

واقع تدريس اللغة العربية في الجامعات العربية

أ.د. محمود أحمد السيّد (*)

نحاول في هذا البحث الموجز أن نتعرف واقع اللغة المستخدمة في التدريس الجامعي في الوطن العربي أولاً، ثم نشير إلى الشكوى من ضعف مخرجات الجامعات العربية في لغتهم الأم، ويُرجع بعضهم مردّ هذا الضعف إلى طرائق التدريس حيث يحملونها مسؤولية هذا التردّي، لذا كان لا بدّ من الوقوف على مسار هذه الطرائق ثانياً، إن في كليات الآداب والتربية من جهة، أو في الكليات الجامعية الأخرى في حال كون اللغة العربية متطلباً جامعياً من جهة أخرى. وفي ضوء ذلك كله نخلص إلى عدد من التوصيات الرامية إلى النهوض بهذا الواقع.

أولاً - واقع اللغة المستخدمة في التدريس الجامعي في الوطن العربي

لو وقفنا على واقع اللغة المستخدمة في التدريس الجامعي في الوطن العربي لوجدنا أن دول المغرب العربي تدرّس باللغة الفرنسية فهي اللغة المهيمنة في هذه الدول، وإن كانت الإنجليزية بدأت تزاخم الفرنسية في السنوات الأخيرة، أما الإنجليزية في دول الخليج العربي فهي المهيمنة

(*) عضو مجمع اللغة العربية بدمشق.

أيضاً، ففي المملكة العربية السعودية تدرّس جامعة الملك فهد للبترول والمعادن بالإنجليزية وكذلك مؤسسات التعليم الخاص، تدرّس بها أيضاً في كلية الرياض للصيدلة وطب الأسنان. أما جامعة الملك سعود فتدرّس باللغتين العربية والإنجليزية، وتدرّس جامعتا الملك خالد والملك فيصل باللغة العربية ولكن يسمح بتدريس بعض المواد بالإنجليزية.

أما جامعتا أمّ القري والجامعة الإسلامية فتدرّسان بالعربية.

وفي دولة الإمارات العربية المتحدة تدرّس جامعة الإمارات بالإنجليزية في جميع الكليات ما عدا كلية الشريعة والقانون والدراسات الإسلامية واللغة العربية. وتدرّس جامعة عجمان بالإنجليزية في الكليات العلمية، وبالعربية كليات الآداب والعلوم الإنسانية. أما الجامعات الخاصة (الجامعة الأمريكية في الشارقة) وجامعة العين، وجامعة الحصن فتدرّس بالإنجليزية وتدرّس جامعة باريس باللغة الفرنسية.

وفي جامعة قطر تدرّس المواد كلها بالإنجليزية في المدينة الجامعية، كما تدرّس الكليات العلمية باللغة الإنجليزية.

وفي دولة البحرين تدرّس جامعة الخليج العربي بالعربية ما عدا كلية الطب وكلية تكنولوجيا المعلومات فتدرّسان بالإنجليزية. أما الجامعات الخاصة (جامعة نيويورك وجامعة البحرين الطبية والجامعة الملكية للبنات وجامعة دلمون للعلوم والتكنولوجيا وجامعة بنتلي) فتدرّس كلها بالإنجليزية.

وفي الأردن تُستعمل العربية لغة تدريس في الكليات الإنسانية والاجتماعية في الجامعات الرسمية والخاصة، وتستعمل اللغة الإنجليزية الممزوجة بالعامية في التخصصات العلمية والطبية والهندسية وإدارة الأعمال والمحاسبة والاقتصاد والعلوم الإدارية. وتستخدم اللغة الإنجليزية

في جميع التخصصات في جامعة الأميرة سمية الخاصة. وفي الجامعة الألمانية الأردنية تدرّس الإنجليزية في السنوات الثلاث الأولى والألمانية في السنتين الرابعة والخامسة إضافة إلى تدريس الإنجليزية متطلباً جامعياً على أنها امتحان كفاءة في اللغة الإنجليزية وامتحان كفاءة في اللغة الألمانية قبل الالتحاق بالسنة الرابعة. ويجري التدريس باللغة الإنجليزية في جامعة نيويورك للتكنولوجيا.

وفي مصر يجري التدريس باللغة العربية في كليات الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعات الحكومية، في حين يكون التدريس في الكليات العلمية والطبية والهندسية والاقتصاد والعلوم الإدارية وإدارة الأعمال بالإنجليزية الممزوجة بالعامية. أما الجامعات الخاصة فتدرّس باللغة الإنجليزية.

وفي لبنان يجري التدريس في الجامعة اللبنانية باللغات الثلاث العربية والإنجليزية والفرنسية بحسب الكلية واختيار الطالب، في حين يجري التدريس في الجامعة الأمريكية والجامعة الأمريكية اللبنانية بالإنجليزية. أما جامعة البلمند والجامعة الفرنسية وجامعة نوتردام وجامعة سانت جوزيف فتدرّس كل منها بالفرنسية.

أما التدريس في سورية فهو بالعربية في جميع الكليات الجامعية وفي مختلف التخصصات، إن في الجامعات الحكومية، أو في الجامعات الخاصة، ما عدا مقررین اثنين يدرسان بالإنجليزية في الجامعات الخاصة.

وفي السودان شقّ التعريب طريقه إلى الكليات الجامعية وفي مختلف التخصصات منذ عام ١٩٩٠، إلا أن الإنجليزية هي المستعملة في جنوب السودان.

ويتضح من خلال هذا الواقع أن اللغة العربية ليست بأحسن أحوالها،

فهي مستبعدة في الأعم الأغلب في الجامعات الخاصة، إذ تحل محلها الإنجليزية في دول الخليج العربي، والفرنسية في دول المغرب العربي، كما تحل الإنجليزية محلها في الكليات العلمية في الجامعات الحكومية في دول الخليج العربي، وانحصر استعمال العربية في كليات الآداب والعلوم الإنسانية في الأعم الأغلب.

ثانياً - الشكوى من ضعف مستوى الخريجين

تتعدى الأهداف المعاصرة للجامعة التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع إلى تعزيز الانتماء، وتأكيد الهوية في عالم يرمي إلى هيمنة ثقافة الأقوياء على الضعفاء مع أنه يرفع شعار التنوع الثقافي والتعدد اللغوي.

وفي التدريس، لم يعد ليقصر على أن تكون رسالة الجامعة تزويد الدارسين بالجوانب المعرفية البحتة، وإنما إعدادهم معرفياً وفتياً، وتزويدهم بمهارات التعلم الذاتي، والاعتماد على الذات، والتعلم المستمر، والإسهام في حل مشكلات مجتمعهم، والتنبؤ بالظواهر الاجتماعية، وإجراء البحوث المتصلة بالبيئة بمفهومها الشمولي بغية الارتقاء بالمستوى الثقافي والمعيشي للمجتمع بعد إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية.

