تعليم اللّغة العربيّة بين الفصحى والعاميّة

–سوريّة نموذج–

سيهان محمّد

SAÜ Yayınları No: 208
e-ISBN: 978-605-2238-29-5

SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ
YAYINLARI

FASİH VE LEHÇE ARASINDA ARAPÇA ÖĞRETİMİ

-SURİYE ÖRNEĞİ-

SİHAN MOHAMMED

SAÜ Yayınları No: 208
e-ISBN: 978-605-2238-29-5

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI
© Sakarya Üniversitesi Yayınları, Sakarya
SAÜ Yayınları No: 208

Dil Eğitimi
تعليم اللّغة العربيّة بين الفصحى والعاميّة –سوريّة نموذج–
Fasih ve Lehçe Arasında Arapça Öğretimi -Suriye Örneği-
Yazar: سيهان محمّد Sihan Mohammed

Editör: Mustafa Günerigök
Redaksiyon: M. Sami Türk
Tasarım ve Uygulama: Sakarya Üniversitesi Yayınları
Kapak Tasarım: GRİFFİN
İlk Yayın Tarihi: Kasım 2021

e-ISBN: 978-605-2238-29-5
Sertifika No: 50135

Adresi ve İletişim:
Sakarya Üniversitesi Bilimsel Yayınlar Koordinatörlüğü
Esentepe/Serdivan/Sakarya
Tel: +90 264 295 7465 Fax: +90 264 295 5352

yayin@sakarya.edu.tr
www.sauyayinlari.sakarya.edu.tr

Sihan Mohammed

1996 yılında Halep Üniversitesi Edebiyat ve Sosyal Bilimler Fakültesi Arap Dili ve Edebiyatı Bölümü'nden mezun oldu. 1997 yılında Eğitimsel Yeterlilik, 1998 yılında Dil Bölümü Lisansüstü Çalışmalar alanında diploma aldı. 2007 yılında Halep Üniversitesi Arap Dili ve Edebiyatı'nda Belâgat alanında "Kur'ân Nazmında Beyânî 'Udul" isimli yüksek lisans tezini tamamladı. 2008 yılında Lisansüstü ve İlmi Araştırmalar Bakanlığı'na bağlı Kamu Yönetimi Enstitüsü'nden Yüksek Lisans diploması aldı.1996 yılında Eğitim Bakanlığı bünyesinde Halep'te ortaokul ve lise seviyesinde Arapça öğretmeni olarak çalıştı. 2008 yılında Yüksek Lisans ve İlmi Araştırmalar Bakanlığı bünyesinde Halep Üniversitesi'ne bağlı bir ofiste müdür olarak görev yaptı. Aynı dönemde idare alanında uzman eğitici olarak çalıştı. 2014 yılında Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Arap Dili ve Belâgatı Anabilim Dalı'nda öğretim görevlisi olarak çalışmaya başladı. 2020 yılında Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Arap Dili ve Belâgatı Anabilim Dalı'nda "Günümüz Suriye'sinde Fasih Arapça Öğretimi" adlı teziyle doktorasını tamamladı. Çeşitli bilimsel dergilerde makaleleri yayınlanmış bulunan Mohammed, halen Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'ndeki görevine devam etmektedir. Evli ve üç çocuk annesidir.

ÖNSÖZ

Bu alanda çalışma fikri Arap Dili Bölümü'nde öğrenci olduğum yıllarda, bir gün hocalarımdan biri Sibeveyhi'nin hikâyesini anlattığı zaman aklımda oluşmaya başladı. Sibeveyhi, hocası Hamad el-Basri'den fıkıh ve hadis dersleri alan küçük bir çocukken, derslerden birinde "Leyse Eba'd-Derda" (ليس أبا الدرداء) cümlesini "Leyse Ebu'd-Derda" (ليس أبو الدرداء) olarak okur. Hocası "Yanlış yaptın Sibeveyhi, leyse burada istisnadır." diye kızar. Bunun üzerine Sibeveyhi, "Öyle bir ilim öğreneceğim ki kimse asla yanlışımı bulamayacak." der.

Uzun yıllar süren Arapça eğitim ve öğretim hengâmesine, birbirini izleyen zorlukların ve hayal kırıklıkları arasına dalmamla birlikte -fasih Arapçanın öğrencilerin elinde düştüğü durumu ve içinde bulunduğumuz durumun vehametini söylemeye bile gerek yok- karşılaştığım her olay karşısında "Neredesin ey Hamad el-Basri?!" demekten kendimi alamıyordum.

Fasih Arapça nerede, biz neredeydik? Fusha önümüzde dururken neden lehçenin ağlarına düşüyorduk? Müslümanların nazarında son derece önemli olmasına rağmen Arapçanın bu gidişatı nereyeydi? Bu dil ki iki şer'i esas olan Kur'ân ve efendimiz Muhammed (s.a.v)'den rivayet edilen hadislerin kaynağıdır. İslam'daki namaz ve diğer ibadetler ancak bu dildeki bazı kelimeleri bilmekle tam olarak edâ edilebilir.

Problem, bizzat bu dilin tabiatı mıdır? (Yazım yöntemi, Nahiv, Sarf ve bunlardaki ihtilaflar mı?) Yoksa sorun, hocaların eğitim becerilerinde, öğrencinin kapasitesi ve fasih öğrenme kabiliyetinde mi? Yoksa eğitimin her aşamasına kullanılan dil öğretim yöntemlerinde mi? Eğitim öğretim çevresinde mi? Yoksa yönetimde mi gevşeklik bulunuyor? Toplumun ileri gelenlerinde ya da basın-yayın organlarında mı? vs. vs…

Kamu yönetiminde yüksek lisans yaptığım yıllarda fark ettim ki burada herhangi bir sorun değil aksine girift bir sorunlar yumağı söz konusudur. Çünkü Arapça öğretimi, genel eğitim sisteminin sadece bir parçasıdır. Eğitim sistemi ise toplumdaki temel müesseselerden biridir. Bu eğitim sistemine dâhil olanlar eğitim alacak olan vatandaşlardır. Mezun olanların ise toplumun diğer müesseselerine katılacak olan fasih

Arapçayı öğrenmiş kişiler olduğu varsayılır. Hatta bunlardan bazıları tekrar eğitim sistemine dönerler. Ancak bu defa eğitim alan kişi olan değil, hoca, idareci, program geliştirici, eğitim uzmanı vs. olarak.

Bu yüzden de araştırmamızın Suriye'deki fasih Arapça eğitiminin güçlü ve zayıf yönlerini kapsamlı bir incelemeye tabi tutan niteliksel bir metoda dayanması gerekiyordu. Bu da, bu derece kapsamlı ve ayrıntılı bir konu için hiç de kolay değildi. Araştırmacılardan oluşan bir takıma ihtiyaç vardı. Özellikle de hiçbir seviyesinde standart olmayan bir çevrede araştırma yapılacaksa.

Allah'tan bizi muvaffak kılmasını, her yaptığı işi mükemmel yaptığını zanneden kişilerden kılmamasını dileriz.

Sihan Osman Mohammed

Sakarya/Türkiye 2021

التقديم:

بدأت ارهاصات الفكرة من أيّام الدّراسة في قسم اللُّغة العربيّة عندما روى أحد الأساتذة قصة سيبويه حين كان صغيرًا يتعلّم الحديث والفقه على أستاذه حمّاد البصريّ، في أحد الدّروس وبينما كان يقرأ، بدل أن يقول ليس أبا الدرداء، قرأه سيبويه ليسَ أبو الدرداء، فما كان من شيخه إلَّا أن صاح به: لَحَنْتَ ، إنّما هذا استثناء يا سيبويه، ... فرد عليه: (والله لأطلبنَّ علمًا لا يُلحِنُني معه أحد).

ومع دخولي في مَعْمَعَةِ التّدريس، وتعليم اللُّغة العربيّة لسنوات عديدة، وتوالي الصّعوبات والإحباطات ناهيك عن الصّدمات من الواقع الملموس؛ وحال الفصحى بين يديّ الطّلاب في المدرسة والمجتمع، وبعد عقدين من المزاولة والمراقبة لعملية تعلّم وتعليم العربيّة، كنت ومازلت مع كل واقعة أقولُ في نفسي أين أنت يا حمّاد البصريّ!؟. ... أين نحنُ من العربيّة الفصيحة؟ لماذا نتخبط في حبال العامّيّة، مع أن الفصحى بين أيدينا؟ إلى أين تمضي اللُّغة العربيّة مع أهمّيّتها القصوى لدّى المسلمين، فهي لغة القرآن الكريم، ولغة الأحاديث المروية عن سيّدنا محمّد صلوات الله عليه، وهما المصدران الأساسيان للتشريع عند المسلمين، والصّلاة لا تتمّ إلا بإتقان كلمات منها.

هل المشكلة في طبيعة اللّغة ذاتها (طريقة كتابتها، نحوها، صرفها، مسائل الخلاف فيها)؛ أم هي في أسباب أخرى مثل: مهارات الأستاذ التّعليميّة؟، أم قدرات الطالب وقابليته لتعلّم الفصحى؟، أم ضعف في

منهاج تعليم اللُّغة لكافة المراحل الدّراسية؟ أم المشكلة في بيئة العمليّة التّعليميّة ؟ أم أن هناك تراخي في الإدارة؟ أم العلّة في المجتمع ووسائل إعلامه؟ وأم...؟

ومع دراسة الماجستير في الإدارة العامة تبلورت الفكرة، حينها أدركت أنه لا توجد مشكلة في هذا الأمر وإنما هي إشكالية، لأن تعليم اللُّغة العربيّة ليس إلا جزءًا من منظومة التّعليم العامّة، ومنظومة التّعليم هي إحدى المنظومات الأساسية في المجتمع، فمُدْخَلات هذه المنظومة هم أطفال المجتمع متلقّي التّعليم، ومُخْرجاتها المفترضة هم مكتسبي اللُّغة الفصيحة، الذين سينضمون للمنظومات المجتمعية الأخرى، حتى أنّ جزءًا منهم يعود إلى المنظومة التّعليميّة، كمقدّم للخدمة التّعليميّة (أستاذ، موجه تخصصيّ، مدير، مطوّر مناهج، ...) وليس كمتلقيّ لها.

لذا كان من الضّروريّ أن تعتمد الدّراسة منهجًا توصيفيًا للواقع التّعليميّ للّغة العربيّة الفصحى في سوريّة، تحليليًا شاملاً لجوانب قوته وضعفه، ومن مَدخَل متكامل لغويّ تعليميّ تربويّ إداريّ.

وهذا لم يكن بالأمر السّهل لموضوع طَمُوحٍ بهذا الحجم والتّشعب، ويحتاج فريقًا من الباحثين، وخصوصًا في بيئة غير مستقرّة على كافّة الصُّعُد.

نسأل الله أن نكون من المُوَفَقِين، وأن لا يجعلنا من الذّين يحسبون أنهم يُحسِنُون صُنعًا.

سيهان محمّد

صقاريا/تركيا2021م

فهرس المحتويات

ملخص البحث ..... أ

التقديم: ..... أ

فهرس المحتويات ..... ج

فهرس النماذج ..... هـ

فهرس الأشكال ..... و

تمهيد ..... أ

الباب الأوّل (الفصحى بين النّظريّة والتّطبيق) 17

1.1. العربيّة بين الفصحى والعامّيّة: **19**

2.1. أهمّيّة الفصحى: **33**

1.2.1. من فضائل العربيّة الفصحى: 33

2.2.1. أهمّيّة الفصحى في التّعليم: 38

3.1. توصيف الأزمة: **42**

1.3.1. أسباب تردّي العربيّة الفصحى: 42

2.3.1. ماذا ينتج عن تردّي العربيّة الفصحى؟: 57

الباب الثّاني: التّعليم بين مناهج الفصحى واستخدام العامّيّات 60

1.2. نبذة عن التّعليم في سوريّة: **62**

2.2. في رياض الأطفال: **83**

1.2.2. التّهيئة اللُّغويّة للأطفال: 83
2.2.2. الإعلام، وأدب الطّفل: 88
3.2. التّعليم في مرحلة ما قبل التّعليم العاليّ: 97
1.3.2. المهارات والصّعوبات: 98
1.1.3.2. المهارات اللُّغويّة: 99
2.1.3.2. الصّعوبات التي تواجه اللُّغة: 108
2.3.2. مفردات المنهاج المُطبق وزارياً: 112
1.2.3.2. مرحلة التّعليم الأساسيّ: 123
2.2.3.2. مرحلة التّعليم الثّانويّ: 162
3.2.3.2. التحليل البيئي لمنظومة تعليم الفصحى (مواطن القوّة والضعف): 184
3.3.2. حالة المتلقّي التّعليميّة: 198
4.2. تدريس اللُّغة العربيّة وآدابها في التّعليم العاليّ: 204
1.4.2. توطئة: 204
1.4.2. في العلوم الأدبيّة: 207
2.4.2. في العلوم اللُّغويّة: 215

الخاتمة: 221

ملحق (1) نماذج من اختبارات مادة اللُّغة العربيّة، وإجابات الطلاب عليها 226
المصادر والمراجع 249

فهرس النماذج

النموذج رقم 1: من الأخطاء الإملائية، أهملت المدّرسة الهمزات أثناء إعدادها الأسئلة الامتحانية...226

النموذج رقم 2 : من الأخطاء الإملائية، إضافة ياء بدل الكسرة، وهي من الأخطاء الشائعة. 227

النموذج رقم 3: من الأخطاء الإملائية، إضافة ياء بدل الكسرة بالإضافة إلى أخطاء في الهمزات ..228

النموذج رقم 4: في الأخطاء النحوية والإملائية، من الأخطاء- أمي لأنه- عانيت- وغيرها 229

النموذج رقم 5: في الخلط بين التأنيث والتذكير 230

النموذج رقم 6 في الأخطاء الإملائية – إضافة همزة للفعل اختر 231

النموذج رقم 7: في الأخطاء الإملائية – إضافة همزة لكلمة (اكتسبها) رغم تميزها اللغوي 232

النموذج رقم 8: في الأخطاء الإملائية – همزة الوصل 233

النموذج رقم 9: في الأخطاء الإملائية – همزة الوصل- اذكر- 234

النموذج رقم 10: في الأخطاء الإملائية، الهمزة المتوسطة- أبنائه- بالإضافة لأخطاء أخرى 235

النموذج رقم 11: في الأخطاء الإملائية، الهمزة المتطرقة - دفء 236

النموذج رقم 12: في الأخطاء الإملائية، الهمزات في بيت الشعر كلها لم تكتب: رأي -مؤمل-صائب 237

النموذج رقم 13: عدم التمييز بين الاسم والفعل، رغم كون الطالبة مجتهدة دراسياً 238

النموذج رقم 14: في الأخطاء الإملائية، التاء المربوطة والمفتوحة- ولدت-مدرسة-بالإضافة إلى أخطاء أخرى 239

النموذج رقم 15: النص الإملائي مكتوب بطريقة غير مفهومة 240

النموذج رقم 16 : أخطاء في السماع - كتبت السين شينا 241

النموذج رقم 17 : ضعف شديد في أغلب المهارات اللغوية - 242

النموذج رقم 18 : في الأخطاء الإملائية – أخطاء إملائية كثيرة (لطالب من الصف التاسع) 243

النموذج رقم 19: الأخطاء التي تصيب المبتدأ والخبر (اعراب الخبر مفعول).....244

النموذج رقم 20: أخطاء في الإعراب، وضعف شديد في مهارة الكتابة (في كل سطر يوجد خطأ)..245

النموذج رقم 21: خطأ في الفهم، وفي الاملاء أيضاً- الموضوع عن الشهداء والطالب في الصف السابع ولا يفهم منه شيئًا 246

النموذج رقم 22 : خطأ في الفهم، الخلط بين الضد والمرادف – طليعة، دامسة- 247

النموذج رقم 23: خطأ في فهم اللغة- أمام- ظرف زمان 248

فهرس الأشكال

الشكل رقم 1: السلّم التّعليميّ الحاليّ في سوريّة.....68

الشكل رقم 2 : تقسيمات المهارات اللُّغويّة.....97

الشكل رقم 3: المهارات اللُّغويّة باعتبار أشكالها 100

الشكل رقم 4: العناصر الأساسيّة في منظومة التّعليم اللُّغويّة 112

الشكل رقم 5: الأطر المصاحبة لتعليم اللُّغة في مراحل التّعليم المختلفة.....115

الشكل رقم 6: موقع المهارت اللُّغويّة في خطة برنامج تعليم اللُّغة.....117

الشكل رقم 7: الانتقال من الكل إلى الجزء في عملية التعرف إلى المفردات.....129

الشكل رقم 8: تحليل البيئة التّعليميّة للغة العربيّة الفصحى في سوريّة 184

الشكل رقم 9: فجوة المهارات في منظومة تّعليم الفصحى في سوريّة.....203

الشكل رقم 10: المواد الدرسية في قسم اللُّغة العربيّة وآدابها في سوريّة.....216

الشكل رقم 11: مواضع التقاء اللُّغة مع التربية.....218

ملخص البحث

مما لا شك فيه أن المجتمعات تقوم على اللّغة باعتبارها وسيلة الاتصال الأساسيّة، فالفكرة في عقولنا تبقى حبيسة آفاقنا ما لم نلبسها رداء اللّغة ونخرجها على شكل أصوات وحروف وكلمات، ولأن لكلّ أمّة ميزاتها التي تميزها عن غيرها من الأمم، تأتي اللّغة لتصقل هذه الميزات في جملها وعباراتها، واللُّغة العربيّة ليست بِدعًا عن اللّغات، إلا أن الله سبحانه وتعالى شاء أن يُشرِّفها بحمل رسالة الإسلام، فنزل القرآن وكتبت أحاديث الرسول عليه صلوات الله بالعربيّة، وتحولت من لغة للعرب إلى لغة للمسلمين في كافّة أصقاع المعمورة، وبات واجبًا على المسلمين، بَلْهَ العربُ التمسك بها والحفاظ عليها.

ولأن حياة اللّغة تكمن في كونها حيّة متداولة بين مستخدميها، سواء في الخطاب اليوميّ بين أفراد المجتمع، أو في الخطاب الرسميّ، وحتى لا يتحول أبناؤها عنها إلى لغات اللهجات العاميّة، يأتي استخدامها، والعمل على سياسة لغويّة واحدة، ليكون أهم سبل الدفاع عنها.

يحاول البحث المضيّ في ساحة التمسك بالعربيّة الفصحى والدفاع عنها من خلال دراسة توصيفيّة تحليليّة عن تدريس اللّغة العربيّة الفصحى في منظومة التعليم الحكوميّة السوريّة، عن طريق

إلقاء الضوء على الآليّة التعليميّة التي يُفترض أنها تساهم في ازدهار اللّغة العربيّة الفصحى والارتقاء بها.

وعلى الرّغم من الاهتمام والرعاية التي توليها سوريّة للّغة العربيّة، إلا أن الآمال كبيرة والعقبات كثيرة، وواقع الفصحى يدمي القلوب، أبناؤها قد عزفوا عنها، والعاميّة قد تملكت من ألسنتهم وعقولهم وقلوبهم، وباتت سيدة الدار غريبة في دارها، فالأطفال لا يفهمون الفصحى، والمتعلمون لا يتحدثون بها، ودارسوها لا يتقنونها-إلا من رحم ربي- وأخطاء أبناء اللّغة في القراءة والمحادثة والكتابة يَنْدَى لها الجبين. ضَعْفٌ مردّه ضَعف أداء المنظومة التعليمية بشكل عام مما يستدعي إعادة النظر في النظم والسّياسات التّعليميّة المتّبعة، وآليّة تنفيذها، وتقييمها، ومدى تحقيقها لأهدافها، خاصة تلك المتعلّقة منها باللّغة العربيّة.

وكلنا يعلم يقينًا أن اللُّغة هي الإنسان -خاصة إذا كانت لغة دينية روحية- لذلك علينا أن نبذل وقتنا وجهدنا في خدمة اللُّغة العربيّة وفي كيفية النهوض بها، وقد خطونا خطوة في هذا الاتجاه، فكانت البداية من سوريّة وكيف يتم تعليم اللُّغة العربيّة في مدارسها.

الكلمات المفتاحية: اللُّغة العربيّة، الفصحى، العامّيّة، التّعليم، التّعلّم، اللُّغة، المنظومة.

تمهيد

أهمية البحث:

عند الحديث عن أهميّة البحث لابدّ من التطرق إلى أهميّة اللُّغة العربيّة، فالعربيّة في مجموعة اللُّغات السّامية هي أكبرها من جهة عدد متحدثيها، وهي منتشرة في كل أرجاء المعمورة، يتحدّثها الملايين[1]، غالبيتهم في الوطن العربي، بالإضافة إلى بلدان أخرى ...، تكمن أهميتها عند المسلمين أنها لغة القرآن والسنة، وقد علا شأنها مع نشر الإسلام، وتأسيس الدول الإسلامية، وباتت اللُّغة الرسمية لكل المناحي الاجتماعية، السياسية والأدبية والعلمية في البلاد التي كانت تحت راية الإسلام، فأثرت وتأثرت.

واللغة العربيّة مُعتَمَدة ضمن اللغات الستة لمنظمة الأمم المتحدة، وهي اللغة الرسميّة في البلاد العربية. ولها الأولوية بضرورة الاهتمام والرعاية فهي التي تحمل كلمات الله، وتحضن تراث الأمة، وتنقل التاريخ من الآباء إلى أبنائهم وأحفادهم، فتصل بين الأقدمين مرورا بالحضارات المتعاقبة وصولا إلى المحدثين، لذا أضحى من الواجب الدفع بها لمواكبة تطورات العالم من حولها على مرّ العصور.

[1] جريدة البلاد، العدد رقم /22430/،2020/2/29م، السعودية.

تتميز اللُّغة العربيّة بخصائص فريدة ومتنوعة ترتبط في نظام ما يمكن تسميته بمركز الجاذبية دون غيرها من اللُّغات، ومن هذه الخصائص الأصوات، فهي تتميز بمجموعة كاملة من الأصوات: منها الأصوات التي تضفي على حروفها صفة التضخيم (الإطباقية): ص، ض، ط، ظ. وأصوات الحلق: ح، ع. والأصوات الطبقية: خ، غ. وصوت اللهاة: ق. وأصوات الحنجرة: ء، هـ.

العربيّة لغة اشتقاقيّة، ومعاجمها غنيّة بالجذور والمفردات ومايرادفها، والضبط بالتشكيل ضروري لفهم معانيها الدقيقة، والتهجئة إحدى سماتها، وهي متفقة مع التلفظ بها. والجذور تشكل أساس صيغ الصرف وهي ثلاثية في الغالب، وتكون رباعية أيضا في بعض الأحيان، والجذر مجرد عن معنى الكلمة الأصلي، ويأتي السياق ليقدم المعنى المراد للكلمة وغايتها، عند إضافة التشكيل، أو أجزاء حروف معينة في أولها أو وسطها أو في آخرها. كما تتميز العربيّة بوجود صيغة المثنى فيها و باستعمال جمع التكسير. ولا يمكن إغفال ما تمتاز به الخطوط العربيّة من جمال وبهاء.

هدف البحث:

اللّغة كائن يحيا ويقوى وبضعف وقد يموت، والعربيّة حالها كباقي اللُّغات–خلا أن الله حفظها– إلا أن عدم استخدامنا لها يفقدها حيويّتها، ويبقيها رهينة الكتب، ولا يعيد لها هذه الحيوية إلا الممارسة ونقل الخبرات والتجارب الإنسانية المستمرة لتتوسع وتبقى لغة الاتصال بين جميع المسلمين.

فـ "اللُّغة ضرورة حضاريّة ولازمة إنسانيّة، وظاهرة اجتماعيّة لا يمكن الاستغناء عنها في صيرورة حياة المجتمع ممّا يقتضي بذل مزيد من الجهد والعناية لجعل اللُّغة تستجيب لحركية التّحوّلات الّتي يشهدها المجتمع العربيّ الراهن"[1].

ومن منطلق حبي للغة العربيّة وواجبي الديني تجاهها، قمت بخوض غمار هذا الموضوع الشائك، في هذه الأطروحة على أمل أن ألقي الضّوء على واقع تعليم العربيّة الفصحى في سوريَّة حيث تعدّدت اللّهجات وبات النّطق بالفصحى مستثقلاً أو صعباً وقد يكون مستحيلاً؟! في محاولة لتحليل واقع تعليم اللُّغة العربيّة على اعتباره جزء من منظومة التعليم في المجتمع، من خلال أركان المنظومة التّعليميّة المتمثلة بالمعلّم والمتعلّم والمنهاج والبيئة التّعليميّة، وانعكاس هذا الواقع على اللُّغة العربيّة من جهة تقديمها ومن جهة تلقّيها، وبالنتيجة ما الذي تقدمه هذه المنظومة للّغة العربيّة؟!، هل تنهض هذه المنظومة باللُّغة العربيّة أم لا؟!، هل يتم تطبيق شعارات العروبة التي ترفعها سوريّة أم أنها حبر على ورق.

بعبارة أخرى ليس تحليل المحتوى التّعليميّ لوحده، ولا حالة المتعلّم أو المعلّم وما يواجهان من صعوبات وعوائق، ولا حتى البيئة التّعليميّة لوحدها غاية هذا البحث، وإنما الغاية: ما الذي تقدمه هذه المنظومة بشكلها المتكامل من منظور– تربويّ إداريّ لغويّ – للّغة العربيّة؟!.

[1] إمام، إبراهيم، الإعلام والاتصال بالجماهير، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة،1969،ص27.

منهجية البحث:

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، عن طريق توصيف الواقع التّعليميّ والتركيز على المشاكل العلميّة المختلفة، في محاولة لحلّ هذه المشكلات، كما قام بطرح التساؤلات والاستفهامات عن واقع العربيّة الفصحى في سوريّة، وحتى يصبح بالإمكان تقديم التفسير والنتائج المناسبة، انتقل البحث لتوصيف وتحليل البيانات التي تم جمعها باستخدام أسلوب التحليل الرباعي "سوات" (SWOT analysis) القائم على تحليل بيئة المنظومة الداخلية لتحديد نقاط القوّة وتدعيمها ولبيان نقاط الضّعف وتلافيها والسعي للتّخلّص منها، وتحليل البيئة الخارجية لتقييم الفرص والتحديات التي تواجهها. متوسلين بأدوات لجمع المعلومات-بالإضافة إلى الكتب والمؤلفات والدراسات- مثل: الملاحظة المتعمقة، المقابلة، والسجلات المكتوبة.

أما الملاحظة المتعمقة فقد جاءت من خلال التجربة المهنية الشخصية، حيث أمضت الباحثة في تدريس اللُّغة العربيّة ما يناهز25 عاماً، منها 19 عاماً في المدارس السوريّة، ولكافة المراحل، وخلال هذه الفترة كانت تعتمد تجربة كافة الطرائق والسبل لتعليم الفصحى، بالإضافة إلى تسجيل ملاحظاتها ونتائج تحليلاتها الأولية بشكل منظم. بالإضافة إلى المقابلات التي استمرت طوال مرحلة جمع المعلومات، حيث عمدت الباحثة إلى مقابلة الاشخاص الذين يمثلون جزءاً من العملية التّعليميّة، أساتذة، مدرسين، معلّمين، طلاب، إداريين، اختصاصين، وجهًا لوجه، وعملت على توجيه

الاستفسارات لهم وجمع المعلومات منهم، كما قامت بتسجيل الانطباعات الضرورية، والملاحظات التى يتطلبها البحث. كما تم استخدام الوثائق والسجلات المكتوبة التي احتاجها البحث كونه اعتمد على المنهاج المعتمد من قبل وزارتي التربية والتّعليم العاليّ، وبعض البيانات من المجموعات الإحصائية، وخطط وزارة التّعليم العاليّ المعلن عنها، بالإضافة إلى نماذج من الأوراق الامتحانية، من إجابات الطلاب.

مخطط البحث:

إن هذه الدّراسة لا تدعي الإحاطة بالأمر من كل جوانبه، وأنها أوردت كل مجالات تعليم العربيّة، فالهدف لم يكن الإحصاء والجمع وإنما شذرات من مستويات تعليمها، ولهذا كان التركيز والتفصيل في الصّفّوف الدّراسيّة الأولى، وصفوف ما قبل المرحلة الجامعية أكثر من غيرها كونها مراحل تأسيسة للّغة، وقد أُفردت الدّراسة في بابين -إن شاء الله- :

الباب الأوّل (الفصحى بين النظرية والتطبيق): جاء الباب الأوّل في ثلاثة فصول، **مُمَهَدَاً** له بمدخل، ففي ظل التّقدم المتسارع للعاميات مقابل التدهور والتراجع للفصحى كان من الواجب التطرق لقضية الفصحى والعامّيّة في الفصل الأول، ولأن الخوض في مسبّبات تردّي استخدام الفصحى، أو في أيّ تطوّر لغويّ لابد أن يكون تالياً لوعي بخصائص العربيّة الفصحى، لهذا كان من الواجب قبل الخوض في موضوع تعليم اللُّغة العربيّة، التّركيز على أهمّيّة الفصحى ودورها الأساسيّ

كونها لغة نزل بها الدّين الحنيف، فاستحوذت كلّ قيم الأمّة ووجدانها، لذلك جُعِلَ الفصل الثاني من الباب الأول عن أهمية الفصحى في مبحثين، المبحث الأول عن فضائل العربيّة، والمبحث الثّاني بيان أهمّيّة الفصحى في التّعليم.

في حين اختص الفصل الثّالث من الباب الأوّل بتوصيف الأزمة من خلال مبحثين، في الأوّل تم عرض الأسباب الخاصّة والأسباب العامّة الكامنة وراء تراجع استعمال الفصحى، وما نتج عن ذلك جاءت في المبحث الثّاني.

الباب الثّاني (التّعليم بين مناهج الفصحى واستخدام العامّيّات): بدأ الباب الثاني بمدخل لينتقل بعدها إلى الفصول الأربعة، في الفصل الأوّل ألقينا فيه الضّوء على التّعليم في سوريَّة بشكل عام ابتداءً من مكتب "عنبر" وانتهاءً بالمنهاج الحديث، توطئة للحديث فيما بعد عن تعليم اللُّغة العربيّة بشكل خاص.

ولما كانت قدرات الأفراد هي نتاج تعليمهم وخبراتهم، وكان التّعليم من أهمّ الوسائل لتحصيل اللُّغة والتّعبير عنها، والمدرسة عادة هي الّتي تقوم بتعليم الأطفال اللُّغة المكتوبة إضافة إلى اللُّغة المنطوقة الّتي حصّلوا معظمها من المنزل، وهي بهذا تضيف إلى وسائل التّحصيل والتّعبير عند الطّفل وسيلة جديدة تسهل حصول الطّفل فيما بعد على المعرفة والثّقافة، ولهذا فقد ارتأينا أن نولي **التّعليم في مراحله الأوّلى** النّصيب الأكبر من الاهتمّام، فجاء الفصل الثّاني ليتحدث عن رياض الأطفال، فكلنا يعلم أن قوّة البناء تبدأ من أساساته، والفصل يبدأ من رياض الأطفال ليبيّن اللُّغة الّتي يتلقّاها الأطفال

ما فيها من محاسن وما عليها من مآخذ، ثمّ ينتقل ليلقي الضّوء على أدب الطّفل، فاللُّغة تبدأ مع السنوات الأوّلى لعمر الطّفل فكيفما يتلقّاها يحصّلها، وقد رأت بعض الدّراسات أن الطّفل قبل سنوات الدّراسة الأوّلى يستطيع أن يحصّل الكثير من اللُّغات وليس لغة واحدة فقط مهما كانت صعوبتها، ليبدأ مع سنوات دراسته الاستفادة من هذه اللُّغة. ولهذا فإنّنا سنتطرق للحديث عن اللُّغة الّتي يتلقّاها أطفالنا في مناهج التّعليم السوريّة في كتبهم وأغانيهم لنبين مدى ما يحصّلونه من كفايات ومهارات تدعم الفصحى، خاصّة مع الانتشار المتزايد للأقمار الصّناعيّة الّتي تجوب الفضاء بشكل كبير ترصد ما يدور على كوكب الأرض لأغراض مختلفة من ناحية، وتبثّ سيلاً من المعلومات والبرامج والأفكار من ناحية أخرى، حتّى بات الإعلام سلاحاً ذا حدين، مواجهته مرهونةً بامتلاك أفراد المجتمع –خاصّة الأطفال– حصانة ذاتيّة في أنفسهم تمكّنهم من التّفاعل الإيجابيّ مع المعطيات الموجودة وتسخيرها في مصلحة الأمّة، وهذا إنّما يتأتى بتنشئة أفراد قادرين على التصدي والمواجهة عن طريق امتلاكهم وسائل الحماية.

الفصل الثّالث: التّعليم في مرحلة ما قبل التّعليم العاليّ، وفيه يتم الحديث عن المهارات الواجب التّركيز عليها في تعليم اللُّغة العربيّة وفق النّظريّات الحديثة، كمهارات القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع. وقد تبيّنا من مختلف المدارس في سوريّة، خاصة مدينة حلب وهي من كبرى المدن السوريّة، ومن خلال تجربتي الشخصية في تعليم العربيّة، وجود صعوبات تواجه الطّلاّب في تركيزهم على هذه المهارات تمّت الإشارة إليها وتقديم بعض الحلّول.

ينتقل البحث تالياً لبيان مفردات اللُّغة العربيّة الّتي تمّ اعتمادها في المناهج الوزارية الحديثة، دون الدّخول في تفاصيل المنهاج الأخرى. ويختم بتقييم يعرض فيها أبرز المآخذ على المنهاج.

وتجنّباً للتكرار والخوض في تفاصيل تتعلّق بالمنهاج، وكون هذه الدّراسة تسلّط الضّوء على المفردات التّعليميّة بشكل أساسيّ، والّتي من المفترض أنّها تقدّم للمتلقّي معرفة وثقافة اللُّغة العربيّة الكفيلة بنقله من مرحلة لأخرى وقد حاز ضروريّات المرحلة الّتي هو فيها، فقد تمّ التّركيز بشكل أساسيّ على المرحلة التّعليميّة الأساسيّة من الصّفّ الأوّل إلى الصّفّ التّاسع، والمرحلة الثّانويّة.

فجاء الحديث عن المحتوى المعرفيّ للصّفّ الأوّل بالتفاصيل، وهذا التّفصيل يمكن تطبيقه على صفّوف مرحلة التّعليم الأساسيّ، خاصّة الحلْقة الأوّلى ويمكن ملاحظة ذلك بالمقارنة مع الصّفّ الرّابع، ولبيان كيفيّة توزيع الدّروس ضمن الوحدة الدّرسيّة الواحدة، تمّ إيراد وحدة درسيّة كاملة من الصّفّ الثّاني لتكون مثالاً لباقي الوحدات، وتم التعليق على ما ورد، وفي الصّفّ الخامس تمّ إيراد المنهاجين القديم والحديث للمقارنة والاستئناس، أما باقي الصّفّوف حتّى نهاية المرحلة الأساسيّة والمرحلة الثّانويّة تمّ إيراد مفرداتها التّعليميّة بالتّفصيل مع الدّراسة لنختم بنظرة تقييمية مقارنة للمرحلتين الأساسيّة الثانية والثانوية.

ولسبب من أهمّيّة ودور المتلقّي في تحصيل اللُّغة والحفاظ عليها، كونه مكون أساسيّ من مكونات المنظومة التدريسيّة، كان لابدّ من التّركيز على حالة المتلقّي التّعليميّة.

أما الفصل الرابع من الباب الثّاني فقد أُفْرِد للتّعليم العاليّ: ولأنّ التّعليم عمليّة تبادليّة، وبقدر ما نأخذ من اللُّغة ومهاراتها بقدر ما نعمل على تطويرها والحفاظ عليها، والتّعليم العاليّ هو المعوّل عليه في هذا لما له من دور أساسيّ فعّال في توطين الفصحى أو إقصائها، كون التّعليم العاليّ مخرجاته هي مدخلات للمجتمع بكل أطيافه بما فيها منظومة التّعليم ذاته، ونظراً لضيق المقام فقد تمّ الحديث فقط عن تدريس الأدب واللُّغة في المرحلة الجامعيّة بشكل عام دون الخوض قي تفاصيل المواد والسنوات.

خُتِم البحث بخاتمة قدمت صفوة القول والمراد.

الدراسات السابقة:

1) في البلدان الناطقة بالعربيّة:

كانت الغاية من هذا البحث أن يشكل قطرة في بحر العربيّة، وعلى الرغم من كثرة وتعدد وتنوع الدراسات التي تناولت موضوع التّعليم عمومًا، وتعليم العربيّة الفصحى على الأخص، بين الأسباب والضرورات والطرائق، وبين تعليمها للناطقين بها وبغيرها، إلا أنه ضمن نطاق هذا البحث فيما يتعلق بتعليم اللُّغة العربيّة الفصحى في التّعليم الحكومي في سوريّة تحديدًا، ومن مدخل لغويّ تربويّ إداري على وجه الخصوص، ضاقت السبل.

ويمكن للمتأمل أن يلاحظ الكمّ الوفير من كتب علم اللُّغة، بيد أنّه تم الاختيار منها للمؤلفات وفق المنهجية التي فيها الربط ما بين القديم والحديث، و فيما يلي نظرة سريعة على أبرزها نسبة للبحث:

قدم مُؤَلفَي إبراهيم أنيس: (من أسرّار اللُّغة) و (في اللّهجات العربيّة) الكثير من المعلومات الدقيقة عن تطور اللُّغة من الفصحى وصولاً للهجات، وإن كنا نتفق مع إبراهيم أنيس أن اللّهجات العربيّة حديثًا احتفظت ببعض الآثار القديمة. إلا أننا نرى أن ذلك ليس كافياً لجعل اللُّغة العامّيّة توازي اللُّغة العربيّة الفصحى.

ويمكن أن نؤكد مع عبد الرحمان الحاج صالح، ما قدّمه في ورقته (العاميّات العربيّة ولغة التخاطب الفصيحة)، عن حتمية قانون التحول اللساني، إلا أن ما يراه من أن الازدواجية بين العامّيّة والفصحى أمرًا عاديًا وفق هذا القانون، يحتاج لإعادة النظر، خاصة أن آراء غالبية الباحثين تتفق على أن العامّيّات لا يمكنها امتلاك خصائص البديل عن الفصحى التي استطاعت الحفاظ على مبناها مُوَاكِبَةً التطوّرات الزمنية، مُقَاوِمَةً أشكال التحدّيات التي واجهتها طَوال أكثر من خمسة عشر قرناً، ورسختْ إلى جانب اللغات الرئيسية بحسب محمد صالح الجابري، في ورقته (الفصحى وعامياتها)، في حين نجد فيما ذهب إليه ابن خلدون في مقدمته أن في العامّيّة فساد في الألسنة، وجهة نظر وضرورة للتأمل والبحث.

محمد عطية الأبراشي، وفي كتابه (لغة العرب وكيف ننهض بها) يرى أن اللُّغة العربيّة من الناحية الكتابية هي حيّة قويّة كما كانت في أزهى عصورها، أما من الناحية اللسانية فهي عاميتين، عامية تقرب من العربيّة بين المثقفين، وعامية عادية بين الأُميين.

ونحن نرى أنها من الناحية اللسانية أصبحت لغة مختلفة وباتت أشدّ هيمنة على العقول من اللُّغة الفصحى حتى بتنا نجد بعض متعلّمي اللُّغة العربيّة من غير الناطقين بها يميلون لتعلّمها ويستسيغونها أكثر من الفصحى التي ترتبط ارتباطاً عضوياً بالإسلام.

وفي حديثهما عن (تدريس العربيّة) اتفق زايد و مدكور، في أن للغة فنون أربعة هي القراءة، الكتابة، المحادثة، الاستماع. وهذه الفنون بالإضافة إلى النّحو يجب التركيز عليها في تعلّمنا للّغة العربيّة. والهدف الرئيس من تدريس العربية هو المِرَان والتّمكن من هذه الفنون الأربعة.

وهذه الدّراسة تؤيد ما ذهب إليه الباحثان، خاصة أن المنهجيات الحديثة لتعليم أي لغة من مختلف اللغات تنحو باتجاه بناء، قياس وتعزيز هذه المهارات اللُّغويّة الأربع.

وفيما يتعلق بتعليم العربيّة الفصحى في البلاد العربيّة كان لابدّ من الوقوف وقفة مطوّلة مع الراجحي وكتابيه: (غياب التّكامل العلميّ في تعليم العربيّة)، و(علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربيّة). وخلاصة الرأي عنده، أن حالة تعليم اللُّغة العربيّة في البلاد العربيّة يعود أصلاً إلى عدم وجود منهجية علمية عند التخطيط وتحديد الغايات والأهداف في عمليّة تعليمها، بالإضافة إلى غياب البحوث

العلميّة المتعلقة بهذا الموضوع، الأمر الذي يجعل باقي الأسباب تحصيلاً حاصلاً. وعملية النهوض بتعليم الفصحى لن يكون إلا مع المنهج العلميّ الذي يقدم تخطيطاً حقيقياً، ويفضي إلى التكامل في المصادر المتعلقة بتعليم العربية، والأمر الذي يفرض التكامل بين البحث العلمي والمادة اللغوية والممارسة التعليمية لها.

ومعه ترى هذه الدّراسة أن مستوى تعليم اللغة العربيّة في العقود الماضية قد تراجع تراجعاً جليّاً حتى أن خرّيج الجامعة لا يجيد الحديث بالعربيّة الفصحى، ولا يستطيع أن يستكمل تحرير صفحة واحدة بلغة سليمة دون أخطاء. وتتفق مع ما خَلُص إليه بشكل أساسيّ متفقاً مع عليّ أحمد مدكور، من أن تعليم النحو في بلاد العرب على الشكل الذي يقدم به وبالطرق التي يدرس بها حالياً ليس علماً كافياً لإنشاء جيل متمكن من ملكاته اللسانية، وإنما هو قوالب نحوية تُصَبُّ في رأس المتلقي بهدف صياغة القواعد الناظمة للّغة. وبالتالي هذا الأمر قد جعل المتلقين والمتعلمين ينفِرون من دراسة النحو وبالتالي العربيّة، وهذا يعني تدهور حال الطّلبة في مادة العربيّة بشكل أكبر. ولنا رؤيته من حيث فقدان البحوث العلميّة اللغويّة التي تجريها مؤسسات التعليم العالي للتصور العلمي الكامل ، مما أدى إلى تشتت طروحاتها وتبعثر رؤاها، ليذهب غيثها ويبقى الزَبَد.

فيما جعل مجدي عزيز إبراهيم، في كتابه (التّعليم الإبداعيّ وتعلّم التّفكير)، طرائق التدريس الركيزة الأساسيّة في تعليم الفصحى.

أمّا المؤَلَفُ الذي جاء ثمرة للتعاون بين الباحثين أمين فاروق فهمي و جولا جوسكي، والذي كان خطوة جديدة في الدّعوة إلى الانتقال بالعمليّة التعليميّة ومكوناتها من الشكل الكلاسيكي الأحادي أو الخطيّ إلى الشكل المنظومي تبعاً لمنهج مراده تنظيم وربط الخبرات والمعارف التعليمية المقدمة على شكل شبكة متناغمة متجانسة يتم فيها تبادل وتكامل المعرفة والمفاهيم لتتكون عند المتعلم بنية معارفية متشابكة بشكل تكاملي سليم، بهدف إكسابه منهجية منظومية في التفكير يصبح معها قادراً على تشخيص المشاكل عند تناولها من كافة الجوانب وتحديد مكوناتها المنظومية. وبدلاً من تقليد المادة المعرفية أو حفظها عن ظهر قلب، يصبح قادراً على توليدها.

يمكننا القول أن هذه الدّراسة ترى أن المنهجية الفكرية التي قدّمها الباحثان قد تكون مخرجًا لإشكالية تعليم العربيّة الفصحى، من خلال دراسات أكثر تخصصًا في قضية تعلّم وتعليم الفصحى، خاصة أن العديد من الأبحاث المعاصرة تتجه إلى تطبيق منهجيات وأساليب تعتمد المدخل المنظوميّ في مسائل تعلم وتعليم العلوم بما فيها اللُّغة.

2) في سوريّة:

يُعدُّ محمود أحمد السيّد من أبرز من كتب عن اللُّغة العربيّة الفصحى وواقع تعليمها في سوريّة في مؤلفاته، ومنها: (اللُّغة العربيّة بين الواقع والمرتجى)، (اللُّغة العربيّة الأمّ وتحدّيات تعليمها وتعلّمها)، (في طرق تدريس اللُّغة العربيّة)، و(طرائق تعليم اللُّغة للأطفال).

وقد رأى محمود السيّد أن تدريس العربيّة خاصة في مرحلة التعليم الأساسيّة والثانويّة قد حظيت باهتمام ورعاية ومع ذلك جاءت نتائج الدراسات المنجزة لتبين الضعف الشديد الذي يعانيه الطلاب في لغتهم الأم، وتظهر الكم الكبير من الأخطاء القواعدية والإملائية الشائعة في أحاديثهم وفيما يكتبون، وفي كافة المراحل الدراسية على السواء حتى الجامعية منها، وكثيراً ما تجد خريج الجامعة يعاني ضعفاً في اللغة وآدابها، بله لا يفقه حديثاً مترابطاً بالعربية الفصيحة، وسرعان ما يفرّ إلى العامية سعياً لشرح مبتغاه.

وقد اتفقت هذه الدّراسة معه، بعد تسليط الأضواء على حقيقة تعليم العربية في الواقع السوريّ في مختلف مؤسساته التعليمية، في أن ما قُدم لتحسين هذا الواقع لم يحقق النتائج المرجوة وبقي تدريس العربية جافاً مفتقداً الحيوية المطلوبة لخلق الدافعية والرغبة في تعلم اللغة.

وقد خَلُصَ إلى أن اللُّغة العربيّة تربويّاً ليست مخدّمة، والطرق التي تدّرس بها غير متطورة وتفتقد العلمية، وجوهر المشكلة ليس في ذات اللغة بل في طرائق تقديمها البالية.

وهذه الدّراسة تؤكد في جانب منها وجهة نظر السّيد وقد قامت بتدعيمها من خلال عملية توصيف وتحليل منظومة التّعليم الحكومية فيما يتعلق بتعليم اللُّغة العربيّة، كمنظومة تعلّميّة متكاملة (منهاج- متعلّم- معلّم- بيئة تعليميّة).

ومن الدراسات المتعلقة بموضوع البحث، بحوث منشورة للباحثة منها: (تعليم اللُّغة العربيّة الفصحى المهارات والصّعوبات)، (اللُّغة العربيّة الفصحى وتراجع استخدامها)، (أثر التّعليم على الأطفال في اكتساب اللُّغة العربيّة الفصحى)، (أثر التطور اللُّغويّ في استجابة الفصحى للحاجات الراهنة). والتي شكلت روافد لهذه الدّراسة.

