

المحاضرة الأولى

تعليم اللغة العربية في دول الخليج

مع دراسة حالة

لواقع تعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية

الأستاذ الدكتور علي بن محمد التويجري

مدير عام مكتب التربية العربي لدول الخليج

سابقاً

الثلاثاء 28 محرم 1421هـ - 2 أيار 2000م

تقديم

حياة اللغة صنو لحياة أبنائها، فلغة كل أمة هي لسانها الناطق بواقعها والمعبر عن تاريخها وتراثها، فاللغة هي التي تحفظ نتائج قرائح مفكري الأمة وقادة الرأي فيها على مر العصور. وتكمن عزة الأمم في عزة لغتها. وكم من لغة سادت ثم اندثرت عندما أهملها أهلها ولم يعتنوا بها. وكم من لغة امتدت بامتداد نفوذ أهلها.

واللغة العربية كرمها الله سبحانه وتعالى وجعلها لغة القرآن الكريم الذي تولى سبحانه وتعالى حفظه "إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون". والعمل في مجال اللغة العربية هو شرف كبير لمن يقوم به.

وانطلاقاً من اهتمام مجمع اللغة العربية الأردني يسرنا أن نقدم هذه الدراسة للمشاركة في الموسم الثقافي الذي يدور محوره الأساسي حول تعليم اللغة العربية.

وبحكم تشرفي العمل فترة من الزمن مديراً عاماً لمكتب التربية العربي لدول الخليج وبحكم معاشتي لواقع تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، فقد آثرت أن يكون موضوع هذه الدراسة هو "تعليم اللغة العربية في دول الخليج مع دراسة حالة لواقع تعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية".

ولذلك فقد قسمتها إلى قسمين رئيسيين يدور الأول منهما حول جهود مكتب التربية العربية لدول الخليج في مجال تعليم اللغة العربية وبخاصة ما قام به في إعداد خطة مقترحة لتطوير مناهج اللغة العربية، متبوعة بإعداد المنهج الشامل للغة العربية بمراحل التعليم العام.

ويتناول القسم الثاني واقع تعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية من حيث المناهج والخطط الدراسية والأهداف والمفردات التي يشتمل عليها المنهج إضافة إلى المعلم وطرائق التدريس والوسائل التعليمية وغير ذلك من العناصر التي تشكل الموقف التعليمي.

ونختتم هذه الدراسة ببعض التوصيات التي نرى فائدتها - إن شاء الله - في تحسين واقع تعليم اللغة العربية في عالمنا العربي.

والله الموفق وهو الهادي إلى سواء السبيل

القسم الأول

تطوير تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام

في دول الخليج

جاء اهتمام مكتب التربية العربي لدول الخليج بتطوير تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام انطلاقاً من أهدافه الرامية إلى تحقيق العديد من التطلعات ومنها:

١. العمل على تنسيق عمليات التعليم وتطويره واستكمالها، وإظهار شخصية المنطقة العربية الإسلامية وتدعيم وحدة شعبها، ووضع خطط التعليم والتربية على أسس علمية تواكب التطورات المعاصرة.
٢. تبني المشاريع التربوية والثقافية والعلمية الكبرى الرئيسية التي تهم الدول الأعضاء في المكتب مجتمعة التي لها دلالة إقليمية.
٣. تشجيع البحث العلمي والتربوي في الدول الأعضاء والعمل على تنمية الكفاءات المتخصصة في المجالات العلمية والتربوية لتلبية حاجات الدول الأعضاء.
٤. المساعدة على تبادل الخبرات والخبراء والمعلومات والتجارب التربوية والثقافية والعلمية والخدمات الفنية.
٥. العمل على تشجيع التعاون التربوي والثقافي والعلمي وتنشيطه.

٦. العناية بالثقافة العربية الإسلامية وشؤون الفكر العربي الإسلامي المعاصر والعمل على إبرازهما بالتركيز على البرامج والنشاطات الثقافية في مراحل التعليم العام والجامعي.

وينطلق اهتمام مكتب التربية العربي لدول الخليج باللغة العربية أيضاً من كونها المفتاح لمغاليق المعرفة ويتوقف على تعلمها وإتقان مهاراتها تمكن الطلاب من المواد الدراسية الأخرى التي هي في حاجة لمهارات القراءة والكتابة والتعبير بل والتفكير المنظم المبدع.

وقد ازداد اهتمام مكتب التربية العربي لدول الخليج بمناهج اللغة العربية منذ إنشائه، وكثف برامجه ومشروعاته في هذا المجال، وانهقدت اللقاءات الدورية في بعض الدول الأعضاء لتعرف واقع مناهجها بمراحل التعليم، ومحاولة البحث عن المشكلات والمعوقات التي تحول دون فاعلية المحاولات المبذولة لتطويرها. كما اهتم المؤتمر العام والمجلس التنفيذي في كثير من الدورات بتطوير تدريس اللغة العربية بدءاً من تطوير مناهجها وصياغة أهداف تعليمية. وقد جاء ذلك ضمن اهتمام السلطات العليا للمكتب بوضع صيغة موحدة لأهداف المواد الدراسية بمراحل التعليم العام حيث تمت صياغة أهداف اللغة العربية بعد جهود مكثفة شاركت فيها الدول الأعضاء داخل المركز العربي للبحوث التربوية وركزت هذه الجهود على:

- صياغة أهداف المقررات الدراسية في صورة سلوكية.
- وضع محتوى المادة لكل صف دراسي في ظل الأهداف السلوكية الموضوعية.
- وضع مؤشرات لمتطلبات المادة من طرائق التدريس والوسائل المعنية والنشاطات المصاحبة وأساليب التقويم.

ولم تتوقف جهود مكتب التربية العربي لدول الخليج عند وضع صيغة موحدة لأهداف اللغة العربية بمراحل التعليم العام، بل توجه المكتب نحو إعداد قدر مشترك في اللغة العربية، وقد بدأ اهتمام المكتب بالتوجه على هذا المسار الذي نستعرضه هنا بإيجاز.

القدر الخليجي المشترك في اللغة العربية والاجتماعيات:

عرض على اجتماع وكلاء وزارات التربية والتعليم والمعارف المسؤولين عن التعليم في الدول الأعضاء (الكويت: 25-26 شعبان 1404هـ الموافق 26-27 مايو 1984م) ضمن الخطة المقترحة لتوحيد المناهج والكتب الدراسية موضوعات ومقررات خليجية مشتركة في اللغة العربية والاجتماعيات.

وقد دعا اجتماع وكلاء الوزارات المسؤولين عن التعليم في الدول الأعضاء المدير العام لاتخاذ ما يلزم نحو دراسة توزيع الموضوعات المقترحة من القدر الخليجي المشترك في اللغة العربية والاجتماعيات على الصفوف المناسبة بمراحل التعليم العام لضمان استمرار هذه المفاهيم وتواصلها لدى المتعلمين. والعمل على وضع محتوى متكامل لهذه الموضوعات يتضمن طرائق التدريس والوسائل المعنية وأوجه النشاطات المصاحبة وأساليب التقويم.

وقد عرض على المجلس التنفيذي في دورته العادية السادسة عشرة نتائج وتوصيات اجتماع وكلاء الوزارات المسؤولين عن التعليم في الدول الأعضاء حول خطة دراسة تطوير المناهج الدراسية وتوحيدها، فوافق بقراره رقم (ثالث عشر/1) على الخطة المبدئية للتطوير ومجالات العمل باعتبارها مرحلة أولى لتنفيذ هذا المشروع.

وفي الدورة العادية الثامنة عشرة للمجلس التنفيذي تم عرض القدر الخليجي المشترك في اللغة العربية والاجتماعيات على المجلس فأصدر قراره رقم (سابع عشر) وكان مما جاء فيه:

١. توجيه الشكر إلى الإدارة العامة ممثلة في المركز العربي للبحوث التربوية على ما بذلوه من جهد في إخراج مجلدات القدر الخليجي المشترك في اللغة العربية.

٢. دعوة الدول الأعضاء إلى تزويد المكتب بملاحظاتهما ومقترحاتها التي تنثري القدر الخليجي المشترك الذي تم التوصل إليه.

٣. الموافقة على عرض المجلدات الستة عن القدر الخليجي المشترك في اللغة العربية وفي الاجتماعيات بمراحل التعليم العام في الدول الأعضاء على المؤتمر العام الثامن للإحاطة والموافقة المبدئية على التجربة.

٤. دعوة اللجنة المشكلة لمتابعة تطوير المناهج وتوحيدها والإشراف عليها بمتابعة هذا الأمر واقتراح أمثل السبل لتضمين ذلك القدر الخليجي المشترك المناهج والكتب المدرسية المقررة في الدول الأعضاء.

كما عرض الأمر على المؤتمر العام الثامن، فأصدر قراره رقم (22) الذي وافق فيه من حيث المبدأ على القدر الخليجي المشترك في مناهج التعليم العام لمادتي اللغة العربية والعلوم الاجتماعية ودعا المدير العام إلى إحالة المجلدات الستة المتضمنة القدر الخليجي المشترك في اللغة العربية والاجتماعيات إلى الدول الأعضاء على المجلس التنفيذي مع تفويضه في إقرار القدر الخليجي المشترك في اللغة العربية والاجتماعيات بعد أخذ الملاحظات التي ترد من الدول الأعضاء بعين الاعتبار.

ووافق المؤتمر العام الثامن بقراره رقم (1/34) على برامج المكتب وأجهزته لعامي 1406 و 1407 هـ، ومن بينها برامج المركز المتضمنة البرنامج رقم (9/2) وعنوانه (ورشة عمل لتنمية القدر الخليجي المشترك في اللغة العربية لمراحل التعليم العام في الدول الأعضاء).

وفي الدولة الاستثنائية الثانية للمجلس التنفيذي اتخذ المجلس قراره رقم (رابعاً) فيما يخص موضوعات القدر المشترك بين دول الخليج العربية في (اللغة العربية) التالي نصه:

١. الموافقة على موضوعات القدر المشترك بين دول الخليج العربية في (اللغة العربية) على الصورة المقدمة من المركز، مع أخذ ملاحظات أعضاء المجلس حول هذا الموضوع في الاعتبار.

٢. دعوة المدير العام إلى طباعة عدد من القدر المشترك بين دول الخليج العربية في (اللغة العربية) في صورته النهائية وتوزيعه على الدول الأعضاء لتنفيذه، بدءاً من العام الدراسي 1407/1406 هـ (1987/1986) ضمن المناهج المطبقة في اللغة العربية.

٣. الموافقة على استراتيجية تنفيذ القدر المشترك بين دول الخليج العربية في (اللغة العربية) وذلك على النحو الآتي:

أ. يتم دمج المشترك ضمن مناهج اللغة العربية بمراحل التعليم العام في كل من الدول الأعضاء بحسب التنظيم المضمن في استراتيجية التنفيذ.

ب. يقوم المعلم بتدريس موضوعات القدر المشترك بالأسلوب الذي يراه مناسباً لموضوعه وتلاميذه، وله أن يستعين بالأسلوب المقترح الذي

حدد المركز معالمه في الاستراتيجية، والاستفادة من النماذج التي يضعها المركز لبعض الموضوعات.

ج. يجري تقويم تدريس الموضوعات (بنائياً ونهائياً) وفق البرنامج الذي يضعه المركز لهذا الغرض.

4. دعوة المدير العام إلى ما يأتي:

أ. إعداد نماذج لأساليب الأداء وتزويد الدول الأعضاء بها قبل بداية التنفيذ بوقت كاف.

ب. إعداد برنامج وأدوات التقويم (البنائي والنهائي) وتزويد الدول الأعضاء بها قبل بداية التطبيق بوقت كاف.

ج. إجراء التعديلات اللازمة التي يتطلبها التقويم.

د. مراعاة نتائج التقويم في تنمية القدر المشترك مستقبلاً.

5- دعوة الأجهزة المختصة في الدول الأعضاء إلى ما يأتي:

أ. تطبيق القدر المشترك ضمن مناهج اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدءاً من العام الدراسي 1406/1407 هـ (1986/1987م).

ب. تحديد العناصر التي تتولى التقويم.

ج. تزويد المركز بنتائج التقويم.

6- الموافقة على استراتيجية التأليف القدر المشترك في دول الخليج العربية في (اللغة العربية) على الصورة المقدمة من المركز.

7- تعطى الدول الأعضاء فترة لا تتعدى عاماً واحداً لتنفيذ القدر المشترك بين دول الخليج العربية في (اللغة العربية) .

وفي الدورة العادية الحادية والعشرين للمجلس التنفيذي اتخذ المجلس قراره رقم (أولاً/8) ونصه:

"دعوة المدير العام إلى أن تكون جهود المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج في مجال اللغة العربية جهوداً أصلية، وعدم الاكتفاء بقدر مشترك فيها، مع السعي إلى التغلب على الصعوبات التي تواجه في سبيل تطوير تدريس اللغة العربية ومناهجها وأساليب تعليمها".

وتنفيذاً لذلك بدأ المركز منذ صدور هذا القرار في إجراء اتصالاته بذوي الجهود البارزة من المتخصصين في اللغة العربية بالدول الأعضاء وسائر الدول العربية متخذاً الخطوات الآتية:

١. استقطاب المتخصصين من السادة المسؤولين إسهام المتخصصين في اللغة العربية في الدول الأعضاء في وضع موضوعات تنمية القدر المشترك بين الدول الخليج العربية في اللغة العربية فشارك في هذا العمل عدد كبير منهم.

٢. اعتماد أسلوب التجريب والاختيار، حيث استضاف المركز بعض العناصر المتميزة في المادة من الخبراء والمتخصصين البارزين في الدول العربية لفترة محدودة فشاركوا في بعض المشروعات الخاصة باللغة العربية.

٣. تكليف بعض الخبراء بوضع أوراق عمل أو دراسات تتعلق بالمادة وبخاصة بعد اعتماد وحدة اللغة العربية، ويقوم المركز الآن بتقويم الأعمال التي أنجزوها تمهيداً لاختيار خير العناصر للاستعانة به في مشروعات المركز المتعلقة بتطوير تدريس اللغة العربية.

أما القدر المشترك فلم يكن سوى وجبة أولى في مجال توحيد المناهج وتطويرها بحسب ما نصت عليه استراتيجية التوحيد والتطوير التي اعتمدها المجلس التنفيذي في دورته العادية السادسة عشرة.

كما أصدر المجلس في الدورة العادية الحادية والعشرين قراره رقم (أولاً/9) ونصه:

"التأكيد على ما نص عليه القرار (رابعاً) من قرارات الدورة الاستثنائية الثانية للمجلس التنفيذي (الكويت 6-7 رجب 1406 هـ الموافق 16-17 آذار/مارس 1986م) فيما يخص القدر المشترك بين دول الخليج العربية في اللغة العربية وما نص عليه القرار رقم (خامساً) المتخذ في الدورة ذاتها فيما يخص القدر المشترك بين دول الخليج العربية في الاجتماعيات".

وتنفيذ لذلك التزم المركز بما اتخذته المجلس التنفيذي من قرارات الدورة الاستثنائية الثانية فيما يخص القدر المشترك في اللغة العربية والاجتماعيات من حيث:

-وضع الموضوعات الموحدة أو اختيارها في ضوء الأهداف الموضوعية.

-خضوعها للدراسة والتحليل في ضوء الضوابط والمعايير المعتمدة.

-ترك المرونة للدول الأعضاء في تضمين كل موضوع في الصف الذي يناسب بناء مناهجها.

تم إخطار لجان التأليف بالالتزام بقرار المجلس التنفيذي في دورته الاستثنائية الثانية من حيث الموعد المحدد لإنجاز كل خطة من خطوات العمل.

كما أصدر المجلس التنفيذي في ذات الدورة قراره رقم (أولاً/14) التالي نصه:

14- دعوة المدير العام إلى مراعاة ما يأتي:

أ. إن القدر المشترك في اللغة العربية (مطالعة ونصوص) يهدف إلى غرس اتجاهات ترغبها الدول الأعضاء.

ب. إن الكتب الموحدة في اللغة العربية (القواعد) والكتب الموحدة في الرياضيات والعلوم تهدف إلى الاستفادة من القدرات المشتركة للدول الأعضاء في تطوير المناهج فهو غرض تطويري إلى جانب كونه توحيدياً.

وبلاحظ في تنفيذ ذلك أنه منذ أعد المركز خطة العمل في وضع القدر المشترك في اللغة العربية واعتمدها المجلس التنفيذي في دورته العادية السادسة عشرة، سعى المركز في تنفيذ برامجه في القدر المشترك في ضوء الأهداف الموضوعية له حيث نصت على وحدة الفكر والاتجاه بين أبناء الدول الأعضاء بالإضافة إلى تعميق القيم العربية الإسلامية وتعميق الانتماء إلى المجتمع العربي في الخليج بوصفه جزءاً من أمتنا العربية والإسلامية.

ومنذ بدأ المركز نشاطاته في توحيد المناهج وتطويرها في الدول الأعضاء تنفيذاً للقرار رقم (13) الصادر عن المؤتمر العام في دورته العادية السابعة التي عقدت في مسقط، والخاص بتوحيد المناهج وتطويرها، التزم المركز في تنفيذ هذا القرار بمضمونه الذي يجمع بين التوحيد والتطوير في آن واحد، نصت على ذلك خطة المركز لتطوير المناهج وتوحيدها التي اعتمدها المجلس التنفيذي في دورته العادية السادسة عشرة كما اعتمد المركز هذا الأسلوب في الاستراتيجية التنفيذية التي اعتمدها المجلس التنفيذي في دورته الاستثنائية الثانية فكان التطوير يساير التوحيد جنباً إلى جنب، فلم يكن التوحيد مستهدفاً الوضع القائم - على جودة تجارب الدول الأعضاء فيه - وإنما كان قائماً على

التماس أحدث ما وصلت إليه الهيئات التربوية في كل مجال عربياً ودولياً، وأن محتوى المناهج والكتب الموحدة والمطورة شاهد على ذلك، ولقد جاء القرار دعماً لهذا النهج وتأكيداً، ولقد جدد المركز تركيزه على هذا الأسلوب في لقاءاته الدورية.

الانطلاق نحو المناهج الموحدة:

انطلقت جهود مكتب التربية العربي لدول الخليج نحو إعداد منهج شامل موحد للغة العربية بمراحل التعليم العام في دولة الأعضاء وقد ساعد على هذه الانطلاقة إنشاء وحدة مختصة باللغة العربية في إطار المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج حيث جاء إنشاؤها إيذاناً بمرحلة جديدة للعمل في خدمة اللغة العربية، حيث عكف العاملون في الوحدة على دراسة متعمقة تناولت قرارات المؤتمر العام والمجلس التنفيذي الخاصة بتطوير تدريس اللغة العربية، ومن بينها أهداف اللغة العربية المعتمدة ومحتوى مناهجها والوثائق الواردة من الدول الأعضاء ومجموعة البحوث والدراسات التي أجراها المركز لخدمة اللغة العربية، بالإضافة إلى نتائج الندوات واللقاءات التي عقدها المركز لهذا الغرض.

كما أجرى المركز اتصالاته بالمؤسسات التربوية عربياً ودولياً للاطلاع على أحدث ما أصدرته من بحوث ودراسات تتصل ببناء مناهج لتعليم اللغة الوطنية وما تضمنته من عناصر جاءت نتيجة التطوير المعاصر في الميدان التربوي بصورة عامة، وفي تعليم اللغات بصورة خاصة، ومن ذلك ... التقنية المعاصرة في تعليم وتعلم اللغات، وقد أفاد المركز من هذا النشاط ما يأتي:

- الاطلاع على التجارب التي أجرتها الدول الأعضاء لتطوير تدريس اللغة العربية، وما اتسمت به من شمول في بعضها، وما كان منها جزئياً في بعضها الآخر.

- الاطلاع على التقنية المعاصرة ومدى استفادة اللغة العربية منها.
- الوقوف على العقبات التي تحول دون بلوغ التطوير في تدريس اللغة غاياته.

- الوقوف على عوامل النجاح التي هيأت لبعض التجارب أن تحقق خطوات جيدة في مسيرة تطوير مناهج اللغة العربية.

وضع المركز خطة لتطوير مناهج اللغة العربية وتوحيدها في الدول الأعضاء كشفت كثيراً من أسباب الضعف التي أحاطت بتدريس المادة، كما أوضحت جوانب القصور التي كانت وراء قلة العائد من وراء التجارب التي تمت في هذا الميدان وقد توصل المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج إلى أن من أهم الأسباب في قصور بعض التجارب عن بلوغ غايتها فيما يأتي:

1- إن كثيراً من الدراسات التأسيسية التي يعتمد عليها بناء أي من المناهج الدراسية لم تتوافر بالقدر المطلوب حتى الآن بين بيئاتنا التربوية حيث لم تتمكن من الإجابة بدقة عن التساؤلات التالية:

- ما ملامح شخصية الإنسان العربي المسلم بعامة، والإنسان العربي المسلم في منطقة الخليج بصورة خاصة؟
- ما ميول المتعلم في المنطقة واهتماماته؟ وما قدرته وإمكاناته؟
- ما الفجوة القائمة بين ما يدرسه في المدرسة، وما يتعامل به في واقع حياته؟
- لماذا الأحجام عن تعلم اللغة العربية والإقبال على تعلم اللغة الأجنبية؟
- كيف نخفف من حدة اللهجات العامية؟

- كيف ننشئ الجو اللغوي المناسب في المدرسة؟
- ما جدوى البناء الجديد للمناهج واستخدام أحدث التقنيات إذا لم تكن الممارسة اللغوية قائمة على أسس سليمة؟
- هل أعددنا معلم اللغة العربية لتحمل مسؤولية تعليم اللغة بوعي جديد ومهام جديدة وأساليب جديدة؟
- هل اخترناه في ضوء ضوابط ومعايير علمية تحقق أهداف تعليم اللغة، وعلى أساس من رغبته في تعليم اللغة وولعه بها والتزامها في معالجة دروسه.

خطوات إعداد المنهج الشامل الموحد في اللغة العربية:

استند إعداد المنهج الشامل الموحد في اللغة العربية على قرارات السلطات العليا لمكتب التربية العربي لدول الخليج التي أولت اللغة العربية اهتماماً متنامياً بمناهجها وطرائق تدريسها وكتبها.

وإذا أردنا استعراض الجهود التي تمت في هذا المجال فإن قرارات المؤتمر العام والمجلس التنفيذي للمكتب ومدى الالتزام بتنفيذها يعد خير تعبير عند توثيق هذه الجهود وإثباتها، ولذلك نستعرضها هنا بشيء من الإنجاز.

فقد صدر القرار رقم (3/12) عن الدورة الخامسة والثلاثين للمجلس التنفيذي التي عقدت في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية في يومي (18 و 19) ربيع الآخر 1414 هـ (4-5 أكتوبر 1994م) بدعوة المدير العام إلى وضع منهج شامل في اللغة العربية لمراحل التعليم العام بالدول الأعضاء،

وجاء هذا القرار بناء على توصية من مجلس إدارة المركز في دورته العادة السادسة والعشرين بأن يقوم المركز بإعداد منهج شامل في اللغة العربية يكون مرجعاً لبناء مناهجها وتدريبها بمراحل التعليم العام في الدول الأعضاء، قامت وحدة اللغة العربية بإعداد المنهج المذكور مستعينة في ذلك بالمصادر الآتية:

- توجيهات المجلس التنفيذي التي ضمتها محاضر جلساته منذ الدورة الرابعة والعشرين حتى الدورة السابعة والعشرين الخاصة بتطوير تدريس اللغة العربية.
 - توصيات مجلس إدارة المركز في دورته العادة منذ الدورة السادسة عشرة إلى الدورة السابعة والعشرين المتصلة بتطوير تدريس اللغة العربية.
 - الأهداف العامة للتربية التي اعتمدها المؤتمر العام وأهداف المراحل التعليمية بعامة وأهداف اللغة بمستوياتها المختلفة بصورة خاصة.
 - المناهج المطبقة في اللغة العربية بمراحل التعليم العام في الدول الأعضاء
 - الدراسات التي أجراها المركز واللقاءات التي عقدها لتطوير تدريس اللغة العربية بمراحل التعليم العام في الدول الأعضاء.
 - الدراسات التقييمية التي توافرت لدى المركز التي أجرتها الدول الأعضاء ومراكز البحث التربوي بالمنطقة بهدف تطوير تدريس اللغة العربية.
- قدم المركز المنهج الشامل في اللغة العربية إلى المجلس التنفيذي في الدورة العادية السادسة والثلاثين التي عقدت بمدينة جدة في 8 ذي القعدة 1414هـ (19 أبريل 1994م) وبعد حوار موسع حول محتواه المجلس قراره رقم (4) الذي نص في فقراته (3، 4، 5) على ما يأتي:

٤. دعوة المدير العام إلى إرسال المنهج الشامل في اللغة العربية إلى الدول الأعضاء للنظر من قبل الخبراء والمتخصصين، وتزويد المركز بملاحظاتهم ومقترحاتهم.

٥. دعوة المدير العام إلى عرض المنهج الشامل في اللغة العربية بعد اعتماده من قبل الخبراء والمتخصصين في الدورة القادمة للمجلس وذلك لاتخاذ القرار المناسب بشأنه.

وتنفيذاً لهذا القرار قام المركز بإرسال المنهج الشامل على الدول الأعضاء حيث أحيل إلى الخبراء والمتخصصين للدراسة، وتلقى المركز المقترحات والملاحظات من جميع الدول الأعضاء.

وعكفت وحدة اللغة العربية على دراسة الملاحظات وتفرغها وتصنيفها واتخاذ موقف مناسب من كل منها، وأعدت بذلك مذكرة لتقديمها في الندوة بعد أن عادت إلى المنهج الشامل لتطويره في ضوءها.

عرض المركز المنهج الشامل في اللغة العربية في الندوة العلمية التي عقدت في دولة البحرين في الفترة من 18-20 ربيع الآخر 1415هـ (24-26 سبتمبر 1994م) حيث جرت دراسة تحليلية لمكونات المنهج الشامل جميعها بعد أن أفرد المركز لكل عنصر من عناصره ورقة مستقلة في صورة تدفقية بدءاً بالصف الأول وانتهاء بالصف الثاني عشر تجنباً للثغرات أو الفجوات التي قد تحدث بين صف وآخر، أو بين مرحلة وأخرى.

أصدرت الندوة توصياتها مصدرة باعتماد المنهج الشامل بعد إجراء التعديلات التي رأتها الندوة .

عرض المركز نتائج الندوة في اجتماعات الدورة الثامنة والعشرين لمجلس إدارة المركز التي عقدت بجدة في يومي 25 و 26 ربيع الآخر 1415 هـ (1-2 أكتوبر 1994م) فأقر النتائج التي توصلت إليها الندوة ودعا المركز إلى تنفيذ ما أصدرتها من توصيات وأهمها ما يأتي:

١. إعادة تنظيم المنهج (المحتوى والحقائق والمفاهيم والمهارات) لتحقيق البناء العضوي الأفقي والرأسي مع الاهتمام بمراجعة الصياغة.
٢. دعم المجالات بموضوعات ضرورية مثل: تنمية اتجاهات الطلاب لترشيد الاستهلاك ومكافحة التلوث البيئي.
٣. إعداد "لوحات تدفقية" لمهارات الفنون في الصفوف جميعها لتوضيح الجديد منها وما يستكمل، وما يعاد حتى لا يكون هناك تكرار أو تداخل، ولتحقق التدرج في نمو المهارات.
٤. فصل مهارات التهجي والرسم الكتابي عن مهارات التعبير الكتابي.
٥. البدء بتدريب التلاميذ على مهارات التعبير الكتابي ومهارات فن الاستماع من الصف الأول.
٦. التدريب على مهارات السلامة اللغوية من خلال تركيبات لغوية منذ الصف الأول.
٧. تقديم قواعد النحو في جميع المستويات من خلال مواقف وظيفية.
٨. اعتماد التعريف الآتي للتفكير الناقد، وهو: فحص المادة وتقويم الأدلة والبراهين والحكم على القضايا في ضوء معيار أو محك، ومراجعة قوائم مهارات التفكير الناقد لتحديد ما يتلاءم منها مع المصطلح المتفق عليه واستبعاد ما لا يتلاءم معه.

٩. التركيز على العبارات التي تتميز بعذوبة اللفظ وسلاسة الأسلوب وجماله
لتنمية التذوق والحس اللغوي لدى المتعلم، مع مراعاة أن تكون من بيئته،
وبخاصة الصفوف الأولى.

١٠. وضع المستويات اللغوية التي نتوقع أن يصل إليها المتعلم في صورة
كفايات لكل حلقة دراسية (الحلقة تشمل ثلاثة صفوف دراسية).

١١. البدء بتدريس القواعد النحوية يتركز تحديده لكل دولة من الدول
الأعضاء

١٢. وضع العروض ضمن المقررات الاختيارية بالمرحلة الثانوية، أو ضمن
النشاط.

١٣. الاهتمام بتدريس الخط العربي.

- قام المركز بتنفيذ جميع التعديلات والتوصيات التنظيمية التي أصدرتها
الندوة فوضعت المنهج الشامل في الصورة المعدلة.

- قدم المركز المنهج الشامل في صورته المعدلة إلى المجلس التنفيذي
في دورته العادية السابعة والثلاثين التي عقدت بمدينة الرياض في
المملكة العربية السعودية في الفترة من (4-5/6/1415هـ) الموافق
7-8/11/1994م.

وبعد استعراض توصيات الندوة، ومناقشة ما تم تنفيذه منها أصدر المجلس
قراره رقم (15) ونصه:

١. الموافقة على المنهج الشامل الموحد في اللغة العربية منطلقاً لبناء مناهج
اللغة العربية وتطوير تدريسها بمراحل التعليم في الدول الأعضاء.

٢. دعوة المدير العام إلى إرسال المنهج الشامل إلى الدول الأعضاء للاستفادة منه في بناء مناهج اللغة العربية وتطوير تدريسها بمراحل التعليم العام.

٣. دعوة المدير العام إلى عقد اجتماع في كل دورة مالية لمتابعة ما أضيفت إلى المنهج الشامل من جهود تطويرية ومتابعة مدى استفادة الدول الأعضاء من هذا المنهج في بناء مناهجها وتطويرها.

٤. دعوة الدول الأعضاء إلى الاستفادة من المنهج الشامل الموحد في اللغة العربية في بناء مناهجها وتزويد المركز بمقترحاتها لمواصلة تطويره.

٥. رفع المنهج الشامل الموحد في اللغة العربية إلى المؤتمر العام الثالث عشر للإحاطة.

أهم الملامح التطويرية في المنهج الشامل في اللغة العربية:

من المهم أن نثبت هنا أن تطوير تدريس اللغة العربية لم يبدأ من فراغ، فقد نشطت الأجهزة المسؤولة عن تدريس اللغة العربية والمؤسسات التربوية المعنية في دول الخليج العربية الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج لخدمة تطوير اللغة، فهناك مناهج استحدثت وتجارب أجريت وأخرى في طور التنفيذ، وسيكون لهذه النشاطات أثرها الإيجابي في مرحلة التطوير الجديدة.

وهناك الجهود التي بذلها المختصون في الدول الأعضاء في إطار نشاطات المكتب مما يعد رافداً كبير الأثر في مساندة التطور وتتمثل هذه الجهود فيما يأتي:

- الأهداف الموحدة لتدريس اللغة العربية على اختلاف مستوياتها.
- الصيغة الموحدة لمفردات اللغة العربية بمراحل التعليم العام.
- حصر الأخطاء الشائعة في كتابات التلاميذ بنهاية المرحلة الإعدادية.
- وضع برنامج في التهجى للصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الابتدائية.
- وضع برنامج علاجي لأخطاء التلاميذ في المرحلتين الابتدائية والإعدادية.
- دراسة حول المهارات الأساسية في أداء المتعلمين في اللغة العربية بمراحل التعليم العام.
- دراسة تقويمية للصيغ المطبقة في تعليم القراءة للمبتدئين في الدول العربية واختيار أفضلها لتجربته.

وهذه البرامج وغيرها المطبقة في تعليم القراءة للمبتدئين في الدول العربية واختيار أفضلها لتجربته.

وهذه البرامج وغيرها وإن كانت حاجة الميدان قد فرضتها لمعالجة المشكلات القائمة، إلا أنها أعطت مؤشرين مهمين:

الأول: إن كثيراً من المشكلات التي تواجه تدريس اللغة العربية نابعة من المرحلة الابتدائية، فضعف التلاميذ في القراءة والكتابة، والعجز الذي يحول دون انطلاق المتعلم في التحدث يعود على هذه المرحلة.

الثاني: أن كثافة المناهج المقررة وازدحامها والمطالب غير المنظورة وراء كل مقرر دراسي في المرحلة الابتدائية ألقى على كاهل المتعلم أعباء ينوء بحملها.

فإذا أضفنا إلى ما تقدم أن أهمية المرحلة الابتدائية في تعلم اللغة، وتكوين الرصيد اللغوي السليم للمتعلم وبداية تعامله مع الكلمة العربية والجملة العربية وارتباط تفكيره بها، وهي مرحلة التأسيس وتفاعل المتعلم مع فنون اللغة وتكون الحس اللغوي لديه، كان ذلك أدعى إلى أن يبدأ التطوير من المرحلة الابتدائية ثم تأتي المرحلتان اللاحقتان (الإعدادية والثانوية) ليكون التطوير فيهما على أساس قوي سليم في المرحلة الابتدائية.

ولقد كشفت الدراسات التي أجريت في مجال توحيد المناهج وتطويرها عن توافق كبير في مناهج كبير في مناهج اللغة العربية بين الدول الأعضاء في جميع فروع المادة، وكلما امتدت مسيرة التطوير خطوات ازداد التقارب في جميع فروع المادة بين مناهج الدول الأعضاء، بل إن بعض فروع اللغة العربية كالترديدات النحوية والبلاغية والدراسات الأدبية تشير إلى اتفاق تام، وأن التفاوت بين مناهج الدول الأعضاء في هذه الفروع إنما جاء نتيجة التقريعات

الكثيرة لدى بعض المناهج أو الاختلاف في تحديد السنة الدراسية لبعض القضايا النحوية أو الدراسية، ولقد أكدت الدراسة الأخيرة التي أجراها المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج حول إمكانية توحيد مناهج اللغة العربية في الدول الأعضاء، أن التوحيد الكامل يمكن فيما يأتي:

- تعليم اللغة العربية في الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الابتدائية.
- توحيد كتب التدريبات البلاغية في المرحلة الثانوية (ذلك أن القضايا البلاغية وموضوعات النقد الأدبي لا تدرس بصورة منهجية إلا في المرحلة الثانوية).
- توحيد برامج الدراسات الأدبية وتاريخ الأدب.

وقد انعكست نتائج البحوث والدراسات على توصية المنهج الشامل الذي تم إعداده وعلى تحديد أبرز ملامحه حيث جاء هذا المنهج في ضوء الأهداف الموحدة والمعتمدة للغة العربية، مستجيباً للقرارات والتوصيات ونتائج الدراسات التربوية في هذا المجال ليكون خطوة سابقة وضرورية للخطة المقترحة لتطوير مناهج اللغة العربية وتوحيدها في الدول الأعضاء فأخذ منها كثيراً، وزاد عليها كثيراً، وضمنها خبرات السنين الماضية، جمعتها بوعي وتنظيم وحدة اللغة العربية من مصادر عديدة لتكون عوناً للأخوة بناء المناهج ومؤلفي الكتب المدرسية من جهة، ومرجعاً للعاملين في الميدان والمشرفين عليه من جهة أخرى، كما تقدم للباحثين والمهتمين بتطوير مناهج لغتنا العربية صورة من التنظيم العلمي لبناء مناهجها، فيمثل المنهج محاولة متقدمة في بناء منهج شامل ومتكامل للغة العربية - فيما يظن واضعوه - في منطقتنا العربية لأنه وجه إلى أسس بناء المنهج، وقدم التنظيم الضروري لصيته العلمية، حيث اشتمل على ما يأتي:

١. أنه قسم صفوف التعليم العام الاثني عشر إلى ست حلقات، لكل صفين حلقة، والتمس المجالات التي ينطلق في ضوءها تعليم اللغة وتعلمها.

1/1 من واقع المناهج المطبقة والمطورة في الدول الأعضاء.

2/1 ومما أشارت إليه الدراسات والبحوث النفسية والتربوية.

3/1 ومما أسفرت عنه مقابلات العاملين في الميدان والمشرفين عليه، حيث النظرة الواقعية إلى حياة المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية.

2. وضع المنهج تصوراً مقترحاً للمحتوى اللغوي لكل مجال، وحدد في ضوءه:

1/2 الحقائق والمفاهيم التي يمكن أن يكتسبها المتعلمون من خلال نشاطهم اللغوي المرتبط بكل مجال.

2/2 الميول والاتجاهات التي يمكن أن يوجه إليها المحتوى اللغوي لكل مجال عن طريق مشاركة المتعلم في أوجه النشاط اللغوي المرتبط بالمجالات المشار إليها.

3/2 المهارات التي يمكن أن يتدرب عليها المتعلم من خلال تفاعله مع المواقف التعليمية التي يشكلها بناء المنهج، وقد انتظمت المهارات المقترحة فنون اللغة (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)، إضافة إلى مهارات السلامة اللغوية لكل حلقة.

4/2 المستوى اللغوي الذي يمكن أن يصل إليه المتعلم في نهاية كل حلقة موزعاً بين فنون اللغة السالفة الذكر لكونها حصيلاً للنشاط اللغوي في سنتي الحلقة ونتاجاً لتعلم اللغة وتعلمها.

5/2 أوجه النشاط التي يمكن أن تنظم للممارسة اللغوية في كل مرحلة،

والوسائل التعليمية والتقنية التربوية المعينة على تعليم اللغة وتعلمها.

3. ولعل تقسيم صفوف التعليم على هذا النحو يسد الفجوة الناجمة عن نظام

السلم التعليمي (المراحل الدراسية) ذلك النظام الذي يجعل كل مرحلة

شبه مستقلة عن المرحلتين الأخريين، كما أن هذا التقسيم يخدم مرحلة

التعليم الأساسي مهما يكن عدد سنواتها على أساس أن لكل دولة أن

تبني مناهجها وفق النظام الذي وضعه المنهج الشامل مع تطويع

المنهج لسني هذه المرحلة.

٤. أشار المنهج على المستوى اللغوي المتوقع أن يحققه المتعلم في

نهاية كل حلقة، إلا أن هذا مجرد اقتراح، فإذا ما طبق المنهج

العلم لبلوغ مستوى من ناتج التعلم عقب أي من الحلقات المذكورة،

فربما تقدم نتائج التطبيق تغييراً في هذا المستوى.

٥. إن هذا المنهج يجد الاهتمام من الخبراء في المؤسسات التربوية

المعنية في الدول الأعضاء من أجل تطويره في ضوء نظراتهم

ومقترحاتهم. كما سيكون التطبيق العلمي في وضع الكتب وسائر

الأدوات التعليمية وتجريبها خير معين على التطوير.

٦. إن تحقيق ما تضمنه المنهج الشامل في جميع الدول الأعضاء

سوف يكون خطوة في غاية الأهمية نحو توحيد مناهج اللغة في

الدول الأعضاء، ذلك أن المنهج حدد مجالات تعلم اللغة في كل

حلقة، والمحتوى اللغوي لكل منها، والحقائق والمفاهيم المتوقع

اكتسابها للمتعليم، والميول والاتجاهات التي تكون موضع رعاية

وعناية لكل حلقة وكذلك المهارات وما يصل إليه المتعلم من مستوى.

وهكذا فإن عملية تطوير مناهج اللغة العربية التي برزت سماتها في صياغة المنهج الشامل الموحد تؤكد أن هذا التطوير قد جاء شاملاً لينظم جميع عناصر المنهج ومكوناته كما امتد ليشمل تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام. وهو تطوير جاء امتداداً طبيعياً لما تم إنجازه في خدمة اللغة العربية وبخاصة بعد أن تم اعتماد الأهداف العامة لتدريسها في مراحل التعليم العام، كما اتسم تطوير المنهج الشامل بالميزات البارزة الآتية:

- أنه تطوير يراعي في المقام الأول ظروف المتعلم واستعداده وحاجاته وميوله، فيقدم إليه ما يثير اهتمامه ويرضي حاجاته ويستجيب لميوله ويناسب استعداداته، كما يراعي الأعباء التعليمية للمتعلم المتمثلة في المواد الأخرى وتبعاتها ومطالبها.
- وهو تطوير قام على ضوابط علمية تحدد أبعاده وتحكم مساره، فلا يقبل عقوبة أو ارتجالاً، وإنما يتحرك بمعايير ويبنى على أسس نفسية وتربوية واجتماعية وفلسفية، والفيصل فيه لقبول شيء أو رفضه إنما هو البحث العلمي الذي يضع كل عنصر في مكانه الصحيح.
- وهو تطوير يستند على عمل جمعي لا ينفرد به فرد أو أفراد، ولا تستأثر به فئة دون أخرى، وإنما يلتقي عليه المسؤولون التربويون والخبراء والباحثون في جميع الدول الأعضاء وفي سائر الدول العربية، ليكون العمل ثمرة لجميع الخبرات والتجارب ذات الصلة باللغة العربية وتدريسها.

- وهو تطوير لا يقف عند المادة المكتوبة، ولكنه يقف مع العلم ويتحقق من مستوى كفاياته العلمية والمهنية، ويضع برامج تنميته والارتقاء بمستواه، كما يلتقي بالمؤسسات ذات الصلة بإعداده وتأهيله.
- وهو تطوير لا يتم بمعزل عن الاتجاهات المعاصرة في تطوير تدريس اللغة لأبنائها ولكنه يستمد من نشاط المؤسسات المعنية عربية ودولية ما يجعله مطمئناً إلى سلامة مسعاه في خدمة اللغة العربية.

القسم الثاني

تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية

واقعها تقويمها

تقديم:

يحظى تعليم اللغة العربية باهتمام في كافة مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية باعتبار اللغة العربية لغة القرآن الكريم، وهي اللغة الأم، التي بها يتم التواصل بين أبناء المجتمع. وعن طريقها يكتسب الأطفال خبراتهم ومهاراتهم، وتنمو معارفهم ويرتبطون فيما بينهم وبتراثهم وحضاراتهم، ويتواصلون مع ركب الحضارة والتطور.

واللغة العربية مفتاح لمغاليق المعرفة، وعليها يعتمد المربون في جعل الطفل متصلاً ببيئته غير بعيد عن الحياة التي تحيط به، كما يكون بمقدوره أن يتابع ما تصل إليه العلوم والآداب من تطور وتجديد وتحديث.

والعناية بتعليم اللغة العربية في كافة مراحل التعليم العام يظهر بوضوح من خلال استقرار واقع الوثائق الرسمية ذات الصلة بتعليم اللغة العربية، وكذلك متابعة الجهود التي تبذلها الجهات المسؤولة عن التعليم بالمملكة، وتحليل تلك الجهود والوقوف على تقويم فعاليتها.

وهذا ما سنتعرض له هنا بشيء من التفصيل.

أولاً: أهداف تعليم اللغة العربية من خلال نصوص سياسية التعليم بالمملكة العربية السعودية.

تعد وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية الوثيقة السيادية للتعليم التي تحدد أسس التعليم وغاياته وأهدافه في كافة مراحله والتخطيط له

وتتولى تحديد جميع المبادئ والأسس للأنشطة والبرامج ذات الصلة بالعملية التعليمية بالمملكة.

وقد صدرت سياسة التعليم معتمدة بقرار مجلس الوزراء الموقر رقم (779 في 16-17/9/1389هـ) وجاء في مادتها الأولى ما يوضح الهدف من إصدارها حيث نصت هذه المادة على ما يأتي:

"السياسة التعليمية هي الخطوط العامة التي تقوم عليها عملية التربية والتعليم أداءً للواجب في تعريب الفرد بربه ودينه وإقامة سلوكه على شرعه، وتلبية لحاجات المجتمع، وتحقيقاً لأهداف الأمة، وهي تشمل حقول التعليم ومراحلها المختلفة، والخطط والمناهج، والوسائل التربوية، والنظم الإدارية، والأجهزة القائمة على التعليم، وسائر ما يتصل به.

والسياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية تنبثق من الإسلام الذي تدين به الأمة عقيدة وعبادة وخلقاً وشرعية وحكماً ونظاماً متكاملًا للحياة، وهي جزء أساسي من السياسة العامة للدولة.

والمنتبغ لواقع ما تحظى به اللغة العربية في سياسة التعليم بالمملكة من اهتمام يقف عند معظم نصوصها ذات الصلة بإكساب الطلاب المعارف والمهارات وبتبيين منها ارتباطها بتعليم اللغة العربية وإتقانها لكونها الأداة اللازمة لتزويد الطالب بالمعلومات الثقافية والخبرات المختلفة التي تجعل منه عضواً نافعاً لمجتمعه.

غير أن النصوص الصريحة التي وردت في وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية يمكن حصرها فيما يأتي:

24- الأصل هو أن اللغة العربية لغة التعليم في كافة موادّه وجميع مراحلّه إلا ما اقتضت الضرورة تعليمه بلغة أخرى.

44- تنمية مهارات القراءة وعادة المطالبة سعيّاً وراء زيادة المعارف.

45- اكتساب القدرة على التعبير الصحيح في التخاطب والتحدث والكتابة بلغة سليمة وتفكير منظم.

46- تنمية القدرة اللغوية بشتى الوسائل التي تغذي اللغة العربية، وتساعد على تذوقها وإدراك نواحي الجمال فيها أسلوباً وفكرة.

وقد جاءت نصوص صريحة في وثيقة سياسة التعليم تخص كل مرحلة تعليمية على حدة وذلك على النحو الآتي:

في مرحلة رياض الأطفال:

67- تزويده بثروة من التعبيرات الصحيحة والأساسيات الميسرة والمعلومات المناسبة لسنه والمتصلة بما يحيط به.

في المرحلة الابتدائية:

73- تعهد العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفس الطفل ورعايته بتربية إسلامية متكاملة، في خلقه، وجسمه، وعقله، ولغته، وانتمائه إلى أمة الإسلام.

في المرحلة المتوسطة :

90- تعويده الانتفاع بوقته في القراءة المفيدة، واستثمار فراغه في الأعمال النافعة، وتصريف نشاطه بما يجعل شخصيته الإسلامية مزدهرة قوية.

في المرحلة الثانوية:

106- إكسابهم فضيلة المطالعة النافعة والرغبة في الازدياد من العلم

النافع والعمل الصالح، واستغلال أوقات الفراغ على وجه مفيد تزدهر به شخصية الفرد وأحوال المجتمع.

وفي مجال إعداد المعلمين:

164- يعنى بالتربية الإسلامية واللغة العربية في معاهد وكليات إعداد

المعلمين حتى يتمكنوا من التدريس بروح إسلامية عالية ولغة عربية صحيحة.

وفي مجال الكتب المدرسية:

209- يكون الكتاب المدرسي منسجماً مع مقتضيات الإسلام، سليم اللغة

وافياً بأهداف المنهج ومقاصده العلمية والعملية والخلقية.

وهكذا يتضح من النصوص السابقة لبعض المواد في سياسة التعليم

بالمملكة العربية السعودية التي تناولت تعليم اللغة العربية أن التأكيد على

ضرورة العناية بها قد جاء منطلقاً من سياسة تعليمية واضحة النصوص محددة

المعالم وهي نصوص ملزمة لكل من يعمل في مجال تعليم اللغة العربية بدءاً

من صناعة مناهجها وصياغة أهداف تعليمها ومروراً بالكتب الدراسية التي

تؤلف في مجالها وبالمعلمين القائمين على تدريسها.

كما يلاحظ أن هذه النصوص تندرج في تحديد أهداف تعليم اللغة العربية

وفقاً لطبيعة كل مرحلة عمرية من مراحل التعليم لتتوافق مع خصائص النمو

المعرفية في كل مرحلة من مراحل التعليم العام.

ثانياً: مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام:

تتبنى مناهج التعليم بصفة عامة من الأسس التي قامت عليها سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية وتظفر مناهج اللغة العربية بقدر كبير من العناية والاهتمام في صياغة أهدافها وبنائها واختيار وانتقاء مفرداتها ولا عجب في ذلك حيث يرتبط تعليم اللغة العربية في المملكة بمكانة لغتنا العربية فهي لغة القرآن الكريم ولغة التعبد وإقامة شعائر الدين الحنيف. ولم يشهد التاريخ لغة ذاع صيتها وكثر الناطقون بها وسادت أمتها وتسمنت ذروة المجد في المعارف الإنسانية بمثل ما شهدته اللغة العربية فهي لغة القرآن الكريم الذي نزل على رسولنا محمد (صلى الله عليه وسلم) ليكون هداية للعالمين فرسم للإنسانية سبيل سعادتها.

"وأخذ بيدها إلى مدارج الرقي والكمال فأرست على دعائم الأمة المحمدية الحضارة الإسلامية التي كانت وما تزال مبعث الخير ومعين المعرفة في شتى أنحاء المعمورة .

واللغة العربية بما فيها من خصائص النمو والبقاء فصاحة وبياناً، هي التي صانت ذلك التراث الحضاري فاستقى منه طلاب الحق والمعرفة من بناء الحضارة المعاصرة.

ولذلك يجيء الاهتمام بمناهج اللغة العربية متناسباً مع مكانة اللغة الدينية والحياتية والتاريخية، ويبدو ذلك الاهتمام في أهداف تعليمها وفي المفردات التي اشتملت عليها المناهج بكل مرحلة.

واقع تعليم اللغة العربية:

سبق أن تعرضنا لأهداف تعليم اللغة العربية كما وردت في نصوص سياسة التعليم بالمملكة وهذه النصوص جاءت صياغتها في صورة عموميات استقت منها المنهاج وأهدافها.

أولاً: المرحلة الابتدائية :

وقد جمع منهج اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية الأهداف العامة والأهداف الخاصة لتعليم اللغة العربية في مدارس المملكة على النحو الآتي:

١. أن ينشأ الطفل متشبعاً بروح الإسلام ويعتز به وأن يتزود بزد القرآن الكريم ويطلع على الحديث الشريف وحكمه ويتعرف على أمثلة من الخلق الإسلامي الرفيع يتخذها قدوة له في حياته المستقبلية.
٢. أن يحب وطنه المملكة العربية السعودية ويعتز به مركزاً للإسلام للهدى ومثلاً بارزاً في العمل على إعلاء كلمة الله ونشرها والحفاظ عليها.
٣. أن يحب لغته العربية- لغة القرآن الكريم- باعتبارها لغة حية ويتعرف على مواطن الجمال فيها ويحسن التكلم والقراءة والكتابة بها بحيث يتسنى له تأدية ذلك كله في يسر وسهولة، ويسعى إلى توسيع مداركه بمختلف ضروب المعرفة عن طريقها واثقاً من نفسه حتى إذا ما بلغ نهاية التعليم الابتدائي كان قادراً على القراءة التي ينصرف فيها إلى أدراك المعنى، والتأثر به دون أن يشغله ذلك عن تعثر في اللسان أو عسر في استبانة رسم الكلمات، كما أنه كتابة ما يملأ عليه من

موضوعات وأفكار تلائم مداركه وتتفق وما اكتسبه من الخبرات والمهارات.

٤. اكتساب المهارات اللازمة للكتابة بخط واضح مقروءة خالية من الأخطاء الإملائية.

٥. تنمية القدرة على التعبير الشفهي والتحريري عما في النفس وما يقع تحت الحس بلغة صحيحة وعبارات واضحة منظمة ليعتاد كتابة الرسائل والبرقيات والمذكرات وإلقاء الكلمات والاشتراك في المناقشات.

٦. تذوق فنون التعبير في اللغة العربية، وتحسين الجمال فيها بقدر ما تسمح به سنه، والتدريب على محاكاتها. وبذلك فإننا نربي فيه دقة الملاحظة والإحساس وتفتح الذهن وتهذيب العاطفة وآداب المناقشة والنقد وتبادل الرأي والمقارنة والاستنتاج وصحة الحكم.

٧. هذا وفروع اللغة وحدة متصلة ترمي إلى أهداف مترابطة أهمها حسن الاستماع ودقة الفهم وجودة التحدث والإلقاء وصحة الكتابة والتعبير، والقصد من ذلك مساعدة الطالب على حسن القيام بالعمل الذي يختاره فيما إذا ترك المدرسة أو مساعدته على متابعة الدراسة في مراحل التعليم التالية إذا استمر في التحصيل العلمي.

ومن هنا نجد أنه يجب على معلم اللغة العربية ألا يقصر موضوعات دروسه على اللغة باعتبارها هدفاً بل يجب أن يعمل على إيجاد مناسبات تصل اللغة العربية ببقية مواد الدراسة لتكون دراستها مركزاً تدور حوله الدروس الأخرى.

كما أن من وسائل تعليم اللغة النشاط المدرسي من صحافة وخطابة وتمثيل وعلى المدرس ألا يتقيد بحصة معينة في دراسة فرع من فروع اللغة العربية فدرس القصص والأناشيد مثلاً فيه مجال للتعبير والتمرين اللغوي وتحسين الخط وكذا القراءة الصامتة التي تخدم الكتابة والإملاء.

توزيع أهداف منهج تعليم اللغة العربية داخل المرحلة الابتدائية:

وانطلاقاً من الأهداف السابقة وضماناً لتحديد أهداف سلوكية يمكن التثبيت منها وقياس مدى تحققها داخل الصفوف الدراسية للمرحلة الابتدائية فقد وزع المنهج هذه الأهداف على ثلاث حلقات اعتبر فيها كل سنتين دراستين تمثلان حلقة واحدة من حيث خصائص النمو اللغوي والاستعداد والقدرة على التحصيل. وخصص لكل حلقة أهدافاً سلوكية محددة على النحو الآتي:

الحلقة الأولى/ السنتان الأولى والثانية:

١. إجادة التلميذ للهجاء وقراءة ما تعلم قراءته تتمثل فيها صحة النطق وحسن الأداء مع قدرته على نسخ ما يقرأ نسخاً صحيحاً بخط واضح وكتابة ما يملأ عليه من قطع معينة من كتابه.
٢. التعبير شفهاً عما قرأ أو سمع بلغة سهلة وعبرة واضحة مما يتفق وسنه ومستواه العلمي.
٣. حفظ بعض العبارات المختارة سواء من كتاب الهجاء أو مما يتعلمه في دروس العلوم الدينية والمحفوظات والأناشيد.
٤. فهم الطفل لما يقرأ أو يسمع من القصص أو الكلام الصحيح المناسب لمستواه.

٥. القدرة على ملء الفراغ بالكلمة المناسبة واستعمال الكلمات الجديدة في جمل مفيدة وتحويل الجملة من المذكرات إلى المؤنث أو من المفرد إلى الجمع عن طريق التقليد والمحاكاة وعرض القصص القصيرة والقدرة على المقارنة والتفضيل.

٦. اكتسابه للمبادئ الأساسية لآداب الحديث والمجالس.

هذا وقد روعي فصل مادة الهجاء في السنة الأولى عن دروس القرآن الكريم بحيث يتم تدريس الهجاء مستقلاً بعد أن تثبت صعوبة تدريسه بوساطة القرآن الكريم خاصة وأن الأطفال في هذه السن ليست لديهم القدرة على فهم الآيات ونطقها سليماً يتفق وما للقرآن الكريم من القداسة والإجلال.

الحلقة الثانية/ السنتان الثالثة والرابعة:

وتحديد أهدافها فيما يأتي:

١. القدرة على كتابة قطع مناسبة تملأ عليه من كتابه أو من أي مصدر آخر مناسب في نطاق القواعد الإملائية التي تعلمها عن طريق المحاكاة.

٢. القدرة على الكتابة بخط النسخ كتابة واضحة جميلة.

٣. القدرة على القراءة في الكتاب المقرر أو أي كتاب أو مصدر آخر مما يتناسب وعمر التلميذ ومستواه العلمي قراءة صحيحة تتمثل فيها صحة النطق وحسن الأداء.

٤. القدرة على القراءة السريعة وإدراك النقاط المهمة فيما يقرأ واختيار عنوان مناسب.

٥. القدرة على كتابة ما هو مألوف من الحياة اليومية أو كتابة قصة قصيرة والتحدث بلغة صحيحة ومنظمة عما يراه أو يسمعه أو يقرؤه مراعيًا آداب الحديث وأصوله.

٦. قراءة ما لا يقل عن خمسين بيتاً من الشعر وإدراك معناها والاقتباس منها في الحديث والكتابة دون مطالب بحفظها أو الامتحان بها.

٧. تمييز الجمل بنوعيتها - اسمية أو فعلية - مع التمييز بين المسند والمُسند إليه في كل منهما وحكمها ومعرفة أنواع الفعل وأحكامه وتطبيق ذلك في القراءة والتعبير.

٨. القدرة على المقارنة والاستنتاج وإصدار حكم صحيح.

الحلقة الثالثة/ السنتان الخامسة والسادسة:

وتحددت أهدافها فيما يأتي:

١. القدرة على الكتابة بخط النسخ والرقعة كتابة مرقمة خالية من الأخطاء الإملائية.

٢. إجادة القراءة الجهرية نطقاً وأداءً يتمثل معه المعنى المراد مع مراعاة تطبيق ما، علمه من مبادئ النحو.

٣. القدرة على القراءة السريعة من الكتب المقرر في مادة اللغة العربية وغيرها من المواد الدراسية وفي كتب المطالعة الحرة مع الفهم الصحيح لما يقرأ بحيث يستطيع إبراز النقاط المهمة وإبداء الرأي فيها. والإجابة عن الأسئلة التي تدور حول الموضوع واختيار عنوان جديد مناسب.

٤. كتابة موضوعات منظمة ومناسبة عن الأمور المألوفة في الحياة العامة أو الموضوعات المختارة من الكتب والمطبوعات، وإبداء الرأي مدعوماً

بالحجة وضمن حدود الآداب الإسلامية والتقاليد المرعية والقدرة على كتابة الرسائل والبرقيات والسندات والمذكرات.

٥. القدرة على الإلقاء والتحدث والمناقشة بلغة فصيحة صحيحة.

٦. قراءة ما لا يقل عن مائة بيت من الشعر وأربعين سطراً من النثر ومعرفة مفرداتها ومعناها ومغزاها معرفة جيدة بحيث يتمكن من الاقتباس من المحفوظ بصفة عامة سواء ما كان منه من العلوم الدينية أو من النثر أو الشعر أو من المحفوظ الحر وعدم مطالبته بحفظها والامتحان بها.

٧. تطبيق ما تعلمه من القواعد في أثناء القراءة والكتابة والتحدث والقدرة على الإعراب والتصحيح حسب مبادئ النحو.

مواد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية:

ويشتمل منهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية على المواد الدراسية الآتية:

- القراءة والكتابة والأنشيد في الصف الأول الابتدائي.
- القراءة والكتابة في الصف الثاني الابتدائي.
- الأنشيد والمحفوظات بدءاً من الصف الثاني الابتدائي.
- القراءة والمطالعة بدءاً من الصف الثالث الابتدائي.
- الإملاء بدءاً من الصف الثالث الابتدائي.
- الخط بدءاً من الصف الثالث الابتدائي.
- التعبير والإنشاء بدءاً من الصف الثالث الابتدائي.

- النحو بدءاً من الصف الرابع الابتدائي.

العناية بالصف الأول الابتدائي:

وبلاحظ أن مهارات اللغة العربية يتكامل تدريسها في الصفين الأول والثاني من المرحلة الابتدائية وقد حرص المسؤولون وبخاصة في وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية على تيسير تعليم اللغة العربية بدءاً من الصف الأول الابتدائي، وجاء ذلك من خلال تجريب كتاب جديد ينطلق من منهج اللغة العربية ومن توصيات مكتب التربية العربي لدول الخليج الخاصة بتيسير تعليم اللغة العربية للمبتدئين ومن الوقوف على تجارب بعض الدول وبخاصة الدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج.

وقد ارتكز هذا الكتاب الجديد الذي تم تجريبه لعدة أعوام ثم تنقيحه في ضوء التجريب، ارتكز على عدد أسس تربوية مهمة لتيسير تعليم اللغة العربية ومهاراتها يمكن استيضاحها مما جاء في مقدمته التي نصت على ما يأتي:

"حرصت وزارة المعارف على اختيار أفضل الطرائق وأيسرها لإكساب التلاميذ في نهاية السنة الأولى القدرة على قراءة وفهم وكتابة تراكيب وعبارات وجمل تتناسب ومستواهم العقلي وعمرهم الزمني، وتهيئتهم للانطلاق في القراءة، وفهم محتوى المواد الدراسية في صفوف أعلى، وتوظيفهم المهارات اللغوية الأخرى: (الاستماع والفهم والتعبير والكتابة السليمة)، لذا قامت الوزارة بتكليفنا تأليف كتاب للقراءة والأناشيد، وآخر للنشاط اللغوي، تعتمد فيه الطريقة الصوتية من خلال كلمات، بهدف تسهيل المبتدئين مهارات اللغة العربية المناسبة لهذا المستوى، وحرصاً منا على تحقيق هذا الهدف فقد انتهجنا في القسم الأول (القراءة) الأسس التالية:

1. هياًنا التلميذ قبل البدء في القراءة والكتابة بعدد من التدريبات، عرض خلالها عدد من الرسوم والصور من بيئة الطفل وحياته التي عهدا في بيته وما حوله، لاستنطاقه وإعدادة نفسياً للاندماج مع زملائه في الفصل، وتعويدة التفكير، ودقة ملاحظة ما يشاهده.

أعقبنا ذلك بخطوط وأشكال تمرنه على مسك القلم، بتمريره على الباهت وإكمال الناقص من الأشكال، وتلوين عدد من الرسوم والأشكال والحروف المفرغة.

2. تدرجنا في تدريس حروف الهجاء حيث قسمناها إلى ثلاث مجموعات، اعتمد في تقسيمها على رسم الحرف، وتعدد صورته ومواقعه في الكلمة، فبدأنا بالحروف ذات الشكل الواحد مهما اختلفت مواقعها في الكلمة وهي: (أ، د، ذ، ر، ز، ط، ظ، و) ثم ذات الشككين وهي: (ب، ت، ث، ي، ج، ح، خ، س، ش، ص، ض، ف، ق، ك، ل، م، ن) وأخيراً ذات الأشكال الأربعة وهي: (ع، غ، هـ) وقد قسمت هذه المجموعات الثلاث إلى سبع مجموعات، لكثرة حروف بعض المجموعات.

وعلى المعلم الانتقال إلى كتاب النشاط بعد إنهاء كل مجموعة من المجموعات السبع، ليمارس التلميذ من خلال تدريباته كثيراً من المهارات اللغوية التي سنوضحها عند تفصيل منهجيته.

3. عرضنا الحرف الواحد بحركات الثلاث: (الفتح، والضم، والكسر) عن طريق كلمات اختيرت من معجم الطفل وبيئته التي يعيش فيها، والتزمنا مجيء الحرف أول الكلمة ووسطها وآخرها. وتجنبنا ضبط آخر الكلمة إذا كان منوناً، فهذا سيأتي في الفصل الدراسي الثاني. وعلى المعلم أن يقف عليها بالسكون.

4. عند عرض الدرس ربطنا كل كلمة بصورة تساعد على فهم مدلول الكلمة
5. جردنا الحرف في كل درس بحركاته الثلاث، وأعقبنا التجريد بتدريب كتابي ليمرر التلميذ القلم على حروف مكتوبة بخط باهت، سبقه عرض الحرف بصورة مكبرة مسهماً، ليعين التلميذ على صحة كتابة الحرف أول مرة كتابة سليمة، بدءاً وانتهاءً. فهذه مشكلة يعاني منها التلاميذ. عند بدء التعلم، وتستمر معهم، وقل أن ينتبه إليها بعض المعلمين.
6. عززنا ذلك بعدد من التدريبات القرآنية والكتابية.
7. كررنا عدداً من الكلمات في التدريبات، وخاصة في بداية تعلم التلميذ، وكلما تقدم قللنا من التكرار، وركبنا كلمات جديدة من حروف تعلمها.
8. التزمنا بالألا نطلب من التلميذ كتابة حروف لم يدرسها أو كلمات لم يدرس جميع حروفها.
9. حرصنا على أن يتدرب التلميذ على المد مبكراً، وذلك لحاجته إلى التمييز بين صوت الحرف القصير والطويل، لتحسين قدراته الإملائية.
10. أجلنا التدريب على السكون إلى آخر الكتاب، وإن كان التلميذ قد تعود تطبيقه في كثير من كلمات الدروس.
11. أخرجنا بعض الظواهر اللغوية: كالتنوين واللام الشمسية والقمرية والتاء المربوطة، وتوظيف بعض الأساليب اللغوية كالإشارة والضمائر والاستفهام إلى الفصل الدراسي الثاني، حتى يتمكن التلميذ من معرفة الحروف جميعها بمختلف أصواتها وأشكالها ومواقعها.
12. وضعنا مجموعة من الأناشيد، تحريماً في اختيارها أن تسهم في تحقيق قيم دينية وتربوية واجتماعية.

أما كتاب النشاط - وهو خاص بالفصل الدراسي الأول - فقد سايرى كتاب القراءة خطوة خطوة ونهجنا فيه ما يأتي:

١. قسمت الحروف إلى سبع مجموعات، وذلك لكثرة حروف بعض التلاميذ من المهارات المتصلة بها، ونبهنا إلى ذلك في هوامش كتاب القراءة.

٢. التدريب على حروف كل مجموعة ثم الربط بين المجموعات السابقة والجديدة.

٣. تنوعت التدريبات بين القراءة، والكتابة، والتعبير، والربط بين هذه المهارات، إضافة على التدريب على تركيب وتحليل حروف وكلمات وجمل، وإكمال الناقص، والمد: نطقاً وكتابة، والتدريب على الإملاء المقرر على تلاميذ هذا الصف بنوعيه: المنسوخ والمنظور.

٤. تدرجت التدريبات من الكلمة إلى الحرف، ومنها على تركيب جمل مفيدة، وتكوين عبارات مناسبة للمستوى.

٥. قللنا من الرسوم والصور المساعدة، كلما تقدم مستوى التلميذ في معرفة الكلمات والحروف.

٦. خصصنا في كل مجموعة تدريباً على الخط سهمت فيه الحروف المكتوبة بخط باهت، لتأكيد ما بدأه التلاميذ في التدريب الأول من كتاب القراءة، ولتوجيههم إلى العناية مبكراً بخطوطهم والحرص على إتقانها وجمالها.

٧. عمدنا إلى عدم إطالة الجمل والعبارات حتى نهاية هذا الفصل، ليتمكن التلميذ من توظيف ما يتعلمه توظيفاً صحيحاً، ولإعطاء المعلم فرصة كافية للعناية بالمهارات اللغوية المتعددة، والبعد عن التلقين.

٨. حرصنا على غرس مبادئ العقيدة الإسلامية، وبعض القيم الأخلاقية، والاجتماعية المناسبة لسن التلميذ في هذه المرحلة.

ويتضح مما سبق المدى الذي وصل إليه الحرص على التدرج في إكساب التلاميذ مهارات اللغة العربية قراءة وكتابة وتعبيراً للوصول بهم إلى مرحلة الانطلاق في تعلم المهارات واكتسابها من خلال المواقف التعليمية التي توفرها المناهج الدراسية عبر المواد التعليمية التي تتمثل في الآتي:

القراءة:

التي تهدف إلى إكساب التلاميذ مهارات القراءة الصحيحة والفهم للمقروء والنقاط المسموع وتنمية الثروة اللغوية وتوسيع الخبرات وتنمية القدرات الفكرية والقدرة على التواصل الاجتماعي وغرس حب القراءة والاطلاع إضافة إلى التعبير الصحيح المنظم نتيجة لما يقرأ ويفهم.

الإملاء:

ويتركز الهدف منها في تدريب التلاميذ على الكتابة الصحيحة وتعويدهم الانتباه وقوة الملاحظة والدقة والترتيب والتنسيق وتدريب حواسهم على الإجابة والإتيان وتوسيع معلوماتهم وتنمية قدراتهم على التعبير الصحيح .

الخط:

وهو شديد الارتباط بالكتابة لأن غايته التدريب على الكتابة الجميلة التي تسهل قراءتها كما أن الخط الحسن ينمي الذوق ويكسب المهارات اليدوية.

ومن أهم أهدافه:

١. تنمية القدرة على الكتابة بوضوح وقدر معقول من السرعة والإتقان.
٢. تنمية الرغبة في الكتابة بخط جميل وتحسينه باستمرار ليعبر به التلميذ عن نفسه وحاجاته وأغراضه.
٣. تنمية الذوق الجمالي وقوة الانتباه وصحة الحكم.

الأناشيد والمحفوظات:

ومن أغراض تدريس هذا الفرع من فروع اللغة:

١. تنمية ميل الأطفال إلى الترجم وحسن الأداء في إنشاد الشعر.
٢. تكوين الذوق الفني عن طريق الإحساس بالأساليب الجميلة والأنغام العذبة المتناسقة.
٣. زيادة المحصول اللغوي بالكلام المختار ومساعدة التلاميذ على النطق الصحيح وحسن الأداء وصدق التمثيل.
٤. تنمية القيم الدينية السامية في نفوس التلاميذ وإكسابهم الشجاعة الأدبية والاتجاهات البناءة في اختيار الأناشيد والمحفوظات التي تتفق من حيث أسلوبها ومعناها مع ميول الأطفال ونموهم سنة بعد سنة خلال المرحلة الابتدائية وأن يلاحظ فيها ثبوت روح المرح والدعاية وسلامة المغزى وحسن التوجيه وذلك كالأناشيد والمحفوظات التي تتحدث عن الأسرة والأعياد والطيور والحيوانات النباتات ولعب الأطفال والمختارات الدينية والخلقية والوطنية والاجتماعية والعلمية والتاريخية والمحاورات القصيرة.

التعبير:

وهو القلب الذي يصب فيه المرء ما لديه من الأفكار بعبارات وألفاظ متناسقة تؤدي إلى وحدة فكرية منتظمة تربطه بالمجتمع الذي يعيش فيه وتجعله متفاعلاً معه. ولذا كان التعبير من أهم فروع اللغة التي يجب أن يمرن عليها الناشئون ليصبحوا قادرين على التعبير عما يجول بخواطرهم خاصة وأننا معشر المربين نعلم أن إجادة الحديث والتعبير عما يحيط بنا وما يجول بأذهاننا من أفكار هو الغاية التي نهدف إليها حين نتعهد الطفل فننمي فيه الأفكار من حيث الكم والموضوع والنوع والترتيب والوضوح ونمده بالثروة اللفظية ونعوده صحة النطق وحسن الأداء. ومما تقدم نستطيع أن ندرك أن أهم أغراض دروس التعبير التي نهدف إليها هي:

أ. تقوية لغة التلميذ وتنميتها وتمكينه من التعبير السليم عن خواطر نفسه وحاجاتها شفوياً وكتابياً.

ب. تنمية التفكير وتنشيطه وتنظيمه والعمل على تغذية خيال التلميذ بعناصر النمو والابتكار.

ج. تنمية شخصية التلميذ وتفتحها للعيش في المجتمع بفعالية وبسر ونفس راضية مطمئنة .

ولذا يراعى في درس التعبير ما يأتي:

١. أن نترك الطفل ينطلق في التعبير بلغته الخاصة دون مقاطعة حتى لا تنقطع سلسلة تفكيره ولا يعوقه توقع اللحن ومقاطعة المدرس له.
٢. أن تعطى للطفل حرية التعبير بالصورة التي تتييسر له.
٣. ألا يكلف الطفل بالتعبير الكتابي إلا عندما يستكمل بعض مهارات الخط والإملاء اللازمة لذلك وإذا لاحظ المعلم عند بعض التلاميذ رغبة في التعبير كتابة شجعهم على ذلك وأتاح لهم الفرصة لإشباع هذا الميل.

قواعد النحو:

"القواعد وسيلة تساعد على صحة العبارة وسلامتها من الخطأ ومن الواجب العناية بها للحفاظ على خصائص هذه اللغة التي هي لغة القرآن الكريم. وعلى المعلم أن يضع هذا الحقيقة نصب عينيه عند تدريس هذا الفرع فيكثر من التدريب العلمي بقصد الوصول إلى سلامة التعبير (من غير تعرض للقاعدة).

الغرض من تدريس القواعد:

١. الوصول بالتلاميذ إلى صحة القراءة والكتابة والابتعاد عن الخطأ بتعويدهم النطق الصحيح والكتابة السليمة.
٢. تنمية ثروتهم اللغوية وصقل أذواقهم بفضل ما يدرسونه من الأمثلة والأساليب الجيدة.
٣. تعويدهم صحة الحكم ودقة الملاحظة وشحذ عقولهم على التفكير المنظم المتواصل وتقوية ملكة التعبير لديهم.

وقد تم اختيار مفردات المنهج لتتناسب مع التدرج المقصود في تعليم اللغة العربية بفروعها المختلفة وفي ضوء الخطة الدراسية بالمرحلة الابتدائية التي جاءت مترجمة للاهتمام الذي يلقاه تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة فقد تم تخصيص اثنتي عشرة حصة في الفصل الدراسي الأول لتدريس القراءة والكتابة والأنشيد للصف الأول من المرحلة الابتدائية وإحدى عشرة حصة في الفصل الدراسي الثاني لنفس الصف لتكثيف تدريس مهارات اللغة العربية والعناية بتمليك هذه المهارات للتلاميذ. كما تحظى اللغة العربية بفروعها المختلفة بنصيب من الخطة الدراسية يتناسب والمفردات التي تم اختيارها متناسبة مع المنهج ومع تحقيق أهدافه وتطلعاته نحو اللغة العربية.

ولاستيضاح ما تناله اللغة العربية داخل الخطة الدراسية في هذه المرحلة نلقي نظرة عليها في الجدول الآتي:

المواد الدراسية	الفصل الدراسي الأول الحصص	الفصل الدراسي الثاني الحصص
التربية الإسلامية	7	7
القرآن الكريم	–	–
الفقه	–	–
التوحيد	7	9
المجموع	12	11
القراءة والكتابة والأناشيد	2	4
الرياضيات	–	1
العلوم	2	1
تربية فنية وأشغال	2	–
سلوك وتهذيب	3	2
تربية رياضية وألعاب ترويحية	28	28
المجموع	6	8
مجموع المواد		

خطة الدراسة التفصيلية للمرحلة الابتدائية

السنوات الدراسية						المواد	
أولى	ثانية	ثالثة	رابعة	خامسة	سادسة		
3	7	7	7	3	3	القرآن الكريم	العلوم الدينية
1	-	-	-	1	1	التجويد	
2	1	1	1	2	2	التوحيد	
2	1	1	1	2	2	الفقه	
1	-	-	-	1	1	الحديث	
9	9	9	9	9	9	المجموع	
-	7	-	-	-	-	القراءة والكتابة	علوم اللغة العربية
2	-	3	3	2	2	القراءة والمطالعة	
1	2	2	1	1	1	أناشيد ومحفوظات	
1	-	2	2	1	1	الإملاء	
1	-	1	1	1	1	الخط	
1	-	1	1	1	1	التعبير والإنشاء	
2	-	-	1	2	2	النحو	
8	9	9	9	8	8	المجموع	
1	-	-	1	1	1	التربية الوطنية	
1	-	-	1	1	1	التاريخ	الاجتماعيات
1	-	-	1	1	1	التاريخ	الاجتماعيات
1	-	-	1	1	1	الجغرافيا	
2	-	-	2	2	2	المجموع	
5	4	4	5	5	5	الرياضيات	
3	2	2	2	3	3	العلوم والتربية الصحية	
1	2	2	1	1	1	الرسم والأشغال	
2	2	2	2	2	2	التربية الرياضية	
31	28	28	31	31	31	المجموع الكلي	
18	9	12	17	18	18	مجموع المواد	

* ملاحظة: للصف الأول خطة خاصة به منفصلة

ثانياً: منهج اللغة العربية في المرحلة المتوسطة:

تكاد أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة أن تكون هي نفس الأهداف لتعليمها في المرحلة الابتدائية وإن كانت تختلف قليلاً في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية التي تركز على تعليم أساسيات القراءة والكتابة والهجاء وبخاصة في الصف الأول الابتدائي.

وقد جاءت صياغة الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة محددة في المنهج على النحو الآتي:

١. أن يعتز بها الطالب اعتزازاً يحببها إليه ويرغبه فيما حفظته لنا من أمجاد الإسلام ومثله العليا في الصدق والوفاء والشجاعة والنجدة والكرم والعفة والمروءة والإباء.

٢. أن يكتسب القدرة على التعبير الصحيح في الخاطب والتحدث والكتابة.

٣. أن يتدرب على القراءة الصحيحة والنطق السليم، وفهم الأفكار التي يقرأها والاستفادة في تنمية حصيلته اللغوية والفكرية.

٤. أن يتدرب على أنواع القراءات المختلفة بعد تنمية مهارات القراءة لديه.

٥. أن يتربى لديه الذوق الأدبي الذي يدرك به جمال الأسلوب وروعته أو ضعفه وركاكته.

٦. أن تنمو قدرته على فهم ما يسمع وأن يستخلص منه المعاني والأفكار.

٧. أن يتمكن من الاطلاع على ما في المكتبة العربية من مؤلفات والكشف عما يعرض له من ألفاظ صعبة في المعاجم العربية السهلة.

٨. أن يلم بالقواعد الأساسية لفروع اللغة العربية ويتدرب على الانتفاع بها.

٩. أن يجعل الطالب دراسته للغة وسيلة لفهم القرآن والسنة، وإدراك مبادئ الإسلام وآدابه والاعتزاز بمقامات حضارته والأخذ بوسائل النهوض بأُمته.

المواد الدراسية في فروع اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة:

لتحقيق أهداف المنهج فقد اشتملت الخطة الدراسية لهذه المرحلة على فروع علوم اللغة العربية وذلك وفق ما هو موضح في البيان الآتي:

الخطة الدراسية للغة العربية في المرحلة المتوسطة

المادة الدراسية	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة
القواعد	2	2	2
النصوص	1	1	1
المطالعة	1	1	1
التعبير	1	1	1
الإملاء	1	1	1
المجموع	6	6	6

وهنا نلاحظ ثبات عدد الحصص المخصصة لكل فرع من فروع اللغة العربية على مدى السنوات الثلاث.

وإذا وضعنا في الحسبان أن مجموع ما يدرسه الطالب من مواد خلال هذه المرحلة يبلغ عدده ثماني عشرة مادة عرفنا أن اللغة العربية تمثل ثلث هذه المواد الدراسية غير أن ما تحظى به من حصص دراسية لا يتناسب مع هذه النسبة إذا ما قارناه مع مجموع الحصص في هذه المرحلة والتي تصل إلى أربع وثلاثين حصة حيث تمثل حصص اللغة العربية بكامل فروعها نسبة تقل عن

18% وهي لا تتناسب مع أهمية اللغة العربية في هذه المرحلة المهمة من حياة الطلاب الدراسية.

فإن قال قائل إن الطالب قد تملك مهارات اللغة في المرحلة الابتدائية ولذلك يكون من الطبيعي أن ينخفض نصيب اللغة العربية من الخطة في المراحل التالية فإن ذلك القول لا يستقيم مع المهارات المتنامية الواجب إكسابها للطلاب وبخاصة في الإملاء والتعبير والقواعد إضافة إلى ما جيب أن يفسح للطلاب من وقت ليتذوق لغته ويتمسك بها في خضم ما تتعرض له من هجمات.

وإذا ما وضعنا في الحسبان أيضاً الأهداف المحددة لكل فرع من فروع اللغة في هذه المرحلة تأكدنا من ضرورة زيادة ما يخصها من الخطة الدراسية فقد جاءت هذه الفروع على النحو الآتي:

أ- القراءة الصامتة ب- القراءة الجهرية

أولاً: القراءة الصامتة، ومن مزاياها ما يأتي:

١. تساعد القراءة الصامتة على سرعة استيعاب الموضوعات بمجرد النظر إلى الكلمات والجمل وفهم مدلولاتها ومعانيها.
٢. استعمالها في الحياة أكثر من القراءة الجهرية.
٣. القراءة بها دون ملل أسرع من القراءة الجهرية.
٤. تجلب القراءة الصامتة المتعة والسرور أكثر من القراءة الجهرية، كذلك فإنها تعطي القارئ حيوية وانطلاقاً غير متقيد بالنبرات الصوتية ومخارج الحروف.
٥. سرعة إدراك المعاني ودقة الفهم بواسطتها أكثر من القراءة الجهرية.

٦. تنمي دقة الملاحظة في الطالب وتعوده تركيز الانتباه مدة طويلة.

ثانياً: القراءة الجهرية، ومن مزاياها ما يأتي:

١. القراءة الجهرية طريق للتمرن على صحة القراءة وجودة النطق وحسن الأداء.

٢. التمرين على الانطلاق في التعبير عن المعاني والأفكار وذلك في الخطابة والتحدث.

٣. التمرين على تطبيق قواعد اللغة ومخارج الحروف ومقاطع الجمل.

٤. إفادة المنصت والسامع لأنها إحدى الوسائل التي يتم بواسطتها إيصال المعاني والأفكار.

*** منهج القراءة: السنة الأولى:**

يقرأ التلاميذ فيها:

1- كتاباً ذا موضوعات مختلفة تشتمل على ما يأتي:

أ. آيات من القرآن الكريم، ويحسن أن تكون من قصصه.

ب. أحاديث مختارة من سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم وأصحابه.

ج. نماذج من بطولات شباب الإسلام.

د. وصف لبعض معارك الفتح الإسلامي يوقظ في النفس أمجاد الإسلام ويبعث فيها الآمال.

هـ- صفحات من كتب الرحالة والمكتشفين مع العناية بالمسلمين منهم.

و. نبذة من سير العلماء والمخترعين.

ز. كلمات من أخبار الأذكياء والبخلاء والحمقى والمغفلين وملح وطرائق تشيع البهجة في نفوس التلاميذ.

ح. نماذج من قصص العرب التي تمثل أخلاقهم العالية وشمائهم الكريمة كالمروءة والنجدة والأنفة والدفاع عن الشرف والحفاظ على الذمار.

ط. موضوعات تصور مآسي الاستعمار في البلاد الإسلامية عامة وفي فلسطين خاصة، وترسم الطريق لاستعادة حقوقنا وتبث الأمل في نفوسنا.

ي. موضوعات في وصف الطبيعة تلفت التلاميذ إلى ما أودعه الله فيها من جمال وتختار من البيئة المحلية.

ك. موضوعات تتعلق بغرائب الكون مما يكون في البحار والأجواء ويتصل بالحيوان والنبات.

ل. نماذج من قصص الناجحين في مجالات الحياة المختلفة تصور ما تحلو به من تصميم وعزم وخلق وما قاموا به من كفاح مع التركيز على الشخصيات الوطنية قديماً وحديثاً.

م. موضوعات تعالج بعض المشكلات الاجتماعية بروح الإسلام وعلى هدي شريعته.

ن. موضوعات في الأمور الآتية:

١. الأماكن المقدسة في المملكة .

٢. بعض المدن الشهيرة في المملكة.

٣. منابع المياه وأماكن الزراعة في المملكة.

٤. الموانئ المهمة الجوية والبحرية في البلاد.

٥. الثروات الاقتصادية: البترول والمعادن، الزراعة، الصناعة، الثروة الحيوانية.

٦. معالم النهضة في المملكة، في العلم والطرق والمواصلات والعمارة والمرافق الصحية والخدمات الاجتماعية.

٧. عادات البلاد وتقاليدها المحمودة.

س- مقطوعات شعرية من القديم والحديث ذات مغزى إسلامي وتربوي.

ع- المؤسسات العالمية مثل: رابطة العالم الإسلامي- الجامعة العربية- هيئة الأمم المتحدة- اليونسكو.

ف- نماذج من شهيرات النساء في التاريخ الإسلامي.

2- كتاباً إضافياً ذا موضوع إسلامي هادف يبعث في نفوس الطلاب روح الإسلام ويحفزهم إلى استعادة أمجاده.

السنة الثانية:

يتبع هذه السنة ما اتبع في السنة الأولى مع ملاحظة التدرج والترقي مسابقة لنمو التلاميذ.

منهج السنة الثالثة:

يتبع في هذه السنة ما اتبع في السنتين الأولى والثانية مع ملاحظة التدرج والترقي مسابقة لنمو التلاميذ.

النصوص والمحفوظات:

توجيهات تدريس النصوص والمحفوظات:

أهداف تدريس النصوص والمحفوظات:

- ١ - كما يحفظ من النصوص هو ثروة علمية يستفيد منها الطالب في حياته العامة حيث يستشهد بها عند الحاجة ويقتبس منها في كلامه وكتابته، ويمتع نفسه ومن معه بإيرادها دون الرجوع إلى الكتب والمراجع.
- ٢ - تزويد الطلاب بثروة لغوية في المفردات والتراكيب والأساليب.
- ٣ - التمتع بما في الأدب من جمال الفكرة والعرض وبعث السرور والراحة في نفس القارئ وتنمية الذوق الأدبي في نفوس الطلاب بما تثيره من أخيلة وصور وإحساس بالجمال.
- ٤ - تنمية ميل الطلاب إلى المطالعة وقراءة النصوص الأدبية من شعر ونثر وتدريبهم على حسن الأداء وجودة الإلقاء وتمثيل المعنى.
- ٥ - تربية الناشئة تربية إسلامية عربية وجدانية تقوم على دعائم من تراثنا الروحي الإسلامي ومن مواقف البطولة والأمجاد التاريخية الخالدة التي تزخر بها جزيرتنا العربية، وأقطارها الإسلامية.

منهج النصوص والمحفوظات السنة الأولى:

السنة الأولى:

١ آيات من القرآن الكريم تحض على مكارم الأخلاق وتبرز فريضة الجهاد.

٢ طائفة من الأحاديث النبوية تتناول الآداب الاجتماعية.

٣ مجموعة من حكم العرب وأمثالهم مما عذب لفظه وسهل فهمه.

٤ نخبة قصيرة من الخطب في العصور المختلفة.

٥ نصوص من الشعر المعاصر للشعراء العرب بعامة، وشعراء المملكة العربية السعودية بخاصة، تشتمل على ما يلي:

أ. شعر يشيد بأمجاد الإسلام.

ب. وصف الطبيعة.

ج. شعر النكبة مما يصور مأساة العرب في فلسطين ويشحذ العزم ويبرز بطولات بعض المجاهدين.

د. شعر يمثل نهضة المملكة العربية السعودية في شتى المجالات.

هـ- شعر يحتوي على الحكم البليغة ويحث على الخلق والفضيلة.

6- نصوص من الشعر القديم يقارب الشعر الحديث في السهولة، تلم بما يلي:

أ. مقطوعات شعرية تصور شمائل المسلمين الكريمة وخلالهم السمحة.

ب. مقطوعات شعرية تمثل الفروسية والبطولة وتصف المعارف الإسلامية.

ج. مقطوعات شعرية فكهة.

7- نصوص نثرية حديثة لكبار الكتاب الذين عرفوا بسلامة الفكرة وحسن

الوجهة وأصالة التعبير وإشراق الديباجة وأخرى قديمة سهلة مما يلي:

أ. مقالات وجدانية تمثل عطف الإنسان على أخيه الإنسان، وتشعر المواطن بمسؤوليته عن مجتمعه.

ب. مقالات إسلامية تغرس الإيمان في النفوس وتجعله مشوباً في القلوب.

ج- مقالات وصفية تعود للتلاميذ الدقة في تصوير الموصوف والبراعة في تناوله.

د. مقالات اجتماعية تعالج مشكلات الحياة على ضوء الإسلام وهديه.

يدرس التلاميذ ما لا يقل عن (100) بيت من الشعر و (80) سطراً من النثر، على أن يحفظ التلاميذ نصف هذا المقدار شعراً ونثراً.

السنة الثانية:

يتبع في هذه السنة ما اتبع في السنة الأولى مع ملاحظة التدرج في

النصوص أسلوباً ومعنى مسابقة مدارك التلاميذ وغنى ثروتهم اللغوية، على أن

يدرس التلاميذ في هذه السنة ما لا يقل عن (150) بيتاً من الشعر و (100)

سطر من النثر، ويحفظ التلاميذ نصف هذا المقدار شعراً ونثراً.

السنة الثالثة:

يتبع في هذه السنة ما اتبع في السنة الثانية موضوعاً ومقداراً، مع ملاحظة التدرج في النصوص أسلوباً ومعنى مسايرة لنمو مدارك التلاميذ وغنى ثروتهم اللغوية.

التعبير:

توجيهات:

1- التعبير هو الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بالمحادثة أو الكتابة أو الخطابة، وهو الذي يكشف عن شخصية المرء ومواهبه وقدراته، ويعطي صورة عن صفاته الاجتماعية التي تحقق التوافق بينه وبين أفراد المجتمع الذي يعيش فيه.

2- والتعبير نوعان: شفوي - وتحريري.

والتعبير الشفوي، هو الذي عليه مدار حياة الناس الاجتماعية في اتصال بعضهم ببعض لقضاء مصالحهم وتنظيم شؤونهم، ليتم التخاطب بينهم على الوجه الذي يتحقق به التفاهم فيما يدور عليه أمر المجتمع الإنساني والتعبير التحريري أو الكتابي، هو نقل ما يدور بخلد الإنسان من مشاعر وآراء في أسلوب واضح يطالع فيه القارئ ملامح شخصية كاتبه وأفكاره عن الحياة وما يجري فيها من أحداث.

3- والهدف من التعبير بنوعيه: الشفوي والتحريري، تمكين التلاميذ الإفصاح

عما يجول بخواطرهم في المواقف المختلفة التي يتعرضون لها في الحياة في داخل المدرسة وفي خارجها بالأساليب المتنوعة في منطق سليم وفكر منظم ولفظ عذب حتى تنمو شخصياتهم الاجتماعية وتقوى على مواجهة

أعباء الحياة بالإسهام في خدمة مجتمعهم، وتلمس مشاعره والتعبير عن آماله وآلامه يستوي في ذلك كل وسائل التعبير المختلفة محادثة وخطابة وكتابة.

4- وهذه المادة لا حصر لموضوعاتها، فإن واقع البيئة يملي على المدرس نوع الموضوع الذي يمس حياة التلاميذ وعقيدتهم وينبع من مورثات تاريخهم، واتجاه أمتهم، ومن أمثلة الموضوعات ما يأتي:

أ. الوصف: وذلك بأن يصف التلاميذ ما يشاهدونه من مناظر الطبيعة أو حفلات المدرسة أو الحفلات العامة، أو الحياة اليومية لأرباب المهن المختلفة.

ب. الرسائل: ويراعى فيها أن تتناول الرسائل الودية بين الأهل والأقارب والأصدقاء والرسائل الخاصة بالمناسبات، وأن تترك فيها للتلميذ حرية التعبير السليم دون التزام للعبارات التقليدية المحفوظة.

ج. الاجتماعيات: وتشمل الحديث عن نشاط المؤسسات العامة والخدمات الاجتماعية أو إنشاء مقال اجتماعي يعالج فيه التلميذ مشكلة من مشكلات بيئته أو كتابة حديث خطابي يتوجه فيه بالنصح إلى أبناء أمته.