وطالما شكوا المعنيون في أوساطنا الثقافية من ضعف مستوى أداء خريجي الجامعات في لغتهم، إذ إنهم لا يتقنون أساسياتها، ويرتكبون الأخطاء النحوية، وتعوزهم القدرة على التعبير الوظيفي في مواقف الحياة، فيعانون الارتباك في مواقفها من إلقاء كلمة في مناسبة أو تقديم طلب، أو إدارة اجتماع، أو كتابة محضر جلسة... إلخ، كما يعوزهم الاستشهاد ببيت شعري أو مثل أو حكمة لعدم تزويدهم بمهارة حفظ الشواهد على أن توظف في المواقف الملائمة لها.

ولم تكن هذه الشكوى وليدة يومنا، وإنما أشار إلى ذلك في خمسينيات القرن الماضي الدكتور طه حسين وأمين الخولي وبنيت الشاطي، ولم تكن الشكوى منصبّة على سوء التدريس في التعليم العام، وإنما تجاوزته إلى التعليم الجامعي، فها هو ذا أمين الخولي يقول: «امض قدماً في مراحل التعليم العام لمن تهيأ لهم السير فيها، فإذا تعليم اللغة القومية غير موفق، وإذا أدبها غير محبّب، وإذا النشء يذهب هواه بدداً في آداب لغة أخرى إن قرأ، وإذا هو لا يرقى له وجدان إذا ما أعوزته الملهمات الفنية، ومن هذا يكون الركود الأدبي، وتكون أزمة الفن القولي في نواحيه الفنية والعلمية، فللمسرح أزمة، وللصحافة أزمة، وللإذاعة أزمة، ولذا وكيت أزمات لغوية كلها لا غير، ولهذا وما إليه أشدُّ الأثر في عجز الأمة عن أن تركز عواطف أفرادها، وتجمع قلوب أبنائها، وتوجه هواهم إلى الأمل الموحد والفعل المشترك»^(١)؟

وتردّ بنت الشاطي الشكوى ذاتها قائلة: «إن المتعلم قد يمضي في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط، فيتخرج في الجامعة وهو لا يستطيع أن يكتب خطاباً بسيطاً بلغة قومه، بل قد يتخصص في دراسة اللغة العربية حتى ينال أعلى درجاتها، ويُعييه مع ذلك أن يملك هذه اللغة التي هي لسان قوميته ومادة تخصصه، وكل درس يتلقاه أبنائنا في لغتهم العربية ينأى بهم عنها، ونرى اللغات الأخرى يتعلمها أبنائنا في مدارسهم العامة فيكسبون من كل درس معرفة جديدة بأسرار لغتهم، ونسمع أساتذة كباراً يحاضرون بالعربية، أو يلقون أحاديث في أندية ثقافية، وتقرأ لهم ما يكتبون من بحوث ومقالات

(١) أمين الخولي - محاضرات عن مشكلات حياتنا اللغوية - معهد الدراسات العربية - القاهرة ١٩٥٨ ص ٥.

فتدرك ما يعانون من إحساس باهظ بمقدرة اللغة التي ترهقهم بالشعور بأنهم لا يمتلكون أداة التعبير السليم الطلق عن أفكارهم وآرائهم^(٢).

وقام الدكتور سعيد التل بدراسة شاملة عن مستوى طلاب الجامعات الأردنية في اللغة العربية فوجد أن ثمة تدنياً في مستوى أداء هؤلاء الطلاب في اللغة العربية، وتمثلت مظاهر هذا التدني في الضعف في القدرة التعبيرية، والعجز أحياناً عن التعبير الإبداعي والصياغة الجيدة للعبارات، وشيوع الأخطاء اللغوية وعدم الدقة في استخدام المفاهيم والخلط بينها، والافتقار إلى مهارات القراءة الجهرية الجيدة، والقصور في مهارة الاستماع وفي آداب الاستماع والعجز عن القراءة الناقدة^(٣).

ولقد أشارت لجنة النهوض باللغة العربية في رابطة الجامعات الإسلامية في اجتماعها بمدينة الإسماعيلية في يناير ٢٠٠٢ إلى تفشي الأخطاء اللغوية في كتابات الكثيرين من أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعة وأحاديثهم سواء من المتخصصين في اللغة العربية، أو غيرهم، وترد في مستوى الكتابة والخط والمحادثة بلغة عربية سليمة خالية من الأخطاء النحوية والأسلوبية^(٤).

ولم تكن هذه الصيحات تنطلق من قطر عربي دون آخر، وإنما كانت عامة على الصعيد العربي في مشرق الوطن العربي ومغربيه. وتساءل الباحثون عن الأسباب الكامنة وراء هذا الضعف، فإذا نفر منهم يرى أن

(٢) الدكتورة عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطي) - لغتنا والحياة - دار المعارف بمصر - القاهرة ١٩٧١ ص ١٩١.

(٣) سعيد التل - قواعد الدراسة في الجامعة - عمان - دار الفكر: الطبعة الأولى ١٩٩٧.

(٤) رابطة الجامعات الإسلامية - الجامعات الإسلامية وتعليم العربية: الواقع والتطوير - مدينة الإسماعيلية بمصر - يناير ٢٠٠٢ م.

أخطر ما في الصورة هو المناهج وطرائق التدريس، «إذ إن النظام السائد في بعض الدروس هو الإملاء، والتفكير العلمي حبيس المختبرات، ولا ينصب إلا على الجماد والحيوان والنبات منها، وكثير من الموضوعات تبدو غير ذات أهمية للطلبة في حياتهم، وكثير من الكتب الدراسية التي توجد بين أيدي الطلبة شحيحة أو سطحية أو غير مناسبة، وروح البحث غير مشجعة فيهم، وليس من المبالغة إذا قلنا إن التدريس في بعض الدروس والأقسام والكليات يكاد يكون امتداداً للدراسة الثانوية دون تغيير يذكر، وتأصيلاً لما غرسته في الطلبة من اعتماد على الغير وحفظ المتون»^(٥).

ولما كانت اللغة العربية تستند في وجودها وأدائها إلى جانبين أساسيين هما الجانب اللغوي العلمي والجانب الأدبي الجمالي، وكان إغناء هذين الجانبين بالمادة العلمية والأدبية التي تربط التراث بالحدثة والأصالة بالمعاصرة ثم تكاملهما معاً من شأنه أن يمنح اللغة بعداً قومياً فيه أصالة، وبعداً إنسانياً فيه حضارة^(٦)، أدركنا مدى خطورة ضعف تزويد خريجينا الجامعيين بمهارات لغتهم وتدني مستوى أدائهم فيها.

