مؤسسة عبد الحميد شومان
ABDUL HAMEED SHOMAN FOUNDATION
البنك العربي - ARAB BANK

البنك العربي
ARAB BANK

توظيف النصوص الأدبية في المناهج الدراسية

(حلقة نقاشية)

تقديم: أ.د غسان إسماعيل عبد الخالق

توظيف النصوص الأدبية
في المناهج الدراسية
(حلقة نقاشية)

توظيف النصوص الأدبية في المناهج الدراسية (حلقة نقاشية)
إعداد: مؤسسة عبد الحميد شومان.
تقديم: أ.د غسان إسماعيل عبد الخالق

الطبعة الأولى 2024.
© حقوق الطبع محفوظة.

مؤسسة عبد الحميد شومان،
ذراع البنك العربي للمسؤولية الثقافية والاجتماعية

مؤسسة عبد الحميد شومان
هاتف: 4633372 6 962+ 463362 6 962+
فاكس: 4633565 6 962+
ص. ب: 940255 عمان، 11194 الأردن
AHSF@shoman.org.jo
shomanfdn
www.shoman.org

الأهليّة للنشر والتوزيع *e – mail: alahlia@nets.jo*
الفرع الأوّل (التوزيع): المملكة الأردنيّة الهاشميّة، عمّان، وسط البلد، بناية 12
هاتف 4638688 6 00962، **فاكس** 4657445 6 00962
ص. ب: 7855 **عمّان** 11118، **الأردنّ**
alahliabookstore@gmail.com: /00962775544710: /alahlia_bookstore: /AlAhliaBookstore
الفرع الثاني (المكتبة): عمّان، وسط البلد، شارع الملك حسين، بناية 34

بيانات الفهرسة الأولية للكتاب:
عنوان الكتاب: توظيف النصوص الأدبية في المناهج الدراسية (حلقة نقاشية)
إعداد: مؤسسة عبد الحميد شومان (الأردن)
بيانات النشر: عمّان: مؤسسة عبد الحميد شومان، 2024
الوصف المادي: 200 صفحة
رقم التصنيف: 375.001
الواصفات: /تطوير المناهج//النصوص الأدبية//المناهج//اللغة العربية/
الطبعة: الطبعة الأولى
يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مُصنفه ولا يعبّر هذا المصنّف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.

رقم الإيداع لدى المكتبة الوطنية الأردنية: (2024/11/6326)
ردمك: ISBN 978-9957-19-094-1

توظيف النصوص الأدبية في المناهج الدراسية (حلقة نقاشية)

تقديم: أ.د غسان إسماعيل عبد الخالق

المشاركون في الكتاب

(وفق ترتيب المداخلات)

أ. د. غسان إسماعيل عبد الخالق/ مقرّر الحلقة

أ. د. أكرم البشير	أ. د. راشد عيسى
أ. د. ناصر شبانة	د. خلود العموش
أ. د. رزان إبراهيم	د. أسيل الشوارب
د. غدير الحطبة	أ. د. صبحة علقم
د. أحمد خليفة	د. عبد الله عمايرة
أ. محمود الزعبي	أ. سحر عواد

أ. إكرام العطاري

كيف يُسهم اختيار النصوص الأدبية في إطلاق مَلَكة الإبداع؟!

أ.د. غسان إسماعيل عبد الخالق[1]

«والكتابة من بين الصنائع أكثر إفادة؛ لأنها تشتمل على العلوم والأنظار بخلاف الصنائع. وبيانه أن في الكتابة انتقالاً من الحروف الخطيّة إلى الكلمات اللفظية في الخيال، ومن الكلمات اللفظية في الخيال إلى المعاني التي في النفس؛ فيحصل لها ملكة الانتقال من الأدلّة إلى المدلولات، وهو معنى النظر العقلي الذي يُكسب العلوم».
-المقدّمة: ابن خلدون-

شاء القائمون على مؤسسة عبد الحميد شومان، أن يشركوني في التخطيط لإقامة هذه الحلقة النقاشية النوعية، وزادوا على ذلك بأن عهدوا لي بأمر إدارتها، واستخلاص توصيات المشاركين فيها ثم التقديم لها. ولن أُبالغ إذا قلت إنني أفدت من هذه التجربة إفادة يعزّ تحديد مداها المعلوماتي أو الذهني، لأسباب منها: أن معظم الذين شاركوا بأوراق عمل هم خبراء متمرّسون، وأن بعضهم مدرّسون متميزون، وأن كل من دُعي لإثراء أوراق هذه الحلقة والتعليق على أوراقها، هم أكاديميون مخضرمون، وأن ما أعقب كل جلسة من جلساتها من حوار وملاحظات واستدراكات، لا يُقدّر بثمن حقاً.

وقد نبّهني ذلك كلّه، إلى حقيقة أن الجانب الأكبر من موروثنا الثقافي، قد اعتمد اعتماداً ملموساً على منهجية المختارات الأدبية المنوّعة؛ تصريحاً وتلميحاً. وكأن الأقدمين قد وظّفوا هذه المختارات في مؤلّفاتهم، وتنافسوا في انتقائها وحشدها، لتكون وسيلة للإفادة من جهة ومدخلاً للإمتاع من جهة ثانية؛ فأصابوا الحسنيين معاً

(1) أستاذ الأدب والنقد وعميد كلية الآداب والعلوم التربوية في جامعة فيلادلفيا.

في أغلب اجتهاداتهم. ومن نافل الحديث القول بأن هذه المنهجية قد ظلّت سارية المفعول طوال قرون، إلى درجة يمكننا الزعم معها بأن مناهجنا الدراسية العربية، طوال عقود القرن العشرين، قد جاءت صدى لهذه المنهجية بصورة أو بأخرى.

لم يقتصر الأقدمون على اختيار النصوص وتوظيفها فقط، بل اعتنوا اعتناءً شديداً بمناهج التعليم، إلى درجة أن ابن خلدون في مقدمّته العتيدة، قد أفرد فصلاً لتعليم الفتيان وكيفية إكسابهم مَلَكة اللغة بوجه خاص والذائقة الأدبية بوجه أخص. وإلى درجة أن الشيخ الطهطاوي بعد مرور قرون، قد أطلق وأنشأ -في ضوء هذه المقدّمة- أول نظام تعليمي عصري في الوطن العربي، ورفده بمناهج عصرية مثّلت المنصّة التي انطلقت منها مناهج التعليم في الوطن العربي. ولعل من الطريف التذكير، بأن المقدّمة التي صدّر بها عميد الأدب العربي الدكتور طه حسين كتابه الأشهر (في الأدب الجاهلي)- بخصوص تطوير مناهج تدريس اللغة العربية- ما زالت تصلح بأسئلتها وتساؤلاتها، وبكل ما انطوت عليه من طموحات، لزمننا هذا!

على أن التسارع الشديد، في وتيرة الثورات العلمية، والتحوّلات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية في العالم، بدءاً من مطلع الألفية الثالثة، نصب أمامنا تحديّات جديدة لا يُستهان بها؛ فما كان موضع إجماع على مستوى الذائقة الأدبية في القرن العشرين، لم يعد كذلك في هذه الألفية، وخاصة إذا نظرنا بعين الاعتبار الشديد، لحقيقة المنافسة الشديدة التي راحت تكنولوجيات الاتصال وما رافقها من منصّات تمثّلها وتفرضها. ما يعني أن مهمة المخطّط والمؤلّف والمدرّس لم تعد سهلة، بحكم التعقيد والتداخل الشديد في مدخلات الواقع ومخرجاته؛ فما كان يمكن اختياره وتوظيفه من نصوص أدبية قبل مئات السنين أو قبل بضعة عقود، صار يحتاج إلى سنوات من التفكير والتنفيذ، حتى يرتقي إلى مستوى المهارات الشفوية والذهنية التي بات الطلاب في مدارسنا يتمتعون بها، ودون أن نستبعد ضرورة النظر بعين الاعتبار أيضاً إلى حقيقة أن أولياء الأمور ووسائل الإعلام والرأي العام، قد صاروا شركاء أساسيين في عملية التلقّي وفي التقييم الموصول.

أخلص مما تقدم، للقول بأن اختيار النص الأدبي القديم أو الحديث في المنهج الدراسي، لم يعد مهمة سهلة للأسباب التالية:

أولاً: لأنه يجب أن يكون مواكباً بصورة أو بأخرى، لإشكاليات العصر الراهن ومحاكياً له.

ثانياً: لأنه يجب أن يكون موضع إجماع المجتمع التعليمي الذي صار يتسع ويكبر، بحكم الاتساع والتشابك في العلاقات والديناميات الاجتماعية.

ثالثاً: لأنه لا يجوز أن يعبّر عن اجتهاد فردي أو مجموعة محدودة العدد، بل يجب أن يعبّر عن وجهات نظر كل الشركاء في العملية التعليمية.

رابعاً: لأنه لا يجوز أن يكون مجرّد استكمال شكلي أو ضرباً من ضروب رفع العتب، بل يجب أن يكون نتاج قناعة راسخة، بأنه يضطلع بتأدية الوظيفة أو الهدف المنشود شكلاً ومضموناً.

خامساً: لأنه يجب أن يسهم إسهاماً ملموساً في تنمية الذائقة الجمالية لدى المتلقي، من خلال تدريب هذا المتلقي تدريجياً، على الإحساس بالنص الأدبي وعلى تحليله وعلى تفكيكيه وعلى نقده.

سادساً: لأنه يجب أن يؤجّج ملكة الخيال لدى المتلقي، وعلى نحو يمكن أن يتكامل مع تأجيج خياله التاريخي والعلمي، لأن الخيال هو الحاضنة الأولى للإبداع والابتكار.

سابعاً: لأنه يجب أن يضاعف الثروة اللغوية للمتلقي، وعلى نحو عملي وواقعي خلاّق، يمكن أن يعزّز مهارات الاتصال والقيادة والتميّز الشخصي.

ثامناً: لأنه يجب أن يرسخ القيم الإيجابية مثل: حب الوطن وحس المواطنة والمسؤولية الاجتماعية والأمانة والصدق، وأن يستأصل – في المقابل– أنماط السلوك السلبي مثل: العنف المادي والمعنوي، والتنصل من المسؤولية، والغش والكذب.

تاسعاً: لأنه يجب أن ينمّي مهارات التفكير؛ ما يعني أنه يجب أن يتسم بالذكاء والألمعية، وليس ساذجاً وسطحياً.

عاشراً: لأنه يجب أن يربط الماضي بالحاضر على نحو منطقي ومقنع، وأن يربط الحاضر بالواقع على نحو عملي وملموس.

ورب قائل يقول: ما أسهل التنظير والتحليق وما أصعب التنفيذ والتطبيق! وهو قول صائب دون ريب، لأن المعوّل عليه في كل ما تقدم، هو النتائج التي تتطلب دون مواربة، أن نفكّر مليّاً في: كيف نحقّق كل ذلك، دون أن نرهق المعلّم والمتعلّم، ودون أن نحوّل النص الأدبي وما قد يترتب عليه من مشاغل إلى عبء ثقيل، ودون أن نفرّط بالشرطين الذهبيين: الإفادة والإقناع؟

وللإجابة عن كل ذلك أو معظمه، فقد نهد ثلّة من الأكاديميين المرموقين والمدرّسين المتمرّسين، لتقليب مسألة توظيف النصوص الأدبية في مناهجنا الدراسية على وجوهها المختلفة؛ فتناول كل من الدكتور أكرم البشير والدكتور راشد عيسى والدكتور ناصر شبانة على التوالي: منهاج اللغة العربية المطوّر، وفاعلية الأدب الأردني في المناهج المدرسية، واتجاهات النص الأدبي في مناهج اللغة العربية في الأردن. وتناول كل من الدكتورة خلود العموش والدكتورة رزان إبراهيم والدكتورة أسيل الشوارب على التوالي: معايير اختيار النصوص الأدبية في الكتاب المدرسي، واستراتيجيات وتحديات النصوص الأدبية في المناهج الدراسية، وتفعيل علوم القراءة على صعيد نصوص القراءة المبكّرة. وتناول كل من الدكتورة غدير الحطبة والدكتورة صبحة علقم والدكتور أحمد خليفة على التوالي: التأثير المستدام لتدريس تحليل النصوص الأدبية في المناهج الدراسية، وإشكالية النصوص المسرحية في المناهج المدرسية، والنصوص التراثية والحديثة في كتاب (العربية لغتي) من منظور إحصائي. وتناول كل من المُدرّسين عبد الله العمايرة ومحمود الزعبي وسحر عواد وإكرام عطاري على التوالي: النصوص الأدبية في المنهاج الأردني، وصعوبات توظيف الأدب في تدريس اللغة العربية، والمنهاجين القديم والمطوّر للغة العربية من منظور مقارن، وتوظيف النص الأدبي الأردني في مناهج اللغة العربية من منظور تحليلي.

وقد تمخضت هذه الحلقة النقاشية عن قرابة عشرين توصية أدلى بها الباحثون المشاركون، وتمثّل أبرزها في إنشاء مكتبة للمختارات الأدبية، ومواكبة المناهج للمستجدات والتغيرات العالمية، وإدراج النصوص المرجعية في المناهج المدرسية،

وإشراك دور النشر المعنية في إنتاج النصوص الأدبية التي تصلح لتكون جزءاً من المناهج، وتشجيع الدراسات والبحوث في مجال علوم القراءة الخاصة باللغة العربية، وتطوير استراتيجيات تعليمية مبتكرة وجديدة، وتطوير بيئة قرائية محفّزة وثرية بالمواد التراثية، وتخصيص الميزانيات المالية المناسبة لتطوير المناهج؛ نظراً لأن التعليم أولوية وطنية قصوى.

وإن كان هناك ما ينبغي التنويه به في ختام هذا التقديم – فضلاً عن إزجاء الشكر والتقدير لمؤسسة عبد الحميد شومان لقاء هذه المبادرة الوطنية اللافتة– فهو تأكيد حاجتنا الماسة إلى إقامة مثل هذه المختبرات الفكرية اللامعة، على صعيد كل التخصصات والحقول، لأن الاستثمار الدائم في مناهجنا وطلّابنا ومعلّمينا ومدارسنا، كان وما زال وسيظل هو الاستثمار الأهم والأنفع، في المدى القريب والمدى البعيد.

منهاج اللغة العربية المطوّر «العربية لغتي»/ المركز الوطني لتطوير المناهج: رؤية جديدة في تعليم مهارات اللغة العربية وتعلّمها

أ. د. أكرم البشير[1]

يعدّ الإطار العام لأي منهاج دراسي الأساس والمنطلق الذي تبنى عليه مكوّنات ذلك المنهاج وأدواته، وما يرتبط بها من غايات ورؤًى وتطلعات تسعى الأنظمة التربوية إلى تحقيقها لدى الناشئة. لذا جاء إعداد الإطار العام لمنهاج اللغة العربية بوصفه شكلًا من أشكال التطوير الشامل لمناهج اللغة العربية؛ ذلك التطوير الذي يسعى المركز الوطني لتطوير المناهج إلى تبنّيه؛ لإحداث نقلة نوعية في بناء مناهج جديدة لتعليم اللغة العربية وتعلّمها، تتسم بالتجديد ومواكبة أحدث التوجّهات العالمية في تعليم اللغات وتعلّمها. لذا يسعى هذا التقرير إلى التعريف بالمنهجية الجديدة التي اعتمدتها لجان التأليف المكلّفة بإعداد منهاج اللغة العربية المطوّر «العربية لغتي» للصفوف من 1-12، والفلسفة الفكرية التي انطلقت منها في بناء الوحدات الدراسية في كتابيْ الطالب والتمارين للمحاور الخمسة الرئيسة: الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة والبناء اللغوي. وانبثق عن كل محور من هذه المحاور الخمسة عدد من الكفايات الرئيسة، تفرّع منها عدد من الكفايات التي تمَّتْ صياغتها في صورة معايير ونتاجات تعلّم ومؤشرات أداء خاصة بكل محور قابلة للقياس والتّعلّم. فضلًا عن التعريف بالمداخل والمناحي الجديدة في بناء المنهاج المدرسي، والتي عمد الإطار

---

(1) رئيس فريق تأليف منهاج اللغة العربية المطوّر؛ المركز الوطني لتطوير المناهج، عضو هيئة تدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.

العام لمنهاج اللغة العربية المطوّر الصادر عن المركز الوطني لتطوير المناهج بنسخته الأولى سنة 2022، والنسخة المعدلة 2023 إلى تمثّلها، بما يتوافق مع التّوجّه الجديد لاختبار الثانوية العامة، الذي تبنّته وزارة التربية والتعليم الأردنية، بدءًا من العام الدراسي القادم 2024/ 2025. ومن هذه المناحي التي يسعى هذه التقرير إلى تتبّعها ورصدها في المناهج المطوّرة: منحى المعايير وما يرتبط بها من مهارات القرن الحادي والعشرين، والمنحى القائم على الكفايات، والمنحى الجمالي للغة، والمنحى الوظيفي والتكاملي. وهو ما يمثّل خطوة متقدّمة في تعليم اللغة وتعلّمها، بما يساعد الطلبة على اكتساب الكفايات اللغوية التي تمكّنهم من استثمار مهاراتهم في التواصل مع الآخرين، في ظل وضع سائد قائم على تبني مدخل العلوم اللغوية بوصفها معارف يتم حفظها واسترجاعها وقت الحاجة، لا مهارات تواصل تُمارَس بدقة وطلاقة وجودة في مواقف الحياة المختلفة.

وانطلقت المنهجية الجديدة في تأليف كتابيْ الطالب والتمارين «العربية لغتي»، من رؤية واضحة في البناء والإعداد والتصميم، لإنتاج منهاج لغة عربية عصري، مواكب لأحدث التوجهات العالمية في تعليم اللغات، بما تضمنته من منطلقات ومناحٍ أساسية، امتاز بها، وهي كالآتي:

أولًا: اعتماد **مدخل المعايير** بوصفه واحدًا من أحدث المداخل في تصميم المناهج، ومع ذلك فهو يجيء في هذا الإطار استكمالًا للجهود السابقة، ووفقًا لمهارات القرن الحادي والعشرين التي تناولت العديد من المفاهيم برؤية جديدة، أطلق عليها اسم المفاهيم العابرة للمناهج؛ لتسير جنبًا إلى جنب مع مختلف القضايا في حياة الطلبة وواقعهم، بما تضمنته من محاور أساسية تتعلّق ببناء مهارات التفكير واحترام الأديان، والقضايا الوطنية والقومية، ومهارات الحياة المختلفة، وبناء الشخصية السَّويّة، وقضايا حقوق الإنسان وقبول الآخر، والمنطلقات الجمالية، وغيرها من المفاهيم التي تتطلع إلى معالجة قضايا مختلفة في حياة الطالب. وتسعى المعايير في هذا الإطار إلى تحقيق التوافق ما بين التوقعات النابعة من الفلسفة التربوية بأنواعها، وما يجب على الطالب أن يتعلمه، كما أنها تمثّل الدليل الذي يهتدي به مؤلفو كتب اللغة العربية، وقد قدّم هذا الإطار عرضًا مفصَّلًا وكافيًا لما يجب أن يتعلّمه الطلبة في كل صفّ دراسي.

ثانيًا: اعتماد المنحى القائم على الكفايات، وقد جاء التوجه العالمي نحو الكفايات في بناء المنهاج ردة فعل على الاتجاهات التقليدية القائمة على تزويد المتعلمين بكمّ من الثقافة العامة والمعرفة المتخصصة المرتبطة بالتحصيل الدراسي، كما ساهم في بلورتها تنامي النظرة الاقتصادية إلى التعليم؛ فقد صار العامل الاقتصادي المحور الأساس الذي تنطلق منه النشاطات الإنسانية. وينطلق هذا الإطارُ من أنّ المتعلّم، وهو يفعّلُ مَلَكتَه اللّغويّةَ، إنّما يفعّل معها مَلَكاتِه: الإدراكيّةَ، والاجتماعيةَ، والمنطقيّةَ، والجماليّةَ، والتّخيُّليّة؛ فالنّسق اللّغويّ وأعرافُ الاستعمالِ وأغراضُه متلازماتٌ؛ لا ينفكُّ أحدُها يَهدي إلى صاحبِه. لذلك راعى هذا الإطارُ أن يتعرّض المتعلّمُ للعربيّةِ تعرُّضًا صحيحًا مستمرًّا يتجاوزُ حدودَ الغرفة الصّفّيّة، إلى جملة من الأنشطة الوظيفيّة الّتي تعزّز في نفس المتعلّم حقيقةَ العربيّةِ أنّها لغةُ حياة.

ثالثًا: اعتماد المنحى الجمالي للغة، مما يتطلب تكثيف المدخلات اللغوية الجمالية في المنهاج، ومعالجتها معالجة دلالية وفنية مستفيضة، تُعنى بتعليم اللغة العربية وتعلّمها، وتقويم أداء المتعلمين بناء على جمالية المدخل اللغوي، ووضوحه، ودرجة إقناعه وتأثيره في المتلقّي. استند الإطار في بنائه إلى الانطلاق من حاجة متعلّم اللغة العربية إلى فهم طبيعة البيان العربيّ الفصيح استماعًا وقراءةً، ثمّ القدرة على إنشاء ما يضارعه تحدُّثًا وكتابة، بوصفها ركيزة رئيسة في تمكين المتعلّم من النّصوص المسموعة والمقروءةِ فهمًا وتحليلًا وتذوّقًا ونقدًا، تستوي في ذلك النّصوصُ الأدبيّة والمعرفيّة، وقد حرَصَ الإطارُ على أن يتعرّضَ المتعلّم لنصوص متنوّعة في الشّكل والمضمون، ومن مصادرَ مختلفة. كذلك تدرّجَ الإطارُ في بناء كفاية الإنتاج اللّغويّ في صورتَيها؛ تحدُّثًا وكتابةً، بَدءًا من إقامة الصّوت والحرف العربيّين، وصولًا إلى إدارة حوار، أو أداءِ دور في مشهد مسرحيّ، أو إلقاء خُطبة في محور التّحدّث، أو كتابةِ ورقة بحثيّة، أو تقرير صَحَفيّ، أو نصّ إبداعيّ في محور الكتابة. إنّ الهدف من اعتماد المنحى الجماليّ في هذا الإطار هو بناء نفسية صافية مشرقة ومقبلة على التعلم بدافعية شعورية عالية، وإن الأمل لكبير في أن تحقق نصوص الكتب المدرسية القسط الأعلى من المنحى الجمالي في العملية التعليمية التعلمية، ذلك أن الأدب عامة والشعر خاصة يحاول في استعماله للغة استثمار طاقاته المعجمية، والصوتية، والتركيبية، والإيقاعية، والبلاغية؛ ومِن ترابط هذه العناصر تنشأ الوظيفة الجمالية التي تجابه النفور المتراكم

في نفس الطالب والشكوى من صعوبة اللغة: نحوها وصرفها وبلاغتها؛ فالجمال هو الذي يزين اللغة، والحب هو الذي يحرك الدافعية نحو تعلم اللغة واحترامها بعيدًا عن الشكوى والتذمر.

رابعًا: اعتماد المنحى التكاملي في تعليم اللغة وتعلّمها، لكونه المنحى الذي تتجمع فيه الكفايات اللغوية للمتعلّم في المهارات الأربع: الاستماع، والتحدّث، والقراءة، والكتابة تكامليًا، وهو ما يمثّل خطوة متقدمة لتزويد الطالب بالكفايات اللغوية التي تمكنه من استثمار مهاراته في التواصل مع الآخرين، في ظل وضع سائد قائم على تبني مدخل العلوم اللغوية القائم على تعليم اللغة وتعلّمها، بوصفها معارف يتم حفظها واسترجاعها وقت الحاجة، لا مهارات تواصل تُمارَس بدقة وطلاقة وجودة في مواقف الحياة المختلفة. وفي هذا المدخل التكاملي عُدّت قواعد اللغة وأبنيتها من نحو وصرف وإملاء وعلوم أدب وبلاغة وسائل لا غايات، بما يخدم تعليمها وتعلّمها اكتساب المتعلّم مهارات اللغة في جانبيها الاستقبالي والإنتاجي، والتمكن من كفاياتها استماعًا وتحدثًا وقراءة وكتابة. فضلًا عن مراعاة التكامل البنائي الأفقي والرأسي في تعليم مهارات اللغة، بحيث تكون المرحلة الدراسية ومستوى الصف الدراسي للمتعلم في تلك المرحلة أساسًا للمرحلة والصف الدراسي التاليين لها وهكذا.

خامسًا: اعتماد **المنحى الوظيفي** في تعليم اللغة وتعلّمها في المحاور الخمسة للإطار، وذلك بالنظر إلى ما يحتاجه المتعلّم في سياقات حياته اليومية المتنوّعة، بعيدًا عما ينفّر الطالب من لغته.

في محور البناء اللغوي الانطلاق في تعليم كفايات هذا المحور وتعلّمها، بوصفها وسيلة لا غاية، وذلك بمحاكاة أنماطها ومفاهيمها وتراكيبها النحوية والصرفية والبلاغية بشكل وظيفي، وبطرق وأساليب جديدة، تسمح للمتعلم في مراحل تعليمه الأولى بتعرّفها واكتشافها بطريقة مباشرة، قائمة على القياس والمحاكاة من الصف الأول إلى الرابع. ومن ثمّ الانتقال إلى مرحلة تقديم المفاهيم والقواعد اللغوية نحوًا وصرفًا وبلاغة ونقدًا وموسيقى، بتدرج معرفي قائم على استقراء هذه المفاهيم بكل تنوّعها واختلافها، واستنتاج القواعد اللغوية الخاصة بها اعتمادًا على انغماسه بنشاط وتفاعل مع زملائه ومعلمه في معالجة نصوص أدبية ومعرفية تتضمن ما تعلّمه في

دروس الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة.

وفي محور الاستماع، حظيت الكفايات الرئيسة والفرعية لهذا المحور باهتمام بالغ؛ لكون هذه المهارة من المهارات اللغوية الأساسية التي ينبغي الارتقاء بنتاجات تعلّمها، ومؤشرات أدائها، في الصفوف من الأول حتى الثاني عشر؛ لما لها من أثر في نماء المهارات اللغوية الأخرى وتطوّرها، لذا قدّم الإطار الكفايات الفرعية الخاصة بتذكر المسموع وتمييزه وتحليله وتذوقه ونقده بطريقة وظيفية وتكاملية مع مهارات التحدّث والقراءة والكتابة، فضلًا عن الأخذ بالتوجهات الحديثة المرتبطة بتعليم مهارة الاستماع وتعلّمها من حيث طبيعة المحتوى، وطريقة التدريس، وضرورة تعريض المتعلمين لأنماط جديدة من المحتوى ضمن هذه المهارة؛ مثل: الاستماع لنصوص إذاعية متنوعة، والاستماع لمقابلات مع شخصيات مشهورة، ومسرحة نصوص الاستماع، وربط محتوى تعلّمها وأنشطتها المتعددة بمهارات القرن الحادي والعشرين في التواصل والتعبير والتفكير والحوار بما يساعد المتعلّم على الإسهام فيما يدور حوله من متغيرات حيوية متسارعة.

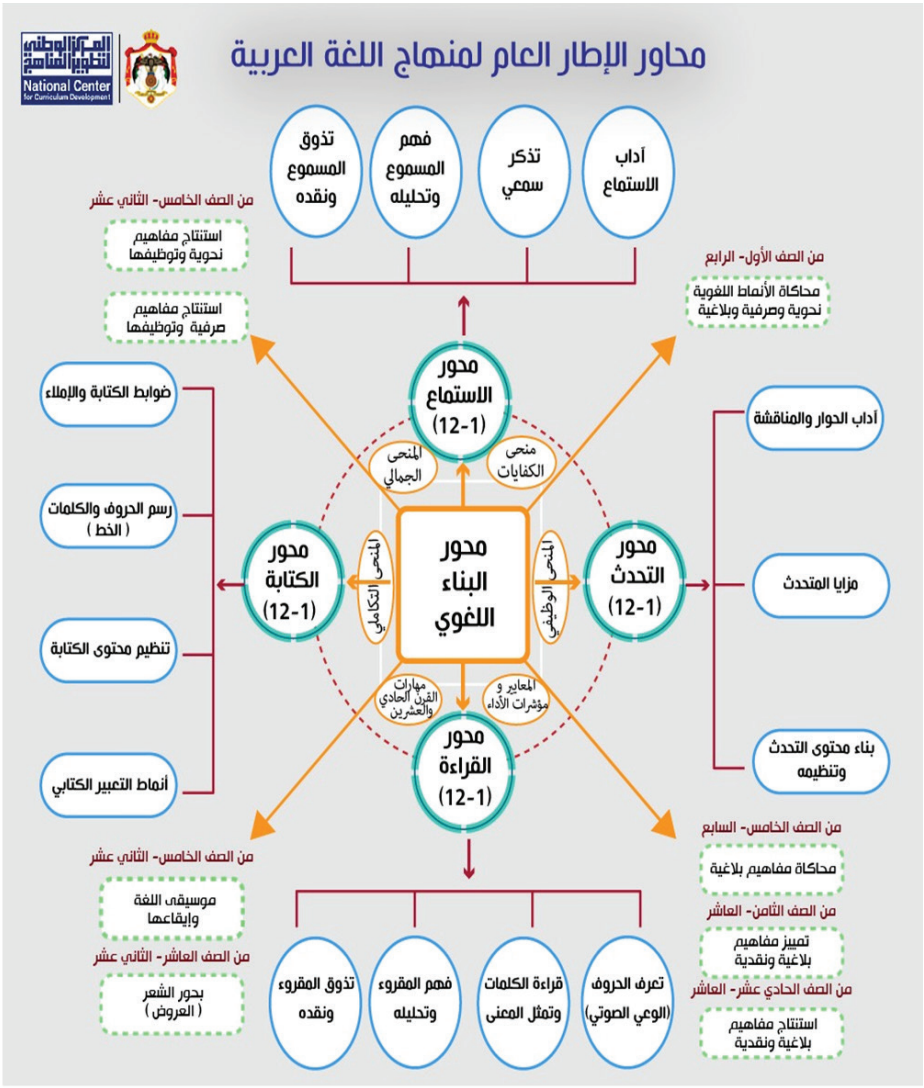
وفي محور التحدّث، فقد أُفردت مساحة جمالية كبيرة للمتعلّم، يتحرك فيها ضمن آليات المنهج الجمالي الذي يرغّبُ الطلبة في اكتساب المهارات، ويجعل للذوق دورًا مهمًا يؤديه في ترغيبهم بالحديث، والإذعان راغبين لشرطه الجمالي، مع التركيز على الكفايات المرتبطة بآداب التحدّث والمناقشة، ومزايا المتحدث وبناء محتوى التحدّث وتنظيمه، لذا أفرد الإطار مساحة للكفايات المرتبطة بالعروض التقديمية، وكيفية إعدادها، وتجهيز مصادر التعلّم الخاصة بها من خلال توظيف المتعلّم لمهارات القرن الحادي والعشرين في التواصل والحوار. كما تمّ التركيز على الارتقاء بكفايات المتعلم في التمثيل والدراما والمسرح لتكون بمثابة وسائل فاعلة تُسهم في تطوير الجوانب اللغوية والاجتماعية لشخصيته بتأديته أدوارًا محددة من اختياره في مسرحيات أو مشاهد تمثيلية، تُنتَج أو يُعاد صياغتها من الطلبة أنفسهم، وبشكل تكاملي مع ما تعلّموه في المحاور الأخرى كالاستماع والقراءة والكتابة والبناء اللغوي. كما كان لفن المناظرات والتدريب عليه للصفوف من التاسع حتى الثاني عشر أساس واضح في هذا الإطار.

أمّا في محوري القراءة والكتابة فقد روعيَ ما ورد في وثيقة الإطار العام ونتاجات التعلم العامة والخاصة لمناهج رياض الأطفال (4-6 سنوات) الصادرة عن المركز الوطني للمناهج (2019)، فلم يكرّر منهاج الصّفّ الأوّل الأساسيّ جملةَ المهارات القرائية والكتابية التي وردت في هذه المرحلة؛ وإنّما اكتُفيَ بمراجعة مكثفة وممنهجة لما تعلّمه الأطفال في هذه المرحلة من كفايات رئيسة وفرعية؛ اعتمادًا على أنشطة وتدريبات ورقية وإلكترونية معدّة بعناية، ترتقي بقدرتهم على التهجئة الصحيحة للكلمات مشافهة وكتابة، وما يتبعها من تطوّر في درجة التمكّن من الطلاقة والفهم في قراءة الجمل والنصوص الملائمة لمستواهم الصفّي. ولغايات نماء كفايات طلبتنا في الاختبارات الوطنية والدولية في مهارتي القراءة والكتابة، أفرد الإطار في هذين المحورين مساحة للمهارات ونتاجات التعلّم في القراءة والكتابة التي تعدّ من متطلبات العصر، **ومهارات القرن الحادي والعشرين**؛ وهي المعتمَدة في **الاختبارات الدولية (PIRLS)، (PISA)**، مثل: المعايير ومؤشرات الأداء المرتبطة بالطلاقة والفهم والتحليل والتفكير الناقد وحل المشكلات، وكيفية قراءة النصوص المعرفية المتصلة وغير المتصلة للوحة فنية أو مجسّم أو منحنًى أو جدول بيانات أو خارطة معرفية حول قضية ما، وهو ما يجعل هذا الإطار قادرًا على خلق فرص تعلّم حقيقية في هذين المحورين، بوساطة نصوص مختارة بعناية، تمثّل عصورًا أدبية وتاريخية مختلفة، تُعنى بتنمية المنحى الفنّي والجمالي والإبداعي للمتعلم، تمّ التأسيس لها بتكامل أفقي ورأسي متدرج ومنطقي من الصف الأول حتى الصف الثاني عشر، فضلًا عن التركيز على تنمية الأشكال الكتابية وأنماطها المرتبطة بمهارات البحث العلمي وإجراءاته وأَخلاقياته؛ مثل كتابة التقارير العلمية والفنّية والمعرفية ورقيًا وإلكترونيًا حول موضوعات وقضايا ومشكلات اجتماعية وبيئية وثقافية وتاريخية، وما تتطلبه من سلامة التوثيق والتكامل الأفقي مع المواد الدراسية الأخرى.

ولم تعد **مهارات القرن الحادي والعشرين** تسمح باعتبار محتوى المقرر الدراسي معلومات تقدّم للطلبة، أو دروسًا أعدّت للقراءة السطحية ويتم تناولها بأسلوب تقليدي؛ إنما جاءت لإعدادهم إعدادًا يساعدهم في مواكبة التطورات المتلاحقة والتغيرات المتسارعة، وتؤهلهم للتفاعل معها أمام التحديات التي فرضتها العولمة، وتعينهم كذلك على المضي في الاتجاه الصحيح الذي يقودهم إلى تحقيق

أهدافهم؛ لأن تنمية المهارات أشبه ببناء القيم في حياة الإنسان الذي هو بحاجة لأن يكون قادرًا على الحصول على سبل العيش الكريم، ولن يكتسب الطالب مثل هذه المهارات إلا إذا قام بتجربة ما تعلمه في حياته اليومية وتطبيقه، وهو أمر يتطلب منه بإلحاح زيادة قدرته على التفكير الذي يبني مستقبله بوصفه جزءًا من متطلبات الحصول على دخل مناسب، أساسه الثقة بأهمية التعليم، وهو ما أولته معايير هذا الإطار اهتمامها في توجيهها لتصميم دروس يتم تعلّمها للحياة من جانب، وللعقل الإنساني الذي يستطيع تذكر الأشياء لوقت طويل من جانب آخر، ومن هنا فإن فئات المهارات (العقلية، والتقنية، والاجتماعية) بات توظيفها أمرًا ضروريا، ومطلبًا لضمان تحقق عدد من المهارات التطبيقية، ومنها: التفكير الناقد، وحل المشكلات، والمهارات المهنية وأَخلاقيات المهنة، والعمل التشاركي، وتطبيق التكنولوجيا، والقيادة وإدارة المشروعات، والمهارات الاجتماعية والثقافات المتنوعة، والإبداع، والقيادة والمسؤولية.

وختامًا، فإنّ الأمل معقود على المُؤلّفين والمُعلّمين في استيعاب هذا الإطار، وجعله وسيلة تحفز المُتعلمين نحو التعلّم، ممّا يستدعي وضعَ المعلم في مركز اهتمام الساعين إلى تطوير التعليم، واللحاق بركب التطوّر العلمي والتكنولوجي في العالم. آملين أن يغدو هذا الإطار أُنموذجًا يُحتذى به مَحليّا وَدوْليًّا، خدمة للعربية وأهلها.



ملاحظات عامة حول مناهج اللغة العربية الحالية والسابقة:

- ✓ بنيت الكتب المدرسية الحالية والسابقة من الصف الأول حتى الصف السابع على أساس منهج المواد والوحدات الدراسية. فجاءت موضوعاتها منفصلة مع أنها جاءت في كتاب واحد. وعلى الرغم من اعتماد المهارات اللغوية في بناء الدروس الخاصة بكل وحدة في

الكتاب المدرسي للصفوف الأربعة الأولى، إلا أن الكتاب بُني بصورة غير صحيحة لا علميا ولا منهجيا، فنصّ الاستماع هو نفسه صور درس التحدّث، الذي هو بدوره نص القراءة. مما يجعل الطلبة يحفظون هذه الدروس حفظًا لا فائدة منه، ولا ينمّي المهارات اللغوية الأربعة التي هي أساس تعليم اللغة العربية وتعلّمها.

- ✓ في المناهج السابقة يبدأ فصل المواد في كتب مستقلة من الصف الثامن حيث تستقل القواعد النحوية بكتاب مستقل يقع في جزأين حتى الصف العاشر. فيدرس الطالب الاستماع والقراءة والكتابة في كتاب من جزأين، والقواعد اللغوية في كتاب آخر يقع أيضًا في جزأين، ثم يأتي في الصفوف المتقدمة كتاب مستقل للبلاغة والنقد الأدبي، وللقضايا الأدبية كتاب آخر، وهكذا.
- ✓ فصلت المادة المعرفية فصلًا شبه تام، فأمثلة النحو أمثلة مستقلة، في الغالب، عن دروس القراءة، وقد صيغت صياغة لتلبي القاعدة المراد شرحها، وجاءت مبتورة لا يربط بينها رابط. وكذلك جاءت أمثلة البلاغة العربية للصفوف العليا، مما يؤثر على مدركات الطلبة المعرفية ويحول بينه وبين التذوق الأدبي وربط الموضوعات بعضها ببعض.
- ✓ بنيت المقررات بناء يجعل الكتاب المدرسي هو المرجع الوحيد للطالب، وإن طلب منه في بعض التمارين الرجوع إلى الإنترنت أو إلى بعض الكتب المطولة. ولم تترك الكتب بهذا النظام للمعلم حرية التصرف فيها، ولا للطالب فرصة البحث والتقصي، بل جعلته متلقيًا يقتصر دوره على الحفظ والاسترجاع فقط.
- ✓ استندت المقررات إلى التنظيم المنطقي للمادة الدراسية وأهملت الناحية النفسية للمتعلّم أو ميوله وحاجاته ومشاكله وما بينه وبين زملائه من فروق فردية.
- ✓ انطلقت الكتب المدرسية في جميع الصفوف من أن المعرفة هي الغاية

التي يجب أن توجه لها كافة الجهود والإمكانات، لصبّ المعلومات في عقول المتعلمين، مما يجعل مهمة المعلم تقتصر على نقل المعرفة إلى المتعلمين، دون الأخذ في الاعتبار ميولهم وخبراتهم السابقة، وهذا الاتجاه يمثل الأساس المعرفي للمنهاج.

- ✓ جاءت نشاطات كتب النحو نحوية كأنها تسعى لتخريج مدرِّس للنحو، لا متعلّم قادر على توظيف ما تعلمه في حياته العلمية والعملية. مثلًا من هذه النشاطات:
- ✓ صمم باستخدام برنامج العروض التقديمية خريطة مفاهيم للمعرب والمبني من الأفعال واعْرِضْها على زملائك.
- ✓ صمم خريطة مفاهيم على الحاسوب تبين فيها عناصر الجملة الفعلية وحالات بناء الأفعال.
- ✓ جاءت كتب اللغة العربية منفصلة عن بقية المواد الدراسية، فلا أثر فيها للدراسات الاجتماعية، كالتاريخ والجغرافيا والاقتصاد، ولا للجوانب الوجدانية والأخلاقية. كما أغفلت مواضيع حيوية ومعاصرة كثيرة بينما ركزت على مواضيع قديمة أو غير مناسبة للعصر ولا للسن مما يُحدث فجوة بين المنتج التعليمي وبين سوق العمل، كما يظهر لدى حديثنا عن كتاب الصف السادس.
- ✓ خلت الكتب من المنهجية الواضحة والصارمة في اختيار النصوص، وعرض الدروس، والتدرج.
- ✓ جاءت الكتب تقليدية في إخراجها وصورها.
- ✓ اشتملت الكتب على نصوص مقتبسة لم تخضع للتصرف لتناسب الفئة العمرية. (نص التينة الحمقاء للصف الخامس، الجزء الأول، ص27).
- ✓ لم تخضع الكتب قبل طباعتها لعملية مراجعة صارمة فكثرت فيها الأخطاء المطبعية، ولا سيما في ضبط الكلم.

البناء الشّكلي لكتاب «العربية لغتي» للصّفوف من (1-11)

ينطلق تصميم الكتاب المدرسي من رؤية وتوجّه واضحين، يتضمّنان بناء كفاية تواصلية في تعليم اللغة العربية وتعلّمها لا يغفل فيها عن أي جانب، مع الحرص على ربط الكتاب المدرسي بالمنحى الجمالي الذي يتمثل في إكساب المتعلّم الطلاقة اللغوية بالدرجة الأولى، وجماليات اللغة العربية وتمثّلاتها الأدبية؛ للنهوض بذوق المتعلم، ودفعه إلى تعلّم العربيّة، وفقا لما ورد في الإطار العام لمنهاج اللغة العربية، والمناحي التي انطلق منها في بنائه: التكاملي، والجمالي، والوظيفي، ومنحى الكفايات، ومهارات القرن الحادي والعشرين.

أولاً: مكونات منهاج اللغة العربية (الكتب المدرسية):

أ- **الصّفوف من (1-11):**

1- «العربية لغتي» كتاب الطّالب (ج1+ج2).

2- «العربية لغتي» كتاب التّمارين (ج1+ج2).

3- «العربية لغتي» كتيب الاستماع ونصوص الإملاء (6-1).

4- «العربية لغتي» كتيب الاستماع (10-7).

5- «العربية لغتي» دليل المعلم (ج1+ج2).

ب- **الصف الثاني عشر (عربي تخصص)**

1. كتاب قضايا لغوية: النحو والصرف (أدبي+ شرعي فقط) كتاب واحد من فصلين.
2. كتاب البلاغة والنقد الأدبيّ وموسيقى الشعر (أدبي+ شرعي فقط) كتاب واحد من فصلين.
3. دليل المعلم (ج1+ج2).

ثانيًا: البنية العامة للكتاب المدرسي:

أ- تمّ تأليف الكتاب لكل صف دراسي من الصّفوف(1-11) على

أساس مفهوم الوحدات الدراسية (خمس وحدات لكل كتاب في الفصل الدراسي الواحد)؛ بحيث تتكون كلّ وحدة من عدد من الدروس اللغوية، تمثّل محتوًى محددًا من المجالات المعرفية المرتبطة بحياة الطّلبة وواقعهم والقضايا والمفاهيم العابرة للمناهج؛ فكلّ درس لغويّ سيعدّ «وحدة تكاملية» تتداخل فيه الكفايات اللغوية الرئيسة والفرعية وتتكامل في كلّ محور من المحاور الأربعة: (الاستماع، والتّحدّث، والقراءة، والكتابة) مع المحور الخامس الخاص بالبناء اللغوي؛ وهي المحاور الّتي تمّ اعتمادُها في الإطار العام لمنهاج اللغة العربية. وتتضمن كل وحدة دراسية عددًا من المهمات التعلّمية، على شكل أنشطة لغوية معدّة بشكل محكم، تبعًا للكفايات الرئيسة والفرعية التي تمت صياغتها في صورة معايير، ونتاجات تعلّم، ومؤشرات أداء قابلة للقياس والتعلّم. وتتكون هذه الأنشطة اللغوية من سلسلة من الإجراءات والممارسات التواصلية ما بين المعلم والمتعلّم، تنتهي بعرض نتائج الأداء ومناقشتها وتقويمها فرديًا أو جمعيًا تعاونيًا. وعليه، ستعالج الكفايات اللغوية في المهارات الأربع: (الاستماع، والتّحدّث، والقراءة، والكتابة)، وما يرتبط بها من أساليب لغوية ووظائف نحوية وقواعد إملائية في مجمل نصوص الوحدة المسموعة والمقروءة والحرة، وليس في نص خاص بعينه.

ب – تقوم كل مهمة تعلّمية ترد في الوحدة الدراسية الواحدة على مجموعة من الأسس والمنطلقات التي يبنى عليها النشاط اللغوي أو المهمة التعليمية التعلمية.، وتتمثل هذه الأسس والمنطلقات في مجموعة من المنظمات، مثل:

- منظم بصري (رسوم كرتونية، صور حقيقية، خرائط، مجسمات، جداول، ...).
- منظم سمعي (نصوص استماع مسجلة).

- منظم بصري سمعي (فيديوهات تعليمية).
- منظم أدائي (نموذج أداء يؤديه المعلم/ المتعلِّم ويحاكيه المتعلِّمون).
- منظم مثير للتفكير (سؤال مفتوح حول قضية أو مشكلة ترتبط بالنشاط).
- منظم استراتيجي (استراتيجية أداء أو تفكير يقترحها النشاط).

ج - تضمين المهمات التعلّمية (الأنشطة اللغوية) الواردة في كل وحدة دراسية تنوّعًا واسعًا في الكفايات والاستراتيجيات والممارسات التواصلية التي ترتبط بالنشاط اللغوي وإجراءات تنفيذه، مثل:

1 - ممارسات وإجراءات مرتبطة بالمهارات العقلية الدنيا: (التذكر، والفهم والتفسير، والتطبيق).

2 - ممارسات وإجراءات مرتبطة بالمهارات العقلية العليا: (التحليل، والتركيب، والتّقويم، والإبداع).

3 - ممارسات وإجراءات مرتبطة بعمليات التعلّم والاكتشاف والتنبؤ والتخمين.

4 - ممارسات وإجراءات مرتبطة بالكتابة الإبداعية: (قصة، وشعر، وخاطرة، ومسرحية، وسيرة) حسب طبيعة النشاط والمهمة التعلّمية.

5 - ممارسات وإجراءات مرتبطة بالكتابة الوظيفية: (تقارير، وملخصات، ولافتات، ...) حسب طبيعة النشاط والمهمة التعلّمية.

6 - ممارسات وإجراءات مرتبطة بالدراما وأداء الدور والعروض التقديمية.

المجالات والوحدات التعليمية في كتابيْ الطّالب والتمارين «العربية لغتي» للصّفوف من (1-11):

تنوّعت المجالات المعرفية العامة التي تكررت في كل صفّ دراسي تم إنجازه لغاية، والتي أخذت بعين الاعتبار من قبل فريق تأليف كتابيْ الطالب والتّمارين، في تحديد المحور الخاص بكل وحدة تعليمية حسب انتمائها للمجال المعرفي العام، وما يرتبط به من عنوانات مقترحة في الفصلين الدراسيين الأول والثاني للصّفوف من 1-11. وتُقدَّم هذه المجالات المعرفية من خلال نصوص أدبية راقية، ومعرفية متنوّعة، تمثّل محتوًى لغويًّا منتميًا إلى واحد أو يزيدُ من المجالات المعرفية الآتية: الاجتماعي والنّفسي، والبيئيّ والصحّي، والوطني، والقومي، والمهني، والعلمي والتكنولوجي، والرياضي والترفيهي، والديني والأخلاقي، والفنّي والخياليّ، والثقافي، والأعلام والمشاهير. وتتنوّع النّصوص والأمثلة المسموعة والمقروءة، التي سترد في الكتاب المدرسي للصّفوف من (1-12)، بين آيات من القرآن الكريم، والأحاديث النّبويّة الشّريفة، ونماذجَ راقيةٍ من فَصيح اللغة والشعر، والأناشيد، والقصّة الفنّيّة والمصوّرة، والأقوال المأثورة، والطّرفة، والحِكم والأمثال، والسيرة، والمسرحية، والمقامة، والمقالة الأدبيّة والعلميّة، ...، بما يتناسب مع الفئة العمرية للطلبة، والمعايير الدّولية للكفاية اللغوية.

مواصفات فريق تأليف منهاج اللغة العربية «العربية لغتي» للصّفوف من الصّف الأول - الثاني عشر:

1 - **معلمون ومشرفون تربويون** متميزون من ذوي الخبرة والكفاءة، يحملون مؤهلات علمية وتربوية مناسبة، ومشهود لهم بالتميز والإبداع في مجال تعليم اللغة العربية وتعلّمها وعلى رأس عملهم (مدارس حكومية وخاصة).

2 - **منسِّقون تربويون** من ذوي الخبرة والكفاءة، يحملون درجة الدكتوراه في تخصص مناهج اللغة العربية وأساليب تعليمها، ومشهود لهم بالتميز والإبداع في مجالهم.

3 - **فريق اختيار النصوص**: أساتذة جامعيون من ذوي الخبرة والكفاءة،

يحملون درجة الدكتوراه في تخصص اللغة العربية وآدابها، ومشهود لهم بالتميز والإبداع على المستويين المحلي والعربي.

4 - **مؤلفو النصوص** الشعرية والنثرية (شعراء وكتّاب أردنيون) مشهود لهم بالتّميز والإبداع على المستوى المحلي والعربي.

فاعلية الأدب الأردني في المناهج المدرسية

أ. د. راشد عيسى[1]

استهلال:

ثبت للمجتمعات البشرية أن الأدب بجميع أصنافه [الشعر، والرواية، والحكايات، والقصص، والأمثال الحكيمة، والمسرح، والخاطرة، والخطابة، والتراسل...] مكوّن حضاري كبير ورئيس في تطور العقل والقلب معًا نحو حياة فضلى، ذلك لأن الأدب هو المعبّر الأول عن شبكة المشاعر الإنسانية واتجاهاتها الذاتية والعامة. كأنه ضمير الكاتب من نحو وضمير مجتمعه من نحو آخر. ولذلك ما زال الباحثون منقسمين إلى فريقين: فريق يرى بضرورة الالتزام من منطلق الإيمان بأن الأدب رسالة اجتماعية، ولا بُدَّ أن يحمل وظائف أخلاقية. وفريق يرى بمبدأ الفن للفن من منطلق أن التعبير الأدبي، إنما هو دفق وجداني خاص يعبر عن الذات بأسلوب جمالي في الهدف الأول، ولا يحمل بالضرورة هدفًا أخلاقيًّا مبرمجًا للإصلاح الاجتماعي. فالأديب ليس مصلحًا اجتماعيًّا. بل هو ناقل ناجح للفكر الشعوري الخاص. ولذلك نادى أصحاب هذا الرأي بمقولتهم: لا غاية للأدب خارج ذاته، وأن الأدب ليس شيئًا يُقال وإنما طريقة يُقال بها.

وعلى اختلاف الرأيين فإن الأدب ماضٍ في تطوره بصرف النظر عن مواجهته وعلاقته بالفرد أو بالجماعة، من هنا برز دوره في تربية النشء، وتفعيله لصالح تأديب الأطفال من حيث هو قوة ممتازة للحصانة اللغوية، وللحصانة الفكرية كذلك، ولعل لنا في التأديب العربي القديم عبرة في ذلك، حين كان المؤدب يعلم الناشئة العربية

(1) أستاذ الأدب والنقد الحديث، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

وأساليبها ومهاراتها من خلال الشعر الذي يمتلك مزايا فريدة في بناء شخصية الفرد وتنشيط دوره في المجتمع.

أنماط الفاعلية الأدبية في المنهاج الأردني:

ينطوي النص الأدبي على منظومة من الفاعليات القصدية والتلقائية في تنمية الشخصية، ولا سيّما عند الناشئة. لذلك تلجأ وزارات التربية والتعليم إلى تقديم الأدب في المناهج المدرسية بجرعات متفاوتة بحسب مستوى الفئة المستهدفة من عمر ست سنوات حتى الثامنة عشرة. فالمدرسة هي الحاضنة الأهم والأنجح في تعليم الناشئة فن الحياة من خلال النصوص الأدبية المتنوعة الملائمة لكل مستوى.

