**المحاضرة الثالثة**

# اللغة العربيّة في التعليم العام في الأردن
## المشكلات والحلول

الأستاذ الدكتور سمير شريف ستيتية
جامعة اليرموك

الثلاثاء 22 ربيع الأول 1423هـ- 4 حزيران 2002م

**المهارات اللغوية**

انتشرت في القرن الماضي نظريات كثيرة في تعلم اللغات وتعليمها 0 ولم يكن من بينها نظرية اختصّت بأنها نظرية المهارات اللغوية، بل اتفقت النظريات اللغوية كلها تقريباً على وجود مهارات لغوية أربـع هي: القراءة، والكتابة، والمحادثة، والاستماع، واجتهدت كل واحدة من النظريات في تقديم تصوراتها للطريقة الأمثل في تدريس كل واحدة من هذه المهارات للمهارات اللغوية في تصوري بناء ذهني، إذا أمكن التحكم فيه أمكن التحكم بالمهارات اللغوية تعلماً وتعليماً 0

تقوم المهارات اللغوية على ثلاثة أسس ذهنية هي: التحكم الذهني، والانتباه الواعي، والانتقاء المبرمج 0 وسيرى القارئ أن هذه الأبعاد الذهنية الثلاثة هي التي تدير العمليات العقلية كلها في تعلم المهارات وتعليمها 0

المقصود بالتحكم الذهني هو القدرة على السيطرة والضبط اللذين يمكنان الفرد من أن يقف على المادة المطلوب تعلمها 0 فإذا استطاع أن يتحكم بها ضبطاً وسيطرة كان قادراً على أن يتعلم المهارات ويكتسبها بدقة0

أما الانتباه الواعي فهو التوجيه الذهني الذي يمكّن الفرد من أن يعرف

حقيقة ما يتعلمه0 وتستخدم عمليات التحليل نتيجة لهذا الانتباه0

وأما الانتقاء المبرمج فهو الذي يمكن الفرد من عزل مادة التعلم عما سواها، بحيث لا يختلط بها غيرها 0 ويستطيع بهذا العزل المؤقت أن بضبط الظاهرة بكل صفاتها ودقائقها0

يهدف هذا البحث إلى بيان كيفية إتقان المهارات اللغوية0 ولذلك كان من الضروري استخراج العوامل التي يضمن بها إتقان هذه المهارات 0 ثم تطرق البحث إلى دراسة مناهج اللغة العربية في التعليم العام في الأردن، في ضوء هذه المهارات وعوامل إتقانها0

درس البحث ثلاثة عوامل رئيسية في بناء مناهج اللغة العربية في الأردن، وهي: أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلتين الأساسية والثانوية ثم

تناول البحث مواد اللغة العربية والحصص المخصصة لها والسمات العامة لبعض الكتب المؤلفة لهاتين المرحلتين 0

**وسائل تنمية المهارات اللغوية**

تنمو المهارات اللغوية إذا أخذنا بعين الاعتبار، مجموعة من المبادئ النفسية والتربوية0 وينبغي أن تبنى المناهج اللغوية، وخطط تدريس اللغة في جميع المراحل الدراسية، دون استثناء، على هدي من هذه المبادئ ولا تكون مناهج اللغة وكتبها الدراسية محكمة، إلا بمقدار ما يأخذ واضعوها من هذه المبادئ، وبمقدار ما يؤسّسون لذلك من خطط وبرامج دائمة متطورة، تقبل التغيير والتبديل، في ضوء ما يتحقق في الميدان من تعلم لهذه المهارات.

يمكن الأخذ بهذه المبادئ وتطبيقها في مجالات التعلم المختلفة، بل إن ذلك قد يكون ضرورياً في كثير من الأحيان 0 ولكنه في تعلم مهارات اللغة وتعليمها أشد أهمية، وأكثر إلحاحاً0 وفي ما يأتي بيان لهذه المبادئ:-

**1. إغناء العمليات العقلية في تعلم المهارات**

لا تصبح المهارة أداءً تلقائي الحدوث، إلا بعد أن تضبط إصدارَها مجموعة كبيرة من العمليات العقلية0 ولا يستمر أداؤها إلا بوجود عمليات عقلية كبيرة أخرى، تحفظ بقاءها، بصورة تبدو-في ظاهر الأمر - وكأنها أمر تلقائي. ولا داعي للتخوف من وصف المهارات المتقنة بالتلقائية ؛ فهي لا تعني أن المهارة تحدث بصورة غير إرادية، أو عفوية0 بل تعني أن حدوثها يظهر وكأنه أمر تلقائي، وهو في الحقيقة أمر منظم إلى أقصى درجات التنظيم، مما يستدعي صدوره بسرعة كبيرة، تشبه تلك السرعة التي تكون في صدور الأمر العفوي غير الإرادي، وإن كان بينهما اختلاف في الطبيعة كبير0

في تعلم القراءة - باعتبارها أهم المهارات اللغوية - تجري عمليات عقلية كثيرة، قبل امتلاك ناصية الكلام المقروء، وفي أثناء ذلك وبعده 0 وبالمقدار الذي يستطيع فيه المتعلم أن يمارس هذه العمليات، يوصف بأنه

قارئ جيد، أو متوسط، أو رديء. بل إن الأمي لا يكون أمياً إلا بسبب فقدان هذه العمليات، أو عدم امتلاكها. ولا أريد أن أختزل تعلم المهارات القرائية في كلمات قلائل فأقول: إن الصعوبات القرائية التي يعاني منها المتعلمون، هي في الحقيقة صورة لعدم تمكنهم من هذه المهارات أو بعضها.

يُطلب من المتعلم أن يقرن بين الكلمة مكتوبةً وهيئتها النطقية عند القراءة، فيحدث الاقتران بينهما 0 وما كان ذلك ليكون من غير حدوث عمليات عقلية منها: أن الكلمة المكتوبة ستُختزن على هيئتها النطقية في الذهن، هذه واحدة، ثم إن الكلمة مسموعةً سيمثلها رمز مكتوب هذه ثانية 0 والعمليتان مختلفتان تماماً؛ فالأولى منهما تجريدية تستخدم الوعي التجريدي، والثانية تعيد التجريد إلى الحس 0 هذه عملية ثالثة لكنها مزدوجة، وفي عملية مزدوجة أخرى، يقترن المنطوق والمكتوب بالمعنى، عند قراءة الكلمة بحيث يفهم معناها هذه رابعة. فإذا لم تحدث عملية الاقتران هذه، فقد تقرأ الكلمة ولا يفهم معناها؛ بحيث إنك إذا سألت المتعلم عن معناها لم يعرفه 0 سيلجأ ساعتئذ إلى إعمال الذاكرة بصورة أقوى يستدعي فيها ما اختزنته ذاكرته 0 هذه خامسة 0 وسرعة الاستدعاء عملية عقلية أخرى غير الاستدعاء هذه سادسة0

ولا ينطق المتعلم الكلمة صحيحة إلا بسلامة الخزن وسلامة الاستدعاء هذه عملية عقلية سابعة، ولكنها مزدوجة 0 وتصحيح الخطأ عملية أخرى، لك أن تصفها بأنها عملية ثامنة0 ثم تقوم عمليات عقلية مركبة، لحفظ العلاقة بين الكلمة وأخواتها، في نسق يستدعي كل واحدة منها، على النحو الذي يمثل الصورة النمطية للأداء القرائي0

يستخدم العقل في أداء ذلك كله، وعند كل عملية، آليات عقلية كثيرة منها: التصور، والإدراك، والتبصير، والتمييز، والجمع، والتفريق، والمبادأة، والمراجعة، والحكم0 فإذا حدثت هذه العمليات جميعاً حدث ما نسميه (الفهم)، وإلا تأخر الفهم بمقدار التأخر الذي يحدث في أداء هذه الآليات العقلية0

أما التصور فهو كون موضوع ما قابلاً للتحديد – في الذهن البشري– بخصائصه وصفاته. فعندما يشرع أحدنا بقراءة قصة – مثلاً – فإن أول ما

يرد إلى ذهنه، توقع أحداث عامة يسردها الكاتب، وأن ثمة مواقف ومفاجآت ستكون في أحداث هذه القصة، بسبب معرفته لذلك من خبرات سابقة. هذا الذي يحدث معنا ونحن نقرأ قصة على النحو الذي وصفت يسمى تصوراً، وهو إحدى درجات الفهم الأساسية0 ويحدث التصور ونحن نقرأ أيَّ كلام مكتوب ؛ فإذا قرأنا عنوانه تصورنا خصائصه وصفاته أو بعضها. ومن أجل أن نقدم مثالاً لذلك نقول: ليكن أننا أمام موضوع عنوانه: "محاربة الفساد الإداري" فإن توقعنا يضعنا أمام موضوع له جانبان: الفساد في الإدارة، وكيفية محاربة هذا الفساد. هذا يعني أننا تصورنا الموضوع بقراءة عنوانه. وهذا يدلنا على مقدار الأهمية التي يسهم فيها عنوان الموضوع في تحديد خصائصه وصفاته؛ أي في تصوره0

ويسهم وجود صورة أو رسم يمثل موضوعاً ما، في إحداث تصور كلام مكتوب تتضمنه تلك الصورة 0 فهذه الصورة تجعلنا قادرين على تصور الموضوع بشكل عام، بل تفصيلي في أحيان كثيرة. ومن هنا تظهر أهمية الصورة التي تعرض الموضوع وتبين معالمه وأحداثه للمتعلم. تظهر أهمية ذلك في إحداث التصور بشكل لافت للنظر 0 في كل الأحوال، فإن التصور مرحلة كلية تبنى المراحل الجزئية اللاحقة.

أما الإدراك فهو مرحلة تالية للتصور؛ ذلك أن العقل يضع الجزئيات التي وردت إليه في مرحلة التصور، فتتصرف إليه هذه الجزئيات بخصائصها الزمانية والمكانية والموضوعية0 فعندما نقرأ جملة كهذه "ضرب زيد عمراً أمام الناس" ندرك الحدث وزمانه ومكانه، وندرك الأمر الذي حدث وهو الضرب 0 أي أننا نعرف حدود الكلام المقروء، ونلمّ بها. وقد وضح القرآن الكريم هذه القضية بصورة جلية عندما قال:"لا تدركه الأبصار وهو يدرك الأبصار وهو اللطيف الخبير" (الأنعام 103) فليس للأبصار ولا للبصائر أن تدرك الله تعالى؛ لأنه ليس في مكنتها أن تلمّ به.

إن إكساب المهارات اللغوية عن طريق تصورها وإدراكها يجعلها ترسخ في أذهان المتعلمين0 وهذا يظهر واضحاً في تعلم المهارات الحركية والذهنية كلها؛

فالذي يدرك حقيقة المهارات في قيادة السيارة مثلاً، يسهل عليه أن يؤديها بشكل صحيح.

أما التبصر فهو مرحلة متقدمة من مراحل التعلم المهاري 0 وتتمثل حقيقة التبصر في معرفة الخفايا التي لا يقف الأكثرون عندها عادة، وفي معرفة الظواهر اللغوية التي تستعمل في غير ما وضعت له أصلاً، كالمجاز، والاستعارة، والكناية 0 وهذا يعني أن هذه الظواهر تغني العمليات العقلية ولا تعوقها كما يظن بعض المربين. غير أنه من المفيد أن يبدأ تعليم اللغة للصغار بالأمور الحسية والمألوفة 0 ولكن هذه المقولة لا تنطبق على الكبار الذين يتعلمون اللغات الأجنبية ؛ فإن في مكنتهم القدرة على تبصر غوامض اللغة0

يرتبط بالتبصر القدرة على التجريد؛ فكلما كان المرء أقدر على التجريد كان أقدر على التعلم وأسرع في إنجاز قدر كبير من مادة التعلم0

أما التمييز فهو عملية عقلية متقدمة كذلك 0 وتتمثل حقيقة هذه العملية في تمييز الشيء عن أي شيء آخر 0 كأن يقدر أحدنا على تمييز أنواع السيارات بعضها من بعض، وتمييز سنوات صنع كل سيارة من النوع الواحد 0 وإذا أحسن المعلمون توجيه المتعلمين إلى استخدام هذه المهارة العقلية أبدعوا في القدرة على تمييز الأشياء بعضها من بعض؛ فإن المتعلمين الأسوياء – صغاراً وكباراً – قادرون على استنباط المميزات لموضوعات التعلم. والنحو العربي إذا أحسن تعليمه فإنه ينمي هذه المهارة ويرسخها لدى المتعلمين0

أما الجمع فهو القدرة على رصد الأشياء المتشابهة بالجوامع المشتركة بينها. وهي مهارة عقلية تعمل على ترسيخ موضوعات التعلم، وبخاصة موضوعات اللغة والنحو0

وأما التفريق فهو الفصل بين الأشياء المتخالفة 0 وترفد مهارة التمييز هذه المهارة؛ ذلك أنه كلما كان المتعلم قادراً على تمييز الأشياء بمميزاتها، كان قادراً على التفريق بين المتخالفات منها والمتباينات.

وأما المبادأة فهي القدرة على طرح قضية، والتساؤل عنها، والقدرة على سد نقص أو فجوة في قضية ما، وتتضمن المبادأة كذلك قدرة المتعلم على سبق الآخرين في تناول المسائل وإخراجها0

وأما المراجعة فقدرة عقلية متقدمة، يتمكن المتعلم بها من إعادة النظر في المقروء والمسموع، وكل ما هو واقع تحت الحس، وما هو قابل للتعلم، وتجعل إعادة النظر المرء قادراً على ترسيخ خطوات التعلم 0

وتبرز قضية الحكم باعتبارها مهارة عقلية راقية في تعلم المهارات اللغوية كلها والقدرة على الحكم الصحيح هو الذي يجعل المتعلم متمكناً من تمييز الخطأ من الصواب، سواء أكان ذلك في تعلمه أم في تعلم الآخرين 0 أي أنه يكتسب مهارة الحكم على صحة تعلمه أو عدم صحته، وعلى سلامة سلوك الآخرين أو عدم سلامته0

يجري إغناء هذه العمليات إذا اتّبع المعلمون، وواضعو المناهج، ومؤلفو كتبها المدرسية، خطة مبنية على معرفة العمليات العقلية التي تصحب المهارات اللغوية، والطريقة التي ترسخ بها هذه المهارات في أذهان المتعلمين.

ولا بد من أن تكون هذه الخطة مرتبة على نحو مستلهم من تدرج العمليات العقلية؛ لأن التدرج من شأنه أن يقود المتعلمين من خطوة إلى أخرى، على نحو يتمكنون فيه من الخطوة السابقة، ويكونون مُهَيَّئين لاستقبال الخطوة التالية:

يتطلب ترسيخ المهارات اللغوية إثراء التدريبات التي تعمل على حدوث التبصر الذي هو آية التمكن وسبيله.

ويكون الإثراء عن طريق بناء تدريبات تؤكد الوجوه المختلفة، والاحتمالات المتعددة للمهارة اللغوية الواحدة. فتعلم السرعة القرائية مثلاً يقتضي بناء تدريبات لتعليم المتابعة باعتبارها أحد وجوه هذه المهارة، وتدريبات أخرى لسلامة الضبط مع سرعة الأداء، وتدريبات للسرعة في القراءة الصامتة، وأخرى في القراءة الجهرية وهكذا 0

## 2- توظيف المهارات اللغوية

للتوظيف معانٍ متعددة ووجوه كثيرة ؛ فمن هذه المعاني "تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة" [1]0 هذا التعريف ينطلق من كون القدرات اللغوية قابلة للممارسة في الحياة العملية ممارسة صحيحة0 والوظيفيون جميعاً يرون أن كل القدرات اللغوية قابلة لأن تتحول إلى مهارة، ولا يكون شأنها كذلك إلا إذا تمكن منها المتعلم بصورة جيدة، والتمكن وحده لا يكفي؛ إذ لا بد مع التمكن من سلامة الأداء، وإلا فإن وظيفيَّة هذه المهارات تكون ناقصة 0 فما قيمة الأداء في الحياة العملية إذا كان لا يؤدى بصورة صحيحة خالية من العيوب؟

ولتوظيف المهارات اللغوية معنى آخر يمكن استنباطه من كون اللغة هي الموظّف الحقيقي لنشاطات الحياة كلها، ويمكن أن تتأمل كيف تكون الحياة إذا لم يكن للناس لغة يتواصلون بها، يعبّرون بها عن حاجاتهم وعلاقاتهم وكل ما يريدون0

وعلى هذا الفهم الذي استنبطناه يمكن أن يكون توظيف المهارة اللغوية توظيفاً حقيقياً، ويمكن أن تكون اللغة ذات وظائف حياتية إذا كانت بمقدار الحاجات المختلفة للفرد والمجتمع، سواء أكانت جسدية، أم نفسية، أم عقلية أم اجتماعية0 فإذا عَبّرت اللغة عن هذه الحاجات بمقدار ما هي كائنة فيه كانت موظفة توظيفاً صحيحاً، وكل ما زاد على ذلك لا يكون من وظائف اللغة ولا من طبيعة الحياة، فهذر الكلام ليس وجهاً من وجوه توظيف اللغة، والإطالة التي لا طائل تحتها ولا فائدة منها لا تنتمي إلى توظيف اللغة توظيفاً حياتياً، والمماحكات اللفظية والجدل العقيم ضرب من ضروب إضاعة اللغة ومهاراتها، وليس من ضروب توظيفها0

---

١. داود عبده0نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً0الكويت؛ مؤسسة دار العلوم، 1979،ص90

وبالمقابل فإن القصور عن بلوغ الغاية، وعدم الوصول إلى المراد بالتعبير الدقيق ضرب من ضروب إضاعة اللغة وعدم توظيفها في الحياة ، ومثل ذلك يقال عن اللغة التي لا يتناول فيها صاحبها أعماق الظاهرة اللغوية، فإنها لا يمكن أن تكون وظيفية بقدر كافٍ، حتى وإن كانت صحيحة في سطحيتها، وفي التعبير عن الأمور الساذجة التي ليس فيها عمق في التناول.