د. القصص: من القصص الواقعي أو الرمزي الهادف، وذلك بأن يعرض المدرس موضوع القصة على التلاميذ أو يقدمها لهم من كتاب أو صحيفة لقراءتها، أو يستخلص منهم قصة يعرفونها، ثم يناقشهم في عناصر القصة وترتيب فكرتها ويطالبهم بالحديث عنها أو كتابتها.

هـ. الحوار أو المناظرة : يستوي في هذا أن يكون على لسان الحيوانات والطيور أو على لسان شخصيات رمزية للظواهر الطبيعية، أو على لسان إنسان مع آخر في موضوع علمي أو اجتماعي.

و. الملخصات: بأن يلخص التلاميذ بأسلوبهم، موضوعاً من موضوعات المطالعة أو التاريخ أو قصة قصيرة أو كتاباً مناسباً أو مقالاً مختاراً.

ز. الآداب: ونعني بها أن يشرح التلميذ نصاً أدبياً من الشعر أو النثر للتعرف على ذوقهم الأدبي.

ح. الموضوعات الحرة: يترك فيها للتلاميذ حرية اختيارها والكتابة أو الحديث عنها بحيث يختار كل تلميذ من الموضوعات ما يشاء دون أن يحدد له موضوع بعينه.

النحو "القواعد والتطبيق":

أهداف تدريس النحو: القواعد وسيلة لتقويم اللسان وصحة الكلام في القراءة والكتابة والتحدث، ومن أهدافها ما يلي:

أ. تنمية قدرات الطلاب على ضبط إعراب الكلمات في التحدث والكتابة والقراءة بحيث يتم ذلك بلغة سليمة في سهولة ويسر.

ب. تمكين الطلاب من معرفة ما تؤديه العوامل اللفظية والمعنوية في أواخر الكلمة وهذا مما يساعد الطلاب على فهم الكلام فهماً جيداً وسريعاً.

ج. توسيع مادة الطلاب اللغوية وتدريبهم على كيفية الاشتقاق.

د. تمرين الطلاب على التفكير المنظم ودقة الملاحظة.

هـ. تنمية قدرات الطلاب على تمييز الخطأ فيما يستمعون إليه وبقراءته
ومعرفة أسباب ذلك ليتجنبوه.

منهج النحو "القواعد والتطبيق":

السنة الأولى:

تدريبات على ما سبقت دراسته في المرحلة الابتدائية بصفة عامة.

١. المعرب والمبني - تطبيقات عليهما.

٢. أنواع الخبر: المفرد، والجملة، وشبه الجملة.

٣. النواسخ:

أ. الأفعال الناسخة (كان، أصبح، أضحى، ظل، أمسى، بات، صار، ليس، ما زال، ما دام).

ب. أفعال المقاربة والرجاء (كاد، أوشك، عسى) وأفعال الشروع (شرع، أنشأ، أخذ، جعل).

ج. الحروف الناسخة (إن، أن، لكن، كان، ليت، لعل) مع بيان أن همزة أن تكسر في أول الجملة وبعد القول، وتفتح إذا وقعت مع جملتها في موضع الفاعل أو نائب الفاعل أو المفعول به أو بعد الجار.

د. لا النافية للجنس مع بيان حالات اسمها: المضاف، والشبيه، بالمضاف، والمفرد.

5- الفعل اللازم والمتعدي:

6- الأفعال التي تتصب مفعولين (ظن، حسن، جعل، رأى، علم، وجد، صبر، اتخذ، أعطى، كسا، سأل).

7- تقسيم الفعل إلى صحيح ومعتل على وجه الإجمال.

8- الجملة الفعلية، الفعل المضارع.

أ. رفعه.

ب. جزمه بعد (لم ولا الناهية ولام الأمر).

ج. تدريبات على جزم الفعل المضارع المعتل الآخر.

د. نصبه بعد (أن، لن، إذن، لام التعليل، كي، حتى).

هـ. تدريبات على نصب الفعل المضارع المعتل الآخر.

و. صلة الفعل بالزمن مع (لم، لا، لن، ما، السين، سوف، قد).

السنة الثانية :

١. تدريبات على ما سبق في السنة الأولى.

٢. إسناد الأفعال بجميع أنواعها إلى الضمائر.

٣. الجملة الفعلية:

أ. الفاعل : مذكراً، ومؤنثاً، اسماً ظاهراً وضميراً، تأنيث الفعل وجوباً وجوازاً.

ب. ما ينوب عن الفاعل بعد حذفه. المفعول به. المصدر. الظرف ولجار والمجرور.

٤. تكملة الجملة الفعلية بما يلي:

أ. المفعول المطلق: أنواعه، ما ينوب عنه.

ب. المفعول به اسماً ظاهراً وضميراً، جواز تقديمه على الفاعل.

ج. المفعول لأجله حالاته. المجرد من أل والإضافة والمقرون بأل والمضاف.

د. ظرفا الزمان والمكان مع بيان استعمال الظرف الآتية: بين، بينا، بينما، عند، مع.

هـ. المفعول معه. تعيين النصب، تعيين العطف، جواز الأمرين.

و. الحال مفرداً وجملة.

ز. النعت مفرداً وجملة.

ح. المستثنى: منصوباً وعلى حسب موقعه من الإعراب، المستثنى بغير، وسوى، وخلا، وعدا، وحاشا.

ط. التمييز: نوعاه، مع العناية بتمييز العدد.

ي. التوكيد اللفظي والتوكيد المعنوي النفس والعين، وكل، وجميع، وكلا، وكلتا، مع الموازنة بين استعمال هذه الكلمات مضافة للمضير واستعمالها مضافة للاسم الظاهر.

ك. العطف بالواو، الفاء، ثم، أو، لا، حتى.

ل. البديل المطابق، بديل البعض، بديل الاشتمال.

السنة الثالثة:

١. تدريبات على ما سبق دراسته في السنتين السابقتين.

٢. المنادى: مفرداً، ومضافاً، ونكرة مقصودة، ونكرة غير مقصودة، نداء ما فيه أل.

٣. الإضافة مع مراعاة إضافة المثنى وجمع المذكر السالم.

٤. الممنوع من الصرف لعلتين ولعلة واحدة .

٥. أدوات الشرط ومعانيها:

أ. أدواته التي تجزم (إن، من، ما مهما، متى، أين).

ب. أدواته التي لا تجزم (إذا، لو).

ج. اقتران جواب الشرط بالفاء.

٦. الاستفهام:

أ. أدواته ومعانيها واستعمالاتها وطريقة الجواب في كل أداة.

ب. كم الاستفهامية وكم الخبرية.

٧. التعجب:

أ. ما أفعله ب. أفعل به.

٨. المدح والذم: نعم وبئس، حبذا ولا حبذا .

٩. الاختصاص.

١٠. توكيد الفعل.

١١. المجرد والمزيد من الأفعال مع استيعاب أنواع المزيد.

١٢. المصادر وعملها.

١٣. اسم المرة واسم الهيئة.

١٤. المشتقات، اسم الفاعل، صيغ المبالغة، اسم المفعول، اسم التفضيل، اسم الزمان، واسم المكان، اسم الآلة... مع العناية باستعمال هذه المشتقات في جمل كاملة ولفت نظر التلاميذ إلى ضبط الكلمات التي تليها.

توجيهات الإملاء والخط:

الخط قرين الإملاء. فالخط يعتمد على صورة الحروف ووضح الكلمات والتناسق بينهما، والإملاء يعتمد كذلك على صحة رسم الحروف في الكلمة الواحدة تارة وبإضافاتها إلى أختها تارة أخرى ولهذه العلاقة القوية، لم يكن هناك مانع من تخصيص حصة واحدة للإملاء والخط معاً.

والطالب في المرحلة الابتدائية اكتسب مهارة محدودة في الإملاء والخط عن طريق الإملاء المنقول والمنظور، وطريق المطالعة والكتابة محاكاة لرسم الكلمات التي يراها، وهو في المرحلة المتوسطة يحتاج إلى تنمية مهاراته بمعرفة القواعد الإملائية والتدريب على كل قاعدة منها ومعرفة النسب بين الحروف فيما يكتب. ولهذا وضعت قواعد إملائية لدراستها في السنة الأولى تستوعب ما تدعو إليه الحجة في هذه المادة.

واشتمل المنهج على مفردات محددة وطلب من المعلم أن يملي على الطلاب ما لا يقل عن عشر قطع في السنة.

ثالثاً: اللغة العربي في المرحلة الثانوية:

يهدف تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية كما جاء في وثيقة المنهج على ما يأتي:

١. الحفاظ على كتاب الله وسنة محمد صلى الله عليه وسلم، وإدراك مبادئ الإسلام وأسس شريعته والاعتزاز بمقومات حضارة الأمة الإسلامية والأخذ بوسائل النهوض بها.

٢. تنمية القدرة اللغوية لدى الطالب وإكسابه مهارة التعبير الصحيح عما يجيش في نفسه من الأفكار، وما يدور في ذهنه من المعاني.

٣. تقويم ملكته الأدبية ليتذوق أساليب اللغة ويميز بين مراتبها ويدرك مواطن النقد فيها.

٤. استقامة لسانه على قواعد العربية وصيانيته من اللحن في قراءته والخطأ في نطقه والركاكة في كتابته.

٥. مساعدته على فهم القرآن الكريم، والسنة النبوية، وإدراك الجمال في فصيح اللغة شعراً ونثراً.

٦. تعويده على الاستفادة من المكتبة العربية، والرجوع إلى أمهات كتبها وتلخيص ما يقرؤه منها وتمكينه من كتابة البحوث فيها.

٧. النهوض ببلغة أمته، والسعي لنشرها بين أبنائها توثيقاً لأخوة الإسلام ودعمًا لروابطه.

المواد الدراسية:

ويدرس الطلاب في هذه المرحلة فروع اللغة العربية الموضحة في الخطة:

قسم العلوم الطبيعية		قسم العلوم الإدارية والاجتماعية		قسم العلوم الشرعية		الصف الأول	فروع المواد الدراسية	المواد الدراسية
الصف الثالث	الصف الثاني	الصف الثالث	الصف الثاني	الصف الثالث	الصف الثاني			
2	2	2	2	2	3	2	النحو والصرف	علوم
-	-	-	-	2	2	-	البلاغة والنقد	اللغة العربية
1	1	1	1	2	2	2	الآداب	
-	1	1	-	1	1	1	المطالعة	
-	1	1	-	1	2	1	الإنشاء	
3	3	3	3	8	9	6	المجموع	

أهداف تدريس فروع اللغة العربية:

حدد المنهج أهداف تدريس كل فرع من فروع اللغة العربية وفقاً ما يأتي:

أهداف تدريس النحو والصرف:

١. تعويد الطالب على الأساليب العربية وعلى إدراك الخطأ فيما يقرأ ويسمع وتجنب ذلك في حديثه وقراءته وكتابته.

٢. مساعدة الطالب على فهم ما يقرأ ويسمع فهماً دقيقاً.

٣. زيادة المعلومات الخاصة والعامة عن طريق الأمثلة والتطبيقات المفيدة البليغة.

٤. إعطاء الطالب وسيلة أساسية من وسائل زيادة ثروته اللغوية بتدريبه على أبواب الاشتقاق واستعمال المعجمات وما إلى ذلك.

أهداف تدريس البلاغة والنقد:

١. إعداد الطالب على وجه يمكنه من الوقوف على أسرار الإعجاز في القرآن الكريم وإدراك جماله.

٢. إقداره على تذوق جمال الحديث النبوي والجيد من كلام العرب شعراً ونثراً.

٣. تعريف الطلاب بصفات الأسلوب العربي الجميل وتدريبهم على الاستفادة منها في تقويم تعبيرهم.

٤. تنمية الذوق الفني لدى الطلاب وتمكينهم من الاستمتاع بما يقرؤون من الآثار الأدبية الجمالية.

٥. إدراك الخصائص الفنية للنص الأدبي ومعرفة ما يدل عليه من نفسية الأديب، ويتركه من أثر في نفس السامع أو القارئ، وتقويم النص تقويماً فنياً.

٦. تكوين ملكة النقد بالتعرف على مواطن القوة أو الضعف في النصوص الأدبية.

ونظراً لأن هذا الفرع من اللغة (البلاغة والنقد) يدرسه الطلاب لأول مرة في مراحل التعليم العام فيحسن بنا أن نلقي نظرة على مفردات المنهج لنتمكن منها لمعرفة مدى تلبيتها لأهداف تدريس هذه المادة للطلاب.

السنة الأولى (حصة واحدة في الأسبوع)

١. نماذج من الكلام البليغ ليعرف الطالب من خلالها تعريفاً إجمالياً
بالبلاغة وعلومها وأهميتها ووظيفتها في إيضاح الفكرة وإبرازها في
ثوب جميل.

٢. كلمة موجزة عن الفصاحة والبلاغة.

٣. علم البيان:

أ. التشبيه

تعريفه - أركانه (استيفائها أو نقص بعضها).

أنواعه - التشبيه البليغ - التشبيه الضمني - التشبيه المقلوب.

أغراضه - كلمة عن جمال التشبيه وقيّمته البيانية - عرض نماذج من
التشبيهات الجيدة والمعيبة والموازنة بينها.

ب. كلمة موجزة عن الحقيقة والمجاز.

ج. الاستعارة:

تعريفها - الاستعارة التصريحية - الاستعارة المكنية - كلمة عن جمال
الاستعارة وقيمتها الفنية - عرض نماذج من الاستعارات الجميلة
والرديئة والموازنة بينها.

د. الكناية:

تعريفها - أنواعها: الكناية عن الصفة، الكناية عن الموصوف، الكناية
عن النسبة - عرض نماذج من الكنايات المأثورة والمستعملة غير
المبتذلة.

4- علم المعاني:

أ. الخبر: أضربه وأغراضه بإيجاز.

ب. الإنشاء: تقسيمه إلى طلبي وغير طلبي.

الإنشاء الطلبي:

الأمر: معناه الحقيقي، وصيغته، وأهم المعاني التي يخرج بها.

النهي: معناه الحقيقي، وصيغته، وأهم المعاني التي يخرج بها.

الاستفهام: معناه الحقيقي، وصيغته، وأهم المعاني التي يخرج بها.

التمني: معناه الحقيقي، وصيغته، وأهم المعاني التي يخرج بها.

5- علم البديع:

أ - الجنس - الطباق والمقابلة - التورية - السجع.

ب - كلمة عامة عن جمال هذه المحسنات التنبيه إلى أن الإكثار منها عيب يورث الكلام تكلفاً.

ت - الموازنة بين نماذج جيدة منها وأخرى رديئة.

السنة الثانية - القسم الأدبي (حصتان في الأسبوع)

١. تطبيقات على ما مر من أبحاث البلاغة في السنة الأولى.

٢. علم المعاني:

أ. الذكر والحذف.

ب. القصر:

تعريفه - طرقه، أنواعه: قصر الصفة على الموصوف، قصر الموصوف على الصفة، القصر الحقيقي، القصر الإضافي.

ج- الفصل والوصل:

يدرس بإيجاز من مواضع الفصل ما يأتي:

كمال الاتصال، كمال الانقطاع، شبه كمال الاتصال.

يدرس بإيجاز من مواضع الوصل ما يأتي:

الاشتراك في الحكم الإعرابي، الاتفاق خبراً أو إنشاء، الاختلاف أو إنشاء.

د- كلمة عامة عن أثر علم المعاني في بلاغة الكلام.

٣. علم البيان:

أ. الاستعارة التمثيلية.

ب. المجاز المرسل، الاقتصار على أشهر علاقاته.

4. علم البديع:

حسن التعليل - أسلوب الحكيم - الاقتباس - تأكيد المدح بما يشبه الذم.

5. النقد:

أ. عرض موجز لتاريخ النقد والبلاغة يشتمل على ما يأتي: معنى النقد ووظيفة كل من النقد والبلاغة والترابط بينهما وقد أخلهما مع مباحث البلاغة - بذور النقد والملاحظات البلاغية في الجاهلية

وصدر الإسلام - أثر القرآن الكريم في تغيير مفاهيم العرب الفنية وإحداث طريقة جديدة في التعبير متأثرة بالبيان القرآني - بيان أن علوم البلاغة والنقد وازدهارهما تأثر النقد العربي بمباحث النقد الغربي في العصر الحديث.

ب. نماذج من أمهات كتب البلاغة والنقد العربية تتمشى مع العرض التاريخي السابق تتخذ أساساً لدراسة تذوقية توضح منهج العرب قديماً وحديثاً في النقد الأدبي (يراعى الإكثار من النماذج مع التعريف بقائلها تعريفاً موجزاً).

السنة الثالثة - القسم الأدبي:

1- تطبيقات على ما يأتي:

- أ. التشبيه وأنواعه.
- ب. المجاز المرسل.
- ج. الاستعارة وأنواعها.
- د. الكناية وأنواعها.
- هـ. الخبر والإنشاء.
- و. التقديم والتأخير.
- ز. الإطناب والإيجاز.
- ح. الذكر والحذف.
- ط. القصر.

ي. الفصل والوصل.

ك. الجنس والطباق والتورية والسجع وحسن التعليل وأسلوب الحكيم والاعتباس.

2- النقد:

تعريفه - وظيفته وغايته.

3- فنون الأدب:

أ- الشعر:

طبيعته - أنواعه (الغنائي أو الوجداني - الملحمي - التمثيلي - التعليمي).

عناصره: المعنى، العاطفة، الخيال، لغة الشعر، الموسيقى ي: أهمية الموسيقى في الشعر، تأثير الوزن والقافية، إيضاح أثر الوزن في الشعر وبيان ذلك بالإلمام الموجز بأهم الأوزان في الشعر العربي - بنية القصيدة العربية (بإيجاز).

ب- النثر:

الفرق بينه وبين الشعر:

أنواعه:

المقال:

المقال الذاتي.

المقال الموضوعي.

أشهر أنواع المقالة بحسب مضمونها مع التمثيل.

الخطابة:

عناصرها:

أنواعها: الديني، السياسي، الاجتماعية (مع التمثيل).
من فنون الحديث: المحاضرة، الحديث الإذاعي.

فن القصة:

الرواية: أهم أسسها (إيراد نموذج يتضمن موقفاً يوضح بعض هذه الأسس).

القصة: الفرق بينها وبين الرواية.

القصة القصيرة: أهم أسسها (إيراد نموذج كامل).

المسرحية:

أهم أسسها.

أنواعها: المأساة، الملهاة.

(أمثلة من مسرحيات نثرية وشعرية تتضمن مواقف توضح هذه الأسس).

4- تذوق النص الأدبي:

تدريب الطلاب على تذوق النص الأدبي وإدراك عناصر الجمال فيه،
وتقويمه والحكم عليه وفق الخطوات الآتية:

أ. إيراد طائفة من النصوص العشرية والنثرية مع تحليلها ونقدها لتكون
نموذجاً يفيد منه الطلاب في التطبيقات النقدية.

ب. إيراد نماذج نقدية لبعض كبار النقاد يتناولون فيها نصوصاً أدبية
بالتحليل والنقد.

ج. إيراد نصوص أدبية يطبق الطلبة عليها ما درسوه من قواعد البلاغة
وأسس النقد.

الأدب والنصوص:

تهدف هذه المادة إلى تحقيق ما يلي:

١. إحلال القرآن الكريم الذي هو كلام الله المنزل، ووحيه المعجز،
وهدايته للعالمين.

٢. تذوق بلاغة كلام الله الذي هو كتاب العربية الأكبر ومناطق البلاغة
الأسمى لإدراك أسرار إعجازه.

٣. استجلاء فصاحة الرسول صلوات الله وسلامه عليه والوقوف على
أثر الحديث الشريف في اللغة والأدب.

٤. إبراز جمال الأدب العربي والكشف عما حفل به من عناصر
الأصالة والقوة ليزداد الطلاب شغفاً به وإقبالاً عليه.

٥. إيقاظ وعي الطالب لإدراك شرف الكلمة، وتوجيهه للمحافظة على
طهارتها ونقاها وسمو رسالتها حتى لا تستعمل غلا في الخير.

٦. غرس محبة الفصحى في نفوس الطلاب والذهاب بالإعجاب بها كل
مذهب، وإدراك ما حفلت به اللغة العربية من ثروة تعبيرية طائلة
قادرة على سد حاجات الأمة المتجددة في ميادين العلوم والفنون
والآداب.

٧. الاتصال الوثيق بتراثنا الأدبي وإيقاف الطلاب على عراقته وتنوعه وشموله.

٨. الاستفادة مما حفل به هذا التراث الثمني من القيم الخلقية والاجتماعية التي تلائم معاني الإسلام وتوائم مثله.

٩. صقل مواهب الطلاب وإنماء قدرتهم على فهم النصوص الأدبية وتحليلها وتدقيقها وإدراك أسرار جمالها والحكم عليها.

١٠. تنمية الحس الجمالي عند الطلاب والاستفادة من الأدب في إرهاف الحس وترقيق الذوق.

١١. شحذ همم الطلاب وتربيتهم على معاني الرجولة والقوة وإعدادهم للذود عن عقيدتهم والنضال دون أمتهم.

١٢. الاستفادة من مادة الأدب في معالجة مشكلات الأمة الإسلامية وتصوير آمالها والحفاظ على وحدتها وربط حاضرها بماضيها.

مفردات منهج الأدب والنصوص:

توزعت مفردات منهج الأدب والنصوص على السنوات الدراسية الثلاث باعتبار أن الصف الأول الثانوي هو سنة دراسية مشتركة، ثم يبدأ التخصص من الصف الثاني الثانوي، وقد كان التخصص قبل تطوير التعليم الثانوي إلى نظام التشعيب المعمول به حالياً ينحصر في قسمين (أدبي/علمي). ولذلك جاءت المفردات في المنهج موزعة على هذين التخصصين بدءاً من الصف الثاني، غير إنه بعد إدخال نظام الشعب الدراسية تم إعادة توزيع هذه المفردات بشيء من المرونة يسمح بإكساب الطلاب المهارات المطلوبة وفق تخصصاتهم. وإن كان الأساس يركز على ما اشتمل عليه المنهج وذلك وفقاً لما يلي:

السنة الأولى الثانوية:

تركز على دراسة:

الأدب: - تعريفه والغرض من دراسته وفنونه الشعرية والنثرية.

- تاريخ الأدب وتقسيمه إلى عصور.

- طريقة الشرح الأدبي والموضوع الأدبي.

• العصر الجاهلي: شعراً- نثراً.

• عصر صدر الإسلام.

• العصر الأموي.

مع إبراز منتقاة في هذه الموضوعات.

مفردات منهج الأدب والنصوص للسنة الثانية بالقسم الأدبي:

تركز على:

- العصر العباسي: الشعر - النثر، أدب الدعوة الإسلامية.

- شعر الحماسة في الحروب الصليبية.

- الأدب في الأندلس.

مفردات منهج الأدب والنصوص للصف الثاني (علمي):

يتناول المنهج نفس المجالات التي تناولها في القسم الأدبي، ولكن مع

تخفيض النماذج والأمثلة التي يتم اختيارها لتتلاءم مع عدد الحصص

المخصصة في الخطة الدراسية.

مفردات منهج الأدب والنصوص للسنة الثالثة (أدبي):

- عصر الدول المتتابعة.

- الأدب الحديث ويشمل:

لمحة عن أهم عوامل النهضة في العصر الحديث (الحركات الدينية المعاصرة ولا سيما دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب وأثرها في النهضة الإسلامية الحديثة- البعثات العلمية والأدبية- الطباعة والصحافة- حركة الترجمة والتأليف).

اللغة العربية وقدرتها على الوفاء بحاجات العصر- التحديات واجهتها اللغة: (الدعوة إلى العامية- الدعوة على الكتابة بالحرف اللاتيني- استعمال الكلمات الأجنبية- حركة التعريب- إحياء المصطلحات القديمة ووضع المصطلحات الجديدة وأثر المجامع اللغوية في ذلك).

أ. الشعر:

أ. أهم أغراضه (الشعر الوطني والحماسي - الاجتماعي - الوجداني - التمثيلي).

تطوره والتجديد فيه.

دراسة الشعراء (البارودي - أحمد شوقي - عمر أبو ريشة - فؤاد الخطيب).

ب. النثر:

عرض تاريخي موجز لفنون (المقالة - الخطابة - القصة - المسرحية).

دراسة نماذج من هذه الفنون تبرز خصائصها الفنية.

ملاحظة: يكتفي بالعرض التاريخي الموجز لهذه الفنون لأن أسسها الفنية وردت في منهج البلاغة والنقد.

دراسة الكتاب (المنفلوطي - العقاد - أحمد حسن الزيات - البشير الإبراهيمي).

ج. أدب الدعوة الإسلامية في العصر الحديث:

لمحة تاريخية عن هذا الأدب منذ صدر الإسلام حتى العصر الحديث.

أغراضه وخصائصه في هذا العصر.

أشهر أعلامه:

أ - الشعراء (شوقي - شعره الإسلامي - أحمد محرم).

ب - نماذج من الشعر الإسلامي عند كل من حافظ إبراهيم - محمود غنيم - إبراهيم فطاني).

ج الكتاب (شكيب أرسلان- الرافعي - سيد قطب - أحمد محمد جمال).

د -الأدب المعاصر في المملكة العربية السعودية:

نماذج مختارة للشعراء وللكتاب: (ابن مشرف- ابن عثيمين- محمد حسن فقي- عبدالله بن خميس- محمد سعيد العامودي).

مفردات منهج الأدب والنصوص للصف الثالث علمي:

تدور حول نفس الموضوعات التي تدرس في الصف الثالث (أدبي) مع اختصار في النماذج والأمثلة لتتلاءم مع نصيبتها في الخطة الدراسية.

مادة الإنشاء:

وتهدف هذه المادة في المرحلة الثانوية إلى:

أ. تعويد الطلاب التعبير عن الصالح من مشاعرهم وأفكارهم ومعلوماتهم وآرائهم وبثها في الناس بالقول والكتابة دون أن يحبسهم عن ذلك خجل أو تردد أو خوف أو عجز.

ب. تدريبهم على التفكير العميق الشامل المنظم، فيما يريدون معالجته من موضوعات وذلك بحسن التأمل في هذه الموضوعات والنظر عليها من مختلف جوانبها وتحليلها إلى عناصرها وتحكيم الحق والمنطق في وزن الأفكار وترتيبها وربطها.

ج. تنمية خبرات الطلاب بموضوعات التعبير وأشكاله وفنونه المتعددة و زيادة تمرسهم بالقول والكتابة فيها تنويعاً لمهاراتهم الإنشائية وكشفاً عن المواهب الخاصة ببعض الفنون واستكمالاً للإعداد اللازم للمواقف التعبيري المتعددة في الحياة العملية.

د. زيادة العناية بأسلوب التعبير والحرص على أن تتسم كتابات الطلاب وأقوالهم بالسلاسة والوضوح والعرض المنظم والسلامة اللغوية ودقة الاستشهاد وصدق اللهجة وجمال التعبير وبلاغته.

هـ. تعويد الطلاب دقة النقد لما يكتب أو يقال من إنشائهم أو إنشاء زملائهم اكتشافاً لمواطن الضعف والخطأ وتدريباً على التنقيح اللغوي والبلاغي واستزادة من صفات الحسن في المعاني والأساليب.

و. توجيه الطلاب إلى استخدام قدراتهم التعبيرية قولاً وكتابة في الدعوة إلى الله والاعتزاز بدينه الحنيف والنصح لأئمة المسلمين وعامتهم وأن يكونوا بما ينتجونه في المستقبل من شعر أو نثر ألسنة رشد وخير ومحبة ودعاة إلى الحق والقوة والفضيلة وتعبيراً عن مثل الإسلام وهديه في شؤون الحياة جميعاً.

وقد أكد المنهج على تنويع مجالات الكتابة في هذه المرحلة وبخاصة في:

- التعبير الإبداعي.
- كتابة القصص والمسرحيات القصيرة.
- كتابة المقالات الصحفية.
- كتابة الملخصات.
- نثر المنظوم.
- التعبير الوظيفي كالرسائل والمذكرات.
- المناقشات والمناظرات.

- الخطب والأحاديث.

المطالعة:

تهدف مادة القراءة في المرحلة الثانوية إلى:

- ١ زيادة القدرة على القراءة الصحيحة السريعة الواعية، وتنمية المهارات اللازمة لأنواع القراءة الثلاثة: الصامتة، والجهريّة، والمسموعة. بمراعاة الدقة في المعاني وتتبعها واستيعاب الأفكار وصحة النطق، وجودة الإلقاء والسلامة من أخطاء الضبط بنية وإعراباً، وتناسب الأداء الجهري مع طبيعة العبارة المقروءة معنى وعاطفة وتقسيماً.

٢ - تنمية الميل إلى القراءة، وتشجيع الإقبال عليها، بقصد الدراسة أو الاستمتاع، أو كسب المعرفة، وتعود رفقة الكتاب، وحب المكتبة وألفة الصحيفة والمجلة.

٣ - تدريب الطلاب على القراءة الطويلة المتصلة: للموضوعات، والفصول، والكتاب الكامل، وإكسابهم ما يلزم لذلك من صفة الإنابة والصبر، والقدرة على الإحاطة بأقسام المقروءة وأفكاره الرئيسية والثانوية، وتتبع ربطها وتسلسلها.

٤ - إقدار الطلاب على القراءة النقدية بإدراك المعاني التي يتضمنها النص المقروء تصريحاً، أو تلميحاً، والتأثر بما يقرأ، وتحليله، ونقده.

٥ - زيادة ثروة الطلاب اللغوية بما تمدهم به قراءاتهم من كلمات، وتعبيرات، وشواهد جيدة، وتعويدهم إنماء هذه الثروة بالتدقيق في المعاني، وتعود مراجعة الكلمات في المعاجم.

٦ - توسيع معارف الطلاب وثقافتهم العامة، وتوجيههم روحياً، وسلوكياً، وعلمياً وجهة الإسلام الحنيف وهديه، وذلك بما يقرؤونه من موضوعات متنوعة هادفة ذات مضمونات ثقافية وتوجيهية.

ويتم تدريس المطالعة في المرحلة الثانوية عن طريق:

أ. قراءة كتاب ذي موضوعات متعددة، يتم إعداده لكل سنة دراسية متسقاً مع المستوى، وتتسم موضوعاته بالتنوع والشمول الثقافي والتوجيهي.

ب. الكتابة ذو الموضوع الواحد:

المقصود من قراءة هذا الكتاب تعويد الطلاب القراءة الطويلة المتصلة، والاعتماد على أنفسهم في حل مشكلات القراءة اللغوية والفكرية واختيار

الكتاب الصالح، والإقبال على قراءة الكتب الكاملة للاستمتاع أو الانتفاع كما أنه يعطي فرصاً جديّة لتنمية مهارات القراءة الصامتة خاصة كالسرعة والتدقيق في المعاني.

والربط بين أقسام الكتاب وأفكاره، والتحليل والنقد ويراعى في اختيار الكتاب مناسبة أسلوبه لمستوى الطلاب، وأن يدور حول موضوع إسلامي، أو ترجمة لبعض أعلام الإسلام.

ج. القراءة الحرة:

يشجع الطلاب على القراءات الحرة التالية:

- ١ - قراءة بعض الموضوعات في الكتاب ذي الموضوعات المتعددة للاستفادة من تعددها وتنوعها.
- ٢ - قراءة القصص والكتب المناسبة في مكتبة المدرسة.
- ٣ - قراءة الصحف والمجلات النافعة.
- ٤ - القراءة في المكتبات العامة للمدينة.

معلم اللغة العربية

قيمة المعلم ومكانته ثابتة ومعروفة وليس هناك من داع للخوض في ذلك،
ويكفي أن معلم البشرية محمداً صلى الله عليه وسلم جلس مع من يتعلمون العلم
وقال: "إنما بعثت معلماً".

ومهنة المعلم هي المهنة التي تسبق المهن الأخرى بالتدخل في تكوين
شخصيات الأفراد جميعاً قبل أن يصلوا إلى التخصص في أي مهنة أخرى،
حتى إن المعلم الجيد الواعي والفاهم يترك آثاره على طلابه مدى الحياة.

ومن هنا نستطيع أن نلمس مكانة المعلم وخطورة عمله، فهو عنصر
أساسي في أي موقف من مواقف التعلم، إلى جانب أنه أكبر مدخلات العملية
التربوية وأخطرها بعد الطلاب.

ومكانة المعلم في النظام التعليمي تحدد أهميته من حيث إنه يحدد نوعية
التعليم واتجاهه، وبالتالي نوعية مستقبل الأجيال وحياة الأمة، ويتضح من ذلك
أن للمعلم دوراً أساسياً في بناء الوطن العربي، وأن هذا الدور خطير وبالغ
الصعوبة والتعقيد.

فهو خطير، لأن المعلم - وليس التلاميذ - هو الذي يوجه العملية
التعليمية، ويحدد نوعية مستقبل الأجيال لسنوات طويلة، وهو خطير ومعد لأن
التغيير السريع في عالمنا المعاصر لا بد أن تكون له انعكاساته التربوية الواسعة
في عمل المعلم بما يفرضه من الحاجات في طلب التكيف لهذا التغيير وعدم
التخلف عنه، ويقع الجهد المضني في هذا أساساً على عاتق المعلم وكاهله.

ولأهمية المعلم كمدخل مهم من مدخلات النظام التعليمي، فإن إعداده يحتل
مكاناً بارزاً في المملكة العربية السعودية، فالمعلم هو الصانع الذي تعهد إليه

الأمة شرف تنمية شخصية أبنائها، تنمية متكاملة متزنة بما له من قدرة على التأثير فيهم وإدراك خطورة مهنته، وجسامة مسؤوليته بما يتطلب لك من صبر ومصابرة، وسعة صدر، وغيرة في العلم، وإخلاص وتقان في الأداء، ومعرفة بأنماط النفس البشرية وحاجاته، على أن تمكن المعلم من لغته العربية وإدراكه لأهميتها هو مفتاح نجاحه في عمله وتمكنه من تحقيق أهدافه، فاللغة العربية هي وعاء الفكر، بل هي الفكر الذي عن طريقه يتم الاتصال والتواصل، ولغتنا العربية هي لغة القرآن الكريم، وهي لغة الحديث الشريف لغة العلم والأدب والثقافة.

من هنا تبرز أهمية العناية باللغة العربية والاهتمام بتدريسها على نحو يكفل البناء السليم للأمة ويحفظ مقومات شخصيتها.

ومعلم اللغة العربية يجب أن يكتسب أهمية خاصة وبالذات في المرحلة الابتدائية التي تمثل مرحلة اكتساب المهارات الأساسية في اللغة العربية التي هي منطلق أساسي لاكتساب المعارف والمهارات في بقية المواد الدراسية الأخرى.

ونستعرض فيما يلي واقع إعداد معلمي اللغة في المملكة العربية السعودية.

واقع إعداد معلمي اللغة العربية:

يمكن القول إن إعداد المعلمين بالمملكة العربية السعودية بصفة عامة قد مر بمراحل فرضتها طبيعة التوسع في نشر التعليم في مختلف أنحاء البلاد وتطور هذا الإعداد بدءاً من الاستعانة بما عرف بمعلم الضرورة الذي لجأت إليه وزارة المعارف حتى تم تخصيص كليات للتربية وكليات للمعلمين الهدف منها إعداد المعلمين المتخصصين القادرين على القيام بمتطلبات العملية التعليمية.

وقد نال معلم اللغة العربية بصفة خاصة اهتمام وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية التي نصت على:

163- تكون مناهج إعداد المعلمين في مختلف الجهات التعليمية وفي جميع المراحل وافية بالأهداف الأساسية التي تنشدها الأمة في تربية جيل مسلم يفهم الإسلام فهماً صحيحاً، عقيدة وشرعية، ويبدل جهده في النهوض بأمره.

164- يعنى بالتربية الإسلامية واللغة العربية في معاهد وكليات إعداد المعلمين حتى يتمكنوا من التدريس بروح إسلامية عالية ولغة عربية صحيحة.

وقد كان لإنشاء كليات المعلمين للناية بمعلم المرحلة الابتدائية إضافة إلى كليات التربية لتزويد المدارس المتوسطة والثانوية باحتياجاتها من المعلمين أثره في زيادة أعداد المعلمين الوطنيين في كافة مراحل التعليم، وإذا نظرنا إلى أعداد معلمي اللغة العربية تحققنا من ارتفاع نسبتهم الآن بما يعبر عن الجهود التي بذلت في هذا المجال.

وتعبر الإحصائية الآتية عن أعداد معلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام وفق أحدث الإحصاءات.

أعداد معلمي اللغة العربية

بمراحل التعليم العام

المرحلة	مجموع معلمي اللغة العربية	السعوديون
الابتدائية	14990	13493

4383	5479	المتوسطة
1746	2515	الثانوية

وبصفة عامة يتم إعداد معلمي اللغة العربية المتخصصين في كليات التربية بجامعةات المملكة إضافة إلى ما يتم توجيهه من خريجي كليات اللغة العربية والآداب (تخصص لغة عربية) علاوة على خريجي كليات المعلمين التابعة لوزارة المعارف الذين يوجهون للعمل في المرحلة الابتدائية.

ولأهمية إعداد معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية فقد أقيمت مؤخراً ندوة عن تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بين الواقع والتطلعات في وزارة المعارف خلال الفترة من 21-23 من شهر ذي القعدة 1420هـ ناقشت فيما ناقشت أوراق عمل تخص إعداد معلم اللغة العربية في هذه المرحلة.

ويمكن استعراض أهم نتائج البحوث المقدمة إلى هذه الندوة، والتي تخص واقع معلم اللغة العربية وذلك على النحو الآتي:

1. الخطة الدراسية في تخصص اللغة العربية يمكن تحليلها وفقاً لما يأتي:

أ. عدد وحدات الإعداد العام 78 ونسبته المئوية 48.14% من إجمالي متطلبات التخرج.

ب. عدد وحدات الإعداد التربوية 44 ونسبته المئوية 24.16% من إجمالي متطلبات التخرج.

ونستطيع أن نقول إن مناهج كليات إعداد المعلمين مناسبة لتدرس المرحلة الابتدائية، لو أحسن استثمارها وزيد في عدد وحدات الإعداد العام، واعتني

بالتربية العملية، وأشرف على المتدربين أساتذة متخصصون مؤهلون تأهيلاً
تربوياً بالتعاون مع المشرفين التربويين في إدارات التعليم.

٢. أما عن علاقة مستوى أداء معلم اللغة العربية وتحصيل طلابه بمؤهله فقد
تبين من خلال استبانة وزعت على عشر مدارس في المدينة المنورة، أن
مستوى المعلم ومستوى تلاميذه يسير باطراد مع ارتفاع مؤهله العلمي.

٣. إن المقابلة الشخصية قبل التعيين لا تزال صورية، ونظام سنة التجربة لم
يعمل به كما ينبغي، فضلاً عن أنه كثيراً ما يعلم اللغة العربية معلمون
غير متخصصين فيها، فكثيراً ما نجد مدارس لا يتوفر فيها متخصص في
اللغة العربية، فيسند تعليمها إلى أي معلم، وهذا ظلم للغة وللمعلم
وللتلاميذ، مما تسبب في ضعف كبير بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بل
والمراحل التي تليها.

٤. إن القبول في كليات (إعداد المعلمين لا يخضع لمعايير كافية لما ينبغي
أن يكون عليه معلم اللغة العربية، وكذلك الحال في إدارات التعليم التي تعد
أي خريج من هذه الكليات صالحاً

٥. لتدريس اللغة العربية، بغض النظر عن مستواه فيها، أو تخصصه.

٦. إن ما يحصله الطالب في دراسته - من تأهيل تربوي أو أكاديمي أو
ميداني في غياب ضبط معايير القبول بالكليات - والوقوف على الدوافع
الحقيقية لالتحاقه بهذه الكلية وهي في نظر عينة البحث أمر لا بد من
التحقق منه قبل السماح بقبول معلمي المستقبل. وفق أسلوب علمي دقيق
ينظر في قياسات الشخصية وقياسات الدوافع وقياسات القيم والميول
والرغبات للخروج بمؤشرات حقيقية ومهنية لإيجاد معلم المستقبل.

٧. إنه لا بد من إيجاد مناهج خاصة بمعلمي الصفوف الأولى وأخرى خاصة بمعلمي الصفوف العليا.

٨. يجب إعادة توزيع عدد الساعات وتوحيدها بين الكليات بما يتفق وخصوصية هذه المرحلة الابتدائية.

٩. من المهم اعتماد الأسلوب العلمي في استفتاء دراسة الدوافع إلى اختيار مهنة التعليم للمتقدمين إلى هذه الكليات من خلال عدد من الدوافع للاستفتاء عليها كما ورد - مثلاً- في استمارة الدوافع التي جاءت ضمن دراسة "دوافع اختيار مهنة التعليم".

١٠. ضرورة التأكيد على صفة الإخلاص في العمل والصبر والحلم، كمعيار مهم جداً عن الاختيار للعمل في المرحلة الابتدائية.

طرائق التدريس والوسائل المستخدمة

يحتوي كل فرع من فروع اللغة العربية على تعليمات للمعلم بطرائق التدريس التي يتبعها ويلاحظ أنها بصفة عامة تتوقف على الأسلوب الذي يفضل المعلم اتباعه داخل حجرة الدراسة ولذلك تحرص مناهج اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية على الاهتمام بتوجيهات المعلم، ما تحرص الجهات المسؤولة عن الإشراف التربوي على تفعيل دوره في إرشاد المعلمين والأخذ بأيديهم نحو أفضل الأساليب في تعليم اللغة العربية.

وقد نصت توجيهات المنهج بأن يراعي معلمو اللغة العربية ما يأتي:

١. أن يتوخى المعلم في قراءاته وشرحه ومخاطبته لتلاميذه النطق الصحيح والأسلوب العربي الفصيح حتى يكون قدوة لطلابه.
٢. أن يغرس في نفوس طلابه حب اللغة ويشوقهم إلى تذوق وإدراك مواطن الجمال والإعجاز فيها.
٣. أن يحرص على قوة شخصيته بتمكنه من مادته وإطلاعه على مراجعها وإعداد درسه إعداداً كاملاً يشبع رغبات الطلاب يحملهم على الإصغاء لدرسه والاستجابة لنصائحه.
٤. أن يهتم بإيقاظ روح البحث لدى الطلاب ويمرنهم على طرائقه ليتسنى لهم الاطلاع على ذخائر الفكر الإسلامي وكنوز المكتبات العربية.
٥. أن يربط بين فروع اللغة العربية في تدريسه لكل فرع منها لتتجلى وحدتها المتكاملة في تحقيق الأهداف المنشودة.

٦. أن يجتهد المدرس في إفهام التلاميذ بأن اللغة العربية وسيلة للفهم الصحيح
لسائر العلوم وأن الطالب لا يستفيد الفائدة الكاملة إلا إذا عني بتطبيق
قواعد اللغة التي تعلمها.

ويمكن أن نستخلص أهم الطرائق المتبعة في تدريس الفروع المختلفة للغة
العربية فيما يأتي:

في تدريس القراءة:

١. على المعلم أن يهيئ الجو المناسب للدرس بإثارة الدوافع للقراءة وذلك
بمقدمة قصيرة تشوق الطلاب إليها.

٢. على المعلم أن يهيئ الأسئلة وطريقة الحوار والمناقشة في موضوع
درس القراءة.

٣. يبدأ المعلم بكتابة عنوان الدرس وصفحته من الكتاب على السبورة ثم
يطلب من تلاميذه قراءته قراءة صامتة من الكتاب، ويحثهم على سرعة
الاستيعاب وفهم المعنى.

٤. يلقي المعلم على تلاميذه ما أكدّه من الأسئلة ويأخذ بعين الاعتبار ما
يلفت الانتباه.

٥. على المعلم أن يناقش تلاميذه فيما قد يخفى عليهم من معاني الألفاظ
والعبارات والدلالات التاريخية والجغرافية.

٦. على المعلم أن يدرّب تلاميذه على الانتباه وحسن الإصغاء والإحاطة
بالمعاني.

٧. في القراءة الجهرية ينظم المعلم القراءة بحيث يقرأ كل طالب بعد الآخر قراءة متصلة ويرشد المعلم التلاميذ إلى صحة القراءة وإصلاح النطق والأخطاء النحوية التي تخل بالمعنى ويكون ذلك بأسلوب تربوي.

في تدريس النصوص والمحفوظات:

١. التقديم للنص بمقدمة تتبع من ذات النص وتثير اهتمام الطلاب إلى الدرس وتشوقهم إليه.

٢. التعريف بالنص وصاحبه والمناسبة التي قبل فيها بإيجاز ما أمكن.

٣. يكلف المدرس الطلاب قراءة النص قراءة صامتة تتبعها أسئلة ومناقشة قصيرة على العناصر الرئيسية في النص ثم يقرأ المدرس النص قراءة جهرية فصيحة يتلو ذلك قراءة بعض الطلاب بالتناوب لترسيخه في أذهانهم ومن ثم يشرح لهم ما في النص من معان ومفردات ومواطن جمال.

٤. في النص المطلوب حفظه يرشد المعلم إلى طرائق الحفظ المناسبة.

في تدريس التعبير:

- للمدرس أن يقترح الموضوع على التلاميذ في بدء الدرس أو يترك لهم حرية اختياره على أن يشاركهم في هذا الاختيار، وله أن يخبرهم بالموضوع قبل الدرس بأيام إذا كان من الموضوعات التي تحتاج إلى روية وتفكير وبحث.

- ويراعى في التعبير الشفوي أن يترك للتلميذ حرية التعبير بالأسلوب الذي ينطلق به لسانه.

- وينبغي أن يراعي المدرس تصحيح الموضوع التحريري فروع اللغة العربية الأخرى كالنحو والإملاء وحسن الخط إلى جانب الأهداف الأساسية من دراسة هذه المادة.
- ويحسن إذا أحضر المدرس الكراسات بعد تصحيحها أن يختار بعض التلاميذ المجيدين لقراءة موضوعاتهم تشجيعاً لهم وحفزاً لهم إخوانهم.

في تدريس النحو:

١. العناية بالتطبيق هي أعظم وسيلة لترسيخ القاعدة في أذهان الطلاب حتى تصبح عادة تتطلق بها ألسنتهم عناء وتستجيب لها أساليبهم دون تكلف، ويجدر بالمدرس أن يكون دقيق الملاحظة فيما يعرضه على التلاميذ من أمثلة وأن يتخذ من دروس المطالعة والنصوص والمحفوظات والتعبير مجالات يستغلها للتطبيق وتمرين الطلاب على القواعد التي درسوها. كما يجدر أن يكون مثلاً لتطبيق هذه القواعد في لغته مع الطلاب.
٢. يجب أن يحرص المدرس على أن لا يخرج بهم إلى تفصيلات ودقائق نحوية تشوش أذهانهم.
٣. يجدر بالمدرس أن يهيئ أذهان الطلاب لفهم القاعدة التي هي موضوع الدرس.
٤. إن خير وسيلة لمعرفة مدى فهم الطلاب للقاعدة واستتباطها هو أن يطلب المدرس من تلاميذه بعد انتهاءه من تدريس القاعدة أن يأتوا بجمل من تعبيرهم يتضح منها فهمهم لها ويناقش ما فيها من أخطاء في الفصل حتى تعم الفائدة لجميع الطلاب.

٥. أن يختار تطبيقاته بحيث يكون لها أثر فعال في تحسين لغة الطلاب والسمو بعباراتهم.

في تدريس الإملاء والخط:

١. القواعد الإملائية لا تثبت في ذهن التلاميذ إلا بالتدريب عليها، فينبغي للمدرس أن يكثر من إملاء الجمل التي تدرب على الاستفادة من القاعدة الإملائية على أن تكون ملائمة للمستوى الفكري للتلاميذ دون تكلف في صياغتها.

٢. وعلى المدرس أن يراقب الأخطاء الشائعة لدى التلاميذ.

٣. وللمدرس في تصويب كراسات التلاميذ أن يكتب التصويب فوق الخطأ مع وضع خط أحمر تحته وله أن يكتفي بوضع الخط الأحمر دون تصويب حتى يفكر التلميذ في سبب خطئه، ويرجع إلى القاعدة الإملائية الصحيحة، ثم يجمع المدرس الأخطاء الشائعة ويصوبها على السبورة.

٤. يستطيع المدرس أن يتخذ من بعض عبارات التصويب درساً للخط ليتدرب التلاميذ على الإملاء والخط في درس واحد.

٥. وعلى المدرس أن يشرح للتلاميذ في التدريب على الخط أبعاد الحرف الواحد والبعد بين كل حرف وآخر، والصلة بين الحروف المتجانسة وما يحقق التناسق بين كل كلمة وما يليها.

٦. يراعى في اختيار عبارات الخط أن تكون ذات معنى مستقل هادف كحكمة أو مثل أو آية قرآنية قصيرة أو حديث نبوي من جوامع الكلم أو بيت من الشعر.

في تدريس النقد والبلاغة:

١. الاعتماد على الإكثار من إيراد الآيات القرآنية والأحاديث النبوية واختيار النصوص الأدبية البليغة الجميلة.
٢. يتوخى في النصوص والشواهد الأدبية أن تكون هادفة نافعة متفقة مع أهداف التربية التي ترعى الدين والخلق.
٣. تحليل الصورة البيانية بذكر نواحي الجمال فيها وتأثيرها في النفس، وعدم الاقتصار على ذكر التسميات الاصطلاحية كإجراء الاستعارة بالطريقة المعهودة.
٤. استنباط القواعد البلاغية والتعريفات بالاعتماد على مناقشة النصوص وتذوقها وعدم الاقتصار على سردها وتقريرها.
٥. يراعى في تقويم النص والحكم عليه الوضوح والدقة، وتجنب العبارات العامة التقليدية التي تصلح لكل نص.
٦. الإكثار من التطبيقات على نصوص جميلة، ووجوب إشراك الطلبة في الكشف عن أسرار الجمال وتذوق النص.
٧. الحرص على تدريب الطالب دوماً على صياغة الكلام الجيد تطبيقاً لما يدرسه من فنون البلاغة وأساليبها.
٨. يستعان على إيضاح موضوعات هذه المادة بالكتابات المشرقة المناسبة، والأمثلة التحليلية الجميلة التي يوردها أئمة هذا العلم من أمثال عبد القاهر الجرجاني والأمدي.

في تدريس الأدب والنصوص:

ولتحقيق الأهداف يجدر الأخذ بالتوجيهات التالية عند التأليف والتدريس:

١. إيضاح أثر القرآن الكريم والإسلام الحنيف في اتساع اللغة العربية وسيادتها وانتشارها وحفظها وصيانة كيان العرب من التشتت والتمزق.
٢. بيان أثر القرآن الكريم والحديث الشريف في نشأة العلوم الإسلامية عامة وعلوم اللغة خاصة.
٣. توجيه دراسة الأدب وجهة تبرز الوحدة الفكرية بين شعوب أمتنا في ماضيها وحاضرها النقاء أفكار أبنائها حول عقيدة واحدة هي عقيدة الإسلام.
٤. العناية بأدب الحماسة الذي يبعث في نفوس الطلاب روح الإقدام والتسامي إلى معالي الأمور والأنفة من سفاسفها.
٥. إيقاف الطلاب على نماذج من الآثار الأدبية العربية التي أنتجت أعلام أختنا في الإسلام خارج البلاد العربية.
٦. إبراز النهضة الأدبية المعاصرة في المملكة العربية السعودية وتعريف الطلاب بأشهر أعلامها وتزويدهم بقدر واف من إنتاجهم.
٧. تتبع في دراسة النصوص الأدبية الخطوات التالية:
 - أ. التمهيد للنص وذلك بوضع الطالب في جوه وتعريفه بمناسبته وقائله.
 - ب. يقسم النص إلى أقسامه الرئيسية، ثم بيان الأفكار الجزئية في كل قسم.
 - ج. عرض معاني النص عرضاً يتسم بالدقة والوضوح.
 - د. نقد النص وذلك بالحكم على الجوانب التالية:

- العاطفة: من حيث نوعها، وصدقها أو كذبها، وحرارتها أو فتورها، وقوة تأثيرها أو ضعفه.
- المعاني: من حيث غزارتها، وعمقها، وصحتها، ووضوحها، وجدتها، وأصالتها.
- الصور والأخيلة: من حيث دقتها، وجمالها، وطرافتها أو ابتذالها.
- التعبير بالفاظه وتراكيبه: من حيث وضوحه وقوته وإحياؤه .

الوسائل المستخدمة:

وبيتين من خلال التوجهات السابقة التي تتضمن طرائق التدريس أن المناهج المعدة والمعمول بها حالياً لم تكن قد وضعت الوسائل الحديثة لاستخدامها في تدريس اللغة العربية حيث ركزت على أساليب المعلم في الإثارة والتقديم والعرض والمناقشة والشرح واستخدام الكتاب المدرسي والتقويم واستخدام السبورة وعمل اللوحات التوضيحية وإعدادها للاستخدام.

ويضاف إلى ذلك النشاط الذي يقوم به الطلاب أو يعدونه بطلب من المعلم، غير أن الواقع الآني يشير بوضوح إلى أن إدخال الحاسب الآلي في التعليم قد أخذ خطوات سريعة وذلك من خلال البرامج الآتية:

١. المشروع الوطني للحاسب الآلي الذي سيتم فيه إدخال الحاسب الآلي إلى كافة المراحل التعليمية بما تنعكس آثاره على المناهج وطرائق التدريس ومنها اللغة العربية بفروعها المختلفة.

٢. برنامج مراكز مصادر التعلم التي بدأت في العام الدراسي 1420/1421هـ وتتركز في تحويل المكتبات على مراكز لمصادر التعلم نشرّاً وتنمية للمعلومات وتأكيداً على أهمية البحث عن المعلومة

واكتسابها والتزود منها إضافة إلى تنمية قدرات المعلمين والطلاب في التعامل مع التقانة الحديثة ومعطياتها في العملية التعليمية.

٣. برمجة الكتب الدراسية على أقراص مدمجة يستخدمها المعلم والطالب في فروع اللغة العربية وبخاصة في النحو وقواعده كما تم إنتاج دروس في تعليم اللغة العربية للتلاميذ في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية ويلاحظ قيام مؤسسات القطاع الأهلي بدور متميز في هذا المجال وأنه لا يتم إجازة هذا الأعمال إلا بعد موافقة الجهات المختصة في وزارة المعارف والتمثلة في التطوير التربوي الذي يدرس كافة ما يقدم إليه قبل البت في تعميمه للاستفادة منه.

تقويم الطلاب في اللغة العربية:

اللغة العربية مادة أساسية في نجاح الطلاب ولا يجوز لأي طالب أن ينتقل من صف دراسي إلى صف أعلى إلا إذا كان ناجحاً في اللغة العربية.

مستقبل تعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية:

تتوالى الجهود لتطوير تعليم اللغة العربية بكافة مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية انطلاقاً من أهميتها في مناهج التعليم بالمرحلة المختلفة.

ويتخذ الاهتمام بتطوير تعليم اللغة العربية مناحي عدة من النشاط نورد أبرزها بما يأتي:

1. التطوير الشامل لمناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في إطار مشروع التطوير الشامل للمناهج الدراسية الذي تقوم على تنفيذه وزارة المعارف ممثلة في التطوير التربوي الذي يؤكد على أن تطوير المناهج يهدف إلى إحداث

نقلة نوعية في التعليم وتوفير وسيلة فعالة لتحقيق أهداف سياسة التعليم بالمملكة على نحو تكاملي يضمن للتعليم انطلاقة أكبر بمناهج أكثر تطوراً وأكثر فاعلية في تحقيق هذا الطموح وذلك عن طريق تحقيق ما يأتي:

- إيجاد تفاعل واع مع التطورات التقنية المعاصرة وبخاصة التفجر المعرفي والثورة المعلوماتية.
- الاستفادة من التجارب الدولية المعاصرة في تطوير المناهج ضمن إطار سياسة التعليم في المملكة وغاياتها وبما يتوافق مع واقعنا وتطلعاتنا.
- تحقيق ملائمة أكبر بين مخرجات العملية التعليمية في المرحلة الثانوية وما تتطلبه الدراسة الجامعية من جهة وما تتطلبه احتياجات سوق العمل من جهة أخرى.
- تحديد المهارات اللازم تعلمها في كل مرحلة من مراحل التعليم.
- رفع مستوى التعليم الأساسي (الابتدائي والمتوسط) وتوجيهه نحو المهارات الأساسية اللازمة للفرد في حياته الاجتماعية بالمهارات اللازمة الثانوية.
- رفع مستوى التعليم الثانوي وتنويع مساراته وتزويد الطلاب بالمهارات اللازمة للحياة.
- تحقيق الترابط والتكامل بين المواد الدراسية في الصف الواحد.
- تحقيق التدرج والاتصال في المادة الدراسية عبر المراحل الدراسية.
- ربط المعلومات بالحياة العملية والتقنيات المعاصرة.

- تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.
- تنمية مهارات حل المشكلات.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
- إتاحة الفرصة للطلاب لاختيار الأنشطة المناسبة لقدراتهم وميولهم وحاجاتهم في حدود الإمكان.
- تنمية المهارات الأدائية من خلال التركيز على التعلم من خلال العمل والممارسة الفعلية للأنشطة.
- تنمية مهارات التعلم الذاتي وتشجيع استمرارية التعلم (التعلم مدى الحياة).
- إيجاد توازن بين الجوانب النظرية العملية في المنهج.
- الاعتناء بالأمثلة العملية المستمدة من الحياة الواقعية.
- تنمية مهارات التعاون والعمل بروح الفريق الواحد.
- توعية الطلاب بأهمية المحافظة على البيئة وحمايتها من التلوث.
- توعية الطلاب بأهمية المحافظة على الأموال العامة والموارد الطبيعية.
- تنمية الاتجاهات والمهارات والقيم اللازمة للعمل المنتج وتشجيعهم على ممارسة العمل اليدوي.

وفي ضوء هذه الأهداف فقد تم إعداد وثيقة منهج اللغة العربية لجميع المراحل التعليمية وهي الآن قيد المراجعة والتحكيم حيث سيتم وفقاً لها تطوير الكتب الدراسية والأنشطة وطرائق التدريس وغير ذلك مما تستلزمه عمليات التطوير.

2. الاهتمام بتدريس أفضل السبل لتطوير تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لكونها المرحلة الأساس في إكساب الطلاب المهارات اللغوية وتمكينهم منها.

وفي هذا الإطار فقد عقدت ندوة "تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بين الواقع والتطلعات"، توصلت على مجموعة من التوصيات، وقد دارت هذه التوصيات بصفة عامة حول تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، وتناولت المناهج والخطط الدراسية والمعلم والوسائل التعليمية والكتب الدراسية ووسائل القياس والتقويم.

3. حماية اللغة العربية من التأثيرات السلبية لتعليم اللغة الأجنبية، وفي هذا المجال نجد التركيز واضحاً على تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية من غير أن تترافق معها لغة أجنبية أخرى حتى إن الدراسات التي تمت في هذا المجال والآراء المطروحة التي تتبنى فكرة تعليم اللغة الأجنبية بالمرحلة الابتدائية تؤكد على إرجاء تدريس هذه اللغة إلى ما بعد الصف الثالث الابتدائي حتى لا تؤثر سلبياً على إتقان اللغة العربية كتابةً وتحدثاً وتعبيراً واستقامة لسان.

٤. تكثيف الاهتمام بوجود اللغة العربية عبر البرامج الإعلامية المختلفة في الصحافة والإذاعة والتلفاز حتى أن المتابع لدور وسائل الإعلام يجد هذا الدور لا يتوقف في المملكة العربية السعودية عند حد تبني القضايا المتصلة بتعليم اللغة العربية وطرحها للنقاش بل إن البرامج الثقافية تخصص الثقافة اللغوية ساحة واضحة تستثير الفكر وتشجع على البحث عن المعلومات والقراءة الحرة المفيدة حيث توجد كثير من البرامج في الإذاعة والتلفزيون تهدف إلى تحقيق ذلك ومنها برنامج سباق

المشاهدين وسباق الكمبيوتر ومسابقات الأطفال وبراعم الغد وغيرها من البرامج التي تضع ضمن موادها اهتماماً خاصاً باللغة العربية.

خاتمة وتوصيات

وبعد فإنه من الاستعراض السريع والسابق لواقع تدريس اللغة العربية في المملكة العربية السعودية بمراحل التعليم العام، فقد تبين لنا مدى كثافة المناهج بأهدافها ومفرداتها وإن كانت مواد اللغة العربية لم تحظى بنصيب كاف من الخطة الدراسية في المرحلة المتوسطة. كما تبين لنا أن المناشط غير المنهجية المرتبطة بتدريس اللغة العربية ليست بالقدر الملحوظ في الوقت الذي يجب أن يتضاعف فيه دور النشاط الذي يمارسه الطلاب في فروع اللغة العربية لتمكين مهاراتها لديهم بالممارسة الفعلية والتطبيق لما يتعلمونه. ولعل التركيز الأساسي في العملية التعليمية لا زال يدور حول المعلم بصفته المصدر الرئيسي للمعلومات والعصب الأساسي في العملية التعليمية.

توصيات:

ومن خلال ما سبق نوصي بما يأتي:

- ١ - تفعيل توحيد وتطوير مناهج اللغة العربية والعناية ببرامج إعداد معلميه وتدريبهم ورفع كفاياتهم.
- ٢ - اعتبار جهود مكتب التربية العربي لدول الخليج في إعداد المنهج الشامل الموحد في اللغة العربية وما سبقه من جهود قام به مرجعاً أساسياً في مجال تطوير المناهج وفي إعداد الكتب الدراسية في فروع اللغة العربية وتعميم ذلك على سائر دول الوطن العربي للاستفادة منه لخدمة اللغة العربية لغة الأمة الخالدة.
- ٣ - العناية بتطوير الخطط الدراسية في المراحل الدراسية المختلفة وزيادة نصيب اللغة العربية في هذه الخطط.

- ٤ - الاهتمام بطرائق تدريس اللغة العربية المستخدمة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية لما تمثله هذه السنوات من قاعدة أساسية في تمليك التلاميذ مهارات اللغة وتحبيبهم إليها.
- ٥ - تنسيق مفردات المناهج بحيث تتدرج في إكساب التلاميذ المهارات وفق مراحلهم العمرية والدراسية.
- ٦ - إجراء دراسة مستفيضة لواقع تدريس اللغات الأجنبية بمدارس التعليم الأهلي -الخاص- وتأثيرها على تعليم اللغة العربية في هذه المدارس.
- ٧ - استثمار القنوات الفضائية والتقنيات الحديثة في بث برامج يستفيد منها المعلمون والمتعلمون في مجال اللغة العربية والتمسك بها.
- والله الموفق ،،،،

المحاضرة الثانية

"تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام
في الجمهورية العربية السورية، دراسة وتقويم"

الأستاذ الدكتور فرح سليمان المطلق
أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية
جامعة دمشق

الثلاثاء 5 صفر 1421هـ - 9 أيار 2000م

أولاً: مقدمة في اللغة وأهميتها:

تؤدي اللغة دوراً هاماً في حياة الأمم وتاريخها، لأن اللغة هي الأمة مكتفة، وقد قال فيخته: "اللغة والأمة أمران متلازمان ومتعادلان" ^(١) وتاريخ الأمة لا ينتقل إلا بلغتها، وكذلك أنماط عيشها المشترك وآمالها وآلامها، وهذه كلها لا تدخل في نسيج وعي الناس إلا إذا حملتها اللغة، ففي اللغة تختزن ديمومة الأمة وصيرورتها وتميزها، ويؤكد الحصري ذلك فيقول: "إنّ الأمم يتميز بعضها عن بعض في الدرجة الأولى بلغتها، وإنّ حياة الأمم تقوم قبل كل شيء على لغاتها" ^(٢).

كما أن توحيد كلمة الأمة يعتمد على لغتها، وغني عن البيان أيضاً، أن الأمم التي وحدت كلمتها، وبنت قوميتها، وأظهرت كيانها، وشخصيتها، لجأت إلى اللغة وسيلة لذلك التوحيد وهذا البناء ^(٣). ولقد برز دور اللغة العربية جلياً في حياة أمتنا العربية، وكان لها الأثر المتميز في تاريخها، وحضارتها وتكوين وعيها القومي، والحفاظ عليه، فبقيت زمناً تاريخياً طويلاً الحصن الأخير الذي تحصنت داخله الأمة العربية انقاءً من هجمات التذويب، وكانت الملاذ الأمين والحرز الحصين، فحافظت على نفسها، وعلى الأمة الناطقة بها، وعلى حياة الأمة وكرامتها لأن أي شعب من الشعوب لا يفقد حياته، وكيانه إلا عندما يفقد لغته، ويصبح من الناطقين بلغة حكامه عندئذٍ، وعندئذٍ فقط يكون قد ذاب، وانصهر في بوتقة الفاتحين، واندمج فيهم اندماجاً يفقده كل ما كان له من حياة خاصة" ^(٤).

وما كان للغتنا أن تقوم بهذا الدور لولا وجود خصائص متفردة عن باقي اللغات الأخرى، ومن خصائص لغتنا: المرونة، واتساع الدلالة، ودقة البيان الإيجاز، والإعراب، والقدرة على الاشتقاق الواسع، ومما لا شك فيه أن المزية العظمى التي أبقت لهذه اللغة ديمومتها تتصل بنزول القرآن الكريم باللغة العربية وقوله تعالى " (إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ) " ^(٥).

وأكد الحصري أهمية اللغة بوصفها مخزن ذخائر الشعب إذ قال: "إن لغة الآباء والأجداد مخزن لكل ما للشعب من ذخائر الفكر والتقاليد والتاريخ والفلسفة والدين، إن قلب الشعب ينبض في لغته وإن روح الشعب تكمن في لغة الآباء والأجداد" (٦).

وكان لهذه اللغة في فترة زمنية أن تغدو لغة الحضارة العالمية، وهذا ما دفع أبناءها إلى الاستمرار في مدّ نسغها بالحياة، "ومع التقدم الذي ظهر عند أبنائها من إقبالهم عليها، ودراستهم لها، لا تزال تقتضيهم جهوداً أكبر، وسعيّاً أشد، وفهماً أسد، واهتماماً أقوى ومعرفة أعمق، وتواضعاً أرزن، وإدراكاً لأسرارها أبعد مدى" (٧). هذه الأهمية وهذا الاهتمام بالعربية مبعثهما كما أسلفنا دور اللغة تاريخياً وحضارياً وصلتها بالوعي القومي الذي تسعى التربية على تعزيزه، من خلال محتوى المناهج التربوية، ويؤكد د. الفیصل هذا الأمر إذ يقول: "إنّ العلاقة بين اللغة العربية والوعي القومي حتمية، وهي -نحن العرب- نركن إلى الدعة اللغوية ذلك أن العلاقة بين اللغة والوعي القومي لا تتحقق إذا لم نخدم اللغة العربية، ونخلق مناخاً مواتياً للتربية اللغوية السليمة، فخدمة اللغة العربية تعني ترسيخ الوعي القومي الممكن، أي تجسيد العلاقة بين اللغة العربية والوعي القومي، وجعلها حتمية يفضي إليها السلوك اللغوي للإنسان، كما تفضي إليها التربية داخل المدرسة وخارجها، وإلا فإن الوعي الزائف سيبقي مسيطراً، تدل عليه الاستهانة بتعليم اللغة العربية وتعلمها، ويرسخه بقاء المشكلات اللغوية العربية دون حلول ناجعة" (٨).

ثانياً - مناهج اللغة العربية في الجمهورية العربية السورية

استطاع الباحث من خلال العودة إلى مركز التوثيق التربوي ومديرية المناهج وبعض محاضرات الدورات التدريبية في وزارة التربية من الاطلاع على مناهج

العربية تاريخياً وواقعاً راهناً ولا سيما القرارات الوزارية الصادرة عام 1985 المتضمنة لمناهج اللغة العربية في المراحل الثلاث:

أ- نبذة تاريخية:

عرفت سورية عدة مناهج للتعليم ارتبطت على حد بعيد بالسياسة التربوية للحكومات المتعاقبة وكانت كلها من نوع مناهج المواد المتعددة (المنفصلة). ولو عدنا أدرجنا إلى حقبة التعليم إبان الحكم العثماني ولجدنا أنه لم يكن للعربية في مناهج تلك الحقبة شأن يذكر؛ لأن التركية كانت لغة التعليم وكان تدريس العربية يمارس بطرائق أولية في المدارس أو الكتاتيب أو يعطى من خلال دروس التعليم الديني في المساجد أو بعض المراكز المعنية به.

- أما في منهج الحكومة الفيصيلة العربية عام 1920 فقد أصبحت العربية اللغة الرسمية للتعليم وتم إبراز دورها وتراثها. وهناك منهج عام 1920 أيضاً وهو المعدل بمنهج الحكومة العربية الفيصلية، وقد وضع بعد الانتداب الفرنسي على سورية، واحتلت فيه الفرنسية مكانة بارزة زاحمت فيها اللغة العربية.

- أما منهج 1922 وهو تعديل لمنهج 1920 وفيه عززت العناية ببعض المعطيات التربوية المعاصرة وجرى تحديث تعليم اللغة فحددت موضوعات للقراءة في كل صف وفق محاور فكرية، وعنى فيه بالمحادثة والجانب الشفوي من اللغة في المرحلة الابتدائية.

- منهج 1937/1938 وفيه برز الاهتمام بمادتي الإنشاء والمطالعة للمرحلة الابتدائية.

- منهج 1951/1952 وتعديله (1953-1954) وجاء بعد الاستقلال الوطني، وفيه تعززت مكانة اللغة العربية، وألغى تدريس اللغة الأجنبية في الصفوف الأولى.

- منهج الوحدة الثقافية بين سورية ومصر والأردن (1957) وهو أول منهج يتصدى لوضع أهداف عامة وخاصة لتدريس اللغة العربية بصورة تفصيلية، وقد اتسم بطابع قومي وإنساني بارزين، واعتمد طرائق متطورة فتنبى الطريقة التأليفية لتعليم اللغة للمبتدئين، غير أنه ألغى مادة المطالعة في المرحلة الابتدائية وعززها في الصفوف العليا بكتب ذات موضوع واحد.

- منهج (1960) وهو منهج الوحدة بين سورية ومصر، وامتاز بطابع قومي نضالي ربط تعليم اللغة بأهداف الأمة الكبرى واهتم بمراعاة الخصائص النفسية والاجتماعية لكل مرحلة من مراحل العصر في تعليم اللغة، وعدل هذا المنهج في فترة الانفصال فأفرغت مضامينه من النفس الوحدوي.

- منهج (1967) وضع بعد قيام ثورة الثامن من آذار، وبذلت في ضوئه كتب اللغة العربية لمختلف المراحل.

- منهج 1976 للمرحلة الابتدائية وفي ضوئه طورت كتب اللغة العربية للصفوف الأربعة من المرحلة الابتدائية في سورية والأردن وقد استكمل القطر العربي السوري هذا التطوير فصدرت مناهج جديدة للمرحلتين الإعدادية والثانوية عام 1975، وتم في ضوئها تطوير كتب المرحلة الإعدادية، وتم تأليف كتب المرحلة الثانوية بدءاً من عام 1988/1989 وحتى عام 1990/1991.

ب- مناهج اللغة العربية في المراحل الثلاث (الأهداف، المحتوى، الخطة

الدراسية الحالية، وتوزيع الحصص):

أولاً: مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية:

-الأهداف الخاصة لتعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي:

- ١ - أن يعبر الطالب عن حاجاته ومشاعره ومشاهداته وخبراته تعبيراً شفوياً سليماً، وتعبيراً كتابياً فصيحاً.
- ٢ - أن يقرأ قراءة صحيحة معبرة، ومضبوطة الشكل أو غير مشكولة، تعتمد على مهارات القراءة التي تعلمها والقواعد الأساسية التي درسها .
- ٣ - أن يستوعب مضمون ما قرأه استيعاباً تاماً وبسرعة مناسبة.
- ٤ - أن يستطيع التفاعل مع المقروء أو المسموع ومناقشته والحكم عليه.
- ٥ - أن يستوعب ما سمعه، ويلخص مضمونه.
- ٦ - أن يستخدم الثروة اللغوية التي اكتسبها في مواقف التعبير المختلفة، والحاجات الوظيفية العملية.
- ٧ - أن يطبق القواعد النحوية والصرفية والإملائية التي تعلمها تطبيقاً سليماً.
- ٨ - أن تنمو لديه عادة المطالعة الحرة والرجوع إلى المصادر والمراجع.
- ٩ - أن يعتمد على ذاته في تحصيل المعرفة.
- ١٠ - أن يألف استخدام معجمات اللغة المنتشرة.
- ١١ - أن ينمي فيه تعليم اللغة ذوقه الأدبي ويصقل مواهبه الفنية.
- ١٢ - أن يؤهله تعليم اللغة لاستخدامها استخداماً وظيفياً في شتى مجالات الحياة.
- ١٣ - أن ينمو اعتزاز الطالب بأمته العربية، وانتمائه إليها.
- ١٤ - أن يزوده تعليم اللغة بقدر كافٍ من الوعي بأهداف أمته العربية، ويدفعه إلى التزامها في مستقبل حياته، والسعي لتحقيقها.
- ١٥ - أن ينمي فيه تعليم اللغة حب النظام والترتيب، والنظافة.
- ١٦ - أن يساعده هذا التعليم عن فهم بيئته وصيانتها والحفاظ على سلامة جسده ونقاء نفسه.

١٧ - أن يغرس فيه حب العمل، وتقدير العاملين، وعدم التعالى على العمل اليدوي المنتج وزوده بالميل للعمل في إطار الجماعة ويظهر له ميزات العمل الجماعي.

١٨ - أن ينمى فيه الميل للحفاظ على الملكية العامة، وصيانة مرافق الدولة والحفاظ على التراث الثقافي والأثري.

١٩ - أن يزوده بقدر مناسب من النزعة الإنسانية فتصفو نفسه من التعصب العنصري أو الطائفي أو القبلي، وتقدر الرابطة الإنسانية، وحقوق الإنسان ولا سيما الطفل.

المحتوى:

لم يعرض الباحث محتوى مناهج المرحلة الابتدائية بسبب التغيرات الكبيرة التي أحدثت في السنوات الأربع الأخيرة مما حدا به إلى إجراء دراسة ميدانية شملت عينة مقصودة من المعلمين في الصفوف الثلاثة (الأول والثاني والثالث الابتدائي) التي طبقت كتبها في الأعوام الثلاثة على التوالي 1997-1998-2000 حيث وضعت الكتب الثلاثة الجديدة موضع التطبيق أما كتاب الصف الرابع فهو قيد التجريب في مدارس معينة، وكانت أسئلة الدراسة الميدانية الموجهة إلى المعلمين لتبين آرائهم هي:

١ - ما الصعوبات التي تواجهك في أثناء تدريس الكتب العربية الجديدة؟

٢ - ما الإيجابيات التي تراها في كتب العربية الجديدة؟

٣ - قارن ما بين الكتب الجديدة والكتب القديمة إيجابياً أو سلباً ولا سيما في المحتوى وطريقة التدريس والمردود اللغوي ومدى ملائمتها لمستوى التلاميذ.

وكانت الإجابات على النحو الآتي:

الصعوبات :-

في الصف الأول: ثمة صعوبات في كتابة الحروف لم تؤخذ سابقاً وكذلك في قراءة الكلمة دون معرفة حروفها، مما دعا الطالب إلى اللجوء إلى الصورة لقراءة الجملة، كما أن حظ الكتابة صغير، وصعوبة لفظ بعض المفردات غير المتداولة، وطول الجملة، وضيق الوقت بالنسبة إلى حجم الكتاب، وصعوبة الإعراب حيث عرض زمن الأفعال والمبتدأ والخبر، وهناك صعوبة في التدريبات اللغوية وكذلك الأناشيد.

-في الصف الثاني: ثمة صعوبات في هذا الكتاب منها عدم توافر الوسائل المعينة، وكذلك وجود ألفاظ وتراكيب صعبة وكثافة المنهج ولا سيما في دروس المحادثة، وعدم مراعاة الفروق الفردية، وعدم مرور الكثير من التلاميذ في مرحلة رياض الأطفال، وعدم ملائمة بعض الصور لبعض دروس المحادثة، قلة استيعاب المعلمين لهذه التغيرات، وصغر حجم الخط، وعدم وضوح الضبط.

في الصف الثالث: هناك صعوبة في بعض الألفاظ، وكثافة المنهج ووجود حشو، وصعوبة الإملاء، وطول الكلمات، وعدم تناسب التدريبات اللغوية مع مر سابقاً، وعدم وجود فهرس، وضعف ملائمة البيئات الفقيرة والريفية .

أما الإيجابيات:

في الصف الأول: منها جودة مرحلة التحليل والتركيب لفائدتها في تعرف شكل الحرف وربطها بالتعلم السابق باللاحق، وثمة فائدة في قراءة الحرف مع الحركة أو التتوين، وتعرف الاسم والحرف والفعل وتمييزها في الجمل، ووضوح الصور والخط، وكذلك تسلسل الدروس وتربط فروع اللغة من قراءة وتعبير وتدريب لغوية.

في الصف الثاني: من الإيجابيات تناسب المحتوى مع تطور النمو العقلي للطفل، والتوسع في التدريبات اللغوية، ووضوح نصوص التعبير وجودتها، وكذلك جودة التلوين والرسوم، وتنوع دروس القراءة وشمولها.

في الصف الثالث: جودة الأسئلة التي تعقب الأنشيد، ووجود الصور المعبرة، ووضع الكلمات الجديدة في جمل، وجودة تخير نصوص الإملاء القاعدي وغير المنظور، ووجود قسم للخط، والطباعة الجيدة ووضوح الرسوم، وتعزيز القيم أو الاتجاهات.

أما المقارنة :

فتراوحت ما بين الثناء على الكتب القديمة لسهولة استخدامها وتنوعها، وعلى الكتب الجديدة لتطويرها أساليبها والإشادة بشمول المناهج الجديدة ووضوحها بعد الدورات التدريبية للمعلمين ولكن هذه الكتب كثيفة المحتوى بحيث لا تتناسب وعدد الحصص المقررة لها، وصعوبة استيعاب ما هو أعلى من مستوى المتعلمين .

الخطة الدراسية وتوزيع الحصص:

في الصف الأول: عدد الحصص 11 موزعة على النحو التالي:

المحادثة الموجهة للقراءة/2، القراءة الجميلة والتجريد والتحليل والتركيب /4، التعبير/1 ، الكتاب والخط والإملاء/2 ، الأنشيد/1 ، القواعد/1.

في الصف الثاني: عدد الحصص 11:

المحادثة الموجهة والممهدة للقراءة/1 ، القراءة وتدريباتها /4 ، التعبير/1، الكتابة (الإملاء والخط)/3، الأنشيد والمحفوظات/1، التدريب اللغوي/1

في الصف الثالث: عدد الحصص 10:

القراءة وتدريباتها/ 4/، التعبير/ 4/، الأنشيد/ 1/، الكتابة (الإملاء والخط)
3/، التدريب اللغوي/ 1/.

الصف الرابع: عدد الحصص 10 حيث ما تزال الكتب القديمة معتمدة ويطبق
الكتاب الجديد تجريبياً في بعض المدارس:

القراءة والمطالعة/ 4/، الكتابة (الإملاء والخط)/ 2/، الأنشيد والمحفوظات
1/، التعبير الكتابي/ 2/، نحو/ 1/.

في الصف الخامس: عدد الحصص 8:

القراءة والمطالعة/ 3/، القواعد $1\frac{1}{2}$ والنشيد $\frac{1}{2}$ حصة، الكتابة (الإملاء
والخط)/ 2/، التعبير/ 1/.

في الصف السادس: عدد الحصص 8:

القراءة والمطالعة/ 3/، القواعد $1\frac{1}{2}$ والنشيد $\frac{1}{2}$ حصة، الكتابة (الإملاء
والخط)/ 2/، التعبير/ 1/.

ثانياً- منهاج اللغة العربية للمرحلة الإعدادية:

1- الأهداف الخاصة لتعليم اللغة العربية:

نظراً لأن اللغة العربية الفصيحة ركن أساسي من شخصية كل عربي، ومقوم
بارز من مقومات القومية العربية، فإن من الواجب أن تُولى كل عناية ممكنة في
جميع مراحل التعليم، وفي تدريس جميع مواده، وأن تكون اللغة القومية ماثراً
اعتزاز دائم للأجيال العربية.

وقد رمت أمتنا العربية بظروف قاسية أدت إلى طغيان اللهجات العامية على
اللغة العربية الفصيحة، لذلك فإن تعزيز اللغة العربية الفصيحة ينبغي أن يكون
هدفاً أساسياً من أهداف التعليم بعامه، وتعليم اللغة القومية بخاصة.

وفي ضوء ما تقدم وانطلاقاً من الأهداف العامة للتربية يتجه تعليم اللغة
العربية في المرحلة الإعدادية إلى ما يأتي:

أ- في مجال القيم والاتجاهات:

- ١ اختيار نصوص مناسبة لهذه المرحلة تترجم أهداف الأمة العربية.
- ٢ اختيار نصوص ملائمة ترسخ مفهوم الوحدة العربية بصفاتها هدفاً جماهيرياً يحتل أولوية النضال العربي وتذكي روح النضال الثوري لتحرير جميع الأجزاء السلبية من الوطن العربي وتقضح جميع أشكال الاستعمار.
- ٣ اختيار نصوص ترسخ القيم الاشتراكية القائمة على أسس علمية تؤكد تلازم النضال القومي والنضال الاشتراكي بما يلائم نمو الطلاب العقلي.
- ٤ اختيار نصوص ملائمة تعرف الطالب بالقومية العربية بصفاتها واقعاً مادياً وروحياً وحضارياً في إطارها الإنساني الذي يرفض التعصب والانغلاق.
- ٥ اختيار نصوص مناسبة تحارب التقاليد المتخلفة في مجتمعنا كالولاءات الطائفية والعشائرية والإقليمية وغيرها.
- ٦ اختيار نصوص تربط الطالب بوطنه العربي وتجعله قادراً على مواجهة التحديات التي تجابه الأمة العربية وتؤهله لحمل رسالتها ومكافحة أعدائها.
- ٧ اختيار نصوص مناسبة من تراث الأمة العربية تحبب التراث العربي على الطالب وتبث فيه روح الثقة والإيمان بقدرة أمته على مواجهة التحديات المصيرية التي تتعرض لها.
- ٨ اختيار نصوص ملائمة تكشف خطر الغزو الاستيطاني الصهيوني وتبين أسباب وتعد الطالب للمشاركة الفعالة في المعركة القومية للقضاء على العدوان الصهيوني الإمبريالي.
- ٩ اختيار نصوص ملائمة ترسخ الإيمان بالوحدة الوطنية وتعزز الأخوة بين المواطنين جميعاً.

- ١٠ - اختيار نصوص مناسبة ترسخ الإيمان بمبادئ الديمقراطية الشعبية بصفة أن الشعب هو الغاية والوسيلة وتهيئ الطالب لممارسة دور إيجابي في مؤسساتها.
- ١١ - اختيار نصوص مناسبة تغرس في الطالب القيم الروحية والأخلاقية وتبث فيه روح التفاؤل والثقة بالنفس.
- ١٢ - اختيار نصوص مناسبة تغرس في الطالب حب العلم بصفته حقاً وواجباً وشرفاً للإنسان وتؤكد قيم العمل الجماعي.
- ١٣ - اختيار نصوص مناسبة تعزز وعي الطالب أهمية الأسرة والمحافظة على سلامتها.
- ١٤ - اختيار نصوص مناسبة تعود الطالب التعاون والارتباط بالجماعة والتفاعل معها وتنمي لديه الصفات والممارسات الخلقية والرفيعة كالشجاعة ونكران الذات والتضحية والشعور بالمسؤولية والصدق والأمانة وترسخ لدى الطالب مبادئ الحق والعدالة ومقاومة الظلم والتمسك بالنظام.
- ١٥ - اختيار نصوص تربي الطالب على التعاون والنضال المشترك مع الشعوب المكافحة من أجل التحرر والتقدم.
- ١٦ - اختيار نصوص مناسبة تزود الطالب بالمعلومات الصحيحة الفردية والعامة الوقائية وترسخ الاتجاهات الصحية الإيجابية لديه كالنظافة وتقدير المهن الصحية والعاملين فيها ونبذ الأساليب غير العلمية في العلاج.
- ١٧ - اختيار نصوص ملائمة تنمي قدرات الطالب العقلية وتعوده التفكير العلمي السليم ودقة الملاحظة والتمييز والإدراك والمحاكمة العقلية.
- ١٨ - اختيار نصوص تنمي في نفس الطالب مشاعر الاعتزاز باللغة العربية الفصيحة والإيمان بكفايتها ووفائها بمطالب العلوم والفنون في كل عصر.
- ١٩ - اختيار نصوص ملائمة تنمي الحس الجمالي لدى الطالب وتصلق أحاسيسه ومشاعره.

٢٠ - اختيار كتب ونصوص تدفع الطالب إلى القراءة الحرة وتنمي ميله إلى المطالعة.

ب- في مجال المعارف والمعلومات اللغوية:

يتجه تعليم اللغة العربية بهذه المرحلة إلى ما يأتي:

- ١ تزويد الطالب بمعارف أدبية نثرية وشعرية .
- ٢ تزويد الطالب بمبادئ النحو والصرف والإملاء الأساسية وتدريبه عليها تدريباً كافياً.
- ٣ زيادة ثروة الطالب اللغوية وزيادة مناسبة لمرحلة النمو التي يمر بها.

ج- في مجال القدرة والمهارات اللغوية:

- ١ إقدار الطالب على استعمال اللغة العربية الفصيحة وفق نموه اللغوي وبخطة مدروسة من خلال وجوده في هذه المرحلة استعمالاً ناجحاً في الاتصال بغيره بطريقة التحدث والكتابة والاستماع والقراءة.
- ٢ إقدار الطالب على القراءة الجهرية لينطق الكلمات نطقاً سليماً مع فهم المقروء.
- ٣ إقدار الطالب على القراءة الصامتة بسرعة مناسبة مع فهم الأفكار الرئيسية والفرعية والقدرة على الاستنتاج وإصدار الحكم بالقدر الذي يسمح به نموه العقلي واللغوي في هذه المرحلة.
- ٤ إقدار الطالب على الاستماع وتركيز الانتباه فيما يسمعه وفهمه فهماً مناسباً واستخلاص الأفكار الجوهرية منه.
- ٥ إقدار الطالب على الكتابة الصحيحة الواضحة التي تقرأ بسهولة ويسر وتدريبه على مبادئ الخط العربي ولا سيما خط الرقعة والنسخ.
- ٦ إقدار الطالب على استخدام قواعد الإملاء وقواعد اللغة والبنى اللغوية الأساسية استخداماً وظيفياً.

٧ -إقدار الطالب على تذوق اللغة وتنمية الحس الجمالي والنقدي لديه وصقل أحاسيسه ومشاعره.

٨ -إقدار الطالب على استعمال المعجمات المبسطة والانتفاع بالمكتبة والفهارس.

2- الخطة:

الصف	القراءة	المطالعة	التعبير	النصوص	النحو والصرف وإملاء الخط
الأول	1	1	1	1	2
الثاني	1	1	1	1	2
الثالث		1	1	1	2

3- فروع اللغة العربية:

1- القراءة:

بالإضافة إلى ما ورد في الأهداف الخاصة لمادة اللغة العربية نورد فيما يأتي التوجيهات الخاصة بمادة القراءة:

1- تنظم الغاية من دروس القراءة في هذه المرحلة أمور أهمها:

أ - تنمية قدرة الطالب على فهم ما يقرأ وجودة نطقه وأدائه وتدريبه على الإنصات وفهم ما يسمعه.

ب - تحصيل المعلومات وتنميتها وتنسيقها.

ج - إثارة رغبة الطلاب في القراءة وطبعهم على حب المطالعة.

2- يجب أن يكون موضوع القراءة مشبعاً لميول الطلاب في هذه الفترة من حياتهم ومسائراً قواهم يثير نشاطهم، ويبعث شوقهم، فيقبلون عليه بشغف، وأن يكون الأسلوب سهلاً واضحاً بالقياس إليهم، وبذلك تحقق القراءة أغراضها وتكون ممتعة نافعة.

3- ينبغي أن تكون هناك مراوحة بين أنواع المطالعة الآتية:

أ -القراءة الصامتة.

ب -القراءة الجهرية.

ج +الاستماع.

موضوعات القراءة:

يُراعى في اختيارها أن تحقق الأهداف العامة والخاصة وأن تكون:

١ خصوصاً تختار من القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، ومن التراث العربي المشرق.

٢ خصوصاً تذكي في الطالب الاعتزاز ببلاده ومظاهر نهضتها وتحبب إليه أرضه وتشده إليها.

٣ موضوعات تذكي فيه الاعتزاز بوطنه العربي وتزيده بصراً بالمخاطر التي تحيق به وبما له من أمجاد مما يزيد اعتداده بماضيه وثقته بمستقبله وتمسكه بأرضه.

٤ موضوعات تبرز روابط الوحدة العربية ومقوماتها.

٥ موضوعات تبرز النواحي الاشتراكية والمعنى الحقيقي للحرية في ممارسة الديمقراطية الشعبية وتحارب العادات الضارة والفسادة والظلم والاستغلال وتشرح منجزات القطر.

٦ موضوعات تتناول تمجيد العمل وجهود الطبقة الكادحة لبناء المجتمع العربي الاشتراكي الموحد وتبين دور الاستقلال الاقتصادي في دعم التحرر السياسي.

٧ موضوعاً تتناول مقاومة الاستعمار والاستيطان الصهيوني وتبرز الحق العربي في الأجزاء المغتصبة وحقوق الشعوب المستعمرة في الاستقلال والسيادة وترسم للطالب سبل التحرر.

٨ - موضوعات علمية تحفز إلى الكشف والابتكار وتبعث على تقدير التقدم العلمي والتقني في العصر الحاضر والأخذ بأسبابه في النهضة العربية المعاصر.

٩ - تراجم للأعلام العربية والعالمية المشهورة تبرز جهودهم في خدمة الأمة والإنسانية.

١٠ - موضوعات تطل بالطالب على آفاق متنوعة من الثقافة تناسب ميوله واتجاهاته وهواياته في المدرسة.

١١ - موضوعات تغرس فيه العادات الصحية والسلوكية السليمة.

- يُراعى التنوع في أسلوب هذه النصوص فتكون قصصاً ومسرحيات ورسائل وخطباً وسيراً من الأدب العربي والأدب العالمي.

- يراعى في موضوعات القراءة أن تكون منسجمة في مادتها وأسلوبها مع مختارات النصوص الأدبية للصف الواحد ومع ما يقدم من نصوص وموضوعات للصفوف التالية أو السابقة.

2- المطالعة:

أ - الأهداف: بالإضافة إلى ما ورد من توجيهات خاصة بمادة القراءة يرمي درس المطالعة إلى:

١ - تعزيز الطلاب القراءة الذاتية الواعية لكتب كاملة.

٢ - إقدار الطلاب على استيعاب المقروء ومناقشته والحكم عليه.