أولًا: الأدب وتنمية الشخصية:

يمنح الأدب المتعلم القدرة على التعبير عن حاجاته الخاصة، ولا سيّما مشاعره وأفكاره ورغباته عن طريق تعلم مهارات عديدة ذات علاقة بصلة المتعلم بنفسه وبواقعه الاجتماعي، فيزيد الأدب ثروته اللغوية ويكسبه أساليب متنوعة في التعبير ويوفر له الشجاعة في الحوار وقول الرأي المختلف. كما يضاعف السلوك الإيجابي نحو الواقع، ويعزز اتجاهات المشاركة الجمعية على اختلاف أنماطها. إنه يمنح المتعلم قوة في الشخصية يواجه بها حياته الخاصة والعامة.

ثانيًا: الأدب ومهارات الاتصال:

يوفر النص الأدبي للمتعلم معرفة جيّدة بطرق الاتصال بالآخر عبر أهم عناصر الاتصال بالعربية وهي [القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع]. وقد انتبهت وزارة التربية والتعليم إلى هذه المسألة قبل ثلاثين سنة، فخصصت كتاب مهارات الاتصال لطلبة التوجيهي. الأمر الذي جعل وزارة التعليم العالي تنحو مثل هذا النحو فتخصص لطلبة السنة الجامعية الأولى كتابًا في مهارات الاتصال بالعربية وآخر بالإنجليزية.

ثالثًا: الأدب والقيم الاجتماعية:

يعبر الأدب عن علاقة الإنسان بواقعه الاجتماعي، فيقدم للمتعلم خبرات واسعة ونماذج متعددة من القيم الاجتماعية من مثل: التعاون، والمحبة والاحترام،

والمحافظة على الممتلكات العامة، والتشاور، وانصهار الذات بالمجتمع، وآماله وآلامه، والانتماء، والمبادرة الخيرية، والمحافظة على حقوق الإنسان، وغير ذلك من القيم التي تعد قيمًا وطنية بالضرورة.

رابعًا: الأدب والقيم الأخلاقية:

ترتبط القيم الأخلاقية بالقيم الاجتماعية ارتباطًا وثيقًا وتكميليًّا فكل قيمة أخلاقية هي في أثرها ونتائجها قيمة تشاركية مع المشهد الاجتماعي ومع مسار بناء الشخصية الناجحة، ومن هذه القيم: احترام الآخر والاختلاف الفكري، الروح الرياضية المتسامحة، العطاء والإسناد، التخطيط الجمعي، تعزيز مبادئ الحرية والجمال والحق والفضيلة والخير. وهي قيم تداولية بين ما هو شخصي وما هو عام ذو صفة إنسانية أساسية.

خامسًا: الأدب ومهارات التفكير:

إن كل نص أدبي هو نتاج شعور فردي مشارك في الشعور الجمعي تلقائيًّا، وإن بدا ذاتيًّا مستقلًا. والنص كذلك نابع من موقف فكري معين؛ لذلك يعد الأدب مصنعًا للشعور الفكري أو الفكر الشعوري في جدلية يكمل بعضها بعضًا.

إن النفس البشرية في طبيعة سلوكها ملتزمة باتجاه الفكر والشعور، ولذلك ينجز النص الأدبي موقفًا معينًا يتعلق بعلاقة الإنسان بواقعه ووجوده. فقارئ النص مرسل إليه (وهو المتلقي) الذي يأخذ موقفًا ما من أفكار النص واتجاهات معانيه. وهنا لا بُدّ من استخدام مهارات التفكير التي من شأنها أن تقود المتعلم إلى مجموعة من العمليات الذهنية والقلبية في فهم النص وتحليله وتجلية مقاصده ثم التأثر به والتفاعل مع جمالياته وأسراره. ومن هذه العمليات: الفهم والاستيعاب، التمييز، المقارنة، التصنيف، الربط، التحليل، إصدار الحكم. ولا تتم هذه العمليات الذهنية العميقة إلا بأنواع من التفكير الذي يتعالق الواحد منه بالآخر وصولًا إلى الغاية القصوى من علاقة المتعلم بالنص الأدبي وهو التفاعل الإيجابي الذي يثري تجربته الشعورية والفكرية.

ومن أشكال التفكير:

1. **التفكير الناقد:** وهو التفكير الذي يقوم على جميع العمليات

الذهنية السابقة.

2. **التفكير الإبداعي**: وهو التفكير الذي يقوم أيضًا على جميع العمليات السابقة مضافًا إليها نشاط المتلقي في الحذف أو الإضافة أو التعديل، بحيث يصبح هذا المتلقي مشاركًا في بناء النص. وهو أرقى أنواع التفكير.

3. **التفكير في حل المشكلات**: إذ يفيد المتعلم من النص الأدبي في كيفية التوصل إلى حلول مناسبة للمشكلة التي يعرضها النص. ولعل القصة القصيرة أفضل نوع أدبي مناسب لهذا التفكير، ولا سيّما عند بلوغ الحبكة أو نقطة التوتر والبحث عن نهاية ناجحة وبخاصة إذا كانت القصة تحتمل النهاية المفتوحة.

وقد لا تكفي نصوص الأدب في المناهج المقررة لتغطية أهداف التفكير الإبداعي، فتلجأ إلى الاستعانة بنصوص خارجية توزع على المتعلمين بصفتها نصوصًا غير منهجية، إنما هي إسناد قوي لإثراء عملية التفكير.

وقد قدمت المناهج المدرسية الأردنية تجربة ناجحة في هذا المجال قبل عشرين سنة حين طبقت برنامج (محكات التفكير) على فئات من المعلمين في مستويات مختلفة. وتتمثل العملية في تقديم نصوص قصيرة غنية بما يثير التفكير، وتتبع النص بمنظومة من الأسئلة السابرة التي تفتح في ذهن المتعلم آفاقًا واسعة من التأمل والتحليل والافتراضات ليظل النص مفتوحًا على التأويل والتخمين.

4. **التفكير الاستمتاعي**: وهو آخر درجات التفكير وأكثرها تأثيرًا في المتعلم، ذلك لأنه نوع من التأمل السعيد الذي يكسب القارئ لذة في التلقي والفهم والتحليل فيكون تأثيره بعيد المدى وعميق الفائدة. ومن هنا تتأتى أهمية اختيار النصوص الغنية بالانفتاح الدلالي غير المنتهي.

سادسًا: الأدب وتذوق النص الأدبي:

لم يعد تدريس النص الأدبي هادفًا لتحقيق قيم تعليمية أخلاقية واجتماعية فحسب، وإنما أصبح وسيطًا فعّالًا في تنمية التفكير الإبداعي الممتع من خلال عمليات التفكير المتسلسلة والمترابطة تلك التي يصل فيها المتعلم إلى درجة عليا من التأمل الجمالي سواء على صعيد المقروئية اللغوية أو البلاغية وعلاقة كل ذلك بزيادة التحفز لصناعة نص جديد موازٍ أو مختلف.

سابعًا: الأدب والإبداع الفني:

تساعد النصوص الأدبية في المنهاج المقرر في تنمية نزعة التقليد في التأليف، وتطوير إرادة المحاكاة والكتابة على المنوال ثم تجاوز ذلك إلى ابتكار أساليب جديدة في التعبير الأدبي. فنصوص المناهج هي القدوة التي يتأسّى بها المتعلم ويتأثّر بها أيما تأثُّر، لأنها مفروضة عليه وذات سلطة من المعلم والأسرة.

فالمدرس الناجح يستطيع اكتشاف المواهب الواعدة من خلال ملاحظة لنسب تفاعل المتعلمين مع النص، وطرق استمتاعهم واستجابتهم لما فيها من أفكار وجماليات تعبيرية تعزز اتجاه المتلقي نحو تجريب التأليف.

ثامنًا: الأدب والمعرفة:

يحتوي النص الأدبي –على الأغلب – على مجموعة من المعارف التي تزيد من ثقافة المتعلم وتربطه بالحياة، وتوثّق صلته بواقعه الخارجي. وتتنوع المعارف في الأدب تنوّعًا غنيًا كالمعارف العلمية والسياسية والجغرافية والتاريخية والفلكية والجمالية، ومعرفة العادات والتقاليد وطرائق التفكير عند الشخوص أو الشعوب. على أن هذه المعلومات تزيد أو تنقص أو تختلف في توافرها من نص إلى نص، ومن نوع أدبي إلى نوع أدبي آخر. فحجم المعارف في الرواية مثلًا أكبر في العادة من مثيله في الشعر. إن رواية واحدة لدوستويفسكي تقدم للمتلقي معرفة واسعة بأعماق النفس البشرية وأسرارها. وإن ثلاثية نجيب محفوظ تكشف للقارئ تفاصيل الحياة الشعبية في المجتمع المصري في مدة زمنية معينة. وإن أي قارئ للشعر الياباني سيتعرف على أنواع عديدة للأزهار في تلك البيئة.

ولا شك أن المعرفة في الأدب ليست هدفًا رئيسًا فيه، إنما هي وسيلة لتوصيل الأفكار وتماسك العمل الأدبي من حيث زمانية النص، فلا أدب من غير فضاء زمكاني يدور فيه. مثال ذلك إن أي قصيدة يكون موضوعها القدس مثلًا فإن المتلقي سيحصل بالضرورة على معرفة تاريخية وجغرافية ودينية عن مكانة القدس في التاريخ الإنساني.

تاسعًا: الأدب والذات:

يمنح الأدب متلقيه مجموعة من عناصر تكامل الذات في علاقتها الحياتية العامة والتفصيلية فهو يسهم في:

- تقدير الذات، ووضعها في منزلتها الصحيحة المتوازنة.
- إدارة الوقت ومراقبة أهميته في خطط الإنجاز وتنفيذ المشاريع.
- التأسي بسلوك الشخوص الأبطال في القصص والمسرحيات والإفادة في إعداد الأفكار الخاصة والبرامج الشخصية.
- تعزيز روح العمل والمثابرة والتواصل.
- تحفيز المتلقي للبحث والتقصي.

عاشرًا: الأدب والاقتصاد الثقافي:

يعد الأدب جزءًا من عمليات الإنتاج الاقتصادي إبداعًا وتسويقًا. إذ تتطور عملية التطوير الاقتصادي في الأدب من أبسط صورها إلى أعلى مستوى. فأبسط صورها هو المكافأة المالية التي يتقاضاها الأديب عن قصة أو قصيدة أو مسرحية أو رواية. أما الصورة الثانية فهي المكافأة التي يتقاضاها عن كتاب كامل. وتأتي الصورة الثالثة في بيع الكتب في المكتبات الخاصة أو عن طريق دور النشر التي تتولى طباعة الكتاب الأدبي وتسويقه في المعارض. أما الصورة الرابعة فهي الندوات والمؤتمرات المدفوعة الأجر فيما تأتي الصورة الخامسة في إصدار المجلات الثقافية وبيعها.

في حين تظهر الصورة السادسة في تسويق المنتج الأدبي لصالح المؤسسات الإعلامية كالإذاعة والتلفزيون. على أن أحدث صورة للاقتصاد الأدبي هو قراءة

النصوص وشرحها عبر مواقع الاتصال الاجتماعي من جهة وتخصيص المنصات الأدبية والتعلم عن بعد. من جهة ثانية. ولعل من أهم فعاليات الاقتصاد الأدبي هو الجوائز الأدبية الكبرى أو تحويل رواية إلى فيلم سينمائي أو تحويل مسرحية مكتوبة إلى مسرحية مُشاهَدة.

صورة الأدب في المناهج المدرسية الأردنية:

من حسن حظي أنني أعيش النصوص الأدبية في المناهج المدرسية الأردنية منذ سبع وستين سنة أي منذ كنت في الصف الأول الابتدائي فعشتها تلميذًا متلقيًّا وعشقتها مؤلّفًا وعشتها مسؤولًا عن قسم اللغة العربية في المناهج.

المناهج المدرسية هي الأكثر فاعلية في حياة التلميذ من جهة وفي فلسفة التربية والتعليم من جهة أخرى؛ فالنصوص الأدبية توضع بصفتها الهدف الأهم للتربية، وبما أنها أدب، فمن الطبيعي أن يتنازع عليها قسم اللغة العربية في الجامعة تحت مسمى تدريس أدب الأطفال. أما قسم التربية فيحتضنها تحت مسمى المناهج التربوية وتدريسها؛ فالقائمون على اختيار النصوص الأدبية في المناهج يأخذون في اعتبارهم مسألتين: الأولى متعلّقة بأهداف تربوية، والثانية متعلقة بأهداف جمالية خاصة بفن الأدب.

عبر هذه المرحلة الطويلة التي عايشتُ فيها النصوص الأدبية في المناهج لاحظت ما يلي:

أولًا: تنوعت النصوص بين أشكال أدبية مختلفة كالأناشيد والمحفوظات والقصة القصيرة، والحِكم والأمثال ذات الصبغة الأدبية، والمسرحية.

ثانيًا: تنوعت المضامين حسب المستوى العمري فمنها ما كان تَسَلِّويًّا ممتعًا، ومنها ما حمل قيمًا أخلاقية واجتماعية ووطنية وإنسانية وجمالية.

ثالثًا: لم تكتف المناهج المدرسية عبر مسيرتها بالنصوص الأدبية المقررة، إنما استعانت بنصوص إضافية خارجية جعلتها موضع النقاش والدراسة على غرار المبادرة في الأعوام 2009-2000م، إذْ تم إضافة العشرات من نصوص القصة القصيرة للصفوف الأساسية.

فاعلية الأدب الأردني في المناهج المدرسية حتى عام 2000م:

امتازت مناهج اللغة العربية في الأردن منذ نشأتها الأولى بحضور نماذج أدبية عربية رفيعة في الكتب المدرسية سواء أكان النص شعرًا أم قصة قصيرة أم خاطرة أم مسرحية، وذلك بسبب النظرة القومية الحاضنة لوحدة الروح العربية في التعليم، وهي نظرة منسجمة مع فكرة الثورة العربية الكبرى. فتضمنت المناهج نصوصًا لأدباء عرب بارزين منهم فؤاد الخطيب، وبشارة الخوري، وإبراهيم طوقان، وفدوى طوقان، وعبد الرحيم محمود، وأحمد شوقي، وحافظ إبراهيم، والجواهري والرصافي والزهاوي والسياب، وأبو القاسم الشابي، وعمر أبو ريشة وسليمان العيسى، وزكريا تامر، والطيب صالح.

بعد مؤتمر التطوير التربوي 1987م، انتبهت وزارة التربية والتعليم إلى أهمية التعريف بالأدب العربي الأردني، فضاعفت حضور الأدباء المحليين في الكتب المدرسية وذلك بمشاركاتهم في التأليف والتوجيه والإشراف أو باختيار نصوصهم، ونهض مجمع اللغة العربية الأردني باحتضان مشروع تأليف مناهج جديدة للغة العربية. فشارك في التوجيه والإشراف نخبة من أساتذة الجامعات والنقاد من مثل خالد الكركي، وزياد الزعبي، وعبد الكريم الحياري، وإبراهيم السعافين، وصلاح جرار، وخليل الشيخ، وحكمت النوايسة، وأكرم البشير، وعطا الله الحجايا. كما ضمت لجان التأليف مجموعة أخرى من الأساتذة والباحثين، قامت هذه اللجان باختيار نصوص عربية وأردنية من أنواع أدبية مختلفة، فصار للأدب الأردني حضور لامع في الكتب المدرسية، الأمر الذي جعل مناهج عربية أخرى تستعير من النصوص الأدبية الأردنية وتضمّنها الكتب المدرسية كالسعودية والإمارات.

وهذه طائفة من أسماء الأدباء الأردنيين الذين قدمت الكتب المدرسية نصوصًا لهم في الكتب المدرسية، وقد زاد عددهم على أربعين كاتبًا وكاتبة من هذه الأسماء: مصطفى وهبي التل، وحسني فريز، وعيسى الناعوري، وحيدر محمود، وسليمان المشيني، ويوسف العظم، وحبيب الزيودي، وعدي مدانات، وقاسم أبو عين، ونجيب القسوس، وهند أبو الشعر، وعبد المهدي قطامين.

وقد تنوعت النصوص ما بين الأناشيد وشعر الكبار والقصص القصيرة ودروس

في الصفوف الدنيا والأساسية المتوسطة والثانوية في كتب اللغة العربية وفي بعض كتب التربية الإسلامية، وفي نصوص الاستماع المساندة.

وقد لاحظت أن بعض المواقع الإلكترونية قامت بتقديم بعض هذه النصوص في منصّاتها ومناقشتها. وما زالت الخطة الجديدة لتطوير المناهج مستمرة في تفعيل الأدب الأردني في الكتب المدرسية الجديدة.

غير أني لاحظت أن هذه الفاعلية لن تعطي ثمارها ما لم تساندها خطة مدروسة في استراتيجيات تدريس النص الأدبي، وتذوقه وربطه بمهارات الاتصال الأربع، وبمهارات التفكير الناقد والإبداعي، وبمحكّات التفكير، للحصول على أكبر مخرجات تعليمية من جماليات النص الأدبي. ولا تتم هذه الخطة إلا بتخطيط مباشر بين قسم اللغة العربية وقسم الإشراف التربوي الذي يتابع تنفيذ المنهاج ويطور أساليب التعليم، ولا سيّما أن خطة التطوير التربوي الأحدث بإشراف المركز الوطني لتطوير المناهج تقوم على تعزيز المستوى الجمالي والإبداعي في التعليم بعيدًا عن التدريس التلقيني القديم.

وبذلك يتدانى الهدف التعليمي التربوي من تحقيق الأسس الجمالية في الأدب، فما عادت التربية تعني إعداد المتعلم للحياة بل إعداد المتعلم لفن الحياة لإنجاز تعليم ممتع مرتبط بوجدان المتعلم وواقعه الحياتي، لعلنا نصل إلى الهدف الأسمى من التعليم وهو إعداد الفرد للتعبير الشفوي والكتابي بأفضل أسلوب وهو هدف شامل لجميع مساقات التعليم ولطبيعة الجمال الأدبي.

اتجاهات النصّ الأدبي في مناهج اللغة العربية المطوَّرة في الأردنّ 2024

أ. د. ناصر شبانه[1]

استهلال:

ارتبط نشوء أدب الأطفال في الأردن بتأسيس وزارة التربية والتعليم التي أطلق عليها اسم: وزارة المعارف، وبات هذا التواشج بينهما جزءًا من بنيوية هذا الأدب، فمع تأسيس الوزارة التي واكب تأسيسها إنشاء المدارس، وإقبال الطلبة على النهل من معين العلم، كان لا بد من توفير الطرف الثالث للعملية التعليمية بعد المعلم والطالب، وهو المنهاج الدراسي، فراح الرواد الأوائل يجتهدون في تأليف المناهج الدراسية للصفوف المختلفة، ونالت مناهج اللغة العربية اهتمامًا متزايدًا، وعيًا بخطر اللغة العربية بوصفها أسًّا من أسس هذه الأمة، وقد نال الأدب حظًا وافرًا من النصوص التي تم انتقاؤها لإدراجها بين صفحات الكتب المدرسية، مما يؤشر إلى وعي مبكر بأهمية الأدب في تدريس اللغة العربية، بوصفها -أي النصوص الأدبية- هي التجلي الأكمل والأجمل لهذه اللغة وممكناتها الجمالية والفنية.

فالأدب بسائر أنواعه وأجناسه هو البوابة الجمالية للدرس، من خلاله يسهل على الدارس أن يحقق الهدف التربوي بغير عناء، بل إن التشويق واللذاذة اللذين يصحبان النص الأدبي يجعلان القارئ يقبل بنهم على القراءة والتدبر والمدارسة، وفرق كبير بين أن نسوق الدرس النحوي أو الصرفي أو حتى الفكرة المستهدفة أو القيمة المرادة للدارس مباشرة فنصدمه بها، ونطالبه بحفظها أو معرفتها بطريقة فجة

(1) شاعر وناقد، رئيس قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، الجامعة الهاشمية.

تجعله يتهرب من مواجهة العنت والمشقة؛ وبين أن يأتي كل ذلك في سياق جمالي من الأدب المشوق الذي لا يشعر معه الدارس بعناء أو بتجشم مشقة بمقدار ما يقبل على التعلم بحماسة منقطعة النظير حين يكون المدخل نصًا أدبيًا من الشعر أو القصة ينتقل من خلاله الدارس إلى عوالم من الخيال المدهش أو السرد الشائق، ويمر في طريقه إلى الفكرة على تشبيه معجب أو استعارة لطيفة أو مجاز مؤثر أو مفارقة طريفة.

إن الوعي بأهمية الأدب هو الكفيل بجعل منهاج اللغة العربية لسائر الصفوف يحفل بالعديد من النصوص الأدبية المنوعة والمتوازنة، ولعل المنهاج المطوَّر الذي انتهى فريق التأليف من إنجازه للصفوف الأول والرابع والسابع والأول الثانوي قد حَسُنَ منهاجًا حين اعتمد المنهج الجمالي في عملية التأليف، كما يظهر من الإطار العام الذي وضعه المركز الوطني للمناهج قبيل انطلاق عملية التأليف.

فالمنهج الجمالي يعين على اجتراح طريقة لجذب اهتمام الطالب إلى الدرس من خلال الأبعاد الجمالية التي تثير التشويق ونوازع الجمال في الدارس، كما يدرك أن الدرس يصبح عبئًا كبيرًا على الطالب بمعزل عن إطاره الجمالي، وأن المعارف يمكن نقلها للدارس بسهولة وبطريقة أشبه باللاواعية من خلال النص الأدبي، بينما يمكن مواجهتها ورفضها ومقاومتها حين تأتي على هيئة أوامر أو نواهٍ على الدارس أن يحفظها أو يستظهرها، وبهذا تغدو المعارف والأفكار والقيم أشبه بالمكملات الغذائية التي يستوعبها الجسم دون عناء ودون شعور بالعنت؛ لأنها تدخل الدم عن طريق الطعام الشهي، بينما لو أردنا أن ننقلها للدم مباشرة عن طريق الدواء لرفضها الدارس وحاجج في رفضها، وتلك هي كلمة السر السحرية في الأمر كله، إنها الأدب.

وتسعى هذه الدراسة إلى تشخيص واقع الأدب في المناهج المطورة التي ما زال فريق التأليف يعمل عليها، وصدرت منها للآن أربعة كتب للصفوف الأول، والرابع، والسابع، والعاشر، وهي الصفوف التي ستقتصر عليها الدراسة، إذ إنها تصلح لتكون عينة ممثلة لجميع الصفوف.

اتجاهات النص الأدبي:

تتعدد الاتجاهات التي يذهب إليها النص الأدبي في المناهج الدراسية المطورة،

وتتكامل أيضًا في سبيل تكوين شخصية الطالب وتنميتها من جميع الجوانب، ويمكننا رصد الاتجاهات الآتية:

1 - الاتجاه الوطني والقومي:

يبرز الاتجاه الوطني والقومي بوصفه واحدًا من أبرز الاتجاهات التي ينصب عليها الاهتمام في مناهج اللغة العربية، ويعوَّل على النص الأدبي في العادة لتكريس هذا الاتجاه، وتمثُّل القيم الوطنية والقومية ونقلها إلى الدارس بطريقة جمالية لا يبدو الطالب مكرهًا عليها، بمقدار ما يتشربها كالرحيق من وردة النص الأدبي، فقد أسهمت النصوص الأدبية من شعر وسرد في تعظيم القيم الوطنية والقومية وإعلائها في نفس الدارس من خلال التركيز على جودة النص الأدبي المختار ليكون صرحًا جماليًا وفنيًا يترك أثره في الطالب، فالنص الأدبي ليس مجرد طائفة من المعاني أو المضامين التي قد يصعب ابتلاعها، بما تسببه من عسر الهضم وبخاصة للأطفال الصغار في مراحلهم العمرية الأولى، وإنما هو بناءات جمالية ولعب باللغة يشعر معه الطالب بالمتعة والإثارة، ويسهل عليه امتصاص رحيق الكلمات، وعطر العبارات المموسقة الموزونة، أو تلك التي تبعث رائحة الحكايات في نفس الدارس، مما يجعل عملية نقل الفكرة أو المضمون، أو القيمة المنشودة أشبه بعملية تلقائية لا يشعر معها الدارس بالعناء، بل يشعر بالسعادة والانتشاء، جراء ما يتركه النص الأدبي من أثر دائم في نفس الدارس وروحه.

ففي كتاب اللغة العربية للصف الأول تطالعنا وحدة كاملة هي الوحدة الثانية بعنوان «أنا أحب وطني»، وتتجه فيها المعالجات إلى تبسيط مفهوم الوطن لطفل السادسة، من خلال أبعاد رمزية كالقفص والعصفور والحرية وسواها، ثم يتم تعضيد كل ذلك بأنشودة عنوانها «وطني» تتسم بالبساطة والسهولة، تسعى إلى ترسيخ معنى الوطن في نفوس الصغار بتوظيف أسلوب التعجب الذي يبرز جماليات الوطن:

«وطنـــي وطنـــي مـــا أغـــلاهُ ... أخضـــر أخضـــر مـــا أحـــلاهُ
فيـــه ســـهول فيـــه جبـــالُ ... وميـــاهٌ تجـــري ورمـــالُ
انظـــرْ للأزهـــار تنـــادي ... مـــا أَجملهـــا أرض بـــلادي»

إن إضافة كلمة الوطن إلى ياء المتكلم تجعل الطفل يشعر بأنه يتحدث عن وطنه هو، وليس عن أي وطن، كما أن إبراز جماليات الوطن من خضرة ومياه، وسهول وجبال يغرز قيمة الاعتزاز بهذا الوطن وحبه في نفس الطفل، وجعل الأزهار تنادي بهذه الصيغة الأدبية الفنية التي تحرك الخيال وتوظف الأنسنة أمرٌ يجعل الطفل يشعر بأن وطنه أغلى من كل الأوطان، ولا بد من الحفاظ عليه والدفاع عنه.

ولعل الأمر عينه يتكرر وبطريقة مدروسة في الوحدة السابعة بعنوان «علم بلادي»، فالعلم رمز للوطن، وصورة عنه، ولا بد من تكريسه في ذاكرة الطفل، فهذا من تمام حب الوطن، وجاءت الصورة لتعضد الفكرة بتكرار صورة العلم في كل صفحة من صفحات الوحدة، ثم ترد الأنشودة بإيقاعها وصورها وبناءاتها الفنية لتمجد العلم، فلا يراه الطفل إلا عاليًا خفاقًا:

«علـــم الأردن الغالـــي ... دومًـــا يخفـــق فـــي العالـــي
مـــا أحـــلاه.. مـــا أغـــلاهْ ... هـــو فـــي قلبـــي أنـــا أهـــواهْ
فبـــه الألـــوان الحلـــوةْ ... فيـــه البســـمة والقـــوةْ
ســـأعيشُ العمـــر أغنـــي ... عشـــتَ عزيـــزًا يـــا وطنـــي»

وبهذا يتضح ارتباط الوطن بالعلم ارتباطًا لا فكاك منه، فقد بدأت الأنشودة بكلمة «علم»، وختمت بكلمة «وطن»، وبدا النص بسهولته وموسيقاه العذبة الرشيقة وهو يبعث في القارئ معاني الاعتزاز، وقيم الحب والانتماء لوطنه وعَلَمه.

أما وحدة «أحب وطني» في كتاب اللغة العربية للصف الرابع، فيتصدّرها شطر من بيت شعري لأحمد شوقي: «لا شيء يعدل الوطن»، مستدعيًا تلك الأنشودة الرائعة لرائد شعر الأطفال أحمد شوقي التي تتحدث عن حب الوطن من خلال حوار شائق بين عصفورتين والريح. وفي فقرة القراءة نطالع نصًا شعريًا حواريًا للشاعر الأردني محمد الظاهر المتخصص في الكتابة للأطفال وهو من نوع قصيدة التفعيلة، غير أنه رشيق في إيقاعاته وحواراته، مشوق ومنساب، يبين أهمية الوطن من خلال التشخيص، إذ السمكة تبدو كإنسان ينشد الحرية، ويخشى الشبكة. ولعل هذا الاختيار يدل على حنكة فريق التأليف في اصطفاء النصوص المناسبة للتعبير عن أهمية الوطن، ولعل

ما يدل على ذلك أنه لأول مرة يتم تخصيص فريق لاختيار النصوص كل مهمته أن يصطفي النصوص المناسبة، وهو ما مكنه من اختيار أعلى النصوص شأنًا، وأكثرها قدرة على إصابة الهدف.

وجاءت الوحدة الثانية من كتاب الصف السابع بعنوان «وطني الأجمل»، متصدرة بعبارة شعرية للشاعر العباسي ابن الرومي وهي قوله:

«وليس وطن آليتُ ألا أبيعه وألا أرى غيري له الدهر مالكا»

وهي إشارات جديرة بالاهتمام، تستدعي التراث والنص الشعري التراثي في سبيل التأكيد على أهمية الوطن في كل زمان ومكان، وأما نص القراءة الأساسي فكان للشاعر الأردني حيدر محمود، مما يكرس حالة خاصة من اتحاد النص وكاتبه في حالة وطنية واحدة، ليبدو وطن القارئ والدارس هو المقصود وليس أي وطن آخر، وهذه القصيدة مشهورة معروفة ومغناة وهي بعنوان «أرخت عمان جدائلها»، وفيها يتآزر جمال عاصمة الأردن مع حالة القوة والمنعة التي تتصف بها، وتنحاز القصيدة إلى شعر التفعيلة الذي يجسد واقع الحال، ويواكب الجديد، ويقدم السهل الممتنع للمتعلم، فيبهره بتلك الصور الجذابة الأخاذة، ويأخذه الإعجاب بهذه المدينة الاستثنائية التي تمثل الوطن بكل ما فيه.

وفي الوحدة العاشرة من كتاب الصف السابع نلحظ البعد القومي يتعاضد والبعد الوطني، فإذا عنوان الوحدة «القدس في العيون»، ويتصدر الوحدة مشهد القدس وقبة الصخرة في صورة معبرة، وأبيات شعرية للشاعر جبران خليل جبران، أما نص القراءة فيدهشنا بنص شعري على نمط شعر التفعيلة لشاعر فلسطيني ربما نراه أول مرة على صفحات الكتب المدرسية وهو الشاعر غسان زقطان، وعنوان النص: أبطال القدس: عبد القادر الحسيني، إذ يتجه الوعي إلى تعظيم البعد القومي في نفوس النشء، وربط شرقي النهر بغربيه، وتغدو قضية فلسطين والقدس قضية الوطن الأردني الأولى، ولعل هذا الطرح ينسجم مع الخطوط العامة للإطار العام للمناهج التي نصت على انفتاح الوطن الأردني على شقيقه الفلسطيني، وعدَّت الجيش الأردني جيشًا لكل العرب.

ولم يخلُ كتاب الصف العاشر كذلك من وحدة تقف على الوطن، فجاءت الوحدة السابعة بعنوان «الحنين إلى الوطن»، في مسعى لتكريس فكرة الوطن في نفوس النشء، وراح الأدب يضرب بسهمه من أجل تحقيق الهدف، فتصدرت الوحدة ببيت شعر للشاعر الأردني سليمان المشيني الذي يقول:

«أُلقي عصا الترحال في بلدي بلدي أعزّ عليَّ من كبدي»

وكالعادة، يتآزر النص المكتوب والشاعر الكاتب في تأكيد فكرة الوطن، ثم يختار فريق التأليف نصًا من عيون الشعر الحديث للشاعر أحمد شوقي، وهو تلك السينية التي عارض فيها البحتري ومطلعها:

«اختلاف النهار والليل ينسي اذكرا لي الصبا وأيام أُنسي»

وهو اختيار جريء ومحق، إذ إن النص ليس بتلك السهولة، لكن مما خفف من صعوبته عدم إيراد النص كاملًا، واختيار أبيات منه، وفي النص تمجيد لفكرة الوطن، وهجاء للمنفى.

وبهذا يبدو أن الاتجاه الوطني والقومي كان له أهمية استثنائية في المناهج المطورة، وخصص له وحدة على الأقل في كل كتاب، عدا عن انتشار مفردات هذا البعد في ثنايا الوحدات والمعالجات، وكتاب التدريبات كذلك.

2- **الاتجاه الاجتماعي:**

يعد الاتجاه الاجتماعي واحدًا من أهم الاتجاهات التكوينية للمجتمع، فالإنسان كائن اجتماعي بطبعه، وتعد الطفولة بمراحلها المتعددة شريحة اجتماعية مهمة لا بد من إيلائها الاهتمام اللازم، وقد برز الاتجاه الاجتماعي واضحًا في مناهج اللغة العربية المطورة، ثمة اهتمام بالأسرة وبالمؤسسات الاجتماعية، وبالعادات والتقاليد الاجتماعية، التي تخصّ النشء.

فقد جاءت الوحدة الأولى من كتاب اللغة العربية للصف الأول بعنوان «أسرتي»، وجاءت أسفل الصورة عبارة «أسرتي حضن يضمني»، وهذا اختيار ذكي في زمن تفتت الأسر، والمؤامرات التي تحاكُ ضد الأسرة العربية والإسلامية، ومن شأن

ذلك أن يربط الدارس بأسرته، فيحبها ويتقرب منها أكثر، ويفهم علاقته بهذه الأسرة، ويمتنع عن التمرد عليها.

ويورد الكتاب أنشودة بعنوان «أسرتي» مكونة من أربعة أبيات، تتسم باللطافة والظرافة، وسهولة الكلمات والتراكيب، وغنائية الأوزان والقوافي في محاولة لتمرير القيم الأسرية للطفل من باب التشويق الفني والجمالي:

«يـــا بســـمتي يـــا بســـمتي أنـــا هنـــا ولعبتـــي
أمِّـــي معـــي تحيطنـــي بهـــا تـــدوم فرحتـــي
أختـــي هنـــا أحبُّهـــا تضحـــك مثـــل ضحكتـــي
أردنُّنـــا أُحبُّـــهُ كمـــا أُحـــبُّ أســـرتي»

فثمة محاولة لتعريف الأسرة وبيان تكوينها، فهناك الأم والأخت، وليته ذكر الأب والأخ، لكنهما غابا عن النص، وثمة ربط مهم بين الأسرة والوطن في البيت الأخير، إذ الأسرة لبنة من لبنات المجتمع، وكلمة الحب التي تتكرر أكثر من مرة هي أساس العلاقات الأسرية السليمة.

وفي الوحدة التاسعة من الكتاب ذاته؛ موضوع يندرج ضمن الاتجاه الاجتماعي، وعنوان الوحدة هو «أشخاص أحبهم»، ويوظف المؤلف هنا السيناريو بوصفه شكلًا أدبيًا حديثًا في نص «صديقي الجديد»، الذي يبحث في فكرة الصداقة ويحض عليها، ويعدها قيمة اجتماعية كبرى لا بد من الحرص عليها.

ومن أركان الأسرة التي يحرص عليها الطفل الجد والجدة، وهو ما احتفى به النص الشعري «جدي»، الذي يحتفي بالجد وممارساته العذبة مع حفيده، من ملاعبة وملاطفة وضحك وحزازير، وهو ما يدعم فكرة الأسرة، ويؤدي إلى تماسكها وحرص الطفل عليها.

ويعود كتاب الصف الرابع إلى فكرة الصداقة ويجسدها في وحدة كاملة، لتغدو الوحدة السادسة بعنوان «أصدقائي بهجة حياتي»، وهي تمجد فكرة الصداقة من خلال الآية الكريمة التي تتصدر الوحدة، قال تعالى: «إذ يقول لصاحبه لا تحزن إن الله معنا»،

في محاولة لضرب مثال للصحبة الحقيقية للتلميذ الناشئ، كما تستمد فقرة القراءة من التراث العربي والإسلامي نصًا يجسد فكرة الصداقة، ويبين قيمة الصديق الوفي الذي نجده حاضرًا في الملمات.

وتأتي فقرة الأنشودة كذلك لتوكيد أهمية الصداقة تحت عنوان «الصديق»، ومن خلال الصور الفنية الشفيفة يبين النص أهمية الصديق وأثره في حياة صديقه، فهو عنده أغلى من كنوز الأرض.

وقد تغدو الرياضة جزءًا من حياة الطفل الاجتماعية حين ينخرط في الألعاب الجماعية، ويتعاون مع زملائه وأصدقائه في تحقيق الفوز، ومن شأن هذه الرياضات الجماعية أن تنمي شخصية الطفل، وتزيد من نضج مهاراته الاجتماعية، وغرس الروح الرياضية في نفسه مما يزيد من قبوله اجتماعيًا.

وفي الوحدة الرابعة من منهاج اللغة العربية للصف السابع مثال جلي على ذلك، إذ جاءت الوحدة بعنوان «الرياضة حياة»، وهو عنوان يجسد إلى أي مدى يمكن أن تسهم الحياة الرياضية في نجاح الحياة الاجتماعية للطفل، وعلى الرغم من خلو الوحدة من النص الأدبي الذي يمكن أن يؤدي دورًا مهمًا في ترسيخ الروح الرياضية والقيم الاجتماعية الناشئة عنها؛ غير أن ذلك يثبت اهتمام المنهاج بكل القيم الاجتماعية التي ينبغي أن يتحلى بها الدارس.

ويحتفي كتاب الصف السابع بالعديد من الوحدات التي تكرس الاتجاه الاجتماعي في الوحدات السادسة والسابعة والثامنة من الفصل الثاني، فجاءت الوحدة السادسة لتلفت الأنظار إلى المرأة التي تمثل نصف المجتمع، من خلال إبراز الدور الاجتماعي والإنساني لبعض الأسماء الكبرى لنساء لهن إسهاماتهن في حياتنا المعاصرة، وقد تم توظيف فن المقالة وهو أحد الفنون الأدبية لإبراز هذا الدور، ومحاولة التخفف من ذكورية المجتمع، وتحقيق التوازن المطلوب بين الرجل والمرأة.

أما الوحدة السابعة بعنوان «من شيم الكرام» فهي تركز على السمات الاجتماعية الإيجابية التي ينبغي أن يتحلى بها الإنسان بوصفه عضوًا في المجتمع، ويبرز النص الأدبي في الوحدات لتوكيد هذه الفضائل وإبرازها في سياق أدبي يقدم الفضيلة في ثوب من الشغف والتشويق، كما في قصة «وفاء السموأل» التي تعلي من شأن فضيلة

الوفاء، وكذلك في قصة «الأسد والأرنب» التي تدعو إلى الإعلاء من شأن العقل مهما كان الجسم صغيرًا، فقد استطاع الأرنب على ضعف جسمه إنقاذ أصدقائه من الأسد بعقله وفكره وحسن تدبيره.

أما الوحدة الثامنة فقد جاءت بعناون «من أدب الزهد»، لتعلي من شأن قيمة اجتماعية اقتصادية دينية مهمة مضمونها حسن التصرف والانصراف عن قشور الحياة وزينتها، والتمسك بالجوهر، معتمدة على نص شعري تراثي لأبي العتاهية، يمجِّد التخلص من أغلال المادة، والركون إلى الدنيا وزينتها، مقابل الإعلاء من شأن الروح وتزكيتها، مما يصرف الإنسان عن المنافسة على متاع زائل، ويقربه من فكرة القبول الاجتماعي، حين تبدو لديه سمة الإيثار، وحب الآخرين، وتقديمهم على نفسه.

ويبرز النص الأدبي والنص القرآني في إبراز قيمة اجتماعية مهمة في الوحدة السادسة من كتاب الصف العاشر، وهي قيمة «الاعتذار»، ولعل النشء في أمس الحاجة إلى هذه القيمة التي يمكن أن تحل العديد من المشاكل الاجتماعية والخصومات بطريقة سحرية هي الاعتذار، إذ يظن البعض أن الاعتذار نوع من الضعف أو التنازل، ولا يدرك أن الاعتذار يعبر عن قوة الشخصية، وحسن الخلق.

وفي كتاب الفصل الثاني من الصف العاشر وحدتان تنتميان إلى الحقل الاجتماعي: الوحدة السادسة وعنوانها «أنا والآخر»، والوحدة الثامنة وعنوانها «شبكات التواصل الاجتماعي»، غير أن البعد الأدبي فيهما شاحب تمامًا، فلا نصوص أدبية مباشرة سوى حديث نظري عن فن المناظرة دون مثال تطبيقي، ومقال صحفي قد يبدو بعيدًا عن الأدب، وحبذا لو تم العناية بهذا الجانب، وعدم الانقطاع عن الحالة الأدبية مهما كان الموضوع أو الفكرة.

3- **الاتجاه الديني:**

قد يبدي الناظر في المناهج المطوَّرة ملاحظة متسرعة، وقد تكون اتهامية غير بريئة مفادها: عدم وجود وحدات صريحة تنتسب للاتجاه الديني ترتكز على آيات من القرآن الكريم أو الحديث الشريف كما هو الحال دائمًا في المناهج السابقة، وهذا حكم متسرع، فقد ارتأى فريق التأليف أن تكون الآيات الشريفة والأحاديث النبوية مبثوثة في ثنايا الوحدات لتؤدي دورها الوظيفي سواء في كتاب الطالب أم في كتاب التمارين،

ثم إن الدين الإسلامي ليس منزويًا عن الحياة العامة، وليس دين لاهوت واعتزال، وإنما يدخل في كل شأن من شؤون الحياة، وفي كل درس من دروس المنهاج، وبهذا يتداخل الاتجاه الديني بالاتجاهات الأخرى لنصوص المنهاج، من اتجاه وطني أو اجتماعي أو إنساني، ومعنى هذا أن الاتجاه الديني مبثوث في ثنايا الكتب المنهجية المطوَّرة، ومتغلغل في كل فكرة أو اتجاه. ولعل الدارس المدقق يعثر على العديد من الآيات والأحاديث والأفكار الدينية في ثنايا الدروس.

ومع ذلك لم يغفل المنهاج عن إدراج بعض الوحدات ذات البعد الديني المباشر، كوحدة «من قصص القرآن الكريم»، وهي الوحدة الأولى من كتاب الصف الرابع، التي تعرض لمجموعة من القصص القرآني بطريقة أدبية مشوقة، ومع ذلك فثمة نص شعري يبين أهمية القصص القرآني وقيمته الفكرية والفنية، يقرؤه الدارس فينساب مع نغماته وإيقاعاته، ويطرب لمفرداته وعباراته. ولو أردنا أن نستقصي الاتجاه الديني بمفهومنا هذا في الكتب الدراسية المطوَّرة لوقفنا عند كل وحدة وكل درس، ولألفينا هذا الاتجاه حاضرًا في كل نص ومسألة وتدريب.

4- **الاتجاه الطفولي:**

ولعلها من أبرز الاتجاهات التي ينبغي أن تعنى بها المناهج المدرسية، ذلك لأن الدارس في معظم سنوات الدراسة يكون طفلًا، ولا بد من العناية بحاجاته وقضاياه الخاصة المنفصلة عن حياة الكبار، فالطفل لا يحب أن ينظر إلى حياته وكأنها جزء من حياة الكبار، بل يفضل الاستقلالية ويطالب بها بأسلوبه الخاص، ويحب أن تكون له قضاياه وأسلوبه في العيش، ما دام أن مرحلة الطفولة ليست جزءًا من حياة الكبار ولا هو تابع لهم، بل هي مرحلة لها خصائصها وسماتها واستقلالها عن عالم الكبار.

وقد اعتنى المنهاج المطوَّر للغة العربية بشؤون الطفل وقضاياه وألعابه، ومن ذلك اعتناؤه بنظافة الطفل في وحدة كاملة، وقد استعين بالنص الأدبي في إبراز هذا الجانب، فبرزت في وحدة «النظافة» أنشودة بعنوان «الفتى النظيف» تحث الطفل على العناية بنظافته ونظافة البيئة من حوله، ولعل اللافت فيها أنها جاءت على لسان الطفل، ليكون ناطقًا باسم الأطفال ومعبرًا عن حالهم في اهتمامهم بالنظافة، ودعوتهم لها.

ولعل مما يختص بالأطفال من قضايا طرائقهم في اللعب والتسلية، وقد

تكفلت الوحدة الرابعة من كتاب الصف الأول بهذا الشأن، وجاءت بعنوان «رسومي المتحركة»، ولم تخل هذه الوحدة من نص أدبي شعري ناطق باسم الطفل يتحدث عن هذه الهواية تحت عنوان «فيلم الكرتون»، معبرًا عن اتجاه طفولي لاحِبٍ ينفرد به الطفل، ولا علاقة لعالم الكبار به.

ويتكرر هذا الاتجاه الطفولي في الوحدة الخامسة بعنوان «لعبتي المفضلة»، التي تتناول ألعاب الأطفال التي تشكل جزءًا مهمًا من حياتهم ولهوهم، وبخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة والمتوسطة التي يمر بها الطفل القارئ، وحسنًا فعل فريق التأليف حين وظف النص الأدبي في التعبير عن هذا الاتجاه، وبخاصة الأنشودة التي تبدو لعبة أخرى من ألعاب الطفل الأدبية، حتى ليشعر وكأنه يلعب ويستمتع بلغة الأنشودة وإيقاعاتها وصورها البلاغية البسيطة، فجاءت أنشودة «لعبتي بطوطة» لتعبر عن الحركة بتلك الأفعال المتلاحقة التي تشي بالمرح واللهو والحركة المتسارعة:

«تجلس عندي بطوطةْ كي آخذها للبركةْ
تقفزُ تسبحُ وتغنّي حتى تسمعها السمكةْ»

يتكرر الأمر في كتاب الصف الرابع، فمن المهم أن يدرك طفل العاشرة قضاياه، ويطالب بحقوقه، ويعلي من شأن ذاته، فمن القضايا الخاصة به، التي تمثل الاتجاه الطفولي هواياته، فجاءت الوحدة الثانية بعنوان «هوايتي»، ولا شك أن هواية الطفل تحتل حيزًا مهمًا من حياته؛ لأن الطفل يعتني بهواياته، ويمنحها الأولوية، وقد ظهر الأدب في الوحدة على شكلين: القصة القصيرة، والقصيدة الشعرية، مما منح الوحدة بعدًا تطبيقيًا عن الموهبة والإبداع، وبيّن مآل الهواية التي قد تبدو شيئًا من الرغبة الطفولية، لكنها قد تنتهي على هيئة صنف إبداعي عالي القيمة.

إن القصة القصيرة «دمية الشمس» تقدم سيرة طفل أحبّ هوايته، ونمّاها وسار معها حتى أسفرت عن منجز إبداعي، وكذلك الأنشودة الشعرية «طيارة الورق» التي تناولت شيئًا من هوايات الطفل وأمنياته في حمل الطائرة الورقية التي تحلّق بأحلامه إلى الفضاء.

لقد تنبه المنهاج إلى العديد من القضايا الطفولية المحضة، التي تتصدر اهتمام

الطفل، ومن ذلك تلك الحكايا والقصص التي تتحدث فيها الحيوانات، فما أسعد الطفل حين يسمع قطة تتكلم أو عصفورًا ينطق، أو سلحفاة تعبر عن نفسها، فجاءت الوحدة التاسعة من كتاب الرابع بعنوان «على لسان الحيوان»، وجاءت هذه الوحدة مفعمة بالقصص والحكايات المشوقة التي تنطلق فيها ألسنة الحيوانات للتعبير عن أفكارها، والمشاركة في الحوار.

وعلى الرغم من وجود البعد الرمزي غالبًا في قصص الحيوان، إذ تكون الشخصية الحيوانية قناعًا لشخصية إنسانية؛ غير أن لا خوف على الطفل من تجاهل البعد الرمزي أو عدم إدراكه، فإذا أدركه فذلك خير، وإن لم يتمكن من إدراكه فحسبه أن يعيش مع هذه الشخصيات الحيوانية وكأنها تنطق على وجه الحقيقة، فتنحية البعد الرمزي وتجاهله لا يغير من جمالية النص الأدبي، ولا يُنقص من قيمته.

ومن الجدير ذكره أن الاتجاه الطفولي يتجلى في كتب الصفوف الأولى أكثر مما نجده في الصفوف اللاحقة، أي ما بين الصف الأول والسادس، وتغدو النصوص الأدبية بعد ذلك مأخوذة من نصوص الكبار.

5- **الاتجاه الإنساني:**

يتداخل الاتجاه الإنساني على أَهميته بالاتجاهات الأخرى على وجه العموم، حتى ليصعب فصله عن بعض الاتجاهات في بعض الأحيان، وبخاصة عن الاتجاه الطفولي، ومن شأن الاتجاه الإنساني أن يرقى بالمنهاج المدرسي عن النعرات الضيقة، والقضايا الخلافية، والتفاصيل الصغيرة إلى أفق إنساني عام يغدو فيه الدرس العلمي صالحًا لكل زمان ومكان، ولكل متعلم على هذه البسيطة، فيكتسب سمة عالمية تمكنه من البقاء، حين يغدو محل إجماع بين الثقافات الإنسانية، وعلى الرغم من الحرص على خصوصية الثقافة لكل متعلم، فإن المشترك بين الثقافات الإنسانية لا بد من أن يحظى باهتمام واضعي المنهاج المدرسي، ليغدو الدارس جزءًا من المنظومة العالمية في البحث عن المشترك بين الخاص والعام، كما أن منظومة القيم الخاصة بكل مجتمع لا بد أن تلتقي بنسب متفاوتة بالقيم الإنسانية، وهنا يغدو البحث عن هذه المساحة المشتركة ضروريًا لبناء المنظومة القيمية للدارس.

لقد راعى المنهاج المطوَّر للغة العربية إلى حد بعيد هذه المعادلة، فراح يوظف

النصوص العالمية، ويدرجها على صفحات المنهاج، كما عمل على استقطاب الأسماء العالمية، وسعى إلى دمج الدارس ولو بحذر في منظومات من القيم والأفكار الإنسانية المشتركة، وتوفَّر الكتاب المدرسي على طائفة من النصوص الأدبية التي تراعي هذا البعد، ومنها أناشيد الصف الأول التي تنفتح على قيم إنسانية عامة تناسب الطفل في كل مكان وزمان، كنشيد «فيلم الكرتون»، ونشيد «لعبتي المفضلة»، ونشيد «الفتى النظيف»، ونشيد «مدرستي»، ونشيد «النجوم»، ونشيد «جدي»، ونشيد «كرتي».

ويتكرر هذا الأمر في النصوص الأخرى التي تنتمي إلى الأنواع الأدبية المختلفة كالقصص القصيرة، والمقالات الأدبية، والنصوص الحوارية (السيناريو)، والنصوص المسرحية، ونصوص السيرة الذاتية والغيرة التي تعرض تجارب إنسانية. كل تلك النصوص تحمل في داخلها مواصفات إنسانية، وقيمًا مشتركة عامة، وأفكارًا تتسع للجميع، وهو ما حقق التوازن في المنهاج، ومنحه الكثير من سعة الأفق، وإمكانية الانتشار.

إن نظرة على عناوين الوحدات الدراسية في الكتب المدرسية يمكن أن ينبئ بهذا الاهتمام، ومن هذه العناوين «أصدقائي بهجة حياتي»، و«إرادتي قوتي»، و«من طرائف أشعب وجحا»، و«على لسان الحيوان»، و«العالم من حولي»، وغيرها، فكلها يبشر بذلك الأفق الإنساني الذي تسعى إليه الوحدات الدراسية، والنصوص المسخرة لتحقيق ذلك الهدف.

ولعل تلك الاتجاهات السابقة تبين لنا اهتمام المنهج الدراسي بتقديم تلك الاتجاهات بطريقة متوازنة لا يطغى فيها اتجاه على آخر، مما يسهم في بناء الشخصية للطفل الدارس بطريقة مدروسة وصحيحة، كما يظهر لنا أهمية توظيف الأدب في ترسيخ تلك الاتجاهات وتوجيهها توجيهًا جماليًا يجعل القيم والأفكار تختفي خلف غلالة من الجماليات الفنية التي تجعل هضم تلك الأفكار والقيم يسيرًا من خلال القنوات الجمالية.

وقد حافظ النص الأدبي في المنهاج الدراسي على طائفة من السمات والمزايا التي حافظت على توازن التوظيف ما بين النص التراثي والنص الحديث، وكذلك ما بين الأنواع الأدبية المختلفة التي توزعت بطريقة غير منحازة وغير عشوائية، فجاء

النص الشعري والقصصي وجاء النص المسرحي ونص السيرة الأدبية وجاءت المقالة الأدبية والمناظرة كلها لتضفي نوعًا من التنوع والعدالة على هذا التوزيع، كما لاحظنا ذلك التوازن بين النص المحلي والعربي والعالمي المترجم، فحقق كل ذلك منظومة من النصوص المتنوعة والمتوازنة التي قدمت مستويات جمالية مختلفة، تناسب الطفل في مراحل طفولته المختلفة.

