الفصل التاسع

تطور منهج التعبير فى التعليم الثانوى العام فى مصر فى الفترة من ١٩٢٣: حتى الآن

يشتمل هذا الفصل على :

أولاً: تطور منهج التعبير فى الفترة من ١٩٢٣ : ١٩٥١:

١- أهداف التعبير فى هذه الفترة.

٢-موقع التعبير فى خطط اللغة العربية الصادرة فى هذه الفترة.

٣-توجيهات وطرق تدريس وموضوعات التعبير فى هذه الفترة.

ثانياً: تطور منهج التعبير فى الفترة فى ٥٢ حتى الآن:

١- أهداف التعبير فى هذه الفترة.

٢-موقع التعبير فى خطط اللغة العربية الصادرة فى هذه الفترة.

٣-توجيهات وطرق تدريس وموضوعات التعبير فى هذه الفترة.

٤-التطور الكمى والكيفى لمنهج التعبير فى التعليم الثانوى العام خلال فترة الدراسة من ١٩٢٣ حتى الآن.

obeikandl.com

الفصل التاسع

تطور منهج التعبير فى التعليم الثانوى العام فى مصر فى الفترة من ١٩٢٣: حتى الآن

أولاً: تطور منهج التعبير فى التعليم الثانوى بمصر فى الفترة من ١٩٢٣ : ١٩٥١:

لعل التعبير يعد أهم أغراض الدراسة اللغوية على الإطلاق... وإجادته تعتبر أسمى غاية يجب على المدرسين أن يعملوا على تمكين التلاميذ منها بكل ما لديهم من الوسائل والجهود، وحسب التعبير مكانة أن يكون هو القالب الذى يصب فيه المرء أثمن ما لديه من الأفكار، وأن يكون هو الصلة التى تربطه بغيره من أبناء جنسه ووطنه، وتجعله يتفاعل مع المجتمع الذى يعيش فيه.

والتعبير بأنواعه المتمثلة فى دروس المحادثة والإنشاء الشفوى والكتابى، هو الغاية من تعليم اللغة للتلاميذ، وكل ما يدرسونه من سائر فروع اللغة ، إنما هى وسائل غايتها إتقان التعبير[١].

فهل اهتمت المناهج فى الفترة من (١٩٢٣ : ١٩٥٢) بالتعبير اهتماما يوازى مكانته بين المواد الدراسية؟ هذا ما تحاول الصفحات التالية الإجابة عنه من خلال استعراض منهج التعبير فى تلك المناهج من خلال المحاور التالية:

- تطور أهداف التعبير فى هذه الفترة.
- تطور خطة الدراسة لمنهج التعبير فى هذه الفترة.
- التوجيهات وطرق التدريس وموضوعات التعبير فى هذه الفترة.

أ- تطور أهداف الإنشاء فى الفترة من ١٩٢٣ : ١٩٥١:

منهج عام ١٩٢٣:

لم يذكر هذا المنهج أى هدف أو غرض لتدريس الإنشاء، واكتفى ببعض التوجيهات التى تعين المدرس أثناء تدريسه[٢].

مناهج عام ١٩٢٨:

حددت هذه المناهج هدفا للتعبير الشفوى انحصر فى تعويد الطلبة الكلام الصحيح واستقامة التفكير وحسن الإلقاء، وتمرينهم على سرعة الخاطر وسلامة البديهة. ولم يذكر المنهج أى غرض للتعبير الكتابى[١].

---

١ -محمد صالح سمك: فن التدريس للتربية اللغوية، مرجع سابق، ص ٤٢٤.

٢ - مناهج التعليم الثانوى لعام ١٩٢٤، مرجع سابق، ص ٩.

وقد استمرت الأهداف كما هى دون أى تغيير حتى صدرت مناهج عام ١٩٣٥[٢].

مناهج عام ١٩٣٥ بنين:

لم تذكر هذه المناهج أية أهداف لتدريس الإنشاء، واكتفت بذكر بعض التوجيهات للمعلم[٣].

ولكن مناهج عام ١٩٣٥ بنات فقد ذكرت الغرض من الإنشاء بصورة عامة، وهو نفس الغرض الذى ذكر فى مناهج عام (١٩٢٨) دون أدنى تغيير[٤].

واستمر هذا الهدف فى مناهج عام (١٩٤٨)[٥] ولكن مناهج عام (١٩٤٩) عادت إلى تجاهل ذكر هدف للإنشاء، واكتفت بذكر بعض التوجيهات للمعلم[٦].

ومن المعروف بأن هذه المناهج لم يُكتب لها الاستمرار فألغى العمل بها بعد شهور قليلة، وأعيد العمل بمناهج عام (١٩٤٨) حتى قيام ثورة يوليو ١٩٥٢.

ومن الاستعراض السابق لأهداف الإنشاء فى المناهج التى صدرت من ١٩٢٣ : ١٩٥١، يمكن استخلاص عدد من النتائج منها:

١-إغفال معظم المناهج التى صدرت فى هذه الفترة ذكر أى هدف للإنشاء، واكتفت بذكر عدد من التوجيهات للمعلم.

٢-لم يحدث فى الهدف من الإنشاء -كما نصت عليه بعض المناهج- (مناهج ١٩٢٨، ١٩٣٥ بنات، ١٩٤٨) أى تطور طوال هذه الفترة، بل ظل ثابتا دون تغيير.

٣-لم تهتم المناهج التى صدرت فى هذه الفترة بذكر أهداف للإنشاء اهتمامها بغيره من المواد، رغم ماله من أهمية كبرى فى مجال تعليم اللغة العربية.

ب- تطور خطة الدراسة لمنهج الإنشاء فى التعليم الثانوى فى الفترة من ١٩٢٣ : ١٩٥١:

هل اهتمت الخطط الدراسية التى صدرت فى هذه الفترة بالتعبير، وأفردت له عدداً ملائماً من الساعات الدراسية ؟ للإجابة على هذا السؤال يجب تفقد خطط الدراسة بالمناهج التى صدرت فى تلك الفترة.

---

١ - مناهج التعليم الثانوى لعام ١٩٢٨، مرجع سابق، ص ص ٣،٤.

٢ - مناهج التعليم الثانى لعام ١٩٣٠، مرجع سابق، ص ٤.

• مناهج التعليم الثانوى لعام ١٩٣٤، مرجع سابق، ص ص ٤، ٥.

٣ - مناهج التعليم الثانوى للبنين ١٩٣٥، مرجع سابق، ص ٦٥.

٤ - مناهج التعليم الثانوى للبنات ١٩٣٥، مرجع سابق، ٢٥.

٥ - مناهج التعليم الثانوى لعام ١٩٤٨، مرجع سابق، ص ٤٠.

٦ - مناهج الدراسة للمرحلة المتوسطة، ١٩٤٩، مرجع سابق، ص ٢٩.

obeikandl.com

منهج عام ١٩٢٤:

أغفل هذا المنهج - تماماً- توزيع الساعات على فروع اللغة العربية، واكتفى بتحديد عدد الساعات الكلى للغة العربية وهو (٨) ساعات، ويعتقد أن الإنشاء كان يحظى بساعتين، ومما ساعد على هذا الاعتقاد النصيب الوافر من الساعات المخصصة لدراسة اللغة العربية، والتى لم تحظ بها اللغة العربية فى أى من المناهج التى صدرت بعده.

وفى المناهج التى صدرت عامى ١٩٢٨ ، ١٩٣٤ كان نصيب التعبير كالآتى:

جدول رقم (٢٢)

جدول يوضح نصيب التعبير فى خطة مناهج عامى ١٩٢٨ ، ١٩٣٤

فرع الدراسة	السنة الدراسية	عدد ساعات اللغة العربية	الصف الأول	الصف الثانى	السنة الثالثة	السنة الرابعة		السنة الخامسة		المجموع	النسبة
						أدبى	علمى	أدبى	علمى		
الإنشاء	١٩٢٨	٤٢	١	١	١	٢	١	٢	١	٩	%٢١,٤
الإنشاء	١٩٣٤	٤٢	١	١	١	٢	١	٢	١	٩	%٢١,٤

ولكن ابتداء من عام ١٩٣٥ أرجىء التخصص للسنة الخامسة فكانت الخطة كالتالى:

جدول رقم (٢٣)

جدول يوضح نصيب التعبير من الساعات فى خطة مناهج عامى ١٩٣٥، ١٩٤٨

فرع الدراسة	السنة المكتبية	عدد ساعات اللغة العربية	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة			المجموع	النسبة
							أدبى	علمى	رياضة		
الإنشاء	١٩٣٥	٤٢	١	١	١	١	١	١	١	٧	%١٦,٦
الإنشاء	١٩٤٨	٤٦	٢	٢	١	١	١	١	١	٩	%١٩,٥

ومن الجدولين السابقين يتضح مايلى:

١-اهتمام المناهج جميعها التى صدرت فى هذه الفترة بالإنشاء حيث خصصت له عدداً ملائماً من الساعات، فكان فى منهج عام (١٩٢٨) ومنهج عام (١٩٣٤) (٩) ساعات بنسبة (٢١,٤%) من ساعات اللغة العربية، ولكنه انخفض فى عام (١٩٣٥) إلى سبع ساعات بنسبة (١٦,٦%) من عدد الساعات المخصصة للغة العربية، ثم عاد إلى الارتفاع مرة أخرى فى منهج عام (١٩٤٨) حيث وصلت ساعاته إلى (٩) ساعات بنسبة (١٩,٥%) من عدد ساعات اللغة العربية.

٢-حظى الصف الرابع والخامس الأدبى فى مناهج عام (١٩٢٨)، وعام (١٩٣٤) على ساعتين من الساعات المخصصة للغة العربية أسبوعياً، كما حظى الصف الأول والثانى فى مناهج عام (١٩٤٨) بساعتين من ساعات اللغة العربية أسبوعياً، وهو أكبر معدل له طوال هذه الفترة.

ج- تطور توجيهات وطرق تدريس وموضوعات الإنشاء فى الفترة من ١٩٢٣ : ١٩٥١:

منهج عام (١٩٢٤):

يتحدث هذا المنهج عن موضوعات الإنشاء فيقول: إن موضوعات الإنشاء يجب أن تنتخب مما يناسب عقول التلاميذ ويفيدهم فى حياتهم وتكون معلوماتهم كافية للكتابة فيه ويرسم المنهج الطريق لمعالجة التلاميذ موضوعات الإنشاء، وذلك عن طريق التدريب على اختيار المعانى المستقيمة، وانتقاء الألفاظ اللائقة، وسهولة التعبير، ومتانة التركيب وحسن الأسلوب. ويفضل أن يعرض المعلم على تلاميذه - أحياناً- نماذج إنشائية مستوفية لما تقدم، ويبين لهم وجه استيفائها لذلك.

وينبه المنهج إلى أن حفظ التلاميذ لكثير من الآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة، وأمثال العرب وحكمهم يعين على الإنشاء، ويساعد التلاميذ فى كتاباتهم. ويصحح المعلم موضوعات الإنشاء خارج الدرس وعند كثرة الملاحظات يبيضها التلميذ خارج الدرس أيضاً.

وقد حدد المنهج عدداً معيناً من الموضوعات لكل صف دراسى ففى الصف الأول يكتب التلاميذ ما لا يقل عن (١٥) موضوعاً فى السنة، ويرتقى العدد ليصل إلى (٢٠) مرة فى الصف الثانى وكذلك فى الصف الثالث والرابع[1].

ويلاحظ على هذا المنهج أنه اهتم باختيار الموضوعات المناسبة للنمو العقلى للتلاميذ، والتى لها صلة بحياتهم. كما فطن لأهمية حفظ آيات من القرآن الكريم والأحاديث والحكم فى تقويم أسلوب التلاميذ وتقويته.

منهج عام ١٩٢٨:

قسم هذا المنهج الإنشاء إلى قسمين: إنشاء كتابى، وإنشاء شفهى. ومما ذكره فى الإنشاء الكتابى أن تكون موضوعات الإنشاء مناسبة لعقول الطلاب وثيقة الصلة بحياتهم، وحدد المنهج أن تكون الموضوعات فى السنوات الثلاثة الأولى أدخل فى باب الحس منها فى باب المعنويات، ولكن فى السنتين الرابعة والخامسة يمكن أن يُرتقى بموضوعات الإنشاء فتكون موضوعات معنوية، مثل الخواطر والمعانى، وأشار المنهج إلى أن يكون للوصف نصيب وافر فى جميع السنين.

ويوصى المنهج المعلم بالتركيز فى معالجة الأخطاء على المناقشة العامة، فيعرض الأستاذ الكراسات على الطلبة بعد إصلاحها ويختار طائفة منها، ثم يناقش الأخطاء الموجودة بها ويوضح وجه الصواب. ولا يقتصر الأمر فى ذلك على الأخطاء النحوية والإملائية، بل

---

١ - منهج الدراسة للتعليم الثانوى، عام ١٩٢٤، مرجع سابق، صفحات ٩:١٤.

يجب أن يتناول وضوح التعبير وسلامة الذوق، وصحة الأفكار وتسلسلها ويحسن أن يقرأ بعض التلاميذ المجيدين ماكتبوه بعد إصلاحه ليكون حافزا لهم على المزيد ودافعا لغيرهم إلى المناقشة والتسابق.

أما الإنشاء الشفوى:

فقد ذكر المنهج أنه يحسن – أحيانا – أن يكون موضوع الإنشاء الشفوى إعدادا للكتابة فيه[1].

وقد حدد المنهج عدد الموضوعات لكل صف، ففى الصف الأول والثانى والثالث يكتب الطلاب (١٢) موضوعا فى السنة ، أما الصف الرابع والخامس فالقسم الأدبى يكتب (١٥) موضوعا ، أما القسم العلمى فيكتب (١٢) موضوعا ، فى السنة[2].

ومن هذا المنهج يتضح أن هناك تطورا ظاهرا يفرقة عن سابقة، فقد اهتم هذا المنهج بتوضيح أخطاء التلاميذ ومناقشتهم فيها، وتوضيح أوجه الصواب فيها، ولم يكتف بالأخطاء الإملائية والنحوية، وإنما أشار إلى ضرورة العناية بإصلاح الأساليب والأفكار وتسلسلها ووضوحها، وتمثل أيضا فى الاهتمام بتشجيع المجيدين، وحث غيرهم على الاجتهاد، وذلك بقراءة المجيدين ماكتبوه بعد إصلاحه، فيكون ذلك دافعا لغيرهم للمناقشة والتسابق.