واللغة قرينة الفكر والخيال؛ تعبر عنهما وبهما تتسع دائرة اللغة ومهاراتها، ومن هنا نستطيع أن نشتق معنى ثالثاً لتوظيف اللغة ومهاراتها، فكلما كانت اللغة قادرة على التعبير عن الفكر تعبيراً صحيحاً، وكلما كانت قادرة على التحليق مع الخيال في هذا العالم الرحب، كانت قادرة على توظيف نفسها في حياة الناس، وكانت قادرة على تقدم الحياة ودفع عجلتها إلى الأمام، وعلى ذلك لا يكون التوظيف بالتعبير عما هو موجود في أفكارنا فقط، بل بالتعبير عما هو موجود في لآخرين من أفكار، وحتى هذا لا يكفي لتكون اللغة ذات وظيفة مميزة، إلا عندما نستخدمها في التفكير في أسرار الظواهر الحياتية كلها، والتعبير عنها تعبيراً سليماً دقيقاً 0 بذلك تكون اللغة ذات وظيفة حية، وإذا ألف الإنسان أن يكون شأنه على هذا النحو في حياته كلها، كان قادراً على توظيف قدراته ومهاراته اللغوية توظيفاً صحيحاً0

وللتوظيف وجه آخر، ومعنى ذو فائدة في حياة الإنسان ؛ فعندما تستخدم اللغة من أجل الإسهام في بناء مجتمع إنساني متآزر الثقافات والأعراق، تكون اللغة موظفة توظيفاً صحيحاً 0 وفي مثل هذه الحال تخدم اللغة الإنسان وتساعده على بناء شخصيته بناء سليماً، وتتآزر قدراته ومهاراته اللغوية في سبيل تحقيق هذا الهدف؛ لتثبت أنها حقاً مهارات وظيفية.

ولتوظيف اللغة دلالة أخرى غير الدلالات التي سبقت؛ فقد وقف الإنسان من الحياة والبيئة موقفاً سلبياً يشبه أن يكون عدائياً بصورة واضحة فقد دمّر الإنسان البيئة الطبيعية وأفسدها، حتى أصبحت الحياة على وجه هذا الكوكب، مهددة بالخطر الماحق، وما ذلك إلا بسبب الانفصام بين الكون والحياة والإنسان، ذلك الانفصام الناجم عن سوء فهم العلاقة بين الإنسان وبيئته، ومن

المؤسف أن يؤدي التطور الهائل في العلم والتقنية إلى تأكيد هذا الانفصام وتحقيقه0

في نظري أن قدراً كبيراً من توظيف اللغة يجب أن ينصرف إلى إصلاح العلاقة بين الإنسان والكون؛ وذلك بالحرص على البيئة، والحفاظ على مقوماتها، والابتعاد عن تخريبها وإفسادها، بذلك يمكن أن يقال إن اللغة موظفة في خدمة البيئة، وإنها تعمل لمصلحة الحياة والإنسان، وينبغي أن يصرف قدر كبير من الاهتمام في توجيه القدرات والمهارات اللغوية من أجل تحقيق هذا الهدف النبيل0

يتحقق توظيف المهارات اللغوية في هذا السبيل عن طريق بناء خطة مدروسة، توضع على أساسها المناهج، وتؤلف على هديها الكتب والنشاطات التعليمية والتعليميّ كلها0

من المكونات التي تحتويها خطة توظيف اللغة ومهاراتها ما يسمّى بالكلمات الوظيفية function words. الكلمات الوظيفية في نظرنا هي التي تعبّر عن أي وظيفة من الوظائف الحياتية التي ينبغي أن تكون اللغة في خدمتها0 وإذا صحّ هذا الفهم– وهو في نظرنا صحيح– لم يكن من الدقة العلمية أن يقال في الكلمات الوظيفية "إنها الكلمات القلائل التي تفصح عن العلاقات، وتعبّر عن الشخص، والزمن، والملكية، وما إلى ذلك" [2]0 فالكلمات الوظيفية ليست كلمات قلائل، ولكنها الكلمات التي تعبر عن المفاهيم الصحيحة التي تعبّر عن كل متطلبات الحياة وحاجاتها السوية، وهذا يعني أن أكثر اللغة ذو وجود وظيفي، أو هكذا ينبغي أن يكون الحال0

ويعني كذلك أن أكثر كلمات اللغة يمكن أن يستخدم على نحو وظيفي0

---

2 . انظر: Nelson Brooks. Language and Language Learning (2/e). Harcourt, Brace & World, Inc., 1960,p54.

وليست الكلمات الوظيفية هي التي تعبر عن العلاقات القائمة فقط، ولكنها الكلمات التي تنشئ علاقات متجددة، بتجدد الزمان، وتطور المكان، وتحسين حياة الإنسان، وإنه لمن تسطيح الأمور أن تعدّ الكلمات التي تدل على الوظائف النحوية كالمفرد والمثنى والجمع، وزمن الفعل والملكية، وما شاكلها من الوظائف النحوية بأنها هي الكلمات الوظيفية0

إن التفريق بين الكلمة الوظيفية، والكلمة ذات الوظائف النحوية أمر في غاية الأهمية لمعرفة حقيقية كل منهما، فقد تكون الكلمة ذات وظيفة نحوية، دالة على الزمان، والمكان والحدث والعدد، من غير أن تكون في ذاتها وظيفية بل ربما كانت مؤذية أو صائرة إلى أذِيَّة، ومن هنا فإننا نقف حائرين أمام العبارات التي تشيع في كتب النحو العربي وليس لها نصيب من الوظيفية ومنها : ضرب زيد عمراً، ولا تأكل السمك وتشرب اللبن، وأكلت السمكة حتى رأسها، وما شاكل ذلك مما ليس له أهمية في الحياة 0 عبارات كهذه تجعل الطلاب ينفرون من النحو، بل من اللغة، لأنه ليس لها من التوظيف ما يسمح باقتناع الطلاب بها.

على الرغم من شيوع التكامل في الدراسات التربوية الحديثة، فإن أكثر هذه الدراسات لم توضح المقصود منه، ولم تضع له تعريفاً جامعاً لا يدخل فيه وشيء، ومانعاً لا يخرج منه شيء0

التكامل كما نفهمه هنا هو تآزر النشاطات اللغوية على نحو يقوي فيه بعضها بعضاً. هذا التعريف مع إيجازه يتضمن صوراً عديدة وادعاءا ت كثيرة أبين بعضها في ما يأتي:

**أولاً:** إن المهارة الواحدة مكونة من عدد كبير من النشاطات الذهنية والعضوية، وقد وضحنا كيف أن القراءة مثلاً يشترك في تحقيقها عدد كبير من هذه النشاطات0

إن تآزر هذه النشاطات هو الذي يعمل على تكوين هذه المهارة، وهذا يعني أن عدم تآزر هذه النشاطات لا يمكن أن يؤدي إلى إيجادها 0 ومعلمو اللغة العربية – على وجه الخصوص – مطالبون أكثر من غيرهم بمراعاة تآزر

هذه العمليات وهذا يستدعي فهم هذه العمليات والإحاطة بها على نحو يمكّن المعلم من أن يوجه السلوك اللغوي لطلابه على النحو الذي يريد، أو على النحو الذي ينبغي أن يكون0

ربما يكون غريباً أن نشبه تآزر العمليات العقلية في تعلم المهارات اللغوية بتآزر الحركات الواعية في قيادة السيارة 0 فإن تآزر الحركات في هذه الأخيرة هو الذي يجعل الإنسان سائقاً ماهراً 0 وأي خلل في هذا التآزر قد يؤدي إلى كارثة 0 ومثل ذلك يقال في تآزر العمليات العقلية في تعلم المهارات اللغوية 0 فإن عدم التآزر لا يكسب المهارة اللغوية 0

**ثانياً** : إن تكامل المهارات اللغوية بعضها مع بعض هو الذي يقوّيها جميعاً، والذي يحسن التأمل في هذه المهارات يجد أن كل مهارة آخذه برقاب المهارات الأخرى، متصلة بها 0 فما يؤثر في إحداها إيجاباً أو سلباً، يؤثر في أخواتها، وبيان ذلك أن القراءة في حقيقتها نتيجة لمهارة الكتابة، وإلا فكيف نقرأ شيئاً غير مكتوب؟ وما يكتب الناس شيئاً إلا من أجل أن يقرأ بصورة أو بأخرى0

كذلك فإن القراءة الجهرية هي في حقيقتها رافد أساسي من روافد مهارة الاستماع، وهل يُقرأ نص مكتوب قراءة جهرية إلا وهو مسموع؟

وعلى كل الأحوال فنحن لا نكتب شيئاً إلا ونحن على نية الحديث به. أي أن الحديث هو مصدر الكتابة، والكتابة هي مصدر المقروء، والمقروء هو مصدر المسموع، هكذا تتكامل هذه المهارات على نحو يجعلها في الحقيقة نشاطاً لغوياً كبيراً له أوجه متعددة0

**ثالثا:** ينبغي أن تتكامل النشاطات التعليمية والتعليمي ة في تعليم المهارات اللغوية وترسيخها، وهذا يعني أن جميع المعلمين على اختلاف تخصصاتهم يشتركون جميعاً في كونهم معلمين للغة، فمدرّس اللغة العربية مطالب رسمياً بأن يعلم الطلاب مهاراتها وقواعدها وأدبها، والمعلمون الآخرون وإن كانوا مطالبين بتدريس المواد الأخرى فهم في الحقيقة يعلمون اللغة تعليماً رديفاً 0 فدروس الدين يؤديها المعلم باللغة فهو إذن معلم للغة، ويجب أن تكون لغته سليمة، ولا يعفيه من هذه المسؤولية أنه يدرس المفاهيم والعلوم الدينية. ومدرسو التاريخ والجغرافيا والرياضيات وغيرها، يدرسون هذه المواد باللغة العربية، فهم إذن معلمون للغة 0

ويجب أن تكون لغتهم سليمة حتى لا يتأسّى الطلاب بأخطائهم. ولا يعفيهم من المسؤولية أنهم من الجانب الرسمي مكلفون تدريس مواد تخصصاتهم.

إن أهل الثقافات اللغوية والقومية الأخرى يحرصون على أن تدرس المواد التعليمية كلها بلغة سليمة ؛ لإيمانهم العميق أن مدرس التاريخ والجغرافيا مثلاً هما في الحقيقة مدرّسان للغة. ولذلك يجب أن تخلو اللغة من الخطأ الذي يقلده الطلاب فيرسخ في أذهانهم مثلما يرسخ الصواب، بل ربما كان أكثر من ذلك في بعض المواطن0

هذا الذي نطالب به المعلمين نطالب به واضعي المناهج والكتب المدرسية فلا ينبغي أن يلحق بهذه الكتب شيء من الآفات اللغوية، مهما كان مجال التخصص. وينبغي أن يكون لكل كتاب محرر ومدقق لغوي، ليعملا على نسج لغة الكتاب بعبارات صحيحة خالية من الأخطاء اللغوية، والتراكيب الركيكة والضعيفة0 يعمل المحرر العلمي على سلامة المادة العلمية، ويعمل المدقق اللغوي على سلامة اللغة، وبذلك يتكامل عملهما في تعليم اللغة، وحفظها من كل ما يشوبها على ألسنة المتعلمين وفي كتاباتهم 0

**رابعاً:** لا بد من تكامل الجهود الفردية والجماعية في تعليم المهارات اللغوية فكما أن الفرد مطالب بحسن التعلم، فالأسرة التعليمية مطالبة بحسن التعليم 0 يبدأ ذلك من البيت الذي هو المدرسة الأساسية التي نأخذ منها لغتنا0 ثم المدرسة التي ينبغي أن تكون نشاطاتها كلها بالعربية الفصيحة، حتى تعمل على إكساب المتعلمين المهارات اللغوية بصورة صحيحة. ولا يجوز أن تتهاون المدرسة ولا البيت في ذلك، على أن يكون هذا ضمن خطة مدروسة لتعليم المهارات اللغوية.

وإذا كنا نطالب المدرسة بأن تتضافر جهود العاملين فيها جميعاً من أجل تعليم المهارات اللغوية، فنحن نطالبها كذلك بأن يتجنب نظامها التعليمي النشاطات التلقينية والتقليدية التي تضر أكثر مما تفيد، وأبرز الضرر أن المتعلمين سيصبحون ميّالين إلى التفلت مما يتعلمون ومن اللغة التي يتعلمون بها، باعتبارها – في نظرهم– الأداة التي تلقّوا بها مادة التلقين 0 ومن المعلوم نفسياً أن سوء الطريقة في التدريس يؤدي إلى كراهية المادة التعليمية، والوسيلة التي تلقاها المتعلمون بها وهي اللغة طبعا.

إن أخطر ما ينجم عن التلقين أن أبناء اللغة سيصبحون أعداء لها، وينفرون منها مثلما ينفرون مما لا يرغبون فيه.

وعلى المدرسة أن تستعين بالبيت في معالجة الضعف الذي قد يقع فيه المتعلمون في القراءة أو في المهارات اللغوية الأخر، وما ذلك إلا لأن البيت قد يعرف أشياء لا تعرفها المدرسة 0 وهكذا نجد التعاون بين البيت والمدرسة أمراً ضرورياً لنجاح علاج الضعف في القراءة أو غيرها من المهارات [3].

**03 التطبيق**

التطبيق هو الذي يكسب المتعلمين المهارات اللغوية؛ لتتحول بمضمونها من الوجه النظري إلى الوجه العملي التطبيقي0

مما لا شك فيه أن الوجه النظري أساس مهم في بناء المهارات اللغوية ولكن هذا الوجه ليس هو الهدف، وإنما هو طريق إلى الهدف الذي هو الممارسة العملية والتطبيق الحي0

لقد تنبه العلماء والمفكرون العرب المتقدمون إلى ضرورة العناية بالوجه التطبيقي، وعدم الإكثار من الجانب النظري إلا بمقدار الهدف الذي يخدمه في التطبيق0 فقد جاء في الكتاب القيم لابن الأزرق، وهو: بدائع السلك في طبائع الملك، ما مضمونه أن على المعلمين – باعتبار الوجه النظري للعلم وسيلة – ألا يستبحروا فيه، ولا يَسْتكثروا من مسائله، وقوفاً بالمتعلم مع الغرض منه [4]0 واستشهد لذلك بقول الإمام الغزالي فقال :"مثله قول الغزالي: كل ما يطلب لغيره فلا ينبغي أن تجد فيه المطلوب وتستكثر منه" [5]. وعاب على الذين لا يفقهون هذه الحقائق ووصفهم بانقطاع سند التعليم في أفقهم [6] 0

---

3 . جاي بوند، و أ 0 مايلز 0 الضعف في القراءة – تشخيصه وعلاجه – تعريب د 0 محمد منير مرسي، وإسماعيل أبو العزايم 0 القاهرة : عالم الكتب، 1983 ؛ص 344 0

4. ابن الأزرق 0 طبائع السلك في بدائع الملك 0 تحقيق: د 0 علي سامي النشار 0 منشورات وزارة الثقافة والفنون العراقية، 1978، ج2، ص 363 0

5. المرجع السابق نفسه، ج2، ص 363 0

6. المرجع السابق نفسه، ج2، ص 363 0

تقوم فكرة التطبيق في تدريس المهارات اللغوية على أساس التوازن بين الجانبين النظري والعملي 0هذا التوازن تقرره حاجات الفرد والمجتمع، والكفاية اللغوية عند الفرد، وعلى هذين الأساسين توضع خطة دراسة اللغة للمرحلة وللصف الدراسي 0

للتطبيق – باعتبار مجاله – صورتان، إحداهما مباشرة يبرز فيها أداء المتعلم، بالقدر الذي يتقن فيه المهارة اللغوية، والأخرى غير مباشرة، يبرز فيها أثر المنهج، وأثر المدرسين، فيكون المنهج مرشداً إلى الكشف عن المهارة، ويكون المدرس دالاً عليها0 فمن صور التطبيق.