معايير اختيار النصوص الأدبيّة في الكتاب المدرسي

د. خلود إبراهيم العموش[1]

تقديم:

اللغة كما عدَّها (ديكارت) من أهمِّ خصائص العقل الإنساني[2]، وهي مرآة الفكر الكاشفة عنه، وهي وسيلتنا لإدراك العالم وللتعبير عنه. إنَّها أداة تعاملنا مع الذوات والأشياء، وأداتنا في تحويل المحسوس إلى مجرد وبالعكس، وهي تترجم ما في ضمائرنا من معانٍ لتستحيل إلى أدوات تشكِّل الحياة، وتوجِّه أداء المجتمع وسلوك أفراده ومجموعاته. وهي كما يصفها (بيتر بيرجر): «الذات والهوية، وهي أداتنا لكي نصنع من المجتمع واقعا»[3].

واللغة لسان حال ثقافة الأمَّة، والثقافة هي مركز القلب في منظومة المجتمع، وهي محور تنميته، وأمضى أسلحته، يقول (والت وايتمان): ليست اللغة بناء مجردًا من صنع المتعلمين ومؤلفي القواميس، إنَّها كيان ينبثق من العمل، ومن احتياجات المجتمع، وروابطه، وأفراحه، وذوقه، ورغباته. إنَّ قاعدتها الأساسية لصيقة بالأرض وبالواقع»[4]. وهذا يعاظم أهميَّتها في حياة البشر، ويجعلها سمتاً لفكر المرء وفلسفته في الحياة.

---

(1) أستاذ مشارك في اللغة والنحو، قسم اللغة العربية وآدابها، الجامعة الهاشمية.

(2) عمايرة، خليل، نحو اللغة وتراكيبها، دار عالم المعرفة، جدة، ط1، 1984، ص55.

(3) علي، نبيل، الثقافة العربية وعصر المعلومات، سلسلة عالم المعرفة، العدد 276، ديسمبر، 2001، ص8.

(4) دندش، فايز مراد، دليل التربية العملية، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2002، ص70.

أمَّا العربية فقد حملتْ روح الأمة العربية، وعبَّرتْ وما زالت تعبِّر عن حضارة هذه الأمّة، ومبادئها وقيمها وآدابها وعلومها، في شتَّى الأزمنة واختلاف المواقع. وهي -كما يصفها مازن المبارك- «الوطن الروحي لأبناء الأمَّة الواحدة؛ فإذا كانت الأرض التي تجمع أبناء الأمة فوق ترابها تسمى وطناً، فإنَّ اللغة التي جمعت بينهم في اللسان والفكر هي وطن روحي آخر»[1]. وهي وعاء الإبداع، والمترجمة لمنظومة القيم في الأمّة، وهي من أكثر اللغات الإنسانية ارتباطا بالهويّة، وقد صمدتْ هذه القرون الطويلة، وظلَّتْ سجلا أمينا لحضارة أمَّتها في أحوالها جميعا؛ ولذلك فإن العناية باللغة العربية، والعناية بالكتاب المدرسي الذي يعلمها، وتجويده والارتقاء به دائما، يبدو أمرا في غاية الأهميَّة في المنظومة التربوية والثقافية والفكرية والحضارية للأمَّة.

وتمثِّل النصوص أهم عنصر في كتاب اللغة العربية؛ إذ هي عماد هذا الكتاب، ومركز المدارسة فيه، والموطن الذي تتولد فيه ومنه الأفكار، ويجري التدرب فيه على المهارات المختلفة، فهو محور مفاهيمي كلامي تستعرض فيه كل القضايا اللغوية والأنماط المعرفية، ويعزز من القدرة الاتصالية التي تصل المتعلم بحياته، ويُفترض فيه أنْ يكونَ قادراً على تلبية الكفايات التي يتطلَّع واضعو المنهاج لتحقيقها لدى الطالب، أو أنْ يفتح الباب عليها على أقل تقدير. ومن هنا كان الحديث عن المعايير التي يجري اختيار هذه النصوص وفقها شديد الأهمية.

والأدب ميدان فسيح من ميادين هذه اللغة؛ فهو الذي ينقل المشاعر والأحاسيس والتجارب الإنسانية في تعبير جميل يتسم بالتأثير والإيحاء، ويستخدم الصورة والخيال؛ فيهزُّ وجدان المتلقي، ويصقل ذوقه، ويرفع من قدرة مستشعرات الإحساس والتفاعل الجمالي لديه، ويعايش عبره تجارب المبدعين وخبراتهم.

وتُعَدُّ النصوص الأدبيّة التجلّي الجميل للعربية؛ بما تحمله من معانٍ وأفكار وأخيلة وصور، وبما تحتويه من عبارات سامقة، وأساليب عالية في فنِّ القول؛ ولذا كان تضمينها في كتب اللغة العربية ركنا ركينا في تحقيق أهداف تعليم العربية وتدريسها.

وتدرس هذه الورقة معايير اختيار النصوص الأدبية في الكتاب المدرسي

---

(1) المبارك، مازن، نحو وعي لغوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1979، ص53.

عموما، ثم واقع هذه المعايير في المناهج الأردنية المطوّرة على وجه الخصوص، عبر نموذجين، هما: «كتاب اللغة العربية» للصف العاشر الأساسي، و«كتاب اللغة العربية» للصف الحادي عشر في المناهج الأردنية المطورة. وذلك بالوقوف على المصطلحات الرئيسة التي تقوم عليها الورقة؛ وهي: المعايير، والاختيار، والنص الأدبي، ثم إظهار أهمية النصوص الأدبية في تدريس اللغة العربية، وأهداف تدريسها، ثم الحديث عن معايير اختيار النصوص الأدبية في كتاب اللغة العربية عموما، ثم نماذج حية من الكتابين النموذجين.

وسنحاول في هذه الورقة أن نجيب عن الأسئلة الآتية:

- ما المقصود بالمصطلحات الرئيسة للورقة: النص الأدبي، والاختيار، والمعايير؟
- ما أهمية تدريس النصوص الأدبية في مناهج اللغة العربية؟
- ما أهداف تدريس النصوص الأدبية في المنهاج المدرسي؟
- ما معايير اختيار النصوص الأدبية في كتب تعليم اللغة العربية عموما؟
- ما واقع هذه المعايير في المناهج الأردنية المطورة لتعليم اللغة العربية؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة ائتلفتْ الورقة من المفردات الآتية:

- تقديم.
- أولا: في حدِّ المصطلح:
  - أ. المعايير.
  - ب. الاختيار.
  - ج. النص الأدبي.
- ثانيا: أهميّة النصوص الأدبية في مناهج اللغة العربية.

- ثالثاً: أهداف تدريس النصوص الأدبية في مناهج اللغة العربية.
- رابعاً: معايير اختيار النصوص الأدبية في كتب تعليم اللغة العربية عموما.
- خامساً: نماذج حية من معايير اختيار النصوص الأدبية في المناهج الأردنية المطورة للغة العربية.

أولا: في حدّ المصطلح:

لدينا في عنوان هذه الورقة ثلاث مفردات مفتاحية، هي: «النص الأدبي»، و«الاختيار»، و«المعايير»، ولا بدَّ لنا من المرور عليها جميعا؛ لأنَّ خلاصة تفاعلها معا هو الثمرة المرجوة من هذه الورقة. ولا ريب أنَّ النص الأدبي هو مركزها جميعا؛ لأنَّه الميدان الذي يدور حوله الحديث؛ فهو الذي يجري اختياره، وهو الذي عليه يجب أن تنطبق المعايير، لكننا سنرتِّبها بحسب ورودها في العنوان:

أ. **المعايير:**

العيار لغة: من قولهم: عيَّر الدينار: أي وازن به آخر، وعيَّر الميزان والمكيال، وعاورهما وعايرهما وعاير بينهما معايرة وعيارا: قدرهما ونظر ما بينهما، والمعيار ما عايرت به المكاييل، أي سوَّيْته بها.[1] فالمعيار: هو العيار أو الوزن الذي يقاس به غيره.

أمَّا المعيار اصطلاحا: فهو ما يستعمل مرجعاً للحكم.[2] والمعيار في الفلسفة: نموذج متحقق أو متصور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء. وهو أيضا عبارة عن طريقة متفق عليها للقيام بالأشياء[3]، وقد يتعلق الأمر بإنتاج منتج، أو إدارة عملية، أو تقديم خدمة، أو غيرها.

وهو كذلك مجموعة من المقاييس والقواعد المنظَّمة للقيام بالأشياء، تمثِّل

---

(1) ابن منظور، لسان العرب، مادة (عير).

(2) فاطمة مشعلة، مقالة على الإنترنت، بعنوان: (المعايير)، بتاريخ: 29/ 6/ 2024.
https://mawdoo3.com

(3) المصدر نفسه.

الخطوط العامَّة التي يَرجِعُ إليها أصحاب القرار والعاملون على اختلاف موضوع عملهم[1]. وهو يشمل مناحي الحياة؛ فهناك معايير للمناهج التعليمية، ومعايير للأمور الصحية، وغيرها.

ولوضع المعايير عموما أهميّة كبيرة في أيّ مجال، ومن وجوه هذه الأهمية ما يأتي:[2]

- تحديد مستويات الجودة المنوطة بكل مجال.
- تحقيق مبدأ الوضوح؛ فالعاملون في حقل ما بحاجة إلى قواعد تقرر صلاحية سلوك أو مشروع أو فعل أو بيانات.
- تُعين في تقييم المنتج وهل هو ملائم للهدف، ويجري التعديل والإصلاح بناءً على هذه المعايير.

وفي النظام التعليمي تبدو المعايير ضرورة لازمة، ولها أهميّة خاصة، ومن وجوه ذلك:

- تُبنى من المجموع، وبالتالي تمثل العاملين في حقل ما؛ فيتشارك المجموع في اعتمادها وتطبيقها، وتقويم العمل بناء عليها.
- لها قيمة أخلاقيّة؛ بأنَّها تستند إلى قيم المجتمع وعاداته وأعرافه.
- لها قيمة وطنية؛ إذ تخدم أهداف الوطن وقضاياه، وتضع أولوياته وأهدافه، ومصلحته العليا في المقام الأول.
- المعيار يحقِّق مبدأ التميز؛ ويمثِّلُ تحديا للعاملين في الحقل معلمين ومتعلمين.
- تساهم في تنمية قدرات التفكير الناقد والخلاق.
- تُعَدُّ مداخلَ للحكم على الجودة في مجال معرفي معين.

---

(1) المصدر نفسه.

(2) المصدر نفسه.

- توفر مقياسا لتقويم أبعاد التدريس كلها، وتحديد ما يجب أن يكون عليه التعليم والتعلم؛ حيث تبني تقويما تتوافر له درجة عالية من الثبات، وتُحدِّد ما يجب أنْ يعرفه الطلاب، وما يجب أن يقتدروا على القيام به، نتيجة تعاملهم مع هذا المجال المعرفي المعيَّن.
- توفر المعايير توحيدا واتساقا في الأحكام. ويمكن أنْ نشتقَّ منها مؤشِّراتٍ للأداء.
- المعايير تقف المعلمين والعاملين في المجال التربوي على ما هو مطلوب القيام به، فيعملون على تحقيق النتاجات على بصيرة.
- تقدم المعايير إطارا للربط بين المعرفة وتوظيفها، وتُظهِر دمجا بين المفاهيم من ناحية، والقدرة على توظيفها في مواقف الحياة من ناحية أخرى، وهذا الربط وتلك القدرة تظهر بوضوح في الممارسات العقلية والأدائية، ويعبر عنها المتعلم في صورة أداء يقدم دليلا على الاكتساب العقلي والتمكن الأدائي، وضمن المعايير تستمر الخبرة من مرحلة لأخرى.
- توفِّر فرصة للمتعلمين للربط بين ما تعلموه من قبل، والجديد الذي يجب أنْ يتعلموه.

وقد يبدو السؤال المنطقي هنا **كيف تُقرَّرُ المعايير؟** والجواب على ذلك، وهو المتعارف عليه في الحقول كلها، أنَّ المتخصصين من ذوي الخبرات في حقل ما هم الذين يضعون المعايير المناسبة لكلِّ ما يتصل بذلك الحقل؛ إذ يختارون مجموعة كبيرة من المعايير التي يرون أنَّها ملائمة وفق إطار معين، وتحقق أهدافا معينة، ثم يجري المفاضلة بينها لاصطفاء الأكثر ملاءمة (الأنسب)، وقد يجري مناقشتها عبر قنوات الاتصال مع الجمهور أو الخبرات أو ذوي العلاقة، ثم يجري اعتمادها، وتطبيقها على الحقل الذي تتصل به.

ب. **الاختيار:**

الاختيار لغةً مشتقٌّ من الخير، وهو خلاف الشر[1]. وقال ابن فارس في المقاييس: «الخاء والياء والراء أصله: العطف والميل، وخارَ الرجل على صاحبه خَيْراً

(1) ابن منظور، لسان العرب، مادة (خير).

وخِيْرَةً وخِيَرَةً فضَّله على غيره»[1]. ومعنى الاختيار: الانتقاء والاصطفاء والانتخاب؛ يقال: اختار الشيء يختاره إذا انتقاه، وأنت بالْخَيار؛ أي اخترْ ما شئت[2]. وقد ورد في القرآن بهذا المعنى الأخير؛ ومنه قوله تعالى: «فلما أتاها نودي يا موسى إني أنا ربك فاخلع نعليك إنك بالواد المقدس طوى وأنا اخترتك فاستمع لما يوحى»[3]. ويطلق الاختيار بمعنى التفضيل؛ فالاستخارةُ طلبُ خيرِ الأمريْن، وأصل الخَيار: الميل إلى الشيء؛ يقال: خارَ يخيرُ خَيارا: أي مالَ إلى الشيء[4].

وأما في الاصطلاح فقد حدَّه الكفوي بأنَّه «الإرادة، مع ملاحظة ما للطرف الآخر، كأنَّ المختار يَنظر إلى الطرفين، ويميل إلى أحدهما»[5]، وعرَّفه التهانوي بأنَّه «ترجيح الشيء، وتخصيصه، وتقديمه على غيره»[6]، وهو عند ابن عاشور: «تكلف طلب ما هو خير، أو هو طلب ما فعله خير»[7].

فالاختيار وفقا لما سبق: عملية تقوم على الانتقاء والاصطفاء والانتخاب بين عددٍ من الْمُتاحات، وتقوم عملية الاصطفاء هذه على ما يظنُّ المختار أنَّه الخير والأفضل، وتعكس عملية الانتقاء نفسها ميلَ المختار ورغبته أيضا؛ مما يعني بوضوح تمازج أمريْن: الأول: الخيرية والأفضلية، وهذه تقوم على معايير واضحة تضمن هذه الأفضلية. والثاني: الميل الخاص لمن يقوم بعملية الاختيار، وهذا الميل مبني على ثقافته وخبراته ومعرفته في الحياة.

هـ. النص الأدبي

يأتلف هذا المركَّب الوصفي من كلمتين: الأولى هي «النص»، والثانية هي «الأدبي». وسنحاول الوقوف عند كلّ واحد منهما على حدة، ثم نقوم بعملية تركيب

---

(1) ابن فارس، مقاييس اللغة، مادة (خير).
(2) موسوعة المصطلحات والقواميس العربية، مادة (خير).
(3) سورة طه، الآيات من 11-13.
(4) موسوعة المصطلحات والقواميس العربية، مادة(خير).
(5) الكفوي، الكليات، 1/ 62.
(6) التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون، مادة (خير).
(7) ابن عاشور، التحرير والتنوير، 16/ 104.

تناسب المقام. فالنص لغةً هو الظهور والانكشاف[1]. ويمثل مصطلح النص إشكالية كبيرة إلى يومنا هذا بسبب تعدد الحقول التي تتنازعه من جهة، وبسبب تداخله مع مصطلحات أخرى كالخطاب والأثر وغيرها من جهة ثانية، وبسبب اختلاف الفلسفات والرؤى الفكرية التي انطلق منها أصحاب هذه التعريفات من جهة ثالثة؛ مما أسفر عن تكاثر عجيب لتعريفاته لدى العرب والغربيين، جعل الإمساك بها أمرا عسيرا؛ لذلك ستتخير الباحثة من بينها تعريفيْن اثنيْن ترى أنهما الأقرب لما نحن بصدده من أهداف في هذه الورقة.

أمَّا التعريف الأوَّل فهو للباحثة من خلال تتبعها لعدد كبير من تعريفات الباحثين العرب والغربيين، والقيام بعمليات دمج وتركيب، وقوامه أنَّ (النص) هو «كل كلام متصل ذي وحدة جلية تنطوي على بداية ونهاية، ويتسم بالتماسك والترابط، ويتسق مع سياق ثقافي أُنتج فيه، وينسجم مع سياق خاص أو مقام يتصل بالعلاقات القائمة بين القارئ والواقع من خلال اللغة، وبين بداية النص وخاتمته مراحل من النمو القائم على التفاعل الداخلي، وهذا التفاعل يؤدي بالنص إلى إحداث وظيفته التي تتمثل في خلق التواصل بين منتج النص ومتلقيه»[2]؛ فهو نسيج كلامي يتصف بالتماسك والترابط والاكتمال والانغلاق والتفاعل.

والثاني هو تعريف (فاولر) الذي يرى (النص) «سلسلة من العلامات المنتظمة، في نسق من العلاقات، تنتج معنى كليا يحمل رسالة»[3]. وعندما نحلل النص فإنَّنا عملياً ندرس تسلسل هذه العلامات، وتناسقها، ويبدو مهما هنا جميع التفاصيل المتعلقة بتوزيع هذه المتواليات وترتيبها وطولها والروابط المعنوية واللفظية بينها وهيئة تركيبها.

ومع أنَّ النص شكل مغلق بمعنى أنَّ له بداية ونهاية، وأنّه يعالج موضوعا كاملا، إلا أنَّه يمتد في رؤى القارئ والناقد شرحا أو تعليقا أو تأويلا. كما أنَّ دراسته تقتضي

---

(1) ابن منظور، لسان العرب، مادة (نص). والجرجاني، التعريفات، مادة (نص).

(2) العموش، خلود، الخطاب القرآني: دراسة في العلاقة بين النص والسياق، دار عالم الكتب الحديث، إربد، 2005، ص22.

(3) فاولر، الرواية واللسانيات، ص45.

تمثّل مقوماته الأخرى كالانسجام مع السياق الثقافي والاجتماعي والتاريخي الذي أنتجه أو تولَّد فيه؛ فالنص ابن سياقه كما يقولون.

أمَّا مصطلح (الأدب) فقد مرَّ بتطورات كبيرة في معناه[1]، فقد كان يدل على الدعوة للطعام في العصر الجاهلي، ومنه قيل: «مأدبة طعام»، وأصبح يدل على «الخلق القويم» في العصر الإسلامي، ومنه القول المأثور «أدَّبني ربي فأحسن تأديبي»، وفي العصر الأموي اكتسبت الكلمة معنىً جديدا؛ إذ أصبحت تدل على التعليم والتربية، وذلك حين نشأتْ طبقة المؤدِّبين المعلِّمين، الذين كانت وظيفتهم تأديب أبناء الخلفاء والأمراء والولاة، ويتصل بهذا المعنى كتاب ابن المقفع الذي حمل اسم: «الأدب الصغير والأدب الكبير»، ولعلَّ منه وجود باب باسم «باب الأدب» في حماسة أبي تمام. وفي القرن الثالث وما بعده تطور معنى الأدب وأصبح يدل على «الأخذ من كلِّ علم بطرف»، وينطبق هذا على كتب الأدب التي ظهرت في هذا القرن وما يليه، ومنها: «البيان والتبيين» للجاحظ، و«عيون الأخبار» لابن قتيبة، و«الكامل» للمبرِّد، و«العقد الفريد» لابن عبد ربه، و«بهجة المجالس» لابن عبد البرِّ القرطبي، وغيرها، ولعلَّه بهذا يكافئ مصطلح (الثقافة) في عصرنا. ثم انتقل المصطلح بعدها ليدلّ على فنّ القول شعرا ونثرا، ولعلَّه بهذا يشتمل على كلّ ما تقدَّم؛ فهو مأدبة لفنِّ القول، وهو مستودعٌ للقيم والمثل العليا في الحياة، وهو مَعينٌ للمعرفة والتعليم وتثقيف النفس، والنهوض باللغة وتقويم اللسان.

وما زال مصطلح (الأدب) إلى يومنا هذا حمَّال أوجه أيضا؛ فنراه يُعرَّف لدى بعضهم بأنه «تشكيل أو خطاب لا يحيل إلا على ذاته»[2]؛ وبالتالي فهو المرجعية الوحيدة لتأويله. أو هو: «التعبير البليغ، الذي يحقق المتعة واللذة الفنية، بما فيه من جمال التصوير، وروعة الخيال، وسحر البيان، ودقة المعنى، وإصابة الغرض»[3]. أو

---

(1) حول تطور مصطلح الأدب: انظر: إسماعيل، بليغ حمدي، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، دار المناهج، عمان، ط1، 2011، ص139 وما بعدها.

(2) طليمات، عبد العزيز، الوقع الجمالي وآليات الوقع، عند فولفجانج إيزر، مجلة دراسات سيميائية أدبية لسانية، العدد6، 1992، ص58.

(3) سيد السايح حمدان علي وعبد الرحيم عباس أمين وخالد عبد الله الشمري، النصوص الأدبية، مفهومها وأنواعها ومعايير اختيارها، جامعة قنا، العدد36، 2016، ص32.

هو: «كلُّ ما أنتجه أصحاب القلم؛ من شعراء أو كتَّاب، من صور الكلام التي تعبر عن العاطفة أو سحر الطبيعة، بطريقة تثير في نفس القارئ أو السامع هزة، مصدرها جمال التصوير وحسن التعبير وروعة الخيال»[1]. أو هو «تجربة شعورية كامنة داخل نفس الأديب، تخرج إلى القارئ في منظومة متآلفة من التشكيل اللغوي الموحي، والمنتقى، والبناء الفني المتميز، لتعكس فكر الأديب ومشاعره وقيمه واتجاهاته. ويعتمد الكاتب في بناء هذه المنظومة جنبا إلى جنب مع الكلمات على وضوح الفكرة والصور الأدبية والأخيلة والموسيقى. وإذا نجحت تلك المنظومة في مشاركة القارئ الأديب في عاطفته، وصل الأدب إلى غايته»[2].

ونجد عند الدكتور محمود السمرة تعريفا موجزا جامعا؛ إذ يحدُّه بأنه: «ذلك التعبير الصادق الجميل عن وقع الوجود على الوجدان»[3]؛ فقوام الأدب لديه هو التعبير عن وقع الوجود بعوالمه الرحيبة على وجدان الأديب بكل مساربه وتشكلاته؛ حيث يتحول هذا الوجود عبر مرآة الفن لدى الكاتب، التي تختزن ثقافته وأفكاره ورؤيته للحياة والفن، إلى أدب.

وهذا التعبير يُفْتَرضُ به أنْ يكون صادقا، والصدق هنا هو الصدق الفني، وأنْ يكون جميلا؛ أي أن يتحقق فيه البعد الجمالي. ولأنه تعبيرٌ صادقٌ وجميلٌ يُفترضُ أنْ يلامسَ نفس المتلقي، ويرتقي بذائقته الفنية والجمالية، وأنْ يكون له أثرٌ واضحٌ في تشكيل نظرة هذا المتلقي للوجود، أو تعديلها عبر إضافة نافذة جديدة له ليبصر هذا الوجود من خلالها إضافة للنوافذ الأخرى التي كان يمتلكها أصلا، أو تغييرها تماما.

وربما بإضافة معنى «الأدب» عند الدكتور السمرة، إلى تعريف (فاولر) آنف الذكر للنص يمكننا تحديد النص الأدبي بأنه: سلسلة من العلامات المنتظمة في نسق من العلاقات التي تنتج معنىً كليا، يحمل رسالةً ذات تعبير صادق جميل عن وقع الوجود على الوجدان.

---

(1) المصدر السابق، ص34.

(2) بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص141.

(3) محمود السمرة، محاضرات في النقد الأدبي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، 1991، ص23.

وفي الميدان التربوي يشير مفهوم (النصوص الأدبية) إلى «تلك القطع المختارة من التراث الأدبي التي يتوافر فيها الجمال الفني والتي تعرض على التلاميذ فكرة متكاملة أو عدة أفكار مترابطة، تعين الدارسين على التذوق الأدبي، وتربِّي شخصيّاتهم، بما تشيع في نفوسهم من معانٍ سامية تثير حماسهم، وتوقظ مشاعرهم، وتدرّبهم على حسن الأداء»[1]. أو هو «الوعاء الذي يحمل التعبير الجميل عن المعنى الجميل؛ فهو وعاء التراث قديمه وحديثه، شعره ونثره، ومادته التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الطلاب اللغوية والفكرية والتعبيرية والتذوقية»[2]. أو هو: «مبنىً لغوي جمالي يبتعد عن المألوف، وهو بمنزلة مثير له خصائص الْجِدَّة والقدرة على إثارة الإعجاب، مما يدفع بالمتعلم إلى استخلاص المعنى من النص الأدبي المدروس؛ فهي قطع أدبية من الشعر والنثر تؤخذ من ذخائر الأدب العربي لتحقيق أهداف معينة»[3].

إنَّ النصوص الأدبية تختزن «طاقة هائلة على الإيحاء، لا تتوافر في مألوف الكلام، وتتحول مع الآلة البيانية إلى مجمَّعِ دلالات، وإلى عالم مليء بالرموز، وإلى إضاءات كاشفة تتوسل التلميح دون التصريح، والتعريض دون الإفصاح، والإبهام دون الإيضاح، بفضل المجاز الذي يقيم فجوة بين الكلمات والأشياء تمنع تطابق الدال والمدلول، وبذلك نجد أنفسنا أمام إحالة دائمة من دال إلى مدلول، ومن مدلول إلى آخر، فيتحوَّل الكلام إلى مجازات لا تتوقف»[4].

ويتّصل بمعنى النص الأدبي الحديث عن مفهوميْن آخريْن لصيقيْن هما: «جنس النص الأدبي»، و«سجلّ النص الأدبي»، ويجدر بنا تجليتهما؛ لأنَّهما على تماس مباشر بموضوع معايير اختيار النصوص الذي نسعى للوصول إليه. ويتحدَّد المفهوم الأول، وهو (جنس النص الأدبي)، «بمجموعة الخصائص المائزة للونٍ قوليٍّ معين»[5]، وهو

---

(1) السيد مرسي أبو ذكري، النص الأدبي بين أسس الاختيار وطرق التقويم، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد 15، 1996، ص251.

(2) هشام بوسبتة ومحمد ناموس، استثمار النصوص الأدبية في تنمية اكتساب المهارات اللغوية، رسالة ماجستير، جامعة عبد الحفيظ بالصوف، الجزائر، 2020، ص9.

(3) سيد السايح حمدان وزملاؤه، النصوص الأدبية مفهومها وأنواعها، ص33.

(4) بن عطية، مصطفى، تعليمية النص في كتاب الأدب والنصوص للسنة الأولى ثانوي: قراءة الأنماط النصية، مجلة إشكالات، مجلد2، العدد 12، 2017، ص11.

(5) الخطابي، محمد، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1991، ص43.

ما يسميه علماء النص بالبنية العليا للنص أو الخطاب؛ فنرى الأدب ينقسم إلى شعر ونثر، وتحت كل من القسمين تندرج ضروب من التعبير؛ فمن فنون النثر: المسرحية، والمقال، والقصة القصيرة، والرواية، والرسالة الأدبية، والخاطرة، والمقامة، والوصية، والمثل، وغيرها. والشعر منه: المسرحي، والغنائي، والملحمي. ولكلٍّ واحد من هذه الأجناس الأدبية خصائصه المائزة، وشروطه الفنية الخاصة، قد يكون التعريف بها، وفتح آفاق الطالب عليها مطلبا مهما أهمية الكفايات المتحققة عبر دراسة هذا النص من مهارات لغوية أو وجدانية أو نفسية أو تربوية أو ثقافية، أو غيرها؛ فاختيار الجنس الأدبي ليس عملا عشوائيا؛ إذ إنَّ اختيار الأديب لجنس أدبي ما، أو لاتجاه فني ما هو اختيار للغة التبليغ التي ينوي الاتصال بقارئه عبرها.

أما المفهوم الثاني فهو شديد الصلة بالمعايير التي تحكم اختيار النصوص الأدبية في الكتاب المدرسي، وهو ما يسمَّى بـ «سجلّ النص الأدبي»؛ وهو يحيل على «كل ما هو خارج من النص ويعود إليه»[1]؛ ومن ذلك: الضوابط الاجتماعية، والتاريخية، والسياق السوسيو ثقافي، بمعناه الواسع، الذي ينشأ فيه النص.

يتضح مما سبق أنَّ النص الأدبي تحكمه أبعادٌ ثلاثة:

أوّلُها: هو البعد الجمالي الخالص، والجمال هنا بمعناه الواسع، الذي يقوم على الأثر الذي يتركه الشيء الجميل في نفس المتلقي. وتكمن جمالية النص الأدبي في «جودة النظم بين المعاني النفسية والألفاظ في أسلوب مخصوص»[2]، والأسلوب خاصية ترتبط بذات المبدع ونفسيته، ويحتاج هذا المبدع إلى التأمل باللغة ليترجم بها هذا الأسلوب. وهذا التأمل وهذا الالتصاق بالذات هو السبب في تفاوت المبدعين وتباين أساليبهم؛ فيؤدي مبدع معنى يستحيل على غيره تأديته. والأسلوب يرتبط أساسا بعقل المبدع وفكره قبل أن يرتبط باللغة واللفظ، والأديب ينظم نصه وفقا لتناسق الفكرة في عقله وفكره، كما أنَّ الأسلوب يعكس الانسجام الداخلي للنص أو الخطاب.

---

(1) بوحوت، عادل، جمالية التجاوب في الأدب: الأسس والمفاهيم والإشكالات، مجلة عالم الفكر، المجلد 42، العدد3، 2014، ص12.

(2) المنادي، أحمد، التلقي والتواصل الأدبي، مجلة عالم الفكر، المجلد 34، العدد 2005،1، ص184.

والثاني: هو البعد التفاعلي؛ إذ إنَّ النص الأدبي وثيق الصلة بالمتلقي لدرجة أن يصبح هذا المتلقي جزءا لا يتجزَّأ من حدِّه؛ فنرى (رولان بارت) يُعرِّف النصَّ بأنَّه «ذلك الشيء الذي يتحقَّق لدى القارئ من تفاعله بالعلامات التي يأتلف منها المنطوق الإبداعي»[1]، بل إنَّه يتجاوز هذا في موضع آخر ليقول: بأن «النص عملية يخلقها القارئ»[2]. ويطرق (ديشين) على الفكرة ذاتها بحده للنص بأنه: «إنتاج الدلالة وفقا لعلاقة معينة بين كاتب وقارئ، في إطار ثقافي واجتماعي محدد»[3]. ولكي يحقِّق النص تأثيره، ويصل إلى قمة جماليته وإبداعه لا بد أن يراعي عناصر العملية التواصلية ومكوناتها المحددة بثلاثة عناصر:

المبدع .....الخطاب.....المتلقي

فالمتلقي يواجه الخطاب بثقافته وأفكاره ومشاعره وعواطفه ووجدانه، وتمر عمليات التلقي بعدد من المراحل؛ فهو يقوم بعملية الفهم التي تسعى للوصول إلى المعنى المخبوء في النص، ثم عبر عمليات الاستدلال قد يصل إلى ما يسمى بمعنى المعنى، وهو على تماس مباشر بتأثير الخطاب الذي يهيمن على القارئ منذ اللحظة الأولى، مما يوصله إلى ضرب من التأمل والقراءة، وصولا إلى أعلى مقروئية للنص.

أما البعد الثالث فهو السياق، أي محيط الكلام وقرائنه؛ والسياق سياقات كما هو معلوم؛ فهناك السياق اللغوي الداخلي للنص، بتراكيبه وأبنيته وأصواته ودلالاته، وهناك السياق الثقافي، والاجتماعي، والتاريخي، الذي أُنتج فيه النص وتولّد في ظلاله، والذي يعبر عنه أيضا؛ فالسياق عامل رئيس في إنتاج النص، كما هو مفتاح رئيس في فهمه وقراءته واستيعابه والتفاعل معه.

وهذه الأبعاد الثلاثة، إضافةً للمفهومين السابقين، وهما: جنس النص أو بنيته العليا، وسجلّ النص الأدبي، تبدو شديدة الأهمية في المعايير الناظمة لعملية اختيار النص الأدبي من وجهة نظرنا.

---

(1) رولان بارت، درس السيميولوجيا، ص37.

(2) نفسه، ص39.

(3) ديشين، أندريه جاك، استيعاب النصوص وتأليفها، ترجمة هيثم لمع، ص15.

ثانيا: أهمية تدريس النصوص الأدبية في مناهج اللغة العربية:

النصوص الأدبية بأنواعها المختلفة تُعدُّ ركنا ركينا في كتب تدريس اللغة العربية؛ إذ هي التحقق الجميل لهذه اللغة العريقة عبر تاريخها الطويل، وهي على اختلاف مراحل تعليمها تعدُّ زادا مهما في حياة التلاميذ خاصة في المرحلتين المتوسطة والثانوية؛ إذ تتفتح نفوسهم على معالم الجمال الأدبي، ويتطلعون إلى ما ينمي مشاعرهم ومداركهم وعواطفهم، فيكون النص الأدبي خير معين في كل ذلك.

وسواءٌ كانت مناهج اللغة العربية تطبق المقاربة النصية أو المقاربة بالكفايات؛ فإنَّ النص الأدبي يمثل دعامة رئيسة في درس العربية؛ فالأدب سجلٌّ دائمٌ لتراث الأمم وثقافتها، ووعاء لملاحمها ومنجزاتها، وقديما قالوا: «الشعر ديوان العرب». ودراسة نصوص الأدب ضرورة لأنها تقف المتعلِّم على تاريخ أمته، وماضيها وحاضرها. وهي وسيلة للانفتاح على النقد والترجمة وآداب الشعوب.

وتمثِّل دروس الأدب فرصة مواتية لانطلاق الطلاب في عوالم افتراضية خيالية غير تلك العوالم التي يختبرها الفرد في واقعه الحي، وللتحرر من أثقال الدراسة العقلية وقوانينها، وفيها استرواح للعقول في حرم الجمال الآسر، فضلا عما لها من دور في تهذيب النفس وتحسين الذوق، وإرهاف الإحساس بما تحمله نصوص الأدب من قيم إنسانية، وصيغ جمالية.

ويمكننا إجمال أهمية النصوص الأدبية في مناهج اللغة العربية في النقاط الآتية[1]:

---

(1) انظر: بليغ حمدي، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص139. ومصطفى بن عطية، تعليمية النص في كتاب الأدب والنصوص للسنة الأولى ثانوي: قراءة الأنماط النصية، ص13. وياسر بن إسماعيل، وراضية بنت صالح، معايير اختيار النصوص الأدبية العربية في المرحلة الثانوية الدينية العالية الماليزية: دراسة تقويمية، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، المجلد5، العدد1، 2014، ص40، وزهرا، نورا محمد أمين، تدريب الطالب على مهارات تحليل الص الأدبي والنقد الأدبي، مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، العدد2018،196. والسيد مرسي أبو ذكري، النص الأدبي بين أسس الاختيار وطرق التقويم، ص153. وفاطمة شابو، النص الأدبي وأثره في تنمية مهارات المتعلمين في المرحلة المتوسطة، جامعة قالمة، 2018، ص10-11.

- تعد النصوص الأدبية وعاءً للتراث الأدبي قديمه وحديثه نثره وشعره.
- هي مستوى القول الذي يعكس حضارة الأمة ورقيها الفني والجمالي.
- يتم عبرها إنماء مهارات المتعلمين اللغوية والفكرية والتعبيرية.
- يمكن اعتبار اتصال الطالب بالنصوص الأدبية بوابة لدراسة تاريخ الأدب في أزمنته المختلفة.
- يرتقي بذائقة الطلبة وملكاتهم الجمالية والفنية، وله أثر كبير في تلوين نظرتهم للحياة والأشياء.
- تظهر قيمة الأدب في وظائفه التي يؤديها في الحياة من تصوير لما يدور في النفس الإنسانية من رؤى وأفكار، وما يعتمل فيها من عواطف تصويرا فنيا يؤثر في الوجدان والقلوب والعقول، وينهض بالثقافة وله دور كبير في الارتقاء بالقيم الإنسانية.
- يعد تدريس الأدب وسيلة مهمة لتعميق خبرات التلاميذ ومعارفهم، وفهمهم للآخرين وللحياة، وتنمية قدراتهم الإبداعية، ومواهبهم الأدبية، بل وتتيح الفرص أمامهم للتفكير والتحليل والنقد والتذوق.
- يغرس في نفوس المتعلمين القيم والمثل العليا، وينمي استعدادهم الأدبي، ويزيد من ثروتهم اللغوية، ويعمِّق خيالهم.

ثالثا: أهداف تدريس النصوص الأدبية في مناهج اللغة العربية:

لعل أبرز أهداف تدريس النصوص الأدبية في مقررات اللغة العربية تتجلى فيما يأتي:

- أن يقف المتعلمون على مواطن الجمال الفني فيما يدرسون.
- تربية الذوق الأدبي لدى المتعلمين، واكتساب التعبيرات الأدبية الجميلة المؤثرة

- تعريف الطلبة بخصائص اللغة الأدبية واختلافها عن أنواع النصوص الأخرى.
- تعريف الطلبة بالتراث الأدبي والحضاري والثقافي، عبر التعريف بالأدباء والشعراء والكتاب على مر عصور العربية، وخصائص أدبهم.
- تنمية الثروة اللغوية للطلاب في الألفاظ والمعاني والأساليب.
- تنمية الخيال المتوازن الذي يبعث السرور والراحة في النفس والإحساس بالجمال؛ وذلك بتأمل الصور الخيالية التي وظفها الشاعر أو الأديب.
- تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى التلاميذ من خلال محاكاة ما تعلموه في دروس الأدب، وزيادة قدرتهم على توظيف الخيال والصور الإبداعية في كتاباتهم.
- تحقيق أغراض تدريس العربية عموما؛ من معارف ومهارات، وذلك وفقا للمقاربة النصية[1]، وهي مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه؛ حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص باعتباره كلا واحدا وليس إلى دراسة الجملة منعزلة عن النص، وفي هذه المقاربة يكون الانطلاق من النص، الذي تتمحور حوله جميع نشاطات اللغة، وتبنى عليه الكفايات اللغوية. باعتبار النص بنية كبرى تتمظهر فيها كل المستويات اللغوية: الصوتية، والصرفية، والتركيبية، والدلالية، وتنعكس فيها مختلف المؤشرات السياقية الثقافية والاجتماعية؛ فإنَّه مادة خاصة لمختلف أنواع التعليم والنشاطات اللغوية خاصة؛ فيصبح النص أساس العملية بكل أبعادها، يمارس المتعلم من خلاله التعبير الشفوي، والتواصل الكتابي، والقراءة، والتذوق، والنقد، والتطبيق البلاغي،

(1) حول المقاربة النصية، انظر مثلا: السيد مرسي أبو ذكري، النص الأدبي بين أسس الاختيار وطرق التقويم، ص253.

والمهارات النحوية والصرفية والتطبيقات المعجمية، وغيرها.

- تحقيق أهداف تدريس العربية وفقا لمقاربة التعليم بالكفايات[1]؛ حيث يمكن بوساطة النص الأدبي تحقيق مجموعة كبيرة من الكفايات؛ وهي: الكفاية اللغوية، والكفاية المعرفية أو الموسوعية، والكفاية المنطقية، والكفاية التداولية، أي قدرة المتعلم على وضع النص في سياقه التداولي، وغيرها.
- بناء شخصية الطالب على القيم والمثل العليا الرفيعة، ومنها الاعتزاز بوطنه ومجد أجداده؛ لما في الأدب من حكم وأمثال وطرائف وعظات وعبر؛ فتهذب نفوسهم وتصفو أرواحهم.
- تساهم النصوص الأدبية في تنمية الملكة الفكرية للمتعلمين، وتنمية خبراتهم، وتوسيع آفاقهم الثقافية بالجديد من المواقف والمعارف وصور الحياة التي تعرضها هذه النصوص.

إنَّ تدريس مهارات اللغة عبر النص الأدبي، فيه إذكاءٌ لمهارة الاستماع، وإذكاء لمهارة الكلام؛ فهو يزود الطالب بمادة للكلام، مع قدرة على استحضار شواهد من لغة الأديب، من عيون ما أنتجه الشعراء والكتاب شعرا ونثرا، وهي تزوده بثروة من المفردات التي وُظِّفتْ في مستوى آخر من فن القول يتجاوز الكلام التداولي التواصلي الإبلاغي المباشر، وتزوِّدُه بثروة من الأفكار، وهو بوابة للإبداع؛ فالمبدعون لا يولدون في الفراغ، بل عبر فعل القراءة في عيون الأدب، وهو يزوّدهم بعددٍ من الملَكات العقلية، لعلَّ أهمها القدرة على الربط والاستنتاج، خاصة في النصوص السردية، وملَكة التحليل العميق.

من جهة أخرى، فإنَّ الأدب هو الميدان الحقيقي لدرسيِّ النقد والبلاغة؛ فيصبح لدى الدارس معرفة بمقاييس النقد والبلاغة حول القول الجميل؛ إذ إنَّ البلاغة تمثِّل القوانين والمعايير التي تحكم الأثر الأدبي. إضافة لكونه نافذة ثقافية واسعة، تزوِّدُ

(1) حول المقاربة بالكفايات، انظر مثلا: سارة طلاح، أسس اختيار نصوص فهم المكتوب، مجلة ألف، المجلد 3، العدد 9/ 2022/ ص29.

المتعلم بعالمٍ واسع من الأفكار والمعارف والرؤى تضيف إليه حياواتٍ متجددة.

رابعا: معايير اختيار النصوص الأدبية في كتاب اللغة العربية:

سبق القول إنَّ الاختيار عملية تقوم على الانتقاء والاصطفاء والانتخاب بين عدد من المتاحات؛ إذ تقوم على ما يظن المختار أنه الخير والأفضل، وهذه الخيرية والأفضلية تنْحكم بأمريْن، وفقا لكلّ ما تقدم في حدِّ المصطلح:

الأول: معايير واضحة ذات أسس قارة، تضمن هذه الأفضلية.

والثاني: الذوق الخاص والميل الخاص لمن يقوم بعملية الاختيار، وهذا الذوق محكومٌ بثقافته، وملكاته المعرفية والفنية، وخبراته ومعرفته في الحياة.

ولا ينفصل أحد هذين الأمرين عن الآخر، لكنَّنا سنفرد كل واحد منهما لغايات توضيح الأسس الناظمة للاختيار ليس إلا.

أ. **معايير اختيار النصوص الأدبية:**

إنَّ الناظر في الموروث النقدي والتربوي العربي يمكنه أنْ يرصد محاولات عميقة لوضع معايير لاختيار النصوص الأدبية؛ ومن تطبيقات ذلك ما عرفناه في تراثنا من كتب الاختيارات الشعرية، من مثل: «المفضليّات»، و«الأصمعيات»، وديوان الحماسة لأبي تمام، وكتاب الاختياريْن للأخفش، وغيرها. وقد قام الاختيار فيها على أمريْن: الأول: المعايير، والثاني: ذوق صاحب الاختيارات وميوله، وسنفصِّل هنا في جانب المعايير، ونؤخر الحديث عن مسألة الذوق إلى العنوان التالي.

صرّح بعض أصحاب هذه المختارات بالمعايير التي صدروا عنها، وحاول من جاء بعدهم استنتاجها، من خلال ما رأوه من اختيارات محكومة بضوابط ومقاييس. ومن تلك المعايير مثلا: **المعيار اللغوي**، وتمثَّل ذلك عندهم -مثلاً- في أنَّهم عابوا «الأصمعيات»؛ إذ وصفها ابن النديم في الفهرست بقوله: «وعمل الأصمعي قطعة كبيرة من أشعار العرب، ليست مرضية عند العلماء؛ لقلة غريبها، واختصار روايتها»[1] مع أنَّها جميلة فنياً؛ وذلك أنهم يفترضون أنَّ هذه المجاميع الشعرية إنَّما وُضِعَتْ

(1) ابن النديم، الفهرست، دار المعرفة، بيروت، ط1، 2009، ص192.

لغرضٍ تعليمي، وبالتالي يجب أنْ تُزوِّدَ المتعلم بثروة لفظية كبيرة؛ وبذلك يكونون في هذا الصنيع تحديداً قد قدَّموا المعيار اللغوي المعرفي على المعيار الفني.

ومن تلك المعايير أيضا: **المعيار الفني الجمالي**، وأطلقوا عليه في النقد القديم مصطلح «عمود الشعر»، أي المواصفات الفنية التي يتقوَّم بها الشعر الجيد كما يراها نقاد ذلك العصر، وذكر المرزوقي في مقدمته على شرح ديوان الحماسة لأبي تمام تلك المواصفات، وله كلام طويل يوزن بماء الذهب في التنظير لمسألة المعايير، وسأتخيَّر بعضا من ذلك؛ لأنَّ المقام لا يتسع هنا كثيرا، يقول: «ثم سأَلتَني عن شرائط الاختيار فيه (يقصد المفضليات)، وعما يتميز به النظم عن النثر، وما يُحْمَدُ أو يُذمُّ من الغلو فيه أو القصد، وعن قواعد الشعر التي يجب الكلام فيها وعليها، حتى تصير جوانبها محفوظةً من الوهْنِ، وأركانها محروسةً من الوهْي؛ إذ كان لا يُحكَمُ للشاعر أو عليه بالإساءة أو بالإحسان إلا **بالفحص عنها**، وتأمُّلِ مأخذه منها، ومدى شأوه فيها، وتمييز المصنوع مما يحوله من المطبوع، والأتيّ المستسهل من الأبيِّ المستكره. وقضيتُ العجبَ كيف وقع الإجماع من النقاد على أنه لم يُتفقْ في اختيار المقطَّعات أنقى مما جمَعَه، ولا في اختيار المقصَّدات أوفى مما دوَّنه المفضَّلُ ونَقَدهُ»[1]، فهو يعمد إلى توفير آليات واضحة لفحص العمل الأدبي التي تظهر الحقيقي من المزيف والجيد من الرديء، كما تنبئ عن مسألة التفاضل بين هذه النصوص في المستوى الفني.

ثم ضرب أمثلة متنوعة على أنَّ النقاد والخبراء قد يختلفون في المعايير الناظمة لجماليات النص الأدبي؛ فنرى بعضهم يختار القصيدة لتراكيبها المحكمة، ومنهم من يختارها للطف مطلعها، أو لما فيها من البديع، أو لشيوع الاستعارات[2]، وهكذا. ولذلك لا بد من البحث عن معايير متفق عليها، يجري من خلالها المفاضلة بين النصوص، يقول: «فإذا كان الأمر على هذا؛ فالواجب أنْ يُتَبَيَّن ما هو عمود الشعر المعروف عند العرب؛ ليتميز تليد الصنعة من الطريف، وقديم نظام القريض من الحديث، ولِيُعْرَفَ مواطئ أقدام المختارين فيما اختاروه، ومراسم إقدام المزيَّفين

---

(1) المرزوقي، علي بن أحمد بن محمد بن الحسن (ت421هـ) ، شرح ديوان الحماسة لأبي تمام، نشره أحمد أمين وعبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، ط1، 1991، ج1/ ص3-4

(2) المصدر السابق، ج1/ ص11.

على ما زيفوه، ويُعلم أيضا فرْق ما بين المصنوع والمطبوع، وفضيلة الأتيِّ السمح على الأبيِّ الصعب»[1]. وهنا ملمح عميق؛ إذ إنه يذكر فائدة مهمة من فوائد وجود معايير واضحة للاختيار؛ فهذه المعايير وسيلة لتمييز المزيف من الحقيقي، والعريق الأصيل من الطارئ المصنوع، كما أنها وسيلة مهمة لإيجاد قاسم مشترك بين الأذواق المتباينة.

ثم ذكر هذه المقاييس، وهي في نظره مقومات الشعر الجيد الجميل، وهي: شرف المعنى وصحته، وجزالة اللفظ واستقامته، والإصابة في الوصف، والمقاربة في التشبيه، والتحام أجزاء النظم والتئامها على تخير من لذيذ الوزن، ومناسبة المستعار منه للمستعار له، ومشاكلة اللفظ للمعنى، وشدة اقتضائهما للقافية حتى لا منافرة بينهما[2]. وعقَّب على هذه الضوابط بقوله: «فهذه سبعة أبواب هي عمود الشعر، ولكل باب منها عيار»[3]. ويلاحظ أنَّ بعض هذه المعايير لغوي خالص، وبعضها فني خالص، وبعضها يتصل بالمضمون والمعنى، وبعضها يتصل بالشكل الفني واستيفاء شروطه؛ من وزن وقافية وصورة فنية ومشاكلة والتئام ونظم واتساق، لكنها جميعا تتصل بالنص الأدبي نفسه، باستثناء المعيار الأول؛ إذ يتصل بالنص من جهة وبالثقافة من جانب آخر، ويمكننا القول إنَّ المعايير الفنية الخالصة هي الغالبة هنا.

ومما نجده في تراثنا أيضا وينبئ عن معرفة بالمعايير الناظمة لاختيار النصوص ما ذكره ابن سينا حين قال: «وينبغي أن يُرَوَّى الصبي الرجز، ثم القصيدة؛ فإنَّ رواية الرجز أسهل، وحفظه أمكن؛ لأنَّ أبياته أقصر، ووزنه أخف. ويبدأ من الشعر بما قيل في: فَضْلِ الأدبِ، ومدْحِ العلمِ، وذمِّ الجهلِ، وعيبِ السخف، وما حُثَّ فيه على: بر الوالدين، واصطناع المعروف، وقِرى الضيف، وغير ذلك من مكارم الأخلاق»[4]. إذ نراه هنا يضع ثلاثة أسس هي:

- الأساس الثقافي؛ وذلك حين اختار موضوعات تتعلق بمكارم الأخلاق.

---

(1) المصدر السابق، ج1/ ص12.

(2) المصدر السابق، ج1/ ص12.

(3) المصدر السابق، ج1/ ص13.

(4) النقيب، عبد الرحمن، الفكر التربوي عند ابن سينا من منظور إسلامي معاصر، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2002، ص157.

- الأساس اللغوي؛ وذلك حين تحدث عن لغة سهلة ذات عبارات قصيرة.
- الأساس النفسي التربوي؛ إذ أشار إلى الابتداء بالنصوص القصيرة؛ لأنَّ حفظها أمكن، وفهمها أسهل، وتلمس الجانب الأدبي فيها أوقع.

وفي الدراسات الغربية في العصر الحديث حاول علماء مختلفون وضع معايير للنصوص القرائية عموما في الكتاب المدرسي، من مثل[1]: المعايير التي وضعها (لايفلي وبريس) سنة 1923، والمعايير التي وضعها (غراي وليري) عام 1935، ومعايير (دايل وتشال) عام 1948، ومعايير (فليسك وكينكايد) عام 1948، وتركَّزتْ معظمها على الجوانب اللغوية. وما أنْ وصلنا عام 1980، حتى كان هناك عشرات المعايير لدراسة المستوى الانقرائي للنصوص، وتتمحور معظمها على الجانب اللغوي من جهة صعوبة المفردات أو أطوال الجمل، لكنها لم تتخصص في النصوص الأدبية، ولم تأخذ بعين الاعتبار طبيعة النصوص؛ ومنها: معايير (دايفدسون) عام 1982، ومعايير (كوهين وستاينبرغ) عام 1983، و(كلير) عام 1984، ونظام تصنيف (فاونتس ونيبال) في تسعينات القرن الماضي، الذي اعتمد في تفاصيله على أعمال (ماري كلاي) التربوية في مجال وصف مركَّبات العملية القرائية، وقد لقي نموذجهما حضورا، واشتمل على عشر خصائص قرائية، هي: النوع الأدبي، وتركيب النص، والمحتوى، والأفكار والمحاور، واللغة المستخدمة، وتراكيب الجمل، ونوع المفردات، وصعوبة الكلمات، والصور المستخدمة والطباعة. وهي كما ترى معايير تتصل باللغة والشكل والمضمون. بعد ذلك ظهرتْ محاولاتٌ جديدة؛ منها: معايير (كوكسهيد)، ثم (لاندارو) عام 2000، ثم ظهر تصنيف مستويات (لكسايل) الذي طورته شركة (ميتا متركس) العالمية، وبنته على دراسة 1045 نصا أدبيا عام 2003، و(غرايسير) عام 2004، ومعايير (ستنر) عام 2006، ومعايير (هيبرت) عام 2009، وغيرها.

وهي لا ريب معايير مفيدة، لكنَّها تخدم النص المختار باللغة الإنجليزية. ولا نجد مثل هذه المعايير التي جرى تطويرها على شكل دراسات ميدانية جديرة بالتقدير

---

(1) انظر هذه المحاولات، وهذه المقاييس في: طه، هنادى، معايير لتصنيف مستويات النصوص العربية، دار الكتاب التربوي، الخبر، ط1، 2017، ص4-7.