ومما يجدر ذكره وجود بعض الدراسات في سوريّة تناولت موضوع التّعليم بشكل عام من مدخل تربويّ[1]، مثل: دراسة محمود سالم الطالع (العوامل المؤثرة في جودة التّعليم الأساسي) وهي دراسة عن واقع الجودة في التّعليم الأساسيّ في محافظة القنيطرة وفقا لمعايير الجودة. ودراسة أسامة عبد الرحمن وهي دراسة حول (تأثير بعض العوامل في كفاءة التّعليم الأساسيّ النوعية) وهي دراسة ميدانية في مدينة حلب.

ودراسات ركزت فقط على تحليل مناهج تعليم اللُّغة العربيّة بشكل خاص ومن مدخل تربويّ أيضًا، مثل: دراسة شهرزاد كامل سعيد، وهي (دراسة تقويمية لمنهج الإملاء) في حلقة التعليم الأساسية الثانية. ودراسة باسلة حلو، وهي (دراسة تحليلية تقويمية لكتب اللُّغة العربيّة) في حلقة التعليم الأساسية الأولى. ودراسة فرح سليمان المطلق، وهي دراسة حول (واقع كتب الأدب

[1] هي دراسات تابعة لكلية التربية هدفها الأساسي التركيز على المناهج التعليميّة من الناحية التربويّة، أداتها الأساسية منهج تحليل المحتوى.

والنصوص) في التعليم الثانوي. ودراسة عائشة عهد الخوري، وهي دراسة حول (مناهج القواعد النحوية) في التّعليم الأساسي.

إلا أن هذه الدراسات كانت قد ركزت على موضوع جزئي متعلق بواحد من المكونات الأساسيّة، ولم تتناول اللُّغة كمنظومة تعلّميّة متكاملة (منهاج- متعلّم- معلّم- بيئة تعليميّة)، فمنها ما اقتصر على مناهج القواعد النحوية دراسة (عائشة الخوري)، ومنها ما اقتصر على عرض ماورد في كتب الأدب في التعليم الثانوي دراسة (فرح سليمان المطلق)، وبعض هذه الدراسات اختص بصف دراسيّ أو مرحلة تعليميّة معينة دراسة: (باسلة حلو)، (شهرزاد كامل سعيد)، (فرح سليمان المطلق). وبعضها اختص بنطاق جغرافي معين، مثل دراسة: (أسامة عبد الرحمن)، (محمودّ سالمّ الطالع). والغالب في هذه الدراسات أنها قد اعتمدت منهج تحليل المحتوى في تحليل المناهج واعتبرت المنهاج العامل الرئيسي في تراجع التّعليم.

وكما أسلفنا إن هذه الدّراسة لا تدعي الإحاطة بالأمر من كل جوانبه، وأنها حَوَت كل مجالات تعليم العربيّة، فهدفنا لم يكن الإحصاء والجمع، وليس تحليل المحتوى التّعليميّ لوحده، ولا حالة المتعلّم أو المعلّم وما يواجهان من صعوبات وعوائق، ولا حتى البيئة التّعليميّة منفردة غاية هذا البحث، وإنّما الغاية: ما الذي تقدمه هذه المنظومة بشكلها المتكامل من منظور- لغويّ تربويّ إداريّ - للّغة العربيّة؟!.

ونسأل الله التّوفيق في عملنا، وأن نكون ممن يعلِّمُهُم الله ما ينفعهم، وينفعهم بما علّمهم، وأن يجعلنا من طلاّب العلم العاملين، ويهيئ لنا الأسباب الموصلة إلى تحصيله، وأن يُعِينَنا على استيعابه والعمل به وكافّة المؤمنين، إنه سميع مجيب.

الباب الأوّل (الفصحى بين النّظريّة والتّطبيق)

مدخل:

إنَّ محاولة السعيّ لفهمَ حال اللّغة العربيّة في وقتنا الحالي يفرض علينا العودة لتاريخ هذه اللغة، وأي صورة مستقبلية لها لا يمكن رسمها دون فكفكة رموز هذا الواقع وتحليل جزئياتها ، وبيان

الظروف االتي أوصلت اللغة إلى ما هي عليه، ولا شك في أن أكثر الأحداث تأثيراً في حياة الأمة ولغتها هو السيطرة الأجنبية على البلاد العربيّة والإسلاميّة، والغزوُ الفكري الذي رافق تلك السيطرة[1]. وكان تأثير تلك السيطرة وذلك الغزو عميقاً، وأصاب معظم جوانب الحياة، وكانت القضية اللُّغويّة هدفاً لذلك التأثير، لأن العربيّة لغة القرآن الكريم، ووعاء الحضارة، وأداة الفكر وأعظم روابط الأمة، بعد رابطة العقيدة، ومن ثم وَجَّهَ أعداء الأمة أقوى سهامهم نحوها. وكانت مظاهر التردي أكثر وضوحا عليها خاصة في ظل التقدم المتسارع للعاميات مقابل التدهور والتراجع للفصحى ومن هنا كان من الواجب التطرق لقضية الفصحى والعامّيّة، وعرض الازدواجية الحاصلة في المجتمع العربيّ بشكل عام والسوري بشكل خاص والآثار المترتبة عنها. **ولأن** الخوض في مسبّبات تردّي استخدام الفصحى, أو في أيّ تطوّر لغويّ لابد أن يكون تالياً لوعي بخصائص العربيّة الفصحى، لهذا كان من الواجب قبل الخوض في موضوع تعليم اللُّغة العربيّة، التّركيز على أهمّيّة الفصحى ودورها الأساسيّ كونها لغة نزل بها الدّين الحنيف، فاستحوذت كلّ قيم الأمّة ووجدانها، لذلك كان لابد من الحديث عن أهمية الفصحى من خلال بيان فضائلها، و بيان أهمّيّة الفصحى في التّعليم. ليتم فيما بعد التطرق إلى توصيف الأزمة وشرح أسباب تراجع استعمالنا للفصحى الخاصّة منها والعامّة، لنصل بالتالي إلى رصد النتائج المترتبة عن هذا التدهور والتراجع.

[1] يُنظر: الحمد، غانم قدوري، أبحاث في العربيّة الفصحى، دار عمار، الأردن، الطبعة 1، 2005م، ص173.

1.1. العربيّة بين الفصحى والعامّيّة:

إنّ اللغات البشرية هي ظواهر اجتماعية، تصطلح عليه الجماعة، وتغيّر فيها بالزيادة والنقصان حسبما تتطلبه طبيعة النشاط الاقتصادي وخصائص البيئة المحلية، وهذا ليس عيباً أو منقصة فيها، "بل كلّ اللغات يصيبها التحوّل الذي يأتي أحياناً لأسباب نجد تفسيرها في الدراسات اللسانية، وخاصة علم الصوتيات وعلميّ الاجتماع والنفس اللُّغويّ، في ظاهرة طبيعية، وهي قانون يسمية اللسانيون (**قانون التحول اللساني**) وهذا ما أشار إليه كل من Ferguson وفيشمان Fishman وجومبرس Gumpaz وعدّوا هذا نوعاً من الازدواجية/الثنائية ورأوا بأنّ هذا عادي؛ لأنّه يحصل في معظم أو في كلّ اللغات، شرط ألا يكون الفرق شاسعاً بين اللُّغة المقوعدة وهو مستوى حديث النخبة أو لغة الكتابة، والمستوى العام المتداول على لسان الطبقات الشعبية، ولا يمنع التواصل بين مستعملي المستويين"[1] على هذا فإن " التحول اللُّغويّ عبر الزمان هو قانون طبيعي عام ولا تفلت من ذلك أية لغة من اللغات البشرية ومنها العربيّة التي هي وضع واستعمال لهذا الوضع، ولكل واحدة منها أوصاف وقوانين تختص بها"[2]. وكنتيجة لهذا التطور باتت العربية لغتين: **اللُّغة الفصحى** هي لغة كلام الله تعالى، وكل ما أُثِر عن العرب من زمن جاهليتهم، وهي للمعاملات الرسمية،والنتاج الأدبي. واللُّغة **العامّيّة**، المتداولة بين الناس، والتي يستخدمونها في حياتهم اليومية، ولها أسماء كثيرة عند بعض

[1] الفصحى وعاميّاتها: لغة التخاطب بين التقريب والتهذيب (التقديم)، رئاسة الجمهورية- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2008م، ص5-6.

[2] الحاج صالح، عبد الرحمان، العاميّات العربية ولغة التخاطب الفصيحة، ص81-94. و: أنيس، إبراهيم، في اللهجات العربية، دار الأنجلو، مصر، الطبعة 8، 1992م، ص78.

اللُّغويّين المحدثين منها: اللهجة الدارجة، والشكل اللُّغويّ الدارج، الكلام الدارج، واللهجة الشائعة، واللهجة العامّيّة، واللُّغة المحكية، اللُّغة الدارجة واللهجة العربيّة العامّيّة، والكلام العامي، ولغة الشعب، الخ[1]. وقد اختلفت العاميات المحكية عن الفصحى في الإعراب وهذا الفرق جعله ابن خلدون الفاصل بين اللسان المضري ولغات باقي الأمصار... وبالتالي باتت اللغة مستويين رئيسين: الفصحى للتعلم، والعامّيّة مكتسبة. وجرى العرف بأن للفصحى مواقع ووظائف هي موقع المدوّن والثقافي والرسمي، وللعامية مواقع ووظائف هي مواقع الشفاهي واليومي.[2]

بمعنى آخر أصبح الناطقين باللُّغة العربيّة يلجؤون، في جميع البلدان العربيّة ومنذ القديم، إلى **لغة تخاطب** تسمى بالعامّيّة في التعبير الشفاهي عن الحاجات العادية اليومية وتنفرد العامّيّة بهذا الجانب من الحياة. وتختلف العاميّات من جهة إلى أخرى قليلاً أو كثيراً. كما يلجأ غير الأميين منهم إلى اللُّغة الفصحى في كل ما له علاقة بالثقافة والتعليم والحياة الرسميّة وكل ما يخص الإدارة ووسائل الإعلام وغير ذلك. وتنفرد الفصحى بكل ما هو مكتوب ولا تنحصر فيه أبداً.[3]

ويُعدُّ الصّراع بين الفصحى والعامّيّة من أشرس ما تعرّضت وتتعرّض له اللُّغة العربيّة في القرن الحالي من تحدّيات ليست في خطورتها وعنفها بأقلّ من التحدّيات السياسية والمشاكل الاقتصاديّة التي

[1] يُنظر، بتصرف: يعقوب، إميل بديع، فقه اللُّغة العربيّة وخصائصها، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة 1، 1982م، ص144-145.
و: الفصحى وعاميّاتها: لغة التخاطب بين التقريب والتهذيب (التقديم)، ص5.

[2] يُنظر، بتصرف: الموسى، نهاد، الفصحى وعاميّاتها: بين تجلّيات "الكائن" وتصوّرات "الممكن"، الفصحى وعاميّاتها: لغة التخاطب بين التقريب والتهذيب، ص44.

[3] يُنظر: الحاج صالح، العاميّات العربية ولغة التخاطب الفصيحة، ص80.

تعيشها، كونها تنشأ من الداخل، أي من أبناء اللُّغة أنفسهم، فتتنوّع الحجج، وتتباين الآراء بين مناصري الفصحى، والمنادين بالعامّيّة، وموضوع الفصحى والعاميّات موضوعٌ قديم متجّدٌ، ومن الأهمية بمكان أن تنهضَ المؤسّسات التي تُعنَى بالشأن اللُّغويّ برصْد كلّ حركة في إطاره، سواء أكانت عفوئيةً تلقائية تنجمُ عن الغفلة واللامبالاة اللّذين يتولد عنهما ما يسمح باستشراء ظاهرةٍ من الظواهر السلبية أم كانت خُطة مبرمجةً تتعمد التدرُّج في تنفيذها، وتمايزت آراءُ اللغويين العرب[1]، إلا أنها اجتمعت على أن مختلف اللهجات والعامّيّات، مهما بلغت لا يمكن أن تحوز المقومات لتكون البديل عن الفصحى التي بقيت على بنيتها ولم تتغير عبر الزمن، بل على العكس تطورت وقاومت كل أشكال التحدّيات التي مرت عليها طَوال أكثر من خمسة عشر قرناً، ورسختْ إلى جانب اللغات الرئيسية في العالَم مما أهّلها لأن تُصبح إحدى اللغات الكبرى المستعمَلةِ في المنظمات الأممية، ومن اللغات الممتنعة عن الذوبان في كيان آخر[2]. وثنائية الفصحى والعامّيّة التي نعنيها في هذا البحث، يُرجَّح أنها نشأت منذ نشوء العامّيّة نفسها، أي في عصر الفتوحات الإسلاميّة الأولى؛ بعد اختلاط العرب بالأعاجم. لكن امتازت عن الفصحى بشكل تام، خلال الزمن حيث تمكنت من أن تتّسم بصفات في مادتها الصوتية، وصياغة قوالبها، وتركيب جملها، وطرائق التعبير. وقد أشار الجاحظ إلى هذه العامّيّة عندما تكلّم على لغة المولّدين والبلديين[3]. ومن الجدير ذكره أن ثنائية الفصحى والعامّيّة، ليست وقفاً على

[1] يرى إبراهيم أنيس أن اللّهجات العربيّة حديثاً احتفظت ببعض الآثار القديمة. للمزيد يُنظر: أنيس، في اللّهجات العربيّة، ص17.

[2] يُنظر، بتصرف: الجابري، الفصحى وعاميّاتها: لغة التخاطب بين التقريب والتهذيب، ص30-31.

[3] الجاحظ، البخلاء، تحقيق: طه الحاجري، دار المعارف (ذخائر العرب 23)، مصر، الطبعة 5، 1958م.

المجتمع العربيّ، وإنّما تتجاوز هذا المجتمع إلى مجتمعات أخرى كثيرة.[1] وبحسب ابن خلدون (ت:1406م) سبب ظهور هذه اللهجات والعاميات، هو الاختلاط بين العرب وشعوب البلدان الأخرى الذين دخلوا الإسلام بعد الفتوحات، وانتشار التزاوج بين العرب وغيرهم من الشعوب، وبعدهم عن منبع الفصحى الصافي، ففسدت الألسن، كون السمع أبو الملكات اللسانية[2]. وبالتالي تشكلت لهجات جديدة، مختلفة عن لهجات العرب التي طغت عليها اللّهجة العربيّة الفصحى حين جعلها العرب لغة الشعر، ونزل بها كلامه تعالى، في شبه الجزيرة العربية[3]. ثم شاعت هذه اللّهجات الجديدة، وانتشرت بين العرب والمتعربيّن الذين لم يتُمكّنوا من لفظ حروفًا مثل (ذ، ظ، ق، ص، ض، خ) كما يجب. ثم ظهر من العرب من قلدهم في لهجتهم، ويرى ابن حزم "إنه بمجاورة أهل البلدة بأمّة أخرى تتبدّل لغتها تبديلاً لا يخفى على من تأمّله"[4] من الأمثلة التي عرضها:"ونحن نجد العامّة قد بدلت الألفاظ في اللُّغة العربيّة تبديلاً وهو في البعد عن أصل تلك الكلمة كلغة أخرى ... وإذا تعرب البربري فأراد أن يقول الشّجرة قال: السجرة. وإذا تعرب الجليقي أبدل من العين والحاء هاء فيقول: مهمداً، إذا أراد أن يقول محمّداً"[5].

---

[1] يعقوب، فقه اللُّغة العربيّة وخصائصها، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة 1، 1982م، ص147.

[2] يُنظر، بتصرف: ابن خلدون، عبد الرحمن، المقدمة، تحقيق: عبد السلام الشدادي، بيت الفنون والعلوم والأدب، المغرب، الطبعة1، 2005م، ج5، ص313.

[3] يُنظر،بتصرف: المصدر السابق، ج2، ص240-241.

[4] ابن حزم، الإحكام في أصول الأحكام، مطبعة السعادة، مصر، 1345هـ، ج1، ص31.

[5] المصدر السابق، ص32.

ومنذ ذلك الوقت رأى العلماء واللغويون خطورة فساد الألسنة، وعكفوا على التأليف والكتابة للتصدي ومواجهة هذا التغير. فألف "الزبيدي" (ت: 379هـ/989م) كتابه (لحن العامّة) حين لاحظ فشو الأخطاء في لغة أهل بلده، وحاجة النّاس إلى كتاب يبيّن لهم تلك الأخطاء ويرشدهم إلى وجه الصواب فيها، فعمد إلى تأليف الكتاب جرياً على خطته في تحري الموضوع البكر الّذي تمسّ حاجة النّاس إلى التّأليف فيه. ليوقف النّاس على الصواب والخطأ. وبرأي "ابن شهيد" (ت: 425هـ/1034م) أن الأندلسيّين فيما يكتبون "ليس للفراخيدي فيها عمل ولا لسيبويه إليها طريق"[1].

إذا اتخذت جهود العلماء في محاربة اللحن منْحيين: علاجيٌّ ووقائيٌّ، فأثمر على أرض الواقع نقط القرآن وشكله، واستنباط قواعد لحفظ اللسان وإعراب الكلام، ومن ثم جمع مفردات اللُّغة وحصرها في دواوين، هذا بدوره دفع العلماء لاحتواء هذه الظاهرة بجمع كلماتها وتراكيبها في مؤلفات.[2] لكن كل الجهود لم تمنع انتشاره.

[1] عباس، إحسان، تاريخ الأدب الأندلسيّ، الطّبعة الثّالثة، دار الثقافيّة، بيروت، 1973م، ص87.

[2] في معاني (اللحن) يُنظر: السّيوطي، المزهر، ج2، ص396-397. و: ابن التمين، اللَّحن اللغوي وآثاره في الفقه واللّغة، ص17، 34-58. و: ابن فارس، الصّاحبيّ، ص66 (مع الهامش).

أما اليوم فاللحن[1] بات أصلا منتشر في كل الأرجاء وملء العين والسمع ، في الكتابة والقراءة وكل ما بسمع، في لافتات المتاجر، وارشادات المرور، في الجوامع والمدارس، وفي النوادي والمجالس، زاد وباله الجهلٌ بالعلوم اللغوية وتقليد أعمى للمستعمر ولغته[2]. لكن كيف وصلت العاميّة إلى شكلها الحالي؟. إذا أردنا تتبع التسلسل التاريخي لها عبر الزمن، يعني متى ظهرت؟، وأين بدأت؟ يمكن أن نقول[3]:

أن بوادر ظهورها كانت من الحجاز في عهد الرسول صلوات الله عليه. قال السيوطي: " وأعلم أنَّ أول ما اختل من كلام العرب، وأحوجَ إلى التعلّم: الإعرابُ، لأنَّ اللَّحْنَ ظهر في كلام الموالى والمتعرِّبين من عهد النبي –صلّى الله عليه وسلّم–، فقد روينا أن رجلاً لحن بحضرته، فقال: أرْشِدُوا أخاكم فقد ضلّ.... وقد كان اللّحنُ معروفاً، بل قد روينا من لفظ النبي صلّى الله عليه وسلّم أنه قال: أنا مِنْ قريش ونشأت في بني سعد فأنَّى لي اللحن! ... وفي عهد الخلافة الراشدة استمر نموُّ

[1] وهو ظاهرةٌ اجتماعيةٌ تضافرت عوامل عدة لظهورها منها: اختلاط العرب بغيرهم من الأمم والأجناس. واشتغال غير العرب من العجم والموالي بالعلم. ثم جاء إهمال النقط والشكل في اللُّغة العربيّة. ومن الممكن أن يكون الاختلاف في لفظ الأحرف بين الأجيال والشعوب، زاد الطين بِلّة عدم اهتمام الأهل بأخطاء الأطفال في اللغة وضرورة تصحيحها م، أثر المربيات من غير العرب، وغيرها...

[2] يُنظر، بتصرف: ابن التمين، الشيخ محمد عبد الله، اللَّحن اللغوي وآثاره في الفقة واللّغة، التدقيق اللغوي: شروق محمد سلمان، إدارةالبحوث، دبي، الطبعة 1، 2008م، ص95.

[3] لمزيد من التّفصيل يُنظر: الزعبي، فاطمة حسن (العبد الفتاح)، أثر اللّهجات العامّيّة ولغة الجوال على العربيّة الفصحى، 19-2012/3/23م، بيروت.

وحول موضوع: الامتزاج بالأمم الأجنبيّة وتعرّبها وأثر ذلك في اللغة، العصرين الإسلاميّ والعباسي الأول، يمكن العودة إلى مؤلفات شوقي ضيف.

اللحن وفشوُّه؛ "قال أبو بكر: لَأن أقرأ فأُسْقِط أحبُّ إليَّ من أن أقرأ فألحن"[1] ثم أصبح اللحن ظاهرة وانتشر بين العامة والخاصة، لتصل أوج قوتها في عهد الرشيد في العصرالعباسي. وشاع اللحن في المجتمع في العصر العبّاسيّ، يقول ابن فارس في فقه اللُّغة: "وقد كان الناس قديماً يجتنبون اللحن فيما يكتبونه أو يقرأونه اجتنابهم بعض الذنوب. فأما الآن فقد تجاوزت حتى أن المحدّث يحدث فيلحن والفقيه يؤلف فيلحن. فاذا نُبها قالا: ما ندري من الإعراب وإنما نحن محدّثون وفقهاء. فهما يسران بما يساءُ به اللبيب".[2]

ثم اختلطت اللغة العربيّة مع اللغة اللاتنية، لتتشكل العامية اللاتينيّة العربية، وقد كانت الموشحات في بداية ظهورها تكتب بالفصحى، ثم كتب جزء الخرجة بالعامّيّة وكانت خرجة معرّبة الألفاظ فصيحة، وخرجة ملحونة الألفاظ عامّيّة، وخرجة أعجمية الألفاظ[3]. وتوالت الكتابات بالعامّيّة، لتصبح الموشّحات غالبيتها عامّيّة. ثم ظهر (الزجل العامي) في عهد ملوك الطوائف،[4] إلا أنهم لم يشجّعوا على قبول الزجل[5].

---

[1] للمزيد السّيوطي، المزهر في علوم اللُّغة وأنواعها، الجزء 2، ص396-397. و: ابن التمين، اللَّحن اللغوي وآثاره في الفقه واللّغة، ص17، 34-58. و: ابن فارس، الصّاحبيّ في فقه اللُّغة العربيّة، ص66 (مع الهامش).

[2] للمزيد يُنظر: السّيوطي، المزهر، ج2، ص396-397. و: ابن التمين، اللَّحن اللغوي وآثاره في الفقه واللّغة، ص17، 34-58. و: ابن فارس، الصّاحبيّ، ص66 (مع الهامش).

[3] يُنظر،بتصرف: عتيق، عبد العزيز، الأدب العربيّ في الأندلس، دار النّهضة العربيّة، لبنان، الطّبعة 2، 1976م، ص349.

[4] المقدّمة، ص604.

[5] المصدر السابق، ص634. و: عتيق، الأدب العربيّ في الأندلس، ص398.

لكنه ازدهر في عصر المرابطين كونهم "لا يتقنون اللُّغة العربيّة، ولم يلق شعراء القصائد والموشّحات منهم تشجيعاً، ولهذا في هذا القرن، قد لعبت الإرادة السّياسيّة لملوك المرابطين دوراً سلبيّاً في تكريس العامّيّة والتأصيل للزجل، وذيوعه وانتشاره في أوساط النّاس"[1]. ليظهر فيما بعد المواليا في بغداد وهو شّعر عامّيّ، والقوما، وكان وكان،[2] وكلّ هذا ينظم بالعامّيّة.

في عصر المماليك، كان الحكام لا يتقنون الفصحى، إلا أنهم شجّعوا تعلّيم اللُّغة، والحديث، والقرآن الكريم.

وفي العصر العثماني رغم "اتخاذ الدولة العثمانيّة اللُّغة التّركيّة لغة رسمية لها فإنها لم تسع إلى تغيير البنية اللُّغويّة في الولايات التابعة لها. فهم رغم استعمالهم اللُّغة العثمانيّة في مؤسسات الدولة فإنهم لم يدرِّسوا هذه اللُّغة للشعب في أي مؤسسة من المؤسسات. وكانت اللُّغة العربيّة هي السائدة في جميع المدارس والجامعات العثمانيّة. في حين استخدمت اللُّغة العثمانيّة في الأعمال الحكومية فقط"[3]. وكونها لغة كتاب الله ارتبطت عقائديًّا بالضمير الجمعي، واتخذت مكانها المقدس الذي لاينصدم مع اللُّغة التّركيّة أو العثمانيّة، فصارت صورةً للهوية الدينية[4]. وفي حين اتخذت التّركيّة المنطوقة الحرف

---

[1] المقدّمة، ص605.

[2] يُنظر، بتصرف: المصدر السابق، ص612.

[3] الصباغ، ليلى، عالم الحياة الفكرية في الولايات العربية في العصر العثمانيّ، إرسيكا، إسطانبول، ط1، 1999، ج2، ص307-308.

[4] الشرقاوي، أحمد عبد الوهاب، اللغة العربية في الدولة العثمانيّة والهوية الحضارية، مقالة على موقع إضاءات، 2017/5/7م.بتصرف.

العربيّ أداة لكتابة منطوق لغتها لتكون مَعْلَمَ انتماء الدّولة العثمانيّة للدّين الإسلاميّ[1]، كان طبقة المثقّفين يسعون لإتقان اللُّغة التّركيّة إضافة للعربيّة للتقرب من السّلطات الحاكمة، وأخذ المجتمع في هجر العربيّة والتملح بإدخال مفردات وتعابير تركية في الحديث اليومي أو في الصالونات كنوع من الرُّقِيّ.

مع الاستعمار الأوروبيّ الذي فرض لغاته على البلاد العربيّة، وكان لمدارس التبشير الخاصة دوراً باستخدام المفردات الأوروبيّة في حديث الطّبقة العلّيا من المجتمع لإظهار التميّز، وغدا الكلام بالفصحى مستهجن وعندما لم تفلح سياسة القهر التي لجأ إليها المستعمرون في محاربة العربيّة، لأن مقوّمات الحيوية الكامنة فيها كانت أقوى من مخططاتهم، تحولوا عن المواجهة المباشرة إلى المخاتلة وإثارة الشبهات التي تؤدي على تشكيك أهل العربيّة بقدرتها على التعبير عن متطلبات الحياة، وتحميل اللُّغة العربيّة ورسمها مسؤولية ما تعاني منه الأمة من ضعف وتخلف. وكانت إثارة تلك الشبهات قد ظهرت من القرن (19)، وامتدت إلى القسم الأول من القرن (20)، على يد المستشرقين من المبشرين وغيرهم، ثم على يد تلامذتهم من العرب الذين تمكنوا من إعدادهم لحمل عبء مواصلة الهجوم على اللُّغة العربيّة الفصحى. وتركّز هجوم المبشرين في هذه المرحلة على الحرف العربيّ، والدعوة إلى التخلي عنه واستعمال الحروف اللاتينية التي تكتب بها اللغات الأوربية مكانها

[1] اللغة العربية "معلم انتماء الدولة العثمانيّة للدين الإسلاميّ"، مقال على موقع ترك برس (عين على نركيا)، 2016/4/20. بتصرف.

ورافق ذلك الدعوة إلى التخلي عن العربيّة الفصحى، وإحلال اللُّغة العامّيّة مكانها.[1] وهكذا بات للاستعمار دعاة للعامية في كلّ بلد عربيّ.[2]

في أيّامنا هذه، أقحم بعض الكتاب العامية في كتاباتهم. وبدلوا الكلمات الفصيحة بالعامية المحكيّة، وأهملوا قواعد اللُّغة ، وأصبحنا أمام لغة لا ترتبط بالفصحى.

ومن ثمّ انتشرت الدعوات لاستخدام العامّيّات في القراءة والكتابة إلا مكانة الفصحى كلُّغة للعلم والأدب ثابت الأركان.[3]

وموجز الكلام أن الأصوات قد تعددت بين مؤيد للهجات ومعارض لها[4]، وانصبّت في ***أراء ثلاث:***

1.1.1. الفصحى لغة قوميّة:

وهو الرّأي الأوّل الذي قال بضرورة الحفاظ على الفصحى، والإبقاء على رسمها، وربط التّحكّم في هذا التغيّر بمخطّط قوميّ، لأن الدّعوة إلى العامّيّة دعوة استعماريّة عنصريّة انبثقت من دعاوى استعماريّة وعنصريّة[5]، بالإضافة إلى أنّ اللهجات العامّيّة لا يمكن أن تحلّ مكان اللغة القوميّة فهي لم

---

[1] يُنظر: الحمد، أبحاث في العربيّة الفصحى، ص183.

[2] فمنهم على سبيل المثال: عقل وصروف وموسى ولطفي في لبنان ومصر، ودعاةآخرين إلى الأمازيغيّة في بلاد المغرب.

[3] يُنظر: فك، يوهان، مع تعليقات المستشرق الألماني شبيتالر، العربية، تر: الدكتور رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة،1980م، ص14.

[4] في حين صنف إميل يعقوب هذه الاقتراحات في خمسة اتجاهات. يُنظر: يعقوب، فقه اللُّغة العربيّة وخصائصها، ص148-150.

[5] سلامة، عليّ عبد السلام، بعنوان: المجلس العالمي في خدمة الفصحى، وأعمال اللقاء الأول واللقاء الثاني لأعضاء المجلس العالمي للغة العربية المقمين في لبنان، تحرير: الأستاذ حسين عزات عطوي والدكتور هلال درويش، بيروت- لبنان، 2006م، ص45.

تصل إلى الآفاق العلّيا للفكر. وهي ما تزال مشافهة[1] لا تملك رسما إملائيّا ، ولم تستخدم كلغة في العلوم المختلفة لان البنية التركيبية لها محدودة، والقول عن االتباعد بينهما أمر فيه مبالغة، بالإضافة إلى أن العامية مرتبطة بجغرافية محددة ضمن النطاق الذي يحيط بالفرد، "وإن التعبير بالعامّيّة لا يبقى ثابتاً لأمد طويل، لأن العامّيّة خاضعة دائماً للتغيرات السريعة التي لا تحكمها قواعد أو قيود في أغلب الأحيان، سواء من حيث ألفاظها ومعانيها أو من حيث صيغها وتراكيبها وأساليبها"[2]، كما أن هناك أكثر من عامّيّة في المجتمع الواحد، عامّية متعلمين، قريبة من الفصحى، وعامية غير متعلمين ستتغير وتمضي مع تأثرها بالحضارة[3].

2.1.1. العامّيّة لغة قوميّة:

وهو الرّأي الثّاني الذي قال بضرورة جعل اللغة العامّيّة بدل الفصيحة هي اللغة القوميّة واستخدام حروف غير الحروف العربية لكتابتها، بدعوى أنه: " في وقتنا الحاضر في مصر والأقطار العربيّة يجب أن يكون الأدب كفاحاً نحارب به رواسب القرون المظلمة ... وندعو إلى الحياة العصريّة أي حضارة أوروبا، إذ نحن على يقين بأنه إذا كانت الشّمس تشرق من الشّرق فإن النّور يأتي إلينا من الغرب"[4].

---

[1] للمزيد يُنظر: المعتوق، أحمد محمّد، الحصيلة اللُّغويّة، عالم المعرفة، الكويت، 1996م، ص143-144.

[2] المصدر السابق، ص143-144.

[3] يُنظر، بتصرف: الشوباشي، شريف، لتحيا اللُّغة العربيّة ويسقط سيبويه، مصر، 2004م، ص168 – 170.

[4] يُنظر: الجابري، الفصحى وعاميّاتها: لغة التخاطب بين التقريب والتهذيب، ص31. و: زكريّا، نفوسة، تاريخ الدّعوة إلى العامّيّة وآثارها في مصر، دار المعارف بالإسكندرية، مصر، الطبعة2، 1980م، ص18-28. و: الحمد، أبحاث في العربيّة الفصحى، ص183-193. يعقوب، فقه اللُّغة العربيّة وخصائصها، ص150-153.

وبالعودة إلى أوائل القرن الماضي نتبين أن محاولاتِ إحلالِ اللهجات العامّيّة مكان اللُّغة العربيّة اقترن بظاهرةِ استعمار الدول العربيّة، حيث ظهرَ فريقٌ من المستشرقين اللذين حاولوا بكلّ الوسائل التعقْعيد لهذه اللّهجات لتحقيق غايتين: الأولى إضعافُ اللُّغة العربيّة التي ترتبط بالهوية والعقيدةِ معاً. والحمل على الفصحى برأيهم لسببين: أوّلاً: صعوبة تعلّمها ... . وثانياً: عجزها عن تأدية أغراضنا الأدبيّة أو العلميّة. ولإصلاح حال العربيّة يجب التقريب بين العامّيّة والفصحى.[1]

وهناك من يذهب إلى حد التطرف في دفاعه عن العامّيّة فيرى فيها لغة وثقافة ثانية مختلفة عن الفصحى. وأن ثقافة العامّيّة الّتي يتقنها تمام الإتقان من دون معاناة من خلال الاكتساب، هي أرقى وأكثر إنسانيّة وتسامحاً وقبولاً للآخر وأكثر عقلانيّة. وأن الفصحى ليست صعبة فقط بل مستحيلة.[2] رافقت الدعوات لجعل العاميّة هي اللغة القومية، مطالبات بتحويل كتابة الأحرف العربية من شكلها الحالي إلى الأحرف اللاتينية[3].

3.1.1. الجمع بين الفصحى والعامّيّة:

وهو الرّأي الثّالث الذي يرى أن المثقف العربي يستخدم لغتين متمايزتين، وإن كان بينهما كلمات وقواعد، وإن الفارق بين الفصحى واللّهجات يكاد يوازي الفارق بين لغات مختلفة.

---

[1] بتصرف: المصدر السابق، ص1077.

[2] يُنظر: قنديل، بيومي، حاضر الثّقافة في مصر، دار الكلمة، 2003م، ص13، 14، 16، 25.

[3] لمزيد من التّفصيل يُنظر: أمين، شوقي، الكتابة العربيّة، دار المعارف، 1977م. و: تيمور، محمود، مشكلة اللُّغة العربيّة، مكتبة الآداب، 1956م.

إن هذا الوضع غير طبيعيّ، ويشكل ضغطًا فكريًا ونفسيًا "والتقريب بين الفصحى واللّهجات هي السّبيل الوحيد لإيجاد تطوير منطقيّ ومقبول من الجميع للُّغة"[1]. لذا يرى أصحاب هذا الرّأي بضرورة الحفاظ على الفصحى والإبقاء على رسمها، والتقريب بينها وبين العامّيّة، وتطويرها وفق نموذج لغويّ غربيّ، وقد اتّخذت اتّجاهين: الأوّل: قبول الأسماء الأجنبيّة الخاصّة، بالصناعات الحديثة، مثل: ترين، تلفزيون، شرط أن تكون بأوزان عربية، والثّاني: احتضان المفردات العامّيّة العربيّة، فيردون ما تشوه منها إلى أصله العربيّ ويستعملونه صحيحاً، وما لم يشوه يستعمل على حاله. فظهرت معاجم للعامّيّة المفصحة، وبحوث علميّة في دراسة العامّيّة[2]. ومع أن أغلب دعاة التقريب والتفصيح اكتفوا بمعالجة الكلمات المعرّبة والكلمات العامّيّة ذات الأصول العربيّة وهي جوانب معجمية لا تخل بالنّظام النّحويّ للفصحى، إلا أن بعضهم تحدّث عن التسوية بين اللُّغتين باقتراح مسائل نحويّة لهذه التسوية، كالشوباشي مثلاً وجاء في كتابه: لتحيا اللُّغة العربيّة ويسقط سيبويه، أن "المطلوب هو العمل على تطوير اللُّغة بجرأة، لكن دون نسف الأسسّ الّتي قامت عليها، والحفاظ على الشّكل والقواعد الأساسيّة الّتي وضعها السلف ...بحيث إن من يتعلّم العربيّة بعد التّطوير يكون قادرا على فهم ما كتب قبل إجراء عمليّة التّطوير ... وأن يظلّ العرب بعد مئات السنين قادرين على قراءة القرآن وفهم

[1] الشوباشي، لتحيا اللُّغة العربيّة ويسقط سيبويه، ص:147،128.

[2] منها: خصائص العامّيّة، لمحمّد فريد أبو حديد، حيث رأى في غالبية الفاظ العامية أنها لا تخرج عن كونها إما صحيحية في لهجة قريش أو باقي اللهجات العربية، أو أنه قد طرأ عليها نوعاً من التحريف بغاية التسهيل. ينظر: أبو حديد، محمّد فريد، موقف اللُّغة العربيّة العامّيّة من العربيّة الفصحى، مجمع اللُّغة العربيّة، مصر، ج7، ص207، 212.

التّراث كما يفهمونه اليوم" ثم نجده في كتابه يدعو إلى إهمال الإعراب، وتسكين أواخر الكلمات، والى إهمال المثنّى وجمع المؤنّث ... الخ.[1]

والرّأي عندنا أن الفصحى هي لغة كتاب الله، وتجمع العرب والمسلمين تحت راية التوحيد، وفي ظل كلمات الله المحفوظة، ويكفي أن نفكر أنه في حال أراد المسلمون من غير العرب تعلّم العربيّة للاطلاع على التراث الإسلاميّ الذي هو في الأصل إرث مشترك، فأيّ عربيّة يتعلّمون؟! الفصحى أم العامية، وأي عامية ستكون ؟! سيما "أن العامّيّة دعوة للشّعوبيّة ونداء بالإقليميّة، إذ لا وحدة لها، ولا صلة ما بين أنواعها المتعدّدة حتّى في الإقليم الواحد"[2].

[1] الشوباشي، لتحيا اللُّغة العربيّة ويسقط سيبويه، ص175-181. ومنهم: سلامة موسى، و أمين الخولي، و أنيس فريحة، يُنظر: أبو حديد، ص214.

[2] عبد العزيز، محمّد حسن، الفصحى المعاصرة، مؤتمر علم اللغة الأول:"اللغة العربية في وسائل الإعلام"، جامعة القاهرة، 17-2002/12/18م.

2.1. أهمّيّة الفصحى:

اللُّغة العربيّة تحيا حياة كريمة في بطون الكتب، وعلى أسنة الأقلام، فيما يؤلفه العلماء في فروع العلم المختلفة، وينشئه الأدباء في المناحي الأدبيّة الواسعة، وفيما تدبجه يراعات الشعراء. فإذا ما تجاوزنا الكتابة إلى الحديث والمشافهة توارات الفصحى، واختفت، وحلت محلها العامّيّة، ذات السلطان القوي، والتيار الجارف: إذ تتسلط على ألسنة الناطقين بالضاد جميعهم. صغارهم وكبارهم، علمائهم وعامتهم، في كل ما ينطقون، وفي كل ما يتحدثون. والخلاف شديد جداً بين العامّيّة والفصحى؛ إذ أن العامّيّة غير معربة، والكثير من كلماتها محرف، أو مختل الاشتقاق، أو مغير الدلالة عن أصله الفصيح، كما أن طرق الأداء بها أضحت تخالف إلى حد كبير الأساليب الفصيحة. ولذلك نقول: إن اللُّغة العربيّة ناحيتين: الناحية الكتابية وهي حية فيها قوية كما كانت في أزهى عصورها، والناحية اللسانية وهي عامية تقرب من العربيّة بين المثقفين، وعامية عادية بين الأُميين[1]. ونحن نرى أنها من الناحية اللسانية أصبحت لغة مختلفة وباتت أشدّ هيمنة على العقول من اللُّغة الفصحى حتى بتنا نجد بعض متعلّمي اللُّغة العربيّة من غبر الناطقين بها يميلون لتعلّمها وبستسيغونها أكثرمن الفصحى التي ترتبط ارتباطاً عضوياً بالإسلام.

1.2.1. من فضائل العربيّة الفصحى:

[1] يُنظر: الأبراشي، محمد عطية، لغة العرب وكيف ننهض بها، مكتبة النهضة، مصر، ط1، 1366/ 1947م، ص12-13.

إن خدمة العربية والسعي للحفاظ عليها وتطويرها، ينبع من كونها تمثّل أمّة الإسلام ومبادئها ويكفي أن نتذكّر أنّها شَرُفَت بحمل أخر رسالات السّماء إلى الأرض، القرآن الكريم الذي هو فخر لأمة العرب، فهو قد جمعهم على لهجة قريش عندما نقل العربيّة إلى لغة دين سماوي، بعد أن شذّب وهذب ألفاظها[1].

ولعلّه من الصّعب تحديد اللغة العربية أو حصر فضائلها، كونها لغة كلام الله ولذلك سنورد بعضًا من هذه الفضائل، ومنها أنّها:

1.1.2.1. لغة العبادة عند المسلمين:

الفصحى هي لغة العبادة، والصّلاة بها واجبة، إذ لا تقبل صلاة بغير العربيّة، ورافضي العربيّة يعرفون هذا ويفهمون صلة الارتباط هذه[2]، ولكنّهم يخشون من تعاظم أثرها النفسي في جمع المسلمين، وتوحيدهم.

2.1.2.1. أداة لإدراك الإعجاز البياني للقرآن الكريم:

إن معرفة العربيّة الفصحى والتشبّث بها واجب على جميع المسلمين، ذلك أن إدراك أسرّار الإعجاز القرآنيّ ، يتطلب الفقه والمراس بالعربيّة، وتملك الفصاحة، فالقرآن الكريم رفع النثر المسجوع

[1] يُنظر: في آثر القرآن في اللغة والأدب: ضيف، تاريخ الأدب العربي (العصر الإسلاميّ)، ص30-35.

[2] الراجحي، عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة، الإسكندرية، 1995م، ص86.

إلى مرتبة معلومة من التقديس الديني، منذ بلغ به إلى درجة الإعجاز البلاغي. وكان لذلك من الأثر أن كاد الناس يتجنبون استعمال السجع تماماً في الشؤون الدنيوية طوال القرنين الأولين من تاريخ الإسلام، وذلك مهابة من إعجاز القرآن العزيز[1]. إن العناية بأمر اللُّغة كانت جزءاً من التغيير الشامل الذي أحدثه الإسلام في حياة العرب، فلم يكن لهم درس لغوي منظم قبل الإسلام[2]، وإنما كانوا يعنون بالفصاحة والبلاغة في هدي من ملكتهم اللُّغويّة التي كانت تسفعهم بها سليقة لغوية أصيلة[3].

3.1.2.1. وصّل حاضر الأمّة بماضيها دون انقطاع:

استمرت العربيّة منذ الأدب الجاهلي إلى وقتنا الحالي، وهذا الامتداد التاريخي لم يؤثر عليها كغيرها؛ ولم يطرأ عليها تغييرا نوعيا. وتراثها الهائل في الدراسات اللُّغويّة والعلمية لا نجده في باقي اللغات، التي انفصلت تماما عن ماضيها وتراثها نتيجة تطور لغتها الحديثة.

فمنذ القرن الثاني الهجري والعلماء يتلاحقون واحداً في إثر واحد، يدرسون جانباً من العربيّة؛ في الأصوات، وفي الصرف، وفي النحو، وفي المعجم، فتكوّن لدينا هذا التراث الضخم في وصف العربيّة[4].

4.1.2.1. العربيّة الفصحى وسيلة لوحدة الأمّة:

---

[1] يُنظر: بروكلمان، كارل، تاريخ الأدب العربي، ترجمة: عبد الحليم النجار، الطبعة 4، دار المعارف، مصر، ج2، 1974م، ص107.

[2] لعل السبب الرئيس في ظهور الفصحى وتمكنها هو كتاب الله المنزل، فهو عنصر حياتها. فقد آثر تأثيراً كبيراً في حياة العرب ولغتهم، ومازال يؤثر في ديمومتها، وكما استمرت أربعة عشر قرناً، ستستمر إلى ما شاء الله. يُنظر، بتصرف: الحمد، أبحاث في العربيّة الفصحى، ص117.

[3] يُنظر: المصدر السابق، ص51.

[4] يُنظر: الراجحي، علم اللّغة التطبيقيّ وتعليم العربيّة، ص86-87.

عملت الفصحى على جمع الأمم المتفرقة، عكس العاميات التي اختصت بأقاليمها، ومدنها، لتخلق الخلاف والفرقة، فالفصحى قديما، قد جمعت قبائل العرب على لسان قريش، وحاليا هي اللُّغة الموحدة للبلاد العربية تحت مسمى الوطن العربي، وقد أسهمت الفصحى في جعل المفاهيم المرتبطة بالعقيدة واحدة، وأدت إلى التواصل، والألفة بين المسلمين، فهم يستطيعون التفاهم فيما بينهم ولو بقدر.

5.1.2.1. الفصحى لغة عالميّة لارتباطها بدين الإسلام العالمي:

رأى (يوهان فك) أنه "لم يحدث حدث في تاريخ اللُّغة العربيّة أثراً في تقرير مصيرها من ظهور الإسلام. ففي ذلك العهد –قبل أكثر من 1300 عام– عندما رتل محمد صلى الله عليه وسلم القرآن على بني وطنه بلسان عربيّ مبين، تأكدت رابطة وثيقة بين لغته والدين الجديد، كانت ذات دلالة عظيمة النتائج في مستقبل هذه اللُّغة. ولا ينحصر هذا الدور الذي لعبته العربيّة منذ ذلك الوقت في العالم الإسلاميّ كافة، من حيث صارت لغة الدين والحضارة على الإطلاق، بل يتجاوزه بمقدار أعظم إلى النتائج التي تركتها غزوات الفتح على أيدي البدو تحت راية الإسلام في لغتهم. وبذلك صارت العربيّة لغة الطبقات السائدة الموجّهة في دولة سرعان ما امتدت رقعتها –في أوج اتساعها وانتشارها بعد سنة 700م– من أسبانيا غرباً، على أواسط آسيا نحو المشرق"[1]. وهذا ما

[1] يُنظر: فك، يوهان، العربية، ص13.

جعل استعمالها يتجاوز حدود البلاد العربيّة ليعمّ جميع أنحاء العالم[1]، وإلى ذلك يشير الدكتور "إبراهيم بيومي مدكور" (ت: هـ1996/1416م) أيضاً حين يؤكد "أن اللُّغة العربيّة كانت لغة عالميّة منذ عهد بعيد، وفي وسعها الآن ألا تقف عند العالم العربيّ، وأن تمتد إلى بنيات ومجتمعات أخرى في آسيا وإفريقيّا"[2].

إذن على الرغم من كل مقومات البقاء التي امتازت بها اللغة العربيّة الفصحى من القواعد والضوابط وغزارة المفردات، ووفرة مستخدميها، ومع أنها انتشرت فأثرت وتأثرت وأضافت وأعطت واستمرت في الرقي إلا أنها مع الأسف لم تلق الاهتمام والعناية الكافية من أهلها وحوربت من أعدائها، ومع ذلك فهي مستمرّة، ولو أنها وجدت تخديمًا حقيقيًا أو بذلت من أجلها ما تستحق من جهود لكان حالها اليوم مختلف ولوجدناها تبزّ اللغات الأخرى. ولا يُفقَدُ الأمل كونها في حفظ الله.

[1] وحول تمكن العربية من ألسنة الناطقين بغيرها، يمكن العودة إلى: المقدمة، ج2، ص240-241.

[2] بيومي مدكور، إبراهيم، في اللُّغة والأدب، أقرأ، العدد رقم 337، دار المعارف، القاهرة، 1971م، ص54.