وابتعاداً عن التعميم في إصدار الأحكام على الواقع، وتبياناً لما ذهب إليه بعض الباحثين من أن طريقة التدريس هي المسؤولة عن تدني مستوى أداء المتخرجين في الجامعات العربية، كان لا بد من وقفة مستأنية على واقع طرائق التدريس في هذه الجامعات على النحو المبين فيما يلي:

(٥) الدكتور عبد الجليل الزوبعي والدكتور محمد أحمد الغنام - التعليم العالي في العراق (اتجاهات نموه ومشكلاته) - جامعة بغداد ١٩٦٨ ص ٤٥.

(٦) الدكتور محمد جواد النوري - اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين في المؤسسات التعليمية في فلسطين - الواقع والتحديات واستشراف المستقبل - الموسم الثقافي الثالث والعشرون لمجمع اللغة العربية في الأردن - عمان ٢٠٠٥ ص ١٩٥.

ثالثاً - طريقة التدريس أحد مكونات المنهج

تعدّ طريقة التدريس مكوناً من مكونات المنهج بمفهومه المنظومي الشمولي المتكامل، إذ إن المنهج بمفهومه الحديث هو نظام System يشتمل على الأهداف والمقررات الدراسية والكتب والمراجع وطرائق التدريس والوسائل التعليمية التعلّمية والمناشط والامتحانات وأساليب التقويم والمباني والمرافق والمعدات. وهذه المكونات لمنظومة المنهج تتبادل التأثير والتأثر فيما بينها، فهي ترتبط ارتباطاً عضوياً فيما بينها بحيث يؤثر كل منها في غيره ويتأثر به.

وتعدّ طريقة التدريس عنصراً أساسياً في هذه المنظومة، ولها أثر كبير في تحقيق الأهداف المرسومة للمنهج، ذلك لأن المدرس لا يدرّس بمادته فقط، وإنما يعلمّ بطريقته وأسلوبه وشخصيته وعلاقاته بطلابه، وما يضربه لهم من مثل أعلى وقدوة حسنة، وعلى المدرسين مسؤولية كبيرة في جذب طلابهم إلى المادة التي يدرسونها على أن يكونوا متقنين مادتهم، عارفين أسرارها، ومدرّكين سماتها وخصائصها، ذلك لأنهم القدوة والمثال أمام طلابهم، بهم يقتدون، ولغتهم يقلّدون، فإذا كانت لغة المدرس سليمة وأسلوبه مستقيماً امتصّ طلابه السلامة والاستقامة في الأسلوب والتراكيب، وإذا ارتكب الخطأ وعلمه طلابه رسخ الخطأ في الأذهان، وسرى على الألسنة والأقلام، وانتقل من جيل إلى آخر.

وإذا كان لتمكّن المدرّس من مادته أثر كبير في نجاح العملية التعليمية التعلّمية فإن لطريقة التدريس أثراً كبيراً في تحقيق الأهداف المرسومة للمنهج. ومن هنا كان لا بد لنجاح المدرس في عمله أن يكون متقناً لمادته أولاً، محضراً لها، وواثقاً من نفسه، ومستخدماً الطريقة التربوية الملائمة

والمُشوِّقة لعرض مادته، وأن يكون مرناً في استخدام الطريقة، ومكيفاً لها وفق الأجواء التي يتفاعل معها.

وغني عن البيان أن المدرس الذي يقولب نفسه في إطار طريقة واحدة يلتزم بها في دروسه كافة، وأسلوب معين ينتهجه في المواقف كافة، محكوم عليه بالإخفاق، ذلك لأن الطريقة لا تصنع المدرس، وإنما هو الذي يبتكرها ويكيّفها وفق المادة والوسيلة والأجواء والمستويات.

ومن هنا كانت التربية الحديثة تمنح المدرس حرية الحركة وتنطلق به نحو الإتقان في نجاح أدائه، إذ لا شيء يعمل على تحنيط المدرس وتجميده وشل قواه مثل اعتماده طريقة معينة على أنها هي المثلى والفضلى، إذ لا يمكن الحكم على فعالية أي طريقة إلا بالتجربة العلمية المنضبطة، إذ إن التعصب لأي أسلوب تعليمي والتحيز له من غير القيام بأي تجربة تثبت فعاليته أمر بعيد عن الأسلوب العلمي والموضوعية، ذلك لأن عصرنا لم يعد يحتمل الاعتماد على الاجتهادات الذاتية والانطباعات الشخصية. والسؤال: ما طرائق التدريس المتبعة في جامعاتنا العربية؟

وهنا لا بد لنا من التفريق بين تدريس اللغة العربية في كليات الآداب والتربية، وتدريسها في الكليات الأخرى على أنها متطلب جامعي.

رابعاً - طرائق تدريس اللغة العربية في الجامعات العربية

١ - تدريس اللغة العربية في كليات الآداب والتربية:

أ- محتوى المناهج: إذا حاولنا رصد تدريس اللغة العربية في الجامعات العربية في كليات الآداب والتربية فإننا نلاحظ ما يلي:

١- يجري إعداد المعلم في كليات الآداب والتربية على أساس توجيه

العناية الأولى لآداب اللغة، وليس للغة نفسها. فالمنهاج في هذه

الكليات إن في أقسام اللغة العربية أو في أقسام اللغات الأجنبية يركّز على الشعر والنثر والآداب، ويغفل المحادثة والتعبير الشفاهي غالباً، مع أنه لا يمكن إنكار أهمية هذه الجوانب، ولكن في الوقت نفسه يجب أن نقر بأهمية المحادثة في العملية التعليمية التعلمية، إذ ينجم عن ذلك أن يتخرج مدرسون يحفظون قصاصات من تاريخ اللغة والآداب، ولكنهم لا يحسنون استخدام المهارات اللغوية في الحياة.

٢- من الملاحظ في تدريس اللغة وآدابها أن ثمة عزلة بين المواد اللغوية والأدبية في مناهج إعداد المدرسين، لا بل إن العزلة تتمثل أحياناً بين علوم اللغة نفسها، إذ إن اللغويين فصلوا النحو عن المعاني، ووضعوا بينهما الحدود والأسوار، وكان ثمة دعوة لأن يدرس علم المعاني ضمن النحو بمفهومه المنظومي الشمولي المتكامل أصواتاً وبنيةً صرفيةً وضبطاً للأواخر وتركيباً وأداءً ومعاني... إلخ.