ب- الموضوعات:

١ - يقرأ الطالب في كل من الصفوف الإعدادية الثلاثة كتاباً مقررّاً ذا موضوع واحد لمؤلف واحد أو كتاباً يضم مختارات لمؤلف واحد أو أكثر على أن يجمع بين هذه المختارات موضوع واحد أو هدف واحد، ويراعى في

اختيار هذه الكتب أن تكون شائقة وجذابة ومناسبة لمستوى الصف الذي تدرس فيه.

٢ أن يقرأ الطالب قراءة حرة ما لا يقل عن كتابين في العام الواحد يُختاران من ثبت كتب تحدده وزارة التربية.

٣ أن ننمي فيه الميل على قراءة النصوص من قصة وشعر ومقالة وخطبة ومسرحية وأن يتذوقها بنفسه وأن نعهده لدراسة أوفى وأرقى في المراحل التالية.

منهاج النصوص الأدبية في الصفين الأول والثاني الإعداديين

1- نصوص من الأدب العربي تتناول الجوانب الوجدانية والمثل العربية والإنسانية من الأدب العربي قبل الإسلام ومن أدب العصرين الأموي والعباسي.

- نماذج من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف في الحث على مكارم الأخلاق والنضال.

- نموذج من شعر التحرير في صدر الإسلام والعصري الأموي والعباسي.

- نصوص من أدب العصر العباسي الشعبي كألف ليلة وليلة وسيرة عنترة.

- نصوص من شعر الطبيعة ووصف الشخصيات الإنسانية.

- نصوص من الأدب البطولي.

2- نصوص من الأدب العربي الحديث تتناول شتى فنون الأدب من شعر وقصة ومسرحية ومقالة وخطبة ورسالة .

3- تكون نسبة النصوص القديمة (ما قبل العصر الحديث) إلى النصوص الحديث 3/1.

٣ يحفظ الطالب ما لا يقل عن 100 بيت من الشعر و 40 سطراً من النثر .

منهاج الأدب والنصوص في الصف الثالث الإعدادي:

١ يدرس الطالب مجموعة من النصوص تختار من مختلف العصور الأدبية يستنتج أو يتعرف من خلال دراستها مختلف المصطلحات النقدية التي سيواجهها في دراسته المقبلة ويقف على الفروق التي تميز كل فن من فنون الأدب وكل نوع من أنواعه .

٢ تضم موضوعات الأدب والنصوص في هذا الصف ما يأتي: الأسلوب الأدبي والأسلوب العملي، تعريف الأدب، الأدب والفنون الأخرى.

الشعر: تعريف الشعر، أغراض الشعر وأنواعه، الشعر الوجداني من مثل: "الغزل- الرثاء- الفخر" الشعر القومي، الشعر الاجتماعي، الشعر الوصفي، الشعر المسرحي، الشعر القصصي، شعر التفعيلة.

النثر: من مثل: الخطابة، الرسالة، المقامة، القصة، المسرحية، المقالة.

المصطلحات الفنية

يتعرف الطالب من خلال النصوص والمصطلحات الفنية التالية: الفكرة- العاطفة - الخيال.

٣ تكون نسبة النصوص القديمة (ما قبل العصر الحديث) إلى النصوص الحديثة مناصفة.

٤ يحفظ الطالب ما لا يقل عن مئة بيت من الشعر وأربعين سطراً من النثر.

التعبير:

١ أنواعه:

نوعان شفوي وكتابي وهذان النوعان ينقسم كل منهما إلى تعبير وظيفي وتعبير إبداعي:

أ -التعبير الوظيفي والغرض منه اتصال الناس بعضهم ببعض لقضاء حاجاتهم وتنظيم شؤون حياتهم ويشمل الفنون التالية: المحادثة، والمناقشة، وحكاية القصص والنوادر - والأخبار - وإلقاء الكلمات والخطب وإعطاء التعليمات

والإرشادات - وكتابة التقارير والمذكرات - والملخصات والنشرات والإعلانات - الدعوات - وتحرير الرسائل.

ب - أما الإبداعي فالغرض منه التعبير عن المشاعر والخبرات الخاصة ونقلها إلى الآخرين بطريقة فعالة مثيرة ويشمل الفنون الآتية: نظم الشعر - وكتابة المقالات - وتأليف القصص والتمثيلات - واليوميات والمذكرات الشخصية والتراجم وكلا النوعين ضروري للإنسان في المجتمع الحديث فالأول يساعد على الوفاء بمطالب الحياة وما يقتضيه ذلك من اتصال بالناس، والثاني يمكنه من التعبير عما يراه حوله من أحداث وأشخاص وأشياء تعبيراً يعكس ذاتية وشخصيته.

2- أهدافه:

أ - تمكين الطلاب من إتقان فنون التعبير الوظيفي على اختلاقتها وذلك لأن هؤلاء الطلاب يوجدون سواء داخل المدرسة أم خارجها - في مواقف تطلب منهم المحادثة أو المناقشة أو كتابة الرسائل ... الخ.

وهم سيدعون إلى القيام بهذه الألوان من النشاط حينما ينتهون من الدراسة ويخرجون إلى الحياة فإذا عجزوا عن القيام بهذا كان لذلك أثر شيء في نمو شخصياتهم وأعمالهم وعلاقاتهم الاجتماعية، فواجبنا أن نعددهم إعداداً حسناً للاشتراك اشتراكاً ناجحاً في هذه النشاطات اللغوية، وهذا لا يأتي إلا إذا علمناهم هذه الفنون.

ب- تمكين الطلاب من التعبير عن خبراتهم وظروفهم الخاصة تعبيراً حراً جميلاً والكشف عن موهبة الموهوبين منهم وإظهارها وذلك لأن لكل إنسان جانباً يميزه من غيره ويجعله يرى في الحياة أشياء لا يراها غيره.

والحياة إنما تجمل وتكمل باجتماع الجوانب وتنوعها ولذا ينبغي أن نتاح للطلاب فرصة للتعبير عما يرونه في الناس والأشياء تعبيراً حراً يصور ذواتهم في انطلاقتهم إلى إثبات وجودها وفي أثناء ذلك تظهر المواهب الأدبية الكامنة.

وواجبنا عندئذ أن نتعهدنا بالرعاية والصقل والإبراز وذلك لأن الناس محتاجون إلى من يغير لهم الحياة ويكشف لهم أسرارها العميقة، ويمدهم بما يشجعهم على السعي والكفاح فيها، ويهديهم وجه الحق كلما ضلت بهم السبل.

والتعبير بنوعيه الشفوي والكتابي أهم ثمار الثقافة الأدبية اللغوية، لذلك يجب أن يوجه إليه نصيب كبير من العناية وألا يقتصر في ذلك على دروس التعبير وحدها بل يجب أن ننتهز الفرصة الممكنة لتنمية قدرة الطلاب عليه في درس التعبير وفي درس المطالعة وفي النصوص.

3- موضوعاته:

ويراعى في اختيار موضوعات التعبير - وظيفية كانت أو إبداعية- أن تكون مما يثير في الطلاب روح التفكير فيها ويدفعهم إلى التعبير عنها، بأن تختار في أغراض تهمهم وفي مقدمة ذلك تعبيرهم عن نواحي القومية العربية والعزة الوطنية وأن تتصل بما خبروه من الحياة المحيط بهم ليكون في قدراتهم أن يتحدثوا أو يكتبوا عنها.

وفيما يأتي أمثلة من هذه الموضوعات يستطيع المدرس أن يختار منها وأن يقيس عليها مترياً في الاختيار وفق تلاميذه وما توحى إليه شؤون الحياة الجارية.

١ خواحي التطور العظيم للقومية العربية وقوفها في وجه الاستعمار الأجنبي والعدوان الصهيوني وأمجاد البطولة الوطنية والشعبية التي تتجلى في هذه الفترة من تاريخنا وبصفة عامة الحوادث الجارية التي يلمسونها ويحسنونها إحساساً عميقاً مما تكثر الكتابة عنه أو الحديث فيه.

٢ تخصص مناسبة يكتبها الطلاب بعد قراءتها أو سماعها.

٣ تخصص ينشئها الطلاب بعد أن يقترح موضوعها على أن تترك لهم حرية اختيارها.

٤ ألوان النشاط المدرسي من حفلات ورحلات ولعاب وجمعيات.

- ٥ رسائل في مناسبات مختلفة على أن تكون هذه المناسبات طبيعية غير مصنعة، وأن يعود الطلاب في كتابة هذه الرسائل سلوك السبيل السهل الطبيعي وتجنب العبارات التقليدية الخالية من روح التفكير والتعبير.
- ٦ تلخيص موضوع مناسب من كتاب ومقالة من صحيفة وشرح نص أدبي مما درسه الطلاب أو قصة ويحسن أن يعنى المدرس بتمرين الطلاب على التلخيص كلما سنحت له الفرصة.
- ٧ موضوعات تتصل بما يدرسون في المواد الأخرى كالعلوم والتاريخ والتربية الوطنية.
- ٨ تلخيص أحاديث الإذاعة المناسبة.
- ٩ إعداد موضوعات لمجلة الصف والمدرسة.
- ١٠ - كتابة مذكرات في موضوعات مناسبة.
- ١١ - محاضرات أو أحاديث أو مناقشات استمعوا إليها.
- ١٢ - تقارير من موضوعات مناسبة.
- ١٣ - تقارير ودعوات وإعلانات ونشرات تدور جميعها حول مناسبات من حياتهم المدرسية أو من حياة مجتمعهم المحلي.
- ١٤ - موضوعات يترك للطلاب الحرية في اختيارها للحديث أو الكتابة معاً مما يتفق مع الأهداف العامة والخاصة لمادة اللغة العربية.
- ١٥ - موضوعات في وصف الطبيعة والآثار والمنشآت.
- ١٦ - موضوعات حول مظاهر الحياة الاجتماعية والعملية.

5- النحو:

أ- الأهداف:

يراعى تدريس النحو إلى تقويم ألسنة الطلاب وعصمة أساليبهم من اللحن والخطأ وذلك أن دراسة النحو ليست غاية مقصودة لذاتها. لذلك ينبغي أن يراعى ما يأتي لتحقيق الهدف من هذا الدرس:

١ أن تدرس القواعد في ظل اللغة وذلك بأن تختار أمثلتها وتمريناتها من النصوص الأدبية السهلة أو العبارات الجيدة التي تسموا بأساليب الطلاب وتزيد في ثقافتهم وتوسع دائرة معارفهم بالإضافة إلى ما توضحه من القواعد اللغوية، وأن ترتبط المادة اللغوية التي تختار لشرح القواعد، أو التطبيق عليها بميولهم ومصادر اهتمامهم ونواحي نشاطهم في هذه المرحلة. ويراعى في اختيار النصوص والتدريبات اتفاقها مع الأهداف العامة والخاصة، وملاءمتها للحياة الحديثة وبعدها عن الافتعال.

٢ أن يقتصر في معالجة المسائل على ما يحقق الهدف المنشود من دراسة القواعد وهو عصمة اللسان والقلم من الغلط فلا يسرف المدرس على نفسه وعلى تلاميذه بالتعرض للتفصيلات التي لا تتصل اتصالاً مباشراً بهذه الغاية المرسومة.

٣ ينبغي كذلك القصد في استخدام المصطلحات الاقتصار على القدر الضروري وصياغة القواعد المستنبطة بلغة سهلة قريبة من أذهان الطلاب.

٤ ألا يقتصر المدرس في دروس القواعد على مناقشة ما يعرضه من الأمثلة واستنباط القاعدة وتقريرها في أذهان الطلاب بل عليه أن يكثر من التدريبات الشفوية المرتكزة على أسس منظمة من المحاكاة والتكرار، حتى تتكون المادة اللغوية الصحيحة عند الطلاب، وتحل محل النطق المحرف، وحتى تكون استقامة ألسنتهم استجابة سريعة طبيعية للقواعد التي يدرسونها دون جهد أو معاناة في استيعاب هذه القواعد واستحضارها في الذهن .

ب- منهاج النحو:

الصف الأول: تدريب الطلاب على ما سبق:

١ تقسيم الكلام إلى فقرات وجمل واستعمال علامات الترقيم (التنقيط).

٢ الفعل (الصحيح الممثل).

٣ الفعل الماضي وحالات بنائه.

٤ الفعل المضارع: رفعه ونصبه وجرمه وبنائه (تدخل الأفعال الخمسة).

٥ فعل الأمر وحالات بنائه .

٦ المبني للمعلوم والفاعل وعلامات إعرابه الأصلية والفرعية.

٧ المبني للمجهول ونائب الفاعل.

٨ أفراد الفعل مع الفاعل ونائب الفاعل.

٩ إسناد الفعل الصحيح إلى الضمائر.

١٠ - المبتدأ والخبر وأنواع الخبر.

١١ - تقديم الخبر على المبتدأ.

١٢ - كان وأخواتها وأفعال المقاربة والرجاء والشروع.

١٣ - إنَّ وأخواتها.

١٤ - المجرّد والمزید.

١٥ - الميزان الصرفي.

١٦ - الكشف في المعجم.

الصف الثاني: تدريب على ما درسه الطلاب في الصف الأول:

١ - النكرة والمعرفة: اسم الإشارة - اسم العلم - الضمير - الاسم الموصول -

المعرفة بأل - والمضاف على معرفة.

٢ - إسناد الفعل إلى الضمائر (مع التأكيد على التدريب اللغوي).

٣ - اللازم والمتعدي.

- ٤ -الأفعال التي تتصب مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر .
- ٥ -الأفعال التي تتصب مفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبراً .
- ٦ -المفعول به وعلامات إعرابه الأصلية والفرعية (والجمله الواقعة مفعولاً بها).
- ٧ -المفعول فيه . 8- المفعول لأجله . 9- المفعول المطلق .
- ٩ -المستثنى بآل وغير وسوى وعدا وخلا .
- 11- الحال المفردة (والجمله الحالية) . 12- التمييز (للمميز الملفوظ) .
- ١٣ المنادى وأنواعه .
- ١٤ المضاف إليه وعلامات إعرابه الأصلية والفرعية (والجمله) .
- ١٥ حروف الجر واستخدامها (إضافة حروف الجر التي لم يمر بها الطالب في المرحلة الابتدائية) .
- ١٦ الممنوع من الصرف أو التثوين (يقتصر على الشائع من أسباب المنع) .
- الصف الثالث: تدريب على ما سبق تدريسه:**
- ١ -لأفراد والتنثية والجمع . 2- المثنى وما يلحق به . 3- جمع المذكر السالم وما يلحق به .
- ٥ -جمع المؤنث السالم وما يلحق به . 5-أدوات الشرط الجازمة (من غير التعرض لإعرابها) .
- 6- أدوات الشرط غير الجازمة . 7- اقتران جواب الشرط بالفاء .
- ٨ -الحزم بجواب الطلب .
- ٩ -أسلوب التعجب (من غير التعرض لإعرابه) . 10- أسلوب المدح والذم (من غير التعرض لإعرابه) .

11- التوابع: الصفة (المفردة والجملة)، التوكيد، البذل (البذل المطابق- وبذل بعض من كل) العطف (المفردة والجملة).

12- العدد: تذكيره وتأنيثه، إعرابه وبناءؤه، تعريفه وتذكيره، صوغه على وزن فاعل.

13- الجامد والمشتق:

14- المصدر الثلاثي وغير الثلاثي والمصدر الصناعي، اسم الفاعل، صيغة المبالغة، اسم المفعول، الصفة المشبهة، اسم الزمان واسم المكان، اسم الآلة، اسم التفضيل.

ملاحظة: يشار إلى عمل المشتقات بنماذج لها من تجنب تفصل شروطه.

15- كسر همزة إن وفتحها.

6- الإملاء والخط:

الأهداف: يرمي تدريس الإملاء والخط إلى تنمية ما اكتسبه الطلاب في المرحلة الابتدائية من مهارة في الكتابة والخط وتزويدهم ببعض القواعد المساعدة على ذلك.

منهاج الإملاء:

في الصف الأول: يذكر الطلاب في حصص الإملاء بالموضوعات الآتية ويدربون عليها:

- 1- الهمزة المتوسطة في مختلف أوضاعها ، 2- الهمزة المتطرفة في مختلف أوضاعها ، 3- الألف اللينة في الثلاثي من الأسماء والأفعال ، 4- تنوين النصب.

في الصف الثاني: وذكر الطلاب في حصص الإملاء بالموضوعات الآتية: ويدربون عليها:

- 1- ما سبق درسه والتدرب عليه في الصف الأول، 2-التاء المربوطة والمفتوحة، 3- همزتي الوصل والقطع، 4- أبز مواضع الحذف والزيادة في الكتابة، 5- واو الجماعة وألف التثنية.

ملاحظات:

- ١ يمارس في الصفين الأول والثاني الإملاء غير المنظور (المسموع) والإملاء الاختياري، ويعتمد في حالات ضعف الطلاب على الإملاء المنظور أيضاً.
 - ٢ يخص الإملاء والخط بحصة كل أسبوعين، تؤخذ من حصص النحو.
 - ٣ يُعنى المدرس في دروس فروع اللغة العربية كلها بحسن الخط وفق المبادئ السليمة لخطي الرقعة والنسخ الذي تدرب عليه الطلاب في المرحلة الابتدائية.
- ثالثاً: منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية:
- أولاً: الأهداف الخاصة لتدريس اللغة العربية:

اللغة العربية الفصيحة ركن أساسي من أركان شخصية كل عربي، ومقوم رئيسي من مقومات القومية العربية، وهي في الوقت ذاته لغة الثقافة والعلم والحياة، لذا فإن من الواجب أن تولي كل عناية ممكنة في مراحل التعليم جميعها وفي تدريس مواده، وأن تكون اللغة العربية القومية موطن اعتزاز دائم للأجيال العربية.

وقد مرت أمتنا العربية بظروف قاسية أدت إلى طغيان اللهجات العامية، لذلك فإن تعزيز اللغة العربية الفصيحة ينبغي أن يكون هدفاً أساسياً من أهداف التعليم عامة وتعليم اللغة القومية خاصة.

وفي ضوء ما قدم، انطلاقاً من الأهداف العامة للتربية يتجه تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية ومن خلال نصوص مختارة يتحقق فيها عنصر الجمال - إلى ما يلي:

أ- في مجال القيم والاتجاهات:

تتجه الأهداف في هذا المجال إلى المحاور الآتية مع ملاحظة تفاعلها وتكامل بعضها ببعض.

1- المحور الفردي:

- اختيار نصوص تنمي لدى الطالب الصفات الخلقية الرفيعة كالشجاعة ونكران الذات والتضحية والشعور بالمسؤولية والصدق والأمانة، وترسخ لديه مبادئ الحق والعدالة ومقاومة الظلم والتمسك بالنظام، وتربيته على الإيمان بهذه المبادئ وتجسيدها في سلوكه.

- اختيار نصوص تغذي وجدان الطالب، وتسمو بمشاعره، وتصل عواطفه وأحاسيسه وتعزز القيم الروحية والأخلاقية لديه.

2- المحور الوطني:

اختيار نصوص ترسخ الإيمان بالوحدة الوطنية، وتعزز الأخوة بين المواطنين، وتعمق في نفس الطالب حب الوطن، وتمجد البطولة والاستشهاد في سبيله.

3- المحور القومي:

-اختيار نصوص تترجم أهداف الأمة العربية الوحدة والحرية والاشتراكية لترسيخ مفهوم الوحدة العربية، وإذكاء روح النضال الثوري لتحرير جميع الأجزاء السليمة من الوطن العربي، وفضح أشكال الاستعمار، وإرساء القيم الاشتراكية على أسس علمية مؤكدة تلازم النضال القومي والنضال الاشتراكي.

اختيار نصوص من تراث الأمة العربية تحببه إلى الطالب، وثبت فيه روح الثقة والإيمان بقدرة أمته على مجابهة التحدي التي تتعرض لها، وتدفعه إلى الإسهام الفعال في إغناء الحضارة الإنسانية والإفادة من معطياتها، والتفاعل معها بما يتلاءم وخصائص أمتنا وتراثنا الخالد.

-اختيار نصوص تغرس في نفس الطالب حب اللغة العربية، الاعتزاز بها، والإيمان بقدرتها على مسايرة تطور العصر ومخترعاته العلمية، وكفايتها لاستيعاب الحياة المتطورة في مختلف جوانبها.

اختيار نصوص تكشف خطر الغزو الاستيطاني، وتبين أسبابه وتعد الطالب للمشاركة الفعالة في المعركة القومية للقضاء على العدوان الصهيوني، وتبين ارتباطه بالاستعمار الجديد (الإمبريالية العالمية).

4- المحور الاجتماعي:

- اختيار نصوص تحارب التقاليد المتخلفة في مجتمعنا، كالولاءات الطائفية والعشائرية والإقليمية وغيرها، وتعمل على تسليح الطالب بعقلية علمية، وتحليه بسلوك اشتراكي.
- اختيار نصوص ترسخ الإيمان بمبادئ الديمقراطية الشعبية بصفة أن الشعب هو الغاية والوسيلة، وتهيئ الطالب لممارسة دور إيجابي في مؤسساتها.
- اختيار نصوص تغرس في الطالب حب العمل بصفته حقاً وواجباً وشرافاً للإنسان. وتؤكد قيم العلم الجماعي، وتعوده التعاون والارتباط بالجماعة والتفاعل معها وتقدير المهن مهما كان نوعها.
- اختيار نصوص تعزز وعي الطالب لأهمية الأسرة والمحافظة على تماسكها وتعدده ليكون مركز إشعاع فيها، وتؤكد دور الأسرة في المحافظة على وحدة المجتمع وتطوره.
- اختيار نصوص تغرس في الطالب حب العلم والإقبال على التحصيل وتكريم المعلم.
- تنشئة الطالب على حب الأرض والعمل فيها، وإبراز مفاتن الطبيعة وجمال العيش في الريف من خلال نصوص مختارة.
- اختيار نصوص تكرم المرأة وتبرز دورها في بناء المجتمع.

5- المحور الإنساني:

- اختيار نصوص تربي الطالب على مساندة الشعوب في كفاحها من أجل التحرر والتقدم للإسهام في تحقيق السلام العالمي القائم على الحق والعدل.

ب- في مجال القدرات والمهارات والمعارف:

إضافة إلى الأهداف الواردة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية في هذا المجال يهدف تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة إلى ما يأتي:

- ١ - تنمية قدرات الطالب العقلية، وتعويد التفكير العلمي السليم، ودقة الملاحظة والتمييز والإدراك والمحاكمة العقلية مما يساعده على اتخاذ المواقف المناسبة وإيجاد الحلول الملائمة.
- ٢ - تنمية الحسّ الجمالي لدى الطالب، وصقل ذوقه مما يدفعه إلى الإبداع الفني.
- ٣ - تمكين الطالب من التعامل مع التقنيات التربوية، والإفادة منها، والانتقال بها من مرحلة الاستخدام إلى مرحلة الابتكار.
- ٤ - تنمية قدرة الطالب على فهم المقروء وإدراك نواحي الجمال فيه وتذوقه، وتحليله، ونقده حتى يتمكن من انتقاء المادة الصالحة لقراءته فيقبل على المطالعة .
- ٥ - تعويد الطلاب البحث المنهجي، وتقصي المسائل، استخدام المراجع، والانتفاع بالمكتبة والمعاجم.
- ٦ - تنمية المهارات والقدرات التي بدأت في المرحلة الإعدادية في فنون التعبير الوظيفي من مناقشة الأفكار والآراء، وعرضها، وإلقاء الكلمات والخطب، وكتابة التقارير والملخصات والتعبير الإبداعي بصوره المختلفة، والتعبير الأدبي.
- ٧ - حصمة لسان الطالب وقلمه من الخطأ، مما يجعل يتحدث باللغة الفصيحة، والكتابة بها عادة وسليقة.
- ٨ - تمكين الطالب من إدراك عناصر العمل الأدبي شكلاً ومضموناً، وإدراك العلاقة بينهما، وإصدار حكم معلل عليه.

ثانياً: الخطة الدراسية:

الصف	جموع الحصص	المطالعة	الأدب والنصوص والنقد	البلاغة والعروض	النحو والتدريب اللغوي	التعبير
الأول الثانوي	6	1	2	1	1	1
الثاني الثانوي العلمي	4	1	2	-	-	1
الثاني الثانوي الأدبي	7	1	3	1	1	1
الثالث الثانوي العلمي	4	1	2	-	-	1
الثالث الثانوي الأدبي	8	1	4	1	1	1

3- فروع اللغة العربية:

1- الأدب والنصوص والنقد:

الأهداف:

بالإضافة على الأهداف الخاصة بمادة اللغة العربية تتجه دروس الأدب

والنصوص إلى تحقيق الأهداف الآتية:

أ - أن يتصل الطالب بالتراث الأدبي في عصوره المختلفة، وأن يتمثل ويتزود من قيمة الخلقية والاجتماعية بما يحقق الأهداف العامة للتربية.

ب - أن تزداد قدرة الطالب على فهم النصوص الأدبية، وإدراك نواحي الجمال فيها، وعلى تذوقها وتحليلها ونقدها.

ج - أن تتم دراسة النصوص وفق التسلسل الزمني للعصور التاريخية في الأدب، وأن يربط أدب هذه العصور من خلال الموازنة والمقابلة والنقد.

د - أن تربط النصوص الأدبية بالأديب وبيئته وبفنها الأدبي.

هـ - أن يتصل الطالب في دراسة النصوص بالتراث، وبأدبنا الحديث، وبالأدب العالمي المنسجم مع الأهداف التربوية العامة والأهداف الخاصة بمادة اللغة العربية.

موضوعات الأدب والنصوص:

في الصف الأول:

يدرس الطالب مجموعة نصوص تختار من الأدب العربي في العصر الجاهلي وعصر صدر الإسلام والعصر الأموي، يقدم لكل منها بلمحة تاريخية موجزة، ويتعرف من خلال هذه النصوص الجوانب الآتية:

١ - صورة الإنسان العربي التي تتناول صفاته المميزة من كرم ونجدة ووفاء وبطولة وفروسية.

٢ - علاقته بالأرض العربية التي تجلت في وصف الطبيعة والبيئة والحنين.

٣ - همومه ومعاناته من خلال نصوص تتناول حياة القبيلة وشظف العيش والتفاوت الطبقي والصراع القبلي والخطر الأجنبي وتسلمته.

٤ - تطلعاته وأمانيه من خلال نصوص تصور الدعوة إلى الوئام والسلام، والوحدة القومية والأسواق الأدبية وتبادل الوفود والتحرر وطلب العدالة الاجتماعية.

من حيث الشكل:

يدرس الطالب من خلال ما ورد من نصوص سابقة :

1- أبرز خصائص الشعر الفنية مثل: بناء القصيدة التقليدي (هيكلاً ووزناً وموسيقاً) - الواقعية الحسية - أثر البيئات الحضرية - التنقيح والتهديب في شعر المدرسة الأوسية - الصورة - البنية اللغوية لفظاً وتركيباً.

٢ - أبرز خصائص النثر الفنية: الواقعية الحسية في الخطب والأمثال - البنية اللغوية من مثل: السجع - الإيجاز - قصر الجمل.

ب - في عصر صدر الإسلام:

من حيث المضمون:

- ١ صورة الإنسان العربي الجديد: من خلال النصوص التي تتناول صفاته الجديدة مثل: الإيمان بالعقيدة والاستشهاد في سبيلها، والقيم الروحية والإنسانية التي أضافها الدين الجديد على الشخصية العربية.
- ٢ -تضاله في سبيل نشر الدعوة.
- ٣ -التطور الاجتماعي.

من حيث الشكل:

- أبرز الخصائص الفنية مثل: وحدة الموضوع في القصيدة- دخول مفردات دينية وتراكيب تحمل مفاهيم وقيماً جديدة.
- أما في النثر فيلحظ إعجاز القرآن الكريم- جوانب البلاغة في الحديث الشريف- خصائص الترسل والخطابة.
- ج- في العصر الأموي:

من حيث المضمون:

- ١ صورة الإنسان العربي من خلال النصوص التي تتناول البطولة والدفاع عن العقيدة والنضال في سبيلها.
- ٢ -همومه من خلال النصوص التي تتنازل الصراع السياسي والصراع القبلي والتظلم من الولاة.
- ٣ -خوازه الوجدانية من خلال نصوص الغزل العذري والغزل العمري الحسي والرتاء ...

من حيث الشكل:

أبرز الخصائص الفنية في الشعر والنثر (التطور والتجديد في سمات الشكل).
في الصف الثاني (العلمي والأدبي):

يدرس الطالب مجموعة نصوص تختار من أدب العصر العباسي والأندلسي
وعصر الدول المتتابعة يقدم لكل منها بلمحة تاريخية موجزة يستنتج من خلال
ويتعرف الجوانب الآتية :

أ- في العصر العباسي:

من حيث المضمون:

1- صورة الإنسان العربي وهمومه ومعاناته من خلال نصوص تمثل صده غزوات
الروم والفرنجة، وردة على الشعوبية وإحساسه بخطرهما وتمسكه بالعروبة، وثورته
على الظلم الاجتماعي والسياسي، وتصويره البطولة في مواجهة الأعداء،
ودعوته إلى توحيد الصفوف لمجابهة العدوان الخارجي والانصراف الجدي إلى
العلم والعمل أو الانصراف إلى التزهّد أو العبث أحياناً .

2- نوازعه الوجدانية من خلال نصوص الغزل والهجاء والتأمل الرثاء والحكمة
والشعر الصوفي.

3- الإنسان العربي والبيئة من خلال وصف الطبيعة والبيئة الحضارية.

من حيث الشكل:

الثورة على هيكل القصيدة التقليدي والتجديد في الأوزان الشعرية وتأثر الشعر
بالحضارة وبامتزاج الثقافات وغير ذلك. أما في نثر هذا العصر فيستنتج الطالب
الخصائص الفنية الآتية: الترسل - نشأة المقامة - الأسلوب المرسل ازدهار النثرين
الأدبي والعلمي وغير ذلك .

ب- في الأدب الأندلسي:

من حيث المضمون:

١ صورة الإنسان وهمومه في الأندلس وارتباطه بالأرض وإحساسه خطر التجزئة والصراع بين الدويلات والدعوة إلى الوحدة ثم ألمه لضياح الحكم العربي بسبب هذه التجزئة من خلال رثاء الممالك الزائلة.

٢ توازعه الوجدانية من خلال شعر الحب والطبيعة والتأمل

من حيث الشكل:

أبرز الخصائص الفنية في الشعر والنثر ولا سيما في الموشحات الأندلسية.

ج- في عصر الدولة المتتابة:

من حيث المضمون:

١ صورة الإنسان العربي من خلال نصوص تتناول الواقع المر الذي فرضته التجزئة واستبداد الحكام غير العرب وسوء الأحوال الاجتماعية وظهور الشكوى بصورة مباشرة أو غير مباشرة في الشعر الهزلي والانصراف عن هموم المجتمع إلى الزهد والتصوف أو العبث.

٢ +الانصراف إلى الجمع والتدوين وتأليف الموسوعات العلمية والأدبية.

٣ أدب التحرير (رد الغزو المغولي والفرنجي).

من حيث الشكل:

أبرز الخصائص الفنية في الشعر والنثر.

ملاحظة: يدرس الطالب في الفرعين العلمي والأدبي قدراً مشتركاً من النصوص التي تتناول الجوانب والخصائص الفنية المشار إليها بمنهج هذا الصف ويضاف مزيد من النصوص للفرع الأدبي تغني دراسة هذه الجوانب وتوسع دراسة خصائصها الفنية كما يُعنى بحركة التأليف والنقد.

في الصف الثالث الثانوي العلمي والأدبي:

يدرس الطالب مجموعة نصوص تختار من أدب العصر الحديث يقدم لها
بلمحة موجزة عن العصر ويستنتج من خلالها ويتعرف الجوانب الآتية:

أ- في الوطن:

من حيث المضمون:

1- هموم الإنسان العربي ومعاناته:

- الإنسان العربي في مواجهة الاستبداد، الإنسان العربي في مواجهة الجهل،
الإنسان العربي في مواجهة الفقر والطفولة المشردة، الإنسان العربي في
مواجهة الاستغلال، الإنسان العربي في مواجهة الاستعمار والتجزئة الإنسان
العربي في مواجهة الصهيونية واغتصاب فلسطين.

2- بعث الإنسان العربي الجديد والتزامه:

- النضال في سبيل الوحدة ومحاربة التجزئة والإقليمية والعشائرية والطائفية،
النضال في سبيل الحرية، النضال في سبيل الاشتراكية (تحرير الجماهير
العربية المستغلة: العمال والفلاحين والمتقنين الثوريين وصغار الكسبة،
الارتباط العضوي بين النضال القومي والاشتراكي).

3- دور المرأة العربية في البناء والتحرير:

4- صور من منجزات الإنسان العربي وانتصاراته الاجتماعية والاقتصادية
والحررية.

5- نوازع الإنسان العربي الوجدانية: التأمل والحنين والغزل وامتزاج هذه النوازع
بأمنيته القومية.

من حيث الشكل (في الأدب):

يتعرف الطالب من خلال مناقشة النصوص السابقة ما يأتي:

- بعض خصائص الشعر الاتباعي الحديث، بعض خصائص الشعر الإبداعي الحديث، بعض خصائص المدرسة الواقعية الجديدة، خصائص شعر التفعيلة وتطور بناء القصيدة العربية الحديثة.

(في الفنون الأدبية):

يلفت نظر الطالب من خلال مناقشة النصوص السابقة إلى بعض الخصائص المحدودة للفنون الأدبية التالية:
المقالة، والقصة، والمسرحية.

ب- الأدب المهجري: شعره ونثره مضموناً وشكلاً:

ملاحظة : يدرس الطالب في الفرعين العلمي والأدبي قدراً مشتركاً من النصوص التي تتناول الجوانب والخصائص الفنية المشار إليها في منهج هذا الصف.

ويخضع الفرع الأدبي بدراسة وافية للفنون الأدبية الثلاثة (المقالة - القصة - المسرحية) من خلال عرض نصوص لهذا الفنون وبدراسة المدرسة الرمزية والواقعية الجديدة في الأدب العربي الحديث من خلال النصوص المختارة.

2- المطالعة:

الأهداف:

بالإضافة إلى الأهداف الخاصة بمادة اللغة العربية في هذه المرحلة يرمي درس المطالعة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

أ - أن تنمو قدرة الطالب على القراءة وسرعته فيها وفهمه للمقروء فهماً صحيحاً واسعاً، وتمييزه بين الأفكار الجوهرية والعرضية فيه، وتكوينه للأحكام النقدية حوله، وانتفاعه به في حياته العملية.

ب - أن تنمو قدرة الطالب على تتبع ما يسمعه وفهمه فهماً صحيحاً واسعاً ونقده، والانتفاع به في حياته العملية.

ج - أن ينمو ميل الطالب إلى القراءة، وشغفه بها، وتذوقه لما يقرؤه ليدفعه ذلك على الاتصال بما يلائمه وينفعه من الكتب والمطبوعات ولا سيما في أوقات الفراغ.

د - أن يقدر الطالب على انتقاء المادة الصالحة لقراءته.

هـ - أن تزداد قدرة الطالب على البحث واستخدام المراجع والمعجمات والانتفاع بالمكتبة والفهارس.

و - أن يتصل الطالب بنتائج المجيدين من الأدباء وأصحاب الأساليب في مختلف العصور.

مادة المطالعة:

يقرأ الطالب في كل صف من الصفوف الثلاثة الثانوية وفي الفرعين الأدبي العلمي:

أ - مقالات تتناول جوانب أدبية ونقدية تتصل بمنهاج الأدب، وتدرج في كتاب الأدب والنصوص والنقد فترفده وتغني موضوعاته.

ب - كتاباً ذا موضوع واحد لمؤلف واحد، أو لعدد من المؤلفين، أو كتاباً ذا موضوعات متعددة لمؤلف واحد. ويشترط في الكتاب أن ينسجم مع الأهداف العامة للتربية في القطر، وأن يكون مشبعاً لميول الطلاب في هذه المرحلة، مناسباً قواهم، ومثيراً نشاطهم، وباعثاً شوقهم فيقبلون على قراءته بشغف.

ج - يقرأ الطالب قراءة حرة ما لا يقل عن كتابين في العام الواحد يختاران من ثبت كتب تحدد وزارة التربية.

الأهداف:

بالإضافة إلى الأهداف الخاصة بمادة اللغة العربية في هذه المرحلة، يرمي تدريس التعبير إلى الأهداف التالية:

- ١ - أن تزداد قدرة الطالب على التعبير عما يقرؤه أو يسمعه بأسلوبه الخاص وتعيين العناصر الأساسية في الموضوع، ووضع عناوين جزئية لكل قسم من أقسامه.
- ٢ - أن يزداد لدى الطالب نمو المهارات والقدرات التي بدأت عنده فيما سبق في فنون التعبير الوظيفي: من مناقشة، عرض للأفكار والآراء، وإلقاء الكلمات والخطب وكتابة الرسائل والتقارير والملخصات.
- ٣ - أن تنمو قدرة الطالب على التعبير الشفوي والكتابي عن خبراته وآرائه الخاصة في أسلوب سليم يتسم بوضوح الأفكار وصحتها وتنظيمها مع مراعاة قواعد الترقيم والتقسيم إلى فقرات، ومراعاة الهوامش.
- ٤ - أن تنمو لدى الطالب القدرة على معالجة موضوعات في قضايا أدبية بتدريبه على المناقشة والمقارنة والتفسير والبرهنة والاستنتاج مع التمثل بالشواهد المناسبة.

الموضوعات:

- ١ - يجب أن تكون موضوعات التعبير في هذه المرحلة مثيرة روح التفكير لدى الطلاب، مناسبة لمستواهم العقلي، ويمكن جعل بعضها مما يرتبط بما يقرؤونه من كتب وصحف ومجلات ومن أمثلة هذه الموضوعات، قصص تلخص أو تكمل أو تؤلف، تعليق على شأن من الشؤون الجارية إعداد خطبة أو كلمة لمناسبة قومية أو وطنية أو إنسانية، موضوعات من نواح شتى تتصل بأهدافنا القومية والاجتماعية، تصوير نواحي البطولة، موضوعات وصفية، موضوعات في بعض الشؤون العالمية، ولا سيما ما يتصل بقضايانا القومية،

موضوعات في التعبير الأدبي تتعلق بما يدرس الطلاب في كل صف من صفوف هذه المرحلة.

٢ يطرح المدرس على طلابه في كل صف من صفوف هذه المرحلة في حصص التعبير المقررة بالتناوب:

أ-موضوعاً من موضوعات التعبير الإبداعي أو الوظيفي.

ب- موضوعاً أدبياً يتصل بمنهاج الأدب في هذا الصف، يتوصل فيه الطلاب إلى تتبع ظاهرة أدبية في النصوص.

ملاحظة: تدرج بعض الموضوعات في مادة الكتب المقررة في الأدب والمطالعة يخطط ويترك بعضها الآخر دون تخطيط، لتكون نماذج يسترشدون بها في كتابة الموضوعات الأخرى، ويترك للمدرس اختيار بعض موضوعات التعبير مراعيًا مختلف المناسبات العارضة.

4- النحو:

الأهداف:

بالإضافة إلى تحقيق الأهداف الخاصة لمادة اللغة العربية يرمي تدريس النحو في هذه المرحلة إلى عصمة السنة الطلاب وأقلامهم من الخطأ وإعانتهم على الدقة في التعبير والفهم.

الموضوعات:

في الأول الثانوي:

- تدريبات على ما سبقت دراسته في المرحلة الإعدادية ولا سيما استخدام علامات الترقيم واستعمال المعجم، الإعراب والبناء (عرض عام)، علامات الإعراب الأصلية والفرعية، الاسم الممنوع من الصرف، الأسماء الخمسة، الأفعال الخمسة، الفعل المضارع، المعتل الآخر: جزمه ونصبه، المقصور والمنقوص والممدود

وتثنيتهما، وجمعها جمعاً سالماً مذكراً ومؤنثاً- إعرابها، أشهر أسماء الأفعال، (لا) النافية للجنس، (ولا سيما) دون تفصيل في أوجه إعرابها المختلفة، تطبيقات عامة.

في الثاني الثانوي الأدبي:

الفعل:

أ - الماضي: بناؤه.

ب - المضارع: بناؤه- إعرابه (رفعه، نصبه، جزمه، استعماله مع أدوات الشرط الجازمة) تأكيد المضارع المفرد.

ج - الأمر: بناؤه، المتعدي واللازم، والمتعدي لمفعولين، إسناد الفعل المضعف والمعتل بأنواعه إلى الضمائر (من غير التعرض للإعراب) ما ينوب عن المصدر في باب المفعول المطلق، العدد: تذكيره وتأنيثه، إعرابه وبناؤه، الاشتقاق والنعت والتركيب:

أ- فكرة صرفية. ب- عمل اسم الفاعل، عمل اسم المفعول، عمل المصدر، النسبة.

في الثاني الثانوي العلمي :

حصة واحدة كل ثلاثة أسابيع تؤخذ من حصص المطالعة.

- تدريبات على ما سبق، الاشتقاق والنحت والتركيب:

أ- فكرة صرفية. ب- عمل اسم الفاعل - عمل اسم المفعول - عمل المصدر، العدد: تذكيره وتأنيثه.

- إعرابه وبناؤه: إسناد الفعل المضعف المعتل بأنواعه إلى الضمائر (من غير التعرض للإعراب).

في الصف الثالث الثانوي الأدبي:

1- الأساليب:

- الجملة الكبرى والجملة الصغرى، التعجب، المدح والذم، الإغراء التحذير، الاختصاص، الأمر والنهي، النفي، التوكيد في الجملتين الاسمية والفعلية، الشرط، الاستفهام (مع مراعاة التمييز بين كم الاستفهامية وكم الخبرية).

2- حروف المعاني:

- حروف الجر الأصلية والزائدة والشبيهة بالزائدة، حروف العطف.

في الصف الثالث الثانوي العلمي:

(حصة واحدة كل ثلاثة أسابيع):

الأساليب:

- المدح والذم، النفي، التوكيد في الجملتين الاسمية والفعلية، التعجب الاستفهام (مع مراعاة التمييز بين كم الاستفهامية وكم الخبرية) الاختصاص.

ملاحظة: ينبغي أن تستنبط القواعد من نصوص تختار من التراث ومن الفكر الثوري، كما ينبغي إغناء التطبيقات بأمثال هذه النصوص.

5- البلاغة:

الأهداف:

بالإضافة إلى الأهداف الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية في هذه المرحلة يرمي تدريس البلاغة إلى مساعدة الطالب على فهم الأدب وتذوق معانيه وإدراك بعض خصائصه، والوقوف على أسرار جماله ومحاكاة الأساليب البلاغة التي يمر بها.

الموضوعات:

في الصف الأول:

- مقدمة موجزة تتناول تعريف البلاغة وعلومها، الحقيقة المجاز في اللغة، التشبيه: تعريفه - أركانه- تشبيه المفرد- تشبيه الصورة.
- علم البيان - الاستعارة: تعريفها- التصريحية والمكنية، الكناية: تعريفها وأنواعها.
- علم المعاني: الخبر والإنشاء.
- علم البديع: -الجناس- الطباق- المقابلة- السجع- التورية.

في الصف الثاني الأدبي:

- تدريبات على ما سبق في الصف الأول الثانوي، أنواع الإنشاء، أنواع الخبر، الترادف والتوازن، أسلوب القصر.

في الصف الثالث الأدبي:

- يدرب الطالب على ما سبقت دراسته من موضوعات بلاغية في الصنفين الأول والثاني الثانويين، ويدرس ما يلي:

- الصورة الشعرية والتجديد الذي طرأ عليها في العصر الحديث.
- الأسلوب العلمي والأسلوب الأدبي وسماتها.

ملاحظة: تدرس البلاغة من خلال نصوص مختارة من التراث ومن الفكر والأدب الثوري تبرز الجانب الجمالي فيها.

6- العروض:

- الأهداف:** إضافة إلى الأهداف الخاصة بمادة اللغة العربية يرمي تدريس العروض في هذه المرحلة إلى:

ثالثاً: سياسة الضبط اللغوي

تتميز الكتابة العربية بأنها كتابة مشكولة فالمدود القصيرة (الفتح والضم والكسر) والتتوين (تنوين الرفع والنصب والجر) والسكون، والإدغام، والمد لها علاقات مخصوصة تثبت فوق الحروف في الكتابة، لهذه الطريقة ميزات إذ تجعل الكتابة مختزل وتختصر الجهد لكنها في الوقت ذاته تكون عالقاً أمام القراءة السليمة.

واللغة العربية لغة إعرابية والحركات في أواخر الكلمات هي علامات الإعراب في الغالب فوجودها يساعد على فهم العلاقات اللغوية بين الكلمات وتحديدتها ولهذا كله فإن ضبط الكلمات ضرورية في مرحلة التعليم وهو يساعد على اكتساب اللغة بلفظها السليم ويجنبهم مواطن الزلل والتحريف.

ويقوم الضبط اللغوي على سياسة تنسم ونمو الوعي اللغوي لدى المتعلم وتتفق ومراحل اكتسابه اللغة ووقوفه على أسرارها فهو في المرحلة الأولى أي في مرحلة تعلم الحروف لا يعد هدفاً أولياً وإنما يقدم للمتعلم كلمات غير مضبوطة من لغته تخفيفاً للجهد والصعوبات ثم تتبع سياسة متدرجة لتعليم الحركات في الصف الأول الابتدائي وتضبط الكلمات في هذا الصف في ضوء ما عرف التلميذ من حركات وعلامات ومنذ الصف الثاني الابتدائي حتى نهاية المرحلة الابتدائية يحرص المربون على ضبط النصوص ضبطاً كاملاً في مختلف المواد الدراسية ففي هذه المرحلة تتكون حصيلة التلميذ اللغوي الأساسية من المفردات والبنى، ويتعرف التلميذ كلمات وأبنية لغوية ليست من لغته الدارجة فينبغي أن يلفظها ويقرأها بشكل صحيح مستعيناً بالحركات والعلامات المثبتة فوق كل حرف.

وفي المرحلة الإعدادية يكون الطالب قد قطع شوطاً في الاكتساب اللغوي وألف لفظ كثير من مفردات المتكررة في النصوص وتعود ضبط الجمل ذات الأبنية البسيطة الأولية فيكون من المناسب تخفيف ضبط الكلمات في النصوص، فيهمل ضبط الجار والمجرور وحروف الجر والمبتدأ والخبر أحياناً، وذلك لسببين :

٢ - لأن الضرورة التعليمية تقضي بأن يتاح للطالب على ضبط النصوص غير المشكولة بالتدرج . .

وفي المرحلة الثانوية يصبح الضبط اللغوي هدفاً تعليمياً فيترك للطالب ضبط كل ما يمكن ضبطه في ضوء ما حصله من مهارات لغوية ونحوية ولا يضبط له من النص إلا ما يمكن أن يشكل عليه من بنية الكلمة أو من حركات الإعراب في الجملة على أن تنفيذ هذه السياسة التعليمية في ضبط النصوص يخضع في كثير من الأحيان لوجهات نظر المؤلفين والمدرسين ولذلك فطن المشرفون على مناهج اللغة العربية على توحيد مبادئ الضبط اللغوي في الكتب المدرسية، ومنذ عام 1958 تضمنت مواصفات الكتب المدرسية للغة العربية المؤلفة وفق المناهج الموحدة (مصر - سوريا - الأردن) مبادئ للضبط اللغوي تتطرق من هذه السياسة الأنفة الذكر.

كما أصدرت وزارة التربية السورية في عام 1968 مبادئ لضبط الكتاب المدرسية في بلاغ^(١٠) انطلاقاً من المواصفات السابقة وأصدر المجمع العراقي للغة العربية شروطاً للضبط اللغوي تقترب من المواصفات الأنفة الذكر ومن بلاغ وزارة التربية السورية.

وفيما يلي نص البلاغ الذي أصدرته وزارة التربية السورية في عام 1968 بعد اختصار مقدمته:

أهداف الشكل:

- ١ - مساعدة التلميذ على القراءة الصحيحة.
- ٢ - تثبيت صيغ الكلمات الصحيحة غير المشكولة وتراكيبها في أذهان المتعلمين.
- ٣ - تدريب المتعلم على قراءة النصوص غير المشكولة قراءة صحيحة .

المرحلة الأولى:

وتشمل الحلقتين الأولى والثانية من المرحلة الابتدائية (الصفوف الأربعة الأولى). ويراعى في هذه المرحلة القواعد التالية:

١ - تشكل جميع الكلمات شكلاً تاماً^(١١).

٢ - يهمل شكل الحرف الممدود، إذا سبق بحرف متحرك بحركة تناسب المد بعده، باب بوق، فيل.

٣ - يهمل شكل الحرف الذي يوقف عليه في أواخر الجمل: طارَ العصفور.

٤ - يهمل الشكل بالسكون إلا في مثال:

بيع يوم حين تكون الواو والياء حرفين صامتين وثبت في فعل الأمر والفعل المجزوم بالسكون.

٥ - يراعى الشكل الإعرابي مراعاة تامة.

المرحلة الثانية:

وتشمل الحلقة الثالثة من المدرسة الابتدائية (الخامس والسادس) وتراعى فيها قواعد الشكل في المرحلة الأولى ويضاف إليها :

1- يهمل شكل الكلمات المألوفة والمتكررة والأعلام المشهورة، وبعض الأدوات التي أصبحت معروفة إذا أمن اللبس.

المرحلة الثالثة:

وتشمل الصفوف الإعدادية الثلاثة وتراعى فيها القواعد التالية بالإضافة إلى ما سبق:

١ - يهمل الشكل بالفتحة داخل الكلمات، إلا إذا وقع في اللبس مثل: جهل يحسب.

٢ - يهمل بالتدرج جانب من الشكل الإعرابي تبعاً لتقدم الطالب في دروس النحو كأن يعمل شكل الفاعل والمجرور بحرف الجر والمفعول به.

المرحلة الرابعة:

وتشمل الصفوف الثلاثة من المرحلة الثانوية وتراعى في هذه المرحلة القاعدتان التاليتان:

- ١ - شكل ما يشكل في بنية الكلمة: سبج- نمهر.
- ٢ - يبقى من الشكل الإعرابي شكل الكلمات التي يحتمل وقوع الخطأ فيها.

- أحكام خاصة:

- ١ - الهمزة تثبت أبداً كانت همزة قطع وتكتب فوق الألف مضمومة ومفتوحة وتحت الألف مكسورة.
- ٢ - الشدة تثبت دائماً.
- ٣ - المدة تثبت في مواطنها دائماً.

ويعتمد المعلمون والمدرسون هذه المبادئ في ضبط النصوص.

رابعاً: القوانين والأنظمة والتعليمات التربوية لتدريس مادة اللغة العربية

1- من واجبات المدرس العامة:

ذكرت المادة 54 من النظام الداخلي للمدارس الإعدادية والثانوية الصادرة بالقرار الوزاري رقم 2117 تاريخ 1971/8/26 واجبات المدارس وحري بنا التذكير ببعضها.

- ١ - التقيد التام بتوزيع مناهج المواد على السنة الدراسية بحيث تنظم أيام الدوام الرسمي في بداية العام إلى نهايته.

- ٢ - إعداد دفتر تحضير ثبت فيه: طريقة التدريس وما يتناوله من مواد التدريس بصورة مفصلة وفقاً للمناهج والخطة الدراسية.

- ٣ - تنظيم سجل نتائج الوظائف البيتية والاختبارات والامتحانات.

٤ -الإشراف على النشاط المدرسي المتعلق بمادته وقد عدت المادة 20 من النظام الداخلي النشاط المدرسي من متممات التدريس.

٥ -التقيد بالقوانين والتعليمات الصادرة بشأن الكتب المدرسية ولا سيما ما يتعلق بعدم جواز تأليف أو طبع أو نشر أو بيع الكتب المدرسية المقرر تدريسها في مدارس الدولة وكذلك الكتب المماثلة للكتب المدرسية المقرر تدريسها في مدارس الدولة وكذلك الكتب المماثلة للكتب المدرسية كالكراسات التي تتضمن تلخيص الكتب المدرسية وترجمة نصوصها أو أجوبة على مسائلها إلا بعد الحصول على الموافقة الخطية المسبقة من وزارة التربية.

2- البلاغات الوزارية النازمة لشؤون تدريس مادة اللغة العربية في ثانويات القطر العامة والإعدادية.

أ- التحضير:

البلاغ الوزاري ذو الرقم 7/1276 ت تاريخ 1957/10/20 وخلصته على كل مدرس أن يقتني دفتر التحضير ويذكر فيه تقسيم المادة وتوزيعها ومراحل الدرس وطريقة كل مرحلة ثم يتبع ذلك أسئلة تطبيقية بحيث يكون دفتر التحضير مرآة للنشاط المدرسي وعلى الموجه رؤيته وتوقيعه.

وقد أعطى البند 12 من المادة 45 من النظام الداخلي مدير المدرسة حق الاطلاع على دفتر التحضير اليومي للمدرسين والتوقيع عليها مرة في كل أسبوعين.

ب- التحدث باللغة الفصيحة:

البلاغ الوزاري رقم 3/543/2146 تاريخ 1978/7/8 م وخلصته:

تذكير العاملين في حقل التعليم والتدريس بمضمون البلاغ الوزاري رقم 543/3987 تاريخ 1977/10/26 م الذي ينص على وجوب استعمال اللغة العربية الفصيحة ولفظها لفظاً سليماً في التعليم والممارسة والحرص على تعزيزها في

نفوس الطلاب لفظاً سليماً في التعليم والممارسة والحرص على تعزيزها في نفوس الطلاب وذلك لتتمكن الأجيال. حسن استخدامها شفويّاً وكتابياً، واعتمادها في شرح الدروس وفي مختلف الممارسات الشفوية والكتابية في التعبير والتحرير داخل الصف وفي مختلف الأنشطة ومحاسبة الطلاب على قواعد استخدامها النحوية والصرفية... والأسلوبية وأن يجهدوا في إيفاء الأصوات اللغوية حقها من النطق السليم وبخاصة أحرف التاء والذال والقاف. والبلاغ الوزاري ذو الرقم 543/57 س (3/4) تاريخ 1975/1/17م و خلاصته:

حظر التحدث بلغة غير عربية في المدارس الرسمية والخاصة تحت طائلة أقصى العقوبات الجزائية والمسلكية بحق مرتكبيه.

ح-توزيع درجات اللغة العربية في المرحلتين الثانوية والإعدادية:

أ- في المرحلة الثانوية:

ما يزال درجات اللغة العربية في المرحلة الثانوية يسير وفق تعليمات القرار الوزاري ذي الرقم 7/3284 هـ.ب تاريخ 1972/11/11.

و خلاصته: توزيع الدرجات على مختلف فروع اللغة العربية في المذكرات والاختيارات، اللغة المقررة في كل صف.

الصف	الأدب والنصوص والنقد والبلاغة والعروض	التعبير	القراءة	القواعد
الأول الثانوي	15 درجة	25 عدلت	5	5 عدلت
الثاني الثانوي الأدبي	15 درجة	30	5	10 عدلت
الثاني الثانوي العلمي	10 درجات	30	5	5 عدلت

البلاغ الوزاري ذي الرقم 34/69 هـ ب تاريخ 1972/11/28 و خلاسته
تعديل في توزيع الدرجات على فروع اللغة العربية في الصف الأول الثانوي كما
يلي:

أدب ونصوص	قراءة	قواعد وتطبيق	تعبير
15 درجة	5 درجات	10 درجات	20 درجة

أما التعديل للصفين الثاني والثالث الثانويين العلميين فأصبح على النحو
الآتي:

النصوص والتطبيق	القراءة	الأدب والتعبير
19 درجة	5 درجات	16 درجة

أما في الصفين الثاني والثالث الثانويين الأدبيين فهو على النحو الآتي:

النصوص والتطبيق	القراءة	الأدب والتعبير
30 درجة	6 درجات	24 درجة

ب- في المرحلة الإعدادية:

جاء التوزيع وفق البلاغ الوزاري رقم 543/16 (3/4) تاريخ 1985/1/15
و خلاسته:

النصوص	المحفوظات	القواعد	القراءة والمطالعة	التعبير	الإملاء
6	6	14	10	16	8

أما الصف الثالث الإعدادي

النصوص والمحفوظات	القواعد	التدريبات اللغوية والإملائية	التعبير
16	18	10	16

3- درجات اللغة العربية:

ذكرت المادة (23) من النظام الداخلي أن من شروط نجاح الطالب من صف إلى أعلى أن يحصل على درجة لا تقل عن 40% في مادة الصفين الثاني والثالث الثانوي العلمي حيث الدرجة 40 ولا تقل عن 50% في بقية الصفوف الإعدادية والثانوية حيث الدرجة 60 باستثناء الصف الأول الثانوي حيث الدرجة 50.

4- بلاغات عامة:

أ- البلاغ الوزاري ذو الرقم 7/263 ث تاريخ 1959/2/11م خلاصته: حث مدرسي اللغة العربية على العناية بدرس القراءة والنصوص في المرحلتين الإعدادية والثانوية والاهتمام باختباراتها وذلك لأهميتها في تنمية قدرة الطلاب على جودة الأداء النطق وإغناء ثرواتهم اللغوية في المفردات والأساليب وتعويدهم الفهم والتذوق والحكم والمقارنة على إدراك أهمية وضوح الفكرة وتسلسلها وتشويقهم إلى قراءة الآثار الأدبية والرغبة إلى مدرسي العربية الاهتمام بما يلي:

١ - يكلفوا النصوص والكتب المقررة وأن يتخيروا للطلاب ما يناسبهم من الآثار الأدبية وأن يحضوهم على قراءتها وتلخيصها واصطفاء ما فيها من جيد التعبير والصور.

٢ - إيلاء هاتين المادتين في الاختبارات الشفهية التي تجري في خلال العام الدراسي حظاً كبيراً من عنايتهم فلا يقتصر المدرس على الاستماع العابر بل يختبر مدى تمثل الطلاب لها قرؤوه وحفظوه ومدى انتفاعهم منه في ميداني التذكير والتعبير.

٣ - أن يطرحوا في الامتحانات الانتقالية التي يجري في نهاية العام أسئلة تتعلق بمحفوظات الطلاب المضبوطة بالشكل وأن يكفوهم الإجابة عن بعض الأسئلة التي يرونها مجدية في سير معلوماتهم المتصلة بما قرؤوه وحفظوه.

ب- البلاغ الوزاري ذو الرقم 7/143 تاريخ 1961/1/26م وخلاصته: توجيهات
حول تدريس كتب القراءة ذات الموضوع الواحد في المدارس الإعدادية والثانوية
ومعاهد المعلمين والمعلمات.

١ يخصص مدرس اللغة العربية في مطلع العام الدراسي حصة دراسية يمهد
فيها لدراسة الكتاب، يحدث طلابه عن حياة مؤلفه وموضوع الكتاب وطريقة
تأليفه بأسلوب يغري الطلاب بقراءته، ثم يحدد لهم قسطاً من الكتاب (فصل
أو قصة أو مقالة أو بضع صفحات) لإعداده في المنزل بعد أن يكون قد أعد
طائفة من الأسئلة تشمل أغلب القسم الذي كلفوا قراءته من نواحي الأفكار
والأشخاص والمواقف والأسلوب.. الخ.

٢ وفي حصة القراءة التي تلي الأولى يناقش المدرس طلابه بما قرؤوه، وعلى
المدرس أن يقف عند الأماكن التي قيمها المؤلف بلغته فيوليها قدراً أولى من
عناية وتحليله وشرحه، وأن يلفت أنظار الطلاب إلى ما فيها من ألوان الجمال
بعد قراءة جهرية سليمة .

٣ يختار المدرس من القسم المقرر في المنزل عدداً من المفردات والأساليب
التي يرجح أنها موضوع صعوبة ويناقش الطلاب في معناها ويقف بهم وقفات
قصيرة أمام بعض الأساليب ليمسحوا جمالها ويتعرفوا أسرارهما.

٤ يكلف الطلاب تلخيص القسم الذي قرؤوه أو جزء منه مع توجيه عنايته إلى
الاهتمام بالأفكار الأساسية فيه.

٥ يستحسن اتخاذ من هذا الكتاب محوراً لنشاط لغوي متنوع ومتجدد وربطه
بدرس التعبير .

٦ الكتاب وحدة متكاملة لا تتحقق الفائدة إلا بإتمام قراءته واستيعابه.

وخلاصته الرجاء من مدرسي اللغة العربية التقيد بما يلي:

١ تجنب إملاء موضوعات جاهزة في التعبير الأدبي أو خلاصات نقدية
بدونها في داخل الحصص المقررة.

٢ -التقيد الكامل بمادة الكتاب المدرسي.

٣ -تجنب تجاوز دروس أو نصوص أدبية مما ورد في الكتب المدرسية وجاءت في توزيع المنهج.

٤ -بذل المزيد من العناية والاهتمام في دروس التطبيق النحوي والإعراب أو البلاغي والعروض في مختلف الصفوف بحسب المناهج المقررة.

٥ -الاهتمام البالغ بإشراك الطلاب في عملية التعلم إشراكاً يساعدهم على الممارسة وتحقيق فاعلياتهم في دروس اللغة والأدب وفي أنشطتها المصاحبة.

د- البلاغ ذي الرقم 7/1279 ح تاريخ 10/7/1966م وخلصته:

١ -يحظر على المدرسين والمعلمين في جميع المدارس الرسمية والخاصة العلمية أو ببيع أو تنقيح الترجمات والملخصات والشروح وحلول المسائل العلمية والرياضية تحت طائلة المسؤولية وكل مخالفة لأحكام هذا البلاغ تعرض صاحبها للعقوبات المسلكية والقانونية المنصوصة في المادة الأولى من المرسوم التشريعي رقم (39) تاريخ 7/9/1949م.

٢ -مديرو المدارس ومعلموها في جميع المراحل التعليمية مكلفون منع الطلاب من استخدام هذه الملخصات ولفت نظرهم إلى الاقتصار على دراسة الكتب المدرسية.

هـ- البلاغ ذي الرقم 7/17 ج تاريخ 24/1/1967م وخلصته:

تأكيد على عدم جواز طبع أي كراس أو دراسة أو تلخيص أي كتاب من الكتب المدرسية المقررة إلا بعد عرض المخطوط قبل طبعه على وزارة التربية والحصول على موافقتها.

خامساً: من أساليب تدريس اللغة العربية في سورية وإمكانات تطويرها:

يستعرض الباحث تحت هذا العنوان مسألة تطور مفهوم اكتساب اللغة بإيجاز، وطرائق تدريس العربية في المراحل الثلاث وأساليبها وإمكانات تطويرها بالاستفادة من طرائق تدريس اللغة الحديثة .

أ- تطور مفهوم اكتساب اللغة:

سعى المربون في الماضي إلى تزويد الناشئة بمجموعة من الحقائق والأحكام، فعمدوا إلى إثراء حصيلتهم اللغوية من المفردات والقواعد النحوية والمصطلحات البلاغية منطلقين من مدخل الترويض العقلي هذا الاتجاه الذي سيطر في بدايات القرن العشرين وانصب الاهتمام على تدريب المتعلمين على عادات التفكير وشحن الذاكرة بالمعلومات النظرية الكثيرة إذ قدر المربون أن العقل المكون من مجموعة من الملكات قد يفيد تدريب إحداها بالانتقال إلى أخرى.

ثم جاءت المدرسة السلوكية ونظرت على اللغة على أنها مجموعة إشارات لغوية وأن اكتسابها يتم في الوسط الاجتماعي، وجاء تشومسكي ليؤكد أن في العقل مقدرة فطرية على التوليد والصوغ ورأى أن الأداء اللغوي هو ممارسة اللغة واستعمالاتها في الحياة وأن هدف الدراسة اللغوية هو معرفة المقدرة اللغوية من خلال الأداء اللغوي. واستطاع علماء علم النفس اللغوي أن يدحضوا الرأي القائل بوجود حاجز ما بين العقل وأعماله الفكرية، ويقدم (كولردج) وأنصاره ليقولوا بما معناه ليست اللغة مجرد سبيل لنقل الأفكار فحسب وإنما هي إلى جانب ذلك قوة خلاقة مبدعة في حياة الإنسان فأكدوا وجود العلاقة ما بين اللغة والفكر حيث إننا لا نفكر إلا بلفظ إلا يفكر وغدا عنده معلم اللغة معلم الألفاظ والمعاني في آن واحد.

كما نظرت التربية الحديثة إلى اللغة نظرة جديدة أكدت أهميتها في خلال أهميتها الاجتماعية والوظيفية وفي هذا الصدد يشير الدكتور جودت الركابي إلى أساس تلك النظرة ويقول: "وأساس هذه النظرة أمران":

١ -إنها وسيلة اجتماعية للتفاهم بين الأفراد.

٢ -إنها يجب أن تدرّس على أساس أهميتها الوظيفية في الحياة وذلك ليدرك المتعلم أنه يتعلم شيئاً يحتاج إليه في حياته" (١٢).

ب- من أساليب تدريس اللغة العربية في سورية وإمكانات تطويره:

بشكل عام ما تزال طرائق التدريس اللغة العربية المتبعة في مراحل التعليم الثلاث لا تخرج عن الأساليب التي اتبعت منذ حوالي ثلاثين سنة ونلمس خطوطاً عامة مشتركة في مجالات التعليم:

ففي مجال القراءة في المرحلة الابتدائية نلاحظ أن الطريقة التركيبية التي تنطلق من الحرف إلى المقطع فالكلمة فالجمله هي التي سادت مدة لا بأس بها، ثم عدلت إلى الطريقة التحليلية حيث يتم انتقال التعلم من الجملة إلى الكلمة إلى المقطع الصوتي فالحرف التي انطلقت من مبدأ أن إدراك الكل أسهل من إدراك الجزء ثم جاءت فيما بعد الطريقة التوفيقية أو المختلطة لتجمع بين التحليل والتركيب وهذا ما هو سائد حالياً.

- أما في مجال دراسة النحو فنرى غلبة استخدام الطريقة الاستنتاجية "القياسية"

التي تنطلق من القاعدة إلى التدريبات والتطبيقات ويميل التقليديون إلى استخدامها من خلال تعلمهم دراسة النحو وفق كتبه القديمة التي تعرض القواعدات قبل الأمثلة والتطبيقات وقد رأيناها في مدارسنا في الآونة الأخيرة استخدام معلم العربية الطريقة الاستقرائية التي تنطلق من خلال معالجة مجموعة من الأمثلة التي تستقرأ لاستخلاص القاعدة ومن ثم يكون حل التدريبات. أما الطريقة المعدلة أو طريقة النصوص المتكاملة المشتملة على أمثلة القاعدة التي تتضمن تدريبات فلا نراها في حرفيتها إلا بعض كتب اللغة العربية لغير المختصين في المعاهد المتوسطة والجامعات، وإن كنا لا نعدم

وجود مثل تلك النصوص في مناهج المراحل الثلاث التي تتضمن أمثلة للوصول إلى القاعدة ومن ثم التدريبات.

- أما في مجال الإملاء فإن ما يجري على النحو يجري على الإملاء القاعدي والإملاء المنظور يكون من خلال نصوص القراءة في كتب الحلقة الدنيا في المرحلة الابتدائية. أما غير المنظور فنجد نصوصاً معدة خصيصاً لهذا الإملاء تتضمن الكلمات الجديدة في النص القرآني أو شواهد على القاعدة الإملائية ولا سيما قاعدة الهمزتين المتطرفة والمتوسطة والألف اللينة والممدودة ومواطن الحذف في المرحلتين الابتدائية والإعدادية.

- أما في مجال التعبير فإن التعبير السائد في مدارسنا الابتدائية لا يزال يقتصر على التعبير الوظيفي وإن زاحم التعبير الوجداني والإبداعي هذا التعبير في المرحلتين الابتدائية والإعدادية وقد سعت كتب العربية في المرحلتين الابتدائية والإعدادية إلى تعزيز دروس التعبير بزاد لغوي لكتاب متميزين في مجال موضوع التعبير ولكن إمكانيات الاستفادة من هذا الزاد اللغوي المعزز فتفاوت بين معلم وآخر فمنهم من لا يتورع عن دفع طلابه إلى الاستفادة من هذا الزاد بأسلوب يبدو فجاً فيقحم الطالب بعض التعابير الواردة في ذلك الزاد اللغوي في موضوعه بشكل مقحم وفج وفي غير مكانه دون سلاسة في الربط حتى يبدو موضوع التعبير الذي يقدمه الطالب وكأنه نتف غير مترابطة من نصوص الزاد اللغوية المعزز وثمة معلمون يفسحون في المجال لطلبتهم بتمثل هذا الزاد اللغوي بعد معالجته معالجة راقية تتيح للمتعلم التمثل وحسن الاستخدام في سياق ترابطي لا غبار عليه.

- أما الأدب والتعبير الأدبي في المرحلة الثانوية فإننا نجد صعوبات جمة يعاني منها كل في المدرسة والطالب في الصفوف الثلاثة في الأول الثانوي الذي يدرس فيه الطالب الأدب الجاهلي والإسلامي نجد مشكلة في تناول موضوع الأدب والتعبير حيث اصطلح على تسمية خصائص أدبية لشاعر ما بالأدب، واقتصر التعبير الأدبي على تناول غرض شعري في عصر ما، حيث نجد

مشكلة إملاء الموضوعات الجاهزة في الوصف والنقائض والأحزاب وهذا ينطبق على الصف الثاني الثانوي بفرعيه وتبرز مشكلة تدريس الأدب والتعبير في الصف الثالث الثانوي العلمي والأدبي، حيث هذان الصفان هما شهادة الدراسة الثانوية السورية فامتحان الأدب فيهما في نهاية العام يأتي للإجابة عن أحد سؤالين اختياريين في مسألة المذاهب الأدبية والفنون الأدبية، ويكون التصحيح في نهاية العام أقرب إلى الحرفية الموجودة في الكتاب، أما التعبير الأدبي فتمة سؤال إجباري قد يكون مشتركاً للصفين أو لكل صف على حدة ويتناولوا محوراً من محاور الكتابين المشتركة التسعة.

إذ يقتزن السؤال على محور بعينه أو قد يتطلب هذا السؤال الربط بين محورين أو أكثر ونظراً لأهمية الدرجة في هذا الصف فإننا نرى كثرة الموضوعات الجاهزة في محور ما أو في الربط بين عدة محاور مكتوبة أو مطبوعة يتناولها طلبة هذا الصف بشكل عام والمتوسطون والضعاف بشكل خاص وسنتحدث الآن عن أساليب تدريس اللغة العربية في المراحل الثلاث وإمكانات تطويرها.

1- في المرحلة الابتدائية: يسير تعليم الصف الأول الابتدائي في سورية في مادة القراءة وفق الطريقة التوفيقية أو ما يسمى "التحليلية التركيبية" وعن طريق ربط القراءة بموقف لغوي متكامل تكون فيه تلك القراءة متوسطة ما بين اللغة المحكية الكتابة وفق المراحل التالية: "سماع النمط اللغوي السليم بالاعتماد على الأذن والتلفظ به مراراً بالاعتماد على الأذن، والتلفظ به مراراً بالاعتماد على اللسان، والقراءة في الكتاب تعتمد على اللسان العين، ومن ثم الكتابة التي تعتمد على العين والمهارة اليدوية، وقد تمّ ضبط نصوص القراءة وكتابتها، ويعلم المعلم وفق دليل المعلم ويأتي كتاب القراءة في الصف الثاني مكملاً للعملية التي بدأت في الصف الأول؛ وذلك لتمكين التلميذ من المهارات القرائية الأساسية ويشير دليل المعلم إلى أنه على المعلم ألا يفترض أن الطفل قد أتقن المهارات القرائية في الصف الأول؛ لذلك تم التركيز على " ترسيخ معرفة التلميذ بالحروف وأصواتها وأشكالها والحركات التضعيف والمد، وتركيز على الحروف التي لا تلفظ في معظم

اللهجات العامية" ويزداد الاهتمام في الصف الثالث والرابع على "سلامة القراءة الجهرية المعبرة، ومنهم المعنى واستنتاج أفكاره، وسرعة القراءة الصامتة المقرونة بالفهم، واكتساب المزيد من المعارف والقيم والاتجاهات بما يتناسب ونموه العقلي". أما في الصفين الخامس والسادس فيتسع مفهوم القراءة حيث يمتد إلى التقويم والاستيعاب بمقدار ما يعنى بآلية اللفظ وسلامة اللغة على تنمية آفاق المتعلمين وخبراتهم وصقل مشاعرهم وإرهاف أذواقهم.

ويمكن الاستفادة من الاتجاهات الحديثة في مسألة تعليم القراءة حيث أكدت بحوث أجريت في كل من إنكلترا وفرنسا "أن معدلات النجاح تتفاوت صعوداً وهبوطاً بحسب التعرف المعتمد للقراءة معياراً للنجاح كما أن لنوع أداة القياس المستعملة تأثيره أيضاً في هذه المعدلات" (١٣).

ويعرض الدكتور السيد إيمان برمجة القراءة في ضوء مستويات الدارسين إذ يقول:

"ويمكن أن تبرمج مهارات القراءة في ضوء مستويات الدارسين بدءاً من تعرف الحروف والتمييز بينها وبين الأصوات والمقاطع الصوتية وانتهاء باستخلاص المغزى النقد الحكم مروراً بتنظيم عناصر المادة وتعرف الفكر وتدرجات على إكمال الجمل وإنائها التضاد في المفردات... الخ.

وعندما يكون الطفل أمام كلمة مكتوبة يعمد إلى تهجيتها ونطق مقاطعها بصوت عال بالتدريج، ويستمع إلى الكلمة المنطوق بها كاملة ثم يفهم ما يقرأ، فأمامه خمس مراحل:

كلمة مكتوبة - تهجيتها - نطقها بصوت عال - سماعها - تعرفها وفهمها. وقراءة الكلمة على هذا النحو ينبغي له أن يسبق بقراءة الكلمة مقطعة إلى مقاطعها إذ إن الصعوبات المتعلقة باكتساب المقاطع ترجع إلى مشكلات اللفظ وإلى مجال بناء المقاطع، فقد يحصل اللبس في تكوين المقطع وفي تجاوز مقطع إلى مكونات مقطع آخر، الأمر الذي يدعو إلى تنوع التمرينات الميكانيكية في قراءة المقاطع

وضرورة التعزيز في كل مرحلة، والكلمة المنطوق بها جيداً تساعد على تعرفها إذ إن:

قراءة المقاطع - كلمة غر منطوق بها جيداً- عدم تعرف الكلمة محاولة جديدة إعادة قراءة المقاطع.

ومن التدريبات المبينة على التعلم الذاتي ما يتعلق بفهم الكلمات من خلال السياق، ووضع عناوين للمقاطع المقروءة واستخلاص الفكر، والإشارة إلى المغزى... إلخ.

وتتم هذه التدريبات في ضوء أسس التعليم المبرمج ومن خلال الرزم التعليمية، حيث يستمع الدارس إلى النص المكتوب أمامه، فيقرأ بعينه ويستمع بأذنه إذ يكون النص مسجلاً على شريط، ثم يجب عن الأسئلة المثبتة بعد النص، ويقارن بين إجاباته الصحيحة، فيصحح الخطأ، وتمنحه الإجابة الصحيحة حفزاً إلى الإمام.

وليس المهم أن يتعلم التلاميذ القراءة وإنما لا بد من أن يحبوا القراءة، والقراءة الحرة معين لا ينضب يعد للتعبير بالمعاني والمفاهيم والصور والأخيلة والأساليب والتراكيب، كما أن فيها تنمية للشخصية وتوسيعاً لآفاقها الفكرية والجمالية، والتذوق الأدبي لا يُنمى إلا بالقراءة الحرة" (١٤).

أما في مجال التعبير فينصب الاهتمام في الصف الأول الابتدائي على التعبير الشفوي لنقل المتعلم من لغة البيت على لغة التعلم وتحاول المدرسة الابتدائية في سورية من خلال حصص المحادثة والتعبير التغلب على الكثير من صعوبات الازدواجية اللغوية التي عاني منها المتعلمون وتحاول دفعهم إلى التحدث بالفصحى وتدريبهم على الأنماط اللغوية السليمة بمحاكاتها وذلك بالاعتماد على صور المحادثة ومواقفها الكلية أو الجزية ولا سيما في الصفين الأول والثاني، أما في الصفين الثالث والرابع فيستمر الاهتمام بالتعبير الشفوي إلى جانب التعبير الكتابي المعتمد على نصوص قصيرة تركز إلى خبرات التلاميذ وتوافق ميولهم وقدراتهم أو على صور تحكى قصة أو حوادث متسلسلة وتدرجات من خلال أسئلة

للإجابة من خلال النص المكتوب أو القصة المروية وثمة تدريبات تدفع إلى تركيب جمل بالاعتماد على الخبرات السابقة.

وفي الصفين الخامس والسادس يكون تحفيز التلميذ وتزويده بالثروة اللفظية والأنماط اللغوية الأساسية والموضوعات في هذين الصفين بعضها يدور حول مادة القراءة وبعضها الآخر يتصل باهتمامات التلاميذ والمناسبات القومية والوطنية، ويأخذ التعبير في هذا الصف أنماطاً منها "تدريبات حول النص المختار للتعبير من مثل وضع كلمة أو تركيب في جملة أو الإتيان بمترادف للكلمة واستخدام مفردة في معانيها المختلفة أو تحويل بنية لغوية من المفردات على المثني ثم على الجمع أو محاكاة النمط اللغوي بصياغة بنية مماثلة واستخدام تشبيه موجود في سياق آخر" وثمة نمط تأليف نص شفوي أو كتابي بالاستفادة من مفردات وأساليب سباقة ولكن هناك مشكلة في تدريس التعبير في هذه المرحلة تتعلق بتفاوت قدرات المعلمين في مسألة التعامل مع دروس التعبير الواردة في المنهج أو مع الموضوعات الوظيفية والإبداعية التي لا توجد لها نصوص معززة.

لقد أثبتت معطيات علوم اللسان الحديثة ومعطيات التربية أن تعلم اللغة يتم من خلال تراكيب اللغة وأنماطها أي إننا يمكن أن نعلم في المدرسة الابتدائية ولا سيما في الصفين الأول والثاني على ما يمكن تسميته بالتدريبات العلاجية فبعد الإصغاء إلى تعبيرات التلاميذ يمكن أن ينطلق المعلم إلى تصويب الأغلاط المرتكبة وقد ندفع المتعلمين إلى الحديث الشفاهي عن بعض الصور المعروضة وفي مراحل أخرى متقدمة قد نعلم إلى عروض واقعة اجتماعية تكون محوراً للنشاط والتعقيب. وبشكل عام لا بد من التركيز على التعبير الشفاهي في المرحلة الابتدائية وعلى المعلمين حيث المتعلمين على الكلام وتشجيعهم على الاستمرار فيه على أن يقوم المعلم بالتقويم والتصحيح والتوجيه كما أنه يمكن أن يضع المتعلمين في مواقف الكلام وأن يقتصر دوره على المراقبة والتشجيع.

وفي الصفوف المتقدمة في المرحلة الابتدائية يمكن للمعلم أن يدفع تلاميذه إلى المطالعة، ولا سيما في كتب تغني الثروة اللفظية على أن تكون تلك المطالعة

ممنهجة لحسن الاستيعاب، وتمثل الأساليب وحسن استخدام الشواهد المناسبة. سواء أكانت من القرآن الكريم أم من الأحاديث النبوية الشريفة أم الشعر أم الحكم أم الأمثال الفصيحة ليأتي الشاهد في السياق ممهداً له مرتبطاً بما بعده فيحسن التدبيح دون أن يكون غاية بحد ذاته.

أما في مجال النحو فيتعلم التلميذ في الصفوف الأربعة الأولى أنواع الكلمة دون اللجوء إلى التحليل والإعراب مع التوضيح على أن الفعل يسبق الفاعل والمبتدأ يسبق الخبر ومحاولة تعويد التلاميذ على استخدام الأنماط اللغوية مع فهم المعنى مع بعض التعريف ببعض المفاهيم النحوية البسيطة.

أما في الصفين الخامس والسادس فكان للنحو كتاب خاص في كل صف يقتصر كل منهما على القواعد الضرورية المعينة على صحة النطق وسلامة التعبير لتدريب التلاميذ على ضبط الكلام حديثاً وكتابة وقراءة وتمكين التلاميذ من تمييز الخطأ ومعرفة أسبابه لتجنبه وتوسيع ذخيرة التلاميذ بأصول الاشتقاق والتصريف، ومما يجدر ذكره في هذا المجال أن على المعلم أن ينطلق من أن النحو ليس غاية في حد ذاته بل هو وسيلة لسلامة اللغة وعليه أن ينطلق من أن حفظ القاعدة ليس الهدف الأخير، بل هو حسن استخدامها في تعبيره وعلى المحتوى وطريقة التدريس أن يركزا على المعنى لا المبنى كي لا ينفر المتعلم من النحو الذي انصب في الفترة السابقة على التعاريف النظرية والأحكام الإعرابية، وأهمل التدريب فقد كان التركيز على استنباط الأحكام والقوانين دون الاهتمام بالأهم، وهو التطبيق الاستعمال ناهيك بمسألة هامة أكثر خطورة وهي ضرورة استخدام العربية الفصيحة ولا سيما في دروس العربية وعلى الأخص في دروس النحو.

أما في مجال الإملاء وهو الرسم الصحيح للكلمات فالصورة الخطية رمز المدلول عند أبناء اللغة وفي مدارسنا لا يكتب التلميذ أي كلمة قبل أن يلفظها جيداً ويفهم مدلولها إلا أنه قد تطلب منه تلك الكتابة قبل معرفة الحروف كلها أي قبل التجريد وقبل أن يتدرب على تلك الحروف منفصلة ومتصلة وثمة جهود لدى

المؤلفين في ترتيب دروس الكتابة الإملائية وفق ترتيب تجريد الحروف. وثمة أنواع للإملاء منها المنقول من على نص محدود من السبورة أو الكتاب، أو المنظور من نص محدود يعرض وتناقش صعوباته ثم يحجب أما غير المنظور فلا يعرض النص على السبورة بل يقرأ وتناقش حالاته الصعبة ثم يحجب، والإملاء الاختياري على طريقة غير المنظور إلا أن الكلمات الصعبة لا تكتب على السبورة ولا تناقش وهو محصور في الصفيين الخامس والسادس، أما الإملاء القاعدي فيسير وفق دروس النحو.

وما ينطبق على النحو ينطبق إلى حد كبير على الإملاء مع دعوة صادقة إلى توحيد الرسم الإملائي للكلمات في الدول العربية كافة.

ونختم في سياق تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي الدعوة إلى أسلوب التمهير لا التحفيظ والتسميع مع إدراكنا أن المهارة اللغوية تتطلب ما يأتي:

١ -التعليم المعرفي.

٢ -التدريب والتكرار.

٣ -التوجيه.

٤ -القدوة الحسنة.

٥ -التشجيع التعزيز.

٦ -المهارة التي تصل على العادة مع ملاحظة أن الانتقال إلى العادة قبل اكتساب المهارة يوقع في محذورات كثيرة أقلها اكتساب تعلم خاطئ فوق صعوبة محوه صعوبة تعلم جديد.

2- في المرحلتين الإعدادية والثانوية:

نستعرض تحت هذا العنوان أساليب تدريس النحو والتعبير والأدب والتذوق الأدبي ففي مجال النحو مَرّ تدريس هذه المادة من القياس إلى الاستقراء على أن جاءت كتب النحو في الصفوف الستة متضمنة لنصوص أدبية شعرية أو نثرية

تتضمن فيما تتضمن شواهد أو أمثلة على القاعدات الجزئية للنقطة التعليمية الكبرى ألا وهي عنوان الدرس.

وتعتمد تلك الكتب بعد عرض النص وبعض الأسئلة عنه: القيمة منها والمعرفية إلى عنوان اسمه الشرح يتضمن استقراء الأمثلة للوصول على القاعدة الجزئية ثم يأتي بعد ذلك ما يمكن أن نسميه بالتقويم البنائي أو المرحلي ثم يتم الانتقال إلى استقراء أمثلة القاعدة الجزئية التالية المستخلصة من النص وهكذا دواليك، ويتفاوت أسلوب استخلاص الأمثلة ومن ثم استقراء الأمثلة بين مدرس وآخر وصف وآخر فبعض المدرسين ينبري إلى كتابة الأمثلة دون استخلاص منطقي ويشير إلى مواطن الشاهد تلميحاً أو تصريحاً توفيراً للجهد أو للوقت كما يدعي بعضهم، مما يحرم المتعلمين من التعلم الذاتي والاستقراء الذي يرسخ التعلم وينمي حب التعلم الاكتشافي.

وهنا تبرز مسألة دور المعلم الذي يجب أن يكون مشرفاً وموجهاً أكثر منه ملقناً وواعظاً يفسح في المجال بالتعلم الذاتي والاكتشاف ويستوعب أن النحو وقواعده في خدمة التعبير الشفاهي والكتابي وليس غاية بحد ذاته، مع سعي هذا المدرس إلى أن يكون قدوة حسنة في مجال الأداء اللغوي لأن للقدوة الحسنة أثراً كبيراً في المحاكاة، ولا بأس من تفتح مدارسنا مجال المختبرات اللغوية.

أما في مجال التعبير: فالسائد في مدارسنا في مجالي التعبير الوظيفي أو الإبداعي هو كتابة نص الموضوع على السبورة، وقراءة هذا النص، والبدء بتسجيل عناصر هذا الموضوع بأسلوب يختلف من مدرس آخر فبعضهم يأتي بالموضوع وعناصره، ولا يتورع آخرون عن كتابة ما سموه بالموضوع النموذجي أو المثالي، فالموضوع سواء أكان مقررأ في الكتاب أم من عند المدرس هو مفروض على المتعلمين، وجاءت مسألة كتابة بعضهم للعناصر والشواهد ضربة أخرى تحرم المتعلمين من الإسهام اللغوي والفكري في طرق هذا الموضوع أو ذاك ناهيك بمسألة من يكتب ما يسميه الموضوع المثالي فتكون الضربة القاضية مع الحرمان من التعبير الشفاهي، ولكننا في مقابل هذه السلبيات لدى بعض المدرسين نجد

مدرسين آخرين يطلبون من تلاميذهم تخير موضوع ما، ثم ينطلقون إلى المتعلمين لاقتراح عناصر له، واستعراض مجموعة من الشواهد ثم يطلبون منهم الكتابة في بعض العناصر وإكمال الموضوع في المنزل على أنه وظيفة.

وثمة مشكلة أخرى تتعلق بالتعامل مع النصوص المساعدة لموضوع التعبير التي تشكل الزاد اللغوي المعزز "إذ حار بعض الأخوة المدرسين في كيفية التعامل مع هذا الزاد اللغوي وفي كيفية الاستفادة من نصوصه وتدريباته، فاكتمى بعضهم قراءة النص أو النصوص وحل تدريباتها، أو قاموا بتحويل درس التعبير على درس قراءة مشروحة أو صامته وأبقوا كتابة الموضوع وظيفه للمنزل أو عمد بعضهم إلى تحفيظ هذه النصوص أو جزءاً منها بشكل جامد...

ولوحظ قلة الاهتمام بالتعبير الشفاهي بعد كتابة العناصر على الرغم من أهمية هذا التعبير^(١٥) ولما كان التعبير في هاتين المرحلتين لا يجري على السجية بل لا بد فيه من صقل الفكرة وتشذيب الكلمة والدقة والعمق حيث هو معرض لنقد الآخرين لذا لا بد من أن نراعي مجموعة من الأمور فيه من مثل: تمهيد مناسب، وعرض لنص الموضوع وقراءة هذا النص وتذليل صعوباته اللغوية خشية الوقوع في غلط تفسير معنى كلمة ما، كما لا بد من أن يحيط المتعلمون بجو الموضوع معرفياً، ويكون استخلاص العناصر بعد قبول ما يقترحه المتعلمون ثم الغزلة والتبويب، مع تجاوز تلك اللازمة التي طبعت المتعلمين بطابع واحد ألا وهي المقدمة والعرض والخاتمة فالعرض قد يتضمن عنصراً أو ثلاثة أو أربعة وفي الخاتمة. لا بد من خلوص إلى نتائج وعرض آراء وإبراز مشاعر مع الاستفادة من فروع العربية كلها في كتابة الموضوع (النحو والأدب والنصوص والقراءة). وثم الاستماع على نماذج من كتابات المتعلمين وإعطاء توجيهات وملاحظات تكون نبراساً لتجاوز الأغلاط وإتمام الموضوع وتشجيع المتعلمين على تقويم كتاباتهم وكتاباتهم زملائهم مستخدمين المنطق النقدي القويم مبنى ومعنى .

أما في مجال الأدب والنصوص والتدوق الأدبي:

يقتصر تدريس الأدب والنصوص في المرحلة الإعدادية على تعريف موجز لحياة الأديب ومن ثم قراءة النص الشعري أو النثري من المعلم ومن ثم من الطلبة المجيدين ثم يبدأ المدرس بشرح الألفاظ الجديدة التي تساعد في شرح الأبيات، وبعد الانتهاء من شرحها يعمد المدرس بالتعاون مع الطلبة إلى استخلاص الفكرة العامة والفكرة الرئيسة الموجودة بالنص، ومن ثم يستعرض القيم والاتجاهات الواردة بالنص، كما يمكن أن يجري بعض التدريبات المتصلة بفهم النص، أو بعض التدريبات النحوية والصرفية وكثيرة هي الأحيان التي يتندر فيها بعض المدرسين في مسألة نحوية أو صرفية، مما لا يندرج في سياق المنهج المقرر وهي مما حفظوه ورأوه من سنوات سابقة، وعمدت الكتب من فترة قريبة إلى الطلب من الطلبة بيان الصور التي أعجبهم مع تعليل سبب الإعجاب ولا يعدم وجود بعض التدريبات التي تدفع الطلبة إلى النشاط اللغوي الذاتي من مثل الكشف بالمعجميات أو العودة إلى كتب التراث أو بعض كتب تاريخ الأدب ولكن هذه التدريبات مهمة إلى حد كبير.

أم في المرحلة الثانية التي يبدأ فيها الطلب إلى الطلبة القيام بالدراسة الأدبية للألفاظ والتراكيب والمشاعر والعواطف وبيان المحسنات اللفظية والبديعة والصور البيانية والموسيقا والخيال والتدريس فيها لا يخرج في هذه المرحلة عن الطرائق الثلاث التالية:

الأولى منها تتبع المنهج القياسي من حيث إصدار الأحكام المسبقة قبل بدء المعالجة، أما الطريقة الثانية فتتبع المنهج الاستقرائي حيث تعرض نماذج أدبية من العصر ويقوم الطلبة بدراستها بإشراف المدرس. حيث المبني والمعنى ومن ثم استنباط الخصائص التي يتوقع أن تكون السمات الأدبية للعصر المأخوذة منه مع التركيز على الجانب البلاغي، أما الطريقة الثالثة فتعنى أكثر ما تعنى بالأحكام النقدية والتدوقية والتعبير الأدبي وبشكل عام لا نلمس أثراً للمناهج الجديدة في تدريس مادة الأدب والنصوص فلا أثر للمنهج النفسي الذي يُعنى بشخصية الأديب وتاريخها لأنها تتدخل في الإبداع الأدبي وتؤثر فيه من خلال مفهوم اللاوعي، وكذلك لا أثر للمنهج الاجتماعي الذي يرى أن الأدب جزء من البنى الفوقية التي

تعكس البنى التحتية حيث التناظر قائم بين الهياكل الأدبية والهياكل الاجتماعية، ولا نرى اطلاعاً على المنهج الشكلي الذي يقوم على تفسير النصوص تفسيراً عقلانياً علمياً والنظر إلى الأدب على أنه ظاهرة طبيعية يمكن دراستها وفق المنهج العلمي حيث تحلل عناصر الأثر الأدبي بالاستناد إلى علم اللسان كما لا ينطلق تدريس الأدب من إدراك أن أركان العمل الأدبي متفاعلة عضوياً فيما بينها من: (المرسل والمتلقي النص) وقد استطاع الباحث ^(١٦) من خلال بحثه في رسالة الدكتوراة أن يتوصل إلى اقتراح أهداف جديدة وأكثر تفصيلاً لتدريس الأدب في المرحلة الثانوية السورية. ويمكن أن تمثل معايير لتقويم محتوى كتب الأدب وتدرسيها.

