**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 أيّار 2000م**

يكثر 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 تعليماً 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 تعليماً يقيمها من ضعفها، ويقيلها 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، يهجرها 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 حديثا شائعاً، فما من متخصص في علوم اللغة أو في الأدب أو إعداد مناهجها أو في رسم استراتيجيا ت 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 والمثقفين 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 كياننا الشخصي والوطني 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[1].

ولقد أفاض المهتمون باللغة العربية وبتعلمها 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 والمثقفين للغة العربية، وتعثر 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 والمثقفين 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 والمثقفين 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 ونستنكر 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 نتدارك الأمر بيقظة 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 شعبتي 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 حماتها 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 تلح 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 لعاقل متحضر أن يقرأها[٦] فهي لغة عيية 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 يحدثنهم 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 بأيدهم 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 ترقيها 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 يعني 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 عرفتها 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 المجامع 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 وإيحاءاتها 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 أبناءنا لا يثقون فيها، وينظرن 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 تكرسيها، أو إكسابها الشرعية ضمن اللغة المكتوبة والمنطوقة، تنكب المجامع العربية على البحث عما يقابل تعابير أجنبية قد استعملت بالفعل وأشيعت 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 تحررياً يحرر اللغة من وهدتها 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 ومثقف 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 تعليماً 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 افتقرت إلى العناية بالتراث القومي قديمه وحديثه وفي صوره 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 وتلقياً 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 للأمة، 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 مناسبته 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 العري، 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 بمداخل 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 تحسيناً 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 استنفاذ 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 التناول العلمي لتعليمها ما زال حتى الآن يكاد يكون منعدماً 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 وللغاتها 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 متكاملاً وأن النمو اللغوي عملية تكاملية وتراكمية.

لذا فالمنظور المقترح هنا منظور جديد لتعليم اللغة العربية في ضوئه يمكن إعادة النظر بشكل جذري وثوري 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 نبدأ.

إن البداية الصحيحة لكل من يتصدى لتعليم اللغة وتدريسها أن يتعرف بوضوح وبشكل إجرائي مدخله العلمي الفلسفي وطريقته وفنياته 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 تغيراً 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 يعتنقوها 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 ضوئها.

**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 فرؤية الرمز تسبق كتابته ، ومن ثم فتعليم القراءة يسبق تعليم الكتابة .

٣) معنى هذا أن العنصرين الأولين للمدخل السمعي الشفوي وهما (الاستماع والكلام) أولى بأن يقدما 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 هى: | والواقع يقول لنا: اللغة فروع هى: |
|---|---|
| – الاستماع | أ – القراءة |
| – الكلام | ب – القواعد |
| – القراءة | ج – الأدب والبلاغة |
| – الكتابة | د – التعبير |
| | 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 لوجودنا أن الفرع مرة يسمى باسم الطريقة ومرة أخرى يسمى باسم المحتوى وذلك على الوجه التالي:

| | |
|---|---|
| فالقراءة | طريقة |
| والقواعد | محتوى |
| والأدب والبلاغة | محتوى ، والبلاغة محتوى وطريقة |
| والتعبير | طريقة |
| والإملاء | طريقة |
| والخط | طريقة |

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 ا لتدريس؟

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 اكثر 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 يدرب 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 الصيحة 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 انه 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 الكتبة ، وعلى هذا فعلينا أن نفرق إذن بين التعبير الشفوي والتعبير التحريري لأن كلا منهما يستقل 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، خاصةً إذا أكدنا أن التعبير في مجمله شفوياً كان أم تحريرياً 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 نبدأ وبأسرع ما يمكن في وضع مناهج وبرامج علمية مخططة لتعليم هاتين المهارتين

في المدرسة العربية، وأن يدرب المعلم العربي على فهم المناهج وإتقان فنيات تطبيقاها وتنفيذها – خاصة وأن هاتين المهارتين على وجه التحديد ليس لهما منهج تعليمي مقنن بدءاً بأهدافهما ومروراً بمحتواهما وتدريسهما وانتهاءً بتقويمهما بحيث لا نجد بعد ذلك هذا الخلط بين المهارتين وتدريسهما – 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 وموصفات 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 وبث فكرة؟
- أين تدريب التلاميذ على الجانب اللغوي وكيف يستقيم وعاؤه 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 وتؤكده 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 أمامنا في النهاية متحدثاً جيداً.

فإذا انتقلنا إلى المهارة الثانية وهي مهارة التعبير التحرير نرى أنه من الضروري أن تستقل بأهدافها ومهاراتها وموضوعاتها ومجالاتها ومواقفها وتدريسها وتقويمها 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 ندربهم 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 نفير هذا الاتجاه ونبحث عن المدخل الصحيح لتعليم التعبير التحريري والذي ندرب فيه أبناؤنا 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 فنين 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.

وللأسف الشديد فقد اكتشف أن ميدان تعليم اللغة العربية كان واعياً بهذه المشكلة مدركاً 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 ذاك 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 النثر الفني، والنثر 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 ونقعدها فندرب 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 ندربهم 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 ندرب 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 بصدده 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 يساكنهم 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 "صفراً" 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 للغة 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؟ وأتحنا 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 تعليماً اختيارياً، 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 ضوئها مستوى التعبير في كل صف دراسي، ثم تصميم بطاقات متابعة سمعية أو استماعية يقوم في ضوئها حديث التلميذ حياً وليس مسجلاً لأن الحديث يضم بين مقوماته ما يسمى بالجانب الملمحي فإن لم يتسن لنا حياً يمكن استخدام شرائط الفيديوتيب 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 ضوئها؟
- 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 ضوئه 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 يستدعى 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 يرتكز 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 بالخبز

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 المستمعة ... 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 أصبحا 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.

إذن ستتحول 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 أصلوها 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 متكافل 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 تؤدى بدقة وتلقائية.

٢. الاتجاه الوظيفي: أي تعليم اللغة العربية تعليماً يهدف إلى استخدامها في مواقف الحياة التي تضطرنا 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 تعليماً وظيفياً لقواعد اللغة وليس تعليماً مجرداً محصوراً في حفظ مجموعة من القواعد دون القدرة على تطبيقها واستخدامها.

هذا إطار يمكن أن يتحول إلى نظرة متكاملة في تعليم اللغة تنبثق 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 توزع مسؤوليات تنفيذها على جهات عديدة، بل وتتداخل مسؤوليات التنفيذ بين الجهات، بعضها يتحمس وبعضها يتقاعس والبعض يرتكز على البعض فتضيع التوصيات وتصبح حبيسة الأدراج. 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 والإمكانيات 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 وقدسيتها، وأن في تعلمها وإتقانها فخراً شخصياً ومكسباً روحياً وربحاً 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 الفصيحة 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 الفصيحة 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 تقويمية شاملة نافذة جادة تستوفي كل جوانب عملية تعليم اللغة العربية وعناصرها ومكوناتها بدءاً من مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية وانتهاء بنهاية المرحلة الثانوية بحيث نشخص علمياً كل أمراض الواقع، بالإضافة إلى دراسة تقويمية 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 التقويميتين يمكن اتخاذ القرارات السليمة بصدد إعادة النظر في تعليم اللغة العربية أهدافاً ومحتوى ونشاطاً وطريقة ومعلماً وتقويماً وتطويراً.

والله ولي التوفيق..