٣- الفصل بين مصادر البحث اللغوي ومصادر البحث الأدبي، فمصادر البحث اللغوي تتمثل في الكتابات العربية النظرية المعتدّ بها، والتي تصور واقعاً لغوياً معيناً هو واقع اللغة في عهدها الزاهرة المحدودة وما يطلقون عليها عهود الاحتجاج والتي تعزّزها النصوص الأدبية القديمة وحدها. أما مصادر البحث الأدبي فهي نصوص الأدب الإنشائي منذ الجاهلية إلى العصر الحديث دون استثناء، في حين أن اللغويين لا يعدّون النصوص بعد عصر الاحتجاج مصادر للبحث اللغوي.

٤- الاهتمام بالقضايا التاريخية من غير التركيز على المبادئ العامة والاتجاهات الأساسية في المقررات المدروسة، ففي الأدب

المقارن يطول الحديث عن تاريخ الأدب المقارن ومؤتمراته في الوقت الذي يختصر فيه بيت القصيد من حيث الإتيان بالنصوص الأدبية من الأدب العربي والآداب العالمية وإجراء الدراسات المقارنة حولها لبيان أوجه الاتفاق والاختلاف ووشائج التأثير والتأثر والتبعية والإبداع. وفي مقرر النقد القديم يجري الحديث عن الشخصيات النقدية من دون الاهتمام الكافي بتطور الفكر النقدي تبعاً لتطور الذوق والحياة.

٥- العزلة بين مناهج الأدب والعلوم الإنسانية المختلفة في الأعم الأغلب كالتحليل النفسي وعلم اجتماع الأدب، وعلم اللغة الحديث. وثمة ظواهر في الأدب لا يمكن تفسيرها إلا في ضوء علم النفس كظاهرة التمركز حول الذات أو التضخم بالأنسا (égocentrisme) لدى المتنبي.

٦- الاهتمام بفقہ اللغة وهو منحى تاريخي فلسفي، وإهمال لعلم اللغة بفروعه المختلفة من مثل علم نفس اللغة، علم اللغة الاجتماعي، علم الأصوات، علم تركيب الكلام... إلخ.

٧- غياب المعايير العلمية الموضوعية في تدريس الأدب وإخضاع ذلك إلى مزاج المدرس واختصاصه، وهذا يؤدي إلى هشاشة الإعداد واضطرابه، فتدريس الأدب الجاهلي يقتصر على المعلقات عند بعضهم، وعلى شعر الصعاليك لدى بعضهم الآخر، أو لدى شاعرين فقط عند بعضهم الثالث، وينطبق هذا المسلك على تدريس الأدب العباسي وتدريس الأدب الحديث، فإذا تدريس الأدب العباسي يقتصر على البحري وأبي تمام، وإذا تدريس الأدب الحديث يقتصر

على المسرح، فيتخرج الطالب في الكلية دون أن يتعرّف الصورة المتكاملة لعصور الأدب بمختلف فروعها واتجاهاتها وتياراتها.

٨- تدريس النحو على أنه غاية في حدّ ذاته لا على أنه وسيلة لتقويم القلم واللسان: وقد انعكس ذلك سلباً على الدارسين برّماً به، واستثقلاً له، وعُزوفاً عن الإقبال عليه بكل نفس راضية، أضف إلى ذلك أن المباحكات في المسائل النحوية والتأويلات والشذوذات والاستثناءات وتعدد الآراء النحوية في المسألة الواحدة بين البصريين والكوفيين قد زاد في مشكلة تدريس النحو تعقيداً وصعوبة.

ومن يلق نظرة على توزيع المباحث النحوية في بعض كليات الآداب الجامعية يرّ أن أغلب المباحث قُرت في السنة الأولى، وأن السنة الثانية تدرّس فيها الجمل التي لها محل من الإعراب والتي لا محل لها، على حين أن الأدوات وتاريخ النحو يدرس في السنة الثالثة، وقد خلت السنة الرابعة من مباحث النحو.

فإذا رأينا أن المهارات النحوية لا تكتسب إلا بكثرة المران والممارسة أدركنا أن ثمة نقصاً يحوط تدريس النحو في جامعاتنا، ومدى الصعوبة التي يُحسّ بها بعض المتخرجين في الواقع العملي عندما تصادفهم مسائل نحوية أساسية لم يكونوا قد تمكنوا منها بسبب عدم التدريب الوافي، والانصراف إلى أمور جانبية على حساب أمور أساسية.

ب- طرائق التدريس: إذا كانت أنظار بعض الباحثين قد اتجهت إلى محتويات المنهج ومضامينها ومقرراتها على أنها هي السبب في ضعف مستويات المتخرجين في الجامعات العربية، فإن ثمة باحثين آخرين رأوا أن الأزمة ليست في اللغة ذاتها، وإنما في طرائق تدريس اللغة، إذ ترى بنت

الشاطي «أنا نتعلم العربية قواعدَ صنعة وإجراءاتٍ تلقينية وقوالبَ صماء، نتجرَّعها تجرُّعاً عقيماً بدلاً من أن نتعلمها لسان أمة ولغة حياة، وقد تحكمت قواعد الصنعة وقوالبها الجامدة فأجهدت المعلم تلقيناً والمتعلم حفظاً دون أن تجدي عليه شيئاً ذا بال في ذوق اللغة ولمح أسرارها في فن القول»^(٧).

وحمل المجمعى الراحل الدكتور محمد كامل حسين طريقة التدريس مسؤولية تدني المستوى اللغوي، فما هو ذا يقول: «وكنت أحسب أن ذلك الضعف مرجعه إلى ما في قواعد اللغة من تعقيد، وبعد عن أسلوب التفكير الحديث وكثرة ما فيها من تأويل وحذف وتقدير وتعليل لما لا يحتاج إلى تعليل.. على أن ما نشهده اليوم من ضعف بالغ في العلم باللغة العربية لا يمكن أن نرجعه إلى تلك الصعوبات فهي قديمة. أما الجهل باللغة إلى الحد الذي نشكو منه اليوم فهو ظاهرة حديثة وسببها من غير شك الطرائق الجديدة في تعليم قواعد اللغة العربية»^(٨).

ويرى بعض الباحثين «أن أي لغة في العالم مهما تبلغ درجة صعوبتها وتعقيدها ممكنة التعلم والإتقان حين توجد الطريقة التربوية الناجحة لتعلمها واكتسابها»^(٩).

