف. 1995.
-اللجنة العلمية بقسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الملك سعود:	- المهارات اللغوية (101) عرب، مكتبة الراشد، المملكة العربية السعودية، الرياض. ط4. 2011. - التحرير العربي (103)عرب، مكتبة الراشد، المملكة العربية السعودية، الرياض. ط4. 2013.
-محسن جاسم الموسوي و(فريق من المؤلفين):	- الكامل في تعليم اللغة العربية وآدابها للمرحلة المتقدمة. دار العلم للملايين ط1. 2014.
-محمد حماسة عبد اللطيف:	- اللغة العربية و دور القواعد في تعليمها. مجلة دراسات عربية وإسلامية. ج4- مركز اللغات والترجمة- جامعة القاهرة. 1985.
-محمد رجب النجار، سعد عبد العزيز مصلوح، أحمد إبراهيم الهواري:	- الكتابة العربية؛ مهاراتها وفنونها، مكتبة دار العروبة للنشروالتوذيع، الكويت، ط1، 2001.