2.2.1. أهمّيّة الفصحى في التّعليم:

انتقلت طرائق تعليم اللغة ووسائلها من الأنواع المبسطة الفردية والتي يؤديها معلمون أو مؤدبون إلى الجهد الجماعي الأكثر تعقيدا، وتنظيما سمي فيما بعد باسم المدرسة[1]، لتشكل البيئة التّعليميّة بأقطابها الأساسيّة: المنهاج الدّراسيّ، معلّم أو مدرس اللُّغة، ومتعلّم الفصحى.

1.2.2.1. دور الطالب:

سبق وذكرنا أن الجهود الّتي يبذلها الطالب في المدرسة ليتعلُّم الفصحى لا تسمح له بأن يتحدث باللغة الفصيحة عدد من الجمل، فالعامية تسيطر على معجمه العقلي والسماعي، وإذا كنّا كما يرى أحد الباحثين[2] "نستخدم في لغتنا المحكيّة معظم القواعد البلاغيّة من دون قصد إلى ذلك، لكنّنا حين نشرع في المحاضرة والتّأليف نجد صعوبة بالغة في ذلك، لانشغالنا بضرورة أن يأتي كلامنا فصيحاً، وهو أمر على قدر كبير من الصّعوبة بالنّسبة لمعظمنا" ومن الضروري الاتصال بين الفصحى والعامّيّة، كونه أمر مفروض علينا، والمراد في هذه الحالة رأب الاتساع في الهوة بينهما لصالح الفصحى. ومما لا شك فيه أن نشر التّعليم وجعله إجبارياً في مرحلتيه: الابتدائية والمتوسّطة، وتحسين وسائل التدريس، وإعداد المعلّم الصالح، ونقل العلوم إلى العربيّة، وتبسيط قواعد النحو والصرف ... الخ، هي أنجع

---

[1] يُنظر: المعتوق، الحصيلة اللُّغويّة، ص133.

[2] العاكوب، عيسى، المفصّل في علوم البلاغة العربيّة (المعاني- البيان- البديع)، جامعة حلب، سوريّة، 1421هـ/2000م، المقدّمة. وقد ذكرت في: العاكوب، عيسى، وسعيد علي الشتيوي، الكافي في علوم البلاغة العربيّة، الجامعة المفتوحة، مصر، ط1، 1993م، المقدمة.

الوسائل في تضيق الهوّة التي نراها بين فصحتنا وعاميتنا، وفي التخفيف، إلى حد كبير، من سلبيات ثنائية الفصحى والعامّيّة عندنا[1]. إلا أن كل ما يُقَدّم لتحسين اللغة وتطويرها لا يجدي نفعًا إن لم يتعرض الطفل بما يكفي للعربية الفصيحة."كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولا ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك. ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يضير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم."[2]. وهو ما نحتاجه في تعليم العربيّة الفصحى. فالعربية لغة ممتدة عبر الزّمان والمكان، وفيها روح الماضي بصبغة الحاضر، وحتى لا نفقدها رونقها ولا نثقل عليها وعلى متعلميها، بات ضروريًا إخراجها من الاستعمالات التي هجرت، ومسائل النحو والصرف المختلف فيها.بغية تيسير طرق الوصول إليها بأبسط القواعد الصّرفية والنّحوية والكلمات، ودون تكلف. ومن الضروري أن نولي كل المهارات الاهتمام الكافي، وولا نفاضل بينها فلا يكون هدفنا الكتابة دون المحادثة، أو نركز على القراءة، ونهمل الاستماع. فلكل مهارة جانبها الذي يدعم اللغة ويطورها، عندها يكون التعليم متكاملاً، إلا أنه مع الأسف لم يستطع التعليم الحالي حتى أن يخلق رابطة بين الطلبة والكتاب، ودليل ذلك انخفاض نسبة القارئين منهم مقارنة بنسبتهم في الدّول المتقدّمة[3].

---

[1] يُنظر: يعقوب، فقه اللُّغة العربيّة وخصائصها، ص172.

[2] يُنظر: المقدمة، ج3، ص250-251.

[3] مع أننا نتفق في أن نسبة القراءة في الوطن العربي متدنية إلا أننا نرى أن هذه الأرقام الواردة في عدد من التقارير بحاجة للمراجعة. وليس من العسير أن تجد بوناً واسعاً في النسب والمؤشرات بين التقارير بما فيها تلك الصادرة عن المؤسسات الدولية (شتان مابين بضع دقائق وعشرات الساعات)، فمثلاً: نجد أنه استناداً إلى ما ذُكرنه الأمم المتحدة في أحد تقريرها بشأن عادات القراءة في العالم، أن أقل من صفحة هو معدل القراءة السنوي في العالم العربي.

2.2.2.1. دور المعلّم:

يتطلّب هذا الأمر شعور معلمي العربية بالمسؤولية، بضرورة الالتزام بالفصحى خلال شرحَه للدّروس، والتّكلم مع الطّلاب بالعربيّة الخالية من الأخطاء، وإقصاء العامية، فالطّلاب يتلقون اللُّغة ويتشرَّبُونها من مُدرّسيهم، أكثر من المعلومات الجافة، والقواعد المسطَّرة. إنّ تحدُّث المعلمين بالعامية أكثر أسباب الضعف تأثيرا عند الطّلبة. وقد وصفهم بعض الباحثين بقوله: "أعداء اللُّغة العربيّة في المدرسة كثيرون جداً، وأشدهم عداوة لها أولئك المدرسون اللذين لا يلتزمون الفصحى في حديثهم ومحاوراتهم، ولا يحملون عليها تلاميذهم، ولا يغرونهم بها، كما لا يعنيهم –أحياناً– أن يصلحوا كتابات هؤلاء التلاميذ إصلاحاً دقيقاً...[1].

واللغة المعنية هنا هي لغة مبسطة[2] لا تخوض في الكلمات الحوشية، أو التراكيب المعقدة، وربما استعمل المعلم المفردات الفصيحة الصّحيحةَ المنتشرة في العامّيّات، بعد ردها لأصلها الفصيح. وأن

يظهر تقرير آخر من مؤسسة الفكر العربي ليبين أنّ معدل القراءة السنوي فيه لا يتعدى 6 دقائق، بينما يقارب 200 ساعة سنوياً في العالم الأوربي. ننتقل لتقارير أخرى، كإحداها الذي كان ثمرة التعاون بين برنامج الأمم المتحدة الإنمائي وبين مؤسسة محمد بن راشد، والذي يُكشف فيه عن أن مؤشر القراءة في العالم العربي سنوياً هو 35.24 ساعة ، وبمعدل للكتب المقروءة أكثر من 16 كتابًا سنوياً. لمزيد من التفصيل يمكن الرجوع إلى:
https://drive.google.com/file/d/18O3RzwNpF-IJIp7nr6L0YfKlU9N4Cwz5/view

[1] يُنظر: الأبراشي، لغة العرب وكيف ننهض بها، ص17–18.

[2] يُنظر: نويرات، مختار، الصّلة بين العربيّة الفصحى وعامّيّتها بالجزائر، الفصحى وعاميّاتها، ص140.

يسعى معلمو العربيّة إلى الابتعاد عن طرائق التّلقين والاستظهار، واعتماد طّرائق التعليم العلميّة التي تُمَكّنه استخدام قواعد اللُّغة، وتخلق لديه القدرة على تطبيقها عمليّاً[1].

وصفوة القول أنّ الفصحى هي الوسيلة الوحيدة للرّقيّ بمستوى لغة الخطاب بشرط أن تكون وظيفيّة لصيقة بالحياة اليوميّة، ملبّيَة لمتطلّبات العصر، وأن تُؤسّس في تعليمها على قواعد علميّة تجعلها سهلة المنال، وتكون مبسَّطة مشتركة خفيفة على المتكلَّم والمستمع.

[1] إن استقرار المهارات اللسانية للعربية يمكن أن تتحصل بالنسج على منوال الناطقين بها، بعد الجد في العمل على استحفاظ كلامهم وارتسام منواله في خيال طالب العربية، لدرجة يكون معها كالقائم بين أهلها والمخالط لهم. يُنظر، بتصرف: المقدمة، ج5، ص316-318.

3.1. توصيف الأزمة:

إن ما تعانيه اللُّغة العربيّة على لسان قومها أقلّ ما يمكن توصيفه بالأزمة، مع يقيننا أن الله سبحانه وتعالى قد حفظها منذ القدم وقادر على حفظها إلى الأبد بمشيئته جلّا وعلا، فنحن نراها تضييع يوما بعد يوم على ألسن العامة والخاصة، وعند الحديث عن أزمة اللُّغة العربيّة لابدّ من التطرق إلى أبرز الأسباب التي أوصلت اللُّغة إلى ما آلت إليه، وبالتالي ماالذي يمكن أن ينتج إذا استمر تدهور حال اللُّغة العربيّة الفصحى، وهل يمكننا تدارك الأمر أم أنه خارج حدود السيطرة.

1.3.1. أسباب تردّي العربيّة الفصحى[1]:

إن لضعف التعليم وقصوره في زيادة المخزون اللُّغوي من كلمات وتراكيب لدى المتعلم، أو رفع قدراته المهارية، العديد من الأسباب، منها يُرد إلى البيئة المحيطة، ومنها إلى الصعوبات المادية والمعنوية. بالإضافة إلى أسباب متعلقة بطرائق التّعليم، والمقررات الدّراسيّة[2]. في معرض بحثنا عن أسباب الابتعاد عن الفصحى صادفنا آراء متنوعة رأينا أن نجعلها على قسمين: أسبابا عامة تشمل كل ما يحيط باللُّغة: المدرسة، الطلاب، المجتمع، الإدارة التعليمية، أي البيئة المحيطة بكل تداعياتها. وأسبابا خاصة متعلقة باللُّغة نفسها: في طريقة كتابتها، وفي طريقة إلقائها ومع أننا نعتقد أن هذه الأسباب، خاصة العامة منها، تشمل كل بلد عربيّ إلا أننا آثرنا الاقتصار على تفصيلات الحالة في سوريّة.

[1] محمد، سيهان عثمان، اللغة العربية الفصحى وتراجع استخدامها، مجلة كلية الإلهيات، جامعة تشيكورفا، تركيا، المجلد /16/، العدد /1/، 2016م.
[2] يُنظر، بتصرّف: المعتوق، الحصيلة اللُّغويّة، ص139.

1.1.3.1. أسباب عامّة، التحدّيات الّتي تواجه اللُّغة العربيّة:

لايمكننا إنكار إدراك المجتمع للخطر المحدق بالعربية وأن تعليمها لا يتوازى مع حجم الخطر المحيط بها، والواجب التصدي لهذه القضية، والبحث عن حلول للتخلص منها، ويمكن بسهولة ملاحظة أنه في السنوات الأخيرة قد تدهور تعلّم العربية حتى بتنا لا نعجب إن رأينا خريج الجامعة لا يستطيع التحدث بالعربيّة، أو كتابة صفحة بلغة فصيحة، وتحولت من لغة تتعلق بها قلوب أبنائها إلى حمل ثقيل على صدور المتعلمين[1]. ويعزف الطلاب عن الالتحاق بأقسام اللُّغة العربيّة فلا يدخلها في الأغلب إلا المضطرون.

1) أوّل هذه التحدّيات إقصاء الفصحى عن الاستخدام، فاللهجات قد أخذت مكانها. وكان من الواجب تغليب الفصحى والذي يتمثل في تدبير لغوي خالص يتخّذ نموذجاً فصيحاً منطوقاً عفوياً تلقائياً ينأى بنا عن ظنّ بعض الناس أنّ استعمال الفصحى في مواقف المشافهة يفضي بنا إلى التكلّف والاصطناع.

2) عدم وجود تّخطيط لُغويّ[2] مع فقدان السّياسة اللُّغويّة، يتمثّل التخطيط اللُّغويّ بالخطة المتضمنة للجهود المقدمة من قبل مؤسسات الدولة، متضافرة مع الأفراد، والهيئات، لتحسين استعمال اللُّغة القومية وتطوّيرها، وعندما يصادق برلمان الدولة على هذه الخُطَّة اللُّغويّة، تصبح سياسة

[1] يُنظر، بتصرّف: "تعليم العربية في الوقت الحاضر": الراجحي، علم اللّغة التطبيقيّ وتعليم العربيّة، ص88-89.

[2] إن الافتقار إلى المنهج العلمي، في كل من: تخطيط تعليم العربية، تحديد الغايات اللغوية وأهدافها، تنفيذ البحوث العلمية عن تعليم العربية، هو السبب الرئيس في الواقع الراهن لتعليم العربية. للمزيد يُنظر، بتصرف: "تعليم العربية في الوقت الحاضر": الراجحي، ص89-91.

لغويّة للدولة تلتزم الحكومة بتنفيذها. ويتمثل في طائفة من الإجراءات المبرمجة لإشاعة الفصحى وترويجها في دورة حياة الأمة على كُلّ مستوى، وهي إجراءات تقتضي تهيئة الشروط والوسائل الفنية لتقبّلها، وتشكيل الوعي للتحقق بمزاياها وجدواها[1].

والسياسة اللغوية ضرورة ملحة حيثما تعددت اللغات الرسمية في البلد الواحد أو أينما طرأ تزاحم بين اللغة المعتمدة رسمياً ومجموعة اللهجات المناطقية في ذاك البلد. فلا مناص حينها من تفعيل عملية تخطيطة لغوية تستجيب للاحتياجات المختلفة سياسيا، اجتماعيا واقتصاديا. فالتنمية الإنسانية التي تتطلب بناء مجتمع معرفي تبدأ بالتنمية اللغوية الأداة الأساس للإطلاع وتداول المعلومة. وعملية التخطيط تلك، عادة ما تنفذ باتباع عدد من الخطوات الإجرائية، هي: مسح الاحتياجات وتحليلها. العمل على تمكين اللغة الرسميّة للبلد في جميع مناحي المجتمع. القيام بمجموعة من الإجراءات لتفعيل دورها، وأهمها: -التقعيد – التقييس – التنمية – التيسير – التقييم[2].

وفي سوريّة لا نلحظ بناءًا هرميًا للتخطيط اللغوي؛ تكون بدايته قرارات الحكومة العليا في المستوى الأول، يليه في المستوى الثاني الإداريّ والفني، يليه في المستوى الثالث التنفيذي. ...

[1] يُنظر: الموسى، الفصحى وعاميّاتها: بين تجلّيات "الكائن" وتصوّرات "الممكن"، ص46.

[2] للمزيد يُنظر، بتصرف: القاسمي، علي، العربيّة الفصحى وعامّيّاتها في السياسة اللُّغويّة، الفصحى وعاميّاتها، ص194-198.

وتتراكم في مديريات التربية في سورية أوراقاً وأوراق عن خطط للُّغة العربيّة، غير أنها تقتصر على المفردات المتعلقة بالمقررات الدّراسيّة وتفصيل الساعات المخصصة لها.

إن عدم وجود جهاز متخصص لتخطيط تعليم العربيّة خير دليل على غياب المنهج العلميّ[1]، على نمط استراتيجيّات: محو الأميّة، والعلوم والتّقانة.

3) التوسع الكبير في مصطلحات المعلوماتية وعوالم التقانة، وانهمار واسع للمعارف متسارع لم يُواكب، وهذا أفضى إلى انتشار المصطلحات الأجنبيّة، التي بقيت مسيطرة حتى بعد وضع المقابل العربي لها، حيث نجدّ العامّة تميل لاستخدام كلمة كمبيوتر بدلا من كلمة حاسوب، ايميل بدلا من بريد الكتروني، كاميرا بدلا من آلة تصوير، تليفون بدلا من هاتف، تكنولوجيا بدلا من تقنيّة، راديو بدلا من مذياع، كيبورد بدلا من لوحة مفاتيح، وبطارية بدلا من مشحن كهربائي. وكارت بدلا من بطاقة.

وحتّى عندما يقوم المجمع بدور حيويّ في ملاحقة الجديد من المصطلحات، ووضع المقابل لها، تبقى حبيسة الأوراق لأن دور العلم لا تهتم، لأنّها أصلا لا تستعمل العربية.

[1] انفردت الخطةُ الشاملة للثقافة العربية التي صدرت سنة 1985م، وتمّ تحيينُها في سنة 1995م، بإبراز هذا الإشكال في القسم الثالث منها القسم الخاصّ بالثقافة بوصْفها تعبيراً تحت عنوان: "اللغة العربية والمشكلُ اللغوي"، الصفحة 246. الجابري، الفصحى وعاميّاتها، ص33.

4) الارتقاء باللغات الأجنبية على حساب اللُّغة العربيّة. وشاع عند شريحة من المجتمع إصرار الآباء على تسجيل أولادهم في المدارس التي تدّرس بالأجنبية، وباتت الأمهات تفتخر أن أبناءهم يتكلمون الأجنبية ولا يعرفون العربيّة.

5) تعتبر الأميّة المنتشرة في المجتمع كبرى تحدّيات الفصحى، ففي بعض البلاد العربية بلغ المتوسّط لانتشار الأميّة 50%[1]. وفي سوريّة، بحسب التصريحات الرسمية فالأميّة، إنْ لم يكن قد قُضي عليها تماماً، فإنّ نسبة معرفة القراءة والكتابة بلغت حوالي 84% عند الراشدين وحوالي 95% عند الشباب بين 15 و25 سنة[2]. هذه الأرقام التي تبدو مميزة، تخفي خلفها أميّة مقنّعة[3]منتشرة في أنحاء البلاد. فإذا نظرنا إلى علاقة المجتمع العربيّ باللُّغة من النّاحية الثّقافيّة لوجدناها محاصرة من كلّ اتّجاه كون العربيّة الفصحى مقتصرة على المدارس والجامعات ومعاهد العلم.

6) كل الجهود المقدمة تذهب بددًا نظرًا لانعدام التكامل في الميدان اللُّغويّ، فالجهود بعضها من الأفراد، مثل: تجربة عبد الله الدّنان مع أبنائه، وتتلخص تجربة الدّنان في أنه كان يحدث ابنه منذ صغره بالفصحى، بينما تحدثه أمه بالدارجة، فنشأ هذا الابن بثنائية لغوية؛ يحدث أباه بالفصحى ويحدث أمه والآخرين بالدارجة، وأعاد الدّنان هذه التجربة مع ابنة له وحدث نفس الشيء معها؛ أي إن الدّنان أراد إكساب أبنائه العربيّة الفصحى فطريا وهو ما يعرف بالاكتساب وهو

[1] يُنظر: نتائج عدد من الدراسات المهمة المذكورة في الفصل "الأمية في الوطن العربي: الواقع والمعطيات" من دراسة: حجازي، جمعة، الأمية: تفاقم المشكلة وتعثر الحلول، مكتب الإحصاء المركزي، سوريّة، 2007م.

[2] لونغنيس، إليزابات، سوريّة: تعليم منكوب وسط الدمار، تر: بديعة بوليلة، يناير 2019م.

[3] المصدر السابق.

غير تعلّم اللُّغة كما نعلم. وبعض هذه الجهود كان جماعيّاً، قامت به هيئات أو مؤسسات[1]، منها الذي قدمه المجمعُ اللُّغويّ، مثل مجلة مجمع اللُّغة العربيّة في سورية [2]، ومنها ما قامت به جامعات، وجهود قامت به مؤسّسات وطنية.[3] ورغم التنوّع في هذه الجهودِ ....إلا أنك لا تجد وحدة بينها"[4].

7) إن الضعف في تمكين العربية جعل العولمة ضدّها وليس معها. ولا يخفى على أحد ما تقدمه الشابكة أو الشبكة العالمية (الانترنت) من خدمة لبعض اللّغات عن طريق نشرها وفرض استخدامها في بعض الحالات، مثلاً: نجد الطبيب يريد البحث في موضوع متعلق بالطب، وعندما لا تسعفه المعلومات المقدمة باللُّغة العربيّة كثيراً ما يلجأ إلى الإنجليزية، وبالتالي هذا يعني اضطراره ليس فقط لتعلّم الأنجليزية وإنما إتقانها.

8) المواجهة الساعيّة لنشر اللُّغات الغربيّة، لمنع تمدد الثّقافة اللغويّة العربيّة في العالم الإسلاميّ، بتأثير وجود القرآن، وبالتّالي خلق وحدة إسلاميّة، تحمل الهمّوم الاستراتيجيّة، وتعمل على الخلاص منها.

---

[1] المؤتمر الدولي الأول، بيروت2012م . المؤتمر الدولي الثاني، دبي، 2013م . المؤتمر الدولي الثالث، دبي، 2014م . المؤتمر الدولي الرابع، دبي، 2015م . المؤتمر الدولي الخامس، دبي، 2016م . المؤتمر الدولي السادس، دبي، 2017م . المؤتمر الدولي السابع، دبي، 2013م . للمزيد حول جدول أعمال المؤتمرات والأوراق البحثية يمكن العودة للموقع الرسمي للمؤتمر الدولي للغة العربية على الرابط:
https://www.alarabiahconference.org/

2 هي مجلة فصلية، صدر عددها الأول غي عام 1921م.

[3] ندوة تمكين اللغة العربية والحفاظ عليها، مكتبة الأسد الوطنية، دمشق، 2017م.

[4] ينظر، بتصرف: فيصل، شكري، المؤتمر والنَّدوات الّتي عُقدت المنظّمات والهيئات العربيّة حول تعريب التّعليم الجامعيّ في مجال المصطلح العلميّ والتّرجمة والتّأليف، 1982م، ص50.

9) الموجة السّائدة الّتي يؤثر أصحابها اللّحاق بالركب الحضاريّ الغربيّ، ونبذ كلّ ما يتعلّق بالعربيّة خصوصاً، والإسلاميّة عموما على اعتبار أنّها وفقا لتطلّعاتهم لا تحمل سوى التّخلّف.

10) الضّعف العامّ في اللُّغة العربيّة الفصحى في مجالي الفنّون والإعلام[1]، ويمكن وماله من سلبيّات لاتّساع رقعة متلقّي الفنّون ومتابعي الإعلام بكافّة أشكاله، خاصّة القسم الأميّ في المجتمع فهم لا يسمعون الفصحى إلا عن طريق الإعلام.

11) المبالغة في استعمال الكلمات العامّيّة في الصّحافة ، أي إنّ الفصحى تتراجع في صحافتنا وخاصّة الفنّيّة والرّياضيّة أمام زحف العامّيّة.

12) رّغم المؤتمرات والنَّدوات الكثيرة التي عقدت لدعم الفصحى والنهوض بها[2]، إلا أن الملاحظ أن كل التوصيات والمقترحات تبقى حبر على ورق فلا متابعة حقيقية[3] لتّنفيذ التّوصيات، كونها غير مستوجبة التنفيذ للأسف.

13) شيوع استخدام المفردات الأجنبيّة بداعي التملح بين الناس، رغم وجود المقابل العربيّ لها ولفظه أجمل، ونطقه أسهل، مثل: مرسي-شكرا، باي باي-مع السلامة، موبايل-جوال، ... .

---

[1] يُنظر: الفقرة المتعلقة "دور الإعلام في توصيل اللّغة"من الباب الثاني "الإعلام وأدب الطفل" في هذه الدراسة.

2 المؤتمر الدولي الأول، بيروت2012م . المؤتمر الدولي الثاني، دبي، 2013م . المؤتمر الدولي الثالث، دبي، 2014م . المؤتمر الدولي الرابع، دبي، 2015م. المؤتمر الدولي الخامس، دبي، 2016م . المؤتمر الدولي السادس، دبي، 2017م . المؤتمر الدولي السابع، دبي، 2013م . للمزيد حول جدول أعمال المؤتمرات والأوراق البحثي يمكن العودة للموقع الرسمي للمؤتمر الدولي للغة العربية على الرابط: https://www.alarabiahconference.org/

[3] رغم الكم الكبير مما عُقد من المؤتمرات والندوات والاجتماعات لتحديد أسباب المعضلة، الخاصة منها والعامة، فإن الأمر يتوقف بعدها دون إجراءات تنفيذية ملموسة، وكأنّ التشخيص وتحديد الأسباب هو غاية بحد ذاتها. يُنظر، بتصرف: "تعليم العربية في الوقت الحاضر": الراجحي، علم اللّغة التطبيقيّ وتعليم العربيّة، ص89.

هذه وغيرها أسباب واضحة من ضمن تحدّيات كثيرة كانت ومازالت خلف ما تعانيه الفصحى. بلدان بأسرها من البلاد العربيّة، تكاد لاتسمع فيها الفصحى[1]، تسوّدت فيها اللهجات المحلية وطغت على مناحي الحياة، حتى بتنا لا نستغرب إن رأينا المدرسين في المدارس، وأساتذة الجامعات يعلمون علوم الفصحى بالعامية[2].

2.1.3.1. أسباب خاصّة، متعلّقة باللُّغة:

ربما يستوقفنا هذا العنوان ونتساءل كيف يمكن للّغة أن تكون سبباً في تدهور استعمالها، إلا أن هذه المشكلة موجودة في عموم البلدان العربيّة عامة، وفي سوريّة خاصة، مادة النحو بحاجة لوقفة متأنية؛ وهو طرف واحد من أطراف القضية، لكنه أمر لا ينبغي تجاهله؛ فدروس النحو والصرف بالطريقة التي تُقَدم بها في مدارسنا السبب الأول لكره الطلاب لمادة العربيّة، لأننا نجد فرقاً جوهرياً بين النحو كعلم، وتعليم النحو النحو التّعليميّ[3].

إن محتوى مادة النحو، والطرق التي يدرس بها، علما جافًا لا يستعمل لتمكين اللغة وجعلها مَلَكَة لا تكلف فيها، وإنما هو فقط لتعليم المتلقي كيفية استخدام هذه القواعد. وهذا ما أضعف

---

[1] من المؤسف قوله، وقد عشت هدا الموقف شخصيًا عتدما وصلت إلى مطار دبي ظننت أنني نزلت في المطار الخطأ عندما وجدت كل من حولي يتحدثون الأنكليزية، وقلّة قليلة يتحدثون بالعربية.

[2] يُنظر، بتصرّف: مدكور، عليّ أحمد، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الشواف، الرياض-السعودية، 1991م، ص55-56.

[3] الراجحي، ص101-102.

الطلبة فيه، وجعلهم ينفرون منه[1]. مع أننا نتفق مع ما قاله عمر فروخ (1906-1987م) "إنّ المشكلة في معلّم القواعد وليست في القواعد، إن العلة ليست في القواعد، بل فيمن يعلّمها، وفي أسلوب تعليمها"[2]، إلا أنه لا مناص من ذكر هذه الأسباب.

1.2.1.3.1. في **طريقة الكتابة:**

بات من الشائع والمألوف، أن تجد طلاب المرحلة الابتدائية لا يتقن كتابة المفردات، وقد وصلت هذه الألفة أن تجد المتخرج من الجامعة يقع في أخطاء إملائية (النموذج رقم 1) صارت من الشيوع (النموذج رقم 2، 3) بحيث ظن الناس أنها جزء من طبيعة اللُّغة، وهذا يعود إلى:

- الطلبة لا يستوعبون معايير العربية، كون الأساتذة أنفسهم لا يستوعبونها تمامًا.

- الخلط في القواعد العربيّة[3]، فالمرفوع منصوب والمنصوب مجرور، ولا فرق بين مثنًّى وجمع، ولا تمييز بين المذكر والمؤنث (النموذج رقم 4-5).

- لا تقيد بالقواعد الإملائية[1] فهمزةُ الوصّل مكتوبة (النموذج رقم 6، 7، 8، 9) وهمزةُ القطع مهملة (النموذج رقم 6)، والهمزة المتوسّطة والمتطرّفة كُتبتا كيفما يشاء الطالب، (النموذج رقم

[1] للمزيد يُنظر: المصدر السابق، ص101-102. و: مدكور، ص326. ص34. و: سلامة، ص34.

[2] المصدر السابق.

[3] يُنظر: الراجحي، ص69.

10، 11، 12)، والشَّدَّة أُسقطت (النموذج رقم 4)، ووقوعَ اللَّبْس موجود في بعض الكلمات (النموذج رقم 12)، ونقط التّاءُ المقفَلَة لا تكتب فتصبح هاءَ في الرسم والنطق، وكُتِبت الألف اللّيّنة ممدودةً أو مقصورةً بحسب الطالب، والتّاءُ المقفلَة فتحت والمفتوحة أُقفلت (النموذج رقم 14)، وزيدت الألفٌ بعد الواو (أرجو، ويدعو ويشكو ... وأمثالها). وفوضى بفوضى في القواعد[2]، إن كان هذا حال المدارس، فكيف هي أحوال الصّحافة والإعلام والرّسائل وأكثر المكتوب.

- عدم معرفة الطلاب لقواعد الصّرف الّتي يتلقّونها عادةً في مراحل التّعليم قبل الجامعة، فأصبحت دعوت، دعيْت ، واستمررنا، استمرّيْنا، و مَصون، مُصان،... .

- ظهور الكثير من الأخطاء في اللُّغة، وشيوعها حتى ظُن أنها أصل، كقولهم: جماد بدلاً من جُمادَى، ووريث بدلاً من وارث، والمبروك بدلا من المبارَك.

- استعملت الأدوات بشكل اعتباطي لجهلٍ بمعانيها اللُّغويّة ووظائفها، مثلا : لم ولما الجازمتين، إذا وإن الشّرطيّتين، ولا النّافية للجنس ولا النّافية للوحدة، وحرفي الجواب نعم وبلى.

---

[1] إضافة لما قدمناه من أمثلة حية، وللمزيد من الأمثلة حول أكثر الأخطاء الإملائية شيوعاً، يُنظر: الراجحي، ص98-100.

[2] يُنظر: الراجحي، ص69.

- فقدان سلامة الأسلوب (النموذج رقم 15)، وغلبة الرّكاكة، تركيب الجمل بشكل متكلَّف، غياب جماليّات اللُّغة، وربما وصل المكتوب إلى العامّيّة، أو جاء جافًا.

2.2.1.3.1. في **طريقة الإلقاء**:

أصبح جليًا أن وصول المكتوب بالفصحى بأسلوب اللّهجة والنبرة الدّارجة، قد هبط بالفصحى لمستوى العامّيّة، والواجب حدوث العكس:

- في المجالين الكتابي والإلقائي نجد الأخطاء الشّائعة، وأخطاء الصّرف والنّحو، وعدم الانسجام بين الجمل (النموذج رقم 13، 16)، وضعف الأسلوب، إلى آخر ذلك من المشتركات. إلا أن بعضًا من الأخطاء لا يمكن أن نراها عند الكتابة ، لكنها عند النّطق بها تظهر،مثلا: يَسْعُون عوضًا عن يَسْعَوْن، ودَعُوا عوضًا عن دَعَوْا والمصطفِين عوضًا عن المصطَفَيْن، ونَسَوْا عوضًا عن نسُوا وأنتِ تحظِينَ عوضًا عن أنت تحظَيْنَ ، والمتوفُّون عوضًا عن المتوفَّوْن.

- غياب نّطق الذّال والثّاء والظّاء، بشكل سليم فالذّال تنطق دالاً والثّاءُ تلفظ كالسين (النموذج رقم 16) والطّاء تاءاً، والظّاء ضاداً، والضّاد تلفظ دالاً. وعلى هذا فإن مخرجات المنظومة التّعليميّة ستكون أجيالا لا يمكنهم نطق هذه الحروف (النموذج رقم 17، 18).

- أما همزة الوصّل فحكايتها لا تنتهي مع همزة قطع؛ فلفظت في كل المواقع مثل: الإستثمارات، الإستعمار، الإقتصاد (النموذج رقم 1-9).

- عدم الوقف بالهاء على التّاء المقفَلة مثل الزّكاة، فتاة ، قُضاة، مرضاة، وبعضهم أهملها تماما واكتفى بالحرف الذي قبلها.

- الأعداد والمعدودات تنطق بالدّارجة.

- ضبط الكثير من المفردات، بشكل خاطئ مثل: والْحِيرَة عوضاً عن الْحَيْرَة، ولُجْنة عوضاً عن "لَجْنة"، والْغِدَاء عوضاً عن الْغَداء، وثَكَنَة عوضاً عن ثُكْنَة، وخُطبة المرأة عوضاً عن خِطْبة، والْغِيرَة عوضاً عن الْغَيْرَة، والفُراق عوضاً عن الفِراق، وبُناءً عليه عوضاً عن بِناءً عليه، ... الخ.

- نطق أسماء الأعلام بشكل خاطئ، مثل: عصمان، عبد المِجيد، وزْبيدَة، وحِسين، وعِبيد، وسِليمان.

- الجهل بأبواب الصّرف، وعدم ضبط عَيْن الفعل بشكل سليم، للمضارع مثل: ويَلِفّ عوضًا عن يَلُفّ، ويأمَل عوضًا عن يأمُل، ويَمْلُك عوضًا عن يَمْلِك، ويَحْرَص عوضًا عن يَحْرِص ويهرَب عوضًا عن يَهْرُب، ويَنْعِي عوضًا عن يَنْعىَ، وَيهْوِي عوضًا عن يَهْوَى، ويَرْشِيه عوضًا عن يَرْشُوه. وفي الماضي مثلا: وفَشَلَ عوضًا عن فَشِل، ثَبُتَ عوضًا عن ثَبَت، ، ، وحَرِصَ عوضًا عن حَرَص،

وحَصُل عوضًا عن حَصَل وغَرَق عوضًا عن غَرِق. ومن الأمر (النموذج رقم 6): انْبُذِ العنف عوضًا عن انْبِذِ العنف، اكْسَبْ عوضًا عن اكْسِبْ، واعْمِلْ عوضًا عن اعْمَلْ، لا تَلْمِسْ عوضًا عن لا تَلْمَسْ.

- ضبط حروف المضارعة بشكل خاطئ، ولا يتم التّفريق بين ثلاثيّ ورباعيّ، مثل: يُنْشِد السّلام عوضا عن يَنْشُد ، ويَخِلّ بالتّوازن عوضا عن يُخلّ، يُحيك مؤامرة عوضا عن يَحيك ، ... الخ.

- إن انسجام الأداءَ الصّوتيّ في النبرات والسكنات والتنغِيمات مع الكلام المنطوق، هو صورة ناطقة عن حسن استخدام العربيّة وإجادتها، والعربيّة لها نَبْرٌ معبِّر، وذوقٌ رفيع، وموسيقى خاصة، ولكل أسلوب نبرته، الاستنكار، التّعجُّب، والاستفهام، والتّحسُّر، وبعض الأماكن يُطلب فيها خفض الصّوت، أو رَفْعُه، وأحيانا يطلب الهدوء. مع الأسف ساء الإلقاء كثيرا، وأصبح الأداء الصّوتي في وادي، والكلام ومراده في وادي، فالإخباريأخذ صيغة استفهام، أو بالعكس، والتّحسّر والألم يأتي بصوت عالي متحمس، وكلام الحماسة يأتي باردًا جافًا.

- من الأخطاء المنتشرة الأخطاء الاشتقاقية،مثل: ومبروك عوضًا عن مبارَك، المُلْفِت للنّظر عوضًا عن اللّافِت، ومقفول عوضًا عن مُقْفَل ، ومُشين عوضًا عن شائن، ... الخ.

والخلاصة: أن الضعف في اللغة مرده أسبابا كثيرة متشابكة[1]، ورغم محاولات الإصلاح والتحسين لواقع العربية التي هي في الأصل بعيدة عن الواقع، نتيجة صعوبات بعضها مرتبط باللُّغة، وبعضها متعلقة بعملية تعليمها وتعلمها والبيئة التعليمية. والصعوبات الأشدّ حلول العامية مكان الفصحى، واقتصار الأخيرة على قسم من الأعمال الأدبيّة والعلمية وحدها.

إلا أن هذا الضعف في اللغة يكون على نوعين: الأول في مهارات اللغة يعود لكون المتعلم يتعلم الفصحى كأنها لغة ثانية،هذا يعني الكثير من الجهد والتدريب والممارسة بالإضافة إلى الإمكانيات وهي ضروريات لا يوفرها التعليم الحكومي؛ وتحتاج وقتًا وموارد، فعدد الطلاب كبير، والوقت المخصص قليل، ولا يستطيع المعلم أن يختص الطلاب باهتمامه مهما حاول إلى ذلك سبيلا، ومع العلوم الكثيرة المطلوبة من المتعلم، يفقد الرغبة والقدرة على تعلم العربية، فعندما يكون الطالب أمام خيارين: تخصيص وقته لدراسة العربية أو الرياضيات أو الإنكليزية مثلا فهو لايختار العربية، ولا تختلف نظرة الأهل عن أبنائهم فالنجاح في نهاية السنة الدراسة هو غايتهم ولا يعنيهم مقدار ما يحصلونه من علوم اللغة ومهاراتها، هذا إن استثنينا الملهيات كالجوال والتلفاز والمباريات وأخرى...

[1] يُنظر: الشمسان، أبو أوس إبراهيم، مجابهة الضعف اللغوي، العقيق، مجلد12، عدد23، المملكة العربية السعودية،1999م، ص39-40.

أما النوع الثاني فهو ضعف في علوم اللغة، والأصل فيه عدم معرفة وفهم الطلبة للعديد من المصطلحات وقواعد اللغة، ولجوءهم للحفظ دون إدراكها، أو تحليلها أو حتى محاولة فهمها، خاصة أن التعليم الحكومي النمطي لا يوفر فرصًا للقيام بذلك.

لهذا نجد أن أول ما يجب القيام به هو التخطيط لحل الاشكالية بشكل جدي وصارم وترتيب الموارد والأولويات وتنظيمها ومن ثم القيام بالتنفيذ الموجه،مع استمرار الرقابة وتقييم النتائج مرحليًا، والعمل على تذليل المعيقات التي تواجه أطراف العملية التعليمية: المعلم، المتعلم، البيئة المحيطة، سعيًا لتحقيق الأهداف المرجوة في تعليم الفصحى وتمكينها.

2.3.1. *ماذا ينتج عن تردّي العربيّة الفصحى؟:*

تحتاج اللُّغة في يوم هذا لاستجماع قوتها لتواجه التطورات الحالية والمستقبلية في كل المجالات، وأن تصبح بوعي المسلمين وهمّتهم قادرة على أداء دورها الحقيقيّ، ذلك أن:

- اللُّغة فكر، وتراث، وثقافةٌ، وعقيدةٌ، فهي أعظم من مجرّدَ كونها وسيلة للتّخاطب[1]، ومن البدهي أن الضّعف في اللُّغة[2] يفضي إلى ضعف في الفكر والثّقافة. وهذا نراه جليًا على الشّباب العربي الآن، من ضآلة في المعرفة والعلم، والجَهْلِ بالتُراث والتاريخ.
- تؤثر وسائل الإعلام، بشكل بالغ في القارئ والمستّمع، وبالأخص الأطفال الّذين هم في بداية نشأتهم اللُّغويّة والفكريّة، ومع الأسف الإعلام اليوم، يلقن الأطفال لُّغة فاسدة، ليعلمهم الرداءة في النّطقَ والأخطاء الفاحشة، وبذلك تضيع اللغة، ويضيع أبناؤها.

---

[1] اللغة العربية ليست مجرد وسيلة للتخاطب والتفاهم، بل هي رمز وهوية، رمزّ لوحدة أمة عريقة لها تاريخها وتراثها عبر القرون، ورمز لحضارة امتدت في مساحة واسعة على هذه الكرة الأرضية، وقد تواصل من خلالها تاريخ البشرية، فكانت لغة العلم والأدب والفلسفة لعدد كبير من شعوب الأرض. ينُظر: الدحيم، أ. عليّ بن حمود، معالجة ظاهرة الضعف اللغوي، إعداد مجموعة من الأسائذة بكلية إعداد المعلمين، دار الأندلس، حائل، الطبعة1، 1994م، ص7.

والملفت الرؤية الواضحة للقائمين عليها الذي يتبين من عنوان الندوة (ندوة ظاهرة الضّعف اللّغوي) الذي وصف الواقع المؤلم للعربية الفصحى وقدم أساس الحل، وهو: "من أجل تربية لغويّة سليمة تستند إلى أسس علميّة منهجية تنهض بمستوى لغة القرآن الكريم وتروّض ألسنة النّاشئة وتقضي على مظاهر اللّحن والرّكاكة وتعمّق الإحساس بجماليّات اللّغة العربيّة وسحر بيانها تعقد هذه النّدوة، ...: المرجع السابق، ص5.

[2] يُنظر: الشمسان، مجابهة الضعف اللغوي، ص39-40.

- على الرغم من أن هناك من أكّد بناءًا على استشرافات مستقبلية في الدراسات اللسانية، أن أكثر اللغات ستندثر وستبقى العربية من ضمن لغات أخرى[1]. إلا أنّ بقاء العربيّة على ضعفها، سيوصلها للموت السريري، ويقضي على حيويتها (النموذج رقم 17، 20، 21، 22).
- التمسك باللُّغة يعني التمسك بالأصالة والانتماء. فالأمّم الحيّة تتجلى صورتها في لغتها.
- ضّعف اللُّغة ينتج عنهُ ضعفُ في تحقيقها للتّفاهم بين المتخاطبين، ويُوقِعُ اللَّبْس، ويُعقِّد الجُمَل ويُعطِّل وظيفتها، وتصبح شكلاً للعبث والفوضى.
- تسلّل المفردات الأجنبيّة إلى اللُّغة، ينخر جسدها، ويُضعِف صّلتها بالتراث والتاريخ. ونحن هنا لا ندعي ضرورة وضع اللُّغة في قوقعة والابتعاد بها عن التّأثير والتّأثّر، إنّما ضرورة مراقبة ما يدخل إلى جسم اللُّغة من مفردات غريبة عنها.
- يدفع الجهل باللُّغة، وببلاغتها[2] وطرقها التعبيرية، بعض النّاس للانحراف عن منهج الدّين، فتزيغ عقيدته، ويحكم على المتون الإسلاميّة، والآيات والأحاديث من خلال فهمه، ويرى ابن جنّي في

[1] الباحث كاميلا جوزي سيلا الحائز على جائزة نوبل للآداب "لغات العالم تتجه نحو التناقص، وأنه لن تبقى إلا أربع لغات قادرة على الحضور العالمي، هذه اللغات هي: الإنجليزية، والإسبانية، والعربية، والصينية" ، يُنظر: سعدي، عثمان، مقارنة بين عامّية الجزائر قبل الاستقلال وبعده، الفصحى وعاميّاتها، ص108.

[2] من خصائص اللغة: 1- اللغة نظام رمزي. 2– اللغة ذات طبيعة صوتية. 3 – اللغة تحمل معنى. 4 – اللغة مكتسبة. 5– اللغة نامية. 6- اللغة اجتماعية. للمزيد يُنظر: مدكور ، ص30-34.

خصائصه: "أنّ أكثر من ضلّ من أهل الشّريعة عن القصد فيها، وحاد عن الطّريقة المثلى إليها، فإنّما اسْتَهْواه (واسْتَخَفَّ حِلْمَه) ضعفُه في هذه اللُّغة الكريمة الشّريفة، ..."[1]

- القرآن كنز المسلمين، والعربيّة مفتاح الولوج إلى كنوزه. فهو لا يُفْهَمُ ولا يُعْلَم ما فيه من أخلاق، وتشريع، وآداب، ومبادئ إلاّ العربيّة الفصيحة، فالإسلام مرتبط بالعربيّة، وقد أدرك العلماء القدامى هذه العلاقة المتينة، فأتقنوا التفسير، والفقه، والحديث، والتاريخ، والأدب، وسائر علوم اللُّغة، وتمكّنوا منها ومن أسرّارها، ويمكن القول أن العربيّة قد أصبحت في أواخر القرن الرابع "لغة كتابة" وما هو بسبيل ذلك من مواقف الجد والتروي كالخطابة والشعر والأحاديث الجادة بين الخاصة من العلماء وأهل الأدب[2]. وواجب على المحدَثين[3] أن يسيروا على خُطَى القدماء في إتقان العربيّة، وإجادة استخدامها.

[1] ابن جنّي، الخصائص، تحقيق: محمّد علي النّجار، الدار الهدى، بيروت، الطبعة2، بلا، ص245.

[2] عيد، محمّد، المستوى اللّغوي للفصحى واللّهجات، عالم الكتب، مصر، 1981م، ص49

[3] خلاصة القول إن شرط النهوض بواقع الفصحى هو تنفيذ عملية تخطيط لغوية شاملة وحقيقة، من خلال منهج علمي يؤمن تكاملاً بين كل من البحث والمادة والممارسة. يُنظر، بتصرف: الراجحي، ص91.

الباب الثّاني: التّعليم بين مناهج الفصحى واستخدام العامّيّات

مدخل:

إن الواجبَ المترتب على الأمة العربيّة، في نقل علوم العربية، وتعليمها، والنّهوض بها، وتخديمها على النحو الذي تستحق، وعلاج مظاهر الضعف الذي يرافق استخدامها عند أصحابها، ليس مقتصرًا على أجزاء البلاد العربية فحسب، وإنما المفروض عليهم نشرها بين كافّة المسلمين ، فهي أمانة وهم مكلّفون بتبليغها وتغليمها لكلّ من قال لا اله الا الله على البسيطة، فالله قد منّ عليهم أوّلاً باختيار العربية لتكون لسان كتابه المحفوظ، ومنّ عليهم ثانياً أنْ محمد صلوات الله عليه منهم، ومنّ عليهم ثالثاً بجعل أرض قريش منطلقاً للدين الإسلامي ونوره. وهذه االمِنَنّ الّتي اختصّهم بها الله، تُحسَب عليهم فهي تُثقل كاهلهم بمسؤوليّة الحفاظ على لغة القرآن وضرورة نشرها، فهو تشريف يعقبه تكليف، وفخرٌ وعزّة لهما تَبِعة، ولكن ومع الأسف يبدو أن باب النجار مخلوع، فكيف يمكنهم نشرها بين المسلمين في أصقاع الدّنيا وهم أحوج لنشرها بينهم؟ ففاقد الشّيء لا يُعطيه.

فالنهوض بالعربيّة الفصحى قضية أمّة يجب أن تقوم به هيئات ومؤسسات لا طاقة للأفراد بها لذلك لا يمكن أن تقتصر المسؤوليّة عليهم.

وقد أدركت القيادات السوريّة مع تبنيها للقومية العربيّة دوز اللُّغة في الروابط القومية فعملت على الاهتمام باللُّغة العربيّة وبذلت جهودا لا يمكن انكارها في هذا المضمار إلا أن الأزمة أكبر من أن تحتوى.

ولما كانت قدرات الأفراد هي نتاج تعليمهم وخبراتهم، وكان التّعليم من أهمّ الوسائل لتحصيل اللُّغة والتّعبير عنها، والمدرسة عادة هي الّتي تقوم بتعليم الأطفال اللُّغة المكتوبة إضافة إلى اللُّغة المنطوقة الّتي حصّلوا معظمها من المنزل، وهي بهذا تضيف إلى وسائل التّحصيل والتّعبير عند الطّفل وسيلة جديدة تسهل حصول الطّفل فيما بعد على المعرفة والثّقافة، ولهذا فقد ارتأينا أن نولي **التّعليم في مراحله الأوّلى ماقبل التّعليم الجامعي** النّصيب الأكبر من الاهتمّام.