منهج عام ١٩٣٤:

لم تخرج التوجيهات الخاصة بالإنشاء فى هذا المنهج عن الإطار الذى حدده منهج علم ١٩٢٨، فقد اهتمت بتوضيح الأخطاء، ومناقشة المعلم للتلاميذ فيها. والاهتمام بأسلوب الطالب وبوضوح الفكرة وتسلسلها، كما استمر الاهتمام بالمجيدين وتشجيع غيرهم على أن يقتدوا بهم[3].

وبالنسبة لعدد الموضوعات، فقد حدد هذا المنهج عدد الموضوعات للصف الأول والثانى والثالث الثانوى بـ (١٥) موضوعا، وفى الصف الرابع والخامس بـ (١٨) موضوعات للقسم الأدبى، (١٥) موضوعا للقسم العلمى[4].

وقد نبه المنهج على أن تختار موضوعات الإنشاء بالصف الأول الثانوى من بيئة التلميذ ومشاهداته العامة كرحلة فى قطار أو سفينة، وكوصف صورة أو سوق...، كما ينبغى أن يطلب من التلاميذ الكتابة فى موضوعات عدة فى الدرس

---

١ – منهج التعليم الثانوى لعام ١٩٢٨، مرجع سابق ، ص ص ٣، ٤.

٢ –المجع السابق صفحات ١٦ : ١٤.

٣ – مناهج التعليم الثانوى للبنين والبنات، ١٩٣٤، مرجع سابق، ص ص ٤ ، ٥.

٤ – المرجع السابق، صفحات من ١٠ ، ١٥، ٢٢، ٢٩.

الواحد، ويكتفى منه بسطور قليلة فى كل موضوع، وذلك لعدم إحاطة التلاميذ - فى هذه السن- بمعاني الموضوعات المطولة، والإلمام بها من جميع أطرافها، ويكون هذا بمثابة تدريب وذريعة إلى الكتابة فى الموضوعات بإسهاب فى السنين الأخرى[1].

منهج عام ١٩٣٥:

وفى هذه المناهج تم الفصل بين مناهج البنين والبنات، فكانت **التوجيهات** فى منهج البنين تتجه إلى الإقلاق من الموضوعات التحريرية، حتى يتمكن الطلاب والمعلمون من العناية بها، كما يتيح ذلك للمعلمين فرصة لإصلاح الموضوعات إصلاحا مثمرا ؛ فإن الإسراف فى عدد الموضوعات يستتبع عجز المعلم عن الإصلاح الدقيق، والمناقشة فى الأخطاء العامة والخاصة، فيصبح درس الإنشاء لغوا لا خير فيه.

كما تركت هذه المناهج للمعلم الحرية التامة فى اختيار الموضوعات التى يكتب فيها الطلاب، على أن تستمد من البيئة والظروف والحوادث الطارئة، ومن القراءة التى يقرؤها الطلاب[2].

وفى هذا التوجيه ثمة تطور محمود، حيث حاول ربط الطالب ببيئته ومجتمعه وما يعج به من أحداث جارية، كما تحاول ربط مادة الإنشاء بالمطالعات التى يقرؤها الطالب، وفى هذا نظرة تكاملية للغة العربية، وإفادة من مطالعات الطلاب، وحث على الإكثار منها.

أما عن **الموضوعات** التى حددها المنهج لكل صف، ففي الصف الأول والثاني والثالث والرابع يكتب الطلاب مالا يقل عن (١٢) موضوعا، يكتبون منهم أربعة موضوعات فى المنزل بعد مناقشتهم فيها فى الدرس، ويكتبون الثمانية الأخرى بالدرس بعد المناقشة الشفهية أحيانا، وارتجالا أحيانا أخرى. ويشير المنهج إلى أن الموضوعات الشفهية تتخذ أساسا للموضوعات التحريرية، وإلى جانبها لابد من تمرين الطلبة على التحدث والإلقاء فى موضوعات سهلة التناول. وينبغي أن تختار موضوعات الإنشاء الكتابي والشفوي من المسائل التى تتصل بيئة التلميذ ومشاهداته العامة، وأن يعنى فيها عناية خاصة بالوصف الدقيق غير المتكلف[3].

وفى السنة الثالثة يزيد على ما سبق " تدريب الطلاب على موضوعات معنوية تتعلق بالحياة العامة مما يقع فى دائرة تفكيرهم"[4]. ويزيد فى السنة الرابعة " ولاسيما الموضوعات

---

١ - المرجع السابق، ص ١٠.

٢ - منهج التعليم الثانوى بنين، ١٩٣٥، مرجع سابق، ص ٦٥.

٣ - المرجع السابق، ص ١٠٧.

٤ - المرجع السابق، ص ١١١.

التى تتعلق بالشئون الاجتماعية والاقتصادية التى تشغل المجتمع"[١]. أما السنة الخامسة التوجيهية، فلم يحدد المنهج عدداً من الموضوعات، وإنما ذكر فى القسم الأدبى "ضرورة أن يكلف الطلاب تحرير المقالات ويمرنون على المناظرات والخطابة فى موضوعات مختلفة"، وفى القسمين العلمى والرياضى" يحررون المقالات ويراعى أن تكون ذات صبغة علمية عامة"[٢].

ويلاحظ على هذا المنهج اهتمامه بالمجتمع المصرى، وما يعج فيه من أحداث، ومحاولة ربط التلميذ بهذا المجتمع وأحداثه وظروفه الاجتماعية والاقتصادية. فقد شهدت الثلاثينيات من هذا القرن صراعات عديدة بين الفرد والدولة، وبين التقدمية والرجعية، وبين الملك والأمة، وبين الاحتلال والشعب، وبين الأحزاب المختلفة، وكانت هذه الصراعات بمثابة المجال الحيوى الذى يجمع الطلاب خاصة حول مشاكل بلدهم، يدرسونها ويحللونها ويحاولون الوصول إلى أصوب الطرق لحلها[٣]. فكان المسرح والصحيفة ومناهج الدراسة، هى مجالات التنفيس عما يعانيه الشعب من كبت وضيق وشعور بالظلم، وقد حاول واضعو منهج الإنشاء إتاحة الفرصة للطلاب للتنفيس عما فى صدورهم، فكأن التوجيه بكتابة موضوعات ترتبط بأحداث المجتمع والبيئة، مع تمرينهم على المناظرة والخطابة التى اعتمد عليها أهل ذلك الوقت فى كثير من الشئون.

وفى منهج عام ١٩٣٥ بنات: كانت الموضوعات هى نفسها التى ذكرت فى منهج ١٩٣٥ البنين[٤]، أما التوجيهات فكانت هى نفسها التى ذكرت فى مناهج عام ١٩٢٨[٥].

منهج عام ١٩٤٧ / ١٩٤٨:

جاءت التوجيهات وعدد الموضوعات صورة مماثلة لما جاء فى مناهج عام (١٩٣٥) بنات، والتى كانت صورة من مناهج عام ١٩٢٨[٦].

مناهج عام ١٩٤٩:

يلاحظ على هذه المناهج تطور يعد طفرة قياساً بالمناهج السابقة – فيما يتعلق بالإنشاء– فقد اهتم المنهج اهتماماً كبيراً بالإنشاء بنوعيه، كما أوجب هذا المنهج أن تستمد

---

١ – المرجع السابق، ص ١١٤.

٢ – المرجع السابق، ص ١١٧.

٣ – حافظ محمود، أرشيف صحفى، جريدة الجمهورية، ٢٤ أغسطس، ١٩٧٠.

٤ – منهج التعليم الثانوى بنات، ١٩٣٥، مرجع سابق، صفحات ٢٩ : ٤٤.

٥ – المرجع السابق ص ٢٥.

٦ – مناهج التعليم الثانوى، ١٩٤٨، مرجع سابق، ص ص ، ٤٠ ، ٤١.

الموضوعات التى يكتب فيها الطالب مما يحيطه من شئون الحياة فى الأسرة والمجتمع وظواهر الطبيعة، وأن يربط المعلم بين الإنشاء ونواحى النشاط فى المدرسة كالتمثيل وتحرير مجلة، كما أشار إلى ضرورة الاهتمام باستعدادات الطلاب وقدراتهم الإنشائية، وتهيئة المجال الصالح لنموها، وتعويد الطلاب الاستقلال فى التفكير والتخيل.

وقد أورد المنهج عددا من المجالات المشتقة من حياة الطالب وما يحيط به، وترك للمعلم الحرية فى أن يختار منها أو يقيس عليها وفق مقدرة تلاميذه، وما توحى به شئون الحياة الجارية ومنها:

- قصص مقروءة أو مسموعة، رحلة أو حادث من حوادث الحياة الواقعية، كتابات اجتماعية وأدبية مما ينشر فى الصحف والمجلات تختار وتناقش، تحليل بعض المقطوعات الشعرية، قراءة فصل من كتاب وتلخيصه ومناقشته، مناظرات فى موضوعات مناسبة، موضوعات يقترحها التلاميذ أنفسهم، موضوعات تتصل بحياة الأبطال وسيرهم بعد قراءتها.

ويذكر المنهج ضرورة أن يعتاد التلميذ الاعتماد على نفسه فى التفكير وفى التعبير الشفهى والكتابى، ويشجعهم على الحرية والاسترسال فى القول ما لم يخرجهم ذلك عن الموضوع، وأن يكون دور المعلم الإرشاد لا التلقين، كما أشار إلى ضرورة استفادة المعلم من فروع الدراسة العربية الأخرى فى تقويم كتابات الطلاب وإصلاح أخطائهم اللغوية والنحوية، وتعويدهم تعريف الأساليب الجميلة وتذوقها[1].

وبذلك يتضح أن واضعى مناهج سنة (١٩٤٩) كانت لهم نظرة تقدمية تربوية تضاهى ما يطالب به التربويون فى التسعينيات، فقد اهتم هذا المنهج بالتلميذ اهتماما كبيرا بقدراته واستعداداته وميوله، وجعله محورا للعملية التعليمية، وَجعل المعلم مرشدا وموجها لا ملقنا وترك للطالب الحرية فى التعبير عن الرأى والاسترسال فى القول، كما حاول واضعو هذا المنهج ربط الطالب بيئته وأحداث مجتمعه، وبنظرة متفحصة للمجالات التى حددها ليختار منها المعلم، أو ليقيس عليها، يلاحظ أنها تربط الطالب بفروع المادة (حل بعض المقطوعات الشعرية- قصص مقروءة أو مسموعة- قراءة فصل من كتاب وتلخيصه) كما أن بها دعوة للقراءة وترغيب فيها، واهتمام بالتلخيص وهو مهارة لم تشر إليها المناهج السابقة، كما يلاحظ الدعوة لقراءة الصحف والمجلات، وليس فقط الكتب وهذا يربط الطالب بالأحداث الجارية فى مجتمعه، كما تبث فى الطلاب حب المناقشة، وإثبات الذات عن طريق عرض الحجج والبراهين، وذلك من خلال المناظرات التى دعا إليها المنهج.

---

١ - مناهج الدراسة للمرحلة المتوسطة، ١٩٤٩، مرجع سابق، ص ص ٢٩،٣١.

obeikandl.com

هذا إلى جانب دعوة المعلم إلى الاستفادة من فروع الدراسات العربية الأخرى فى تقوية اللغة لدى الطلاب، وهذه نظرة تكاملية للمنهج ككل، وربط اللغة العربية بمواد الدراسة الأخرى، بالإضافة إلى الاهتمام بتذوق الأساليب الجميلة.

كل هذا يدل على أن واضعى هذا المنهج كانت نظرتهم وفكرهم التربوى ناضج إلى حد بعيد، فهذا لب ما ينادى به التربويون فى التسعينيات من هذا القرن.

ويلاحظ على هذه التوجيهات أنها تتمشى مع ساد المجتمع المصرى من ظروف سياسية واجتماعية وثقافية، أوجبت الحاجة إلى المواطن المستنير القادر على الدفاع عن حقوقه وحريته، القادر على التعبير السليم واختيار الألفاظ التى تصيب الهدف مباشرة، خاصة بعد صدور العديد من الصحف التى تهتم بقضايا المجتمع ومشاكله، والتى عالجت الكثير من الموضوعات والمشاكل المجتمعية بأسلوب علمى يهتم بوضوح الفكرة، وصياغتها فى عبارة بسيطة سليمة، تساعد على إثراء الفكر المصرى، وتعمل على إخصاب اللغة العربية، ما أوجب معه ضرورة تذوق هذا الأسلوب ومحاولة محاكاته.

أما الموضوعات فقد حدد المنهج عدد الموضوعات بما لا يقل عن ستة عشر موضوعاً للسنة الأولى والثانية[1].

وبعد بضعة شهور ألغى العمل بهذا المنهج، وأعيد العمل بمناهج عام (١٩٤٨)، التى هى مناهج عام (١٩٣٥) دون تغيير.

<u>ومن العرض السابق لتوجيهات وطرق تدريس وموضوعات الإنشاء يمكن استخلاص عدد من الملاحظات منها:</u>

١-قسمت المناهج جميعها الإنشاء إلى نوعين: كتابى وشفوى، فيما عدا منهج سنة ١٩٢٤، حيث اكتفى بالحديث عن الإنشاء بوجه عام، دون التقسيم إلى شفهى وكتابى.

٢-فطن منهج عام (١٩٢٤) - دون غيره- إلى أهمية حفظ الآيات والأحاديث والأمثال والحكم فى تنمية الثروة اللغوية للطلاب وترقية أسلوبهم.

٣-أكدت المناهج منذ عام (١٩٢٨) وحتى نهاية هذه الفترة على أن تكون موضوعات الإنشاء فى السنوات الأولى أدخل فى باب الحس منها فى باب المعنويات، ثم يرتقى بها منذ السنة الثالثة فيكتب التلاميذ فى الموضوعات المعنوية، وفى هذا مراعاة للنمو العقلى والفكرى للتلاميذ.

---

١ - مناهج الدراسة المتوسطة، ١٩٤٩، مرجع سابق، ص ص ٣٣ ، ٣٦.

openkandil.com

٤-اهتمت المناهج جميعها منذ عام (١٩٢٨) وحتى نهاية هذه الفترة بالوصف، وأشارت إلى ضرورة الاهتمام بالوصف الدقيق غير المتكلف.