المباشر أن يطبق المتعلم المواد التي تعلمها على سلوكه اللغوي ومهاراته الأدائية في اللغة0 فيلجأ المتعلم إلى التطبيق مسترشداً بما كان قد تعلمه0

وأما الصورة الأخرى، وهي التطبيق غير المباشر، فتكون عن طريق توجيه الطلاب إلى التطبيق على نصوص تختار لهم. ويحسن اختيار النصوص التي تلائم نموهم وتناسب مداركهم، كأدب الأطفال الذي يناسب طلاب المرحلة الأساسية بما يحتويه من "خيال وقصص وسرد خفيف، وعبارة غير مكثفة الفكرة" [7].

وإذا كنا نطالب المتعلمين بالتطبيق، فإننا نطالب واضعي مناهج اللغة العربية وكتبها المدرسية، والمدرسين والموجهين بأن يطبقوا الطرق والأساليب الحديثة في تدريس المهارات اللغوية؛ لأنها هي السبيل المحكم في تعليم المهارات وترسيخها لدى المتعلمين. أما الطرق التقليدية فهي في الأعم الأغلب تصلح للتلقين أكثر مما تصلح لتعليم المهارات اللغوية.

7. محمود رشدي خاطر ورفاقه 0 طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، 1982، ص 64 0

وتقتضي سنة التطبيق أن يعرف المعلمون أن ما يرونه من خلط بين منطق الواقع ومنطق الخيال، عند بعض أطفال المرحلة الابتدائية، إنما هو من مقتضيات النمو في تلك المرحلة [8] ؛ بل هو صورة حية تطبيقية لها 0 ولذلك على المعلمين ألا ينزعجوا من هذا، بل عليهم أن يوجهوا هؤلاء الأطفال إلى منطق الواقع بمنطق صحيح وأسلوب ذكي. وبذلك تنمو القدرة على التطبيق لديهم0

وينبغي أن تكون الكتب المدرسية الموضوعة للمرحلة الأساسية مبنية على أساس من المزج المنطقي المدروس بين الواقع والخيال؛ وذلك بتنزيل الخيال مُتَنَزّل الواقع، وهو أمر يستهوي الأطفال؛ ذلك أن من مقتضيات النمو في مرحلة الطفولة أن يتساءل الأطفال عن أسرار الأشياء التي يرونها 0 ومن مقتضيات النمو – في هذه المرحلة كذلك – أن يجعلوا الخيال واقعاً 0 وهو الذي يفسّر لنا اهتمام الأطفال بالأفلام الورقية (الكرتونية) وتعلقهم بها إلى حد بعيد.

ليس المقصود من هذا أن نحول الخيال إلى واقع في حياة الأطفال في المرحلة الأساسية. ولكن المقصود منه أن نمزج بين الواقع والخيال في بناء الكتب المدرسية. ويمكن أن يترجم هذا المبدأ بالقصص الخيالية التي تهدف إلى تحقيق غرض تعليمي، أو قيمة خلقية، أو مبدأ إنساني.

إن المزج بين الخيال والواقع يجعل أمر التطبيق هيناً لدى أطفال المدرسة الأساسية، بل إنه يكسب هؤلاء الأطفال المهارات اللغوية التي نسعى إلى إكسابهم إياها. وهو الذي يعلم الأطفال التركيز؛ إذ إن الواقع هو الذي يشدّ إليه العقل، والخيال يشدّ إليه الوجدان، والتئام نشاط العقل والوجدان يجعل الإنسان مهتماً بموضوع التعلم؛ الأمر الذي يؤدي إلى التركيز، وهو نشاط مهم جداً في اكتساب المهارات اللغوية.

---

8. عبداللطيف فؤاد إبراهيم 0 المناهج0القاهرة :مكتبة مصر، 1984، ص 156 0

وسواء أخذنا بمبادئ المدرسة السلوكية أم المدرسة العقلية، عند النظر في حقيقة المهارات اللغوية، وفي محاولة إكسابها للمتعلمين، وعند التطبيق الذي ينقل هذه المهارات إلى الواقع الحي، فعلينا أن نستذكر الحقائق الآتية، ونحن نلحظ تطبيق المتعلمين في المرحلة الأساسية:

أ – ينمو الذكاء الإنساني في مرحلة الطفولة نمواً يجمع بين المهارات العقلية، والسلوك التطبيقي، على نحو يمكّن الطفل من أن يجعل التطبيق ظلاً للذكاء العقلي. أي أن الجانب الذهني ينمو بمصاحبة السلوك0

ب –يستمر نمو المهارات اللغوية، ومنها مهارة القراءة على وجه الخصوص بصورة تدريجية، يصحبها قدر من الإبداع، يتفاوت من طفل إلى آخر.

ج – يظهر التجريد تدريجياً حتى يتمكن الطفل من الإلمام بالمفاهيم والمدركات الكلية. ويظهر ذلك في التطبيق إذا أحسن المعلمون استثمار هذه القدرة عند هؤلاء الأطفال.

د – يصحب ذلك قدر من الانتباه يمكّن الأطفال من أن يستوعبوا تفصيلات الأحداث، بشكل أدق.

هـ. تستمر الذاكرة في النمو، ويستخدمها الأطفال الذين كان لهم حظ في سلامة التعليم، وصحة التعلّم، في استجماع المواد التي يدرسونها، واستدعاء جزئياتها.

و. يستمر نمو الخيال الواقعي المبدع الذي يجمع بين الخيال والواقع على النحو الذي وضحناه.

ز. ينمو لدى الأطفال حب الاستطلاع، وهي عملية عقلية يظهر أثرها في السلوك التعلمي0

هذا الذي وضحناه كان بياجيه قد أشار إلى بعض معالمه، من غير أن يبين أثر ذلك في الجمع النمو العقلي والارتقاء السلوكي، على النحو الذي وصحناه [9]0

**04 تفريد التعليم**

مما لا شك فيه أن الجهد التعليمي حينما يكون منصباً على مجموعة قليلة من المتعلمين يكون أجدى نفعاً، وأكثر فائدة 0 وعندما يكون الجهد التعليمي موجهاً لفرد واحد يكون أكثر نفعاً للمتعلم، أو يفترض أنه كذلك0 ولكن كثرة المتعلمين، والتزايد المستمر في أعدادهم، يجعل تحقيق ذلك ضرباً من الخيال فليس من الممكن تخصيص مجموعة من المدرسين لفرد واحد، يدرّسونه وحده، كل بحسب مجاله واختصاصه0

اتجه المربون إلى التفكير في إيجاد طريقة تؤدي نتائجها نتائج التعليم الذي يوجه إلى فرد واحد بعينه، أو ما هو قريب من تلك النتائج، سمّى المربون هذه الطريقة :"تفريد التعليم" 0 والمحصلة الحقيقية لمفهوم هذه الطريقة هي وضع المتعلم في الموقف التعليمي الذي يكون فيه تحت رقابة مباشرة مستمرة، وتوجيه دائم يقع فيه المتعلم ضمن دائرة الملاحظة والتوجيه اللذين يمارسهما معه المعلم، بل يخطط من أجل ذلك.

عرّف الدكتور توفيق مرعي والدكتور محمد الحيلة في كتابهما "تفريد التعليم" هذا النمط من التدريس بأنه "سلسلة من إجراءات تعليمية وتعلّمية تشكل في مجملها نظاماً، يهدف إلى تنظيم التعلم وتيسيره للمتعلم، بأشكال مختلفة، وطبقاً لأولويات وأبدال، بحيث يتعلم ذاتياً وبدافعية، وبإتقان، وفقاً لحاجاته وقدراته [10] 0

---

9 . انظر: J. Piaget .“Piaget’s Theory,” Manual of Psychology New York, 1970 ,Volume 1 , P. 703 .

10. د0 توفيق مرعي، و د 0 محمد الحيلة 0 تفريد التعليم ط2، عمان : دار الفكر، 2002، ص34 0

إذا كان تفريد التعليم مجدياً في تدريس المواد الدراسية، لكون كل فرد من أفراد مجموعه المتعلمين تحت الرعاية المباشرة للمعلم، فإن هذا النمط من التعليم، أكثر جدوى في تعليم المهارات اللغوية، وأرسخ قاعدة، وأثبت أساساً؛ لأن هذه المهارات تظهر في السلوك اللغوي 0 فوقوع هذه المهارات ضمن دائرة السلوك اللغوي يعني أنها أشد حاجة إلى التوجيه الفردي المباشر.

وحاجة الفرد إلى أن يتعلم ذاتياً ليست أقل من حاجته إلى العناية التعليمية الموجهة إليه باعتباره فرداً 0 وعلى ذلك، فإن تعلم المهارات اللغوية يرتكز على المواءمة بين التعليم الفردي والتعلم الذاتي 0 بل إن بعض المربين يذهبون إلى ما هو أبعد ذلك، فيقولون إن تفريد التعليم يرتكز على التعلم الذاتي [11] . وهذا حق، وبخاصة عندما يتعلق الأمر بتعلم المهارات اللغوية؛ فإن كل جهد تعليمي يمكن أن يضيع سدى إذا لم يكن المتعلم قابلاً للتعلم الذاتي0

وحتى يتحقق للمتعلم قدر كاف من التعلم الذاتي لا بد أن يعطى دوراً مهماً في ذلك، وبخاصة في تعلم المهارات اللغوية. وهذا يعني فيما يعنيه أن التلقين لا يجدي في إكساب المهارات اللغوية؛ لأن التلقين يلغي شخصية المتعلم، ويصبح دوره آلياً ليس ذا نفع كبير. وهذا هو السبب الذي يفسّر لنا عدم تمكن الطلاب من المهارات اللغوية. فالملاحظ في طرق التدريس الشائعة في أكثر المدارس أن أظهر هذه الطرق وأشيعها هي طريقة التلقين التقليدية. وقد كشف عن ذلك قدر غير محدود من الأبحاث والدراسات ورسائل الماجستير والدكتوراه0

وحتى يكون الدور الذي يعطى للمتعلم مجدياً في تعلم المهارات اللغوية وغيرها، لا بد أن تتوافر الرغبة لدى المتعلم. وتعتمد طريقة تفريد التعليم على الرغبة عند المتعلمين. ويوجه قسط كبير من أداء المعلم – في تطبيق هذه الطريقة– إلى استثارة اهتمام المتعلمين. وهذا يتطلب أن يكون المعلم على قدر كبير من الوعي الذي يمكنه من استخدام المثيرات والحوافز بشكل منظم0

---

11. المرجع السابق نفسه ص 35.

إن معرفة الفروق الفردية بين المتعلمين أمر ضروري في تفريد التعليم [12] وبخاصة في تعليم المهارات اللغوية. وعلى أساس من هذه المعرفة يبنى المعلم خطته في تفريد التعليم. وتقتضي معرفة المعلم بالفروق الفردية أن يكون على بينة مما بين المتعلمين من اختلافات وتباينات في درجات تعلم المهارات اللغوية وتمكنهم منها. بل إن هذه المعرفة تقتضي – ومن باب أولى – أن يلم المعلم بالفروق التي يقع فيها المتعلم نفسه؛ فقد يكون أقدر على تعلم مهارة ما وأدائها، من تعلم مهارة أخرى.

يفيد تفريد التعليم كثيراً عندما يطبق في تعليم المهارات اللغوية. فقد يؤدي به ذلك إلى إتقان هذه المهارات وإحكام أدائها. ويمكنه من اكتساب الخبرات التعليمية التي تجعله مميزاً في أدائه. بل إنه يكتسب ثقة بالنفس عالية، واستقلالية في العمل كبيرة، وفرصاً في النجاح وفيرة 0

**05 القدوة**

من المعلوم أن اللغة – كسائر أنماط السلوك – تكتسب بالتقليد أولاً، ثم بالقدوة ثانياً0 وليس صحيحاً ما ذهب إليه كثيرون من العلماء والباحثين

في علم النفس التربوي من أن الفرد يتعلم بالتقليد فقط [13]0 نعم يكون ذلك قبل أن تكتمل عدته اللغوية التي تمكنه من أن يعبّر عن نفسه كما قلنا 0 والفرق بين التقليد والقدوة أن الأول منهما يخلو من الإبداع، ويلغي شخصية المقلّد (بكسر اللام)، في حين أن ثانيهما لا يخلو من الإبداع، ولا يلغي شخصية من نقلده، ونتأسَّى خطواته0

---

12. المرجع السابق نفسه، ص35.

13 . انظر: James Geiwitz – Looking at Ourselves , Little Brown & Co., Boston, 1976 p.219.

يكتسب الإنسان اللغة بالتدريج، ويكون في المراحل الأولى من هذا الاكتساب مقلداً0 وعندما تكتمل العدة اللغوية لدى الفرد يتمكن من أن ينطلق وهو قادر على أن يعبّر عن نفسه، تعبيراً سليماً يمكنه من أن يمارس شؤون الحياة ممارسة صحيحة0

ليس الإنسان قادراً على ممارسة القدوة فقط، ولكن البحث عن الشخص المثال أو القدوة حاجة من الحاجات الضرورية في حياة الإنسان، ويغلب أن يجد الفرد بغيته في شخصية لا تستحق أن يقتدى بها، فيحتذى حذوها، فيفسد سلوكه0 ومن أهم ما يفسد من هذا السلوك الفكر واللغة0

لهذا يجب أن يكون المعلم قدوة في رقيّ لغته وسلامتها، وما اطّرح الناس العربية الفصيحة من حياتهم اليومية، إلا بسببين اثنين أحدهما: أنهم لا يجدون الشخصية التي يجدون فيها القدوة، وثانيهما وهو الأسوأ، هو أنهم يجدون القدوة التي تعمل على تحكم العاميات في حياتهم اليومية 0 وأنا لي شخصياً رؤية خاصة في هذا الموضوع، وهو أن الناشئة في هذه الأيام قد وجدت بغيتها، وأشبعت حاجتها من القدوة المنتقاة في وسائل الإعلام المرئية لقد أصبحت الفضائيات والأرضيات بما تبثه من برامج متهافتة، وما تستعمله من لغة هابطة ولهجات محكية، هي المثل الأعلى الذي يتخذ منه أبناء المجتمع العربي قدوتهم0

القدوة في غاية الأهمية في تعليم المهارات اللغوية وتنميتها 0 ومن هنا نجد أن هذه المهارات لا يمكن تعلمها عن طريق التلقين، مهما بذل المعلم من جهد في ذلك، وحتى لو تعلمها الطلاب، وتحصلوا على درجات عالية

في الامتحان، فإن ذلك لا يعني أنهم قد اكتسبوا تلك المهارات أو أنها رسخت لديهم.