1.2. نبذة عن التّعليم في سوريَّة:

عند الحديث عن **تأريخ التّعليم الحديث** في سوريَّة لابد من ذكر مكتب "عنبر"[1] الّذي يعد أوّل مدرسة ثانويّة في تاريخ سوريَّة حيث أقدّمت السّلطات العثمانيّة التي عملت على "استيعاب الشعوب المختلفة في بوتقة حضارية واحدة لتصنع نموذجًا مبكرًا من العولمة الثقافية"[2]، على إصدار بعض "الفرمانات" السّلطانيّة لإصلاح منظومة التّعليم، وكان من هذه "الفرمانات" ما يتعلّق بالتّعليم وافتتاح مدارس في مختلف البلدان المترامية الأطراف وكان نصيب دمشق فيها ثلاث عشرة مدرسة تسعاً منها للبنين وأربعاً للإناث، وقد سمّيت هذه المدارس بالمكاتب وكانت هذه المدارس ابتدائيّة وقد افتتحت عام 1286هـ/1869م ثمّ تبع ذلك افتتاح عدد من المدارس المختصّة مثل: المكتب الرّشيديّ في جامع "يلبغا"، والإعداديّة العسكريّة في جامع "تنكز"، ومكتب الصنايع في جامع "البطيخ"، والمكتب السّلطانيّ أو "عنبر" عام 1304هـ/1887-1888م ثمّ مدرسة الطّبّ عام 1331هـ/1913م أي في أواخر العهد العثمانيّ في تكية السّلطان "سليم". وُيعدّ مكتب عنبر أو المكتب الإعداديّ أو المكتب السّلطانيّ، أهمّ معلم علميّ تربويّ في ذلك التّاريخ فقد كان الثّانويّة الأوّلى والوحيدة في دمشق وبه فصول لإعداد المدرّسين، وقد تخرج فيه عدد كبير من رجال سوريَّة غدوا فيما بعد أهل الحكم

---

[1] سبب تسميته بمكتب عنبر –وهو الشائع إلى اليوم ومكانه ما زال موجودًا إلى يومنا هذا– فهو كما يقول الأستاذ محمّد كرد علي في خطّط الشّام إن عنبر يهودي ثري من دمشق استدان أموالاً من الحكومة العثمانيّة وعجز عن سدادها فوقع بيته الفخم في ملك الحكومة، وجُعل منه مدرسة إعداديّة وهو اليوم كما يذكّر كرد علي من أهم مدارس الحكومة وهو مدرسة التجهيز والمعلّمين.

[2] الشرقاوي، أحمد عبد الوهاب، اللغة العربية في الدولة العثمانيّة والهوية الحضارية، مقالة على موقع إضاءات، 2017/5/7م.
https://www.ida2at.com/author/ahmad-abdelwahab-alsharqawy/

والأدب والإصلاح وغير ذلك. أما الدّراسة في مكتب "عنبر" فكانت كما يلي: المكتب الإعداديّ ويستمر حتّى سبع سنوات، المدرسة السّلطانيّة وتستمرّ اثنتي عشرة سنة، مدرسة تجهيز عنبر وتستمرّ ست سنوات، وفي نهاية السّنة الخامسة كانت تعطي الشّهادة المتوسّطة، أما في نهاية السّنة السّابعة فتعطى الشّهادة الإعداديّة، أما الموادّ الّتي كانت تدرس فيه فهي: العلوم الدّينيّة (بما فيها من قرآن كريم وعقائد وفقه وأخلاق)، اللُّغة العربيّة (صرف، نحو)، ترجمة اللُّغات الأخرى (فرنسيّة، فارسيّة) اللُّغة التّركيّة (قواعد، أدب عثمانيّ)، علم أحوال السّماء، جغرافيا عامّة، جغرافيا الولايات العثمانيّة، علم الأرض والنّبات والحيوان التّاريخ العموم، تاريخ الدّولة العثمانيّة، العلوم بأنواعها علم الأشياء، الحساب، الكيمياء، المثلّثات، الحكمة، أصول الزّراعة. وقد تعاقب على إدارة المكتب مديرون أتراك وكان جلّ مدرّسيه من الأتراك أيضاً وحتّى مدرّسو اللُّغة العربيّة كانوا أتراكاً أيضاً كما كانت لغة التّعليم في جميع الموادّ باللُّغة التّركيّة وحتّى النّحو والصّرف كان باللُّغة التّركيّة[1]. أسهم مكتب عنبر في بناء النّهضة التّعليميّة في سوريَّة، وغدا أيّام الاحتلال الفرنسيّ مناراً يفد إليه الخطباء والزعماء لتحريض الطّلاّب على مقاومة الاستعمار الفرنسيّ.

في عام 1337هـ/1919م ، أُنشأت وزارة للمعارف، وذلك إبّان الحكم الفيصليّ لسوريَّة وأوّل وزير لها كان الأستاذ "ساطع الحصري" وقد صدر العدد الأوّل من مجلّة التّربية والتّعليم عام

[11] كان التعليم في المراحل الأولية باللغة التركية، أما في مراحل التعليم العليا فكانت العلوم تدرّس باللغة العربية. د.على أرسلان، جامعة اسطنبول، الاهتمام باللغة العربية في عهد الدولة العثمانيّة، مقابلة على قناة الجزيرة، 2016م.

1338هـ/1920م عن وزارة المعارف آنذاك وهي أوّل مجلّة تربويّة متخصّصة تصدر في سوريّة. ثم تغيّرت الأسماء وبقي الهدف واحد، وأصبح اسمها وزارة التّربية والتّعليم في عهد الوحدة مع مصر عام 1377هـ/1958م ثمّ بعد الانفصال صارت وزارة التّربية.

أما حاليا فتتولّى وزارتي التّربية والتّعليم العاليّ والبحث العلميّ في سوريَّة العبء الأكبر في التّعليم تشاركهما بعض الوزارات الأخرى حيث تتولّى وزارة الثّقافة مسؤوليّة تعليم الكبار ومحو الأميّة، ومعلّمو وزارة التّربية هم الّذين يقومون بالتّعليم، وتتولّى وزارة الشّؤون الاجتماعيّة والعمل شؤون مدارس المعوقين، بينما تهتمّ وزارة الأوقاف وبعض المؤسّسات الدّينيّة بالتّعليم الشّرعيّ في جميع مراحله، كما تساهم وزارة الدّفاع في مجال التّعليم حيث أنشأت مدارس خاصّة لأبناء الشّهداء وهي مدارس تقدّم عناية خاصّة لابن الشّهيد ترعاه طفلاً وتتكفل به حتّى ينهي دراسته.

تقوم مديريّات التربية (14)، الموزّعة في جميع محافظات القطر والّتي تُعتبر جزءًا من جهاز الإدارة المحلّيّة وهي: حلب، ريف دمشق، حمص، الحسكة، حماة، دير الزّور، إدلب، الرقّة، ، اللّاذقيّة، طرطوس، السويداء، القنيطرة، والعاصمة دمشق. والمجمعات التربويّة الإداريّة (106)[1] التابعة لتلك المديريات بالمهام التنفيذية لوزارة التربية. يشمل التّعليم السواد الأعظم من سكّان سوريَّة وتصل نسبة

[1] موقع وزارة التربية في سورية على الشابكة.

المدارس الرّسميّة في المرحلة الابتدائيّة 97.5٪، وفي المرحلة الإعداديّة 96٪، وفي المرحلة الثّانويّة 93.5٪ ، وما تبقى من هذه النّسب موزّع بين المدارس الأهلية ومدارس وكالة الغوث[1].

1.1.2. العملية التّعليميّة (والسّلّم التّعليميّ) في سوريَّة:

يبدأ **السلّم التّعليميّ في سوريَّة** (راجع الشكل رقم 1) بمرحلة الطّفولة المبكّرة من 3 سنوات إلى 5 سنوات على الرّغم من أن هذه المرحلة خارج الخطّة الدّراسيّة المقرّرة للمراحل الثّلاث لكن وزارة التّربية بالتّعاون والتّنسيق مع الجهات المعنية الأخرى قامت بتقديم جميع التسهيلات الممكنة لافتتاح رياض الأطفال[2]، وذلك ضمن أحكام قانون التّعليم الخاصّ وتعليماته كإعداد مربيات مؤهلات لرياض الأطفال ووضع مناهج خاصّة تراعي الطّفل من مختلف النواحي النّفسيّة والجسميّة والتّربويّة المعاصرة. تليها مرحلة التّعليم الابتدائيّ من 6 سنوات إلى 12 سنة، وفيها التّعليم إلزامي، تعتبر هذه المرحلة من أكثر المراحل الّتي أولتها الجمهوريّة العربيّة السّوريّة اهتمّاماً للقضاء على الأميّة، وهو إلزاميّ ومجّانيّ في هذه المرحلة، ويشمل جميع الأطفال السّوريّين أو من في حكمهم الفلسطينيّين المقيمين في سوريَّة، والّذين تراوح أعمارهم بين 6 سنوات إلى 12 سنة، مع التّعهّد بإزالة جميع العوائق الّتي تحول دون تعليمهم، وقد فرضت العقوبات بحق كلّ –ولي أمر– مخالف لأحكام القانون ومعاقبة كلّ من

[1] المكتب المركزيّ للإحصاء، رئاسة مجلس الوزراء، سوريّة، المجموعة الإحصائية السّوريّة، مجموعة 2005م، التّعليم والثّقافة، جدول رياض الأطفال حسب المحافظات، جدول رقم 11/1.

[2] بلغ عدد الرياض المرخصة حتى عام 2004م، (1475) روضة، استوعبت (146403) طفل، و(6710) معلم. المكتب المركزيّ للإحصاء، رئاسة مجلس الوزراء، سوريّة، المجموعة الإحصائية السّوريّة، مجموعة 2005م، التّعليم والثّقافة، جدول رياض الأطفال حسب المحافظات، جدول رقم 11/37.

يستخدم طفلاً في سنّ التّعليم الإلزاميّ بالحبس بالإضافة إلى الغرامة الماليّة مع مضاعفة العقوبة في حالة التّكرار مع إغلاق المكان الّذي يعمل به الطّفل.

تأتي مرحلة التّعليم الإعداديّ المتوسّط للمرحلة العمريّة من 12 سنة إلى 14 سنة. مدّة الدّراسة 3 سنوات في هذه المرحلة لم تحدّث تغيّرات كبيرة قياساً على التغيّرات الّتي حصلت في التّعليم الابتدائيّ إلا أن هناك بعض التغيّرات حصلت في هذه المرحلة يمكن الإشارة إليها ومنها: تحديث كتب اللُّغات الأجنبيّة الإنجليزيّة والفرنسيّة وتدريسها إذ تمّ إدخال اللُّغة التّواصليّة فحدّثت كتب اللُّغات الأجنبيّة بما يكفل ذلك ووزّعت آلات التّسجيل والأشرطة الكافية على المدارس الإعداديّة بما يضمن تعزيز تدريس اللُّغات، كما أجريت دورات تدريبيّة نوعيّة للمدرّسين، وتبلغ نسبة الالتحاق في هذه المرحلة 75٪ من خريجي المدارس الابتدائيّة وتتميّز بأنّها ليست إلزاميّة ويحمل خريجوها شهادة المرحلة الإعداديّة حيث يتوجه بعدها 30٪ من الخريجين إلى التَّعليم الثانوي العامّ و 70٪ من الخريجين إلى التّعليم الشّرعيّ، الفنّيّ، المهنيّ.

ينتقل الطالب إلى المرحلة الثّانويّة ومدتها 3 سنوات، يبدأ طلاب هذه المرحلة بعد إتمام تسع سنوات من التّعليم الأساسيّ أي عند سنّ الرّابعة عشرة وينقسم التّعليم الثّانويّ في سوريَّة إلى أربعة مسارات: عام (أدبيّ، علميّ)، شرعيّ، فنّيّ مهنيّ، تدريب مهنيّ. وتبلغ سنوات الدّراسة ثلاثًا في كلّ مسار ما عدا التّدريب المهنيّ فهو لعامين. ويكمل خريجو الثّانويّة العامّة دراستهم في الجامعات، أما

خريجو المسارات المهنيّة والفنّيّة فيوجّهون إلى سوق العمل ويمكن لبعضهم الالتحاق بالمعاهد العلّيا التّقنيّة المتوسّطة ويحصل خريجو التّدريب المهنيّ على إجازة تدريبيّة للدّخول في سوق العمل وقد وضعت وزارة التّربية ضوابط شديدة للالتحاق بالتّعليم الثّانويّ منذ أكثر من عشرين عاماً، وبموجبها أصبح الدّخول إلى المرحلة الثّانويّة يتطلّب 80٪ أو أكثر من معدل الشّهادة الإعداديّة، أما الطّالب الحاصل على أقلّ من هذه النّسبة، فتتاح له الفرصة للالتحاق بالمدارس المهنيّة والفنّيّة، وأما الطّالبات فيلتحقن بالمدارس الفنّيّة والنسويّة وغير ذلك ممّا يتماشى ورغباتهن.

تمّ في سوريّة تطبيق تجربة العام الدّراسيّ المنزلق[1]، وقد طبّقت هذه التّجربة على عدد من المدارس الابتدائيّة في بادية حماة، والهدف منها إيجاد عام دراسيّ ينسجم مع المواسم الاقتصاديّة الزّراعيّة في بعض التّجمعات السّكّانيّة في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة، كموسم قطاف القطن، فسكّان هذه التّجمعات هم في معظمهم من مربي المواشي الّذين يستقرون في قراهم ابتداء من الشهر الحاديّ عشر حتّى نهاية الشهر الخامس.

أما بالنسبة للبدو فقد تمّ نشر المدارس في المنّاطق البعيدة والنائية والصّعبة، ومن هذه المدارس مدارس متنقّلة مقامة على "كرافانات" أو خيام متنقّلة ترافق البدو في ترحالهم لتعليم أبنائهم وبناتهم، ومن المهمّ أن نشير هنا أن نسب تعليم الإناث متساوية مع تعليم الذكور.

[1] تقرير مكتب الأمم المتحدة، المفوضية السامية لحقوق الأنسان، الفصل الثامن، التعليم.

الشكل رقم 1: السلّم التّعليميّ الحاليّ في سوريّة

بعد أن تبين أن التّقصير في الدّراسة، السبب الأول لتسرب الطلاب من المدرسة، أُحدِثت شعبًا دّاعمة لتقوية الضعفاء من الطلاب الذين تكرر رسوبهم، حيث ينصّ النّظام الدّاخليّ على إمكانيّة إعادة الصّفّ مرّة واحدة للتّلميذ فمثلاً الطّلاّب المنقولون إلى الصّفّ الثّاني ولا يستحقون النّجاح في الصّفّ الأوّل بعد انقضاء سنتين على دراستهم، فهم يجمعون بشعب خاصّة، ويُختار لتعليمهم المعلّمون المتمكنون يركّزون جهودهم على القراءة، الكتابة، الحساب، ويتمّ تعزيز التّعاون مع أسرهم لتلافي التّقصير والوصول بمستوى هؤلاء التّلاميذ إلى مستوى أقرانهم في الشعب العاديّة وتتمّ الإجراءات في هذه الشعب بسرّية تامّة حتّى لا يتأثّر هؤلاء التّلاميذ نفسيّاً وقد نجحت التّجربة بشكل كبير في بعض المدن السّوريّة الّتي جُربت بها، بالمقابل أُحدِثت مدارس للمتفوّقين في كلّ محافظة، مدينة، وتمّ انتقاء الطّلبة وفق معايير تقويميّة عدّة منها اختبار لمستوى التّحصيل والذّكاء، وقد تميزت هذه المدارس كونها مزودة بقاعات للأنشطة، ومخابر متميّزة وتجهيزات سمعيّة وبصريّة مختلفة كما افتتح فيها قاعات لتدريس مادّة الحاسوب، الأمر الذي لا نجده في باقي المدارس.

غالبًا ما ترصد الدّولة مبالغ كبيرة من ميزانية الدّولة على التّعليم[1] بشكل عامّ وعلى التّعليم الابتدائيّ بشكل خاصّ حيث بلغت ميزانية التّعليم حوالي 56٪ من ميزانيتها وقد بلغت موازنة التّعليم ما قبل الجامعيّ نسبة 13٪ تقريباً من الموازنة العامّة للدّولة. وكذلك أعدّت المعلّمين كماً وكيفاً لهذه المرحلة، ففي عام 1418هـ/1998م بلغ عددهم 122249 معلّماً تمّ إعدادهم ضمن معاهد

[1] المجموعة الإحصائية للجمهوريّة العربيّة السّوريّة، مجموعة 2005م، التّعليم والثّقافة، موازنة التّعليم ونسبتها من الموازنة العامّة للدّولة، جدول 11/1.

تربويّة متخصّصة بعد الثّانويّة لمدّة سنتين والآن في كليّات التّربية لمدّة أربع سنوات بعد الثّانوية. كماعملت وزارة التّربية على المشاركة في اختبارات التّقويم الدّوليّة في مادّتي الرياضيّات والعلوم بالتّعاون بين وزارة التّربية ومنظّمة "اليونيسيف".

أما ما يتعلق بمادّة اللُّغة العربيّة في نظام التعليم، نظريًا تحظى بمكانة متميّزة؛ فهي المادّة الأساسية في كل مراحل التّعليم، ورغم أن الطّالب في مراحل التَّعليم العامّ يمكنه النّجاح حتّى ولو رسب في مادّتين شريطة أن يحصل على 25 من الدّرجة إلا أنه لا يمكنه الانتقال إلى الصّفّ التّالي إذا رسب في مادّة اللُّغة العربيّة، وكانت درجته أقلّ من 50٪. وتكاد الجامعات السّوريّة تنفرد بكونها عمدت إلى تعريب التّدريس في الاختصاصات العلميّة كلّها، في الأقسام العلميّة كالطّبّ والهندسة والعلوم سواء الفيزيائيّة منها أو الطّبيعيّة[1]. إلا أن الدّخول إلى الجامعات أصبح حلماً بالنّسبة لكثير من حاملي الشّهادة الثّانويّة، فنظراً لكثرة خريجي الشّهادات الثّانويّة فقد عمدت وزارة التّعليم العاليّ إلى رفع معدّلات الدّخول إلى الجامعة، ومن ناحية أخرى فإن اختبارات الشّهادة الثّانويّة في سوريَّة من أكثر الاختبارات صعوبة، فالطّالب يُختَبر في المنهج كاملاً، وعلامة الورقة هي وحدها الّتي تحدّد مصيره، إذ لا درجات للفصل الأوّل أو درجات للمشاركة وغير ذلك، ويشكو كثير من الطّلاّب وأولياء الأمور

[1] تكتسب الدعوات إلى استعمال اللغة الأم كلغة رئيسية في التدريس الجامعي من أثرها الواضح في زيادة الفهم والاستيعاب أكثر من باقي اللغات، نتيجة لقوة الرابطة بين الفكر واللغة، "ولقد أبدى مدير الصّحّة العالميّة استغرابه من تدريس الطّبّ في الجامعات العربيّة باللُّغات الأجنبيّة، وليس باللُّغة الأمّ، وهو يرى أن التّعليم بغير العربيّة في جامعات الوطن العربيّ ظاهرة تخلّف ليس لها أي مبرر، وتتنافى مع قرارات منظّمة الصّحّة العالميّة الدّاعية إلى تعليم الطّبّ باللُّغة الأمّ". يُنظر: السيد، محمود، اللُّغة العربيّة بين الواقع والمرتجى، كتاب المؤتمر الخامس "اللُّغة العربيّة ومشروع الأمة الحضاريّ"، 29-2008/6/30م، مكتبة الأسد، دمشق، تحرير: حسين عزات عطوي ونزيه عيسى الخوري، وزارة الثّقافة، سوريّة، 2009م، ص329

من صعوبة أسئلة الشّهادة الثّانويّة. ونظراً لصعوبة الدّخول إلى الجامعة بسبب ارتفاع معدّلات القبول في الكليّات لجأ كثير من الطّلاّب إلى إعادة اختبار الشّهادة الثّانويّة خارج المدرسة أحرارا من أجل الحصول على معدّلات أفضل، وتسمح قوانين الوزارة بذلك لمرّة واحدة فقط وقد أصبحت هذه المشكّلة تؤرق الوزارة وأولياء الأمور، إذ إن إعادة الاختبار بعد النّجاح للحصول على علامات أفضل يربك جهاز الوزارة ومخطّطاتها، لذا تُجرى الدّراسات الآن حول إلغاء هذا النّظام. وهذه الاختبارات لها مديريّة رئيسة[1] يتبعها إدارات وشعب مثل شؤون الطّلاّب والإحصاء والتّنظيم والتصحيح، وتشرف هذه المديريّة على تنفيذ الاختبارات العامّة الثّانويّة والإعداديّة وتحدّد مراكز الاختبارات وتضع تعليماتها ومواقيتها وتشرف على طباعة الأسئلة وأوراق الإجابة وتشكيل لجان المراقبة والتصحيح وبالتّنسيق مع المعلوماتية ثمّ استخدام الحاسوب لمعالجة النّتائج واستخراجها وبالتّنسيق مع المناهج، ثمّ إعداد بنك الأسئلة عن طريق الحاسب، ولا توزّع أسئلة اختبارات الشّهادات إلا في صباح يوم الاختبار بمساعدة رجال وسيّارات الشّرطة الّذين يقومون بتسليمها لمديري المراكز ومن ثمّ توزيعها فوراً على التّلاميذ أما تصحيح أوراق الاختبارات فتتمّ عن طريق لجان متعدّدة خارج المحافظات الّتي يتمّ تقديم الاختبارات فيها.

[1] موقع وزارة التربية السوريّة الرسمي على الشابكة.

فيما يتعلق بمسؤوليّة التّطوير التّربويّ والتّعليميّ، تتولّى مديريّة المناهج[1] هذه المهام، حيث تعمل على تحديث أساليب التّوجيه التّربويّ وتطويرها، من خلال إعداد لائحة التّوجيه التّقويميّة لمعلّم المرحلة الابتدائيّة. وإعداد بنك الأسئلة للاختبارات العامّة والإشراف عليها. بالإضافة لإعداد مناهج الدّورات التّدريبيّة وأساليبها للموجهين والمعلّمين والمدرّسين. كما تقترح الأهداف العامّة للتّربية، وتحدّد الأهداف الأساسيّة للموادّ التّعليميّة وتُعِدّ الكتب المدرسيّة وأدلّة المعلّمين وما في حكمها ويتبعها لجنة للإشراف على التّأليف المدرسيّ ولجان فرعيّة أخرى.

بينما تقوم مديريّة التّربية بإنتاج الوسائل التّعليميّة، وبعض التّجهيزات والبرامج المختلفة، كما تؤمّن ما تحتاج إليه المدارس في كلّ أنحاء القطر من الأدوات والتّجهيزات، وتشرف بصفة رئيسة على الاستخدام الأمثل للتّجهيزات والتّقنيّات وطرق حفظها، وتقوم بمهمّة الصيانة المستمرّة لها، ويتمّ عادة إنجاز هذه التّقنيّات بالتّعاون مع المدارس الصّناعيّة والمهنيّة الّتي يقوم طلاب هذه المدارس بصنعها.

تقوم الوزارة بإجراء المسابقات لتعيين المدرّسين والمعلّمين، معلّم الصّفّ من الأوّل حتّى الرّابع، والمدرّس مختصّ من الخامس فما فوق، وتتنوّع الاختصاصات فمنهم من يحمل الشّهادات الجامعيّة، ومنهم من تخرج في المعاهد المتوسّطة، أما بالنّسبة لمعلّمي المرحلة الابتدائيّة وخصوصاً الصّفّوف الأوّلى، فمنهم خريجو دور المعلّمين، أما معلّمو الصّفّوف الخامس والسّادس فمنهم خريجو معاهد إعداد

[1] المصدر السابق.

المدرّسين وكلّها مدتها سنتان بعد الثّانويّة وهي تابعة لوزارة التّربية وتستعين الوزارة بمدرّسين ومعلّمين متعاقدين بالأجر في حالة عدم توفر الوظائف، ويشرف الموجه العامّ على الصّفّوف الأربعة الأوّلى، وما فوقها موجه مختصّ حسب المادّة والموجه المقيم في الوزارة هو موجه عام المادّة. يخضع المعينون لبرامج تدريبية في أثناء الخدمة، وإعادة التأهيل، بعضها بالتّعاون مع الجامعات، بينما تنفّذ مديريّة التّربية الإعداد والتّدريب[1] ببرامج متعدّدة بالتّعاون مع المديريّات. يتبع المدرسون والمعلّمون للإدارة المدرسيّة، والتي يقوم فيها مدير المدرسة بتنفيذ السّياسة التّعليميّة والنظم المدرسيّة في مدرسته؛ وقد يؤدي بعض الحصص في المدارس الصّغيرة، وإذا زادت المدرسة على مائتي طالب فله معاون يقوم مقام وكيل المدرسة، وهناك موجه إداريّ يتولّى مهمّة المراقب حيث يعنى بمتابعة اليوم الدّراسيّ من بدء الحصص وانتظام المعلّمين في صفّوفهم وحركة المدرسة وانضباط الطّلاّب وحلّ مشكلاتهم الصّغيرة، ويُعين الهيئة التّدريسيّة ومدير المدرسة على علاج المشكلات عمومًا، كما تمّ البدء بتزويد كلّ مدرسة بمرشد نفسيّ اجتماعيّ وفق حجم كلّ مدرسة، وتزوّد المدارس الكبيرة بأمين مختبر وأمين مكتبة وسكرتارية أما عدد الحصص الأسبوعيّة فيتراوح بين 30 و32 في كلّ المراحل وزمن الحصّة 45 دقيقة. يُدرّس المعلّم في الصّفّوف الابتدائيّة من الأوّل حتّى الرّابع، أما المدرّس فهو المختصّ الّذي يدرس من الصّفّ الخامس فما فوق، الوكيل: هو المعلّم الّذي يعمل بأجر يوميّ وهو غير مثبت عند الدّولة، المعلّم السيّار: هو الّذي يتوزّع نصابه على عدّة مدارس، المعلّم الوحيد: هو المعلّم الّذي يُدرس

[1] المصدر السابق.

كلّ الفصول في قرية ويكون هو المعلّم والمساعد والمدير. للمعلّمين أندية خاصّة تُسمّى نقابات المعلّمين، تهدف إلى رعاية مصالح المعلّمين المعنويّة والمادّيّة والصّحيّة والاجتماعيّة ورفع مستوى الوعيّ المهنيّ وكفاءة المعلّمين فكريّاً وعمليّاً وتساعد النقابة على تقويم أداء المؤسّسات والحوار حول مضامين التّربية وسبل تطويرها، وتشجّع على تجديد الثّقافة والفكر التّربويّ والإبداع في الممارسة يشترك فيها من يشاء من منسوبي التّربية والتّعليم.

يتم التّعليم داخل الأبنية المدرسيّة التي هي ضمن اهتمّام هيئة عامّة مستقلّة يرأس مجلس إدارتها وزير التّربية ولها ميزانيتها الخاصّة، ومن مهامّها وضع برنامج تشييد الأبنية المدرسيّة اللّازمة، واعتماد التصميمات، والتعاقد على التّنفيذ والإنشاء والصيانة، وتشارك الإدارة المحلّيّة بالمحافظات في الإشراف على التّنفيذ، كما تنفق الإدارة المحلّيّة على أبنية المرحلة الابتدائيّة، أما الإعداديّة والثّانويّة فالإنفاق يتمّ عن طريق الهيئة العامّة لأبنية التّعليم، ويكون دور الوزارة هو تحديد مواصفات المباني وعدد الفصول المطلوبة، أما الحصول على الأراضي وتحديد المواقع هو من مسؤوليّة الهيئة والإدارة المحلّيّة.

يدرس الطلاب من الكتب التي توفرها مديريّة الكتب المدرسيّة[1] في الوزارة، وقد حُوّلت إلى مؤسّسة عامّة ذات طابع اقتصاديّ استثماريّ في عام 1402هـ/1982م؛ والمؤسّسة ذات شخصيّة مستقلّة، ولها مجلس إدارة، تسعى هذه المؤسّسة إلى مواكبة خطّة وزارة التّربية في تطوير المناهج

[1] المصدر السابق.

والكتب؛ وتتولّى بالإضافة إلى طباعة الكتب، طباعة الخرائط والمصوّرات واللّوحات والأطالس والجداول والمعاجم والأنظمة الدّاخليّة للمدارس واللوائح والقوانين. وتقوم وزارة التّربية بتأمين حاجتها من كتب المرحلة الابتدائيّة حيث توزّع مجّاناً على طلبة هذه المرحلة، أما في المرحلة الإعداديّة أو الثّانويّة، فيشتريها الطّالب بسعر التّكلفة. وللمؤسّسة مستودعات ومخازن في كلّ المحافظات، ومراكز توزيع في كلّ أرجاء الجمهوريّة، كما تقوم الوزارة بنشر بعض الدّوريات، مثل: مجلّة المعلّم العربيّ الفصليّة، والّتي ما زالت تصدر منذ أكثر من نصف قرن.

تُعدُّ الصّحّة المدرسيّة[1] من أحد القطاعات المهمّة وتنتشر المستوصفات والعيادات في جميع المحافظات ويتوفر في هذه العيادات التّخصّصات المختلفة كما تقوم الصّحّة المدرسيّة بدور وقائيّ وبدور إرشاديّ، وتعقد دورات عديدة للمعلّمين ومديري المدارس وتشرف على التّغذية المدرسيّة ومن صلاحياتها نقل المعلّمين لأسباب صحيّة من عمل إلى آخر والإعفاءات بالإضافة إلى الإجازات القصيرة والطّويلة.

وقد تم افتتاح معاهد لذوي الاحتياجات الخاصة، وتقوم وزارة التّربية بندب معلّمين ومدرّسين إلى هذه المعاهد في إطار التّعاون مع وزارة الشّؤون الاجتماعيّة لاستيعاب الأطفال الّذين لديهم إعاقات خفيفة، في المدارس الابتدائيّة بهدف دمجهم في المجتمع.

[1] لمزيد من المعلومات، يمكن مراجعة بيانات مديرية الصحة المدرسية في موقع وزارة التربية السوريّة على الشابكة.

أما عن نشاط تعليم الكبار ومحو الأميّة، فيدرج ضمن مسؤوليّات وزارة الثّقافة، بالإضافة إلى إلقاء بعض العبء على المنظّمات الشّعبيّة وبعض مؤسّسات أخرى في القطاع العامّ، مثل الاتّحاد النسائيّ واتّحاد الفلاّحين واتّحاد العمّال وبرنامج محو الأميّة، ويستهدف الأعمار من 13 سنة إلى 45 سنة، وتمحى الأميّة بوصول الدّارس إلى مستوى الصّفّ الخامس الابتدائيّ تقريباً، حيث ينتهي دور الوزارة فتتلقّاهم المنظّمات الأخرى مثل الاتّحاد النسائيّ واتّحاد الفلاّحين وغيرها لمواصلة تأهيلهم والموادّ المقرّرة هي القراءة، الكتابة، الحساب، الثّقافة.

ويخضع التّعليم الأهلي بشكل مباشر لإشراف وزارة التّربية وله لوائح وأنظمة ويتطلّب افتتاحه الحصول على ترخيص، إما من المديريّات بالنّسبة لرياض الأطفال والمرحلة الابتدائيّة، وإما من الوزارة بالنّسبة للمرحلة الإعداديّة والثّانويّة، أما في رياض الأطفال فمعظم مدارسها أهلية خاصّة، ولكن غالبية المدارس الأهلية في رياض الأطفال تملكها مؤسّسات القطاع العامّ أو الاتّحادات أو النقابات وإلى جانب هذه المدارس الخاصّة أنشئت مدارس تبشيريّة قديمة (الفرنسيسكان، دار السّلام، المحبّة وغيرها)، ولكن حتّى هذه المدارس تخضع بشكل مباشر لإشراف وزارة التّربية ولأنظمتها ولمناهجها والحصول على تراخيص لافتتاح مدارس خاصّة في سوريَّة من أصعب الأمور الّتي تواجه المستثمرين، إذ إن خطّة الدّولة لا تحبذ الاستثمار في التّعليم إلاّ عن طريق الدّولة، إلا أنّها تتساهل في منح الرخص لرياض الأطفال، المعاهد العلميّة الخاصّة، ونظراً لصعوبة الحصول على تراخيص لمدارس أهلية اتجه

المستثمرون إلى إنشاء معاهد خاصّة تدرس فيها بعض الموادّ الإضافيّة كالحاسوب واللُّغات ونظراً للإقبال الكبير على مثل هذه المعاهد فقد تمّ افتتاح العشرات منها في جميع أنحاء القطر وقد تتجاوز هذه المعاهد وتدرس الموادّ العلميّة الخاصّة بالشّهادة الثّانويّة العامّة بفرعيها الأدبيّ والعلميّ ولا تزال هذه المعاهد غير المشروعة مهدّدة بالإغلاق ما لم يصدر قانون يسمح لها بمزاولة ما تهدف إليه بشكل قانونيّ.

2.1.2. التّعريب واللُّغة الثّانية في سوريّة:

لم تتأثّر سوريَّة بلغة المحتلّ الفرنسيّ كما هو الحال في غيرها من البلاد مثل تونس والجزائر، فكما هو معلوم فقد تعرّضت سوريَّة للاحتلال الفرنسيّ ردحاً من الزّمن بين عامي 1920م-1946م وعلى الرّغم من أن المحتلّ عمل على فرنسة التّعليم بكلّ ما أوتي من قوّة إلاّ أنه لم يصمد طويلاً ولا حتّى كلغة ثانية فقد عُرِّب التّعليم بكلّ مراحله حتّى الجامعيّة منها، وسادت اللُّغة العربيّة كلّ مجالات التّعليم حتّى المصطلحات العلميّة، وتم وضع خطّة عمل للتّمكين للُّغة العربيّة[1]، وأكبر دليل على ذلك أن كليّة الطّبّ في سوريَّة إلى يومنا هذا ما زالت تدرس مقرّراتها باللُّغة العربيّة وحدها، وقد تلاشت اللُّغة الفرنسيّة ولم يبق لها إلا بعض المراكز المحدودة، وبعض المدارس الّتي ما زالت تدرسها كلغة ثانية باختيار الطّلاّب، أما اللُّغة الإنجليزيّة فقد كان لها النّصيب الأكبر في التّعليم، وقد عمل على انتشارها

[1] بناء على القرار الجمهوريّ رقم /4/ تاريخ 2007/1/26م.

هجرة الفلسطينيّين إلى سوريَّة حيث عمل كثير منهم في مجالات التّعليم وقد كانت اللُّغة الثّانية في فلسطين هي اللُّغة الإنجليزيّة. تدّرس في سوريَّة عدد من اللُّغات في المرحلة الإعداديّة وهي اختيارية منها: الإنجليزيّة، الفرنسيّة، الروسيّة، الألمانيّة علماً أن اللُّغة الأخيرة كاد تعليمها يتلاشى لقلّة الرّغبة في تعلّمها وقد كان بدء التّعليم باللُّغة الأجنبيّة من المرحلة الإعداديّة إلا أنّها أصبحت تدرس لاحقاً من الصّفّ الخامس الابتدائيّ. وقد أُحدِث في سورية مركزاً إقليميّاً يُسمّى المركز الإقليميّ لتنمية الطّفولة المبكّرة، وكان من أهدافه "تيسير الانتفاع بمعلومات مهنيّة تقنيّة **باللُّغة العربيّة** تتعلّق بقضايا إعداد السياسات التّربويّة وكذلك الارتقاء بقدرات القوى العاملة ..."[1].

إذا وفق الأنظمة والقوانين المتبعة فإن العربيّة الفصيحة لغة التّعليم، وهذا يعني أن مفردات منهاج اللُّغة العربيّة مقدّم باللُّغة العربيّة الفصحى، في حين نجد أن أغلب معلّمي ومدرّسي اللُّغة العربيّة يعتمدون على اللّهجة العامّيّة في عملهم.

3.1.2. متفرقات عن التّعليم في سوريَّة:

[1] القانون رقم /17/ تاريخ 2012/3/28م.

الجامعة المفتوحة، بدأت وزارة التّعليم العاليّ بالتّعاون مع جمهوريّة مصر العربيّة اعتماد نظام الجامعة المفتوحة منذ بداية العام الدّراسيّ 1420-1421هـ/2001-2002م وقد تمّ تسجيل 16 ألف طالب في اختصاصات جديدة مثل إدارة الأعمال والإعلام[1].

قامت الوزارة بإنشاء موقع القناة التّعليميّة على شبكة الإنترنت في موقع وزارة التّربية تحت عنوان www.syrianeducation.org وأولت وزارة التّربية للقناة الإعلاميّة أهمّيّة كبيرة لتطوير المناهج وإدخال مختلف التّجديدات التّربويّة فيها وتطوير تقنيّات نشرها عبر البرامج التّعليميّة وشبكات الإنترنت، هذا وقد بدأت في عرض كتب الشهادتين المتوسّطة والثّانويّة بطريقة سريعة وفعّالة وكان لها السبق على الدّول العربيّة الأخرى في عرض البرامج التّعليميّة على المحطّات التّلفازيّة منذ أكثر من ثلاثين عاماً.

صدر مرسوم تشريعي رقم /33/ لعام 1971م ينصّ على: منح الأوائل من الحاصلين على الشهادتين الإعداديّة والثّانويّة، مكافآت شهريّة يستمرون في تقاضيها حتّى انتهاء دراستهم الجامعيّة، أو دراستهم في المعاهد العاليّة، والمعاهد المتوسّطة.

كما صدر مرسوم تشريعي منذ بداية العام الدّراسيّ 2001-2002م يتعلق بطلاب التّعليم الموازي، وينصّ على قبول الطّلاّب السّوريّين أو من في حكمهم الحاصلين على الشّهادة الثّانويّة خارج

[1] المكتب المركزيّ للإحصاء، رئاسة مجلس الوزراء، سوريّة، المجموعة الإحصائية السّوريّة، مجموعة 2005م، جدول رقم 11/33.

سوريَّة وتسجيلهم في الكليّات الّتي يرغبونها دون حسم 10 من مجموع الدرجات على أن يدفع الطّالب رسوماً حسب الكليّة.

تمّ تطبيق مشروع التّربية الشّموليّة في سوريَّة "GLOBAL EDUCATION" في وزارة التّربية بالتّعاون مع منظّمة "اليونيسيف" اعتباراً من عام 1415هـ/1995م، والتي تهدف إلى تعزيز قدرات الطلاب وتنميتها، للتّفاعل بإيجابيّة مع الوسط الاجتماعيّ، انطلاقًا من فهم الفرد لذاته ومحيطه ضمن الأبعاد الأربعة (البعد الزّمانيّ، البعد المكانيّ، بعد الذّات، بعد القضايا) والفئات المستهدفة في هذا المشروع هم المعلّمون والتّلاميذ فالمعلّم في التّربية الشّموليّة هو المشرف على نشاطات المتعلّم وعمل المجموعات ويتعامل مع الوقت بمرونة لتيسير استثماره لصالح الطّلاّب ويمتاز المعلّم في التّربية الشّموليّة بقدرته على إدراك الجوانب الكاملة للعمليّة التّربويّة، وتركّز التّربية الشّموليّة على مشاركة التّلاميذ بالتّعلّم ضمن مجموعات مختارة التّعلّم التّعاونيّ حيث يتبادل الطّفل مع أقرانه الخبرات والآراء ويشارك في النّشاط والحوار والرّأي النّاقد والتّحليل والاستنتاج والقرار. ونظرًا لأهمّيّة الحاسوب في المجالات العلميّة فقد عملت الوزارة على إدخاله ضمن برامج التّعليم وشراء الأجهزة للمدارس ومتابعة تطوير هذا الجانب، كما اهتمّت الوزارة بإقامة عدّة مراكز تدريبيّة لتدريب المعلّمين والمعلّمات وتأهيلهم بدورات مكثّفة على الحاسوب، وجاء الاهتمّام بالحاسوب على مستوى القطر بأكمله حيث كثّفت الدّورات المجّانيّة في جميع الأحياء لتدريب الراغبين في تعلّمه.

يدرس الطّلاّب الفلسطينيّون في مدارس وكالة الغوث، وهي المدارس التابعة "للأنروا" وعددها 90 مدرسة ابتدائيّة و49 مدرسة إعداديّة ومدرسة مهنيّة واحدة، وتنتشر هذه المدارس في المخيّمات الفلسطينيّة وحولها وتطبّق هذه المدارس منهج وزارة التّربية السّوريّة إلا أن الإشراف عليها من قبل الرئاسة العامّة لإغاثة وتشغيل اللّاجئين الفلسطينيّين، وتمتاز هذه المدارس بمستوى متميّز، إذ إنها تعدّ ضمن المدارس الخاصّة[1].

في الوقت الحاليّ عمل المكتب المركزيّ للإحصاء على القيام بدراسة مسحيّة عن تطوّر التّركيب التّعليميّ لسكّان الجمهوريّة العربيّة السّوريّة، وقد بينت تفضيل التخصصات العلمية على التخصصات الأدبية التي تتضمن تخصص اللغة العربية وآدابها[2].

من المصطلحات التربويّة التّعليميّة في سوريّة: أمين السّرّ، السّكرتير، الموجه، المراقب، داخل الدوام، الآنسة، المعلّمة، الأستاذة، المستخدم، الآذن، الطّلاّب الأحرار، طلاب المنازل، الراسب، المعاش، الراتب، الشهريّ، بكالوريا أو الثّانويّة العامّة، الفرصة، الفسحة، الكفاءة أو الشّهادة الإعداديّة، أو المتوسّطة، الباحة، السّاحة، الصّفّ الخاصّ، دار المعلّمين بعد الثّانويّة العامّة، الحوّارة،

[1] المكتب المركزيّ للإحصاء، رئاسة مجلس الوزراء، سوريّة، المجموعة الإحصائية السّوريّة، مجموعة 2005م، جدول رياض الأطفال حسب المحافظات، جدول رقم11/37.

[2] يمكن النظر على انخفاض معدّل البطالة بين خريجي الاختصاصات الأدبية والعلمية، باعتباره من بين المؤشرات الدالة على ضعف الطلب على التخصصات الآدبية بما فيها كليات التربية والآداب لصالح التخصصات العلمية من طب وهندسات وغيرها، والكاشفة بجلاء عن سعة الخلل بين المخرجات التعليمية ومتطلبات سوف العمل: يُنظر، بتصرّف: الشّيخ أوغلو، عصام، إسماعيل، فؤاد: تطور التركيب التّعليميّ لسكّان الجمهوريّة العربيّة السّوريّة (1994-2004)، المكتب المركزيّ للإحصاء، دمشق، شباط 2007.

الطّبشورة، اللّوح، السّبّورة، السّفينة، دفتر المسوّدة، مذاكرة، اختبار، منتصف، الفترة، الفحص، الامتحان الفصليّ، الجلاء المدرسيّ، شهادة، الدرجات للطّالب، الإجازة الجامعيّة، ليسانس، الدّفتر، الكراسة المخصّصة للكتابة، المصنف، الملف، المعلوماتية، الحاسب الآليّ. منها العربيّة وأخرى معرّبة.

2.2. في رياض الأطفال:

ليصبح منهج تعليم اللُّغة فعالاً وأكثر إيجابية، فمن المؤكد أنّه من الضروري التّركيز على مهارات اللُّغة،خاصة في مراحل الطفولة الأولى، كونها تبدأ مع الأطفال منذ نعومة أظفارهم، وعلى الرّغم من أن مرحلة الطفولة خارج الخطّة الدّراسيّة المقرّرة للمراحل الثّلاث لكن وزارة التّربية قامت بافتتاح رياض الأطفال، يتم فيها الاهتمام بتربية الطفل أكثر من تعلّمه، لذلك نجد اهتمام المربيات هنا باللعب والتسلية أكثر من التّعليم المقتصر على الأناشيد والقصص.

1.2.2. التّهيئة اللُّغويّة للأطفال[1]:

يحتاج الطّفل إلى عوامل استعداد وكفاية[2] لخوض غمار التّعليم بشكل عامّ والتّعليم باللُّغة العربيّة الفصحى بشكل خاصّ، وهذه العوامل منها ما يحتاج لقدرات ذاتية متعلقة بالطفل ومنها ما يتعلق بالبيئة والظروف المحيطة، ويمكن تقسيمها إلى:

1.1.2.2. الكفاية العقليّة:

[1] محمد، سيهان، أثر التعليم على الأطفال والشباب في اكتساب اللغة العربية الفصحى، مجلة كلية الإلهيات، جامعة صقاريا، تركيا، المجلد /17/، العدد /31/، 2015م.

[2] وقد تم ذكرها تعدداً فقط، دون شرح أو تفصيل، في: الختاتنة، سامي محسن، مشكلات طفل الروضة، عمان-الأردن، الطبعة2، 2013م، ص204.

فالطالب الذي يتمتع بالذكاء، والفطنة، يمكنه أن يتعلم اللغة بشكل أسرع وأيسر من أقرانه، ولابدّ من الإشارة هنا إلى أن العمر العقليّ ضروري للبدء بالتعلّم، وهناك من حدده بست سنوات، في حين يرى أخرون أنه ستة ونصف، أو سبعة.

والرأي عندنا أن عملية تعلم اللغة تتناسب عكسا مع العمر، فكلما بدأنا في تعليم اللغة في سن مبكرة كان ذلك أدعى لإتقانها، فالطفل تحت سن السابعة وعند تلقيه للغة لا يحتاج أن يحفظها أو يتعلم قواعدها، إذ يبدأ العقل عنده بتوليدها والربط بين مفرداتها وتراكيبها، ليكون فيما بعد قادرا على تكوين جمله الخاصة، وتراكيبه والتي لا تخرج عن قواعد اللغة، معبرًا عن مشاعره واحتياجاته.

2.1.2.2. الكفاية الجسمانية:

إن صّحّة الطّفل العامّة تلعب دورا هاما في استعداده لاكتساب اللُّغة، فتعلم اللغة يحتاج من المتعلم استعدادا جسديًا سليمًا، فكما سبق وأسلفنا أن اللغة مجموعة مهارات، وهذه المهارات مرتبطة بالحواس عند المتلقي، فمهارة الاستماع مرتبطة بالمقدرة السمعية السويّة السليمة للمتعلم، هل سمعه جيد أم لا؟ هل عنده القدرة على التمييز بين الأصوات؟ فالطفل الذي لا يسمع جيدا لن يستطيع فهم أو التمييز بين أصوات اللغة وبالتالي لن يكون تحصيله اللغوي سليمًا. أما مهارة القراءة فهي مرتبطة بالبصر، والطفل الذي يعاني من مشاكل في الرؤية سيجد صعوبة في القراءة، والكتابة أيضا. في حين ترتبط مهارة المحادثة بالقدرة السليمة على النطق، فالطفل الذي يتأتئ بالإضافة للصعوبة التي

سيعانيها، وهو يحاول التحدث ستكون لديه مشاكل نفسية وخوف من سخرية الآخرين، وقد يفضل عدم التحدث وبالتالي تضعف لغته.