حول النصوص الأدبية العربية، إلا من محاولات هنا وهناك لبعض الدراسات في مستوى الماجستير والدكتوراه لم يكتب لها الحضور ولا الظهور. أو كانت جزءا من الدراسات الموضوعة حول الكتاب المدرسي بشكل عام، وسندرج هنا ما عثرنا عليه من معايير عند الدارسين العرب، وسنضيف إليه ما نجده مناسبا من تجربتنا، مبتدئين بما عثرنا عليه عند أولئك الدارسين، ثم ما أضفناه. وفق العناوين الآتية:

- **المعايير النفسية والتربوية**[1]:

1. أن يكون النص الأدبي محتوى وفناً مرتبطا بالمنهاج المقرر ومقوماته ومكوناته، ويتصل بهذا مناسبته للأهداف والغايات.
2. أن يكون النص ملائما للمرحلة العمرية للمتعلم، مراعياً للخصائص النفسية للمتلقين في كل مرحلة.
3. أن يراعي التطور النمائي الذي يمر به هذا المتعلم: حسيا وانفعاليا وعقليا ولغويا.
4. أن يكون ملائما لمعارف المتعلمين وخبراتهم السابقة.
5. أن يكون النص منسجما مع الإطار العام للمناهج.

---

(1) انظر هذه المعايير في: بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص141. والسيد مرسي أبو ذكري، النص الأدبي بين أسس الاختيار وطرق التقويم، ص252. وسيد السايح حمدان وزملاؤه، النصوص الأدبية مفهومها وأنواعها، ص33. وهشام بوستة ومحمد ناموس، استثمار النصوص الأدبية في تنمية اكتساب المهارات اللغوية، ص9 وما بعدها. بن عطية، مصطفى، تعليمية النص في كتاب الأدب والنصوص للسنة الأولى ثانوي: قراءة الأنماط النصية، ص12 وما بعدها. وياسر بن إسماعيل، وراضية بنت صالح، معايير اختيار النصوص الأدبية العربية في المرحلة الثانوية، ص42. وهنادى طه، معايير لتصنيف مستويات النصوص العربية، ص9-11. وزهرا، نورا محمد أمين، تدريب الطالب على مهارات تحليل الص الأدبي والنقد الأدبي، ص197. وفاطمة شابو، النص الأدبي وأثره في تنمية مهارات المتعلمين في المرحلة المتوسطة، ص12. وسارة طلاح، أسس اختيار نصوص فهم المكتوب، ص46. وعبد القادر، حسيني، معايير انتقاء النص التعليمي، مجلة رفوف، المجلد السادس، العدد الثاني، ديسمبر/ 2018، ص66.

6. أن يحقق معيار المقبولية: بأن تكون النصوص سهلة في لغتها وأسلوبها، وأنْ تكون مفرداتها منسجمة مع الفكرة التي تتبناها الدراسات الألسنية الإحصائية التي تقول: إن مفردات النص المختار يجب أن تكون متسقة ودرجة تواترها في مختلف النصوص، ويرون ضرورة التقيد باختيار النص الذي يتيح للمتعلم الفهم، مع إضافة إفرادية لا تعيق الفهم والتجاوب مع النص.

7. أن تكون النصوص جذابة مرتبطة بخبرات المتعلمين واهتماماتهم.

8. أن تكون ملائمة في حجمها وطولها، بحيث تكون قصيرة سهلة التناول، ثم يكون التدرج بعد ذلك.

9. أن تشتمل على تراكيب شائعة حية الاستعمال، فلا تكون نادرة ومهجورة.

10. التنويع في اختيار النص الأدبي من جهة الشكل أو المضمون؛ فينوِّع بين الشعر والنثر بأجناسه المختلفة، والتنويع في مضامين هذه النصوص وأفكارها وموضوعاتها.

11. مناسبة النص الأدبي لجملة القضايا التربوية.

12. مناسبة النص الأدبي للمهارات التي ينبغي إكسابها للدارسين.

13. مناسبة النص الأدبي للشخصية الإنسانية التي يتصدون لتكوينها (الدارس).

14. أن يجري اختيارها على أساس التكامل بين أجزاء المحتوى التعليمي.

15. أن يراعي حاجات المتعلمين المختلفة، ويساعد الفرد على النمو الشامل المتكامل؛ فالمنهاج الجيد هو الذي يضع في الحسبان الخصائص النفسية والنمائية لكل مرحلة من مراحل التعلم، بالاعتماد على الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية في هذا الشأن.

ونضيف إلى ما سبق:

- أفضلية النص ضمن العصر أو الفترة الزمانية التي نعيشها؛ فنحن أبناء زماننا.
- أن يقدِّم النص جديدا للطلبة؛ سواءٌ في الأفكار والرؤى أو في الأسلوب والصور واللغة والفن.

- **المعايير الفلسفية والثقافية**[1]:

1. ثقافة المجتمع لها دورها في توجيه الاختيار؛ بحيث يحتوي خبرات ومعارف مقبولة تتواءم وثقافة المجتمع، إضافة لما تمنحه للفرد من أفق ثقافي.
2. أن يمثل النص الأدبي روح العصر الذي اختير منه.
3. ثراء النص وانفتاحه على جوانب ثقافية وفنية وحياتية مختلفة.
4. أن تكون مشحونة بقيم إنسانية متنوعة، وترمي إلى تهذيب النفس وإثارة العواطف الإيجابية والشعور النبيل وتحفيز الطلاب نحو الفضيلة والمثل العليا والروح الإيجابية لديهم.

وتضيف إليه الباحثة ما يلي:

- أن ينسجم النص المختار مع دستور الدولة.
- أن ينسجم النص المختار مع فلسفة الدولة ومثلها العليا.
- أن ينسجم النص المختار مع فلسفة المجتمع.
- أن ينسجم النص المختار مع فلسفة التربية والتعليم.
- أن يكون النص المختار منسجما مع الرؤى الوطنية وتطلعات الوطن وأهدافه وقضاياه ومصلحته العليا.

---

(1) السابق.

- أن ينسجم النص مع المنظومة القيمية والأخلاقية للمجتمع والدولة.
- أن تكون النصوص المختارة ذات طابع إنساني؛ فالأدب إنساني بطبعه.

- **المعايير الاجتماعية**[1]:

1. أن تختار الموضوعات التي تعالج قضايا حديثة، ذات مساس بمشكلات العصر، وتحاكي هموم المجتمع، وجوانب حياتنا المختلفة.
2. أن يكون النص منسجما مع السياق العام للمجتمع، وأن يراعي أعرافه وعاداته وتقاليده ومثله.
3. أن يكون المحتوى مرتبطا بواقع المجتمع الذي نعيش فيه، وعاداته وأعرافه.

ونضيف إليه ما يلي:

- الأدب مرآة الحياة، فينبغي أن يقرأ الدارس في هذا الأدب الحياة بتلوينها الاجتماعي والفكري، وأن تقدم هذه النصوص رؤية للحياة، ورؤية للارتقاء بها، وتفتح آفاقنا، وتقدم أدوات ورؤى لتطوير هذه الحياة.
- أن تراعي روح العصر الذي نعيش فيه.

- **المعايير اللغوية**[2]:

1. أن تكون النصوص بعيدة عن التقعر والتزيد والألفاظ الوحشية التي لا تستخدم في عصرنا الحاضر.
2. قابليته لتطبيق المقاربة النصية في تعليم المهارات اللغوية المختلفة من نحو وصرف وبلاغة ونقد أدبي،...

---

(1) السابق.

(2) السابق.

3. قابليته لتطبيق مقاربة التعليم بالكفايات، بحيث يكون ملائما لتطبيق الكفايات التعليمية المختلفة.

ونضيف إلى ما سبق:

- ثراء النص وغناه، بحيث يزود الدارس بحصيلة لغوية كبيرة من المفردات والصور والأساليب والأفكار،...

- **المعايير الفنية**[1]:

1. طول النص وحجمه، فهناك محددات في الكتاب المدرسي.
2. موضوع النص.
3. السمات الفنية للنص.
4. البنية العليا للنص أو جنسه الأدبي.

ونضيف إليه:

- ظهور عناصر النص الأدبي ودرجة سطوعها وتميزها؛ من أفكار وأسلوب ولغة وخيال وعاطفة وموسيقى،...
- مسألة التصرف؛ فالنص الأدبي عمل إبداعي يفسده التصرف كما هو معلوم؛ فحدود التصرف في النص الأدبي مقيدة جدا؛ لأن هذا التصرف قد يحمله بعيدا عن صورته الأصلية.

- **المعايير الجمالية:**

هذه المعايير جميعا هنا من تطوير الباحثة، وتقوم على قراءة العمل الفني ضمن الثنائية التي يراها (إيزر)، الذي يرى أنَّ «العمل الفني له قطبان: قطب فني وقطب جمالي؛ أمَّا القطب الفني فهو نص المؤلف، والقطب الجمالي هو فعل الإدراك أو التحقق الذي ينجزه القارئ»[2]. وضمن هذا نقول:

---

(1) السابق.

(2) بوحوت، عادل، جمالية التجاوب في الأدب: الأسس والمفاهيم والإشكالات، ص13.

1. أن يتسم النص بالصدق الفني، ونقصد بها صدق التجربة الشعورية والفنية للمبدع.

2. عدم التقيد بشهرة الأديب، بل بجماليات النص الأدبي نفسه.

3. أفضلية النص بذاته وتميزه عبر فضاء الفن والجمال والإنسان، بمعزل عن الزمان والمكان والسياق الحالي للاختيار.

4. التأثير وطبيعة المتلقي المفترض:

إنَّ حضور عنصر التأثير في الخطاب الأدبي يجعله مخالفا للكلام اليومي، ويبوِّئه موقع الجمالية، ومن ثم يستطيع هذا الخطاب أن يحيا بحياة متلقيه، ويتنامى عبر اكتشاف عناصر التأثير والتفاعل الكامنة فيه، وهذا ما عبر عنه الناقد الألماني (ياوس) قائلا: «إنَّ العلاقة بين الأثر الفني وقارئه علاقة تتميز بمظهر مضاعف؛ جانب منه جمالي صميم، وجانب تاريخي ومتسلسل؛ وذلك لأنَّ تلقي الأثر من طرف قرائه الأوائل يتضمن من جهةٍ حكمُ قيمة جمالية يستند مرجعيا إلى آثار مقروءة في السابق»[1]. ثم إنَّ هذا التلقي المبدئي يستطيع من جهة أخرى أن يتطور ويغتني من جيل إلى جيل، ليكون عبر التاريخ سلسلة من التلقيات هي التي تحدد الأهمية التاريخية للأثر، وتبين مكانته ضمن التراتب الجمالي أو الفني.

والتأثير يشتمل على جملة من التجليات النفسية والملكات الإدراكية والملكات الجمالية؛ فمن الانفعالات النفسية: الإحساس باللذة، والبهجة، والأريحية، والارتياح، والخفة، والإيناس، والعجَب، والرضى، والثقة، والمحبة، والاستغراب، والإيناق، والتفاؤل، والسحر البياني.

ومما يتصل بالملكات الإدراكية ما يتصل بـ: العقل، والفكر، والضمير، والبصيرة، والقريحة، والطبع، والذهن، والذوق، والبديهة. ومما يتصل بالملكات الجمالية: التفاعل مع الحسن، والحلاوة، والرشاقة، والسعة، والطلاوة، والكشف، والقبول، والأنس، والإلفة، والوقع في النفس، والبهاء، والإبهار، واللطف، والنبل، وروعة الكلام، والفخامة، والنشوة، والإمتاع. ويتكفل التأمل والقراءة العميقة

(1) السابق، ص14.

باستكشاف جمالية النص، وقوانينه المؤثرة عبر مستويات القراءة وأنماطها.

إنَّ التأمل والقراءة الجمالية صنوان، ولا يمكن إدراك سر جمالية النص بالاقتصار على السماع، وإنما يستدعي الأمر تشغيل بقية أجهزة التلقي الداخلية، ومهمة المتلقي تخطي المعرفة العامة والوصف المجمل إلى المعرفة الدقيقة، التي توصل القارئ إلى وضع يده على الخصائص والسمات التي يكون بها النص مؤثرا عبر عمليات الاستدلال.

إنَّ التواصل الأدبي يتحقق عبر التفاعل الذي يحصل بين المرسل والمتلقي من خلال النص، وكل عنصر من عناصر هذه العملية له مواصفاته التي تجعله ينخرط إيجابيا في تأسيس تلق جمالي للخطاب. بل إنَّ (أنطونيو بينيتيز روجو) يقول: «إنَّ النص يولد حينما يقرأه الآخر»[1]، يقصد القارئ.

وقد خصص عالم الجمال البولندي (رومان إنجاردن) حيزا كبيرا من أعماله لتحليل الخبرة الجمالية، ومما قاله: «إنَّ العمل الفني يمكن دراسة بنيته أولا على حدة، باعتباره نتاج نشاط قصدي للفنان، لكنَّ هذه البنية من ناحية أخرى لا يمكن فهمها بشكل تام إلا من خلال خبرة المشاهد الذي يقوم بتعيينها»[2]، وأطلق على ذلك عالم الجمال الألماني (إيزر) اسم «جمالية التجاوب في الأدب»[3]، وهو مرتبط بالتلازم بين فعل الإدراك والمعنى المدرك، وهما معا يؤديان إلى بناء معنى العمل الأدبي، وإدراك أسرار جماله.

ب. **الذوق الفني للمختار المبني على خبراته وثقافته وملكاته المعرفية والفنية:**

سبق أن أشرنا إلى مقدمة المرزوقي في شرحه لديوان الحماسة لأبي تمام، وقد ذكر فيها أنَّ الاختيارات قد تتعدد، وتتفاوت بحسب أذواق أصحابها؛ فليس من ضابط موحد يجعل المختارين يقعون على الاختيار ذاته؛ لأنَّ الجمال بابه واسع مفتوح،

(1) السابق، ص14.

(2) السابق، ص15.

(3) السابق، ص17.

والطبع الذي يكتسبه الناقد أو المختار يتفاوت بحسب ما اطلع عليه من فنون القول، يقول: «اعلم أنَّ مذاهب نقاد الكلام في شرائط الاختيار مختلفة، وطرائق ذوي المعارف بأعطافها وأردافها مفترقة؛ وذلك لتفاوت أقدار منادحها على اتساعها، وتنازح أقطار مظانها ومعالمها، ولأنَّ تصاريف المباني التي هي كالأوعية، وتضاعيف المعاني التي هي كالأقنعة في المنثور، اتسع مجال الطبع فيها ومسرحه، وتشعَّب مراد الفكر لها ومطرحه»[1].

وبعد أن وضع مواصفات عمود الشعر؛ أي الخصائص التي يتقوم بها الشعر الجيد، ذكر أنَّ كل مواصفة منها محكومة بعيار، أي وزن يزنها ويقرر أنها موافقة للمقاييس، وهذه العيارات كلها مردها إلى من يختار، وهي كفيلة بصقل ذوقه وميوله الفنية؛ ومن هذه العيارات التي ذكرها لوزن هذه المقاييس: العقل الصحيح، والفهم الثاقب، والطبع، والرواية، والاستعمال، والذكاء، وحسن التمييز، وحسن التقدير، واللسان، والذهن، والفطنة، وطول الدربة، ودوام المدارسة[2]. فهذه عُدّة من يقوم بتقويم النص الأدبي، وهل هو نص جميل أم لا، وبعضها كما هو ظاهر يحتاج إلى التدريب والممارسة والخبرة، وبعضها قدرات عقلية يتم صقلها بالقراءة والممارسة واستعمال اللغة، والمقارنة، والاطلاع، والمدارسة الطويلة لعيون الشعر.

ومن تجليات هذه الفكرة أيضا أنَّ أبا تمام في حماسته الكبرى والصغرى -مثلاً- يركِّز على الْمُقلّين من الشعراء، ويختار من القصيدة بيتا واحدا فقط، أو أبياتا قليلة يرى أنَّها الأجمل فنياً، وهي تشبه أن تكون النقطة أو النقاط المضيئة في القصيدة (Flashes)، ولم يلتفت لشهرة الشاعر، بل إنَّه كثيرا ما اختار مقطَّعاتٍ لشعراءَ مجهولين؛ فكانت حماسته أجمل من شعره كما قيل؛ فذلك مبنيٌّ على ضرب من الاختيار والاصطفاء المبنيِّ على ذوق المختار وميوله الفنية، لكنَّه أيضا ذوقٌ مُعَلَّلٌ بما يسمى بعمود الشعر، وقوامه الفنُّ والجمال.

إنَّ خبراء مختلفين قد يتفاوتون ويتباينون في اختياراتهم، ولا ضير في ذلك، شريطة تمثل كل ما سبق من قضايا ومعايير.

---

(1) المرزوقي، شرح ديوان الحماسة، ج1/ ص4.

(2) المرزوقي، شرح الحماسة، ج1/ ص11.

خامسا: نماذج من مختارات الأدب في مناهج اللغة العربية المطورة للصفين العاشر والحادي عشر[1]

أ. طريقة العمل:

كان فريق اختيار النصوص في الصفوف كلها محكوما بصورة أساسية بالإطار العام للمناهج المدرسية، وهو إطار أنجز بجهود تدعو للتقدير، والوحدات بعناوينها كانت مقررة قبل أن نبدأ، وكان الفريق متضافرا في أداء مهمته، فكان رئيس فريق التأليف يرسل عنوان الوحدة، ويعين عدد النصوص المطلوبة لكل وحدة مع التوضيحات المحددة سلفا في الإطار العام للمناهج. وكان يتم اختيار عدد كبير من النصوص التي ينطبق عليها الشروط المحددة، قد يصل عددها أحيانا إلى نحو خمسين نصا، ثم يجري تقميشها إلى أربعين، ثم ثلاثين إلى أن يصبح العدد بنحو أصابع اليد الواحدة، وتستمر المفاضلة نصا بعد نص، إلى أن يطمئن الفريق للنص المختار بالإجماع.

ب. أسس اختيار النماذج الأدبية في الصفين العاشر والحادي عشر:

- كان الشرط الجمالي هو الأساس للنصوص الأدبية دائما.
- كانت أهداف الوحدة وغاياتها والكفايات المتوقع تحقيقها تهيمن على المشهد دائما.
- المراوحة في نصوص الأدب بين القديم والحديث، مع تغطية عصور الأدب القديمة كلها.
- المراوحة بين الأدب المحلي والعربي والعالمي.
- المراوحة بين أجناس الأدب؛ بين الشعر القديم والحديث والسيرة الذاتية والخاطرة والقصة، والرسالة.
- المراوحة بين الموضوعات الوطنية والإنسانية والاجتماعية والدينية، والوجدانية، وجميعها تحمل طابعا إنسانيا عميقا.

---

(1) المركز الوطني للمناهج، «العربية لغتي»/ الصف العاشر، ط1، 2023. كتاب الطالب وكتاب التمارين وكتاب الاستماع للفصلين الأول والثاني. وكتاب «العربية لغتي»/ الصف الحادي عشر/ ط1/ نسخة تجريبية/ 2024.

- الحرص على التعريف بأكبر قدر من الأدباء والكتاب القدامى والمحدثين من خلال استحضار نتاجهم الأدبي في المدارسة والتوظيف.
- إغناء المدارسة والتوظيف والتمارين بنصوص أدبية غنية وكثيرة، بالأسس السابقة نفسها، ما بين قديم وحديث وشعر ونثر.
- أن يكون النص غنيا بما يؤهله لدراسة أدبية متقدمة، ودراسة لغوية متكاملة: نحوا وصرفا وبلاغة، و... بما يتسق مع كفايات الوحدة ويحققها.
- عدم تكرار النصوص التي وردت في المناهج السابقة ما أمكن ذلك.
- جمال النص وليس شهرة الأديب هي الأصل. ولذلك ستجد نصوصا لأدباء يحضرون للمرة الأولى.
- أن يكون النص مقبولا اجتماعياً محتوى ومضمونا.
- التنويع بين أجناس الأدب شعرا ونثرا.
- إغناء التدريبات والتمارين وكتاب الاستماع بالكثير من النصوص الأدبية فضلا عن النصوص الرئيسة.

وبالعودة للكتب المدرسية للصفين العاشر والحادي عشر، ومن نماذج العناية بالأدب المحلي افتتاح الوحدة الثانية من كتاب الصف العاشر/ كتاب الطالب بأبيات للشاعر الأردني الشاب مهند ساري:

لا تسمِّ بلادك

يكفي بأن ينظر المرء في

مقلتيك ليعرف تلك البلادا

أما النص الرئيس فقصيدة لخالد محادين، عنوانها: «إلى الصامدين غرب النهر»، ومنها:

أحبائي

أخط إليكم الآنا

ومثلكم على الشفتين أغنية

كتبت حروفها الحمراء في ليل من الحقد

مضمَّخةٌ بكل الطيب والأنداد والورد

ورائعة كأعينكم

وصابرة برغم الليل والسجَّان والبعد

ومنه افتتاح الوحدة الرابعة في كتاب الصف العاشر، التي حملت عنوان «من السيرة الذاتية»، بمقابسة من السيرة الذاتية للدكتور إحسان عباس «غربة الراعي»، أما النص الرئيس فلوليد سيف في سيرته الأدبية «الشاهد المشهود». وفي التوظيف والمدارسة نجد عبد المنعم الرفاعي، وحيدر محمود، ويوسف العظم، ومن الأدب المحلي أيضا: سيرة غيرية لعرار كتبها يعقوب العودات (البدوي الملثم)، وفي كتاب التمارين / الصف العاشر/ الفصل الثاني/ في الوحدة الثانية نص شعري وطني جميل عن الأردن لصابر هزايمة، ومطلعه:

هــو للعروبــة فجرهــا الوضَّــاحُ مجــدٌ أغــرُّ وبيــرقٌ ووشــاحُ

ونص للأستاذ الدكتور ناصر الدين الأسد، وفي التوظيف كذلك مؤنس الرزاز، وحيدر محمود، الذي أوردنا له نصا رئيسا في كتاب الصف السابع، ومن نصوص الاستماع للصف العاشر قصة فخري قعوار: «في بيتي طائر»، وقصة قصيرة لهند أبو الشعر بعنوان: «مفتاح»، وخاطرة كتبتها خلود العموش بعنوان «وما بدلوا تبديلا» عن قصة استشهاد بطل الكرامة الشهيد «خضر شكري يعقوب».

ومن الأدب المحلي في الصف الحادي عشر نص للدكتور خالد الكركي، وآخر لعبد الله رضوان عنوانه: «وشوشة العاشقين»، ونصوص نثرية لسميحة خريس، وهند أبو الشعر، ونص شعري لنبيلة الخطيب، وآخر لإيمان عبد الهادي، وقصيدة (عمان) لعبد المنعم الرفاعي.

ومن العناية بالأدب العالمي المترجم الذي يضمن شرط الأفق العالمي للنص الأدبي في منهاج الصف العاشر نص: «اللغة الأم»: للكاتب الداغستاني رسول حمزاتوف، من كتابه الجميل «داغستان بلدي»، وهو يجمع بين النثر والشعر، ومليء بقيم الاعتزاز باللغة الأم، والقيم الإنسانية الرفيعة. وفي الوحدة الرابعة «فن السيرة الذاتية» سنقرأ طرفا من سيرة «نيلسون مانديلا»: «رحلتي الطويلة من أجل الحرية»، ونصا لإدوارد سعيد من سيرته الذاتية «خارج المكان». أما الوحدة العاشرة في كتاب الصف العاشر فكانت للسيرة الغيرية التي كتبها (تيموثي برنن) عن «إدوارد سعيد»، وعنوانها: ـ «أماكن الفكر»، وترجمها الدكتور محمد عصفور. وفي الوحدة الرابعة في كتاب الصف العاشر، وعنوانها: «السيرة الغيرية» هناك سيرة (تولستوي) الأديب الروسي المعروف. والوحدة الثالثة من الأدب العالمي ونقرأ فيها قصيدة «بابلو نيرودا»: «يموت ببطء»، وهي تحمل قيما إنسانية رفيعة، وهناك قصة صينية عنوانها «زربية» تعكس خصائص الأدب الصيني والحياة الصينية، وقصة «تطريز» لراي براد بري، كنص استماع، ونص لجوستاف لوبون.

ومن الأدب العربي الحديث في الصف العاشر هناك الأديبة اللبنانية وردة اليازجي، وهناك سينية أحمد شوقي، ومعروف الرصافي، وحافظ إبراهيم، واليازجي علي الجارم، ونزار قباني، وإيليا أبو ماضي، وعلي محمود طه، ونزار قباني، وميخائيل نعيمة، وحافظ إبراهيم، وعبد الكريم الكرمي، والشاعرة العراقية صباح الحكيم، هناك الأديبة السورية «ريم هلال» في سيرتها «البصر والبصيرة»، وعائشة عبد الرحمن «بنت الشاطئ في سيرتها الذاتية «على الجسر»، والسيرة الذاتية للأديب السعودي أحمد بن دهمان، وعنوانها: «الحزام»، ومحمود شاكر، وفي كتاب الطالب/ للصف العاشر/ الفصل الأول تأتي الوحدة الثانية بقصيدة محمود درويش «نحب الحياة إذا ما استطعنا إليها سبيلا»، وعمر أبو ريشة، وعلي محمود طه. وفي التوظيف كذلك: إيليا أبو ماضي، وخصصت الوحدة الثالثة في الصف العاشر للغزل وقصيدة الأطلال لإبراهيم ناجي، وفي التوظيف هناك عبد الرحمن شكري، ونص استماع لإحدى عبقريات العقاد، ورسالة لأحمد أمين، والكاتب السوري هيسم جادو أبو سعيد، ونص خاطرة لمصطفى صادق الرافعي بعنوان: «في الربيع الأزرق»، وهناك سيرة ذاتية للأديب السعودي غازي القصيبي.

وفي نصوص الصف الحادي عشر نجد الأديب توفيق زياد، وإبراهيم طوقان، وسميح القاسم، ويوسف إدريس، وبشارة الخوري، ونازك الملائكة، وأبو القاسم الشابي، وسعيد عقل في قصيدته «عمان».

ومن الأدب العربي القديم في منهاج الصف العاشر هناك: بشار بن برد، وابن خفاجة، والمتنبي، وأبو العتاهية، وعنترة العبسي، وقيس بن الملوح، وابن الفارض، وابن دانيال الموصلي، وابن أبي اليسر العباسي، والفرزدق، وجميل بثينة، وابن المجاور من العصر الأيوبي، وأبو العلاء المعري، وحوط بن رئاب الأسدي، والبحتري، وذو الرمة، وأبو دلامة، والبحتري، وعدي بن زيد، ومحمود الوراق شاعر عباسي. وفي الوحدة الخامسة من كتاب الصف العاشر التي خصصت كلها للأدب القديم، وعمادها قصيدة المتنبي: «بم التعلل لا أهل ولا وطن»، وفي التوظيف هناك أبو تمام، والطغرائي، وابن بسام البغدادي، والشافعي، وأبو نواس، والقاضي الجرجاني، وزهير بن أبي سلمى، والوحدة الخامسة من الأدب القديم وفيها قصيدة في الغزل العذري للشريف الرضي تحاكي حاجات الطلبة الوجدانية في هذه المرحلة. وفي التوظيف نجد أبا حيان الأندلسي، وخصصنا الوحدة السابعة من الصف العاشر للشعر العذري، وفيه منحى جديد بالتنويع في الوحدة الواحدة بعدد من المختارات؛ إذ جُمع فيها بين نص غزلٍ لأبي صخر الهذلي، والصمّة بن عبد الله القشيري، وعبد الله بن الدمينة. وفي التوظيف، ابن عبد ربه، وعلي بن الحسين (شاعر عباسي، ولبيد بن ربيعة وأبو العتاهية، وشهل بن شيبان، وابن المعتز، وجميل بثينة، وابن عبد ربه، وابن الرومي، ومسعر بن كدام الكوفي. والوأواء الدمشقي، وصالح بن عبد القدوس، ومنصور بن إسماعيل، وغيرهم. واختيرت رسالة الجاحظ «في الحنين إلى الأوطان» نص استماع، ومقالة «الصداقة والصديق» لأبي حيان التوحيدي.

ومن كتاب الحادي عشر نص لأبي فراس الحمداني، وأبي العلاء المعري، والبوصيري، وابن النبيه المصري، والشهاب محمود بن سليمان، وابن خفاجة، والمتنبي، وابن مرج الكحل، والشريف الرضي، وأبو تمام، وابن الرومي، وفتيان الشاغوري، وحاتم الطائي، وكعب بن زهير، وابن الساعاتي، وابن زيدون.

يمكن للناظر في كل ما سبق أن يلاحظ استيعاب الكتابين النموذجين معظم

فسيفساء الأدب العربي قديمه وحديثه، بأجناسه المختلفة، واتجاهاته الفنية، واتساعه لنماذج من عيون الأدب العالمي، وأنَّ النصوص الرئيسة جميعها تتسم بالتدقيق على البعد الفني الجمالي فيها، وأنّها تصلح للتطبيق على المهارات بأسلوب الكفايات أو الطريقة النصية أو الجمع بينهما، وأنَّها تقدِّم وجبة ثقافية غنية للطالب، وتفتح آفاقه الأدبية على مصراعيها، ناهيك عن الغنى في كلِّ ما تتسع له لفظة «أدب» من بلاغة وصور وأسلوب وأفكار وثروة لفظية. كما عنيت بالأدب النسوي. وقد تنوعت قضاياها بين الاجتماعي والوطني والإنساني، والوجداني.

خاتمة:

تعد النصوص الأدبية عمودا رئيسا في بناء كتاب اللغة العربية في المراحل كلها، وركنا ركينا فيها، وهناك معايير نفسية وتربوية تحكم اختيار هذه النصوص، إضافة للمعايير الفلسفية والثقافية والاجتماعية واللغوية والفنية والجمالية.

وتجد الباحثة أن هذه المعايير الشاملة المتنوعة قد روعيت إلى مدى بعيد في كتب اللغة العربية المطورة «العربية لغتي» للصفين العاشر والحادي عشر، التي أنتجها المركز الوطني للمناهج، باعتبارها عينة الدراسة التي عملت عليها الباحثة. ووجدت كذلك أنها استغرقت أجناس الأدب العربي المعروفة، ونوعت بين المحلي والعربي والعالمي، وأنها استغرقت عصور الأدب العربي قديمه وحديثه، باتجاهاته الأدبية المعروفة، وأن المعايير الجمالية هي التي طغت بالتضافر مع المعايير الأخرى.

وتوصي الدراسة بترسيخ معايير علمية ذات أطر عربية خالصة لقياس درجة انقرائية النصوص الأدبية التي تقدم في المناهج المدرسية وغيرها، وعسى أن يتحقق ذلك قريبا.

كما توصي الدراسة بإنشاء مكانز للمختارات الأدبية من عيون الشعر والنثر العربي لتكون مستودعا للنصوص التي يستعان بها في الكتب المدرسية في السنوات اللاحقة. وإشراك الأدباء والكتاب في وطننا في وضع هذه المختارات وجمعها.

النصوص الأدبية في المناهج الدراسية: استراتيجيات وتحديات

أ.د. رزان إبراهيم[1]

الأدب هو ذلك الجنس الفني القادر على إضفاء الحياة على الكلمات، وهو المؤهل كي يروي عطشا أبديا للإثارة والعاطفة مرارا وتكرارا، ولا ننظر إليه باعتباره موضوعا لحل المشكلات أو العثور على الإجابات الصحيحة للأسئلة، بقدر ما ننظر إليه – لو توفرت في تلقيه الاستجابة الأدبية الجيدة– على أنه عامل مهم في إثارة المزيد من الأسئلة الحياتية المتنوعة.

لا يخفى علينا أن تلميذ اليوم محاط بالعديد من وسائل اللهو والمتعة المرئية والمتحركة، كما إنه يواجه عددا لا يحصى من المثيرات والمستجدات الحضارية، وهو ما يجعل التحديات في مخاطبته كبيرة، ويدفع باتجاه إعادة تعريف وتأمل النص الأدبي الذي يخاطب عقله، ويساهم في بناء شخصيته، ويعلمه فن الحياة، ويتحلى بالشكل الفني الجمالي القادر على استقطابه، وهو ما تسعى هذه الورقة إلى إبرازه وهي تعرض الكفايات المتنوعة التي يمكن للنصوص الأدبية أن تعززها لدى طلبة المدارس بالرجوع إلى معايير ومحددات هادفة تربويا ومعرفيا ووجدانيا، تراعي توافقا مع متطلبات العصر، وحرصا على إثراء القيم والعلاقات الاجتماعية.

لا يغيب عن الورقة أهمية خضوع المادة الأدبية المطروحة في المناهج للمعايير الفنية والتربوية للفئة العمرية المستهدفة، وبالمثل لا يغيب عنها الإخراج الجيد للكتاب المدرسي الذي تساعد عليه مجموعة من الصور والرسوم تحضر جنبا إلى جنب مع

(1) أستاذة في النقد والأدب، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة البترا.

المادة اللغوية، والتي من شأنها أن تكون عاملا من عوامل جذب التلميذ وتنمية ذائقته الفنية، وما دمنا نتحدث عن الأدب، فنحن معنيون بعنصر الخيال غير المنقطع عن قضايا حياتية يعيشها التلميذ على أرض الحقيقة والواقع. وبالتأكيد معنيون باللغة التي هي عماد النص الأدبي وركيزته التي تستقطب المتلقي أو تدفعه بعيدا عن القراءة.

وفيما يلي مجموعة الكفايات التي يرتجى تحققها في المادة الأدبية المقدمة لتلامذة المدارس، والتي ستراعي بالضرورة ثلاثة أسئلة تبقى حاضرة مع هذه المحاور جميعها:(لمن نكتب؟ وكيف نكتب؟ وماذا نكتب؟) وهي الأسئلة التي ستناقش بالضرورة أبرز التحديات التي تعيق تدريس الأدب.

الكفاية اللغوية:

إن كانت المؤسسة التعليمية هي الجهة الأولى المسؤولة عن حماية لغة قومية لجماعة بشرية يربو عددها على 200 مليون نسمة، فإنها بالضرورة تعي أن منبع الاهتمام بالنصوص الأدبية في المناهج الدراسية مرتبط بحرص شديد على هذه اللغة، فمن شأن النصوص- لو أحسن اختيارها- أن تكون مدخلا سحريا لغرس محبة اللغة في قلوب أجيال ناشئة يكون لزاما عليها أن تعي بأن التفريط باللغة يوازي التفريط بالأرض، وأن الأمة التي يسرق لسانها مهددة في شخصيتها القومية.

والأدب عموما يعد موردا مهما لتطوير الكفاءات اللغوية على مختلف أصنافها، فهو وسيلة من وسائل تطوير مهارة القراءة التي تلعب دورا كبيرا في استيعاب قواعد اللغة في إطار تطبيقي عملي، ويبدو بدهيا أن من يعرف قوانين اللغة ولا يستعملها، كمن يعرف قوانين الخياطة معرفة نظرية لكنه عاجز عن التطبيق. جدير بالذكر أن قراءة النصوص الأدبية تفتح المجال واسعا لتطبيق النظرة التكاملية في تعليم اللغة العربية، وهو النهج الذي توصي به نظريات التعليم الحديثة، ويقصد منها تداخل المهارات اللغوية وتكاملها أثناء العملية التعليمية، فلا تنفصل القراءة عن الكتابة أو الحديث عن الاستماع، كما يصبح بإمكان المدرس عن طريق القراءة المستدامة للنصوص الأدبية تداول اللغة العربية مع تلاميذه محققا حيثياتها النحوية التي تساهم في تطوير حساسية الطلاب تجاه اللغة. هذا وإن كانت قراءة النصوص الأدبية ترفع من مهارة القراءة، إلا

أنه من البدهي القول إن ضعفا في مهارة القراءة يحول بين الطالب وبين الاستمتاع بالأدب، إذ يبقى مشتتا بين محاولة ضبط القراءة بشكلها الصحيح وبين التدقيق في النص وفهمه.

الكفاية الاجتماعية والإنسانية:

الأدب هو أحد أفضل الطرق لاكتساب المعرفة عن الأشخاص والأماكن والأشياء التي تتجاوز حياتنا المادية الصغيرة، وقارئ الأدب المنخرط فيه يدرك جيدا أن النص الأدبي يساعدنا على تكوين الآراء المختلفة متجاوزين ثقافتنا والفترات الزمنية التي نعيشها، ومن هذا الباب فإن النصوص الأدبية تعد أداة مهمة من أدوات تطوير الكفاءة الاجتماعية والفكرية ذات القيمة، كما أن من شأنها تهذيب المواقف والسلوكيات التي نتطلع إليها في جيل المستقبل، ولا أبالغ لو قلت إن نصوصا أدبية بعينها تملك من المقومات ما يجعلها تلعب دورا كبيرا في انفتاح الشخصية، بل إن من شأنها خلق الروح القيادية للمنغمسين فيها، ومنحهم مقدارا واسعا من الثقة بالنفس. فلا نستهين بدور يمكن أن يلعبه نص قصصي في رفع سوية تواصل الطلبة مع زملائهم ومشاركتهم أفكارهم ومشاعرهم حول القصة.

ولكي تتحقق هذه الكفاية بوجهها الأمثل في مناهجنا المدرسية يقترح الآتي:

- التركيز على نصوص أدبية/ قصصية تستبطن دوافع الشخصيات، فيتشجع الطالب على التعاطف معها، إذ يقترب من العوالم التي شكلت تجاربها، ويتفهم قراراتها، الأمر الذي يضمن فهما أعمق للحالة الإنسانية المركبة. وهنا نتحدث عن إمكانية خلق حالة من التفاعل السوي مع المواقف والآراء التي تطرحها شخصيات النصوص القصصية. وهي الحالة التي من شأنها تطوير الإحساس بالذات، وبالقواعد الأخلاقية، وتوسيع مدارك الطلاب في فهمهم للعالم من حولهم، ليصبح بوسعهم وضع أنفسهم مكان آخرين يقرأون معاناتهم في فترات الحروب، أو انتشار الأوبئة، أو حين يتعرضون للتنمر، أو العنف الطلابي، أو الظلم البشري، وغيرها من أبعاد تقود طالب العلم إلى فهم أفضل للحالة

الإنسانية، بل إن نصوصا كالتي ذكرنا ستكون بالضرورة قادرة على تطوير القيم الإنسانية مثل النزاهة والولاء والمسؤولية، ولا غرابة إذ يستخدم الأدب بوصلة في الحياة وموردا مهما يشحن المتعلم بالقيم الوجدانية والعاطفية والروحية.

- الامتناع عن سرقة حق التلميذ في أن تكون له شخصيته المستقلة وحكمه الخاص على النصوص التي يقرأها، بعيدا عن المباشرة الفجة التي يتحول معها التلميذ إلى متلق سلبي يكتفي بأخذ التعليمات من أستاذه.

- التركيز قدر الإمكان على أدب يخلق في نفس تلميذ المراحل التعليمية الأولى على وجه الخصوص حالة من السكينة والطمأنينة، فنقدم نصوصا تطرح فكرة أحقية الاختلاف بين البشر، بمعنى أن الناس يختلفون بعقائدهم كما يختلفون في أمزجتهم، وأن العلاقة التي تربطهم أقرب إلى التقابل منها إلى التضاد، فيصبح النص وسيلة من وسائل احترام الأديان على سبيل المثال. ولعلي أشير هنا إلى مجموعة رائدة لـسينثيا جيسن تعرف الأطفال إليه سبحانه وتعالى بطريقة تساعدهم على اكتشاف محبة الله لهم، ليبدو لنا معها أن الخوض في هذه المجموعة أشبه ما يكون برحلة يستمتع من خلالها الطفل بمعرفة الله، فنجد على سبيل المثال..» الله يهتم بي.. الله الذي يحبني ويعتني بي».

الكفاية الإبداعية والنقدية:

إن كان للنصوص الأدبية أثرها في تعزيز فرص التفاعل والمناقشة الهادفة بين طلاب المدارس، فما من شك أنها تطور لديهم شعورا بالفردية والإبداع، وتفتح مساحة واسعة لتعزيز مهارات التفكير الإبداعي والنقدي، وانطلاقا من هذا الفهم لا بد من تجنب الطريقة الأحادية في تدريسها واللجوء إلى حوارية مفتوحة حول التفسيرات المختلفة لها. ولكي يتحقق المراد من كفاية إبداعية نقدية نقترح الآتي:

- مساعدة الطالب على رؤية جمال الأدب ومتعته

- الاحتراز من قراءة النص حصريا من خلال المدرس حرصا على النجاح في خلق متلق جديد صاحب رؤية جديدة مستقلة.
- تشجيع النصوص المرتبطة بعالم التلميذ واهتماماته والمتوافقة تربويا ونفسيا ولغويا مع المرحلة العمرية التي يخاطبها المنهاج المدرسي.
- تعزيز النص الأدبي بكل ما يساعد على الاتصال بالمادة والتفاعل معها بما في ذلك تمثيل الأدوار وتجسيدها في مشهد تمثيلي مسرحي، وبالذات لدى الفئة العمرية من 10-13.
- التحقق من توفر عنصري الإمتاع والتسلية.
- تشجيع الاستجابات التخييلية، فالخيال بلا منازع يعد مكونا أساسيا في تشكيل شخصية الأدب، والنصوص الأدبية تتفاوت بين تحليق في حدود الممكن عقليا، مما يمنح القصة صفة الواقعية، وبين تحليق خارج حدود الممكن والمعقول. لكن الخيال في جميع أحواله يشبع أمنيات صعب تحققها، إن لم يكن مستحيلا، وبإمكانه تحقيق وظيفة علاجية حين يرى القارئ رغباته وقد جسدتها شخصيات القصة التي يقرأها، فتسمح له بامتلاك عالم غير قابل للامتلاك، ولربما تخرجه عن قواعد ومعايير ثقيلة يفرضها المجتمع عليه. ولا ضير لو طلب مدرس النص الأدبي من طلبته أن يتخيلوا أنفسهم في مكان الشخصية التي يقرأون عنها، أو إعادة تصور السرد من منظور مختلف عما في النص.
- استخدام مواد تكميلية أو وسائط مثل الأفلام والموسيقى من شأنها تعزيز المادة الأدبية في المنهاج، مع ضرورة التذكير بأنها على جاذبيتها، وعلى سهولة العثور عليها، إلا أن الحذر منها واجب، وذلك لأنها تضيع لغة الأديب وأسلوبه.

حري بنا التنويه بأهمية مدرس النصوص الأدبية في مؤسساتنا التعليمية، والذي سيكون العامل الأهم في إيصال الكفايات المرجوة من النصوص الأدبية، فقبل أن يعلم المدرس تلامذته، عليه أن يفهم أولئك الذين يعلمهم، ولماذا عليه أن يعلمهم، أما ذلك

المدرس الذي لا يعرف ماذا يدرس على نحو دقيق، ولماذا وكيف يقوم بالتدريس، فإنه سيلحق الضرر الأكيد بالعملية التدريسية، وسيكون السبب في فشل عملية توصيل الأدب للتلامذة على الوجه المأمول. ولعلي لا أبالغ لو قلت إن المدرس الناجح هو الذي يقع في حب النص ويظهر حماسه للقصيدة أو للقصة أو فصل من رواية، فيقفز لأعلى وأسفل أثناء الشرح، ويظهر مرحا أو حزنا أو جدية تماشيا مع طبيعة النص الذي يدرسه. وهو ما يعد وسيلة تحفيزية تزيح الملل وتقف جنبا إلى جنب مع أسلوب جميل في طريقة القراءة والإلقاء، تتحقق معها القدوة الحسنة.

يبقى من الأهمية بمكان التذكير بالأمور التالية:

- تجنب معاقبة التلميذ بإجباره على كتابة نص أدبي (قصة أو قصيدة) عشر مرات على سبيل المثال، فيرتبط الأدب في ذهنه بالعقوبة.
- تهيئة بيئة يشعر فيها الطلاب بالأمان والاحترام والتشجيع على مشاركة وجهات نظرهم دون خوف من السخرية.
- تجنب الإكثار من التحليلات البلاغية المكثفة التي تجعل النص ثقيلا، والتركيز بالمقابل على عناصر اللغة الجميلة والإبداعية، مع ضرورة التنبه إلى أن أفكارا مجردة ترد في النص الأدبي تحتاج إلى أن تجسد بحرفية، فطلاب المراحل الأولى قلة منهم يفهمونها.
- التركيز في الأدب الموجه لتلامذة المدرسة على محاور وظيفية اجتماعية، بمعنى تقديم المشاهد القصصية التي تربط الأدب بالحياة والعالم من حول التلميذ المستهدف.
- تقديم معلومات أساسية عن الفترة التاريخية والسيرة الذاتية للأديب بما يعزز فهم العمل.
- التنويع في النصوص بحيث تتضمن مؤلفين وفترات زمنية وتقاليد ثقافية متنوعة.

يبدو من المفيد في هذا السياق الالتفات إلى طبيعة المادة الأدبية المقدمة لمرحلة الناشئة وإيجاد المعارف الملائمة لها، والتأكد من توافق ما يقدم لها من غذاء

أدبي مع مستوى نموها وحاجاتها البيولوجية والنفسية، ذلك أنها تتسم بالصعوبة، وتتطلب خبراء قادرين على إشباع الاحتياجات الخاصة لهذه الفئة العمرية. فما من شك أن نصوصا أدبية تختار بدقة ستجعل الناشئة يفكرون بشكل أفضل، وتجعلهم يدركون أن الأمور في الأدب كما في الحياة، ليست دائما واضحة المعالم بالأبيض والأسود، وعليه فإن نصوصا تتعدد فيها وجهات النظر سيكون لها أثرها على الناشئة في فهم تركيبة الطبيعة البشرية المعقدة؛ فنابليون على سبيل المثال في رواية جورج أورويل مزرعة الحيوانات يحرك في سلوكه تأملا فيما إذا كان وحده المسؤول عن واقع المزرعة المزري، وتستدعي الرواية مساءلة الحيوانات الأخرى التي ساهمت في استبدادها، بما يفضي للقول إن بإمكان النصوص الأدبية تهيئة اليافعة وإعدادهم لغموض الحياة، بل ومساعدتهم على تطوير رأي خاص حول قضية موجودة في النصوص، ولا نعجب إن كانت سبيلا من سبل تعليمهم مهارة الإقناع التي يحتاجونها في حياتهم.

في سياق الحديث عن أدب الناشئة يبقى من الأهمية بمكان التوجس من نصوص قصصية موجهة تطغى عليها شخصيات مسطحة بقصدية لافتة، حجتها أنها تعين القاص على ضمان فائدة تعليمية يجنيها التلميذ من خلال بطل يحافظ على صفاته منذ بداية القصة وحتى النهاية، والنتيجة كائن بشري سيقف وجهاً لوجه أمام تماثيل لا يعرفها الواقع ولا الناس، والأهم من ذلك فإن هذه النوعية من النصوص تسرق من جيل الناشئة تَحَلِّيهم بصفة المرونة التي يحتاجونها حال وقوعهم في مآزق، فكما يعلمهم الأدب أن هناك بدلا من الحل الواحد حلولا، وأن الإجابة عن السؤال الواحد تتطلب التفكير بطرق مختلفة، فإنه بالمثل يعلمهم أن الشخصية الإنسانية أعقد من أن تختزل بنمط أوحد يتسم بالخير أو الشر المطلق، حينئذ تتطور مهارات التفكير النقدي والإبداعي، وتنمو شخصية الطالب، ويتزود بالمهارات اللازمة التي تؤهله كي يصبح جزءا فاعلا في تنفيذ خطط وطنية مبتكرة لتنمية البلاد.

إن كنا نقر بالحاجة إلى تجديد وتحديث المناهج بشكل مستمر بما يتناسب ومتطلبات العصر، فإن هذا لا يلغي الحاجة إلى السفر بتلامذة جيل الحاضر إلى عوالم وأزمنة قديمة تصل المتلقي بتجربة إبداعية متميزة، تعيد الصلة بالنص العربي

القديم بكل القيم الجمالية التي يحملها، وتضمن اطلاع الجيل الجديد عليها بوسائل جديدة تتيحها أدوات التحليل والنقد الجديد. أضف إلى ما تقدم أن هذه النصوص تحمل موضوعات خالدة علمية وتجارب إنسانية عالية (حب، هوية، سلطة، عدالة اجتماعية..) ذات صلة بموضوعاتنا في الزمن الحاضر. ولكي تنجح نصوص التراث في مخاطبة الجيل الجديد نأخذ بعين الاعتبار الاشتراطات التالية:

- النأي عن فعل التبجيل المزيف للشخصيات التاريخية، فهذه الشخصيات التاريخية من صنف البشر، فيهم الخير وفيهم الشر، وهو ما يأتي بالتزامن مع ضرورة عدم إغفال شوائب الماضي، ذلك أن تاريخ الأمم لا يخلو من شوائب.
- التأكد من دقة المعلومات والأفكار التي تحتويها هذه النصوص، فصعوبة تصحيح ما يختزنه الطفل من معلومات في المستقبل ليس بالأمر الهين أبدا، بل يحتاج جهداً كبيراً يفوق ذلك الجهد المبذول في تقديم المعلومة في حالتها الأولى.
- تذييل النص التراثي بملحق يوضح معاني كلمات مهجورة خارجة عن قاموس الطفل اللغوي، ويستحب في هذا الملحق الذي يشرح المفردات الصعبة أن ينأى عن الإتيان بمعان هي أصعب من الكلمة الرئيسية التي استوجبت شرحا، وكذلك تجنب إعطاء المفردة الواحدة كل المعاني المحتملة لها، والاكتفاء بالمعنى الواحد وفقا لما ورد في النص الأدبي قيد الدرس، تجنبا لاستنزاف طاقة التلميذ.

يبقى السؤال قائما فيما إذا كان لزاما علينا الإبقاء على بعض النصوص التراثية الأدبية في صورتها الأصلية أو بإمكاننا إجراء بعض التحوير عليها؟ وهو أمر معمول به في الأدب والثقافة الوطنية الألمانية، فالمادة التي استمدها الإخوة جريم عن مخطوطات قديمة، لم تصلنا بصورتها الأصلية؛ (ليلى والذئب، الأمير الضفدع، هانسل وغريتل، سندريلا، بياض الثلج والأقزام السبعة، وذات الرداء الأحمر، ورابونزل)، فقد أعيد إنتاجها وفقا لتصورات أعادت إنتاج الحكاية متجاوزة كل ما يمكن وضعه في خانة السلبيات.

للموسيقى أثرها اللافت في اجتذاب المتلقي، ولعلها تكون سببا في أن يحفظ التلميذ مقطوعة شعرية دون أن يفهم معناها، وعليه فإن تحقق الغنائية العالية في الشعر المقدم للتلميذ شرط مهم من شروط استقطابه، وبوحي من أهمية الموسيقى في النصوص الأدبية، يبدو من الأهمية بمكان الالتفات إلى (القصص الشعرية) أو الشعر القصصي الذي عرفناه ابتداء مع أحمد شوقي الذي ما زلنا حتى الآن نردد ما حفظناه من قصائد ذات طابع قصصي موجه قدمته في إطار أسلوبي بليغ.

في خياراتنا للنصوص الشعرية المقدمة لتلاميذ المدارس، يبدو من الأهمية بمكان مراعاة المرحلة العمرية المستهدفة، فنستخدم في المراحل العمرية الأولى من الألفاظ ما لا يحتاج إلى بذل جهد كبير لفهم معانيها، ذلك أن التوقف عند الألفاظ التي يصعب فهمها يفسد على الطفل رغبته في الاستمتاع الذي يتحقق بتوالي القراءة أو الاستماع. ويبدو من المفيد التنبه إلى أهمية الاعتماد في المراحل الأولى على المعاني الحسية، لأن حواس التلميذ هي أبواب معرفته، دون أن نغض النظر عن أهمية توفير عنصر الخيال في الشعر.

يستحب في القصيدة التي تخاطب المراحل العمرية الأولى أن تتوفر فيها عناصر الجذب التي تغري الطفل بقراءة الشعر نجملها في الآتي:

- عنصر الحركة الذي يرافق الأنشودة تماشيا مع مقولة: «علموا الأطفال وهم يلعبون».
- محاكاة أصوات الطبيعة والحيوانات والمواصلات والآلات.
- التنوع في أساليب التعبير (أمر، نهي، استفهام، تَمَنٍّ، نداء).

يحضر التكرار في بعض الألفاظ والمقاطع سمة مرغوبة في الشعر المقدم للطفل، ذلك أنه يسهل عليه حفظه ويعطيه فرصة لفهم المعاني. كما ينصح بالاتكاء على الأوزان القصيرة، كالرجز لأن الطفل بطبيعته قليل الصبر، وقصير مدى الاستماع، وهو السبب ذاته الذي يحدو باتجاه تقليل عدد الأبيات ما أمكن مع ملاحظة المرحلة العمرية المستهدفة.