أولاً: لغوي

- ١ - أن تُغنى حصيلة الطالب اللغوية ولا سيما اللفظية.
- ٢ - أن يتتبع ما يقرأ وما يستمع إليه مع القدرة على الفهم والتلخيص.
- ٣ - أن يشرح الأفكار والغايات التي يتضمنها النص الأدبي.
- ٤ - أن يقرأ النصوص مع فهمه لما يقرأ.
- ٥ - أن يضبط النصوص في ضوء معارفه النحوية والصرفية.
- ٦ - أن يلقى النصوص الأدبية إلقاء معبراً عن المعنى.
- ٧ - أن يحدد الفكر العامة والرئيسة في عبارات سليمة ودقيقة.
- ٨ - أن يشرح النص الأدبي شرحاً أدبياً وفق مفهوم الدراسة الأدبية.
- ٩ - أن يحلل النص الأدبي مبيناً جماليته وأفكاره.
- ١٠ - أن يعطي نبذة وافية عن حياة الأديب.
- ١١ - أن يذكر مناسبة النص، والظرف الذي قيل فيه.
- ١٢ - أن يحفظ عدداً من الأبيات من كل قصيدة.

١٣ - أن يظهر بعض ملامح البيئة الطبيعية والاجتماعية والسياسية التي يصورها النص.

١٤ - أن يشير من خلال الفهم إلى البيت أو المقطع الذي يتضمن فكرة ما.

١٥ - أن يبين التطور الدلالي للألفاظ.

١٦ - أن يعطي نبذة عن العصر وخصائصه الأدبية والثقافية وقيمة الآثار التي أبدعت فيه.

١٧ - أن يشرح المذاهب الأدبية محدداً خصائصها وسماتها العامة عالمياً وعربياً

١٨ - أن يشرح الفنون الأدبية محدداً خصائصها وأشكالها قديماً وحديثاً.

ثانياً: تعبيرى

١ أن يفسر أهمية السياق في إعطاء الألفاظ قيمة.

٢ أن يشرح مقولة اللغة أداة للتعبير عن المعاني والأفكار والمشاعر.

٣ أن يستخدم الشواهد الشعرية والنثرية المناسبة في الموضوعات الأدبية.

٤ أن يتمثل القيم الماثورة والأعراف والتقاليد الإيجابية السائدة في النصوص الأدبية في تعبيره الشفوي.

٥ أن يعبر تعبيراً يتسم بالأصالة (التفرد أو التميز) والابتكار والسلامة اللغوية.

٦ أن يوظف الأساليب الأدبية المكتسبة في تعبيره.

٧ أن يكتشف الصلة بين الحالة الشعرية للأديب والنص الذي أبدعه.

٨ أن يحدد الدلالة التعبيرية لبعض أصوات الحروف في الكلمات والتراكيب.

٩ أن يظهر الصلة بين تطور الحياة من جهة، واستخدام الألفاظ في التعبير من جهة أخرى.

١٠ - أن يصف بأسلوبه الخاص الكائنات الحية الموجودة في البيئة.

ثالثاً: تذوقي، جمالي

- ١ - أن يحدد الغرض الأدبي للنص.
- ٢ - أن يحدد أبرز السمات والخصائص الأسلوبية (اللفظية والمعنوية) للنص.
- ٣ - أن يشير إلى مواطن الجمال في النص الأدبي.
- ٤ - أن يشير إلى خصائص الألفاظ والتراكيب، وما في التعبير من إحياء.
- ٥ - أن يقارن بين عبارة وأخرى أو بيت وبيت من حيث الأسلوب والفكرة.
- ٦ - أن ينقد النص ويحلله بالاستناد إلى أسس النقد ومبادئه الأساسية.
- ٧ - أن يشرح الصور الأدبية ويتذوقها.
- ٨ - أن يفسر بنى الصور، وأنماطها، والرموز ومدلولاتها، ودورها في التعبير عن مقاصد الأديب.
- ٩ - أن يحدد المشاعر السائدة في النص، العاطفة التي تنظم هذه المشاعر، والأدبيات الأكثر تعبيراً عنها.
- ١٠ - أن يوازن بين قصيدتين للشاعر نفسه، أو بين قصيدتين لشاعرين في غرض واحد.
- ١١ - أن يرد النص إلى مذهب الأدبي أو المدرسة الأدبية أو فنه الأدبي أو غرضه الأدبي الذي ينتمي إليه.
- ١٢ - أن يبين السمات الفنية المميزة لأسلوب الأديب.
- ١٣ - أن يبين مكانة الأديب بين أدباء عصره، والأثر الأدبي الذي تركه.
- ١٤ - أن يذكر مراحل التجربة الأدبية للأديب، وسمات كل مرحلة.
- ١٥ - أن يبيد رأيه بموسيقا النص وإيقاعاته ودلالاتها المعنوية والعروضية.
- ١٦ - أن يبين أثر البيئة والتراث الأدبي والثقافي في إنتاج الأديب وأسلوبه وفكره.

رابعاً: قيمي، أخلاقي، وجداني

- ١ - أن يميل على القراءة ويشغف بها.
- ٢ - أن يتصل بالكتب والمصادر التي تشبع ميوله نحو القراءة.
- ٣ - أن يُحس بالحياة من خلال تعبيره عنها.
- ٤ - أن يقف موقفاً إيجابياً من قيمة العمل مهما كان نوعه، ومن العاملين المنتجين.
- ٥ - أن يبين الصدق والوفاء والإخلاص والشجاعة والعلم في سلوكاته.
- ٦ - أن يؤمن بالنهاية الحتمية للشر والعاقبة الفضلى للخير.
- ٧ - أن يقتبس القيم ويضمنها في تعبيره بصورة سليمة.
- ٨ - أن يقف موقفاً إيجابياً من معاناة الأديب.

خامساً: فردي

- ١ - أن يقرر القرار المناسب بخصوصه وباستقلالية.
- ٢ - أن تظهر الأصالة الابتكار في مواقفه وسلوكاته.
- ٣ - أن تظهر مواهبه الأدبية الخاصة.
- ٤ - أن تدل معارفه وسلوكاته على شخصيته المتكاملة.
- ٥ - أن يربط بين المفاهيم، وما يتصل بها من ميادين العلوم بصورة تعزز وحدة المعرفة وتكاملها.
- ٦ - أن يحل المشكلات التي تواجهه.

سادساً: فكري

١ أن يربط المفهومات القديمة بالمفهومات الحديثة في نظرة تطويرية على المستويين العربي العالمي.

٢ أن يقف موقفاً إيجابياً واعياً من الأفكار الجديدة والقضايا المعاصرة.

٣ أن يميز بين القيم الإيجابية والقيم السلبية في ضوء المنظومة القيمية الإنسانية.

٤ أن يشرح بعض المصطلحات الفكرية والأدبية في النصوص الأدبية.

٥ أن يكتشف الصلة بين اللغة والفكر.

٦ أن يفسر تكامل اللغة والفكر.

سابعاً: اجتماعي

١ أن يشرح العادات الاجتماعية التي كانت سائدة عند العرب، وتطور هذه العادات عبر العصور.

٢ أن يشرح العادات الاجتماعية التي كانت سائدة لدى بعض الشعوب الأخرى.

٣ أن يفسر الظواهر المشكلات الاجتماعية المحلية والعالمية.

٤ أن يتمثل العادات الاجتماعية الصحيحة لتغذو سلوكاً يومياً.

٥ أن يقدر الوالدين والمربين وكبار السن.

٦ أن يتمثل المسائل المتصلة بمستقبل حياته ودوره الاجتماعي في المستقبل.

٧ أن يقف موقفاً معادياً من المفسدين للمجتمع والمخلين بقيمه.

٨ أن يربط بين النص وقائله، والواقع الاجتماعي الذي أفرزه.

٩ أن يذكر أيام العرب المشهورة وأثرها الاجتماعي والقومي والقيمي، وما تتضمنه من قيم.

ثامناً: ديمقراطي

- ١ أن يؤمن بأهمية الحرية ويدافع عنها.
- ٢ أن يتقيد بحدود حرّيته الفردية.
- ٣ أن يتمسك بالمبادئ الديمقراطية.
- ٤ أن يرفض الظلم والاستبداد والتسلط.
- ٥ أن يتمثل قيم المحبة والعدالة والمساواة في سلوكه على الصعيدين الفردي والاجتماعي.
- ٦ أن يرفض التبعية والاستغلال.
- ٧ أن يتجنب اللجوء إلى العنف والتهديد ويرفضه.
- ٨ أن يثمن قيمة الأمن والاستقرار والسلام العادل.
- ٩ أن يقدر آراء الآخرين.
- ١٠ - أن يؤمن بأهمية التعاون والعمل الجماعي وفق مفهوم روح الفريق.
- ١١ - أن يؤمن بدور الأدب والأديب في التصدي لمشكلات العصر.

تاسعاً: قومي

- ١ أن يفخر بالقيم العربية الأصيلة من خلال اتصاله بالتراث الأدبي العربي
- ٢ أن يفخر بأبطال العرب الذين قدموا تضحيات للدفاع عن الوطن، ونصرة الحق.
- ٣ أن يفخر بالماضي العربي المجيد.
- ٤ أن يقف موقفاً معادياً من أعداء أمته.
- ٥ أن يؤمن بعدالة قضايانا القومية.
- ٦ أن يعبر باللفظ والسلوك عن الانتماء القومي والولاء للأمة العربية.

٧ - أن يعبر باللفظ والسلوك عن قناعاته بحتمية الوحدة العربية، ورفض التجزئة.

٨ - أن يشرح الطبيعة العنصرية للصهيونية، وواقع كفاح شعبنا من أجل القضية الفلسطينية ومعاناته.

٩ - أن يفخر بالطابع الإنساني لقوميتنا العربية.

١٠ - أن يظهر حبه وارتباطه بأرضه لفظاً وسلوكاً .

عاشراً: إنساني

١ - أن يتمثل بسلوكه القيم الإنسانية التي تبرزها النصوص.

٢ - أن يوظف الخبرات الإنسانية في مواقف الحياة.

٣ - أن يحدد صفات المجتمعات الإنسانية وتمايزها.

٤ - أن تظهر مواكبته للحضارة الإنسانية المعاصرة في مواقفه وسلوكاته آخذاً بمظاهرها الإيجابية نابذاً مظاهرها السلبية.

٥ - أن يتعاطف مع قضايا الشعوب المستضعفة، ويؤيدها عن قناعة.

٦ - أن يُظهر في مواقفه الحياتية محبته للإنسان، وسمو مشاعره الإنسانية نابذاً التعصب الطائفي والعنصري.

٧ - أن يقف موقفاً إيجابياً من البيئة والحفاظ عليها.

٨ - أن يسلك سلوكات إنسانية في ضوء ما زود به من معارف وخبرات.

وبالنسبة إلى استخدام التقنيات في عملية تدريس العربية، فإنه يقتصر على الأجهزة التقليدية مثل المسجلة والسبورة الضوئية وبعض الوسائل التقليدية مثل اللوحات الوبرية والبطاقات الجيبية، ونادراً ما يستخدم الفيديو على الرغم من المحاولات العديدة المبذولة لاستخدام التقنيات الحديثة في الكتابة العربية ونشر العربية وتعلمها. وقد يعود ذلك إلى المواقف السلبية من بعض المدرسين تجاه

التقنيات ورغبتهم بالتدريس وفق ما تعلموه سابقاً، على الرغم من أن هذه الأجهزة تمكنهم من توفير الجهد والوقت في حال توافرها قد يعود إلى نقص التدريب عليها وعدم ثبوت فعاليتها. وهناك برنامج تلفازي تقدم من خلاله بعض دروس العربية للمراحل الثلاث. ولا بد من تشجيع المدرسين والمتخصصين على إعداد وسائل وفق النظرة النظامية المتكاملة وإنجاز برامج لغوية تعرض بالحاسوب والآلات التعليمية تيسر تعلم العربية وتؤدي إلى تعلم متقن .

سادساً - النشاط اللغوي في المدارس السورية:

وتتجلى فعالية النشاط اللغوي غير الصفية في تعلم العربية، كونها توفر الفرص المناسبة للطلاب للتعبير عن أنفسهم، وإثبات شخصياتهم بعيداً عن الحصص الدراسية، فيكونون أكثر فاعلية نتيجة اهتماماتهم المباشرة في اختيار منشط ما من النشاط اللغوي، مما يساعد على الانتفاع منه في مجالات الأداء اللغوي، وتحمل المسؤوليات، ومما يساعد على النمو الأفضل في شخصية المتعلم من نواحيها المختلفة الخلقية، والاجتماعية، الفنية، فيصبح بالتالي أقدر على التكيف مع المحيط الذي يعيش فيه نتيجة بنائه، واكتسابه مهارة اللغة، وما جناه عليه هذا الاكتساب وأنه يمكننا من أن ننيط بالنشاط اللغوي غير الصفية المهمات التالية :

- ١ تعزيز تدريس اللغة العربية.
 - ٢ زيادة الحصيلة اللغوية للمتعلم.
 - ٣ تنمية مهارات المتعلم اللغوية.
 - ٤ تنمية المواهب الأدبية، والفنية لدى المتعلمين.
 - ٥ تقضية أوقات الفراغ بما هو مفيد.
 - ٦ خلق مواقف متشابهة مع مواقف الحياة، واكتساب السلوك الصحيح حيالها.
 - ٧ تحقيق النمو الأمثل في الجوانب الخلقية والاجتماعية والنفسية والتعليمية في شخصية المتعلم، ومعالجة الخلل إن وجد.
 - ٨ تبادل الخدمات بين البيئة، والمدرسة.
- ولهذه النشاط أسسها التي من أهمها:
- ١ أن يسعى كل لون من ألوان النشاط الخاص باللغة العربية إلى تحقيق هدف أو أكثر من أهداف النشاط على التلقائية غير الصفية.

٢ أن يقوم هذا النشاط على التلقائية الموجهة.

٣ أن يجري في مجالات حيوية طبيعية، مما تزخر به مواقف الحياة العملية في المجتمع الخارجي.

٤ أن يكون بينه وبين المنهج ترابط وتكامل^(١٧).

أما مجالات المناشط اللغوية غير الصفية فهي:

الإذاعة المدرسية، والصحافة المدرسية، والمكتبة المدرسية، والقراءة الحرة، والجماعة الأدبية، والمراسلات الأدبية، ونادي اللغة العربية، والخط العربي، والتلفاز والمسرح المدرسي.

وقد عمت وزارة التربية البلاغ الوزاري رقم 543/47 (3/4) تاريخ 1985/2/12 بخصوص تنفيذ النشاط اللغوي في المدارس الإعدادية والثانوية الرسمية والخاصة وجاء فيه:

تضمن البلاغ الوزاري ذو الرقم 543/2106 (3/4) تاريخ 1984/1/14م الناظم لتوزيع علامات اللغة العربية للمرحلتين الإعدادية والثانوية تقدير النشاط اللغوي الذي يمارسه كل طالب بإشراف مدرسي اللغة العربية في كل مدرسة وبالتعاون مع الجهاز الإداري الذي فيها، وإن النشاط اللغوي لا يقل شأناً في مردوده التعليمي وفوائده المحصلة من التعليم في نطاق الخطة الدراسية المقررة. لذا نذكر السادة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بالبلاغ الوزاري ذي الرقم 543/1104 (3/4) تاريخ 1985/5/8 تنفيذ ما جاء في مضمونه. كما نرغب إليكم تنفيذ ما يلي:

يقدم الطالب إلى مدرسة في كل فصل كحد أدنى للنشاط اللغوي تلخيص لكتاب طالعه لا يقل عدد صفحات عن مئة أو تلخيص لمختارات لا يقل مجموعها عن مئة صفحة ويكون التلخيص منه جزءاً من دفتر التعبير، يطلع عليه المدرس ويقومه ويسجل عليه درجة النشاط في كل فصل، على أن تكون هذه الكتب من

الكتب الذي وافقت عليها وزارة التربية والمشار إليه في بند المطالعة من منهاج المرحلتين الإعدادية والثانوية.

ويراعى عند تقدير الدرجة جوانب الأنشطة الأخرى التي ينفذها الطالب في كل فصل من أوجه النشاط اللغوي السائرة في المدارس السورية ما يأتي:

أولاً: الصحافة المدرسية:

١ صحيفة الصف أو الشعبة وهي جدارية تعلق في داخل الصف معبرة عنه بوصفه مجتمعاً صغيراً له إمكاناته الخاصة وهي ميدان للنشاط اللغوي يشرف عليها مدرس العربية، ويتولى تحريرها طلاب الصف المقسمين إلى مجموعات تتولى كل مجموعة منها إخراج عدد منها. بعد أن تحدد موضوعاتها.

٢ صحيفة الحائط وتعد مرآة المدرسة ويقوم بالإشراف عليها هيئة تختارها إدارة المدرسة من بين المدرسين والطلاب، ويكون مدرس العربية أحد أعضاء هذه الهيئة، أما هيئة التحرير فهي من الطلبة ذوي الميول الصحفية وتتولى مراجعة الموضوعات والتحقق من صحة مادتها وسلامة عبارتها ثم تختار أجودها وتنظمه في تبويب منسق ومهذب وتتفاوت أعداد إصدارها بين مدرسة وأخرى تبعاً لنشاط المدرسة.

٣ مجلة المدرسة: وهي عبارة عن نشرة ثقافية أدبية غر دورية تمثل النشاط اللغوي في المدرسة كما تكون اللسان المعبر عنها يُختار لها اسم وتتولى أمورها هيئة الأشراف على الصحيفة الجدارية ويحررها الطلاب الموهوبون في كتابة القصة أو المقالة أو المسرحية أو نظم الشعر كما يعرض فيها الجديد من التجارب والنظريات والأخبار المدرسية والعامة.

٤ صحف المناسبات: تستطيع بعض المدارس إصدار صحيفة خاصة بالمناسبات القومية والاجتماعية والمدرسية.

ثانياً - القراءة الحرة (النشاط المكتبي):

من المفيد أن تسعى المدرسة إلى عقد صداقات ما بين طلابها والكتب بعد أن تزود مكتبة المدرسة بما يشوق الطالب ويستهو به من الكتب، ومن الضروري إيجاد حوافز لإقبال الطلبة على القراءة الحرة.

ولقد استطاعت وزارة التربية السورية في السنوات الأخيرة أن تبعث الحياة في المكتبات المدرسية عن طريق تقديم المساعدات المالية سنوياً لكل مدرسة من أجل شراء الكتب وإغناء مكتباتها. كما خصصت نسبة 10% من واردات صندوق التعاون المدرسي لصالح المكتبة، وحددت الأسبوع الأول من شهر شباط في كل عام أسبوعياً للمكتبة تجمع فيه تبرعات الطلاب والأهلين لمدّ مكتبة المدرسة بالكتب، وإقامة دورات تدريبية لأمناء المكتبات تطلعهم على أصول تنظيم المكتبات المدرسية وكيفية الإعارة منها، وقد بدأت هذه العناية تأتي أكلها.

ثالثاً - الإذاعة المدرسية:

تعد الإذاعة المدرسية منشطاً لغوياً هاماً، فمن خلاله ثمة نشاط لغوي للطلاب الذي يعمل معداً للبرامج فتغرس فيه روح البحث والتنقيب، وذلك الذي يعمل مديعاً فيها مما ينمي شخصيته وجرأته الأدبية، كما تفيد المستمعين الذين يفترض أن تغنى معارفهم وأن يديروا على حسن الاستماع ودقة الفهم والنقد، وهي ميدان فسيح لتدرب على التمرس بالفصحى، وجودة الأداء، إذا أحسن استخدامها والإشراف الواعي عليها. والواقع الحالي في المدارس السورية هو وجود أجهزة الإذاعة المدرسية في معظم المدارس، تُقدم فيها نشرات أخبار عامة ومدرسية ومقطوعات أدبية وبعض الطرائف والفكاهات المهدبة والتوجيهات السلوكية والثقافية والقومية وبعض الأناشيد، وبعض المقابلات، والمباريات الثقافية في مختلف ألوان المعرفة.

رابعاً - النشاط التمثيلي:

للنشاط المسرحي دور هام ي الأداء اللغوي كما له مردود تربوي في مجالات تجاوز الارتباك والخجل وتقوية الشخصية وتجاوز المشكلات النفسية السهلة، وواقع المسرح المدرسي الراهن هو وجود لجنة للنشاط التمثيلي تعتمد في المناسبات إلى تقديم أعمال فنية تتمثل في عرض مسرحية أو حفل منوعات وتفتقر معظم المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية إلى وجود مكان مناسب لتقديم هذه الأعمال الفنية حيث لا توجد مسارح مدرسية في العديد من المدارس.

وهناك إدارة للمسرح المدرسي في وزارة التربية ومديرياتها وتقوم تلك المديريات بإعداد ندوات فنية تؤهل الطلاب الذين يرغبون في العمل المسرحي ولكنها قليلة كما توفد الوزارة بعض المدرسين أو المعلمين إلى دورات إلى المعهد العالي للفنون المسرحية في دورات فنية.

أما كتب التراث التي تدعو مناهج العربية إليها فتنحصر في المعلقات وبعض كتب الجاحظ وأبي حيان التوحيدي والمبرد والمقامات وياقوت الحموي وثمة توجيه إلى بعض الكتب الأدبية من مثل مؤلفات د. شكري فيصل ود. شوقي ضيف وحنا الفاخوري، أما المعجمات فهي المعجمات العربية من لسان العرب والقاموس المحيط والوسيط ومختار الصحاح وثمة معجم لغوي سوري هو المعجم المدرسي.

سابعاً: إعداد معلم اللغة العربية لغوياً وتربوياً:

أ- الكفايات المطلوبة لدى المتقدمين والمتقدمات إلى مهنة تدريس اللغة العربية: يتم تعيين مدرسي اللغة العربية ومدرساتها عن طريق مسابقة انتقاء مدرسين ومدرسات تعلن عنها وزارة التربية. وكانت إعلانات المسابقات قبل عام 1999م تشترط حصول المتقدم أو المتقدمة على شهادة الإجازة في اللغة العربية وآدابها من جامعة معترف بها فقط، دون اشتراط حصول المتقدم على شهادة دبلوم التأهيل التربوية ويعين الناجحون في المدارس الإعدادية والثانوية وبعض المعاهد المتوسطة التابعة لوزارة التربية التي تتضمن مناهجها مادة اللغة العربية، ومنذ عام 1999م اشترطت وزارة التربية حصول المتقدمين والمتقدمات للمسابقة على شهادة دبلوم التأهيل التربوي بالإضافة على شهادة الإجازة في اللغة العربية. وثمة التزام من وزارة التربية في سورية بتعيين خريجي معاهد إعداد المدرسين المتوسطة (قسم اللغة العربية) حيث يدرس طلبة تلك المعاهد سنتين بعد الشهادة الثانوية العامة ويسمى هؤلاء مدرسين مساعدين للتدريس في المدارس الابتدائية وفي بعض الحالات في المدارس الإعدادية.

ب- التدريب في أثناء الخدمة: تقيم وزارة التربية في سورية دورات تدريبية للمدرسين والمدرسين المساعدين في أثناء العام الدراسي والعطلة الصيفية بشكل دوري.

كما تدعو إلى العديد من المحاضرات المتخصصة.

وفي السنتين الماضيتين أوفدت الوزارة المدرسين القائمين على رأس عملهم ممن لم يحصلوا على شهادة دبلوم التأهيل التربوي إلى كليات التربية بإجازة دراسية مأجورة للحصول على شهادة دبلوم التأهيل التربوي.

وبعد صدور اللائحة الداخلية الجديدة لكليات التربية في عام 1999 فإن إعداد مدرسي العربية سيكون وفق أحد نظامين: إما النظام التكاملي حيث ينتسب الطالب إلى كلية التربية لمدة خمس سنوات يدرس فيها المواد اللغوية والتربوية والعامة والوظيفية.

وإما النظام التتابعى حيث ينتسب الطالب إلى كليات الآداب- أقسام اللغة العربية وآدابها في الجامعات السورية لمدة أربع سنوات ثم يتابع دراسة دبلوم التأهيل التربوي في كليات التربية.

ثامناً: تدريس اللغات الأجنبية وأثره

كان يدرس اللغات الأجنبية في المدارس العامة السورية إلى وقت قريب مقتصرًا على اللغتين الإنكليزية والفرنسية وبدءاً من الصف الأول الإعدادي، إلا أنه في السنوات العشر الماضية أدخل تعليم هاتين اللغتين إلى المدرسة الابتدائية وبدءاً من الصف الخامس فيها. وبدأ تركيز كبير من وزارة التربية على ضرورة أن يكون توزيع تعلم اللغتين مناصفة من حيث العدد إلا أن التسرب من اللغة الفرنسية إلى الإنكليزية يحصل بكثرة على الرغم من اهتمام الوزارة بأن يتعلم نصف الطلبة اللغة الفرنسية، ويستمر تعليم اللغتين من الصف الخامس الابتدائي إلى السنة الأخيرة في الجامعة، ويكون تعليم اللغة الأجنبية في الجامعة بوصفه مقرراً عاماً جامعياً. ولا نعدم وجود لغات مثل الألمانية أو الروسية كان الطلاب قد درسوها خارج سورية وحصلوا على الثانوية العامة من خارج سورية.

وحول أثر تدريس اللغات الأجنبية في تعلم العربية فمن المعروف أن أفضل وقت لتعلم اللغة هو ما قبل السادسة، وأي تعلم للغة جديدة غير اللغة الأم بعد السادسة لا يؤثر تأثيراً كبيراً في تعلم اللغة الأم، ولكن من المعروف أيضاً أن اكتساب اللغة يتم على الأوجه الأمثل عندما لا يكون المتعلم مشغولاً بتعلم آخر ولكن لا بدّ من الإشارة إلى ظلم طفلنا أو طالبنا من حيث التأثير السلبي للهجات العامية التي تعلمها قبل السادسة ودخل المدرسة ليتلقى المعارف فإذا به يبدأ بتعلم جديد للغة هو تعلم العربية الفصحى.

وبشكل عام لا نرى تأثيراً لتعلم اللغات الأجنبية في تعلم اللغة العربية حيث يقدم في سن مناسبة اللهم سوى تعلم بعض المفردات التي سارت في لغتنا مسيل لعاب الأفاعي في مسيل فرات. ناهيك بمسألة أهمية اللغات الأجنبية بالنسبة إلى المتعلمين الذين سيتابعون دراساتهم العليا ولا سيما أن سورية عربت مناهج التعليم العالي بمختلف فروعه مما يدعو الباحثين على تقوية لغتهم الأجنبية للاطلاع والاستفادة.

تاسعاً: من البحوث الجامعية والبحوث التي أجرتها وزارة التربية في ج.ع.س:

يعرض الباحث هذه البحوث من خلال تناولها لفروع اللغة العربية أو مهاراتها.
ومن البحوث الجامعية:

1- في مجال القراءة:

أ- هناك دراسة (رسالة ماجستير) قام بها الطالب ماجد عبدالله الفقير وعنوانها "دراسة تقييمية للقراءة الجهرية- دراسة ميدانية على طلبة الصف الأول الإعدادي في المدارس الإعدادية الرسمية بمحافظة القنيطرة عام 1987" وتوصلت الدراسة إلى وجود ضعف في مستوى القراءة الجهرية بين طلاب الصف الأول الإعدادي وطلاب المرحلة الابتدائية وندرة وجود المعلم المؤهل تأهيلاً تربوياً كافياً في المرحلة الابتدائية، ويرجع الباحث هذا الضعف إلى أسباب منها. قلة الثروة اللفظية وقلة التدريب على هذا اللون من القراءة خارج الصف وعدم دخول هذه القراءة في الامتحان، كما دعا إلى وجوب ضبط كلمات النص المقروء وإجراء تدريبات علاجية واستخدام التقنيات.

ب - وثمة دراسة أخرى (رسالة ماجستير) قامت بها الطالبة يسرى تميم وهي بعنوان "قياس المهارات الأساسية للقراءة الصامتة لدى في نهاية المرحلة الإعدادية - دراسة ميدانية في المدارس الإعدادية الرسمية في محافظة مدينة دمشق عام 1988" وتوصلت هذه الدراسة إلى أن الدراسة الإعدادية لم تحقق الأهداف المرجوة من تدريس القراءة الصامتة، وأكدت تدني مستوى اكتساب المهارات الأساسية لهذه القراءة وأرجعت ذلك إلى أسباب متعددة منها: عدم تحديد الأهداف الخاصة بتدريس القراءة الصامتة وعدم توافر الكتب التي تشبع ميول الطلبة واهتماماته م الأنشطة اللغوية وقلة تأهيل المدرسين تربوياً.

وتابعت الطالبة تميم موضوعاً قريباً من موضوع رسالتها في الماجستير وعنوانه التلخيص الكتابي وصعوباته "رسالة دكتوراه أنجزتها عام 1996".

د- وهناك دراسة "رسالة ماجستير" قام بها الطالب محمد جهاد الجمل وعنوانها "التخلف في القراءة وأثره في مجال النصوص والتعبير لدى طلبة الصف الأول الإعدادي عام 1993".

توصل من خلال نتائج البحث إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتخلف في مجال النصوص والتعبير.

2- في مجال القصة:

قام الطالب عيسى الشماس بدراسة في مجال القصة نال بموجبها درجة الماجستير في التربية عام 1987 وعنوانها "القصة الطفلية في سورية- دراسة تحليلية للقيم التربوية فيها" وكشفت النتائج أن توزيع القيم ضمن المجموعات القيمية الأربع القومية والوطنية، والاجتماعية، والإنسانية، العلمية المعرفية، لم يكن واحداً وظهر الاختلاف في ترتيبها واضحاً تبعاً لوجهات النظر بين المعلمين والكتاب والأطفال ومن توصيات تلك الدراسة السعي لإيجاد معجم لغوي للأطفال، والابتعاد عن الأسلوب المباشر في الكتابة ودعم كتابات الطلاب .

3- في مجال التعبير:

أ- أنجز الطالب سام عمار دراسة "رسالة ماجستير" بعنوان "مشكلات تدريس التعبير في المرحلة الإعدادية دراسة تتناول المدارس الإعدادية الرسمية في مدينة دمشق ومحافظتها وتوصلت الدراسة إلى وجوب اختيار موضوعات التعبير من

اهتمامات الطلاب ورغباتهم ومتطلبات واقعهم ومشكلات حياتهم العملية وإلزام المدرسين بالعناية بلغتهم الفصيحة والوسائل التعليمية.

ب- أنجز الطالب راجح تميم رسالته في الماجستير التي حملت العنوان الآتي: "بيان المهارات الأساسية للتعبير الكتابي عام 1992" توصل من خلالها على بيان المهارات التي يتطلبها التعبير الكتابي وهي مما هو معروف.

ج- أنجز الطالب محمود عبد اللطيف رسالته في الدكتوراه عام 1999 بعنوان "فاعلية تطوير تدريس التعبير في المرحلة الإعدادية- دراسة تجريبية في الصف الثاني الإعدادي في دمشق".

4- في مجال النصوص الأدبية:

أ- قام الطالب محمد درويش بدراسة حصل بموجبها على درجة الماجستير في التربية عام 1980 وعنوانها "دراسة مقارنة الأثر طرائق القراءة والسماع في حفظ النصوص الأدبية والاحتفاظ بها وصور استخدام التسجيلات الموسيقية الغنائية في ذلك، دراسة تجريبية على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي" ومن نتائج هذه الدراسة الأثر الإيجابي للموسيقا عند معظم الطلاب في عملية حفظ النصوص وتعرض أوائل الأبيات للنسيان أكثر من غيرها وكذلك كلمات القوافي وتلك الكلمات التي لا تضيف معنى جديداً مما يمكن عدّه حشداً أو تطويلاً في النص ومن توصيات تلك الدراسة ضرورة تعليم الطلاب أصول الدراسة الاقتصادية ضمن المنهج المدرسي تيسيراً لمهامهم الدراسية المقبلة وعدم الركون إلى الحفظ من المرة الأولى، والدعوة إلى إجراء تجارب على أثر الموسيقا في تعليم الشعر العربي.

ب - أنجز الطالب فرح سليمان المطلق دراسته في الدكتوراه حول "واقع كتب الأدب والنصوص في المرحلة الثانوية السورية، ومدى تحقيقها للأهداف الموضوعية لها، وتصميم وحدات دراسية للصفوف الثلاثة" عام 1999.

وخلص فيها إلى بعض النتائج منها تفاوت نسب تحقق أهداف تدريس الأدب والنصوص في المرحلة الثانوية ولا سيما مسائل التذوق الأدبي، وقلة محاكاة محتوى هذه الكتب لمستويات متقدمة من المعرفة مثل التحليل والتركيب والتقييم والنقد ومن التوصيات التي جاءت من البحث: ضرورة شمول أهداف تدريس الأدب والنصوص المجالين الوجداني والمهاري، وأن تقترب مادة الكتب بأكثر من متطلبات العصر، وتراعي اهتمامات الطلبة وحاجاتهم وتراعي الفروق الفردية بينهم، وأن تركز على القيم العربية الأصيلة، وتساعد الطالب على التعبير المتمسم بالأصالة والابتكار، وأن تنمي تلك الكتب حب البيئة والحفاظ عليها، وأن تطور طرائق التدريس.

5- في مجال النحو والبنى اللغوية والإملاء:

هناك ثلاث دراسات تتعلق الأولى بتدريس القواعد النحوية، والثانية تتعلق بالبنى اللغوية والثالثة بالإملاء.

أ - أنجزت الطالبة حورية الخياط عام 1979 دراسة تتصل بالقواعد النحوية ونالت بموجبها درجة الماجستير في التربية وكان عنوان الرسالة "فعالية التعليم المبرمج في تدريس مادة النحو بالمرحلة الإعدادية" وتوصلت الباحثة من خلال الدراسة وتجربتها إلى مجموعة من التوصيات منها: إمكان الاستفادة من التعليم المبرمج القائم على النظرية النشاطية وضرورة اعتماد طرائق التعليم التي تساعد

على تشكيل التفكير النوعي في التعامل مع اللغة، وتسهم في تفريد التعليم واعتماد المتعلم على نفسه.

ب أنجز الطالب يوسف زنداقي دراسته التي نال بموجبها درجة الماجستير في التربية عام 1985 وعنوانها "البنى اللغوية الأكثر شيوعاً في اللغة المحكية"، وتوصل الباحث إلى حصر البنى اللغوية الأكثر تواتراً في اللغة المنطوقة من خلال عدة مواقف وظيفية، وبيان مدى قرب هذه البنى من اللغة الفصيحة، وبين أهمية المحادثة من بين المهارات اللغوية الأخرى.

ج أنجز الطالب أحمد علي كنعان دراسة لنيل درجة الماجستير في التربية بعنوان "برنامج علاجي لتذليل الصعوبات الإملائية لدى طلبة المرحلة الإعدادية- دراسة تجريبية في مدينة دمشق". وتوصل البحث إلى نتائج منها: إن الصعوبات الإملائية تؤدي إلى انخفاض التحصيل وتفقو الطريقة البرمجية على التقليدية في تدريس الإملاء ومن المقترحات والتوصيات تخصيص حصة دراسية للإملاء في المرحلة الإعدادية واعتماد التعليم المبرمج في تدريس الإملاء ورفع الدرجات المخصصة له وتوحيد الرسم الإملائي في المناهج التربوية العربية.

6- في مجال القيم التربوية:

هناك دراسة بعنوان الجوانب التربوية عند الجاحظ قام بها الطالب محمود عبد اللطيف لنيل درجة الماجستير في التربية عام 1992، وثمة دراسة (رسالة دكتوراه للطالب أحمد كنعان عام 1990) بعنوان " القيم التربوية السائدة في شعر الأطفال دراسة تحليلية ميدانية في القطر العربي السوري". وثمة دراسة جديدة أنجزها

الطالب محمد البحتري لنيل درجة الدكتوراه في التربية عام 1999 بعنوان "الجوانب التربوية في معجم الإبداء لياقوت الحموي".

7- في مجال الأنشطة اللغوية غير الصفية:

ثمة ثلاث دراسات تناولت الأولى الأنشطة بعامة والثانية المسرح المدرسي الثالثة المكتبة المدرسية:

أ - قام الطالب محمد حسني طالب بإنجاز رسالة الماجستير في التربية عام 1986 وهي بعنوان: "مكانة المناشط اللغوية غير الصفية في تعليم اللغة العربية- دراسة ميدانية في المدارس الإعدادية الرسمية في مدينة دمشق ومحافظتها".

ب - قام الطالب فرح سليمان المطلق بإنجاز رسالة الماجستير في التربية عام 1990 وهي بعنوان: "واقع المسرح المدرسي ودوره في الأداء اللغوي- دراسة ميدانية في المدارس الثانوية العامة والخاصة في محافظتي دمشق وريف دمشق".

ج - أنجزت الطالبة بلقيس خلوصي رسالة للماجستير عام 1991 وهي بعنوان: "دراسة تقويمية لمكتبة المدرسة الابتدائية".

وثمة بحوث إجرائية قامت بها وزارة التربية من خلال مديرية البحوث تركّز معظمها على مدى فعالية المناهج المقررة والإيجابيات والسلبيات فيها.

عاشراً- خاتمة:

إن كان لا بد من وجود خاتمة لهذا البحث فإننا نقول:

إن مسؤولية تعليم اللغة العربية لا يعتمد على مؤسسات التعليم النظامي فحسب بل لا بدّ من أن تمتد مسؤولية تعليم العربية إلى مؤسسات التعليم غير النظامي ففي مجال التعليم النظامي يجب أن نحرص عند وضع مناهج العربية على أن تكن أهدافها مناسبة لمستويات طلاب المرحلة وملمية لطموحاتنا اللغوية والقومية والتربوية كما ينبغي أن تتضمن محتويات هذه المناهج مادة لغوية تحقق الأهداف المتوخاة من تدريس اللغة وتغرس القيم والمثل وتسعى إلى إكساب الناشئة المهارات اللغوية المطلوبة تبعاً للمرحلة كما لا بد من ابتداع طرائق تدريس جديدة مستفيدة من الدراسات النفسية واللغوية الحديثة وتجارب الأمم الأخرى والتركيز على إعداد معلم العربية إعداداً لغوياً وأدبياً وتربوياً مناسباً، كما لا بد من تطوير لأساليب التقويم السائدة في مدارسنا لتتجاوز قياس المستويات الدنيا من المعرفة وتسعى إلى أن تقيس مستويات متقدمة من مثل التحليل والتركيب والتقويم والنقد.

ولما كانت عملية تعليم اللغة مسؤولية جماعية ولا تقتصر على مؤسسات التعليم النظامي بل تتعداها إلى مؤسسات التعليم غير النظامي فلا بد أن تسهم وسائل الاتصال المرئية والمسموعة والمقروءة مع معلم العربية وغيره من معلمي المواد الأخرى بالإضافة إلى مؤسسات المجتمع الأخرى في تأمين أجواء لغوية نقية نضمن من خلالها لنا شئتنا العيش في جو لغوي سليم يكسبهم اللغة ومهاراتها ليندفعوا من خلالها إلى تلقّي العلوم والمعارف والخبرات .

الحواشي

(١) ساطع الحصري، أبحاث مختارة في القومية العربية الجزء الثاني (1923-1963) دار القدس للتوزيع والنشر، بيروت أغسطس (1974) ص34.

(٢) ساطع الحصري، أبحاث مختارة في القومية العربية، الجزء الأول (1923-1963) دار القدس للتوزيع والنشر بيروت، أغسطس (1974) ص 43.

(٣) ج. محمود أحمد السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية، مطبعة جامعة دمشق (1986-184) ص213.

(٤) ساطع الحصري، أبحاث مختارة في القومية العربية، الجزء الثاني، مرجع سابق، ص40.

(٥) سورة الحجر، الآية 9.

(٦) ساطع الحصري، أبحاث مختارة في القومية العربية، الجزء الثاني، مرجع سابق ص40.

(٧) د. عبدالكريم اليافي، دراسات فنية في الأدب العربي، مطبعة دار الحياة دمشق،

(1972) ص24.

(٨) د. سمر روجي الفيصل، شؤون عربية، مجلة فصلية تصدر عن الأمانة العامة لجامعة الدول

العربية، -العدد 71 القاهرة- أيلول 1992 ص165.

(٩) بل، هـ. فريدريك، طرق تدريس الرياضيات، الجزء الأول، ترجمة: محمد المفتي، وممدوح سليمان،

الدار العربية للنشر القاهرة، 1993 ط3-ص.

(١٠) وزارة التربية في ج ع س، البلاغ رقم 7/1273 ح تاريخ 1968/6/18.

(١١) يبدأ الشكل التام بعد أن يتعلم التلميذ الحركات في الصف الأول .

(١٢) جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دمشق، دار الفكر، -ط2 1986م.

(١٣) د. محمود السيد من أساليب تدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي، المنظمة العربية للتربية

والثقافة والعلوم- ندوة الشارقة 23-26 أكتوبر 1994، ص15.

(١٤) المرجع السابق نفسه ص 16-17.

(١٥) فرح سليمان المطلق، التعبير والزد اللغوي المرحلتين الابتدائية والإعدادية، بحث منشور في مجلة

المعلم العربي الصادرة عن وزارة التربية في ج ع س العدد 2 و 3/1992 صفحة 99.

(١٦) د. فرح سليمان المطلق، واقع كتب الأدب والنصوص المرحلة الثانوية، ومدى تحقيقها للأهداف

الموضوعة لها. وتصميم وحدات دراسية للصفوف الثلاثة، رسالة دكتوراه غير منشور - جامعة

دمشق كلية التربية- 1999 من ص134-138.

(١٧) وزارة التربية في ج ع س، البلاغ رقم 7/1273 تاريخ 18/6/1968.

المحاضرة الثالثة

تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام
في المملكة الأردنية الهاشمية
دراسة وتقويم

أ.د. إسماعيل عمايرة

أستاذ اللسانيات - قسم اللغة العربية وآدابها

في الجامعة الأردنية

عضو مجمع اللغة العربية الأردني

الثلاثاء: 12 صفر 1421 هـ- الموافق 16 أيار 2000 م

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد،

فإنني لأشكر للمجمع الكريم أن أتاح لي الفرصة للتحدّث في هذا الموضوع، واللقاء بكم في هذه الأمسية الطيبة، حول موضوع بالغ الأهمية، موضوع تعليم اللغة العربيّة في مرحلة التعليم العام، ولّما كان الموضوع واسعاً، متعدّد الجوانب، رُحِبَ الآفاق، فقد رأيت أن أجتزئ، مكثّفاً الاهتمام، والحديث- في هذا المقام- عن الكتب المدرسيّة التي أعدتها وزارة التربية والتعليم في الأردن، لتدريس اللغة العربيّة في مدارسها، وذلك لما لهذه الكتب من أهمية، منها:

- أهميّتها في التأسيس اللغويّ اللازم لبناء ثقافة لغويّة، عامّة، يحتاج إليها الناشئ في استيعاب بقيّة الكتب المُعدّة لتدريس المواد الأخرى، كالتربيّة الإسلاميّة، والرياضيات، وفروع العلم الأخرى، فضلاً على أهميّتها في تأسيس قاعدة لغويّة يواجه بها الناشئ متطلبات الحياة العامّة الحرة، كقراءة الصحيفة والمجلة والقصة، ومواجهة المتطلبات الوظيفيّة، حين يصبح- فيما بعد- كاتباً، أو صانعاً، أو موظفاً في أي مجال من مجالات الحياة.

- أهميّة هذه الكتب في تسديد خُطى المدرس، وتوجيهه، إلى ما ينبغي أن يقدمه من مادّة لغويّة ومعرفيّة عامّة، في أسلوب موجّه "كَمَا" و"كَيْفَاً" للناشئة جميعاً، بتوازن مدروس نفسياً واجتماعياً، بما يُحقّق ربطهم بالحاضر والماضي، ويستشرف بهم المستقبل. وتزداد أهميّة هذه الكتب، كلّما زاد إحساسنا بضعف التعليم العام.

وكتب تعليم العربيّة في المدارس أساس ينبغي أن تُراجع أركانه، لتُرسّخ، وتُدعّم بما يؤهّلها لتحمل ما عسى أن يضاف إليها، مما تتطلبه حياة أصبحت تموج بألوان المعرفة، وتذرو قممها رياح التغيير؛ كما يمكن أن تُراجع أركانه، أو بعضها لفحص ما عسى أن يكون قد ظهر من خلل فيما بُني عليها، مما قد يظهر

جلياً في التلميذ الغضّ، أو في الطالب الجامعيّ، الذي قد يُلحَن فيكون لحنه من الكبائر في النحو، والصرف، والكتابة؛ أو حين يكتب فلا يكاد يُبين، فكأنه لم يَدْرُس قواعد الخط ولا الإملاء. وكثيراً ما كانت الشكوى ممتدة من إحساننا بضعف التلميذ إلى ضعف الموظف، بله المدرس نفسه.

وعلى أهمية الكتاب المدرسيّ، فإن الخلل ربما لا يُؤتى من قبله، فثمة أهمية بالغة تعود إلى رَسْم المنهاج الذي بُني عليه الكتاب المدرسي أصلاً، فثمة مناهج عربيّة أو غير عربيّة تَدخُل في رسم خطتها الهدف السياسيّ الراجح، أو الغرض المنحاز، ويظهر هذا جلياً حين يتدخل راسم المنهاج في تحديد مواصفات النصوص المرغوب فيها، أو النصوص الممنوعة، أو شبه الممنوعة، طَبَقاً لمقاييس محدّدة سابقاً، يخضع بعضها لاعتبارات غير تعليمية.

وقد يكون الخلل من المدرس، فلو أن المنهاج كان متوازناً، والكتاب المدرسي قد توافرت فيه مواصفات الجودة، يَبْدُ أن المدرس كان ضعيفاً، فعندئذٍ يكون الضعف والمعاناة قد هبت ريحهما من قبل المدرس، وهذا ما أكّدته بعض الدراسات الميدانية التي أُجريت في الأردن، كدراسة عليان 1978 (ص34-39)، ودراسة استيتية 1976 (ص246-253)، والخطيب 1983 (ص5-51)، والنجار 1984 (ص48-54)، وإيداح 1990 (ص5)⁽¹⁾.

إنّ العمليّة التعليميّة عمليّة معقّدة، وعناصرها كثيرة، منها الطالب، والمنهاج، وعددُ الساعات المخصّصة للتدريس، وضغط المقررات الأخرى، والكتاب،

(1) هشام عليان "مستوى التحصيل في النحو عند طلبة تخصص اللغة العربية في معاهد المعلمين والمعلمات في الأردن".

سمير استيتية "الأخطاء الشائعة لدى الطلبة في قواعد اللغة العربية في نهاية المرحلة الثانوية في الأردن".

محمد إبراهيم الخطيب "مقياس فعالية تعليم المهارات النحوية المقررة للمرحلة الابتدائية في الأردن".

محمد أحمد النجار "كفاية تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في الأردن". =

= فوزية إيداح. "مستوى الأداء النحوي عند طلبة المرحلة الثانوية في الأردن".

والمدرّس، وطريقة التدريس، والنشاط المنهجي، وغير المنهجي، وجو المدرسة، والبيت، والعلاقة بينهما، والوسط الاجتماعيّ العامّ، بما في ذلك الصحبة، والجوار، ووسائل الإعلام، ومستوى الدخل، والتكوين النفسي، والفروق الفرديّة والاجتماعية.. وغير ذلك من العناصر المتواشجة، التي يؤثّر بعضها في بعض، وتتفاعل تفاعلات شتّى، فتسفر عن نتائج معقدة، تحتاج في قياسها وتقويمها إلى تخصّصات كثيرة، ودراسات متعددة، يشترك فيها المتخصّصون في اللغة والتربية وعِلْم النفس والاجتماع... وغيرهم.

وسيكون تركيزي من الكتاب المدرسيّ، على الجانب اللغويّ، وهذا يعني أن دراستي هذه لا تتسع للحديث عن القيم - مهما كان نوعها- في هذه الكتب، ولا عن نسب توزيعها. فإن تحدّثت عن "النص" فحديثي لن يكون عن موضوعه، أهو في الأمومة، أم في الاقتصاد، أم عن الربيع، أم العادات الاجتماعية. إذ ما يعنيني هو: أسهله لغة النص في مفرداته وتراكيبه وأساليبه... أم صعبة؟ أتناسب المستوى الذي قدّمت إليه أم لا تناسبه؟ ولا يقلل هذا من أهميّة ما لم تركز عليه هذه الدراسة.

وسوف يكون حديثي عن الكتب المدرسيّة مشتملاً بعض الأنظار الموازنة بين الكتب المدرسية المعنية بتدريس العربية من بداية العقد الأخير من القرن العشرين إلى يومنا هذا، وتلك الكتب التي كانت تُدرّس في العقدين السابقين قبل ذلك من القرن نفسه، وسوف أشير إلى أي من الكتب المقررة حالياً باسم: الكتاب الحالي، وهي تلك التي أعدها مجمع اللغة العربية الأردني ، وقد مضى على تدريسها نحو عقد من الزمان، وأما الكتب التي كانت تدرس قبل هذه فأشير إلى أيّ منها باسم المقرر السابق.

وتتبع أهميّة الموازنة بين الكتب المدرسية من الرغبة في الوقوف على الارتقاء بمستوى الكتاب المدرسي، في هذه العقود الثلاثة الأخيرة التي تربّى عليها

جيل من الأبناء والآباء، منذ سنة 1970م حتى الآن.

وكان بودي لو أن المجال اتسع لتحقيق هذه الدراسة طموحاً، كان وما يزال، يراود النفس، بأن تُدرّس المناهج والكتب في خط تطوّري منذ بداية تأسيس التعليم النظامي في الأردن إلى يومنا هذا، وذلك حتى نعرف في كل مرحلة: إلى أين وصلنا؟ ومن أين ينبغي أن نبدأ؟ وماذا ينبغي أن نطوّر؟

وكان من الطموح الذي لم يتّسع له وقت هذه المحاضرة، أن يُلتفت إلى الواقع اللغوي، في الكتب المدرسية غير المخصّصة لتعليم العربية، لنرى: كيف تكون العناية باللغة في كتاب التاريخ، والأحياء، والجغرافيا،.. ولذا فإني أعتذر عن عدم الوفاء بذلك على أهميته.

وأعتذر في هذا المقام -أيضاً- عن عدم موازنة تجاربنا المحلية هنا في الأردن، بتجارب أشقائنا في دول أخرى، وتجارب غيرنا من الأمم التي تقدّم فيها البحث اللغوي، وتجارب تعليم اللغات، لنفيد من طرائق أهلها في إخراج كتبهم، وتنويع تمريناتها، ووسائلها.. إلى غير ذلك مما يختصر علينا الطريق، ويُثري تجربتنا، وهي تجربة متواضعة تحتاج إلى جهد وخبرة وتمويل.

وسوف أحصر المحاور المستهدفة في الأمور الآتية:

الخط، والضبط بالشكل، والإخراج، وعلامات الترقيم، والأخطاء المطبعية، والحروف والمقاطع، والنصوص، والنحو والصرف، ثم أنهي حديثي بتطلعات لما يُنتظر تحقيقه في التعديل القادم لكتب تعليم العربية في مرحلة التعليم العام.

الخط

مِمّا يؤخذ على الكتب التأسيسية في المقرر السابق أنها استعملت نوعين من الخطوط: خطّ النسخ، وخطّ الرُّقعة ، وما أدري ما الحكمة من أن تُدرّس الطفل

المبتدئ الدرس بخط النسخ، فإذا طلبنا منه أن يكتب كان طلبنا أن يكتب بخط الرقعة؟ أمّا كان الأولى أن تُرَسَّخ القراءة بالكتابة، من خلال مزاولتها بنوع واحد من الخطوط؟ ولا شك في أن خط النسخ أفضل، وأسهل، وأوضح، وهو الخط المعتاد في كتابة الكتب وقصص الأطفال والكبار، والصحف والمجلات... فلماذا لا نَدْع الفرصة - وبخاصّة في الصفوف الأولى - لأن يتعلّم التلميذ قراءة وكتابة؟ فترانا نطلب منه أن يقرأ خط النسخ ويكتب بخط الرقعة، دون مبالاة بما قد يترتب على ذلك من تشويش يعيق القراءة السلسة، فيحيلها إلى قراءة مترددة بين ما اعتاده في درس القراءة، وما يُطلب منه في درس الكتابة!

أمّا أن يقال: إن الهدف من ذلك أن يعرف خطين لا خطأ واحداً، فهذا هدف يمكن أن يطمح إليه في مرحلة متقدّمة، وليس في الصفوف الأولى. وقد تَحَقَّق هذا الهدف في الكتاب المقرر الذي أعده مجمّعنا، إذ اعتمد خط النسخ وحده في الصفوف التأسيسية الأولى.

ومما زاد ازدواجية الخط تعقيداً في المقرر السابق، أن عُهِدَ في كتابة النصوص المعدّة للتدريب على الكتابة والإملاء، إلى خطاط يكتبها بخطه اليدويّ، فجاء خط الرقعة عنده متفاوت المستوى، فأحياناً يكون جميلاً واضحاً، وأحياناً ثَقُلَ درجة جماله ووضوحه، إلى درجةٍ قد يَظُنّ معها التلميذ أن الشكل الذي رُسم به الحرف، يمثل حرفاً جديداً لم يعهده من قبل. وفضلاً على هذا فإن السطور قد شوّش بعضها على بعض (انظر : القراءة، الصف الثالث، ج 2 المقرر السابق ط10 ص127).

ومما زاد التشويش أن الحروف مضبوطة بالشكل ضبطاً شاملاً، وقد كان الشكل مُشْكِلاً، إذ تفاوتت فيه أشكال الحركات صِغْراً وكِبْراً، جمالاً وقبحاً، كما تفاوتت في مواقعها من الحروف، كأن تتقدّم الحركة في موقعها من الحرف أو تتأخّر، وكذا الكلمات، فقد تَدَخَّلَ كلمة في حيز كلمة أخرى أو تبتعد عنها فوق ما

يلزم، أو كأن يأتي مقطع من الكلمة موهماً في بعده عنها أنه كلمة أخرى (انظر مثلاً: القراءة للصف الثالث، ج2 ص100 سطر 8).

إن هذه همومٌ جانبيةٌ تضاف إلى هموم المدرس وثقله، إذ أصبح الخط والضبط بالشكل مُعيناً عليه، لا معيناً له في أداء مهمّته.

ومن مظاهر عدم المنهجية في الكتابة أن يُمزج خط الرقعة بلامح من خط النسخ أحياناً، وهو تطعيم لم يبدَ منظماً أو مدروساً (انظر : القراءة ، للصف الثاني ج1 ط13 ص21).

وقد بدا سوء الخطّ جلياً فيما كُتب بالخط اليدويّ ، أما الكلمات والجمل التي كتبت بخط النسخ آلياً، فجاءت منتظمة متماثلة الحروف، وموضعُ الحركات من الحروف مناسب، كما كانت المسافة بين السطور كافية، فلا يُشوش سطر على آخر، ولا كلمة على أخرى، وفي هذا ما يؤكد أن الكتابة الآلية- وقد أصبحت متاحة- تفضّل الخط اليدويّ تعليمياً، فحتى النقاط فوق الحروف كانت تقترب في أشكالها أحياناً من أشكال الحركات (القراءة للصف الثالث ج 2 ص29 السطر الأخير)، وكان مرّد هذه الأخطاء الفادحة في هذه الصفوف التأسيسية إلى عدم انضباط الخط، أو إلى إضافة بعض الحركات اليدوية الناقصة إلى كلمات كتبت بخط النسخ الآلي (انظر : القراءة للصف الثالث، ج2 ص28 سطر 14، وانظر : ص29 سطر8،2، وغيرها).

ومن أمثلة الغموض التي نجدها في المقرر السابق أن تتداخل الأحرف والحركات تداخلاً مُلبساً، كأن تُكتب عبارة (أقرأ قصصاً) على نحو جاءت فيه حركة أقرأ، وهي الضمة، فوق القاف من قصصاً. (القراءة للصف الثالث ج 1 ص9 سطر4)، وقد بدت بعض الأحرف المنفصلة ملتصقة بما بعدها، كما في كلمة (هذه) التي جاءت فيها الذال ملتصقة بالهاء (المرجع السابق ص 19

سطر 4)، وانظر : (ص52 سطر 6) وقد يَرشَق الخطاط الحركات رشقاً عشوائياً على الحروف، فيُشكِّل الألف في الإسلامِية بالكسرة، ولا يضع لها همزة القطع، وقد تُجَمَّل (إلى) بالألف الصغيرة فوقها (المرجع السابق ص 21 سطر 3) ولا تَحْطَى كلمة الرحمن، اللّهُ ومتى، بها. بل إن (إلى) نفسها لا تَحْطَى بها في مواطن كثيرة.

ولم تقع الكتب التي أعدها مجمع اللغة العربية الأردني في الإشكالات التعليمية لازدواجية الخط، إذ اعتمد في الكتب التي أعدها المجمع خطّ النسخ، وقد جاء واضحاً مناسباً لمستويات الصفوف الأولى.

لقد جنينا من ثمار عدم المنهجية في تدريس الخط ما جنينا، ولا أحسب أحداً لم يواجه مشكلة مع موظفٍ أو موظفةٍ يكتب أسماء مراجعيه على نحو غامض، يُترك الأمر في حَلِّه إلى الحدس والتخمين، بل إن كتابة كثير من الطلبة أسماءهم على أوراق الامتحان، فيها معاناة للقارئ، يعرفها المعلمون. وبقيني أن جُل الناس يعيش حياته دون أن تهديه منهجية واضحة في قواعد الخط. فلا هو بالنسخ ولا هو بالرقعة، تختلط فيه أشكال الحروف، وتُزاد الأسنان أو تُنقص. إنها كتابة تشبه الفوضى، ولا يقال هنا: إن الخط موهبة، فماذا عسى أن نعمل إذا حرم منها من حُرِّم؟ فالحديث هنا عن وضوح الخط وقاعدته، لا عن جماله وقبحه. وحتى جمال الخط، وهو موهبة، فإنه يُصقل ويزداد كما تُصقل المواهب الأخرى، وفي غياب الصقل القاعديّ، قد يأتي الخط جميلاً، على الموهبة، ولكنه قد يكون غير واضح. وخط الإنسان ممثله وسفيره والناطق بلسان حاله في غيابه، فهلاً كان هذا الممثل أو السفير واضحاً مبيناً؟ إنها مسألة جديرة بالاهتمام.

الضبط بالشكل

في الكتب المقررة التي سبقت زمنياً ما وضعه مجمعنا، ضُبّطت النصوص

بالشكل ضبطاً شاملاً تقريباً في الصفوف الأولى، وكذا الأمر في الكتب التي وضعها المجمع. بيد أن الضبط في المنهج السابق بخاصة، كان يفتقر إلى منهجية واضحة. بل لقد بدا أمره أحياناً نوعاً من الزخرف العبثي الضار، كأن تُضبط كلمة (القش) من جملة: وَجَمَعْتُ لَهُ الْقَشَّ، بوضع فتحة على الشين، التي كُتبت بخط الرقعة (بدون أسنان) سوى الشدة والفتحة (كتاب القراءة للصف الثالث ص 95 سطر 8).

ومن المعلوم أن الضبط بالشكل التام له مزاياه وعيوبه، فمن مزاياه أن الأمر لا يُترك للناشئة يضبطون كما يشاؤون عند القراءة أو الكتابة، ولكن هذه الميزة يقابلها أن الناشئ يبذل جهداً ووقتاً في قراءة النص، حتى يُركّز على كلّ حركة وحرف. ولذا كان ينبغي أن يُخَفَّف عنه ما أمكن، فلا داعي مثلاً لضبط الأحرف المتبوعة بأصوات المدّ: الياء في نحو شديد، وحريق، وأمّي، وكبير، وجديد، والمدينة، والعريضة؛ ولا داعي لهذه الفتحة التي يُضبط بها ما قبل الألف في نحو : كهرباء، وتيّار، وثلاجة، والسماء، وواسعة، ولا لزوم لضبط ما قبل الواو في نحو: سوق، ويقفون، ويتحمّلون. بل إنّ الضبط هنا يُعدّ خطأ لغوياً، لأن الواو والألف والياء في هذه الأمثلة - وكلها من المقرر السابق - هي في حدّ ذاتها حركات.

وحتى لو كانت هذه الحركات صواباً، فإن وضعها كان مزاجياً، فهي تارة توضع، وأخرى تحذف، في نحو: شهور (القراءة للصف الثالث ج 2 ص 100 سطر 8) وأبوه (المرجع السابق ص 101) ومن تلك الألفاظ التي لم يوضع فيها لما قبل صوت المدّ حركة: ذو القعدة، والرجال، وديمة، وزيادة، والتلميذ.

أمّا مجمعنا فقد سار على الصواب في عدم إثقال الكتابة في المرحلة التأسيسية بمثل هذه الحركات، واستغنى عنها بوجود أصوات المدّ بعدها.

يَبْدُ أن هذا الخطأ ظهر تالياً في كتب المجمع، حيث أصبحت الكلمات المتلوة بأصوات المدّ تُضبط بحركات لا معنى لها ، وهذا أمر عجيب لا أجد له تفسيراً، سوى أن القائمين على التأليف فرّق متعددة، متفاوتة المستويات، لم تضبطها الرؤية الشمولية الموحدة.

وكتاب الصف الثالث، (الجزء الثاني، من كتاب لغتنا العربية) الذي وضعه المجمع تخفف من هذه الحركات التي تسبق أصوات المدّ، ولم نجد منها إلا هئات يسيره، تُحمل على السهو، أو الخطأ المطبعي، كما في عنوان الكتاب الذي ضبطت فيه نون (لغتنا) بالفتحة، وكما في يُوقَع إذ ضبطت الياء بالضمّة (ص7 سطر4) والطالبات (ص75 سطر 13) إذ شُدّدت فيها الطاء بفتح.

أمّا كتاب الصف السادس فقد كان الأمر فيه مختلاً اختلالاً يُدكّر بما ورد في المقرر السابق. فقد بدأ هذا الكتاب مرحلة التخفف من الضبط بالشكل، وكان من المنتظر أن يسير على هدي خطة ثابتة في تخفيف الضبط، ولكننا لا نجد أثراً لأية خطة واضحة في التخفيف، ومن مظاهر ذلك:

أنّ النّص قد يكون مكتظاً مثقلاً بالحركات، وبخاصة أن الخط صغير إذا قورن بخطوط النصوص في الصفوف السابقة. وقد جاء اكتظاظ الحركات، أو عدم اكتظاظها فوق الحروف على نحو غير منتظم، فرب جزء من النصّ مُنقل، وآخر خفيف الحركات، وقد تُضبط كلمةً ضبطاً كاملاً، وتترك كلمة أخرى أولى منها بالضبط، فعلم من نحو: عبدالله، ربما لا يحتاج إلى ضبط كامل، وكان الأولى أن يضبط علم آخر ليعرف: أهو سهل بن حنيف، أم سهل بن حنيف، وقل مثل ذلك في هُريرة (المرجع السابق ص19).

وأحسب أن الكتاب لو كان يسير على خطة منظّمة في التخفف من الضبط بالشكل لكان ينبغي عليه مثلاً، في درس اسم المفعول، من الكتاب نفسه، وفي

ضبط جملة من نحو: "أُرْسِلَ فَهُوَ مُرْسَلٌ" أن يضبط: من أُرْسِلَ، الهمزة والسين واللام، فالهمزة تدل على المبني للمجهول وكسرة السين مع فتحة اللام تمنعه من أن يختلط بالمضارع المسند إلى ضمير المتكلم، وكان يمكن أن يُتخفف من ضبط الضمير في (هو) وبالتالي يُترك أمر نطقه إلى التوسعة التي تبيحها اللغة، إذ قد يُنطق بضم الهاء (فَهُوَ) وهو جائز، أو بتسكينها، وهو جائز أيضاً، أو أن نُلْزِم بضبطه بأحد الشكلين تحقيقاً لعدم الرغبة في تشتيت الناشئة، بيد أن ما حدث فعلاً، هو أن الضبط المقدّم قد أحدث هذا التشتيت، فقد قُدّم الضمير في مواقع مختلفة من الكتب المدرسيّة مضبوطاً بالشكلين معاً. وأمّا كلمة "مُرْسَلٌ" من: "أُرْسِلَ فهو مُرْسَلٌ" فكان يكفي، إن أردنا تخفيف الحركات، أن نضبط الميم بالضم، والسين بالفتح. وقياساً على هذه الجملة نفع في عشرات غيرها من مثل: أُحْضِرَ فهو مُحْضَرٌ، وأُجْبِرَ فهو مُجْبَرٌ، وانتخب فهو منتخب.. ولست أدري: ما الفلسفة في إثبات الحركة الإعرابيّة في نحو: فهو مُرْسَلٌ، وهو مُجْبِرٌ، وعَدَم إثباتها في نحو: فهو محضر وهو مطبوع؟ أم ثرى أن الحركات قد تحوّلت إلى نوع من الزُخرف تُزيّن به الحروف؟ وإلّا، فكيف نفسّر هذا الاضطراب الحاصل في كلمات جاءت على وزن اسم المفعول، وقد ضُبط ما قبل الواو بالضم في مظلوم، ومعلوم، ومغمور ومطبوع..؟ فالأولى، ونحن نسعى في هذا الكتاب إلى التخفف من الحركات، أن لا نضبط ما قبل الواو؛ إذ ضبطها بالضم خطأ، فواو اسم المفعول تكفي وتغني، وهي حركة طويلة أصلاً، وقد حظيت برمز كتابيّ في العربيّة، بعكس الحركات القصيرة. فما معنى أن نضع حركة قصيرة وأخرى طويلة؟ إنّ ضبط ما قبل الواو أو الياء مُسَوِّغ في نحو: مَوْلَدٌ أو تَيَّيَسَ، أو الواو في: وَلَدٌ، أو الياء في: يَلَدٌ، لأنها لا تعدّ أصوات مدّ، وإن كانت وفق النظام الكتابي العربي، تُكتب ياء. أما الألف فلا ينبغي أن يُضبط ما قبلها البتة، إذ هي الشكل المناسب لما قبلها.

فما معنى أن تُردّ ألفاظ في صفحة واحدة من نحو: محفوظ ومعلوم ومغفور،

تارة بضمّة فوق ما قبل الواو، وتارة بدونها؟ إنّها الزينة التي ما وقعت فيها الكتب التي أَعَدّها المجمع للصفوف السابقة إلّا نادراً، لأنّ منهجيته كانت يسيرة، إذ هي قائمة على الضبط الشامل، ولكن المجمع حين أراد أن يخرج من هذه المنهجية لم يكن عنده منهجية بديلة منظمة. فكان الأولى مثلاً ألاّ يُخَفّف من ضبط الهمزة في كلمة من نحو (أَقْسِم) في جملة: (فواللّٰه إني لأَقْسِمُ بين الناس، إذ جاعني عِلْج من أهلها) (ص 49 سطر 8) فقد أهملت الهمزة، وعندئذ يخطر بالبال أن تُقرأ: لأَقْسِمُ، بضمّ، وبخاصة أن النص قد بدأ بلفظ القسم، والصواب أن تُقرأ: لأَقْسِم بالفتح.

إنّ الضبط بالشكل مسألة جادة وخطيرة تعليمياً، وهي ليست معضلة لا حلّ لها. فأما الشكل التام فقد يكون ضرورياً ولازماً في نصوص لها سمة مميزة كالقرآن الكريم، ونصوص الدساتير والعهود والمواثيق والاتفاقيات، لصفة المرجعية فيها. أمّا الكتابة العادية في الصحيفة والمجلة والرواية... وما شاكل ذلك فإن الضبط الشديد يكلف وقتاً في القراءة والضبط والمراجعة.

وما من شك في أن ذلك لا يلزم إذا أخذنا بعين الاعتبار، أن الإنسان يعتمد على مخزون ذاكرته في القراءة إذ يتجاوز تركيب الحروف في قراءة الكلمات إلى استحضار صورها جملة واحدة، فهَبْ مثلاً أن العين وقعت على الرسم الكتابي الذي يجسد كلمات من مثل إبراهيم وإسماعيل ومحمد وخالد ويافا.. فإن المرء يقرأها قراءة سليمة من غير حاجة إلى ضبطها بالشكل، بل هو قادر على قراءتها حتى لو لم تُنقط. والسبب في ذلك أنه يختزنها ثم يستحضرها جملة واحدة، وهو قادر أحياناً على استحضارها، وإنْ نقص بعض حروفها لسبب ما ، وقد يستحضر الجمل والتراكيب، كأن يستحضر البسملة كلّها بقراءة الكلمة الأولى منها ، وعلى هذا فإن هذه الخاصية في الإنسان تُراعى وتقدّر عند الكتابة، كما تراعى خاصية أخرى، وهي أن الإنسان يقرأ النص من خلال سياقه وقرائنه، فجملة من نحو: سَجَن القاضي اللص لأنه مُذنب، لا نحتاج إلى ضبط (سَجَن) فيها، لأنّها

تستعصي في هذا السياق أن تُقرأ: سُجِنَ أو سِجِنَ، أو سَجِنَ، ولذا كان الأولى ألا تُضبط، تخفيفاً، وعلى هذا فالأولى في باب الأسماء التي لها دوران وشيوع، كأحمد ومحمد وعليّ وصالح وإسماعيل وما شاكلها، ألا تُضبط ، وبذا كان الأولى أن يتخفف حتى في الصفوف التأسيسية من شكل الأعلام المتكررة في الدرس أو الدروس، من نحو باسم ورياب، لأن الطفل يكون قد اختزنها في ذهنه، فلا داعي لتكرار ضبطها، بعد المرة الأولى.

ومما أثقل النصوص بالحركات والإشارات في كتب المقرر السابق أن همزة الوصل قد توضع "لثَرَيْنَ" بعض الحروف كما في: إشارة المرور، أو لا توضع كما في: "اسمح لنا بالمرور" (كتاب القراءة للصف الثالث ج 1 ص 23 سطر 8، وانظر: ص 29). وقد تُزاد الحركات فيوضع لألف همزة الوصل كسرة في: انتهت (المرجع السابق ج 1 سطر 2 وكلمة (اذكر) (المرجع السابق ج 1 ص 22 سطر 11) وقد كان ذلك مزاجياً في وضعه أو حذفه، فلا يَعرف القارئ: لماذا كان الوضع هنا وكان الحذف هناك؟

ولعلّ من مظاهر الارتجال في الضبط في المقرر السابق أن الشدة المكسورة في نحو (بخطّ) يأتي التتوين فيها تحت الشدة (المرجع السابق ص 23 سطر 7) وهذا هو الأغلب ، بيد أنه قد يأتي تحت الحرف، هكذا: بخطّ (المرجع السابق ص 24 سطر 4) إذ الشدة فوق الحرف والتتوين تحت الحرف، مع أن المقصود في هذا الموضع التركيز على كتابة الشدة والتتوين، بدليل أنّ كتابتهما جاءت باللون الأزرق.

ومن مظاهر الارتجال كذلك أن التاء الساكنة في نحو: "تحدّثتِ المديرية"، قد تحركت بالكسر إشارة إلى التقاء الساكنين، ولكنها تهمل في الصفحة نفسها في نحو: "فقدّمت المديرية الهدايا" (المرجع السابق ص 38- سطر 4) وقد وُضع التتوين قبل الألف في نحو: فاسداً، ومُضِرّاً (المرجع السابق ص 64) أو عليه أو بعده.

وقد تخففت الكتب التي أعدها مجتمعنا من هذه الأخطاء، بيد أن المقررين معاً قد كان الأولى بهما أن يتخففاً من الحركة الإعرابية عند الوقف، وذلك حتى يؤثر الناشئ أن يقف عند الوقف، فلا يحرك أواخر الكلمات. ومما يستغرب في هذا المقام أن نجد أن الحركة الإعرابية في بعض النصوص قد تُهمل أو تذكر عند الفواصل، دون مُسوّغ يحكم الذكر أو الإهمال. (انظر : لغتنا العربية، الصف السادس ج 2 ص 11)، وعلى العموم فالضبط بالشكل - على أهميته - ما يزال متروكاً للتقديرات الشخصية، ويفتقر إلى قياس تقويمي مضبوط، ولو كان منضبطاً بمنهجية واضحة، لكان خير وسيلة لوصول غرض الكتابة السليمة بغرض النطق السليم، ولكانت الكتابة السليمة مرجعاً مفيداً يأزر مرجعية الأخذ، عن طريق المحاكاة المنطوقة والتكرار الملفوظ. وحتى تكون فلسفة الضبط بالشكل منهجية واضحة، وسياسة يلتزم بها، كنا نقترح أن تُبحث بحثاً خاصاً مدروساً، وأن تتبناه الجامعات اللغوية ووزارات التعليم وأجهزة الإعلام، لتُنشأ عليه الأجيال، وتمارسه ممارسة تصبح على أيديهم وفي أقلامهم، عادة من العادات، يستشعر المرء خلافاً ما، إن لم يوفقها حقها.

الإخراج

كانت أخطاء الإخراج التقني تزيد الأمور غموضاً وتضليلاً للناشئة في كتب المقرر السابق (انظر : مثلاً كتاب القراءة ج 2 ص 99) فالأمثلة الواردة في هذه الصفحة ترمي إلى تدريب الناشئة على كتابة حرفي الميم والنون، باللون الأزرق. وقد جاء الحرف المكتوب باللون الأزرق في غير موضعه من بقية أحرف الكلمة المكتوبة بالخط الأسود.

لقد كانت عناية المقرر الحالي بالصور والألوان، وأنواع الحبر، أفضل حالاً منها في المقرر السابق ، إذ الصور هناك قد يكون بعضها مُتعباً للنظر (انظر : كتاب القراءة للصف الثالث ج 1 ص 42، 43، 58، 102)، وتتقصصها العناية في

التصميم والطبع، فكانت الصفحة الملونة تتُرك أحياناً أثراً سيئاً على الصفحة التي تسبقها أو تلحقها (انظر: مثلاً المرجع السابق ص36،35) وهذا أمر ينعكس سلباً على كتابةِ يَعمَد التمييز فيها بين بعض الحروف على النقطة أو النقطتين، فقد تبدو التاء ثاء (انظر: كتاب القراءة للصف الثالث ج 1 ص 13 سطر 2 وانظر من الكتاب نفسه ص 66، 67، 123، 79، 78 وغيرها).

ومن أمثلة سوء الإخراج في كتب المقرر السابق أنّ الأسهم الزرقاء التي وُضعت لتبين أن ال التعريف لا تُنطق في نحو: الشجرة والرجل، ويقطفون الزيتون، فتأخر السهم عن هدفه فلم يتحقق الهدف المرجو. وهكذا كان سوء الإخراج سبباً في ارتكاب الخطأ. وقد تكرر هذا الأمر، دون أن يشفع فيه أعداد الطبعات المتكاثرة سنة بعد أخرى.

أمّا الكتب التي أعدها المجمع فقد كانت أجود إخراجاً وتصويراً وورقاً، ولا يكاد المرء يعثر إلّا على النزر اليسير من الهفوات الإخراجيّة (انظر: مثلاً موضع النقاط الحمراء التي طُلب من التلميذ أن يضع مكانها همزة، في ص 12، ووازن ذلك بما ورد في ص 21 من كتاب لغتنا العربيّة للصف الرابع ج 2). على أن الفضل النسبيّ الذي حققه المقرر الحالي موازنة بالمقرر السابق، لا ينبغي أن يُنَوَّقَ عنده، فالإخراج عِلْمٌ متقدّم، في التصوير، والألوان، والتنويع، وكثير من عناصر التشويق، وينبغي أن نواكب هذا التقدّم، الذي لم نصل فيه إلّا إلى قدر متواضع، موازنة بما وصل إليه غيرنا من الأمم.

علامات الترقيم

لم تخضع علامات الترقيم في العربيّة - بعدُ - لمنهجيّة منضبطة - كما هي الحال في لغات أخرى كالإنجليزية والألمانية ، وقد انعكس هذا على الكتاب التعليمي، فقد كان منتظراً مثلاً أن توضع علامة التعجب بعد جملة من نحو قول

غسان، مندهشاً من شدة اهتمام خولة بفصل الصيف القادم، فيقول غسان: أراك تُرحِّبين به كأنه ضيف قادم ! (كتاب القراءة للصف الثالث ج 2 ص122 سطر 3)، ولكن العلامة التي استعملت هي النقطة ، وانظر مثلاً آخر: مدى تباين العلامات مع جمل النداء العادي (المرجع السابق ص72) وانظر: كيف استُخدمت علامات الاستفهام في جملة من نحو: لماذا سكت المشركون (؟) (حيث) تحدّاهم عمر (؟) (المرجع السابق ص 127) وانظر : ص38، فقد كانت تُرتجل علامات الترقيم ارتجالاً مَخْلًا، أو لا توضع حيث ينبغي لها أن توضع.

وقد بدا الارتجال مضحكاً في وضع علامات الترقيم، إذ كان الاجتهاد في وضعها في النص (الذي يقوم عليه الدرس) مخالفاً أحياناً لترقيم النص، حين تُعاد فقرات منه للتدرب (انظر : كتاب القراءة للصف الثالث ج 2 ص59 سطر 1-2 ووازن ذلك بما جاء عليه النص نفسه في ص 61 سطر 9، وانظر : كذلك ص64 الفقرة الأخيرة، ووازن ذلك بما ورد عليه النص ص 67، وانظر : كتاب القراءة للصف الثاني ص23 سطر 3 ووازن ذلك بما ورد في الكتاب نفسه ص 25 السطر الأخير).

أمّا الكتب الحاليّة، التي أعدها المجمع، فهي أفضل من سابقتها نسبياً في مراعاة علامات الترقيم، بيّدت أنها كذلك ينقصها ما ينقص نظام الكتابة العربيّة، من وضوح رؤية متفق عليها، وتُمثِّل منهجيّة ثابتة في وضع علامات الترقيم وعدم إهمالها.

ومن عجب أن المؤلفين والمعلمين يُعلِّمون التلاميذ علامات الترقيم، على نحو، ثم يصممون أسئلة لا تُراعى فيها العلامات التي نصّوا عليها وعلموها، فإن قلّدهم التلاميذ في هذه المخالفات كانت إجاباتهم قاطعة في أن هذا الموضع لا يحتمل إلّا هذه العلامة، فيخسر الطالب الدرجة حين يخسرها، من غير قناعة منه بأن خسارته كانت عن إنصاف.

إن ثمة مواطن في درس الترقيم ثابتة المواقع، وأخرى تحتل ما تحتله اللغة من مشاعر، فقد أقرأ جملة قراءة تعجيية أو فيها قدر من التعجب، وقد نُقرأ الجملة نفسها قراءة إخبارية، وعندئذ يكون مجال للاختلاف، والاجتهاد، وتفسير النص، وفي هذه الحدود ينبغي أن يُترك هامش من الحرية الواعية الهادفة في اختلاف علامات الترقيم ، والمقصود هنا بالدرجة الأولى تلك المواطن المتفق عليها، فهذه ينبغي - كما قلنا في الحديث عن علامات الضبط بالشكل - أن تُدرس فتتبنها المؤسسات الرسمية لتتربى عليها الأجيال تربية واضحة من بداية رحلة التعليم.

الأخطاء المطبعية

لم يخل الكتاب المدرسي في مناهجنا من ظاهرة الخطأ المطبعي، فكتاب القراءة للصف الثاني ج 1 الطبعة الثالثة عشرة، فيه هفوات في ضبط أربع كلمات في سطرين متتاليين، ضبط فيهما التعبير الآتي: "وأكتبها" الذي ورد مرتين بضم الهاء من الضمير، وكلمة دُفُتري وردت مرتين، وقد فُتحت الفاء فيهما.

وكتاب القراءة للصف الثالث ج 2 المقرر المشترك، طُبع تسع طبعات، بيد أنه ينطوي في طبعته التاسعة على أخطاء، نلتبس العذر فيها بعدّها مطبعية، فكلمة "أروّي" من بيت الأثشودة "قسّم الجندي" ما كان ينبغي أن تظلّ الأجيال تردده بخطئه النحوي، الذي لا يؤثر إصلاحه في وزن البيت:

قسماً سأضحى بدمائي لأروّي أرض الكرماء

فقد جاءت كلمة أروّي غير منضبطة الآخر بعلامة النصب، وهي الفتحة.

وانظر همزة القطع الساقطة من كلمة الإسراء في الأثشودة نفسها:

يا بلد الإسراء الصامد جاهدْ فالنصر لنا جاهدْ

فمن غير همزة القطع لا يستقيم الوزن إلا أن تشدد اللام، وهي ضرورة لا داعي لها.

وانظر في الأنشودة نفسها كيف جاءت كسرة الميم في الحرّم مختلطة بالراء، وهي تحت الميم، وقد كانت بعد الميم في "الظلم"، وبدون حركة في (والكرم) من البيتين:

يا بلد الأقصى والحرم يا مهد النخوة والكرم

صبراً، فالنصر لنا، صبراً والفجر يُطلّ من الظلم

ومن الأخطاء المطبعية أن ضُبِطت كلمة (عَمّار) بالضمة بدل التثنية كما لو كانت ممنوعة من الصرف.

أمّا الكتب التي أعدها المجمع فهي أقلّ أخطاء، بيد أنها لم تخل تماماً منها.

ولا يُعْتَدَر عن ذلك بأن يقال: إن هذه الطباعات المتعددة ليست إلاّ طبعةً آلياً. فأين ملاحظات المعلمين التي يطلبها المؤلفون في العادة، في نهاية مقدمات الكتب المقررة، ليزودوا بها الجهات المسؤولة، حتى تُراعى هذه الملاحظات في "طباعات قادمة"؟ أليس الكتاب المقرر كالبيت يحتاج إلى سهر عليه وترميم، كلّ عام، وفي كلّ طبعة؟

الحروف والمقاطع

يكاد التركيز يكون منصّباً على الحروف دون المقاطع في كتب المنهجين، السابق والحالي، وقد كان من المفيد ألاّ يُهْمَل نظام المقاطع في بعض المواطن من الكتب التأسيسية، وبخاصة في عمليات توضيح النطق حين يعجز الرسم الكتابي المعتاد عن توضيحها، كتوضيح العلاقة بين الكلمات المعرّفة بـ ال وما

قبلها من ألفاظ عند دخول ال على الأحرف الشمسيّة والقمرية في نحو: كانت
المزرعة خارج البلدة، وشاهد التلاميذ الدجاج في مزرعة الدواجن (انظر : كتاب
القراءة للصف الثالث ج ص51).

غير أنّ نظام المقاطع قد أهمل تعليمياً إهمالاً تاماً في هذا الكتاب، ولعلّ
إهماله مظهر من مظاهر التعامل مع اللغة بوصفها أداة اتصال كتابي، وليست
أداة اتصال نطقي.

وقد أهمل نظام المقاطع كذلك فيما وقفتُ عليه من الكتب التي أعدها
المجمع، وأذكر مثلاً بعض المواطن التي كان ينبغي أن يُفاد فيها من النظام
المقطعي في الجزء الثاني من كتاب "لغتنا العربية" للصف الثالث، فقد طرح عملياً
بعض المشكلات الكتابية المتعلقة بضبط الحروف، فالكلمة المعرّفة بـ ال نحو:
الريح، حين دخلت عليها لام الجرّ، كُتبت هكذا: للريح، أي بشدّة على الراء وكسرة
تحت اللام الأولى، وطبيعي ألاّ تضبط اللام الثانية، لأنها ليست لها قيمة صوتية
نطقية، إذ هي قد أُدمجت في الراء. ولذا فقد شُدّدت الراء، وأما كلمة: (اللّص)، فقد
جاءت اللام الأولى فيها غير مضبوطة واللام الثانية مشدّدة مكسورة، وأحسب أن
هذا غير صحيح، إذ الصواب أن تكون اللام الأولى ساكنة، واللام الثانية مكسورة
دون تشديد. (انظر : المرجع السابق ص 92 السطر الأخير، وص 28 سطر 3)
وعلى هذا ينبغي أن يُعلّم الناشئ أن ما يُنطق من قولنا: للريح، هو وفق النظام
المقطعي المنطوق: لِر/ريح /وأن كلمة اللص مقطعيّاً مؤلفه من: ال/لصّ.

ومن المسائل الإملائية الصوتية التي طرحها الكتاب إدخال همزة الاستفهام
ولام الجرّ على الكلمات المعرّفة بـ ال، مبدوءة بأحرف قمرية نحو اللؤلؤاد، حيث
ضُبّطت لام الجرّ بالكسرة وضُبّطت لام التعريف بالسكون، وأمّا مع الأحرف
الشمسية فقد ضُبّطت لام الجرّ، وظلّت لام التعريف دون ضبط، لأنها تقتقر إلى
القيمة النطقية في نحو اللطّلاب ص 140س13-14) وأحسب أن هذا المسألة

يمكن أن توضح في: الأولاد، هكذا:

أ / لَّا / أُو / لاد

وقُلْ مِثْلَ ذَلِكَ فِي نَحْو: إِلَى الطَّلَابِ = إِ/لَطْ/طُلْ/لَاب

عَلَى الطَّلَابِ = عَ /لَطْ/طُلْ/لَاب

إِلَى الْأَوْلَادِ = إِ/لِ /أُو /لاد

عَلَى الْأَوْلَادِ : عَ /لَّا /أُو/لاد

فالنظام المقطعي يبيّن كيف أن صوت المدّ في أواخر نحو: على، وخلا،
والى، وفي، وأخو وحمو... يُقَصَّر، بينما هو في النظام الكتابي يُكْتَب طويلاً.
(انظر كتابي بحوث في الاستشراق واللغة، والبحث المعنون بـ: التفكير اللغوي بين
النظام المقطعي والشكل الكتابي) ويبيّن النظام المقطعي أن بنية الكلمة المعرفة
بلل المبدوءة بحرف شمسي يَحْدُث فيها غيرُ ما يحدث في الكلمة المبدوءة بحرف
قمري، وعلى هذا فإن عبارة (في الامتحان) تُكْتَب مقطعيّاً هكذا: فِ /لَمْ /تِ /
حان.

لا تكاد تخلو جُلّ اللغات من مشكلات كتابية، إذ تُقَصَّر الأنظمة الكتابية
فيها عن الوفاء بحاجة النطق، فالكتابة نظام مستقر نسبياً، والنطق نظام متحرّك
نسبياً، وهو نظام متأثر بعوامل التطور اللغوي، وبأشكال الانفعال النفسي، والتفاعل
الاجتماعي، وهي أمور لا يتسع المقام للإفاضة في الحديث عنها. وقد سعت
أساليب التعليم المتطورة للإفادة من البحث الصوتي في تقريب الهوة بين النظام
الكتابي المستقر، بوصفه رمزاً تاريخياً محافظاً، والنظام النطقي المتغيّر، فكانت
علامات الترقيم مُعِيناً على الميّز بين نطق ونطق، وكذا علامات النبر، والتغنيم،
ونظام المقاطع اللغوية، التي توضح كيف تُنطق الكلمات والجمل، وقد أفادت

الإنجليزية والفرنسية والألمانية من هذه الأمور في إعانة المتعلمين على النطق السليم، ولذا كان لازماً أن تنظر مؤسساتنا اللغوية في إمكانية الإفادة من ذلك، في "تجسير" الهوة بين النظام الكتابي، والنظام النطقي، وقد أجزنا ذلك في علامات الترقيم التي اقتبسناها من الأمم الأخرى، واستعنا في تعلم تلك اللغات بأنظمتها المتطورة التي تصف النطق وتجسر الهوة بين ما يُكتب وما ينطق.

النصوص

يغلب على النصوص التي تسبق الصف السادس أن تكون سهلة، فيها أثر الصنعة، وهذا جيد، ومُسَوِّغ. غير أن بعضها لا يخلو من صعوبة، فنشيد "صباح الخير" لسليمان العيسى، ورد في كتاب القراءة للصف الثالث، الجزء الثاني ص 13 من المنهاج السابق، وفيه تعبيرات جميلة، إلا أنها فوق مستوى التلميذ في هذه السن، من نحو: وذاب السحر في شفتي، نشيد رائع الكلمات، أصنع منه أجنحتي، وتنبأت من مقاطعه، وتكبر ألف زنبقة..

بيد أن النصوص تصبح، في كثير منها، على جانب من الصعوبة، ابتداء من الصف السادس فنص شوقي في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم، ومطلعه:

وُلد الهدى فالكائنات ضياء وفم الزمان تبسم وثناء

ذكر فيه مؤلفو كتاب "لغتنا العربية للصف السادس، الجزء الثاني": أربع عشرة كلمة، احتاجت إلى توضيح المعنى، فوضّحوها، مع أن النص المختار لم يتجاوز ثمانية أبيات، وأحسب أن ألفاظاً أخرى وردت في النص نفسه قد تغاضوا عن توضيحها، وهي تحتاج إلى توضيح، من نحو: غرة، وروث، والباغي. وثمة صعوبات أخرى سيواجهها التلميذ، ليس في الكلمات، وإنما في تعبيرات تدق لُطفاً، فلا يستطيع من في سنهم أن يفهمها، ومن ذلك: فم الزمان تبسم، وتضوّعت مسكاً بك الغبراء، ومن نحو:

صلى عليك الله ما صحب الدّجى حادٍ، وَحَنَّتْ بالفلا وَجْنا

وكثيراً ما كانت النصوص التراثية التي اختيرت للناشئة فوق مستواهم، فكأنما نبع اختيار مؤلفيها لها من استشعارهم لجلال قَدْرها ورفعة مضمونها، وقوة بيانها، انظر: مثلاً قصيدة الأسد لأبي الطيب المتنبّي التي اختيرت للصف السابع (كتاب "القراءة العربية" ص 231 المقرر السابق):

أَمْعَفَ اللَّيْثِ الْهَزِيرِ بِسَوِّطِهِ لِمَنْ ادَّخَرَتِ الصَّارِمَ الْمَصْقُولَا
وَقَعَتْ عَلَى الْأُرْدُنِّ مِنْهُ بَلِيَّةٌ نُضِدَتْ بِهَا هَامُ الرِّجَالِ ثُلُولَا
وَرَدُّ إِذَا وَرَدَ الْبُحَيْرَةُ شَارِبًا وَرَدَ الْفَرَاتَ زَنْيَرُهُ وَالنَّيْلَا...