3.1.2.2. الكفاية الانفعاليّة، أو العاطفيّة:

إن الاختلاف في البيئة وخلفيات الأطفال الثقافية والاجتماعية يؤثر سلبا أو إيجابا على نفسياتهم وسلوكياتهم الانفعالية، وقد يعانون من مشاكل عاطفية، فالطفل الذي لا يثق بنفسه أو يشعر بالخجل لن يتمكن من تعلم اللغة بييسر وسهولة، وتلقي مهاراتها.

4.1.2.2. الكفاية التّربويّة:

يقصد بها مقدرات الطفل، وخبراته التي حصّلها من بداية تلقيه للمفردات وحتّى وصوله للمدرسة ومنها:

1- التجارب السّابقة: ما الذي سمعه من التراكيب، أو الجمل؟، ماهي المعاني التي خزنها؟ كم عدد القصص التي قرأها، هل يعرف الآداب، والأحاديث الاجتماعيّة؟

2- الخبرات اللُّغويّة: يقصد بها عدد الكلمات والجمل والتراكيب والمعاني اللغوية الّتي تحصّل عليها الطّفل من محيطه قبل سنّ الدّراسة، ومن ثمّ فإن مفردات معجم الطّفل اللُّغويّ السّمعيّ تتفاوت وتختلف تبعاً لاختلاف البيئة الأسرية ومستوياتها.

3- القدرة على التمييز رؤية ونطق الكلمات المتقاربة، المتشابهة والمختلفة.

4- وجود دافعية ذاتية لتعلّم اللُّغة الفصحى، لأن رغبة الآباء والأمّهات في تعليم القراءة والكتابة للطّفل، لا تكفي لوحدها فيجب أن يمتلك الطفل الرغبة في تعلّمهما.

يمكننا أن نلحظ الدّور الرّياديّ والمؤثّر للأسرة في تلقّيّ الطّفل للّغة، وتوجيه سلوكياته، وإثارة دافعيّته في كل المراحل التعليمية عموما ومرحلة ما قبل المدرسة خصوصًا (في السنوات الست الأولى من عمره)، وتأثيرها على قدراته وخبراته المكتسبة منذ نعومة أظفاره، بالإضافة إلى دور موازٍ لدور الحضانه (من عمر سنه حتى ثلاثة)، ورياض الأطفال (من عمر أربعة حتى ستة سنوات).

بالنتيجة نجد أن الاختلاف الثقافي والاجتماعي والاقتصادي و...الخ، للأسرة يمكن أن يؤدي إلى الاختلاف بين الأطفال في الخبرة والمعرفة ونمط السلوك، وبالتالي اختلاف استعداداتهم، وكفاياتهم. إلا أن هذا الاختلاف ما هو إلا جزء من مجموعة أسباب تتضافر لتشكل عائقًا أمام الطفل في تلقّيه للّغة منها: عدد الطلاب، والبيئة التعليميّة، وكفاءة المعلّم المهاريّة، والمنهاج والموادّ الدّرسية وطرق تعليمها، ...

2.2.2. *الإعلام، وأدب الطّفل:*

رصدت بعض الدّراسات أثر برامج الأطفال عليهم، وقد بينت أن العامّيّة قد غلبت في هذه البرامج[1]، فيما بعد استعمال لغة بين الفصحى والعامّيّة، هذا يعني أن هذه البرامج لا ترتقي بلغة الأطفال[2]، فالأخطاء منتشرة بشكل كبير (النموذج رقم 13، 17، 19) وما إلى ذلك.

والتلفاز هو وسيلة التسلية الأكثر انتشارا في العالم، يقضي أمامه الناس أغلب وقتهم لمتابعة العدد والكمّ الكبير من القنوات، وتشرُّب ما تقدمه هذه القنوات وفقًا لتوجهاتها وخلفياتها الأيديولوجية، دون تردد، والتلفاز بالنسبة للأطفال سلاح ذو حدين، فإن انحرف عن دوره في تنمية اللغة، كان إفساده لذّوق اللُّغويّ كبيرا كما يقول أحدهم: "التلفزيون يخترع لغة محادثة غير طبيعيّة، تؤثر حتما في سلامة اللُّغة الكلاسيكيّة الّتي نتعلّمها في المدارس. فاللُّغة في التِّلفزيون تتعرّض يوميّاً لموجات من التشويه والتّحريف، والواقع أن لغة التِّلفزيون في شتّى البرامج والأفلام تخترق حرمة اللُّغة الخاصّة الّتي يكونها كلّ إنسان لنفسه وتتكوّن فيه من خلال عائلته وبيئته ووطنه لا سيّما إذا كان التّلاميذ يقبعون أمام جهاز التِّلفزيون أكثر ممّا يجلسون فوق مقاعد الدّراسة، فمع إكمالهم مرحلة الدّراسة الثّانويّة

[1] مثل ما تعرضه هذه القناة وهي نقطة من بحر. https://www.youtube.com/watch?v=H6qNS9toSWk

[2] اقليني، سوزان و عبد العظيم، عزة، الأنماط الثقافيّة والتّربويّة والسلوكيّة، تونس، 2002م، ص111.

يكون التّلاميذ قد قضوا 20000ساعة مشاهدة في مقابل 15000ساعة في المدرسة"[1]، عدا عن تسلّل القيم المعرفيّة، والتي قد تنسف كل ما تقدمه المدرسة ليصبح التلميذ في مهب الريح.

إذا العربيّة الفصحى على شاشات الفضائيّات وضعها لا يسّر ولا يشجع، ومن المعروف أن مراحل العمر الأولى مهم جدًا للأطفال، لتكوين حصيلة لغويّة لديهم عن طريق خبرات حياتيّة وتجارب جديدة. إلا أنّنا لايمكن أن ننكر وجود بعض المجهودات والبرامج ذات الإطار الترفيهي التعليمي التثقيفي في وسائل الإعلام العربيّة التي سعت لدعم العربية الفصحى وتطويرها وكان لها آثراً في وجدان الأطفال واليافعين ودوراً في تحسين استعمالهم لأدوات اللغة، مثالها: افتح يا سمسم، وطيور الجنة، ولغتنا الجميلة.

1.2.2.2. دور الإعلام في توصيل اللُّغة[2]:

تتمثّل علاقة وسائل الإعلام باللُّغة في كون اللُّغة هي أداة الإعلام لتوصيل المعلومات بما تتركه هذه العلاقة من أثر سلبيّ على اللُّغة، "إن عامل الإعلان والتكنولوجيا يلعب دوراً كبيراً في الإعلام المرئي والمسموع والمقروء؛ إذ أنه أصبح لغة العصر، وهو بوسائله المتعددة يقتحم علينا بيوتنا ومجتمعاتنا بسهولة كبيرة دون رادع أو رقيب، ولقد بلغ تأثير هذا الإعلام على لغتنا العربيّة الفصيحة ذروته؛

[1] كرم، د. جبران، التِلفزيون والأطفال، دار الجيل، لبنان، الطبعة1، 1988م.

[2] محمد، سيهان، أثر التعليم على الأطفال والشباب في اكتساب اللغة العربية الفصحى، مجلة كلية الإلهيات، جامعة صقاريا، تركيا، المجلد /17/، العدد /31/، 2015م.

حيث صارت لغة الإعلان المعاصر خليطاً أشبه ما يكون بلغة مالطا، ولقد ظهر التأثير واضحاً من خلال المنشورات التي تستخدم فيها اللُّغة العامية، أو تستخدم فيها اللُّغة الأجنبية بالحروف العربيّة؛ بحيث صارت اللُّغة العربيّة مسخاً مستهجناً"[1]. فاللُّغة تتدهور يوميّاً في كافّة وسائل الإعلام العربيّة والسوريّة[2]، وهذا التدهور يتمثّل في شيوع الأخطاء اللُّغويّة، وشيوع استخدام العامّيّة، وكثرة استخدام الألفاظ غير العربيّة، وبقاء الأبناء وقتا طويلا مع الأفلام والمسلسلات والبرامج، وكلها تُقدم بالعامّيّة. وهذا التدني في الأداء اللُّغويّ في الإعلام –مع أننا نجده في أدنى أشكاله في سوريّة إلا أنه يفرض نفسه– ربّما يكون مردّهُ:

- عدم وجود سياسة لغويّة تتبنى اعتماد الفصحى في الإعلام.
- عدم وجود مرجعيّة تعزّز استخدام اللُّغة العربيّة الفصحى في الإعلام، وإن المتتبع لما تبثه وسائل الإعلام المختلفة يرى أنها أفسحت للهجات العامّيّة مكاناً رحباً ضاقت به مساحة العربيّة السليمة، وأصبح استعمالها يكاد يكون قاصراً على إذاعة الأخبار والخطب الرسمية، والأحاديث الثقافية، وطائفة من الروايات والمسلسلات التاريخية[3].

[1] للمزيد يُنظر: سلامة، دور المجلس العالمي في خدمة الفصحى، ص46.

[2] أمثلة عن ما يعرض في بعض برامج القنوات السوريّة: http://www.elahmad.com/tv/syria-drama-tv.php
https://www.sama-tv.net/index.php?vid=15145

[3] للمزيد يُنظر: سلامة، دور المجلس العالمي في خدمة الفصحى، ص47.

- عدم وجود خطّة استراتيجيّة لتدريب الإعلاميّين، على إتقان اللُّغة العربيّة، ولعلّ من أهم شروط عمل الإعلامي إجادة تامة للغة العربيّة؛ لذلك فإن الإعلام مثله في ذلك مثل التدريس عمل شريف؛ لأنه عمل يسهم في تقدّم المجتمع، وتنوير طريقه، وتثقيف عقله، وصون لسانه من الخطأ والزلل في النطق بلغته والكتابة بها[1].
- عدم وجود حوافز تشجيعية لتكريم عاملي الإعلام المتميّزين في مجال اللُّغة العربيّة.
- ضعف التّعاون بين مختلف مؤسّسات المجتمع لنشر الوعيّ باللُّغة العربيّة الفصحى واستخدامها بصورة أكبر.

ومن الواجب على أصحاب القرار في سوريّة حتى نتجنب أو على الأقل نضيّق سلبية أثر الإعلام على اللُّغة:

- ضرورة تعيين لغويّ متخصّص في دُور الطباعة والجرائد والدوريات وشركات الإعلان.
- في الإذاعات المسموعة والمرئيّة، بات ضروريًا وجود لغوي متخصص، عمله مراجعة وتدقيق كل البرامج ونشرات الأخبار.
- الابتعاد عن استخدام المفردات الأجنبيّة، واعتماد مقابلها العربيّ.
- التدقيق عند توظيف المحررين في الصحف، والعاملين في الإذاعة.

[1] يُنظر، "الواقع اللغوي في وسائل الإعلام": سلامة، دور المجلس العالمي في خدمة الفصحى، ص47.

- متابعة مؤلفي الأفلام والمسلسلات التّمثيليّة، والتأكيد على استعمال المفردات العربيّة الفصيحة.

2.2.2.2. الأناشيد[1]:

الأناشيد هي شكل من أشكال اللغة الجميلة الشعرية، التي تشتمل على المفردات المتناغمة المنسجمة، والتي تحقق تواصلا ممتعا بين المرسل والمتلقي، يتم نظمها بطريقة خاصة للأطفال، سهلة وسلسة، ويمكن أن نعرفها بأنّها: قطع شعريّة يتوخىّ المؤلّف في صوغها، السّهولة، وتُنظّم نظماً خاصاً، وتصح للإنشاد الجمعيّ والفرديّ، وتهدف إلى إبراز غرض محدد. ويمكن أن تختلف عن المحفوظات[2] التي هي ألوان من الشّعر والنّثر السّهل، يحفظها التّلاميذ، ولكنّها في كثير من الأحيان لا تؤدّي بطريقة جماعيّة أو غنائيّة، وهي أبيات شعرية، موضوعاتها أوسع من الأناشيد، وهي تشترك مع الأناشيد في أنها هادفة، وأدبية، يستمتع الأطفال بها، فيطربون لها ويرددونها، فتساعد على تطوير نطقهم، وتزيد من ثقتهم بأنفسهم، ولتكون النتائج أفضل يجب مراعاة ما يلي:

- يفضل أن تبقى الأناشيد بعيدة عن الشرح والتحليل.
- يطلب حفظها في المدرسة ولا تكون واجبًا بيتيًا.

---

[1] محمد، سيهان، أثر التعليم على الأطفال والشباب في اكتساب اللغة العربية الفصحى، مجلة كلية الإلهيات، جامعة صقاريا، تركيا، المجلد /17/، العدد /31/، 2015م.

[2] بالرّغم من أن النشيد والمحفوظة كليهما يعتبر من الآثار الأدبية، إلا أن الأناشيد تكون شعراً وليست نثراً، ومواضيعها في الغالب ذات صبغة وطنية أو دينية أو سياسية، ويفترض في النشيد الأداء الجماعي مرفقاً بتلحين موسيقي.

- لفظ الكلمات بشكلها الصحيح، والتأكد من مخارج الأحرف.
- تخصيص تعليمها بالمناسبات.
- ربطها مع الإيقاع مترافقا بالإيماءات والحركات.
- الاعتماد عليها في دروس الاستماع لصفوف المرحلة الأولى.
- الطلب من الأطفال أن يلحنوها على نغمتهم الخاصة.
- من الممتع والمفيد مشاركة مدرس الموسيقا في تلحينها وغنائها في الصف.
- إثارة حماسة الأطفال لإلقائها عبر إذاعة المدرسة.
- تأديتها بشكل فرديّ مرّة وبشكل جمعيّ مرّة أخرى.

ما فائدة تدريس الأناشيد[1]:

تحقّق دراسة الأناشيد أهدافاً كثيرةً، لغويّة، فنّيّةً، أخلاقيّةً، تربويّةً نذكر منها:

- تمرين الطلاب على مهارة الاستماع، وإجادة نّطق المفردات، والأحرف بشكل سليم.
- زيادة حصيلة الطلاب اللغوية.

[1] محمد، سيهان، أثر التعليم على الأطفال والشباب في اكتساب اللغة العربية الفصحى، مجلة كلية الإلهيات، جامعة صقاريا، تركيا، المجلد /17/، العدد /31/، 2015م.

- إبعاد الطلاب عن التضجر والتململ من الدروس، حيث من الممكن جعلها حصة لغوية ترفيهية.
- تنشيط حبّ العمل الجماعيّ والتشاركية وكسر الحواجز بين الطلاب.
- تقديم القيم والأخلاق والتوجيهات السلوكية بطريقة، لطيفة وممتعة.
- تنمية حسّ الأطفال الذوقي، وتحسين مهارة الاستماع لديهم.

3.2.1.2. الكتب[1]:

يميل الأطفال عادة إلى القصّة[2]، كونها بلغتها وبطرائق تقديمها المختلفة تثير الاهتمّام بأفكارها وصراع الشخوص فيها، وتعقد أحداثها. وهي من أقوى عوامل جذب الإنسان بشكل عامّ والأطفال بشكل خاصّ، وعلى وجه الخصوص في سنوات الطّفل الأربع الأوّلى، ويمكن للمربين[3] أن يستغلّوا هذا الأمر لتشذيب أخلاق الأطفال ومدّهم بالمعلومات وغيرها، فهي:

- بما فيها من جمل وكلمات وتراكيب وتعابير، ترفع مستوى لغة الطّلاّب، وتهذب أساليبهم وترقيها.
- ترفع حصيلة الطّفل المعرفية، واللغوية، وتعينه على فهم االأمور العلميّة الّتي يقرأها في القصّة.

---

[1] محمد، سيهان، أثر التعليم على الأطفال والشباب في اكتساب اللغة العربية الفصحى، مجلة كلية الإلهيات، جامعة صقاريا، تركيا، المجلد /17/، العدد /31/، 2015م.

[2] للمزيد، يُنظر: عطية وآخرون، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار الفكر، الطبعة2، 1996م، ص136.

[3] من أنواع القصص التي يُفضل أن يقدمها الأساتذة إلى طلابهم في مختلف المراحل التعليمية، قصص: عن الأخلاق والمثل العليا، المغامرات والبطولات، إجتماعية، تاريخية، ...

- ترفده بالمتعة واللذة اللّتين تزيدان من إقباله على التّعلّم.
- تساعد الطّفل على التّكيّف مع مجتمعه بما تقدمه من حكايا مرتبطة بالعادات والمجتمع.
- تُمدّ الأطّفال بمعلومات عن عادات وقيم المجتمعات المختلفة.
- تعوّد الأطّفال على الشّجاعة في مواجهة الآخرين والتّحدّث إلى الجماهير كونها تنمّي خيال الطّفل، فهي تسمو بخياله لما فيها من عنصر الخيال.
- تغرس فيه عادات حسنة محبّبة كرعاية آداب الحديث مثلاً.

وتعد **طريقة البطاقات**[1] من أنجع الطّرق في تحقيق أقصى استفادة من تلقّي القصة وقرأتها، وهذه البطاقات هي: بطائق تنفيذ التّعليمات، بطائق الإجابة عن سؤال محدّد، بطائق الألغاز، بطائق التكميل.

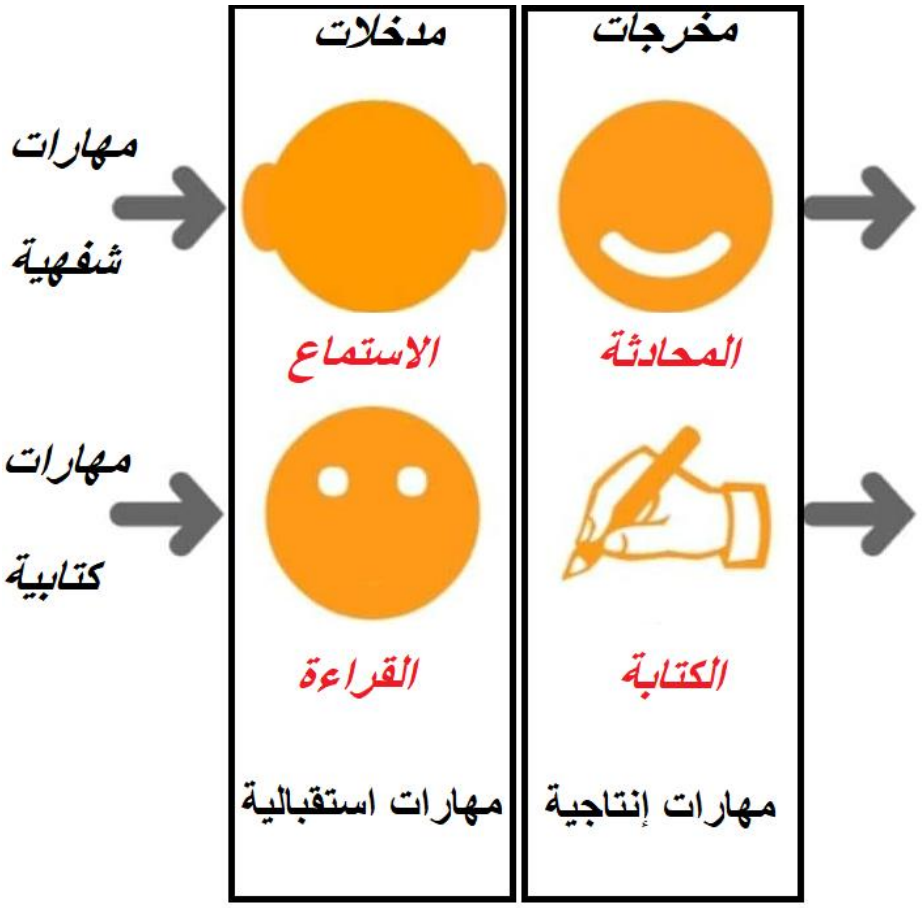
خلاصة القول: إن الطفل في سوريّة، في أهمّ مرحلة لتلقي اللُّغة، ألا وهي مرحلة رياض الأطفال–سبق أن ذكرنا تجربة الدكتور عبدالله الدّنّان مع ولديه– فإن هذا الطفل يحصل عليها من خلال الأناشيد والقصص فقط، هذا في حال افتراضنا اِلتزام هذه الريّاض بالمحتوى التّعليميّ،

[1] للمزيد يُنظر: المصدر السابق، ص136.

إلا أن ما يحدث أن معظم معلّمات رياض الأطفال تلجأ للحديث بالعاميّة للتفاهم مع الطفل لقناعتهم أنه لن يفهم عليهم بالفصحى، ناهيك أن معظم معلّمات رياض الأطفال بالأصل لا يعرفون الفصحى، ويكون اعتمادهم بالدرجة الأولى على برامج الأطفال في الفضائيات لاشغال الطفل وتسليته، ولايختلف الوضع كثيرا في البيت، الأم لا تتحدث الفصحى ولا تعرفها، وغالب الوقت الطفل أمام التلفاز ولا يسمع من الفصحى إلا اسمها.

3.2. التّعليم في مرحلة ما قبل التّعليم العاليّ:

للغة فنون أربعة هي: الإصغاء، الكلام أو التحدث، الكتابة، القراءة. وهذه الفنون –بالإضافة إلى النّحو– يجب التركيز عليها في تعلّمنا للّغة العربيّة. و"إن أهم أهداف تدريس اللُّغة هو التدريب والسيطرة على هذه الفنون الأربعة. وإذا كان الكلام والكتابة فنان "إنتاجيان" فإن الاستماع والقراءة فنان "استقباليان" وإنتاجيان في آن"[1]. راجع الشكل رقم (2)



الشكل رقم 2 : تقسيمات المهارات اللُّغويّة

[1] يُنظر: مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، ص41، 73.

ولهذا فإن أي حديث عن تعلّم اللُّغة يعني بالضرورة الحديث عن هذه الفنون الأربعة وكان لابد لنا قبل الخوض في موضوع التّعليم أن نلقي نظرة على هذه المهارات حتى يكون بإمكاننا ملاحظة وتحديد الصّعوبات التي يمكن أن تواجه متعلّم اللُّغة العربيّة.

1.3.2. المهارات[1] والصّعوبات:

إن العمل على تحسين استعمال اللُّغة العربيّة في المجتمع، عمل يقتضي أن يكون شاملًا متكاملا. وأهم مرحلة لتعلم اللغة واكتسابها أكثرها حساسية، وأدعى للاهتمام هي مرحلة ما قبل الجامعة ولا ريب، فهي أعمدة الأساس للتّعليم، فالطّالب في وقتنا الحاليّ يحتاج لكي يكتسب اللُّغة العربيّة الفصيحة إلى "التّعلم والتّعلّيم والتّدريس، ... فالتّعليم يسبق التّدريس، والتّدريس يسبق التّعلّم فيحتاج المتعلّم إلى أن يتزوّد بالكثير من الأساسيّات عن طريق التّعليم، ويحتاج إلى أن يختبر ما كان قد تعلّمه عن طريق المعلّم بالحوار مع المعلّم، ولكنّه يحتاج أيضاً إلى أن يشق طريقه بنفسه، ويتعلّم بنفسه أضعافا مضاعفة لما تعلّمه عن طريق غيره"[2] حتّى يتزوّد بما يحتاج إليه من عناصر اللُّغة[3] ليتلاءم مع واقع اللُّغة في مجتمعنا. إلا أنه لن يتمكن من الإمساك بزمام أي لغة ما لم يتمكن من اكتساب مهاراتها.

---

[1] يُنظر: المصدر السابق، ص41، 73.

[2] القلا، فخر الدّين، و ناصر، يونس، أصول التّدريس، مطبعة جامعة دمشق، سوريّة، 1990م، ج1، ص12.

[3] تتكون اللغة من مجموعة عناصر، تحلل إليها، ويشكل كل منها علماً مختصصاً ضمن علوم اللغة، هي: الأصوات (المشكلة من الألفاظ أو المفردات). الألفاظ (علم الاشتقاق، الصيغ: شكل الكلمة وصيغتها أو بنائها، معاني الألفاظ). التراكيب، اللغات ونظم الكلام. للمزيد، يُنظر، بتصرّف: المبارك، فقه اللُّغة وخصائص العربيّة، دار الفكر، بيروت-لبنان، الطبعة2، 1383هـ/1964م، ص20-23.

1.1.3.2. المهارات اللُّغويّة:[1]

فاللُّغة مجموعة من المهارات[2]، ولبيان الأسباب الكامنة خلف صعوبات تعلّم اللُّغة رأينا أن نلقي نظرة على هذه المهارات والتي تنقسم:

- **وفقًا لوظيفتها** :

أ- **مهارات مرتبطة باللّغة:** مثل: كتابة رسالة، أو قراءة كتاب أو تقرير، أو تلخيص كتاب، التحدث مع الآخرين والاستماع إليهم، فهي مجموعة الممارسات اليوميّة، وهي مهارات عامّة لا ترتبط بفئة معينه.

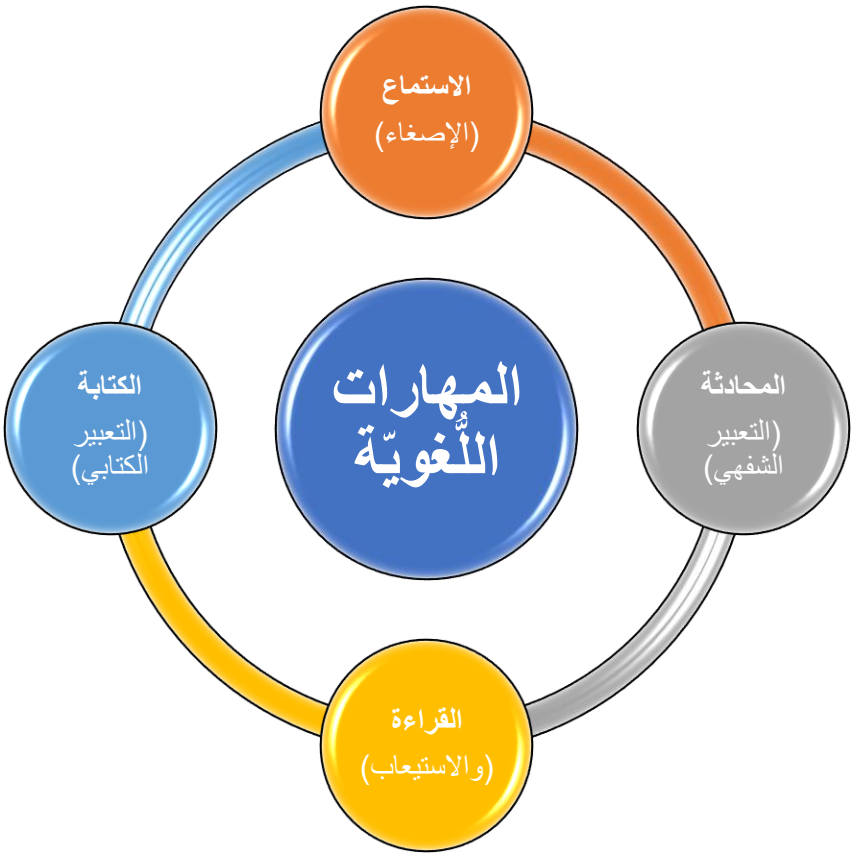
ب- **مهارات مرتبطة بالتّخصّص:** مثل: كتابات أصحاب المهن، من المهندسين، والمحامين،... وهي خاصة بأفراد معيّنين.

- **وفقًا لأشكالها**[3] إلى أربعة أقسام هي: القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع. (يُنظر الشكل رقم 3):

[1] محمد، سيهان، تعليم اللغة العربية الفصحى: المهارات والصّعوبات، المرتمر الدولي حول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: توقعات وتحديات، جامعة كيرالا، الهند، 13-2017/2/15م.

[2] زايد، فهد خليل، أساليب تدريس اللُّغة العربيّة: بين المهارة والصّعوبة، دار اليازوري، عمان- الأردنّ، 2006، ص25.

[3] يُنظر، بتصرّف: المصدر السابق، ص27.



الشكل رقم 3: المهارات اللُّغويّة باعتبار أشكالها

1.1.1.3.2. مهارات القراءة:

مفهوم القراءة: ويتمثّل في قدرة الفرد على فهمُ محتوى المقروء والحكمُ عليه، وتقويمُ قيمته الجماليّة، وهي عدد من المهارات، تتجلى في شكلين أساسيّين:

فيزيولوجيّ: وفيه القدرة على معرفة الأحرف والمفردات ونُطقها بشكلها الصحيح.

وعقليُّ: ويكون في حجم الرصيد اللغوي، والكلمات، وفهم الخلاصة.

وظائف القراءة[1]: رقيُّ المجتمع مرتبط بمدى إقبال أبنائه على القراءةِ، ولمعرفة الدور المهم للقراءةِ نلقي نظرة على ما تؤديه من وظائف:

1) هدف معرفيّ: تؤدّي القراءة للقارئ دورًا هامًا في نقل خبرة الحضارات، واختزال المسافات، وتسهم في النُّموّ العقليّ للفرد.

2) هدف نفسيّ: تُشبعُ عند القارئ حاجاتٍه للاتِّصال بالآخرين ومشاطرة أفكاره ومشاعرِه.

3) هدف اجتماعيّ: تعدّ القارئ للحياة الاجتماعية، حين يطلع على فكر الأخرين واتجاهاتهم.

أنواع القراءة[2]:

- القراءة من حيث الأداء: قراءة الجهر، والقراءةُ الصَّامتةُ.
- القراءة من حيث الغرضُ العامُّ، قراءة التّحصيل، قراءة لجمع المادّة العلميّة (القراءة الاستكشافيّة)، القراءة التّرفيهيّة، القراءة النّاقدة، القراءة بقصد التّصفُّح السّريع.
- القراءةُ من حيثُ طبيعةُ المادّة القرائية: قراءة تاريخيّةً، قراءةُ أدبيَّة، ... .

2.1.1.3.2. مهارات الكتابة[3]:

[1] يُنظر، بتصرّف: المصدر السابق، ص27.

[2] يُنظر، بتصرّف: المصدر السابق، ص27.

[3] يُنظر، بتصرّف: المصدر السابق، ص29.

يجد الأطفال الكتابة صعبة، بسبب:

- الاختلاف في اللغة بين المنطوق والمكتوب.
- يشعر الأطفال بأن الكتابة لا تفي باحتياجاتهم، وتزداد الصعوبة إذ كانت بيئة الطّفل لا تشجّع على الكتابة.
- تستلزم الكتابة أدوات، مثل: القلم، الدّفتر، الإنارة، في حين لا تحتاج المنطوقة لأيّ منها. وجعل الكتابة وظيفية، متعلقة بحياته والجو المحيط به، قد يحلّ المشكلة.
- تترافق الكتابة مع مجموعة من العادات الرئيسيّة والتي تُعدّ من عناصر الكتابة نفسها، والمهارات الّتي لا بد للمعلّم أن يعوّد الطلبة عليها، ويدربهم على ممارستها مثل:
  - أن يجلس جلسة صحيّة، فتكون المسافة بين دفتره، وعينيه لا تقل عن 30سنتمتراً.
  - يمسك القلم بالشكل السليم الصحيح، بين أصابع يده اليمنى.
  - أن يكتب بشكل خط أفقيّ مستقيم.
  - أن يتعود الكتابة بهدوء، وبسرعة مقبولة، من خلال التدريب على التّركيز والمتابعة.
- تعدّ بعض المهارات جزءاً من الكتابة منها:
  - أن يكتب بشكل جميل، فيجعل خطّه واضحاً مقروءاً، وإذا تجاوز ذلك فهو مبدع، والمعلّم النّاجح يكتشف مواهب طلابه وينمّيها، مع دعمه لباقي الطلاب.

- قادرا في "الإملاء المنقول" على نقل الكلمات بشكل صحيح مع نّطقها السّليم، ويتميز عن الإملاء العادي الذي يرتبط بقيام المعلم بتلقينه، ولا يكون تحت إرشاد المعلّم وتوجيهه المباشرين، أما الإملاء المنظور، فهو وسط بينهما حيث تظهر الجملة أو الكلمة ثم يخفيها، وهذا الإملاء متقدم عن سابقيه، والإملاء الاختباري هو المحصّلة للتّدريب المستمرّ، وهذه المرحلة تتم في آخر المرحلة الأساسيّة الأوّلى.
- قيامه بكتابة الأحرف المتقاربة المخارج مثل: السّين والصّاد، الذّال والظّاء، ، والدّال والضّاد، وأيضا كتابة الأحرف التي تتشابه في كتابتها، وتختلف في نطقها مثل: والباء والتّاء والثّاء، الرّاء والزّاي، والسّين والشّين، والظّاء والطّاء، الصّاد والضّاد، العين والغين...
- التمييز بين التّاء المقفلة والتّاء المفتوحة، التّاء المقفلة، والهاء المتطرفة، الألف الملساء واللّينة، عند كتابتهم، ومنها التمييز بين واو عين الفعل و واو الجماعة.
- البدء بكتابة الأحرف من أوله، وينتهي به لآخره، وأن يربط بين الأحرف بطريقة صحيحة فلا يكفي أن تكون كتابة الحرف سليمة، ولا يمكن أن يبدأ من النهايّة أو الوسّط.
- أن يكتب همزتي الوصل والقطع في مواضعها.
- أن يتعود الطّلاّب وضع علامات التّرقيم في مكانها الصحيح والسّليم.

3.1.1.3.2. مهارات المحادثة[1]:

كما سبق وأسلفنا فإن اللغة رسالة بين مرسل ومتلقي، وعلى هذا فإن أول ما نبدأ به المحادثة، فالمرسل يبدأ الكلام، ليتبع ذلك الاستماع من خلال سماع المتلقي لهذه الرسالة، فالمحادثة مهارة مهمة وينبغي أن يتم التركيز عليها حتى يصبح المتعلم قادرا على نقل أحاسيسه ومشاعره، وما يرغب به من أفكار، ينبغي أن تكون تعلّم مهارة القراءة تاليا للمحادثة حتى يستطيع الأطفال خلال المحادثة تصحيح عيوبهم النّطقية قبل القراءة.

ترافق المحادثة عدد من المهارات الّتي لا بد للمعلّم أن يعوّد الطلبة عليها، ويدربهم على ممارستها مثل:

- التخلص من الخجل والتردد أثناء حديثه مع النّاس.
- التّركيز على النطق الصحيح للأصوات بشكل واضح. وإثارة دافعية الطلاب للتحدث بأسلوب سرد القصص والحكايا، وطرح الأسئلة عنها فيما بعد، وربط إجابات هذه الأسئلة بما سيقرأونه في حصّة القراءة التالية، رويدا رويدا تتحسن مهارتهم في المحادثة ويصبحوا قادرين باستخدام ما تدربوا عليه من تراكيب لغويّة وجمل، على والتعبير التكلم عن بعض المواقف الصّفّيّة –أو

[1] لا يمكن اعتبار الكلام حركة عفوية فجائية بسيطة، وإنما هو عملية معقدة من الوظائف تتضمن كل من: الاستثارة، والتفكير، والصياغة والنطق. للمزيد ينُظر، بتصرّف: مدكور، ص109.

الاجتماعيّة . ولهذه المهارة إذا درّب عليها الطّلاّب تدريباً إيجابيّاً فوائد ونتائج فعّالة، كتعويدهم المشاركة، وتنمية الجانب الاجتماعيّ لديهم، واحترام الآخرين، وانتزاع عنصر الخجل من نفوسهم، وإزالة الانطواء منهم واكتسابهم اللُّغة اكتساباً سليماً.

- تعويد الطّفل على الإلقاء المصاحب للإيماء واستخدام الحركات الملائمة لمعاني المفردات والجمل.
- التدرب على التخلص من بعض العيوب النّطقيّة مثل: تأتأة وفأفأة.
- التّأكيد على استخدام اللُّغة الفصيحة، وتلوين الصّوت وفق المعاني.

4.1.1.3.2. مهارات الاستماع[1]- الإصغاء[2]:

الإصغاء يُقصد به الإنصات والفهم والتّفسير للرّموز المنطوقة، وهو وسيلة زيادة علوم الفرد وثقافته. وتؤكّد إحصائية قامت بها إحدى الدّراسات للتّواصل اللُّغويّ بين مختلف فئات النّاس إلى أنهم يخصِّصون من وقتهم 45٪ للاستماع[3]. وبالاستماع يزداد الرصيد اللَّفظيَّ ليؤثر بدوره على التَّعبيرِ.

فالإصغاء هو الاستماع باهتمّام، الغاية منه تحقيق مجموعة من **المقاصد** نحو:

---

[1] للمزيد ينُظر: مدكور، ص73-77.

[2] وظيفياً يقسم الاصغاء أو الاستماع إلى: اجتماعي، ثانوي، إيقاعي، ناقد. استماع اجتماعيّ: يُمارس في المواقف الاجتماعيّة المختلفة. استماع ثانوي: كالاصغاء بشكل ثانوي إلى قطعة موسيقة ما خلال ممارسة عمل آخر كرسم لوحة أو قراءة صحيفة أو كتاب. استماع إيقاعي: الاصغاء بشكل رئيسي إلى قطعة موسيقية أو أغنية أو حوار درامي. استماع ناقد: اصغاء بهدف استعمال المفردات اللغوية في أماكنها الصحيحة، مع التنبه إلى الأساليب النطقية عند الكلام، ... . يُنظر، بنصرف: زايد، ص32.

[3] حسين، عبدالرزاق، مهارات الاتصال اللغوي، ط1، الرياض 1431هـ/2010م، ص102.

- محاولة المناسبة بين ما يسمعه الطّفل من اللُّغة المنطوقة بلهجته، وما يسمعه من لغة فصيحة.
- أفضل تطبيق لمهارة الإصغاء أن تكون مع الأطفال ومنهم، فيقوم المعلم بحَثّهم على إلقاء قصصهم وحكاياهم، تحت إشرافه.
- يتعلم الأطّفال الإصغاء للآخرين.
- يتعلم الطفل كيف يحترم غيره.
- يتعلم الطفل كيف يحترمه الآخرون فهم يسمعون له بإصغاء.
- تدريب عقول الأطفال على الموازنة والحكم والتفضيل لتعلم النّقد في المستقبل .
- إدراك الهدف من النّصّ المسموع.
- إدراك معاني الكلمات، كما وردت في سياقها في النّصّ المسموع.
- فهم الأفكار، وتحليل الترابطات، والعلاقات، والعمل على تنظيمُها وتنسيقها.
- اصطفاء المعلومات والمعرفة بحسب أهميتها، والاحتفاظ بها في الذاكرة.
- بيان القصد المباشر وغير المباشر من النّصّ المسموع.
- تلخيص الفكر المطروحة فيما سمع.
- تذوُّق المسموع.
- نقد المسموع وإصدار الحكم عليه، وإبداء الرّأي فيه.

أنواع الاستماع أو الإصغاء:

- إصغاء هدفه تحصيل المعلومات.
- إصغاء بقصدِ النَّقدِ والتّحليل.
- إصغاء لمجرد الاستمتاع. وتتحقّق هذه الأنواع بأن:
  - يقرأَ المدرّس النّصَّ المعدّ، وعلى الطُّلاَّب متابعة المعلم في قراءتِهِ مركّزينَ انتباهَهُمْ على الكلماتِ المنطوقةِ وما تحملُهُ من معانٍ وفكرٍ. ثمُّ يسألُ المدرّسُ طلبتَهَ عنَ الفكرةِ العامّة منَ النَّصِّ، وعن القيمِ والاتّجاهاتِ الّتي يمكنُ استخراجُها منَ النّصِّ المقروء.
  - يمكنُ للمدرِّسِ أنْ يصطحبَ معه أشرطةً سُجِّلَتْ عليها بعضُ النّصوص الملائمةِ لقدراتِ الطّلبة، ثمَّ تتمُّ المناقشة وفق خطّة مدروسة بدءاً من الفهم العامّ إلى فهم التفاصيل والتّركيز على جوانب في النّصّ من تعليق وتحليل.
  - يمكنُ للمدرّسِ أنْ يشاهدَ مع طلاّبِهِ فيلماً تلفزيونيّاً أو سينمائيّاً يعالجُ مشكلةً اجتماعيَّةً هادفةً أو قصَّةً تاريخيَّةً ذاتَ مغزى، ثمَّ تدارُ مناقشةٌ بعدَ ذلك الاستماعِ تهدفُ إلى تقويمِ ما استمعَ.

فالاستماع أهم الفنون اللُّغوية، كوننا نعتمد على السماع أكثر من باقي المهارات، وهو بوابة التواصل الأولى مع المحيط، وهناك من يرى أن الفرد يستمع أسبوعيا إلى ما يقابل كتابًا، ويقرأ شهريا ما يقابل كتابًا، ويكتب في العام ما يقابل كتابًا.

مجمل القول: أن فوائد كل مهارة وعيوبها، أو حسناتها وسيّئاتها، قد تتغيّر وتتبدّل وفقاً للعديد من الأمور الّتي يرجع بعضها إلى البيئيّة الدّراسيّة أو الاجتماعيّة أو الاقتصاديّة المحيطة بالتّلاميذ، ويرجع البعض الآخر إلى وضع التّلاميذ أنفسهم من نواحي قدراتهم ومعارفهم ومستوياتهم، فما يمكن أن يشار إليه على صعيد العيوب أو السيئات قد يكون ضرورة مفيدة، لذلك ينبغي حسن اختيار المعلّمين لإعدادهم إعداداً يتمكّنون بوساطته من حسن اختيار ما يناسب تلاميذهم من الطّرق التّعليميّة وهذا لا يتحقّق سريعاً، بل لابد من امتلاك الخبرة التّعليميّة الضروريّة من خلال سنوات العمل.

2.1.3.2. الصّعوبات التي تواجه اللُّغة:[1]

بعد استعراضنا للمهارات الواجب التركيز عليها في تعلّم اللُّغة نجد أن تساؤلا يطرح نفسه هنا ما مدى تطبيق هذه المهارات في تعليم اللُّغة العربيّة الفصحى في مدارس سوريّة؟، وإلى أيّ مدى يتم تدريب المتعلّمين عليها؟ من خلال دراستنا هذه وعن طريق المقابلات الشخصية مع عينة من مدرسيّ

[1] محمد، سيهان عثمان، تعليم اللغة العربية الفصحى: المهارات والصّعوبات.

اللُّغة العربيّة من مختلف مدارس القطر (يمكن العودة إلى النماذج رقم 1-23) خاصة في مدينة حلب (مركز محافظة حلب) وريف محافظة حلب (في مدن: الباب- منبج-عفرين)، تبين لنا أن صعوبات كثيرة تواجه تعلّم اللُّغة العربيّة في سوريّة نظراً للتّفاوت المتزايد بين اللّهجات المتداولة الّتي يستخدمها الطلاب خاصّة وبين لغة التّعليم -اللُّغة العربيّة الفصحى- وخاصّة للصّفّوف الثّلاثة الأوّلى للمرحلة الابتدائيّة من أبرز هذه الصّعوبات:[1]

1.2.1.3.2. صعوبات القراءة:

مهارة القراءة ظاهرها صعبة، لكن يمكن ملاحظة أن المتلقي رغم معاناته في اكتساب هذه المهارة إلا أنه يصل فيها لدرجة الاتقان بجهد أقلّ من باقي المهارات رغم وجود بعض الصّعوبات مثل: صعوبة نطق الأحرف المتقاربة المخارج والمتماثلة، وصعوبة نطق الأحرف المشددة، هذا نجده عند الكبار أيضًا، والبطء الشديد في القراءة، وضعف المقدرة على نّطق الكلمات مع الحركات، وربما نجد من يتجاهل النقط، أما اللّام الشّمسيّة والقمريّة فيصعب التفريق بينهما، ومن الأمور التي يعانيها الطلاب صعوبة ترك فواصل زمنيّة في الوقت المناسب بين الكلمات والجمل، وصعوبة نطق أحرف المدّ أو التّنوين، أو الأحرف الّتي لا تنطق عمرو، كتبوا.

2.2.1.3.2. صعوبات الكتابة:

[1] للمزيد يُنظر: زايد، أساليب تدريس اللُّغة العربيّة. و: كبريت، منهاج المعلّم والإدارة التربويّة. و: محمد، سيهان عثمان، تعليم اللغة العربية الفصحى: المهارات والصّعوبات.

الكتابة مشكلة الطلاب العظمى، ولا نبالغ إن قلنا أن الغالبية يعانون منها، خاصّة فيما يتعلق بالهمزات، وأذكر عندما كنّا طلّابًا في كليّة الآداب في جامعة حلب،عندما دخل بعض الأساتذة ليُلقي محاضرته، بدأ حديثه عن الأخطاء الإملائية، وعندما استنكر الطلاب مقولته وعدّوها ضربًا من المبالغة، قام بإجراء اختبار إملائي للموجودين في المدرج، وكان العدد يناهز مائتي طالب، ليتبين لنا أن عدد الطلاب الذين لم يخطئوا لم يتجاوز أصابع اليد.

وصعوبات الكتابة يتجلى أكثرها في: رسم الكلمة بأحرف متماثلة، إهمال بعض الأحرف عند الكتابة، عدم الالتزام بالسّطر،كتابة الأحرف معكوسة، إظهار الأحرف الّتي تلفظ لا تكتب،وبالعكس، صعوبة وضع النقط، صعوبة التّفريق بين التّاء المبسوطة والمقفلة والهاء، أو بين ألف المدّ واللّينة، صعوبة ربط أحرف الكلمة الواحدة، فقد يصّل الأحرف الّتي لا توصّل، الخلط بين شكل الحرف بحسب موقعها في الكلمة.

3.2.1.3.2. صعوبات المحادثة:

المحادثة من أكثر المهارات صعوبة، مع أن المتعلّمين ينطقون أغلب الأحرف العربيّة إلا أنهم يستصعبون الحديث بالفصحى، وهذا الأمر مردّه عدد من الصعوبات مثل: صعوبة لفظ الأحرف من مخارجها االسليمة، عدم التمييز بين الأحرف المتشابهة، وهذا بدوره يفضي إلى الإبدال والقلب بين

الأحرف، من الصعوبات أيضًا ضعف الجمل، أو سردها على شكل قصة، بسبب نقص الرّصيد اللغويّ.

4.2.1.3.2. صعوبات الاستماع أو الإصغاء:

مهارة الاستماع هي السهل الممتنع، في ظاهرها سهلة بسيطة، حيث المتلقي يشاهد ويظن أنه يفهم تمامًا، لكن عند التقييم وقياس العائد يجد أنه لم يستطع أن يحقق درجة الفهم التي كان يتوقعها، وكثيرًا ما نجد أن الطالب أخطأ بين الأحرف المتقاربة المخرج، أو أبدل بين حرف وحرف، أو نفهم من خلال النبر أنه لم يفرق بين الجمل أوالاستفهام، أو المفردات ذوات المقاطع المتشابهة.

نحن هنا لا ندّعي أننا أحصينا كل الصّعوبات المتعلقة بالمهارات، إنما ركزنا على الشائع منها وفق ما خبرناه من تعاملنا المباشر مع الطلاب ومقابلاتنا مع الهيئة التّعليميّة والإداريّة، وقد أوردنا في ملحق مستقل بعض الأنشطة والفعاليات التي تساعد على تجاوز هذه الصّعوبات.