٥-اهتمت المناهج منذ عام (١٩٣٥) بالتعبير الشفوى وجعلته أساساً للتعبير الكتابى، كما اهتمت بضرورة تمرين الطلبة على التحدث والإلقاء.

٦-اهتمت المناهج جميعها منذ عام (١٩٢٨) وحتى نهاية الفترة بربط الطالب ببيئته ومجتمعه، وكانت مناهج عام (١٩٤٩) أشد هذه المناهج اهتماماً بالمجتمع وظروفه ومشكلاته، وعملت على أن تجعل الطالب يعايش هذه الظروف سواء كانت اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية من خلال كتابته للموضوعات الإنشائية.

٧-عملت المناهج منذ عام (١٩٣٥) على تعويد الطلبة المناظرات والخطابة، وذلك بالسنة الخامسة، ويتمشى هذا مع ما ساد المجتمع من ظروف فى ذلك الوقت.

٨-أشارت المناهج منذ عام (١٩٢٨) إلى عدم التركيز فى تصحيح الإنشاء على الأخطاء الإملائية والنحوية فقط، بل ضرورة العناية بالفكرة وتسلسلها ووضوحها.

٩-تذبذبت المناهج التى صدرت فى تلك الفترة فى تحديد عدد الموضوعات الإنشائية التى يكتبها الطلبة ارتفاعاً وانخفاضاً، فبينما حدد منهج عام (١٩٢٤) ١٥ موضوعا للصف الأول في العام ، ٢٠ موضوعا لكل من الصف الثاني والثالث والرابع اتجه منهج عام (١٩٢٨) إلى تخفيض عدد الموضوعات إلى (١٢) موضوعا فى السنوات الثلاثة الأولى والقسم العلمى من السنتين الرابعة والخامسة، و(١٥) موضوعا للقسم الأدبى ٠ وفي منهج عام (١٩٣٤) عادت الموضوعات إلى الزيادة ' فكانت في الثلاث سنوات الأولى والقسم العلمي من السنتين الرابعة والخامسة (١٥) موضوعا وللقسم الدبي (١٨) موضوعاً. ولكن منهج (١٩٣٥) فطن إلى ضرورة الإقلال من موضوعات التعبير، حتى يتمكن التلاميذ والمعلمون من العناية بها، فخفضت الموضوعات إلى (١٢) موضوعاً، ورغم أن منهج عام (١٩٤٩) عاد بها إلى الارتفاع إلى (١٦) موضوعاً إلا أن العمل به لم يستمر سوى بضع شهور ثم عاد العمل بمناهج عام (١٩٣٥).

١٠-كان منهج عام (١٩٤٩) - فيما يخص الإنشاء- طفرة من التطور حيث اهتم بميول الطلاب وقدراتهم، وربطهم بالبيئة والأحداث الجارية بالمجتمع، ودعا إلى القضاء على سلبية الطالب ودفعه إلى التفاعل والنشاط، كما جعل المعلم مرشداً لا ملقنا، وعمل أيضاً على تكاملية المنهج وربط اللغة العربية بغيرها من المواد الدراسية الأخرى.

١١-لم يحدث تطور يذكر فى توجيهات وطرق تدريس وموضوعات التعبير منذ عام (١٩٢٨) وحتى نهاية هذه الفترة باستثناء منهج عام (١٩٤٩).

١٢-كان التعبير يطلق عليه طوال هذه الفترة اسم " الإنشاء " ولم يعرف باسم التعبير إلا منذ عام ١٩٥٨ حين صدور المناهج المشتركة بين البلاد العربية ٠

ثانياً: تطور منهج التعبير فى التعليم الثانوى بمصر فى الفترة من ٥٢: حتى الآن:

يتم فى الصفحات التالية تناول منهج التعبير فى التعليم الثانوى بمصر فى الفترة من ١٩٥٢حتى الآن من خلال المحاور التالية:

* تطور أهداف التعبير ٠ * تطور خطة التعبير . * تطور محتوى التعبير في هذه الفترة ٠

أ- تطور اهداف التعبير فى التعليم الثانوى العام فى مصر منذ عام ٥٢ حتى الان:

منهج عام ١٩٥٣:

لم تحدد مناهج عام (١٩٥٤/٥٣) أهدافا واضحة للتعبير، وإنما جاءت الأهداف ضمن الغاية التى يتوخاها المنهج من تعليم اللغة العربية. وانحصرت فى أن تكون عبارة التلميذ الكتابية والشفوية سليمة، وأن يظهر فيها التهذيب اللغوى، والسمو الأدبى والفكرى، ظهورا لم يكن مرجوا فى التعليم الإعدادى.

ومما يعين على الوصول إلى هذه الغاية أن يجعل التلاميذ يكتبون فى الشئون المختلفة، كتابة يوحى بها تفكيرهم لا تفكير غيرهم لهم[١].

وفى المناهج المشتركة بين البلاد العربية عام ١٩٥٨/٥٧: كان الهدف من التعبير يساق ضمن الأهداف الخاصة لتعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، ولم يفرد له هدف خاص به. وكانت الأهداف تدور حول تنمية القدرة على الكتابة بأسلوب جيد فى موضوعات متنوعة، يظهر فيها أثر الاطلاع وسلامة التفكير، والقدرة على الارتجال والمناقشة وعرض الأفكار مع سلامة العبارة[٢].

مناهج عام ١٩٦٢/٦١:

حدد هذا المنهج أهدافاً واضحة للتعبير تسبق التوجيهات وهى : " أن يزداد نمو المهارات والقدرات التى بدأت تنمو فى المرحلة الإعدادية عند التلميذ فى فنون التعبير الوظيفى، من مناقشة وعرض للأفكار والآراء، وإلقاء الكلمات والخطب وكتابة التقارير والملخصات، وأن تزداد قدرة التلميذ على التعبير عما يقرؤه بأسلوبه الخاص، وتعيين العناصر الأساسية فى الموضوع، ووضع عناوين جزئية لكل قسم من أقسامه، وأن تنمو قدرة التلميذ

---

١ - مناهج التعليم الثانوى العام ١٩٥٤/٥٣، مرجع سابق، ص ٢٦.

٢ - المناهج المشتركة بين البلاد العربية ١٩٥٨/٥٧، مرجع سابق، ص ٢٥.

على التعبير الكتابى عن خبراته وآرائه الخاصة، فى أسلوب سليم يتسم بوضوح الأفكار وصحتها وتنظيمها، مع مراعاة قواعد الترقيم والتقسيم إلى فقرات، ومراعاة الهوامش[١].

ويبدو من الأهداف السابقة نوع من التطور؛ حيث زاد الاهتمام بالتعبير الوظيفى، كما اهتم بإعادة صياغة المقروء بأسلوب التلميذ الخاص، واتضح الاهتمام بآرائه وخبراته، وظهر- لأول مرة- الاهتمام بوضع عناوين جزئية وبقواعد الترقيم والتقسيم إلى فقرات، ومراعاة الهوامش . وكلها لم تتطرق إليها المناهج السابقة.

وظلت هذه الأهداف دون تغيير فى مناهج عام ١٩٦٦، ١٩٦٩، ١٩٧٠[٢].

مناهج عام ١٩٧٩/٧٨:

لم تتغير أهداف التعبير فى هذه المناهج عما جاء فى المناهج السابقة، ولكن أضيف إليها "إعداد الطالب للمواقف الحية التى تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على الارتجال"[٣].

مناهج عام ١٩٩٢/٩١:

مع بداية التسعينيات، اهتمت المناهج بأهداف فروع اللغة العربية اهتماما كبيرا. وفيما يخص التعبير فقد أسهمت هذه المناهج فى شرح الأهداف، وقسمتها إلى ثلاثة أنواع: أهداف معرفية، أهداف وجدانية، أهداف مهارية.

الأهداف المعرفية:

وكانت تدور حول استيعاب التلميذ مكونات الموضوع من مقدمة وعرض وخاتمة، ودلالات علامات الترقيم، ونظام الفقرات فى الكتابة، وأن يعبر فى وحدات فكرية ويستوعب القواعد اللغوية الخاصة بالتراكيب والصياغة والإملاء والخط، ويدرك قيمة استخدام الأفعال المضارعة المعبرة والحوار والموازنات، ويعرف كيف يوظف الاقتباسات توظيفاً صحيحاً، ويغنى خبراته المباشرة بالزيارات والرحلات وخبراته غير المباشرة بالقراءة والاستماع.

الأهداف المهارية:

أن ينتقى التلميذ ألفاظاً للدلالة على المعانى المتنوعة، ويصوغها فى عبارات صحيحة، ويعبر تعبيراً صحيحاً عن أحاسيسه ومشاعره وأفكاره، ويتقن الأعمال الكتابية المختلفة التى يمارسها فى حياته العلمية والفكرية ويعبر فى أفكار مترابطة متدرجة عميقة منظمة، ويستخدم

---

١ – مناهج الدراسة الموحدة للمرحلة الثانوية ١٩٦٢/٦١، مرجع سابق، ص ٧٨.

٢ – أنظر فى هذا الصدد:

- المناهج الموحدة للمرحلة الثانوية لعام ١٩٦٦، مرجع سابق، ص ٦٩.
- المناهج الموحدة للمرحلة الثانوية لعام ١٩٦٩، مرجع سابق، ص ٦٩.
- المناهج الموحدة للمرحلة الثانوية لعام ١٩٧٠، مرجع سابق، ص ٦١.

٣ – مناهج المرحلة الثانوية عام ١٩٧٩/٧٨، مرجع سابق، ص ٤٨.

أدوات الربط بدقة، وأن يكتب الخطابات بأنواعها والبرقيات، ويعد الكلمات الافتتاحية والختامية، ويلخص ما يقرؤه مع مراعاة الدقة والإيجاز والتنظيم. وأن يزاوج بين الأساليب الخبرية والإنشائية، وينوع صوته ليعبر عن الانفعالات التى تكمن وراء أحاديثه[1].

وقد استمرت هذه الأهداف دون تغير يذكر حتى نهاية هذه الفترة فى عام ١٩٩٩/٩٨[2].

ومن استعراض أهداف التعبير فى الفترة من ٥٢ حتى الآن يمكن استخلاص عدة نقاط من أهمها:

١-لم تفرد أهداف واضحة وخاصة بالتعبير إلا منذ صدور مناهج عام ١٩٩٢/٦١. أما قبل ذلك فكانت أهداف التعبير تساق ضمن الأهداف الخاصة للغة العربية.

٢-طرأت على أهداف التعبير فى هذه الفترة بعض التطورات حيث اهتمت بفنون التعبير الوظيفى (مناهج ١٩٥٣) وبإعادة صياغة المقروء بأسلوب التلميذ، ووضع عناوين جزئية، وبقواعد الترقيم والتقسيم إلى فقرات، ومراعاة الهوامش (مناهج عام ١٩٦٢/٦١) وتوظيف الاقتباسات وعقد الموازنات والتعبير فى وحدات فكرية... (مناهج عام ١٩٩٢/٩١).

٣-لم يلحق بأهداف التعبير منذ صدور مناهج عام (١٩٦٢/٦١) وحتى صدور مناهج (١٩٩٢/٩١) أى تطور، فقد ظلت ثابتة دون تغيير يذكر.

٤-تعد أهداف التعبير فى مناهج (١٩٩٢/٩١) أكثر الأهداف تطورا فى هذه الفترة، حيث تنوعت بين أهداف معرفية ووجدانية ومهارية.

ب- **تطور خطة التعبير فى خطط اللغة العربية فى الفترة من ٥٢: حتى الآن:**

جدول رقم (٢٤)

جدول يوضح نصيب التعبير من خطط اللغة العربية فى الفترة من ٥٢: حتى الآن

السنة الدراسية	عدد ساعات اللغة العربية	الصف الأول	الصف الثانى		الصف الثالث		المجموع	النسبة المئوية
			أدبى	علمى	أدبى	علمى		
١٩٥٣	٣٢	١	١	١	١	١	٥	%١٥,٦
١٩٥٨	٣١	١	١	١	١	١	٥	%١٦

---

١ - مناهج المرحلة الثانوية (التعليم العام) عام ١٩٩٢/٩١، مرجع سابق، صفحات ٣٤: ٣٦.

٢ - أنظر فى هذا الصدد:

- مناهج المرحلة الثانوية (التعليم العام) عام ١٩٩٤/٩٣، مرجع سابق، ص ص ٤٠، ٤١.
- مناهج المرحلة الثانوية (التعليم العام) عام ١٩٩٥/٩٤، مرجع سابق، ص ص ٥٨، ٥٩.
- وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتعليم الثانوى، التوجيهات العامة للعام الدراسى ١٩٩٩/٩٨، مرجع سابق ص ص ٧١- ٧٣

تابع جدول يوضح نصيب التعبير من خطط اللغة العربية فى الفترة من ٥٢: حتى الآن

١٩٦٢/٦١	٣١	١	١	١	١	١	٥	%١٦
١٩٦٦	٣١	١	١	١	١	١	٥	%١٦
١٩٧٠	٣١	١	١	١	١	١	٥	%١٦
			أدبى	علمى	رياضة			
١٩٧٩	٣٤	١	١	١	١	١	٦	%١٧,٦
٨٤/٨٣	٣٤	١	١	١	١	١	٦	%١٧,٦
٨٦/٨٥	٣٤	١	١	١	١	١	٦	%١٧,٦
٩١/٩٠	٣٠	١	١		١	١	٥	%١٦,٦
٩٥/٩٤	٣٠	١	١		١	١	٥	%١٦,٦
١٩٩٩/٩٨	٣٠	١*	١		١	١	٥	%١٦,٦

ومن الجدول السابق يتضح مايلى:

١- لم تتغير الساعات المخصصة للتعبير من بداية هذه الفترة وحتى نهايتها، فنصيب التعبير لم يتعد الساعة الواحدة فى جميع الخطط، لايختلف فى ذلك الأدبى عن العلمى.

٢-تغير نسبة ساعات التعبير إلى ساعات اللغة العربية ككل يتوقف على التشعيب فى الصف الثالث الثانوى، أو الصف الثانى الثانوى بغض النظر عن الساعات المحددة للتهبير، فهى واحدة لكل الصفوف.