وحتى نوضح أهمية القدوة في تعلم إحدى المهارات اللغوية، وهي الخط مثلاً، فإن قراءة كتب الخط، وتعليم المعلمين الخط لطلابهم لا يجعل منهم خطاطين. وهذا هو السبب الذي يوضح لنا لماذا لا تنتج المدارس خطاطين على الرغم من وجود حصص وكراسات للخط في المرحلة الأساسية الدنيا في

حين أن معلماً يجيد الخط يقدر على أن يعلم هذه المهارة لعدد كبير من طلابه0

قد يقال إن الخط فنّ أكثر من كونه مهارة، والفن لا يُعَلَّم 0 قلت : الخط لا يكون فناً حتى يكون مهارة 0 ومهارات الأداء التي يملكها الخطاطون هي التي تجعلهم فنانين0 ومهارات الأداء هذه هي التي يمكن تعليمها بالقدوة ثم إن فن الخط ليس مثل الفنون التشكيلية التي تحتاج إلى موهبة 0 إنه مهارة لغوية قابلة للتعلم عن طريق القدوة 0 وهذا هو الذي يفسّر لنا وجود عدد كبير من الخطاطين في جيل آبائنا، مع قلة ما كان لديهم من إمكانات تعليمية في تلك الأيام0 ويكبر حجم المفارقة عندما نجد الإمكانات والمصادر التعليمية في أيامنا، مع ندرة الذين يجيدون الخط من المتعلمين0

ومما يؤكد أهمية القدوة في تعلم المهارات اللغوية أن التعبير لا يمكن امتلاك ناصيته إلا عن طريق القدوة 0 فعندما يكون المعلم قادراً على دقة التعبير عن الأشياء، فإن طلابه سيتخذون منه قدوة، بسبب وجود ما اسميته وظيفة الربط connectivity function بين آليات التفكير الموجودة عند هؤلاء الطلاب، وما يجدونه من قدرة على التعبير ودقة في ابتكار العبارات عند المعلم0 وظيفة الربط هذه هي التي تجعل من المعلم قدوة، وتلبي رغبة الطلاب، وتشبع حاجتهم في وجود القدوة0

ليس المقصود من كون التعبير نتيجة من نتائج القدوة الحسنة أنه يستحيل أن يكون إلا بالقدوة. ولكن المقصود منه أنه يتوقع حصوله بدرجة عالية من التوقع مع وجود القدوة. وهكذا شأن سائر المهارات اللغوية.

من المفارقات الهائلة بين ثقافتنا العربية الإسلامية، والثقافة المعاصرة في التدريس، أن العلماء كانوا يتلقون العلوم، والمهارات اللغوية العالية كذلك، من أساتذتهم وشيوخهم ؛ فكان الواحد منهم يرث من شيوخه المهارات اللغوية، على درجة عالية من الكفاية والأداء. وما كان أمر هذه الوراثة ليكون على النحو المميز الذي كان يجري في تاريخ العلم والفكر في بيئتنا العربية الإسلامية، لولا

القدوة التي كان يمثلها العلماء الشيوخ لتلاميذهم والآخذين عنهم. هذا على الرغم من قلة الإمكانات والمصادر التعليمية في تلك الأيام0

## مناهج اللغة العربية في الأردن

يمكن أن يعرف المنهاج بأنه منظومة ذهنية، ذات أهداف وأسس ومضامين عقلية، ووجدانية، واجتماعية، وإنسانية، ترمي إلى إعد اد المتعلمين وتربيتهم، وفق المفاهيم والقيم التي تجعلهم قادرين على استخدام ملكاتهم العقلية والجسمية والوجدانية، استخداماً يفيدهم ويفيد الأمة التي ينتمون إليها.

بهذا التعريف يخرج المنهاج من كونه مجموعة من المواد العلمية التي يُتَبنى لتدريسها نسق أو مجموعة من الأنساق التعليمية، إلى كونه **نظاماً** معداً **بوعي** علمي عقلي دقيق، يهدف إلى اكتشاف المهارات والملكات لدى المتعلمين وتنميتها، **وتوجيهها** بدقة إلى كل ما يمكن أن يكون نافعاً.

إذا نظرنا في مناهج اللغة العربية في الأردن، في ضوء هذا المفهوم، وجدناها تأخذ بجانب لا بأس به مما ذكرنا من هذه المفاهيم، وتغفل عن جانب له أهمية خطيرة في بناء الإنسان المبدع، وتركز في أحسن أحوالها **على إعداد الإنسان القادر على التعلم فقط** ، وشتان بين أن يكون الإنسان مبدعاً، وأن يكون قادراً على التعلم فقط.

يناقش هذا البحث السمات العامة لبعض مكونات مناهج اللغة العربية في الأردن، وهي: الأهداف، والحصص المخصصة لدروس اللغة العربية وموادها، وبعض سمات الكتب الدراسية المقررة 0

**1- الأهداف**

يدرس هذا البحث أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلتين الأساسية والثانوية، في ضوء النظر الوظيفي الذي نتبناه في اشتقاق الأهداف وصياغتها وتقويمها.

**أولاً : أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الأساسية**

حدد منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي، أهداف تعليم العربية في هذه المرحلة، ووصفها بأنها أهداف المرحلة، وذلك على النحو الآتي [14] :

١ -أن يقرأ قراءة صحيحة معبّرة مادة مشكولة، وقراءة صحيحة تعتمد على القواعد الأساسية في المادة غير المشكولة0

٢ -أن يكتب كتابة صحيحة واضحة بسرعة مناسبة0

٣ -أن يراعي في كتابته قواعد الخط الصحيحة وقواعد الترقيم0

٤ -أن يستوعب مضمون ما يقرؤه أو يسمعه بسرعة مناسبة.

٥ -أن يستطيع التفاعل مع ما يقرؤه أو يسمعه ومناقشته وإبداء رأيه فيه.

٦ -أن يعبر الطالب عن حاجاته ومشاعره ومشاهداته وخبراته تعبيراً شفوياً سليماً، وتعبيراً كتابياً فصيحاً 0

٧ -أن يكتسب ثروة لغوية تمكنه من التعبير السليم عن المواقف التي يمر بها في حياته والأمور العملية الوظيفية، والمشكلات الذاتية وقدر من القضايا العامة التي يجدها في مجتمعه، والمظاهر الطبيعية التي يشاهدها 0

---

14. منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي ص 19.

٨ -أن يطبق القواعد النحوية والصرفية والإملائية التي يدرسها تطبيقاً سليماً0

٩ -أن تنمو لديه عادة المطالعة الحرة طلباً للمعرفة والاستمتاع 0

١٠ -أن يكتسب الرغبة في التعليم الذاتي، والاعتماد على الذات في تحصيل المعرفة.

١١ -أن يألف استخدام معاجم اللغة والموسوعات وغيرها.

١٢ -أن تتعزز فيه الميول الأدبية، والمواهب الفنية، والتذوق الجمالي، والقدرات اللغوية المتميزة، دون إخلال بالتوازن بين الأدب والعلوم الطبيعية والتطبيقية.

١٣ -أن ينمو اعتزاز الطالب بأمته العربية الإسلامية ويرسخ انتماؤه إلى بلده الأردن، وطناً وشعباً وحكماً وتاريخاً، وحاضراً مستنداً إلى مبادئ الثورة العربية الكبرى.

وعند بيان الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، جعل المنهاج أهداف تدريس هذا المبحث الخط العريض الثاني من هذه الخطوط ؛ فقسم الأهداف قسمين هما:

أ - الأهداف العامة وفيها أعاد ذكر الأهداف العامة التي سماها من قبل أهداف المرحلة0

ب -الأهداف الخاصة وذكر فيها أهداف تعليم القراءة بفروعها، وأهداف تعليم الكتابة، والأناشيد والمحفوظات، والتدريبات النحوية والصرفية، والتعبير [15] 0

---

15. المرجع السابق نفسه ص 171-179 0

**أول ما نلحظه** على هذا التوزيع، عدم التفريق بين الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية، وأهداف المرحلة، فهما في هذا المنهاج شيء واحد 0ولا أظن أنهما كذلك؛ فأهداف المرحلة ذات طبيعة بنائية تراكمية، يراعى في بنائها التدرج، بحيث يتم الانتقال فيها من الأدنى إلى الأعلى، ومن البسيط إلى المركب، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن العموميات إلى التفاصيل، على نحو مدروس يبعد عنها الارتجال والعفوية0 وليست كذلك الأهداف العامة.

وحتى أوضح هذه المسألة أقول: دعنا ننظر في أحد أهداف تعليم العربية في المرحلة الأساسية، وهو الهدف الثامن مثلاً، وهذه صيغته:"أن يطبق القواعد النحوية والصرفية والإملائية التي يدرسها تطبيقاً سليماً " 0 هذا الهدف عام، ولا يصلح أن يكون هدفاً من أهداف المرحلة وهو على هذا النحو وكان من الممكن أن تكون صياغة هذا الهدف على نحو آخر، كأن يقال مثلاً: أن يتدرج في استيعاب الظواهر النحوية والصرفية والإملائية .

استيعاباً يمكنه من محاكاتها، وفهم قواعدها، ثم تطبيقها في المهارات اللغوية المختلفة قراءة وكتابة ومحادثة.

وما ذهب المنهاج إلى القول بتطبيق القواعد النحوية، إلا بسبب تأثير النحو التقليدي الذي يجعل القاعدة هدفاً لا بد أن يسعى المتعلمون إلى تطبيقه وما ذهبت إلى ما ذهبت إليه، إلا باعتبار أن الأصل في النحو أنه ظواهر لغوية وما القاعدة فيه إلا حكم تجريدي للظاهرة النحوية.

ومثل ذلك يقال في الهدف التاسع من أهداف المرحلة، وهو :"أن تنمو لديه عادة المطالعة الحرة طلباً للمعرفة والاستمتاع"0 هذا الهدف بصياغته هذه، لا يمكن أن يكون هدفاً من أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الأساسية؛ لأن المطالعة مجموعة كبيرة مركبة من المهارات العقلية واللغوية. واختصارها جميعاً في عبارة "أن تنمو لديه عادة المطالعة الحرة" فيه حَجْر على كل ما يمكن أن يشتق من هذا الهدف، من أساليب ووسائل ومضامين. وهو بسبب كونه هدفاً عاماً لا يصلح أن يكون هدف مرحلة. ولو كانت صياغة هذا الهدف على النحو الآتي فربما كان أفضل وأحسن: "أن تستخدم المهارات

اللغوية التي اكتسبها الطفل في كل صف، وفي كل حلقة، في قراءة نصوص شائقة جذابة، تختار له، ثم يوجه إلى اختيار نصوص وموضوعات وكتب ينتقيها بنفسه "0

**وثاني ما نلحظه** على أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن، أنها – في أحسن أحوال ترجمتها إلى سلوك لغوي – تعمل على خلق التلميذ المتعلم، ولا تعمل على جعله مبدعاً. وقد أسلفت القول إن ثمة فرقاً بين أن يكون الإنسان متعلماً، وأن يكون مبدعاً0

وحتى أوضح هذه المسألة دعنا ننظر في الهدف الثاني من أهداف المرحلة وهو:" أن يكتب كتابة صحيحة واضحة بسرعة مناسبة" 0 هذا الهدف ليس فيه – عندما يترجم بصورة صحيحة في السلوك اللغوي – أكثر من إنتاج من يكتب كتابة صحيحة واضحة بسرعة مناسبة0 وليس هذا وحده هو المطلوب من تعليم الكتابة0 فإن ثمة قدرات إبداعية لدى بعض الأطفال، تمكنهم من أن يكتبوا كتابات راقية إذا أحسن المربون توجيههم 0كيف يفعلون والمنهاج الذي يسيرون على هدي أهدافه لا يخطط من أجل ذلك، بل لا يشير إليه ؟ ولهذا، كم من طاقة خلاقة، وكم من قدرة إبداعية لدى المتعلمين في هذه المرحلة ضاعت هباء منثوراً؟

قد يقال إن الطاقات الإبداعية في الكتابة لا تظهر في هذه المرحلة بشكل واضح. قلت: هذا خلاف الواقع الذي نشهده في بيئات ترعى الأطفال في المرحلة الأساسية، وتخطط لتفجير الطاقات الإبداعية في الكتابة عندهم 0 وحتى في بيئتنا العربية الإسلامية كم من شاعر وأديب نشأت لديه المهارات الكتابية في سن مبكرة !

ومثل ذلك يقال في الهدف الرابع من الأهداف العامة، وهو الهدف الثالث في قائمة أهداف المرحلة :"أن يراعى في كتابته قواعد الخط الصحيحة وقواعد الترقيم"0 هذا الهدف على هذا النحو لا يعمل على خلق الطاقات الإبداعية في الخط 0 أكثر ما فيه تعليم مراعاة قواعد الخط الصحيحة ؛ أي أنه لا يخطو

بعد ذلك خطوة في خلق الخطاط المبدع 0 وهذا سبب من أسباب عدم تمكن الطلاب من مهارة الإبداع في الخط 0

**وثالث ما نلحظه** في أهداف تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة، أنها جميعاً منفصلة تمام الانفصال عن التطبيق. فمن المعروف أن الهدف الواحد عندما يوضع ينبغي أن توضع معه أدوات تنفيذه، وخطوات تطبيقه، واحدة تلو الأخرى. وبغير ذلك لن يكون له قيمة عملية ولا تربوية. وهذا هو الذي نجده في معظم أهداف هذه المرحلة. ولنأخذ مثالاً على ذلك الهدف الخامس من قائمة الأهداف العامة (ص 171)، وهو الرابع من قائمة أهداف المرحلة في (ص19)، ونصه كما يأتي: " أن يستوعب مضمون ما يقرؤه أو يسمعه استيعاباً تاماً بسرعة مناسبة". قلت: كان من المفروض أن يترجم هذا الهدف بخطوات عملية واضحة متدرجة محددة، عند ذكر مضامين المنهج 0 كان من المفروض ذكر الخطوات التي تتبع في استيعاب المضمون، ليتقيد بها المعلمون، وذكر الخطوات التي يتم فيها تعليم السرعة في الاستيعاب. ولكن شيئاً من ذلك كله غير وارد.

ومثل ذلك يقال في الهدف السادس من قائمة الأهداف العامة (ص 171)، وهو الخامس من قائمة أهداف المرحلة، (ص 171) ونصّه كما يأتي: " أن يستطيع التفاعل مع ما يقرؤه أو يسمعه ومناقشته وإبداء رأيه فيه" 0 هذا الهدف على هذا النحو غير كاف؛ إذ لا بد أن تترجم الخطـوات العملية، والأساليب والطرق التربوية التي على هديها تؤلف الكتب المدرسية، وترسم الطرق والوسائل والأساليب التعليمية التي توضح لنا كيف يكون تفاعل الطفل مع المقروء، وما هي الخطوات التي لا بد من اتباعها في سبيل ذلك. وإلا فإن هذا الهدف لا يمكن أن يكون من الأهداف التي يمكن تحقيقها. وهذا هو السمت العام الغالب لقائمة أهداف تعليم اللغة العربية، أهدافاً عامة كانت أو أهدافاً للمرحلة الأساسية.

**ورابع ما نلحظه** على أهداف تعليم العربية في المرحلة الأساسية أنها تعبّر تعبيراً واضحاً عن السمت التلقيني في اكتساب اللغة. فالمعروف أن هذا السمت كان يسعى دائماً إلى إكساب المتعلمين قدراً من المحفوظ اللغوي المعبّر

عنه بالحصيلة اللغوية من الألفاظ، الموصوف بأنه ثروة لغوية 0 وقد كانوا يظنون أن اكتساب هذه الحصيلة من ألفاظ يمكّن المتعلمين عن أن يعبروا عن أنفسهم وعن المواقف الحياتية تعبيراً سليماً 0 وقد عبّر عن هذا المفهوم الهدف السابع ونصه: " أن يكتسب ثروة لغوية تمكنه من التعبير السليم عن المواقف التي يمر بها في حياته والأمور العملية الوظيفية، والمشكلات الذاتية، وقدر من القضايا العامة التي يجدها في مجتمعه، والمظاهر الطبيعية التي يشاهدها"0

نحن لا ننكر أن اكتساب الألفاظ في ذاته ثروة لغوية 0 ولكننا نريد أن يكون ذلك على النحو الآتي:

أ -تحديد مفهوم الثروة اللغوية؛ فهي ليست ألفاظاً، ولكنها بالإضافة إلى ذلك تراكيب، وأساليب. فكما أن الألفاظ ثروة، فالتراكيب والأساليب ثروة كذلك، بل هي الأهم 0 وكان من الأفضل أن يذكر ذلك في هذا الهدف، لا أن ينص الهدف على الثروة اللغوية نصاً مطلقاً بل يذكرها ألفاظاً وتراكيب وأساليب0

ب – لا قيمة للكلمات المحفوظة إذا لم يكن حفظها ضمن ما ترد فيه من التراكيب والاستعمالات. فاللغة ليست كلمات وألفاظ ولكنها أكثر من ذلك بكثير0

ج – لا بد أن ينص الهدف على استيعاب الكلمات المتواردة والمتقابلة والمتضادة – في حدود معقولة في المرحلة الأساسية – بحيث يستطيع المتعلم أن يستوعب السياقات اللغوية لهذه الألفاظ مع الحرص على السياقات التي ترد فيها.