وقد أورد كتاب الصف السابع من هذه القصيدة أحد عشر بيتاً، وفسّر من الكلمات الصعبة سبع عشرة كلمة، وفي تقديري أن في الأبيات نحو خمس وعشرين كلمة تحتاج إلى تفسير، إضافة إلى المجازات والاستعارات والتشبيهات الكثيرة.

إن هذا الصعوبات البالغة في هذا العدد الواسع من المفردات الصعبة واللغة البلاغية الرفيعة، تجعل العملية التعليمية عملية معقدة. فبدلاً من أن تأتي حصيلة الناشئ من النمو التعليمي طبيعية متدرجة يُراعى فيها سنُّه وتجاربه ونموه العقلي، فإنه بهذا الطوفان من الكلمات الصعبة والبلاغة العالية، يُحس بأنه لا يشرب أو يتشرب من سلسبيل هذه النصوص، وإنما يغرق في طوفانها، ويحس إزاءها بالخوف والجزع، وعدم القدرة على المحاكاة مضموناً أو شكلاً، نطقاً أو كتابةً.

لا ريب في أن ما يُطلب من مؤلفي الكتب المدرسية أمر صعب، ومطلب عزيز، في اختيار النصوص، وفي التدرج بها من السهل إلى الصعب، وفق خطة مدروسة ترتقي بهم في حصيلة المفردات، وفي الأساليب البلاغية والتركيب النحوية، والأبنية الصرفية، ولذا كنت أميل إلى الإكثار من محاولات التنافس في

تأليف الكتب المدرسيّة، على أن يتم ذلك على أساس من خدمة البنية التحتيّة، ممثلة في المُعجمات والقوائم الإحصائية التي تقف بنا من الألفاظ على أكثرها شيوعاً، وأهمها استعمالاً، وعلى الأسس التربويّة واللغويّة اللازمة في التأليف المدرسي، في مدى متناول من التاريخ والجغرافيا، وبما يحقق الغرضين معاً: سلامة النطق وسلامة الكتابة.

وقد كان من دواعي سروري أن أجد أن الكتب الأربعة الأولى من المقرر الحالي "لغتنا العربيّة" رغم افتقارها إلى أساس علمي لاختيار مفرداتها أصلاً، قد كان كل كتاب منها على وعي بما تضمّنه الكتاب الآخر من مفردات، وعلى هذا فإن حصيلة مفردات الطفل كانت ترتقي وفق خُطة مدروسة واعية. وقد كانت دروس المراجعة، دروساً حقيقية في هضم ما أخذ، إذ هي لا تسعى إلى تقديم شيء جديد، وإنما تسعى إلى ترسيخ ما مرّ، وأمّا الكتب الأخرى من المقرر السابق والحالي فتتقصها الخطة المدروسة في تنمية حصيلة الطفل من المفردات، كما أن دروس المراجعة فيها كانت مختلطة الأهداف بالدروس الجديدة، على نحو ينقصه الوعي والقصد. غير أن حصيلة المفردات في جميع الكتب المدرسيّة تقوم أساساً على الانتقاء التخميني الذي يحكمه اجتهاد المؤلفين وليس الفرز الإحصائي.

للغة العربيّة خصوصيّة يحافظ عليها أهل العربيّة من قديم الزمان، وهي خصوصيّة ترمي إلى ربط الأجيال على اختلافها زماناً ومكاناً بما كُتب بالفصحى من تراث حضاري، وبخاصة ما تبوّأ من هذا التراث مكانة أدبية رفيعة . غير أن هذا القصد ينبغي أن يكون مدروساً، إلى جانب أهداف أخرى، فاللغة ليست تراثاً فحسب، ولا أدباً فحسب، ولذا كان ينبغي أن نحسب نسبة معينة لعيون الأدب القديم، وأخرى لعيون الأدب الحديث، وثالثة للغة في وضعها العادي، ممثلاً في كتب التاريخ والأخبار والصّحافة والرواية، والرياضة، والمختبرات العلميّة ، وعلى هذا كان ينبغي أن ننظر إلى اللغة بوصفها وسيلة تواصل لكل الأغراض، من

غير أن يستبدّ بنا النص الأدبي الرفيع، لنضفي عليه هالة من القداسة، التي قد يحس معها الإنسان أن اللغة إما أن تكون أدباً رفيع المستوى، وإلا فلا! ولا يخامرنا شك في أن تراثنا مليء بالسهل والصعب، من النصوص: القديمة والحديثة، وبالمتدرج: من الصعب إلى السهل، ومن السهل إلى الصعب، ومن هنا كانت المسؤولية لا تبرح عاتق التربويين في البحث، لكل مستوى، عما يناسبه، ويتدرج مع مستواه من النصوص.

وثمة نوع آخر من القداسة يُضفى على بعض الموضوعات الأدبية، حين تُصور الشخصيات المقدمة، على أنها شخصيات ملائكية فُطرت على الانحياز للخير، وجُبِلت عليه، فكأن هذه الشخصيات لم يتنازعها نازعاً الخير والشر، فَرَجَّحت جانب الخير بعد مغالبة وقوة عزيمة ، ولا يخفى أن القارئ الناشئ يحتاج إلى أن يرى أنموذجاً في غيره، لأناس يشبهونه فيما جُبِلوا عليه بفطرتهم في كل العصور والأماكن، من غرائز وأنانية ونوازع تتصارع فيها قيم الخير والشر، فينجح- إن نجح - بعد لأبي ومقاومة وتجرع لمرارة الألم. ولنا في نصوص القرآن الكريم عظة وعبرة، إذ صَوِّرت الأنبياء في عذابات آلامهم وابتلائهم في أبنائهم وإخوانهم وزوجاتهم وأهليهم وأوطانهم، بل في أنفسهم ، أما أن نجد أنفسنا أمام شخصيات " مقدّسة"، أو حلول "مثالية"، لا يعرفها الواقع إلا نادراً فهذا ما قد يُعطي نتائج عكسية، ولا يحقق الأنموذج الواقعي. ولأضرب مثلاً بشخصية حاتم الطائي بما داخلها على مرّ العصور من جوانب أسطورية، فإن هذه الشخصية- على النحو الذي يُرسم لها في الكتب المدرسية- لا تُعدّ في مقاييس عصرنا إلا شخصية تُمثّل السّفه والطيش، ذ ذ والتركيز عليها على هذا النحو الذي تداخله مواصفات الكرم " الأسطوري" هو نوع من الهروب من عالم يبالغ في تحكيم العقل والمادة، إلى عالم يبالغ في رسم "المثال".

النحو والصرف

ثمة طرقٌ ثلاثٌ مشهورة اتُّبعت في تناول المادة النحويّة، وهي: الطريقة الاستقرائية: وهي طريقة ترمي إلى إدراك الصفات المؤتلفة أو المختلفة بين الظواهر اللغويّة، تمهيداً لاستنباط القاعدة، كأن يُلاحظ أنّ الصفات تتأخّر عن موصوفاتها، وأنها تتبّع موصوفاتها في الإعراب. وكأن يُلاحظ وضع المبتدأ والخبر، قبل دخول الفعل الناسخ، وبعد دخوله عليهما.

وأما الطريقة الكلّيّة أو طريقة النص، فهي ترمي إلى أن تُتناول اللغة من خلال نصّ شامل يتوفّر على مناقشة موضوع واحد، يُقرأ ويُستوعب ويُناقش فيه التلاميذ، وليس من خلال جمل لا تربط بينها وحدة معنويّة بالضرورة، ويأتي على هامش هذا النص الذي يُحتفى فيه بجانب المعنى، مناقشاتٌ استقرائية بالإشارة إلى الجمل التي يمكن أن تُستقرّى على نحو ما مرّ في الطريقة السابقة، ثم يتبّع ذلك استنباط القواعد والأحكام اللغويّة العامة، ثم يأتي التطبيق بعدئذٍ. ولا يقتصر الهدف على موضوع لغويّ واحد، وإنما يكون عاماً، يتناول اللغة تناولاً عاماً كالمفردات، والتذوق والفهم، والخط، والإملاء، والتعبير، والنحو والصرف.

وأما الطريقة الثالثة فهي الطريقة الاستنباطيّة، أو القياسيّة، وقوامها عرضُ القواعد وشرحها، ثم تطبيقها على بعض الأمثلة، فالقاعدة هي المرجع والمنطلق، وليس النص، وقد يبلغ الأمر من شدة الاحتفاء بها أن يُستهدف حفظها لتكون أساساً يُستذكر عند الخطأ.

ولعلّ عيب الطريقة الاستقرائية يكمن في اصطناع الجمل المؤدية إلى القاعدة، دون وحدة موضوعيّة تربطها، وأما الطريقة الثانية (الكلّيّة) فهي تُوفّر وحدة الموضوع، لكنّ الوقت قد يضيع معها في تأمل النص وشرحه، فلا يبقى وقت كافٍ للوفاء بالأغراض المتعددة التي تطمح هذه الطريقة في تحقيقها، وأما الطريقة الثالثة: الاستنباطيّة أو القياسيّة فعييبها أن القاعدة قد تتحوّل فيها إلى غاية تُستظهر، فيُخدع استظهارها، إذ قد يكون مستظهِرها غير قادر على التطبيق، لأنه

في واقع الحال، لم ينل من التطبيقات ما فيه الكفاية.

لقد ألفنا الطريقة الاستنباطية القياسية في كتب التراث النحوي السابقة، إذ جرت العادة أن يبدأ النحوي الباب بتكثيف قواعده الأساسية، ثم يبدأ بالتفصيلات والجزئيات، والاستثناءات، ويوضح ذلك بشواهد، أو بأمثلة مفصلة على قد القاعدة تفصيلاً.

ولا شك في أن النحو قد مرّ بمرحلة الاستقراء قبل ذلك، وهي مرحلة فيها ملامح وصفية، إذ كانت اللغة تُسمع من الناطقين بها، ثم تُخضع شواهدا للملاحظة والاستقراء، للوقوف على ما اختلف وما ائتلف، ولاستنباط القواعد التي تحكم الظواهر اللغوية.

أما الكتب المدرسية فيغلب عليها البُعد عن الطريقة القياسية التي تنطلق من القاعدة، وقد سار بعض الكتب المدرسية على الطريقة الكلية، أو طريقة النص، وبخاصة في الكتب التأسيسية التي حملت اسم اللغة العربية من المقرر السابق، فقد جاء في مقدمة كتاب "اللغة العربية" للصف الثامن ما نصّه: "إن تعليم اللغة العربية ينبغي أن يتم في وحدة مترابطة بين فروعها". وعلى هذا "فلم تخل وحدة من تطبيقات لغوية منزعجة من مادة الوحدة" التي تكون قد اشتملت على أهداف متعددة كالقراءة والتذوق واللغة والمعجم والإملاء، وجاء في مقدمة كتاب اللغة العربية للصف السادس: "وهذا الكتاب يشتمل على جميع فروع اللغة العربية المقررة: من قراءة وكتابة (خط وإملاء) ومحفوظات وقواعد وتعبير" ولكن الكتاب يسير على الطريقة الاستقرائية في استعراض بعض الجمل داخل الوحدة، واستخلاص القاعدة منها، وقد يُعقّب ذلك بتمرين قصير للتطبيق، كما في تطابق الصفة والموصوف (المرجع السابق ص 162) وربما لا يتسع المجال للتطبيق بعد استنتاج القاعدة (انظر : المرجع السابق ص 173) وعلى العموم، فإن التطبيقات قليلة، لا تكفي وفق هذه الطريقة ، وربما لا يشفع لهذه الطريقة أن يُترك أمر

الاستكثار من التمرينات للمعلم، والمعلم - كما نعلم- يحتاج إلى من يُعِدُّ له، ولو أعد بعضهم، فإننا لا ندري كيف يكون إعداده، وأحسب أن جلهم لن يعبأ بهذا الأمر.

ولذا كنت استحسن في المقرر المعمول به الآن أنه لم يكتف بكتاب واحد في "قواعد اللغة العربيّة" إذ أردف كتاب القواعد بكتاب آخر يحمل اسم "التطبيقات اللغويّة". وقد جاء في التطبيقات اللغويّة للصف الثامن ما نصه:

"نصّ منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي لأول مرّة، على تخصيص حصة "للتطبيقات اللغويّة"، هدفها أن تكون فرصةً لتدريب الطلبة تدريباً عملياً على ما يدرسونه في حصص القواعد والمطالعة والنصوص والتعبير في الصف نفسه، وتمكينهم من استنتاج القواعد الأساسيّة لفروع اللغة المختلفة".

والكتب المدرسيّة تجمع في " طريقة انتلافيه" بين الطريقة الاستقرائية والطريقة القياسية. بيد أن هذه الكتب تتفاوت سلاسة وتشويقاً، وتدرجاً بالتلميذ نحو استخلاص القواعد والتطبيق عليها، فلو عقدنا موازنة بين كتابي الصف الثاني الثانوي السابق والحالي، لوجدنا أن الكتاب السابق يفضّل الكتاب الحالي على نحو ظاهر، ولو عقدنا موازنة بين كتاب قواعد العربيّة للصف السابع القديم، وكتاب قواعد العربيّة للصف الثامن الحالي لوجدنا أن كتاب القواعد القديم يحتوي ضعف الأبواب النحويّة التي نجدها في الكتاب الحديث، مع أن القديم مخصص للصف السابع، والكتاب الحالي مخصص للصف الثامن ؛ فالكتاب السابق مكتظ مُزدحم ثقيل الهضم، وتكاد تمرينات الكتاب الحالي تكون ضعف التمرينات الواردة في الكتاب السابق، علاوة على أن الكتاب الحديث قد خُصص فوق ذلك كله كتاباً " للتطبيقات اللغويّة" كما أشرنا. وثمة ملحظ يشار إليه، وهو أن التمرينات في الكتاب الحالي متنوعة، وهي أكثر تشويقاً منها في الكتاب القديم، كما أن صوغ القواعد كان في الكتاب الحالي على نحو ألطف مما كانت عليه في الكتاب

السابق، فالقاعدة تأتي في الكتاب الحالي مقرونة بمثال دال، أما في الكتاب القديم فتأتي القاعدة على الأغلب صياغة صماء، دون مثال، وكأنما هي مُعَدَّة للحفظ والاستظهار، وكان المنتظر بدلاً من ذلك أن يعتن ي بتتويج التطبيقات، وبخاصة في مجال التدريب على الكلام الشفوي الذي يتعرّض فيه طلبتنا ومعلمونا على حد سواء.

وعلى أي حال فإنّ الكتابين: القديم والحديث، قد تزيّدا في ذكر أمورٍ لا لزوم لها في المراحل التأسيسية، فلا أحسب أن مستوى الصف الثامن بحاجة إلى أن تُحشد له مع أسماء الإشارة المشهورة، أسماء إشارة من نحو: ذانك ودينك، وتانك وتينك (قواعد اللغة العربية للصف الثامن، الكتاب الحالي ص 39) ولا هو في حاجة إلى معرفة اللفيف المقرون واللفيف المفروق (المرجع السابق ص 65) ولا في أن يعرف نون التوكيد الخفيفة في هذا المستوى ، وفي الكتاب القديم للصف السابع تفصيلات أكثر عدداً وأقل وظيفة عملية. وقد استشعر مؤلفو الكتاب الجديد ثقلها على المبتدئين، فتخففوا منها ، بل لقد اشتمل الكتاب السابق- للصف السابع- في موضوع الإعراب بالحركات المقدرة على الاسم المقصور في نحو: تَكُونُ الندى على الأزهار (ص 47)، والاسم المنقوص في نحو: الرجل القاسي مكروه (المرجع نفسه ص 50) وهكذا نلمس أثر الارتجال في اختيار القواعد وأبوابها بين مقررین متقاربين زمنياً، في بلد واحد، وكان ينبغي لو أنّ الأمر مدروس دراسة عميقة، ألا يكون البون شاسعاً في تحديد مقدار مناسب من القواعد بين المقررین، وألا يأتي المقرر اللاحق في صورة يشبه بها أن يكون نَسفاً عميقاً للسابق.

ولو نظرنا مثلاً في أبنية الأفعال التي اختيرت للصف العاشر، لوجدنا أنها عشرة أبنية، وقد أورد المؤلفون لكل بناء بعض معانيه، وجاء إيراد القواعد على أساس شكلي محض: المزيد بحرف فالمزيد بحرفين ثم بثلاثة، لكننا لا ندري أيها

الأهم في واقع الاستعمال. وُقِّل مثل ذلك في أبنية المصادر، ولو كان الشيوخ هو الأساس في الاختيار فهل سيجد التلاميذ أنفسهم في حاجة إلى معرفة ما أكرهوا على تناوله من صيغ المبالغة النادرة من وزن فُعَال التي قَدَّم لها المؤلفون أمثلة من نحو: مُلَّاح، وُطُول، وعُجَّاب (انظر : كتاب قواعد اللغة العربيَّة للصف العاشر، المقرر الحالي ص90) فهذه أبنية أحسب أن المنهج الإحصائي سيلفظها، كما أن كثيراً سواها قد يُلفظ، أو يوقع موقعه الصحيح في سُلَّم أولويَّات الورود، وهذا ينسحب على باب الممنوع من الصرف والصفة المشبهة وغير ذلك من أبواب الصرف.

وُقِّل مثل ذلك في بعض أبواب النحو، فإني أشك في أن الحاجة العمليَّة تقتضي أن يُحشد هذا العدد الكبير من نَوَابِ المفعول المطلق، إذ بلغت ثمانية في كتاب قواعد اللغة العربيَّة للصف العاشر (المقرر الحالي ص152).

ألَسنا في حاجة إلى إحكام الاختيار في تدريس كتاب، وقتُ تدريسه محدود مضغوط، ولم يغب ثقل الوقت عن واضعي الكتاب، إذ جاء في مقدمته: " وقد يتساءل الزملاء المعلمون والمعلمات تساؤلاً مباشراً: كيف يمكننا أن نَعْلَم هذا الكتاب في ثمانٍ وعشرين حصَّة؟ " ولم تخرج إجابتهم عن هذا السؤال عن الاعتراف بضيق الوقت عن هذا الحشد من الأبواب المستفيضة في النحو والصرف.

إن الأبواب الصرفيَّة والنحويَّة التي تناولها هذا المقرّر كثيرة بحق، في هذا الزمن الضيق، وهي: الميزان الصرفي، والأفعال: أبنيتها وأشهر معانيها، والمصدر الصريح والمؤول، والمشتقات: اسم الفاعل، وصيغ المبالغة، والصفة المشبهة، واسم المفعول، واسم التفضيل، واسما الزمان والمكان، واسم الآلة، والممنوع من الصرف والمفعول المطلق، والمفعول لأجله، والمفعول فيه، والمفعول معه، والحال، والتمييز، والعدد، وأسلوب النداء، وأسلوب الاستثناء، علاوة على مراجعةٍ لأبواب

الصف التاسع ومراجعة لأبواب الصف الثامن، على أن تمرينات المراجعة هذه لم تكن متقنة في ترسيخ المادة التي أخذت.

ومع أن بعض مؤلفي الكتب المقررة يرغب في أن تُراعى بعض نتائج الدرس اللغويّ الحديث، غير أن هذا الهدف يُغفل في مواطن، أذكر منها على سبيل التمثيل: كيف أن النحويّ الحديث قد يظلّ وفيّاً للماضي، إيجاباً وسلباً، فالمضارع معتل الآخر يُذكر على أنه مجزوم وعلامة جزمه حذف حرف العلة من آخره، في نحو: لم يأتِ (انظر: قواعد اللغة العربيّة، الصف الثامن المقرر الحالي ص153). وهذا الرأي القديم يعبر عن مدى تأثير التععيد اللغويّ بالشكل الكتابي، فالياء في يأتِي، وأصلها يأتِي، قياساً على المضارع الصحيح المرفوع- قد أصبحت صوت مدّ يأتِي تخلصاً من البنية المقطعية ليأتِي ya,tiyu، و"يأتِي" أصبحت بعد الجزم: يأتِ، أي قُصرت الياء صوتياً، ولم تحذف إلّا كتابة، وعلى هذا كان الأولى أن يقال للتلميذ: علامة جزمه حذف حرف العلة كتابة، وتقصيره نطقاً، وقس على ذلك في نحو: لا تنه، إذ قُصرت الألف نطقاً وحُذفت كتابة، وكذلك لِنَدْعُ، إذ قُصرت الواو صوتاً وحذفت كتابة.

ولعلّ ما نلاحظه في الكتب المدرسيّة والكتب التراثيّة القديمة، وفي ضبط التلاميذ للنصوص التي يكتبونها، من وضع فتحة على الباء في كتبنا، وعلى التاء في كتبنا، يعود إلى أننا نذكر لهم القاعدة التي تقول: يُبني الفعل الماضي على الفتح إذا اتصلت به تاء التأنيث أو ألف الاثنين، مع أن الواقع الصوتي المنطوق يشير إلى أن ألف الاثنين هذه، هي في ذاتها فتحة طويلة، تُعني عن أن يُثقل ما قبلها بفتحة، وقس على ذلك الماضي إذا اتصلت به واو الجماعة، في نحو: كتبوا، على توهم ضمة استثنائية تسبق الواو، أي على الباء في كتبوا، كما لو كانت كتبوا = ك+ فتحة +ت+ فتحة + ب+ ضمة +و، وكما لو كانت كتبنا = ك+ فتحة + ت + فتحة +ب+ فتحة +ا

ومن الطريف أن يُقدّم كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثامن، المقرر الحالي ص 117 الفعل (أدّوا) مثلاً على بناء الماضي على الضم، مع أن الدال تبدو هنا مفتوحة لملازمة خاصة، ذات علاقة بتقصير المقطع الطويل المغلق في أدّوا، وأصلها على القياس: أدّ/ داو.

من تطلعات المرحلة القادمة

وبعد، فأود- إضافة إلى ما ذكر، وليس تلخيصاً له-أن أنهي هذه الدراسة بالملاحظات والنظرات الآتية، عسى أن تكون نافعة في صياغة المقررات التعليمية القادمة:

أولاً:

العربية لغة واسعة في بُعديها الزماني والمكاني، وقد تراكم في حاضرها: القديم والحديث، ولذا فقد بات لزاماً أن نحدد ما نريد من تعلّمها، في الصرف والنحو والأساليب. وهذا ما تسعى إليه لغات حيّة لا يمتد عمق الثقافة اللغوية فيها، إلى ما يمتد إليه عمق الثقافة اللغوية العربية ، ومع ذلك فقد سعوا إلى تحديد ما يريدون في ضوء هدف واضح يرمي إلى إيجاز الطريق على المتعلّم في الوصول إلى الهدف من اللغة، وهو تحقيق التواصل بأقل ما يمكن تعلّمه من قواعد النحو والصرف والصوت والأساليب والمفردات، دون حاجة إلى استعمالات مهجورة، لا يبعث فيها الحياة أن يُتكلّف لها موضوع حيّ، ويحضرني هنا ما تكلفه مؤلفو كتاب (النحو والصرف للصف الثاني الثانوي الأدبي والشرعي، المقرر الحالي ص 55، 50) ليبيّن الحياة في كلمتي كَرَب واخلوق، حرصاً منهم على مبدأ الوفاء بحشد ما ورد في الكتب التراثية من أفعال دالة على الشروع، فكان مثال كَرَب عندهم هو: كَرَبَ فريقُ كرة القدم الوطني يُتمّ استعدادَه للمشاركة في البطولة الدوليّة. ومثال اخلوق هو: اخلوق الأمن الغذائي أن يشمل المجتمعات الفقيرة.

ثانياً:

نحتاج إلى وعيٍ تتَمَثَّل فيه أهداف واضحة عمليّة، من وراء تعليم اللغة، فالواقع الحالي يُنمّ عن أننا نركز على هدف الكتابة أكثر من تركيزنا على القراءة والتكلّم، ومن أمثلة ذلك أن نضبط أواخر الكلمات عند انتهاء الجُمْل، ونقول بعددٍ للطفل: لا تحرك عند الوقف، وكثيراً ما تحوّل حصّة التعبير إلى ممارسة كتابية صامتة، دون أن تكون فرصة للتحدّث، وكثيراً ما كانت حصّة القراءة الجهريّة قاعة محكمة يتجبرّ فيها المدرّس بألوان من السلوك الانفعالي القاسي، وعلى العموم، فإن الهدف المنطوق من اللغة يظل هدفاً تتقصه المهارات الجادة في مجال القراءة الجهريّة، والتعبير الجهري، والمواقف المنطوقة المتنوعة كالحوار، والخطابة، والمحاضرة، وهذا ما تعكسه مواقف الطلبة حتى في المراحل الجامعيّة، إذ هم يجرؤون على التعبير الكتابي أكثر من جرأتهم على التعبير بالفصحى، التي يفرّون منها إلى التعبير باللهجات المحليّة.

ثالثاً:

من مقتضيات التفكير العملي لغوياً، ألاّ يتحكم التفسير الشكلي للغة في مضمونها، كما لو كانت قواعدُ المضمون تتطابق دائماً مع قواعد الشكل في اللغة، أي لغة، وبالتالي يُبني على ذلك، خطأ، توهّم أن التفسير الشكلي ينبغي أن يكون خاضعاً للمنطق ذاته الذي يخضع له تفسير المضمون؛ فالمضمون أقرب إلى درس المنطق الذي لا يختلف فيه الناس، على اختلاف لغاتهم، وأما من حيث الشكل فلكل لغة منطقها الخاص الذي ينبع من خصوصية نسيجها اللغوي الذي يميزها عن غيرها، وأحسب أن هذا المبدأ لم يراع في بعض جوانب التّأليف اللغوي

الذي بُنيت عليه الكتب المدرسيّة، فلو كنّا نراعي ذلك لما أدت بنا الرغبة المَلّحة في تفسير نصب الحال (الهدف الشكلي) إلى أن نجعل من السؤال بـ "كيف" ميزاناً نبني عليه كلّ مفهوم الحال "مضموناً" كما لو كان النصب مشروطاً بمضمون "كيف".

انظر مثلاً تحكّم "كيف" في درس الحال، في كتاب قواعد اللغة العربيّة، المقرر الحالي (ص173 وما بعدها) مع أن قواعد الحال شكلياً لا ينبغي أن تحول دون عدّ جمل من نحو: (جلس الرجال يستريحون، أو وقفت أنتظر زيداً، أو قابلت المسؤول أعرض عليه مشكلتي) جملاً لا تجيب عن "كيف" بالدرجة الأولى، وإنما تجيب عن "لماذا"، ولكنه الخلط بين مقتضيات التفسير الشكلي والمضمون.

رابعاً:

لا تستطيع اللغة أن تتوسع في أشكالها وقوالبها بما يجاري تَوَسّع مضامينها، ولذا فقد أَلِفنا في تاريخ كثير من اللغات أن تميل اللغة إلى تحميل الشكل الواحد مجموعة من المضامين، وأن تختصر كثيراً من الأشكال التي تسقط على درب التطوّر الذي تمرّ به اللغة في رحلة ارتقائها. وهذا ما حدث في أبنية الأفعال العربيّة، وفي ألوان من الجموع، والمصادر، وبعض أبنية المشتقات، وقد جرى ما يشبه ذلك في لغات أخرى أيضاً. فالألمانية الدارجة اختصرت صيغ الأزمنة القديمة فيها، لثَحْمَل وظيفتها عدداً قليلاً تبقى في واقع الاستعمال اليومي.

وأما العربيّة فمما زاد في قواعدها أن تعيدها ابتداء كان يقوم على أساس من التوسع في اختيار المستويات اللغويّة من شعرية ونثرية. وللشعر خصوصياته التي كان ينبغي أن تُفَصّل عن المستويات العادية، التي تجمع بينه وبين النثر، فصلاً أوسع مما نصت عليه كتب الضرائر الشعرية. ولكن عدم الفصل هذا، جعل قواعد اللغة تُثَقّل بكثرة القواعد من جهة، وتنمّيع من جهة أخرى بما لا يُعرف: أهو

من خصوصيات الشعر أم مما تجيزه اللغة في أوضاع الاستعمال العادي. كما أن المعيارية العربية قامت على تأليف القواعد مما تنوّعت فيه اللهجات، فتداخلت العموميات التي تجمعها، بالخصوصيات التي يوقف إزاءها بحيرة: أهى من العموميات التي ينبغي أن يُحرص عليها، أم من الخصوصيات التي يمكن الاستغناء عنها؟ وقد ترتب على هذا -وفي ظل غياب منهج واضح في الفرز الإحصائي الذي يعطي الأشياء قيمة تتناسب وشيوعها- أن جاءت كتبنا المدرسية حافلة بما يلزم وبما لا يلزم، وفي هذا ما يفسر وجود هذا "الكم" الهائل من القواعد وأوجه التعدد التي تنقّل على الناشئة، وبخاصة حين يُفرض عليهم معرفة أبنية أو قواعد نحوية لا يستطيعون توظيفها ، وقد ترتب على هذا أن تُحشد لهم القواعد حشداً عشوائياً، يَستهدف الوفاء باستحضارها من الكتب التراثية إلى الكتب المدرسية استحضاراً جعل الكتب المدرسية، تُقدّم للناشئة مادة مكتظة بالقواعد، وبخاصة في المراحل المتأخرة من الرحلة المدرسية، بحجة أن مدارك التلاميذ في الصفوف الأخيرة قد اتسعت بما يؤهلهم لاستيعاب هذا الحشد من القواعد، وبحجة أن الرحلة المدرسية قد آذنت بالانتهاء، فلا بُد من إيداع ما تبقى منها، ما تبقى من قواعد اللغة.

ولطالما أحس المدرسون بضيق الوقت المخصص للوفاء بحق تعليم العربية في مدارسنا، وهذا أمر خطير بحق، فكأننا بضيق الوقت نتعمد أن نحشر الأشياء في عنق الزجاجة، أو كأننا بتضييق الطريق وتكثيف السير فيها لا نريد لحوادث المرور أن تكثر.

ولو أن مستعرضاً مَحَصَّ هذه القواعد لوجد إلى جانب سمة الاكتظاظ فيها، سمةً أخرى، وهي سمة النقص، فالكتب المدرسية التي تعج بأبواب النحو والصرف وبتفصيلات هذه الأبواب التي خُدمت خدمة تراثية، ما تزال فقيرة في مجال الدرس الصوتي، حتى كاد نظام المقطع يكون مغيباً منها. وقل مثل ذلك، في تأثير بعض الأصوات على بعض، في نطق الكلمة والجملة، وفي وضع الكلمة حين تنطق

مفردة، ووضعها في بيئتها من الجملة والنص.

وقد تزداد الحاجة إلى مثل هذا في مستويات الأطفال الصغار في المراحل الدراسية الأولى، حين تكون أعضاء النطق لديهم في حاجة إلى الارتقاء والنضج. بل إن بعضهم يظل يعاني لغوياً ونفسياً واجتماعياً، إلى مراحل متقدمة من العمر، من بعض المشكلات النطقية التي يُنتظر من الكتاب المقرر أن يساعدهم فيها، كأن تُحل مشكلة تداخل الأصوات عندهم، أو تأثير بعضها في بعض، فيأتي الكلام واضحاً بدلاً من أن يظل مغممماً مُلتقاً غامضاً.

ولأضرب مثلاً آخر من النحو، فعلى الرغم من وجود تفصيلات لكل من جملة الشرط وجملة الصلة، وجملة الحال وغيرها، إلا أننا لا نجد درساً واحداً جمعت فيه التراكيب الدالة على أنواع الزمن في العربية. ويعود السبب في عدم إنصاف التعبير الزمني في العربية إلى ذلك الوفاء الأعمى للمعيارية التي لا يُراد لها أن تخرج عن مقولات من نحو: "وُلد النحو بأسنان.. ومن أراد أن يضع كتاباً في النحو بعد سيبويه فليستح".

وأحسب أن علم البلاغة قد أصابه الأذى أكثر مما أصاب أي علم من علوم اللغة، فإذا كان الصرف والنحو من ثوابت اللغة، وكان الثبوت على المعايير القديمة لا يؤذيها كثيراً، فإن الثبوت على قواعد البلاغة القديمة قد أوجعها وأوهنها وعَقَّدها، لأن البلاغة- رغم بعض ثوابتها النسيية- تظل من المتغيرات التي تتغير بتغير الذوق العام.

خامساً:

ثمة تحسس بالغ بُديه إزاء العاميات، وهو تحسس مفرط ينبع من نظرة استعلائية، تحكّم أحياناً بأن الاستعمال خطأ، لأنه مستساغ متداول في العامية، فكأنما يراد بذلك أن تُعزل اللغة عن الوسط الاجتماعي الذي تُمارس فيه ممارسة لا تحتاج معها إلى أي قدر من التعليم، وعلى هذا قد يُخطأ من يقول: دُولِي وفُرُوِي، ومِهْنِي.. وهكذا، أي بأن تكون النسبة للجمع، وذلك لأن القاعدة البصرية العتيدة تقتضي بأن تكون النسبة للمفرد، مع أن في القاعدة الكوفية التي تجيز النسبة إلى

الجمع، والعامّة حين تقول مثلاً: مجلس الأمن الدُوليّ، لا تعني دولة بعينها، وإنما تعني النسبة إلى مجموعة الدول، وكذلك النسبة إلى المهَن فيقولون: مركز التدريب المهني، أي الذي يُتَدَرَّب فيه على مجموعة من المهن، والمجلس القُرُوي الذي تنتسب إليه مجموعة من القرى، فلماذا لا يُتخذ من ذلك توسعة على اللغة؟ فيكون الدُوليّ دالاً على النسبة إلى دولة بعينها، والدُولي حين تكون النسبة إلى مجموعة من الدول.

إن التواصل بين الفصحى والعاميّة أمر مطلوب ومرغوب فيه، ولا ينبغي أن يُعادي، ولا نملك أن نفرّ منه، وهو ما حدث على مرّ العصور، وغاية ما يُطمح فيه أن نراقب التدرّج في رأب الهوّة كلما اتسعت بينهما، ليكون ذلك لصالح الفصحى، ورُجحان كَفَّتْها. وعلى هذا كنْتُ استحسن من بعض الكتب المدرسيّة أن تأتي بأمثلة على التصغير من واقع ما يجري على السنة العامة، ما دام يتفق ونواميس الفصحى نحو: صويلح وسويلم وعبيد وسهيل (مذكّرة في قواعد اللغة العربيّة للصف الثّاني الثّانوي الأدبي والعلمي والتجاري، المقرر السابق ص 109) أمّا أن يُؤتى بالأفاظ من نحو لا يُعهد تصغيره، فيقال: كيف تطبق عليه قاعدة التصغير، فهذا يجعل اللغة صعبة، ومراسها عنيداً، ويحيل قواعدها إلى رياضة ذهنيّة عسرة، ولا يخدم الفصحى. فقاعدة التصغير مثلاً ينبغي أن تنطلق من الواقع العملي، لا المتخيل، الذي كان يتسلّى به الترف النحوي، حين كان يقال: كيف تصغر أو تتسب إلى رجل سُمّي: كيف، أو سمي: في، أو: على...أو كيف تصغر: سفرجل، أو إبراهيم. (لمزيد من التفصيل عن التواصل بين العاميّة والفصحى - فيما أرى - انظر كتابي: المستشرقون والمناهج اللغوية ص 114، الطبعة الثّانية).

سادساً:

نحتاج في تقديم المادة اللغويّة إلى منهجية واضحة تستسيغها الناشئة، فلا يكفي أن يقال: نبدأ بالأسهل ثم نترج من ذلك إلى الأصعب، فهذا لا يُغني عن طرح بنائيّ للأبواب، كأن يَعْرِف الناشئ شيئاً من الصرف، كالمجرد والمزيد، قبل أن يبدأ باستخدام المعجم،، وإلّا فسوف يُضطر إلى ما اضطر إليه مؤلفو كتاب

اللغة العربيّة للصف السادس، المقرر القديم، إذ رَتَّبُوا معجم المفردات الصعبة في آخر الكتاب، وفق الحرف الأول فالثاني.. للكلمة، دون النظر إلى حروفها الأصلية أو أساسها الاشتقاقيّ.

وعلى ذلك ينبغي أن يُبنى درس المبتدأ والخبر، على أساس من معرفة الجملة الاسميّة، وأن يُبنى درس النواسخ على أساس من معرفة المبتدأ والخبر، وأن يُبنى درس الفاعل على أساس من معرفة الجملة الفعلية، وأن يُبنى درس نائب الفاعل على أساس معرفة بالفاعل، وأن يُبنى درس الحال والتمييز والشرط والتعجب.. على أساس من المعرفة بالجملة الاسمية والجملة الفعلية، وعلى ذلك أيضاً ينبغي أن يُنظر إلى أن الكلمة تتألف من مقاطع، والمقاطع من أصوات، وهكذا.. فهذا أساس لا بدّ منه في معرفة الأصول وأصول الأصول، والفروع وما يتفرع عنها، في النحو والصرف والصوت. فهذه النواميس اللغويّة العامة ينبغي أن تراعى، ولا يدخل في هذا الأساس البنائي أن يؤتى على المرفوعات جميعها، ثم المنصوبات ثم المجرورات، إذ الأولى من ذلك أن يأخذ شيئاً من هذه وشيئاً من تلك، وربما شيئاً رابعاً لا من هذه ولا تلك، فالنحو أوسع من أن يُحصر في هذه المصطلحات الثلاثة: مرفوع، ومنصوب ومجرور أو مجزوم، أي هو أوسع من أن يحصر في عامل ومعمول، فثمة أشياء لا تعمل ولا يُعمل بها، وثمة نظرات أخرى تخرج عن نظرية العامل، التي تفسر الشكل، إذ قد ينظر إلى النحو نظرة قائمة على المضمون، أو المراوحة بين الشكل والمضمون، فقد تُبحث اللغة من باب الأساليب كالنفي، والشرط، والزمن، والاستثناء، والحال، والتعجب، والاستفهام، والمدح والذم، وما شاكل ذلك. وهو أمر ممكن.

سابعاً:

وثمة أساس آخر، وهو الشيوخ المبني على الإحصاء، فنحن لا نزال نرتجل في تخمين الألفاظ الشائعة، التي نبني عليها نصوصنا المدرسيّة، وحسبنا أن نذكر تجربة قام بها أحد الباحثين الألمان، إذ حاول أن يقف على المشترك من الأفعال الشائعة في العربية، في كتب تعليميّة ثلاثة كبيرة، جاء بعضها في مجلدات عدة، فكان المشترك بينها لا يتجاوز مئة وخمسين فعلاً، والبقية أفعال اختلفت فيها هذه

الكتب (انظر : الأفعال الشائعة في العربية المعاصرة لهارتموت بوبتسين، ترجمة إسماعيل عمايرة، منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية 1986م).

ولو كنّا نملك دراسات إحصائية لكان في وسعنا أن نقدم المادة اللغوية في صورة معجمات صغيرة تتناسب وأعمار الناشئة، وثقافتهم، ولكان في وسعنا في أبواب الصرف والنحو أن نعرف بأي القواعد نبداً وبأيها ننهي. وعلى هذا فما تزال مناهجنا ومقرراتنا بحاجة إلى بنية تحتية وصفية إحصائية نعرف على أساسها كيف نقدم اللغة للناشئة بصورة مدروسة لا مرتجلة. وعلى هذا فإن المرء يعجب من هذا العبارات الهيئية في كتابتها، حين نزعم في مقدمات هذه الكتب أننا نتخير الألفاظ والقواعد وفق شيوعتها، فأين نحن من الدراسات الإحصائية الدقيقة التي تقف بنا على أرضية صلبة تسمح لنا بالاطمئنان إلى حقيقة ما يحتاج إليه الأمر ؟ حتى نُترجم هذه العبارات إلى واقع ينقلها من المزاعم والأمانى والتخمينات، إلى الواقع الحقيقي القائم على أساس علمي، كما هي الحال في مقررات تدريس اللغات الحية.

وقد كان من سخریات الأمور أن تستسهل وزارات التربية والتعليم، فتؤبّط الصبية الصغار، مختصراً لمعجم الصحاح للجوهري، فتظن بذلك المختصر - وقد صغروا حرفه الطباعي - إنها قد وضعت بين أيدي الناشئة معجماً مناسباً، يعينهم في فهم ألفاظ الحياة، وما علموا بذلك أن المسألة ليست في اختصار هذا المعجم الجليل، أو سواه، ولا في تصغير طبعته وخطّه، وإنما في مدى ملائمته للغرض. إن مثل هذه الأعمال، تحذيرية، لا تُغني عن أن تُؤلف المعجمات بما يتناسب مع الحاجة الحقيقية الواعية من وراء أن يقتني الصغير معجماً يلبي حاجة عملية لديه، لا أن يكشف عن مفردات انسحب كثير منها من واقع الاستعمال، منذ زمن بعيد.

لقد أدركت عملياً قيمة العمل الإحصائي في فرز القواعد اللغوية إثر تجربة عملية على باب الشرط، ثبت لي من خلالها أن عشرات من القواعد التي نصّت عليها كتب النحو لا لزوم لها، وحسبنا أن نعلم مثلاً أن من أدوات الشرط - التي لا يكاد يخلو من ذكرها كتاب نحويّ - ما لم نجد عليه شيئاً من الشواهد، في عينة مستقيضة من النصوص المحتج بها لغوياً، وأذكر من ذلك "أيان" التي يذكر لها

النحاة شاهداً يتيماً، لم يرد في عينتي، "وإذ ما" التي يستشهد عليها النحاة بشاهدين لا ثالث لهما. كما أثبت لي الفرز الإحصائي مثلاً، أنَّ الفعل الماضي أكثر شيوعاً من المضارع المجزوم في جملة الشرط، حتى إن نسبة شيوعه في بعض النصوص-ككتاب الرسالة للإمام الشافعي، المجلد الأول- قد بلغت 100%.

ثامناً:

لا يخفى أن الكتب المدرسية - ومنها كتب تعليم العربية - تحتاج إلى مزيد من التنوع في تمريناتها، فالتنوع المدروس فيه تحريك للذهن، وبُعد عن النمطية المملة، كما أن فيه إثارة وتشويقاً، ولذا بات من لوازم الوفاء بهذا المطلب أن تقوم بعض الدراسات بالأطلاع على ما أُلّف في مقررات الدول العربية والأجنبية، بقصد حصر أنماط التمرينات والتدريبات اللغوية فيها، وبيان الإيجابيات أو السلبيات لكل نمط فيها، وسيكون هذا الجهد جزءاً من البنية التحتية التي نعتد عليها عند الشروع في تأليف مقرراتنا، أو تطويرها، فنتخير منها ما نحاكه، أو نصوغ على منواله، أو نُعدّله. وبالتالي نكون قد أغنينا تجربتنا في مجال حيويّ من مجالات التعليم. وسيكون لهذا التنوع أثره الإيجابي في إنصاف الأغراض النطقية، وبخاصة حين يكون من مقتضيات هذه التمرينات استخدام الأجهزة الصوتية والمعامل اللغوية التي تمكن التلميذ من مراقبة أدائه من حيث الوقوف على الأخطاء، ومن حيث ملاحظة جمال الصوت، ومدى وضوحه، ومناسبته لمقتضى الحال.

تاسعاً:

مما يعجب له المرء أننا نشكو من تفاوت مستويات المدرسين، ولكننا نكل إليهم اختبار الطلبة، في كل صف من الصفوف المدرسية، فتأتي النتائج متفاوتة أيضاً، فثمة نوع من المدرسين يراعي جانب الذاكرة في التقويم، فتأتي أسئلته من نحو: اذكر، عدد .. وثمة نوع يجمع بين أسئلة تقوّم الذاكرة والذكاء، ويوازن بينهما، ومنهم من يَعْرِف أساسيات التقويم، ومنهم من لا يعرف منها إلا اليسير، ومن المدرسين من يُجزل في إعطاء الدرجات، فيخدع الطالب ويخدع أسرته بعلامات مرتفعة، ومنهم من تَشَحّح العلامات عندهم، فلا يكاد ينجح أحد، وقد تُعبر الدرجة المعطاة عند بعضهم عن مضمونها أو لا تُعبر..

وهكذا يصبح الاختبار خاضعاً لاعتبارات شخصية، قد يداخلها الهوى، أو قلة الخبرة أو ما شاكل ذلك من أمور تجعل المرء يشك في ترجيح الطلبة أو ترسيبهم على حدّ سواء.

وكان الأولى أن تصمم اختبارات تشخيصية تخضع لاعتبارات علمية لكل مستوى، اختبارات جادة تشرف على إعدادها مؤسسات تعليمية تربوية نفسية، تقف بنا على مستوى أداء المدرس، والمدرسة، اختبارات مجربة مدروسة متطورة تختبر المنهاج والكتاب المقرر، والعملية التعليمية بكل مقوماتها وأسسها وطموحاتها.

وينبغي أن نُعدّ الاختبارات التشخيصية المؤسسة المجربة، لكل مُقرّر، ولكل الصفوف المدرسية. فما أقل هذه الاختبارات، التي نستطيع بها أن نعرف مستويات المدارس والمدرسين والطلبة والكتب المدرسية وغير ذلك من مقومات العملية التعليمية اللغوية وغير اللغوية⁽¹⁾!

عاشراً:

في ضوء المنظور مما يجري حولنا بهذه السرعة المتسارعة، في مجالات الحياة جميعاً، فإن اللغات - كالهويات الثقافية- تعيش صراع البقاء، وتتزاحم تراحماً عريباً، فكم من لغة كانت محلية كالإنجليزية والفرنسية، ثم أصبحت عالمية بوسائل العصر الحديث، وبمتغيرات أخرى في معادلة القوة والضعف الحضاري. فإذا أردنا للغتنا أن تزاحم، وأن تعزز مقومات وجودها، فإن علينا أن نبذل المال والوقت والخبرة في سبيل تطوير الواقع كلّ، والواقع اللغوي من ضمنه، وأن نواجه تحديات العصر في مجال الاتصالات بأنواعها، وفي كل المجالات، وألاً نكتفي بدور اليد السفلى التي تنتظر من اللغات المزدهرة الآن، بحثاً متطوراً لترجمه، أو برنامجاً حاسوبياً تُعرّبه، وقد يأتي التعريب مسخاً، لا هو بالعربي ولا هو بالأجنبي، كصورة التعليم المدرسي والجامعي في بلادنا. لا شك في أن مناهجنا الحديثة

(1) اجتهدت مع بعض الزملاء، في وضع اختبار، نشرته الجامعة الأردنية، بعنوان: " دليل اختبار القراءة

التشخيصي"، كما كانت لي مع ابنتي حنان محاولة أخرى نُشرت، بعنوان: "مهارات اللغة العربية- اختبار تشخيصي في النحو والصرف والمعجم والعروض والإملاء والمعنى".

اختلفت درجة عن وضعها قبل مئات السنين، لكن هذا التطور - الذي قد يكون خطوة إلى الإمام أو قد يكون خطوة إلى الوراء - يبقى كله خطوات متخلفة، إذا ما وازنا ذلك بالخطى المتسارعة التي يسير فيها التطور العالمي، هائجاً مائجاً، وقد يتضمن الغث والسمين، وما ينفع وما يضر، وقد واجهته مدارسهم وجامعاتهم، أما نحن فكثير منا لا يزال في خصام مع لحظة اليقظة من نوم عميق، متسائلاً: أيهما أنفع دفء الفراش ولو بأحلام مزعجة، أم يقظة تعترتها عقبات وواقع صعب، وفي مجال اللغة والتطوير التربوي يدور سؤال ربما يكون موازياً: أيهما أجدى أننقطع إلى الماضي، وفيه، أم ننقطع عنه، ومنه، أم نواجه الحاضر بما ينفع من أسلحة الماضي والحاضر.

وختاماً، فالمرجو أن يظلّ تحسين الأداء في تقديم العربية للناشئة، هاجساً يُقلقنا، وأن تبقى العربية أمّاً لهذه الأمة، تغار عليها، وتسهر من أجل خدمتها، وتعتزُّ بها، فهي لغة القرآن العظيم، ولغة العلم والحضارة، وهي مظهر وجوهر ننوحد عليه، ونباهي به.

أكرر شكري للمجمع الكريم، آملاً أن يظل قلعة حصينة من حصون العربية، ورباطاً متقدماً من أربطتها، وأشكر لكم - معشر الحضور الكرام - حضوركم وحُسن استماعكم، والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

المحاضرة الرابعة

تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام
في جمهورية مصر العربية ، دراسة وتقويم"

الأستاذ الدكتور محمود كامل الناقة
أستاذ المناهج والتدريس ومدير وكالة تطوير
التعليم الجامعي بجامعة عين شمس

الثلاثاء 19 صفر 1421هـ - 23 أيار 2000م

يكثُر الحديث الآن عن التحديات الثقافية المعاصرة التي تواجه تعليمنا في العالم العربي، كما تتردد على ألسنة المفكرين وفي كتاباتهم أقوال تشير إلى هذه التحديات والتي منها طمس الشخصية القومية (الانتماء والولاء) وضرب الوحدة العربية، وانهيار المنظومة القيمية، والتخلف عن النهضة العلمية والثورة التكنولوجية.

إن مثل هذه التحديات هي في حقيقة الأمر فروع لما أراه التحدي الأصل الذي يتمثل في تعليم اللغة العربية وإقالته من عثرته، حيث يصح لنا أن نقول في بداية هذا السياق إن تعليم اللغة العربية تعليمًا يقوم على نظر علمي ويعالج واقع هذا التعليم المتردي لهو التحدي الثقافي الأكبر الذي يواجه المناهج الدراسية في العالم العربي.

بداية لا يتسع المقام هنا كما لا يحتاج الأمر للحديث عن اللغة العربية كمفهوم أساسي من مقومات الانتماء والولاء والوحدة الوطنية، ذلك أنها البنية الأساسية لهذه الأمور، كما أننا لسنا في حاجة إلى تقرير أن اللغة العربية مقوم أساسي من مقومات بناء المنظومة الخلقية وحمايتها، وأنها إن لم تكن بنيتها الأساسية فهي على الأقل وعاء بنيتها الأساسية، كما نعتقد أننا لا يمكن أن نتجادل حول كون اللغة العربية الآن مقوم أساسي من مقومات التقدم العلمي والأخذ بأسباب التكنولوجيا وأنها أداة التعبير عنها، ووعاؤه وحاملة مضمونة وثمرته، كما أن علينا أن نسلم بأنها أداة لصياغة محتوى المناهج ووسيلته للتعليم والتعلم.

نود أن نقول إن اللغة العربية مقوم أساسي نستطيع به أن نجابه هذه التحديات، وبضعفها وانهيارها على ألسنة أبنائها وأقلامهم تصبح عملية مجابهة هذه التحديات والتغلب عليها أمراً في غاية الصعوبة إن لم يكن ميئوساً منه، ويصبح تحدينا الأكبر هو تعليم اللغة العربية أولاً تعليمًا يقيّمها من ضعفها، ويقللها من عثرتها، وهنا نقف فنتساءل: هل واقع اللغة العربية الآن وواقع تعليمها يرقى إلى منزلتها وإلى الدور الذي ينبغي أن تحققه، والوظائف التي ينبغي أن تقوم بها ويمكنها من أن تكون أداة فاعلة في مساعدة المناهج الدراسية على مواجهة

التحديات المطروحة؟ أم أن هذا الواقع هو التحدث الأكبر والحقيقي للمناهج الدراسية؟

واقع اللغة العربية، الأزمة والتحدي:

مأساة، كارثة، مصيبة، انهيار، قصور، تخلف تشويه، مشكلة، تحلل، عجز، موت، شكوى صارخة، خطر يتهدد، غريبة بين أهلها، يهجروا أصحابها .. إلخ.

عندما نقرأ عن واقع اللغة العربية الآن على ألسنة أبنائها والشكوى من هذا الواقع سنواجه بهذه الكلمات والعبارات التي ربما دلت معاني كل واحدة منها على شيء محزن فإذا تجمعت معاني كل هذه الكلمات والعبارات وجدنا أنفسنا أمام صرخات باكية حزينة مرتجفة واجفة لأن الضعف في اللغة العربية والشكوى منه أصبح حديثاً شائعاً، فما من متخصص في علوم اللغة أو في الأدب أو إعداد مناهجها أو في رسم استراتيجيات تعليمها، وما من مفكر له اهتمامات لغوية أو كاتب له نظرة قومية قيمية، وما من متخصص في العلوم الدينية أو الاجتماعية وما من باحث في علوم اللغة، أو في علوم تعليمها إلا ويرى أن واقع اللغة العربية الآن على ألسنة المتعلمين والمتقنين مأساة نعيشها، وكارثة حلت بنا ومصيبة أحاطت بلساننا، وقصور أصاب بياننا وتحلل استشرى في تعبيرنا، وتشويه أضاع ملامح فكرنا، وتخلف وعجز أصاب تعليمنا اللغوي حتى أصبحت اللغة العربية غريبة بين أهلها الذين هجروها وأضحت مشكلة تواجه ثقافتنا وهويتنا، وخطراً يتهدد كياناتنا الشخصية والوطنية ووحدتنا القومية وتراثنا الفكري والديني وقيمنا الاجتماعية والخلقية ولقد بلغ الأمر أن قيل إذا أردت أن تعرف أين تموت اللغة العربية فاعلم أنها تموت في كل مكان^(١).

ولقد أفاض المهتمون باللغة العربية وتعلمها حديثاً وكتابة عن هذه المشكلة الخطيرة والتحدي الكبير الذي ينبغي علينا أن نواجهه ألا وهو ضياع اللغة العربية. لقد تحدث هؤلاء عن عدم إتقان المتعلمين والمتقنين للغة العربية، وتعرش ألسنتهم في قراءتها وفهمها والتعبير الصحيح بها وكتابتها، كما تحدثوا عن شيوع الأخطاء اللغوية النحوية والإملائية في كتابات الطلاب بجميع مراحل التعليم كما أشاروا إلى

الضعف الشديد في استخدام اللغة الأم لدى كل مستويات المتعلمين والمتقنين من عاملين بالصحافة والإعلام وقيادة الرأي العام والسياسة ورجال الدولة، والعاملين في دواوين الحكومة، حيث تكثر الأخطاء اللغوية بكل أنواعها، ولقد امتدت هذه الظاهرة لتنتشر في المكاتبات الرسمية، والعناوين الرئيسية للصحافة اليومية والمجلات العلمية والأدبية بل وامتدت إلى الكتب العلمية الجامعية.

قد تهون الشكوى من ضياع اللغة على ألسنة الطلاب والخريجين والمتقنين وفي وسائل الإعلام مسموعة ومقروءة ومرئية، ولكن المشكلة الكبرى تكمن عندما نجد أن اللغة تضيع أيضاً على ألسنة المعلمين وفي كتاباتهم بشكل عام، هنا يقتضي الأمر أن نقف ونستكر أو هنا أيضاً لا نملك إلا أن نقول إن اللغة العربية تعيش الآن مأساة كبرى في المدرسة العربية، وإذا كان هنا ما هو أسوأ من المأساة فستعيشها اللغة العربية في المستقبل القريب ما لم نندرك الأمر ببقطة وسرعة، وإذا أردت أن تعيش هذه المأساة فارجع إلى ^(٣) ولقد وصلت المأساة إلى طلاب الدراسات العليا في اللغة العربية الذين يفترض فيهم التفوق والنبوغ ففي بحث عن طلاب الدراسات العليا يقوم الباحث ^(٤)، في معرض حديثه عن الأخطاء اللغوية "والغريب في الأمر أن طلاب الدراسات العليا من خريجي شعبي اللغة العربية والدراسات الإسلامية يقع معظمهم في تلك الأخطاء اللغوية التي يقع فيها الطلاب في التخصصات الأخرى، كما لوحظ أيضاً أن الخطط البحثية وتقارير الرسائل الجامعية التي تراجع لغوياً من قبل هاتين الشعبتين تتضمن أخطاء لغوية أيضاً".

الأسباب والنتائج:

وهكذا نجد أن النظرة العابرة إلى الواقع اللغوي تكشف بوضوح "أن لغتنا العربية في محنة لا تقل عن محنة أمتنا في التمزق والتشتت وان هذه المحنة لتدعو إلى الأسى والحسرة، فن المؤلم حقاً أن تصبح اللغة الفصحى بعيدة عن ألسنة مدرسي المواد المختلفة، وأن تصبح هذه اللغة الجميلة العذبة الرقيقة غريب عن أصحابها الشرعيين الذين من المفروض أن يكونوا حمايتها والذائدين عنها، هل ثمة استهانة وتهاون أكثر من هذا التهاون وتلك الاستهانة ^(٥)؟

لقد وصل الأمر إلى حد الاستهتار باللغة واعتبار العلم بها عيباً، والعالم بها متخلفاً لا يجوز الاهتمام به، وأخذت وسائل الإعلام تلج على أسماع الناس وعقولهم بلغة مشوهة في ألفاظها وقواعدها حتى أصبح العامة يحسبون أن هذا الغثاثة هي اللغة الصحيحة، أما غيرها من لغة راقية فلا يجوز لعامل متحضر أن يقرأها^(٦) فهي لغة عيبية قديمة لا تصلح للحضارة والتقدم والنماء الحديث.

اغتربت اللغة وأصبح ضعفها مظهراً من مظاهر الاستلاب الثقافي وطغيان الثقافة التغريبية وهما من معطيات الواقع العربي الآن. ومن المضحك المبكي أن الأطفال الذين بدأت إحدى مدارس رياض الأطفال تطبق عليهم تعلم الفصحى بطريقة تجعل اللغة على ألسنتهم سليقة حينما سمعوا أحاديث معلماتهم معهم بلغة فصيحة سهلة بسيطة جداً أبلغوا أولياء أمورهم أن معلماتهم يحدثهم بالإنجليزية.

ولقد أخذ يتردد في أوساطنا التعليمية والثقافية والعلمية أن اللغة العربية لم تعد قادرة على مسايرة العصر ولا حمل علمه ومعارفه ولا استيعاب مصطلحاته التكنولوجية، والغريب في هذا أن كثيراً ممن يرددون هذا الادعاء هم ممن بأيديهم الأمر، وكبار أصحاب الأقلام والمراكز الإدارية والثقافية في بلادنا. ولقد بلغت الجرأة ببعضهم أن يقول: "إن اللغة العربية لا ترضي مثقفاً في العصر الحاضر، ولا تخدم الأمة ولا ترقئها لأنها عاجزة عن نقل شيء من العلوم التي تصوغ المستقبل". وبالبعض الآخر متظاهراً بدافع الحرص على رقي الأمة فيقول بخبث شديد "إن الرقي الذي ننشده يعني أننا نعني أننا نعيش المعيشة العلمية حيث تستند الحقائق إلى البيانات لا إلى العقائد - (ونلاحظ هذه الإشارة إلى العقائد) - لهذا السبب ينبغي أن تكون لغتنا علمية وثقافتنا كوكبية، وكتابتنا لاتينية والأمر في هذه العبارات لا يحتاج إلى تعليق خاصة الإشارة إلى العقائد والثقافة الكوكبية والكتابة اللاتينية.

وبلغت مهانة اللغة وهوانها أن قال البعض: إنه فكر في أمراض هذه الأمة فألفى أن مردها إلى التمسك باللغة الفصحى وهكذا نرى أن المتعقب لتبدو لغتنا الغنية وكأنها فقدت قدرتها على دقة العلم ونحن في مجال العلم، كما فقدت قدرتها

الإيجابية في التعبير الأدبي ونحن في مجال الأدب. وهذه الفرية التي قذفت بها لغة الضاد العظمية تحتاج إلى مناقشة طويلة ليس مكانها هنا وتم تناولها كثيراً إلا أنه ينبغي أن نقول أنه بالرغم من سهولة الرد على من أطلق هذه الفرية وأن مصدرها عجز هذا الفريق من المدعين عن إثراء لغة أمتهم، بل ضعفهم عن دراستها ومعرفتها وإسقاطهم هذا العجز على اللغة العربية تبريراً لتقصيرهم إزاءها ونكوصهم عن النهوض بها في عصرنا الحالي إلا أن هذه الفرية قد أثمرت الدعوة إلى ضرورة أن يتلقى الطالب العربي دروسه بلسان أجنبي، وهكذا أخذت اللغات الأجنبية تحل محل العربية خاصة في العلوم "حتى أصبحت اللغة العربية تابعة للتطور بدلاً من أن تكون مواكبة له، وخير دليل على ذلك الصعوبات التي تواجهها الجامعات اللغوية" وأخذ المثقف يجد غضاضة في الحديث بالفصحى بينما يطعم كلامه بالمفردات الأجنبية ولولا ضعفه في اللغة الأجنبية لتحدث بها.

لقد أدى عدم استعمال اللغة العربية والالتجاء إلى لغة أجنبية إلى حرمان المتعلمين من الاعتماد على اللغة الأم في اكتساب المعرفة العلمية - خاصة في المستوى الجامعي وفي كليات العلوم الطبيعية والطبية والهندسية - وبالتالي مواجهتهم أيضاً لبعض الصعوبات في الاعتماد على لغة أجنبية جديدة عليهم في ألفاظها وتراكيبها وإحياءاتها الثقافية والحضارية، وهذا يؤثر على تقدمهم في الدراسة بصورة أو بأخرى ويؤدي إلى نقص في كفاية النظام التعليمي الذي يتعهدهم، كما يؤدي ذلك - وهو أخطر - إلى إقامة حواجز بينهم وبين مجتمعهم وثقافته كما أن هيمنة اللغات الأجنبية يجعل لغتنا تنزوي إحساساً بضعفها وتجعل أبنائنا لا يثقون فيها، وينظرون إلى ثقافتنا نظرة دونية وهي ثقافتهم، من هنا تنهار فيهم مقومات الشخصية العربية في الوقت الذي يعجزون فيه عن بناء شخصيتهم وينتمون إلى ثقافة لغاتهم الأجنبية فيحسون بالضياع، ولعلنا ندرك أننا نفكر بلغتنا ولا يمكن أن نفكر بلغات أجنبية فنحن ننقل ثمرات التقدم العلمي والفكري ولا ننقل اللغة التي تتضمن هذه الثمرات.

ثم إن العربية لغة جماهير المثقفين والمتعلمين والمشاركين في النهضة العلمية والمستفيدين منها، ومن ثم لا بد أن نقدم لهم العلم والفكر بلغتهم ولا يقتصر ذلك على من تعلم لغة أجنبية لأنه حتى هذا الذي تعلم لغة أجنبية واحدة ستقتصر ثقافته العلمية على إنتاج اللغة التي يعرفها فقط.

ونتيجة لهذه الهجمة الشرسة لإحلال اللغات الأجنبية بدلاً من لغتنا العربية نجد أنه في حين ينكب المجمع اللغوي في بلد تعيش فيه اللغة القومية وضعاً طبيعياً على دراسة تعابير ومضامين جديدة في نطاق اللغة الأم لتحويرها أو تكريسها، أو إكسابها الشرعية ضمن اللغة المكتوبة والمنطوقة، تنكب الجامعات العربية على البحث عما يقابل تعابير أجنبية قد استعملت بالفعل وأُشيعت في لغة الاستعمال، ثم تجهد نفسها باستعمال المقابل العربي عوض التعبير الأجنبي بدوافع وطنية قومية لا دافع الحجة الفعلية المتأكدة للتعبير، وهكذا لم تعد اللغة العربية معبرة عن هويتنا الثقافية العربية، وهكذا أيضاً أخذنا ننادي بالتعريب بمفهوم آخر يعنى إعطاء اللغة العربية في أوطانها منزلتها الطبيعية كلغة قومية، وإعادة الوضع اللغوي الطبيعي في البلاد العربية باعتماد اللغة العربية لغة أم ولغة أساسية، وهكذا أصبح التعريب عملاً تحريراً يحرر اللغة من وهدهتها ويحرر ثقافتنا من تبعيتها، ويحرر شخصيتنا من ضياعها ويحرر حضارتنا من اندثارها، وحق القول ما قال أحد الزملاء الواجفين على اللغة العربية "رأفة بلغتنا أيها القوم، فوالله ما استخف نفر بلغتهم إلا كان مصيرهم إلى الضياع، وما حافظ قوم على لغتهم إلا كان ذلك دليلاً على جدارتهم بالحياة والبقاء.

اللغة والمناهج الدراسية :

عند هذا الحد نتوقف باحثين عن واقع العربية في المناهج الدراسية، وهذا مبحث يطول فيه الحديث ولا نستطيع أن نلم بأطرافه في مثل هذه الدراسة، ولذا فليسمع لي القارئ أن أكتفي بالإشارات التي تغني عن التفاصيل، وبالعينة التي تشير إلى المجتمع الأصلي.

فمن حيث المنهج المدرسي بشكل عام نستطيع أن نقول واثقين إن مكانة اللغة العربية بين المواد الدراسية المختلفة مكانة متدنية بصرف النظر عن عدد الحصص، ذلك أنه بمقارنة درجة اللغة العربية بفروعها -مثلاً- بدرجة الرياضيات بفروعها نجد تفوق الثانية طبعاً على الرغم من أن اللغة العربية مكون أساسي لكل متعلم ومتثقف بينما الرياضيات لها أهميتها في بعض التخصصات.

يظهر ذلك أيضاً في قيام مؤسسات تعليمية كثيرة على تطوير تدريس اللغات الأجنبية ومراكز لتحسين تعليم هذه اللغات والمواد الأخرى ما عدا اللغة العربية وأن العمل قائم في هذه المؤسسات على قدم وساق لتطبيق التجارب وابتكار الأساليب وإنتاج الوسائل والمعينات الحديثة لتجويد تعليم هذه اللغات بشكل لا يتوافر للغة العربية.

فإذا دخلنا المدرسة نجد أن النشاط المدرسي المصاحب للغة العربية قد أهمل إذ نتساءل أين الصحافة المدرسية، والإذاعة المدرسية، والخطابة والإلقاء، والمسرح والتمثيل، ومسابقات القراءة وجماعات الأدب والشعر وتحسين الخط... الخ.

ونجد من خلال فروع النهج المختلفة أن تعليم اللغة صار مجموعة من المعلومات حول علوم اللغة وفلسفتها ومقاييسها، وعن الأدب وتاريخه، وليس تعليمًا للغة كمهارات لاستعمالها استعمالاً سليماً صحيحاً، وقد أثبتت التجارب أن هذه الدراسة لا تجدي في تحصيل اللغة وممارستها، ولا يبقى من مقاييسها في عقول دارسيها شيء بعد تركهم معاهد الدراسة، وهكذا أصبحت اللغة العربية في المدارس مادة دراسية تدرس لذاتها بصرف النظر عن غايات تدريسها.

فإذا نظرنا إلى محتويات المنهج نجد أن اللغة تحولت إلى مجموعة من الكتب الغثة حولت تعليم اللغة إلى الجانب المكتوب وأهملت الجانب الشفهي من اللغة، إلى جانب أنها كتب لا تحقق من الأهداف سوى أنها تجبر الطلاب على كراهية اللغة وتعلمها، فالكتب قد افترقت إلى العناية بالتراث القومي قديمه وحديثه وفي صورته الزاهية، مثال ذلك "عزوف الطلاب عن حصص القراءة ذلك لأن القراءة بالصورة التي تقدم بها وبالموضوعات التي تضمها الكتب لا تثير اهتمام الطلاب

ولا تتحدى تفكيرهم ولا تقدم لهم جديداً" كما نجد أن كتب النحو المقررة ليست في مستوى التلاميذ وأن موضوعاتها وتطبيقاتها في حاجة إلى إعادة نظر من جديد، أما فيما يتصل بالأدب وهو نتاج اللغة وميدان استخدامها إبداعاً وتقليداً فنجد أن مناهج اللغة العربية وهي الموكل إليها أساساً بناء الولاء والوحدة الوطنية والقيم الخلقية والتقدم العلمي وتربية المواطن بشكل عام لم تعد تتيح لأبنائنا فرصة الاتصال بمشاهير الأدباء العرب وآثارهم الأدبية والارتباط بالتراث الحضاري للأمم، وهذا ما دفع ندوة تطوير تدريس اللغة العربية التي أقامها المركز العربي للبحوث التربوية بدول الخليج في الكويت في آذار (مارس) سنة 1989 أن توصي "بأن يتيح المعلم لأبنائه الاتصال بمشاهير الأدباء العرب وآثارهم الأدبية، والارتباط بالتراث الحضاري يبعث القيم ولا يعبر عن المثل ولا يثير المشاعر، ولا ينقل للدارس صورة أمينة عن الحياة العربية إن لم يكن يشوهها، فضلاً عن عدم مناسبتها للمستويات اللغوية للطلاب ولقد بلغ الأمر بالبعض أن قال ناقداً واقع مناهج اللغة العربية وكتبها: "لقد أصبح طلابنا في هذا الزمان الأغبر يجرعون على الرغم منهم نماذج رديئة من الأدب العربي، وأكاذيب عن تاريخ الأدب في كتب فرضتها جماعة من المنتفعين من أنصاف الجهلاء، وأنصاف المغرضين"، ويستطرد "إن مثل هذا الكلام الغث المقرر على طلابنا لحري بأن يقيم سداً بين الطلاب وبين اللغة العربية وآدابها. ثم إنه يعد مفسدة للعقل ومقبرة للذوق " ويضيف "لقد أجمع الذين يعذبهم انهيار لغتنا العظيمة أنه ما من سبيل لحماية لغتنا إلا تغيير تلك الكتب المزيفة، إذ لم يعد من المقبول أن نسكت على تخريب عقول الطلاب والتلاميذ ولا على إفساد أذواقهم، فالصمت على تلك الكتب المزيفة الغثة الهابطة إنما هو جريمة مستمرة".

أما فيما يتصل بمدخل التدريس وطرقه وفنياته وإجراءاته فهو أمر لا خلاف على أن نقرر فيه أن تعليم العربية في المدرسة العربية يفتقد إلى الطرق الحديثة الفاعلة والفنيات والإجراءات التي تجعل من حصة اللغة العربية حصة استمتاع باللغة استماعاً وحديثاً وقراءة وكتابة وإبداعاً وتذوقاً، ولذلك فهي تعلم الآن بشكل خاطئ تماماً وبأسلوب اعتباطي. أما بالنسبة للتقويم فهو قاصر لأنه يتم في ضوء

أن ما يدرسه الطلاب هو معلومات عن اللغة وليس اللغة نفسها، فهو لا يقيس مقدار نمو الطلاب في استعمال اللغة وإتقان مهاراتها بشكل وظيفي، ولذا فهو يحتاج إلى منظومة من أدوات القياس وفنياته وأساليب التقويم التي تتعدي كون اللغة مجموعة من الكلمات تحفظ معانيها ومرادفاتها أو تعرب أواخرها، ومجموعة من الصور البلاغية وشرح أبيات من الشعر.

ومن ملامح سوء واقع اللغة العربية أنه على الرغم من مئات البحوث التي أجريت في ميدان تعلمها -مناهجها وطرق تدريسها- على مستوى درجتي الماجستير والدكتوراه لم ينعكس شيء من نتائجها على تعليم اللغة وتعلمها تحسناً أو تطويراً، والأسباب كثيرة وعديدة ليس هذا مجالها ولكن مجالها دراسة أخرى عن واقع البحث التربوي في ميدان تعليم اللغة العربية.

أعتقد أن الإجابة تحتاج إلى تفكير حيث يصبح التحدي الأكبر لمناهجنا الدراسية هو إقالة لغتنا من عثرتها والاهتمام العلمي بتعليمها. والذي يحتاج منا إلى تفكير الآن هو التساؤلات التي تقول: ما العمل إذن؟ ما المدخل العلمي الذي ينبغي أن نتوجه به وننطلق منه إلى تعليم اللغة العربية؟ وما الشكل المؤسسي الذي يمكن أن يساعدنا على تحقيق هذا المدخل وغيره من المقترحات التي يمكن معها استنفاد تعليم لغتنا وحماية شخصيتنا القومية، وتمكين مناهجنا الدراسية من مجابهة التحديات المعاصرة الأخرى؟ هذا ما سنتناوله فيما يلي من الدراسة.

المنظور العلمي لتعليم اللغة العربية:

في ضوء كل هذا نرى أنه في الوقت الذي أمكن فيها التحكم بكثير من الظواهر بشك علمي فإن أمور حياتنا اللغوية ما تزال في أغلب جوانبها بعيدة عن الأسلوب العلمي الجاد الأصيل ، ومن هنا نقول إن تعليم اللغة العربية في حاجة الآن إلى كثير من الدراسات العلمية الواقعية المتنوعة التي تتناول بأسلوب علمي طرائق تدريسها وقبل ذلك فلسفة تدريسها ومداخل تعليمها.

وتتناول في ذات الوقت فنونها المختلفة بالدراسة والفحص، نقول يحتاج تعليم اللغة لذلك لأن تناول العلمي لتعليمها ما زال حتى الآن يكاد يكون منعماً خاصة

فيما يتصل بمداخل التدريس العلمية، وإن كان الأمر يتطلب أيضاً جهوداً تبذل في مختلف جوانب مناهجها التعليمية محتوىً وكتاباً ومدخلاً وطريقة وممارسة وتطبيقاً وتقويماً على أن تستند هذه المجهودات على نظرات علمية مجربة ولنا في تعليم الأمم الأخرى وللغاتنا أسوة حسنة.

إنه في الوقت الذي تغيرت فيه النظرة إلى اللغة وإلى تعليمها من كونها مجموعة من المعلومات والمعارف اللغوية الأكاديمية التي يتعلمها التلميذ عن اللغة إلى كونها مهارة أداء لغوي كلية تستند إلى مجموعة من المهارات اللغوية، وأن النظر إلى تعليم اللغة كمهارة يختلف تماماً عن تعليمها مجموعة من المعلومات والمعارف المتفرقة، نجد أنفسنا ما زلنا ندور في الفلك التقليدي لتعليم لغتنا دون مدخل علمي وهو العرف الذي استقرت عليه المناهج منذ سنوات طويلة في تعليم اللغة العربية في كل الدول العربية تقريباً، ونادت مؤتمرات التطوير بإعادة النظر فيه ، هذا العرف الذي يفصل المادة إلى فروع متوازنة هي القراءة والنحو والأدب والنصوص والإملاء والتعبير .. إلخ.

وهو عرف لا يتمشى مع كون اللغة العربية كلاً متكاملًا وأن النمو اللغوي عملية تكاملية وتراكمية.

لذا فالمنظور المقترح هنا منظور جديد لتعليم اللغة العربية في ضوءه يمكن إعادة النظر بشكل جذري واثري في تعليم اللغة العربية في مدارسنا، بحيث تتغير الصورة تماماً إلى الدرجة التي يمكن أن نكتشف معها أننا لم نكن نعلم اللغة على الإطلاق؛ لأننا كنا ننطلق في تعليمها من غير منطلق علمي وفي غيبة منظور علمي يستند على مبادئ وحقائق وأسس مسلمات لا تقبل الجدل، ومن هنا نبداً.

إن البداية الصحيحة لكل من يتصدى لتعليم اللغة وتدريسها أن يتعرف بوضوح وبشكل إجرائي مدخله العلمي الفلسفي وطريقته وفنائه وإجراءاته لتدريس اللغة وتعليمها، وهنا يجدر بنا أن نعرض لمفهوم المدخل في التدريس ثم نعرض بصورة فعلية لأحد المداخل الفعالة في تدريس اللغة، ثم كيف يمكننا هذا المدخل

من تغيير واقع تعليم اللغة العربية في المدرسة العربية تغييراً يحقق بالفعل عملية تعليمية فعالة.

فالمدخل في التدريس أي مدخل ما هو إلا مجموعة من الافتراضات التي تربطها بعضها ببعض علاقات متبادلة. هذه الافتراضات في جزء منها تتصل اتصالاً وثيقاً بطبيعة اللغة، وتتصل في الجزء الآخر بطبيعة عمليتي تعليمها وتعلمها.

والمدخل عادة يكون أمراً متفقاً عليه في صورة تكاد تكون مبدئية لا تحتمل الجدل من وجهة نظر أصحابه، وهو بمعنى إجرائي عبارة عن وصف لطبيعة الموضوع الدراسي الذي سنعلمه - وهو عندنا اللغة - وبيان لوجهة نظر المتخصصين في دراسة اللغة والفلسفة اللغوية التي يعتقونها بحيث لا تحتاج منها بالضرورة إلى برهان أو دليل.

ولنأخذ المدخل السمعي الشفوي - وهو من أفعل وأشهر مداخل تعليم اللغة - لنطبق عليه هذا التعريف، ولنصل من خلاله إلى الشكل الذي ينبغي أن تكون عليه عملية تعليم اللغة العربية بحيث يمكننا التصدي بشكل علمي لحل مشكلة تعليمها الآن تلك التي شاع الحديث فيها والشكوى منها.

وعند عرضنا للمدخل السمعي الشفوي في ضوء ما سجلناه من تعريف للمدخل نقول: ينص المدخل على أنه مجموعة من الافتراضات أو المسلمات بعضها يتصل بطبيعة اللغة والبعض الآخر يتصل بطبيعة عمليتي تعليمها وتعلمها وهنا يسألني سائل فيقول: إذن أين المسلمات اللغوية للمدخل السمعي الشفوي؟ وأين المسلمات التربوية؟ ثم أين العلاقات المتبادلة التي تربط بينهما؟ وفي الإجابة عن هذه التساؤلات أقول:

أ- المسلمات اللغوية:-

يقول أصحاب المدخل السمعي الشفوي

(١) إن اللغة إنسانية سمعية شفوية.

٢) إن اللغة رموز تحمل معاني.

٣) إن اللغة نظام بل نظام النظم.

وسأكتفي فقط بهذه المسلمات اللغوية لهذا المدخل لأنها ستكون منطلقنا لما نريد أن نصل إليه وهو الشكل العلمي لتعليم اللغة العربية وتقويم الواقع في ضوءها.

ب- المسلمات التربوية :

وبما أن المدخل نص على أنه توجد علاقات تربط بين المسلمات اللغوية والمسلمات التربوية فإننا سنكتشف أن هذه العلاقات تتمثل في أن المسلمات التربوية ستكون وليدة المسلمات اللغوية وهي على الوجه التالي:

١) إذا قال اللغويون: إن اللغة سمعية شفوية، يأتي التربويون فيقولون: إذن ففهم اللغة يسبق استخدامها، ومن ثم فتعليم الاستماع يسبق تعليم الكلام.

٢) وإذا قال اللغويون: إن اللغة رموز تحمل معاني ، يأتي التربويون فيقولون: إذن فروية الرمز تسبق كتابته ، ومن ثم فتعليم القراءة يسبق تعليم الكتابة .

٣) معنى هذا أن العنصرين الأولين للمدخل السمعي الشفوي وهما (الاستماع والكلام) أولى بأن يقدم في التدريس على العنصرين التاليين وهما (القراءة والكتابة) وأن يقدم فهم اللغة الشفوية على الاستخدام الشفوي.

٤) معنى هذا أن المدخل السمعي الشفوي يصل بنا إلى مسلمة تقول: علموا اللغة استماعاً وكلاماً وقراءة وكتابة. أي أنه يقول لنا: علموا اللغة باعتبارها أربعة فنون أو أربع مهارات هي:

أ. الاستماع.

ب. الكلام.

ج. القراءة.

د. الكتابة.

ونحن لا نستطيع إلا أن نسلم بهذا لأنه نتيجة مبنية على مجموعة من المسلمات التي لا تقبل الجدل. وطالما سلمنا بهذه النتيجة أو المسلمة إذن فعلينا أن نأخذ بها في تعليم اللغة العربية، ونرى إلى أي مدى تساعدنا على حل مشكلة تعليمها.

والآن علينا أن نضع هذه الصورة، ثم نضع أمامها صورة واقع تعليم اللغة العربية لنرى إلى أي حد يمكن نقل صورة الواقع المشكل على الصورة المأمولة لتعليم اللغة العربية في ضوء المدخل السمعي الشفوي.

المدخل يقول لنا: اللغة مهارات هي: والواقع يقول لنا: اللغة فروع هي:

أ - القراءة	- الاستماع
ب - القواعد	- الكلام
ج - الأدب والبلاغة	- القراءة
د - التعبير	- الكتابة
هـ - الإملاء	
و - الخط	

ونحن قبلنا المقولة الأولى التي ترى أن اللغة ينبغي أن تعلم باعتبارها أربع مهارات لأنها نتيجة سلمنا بها في ضوء مجموعة من المسلمات، فهل نستطيع أن نقبل المقولة الثانية التي تتحقق في الواقع الآن ألا وهي تعليم اللغة باعتبارها مجموعة من الفروع؟.

أعتقد أن الفيصل في الإجابة عن هذا السؤال عن سؤال آخر يقول: هل تم تقسيم اللغة إلى فروع في ضوء نوع من المسلمات أو في ضوء معيار مقبول؟

والحقيقة أن إجابة السؤال الثاني تقول: لا، ذلك أنه لو نظرنا إلى مسميات الفروع لوجدنا أن الفرع مرة يسمى باسم الطريقة ومرة أخرى يسمى باسم المحتوى وذلك على الوجه التالي:

طريقة	فالقراءة
محتوى	والقواعد
محتوى ، والبلاغة محتوى وطريقة	والأدب والبلاغة
طريقة	والتعبير
طريقة	والإيماء
طريقة	والخط

وهكذا فهو تقسيم لم يتم في ضوء معيار علمي منطقي مقبول، ومن ثم فنحن نرفض هذا التقسيم، ويصبح مدخلنا إلى تعليم اللغة العربية باعتبارها أربع مهارات هو المدخل الصحيح، ولكن كيف نحققه؟ أنخصص حصة للاستماع، وحصة للكلام، وحصة للقراءة، وحصة للكتابة؟ هل يمكن ذلك؟ وكيف يكون شكل المنهج؟ وكيف تكون طريقة التدريس؟

أعتقد أنه من الصعب أن نحقق هذا المدخل بهذا التصور الساذج، ولكن يتم الأخذ بهذا المدخل وتحقيقه عندما نحاول أن نعيد فروع اللغة العربية إلى أصولها أي إلى المهارات، وعندما نعيد كل فرع إلى أصله سنرى ما سبق أن أشرت إليه وهو التغير الجذري في النظر على تعليم اللغة العربية، ذلك أننا سنرى أن كل فرع سيصبح مهارة أو فناً بل ربما يتحول الفرع الواحد ليصبح أكثر من مهارة وأكثر من فن واحد.

نبدأ فنتساءل: من خلال أي فروع اللغة نستطيع أن نعلم (الاستماع)؟ الإجابة الصحيحة تقول من خلال (القراءة الجهرية) ومن خلال (التعبير الشفوي) على وجه التحديد، وإن كانت كل الحصص تشارك في ذلك، المراد قوله هنا: أن القراءة الجهرية بعد أن كان جزءاً من فرع هو (القراءة) تحولت فأصبحت مهارة أي بعد أن

كانت جزءاً ثانوياً من حصة القراءة لا يخصص لها وقتاً، بل ولا يعقد لها امتحاناً أو تقويماً، نقول إنه بعد أن كانت هكذا، أصبحت القراءة الجهرية مهارة يدرّب التلميذ فيها على كيف ينقل بصوته الانفعالات والمشاعر والأحاسيس والوقفات والانتقالات إلى آخر هذه الأمور أي إلى المستمعين، وكيف تصبح تنمية مهارات القراءة الجهرية هدفاً تعليمياً، أي أن القراءة الجهرية الآن وفي ضوء المدخل السمعي الشفوي ستحتل مكانة مختلفة في عملية تعليم اللغة العربية بحيث تحدد لها الأهداف ويخصص لها الوقت ويدرب المتعلمون على إتقان مهارتها حتى تقع قراءتها من آذان المستمعين وعقولهم موقع القبول والفهم.

ومعنى هذا أيضاً أن تصبح القراءة الجهرية الصحيحة نطقاً من الجانب الصوتي والدلالي، والصحيحة من الجانب الإعرابي وسيلة لتدريب التلاميذ على الاستماع إلى اللغة الصحيحة ومن ثم التدريب الاستماعي على نطق اللغة الفصيحة وفهمها وضبطها إعرابياً مما يمكن أن تصبح اللغة سليقية استماعاً مما يؤدي إلى أن تصبح سليمة الأداء.

ولعل هذا يعني في ذات الوقت بدء الالتفات إلى مهارة الاستماع والعناية بتعليم مهاراتها وتدريب التلاميذ عليها أولاً باعتبارها مهارة لغوية مهمة وباعتبارها الريق الطبيعي لاكتساب اللغة الصحيحة فهماً ومن ثم إنتاجاً، حيث سلمت كل مداخل تعليم اللغة، أن أول اتصال للطفل مع اللغة يتم من خلال الاستماع وأنه يتعلم التحدث بطلاقة اللغة التي يسمعها، وللأسف الشديد فإن هذه المهارة اللغوية المهمة مهملة في تعليمنا اللغة العربية الفصيحة في المدرسة العربية ولعل هذا يبرر عدم فهم تلاميذنا لما يسمعون من اللغة الفصيحة، كما أنها لم تحظ بحظ يذكر في ميدان البحث فالبحوث فيها قليلة جداً، وهذا يدعونا للدهشة إذا عرفنا أن

الاستماع من أهم وسائل التحصيلي في العملية التعليمية وأنه يحتل عند طلاب المرحلة الثانوية في بعض البلاد 45% من الوقت بينما تحتل بقية المهارات نسبة أقل فالكلام يمثل 30% والقراءة 16% والكتابة 9%.

وإذا تساءلنا: ومن خلال أي الفروع نعلم الكلام؟ نقول من خلال التعبير، ولكن علينا أن نلتفت الآن إلى أن هذه الإجابة ناقصة ومخالفة للمدخل؛ ذلك أنه لا بد أن نقول إن تعليم الكلام ينبغي أن يتم من خلال التعبير الشفهي ذلك أن حديثنا هنا عن (التعبير) فقط إنما هو تناول لمهارتين في آن واحد لأن استخدام كلمة (التعبير) في سياق تعليم اللغة يعتبر استخداماً غامضاً من حيث أصبحنا نطلق مصطلحاً واحداً هو (التعبير) على مهارتين أو فنيين في آن واحد هما الكلام والكتابة، فالاستعمال الصحيح لمصطلح التعبير من وجهة نظر تعليمية تدريسية يجعلنا ننص بوضوح على أمرين هما التعبير الشفوي والتعبير التحريري ، فالتعبير الشفوي هنا هو الكلام، والتعبير التحرير هنا هو الجزء الإرسالي المهم من الكتابة ، وعلى هذا فعلى أن نفرق إذن بين التعبير الشفوي والتعبير التحريري لأن كلا منهما مستقل بأهدافه وموضوعاته ومجالاته ومهاراته الفرعية وطرق تدريسه ووسائل تقويمه وأساليبها.

يترتب على هذا أن تحتل كل مهارة منهما موقعاً لائقاً في سياق تعليم اللغة العربية، خاصة إذا أكدنا أن التعبير في مجمله شفوياً كان أم تحريراً هو الصورة النهائية التي تفصح عن القدرة اللغوية وتكشف عن مستوى الأداء اللغوية للمتعلم، أي أن تنمية المهارتين تكاد تكون غاية الغايات من تعليم اللغة العربية. ولعل المقصود بهذا الموقع اللائق الذي نريد أن تحتله هاتان المهارتان هو أن نبداً وبأسرع ما يمكن في وضع مناهج وبرامج علمية مخططة لتعليم هاتين المهارتين

في المدرسة العربية، وأن يدرّب المعلم العربي على فهم المناهج وإتقان فنيات تطبيقها وتنفيذها - خاصة وأن هاتين المهارتين على وجه التحديد ليس لهما منهج تعليمي مقنن بدءاً بأهدافهما ومروراً بمحتواهما وتدريبهما وانتهاءً بتقويمهما بحيث لا نجد بعد ذلك هذا الخلط بين المهارتين وتدريبهما - هذا إن كان ما يتم له صلة بالتدريس - في حصة واحدة من خلال موضوع واحد وفي ضوء أسلوب تقليدي خطير النتائج في صب التلاميذ في قالب واحد ممسوخ ينحصر في وضع مجموعة من العناصر يتحدث فيها كل الطلاب ثم يكتبون عنها، لماذا؟ إذا سألت المعلم فإنه يقيناً لن يجد الإجابة لأنه ينطلق بلا معرفة محددة لأهداف ومهارات تعليم كل من الفنين.

من كل هذا نرى أن التعبير الشفوي بعد أن كان جزءاً من فرع هو (التعبير) أصبح فناً يسمى الكلام، ومهارة تسمى مهارة الحديث، ومنهجاً تعليمياً يسمى التعبير الشفوي ونجد أنفسنا أمام تساؤل، يقول: ما الغالية من تعليم التعبير الشفوي؟ وأعتقد أن الإجابة عن هذا التساؤل تشير إلى أن الغاية ببساطة شديدة هي تخريج متكلم جيد، لن أقول ومن هو المتكلم الجيد ولكن أقول وأتساءل: ما الكلام؟ ذلك الذي سنعلمه وننميه لدى التلميذ حتى يصبح متكلماً جيداً. إذا نظرنا إلى تعريف الكلام من منظور تعليم التعبير الشفوي نجد أنه (فن نقل المعتقدات والمشاعر والأحاسيس والخبرات والمعلومات والمعارف والأفكار والآراء ووجهات النظر.. إلخ من شخص إلى آخر نقلاً يقع من المستمع أو المستقبل أو المخاطب موقع القبول والفهم والتفاعل والاستجابة)، أي نحن أمام عملية تقوم على تعليم فن وتنمية مهارة نقل لغوي مؤثر وفعال من مرسل إلى مستقبل عن طريق الكلمة المنطوقة، فهل صحيح أن التعبير الشفوي في المدرسة العربية يعلم في ضوء هذا

المفهوم بحيث يصبح خريج مدرستنا ماهراً في نقل معتقداته ومشاعره ومعبراً عن أحاسيسه وحاجاته بشكل مؤثر في المتلقين أو السامعين؟

إن التعبير الشفوي الآن جزء من حصة التعبير التحريري، كما أن الموضوع الذي يطلب من التلاميذ الكلام فيه هو ذاته الذي يطلب منهم أن يكتبوا فيه، وهذا أمر خاطئ لأن أنشطة الكلام ومجالاته غير أنشطة الكتابة ومجالاتها، والمواقف التي تحتم على الإنسان أن يتحدث فيها هي بالضرورة مواقف لا يحتاج فيها لأن يكتب والعكس صحيح، فهل يمكن أن نتصور أن موضوعات التعبير التي تقدم في المدرسة العربية وبالطريقة التي تعالج بها تعليمياً قادرة على تخريج متحدث جيد؟ أو كاتب جيد بالقطع لا وحجتنا في ذلك واضحة، فلو قمنا بحصر الموضوعات التي تقدم لأبنائنا بدءاً من الصف الدراسي الذي يقرر فيه تدريس التعبير وحتى نهاية التعليم العام فلن نجد فيها ما يزيد على الموضوعات التي تدور حول المناسبات القومية والدينية والأحداث السياسية والاقتصادية والعسكرية الطارئة، وإذا أراد المعلم أن يجود -كما يتصور- نجده يضيف موضوعات ما أنزل الله بها من سلطان كأن يتحدث الطلاب عن الخير والشر، أو فلسفة الحياة، أو الحياة والموت إلى آخر هذه الموضوعات الفلسفية الثقافية التي لا نعرف ما الهدف من تكليف التلاميذ الحديث فيها أو الكتابة، وربما تقبل مثل هذه الموضوعات إذا قلنا إن الهدف ليس تكليف الطلاب بالكلام أو الكتابة فيها ولكن تتخذ وسيلة من قبل المعلم لتدريب التلاميذ على الكلام والكتابة وتنمية بعض مهاراتهم في ذلك.