جـ- تطور محتوى التعبير فى المناهج التى صدرت منذ عام ١٩٥٢ حتى الآن:

ويشمل هذا المحتوى التوجيهات وطرق التدريس التى نصت عليها المناهج الصادرة فى هذه الفترة، هذا بالاضافة إلى عدد موضوعات التعبير التى يكلف التلاميذ بكتابتها خلال العام الدراسى، ومجال هذه الموضوعات وذلك فى جميع المناهج التى صدرت فى الفترة من عام ١٩٥٢ وحتى الآن.

منهج عام ١٩٥٣:

حينما يتناول هذا المنهج الحديث عن التعبير فإنه يقسمه إلى قسمين:

أ- قسم يتحدث فيه عن طريقة معالجة موضوعات التعبير، والنواحى التى يجب العناية بها.

ب- والثانى يتناول فيه عدد موضوعات التعبير لكل فرقة:

---

* أغفلت مناهج التسعينيات توزيع عدد ساعات اللغة العربية على فروعها ولذا قامت الباحثة بمقابلة مستشار اللغة العربية بوزارة التربية والتعليم أ/عبد المعز أحمد الغمراوى، وكذلك بعض من موجهى وخبراء المناهج بالوزارة يوم الأربعاء الموافق ١٩٩٩/١/٢٨، وأفاد الجميع أن نصيب التعبير فى مناهج التسعينيات كان ساعة واحدة أسبوعياً لكل الصفوف . وأنه لم تطرأ أية تغييرات على منهج اللغة العربية منذ عام ١٩٩٥/٩٤ وحتى الآن من حيث الأهداف، والخطة، والمحتوى، الكتب وسوف يشهد التعليم الثانوى تطورات كثيرة من حيث المناهج والأهداف وغيرها بدءاً من عام (٢٠٠٠) إن شاء الله.

ففى القسم الأول: والذى يختص بمعالجة موضوعات التعبير والنواحى التى يجب العناية بـــها يذكر المنهج ما يلى:-

أولاً: تنمية قدرة الطلاب على التعبير، وذلك بتشجيعهم على القــراءة الجيــدة المتنوعــة فــى الفصل، وفى خارجه ويتأتى ذلك بما يلى:

أ- ربط موضوعات الإنشاء التى يكلف التلاميذ بكتابتها بما يقرؤون فعلاً، ويقترح المنهج علــى المدرس أن يُخبرالتلاميذ بالموضوع قبل الدرس، إذا كان يعتمد على معلومـــات معينــة، ليعدوه ويقرووُا عنه فى مراجعه.

أما إذا كانت الموضوعات لا تحتاج إلى تحضير، والتى يُقصد منها تعويــد التلاميــذ سرعة الاستجابة، مثل التعبير عن المشاعر والتعليق على الأحداث والظواهــر الاجتماعيــة، وكذلك الموضوعات الاختبارية، فكل هذه يكتب الطلاب فيها دون سابق إعداد.

ب- ربط الإنشاء بالنصوص وبموضوعات القراءة، كأن يُطالب التلاميذ بشرح ما قرووُا فــى كتب المطالعة أو فى دروس النصوص أو نقده والتعليق عليه.

جـ- أن تُختار موضوعات الإنشاء مما يثير فى التلاميذ روح التفكير فيها، ويبعــث نشــاطهم إليها، ومما يناسب مستواهم العقلى، وأن تتدرج من المحسوس المشاهد، إلى المعانى المجــردة.

ومن الأمثلة التى ذكرها لذلك:

- تلخيص بعض القصص أو تكميلها أو تأليفها.
- التعليق على الشئون الجارية مما تكثر الصحف الحديث عنه.
- إعداد خطب فى المناسبات القومية أو الاجتماعية.
- كتابة موضوعات شتى فى النواحى الاجتماعية وبخاصة نقد المجتمع.
- تصوير بعض نواحى البطولة فى التاريخ وفى الأحداث الهامة.
- موضوعات وصفية.
- إعداد تأييد أو معارضة لفكرة أو مبدأ.
- موضوعات فى بعض الشئون العالمية الهامة، وبخاصة ماكان منها ذا صلــة أو أثــر فــى حياتنا.
- موضوعات معنوية لتدريب التلاميذ على التعبير عن الأفكار المجردة[1].

ومما لاشك فيه أن هذه الأمثلة مقترحات عملية طيبة، لأنها تجعل تعبير الطلاب نابعــاً من خبرتهم سواء أكانت مباشرة، أم غير مباشرة، كما أنها عملت على ربط الطــلاب بعوالــم أخرى غير العالم الذى يعيشون فيه مما يساعد على اتساع مداركهم وفهمهم لما حولهم.

---

١ - مناهج مواد الدراسة للمرحلة الثانوية، ١٩٥٣، مرجع سابق، ص ٢٩.

ثانيا: تعويد الطلاب الدقة فى التعبير مع سمو العبارة وقوة الأسلوب، ويرى المنهج أن خير معين فى ذلك هو النقد عقب كل موضوع، والعناية بدراسة النصوص الأدبية دراسة تظهرهم على مواطن القوة فيها.

كما يرى المنهج أن من أهم الوسائل التى تحقق تنمية القدرة على التعبير والدقة فيه:

أ- ترك الحرية للطالب للاسترسال فى التعبير الشفوى، فلا يُقاطع فى خلاله بالإصلاح، وإنما يكون التوجيه والإرشاد بعد انتهاء الطالب من حديثه

ب- ضرورة أن يتبع كل موضوع شفويا كان أم تحريريا بنقد موجه، ولا يقتصر الأمر فى ذلك على الأخطاء النحوية والإملائية، بل يجب أن يتناول وضوح التعبير وصحة الأفكار وقيمتها وتسلسلها، وتنظيم الموضوع وتقسيمه إلى فقرات، ووضع علامات الترقيم، ويحسن ألا يتعرض المدرس لهذه النواحى جملة، بل يختار منها فى كل مرة ناحية أو ناحيتين يركز فيهما اهتمامه.

أما إصلاح الكراسات فيكون بطريقة الرموز، ليثير تفكير التلاميذ، ويبعث نشاطهم فى معرفة الصواب. وعلى المدرس أن يستوعب جميع الموضوعات التى نص عليها المنهج، وأن يصحح وضعها[1].

أما القسم الثاني: والخاص بالموضوعات، فيذكر المنهج لجميع الصفوف علمى كان أم أدبى ضرورة تخصيص أسبوع للتعبير الشفوى، يعقبه أسبوع التحريرى، ويكتب التلاميذ مالا يقل عن أثنى عشر موضوعاً. ثمانية منها بالفصل، وأربعة فى المنزل[2]. ويراعى الترقى مسايرة لنمو الطلاب[3] وأن تكون موضوعات القسم العلمى مما له صلة بثقافتهم العلمية[4].ويراعى فى اختيار الموضوعات ماذكره المنهج فى التوجيهات.

منهج عام ١٩٥٨/٥٧ المشترك:

اهتم هذا المنهج بالتعبير الإبداعى، ونبه إلى ضرورة تدريب التلاميذ جميعاً على كتابة الموضوعات الإنشائية، مع إتاحة الفرصة لذوى المواهب أن يكتبوا فى موضوعات أخرى تُلائم استعداداهم.

كما حرص هذا المنهج على زيادة العناية بالتعبير الوظيفى وخاصة فنون المناقشة وإلقاء الكلمات والخطب وكتابة التقارير والمذكرات والملخصات[5].

---

١ - المرجع السابق، ص ٣٠.

٢ - المرجع السابق، ص ٣٨.

٣ - المرجع السابق، ص ٤٥.

٤ - المرجع السابق، ص ٤٤.

٥ - المناهج المشتركة بين البلاد العربية ١٩٥٨/٥٧، مرجع سابق، ص ٣٠.

أما باقى التوجيهات فلم يخرج هذا المنهج عن الإطار العام الذى حـــدده منـــهج عـــام ١٩٥٣، فقد نص على أن تربط موضوعات الإنشاء بما قرأه الطلاب مـــن كتـــب وصحـــف ومجلات، وأن تكون دروس التعبير مثيرة لروح التفكير، ومناسبة لمستوى التلاميـــذ العقلـــى، وعند الكتابة فى موضوع يعتمد على معلومات معينة، يجـــب تكليـــف التلاميـــذ جمـــع هـــذه المعلومات ودراستها قبل عرضها. ومن أمثلة موضوعات الإنشاء التى نص عليها المنهج:

- قصص تلخص أو تكمل أو تؤلف.
- التعليق على شأن من الشئون الجارية.
- إعداد خطة أو كلمة لمناسبة وطنية أو اجتماعية.
- موضوعات فى نواحى شتى من الاجتماع ونقد المجتمع.
- تصوير نواحى البطولة.
- موضوعات وصفية.
- موضوعات فى بعض الشئون العالمية وبخاصة ما يتصل بحياتنا العربية.
- موضوعات تتصل بالنواحى الأدبية.

ونبه المنهج هنا إلى إمكانية اتخاذ كل تلميذ كراسة خاصة غير كراسة التعبـــير، ليبـــدأ فيها موضوعا من أول العام الدراسى يكتب فيه فصولا متتابعـــة، أو يـــدون فيـــها خواطـــره، وأفكاره، وتعليقاته المختلفة.

كما أشار المنهج إلى تعويد الطلاب ترتيب الأفكار وتسلسلها ووضوحها مع الدقة فـــى التعبير والحرص على جماله[١].

أما عدد الموضوعات المقررة على الصفوف المختلفة، فلم تخرج عما حدده منهج عام ١٩٥٣[٢].

مناهج عام ١٩٦٢/٦١:

لم تتغير التوجيهات والموضوعات فى هذه المناهج عما جاء فى المناهج المشتركة بين البلاد العربية[٣].

مناهج عام ١٩٦٦:

جاءت التوجيهات فى المناهج المعدلة لسنة ١٩٦٦ هى نفسها التى ذكرت فى المنـــاهج السابقة، دون أن يطرأ عليها أى تغيير، وكذلك مجال موضوعات التعبير ظل كما هو. ولكـــن هذه المناهج أضافت إليه موضوعات تتصل بالاتجاهات والقيم التى اشتمـــل عليـــها الميثـــاق

---

١ - المرجع السابق، ص ص ٣٠، ٣١.

٢ - المرجع السابق، ص ٣٢.

٣ - مناهج الدراسة الموحدة للمرحلة الثانوية، ١٩٦٢/٦١، مرجع سابق، ص ص ٧٩، ٨٠.

الوطنى[١] وهذا يدل على أن موضوعات التعبير سايرت ماكان يطرأ على المجتمع المصرى من تطورات.

ولم تأت مناهج عام ١٩٧٠ بجديد، فجاءت الموضوعات والتوجيهات كما كانت فى المنهج السابق[٢].

مناهج عام ١٩٧٩/٧٨:

لم تذكر هذه المناهج أية توجيهات لتدريس التعبير، واكتفت بذكر الغرض منه، ولم يخرج عدد الموضوعات الإنشائية المقررة على كل الصفوف عما ذكر فى المناهج السابقة[٣].

مناهج عام ١٩٩٢/٩١:

لم تذكر المناهج أية توجيهات لتدريس التعبير، واكتفت بذكر عدد الموضوعات لكل صف، وحددتها بأثنى عشر موضوعا، ست موضوعات للفصل الدراسى الأول، ومثلهم للفصل الدراسى الثانى[٤].وقد استمرت هذه المناهج حتى نهاية هذه الفترة ١٩٩٩/٩٨[٥].

ومن العرض السابق لمحتوى التعبير يمكن استخلاص الآتى:

١-لم يحدث تطور يذكر فى توجيهات تدريس التعبير منذ قيام ثورة يوليو ١٩٥٢، وحتى نهاية الفترة موضع البحث.

٢-لم يحدث أى تغيير فى عدد الموضوعات المقررة على الصفوف الثلاث بالتعليم الثانوى طوال هذه الفترة، فظلت ثابتة على (١٢) موضوعا لكل صف دراسى.

٣-منذ عام ١٩٧٤ وحتى نهاية هذه الفترة (١٩٩٩/٩٨) والمناهج لم تذكر أية توجيهات خاصة بالتعبير تعين المدرس أثناء عمله، أو تحدد المجالات التى ينتقى منها المعلم موضوعاته.

٤-يعد التعبير من أكثر فروع اللغة العربية التصاقا بالحالة السياسية والاقتصادية والاجتماعية فى المجتمع المصرى، فقد كانت موضوعاته صدى لما يحدث فى المجتمع المصرى من تغييرات وتقلبات.

٥-حرصت المناهج الصادرة منذ عام ١٩٥٣ وحتى عام ١٩٧٤ على ذكر المجال الذى يستمد المعلم منه موضوعات التعبير.

---

١ - مناهج الدراسة المعدلة للمرحلة الثانوية، ١٩٦٦، مرجع سابق، صفحات ٦٩: ٧١.

٢ - المناهج المعدلة فى المرحلة الثانوية، ١٩٧٠، مرجع سابق، صفحات ٦١ : ٦٣.

٣ - مناهج المرحلة الثانوية لعام ١٩٧٩/٧٨، مرجع سابق، ص ص ٤٨ ، ٤٩.

٤ -مناهج المرحلة الثانوية (التعليم العام ٩٢/٩١) مرجع سابق، صفحات ٤٣: ٤٩.

٥ - مناهج المرحلة الثانوية (التعليم العام ٩٥/٩٤) مرجع سابق، ص ص ٦٥ ، ٧٠.

• وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتعليم الثانوى، التوجيهات العامة للعام الدراسى ١٩٩٩/٩٨، مرجع سابق، ص ٨٢،٨٤.

٦-اهتمت المناهج جميعها التى صدرت منذ بداية هذه الفترة وحتى صدور مناهج عام (١٩٧٤) على إعداد التلاميذ لموضوعات التعبير، وجمع الأفكار والمعلومات للكتابة فيها، مما يربط الطالب بالمراجع والمكتبات.

٧-حرصت المناهج منذ عام ١٩٥٣ إلى ١٩٧٤ على تعويد الطالب طلاقة التفكير وسرعة الاستجابة، وذلك بالكتابة دون إعداد فى موضوعات ترتبط بالمشاعر والظواهر الاجتماعية.