يبقى من الأهمية بمكان الحرص على قراءة الشعر أمام التلميذ بطريقة معبرة

عن معاني الأبيات الشعرية، مع ملاحظة إمكانية معالجة الخجل والتلعثم الذي يصيب بعض الأطفال حين يرددون الأبيات الشعرية جماعيا، وبما يفتح الباب لمعالجة أخطاء النطق الجيد للحروف والكلمات[1].

الكفاية المعرفية المتنوعة

من فضائل النصوص الأدبية أنها تسهل الاتصالات عبر التخصصات، وأنها منحت من الخصائص ما يمكنها من التشبيك مع مجالات دراسية متنوعة مثل التاريخ وعلم النفس، ليصبح بإمكان صانعي المناهج المدرسية استغلال الأدب في تقديم المعرفة العلمية للأطفال، آخذين بعين الاعتبار ما يتميز به عصرنا من ثورات تقنية وانفجار علمي وتطورات عميقة واسعة، فلا بأس من تسريب المعرفة العلمية إلى مجالات الفنون والآداب، وهو التسريب الذي يدفع باتجاه عالم الفيزياء ستيفن هوكينغ ومنجزه الذي قدمه بمشاركة ابنته لوسي، والذي تضمن سلسلة قصصية عالمية (خمسة كتب) مصورة بديعة تحت عنوان مفتاح جورج الخامس. تهدف المجموعة إلى توجيه اهتمام الأطفال الصغار والكبار من غير المتخصصين لعلم الفضاء والزمن والكون لغرض تحفيزهم باتجاه البحث العلمي، وتعريفهم ببعض النظريات العلمية المعقدة بطريقة أكثر وضوحا وتبسيطا، ويكون بإمكان المدرسة الاستعانة بهذه النماذج إلى جانب المنهاج المدرسي، تستعين به لإثراء معلومات الطفل حول النظام الشمسي، ومولد النجوم وموتها، وكذلك الثقوب السوداء، والأجرام السماوية بما فيها الكواكب، ومجرة درب التبانة، وغيرها الكثير.

الوسيط اللغوي

إن كنا نؤمن بأن النص الأدبي في عمومه شكل ثقافي يظهر بلغة فنية خاصة، وبأنه يصلح أن يكون أداة من أدوات التغيير والتنمية التي نتطلع إليها في جيل المستقبل، فحري بنا الوقوف أمام اللغة والأسلوب والصياغة التي تعد من أهم معايير تقييم النص الأدبي في المناهج المدرسية.

---

(1) سمير عبد الوهاب أحمد، أدب الأطفال قراءات نظرية ونماذج تطبيقية، دار المسيرة، عمان 2005، ص114-121

في تقييمنا لصلاحية المفردات والألفاظ المستخدمة في النصوص الأدبية المقدمة من عدمها، فإننا ننطلق من قاعدة جوهرية تقضي بوجوب اختيار المادة اللغوية بمقتضى الاستعمال، وبناء عليه فإن ما يتواتر استخدامه من مفردات في الحياة اليومية نكثر من استخدامه في النصوص التي نقدمها للتلاميذ، آخذين بعين الاعتبار أن لكل مرحلة عمرية قاموسها اللغوي. ونوصي هنا بوجوب استبدال الكلمات النادرة بغيرها من مرادفات يكثر استخدامها، بما لا يتعارض وهدف إثراء حصيلة الطفل اللغوية التي تراعي التدرج في تقديم الجديد.

على مستوى التراكيب والجمل المستخدمة في النصوص الأدبية المقدمة للطفل، فإن الابتعاد عن التراكيب اللغوية الطويلة في المراحل الأولى- على وجه الخصوص- يضمن استجابة وتفاعلا أقوى، ذلك أن الجمل الطويلة لا تتلاءم مع طبيعة الناشئة في قلة الصبر، بل إن نصوصا يكثر في جملها فعل التقديم والتأخير الذي يؤدي إلى اللبس والغموض لا تكون مستحبة، والأولى اللجوء إلى استخدام التراكيب الشائعة الاستعمال، فالوضوح مطلوب، بمعنى تمكين الطفل من استيعاب الفكرة دون تعب، شرط عدم الهبوط بأساليب التعبير، وإلا فهو الإرهاق الذي ينجم عن توريط الطفل بما لا يتناسب ومستواه الفكري.

صرنا نرى في الآونة الأخيرة مناهج تعليمية تعتمد الشاشات والأجهزة اللوحية وسيطا في تقديم النصوص الأدبية، وهنا لا بد من موقف نقدي تجاه من يعتبر الرقمية أمرا جيدا بحجة الحاجة إلى احتضان المستقبل على حساب المادة الورقية، وفي هذا السياق تحضرني وجهة نظر من السويد قدمتها دراسات حديثة خلصت إلى أن المناهج التعليمية التي تعتمد الشاشات والأجهزة اللوحية لم تعد تناسب السويد، فقد وجدت البلاد تراجعا في مستوى ومهارات القراءة والكتابة لدى طلابها، وفقا لتصنيف Progress in international Reading literacy Study (التقدم في معرفة القراءة والكتابة على المستوى الدولي) تحيله إلى حالة من التشتت البصري الذي تحدثه إشعاعات ضارة أثناء التصفح الإلكتروني، من شأنه تضييع الانتباه، وعليه فقد أوصت الجمعية السويدية للأطفال بتجنب تعريض التلميذ لأكثر من ساعة إلى ساعتين، والتركيز على الكتب المطبوعة ووقت القراءة الهادئ والتدريب، مع تخصيص وقت أقل للأجهزة اللوحية ومهارات استخدام لوحة المفاتيح.

في الحديث عن وسائط نقل النصوص الأدبية في كتب المناهج المدرسية ننهي بحديث موجز عن إخراج كتب الأطفال، وهو الإخراج الذي يحول بينه وبين الجودة تكلفة اقتصادية عالية سببها الصور والرسومات وطبيعة الورق، ما يستدعي مقارنة بين كتب المناهج المدرسية في الغرب وبينها في عالمنا العربي. علماً أن اهتماما بالشكل الخارجي للكتب تفرضه علينا قناعة بأن كتاب الطفل الذي يتلقف المناهج يعد وسيلة تثقيف بصري بالشكل واللون والمساحة والضوء والظل، فمن الطبيعي أن يحب التلميذ رسومات غير مستقلة عن الكلمات تحاكي الموضوعات على نحو متقن، ومن هذا المنطلق ننظر بعين النقد إلى نماذج لم يشكل النص والصورة فيها كلاً واحداً.

نختم بالقول إن نصوصا أدبية يختارها القائمون على المناهج المدرسية، مهما تفرعت الغاية منها وتنوعت، إلا أن مشروعية وجودها من عدمه تبقى مرهونة بقدرتها على تجديد وعي تلامذة الجيل الحالي، والحيلولة دون إعادة إنتاج المتلقي البسيط المنشغل باجترار ما تلقاه على نحو يلغي فيه قدرات إبداعية نقدية تسهم في خلق حالة من التنمية التي نتطلع إليها في عالمنا العربي.

علوم القراءة: رؤية حول نصوص القراءة المبكرة

د. أسيل الشوارب[1]

مقدمة:

أصبحت قضية ضعف أداء الطلبة في مهارات القراءة في السنوات الأخيرة، واحدة من أبرز التحديات التي تواجه الأنظمة التعليمية في مختلف أنحاء العالم. حيث تعتبر القراءة من المهارات الأساسية التي تفتح الأبواب أمام التعلم والتفكير النقدي والإبداعي، وتمثل ركيزة أساسية لبناء المعرفة وتطوير القدرات العقلية. إلا أن العديد من الدراسات والتقارير أشارت إلى تراجع ملحوظ في مستويات القراءة لدى الطلبة، مما أثار قلق المربين والأهالي وصناع القرار على حد سواء. وقد أرجع الباحثون هذا التراجع إلى مجموعة معقدة من العوامل المتداخلة، منها البيئة التعليمية غير الملائمة، نقص الموارد التعليمية، ضعف الدعم الأسري، وتأثيرات التكنولوجيا الحديثة. كما أظهرت الدراسات إلى أن الفروقات الاجتماعية والاقتصادية تلعب دورًا كبيرًا في تحديد مدى تطور مهارات القراءة؛ مما يساهم في اتساع الفجوة بين الطلبة من مختلف الخلفيات.

تعتبر القدرة على القراءة أحد الأساسيات التي تفتح أبواب المعرفة والنجاح الأكاديمي والتطور الشخصي مدى الحياة. تشكل القراءة المهارة الأساسية التي يعتمد عليها التعليم في المراحل كافة، من الطفولة المبكرة وحتى البلوغ. تلعب علوم القراءة دوراً حاسماً في فهم كيفية اكتساب الأفراد لهذه المهارة الحيوية وتحديد العوامل التي تسهم في تطويرها.

---

(1) أستاذ مشارك في علم النفس التربوي، جامعة البترا، الأردن

في هذا السياق، يبرز علم القراءة كأداة أساسية لفهم وتحديد العوامل التي تؤثر على تطوير مهارات القراءة ومعالجة نقاط الضعف فيها. حيث يجمع علم القراءة بين عدة تخصصات، بما في ذلك علم النفس، علم اللغة، التربية وطرق التعليم، ليدرس كيفية تعلم القراءة وأسباب صعوباتها. ويقدم هذا العلم استراتيجيات وتدخلات قائمة على الأدلة لتحسين مهارات القراءة، مثل تعزيز الوعي الصوتي، تطوير المفردات، وفهم النصوص. وذلك لأن التحديات التي تواجه الطلبة في مهارات القراءة تستدعي نهجًا شاملاً يستند إلى أحدث ما توصل إليه علم القراءة من خلال تبني ممارسات تعليمية فعّالة وداعمة، تسهم في تعزيز قدرات القراءة لدى الطلبة وضمان مستقبل تعليمي مشرق لهم.

تخبرنا البحوث، أننا لم نولد «جاهزين للقراءة». ذلك لأن القراءة ظاهرة جديدة نسبيًا، ولم تبدأ أعداد كبيرة من الناس في العديد من البلدان في القراءة إلا بعد الثورة الصناعية في القرن التاسع عشر، بالمقابل كان لدى الدماغ البشري سنوات للتأقلم مع اللغة المنطوقة؛ حيث وجدت دراسة الخبراء للتاريخ الدقيق لتطور أدمغتنا أنها تطورت بطرق تسمح لنا بالتعبير عن اللغة ومعالجتها بسهولة نسبية. ونتيجة لذلك، يتعلم معظم الأطفال الصغار التحدث بسرعة وبدون جهد أو تعليم رسمي. وبعبارة أخرى، تتطور اللغة الشفهية بشكل طبيعي، أما القراءة فهي ليست عملية طبيعية، وعادةً ما يضمن التحدث إلى الطفل أنه سيتعلم التحدث، لكن القراءة للطفل – رغم أهميتها – لن تؤدي وحدها إلى قارئ يجيد اللغة.

ما هي علوم القراءة؟

نشأت علوم القراءة من تلاقح مجموعة من التخصصات الأكاديمية، بما في ذلك علم النفس وعلم الأعصاب وعلم اللغة والتعليم. بدأت الدراسات الأولى في هذا المجال في القرن العشرين، حيث حاول الباحثون فهم العمليات الإدراكية التي تحدث أثناء القراءة. مع تطور التكنولوجيا، مثل التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي (fMRI)، تمكن العلماء من دراسة الدماغ البشري أثناء عملية القراءة بشكل مباشر، مما أدى إلى اكتشافات مهمة حول كيفية معالجة النصوص المكتوبة في الدماغ.

أما مصطلح «علوم القراءة» فهو المعرفة المتراكمة حول القراءة، وتطورها، وأفضل الممارسات لتعليمها، وقد تم الحصول عليها باستخدام المنهج العلمي؛ من خلال مراجعة أكثر من 14000 مقالة في دوريات متخصصة من قِبل الباحثين المختصين والتي تضمنت كلمة القراءة كموضوع رئيسي بناءً على بحث في محركات البحث العلمية، وعلى الرغم من أن العديد من هذه الدراسات ربما ركزت على جزء صغير من عملية القراءة بشكل فردي، إلا أن الدراسات البحثية التي تركز على القراءة قد أسفرت بشكل جماعي عن قاعدة معرفية كبيرة من النتائج الثابتة القائمة على علم القراءة.

في السنوات الأخيرة، ركزت الأبحاث في علوم القراءة على كيفية تطبيق هذه المعرفة لتحسين التعليم، وقد أثبتت الدراسات أن التعليم القائم على الأدلة، الذي يعتمد على الفهم العلمي لكيفية تعلم القراءة، يمكن أن يعزز بشكل كبير من نتائج الطلاب ويقلل من معدلات صعوبات القراءة. ونتيجة لذلك، أصبحت علوم القراءة أساساً لتطوير مناهج تعليمية فعالة وسياسات تعليمية تدعم القراءة في جميع المراحل التعليمية.

وتستند علوم القراءة على مجال متعدد التخصصات يجمع بين علم النفس وعلم الأعصاب والتعليم وعلم اللغويات لفهم كيفية تعلم القراءة وتطوير مهارات القراءة الفعّالة، بالإضافة إلى مجموعة واسعة من الأبحاث والنظريات التي ساهمت في تكوين فهم شامل لكيفية تعلم القراءة. وفيما يلي الأسس العلمية الرئيسية التي تستند عليها علوم القراءة:

1. النظريات الإدراكية

النظريات الإدراكية تركز على العمليات العقلية التي تحدث أثناء القراءة. هذه النظريات تشمل:

- **نظرية معالجة المعلومات**: تقترح أن القراءة تتضمن معالجة متتابعة للمعلومات من الحروف إلى الكلمات ثم إلى الجمل والنصوص.

- **نظرية الذاكرة العاملة**: تشير إلى أن القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها في الذاكرة العاملة أمر حاسم لفهم النصوص.

2. **البحث في علم الأعصاب**

تستخدم علوم القراءة تقنيات مثل التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي (fMRI) والتصوير المقطعي بالإصدار البوزيتروني (PET) لدراسة كيفية معالجة الدماغ للنصوص المكتوبة. هذه الدراسات كشفت عن:

- **منطقة أشكال الكلمات البصرية**: (VWFA) منطقة متخصصة في القشرة الصدغية اليسرى البطنية مسؤولة عن التعرف على الكلمات.
- **مناطق اللغة في الدماغ**: مثل منطقة بروكا ومنطقة فيرنيك، التي تلعب دورًا مهمًا في المعالجة الصوتية والوصول إلى المعجم اللغوي.

3. **النظريات الصوتية**

تؤكد النظريات الصوتية على أهمية الوعي الصوتي والمعالجة الصوتية في تعلم القراءة. تظهر الأبحاث أن الأطفال الذين يمتلكون مستوى عالٍ من الوعي الصوتي أكثر قدرة على تعلم القراءة بسرعة وفعالية.

4. **النظريات الكتابية**

تركز النظريات الكتابية على كيفية تعرف القراء على الكلمات المكتوبة وتحويلها إلى معانٍ. هذا يتضمن:

- **التعرف البصري على الكلمات**: كيفية استخدام القراء لمهاراتهم البصرية للتعرف على الكلمات بسرعة.
- **دمج المعلومات الصوتية والكتابية**: كيفية تحويل القراء للأشكال المكتوبة إلى أصوات ومعاني مرتبطة بها.

5. **النظريات اللغوية**

النظريات اللغوية تدرس العلاقة بين اللغة والقراءة. تشمل هذه النظريات:

- **نظرية التفاعل اللغوي**: تقترح أن تعلم القراءة بالاعتماد على التفاعل بين المهارات اللغوية المختلفة مثل المفردات والنحو والمعرفة العامة.
- **نظرية تعدد النماذج**: تشير إلى أن القراءة تعتمد على استخدام نماذج متعددة للمعرفة اللغوية والمعرفية لفهم النصوص.

6. **البحوث التعليمية**

تشمل البحوث التعليمية الدراسات التي تقيم فعالية استراتيجيات التدريس المختلفة. هذه البحوث تعتمد على:

- **التجارب المراقبة العشوائية**: (RCTs) لتحديد فعالية البرامج التعليمية المختلفة.
- **دراسات الحالة والتجارب شبه التجريبية**: لتقييم استراتيجيات التدريس في بيئات حقيقية.

7. **التحليل التجميعي**

التحليل التجميعي يجمع بين نتائج العديد من الدراسات لتقديم فهم شامل حول فعالية مختلف استراتيجيات التدريس. هذا يساعد في تقديم توصيات مستندة إلى الأدلة لتحسين تعليم القراءة.

8. **النماذج النظرية**

تستخدم علوم القراءة نماذج نظرية لتوجيه الأبحاث والتطبيقات التعليمية. هذه النماذج تشمل:

- **النموذج البسيط للقراءة**: يقترح أن القراءة تعتمد على فك الشفرة وفهم اللغة.

- **نموذج المرحلة التفاعلية**: يشير إلى أن القراءة تتطلب تكاملًا بين المهارات اللغوية والمعرفية والمعالجة البصرية.

9. **الدراسات الطولية**

تتابع الدراسات الطولية الأفراد على مدى فترة طويلة لتحديد كيفية تطور مهارات القراءة بمرور الوقت والعوامل التي تؤثر عليها. هذه الدراسات توفر رؤى قيمة حول التأثيرات الطويلة الأمد للتعليم والممارسات القرائية.

وتتجلى أهمية علوم القراءة في قدرتها على تحويل الفصول الدراسية وتحسين تجربة التعلم للطلاب. من خلال دمج الأبحاث العلمية في التعليم، يمكن للمربين تصميم برامج تعليمية تسهم في بناء المهارات القرائية القوية لدى الطلاب، مما يمكنهم من الوصول إلى إمكانياتهم الكاملة في التعلم والحياة.

علم القراءة والدماغ

ووفقًا لعلوم القراءة، لا توجد منطقة واحدة في الدماغ مسؤولة وحدها عن القراءة، فهي تتطلب قدرًا كبيرًا من التعاون. وبشكل عام تم تجنيد الدوائر العصبية التي ورثناها من تطور أسلافنا من الرئيسيات لمهمة التعرف على الكلمات المطبوعة – يتم «إعادة تدوير» الشبكات العصبية الموجودة في الدماغ للقراءة. بفضل خاصية تسمى اللدونة العصبية، يمكن خلال تطور الدماغ أن تتكيف مجموعة من الدوائر العصبية لاستخدامات جديدة. عندما نتعلم مهارة جديدة مثل القراءة، نعيد تدوير بعض الدوائر العصبية القديمة وتشكيل ترابطات جديدة.

لا يوجد مكان محدد في الدماغ نستخدمه للقراءة. وتتطلب القراءة عمليات متعددة تستفيد من مناطق مختلفة في الدماغ. مكنت الأبحاث في علم الأعصاب منذ الثمانينات العلماء من فك المبادئ التي تقوم عليها ترابطات القراءة في الدماغ. حيث أتاحت تقنيات التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي (FMRI) للباحثين إنشاء صور تكشف عن معلومات حول تشريح الدماغ ونشاطه أثناء القراءة، مما يوضح الأجزاء التي تنشط عند القراء وهي كالتالي:

- المنطقة الجدارية-الزمانية: تقوم بتحليل الكلمات المكتوبة وتفكيكها إلى أصواتها.
- المنطقة القذالية-الزمانيةة: تخزن شكل ومعنى الكلمات، وتعتبر هذه المنطقة مهمة للقراءة التلقائية والطلاقة اللغوية.
- المنطقة الجبهية: تتيح للشخص التحدث وتساعد في معالجة أصوات الكلام أثناء الاستماع والتحدث.

وبناء على ما سبق يتعين على دماغ كل طفل أن يغير طريقة عمله عند تعلم القراءة. حيث يؤدي التعليم والممارسة خلال المراحل الدراسية الابتدائية «لتدريب» مناطق الدماغ على تعلم القراءة. وقد كشفت الأبحاث عن تغييرات تشريحية ووظيفية لدى القراء النمطيين أثناء تعلمهم القراءة. إذ تختلف أنماط التنشيط في مناطق الدماغ بناءً على قدرة الطالب على القراءة.

كما أظهرت فحوصات الدماغ أنماط نشاط مختلفة لدى القراء الذين يعانون من صعوبات، حيث تكون المسارات اللغوية والإدراكية أقل كفاءة. بالنسبة للأطفال المصابين بعسر القراءة، الذين لا تتطور أدمغتهم بطريقة تجعلهم قراء فعالين، فقد أظهرت الدراسات أن عملية القراءة تعمل بشكل مختلف في أدمغة المصابين بعسر القراءة، مما يتسبب في تفعيل مفرط في بعض المناطق لتعويض الضعف في مناطق أخرى.

لكن الأخبار الجيدة هي أن أدمغة المصابين بعسر القراءة يمكن أن «تعيد تشكيل» نفسها إذا تلقوا تعليمًا يركز بشكل صريح على الوعي الصوتي ومهارات فك التشفير. وهذا ما تقدمه اللدونة العصبية للدماغ، وتعني أنه يمكن للدماغ أن يتغير ليتعلم أشياء جديدة طوال حياتنا؛ حيث يساهم كل من الممارسة المتعمدة والتعليم المكثف في تقوية المسارات العصبية، مما يساعد الطلاب على أن يصبحوا قراء أقوياء وناجحين.

وقد أظهرت الدراسات أن التدخل المبكر والممارسة الكافية يمكن أن تخلق دوائر جديدة في الدماغ، مما يجعل معالجة اللغة المطبوعة أكثر فعالية. يستفيد الطلاب من التدخل المكثف والمبكر لتحقيق نتائج أفضل.

وفيما يلي تحليل لعملية القراءة وتموضعها في مناطق الدماغ:

1) المعالجة البصرية للحروف والكلمات

تبدأ عملية القراءة عندما تتلقى العين النص المكتوب، يتم نقل هذه المعلومات البصرية إلى القشرة البصرية في الجزء الخلفي من الدماغ. هناك يتم التعرف على الأشكال والحروف الفردية. هذه المرحلة الأولى من المعالجة تتيح التعرف على الحروف بشكل مستقل عن السياق المحيط بها.

2) منطقة أشكال الكلمات البصرية (VWFA)

بعد المعالجة الأولية للحروف، تُرسل المعلومات إلى منطقة متخصصة تُعرف باسم منطقة أشكال الكلمات البصرية (Visual Word Form Area - VWFA)، الواقعة في القشرة الصدغية اليسرى البطنية. تعتبر هذه المنطقة أساسية للتعرف على الكلمات بشكل سريع وفعّال. تعمل VWFA على تحويل الأشكال البصرية إلى وحدات لغوية ذات معنى، مما يتيح للدماغ التعرف على الكلمات ككل بدلاً من الحروف الفردية.

3) المعالجة الصوتية (الفونولوجية)

تتضمن القراءة أيضًا تحويل الكلمات المكتوبة إلى أصوات مرتبطة بها، وهو ما يُعرف بالمعالجة الصوتية أو الفونولوجية. يتضمن هذا الجزء من العملية استخدام مناطق الدماغ المرتبطة باللغة، مثل المنطقة الصدغية العلوية والمنطقة الجبهية السفلى (منطقة بروكا). تتيح هذه المناطق تحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات ومقاطع لفظية، وهي خطوة ضرورية لفهم القراءة الجيدة.

4) الوصول المعجمي وفهم المعنى

بمجرد التعرف على الكلمة ومعالجتها صوتيًا، ينتقل الدماغ إلى الوصول المعجمي، وهو عملية ربط الكلمة بمعناها المخزن في الذاكرة طويلة الأمد. يتضمن هذا الوصول إلى قواميس الذهن التي تحتوي على مخزون الفرد من المفردات والمعاني المرتبطة بها. يتم ذلك بمساعدة مناطق الدماغ المختلفة مثل الفص الجداري والفص الصدغي العلوي.

5) الفهم الشامل للنص

تشمل القراءة الناجحة أيضًا الفهم الشامل للنص، وهو القدرة على دمج المعلومات المختلفة واستيعاب المعنى الكلي. تتضمن هذه العملية الشبكات العصبية المرتبطة بالذاكرة العاملة والتفكير النقدي والاستنتاج. يتطلب الفهم الجيد للقراءة القدرة على ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة واستخدام الاستراتيجيات الإدراكية مثل التلخيص والتوضيح وطرح الأسئلة.

6) التفاعل بين العمليات العصبية

إن القراءة عملية متكاملة تتضمن تفاعلًا ديناميكيًا بين العمليات العصبية المختلفة. تعتمد الطلاقة في القراءة والفهم على التكامل السلس بين المعالجة البصرية والصوتية والوصول المعجمي والفهم الشامل. يعكس هذا التفاعل التنسيق المعقد بين مختلف المناطق الدماغية، مما يعزز من قدرة الفرد على القراءة بكفاءة وفعالية.

الدماغ البشري معقد، وفهمنا له يتطور باستمرار، وكذلك نظرياتنا حول كيفية «عمل» الدماغ أثناء القراءة. حيث تظهر أبحاث التصوير العصبي إلى أن أدمغة القراء الذين يتطورون بشكل طبيعي تخضع لتغيرات أثناء تعلمهم القراءة. فعندما يتلقى الطلاب تعليمات القراءة ثم يمارسون ويطبقون هذه المهارات التي تم تدريسها حديثًا، سيكونون قادرين على «تدريب» المناطق الرئيسة في دماغهم لجعلها جاهزة للقراءة. ولهذا السبب يلعب التعليم والممارسة الأدوار الحاسمة في تعليم القراءة والكتابة كما يعد دعم المعلمين في غاية الأهمية، ويحتاج المعلمون إلى الأدوات والمعرفة الصحيحة لتقديم تعليمات واضحة تمكن الطلاب من القراءة بطلاقة وممارسة تعلمهم وتعزيزه بنجاح، والاستمرار في طريق إتقان القراءة. كما يلعب الأهل دورا أساسيا في تعزيز مهارات القراءة المبكرة بدءاً من مرحلة الرضاعة.

كل ذلك معًا

إن تطور القدرة على القراءة وفهم اللغة المكتوبة تفتح الأبواب للمعرفة والإبداع والنمو الشخصي. ومع ذلك، ليست كل الطرق لتعليم القراءة تستند إلى الأدلة. هنا يأتي دور علم القراءة؛ إنه إطار شامل متجذر في العلوم المعرفية

واللغويات، يقدم معلومات ملموسة حول كيفية تعلمنا القراءة وكيفية تعليم هذه المهارة الحيوية بشكل فعال. يتضمن علم القراءة فهمًا عميقًا للعمليات المعرفية المشاركة في القراءة. بدلاً من الاعتماد بشكل كبير على الحفظ والتخمين، يحدد علم القراءة التعليم المنهجي والصريح في الصوتيات، والوعي الصوتي، والمفردات، والطلاقة، والفهم كجوانب رئيسية لتطوير مهارات القراءة. ولكن كيف ترتبط القراءة المبكرة بمبادئ علم القراءة؟

القراءة المبكرة (من الولادة حتى سن الخامسة) تبني أساس النجاح الأكاديمي المستقبلي للأطفال. خلال هذه المرحلة التنموية الحرجة، يمتص الأطفال اللغة ويبنون المسارات العصبية اللازمة للقراءة وفهم اللغة. حيث تشير الأبحاث إلى أن جودة وكمية تعرض الأطفال للغة في سنواتهم الأولى تؤثر بشكل كبير على مهاراتهم اللغوية وقدراتهم على القراءة مع نموهم.

كما يشدد علم القراءة على أهمية التدخل المبكر والتعليم في مهارات القراءة الأساسية. إذ يدعم المعلمون والأهل المتعلمين الصغار في اكتساب المهارات التي يحتاجونها ليصبحوا قراءً متمكنين من خلال تعليمهم بشكل صريح كيفية ارتباط الأصوات بالحروف (الصوتيات)، ومساعدتهم على التعرف على الأصوات في الكلمات والتلاعب بها (الوعي الصوتي)، وتعريضهم لمفردات جديدة.

لكن علم القراءة يدور حول أكثر من مجرد كيفية تعليم مهارات القراءة. كما يؤكد على الحاجة إلى استخدام ممارسات تستند إلى الأبحاث. أظهرت الدراسات الصارمة بشكل متسق أن تعليم الصوتيات المنهجي، إلى جانب التعليم الصريح في المكونات الرئيسية الأخرى للقراءة، يحسن نتائج القراءة لجميع الطلاب، بغض النظر عن الخلفية أو مستوى القدرة. علاوة على ذلك، أظهرت التدخلات في القراءة المبكرة المستنيرة بعلم القراءة أنها فعالة بشكل خاص للأطفال الذين يُعتبرون «معرضين للخطر» من صعوبات القراءة (مثل عسر القراءة أو صعوبات التعلم الأخرى).

ترتبط القراءة المبكرة وعلم القراءة لأن كليهما يساهم في تأسيس مهارات القراءة لدى الأطفال، وهي الأساس الذي تُبنى عليه مهارات القراءة لديهم مدى الحياة. من خلال إعطاء الأولوية للممارسات المستندة إلى الأدلة وتقديم الدعم للأطفال لتطوير

مهارات القراءة الأساسية القوية، يمكننا من فتح عالم من الفرص لهم، وتبني علم القراءة يدعم رحلة كل طفل ليصبح قارئًا متمكنًا وواثقًا.

علم القراءة وتصميم المناهج: مواءمة الممارسات المستندة إلى الأدلة مع السياسة التعليمية

العلوم الإدراكية وراء القراءة

المعالجة الكتابية والصوتية

تشير الأبحاث إلى أن القراءة الماهرة تنطوي على تكامل الأشكال الكتابية والصوتية للكلمات (ديهان، 2011). أظهر علم الأعصاب الإدراكي أن منطقة صغيرة من القشرة البصرية اليسرى البطنية، المعروفة بمنطقة أشكال الكلمات البصرية، تصبح متخصصة لمعالجة الكلمات المكتوبة. تتصل هذه المنطقة بمناطق اللغة في البرسيلفيان، مما يخلق دائرة فعالة لتحويل الحروف الصوتية والوصول المعجمي (ديهان-لامبيرتز، مونزالفو، وديهان، 2018). يتيح هذا التخصص العصبي التعرف السريع والتلقائي على الكلمات، وهو أمر ضروري للقراءة بطلاقة.

المنظور النمائي

مع تعلم الأطفال القراءة، يخضع دماغهم لإعادة تنظيم كبيرة. يعزز التعليم الذي يركز على الرابط بين الكتابة (نظام الكتابة) والصوتيات (نظام الصوت) هذا التنظيم العصبي، مما يسهل تطوير مهارات القراءة الفعالة (ديهان، 2011). يؤكد هذا الدليل على أهمية التعليم الصوتي المنهجي في المناهج الدراسية للقراءة المبكرة.

استراتيجيات التعليم الفعالة

التعليم الصوتي المنهجي

ثبت أن التعليم الصوتي المنهجي، الذي يعلم العلاقات بين الحروف والأصوات بتسلسل منظم، فعال للغاية في تعزيز مهارات القراءة المبكرة. تُظهر التحليلات المجمعة لبرامج التعليم الصوتي فعاليتها في تحسين دقة القراءة والطلاقة

والفهم (إهري وآخرون، 2001). يختلف هذا النهج عن أنظمة اللغة الكاملة وأنظمة التلميح الثلاثي، التي تفتقر إلى نفس الدعم التجريبي (اللجنة الوطنية للقراءة، 2000).

التعليم الصريح للمفردات

تعتبر معرفة المفردات مكونًا حاسمًا لفهم القراءة. يمكن للطلاب الذين يمتلكون مفردات غنية فهم النصوص وتفسيرها بشكل أفضل. يتضمن التعليم الفعال للمفردات التدريس الصريح لمعاني الكلمات واستراتيجيات تعلم الكلمات وفرصًا للتعرض المتكرر للكلمات الجديدة في سياقات متنوعة (بيك، مكيوون، وكوكان، 2013).

استراتيجيات فهم القراءة

الفهم القرائي هو عملية إدراكية معقدة تتضمن بناء المعنى من النص. يساعد التعليم في استراتيجيات فهم القراءة، مثل التلخيص، وطرح الأسئلة، والتوضيح، الطلاب على أن يصبحوا قراءً نشطين واستراتيجيين (ديوك وبيسون، 2002). يجب أن تُدرس هذه الاستراتيجيات بشكل صريح ويجب أن يُنمذجها المعلمون، مع إتاحة الفرص للتدريب الموجه والمستقل.

مواءمة المناهج مع الممارسات المستندة إلى الأدلة

لتصميم منهج قراءة فعال، يجب على المربين تضمين مبادئ علم القراءة. يشمل ذلك:

1. التعليم المنهجي والصريح: يجب أن تتضمن المناهج التعليم الصوتي المنهجي والتعليم الصريح للمفردات واستراتيجيات الفهم.
2. تكامل مهارات اللغة: يجب أن يتم دمج تعليم القراءة مع الأنشطة المتعلقة بالاستماع والتحدث والكتابة لتطوير الكفاءة اللغوية الشاملة.
3. التعليم المتمايز: يجب على المعلمين استخدام بيانات التقييم لتفريق

التعليم بناءً على احتياجات الطلاب الفردية، وتوفير الدعم المستهدف للقراء المتعثرين.

4. التطوير المهني: يعتبر التطوير المهني المستمر للمعلمين ضروريًا لضمان معرفتهم بعلم القراءة والممارسات التعليمية الفعالة.

وفي ضوء الفهم العلمي لعملية القراءة وفق علوم القراءة، يمكن تنفيذ مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية لتعزيز مهارات القراءة لدى الطلاب. تشمل هذه الاستراتيجيات:

- التعليم الصوتي المنهجي: تعليم الأطفال الأصوات والحروف بشكل منهجي ومنظم، مما يساعدهم على تطوير القدرة على فك الشفرة اللغوية.
- تقديم تمارين تفاعلية لتحسين الوعي الصوتي مثل الألعاب الصوتية والأغاني.
- تطوير المفردات: تعليم المفردات الجديدة بشكل منتظم وفي سياقات متعددة لتعزيز الفهم والقدرة على استخدامها.
- تشجيع القراءة المستقلة للكتب التي تحتوي على مفردات متنوعة.
- تشجيع الفهم القرائي: استخدام استراتيجيات مثل التلخيص، وطرح الأسئلة، وتوقع الأحداث لتطوير مهارات الفهم القرائي.
- تقديم نصوص متنوعة تغطي مجموعة واسعة من المواضيع والأنواع الأدبية.
- استخدام التكنولوجيا: توظيف الأدوات الرقمية والتطبيقات التفاعلية التي تدعم تعلم القراءة وتقديم ملاحظات فورية.
- إنشاء مكتبة رقمية تحتوي على مجموعة واسعة من الكتب الإلكترونية التي يمكن للطلاب الوصول إليها في أي وقت.
- دعم الأسرة والمجتمع: تقديم ورش عمل للأهل حول كيفية دعم تعلم القراءة في المنزل وتشجيع القراءة كجزء من الروتين اليومي.

- إقامة فعاليات قرائية مجتمعية تشجع الطلاب على القراءة وتبادل الكتب مع أقرانهم.
- التعليم المستند إلى الأدلة: تبني برامج تعليمية مستندة إلى الأبحاث العلمية وتقديم تدريب مستمر للمعلمين حول أفضل الممارسات التعليمية.
- استخدام تقييمات منتظمة لتحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلاب وتكييف التدريس وفقًا لذلك.
- التعليم الفردي والجماعي: تقديم دعم فردي للطلاب الذين يواجهون صعوبات في القراءة لضمان حصولهم على الاهتمام اللازم.
- استخدام التدريس الجماعي لتعزيز التفاعل والمشاركة بين الطلاب.
- تطوير بيئة قرائية محفزة :إنشاء بيئة صفية غنية بالمواد القرائية مثل الكتب والمجلات والملصقات التعليمية.
- تشجيع الطلاب على المشاركة في أنشطة قرائية متنوعة مثل مسابقات القراءة وأندية الكتاب.

وفيما يلي توصيات لمستقبل تعليم القراءة:

- تشجيع المزيد من الأبحاث في مجال علوم القراءة لفهم أفضل للعمليات العقلية والعصبية المرتبطة بالقراءة.
- تمويل الدراسات التي تركز على تطوير استراتيجيات تعليمية جديدة ومبتكرة.
- تقديم برامج تدريبية مستمرة للمعلمين حول أحدث الأبحاث في علوم القراءة وأساليب التدريس الفعّالة.
- تشجيع المعلمين على تبني نهج تعليمي يعتمد على الأدلة العلمية لتحسين نتائج الطلاب.

- تشجيع التعاون بين المدارس والمجتمعات المحلية لدعم تعليم القراءة وتعزيز ثقافة القراءة في المجتمع.
- تنظيم حملات توعوية حول أهمية القراءة ودورها في تحقيق النجاح الأكاديمي والشخصي.
- تصميم مناهج تعليمية تعتمد على الفهم العلمي لعملية القراءة وتستجيب لاحتياجات الطلاب المختلفة.
- تقديم مواد تعليمية متنوعة وشاملة تعزز من مهارات القراءة والفهم لدى الطلاب.
- توظيف التكنولوجيا الحديثة لدعم تعليم القراءة وتوفير تجارب تعلم تفاعلية ومبتكرة.
- تطوير تطبيقات وبرامج تعليمية تعتمد على الأبحاث العلمية في علوم القراءة.

أخيرا

تشكل علوم القراءة قاعدة أساسية لفهم كيفية تعلم القراءة وأسباب صعوباتها. من خلال تبني استراتيجيات تعليمية مستندة إلى الأدلة العلمية وتقديم دعم متكامل للطلاب، يمكننا تحسين مهارات القراءة وضمان نجاحهم الأكاديمي. يعد التعليم القائم على علوم القراءة خطوة نحو تحقيق تعليم شامل وعادل لجميع الطلاب، يسهم في بناء جيل قادر على القراءة والتفكير النقدي والمشاركة الفعالة في المجتمع وبناء المستقبل.

المراجع:

- **Dams, M. J. (1990).** *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. MIT Press.
- **Baddeley, A. (2000).** *The Episodic Buffer: A New Component of Working Memory?* Trends in Cognitive Sciences, 4(11), 417–423.
- **Dehaene, S. (2009).** *Reading in the Brain: The Science and Evolution of a Human Invention*. Viking Penguin.
- **Ehri, L. C., et al. (2001).** *Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis*. Reading Research Quarterly, 36(3), 250–287.
- **Foorman, B. R., et al. (2016).** *Foundational Skills to Support Reading for Understanding in Kindergarten through 3rd Grade*. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- **Goswami, U., & Bryant, P. (1990).** *Phonological Skills and Learning to Read*. Lawrence Erlbaum Associates.
- **Juel, C. (1988).** *Learning to Read and Write: A Longitudinal Study of 54 Children from First through Fourth Grades*. Journal of Educational Psychology, 80(4), 437–447.
- **Kintsch, W. (1998).** *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge University Press.
- **LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974).** *Toward a Theory of*

Automatic Information Processing in Reading. Cognitive Psychology, 6(2), 293–323.

- **Lee, J., Wolters, C., & Kim, M.** (2022). The Role of Morphological Awareness in Reading Comprehension: A Longitudinal Study. Reading Research Quarterly
- **Moats, L. C. (2020).** *Speech to Print: Language Essentials for Teachers* (3rd ed.). Brookes Publishing.
- **NAEYC. (2019).** *Position Statement: Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. National Association for the Education of Young Children.
- **National Reading Panel (2000).** *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*. National Institute of Child Health and Human Development.
- **Perfetti, C. A. (1985).** *Reading Ability*. Oxford University Press.
- **Perfetti, C. A., & Hart, L. (2001).** *The Lexical Quality Hypothesis*. In Verhoeven, L. & Elbro, C. (Eds.), *Precursors of Functional Literacy* (pp. 189–213). John Benjamins Publishing.
- **Pearson, P. D., et al. (2023).** Thinking through Research and the Science of Reading.
- **Pugh, K. R., et al. (2001).** *Neuroimaging Studies of Reading Development and Reading Disability*. Learning Disabilities Research & Practice, 16(4), 240–249.

- **Share, D. L. (1995).** *Phonological Recoding and Self-Teaching: Sine Qua Non of Reading Acquisition*. Cognition, 55(2), 151–218.
- **Slavin, R. E., et al. (2009).** *Effective Programs for Struggling Readers: A Best-Evidence Synthesis*. Educational Research Review, 4(1), 1–26.
- **Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998).** *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. National Academy Press.
- **Stanovich, K. E. (1986).** *Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy*. Reading Research Quarterly, 21(4), 360–407.
- **Stanovich, K. E., et al. (1984).** *Development of Reading: The Matthew Effects Hypothesis*. Reading Research Quarterly, 19(4), 360–407.
- **Seidenberg, M. (2017).** Language at the Speed of Sight: How We Read, Why So Many Can't, and What Can Be Done About It. Basic Books.

التأثير المستدام لتدريس تحليل النصوص الأدبية في المناهج الدراسية: تعزيز فهم الإنسان، وتأسيس الهوية، وتعزيز التغيير الاجتماعي

د. غدير الحطبة[1]

الملخص

تستكشف هذه الورقة البحثية الأثر المستدام لتدريس النصوص الأدبية ضمن المناهج التعليمية للغة العربية بشكل عام والمناهج الأردنية التجريبية للغة العربية لصفوف التاسع والعاشر والحادي عشر والثاني عشر، مع التركيز على ثلاثة مجالات محورية: تعزيز فهم الإنسان للحياة، والمساعدة في إنشاء الهوية، وتكون بمثابة خطوة أولية نحو التغيير الاجتماعي وهذه المجالات مستمدة من الرؤية الملكية الكريمة. من خلال تحليل شامل للأدبيات والممارسات التعليمية الموجودة، تسلط هذه الدراسة الضوء على الفوائد المتعددة الأوجه لدمج النصوص الأدبية في التعليم، وتقديم دليل على تأثيرها الدائم على التطور المعرفي والعاطفي للطلاب. كما تبرز القوة التحويلية لتحليل النصوص الأدبية في تعزيز الأفراد المتعاطفين والواعين ثقافياً والنشطين. تبرز النتائج القيمة المستدامة للأدب في التعليم وإمكاناته في تشكيل مجتمع أكثر عدلاً وإنصافاً.

---

(1) دكتوراه في أصول التربية، مستشارة في شؤون التعليم والبرامج الأكاديمية.

المقدمة

لطالما كان الأدب جزءًا حيويًا من التعليم، حيث يقدم رؤى عميقة في الحالة الإنسانية والثقافات المتنوعة والسياقات التاريخية ويفتح نافذة للمتعلم ليطل من خلالها على التجربة الإنسانية. فهو لا يعزز تعليم الطلاب كيفية تحليل النصوص الأدبية مهاراتهم الأكاديمية فحسب، بل يعزز أيضًا فهمًا عميقًا للحياة، ويساعد في تكوين الهوية، ويعمل كخطوة تمهيدية للتغيير الاجتماعي. تسلط الورقة على هذه الجوانب، مؤكدة على التأثير المستدام والتحويلي لتحليل النصوص الأدبية في المناهج الدراسية بصورة عامة وإلى أي مدى تمكنت التجربة الجديدة لمنهاج اللغة العربية في الأردن من النظر إلى تحليل النصوص الأدبية بعمق وباعتبار أن هذه المهارة التي سيكتسبها المتعلم وستنعكس على توسعة فهمه للحياة دورا وموقفا، وأن القراءة بعدسات نقدية تعمق لديه مفاهيم الاختلاف، والتنوع، والإبداع، والتحول، والمنظور والثقافة، والهوية. التي سيتمكن من خلالها تتبع البنى الاجتماعية والتاريخية والاقتصادية والسياسية من حيث تطورها واختلافها وتبدل تركيبتها. ومن هنا يمكننا القول إنّ هذه الورقة تبحث في أن تدريس تحليل الأدب لا يثري فهم المتعلمين للحياة فحسب، بل يساعدهم أيضًا على تحديد هوياتهم ويلهمهم ليصبحوا عوامل تغيير. ومن خلال تحليل التأثير المستدام للتعليم القائم على تذوق الأدب، وتتبع معالم الجمال فيه، والتعمق في فهم أثره ودوره كَمُكوِّن من مكونات الإبداع الإنساني المستمر مما يؤكد أهمية وضرورة دمج التحليل الأدبي وتوفير إطار لدمجه الفعال في المناهج الحديثة.

مراجعة الأدبيات

فهم الإنسان للحياة

يقدم تحليل النصوص الأدبية للطلاب نافذة على تجارب ومناظير متنوعة. وترى نوسباوم (2010) أن الأدب ينمي التعاطف من خلال السماح للقراء بالعيش في حياة الشخصيات من خلفيات وفترات زمنية مختلفة. هذا الانخراط التعاطفي أمر حيوي لتطوير فهم دقيق للتجارب الإنسانية والقضايا المجتمعية.

تأسيس الهوية

يمثل تحليل النصوص الأدبية دورًا مهمًا في تكوين الهوية. تسلط أبلمن (2015) الضوء على كيفية تفاعل الطلاب مع الشخصيات والروايات، مما يجعلهم يعكسون قيمهم ومعتقداتهم قبولا ورفضا. وهذه العملية من التحديد والتأمل ضرورية للنمو الشخصي والوعي الذاتي.

خطوة تمهيدية للتغيير

غالبًا ما يتحدى الأدب القواعد المجتمعية والظلم، مما يحفز التفكير النقدي ويلهم العمل الاجتماعي. يجادل جرين (1995) بأن النصوص الأدبية يمكن أن تكون محفزًا للتغيير من خلال تشجيع القراء على التساؤل عن الوضع الراهن وتصور بدائل جديدة. هذا الانخراط النقدي هو خطوة تمهيدية نحو تعزيز مجتمع أكثر عدلاً وإنصافاً.

النتائج والمناقشة

تعزيز فهم الإنسان للحياة

- **التعرض لوجهات نظر متنوعة**: تعرض النصوص الأدبية الطلاب لثقافات وفترات تاريخية وطرق تفكير متنوعة، مما يوسع من فهمهم وتعاطفهم مع تجارب وتحديات الآخرين.
- **التفكير الأخلاقي**: غالبًا ما يتناول الأدب قضايا أخلاقية وأخلاقية معقدة، مما يدفع الطلاب للتفكير في قيمهم ومعتقداتهم. هذا التأمل يشجع على التفكير النقدي والنمو الشخصي.
- **الذكاء العاطفي**: يزيد الانخراط مع الشخصيات ورحلاتهم من ذكاء الطلاب العاطفي من خلال مساعدتهم على الفهم والتعبير عن عواطفهم وعواطف الآخرين.

تأسيس الهوية

- **استكشاف الذات**: من خلال التحديد مع الشخصيات والروايات، يستكشف الطلاب هوياتهم وقيمهم ومعتقداتهم. هذا الاستكشاف أمر حيوي للتنمية الشخصية.

- **الوعي الثقافي والفخر**: يعزز قراءة النصوص من ثقافة الشخص الخاصة شعور الفخر والانتماء، بينما يعزز قراءة نصوص الثقافات الأخرى التقدير والاحترام للتنوع.
- **تشكيل الرؤية العالمية**: يساعد الأدب في تشكيل رؤية الطلاب العالمية من خلال توفير عدسات مختلفة يمكنهم من خلالها رؤية العالم. هذا التشكيل ضروري لتطوير منظور متوازن ومطلع.

خطوة تمهيدية للتغيير

- **التفكير النقدي القائم على عرض القضايا الإشكالية التي تشجع على طرح الأسئلة**: يشجع الأدب الطلاب على التشكيك في المعايير المجتمعية والظلم، مما يعزز عقلية موجهة نحو التغيير الاجتماعي والدفاع.
- **الإلهام والطموح**: يمكن أن تلهم قصص الصمود والابتكار والعدالة الطلاب ليصبحوا صناع تغيير في مجتمعاتهم. غالبًا ما تكون الشخصيات الأدبية البطولية قدوة يحتذى بها.
- **مهارات الاتصال**: يزيد فهم وتحليل الأدب من مهارات الاتصال لدى الطلاب، مما يمكنهم من التعبير عن أفكارهم بفعالية، وهو أمر حيوي للدفاع عن التغيير.

التطبيقات العملية في المناهج الدراسية

- **تضمين نصوص متنوعة**: يضمن تضمين مجموعة واسعة من النصوص الأدبية من ثقافات وأنواع وفترات تاريخية مختلفة عرضًا شاملاً وفهمًا.
- **المناقشة والمناظرة**: تشجع المناقشات والمناظرات المنظمة حول المواضيع الأدبية على التفكير النقدي وتبادل الأفكار، مما يعزز فهمًا أعمق وتقديرًا لوجهات النظر المتنوعة.
- **النهج متعدد التخصصات**: يمكن أن يوفر دمج الأدب مع مواضيع مثل التاريخ والدراسات الاجتماعية والأخلاق تجربة تعلم شاملة،

مما يؤكد على الترابط بين التجارب الإنسانية والتطور المجتمعي.

- **المشاريع الإبداعية**: تشجيع الطلاب على إنشاء أعمالهم الأدبية أو تكييفها يعزز الإبداع والتعبير الشخصي، مما يعزز فهمهم واتصالهم بالنصوص.

الأسس التي لوحظ اعتمادها في تدريس التحليل للنصوص الأدبية في منهاج اللغة العربية

التحليل البنيوي

- **العنوان**: تحليل العنوان وفهم دلالاته وما يلمح إليه حول النص.
- **البنية السردية**: دراسة كيفية بناء القصة أو النص، بما في ذلك الحبكة، الإعداد، التطور، الذروة، الحل.
- **الأسلوب الأدبي**: دراسة الأسلوب الذي يستخدمه الكاتب، بما في ذلك النمط اللغوي، الألفاظ، والجمل.

التحليل اللغوي

- **المفردات والتراكيب**: تحليل الكلمات والتراكيب اللغوية المستخدمة في النص، بما في ذلك دراسة المعاني الحرفية والمجازية.
- **البلاغة**: استخدام البلاغة والتشبيهات والاستعارات والكنايات وغيرها من أدوات التعبير البلاغي.
- **الإيقاع والنغمة**: تحليل الإيقاع والنغمة المستخدمة في النص، وكيفية تأثيرها على القراءة والفهم.

التحليل الفني

- **الصور الأدبية**: دراسة الصور البيانية المستخدمة في النص، مثل الاستعارات، التشبيهات، والكنايات.

- **الرموز والدلالات**: تحليل الرموز والدلالات المستخدمة في النص وما تمثله من معانٍ أعمق.
- **الوصف والتفاصيل**: كيفية استخدام الوصف والتفاصيل لإضافة عمق للنص وشحذ خيال القارئ.

التحليل السياقي

- **السياق التاريخي والاجتماعي**: فهم السياق التاريخي والاجتماعي للنص وكيف يؤثر على معناه.
- **السياق الثقافي**: دراسة التقاليد والعادات الثقافية المرتبطة بالنص وكيفية تأثيرها على القارئ.
- **السياق الشخصي**: السياق الشخصي للكاتب وكيف تنعكس تجربته الشخصية في النص.

تحليل الشخصيات

- **تطوير الشخصيات**: دراسة كيفية تطور الشخصيات على مدار النص.
- **الدوافع والتفاعلات**: فهم دوافع الشخصيات وتفاعلاتها مع بعضها البعض.
- **العلاقة بين الشخصيات**: تحليل العلاقات بين الشخصيات وكيف تؤثر على القصة.

تحليل الموضوعات

- **الموضوع الرئيسي**: تحديد الموضوع الرئيسي للنص.
- **الموضوعات الفرعية**: تحليل الموضوعات الفرعية وكيف تتداخل مع الموضوع الرئيسي.
- **الرسالة الأدبية**: فهم الرسالة أو القيم التي يسعى النص لنقلها إلى القارئ.

تحليل الأسلوب

- **الأسلوب السردي**: دراسة الأسلوب السردي المستخدم، سواء كان أول شخص، ثاني شخص، أو ثالث شخص.
- **الزمن السردي**: كيفية التعامل مع الزمن في النص، مثل القطع الاسترجاعي تيار الوعي.
- **الوجهة السردية**: تحليل من أي وجهة نظر يُروى النص.

التحليل النفسي

- **التحليل النفسي للشخصيات**: دراسة الدوافع النفسية للشخصيات وسلوكها.
- **انعكاس حالة الكاتب النفسية**: كيفية انعكاس الحالة النفسية للكاتب في النص.

باستخدام هذه الأسس الفنية، يمكن للناقد الأدبي أو القارئ المتعلم العادي أن يصل إلى فهم أعمق وأشمل للنص الأدبي، مما يعزز من قدرته على تقدير الجوانب المختلفة للعمل الأدبي وتحليلها بشكل نقدي.

نقاط ذات أثر في تحقيق الأثر المستدام لتدريس تحليل النصوص الأدبية.