عن هذه الموضوعات تتكرر كل عام مع نفس التلاميذ ولمدة سنوات التعليم كلها حتى أحسوا بالملل من الحديث فيها أو الكتابة عنها خاصة أنها جميعاً لا

تصلح لأن تكون مواقف للكلام أو الكتابة، ولذلك فشلت المدرسة وفشل تعليم اللغة في تخريج المتحدث الجيد والكاتب الجيد طبقاً لمواصفات ومهارات كل منهما.

إننا نتساءل في التعبير الشفوي فنقول:

- أين منهج تعليم هذه المهارة.

- أين الأهداف؟ أين المحتوى الذي من خلاله ندرب التلاميذ على الكلام؟

- أين خصائص ومواصفات المتحدث الجيد في ضوء مستوى كل مرحلة تعليمية.

- أين مداخل وطرق وفنيات وأساليب تدريس وتنمية هذه المهارات لدى التلاميذ؟
أي أين المعلم القادر على تنمية هذه المهارات؟

- أين الأنشطة المدرسية التي تتيح المجال أمام التلاميذ لممارسة هذا الفن التعبيري؟

- أين تدريب التلاميذ على مواقف الخطابة والدعوة والشكر والاعتذار والاستقبال والتوديع والعزاء والمشاركة الوجدانية والمسامرة وقص القصص وإلقاء الفكاهة وإدارة الحوار والاشتراك في مناقشة وعرض وجهة نظر وبحث فكرة؟

- أين تدريب التلاميذ على الجانب اللغوي وكيف يستقيم وعاءه اللغوي لحمل أفكاره ؟

- أين تدريب التلاميذ على البعد عن الكلام الأجوف الإنشائي والتحدث بلغة مليئة بالمعنى مقرونة بالاستشهاد والتدليل والبرهنة.

- أين الوقت المخصص لهذه المهارة في البرنامج التعليمي وفي اليوم الدراسي ؟

- أين وعي المعلم بهذا المنظور؟

ألا تستحق كل هذه التساؤلات لمن يجيب ويستجيب؟ إن شكوانا من أبنائنا في اللغة بشكل عام وفي قدرتهم على الكلام والحديث وممارسة مواقف اللغة الشفوية أمر لا شك طبيعي ولا يحتاج إلى تذليل في ضوء ما عرضنا سابقاً بل وتؤكدته كثير من الدراسات التي تشير على أن ضعف الطلاب في التعبير يرجع على سوء اختيار موضوعات التعبير التي تقدم لهم وبعدها عن الوظيفة وإلى عدم امتلاك التلاميذ لمهارات التعبير، وإلى تدنى مستوى التدريس من اختيار وإعداد وعرض وتحرير وتصويب وتصحيح وإرشاد وتوجيه. إذن سيصبح التعبير الشفوي مهارة لغوية لها أهدافها ومهاراتها وحصصها ومجالاتها وموضوعاتها وطرق تدريسها بحيث نجد أماننا في النهاية متحدثاً جيداً.

فإذا انتقلنا إلى المهارة الثانية وهي مهارة التعبير التحريري نرى أنه من الضروري أن تستغل بأهدافها ومهاراتها وموضوعاتها ومجالاتها ومواقفها وتدريسها وتقييمها وحصصها بحث يتفق كل هذا مع طبيعتها كمهارة تختلف كثيراً أو قليلاً عن مهارة التعبير الشفوي. ومن ثم يصبح من العبث أن ندرب طلابنا على الكتابة والتعبير التحريري من خلال نفس الموضوعات نفسها التي ندرّبهم من خلالها على التعبير الشفوي، كما يصبح من العبث أن نطلب من تلاميذنا أن يكتبوا عن عيد كذا وعيد كذا ومناسبة كذا، وزيارة فلان وعلان إلى آخر هذه الموضوعات التقليدية التي لن يطلب من التلميذ في حياته أن يكتب عنها أو فيها، ويصبح من الموضوعي والعلمي أن نغير هذا الاتجاه ونبحث عن المدخل الصحيح لتعليم التعبير التحريري والذي ندرب فيه أبنائنا ونعلمهم كتابة الرسائل والتقارير والسجلات والإيصالات والملخصات والمذكرات والبرقيات والمنشورات والتعليمات

واللافتات والإعلانات والطلبات والاستمارات... إلخ مما لا يلتفت إليه واقع تعليم التعبير التحرير الآن، أي لا يلتفت إليه التعبير باعتباره فرعاً يضم فنيين أو مهارتين هما التعبير الشفوي التعبير التحريري، أي نعلمهم التعبير التحريري الوظيفي الذي يعبر فيه التلميذ عن نفسه تعبيراً واقعياً يكتب فيه ما يود أن يكتب لا ما يود معلمه منه أن يكتب.

ولأسف الشديد فقد اكتشف أن ميدان تعليم اللغة العربية كان واعياً بهذه المشكلة مدرراً لها منذ أوائل الأربعينات من هذا القرن، أي منذ نصف قرن، ومن ثم نبه الأنظار ولفتها إلى هذه المشكلة في تعليم التعبير، ومع هذا ظل الحال على ما هو عليه حتى الآن بل ساء، فيكتب أحد القائمين على تعليم اللغة العربية في ذلك الوقت في سياق أن التعبير مقيد بموضوعات معينة لا تصلح للتدريب على الكلام ولا للتدريب على الكتابة، فهي بعيدة عن مواقف الكلام ومواقف الكتابة في حياة التلميذ وهو تلميذ وفي حياته وهو كبير يقول:

"إن دراسة الإنشاء في المدارس الآن كالخمر إثمهما أكبر من نفعها، لأن ما يجنيه المتعلمون من دراستها لا يساوي عشر ما ينفقه فيها المعلمون والمتعلمون من أوقات وجهود، وما تنفقه الدولة من مال، إن هذه الدراسة لا تكاد تجدي فلا هي تجعل غير الصالح للكتابة كاتباً، ولا تجعل الصالح لها بارعاً في الكتابة، إن هي إلا آفة التدريس الكبرى التي يشقى بها المتعلمون والمعلمون وينشغلون بها عن الدراسة المجدية وتذوق اللغة واستخدامها الاستخدام الحياتي" ويستطرد قائلاً:

وقد يراد بتدريب التلاميذ على الإنشاء تدريبهم على الكتابة الأدبية أي النشر

الفني، والنشر الفني كالشعر هو اللغة المثيرة للعواطف القائمة على ركنين أحدهما معنى شريف سام، والآخر ألفاظ وأساليب رصينة فخمة بحيث تثير عاطفة من

العواطف كالفرح والحزن والرضا والغضب وغير ذلك، وهذا الضرب من الكتابة غير ميسور لجمهرة المتعلمين من وجوه:

الوجه الأول: أن هذا الضرب يكون في الرسائل الإخوانية وقد ماتت هذه الرسائل في هذا العصر، عصر العلم والسرعة وإن بقيت فإنها لا تستحق أن نقيم بها الدنيا ونقعد لها فندريب جميع أبنائنا على الكتابة فيها (ولعل الكاتب يشير هنا إلى ما نسميه الآن التعبير الإبداعي الذي يفرض على كل التلاميذ في إطار موضوع واحد أدبي إبداعي ويطلب منهم جميعاً الكتابة فيه كتابة إبداعية كما لو كنا ندرّبهم جميعاً على أن يكونوا أدباء لفن واحد).

الوجه الثاني: أن النثر الفني يعتمد أكثر ما يعتمد على ذوق موهوب لا مكسوب كالشعر، ومحاولة كسبه عبث.

الوجه الثالث: أن هذا الضرب من الكتابة الأدبية لا يمكن أن يدرك بدراسة النحو والصرف وعلوم البلاغة وغيرها مما تدور حول اللغة.

وقد يراد بالإنشاء أن ندرّب التلاميذ على الكتابة في الشؤون العامة التي تشغل بال المفكرين والقادة والزعماء من اقتصادية وسياسية واجتماعية وصحية وغير ذلك وهذا الضرب من الكتابة يحتاج على أن يضرب الكاتب بسهام صائبة في دراسة الشؤون الاجتماعية وأني لتلاميذنا وهم سجناء المدرسة والدراسة الشاقة أن يكونوا على علم بهذه الشؤون وأن يكتبوا فيها كتابة تفيض عليهم الدربة على التعبير الكتابي باللغة العربية الفصيحة.

إن أوقات تعليم الإنشاء في المدارس لتضيع في تزويد التلاميذ بمعارف تافهة يكتبونها، وقد يزيد القليل من التلاميذ القليل من المعاني التي لا قيمة لها هي الأخرى وذلك بكد الذهن وبالجهد وبالمشقة، وبهذه الطريقة لا يمكن إدراك الغرض

المقصود من تعليم الإنشاء وهو تدريب التلاميذ على التعبير عما في أذهانهم بعبارات سليمة من الخطأ والتعقيد مرتبة ترتيباً منطقياً.

وفي هذا السياق وبهذا المعنى نذكر ما ذكره المفكر العربي زكي نجيب محمود وهو بصدد الحديث عن تعليم التعبير بعيداً عن تنمية قدرة الطالب على أن يعبر عما في نفسه هو لا عما يرغبه المعلم حيث يحكي قصة لها دلالة كبيرة فيما نحن بصددده حيث يقول (ولن أنسى ما حييت قصة صبي من ذوي قرباي كان تلميذاً في مدرسة ابتدائية، طلب أستاذ اللغة العربية منه ومن زملائه معه أن يكتبوا موضوعاً إنشائياً، خطاباً يوجهه الكاتب إلى أبيه بمناسبة بدء العام الدراسي، فكتب الصبي الذي أعنيه خطاباً إلى أبيه، مهتدياً فيه بالسليقية الحية، فجعله متصلاً بحياته المباشرة، وذكر له بعض الصعاب التي لقيها في حياته المنزلية مع من كان يسكنهم في المدينة والوالد في الريف، فطعامهم ليس على ما يشتهي، ومخادع النوم تقض المضاجع، والبيت تنقصه المواد الغذائية الأساسية ولذلك أخذ يطلب في خطابه أن يرسل أبوه مع فلان الفلاني شيئاً من البيض والسمن والرقاق. فدهش الأستاذ أن يكون هذا "إنشاءً عربياً، وكانت الدرجة عنده "صفرًا" وجاءني الصبي يشكو ويسأل في حيرة. ماذا إذن يكتب في خطاب إلى أبيه؟ فعندئذ تذكرت ما لم أستطيع أن أرويه للصبي، لأنه كان أصغر من أن يتابعه ، تذكرت ما روي لي عن شيخ مرموق من أعلام اللغة كيف علم "الإنشاء" لمن كان مصيرهم أن يكونوا أساتذة اللغة في المدارس إذ أخذ يميلهم بادئ ذي بدء قائمة "بما يقال في مدح الشيء" ثم قائمة "بما يقال في ذم الشيء" لا يهمه أي شيء هو، وبعد ذلك بدأت كتابة الموضوعات الإنشائية على هذا الأساس، وداخل ذلك الإطار يطرح على طلابه موضوعاً في "إكرام الضيف" ثم يسأل أهو مما يمدح أو مما يذم؟ فيقال له إنه مما يمدح. إذن فعليكم "بما يقال في مدح الشيء" ثم يعقب عليه

بموضوع في "النفاق" فهل النفاق مما يمدح أو مما يذم؟ إنه يذم، إذن فعليكم "بما يقال في ذم شيء".

هكذا كان التعبير التحريري في المدرسة العربية وما زال بالرغم مما تشير إليه هذا الاستشهادات من إدراك لسوء الواقع والتنبيه إليه والإشارة إلى ما ينبغي أن يكون من الاتجاهات الصحيحة في تعليم التعبير.

واستكمالاً لتناولنا للتعبير التحريري من المنظور العلمي لتعليمه باعتباره فناً لغوياً بمفرده وباعتباره مهارة لغوية لها استقلالها التعليمي نقول إننا إذا كنا قد أشرنا إلى أن التعبير الشفوي ينبغي أن يهتم بأربعة جوانب هي:

- الجانب العقلي (الفكرة).

- الجانب اللغوي (الأسلوب).

- الجانب الصوتي (الكلام أو النطق).

- الجانب الملمحي (الهيئة).

فإن التعبير التحرير ينبغي أن يهتم:

- بالفكرة المتعمقة المدروسة.

- بالجملة المتعمقة المدروسة.

- بالسيطرة الكاملة على المفاهيم والتصورات وما بينها من علاقات.

كما أن التعبير التحريري ينبغي أن يهتم بفنون الكتابة أو ما يسمى بالكتابة الابتكارية. وهنا نتساءل: هل يحتل تعليم هذا الجانب من التعبير التحريري مكانة لائقة؟ والإجابة بالنفي حيث لا يلتفت إلى هذا الجانب إلا بقدر ضئيل بشكل

تقليدي جداً. وهنا تثار بشكل تلقائي قضية هل نعلم فعلاً التعبير بمهارتيه
الرئيسيتين في المدرسة العربية؟

ونقول إن الناظر المدقق في تعليم التعبيرين يجد أن تعليم التعبير في المدرسة
العربية يأخذ شكلاً اختبارياً وليس شكلاً تعليمياً أو تدريبياً فأولادنا في المدرسة
العربية مطالبون ومنذ أول حصة من حصص التعبير بأن يتحدثوا أو يكتبوا في
صيغة:

"تحدث في أحد الموضوعين التاليين"

أو "اكتب في أحد الموضوعين التاليين"

فهذان أمران ليستجيب لهما التلميذ وعلينا قبل أن نأمره ونطلب منه أن
نتساءل: هل علمناه كيف يكتب؟ ودربناه على مهارات هذا وذاك؟ وأتحنأ له الفرص
الطبيعية في المواقف الطبيعية لأن يمارس هذا اللون أو ذلك؟ إن الإجابة بالنفي
طبعاً ومن هنا ننادي بأن يتحول تعليم وتدريس التعبير من عملية اختيارية إلى
عملية تعليمية وتدريبية.

إذن الأمر يتلخص في الحاجة إلى وضع منهج لتعليم التعبير التحريري
الوظيفي والإبداعي تتحدد فيه:

أ. الأهداف.

ب. المهارات.

ج. الموضوعات والمجالات والمواقف.

د. فنيات التدريس وأساليبه.

هـ. الأنشطة المدرسية والحياتية التي تمارس الكتابة من خلالها.

و. وسائل وأدوات التقويم والتطوير.

بمعنى أن التعبير التحريري سيصبح مهارة لغوية لها أهدافها ومهاراتها وحصصها ومجالاتها وموضوعاتها وأنشطتها وطرق تدريسها بحيث نخرج كاتباً جيداً خاصة في المواقف الحيوية التي تتطلب منه أن يكتب.

ولعل حديثنا هنا يشير إلى شيء مهم ألا وهو أن هذا التغيير الذي سيحدث في تعليم مهارة التعبير الشفوي أو الكلام، ومهارة الكتابة أي التعبير التحريري سيجعل تعليم هاتين المهارتين تعليماً تعليمياً -إذا صح التعبير- وليس تعليمًا اختياريًا، بمعنى أننا سنتجه أولاً إلى تعليم أبنائنا مهارات الكلام وقدراته وجوانبه الصوتية واللغوية وننمي لدى كل منهم مهارات المتحدث الخبير قبل أن نختبره ونطلب منه أن يتحدث وهكذا في التعبير التحرير.

ويبقى أن نثير قضية التصحيح والتقويم في تعليم التعبير، حيث قد تسهل هذه العملية في التعبير الكتابي من حيث أن المادة المراد توصيلها مسجلة ويمكن التعامل معها، أما فيما يتصل بالتعبير الشفوي فنرى ضرورة البحث عن المعايير التي ينبغي أن تقوم في ضوءها مستوى التعبير في كل صف دراسي، ثم تصميم بطاقات متابعة سمعية أو استماعية يقوم في ضوءها حديث التلميذ حياً وليس مسجلاً لأن الحديث يضم بين مقوماته ما يسمى بالجانب الملمحي فإن لم يتسن لنا حياً يمكن استخدام شرائط الفيديو تيب ولعل من أمثلة هذه البطاقات بطاقة تضم المعايير التالية بالنسبة للمتكلم:

- هل تعبير وجهه يقوي كلماته ومعانيه؟

- هل يشترك كل جسمه في التعبير؟
- هل صوته مناسب يسمعه الآخرون؟
- هل ينطق كلماته بعناية؟
- هل يتكلم بوضوح؟
- هل صوته مريح يبعث على الارتياح؟
- هل ينوع في نبرات صوته؟
- هل هو متمكن من معلوماته التي يطرقها؟
- هل مفرداته جيدة؟
- هل يقرأ ملامح المستمعين ويغير من كلامه في ضوءها؟
- هل ينظر في أعين المستمعين ويحدثهم مباشرة؟
- هل يستدل ويبرهن على ما يقول؟
- هل لديه حاسة فكاهية؟
- هل يدور في فلك فكرته الرئيسية؟
- هل يحذف التفاصيل غير الضرورية؟
- هل تتسلل أفكاره بشكل منطقي؟
- هل يستطيع توجيه حديثه وتغيير مجراه؟
- هل يجامل المستمعين ويحترمهم؟
- هل يحي الأشياء في ترتيبها الصحيح؟

- هل يمكن متابعة حديثه بسهولة؟

إلى آخر ما يمكن أن تقوم في ضوءه مهارات التعبير الشفوي.

ما نود أن نصل إليه من كل ما أثرناه سابقاً بصدد التعبير اللغوي هو ضرورة

الالتفات إلى تعليمه باعتباره الأداء اللغوي الذي نعيب عليه عند أبناء العربية

بحيث نضع المناهج والطرق التي تساعدنا على القضاء على الشكوى من عدم

قدرة خريج مدارسنا وجامعاتنا على صياغة عبارة لغوية سليمة فكراً وأسلوباً، كلاماً

أو كتابة والأمر مطروح للمناقشة للوصول إلى ملامح هذه المناهج والطرق.

فإذا تساءلنا وقلنا: من خلال أي الفروع نعلم القراءة؟ نقول طبعاً من خلال

القراءة، وهذا ليس تحصيل حاصل كما يظن البعض لأن هذه النظرة ستجعلنا نعلم

القراءة أيضاً من خلال الأدب والبلاغة ذلك لأننا لا نتعال مع الأدب والبلاغة إلا

عن طريق القراءة وما الأدب إلا نص مقروء، ولعل هذا يستدعي أن ننظر إلى

تعليم القراءة نظرة جديدة غير تلك القائمة الآن التي تعتمد على شكل تقليدي هو

أن يقرأ التلاميذ موضوع القراءة قراءة صامتة تعقبها مناقشة من المعلم ثم يعقب

ذلك قراءة ذلك قراءة جهرية شكلية شغلاً للوقت. إن النظرة الجديدة ترى أن تعليم

القراءة ينبغي أن يركز على ثلاثة أمور هي:

١. عليم المهارات الأساسية للقراءة وهي أشبه ما تكون بالنسبة للقارئ بالحاجات

الأساسية بالنسبة للإنسان تلك التي من دونها لا يصبح الفرد قارئاً كما لا

يستطيع الإنسان أن يعيش دون إشباع حاجاته الأساسية وهذه المهارات

حددتها كل كتب تعليم القراءة التي أخذت بهذا المنظور.

٢. تعليم المهارات الثانوية للقراءة وهي أيضاً أشبه ما تكون بالنسبة للقارئ

بالحاجات الثانوية بالنسبة للإنسان، وواقع الأمر أننا نقول أن ليس بالخبر

وحده يعيش الإنسان، ولذا فنحن نقول أن ليس بالمهارات الأساسية فقط يقرأ الفرد وإنما لا بد من المهارات الثانوية كالسرعة في القراءة والقراءة المتأملة، والقراءة المستمتعة ... الخ.

٣. تدريب المتعلمين تدريباً فعلياً على استخدام كل من المهارات الأساسية والثانوية في قراءة الأدب والاتصال بالمادة المقروءة وتنمية الميل إلى القراءة. فإذا ما استطاع تعليم اللغة أن بني علاقة ألفة ومحبة وارتباط بين التلميذ وبين المادة المقروءة فقد حقق التعليم أقصى غاياته. إذن ستصبح القراءة في حد ذاتها مهارة تعلم وتتقن ويصبح استخدامها في قراءة المادة المطبوعة والمكتوبة مهارة تعلم أيضاً.

فإذا سأل سائل: هل من خلال التعبير التحريري فقط نعلم الكتابة؟ أقول لا، فمهارة الكتابة تعلم من خلال ثلاثة فروع هي: التعبير التحريري - وسبق أن أشرنا إلى ما ينبغي أن يحدث في تعليمه في ضوء النظرية الجديدة - والإملاء والخط أي أن الإملاء والخط بعد أن كان لكل منهما حصة أصحبا ينتسبان إلى فن واحد أو مهارة واحدة هي مهارة الكتابة، معنى هذا أن الإملاء ستصبح مهارة، وأن الخط سيصبح مهارة وسيصبح تدريس الإملاء فناً وتعليماً لفن، وهكذا سيصبح الخط، لأن الواقع يقول إن تعليم هذين الأمرين (الإملاء والخط) تعليم اختباري، أي أن المعلم يدخل حصة الإملاء منذ أن يتقرر على التلاميذ فيملي عليهم ما يسمى بقطعة الإملاء ويدخل حصة الخط فيطلب منهم كتابة أحد نماذج كراسة الخط دون أن يعلم المعلم التلميذ ويدربه على الكتابة هجائياً (إملائياً) والكتابة الصحيحة برسم الحروف والكلمات.

إن ستهول الإملاء والخط والتعبير التحريري إلى مهارات يتقنها التلاميذ ومن ثم يتقنون فن الكتابة ومهاراتها ، ويصبح المتخرج من التعليم العام كاتباً جيداً لا كما نرى ونشكو شخصاً عاجزاً عن التعبير عن نفسه لا تستقيم له عبارة ، ولا يستبين له معنى ، ولا تتضح له فكرة ، ولا يبرز له رأي أو اتجاه ، بل لا تصح له الكلمة خطأ أو إملاء وبذا لا يستطيع أن يكتب فقرة مقروءة.

بالعرض السابق نكون قد أعدنا فروع اللغة إلى أصولها من فنون ومهارات وبعودتها أخذت منظوراً آخر يختلف عن ذلك الذي كانت عليه عندما كانت فرعاً، وتحولت فروع اللغة إلى فنون ومهارات وأصبح تعليم اللغة العربية يهدف على تعليم أبنائنا اللغة بحيث يصبح استخدامها على ألسنتهم وفي كتاباتهم فناً راقياً ومهارات متقنة.

وهنا يسألني سائل فيقول: ولكنك لم تعد (القواعد) كفرع إلى أصله فهل نسيت ذلك؟ وأقول لم أنس، وكيف أنسى قانون اللغة وضابط إيقاعها، إن القواعد ليست فرعاً ليعاد إلى أصله بل هي أصل ينبغي أن تنتمي إليه كل الأصول والفنون والمهارات والفروع، إنه فن اللغة الخامس ومهاراتها الموجهة لبقية المهارات، ولهذا لا ينبغي أن ندرس النحو أو قواعد اللغة كفرع منفصل ولكن من خلال الفنون المختلفة.

فالقواعد مهارة تتكامل مع بقية مهارات اللغة، واستخدامها يمكننا من استخدام المهارات الأخرى ولذلك فهي مهارة تعلم من خلال ممارسة مهارة الاستماع ومهارة الكلام ومهارة القراءة ومهارة الكتابة، ولذلك نقول إن العلاقة بين هذه الفنون علاقة عضوية تأثر وتأثير، والصلات بين الفنون اللغوية متداخلة فكل شكل من أشكالها له وجود في الآخر، والكفاءة في فن منها ينعكس على الفنون الأخرى.

فتعليم الطفل القراءة مثلاً بدون تعرف أهمية مهارات الاستماع والحديث في تنمية الاستعداد القرائي، يؤدي إلى تعرض عملية التعليم إلى الفشل إذا أن المهارة في الجانب الشفوي من اللغة عامل مهم في الاستعداد للقراءة.

وقد ثبت أن هناك علاقة وثيقة بين الكفاءة في الاستماع وتعليم القراءة وبالمثل تتطلب مهارتا الاستماع والحديث معرفة المفردات التي تأتي أساساً من القراءة.

معنى ذلك أن منهج تعليم العربية يكون أكثر فاعلية إذا تناول فنون اللغة كلها على أنها وحدات أساسية ووسيلة مهمة للاتصال.

ومعنى ما سبق أيضاً أن التركيز في التعليم الحالي على القراءة والكتابة بدون الاهتمام بالاستماع والحديث لا مسوغ له علمياً ولا واقعياً. ولا بد للمنهج الجديد أن ينظر متوازنة إلى المهارات جميعها بشكل متكامل ومتآزر.

لعل العرض السابق يضع أيدينا على أن المدخل السمعي الشفوي ينقل تعليم اللغة العربية الآن من واقعها السيئ إلى واقع آخر يتحول فيه تعليمها من عملية شكلية روتينية متوارثة، إلى عملية إجرائية هادفة تحقق ثلاثة اتجاهات رئيسية هي:

١. الاتجاه المهاري: أي تعليم اللغة العربية إلى الحد الذي يصبح استخدامها عند أبنائها مهارة تؤدي بدقة وتلقائية.

٢. الاتجاه الوظيفي: أي تعليم اللغة العربية تعليماً يهدف إلى استخدامها في مواقف الحياة التي تضطرننا إلى استخدام اللغة، وبحيث لا يكون تعليم اللغة شهادة أو حلية على صدر الوطن.

٣. الاتجاه التكاملي: الذي يرى أن تنمية كل مهارة لغوية تنمية للمهارة الأخرى وأنه في تدريس النحو من خلال استخدام مهارات اللغة بحيث يتكامل معها يعتبر تعليمياً وظيفياً لقواعد اللغة وليس تعليمياً مجرداً محصوراً في حفظ مجموعة من القواعد دون القدرة على تطبيقها واستخدامها.

هذا إطار يمكن أن يتحول إلى نظرة متكاملة في تعليم اللغة تتبثق عنها خطط عمل لتطوير مناهج تعليم اللغة العربية في التعليم العام، وتطوير استراتيجيات تدريسها وفنياتها وإجراءاتها.

ولتحقيق هذا المنظور في تعليم اللغة العربية وما يترتب عليه من مطالب تتصل بالمنهج وما يتطلبه من عملية التدريس علينا أن نوصي بما ينبغي فعله، ولقد تعودنا في دراستنا وندواتنا ومؤتمراتنا أن نقدم في النهاية مجموعة من التوصيات المتنوعة والتي يؤدي تنوعها إلى توزيع مسؤوليات تنفيذها على جهات عديدة، بل وتتداخل مسؤوليات التنفيذ بين الجهات، بعضها يتحمس وبعضها يتقاعس والبعض يركز على البعض فتضيع التوصيات وتصبح حبيسة الأدرج. من هنا أوصى بإنشاء مركز عربي لتطوير تعليم اللغة العربية في الوطن العربي بحيث يتضمن إنشاء مثل هذا المركز ضمانات أن يكون مركزاً فعالاً من حيث بنية إنشائه ومرتكزات عمله وتطبيقاته، ومن حيث قواه البشرية التي ينبغي أن تنتقي وتختار من صفوة القادرين على التجديد والتطوير والتجويد في ميدان تعليم اللغة لغوياً وتعليمياً على أن تكون من مهام هذا المركز ما يأتي:

تبني الدعوات والمداخل العلمية والتصورات الجديدة في تعليم اللغة العربية وتحويلها من دعوة ومدخل وتصور على واقع تجريبي ثم على واقع تعميمي أي الاتجاه نحو تجديد وتجويد تعليم اللغة العربية بشكل شامل.

أ. دراسة ما يمكن عمله إزاء جعل لغة التدريس في كل المواد هي اللغة العربية الفصيحة، من ذلك النظرة في خطة قومية لإعادة تأهيل جميع المعلمين تأهيلاً لغوياً مناسباً وبالقدر الذي يسمح به الوقت وتسمح به القدرات والإمكانات المالية وذلك حتى يمكن وضع خطة قومية موازية لتأهيل الطلاب المعلمين قبل تخرجهم وتبصيرهم بأساسيات لغتهم العربية كي يصير تعبيرهم عن حقائق موادهم إلى وضوح ودقة ونظام ومنهجية، ولقد عبرت استراتيجية تطوير عن ذلك بقولها: (المبادرة في أسرع وقت ممكن إلى اتخاذ التدابير والوسائل الكفيلة باستعمال اللغة العربية لغة تدريس في جميع مراحل التعليم).

ب. إعادة النظر على المستوى العربي في إعداد المهني وتزويده بالمداخل الجديدة وتبصيره بفنيات التدريس الحديثة، وتدريبه تدريباً فعلياً على تبني المداخل والفنيات الجديدة بحيث يكون قادراً على استيعاب فلسفاتها من جهة وتطبيقاتها من جهة أخرى، وينبغي أن نشير هنا إلى ضرورة إدخال التقنيات الحديثة مثل الحواسيب في هذا المجال.

ج. العمل على وضع خطة ثقافية تبصر أجيالنا بقدر لغتهم وعزتها وقديستها، وأن في تعلمها وإتقانها فخراً شخصياً ومكسباً روحياً وريحاً مادياً لا يضارع، وأنها دائماً عنوان الشخصية ومكون أساسي لها، وذلك حتى يمكن أن نشيع روح الاعتزاز باللغة العربية وتقديرها والتمسك بها والإقبال على تعلمها وإدراك ما يوجه إليها من سهام الهدم، والدفاع عنها بروح وطنية وولاء.

د. إجراء الدراسات والبحوث اللغوية والتربوية التي تهدف إلى تطوير مناهج تعليم اللغة العربية وتطبيق التجارب في تدريسها بدءاً من مرحلة الحضانة وحتى الانتهاء من التعليم الجامعي، وهذا ما أشارت إليه استراتيجيات تطوير التربية

العربية حيث أوصت بضرورة "تطوير طرق تدريس اللغة العربية وتعلمها بالمدارس، وهذا يتطلب إجراء بحوث ودراسات واسعة ومستمرة لتيسير اللغة على أبنائها، ولتوحيد معاني الكلمات والمصطلحات بين البيئات العربية المختلفة ولتمكين الناشئين من استيعابها في سهولة".

هـ. ربط الجهود المبذولة، في تطوير تعليم اللغة العربية- من وزارات التربية ومراكز البحوث التربوية وكليات التربية والمجامع اللغوية وروابط وجمعيات المعلمين بعضها ببعض واعتماد الناجح منها وتدعيمه وتعميمه.

و. حشد الكفايات العلمية البشرية من أساتذة وخبراء وباحثين ومعلمين ممن يمكن إذا وفرنا لهم الجو العلمي والإمكانات المادية والبحثية أن يوجهوا كل طاقاتهم وفكرهم وبشكل كامل ومستمر للمتابعة الدائمة لتعليم اللغة العربية وتصحيح مسار هذا التعليم وتطويره وتجديده وتجويده.

ز. دراسة المشاكل الناجمة عن الازدواج اللغوي بين الفصحى والعامية في تعليم اللغة العربية مما يؤدي إلى تيسير تعليم الفصحى واستخدامها، من ذلك ما أشارت إليه استراتيجية تطوير التربية العربية فيما يلي:

- حصر الثروة اللفظية بين الطلاب في مختلف المراحل والمستويات ونقدها وبيان نواحي القوة والضعف فيها، والسعي إلى ردها إلى الفصحى وإلى دلالات مفاهيمها ومدى غناها وملاءمتها لمستويات المتعلمين.

- إعادة تنظيم تلك الثروة بتنقيتها من العامية وردها إلى الفصحى وإغنائها بمفردات جديدة مراعين فيها الوضوح والسهولة، وبإخضاع دلالات مفاهيمها لمستويات النمو العقلي.

- دراسة اللغة العربية في ضوء العلوم اللسانية الحديثة إبرازاً لمزاياها وحيويتها من ناحية وتيسيراً لتعليم أصولها وقواعدها من ناحية ثانية.

ط. القيام بدراسة تقييمية شاملة نافذة جادة تستوفي كل جوانب عملية تعليم اللغة العربية وعناصرها ومكوناتها بدءاً من مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية وانتهاءً بنهاية المرحلة الثانوية بحيث نشخص علمياً كل أمراض الواقع، بالإضافة إلى دراسة تقييمية لما تم في ميدان طرق تدريس اللغة العربية من دراسات وبحوث تعليمية على مستوى العالم العربي مع التركيز على نتائج هذه البحوث وتوصياتها، وفي ضوء هاتين الدراستين التقييميتين يمكن اتخاذ القرارات السليمة بصدد إعادة النظر في تعليم اللغة العربية أهدافاً ومحتوى ونشاطاً وطريقة ومعلماً وتقويماً وتطويراً.

والله ولي التوفيق..

المحاضرة الخامسة

تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام
في الجمهورية التونسية، دراسة وتقويم"

الأستاذ الدكتور أحمد العايد

عضو جمعية المعجمة - تونس

الثلاثاء 26 صفر 1421هـ - 30 أيار 2000م

إنّ التعليم ضرورة إنسانية اجتماعية واقتصادية وهو أهم وسيلة لإعداد الموارد البشرية وتطوير فئات المجتمع وتأكيد الانتماء الوطني .

أولاً: في القانون الأول للتربية والتعليم في 4 نوفمبر 1958، سنتين بعد الاستقلال وقد جاء ما يلي:

الفصل الأول: التربية والتعليم يهدفان إلى الأغراض الجوهرية الآتية:

١ تزكية الشخصية وتنمية المواهب الطبيعية عند جميع الأطفال ذكوراً وإناثاً بدون تمييز بينهم لاعتبار جنسي أو ديني أو اجتماعي .

٢ إعداد الطفل للقيام بدوره كمواطن وإنسان وتكوين الإطارات الصالحة.

الفصل الثاني: أبواب التربية والتعليم مفتوحة في وجه جميع الأطفال ابتداء من سن السادسة...

الفصل الثالث: التعليم مجاني في جميع درجاته والغرض من مجانيته تمكين جميع الأطفال من تكافؤ الفرص أمام التربية والتعليم .

الفصل السابع: التعليم الابتدائي واحد بالنسبة للجميع وغايته الجوهرية تمكين الطفل من المعارف والأجهزة العقلية الأساسية في ميداني اللغة والحساب وتكوينه تكويناً يرمي إلى إبراز إمكانياته وإلى تحقيق الملاءمة بينه وبين بيئته وإلى الكشف عن مواهبه كشفاً يضمن توجيهه في المراحل التالية من تعلمه.

الفصل الثامن: يشتمل التعليم الابتدائي على مرحلة تعليمية تدوم مدة ست سنوات .

ولنعلم أن التعليم (عهد الاستعمار الفرنسي الذي دام خمساً وسبعين سنة 1881 إلى 1956) قبل الاستقلال، كان كما يلي:

١ **بالتعليم الابتدائي:** كان نظام التعليم غير موّحد وغير منسجم (مدارس فرنسية، مدارس فرنسية وعربية، مدارس قرآنية عصرية، كتاتيب).

وبالتعليم الثانوي: كانت معاهد ثانوية ذات طابع فرنسي، المعهد الصادقي بالعاصمة والأقسام التونسية بالمدن الكبرى، التعليم الزيتوني وفروعه بأهم المدن وخاصة تونس.

٢ - كان التعليم تحت تأثير الهيمنة الفرنسية إذ كانت اللغة العربية تعامل "لغة أجنبية"، وكان محتوى التعليم خالياً من كل مرجع وطني.

٣ - كان التعليم يفتقر إلى نظرية تربوية، إلى تصوّر بيداغوجي وإلى تنظيم تونسي صرف يأخذ في الاعتبار تطوّر الحاجات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتقنية في البلاد ويطمح إلى بناء نظام يراعي التطور الديمغرافي ويسعى إلى تعميم التعليم على أطفال البلاد كافة وينتقل من التعليم النخبوي الضيق على التربية الشاملة أي من "إدارة التعليم العمومي" عهد الحماية إلى "كتابة الدولة للتربية القومية" أي الوزارة إحدى أركان الدولة، وكما جاء في الفصل الأول من الدستور: "تونس دولة حرة مستقلة، ذات سيادة، الإسلام دينها والعربية لغتها والجمهورية نظامها".

وكما نعلم إنّ النظام التربوي هو مجموعة عناصر إذا توفرت وتداخلت تكاملت حققت الكم والكيف أو الكمّ بلا كيف أو بعض الكمّ وبعض الكيف. فما نصيب النظام التربوي التونسي من توفير التعليم للجميع والحدّ من الأمية والتحرر منها.

إن حظ تونس في واقع الأمر أنها صمدت بفضل مؤسستين كبيرتين أمام الاستعمار الفرنسي الذي حاول مدة 75 سنة مسح الهوية التونسية العربية الإسلامية أو النيل منها، أولهما:

- جامع الزيتونة الذي أنشئ سنة 114 للهجرة الموافق لـ 732 للميلاد قرناً بعد وفاة الرسول محمد صلى الله عليه وسلم وقبل جامع القرويين بفاس وجامع الأزهر بالقاهرة.

كان التعليم به تقليدياً لكن إصلاحات شملته آخر القرن التاسع عشر وخاصة في النصف الأول من القرن العشرين بفضل شيوخ أفاضل: سالم بوحاجب ومحمد

النخلي وخاصة الإمام محمد الطاهر بن عاشور (1879-1973) صاحب كتاب "أليس الصبح بقريب" وصاحب تفسيره الشهير "التحرير والتنوير": تحمّل الشيخ ابن عاشور مسؤولية إدارة الجامع الأكبر فأصلح نظام التعليم وشجّع على إصدار كتب تعليمية جديدة وتطبيق طرائق تدريسية متجددة غير تلقينية أي استقرائية اكتشافية وظهرت لجامع الزيتونة فروع داخل الإيالة التونسية عهده .

- المدرسة الصادقية: التي أنشأها المصلح الكبير الوزير الأكبر خير الدين باشا يوم 13 يناير 1875، ست سنوات قبل الحماية الفرنسية على الإيالة التونسية، 12 ماي 1881.

كان التعليم بالمدرسية الصادقية ثنائي اللغة بالعربية والفرنسية وكان متخرجوها، بالعاصمة بعد الحرب العالمية الثانية بالأقسام التونسية في سوسة وصفاقس وبنزرت... يجيدون اللغتين والثقافتين العربية الإسلامية والفرنسية، ومن هذه المدرسة تخرج كبار القياديين السياسيين ومنهم رئيس الجمهورية التونسية الأول الزعيم الحبيب بورقيبة والرئيس زين العابدين بن علي والأطر الوطنية التونسية الذين بنوا الجمهورية التونسية وأسهموا بعد جهاد افتكاك الاستقلال في الجهاد الأكبر جهاد الخروج من التخلف ووضع تونس في مسار الدول العصرية المتطورة باطراد وأسهموا منذ تحوّل 7 نوفمبر 1987 في استمرار التعصير والتحيين والتنمية المادية والفكرية والاعتماد إلى الموارد البشرية .

التعليم الابتدائي: منذ الاستقلال تبعاً للقانون الأول للتعليم المذكور، نوفمبر 1958 على سنة 1991 كان التعليم الابتدائي ذو الست سنوات مجانياً وهو بدون أن يكون إجبارياً كان حقاً للجميع أي كان يتم ترسيم كل البنين والبنات البالغين سن الدراسة الذين يتقدمون إلى المدرسة .

ملاحظة: قبل الاستقلال: كان في سنة 1949، عهد الحماية الفرنسية (1881-1956) عدد الأطفال التونسيين الذين هم في سن الدراسة 95000.775000 منهم فقط مرسمون بالمدارس أي بنسبة 12 بالمائة.

أما عدد الأطفال الفرنسيين المقيمين في تونس الذين هم في سن الدراسة فكانوا 26000.27500 منهم مرسومون بالمدارس أي نسبة 94 بالمائة. أما نسبة الأوروبيين عامة فكانت 77 بالمائة .

وسنحاول في إيجاز أن نتابع في التعليم الابتدائي منذ الاستقلال إلى اليوم (1956-1999) تطور عدد التلاميذ وعدد المدارس وعدد المعلمين في الجمهورية التونسية.

1- التطور الكمي في تونس : في الابتدائي تطوّر عدد التلاميذ وعدد المدارس وعدد المعلمين في بعض السنوات على سبيل السبر وباختصار :

السنة	التلاميذ	المدارس	المعلمون
1956-1957	226.919	794	5440
1966-1967	777.686	2005	14.128
1971-1972	934.827	2214	18.172
1975-1976	920.924	2321	23.983
1986-1987	1.319.372	3503	40.978
1991-1992	1.417.803	3940	53.652
1992-1993	1.432.112	4044	54.652
1993-1994	1.467.411	4164	55.720
1994-1995	1.460.101	4349	59.432
1996-1997	1.455.000	4404	59.550
1998-1999	1.436.896	4441	59.877

إنّ قرار تعميم التعليم الابتدائي 1958 (سنتين بعد الاستقلال) عملاً بمبدأ ديمقراطية التعليم والقضاء على ما خلفه الاستعمار الفرنسي من جهالة آل إلى نمو كبير في عدد التلاميذ سايره نمو في الحاجات المادية (بناءات، تجهيزات...) وتزايد في عدد المعلمين وتزايد مطرد في ميزانية وزارة التربية التي بلغت في

الستينات حوالي 30 بالمائة من ميزانية الدولة و 9 بالمائة من ناتج القومي الخام (مثلاً من 1974 إلى 1976 حوالي 7.5 بالمائة) وإذا قارنا هذه النسبة بنسبة ما كانت تخصصه، مثلاً، الولايات المتحدة وهولندا 6.5 بالمائة أو الدول الاشتراكية ما بين 4 و 6.5 بالمائة وجدنا مجهود الدولة عظيماً في ميدان التربية والتعليم وهو ما زال مستمراً إلى اليوم.

2- التطور الكيفي أو النوعي:

حرصت كتابة الدولة للتربية والتعليم أي وزارة التربية القومية منذ الاستقلال على مواجهة الكم والكيف ولندكر أهم الإصلاحات المتعلقة بالكيف، بنوعية التربية والتعليم:

- سنة 1958: تمّ توحيد التعليم من حيث الهياكل والبرامج والمناهج والوسائل التعليمية وضبطت مدة التعليم الابتدائي الموحد بست سنوات وقد كان مشتملاً، مختلف النزاعات والبرامج كما ذكرنا .

- سنة 1969: تمت تونسنة إطار التعليم فاستغنت، في التعليم الابتدائي، الوزارة عن المعلمين والمديرين الفرنسيين وغيّرت البرامج والمناهج في اتجاه التونسية وبعثت 22 تقفدية جهوية في 18 ولاية تحقيقاً لمبدأ اللامركزية.

- 1974-1975: تمّ بعث أول مركز للتدريب المستمر، "المركز القومي للتكوين المستمر بقرية"، كان هذا المركز تجريبياً ونقطة إشعاع وطنية كوّن المدربين ودرّب المعلمين والمساعدين البيداغوجيين ونظّم ندوات تدريبية للمتقدين الجهويين وإطارات دون المعلمين والإطارات الإدارية بالتعليم الابتدائي.

وقد أنشد الأستاذ الهاشمي زين العابدين المتفقد الجهوي بتونس يوم تدشين هذا المركز، 26 أكتوبر 1974 أمام وزير التربية القومية ووالي نابل ومدير التعليم الابتدائي ومسؤولية الجهة والأساتذة والمدرسين والمدربين قصيدة منها هذه الأبيات:

توقُّ إلى الأوج بالأسواق يلتهب
وأمّة رُوّحها بالرّشد نابضة
ولُجّة بروى الآمال تصطبّخ
وهل سوى العلم في تحقيقه أربُّ

ألفيت فيها قلوباً بالنُّهى تجبُ
للشعب غيرُ ديار العلم مُطَلَب
ففي غد قُرْبهُ فوق الملا قُربُ

قالوا بقربة دارٌ لو حلت بها
قلت السبيل هنا رغم الولود وما
وَقُرْبُهُ اليوم إذ نأتي كواحدة

ثم بعثت بوزارة التربية إدارة البرامج (المناهج) والتكوين المستمر التي أنجزت حلقات تدريبية لأصناف المدرسين كافة (معلمين وأساتذة).

- سنة 1975-1976: تمت تونسنة إطار الإشراف البيداغوجي والاستغناء عن المساعدين البيداغوجيين والمتقدين الفرنسيين مما حمل إدارة التعليم الابتدائي على التفكير في تعريب التعليم في الابتدائي وفي دور المعلمين المسماة: "مدارس ترشيح المعلمين والمعلمات" وتحويل هذه تدريجياً إلى مراكز جهوية للتكوين المستمر بالإضافة إلى التكوين الأساسي ونشر الطرق التربوية المستحدثة: الطريقة الحوارية، الترغيب في المطالعة، التدريب على العمل اليدوي، الاعتناء بالمدارس الريفية للحد من التفاوت بين الجهات، ترقية المدرسين والمعلمين الأكفاء إلى صنف معلّم تطبيق .

- سنة 1977-1978: تعريب المواد العلمية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي وتعريب التعليم في دور المعلمين في مواد الرياضيات والعلوم الطبيعية والتربية الفنية والتربية المدنية والأشغال اليدوية والتاريخ والجغرافيا وعلم النفس التربوي والبيداغوجية العامة وبيداغوجية التربية الفنية والأشغال التطبيقية والتربية البدنية- وكان المتخرجون يتحصلون على شهادة ختم الدروس الثانوية الترشيفية المعربة مما يمكنهم من التدريس بالتعليم الابتدائي المعرب.

والملاحظ أن مستوى اللغة العربية بالتعليم الابتدائي كان مرضياً.

- سنة 1978-1979: تم تعريب المحيط المدرسي والمراسلات والوثائق بوزارة التربية القومية تبعاً لمنشور 23 جوان (يونيو) 1978. وكان لي حظ أن

أسهمت في كل هذه الإجراءات من 1973 إلى 1978 لأنني كنت مدير التعليم الابتدائي بوزارة التربية القومية.

- 1980-1987: امتحان الدخول إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي حسب النظام المعرّب ونجاح كبير بنسبة 42.7 بالمئة (وقد كانت النسبة قبل التعريب تتراوح بين 25 و 30 بالمئة وذلك لحرصنا على التقويم المتشدد وعلى المستوى المرضي لخريجي التعليم الابتدائي).

ثانياً: القانون الثاني للتربية والتعليم: فهو قانون 29 جويلية (يولية) 1991: إنّ الوعي بطبيعة مشكلة التعليم من أجل تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص للجميع ذكوراً وإناثاً آل إلى إجبارية (الإلزامية) التعليم منذ القانون الثاني للتربية والتعليم، سنة 1991 بالإضافة إلى مجانيته منذ الاستقلال وفتحه في وجوه جميع الأطفال ابتداء من سن السادسة.

هكذا فإن النظام التربوي التونسي هو الآن كما يلي: التربية قبل المدرسية: بإشراف وزارة الشباب والطفولة، التعليم الأساسي بمرحلتيه (الأولى 6 سنوات- الثانية 3 سنوات) والتعليم الثانوي (4 سنوات): يعودان بالنظر إلى وزارة التربية، التعليم العالي بإشراف وزارة التعليم العالي، محو الأمية وتعليم الكبار: من مشمولات وزارة الشؤون الاجتماعية، التكوين المهني: بإشراف وزارة التكوين المهني والتشغيل.

وقد جاء في هذا الباب الثاني في المتعلمين الأساسي والثانوي في الفصل 8 منه: "مدة التعليم تسع سنوات وهي تهدف إلى تمكين المتعلم من أدوات المعرفة والآليات الأساسية في التعبير الشفوي والكتابي والقراءة والحساب ومساعدته على تنمية ذهنه وذكائه العمل وحسّه الفني ومؤهلاته البدنية واليدوية وتربيته دينياً ومدنياً".

وجاء في الفصل 9 من القانون المذكور: "تدرّس كل المواد الإنسانية والعلمية والتقنية في مرحلتي التعليم الأساسي باللغة العربية"، وملامح التعليم الأساسي العامة هي: تكريس مبدأ مجانية التعليم.

- اعتبار التعليم الأساسي حلقة بذاتها من سن السادسة إلى السادسة عشرة،

مع إمكان الرسوب مرتين وهو إجباري، ضمان تكافؤ الفرص ما دامت الدراسة متواصلة بصورة طبيعية مما يحدّ من ظاهرة الانقطاع، غرس القيم الديمقراطية وحقوق الإنسان لدى الناشئة وتدريبهم على الحياة الجماعية، تدريس كل المواد الإنسانية والعلمية والتقنية باللغة العربية مما يجعل المتخرج من التعليم الأساسي ذات شخصية متوازنة الجوانب قادرة على استعمال اللغة العربية شفويّاً وكتابياً فهماً وتعبيراً وتبليغاً، ذا رصيد علمي مرتبط بالمحيط وبالحياة المتطورة في العالم المعاصر مع عدم إهمال تدريس اللغات الأجنبية خاصة الفرنسية والإنكليزية.

وتجدر الإشارة إلى أن قانون نوفمبر 1991 المتعلق بحقوق الطفل، الذي بمقتضاه، تضمن الدولة للطفل حق التعلم وحق الترفيه والألعاب وحق تلقي المعلومات الثقافية...

ولا ننسى أن الجمهورية التونسية وقعت وثيقة حقوق الطفل التي صادقت عليها الأمم المتحدة في نوفمبر 1989.

وينبغي التذكير بأن حكومة الجمهورية التونسية حاولت محاولات عديدة منذ الاستقلال للحد من ظاهرة الأمية في وزارات مختلفة (التربية، الثقافة، الشؤون الاجتماعية...) ونسبة الأمية في تونس هي حوالي 27% (شريحة منهم ممن تجاوز الخمسين من العمر لم يذهب إلى المدرسة، وشريحة منهم ممن كانوا في أماكن نائية بعيدة عن المدرسة الابتدائية وخاصة البنات فلم يزاووا تعليمهم، وشريحة ممن انقطعوا عن الدراسة مبكراً فارتدوا إلى الأمية، إلّا أن الدولة اتخذت برنامجاً وطنياً لمحو الأمية تشرف عليه وزارة الشؤون الاجتماعية بمساعدة وزارة أخرى خاصة وزارة التربية هدفه الحدّ من الأمية قريباً بطرائق إجرائية.

التعليم الأساسية: بالمرحلة الأولى تدوم ست سنوات وبالمرحلة الثانية يدوم ثلاث سنوات.

1- بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي:

- بالسنة الأولى: مجموع الساعات: 22.30 ساعة .

- بالسنة الثانية: مجموع الساعات: 22.30 ساعة.

- بالسنة الثالثة: مجموع الساعات: 30 ساعة (لأن الفرنسية تدرس ابتداء من هذه السنة بمعدل 9 ساعات في الأسبوع).

- بالسنة الرابعة: مجموع الساعات: 30 ساعة (9.30 للفرنسية).

- بالسنة الخامسة: مجموع الساعات: 30 ساعة (11.30 للفرنسية).

- بالسنة السادسة: مجموع الساعات: 30 ساعة (11 للفرنسية).

وتدرس بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي المواد التالية: اللغة العربية، التربية الإسلامية، الحساب، الإيقاظ العلمي، التربية الموسيقية لها شريطان مسجلان للسنتين الأوليين من التعليم الأساسي، التربية التشكيلية، التربية التقنية، التربية البدنية والفرنسية في السنوات الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة. كلّ المواد تدرس بالعربية إلا مادة اللغة الفرنسية.

وقد أُلّف في كل هذه المواد مربون تونسيون كتباً طبعتها ونشرتها، بأثمان في المتناول، مؤسسة تابعة لوزارة التربية وهي "المركز القومي البيداغوجي" نذكر منها ما يتصل باللغة العربية والتربية الإسلامية".

وواكب تركيز التعليم الأساسي إجراءات هامة منها:

- بعث "المعاهد العليا لإعداد المعلمين" في مستوى المرحلة الأولى من التعليم العالي بهدف رفع مستوى المدرسين في السنوات الست الأولى من التعليم الأساسي: معرفياً وتربوياً وبيداغوجياً. بعث "مراكز جديدة للتدريب المستمر وتنظيم حلقات تكوينية وطنية وجهوية ومحلية لفائدة المعلمين المباشرين وإطارات الإشراف.

والأهداف العامة لتدريس مادة اللغة العربية والأدب العربي للتلاميذ المعلمين فهي أن يكون التلميذ المعلم: قادراً على تدريس اللغة العربية في جميع أنشطتها

الأساسية، قادراً على تبيين أهم خصائص النصوص الأدبية والحضارية قديمها وحديثها، قادراً على التصرف في النصوص اختياراً وقراءة وتحليلاً وتأليفاً، مطلعاً على أدب الأطفال قادراً على الترغيب فيه، عارفاً بمختلف مواد اللغة قادراً على تدريسها بمختلف مواد اللغة قادراً على تدريسها، قادراً على التعبير الشفوي السليم وعلى تقويم أخطاء التلاميذ.

وتجدر الإشارة إلى أن البرامج (المناهج) الجديدة منذ إصلاح 1991 تختلف في أغلب جوانبها عما وضع منذ سنة 1958 اختلافاً نوعياً، فهي مناهج شاركت فيه اللجنة القطاعية لمواد العربية المكوّنة من مدرسي الأساسي والثانوي والعالي، وهم خبراء في معارف التعليم وصناعته، وفي البحث اللغوي التربوي، مما جعل الكتب منجزة على هيئة مرضية نصّاً (من معنى ومبنى) ورسمّاً وجهازاً تربوياً (من شرح وفهم وتلخيص وأجوبة عن أسئلة) حاثّة ذكاء التلميذ ومحفزة إياه على التعبير الشفوي السليم وعلى التعبير الكتابي المرضي، لا سيما وأن النصوص القديمة منتقاة، والحديثة مختارة مشوقة مثلاً في السنة السادسة نجد نصوصاً عن "زرع القلب" عن "سندباد الفضاء" عن "العصر عصر الحاسوب"، عن "الإنسان الرائد" وذلك ضمن المحاور الرئيسية التالية:

- الهوية الوطنية التونسية والانتماء الحضاري، علاقة الطفل بأترابه، اللعب وأوقات الفراغ، الحياة داخل الأسرة، من مظاهر السلوك المدني حفظ الصحة، العمل، الفصول والمواسم الفلاحية، من مظاهر التنمية، روح المبادرة والإبداع، العلم والتطور التكنولوجي، عالم الحيوان ...

واللغة العربية، في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، تدرس في مواد القراءة والتعبير الكتابي ودراسة النصّ والترغيب في المطالعة والرسم والإملاء والمحفوظات وقواعد اللغة (الصرف والتصريف والنحو) حسب الأهداف التالية:

من أهداف القراءة: الوقوف على الطريف من المعاني والأساليب الواردة في النص وإبراز مواطن الجمال، استغلال الرصيد اللغوي استغلالاً يُمْكِن من دعم الاقتدار على التفاعل مع المكتوب .

ومن أهداف التعبير الكتابي: تحديد عناصر الموضوع والتصميم للتحليل، التحرير في مواضيع متصلة بمحاور أنشطة اللغة العربية ...

ومن أهداف دراسة النص: استجلاء الأفكار الأساسية والفرعية وإبراز ما بينها من صلات، تمييز المكونات النحوية من حيث الوظيفة...

ومن أهداف الترغيب في المطالعة: تحديد نوع القصة وتقديمها تقديماً كاملاً.

ومن الأهداف العامة للتربية الإسلامية:

العبادات: وهي أن يعرف المتعلم أصول العبادات وأحكامها الأساسية ليمارسها بكفاية.

الأخلاق: وهي أن يوظف المتعلم المعاني والقيم الواردة في السور والأحاديث وأن يفصح عن اعتزازه بالانتماء إلى الإسلام وانتهاجه مسلك التبصر والاعتدال والتسامح في تعامله مع الغير .

وتركز التربية الإسلامية في السنتين الأوليين على الهدى القرآني والعقيدة والأخلاق وفي السنوات الأربع الموالية على الهدى القرآني والعقيدة والعبادات والأخلاق.

أما اللغة الفرنسية فهي اللغة الأجنبية الأولى يبتدئ تدريسها من السنة الثالثة أساسي ويستمر إلى نهاية التعليم الثانوي، إلى سنة البكالوريا، أي مدة إحدى عشرة سنة وهي لغة أجنبية أولى ووسيلة تكميلية للاتصال بالغير ولاكتشاف حضارات أخرى وللنهل مباشرة من المعلومات العلمية والتقنية.

إنّ الثنائية اللغوية العربية والفرنسية Bilinguisme ابتداء من السنة الثالثة

لم تبرز إضراراً بتعلّم التلاميذ إضراراً دلالة لأنّ تعليم اللغتين العربية والفرنسية يطبّق مناهج تعليمية محدّدة ووسائل تعليمية ملائمة وطرق تدريس مناسبة على يد معلمين وأساتذة من ذوي الكفاية العلمية والصناعية وتجدر الإشارة العلمية أنّ مدارك المتعلم في الثامنة أو التاسعة من العمر تسمح له بتعلم لغتين تعليمياً مبكراً بشرط أن يكون المعلم ثم الأستاذ واعياً بقضايا "الثنائية" مدرّساً التدريس المرضي، معرفة وصناعة ومهارات.

ويمتحن التلميذ في نهاية السنة السادسة باختيار في المواد الأساسية منها التعبير الكتابي ودراسة النص والتربية الإسلامية.

والأهداف العامّة للبرامج (المناهج) بالمرحلة الثانية من التعليم الأساسي فأهمها: التعامل مع النصوص على اختلاف أساليبها ومحتوياتها، إغناء الرصيد المعجمي والتركيبية والأسلوبي، تناول النصوص تناولاً تحليلياً وتأليفياً وتبنّي موقف نقدي محلّ، تدوّن النصوص والوقوف على مواطن الجمال فيها وتعليل ذلك.

وبالنسبة إلى اللغة: استعمال اللغة بصفة تلقائية استعمالاً يكفل للمتعلّم والمتعلّمة التعبير عن مختلف الأغراض، إدراك مختلف التراكيب النحوية والصيغ الصرفية وما لها من دور في تبليغ المواد شفويّاً وكتابياً، توظيف معرفته باللغة للتمييز بين مستويات الأساليب وتبيّن الظواهر الفنية في النصوص.

وتتمثّل الاختيارات اللغوية في نصوص تدرّس دراسة لغوية، وتبعاً لهذه الأهداف فالمحاور بالتعليم الأساسي هي التالية:

بالسنة السابعة:

- **شرح النص:** الأسرة، الحي، الوطن، الأطفال في العالم، عالم الحيوان، شخصيات قصصية، حكايات عن الشعوب البدائية.

- **اللغة:** النحو: المكتسب في الجملة وخصائصها المعنوية والتركيبية الأساسية، الخصائص الأساسية للفعل والاسم، الوظائفية، والتركيبية، والإعرابية.

- **الصرف:** تشخيص المكتسبات في تصنيف الفعل وتصريفه واشتقاق بعض الأسماء، الأسس الصوتية لتكوين الكلمة (حروف العلة... انتظام الأصوات في مقاطع...) تصنيف الفعل واشتقاق الأسماء المتصلة به... تصنيف المضاعف والمهموز...، تصنيف المعتل والمزيد .

- **الإنشاء:** تدريب التلميذ على تحليل الموضوع وتخطيط مناسب له واختيار نمط الكتابة الملائم لنص الموضوع وتدريبه على مواصفات التحرير المسترسل من تدرج في الأفكار وربط بين الجمل. وعند الإصلاح تقويم عمل التلميذ، إصلاح أخطائه، جعله يسهم في إصلاح أخطاء غيره أثناء الإصلاح الجماعي.

- **المطالعة:** آثار قصصية ومسرحية وروائية.

- **المحفوظات:** من محاور شرح النص تختار مقاطع شعرية وفقرات نثرية لتوظيفها توظيفاً مناسباً في الأنشطة الكتابية والشفوية).

- **التربية الإسلامية:** المحاور هي: العقيدة والسلوك، العبادات، الهدى القرآني، الهدى النبوي.

بالسنة الثامنة:

- **شرح النص:** مسرات العائلة، مظاهر بين الحياة في الريف والمدينة، الطبيعة، الترفيه والثقافة، عظماء الإنسانية، اكتشاف العالم، مشاعر وأحاسيس.

- **الصرف:** الأسماء الدالة على الحدث أو على أحد متعلقاته (المصدر الميمي، اسم الهيئة، اسم المرة، صيغ المبالغة، اسم التفضيل) التذكير والتأنيث، معاني صيغ المزيد.

- **شرح النص:** المرأة في المجتمع، شواغل الإنسان المعاصر، الإعلام، تفاعل الثقافات، الشعوب ومعتقداتها، الفنون التشكيلية، الغناء والموسيقى والرقص، المسرح والسينما، الأدب).

- **اللغة: النحو:** تشخيص المكتسبات في مفهوم الجملة وحدودها ودرجة تركيبها، أدوات الربط المناسبة، التعبير عن المواقف والاستعمالات بالأبنية الملائمة (النداء، الاستغاثة... التعبير عن مظاهر وقوع الحدث ... الاستفهام والشرط).

- **العرض:** البحور الشعرية: المتقارب، الرمل، المتدارك، الرجز، الكامل، الوافر، الطويل، البسيط، الخفيف.

- **الإنشاء والمطالعة والمحفوظات هي مواصفات السنتين السابعة والثامنة .**

ويمتحن التلميذ والتلميذة في نهاية السنة التاسعة في امتحان "شهادة ختم التعليم الأساسي" بعد تسع سنوات من الدراسة المجانية الإلزامية".

وعلى غرار كتب الست سنوات الأولى من التعليم الأساسي المشكولة شكلاً تاماً وقد ألف مريون تونسيون من التعليم العالي ومن التعليم الثانوي كتباً حسب المحاور المذكورة سابقاً طبعها "المركز القومي البيداغوجي" المذكور.

نلاحظ أن كتب المرحلة الثانية من التعليم الأساسي تمتاز بالتجديد من حيث المضامين بالنسبة إلى النصوص، ومن حيث عرض المسائل الصرفية والنحوية بالنسبة إلى قواعد اللغة، وبالتشويق والتبليغ المفسر بالنسبة إلى التربية الإسلامية.

ب- **التعليم الثانوي:** إن المرحلة الثانية من التعليم العام التي تسمى "التعليم الثانوي" فإنها تدوم أربع سنوات وتنتهي بامتحان "البكالوريا" أو "ختم التعليم التقني" وهي مرحلة انتقالية بين التعليم الأساسي والجامعة، ينتقل فيها التلميذ تدريجياً من التعليم العام إلى بداية الاختصاص.

ينقسم التعليم الثانوي إلى المرحلتين: المرحلة الأولى تشمل السنتين الرابعة والخامسة وهو جذع مشترك تدرّس فيه المواد حسب برامج (مناهج) يتم ضبطها من قبل ذوي الاختصاص في كل مادة: أي المتقّدين والأساتذة مع التزام كامل والمرحلة الثانية من التعليم الثانوي تشمل السنتين الخامسة والسادسة يعتبر بداية الاختصاص بعد التوجيه، وتكون المواد بالنسبة إلى الجذع المشترك اللغة والأدب العربي وهو منهاج يكفي لمن يبتعد عن شعبة الآداب أن يكون له رصيد مقبول في الآداب مع إتقان اللغة هذا بالإضافة إلى التشديد على التكوين العام للتلميذ.

وجاء في الفصل 11 (الحادي عشر) تبقى من الباب الثاني من قانون 29 جويلية 1991 التعليم الثانوي مفتوح لكل حاملي "شهادة ختم التعليم الأساسي" وهو يرمي إلى تكوين الشباب تكويناً شاملاً متوازناً ويسمح له بثقافة عامة ويؤهله لحقّق أحد فروع المعرفة حقّاً يمكنه إمّا من مواصلة التعلم بالمرحلة الجامعية وإما من دخول الحياة العملية وهو يشتمل على مرحلتين تدوم الواحدة منهما سنتين".

وجاء في الفصل 12 (الثاني عشر) "ترمي المرحلة الأولى من التعليم الثانوي إلى تمكين المتعلم من تكوين متوازن تتوفر فيه العناية باللغات والإنسانيات،

والعلوم، النظري منها والتجريبي، وبالتكنولوجيا، وتتكافأ في الأبعاد المعرفية والعلمية والوجدانية...".

وجاء في الفصل 13 (الثالث عشر) "ترمي المرحلة الثانية من التعليم الثانوي إلى الإعداد للاختصاص وتنمية المهارات وإذكاء المواهب وعلى مواصلة دعم التكوين الحاصل للمتعلم في المرحلة الأولى وتعميقه ترشيحاً لقدرته على التفاعل الإيجابي مع تطور المعرفة وترسيخاً لملاكات حب الاطلاع والتعليم الذاتي والإبداع".

واليكم توزيع التوقيف الأسبوعي هكذا نلاحظ أن نظام التعليم العام بالجمهورية التونسية بمرحلتيه الأساسيين تسع سنوات، والثانوي أربع سنوات، أطول من الأنظمة التعليمية العربية الأخرى وأن التلميذ التونسي يبقى في المدرسة الابتدائية ست سنوات، وفي المدرسة الإعدادية ثلاث سنوات، وفي المعهد الثانوي أربع سنوات، وتتوّج دراسته بعد ثلاث عشرة سنة بشهادة البكالوريا أي شهادة ختم التعليم الثانوي.

ولنقف الآن وقفة سريعة على مناهج التعليم الثانوي الذي تابع التعليم الأساسي، فكانت السنة الأولى منه حسب الإصلاح الجديد سنة 1998-1999 ونحن الآن في السنة الثانية سنة 1999-2000، وسيتقدم إلى "البكالوريا" تبعاً للنظام الجديد المتعلمون والمتعلّمات في جوان (يونيو) سنة 2002 وستكون سنة 2002 سنة نهاية المسار التربوي الجديد أي نهاية الثلاث عشرة سنة حسب الإصلاح التعليمي الحالي، الإصلاح الثاني في الجمهورية التونسية .

التعليم الثانوي: يدوم أربع سنوات وبرامجه تسهم في مساعدة التلميذ على تجذره في الهوية الوطنية التونسية وتأصله في الحضارة العربية الإسلامية وتفتحته على حضارات الإنسان، تنمية الفكر النقدي لديه وشحذ روح المبادرة والإبداع

عنده، إنماء روح المواطنة فيه بما يقتضيه من شعور بالمسؤولية وتعاون وتسامح.
فماذا يدرس إذن التلميذ في إطار هذه البرامج في التعليم الثانوي؟

- **بالسنة الأولى:** يدرس التلميذ المواد التالية: الأدب المقال، تحليل النص، المطالعة، البلاغة، المحفوظات، وسنذكر من هذه المواد محاور الأدب أنموذجاً:
الشعر الجاهلي (عنزة في غرض الفخر، الخنساء في الرثاء، النابغة الذبياني في المدح)، شعر الغزل بالحجاز في القرن الأول للهجرة (جميل، عمر بن أبي ربيعة)، الشعر الوطني في بداية القرن العشرين (مختارات من الشعر الوطني لأحمد شوقي وأبي القاسم الشابي التونسي)، فن الأقصوصة (منتخبات من أقاصيص محمود تيمور وعلي الدوعاجي التونسي، السيرة الذاتية (الجزء الأول من كتاب الأيام لطف حسين).

- **بالسنة الثانية:** يدرس المتعلم: الأدب والمقال وتحليل النص والمطالعة والمحفوظات والتعريب من الفرنسية إلى العربية وسنكتفي أيضاً بذكر محاور الأدب: التجديد في الشعر العربي في القرن الثاني للهجرة (مختارات من شعر بشار بن برد في الغزل وأبي نواس في الخمر وأبي العتاهية في الزهد)، من أشكال الأدب القصصي القديم (مختارات من كليلة ودمنة لابن المقفع والبخلاء للجاحظ)، الأدب الرومنطقي (مختارات من "كتاب العواصف" لجبران خليل جبران ومن شعر أبي القاسم الشابي)، المسرحية (دراسة مسرحية "مراد الثالث" للحبيب بولعراس التونسي)، من الفكر العربي الحديث (مختارات من كتاب إمراؤنا في الشريعة والمجتمع للطاهر الحداد التونسي).

- **بالسنة الثالثة:** يدرس المتعلم في السنة الثالثة بشعبة الآداب: الأدب والمقال وتحليل النص والمطالعة والمحفوظات وسيدرس مستقبلاً أي سنة 2000-2001 في محاور الأدب: الشعر العربي بالمغرب في القرن الخامس للهجرة

(مختارات من غزل ابن زيدون، مختارات من رثاء علي الحصري)، نماذج من النثر القصصي في القرنين الرابع والخامس للهجرة بالمشرق والمغرب (مختارات من مقامات بديع الزمان الهمذاني ومن كتاب "طوق الحمامة" لابن الحزم) الشعر العربي الحديث: (مختارات من ديوان "أنشودة المطر" لبدر شاكر السياب ومختارات من شعر نزار قباني المرأة)، فن الأقصوصة (مختارات من مجموعة "حادثة الشرف" ليوسف إدريس).

- بالسنة الرابعة: يدرس المتعلم: الأدب، المقال، تحليل النص، المطالعة، المحفوظات وسنعرض محاور الأدب فقط: أبو الطيب المتنبي (مختارات من ديوانه في المدح والفخر والهجاء والرثاء)، أبو العلاء المعري (قسم الرحلة من "رسالة الغفران" و"اللزوميات")، الجاحظ (مختارات من "الحيوان" و"الرسائل"، "البيان والتبيين"، أبو حيان التوحيدي (مختارات من "الإمتاع والمؤانسة")، المسرح الذهني (مختارات من مسرحية "السّد" لمحمود المسعدي التونسي ومن مسرحية "شهرزاد" و"أهل الكهف" لتوفيق الحكيم)، الرواية العربية الحديثة (مختارات من "حدث أبو هريرة قال " .. لمحمود المسعدي ومن رواية "اللس والكلاب " ورواية "الشحاذ " لنجيب محفوظ).

وعلى غرار ما أنجزت من تأليف في التسع سنوات من التعليم الأساسي فقد ألف تونسيون كتباً نذكر منها ما يتعلق بالأدب والتفكير الإسلامي، والكتب جميعها طبعها المركز القومي للبيداغوجي التابع لوزارة التربية .

إنّ الجمهورية التونسية وجهت اهتماماً كبيراً إلى تعليم الناشئة كافة وخصصت اعتمادات مالية هامة من حيث مقاديرها ومن حيث نسبتها إلى الدخل القومي وتجدر الملاحظة أن الدولة التونسية تخصص سنوياً لقطاع التربية، منذ الاستقلال 7% من الناتج الوطني الإجمالي PIB، أي ما يقارب 25% من الميزانية العامة،

إيماناً منها بأن التربية هي الركيزة الأساسية للتنمية وللتطور الاجتماعي والاقتصادي.

وتبرز المعطيات المتعلقة بالمصاريف العمومية المخصصة للتعليم الابتدائي، مقارنة بالمصاريف العمومية الجميلة الممنوحة لقطاع التربية أهمية المرحلة الابتدائية داخل النظام التربوي فخلال العشرية الأخيرة عرفت المصاريف المخصصة لهذه المرحلة تطوراً متدرجاً، ناهيك أنها قدرت سنة 1998 بنسبة 43.4% من مجمل المصاريف العمومية المرصودة لفائدة التعليم.

كذلك اهتمت وزارة التربية بالتكوين المستمر الذي شهد في السنوات الأخيرة تنامياً مطرداً كما وكيفاً.

وهو يخضع إلى إدارة خاصة للتكوين المستمر تدعمت بـ 23 مركزاً جهوياً للتربية والتكوين المستمر موزعة على ولايات الجمهورية كافة، أي 23 ولاية (أو محافظة).

وبدخول قانون جوبلية 91 المتعلق بالإصلاح التربوي حيز التطبيق استوجب اتخاذ العديد من المبادرات أفادت مبدئياً جميع مدرسي مرحلة التعليم الأساسي الأولى أي ست سنوات الذين يبلغ عددهم 60.000 معلماً، ومدرسي مرحلة التعليم الأساسي الثانية، أي ثلاث سنوات، والتعليم الثانوي، أي أربع سنوات، الذين يبلغ عددهم حوالي 40.000 أستاذاً و 5000 من المتفقدين والمرشدين والمديرين والنظار والقيمين والمحضرين الذين يمثلون جزءاً من باقي أصناف وزارة التربية وقد اضطلع بهذا التكوين 1234 مكوناً من المتفقدين والمرشدين في مرحلة التعليم الأساسي الأولى بالإضافة إلى 600 مكون في التعليم الثانوي مع بعض الأساتذة الجامعيين والخبراء التونسيين والأجانب.

وهذا التكوين يتم بالمدارس والمعاهد الثانوية أو المراكز الجهوية للتكوين المستمر بمعدل 6 أيام في السنة بالنسبة إلى المعلمين و 8 أيام في السنة بالنسبة إلى الأساتذة وكذلك خلال العطل التي تتخلل السنة الدراسية والعطلة الصيفية في ما يسمى "المدارس الصيفية".

والملاحظ أن انتداب الأساتذة في المرحلة الثانية من التعليم الأساسي وفي التعليم الثانوي أصبح منذ سنة 1999 بمنظرة "شهادة الكفاءة للتعليم الثانوي" وتعميق التكوين الصناعي بجانبيه النظري المتصل بعلم النفس التربوي وطرق تنشيط المجموعات، والتطبيقي خلال سنة التكوين الأخيرة بحضور دروس نموذجية ومناقشتها وتأهيل المدرسين لاستعمال الوسائل التكنولوجية الحديثة، نخص بالذكر منها الإعلامية، واستخدامها في التدريس وتجذير مبدأ التقويم الذاتي المتواصل في المدرسين لتحديد حاجاتهم في التكوين والسعي إلى التكون في ضوءه.

وراهنت الدولة التونسية على المتعلم ليكون على اتصال بالعلم والتكنولوجيا والثقافة والاستمرار في التعلم لمواجهة الحاجات المتغيرة لتحقيق المجتمع الديمقراطي السليم والإسهام في التغيير الحضاري ومن المسلمات أن التعليم ارتبط بأنشطة محو الأمية لتحقيق النمو الاقتصادي والاجتماعي الثقافي وأن الحمل كان دائماً على المدرس المربي وقد قال سيادة رئيس الجمهورية بمناسبة يوم العلم بقرطاج يوم 17 جويلية 1998: "إننا نولي كل ما يتصل بقضايا التربية والتعليم والتكوين عناية خاصة، ونتعهد بالمتابعة والتقييم والتطوير بكل حرص".

وقد مكّن الإصلاح التربوي الذي بادرنّا به منذ بداية العشرية الماضية، من ضبط الأهداف والوسائل، وإعادة هيكلة نظامنا التربوي والتكويني، ومراجعة البرامج والكتب المدرسية، بما يضمن التكوين المتوازن لأطفالنا.

وانطلقنا من كلّ ذلك من إيماننا بأنّ التعليم حقّ مشروع لجميع التونسيين والتونسيات، وقاعدة لكلّ تطور حضاري، ومقوّم جوهري للرفي والتقدم في كافة المجالات.

ولا شكّ أن إقرار إجبارية التعليم ومجانيته، في المرحلة الأساسية، كان من أهمّ مكاسب ذلك الإصلاح، فلأول مرة في تاريخ تونس، تبلغ نسبة تـمدرس الأطفال، الذين هم في سن السادسة 99.1%.

ولأول مرة أيضاً، تبلغ نسبة تـمدرس الذين هم بين السادسة والثانية عشر 92.3%.

وبإقرار إجبارية التعليم فإنه يمكن أن نشير في هذا المجال إلى أن المعدل الصافي لالتحاق البنات بالمدرسة قد بلغ 84.6% وذلك خلال السنة الدراسية 1997-1998 وهو رقم يغني عن كل تأويل خاصة إذا ما قارناه بالأرقام المسجلة في هذا المجال داخل بلدان أخرى مماثلة لتونس.

كذلك نلاحظ وبكل اعتزاز أن اختيار تعميم التربية والتعليم حقيقة لا شعار: نجد في الابتدائي سنة 1956: 226.919 تلميذا من جملة 3 ملايين ونصف ساكن تقريبا، ونجد سنة 1994: 1.467.411 من جملة 8 ملايين و800.000 ساكن تقريبا، ونجد سنة 1998-1999: في التعليم الأساسي بمراحلتيه أي تسع سنوات 1.949.074 تلميذاً، ونجد 373.593 في التعليم الثانوي والتأهيل التقني والمجموع العام التلاميذ في الأساسي والثانوي والتقني سنة 1998-1999 هو: 2.392.667 (أي إذا أضفنا عدد التلاميذ الأساسي والثانوي إلى طلبة العالي نجد أكثر من 2.500.000 تلميذ وطالب. هكذا فإن ربع سكان الجمهورية تقريباً هو في المؤسسة التربوية إذ يقدر عدد السكان شهر مايو 1999

ب 9 ملايين و 44200 ساكناً. وتعليم الدولة التونسية ناشئتها داخل حدود الوطن لا ينسبها أبناءها في الخارج .

ج- **التعليم العالي:** إن إعداد اللغة العربية والحضارة العربية الإسلامية يتم في إطار الإجازة أو الأستاذية وإعداد الأساتذية في اللغة العربية وآدابها مر بمراحل أربع على الأقل:

- سنة 1957، سنة بعد الاستقلال أنشئت "دار المعلمين العليا" وهي أول مؤسسة جامعية تونسية وكانت "الإجازة في اللغة العربية وآدابها" تدوم بها أربع سنوات، وتخصص إلى شهادات في التكوين العام، في فقه اللغة، في الحضارة الإسلامية، في الأدب العربي القديم والحديث، في أدب الفرنسية ولغتها وفي اللغة الإنجليزية. ودرست بهذا النظام أيضاً أول كلية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية 9 أفريل بتونس .

- وفي الستينات إلى السبعينات كانت الإجازة كما يلي:

- **في السنة الأولى:** تكوين عام: أدب، لغة، منهجية، وأساليب البحث والترجمة (نقل من العربية إلى الفرنسية) وتعريب (نقل من الفرنسية إلى العربية).

- **في السنة الثانية:** شهادة الحضارة العربية الإسلامية والترجمة (تعريب ونقل).

- **في السنة الثالثة:** شهادة اللغة: الأصوات، النحو، المعجم.

- **في السنة الرابعة:** شهادة الأدب (أدب قديم وأدب حديث) مع شهادة في أدب الفرنسية ولغتها وفي اللغة الإنكليزية.

- وفي الثمانينات أصبحت "أستاذية اللغة العربية وآدابها" ذات مرحلتين وتدوم أربع سنوات.

- **بالمرحلة الأولى:** في السنة الأولى: أساسيات اللغة والأدب والحضارة والتعريب (الترجمة من الفرنسية إلى العربية)، وفي السنة الثانية: نحو وأدب وبلاغة وعروض وحضارة ولغات وترجمة (تعريب من الفرنسية إلى العربية ونقل من العربية إلى الفرنسية).

- **بالمرحلة الثانية:** يدرس الطالب خمس شهادات وهي: الدراسات النحوية والمعجمية والبلاغية، الدراسات اللسانية، الحضارة، الأدب، النقد الأدبي وشهادة تكميلية مثلاً البيداغوجيا وعلم النفس.

- ومنذ سنة 1994، ضمن الإصلاح التربوي الشامل الحالي، تمّ إصلاح "الأستاذية في اللغة والآداب العربية"، وهي ذات أربع سنوات موزعة على مرحلتين: المرحلة الأولى تدوم حوالي 1000 ساعة والمرحلة الثانية تدوم حوالي 800 ساعة وهي أستاذية ثالوثية التكوين أي: "المعارف والمهارات والمواقف" وبها ثلاث مسالك: أستاذية عامة، أستاذية للتعليم يطلب فيها من الطالب أن يحصل على وحدات إجبارية وأخرى اختيارية ومن بين الوحدات الاختيارية : وحدة في علم النفس التربوي أو تعليمية العربية ووحدة في تقنيات الترجمة أو أدب أجنبي، أستاذية في البحث: يطلب فيها الطالب إلى ما اشترط في أستاذية التعليم أن يحصل على وحدة على الأقل في اختصاص البحث.

هكذا نلاحظ أن إعداد أستاذ اللغة العربية في المرحلة الثانية من التعليم الأساسي وفي التعليم الثانوي إعداد متكامل مرضي في "إجارة العربية" بالنظام القديم أو في "أستاذية العربية" بالنظام السابق أو في "أستاذية العربية" بنظام الوحدات.

واليكم ما يدرس الطالب والطالبة حالياً:

ويحسن الآن في رأينا أن ندقق بعض المفاهيم وأن نفرق بين التعليم والتربية لا سيما وأن معلم اللغة العربية مرب أو لا يكون: الفرق بين التعليم والتربية أنهما في اختلاف وائتلاف أي: التعليم يزود بالمعلومات والتربية تنمي ملكات الإنسان وتطورها.

التعليم يسمو بالفكر والتربية تسعى إلى السمو بالنفس، التعليم مجموعة وسائل والتربية هي الغاية، للتربية أسبقية على التعليم، إذ أنها تؤسس الإنسان ومعنى ذلك أنها التكوين والتوجيه الأخلاقي والعقلي لشخص من الأشخاص والشخص المقصود هو المثقف.

وثقف ثقفاً الشخص: صار حاذقاً فطناً، وثقف العلم والصناعة: حذقهما وحذق الشيء: ظفر به.

نلاحظ ما في الثقف من وجهين، نظري وتطبيقي، إذ تَقَف الشيء: سواه وقومه، وثَقَّف المدرّس المتعلّم: علّمه ودرّبه وهذّبه وأدّبه، وقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلّم: "أدّبني ربّي فأحسن تأديبي".

فالمدرّس بمثابة الثقاف أي أداة تتقف بها الرماح لتستوي وتعتدل فهو إن كان ذلك كذلك فعليه أن يكون ذا ثقافة بسيطة لأنّ لها دلالة، لأنها تنظم التجربة، لأنّها نقد مستمر وتعلم مستمر وقد قال رسول الله (صلى الله عليه وسلم): "اطلب العلم من المهد إلى اللحد".

هكذا نعد مدرّس العربية على أن يكون قادراً على بلورة الأفكار وتلخيصها بوضوح دون نقصان في تحقيق الغاية وإظهار الفائدة منها.

- وأن يكون مبتعداً عن الإطالة وأن يستعين بالأساس في كلّ القضايا الدلالية والصرفية والنحوية والأسلوبية وأن يتخلل دائماً شرحه الترغيب

والإثارة وأن يكون لعلمه ولذاته مقوماً. الكلمة الأساسية فيما ذكرنا هي "التقويم" والتقويم هو معرفة قيمة ما نعلم من فكرة أو مهارة أو قدرة أو استعداد أو نشاط أو سلوك، كل هذا بالنسبة إلى أهداف يرام تحقيقها وتقتصر الوسائل لتلافي النقص فيها". وهناك عدد من الأسس والقواعد التي تُبنى عليها عملية التقويم منها:

- أن يكون التقويم مرتبطاً بأهداف واضحة، وأن يكون شاملاً كل أنواع الأهداف وكل جوانب البرنامج، وأن يكون يتناول فيه المتعلم الطرق والوسائل التعليمية، وأن يعتمد أدوات تتميز بالصدق والثبات والموضوعية مع ما للعملية التقويمية من ذاتية، وأن يكون التقويم عملية يتعاون فيها كل الأطراف من المدرس والمدرّس، وأن يكون عملية مستمرة لا تنتهي يبين البرنامج بل هي تعديل وتطوير وتواصل، وأن يكون تشخيصاً علاجياً يبين القوة والضعف ومن ثمّ الدعم والتدارك والعلاج، وأن يكون موضوعياً وإن كان ذاتياً، عادلاً، والعدل قيمة نسبية منصفاً والإنصاف قيمة مطلقة أو تكاد، وأن يتصف بالاعتصاف وقتاً ومالاً وجهداً قدر الإمكان، وأن يكون التقويم قابلاً للتعديل أي ينبغي قبول فكرة تقويم التقويم.

كذلك للتقويم وظائف أساسية يحسن الإشارة إليها أي: تقويم نتائج المناهج وقيمة البرنامج ذاته والإجراءات الإدارية التنفيذية لعملية التقويم، وأنواع التقويم كثيرة ترتّب بحسب معطيات تضبط مسبقاً.

- أمّا مبادئ الاختبارات الأساسية - أو الامتحانات وإنّي أرفض مقولة "يوم الامتحان يكرم المرء أو يهان" فهي في نظرنا ما يلي: على الاختبارات التحصيلية أن تقيس نتائج تعليمية محددة تكون متّسقة مع الأهداف التدريسية، وأن تغطي عينة ممثلة من النتائج التعليمية والمادة المتضمنة في

التدريس وأن تحوي أنواعاً من الأسئلة تكون ملائمة لقيس الناتج العلمي المرغوب فيه، وأن تتصف بالثبات، وأن يتخذ الحذر في تفسير نتائجها.

إذن فعلى المربي في اللغة العربية في التعليم العام أن يكون على وعي بمقاييس التقويم حتى تكون دروسه مرضية والاستفادة منها صالحة أي: مقاييس تقويم الشكل العام للدروس، مقاييس تقويم مادة الدروس، مقاييس تقويم الطرق البيداغوجية (التربوية) في عرض المادة، مقاييس تقويم لغة الكتاب، مقاييس تقويم المعينات بالكتاب.

مقاييس تقويم التلميذ والتلميذة وبالخصوص على مدرس اللغة العربية في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي أن يكون مدركاً التقويم النوعي لا سيما وأن مسؤولية تكوين الناشئة عليه أكبر من غيره فينبغي له أن يسأل نفسه:

- هل توفر مادة الدرس المعلومات الأساسية التي يجب أن يلمّ بها التلميذ؟

- هل تراعي مادة الدرس المستوى الوجداني للطفل؟

- هل تراعي مادة الكتاب المستوى النفسي حركي للطفل؟

- هل ثمة ترابط بين مختلف عناصر كل درس؟

- هل أن تبويب الموضوعات في تدرج منطقي؟

- هل تعالج المادة مشاغل البيئة التونسية؟

- هل يسهم المحتوى في تنمية الاعتزاز بالانتماء إلى الوطن التونسي وإلى الأمة العربية الإسلامية؟

- هل يراعي الكتاب الترابط مع المواد الأخرى في العلوم الإنسانية وفي

العلوم الصحيحة؟ هل تتماشى لغة الكتاب الشروح وظيفية؟ هل يتم الرجوع إلى

المصطلحات الجديدة في الدروس الموالية قصد التركيز بالاعتماد على وضعيات مغايرة؟ بالاعتماد على الوضعيات ذاتها؟ - هل تخدم وسائل الإيضاح أغراض المادة؟ - هل المنطلقات متنوعة؟- هل هي مشوقة؟ - هل هي واضحة المقاصد؟- هل يعتمد فيها أسلوب القصة؟ أسلوب السرد ؟ أسلوب التشويق ؟ أسلوب الحجاج؟ هل تتضمن كل الدروس تمارين اختبارية و تمارين تطبيقية و تمارين تقوية ذاتية؟ هل تصاغ التمارين صياغة واضحة لاختبار كسب التلميذ طرق التحليل والتأليف؟ هل يخضع ترتيبها إلى تدرج في معالجة الصعوبات؟ هل تمكن من تركيز المكتسبات السابقة؟ هل تحت طريقة التدريس المعتمدة على الملاحظة؟ على التحليل؟ على الاستنتاج؟ على اكتساب الخبرات ؟ - هل تمكن الطريقة من تحقيق الأهداف النوعية الواردة بالمناهج؟- هل تخدم الأهداف النوعية لكل درس؟

وفي حقيقة الأمر ما اتضح في الذهن فُصح على اللسان، والفصاحة فصاحات وهي سلامة الألفاظ من الإبهام وسوء التأليف مما يستوجب من المدرّس أن يفصح على المراد بتعابير واضحة ولغة سليمة خالية من اللحن، والواقع لدينا اليوم رغم تطوّر المدرّس المعرفي والتربوي الصناعي أن نستمع إلى درس في العربية بلغة فصيحة تتخللها بعض كلمات من العربية الوسطى أحياناً، وهذا ما نرغب عنه ويحرص المتفقدون إلى الإشارة إليها لا سيما وأن المدرسين على كسب للغتهم العربية الفصيحة قولاً وكتابة.

وهذه القضية اللغوية تبسط علينا أمر لغة تدريس التعليم أشتنا أم لم نشأ في التعليم الأساسي وفي التعليم الثانوي، وتبسط علينا أيضاً أمر تكوين أو تدريب المدرسين على لغة التدريس تدريباً متكاملاً كافياً، أي تدريباً أساسياً وتدريباً مستمراً وقد اعتمد السادة المتفقدون (أو المفتشون، أو الموجهون) في إعداد التقرير التألفي

بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي إلى: كفاية المدرس علمياً، وتربوياً صناعياً، مدى نجاعة طرق التدريس والتقويم، مدى ملائمة الوسائل التعليمية لمستوى التلاميذ ولطرق التدريس وتوفرها واستثمارها، مدى انعكاس التكوين المستمر على عملية التعلم في القسم.

ولقد لاحظنا أن تعريب الرياضيات والعلوم الطبيعية والعلوم التقنية في المرحلة الثانية من التعليم الأساسي أثر بعض التأثير السلبي في تدريس اللغة العربية لأن أستاذ العلوم الذي اضطر منذ ثلاث سنوات خلت إلى استعمال وسائل تعليمية بالعربية لا بالفرنسية لكن يرجى بعد سنتين أو ثلاث أن يصبح أستاذ العلوم، بعد التدريب لسانه على العربية سليم اللسان فصيح، "والمدرس الفاضل هو ذاك الذي إذا درّس أجاد أفاد وإذ أفاد استفاد": "إذا" تفيد الظرف والزمان أي ينبغي أن يُعدّ المدرس درسه ليحيده وأن يستعمل طرق التدريس السليمة حتى يبلغ علمه فيفيده، و"إن" أداة تفيد الشرط الممكن أي أنّ الإجابة مرتبطة بالتدريس المرضي، وعند إفادة التلاميذ يستفيد المدرس، "إذ" تدل على هذه عملية التدريس الجدلية، المعلم أو الأستاذ في تكوين مستمر، هو يُبشّر بخير علمه أي يعد وهو يباشر صناعة صعبة وأمامه بشر: بشر فليكن معهم بشيراً أي متهللاً، حسن القسمات مقبلاً بما هو سار مفرح ولسان حاله في نهاية كل درس بُشّرَى لكم بما تعلمتم ومسرات .