ويلاحظ المتتبع لطرائق تدريس اللغة العربية في جامعاتنا العربية في العقود الأخيرة أن هذه الطرائق ما تزال متسمة بالطابع التقليدي في الأعم الأغلب، ففي دراسة استطلاعية على أعضاء هيئات التدريس في الجامعة

(٧) الدكتورة بنت الشاطي - لغتنا والحياة - دار المعارف بمصر - القاهرة ١٩٧١ ص ١٩٦.

(٨) الدكتور محمد كامل حسين - مذكرة عن الطريقة الحديثة في تعليم النحو - وزارة التربية والتعليم بالجمهورية العربية المتحدة - القاهرة ١٩٦٦ ص ١.

(٩) الدكتور حسام الخطيب - اتحاد المعلمين العرب - الخرطوم ١٩٧٦ ص ٥٥٨.

تبين أن أكثر طرائق التدريس شيوعاً كانت لمصلحة المحاضرة على النحو المبين فيما يلي^(١٠):

النسبة المئوية لشيوعها	نوع الطريقة
٣٧٪	١- المحاضرة
٢٣٪	٢- التجارب العملية
١٨٪	٣- المناقشة
٧٪	٤- المشاهدات التوضيحية
٧٪	٥- الندوات
٦٪	٦- حلقات البحث
٢٪	٧- طرائق أخرى

ولما كانت المحاضرة من الطرائق الإلقائية التلقينية هي الأكثر تواتراً وشيوعاً كان المربون يرون أن المتعلمين في ضوء هذه الطريقة يتسمون بالسلبية والمحاكاة العمياء ما داموا يتلقون المعلومات والحقائق والأحكام دون بذل مجهود في الوصول إليها، وهذا ما يقتل فيهم روح الابتكار، كما أن الحقائق التي تقدم في ظلال المحاضرات تبقى مزعجة في الذهن في منأى عن الرسوخ فيه بسبب وأد رُوح الاستنتاج وحسن التعليل ودقة الفهم، كما أن القدرة على التذوق الأدبي لن تنمى بهذا الطريق.

ويضاف إلى ذلك أن هذه الأحكام السابقة قد تؤدي إلى التعميم الذي يفسد النظر إلى الأمور، فإذا عرف الطالب سمات أدب عصر الانحدار على سبيل المثال، وقُدِّم إليه نص أدبي على أنه من أدب هذه الفترة وهو ليس

(١٠) د. رشدي أحمد طعيمة ود. محمد بن سليمان البندري - التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير - دار الفكر العربي - القاهرة ٢٠٠٤ ص ١٦٧.

منها، ولا يحمل أي سمة من سمات أدبها، فإنك تجد أنه يضيف على النص خصائص أدب عصر الانحدار، وهذا إن دلّ على شيء فإنما يدلّ على أن تقديم الحقائق والأحكام لا يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس الأدب من حيث التحليل والربط والاستنتاج والتذوق والتفاعل مع النصوص تفاعلاً يكشف عن أسرارها مبنياً ومعنى^(١١).

ولقد لجأت بعض الجامعات العربية إلى اعتماد أسلوب حلقات البحث على أنه نمط من أساليب تدريب الطلاب على البحث والتنقيب والاعتماد على النفس في التفتيش عن مصادر المعلومات والموازنة بين الأفكار، ومناقشتها وإبداء وجهات النظر حولها في ضوء نظرة نقدية، إلا أن هذا الأسلوب لم يحقق الأهداف المرسومة له في الجامعات الكثيرة العدد لأن أعباء أعضاء الهيئة التدريسية لا تسمح لهم بمناقشة الطلاب في كل ما قدّموه من جهة، كما أن هذه الحلقات البحثية من جهة أخرى تقتصر في أغلبها على تلخيص بعض المقالات والكتب، وتُقدّم بصورة بعيدة عن الجديّة والحرص والاهتمام.

ومن الملاحظ في تدريس اللغة العربية في الجامعات العربية قلة استعمال وسائل الإيضاح والثقانة في العملية التدريسية، مع أن مدرسي اللغة يحتاجون إلى المواد التعليمية في أثناء تدريسهم متمثلة في الكتب والمصادر والمراجع والصحف والوثائق والسجلات والصور المتحركة والتسجيلات الصوتية واللوحات المصورة والرسوم والأشكال والشرائح والشفافيات واللوحات والخطوط البيانية والنماذج والمجسمات والحواسيب والشابكة (الإنترنت)... إلخ.

(١١) الدكتور محمود أحمد السيد- الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها- دار العودة- بيروت ١٩٨٠ ص ٢٢٦.

وقد يحتاج مدرس اللغة إلى عدة مواد في الموقف التعليمي الواحد، ذلك لأن اللغة ما هي إلا صورة رمزية للواقع، والمدرس لا يستطيع أن يقرب ما بين الرمز والواقع إلا إذا ربط بينهما ربطاً محكماً، فإما أن يقود طلابه إلى خبرة مباشرة بطريق مشاهدة الواقع في المواقف الحيوية المختلفة، وإما أن ينقل إليهم الواقع مصوراً أو مسموعاً أو ملموساً بطريق الحواس.

وثمة نقص فادح في المختبرات اللغوية في أغلب جامعاتنا العربية، وإذا توفرت فهي لتدريس اللغات الأجنبية، ونادراً ما توظف لمصلحة اللغة العربية. مع أن ثمة تدريبات علاجية لتلافي الأخطاء الشائعة في النحو والإملاء يمكن أن تستخدم، وكذلك الاستماع إلى نماذج من التسجيلات الشعرية في مواقف متعددة مثل الرثاء والفخر والإباء والاعتزاز والوجدانيات بغية تعويد الطلبة على تكييف القراءة وتلويها بحسب المواقف، أضف إلى ذلك إمكان إجراء تدريبات في البيان والبديع والعروض... إلخ.

وعلى الرغم من أن العصر الذي نحيا فيه هو عصر العلم والتقانة فإن غياب البرامج الحاسوبية التفاعلية في الأعم الأغلب من ميدان تدريس اللغة العربية ما يزال قائماً، مع أن الاستثمار في اللغة العربية في هذا المجال واسع جداً، وله عائداته الإيجابية على فعالية طرائق التدريس وتحقيق الأهداف المرسومة.