2.3.2. مفردات المنهاج المطبق وزارياً:

لابدّ لتعلم العربيّة الفصحى وتعلّيمها أن يتوافق مع طبيعة العربيّة ذاتها، إذ لاينبغي أن يخالفها، ويجب أن يتصل بما قدمه العلماء الأوليون الّذين عملوا بالعلوم اللُّغويّة[1]، وما أخرجوا العربيّة عن طبيعتها التي تمتاز بها، بل كانوا يعلمونها ضمن سياقها الوظيفيّ الاجتماعيّ. ضمن العناصر الأساسيّة لمنظومة التّعليم اللُّغويّ المتمثلة بالمعلّم، والمتعلّم، والمادة التّعليميّة، وبيئة التّعليم وفق الشكل رقم (4):

الشكل رقم 4: العناصر الأساسيّة في منظومة التّعليم اللُّغويّة

[1] علوم العربية على أربع صنوف: اللغة، النحو، البيان، والأدب. يُنظر: المقدمة، ج5، ص295.

تعليم العربيّة الفصحى يحتاج نظريّة لغويّة تعليميّة، تستمد فرضياتها ومفاهيمها من الفهم السليم المتعمق لطبيعة العربية ذاتها، من ناحية تعليمها وتعلّمها، ومن ناحية الوظيفة المنوطة بها في المجتمع، ومهمتها في تحقيق التطوير المتكامل للمتعلّمين، من كافة الجوانب الاجتماعيّة، والمعرفيّة، والمهاريّة، والفكرية[1]، ومعتمدة بشكل أساسيّ على المبادئ العامّة لتّدريس اللُّغة العربيّة وهي:

1) الانتقال التدريجي من المواد البسيطة والسّهلة إلى المواد الصعبة والمركّبة بهدف جعل تعلّم اللُّغة العربيّة سهلاً وممكناً وفيه نشاط وتشويق، ويكون بتعليم الأحرف ثم العلاقة بينها.

2) الانتقال التدريجي من الأقسام الجزئية إلى الأقسام الكلّية، عندما تكون الأمثلة والتّجارب قبل المبادئ والأحكام، مثل: استخلاص قاعدة نحويّة من الأمثلة المطروحة.

3) الانتقال التدريجي من الأقسام الكلّية إلى الأقسام الجزئية، عندما تكون المبادئ والأحكام، قبل الأمثلة والتّجارب، مثل: تقديم قاعدة نحويّة ثم طرح أمثلة عليها.

4) الانتقال التدريجي من العلوم المحسوسة إلى العلوم غير المحسوسة: فالعلم يُلاحظ بالعقل، ويُعاين بالحواسّ، ويُجرّب بالنّفس، ورؤية الشّيء والتّعرّف إلى اسمه أفضل من التّعرّف إلى اسمه فقط، ومن المعروف أن التّطبيق والممارسة يؤدّيان إلى الفهم النظريّ وتأكيده.

[1] حول مصادر علم اللغة التطبيقي وأهميته ودوره الجوهري في حل مشكلة تعليم اللغة. يُنظر: الراجحي، ص17-18.

5) من الضروري التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم: فمن الواضح أن المعاملة الجيدة والتوجيه الحسن يدفعان لتحقيق النّجاح، والمعاملة السيئة والتوجيه الرديء يؤديان لتدني مستوى الإنجاز، بالإضافة إلى مظاهر الاحترام: استقلال الإرادة الشّخصيّة، الاعتزاز بالشّخصيّة، الشّعور بالقيمة، القدرة على الحوار والتّفاعل (الأخذ والعطاء).

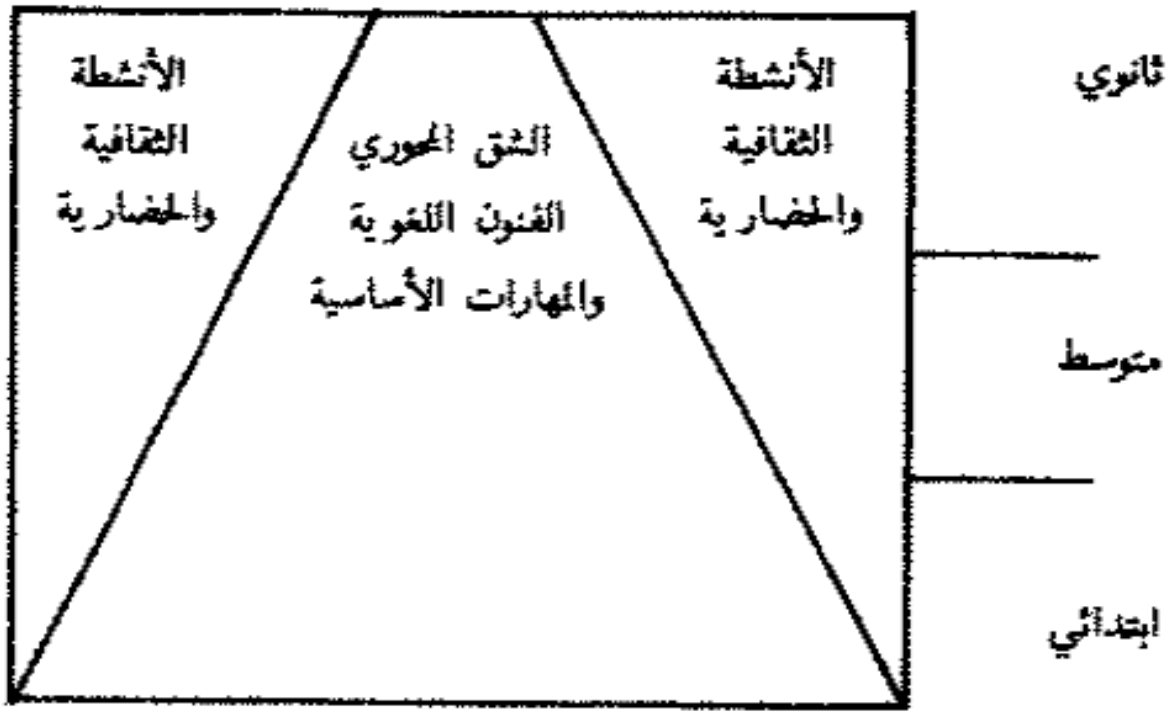
6) إن نجاح الطالب في المادّة المدرّسة دليل عملي على نجاح طريقة وأداء المعلم، فالمقياس لنجاح طرائق التّدريس، هو مدى تحسن سلوك الطالب.

7) من الضروري اعتماد أسلوب التّفكير العلميّ في طرائق التّعليم بواسطة إرشاد الطلاب وتمرينهم على استنباط المعلومات، وحثهم على المقارنات والتّحليل.

8) من الضروري متابعة المدّرس لتطوّرات المعرفة وكل العلوم المتعلّقة بتعليم اللّغة. وبالتالي تطوير طرائقه التّدريسة.

و"يمكن تصور أن الهدف العام لمنهج اللُّغة العربيّة هو إقدار المتعلّم على أن يكون إنساناً عربيّاً مسلماً صالحاً قادراً على المساهمة بإيجابية وفاعلية في عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله. وتأسيساً على هذا التصور، فإن منهج اللُّغة العربيّة في مراحل التّعليم العام يمكن أن يتكون من شقين متلازمين: الشق الأول هو "المحور" ويدور حول الفنون اللُّغويّة الأساسيّة ومهاراتها اللّازمة

لتكوين الإنسان المسلم العربيّ في المجتمع الإسلاميّ العربيّ والشق الثاني يدور حول الأطر الثقافية والحضارية المصاحبة لتعلّم اللُّغة"[1]. راجع الشكل رقم (5)



الشكل رقم 5: الأطر المصاحبة لتعليم اللُّغة في مراحل التّعليم المختلفة

ومن المفترض أن منهاج اللُّغة العربيّة الجديد في المناهج السوريّة قد بني وفق تكامل المداخل الذي يتبنى اتجاهًا عقلانيًا، معتمدًا على نظريّة الكفاية اللُّغويّة ومؤكدًا على مفاهيم المهارات[2] على أنَّها ضرورات تفاعليّة، وتواصليّة، وفق المقياس المعرفيّ، والمقياس المهاريّ:

[1] حول "أسس بناء منهج اللغة العربية" ومتطلبات "برنامج جيد لتعليم فنون العربية" يُنظر: مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، ص57-61.

[2] هناك من يعتبر العربية بمنزلة الكائنات الحيّة وكمال تطورها، فتسلسل مهاراتها من إصغاء ومحادثة وقراءة وكتابة تولد لدى الأطفال وتتطور وتصقل بمرور الزمن وصولاً إلى الخط، والنحو، والتعبير النثري والشعري. للمزيد يُنظر، بتصرف: مدكور، ص61-62.

أ- المقياس المعرفيّ[1]:

وهي المعايير الّتي تجيب عن السُّؤال الآتي: ما الذي يمكن أن يقدّمه الطالب بعد تعلّمه اللغة العربية؟ وقد تمّ التّعبير بشكل واضح عن هذه الضوابط في المرحلة الثّانويّة فالواجب على الطّالب:

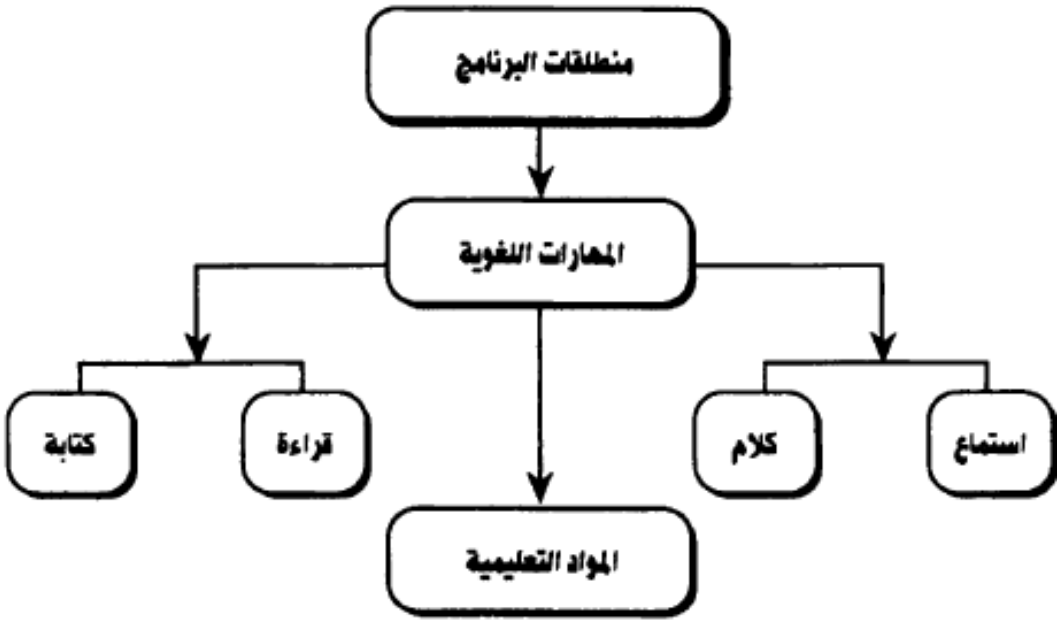
- فهمُ واستيعاب موضوعات المستوى المتقدّم من مناقشاتٍ مدرسيّة أو اجتماعيَّةٍ أو وطنيَّةٍ أو قضايا إنسانيَّة.
- التواصلُ معَ المحيطين بسلاسة وعفويَّةٍ، بحيثُ يكونُ التّواصل معَ المتحدِّثين باللُّغة العربيّة سهلاً ويسيراً.
- يكتبُ نصوصاً واضحةً عن مجموعةٍ من الموضوعاتِ مبينًا وجهةَ نظرِهِ.
- يكتبُ معبرًا عنِ اهتمّاماته، وهموم مجتمعه.
- يمكنه أن يربطُ الموضوعاتٍ التي يقرأها أو يشاهدها بأحداثِ الواقعِ الّذي يعيش فيه.

ب- معاييرُ المهارات[2]:

[1] المصدر السابق، ص57-61.

[2] طعمية، رشدي أحمد، المهارات اللُّغويّة، دار الفكر، مصر، الطبعة1، 2004م، ص181.

رَكَّزَتِ المعاييرُ على المهاراتِ الّتي يحتاجُها المتعلّم ليتعلَّمَ المشاركةَ بها، ذلك لأن المهارات اللُّغويّة هي نقطة الاتصال بين المبادئ والأسس الفلسفية، في أي برنامج لتعليم اللغة، وبين المادة المعرفية التّعليميّة التي تحول هذه المبادئ إلى تطبيقات، كما في الشكل رقم (6)[1]:



موقع المهارات اللغوية من خطة البرنامج

الشكل رقم 6: موقع المهارت اللّغويّة في خطة برنامج تعليم اللّغة

وكان التركيز على هذه المهارات بتقسيم مهارة التّحدّث إلى تَّعبيرٍ شفويّ وحوار، والكتابة إلى تواصل كتابيّ، وتعبير كتابي عن طريق:

- سمات لغويّة: يحتاجها المتعلّم وتحلّل المعارف اللُّغويّة إلى: (وظيفيّة – فكر – قواعد ومفردات).

[1] المصدر السابق، ص181.

- سمات كتابيّة: من خلال موضوعاتٍ تُثيرُ اهتمّام المتعلّمين، وقد تكون مفيدة لهم في حياتهم المستقبليّة موزّعة على المجال الشّخصيّ والعامّ والوظيفيّ والتَّربويّ.

ومادّة اللُّغة العربيّة في المناهج التّعليميّة يجب أن تكون مادّة معرفية درسيّة متكاملة بحيث تمكن الطالب ليتّواصل باللُّغة العربيّة في المواقف الحياتية المختلفة، ويجسد القيم التي تعلمها، ويطبّق هذه المهارات على كافة الصّعد ليكون فعّالاً في مجتمعه.

ويهدف تدريسُها إلى مساعدة المتعلّم على الفهم والإفهام من خلال ما يسمع وما يقرأَ، والمشاركة في التّفكير فيما حوله بقدر ما يسمح به نموّه العمريّ ونضجه العقليّ ومواهبه، كما يساعده على التّواصل مع تراثه الأدبيّ والفكريّ والتّفاعل معه، والإفادة من تعلّمها في المقرّرات[1] الأخرى من جهة، وعلى التّواصل مع مجتمعه والعالم من حوله وإبداء رأيه في مجريات الحوادث فيهما، واتِّخاذ قرارات مناسبة من جهة أخرى.

وقد جاء بناء منهج اللُّغة العربيّة مُعتَمِداً المداخل التّالية[2]:

[1] ومن المقترحات المهمة حول مضمون المقررات اللغوية أن تتضمن شيئاً عن المخارج الصوتية وسماتها في حلقة التعليم الأساسي الأولى، ثم تُتبع بمحتوى صرفي وآخر نحوي في الحلقة الثانية، لتُتبع بمحتوى موجز وصريح عن علم اللغة في مرحلة الدراسة الثانوية ويشتمل على: نظرية اللغة، المستويات التحليلية، تاريخ اللغة ومكانتها في المجموعة اللغوية السامية، ماقدمه قدامى علماء اللغة. بغية الوصول بالطلبة لمرحلة التمكن من استيعاب الظاهرة اللغوية والتعرف على تراثهم اللغوي. يُنظر، بتصرف: الراجحي، ص110.

[2] اللجنة التوجيهيّة العلّيا، وزارة التّربية، سوريّة:

- اللُّغة العربيّة وآدابها، التعليم العامّ، كتاب المدرس، الصّفّ الثّالث الثانويّ، المؤسّسة العامّة للطّباعة، ط1، 2012-2013م.
- اللُّغة العربيّة وآدابها، التعليم العامّ، كتاب الطالب، الصّفّ الثّالث الثانويّ، المؤسّسة العامّة للطّباعة، ط1، 2012-2013م.

1) **مدخل أساسيَّات المعرفة** في الأدب واللُّغة والحياة، وقد تمّ تجسيده في:

- معارف أدبيَّة: تزوّد المتعلّم بما يحتاج إليه من مؤشِّرات تمكِّنه من النّقد الأدبيّ مثل (تحديد العصر- العمل الأدبيّ ومقوّماته- منابع الأدب- التّيّار الأدبيّ- الظّاهرة الأدبيّة- المذاهب الأدبيّة) مدعّمة بمصطلحات.

- معارف نقديّة مثل: التّجربة الشّعوريّة – الحقل الدّلاليّ – الموسيقا الدّاخليّة – الموسيقا الخارجيّة.

- معارف حيويَّة: موضوعات اجتماعيَّة- إنسانيَّة- وطنيَّة- تراثيَّة – علميَّة.

2) **المدخل التَّكامليّ**:

ويهتمُّ بالتّكامل بين اللُّغة العربيّة وغيرها من الموادّ- كما ويهتمُّ بالتَّكامل بين مجالات اللُّغة العربيّة. وروعي فيه تقديم مادّة اللُّغة العربيّة على أنّها وحدة متكاملة تتجاوز نظريّة الفروع فجمعت في كتاب واحد من دون فصل بين الأدب والنّحو والبلاغة والعروض استناداً إلى مبدأ وحدة اللُّغة والمعرفة.

3) **مدخل المهارات**، ومن هذه المهارات:

- اللُّغة العربيّة وآدابها، التعليم العامّ، كتاب المدرس، الثّالث الثّانويّ العلميّ، المؤسّسة العامّة للطّباعة، ط1، 2012-2013م.
- اللُّغة العربيّة وآدابها، التعليم العام، كتاب الطّالب، الثّالث الثّانويّ العلميّ، المؤسّسة العامّة للطّباعة، 2012-2013م.

- مهارات التّواصل مع الآخرين وتقنيّة المعلومات، والمهارات العدديّة، سمعيّاً بصريّاً شفويّاً كتابيّاً إلكترونيّاً. توجد تطبيقات هذه المهارة وفروعها في متن الدّرس مثال على ذلك: ادرس النّصّ، وحاول أن تستنتج العناصر الرّئيسة واكتبها في جمل مفيدة. بالإضافة إلى ذلك وردت تطبيقات هذه المهارات في كتاب الأنشطة والتّدريبات (دفتر التّلميذ) وفي نهاية كلّ درس من الدّروس وفي التّدريبات الخاصّة بكلّ وحدة درسيّة من مثل:
  - اجمع معلومات أو صور أو مستندات من المجلّات أو الكتب أو من شبكة الاتّصال الإلكترونيّة...
  - حاول أن تمثّل المعطيات بيانياً.
  - اكتب مقالة تبيّن فيها قيمة الشّهادة في سبيل حرّيّة الوطن وكرامته.
  - وزّع النّصّ إلى أفكاره الأساسيّة والفرعيّة ثمّ حاول إعادة كتابته بأسلوبك الخاصّ.
- مهارة حلّ المشكلات: تمّ التّركيز على الأسلوب العلميّ في حلّ المشكلات الحياتيّة في المناهج المعتمدة ففي نهاية الدّروس وأسئلة الوحدات الدّراسيّة، نجد من مثل: حاول أن تطبّق أسلوب حلّ المشكلات على مشكلات من البيئة المحيطة (يمكنك أن تعمل وتقيِّم وفق خطوات مهارة حلّ المشكلات الّتي تبدأ بالشّعور بالمشكّلة أو ما يُسمّى الإحساس بالمشكّلة ثمّ تحديدها (تحديد المشكّلة) وصوغ الفرضيّات وجمع المعلومات وتخزينها ومعالجتها ودراسة النّتائج الّتي تمّ التّوصّل

إليها والّتي تساعد في قبول الفرضيّات أو رفضها وإعادة صوغها من جديد بما يتفق مع النّتائج الّتي تمّ التّوصّل إليها.

- مهارة اتّخاذ القرار وتحمّل المسؤوليّة: وقد تمّ الاهتمّام بهذه المهارة من خلال وضع المتعلّم أمام خيارات أو بدائل متعدّدة وعليه أن يختار البديل وفق الأولويّات والبدء مع المتعلّم من الصّفّ الأوّل وحتّى الأوّل الثّانويّ من القرار الأسهل إلى الأكثر صعوبة نظرا لتداخل العوامل المؤثّرة فيه تجد تطبيقات هذه المهارة في كلّ درس من الدّروس وفي أسئلة نهاية الوحدات الدّراسيّة وفي دفتر الأنشطة والتّدريبات أما الخطوات المنهجيّة لاتّخاذ القرار وتحمّل مسؤوليّته فهي نفس خطوات مهارة حلّ المشكلات ويضاف إليها اختيار حل من عدّة حلول أو بديل من البدائل المعروضة أمام المتعلّم وتكون عمليّة الاختيار وفق الأولويّات ويدرس إيجابيّات وسلبيّات كلّ قرار يتّخذه ويتحمّل مسؤوليّة هذا الخيار.

- مهارة التّفكير النّاقد (النّقديّ)، تمّت ترجمتها في كتب اللُّغة العربيّة المدرسيّة المطورة[1] وفق الآتي:
  - يجمع معلومات من مصادر مختلفة مرئيّة مسموعة مطبوعة كالصّور والمخطّطات والرّسوم والزّيارات والمقابلات ... الخ.
  - يصنف المعلومات ويرتّبها ويسلسلها.
  - يحدّد الأفكار الأساسيّة والأفكار الفرعيّة ويربط بينها.

[1] وزارة التّربية في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة، اللجنة التوجيهية العلّيا، العربيّة لغتي، كتاب التّلميذ، الصّفّ الثّاني، ف1، 2010م، المقدّمة.

- يفسّر المعلومات وذلك بتحديد أهمّ الأفكار وبين أوجه التّشابه والاختلاف بينها ويقارنها وبوازنها ويقابلها حتّى يصل إلى مرحلة التّنبّؤ بما هو غير معلوم لديه من خلال المعطيات المتوافرة.
- تجد ترجمة مباشرة لهذه المهارة في كلّ درس من الدّروس إذ لا يخلو درس من جمع معلومات واستحضارها إلى ساحة التّفكير للمتعلّم والمقارنة والتّفسير والحكم على مدى صحّتها.

– بالإضافة إلى مهارات كثيرة ترجمت في الكتب الدّراسيّة ومنها:

- مهارة التّعلّم الذّاتيّ، التّعاونيّ، العمل ضمن فريق قراءة النّصوص وتحليلها، وإجراء الحوارات، واستخدام التّقانة في التّعليم، الملاحظة، التّنبّؤ، التّذوّق الجماليّ والموسيقيّ ...
- وقد يجمع بين مهارتي اللُّغة والتّفكير والمعرفة ممّا يساعد المتعلّم على توظيف المعرفة في مواقف حياتيَّة مثل: (التّعلّم الذّاتيّ، التّنظيم والتّخطيط، إدارة الوقت، التّواصل إلكترونيَّاً، التّواصل كتابيّاً، التّواصل شفويّاً). وقد تمّ تجسيده في:
  - مهارات التّفكير (العصف الذّهنيّ والتّفكير التَّأمُّليّ) أو المهارات الإدراكية في: التّنبّؤ، الاكتشاف، التّمييز، الاستقصاء.
  - مهارات اللُّغة:
    - الاستماع: وفق خطّة مُنهجَة.
    - التّعبير الشفويّ: وفق خطّة مُنهجة.

- القراءة والنّصوص الأدبيّة، وطريقة بنائها ودراستها وتدريسها.
- التّعبير الكتابيّ ويتناول: الإبداعيّ- الوظيفيّ- الأدبيّ. وفق خطّة ممنهجة.

وقد جاءت **مفردات المادّة الدّرسيّة** وفق الآتي:

1.2.3.2. مرحلة التّعليم الأساسيّ[1]:

1.1.2.3.2. الصّفّ الأوّل[2]:

- **الجديد في كتاب الصّفّ الأوّل الأساسيّ:**

1) مهارات التّفكير (العصف الذّهنيّ والتّفكير التّأمّليّ) في: التّنبّؤ- الاكتشاف- التّمييز- الاستقصاء- اتّخاذ القراء- حلّ المشكلات- القصّة المصوّرة (قراءة الصّورة).

2) قصص الدّروس وقصص الاستماع.

3) التّعبير الشفويّ: وفق خطّة ممنهجة في نهاية كلّ وحدة مرفق بصور ومفاتيح تدعم الموضوع.

4) تذوّق جماليّة المفردة والجملة والموقف والصّورة.

[1] لبيان مفردات المحتوى المعرفيّ لمادّة اللُّغة العربيّة لهذه المرحلة، تمّ الاعتماد بشكل أساسي على كتب اللُّغة العربيّة المحدثة والمطورة لعام 2010-2011م.

[2] تمّ الحديث عن المحتوى المعرفيّ للصّفّ الأوّل بالتفاصيل، وهذا التّفصيل يمكن تطبيقه على جميع صفوف مرحلة التّعليم الأساسيّ، خاصة الحلقة الأوّلى ويمكن ملاحظة ذلك بالمقارنة مع الصّفّ الرّابع.

5) القيم والاتّجاهات وفق ما جاء في وثيقتي المعايير والمؤلّف.

6) البطاقة التّقويميّة بعد كلّ محور.

- **المادّة المعرفيّة في كتاب التّلميذ (العربيّة لغتي):**

تمّ توزيعها إلى التّهيئة اللُّغويّة وست وحدات درسيّة في الصّفّ الأوّل الأساسيّ، تقابلها ست وحدات في دفتر التّلميذ، ثلاث وحدات لكلّ فصل دراسيّ، تناولت (أنا وأسرتي – مدرستي – الحيّ– وطني– الطّبيعة – العلم والعمل)، وتضمّنت كلّ وحدة ستّة دروس شمل كلّ درس في كتاب التّلميذ أسئلة على نص في الاستماع ورد في الدّليل، يليه نص للقراءة تعقبّه أسئلة حول الاستيعاب والفهم، ومن ثمّ بناء النّصّ وتحليله من النّاحية اللُّغويّة، والشّعوريّة وبعد أن يتمّ تجريد أحد الأحرف بغية التّعرّف إليه بأشكاله المختلفة، ينتهي الدّرس بنص بسيط من المحفوظات وقد تناول الكتاب المهارات الشّفويّة والقرائيّة من استماع وتحدّث وقراءة.

1) **الاستماع**: وتمّ تناولها في مجالات:

- استخدام البطاقات الجزئيّة المتمّمة للّوحة الكلّيّة للدّرس، ويعتمد التّلميذ في ذلك على ما سمع، ربطاً بما رأى.

- التّذوّق: ويتحدّث فيه التّلميذ عن مشاعر الحبّ والإعجاب والدّهشة والفرح، ويتعرّف تعابير التّحيّة والشّكر والاستئذان ...

2) **التّحدّث والتّعبير الشفويّ:** وقد ورد في التّهيئة اللُّغويّة للصّفّ الأوّل وفي نهاية تدريبات درس القراءة للصّفّين الأوّل والثّاني، يتحدّث فيه التّلميذ معتمداً على ما يراه من صور ممنهجة مرافقة لمؤشّرات معيّنة.

3) **القراءة: تهدف إلى تمليك المتعلّم القدرة على:**

– قراءة الأداء اللّفظيّ. – قراءة أداء المعنى. – قراءة الأداء الشّعوريّ.

– **المادّة المعرفيّة في دفتر التّلميذ (العربيّة لغتي):**

تضمّن دفتر التّلميذ تدريبات كتابيّة من خلال: (أتذكّر – أتدرّب لغويّاً – الإملاء – الخطّ – التّعبير الكتابيّ)، **وقد** تناول المهارات الكتابيّة من كتابة وخطّ وإملاء وتعبير كتابيّ.

تم التركيز على مهارة الكتابة في كتابة: الحرف – المقطع – الكلمة – الجملة، من خلال:

- التّجريد والتّحليل والتّركيب، ففي التّحليل يبدأ بالجملة فالكلمة فالمقطع فالحرف، والتّركيب بدءاً بتركيب المقطع فالكلمة ثمّ الجملة.
- التّدريب اللُّغويّ في المحاكاة والاشتقاق.

- الخطّ برسم الحرف والكلمة ثمّ الجملة، معتمداً الدّقّة والتّدرّج في تعليم الخطّ، بخطوات واضحة وممنهجة.
- الإملاء بنوعيه: (المنقول – المنظور).
- التّعبير الكتابيّ، بكتابة الحرف والكلمة فالجملة، ثمّ التّعبير عن صورة بجملة يستخدم فيها التّلميذ ما تعلّمه.

- **المعارف والمهارات في كتاب التّلميذ:**

1) **التّهيئة اللُّغويّة:** لقد تنوّعت الأنشطة اللُّغويّة والكتابيّة في التّهيئة لخلق الاستعداد النّفسيّ واللّفظيّ والحركيّ عند التّلميذ لتقبّل المعارف والمهارات المقرّرة في الصّفّ الأوّل، فجاءت كلّ من الصّورة والقصّة المصوّرة شائقة تشدّ التّلميذ، وتعلّمه سلوكيّات صحيحة، وتنمّي لديه اتّجاهات حول نفسه وأسرته وبيئته، وكذلك تنمّي لديه مهارات التّفكير والاكتشاف والملاحظة والتّمييز بين حجوم الأشياء والأوزان والأطوال والاتّجاهات و ... وأيضاً لخلق الحافزيّة لديه للتّحدّث والتّعبير من خلال: (أسمّي، أتحدّث عن ....، أذكر الاختلاف ...).

أما **الأنشطة الكتابيّة**، فقد روعي فيها تمليك التّلميذ مهارة إمساك القلم من خلال أنشطة التلوين وتتبع الخطوط والرّسوم المنقّطة والوصّل بين الأشياء والمتاهات وإكمال الرّسم.

كما تضمّنت أقصوصتين قصيرتين للاستماع وذلك لتهيئة التّلميذ للممارسة مهارة الاستماع والسّرد للمادّة المسموعة، وتنفّذ على مدى أسبوعين.

2) **أستمع وأحاور**: ويتضمّن ملخّصاً لقصّة الدّرس مكتوباً تحت اللّوحة الكلّيّة / الغاية من وضعها تعرّف الأهل مضمون قصّة اللّوحة والأسئلة الموجّهة نحوها / على أن يستمع التّلميذ لقصّة الدّرس كاملة ويقرأها المعلّم قراءة معبّرة كما ورد في الدّليل/ ثمّ يتحدّث من خلال أسئلة قصيرة مثبتة في الكتاب، تتعلّق بأحداث القصّة، وقد يضيف إليها المعلّم أسئلة أخرى مستعيناً باللّوحة الكلّيّة والصّور الجزئيّة للقصّة في الكتاب، ولا يلزم التّلميذ في هذه الحصّة باستخدام جمل الدّرس، أو إجابات محدّدة، بل يراعى فيها التّحدّث بلغة سليمة قدرّ الإمكان، وينبغي على المعلّم التّحدّث في الدّرس بلغة صحيحة ميسّرة وقريبة من واقع التّلميذ.

3) **أتحدّث**: يمنّح التّلميذ فيها مساحة للتّحدّث عن أجزاء اللّوحة الكلّيّة، الّتي تخدم جمل درس القراءة. **ومفرداته**: أتامّل وأتحدّث ...، أحدّد عناصر الصّورة ...، وتدريبات تنمّي الحسّ المعرفيّ والجماليّ لدى التّلميذ وتكوّن لديه اتّجاهات إيجابيّة نحو لغته ومحيطه أيضاً.

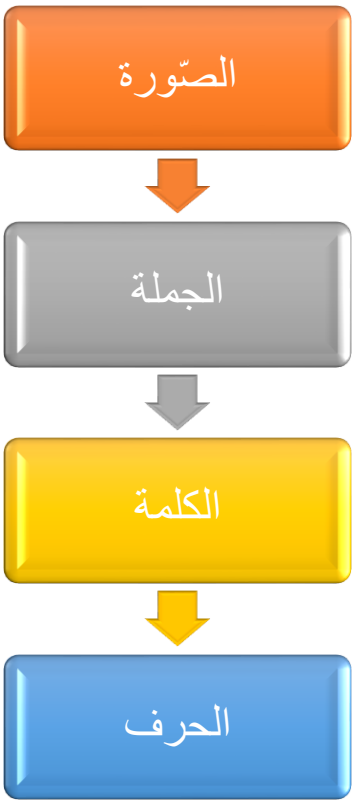
4) **أكتشف وأقرأ**: ويتضمّن القراءة السّليمة المعبّرة، حيث يربط التّلميذ الجملة بالمستند البصريّ (الصّورة) وبذلك يكتشف الجملة الدّالّة على الصّورة، وفق الطّريقة الغشتالّتية بالانتقال من الكلّ إلى الجزء، على النّحو الآتي: (الصّورة ← الجملة ← الكلمة ← الحرف).

ومفرداته: أكتشف وأقرأ، وأربط الجملة بالصّورة المناسبة ثمّ أقرأ، أصل الكلمتين المتماثلتين ثمّ أقرأ، ... الخ. وتمّ في أنشطة القراءة مراعاة الآتي:

- القراءة بغرض تمليك التّلميذ مهارة الأداء اللّفظيّ للحروف والحركات والمدود والتّصنيف و (ال) التّعريف، وقراءة الجملة متّصلة.
- القراءة بغرض تمليك التّلميذ مهارة الأداء المعنويّ وتشمل قراءة أساليب الاستفهام والتّعجّب والنّداء والنّفي والشّرط.
- القراءة بغرض تمليك التّلميذ مهارة الأداء الشّعوريّ وتشمل التّعبير عن مشاعر الفرح والحبّ والدّهشة والاعتزاز.

5) أجرّد: حيث يقوم التّلميذ باكتشاف الحرف الجديد (صوتاً وشكلاً) بالطّريقة التّحليليّة التّركيبيّة، **ومفرداته:**

ألفظ حرف ...، أدلّ على حرف ...، أسمّي الصّور الّتي تحتوي على حرف ...، أجرّد حرف ... أقرأ الحرف مع المدود ... راجع الشكل رقم (7)



الشكل رقم 7: الانتقال من الكل إلى الجزء في عملية التعرف إلى المفردات

6) أعبّر شفويّاً:

تنوّعت موضوعات التّعبير الشفويّ، في الصّفّ الأوّل الأساسيّ، واعتمدّت بشكل أساسيّ على القصّة والصّورة، وذلك بغية تنمية التّفكير التّأمّليّ عند التّلميذ ليتمكّن من تحليل الصّورة وربطها بمواقف حياتيّة، حيث يعبّر التّلميذ عمّا يراه.

كما نفذّت مهارة التّعبير الشفويّ من خلال أنشطة وتدريبات أخرى في مهارات تواصليّة متنوّعة، من ذلك:

- التّعبير عن الرّأي.
- التّعبير عن الموقف.
- التّعبير عمّا تعلّمه من الدّرس أو من سلوك ما.
- تصنيف أو جمع معلومات لها علاقة بموضوع الدّرس.

- **المعارف والمهارات في دفتر التّلميذ:** يتضمّن المعارف والمهارات الكتابيّة من خلال:

1) **أتذكّر**: تمّ في هذا النّشاط تذكير التّلميذ بالمعارف والمهارات الّتي مرّت معه في كتاب التّلميذ بتوجيه سؤال واحد أو اثنين حول المحتوى، يطلب فيه الوصّل بين الجملة والصّورة المناسبة لها أو بين الكلمة ومثيلها وغير ذلك ...

2) **التّدريب اللُّغويّ (أسسّ مهاريّة ومعرفيّة)**: عولج فيه بعض المعارف اللُّغويّة المتعلّقة بالأنماط والتّراكيب اللُّغويّة من خلال المحاكاة والاشتقاق بدءاً بمحاكاة اسم الإشارة وأدوات الاستفهام، ثمّ الكلمة، ثمّ الفعل بأزمنته، ويليه الفاعل ثمّ الاسم المفرد بحالّتيه المؤنّث والمذكّر ثمّ الجملة الاسميّة وبعض المتمّمات من مثل أحرف الجرّ والظّروف، وتمّ تحاشي المفاهيم لكونها وسيلة وليست غاية بحدّ ذاتها.

3) **التّجريد والتّحليل والتّركيب:**

- التّجريد: جاءت تدريبات التّجريد الكتابيّة معزّزة ومتمّمة لتدريبات التّجريد الشّفويّة في كتاب التّلميذ حيث تمّ ربط الكلمة الّتي تشمل الحرف المراد تجريده بالصّورة الدّالّة عليه، ومفرداته: أجرّد حرف ...، ألوّن حرف ...، أكتب حرف ...، أميّز ...
- التّحليل: وهدّفت أنشطة التّحليل إلى قراءة التّلميذ الكلمة ثمّ معرفة الأحرف الّتي تتكوّن منها.
- التّركيب: وهدّفت أنشطة التّركيب إلى تنمية مهارة التّلميذ في تركيب الحروف لتكوين المقاطع، وتركيب المقاطع لتكوين الكلمة، ثمّ قراءة الكلمة بعد تركيبها.

4) **الكتابة والإملاء والخطّ**: عولجت من خلال تحليل التّلميذ مهارة رسم الحرف، والحرف مع المدود، ثمّ الكلمة ثمّ الجملة، والتّدرّج بتعليم الخطّ في خطوات واضحة ممنهجة، كما تمّ تناول أنشطة الإملاء بنوعيه المنقول والمنظور.

5) **التّعبير الكتابيّ**: عولج من خلال وضع الحرف في مكانه المناسب، ثمّ إعادة ترتيب الحروف لتكوين كلمة، ثمّ إعادة تركيب الكلمات جملة والتّعبير عن الصّورة، وترتيب الجمل لتكوين فقرة.

2.1.2.3.2. الصّفّ الثّاني[1]:

- **المادّة المعرفيّة في كتاب التّلميذ (العربيّة لغتي):**

تمّ توزيع المادّة المعرفيّة في الكتاب إلى اثنتي عشرة وحدة درسيّة في الصّفّ الثّاني الأساسيّ، ستّ وحدات لكلّ فصل دراسيّ، تناولت (البيت – الأسرة – الحيّ – المدرسة – وطني – المدن– العلم – العمل – الطّبيعة – البيئة – الهوايات– التّعاون)، وتضمّنت كلّ وحدة ثلاثة دروس[2] شملت في كتاب التّلميذ أسئلة على نص أو أكثر في الاستماع ورد في الدّليل، يليه نص للقراءة والمحفوظات تعقبّه أسئلة حول الاستيعاب والفهم، ومن ثمّ بناء النّصّ وتحليله من النّاحية اللُّغويّة، والشّعوريّة وتنتهي الوحدة بدرس ممنهج للتّعبير الشفويّ يتناول إبداء الرّأي – مقابلة صحفيّة – عرض تقرير، ومن ثمّ نص للإملاء ومقطع صغير من المحفوظات، مع وجود نص كامل للمحفوظات في كلّ وحدة.

- **المادّة المعرفيّة في دفتر التّلميذ:**

تدريبات كتابيّة من خلال: (أتذكّر – أتدرّب لغويّاً – الإملاء – الخطّ – التّعبير الكتابيّ). وفيما يلي عرض لطريقة توزيع الدّروس في الوحدة الدّراسيّة الواحدة[3]:

---

[1] لبيان كيفيّة توزيع الدّروس ضمن الوحدة الدّرسيّة الواحدة، تمّ إيراد وحدة درسيّة كاملة من هذا الصّفّ لتكون مثالاً.

[2] هذا ما وجدناه في كتاب (العربيّة لغتي) طباعة 2011/2010م، في حين تنوّع مضمون الوحدات بين درسين للوحدة الدّرسيّة إلى ثلاثة دروس في كتاب (العربيّة لغتي) طباعة 2013/2012م. فالاختلاف بين طبعات الكتاب الواحد لم يقتصر على الأرقام وشكل الكتاب الخارجيّ وإنما تعداه ليشمل المحتوى.

[3] العربيّة لغتي (كتاب التّلميذ)، الصّفّ الثّاني الأساسيّ، الفصل الأوّل، الجمهوريّة العربيّة السّوريّة، وزارة التّربية، 2010–2011م، ص10–30.

دروس الوحدة الدراسية الأوّلى: البيت

- الأوّل: بيتنا (نشيد) استماع
- الثّاني: بيتنا الدافئ معارف ومهارات
- الثّالث: ما أحلى بيتي ! معارف ومهارات

الدّرس الأوّل:	**بيتنا**	**أستمع**

الأسئلة:

- أستمع، ثمّ أجيب:
- أستمع مرّة ثانية، ثمّ أجيب:
- أفكّر، ثمّ أجيب:
- أردّد وأنشد مع اللّحن:
- أتوزّع الأبيات الآتية مع رفاقي، ثمّ ننشدها مع حركات اليدين المناسبة:
- أردّد مع رفاقي منشداً:

تجدر الإشارة إلى وجود اختلاف واضح بين طبعات كتب العربيّة لغتي للسنوات الثّلاثة، فطبعة 2011/2010م تختلف عن طبعة 2012/2011م وهما تختلفان عن طبعة 2013/2012م.

الدّرس الثّاني:	بيتنا الدافئ	أستمع وأتحدّث

- أتأمّل الصّور جيّداً، وأتحدّث:
- أقرأ بيتنا الدافئ
- الرّصيد اللُّغويّ

1- اشرح الكلمات الّتي تحتها خط مستعينا بالصّور الآتية:

2- أصل الكلمة بالمعنى المناسب لها:

- أستوعب وأفهم

1- مجموعة أسئلة.

2- أضع إشارة (√) أمام الإجابة الصّحيحة:

3- أقرأ الجمل ثمّ أرقمها بحسب تسلسلها في النّصّ:

- اللُّغة والتّراكيب

1- أختار التّسمية المناسبة ممّا بين قوسين(استفهام- تعجّب- نداء) لكلّ جملة ممّا يأتي:

2- أقرأ الجمل الآتية منتبهاً لحركة الكلمة الملوّنة

- تدريبات القراءة

1. أقرأ معبّراً عن الشّعور بـ:

2. أقرأ الكلمات الآتية مميّزاً باللّفظ بين حرفي الحاء والخاء (ح – خ):

3. أصل ثمّ اقرأ:

4. اقرأ العبارة الآتية قراءة جهريّة سليمة معبّرة مراعياً الوصّل بين الكلمات:

5. اقرأ المقطع الأوّل مراعيا علامات التّرقيم: (، – . – ؟).

- أتذوّق لغتي:

○ أصل بين الجملة وما يناسبها فيما يأتي:

- موقف ورأي:

- أتعلّم من هذا الدّرس أنّ:

- أعبّر شفويّاً:

1. أعبّر شفويّاً عن الصّور الآتية لأكوّن قصّة:

2. أتخيّل نهاية أخرى للقصّة الّتي كوّنتها.

- أحفظ، وأفهم:

- الإملاء المنظور:

الدّرس الثّالث:	ما أحلى بيتي !	استمع وأتحدّث

أستمع وأتحدّث:

أحدّد:

- مكان اجتماع الأصدقاء.
- اسم اللّعبة الّتي لعبوها.
- موضوع اللّعبة.

1. أتأمّل الصّور الآتية، ثمّ أتحدّث عمّا أراه في كلّ منها:

- أقرأ: ما أحلى بيتي !

- الرّصيد اللُّغويّ:

1. أضع إشارة (√) أمام المعنى الصّحيح للكلمات الملوّنة:
2. أبحث في المقطع الثّالث عن ضدّ:
3. أضع إشارة (√) أمام المعنى المراد من الكلمة الملوّنة فيما يأتي:

- أستوعب وأفهم:

- أوّلاً:
- ثانياً:

- أكمل شفويّاً:

- اللُّغة والتّراكيب:

أشير إلى حركة آخر الكلمة الملوّنة في الجمل الآتي، ثمّ اقرأ الجمل:

- تدريبات القراءة:

1. اقرأ ما يأتي مميّزاً باللّفظ بين (ج – ح – خ):
2. أكمل المقطع، ثمّ اقرأ:
3. اقرأ الجمل الآتية منتبهاً لنهاية كلّ منها:
4. اقرأ المقطع الرّابع من النّصّ منغّماً التّعجّب فيه.

- أتذوّق لغتي:

1. أصل الجملة بما يناسبها وفق النّموذجين:
2. أختار جملة أعجبتني من المقطع الثّالث.

- موقف ورأي.

- أتعلّم من هذا الدّرس أنّ:

يوم العطلة:.....

- أعبّر شفويّاً

- أتأمّل الصّور الآتية، ثمّ أتحدّث أمام رفاقي عمّا أقوم به صباح يوم العطلة الأسبوعيّة مستعيناً بالأسئلة الآتية:

- الإملاء المنظور:

- أقرأ ما يأتي منتبهاً للفظ التّاء في آخر الكلمات (ت – ـة – ة):

3.1.2.2.2. الصّفّ الثّالث[1]:

- **المادّة المعرفيّة في كتاب التّلميذ (العربيّة لغتي):**

توزعت المادة المعرفيّة في كتاب الصّفّ الثّالث الأساسيّ، إلى ستّ وحدات لكلّ فصل دراسيّ، تناولت (حقوق الطّفل، الهوايات، العمل المنتج، الصّحّة والحياة، الطّبيعة، غرائب وعجائب، منجزات حضاريّة، الأسفار والمغامرات،المدن، الآثار، الوطن، العلم والتّكنولوجيا)، وتضمّنت كلّ وحدة أربعة دروس شملت في كتاب التّلميذ أسئلة على نص في الاستماع ورد في الدّليل، يليه نصّان للقراءة والمحفوظات تعقبّه أسئلة حول الاستيعاب والفهم، ومن ثمّ بناء النّصّ وتحليله من النّاحية اللُّغويّة، والشّعوريّة وتنتهي الوحدة بدرس ممنهج للتّعبير الشفويّ يتناول إبداء الرّأي – مقابلة صحفيّة – عرض تقرير.

- **المادّة المعرفيّة في دفتر التّلميذ (العربيّة لغتي)[2]:**

تدريبات كتابيّة من خلال: (أتذكّر – أتدرّب لغويّاً – الإملاء – الخطّ – التّعبير الكتابيّ)، **وبذلك يتدرّج في:**

[1] العربيّة لغتي (كتاب التّلميذ)، الصّفّ الثّالث الأساسيّ، الفصل الأوّل، الجمهوريّة العربيّة السّوريّة، وزارة التّربية، 1431هـ/2010-2011م.

[2] العربيّة لغتي (دفتر التّلميذ)، الصّفّ الثّالث الأساسيّ، الجمهوريّة العربيّة السّوريّة، وزارة التّربية، 1431هـ/2010-2011م.

- القدرة على القراءة السّليمة، وتعرّف مهارات النّطق والملامح الصّوتيّة، وقراءة الاستفهام والتّعجّب والنّبر والحروف اللّثويّة و "ال" التّعريف بنوعيها فتتطوّر المدركات الحسّيّة والذّهنيّة لديه.
- التّفاعل مع محيطه من خلال كتابة رسالة، أو إعلان، أو تقرير عن رحلة أو مقطع وصفيّ أو سرديّ.
- تمكّن التّلميذ من التّعلّم الذّاتيّ وضمن فريق، ومن حلّ المشكلات واتّخاذ القرار، واستخدام المراجع والاستقصاء والتّفكير النّاقد.

4.1.2.2.2. الصّفّ الرّابع:

- **الجديد في كتابي (العربيّة لغتي) للصّفّ الرّابع**[1]:

تمّ الاعتماد في بناء الكتاب (نصوصه وأنشطته) على آخر ما تمّ التّوصّل إليه من دراسات تربويّة تؤكّد ربط المعارف بالمهارات انطلاقاً ممّا يجب تقديمه للتّلميذ من خلال التّركيز على مهارات التّفكير (التّنبّؤ، التّصنيف، التّمييز، التّرتيب، المقارنة، ... الخ) متضمّنة في:

1) قصص الاستماع وفق خطّة ممنهجة.
2) التّعبير الشفويّ وفق خطّة ممنهجة.