إيجابيّ	سلبيّ
– العناية بمهارات التفكير العليا. – العناية بالأعماق المعرفية وصولا لما بعد المعرفي أحيانا. – التنويع في طبيعة النصوص الأدبية – اعتماد الوسائط الرقمية: تشمل مواقع الويب ووسائل التواصل الاجتماعي والمنصات الأخرى عبر الإنترنت حيث يتم دمج العناصر المرئية والنصية لإنشاء محتوى تفاعلي وجاذب. – الإحالة إلى نصوص أخرى بهدف توسعة الخبرة. – الربط بالواقع. – اعتماد نصوص أصيلة وأخرى مترجمة مما يحقق التفاهم الثقافي. – اعتماد الصور الفوتوغرافية واللوحات: أشكال الفنون البصرية التي يمكنها سرد القصص أو نقل الرسائل دون كلمات مكتوبة.	– تجزئة المحتوى والتداخل بين مهارات اللغة بصورة تربك المتعلم. – اعتماد استراتيجيات موحدة في التناول. – عدم وضوح مفهومي البنية والتشكيل في التناول. – غياب النمذجة في عملية التحليل. – التكديس النصي. – تذويب المحتوى الأدبي ضمن نصوص الكتاب. – غياب فكرة التجميع وصولا للكتابة الموجهة. – غياب التذوق النقدي (المدارس النقدية) وإن كان هناك بعض الإشارات. – تصنيف النصوص المرئية على أنها نصوص أدبيّة، إلا أن النصوص المرئية يمكن أن تكمل الدراسات الأدبية من خلال توفير وسائل متنوعة لسرد القصص والتعبير. ويمكن دمجها في المناهج الدراسية لتعزيز فهم الطلاب الشامل لتقنيات السرد، والاستكشاف الموضوعي، والسياق الثقافي. – غياب الموضوعات التي تحاكي اهتمامات الفئة المستهدفة.

خاتمة

إن التأثير المستدام لتدريس النصوص الأدبية في المناهج الدراسية متعدد الأوجه، ويشمل تعزيز الفهم الإنساني، وإنشاء الهوية، وتعزيز التغيير الاجتماعي. الأدب لا يثري حياة الطلاب المعرفية والعاطفية فحسب، بل يُعدِّهم أيضًا. بل ويمتد التأثير المستدام لتدريس تحليل النصوص الأدبية في المناهج الدراسية إلى ما وراء الإنجاز الأكاديمي. يلعب دورًا حاسمًا في تشكيل الأفراد المتعاطفين والواعين ثقافيًا والمحفزين على دفع التغيير الإيجابي. من خلال تعزيز فهم عميق للحياة، والمساعدة في تكوين الهوية، والعمل كمحفز للتغيير، يبقى الأدب جزءًا لا غنى عنه من التعليم. يجب أن تركز الأبحاث المستقبلية على الدراسات الطولية لفهم التأثيرات طويلة الأمد لتحليل النصوص الأدبية على الأفراد والمجتمع بشكل أفضل.

المصادر والمراجع

- Appleman، D. (2015). Critical Encounters in Secondary English: Teaching Literary Theory to Adolescents. Teachers College Press.
- Booth، W. C. (2001). *The Company We Keep: An Ethics of Fiction*. University of California Press.
- Erikson، E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. W.W. Norton & Company.
- Freire، P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Herder and Herder.
- Greene، M. (1995). Releasing the Imagination: Essays on Education، the Arts، and Social Change. Jossey-Bass.
- McAdams، D. P. (2001). *The Psychology of Life Stories*. Review of General Psychology، 5(2)، 100-122.
- Nussbaum Appleman M. C. (2010). Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities. Princeton University Press.
- Nussbaum، M. C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.

الرابط الإليكتروني للمركز الوطني لتطوير المناهج

https://nccd.gov.jo/Ar/Pages/Publications/?type=36

إشكالية النصوص المسرحية في المناهج الدراسية

أ.د. صبحة علقم[1]

التعليم ومنذ بداياته الأولى توجه إلى المسرح كوسيلة لتوصيل المادة الدراسية بطريقة سهلة ومرنة يفهمها الطالب، ويتفاعل معها، وتعيش في ذاكرته زمنا طويلا، ولا يختلف اثنان على أهمية المسرح ودوره في صقل شخصية الطالب، وتنمية وظائف العقل وتطويرها لديه (الذكاء، التصور، التذكر) من خلال الأدوار المسرحية التي يكلف بها، ويجتهد للنجاح في تأديتها. ناهيك عن دوره في تهذيب سلوكه، وزيادة قدرته على التواصل المجتمعي من خلال اعتياده على لعب الأدوار الجماعية، والتعاون مع بقية الشخصيات المشاركة في المسرحية، وتدريبه على الحوار الفاعل الخلّاق الذي يسهم في احترام وجهات النظر المتباينة، ويصبح الاختلاف ظاهرة صحية حضارية بدلا من كونه مظهرا من مظاهر العنف التي تؤرق المؤسسات التعليمية والمجتمع برمته.

و-كما تقدم- فعند الحديث مع أي مشتغل في مجال التعليم فإنه يقر بلجوئه إلى نصوص المسرح لخدمة أغراضه التعليمية، أو للمشاركة في الأنشطة اللامنهجية التي تطلب منه، ولكنه في الوقت ذاته ولأسباب عديدة سأشير إليها لاحقا يلجأ إلى مسرحة بعض القصص والحكايات والقصائد الموجودة في المنهاج المدرسي، أو يقوم هو بنفسه بكتابة بعض المشاهد التي تخدم أغراضه المتباينة، «لأن مستقبل الأمة وقدرتها على الخلق والإبداع يعتمد على تعزيز الإبداع عند الطفل، وإذكاء روح البحث والمعرفة، والتذوق الفني، وإكساب شخصيته حضورا وثقة تنعكس على أدواره المجتمعية»[2].

---

(1) أستاذة الأدب والنقد الحديث، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الزيتونة الأردنية، الأردن.

(2) مارجو، ملاتجليان، المضامين والتوجهات في مسرح الطفل المعاصر، المسرح الأردني واقع وتطلعات، وزارة الثقافة: عمان 1999، ص199-200.

والحقيقة ثمة فرق كبير بين مسرحة النصوص الموجودة في المناهج المدرسية وبين وجود نص مسرحي أدبي في ثناياها، واللافت للنظر أنه عندما تم الاطلاع على مناهج اللغة العربية للصفوف من الرابع إلى الثاني عشر التي درست في العام الدراسي 2023-2024، لوحظ أن المناهج تخلو من هذه النصوص المسرحية، وفي منهاج اللغة العربية للصف الرابع الأساسي وجد حكاية ممسرحة في مشهدين وهي حكاية من حكايات جحا التي تناقلتها الكتب التراثية[1]، وفي منهاج اللغة العربية للصف الثاني عشر ثمة تعريف للمسرحية، وخصائصها، وأبرز كتّابها، ولكن دون تمثيل عليها.

وأذكر أنه في المناهج القديمة التي كانت تدرس قبل عقود مضت كان هناك نصوص مسرحية لتوفيق الحكيم وأحمد شوقي وغيرهما، ولعل عدم تضمين المناهج المدرسية لهذه النصوص يعود لأسباب أهمها:

- طول النصوص المسرحية وصعوبة التصرف فيها بالحذف والتعديل والتبديل، وهذا يزيد من طول المناهج التي تعاني من شكوى ملازمة لها بطولها.
- وجود كتاب للأنشطة يرافق المناهج المدرسية، يتم من خلاله الاستعانة ببعض النصوص المسرحية، أو مسرحة بعض النصوص الأدبية أو كتابتها، فلا داعي لتضمينها داخل المنهاج الرسمي.
- ضعف الثقافة المسرحية عموما، والاعتقاد بأن مسرحة القصص والحكايات وتبسيطها تغني عن النص المسرحي الإبداعي.
- المواجهة المباشرة مع الجمهور، والقضايا السياسية والاجتماعية التي يطرحها المسرح التي كانت سببا عند البعض في عدم تضمين المسؤولين عن المناهج لنصوص مسرحية.
- لغة المسرحية واشتمالها على بعض الألفاظ العامية التي قد تسيء للغة والمجتمع والدين، ربما كانت أيضا من الأسباب التي حالت دون انتشار

(1) العربية لغتي، الصف الرابع – كتاب الطالب – ف2، منشورات المركز الوطني لتطوير المناهج: الأردن، 2023، ص68-70، النص منقول من حكايات جحا العربي بتصرف.

النصوص المسرحية في المناهج المدرسية.

- ارتباط النص المسرحي بالتمثيل والعرض، وعدم توفر المسارح في بعض المدارس، والوقت الكافي للتدريب، وتخصيص ميزانية مدرسية لمثل هذه العروض التي قد تحتاج إلى ملابس وديكورات وتجريبات خاصة، يحول هذه النصوص إلى نصوص قراءة تفرغ من قيمتها الشكلية والمعرفية، لذلك تجد توجها عند مؤلفي المناهج إلى النصوص الشعرية والقصصية.

- عدم اطلاع بعض المشتغلين في تأليف النصوص المسرحية على النتاج المسرحي، وهذا فرض غيابها، لأنهم لو اطلعوا على هذا النتاج لعرفوا بوجود عشرات من كتّاب مسرح كتبوا نصوصا تلائم الطلبة في المدارس بمراحلهم العمرية المختلفة، وهذا يعكس أيضا أنهم كبعض المعلمين في الميدان لا يعتقدون بأهمية هذه النصوص في مناهجهم، وربما فكرة التشخيص والتجسيد وحرمتها الدينية ما زالت عالقة في أذهان بعض معلمي المناهج وواضعيها.

والحقيقة لست هنا في مقام التغني بالنص المسرحي الأدبي وضرورته في المناهج المدرسية، بل أنا هنا في مقام الدعوة للالتفات إلى عقل الطالب الجديد في ظل سيطرة وسائل التواصل الاجتماعي عليه، ومحاولة استثمارها والإفادة منها. ولا أظن بأن هناك نصا قد يوازي النص المسرحي في ذلك للغته القريبة من الطلبة، ومواضيعه التي تتلمس قضاياهم واهتماماتهم، وتقنياته التي تمنحهم فرصة طرح آرائهم وأفكارهم في ما يعيشونه، ويذكي شعلة العقل لديهم في النظر والتقييم والحكم.

وقد يبدو هذا الموضوع (تضمين المناهج المدرسية لنصوص مسرحية) في النظرة الشخصية على غير قدر من الأهمية، ولكنه في الواقع مهم جدا، ونحن نرى ضعف طلبتنا المعرفي، وضعف قدرتهم على الحوار والمناقشة، يقول الكاتب المسرحي سعد الله ونوس:

«نحن بحاجة إلى حوار متعدد مركب شامل، حوار بين الأفراد، وحوار بين

الجماعات، لأن الحوار يقتضي تعميم الديمقراطية، واحترام التعددية، وكبح النزعة العدوانية عند الأفراد... والحوار يبدأ من المسرح ثم يتموج متسعا ومتناميا حتى يشمل العالم على اختلاف شعوبه وثقافته»[1].

وأنا أعتقد –كما يعتقد ونوس– أن «المسرح على الرغم من كل الثورات التكنولوجية سيظل ذلك المكان النموذجي الذي يتأمل فيه الإنسان شرطه التاريخي والوجودي في سياق إنساني يوقظ انتماءه إلى الجماعة، ويعلمه غنى الحوار وتعدد مستوياته، فالمسرح ليس تجليا من تجليات المجتمع المدني وحسب، بل هو شرط من شروط قيام هذا المجتمع ونموه وازدهاره»[2].

ومن المؤكد أن هذا الحوار يبدأ من المنهاج المدرسي وفيه، لذلك أرى من الضرورة توظيف النصوص المسرحية في مناهجنا المدرسية، وعدم الاقتصار على نص أو اثنين، وتدعيم الفرق التي تشتغل في مجال التأليف والتعليم بالثقافة المسرحية، وتحييد رؤيتها لهذا الفن الذي حورب منذ نشأته لأسباب سياسية واجتماعية ودينية، ولكن آن الأوان لرد اعتباره في ظل عالم جديد يجتهد في تغييب الآخر وإقصائه، آن الأوان لاستثمار هذه النصوص للرقي بذائقة طلبتنا ومعرفتهم. يقول الكاتب الإنجليزي مارك توين: «أعتقد أن مسرح الأطفال من أعظم الاختراعات في القرن العشرين، لأنه أقوى معلم للأخلاق، وخير دافع للسلوك الطيب»[3] وتحقيق الاستدامة المعرفية التي هي المطلب الأساس للعملية التعليمية التعلمية.

---

(1) سعد الله، ونوس، الأعمال الكاملة، بيانات لمسرح عربي جديد، ط1، دار الأهالي: دمشق، 1996، ص19.

(2) المصدر نفسه، ص20.

(3) وارد، وينفريد، مسرح الأطفال، ترجمة محمد شاهين وكامل يوسف، ط4، الدار العربية للنشر والتوزيع، عمان، 1986، ص38.

النصوص التراثية والحديثة في كتاب العربية لغتي: دراسة إحصائية

د. أحمد خليفة[1]

الملخص:

جاءت هذه الورقة لتكشف البيانات الإحصائية للنصوص المنتقاة في الكتاب المنهجي التعليمي الموسوم بـ»العربية لغتي» للصفوف: الأول الابتدائي، والرابع الابتدائي، والسابع، والعاشر الأساسي. وهي ورقة استفزّت صاحبها الذي لا يطيق الإحصاء ولا يعترف ببياناته، كونه يلتصق دوما بالتحليل النصي الذي هو في ظنه – وبعض الظن حقيقة– قادر على مَدِّنا بما نحتاجه ولا نحتاجه.

افتتحت هذه الورقة بمقدمة لا تبدو للهنيهة الأولى ذات علاقة بالموضوع؛ فهي مقدمة نقدية حول أطراف العمل الإبداعي النصي: الكاتب، والنص، والمتلقي، وتتهاوشُ المدارس النقدية حول ممسك زمام السلطة في مملكة التعبير الأدبي. إنها في الحقيقة مقدمة تمهد البيان حول صاحب السلطة في النص داخل الكتاب التعليمي: أهو الكاتب أم النص أم المتعلم؟

وتفرد الورقة مساحتها للجانب الإحصائي لنسبة النصوص التراثية إلى الحديثة، وتختتم نفسها بتحليل شخصي انطباعي لتلكم البيانات الإحصائية.

ظهرت المدارس النقدية الحديثة لتشعل فتيل الجدلية حول النص الأدبي

---

(1) دكتوراه في اللغة العربية، تخصص الأدب الحديث، أستاذ مساعد، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

أكثر من سعيها لطمأنة أطرافه: المبدع، والنص نفسه، والمتلقي؛ إذ ذهبت بُعيْضها أن المبدع الأوحد في فهم النص وتجلية رسالته وشيفراته وسننه وانزياحاته ودلالاته إلى غير ذلك، لتقوم المدارس النقدية النصية من شكلانية وبنيوية وأسلوبية إلى أن النص -وحده النص- سيد نفسه، وأن دور المبدع ينتهي بانتهاء ولادة هذا النص، لتجيء مدارس ما بعد الحداثة لتركز لواء المتلقي وأنه صاحب النص بعد أن تنقطع صلته بالمبدع؛ على اعتبار أنه يقرأ النص وينشئ أدبية أو واقعا أو نصا على هذا النص.

ولا شك في أن الاهتمام بالتلقي وتوقعه للنص قد كشف أهمية قراءة النص. ولنعِ أن القراءة آلية تحول النص الأدبي إلى الحدود الممكنة من خلال شيفراته لتدخله عالماً أوسع، فتكون القراءة عالم المتلقي بعد فعل الكتابة، فاتحة أمامه الاحتمالات الولادية للتناص، بعد أن كانت الألفاظ قديما: «وضعت أولا لِمعانٍ، ثمَّ استعملت فيها ثم وضعت لمعانٍ أُخرى بعد الوضع الأول والاستعمال بعده، والوضع الثاني والاستعمال بعده»[1] لتصبح القراءة تتجاوز دور اللفظ ووضعه واستعمالاته إلى دور يعطي التلقي حرية أوسع في الاكتشاف والتأويل وتكون: «ضرباً من ضروب فكّ الرمز في العلامة وإدراك الفعل التعبيري وتلمس لمقاصده»[2].

إننا نرى «ذوبان الإنسان على- حسب كيلر- في سلسلة من الأنظمة، ومعالجة الثقافات الإنسانية بوصفها علامات، فضلاً عن دراسة المشاريع المعرفية المستقبلية بوصفها علامات أيضاً، واكتشاف طبيعة الأبحاث والحقول المختلفة التي تجعل الاتصال الأدبي ممكناً، وتمييز الاختلافات بين الخطاب الأدبي والخطاب اللا- أدبي.

وقد اهتم النقد بالقراءة، لأنها تفتح آفاق فهم الدلالات والمعاني والتأويل، بعيدا عن سطحية القراءة الساذجة التي لا تقيم أي أثر سوى أثر القراءة، لكنها أهملت الكاتب المبدع باعتبار فوات دوره، واكتفت باتجاهين اثنين: من النص للقارئ، ومن القارئ للنص، ذلك «أن عملية القراءة تسير في اتجاهين متبادلين: من النص إلى

---

(1) الجوزية، ابن القيم، مختصر الصواعق المرسلة على الجهمية والمعطلة، تحقيق سيد إبراهيم، دار الحديث، القاهرة، 1994، ج2، ص 273.

(2) سعيد، خالدة، حركية الإبداع دراسات في الأدب العربي الحديث، دار العودة، بيروت ط1،،1979 ص 180

القارئ، ومن القارئ إلى النص، فبقدر ما يقدم النص للقارئ، يضفي القارئ على النص أبعاداً جديدة، قد لا يكون لها وجود في النص، وعندما تنتهي العملية بإحساس القارئ بالإشباع النفسي والنصي، وبتلاقي وجهات النظر بين القارئ والنص، عندئذٍ تكون عملية القراءة قد أدت دورها»[1].

قد نعترك في علاقة هذه المقدمة النقدية بموضوع ورقتنا، لا شك في أن المدارس النقدية تناحرت حول السلطة؛ أهي للكاتب أم للنص نفسه أم للمتلقي، ولعل هذا يلقينا إلى اختيار النصوص في الكتب المدرسية حين نجد إخضاعا للنص أمام سلطة المعرفة والمتعلم والتعلم في أيامنا، فبُعيد ما كانت السلطة للنص الذي كان يفرض نفسه على المتعلم والتعلم على حدّ سواء، ليطلب من المتعلم أن يرتقي ويصعد إلى النص ليحدّب معجمه التعبيري واللغوي، نفجع بأن النص أصبح مخضعا عنقه للمعرفة والثقافة والمتعلم، فكأنما النص ينحدر للمتلقي والمتعلم، ويطلب منه أن يقزّم معجمه ليتسق ومعجم المتعلم الضحل. غير أن الأمانة تقتضي أن نشيد بكتاب العربية لغتي الذي اختار نصوصا أعلى من المتعلم علوا لا ينشر اليأس، إنما يدفع المتعلم ليتسلق النص وهو منعم بجماليته ومعرفيته ليصل إلى الكفاية والنتاجات المرجوة.

ثمة دَعٌّ شديد نحو لجة التساؤل إذ نخوض عتبة الدراسة، يؤزّ أساسات منطلقنا في العملية الإحصائية، ويروم قاصدا أو غير قاصد أن يرسّس رؤية مركزية تقوم عليها تلك الإحصائية.

علّ أول دَعّ يدور حول تأثيل النص الأدبي والنص التعليمي نفسه، أما الدَعّ الثاني فيؤرجح التراث والحداثة، أما الدَعّ الأخير فتكزه تأثيرات الضوابط المعيارية للنصوص عند الاختيار.

لنجلي ذلك الدع حول ماهية النص الأدبي والنص التعليمي، فإن نجد شبهَ استقرار –أخيرا– حول ماهية النص مع تناحر المدارس النقدية حول النص الأدبي

---

(1) إبراهيم، نبيلة، القارئ في النص، فصول، المجلد الخامس، العدد الأول (أكتوبر/ نوفمبر/ ديسمبر) ص101.

بالنظر إلى أطرافه الثلاث: المبدع، والنص، والمتلقي. بيد أننا مع ذلك نشقّ دربا تنظيريا للنص الأدبي بوصفه مساحة بنائية لفظية تامة في بعديها: الشكلي، والمضموني، وفي رؤيتها ورؤياها، ومساحة السواد والبياض فيها. إن هذا التنظير للنص الأدبي يلتطم إذ يقحم في الكتاب التعليمي بمفهوم غير فضفاض للنص لعلنا نسميه النص التعليمي، فيضطر النص الأدبي إلى التخلي عن بُعَيْض ماهيته ليكون مقبولا. لا شك في أن النص الأدبي يلقى عند اختياره للكتاب التعليمي أتمتة جديدة، ولا شك أيضا في أن كتاب «العربية لغتي» عند اختياره النصوص قد أجرى عليها تعديلات أحيانا كثيرة وتحويرات أحايين أخرى، ناسجا تعبيرا ينسخ كل حدود العلامة الأدبية للنص، نقصد «بتصرف».

لنا أن نعترف أن معظم النصوص الأدبية وغير الأدبية خضعت لمِجرح التصرف، قد تكون الجراحة اقتصاصية؛ كأن يقتص من القصيدة لتكون في أبيات محددة، مع خطورة هذا الاقتصاص -الذي يبدو مريحا مطمئنا للهنيهة الأولى- عند التعرض للنص الأدبي عامة والشعري خاصة، وقصيدة التفعيلة والقصة الومضة في أدق الخصوصية؛ إذ إن النص الأدبي بناء تام تكون هويته في بنيته النصية كلها، ولا سبيل أن نقول: إن هذا المقطع أو البيت أو الفكرة لا حاجة له، إن النص حال دخوله الكتاب يؤطر بعدد صارم من الكلمات: مئة وخمسين إلى مائتين في الصف الأول، ويصل إلى ما يقترب من ألف للصف العاشر، فلا بد من أن يهذب هنا أو هناك ويشذب ليصل إلى العدد المروم من الكلمات.

متى يقف الأمر عند اقتطاع النص الأدبي ليوائم عدد الكلمات يكون أبرد على قلب الأدبية من أن نتحكم بصبغيات النص نفسه، فنجري تعديلات أو تحويرات بما يتفق مع الكفايات أو النتاجات المرجوة، لسنا ننكر أن القائمين على تأليف كتاب العربية لغتي كانوا على وعي واحترام لحرمة النص، وامتلكوا رؤية تعينهم على أن يقيموا النص على النص؛ بحيث لا تتغير هويته ولا روحه ونبضه، بيد أن هذا الاصطباغ بـ«كروموسومات» بديلة قد أخلّ بمفهوم النص نفسه.

نقفز عن كلامنا الحصب السابق لنصل إلى حقيقة أن معظم النصوص المبثوثة في الكتاب هي أقرب إلى نصوص بين الأدبية والتعليمية، وهذا نعدّه حسنة نجزل شكرنا لفريق التأليف الذي حافظ على ذماء أدبية النص ورؤيته وهويته، ولم

ينزع الحياة من النص كما كنا نرى في كتب مناهج سابقة. إننا هنا نحتاج أن نرسم معايير جديدة عند الإحصاء، لتكون النصوص في مستويات ثلاث: النص الحاضر، ونقصد به النص المنتقى في مهارة الاستماع والقراءة غالبا، والكتابة والتحدث بعض الأحايين، وهو أقرب إلى مفهوم النص مع ما فيه من تصرف، والنص الغائب، ونقصد به تلك الإحالات النصية حين يطلب الكتاب من الطالب الرجوع إلى نص أو كتاب عبر الأوعية، وهنا نؤكد أن هذا النوع نصٌّ بما تحمله الكلمة من اصطلاح، والنصيص اللاصق، ونقصد به بيتا أو أبياتا أو عبارة نصية أو فقرة أو مشهدا أو مقتطفا مجتزأً من النص الأصلي ليكون محور سؤال أو مفتتح وحدة أو شاهدا.

أما الدَعُّ الثاني فيجأر طلبا أن نقلّب النظر في التأريخية للتراثي والحديث، إننا من غير أدنى قلق نقدي على يقين أن الحدود المكهربة بين التراثي والحديث تشدّ لطية الشاعر البارودي بوصفه بداية الشعر الحديث؛ فيكون بذا الثلث الأخير من القرن التاسع عشر فصلا بين التراثي والحديث. بيد أن التأريخية نفسها تنبهنا أن التغيرات العميقة والتعاقب الزمني والحولي لأجيال ثلاثة (مئة وعشرين سنة) على أقل تقدير قد يفضح إعلانا عن حقبة أدبية جديدة. إن أدبنا الحديث الذي ألقيت مرساته مذ مئة وخمسين سنة أو يزيد ما يزال هو هو حتى يومنا هذا. لم نكن في بال من وضع التقسيمات التاريخية، لكننا على ثقة أن وضعه الأدب الحديث بالنظر إلى زمانه، ولم يكن يعي ما الذي سيجري لأزمنة تالية؛ لأنه بكل ما تحمله الكلمة من سذاجة لم يعشها، ويبدو أننا ما زلنا نقف على متردم هذا التأطير الزمني، مع جرأتنا أحيانا أن نجعل الأدب في مرحلتين: حديث، ومعاصر، أو حديث وحداثي.

إن التغيرات العميقة التي أولدت أجناسا أدبية جديدة من مثل الشعر الحر والسرديات الحديثة، والقصة الومضة من جهة، وانقسامات للاتجاهات النقدية لمرحلة الحداثة وما بعد الحداثة وصدمة الحداثة، وميولا مغايرة للمتلقي والقارئ، وركّة للأدب نفسه الذي يحاول أن يبقى على قيد الأمل في عالم جديد للإنسان ليس له – تدفعنا مجبرين أن نعد الأدب الذي يسبق القرن العشرين أدبا تراثيا، لكن دراستنا الإحصائية للنصوص التراثية والحديثة لن تحترم تقسيمنا الجديد هذا، كوننا بعيدين

عن دراسة أدبية تتيح لنا أن نبسط ما نريد وأن ندافع عن وصيد رؤيتنا، واقعين في ورقة لن تخرج عن التأريخية للحديث والتراثي.

إن التزام ورقتنا الإحصائية بالتأريخية التراثية والحديثة لتعني أن أحمد شوقي والمنفلوطي وغيرهما سيقعان في المحور الحديث، وأننا لن نلتزم بمحور الأدائية والبصمة الأدبية التي ستلغي اعتبارات التاريخية، غير أننا مع ذلك محتاجون أن نقف عند النصوص التراثية في ضوء ما يعرف بالإحياء أو الاستدعاء أو التناص، ولا نقصد بالإحياء والاستدعاء والتناص استجلاب شخصية أو رمز أو تعبير من زمن ماضٍ إلى حاضرنا مع أنه وارد واصطلاحي، إنما نقصد ما يعرف بـ(remake \rebirth) ونعني به أن يعيد كاتب حديث إحياء قصة تراثية أو يتناص الشاعر مع شاعر قديم بحيث يعيد رؤية قصيدته برؤية لا تكاد تغيّر أيما شيء سوى نبض صاحبها، مع اكتناز النص الجديد بهويته وأصالته التراثية، كأن نكتب قصة عن جحا أو أعرابي أو نستحضر قصة قديمة أو نصا تراثيا ليبقى في أصالته التراثية مع أننا من أعدنا كتابته. إننا هنا لعلى بساط قلق: أنصا تراثيا نعده أم نصا حديثا؟ إن قصة الإعرابي أو قصة جحا أو أشعب أو غيرها من التناصات التي تبدو أكثر إقلاقا وتشتيتا تحتاج أن نحدد موقعها في دراستنا الإحصائية، ولأننا نحتاج جزما فقد وضعنا النصوص التراثية التي اكتفي بإعادة كتابتها على نحو مطابق لتكون «هي هي» بحيث تظل محافظة على هويتها وأصالتها التراثية في عداد النصوص التراثية، مع تأكيدنا أن هذا يقع على النصوص النثرية مستباحة الحقوق النصية، التي لن يكون الشعر منها باعتباره محفوظ الحقوق الملكية والنصية.

أما الدعّ الأخير فينثرنا في مهب المتلازمات الخارجية للنص متى وقع في كتاب تعليمي منهجي؛ فلا شكّ في أن النص الأدبي الذي يحوم في فلك الأدبية ليفاجأ أنه أمام برمجيات جديدة عندما يستعان به في الكتاب المدرسي، فثمة المتلازمة المعرفية، والمتلازمة المعيارية، والمتلازمة التوافقية. من الجلي أن كتاب العربية لغتي تبنّى مهارات اللغة أساسا لهويته، إذ تكون مهارات اللغة من استماع وتحدث وقراءة وكتابة وبناء أساس التعلم والتعليم، ولم تعد المعارف هي المنطلق، أنما اخلولقت تغذي المهارات، وهنا يكون النص ساحة للمهارة، غير أنه محتاج أن يلتزم بمعارف وكفايات ونتاجات وأهداف تعليمية تبرر اختياره.

وانبرت الإلزامات المعيارية التي لم يعرفها النص الأدبي لدن ولادته ترهق النص عينه بمتطلبات خارجة عن أدبيته، ومن هذه المعايير ما هو مختص بالإطار العام للمناهج؛ فيجب أن يتواءم المحتوى مع هذا الإطار، فمما لا شك فيه أن الإطار العام للمناهج قد انبنى على رواسخ وثوابت أن المباحث لا بد أن تتمسك بالأصالة الأردنية المبنية على حب الوطن والمليك والمساواة والهوية الوطنية، وتستند إلى الثابت الديني المبني على الهوية الإسلامية ومبدأ التسامح والاعتدال، والثابت القومي العروبي، والانفتاح على الثقافات والعالمية والتوجه للعلمية، وهذا بكل تأكيد ما تستشرفه رؤية الأردن 2025، ولأن اللغة وعاء الأمة وهويتها فكان لا بدّ أن يلتزم منهاج مباحث اللغة العربية بهذه الثوابت وأن يتواءَم مع الإطار العام للمناهج، وهو ما أيقنه الفريق القائم على تأليف الكتب ووضعها؛ فقد أكدّ الفريق منذ مقدمة الكتب أنه قد تشرّب فلسفة الإطار العام للمناهج ورؤيته، وهنا أضمن ما ورد في مقدمة كتاب العربية لغتي للصف الأول الأساسي: «يسعدنا أن نقدم لكم كتاب (العربية لغتي) الجديد للصف الأول الأساسي وذلك انسجاما مع خطة التطوير التربوي، وفلسفة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، في ضوء المعايير والنتاجات ومؤشرات الأداء الواردة في الإطار العام لمنهاج اللغة العربية». وفي كتاب الصف العاشر: «ومن هنا جاء كتاب اللغة العربية للصف العاشر الأساسيّ منسجما مع فلسفة التربية والتعليم، ومهارات القرن الحادي والعشرين، الساعية إلى إعداد الطلبة إعدادا يؤهلهم لمواكبة روح العصر، بما ينسجم والهوية العربية الإسلامية والاعتزاز بها، والانفتاح على ثقافات الشعوب والأمم الأخرى».

ولسنا نخفي أن النص لا بد أن يكون قنوعا ملتزما بالإطار العام، متوائما ومسوغات تدريس اللغة العربية؛ وهي:

- إتقان المهارات اللغوية: استماعا، حوارا، قراءة، كتابة وإتقان قواعدها.
- تنمية اتجاهات إيجابية نحو الهوية والمواطنة.
- الوعي بأهمية الثقافة العربية والفكر العربي.
- الوعي بالأدوار البناءة للمرأة العربية.

- الوعي بالاتجاهات الفكرية العربية والعالمية.
- تنمية مهارات التفكير الناقد.
- الوعي بأهمية الفنون وجماليات اللغة العربية.
- توظيف المهارات اللغوية في مختلف عمليات الاتصال.

فعلى المحتوى النصي أن يحرص على تعزيز الهوية والمواطنة في صورة محببة مخلصة مضيئة مقنعة لغرس الانتماء القائم على القناعة والشفافية.

ولا شك في أن من أهم المكتسبات في هذا المحتوى النصي السعي لزيادة الوعي الجمالي والفني للغة العربية، إذ حرص المحتوى على تقديم نصوص منتقاة تحفز الجمال والتذوق الجمالي للغة، مع حرص أكيد – ولعل هذا سر تفوق هذه الكتب – على تقديم النص بما يضمن تعزيز الحس الجمالي، وانتقاء نصوص أجمل تعبيرا وأعلى بلاغة وتأثيرا.

ومن المعايير أن ينسجم المحتوى مع الفلسفة العامة وأهداف التعليم المنصوص عليها في قانون التربية والتعليم رقم 33 لعام 1994م؛ ويبرز هذا الانسجام في حرص المحتوى على الفلسفة العامة للوزارة وأهدافها. لقد اتفق المحتوى مع الأسس الفكرية كلها الواردة في الفصل الثاني، المادة الثانية، من إيمان بالله، وإيمان بالمثل العليا للأمة العربية، ومن قناعة أن الإسلام يحترم الإنسان ويعلي من مكانة العقل، وفي الأسس الوطنية التي تؤكد أن المملكة الأردنية الهاشمية دولة عربية، ونظام الحكم فيها نيابي ملكي وراثي، والولاء فيها لله ثم الوطن والملك، وأن الشعب الأردني وحدة واحدة.

ولعل أهمها المادة التاسعة التي تنص في ب\2-7 على أن يكون الطالب في مرحلة التعليم الأساسي قادرا على أن:

1) يتقن المهارات الأساسية للغة العربية بحيث يتمكن من استخدامها بسهولة ويسر.
2) يعرف الحقائق والوقائع الأساسية المتعلقة بتاريخ الأمة الإسلامية والعربية والشعب الأردني في عمقه العربي والإسلامي بوجه خاص والإنساني بوجه عام.

3) يعي الحقائق الأساسية المتعلقة بالبيئة الطبيعية والجغرافية الأردنية والعربية والعالمية.

4) يتمثل قواعد السلوك الاجتماعي ويراعي تقاليد مجتمعه وعاداته وقيمه الحميدة.

5) يحب وطنه ويعتز به ويتحمل المسؤوليات المترتبة عليه تجاهه.

6) يحب أسرته ومجتمعه ويتحمل المسؤوليات المترتبة عليه تجاههما.

ومن المعايير الاتساقُ مع ما تقدمه المعايير العالمية في المجال العلمي والأكاديمي وأن يراعي النصوصَ التي تكون محور الاختبارات الدولية للقراءة والكتابة والاستماع، ولعل هذا ما يفسر لنا -في كوة- سببا من أسباب اهتمام الكتاب بالنصوص الحديثة أكثر من التراثية.

ولن نطيل التفصيل في الجوانب المعيارية فهي كثر وترهق صفحات ورقتنا هذه، في المقابل نجدنا مضطرين إلى إضاءة ضرورة التزام النص بالتوافقية للمرحلة العمرية للطلبة، فعلى النص أن يراعي المرحلة العمرية من طفولة مبكرة أو متوسطة أو متأخرة، وأن ينضبط بضوابط أدب الأطفال. كنا سنجتاز هذا المعيار التوافقي ونسري راغبين إلى الحيز الإحصائي لولا أننا على استشراف لتلك الجدلية التي تفاقمت في ساحة الدراسات النقدية حول علاقة النص والمبدع بالمتلقي والقارئ، وهي جدلية ارتحلت إلى خباء سلطة النص في المدارس مرحلة الحداثة، لتقع في رحلة عقيمة إلى المتلقي وسلطته بُعَيْد الحداثة في الثقافية وغيرها، لتعود مطمئنة إلى حضن المبدع في صدمة الحداثة والأدائية، ولعل هذا استفزنا عند الحديث عن معيار التوافقية، إذ نفتح عيوننا متألمين على صبح أن النص يجلب للمتعلم الذي يغلب عليه المتعلم المعرفيّ.

إن تتبعنا للنصوص المختارة في كثير من المناهج للغة العربية في باكورة التعليم في وطننا العربي نفخ فينا الاعتزاز بسلطة النص على المتعلم، وإن تتبعنا للنصوص المختارة في معظم مناهج اللغة العربية أيامنا مستثنين كتاب العربية لغتي ليصرعنا بحقيقة أن المتعلم له السلطة على النص، وهنا أسوق تقديري للجنة التأليف في كتاب العربية لغتي هذا، كونهم قصدا أم من غير قصد أتوا بحالة وسيطة بين سلطة النص

وسلطة المتعلم سميناها «النص المتسلق» وأقصد به ذلك النص الذي تغمره الأدبية، وله عين على المتلقي وعين على أدبيته، بحيث لا ينغلق على المتعلم، ولا يكون لقمة معرفية لا تغذي ثقافته. إن النص المتسلق ليدفع المتعلم إلى أن يتسلقه ليصل إلى المعرفة والثقافة والجمال والأدبية لا أن ينبسط أمامه.

كنا سنختم الدَعَّ لولا تنبهنا إلى حقيقة أن الكتب التي بين أيدينا وهي كتب الصف الأول الابتدائي والرابع الابتدائي والسابع والعاشر ليست إلا لبنات فسيفسائية جزئية في لوحة العربية لغتي، وهذا يعني بالضرورة أن دراستنا ناقصة لأننا لم نقع بعد على كتب الصفوف المتبقية التي تكمل البعد الرأسي لمنهاج اللغة العربية، وأن إحصائياتنا قد تكون غير دقيقة وقد تخرج عشواء على وعثاء، لتكون ثمة حاجة لاحّة لدراسة إحصائية استقصائية متى اكتملت الكتب للمراحل الدراسية كلها.

قلنا إن دراستنا الإحصائية ستتبنى ماهياتٍ ثلاثاً للنصوص: النص الحاضر، والنص الغائب، والنصيص اللاصق، وإنْ نقف عند كتاب العربية لغتي للصف الأول الأساسي، نحصي ثلاثة وأربعين نصا كلها نصوص حاضرة، وهي تتوزع على الأشكال الإحصائية التالية:

عدد النصوص النثرية ثمانية وعشرون نصا بما نسبته ٪65 في حين جاء النص الشعري خمسة عشر نصا بما نسبته ٪35، وجاءت النصوص كلها حديثة، ولم يكن فيها أي نص تراثي قطّ. وجاءت القصة مهيمنة على اثنين وعشرين نصا بما نسبته ٪78.

أما ما يتعلق بالنصوص في الصف الرابع فقد أحصينا سبعة وأربعين نصا حاضرا، وثمانية نصيصات لاصقة، وفي النصوص الحاضرة جاء أربعون منها نثرا بما نسبته ٪85، وسبعة منها شعرا بما نسبته ٪15، وكان عدد النصوص الحديثة واحدا وأربعين نصا بما نسبته٪87، أما عدد النصوص التراثية فانحصر في ستة نصوص نموضع واحدا منها في حيز النص التراثي القديم، وبقيتها نصوص تراثية مستدعاة أو معاد كتابتها، وكانت نسبة النصوص التراثية ٪13. أما النصيص اللاصق وعددها ثمانية فكان خمسة منها نصوصا حديثة بما نسبته ٪62، وثلاثة منها تراثية بما نسبته ٪38.

لنشدّ رحالنا إلى نصوص الصف السابع، وكان عدد النصوص الحاضرة ثلاثة وأربعين نصا، والنصوص الغائبة تسعة نصوص، والنص اللاصق اثنين وخمسين نصا.

ولنقف عند النصوص الحاضرة التي كان منها ثمانية وعشرون نصا حديثا بما نسبته ٪65، وخمس عشرة نصا تراثية أو معاد كتابتها بما نسبته ٪35. وتوزعت النصوص على خمسة وثلاثين نصا نثريا بما نسبته ٪81، وثمانية نصوص شعرية بما نسبته ٪19. أما النصوص الغائبة وعددها تسعة؛ فجاء أربعة منها نصوصا حديثة بما نسبته ٪44، وخمسة منها نصوصا تراثية بما نسبته ٪56. ولنقف أخيرا عند النصيص اللاصق فجاء ستة وعشرون نصيصا تراثية، وستة وعشرون أيضا حديثة متقاسمين النسبة المئوية مناصفة.

وللأمانة فإن أكثر ما يعنينا الصف العاشر الذي حوى أكبر عدد من النصوص واكتنزها اكتنازا؛ فجاء سبعة وأربعون نصا للنصوص الحاضرة، وثمانية نصوص للغائبة، ومئة وستون نصيصا لاصقا. أما توزع النصوص الحاضرة على الحديث والتراثي فكان منها خمسة وثلاثون نصا حديثا بما نسبته ٪74، واثنا عشر نصا تراثيا بما نسبته ٪26، وعند إحصاء النصوص النثرية والشعرية الحاضرة نجد ثمانية وثلاثين نصا نثريا بما نسبته ٪81، وتسعة نصوص شعرية بنسبة ٪19. وإن ننتقل إلى النصوص الغائبة وعددها ثمانية نرَ خمسة نصوص حديثة بما نسبته ٪62.5، وثلاثةَ نصوص قديمة ٪37.5، ونجد خمسة منها نثرا ٪62.5 وثلاثة منها شعرا ٪37.5. وإن نحط الركاب أخيرا عند النص اللاصق وعددها مئة وستون نحصِ ستة نصوص ومئة تراثية بما نسبته ٪66، وأربعة وخمسين حديثة ٪34. واللافت أن النص الشعري حاز على سبعة وأربعين نصيصا ومئة ٪92، في حين نال النثر ثلاثة عشر نصيصا ٪8.

إن وقوفنا الإحصائي الأخير عند المجموع الكلي للنصوص، فقد بلغت النصوص الحاضرة مئة وثمانون نصا، حازت النصوص التراثية على نسبة ٪21.5، والنصوص الحديثة على نسبة ٪78.5. وبلغ عدد النصوص الغائبة سبعة عشر نصا: ٪47 تراثي، ٪53 حديث. وجاءت النصيصات اللاصقة عشرين نصيصا ومئتين: ٪61.5 تراثي، ٪37.5 حديث.

الدراسة النقدية:

لا بد لنا أن نعترف أن ما سنسوقه من حداء النتائج للبيانات الإحصائية النصية

السابقة محض توجه شخصي انطباعي يتبنى وجهة الرؤية لصاحب الدراسة، وهي رؤية قد تخطئ أو تصيب في إدلائها، وقد تشطح أو تنطح جدار واقع ترسخ في خوارزمية صاحبه، ثم إنها لا تبتغي أن تدافع عن لجنة التأليف أو تقلب لهم مجنها، إن هي – كما قلنا– محض انطباعات بيانية.

لم يكن مستغربا اتكاء كتاب العربية لغتي إلى النصوص، والأدبية خاصة في تأثيل المهارات اللغوية والبناء المعرفي، ولم يكن ثقيلا البَتّة كثرةُ النصوص التي احتضنها الكتاب المدرسي، بل كان أمرا محمودا بالنظر إلى استطاعة الكتاب أن يضمّ النصوص الكثيرة هذه دونما تأثير سلبي على المحتوى التعليمي، ودونما ضررٍ يذكر مردّه أنّ ثمة مللا وتثاقلا سيلقى على كاهل الطلبة الذين لهم تاريخ غير محمود مع النص الأدبي الإبداعي. لسنا ننكر أن ثمة من يلطمنا بأن كثرة النصوص أمر بدهي مرده أن كتاب العربية لغتي كتابان: كتاب الطالب، وكتاب التمارين، لا كتابٌ واحد كما كان في المناهج السابقة، نعترف: أجل هما كتابان، لكن الكتابين لم يكونا مضطرين أن يستقبلا النصوص كلها، أو على الأقل كتاب التمارين الذي كان يمكن أن يصعّر خده لنصوص الاستماع أو القراءة ويكتفي بمهارة أخرى. إن فريق التأليف اجتهد أن يجمّل الكتابين بالنصوص، وهو على وعي أن النص منطلق المهارة والبناء واللغة.

وقد يلطمنا سؤال استفزازي آخر حول ضغط الكتاب بالنصوص، ونقصد بالضغط هنا التكثيف والانكماش، بحيث تبدو النصوص قد ضاقت مساحة الكتاب عليها، فلم يكن واجبا أن تضم كل وحدة بالضرورة نصا للاستماع أو أن يكتفى بنص القراءة داعما للكتابة أو التحدث دونما حاجة لاحّة لنص آخر. لسنا نحن من يستشعر هذا الضغط، إنما الطلبة الذين سيعيشون الكتاب على مدار العام الدراسي في المدرسة والبيت. ولعل دراسة استطلاعية ميدانية ستكشف لنا تقبل الطلبة لهذا العدد من النصوص، ونعلن صادقين أنه لم تكن الكثرة مضرة، بل كنا نحتاجها في زمن رقمي افتراضي أخذ ينأى عن لغته الفصيحة ونصه الإبداعي وعالمه التراثي، مكتفيا بشاشات تحميل ملونة في الجوّال والحاسب والتلفاز.

يستوقفنا حقا أن التفوق دوما في النصوص المختارة في مهارتي الاستماع والتحدث ينصب في مجرى الحديث لا التراثي، وهي نتيجة نخالها متوقعة لاعتبارات

وحقائق بينة لذي عينين نقديتين؛ إننا أولا نعيش عصرنا الحديث، وهو بهذا أقرب إلى الطلبة وأليق بهم من جهة، وأقدر على التعبير عن خصوصية العصر وحاجاته الجديدة، ثم إن النص الحديث – مع تألمنا من هذه الحقيقة – أيسر وأقرب لغة وتداوليا من الطلبة، ونخص النصوص النثرية والنصوص غير الأدبية منها من جهة ثانية، وهي قادرة على مدّ المهارات بما تحتاجه من حقول معرفية جديدة وشديدة الخصوصية على خلاف النصوص التراثية التي كانت أوسع انفتاحا على العمومية التعبيرية من جهة ثالثة، ولا ننسى تبدل الذائقة الأدبية نفسها؛ إذ نجد ميولا لدن الطلبة إلى النصوص الحديثة أكثر من التراثية من جهة أخيرة.

نجد احتفاء كبيرا بالسرديات الحديثة على وجه الخصوص، واهتماما بالنثر: قديمه، وحديثه عامة؛ وهو احتفاء غير مستغرب، بالنظر إلى تقبل الطلبة للنص النثري أكثر من جهة لاعتبارات مؤلمة تكون خارجة عن الأدبية والجمالية والتأثير، منكفئة على أن النص النثري أيسر وأقرب وأقل عمقا، وأقل احتياجا أن نمتلك أدوات غير الفهم والاستيعاب لنصل إليه. ولن ندخل في جدالنا حول حقيقة تغيير الميول الأدبية، وتغير الاهتمامات التلقّية، والتوجه نحو السرديات أكثر من الشعر، بيد أنها حقيقة أدت إلى الاهتمام أكثر بالنصوص النثرية.

نسعد إذ نجد الكتاب المدرسي يستقبل سرديات حديثة تضيء عالم الطلبة الأدبي والمعرفي، لسنا مفاجئين أن تضم الكتب القصة القصيرة؛ لكننا فرحون بتلك الجرأة في ضم السيرة الذاتية الأدبية، والسيرة الغيرية، وفرحون أيضا بالتنوع النثري للنصوص التراثية على قلتها. وإن نعترف أن الكتاب المدرسي ليس محل نثر الأجناسيات الأدبية القديمة والحديثة نأملْ أن تحتوي الكتب على فن المقامة وأدب الرحلة التراثيين، وأن تحتوي على مقتطفات من فن الرواية والمسرح بأنواعه والقصة القصيرة جدا (القصة الومضة) والاعترافات والتوقيعات وغيرها من فنون أدبية أخذت تنتشر في الفضاء الإلكتروني.

وأيان نقف عند بيانات الصف الأول الابتدائي نستجلِ أن النصوص كلها نصوص حديثة، ولم يكن فيها قيد خردلة من نص تراثي قديم، ولا غرو في ذلك بالنظر إلى مرحلة الطفولة التي يسقيها الكتاب، ونقصد بها الطفولة المبكرة الدنيا، هي

خطوة أولى في المعرفة والبناء اللغوي، هي تحبو في «موتيف» الحرف أساسا، ثم الكلمة، ثم الجملة، ولسنا نستغبي هنا عقول طلبتنا ولا معجمهم اللغوي، كوننا ندرك أن الطالب حبّر اللغة وكوّن معجمه اللغوي التعبيري والإيصالي، وكوننا ندرك أيضا أن ثمة ازدواجية لغوية يشيح فيها الطلبة في هذه المرحلة عن البناء الفصيح، معتمدين البناء المحكيّ العامي، ولعل هذا يبرز الحاجة إلى مدّ يد النص اللغوي الفصيح وعدم إهماله.

إن نتفق أن ثمة حاجة للنص اللغوي الفصيح في هذه المرحلة نختلف حول سبب هجر النص التراثي هنا والاكتفاء بالحديث فحسب، قد نضحي حالمين إذ نتخيل الكتاب المدرسي واحة بداوة لغوية تفطم حاجة طلبتنا اللغوية الأساس، إننا في زمن لا يحضر المتعلم اللغوي للنص، بل يحضر النص إليه هذه المرحلة، وهذا يعني بالضرورة أن الطلبة يحتاجون نصا يعينهم على المعرفة والتعلم واللغة بما يعرفونه أو بما هو قريب إليهم، وهذا يجعلنا نستحضر النص الحديث الذي هو أقرب للطفل في هذه المرحلة، وهو أكفأ إنجازا، وأيسر في نقل المحتوى اللغوي من حدة، والإعانة على المهارة المنشودة من حدة أخرى.

وإننا لما ندافع عن اختيار النص الحديث مبنًى للكتاب لنعلم أن النص التراثي – وهي حقيقة لها جدليتها – لم يكن للطفل، لا نقصد أن النص الأدبي التراثي لا يصلح للأطفال أبدا، إنما نتقصد أنه نص اختص بعالم التلقي آنذاك، وهذا يعني غير الأطفال، إننا نردد مقولة أن الأدب التراثي ليس أدب أطفال وإن صلح للأطفال. أما في أيامنا فإن النص التراثي قد يكون ابتعد تماما عن الطفولة المبكرة الدنيا، لا لعيب فيه، بل قصور معجمي مقعّر للطفل نفسه.

اللافت حقا أن أجناسية القصّ تكاد تهيمن على المساحة الإحصائية للنصوص للصف الأول الابتدائي في نص الاستماع خاصة، وهي ظاهرة إحصائية ستلقى الترحاب في نصوص الصفوف الأخرى أيضا، ولا ضير في ذلك؛ إذ إن مهارة الاستماع تهدف إلى تعزيز الإصغاء والتنبه الأذني والتركيز في المحيط الصوتي، وانتزاع المعرفة المطلوبة وتوقع التواصل والإيصال اللذين يُحتاجان، ليكون النص أشبه بنظام عشري إدخالي لأذن الطلبة ومدركاتهم للتحليل وإعادة البناء والمعرفة. إن هذه المدخلات

اللغوية الصوتية تستعين بالقص والحدث الذي يعين الطلبة أكثر على الإدراك والفهم والتواصل والاستنتاج، إنه أيسر وأهون عليهم كونه يقدم لهم الحقائق والمعارف في ديدن ألفوه: الأحداث والشخصيات والماهيات والوصف والزمن والتسلسل.

إن ننتقل إلى نصوص الصف الرابع نلمح إيرادا لنصوص تراثية أو معادٍ تدوير تراثيتها، لا شك في أنها لا ترتقي نسبتها إلى سلم المنافسة، بيد أنها تشكل خطوة محمودة في سير المعجم اللغوي للطلبة في مرحلة الطفولة هذه، وتهيئ الطلبة أنفسهم على تقبل النص التراثي والاندماج به عبر نصوص تدمج المعرفة بالتسلية والترفيه، لتكون فاتحة النصوص التراثية فاتحة مبشرة لا منفرة ولا جامدة.

إن الملحوظات الإحصائية للنصوص في الصف السابع تكشف لنا التطور الكبير في رحلة البناء اللغوي والتعبيري للنص المنتقى، وارتقاء في الحقل المعجمي والدلالي، ويلفتنا حقا حجم المغامرة مع النص التراثي في النصوص الحاضرة، وهي مغامرة تكشف رغبة الكتاب في النهوض بالمعجم اللغوي للطلبة من جهة، وانفتاحهم على تاريخهم القديم والتراثي من جهة أخرى كيما لا ينقطعون عن أصالتهم في هذه المرحلة العمرية التي يقف صاحبها على موقف تردد في مفاصل حياته كلها، غير أننا لا نلمح في هذا الصف ولن نلمح في الصف العاشر أيضا نصوصا شعرية خالصة في مهارة الاستماع، صحيح أننا قد نقف على متردم كلامنا في الصف الأول، وصحيح أيضا مدى الضغط غير المباشر الممارس من لدن النصوص العالمية في مهارة الاستماع المكتفية بالنص النثري الحديث في نسبته الطاغية وإيراد على استحياء للنص التراثي المعدل مع استبعاد النص الشعري تماما، بحيث يغلب على نص الاستماع النص القصصي تلاه النثري المقالي والوصفي. لكن مهارة الاستماع نفسها تحتاج أن نغذي أذننا السمعية والاستقبالية بنصوص لا يمكن لإصغائنا أو حواسنا السمعية تجاهلها كالنص الشعري والنصوص التراثية التي نسمعها من المرئيات أو الفضاء الإلكتروني. أما النقطة المهمة لتستجلي من كون النصيصات اللاصقة تتكئ إلى المقطّعات النثرية أكثر من المقطوعات أو الأبيات الشعرية، ونحسبها حسنة هاهنا، في مقابل الاتكاء إلى الأبيات الشعرية في الصف العاشر، بما يشي بوعي فريق التأليف بحاجات كل مرحلة دراسية وما يوائمها ويلائمها.