د – لا بد أن ينص الهدف على البنية الصحيحة للكلمة بحيث يتعرف الطلاب إلى وجوهها المعجمية والصرفية، على قدر يناسب نمو الطلاب في هذه المرحلة.

**وخامس ما نلحظه** على هذه الأهداف أن مفهوم التوازن فيها ليس قائماً على أساس نفسية وتربوية صحيحة. فالمهارات اللغوية التي نسعى إلى تعليمها

في المرحلة الأساسية هي المهارات الآتية: القراءة، والكتابة، والمحادثة، والاستماع، والاستيعاب. ولكل واحدة من هذه المهارات مهارات أخرى فرعية 0 وكان من المفروض أن تذكر الأهداف هذه المهارات بتوازن واضح، وهو أمر لم نجد له حضوراً فيها. فمرة تذكر القراءة، ثم تذكر الكتابة، ثم ترجع الأهداف إلى ذكر القراءة. ويحدث هذا كله دون توزيع هذه المهارات على قدر كاف من التوازن0

وأغرب ما في هذه الأهداف ما نص عليه الثاني عشر ونصه:" أن تتعزز فيه الميول الأدبية، والمواهب الفنية، والتذوق الجمالي، والقدرات اللغوية المتميزة، دون إخلال بالتوازن بين الأدب والعلوم الطبيعية والتطبيقية" 0 هذا الهدف غريب في صياغته؛ فهو مبني على افتراض أن تدريس اللغة العربية، واكتساب مهارات التذوق الجمالي، وتنمية الميول الأدبية، والمواهب الفنية يؤدي إلى إحداث خلل في التوازن بين تعلُّم اللغة والعلوم الطبيعية 0 ثم كيف يقاس عدم الإخلال بالتوازن بين اللغة والعلوم الطبيعية؟

إن النظر الحديث في تعليم العلوم الطبيعية والتطبيقية مبني على أسس منها أن الخيال هو الذي يصنع الخيال العلمي، وهو الذي يؤدي إلى الاكتشافات العلمية والاختراعات التي شهدها العالم في العقود الأخيرة 0

**ثانياً : أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية**

قسّم منهاج اللغة العربية الأهداف لهذه المرحلة قسمين اثنين، أولهما :الأهداف العامة لمنهاج اللغة العربية [16]، وثانيهما: الأهداف العامة من تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي [17] أي أنه – في ذلك – قد حذا حذو منهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية. وفي ما يأتي بيان لهذه الأهداف كما

---

16. ص19.

17. ص171.

وردت في المنهاج. ونحن مضطرون لذكر هذه الأهداف جميعها، من أجل أن نضع القارئ في صورة ما هو موجود في المنهاج بدقة0

**أ – الأهداف العامة لمنهاج اللغة العربية**

على الرغم مما يوحي به هذا العنوان، من أن الحديث سيكون عن أهداف تعليم اللغة العربية بإطلاق، دون تخصيص مرحلة بعينها، فقد ذكر مؤلفو المنهاج تحت هذا العنوان، أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية تحديداً. وهذه الأهداف هي:

١ –أن يتعزز انتماء الطالب إلى أمته العربية الإسلامية، ويتقوى إيمانه بهذه الأمة، هوية يعتز بها ويسعد بالانتماء إلى أهله وأمته، ويعي اللحمة العضوية بين العروبة والإسلام، ودور العرب المتميز في الإسلام، كما يعي عناصر تكامل هذه الأمة، ويؤمن بقدرها في الوحدة والصمود، وقدرتها على الرفد والعطاء، ومصيرها في البقاء والتقدم والرقي.

٢ –أن يتعزز إيمان الطالب بالقيم العربية الإسلامية والإنسانية كالتعاون، والتسامح، واحترام النظام، والحق والعدل والخير والجمال. ويتمثل الطالب القيم والاتجاهات التي تميز بها الإسلام وحملها العرب إلى الناس، ويرتبط بالعالم الإنساني الكبير المبني على الحق والعدل، ويسعى لتوطيد هذه القيم في حياته الخاصة، وحياة مجتمعه والناس كافة، ويتحمل مسؤولية ذاته وأهله ويحل مشكلاته0

٣ –أن يتأصل إيمان الطالب بقدرة أمته العربية الإسلامية على البقاء والتطور، ومواجهة التحديات الراهنة والمستقبلية، وقدرتها على العطاء، من أجل إسعاد البشرية ونشر السلام وتدعيمه، وخلاص الناس بمبادئ الإسلام ومثله وقيمه.

٤ –أن يؤمن الطالب بقدرة الأمة العربية الإسلامية على مواجهة التحديات وحماية نفسها من مخاطر الصهيونية العالمية وما يسمى إسرائيل، والاستعمار، بأشكاله واتجاهاته المختلفة، وحركات الغزو والاستيطان الأجنبي والسيطرة على الآخرين ونهب ثرواتهم، ويدرك أن فلسطين جزء أصيل من وطنه.

٥ –أن يؤمن بأن له دوراً يؤديه في الحفاظ على بلده والدفاع عن وطنه، واسترداد المغتصب منه، ودفع الظلم عن المظلومين، وحماية الوطن العربي وديار المسلمين من أطماع الغزاة والمحتلين.

٦ –أن يترسخ انتماء الطالب إلى بلده الأردن، وطناً وشعباً ونظاماً وتاريخاً، حاضراً ومستقبلاً، باعتباره جزءاً من الوطن العربي وديار الإسلام والعرب المسلمين، له ما لهم وعليه ما عليهم0

٧ –أن يدرك الطالب خصائص مجتمعه وبلده إدراكاً واعياً، ويعرف أهميته، ماضياً وحاضراً ومستقبلاً، على المستوى العربي والإسلامي وفي إطار العالم كله، كما يتعرف مشكلات مجتمعه المحلي، ويدرك دوره في بناء هذا المجتمع وتطويره، والذود عنه والإسهام في رقيه0

٨ –أن ينفتح الطالب على منجزات الثقافة والحضارة الإنسانية، في المعارف والمهارات، ويقدر على تمييز سمينها من غثها، والخير الصالح فيها من السيء الطالح، ويفيد من كل ذلك في خدمة مجتمعه، مع الحفاظ على هويته العربية الإسلامية0

٩ – أن يتعود الطالب العطاء، من ذاته وفكره، لشعبه وأمته والناس كافة، تعبيراً باللغة عن ذاته، في محاولات يبتكرها في الشعر أو النثر، ويعبر بها عن حاجاته ومشاعره وأفكاره وخبراته، تعبيراً شفوياً سليماً وكتابياً فصيحاً.

١٠ –أن يتأصل في الطالب حب لغته الأم، ويشعر باعتزاز وفخر لاستخدام العربية الشريفة، لغة القرآن الكريم والحديث الشريف والأدب العربي الرفيع، والعلوم التي ابتكرها الأسلاف وأسهموا بها في تقدم الإنسانية0

١١ -أن يثق بقدرة لغته العربية على التعبير عن الفكر والمعرفة بأشكالها المختلفة، وبقدرتها على الوفاء بمطالب الثقافة والحضارة ومختلف أنواع العلوم، والتعبير عن حاجات الأفراد والجماعات في الحاضر والمستقبل، كما كانت في مختلف مراحل الحياة الماضية.

١٢ -أن يتعرف الطالب نماذج من عيوب الفكر والأدب ومناهله الخالدة، كالقرآن الكريم والحديث الشريف، والشعر والنثر العربيين في عصورهما المختلفة، وعبر تفاعلهما مع الأحداث والخبرات والثقافات الإنسانية، فيتمثل التراث العربي والإسلامي تمثلاً واعياً يستوعب قيمه، ويتذوق عناصر الجمال فيه.

١٣ -أن تزداد قدرة الطالب على القراءة الجهرية المعبرة، فيقرأ مادة غير مشكولة قراءة صحيحة، وعلى القراءة الصامتة السريعة الفاهمة ويستوعب مضمون ما يقرؤه، وعلى الاستماع والفهم، وعلى متابعة ما يقرأ ويسمع، والتفاعل معه ذهنياً وعاطفياً، فيفهمه ويتذوقه ويقدره وينتفع به.

١٤ -أن يكتسب الطالب من الثروة اللغوية ما يمكنه من استخدام مصادر اللغة استخداماً واعياً، ومن المهارات اللغوية والذخائر الأدبية ما يمكنه من استخدام فنون التعبير المختلفة في التعبير عن نفسه، في مستوى قدراته وإمكاناته، ومن طرح أفكاره والتواصل مع الآخرين في المواقف المختلفة، مراعياً أصول الكلام وقواعد الكتابة السليمة ووضوح التفكير.

١٥ -أن تنمو لدى الطالب القدرة على التعليم الذاتي والمطالعة الحرة والاعتماد على النفس في الاستزادة من المعرفة باستمرار، وعلى قراءة النصوص الأدبية، وفهمها وتحليلها وإدراك جمالها وتذوقها ونقدها0

١٦ -أن تزداد قدرة الطالب على البحث والاستقصاء والانتفاع بالمكتبة، بما في ذلك استخدام المعاجم والمراجع والموسوعات والصحف والمجلات، ويتعرف كتب التفسير والحديث، وبعض مصادر التراث واللغة والأدب، ويتمرس بها ويتفاعل معها، ويعي مناهج أصحابها من علماء العرب والمسلمين، مما ينفعه في حياته العلمية والعملية حاضراً ومستقبلاً.

١٧ -أن تنمو لدى الطالب عادة المطالعة، بقصد المتعة والمعرفة والتحصيل، نمواً يتدرج مع سنتي التعليم الثانوي، فيتأصل فيه حب متابعة المعرفة، والتعلم المستمر، والاهتمام بالكتب والمطبوعات الأخرى، فيقرأ ويستزيد، ويراجع ويمحص، ويستقصي ويقوّم0

١٨ -أن تنمو لدى الطالب الميول الأدبية والقدرات اللغوية، فيتم تعهد المواهب اللغوية والأدبية الخاصة تنمية وتوجيهاً، تيسيراً للابتكار، والإبداع، وتزداد قدراته على التمييز بين أنواع الفنون الأدبية، وإدراك سماتها، خدمة لبواكير المحاولات قدر الجهد المستطاع0

١٩ -أن يتعرف الطالب عدداً من المبدعين في اللغة والأدب، العربي وغير العربي، شعره ونثره، في بلده وفي مختلف البلدان العربية قديماً وحديثاً.

٢٠ -أن يقدر الإبداع والمبدعين من الشعراء والكتّاب والنّقاد والباحثين، ويهتم بمنجزاتهم، ويحاول أن يحذو حذوهم0

**ب- الأهداف العامة من تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي**

يهدف تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي إلى تحقيق الأهداف العامة التالية :

١ -أن يعبّر الطالب عن حاجاته ومشاعره وأفكاره وتجاربه تعبيراً شفوياً سليماً وكتابياً فصيحاً0

٢ -أن يقرأ قراءة صحيحة معبّرة مادة غير مشكولة متمثلاً قواعد اللغة العربية.

٣ -أن يستوعب مضمون ما يقرؤه ويناقشه ويحلله ويبدي الرأي فيه.

٤ -أن يتذوق عناصر الجمال في النصوص الأدبية ويستخلص سماتها الفنية0

٥ -أن يكتسب ثروة لغوية تمكنه من فهم محتوى مصادر اللغة العربية.

٦ -أن يتمكن من كتابة أعمال فنية في مستوى قدراته وإمكاناته.

٧ -أن تنمو لديه القدرة على التعلم الذاتي والمطالعة الحرة، والاعتماد على النفس في الاستزادة من المعرفة بصورة مستمرة.

٨ -أن ينمو اعتزاز الطالب بهويته العربية والإسلامية، وأن يُرسِّخ انتماؤه إلى بلده الأردن، وطناً وشعباً ونظاماً وتاريخاً، حاضراً ومستقبلاً، مستنداً إلى مبادئ الثورة العربية الكبرى.

٩ -أن ينمو اعتزازه بإنسانيته، ويفيد من التجارب الإنسانية بما يوافق قيم مجتمعه.

١٠ -أن تزداد قدراته على البحث والاستقصاء والانتفاع بالمكتبة، بما في ذلك استخدام المعاجم والمراجع والموسوعات0

١١ -أن يتصل بمصادر التراث والأدب العربي في عصوره المختلفة، وأن يتفاعل معها، وأن يعي مناهج علماء العرب والمسلمين ومنجزاتهم0

١٢ أن يعتز بلغته وأن يعي دورها في تشكيل شخصية الأمة الثقافية0

١٣ -أن يعي أهمية وحدة الأمة العربية وعناصر قوتها، واللحمة العضوية بين العروبة والإسلام، ودور العرب المتميز في الإسلام0

١٤ -أن يدرك أن فلسطين والأراضي العربية المحتلة جزء من الوطن العربي، وأن يعي خطر الصهيونية بصفتها حركة عنصرية استيطانية0

١٥ -أن يكتسب قدراً كافياً من القيم والاتجاهات الإيجابية والعادات السليمة: كالتعاون والعمل الجماعي، والإيثار، والمحافظة على ممتلكات الدولة، واحترام النظام والقانون، وتحمل المسؤولية، والتسامح واحترام الرأي المخالف، والنظافة واستغلال أوقات الفراغ استغلالاً نافعاً، والابتعاد عن العادات المحرّمة والضارّة.

يكشف النظر في قائمتي أهداف تعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية، عن قدر كبير من تجاوز المبادئ والمفاهيم التي بمقتضاها توضع الأهداف0

وسأبين ذلك في الأمور الآتية:

١ –على الرغم من كون تعلم اللغة تعلماً تراكمياً فقد تجاوز منهاج المرحلة الثانوية هذا المبدأ عند ذكر بعض الأهداف وصياغتها. بل ربما ذكر بعض أهداف المرحلة الأساسية دون تغيير كبير. ويزيد تجاوز المفاهيم –التي على أساسها تشتق الأهداف وتصاغ – عندما نجد بعض الأهداف المرحلة الأساسية أقوم شأناً من تلك التي تقابلها في المرحلة الثانوية 0

لينظر القارئ في الهدف الثالث من القائمة الثانية، وهو: "أن يستوعب مضمون ما يقرؤه، ويناقشه، ويحلّله، ويبدي الرأي فيه "، وليقابله بعد ذلك بنظيره من أهداف المرحلة الأساسية وهو: "أن يستطيع التفاعل مع ما يقرؤه أو يسمعه ومناقشته وإبداء الرأي فيه". من الواضح أن هدف المرحلة الثانوية (هـ 0ث) لم يأخذ عامل النمو عند الطلاب، ولا عامل التعلم التراكمي بحسبان كبير 0 ولست أبالغ إذا قلت إن هدف المرحلة الأساسية (هـ0س) ربما يكون أكثر تطوراً لأنه نصّ على قدرة المتعلم على التفاعل مع ما يقرؤه، وذلك على الرغم مما قلناه سابقاً من أن التفاعل كلمة عامة ينبغي أن يوضح المراد منها بدقة0

أخذ منهاج المرحلة الأساسية المعنى العام لكلمة (التفاعل)، دون الخوض في التفصيلات التربوية والإجرائية. أما منهاج المرحلة الثانوية فقد ذكر استيعاب مضمون المقروء. وفرق كبير بين أن نستوعب مضامين النصوص وأن نتفاعل معها. وبذلك لا يكون المنهاج الثانوي قد تجاوز النمو التراكمي للغة فقط، بل قصّر عن أن يبلغ ما بلغه المنهاج الأساسي على ما فيه من عمومية وعدم تحديد0

حقاً، لقد ذكر المنهاج الثانوي التحليل عندما قال:" ويحلله ويبدي الرأي فيه". وهذا لا يكفي؛ لأن التحليل عملية بنائية تراكمية ينبغي أن تذكر في هدف مستقل، وأن تبين وسائلها وآلياتها بوضوح عند ذكر الأهداف. وعلى هذا يكون (هـ 0ث) قد أعاد ما ورد في (هـ 0س) دون أخذ النمو التراكمي للغة بعين الاعتبار.