[1] العربيّة لغتي (كتاب التّلميذ ودفتر التلميذ)، الصّفّ الرابع الأساسيّ، الجمهوريّة العربيّة السّوريّة، وزارة التّربية، 1431هـ/2010-2011م.

3) التّذوّق لجماليّة المفردة والجملة والنّصّ والموقف ...

4) القيم والاتّجاهات: وفق ما جاء في وثيقتَي المعايير والمؤلّف.

5) التّعبير الكتابيّ وفق خطّة ممنهجة.

6) البطاقة التّقويميّة للتّلميذ وقد جاءت للتأكيد على مهارات التّعلّم الذّاتيّ.

- **المادّة المعرفيّة في كتاب التّلميذ (العربيّة لغتي):**

وزعت المادة المعرفيّة في كتاب الصّفّ الرّابع الأساسيّ، إلى ستّ وحدات لكلّ فصل دراسيّ، تناولت (حقوق الطّفل، الهوايات، العمل المنتج، الصّحّة والحياة، الطّبيعة، غرائب وعجائب، منجزات حضاريّة، الأسفار والمغامرات،المدن، الآثار، الوطن، العلم والتّكنولوجيا)، وتضمّنت كلّ وحدة أربعة دروس شملت المهارات الشّفويّة (الاستماع – القراءة – التّعبير الشفويّ)، حيث جاءت المعارف مقسّمة في الاستماع والتّعبير الشفويّ والقراءة والمحفوظات، وحسب الآتي:

1) **أستمع**: وظّفت مهارة الاستماع لتنمية قدرة المستمع على فهم كلّ ما يسمع، وإدراكه من خلال تمليك التّلميذ القدرة على التّركيز والابتعاد عن الشّرود الذّهنيّ، والتّفاعل مع المادّة المسموعة من خلال الفكر والألفاظ والانفعالات.

وتمّ اختيار النّصوص المسموعة بما يتلاءم مع دروس الوحدات لزيادة الرّصيد المعرفيّ لدى التّلميذ.

2) **أقرأ** (القراءة الجهريّة)، وقد تمّ اختيار موضوعات نصوص المادّة المقروءة ممّا يتّصل بحياة التّلميذ ومجتمعه على الصّعيد العربيّ والإنسانيّ، وممّا يربطه بتاريخ أمّته الفكريّ والثّقافيّ، كما قدّم

لموضوعات كلّ وحدة بصورة كلّيّة تعبّر عن مجال الوحدة متبوعة بأسئلة استيعابيّة لتهيئة ذهن التّلميذ للدّرس، كما قدّم لكلّ درس في القراءة الجهريّة والمحفوظات ضمن الوحدة بصورة كلّيّة متبوعة بأسئلة تمهيديّة استيعابيّة للدّرس، ثمّ نصّ القراءة تليه أنشطة معنونة بـ **"أستوعب وأفهم"**، وتندرج تحت هذا العنوان أسئلة الفهم العامّ، الّتي تضع التّلميذ في جو النّصّ، وتوصّله إلى الفكرة المحوريّة وتليها أسئلة الفهم الخاصّ، وروعيت فيها مهارات التّفكير المختلفة: (التّحليل، التّمييز، التّصنيف، التّنبّؤ، المقارنة، التّركيب) بالإضافة إلى تزويد التّلميذ بالمفاهيم والمصطلحات المرتبطة بمحيطه والدّاعمة لفكر النّصّ. وتحت عنوان **"اللُّغة والتّراكيب"** تمّ إدراج مجموعة من الأنشطة الّتي تثري الرّصيد اللُّغويّ عند التّلميذ من خلال معرفة المعنى المعجميّ للكلمة، والمرادف، والضدّ، والمعنى السّياقيّ (الدّلاليّ) للكلمة، كذلك المفرد والمثنّى والجمع، كما تمّ إيراد أنشطة تتضمّن محاكاة بعض التّراكيب، أو الأنماط اللُّغويّة، أو صياغة جمل، أو توضيح الفرق في الدّلالة بين تركيبين متشابهين، أو استبعاد الكلمة الغريبة من أسرة كلمات محدّدة، وتحديد الكلمات المتشابهة شكلاً والمختلفة في المعنى.

أمّا **"تدريبات القراءة"** فقد جاءت على ثلاثة أنواع:

- **تدريبات علاجيّة**، لتصويب الأخطاء النّطقيّة واللّفظيّة المتمثّلة في الحروف اللّثويّة والحروف الشّمسيّة والقمريّة والكلمات المتشابهة في النّطق.

- **تدريبات تهدف إلى** تدريب التّلميذ على القراءة المؤديّة للمعنى، كالوصّل والفصل، والنّبر، ومراعاة علامات التّرقيم والحوار، والوصف والسّرد.
- **تدريبات تهدف إلى** تدريب التّلميذ على القراءة المعبّرة عن الأحاسيس، والانفعالات، والفخر، والاعتزاز، والفرح والحزن، والغضب.

وتلي أنشطة القراءة أنشطة التّذوّق، تحت عنوان: **أتذوّق**، تهدف إلى تنمية الحسّ الجماليّ والقيميّ عند التّلميذ، والتّفكير الإبداعيّ والتّأمّليّ أيضاً، وهذه الأنشطة تعتمد على المناقشة والحوار بين المعلّم والتّلميذ، ومفرداته:

ماذا أعجبك؟ – أيهما أجمل؟ أتعلّم من هذا الدّرس ... ماذا تقول لـ ...؟

أصل الجملة بالشّعور – أصف شعوريّ – أحدّد المشبّه والمشبّه به ...

وتحت عنوان **أتذوّق** تمّ إدراج مجموعة من الأنشطة يتحدّث فيها التّلميذ عن مشاعر الإعجاب والحبّ والدّهشة والاستغراب والألم، ويستخدم تعابير التّحيّة والشّكر والاستئذان والاعتذار.

وأنشطة بعنوان **موقف ورأي** جاءت لتأهيل التّلميذ لتمثّل القيم التّربويّة والاجتماعيّة والوطنيّة والإنسانيّة، وتبنّيها في سلوكيّاته ومواقفه الحياتيّة.

3) **مهارة التّعبير الشفويّ**: وتمّ تناولها من خلال:

- التّعبير عن الصّورة الكلّيّة للدّرس ومناقشة تفاصيلها الكلّيّة والجزئيّة.

- التّعبير الممنهج من خلال التّعبير عن موقف أو تعليق أو إجراء حوار أو مقابلة إذاعيّة.

- **المادّة المعرفيّة في دفتر التّلميذ:**

جاءت التّدريبات الكتابيّة من خلال: (أتذكّر – أتدرّب لغويّاً – الإملاء – الخطّ – التّعبير الكتابيّ)، حيث يتمّ تدريب التّلميذ على قواعد اللُّغة وقواعد الكتابة والإملاء والتّعبير الكتابيّ وظيفيّاً، حيث جاءت المعارف والمهارات مقسّمة إلى ستّ وحدات في كلّ فصل، وفي كلّ وحدة درسان في المعارف والمهارات التّطبيقيّة الكتابيّة (تدريب لغويّ وإملاء بأنواعها وخط وتعبير كتابي) حول نصّين محلّلين في الكتاب الأوّل:

وقد بدأت الأنشطة الكتابيّة في كلّ درس بنشاط (**أتذكّر**) لتحقيق عدّة أغراض منها:

- التّواصل المعرفيّ والتّكامل بين الكتاب والدّفتر ...
- التّأكّد من الخبرة السّابقة والتّأكيد عليها.
- تهيئة التّلميذ ذهنيّاً لدرس جديد ولمهارات كتابيّة جديدة.

أ- **التّدريب اللُّغويّ**، جاءت أنشطته أنشطة تواصليّة، تعين التّلميذ على استخدام اللُّغة وتوظيفها في المواقف الحياتيّة شفويّاً وكتابيّاً، وقد قدّمت بعض من قواعد اللُّغة من أجل تيسير اللُّغة في التّواصل الشفويّ والكتابيّ عند التّلميذ، والتّعبير عن الفكر والخواطر والمبادئ والمشاعر، لذلك تمّ

تناولها على النّحو الآتي: أحاكي النّموذج ...، أصوغ وفق ...، أتبادل الأدوار مع رفاقي ونمثّل بالحركة ...، أعبّر عن الصّورة بجملة اسميّة، فعليّة ...

ب- **الإملاء،** جاءت أنشطته مكمّلة لوظيفة الأنشطة اللُّغويّة في توظيف المفاهيم في المواقف الحياتيّة المرتبطة بحياة التّلميذ شفويّاً وكتابيّاً، وفي زيادة الثّروة اللُّغويّة عند التّلميذ لاستخدامها في شتّى أنواع التّعبير ومجالاته، وهو على نوعين:

1) **أنشطة لبعض المهارات الإملائيّة مبنيّة على أقصوصات** منسوجة بأسلوب محبّب للتّلميذ، أو فقرات مستمدّة من الدّرس لمعالجة مشكلات إملائيّة محدّدة، ويتلو هذه الأنشطة نصّ إملاء اختباريّ.

2) **أنشطة إملائيّة تهدف إلى بناء خبرة إملائيّة جديدة،** أو تعزيز خبرة سابقة يعقبها نشاط في الإملاء التّعبيريّ لتوظيف المهارة الإملائيّة الجديدة المكتسبة من مثل: اكتب نصّاً حول ... فيه همزة وصّل وهمزة قطع، اكتب وصفاً ... تشتمل كلماته على أحرفٍ تُكتَبُ ولا تُلفَظُ ...، اكتب فقرة في مجلّة الحائط تتضمّن الحالات الإملائيّة.

ج- **الخطّ** جاءت أنشطته متكاملة مع المهارات السّابقة، موظّفة لدعم التّواصل الكتابيّ عند التّلميذ، وروعي فيها:

1) **الجانب التّعليميّ**: غايته تدريب التّلميذ على وضوح الخطّ وجودته، وصحّة كتابة الحرف وموقعه من السّطر وفق قواعد الخطّ الرّقعيّ.

2) **الجانب الوظيفيّ**: إذ وظّفت مهارات الخطّ في كتابة الإعلان، الإرشادات، النّصّ الذّاتيّ، التّعبير عن الصّورة، كتابة المعلومة ...

د- **التّعبير الكتابيّ**، رُوعيت في أنشطة التّعبير الكتابيّ بنوعيه الوظيفيّ والإبداعيّ، تنمية مهارات التّفكير التّأمّليّ والإبداعيّ والنّاقد عند التّلاميذ، حيث وظّفت الصّورة توظيفاً مدروساً وموجّهاً للتّعبير عنها أو نقدها أو جعلها أداة للوصول إلى هدف آخر، وحمّلت بعض الصّور في التّعبير الكتابيّ أكثر من وظيفة فبعضها كان له: **وظيفة تأمّليّة إبداعيّة** تهدف إلى:

- تنمية روح الإبداع والرقيّ بالحسّ الجماليّ عند التّلميذ. من مثل: أتأمّل الصّورة وأصف ... أحدّد عناصر الصّورة ...
- غرس اتّجاهات إيجابيّة عند التّلميذ تجاه وطنه ومجتمعه من مثل: أتأمّل الصّورة وأصف أطفال الحجارة ... أسباب الاحتلال ...

كما كان لأنشطة التّعبير وظائف أخرى منها:

1) **وظيفة تأمّليّة إبداعيّة** تهدف إلى تنمية الاتّجاهات الأدبيّة عند التّلميذ من مثل: أقرأ المخطّط ثمّ أحدّد عناصر القصّة ... الإعلان ... الرّسالة ... أصف مدينتي.

2) **وظيفة تواصليّة**، وردت من خلال الأنشطة وخاصّة التّعبير الوظيفيّ، وتهدف إلى: تمليك التّلميذ لمهارة التّعبير عن ذاته والتّواصل مع مجتمعه.

وانسجاماً مع منهجيّة الكتاب، بحسب المداخل الثّلاثة: (التّكامليّ والمعرفيّ والمهاريّ) ومع الوظيفة الأساسيّة للُّغة وهي التّواصل والاتّصال، تمّ إيراد بطاقات تقويميّة في بعض الأنشطة في الإملاء والخطّ والتّعبير بنوعيه يستعين بها التّلميذ لتقويم نفسه وتقويم رفاقه في الصّفّ، وذلك لتنمّية روح النّقد الذّاتيّ والنّقد البنّاء لديه، إلى جانب شعوره بالمسؤوليّة تجاه نفسه ورفاقه في الصّفّ.

وقد تناول دفتر التّلميذ **المهارات الكتابيّة** من خلال:

- مهارة التّدريب اللُّغويّ: في المحاكاة والاشتقاق والاستخدام مع تعرّف بعض المفاهيم البسيطة.
- الخطِّ: برسم الحرف ثمّ الكلمة ثمّ المقطع ثمّ الجملة في خطوات واضحة وممنهجة مع توخّي الدّقّة ومراعاة قواعد الخطّ.
- الإملاء: بنوعيه (غير المنظور – التّعليميّ).
- التّعبير الكتابيّ: في خطّة ممنهجة وواضحة تسير بالتّلميذ إلى توليد جملة سرديّة أو وصفيّة وكتابة فقرة سرديّة أو إبداعيّة أو رسالة أو بطاقة أو وصف شخصيّة. أو وصف منظر طبيعيّ ... الخ.

5.1.2.3.2. نظرة تقييمية عن مفردات الصّفّوف الأربع الأولى من مرحلة التّعليم الأساسيّة:

بداية نبدأ من الصف الأول، حيث يمكننا أن نلاحظ اعتماد المادّة المعرفية في كتاب الطالب على مهارات ثلاث، حيث بدأت بالاستماع، لتنتقل بعدها للمحادثة، ومن ثم القراءة، فيما تم إفراد دفتر الطالب لمهارة الكتابة، وقد جاءت على شكل عنوانات رئيسة، بصيغة الأفعال الإجرائيّة مثل: (أتحدّث، أعبّر شفويّاً، أقرأ، أستمع، أجرّد وأحاور)، التي ربما يمرّ العام دون أن يفهم الطالب معانيها، فلو أننا سألنا طالب في الإعدادية، ما معنى أتدرب لغويًا؟! لما عرف الإجابة.

ثم إن مفهوم المهارات يقوم على التواصل والتفاعل، وهذا الفصل بين مهارة الكتابة والمهارات الأخرى يربك التلميذ وينفرّه من المادة خاصة في الصف الأول، وفي تجربته الدراسية الأولى، فإذا كان في الصف الأول ويحتاج كتابين لمادة اللغة العربية فقط، فكيف الحال في باقي السنوات.

بدا واضحًا أن مفردات الصفوف الثلاثة الباقية تكاد تكون متطابقة من حيث الشكل والمظهر وأسلوب تقديم المادة المعرفية، في حين تطابقت تمامًا في الصفين الثالث الرابع، حيث توزعت المادة المعرفيّة في كتابيّ الصّفّين، إلى ستّ وحدات لكلّ فصل دراسيّ، تناولت (حقوق الطّفل، الهوايات، العمل المنتج، الصّحّة والحياة، الطّبيعة، غرائب وعجائب، منجزات حضاريّة، الأسفار والمغامرات، المدن، الآثار، الوطن، العلم والتّكنولوجيا)، وتضمّنت كلّ وحدة أربعة

دروس. من المؤكد أن هذا التكرار لم يراع أيّ من الفروقات في المستوى والأهداف المتجددة مع تقدم الطالب الدراسيّ بين هذه الصفوف، وكأنّ المحتوى المعرفي لهذه الكتب صُمِم ليناسب مستوى دراسي واحد بيد أنه وزع على سنوات ثلاث (الصف الثاني، والثالث، والرابع).

يمكن القول أن المنهاج قد تنبه إلى ضرورة توجيه المتعلّم، وقد اعتبره أساس العملية التّعليمية، ودفعه لاعتماد طرق التّدريس النّشطة في مختلف المناشط اللُّغويّة؛ إلا أنه تبنى طرق تدريس كلاسيكية نمطية تعرض المشكلة دون حلّها، وأغفل التعليم التعاوني،حيث لم نجد أي من التدريبات قد قامت على التشاركية في عملها، ولم تتطرق للتعليم النشط أو العصف الذهني الذي يعتمد على الطالب، وأهمل تعليم التّفكير وإكساب المتعلّمين مهاراته، لتحفيز المتعلّم على تعلّم اللُّغة وتنميته فكريّاً ووجدانيّاً ومهاريّاً.

وقد لاحظنا أن التّركيز على التّدريب والممارسة لم يكن بالمستوى المخطط المُنَظَّر له، ومن خلال التّكرار والتّشابه في الوحدات والدّروس التي جاءت في قالب موحد غير متطور، تقدّم فيه المادّة اللُّغويّة للسنوات الدّراسيّة الأربع الأولى دون مراعاة التّطور العقليّ، النّفسيّ، والجسديّ لطلاب هذه المرحلة، وهذا يعني أن تقديم المحتوى لم يكن متناسبا مع مراحل الطلاب العمرية، ولم يراع اهتمّاماتهم وحاجاتهم في هذه المقرّرات.

بالإضافة إلى اقتصار الأنشطة في صفّوف المرحلة على حل التدريبات ضمن الكتب، وعدم دمج الأطفال في الأنشطة اللاصفّيّة، مع ما لها من دور فعالّ في عمرهم هذا كون الطفل يملّ بسرعة ولا يمكنه استيعاب أن هذه التدريبات الجافة الواجبة عليه هي لتدريبه ودفعه لتحسين لغته، أضف إلى ذلك غياب دور الأسرة الفعال في زيادة استعدادات أبنائهم، وتقوية مهاراتهم اللُّغوية.

6.1.2.3.2. الصّفّ الخامس[1]:

- **المنهاج القديم[2] (نسخة2010–2011م):**

تمّ توزيع المنهاج على أربعة كتب، كتاب لغتي الجميلة وهو جزءان يتضمّنان دروس القراءة والمحفوظات والنّشيد والتّعبير وفق المناهج الجديدة. وقد نُسقت دروس كلّ من الجزأين في سبعة محاور يُدرّس كلّ محور منها في أسبوعين، وبمعدّل حصتين أسبوعيتين لكلّ نص من النّصوص المختارة للقراءة والنّشيد والمحفوظات، وحصتين لكلّ درس من دروس التّعبير في المحور الواحد.

وجاءت التّدريبات مبوبة في خمسة عناوين هي: المناقشة (الاستيعاب) – التّدريبات القرائيّة أو الإلقاء الشّعريّ – التّدريبات اللُّغويّة – التّذوّق – تدريبات تتّصل بالاتّجاهات والقيم لتفي بالكفايات المطلوبة، وتسعى للرّبط بين فروع اللُّغة المختلفة في هذه النّشاطات تحقيقاً لوحدة اللُّغة وتكاملها، في محاولة ما أمكن للتحرّر من النّمطيّة في هذه النّشاطات والحرص على تنويعها حيث تشمل الأسئلة الموضوعيّة، والأسئلة الّتي تستهدف تنمية مهارات التّفكير العلّيا لدى المتعلّم.

وكتاب مبادئ النّحو والإملاء والخطّ ركّزت على تعليم أساسيّات هذه الفروع اللُّغويّة الّتي لابد أن يتعلّمها التّلميذ تمهيداً للمراحل العلّيا من التّعلّم، مثلما ركّزت هذه المناهج على تقديم النّحو من

[1] تمّ إيراد المنهاجين القديم والحديث للمقارنة والاستئناس.

[2] لغتي الجميلة، القراءة والأناشيد والمحفوظات، مرحلة التّعليم الأساسيّ، وزارة التربيّة، سوريّة، 2011/2010م- 1431هـ.

و: مبادئ النّحو والإملاء والخطّ، مرحلة التّعليم الأساسيّ، وزارة التربيّة، سوريّة، 2011/2010م- 1431هـ.

و: قصص قصيرة، مرحلة التّعليم الأساسيّ، وزارة التربيّة، سوريّة، 2011/2010م- 1431هـ.

خلال بنى لغويّة كاملة تربط المفردات النّحويّة بأساليبها اللُّغويّة ليغدو تعلّم النّحو وسيلة للتّعبير السّليم وليس غاية بحدّ ذاته.

ينطلق تعليم النّحو في هذا الصّفّ من تمكين المتعلّم من ملاحظة الظّاهرة النّحويّة[1] واستنباط القاعدة الجزئيّة، من خلال استقراء الأمثلة معتمداً على ذاته من دون تلقين أو إملاء، ثمّ خلاصة شاملة لهذه القواعد الجزئيّة تلمّ جوانب الدّرس، وأُتبعَ كلّ درس بتدريبات تنطلق من الأمثلة أو النّصّ تمّ فيها مراعاة التّدرّج في مستويات التّفكير، والشّموليّة الّتي تعزّز عمليّة التّعلّم.

وقد أُتبعَت الدّروس الّتي تشكل وحدة درسيّة بتدريبات عامّة تربط ما بينها بقصد أن يكون مدار الدّرس الحوار والمناقشة بين المعلّم وتلاميذه، وإتاحة فرص التّعلّم الذّاتيّ للمتعلّمين.

يخصّص المعلّم لكلّ درس من دروس النّحو النّظريّ حصّة أو حصّتين في الأسبوع بحسب طبيعة الدّرس، وتفرد الحصّة التّالية للتدريبات.

كما يخصّص للإملاء حصّة أسبوعيّة واحدة بالتناوب بين الإملاء القاعديّ والإملاء التّطبيقيّ وفق ما نصّ عليه المنهاج، ولدرس الخطّ والقراءة ذات الموضوع الواحد حصّة واحدة بالتناوب الأسبوعيّ.

[1] فهناك من يرى أن الظاهرة النحوية ما هي إلا عادة كلامية لأبناء اللسان الواحد، وهم يتوارثونها من جيل لآخر، دون أن يطرأ عليها انزياح إلا بقدر ما تستلزمه عملية التطوير اللغوية. يُنظر، بتصرف: يعقوب، ص151.

– كتاب قصص قصيرة وفيه مجموعة من القصص هي: (شجرة الليمون الصّغيرة– اللقالق– الملك والبلبل– الأقحوانة– صيد الذئب حياً)، وقد طُبعَ أوّل مرّة للعام الدّراسيّ 1969–1970م.

عدل لأوّل مرّة 2002–2003م.

– **المنهاج الحديث**[1] **(2011–2012م):**

وُزِعَ المحتوى المعرفيّ والمهاريّ في كتاب واحد على فصلين دراسيّين، وخصص لكلّ فصل ست وحدات درسيّة (العالم من حولنا، العلاقات الإنسانيّة والاجتماعيّة، قصص طريفة، التّربية المدنيّة، حقوق الإنسان، العلم والتّقانة، البيئة والصّحّة، وطني سوريَّة، السيّاحة والآثار، العمل، الفنّون والإبداع، التّراث)، تضمّنت كلّ وحدة درساً في الاستماع بالتناوب مع درس ممنهج في التّعبير الشفويّ، يليه نص نثريّ وآخر شعريّ للقراءة والمحفوظات، ويعقب القراءة دروس في قواعد اللُّغة والإملاء والخطّ، وتنتهي الوحدة بدرس ممنهج للتّعبير الكتابيّ بنوعيه (الإبداعيّ أو الوظيفيّ).

وقد عولجت النّصوص في وحدات الكتاب وفق منهجيّة موحدة تناولت (الاستيعاب والفهم، موقف ورأي، اللُّغة والتّراكيب، تدريبات القراءة، التّذوّق).

أما دروس القواعد والإملاء، فقد عولجت بالطّريقة الاستقرائيّة الّتي تقوم على عرض نصوص لها صلة بموضوعات الدّروس، تشمل الظّاهرة النّحويّة أو الإملائيّة المراد تقديمها، وصولاً إلى الجزئيّات، ثمّ القاعدة الكلّيّة الّتي تحقّق الهدفَ في المنهاج.

[1] العربيّة لغتي (كتاب التّلميذ ودفتر التلميذ)، الصّفّ الخامس الأساسيّ، الجمهوريّة العربيّة السّوريّة، وزارة التّربية، 1432هـ/2011–2012م.

وفيما يتعلّق بدرس الاستماع فقد وضع درس الاستماع في كتاب المعلّم تحقيقاً لمهارة الاستماع، ووردت أنشطته في كتاب التّلميذ وفق منهجيّة واحدة، اشتملت جوانب (الاستيعاب والفهم والاكتشاف وتمرين الذاكرة، وتنمية الأداء وتحليل الأسلوب).

وفيما يخصّ التّعبير فقد تمّ تزويد المتعلّم بتقنيّات التّعبير وأساسيّاته الموزّعة على مجالات التّعبير الثّلاثة (الوظيفيّ والإبداعيّ والشفويّ). لمساعدة التّلميذ على اجتياز العقبات الّتي كانت تعترض طريقه في هذا المجال فخصصت دروس للتّعبير الشفويّ (مشكلة وحل، تفسير ظاهرة، وصف شخصيّة، وصف المكان، اتّخاذ القرار، مقابلة إذاعيّة)، ودروس للتّعبير الكتابيّ تملكه تقنيّات التّعبير الوظيفيّ (اليوميّات، التّقرير، عمل يدويّ، الرّسالة الشّخصيّة، إعداد خطّة)، وأخرى تملكه التّعبير الإبداعيّ (كتابة نص سرديّ، كتابة مقطع وصفيّ، إعادة صياغة قصّة السّرد القصصيّ، التّلخيص)، وهي مجتمعة تنمّي لدى التّلميذ مهارة التّواصل مع الآخرين والتّفاعل مع محيطه.

- **الفروق بين المنهاجين:**

- توزّعت المادّة المعرفيّة في القديم على أربعة كتب، تخصّص كلّ كتاب بفرع من فروع اللُّغة، بينما توزّعت المادّة المعرفيّة في المنهاج الحديث على كتابين، وقد شملت مختلف فروع اللُّغة.
- ركّزت المناهج القديمة على تقديم النّحو من خلال بنى لغويّة كاملة، في حين عولجت في المنهاج الحديث بالطّريقة الاستقرائيّة الّتي تقوم على عرض نصوص لها صلة بموضوعات الدّروس، تشمل

الظّاهرة النّحويّة أو الإملائيّة المراد تقديمها، وصولاً إلى الجزئيّات، ثمّ القاعدة الكلّيّة الّتي تحقّق الهدفَ في المنهاج.

- تسعى التّدريبات فقط في المنهاج القديم للرّبط بين فروع اللُّغة المختلفة في هذه النّشاطات تحقيقاً لوحدة اللُّغة وتكاملها، في حين تسعى كلّ المادّة المعرفيّة في المنهاج الحديث لتحقيق هذا الرّبط عن طريق ربط النّصّ الأدبيّ بالإملاء والقواعد والتّعبير، وربطها جميعا بمهارات الاستماع والمحادثة والكتابة والقراءة.
- التّركيز على مهارات الاستماع والمحادثة والكتابة والقراءة في المنهاج الحديث، من دون ذكر هذه المهارات في المنهاج القديم.
- إهمال معايير المهارات في المنهاج القديم في حين تمّ التّركيز عليها بشكل مفصّل في المنهاج الحديث.
- إلزام المعلّم بتوزيع الحصص في المنهاج القديم، كما لاحظنا: (يخصّص المعلّم لكلّ درس من دروس النّحو النّظريّ حصّة أو حصّتين في الأسبوع بحسب طبيعة الدّرس، وتفرد الحصّة التّالية للتدريبات، كما يخصّص للإملاء حصّة أسبوعيّة واحدة بالتناوب بين الإملاء القاعديّ والإملاء التّطبيقيّ وفق ما نصّ عليه المنهاج، ولدرس الخطّ والقراءة ذات الموضوع الواحد حصّة واحدة بالتناوب الأسبوعيّ) الأمر الّذي لا نجده في المنهاج الحديث.
- التّركيز على تذوّق جماليّة المفردة والجملة والموقف والصّورة في المنهاج الحديث.

- التّركيز في المنهاج الحديث على القيم والاتّجاهات.
- ايراد البطاقة التّقويميّة بعد كلّ محور في المنهاج الحديث، وهو ما لم نجده في المنهاج القديم.
- مما لا شك فيه أن المنهاج الجديد بدأ الطريق الصحيحة في تعليم اللغة من حيث جعلها كلّا متكاملا بروح واحدة كونه من الضروري بمكان إثراء اللُّغة العربيّة عن طريق توظيفها في مختلف النّشاطات الحياتيّة من علم وثقافة وفن، مع ضرورة التّجديد في مصطلحاتها لاستيعاب ثورة المعلومات الأمر الذي لم نجده في المنهاج القديم.

7.1.2.3.2. الصّفّ السّادس:

- **المادّة المعرفيّة في كتاب التّلميذ (العربيّة لغتي[1]):**

وُزِعَ المحتوى المعرفيّ والمهاريّ في كتاب واحد على فصلين دراسيّين، وخصص لكلّ فصل ست وحدات درسيّة منها (وطني سوريّة، العلاقات الأسريّة والاجتماعيّة، العمل، التّربية المدنيّة، التّراث، العلم والتّقانة)، تضمّنت كلّ وحدة درساً في الاستماع بالتناوب مع درس ممنهج في التّعبير الشفويّ، يليه نص نثريّ وآخر شعريّ للقراءة والمحفوظات، ويعقب القراءة دروس في قواعد اللُّغة والإملاء والخطّ، وتنتهي الوحدة بدرس ممنهج للتّعبير الكتابيّ بنوعيه (الإبداعيّ أو الوظيفيّ).

[1] العربيّة لغتي (كتاب التّلميذ ودفتر التّلميذ)، الصّفّ السّادس الأساسيّ، الجمهوريّة العربيّة السّوريّة، وزارة التّربية، 1432هـ/2011-2012م.

أما من حيث دراسة النّصوص الرّئيسة في الكتاب فقد عولجت هذه النّصوص في وحدات الكتاب من جانبين:

- أوّلاً: الاستيعاب والفهم من خلال مجموعة من الأسئلة، تهدف إلى مساعدة التّلميذ على إدراك مضمون النّصّ والعلاقات الدّلاليّة القائمة بين أجزائه المختلفة، وتقويم هذا الإدراك.
- ثانياً: يتناول بناء النّصّ بأسئلة تعمّق صلة التّلميذ بالجوانب الصّرفيّة والمعجميّة والجماليّة لنصوص الكتاب.

وفي معالجة دروس القواعد والإملاء، فقد اعتمدت الطّريقة الاستقرائيّة الّتي تقوم على عرض نصوص لها صلة بموضوعات الدّروس، وأمثلة تلحظ فيها الظّاهرة النّحويّة أو الإملائيّة المراد تقديمها، وصولاً إلى الجزئيّات، ثمّ القاعدة الكلّيّة الّتي تحقّق الهدفَ في المنهاج.

وفيما يتعلّق بدرس الاستماع فقد وضع درس الاستماع في كتاب المعلّم تحقيقاً لمهارة الاستماع، وروعي في الأسئلة حوله، الاستيعاب والفهم والاكتشاف وتمرين الذاكرة، وتنمية الأداء وتحليل الأسلوب.

وفيما يخصّ التّعبير فقد تمّ تزويد المتعلّم بتقنيّات التّعبير وأساسيّاته الموزّعة على مجالات التّعبير الثّلاثة (الوظيفيّ والإبداعيّ والشفويّ). لمساعدة التّلميذ على اجتياز العقبات الّتي كانت تعترض طريقه في هذا المجال فخصصت دروس للتّعبير الشفويّ (مشكلة وحل، تفسير ظاهرة، وصف

شخصيّة، وصف المكان، اتّخاذ القرار، مقابلة إذاعيّة)، ودروس للتّعبير الكتابيّ تملكه تقنيّات التّعبير الوظيفيّ (اليوميّات، التّقرير، عمل يدويّ، الرّسالة الشّخصيّة، إعداد خطّة)، وأخرى تملكه التّعبير الإبداعيّ (كتابة نص سرديّ، كتابة مقطع وصفيّ، إعادة صياغة قصّة السّرد القصصيّ، التّلخيص)، وهي مجتمعة تنمّي لدى التّلميذ مهارة التّواصل مع الآخرين والتّفاعل مع محيطه.

توظيف المعارف المكتسبة في مواقف حياتيّة، تمكّن التّلميذ من التّعلّم الذّاتيّ وضمن فريق، وتعزّز لديه مهارات اللُّغة ومهارات التّفكير الّتي تعتمد على الملاحظة والاكتشاف والاستقصاء، واستخدام المراجع ومصادر المعرفة. بمعنى آخر فإن كل معرفة يكتسبها المتعلّم في حالة ما، ويقوم بتطبيقها في مواقف حياته اليومية فإنها تزيد من خبرته وتدفعه للبحث والاستقصاء أكثر خاصة عندما يكون ضمن فريق وتنافس وهذا بدوره يؤدي لزيادة رصيده من المفردات اللُّغويّة والحصيلة التّعليميّة وبالتالي ارتفاع قدراته الفكرية.

8.1.2.3.2. الصّفّ السّابع:

- **المادّة المعرفيّة في كتاب (اللُّغة العربيّة[1]):**

[1] اللُّغة العربيّة (كتاب الطّالب)، الصّفّ السّابع الأساسيّ، الجمهوريّة العربيّة السّوريّة، وزارة التّربية، 1433هـ/2012-2013م.

تضمّن الكتاب اثنتيْ عشرة وحدةً درسيّة منها (ثقافة وفكر وفن، الوجدانيّات، ثقافة الحوار، حقوق الإنسان، الأدب الإنسانيّ العالميّ، قضايا اجتماعيّة...) تنوّعتْ موضوعاتُها بينَ: الوجدانيّ- والوطنيّ-والاجتماعيّ- والإنسانيّ- والثّقافيّ- والروحيّ ... الخ. تم توزّيع المحتوى بينَ فصلينِ دراسيّينِ.

مبنى الوحدات الدّرسيّة: حيث تضمّنت كلُّ وحدةٍ درسيّة، عدد من المهاراتٍ بعضها شفويّ و بعضها كتابيّ:

- الكفايات الشّفويّة:

بدأت الوَحْدَةٍ الدّرسيّة -باستثناء الوحدتين الثّالثة والسّادسة- بنصٍّ استماع وُضِعَ في كتابِ المدرّسِ في حينَ وُضِعتْ أسئلتُهُ في كتاب الطالب، تلاه التعبير (المقارنة بين رأيين - تقرير عن زيارة أو رحلة - اتّخاذ القرار - التّعبير عن مشكلة ...)، إضافة إلى القراءة الجهريّة والمحفوظات.

- المهارات الكتابيّة:

جاء في الوحدة نصًا شعريًا ونصًا نثريًا، وقد أُتبع كل نص منهما بعدد منَ التّدريبات، ثم درسًا في القواعدِ بهدف شرح قواعد النحو، بالتزامن مع النّصِّ الأدبيّ. وقد حظي الإملاء والخطّ الاهتمّامَ المناسبَ بهذهِ المرحلةِ حيث خصصت كلّ وحدة بدرسٍ لكل منهما.

في كلِّ وحدةٍ درسيّة تم تقديمُ درسٍ في التّعبيرِ الإبداعيّ أو الوظيفيّ؛ باستخدام(التّعليق على صورة – خبر وتعليق – تصميم مخطّط لموضوع – إضافة حوار أو شخصيّة إلى قصّة – إعادة صياغة قصّة – عرض الرّأي – كتابة نصٍّ وصفيٍّ– كتابة مقالة – كتابة بطاقة دعوة – تفسير ظاهرة ما ...).

9.1.2.3.2. الصّفّ الثّامن:

- **المادّة المعرفيّة في كتاب (اللُّغة العربيّة[1]):**

تضمّن الكتاب اثنتيْ عشرة وحدةً درسيّة منها: (الوجدانيّات– قضايا اجتماعيّة– من الأدب العالميّ– القانون الدّوليّ– إدارة الوقت– ثقافة وفكر وفن) تنوّعتْ موضوعاتُها بينَ: الوجدانيّ– والوطنيّ– والاجتماعيّ–والإنسانيّ– والثّقافيّ– والروحيّ ... الخ. أُفردت في فصلينِ.

مبنى الوحدات الدّرسيّة: حيث تضمّنت كلُّ وحدةٍ درسيّة، عدد من المهاراتٍ بعضها شفويّ و بعضها كتابيّ:

- الكفايات الشّفويّة:

[1] اللُّغة العربيّة (كتاب الطّالب)، الصّفّ الثّامن الأساسيّ، الجمهوريّة العربيّة السّوريّة، وزارة التّربية، 1433هـ/2012-2013م.

بدأت الوحدة الدرسية ما عدا الوحداتِ (3- 6- 9- 12) بنصٍّ استماع (وُضِعَ في كتابِ المدرّسِ) في حينَ وُضِعتْ أسئلتُهُ في كتاب الطالب، تلاه التعبير (المقارنة بين رأيين – تقرير عن زيارة أو رحلة – اتّخاذ القرار – التّعبير عن مشكلة ...)، إضافة إلى القراءة والحفظ.

- المهارات الكتابيّة:

جاء في الوحدة نصًا شعريًا ونصًا نثريًا، وقد أُتبع كل نص منهما بعدد منَ التّدريبات، ثم درسًا في القواعدِ بهدف شرح قواعد النحو، بالتزامن مع النّصِّ الأدبيّ. وقد حظي الإملاء والخطّ الاهتمّامَ المناسبَ بهذهِ المرحلةِ حيث خصصت كلّ وحدة بدرسٍ لكل منهما.

في كلِّ وحدةٍ درسيّة تم تقديمُ درسٍ في التّعبيرِ الإبداعيّ أو الوظيفيّ؛ باستخدام(التّعليق على صورة – خبر وتعليق – تصميم مخطّط لموضوع – إضافة حوار أو شخصيّة إلى قصّة – إعادة صياغة قصّة – عرض الرّأي – كتابة نصٍّ وصفيٍّ– كتابة مقالة – كتابة بطاقة دعوة – تفسير ظاهرة ما ...).

10.1.2.3.2. الصّفّ التّاسع:

- **المادّة المعرفيّة في كتاب (اللُّغة العربيّة[1]):**

[1] اللُّغة العربيّة (كتاب الطّالب)، الصّفّ التاسع الأساسيّ، الجمهوريّة العربيّة السّوريّة، وزارة التّربية، 1433هـ/2012-2013م.

تضمّن الكتاب اثنتيْ عشرة وحدةً درسيّة، تنوّعتْ موضوعاتُها بينَ: الوجدانيّ- والوطنيّ- والاجتماعيّ- والإنسانيّ- والثّقافيّ- والروحيّ ... الخ، على فصلين.

مبنى الوحدات الدّرسيّة: حيث تضمّنت كلُّ وحدةٍ درسيّة، عدد من المهاراتٍ بعضها شفويّ و بعضها كتابيّ:

- تتضمّن كلُّ وَحْدَةٍ درسيّة ثلاثة نصوص أدبيّة متنوّعة بين شعر ونثر، وقد أُتبع كلّ نص من هذه النّصوص بمجموعة من الأنشطة والتّدريبات، ونشاط تطبيقيّ يهدف إلى تعزيز بعض المهارات النّحويّة والإملائيّة.
- جديد هذا الكتاب في مجال التّذوّق الدّخول أكثر في علم البلاغة، إذ تناول الكتاب مبادئ أوّليّة في الفصاحة والبلاغة (تشبيه- كناية- خبر— إنشاء) وتطبيقات على كل منها لمساعدة الطّالب في اكتساب مهارة التّذوّق، كما أُتبع كلّ من النّصّين الأوّل والثّاني بدرس نحو، بينما النّصّ الثّالث هُدِفَ منه تعزيز مهارات الطّالب ومعارفه، وزيادة مخزونه المعرفيّ من النّصوص الأدبيّة.
- تضمّنت كلّ من الوحدتين الأوّلى والسّابعة درساً في الاستماع وآخر في التعبير الشفويّ لتحقيق التّكامل في المهارات بين صفّوف الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسيّ.

في كلِّ وحدةٍ درسيّة تم تقديمُ درسٍ في التّعبيرِ الإبداعيّ أو الوظيفيّ؛ باستعمال (التّعليق على صورة – خبر وتعليق – تصميم مخطّط لموضوع – إضافة حوار أو شخصيّة إلى قصّة – إعادة صياغة قصّة – عرض الرّأي – كتابة نصٍّ وصفيٍّ– كتابة مقالة–كتابة بطاقة دعوة– تفسير ظاهرة ما– كتابة علميّة أدبيّة– مقابلة صحفيّة ...)

2.2.3.2. مرحلة التّعليم الثّانويّ:

1.2.2.3.2. الصّفّ الأوّل الثّانويّ– التّعليم العامّ:

- **المادّة المعرفيّة في كتاب (اللُّغة العربيّة، وآدابِها[1]) للصّفِّ الأوّل الثّانويّ:**

يتكون الكتاب من جزأين: يُدرَّسُ الجزء الأوّل في الفصل الأوّل من العام الدّراسيّ، والجزء الثّاني يدرَّسُ في الفصلِ الثّاني منه.

ويتضمّن الجزء الأوّل ثلاث وحدات:

- وحدةَ العصور الأدبيّة.
- وحدة الأدب الوصفيّ والاجتماعيّ الإنسانيّ.
- وحدة منابع الأدب.

[1] اللُّغة العربيّة وآدابها، التّعليم العامّ، الأوّل الثّانويّ، الجمهوريّة العربيّة السّوريّة، وزارة التربيّة، المؤسّسة العامة للطّباعة، 1431هـ/2010-2011م.

ويتضمّن الجزء الثّاني أربع وحدات:

- وحدة الأعمال الأدبيّة.
- وحدة الظواهر والتّيّارات الأدبيّة.
- وحدة المذاهب الأدبيّة.
- وحدة الفنّون الأدبيّة النّثريّة.

تتوزَّع دروس الوحدة على مهارتين: المهارة الشّفويّة، وتشمل: الاستماع – التّعبير الشفويّ – القراءة على أنواعها (رافدة، ومطالعة ، وإثرائيّة، وقراءة النّصوص الأدبيّة)، تليها المهارة الكتابيّة، وتسهِّل قواعد اللُّغة بما فيها من نحو وصرف وإملاء بالإضافة إلى علوم البلاغة والعروض والتّعبير الكتابيّ (الوظيفيّ والإبداعيّ والأدبيّ).

بناءُ الوحدة الدّرسيّة:

وتشتمل الوحدة على دروس في الاستماع بالتّباين مع التّعبير الشفويّ والتّعبير الكتابيِّ ودروس في القراءة والنّصوص الأدبيّة وعلوم البلاغة والعروض وقواعد اللُّغة وفق الآتي:

أ- الاستماعُ: قُدِّمت نصوصُ استماع في الكتاب موزَّعة على الفصلين بالتناوب مع موضوعات التّعبير الشفويّ، وقد اختيرت النّصوص المسموعة بما يتلاءم والمستوى العمريّ للطّالب في هذه

المرحلة من وحي ما يسمع، من غير أن يكون لها علاقة بموضوع الوحدة بغية تنمية قدرته على الاستماع وتكوين مواقف تجاه ما يسمع فيدافع عنها برأي يبديه فيها، ويتفاعل معها، ويعقب النّصَّ المسموعَ أسئلةٌ متنوّعة تنمّي لديه مهارات الفهم والتّحليل والرّبط والاستنتاج والتّذوُّق والنّقد، وذلك بملء بطاقة المعلومات ببعض المعارف الّتي اختزنتها ذاكرة الطّالب، لتكون مرتكزاً له في تنفيذ أنشطة متعلِّقة بالنّصّ المسموع، وتعزِّزَ معارفه الحيويَّة.

ب- التّعبير الشفويّ: موضوعاته في الكتاب ثلاثة بالتناوب مع دروس الاستماع بما يوافق الخطّة الدّرسيّة في تعبير مُمَنهج، وقد حُدِّدت موضوعاتُه في ضوء وثيقة المعايير. وتتناول الأنشطةُ فيها (مرحلة التّخطيط والإعداد، ثمّ التّطبيق)، وتهدفُ مرحلة التّخطيط إلى تعرُّف الموضوع المراد الإعداد له، بكلِّ عناصره والتّقنيّات الخاصّة به، وتعرُّف الفكر الفرعيَّة لكلِّ فكرة رئيسة – الخاتمة ... ثمّ مرحلة التّطبيق، وتهدف إلى تمليك الطّالب مهارة التّعبير الشفويّ باستخدام التّقنيّات المحدّدة لكلٍّ من: (العرض التّقديميُّ التّفاعليُّ – إدارة النّدوة – إلقاء المحاضرة).

ج- القراءة: خُصَّت الوحدة الدّرسيّة بنصوص للقراءة جاءت متنوِّعة في الصّفّ العاشر العامّ، حيث قُدِّم للوحدة الدّرسيّة بنصِّ قراءة رافدة، يرفد الطّالب بمعارف عن موضوع الوحدة، ويزوِّده بمعلومات تثري مخزونه المعرفيَّ في محتواها. وهناك نصٌّ للقراءة والمطالعة، مُستمدٌّ من حياة الطّالب وممَّا يُثار من قضايا اجتماعيَّة أو وطنيَّة في وطنه تهمُّه وتلفت نظره من مثل موضوعات البيئة – اللُّغة الأدبيّ، وضُمِّنت الوحدة كذلك نصوص في قراءة إثرائيّة تعزيزيّة في بعض الوحدات، تنمّي

معرفته بجانب آخر من موضوع الوحدة، ولا تتطلَّب من المدرّس التّوقُّف عندها ومناقشتها، وعليه أن يتعامل معها بوصفها نشاطاً حرَّاً.

د- النّصوص الأدبيّة: اختيرت النّصوص الأدبيّة بما يناسب موضوع الوحدة، فالوحدة الأوّلى غَطَّتَ العصور الأدبيّة (الجاهليّ– صدر الإسلام– الأمويّ- العبّاسيّ) بنصوص أدبيّة تمثّلها، والوحدة الثّانية بعنوان (الموضوعات الأدبيّة) عالجت موضوعات في الوصف وفي الجانب الاجتماعيّ الإنسانيّ، أمّا في الوحدة الثّالثة فتناولت بعضاً من منابع الأدب (العادات والتّقاليد– الأسطورة)، كما تناولت الوحدة الرّابعة موضوع الأعمال الأدبيّة، وتناولت الوحدة الخامسة الظّواهر والتّيّارات الأدبيّة أمّا الوحدة السّادسة، فشرحت المذهب الاتّباعيّ وعرّفت الوحدة السّابعة بالفنون الأدبيّة (فن المقالة).

بناء الدّرس في كلّ وحدة:

- الشّاعر والعصر: قدّم فيه للعصر وما فيه من مؤشِّرات سياسيّة واجتماعيّة وثقافيّة أثَّرت في تكوين الشّاعر ثقافيّاً وفكريّاً واجتماعيّاً.
- الشّاعر والقصيدة: يُعرِّفُ الطّالب بالتّجربة الشّعريّة الّتي مرّ بها الشّاعر قبل إنتاج نصّهِ، وكذلك الظّروف الخارجيَّة أو الدّاخليَّة الّتي أثَّرت في بنية النّصِّ.