٨-عملت المناهج الصادرة فى هذه الفترة على أن تربط التعبير بالنصوص والقراءة، وفى هذا دعوة إلى تكاملية اللغة.

٩-راعت المناهج الصادرة فى هذه الفترة مناسبة موضوعات التعبير للمستوى العقلى للتلاميذ، حين نصت على تدرجها من المحسوس المشاهد إلى المعانى المجردة.

١٠-عملت موضوعات التعبير على ربط الطالب بعوالم أخرى غير عالمة الذى يعيش فيه، مما يساعد على اتساع مداركه وفهمه لما حوله.

توصلت الدراسة من خلال الدراسة التاريخية لتطور منهج التعبير فى التعليم الثانوى من (١٩٢٣ حتى الآن) إلى مجموعة من المعطيات أبرزها ما يلى :

أ- بالنسبة لأهداف التعبير:

١-أغفلت معظم المناهج التى صدرت فى الفترة من (٢٣ إلى ١٩٥١) ذكر أهداف للتعبير، واكتفت بذكر عدد من التوجيهات للمعلم. ولم يذكر هدف واضح لتعبير فى الفترة من (١٩٥٢ وحتى الآن) إلا منذ صدور مناهج عام (١٩٦٢/٦١) أما قبل ذلك فكانت أهداف التبعير تأتى ضمن الأهداف الخاصة للغة العربية ككل.

٢-لم يشهد الهدف من التعبير فى الفترة من (٢٣ إلى ١٩٥١) أية تطورات تذكر، حيث ظل ثابتا دون تغيير، وكان يدور حول استقامة الأسلوب وحسن الإلقاء وسرعة الخاطر. ولكن بدءا من عام (١٩٥٣ وحتى الآن) دخل العديد من التطورات على أهداف التعبير، حيث اهتمت بفنون التعبير الوظيفى (منهج ١٩٥٣) وبإعادة صياغة المقروء بأسلوب التلميذ، ووضع عناوين جزئية، وبقواعد الترقيم والتقسيم إلى فقرات، ومراعاة الهوامش (منهج ١٩٦٢/٦١) وتوظيف الاقتباسات وعقد الموازنات، والتعبير فى وحدات فكرية... (منهج عام ١٩٩٢/٩١).

٣-لم يلحق بأهداف التعبير منذ صدور مناهج عام (١٩٦٢/٦١) وحتى صدور مناهج (١٩٩٢/٩١) أى تطور، فقد ظلت ثابتة دون تغيير يذكر.

ب- بالنسبة لخطة التعبير:

١-حظى التعبير بعدد ملائم من الساعات فى خطط الدراسة التى صدرت فى الفترة موضع البحث (١٩٢٣ حتى الآن) فكان نصيبه فى منهج ١٩٢٨ (٩) ساعات بنسبة (٢١,٤%) من

إجمالى ساعات اللغة العربية فى الأسبوع، ولكنه انخفض فى عام ١٩٣٥ إلى (٧) ساعات بنسبة (١٦,٦%) ثم عاد إلى الارتفاع فى منهج عام ١٩٤٨ حيث وصلت ساعاته إلى (٩) ساعات بنسبة (١٩,٥%)، ثم انخفض إلى (٥) ساعات بنسبة (١٥,٦%) فى مناهج ١٩٥٣. وظل محافظا على هذا العدد من الساعات حتى نهاية فترة البحث.

٢-خصصت جميع الخطط التى صدرت فى الفترة موضع البحث (١٩٢٣ حتى الآن) ساعة واحدة أسبوعيا للتعبير لجميع الصفوف، لا يختلف فى ذلك الأدبى عن العلمى، ولم يخرج عن هذه القاعدة إلا خطتى عام (١٩٢٨ ، ١٩٣٤) حيث خصصتا ساعتين أسبوعياً للقسم الأدبى فى السنة الرابعة والخامسة، وخطة عام (١٩٤٨) حيث خصصت ساعتين أسبوعياً للصف الأول والثانى.

ج- محتوى التعبير:

١-قسمت المناهج جميعها الصادرة فى الفترة من (٢٣ إلى ١٩٧٤) - فيما عدا منهج ١٩٢٤ التعبير إلى نوعين: شفهى وكتابى، وأشارت إلى أهمية التعبير الشفهى وجعلته أساساً للتعبير الكتابى .

٢-اهتمت المناهج جميعها الصادرة فى هذه الفترة بربط الطالب ببيئته ومجتمعه، وكانت مناهج عام (١٩٤٩) أشد هذه المناهج اهتماماً بالمجتمع وظروفه ومشكلاته، وبيئة الطالب وكل ما يحيط به، وعملت على جعل الطالب يعايش هذه الظروف من خلال كتابته للموضوعات الإنشائية.

٣-كان منهج عام (١٩٤٩) -فيما يخص التعبير- طفرة من التطور، حيث اهتم بميول الطلاب وقدراتهم، وربطهم بالبيئة والأحداث الجارية فى المجتمع، مع الاهتمام بفاعلية الطالب ونشاطه، كما جعل المعلم مرشداً وموجهاً، ودعا إلى تكاملية المنهج وربط اللغة بغيرها من المواد الدراسية الأخرى.

٤-راعت المناهج منذ عام ١٩٢٨ وحتى عام ١٩٧٤ مناسبة موضوعات التعبير للمستوى العقلى للتلاميذ، حين نصت على تدرجها من المحسوس المشاهد إلى المعانى المجردة.

٥-لم تشهد توجيهات وطرق تدريس التعبير فى الفترة من (١٩٢٣ - ١٩٥١) - باستثناء منهج ١٩٤٩- سوى تطورات يسيرة ظهرت فى مناهج عام (١٩٢٨)، وحافظت على ثباتها فى بقية المناهج. وتمثلت هذه التطورات فى توضيح أخطاء التلاميذ ومناقشتهم فيها سواء كانت أخطاء إملائية أو نحوية أو أسلوبية، مع العناية بوضوح الأفكار وتسلسلها.

٦-لحق بطرق تدريس التعبير فى مناهج عام (١٩٥٣) بعض التطورات التى تمثلت فى : إعداد التلاميذ للموضوعات وجمع الأفكار والمعلومات للكتابة فيها، النقد عقب كل موضوع، ترك الحرية للطالب للاسترسال فى التعبير الشفهى دون مقاطعة للإصلاح، كتابة الموضوع فى فقرات مع العناية بعلامات الترقيم، إصلاح الكراسات بطريقة الرموز على أن تشمل الأخطاء النحوية والإملائية والأسلوبية ووضوح الفكرة وتسلسلها.... وقد حافظت هذه الطريقة على ثباتها حتى عام (١٩٧٤)، حيث أحجمت المناهج بعد ذلك عن ذكر أية توجيهات أو طرق تدريس، أو تحدد المجالات التى ينتقى منها المعلم موضوعاته.

٧-يعد التعبير من أكثر فروع اللغة العربية التصاقا بالحالة السياسية والاقتصادية والاجتماعية فى المجتمع المصرى، فقد كانت موضوعاته صدى لما يحدث فى المجتمع المصرى من تغيرات وتقلبات.

٨-حرصت معظم المناهج التى صدرت فى الفترة من (١٩٢٣ - ١٩٧٤) على ذكر المجال الذى تستمد منه موضوعات التعبير، والذى تنوع بين تعليق على الشئون الجارية، إعداد خطب، مناظرات، مقالات، تلخيص أو تكميل قصة، معارضة لفكرة أو تأبيدها، بعض الشئون العالمية.

٩-عملت المناهج الصادرة منذ عام (١٩٣٥) وحتى عام (١٩٧٤) على ربط التعبير بالنصوص والقراءة، وفى هذا دعوة إلى تكاملية اللغة.

١٠-تذبذبت المناهج التى صدرت فى تحديد عدد الموضوعات التعبيرية التى يكتبها الطلبة ارتفاعا وانخفاضا، فبينما حددها منهج عام (١٩٢٤) بـ (١٥) موضوعا ، خفضها منهج (١٩٢٨) إلى (١٢) موضوعا، ثم عاد منهج (١٩٣٤) وارتفع بها إلى (١٥) مرة أخرى، ولكن منهج (١٩٣٥) عاد وانخفض بها إلى (١٢) موضوعا. واستمر هذا العدد حتى نهاية الفترة موضع البحث (١٩٩٩/٩٨) على أن يكتب التلاميذ ثمانية منها بالفصل، وأربعة فى المنزل.

١١- يلاحظ أن التعبير كان يعرف في المناهج التي صدرت منذ عام (١٩٢٣) وحتى عام (١٩٥٦) باسم " الإنشاء " ولكن بدءا من عام (١٩٥٧) حين صدرت المناهج المشتركة بين البلاد العربية تغير مسماه إلى " التعبير " ، وقد وافق هذا التغيير تطور مفهوم التربية – تماما – كما وافق تطور الغرض من التعليم الثانوي .

فقد كانت التربية في بداية الفترة موضع البحث تنظر إلى اللغة على أنها مادة دراسية تعلم لذاتها ، ولذا كان يراعى في وضعها زيادة الثروة اللغوية ، والمبالغة في الاهتمام بالمصطلحات الجافة ، مع تكليف التلاميذ باستظهار أساليب لغوية مختلفة والإلمام بمفردات

كثيرة ٠ وبالطبع كان هذا المخزون يتبلور في مادة " الإنشاء " باعتبار أنها القالب الذي يصب فيه التلميذ أثمن ما لديه من الأفكار والعبارات ٠

كما كان الغرض من التعليم الثانوي في – المقام الأول – إخراج منشئين أو كتبة (موظفين) تتصف كتاباتهم بالسلامة الإملائية والنحوية والأسلوبية ، وهي غالبا ما تتطلب من التلميذ مجموعة من الجمل والتعابير الوصفية مؤلفة من كلمات منتقاة ، راقية ، تحاكي أساليب وعبارات أساطين الكتاب في تلك الفترة ؛ ولذا كان المدرس يحرص على أن يقيد فوق السبورة ألفاظا وتعابير تساعد التلاميذ على إبراز العناصر الأساسية للموضوع ، كما تصلح – أيضا – لكل موضوع ٠ ومعنى هذا أن المدرس كان ينتظر دائما أن يعبر التلميذ عن غرضه بألفاظ مخزونة في ذاكرة المدرس ٠ وكان التلميذ يرى الخير كل الخير في محاكاة المدرس ، ويهمل ملكاته الإبداعية كل الإهمال ٠ (١)

ولكن تغير مفهوم التربية وأصبح ينظر للغة على أنها وسيلة تفيد الفرد في فهم النواحي الثقافية ، وعلى أنها أداة اجتماعية تمكن الفرد من الاتصال بغيره ٠ وإنها يجب أن تُدرَس على أساس أهميتها الوظيفية في الحياة ٠ وقد انعكس هذا الوعي الجديد على الحياة المدرسية ، فأصبح الاتصال الحقيقي هو لب وجوهر إي برنامج لتعليم فنون اللغة ، فليس تعلم اللغة مجرد كلمات كثيرة نعرف تراكيبها ، وتُستظهر مصطلحاتها ، وإنما تعلم اللغة على أنها أفكار كثيرة تُتداول ، ومشكلات اجتماعية وتربوية تعالج ٠ ومن هنا تبرز الحاجة الحقيقية للتفكير المستقيم وللكتابة الجيدة ، ولاستخدام اللغة استخداما مناسبا دقيقا وفعالا ٠ فوظيفة اللغة هي تسهيل عملية الاتصال والتعبير عن الأفكار وتنميتها ٠ (٢)

هذا إلى جانب تغير الظروف السياسية في المجتمع المصري بعد ثورة يوليو ١٩٥٢ ، فظهرت الحاجة إلى المواطن القادر على التعبير اللغوي الواضح الذي به يحسن عرض المشكلات وتناولها في صورة فعالة منظمة ، فالحياة النيابية والاجتماعات الديمقراطية تتأثر إلى درجة كبيرة بما لدى أفراد المجتمع من قدرة أو عجز عن الاشتراك الواضح في مناقشاتها (٣)

---

١ – زكي مبارك ' ظاهرة إنسانية ' مجلة الرسالة ، العدد ٥٠٩ بتاريخ ٢٩ / ٣ / ١٩٤٣

٢ – فتحي على يونس وآخر : أساسيات تعليم اللغة العربية ، مرجع سابق ، ص ص ٣٦ ، ٣٧

٣ – محمد صالح سمك : فن التدريس للغة العربية ، مرجع سابق ، ص ٣٦٤

كما تطور أيضا الغرض من التعليم الثانوي ، وأصبح لا يهدف إلى تخريج موظفين كتبة ومنشئين بالدرجة الأولى ، وإنما يعمل على إعداد الطلاب للالتحاق بالتعليم العالي والجامعي، وإن كانت التشريعات التربوية تتجه بهذا التعليم نحو إعداد طلابه للحياة العامة ٠

ومن هنا تعالت الصيحات بضرورة استبدال مصطلح الإنشاء بمصطلح التعبير في مراحل التعليم المختلفة ؛ لأن التعبير معناه الإفصاح والإبانة عن المعاني والمشاعر والآراء ، مما يساعد التلميذ على نقل وجهة نظره إلى غيره والإبانة عما بنفسه ، مع القدرة على تنسيق عناصر الفكرة المعبرة بما يضفي عليها جمالا ٠ وبالفعل استجابت وزارة التربية والتعليم لهذه الصيحات ، وجاءت مناهج التعليم الثانوي منذ عام (١٩٥٧) تحمل مصطلح التعبير بدلا من مصطلح الإنشاء ٠

خاتمة :

من العرض السابق لفصول الدراسة يتضح أن اللغة العربية مرت في الفترة موضع البحث بتطورات عديدة ، انعكست على الأهداف وطريقة التدريس والمحتوى والكتب ٠ وكانت هذه التطورات - في بعض الأحيان - أساسية جوهرية ، وفي أحيان أخرى سطحية قشرية ، كما كانت - مرات - تطورات تدفع إلى الأمام ومرات أخرى تكون خطوة للوراء ٠ والمناهج الصادرة في الفترة من (١٩٢٣) وحتى الآن (١٩٩٩) خير مثال على ذلك ٠