ونجد مثل هذا في الهدف السابع من القائمة الثانية في الأهداف الثانوية، وهذا نصه: " أن تنمو لدية القدرة على التعلم الذاتي والمطالعة الحرة والاعتماد على النفس في الاستزادة من المعرفة"؛ فليس في هذا الهدف أكثر من إعادة صياغة للهدفين ( 10،9) من قائمة أهداف المرحلة الأساسية وهما:

"أن تنمو لديه عادة المطالعة الحرة طلباً للمعرفة والاستمتاع" و "أن يكتسب الرغبة في التعلم الذاتي، والاعتماد على الذات في تحصيل المعرفة"0 فإن هذين الهدفين على الرغم مما قلناه عنهما عند مناقشة أهداف المرحلة الأساسية، أمثل وأقوم من نظيرهما الموضوع للمرحلة الثانوية؛ ذلك أن (هـ0س) ذكر الاستمتاع عند ذكر المطالعة الحرة، وهو أمر ينبغي أن نحرص عليه، وأن نذكره هدفاً بسيطاً في المرحلة الأساسية، متنامياً مفصلاً في المرحلة الثانوية. فأسقطت أهداف المرحلة الثانوية الاستمتاع على أهميته وضرورته. في ماعدا ذلك، اتفق (هـ 0ث) مع نظيريه (هـ0س) في المضمون؛ أي أن الأول لم يأخذ بعين الاعتبار النمو التراكمي للغة0

٢ -إذا كان الاضطراب سيئاً حيث كان؛ فلأنه سّيء في ذاته. وهو أسوأ ما يكون عندما يرد في صياغة الأهداف التعليمية. ومثل هذا كائن في عدة مواطن، أذكر منها أن القائمة الثانية من الأهداف العامة من تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي، لم تذكر استخدام المعاجم والقواميس، في حين ورد ذكرها في القائمة الأولى، وذلك ضمن الهدف السادس عشر، وليس باعتباره هدفاً مستقلاً؛ فقد جاء في ذلك الهدف:" أن تزداد قدرة الطالب على البحث والاستقصاء والانتفاع بالمكتبة، بما في ذلك استخدام المعاجم والمراجع والموسوعات والصحف والمجلات 000 إلخ"0

لنا في هذه المسألة مراجعات، منها أن أهداف تعليم اللغة يجب أن تكون واضحة محددة، لا أن يكون بعضها في قائمة، وبعضها الآخر في قائمة أخرى0 ومنها أنه إذا كانت القائمة الثانية من الأهداف قد عزفت عن ذكر المعاجم هدفاً من أهداف المرحلة الثانوية، فإن في هذا قدراً من التراجع إلى الوراء؛ لأن أهداف المرحلة الأساسية ذكرت استخدام المعاجم والموسوعات في هدف مستقل، وهو الهدف الحادي عشر من قائمة

أهداف تلك المرحلة. وإذا كان سبب العزوف عن ذكرها هو الاعتقاد بأن تدريب الطلاب على المعاجم إنما يكون في المرحلة الأساسية، ففي هذا قدر كبير من التجاوز؛ فإنه كلما ازداد النمو التراكمي للغة، ازدادت معه الحاجة إلى استخدام المعاجم. وتظل هذه الحاجة ماثلة للعين في حياتنا العلمية والثقافية دون انقطاع. ثم إن المطلوب أكثر من القدرة على استخدام المراجع وكيفية البحث عن كلمة فيها. إنه أكثر من ذلك بكثير؛ إنه الألفة التي يجب أن تستمر بين الطالب والمعجم. وقد نص الهدف الحادي عشر من أهداف المرحلة الأساسية على ذلك؛ إذ جاء فيه: "أن يألف استخدام معاجم اللغة والموسوعات وغيرها"0

٣ -لم يفرق المنهاج بين الهدف والغرض؛ فقد وردتا فيه وكأنهما تدلان على معنى واحد؛ والحق أنه على الرغم من استعمال هاتين الكلمتين بمعنى واحد؛ فهما مختلفتان من جهة المضمون اختلافاً كبيراً. الهدف هو النتيجة المحددة المباشرة التي يسعى النشاط التعليمي، أو أي نشاط سلوكي إلى تحقيقها. وأما الغرض فهو أحد النتائج المطلوبة من هذا السلوك، وعلى ذلك يكون الغرض أعم من الهدف0

وحتى أوضح الفرق بين الأهداف والأغراض التي وردت كلها في قائمة أهداف هذه المرحلة أقول: إن الأهداف (من 12-20) هي في الحقيقة أهداف، وذلك بغض النظر عن كون صياغتها ملتزمة أو غير ملتزمة بأصول اشتقاق الأهداف وبنائها. وإنما وصفناها بأنه أهداف؛ لأنها نتائج مباشرة متوقعة للنشاطات اللغوية التي تصدر عن هذا المنهج، بغض النظر عن تحقيقها أو عدم تحقيقها؛ فعدم تحقيقها لا يلغي كونها أهدافاً0 لقد نصّ الهدف الثاني عشر على "أن يتعرف الطالب نماذج من عيون الفكر والأدب ومناهله الخالدة، كالقرآن الكريم والحديث الشريف، والشعر والنثر العربيين في عصورهما المختلفة 000"0

إن ترجمة هذا الهدف قابلة للتحقيق باختيار النصوص القرآنية والأحاديث النبوية، وبعض النصوص الراقية من الشعر والنثر، وإبراز مواطن الجمال فيها، وبإشراك الطلاب في البحث عن مواطن الجمال هذه 0 وعلى ذلك، فإن هذا

الهدف يسعى إلى تحقيق أمر هو من صلب اللغة والأدب ؛ ولذلك لا نتردد في أن نصفه بأنه هدف.

أما قائمة الأهداف من ( 1-11) فهي أغراض وليست أهدافاً بالمعنى اللغوي الدقيق، والاستعمال التربوي السديد0 فالغرض نتيجة غير مباشرة للنشاط لغوياً كان أو غير لغوي. وحتى أوضح ذلك أقول: لننظر في البند الأول من قائمة الأهداف الأولى، وهذا نصه:" أن يتعزز انتماء الطالب إلى أمته العربية الإسلامية، ويتقوى إيمانه بهذه الأمة هوية يعتزّ بها ويسعد بالانتماء إلى أهله وأمته، ويعي اللحمة العضوية بين العروبة والإسلام، ودور العرب المتميز في الإسلام000"

هذا البند لا يمكن أن يكون هدفاً من أهداف تعليم اللغة العربية، وإنما هو غرض من أغراض تعليمها؛ فنحن بمقتضى هذا النص لا نعلّم مهارات اللغة، ولا مبادئ الأدب والتذوق، وإنما نعلّم قيماً اجتماعية، ومفاهيم حضارية، ومبادئ أخلاقية. وهذا كله ليس من صميم اللغة، فتعليمنا لها نتائج غير مباشرة للنصوص التي تختار 0 وقد تتحقق هذه النتائج وقد لا تتحقق 0 وهي على كل الأحوال من أغراض تعليم اللغة، والدين، والتاريخ، لا اللغة وحدها، ولا الأدب فقط 0

**2- حصص اللغة العربية وموادها**

يظهر للناظر في حصص اللغة العربية في الأردن، تباين كبير في توزيع هذه الحصص بين المرحلة الأساسية والثانوية. بل إن ثمة تبايناً في عدد هذه الحصص بين المرحلة الأساسية الدنيا ( من الأول حتى الرابع)، والأساسية العليا (من الخامس حتى العاشر)0 وهذا بيان ذلك:-

**01 في المرحلة الأساسية**

خصص للغة العربية تسع حصص في كل صف من الصفوف الأربعة الأولى من هذه المرحلة، وسبع حصص لكل واحد من الصفوف الأربعة التالية. في حين خصص للصف العاشر ست حصص فقط (انظر الجدول (1)) 0

لا شك أن هذا التوزيع محكوم بعدة عوامل، من أهمها النمو الذي يظهر له سَمْت خاص في الصفوف الأربعة الأولى، وسمت آخر يظهر في الصفوف الأربعة اللاحقة. ففي المرحلة الأساسية الدنيا تظهر حاجة المتعلم بقدر أكبر إلى تأسيس المهارات اللغوية. ومن هذه العوامل أن التأسيس ليس خاصاً بتعليم مهارات اللغة العربية وحدها، فثمة دروس أخرى لا بد أن يتعلمها الأطفال. وربما كان من الصعب – في نظر واضعي المناهج – أن يجعلوا للغة العربية أكثر من تسع حصص، فيحصل التقصير في تعليم الدروس الأخرى، مع الأخذ بعين الاعتبار أن اليوم الدراسي مقصور على ساعات محددة من النهار. وبذلك لا تصح المقارنة بين درجة الاهتمام باللغة القومية عندنا، ودرجة الاهتمام بها في المرحلة نفسها في البلاد الغربية وهذا دليل على أن القصور ليس في عدد هذه الحصص فقط، بل في النظام التعليمي برمّته، وما عدد الحصص إلا فرع لهذا النظام0

من الملاحظ أن توزيع الحصص على المهارات اللغوية يبدأ من الصف الخامس0 أما قبل ذلك فلا توزع الحصص التسع على فروع اللغة العربية ومهاراتها. وهذا من شأنه أن يحدث إرباكاً لدى الغالبية العظمى من المعلمين، وإن كان ذلك لا يشكل أية مشكلة تعليمية لدى المعلمين النابهين الذين يوزعون الحصص على التدريب على المهارات اللغوية المختلفة.

وَرَد ذكر مهارات اللغة العربية وفروعها ابتداءً من الصف الثالث، دون تسمية حصص لهذه الفروع في الصفين الثالث والرابع (انظر الجدول (1) ) ولا فائدة لذكر هذه الفروع في هذين الصفين دون تسمية عدد الحصص لكل فرع. وهذا اضطراب واضح في تسمية المهارات وتوزيع الحصص عليها.

**قسمت المهارات وفروع اللغة العربية أربعة أقسام في الصف الخامس هي :**

أ ـ القراءة والمطالعة الإضافية ولها حصتان0

ب ـ الخط والإملاء (حصتان)0

ج ـ التعبير (حصة واحدة)0

د ـ التدريبات النحوية والصرفية (حصة واحدة )0

هـ- الأناشيد والمحفوظات (حصة واحدة) 0

واتبع هذا التقسيم حتى الصف السابع 0

ثم اتبع تقسيم جديد في الصف الثامن، أصبح فيه للمطالعة والنصوص الأدبية والمطالعة الإضافية ثلاث حصص، وللتعبير والتلخيص حصة واحدة، وللقواعد حصتان، وللتطبيقات اللغوية حصة واحدة، وسقط موضوع الأناشيد والمحفوظات. ووجهت عناية خاصة إلى القواعد والتطبيقات اللغوية. واتبع هذا التقسيم في الصف التاسع. أما الصف العاشر فقد أنقصت حصص اللغة العربية حصة واحدة، فأصبحت ستاً بدلاً من سبع0

وإذا كان واضعو المنهاج قد نظروا إلى عامل النمو، وإلى ما يجري به تعليم اللغة القومية في بلاد غربية، فقد كان من الأولى أن ينتبهوا إلى أن النمو الجسمي والعقلي ينبغي أن ينالهما قدر موازٍ من الاهتمام باللغة العربية لا أن تخفض الحصص المخصصة لها في المرحلة الأساسية مرتين على النحو الآتي:

من الأول حتى الرابع٩ حصص

من الخامس حتى التاسع٧ حصص

العاشر ٦ حصص

أما ما يجري به تعليم اللغات القومية في بعض البلاد الغربية، فأمر مختلف جداً؛ ذلك أن الأطفال هناك يتعلمون في المدرسة اللغة التي يتكلمونها في البيت، من غير أن يكون عندهم مستويان أحدهما فصيح والآخر عامي . وعلى ذلك فخفض حصص اللغة القومية عندهم، كلما ارتقى المتعلمون إلى صفوف أعلى، ليس له أثر سلبي في تعليم اللغة القومية أما عندنا فإن البيت يهدم ما تعلمه المدرسة 0 هذا إذا سلمنا أن المدرسة ملتزمة بتعليم العربية الفصيحة على الوجه الأمثل.

**جدول (1)**

**حصص اللغة العربية وفروعها في المرحلة الأساسية**

| الصف | فروع اللغة العربيـة | عدد فروع اللغة العربية | مجموع حصص اللغة العربية |
|---|---|---|---|
| الأول | | | 9 |
| الثاني | | | 9 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| الثالث | أ القراءة والاستيعاب<br>ب الخط والإملاء<br>ج التعبير<br>د الأناشيد والمحفوظات | | 9 |
| الرابع | أ القراءة والاستيعاب<br>ب الخط والإملاء<br>ج التعبير<br>د – الأناشيد والمحفوظات | | 9 |
| الخامس | أ القراءة والمطالعة الإضافية<br>ب الخط والإملاء<br>ج التعبير<br>د التدريبات النحوية والصرفية<br>هـ– الأناشيد والمحفوظات | 2<br>2<br>1<br>1<br>1 | 7 |
| السادس | أ –القراءة والمطالعة الإضافية<br>ب الخط والإملاء<br>ج التعبير<br>د –التدريبات النحوية والصرفية<br>هـ– الأناشيد والمحفوظات | 2<br>2<br>1<br>1<br>1 | 7 |
| السابع | أ –القراءة والمطالعة الإضافية<br>ب الخط والإملاء<br>ج التعبير<br>د التدريبات النحوية والصرفية<br>هـ –الأناشيد والمحفوظات | 2<br>2<br>1<br>1<br>1 | 7 |
| الثامن | أ– المطالعة والنصوص الأدبية والمطالعة الإضافية<br>ب– التعبير والتلخيص<br>ج– القواعد<br>د– التطبيقات اللغوية | 3<br>1<br>2<br>1 | 7 |
| التاسع | أ –المطالعة والنصوص الأدبية والمطالعة الإضافية<br>ب– التعبير والتلخيص<br>ج– القواعد<br>د– التطبيقات اللغوية | 3<br>1<br>2<br>1 | 7 |
| العاشر | أ المطالعة والنصوص والمطالعة الإضافية<br>ب قواعد اللغة العربية<br>ج التعبير والتلخيص | 3<br>1<br>1 | 6 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | د التطبيقات اللغوية | 1 | |

**02 في المرحلة الثانوية**

من الظاهر أن ثمة أموراً كان لها أثر كبير في توزيع حصص اللغة العربية في المرحلة الثانوية في الأردن، أهمها النظر إلى طبيعة التخصصات التي تكون في هذه المرحلة. فهناك عشرة تخصصات هي: العلمي، والأدبي، والشرعي، والتجاري، والصناعي، والزراعي، والفندقي، والتمريضي، الاقتصاد المنزلي، والتطبيقي 0

لقد انصرف تصور الذين يرسمون السياسة التربوية في الأردن إلى حاجة طلاب المرحلة الثانوية إلى دراسة اللغة العربية. فقرروا الحصص في ضوء تصورهم لتلك الحاجة. فهم يفترضون أن ثمة تخصصات لا يحتاج طلابها إلى اللغة العربية الفصيحة كالفرع العلمي مثلاً. أما الفرعان الأدبي والشرعي فهما أحوج إلى اللغة العربية من سائر الفروع والتخصصات0هذا ما يرونه بدليل عدد الحصص المقررة0

وقد روعي في تقسيم حصص اللغة العربية أمران **أحدهما** : أن يكون قدر مشترك من الثقافة اللغوية والأدبية بين التخصصات والفروع. وقد ارتأى القوم أن أربع حصص قدر كاف من اللغة العربية لهذه التخصصات. إلا الفرع التطبيقي فقد جعلت له حصتان فقط. وتم توزيع هذه الحصص على حقلين هما:

أ –الثقافة الأدبية واللغوية وله ثلاث حصص إلا في الفرع التطبيقي فله حصة واحدة.