ولئن كان، في التعليم الأساسي والتعليم الثانوي، لمدرّس اللغة العربية والمرّي القدرة على ما ذكرنا من علم فهو سلوك ومواقف أي الدخول إلى الفصل في وقار بلا تزمّت، وقيام وعود بلا ابتذال وحركة مستمرة، ولباس مرضي ينفر عن الأسمال أو ما يحاكيها مثلاً "بلوجين"، وتحليق باحتشام، واحترام صفاء هواء الفصل فلا تدخين ولا تلوث، إن لآداب التدريس مواصفات فليكن مدرس اللغة العربية والتربية الإسلامية آتياً بها قائماً عليها محترماً إياها.

هكذا يعطي المدرس إلى الفصل قيمته ويرجع إلى المدرسة هيبتها ويقف ضد اللامبالاة إزاء اكتساب اللغة العربية الفصيحة الاكتساب العلمي العملي المرضي، إذ يبلغ اللغة بإيمان ولا فتور، بحماس وعدل لأنه لا يبدو كمتل على خشبة المسرح بدون سابق تمرين لأنه رسول قيم ثلاث -وهي:- الأمانة العلمية، - الاجتهاد الذهني فالتفكير النقد والبحث المستمر، -تعليم المتعلمين العمل الجماعي بروح التعاون ونبل التضامن سعياً إلى العمل المتقن، وقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إن الله يحبّ إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه". هذا هو المدرس الفاضل والفضل هو الزيادة من كل شيء علم وسلوك وقيم ثلاث.

إذن لتدريس اللغة العربية قواسم أو مقامات مشتركة مع تدريس العلوم الإنسانية والصحيحة لأن للعملية التربوية مساراً وسعياً إلى تحقيق تنمية اللسان العقل والوجدان معاً لتمكين الناشئة من معرفة علمية وعملية سلوكية مرضية.

إنّ إصلاح النظام التربوي وتكيفه بما يتماشى وحاجات العصر والغد سنة 2001، وما أقبلت عليه وزارة التربية في التعليم الأساسي والتعليم الثانوي من عقلنة وتفتح وتجديد وتجدد لأحسن دليل على حرص الدولة التونسية على أن تكون دعائم نظامها التربوي ثابتة متأصلة متعصرة .

فلنجهتد نحن مدرّسي اللغة العربية جادّين ولا نتواكل حتى لا تكون معارفنا يوماً تتآكل، فليكن لعملنا صدى بعيد عن الصدا إذ هو متجدد متطور محدّث مبلّغ أحسن تبليغ.

إن اللغة العربية في المدرسة التونسية أساس التربية عامة والتربية لا يمكن إطلاقاً فصلها عن اللغة العربية والإسلام، وهو دين خالد: اتصال زماني مكاني بفضل اللغة العربية لغة القرآن الكريم فلا بد للمربي من أن يتمثل تربية أطفال حسب المناهج المنظّرة، أي يحسن به أن يكون متمكناً من اللغة العربية ومن

مقومات التربية التقليدية والتربية الحديثة المعاصرة، وكلاهما من التربية الوظيفية باعتبار مختلف الوظائف النفسية للتلميذ من ذكر وأنثى وباعتبار تطورها المستقبلية مرحلة نموها، ولا بد للمعلم المربي أيضاً من أن يكون على صلة وثيقة بما يجري في البيئة الأولى بالبيت، وفي البيئة الثالثة من تنظيمات تلميدية ونواد تربوية قد تعلّم وتربّي، وأيضاً من فضاء شاعري فوضوي هدام قد يفسد ما يبصر هو من قيم أخلاقية سليمة قد يهدّمها الشارع ولا يذر.

إن مدرّس اللغة العربية في صراع مع العربية مع المنطوقة اللحن: مثلاً في الإذاعة نستمع إلى مثل هذه الأخطاء "شركاء" عوضاً عن "شركاء" "هاذان" عوضاً عن "هاتان" أن الدولة "الأعظم" عوضاً عن "العظمى" بقينا "عوضاً عن "بقينا" "بقوًا" عوضاً "بقوًا" "أراض" عوضاً عن "أراضي" "ثلاثين طائرة" عن "طائرة"، "تواجد" عوضاً عن "وجود" وبالتالي "عوضاً عن "ومن ثم".

هذه الأخطاء وهي قليل من كثير ليست تونسية بل تسمع في أغلب الإذاعات العربية والمدرّس أيضاً في صراع مع اللغة الدارجة خاصة تلك التي غزت لافئات الدكاكين والمغازات وشاعت في الاشهارات.

إنّ المربي في صراع مع التربية المعاصرة، وفي صراع أيضاً مع المعاصرة التي زحفت عليه وعلى مجتمعة بنماذج دخيلة، فكم من لفظة عربية سليمة علمها تلاميذه، داخلتها ألفاظ دارجة أو فرنسية فأريكت التلميد ومال إليها استعمالاً شفوياً أو كتابياً، وكم قيمة أخلاقية بلّغها المربي تلاميذه هدمتها هذه المعاصرة.

فاللغة العربية إذن أصبحت مادّة من مواد المشروع المجتمعي الحضاري الوطني الذي تتحمل أمره وزارة التربية فحسب، بل الدولة والمجتمع، خصوصاً وزارة التربية، وزارة التعليم العالي، كتابة الدولة للبحث العلمي والتكنولوجيا، وزارة الشؤون الاجتماعية، وزارة الشباب والرياضية والطفولة، وزارة الثقافة بأجهزتها التثقيفية

المختلفة من أغنية قد تكون لغتها هدامة، إلى مسرح قد يكون صداه عبثاً، إلى سينما قد يكون خلاعة، ووزارة حقوق الإنسان والاتصال والعلاقات مع مجلس النواب، والإدارة العامة للإذاعة والتلفزة التي لها السلطة العظمى في تبليغ ما تشاء إن خيراً أو شراً عن طريق الصحافة المكتوبة والصحافة المسموعة وبرامج الإذاعة وبرامج التلفزة لا سيما المتعلقة منها بالأطفال والتلاميذ، والتلفزة تدخل عليك بيتك بدون استئذان ومنظمة التربية والأسرة أيضاً والمعلم في التعليم الأساسي يسعى جاهدًا أن يطبق مواد جديدة في تدريسه حسب مناهج متجددة:

- **التربية الصحية:** منذ 1988 وهي تساعد على إدراك التلاميذ المشاكل المرتبطة بالصحة: التغذية، النظافة، الصحة النفسية، المحيط وهي من توصيات الإعلان العالمي بحقوق الطفل.

- **التربية السكانية:** منذ سنة 1987 ومن أهدافها إدراك العلاقات بين النمو الديمغرافي والتنمية الاقتصادية والاجتماعية، التعامل ومتطلبات التوازن بين المجموعة السكانية ومواردها قصد تحسين نوعية الحياة.

- **التربية من أجل السلم:** وهي متصلة بنشر "القانون الدولي الإنساني يحاول المعلم أن يدرس مفاهيمها بطريقة عرضية من خلال مختلف المواد.

- **التربية البيئية هي:** نشاط غير منتظم ينجز غالباً في إطار النشاط الاجتماعي الثقافي بالمدرسة داخل نوادي البيئة، ومن مبادئ التربية البيئية: حق الأجيال القادمة في محيط سليم، وواجب كل مواطن في الإسهام في عملية التنمية المستدامة.

والمعلم يسعى، لمواجهة ظاهرة الرسول والانقطاع أن يطبق في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي برنامج "الكفايات الأساسية" الذي يعتبر مشروعاً

ضخماً للبحث والتكوين والتجريب وهو يهدف عن طريق وسائله البيداغوجية إلى ما يلي: تحسين المردود الداخلي للنظام التربوي والرفع من كفايته، تحقيق تكافؤ الفرص داخل المؤسسات التربوية بهدف الحدّ من الفوارق التي كشفت عنها عمليات التقويم، الترفيع في نسب النجاح وتجويد نوعية التعليم مع العمل على تحسين التجهيزات البيداغوجية وتكثيف الدعم العائلي للتلاميذ خاصة بالأوساط الريفية .

هذا ويسعى برنامج الكفايات الأساسية إلى التدّخل خاصة في مستوى الممارسات البيداغوجية وذلك بالكفايات التالية:

- تخصيص المزيد من الوقت للتعليمات الأساسية قصد تمكين التلاميذ من إكساب الكفايات الضرورية التي من شأنها أن تجعلهم قادرين على مواصلة الدراسة في المستويات والمراحل اللاحقة بكيفية عادية.
- بالاعتماد المنتظم على عمليات التشخيص والعلاج التي تهدف إلى القضاء في الإبان على مختلف الصعوبات المرتبطة بالتعليمات الأساسية.
- بجعل التعلّم يتضمن مجموعة من الأنشطة الإدماجية ويمكن أن نلاحظ في هذا المستوى أن برنامج الكفايات الأساسية يعتمد في نطاق الممارسات المنجزة داخل الأقسام على المقاربة الجديدة للتعلّم تقوم على بيداغوجيا أو تربية الإدماج التي ينبغي أن تمارس خلال ما ينجز من الأنشطة اليومية داخل الأقسام.

كما تمّ إرفاق هذا المشروع بالعمل على تخفيف المناهج قصد تمكين المعلم من العناية بعدد محدود من الكفايات التي يجب أن يتحكم فيها التلاميذ. ومن مزايا هذه المقاربة أنها تعمل على الحد من تأثيرات تراكم الفشل الذي يمثل إحدى

سلبيات التعليم المقام على نموذج التقويم الجزائي كما أنها توفر حظوظاً أوفر في مجال إنجاز البرامج التعليمية التي تم إقرارها من قبل الوزارة.

كذلك يسعى بعض المعلمين والأساتذة على اعتماد التكنولوجيا الحديثة داخل المدرسة التونسية: لقد عرفت سنة 1992 ظهور أول تطبيقات تربوية للحاسوب مع استغلال مجموعة من الوسائل المرتبطة بهذا المجال داخل الفصول، وانطلاقاً من سنة 1997 تقرر بعث أقسام في مستوى وزارة التربية لفائدة الأساتذة قصد إتاحة الفرصة للمدرسين لإعداد أعمالهم وتجريب تطبيقاتهم التربوية والتواصل في الوقت نفسه مع دخول عالم "الإنترنت".

وفي حقيقة الأمر إن معلم اللغة العربية في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي وأستاذ اللغة العربية في المرحلة الثانية من التعليم الأساسي وفي التعليم الثانوي يسعى قدر الإمكان إلى متابعة نتائج الامتحانات وهي التقويم الموضوعي لمستوى تلاميذه ومن ثم لمستواه .

الامتحانات:

وإذا ما نظرنا في امتحانات السنة السادسة أو نهاية المرحلة الأولى من التعليم الأساسي الحالي / أي نهاية التعليم الابتدائي السابق) في مادتي الإنشاء وشرح النصّ سنوات 1969 و 1978 و 1999 وجدنا أن الحرص هو أن تكون الاختبارات مقومة بالفعل مستوى التلاميذ فهماً وتحريراً واكتساب لقواعد الصرف والنحو.

وإذا ما نظرنا في نتائج امتحانات السنة السادسة وجدناها لا تتجاوز الـ 30% إلى نهاية السبعينات لسبب أن التلاميذ يختبرون باللغة العربية وباللغة الفرنسية في بعض المواد (منها مادة الحساب ومادة التحرير بالفرنسية ومادة شرح النص بالفرنسية) ولسبب صعوبة مقاييس الإصلاح. أما النتائج بعد عقد من الزمان بعد

تعريب كل المواد، باستثناء مادة اللغة الفرنسية، فهي في تحسن مطرد منذ سنة 1989: 40.06%، 1990: 40.24%، 1991: 44.91%، 1992: 57.8%، 1993: 55.93%، 1994: 60.07%.

والملاحظ أن التلاميذ الذين درسوا حسب النظام الجديد للتعليم الأساسي والذي بدأ به سنة 1989-1990 رأوا نتائجهم في امتحانات نهاية السادسة في تحسن مرموق: 1995: 59.65%، 1996: 64%، 1997: 62.15%، 1998: 62.46%، 1999: 68.62% كذلك نتائج امتحانات "شهادة ختم التعليم الأساسي" (الذي يدوم تسع سنوات) فهي مرضية: 1998 سنة الامتحان الأول: 64.44%، 1999: 66%.

إنّ الحرص على التقويم الموضوعي وعلى المستوى المرضي هو من مشاغل المربين والمسؤولين بوزارة التربية ولقد تقدم في سنة 1999: 511991 تلميذاً وتلميذة حسب التوزيع التالي:

- إلى امتحان الارتقاء من السادسة إلى السابعة: 263.630 تلميذاً وتلميذة.
- إلى امتحان شهادة ختم التعليم الأساسي: 136954 تلميذاً وتلميذة.
- وإلى امتحان البكالوريا: 109.647 تلميذاً وتلميذة (أولئك الذين درسوا حسب النظام القديم) ويشار على أن معلمي السنة السادسة من التعليم الأساسي يعتبرون أن نتائج مادتي الإنشاء وشرح النص في امتحان الارتقاء من السنة السادسة إلى السابعة ينبغي أن تتحسن لتبلغ نتائج التربية الإسلامية أو التربية المدنية أو الجغرافيا أو الإيقاظ العلمي أو التاريخ أي ما بين 80 و 90 في المئة .

أما نتائج امتحان البكالوريا سنة 1998 فهي كالتالي: شعبة الرياضيات: 56.80%، شعبة العلوم التجريبية: 48.80%، شعبة التقنية: 41.71%، شعبة الآداب: 33%، شعبة الاقتصاد والتصرف: 22.30% . أن تقويم الامتحانات في تونس صارم حرصاً على أن يكون مستوى التلاميذ يناسب مستوى الدول المتقدمة.

كذلك إن المعلم مهتمّ بتقويم مستوى تلاميذه وحريص أن نتابع حصار مجهوداته: لقد بينت حصيلة نتائج بحث أجرى عن "المتابعة المستمرة" لنوعية المكتسبات المدرسية" أن التلاميذ حققوا نتائج 71.12% وهو ما يبرز أن التلميذ التونسي مكتسب المضامين المدرجة في المناهج المدرسية وهي موزعة كالتالي: نتائج القراءة والكتابة: 77.9% نتائج الرياضيات: 60.6% . والملاحظ أن الأطفال والبنات حققوا نتائج تكاد تكون متساوية: 77.7% للأطفال و 71.3% للبنات.

كذلك يسعى المعلم والأستاذ - قدر الإمكان - إلى متابعة البحوث والدراسات المتعلقة بمادة اللغة العربية وبالتقويم خاصّة.

والمعلم والأستاذ حريصان على تطبيق توجّهات مدرسة الغد، وفي إطار مراجعة النظام التربوي وتطويره قال رئيس الجمهورية التونسية الرئيس زين العابدين ابن علي يوم 7 نوفمبر 1998:

"إن المدرسة منبع الأصالة ومفتاح الحداثة، وإن كان من ينظر التحولات حتى تقع ولا يعدّ بعد ذلك الناشئة لمواكبتها يضع نفسه في نظرنا خلف ركب التطوّر الإنساني.

لذلك بادرنّا منذ التحوّل بإصلاح نظامنا التربوي في كل مستوياته وبمختلف اختصاصاته وأدّناً منذ سنة بالشروع في وضع الملامح التي نريدها لمدرسة الغد واستشراف ما عسى أن تكون وظائفها المستجدة ووسائل المستحدثة في ضوء ما يجري من تطوّر متسارع لتقنيات الاتصال والتدريس والمعارف العلمية والتكنولوجية، ولعالم العمل والإنتاج بمكوّناته المتعددة".

ولقد شاركت لجنة منبثقة عن "جمعية قداماء المدرسة الصادقية" بدراسات حول مدرسة الغد وكان لي أن اهتمت "بغائية التربوي وأهدافه" وأشارت في هذه الدراسة إلى ما يلي:

- أخذ في الاعتبار أنّ القرن القادم هو قرن الانفجار المعرفي، السريع الضخم المعتمد على الذكاء البشري والاصطناعي، وأنّ القرن القادم هو قرن العولمة أو الكونية، قرن صراع الوجود.
- وإيماناً بأنّ مفهوم "العلم للعلم" أو "التعلّم للمعرفة" تجاوزه الزمان وأصبح غير مقبول، لأنّ التعليم صار عملية استثمار للفرد والمجتمع أي: أن الاستثمار البشري يتحقق بتزويد الفرد بالمعلومات الإنسانية والعلمية والتقنية وبالقيم والسلوكيات والاتجاهات والمهارات والخبرات:
- واعتماد على ما جاء في الفصل الأول من الدستور (جوان/يونيو) 1959: "تونس دولة حرة مستقلة" ذات سيادة، الإسلام دينها والعربية لغتها، والجمهورية نظامها"، وما جاء في الميثاق الوطني (7 نوفمبر 1988)، "... أنّ المجموعة الوطنية مدعّوة لدعم اللغة العربية حتى تكون لغة التعامل والإدارة والتعليم.... وأنّ التعريب مطلب حضاري متأكد وهو من أهمّ الضمانات لتحويل المعاصرة إلى مكسب شعبي ولجعلها جزءاً من الذهنية العامة، ويتحتم السعي إلى تطوير اللغة الوطنية والارتقاء بها حتى تنهض بكفاءة واقتدار بقضايا العلم والتكنولوجيا والفكر المعاصر خلقاً وإبداعاً وحتى تسهم عن جدارة في حضارة الإنسان".
- واستناداً إلى أنّ "مدرسة الغد" هي مدرسة التونسيين كافة عليها أن تستعد إلى الطفرات المستقبلية استجابة إلى توصيات المؤتمر العالمي حول "التربية للجميع" المنعقد في جومين بتايلندا (5-9 مارس 1990) وتوصيات " الندوة العالمية للتعليم للجميع" في داكار بالسنغال (26-28 أفريل 2000) اللذين أكدا على ضرورة ربط التربية بضمان حقوق الطفل والمرأة أي ضمان إنسانية التي تواجه يومياً الجهل والتعصّب والأنانية والمصالح الضيقة الفردية والجماعية والبعد عن الخير والجذب إلى الوراثة.
- فإنّ غائية النظام التربوي أي ما قبل المدرسة والتعليم الأساسي بمرحلتيه والتعليم الثانوي هي: "تكوين تونسي عربي مسلم تكويناً متكاملأً متوازياً خلقاً وخلّاقاً

يحقّق الشعوب بالهوية التونسية العربية، ويضمن روح المواطنة والحسّ المدني والالتزام بالحقوق والواجبات والوعي بالحوار الرشيد مع النفس ومع الآخر في احترام واعتدال، ويمكن، باستعمال العقل وإتقان اللغة العربية ولغتين أجنبيتين الفرنسية والإنكليزية، من الانتماء إلى بلد نام متحضر يحمي ناشئته من الارتداد إلى الأمية، ويسهم باجتهاده وبفضل "الأمن المعرفي" المكتسب، في التنمية الشاملة وفي العولمة والقيم الإنسانية".

ينبغي إذن، لتحقيق غائية النظام التربوي وأهدافه، وتعميق الوعي لدى المتعلم بأهمية الموارد البشرية وإنجازات البلاد ووجوب تنميتها وصيانتها بالتعليم الذاتي، النظر في المؤسسة التعليمية من حيث الإدارة تصرفاً إدارياً وتربوياً وبيداغوجياً، والمدرسة بمديرها وعلى مديرها، ومن حيث التجهيزات ومن حيث المناهج والبرامج، والوسائل التعليمية، وأطر التدريس، ومن حيث تقويم المنظومة بكل عناصرها تقويماً مستمراً، لخير نظام التربية وتطويره ومواكبته الحاضر والمستقبل ومواجهة تحديات العولمة، ونحن بقرية كونية لا متناهية التفاعل لا متناهية الإغناء، فعل ما ذكرته في غاية النظام التربوي يستجيب إلى مشاغل الشباب التونسي:

إنّ موضوع اللغة العربية يحملنا بالضرورة إلى عرض بعض هذه المشاغل التي هي، في رأينا مشاغل الشباب التونسي أو العربي عامة ذاك الذي ينبغي الاستماع إليه والحديث إليه وهذه المشاغل: هي، قبل كل أمر: "كفاح الوجود" والوجود صراع العمل والقوت، وكفاح الوجود هو تحقيق مثال معين في المجتمع، يبدأ الشاب التفكير فيه من السنة الثانية من التعليم الثانوي أي في سنة التوجيه إلى شعبة الرياضيات أو شعبة العلوم التجريبية أو شعبة التقنية أو شعبة الاقتصاد والتصرف أو شعبة الآداب التي لا يتحمس كثيراً التلاميذ إلى اختيارها خاصّة منهم الممتازين في كلّ المواد بما فيها العلوم، ويبدأ الشاب التفكير في الوجود في السنتين الأخيرتين من التعليم الثانوي، بالتحديد في فصل الفلسفة لأن علاقة الأستاذ بالتلميذ تصبح علاقة حوار والسعي إلى الحقيقة فتكون مغامرة الذهن وتكون رغبة تحقيق السعادة الحينية، وتكون الشخصية وكسب الحياة، ويكون الاصطدام بأسئلة أساسية أهمّها:

- هل سأتابع مثلاً في الحياة شرقياً تونسياً عربياً إسلامياً أو غربياً دخليلاً أم هل سأبتكر سلوكاً، آخر مزيجاً بين هذا وذاك، ذا تحرّك مفهومي وتوعية أخلاقية واستبطان لقيم الخير والعدل والحقيقة والجمال؟

- هل بلغتي العربية أستطيع أن أواكب العولمة، وهي ظاهرة تتداخل فيها السياسات والاقتصاديات والثقافات والاجتماعيات والسلوكيات وتؤثر في حياة الإنسان بهذه الأرض حيثما كان؟

- هل للغتي العربية الأدوات الكافية لاستيعاب المفاهيم الجديدة الدخيلة المتولدة كل يوم ولتقديم المصطلحات المعرّبة الملائمة؟

- هل للغتي العربية القدرة على تقديم مفاهيم جديدة أصيلة بمفردات عربية مناسبة، وعلى التعبير عن حاجات العولمة من تنافس اقتصاد السوق والتجارة العالمية إلى إرساء حوار الثقافات، إلى سبل تكامل الاجتماعيات، إلى طرائق حفاظ السلوكيات.

- هل بلغتي العربية أستطيع أن أتعامل مع وسائل المعلوماتية الهائلة أم عليّ أن أكسب كل الكسب الإنكليزية لكي أستطيع أن أتحدث إلى إخوتي العرب بلدان المشرق والخليج بلغة العمل الإنكليزية لأن العربية لا تفي بكل الحاجات التجارية والاقتصادية والعلمية والتقنية والتكنولوجية، ولكي أستطيع أن أدرك ما يدور في العالم الذي طغت عليه الإنكليزية وأكون على اتصال حيني بالعالم الأنكلوفوني وأكون في صلب "العملة المؤمركة" وأكون قادراً على العمل وكسب قوتي في هذا الفضاء الكوني ضمن النظام العالمي الجديد الذي تهيمن عليه الولايات المتحدة الأمريكية؟ أم هل عليّ أن أكتفي بالعربية والفرنسية التي أصبحت لديّ دون ما كانت عليه لدى الأجيال السابقة من التونسيين لكي أتحدث إلى إخوتي المغاربة والأفارقة والعالم الفرنكفوني وأشتغل عند الاقتضاء في الفضاء المغربي الأوروبي، وتونس في شراكة مع الاتحاد الأوروبي منذ 1995؟

أنا التونسي العربي المسلم بين الشك واليقين في أمر جوهري: هل تتصهر لغتي العربية، التي تعلمتها ثلاث عشرة سنة وألممت بها إماماً مقبولاً أو يكاد، في العولمة؟

- **شكي هو:** أن دولتي اليوم مع الدول العربية لم تبلغ بعد حداثة الغربيين والأمريكان وبعض الآسيويين كاليابان.

- **شكي هو:** أن لغتي العربية اليوم ليست وسيلة وظيفية للتقدم العلمي والتكنولوجي والتطور الحضاري الإنساني، وأني في حاجة إلى معجم عربي وظيفي في جميع مجالات المعرفة القديمة والحديثة.

- **شكي هو:** أن لغتي العربية ليست أداة إجرائية الاستفادة من المعلوماتية وطرق الاتصال السيارة والإفادة فيها لاقتحام النظام الكوني العالمي الجديد وقد استمعت في الإذاعة إلى أن - إ.ب.م (IBM) ستصنع حاسوباً ينجز في الثانية مليون مليار عملية، وبعد هذا لشك فأين اليقين؟

- **يقيني** أني ما زلت في حاجة إلى كسب لغتين أجنبيتين كبيرتين الإنكليزية والفرنسية لأكون في العالم كل حين، دون، رقب تعريب نتاج الغربيين في شتى الميادين من علوم إنسانية إلى علوم دقيقة إلى تكنولوجيا.

- **ويقيني** أني سأسهم، بفضل اللغتين الأجنبيتين - ويا حبذا لو تعلمت لغات أخرى - في تأهيل ذاتي للحدثة وسأشارك في إبلاغ دولتي التحضر السريع "ومن لا يتقدم يتأخر" كما علمني أساتذتي في مجتمعي وقد قال الشاعر

"تأخّرتُ أَسْتَبْقِي الحياة فلم أجد

لنفسي حياةً مثل أن أُنقِّدَما"

- **ويقيني** أن هويتي بفضل لغتي العربية التي وإن كانت لدي مرضية يجب عليّ إكتسابها إكتساباً أفضل كتابة تحريراً في كلّ المجالات وقولاً في كل

المناسبات بدون استعمال ألفاظ دخيلة من الفرنسية أو من الإنكليزية، حتى
تكون درع ثقافتي العربية الإسلامية حتى لا تندمج لغتي بسهولة في
هوايات أخرى وحتى لا تمسخ مسخ اللغات الصغيرة المتأكلة المهذّدة
بالانقراض، وسأقول مع الشاعر:

"ملأى السّنايل تتّحني بتواضع

والفارغات رؤوسهنّ شوامخُ"

ويقيني أن تطوير اللغة العربية، كي تصبح عالمية كما كانت في العصر الوسيط
هو مشروع حضاري ينبغي لكل الحكومات العربية أن تتحمله في الآن، ولكل آت
من مشاغلنا، ربما في دولتنا، له جواب آت، نرجو ذلك، والكل حيرة زمان وحيرتي
بعد إنّهائي تعليمي هي: أن لا درب سوى العمل وأن لا سبيل غير الامتياز.

المحاضرة السادسة

تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام
في جمهورية العراق، دراسة وتقويم"

الأستاذ الدكتور عبد العزيز البسام
عضو المجمع العلمي ببغداد سابقاً
عضو مجمع اللغة العربية الأردني

الثلاثاء 4 ربيع الأول 1421هـ - 6 حزيران 2000م

مقدمة: في اللغة والمنهج

لعلني أن أمهد لتناول موضوع منهج اللغة العربية في العراق بنوعين من الآراء النوع الأول آراء في اللغة مزية إنسانية عليا وأداة كبرى في التربية ورابطة قومية وثقى، وسبيلاً إلى الحضارة بين الأقدمين والمحدثين، والنوع الثاني آراء في المنهج ذاته بين مفهومه التقليدي القديم ومفهومه التقدمي الحديث.

فأما الآراء في اللغة فقد وصف الفلاسفة الإنسان بشأنها بأنه الحيوان الناطق كما وصفوه بأنه الحيوان العاقل والحيوان الاجتماعي مدنياً بالطبع، وجميعها تصدق عليه وبصلة اللغة بعقله وبنزعتة بعقله وبنزعتة إلى الاجتماع، ويزداد صدقها وهي مجتمعة متكاملة، بها تتوافر له الأداة لتلقي مصادر تربيته على تعددها واعتمادها في التعلم الذاتي لمواصلة التربي باستمرار وما يترتب على ذلك من استثمار بيئته في تنمية ما له من استعدادات ووزعات، وما يفضي إلى ذلك من ارتفاع مستويات الحياة بنبوغ العلماء والأدباء وسائر المفكرين وتوثيق الروابط بين أفراد الأمة الواحدة وتقدمها في سباق الحضارات.

وجاء في القرآن الكريم "الرحمن علم القرآن، خلق الإنسان علمه البيان" فيأتي الخلق والاستمتاع بالحياة مقترناً بالتعليم والتعلم وباللغة في سياق واحد ، وتكرر الدعوة إلى العقل والتفكير في القرآن الكريم حتى ليعد فريضة إسلامية، ويؤكد الحديث الشريف طلب العلم فريضة إسلامية على الإنسان، طلباً يصدر عن إرادة لا تنقيد بالمكان والزمان تربية مستمرة مدى الحياة مما أخذت تبشر به التربية المعاصرة.

وكثيراً ما يقال في اللغة إنها أداة التفكير والتعبير والتواصل على السواء، وهو قول صحيح، وأن اتسم بالإجمال واحتاج إلى التكميل والتفصيل، فالتفكير نوع عال من العمليات العقلية قد لا يبلغه كثير من الأطفال في السنوات الأولى من الحياة ولا من ينقصهم الحظ الوافي من الذكاء والطائفتان لا تستغنيان عن اللغة في كثير

من شؤون الحياة، فلا حرج أن يقال إن اللغة العربية أداة الإدراك Cognition عامة من مستواه الحسي إلى أعلى مستوياته في التفكير وحل المشكلات بالابتكار. ولا ينبغي أن نغفل في وظائف اللغة صلتها بالوجدان Affection وبالزروع Conation يلتقيان على البواعث Motives تتجلى في الإدارة للعمل والسلوك وتنشأ عنهما ممتزجين بالإدراك العواطف والاتجاهات بما تنطوي عليه من القيم ومنازع الأخلاق جميعها يستوعبها الوعي، ويستعان باللغة في التعبير عنها وفي التواصل مع الآخرين طلباً للتعاون والتآلف والتعاطف في نطاق الأسرة والجماعة وبين أفراد الأمة على تباعدهم في الزمان والمكان ، وفي جميع ذلك دليل على تغلغل اللغة في سائر مجالات الحياة على صعيد الأفراد ، وصعيد المجتمعات شمولاً للأمة العربية تكون اللغة رابطة وثقى بين أبنائها وعاءاً لتراثها وأصاله فكرها وقيمها وتكويناً لثقافتها وأساساً لتربية أبنائها تلتنقي مع روابط الدين والوطن والتاريخ والمصالح والمصير. وتكون اللغة عوناً في التربية بتنمية شخصيات الناشئين من جميع جوانبها إدراكاً ووجداناً ونزعات تتكامل بها الشخصية من جميع جوانبها. وقد نشأت الحضارات الأولى في أودية الأنهار الكبرى، فكانت بداياتها كما كشفت عنها الحفريات في وادي الرافدين ووادي النيل^(١)، تتوافر في تلك الأودية ما للحضارة من مقومات ومن تحديات في توازن واستواء، في خصب الأرض واعتدال الطقس ووفرة المياه، مقومات تتحدى الإنسان للعمل وإلا خسر ما فيها من الثمرات، فتنشأ الحضارة فيها من توافر شرطين، الشرط الأول بناء المدينة بطوائف العاملين فيها ولا سيما رجال الدين ورجال الحكم وأصحاب التجارات ويتوافر لهم الغذاء مما حولها من القرى في الزراعة وصيد الحيوان، فيتاح لهم من التفكير والتأمل في شؤون الحياة، والشرط الثاني اختراع الكتابة تدون بها خبرات المجتمعات وهي تتراكم وتتداولها الأجيال بالتربية مقصودة وشبه مقصودة، فيكون اختراعها الشرارة التي أنقذت منها الحضارة الأولى في الواديين في تتابع وانتظام^(٢)

وأتى بعد ذلك اختراع الأبجدية في بلاد الشام ⁽³⁾ فتحاً كبيراً في مسيرة الحضارات،
توضح فيها الحروف لتقابل ما في الكلمات من أصوات، اختراعاً تتناقله
المجتمعات والأمم ويتحقق حظ أوفى من تدوين الخبرات، تدويناً يكشف عما في
اللغات من أهمية كبرى في مسيرة الحضارات، وكان للغة العربية شأنها العظيم في
تلك المسيرة لا مراء، بما لها من خصائص العراقة في تكوينها وسلامة أصولها
ويكمن غزارة مفرداتها وسعة أصوات الحروف فيها وانفتاحها على التطور لا سيما
بالاشتقاق والمجاز، واستيعابها لخصائص بيئاتها وأحوال قومها حتى عرف شعرها
بأنه ديوان العرب يكشف عما يستحسنون من الشمائل وما ينكرون من العيوب
ويعرض نماذج من الشخصيات جديرة أن تكون قدوة يهتدي بها ⁽⁴⁾، وهي
خصائص جعلتها تتشرف بنزول القرآن معجزة خالدة من الحكمة والهداية والبلاغة
وقيم الحق والخير والجمال. وجاء فيه "وهذا لسان عربي مبين" (سورة النحل 103)
لتكون من المنذرين بلسان عربي مبين "195 / الشعراء. (نحن نزلنا الذكر وإنا له
لحافظون)) (سورة الحجر 9)، فازدهرت به الحضارة العربية الإسلامية وحضارة
إنسانية كبرى آخت بين الشعوب، وتواصلت بلغتها العلوم والآداب والفلسفات
حفظت تراث الأمم السالفة أغنته بالتجديد والابتكار فكانت أساساً للنهضة الأوربية
في العصر الحديث، وصمدت لعاديات الزمان حفظ القرآن لغتها في العقول
والقلوب، فتواصل تطورها في العصر الحديث تفصح عن نهضة الأمة وتبشر
بعدها المؤمل تكون العربية الفصيحة أساس وحدتها في الفكر ومصدر الهداية
لوحدها الكبرى في سائر مجالات الحياة.

وكما كان اختراع الكتاب فتحاً في الحضارات الأولى، جاء اختراع الطباعة
في الحضارة الأوربية فتحاً بيناً في العصر الحديث، تتداول الأيدي الكتب في شتى
اللغات وتغنى بها المؤسسات التربوية أيما غناء بدءاً من تعلم القراءة والكتابة إلى

ثمار الفكر الإنساني في شتى مجالات المعرفة ثم يأتي القرن العشرون بفتوحات جديدة تمثلت في المعرفة العلمية والثقافية ، وبأدوات خزن المعارف فيها تتضاعف بمتواليات هندسية وتزداد أهمية اللغات سواء في تداولها في الحياة أو في التعويل عليها في التربية والتعليم فهي حاضرة في كل زوايا البيوت بالمذيع ينقل للمستمع البعيد والقريب من محطات الإذاعة بشتى اللغات وبالمراة (التلفاز) يجمع إلى الإذاعة الصوتية أو الإذاعة الصور بشتى أشكالها وعلى تعدد مصادرها، وبشبكات الحاسوب تدني المخزون من كنوز المعلومات، فلا غنى أن تشذ الأفكار المرئية ومؤسسات التربية فيها عزائمها للحاق بسباق الحضارات ، وقد أنشأتها في القديم وعززتها بحضارتها العربية الإسلامية وللتربية العربية مسؤولياتها الكبرى في الحفاظ على سلامة اللغة العربية الفصيحة أداة للتربية ولل فکر علوماً وثقافات لغة فصيحة للتعليم في جميع مراحل^(٥).

وأما الآراء في المنهج: فقد كانت وظيفة المدرسة التقليدية كما عرفتھا الحضارات السابقة إنما هي في الأساس نقل التراث كما يتراكم على مر الأيام يتلقاه الناشئون اعتماداً على حفظه في الذ اكرة على حظ من التفاوت في فهمه، يقفون عند جوانب المعرفة من بمستواها الأدنى دون ما يراد من ورائها في تنمية القدرات، تتاح للناهبين ويستخدمون تلك المعرفة في تدبير شؤون الحياة تجري على وتيرة واحدة، وشهدت المدارس في القرن التاسع عشر حينما نشأ التعليم الإلزامي نمطاً لأولاد العمال والفلاحين يقتصر على أساسيات الق راءة والكتابة والمعارف العامة فكان المنهج يكاد يقتصر على مفرداتها، بل أن ذلك المفهوم كان يسري على ما هو أعلى من الدراسة الثانوية تنصب العناية على محتويات المادة الدراسية فيما يوصف بالمفردات Syllabus.

غير أن تطور أنماط الحياة المعاصرة في كونها عرضة للتبدل ولا سيما في النصف الثاني من القرن العشرين، وتقدم علوم التربية وفلسفاتها تتنوع بتنوع أنظمة

الدول والمجتمعات، وتقجر المعرفة العلمية والثقافات، وتغير أساليب العمل وتعهدها ويزور مفهوم التربية للتنمية الشاملة في المجتمعات، أفضى إلى تغير مفهوم المنهج وقد دعا إلى ذلك عدد من الباحثين منهم في الولايات المتحدة الأمريكية (رالف تايلر) ^(٦) مؤكداً ثلاث عناصر رئيسية في المنهج:

أ- الأغراض تشتق من أهداف أشمل.

ب- الخبرات الإنسانية والأنشطة داخل الصفوف وخارجها.

ج- أساليب التقويم (5) تأكيداً لما يؤمل من التربية من تناول شخصيات الناشئين من جميع جوانبها، تسعى لاستيعاب خير ما في الماضي من قيم وخبرات وللاستجابة لما في الحاضر من حاجات ومشكلات، وتراعى تحديات المستقبل وما يتمخض عنه من تطورات.

واشتمل معجم كارتز جود على أربعة عناصر في المنهج (أ) (الأغراض Objectives) (ب) المحتويات (ج) طرق التعليم (د) أساليب التقويم وتطورات أساليب التخطيط التربوي وتطلبت الانطلاق من فلسفة تربوية مستمدة من فلسفة اجتماعية ملائمة لمجتمعها (ح) مترجمة سياسات تربوية فاستراتيجيات تحدد مسارات العمل الرئيسية، فخطط تفصل إجراءات العمل وتتجلى منها ما يعني بالمناهج بالذات وأصبحت المناهج تشتمل على (أ) الأغراض مستمدة من فلسفة تربوية (ب) المادة العلمية منظمة في وحدات (ج) طرق التعليم مكيفة للأغراض وللمادة (د) وسائل التعليم ومنها الكتب المدرسية وما يتجدد من الثقافات (هـ) أساليب التقويم. وهي العناصر التي دعونا إليها في استراتيجية التطوير التربوية العربية ^(٧). فسوف نسعى إلى التساؤل عما يتوافر فيها من المناهج العربية بالذات وجهد الباحثون يصنفون الأغراض التربوية في ثلاثة مجالات رئيسية (أ) الإدراك يتجلى في المعرفة Cognition (ب) الوجدان Affection (ج) المهارات النفسية الحركية ^(٨) ^(٩) ويصنفون المجالين الأوليين إلى مستويات: (أ) المعرفي (ب)

التطبيق (ج) التحليل (د) التركيب (هـ) التقويم وسوف نتساءل مع ما بلغته مناهج العربية في هذه التصنيفات منطلقين من تقدير الآراء التي أجملناها في اللغة وفي المنهج على السواء.

أولاً: مناهج اللغة العربية في حقبة التأسيس:

قيض الله سبحانه تعالى، للغة العربية عند تأسيس الحكم الوطني ونظامه التربوي في أعقاب الحرب العالمية الأولى سبيلين لإغناء تعليمها للناشئين، أولهما وجود ثلة ممن بلغو حظاً وافياً من علوم الدين وعلوم العربية في المدارس التراثية تعقد حلقاتها في المساجد وفي منازل شيوخها في بعض الحالات وذلك في بغداد والنجف والموصل والبصرة وغيرها من البلدان، أقبلوا على وظائف التعليم في المدارس الحديثة ومنهم من كانوا أو صاروا من البارزين في الحركة الفكرية من أمثال معروف الرصافي وطه الراوي ومحمد بهجة الأثري ومنير القاضي ومحيي الدين الناصري رحمهم الله ومن هؤلاء من ارتقى إلى التدريس في المعاهد العليا ومنهم من كانت له إسهامات مهمة في تأليف كتب الدراسة للغة العربية بالذات، وإنما ذكرت هؤلاء بين من كانوا في العاصمة بغداد ولهم نظراء في مهمات التعليم في غيرها من المدن فكانت المدارس بمختلف مستوياتها لا تخلو من أصحاب العمام في تلك السنوات.

وثاني السبيلين إنما كان بجهود الأستاذ ساطع ال حصري وقد استفدته الملك فيصل الأول رحمهما الله عند اعتلاء عرش المملكة سنة 1921 وكان الحصري من كبار رجال التربية وتطبيقاتها ثم أصبح وزيراً للمعارف في الحكومة العربية التي تأسست في عهد الملك فيصل في سوريا، قبل أن يقوضها الفرنسيون في واقعة ميسلون . زار مصر واطلع على نظام التعليم فيها في طريقه إلى العراق وظل مستشاراً للملك يراقب أحوال المجتمع العراقي ويتقصى احتياجاته في ميدان التربية

والتعليم، ويراقب ما يجري في مؤسساتها تحت هيمنة الم ستشارين الإنكليز وامتنع أن يتولى منصباً في وزارة المعارف إلا بعد أن اقنع الملك بإزاحة كبيرهم (فاريل) لما وجد فيه من ضيق الفكر والعجرفة ونزعة الهيمنة، فطلب الملك من الحكومة البريطانية نقلة، واقتنع من بقي بعده من الموظفين البريطانيين بمؤهلات الحصري الفكرية وبراعته الإدارية^(١٠).

وتواصلت جهود الحصري في إصلاح النظام التربوي في النظام وإرساء أسس سليمة لانطلاقته الأولى وتواصلت جهود الحصري في إصلاح النظام التربوي في النظام وإرساء أسس سليمة لانطلاقته الأولى من بدايات متواضعة في العهد العثماني كانت اللغة التركية هي السائدة في التعليم وكان للمناهج عامة ومناهج اللغة العربية بالغات نصيب كبير من تلك الجهود التي نجملها على الوجه التالي:

- الخلاص من ثنائية السليم التعليمي موزعاً بين مدارس أولوية ومدارس الابتدائية للمدن نقله الإنكليز من مصر، ولنشأته فيها ظروف خاصة لم تخلص منه إلا بعد ثورة 1952. فتوحد السلم التعليمي للجميع في العراق، وتلك انطلاقة سليمة نحو العدالة والوحدة في الفرص التربوية لا مراة.

- تطوير المناهج بدءاً من الرحلة الابتدائية، تطوير شمل إقصاء تعليم الإنكليزية إلى السنتين الأخيرتين من الدراسة الا بتدائية وزيادة حصص العربية في جدول الدراسة وإدخال مادتين جديدتين: التربية الوطنية والأنشيد العربية.

- اعتماد هدف الوحدة الوطنية على صعيد العراق وهدف العربية على صعيد الوطن العربي هدفين رئيسيين للنظام التربوي بجملته.

- التوسع في مواد المنهج في عامة موضوعاته توسعاً كبيراً.

- تأليف كتب تعليم العربية للمبتدئين ولطرق تعليمها.

- تخصيص عصر يومي الاثنين والخميس من كل أسبوع للتجوال في البيئة للنزهة والاطلاع على الطبيعة والمجتمع.

- التوجه بالإدارة نحو اللامركزية مع اعتماد على التخطيط ومنح صلاحيات لمديري المعارف بقواعد وضوابط^(١١).

وبعد ذلك الإجمال لتطوير المناهج لا سيما في المرحلة الابتدائية، نلقت الآن إلى جهود الأستاذ الحصري في إغناء تعليم اللغة العربية بالذات وتتجلى خاصة في كتاب القراءة الخلدونية/ تعليم مبادئ القراءة والكتابة العربية ، وقد وضعه في سورية بعد تعمق لخصائص الحروف العربية بأشكالها وأصواتها، وبعد التشاور مع المعلمين في الكلمات التي تتسم بالسهولة والشيوع ونقل الكتاب إلى العراق فاعتمد في تعليم العربية في مدارسها منذ سنة 1922م، ولا يزال معتمداً في نطاق واسع من المدارس بعد ما جرى عليه من تعديلات في المفردات كما تتجلى في كتاب مساعد المعلم في تعليم الخلدونية وفي الجزء الثاني من كتابة دروس في أصول التدريس عني الجزء الأول بالأصول العامة وعني الجزء الثاني بأصول تعليم العربية بالذات.

ومعروف أن الطريقة التقليدية المألوفة في الكتابيب لتعليم القراءة والكتابة تنطلق من تعليم الأطفال الحروف بتسلسلها في الأبجدية وبتسمياتها الموضوعية، مجردة من ارتباطها بكلمات محددة ذات معان يعرفونها، وهي مما ينفر منه الأطفال كما تكون عرضة للنسيان يحفظون مجموعة منها بعد جهد وعناء ووقت، ثم ينتقلون إلى مجموعة أخرى بالمشقة ذاتها ما حفظوه قبلها.

وقد تعمق الحصري في أشكال الحروف العربية وهي كثيرة التنوع وتعدد صور اتصالها بما قبلها وما بعدها فأحصى فيها ثمان صور وجميع ذلك يجعل أشكالها في حروف الطباعة قرابة تسعين شكلاً بخلاف اللاتينية التي تأتي أشكالها متفردة، كل حرف الطباعة له شكله المتميز^(١٢) كما تعمق أصواتها فميز الصامته وهي في العربية حروف المد تشفعها الحركات الصامته أو الساكنة، ومنها المفجرة والمستمرة الرنانة^(١٣).

ويأتي التعليم انطلاقاً من الكلمات، تبدأ التمرينات بتحليلها إلى أصوت مقاطعها انطلاقاً من كلمات الأشياء المحيطة بالتلامذة يرونها رأى العين مثل باب المفتاح ومن أسماء مثل جابر نوري.

ويؤكد الحصري تقديم الحروف السهلة والمنفصلة ويقتضي تعليم الحروف مع الكلمات بالحروف التي هي أكثر استعمالاً من غيرها وعلى المعلم أن يبدأ بكتابة الكلمة على السبورة ويطلب من التلاميذ أن يتابعوه بتحريك أيديهم بالكتابة ليتقن ممارسة حركات اليد مع أشكال الحروف فيزداد رسوخها في الدماغ باجتماع النوعين من الاحساسات وللحروف صيغ محفورة بالورق المقوى يلعب به التلاميذ كما للكلمات صورة تمثل الأشياء والأطفال ثم يكون الانتقال من الكلمات إلى الجمل القصيرة تطول تدريجياً^(١٤)، وتعرف الطريقة التي دعا إليها الحصري بالطريقة الصوتية ويقابلها الصورة الكلية أو الجمالية التي تنطق في تعليم المبتدئين من الجمل.

ويجدر في هذا المقام الاستشهاد بما يجري عليه تعليم اللغة الإنجليزية للمبتدئين كما جاء في كتاب أوصد رته وزارة التربية البريطانية بعنوان اقتراحات للمعلمين وهو بمثابة توصيات لهم مع ما يتاح لهم في مدارسهم من حرية التصرف في المنهج وفي الطريقة وقد ترجمته وزارة المعارف العراقية، في مطلع الخمسينات بعنوان (مرشد المعلم) فقد جاء فيه بهذا الصدد ما يأتي:

"هناك عدة طرق في تعليم الطفل القراءة ذاعت في أزمنة مختلفة أصاب كل منها حظاً من الشهرة أما في الوقت الحاضر فيبدو أن هناك ميلاً لاستخدام الطريقة الصوتية مضافاً إليها لتأييدها التعرف بالمشاهدة أو كما تسمى (انظر وقل). وهناك ما يبدو من الأسباب العامة ما يبرر هذا الاتجاه ويمكن الاستفادة كثيراً من الطريقة الجمالية ، وإن كان من المشكوك فيه أن يؤدي الاقتصار عليها إلى حظ كبير من النجاح على وجه العموم^(١٥).

وقد ناقش الأستاذ الحصري الطريقة الجمالية فأشّر إلى أن الدعوة إليها ليست حديثة، خلافاً لما يدعى أنها دعوة تأتي استناداً إلى نظرية الهيئة أو "الكشّالت" التي صدرت عن بعض العلماء في ألمانيا ابتداءً من 1912م، بل أن هناك من دعا إليها في القرن الثامن عشر فقد نشر نيقولا آدم سنة 1787م، كتاباً بعنوان الطريقة المثلى في تعليم القراءة بشأنها و عرض ما يقول أنصارها وما يقول معارضوها وانتهى إلى القول " بأن العلماء الغربيين مهما اختلفوا في الأحكام التي يصدرونها حول الطريقة البصرية أو الإجمالية بالنسبة إلى الحروف اللاتينية فإن نظرنا نحن يجب أن يختلف عن ذلك بالنظر إلى خصائص الحروف العربية والكتابة العربية فنحن لا نستحسن تأسيس القراءة في المدارس الابتدائية على أساس الطريقة البصرية والإجمالية بل نستحسن مزج الطرق والأساليب المختلفة على وجه يضمن الاستفادة من محاسنها دون ترك التعليم تحت تأثير محاذيرها. يجب أن نبدأ دروس القراءة من كلمات معروضة على الأنظار غير أنه يجب ألاّ تتأخر كثيراً عن تحليل الكلمات المذكورة إلى عناصرها كما يجب أن تسرع في تركيب الجمل منها وتلك الكتابة عندما يكون مجال كتابتها، ومحادثة عندما لا يوجد في كتابتها نظراً إلى أنواع الحروف التي يكون قد سبق تعليمها. وخلاصة القول أن الجمل يجب أن تشغل موقعاً مهماً في تعلم القراءة غير أنها يجب أن تكون المبدأ الأصلي والمنبع الدائم فيها" (١٦).

والحق أن هذا الرأي معتدل يفتح على ما يسمى الطريقة التوليفية التي سيأتي الكلام فيها في موضع آخر من هذه الدراسة.

والحق أيضاً أن كتابة الحصري عن أصول تعليم اللغة العربية يؤلف جزءاً مهماً من المنهج يأتي وضعه مبكراً في العشرينات من القرن العشرين ولا يزال يؤلف مصدراً لتوجيه المعلمين يعتمد عليه كثير منهم ويعد إسهاماً في تقريب مناهج العربية آنذاك إلى المفهوم الجديد للمنهج.

ولعلي أواصل الحديث في سياق الكتب الدراسية فأتناول جهود علم آخر من أعلام الحقبة التأسيسية وتواصلت جهوده في خدمة اللغة العربية على أعلى مستوياتها حتى منتصف التسعينات ذلكم هو الأستاذ الجليل محمد بهجة الأثري (1902-1996) رحمه الله وأجزل له الثواب ، ومعروف أنه نشأ في المدرسة التراثية على يدي علمين من أعلامها الشيخ علي علاء الدين الألوسي، والشيخ أبي المعالي محمود شكري الألوسي. وكان من بين من اختارتهم وزارة المعارف له مكانة مرموقة بين طلبته في محافل بغداد ، وقد أُلّف ستة عشر كتاباً مدرسياً بتمامها بدءاً من كتاب القراءة للصف الثالث الابتدائي إلى التعليم العالي، ويعكف على دراسة كتبه طلبة الدراسات العليا في الجامعات وقد كسبته المجامع بين أعضائها ومنها مجمعكم الموقر.

كان أول ما أُلّف من الكتب المدرسية كتابه (المجمل في تاريخ الأدب العربي) وهو أول كتاب في موضوعه يضعه عالم عراقي يقارن مع خير ما كتب في العصر الحديث وشمل العصور الثلاثة للأدب العربي: الجاهلي وصدر الإسلام والأموي. أُلّفه لهداية طلبته في المدرسة الثانوية، ولكنه يرقى إلى طلبة التعليم العالي، ثم أُلّف (المدخل في تاريخ الأدب العربي) وكان بين ما عكفت على دراسته في الدراسة المتوسطة وقلت عنه وأنا أكتب سيرته مترياً ومريباً ..")^(١٧).

ما زلت أقدر ما فيه من الدقة في المعلومات وحسن عرض المختارات من النصوص وحسن التعريف بالشعراء والكتاب، نموذجاً رفيعاً لما يكتب في تاريخ الأدب العربي، يستحق أن يكون بين أيدي الطلبة من أبناء الجيل الحاضر^(١٨). وعهدت إليه وزارة المعارف في (نطاق اللجان) ، وضع كتب مدرسية ومنها للدراسة الثانوية (كتاب المطالعة والنصوص)، في ثلاث أجزاء وديوان الأدب، وهو

نصوص مشروحة ستة أجزاء وكتاب القراءة للدراسة الابتدائية أربعة أجزاء أولها للصف الثالث وآخرها للصف السادس.

وقد كتبت في وصف تلك الكتب المدرسية بين ما كتبت في سيرته الحميدة متربياً ومربياً ما يلي:

والمأمل في هذه الكتب عامة حري أن يجد فيها خصائص الأستاذ الأثري نفسه في الكتابة والتأليف ظاهرة جلية، سواء أكانت في مضامينها ومحتوياتها أم في عرض مادتها، وأساليب التعبير فيها، أم في عنايتها بالجوانب الأخلاقية وقيمها السامية، وتوجهها إلى غرس الروح الديني والوطني والقومي، أم في مراعاتها للجوانب التربوية من حيث مستويات الطلبة وتنوع اهتماماتهم وتقريب الموضوعات إفهاماً لمعانيتها. وهي الخصائص التي نسبناها إليه في مهمات التدريس، فأتى تأليفه تصديقاً مدوناً لها¹⁹ واخترنا كتاب القراءة العربية للصف السادس لمزيد من التعريف به، فهو يفتتح بآيات من القرآن الكريم من سورة النحل بعنوان نعم الخالق، فيها ذكر للأنعام ومنافعها وجمالها والماء ينزل من السماء منه شراب ومنه شجر وزرع وثمرات وذكر الليل والنهار والشمس والقمر والأرض وما فيها من بر وبحار ومن جبال وأنهار (وإن تعدوا نعمة الله لا تحصوها).

ويتلو هذه الآيات مقال الرسول الأعظم صلى الله عليه وسلم ملخصاً بتصرف من كتاب (بطل الأبطال) لعبد الرحمن عزام يتناول سيرته الشريفة قبل البعثة وعند مطالعها ويبرز ما طبع عليه من الفضائل وما أحيط به من الإجلال، وما سعى إليه بعد البعثة.

وخص الكتاب بين سير الصحابة، السيرة العطرة لأمر المؤمنين علي بن أبي طالب، رضوان الله عليه كما خص بين الحواضر الإسلامية المقدسة مدينة القدس. واشتمل الشعر فيه على أغنية وطنية للأثرى نفسه وعدة قصائد لأحمد شوقي، وقصيدة للعقاد، للرصافي والزهاوي والشيخ محمد رضا والجارم من الشعراء

المعاصرين والمعري وابن الرومي وغيرهما من الأقدمي ن وقصص للمازني من المعاصرين، ومنها ما هو مترجم من الآداب الأجنبية وموضوعات علمية منها عن باستور مكتشف الجراثيم وفي المتن تمرينات للمحادثة والكتابة فيها دعوات إلى التفكير وتكوين المفاهيم وتشرب الأخلاق وآداب السلوك ومنها الأسئلة.

- لماذا ينزع الطير إلى عشه والإنسان إلى وطنه؟

- ابحث في المعجم: الوسنان، المشتاق، الزاهر، المعوان

- الدار مأوى العصفور؟ وما مأوى النحل؟ وما مأوى النمل؟ وما مأوى الغنم؟

وماوى الدجاج؟ وماوى الخيل؟

- وقلت ما أحرى أن يجري بحث تربوي لهذه الكتب المدرسية بأسلوب تحليل

المحتوى من حيث الأمور التالية: الناحية الإدراكية للمفاهيم. وفرتها وغناها

الناحية الوجدانية الإرادية للقيم الإنسانية وعلاقتها وملاءمتها للثقافة العربية

الإسلامية، وتنمية العواطف والاتجاهات الناحية اللغوية فصاحة لتنمية المفردات

سلامة تعابيرها طرق التعلم والتعليم واستثمار الفهم والتفكير، ومثل هذه البحوث

تكتب لنيل الماجستير، ولا يستطيع المرء أن يقطع سلفاً ولكن الفرضية التي

تبدو لي مقبولة هي فصل هذه السلسلة (الأثرية) في جميع هذه النواحي وقد

تواصلت العناية بتنمية الوحدة الوطنية والوحدة القومية في المناهج عامة وفي

مناهج اللغة العربية والتاريخ والتربية الوطنية، وتضافر على هذه التنمية من

توالى على وزارة المعارف ومعاهدها من المربين من مثال الدكتور محمد فاضل

الجمالي والدكتور متى عقراوي والأستاذ منير القاضي والأستاذ طه الراوي عليهم

رحمة الله وانتشرت منذ الثلاثينات كتب النحو الواضح للدراسة الابتدائية

وللدراسة الثانوية على السواء يتبعها كتاب البلاغة الواضحة للفرع الأدبي من

الدراسة الثانوية، لمؤلفيها علي الجارم ومصطفى أمين رحمهما الله. بما استندت

إليه من اعتماد على الاستقراء بإيراد أمثلة تشتق منها القواعد النحوية، فكانت سنداً لتعليم اللغة العربية تقبلها الطلبة والمعلمون قبولاً حسناً.

ولا يخفى إن النظام التربوي إذ ذاك لا يزال ضيقاً لم يستوعب غالبية المستحقين من الناشئين، وكاد يقتصر على أبناء الأسر المعنية بالثقافة وتقدير المعرفة سواء من الموسرين أو من هم دون ذلك ممن يعدون عند عتبة الفقر ولكن الروح الإسلامية تميل بهم إلى تقدير العلم وكسب المعرفة فيرسلون أبناءهم إلى المدارس، ويجدها المرء آنذاك حافلة بالنوعين يلتقي الناشئون فيها في رحاب المدرسة على حال من المساواة وتبادل التقدير، تتناقص أعداد الفئة الفقيرة كلما تقدمت الدراسات إلى مراتبها العالية في الحلقة الأخيرة من الدراية الثانوية، وكانوا على حظ من الفطنة والذكاء.

وقد غنمت المدارس منذ العشرينات ومن خلال الثلاثينات باستقدام مدرسين من البلاد العربية ومنهم للغة العربية وكان من إجلائهم في اللغة العربية من وفد إلى دار المعلمين العالية المعنية بإعداد المدرسين للمدارس الثانوية، ومنهم منذ أواخر العشرينات أحمد حسن الزيات، وتبعهم إبراهيم سلامة وهاشم عطية، وكانت الحقة في العراق مفعمة بالروح القومية، اسهم النظام التربوي في ترسيخها بين الناشئين، وسرت إلى الصحافة والرأي العام من تحديات لحركة الاستيطان الصهيوني في فلسطين وما ترتب عليها من الثورات في القطر الشقيق، فضلاً عن النزاعات بين الدول الأوروبية ماثلة في النازية والفاشية في وجه الدول الغربية وفي هذه الظروف انفجرت ثورة سنة 1941 في العراق، لعل من دوافعها الحرص على ضمان الحقوق الفلسطينية.

ومهما يكن من أمر فقد كان لوفود الأساتذة العرب ولا سيما من اغنوا اللغة العربية آثار حميدة في خدمة اللغة العربية وتدريسها في دار المعلمين العالية ودار المعلمين الابتدائية بالذات، وكسبت القومية العربية من خلال بقائهم في العراق

أنصاراً، لهم نزعاتهم الأولى منها تأتي إقامتهم في العراق إذ ذاك رافداً لها، يدق ذلك على الزيات وزكي مبارك وعزام، فقد نشطت أقلامهم في مجلة الرسالة وغيرها بالتعبير عن مواقف عربية أصيلة، جديرة بالتقدير، وكانت لها آثار حميدة في تعليم اللغة العربية في مستويات رفيعة لا مرأى.

ويذكر في هذا الاتجاه تكاثر البعثات العلمية في هذه الحقبة ومنها ما يخص اللغة العربية سواء ما كان إلى دار العلوم وإلى جامعة فؤاد الأول كما كانت تسمى في مصر، أو ما كان منها إلى باريس، ممن توجه إلى دار العلوم عبدالرزاق محيي الدين وعز الدين آل ياسين وعبدالكريم الدجيلي، ومنهم من توجه إلى كلية الآداب بجامعة القاهرة ومنهم جميل سعيد محمود غناوي ومنهم كانت بعثتهم إلى باريس مصطفى جواد وسليم النعيمي وحامد مصطفى وناجي معروف وقد عادوا وبرزوا في تدريس اللغة العربية وفي التأليف أو التحقيق في تراثها وكانت لهم آثار جليلة فيمن تخرج على أيديهم من المدرسين، أو في ما نشروا من المباحث والدراسات في علوم اللغة العربية رحمهم أجمعين.

خلاصة :

ومهما يكن من أمر فإن مناهج اللغة العربية في حقبة تأسيس النظام التربوي في العراق في العشرينات من القرن العشرين قد حصلت على مكاسب تمثلت في:

- هدف عام التربية في الوحدة الوطنية والوحدة القومية، وسلم تعليمي موحد لجميع المتعلمين من دون نائية بين الريف والحضر.
- كتاب في تعليم المبتدئين تعلم العربية مستنداً إلى بحث متعمق في خصائص الحروف للغة العربية وأصواتها يعتمد الطريقة الصوتية انطلاقاً من الكلمة الواحدة ذات دلالة تحليلاً وتركيباً لها في جمل وكتاب يساعد المعلمين في

- طريقة تعليمها وآخر يساعد جميع معلمي العربية في التعليم العام بطرق تدريس فروع اللغة العربية، جميعها وضعت بجهود الأستاذ ساطع الحصري.
- كتب في القراءة العربية لصفوف المرحلة الابتدائية والثانوية كان الكثير منها من إعداد الأستاذ محمد بهجت الأثري رحمه الله، تتبين فيه الأغراض وجودة المحتوى وسلامة الأسلوب وملاءمته لأعمار الدارسين.
- كتب في النحو الواضح من وضع علي الجارم ومصطفى أمين رحمهما الله على الطريقة الاستقرائية.
- ثلّة من العلماء الدارسين من خريجي المدارس التراثية يتقنون علوم العربية وينهضون بتعليمها، وثلّة من الأساتذة العرب قدموا إلى المعاهد في تدريس علوم العربية وآدابها وكان لهم إسهام في تنمية الروح القومية.

ثانياً: مناهج اللغة العربية في حقبة وسطى

وهي الحقبة التي تلت ثورة مايس 1941م، وعاد نمط من سابق النفوذ البريطاني إلى العراق فكان هناك مستشار بريطاني في وزارة المعارف بالذات، إلى نهاية حكم عبدالكريم قاسم الذي بدأ بثورة 1958 وانتهى بثورة رمضان 1963م، وكان من آثار نفوذ المستشار البريطاني في المناهج استبعاد كتاب الأستاذ محمد بهجة الأثري رحمه الله المدخل إلى تاريخ الأدب العربي عن تدريسه في المدارس المتوسطة^(٢١) وربما شمل الاستبعاد كتباً أخرى للأثري ولغيره من القوميين، واعتقل الكثير منهم الأثري وكثير من أساتذة اللغة العربية من أمثال الدكتور سليم النعيمي والدكتور ناجي معروف وكان الحكام يذكرون ما كان للمنهج من تأثير في تنمية الروح القومية، ولكن قوى الخير أخذت تفعل فعلها لخير اللغة العربية حفاظاً عليها وسعيّاً في تطورها وإغناء مناهج تعليمها نوجز البارز من آثارها في عدد من المؤسسات:

أ. إنشاء المجمع العلمي العراقي:

بعد تتويج الأمير فيصل بن الحسين -رحمه الله- ملكاً على العراق في 18 ذي الحجة 1939 هو الموافق 1821/8/23م، واصل الوطنيون من رجال العلم والفكر والثقافة مساعيهم في إثارة الهمم وإيقاظ المشاعر الوطنية والأحاسيس القومية يدعون فيها إلى قيام المدارس والمعاهد العلمية والثقافية والوطنية والأحاسيس القومية في البلاد لكونها الأسس التي تقوم عليها نهضة الأمم وحضارات الشعوب^(٢٢).

وتعددت المحاولات لتأليف لجنة الترجمة والتعريب 1921م، بل صدر قرار تؤلف به وزارة المعارف مجمعاً لغوياً، ضم ابتداء معروف الرصافي والأب انستاس الكرمي، اختاراً ثالثاً هو الأستاذ طه الراوي رحمهم الله، على أن يستمر الاختيار حتى يبلغ ثمانية، ليؤلفوا لجنة ففي وزارة المعارف⁽²³⁾، وكان في الأذهان ما حصل في سوريا من تأليف المجمع العلمي في عهد الحكومة العربية التي تألفت في عهد الملك فيصل الأول فيها، للحفاظ على العربية ووضع المصطلحات لما استجد من أمور الحضارة في الصناعة والإدارة وغيرها من الشؤون، غير أن تلك المحاولات لم تفلح وتوالت الأعوام ببغداد^(٢٣) جمادى الثاني 1364 / 4 حزيران 1945م^(٢٤). وقد تطورت اللجنة حتى استبدلت بالمجمع العلمي العراقي بموجب النظام رقم 62 لسنة 1947م، فكانت انطلاقة المجمع العلمي العراقي متواصلة على ما حدث في مسيرته من تغيرات. ويلاحظ أن في التسمية للمجمع وفي واقعة الجمع بين العلم والحفاظ على اللغة العربية وعلى تاريخ الحضارة العربية، بل امتد الاهتمام منذ 1978 إلى اللغتين الكردية والسريانية.

وقد أتى المجمع العلمي العراقي ثالث مؤسسة مجتمعية في الوطن العربي بدأت بدمشق 1920م، وبالقاهرة 1933م، وبعمان 1976م، تتضافر في خير

اللغة العربية حفاظاً على أصولها وأصالتها وسعيًا إلى تطورها لتواكب الحضارة المعاصرة في أحسن توجهاتها.

ب_ البعثات العلمية: بين مغادرين للدراسة وعائدين منها:

وقد شهدت هذه الحقبة حركة ناشطة في إرسال البعثات ، كان لركود حركتها أبان الحرب العالمية الثانية ما يدعو إلى تنشيطها يدعم ذلك زيادة مهما كانت محدودة في ريع النفط في الخمسينات وكان للغة العربية حظ وافر منها سواء ببعثات إلى مصر بدار العلوم وبجامعة القاهرة أو في فرنسا أو في إنكلترا بمدرسة اللغات الشرقية بلندن وفي أكسفورد وكمبرج وغيرها، بل منها ما كان للولايات المتحدة الأمريكية، وإلى جانب المغادرين إلى الدراسة، هناك العائدون سواء من بعثات الحقبة السابقة، أو ممن أكملوا دراستهم في هذه الحقبة بالذات.

وقد غنيت مؤسسات التعليم العالي بعودة أولئك العائدين من أصحاب الكفايات، وكان لهم أثر ملحوظ في تطور الدراسات العربية في شتى المؤسسات المعنية به تضيق الصفحات مع الأسف عن تعداد أسمائهم والإشادة بفضلهم على العربية علماً وتعليماً.

ج- ازدهار معاهد إعداد المعلمين:

وشهدت هذه الحقبة ازدهار في معاهد المعلمين، للغة العربية نصيب من المتخرجين، ولا سيما دار المعلمين العليا التي تغير هذا الاسم لها فأصبحت تدعى كلية التربية بعد ثورة تموز 1958، ومع ما للاسم الأول من مكانة في تاريخ التعليم في كثير من البلاد العربية فإن التسمية الجديدة تشمل في الدلالة حركة النظام التربوي بجملته، سواء فيما يقصد منها من الشمول في تطوير شخصيات المتعلمين لجميع جوانبها الإدراكية والوجدانية والإدارية، أو من صلة الجهود

التربوية لمطالب المجتمع من التنمية الشاملة ومن الروح الوطنية القومية على السواء.

وقد كانت دار المعلمين العالية وبتمسيتها الجدية تجتذب النابهين من خريجي الدراسة الثانوية لجملة من الأسباب. منها المكانة الاجتماعية لمهن التعليم، بعد عهد الركود والتخلف على مدى القرون، والتطلعات نحو التعويل على التعليم في حركة النهضة العربية ولضمان الوظيفة بعد التخرج ومع جميع ذلك ما يتوافر من منح دراسية للخريجين منها، وما يتوافر لهم من أقسام داخلية وافية بمطالب السكن والتغذية والبيئة الاجتماعية النشطة، وما تتمتع به المؤسسة من أساتذة ذوي كفايات عالية من العائدين من البعثات العلمية في شتى التخصصات في العلوم الأساسية والإنسانية وعلى رأسها اللغة العربية وآدابها، والعلوم الاجتماعية لا سيما التاريخ والجغرافية، والعلوم الطبيعية جميعها والرياضيات يقابل ذلك أن الكليات ذات التخصصات العلمية كالطب والهندسة كانت محدودة في من تقبل من أعداد الطلبة، ولا توفر للمقبولين أقساماً داخلية فيتعذر للنابهين من أبناء الألوية والمحافظات الالتحاق بها في كثير من الحالات، وأني لأعلم أن بعض هؤلاء حتى من أبناء بغداد فضلوا الالتحاق بدار المعلمين العالية على الرغم من كونهم من أبناء بغداد وقد قبلوا في وحدة من الكليات العلمية، تأكيداً للمكانة الاجتماعية لمهنة التعليم من ناحية وسمعة دار المعلمين العالية في أجوائها العلمية من ناحية، وكان قسم اللغة العربية يعتز بثلة من الأساتذة بين من نشأوا في المدارس التراثية كالأستاذ طه الراوي، ومن عادوا من البعثات العلمية من فرنسا أو من مصر بمؤسستها المعروفتين بعلوم العربية دار العلوم وكلية الآداب بجامعة فؤاد الأول كما كانت تسمى جامعة القاهرة آنذاك وقد جاء ذكر من وفد إليها من الأساتذة المصريين كأحمد حسن الزيات وعبد الوهاب عزام وزكي مبارك، وآتى معهم مصطفى جواد ومحمد مهدي البصير وعبدالرزاق محيي الدين وسليم النعيمي

وأحمد عبدالستار الجواري وعبدالهادي محبوبة وغيرهم رحمهم الله أجمعين، ووفد على الدار للدراسة طلبة عرب كرام أصبحت لهم مكانة مرموقة يعد عودتهم في إعلاء شأن العربية ومنهم الأستاذ الجليل عبد الكريم خليفة، والشاعر المجيد سليمان العيسى من سوريا وأبو القاسم الكروي من تونس وغيرهم كثيرون. ومن دار المعلمين العالية انبثقت حركة الحداثة في الشعر العربي المعاصر، ابتدأت بنازك الملائكة وبدر شاكر السياب وعبد الوهاب البياتي.

وتذكر دار المعلمين العالية بأساتذتها والمتخرجين منها فضل أختها الكبرى دار المعلمين العليا بالقاهرة، فكان من متخرجيها الشاعر عبد الرحمن شكري والكتاب محمد السباعي وإبراهيم عبدالقادر المازني ومحمد فريد أبو حديد وزكي نجيب محمود وغيرهم كثيرون.

ومن خريجي دار المعلمين العالية ببغداد من ازدهرت بهم الجامعات ومن اغنوا بملحنتهم العميقة اللغة العربية ومنهم الأستاذ الدكتور إبراهيم السامرائي والدكتور علي جواد الطاهر ومهدي المخزومي.

وتجمع الدراسة من خلال المؤسسة بين مواد ال تخصص ومواد علوم التربية وفلسفتها بأسلوب تكاملي على مدى السنوات الأربع من الدراسة، فهم مؤهلون للتدريس وفق أساليب حديثة.

كذلك لدار المعلمين الابتدائية ببغداد شأن يذكر بما يفد إليها من طلبة من خريجي الدراسة المتوسطة أو الإعدادية في هذه الحقبة، ولها عنايتها باللغة العربية بأساتذة من العراقيين أو من المصريين، ثم تعددت في هذه الحقبة من الخمسينات دور للمعلمين والمعلمات حتى تعدت العشرين توزعت على المحافظات، آملاً في التوسع في التعليم الابتدائي وتوفير ما يتطلب منه كفايات، وفي نشره في حد الإلزام خدمة للغة العربية عامة، فكان للغة العربية من المتخرجين للتعليم

الابتدائي والتعليم الثانوي مدد متواصل من أصحاب الكفايات، يصدق ذلك حتى على غير المتخصصين بها إذا علمنا أن مسؤولية تعليمها تشمل جميع المعلمين.

د. نشأة كلية الآداب والعلوم وتكوين جامعة بغداد:

ونشأت في الحقبة كلية الآداب والعلوم سنة 1948-1949 وهي في العادة الأساس للحياة الجامعية بما تشتمل عليه من العلوم الأساسية في مستواها الجامعي وبمجالاتها الثلاثة: العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية، وكان للأستاذ الدكتور عبدالعزيز الدوري جهود مقدرة في سعيه لإنشائها وفي حسن إدارتها، عميداً لها ومقدراً ما لها من أهمية في إنشاء الجامعة نفسها. فعلى الرغم من تنامي مؤسسات التعليم العالي في العراق بدءاً من تأسيس مدرسة للحقوق سنة 1908 في العهد العثماني. فقد توالى إنشاء الكليات مع تأسيس الحكم الوطني في العشرينيات بدءاً من دار المعلمين العالية فكلية للطب وجامعة آل البيت تضم العلوم الإنسانية، إلى تكاثرها في الثلاثينيات والأربعينيات، إلا أن ذلك لم يؤد إلى ضمها بعضاً إلى بعض في كيان جامعي موحد ولعل للدواعي السياسية في الحذر من الحركات الطلابية في تلك الحقبة ما أخر إنشاء جامعة بغداد، فلم يتحقق تكوينها إلا سنة 1957م، وكان الدكتور متي عقراوي رئيساً لها على الرغم من نشأة كلياتها متفرعة على مر السنين.

وكان لقسم اللغة العربية في كلية الآداب بأساتذته وبالمخرجين مما أسهموا إسهاماً كبيراً في خدمة اللغة العربية و إغنائها بالبحوث والدراسات فمن الأساتذة يذكر الأستاذ الدكتور جميل سعيد وكان رئيساً لقسم اللغة العربية، والأستاذ الدكتور ناجي معروف رحمهم الله ومن الطلبة يذكر الأساتذة نوري القيسي ومحسن غياض رحمهما الله والدكتور أحمد مطلوب مد الله في عمره، وضم قسم التاريخ بفرعه الإسلامي علمين من الإعلام في ميادينه الدكتور عبدالعزيز الدوري والدكتور

صالح أحمد العلي مد الله في عمريهما يؤلفا مدرسة ذات طابعها الخاص عناية بالجوانب الاقتصادية والجوانب الاجتماعية في التاريخ الإسلامي غنيت بها مباحث التاريخ الإسلامي بمستواها الرفيع في العصر الحديث، فضلاً عما كان لكلية التربية خلفاً لدار المعلمين العالية من عناية باللغة العربية، أساتذة وطلبة ومتخرجين ومباحث ودراسات، فكان لتكوين جامعة بغداد إضافة حميدة وجليلة في دنيا المؤسسات.

ثالثاً: تطور مناهج اللغة العربية في الحقبة الحاضرة:

وتتسم هذه الحقبة بتطورات واسعة ومتواصلة في تطوير المناهج انطلاقاً من أهداف عامة للنظام التربوي تتضمن فكراً فلسفياً لما يتوخى للنظام التربوي من جهود التعمق بخصائص مجتمعية وقومية على السواء، تهتدي بها المناهج فتشتق منها أغراض سلوكية محددة تعيين المعلمين على إضفاء القصد على جهودهم في تفسير المناهج وفي تطبيقها في واقع الممارسات في التعليم وفي التعلم على السواء.

وقد انطلقت تلك الجهود على هذا النموذج في أعقاب ثورة رمضان في عام 1963م، وتشكلت في وزارة التربية هيئة معنية بالتخطيط التربوي يرأسها وزير التربية إذ ذاك الأستاذ الدكتور أحمد عبدالقادر الجواري رحمه الله. وتضم عدداً من أساتذة الجامعة بتنوع التخصصات وهو حدث مؤسسي في التخطيط لأول مرة، وأن كانت له بداءات في جهود الأستاذ ساطع الحصري ومن تلاه في وزارة التربية كالدكتور محمد فاضل الجمال بالذات، وكان بين الأهداف العامة التي وضعتها الهيئة ما يأتي:

- ١ - الإيمان بالله وبحرية الاعتقاد على رسالات السماء والتمسك بالمثل الإسلامية والقيم العربية والمبادئ الإنسانية وتمثلها في السلوك .
- ٢ - الإيمان بكرامة الإنسان وبحقوقه الأساسية.
- ٣ - اعتبار الأسرة النواة الأساسية في التنظيم الاجتماعي.
- ٤ - الولاء للأمة العربية والوطن العربي الواحد والإيمان بالوحدة العربية الشاملة واعتبار مبدأ القومية أساساً صالحاً لتقدم الأمم وتعاونها.
- ٥ - اعتبار دوافع التغيير في المجتمع العربي المعاصر ذريعة إلى التخلص من الواقع الفاسد وإطلاق الطاقات الكامنة في الأمة وتجديد هويتها.
- ٦ - الإيمان بالديمقراطية وتحقيق المساواة أمام القانون.
- ٧ - الإكثار من إرسال البحوث العلمية إلى الجامعات الأجنبية للتزود بالاختصاصات التي تفتقر إليها البلاد.
- ٨ - قيام الدولة بالإتفاق على تعليم الطلاب الأوائل في داخل البلاد وخارجها.
- ٩ - محو الأمية بالريف والمدينة وإنشاء جمعيات لهذا الغرض يتطوع للخدمات المواطنون وبخاصة الطلبة في غير أوقات الدوام.
- ١٠ - تشجيع إنشاء النوادي والمكتبات العامة . (٢٥)

وواضح إن هذه المبادئ منها ما يمت إلى الفكر الفلسفي للتربية ومنها ما يمت إلى ترجمته إلى سياسات تنسم بالواقعية ومواجهة مشكلات الحاضر ولكن الهيئة لم تواصل جهودها لتبديل المسؤولين والمسؤوليات وإنما انطلق كثير من التطورات سواء في الأهداف التربوية أو في المناهج في السبعينات مما وصفته المنشورات الرسمية ومنه ما يأتي:

- تطوير المناهج والطرائق والوسائل التعليمية وفقاً للأساليب الحديثة واستناداً إلى الأهداف التربوية التي تضمنتها فلسفة الحزب القائد والثورة والأهداف التربوية للمرحلة الثانوية وتقويمها كل خمس سنوات .
- تأكيد المفاهيم والاتجاهات الوطنية والقومية والاشتراكية وجعلها متغلغلة في المواد الدراسية وإجراء تنسيق دائم ومستمر فيما يخص مناهج التعليم الإعدادي بشكل ينسجم مع إعداد المدرسين ويواكب مسيرة التجديد في بنية التعليم الابتدائي.
- تأكيد القضايا القومية وخاصة قضية فلسطين وعروبة الخليج وخصائص المجتمع العربي وجعل قضايا استكمال التحرر وتحقيق الوحدة الشاملة ومواجهة تحديات الإمبريالية والصهيونية والشعبوية ومحاور رئيسة في الدراسة والمشروعات التربوية.
- إيلاء الوسيلة التعليمية أهمية وتطويرها بما في ذلك المختبرات وجعلها سبيلاً لربط الفكر بالعمل وتطوير المكتبات المدرسية ... (بدیع المبارک وسعدون عبداللطيف، النظام التربوي، ص 146-147).
- وفي أواسط الستينيات تم إنشاء مركز للبحث التربوي ملحقاً بجامعة بغداد نال عوناً من منظمة اليونسكو في التخطيط له. وفي انتداب بعض الخبراء للعمل فيه، وكان تطوير المناهج على رأس اسبقياته، وعمل فيه بعض المتخرجين من قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية، وجاء إنشاء القسم في مطلع الستينيات سبيلاً لإعداد جماعات متوالية من أصحاب المهن التربوية في التوجيه والإرشاد فضلاً عن مدرسين ومدرسات في دور المعلمين الابتدائية وتنامي عدد من الباحثين التربويين ولا سيما أولئك الذين أتيحت لهم بعثات علمية في جامعات مرموقة وذلك إنجاز مهم من إنجازات التطوير في هذه الحقبة ونالت مناهج اللغة العربية نصيباً كبيراً

من جهود أولئك الباحثين، سيأتي تناول جوانب منها في هذه الدراسة بللذات.

مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية:

ينطلق منهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في السبعينيات (وزارة التربية مناهج الدراسة الابتدائية 1974) من توجهات عامة تؤكد أن اللغة أهم وسائل الاتصال بين الطفل وبيئته، فهي الأساس الذي يكسبه خبراته وهي الوسيلة لتربيته ويكون الهدف الرئيس في الصفوف الأربعة الأولى أن يعبر عن نفسه تعبيراً واضحاً عن طريق الحديث والكتابة وأن يفهم ما يقرأ وما يسمع وأن يشارك في التفكير فيما حوله، ولا غنى ابتداء عن مسابرتة في اللغة التي تلقاها في بيئته على أن تنهض به المدرسة تدريجياً عن طريق تدريب سمعه على الفصحح السهل من فنون القول.

ويؤكد أن منهج اللغة العربية يؤلف وحدة لها عناصرها المرتبطة بعضها وبعض ارتباطاً وثيقاً، فأن قسمت الدروس إلى فروع كالقراءة والكتابة والتعبير وغيرها فليس هذا إلا نوع من تقسيم الوسائل وهو تقسيم مصطنع يراد منه التنسيق بينها وإيلاء كل ناحية نصيبها من الجهد وعلى المعلم أن يدرك أن مهارات اللغة لا تتنامى متفرقة بل هي مترابطة تسند بعضها بعضاً.

وينبغي أن تتمي قدرة التلميذ على استعمال اللغة استعمالاً حقيقياً في الأحوال المختلفة تراعى فيها مقتضياتها وينمي فيها ميل التلميذ إلى القراءة والمطالعة.

وينبغي أن تسهم المادة التعليمية للغة بما تحتويه من معارف ومهارات في تكوين ميول واتجاهات إسهاماً مباشراً وفعالاً في تعميق شعور الانتماء إلى الوطن العراقي وبوجه التلميذ إلى فهم واستيعاب مفهوم المواطنة وأن تسهم إسهاماً مباشراً وفعالاً في تعميق شعور الانتماء إلى الأمة العربية بكل ما يربط هذه الأمة من

مقومات مشتركة في الدين واللغة والثقافة والتاريخ والمصير المشترك ، كما تسهم بتعليم التلاميذ أن مفهوم القومية العربية ينبغي أن يكون مبنياً على أن النشاط في الثقافة العربية يكسب الناشئة صفة العروبة فهي قومية ليست مبنية على الإقليمية أو العنصرية أو التعصب، وتسهم المادة التعليمية في إكساب ميولاً واتجاهات إلى احترام القوميات الأخرى، وذلك كان شأن الأمة العربية في تاريخها، كما تسهم في تكوين الإيمان في الواقع العربي الذي يرمي إلى تحقيق الوحدة وأن حبهم للعربية هو عامل أساسي لاندماجهم في محيطهم العربي الشامل، وذلك فضلاً عن تكوين العادات الاجتماعية المرغوب فيها وإعدادهم للحياة الاجتماعية الناجحة، وهي توجيهات ملائمة، وإنما يفتقد فيها الناحية الدينية، وما تشتمل عليه من أنواع الإيمان والقيم، ولا سيما وقد ذكرت في الأهداف العامة للمنهج فوصفت بالحاجات الروحية، ونص على النمو الروحي للتلامذة.

يؤكد المنهج عناصر أربعة من عمليات تؤلف عناصر رئيسية في تعلم اللغة العربية ولا سيما للمبتدئين وهي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة ثم يأتي ذكر ثلاثة جوانب نفسية هي الجانب المعرفي وجانب المهارات السلوكية وجانب الميول والاتجاهات، تعرض فيها أهداف لكل عنصر من العناصر الأربعة ونأخذ مثلاً عنصر القراءة إذ تأتي نماذج من أهدافه على الوجه الآتي:

الجانب المعرفي:-

- أن يتعرف التلميذ على قدر مناسب من قواعد النحو لتساعده على القراءة الصحيحة وضبط ما يقرأ.
 - أن يحفظ كمية مناسبة من النصوص والأمثال والأحاديث والنماذج الأدبية.
- #### **المهارات السلوكية:-**

- أن تتكون لديه القدرة على ترجمة الرموز الكتابية إلى مدلولاتها من الأفكار والمعاني.

- أن تتكون لديه القدرة على تحديد العناصر الرئيسية في المادة التي يقرأها.
- أن تتكون لديه القدرة على المقارنة بين الآراء المختلفة في الموضوع الواحد.

جانب الميول والاتجاهات:

- أن تتكون لديه عادة القراءة بصورة تلقائية ليستفيد مما يقرأ في الاطلاع العام وكسب العلوم والمعارف.
 - أن يتكون لديه الإحساس في تذوق وتقدير الجمال في النصوص المقروءة.
 - أن يستعين بالمقروء في تهذيب نفسه وترويض عقله.
- وهذه نماذج عامة للدراسة الابتدائية، يأتي في المنهج مزيد من التفاصيل لها حيث يتم تناول الصفوف في الدراسة الابتدائية في ثلاث مجموعات (أ) للصفين الأول والثاني (ب) الصفين الثالث والرابع (ج) الخامس والسادس.
- ويجمع المنهج بين الاستماع والتحدث وبين القراءة والكتابة، كأنه يراعي أن كلا من العمليتين الأولى والثانية هي التي تجري في الحياة عامة مارسها التلاميذ قبل مجيئهم إلى المدرسة فهي شائعة بالبيئة، في حين أن القراءة والكتابة مستجدتان في أجواء المدرسة وهما جديدتان، يرى الدكتور العزاوي أن يكون الجمع بين الاستماع والقراءة باعتبارهما تشكلا لعملية الاستقبال، يجمع بين الكلام (أو الحديث) والكتابة باعتبارهما يمثلان عملية الإرسال أو التعبير تقضي إلى الاتصال بالآخرين يراعى في الحاليين طبيعة العمليات النفسية^(٢٧) وهذا هو الأخرى بالاتباع. ولا مانع بعد إقرار هذا النوع من التوزيع تناول المجموعتين تارة في الأحوال الحياة العامة وتارة في أحوال المدرسة، فالأصل في تناول هذه المسائل إرساؤها على أسس قائمة في العلوم، وهي في هذه الحالة علم النفس بالذات. يأتي منهج اللغة العربية في 68 صفحة على هذا الحد من التفصيل، يؤلف أكثر من ربع صفحات الكتاب الذي يشمل جميع مواد الدراسة الابتدائية مع المقدمة وجدول

الدراسة، ومن هذه التفصيل توجيهات تتناول المواقف التعليمية بين تناول الطرق والوسائل التعليمية في نماذج من المواقف التربوية الاجتماعية بين المعلم والطلبة. وإنما يمثل الحديث عن الأهداف جانباً كبيراً بالوفاء بعنصر رئيسي في المنهج بمفهومه الحديث تناول من الأهداف جوانب ثلاثة: المعرفة والمهارات السلوكية والميول والاتجاهات، وإن لم يبلغ في تناولها تفصيلات من عمليات تشمل ما يتحقق لكل منها من ترجمة إلى مستويات التطبيق والتحليل والتركيب والتقييم، ومهما يكن من أمر فإنني أرى أن هذه العناية بالأهداف تمثل نقلة حميدة بعيداً عن المفهوم القديم للمنهج، فلا شك أن استحضار المعلمين للأهداف حقيق أن يضيف على مهماتهم القصد وهذا عنصر في عملية التعليم والتعلم في الأوضاع المدرسية، لن أذهب بعيداً في مدى الدقة في صياغة ما يوصف بالأهداف، فإنها تتفتح على التحسين سواء من حيث دلالاتها النفسية أو أساليب صياغتها للعربية. والجدول الآتي يمثل عدد ساعات الدرس للغة العربية في الدراسة الابتدائية:

الصفوف	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
ساعات العربية	11	11	11	11	7	7
مجموع الساعات الأسبوعية	30	30	30	32	32	32

ويبدو أن الساعات المخصصة للعربية تزيد عن ثلث مجموع الساعات الأسبوعية في الصفوف الأربعة الأولى وقرابة الربع في الصفين الآخرين من الدراسة الابتدائية ويبدو أنها وافية من حيث العدد وعسى أن تكون وافية في كفايتها في ممارسة عمليات التعليم والتعلم الذاتي وهو السبيل للتربية المستمرة مدى الحياة. **منهج اللغة العربية في الدراسة المتوسطة:**

تؤلف الدراسة المتوسطة الحلقة الأولى من الدراسة الثانوية وتمتد على مدى ثلاث سنوات من الدراسة الثانوية، وكثيراً ما تسمى في كثير من البلاد العربية بالإعدادية، ولكننا درجنا في العراق منذ تأسيس الحكم الوطني وإنشاء النظام

التربوي المعاصر على تسميتها بالمتوسطة، وجعلنا الإعدادية تسمية للسنوات الثلاث الأخيرة من الدراسة الثانوية، وفي الأذهان المفهوم الحديث للتعليم الأساسي الذي يستحق أن يمتد إلى تسع سنوات على الأقل، وإنما يليه الإعداد لثلاث سنوات سواء كان إعداداً لحياة العمل أو إعداداً للتعليم العالي بالذات.

ويأتي المنهج للغة العربية في الدراسة المتوسطة على ذكر أهداف عامة وأهداف خاصة للمرحلة جميعها، ثم يعرض أهدافاً لكل فرع وتوجيهات عامة للفروع الآتية: المطالعة، والتعبير والإنشاء، الخط، الأدب، النصوص، قواعد اللغة، ويتلوا ذلك ذكر وسائل وأوجه النشاط التي يمكن أن يستعان بها، ويختم المنهج بجزء مطول في محتويات الفروع.

ويلاحظ ابتداءً أن المنهج تخطى عن تناول الأهداف موزعة وفق الجوانب الثلاثة التي وردت في منهاج التعليم الابتدائي: جوانب المعرفة، والمهارات السلوكية، والميول والاتجاهات فلم يواصل تناول ما لها من تفصيلات في هذا الجانب وتلك نكسة في عملية التطوير للمناهج .

فأما الأهداف العامة:

فيبدأ بالقول: أن يزداد اعتزاز الطالب بلغته باعتبارها عنصراً أصيلاً من شخصية كل عربي ومقوماً من مقومات الأمة العربية ووسيلة للاعتزاز .

١ - أن يفهم الطالب بناء الوطن العربي في جميع أرجائه فهماً صحيحاً بحيث تبرز في ذهنه فكرة هذا الوطن ومقومات وحدته...

٢ - أن يزداد فهم الطالب للحياة الإنسانية.

ثم يأتي بدءاً من الفقرة (5)، حديث في اللغة مثل:

- إن درس اللغة العربية مجال طبيعي لتنمية شخصية الطلاب وأفكارهم التراثية والتعبير عن حالاتهم النفسية.