إن النصوص في الصف العاشر لغنية أشدّ الغنى، بدءا لم ننسَ الصف السابع، وهي تمثل النضج اللغوي والتعبيري، وإن أول ما نلمحه أن النصيص اللاصق يغلب عليه التراثية، وهي غلبة لها داع، على اعتبار أن النص التراثي أقوم باللسان، وأجلى للشهادة، ولا نعني بالطبع ما يعرف بالاحتجاج اللغوي، إنما نعني أن اللاصق التراثي يكشف لنا ديمومة اللغة العربية وقدرتها على الاستمرارية والحياة والتكيّف من جهة، وحاجتنا إلى نبض مغاير لما اعتدناه، كيما لا نشعر إننا لأوحدون أو متفردون في لغتنا هذه وأن من سبقنا كان –ولنعترف بذلك– أفضل منا لسانا وتعبيريا وإيصالا.

ولنا أن نعترف أخيرا بحرص النصوص المنتقاة تراثية وحداثية على الاهتمام بالجمالية، ولن نناقش هنا أيهما الغالب: الجمالية أم المعرفية، لكنها إضاءة ويالها من إضاءة وضاءة! أن يراعي الكتاب الجمالية عند اختيار النصوص، إن النصوص المنتقاة قد راعت المعايير والضوابط والمعارف والمهارات والكفايات –وقد نواصل سرد متعاطفات كثيرة– بما يفصح عن ذلك الجهد الجبار لفريق التأليف في حسن انتقاء النصوص، ورغبته الأكيدة أن يحب أبناؤنا لغتهم العربية: حديثها، وقديمها.

إن كان ثمة توصيات يمكن لهذه الوريقات الإحصائية الخجولة أن تنقشها فلعلها التالية:

- أن تضم أجناسيات نثرية وشعرية قديمة كالمقامة والموشح.
- أن تجرأ الكتب على التنويع في نصوص الاستماع؛ فتجعل للنص الشعري مكانا ومساحة.
- أن تخاطب الكتب –وأخص كناب التمارين– الموهبة الأدبية للطلاب من أصحاب الميول الأدبية بأن تفرد لهم زاوية خاصة في كل وحدة تحت عنوان: أُنمّي ميولي الأدبية ومهاراتي الإبداعية.
- أن تقفل كل وحدة في كتاب الطالب للصفوف العليا في زاوية الخروج بما يعرف بالويكي (WIKI) وتضع فيها نصوصا أدبية تتيح للطلبة أن يعبروا «بخربشات» أدبية وفنية عما في ذواتهم تجاه النص والوحدة عامة.

النصوص الأدبية في المنهاج الأردني

أ. عبد الله العمايرة[1]

أهمية بناء المناهج المدرسية في ضوء المعايير

تعد عملية بناء المناهج المدرسية من العمليات الحيوية في النظام التعليمي، حيث تشكل الأساس الذي يبني عليه الطالب معرفته ومهاراته وقيمه. تعتمد جودة التعليم إلى حد كبير على مدى كفاءة وفعالية المناهج الدراسية، ولذا فإن بناء المناهج في ضوء المعايير المعترف بها يكتسب أهمية خاصة. ونوضح أهمية هذا البناء في الآتي:

1. **توحيد الجودة التعليمية**: بناء المناهج الدراسية وفقًا للمعايير يضمن توحيد مستوى الجودة في التعليم على مختلف المدارس والمناطق. وتوفر المعايير إطارًا مشتركًا يلتزم به الجميع، مما يضمن توفير تعليم متكافئ للجميع.
2. **تطوير المهارات الأساسية**: المعايير تساعد في التركيز على المهارات الأساسية التي يحتاجها الطلاب للنجاح في الحياة الأكاديمية والمهنية. يشمل ذلك مهارات التفكير النقدي، وحل المشكلات، والتواصل الفعال، والعمل الجماعي، وغيرها من المهارات الضرورية.
3. **تحقيق التكامل والتناسق**: من خلال الالتزام بالمعايير، يمكن تحقيق تكامل وتناسق في محتوى المناهج بين المراحل الدراسية المختلفة.

---

(1) ماجستير اللغة العربية، تخصص الشعر الحديث، مشرف تربوي، مديرية التربية والتعليم.

يتيح ذلك للطلاب الانتقال بسلاسة من مرحلة إلى أخرى، حيث تبنى كل مرحلة على ما تم تعلمه في المرحلة السابقة.

4. **تلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل**: تساعد المعايير في ربط المناهج الدراسية باحتياجات المجتمع وسوق العمل. بذلك يتم تجهيز الطلاب بالمعرفة والمهارات التي تتطلبها الحياة العصرية، مما يسهم في تحسين فرصهم في الحصول على وظائف وفي بناء مجتمعات متطورة.

5. **التركيز على التعليم الشامل والمتوازن**: من خلال اتباع المعايير، يمكن ضمان أن المناهج الدراسية ليست فقط متوازنة من حيث المحتوى الأكاديمي، ولكنها أيضًا شاملة لتطوير الجانب العاطفي والاجتماعي للطلاب. تشمل المعايير عادةً جوانب مثل التربية البدنية، والفنون، والتربية الأخلاقية، والتي تساهم في تنمية شخصية متكاملة ومتوازنة.

6. **تسهيل عملية التقييم والمراجعة**: توفر المعايير أساسًا ثابتًا يمكن من خلاله تقييم فعالية المناهج الدراسية. يسمح ذلك بمراجعة المناهج وتطويرها باستمرار بناءً على النتائج الفعلية والاحتياجات المتغيرة، مما يضمن تقديم تعليم ذي جودة عالية باستمرار.

ملاحظات عامة على النصوص الأدبية في المناهج المدرسية الأردنية من الصف الرابع إلى الثاني عشر

تلعب النصوص الأدبية دورًا محوريًا في تطوير مهارات الطلاب اللغوية والأدبية وتعزيز ثقافتهم ومعرفتهم بالعالم. فيما يلي بعض الملاحظات العامة على النصوص الأدبية في المناهج المدرسية الأردنية من الصف الرابع إلى الثاني عشر:

1. **تنوع النصوص**: تتميز المناهج الأردنية بتنوع النصوص الأدبية، حيث تشمل قصائدَ، وقصصا، ونصوصا نثرية مختلفة. هذا التنوع يساعد الطلاب على التعرف إلى مختلف أنواع الأدب العربي ويثري معارفهم وخيالهم الأدبي.

2. **تعزيز الهوية الثقافية**: النصوص الأدبية في المناهج الأردنية غالبًا ما

تتناول موضوعات تعكس التراث والثقافة العربية والإسلامية، مما يسهم في تعزيز الهُوية الثقافية والوطنية لدى الطلاب. إن دراسة الأدب العربي القديم والحديث يساعد في فهم تطور الثقافة العربية وتأثيرها على الأدب العالمي.

3. **تنمية المهارات اللغوية**: تساهم النصوص الأدبية في تحسين المهارات اللغوية للطلاب، سواء أكان في القراءة أم الكتابة. من خلال تحليل النصوص الأدبية يتعلم الطلاب الأساليب البلاغية والجمالية في اللغة العربية، مما يعزز قدرتهم على التعبير بفعالية ودقة.

4. **تطوير التفكير النقدي**: تساعد النصوص الأدبية في تطوير مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب. تحليل النصوص وفهم معانيها الضمنية والتعرف إلى رموزها وأساليبها الفنية يتطلب مستوى عاليًا من التفكير النقدي والتأملي.

5. **تحديات التطبيق العملي**: على الرغم من الفوائد العديدة للنصوص الأدبية في المناهج الأردنية، هناك بعض التحديات، فقد يجد بعض الطلاب صعوبة في فهم النصوص الأدبية القديمة بسبب تعقيد اللغة والمفردات المستخدمة؛ لذا من المهم أن يتم تدريب المعلمين على كيفية تسهيل فهم هذه النصوص وتبسيطها للطلاب.

6. **التوازن بين الأدب المحلي والعالمي**: من الجيد أن يكون هناك توازن بين النصوص الأدبية المحلية والعالمية. إدراج نصوص أدبية عالمية يمكن أن يساعد الطلاب في فهم الثقافات الأخرى وتقدير التنوع الأدبي العالمي، مما يعزز التسامح والانفتاح الثقافي.

اقتراحات لتحسين النصوص الأدبية في المناهج:

1. **تحديث النصوص الأدبية**: إدراج نصوص أدبية معاصرة مواكبة للمستجدات كأن يكون هناك مقالات عن الذكاء الاصطناعي، والطاقة البديلة، والرقمية، بحيث نربط الطالب بما يجري عالميا؛ مما يجعل

الطالب مهيأ للتطورات العالمية.

2. **ضرورة إدراج النصوص المسرحية والدراميّة في المناهج المدرسيّة بشكل أوسع ومكثف لأنها تساهم في تنمية النقاط الآتية:**

- تطوير المهارات اللغوية والأدبية في تعزيز المهارات اللغويّة لدى الطلاب؛ حيث تساهم النصوص المسرحية والدرامية في تعزيز المهارات اللغوية لدى الطلاب، فقراءة وتحليل النصوص الدرامية يساعد الطلاب على تحسين مهارات القراءة والفهم واستخدام المفردات الغنيّة والمتنوعة والتعرف إلى الأساليب الأدبية المتنوعة.
- تنمية التفكير النقدي والإبداعي؛ تشجع النصوص المسرحية والطلاب على التفكير الإبداعيّ من خلال تحليل الشخصيات والأحداث والحوار حيث يتعلم الطلاب التفكير بشكل نقدي حول النّصوص الأدبية والتعبير عن آرائهم وأفكارهم بطريقة منطقية.
- تعزيز المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة؛ فمن خلال التمثيل والأداء المسرحي يتعلم الطلاب كيفية التعاون والعمل الجماعي والتعبير عن مشاعرهم وفهم مشاعر الآخرين، مما يعزز التعاطف والتواصل الفعال.
- تعزيز القدرات التحليلية والاستنتاجية.
- تنمية مهارات الكتابة من خلال كتابة تقارير وتحليلات حول النصوص والتي تمكن الطلاب من تطوير قدراتهم على التعبير الشفهي والكتابي.

3. **تعزيز الأنشطة التفاعلية:** تشجيع الأنشطة التفاعلية مثل المناقشات الجماعية، وورش العمل الأدبية، وتمثيل النصوص، يمكن لهذا أن يعزز فهم الطلاب وتفاعلهم مع المادة.

4. **توفير مصادر إضافية**: تقديم مصادر تعليمية إضافية مثل الشروحات الإلكترونية، والملخصات، ومقاطع الفيديو التعليمية مما يمكن أن يساعد الطلاب في فهم النصوص بشكل أفضل.

5. **الدراسات التربوية**: يمكن الاستفادة من الدراسات التربوية التي تركز على تحليل وتقييم المناهج الدراسية وأثرها على تطوير مهارات الطلاب.

6. **ضرورة أخذ آراء المعلمين**: تعتمد جودة النصوص الأدبية في المناهج بشكل كبير على كيفية تقديمها في الصفوف الدراسية، لذا يمكن أخذ آراء المعلمين وتجاربهم في تدريس النصوص الأدبية بعين الاعتبار لتحسين المناهج.

7. **العمل على مواكبة المناهج الأردنية للمستجدات والتطورات العالمية في مختلف المجالات**؛ فهو ضرورة ملحة لضمان تقديم تعليم متكامل وشامل، من خلال تحديث المناهج لتشمل موضوعات مثل: التطور التكنولوجي، والذكاء الاصطناعي، والطاقة البديلة، والرقمية وربط المعرفة بالحياة، يمكن تجهيز الطلاب بالمهارات والمعرفة اللازمة لمواجهة تحديات المستقبل وتحقيق التنمية المستدامة. **إن هذه الجهود تتطلب تعاونًا مشتركًا بين الجهات التعليمية المختلفة لضمان تحقيق أهداف التعليم الحديثة.**

- **التطور التكنولوجي**: التطور التكنولوجي يسير بخطى متسارعة، وله تأثيرات كبيرة على مختلف جوانب الحياة. من المهم أن تواكب المناهج الدراسية الأردنية هذه التطورات لتزويد الطلاب بالمعرفة والمهارات اللازمة لمواجهة تحديات المستقبل. يشمل ذلك تعلم البرمجة، واستخدام التقنيات الحديثة في التعليم، وتطبيقات الذكاء الاصطناعي.

- **الذكاء الاصطناعي**: الذكاء الاصطناعي (AI) أصبح جزءًا لا يتجزأ من الحياة اليومية والأعمال؛ إدراج موضوعات حول الذكاء

الاصطناعي في المناهج الدراسية يساعد الطلاب على فهم هذه التكنولوجيا وتأثيرها، ويمكن أن تشمل الدروس تطبيقات AI في مجالات مثل الرعاية الصحية، والتمويل، والتعليم، مما يسهم في إعداد جيل قادر على استخدام وتطوير تقنيات AI.

- **الطاقة البديلة**: مع تزايد الحاجة إلى مصادر طاقة نظيفة ومستدامة، يجب أن تتضمن المناهج الدراسية موضوعات حول الطاقة البديلة مثل الطاقة الشمسية، وطاقة الرياح، والطاقة الحرارية الأرضية. هذا يعزز وعي الطلاب بأهمية حماية البيئة واستخدام الموارد الطبيعية بشكل مستدام.
- **الرقمية وربط المعرفة بالحياة**: التحول الرقمي يؤثر على جميع جوانب الحياة والعمل؛ يجب أن تشمل المناهج الأردنية موضوعات حول المهارات الرقمية، مثل استخدام الحوسبة السحابية، والأمن السيبراني، والبيانات الضخمة. كذلك، يجب ربط المعرفة النظرية بالتطبيقات العملية في الحياة اليومية، مما يعزز مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات.

ملحوظات حول المناهج المطوّرة

المناهج الدراسية المطورة في الأردن تعد خطوة مهمة نحو تحسين جودة التعليم ومواكبة التطورات العالمية في مجالات متعددة. وقد قامت وزارة التربية والتعليم الأردنية بتحديث المناهج لتشمل مجموعة واسعة من الموضوعات والتقنيات الحديثة بهدف تطوير مهارات الطلاب وإعدادهم لمستقبل مليء بالتحديات. إليك نظرة مفصلة حول المناهج المطوَّرة، وقد قمت برصد العديد من الإيجابيات للمنهاج المطوَّر منها:

- تغير المسمى من اللغة العربية إلى (لغتي العربية) لتحقيق الاعتزاز والانتماء.
- إخراج الكتاب بصورة مشوقة حيث أدرجت فيه الصور

والرسومات الدّالة والمثيرة للتفكير والتعبير (فرب صورة تعدل ألف كلمة).

- الخط مناسب للفئات العمرية وخلو النصوص من الأخطاء اللغوية والكتابية.
- التركيز على المهارات اللغويّة الأربعة (الاستماع، التحدث، القراءة وفهم المقروء، والكتابة، والاستماع)، حيث راعت التكاملية في تدريس مهارات اللغة بشكل مقنن.
- التسلسل المنطقي للمهارات اللغوية وتكاملها (مراعاة التكامل الرأسي).
- من حيث الموضوعات، عالجت قضايا اجتماعية واقتصادية ومعرفية تتلاءم ومتطلبات العصر.
- جاءت متفقة والأفكار السياسية، واحترام الرأي والرأي الآخر، وحقوق الإنسان، والمساواة، والعدالة.
- محاكاة الموضوعات المعاصرة كالحديث عن العولمة.
- انفتحت على سوق العمل من حيث موضوعات تكنولوجيا المعلومات والمهارات الرقمية والذكاء الاصطناعي وعلم النفس والاجتماع.
- استفادت المناهج المطورة من دراسة الأبحاث العلمية في الجامعات الأردنية على مستوى الماجستير والدكتوراه.
- من حيث الأنشطة عالجت المهارات الحرفية والاستنتاجية والإبداعية، حيث راعت الفروق الفرديّة والمستويات الذّهنيّة والعقليّة ومهارات التّفكير العليا.
- المناهج المطورة تعالج عددًا من القضايا بأساليب مختلفة تماما عما كان عليه المنهاج الكلاسيكي.

- من وجهة نظري تطور المناهج له حسنات كثيرة ومتعددة بالدرجة الأولى؛ النص هادف وثري جدا بالمعلومات، ويشجع على عملية العصف الذهني عند الطلاب من خلال استخدام استراتيجيات التعليم الحديثة، وهذا يساعد الطالب بدرجة كبيرة في عملية التواصل والحوار، وهذا ما كنا نفتقده في نصوص المناهج القديمة، هذه وجهة نظر لي.

ملاحظات على المنهاج للصفوف المختلفة

الصف العاشر

- النصوص بعضها هجينة على الطلبة... مثل نص حمزاتوف... وتكاد تخلو من الجماليات الأدبية... معظمها مهاري حياتي ويمكن أن يكون الهدف منها تعزيز القيم، والأسئلة طويلة وكأنها شرح جديد لمحتوى النص وهذا إيجابي، كما أن تسلسل الأسئلة حسب هرم بلوم أيضا إيجابي...
- الأدب الأردني غائب... حتى النص الشعري القديم غائب، وحبذا لو كان هناك تنوع بين القديم والحديث مع ملاحظة أن في الحديث غياب لأدباء القمة.
- ملاحظة نص الأدب العذري... لو قدمت قصيدة كاملة في هذا الأدب لكان أفضل من هذه المقتطفات من هنا وهناك؛ فجمال هذه القصائد يظهر بشكل جلي إذا كانت القصيدة كاملة إذ يبرز الفن الأدبي فيها، أما التجميع من هنا وهناك يغيّب الطالب عن جمالية هذا النوع من الأدب، بالإضافة إلى أنني لاحظت أن أول درس للصف العاشر هو آيات من القرآن الكريم، لكنها ليست من سورة واحدة وإنما من عدة سور في الفصل الأول والثاني، ربما لأنها تركز على بناء الشخصية بالمقابل لم يكن للأحاديث النبوية الشريفة نصيب ويا حبذا لو خصص لها مساحة في الكتاب.

الصّف الرابع

- نصوص طويلة تحتوي على أفكار كثيرة ومعاني المفردات فيها شيء من الصعوبة، وطول النص أدى إلى تشتت الطالب خصوصا **أن هناك نقلة نوعية في درس القراءة من الصف الثالث** إلى الرابع؛ فبداية نصوص الصف الرابع طويلة بالنسبة لعمر الطلبة في هذه المرحلة، ويفضل لو تكون أقصر خاصة أنهم انتقلوا من مرحلة تأسيسية، يعاني الكثير منهم من ضعف وبطء في القراءة.
- أما أكثر ما شتت الطلبة هو مواضيع الرسالة الشخصية والرسالة الإلكترونية وبطاقة الشكر وبطاقة التهنئة...

الصف الخامس والسادس

- مواضيع الكتابين متنوعة ترتكز على الحث على القيم الإنسانية وبناء الشخصية حتى إن بساطتها تجعلها أكثر جاذبية للطالب من منهاج الصف الرابع.

منهاج الصف السابع

- أقترح إعادة النظر في ترتيب النصوص؛ فحبذا -على سبيل المثال - لو قدمت قصيدة عنترة التي كانت في نهاية الفصل الأول إلى الوحدة الثانية وقصيدة رثاء عبد القادر الحسيني إلى منتصف الكتاب.
- النصوص فيها إطالة وفيها درجة من الصعوبة على طلبة الصف السابع. فيحتاج بعضها إلى وقت أكثر من المخصص له. كما أنّها لا تتناسب مع مستوى الطلاب، أنا مع القوة في النصوص ولكن ليس بهذه الطريقة المعقدة.
- بالنسبة إلى القضايا الصرفية، فالأوْلى أن يعطى الميزان الصرفي قبل الخوض في اسم الفاعل واسم المفعول (بحاجة إلى ترتيب منطقي).

الصف الثامن

- النّصوص مناسبة للفئة العمرية، كما أنّها متنوعة بين احترام الذات، وأنّ الإنسان خلق طليقًا، وقصة النمور في اليوم العاشر، ومنها ما يحث على القومية العربية مثل: قصيدة بعد الفراق وقصيدة المتنبي في مدح سيف الدولة والتي تذكرنا بأمجاد العرب، ومنها ما يحث على القيم الدينية والأخلاقية، والأحاديث النبوية الشريفة، لا ننسى احترام الوالدين في درس القدوة الحسنة والرأفة بالحيوان، حتى المادة العلمية كان لها نصيب في كتاب الثامن؛ فهو كتاب غني متنوع ونستطيع قول الكلام ذاته في كتاب الصف التاسع لكن الملاحظة على هذا الكتاب كثرة النصوص الشعرية وطولها فلو تختصر لكان أفضل.

الصف الأول الثانوي جديد

- أقترح تضمين جزء من مادة العروض في الفصل الأول، حيث تضمن العروض الفصل الثاني فقط.

الصف الثاني الثانوي

- كتاب غني بكل معنى الكلمة؛ الآيات في بداية الكتاب غنية بأفكار دينية وبيان قدرة الله عز وجل على الخلق.
- من حيث تنوع القصائد بين القصائد العامودية والشعر الحر وتنوع الغرض من القصائد من اللوم والعتاب إلى القومية وحب الوطن.
- بالنسبة للقصص كانت جاذبة ممتعة فيها قيم؛ فالكلمة الحلوة لها وقعها على الإنسان وتؤدي إلى نشر المحبة بين الناس وتجعل الإنسان يقبل على العمل بمحبة ونشاط.
- وقصة قلب نبتة، وهي قصة للروائي الأردني جمال ناجي، تسعى إلى إيصال رسالة هي أن حريتك تنتهي عندما تبدأ حرية غيرك، وهذه قيمة مهمة يجب على الإنسان التمتع بها.

- والثقافة الصحية كان لها جزء في هذا الكتاب، حيث وضحت المقالة العلمية أسباب الحساسية وكيفية التعامل معها.

إن النصوص بشكل عام متنوعة في جميع المراحل ولكن هناك ملاحظات حول طريقة العرض للمواضيع مثلا كتاب الصف الرابع فيه شيء من الصعوبة من حيث طول النصوص وصعوبة في المفردات لمستوى الطالب. أما الصف التاسع فنلاحظة كثرة النصوص بالنسبة لمدة الفصل الدراسي، وينسحب الأمر ذاته على الصف العاشر (فيرجى التخفيف من النصوص حتى تناسب الوقت المخصص لها).

تسعى النصوص الأدبية في المناهج المدرسية إلى تحقيق أهداف تربوية متعددة. دورها يتجلى في تطوير كفاءات التلقي والإنتاج اللغوي، وتعزيز فهم النصوص وتحليلها، ومع ذلك، هناك بعض الجوانب الإيجابية والسلبية لتوظيفها:

الإيجابيات:

1. تعريف الطلبة بعيون الأدب العربي وغير العربي وإطلاعهم على التراث الأدبي الحضاري للأمم السابقة.
2. تنمية مهارات اللغة لدى الطلبة وتعزيز مهارات القراءة والكتابة والفهم اللغوي.
3. تعزيز قدرات الطلبة في التذوق الأدبي والإحساس بجماليات المعنى وعلوم البلاغة المتمثلة في النصوص الأدبية الأصيلة.
4. تنمية قدرات الطلبة في التعبير الكتابي واعتماد نهج بعض الكتّاب المشهورين في التراث العربي.
5. تشجيع المواهب الأدبية الإبداعية لدى الطلبة في الفنون النثرية والشعر.
6. تحفيز مهارات الإبداع والتفكير النقدي من خلال التحليل العميق للنصوص.
7. تعزيز الثقافة والقيم ونقلها من جيل إلى جيل.

السلبيات:

1. قد يفسد بعض المعلمين والمعلمات جماليّات النص الأدبية بكثرة المعالجات النحوية والصرفية التي تنفّر الطلبة وتبعدهم عن تذوّق جمالياته.
2. وجود بعض التحديات اللغوية تبعًا لقدرات الطلبة وفئاتهم العمريّة، فقد تكون بعض النصوص أعلى من مستوى عمر الطلبة أو أقل من حيث صعوبة بعض النصوص أو سهولتها أو طولها أو قصرها.
3. وجود بعض التحديات في التقييم العادل، فتقييم أداء الطلبة في دروس الأدب يمكن أن يكون تحديًا أمام المعلم/ المعلمة.
4. التّفاوت في اهتمام الطلبة بموضوعات النصوص تبعًا لميولهم ورغباتهم.

مقترحات التحسين:

1. تنويع النصوص واختيارها ضمن معايير محددة تراعي قدرات الطلبة واهتماماتهم وميولهم ورغباتهم.
2. تدريب المعلمين حول كيفيّة تدريس النصوص بفاعلية.
3. تقديم أنشطة تفاعلية لتعزيز فهم النصوص وتشجيع المشاركة لدى الطلبة.

صعوبات توظيف الأدب في تدريس اللغة العربية

أ. محمود الزعبي[1]

النصوص الأدبية هي مأثورات من الشعر والنثر، تتميز بالجمال الفني الذي يؤثر في السامع والقارئ، هي وعاء للتراث الأدبي الجيد، والتي يمكن عن طريقها إنماء المهارات اللغوية والتعبيرية والأسلوبية والتذوقية عند الطالب، إن النصوص الأدبية من حيث كونها مادة تعليمية، فإنها تمثل عملية من عمليات التعلم، التي تهدف إلى إحداث تغيرات مقصودة في سلوكيات المتعلمين في كل من الجوانب العقلية والنفسية والاجتماعية والإدراكية، كذلك من حيث كونها مادة لغوية فإنها تسعى إلى الإسهام في إجادة النطق وسلامة الأداء، وحسن الإلقاء والتعبير، ودقة الفهم المسموع أو المكتوب، إضافة إلى تنمية الثروة اللغوية عند المتعلمين، أما من حيث كونها مادة إنسانية ثقافية فإن دراستها تساعد المتعلمين على فهم الطبيعة الإنسانية، ولكن على الرغم من أهمية النصوص الأدبية إلا أن تدريسها يواجه العديد من الصعوبات، ومن أهم هذه الصعوبات ما يتعلق بالمعلم، وما يتعلق بالمتعلم، إضافة إلى استراتيجيات ما يتعلق بمحتوى هذه النصوص، وما يتصل بطرق تدريسها، بجانب الصعوبات التي تتصل بطبيعة النصوص الأدبية وأسس اختيارها، ومن هنا يجب على كل من المدرسة، والمعلم، والقائمين على تعليم النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية الأخذ في الاعتبار هذه الصعوبات والمعوقات عند تدريسهم للنصوص الأدبية.

على الرغم من تزايد أهمية دراسة الأدب العربي، إلا أن الواقع التعليمي لتدريس الأدب في المدارس الثانوية يشير إلى عدم الاهتمام الكافي بدراسة الأدب، كما أن الأدب لا يأخذ مكانته اللائقة به، إذ يظهر ذلك جليا في ضعف المستوى التحصيلي

---

(1) مدرِّس لغة عربية.

للطالب في الأدب، وبالتالي عدم تمكنهم من إتقان مهارات التذوق الأدبي اللازمة لهم، حيث يواجه الأدب وتدريسه في المدارس صعوبات متعددة تعوق تحقيقه لأهدافه، فهو مثقل بالكثير من القيود والأصفاد التي تؤدي إلى السكون والوقوف حيث هو، على الرغم من أن الأدب العالمي من حوله يتطور ويتجدد.

ومن هنا كان علينا كمهتمين بالأدب وتدريسه، البحث عن أهم الصعوبات والعوائق التي تواجه دراسة الأدب وتدريسه في المدرسة، حتى يمكن تحديدها والتعرف عليها، ووضع الحلول المناسبة والجادة لمواجهتها، وفيما يلي عرض سريع لأهم الصعوبات التي تواجه توظيف الأدب وتدريسه:

أولا: صعوبات تتعلق بالمعلم:

حيث يركز معظم المعلمين على رفع المستوى التحصيلي للطالب، مما يزيد اهتمامهم بعملية الحفظ والاستظهار للنصوص والمعلومات الأدبية، والتعرف على مواطن الجمال فيها، دون الاهتمام بتحليلها تحليلا أدبيا يساعد على تذوق هذه النصوص، حيث لا يزال معظم المعلمين يعيشون في الأطر التقليدية، ويتخبطون في الأداء التدريسي، ويقومون بمعالجة النصوص بطريقة تقليدية، وذلك لأن التعليم في هذه المدارس ولمقرر الأدب والنصوص الأدبية على وجه الخصوص لا يزال يهتم بعمليات الحفظ والاستظهار، وهما أمران مطلوبان، ولكن ليس في كل الأوقات، فاستخدامهما يرتبط بالموقف التعليمي، ولكن مع كثرة استخدامهما تهمل مهارات التفكير الأخرى، مما يؤدي إلى خمود وانطفاء قوي للإبداع والابتكار وحل المشكلات والتقويم والنقد.

ولعل من الملاحظ أن المعلم عند تدريسه الأدب والنصوص الأدبية غالبا ما يركز على قراءة النص دون مراعاة المهارات اللغوية التي يسعى إليها النص، مع إغفال حاجات الطلاب وميولهم التي ينبغي أن تشبع في درس الأدب، بل ويأتي المعلم غير المؤهل علميا ولغويا وتربويا وثقافيا، وغير المتقن لقراءة الشعر وفهم ثقافاته التي يتضمنها؛ ليمثل أهم صعوبات ومعوقات دراسة الأدب والنصوص الأدبية، لأن فاقد الشيء لا يعطيه، والمعلم الذي لا يفهم ما يدرس من أدب أو نصوص أدبية لطالبه، ولا يتذوق أسرار الجمال في النص الأدبي، كيف يجعل طلابه يتذوقونه؟؟

أما المعلم الذي يفهم درسه ويتقن كل صغيرة وكبيرة فيه، ويشعر بدلالاته وفنياته وبنياته المكانية والزمانية، ويتذوق ما فيه من أسرار للجمال يكون قد اجتاز نصف طريقه لـلنجاح في درس الأدب والنصوص الأدبية، ويتمثل النصف الثاني في قدرة هذا المعلم على إيصال معلوماته وخبراته لطالبه والحفاظ عليهم في حالة تشوق ويقظة تامة ولهفة للمزيد، لذا كان لزاما على معلم الأدب والنصوص الأدبية أن يتقن فن التدريس ومهاراته واستراتيجياته وأبعاده وجوانبه، وأن يلمّ بالعديد من أساليبه ومداخله التي يمكن اتباعها في تدريس الأدب والنصوص الأدبية لطلابه حتى يمكنه تحقيق الأهداف المنوطة بتدريس الأدب والنصوص الأدبية بصورة جيدة.

ثانيا: صعوبات تتعلق بالمتعلم:

حيث لا يقبل الطالب على درس الأدب بكل جوارحه، نظرا لأنه لا يجد فيه ضالته المنشودة، لأن الكثير من النصوص الأدبية المقررة لا تشبع الحاجات النفسية للطالب، كما أنه لا يلبي ميوله الأدبية، كما أنه يجبره على حفظ النصوص الشعرية والنثرية التي لا تتفق مع اتجاهاته وميوله الأدبية، والتي قد تكون صعبة عليه ومثقلة بالمفردات الصعبة البعيدة عن العصر الذي يعيش فيه، إضافة إلى اشتمالها على المعاني المجازية التي يعوق فهمها، والوعي بها، أو بأسرار جمالها، وشيئا فشيئا ينفر الطالب من دراسة الأدب، بل ويكنّ في نفسه كرها ولا يتذكر دروسه إلا من أجل اجتياز الامتحان والحصول على الدرجات لا حبا فيه ولا للاستمتاع بدراسته.

ثالثا: صعوبات تتعلق بالمحتوى:

حيث أثبتت الدراسات السابقة أن محتوى دروس الأدب بعيدة عن بيئة الطلاب وخبراتهم، وأن الكثير من النصوص الأدبية المقررة تفتقر إلى شيء من الدقة في الاختيار والتحليل في الكتاب المدرسي، حيث إنها تخلو من الحوار والحركة في الكثير من الحالات، كما يفتقد العديد منه إلى وضوح التجارب الشعورية المؤثرة.

ومن الصعوبات التي تتصل بالمحتوى الإسراف في اختيار النصوص المحملة بالكلمات الصعبة البعيدة عن القواميس اللفظية للطالب، وحشوها بأنواع المجاز

والتراكيب اللغوية التي لا يفهمها الطالب، مما يجعلهم عاجزين عن قراءتها وفهمها، ويدفعهم إلى النفور منها، مما يجعل الطالب كالببغاء يردد ما لا يفهم، فتتكون في نفسه الكراهية للأدب ودراسته وتذوق نصوصه.

رابعا: صعوبات ترتبط بطريقة التدريس:

حيث يلاحظ أن غالبية المعلمين يتبعون أساليبَ وطرقا تدريسية لا تساعد على تنمية الابتكار والإبداع والتذوق من جانب الطلاب، حيث إن معظم المعلمين عند تدريسهم لـلأدب يتخذون مسارا واحدا تقريبا، ألا وهو قراءة المعلم للنص، يليه قراءة بعض الطلاب، ثم تقسيم النص إلى وحدات، مع شرح الكلمات الصعبة، ثم شرح معانيها، ثم استنباط مظاهر الجمال، دون النظر بعين الاعتبار والرعاية والاهتمام إلى إكساب الطالب مهارات التذوق الأدبي وتنميتها لديهم، مع عدم مراعاة حاجات هؤلاء الطلاب لذلك الأمر في أثناء تدريسهم الأدب والنصوص الأدبية، من منطلق أن معظم المعلمين يركزون على الجوانب الشكلية للنص دون الخوض فيه للبحث عن روح الشاعر أو الأديب ونبض العمل الأدبي وما أضافه لـلوجود الإنساني.

كما أن المعلم في أثناء شرحه وتحليله لدروس الأدب ونصوصه الشعرية والنثرية ينصب من نفسه محورا للعملية التعليمية، وبالتالي يهمش دور الطالب/ المتعلم الذي غالبا ما يتسم بالسلبية في استقبال المعرفة والمعلومات والقضايا المطروحة، مما يجعل الطرق التعليمية المتبعة في شرح الأدب ونصوصه مملة بالنسبة للطالب، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى مجافاة الطالب وعدم إظهار ذاتيته في إدراك ما يعرض عليه من نصوص أدبية، كما أن غالبية الطرق المستخدمة من قبل معظم المعلمين في شرح الأدب والنصوص الأدبية لا تدرب الطالب على الاستقلالية في العمل.

ومحصلة القول إن طرق التدريس المتبعة في تدريس كل من الأدب والنصوص الأدبية غالبا ما تنتج للمجتمع أفرادا يتعلمون كيف يتلقون أكثر مما يتعلمون كيف يفكرون وكيف يبدعون، وكيف يتذوقون ويبتكرون، وكيف يسهمون في حل مشكلاتهم وقضايا مجتمعهم.

خامسا: معيقات ترتبط بطبيعة الأدب والنصوص الأدبية:

حيث يتبع تدريس الأدب في المرحلة الثانوية المنهج التاريخي، إذ يعتمد هذا المنهج في دراسة الأدب تبعا لتسلسل العصور التاريخية بدءا من العصر الجاهلي، ومرورا بالعصر الإسلامي ثم الأموي ثم العباسي ثم العصر العباسي، وانتهاء بالعصر الحديث.

وعلى الرغم من مزايا هذا المنهج، إلا أن له العديد من العيوب التي تتمثل في أنه يهتم بعرض بعض الفنون الأدبية التي ظهرت في كل عصر من العصور في عجالة سريعة وعدم التطرق إلى ميلاد هذا الفن وما أضافه للأدب، كما أن هذا المنهج غالبا ما يهمل الشعراء والأدباء المغمورين في كل عصر من العصور، إضافة إلى تركيزه على الصراعات والفتن السياسية، وبالتالي فإنه يحرم الطلاب من الربط بين العصور، والمقارنة بينها بصورة وظيفية فاعلة.

سادسا: عدم الاتصال بالتيارات الحديثة:

حيث إن تدريس الأدب والنصوص الأدبية قلّما يهتم بدراسة الأدب الحديث، إذ يهتم تدريس الأدب والنصوص الأدبية بالماضي بشكل يطغى على الحاضر، وبالتالي فإن ذلك كثيرا ما يقلل من الصلة بين الطالب والتيارات الأدبية الحديثة، مما يجعل التتابع الزمني بين نصوص العصر الحديث ونصوص العصور القديمة يعمل على صعوبة تذوق هذه النصوص من جانب الطالب – نظرا لاختلاف الزمان والمكان والإطار الثقافي – إضافة إلى كل ذلك أن مقررات الأدب غالبا ما تهمل الأدباء في العصر الحديث.

سابعًا: ضعف الإمكانات وسوء استخدام الإمكانات المتاحة:

حيث إن الكثير من معلمي الأدب لا يحسنون استخدام الوسائل التعميمية، ولا يلتفتون بعين الاهتمام إلى المناشط اللغوية، رغم أنها تمثل بيئة خصبة لتدريس الأدب، كالمسرح المدرسي، والمكتبة المدرسية، والصحافة المدرسية، والإذاعة المدرسية والمناظرات وقد يرجع عدم استخدام الوسائل التعليمية وعدم الاهتمام

بالأنشطة اللغوية من جانب المعلمين إلى عدم توافر الإمكانات المادية في المدارس، وإن توافرت فهناك سوء في استخدامها واستغلالها، لعدم تأهيل الكوادر البشرية، إضافة إلى ارتباط المعلمين بخطة دراسية محددة، وجدول دراسي غير مرن.

مقارنة بين المنهاجين القديم والمطوَّر للغة العربية ـ الصف السابع أنموذجًا

أ. سحر عوّاد[1]

تعدّ اللغة أهم وسيلة من وسائل الاتصال والتفاهم، وهي الأساس الذي تعتمد عليه العملية التعليمية، ويمتاز مساق اللغة العربية بأهميته البالغة لمتعلمي المساقات الأخرى؛ إذ يعد المفتاح لتخصصهم ووسيلتهم الأولى لقراءة مراجع هذه المساقات وفهمها، وإذا كان المعلم من الركائز الأساسية للعملية التعليمية، فعليه يقع العبء الأكبر في تشكيل اتجاهات الأفراد على نحو يمكنهم من التأقلم مع التغيرات الراهنة والتغيرات المستقبلية، فضلاً عن تمكينهم من توظيف إمكاناتهم العقلية والانفعالية والمهارية بما يعود بالنفع على أنفسهم ومجتمعهم.

وعند بناء المنهج المدرسي للغة العربية يؤخذ بعين الاعتبار طبيعة المجتمع وحاجاته لترسيخ مبادئه التي تتماشى مع منظومته القيمة، وطبيعة المتعلم ومتطلبات نموه العقلي والجسمي والاجتماعي؛ بإكسابه المعارف والمهارات والخبرات اللازمة لبناء شخصية متكاملة متوازنة فاعلة.

1) تطور مفهوم المنهج المدرسي:

يرجع مصطلح المنهج Curriculum في الأصل إلى الكلمة اللاتينية Currere وتعني ما يجري في مهرجانات أو دورات السباق Race التي كانت تقام من وقت لآخر، ومع مرور الزمن، تحول متطلب السباق أو الجري هذا إلى مقرر دراسي تدريبي، فتم

(1) ماجستير في اللغة العربية وآدابها، معلمة لغة عربية للمرحلة الأساسية، مدارس النظم الحديثة/ القسم الدولي.

إطلاق كلمة المنهج على مقررات الدراسة أو التدريب. ثم استمر الأمر بعد ذلك لتعني الكلمة محتوى المواد الدراسية أو الخطط الخاصة بها.

ظهرت في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر وجهات نظر تقليدية، نادت إحداها بضرورة أن يتكون ذلك المنهج من الموضوعات أو المواد ذات صفة الدوام مثل قواعد اللغة أو النحو، والقراءة وعلم المعاني والبيان أي البلاغة والرياضيات والمنطق، وكان ذلك بالنسبة للمدارس الابتدائية والإعدادية أولاً، على أن تتم معالجة الموضوعات المتعمقة وتقديمها في المرحلة المدرسية الثانوية[1].

كان يُنظر إلى المنهج قديمًا على أنه «مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية، اصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية[2].

نلاحظ أن هذا المفهوم يركز على الجوانب العقلية ويهمل الجوانب المهارية والانفعالية للمتعلم، ويقتصر دور المعلم فيه على تبسيط المادة الدراسية ونقلها إلى عقول الطلبة، وعدّ الكتاب المدرسي المصدر الوحيد للمعرفة، كما يحصر العملية التعليمية داخل المدرسة ويعزل المتعلم عن مصادر التعلم الأخرى في بيئته، يقدّم معرفة نظرية بعيدة عن التطبيق العملي، فالمتعلم فيه سلبي ليس له دور فاعل.

وفي النصف الأول من القرن العشرين، بدأ مفهوم المنهج المدرسي يمتد في معناه عن ذي قبل ليناسب النمو والتطور الذي حصل في مفهوم الخبرات التعلمية. فقد تم النظر إلى مفهوم المنهج المدرسي على أنه يمثل جميع الخبرات التي يكتسبها التلاميذ بتوجيه من معلمهم حيث ركز كل من كاسويل Caswell وكامبل Campbell على هذه النظرة للمنهج، ما أعطى أهمية كبيرة لوظيفة التنشئة الاجتماعية للعملية التعليمية التعلمية[3].

وقد تطور مفهوم المنهج المدرسي وأخذ مفهومًا حديثًا، وأصبح يُنظر إليه على

---

(1) سعادة، جودت، إبراهيم، عبد الله، المنهج المدرسي المعاصر، ص27.

(2) مصطفى، صلاح، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، ص16.

(3) سعادة، جودت، إبراهيم، عبد الله، المنهج المدرسي المعاصر، ص28.

أنه «مجموعة من الخبرات والأنشطة التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخلها وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل» أو «جميع الخبرات المخططة التي توجدها المدرسة لمساعدة التلاميذ على بلوغ النتاجات التعليمية إلى أقصى درجة تمكنهم منها قدراتهم»[1].

يراعي المفهوم الحديث الفروق الفردية للمتعلمين وفقًا لميولهم واتجاهاتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، كما يعدّ الخبرة أو النشاط كأساس للتعليم والتعلم داخل المدرسة أو خارجها، وقد اتسع دور المعلم إلى التوجيه والتيسير للمتعلم بالتأكد من استعداد التلاميذ للتعلم وتحديد الأهداف التعليمية على شكل نتاجات سلوكية متوقعة من التلاميذ، واستثارة دوافع المتعلمين نحو التعلم، وتقويم مختلف جوانب النمو لديهم.

ومن الجدير بالذكر اهتمام المؤرخ ابن خلدون بالعملية التعليمية واعتماده في تحليلِهِ على ملاحظاتِهِ الواقعيةِ وتجاربِهِ الشخصيةِ، من مراعاة لاستعدادات المتعلمين وفروقاتهم الفردية، وتوجيههم إلى ما يناسب ميولهم ومهاراتهم، ما أكسبَ أفكاره صفةَ الواقعيةِ والموضوعيةِ. إضافةً إلى ملاءمتها للزمنِ الحاضرِ؛ على الرغمِ من مرورِ قرونٍ على وفاته، إلّا أنّ آراءَهُ في التعليمِ لا تزالُ ذاتَ صلةٍ بالواقعِ الحاليّ، ويمكنُ الاستفادةُ منها في تطويرِ المنظومةِ التعليميةِ بمدارسة مقدمة كتابه «العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر» الشهيرة بمقدمة ابن خلدون.

2) المنهاج الأردني:

إن المعلم المتصفح للموقع الرسمي لوزارة التربية والتعليم على الإنترنت، المهتم في العمل على نسق واحد مع فريق المعلمين في المملكة يجد الرؤية والرسالة والقيم الجوهرية جلية، إذ تتطلع الوزارة إلى مجتمع تربوي ريادي مُنتمٍ مشارك ملتزم بالقيم نهجه العلم والتميز وصولاً للعالمية، ورسالتها توفير فرص متكافئة للحصول على تعليم عالي الجودة يمكّن المتعلم من التفكير العلمي الإبداعي الناقد، والعمل

(1) مصطفى، صلاح، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، ص18.

بروح الفريق، والتعلم مدى الحياة، والتزود بالمهارات والقيم؛ ليكونوا مواطنين فاعلين منتمين إلى وطنهم مساهمين في رفعة العالم والإنسانية، وصولاً إلى القيم الجوهرية المتمثلة في الحرية، والعدالة، والمساواة، والمواطنة الصالحة، والانتماء، والوسطية، واحترام الرأي والرأي الآخر، والشفافية، والمسؤولية، والريادة، وبناء شراكات فاعلة[1].

كانت إدارة المناهج والكتب المدرسية التابعة للوزارة مسؤولة عن إصدار الكتب المدرسية والمواد التعليمية وأدلة المعلمين حتى عام 2017 حين صدرت إرادة ملكية سامية بتأسيس المركز الوطني لتطوير المناهج وفق النظام رقم 33 لسنة 2017 وتعديلاته، بمقتضى المادة 120 من الدستور الأردني، وهو مؤسسة وطنية مستقلة ماليًا وإداريًا ترتبط برئاسة الوزراء ومقرها مدينة عمان، وذلك استجابة لتوصيات الاستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية 2016–2025 بهدف الإصلاح التربوي وتطوير المناهج والكتب المدرسية لمراحل الطفولة المبكرة والتعليم الأساسي والثانوي، بما ينسجم مع فلسفة التربية والتعليم الأردنية وأهدافها، والثوابت الدينية والوطنية، وينسجم مع أفضل الممارسات العالمية الفضلى، وإنشاء بنوك أسئلة لأغراض الاختبارات والامتحانات الوطنية والدولية والتقييم، إضافة إلى تطوير مؤشرات الأداء الرئيسية للمناهج وإجراءات التقييم والتقويم مع التركيز على النتاجات التعليمية للطلبة لكل مرحلة دراسية، والتنسيق مع الجهات المسؤولة عن تدريب المعلمين لتمكينهم من تطبيق المناهج بما في ذلك المواد التعليمية وإجراءات التقييم والتقويم[2].

3) منهاج اللغة العربية للصف السابع:

- **المنهاج القديم**

يقتصر منهاج اللغة العربية القديم للصف السابع على كتاب واحد من جزئين، نُشرت طبعته الثانية في 2017 – العام الذي أسس فيه المركز الوطني

(1) الموقع الرسمي لوزارة التربية والتعليم الأردنية.

(2) الموقع الرسمي للمركز الوطني لتطوير المناهج.

للمناهج المطورة- وأعيدت طباعته ما بين 2018-2021 دون تعديلات تذكر، افتتح هذا الكتاب بمقدمة مفادها: «نضع بين أيديكم كتاب اللغة العربية للصف السابع؛ ليكون قاعدة لغوية أدبية رصينة تتحقق فيها الأهداف التربوية التي تنبثق من فلسفة وزارة التربية والتعليم؛ للارتقاء بمهارات الطلبة، وتحقيق كفاياتهم العلمية والمعرفية، وإكسابهم المهارات اللغوية والأدبية والتواصلية، وتنمية القيم والاتجاهات الإيجابية لديهم، حرصا على صقل شخصيتهم وهويتهم الوطنية والعربية»[1]. فتتضح رؤية هذا الكتاب بوصفه المصدر الوحيد للمعرفة وذلك يتماشى مع التعريف القديم للمنهج الآنف ذكره.

يتألف كل جزء من تسع وحدات هي (مجتمع متعاون، عالم الطيور، الحرية والتسامح، قيمة العمل، في ربوع الوطن، الفن والحياة، فلسطين الأبية، رحلة في دنيا الجمال، حكايات ونوادر) تزاوج نصوصه بين الشعر والنثر، وتنوع بين النص القرآني، والحديث النبوي الشريف، والقصائد والأناشيد، والنصوص ذات الموضوعات الوطنية والقومية، إضافة إلى المقالات العلمية والاجتماعية والأدبية، والقصة، والأمثال، والحكايات والنوادر، وبعض المعالم الأثرية والسياحية، والرموز والشخصيات القومية والإنسانية، ما يوفر للطلبة على المرور بمختلف المعارف العلمية والإنسانية. وقد حقق الكتاب مبدأ الشمولية والتكاملية في رسم منهجيته، إذ تأتلف الوحدة في مضمونها، وقد اشتمل الكتاب على مهارات اللغة العربية المتعددة:

- **مهارة الاستماع**: تهدف إلى تنمية الجانب الإدراكي لدى الطلبة، من خلال الإجابة عن أسئلة تنمي مهارات الاستماع مثل: الفهم، والتذكر، والنقد. تتماشى فكرة النص المسموع مع الفكرة العامة للوحدة.
- **مهارة التحدث**: تشمل تدريبات مرتبطة بمحتوى النص الرئيس يتم تطبيقها شفويا، فيجيب الطلبة عن الأسئلة؛ ليستعينوا بها في تحدثهم، ويكتسبوا القدرة على التواصل.

(1) الكركي، خالد، وآخرون، اللغة العربية: للصف السابع الجزء الأول، ص5.

- **مهارة القراءة**: تتضمن نصوصًا متنوعة تتبعها تدريبات شاملة تنمي لدى الطلبة مهارات: القراءة، والفهم، والتحليل، وتثري معجمهم اللغوي.
- **التراكيب والأساليب اللغوية**: تُعنى بإكساب الطلبة القواعد النحوية والصرفية بأسلوب ميسر، مع محاولة ربطها بالحياة اليومية عند تطبيقها تطبيقا وظيفيا.
- **مهارة الكتابة**: تهدف إلى إكساب الطلبة مهارات الكتابة الإملائية والتعبيرية، والكتابة بخط الرقعة التي أفردت له كراسة مخصصة للتدريب على الخط.
- **المحفوظات والأناشيد**: تضمنت بعض الوحدات نصوصًا شعرية: محفوظات، تهدف إلى تنمية مهارات القراءة، والاستيعاب، والحفظ والإلقاء بطلاقة، وأناشيد لا يُطلب حفظها أو تحليلها وإنما ترددها وتذوق لغتها لتنمية مهارات التذوق، وتعزيز حب اللغة العربية لدى الطلبة.
- **مختارات من لغتنا الجميلة**: تضمنت بعض الوحدات نصوصا من عيون الأدب لتعزيز الطلاقة القرائية، وتنمية الذائقة اللغوية لدى الطلبة، كقصيدة (قوة العلم) لمحمود سامي البارودي، و(من روائع الأشعار) لأبي القاسم الشابي، وفي بعض الوحدات وردت تحت عنوان (قرأت لك) كنص (حدائق بابل المعلَّقة) من كتاب عجائب الدنيا السبع لرحاب كمال.
- **النشاط**: جاء نهاية الوحدة الدراسية؛ في محاولة لتوظيف مهارات الاستقصاء والبحث العلمي، اتسم في غالب الأحيان بالبساطة زيادة عن الحد الذي يروي عطش طلبة الصف السابع ولا يراعي مرحلتهم العمرية من نحو النشاط الوارد في نهاية الوحدة الرابعة (قيمة العمل) الذي يطلب من الطالب البحث عن صور تتضمن حرفًا يدوية ويلصقها على قطعة من الكرتون في الصف.

وفي ضوء هذه الخلاصة لمحتوى كتاب اللغة العربية للصف السابع/ الجزء الأول يمكننا ملاحظة الجمود الظاهر في طرحه والتركيز فيه على دور المعلم في الشرح وتبسيط المعلومة، فلا يمكن للطالب أو من يساعده في أسرته سبر أغوار دروس هذا الكتاب لخلوها من التوجيهات والإرشادات التي تسهل عليهم ذلك، والتعامل مع الطالب كمتلقٍ للمعلومات في غالب الأحيان، كما أنه لم يُشبع حاجات المتعلم بمراعاة ميوله واهتماماته كيافع في القرن الواحد والعشرين. ومن ناحية الشكل العام للكتاب فهو منظم بالتزامه شكل الوحدة المتسلسلة في تقديم المهارات، غير أنه يخلو من الصور والرسوم التوضيحية إلا في بداية درس القراءة من كل وحدة بألوان باهتة.