ج- أساليب التقويم: وإذا انتقلنا إلى أساليب التقويم المستخدمة في الجامعات العربية في ميدان تدريس اللغة العربية فإننا نلاحظ أن هذه الأساليب قاصرة عن قياس مستوى المتعلمين، إذ إنها لا تقيس إلا المستوى الأول من مستويات المعرفة ألا وهو الحفظ والتذكر والاسترجاع. أما المستويات العليا من حيث الفهم والربط والموازنة والاستنتاج والتحليل

والتركيب والتطبيق والتفاعل والنقد والحكم، فنادرًا ما تعرض لها هذه الأساليب التقويمية، كما أن الأسئلة محدودة وغير شاملة، ويرد أحيانًا سؤال خصص له ثمانون درجة من أصل مئة، ونادرًا ما يبصر الطالب بأخطائه في الامتحانات ليعمل على تلافيها، إذ إن معظم الأنظمة الجامعية تشدد في إطلاع الطالب على ورقة امتحانه بعد تصحيحها^(١٢).

كما أن إلغاء الامتحانات الشفاهية من بعض الكليات، والاقترار على الامتحان الكتابي، جار كثيرًا على الوقوف على المستوى الحقيقي لأداء الطالب في اكتسابه المهارات اللغوية، إذ إن الامتحانات الكتابية وحدها لا تكشف عن الضبط بالشكل الذي يؤديه الطالب في أثناء قراءته، كما أنها لا تكشف عن تفاعله مع المقروء..

٢- تدريس اللغة العربية لغير المتخصصين على أنها متطلب جامعي

يحقق تدريس اللغة العربية لغير المتخصصين أهدافًا ثلاثة وهي:

١- تعزيز الإحساس بأصالة لغتنا العربية ودورها القومي في جمع كلمة أبناء الأمة العربية وصهر مشاعرهم وتوحيد فكرهم، والاعتزاز بالدور الحضاري الذي أسهمت به اللغة العربية في مسيرة الحضارة البشرية في ميادين المعرفة المختلفة.

٢- الارتقاء بواقع طلابنا اللغوي والنهوض بمستواهم، والعمل على تعزيز تزويدهم بأساسيات لغتهم حتى يعملوا بدورهم على النهوض بواقع المستوى اللغوي لدى طلابهم فيما بعد إذا كانوا من الذين سيمارسون التدريس مستقبلاً.

٣- إعانة الطلبة على توضيح فكرهم والتعبير عنه بلغة دقيقة ومعبرة، وبعيدة

(١٢) الدكتور محمود أحمد السيد - تعليم اللغة بين الواقع والطموح - دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر - دمشق ص ٢٠٣.

عن الغموض والتشويش حتى يتمكنوا من التعبير عن أفكارهم إلهاماً للآخرين في عمليات التواصل اللغوي حديثاً واستماعاً وقراءة وكتابة وتعبيراً^(١٣).

وهكذا يرمي تدريس اللغة العربية إلى تعزيز الخبرات اللغوية التي اكتسبها الطلبة من قبل، وترميم الثغرات في أدائهم من جهة، وغرس الشغف في نفوسهم بمحبة لغتهم إذا كانت المادة اللغوية التي يتفاعلون معها تستثير الاهتمامات، وتسدّ الحاجات ما دامت وثيقة الصلة باختصاصاتهم، ومن المتوقع أن يكون خريج الجامعة ملماً بلغته القومية عارفاً أساسياتها بوصفها مقوماً أصيلاً من مقومات فكره وحضارته وهويته، وأن يكون متمكناً من سلامة لغته قراءة وكتابة وحديثاً وفهماً للمعاني وتعبيراً عنها.

ويجيء السؤال: ماذا ندرّس من المادة اللغوية لغير المتخصصين؟ وإذا

كانت المادة متطلباً جامعياً؟

وتجيب الإجابة أن القدر الذي نأخذه من المادة اللغوية هو أساسيات المادة أي القدر الرئيس منها، على أن يقدم إلى الدارسين في الوقت المناسب وبالطريقة المناسبة. هذا من جهة، ومن جهة ثانية لا بد أن تكون النصوص اللغوية المتخيرة من اختصاصات الدارسين.

أما القدر المناسب الذي يؤخذ من المادة فقد رئي أن يقتصر على أساسياتها، ونتعرف هذه الأساسيات من تواترها وشيوعها، فما كان مستعملاً بكثرة في مواقف التواصل عدّ أساسياً، وما كان استعماله نادراً فليس ثمة حاجة ليدرسه الطلبة، ذلك لأن أساسيات المادة تعد ذات نفع عام فيما يتعلق بمعظم المواقف التي يتعرض لها الفرد في تفاعله مع المجتمع، وهذه الأساسيات ترتبط على نحو واضح بمطالب المتعلم والمبادئ الاجتماعية وواقع المجتمع وظروفه، كما ترتبط

(١٣) الدكتور محمود أحمد السيّد - المرجع السابق ص ٢٦٦.

باختصاصه الذي يدرسه حتى يدرك أهميتها في حياته المستقبلية و حياة مجتمعه. ومن هنا كان ثمة أساسان متكاملان تختار المادة اللغوية لغير المتخصصين في ضوءها، أولهما يركز على الأساسيات، وثانيهما يوظف هذه الأساسيات ضمن تخصص الطالب سداً لحاجاته وتلبية لرغباته واهتماماته.

وتجدر الإشارة إلى أن التعامل مع الطلبة الدارسين في الكليات المختلفة ينبغي له أن يتسم بالمرونة في ضوء اختصاصات الدارسين ومستوياتهم، وعلى المدرسين أن يراعوا هذين الجانبين معاً: مستوى الدارسين من جهة، واختصاصاتهم من جهة ثانية.

ومن الملاحظ في تدريس الطلبة - من غير اختصاص اللغة العربية في الكليات الجامعية - مقرر اللغة العربية أن ثمة غياباً للهدف عن أذهان القائمين على التدريس في الأعم الأغلب، فإذا هم يتبعون الطرائق نفسها التي كانوا يتبعونها في المرحلة الثانوية، وإذا هم يعيدون على مسامع الطلبة النصوص نفسها التي درسها الطلبة من قبل، وليس هنالك جدة في تخير هذه النصوص، وطالما أسهب المدرسون في تدريس الخلافات بين المدارس النحوية لطلبة كليات الطب، وأقسام البلاغة وضرورها لطلبة الهندسة الكهربائية، وهذه الممارسات التي تدل على غياب الهدف انعكست سلباً على الطلبة، فإذا هم ينفرون من اللغة العربية، ويستثقلون مدرسيها، ويغيبون عن حضور دروسها.

أما الكتب التي يتفاعل معها الطلبة في هذه الكليات فإن بعضها زاخر بالأخطاء اللغوية، وقد ورد في مقدمة أحد الكتب التي تدرّس في إحدى الكليات العلمية هذا الإهداء «وأهدي هذا العمل المتواضع إلى الذين يعرفون معنى العطاء والتضحية والدي ووالدتي ومن تشبه بهم، وإلى الذين يعرفون الحق ويناصروه، وللقراء المعذرة لأنهم كانوا ينتظروا أكثر مما قدم».