ب التعبير وله حصة واحدة في كل الفروع دون استثناء 0
(انظر الجدولين (2) و (3) )0

## جدول (2)

### حصص اللغة العربية وفروعها في الصف الأول الثانوي بفروعه كافة

### (الثقافة المشتركة)

| الصـف | فروع اللغة العربيــة | عدد حصص فروع اللغة العربية | مجموع حصص اللغة العربية |
|---|---|---|---|

| | | | |
|---|---|---|---|
| العلمي | (أ) الثقافة الأدبية واللغوية | 3 | |
| | (ب) التعبير | 1 | 4 |
| الأدبي | (أ) الثقافة الأدبية واللغوية | 3 | 4 |
| | (ب) التعبير | 1 | |
| الشرعي | (أ) الثقافة الأدبية واللغوية | 3 | 4 |
| | (ب) التعبير | 1 | |
| التجاري | (أ) الثقافة الأدبية واللغوية | 3 | 4 |
| | (ب) التعبير | 1 | |
| الصناعي | (أ) الثقافة الأدبية واللغوية | 3 | 4 |
| | (ب) التعبير | 1 | |
| الزراعي | (أ) الثقافة الأدبية واللغوية | 3 | 4 |
| | (ب) التعبير | 1 | |
| الفندقي | (أ) الثقافة الأدبية واللغوية | 3 | 4 |
| | (ب) التعبير | 1 | |
| التمريضي | (أ) الثقافة الأدبية واللغوية | 3 | 4 |
| | (ب) التعبير | 1 | |
| الاقتصاد المنزلي | (أ) الثقافة الأدبية واللغوية | 3 | 4 |
| | (ب) التعبير | 1 | |
| التطبيقي | (أ) الثقافة الأدبية واللغوية | 1 | 2 |
| | (ب) التعبير | 1 | |

**جدول (3)**

**حصص اللغة العربية وفروعها في الصف الثاني الثانوي بفروعه كافة (الثقافة المشتركة)**

| الفروع | فروع اللغة العربية | عدد حصص فروع اللغة العربية | مجموع حصص اللغة العربية |
|---|---|---|---|
| الثاني العلمي | أ المطالعة والنصوص | 3 | 4 |
| | ب التطبيقات النحوية | 3 | |
| | ج التعبير | 1 | |
| الثاني الأدبي | أ – المطالعة والنصوص | 3 | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | ب –التطبيقات النحوية<br>ج –التعبير | 3<br>1 | 4 |
| الشرعي | (أ) المطالعة والنصوص<br>(ب) التطبيقات النحوية<br>(ج) التعبير | 3<br>3<br>1 | 4 |
| التجاري | (أ) المطالعة والنصوص<br>(ب) التطبيقات النحوية<br>(ج) التعبير | 3<br>3<br>1 | 4 |
| الصناعي | (أ) المطالعة والنصوص<br>(ب) التطبيقات النحوية<br>(ج) التعبير | 3<br>3<br>1 | 4 |
| الزراعي | (أ) المطالعة والنصوص<br>(ب) التطبيقات النحوية<br>(ج) التعبير | 3<br>3<br>1 | 4 |
| الفندقي | (أ) المطالعة والنصوص<br>(ب) التطبيقات النحوية<br>(ج) التعبير | 3<br>3<br>1 | 4 |
| التمريضي | (أ) المطالعة والنصوص<br>(ب) التطبيقات النحوية<br>(ج) التعبير | 3<br>3<br>1 | 4 |
| الاقتصاد المنزلي | (أ) المطالعة والنصوص<br>(ب) التطبيقات النحوية<br>(ج) التعبير | 3<br>3<br>1 | 4 |
| التطبيقي | (أ) الثقافة الأدبية واللغوية<br>(ب) التعبير | 1<br>1 | 2 |

**ثانيهما** : أن يكون للفرعين الأدبي والشرعي في الصفين الأول والثاني الثانويين خمس حصص أخرى غير حصص الثقافة المشتركة. وقد وُضعت هذه الحصص للمتطلبات الإجبارية. وقد وزعت هذه الحصص الخمس على النحو الوارد في الجدولين (4) و(5) 0 وفي هذه المتطلبات تركيز على النحو والصرف (حصتان)، لكل صف من الصفين الأول والثاني الثانويين في الفرعين الأدبي والشرعي 0 (انظر الجدولين (4) و (5))

## جدول (4)

## المتطلبات الإجبارية من اللغة العربية في الصف الأول الثانوي الأدبي والشرعي

| الصف | المتطلبات الإجبارية | عدد حصص الفروع | مجموع الحصص |
|---|---|---|---|
| الأول الثانوي الأدبي | (أ) النحو والصرف<br>(ب) تاريخ الأدب<br>(ج) البلاغة والعروض | 2<br>2<br>1 | 5 |
| الأول الثانوي الشرعي | (أ) النحو والصرف<br>(ب)تاريخ الأدب والنصوص<br>(ج) البلاغة والعروض | 2<br>2<br>1 | 5 |

## جدول (5)

## المتطلبات الإجبارية من اللغة العربية في الصف الثاني الثانوي الأدبي والشرعي

| الصف | المتطلبات الإجبارية | عدد حصص الفروع | مجموع الحصص |
|---|---|---|---|
| الثاني الثانوي الأدبي | (أ) النحو والصرف<br>(ب) ظواهر في الأدب العربي<br>(ج) النقد الأدبي والعروض | 2<br>2<br>1 | 5 |
| الثاني الثانوي الشرعي | (أ) النحو والصرف<br>(ب) ظواهر في الأدب العربي | 2<br>2 | 5 |

يلاحظ على توزيع المتطلبات الإجبارية من اللغة العربية في الصفين الأول والثاني الثانويين (في الفرعين الأدبي والشرعي) عدة أمور من أهمها ما يأتي:

١٠ تنطلق فكرة زيادة حصص اللغة العربية للفرعين الأدبي والشرعي من احتمال توجه طلبة هذين الفرعين إلى دراسة اللغة العربية والشريعة الإسلامية. ولذلك يحسن أن يكون لديهم قدر أكبر من مواد هذين التخصصين. هذه هي الفكرة التي تنطلق منها زيادة الحصص لهذين الفرعين. وهي فكرة كان يمكن أن يكون لها مسوغ أقوى لو أن الطلاب الذين يدرسون اللغة العربية والشريعة الإسلامية في الجامعة هم من طلبة هذين الفرعين فقط0 ولكن الحاصل غير ذلك، فإن الباب مفتوح أمام طلبة الفرع العلمي ليلتحقوا بهذين التخصصين في الجامعة. وهذا من شأنه أن يؤدي إلى تفاوت بين طلبة الفرع العلمي وطلبة هذين الفرعين، تفاوت في القدر الذي كان ينبغي أن يلمّوا به من دروس اللغة العربية قبل دخول الجامعة.

لقد كان من الضروري أن يصرف قدر كبير من الاهتمام باللغة العربية في جميع الفروع في المرحلة الثانوية، بغض النظر عن التخصص الذي سيلحق به الطالب في الجامعة، فإن إتقان اللغة القومية – ولو في المستوى الأدنى – أمر لا بد منه؛ لأنه أحد مكونات شخصية الفرد، وكيان الأمة، والاستهانة بهذا استهانة بالأمة وتراثها، وبالذات ومكوناتها0

هذا لا يعني أننا نطالب بأن تكون حصص اللغة العربية كثيرة لا يستطيع معها الطالب أن يوفي بالتزامات القيام بها دراسة وفهماً 0 ولكننا نطالب أن تكون حصص اللغة العربية أكثر من حصص اللغات الأجنبية كالإنجليزية مثلاً؛ فإن التركيز على دراسة قدر كبير من اللغة

الإنجليزية في الجامعة أفضل من التركيز على دراسة قدر كبير منها في المرحلة الثانوية.

٠٢ من المفارقات التي نجدها في المتطلبات الإجبارية للفرعين الأدبي والشرعي أنه قد خصص للبلاغة والعروض حصة واحدة فقط. وهذا من شأنه أن يؤدي إلى عدم التركيز على كليهما، وهو أمر مشاهد في الميدان؛ فإن أكثر الطلبة لا يعرفون البلاغة إلا لماماً، ولا العروض إلا حِجْراً محجوراً 0

لا بد أن يكون للبلاغة حصة على الأقل، وللعروض حصة أخرى0 ولا ينبغي أن يقال إن هذين العلمين سيدرسان في الجامعة. فشتان بين أن يكون الطالب على قدر جيد من الإلمام بهذين العلمين، وأن يرد مورد التخصص الجامعي وليس له فيهما كفاية تمكنه من أن يتعمق بدراستهما في التخصص. والذي يجري في بعض الجامعات الآن أن كثيرين من الطلبة يتخرجون في الجامعة، دون أن يدرسوا مساقات في البلاغة والعروض. وهذا يعني أن الذين يلتحقون بالجامعة، وليس لديهم قدر كاف من المعرفة بهذين العلمين، يظلون على عدم معرفة بهما.

٠٣ ثمة مفارقة أخرى ناجمة عن الحرص على الاقتصار على أقل عدد ممكن من الحصص المخصصة للمتطلبات الإجبارية للفرعين الأدبي والشرعي. تبرز هذه المفارقة في دمج بعض فروع اللغة العربية في فرعين. يتمثل ذلك في الدمج المبين في المواد الآتية:

**جدول (6)**

**المتطلبات المجموعة في حقل واحد**

| المواد المجموعة وحصصها | الحصص |
|---|---|
| (أ) في الأول الثانوي(أدبي وشرعي) | |

| | |
|---|---|
| النحو والصرف | 2 |
| البلاغة والعروض | 1 |
| تاريخ الأدب والنصوص | 2 |
| (ب) في الثاني الثانوي (أدبي وشرعي) | |
| النحو والصرف | 2 |
| ظواهر في الأدب العربي | 2 |
| النقد الأدبي والعروض | 1 |

إن دمج النحو والصرف أمر مألوف، بل يحسن أن يكون؛ لأنهما الإطار الذي ينتظم قواعد بناء الكلمة والجملة0 فهما حقل واحد وفرع واحد0

أما البلاغة والعروض، والنقد الأدبي والعروض، فما كان مثل هذا الجمع ليكون إلا من أجل توفير حصة دراسية0 وعليه تم صرف حصة واحدة للبلاغة والعروض معاً، وحصة للنقد الأدبي والعروض معاً. ومهما كان المنهاج حريصاً على ترجمة هذا الجمع في إخراج مقبول، فثمة أمر ينبئ عن فاصل يظل قائماً؛ فليس ثمة علاقة كبيرة بين البلاغة والعروض، ولا بين النقد الأدبي والعروض.

لقد حاولت مناهج سابقة في الأردن، وعدد آخر من البلاد العربية ومنها مصر، وسوريا، أن تجمع النقد الأدبي والبلاغة حرصاً منها على الاقتصاد في توزيع الحصص على فروع اللغة العربية. وقد تحمس بعض المربين لهذه الفكرة، وعَدُّوها من قبيل تكامل فروع اللغة العربية، في حين أنكر ذلك مربون آخرون، ورأوا أن " في هذا الاتجاه الجديد تطرفاً كبيراً " [18] 0

وعلى الرغم من المآخذ التي يمكن أن تؤخذ على دراسة البلاغة والنقد الأدبي في حقل واحد، فإنه يظل أقل خطراً من أن يخصص لدراسة

---

18. عبد العليم0 الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ط 10، القاهرة: دار المعارف، ص 306 .

البلاغة والعروض حصة واحدة، وأقل خطراً من أن يخصص لدراسة النقد الأدبي والعروض حصة واحدة 0

في المحصلة النهائية، ينبغي أن نتنبه إلى أن الحرص على الاقتصاد في توزيع حصص اللغة العربية، على موادها في المتطلبات الإجبارية، ينبغي ألا يكون على حساب هذه المواد.

04 على الرغم من أن دراسة الأدب ينبغي أن تكون من خلال النصوص، باعتبار أن الأدب لا يكون إلا نصاً، فقد خصص لتاريخ الأدب في الصف الأول الثانوي الأدبي حصتان، تجاهل المنهاج فيهما ذكر النصوص. ولكنه جمع بين تاريخ الأدب والنصوص في الصف الأول الثانوي الشرعي (انظر الجدول 6)0

لقد كان المنهاج موفقاً حين جمع بين تاريخ الأدب والنصوص للفرع الشرعي، ولم يكن كذلك حين جعل لتاريخ الأدب حصتين ليس للنصوص فيهما ذكر. أي أن النصوص قد سقطت من الدراسة في قائمة المواد.

الإجبارية في الصف الأول الثانوي الأدبي. وإذا كانت حاجة الطلاب في الفرع الشرعي إلى النصوص أولاً، وإلى الدمج بينها وبين تاريخ الأدب ثانياً، فليس طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي بأقل حاجة إلى ذلك.

05 خصص المنهاج حصتين لمادة (ظواهر في الأدب العربي) في الصف الثاني الثانوي بفرعيه الأدبي والشرعي0

إن دراسة الظواهر في الأدب العربي لا ينبغي أن تكون إلا من خلال النصوص الأدبية. وليست حاجتنا إلى هذه الظواهر من حيث هي ظواهر، ولكن حاجتنا إليها عن طريق تواترها في النصوص. ولهذا كان من الأفضل أن تخصص هاتان الحصتان للنصوص الأدبية، أو للظواهر الفنية

واللغوية والنفسية في النصوص، بحيث تسمى: الأدب والنصوص، أو أي تسمية أخرى يمكن أن تلاقي استحساناً0

من الواضح أن التفريع معيار أساسي في توزيع الحصص على المواد الدراسية. ومن أجل ذلك، كانت فكرة إيجاد المتطلبات الإجبارية على الفروع المختلفة من أدبي وعلمي وشرعي وزراعي وصناعي 000 إلى آخر ذلك كله. والمتطلبات الإجبارية من مواد اللغة العربية وحصصها متساوية على الفرعين الأدبي والشرعي؛ فلكل صف من الصفين الأول والثاني (الأدبي والشرعي) خمس حصص كما وضحنا0

من الواضح أنه لا يوجد ثمة تفريق بين الأدبي والشرعي؛ من حيث المواد الإجبارية فلكل صف من صفي هذين الفرعين خمس حصص من المتطلبات الإجبارية. وما دام التفريق بين الفروع أساساً من أسس مناهج اللغة العربية في الأردن، فإن عدم التفريق بين الأدبي والشرعي يظل محل تساؤل كبير. فالمتوقع أن يركز الفرع الشرعي على جماليات لغة القرآن الكريم، وليس على البلاغة وتاريخ الأدب فقط. كان من المتوقع أن يكون التركيز بشكل واضح على التفسير اللغوي للقرآن باعتباره المصدر الأساسي للغة. كان من المتوقع أن يكون ثمة تركيز كبير على إعجاز هذا الكتاب العظيم 0 هذا إذا كان المنهاج لا بد أن يبنى على التفريع الذي اتبعه0

07 كان من الأفضل أن تجعل الحصص الخمس التي خصصت لكل صف من الصفين الأول والثاني الأدبي والشرعي، أو قسم منها على الأقل للتطبيق ولكن مثل ذلك غير كائن. فالحصص الخمس التي للمتطلبات الإجبارية كلها نظرية0

أما كيف تكون هذه المواد تطبيقية فذلك أمر سهل. ففي مجال النحو والصرف مثلاً، يجعل القسط الأكبر من الحصتين المخصصتين لهما للتدريبات النحوية والصرفية 0 وقد يكون التدريب على استخدام الحاسوب في تعلم الظواهر المختلفة في النحو والصرف عاملاً جذاباً في تعلم اللغة 0 وتطبيقات

النحو والصرف موضوع واسع كبير، واستخدام الحاسوب في هذه التطبيقات أمر نافع ومفيد من غير شك0

ومجال التطبيق في البلاغة واسع مثل سعته في النحو والصرف 0 ومثل ذلك يقال عن العروض0 فهذان العلمان تطبيقيان في المقام الأول0 ولذلك كلما كثر التدريب على مسائلهما المختلفة كان المتعلم أقدر على إحكام تعلم هذه المسائل وإتقانها0

وليس أمر التطبيق عن النقد الأدبي ببعيد، بخاصة عندما تستخدم الأساليب الشائقة في استخراج جماليات النص، كالأسلوبية مثلاً0

## 3- سمات الكتب الدراسية

بعد النظر في كتب اللغة العربية للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن، نجد أن هذه الكتب قد بنيت – في الأعم الأغلب– على تصور واضح لبناء الكتاب المدرسي. ويفضي النظر الفاحص إلى تعرف هذا التصور وأسسه 0 وفي ما يأتي بيان لأهم هذه الخصائص في المرحلتين الأساسية والثانوية:

### أ- كتب المرحلة الأساسية

لقد اعتمد المؤلفون في المرحلة الأساسية العليا نظام الوحدة الدراسية في كتب المطالعة والنصوص. وقد عرَّف علماء المناهج الوحدة بأنها: "تنظيم خاص في المادة الدراسية، وطريقة التدريس، يضع التلاميذ في موقف تعليمي متكامل يثير اهتمامهم، ويتطلب منهم نشاطاً متنوعاً يناسبهم، ويراعي ما بينهم من فروق فردية، ويتضمن مرورهم في خبرات تربوية معينة، ويؤدي بهم إلى

فهم وبصيرة في ميدان أو أكثر من ميادين المعرفة، مع إكسابهم عادات ومهارات واتجاهات وقيم مرغوب فيها " [19] 0

يضع التعريف الذي ذكرناه آنفاً معالم رئيسة للوحدة الدراسية أهمها :

01 إن المادة الدراسية لا بد أن تكون منظمة على نحو دقيق يجعلها قابلة للتناول، وتجعل التلاميذ قادرين على التعامل معها من أجل تحقيق الهدف وهو تعلم اللغة، وتذوق نصوصها المشرقة، والوقوف على مواطن الجمال في اللغة والأدب العربيين.