- **المنهاج المطور**

أول ما تمّ تطويره في كتاب اللغة العربية هو عنوانه (العربية لغتي) وأرى في ذلك محاولة جلية لجذب المتعلم وإشعاره بأنه محور العملية التعليمية، صدر في طبعته الأولى عام 2023 بواقع كتابين لكل فصل دراسي بعناوين فرعية (كتاب الطالب) الذي يتفاعل المتعلم من خلاله بمساعدة معلمه في الغرفة الصفية لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، و(كتاب التمارين) الذي يحتاج فيه إلى مساعدة أهله في المنزل لضمان استمرارية التعلم خارج المدرسة بمتابعة المعلمين وإرشاداتهم، وهو كتاب داعم لما تم تعلمه في محتوى كتاب الطالب، لممارسة الكفايات المتعلمة وتطبيقها، وتثري معارفهم ومهاراتهم المطلوبة في صفهم، وتتيح لهم فرص ممارسة اللغة ومهاراتها في البيت بطريقة جاذبة تدعم التعلم الذاتي.

افتتح كتاب الطالب بعد حمد الله والصلاة والسلام على رسوله الكريم بما يلي: «في إطار توجه المملكة الأردنية الهاشمية إلى تنمية الموارد البشرية وتطويرها، والارتقاء بالتعليم بمختلف مستوياته، فقد سعى المركز الوطني لتطوير المناهج بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم إلى تطوير التعليم؛ لمواكبة متطلبات التنمية المنشودة، بإعداد كوادر بشرية من الطلبة، مؤهلة للمساهمة في التنمية المستدامة للمجتمع، وقادرة على امتلاك المعارف والمهارات والخبرات الفنية والتربوية اللازمة، وعلى التوظيف الواعي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وبناء منظومة قيمية لشخصية متكاملة بشكل متوازن»[1].

(1) البشير أكرم، وآخرون، العربية لغتي/ كتاب الطالب: الصف السابع الفصل الدراسي الأول، ص3.

أرفق مع كتاب الطالب (كتيب الإرشادات) الذي افتتح بنصيحة للمعلمين بالتفاعل مع الكتاب تفاعلاً سليمًا، وفي ذلك إشارة جلية إلى طبيعة الكتاب التفاعلية، ويؤكد مؤلفو الكتيب على أن كتاب (العربية لغتي) يدعم التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة، ويراعي مهارات القرن الواحد والعشرين.

يشتمل كتاب الطالب (الجزء الأول) على خمس وحدات تعليمية:

يحتوي غلاف الوحدة على صورة تمثل مدخلًا إلى موضوع الوحدة التعليمية والدروس المتضمنة فيها، تعبر عن الفكرة العامة لها، ويكتب تحتها آية قرآنية أو حديث نبوي شريف، أو بيت شعري، أو قول أو حكمة تدعم المعنى الذي تمثله الصورة ومحتوى الوحدة، تناقش مع الطلبة في دلالاتها أو إيحاءاتها، ويمكن استخدام خريطة مفاهيمية للأفكار المتوقعة في الوحدة من خلال توظيف العصف الذهني.

يليه شرح مفصل لكفايات الوحدة التعليمية ومحتوياتها، وهي مجموعة المهارات اللغوية الأساسية المراد تنميتها وتجويدها عند طلبة الصف السابع، تثري المعلم في عملية التخطيط والإعداد والتحضير للدروس في الوحدة التعليمية، وهذه الكفايات ترد في كل وحدة دراسية ممثلة لمهارات اللغة الأساسية: (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة، البناء اللغوي)، وتحت كل مهارة رئيسة تظهر مجموعة من المعايير الأساسية[1].

(1) البشير، أكرم، الحسنات، عيسى، كتيب الاستماع والإرشادات: الصف السابع الفصل الأول، ص5.

وتضم كل وحدة خمسة دروس تمثل المحاور اللغوية الرئيسة:

- **الاستماع**: نصوص الاستماع قد تكون ورقية أو إلكترونية مسجلة خارج كتاب الطالب، متوافرة في كتيب خاص لنصوص الاستماع، أو من خلال المسح الإلكتروني للرمز (QR) الموجود في دليل المعلم. وهو الدرس الأول من الوحدة التعليمية، علما بأن عنوان نص الاستماع لا يذكر في أعلى الصفحة ويندرج تحته العناوين الرئيسة الآتية:

1) أستعد للاستماع: وهو نشاط تمهيدي قبل الاستماع، يعتمد على صورة أو موقف يعبر عن فكرة نص الاستماع العامة أو مضمونه، ويهدف هذا النشاط إلى استثارة خبرات الطلبة ومعارفهم السابقة، يحاور فيه المعلمون أو المعلمات الطلبة فيما يتوقعونه من أفكار حول النص، ويمكن رسم خريطة ذهنية لأفكار الطلبة على السبورة، بعد طرح مجموعة من الأسئلة لتشجيع الطلبة على المشاركة والتنبؤ بمحتوى النص.

2) من آداب الاستماع الجيد: وهو عبارة عن إضاءة على أدب من آداب الاستماع التي يركز عليها المعلمون والمعلمات في كل درس استماع، ويأتي بعد هذا الأدب قول مشهور لأديب أو عالم أو شاعر لتأكيده.

3) أستمع وأتذكَر: على الطلبة التركيز والانتباه إلى المعلومات التفصيلية حول أسماء الشخصيات أو الأماكن أو التواريخ الواردة في النص المسموع، لأنهم سيجيبون عن الأسئلة، أو الأنشطة، أو المهام اللغوية بعد المرة الأولى التي يستمعون فيها إلى النص.

4) أَفهم المسموع وأحلّله: يتوجب في هذه المرحلة أن يبذل الطلبة جهدا أعلى لفهم النص وتحليله كمهارات ربط الأسباب والنتائج، وتمييز الأفكار الرئيسة من الفرعية بما يتناسب مع مرحلتهم العمرية عند معالجة الأسئلة والأنشطة والمهام اللغوية الخاصة بالمهارة.

5) أتذوق المسموع وأنقده: تظهر هنا مهارات التفكير العليا، مثل إبداء الآراء وتعليلها، وإصدار الأحكام على الشخصيات أو المواقف، وتوقع نهايات جديدة، والتذوق الأدبي الجمالي مع بيان أثر النص في المتلقي، واقتراح أفكار جديدة لم ترد في النص.

- **التحدث**: يشكل محور التحدث الدرس الثاني من الوحدة التعليمية، ويركز على مهارة خاصة من مهارات التحدث التي يحتاجها الطالب في المواقف الحياتية من نحو (التحدث عن موقف، وصف مكان، وصف شخصية، التعليق الرياضي، إدارة جلسة حوارية) ويسير الطلبة في خطوات منظمة لإتقان هذه المهارة المستهدفة، ويندرج تحته العناوين الرئيسة الآتية:

1) أستعد للتحدث: يعد هذا النشاط مدخلا مهما للدرس ما قبل التحدث؛ فهو يعتمد على صورة أو موقف يعبر عن المهارة التي سيعالجها الدرس، وهو تمهيد لدرس التحدث وتهيئة له.

2) من آداب الحوار والمناقشة: يُعدّ صندوقا جاذبا يشتمل على أدب من آداب التحدث، يُدَعّم بقول مشهور لأديب أو عالم أو شاعر.

3) من مزايا المتحدث: في هذا الصندوق مزية من مزايا المتحدث من نحو الاهتمام باستخدام الطلبة للغة الجسد بما يناسب الموقف الذي يعبر عنه شفويا، والتركيز على اللغة اللفظية وغير اللفظية لحديث الطلبة في أثناء تعبيرهم الشفوي.

4) أبني محتوى تحدثي: ويشكل هذا الجانب مجموعة الإجراءات أو الخطوات التي تساعد الطلبة خطوة بخطوة من أجل بناء المهارة المستهدفة في الدرس وتنميتها لديهم.

5) أعبر شفويا: يتحدث الطلبة في السياق المطلوب منهم، وتعد مرحلة اكتمال المهارة المستهدفة.

- **القراءة:** محور القراءة هو الدرس الثالث من الوحدة التعليمية ويتضمن الدروس الآتية: (من صور تحمل المسؤولية: آيات كريمة من الذكر الحكيم، وأحاديث نبوية شريفة، ومن السّير، أرخت عمان جدائلها: نص شعري، من جامعة الإسكندرية إلى جائزة نوبل: نص نثري، الرياضة والمجتمع: نص نثري، لا يحمل الحقد مَن تعلو به الرتب: نص شعري). ويندرج تحت هذا العنوان مجموعة العناوين الرئيسة الآتية:

1) أستعد للقراءة: تفعيل نشاط الاستعداد للقراءة وفق إستراتيجية (KWL) ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟

2) القراءة الصامتة: هي مهمة قرائية مشار إليها داخل مستطيل على يسار الصفحة، ويمكن تأكيدها من خلال منح الطلبة الوقت الكافي للقراءة الصامتة – مع التركيز على القراءة السريعة، وهي قراءة الأفكار وليست قراءة الكلمات– تمكنهم من الإجابة عن الأسئلة العامة.

3) أقرأ: وهنا يتعين على الطلبة الاستماع للقراءة النموذجية المسجلة من خلال مسح الرمز الإلكتروني (QR). أو القراءة النموذجية الممثلة للمعنى من قبل المعلم.

4) أفهم المقروء وأحلّله: هنا مجموعة من الأسئلة والمهام التعليمية التي ستعالج اعتمادًا على فهم النص المقروء وتحليله، وفيه تفسير للكلمات والعبارات مع توضيح دلالتها، وكذلك التركيز على مهام متعلقة ببنية النص، وتسلسل أفكاره وترابطها، والنوع الأدبي للنص، وأسلوبه وخصائصه الفنية.

5) أتذوق المقروء وأنقده: تركز الأسئلة هنا على المهام البلاغية وتوظيف التعابير المجازية والأدبية، وأثرها في خدمة المعنى.

6) أبحث في الأوعية المعرفية: يهدف هذا النشاط الإثرائي إلى توسيع معارف الطلبة ومهاراتهم في موضوع القراءة المستهدف

وتحقيق فهمهم له، وهنا يمكن للطلبة الحصول على مزيد من المعرفة من خلال العودة إلى مواقع محددة من الأوعية المعرفية.

- **الكتابة**: الدرس الرابع من الوحدة التعليمية هو محور الكتابة يتضمن مراجعة مهارة كتابية، وكتابة عدة فقرات، ووصف المكان، ووصف شخصية، وكتابة إعلان، وموازنة بين أوجه الشبه في نصين، ويندرج تحت هذا المحور العناوين الرئيسة الآتية:

1) أراجع مهارة كتابية: يمثل هذا النشاط مراجعة لمهارة كتابية مرت بصف سابق للتأكد من إتقانها.

2) أستعد للكتابة: وهو مدخل مهم للدرس قبل الكتابة، ويعتمد على صورة أو موقف أو أسئلة تمهيدية، تعبر عن موضوع الكتابة والشكل الفني الذي سيعالج.

3) أبني محتوى كتابتي: في هذا الجزء من المهارة تحليل مفصل لمهارة الكتابة، من حيث التحليل المفصل لنص الكتابة المنمذج من خلال تحديد النوع الأدبي، وعناصره، وخصائصه الأسلوبية ولغته، ومضمونه.

4) أكتب موظفا شكلا كتابيا: تضم هذه المرحلة عددا من الإجراءات تمكن الطلبة من كتابة المهمة المطلوبة موظفين ما تعلموه في مرحلة بناء محتوى الكتابة.

- **البناء اللغوي**: محور البناء اللغوي هو الدرس الخامس، ويشتمل على مفاهيم نحوية وصرفية أساسية يتوصل الطلبة إلى استنتاج قواعدها، وتندرج العناوين الآتية تحت محور البناء اللغوي:

1) أستعد: نشاط الاستعداد للبناء اللغوي يشكل مدخلا مهما للدرس من خلال نص يعبر عن فكرة المفهوم اللغوي الذي سيعالجه الدرس.

2) أستنتج: وهنا تعرض الأمثلة أو الشواهد أو النص الممثل للمفهوم النحوي أمام الطلبة، يعمل المعلم على التيسير والإرشاد للطلبة للتوصل للاستنتاج الصحيح، والمكمل له إن كان ناقصا.

3) أوظف: التوظيف هو تطبيق مباشر على القاعدة أو القواعد التي توصل الطلبة إليها.

تختتم كل وحدة تعليمية بـ(حصاد الوحدة) وفيه دعوة للطلبة للتأمل الذاتي في الدروس المتعلمة في الوحدة التعليمية، وعمل تقييم ذاتي، أو تغذية راجعة ذاتية، ومن ثم ملء الصناديق التي تحمل عناوين مختلفة بما يرونه مناسباً.

وفي ضوء هذه الخلاصة لمحتوى كتاب (العربية لغتي): كتاب الطالب للصف السابع/ الفصل الدراسي الأول يمكننا ملاحظة التدرج في تقديم المهارات في مختلف المحاور اللغوية، والتركيز فيه على دور المتعلم الذي ينخرط فيها حتى يحقق أعلى ما تمكنه قدراته، وإتاحة الفرصة لهم للتعلم الذاتي، كما راعى ميول المتعلم واهتماماته كيافع في القرن الواحد والعشرين، الذي يروق له استخدام الرمز الإلكتروني بفضول ما يحتويه، ويجد مادة مرئية أو مسموعة تجذب انتباهه وتحفزه لانتظار الرمز القادم.

وعلى الرغم من تقليل عدد الوحدات التعليمية من تسع وحدات في المنهاج القديم إلى خمس في المنهاج المطور، إلا أنّ محتواه ثريّ، ومن الجدير بالذكر أن طول نصوصه واستغراقها وقتًا طويلاً في التحليل والتذوق مرهق على الطالب الذي ينتقل من وحدة ثرية غنية تعج بالمعلومات والمهارات إلى أخرى في فترة زمنية محدودة.

ومن ناحية الشكل العام للكتاب فهو منظم بالتزامه شكل الوحدة المتسلسلة في تقديم المهارات، يحوي من الصور والرسوم التوضيحية ما يخدم الأفكار المطروحة، غير أن حجم الخط صغير مقارنة بما اعتاد عليه الطلبة في صفوفهم السابقة، والصفحة الواحدة مكتظة بأبواب كثيرة تحمل أفكارًا تحتاج توسعًا يستنزف من وقت الحصة.

الخاتمة:

وختامًا، أرجو من الله أن يرزقنا التوفيق والسداد، وأن يعيننا على تحمل المسؤولية وأداء الأمانة تجاه لغتنا الخالدة وأمتنا وحضارتنا العربية الإسلامية. ونأمل أن نكون فاعلين في نقل تعليم لغتنا العربية نقلة نوعية ملموسة يجعلها أكثر سهولة ومتعة وفائدة وتحقيقًا للأهداف المرجوة من تعلمها وتعليمها، كما أرجو الاستمرار في عمليات التحسين والتطوير في المنهاج في ضوء التغذية الراجعة والملحوظات التي قُدّمت في هذه الورقة.

قائمة المصادر والمراجع:

1. البشير، أكرم، وآخرون، العربية لغتي/ كتاب الطالب: الصف السابع الفصل الدراسي الأول، المركز الوطني لتطوير المناهج، ط1 الأردن، 2023
2. البشير، أكرم، وآخرون، العربية لغتي/ كتاب التمارين: الصف السابع الفصل الدراسي الأول، المركز الوطني لتطوير المناهج، ط1 الأردن، 2023
3. البشير، أكرم، الحسنات، عيسى، كتيب الاستماع والإرشادات: الصف السابع الفصل الأول، المركز الوطني لتطوير المناهج، ط1 الأردن، 2023
4. سعادة، جودت، إبراهيم، عبد الله، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر ناشرون وموزعون، 2014
5. الكركي، خالد، وآخرون، اللغة العربية: للصف السابع الجزء الأول، وزارة التربية والتعليم إدارة المناهج والكتب المدرسية، ط2، 2017
6. مصطفى، صلاح، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المرخ للنشر، الرياض، 2000
7. الموقع الرسمي للمركز الوطني لتطوير المناهج: https://nccd.gov.jo/Default/Ar
8. الموقع الرسمي لوزارة التربية والتعليم الأردنية: https://moe.gov.jo/node/15781

تأملات في توظيف النص الأدبي الأردني في مناهج اللغة العربية: قراءة تحليلية

أ. إكرام العطاري[1]

أولاً: تمهيد:

تتسارع وتيرة التطور في مختلف مجالات الحياة تسارعاً ينذر بخطورة التأخر عن مجاراته، وتحمل العملية التربوية على كاهلها أعباء كثيرة تصب في ضرورة مواكبة تطورات الحياة لتقديم محتوىً تدريسيّ يثري معارف الطلبة وينمي مهاراتهم.

وتعد اللغة أساساً مهماً لتحقيق التواصل بين أطراف العملية التعليمية، لكنها لا تقف عند هذا الحد، فهي «وعاء للفكر والثقافة، وبها يُدمج الفرد في ثقافة مجتمعه، إنها أداة تفكير وتأمل، فالإنسان يفكر لتنقل الرموز اللفظية أفكاره إلى الآخرين، فإذا لم يستوعب رموز لغته ودلالاتها الخاصة لم يستطع الاستجابة لكل الظواهر الاجتماعية والطبيعية التي تحيط به»[2]، من هنا نجد أن إتقان اللغة مُعين أساسي للطلبة ليتمكنوا من التعبير عن الأفكار والغايات، مما يقود إلى تحقيق الكفايات ومؤشرات الأداء المنشودة في مختلف المراحل العمرية، ولكي نحقق النجاح فيما سبق، علينا أن ننطلق من الإطار العام لمادة اللغة العربية لبناء المناهج المطورة التي تلبي احتياجات المُتعلمين في مختلف المراحل، فيمتلكون أدوات تمكنهم من فهم المقروء ضمن منهجٍ لغوي يعتمد في بناء كتاب اللغة العربية على نصوص أدبية ثرية لغوياً وتركيبياً وجمالياً.

---

(1) ماجستير في اللغة والأدب، معلمة لغة عربية للمرحلة الثانوية/ وزارة التربية والتعليم.

(2) وزارة التربية والتعليم، الاستراتيجية الوطنية للقراءة -2023 2028، ص 6.

وبما أن الأعمال الأدبية تقوم على معمار لغوي يتسم بقدرة إبداعية عالية يتمتع بها مُنتج النص، فتمكنه قدرته من حشد الكلمات بأنماط خارجة عن مألوف الكلام العادي الذي يتواصل به الأفراد في سبيل قضاء شؤون الحياة، ليأخذ المعمار اللغوي بيد المتلقي نحو جماليات اللغة، وإبداع السرد، وعنفوان الشعرية، في إطار إبداعي يدفع المتلقي نحو التفكر في تلك اللغة التي تبني جماليات النص، لنجد الحاجة ملحة لتضمين هذه النصوص الأدبية في مناهج اللغة العربية بما يراعي طبيعة المراحل العمرية، واحتياجات الطلبة، ومهارات القرن الحادي والعشرين، ليستند العمل على المنهج اللغوي الذي يحيلنا إلى بناء دروس اللغة العربية في إطار توفير مواقف تعليمية تقوم على «تحليل النص الأدبي تحليلاً داخلياً ينصب على قواعد اللغة من جانبين: الجانب الصرفي والجانب التركيبي؛ انطلاقاً من مبدأ أدبية الأدب، وأن الأدب فن لغوي في المقام الأول»[1]، لتتوفر للطلبة سلسلة من الأنشطة والتدريبات التي تمكنهم من فهم النص الأدبي وتحليله لغوياً ودلالياً، مما ينعكس إيجابياً على قدراتهم في التعامل مع النصوص الأدبية فهماً وتعبيراً، فيتمكن الطلبة من مواجهة التحديات التعليمية المتنوعة بنجاح.

وبالنظر صوب الأدب الأردني نجد ساحة خصبة غنية بالأعمال الأدبية التي تستحق أن تكون مكوناً أساسياً لثقافة أبنائنا الطلبة، وشريكة في دعم تعلمهم، وبناء الملكة اللغوية التي قد تمسح على قريحة أحدهم فتتدفق ينابيع إبداعه في إحدى المجالات الإبداعية الأدبية، فيغدو الأدب الأردني كالأدب العربي شريكاً في دعم تعلم الطلبة، وبناء الذات المبدعة، وتعزيز أواصر التواصل ما بين الطلبة والأدب الأردني، مما يحول دون انتشار تلك الممارسات التي تعكس مظاهر الانسلاخ عن الثقافة والهوية الأردنية، وقَصر الالتفات صوب الآداب العربية والعالمية فقط، فيتحقق توازن نوعي بين المحتوى المقدم للطلبة في إطار تنوع منابع الأدب بين الأدب الأردني والآداب العربية والعالمية.

---

(1) شحاتة، حسن، وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط 1، 2003، الدار اللبنانية المصرية، القاهرة، ص 301

ثانياً: بناء المحتوى التدريسي:

يشتمل الإطار العام لمناهج اللغة العربية على خمسة محاور أساسية؛ هي الاستماع، والتحدث، والقراءة والكتابة والبناء اللغوي، ويسعى الإطار العام لمناهج اللغة العربية في بنائه إلى «التركيز على زيادة تعرّض المُتعلّم للغة العربية الصحيحة؛ فبهذا التعرّض تزداد قدرة المُتعلم على تنظيم المُدخَل اللّغويّ وتطبيقه وتحليله، وذلك بتركيزه على المضمون لا على الشكل اللغوي، مما ينمي المهارات اللغوية»[1]؛ لذا شكلت تلك المحاور أساساً في معمار مناهج اللغة العربية المطوّرة «العربية لغتي»، مما دفع للتوجه نحو دعم محتوى المناهج المطورة بنصوص أدبية ومعرفية متنوعة، واقتباسات من قصائد شعرية من مختلف العصور.

ولا بد من الإشارة إلى تلك الفجوة التي خلّفتها جائحة كورونا حينما عصفت في العالم، لتأخذ العملية التعليمية في الأردن نصيبها من أعباء الجائحة، لنجد أزمة في عدم رغبة الطلبة في الاندماج في العملية التعليمية، مما أدى إلى عجزٍ كبيرٍ يحول دون مواكبة مهارات القرن الحادي والعشرين بآلية تُعِد طالباً مبدعاً، لنلحظ مع مرور الوقت تراجعاً كبيراً في قدرة الطلبة على التواصل والتفاعل، ليُعزى ذلك إلى تراجع القدرة على القراءة في الأساس.

ونظراً لأهمية القراءة في التشكيل المعرفي والفكري لدى الإنسان، ظهرت حاجة ملحة لتعزيز مهارات القراءة لمختلف المراحل العمرية ضمن عدة خطط كان منها إطلاق وزارة التربية والتعليم الاستراتيجية الوطنية القرائية التي تهتم بالأطفال من الروضة وحتى الصف السادس وهي «مجموعة من المهارات الحياتية الأساسية، ويجب على الطلبة أولاً تعلم القراءة قبل أن يتمكنوا من القراءة لأجل التعلم، ومع تقدم الطلبة خلال مراحل تعلمهم، سيحتاجون بشكل متزايد إلى استخدام أنواع مختلفة من النصوص (مثل الأدبية، والمعلوماتية، والعلمية، الخ) لذلك، تعتمد قدرتهم على اكتساب معارف ومهارات جديدة إلى حد كبير على قدرتهم على قراءة

---

(1) الإطار الخاص لمناهج اللغة العربية: المعايير والنتاجات ومؤشرات الأداء، (الصف الأول- الصف الثاني عشر)، المركز الوطني لتطوير المناهج، الأردن، 2023/ 2024، ص 6.

النصوص المتنوعة واستخلاص المعنى منها. ويجب على الطلبة إتقان مهارة الطلاقة في القراءة (الدقة والسرعة)، وإثبات تعلمهم خلال الكتابة التي هي مهارة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالقراءة وفهمها»[1]؛ لتتعاضد تلك الاستراتيجية مع غايات الإطار العام لمناهج اللغة العربية في تمكين الطلبة عبر إتقانهم للقراءة، مما يعزز قدرتهم على مواجهة المواقف التّعلُّمية المتنوعة، وفهمها، ونقدها، ليخرجوا برؤيتهم الخاصة، وفكرهم، وإبداعهم.

وحتى نضمن تفوق الطلبة في قدرتهم على القراءة والتحليل والنقد، علينا أن نوجه النظر صوب مناهج اللغة العربية، وما تحتويه بين طيات صفحاتها من نصوص أدبية، ترتقي بمهارات الطلبة وتعزز قدراتهم الإبداعية وملكاتهم اللغوية، وتمكنهم من النهوض بذواتهم في ظل تحديات القرن الحادي والعشرين، لذا جاءت هذه الورقة للنظر في الدور الذي يمكن أن يؤديه النص الأدبي الأردني لتعزيز أهداف المناهج الأردنية، ودعم مهارات الطلبة عبر توظيفها للعديد من الاستراتيجيات والأدوات التي تقود إلى اكتساب المهارات المتنوعة التي حددتها المحاور الخمسة للإطار العام لمناهج اللغة العربية، لا سيما مهارة القراءة التي تمكن الطلبة من التقاط المفاتيح الأولى للعلم، ما يقودنا إلى غاية مهمة تتمثل في تحقيق مستويات عليا للقراءة، تعين الطلبة على الاستيعاب والتحليل والنقد، عبر النظر في منهاج اللغة العربية للصف العاشر والذي حمل عنوان «العربية لغتي» في قراءة تحليلية لحضور الأعمال الأدبية الأردنية فيه، وما تحتويه الوحدة الدراسية التي انداحت تحتها هذه النصوص الأدبية من كفايات ومهارات تمكن الطلبة من التقدم والتميز في تحقيق النتاجات المنشودة، انطلاقاً من المعايير ومؤشرات الأداء المتنوعة التي خطّها الإطار العام للغة العربية، عبر تنوع النماذج التي تخضع للدراسة «من البيان القرآني، والهدي النبوي، ومن الأدب العربي شعراً ونثراً عبر عصوره المختلفة، وإبراز نصوص لأهمّ الأدباء الأردنيين، مع التركيز على مهارة القرائية وفهم المقروء»[2]، والتي ترمي إلى

---

(1) وزارة التربية والتعليم، الاستراتيجية الوطنية للقراءة –2023 2028 ص 20

(2) الإطار الخاص لمناهج اللغة العربية: المعايير والنتاجات ومؤشرات الأداء، (الصف الأول– الصف الثاني عشر)، المركز الوطني لتطوير المناهج، الأردن، 2023/ 2024، ص10.

تمكين الطلبة من عدة مهارات تضم أهدافاً تنبثق عن فهم النص المقروء، لتوظيف كفايات الطالب «اللغوية لتنمية مهاراته وقدراته في التفكير الناقد والتأملي والإبداعي وحل المشكلات والتقصي والبحث»[1]، فإن تمكن الطلبة من هذه الكفايات فستظهر لديهم القدرة على بناء الرأي والتعبير عن الذات واتخاذ القرار، ومواكبة مهارات القرن الحادي والعشرين، لذا علينا أن نتوجه في صناعة المُحتوى الدراسي صوب النص الثري الذي يقدم للطلبة مادة لغوية غنية تدعم تطور مهاراتهم في القراءة، وتمكنهم من المعرفة بمختلف مجالاتها.

ثالثاً: نماذج من الأدب الأردني في منهاج «العربية لغتي» للصف العاشر:

يهدف هذا المحور للإشارة إلى حضور الأدب الأردني في منهاج اللغة العربية المطور للصف العاشر الموسوم بعنوان «العربية لغتي»، للإشارة إلى ملامح حضور الأدب الأردني ضمن المحاور الخمسة للإطار العام لمنهاج اللغة العربية، مسلطة الضوء على محور الاستماع ومحور القراءة ومحور الكتابة، وبما أن الأدب الأردني يمثل انعكاساً للجوانب الاجتماعية والثقافية المرتبطة بالمجتمع الأردني، فإن توظيف النص الأدبي الأردني في مناهج اللغة العربية يسهم في تعميق «الاعتزاز بالهوية الوطنية والمواطنة الصالحة»[2]، ليغدو حضور الأدب الأردني في المناهج داعماً فاعلًا للتعلم، وجزءاً مكيناً من ثقافتنا وهويتنا.

1. النص الأدبي الأردني في غلاف الوحدة:

وبالانتقال إلى منهاج العربية لغتي للصف العاشر الأكاديمي في الوحدة الثانية من الفصل الدراسي الأول، تطالعنا الوحدة الدراسية بعنوان «يرحلون ونبقى»، ويظهر غلاف الوحدة لوحة فنية تجسد القضية الفلسطينية، مع ومضة شعرية للشاعر الأردني مهند ساري، يؤكد فيها الشاعر أهمية الحفاظ على الوطن، إذ يقول:

---

(1) الإطار الخاص لمناهج اللغة العربية: المعايير والنتاجات ومؤشرات الأداء، (الصف الأول- الصف الثاني عشر)، المركز الوطني لتطوير المناهج، الأردن، 2023/ 2024، ص10.

(2) الإطار الخاص لمناهج اللغة العربية: المعايير والنتاجات ومؤشرات الأداء، (الصف الأول- الصف الثاني عشر)، المركز الوطني لتطوير المناهج، الأردن، 2023/ 2024، ص10.

«لا تسلم بلادك،

يكفي بأن ينظر المرء في

مقلتيكَ

ليعرف البلادا»[1]

فنجد في هذا الانتقاء تأكيداً على قيمة الوطن، وأهمية الحفاظ عليه. وبربط هذا النص مع اللوحة التي تضمنها غلاف الوحدة الدراسية نمكن الطلبة من تخمين وتوقع الغاية المضمرة للنص الأدبي، ونوجههم صوب قراءة اللوحة الفنية باعتبارها مُعيناً دلالياً يكشف معاني ومضامين النص الأدبي.

2. النص الأدبي الأردني ومحور الاستماع:

وبالانتقال إلى محتويات الوحدة الدراسية في كتاب العربية لغتي من نصوص من الأدب الأردني، نجد أن نص الاستماع تمثل في قصة قصيرة للكاتب الأردني فخري قعوار، فيأخذ النص الأدبي الأردني مهمته في تعزيز مهارة الاستماع عبر توظيف القصة القصيرة الموسومة بعنوان «**في بيتي طائر**»؛ ليأخذنا عنوان النص للبحث والتحليل في مراميه المضمرة التي تهدف إلى غرس القيمة الإنسانية والوطنية تجاه القضية الفلسطينية.

وتدور أحداث القصة بإبداع رمزي حول استلاب الوطن، عبر صورة الضيف الذي يحيلنا إلى المُحتل الغاصب، الذي يدخل تحت قناع المُستضعف الذي يبذل كل ما لديه من دهاء ليتمكن من احتلال البيت الذي يرمي من خلاله الكاتب إلى احتلال الوطن:

«**في وقتٍ متأخر من الليلِ سمعت طرقاً على باب منزلي، فتحت الباب، فوجدت رجلاً مُتعباً كالمرضى أو أشباه الموتى. طلب كوب ماءٍ ومبيت ليلة**»[2]؛ فنجد أن مُفتتح

---

(1) العربية لغتي، الصف العاشر، الفصل الدراسي الأول، المركز الوطني لتطوير المناهج، طبعة تجريبية –2023 2024، ص 32.

(2) كُتيّبُ نصوص الاستماع للصف العاشر، الوحدة الثانية: في بيتي طائر، الفصل الدراسي الأول، طبعة تجريبية –2023 2024، المركز الوطني لتطوير المناهج، ص 4.

القصة كان خالياً من أي تصريح يحيل نحو الغاية المضمرة، مما يحفز القدرات العليا لدى الطلبة للتفكير والتحليل وربط الأحداث معاً، في محاولة لتفسير هذا الغموض حينما دار الحوار بين بطل القصة الذي سرد لنا الأحداث تحت عباءة الراوي العليم المُشارك، وبين ضيفه الغريب الذي عرف بنفسه، فقال:

«أنا طائر!

تمالكت غضبي، وقلت:

لكنك بلا جناحين أو منقار أو ريش!

عاد وسكت قليلاً، ثم أضاف:

هذه أوصافٌ لم تعد مهمة... أنا طائرٌ مُهاجرٌ من وراء البحار»[1].

فنجد أن البعد الرمزي لكلمة «الطائر» يفتح للطلبة آفاق التحليل للبحث في دلالتها التي تقودنا إلى حقيقة المُحتل المُشرّد دون وطن، ليبرر صورته المُختلقة عبر إنكاره على مُستضيفه أسئلته المشروعة تجاه الهوية.

وتتنوع مشاهد فرض الوجود وانتهاك الحقوق في أحداث القصة لنقف أمام مشهد إجرامي ختامي أسدل فيه السارد الستار على طرد المُحتل لصاحب البيت بقوة السلاح، ليحيلنا إلى المشهد العام الذي يمارس فيه الاحتلال ظلمه وغطرسته، إذ يقول:

«عاد وأخرج مسدسه مرة أخرى، وأمرني بالخروج الفوري، مُفضّلاً ذلك على الوقوف أمام المحاكم، فخرجت، وأوكلت قضيتي لمحامين، كانوا يفوزون بقرارٍ من المحكمة يقضي بأحقيتي في البيت، لكن المحكمة أشبعتني ورقاً وقرارات، وأنا ما أزال خارج بيتي!!!»[2].

ويؤكد فخري قعوار في نصه على عروبة أرض فلسطين مستعيناً بالرمزية؛ فلم

---

(1) كُتيّبُ نصوص الاستماع للصف العاشر، الوحدة الثانية: في بيتي طائر، الفصل الدراسي الأول، طبعة تجريبية –2023 2024، المركز الوطني لتطوير المناهج، ص 4.

(2) السابق، ص 5.

يطرح القصة بشكل مباشر، ولعل في انتقاء نص الاستماع ببعد رمزي غير مباشر ما يخدم الغاية التربوية؛ فهذا النص يحفز مُتلقيه على التفكير الناقد؛ فبعد أن يستمع المتلقي للنص، ويستنتج نوعه الأدبي؛ فإنه يمتلك معرفة جديدة تجاه النوع الأدبي للقصة القصيرة من حيث الشكل الفني، وعناصر القصة القصيرة، واللغة التي سردت أحداثاً حملت البعد الرمزي، لتدفع المتلقي للتفكير والتحليل وربط الأحداث واستنتاج المضمر الذي يرمي له النص الأدبي.

ويظهر أن لجنة تأليف منهاج اللغة العربية قد أصابت في انتقاء النص للكاتب الأردني فخري قعوار، نظراً لما يحمله النص من قيمٍ وطنية وقومية؛ ففي الجانب الوطني المحلي يعزز النص لدى الطلبة قيمة الحفاظ على الوطن مما يُعلي الشعور بأن الدفاع عن الأردن والحفاظ عليه واجب يستحق بذل النفس في سبيله، ولا تتحقق هذه القيمة بطريقة عشوائية، بل تحتاج براعة المعلم في الربط ما بين الوطني والعربي القومي، عبر إسقاط قيمة الدفاع عن الوطن على الأردن، مؤكداً على عروبة أرض فلسطين.

وتُظهر القصة مرونة في الاستجابة للكفايات ومؤشرات الأداء التي انداحت عنها تدريبات الاستماع التي راوحت في بنائها على تسلسل هرم بلوم، انطلاقاً من التذكر، فالفهم والتحليل، وصولاً إلى تذوق النص ونقده، في إطار يرسخ لدى الطلبة مهارة الأديب الأردني، وبراعة نصه، وثرائه الأدبي، ليتعاضد ما حصده الطالب في النص المسموع من مفردات جديدة، وتراكيب لغوية، وجماليات أدبية، وقيم وطنية مع مضمون التحدث الذي يقود الطلبة للحديث عن مظاهر حقيقية للانتماء إلى وطننا الحبيب «الأردن» موظفين أدوات العرض التقديمي في حديثهم.

3. مهارة القراءة وحضور النص الأدبي الأردني:

ينقلنا كتاب «العربية لغتي» نحو نصٍ آخر، لكن ضمن مهارة القراءة، فتحت عنوان «**أقرأ بطلاقة وفهم**» نقف بين يدي قصيدة للشاعر الأردني خالد محادين الذي ولد في الكرك، بعنوان «**إلى الصامدين غرب النهر**» من ديوانه «**صلوات للفجر الطالع**»، والذي صدر عام 1960، لتكمل القصيدة نسج معالم حب الوطن والدفاع عنه، وتُظهر عمق الارتباط بين الأردن وفلسطين، والأمل والتفاؤل بالتحرر:

«أحبائي

أخطّ إليكم الآنا

ومثلكمُ على الشفتين أغنيةٌ

كتبت حروفها الحمراء في ليلٍ من الحقدِ

مُضمخةٌ بكلِّ الطيبِ والأندادِ والوردِ

ورائعة كأعينكم

وصابرةٌ برغم الليل والسجانِ والبعدِ»[1]

فنلحظ في هذا الاستهلال الشعري تلك العلاقة الوطيدة التي جمعت الشاعر بأحبائه غربي النهر، فيثبت وَحدة الروح والمصير بين الأردنيين وأشقائهم الفلسطينيين، ويوصل رسالة أخرى مبطنة تعزز قيمة الوطن الغالي، وتثبت أهمية الدفاع عنه، ليتجلى الألم تجاه القضية الفلسطينية بتساؤل مشروع يقدمه الشاعر تعبيراً عن كل حرٍ يرفض ضيم الاحتلال؛ إذ يقول:

«وأهتف من أساي المر، من شوقي لأحبابي

متى يا أيها الإنسان في ذا العالم الكابي

ترد الليل عن وجهي، وتخنق شِرعة الغاب؟»[2]

فَيُظهر التساؤل الرفض المُطلق لوجود الاحتلال، ويؤكد وحدة المصير بين الإخوة العرب.

لكن النص الشعري لم يلجأ للمباشرة في الطرح، فقد عمد الشاعر الأردني خالد محادين إلى توظيف الرمز، والصور الفنية، والعبارات ذات الأبعاد الدلالية المضمرة

---

(1) العربية لغتي، الصف العاشر، الفصل الدراسي الأول، كتاب الطالب، المركز الوطني لتطوير المناهج، طبعة تجريبية 2023-2024، ص 40

(2) العربية لغتي، الصف العاشر، الفصل الدراسي الأول، كتاب الطالب، المركز الوطني لتطوير المناهج، طبعة تجريبية 2023-2024، ص 40

التي تعزز لدى الطلبة حب الوطن وأهمية الدفاع عنه، وتؤكد عمق الرابطة الوثيقة بين الشعب الأردني والفلسطيني، خصوصاً إثر وحدة الضفتين، لنجد أن الأديب الأردني لم يُعمل نصه خارج إحداثيات الوقائع المحيطة بوطنه، بل هو نتاج حي لما عايشه الأردن والأردنيون من تحديات شاركوا فيها الشعب الفلسطيني آلامه ومعاناته بسبب الاحتلال، ومؤكداً في الوقت ذاته على حقوق الإنسان.

ويتيح البناء المعرفي للكفايات ومؤشرات الأداء المنشودة في هذا النص للطلبة مساحة للقرائية، فعندما يقرأ الطلبة نصاً شعرياً فإن القراءة تستند إلى قدرة على إدراك الكلمات الموجودة في النص، وإتقان لفظها وضبطها بشكل صحيح، ليتمكنوا من المعنى المضمر، وليتحقق لديهم فهم المقروء، مما يقودنا لتعزيز قدرة الطلبة القرائية على صعيد اللغة العربية من جهة، وعلى مستوى قراءة وفهم سائر النصوص المعرفية والعلمية والتقنية وغيرها.

وتحيلنا قصيدة الشاعر الأردني خالد محادين إلى مهارة التفكير الناقد عبر سلسلة من الأنشطة والتدريبات التي تسبر أغوار النص، فينطلق الطلبة في البحث والتفكير من المفردات والتراكيب الجديدة إلى الحفر في مرامي الدلالة المضمرة والأبعاد الرمزية التي تنضوي عليها القصيدة، لتبدأ مساحة للتأويل عبر سلسلة من أسئلة التحليل الفني والفكري للنص الشعري المقروء، وتقديم مساحة لإبداء الرأي في فحوى النص الشعري وجمالياته، مما يعزز لدى الطلبة القدرة على التعبير عن الرأي على مستوى النص، وعلى مستوى القضايا الحياتية المتنوعة، والتحدث بطلاقة خلال هذه الحوارات التي يخوضونها خلال الحصة الدراسية أو في المجالس العائلية، وبناء الأفكار المتسلسلة والمتنوعة مستفيدين مما امتلكوه من مفردات، وأفكار، وأساليب بلاغية، وأخرى لغوية تعزز قدراتهم ومهاراتهم المكتسبة.

وتجدر بي الإشارة إلى ضرورة حضور أشكال أخرى للأدب الأردني تحت إطار مهارة القراءة؛ فلا بد للطالب من قراءة القصة القصيرة الأردنية، فالقصة القصيرة الأردنية قطعت أشواطاً كبيرة في التقدم الفني والبنائي، ومثلت انعكاساً للمجتمع الأردني وقضاياه التي أخذ الأدباء على عاتقهم التعبير عنها عبر معمار لغوي يستحق أن يشتبك معه الطلبة ونحن نبذل جهداً كبيراً في تعميق انتمائهم للوطن، في ظل

المغريات التي قدمها الانفتاح العالمي عبر الشابكة، ولا ننسى الرعيل الأول المؤسس للحركة الأدبية والفكرية في الأردن، فلا بد من حضور لمقتطفات من السيرة الذاتية التي عكست تجاربهم لتمثل مناراً للفكر، وحافزاً للإنجاز والإبداع، ومعززاً للقراءة السليمة، وبالتالي الفهم والتقدم العلمي على مختلف الأصعدة العلمية.

4. النص الأدبي الأردني مهد للإبداع في مهارة الكتابة:

وبالانتقال إلى مهارة الكتابة الإبداعية التي تعد شكلاً إنتاجياً يندرج تحت التقييم، ويبين مقدار التعلم المكتسب لدى الطلبة في إطار معايير محددة يلتزمون بها لإنتاج نصهم الإبداعي، نجد أن الكفاية المنشودة تمثلت في تدريب الطلبة على تحليل النص الأدبي عبر الاستعانة بنموذج نصٍ محلل بخطوات محددة ومرتبة، ليمتلك الطلبة في النهاية القدرة على تحليل المقطع الشعري المطلوب وهو مقطع من قصيدة «**أردن يا بلدي**» من ديوان «**غيم على العالوك**» للشاعر الأردني حبيب الزيودي رحمه الله، وهو نص شعري يتغنى بأمجاد الأردن وما قدمه أبناؤه من تضحيات وبطولات في سبيل الحفاظ عليه، ويُظهر حباً وانتماءً لهذا الوطن الغالي؛ إذ يختم الشاعر قصيدته قائلاً:

«بوركت يا دار الجدود أنا لوشمك أنتمي

حملوا مصاحفهم وقالوا للرماح تكلمي»[1]

فيعمد الطلبة إلى قراءة النص الشعري، وممارسة الإجراءات التي تمكنهم من بيان جمالياته، وتقنياته الفنية، وأدواته البلاغية، مما يعزز لديهم القدرة على إبداء الرأي والتحليل واتخاذ القرار عبر الأحكام التي يطلقونها على النص الشعري بعد تتبعهم للخطوات السليمة في التحليل، متخذين من محاكاة تدريبات الكتاب وأساليب أساتذتهم في المدرسة مؤشراً مُعيناً لامتلاك المهارة.

إن اشتباك الطلبة في مختلف مراحلهم العمرية مع النصوص الأدبية التي يبدعها الأدباء الأردنيون يخلق في نفس المتميزين منهم حافزاً نحو الكتابة الإبداعية، ويمكنهم

---

(1) العربية لغتي، الصف العاشر، الفصل الدراسي الأول، المركز الوطني لتطوير المناهج، طبعة تجريبية –2023 2024، ص 50.

من السعي نحو المحاكاة في الإبداع، فيغدو النص الأدبي الأردني بوصلة توجه أصحاب القلم السيّال نحو تنمية مهارات الكتابة الأدبية والإبداعية، ليكون منهاج اللغة العربية المدعم بحضور النص الأدبي الأردني حجر الأساس في إعداد جيل جديد من الكُتاب الواعدين والكاتبات الواعدات، منطلقين من ثوابت تعزز الانتماء للأردن والهوية الأردنية، وقيمها وثوابتها الأصيلة، وتؤكد أن المبدعين في الأردن جزء من النسيج العربي والإسلامي.

5. الخاتمة والتوصيات:

إن الساحة الأدبية الأردنية ساحة خصبة، فيها أقلام مبدعة في مختلف أشكال الأدب، والعمل الجاد على إرفاد مناهج اللغة العربية بنصوص أدبية أردنية يسهم بتعزيز القيم والاتجاهات الإيجابية نحو الأدب الأردني الذي وصل إلى العالمية عبر إنجازات مميزة لبعض الأدباء المبدعين، ويعمل على تعميق علاقة الطلبة بالمبدعين الأردنيين عبر التعريف بهم ورفد الكتب المدرسية بأهم أعمالهم الأدبية، ويعزز من انتمائهم لوطنهم.

برز في كتاب التمارين في الفصل الثاني نص شعري للشاعر الأردني صابر الهزايمة وُسم بعنوان «هو للعروبة فجرها الوضاح» وأرى أن هذا النص يستحق أن يكون في كتاب الطالب، فهو نص مشرق بحب الوطن، بنى فيه الشاعر قصيدته على التغني بأمجاد الأردن وانتصاره في معركة الكرامة، وهو نص ثري بالقضايا البلاغية واللغوية والجماليات التي تستحق أن يُعمل الطلبة فكرهم فيها داخل الغرفة الصفية.

التوصيات

توصيات المشاركين في الحلقة النقاشية

أولاً: عقد حلقات مشابهة في الحقول الدراسية الأخرى مثل: الدراسات الاجتماعية.

ثانياً: تطوير أساليب تدريس النص الأدبي في المناهج.

ثالثًا: إجراء دراسة تربوية/ لغوية شاملة، على طبيعة النص القابل للقراءة في العربية «الإعرابية»، وخاصة (النص الأدبي)؛ لأنه غير مفعّل بصورة علمية مقبولة.

رابعًا: إنشاء مكنز للمختارات الأدبية التي تُنتقى منها النصوص للمنهاج.

خامسًا: التأكيد على أهمية توفير أنواع الكفايات اللغوية والاجتماعية والإنسانية، التي بإمكان الأدب في المناهج الدراسية تحقيقها، بالرجوع إلى معايير هادفة تربويًا ومعرفيًا ووجدانيًا، مع مراعاة متطلبات العصر والفئة العمرية المستهدفة.

سادساً: أن تبنى المناهج بناءً على الاختبارات التشخيصية، بحيث تكون هذه الاختبارات صادقة لا زيف فيها.

سابعاً: أن تواكب المناهج المستجدات والتغيرات العالمية.

ثامنًا: متابعة الميدان التربوي لتطبيق مؤشرات تحقق النتاجات

المنشودة والموجودة في أدلة الكتب، ولضمان تطبيق الدروس بما يحقق المعايير والكفايات المنشودة.

تاسعاً: التركيز على استراتيجيات التدريس داخل الغرفة الصفية، ومتابعة ذلك تدريبيًا وتثقيفيًا للمعلمين.

عاشراً: إعادة النظر في (كم) الدروس المقدّمة في كتاب الطالب، ومواءمتها مع المدة الفعلية للتدريس خلال العام الدراسي.

حادي عشر: تفعيل نظام التعليم القائم على المهام، بمفهومها العلمي في تدريس وتعليم الأدب.

ثاني عشر: اعتماد نظام منتدى الويكي «Wiki»، في تنويع النصوص التراثية والحديثة؛ بحيث يترك للطلبة التعليق بحرية في مخرجات كل وحدة.

ثالث عشر: إدراج النصوص المسرحية في المناهج المدرسية؛ بحيث يكون في كل منهاج نص مسرحي، وعدم الاكتفاء بوجوده في خانة الأنشطة.

رابع عشر: تعزيز مساهمة دور النشر المعنية بإنتاج النصوص التي تصلح لتكون جزءًا من المناهج.

خامس عشر: مراعاة وجود طلبة يعانون من تحديات وصعوبات عند تصميم وبناء الكتب.

سادس عشر: النظر بعين الاعتبار للطالب والأسرة كعنصرين أساسيين، وتقييم المنهاج وإدامة التغذية الراجعة.

سابع عشر: متابعة الطلبة في مهارات اللغة العربية في جميع الصفوف؛ بحيث نقدم منهاجًا متميزًا يراعي كافة مستويات الطلبة ويعالج جوانب الضعف.

ثامن عشر: تشجيع الدراسات والبحوث في مجال علوم القراءة

في اللغة العربية، وتطوير استراتيجيات تعليمية مبتكرة وجديدة.

تاسع عشر: التأكيد على تطوير بيئة قرائية محفّزة، وإنشاء بيئات صفية ثريّة بالمواد التراثية، مثل وجود ملصقات مرافقة لمحتوى المنهاج، أو بطاقات أو معروضات، وبحيث تستمر المادة التعليمية لوقت يتجاوز الحصة الصفية.

عشرون: تشجيع التعاون بين المدارس والمعلمين والمؤسسات المجتمعية، لدعم ثقافة القراءة بوجه عام.

إحدى وعشرون: التعليم أولوية وطنية قصوى يجب أن ترصد لها مبالغ ضخمة.

المحتويات

المشاركون وفق ترتيب المداخلات 5

التقديم: كيف يُسهم اختيار النصوص الأدبية
في إطلاق مَلَكة الإبداع؟! ..... أ.د. غسان إسماعيل عبد الخالق 7

منهاج اللغة العربية المطوّر «العربية لغتي»/
المركز الوطني لتطوير المناهج ..... أ. د. أكرم البشير 13

فاعلية الأدب الأردني في المناهج المدرسية أ. د. راشد عيسى 29

اتجاهات النصّ الأدبي في مناهج اللغة العربية
المطوَّرة في الأردنّ 2024 ..... أ. د. ناصر شبانه 39

معايير اختيار النصوص الأدبيّة
في الكتاب المدرسي ..... د. خلود إبراهيم العموش 53

النصوص الأدبية في المناهج الدراسية:
استراتيجيات وتحديات ..... أ. د. رزان إبراهيم.....89

علوم القراءة: رؤية حول نصوص
القراءة المبكرة ..... د. أسيل الشوارب 101

التأثير المستدام لتدريس تحليل النصوص الأدبية
في المناهج الدراسية ..... د. غدير الحطبة 119

إشكالية النصوص المسرحية
في المناهج الدراسية ..... أ. د. صبحة علقم 129

النصوص التراثية والحديثة في كتاب العربية لغتي:
دراسة إحصائية ..... د. أحمد خليفة 133
النصوص الأدبية في المنهاج الأردني ..... أ. عبد الله العمايرة..... 149
صعوبات توظيف الأدب
في تدريس اللغة العربية..... أ. محمود الزعبي 161
مقارنة بين المنهاجين القديم والمطوَّر للغة العربية
الصف السابع أنموذجًا ..... أ. سحر عوّاد..... 167
تأملات في توظيف النص الأدبي الأردني
في مناهج اللغة العربية: قراءة تحليلية ..... أ. إكرام العطاري..... 181
التوصيات:
توصيات المشاركين في الحلقة النقاشية 193
المحتويات..... 197

توظيف النصوص الأدبية في المناهج الدراسية (حلقة نقاشية)

لم يقتصر الأقدمون على اختيار النصوص وتوظيفها فقط، بل اعتنوا اعتناءً شديداً بمناهج التعليم، إلى درجة أن ابن خلدون في مقدمّته العتيدة، قد أفرد فصلاً لتعليم الفتيان وكيفية إكسابهم مَلَكة اللغة بوجه خاص والذائقة الأدبية بوجه أخص. وإلى درجة أن الشيخ الطهطاوي بعد مرور قرون، قد أطلق وأنشأ – في ضوء هذه المقدّمة– أول نظام تعليمي عصري في الوطن العربي، ورفده بمناهج عصرية مثّلت المنصّة التي انطلقت منها مناهج التعليم في الوطن العربي. ولعل من الطريف التذكير، بأن المقدّمة التي صدّر بها عميد الأدب العربي الدكتور طه حسين كتابه الأشهر (في الأدب الجاهلي) – بخصوص تطوير مناهج تدريس اللغة العربية– ما تزال تصلح بأسئلتها وتساؤلاتها، وبكل ما انطوت عليه من طموحات، لزمننا هذا!

ISBN 978-9957-19-094-1
9 789957 190941

الأهلية
الأردنّ، عمّان، وسط البلد، بناية 12، وبناية 34
ص. ب 7855 هاتف 4638688 6 00962
فاكس 4657445 6 00962 ◆ منشورات 2024

البنك العربي
ARAB BANK

مؤسسة عبد الحميد شومان
ABDUL HAMEED SHOMAN FOUNDATION
البنك العربي · ARAB BANK