ومع تقديرنا للنيات الطيبة الصادقة والمخلصة في التأليف بالعربية، وتعميمها على مختلف الأقسام في الجامعات العربية، فإننا نطمح إلى أن تكون لغة هذه الكتب المؤلفة سليمة حتى لا تقع عين الطالب على أي خطأ في هذه الكتب، بحيث يمتص السلامة اللغوية منها، ولا يضير أحدنا أن يستعين أحدنا بأهل الاختصاص فيطلب إليهم تصحيح ما كتبه وأعدده لطلابه، ذلك لأن الأخطاء اللغوية إملائية كانت أو نحوية أو غموضاً، تشين الكتابة مهما يكن صاحبها متمكناً من مادة اختصاصه.

ومن الملاحظ أيضاً في جامعاتنا العربية أن ثمة اضطراباً في المصطلحات، واختلافاً فيما بينها مما ينعكس بلبلة وتشويشاً في أذهان الدارسين، وأكثر ما يتجلى هذا الاختلاف في ميادين العلوم البحتة والتطبيقية حيث تتعدد التسميات والمصطلحات للمفهوم الواحد بين قطر عربي وآخر. ويلاحظ أيضاً أن بعض الترجمات في الكتب المترجمة غير مفهومة في عباراتها، ولا يمثّلها الطلبة ما دامت متسمة بالغموض، وهذا ما يجعل الفائدة منها غير متحققة.

خامساً - صوي على درب النهوض بطرائق تدريس اللغة العربية في

الجامعات العربية

ثمة أمور يمكن في حال تحقيقها أن ترتقي بواقع تدريس اللغة العربية في الجامعات العربية، ومن هذه الأمور:

١- **وظيفية المناهج:** يتجه تعليم اللغة نحو الوظيفية والنفعية الاجتماعية، إذ لا فائدة من تعلم أي مادة إذا لم يكن لها نفع اجتماعي وفائدة للمتعلم في تفاعله مع المجتمع.

وفي ضوء هذا التوجه لا بد من أن تبني المناهج اللغوية على المواقف

الحية التي تُستخدم من المادة في الحياة، حتى يحس الدارس أن المادة التي يتفاعل معها تستثير دوافعه، وترضي اهتماماته، وتلبي حاجاته، وتُوفّر متطلباته، فيقبل عليها بشغف ورغبة.

ويتطلب ذلك تخليص المناهج من الحشو والتكرار والشذوذات والاستثناءات والمماحكات والتأويلات وخاصة في المادة النحوية، والتركيز على الأساسيات التي تساعد المتعلم على إدراك العلاقات بين الحقائق والمفاهيم والمجالات، مما يعين على حسن الانتفاع بها، وهو بذلك يعد خطوة في سبيل تكامل المعرفة ووحدتها.

أما فيما يتعلق بوظيفية المناهج اللغوية في الكليات الأخرى غير الآداب والتربية (قسم اللغة العربية) فلا بد من أن تكون المواد في هذه المناهج التي يتفاعل معها الطلبة إن في الطب أو في الهندسة أو التجارة أو الفقه أو التاريخ وإن في أي اختصاص آخر، من صميم اختصاصاتهم حتى تلبي حاجاتهم، وتشبع ميولهم، وأن يصار إلى إجراء التدريبات اللغوية في ظلال تلك النصوص الوظيفية بصورة غير مباشرة.

وثمة مجال رحب وواسع في اختيار المادة اللغوية في ضوء اختصاصات الدارسين، فإذا كنت أدرّس طلبة كلية التربية فيمكن الإتيان بنصوص تربوية من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ومن رسالة (أيها الولد) للغزالي، ومن مقدمة ابن خلدون (الشدة على المتعلمين مضرة بهم) ومن كتابات المربي ساطع الحصري وأحمد أمين مثل وصيته إلى ولده، ووصية الأستاذ الدكتور فاخر عاقل إلى ابنته... إلخ، ويمكن عرض نصوص شعرية من مثل لامية ابن الوردي وميمية الجرجاني.... إلخ.

وإذا كنت أدرّس طلبة علم النفس فيمكن أن آتي بنصوص تدور حول

نفسية قائلها من مثل شخصية المتنبي في «أطاعن خيلاً» وشخصية أبي فراس الحمداني في روميته، وأبي العلاء المعري في «أرى العنقاء»، وتربية النفس عند البوصيري، وعزة النفس لدى بدوي الجبل، والتفاؤل عند إيليا أبي ماضي... إلخ.

وإذا كنت أدرّس طلبة علم الاجتماع فيمكن أن آتي بنصوص تعالج المشكلات الاجتماعية قديماً وحديثاً من مثل مشكلة (أسعار الرعية) لأبي العتاهية، والتخلف في الشرق لنجيب حداد، وحرية الزواج عند الرصافي، والفقر والتشرد عند علي الجارم وأبي ماضي ومشكلة الانغماس في الملذات عند الأخطل الصغير... إلخ.

وإذا كنت أدرّس طلبة كلية الفنون الجميلة فيمكن أن آتي بنصوص وصفية قديمة وحديثة من مثل وصف الفرس لامرئ القيس، ووصف الحرب لبشار بن برد، ووصف الذئب للبحثري، ووصف الليل للمعري، والصور الكاريكاتورية لدى كل من ابن الرومي والجاحظ مثل وصف الأصلع ووصف قاضي البصرة، ووصف البركة لابن حمديس الصقلي والبحتري، ووصف الجبل لابن خفاجة الأندلسي، والربيع لأبي تمام والبحتري وصفي الدين الحلبي، ووصف المساء لخليل مطران... إلخ.

وهكذا نرى أن التعامل مع هؤلاء الدارسين في الكليات المختلفة ينبغي له أن يتسم بالمرونة وفق اختصاصات الدارسين من جهة ومستوياتهم من جهة ثانية.

٢- العمل على إصدار توصيف للمقررات الدراسية يحدد المحتوى لكل منها وعدد ساعات التدريس وتصنيف المقررات الدراسية إلى مجموعات (متطلبات الجامعة أو المعهد، متطلبات الكلية، متطلبات القسم العلمي

(التخصص)، مقررات اختيارية) على أن تكون اللغة العربية متطلباً جامعياً لجميع الطلبة، وليست من المقررات الاختيارية، وذلك للطلبة في الكليات المختلفة.