إن اختيار النصوص المشرقة شرط أساسي في تنظيم المادة العلمية لأن الأصل إذا كان مما يذكي العقل، ويغذي الوجدان، كان كل ما يبنى عليه ذا أثر قوي في إحداث التعلم0

ولا يكفي أن تكون النصوص المختارة مشرقة عند بناء الوحدة الدراسية؛ بل لا بد أن تكون بالإضافة إلى ذلك ذات مضمون مهم إما في حياة التلاميذ، وإما في الالتزام بقيم المجتمع والأمة. وحتى كونها مهمة ليس كافياً، بل لا بد أن يختار المؤلفون الأهم قبل المهم

يقع أكثر النصوص التي وقفت عليها في كتب المطالعة المؤلفة للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، ضمن دائرة النصوص المقبولة التي ترقى إلى أن تكون من فئة الأهم في المضمون 0 فإذا تناولنا أحد هذه الكتب، وهو "لغتنا العربية" للصف السادس وجدنا ما يأتي:

يقع الكتاب في جزأين، خصّص كل واحد منهما لفصل دراسي وفي كل جزء ثماني وحدات دراسية 0 ونصوص هذا الكتاب مفيدة، وإن كان بعضها أقوى من بعض في ذلك 0 لكنني وقفت عند وحدتين

---

19. عبداللطيف فؤاد إبراهيم0 المناهج0 القاهرة : مكتبة مصر، 1984، ص 555 0

هما: الوحدة الثانية عشرة، وعنوان النص المخصص للقراءة في هذه الوحدة (البنّ). والوحدة الخامسة عشرة، والنص المخصص للقراءة فيها عن ابن رشيق القيرواني.

لا شك أن الموضوعين مفيدان. ولكننا في بناء الوحدة الدراسية واختيار النصوص الأنسب لها، لا نبحث عن الفائدة فقط؛ فكل موضوع يمكن أن يكون ذا فائدة حتى لو كان ضعيف الشأن. إذا سلّمنا بأن المفيد هو المهم، فعلينا أن نسلّم بأن الأكثر فائدة هو الأكثر أهمية. ثمة موضوعات علمية كثيرة يمكن أن تتقدم على (البنّ) في الأهمية والفائدة 0 وإذا كان المؤلفون مطالبين – بمقتضى مفهوم الوحدة – أن ينوّعوا في اختيار النصوص بين علمية، وأدبية، ودينية، واجتماعية، وفكرية، فإن هذا لا يسوّغ اختيار نصوص ليس لها مضامين تنفع الطالب وتنمي شخصيته.

ولا أريد أن أقلل من أهمية الحديث عن ابن رشيق القيرواني؛ فهو عمدة، وكتابه القيم (العمدة) عمدة كذلك 0 ولكنني أتساءل: هل التلاميذ في الصف السادس الأساسي بحاجة إلى أن يعرفوا عن ابن رشيق، في الوقت الذي نجد فيه عشرات من الأسماء اللامعة في تاريخ الأدب والفكر العربي والإسلامي، ممن يحتاج طلاب هذا الصف معرفة شيء عنهم.

٢ –لا يكفي تنظيم الوحدة الدراسية على أساس من اختيار مادتها ومضمونها0 بل لا بد أن يشمل هذا التنظيم طرق التدريس، بحيث يراعى فيه ما يأتي:

أ– لا بد من الابتعاد عن التلقين قدر الإمكان. وحتى أوضح كيف يمكن أن يبتعد المدرسون عن التلقين في العملية التعليمية، أقول: إنه عند تدريس الوحدات التي تبنى على نصوص من القرآن الكريم، لا بد أن يرجع المدرسون إلى أحد التفاسير، لقراءة تفسير هذا النص من ذلك التفسير.

وبالمقابل، لا بد أن يكون المعلم قد جهز مسائل معينة يطالب طلابه أن يحضروها من ذلك التفسير، أو من أي تفسير يشاؤونه . هذا هو الذي يحقق الفهم والاستيعاب. أما أن يذيّل النص القرآني بأسئلة (الفهم والاستيعاب) فقدر غير كاف، إلا عندما تتقطع السبل بالمعلم والطلاب أن يحصلوا على تفسير للقرآن، وقلما يحدث ذلك.

على أن أسئلة الفهم والاستيعاب لا يكفي أن تكون أسئلة من النمط التقليدي الذي نجده في الأسئلة الآتية، المأخوذة من وحدات مختلفة من كتاب الصف السادس الابتدائي:

١ -ما حجة قوم إبراهيم – عليه السلام – في عبادة الأصنام؟

لاحظ كيف أن السؤال قد جعل لقوم إبراهيم عليه السلام حجة في عبادة الأصنام. أي أن التلميذ مطالب بأن يبحث عن هذه الحجة. فهذا خطأ ما بعده خطأ.

٢ -ما مكونات مرقب(غاليليو) وميزاته؟

لاحظ كيف أن هذا السؤال يدفع المتعلمين إلى الوراء بدلاً من أن يدفعهم إلى الأمام. ولاحظ كيف جعل له ميزات أقل ما يقال إنها لم تعد من باب المزايا في شيء في هذه الأيام، وذلك بالقياس إلى التقدم الهائل في بناء المراقب0

٣ –ما علاقة النسب التي تجمع زين العابدين بالنبي صلى الله عليه وسلم؟

هذا السؤال لو كان موجهاً لتلاميذ الصف الثاني الأساسي لكان مناسباً. أما أن يوجه إلى تلاميذ الصف السادس ليعرفوا أن زين العابدين هو أحد أحفاد النبي صلى الله عليه وسلم ففيه تأمل ونظر؛ فما القدرات العقلية والمهارات الذهنية التي يحتاج التلميذ إلى تشغيلها حتى يعرف هذه المعلومة ؟

من الواضح أن مفهوم (الفهم والاستيعاب) في أذهان مؤلفي الكتاب، وسائر كتب اللغة العربية في المرحلتين الأساسية والثانوية يعني تذييل الوحدة أو النص، بمجموعة من الأسئلة التي ليس لها علاقة كبيرة بالفهم والاستيعاب 0

الفهم والاستيعاب يقتضي أن يكون السؤال الموجه إلى المتعلمين في صورة قضية أو مشكلة تحتاج إلى حل. هذا هو التصور الأمثل في بناء أسئلة الفهم والاستيعاب.

ب– ومما يعنيه تنظيم الوحدة – باعتبار الأهم فالمهم – أن تقدم الوحدات ذات الشأن في المضمون، على التي أقل منها شأناً **عند ترتيب وحدات الكتاب** 0 وفي الأعم الأغلب روعي مثل هذا في كتب اللغة العربية، وإن كان ذلك المبدأ قد خولف أحياناً قليلة دون مسوغ للمخالفة. وبيان ذلك أن كتاب (الثقافة الأدبية واللغوية) للصف الأول الثانوي، قد جاء ترتيب الوحدات فيه على خلاف المعهود. فمدار الوحدة الأولى من ذلك الكتاب نص عنوانه: رعاية الشباب في الأردن0 وأما الوحدة الثانية فمدارها حول سورة الرحمن. وأما الوحدة الثالثة فمدارها حول نص عنوانه:"الوطن العربي – تحديات وأفكار ورؤى. ومدار الوحدة الرابعة حول مقتطفات من خطبة حجة الوداع0

إنني لأتساءل عن الأهمية التي تسوغ تقديم وحدة رعاية الشباب في الأردن على سورة الرحمن، والأهمية التي تسوغ وحدة (الوطن العربي – تحديات وأفكار ورؤى) على خطبة حجة الوداع 0 ولكن من الضروري أن نشير إلى أن الكتاب المذكور قد قسمت مادته إلى (المطالعة والنصوص)؛ فالوحدة الأولى للمطالعة، والثانية للنصوص، والثالثة للمطالعة، والرابعة للنصوص، وهكذا. غير أن هذا لا يمكن أن يكون مسوغاً لتقديم أي موضوع على سورة من

القرآن الكريم، أو لتقديم أي موضوع لأي كاتب على نص من الهدي النبوي.

وأضيف إلى ذلك أن القارئ لا يجد أي فاصل – من حيث المعالجة– بين النصوص التي خصصت للمطالعة، وتلك التي خصصت للنصوص؛ فكل واحد منها مذيّل بالعناوين الآتية: **المعجم والدلالة ، والمناقشة والتحليل ، والتطبيقات النحوية** 0 إنك لتقرأ نصاً وقد خصص للمطالعة، ونصاً آخر خصص للمطالعة، فلا تجد بينهما فرقاً في معالجات المعجم والدلالة، والمناقشة والتحليل، والتطبيقات النحوية. إنها طريقة واحدة للمطالعة والنصوص، فما المعيار الذي يجعل نصاً ما قابلاً للدرس في حصة المطالعة، ونصاً آخر قابلاً للدراسة في حصة النصوص؟ هذا هو الذي لا نجد له استراتيجية تحدده في هذا الكتاب.

لقد جاء في مقدمة الكتاب المذكور أن النصوص – دون موضوعات المطالعة – قد خصّص لها ما سمّي بجو النص "لأن قطع النصوص في أغلبها مشبعة بالسياق الوجداني الأدبي الذي يدفع الطالب لتأمل بواعث كتابة النص كي يتهيأ لفهمه واستيعابه" 0 وهذا تفريق غير حاسم بين المطالعة والنصوص. والدليل على ذلك أن نصَّين من نصوص المطالعة في هذا الكتاب مشحونان بالسياق الوجداني. أما النص الأول فهو موضوع المطالعة في الوحدة السادسة عشرة، وعنوانه: الجمال والفن. ومثل ذلك يقال عن موضوع المطالعة في الوحدة الثامنة عشرة وعنوانه: حقوق الأطفال. وبالمقابل فإني لست أدري ما السياق الوجداني الذي في النص الواقع ضمن دائرة (النصوص) في الوحدة التاسعة عشرة، وعنوانه: المقامة الموصلية ؟

**ب– كتب المتطلبات الإجبارية للمرحلة الثانوية**

اعتُمد في بناء كتب المتطلبات الإجبارية للصفين الأول والثاني الثانويين، في الفرعين الأدبي والشرعي، على إبراز درجة التخصص 0 فقد أفاد مؤلفوها من

الحصص المقررة للمتطلبات الإجبارية، في تعميق النظر إلى القضايا والمسائل اللغوية والأدبية0

ومن الجيد أن هذه الكتب تركز على القضايا اللغوية الرئيسية، وإن كانت موجزة في أحيان كثيرة 0 وتبين ذلك من حديثنا عن ثلاثة من كتب الصف الثاني الثانوي الأدبي والشرعي وهذا بيان ذلك :

١. أحاط كتابا النحو والصرف بالقضايا الرئيسية في النحو والصرف، من غير إطالة ولا إسهاب. وقد اعتمد المؤلفون الطريقة التي سار عليها عليّ الجارم ومصطفى في سلسلة كتب النحو الواضح، وهي طريقة أثبتت جدواها في تدريس النحو، وإن كان تدريس النحو يحتاج إلى طريقة مبتكرة تتجاوز ما توصل إليه الجارم وأمين0

ذكر مؤلفو كتاب النحو والصرف للصف الثاني الثانوي (الأدبي والشرعي):" وقد ألفت وحدات الكتاب بتوجيه منهجي يعتمد مبدأ التعلم الذاتي الذي يتيح للزملاء المعلمين أن يكلفوا طلبتهم قراءتها قبل عرضها، لتتكون لدى الطلبة معرفة أولية بمادة الوحدة، تساعدهم في فهمها، وتتيح لهم فرصة السؤال والاستفسار عن بعض القضايا التي تشكل عليهم" [20] 0

ومن الواضح بعد استعراض الكتاب، أنه لا يوجد فيه أي اعتماد على مبدأ التعلم الذاتي. وقد قلت إن الكتاب قد اعتمد طريقة علي الجارم، وهي طريقة مبنية على الانتقال من الأمثلة إلى المناقشة، فالقواعد، فالتمرينات وليست هذه هي طريقة التعلم الذاتي، وإن كنت لا أنكر جدواها في تدريس النحو 0

20. مقدمة كتاب النحو والصرف للصف الثاني الثانوي الأدبي والشعري، ص2.

٢. استوعب كتاب النقد الأدبي والعروض للصف الثاني الثانوي للأدبي والشرعي ملامح أساسية من النقد الأدبي، ابتداء من معنى المصطلح، والسمات العامة للنقد العربي القديم في العصور الإسلامية، ثم النقد الأدبي العربي الحديث ابتداء من مدرسة الديوان، ثم المناهج النقدية الحديثة. وخصصت الوحدة الأخيرة من الكتاب علم العروض في ما لا يزيد على سبع وعشرين صفحة، وهو قدر ضئيل جداً سببه سوء توزيع الحصص0

أما كتاب (ظواهر في الأدب العربي) للصف الثاني الثانوي الأدبي والشرعي فقد اختار مؤلفوه موضوعات رئيسية من مختلف العصور في الأدب العربي، وهي: الأطلال في الشعر الجاهلي، وشعر فتح بلاد الشام، والغزل العذري، وظاهرة البديع، والمقامات، والموشحات، والشعر الصوفي، وشعر الثورة العربية الكبرى، والسَّير والمذكرات0

على الرغم من جودة كتب اللغة العربية في الأردن، من حيث المستوى، ما زالت دون المستوى المطلوب من حيث الإخراج، إذا قابلناها بكتب الرياضيات والعلوم في الأردن، وإذا قابلناها كتب اللغة العربية الأردنية بنظائرها في بعض البلاد العربية الأخرى كالإمارات العربية المتحدة مثلاً0

المراجع

**أولاً: المراجع العربية**

01 إبراهيم، عبدالعليم 0 الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، القاهرة: دار المعارف، 1984 0

02 إبراهيم، عبداللطيف فؤاد0المناهج، القاهرة: مكتبة مصر، 01984

03 ابن الأزرق. بدائع السلك في طبائع الملك. تحقيق: د 0 علي سامي النشار، منشورات وزارة الثقافة العراقية، 1978 0

04 بوند، جاي ؛ و أ 0 مايلز 0 الضعف في القراءة – تشخيصه وعلاجه 0 ترجمة د 0 محمد منير مرسي، وإسماعيل أبو العزايم، القاهرة: عالم الكتب، 1983 0

05 خاطر، محمود رشدي وآخرون 0 طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة : 1982

06 عبدالمجيد، عبدالعزيز 0 اللغة العربية – أصولها النفسية وطرق تدريسها (ط3) القاهرة: دار المعارف، 19860

07 عبده، داود 0 نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً 0 الكويت: مؤسسة دار العلوم، 1979 0

08 فرحان، إسحق أحمد؛ وأحمد بلقيس؛ وتوفيق مرعي. المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة 0 عمان: دار الفرقان، 1984 0

09 الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية 0 منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي 0 منشورات وزارة التربية والتعليم الأردنية ،1991 0

010 الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية0 منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الثانوي 0 منشورات وزارة التربية والتعليم الأردنية، 1994 0

011 مرعي ،توفيق؛ ومحمود الحيلة 0 تفريد التعليم (ط 2)0 عمان: دار الفكر، 2002 0

012 مجموعة كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية في الأردن0

013 مجموعة كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الأردن0

**ثانياً : المراجع الأجنبية**


1. Brooks, Nelson – Language and language learning (216).
Harcourt, Brace & World, 1960.

2.Blmenthal, Arthur. Language and Psychology.
John Wiley & Sons, Inc, New York, 1970.

3.Brooks, Nelson. Language and Language Learning (2/e).

Harcourt, Brace & World, Inc., 1960.

4.Geiwitz, James. Looking at Ourselves.

Little, Brown and Co. , Boston, 1976

5. Pai, Yourg. Teaching Learning , and the Mind.

Houghton Miffin Co. , Boston, 1973.

6.Piaget, Jean. "Piget's Theory," Manual of Psychology. Volume 1, N.Y. , 1970.

7. Railey, Donald. Discrimination Learning.

Allyn And Bacon, Inc. , Boston. 1968.

8.Rivers, Wilgam. Teaching Foreign Language Skills.

The University of Chicago Press, 1988.