فعند النظر إلى أهداف مناهج اللغة العربية العامة منها والخاصة ، وكذلك الملتصقة بكل فرع من الفروع يتضح أن نصيبها من التطور كان كبيرا ، وخاصة مناهج التسعينيات ؛ حيث أحجمت المناهج الصادرة في بداية هذه الفترة عن ذكر أية أهداف عامة أو خاصة باللغة العربية ، بل جاءت بعض المناهج دون ذكر أي هدف أو غرض من دراسة بعض فروع اللغة العربية ، واكتفت ببعض التوجيهات المقدمة للمعلم ، والتي تساعده أثناء تدريسه لفرع اللغة ٠

كانت الأهداف التي تذكرها المناهج في تلك الفترة عامة وفضفاضة ، وغير محددة ، ولا يمكن قياسها ، ولا تراعي متطلبات النمو لطالب التعليم الثانوي ، ولكن بدءا من مناهج عام (١٩٥٧) المشترك اهتمت المناهج بالأهداف العامة والخاصة للغة العربية ٠ وجاءت الأهداف العامة مشتقة من الأهداف القومية ، ومن أهداف التربية بما يتناسب مع المرحلة التعليمية ، كما ألحت على المضمون الإنساني الاشتراكي ٠ أما الأهداف الخاصة بكل فرع من فروع اللغة فقد تمثلت التطورات التي لحقت بها في الاهتمام بالقدرات والمهارات وميول التلاميذ ومستوى نضجهم الفكري ، ولكنها ظلت فضفاضة وغير محددة ويصعب قياسها ٠

ومنذ التسعينيات خطت الأهداف خطوات واسعة نحو التطور ؛ حيث قسمت إلى أهداف معرفية ، وأهداف وجدانية ، وأهداف مهارية ، وذلك لكل فرع من فروع اللغة العربية ، كما قسمت أهداف كل صف من الصفوف إلى نفس التقسيم السابق ، ومالت إلى أن تكون أكثر دقة وتحديدا عنها في المناهج السابقة ، بالإضافة إلى صياغتها بصورة إجرائية سلوكية يمكن قياسها والتثبت من تحقيقها ٠ ويرجع ذلك إلى أن التربية بعد ثورة عام (١٩٥٢) أخذت تستفيد بشكل واضح من النظريات التربوية التي ترجمها الطليعة من التربويين في مصر ، فبعد عام (١٩٥٧) نشر بلوم (bloom) ما يسمى بالمراتب أو المراقي السلوكية ، حيث رأى أن السلوك إما أن يكون إدراكيا (يختص بالمعرفة) وإما وجدانيا ، وإما (حسي حركي) ٠ وقد أفاد المصريون بعد إشاعة هذه الأفكار من حركة التعليم بالأهداف ، وظهرت آثارها – خجلة – قبل عام (١٩٩٠) وإلى حد كبير بعد هذا التاريخ ، ويقال خجلة لأنه بالعودة إلى الأهداف المسطرة في المناهج قبل عام (١٩٩٠) يتضح أنها ضبابية فضفاضة غير محددة بشكل سلوكي ، أو بمعنى آخر غير قابلة للقياس ٠

وفي خطة اللغة العربية كان التطور محدودا ؛ حيث نالت اللغة العربية طوال الفترة موضع البحث حظا موفورا من ساعات الخطة العامة للدراسة ، فلم تقل ساعاتها عن (٣٦) ساعة في الأسبوع ، ولم يفقها في عدد الساعات - في الفترة من (١٩٢٣ إلى ١٩٥٢) - غير اللغة الأجنبية الأولى ؛ فلم تقل ساعاتها عن (٣٨) ساعة أسبوعيا ، وذلك للظروف السياسية والمجتمعية التي سادت المجتمع المصري في ذلك الوقت ؛ فقد كان المستعمر يحارب اللغة العربية ويعمل على إضعافها ، ويحاول فرض لغته على التعليم في البلاد ، حتى يضمن ولاء الجيل الجديد له ، ويكسب تعاطفه معه ٠ وبعد قيام الثورة كان من الطبيعي أن تتبوأ اللغة العربية قمة الخطط الدراسية ، باعتبار أنها اللغة القومية ، وباعتبار أن المد القومي والروح العربية كانت مسيطرة ، وقد انخفض نصيبها إلى (٣٠) ساعة أسبوعيا ، وتراجعت اللغة الأجنبية الأولى إلى المرتبة الثانية بواقع (٢٧) ساعة أسبوعيا ، واستمرت اللغة العربية على قمة خطط الدراسة من حيث الساعات المخصصة لها حتى عام (١٩٩٤) ثم تساوت في عدد الساعات مع اللغة الأجنبية الأولى ٠

ورغم أن عدد ساعات اللغة العربية بصورة عامة تناقص - في جميع الخطط الدراسية - عما كان عليه منذ بداية الفترة موضع البحث وحتى عام ١٩٥٢ ، إلا أن هذا لا يعد مؤشرا على قلة الاهتمام بهذه اللغة ، وإنما يرجع إلى أن عدد سنوات التعليم الثانوي في هذه الفترة قد

استقر على ثلاث سنوات، عكس الفترة السابقة التي تراوحت فيها سنواته بين أربع سنوات وخمس سنوات.

وتعد القراءة والأدب أكثر فروع اللغة العربية استئثاراً بأكبر عدد من ساعات اللغة العربية فى جميع الخطط الصادرة فى الفترة موضع البحث ؛ حيث لم تقل ساعات القراءة عن (١٠) ساعات أسبوعياً، بينما تراوحت ساعات الأدب فى خطط ما قبل الثورة (٢٣ إلى ١٩٥١) بين (١٢) ساعة و (١٧) ساعة أسبوعيا، وفى خطط الفترة من (٥٣ إلى الآن) بين (١٢) ساعة و (١٠) ساعات أسبوعيا.

كما يعد النحو أقل فروع اللغة العربية نصيباً من عدد الساعات خاصة فى الفترة من (٥٢ إلى الآن) فقد تراوح عدد ساعاته فى الفترة من (٢٣ إلى ١٩٥٢) ما بين (٦) ساعات و(٤) ساعات أسبوعياً ، بينما انخفض إلى أقل معدل له وهو (ساعة واحدة) أسبوعياً فى الفترة من (٥٣ إلى ١٩٦١) ثم ارتفع إلى (٣,٥) ساعة فى خطط التسعينات.

- يلاحظ على الجداول الدراسية التى تضمنت الخطط الدراسية لمناهج اللغة العربية والتي وردت في جميع الوثائق المختلفة، أن هناك خطأ في هذه الجداول تمثل في تخصيص عدد ساعات لكل شعبة (علمي ، أدبي) في الصفوف التي يوجد بها تشعيب ، مما نتج عنه وجود خطأ في المجموع الكلي لساعات اللغة العربية ٠ ولما كانت هذه الدراسة ترصد التطور الحادث في منهج اللغة العربية عبر فترة البحث معتمدة على الوثائق التاريخية والحديثة الأصلية فقد التزمت بما ورد بها من جداول ، ولكن لزم التنويه عما بها من خطأ ٠

فقد كان من المفروض أن تأتي الجداول بصورة مغايرة تطابق الواقع الفعلي لعدد ساعات اللغة العربية ٠فعلى سبيل المثال :[1]

السنة الدراسية	المادة	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	المجموع
١٩٢٤	عربى	٨	٨	٨	٨	-	٢٤
١٩٢٨	عربى	٦	٦	٦	٦	٦	٣٠
١٩٣٥	عربى	٦	٦	٦	٦	٦	٣٠
١٩٤٨	عربى	٨	٨		٦	٦	٣٤
١٩٥١	عربى	٦	٦	٦	٦	٦	٣٠

(١) راجع الجدول الأساسى كما ورد فى الوثائق التاريخية فى صفحة (٣٠) من الفصل الثانى.

وهكذا في بقية الجداول التي تضمنتها الدراسة ٠ بمعنى أن يحتسب لكل صف عدد ساعاته الإجمالية ، بغض النظر عن التشعيب داخله ٠ فتلميذ الصف الخامس الثانوي في خطة عام (١٩٥١) - مثلا - نصيبه الفعلي ست ساعات ، وليس اثنتي عشرة ساعة كما جاء في الجداول التي وردت بالوثائق التاريخية والحديثة على حد سواء ٠

<u>توجيهات وطرق تدريس اللغة العربية</u>: كانت هناك تطورات واضحة وملموسة تعكس بصورة جلية تأثرها بالتيارات الثقافية والتربوية التى سادت المجتمع المصرى. فقد حرصت المناهج جميعها فى الفترة الأولى (٢٣ إلى ١٩٥٢) على ذكر عدد من التوجيهات قبل عرض محتوى كل فرع من فروع اللغة، واستمر الوضع على هذا النحو حتى عام (١٩٧٨) ثم أحجمت المناهج عن ذكر أية توجيهات أو طرق تدريس للمعلم (ولعل ذلك يرجع إلى اهتمام الكتب الدراسية للغة العربية بعرض طرق التدريس والتوجيهات بشيء من التفصيل، فاكتفت المناهج ذلك وأعرضت هى عن ذكرها.

ففى بداية الفترة موضع البحث كانت المناهج تركز فى توجيهاتها على الحفظ؛ فالمحفوظات ينبوع يغترف منه التلميذ عند الحاجة، ونموذج ينسج على منواله من جهات مختلفة ، وما يعين على الإنشاء حفظ التلاميذ كثيراً من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية وأمثال العرب وحكمهم، وكانت هذه التوجيهات صدى مباشر للاتجاه التربوى الذى تصور أهمية تعهد الملكات العقلية بالحفظ، فيجب حفظ التراث عن ظهر قلب، لأن ذلك سينعكس على أسلوب التلميذ اللغوى، فالحفظ يوسع من أفكار التلاميذ، ويغنى من كنوز محفوظاتهم لتكون نموذجاً لهم فيما بعد. ولكن هذا الاتجاه لم يظل مسيطراً حتى نهاية هذه الفترة، بل دخلت عليه بعض التعديلات مثل منع استظهار المتون، ومنع التلاميذ من نسخ ما لا يفهمونه من النصوص واستظهارها ، ومنها اقتراح الدكتور/زكى مبارك سنة (١٩٣٦) بإلغاء تدريس تاريخ الأدب بالمدارس الثانوية، وضرورة التركيز على نصوص وموضوعات للمطالعة من

العصر الحديث ؛ لأنه أقرب العصور إلى أذهان التلاميذ ٠ ومن ذلك أيضا اقتراح مراقبة التعليم الثانوي سنة (٣٦ / ١٩٣٧) بتعديل منهج اللغة العربية لكي يصبح نافعا وذلك بأن يكتفى بالنصوص الأدبية للسنة الأولى ، ويدور حول محورها كل البحث الأدبي عن الشعراء والخطباء المنسوبة إليهم هذه النصوص ٠

كما تأثرت المناهج بالاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية، والتي بدأ التبشير بها منذ بداية القرن العشرين ، والتي تدعو إلى تدريس اللغة على أنها وحدة متكاملة ، تترابط فروعها في كل منسجم ، وقد ظهر هذا واضحا في توجيهات مناهج عام (١٩٣٤) واستمر حتى نهاية فترة البحث ، حيث دعت المناهج جميعها إلى تكاملية اللغة ، فنصت التوجيهات على ربط الإنشاء بالمطالعة ، وأن تدرس القواعد في ظل اللغة ، وان تتأخذ النصوص الأدبية المدروسة مادة للتطبيق الشفوي ، أما التطبيق التحريري فيجب أن يكون من خلال النصوص الأدبية أو العبارات الجيدة ٠

ومن ملامح التطور – أيضا – التي بدأت تظهر في مناهج اللغة العربية ما قرره منهج عام (١٩٣٥) من أن يبدأ مقرر الأدب العربي في السنة الأولى بدراسة الأدب المعاصر ، وينتهي بالأدب الجاهلي تمشيا مع احتياجات النمو وسيكولوجية التعليم ٠ هذا بالإضافة إلى التنبيه على ضرورة التدريب على الإعراب الموجز ، وتجنب الإعراب الآلي الذي يحفظه التلاميذ دون فهم ، وكان ذلك إسهاما جديدا يتوافق مع فكر التربية الحديثة ٠

كما استجابت التوجيهات للفكر التربوي الذي ينادي بمراعاة الفروق الفردية ، فنصت على مناسبة موضوعات اللغة العربية للمستوى العقلي للتلاميذ مع التدرج في المعالجة ، وضرورة مراعاة ميول التلاميذ واهتماماتهم ونواحي نشاطهم عند اختيار النصوص وموضوعات القراءة٠

كما حرصت توجيهات مناهج اللغة العربية على ربط الطالب بالحياة وبالبيئة وبظروف المجتمع من حوله ٠ حرصت أيضا على اتخاذ أسئلة التطبيق لمادة النحو اتجاها عمليا ، والبعد عن الأسئلة التي لا غاية لها إلا اختبار التلاميذ في الحفظ ، بالإضافة إلى الاهتمام بالمراجع والمعاجم ، والعمل على توطيد الصلة بين التلميذ والمكتبة ٠ وكل هذا يعد خطوات على طريق تطور التوجيهات ومراعاتها لأحدث ما نادى به التربويون ٠

<u>طرق تدريس اللغة العربية:</u> سارت خطوات في طريق التطور ، ففي بداية الفترة موضع البحث كانت الطريقة الإلقائية هي السائدة في تدريس اللغة العربية بالمدارس المصرية ، حيث يكتفى بالشرح اللغوي لفظا ومعنى ، ثم إجمال خلاصة الدرس في الدقائق الأخيرة من الحصة، ليستطيع الطالب تدوين مذكرات في كراسات خاصة ، وبناء على ذلك انحصرت مهمة التلاميذ

في استقبال المعلومات وحفظها وإعادة تسميعها ، وقد توافقت هذه الطريقة مع الطابع المعرفي التحصيلي الذي يقوم على الحفظ والاستظهار ، والذي ساد التعليم في ذلك الوقت ٠

ومع عودة البعثات التعليمية من أوروبا وانتعاش الحركة الفكرية والتربوية في مصر ، إلى جانب إنشاء بعض المدارس التجريبية تحت إشراف معهد التربية ، أسهم كل هذا في تقديم أساليب جديدة في تدريس اللغة العربية ، حيث اهتمت بالمناقشة والموازنة ومحاولة جعل التلميذ إيجابيا ، وليس أدل على ذلك من مادة النحو ، حيث بدأت بالطريقة القياسية ، ثم الاستنتاجية ، ثم طريقة النصوص أو الطريقة المعدلة ، والتي تدل على أن واضعي المناهج تأثروا بالاتجاهات التربوية السائدة في المجتمع منذ إنشاء المدارس التجريبية تحت إشراف معهد التربية وحتى الآن ٠