فجاءت الأهداف الأولى من دون بيان صلتها باللغة، ولا بيان الصلة المناسبة لموضوعها، كأن يقال ينبغي أن يفهم الطالب لخصائص العربية من حيث سلامة أصولها حتى شرفت بنزول القرآن، فتطورت بها الحضارة العربية الإسلامية، إلى الاعتزاز بها وأما فهم بناء الوطن العربي فحري أن يأتي في الجغرافية، فإن أريد تكرارها في العربية كان يمكن أن يقال: سعي الطالب للإحاطة بما يجري في أقطار الوطن العربي من الإنتاج الثقافي في الفكر والعلم ليزداد معرفة في بناء الوطن في أقطاره، وكان يمكن أن يقال أن الشعر "ديوان العرب" بما يجلي ما ينشدون من الفضائل وما ينكرون من العيوب ويلاحظ أيضاً أن مثل هذه الأهداف قد وردت في منهاج الدراسة الابتدائية ولكنها جاءت في الفقرات 8 و9 و11 و12 كأنها تأتي حصيلة لما مارسه التلميذ في تعلم العربية واشتملت على محتويات مادتها وأساليب تعليمها وتعلمها، وبصورة تشكل تلك الخصائص القيمة ثمرات لتلك الممارسات.

وتبدأ الأهداف الخاصة باللغة العربية: (٢٨)

في المرحلة المتوسطة:

أن يفهم الطالب: أن اللغة العربية تعبير عن المعاني والأفكار، وأن الألفاظ لا قيمة لها إلا إذا حققت هذا الغرض، وأن يكون تعليم اللغة في مجمله أداة فعالة في تنمية اتجاه إلى الأصالة في نفوس الطلاب.

وغاب في إمكانات اللغة في التعبير العناية بالوجدان والإرادة تتجلى في السلوك، وأخرى ما يستحق النظر من هذه الأهداف الخاصة هو القول في فقرة 4.

وأن تنمو قدرة الطالب على تتبع ما يسمعه وفهمه فهماً صحيحاً واسعاً والانتفاع به في حياته العملية"، فهو هدف لصيق باللغة وأساسي فيها يستحق التقويم والتأكيد ويأتي في فقراتها ما يأتي:

أن تمهد للطالب سبل الاتصال النافع بالقرآن الكريم باعتباره أثراً أدبياً خالداً وبغيره من الآثار الأدبية القديمة على اختلافها من قصة وشعر ومقال ومسرحية وهو نص كان يقتضي أن يتم به وصف القرآن الكريم باعتباره مصدر حكمة وهداية، قبل سرد المقالات والمسرحيات.

وتوالت الأهداف وهي على العموم جيدة، ومختارة، وتليها التوجيهات وقد بدأت بدءاً حسنة من الأساسيات فجاء في مطلعها :

- على المدرس أن يهتم بجودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعاني في المطالعة الجهرية، ويؤكد على السرعة واستعمال العين في المطالعة الصامتة.

- وتقول الفقرات: من المناسب أن يلخص الطلبة عدداً من الموضوعات التي تقبل التلخيص: مهارة واجبة التأكيد فلا تترك للمناسبات.

- وقد تأخر ذكر القراءة فجاء مقترناً بوصفها بالسريرة والممتعة.

ويأتي على رأس أهداف الأدب:

درس الأدب مجال لتنمية خبرات الطلاب من النواحي الاجتماعية والخلقية والسياسية والجغرافية والتاريخية، وكلها جيدة، وإنما كان يجدر أن يسبقها، الناحية النفسية، سواء من حيث إن للأدب الصادق خصوصية في التعبير عن نفسية الأديب أو من حيث إن موضوعه الواسع هو النفس الإنسانية.

وتأتي المجموعة الثانية من الأهداف:

تاريخ الأدب جزء من التاريخ العام، ويغني غناه، ويؤدي فائدته والجزء لا يغني غناء الكل، ولا يؤدي كل فائدته، وما أخرى الصياغة في مثل هذه الأمور أن تتسم بالحرص على دقة التعبير.

وفي الفقرة الرابعة يوصف درس الأدب بأنه درس تذوق الفكرة الجميلة المصوغة في قالب جميل. فلا يحسن الاكتفاء بنسبة الجمال إلى الأسلوب بل

يجب اختيار وصف آخر للفكرة، كأن تكون عميقة أو أصيلة أو جليلة بدلاً من وصفها بأنها جميلة فحسب.

في كثير من فقرات الأهداف والتوجيهات نظرات صائبة في صياغة متينة بصورة عامة ولكنها تناولت الأدب عامة، ولم تخصص منه الأدب العربي على وجه التحديد، وكان يمكن أن يسري التخصيص إلى المجتمع أو إلى الأدباء والشعراء فيصفون بانتمائهم إلى اللغة العربية وأدبها.

وأخيراً فليس من الأهداف ولا في التوجيهات، ما يميز بين عصور الأدب، وكان يحسن الموازنة بين خير قديمه وخير قريبه في الدراسة الثانوية. وقد أجمل النهج بعض الوسائل والأنشطة العامة كإصدار النشرات وإقامة المسابقات وكتابة التقارير والمطالعة الخارجية والحفلات الخطابية والمناظرات والمسرحيات وتشكيل اللجان.

وعدد ساعات اللغة العربية للدراسة المتوسطة ست ساعات لكل صف من الصفوف الثلاثة من مجموع ساعات أسبوعية تبلغ اثنتين وثلاثين ساعة في جميع مواد الدراسة، للعربية قرابة خمسها.

فإذا تناولنا محتويات فروع الدراسة بصورة مجملة فيلاحظ:

المطالعة والنصوص:

فيها آيات من القرآن الكريم ومن الأحاديث النبوية الشريفة ومن كلام الصحابة الأكرمين، وإنما يغلب عليها الموضوعات المعاصرة، بأنواعها نثراً وشعراً وخطباً سياسية واجتماعية وبطولات تناسب الشباب، يصدق ذلك على الصفوف الثلاثة.

الإنشاء (والتعبير): يدرّب الطلبة على الكلام والكتابة في موضوعات أغلبها

من الحياة المباشرة ومن محيط الطالب، ومنها ما ينمي الخيال ولا يقل عدد الموضوعات عن الثمانية في العام، ويأتي كتاب، الأدب للصف الثالث مشتملاً على:

- العصر الحديث: الشعر والنثر .

- الشعر في العراق: الكاظمي، الزهاوي، والرصافي، الشعر التمثيلي، الشعر الحر .

- نماذج من النثر في العراق: المقالة والقصة .

- الشعر في مصر: البارودي وشوقي .

- النثر في مصر: المقالة والخطابة والمسرحية: توفيق الحكيم، القصة: نجيب محفوظ .

الأدب في الأقطار العربية الأخرى لبنان: بشارة الخوري، سورية، وعمر أبو ريشة وسليمان العيسى، تونس: أبو القاسم الشابي، السودان: محمد فتاح الفيتوري، الجزائر: محمد صالح باوية، شعر المقاومة الفلسطيني، الأدب في المهجر جبران نعيمة، وإيليا أبو ماضي .

والمنهج يمثل نقلة حميدة نحو المفهوم الجديد، بما اشتمل عليه من أهداف وإن اتصف بالإجمال ولم يبلغ من تخصيص للعمليات العقلية بجوانبها الثلاثة بصورة صريحة، وما ورد من توجيهات نافعة في الطرق والوسائل، وأما عنايته بالجوانب القومية والسياسية، فجديرة بالتقدير .

ويشتمل منهاج الإعدادية وهي الحلقة الأخيرة من الدراسة الثانوية على أهداف عامة وخاصة بالمرحلة، ويكون الصف الرابع الثانوي منها عاماً، ويتفرع الصفان الخامس والسادس إلى فرعين أدبي وعلمي .

وينطلق منهج اللغة العربية من أهداف لهذه المرحلة عامة:

- مقارنة لما ورد منها في الدراسة المتوسطة، مع بعض إضافات، ومنها في

الفقرة الثانية من الأهداف العامة ما افتقدناه في الدراسة المتوسطة من الروحية،

فتأتي على الصورة الآتية:

2- أن يزداد تشبع الطالب بالمبادئ الاجتماعية والروحية وبالقيم العربية المثلى الخالدة التي يقوم عليها المجتمع العربي من شجاعة وبطولة وشجاعة وإباء للظلم والظلم ... إلخ.

5- أن تنمو عواطفه نحو أسرته وأن يقدر دوره الإيجابي عضواً من أعضائها وأن يتشبع بروح العمل وبقيمته في الإنتاج ورفع مستوى المعيشة.
ومن الإضافة في الأهداف الخاصة.

١١ - أن يتصل بالتراث الأدبي في عصوره المختلفة وأن يتمثله ويتزود من قيمته الخلقية والاجتماعية والفنية (وكان ينبغي إضافة قيمته الفكرية الوجدانية والإدارية).

١٢ - أن ينمي تعليم اللغة في هذه المرحلة المواهب الخاصة التي ينفرد بها بعض الطلاب في النواحي الأدبية، ويتعهدوا بالرعاية والإشباع، وأن يكشف تعليم اللغة عن المتفوقين في النواحي اللغوية المختلفة لرعايتهم وتوجيههم ويمكنهم من مواصلة الدراسات التخصصية في الميادين المختلفة.

ثم يأتي أهداف خاصة لفروع اللغة:
المطالعة العربية:

- ١ - جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى.
- ٢ - كسب المهارات القرائية المختلفة كالسرعة، والاستقلال والمقدرة على تحصيل المعاني وإحسان الوقف عند اكتمال المعنى ورد المقروء إلى أفكار أساسية تصاغ عناوين جانبية لل فقرات.
- ٣ - تنمية الميل إلى القراءة.
- ٤ - الكسب اللغوي.
- ٥ - التعبير الصحيح عن معنى ما قرأه.

٦ الفهم :

- أ - لكسب المعلومات، وزيادة المعرفة، وتنوعها من علمية وصحف وتاريخ وجغرافية.
- ب - للانتفاع بالمقروء في الحياة العملية.
- ج - للمتعة والتسلية ولنقد الموضوعات.

التعبير :

- يمكن الطلبة من التعبير عن نفوسهم، أو عما يشاهدونه، بعبارة سليمة صحيحة.
- توسيع دائرة أفكار التلاميذ بمعالجة تلك الأفكار بتفصيلاتها والإحاطة بها وتوليد معاني جزئية منها.
- إعداد التلاميذ للمواقف الحيوية، التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على الارتجال.

الأدب :

درس الأدب عملية تعليم تحدث تغييراً في:

- **القوة الإدراكية** : بزيادة المدركات وألوان جديدة في المعرفة والخبرة وتوسيع آفاق الطالب الثقافية والإلمام بألوان السلوك والنشاط .
- **القوة الوجدانية** - إثارة الوجدان، وإيقاظ العاطفة، والتأثر بالانفعالات، فيحب ويكره ويثور ويهدأ ويؤيد ويعارض.
- **القوة العملية** - بواعث محركات للسلوك الإيجابي ومشاعر الحماسة والنخوة والشجاعة.

- وللأدب مادة لغوية تفضي إلى جودة النطق وسلامة الأداء وحسن التمثيل وتنمية الثروة اللغوية، وتنمية الذوق الأدبي وتخير الأساليب واكتساب ثقافة إنسانية ورؤية الطالب ببيئته والتغلغل في أعماقها تنمية للخبرات الاجتماعية.

البلاغة والنقد:

تذوق الأدب وفهمه فهماً دقيقاً، وتبين نواحي الجمال الفني وانفتاح الذوق الأدبي، وتحصيل المتعة، وإقدار الطلبة على إجادة المفاضلة بين الأدباء وتقييم إنتاجهم.

ثم تأتي توجيهات عامة في المطالعة للقراءة الحرة في مكتبة المدرسة والمكتبات العامة، وتنويع المطالعات وتجويد القراءة الصامتة سرعة وعمقاً، واستخلاص لأفكار وشرح الموضوعات، وترسيخ الميل إلى المطالعة، والقراءة الجهرية، وجودة النطق وتمثيل المعنى والخلو من التصنع ومن إجهاد الصوت. وفي التعبير.

الاستمرار في تنمية المهارات، وربط الموضوعات بما اكتسب في المطالعة من اهتمامات أثارت التفكير، وقصص تلخص وشؤون عامة تناقش وشؤون ذات صلة بالأحوال العربية تمحص.

الأدب والنصوص والنقد والبلاغة:

- تسير دراسة الأدب على وفق تسلسل العصور.

- الدراسة النصية بالانكباب على النصوص تحليلاً ونقداً وتركيباً وشرحاً وتفصيلاً، وإصدار أحكام تجمع وتبوب، وتنويع اتجاهات ما يدرس وبيان صلاتها بالعوامل المؤثرة فيها.

- تذوق الأدب وفهم معانيه وتحديد خصائصه .

- تقويم النصوص.

- ويتكرر ذكر الأنشطة ويراد بها الحفلات الخطابية والمناظرات والمسابقات.

وتتضمن محتويات الأدب والنصوص:

للفص الرابع العام: الشعر وخصائصه ونماذج من الشعر الجاهلي والفترة من 132-334هـ، وعصر الإسلام تأكيداً للقرآن الكريم والحديث الشريف وحالة الشعر والنثر ونماذج منها والعصر الأموي بشعره السياسي وشعر المديح والهجاء.

وللفص الخامس الأدبي: الأدب معناه، وفنونه، وتاريخه، وفائدته. واللغة العربية أصلها وعوامل نموها، اختلاف اللهجات وغلبة لهجة قريش وأطوار تهذيب اللغة. العرب أصلهم حياتهم العقلية والدينية والاجتماعية والسياسية.

العصر الجاهلي: معنى الجاهلية، والأدب الجاهلي والشعر الجاهلي، منزلة الشاعر والمعلقات. أغراض الشعر وخصائصه وأصحاب المعلقات والنثر الجاهلي وفنونه. عصر صدر الإسلام أثر الإسلام في الحياة. القرآن الكريم: نزوله وجمعه وترتيبه وإعجازه وأثره في اللغة والأدب الإسلام/ والشعر: الشعراء، النثر، والخطابة، وأغراضها وأساليبها ونماذج منها .

العصر الأموي: أثر العصر في اللغة والأدب والعلوم المدونة والتفسير والحديث. الشعر وأغراضه وأنواعه ونماذج من شعرائه. النثر: ظهور النثر الفني والخطابة. العصر العباسي الأول: قيام الدولة العباسية وأحوالها المجتمعة، الإسلام وعلومه، مواجهة الثقافات الأجنبية وآثارها في الأدب وأغراضه وفنونه. ألفاظ الشعر وألوانه. نماذج من الشعر وألوانه.

النثر في العصر العباسي الأول: الخطابة والكتابة ونماذج من أصحابها.

الفصل السادس الأدبي 334-656.

الحالة السياسة وأثرها على الأدب شعراً ونثراً.

الشعر: أغراضه ومعانيه وألفاظه وأساليبه، في العراق وفارس وفي الشام ومصر وفي كل قطر من الأقطار شمولاً لعصر التأخر.

وينشأ التساؤل: هل يقتصر فن الأدب في العصر الحاضر وما فيه من نهضة أدبية في الشعر والنثر على ما حصل عليه طلبة القسم الأدبي خاصة في حلقة الدراسة المتوسطة؟ أما كان الأحرى أن يقصر أو يحذف ما جاء عن عهد التخلف فيكون العصر الحاضر خاتمة طيبة؟

وشملت محتويات الأدب والنصوص للقسم العلمي على ما يلي:

للفص الخامس:

العصر الجاهلي: امرؤ القيس، وليبد والنابعة الذبياني ودريد بن الصمة وعلقمة بن عبده التميمي.

والعصر الإسلامي: النابغة الجعدي وكعب بن مالك الأنصاري والحطيئة والخنساء، ونموذج من خطبة الرسول (صلى الله عليه وسلم).

وشمل العصر الأموي، سبعة أدباء منهم الفرزدق وذو الرمة وجميل بن معمر والحسن البصري كما شمل العصر العباسي عشرة أدباء منهم بشار وأبو العتاهية وأبو تمام والبحتري وابن الرومي من الشعراء وابن المقفع والجاحظ من الكتاب.

الصف السادس: شمل من الشعراء في العصر العباسي المتنبي وأبو فراس الحمداني والشريف الرضي وأبو العلاء المعري، ومن الكتاب ابن العميد وبديع الزمان.

وفي الأندلس: من الشعراء ابن هانئ الأندلسي وابن زيدون وفي النثر:

الرسالة الجدية لابن زيدون ونماذج من العصر المغولي والعصر العثماني.

وينشأ التساؤل عن قصر النماذج على خطبة واحدة للرسول (صلى الله عليه وسلم) أما كان الأولى إتاحة مجال أوسع من خطب الرسول (صلى الله عليه وسلم) وخطب للخلفاء الراشدين، ومرة أخرى ينشأ التساؤل بشأن النهضة المعاصرة في الأدب أما كان الأولى أن تكون خاتمة لتاريخ الأدب من دون اشتراط إكمال التسلسل التاريخي ليشمل عصر التخلف؟ النهضة المعاصرة في الأدب أما كان الأولى أن تكون خاتمة لتاريخ الأدب من دون اشتراط إكمال التسلسل التاريخي ليشمل عصر التخلف؟

وجاء في منهج البلاغة للصف الخامس الأدبي ما يأتي:

علم المعاني، والخبر والإنشاء، والخبر الحقيقي والمجازي، والإنشاء الطلبي والأمر الحقيقي والمجازي والتقديم والتأخير، والذكر والحذف بأنواعه والنص.

وللصف السادس الأدبي: البيان: التشبيه أغراضه وأنواعه والحقيقة والمجاز، وأنواع المجاز ضرورة ومرسلاً ومشابهة والاستعارة: أغراضها وأهميتها والكتابة بأنواعها وعلم البديع بأنواعه.

منهج النقد الأدبي وموازن الشعر للصف السادس من الفرع الأدبي وظيفة الأدب والأديب في الحياة، النص الأدبي بأنواعه وأغراضه وتاريخه عند العرب في العصر الأموي والعباسي والحديث. الأسلوب في الشعر وعناصره وأنواعه وموازنه وعروضه وبحوره.

النثر وأنواعه: خطابة ومقالة وقصة ومسرحية وسيرة.

قواعد اللغة العربية: النحو

وأما النحو فنبدأ أولاً بإيجاز ما ورد عنه في المراحل الثلاث من التعليم الابتدائي والمتوسط والإعدادي، وليس له درس خاص في الصف الثالث الابتدائي وإنما من الممكن إعداد أذهان التلاميذ لمراعاة بعض الضوابط ولا يصح ذكر المصطلحات، ويتوخى في الأهداف بدءاً من الصف الرابع معرفة الأجزاء الرئيسية المكونة للجملة والعوامل المؤثرة، إيراد بعض المصطلحات بقصد أن تتكون لدى التلاميذ القدرة على بناء الجمل ومعرفة الصلة بين الكلام الاسم والفعل والحرف، المذكر المؤنث، والمفرد والمثنى والجمع وأقسام الجمع والأفعال بأزمانها والمتعدي واللازم وكان وإن وبعض المفاعيل .

وتتكرر بمزيد من التأكيد تلك الموضوعات في الصف السادس، مع اهتمام بعلامات الإعراب والمفاعيل وظرف الزمان والمكان، والمفعولات والمجرورات بالحرف والإضافة وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة، والمعرف بال وبالإضافة وبالنداء وما يطرأ على المضارع في الإعراب.

وفي المرحلة المتوسطة: تشمل محتويات الصف الأول من قواعد النحو: الفعل في أزمنته وصحته وعلته ولزومه وتعديه ومرفوعات الأسماء ومنصوباتها ومجروراتها وما يحذف عند الإضافة والممنوعات من الصرف.

وفي الصف الثاني: المبنى والمعرف من الأسماء ومن الأفعال، وإعراب المضارع وأدوات نصبه وجزمه وأدوات الشرط الجازمة وغير الجازمة والمقصور والمنقوص، وتنثية الأسماء وجمعها وأنواع الجمع، والنكرة والمعرفة وأنواعها والمبتدأ

والخبر والمستثنى والتوابع نعتاً وعطفاً وتوكيداً وبدلاً، والضمائر بارزة ومستترة والأسماء الموصولة.

وتشمل محتويات النحو والصرف في الصف الثالث المتوسط: المجر والمزيد الصرفي، واشتقاق الأفعال والجامد والمشتق من الأسماء والمصادر ثلاثية ورباعية وخماسية وسداسية، والمصدر الميمي والصناعي والمرة والهيئة، والمشتقات: اسم الفاعل وعمله واسم المفعول وعمله واسم التفضيل وأحواله وأسماء الزمان والمكان واسم الآلة والنسب وهمزتي الوصل والقطع والعدد مفرداً ومركباً والمعطوف.

وتشمل محتويات قواعد اللغة العربية في المرحلة الإعدادية :

للفص الرابع العام: الاستفهام وحروف الجواب والتخصيص والتنبيه والحروف الزائدة والفعل المتعدي لمفعولين وثلاثة وتوكيده وطريققتها وأسماء الأفعال والمدح والذم والتعجب ولا النافية للجنس ولا سيما كنايات العدد والتصغير وصيغته وأنواعه.

وللفص الخامس الأدبي: الإبدال والإعلال وقلب الواو والياء ألفاً، الجمل ما لها محل من الإعراب وما ليس لها محل من الإعراب وتقديم المبتدأ وجوباً وتقديم الخبر وجوباً وحذف كل منهما وجوباً، حذف الفعل في الإغراء والتحذير وفي الاختصاص والاشتغال، تقديم المفعول به على عامله وجوباً وأنواع حذف الفعل في المفعول المطلق، وحذف فعل الشرط وجوابه، وجواب القسم وجوباً وجوازاً.

للفص السادس الأدبي: تخفيف أن وكان ولكن، والأحرف المصدرية والظرف المعرب والمبني وأفعال المقاربة والرجاء وأما، وإما، وأي، وحتى وإذ وإذا ورب.

وتشمل محتويات قواعد اللغة العربية للقسم العلمي:

للكامس العلمى: الإبدال والإعلام والجمال اللى لها محل من الإعراب وتقديم

المبتدأ الخبر وجوباً وحذفهما وجوباً، وحذف الفعل فى الإغراء والتحذير والاختصاص والاشتغال وتقديم المفعول به على عامله وجوباً، وحذف فعل الشرط وجوابه.

للسادس العلمى: ما، إن، لا، المشبهات بـ(ليس) تخفيف إن وأن وكأن وكلن،

والظرف معرباً ومبنياً وما ينوب عن الظرف وعن المصدر فى باب المفعول المطلق. وأفعال والشروع أما وإما، وأى وحتى وإذا.

توزيع الحصص الأسبوعية للغة العربية

الصفوف	النحو	المطالعة	التعبير	الأدب وتاريخه	البلاغة	النقد	المجموع	المجموع العام
الرابع العام	1	1	1	2	-	-	5	32
الكامس الأدبى	2	1	1	3	1	-	8	32
الكامس الأدبى	2	1	1	2	1	1	8	32
الكامس العلمى	1	1	1	انصوص	-	-	4	33
السادس العلمى	1	1	1	انصوص	-	-	4	33

قضية النحو: دعوات للإصلاح، وثمرات من الإصلاح:

وقد فصلت قضية النحو من مواضعها لكل مرحلة، لشعوري بكونها تتطوي على مشكلات خاصة بها في كل مرحلة، ولست متخصصاً في مادتها لإصدار الأحكام القاطعة بشأنها وحسبي أن استجد بآراء من أثق بهم من المتخصصين في العراق، وأخص منهم في هذا المجال الأستاذ الدكتور أحمد عبدالستار الجواري رحمه الله وأجزل له الثواب والأستاذ الدكتور رحيم العزاوي أستاذ العربية في كلية التربية/ ابن رشد ببغداد، أطال الله عمره ويسر له مزيداً من الجهد في خير العربية وإعداد معلميهما، والأستاذ الدكتور فاضل السامرائي، أطال الله عمره وأغنى النحو العربية بالمزيد من جهوده القيمة.

ومن الجواري استشهد بما جاء في كتابه نحو التيسير، دراسة ونقد منهجي وقد شعر بما يواجهه بعض طلبته في دار المعلمين العالية ببغداد من عسر مباحث النحو ومن برم بأساليبها وأسانيدها في إصدار الأحكام في موضوعاتها، فكان ذلك مما حمله على القول "ما زال نحو العربية عسيراً غير يسير وعرّاً غير ممهد، منحرفاً إلى غير قصده لا يخلو من تعقيد ولا يسلم من انحراف. وما زال مثار لشكوى من المعلمين والمتعلمين. وصار النحو مشكلة من مشاكل التعليم في أغلب بلادنا العربية"^(٢٩).

"واللغة وهي وسيلة التعليم الأولى وسبيله الأول ولا بد أن تكون هذه الوسيلة ميسرة ومهيأة متينة ودقيقة ترتبط بواقع الحال للأفراد على تفاوت في الفهم والإدراك ولا سيما والأمة العربية مقبلة على عهد تنفض عنها غبار التخلف وتمهد لنفسها سبيلاً يصلها بالعالم من حولها ويزيح عنها كابوس الجهل وهذا لا يكون إلا بالتعليم العام شاملاً بلا استثناء .

ولا يكون ذلك إلا باللغة المبينة، لا يكفي فيها تيسير المناهج فحسب، وإنما يحسن إعداد المعلمين وجعلهم أهلاً للتواصل الفكري بينهم وبين المتعلمين" (٣٠).

"وهو ينطق من معنى النحو، ويختار بين معاني الكلمة معنى القصد إلى جهة كلام العرب وانتحاء طريقهم في الكلام، فهو عند الأقدمين من علمائها علم العربية الذي يعرف وجهة كلامهم وما يقصدون إليه من معاني ويستشهد بالأشْمُونِي في تعريف النحو وتحديده "النحو هو العلم المستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي انتلف منها "إذا كان من الحق وضع القواعد والعلوم تتقدم فليكن مصدرها في اللغة العربية من حيث هي ظاهرة اجتماعية يتداولها الناس في واقع الحياة وهذا ما يذهب إليه العلم الحديث في شأن اللغة بالذات.

أما المتأخرون فقد ألزموه فرعاً من فروع هذا المعنى وصرفوه إليه وجعلوه فناً مخصصاً بالإعراب والبناء ويستشهد الجوّاري بالصّبان "واصطلاح المتأخرين تخصيصه بفن الإعراب والبناء وجعله قيم الصرف (٣١). إن للإعراب مكانته حين يراد به معناه الأصلي وهو الوضوح والبيان كما يقول الجوّاري في أكثر من مكان من كتابه ولكنهم بدلاً من أن يلتمسوا ذلك في "الكلام كما كان يجري على السنة العرب في واقع حياتهم وكما جاء به القرآن في أحسن النماذج انحرفوا إلى الشواهد في شعر الشعراء يأتي على أحوال من القسر والاضطرار أو في الأمثلة تصاغ ارتجالاً وفيها الصنعة والتكلف والوقوف عند الشاذ من الأقوال، ثم غلبت عليهم أساليب المنطق والفلسفة وتصور العلل كما تمليه ما يختار من مبادئها في تصور الوجود والحياة، بعيداً عن واقعها في المجتمعات العربية بأصالتها، وكلنا يعرف مكان القرآن الكريم في بعث الفكر العربي في وثبته الجبارة المعجزة التي تخطى

بها حدود العرب وحمل بها رسالة إلهية وإنسانية سامية، جوهرها العقيدة الإسلامية ووسيلتها هذه اللغة التي صاوت وطاوت أحداثه وصروفه، وهي اليوم ما تزال حية فتية نامية متنامية لم يزدها تطاول الزمان إلا قدرة على استيعاب الحضارات وهضم الثقافات، وقد التقت روافد العربية كلها في هذا النهر الخالد وانساب لهجات العربية وطرائقها المتعددة في هذا التيار، فكانت لغة القرآن وأسلوب القرآن أمثل صور التعبير العربي وأروع مثال من مثله البيانية".

ومع حرص العربية على الإعراب، وقد تخلت عنه كثير من اللغات الحديثة، فإنه مع صعوبته وعسره، يجب إلا يصرف المعنيين بعلومها عن أين يعنوا بجوانب من العلاقات وتبادل التأثير فيعنى بها بالنظر في الكلمات من داخلها في تنوع الصيغ والاشتقاقات.

وصفة القول، كما يقول الجواري، أن النحو قد استقل عند المتأخرين عن ضيق محدود هو تغير أواخر الكلمات بحسب مواقعها من التركيب وغلب عليه هذا المعنى غلبة بلغت به مبلغ الجمود المنقطع الذي لا يكاد يبين بأن له علاقة بما حوله من علوم العربية من جهة وبما له من علاقة بواقع الحياة التي يراد له أن يعبر عنها.

فلم يعد يعني في مفهومه فن التعبير عن الأفكار والمشاعر، ولا دخل له في الأساليب التي تختلف باختلاف المعاني والآراء وكان من جراء ذلك أن انفصل عن حقيقة موضوعه وابتعد عن صميم غايته.

ولعل من نافلة القول أن نقرر أن هذا العمل الجسيم يحتاج أول ما يحتاج إلى وقوف مدرك على الصورة التي بدأ هذا النحو وفهم واع لما أثر في تطوره وتحوله

عن تلك الصورة التي بدأ بها وإحاطة واسعة بالدروب التي سلكها والشعاب التي تسلك إليها حتى ضيع هدفه أو كاد.

ثم يأتي بعد ذلك محاولة مهما بلغت من التواضع، في رسم السبيل الذي يحقق الغرض أو يقرب منه وهذا أخطر ما في الأمر وأعسر وأحوج إلى الجهد المشترك المتضافر، ومعذرة إذا اقتصر هذا البحث على طائفة من تلك الجهود وأغفل طائفة أخرى منها، ذلك أنه يلتزم بالإحاطة الشاملة بالقديم ويقيني بأن هذه اللغة هي السبيل الذي نسلل فيه تراث الأمة وهي سبيل الحفاظ على وحدتها في الأفكار والمشاعر وفي المثل على السواء ..

وبياناً للحقيقة نقدر أن الجهد الأصيل في هذا الباب يقوم على إحياء النحو للأستاذ إبراهيم مصطفى، فهو الذي فتح مغاليق هذا الباب وهو الذي أنار للأذهان سبل الخوض فيه (٣٤).

فأما الإعراب، فمهما شك بعض الباحثين في معناه وفي قيمته وأهميته، فإن الشك لا يمكن أن يسري إلى الحقيقة الواقعة وهي أن قواعد الإعراب قواعد مطردة استتبقت من كلام العرب ومن نصوصهم الموثوقة وعلى رأسها القرآن الكريم دليلاً ناصعاً واضحاً كل الوضوح. فالإعراب إذن حقيقة واقعة ثابتة، وقواعده على وجه العموم صحيحة استتبقت من كلام العرب. وإنما الذي يمكن أن يكون موضع الدراسة والبحث هو أسلوب الاستقراء والاستنباط وما يمكن أن يكون ذلك الاستقراء والاستنباط (٣٥).

وحقاً إن موضوع العامل في الإعراب هو السبب الأول الذي خرج بالإعراب عن حقيقة معناه وعن واقع وظيفته في النحو وهو الذي خلق فيه أبواباً لا لزوم لها

ولا فائدة فيها، وهو الذي عقد قواعد الإعراب تعقيداً لا مزيد عليه ولعل أول من دعا إلى إلغائه الأستاذ إبراهيم مصطفى في كتابه إحياء النحو وقد أفاض في تلك الدعوة الدكتور شوقي ضيف في مقدمته التي صدر بها كتاب الرد على النحاة لابن مضاء القرطبي^(٣٦).

والحق أن البحث في عوامل الإعراب وفي أسباب ظواهره ليس عملاً عقيماً على الإطلاق ولكنه يكون كذلك إذا انحرف عن طبيعة الدراسة اللغوية وأهلل أصولها واشتغل بالتعليل المنطقي المجرد الذي لا يرتبط بواقع اللغة ولا يستند إلى طبيعة تركيبها والتعبير بها^(٣٧).

ثم عدد بعض الأخطاء التي وقع فيها بعض النحاة من الأمثلة المصنوعة والشواهد الشاذة والاعتماد على الاستشهاد بالشعر والتبويب غير الموفق والتفريق حيث ينبغي التجميع والضلال في تقليل طريقة التحليل وإثبات المستعجل وإلغاء المهمل وغلبة المنطق والتقصير في رعاية الحالة النفسية للمتكلم وإتباع طريقة الفقهاء في القياس مما لا يجوز للغوي لأنه تفيد بواقع اللغة ذاتها وتجاهل طبيعة البحث اللغوي مما يقتضي مراجعة منهج البحث وتقويمه^(٣٨).

ويؤكد الجوّاري في بحثه القيم في آخر فصل من فصول كتابه -الفصل التاسع- الأهمية البالغة لدراسة الجملة متابعاً لما هو متفق عليه ولابتداء بتعريف الكلام تعريفاً يجدد مفهومه ويمنع خصائصه وصفاته ويمنع من دخول غيره في ذلك التعريف، فيكاد النحاة جميعاً يتفقون على أن الكلام هو اللفظ المركب المفيد فائدة يحسن السكوت عليها، إلا أن بعضهم سرعان ما يتحللون من هذا المنهج القويم فلا يوفون هذا المسألة حقها من البحث. ويتناول في هذا الفصل الأخير

تركيب الجملة وتأليفها وضرورة العناية بطبيعتها والتمييز بين جملة الخبر وجملة الإنشاء وضرورة العناية بالأساليب ودراسة نظام الجملة ويشير إلى الكيفية التي يمكن أن يتم بها التفسير على الوجه الآتي:

"وأحسب أن تيسير هذا الأمر إنما يكون بالتخفيف من قواعد الإعراب وبالعمل على دمج تلك القواعد الإعرابية بقواعد نظم الكلام وتركيبه وأساس ذلك التحقيق والاندماج هو ملاحظة الصفات العامة والخصائص الرئيسة في كل جزء من أجزاء الكلام وإلغاء الاقتسام وما هي عليه في كتب النحو من تفرع وتجزئة، فلا يكون المسند مبتدأ مرة وفاعلاً مرة ونائب فاعل واسماً لكان مرة أخرى ونحو ذلك من التقاسيم التي لا تغني في ضبط قواعد الإعراب ولا تفيد في فهم طبيعة التركيب".

فإذا عرف الدارس أن الاسم في موضوع الإسناد كفاه ذلك في معرفة موقعه من التركيب ومكانه منا لمعنى وحالة الإعراب التي يستحقها ومرد ذلك كله على الطريقة التي تتبع وإلى الأسلوب الذي تعرض به المادة ويبلى به الموضوع، وليست الطريقة أو الأسلوب بالشيء المبهم لا تحد أقطاره ولا تضم نواحيه.

وإنما أعني بذلك قبل كل شيء أن تتصرف العناية إلى العلاقة المعنوية التي تقوم بين أجزاء الكلام، فيعرف بكل جزء من تلك الأجزاء موقعه من المعنى وعلاقته بسائر الأجزاء الأخرى وذلك يقتضي فهم الكلام وإدراك معناه قبل التعرض لتحليله ودراسة أجزائه واحدة بعد واحدة.

ولعل أهم ما ينبغي الالتفات إليه هو أن فقه العربية فقهاً يقوم على الذوق والفهم معاً وإدراك قواعد اللغة إدراكاً لا يخرج بها عن الغاية إلى الوسيلة ولا يصرفها عن الأصول إلى ما لا فائدة فيه والله يقول الحق وهو يهدي إلى السبيل

وهو حسبنا ونعم الوكيل ^(٣٩)، وهذه دعوة صحيحة إلى إصلاح النحو، جزى الله صاحبها أحسن الجزاء.

يتناول الأستاذ الدكتور نعمة رحيم العزاوي في كتابه من قضايا تعليم اللغة العربية: رؤية جديدة في كثير من جوانب تعليم اللغة العربية، في مواقف واقعية مألوفة في كثير من المدارس وفي كثير من الأقطار العربية ومنها العراق، وينطلق في معالجتها من الجمع بين آراء جليلة في التراث العربي الإسلامي وآراء في الدراسات العلمية المعاصرة في اللغة وفي التربية عامة، ويبدأ بتأكيد أن الاستعداد للغة فطري، مما يتميز به الإنسان مزية عليا من مزاياه، ولكن اكتساب الكلام في هذه اللغة أو تلك مبكراً في الطفولة إنما يحصل من التعلم في البيئة، خلافاً لما ذهب إليه بعض الأوائل ومن قول بأن اللغة هي نفسها فطرية، واتفاقاً مع ما يقول به العلم الحديث ويستشهد خاصة بابن خلدون الذي يرى أن اللغة تكتسب في ثلاثة مراحل من الطفولة حيث يقع الفعل وتعود منه للذات صفة ثم تتكرر فتكون حالاً ومعنى الحال أنها راسخة ثم يزيد التكرار فتكون ملكة، أي صفة راسخة وفحوى هذا الرأي أن اللغة تكتسب بالسماع ومن المعاشية المستمرة للنطق بها في بيئة الفرد اللغوية، ويضيف بأن ابن خلدون وجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم، أي العرب ومنهم الجاري مع أساليبهم من القرآن الكريم والحديث.

فابن خلدون كما يقول الدكتور العزاوي قد رسم لاكتساب اللغة سبيلاً قيّمة وما هذه السبيل إلا حفظ كلام العرب، ومداومة سماعه والارتواء التام منه ثم محاكاته والنسخ على منواله ^(٤٠).

ويذكر الدكتور العزاوي أساساً عامة لإصلاح تعليم العربية، نوجزها على النحو الآتي:

1. إصلاح المفاهيم العامة.

ومنها أن اللغة وضع وهي القواعد الموضوعية لها واستعمال وهو ممارسة نطقها باستمرار فإذا اقتصر تعليم اللغة على أحد هذين الجانبين ظهر الخلل بالمتعلمين. ومن المفاهيم العامة في تعليم اللغات استعمال اللغة بأن تكون مشافهة قبل أن تكون كتابة وتحريراً. وما أقل ما يعني بذلك الجانب من الاستعمال المستمر في المدارس، الذي يمكن أن يوصف بالمنهج الاسترسالي خلافاً للمنهج الترتيلي الإجمالي الذي يتسم بالتألق والتكلف فلا غنى من تأكيد وفرة المحادثة استرسالاً بها.

2. العناية بالطلب:

بالتركيز على المتعلم بالممارسة اللغوية والرياضية المستمرة في نطقها والتحدث بها، خلافاً لفرط التأكيد على القواعد والقوانين اللغوية ولا غنى من إحاطة الطالب ببيئة لغوية صالحة في كلام المعلمين واختيار النصوص الصالحة المشتملة على الفصح منها وجعل الكتب الموضوعية لهم مشكولة.

3. العناية بالمادة اللغوية المدروسة:

حيث ينبغي أن تتوفر فيها شروط كثيرة، منها ما يحتاج إليه الإنسان العربي المعاصر مما يكثر دورانه على الألسنة في عبارات صحيحة، والفرق بين النحو العملي والنحو العلمي فرق واسع، فالأول للأساسيات في صون اللسان من الخطأ والثاني في التفصيلات والتماس الأسباب بالمصطلحات .

وأن يعنى بمراعاة مقتضى الحال في البلاغة، وجوانب المعاني في الكلام وبما في صميم البلاغة (41)، وهو يدعو إلى العناية بجانبين: جانب الاستقبال بالاستماع والقراءة، وجانب التعبير بالكلام أو الكتابة تفصي إلى وظيفة الإيصال إلى الآخرين، ويؤكد أن تعليم اللغة يجب أن يكون وظيفياً وهو يعنى بتحقيق القدرات الغوية عند التلميذ بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها العملية ممارسة صحيحة. وهناك عنصر مشترك بين الاستقبال اللغوي والإرسال اللغوي ويعني به التفكير الذي يسمى في بعض الأحيان المهارة اللغوية الخامسة على جانب وظيفة السماع والقراءة في حالة الاستقبال ووظيفة الحديث والكتابة في حالة التعبير والاتصال ومن الدارسين من يرى أن الوظائف الأساسية تتلخص في فهم التلميذ للغة حين يسمعها منطوقة - وفهمها حين يراها مكتوبة، وفي التعبير بها عن أفكارهم على نحو منطوق أو مكتوب، ومعنى ذلك أن هذا التقسيم لوظائف اللغة يعني وظيفتين رئيسيتين هما الفهم والتعبير وواضح أن الفهم هو حصيلة الاستماع والقراءة وهذا يعني أن أي نشاط لغوي لا يتعلق بمهارات اللغة الأساسية أو غايات تعلمها الأربعة، هو نشاط زائد قد يصرف الطلاب عن اللغة^(٤٢)، ثم يفصل القول في المهارات اللغوية الأساسية:

(١) الاستماع والقراءة.

(٢) التعبير كلاماً وكتابة تفصيلاً يعني محتويات المنهج والطرق التي يمكن أن يعتمد عليها ثم يأتي إلى ما يسميه المهارات اللغوية المساعدة ويختص منها النحو (قواعد اللغة العربية) والإملاء. ويرى أن القائمين على شؤون التربية يحملون الناشئة من قواعد النحو ما لا يحتمل ويغفلون أن السليقة التي تقوم الأسنة ولا يكفي لها حفظ القواعد بل تتطلب بالنصوص وحفظها وتحفظها

والاطلاع على الكتب، فالأمر في التربية اللغوية هو أمر سليقة، يجب أن تربي وهي ملكة (قدرة) يجب أن تكون، وذلك بوساطة البيان والأدب.

ويلاحظ ما كان للنحو من مشكلات منها: غلبة المنطق عليه، والذهاب بعيداً في التماس العوامل والتعليقات واضطراب القواعد بجمعها من أزمنة متباعدة ولم يعد النحو مقصوراً على مجرد العلم بالإعراب والبناء في الكلام، بل يمتد أساساً إلى المعاني ويتبعها في تنظيم الكلمات، ويستعرض كثيراً من الآراء في هذا الصدد وهذا شبيه بما ذهب إليه الأستاذ الدكتور أحمد عبدالستار الجواري.

ولعلي أختتم هذا العرض بدعوة التعليم العربية وتجديد نحوها، ببعض ثمرات في واقع المنهج وواقع البحوث النحوية، فقد كان لجهود الأستاذ الدكتور نعمة رحيم العزاوي إسهام في تطوير مناهج العربية وفي إعداد مدرسيها وتدريبهم أثناء الخدمة، وتولي معهد لتدريب المدرسين بالذات، وفي بعض مفاهيم الأهداف والعمليات كما اشتملت عليها المناهج ما يتطابق مع ما جاء في كتابه، وأما في تجديد النحو فقد تجلّى في كتاب أصدره الأستاذ الدكتور أحمد عبدالستار الجواري بعنوان "نحو القرآن" سنة 1974م، واتبعه بكتاب "نحو الفعل" كما تجلّى في سلسلة من الكتب أصدرها الأستاذ الدكتور فاضل صالح السامري على مدى خمسة عشر عاماً.

فأما نحو القرآن فقد أكد الجواري فيه أن القرآن كتاب العربية الأكبر، فتراكيبه وأساليبه هي في الأصل ما يستأهل أن تقوم عليه دراسة التراكيب العربية التي استطاعت بعد أن قامت أركان الحضارة العربية الإسلامية، أن تستوعب أفكارها

ومعانيها وأن تكون تلك الأساليب وعاء للعلم والفلسفة وسائر أنواع الحياة الجديدة، فوق كونها أداة التعبير المؤثر البليغ^(٤٣).

وجاءت منذ أواخر الثمانينات سلسلة من الكتب القيمة في معاني النحو ظهر الجزء الأول والثاني منها في العام الدراسي الجامعي 86-87م للأستاذ الدكتور فاضل السامرائي، بعنوان معاني النحو، يقول في مقدمة الجزء الأول: من المعلوم أن علم النحو يعنى أول ما يعنى في أواخر الكلام ما يعتريها من إعراب وبناء، كما يعنى بأمور أخرى على جانب كبير من الأهمية كالذكر والحذف والتقديم والتأخير وتفسير بعض التعبيرات غير أنه يولي العناية للإعراب أيضاً^(٤٤).

وهناك موضوعات ومسائل كثيرة لا تقل أهمية عن كل ما بحثه النحاة، بل قد تفوق كثيراً منها لا تزال دون بحث لم يتناولها العلماء بالدرس ولم يولوها النظر، وقد أبدو مغالياً في هذا الزعم ولكن هذا الزعم حقيقة، ويورد أمثلة من القرآن الكريم متسائلاً عن الفرق بين قوله سبحانه وتعالى (فاعلم أنه لا إله إلا الله/ محمد 19) وقوله (وما من إله إلا الله - آل عمران 62) لم تنفى الآية الأولى بلا والثانية ب(ما) ما ل ا فرق بين قوله تعالى (قل لست عليكم بوكيل/ الأنعام 66) وقوله (وما أنا عليكم بوكيل) يونس 108، لماذا نفى العبارة الأولى بليس والثانية بما ويشتمل الجزءان على 788 صفحة في بحث مثل هذه الأمور الدقيقة من معاني النحو وأتبعهما بجزئين آخرين عام 1991 يزيدان على 700 صفحة تتألف منها موسوعة في منهج جديد من دراسة النحو بالتركيب والأساليب ويتبع هذه الموسوعة بكتاب بعنوان "التعبير القرآني" صدر الجزئين الأول والثاني في الموسوعة عام 1986-1987 ويتبعهما في أواخر التسعينات بكتاب قائم بذاته "الجملة العربية تأليفها وأقسامها"^(٤٥)، تؤلف جميعها فتحاً جديداً في تناول النحو العربي برده إلى البحث

في أصل الدعوة إليها من بحث في تركيب بأساليبه نحو مزيد من الاستيفاء لخصائص المنهج.

وقد عبرنا عن تقدير لما تحقق في مطلع هذه الحقبة في السبعينات كما قدرنا المناهج الموضوعية فيها، ولا سيما ما فيها من عناية بصياغة أهداف عامة للنظام التربوي وأهداف خاصة باللغة العربية بمجملها وبجوانب في عمليات، ومن توجيهات معنية بالطرق والوسائل فضلاً عن عرض المحتويات، وهي في جميع ذلك تبتعد عن المناهج التقليدية بعيوبها القديمة التي تقتصر على المحتويات، وتقترب من المنهج بمفهومه الحديث وما يتضمن بحلقاته الخمس وما ينبغي لها من الترابط وتبادل التأثيرات، وتأتي بحوث الأساتذة الأفاضل دعوة الإصلاح العربية تعليمها ونهجاً جديداً في دراسة النحو منهجاً وتطبيقاً مما يعد فتحاً علمياً جديراً بالتقدير عسى أن يكون له تأثير في تطوير مناهج وإصلاح تعليمها.

نقد نفساني للمناهج:

أقف عند جوانب ذات طبيعة نفسانية تربوية في المناهج كنت أود أن تستوفي فيها:

أ. العناية باللغة العربية شأن جميع المعلمين

اقتصرت التوجيهات في المناهج على معلمي اللغة العربية، كأنهم وحدهم المسؤولون عنها والحق أن العناية شأن جميع المصلحين وعناية أي واحد منهم بها إنما هي عناية بالموضوع الذي يتولاه هو نفسه، فلا يتقن أي علم من العلوم إلا بعون من اللغة وما تتسم به من السلامة في تركيب عباراتها ودقة مالها من المعاني والدلالات ولا سيما ما تشتمل عليه من المصطلحات، وهذا كتاب مرشد

المعلم كما ترجم عن كتاب لوزارة التربية البريطانية يتضمن توصيات للمعلمين في تفسير المناهج وتطبيقها، وتأتي في رأس توصياته لهم قوله: إن العناية باللغة الإنجليزية شأن يجب أن يعنى به جميع المعلمين، وعناية كل واحد منهم بها، إنما هي عناية بموضوعه نفسه، فلا تتقن واحد منهم بها، إنما هي عناية بموضوعه نفسه، فلا تتقن الموضوعات عامة إلا بالاستعانة باللغة السليمة الدقيقة بل إن مناهج اللغة العربية كما تناولناها لم تشتمل على ربطها بالتربية الدينية واستثمار ما تحتوي عليه في الدين الإسلامي من نصوص القرآن الكريم والسنة الشريفة، وهي تؤلف مادة ثمينة بالعربية في أعلى مستوياتها وأوفاهها خيراً وصلاً في عباراتها. ولو تمت العناية بها لأغنت موضوعات العربية أيما إغناء، فلا بد من عناية بجوانبها اللغوية تذكيراً بها ومزيداً من تفسير جوانبها اللغوية، لا سيما والقيادة العراقية كما سنأتي على ذكره قد أقدمت على عملين جليلين لم تستبق إليهما هما إصدار قانون سلامة اللغة العربية الذي يوجب العناية بالفصيحة منها على جميع المؤسسات ومنها مؤسسات التعليم، الحملة الإيمانية مستندة إلى القرآن الكريم، مما سوف نتناوله في موضعه، ويجب أن تسري العناية بالعربية إلى جميع المعلمين واجباً لخيرها وخير العلوم الأخرى منها، وفي هذا لو تحقق مراعاة جميع المعلمين للحديث بالعربية الفصيحة ما ينشد من توافر بيئة صالحة يواصل الطلبة في سائر الأعمار سماعها ويستوعبون أساليبها في التعبير لتكون لهم السليقة التي تحدث عنها ابن خلدون وأكدها من بعد الدكتور العزاوي جزاء الله أحسن الجزاء.

ب- تسلسل الأهداف ومتابعة مستوياتها بتفصيلاتها.

وفي الباب هناك جانبان، جانب علمي وجانب لغوي: فأما الجانب العلمي فهو يقتضي ترجمة الأهداف العامة للمرحلة إلى أهداف للمادة الدراسية، وهذا قد حصل

إلى حد ما، وترجمة ما وضع للمادة إلى عمليات نفسية، تشتمل على الجوانب الثلاثة من الإدراك والوجدان والإرادة وصولاً إلى السلوك، وقد تمت بعض المحاولة المجملية في المرحلة الابتدائية وكان يمكن استيفائها فيها وفي المرحلة الثانوية بحلقتيها المتوسطة والإعدادية وصياغتها في مستويات سلوكية أكثر تحديداً، وهذا لم يحصل ويجدر أن يكون مهمة لا يستغني عنها في التطور المؤمل بأن الله، وأما الناحية اللغوية فهي الإسراف في استعمال كلمة الهدف للمستويات كافة، واللغات الأجنبية تستخدم مصطلحات مختلفة لتوالي المستويات، وليست العربية لتقصر عن الوفاء بتعدد المصطلحات، بل إن المرء يلاحظ أن استعمال هدف ما يقابل بالإنكليزية كلمة (goal) كلمة لا تخلو من الجدة في الإنكليزية وفي العربية وكثير من المفكرين يستعملون بدلاً عنها في الإنكليزية كلمة (aim) يصدق ذلك على الاستعمال الشائع في بريطانيا ومنهم من يجعل الهدف لمستوى الفلسفة التربوية ويضع للسياسة الاستراتيجية كلمة (aim)، وللخطط والمناهج كلمة (objective) وكلمة الهدف ليست من الكلمات الشائعة بهذه الدلالة بالتراث العربي، كما أحسب، وإنما هناك الغايات والمقاصد والأغراض. فإذا أثبتنا استعمالها المعاصر فيمكن أن نستعمل كلمة المقاصد للسياسات الاستراتيجية، ونجعل كلمة الأغراض لتقابل كلمة (objective) للخطط والمناهج لنثبت غنى العربية ونعين على تمييز المستويات بتعدد مصطلحاتها وبتنوع دلالاتها وهذا خطاب نوجهه خاصة إلى واضعي المناهج العراقية وربما استدعى توجيهه إلى غيرهم.

ج- استيفاء العمليات العقلية:

اقتصر المنهج في أوضاع الدراسة داخل الصفوف وينبغي أن يكون أكثر شمولاً وتفصيلاً لغيرها من العمليات العقلية الأربع: الاستماع والتحدث والقراءة

والكتابة، ولاحظنا أنها تتنوع بين ما هو شائع في البيئة وهما الاستماع والتحدث، وما هو مما يبرز في المدارس وهما القراءة والكتابة، وخير من هذا التقسيم ما استعمله الأستاذ الدكتور نعمة رحيمة العزوي. فقد قرن بين الاستماع والقراءة ووصفهما بالاستقبال كما قرن بين الكلام والكتابة ووصفهما بالإرسال تارة وبالتعبير تارة أخرى يفضيان إلى الاتصال، مراعيًا الطبيعة النفسية، فالاستماع والقراءة كلاهما للاستقبال والكلام والكتابة وكلاهما للتعبير، وذكر من مطالب الاستماع والقراءة أن تتسم بالفهم وأويده في هذا التصنيف.

غير أنني أفضل استعمال كلمة التلقي بدلاً من الاستقبال. وفي القرآن الكريم آية "وتلقى آدم من ربه كلمات" وآية "وما يلقاها إلا الذين صبروا وما يلقاها إلا ذو حظ عظيم".

غير أنني أرى أن هذه التعبيرات لا تستوفي عمليات عقلية مهمة أخرى وكأن هذه المفاهيم الأربعة مما يقتصر على ما يكثر عادة في الصفوف. وأول ما ألاحظ أن يوصف التعبير بالإفهام كما يوصف التلقي بالفهم ويشفع كل منهما باللفظ السليم.

وأفتقد كثيراً مفهومي مهمين من العمليات العقلية هما الملاحظة والذاكرة فلم أقف على كلمة الملاحظة وهي عملية ضرورية في النشاط العلمي

(obujservation) تتعدى محض الاستماع والإبصار إلى سائر الحواس ولا يكتفي منها بمحض التلقي بل بالجهد يبذل عن قصد لاكتشاف البيئة وما فيها من الظواهر الطبيعية والاجتماعية وتمحيص خصائص الأشياء حيث يمكن أن يطلب من الطلبة الذهاب إليها عن قصد ووصف ما يشاهدونه وما تحيط به سائر

حواسهم منها ليدونوه أوصافاً تغني مفرداتها في اللغة وتدريبهم على مادة التفكير يستمدونها من الواقع وهو من أساسيات المنهج العلمي السبيل لممارسة اللغة في استقصاء ما في الواقعة من أمور وأشياء وأحداث تمحيصاً ووصفاً على السواء.

وكان الحصري كما لاحظنا قد خصص عصر الاثنين والخميس لمثل هذه المهمات فالملاحظة عملية إيجابية يجب تأكيد ممارستها عن قصد.

وللذاكرة وظيفتان تم التأكيد عليهما، جانب الحفظ وقد ذكر في بعض مواضع وإنما الدكتور العزاوي في بعض مواضع حفظاً للنصوص واستيعاب الروايات بشأنها، وكان يجب أن يستوعبه المنهج أوفى استيعاب لا سيما لو عني بما تتطلبه التربية من حفظ، وما حفلت به الحملة الإيمانية من حفظ سور كاملة في القرآن الكريم.

والوظيفة الثانية للذاكرة هي التذكير والاستذكار واستعادة خصائص الخبرات، ولم أجد تأكيداً عليها يقصد لذاته في ما وصف في عمليات المنهج، ففي الذاكرة كنوز من الخبرات والمعلومات بشأنها يجب التعويل عليها وعرض المناسبات التي تستدعي نشاطها ذلك أن العمليات الأربع في التلقي والتعبير هي التي تبرز في الحاضر المباشر في أجواء الصفوف يجيب أن يغني بما تسعف به الذاكرة وذكر التفكير عرضاً وهو أهم العمليات التي يجب تأكيدها ويمهد لها بعمليات الدعوة إلى الانتباه التروي والتأمل وربما تتطلب حالات من التخلي عن التلقي وعن التعبير والعكوف على ما يجري في باطن النفس من التأمل ومنه ما يكون مثل المناجاة الذاتية يتم فيها الحوار بين النفس بتقليب الأمور وتمحيص المشكلات، إن المعلم يمكن أن يطلب إلى طلبته الانتباه والتروي والتأمل وهو يطرح عليهم سؤالاً قبل أن

يرتجلوا الجواب عليه وأن يتعودوا هذه الحالات في القراءة وفي إعداد الواجبات المدرسية وفي واجبات التعبير فإن المناجاة الذاتية هي شأن كثير من المفكرين لا تأتي ابتكاراتهم في كثير من الحالات إلا عن طريقها ويجدر أن تخص بعناية فائقة كلما تقدمت بالطلبة مستويات الدراسة ومراحلها، ولتكن البداية بها والتدريب عليها مبكراً وعلى درجات حتى تستوفى تماماً.

د- تكوين المفاهيم:

ولم يبرز تكوين المفاهيم لا في الأهداف ولا في المحتويات والتوجيهات، فلا يكفي الاهتمام بالمعاني متفرقة بل ما بينها من علاقات وقد فطن إلى ذلك الأستاذ الأثري فسأل في كتاب القراءة: البيت مأوى الإنسان فما مأوى الطير ومأوى النحل وما مأوى الحصان.. تكويناً لمفهوم البيت وشأنه التماس الراحة والاستقرار والعلاقات الإنسانية في المودة والألفة بعد عناء العمل وفي المفهوم يتحدد تعريف الأشياء تجمع بين خصائصها في نظام والمفهوم هو إدراك خصائص الأفراد يجمعهم جنس واحد وهو مادة التفكير، فكان ينبغي التأكيد بتتميتها.

- التشريعات في الحفاظ على سلامة اللغة العربية:

من الإنصاف للحقيقة أن أعرض ما أذكره بشأن قانون الحفاظ على سلامة اللغة العربية، فقد حضر الدكتور سعدون حمادي، إذ كان عضواً في مجلس قيادة الثورة، جلسة لمجلس المجمع العلمي العراقي فتحدث عن ما يوليه مجلس قيادة الثورة من حرص على الحفاظ على سلامة اللغة العربية الفصيحة، على ما لها من المزايا الحضارية ووعاء التراث العربي الإسلامي ورابطة قومية تجتمع بين أبناء الأمة من ناحية، وما يعرض لها من الأخطاء سواء من غلبة العامية في كلام

العامة من أثر التخلف وانتشار الأمية أو من تدفق المصطلحات الحضارية وانتشارها بعبارات أجنبية، وأثمرت المناقشات اقتراحاً بوضع تشريعات وقد تألفت لجنة في المجمع فوحت صيغة لقانون وصف بقانون الحفاظ على سلامة اللغة العربية ونظر فيه مجلس قيادة الثورة وأقره برقم 64 لسنة 1977م، ومما جاء فيه ما يأتي:

المادة الأولى: تلتزم وما يتبعها من الدوائر الرسمية وشبه الرسمية والمؤسسات والمصالح والشركات العامة وكذلك الجمعيات والنقابات والمنظمات الشعبية بالمحافظة على سلامة اللغة العربية واعتمادها في وثائقها ومعاملاتها.

المادة الثانية: على المؤسسات التعليمية في مراحل الدراسة كافة اعتماد اللغة العربية لغة للتعليم وعليها أن تحرص على سلامتها لفظاً وكتابة، وتنشئة الطلاب على حسن التعبير والتفكير بها وإدراك مزاياها والاعتزاز بها.

المادة الثالثة: تلتزم مؤسسات النشر والإعلام التي تكون مطبوعاتها ومناهجها باللغة العربية أن تعنى بسلامة اللغة العربية ألفاظاً وتراكيب، نطقاً وكتابة وتيسرها للجماهير وتمكنهم من فهمها، على أن لا يجوز لها استعمال العامية إلا عند الضرورة القصوى مع السعي إلى تقريبها إلى اللغة الفصحى وفق خطة منظمة ومقصودة.

المادة الرابعة: يجب أن يحرر باللغة العربية ما يأتي:

- ١ الوثائق والمذكرات والمكاتبات وغيرها من المحررات التي تقدم إلى الدوائر الرسمية وشبه الرسمية ومنها المصالح والمؤسسات والشركات العامة، وإذا كانت هذه المحررات بلغة أجنبية وجب أن ترفق بها ترجمتها العربية.

٢ -السجلات والمحاضر وغيرها من المحررات التي يكون لممثلي الحكومة والمؤسسات حق الاطلاع عليها وتفتيشها بمقتضى القوانين والأنظمة.

٣ -العقود والإيصالات والمكاتبات المتبادلة بين المؤسسات أو الجمعيات أو الشركات العامة أو بينها وبين الأفراد ويجوز أن ترفق بها ترجمتها بلغة أجنبية عند الحاجة.

٤ -اللافتات التي تضعها المؤسسات والمنظمات والجمعيات والمحلات التجارية أو الصناعية على واجهات محالها ويجوز الحاجة بلغة أجنبية إلى جانب اللغة العربية بشرط أن تكون الكتابة باللغة العربية أكبر حجماً وأبرز مكاناً. وتتوالى المواد في ذكر ما ينبغي كتابته بالعربية من علامات تجارية وبراءات اختراع ونماذج تتخذ أشكالاً متميزة كعناوين المحال والنقوش البارزة والعلامات التجارية.

وتنص المادة الثامنة أن على الوزارات أن تنشئ أجهزة لها تعنى بسلامة اللغة العربية في وثائقها ومعاملاتها بما يكفل حسن تطبيقها لهذا القانون.

وتنص المادة التاسعة على أن يكون المجمع العلمي العراقي المرجع الوحيد في وضع المصطلحات العلمية والفنية وعلى الأجهزة المعنية الرجوع إليه بشأنها.

وكان من الأسباب الموجبة للقانون ما يأتي:

- تعد اللغة العربية بما تشتمل عليه من التراث الغني للثقافة العربية والإسلامية وفي قمته أي الذكر الحكيم، مقوماً رئيسياً لقومية العربية وأساساً لوحدة الفكر بين أبنائها، وكانت العناية بها موصولة بالعناية بوحدتها وبضميرها في الحاضر والمستقبل وقد كانت غلبة العامية على العربية الفصحى أثراً من التخلف والجهل، وسمة من سمات الأمية، وعملاً من عوامل الفرقة والتجزئة ومعوقاً من معوقات انتشار التعليم وبقطة الوعي القومي.

- مشكلات الحضارة المعاصرة ومنها ما يمس الثقافات، ومنها تدفق المصطلحات التقانية، مما يوجب الحفاظ على الأصالة الثقافية واستيعاب تقدم المعرفة العلمية التقانية.

- ما برهنته اللغة العربية من حيويتها وقابليتها للتطور والتجدد.

- واجب الجهات الرسمية في العناية باللغة العربية والحفاظ على سلامتها وغيرها من المؤسسات.

- عمق إدراك القيادة السياسية لثورة السابع عشر من تموز مسؤولياتها القومية والحضارية ومهماتها في صيانة اللغة العربية.

وبناء على ما اقترحه المجمع العلمي العراقي في نطاق النهوض باللغة العربية استجابة لتوجيهات مجلس قيادة الثورة.

ويبدو أن هذا أول قانون في موضوعه يصدر في الأططار العربية، وربما كان قانون فرنسا في عهد الرئيس ديغول صدر في موعد مقارب للقانون العراقي ويعنى بسلامة اللغة الفرنسية .

وقد تلا قانون الحفاظ على سلامة اللغة العربية إنشاء الهيئة العليا للعناية باللغة العربية بموجب القانون رقم (83) لسنة 1983م.

وهي هيئة يعين رئيسها بقرار من مجلس قيادة الثورة وتتألف من خمسة عشر عضواً بضمنهم رئيسها ووزراء التعليم العالي والبحث العلمي والتربية والثقافة والإعلام ورئيس المجمع العلمي العراقي، يكون الآخرون من المعروفين بتخصصهم أو اهتمامهم وعنايتهم بشؤون اللغة العربية، من منتسبي الوزارات المختلفة ومكتب الثقافة والإعلام في حزب البعث العربي الاشتراكي ولجنة مناهج التعليم.

والهيئة تقوم بالرقابة والإشراف على تنفيذ قانون الحفاظ على سلامة اللغة العربية واقتراح مشروعات القوانين والأنظمة المتعلقة بشؤون اللغة العربية والمشاركة في المؤتمرات وعقد الندوات والاستعانة بالمتخصصين وتأليف لجان لدراسة الموضوعات المتعلقة باللغة العربية.

وأصبح الدكتور سعدون حمادي رئيساً للهيئة والأستاذ الدكتور أحمد مطلوب أميناً عاماً لها وقد صدرت مجلة (الضاد) معنية بالبحوث والدراسات في اللغة العربية وعلومها.

بحوث تربوية في المناهج:

وقد توالى البحوث التربوية في مناهج اللغة العربية ومنها ما كان يعتمد الأساليب التجريبية ومنها ما يتناول طريقة القراءة فقد كان للطبقة الصوتية كما وضعها الأستاذ الحصري في القراءة الخلدونية محاولات لتطبيق غيرها إلى جانبها

ومن تلك المحاولات كما أجمل عرضها الأستاذ الدكتور مسارع حسن الراوي وزميله السيد جاسم الحسون (٤٧):

- طريقة الجملة والقصة، جرى تطبيقها في إحدى المدارس النموذجية في كتاب من وضع الدكتور متي عقراوي والسيد رجل زغبى بعنوان (القراءة العربية بأسلوب الجملة والقصة) بين 1936-1945 رحمهما الله.

- طريقة الجملة وجرى تطبيقها 1957-1962 في كتاب من تأليف الدكتور عبد العزيز القوسي رحمه الله بعنوان (القراءة الجديدة للمدارس الابتدائية).

ومن الدراسات التجريبية التي أجريت على المقارنة بين الصوتية كما جاء في كتاب الحصري "القراءة الخلدونية" والطريقة الجميلة ما يأتي:

- ما قام به الدكتور مسارع الراوي للطريقتين الصوتية والجميلية بعنوان (مفاضلة بين الطريقة الصوتية والطريقة الجميلية) صدر ملحقاً لمجلة المعلم الجديد للعام 1967 تقدمت بها الصوتية، وقد يعزى ذلك على عدم إعداد معلمين للجميلية إعداداً وافياً وقد أوصى الدكتور الراوي بالإقلاع عن تطبيق الجميلية حتى يتم إعداد المعلمين لها (٤٨).

- التقويم الذي أجرته لجنة بإشراف الدكتور عبدالعزيز القوسي عام 75-76 لتلاميذ الصفين الأول والثاني في عشر مدارس ابتدائية وقدمت اللجنة تقريراً يبدو منه فضل الطريقة التوليفية في القراءة الصامتة والكتابة والإملاء والقراءة الجهرية والطريقة التوليفية تجمع بين الصوتية والطريقة الجميلة (٤٩).

- رسالة تقدم بها السيد يونس صالح الجنابي في المفاضلة بين الصوتية والجمالية وظهر فيها تساوي الطريقتين علماً بأن الباحث يعنى بالكلية الطريقة التوليفية (٥٠).

- الدراسة التي أجراها الدكتور عبدالجليل مرتضى التميمي في بعض المدارس الابتدائية بشأن تفضيل المعلمين والمعلمات لإحدى الطريقتين الصوتية و التوليفية وكان التفضيل إلى جانب الطريقة التوليفية (٥١).

وتعددت مراكز البحوث المعنية بالتربية تعدد غيرها في العلوم الاجتماعية والطبيعية الصرفة والتطبيقية في الجامعات وفي الوزارات المختصة وتناسب الأقسام العليا في الجامعات منذ أواسط السبعينات حتى أخذت تتكاثر في الثمانينات والتسعينات وكان من مراكز البحوث التربوية مركز جامعة بغداد وآخر لوزارة التربية كما نشطت أقسام التربية في جامعة بغداد والجامعة المستنصرية على الرغم مما واجه العراق من تحديات خطيرة.

ونختار من الذخيرة الكبيرة ما نستأنف به الحديث عن الطريقة الصوتية كما تجلت في كتاب القراءة الخلدونية الذي لا يزال يتواصل اعتماده بالتعجيل في إدراج الطريق الجمالية مع الصوتية.

ويقع الاختيار أولاً على بحث صدر عن مركز البحوث والدراسات التربوية في وزارة التربية وشارك فيه الدكتور عناد غزوان والدكتور سليم الداهري والدكتور جمال نجم العبيدي والبحث بعنوان تقويم الطريقة التوليفية في تعلم القراءة والكتابة للمبتدئين^(٥٢) ويميز البحث بين نوعين من الطرق تركيبية تبدأ بالأجزاء والانتقال منها إلى الكل ومنها الصوتية أو طريق كلية تبدأ بالكل الجملة أو الكلمة وتنقل

على الأجزاء وتوصف بالتحليلية وهناك ما يجمع بين الاتجاهين وهي التحكم
التوليفية وقد دعا إليها الحصري كما اقتبسنا له من رأي في جزء سابق من هذه
الدراسة.

وقد تم تطبيق الطريقتين كل منهما على مجموعة مؤلفة من 140 طفلاً في
مدارس بغداد والكوت والحلة وكانت النتائج على الوجه الآتي:

- تفوق الطريقة التوليفية على الطريقة الصوتية في اختيار المفردات بشكل
واضح.

- تفوق تلاميذ مجموعة التوليفية في محافظة بغداد/ الكرخ في معظم الاختبارات.

- تفوق تلاميذ المجموعة الصوتية في بغداد/ الرصافة في معظم الاختبارات.

- تفوق الطريقة التوليفية على تلاميذ الصوتية بشكل واضح جداً في سائر
الاختبارات فضلاً عن التحصيل الكلي في مدينة الحلة (بابل).

وقد استنتج الباحثون أن المعلم ذو الكفاية هو الذي يصنع الفرق وينتج التفوق
وأضاف الباحثون أنهم وجدوا أن التلاميذ في التوليفية يتمتعون بمزيد من الجرأة
والثقة بالنفس والبشاشة وقوة الشخصية عن تلاميذ الصوتية ولا يتضح لي كيف
تمت السيطرة على العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية بين الأطفال في هذا
الحكم.

ولاحظوا ضعف اهتمام المعلمين والمعلمات بسرعة القراءة والفهم على الرغم
من تأكيدهما في الأهداف والتوجيهات.

وثمة دراسة أخرى أجريت على عينة مشتقة من اثنتي عشرة مدرسة، أسهمت فيها عينات عشوائية مؤلفة من 360 تلميذاً يمثلون الصفوف الثلاثة الأولى طبقت عليهم ثلاثة اختبارات لقياس تحصيلهم في القراءة تعرفاً على الكلمات وفهماً لها وسرعة في قراءتها.

وقد قام بالتجربة فريق من الباحثين مؤلف من الدكتور علي جاسم الزبيدي والدكتور عباس عبد مهدي والدكتور مجيد مهدي والسيد عبدالحق أحمد محمد^(٥٣).

واتفق المعلمون والمعلمات الذين تولوا تطبيق الطريقتين على استخدامهم طرائق مختلفة وملائمة للصور المستخدمة في الكتابين والعلامات من كل من الكتابين ومألوفة في البيئة وموضوعات الكتابين مشوقة يسهل تعلمها ولا يواجه التلامذة صعوبة في استتساخ الكلمات ولا يواجهون صعوبة في قراءة الكلمة في غير موضعها الأول وهم متفقدون في الجوانب السلبية أيضاً من حيث أن الصعوبات تواجه في الأيام الأولى وتحتاج إلى وقت أطول وكثرة الأخطاء الإملائية وأدت النتائج إلى:

تفوق التلاميذ في الصف الأول في التعرف والفهم من أصحاب الطريقة الصوتية ولكنه تفوق يضمحل في الصفوف اللاحقة.

إن تحقيق أي من البرنامجين يتوقف بدرجة كبيرة على توافر الظروف المادية والإنسانية.

يحظى البرنامج الصفوف على تأييد الوالدين لسابق الخبرة به.

يحتاج البرنامج التوليقي لمزيد من التدريب عليه ولمدة طويلة.

وإذا أخذت النتائج بصورة عامة بدا منها أن الفروق ليست حاسمة في تفضيل طريقة على أخرى. وقد ظلت القراءة الخلدونية هي المعتمدة حتى الثمانينات، وقد أقدمت وزارة التربية على تطبيق الطريقة التوليفية منذ أوائل التسعينات ولكن لا تزال المدارس التي تطبق فيها لا تتجاوز 1500 مدرسة من بين 8250 مدرسة في إحصائيات سنة 1998م تطبق الطريقة الصوتية في الخلدونية.

تطوير الأهداف التربوية :

وقد عنيت وزارة التربية سنة 1982 بمراجعة الأهداف التربوية وما يترتب من أهداف المراحل فألفت لجنة رئيسية، وتولت لجان فرعية مراجعة أهداف المراحل وتمت مناقشة المقترحات في ندوة شاملة ضمت كبار المسؤولين والمتخصصين وكبار العاملين في الوزارة.

فجاء الهدف الشامل للنظام التربوي في القطر العراقي على الوجه الآتي:

"تنشئة جيل واع مؤمن بالله محب لوطنه مؤمن بأمنه العربية وبرسالتها وأهدافها في الوحدة والحرية والاشتراكية، آخذ بالتفكير العلمي، متسلح بالعلم والخلق معتمد العمل والتعلم الذاتي مالك لإرادة النضال، قادر على مواجهة التحديات المصيرية المتمثلة في الإمبريالية والصهيونية والشعبوية، مستوعب لمعطيات التطور الحضاري متفتح على الفكر الإنساني في إطار من الأصالة والمعاصرة.

وتتبع من هذا الهدف الشامل أهداف عامة يسر بموجبها النظام التربوية

بحملته ويسعى إلى تحقيقها في حركته نجمها على الوجه الآتي: (٥٤).

ويعني الإيمان بالإنسان قيمة عليا والعمل على تطوير شخصية من جوانبها

كافة روحاً وجسماً وفكراً وخلقاً وذوقاً وإرادة وتحقيق تكاملها وتوازنها وتفاعلها مع

مجتمعها، وتمكين المواطن من فهم حقوقه الإنسانية الأصيلة وفهم وجباته الإنسانية

الحضارية.

ثانياً: الهدف الديني:

ويعني ترسيخ الإيمان بالله وبرسالته ويتجلى بحرية الاعتقاد ورفض الإلحاد

وفهم الإسلام. حيث كونه ثورة إنسانية كبرى تفاعلت معها الأمة العربية فحملت

رسالتها ونشرتها بين الشعوب وتأكيد القيم الإنسانية التي تدعو إليها الديانات.

ثالثاً: الهدف الوطني:

ويعني ترسيخ الوحدة الوطنية والتماسك الاجتماعي بين المواطنين، وتنمية

روح المواطنة الصالحة وما تتضمنه من حب الوطن والولاء والموازنة بين الحقوق

والواجبات ورعاية المصلحة العامة، وفهم تاريخ العراق ومزاياه الحضارية وفهم

الخصائص للمجتمع العراقي واعتماد الوحدة الوطنية أساساً للوحدة القومية.

رابعاً: الهدف القومي

ويعني الولاء للأمة العربية والإيمان بوحدتها العمل من أجلها وتعميق الوعي

القومي بالروابط الوثيقة له، وحدة وطن ولغة وثقافة وتاريخ ومصالح وإرادة

ومصير، وفهم خصائص الأمة العربية على تنوع أقطارها وتجديدها والعمل من أجل تحقيق وحدتها.

خامساً: الهدف الديمقراطي

ويعني في جوهره تنظيم الحياة على أسس الحرية والمساواة وترسيخ مبادئ الديمقراطية الشعبية وترسيخ مبدأ سيادة القانون وتكافؤ الفرص وتنمية المشاركة الواسعة للجميع وتطبيق الأساليب الديمقراطية في المؤسسات التربوية.

سادساً: الهدف الاشتراكي:

ويعني إشراف الدولة على تنظيم الحياة الاقتصادية وضمان وفرة الإنتاج وعدالة التوزيع وبتجلى ترسيخ المبادئ الاشتراكية في الحياة وسيطرتها على وسائل الإنتاج وفهم التنمية الشاملة بوصفها تحقيقاً للتقدم في سائر مجالات الحياة.

سابعاً: الهدف العلمي:

ويعني الاعتماد على العلم الحديث منهجاً ومحتوى، فكرياً وتطبيقاً في سائر مجالات الحياة بترسيخه بأسلوب التفكير في معالجة القضايا والمشكلات وتقدير أصوله في الحضارات القديمة والسالفة وفي الحضارة العربية الإسلامية وإرساء التقنية الحديثة في الوطن العربي تنمية للكفايات البشرية.

ثامناً: هدف العمل:

ويعني تقدير العمل عنصراً أساسياً للنشاط الإنساني والحضاري وغنى تقدم المجتمعات واعتماد الخبرة العملية ركناً أساسياً في التربية بدءاً من ممارستها بالأيدي وتطوير مهاراته وربطه بمطالب المهن.

تاسعاً: هدف القوة والبناء:

ابتداء من تنمية القوة في شخصية الإنسان وتطوير قدراته وإرادته على القوة والبناء والإسهام في تماسك المجتمع ومنعته وتنمية روح الجندية وخصائصها في الضبط والطاعة والنظام والمحافظة على أسرار الوطن والصبر والتجمل والثقة بالنفس والتضحية والفداء والعفة والإخلاص وتعميق الوعي بحاجة الأمة العربية إلى استيفاء مطالب الأمن.

عاشراً: هدف الأصالة والتجديد:

باتخاذ مواقف حضارية تتسم بالأصالة والتمسك بخير ما في الماضي من قيم حفاظاً على الهوية القومية وفهم الحضارة العربية الإسلامية والعناية باللغة العربية لغة القرآن وعاء تراث الأمة وإبراز الشخصية القومية وتعميق الوعي بالمشكلات الحاضرة والتحديات المستقبلية وتنمية الإبداع والابتكار في تجديد الحياة وتحسين نوعيتها علماً وأدباً وفكراً.

حادي عشر: هدف الإنسانية:

ويعني الانفتاح على الشعوب عامة والتفاعل مع القوى الصالحة في مجتمعاتها وعلى الفكر الإنساني واستيعاب إنجازاته وتقوية الروابط مع الشعوب الإسلامية وفهم الحضارة المعاصرة وإنجازاتها والعمل على إصلاحها وتوجيهها وجهاتها السليمة.

ثاني عشر: هدف التربية المستمرة:

تنمية قدرات الإنسان العربي على التعلم الذاتي وإتقان مهاراته الأساسية واعتماده مواصلة تربية ذاته ومواجهة التغيرات الحضارية وتطوير نظام لا مدرسي للكبار. وهي أهداف وردت في استراتيجية تطوير التربية العربية أجريت عليها تعديلات يسيرة لا سيما في عنوان واحد أو اثنين منها وتؤلف بذوراً لفلسفة تربية عربية تغنى بها السياسات التربوية وصولاً على المناهج الدراسية والممارسات في التعلم والتعليم.

وقد ترجمت إلى أهداف للمراحل وتبذل المساعي لاستيعابها في المناهج وقد اعتمدت على صعيد القيادات التربوية.

وجاء طبع المناهج في التسعينيات بأهداف أقرب إلى استيعاب الأهداف الجديدة مع بعض الاختصار في محتوياتها لصعوبات الطباعة، وإنما غنمت المناهج غنماً كبيراً من لحملة الإيمان الكبرى التي سيأتي مجمل لجوانبها الرئيسة.

الحملة الإيمانية الكبرى:

وقد غنمت اللغة العربية غنماً كبيراً وغنم الإيمان بالدين غنماً أكبر من الحملة الإيمانية التي أمر بها السيد الرئيس صدام حسين (حفظه الله ورعاه) في يوم 1993/6/14م، قبل سبع سنوات وأشرف على قيادتها ويواصل التوجيه لحركتها،

وتقضي بأن يكون القرآن الكريم موضع عناية واهتمام، حفظاً للكثير من سوره
الكريمة تدريجاً بدءاً من الصف الأول الابتدائي حتى الصف السادس الإعدادي في
خلال مرحلة التعليم العام على مدى أعوامها الاثنى عشر وفهماً واستيعاباً للمعاني
وتشرباً للقيم ومنازع الفكر والأخلاق.

وقد استجابت الجهات المسؤولة في وزارة التربية لهذه المهمات الجليلة في
التخطيط الوافي والسليم وتوفير الإمكانيات وحشد الكفايات على وفق منهج واضح
المعالم للسياسة التربوية وعلى أسس واضحة ومنها:

- مراعاة مبدأي الشمول والتكامل في دراسة القرآن الكريم.
- تركيز الفهم الأصل للقرآن الكريم بعيداً عن التفاصيل والاجتهادات.
- تأكيد تيسير تدريس معاني القرآن الكريم للمساعدة في فهمها واستيعابها بدقة
وبصورة ملائمة لمراحل النمو العقلي للتلامذة.
- التدرج في تحفيظ القرآن الكريم على وفق مراحل الدراسة المتتابعة.
- ربط فهم القرآن الكريم بتطوير لغة الطالب وسلامة نطقه ورصانة فكره،
وصلاح أخلاقه.

وقد استهل التنفيذ بتشكيل لجنة مركزية للحملة الإيمانية الوطنية الكبرى تولت
مطالب التنفيذ ومتابعة حركته وتقويمها وترديد توجهاتها، وصبت الجهود وفق
الأسس والمنطلقات التي تضمنها توجيه الرئيس القائد صدام حسين (حفظه الله
ورعاه)، فشملت الجهود إمداد الملاكات التعليمية وتنمية براعاتها في مهماتها
إعداداً وتدريباً متواصلين، وتوفير مستلزمات إدخال مادة التربية الإسلامية في

الامتحانات العامة. كما أجريت عدد من البحوث والدراسات بهدف تطوير الحملة وإغنائها وتذليل الصعوبات التي تواجهها وتحديد ما تواجهه من مشكلات ففي مجال المناهج أعيد النظر بكتب التربية الإسلامية، ما عدا كتب الصفوف الثلاثة الأولى من الدراسة الابتدائية، إذ تضمنت هذه الكتب الحديث النبوي الشريف والعقائد والعبادات والسير وجوانب الإيمان ومضامينه في السلوك، وزادت حصص التربية الإسلامية لمراحل الدراسة كافة، وتم إصدار كراس يعين السور التي تحفظ لكل صف من الصفوف، وطبعت أعداد مضاعفة من أجزاء القرآن الكريم وكتب التربية الإسلامية، ونفذت آلاف الأنشطة الإيمانية على صعيد المحافظات ونظمت برامج إذاعية يومية في التلفزيون للتدريب على ترتيل القرآن الكريم وتجويده، وللتوجيهات الفكرية لمعانيه ودلالاته، والوصايا الأخلاقية لقيمه وأنماط السلوك المتوخى منه، وأنتج العديد من الأشرطة الوثائقية والمسجلات القرآنية ونفذت برامج لإعداد المعلمين في مختلف المراحل ولتدريبهم على وفق مطالب الحملة الإيمانية الكبرى. وأسهمت في الحملة الإيمانية وزارات الثقافة والإعلام والتعليم العالي والبحث العلمي والأوقاف والشؤون الدينية والداخلية ونقابة المعلمين والاتحاد الوطني لطلبة العراق والاتحاد العام لنساء العراق.

وتضمن المنهج:

المرحلة الابتدائية:

تلاوة وفهم المعاني للأجزاء الستة الأولى من القرآن الكريم لكل صف جزء منه بالتتابع بدءاً من جزء (عم) إلى الجزء الخامس والعشرين وتحفظ.

وأجريت عدد من البحوث التربوية لتقويم الحملة الإيمانية الكبرى نقتصر على واحدة منها قام بها باحثان في علوم التربية هما الأستاذ الدكتور قبيل كودي حسين بالجامعة المستنصرية والأستاذ المساعد الدكتور قيس عبدالفتاح من جامعة تكريت وهي بعنوان "نمو المفاهيم الإيمانية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" تحدت المشكلة في: مستوى درجة معرفة التلاميذ للمفاهيم الواردة في كتب التربية الدينية، وهل هناك فروق في فهمها بين تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الدراسة الابتدائية وتم إجراء الدراسة على عينة عشوائية من مركز محافظة بغداد وبلغ عددها 981 من 1388 مدرسة يبلغ عدد تلامذتها 914472 وتأتي العينة من الصفوف الثلاثة الأخيرة من الدراسة الابتدائية وطبق عليهم اختيار تحصيل يكشف نمو المفاهيم الإيمانية لديهم، حددت موضوعاته بخمسة أنواع من الإيمان: بالله سبحانه وتعالى، وبالرسل والأنبياء عليهم السلام، وبالكتب السماوية وبوجود الملائكة، والإيمان باليوم الآخر، واشتقت أهداف سلوكية وكانت عدد التلامذة في العناية للربع 342 وللخامس 317 وللسادس 322، وحدد الوسط الحسابي للنتائج في الاختبار كما يأتي: للربع 69.35 وللخامس 80 وللسادس 95.56 وبالمعدل 87.90 وأوضح أن مستوى معرفة المفاهيم تزداد بصورة متدرجة بمتابعة مستوى النمو العقلي والتحصيل المعرفي وتدل على نتيجة إيجابية في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة كما اشتملت عليها التربية الدينية وكما أغنتها تلاوة القرآن الكريم وفهم معانيه.

ويمكن أن يقال بحظ من الدقة أن الحملة الإيمانية كما جاء وصف معالمها الرئيسية تمثل نقلة واسعة وحميدة في استناد التربية الدينية في العراق إلى القرآن الكريم والركون إليه تلاوة وفهماً وحفظاً لبعض سورته بصورة متدرجة في خلال صفوف التعليم العام بدءاً من الصف الأول الابتدائي ونهاية بالصف السادس

الإعدادي على مدى لا يقل عن اثني عشر عاماً من الدراسة مما لم يشهده التعليم النظامي في العراق على مدى سيره خلال ثمانية عقود، فهي إغناء للإيمان ومن وراء ذلك إغناء للغة العربية بالذات وإن تأثير هذه الحملة تمتد إلى الجماهير، بما يتوالى برامج الحملة في الإذاعة المرئية يوماً بعد يوم، وبما تشعره بها كل أسرة وأبنائها وبناتها في اتصال مستمر بالقرآن الكريم، واعتقد أن هذه الحملة الوطنية بهذا الشمول والتخطيط السليم وبالبرامج المساندة لها لا سيما في إعداد المعلمين وتدريبهم وفي تأكيدها لفهم القرآن وحفظه في الصدور تمثل حدثاً رئيسياً في التربية العربية يعز نظيره في سائر مناهج الأقطار العربية بأنظمة التربية المعاصرة فيها، وهذا خير ما اختتم به الدراسة ومن الله التوفيق.

الحواشي

- (1) Unesco: History of Mankind: of Mankind: Cultural and scientific Development 1963 Unesco, Paris: p.363.
2. Op. cit 359
Op.cit, pp. 650/651

(2) المصدر نفسه ص359.

(3) المصدر نفسه ص650/651.

(4) العقاد، عباس محمود: لغة الشاعرة/ مكتبة غريب.

- (5) البسام، عبدالعزيز، العربية الفصيحة لغة التعليم في الوطن العربي، ص 39-48 اللغة العربية والوعي القومي بحوث ومناقشات مركز دراسات الوحدة العربية/نيسان/1984.
- (6) Tyler, Ralf, Basic Principles of Curriculum and Interuction , The University Of Chaicago Press, Chicago 1969.
- (7) المنظمة العربية للتربية والثقافة العلوم: تقرير استراتيجية تطور التربية العربية الفصل السابع/ بيروت 1979.
- (8) Bloom, B.S. (etal), Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain, Longman, green& co. London 1959.
- (9) KrathowI, D. (etal) Taxonomy of Educational Objectives: Affective Domain 1956.
- (10) الحصري، ساطع: مذكراتي في العراق 1920-1941 ص 135-143. منشورات دار الطليعة 1960.
- (11) المصدر نفسه 211-229.
- (12) الحصري، ساطع: دروس في أصول التدريس/الجزء الثاني/ أصول تدريس اللغة العربية/ مطابع الغندور بيروت 1962 ص 27-32.
- (13) المرجع السابق نفسه 19-22.
- (14) المرجع السابق نفسه 37-44.
- (15) وزارة المعارف العراقية: مرشد المعلم/ الفصل العاشر 348-416 ترجمة عبدالعزيز البسام ط 3/1377 ص 348-416.
- (16) الحصري: المرجع السابق نفسه ص 62-63.
- (17) المجمع العلمي العراقي: محمد بهجة الأثري/ كتاب المجمع العراقي في تكريمه عدنان الدوري: ملامح من سيرته ص 358.
- (18) المجمع السابق نفسه: عبدالعزيز البسام: الأثري: المتربي والمربي ص 76-77.
- (19) المرجع السابق نفسه: عدنان الدوري ص 348.
- (20) المرجع السابق نفسه: ص 74-76.
- (21) المرجع السابق نفسه: عدنان الدوري 348.
- (22) المجمع العلمي العراقي: المجمع العلمي العراقي في خمسين عاماً إعداد سالم الألوسي ص 14.

- (23) المرجع السابق نفسه ص 15 وص 27-28.
- (24) المرجع السابق نفسه ص 37-44.
- (25) وزارة التربية/ بغداد: الأهداف التربوية العامة في القطر العراقي 1983م.
- (26) المرجع السابق نفسه: ص 52-53.
- (27) العزاوي: الدكتور نعمة رحيم: من قضايا اللغة العربية ص 31، مطبعة وزارة التربية 1988م.
- (28) وزارة التربية بغداد: منهاج الدراسة الإعدادية 1974.
- (29) الجواري، أحمد عبدالستار: نحو التيسير - دراسة ونقد منهجي/ مطبوعات المنهج العلمي العراقي ص 9، 1984م.
- (30) المصدر نفسه ص 16-17.
- (31) المصدر السابق نفسه ص 12.
- (32) المصدر السابق نفسه ص 72.
- (33) المصدر نفسه ص 23.
- (34) المصدر نفسه ص 38.
- (35) المصدر نفسه ص 47.
- (36) المصدر نفسه ص 49.
- (37) المصدر نفسه ص 50-65.
- (38) المصدر نفسه ص 138-139.
- (39) العزاوي مرجع سابق ص 19-26.
- (40) المصدر نفسه ص 19-26.
- (41) المصدر نفسه ص 27-33.
- (42) الجواري، أحمد عبدالستار: نحو القرآن/ مطبوعات المجمع العلمي العراقي 1974م.
- (43) السامرائي، فاضل صالح: معاني القرآن، جامعة بغداد الجزء الأول والثاني 1986-1987. والجزءان الثالث والرابع 1991م.
- (44) السامرائي: التعبير القرآني/ جامعة بغداد 86-87.

- (45) السامرائي: الجملة العربية: تأليفها وأقسامها/ منشورات المجمع العلمي العراقي بغداد 1998م.
- (46) الراوي: مسارع حسن والحسون سالم: "رأي في قواعد تعليم اللغة العربية" ص139-162 مجلة المجمع العلمي العراقي، الجزء الأول، المجلد الرابع والثلاثون.
- (47) المصدر نفسه ص143.
- (48) المصدر نفسه ص 143-144.
- (49) المصدر نفسه 144-145.
- (50) وزارة التربية بغداد، مركز البحوث والدراسات التربوية: تقويم الطريقة التوليفية في تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين/ دراسة ميدانية (بالرونيو) 1992.
- (51) وزارة التربية بغداد: مركز البحوث والدراسات التربوية/ دراسة تحليلية تتبعية مقارنة في تقويم الطريقة التوليفية في تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين.
- (52) وزارة التربية/ بغداد: خطة تعليم القرآن الكريم وفهمه/ مديرية وزارة التربية رقم (1) منشور بالرونيو دور الجهات المساندة للحملة الوطنية الكبرى، جمادى الأخرى 1419-1998م.
- (53) وزارة التربية/ مركز البحوث والدراسات التربوية: نمو المفاهيم الإيمانية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية/ الأستاذ الدكتور قبيل كودي حسين وقيس عبد الفتاح.