٣- إحداث تغييرات جوهرية في طرائق التدريس وتنويع مصادر التعليم والتعلم تحقيقاً لأهداف المنهج مع التركيز على توظيف التقانة في التدريس، واستخدام أساليب التعلم الذاتي وتوظيف التعلم بالحاسوب، والمناقشة والحوار والعصف الدماغى والتكليفات البحثية، إضافة إلى الدراسات الميدانية والعملية، وتعزيز التعلم الذاتى على أنه أحد ركائز المنهج الجامعي، وأنه أساس للتعلم المستمر مدى الحياة؛ والتركيز على تنمية التفكير النقدي لدى الطلبة على أنه المدخل الأساسي لمواكبة روح العصر والتميز بين الأصالة والزيف. والعمل على أن تكشف طرائق التدريس في التعليم الجامعي عن المواهب الأدبية بغية تنميتها والارتقاء بها.

٤- توظيف تقانة المعلومات والاتصالات الحديثة في ميدان طرائق التدريس الجامعي سواء للطلبة الذين يتابعون دراستهم في الجامعة، أو لأولئك الذين يتلقون التعليم عن بعد، كما يمكن لهذه التقانة أن تؤثر تأثيراً إيجابياً في نوعية التعليم العالي ومواءمته والحصول عليه وتخفيض تكلفته إذا وفرت لها الظروف الملائمة للحصول المباشر على مصادر المعلومات التقنية، وتسهيل التواصل السريع بين أعضاء هيئة التدريس والباحثين، كما تسهم هذه التقنيات في تقديم الدروس والبرامج المؤدية إلى الحصول على الشهادات بوسائط متعددة ومتقدمة مخترقة بذلك الحواجز التقليدية للمكان والزمان. وإن القدرة الافتراضية لهذا التطور في وسائل التعليم لا حدود لها لتحسين التعليم المفتوح والتعلم عن بعد، والتعلم مدى الحياة إذا ما هيئت لها الظروف المناسبة^(١٤).

(١٤) الدكتور رشدي أحمد طعيمة والدكتور محمد بن سليمان البندري - التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير - مرجع سابق ص ٨٧٦.

٥- العمل على أن يكون إعداد مدرسي اللغة العربية في الجامعات العربية غير مقتصر على التخصص الدقيق، وإنما على ما يرتبط به من تخصصات علمية أخرى في إطار تكامل المعرفة تحقيقاً لأهمية الدور التربوي والمهني للمدرس الجامعي، وضرورة إعداده لمهنته التدريسية بحيث يتمكن من نقل نتائج التعلم نقلاً يؤدي إلى الفهم والتجديد والإبداع.

٦- إخضاع أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات إلى دورات تدريبية تربوية تزودهم بمهارات توجيه الطلبة وسبل إرشادهم والأساليب الفعالة في تدريسهم وطرائق تقويمهم، بحيث يغدو عضو الهيئة التدريسية قادراً على مواكبة التدفق المعرفي، ومواجهة عصر المعلوماتية والمكتبات الإلكترونية وبنوك المعلومات والاتصالات وتقانة الاتصال والتعليم.

٧- التطوير المهني لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات على ألا يقتصر على الأساليب والطرائق فقط، وإنما إخضاعهم لدورات في اللغة تركز على الأساسيات ارتقاء بالواقع اللغوي، وانطلاقاً من أن هذا الارتقاء مسؤولية جماعية، ولا تلقى على كاهل مدرسي اللغة العربية وحدهم.

٨- تنوع أساليب التقويم وعدم الاقتصار على الامتحانات الكتابية، وإدخال الامتحانات الشفهية وحلقات البحث، على أن تركز الأسئلة على مستويات المعرفة كافة، وعدم الاقتصار على المستوى الأول من مستويات المعرفة المتمثل في الحفظ والتذكر والاسترجاع، وإنما يشمل الفهم والتطبيق والتحليل والضبط بالشكل والتعليل والنقد... إلخ. والحد من الأسئلة الموضوعية المؤتمتة، نظراً لقصورها في قياس الكثير من المستويات المعرفية العقلية العليا من جهة وقصورها في تعرف مستويات الطلبة في التعبير.

- ٩- السعي لأن تتضمن مقررات التعليم الجامعي مقررًا في مهارات استخدام المكتبة وتعدد مصادر التعلم، وآخر في أساليب البحث.
- ١٠- تشجيع حركة الترجمة للمراجع وأمّهات الكتب الأجنبية في التخصصات المختلفة والتنسيق مع المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق في هذا المجال، حتى يتمكن الطلبة من الاطلاع على التطورات العلمية الحديثة في التخصصات المناظرة في دول العالم المختلفة، ونقلها إلى لغتهم الأم «العربية الفصيحة».
- ١١- التنسيق بين منظومة التعليم الجامعي ومنظومة التعليم ما قبل الجامعي، وكفانا تقاذف الكرة وتحميل المسؤولية لطرف دون آخر!

* * *

المصادر والمراجع

- اتحاد المعلمين العرب - الدكتور حسام الخطيب - الخرطوم ١٩٧٦.
- التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير - الدكتور رشدي أحمد طعيمة والدكتور محمد بن سليمان البندري - دار الفكر العربي - القاهرة ٢٠٠٤.
- التعليم العالي في العراق (اتجاهات نموه ومشكلاته) - الدكتور عبد الجليل الزوبعي والدكتور محمد أحمد الغنام - جامعة بغداد ١٩٦٨.
- تعليم اللغة بين الواقع والطموح - الدكتور محمود أحمد السيد - دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر - دمشق ١٩٩٨.

- رابطة الجامعات الإسلامية - الجامعات الإسلامية وتعليم العربية: الواقع والتطوير - مدينة الإسماعيلية - مصر يناير ٢٠٠٢.
- قواعد الدراسة في الجامعة - الدكتور سعيد التل - عمان - دار الفكر - ١٩٩٧.
- اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين في المؤسسات التعليمية في فلسطين: الواقع والتحديات واستشراف المستقبل - الدكتور محمد جواد النوري - الموسم الثقافي الثالث والعشرون لمجمع اللغة العربية الأردني - عمان ٢٠٠٥.
- لغتنا والحياة - الدكتورة عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطئ) - دار المعارف بمصر - القاهرة ١٩٧١.
- محاضرات عن مشكلات حياتنا اللغوية - أمين الخولي - معهد الدراسات العربية - القاهرة ١٩٥٨.
- مذكرة عن الطريقة الحديثة في تعليم النحو - الدكتور محمد كامل حسين - وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية المتحدة - القاهرة ١٩٦٦.
- الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها - الدكتور محمود أحمد السيد - دار العودة - بيروت ١٩٨٠.

* * *