وكذلك مادة الأدب التي كانت تدرس في بداية فترة البحث بطريقة جافة عقيمة ، يُعرض فيها المعنى عرضا سطحيا ، ليس فيه تذوق ولا عناية بالتحليل والموازنة ، كما كانت النصوص تُدرس في عزلة تامة عن الأدب ، وكان المعلمون يلجأون إلى طريقة التلقين وإجمال الدرس في الدقائق الأخيرة من الحصة ، والتلميذ سلبي متلقي ٠ ولكن منذ مناهج الخمسينيات جُعل النص هو عماد دراسة الأدب ، وحاولت طرق التدريس أن توجه التلميذ إلى القراءة وترشده إلى المراجع التي تعينه في تثقيف نفسه ، إلا أنه ظل سلبيا يأخذ دور المتلقي في أغلب الأحيان ٠ ومع قرب نهاية فترة الدراسة أصبح الاهتمام واضحا بجعل طرق التدريس أكثر فعالية ، فهي -بصورة عامة – تعمل على أن تجعل التلميذ إيجابيا فاعلا أثناء الدرس ، مهتما بالمناقشات والتدريبات ، مبديا رأيه ، باحثا ، كما تدعو المعلم لأن يكون موجها ومرشدا ، وأن يتخفف من عبء المجهود الذي يبذله أثناء الدرس ، ويعمل على بث النشاط والفعالية في نفوس تلاميذه ٠

محتوى اللغة العربية: عند النظر في محتوى اللغة العربية عبر الفترة من (١٩٢٣) وحتى الآن (١٩٩٩) يُلاحظ شيئان : الأول وجود محاولات عدة لتطوير محتوى اللغة العربية ، ترجمتها المناهج المتعددة الصادرة في هذه الفترة ٠ والشيء الآخر أن بعض هذه التطورات كانت انتكاسة للمحتوى ، وإلى الرصيد اللغوي الذي يكتسبه الطالب من دراسة اللغة العربية ٠

ولتوضيح ذلك تجدر الإشارة إلى بعض من أهم التطورات الحادثة في محتوى اللغة العربية ، ثم الحديث عن مواضع النقد التي تعد انتكاسة لهذا المحتوى ٠

من أهم التطورات الحادثة في محتوى اللغة العربية عبر فترة الدراسة ما يلي :

- – محاولات تيسير النحو التي جرت في الفترة موضع البحث ، والتي حاولت تبسيط النحو وتقديمه بصورة يمكن أن يستسيغها التلاميذ ، ورغم أن هذه المحاولات لم تستطع أن تخلع عن النحو ثوب الصعوبة والبغض ، إلا أنه انبثق عنها بعض التطورات في المحتوى ؛ حيث حاول واضعو المناهج اقتصار الدراسة على الموضوعات الأساسية – قدر الإمكان – والتي يكون لها أثر في استعمالات التلاميذ اللغوية ، ولها اتصال مباشر بالوظيفة الأساسية للنحو وهي ضبط الكلمات وتأليف الجمل ، مع محاولة تجنب الإعراب الآلي والتركيز على الإعراب الموجز .
- – كان محتوى اللغة العربية – في جميع فروعها – في بدايات فترة البحث مزدحما بالموضوعات المنوعة ، وكان ذلك يتوافق – تماما – مع اتجاه وزارة المعارف نحو العناية بالناحية الأكاديمية كغاية في حد ذاتها ، ولكن مع تغير نظرة التربية الحديثة إلى اللغة ، واعتبار أنها وسيلة اجتماعية للتفاهم بين الأفراد ، وأنها يجب أن تدرس على أساس أهميتها الوظيفية في الحياة ، تم حذف كثير من الموضوعات التي كانت تحرص عليها المناهج في بداية فترة البحث ، ولم تأت نهاية فترة البحث حتى تخلصت المناهج من موضوعات كثيرة ازدحمت بها المناهج السابقة .
- – حرصت المناهج منذ بداية فترة البحث على ربط فروع اللغة بعضها ببعض ، واستمر هذا الاتجاه حتى نهاية فترة البحث ، وقد ترجم المحتوى هذا الاتجاه إلى الواقع العملي ، حيث جاءت شواهد النحو والبلاغة من الأدب والنصوص التي يدرسها التلاميذ ، كما نبهت المناهج إلى ربط موضوعات الإنشاء بقراءات التلاميذ ، وربط مطالعات التلاميذ بما يدرسونه من موضوعات الأدب والنصوص .
- – كان يقصد بالأدب في المدارس الثانوية المصرية في الفترة من (١٩٥٣ إلى ١٩٥٢) تاريخ الأدب ، أما الأدب والنصوص فكانت تأتي معه عرضا ولا يقيسها إلا بمقياس الخدمة التاريخية . ومنذ صدور مناهج عام (١٩٥٣) وحتى نهاية الفترة موضع البحث، أصبح النص الأدبي هو المحور الأساسي الذي يدرس من خلاله الأدب ، بمعنى أن تنصب الدراسة أولا على النصوص الأدبية لذاتها ، وتأتي الأحكام الأدبية في ظلالها ومستقاة منها.
- – كانت القصائد في بدايات فترة البحث لا تتبع بأي شرح أو تحليل نقدي أو إشارات للتذوق الأدبي ، ثم أخذت النصوص تُقدم مع شرح ما يقرب المعنى إلى الأفهام بتفسير الغامض من الكلمات أو العبارات والشرح الإجمالي للأبيات ، ثم ظهر الاهتمام بالعاطفة

والخيال والتذوق والأحكام الأدبية ، وما قربت فترة البحث على الانتهاء إلا وكان النص الأدبي يقدم مشبعاً بالشرح والتحليل والدراسة والتذوق والأحكام النقدية ٠

- – كان تاريخ الأدب يُدرس في بداية فترة البحث وفق التسلسل الزمني للعصور التاريخية، وعندما صدرت مناهج (١٩٣٥) عُدل عن هذا النظام ، ودُرس الأدب بدءا من العصر الحديث ، ونهاية بالعصر الجاهلي ، واستمر الوضع على هذا النحو حتى صدرت مناهج (١٩٥٣) فأُعيد تدريسه وفق التسلسل الزمني للعصور التاريخية ، وظل كذلك حتى الآن (١٩٩٩) ٠
- – جاءت موضوعات المطالعة منذ بداية فترة البحث منوعة بين موضوعات وصفية ، ودينية ، وثقافية عامة ، وحكايات خُلقية ، ونماذج إنشائية ، ورسائل أدبية ، واقتباسات من الأدب والفكاهة ، بالإضافة إلى نصوص أدبية من جيد الشعر والنثر العربي ، ونصوص علمية مقتبسة من الكتب العربية القديمة والحديثة ، وفصول منتخبة من كتب التاريخ ذات الأسلوب الأدبي ، عن العصر الذي يدرس التلاميذ نصوصه الأدبية ، إلى جانب موضوعات تربط التلميذ بحاضره وواقع أمته ٠ ولكن بعد الثورة وحتى عام (١٩٦٦) تم إلغاء بعض من هذه الموضوعات ، كالنماذج الإنشائية ، والرسائل الأدبية ، وما جاء عام (١٩٧٤) حتى أحجمت المناهج عن الإتيان بموضوعات مقتبسة من الكتب العربية القديمة ، وألغت الفصول المنتخبة من كتب التاريخ ، والاقتباسات الأدبية والفكاهة ، وعيون التراث شعرا ونثرا ، وأصبح التركيز على موضوعات النثر الحديث ٠ واستمر الوضع على هذا النحو حتى الآن (١٩٩٩) ٠
- – كان اهتمام المناهج واضحا في بداية فترة البحث بالقراءة الجهرية ، والقراءة الحرة تحت إشراف المعلم ، ثم ظهر الاهتمام بالقراءة الصامتة منذ عام (١٩٤٩) حين صدرت المناهج الجديدة ، والتي تعد أول مناهج تُنوع المطالعة بين صامتة وجهرية إلى جانب القراءة الحرة ، ثم شهدت القراءة تطورا جديدا حين قسمت مناهج عام (١٩٥٣) القراءة إلى : جهرية ، وصامتة ، وسمعية ، إضافة إلى القراءة الحرة بالمكتبات ٠ ويعد منهج عام (٦١/ ١٩٦٢) أكثر المناهج الصادرة في الفترة موضع البحث اهتماما بالقراءة ؛ فقد عرض – لأول مرة – تفصيلا واضحا لموضوعات القراءة ، التي جاءت تحمل – في مجملها – الطابع القومي العربي الذي ساد المجتمع في ذلك الوقت ٠ واستمرت القراءة تدرس وفق الأنواع الثلاثة (جهرية ، صامتة ، سمعية) حتى الآن (١٩٩٩) وأن كانت القراءة السمعية تخبو أحيانا ، وتظهر أحيانا أخرى ، ولا تلقى من العناية ما يلقاه النوعان الآخران الصامتة والجهرية ٠

- – لم تذكر المناهج الصادرة في الفترة من (١٩٢٣ إلى ١٩٥٢) عنوانات الموضوعات التي يطالع فيها التلاميذ ، ولم تحدد أسماء لكتب المطالعة المقررة عليهم ، واكتفت بذكر "يطالع التلاميذ في الكتب التي تحددها الوزارة " ، ولم يستمر الوضع كذلك في مناهج (١٩٥٣) حيث حددت هذه المناهج أنواع الكتب التي يطالع فيها التلاميذ ، فهي كتابان : أحدهما يحتوي على موضوعات منوعة ، والثاني كتاب في موضوع واحد ، إلى جانب فصول منتخبة من كتب التاريخ ٠ ثم خطت مناهج (١٩٦١) خطوة إلى الأمام حين ذكرت ثبتا بأسماء موضوعات القراءة ، ورغم تحديدها لأنواع الكتب التي يقرأ فيها التلميذ وهي كتابان ، إلا أنها لم تذكر أسماءهما ، وظل الوضع كذلك حتى صدرت مناهج (١٩٧٨) فعادت إلى الإحجام عن ذكر أسماء موضوعات القراءة ، أو عناوين الكتب ، ولكنها نهجت نهجا جديدا حين حددت عدد الموضوعات التي يجب أن يطالعها التلميذ ، فهي لا تقل عن (٢٠) موضوعا ، ثم خطت مناهج التسعينيات خطوات أوسع حين ذكرت أسماء كتب القراءة وأنواعها ، وعناوين الموضوعات المختارة للقراءة ، وأسماء مؤلفيها ٠
- – استجاب محتوى اللغة العربية للحالة السياسية والمجتمعية التي سادت المجتمع المصري في الفترة موضع البحث ، وإن كانت هذه الاستجابة لم تظهر واضحة وجلية في كل الفترات ، وفي كل الفروع ، حيث يُلمس بصورة جلية في محتوى النصوص ، والقراءة ، والتعبير – وأحيانا – الأدب ؛ لطبيعة هذه الفروع ، بينما يخبو وينزوي في فروع أخرى كالنحو والبلاغة ٠

فعلى سبيل المثال جاءت موضوعات الأدب في مناهج عام (١٩٥٧) المشترك متمشية مع ما ساد الأمة العربية من مد قومي عاصر انتصار مصر على العدوان الثلاثي عام (١٩٥٦) ، ومتمشيا مع الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية ، والتي نادت بإبراز فكرة الوطن العربي الكبير ، الذي تقوم الحياة فيه على أسس من الوحدة والتعاون والاعتزاز بالقومية العربية وأمجاد العروبة ، فجاء المنهج مستجيبا لهذه الإرادة ، فاهتم بموضوعات البواعث والاتجاهات السياسية والاجتماعية ، وحركات الاستقلال ، وأدب التحرير في الوطن العربي ،وتفتح القومية العربية ٠ كما جاء منهج عام (١٩٧٤) ببعض القصائد التي تتحدث عن انتصارات أكتوبر مثل (أول جندي رفع العلم في سيناء لصلاح عبد الصبور ، من أغاني العبور لعبد العزيز الصالح ٠٠٠٠) ٠

كما جاء محتوى القراءة – منذ عام ١٩٥٧ – مشتملا على موضوعات عن أضرار الاستعمار والصهيونية ، وموضوعات عن القومية العربية ، وأقوال من خطب الرئيس جمال

عبد الناصر ، وموضوعات عن النظام الاشتراكي الديمقراطي التعاوني ، وأضاف منهج عام (١٩٦٦) دراسة فصول الميثاق للصفوف الثلاثة الثانوية ٠

هذا مع تأكيد التوجيهات التي تسبق محتوى التعبير على كتابة التلاميذ لموضوعات تتصل بالاتجاهات والقيم التي اشتمل عليها الميثاق الوطني ، وموضوعات من الأحداث الاجتماعية والشؤون الجارية ، والمناسبات الوطنية ٠

- الاهتمام بالتدريبات لم يكن واضحا بصورة جلية في الفترة من (٢٣ إلى ١٩٥٢) ، فلم تهتم بها المناهج أو الكتب كثيرا ، بينما كان الاهتمام بالتدريبات واضحا في الفترة من (٥٣ إلى الآن) ولم يخل منها كتاب أو منهج ، كما شهدت هذه التدريبات تطورات عدة ظهرت في تنوعها من الذاكرة إلى الإبداع ، وفي تواجدها عقب كل درس ، وعقب كل وحدة ٠

هذه بعض من التطورات التي شهدها محتوى اللغة العربية عبر فترة البحث ، والتي يتضح منها أن التطور فيه ظاهر بين ، لا يمكن إنكاره ، وفي نفس الوقت فإن نظرة ناقدة محايدة لمحتوى اللغة العربية قبل الثورة وبعدها حتى يومنا هذا ، تظهر أن محتوى اللغة العربية منذ بداية فترة البحث إلى سنوات قلائل بعد الثورة ، كان يتسم بعدة مزايا افتقدتها المناهج عبر التطور بدعوى التطوير، والتشذيب ، والتهذيب ، والتخفيف عن التلاميذ ٠ ومن هذه المزايا :

- <u>الانتقاء الجيد :</u>

كان محتوى اللغة العربية بفروعها المختلفة يتميز بالانتقاء الجيد للموضوعات ، الذي مكن له خلفيات المؤلفين الذين اطلعوا على كنوز التراث العربي عبر العصور أمثال : طه حسين ، أحمد الإسكندري ، أحمد أمين ، علي الجارم ٠٠٠٠ ومن هنا جاءت انتقاءاتهم غاية في الإحكام ، ولا أدل على هذا من وجود كتاب يعد من أهم الكتب التي ظهرت في الفترة موضع البحث وهو كتاب " المنتخب من أدب العرب " الذي عرض فيه مؤلفوه التراث الشعري والنثري عبر العصور المختلفة ، أو بالأحرى عرضوا فيه أروع ما في هذا التراث من نصوص نثرية وشعرية ما تزال حية وباقية إلى يومنا هذا ٠

- <u>الموسوعية :</u>

والمقصود بالموسوعية أن بعضاً من الكتب المدرسية كان موسوعيا في شكله ومضمونه ٠ حيث كان الكتاب الواحد يجئ ليشتمل على دروس في البلاغة والنقد ، والأدب ، إلى جانب بعض دروس القراءة من عيون الأدب العربي ، مما كان له أثره في تعميق مفردات المنهج في أذهان التلاميذ ٠ وهناك مثال على هذا وهو كتاب " المطالعة التوجيهية " الذي ألفه

الأساتذة : " أحمد أمين ، علي الجارم ، السباعي بيومي ... " وقد عرضوا فيه موضوعات دسمة أوردوها في ثمانية أبواب هي (باب البيان ، باب النقد ، باب الخطب ، باب النوادر والملح ، باب الحوار ، باب الرسائل والمقالات ، باب القصص ، باب الموازنات والسرقات) ومزجوا فيه بين القديم والحديث ففي باب الخطب - على سبيل المثال - قُسم إلى قسمين ، فكانت هناك خطب من عصر صدر الإسلام ، ومن العصر الأموي والعباسي ، ووضعت تحت عنوان " في القديم " كما كان هناك خطب من العصر الحديث الذي يعاصره التلميذ لمصطفى كامل ، وسعد زغلول .. ووضعت تحت عنوان " في الحديث " وسار على نفس النهج في باب الرسائل والمقالات . وبذلك ربط هذا الكتاب التلميذ بماضيه وتراثه العريق وبحاضره وواقع أمته ، فكان الكتاب ذا طابع موسوعي بمثابة رحلة للتلميذ يجد فيه بغيته من موضوعات تربطه بالتراث العربي الأصيل ، وتعمق لديه كينونته الإسلامية وهويته الوطنية ، وتعمل على إذكاء روح الإبداع اللغوي والأدبي بفضل ما يقرأه من أساليب فصيحة ، ونماذج رائعة ، وتعبيرات جيدة .

وحرصا من مؤلفي هذا النوع من الكتب الدراسية على إفادة التلميذ ، وترسيخ مبادئ العلم والتعلم لديه ، كانت الهوامش والحواشي التي ترد في مثل هذه الكتب بمثابة فصلات أو مستلات مستقلة ، تضيف إلى الفكر تصورات جديدة ، وتتصاعد بفهم الطالب إلى أعماق أكثر تأصيلا للمادة المطروحة ، وأشد جذبا لاهتمامات التلاميذ .

- - <u>المزاوجة بين الجدة والطرافة :</u>

كانت الموضوعات تجمع بين المادة الجادة والفكاهة المقبولة والطرفة المحببة ، مما كان له أثره في جذب انتباه التلاميذ ، فوضع نماذج أمامهم تجعلهم يتعمقون في فهم حياتهم بصورة أكثر وضوحا ، ومن أجل ذلك سادت هذه الكتب فكاهات الجاحظ ، وملح عبد الحميد الكاتب ، وبدائع المقامات للهمذاني والحريري ، إلى جانب حكم ابن المقفع سواء في الأدب الكبير أو الأدب الصغير .

والناظر إلى محتوى اللغة العربية الآن يجده يفتقد إلى كل تلك المزايا ، مما أفقد المتعلمين معينا من روافد الرصيد اللغوي الذي كان يتسرب إلى قاموسهم من خلال التعلم المصاحب لقراءاتهم تلك الموضوعات ، مما وفر مناخا للضحالة ، من حيث الرصيد اللغوي للمتعلم ، ومن حيث حب اللغة وتذوقها ، والاعتداد بها . فكم طالب الآن يعرف شيئا عن أمهات الكتب العربية ، كالأغاني ، والعقد الفريد ، والكامل ، والعمدة ؟ وكم طالب يعرف شيئا عن تراثنا العربي الأصيل ، ويقرا في عيون الشعر والنثر ؟

فرغم التطورات التي لا يمكن إنكارها ، والمحاولات الجادة لتبسيط محتوى اللغة العربية حتى يتقبله التلاميذ ، فإن التلميذ يتخرج في المدرسة الثانوية ورصيده اللغوي والنحوي ، والتراثي ضئيل ، والأخطاء اللغوية والنحوية والأسلوبية كبيرة ؛ ولذا كان التطور – في بعض النواحي – انتكاسة للمحتوى ، وخطوة للوراء في طريق تعليم اللغة العربية وتعلمها ٠

- – وعبر رحلة التطور كانت هناك خطوة إلى الوراء أيضا ، وذلك حين أُلغي العمل بمناهج عام (١٩٤٩) – والتي صدرت حينما كان إسماعيل القباني وزيرا للتعليم – بعد بضع شهور قلائل من تطبيقها ؛ وذلك لتغير الوزارة وتعيين د/ طه حسين وزيرا للتعليم ، فقد كان منهج عام (١٩٤٩) خطوة متقدمة على طريق تطوير مناهج اللغة العربية بكل فروعها ، قياسا بما سبقه من مناهج ، وكان استجابة للتطورات التربوية الحديثة في المحتوى ، والأهداف ، وطرق التدريس ، والتوجيهات ، ويدل على أن واضعي هذا المنهج تمتعوا بنظرة تقدمية تربوية ، تضاهي ما يطالب به التربويون في التسعينيات ، وبإلغائه وإعادة العمل بمناهج عام (١٩٤٧) والتي في مجملها لا تختلف عن مناهج عام (١٩٣٥) كان خطوة إلى الوراء ، وانتكاسة لمنهج اللغة العربية في رحلة تطوره ٠
- – <u>الكتاب المدرسي :</u>

حظي الكتاب المدرسي لفروع اللغة العربية بتطورات عدة شملت شكله ومضمونه خلال الفترة موضع البحث ٠

- – ففي بداية فترة البحث وحتى الستينيات كانت معظم كتب اللغة العربية تتميز بكبر حجمها ، وتعدد صفحاتها ، حتى وصلت – في بعض الأحيان – إلى (٥٦٧) صفحة ، كما حدث في كتاب " المنتخب من أدب العرب طبعة عام (١٩٣٢) ، ومع الدعوة إلى التخفيف عن التلاميذ حُذف العديد من الموضوعات ، وتخلصت الكتب من ضخامة الصفحات ، فكتاب الأدب والنصوص والبلاغة لعام (١٩٦٤) كان يتكون من جزأين الجزء الأول عدد صفحاته (٣٢٥) صفحة ، والجزء الثاني يتكون من (٤٣٤) صفحة، وفي عام (١٩٦٥) حذف الكثير من الموضوعات ، وجاء الكتاب في جزء واحد ، وفي طبعة عام (١٩٧٢) جاء الكتاب أكثر اختصارا في موضوعاته وعدد صفحاته ، فوصل إلى (٢٣٩) صفحة ، كما تغالى البعض في تقليل حجم الكتاب حتى وصل عدد الصفحات – أحيانا – إلى أقل من مائة صفحة ، كما حدث في كتاب القراءة للصف الثالث الثانوي لعام (٩١ / ١٩٩٢) حيث احتوي على ثلاث وستين صفحة فقط ٠
- – التزمت كتب اللغة العربية بالضبط الكامل لجميع الموضوعات في بداية فترة البحث ،

ثم أخذت بعض الكتب تتحرر من ضبط عدد قليل من الكلمات ،ولكن منذ عـام (١٩٥٩) إلى الآن اقتصر الضبط - فعليا - على ضبط الآيات القرآنية ، وبعض الكلمات التي يمكـن أن يقع فيها الخطأ ٠

- – اهتمت كتب اللغة العربية في بداية فترة البحث بالهوامش اهتمامـا كبـيرا ، وجعلتـها كمرجع للتلاميذ في نواحي لغوية ، ونحوية ، وبلاغية ، وتعريفية كثـيرة ، كمـا لجـأت بعض الكتب إلى تذييل صفحاتها بفهرس لتصويب الأخطاء ، أو معجم لمعـاني الكلمـات الصعبة ، مرتبا وفق عدد الصفحات وترتيب الموضوعات ٠ ومع تطور طبعات الكتـب ، اقتصرت الهوامش على شرح ما غمض من معنى - في الغالب الأعم - أو إعطـاء نبـذة صغيرة عن شخصية ، ولم تورد الكتب أية فهارس لتصويب الأخطاء أو معـاجم لمعـاني الكلمات الصعبة ٠
- – حظي شكل كتب اللغة العربية بتطورات عبر رحلة التطور تمثل في الاعتناء بـالخط ، والبعد عن الخط المزخرف الذي كان يتبع في بعض الكتب ، في بداية فترة البحث ٠ كمـا تغير حجم الكتاب وعدد صفحاته ، ومالت إلى الاختصار ، حتى أن بعض الكتـب كـانت تشبه الكتيبات ، وليس أدل على ذلك من كتاب " البلاغة للصف الأول الثانوي " طبعة عـلم (١٩٧٨) ، وكتاب " النحو للصف الثاني الثانوي " طبعـة عـام (١٩٨٨) ، وكتـاب "القراءة للصف الثاني الثانوي " طبعة عام (١٩٩٢) ٠
- – لجأت بعض كتب اللغة العربية في بداية فترة البحث إلى إيراد الصور التوضيحية التـي تتخلل بعض الدروس ، ولكنها كانت غير ملونة ، وغير واضحة ٠ ومع تطـور طبعـات الكتب تحسنت الطباعة ، ولكن حذفت الصور التوضيحية ، وجاءت كتب اللغـة العربيـة خالية - تماما - منها ٠
- – لم تهتم كتب اللغة العربيـة فـي الفـترة الأولـى (٢٣ إلـى ١٩٥٢) بالتدريبـات والمناقشات، ولذا جاءت الكتب خالية تماما منها ، وإن وجدت فهي نـادرة ، ولكـن هـذا الاتجاه لم يستمر في الفترة الثانية (٥٣ إلى ١٩٩٩) فبدءا مـن عـام (١٩٥٩) ظـهر الاهتمام بالتدريبات ، حتى غدا واضحا وشاملا لجميع الدروس في نهايـة هـذه الفـترة ، فأصبحت التدريبات تتبع كل درس وكل وحدة ، إلى جانب تدريبات عامة على مـا سـبق دراسته في بداية الكتاب ، وتدريبات عامة على ما درس في نهاية الكتاب ٠
- – انتهجت كتب الأدب منذ عام (١٩٦٢) نهجا حميدا ، حين عمدت إلى تذييل كل وحـدة دراسية بعدد من المراجع التي يمكن أن يرجع لها التلميذ ، عند الرغبة فـي الاسـتزادة ، بينما أغفلت كتب الفترة السابقة عليها هذا الأمر ٠ كما انفردت كتب الأدب في التسـعينيات

بتقديم نبذة عن كتاب من أمهات الكتب العربية ؛ حتى يتعرف التلميذ على تراثه الضخم ٠

- – كانت كتب اللغة العربية في الفترة الأولى وحتى نهاية الستينيات تعمد إلى الأسلوب الأدبي الراقي ، ثم مال الأسلوب منذ السبعينيات حتى الآن إلى السهولة والبساطة ، فعلى سبيل المثال ، كانت كتب القواعد والبلاغة تأتي أمثلتها وشواهدها من القرآن الكريم ، وفصيح كلام العرب شعرا ونثرا ، ولكنها عدلت عن هذا وأصبحت أمثلتها تميل إلى السهولة والبساطة ، فهي أقرب إلى قاموس الطالب ٠
- – تميزت الكتب في بداية فترة البحث بالتدقيق اللغوي ، والذي لم يجعل في الكتاب خطأ أو لحنا لغويا ألا بالقدر القليل النادر ، وإن وُجد يتم تداركه ، وذلك بتذييل الكتاب بفهرس لتصويب الأخطاء ، كما حدث في كتاب " المجمل في تاريخ الأدب العربي " طبعة عام (١٩٢٩) ، ولكن لم يستمر هذا ، حيث أهمل التدقيق اللغوي ، حتى أن القارئ لبعض كتب اللغة العربية يجد العديد من الأخطاء اللغوية والإملائية والنحوية ٠
- – جاءت كتب اللغة العربية منذ عام (١٩٢٣) وحتى عام (١٩٧٣) خالية من التوجيهات ، أو طرق التدريس التي تعين المعلم أثناء تدريسه ٠ ومنذ صدور الكتب الجديدة عام (١٩٧٤) تضمنت مقدمتها توجيهات للمعلم ، وأفضل طرق تدريس لمحتوى المادة الموجودة بين طيات الكتاب – من وجهة نظر واضعي٩ – ثم جاءت كتب التسعينيات وأوردت توجيهات للمعلم والطالب على حد سواء ، ترشدهما إلى أفضل السبل التي تعينهما في الوصول إلى أعلى مردود من تعلم هذه المادة ٠

من خلال هذه النظرة الشمولية لتطور منهج اللغة العربية عبر فترة البحث الممتدة من (١٩٢٣) حتى الآن (١٩٩٩) ، يتضح أن الفترة الثانية (١٩٥٣ إلى ١٩٩٩) شهدت تطورا أكثر من الفترة الأولى (١٩٢٣ إلى ١٩٥٢) من حيث معدل التغييرات الحادثة في جوانب منهج اللغة العربية الكمية والكيفية ٠ كما تظهر التطورات أنها لم تكن في كل الأوقات في صالح منهج اللغة العربية ، بل كان بعضها خطوة للوراء ؛ مما أضعف قدرتها على بعث الحيوية في تعليم اللغة العربية ، أو تحقيق تعلم أفضل بها ٠