القراءة والمهارات اللُّغويّة:

أُدرجت فيه مجموعة من الأنشطة بهدف إثراء رصيد الطّالب اللُّغويّ بمعرفة المعنى المعجميِّ للكلمة، والمرادف، والمعنى السّياقيّ (الدّلاليّ) وتوضيح الفرق في الدّلالة بين تركيبين أو أكثر متشابهين لفظاً ومختلفين معنىً. وتزوّده كذلك بمهارات القراءة فجاءت التّدريبات علاجيَّة تصوِّب الأخطاء النّطقيَّة واللّفظيَّة المتمثِّلة في الحروف اللّثويّة ولفظ (أل) التّعريف بنوعيها، وتدريبات في الأداء تدرّبه على قراءة المعنى كالفصل والوصّل، والنّبر والتّنغيم، ومراعاة علامات التّرقيم، وأساليب النّفي والشّرط والنّداء، واستخدام الإيماءات والحركات، وتدريبات في تنمية القراءة المعبّرة عن الأحاسيس والمشاعر.

- البنية الفكريّة: يناقش فيها فكر القصيدة بأسئلة استيعابيّة وتناولت أوّلاً الفهم الإجماليّ العامّ للنّصّ، ثمّ ارتقت تدريجيّاً إلى تحليله وربطه بعصره وبالقضيّة الأدبيّة الّتي يمثلها.
- التّعليق على النّصّ: وفيه يربط النّصّ بحياة الطّالب واحتياجاته النّفسيّة والفكريّة والوجدانيّة، ويكسبه مهارات مختلفة منها النّقد والتّطبيق والتّقويم والتّنبّؤ.
- العاطفة: وتحت هذا العنوان درست العاطفة – بأنواعها وأنواع مشاعرها ومدى انسجامها مع فكر النّصّ وألفاظه.
- البنية الفنّيّة: وتناولت بالمناقشة البناء الفنّيّ للنّصّ الأدبيّ بجوانبه الثّلاثيّة (التّعبيريّ – التّصويريّ – الموسيقيّ) وفق ما ورد في وثيقة المعايير من مهاراتٍ ومعارف بلاغيّة، وعروضيّة، وجاءت دراسة البلاغة مرتبطة بالبناء الفكريّ والشّعوريّ للنّصّ، وتكاملت الأبنية الثّلاثة فيه بأسئلة توضّح الصّورة المعنويّة والشّعوريّة والتزيينية، فجاء التّركيز على الصّورة البيانيّة ضمن معطى جديد

يتناول حيثيات الصّورة ووظيفتها في النّصّ وأثر البيئة فيه مع إدراك الجانب التّعليليّ في ترابط إبداع الشّاعر مع الحالة الشّعوريّة والعلاقة المكانيّة، بهدف إغناء وعي المتعلّم بجملة من المصطلحات والتعابير المرتبطة بعلم البلاغة، مع حشد قدرات المتعلّمين لاستنباط إجابات محفّزة تعتمد الأسئلة الموضوعيّة في مقاربة خبرات النّصّ بما يتوافق مع الجانب البلاغيّ في أنواعه: علم المعاني، علم البيان، علم البديع، كما عولجت مهارات بلاغيّة تحلّل أساسيّات علم البلاغة وتنمّي قدرة الطّالب على فهم الجوانب البلاغيّة في النّصّ الأدبيّ، مع تأكيد اعتماد الطّرائق بأنواعها في تقديم خبرات الجانب البلاغيّ.

- الموسيقا الشّعريّة: ركّز هذا الجانب على تعريف المتعلّم بالإيقاع الموسيقيّ الدّاخليّ وأثرِه في تلوين المعنى، ودور القافية بالإضافة إلى إكساب المتعلّم مهارة الكتابة العروضيّة عبر ذكر فائدة تشكّل مكوّنات أساسيّات علم العروض من حيث البيت وصدره وعجزه والحشو والقافية والتّفعيلات العروضيّة وحرف الرّويّ والعروض والضرب، إضافة إلى طرح أسئلة استقرائيّة تمكّن المتعلّم من اكتساب مكوّنات علم العروض، وتفهُّم أثر هذا العلم ودوره في تقديم المضمون الجماليّ الّذي يعكس التّجربة الشّعوريّة والفنّيّة للقصيدة الشّعريّة مع التّأكيد على الجانب التّطبيقيّ الّذي يجمع بين التّحليل والتّركيب في قسم كبير منه حتّى يغدو مهارة سماعيّة تتجاوز الجانب الكتابيّ في العروض.

القواعد:

وقد شمل معارف القواعد النّحويّة ونظم التّراكيب والصّرف والإملاء، بهدف العمل على ربط الجوانب النّظريّة لمكوّنات اللُّغة بالواقع السلوكيّ بحيث تصبح قادرةً على أن تكون وظيفيّة لا منظومة معرفيّة فحسب، ولأجل ذلك فقد جاءت الأسئلة مُتجاوزةً المستويات الدّنيا في التّفكير ومركّزةً على الجوانب الموضوعيّة والتّعليل المباشر من وجهة نظر منطقيّة قوامها التّحليل والتّركيب ومدى دقّتها في القياس والتّقويم.

2.2.2.3.2. الصّفّ الثّاني الثّانويّ العلميّ[1]:

- **المادّة المعرفيّة في كتاب الطّالب (اللُّغة العربيّة، وآدابِها[2]) للصّفِّ الثّاني الثّانويّ العلميّ:**

هدف الكتاب إلى تقديم فكرة إجمالية عن الأدب، والنّظر إلى اللُّغة العربيّة على أنّها أداة أساسيّة للتّواصل الاجتماعيّ؛ أي أن تتجه العناية في تعليمها **إلى** المهارات اللُّغويّة كلّها (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة)، والنّظر إلى البنية اللُّغويّة ومكوّناتها وفق معايير تركّز على مهارات التّواصل اللُّغويّ، وكذلك النّظر إلى الأصوات والمفردات والتّراكيب والدّلالات، وفق معايير تهتمّ بطرائق اللُّغة ونظم

[1] سوف نلاحظ لاحقاً أن كتاب اللغة العربية للصف العلمي جاء مجتزأً من كتاب العربية للصف الأدبي.

[2] اللُّغة العربيّة وآدابها، التّعليم العامّ، الثّانيّ الثّانويّ الأدبيّ، الجمهوريّة العربيّة السّوريّة، وزارة التربيّة، المؤسّسة العامة للطّباعة، 1432هـ/2011-2012م.

التّراكيب والدّلالات، ووفق معايير أخرى تملّكه مهارات النّقد، وتهتمّ بقواعد اللُّغة علاوة على الأدب وتاريخه.

وقد تضمّن الكتاب ست وحدات يدرّس منها في الفصل الأوّل:

1) الغنائيّة في الشّعر العربيّ: تناولت مفهوم الغنائيّة في الشّعر العربيّ، ومراحل نشوئها وتطوّرها، وآثار ذلك في الشّعر قديمه وحديثه.
2) الوطن في الأدب العربيّ: عالجت النّصوص فيها مفهوم الوطن والمواطنة، وطرحت تطوّر مفهوم الوطن في الشّعر العربيّ قديمه وحديثه.
3) العلم والأدب: طرحت النصوص فيها قضية تطور العلم وتأثيراته في الأدب ومضامينه وطواعية اللُّغة للأدب، وعن الأديب ومواقفه منه.
4) وفي الفصل الثّاني، وحدات هي:
5) التّأثير والتّأثّر في الأدب العربيّ: طرحت نصوصها قضيّة تأثّر الأدب العربيّ بغيره من الآداب وتأثيره فيها بظواهر أدبيّة كانت ميدانياً للتّأثير والتّأثّر في القديم والحديث.
6) حركة التّجديد في الشّعر العربيّ: تناولت النّصوص فيها حركة التّجديد وتتابعها في العصر الحديث بالتّواصل بين حاضر الأدب والعربيّ وماضيه من جهة، والتّواصل مع الثّقافة الغربيّة من جهة أخرى.

7) الغزل في الشّعر العربيّ: تناولت اتّجاهات الغزل في الشّعر العربيّ في عصور مختلفة، وأبرز سماته في كلّ منها.

بناءُ الوحدة الدّرسيّة: بُنيت الوحدة الدّرسيّة على نوعين من المهارات:

- المهارات الشّفويّة:

وتهدف إلى تمكين الطّالب من مهارة التّواصل الشفويّ وأساسيّاته بنصوص استماع؛ لتمكّنه من مهارات الاستماع والحوار والمناقشة وتلخيص المسموع وتحديد فكره، ووضع خريطة مفاهيم لها، وأنشطة تعبير شفويّ بتدريب الطّالب على مهارات المقابلة والمحاضرة والنّدوة والمناظرة.

كما تسهم المناقشات حول نصوص الكتاب الأدبيّة ونصوص المطالعة في تنمية هذه المهارة وتعزيزها، إلى جانب ما تسهم به هذه النّصوص من تسليط الضّوء على جوانب الوحدة الفكريّة والمعرفيّة، ومن ربط المتعلّم بقضايا معاصرة وتحدّيات مستقبليّة، تهدف إلى تكوين رؤى سليمة وإيجابيّة لمعالجتها.

- المهارات الكتابيّة:

تسعى إلى تمكين الطّالب من مهارة التّعبير الكتابيّ عن فكره ومشاعره وحاجاته تعبيراً سليماً، بالإضافة إلى تعزيز معرفته واستخدامه قواعد اللُّغة من نحو وصرف وإملاء، وتوظيفها بطريقة سليمة.

3.2.2.3.2. الصّفّ الثّاني الثّانويّ الأدبيّ:

- **المادّة المعرفيّة في كتاب الطّالب (اللُّغة العربيّة، وآدابِها[1]) للصّفِّ الثّاني الثّانويّ الأدبيّ:**

هدف الكتاب إلى تقديم فكرة إجمالية عن الأدب، والنّظر إلى اللُّغة العربيّة على أنّها أداة أساسيّة للتّواصل الاجتماعيّ؛ أي أن تتجه العناية في تعليمها إلى المهارات اللُّغويّة كلّها (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة)، والنّظر إلى البنية اللُّغويّة ومكوّناتها وفق معايير تركّز على مهارات التّواصل اللُّغويّ، وكذلك النّظر إلى الأصوات والمفردات والتّراكيب والدّلالات، وفق معايير تهتمّ بطرائق اللُّغة ونظم التّراكيب والدّلالات، ووفق معايير أخرى تملّكه مهارات النّقد، وتهتمّ بقواعد اللُّغة علاوة على الأدب وتاريخه.

وقد تضمّن الكتاب ثماني وحدات يدرّس منها في الفصل الأوّل:

1) الغنائيّة في الشّعر العربيّ: تناولت مفهوم الغنائيّة في الشّعر العربيّ، ومراحل نشوئها وتطوّرها، وآثار ذلك في الشّعر قديمه وحديثه.
2) الوطن في الأدب العربيّ: عالجت النّصوص فيها مفهوم الوطن والمواطنة، وطرحت تطوّر مفهوم الوطن في الشّعر العربيّ قديمه وحديثه.

[1] اللُّغة العربيّة وآدابها، التّعليم العامّ، الثّانيّ الثّانويّ الأدبيّ، الجمهوريّة العربيّة السّوريّة، وزارة التربيّة، المؤسّسة العامة للطّباعة، 1432هـ/2011-2012م.

3) المذهب الإبداعيّ: تناول نشأة المذهب الإبداعيّ في الأدبين الغربيّ والعربيّ، وخصائصه وأثره في كلّ منهما.

4) القصّة في الأدب العربيّ: عرّف الكتاب من خلال النّصوص فنّ القصّة، وعناصره وتطوّره في أدبنا العربيّ.

وفي الفصل الثّاني أربع وحدات هي:

5) التّأثير والتّأثّر في الأدب العربيّ: طرحت نصوصها قضيّة تأثّر الأدب العربيّ بغيره من الآداب وتأثيره فيها بظواهر أدبيّة كانت ميدانياً للتّأثير والتّأثّر في القديم والحديث.

6) الغزل في الشّعر العربيّ: تناولت اتّجاهات الغزل في الشّعر العربيّ في عصور مختلفة، وأبرز سماته في كلّ منها.

7) حركة التّجديد في الشّعر العربيّ: تناولت النّصوص فيها حركة التّجديد وتتابعها في العصر الحديث بالتّواصل بين حاضر الأدب والعربيّ وماضيه من جهة، والتّواصل مع الثّقافة الغربيّة من جهة أخرى.

8) الإعلام: وفيها يتعرّف منهج دراسة الإعلام بنصوص شعريّة ونثريّة، دارت حول حياة "أبي العلاء المعرّيّ" (ت: هـ449/1057م) ومؤلّفاته وأغراضه الأدبيّة.

بناءُ الوحدة الدّرسيّة: بُنيت الوحدة الدّرسيّة على نوعين من المهارات:

- المهارات الشّفويّة:

وتهدف إلى تمكين الطّالب من مهارة التّواصل الشفويّ وأساسيّاته بنصوص استماع؛ لتمكّنه من مهارات الاستماع والحوار والمناقشة وتلخيص المسموع وتحديد فكره، ووضع خريطة مفاهيم لها، وأنشطة تعبير شفويّ بتدريب الطّالب على مهارات المقابلة والمحاضرة والنّدوة والمناظرة.

كما تسهم المناقشات حول نصوص الكتاب الأدبيّة ونصوص المطالعة في تنمية هذه المهارة وتعزيزها، إلى جانب ما تسهم به هذه النّصوص من تسليط الضّوء على جوانب الوحدة الفكريّة والمعرفيّة، ومن ربط المتعلّم بقضايا معاصرة وتحدّيات مستقبليّة، تهدف إلى تكوين رؤى سليمة وإيجابيّة لمعالجتها.

- المهارات الكتابيّة:

تسعى إلى تمكين الطّالب من مهارة التّعبير الكتابيّ عن فكره ومشاعره وحاجاته تعبيراً سليماً، وتعزيز معرفته واستخدامه قواعد اللُّغة من نحو وصف وإملاء، وتوظيفها بطريقة سليمة.

4.2.2.3.2. الصّفّ الثّالث الثّانويّ العلميّ:

تضمّن الكتابُ[1] ست وحداتٍ، يُدرَّس منها في الفصلِ الأوّل ثلاث وحدات، هي:

[1] اللُّغة العربيّة وآدابها، التّعليم العامّ، الثّالث الثّانويّ العلميّ، الجمهوريّة العربيّة السّوريّة، وزارة التربيّة، المؤسّسة العامة للطّباعة، 1433هـ/2012-2013م.

- الأدبُ وقضايا المجتمع: عالجت القضايا الّتي تهمّ الفردَ والمجتمعَ ومعاناته عبرَ العصور من فاقة، وفساد إداريّ، وإهمال لدور الشّباب في بناء المجتمع وتطويره، ورصدِ حركة المجتمع، وبروزِ وعي الجماهير الكادحة لقضاياها، ونضالِها من أجل تحقيق أهدافها في الحياة الحرّة الكريمة.
- الاتّجاه الإنسانيّ في الأدب العربيّ: تناولت التّعريف بالإنسانيّة واتّجاهاتها عبر العصور في الأدب العربيّ واتّساع مفهومها، من إنسانيّة القيم إلى قضايا إنسانيّة تدعو إلى التحرّر الاجتماعيّ والوطنيّ والقوميّ والإنسانيّ العالميّ، وتؤكّد أن حركة أيّ تحرّرٍ عربيّ جزءٌ من حركات التحرّر العالميّة.
- الأدب واستشراف المستقبل: تناولَ اهتمّام الأدب بتصوير آفاق المستقبل الإنسانيّ باستشراف المستقبل القائم على التنجيم والتّنبّؤ، والقائم على معطيات الواقع، ثمّ العلم والتّجربة، وأهمّيّة هذا الاستشراف في التّخطيط للمستقبل.

وفي الفصلِ الثَّاني ثلاث وحداتٍ، هي:

- الأدبُ والفنُّ والإعلام: ركّزت على إبراز العلاقة بين الأدب وباقي الفنّون والتّكامل بينها من حيث كونُها رسالةً مستوحاة من المجتمع وللمجتمع، بنصوص شعريّة ونثريّة توقف أدباؤها عند عظمة هذه الفنّون، وأثر المشاعرِ الإنسانيّة في بناء الحياةِ بعيداً عن العلم ومعطياته.

- النّقد الأدبيّ ومناهجُه: تناولت ظهور الحركات النّقديّة، وعلاقةَ النَّقد بالأدب، وأبرز المناهج النّقديّة.

- الأعمال الأدبيّة: وركّزت على مواصفات العمل الأدبيّ الّتي تسمو به عن الإسفاف، وتضمّن له الخلود بنوعيه من الأعمال هما الرّواية والمسرحيّة بما يعالجه هذا العمل من موضوعات تهم الفرد والمجتمع، وترشده إلى تبصّر واقعه، وتدفعه إلى تغييره وتطويره، وذلك بدراسة جنسين من هذه الأعمال هما الرّواية والمسرحيّة، ومن ثمّ التّوقّف عند فنّ المسرحيّة، وتاريخ ظهوره في الأدب العربيّ بوصفه فنّاً أدبيّاً له أسسّ وعناصر وأثر في معالجة قضايا المجتمع، واستكمالاً لما مرّ به من تعرّف فنّيّ المقالة والقصة.

وقد بُنِيَتِ الوحدة الدّرسيّة على نوعين من المهاراتِ:

- المهاراتِ الشّفويّة:

وجاءت عبر النّصوص الأدبيّة، ونصوص القراءة بنوعيها، ليتمكّن الطّالب بواسطتها من مهارة الحوار والمناقشة، ومهارة التّحليل الّتي تتمثّل في تحديدِ الفكر، ووضعِ خريطة مفاهيمَ لها، ومهارة الرّبط الموجودة في التّعليق على النّصّ وأنشطة أخرى تدرّب الطّالب على مهارات مختلفة.

كما تسهم المناقشات حول نصوص الكتاب الأدبيّة ونصوص المطالعة في تنمية مهارة التّواصل الشفويّ وتعزيزها ويتمكّن الطّالب بواسطتها من إتقان مهارة الحوار والمناقشة، وإتقان مهارة التّحليل

لتحديد الفكرة ووضع خارطة مفاهيم لها ، إلى جانب ما تسهم به هذه النّصوص من إضاءة لجوانب الوحدة الفكريّة والمعرفيّة، وربط المتعلّم بقضايا معاصرة وتحدّيات مستقبليّة تهدف إلى تكوين رؤى سليمة وإيجابيّة لمعالجتها.

- المهاراتِ الكتابيّة:

تهدفُ إلى تمكينِ الطّالب من مهارةِ الكتابة بالتّعبير عن فكرِهِ ومشاعرِهِ وحاجاتِهِ تعبيراً سليماً، وتعزيز معرفتِهِ واستخدامِه قواعد اللُّغة من بلاغة ونحو وصرف وإملاء، وتوظيفها بطريقة سليمة.

5.2.2.3.2. الصّفّ الثّالث الثّانويّ الأدبيّ:

تضمّن الكتابُ[1] ثماني وحداتٍ يُدرَّس منها في الفصلِ الأوّل أربع وحدات، هي:

- الأدبُ وقضايا المجتمع: عالجت القضايا الّتي تهمّ الفردَ والمجتمعَ ومعاناته عبرَ العصور من فاقة، وفساد إداريّ، وإهمال لدور الشّباب في بناء المجتمع وتطويره، ورصدِ حركة المجتمع، وبروزِ وعي الجماهير الكادحة لقضاياها، ونضالِها من أجل تحقيق أهدافها في الحياة الحرّة الكريمة.
- الاتّجاه الإنسانيّ في الأدب العربيّ: تناولت التّعريف بالإنسانيّة واتّجاهاتها عبر العصور في الأدب العربيّ واتّساع مفهومها، من إنسانيّة القيم إلى قضايا إنسانيّة تدعو إلى التحرّر الاجتماعيّ

[1] اللُّغة العربيّة وآدابها، التّعليم العامّ، الثّالث الثّانويّ الأدبيّ، الجمهوريّة العربيّة السّوريّة، وزارة التربيّة، المؤسّسة العامة للطّباعة، 1431هـ/2012-2013م.

والوطنيّ والقوميّ والإنسانيّ العالميّ، وتؤكّد أن حركة أيِّ تحرّرٍ عربيّ جزءٌ من حركات التحرّر العالميّة.

- الأدب واستشراف المستقبل: تناولَ اهتمّام الأدب بتصوير آفاق المستقبل الإنسانيّ باستشراف المستقبل القائم على التنجيم والتّنبّؤ، والقائم على معطيات الواقع، ثمّ العلم والتّجربة، وأهمّيّة هذا الاستشراف في التّخطيط للمستقبل.
- المذاهب الأدبيّة: وعولج فيها ما طرأ على الحركة الأدبيّة من تأثّر بالكشوفات العلميّة والفلسفيّة المثاليّة، والمذاهب الأدبيّة في الغرب وانعكاس ذلك على الأدب العربيّ، وظهور مذاهب الواقعيّة والرّمزيّة الّتي استوعبت معطيات المرحلة.

وفي الفصلِ الثَّاني أربع وحداتٍ، هي:

- الحداثة الشّعريّة: ألقت الضّوء على مفهومِ الحداثة في الشّعر، وعلاقةِ الشّاعر بالوجود الإنسانيّ وما يسبّبه من قلق وجوديّ في علاقته بمحيطه أسهم في نتاجٍ شعريٍّ حديث، وأبرزَ هذه المفارقات والتّناقضات، وخرج على التّقليد والمحاكاة، وأرسى أسسّاً جديدة للإبداع الفنّيّ والشّعريّ.

- الأدبُ والفنُّ والإعلام: ركّزت على إبراز العلاقة بين الأدب وباقي الفنّون والتّكامل بينها من حيث كونُها رسالةً مستوحاة من المجتمع وللمجتمع، بنصوص شعريّة ونثريّة توقف أدباؤها عند عظمة هذه الفنّون، وأثر المشاعرِ الإنسانيّة في بناء الحياةِ بعيداً عن العلم ومعطياته.
- النّقد الأدبيّ ومناهجُه: تناولت ظهور الحركات النّقديّة، وعلاقةَ النَّقد بالأدب، وأبرزت المناهج النّقديّة.
- الأعمال الأدبيّة: وركّزت على مواصفات العمل الأدبيّ الّتي تسمو به عن الإسفاف، وتضمّن له الخلود بنوعيه من الأعمال هما الرّواية والمسرحيّة بما يعالجه هذا العمل من موضوعات تهم الفرد والمجتمع، وترشده إلى تبصّر واقعه، وتدفعه إلى تغييره وتطويره، وذلك بدراسة جنسين من هذه الأعمال هما الرّواية والمسرحيّة، ومن ثمّ التّوقّف عند فنّ المسرحيّة، وتاريخ ظهوره في الأدب العربيّ بوصفه فنّاً أدبيّاً له أسسّ وعناصر وأثر في معالجة قضايا المجتمع، واستكمالاً لما مرّ به من تعرّف فنّيّ المقالة والقصة.

وقد بُنِيَتِ الوحدة الدّرسيّة على نوعين من المهاراتِ:

- المهاراتِ الشّفويّة:

وجاءت عبر النّصوص الأدبيّة، ونصوص القراءة بنوعيها، ليتمكّن الطّالب بواسطتها من مهارة الحوار والمناقشة، ومهارة التّحليل الّتي تتمثّل في تحديدِ الفكر، ووضعِ خريطة مفاهيمَ لها، ومهارة الرّبط الموجودة في التّعليق على النّصّ وأنشطة أخرى تدرّب الطّالب على مهارات مختلفة.

كما تسهم المناقشات[1] حول نصوص الكتاب الأدبيّة ونصوص المطالعة في تنمية مهارة التّواصل الشفويّ وتعزيزها إلى جانب ما تسهم به هذه النّصوص من إضاءة لجوانب الوحدة الفكريّة والمعرفيّة، وربط المتعلّم بقضايا معاصرة وتحدّيات مستقبليّة تهدف إلى تكوين رؤى سليمة وإيجابيّة لمعالجتها.

- المهاراتِ الكتابيّة:

تهدفُ إلى تمكينِ الطّالب من مهارةِ الكتابة بالتّعبير عن فكرِهِ ومشاعرِهِ وحاجاتِهِ تعبيراً سليماً، وتعزيزِ معرفتِهِ واستخدامِهِ قواعدَ اللُّغة من بلاغة ونحوٍ وصرفٍ وإملاءٍ، وتوظيفِها بطريقةٍ سليمةٍ.

[1] لا يمكننا إنكار الدور الفعّال للنقاش حول نصوص الأدب داخل الحصة الدرسية في تنمية مهارات الطلاب التواصلية إلا أن هذا يبقى أمرا فرديا يعود لشخصية المتعلم والمعلم.

6.2.2.3.2. نظرة تقييمية مقارنة بين مفردات مرحلتي التّعليم الثانوية والأساسيّة:

إنّ المُستَعرِض لمفردات المنهاج، والمحتوى المعرفي لكتب المرحلتين الأساسيّة (من الصف الخامس، حتى التاسع) والثانوية (من العاشر حتى الثاني عشر بفرعيه العلمي والأدبي)، يمكنه بالإضافة إلى ما سبق وتم ذكره فيما يتعلق بالتكرار، واعتماد قوالب جاهزة متكررة لمحتوى متقارب، ملاحظة ما يلي:

- جاء المظهر الخارجي للكتب باهتًا خافتًا، وكذلك شكل عرض المعلومات، بسبب عدم استخدام الألوان والأشكال والرّسوم، وبالتالي افتقاده للجاذبيّة، وإثارة دافعيّة المتعلّم.
- التّوزيع غير المنظم للمباحث على صفّوف المرحلتين، أضعف الخطّة الدّرسية.
- الأمثلة التي تم ايرادها وتنويعها لا يتناسب مع أعمار الطلاب المرحلية، حيث تغلب على صفّوف الحلقة الثانية من التّعليم الأساسيّ الأمثلة النثريّة البليغة التي تلامس حياتهم الاجتماعيّة والثقافيّة الأمر الذي لا نجده في صفّوف المرحلة الثانويّة. وترتفع في الصّفّ الثانيّ الثانويّ الأدبيّ عدد الأمثلة النثريّة القديمة، لتصبح نصًا واحدًا في الأول الثانويّ والخامس، وترتفع الأمثلة النثريّة المعاصرة في الصّفّ السّادس والثّامن والتّاسع. واقتصرت الأمثلة في الصّفّين الثّانيّ والثّالث الثانويين بفرعيهما الأدبيّ والعلميّ على الشّعر دون النّثر، من

الضروري خلق توازن وتكامل في تقديم الأمثلة سواء الشعريّة منها أو النثريّة بين المرحلتين، لضمان الغاية التي يسعى إليها عند تدربس الأدب والبلاغة.

- لم يتم توزيع المعارف خاصة في عرض المعلومات وفقا لما يتناسب وأعمار الطلاب المرحلية التي تشهد تغييرات في بنيتهم الجسديّة والانفعاليّة والعاطفيّة، وتكوين شخصياتهم، ومتطلبات المجتمع. فهي كثيفة في المرحلة المتوسطة، وأقل–وفقا لأعمارهم– في الثانوية.
- في قسم استرجاع المعلومات السّابقة تحت عنوان (أتذكر)، في الصّفّ الثاني الثانوي الأدبيّ عالية، وقليلة في الصّفّ الثامن، وبينما تتقارب في الصّفّوف الأخرى، نجد أنها قليلة جدا في صّفّي الثالث الثانوي، على الرغم من ارتباط معلومات المباحث في الصّفّوف السابقة مع المباحث الجديدة، هذا يعني تفاوتا في مستوى التقديم والعرض المنهجي للمادة المعرفية.
- التباين في ضبط الشكل للنصوص والأمثلة بين صفّوف المرحلتين ، فبينما نجد الضبط الكامل في صفّوف المرحلة المتوسطة، يكون الضبط جزئياً في صفّوف المرحلة الثانوية، رغم ما تتطلبه المرحلة الراهنة من ضرورة التقيد بالضبط والتشكيل مع تفشي العامية وانحسار الفصحى، حتى تقلل الأخطاء في كتابات المتلقين، ولاتصبح لغة المتعلّمين بلا معنى، وهذا لا يحقق الهدف من تدريس العربيّة.

- تحتاج النصوص والشواهد المستخدمة من الشعر والنثر والآيات والأحاديث الشريفة إلى التوثيق لأن عدم الاهتمام بتوثيق الشواهد لا يقدم فائدة للمتعلّمين، وهم سوف ينسون الشواهد بسرعة ، خاصة الشواهد من الآيات، في أيّ سورة وردت؟ وما رقمها؟ فالآيات تتشابه في بعض الألفاظ، وهذا يربكهم، كذلك الأمر بالنسبة للأحاديث الشريفة التي يمكن أن تكون ضعيفة الإسناد.

- اقتصار الأنشطة في صفّوف المرحلتين على حل التدريبات ضمن الكتب، الأمر الذي يولّد خوفاً عند الطلاب من الأنشطة والتدريبات الخارجية خاصة إذا طلبت من الطلاب في الامتحانات، وهذا يعني ضعفًا في التّدريبات وممارسة التطبيقات.

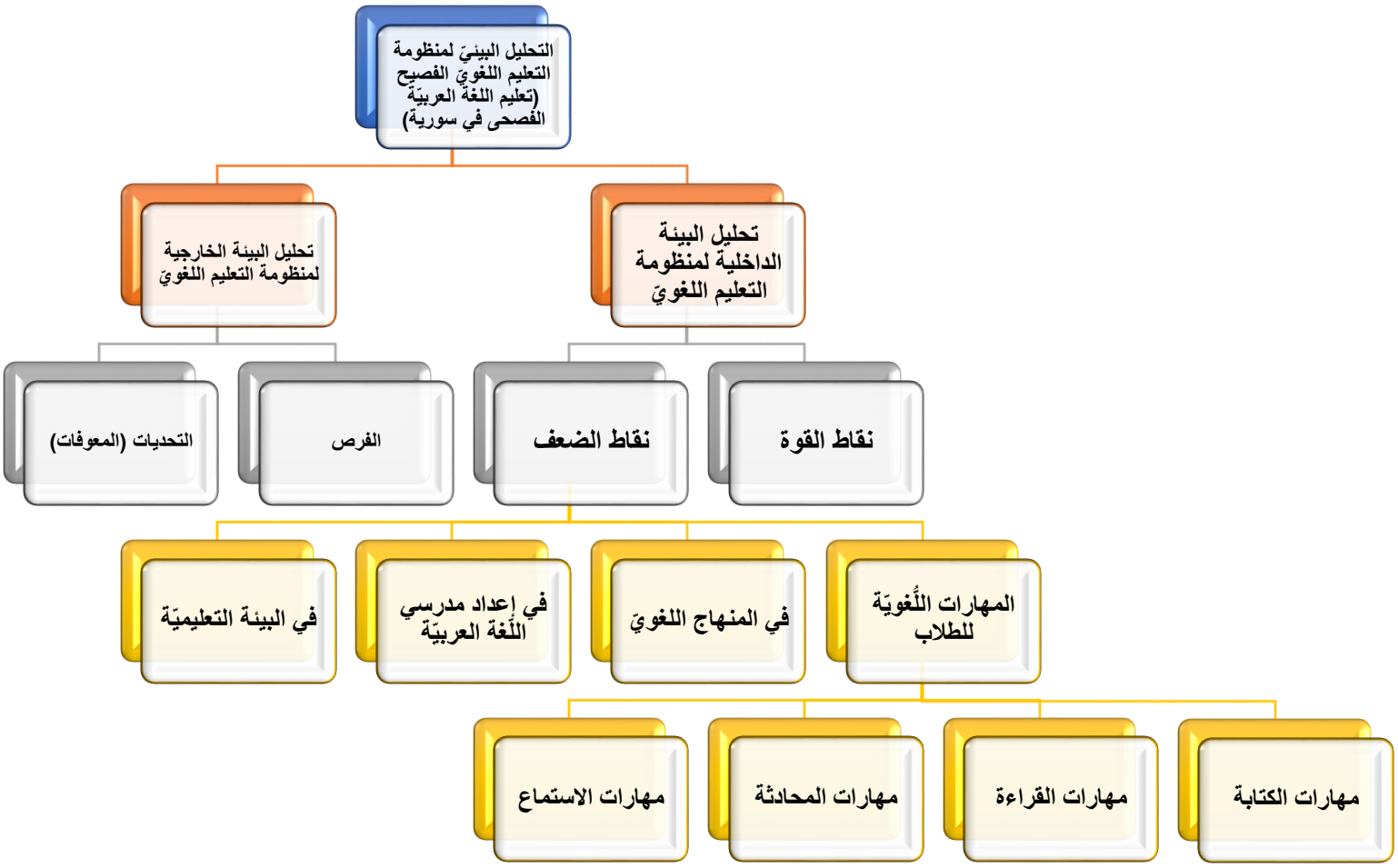
- التوزيع غير المنطقي للمفردات الدرسية، فهي كثيرة في التاسع، قليلة في الصفوف التي تليه قياسا للعمر، يقلل القراءة ويضعف الفهم.

- قلة استخدام التقنيات الحديثة؛ وخاصة في المرخلة الثانوية، والنمطية المتبعة في طرق التدريس للمرحلتين، يدفع الطلاب للضجر، وبالتالي ينفر المتعلّمين من العربية، ويصرفهم عنها، ويؤدي إلى ضعف مستوى تذوق جماليات الأعمال الأدبيّة، والاستمتاع بها، وهذا بالتالي يفضى إلى انعدام تحقق مستوى استخدام الإشارات والملامح المعبرة عن مضمون الحديث، ومستوى معرفة المحسنات بأنواعها، وتذوقها، واستخدامها، ومستوى معرفة

خصائص الجملة العربيّة المعبرة عن المعنى. لذلك من الضروريّ دائما تحديث طرق تدريس اللُّغة العربيّة وتنويعها لاستيعاب الفروقات بين الطلاب وذلك بالتّركيز على الجوانب التّطبيقيّة في دراسة اللُّغة وتدريسها، والاستفادة من النّتائج الباهرة الّتي حقّقها علم اللُّغة التّطبيقيّ بفروعه المختلفة، وضرورة تهيئة المعلم والمدرس المتخصص تّربويّا وأكاديميّا، والسعي للاطلاع واعتماد التنوعات الحاصلة في العالم العربي على مناهج اللُّغة العربيّة.

3.2.3.2. التحليل البيئي لمنظومة تعليم الفصحى في سوريّة (مواطن القوّة والضعف):

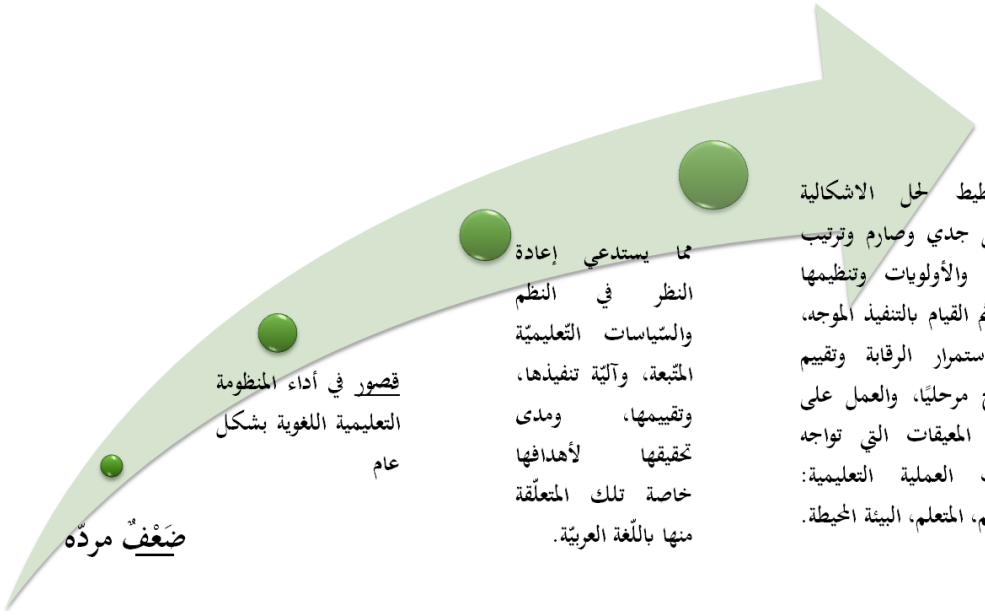
بعد أن استعرضنا المفردات الدرسية لمادة اللُّغة العربيّة للصفّوف ما قبل التّعليم الجامعي كان لابدّ لنا من وِقفة مع أبرز مواطن القوة والضعف وفق تحليل "سوات" لبيئة التّعليم اللُّغويّ الفصيح (تعليم اللُّغة العربيّة الفصحى) في سوريّة، راجع الشكل رقم (8).



الشكل رقم 8: تحليل البيئة التّعليميّة للغة العربيّة الفصحى في سوريّة

فيما يتعلق بتعليم اللُّغة العربيّة وفق منهاج اللُّغة العربيّة خاصةً، ووفق باقي المناهج عامة، فالمتتبع لخطط دوائر التخطيط والمنهاج يمكن أن يلحظ تخبطًا واضحًا ومنهجية ضعيفة –الحديث عن سوريّة طبعاً– وهذا كما سبق وأسلفنا، مرده عدم وجود سياسة لغويّة تقدم تخطيطًا لغويّاً على الصّعيد العام، والتي تحتاج قرارًا من الجهات العليا، بشقيّه السياسيّ والإداريّ، ومتابعة تداعياته على أرض الواقع. ومن الضّروري الابتعاد عن التلكؤ في إتخاذ الخطوات، والإجراءات التنفيذية في كلّ ما يتعلق بتمكين العربيّة الفصحى. إلا أن واقع الحال يقول غير هذا "فلن تجرؤ السّلطاتُ على تبنّي الإصلاح لأنّها تعتمد الازدواجيّة السّياسيّة، فهي تحافظ في دستورها على اعتماد العربيّة الفصيحة لتكسِب قدراً من الشّرعيّة أمام جماهيرها، وتفسحَ في المجال لنشر لسان أجنبيّ لتحقّق قدراً من التّحديث أمام الآخرين، وتتركَ الحرّيّة للهجات العامّة لتضمّن قدراً من الاستقلال الدّاخليّ على حدّ تعبير بعضهم"[1].

[1] المعروي، عبد الله، ثقافتنا في ضوء التّاريخ، لبنان، 1988م، ص28.


ضَعْفٌ مردّه
قصور في أداء المنظومة التعليمية اللغوية بشكل عام
مما يستدعي إعادة النظر في النظم والسّياسات التّعليميّة المتّبعة، وآليّة تنفيذها، وتقييمها، ومدى تحقيقها لأهدافها خاصة تلك المتعلّقة منها باللّغة العربيّة.
التخطيط لحل الاشكالية بشكل جدي وصارم وترتيب الموارد والأولويات وتنظيمها ومن ثم القيام بالتنفيذ الموجه، مع استمرار الرقابة وتقييم النتائج مرحليًا، والعمل على تذليل المعيقات التي تواجه أطراف العملية التعليمية: المعلم، المتعلم، البيئة المحيطة.

1.3.2.3.2. مواطن القوّة:

1.1.3.2.3.2. متعلّقة بالمادّة اللُّغويّة (ذاتيّة):

جاءت تقسيمات النّصوص الأدبيّة، وتبويبها إلى أبواب عديدة بالفائدة كونه يسعى من خلال هذه االتقسيمات المختلفة إلى تنمية المهارات اللُّغويّة عند الطّالب وردف فكره بأنواع من الأمثلة المختلفة الّتي تدلّ على فهم واستيعاب الطّالب لما يقرأ من حيث إبراز عاطفة الشّاعر ودراسة النّصوص دراسة فنّيّة، وتكاد الأمثلة المختلفة تجعل الطّالب يتفاعل مع النّصّ ويبرز المشاعر المختلفة الّتي يبعثها النّصّ في نفسه من خلال وسائل فنّيّة مختلفة وألفاظ ومعانٍ وصور داخليّة.

2.1.3.2.3.2. غير متعلّقة بالمادّة اللُّغويّة (بشكل عامّ):

- استطاعت العربيّة الفصحى أن ترتقي بأمتها، من أمة المجتمع الصحراوي بين الجِمَال والخيول، إلى أمة الحضارة الرفيعة، صاحبة الماضي المجيد، والتراث العريق. وبتعلّمها تجعلنا:
  - نعتزّ بالقيم والمثل العليا التي قامت عليها الحضارة الإسلامية.
  - نكتسب مهارات المحادثة، والكتابة، والقراءة.
  - نتعلّم أنواع القراءات المختلفة الّتي تمتاز بها، لزيادة رصيدنا الفكريّ و اللُّغويّ.

- بالذّوق الأدبيّ الّذي ينموّ لدينا مع تعلّمها ندرك الجمال، جمال الأسلوب وروعته، أو ضعفه وركاكته.
- نستخلص المعاني والأفكار، عبر تنمية قدرتنا على فهم ما نسمع بيسر وسهولة.
- نتعلم سهولة البحث في المعاجم والكتب التاريخية.
- نلم بالقواعد الأساسيّة لفروع اللُّغة العربيّة، ونصبح أقدر على فهم القرآن والأحاديث الشريفة.

- تحتل اللُّغة العربيّة المركز الثّالث في عدد الدّول الّتي تتحدّث بها.
- اللُّغة العربيّة لغة معتمدة كلغة رسميّة في الأمّم المتّحدة.
- يمكن النّظر إلى اللُّغة العربيّة لغويّاً وحاسوبياً -بلغة الرياضيّات- على أنّها فئة علّيا Supper set وهذا يعني أنّها مطاوعة لمعالجتها آليّاً[1].

[1] عليّ، نبيل، تحدّيات عصر المعلومات، مصر، بلا، ص47.

2.3.2.3.2. نقاط الضّعف:

1.2.3.2.3.2. متعلّقة بطبيعة اللُّغة (خاصة):

- هناك من يرى أن ثمّة مشكلات[1] **متعلّقة بالخطّ العربيّ** هذه المشكلات تجعل من العسير تعلّمها وبالتالي تعليمها، خاصة للمتعلّمين بأعمار صغيرة، وعلى هذا فإن أي محاولة لاستيعاب هذه المشكلات في المدارس وحدها لن تجدي نفعا، ويمكن أن نجد في الكثير من المدارس في سوريّة أن العربيّة الفصحى قد هُمّشَت لهذا، ومن هذه المشكلات:

  - الحروف العربية تكتب خالية من الصوائت[2] القصيرة: فالكتابة العربية تأخذ شكلين، كتابة ليس فيها الحركات، وكتابة بالتشكّيل وهذا قد أسفر عن مشاكل منها:

    - **الكتابة الخالية من الحركات:** تحتمل وجوها كثيرة عند قراءتها، ولا يستطيع قراءتها إلا المتمرس في اللّغة مثل: (حَمَلَ- حُمِلَ- حِمْل- حَمّلَ ... الخ)، ولهذا فهي تحتاج جهدا إضافيا لقراءتها، ومعرفة معانيها، وهناك من يقول: قارئ اللُّغة الأوربيّة يقرأ ليفهم، في حين قارئ العربيّة، فيجب عليه أن يفهم أولا ليقرأ. وهذا النقص بحسب مدّعيه يجعل القارئ

---

[1] زايد، ص49-53. بتصرّف.

[2] الأصوات الصائتة (Vowels)، والأصوات الصامتة (Consonants).

العربي وغير العربي ينفر من العربية، كما أن القراءة الخالية من الحركات لها مشاكلها، وهي:

- عدم القدرة على قراءة المصطلحات الأجنبية، وأسماء الأعلام غير العربيّة بالشكل الصحيح، مما يُضْطر لكتابتها بالأحرف اللاتينية أيضا.
- تخدع المدرّسين عند التصحيح، فبعض الطلاب يهملون الشكل عمدا، لتحتمل الكلمة أوجهاً عدّة.
- هذا النوع من الكتابة، ينشر اللهجة، ويشيع الأخطاء.

▪ **الكتابة بالحركات** من مشاكلها أنّها:

- تحتاج جهدا ووقتا كبيرين، ومكلفة عند طباعتها.
- قد تنتقل الحركة من حرف لآخر.
- ترهق القارئ ذهنيا، لأنها تحتاج أن يحرّك عينيه كثيرا من حركة لأخرى.

○ للحرف أكثر من صورة: مع أن نظام الكتابة العربيّة مثاليّ من حيث تخصيص كلّ وحدة صوتيّة برمز واحد مستقلّ، إلا أن الحرف الواحد يتّخذ صوراً مختلفة بحسب كوّنه متّصلاً أو

منفصلاً وبحسب موقعه في الكلمة، فحرف (الميم) له أكثر من عشرين شكلا، وهذا له مشاكل كثيرة منها أنّ:

- حفظه صعب.
- تكاليف طباعته كبيرة، لكثرة النماذج للحرف.
- مرهق عند الطباعة.
- فرص الخطأ عند طباعته كبيرة.

○ التشابه الشديد في صور الأحرف، يخلق مشاكل منها:

- يحتاج وقتا وجهدا لوضع النقاط في أماكنها.
- كثرة الخطأ في كتابة النقط، ومن أمثلة ذلك ما روي أن أحد العلماء، قرأ الحديث القائل: "المؤمن كيّس فَطِن" فقال: "المؤمن كِيسُ قُطنْ" وأن أحد الأوروبيّين قرأ أحد الكتب الفلكية العربيّة "النّجوم الفرود" النّجوم القرود (monkey).
- الشبه بين الأحرف، والنقط يجهدان القارئ، ويتعبان نظره.

- الأحرف غير متناسبة في أحجامها: وهذا يضعف تناسقها الهندسي، فمنها الصغير، ومنها الكبير، ومنها فوق السّطر، ومنها تحته، وهذا يفقدها من جمالها.

- الهمزة لوحدها مشكلة، لا تعرف لها مكان فوق الألف أم تحتها، فوق الواو، ...

- قضية الألف آخر الكلمة: فالأصل رسمها (طويلة) أينما وقعت؛ لأن الكتابة تصوير للنّطق، وقد كان "أبو عليّ الفارسيّ" يفعل ذلك، ولكن ربط هذه القضيّة بعلمي الصّرف والنّحو أوجد هذا الاختلاف الّذي أدّى بدوره إلى صعوبة نطقها وكتابتها والالتباس في ذلك حتّى يرجعها إلى أصلها الثّلاثيّ.

- زيادة الألف أو حذفها: فالألف فتحة طويلة وهذه القاعدة مطردة إلا في عدد من الكلمات منها (هذا- الرّحمن- الإله- لكن ... الخ) وفي عدم كتابتها مخالفة الرمز للصوت وكذلك الحال في زيادة الألف الفارقة بعد واو الجماعة الّتي تلحق الأفعال نحو ضربوا ... ممّا يخالف منه الرمز الصّوت.

- صعوبة لفظ المفردات المتقاربة، رغم اختلاف معانيها نحو (قبل، قلب، علم، حلم).

- صعوبة التّفريق بين الحركات، وأحرف المدّ.

- صعوبة التّمييز بين النّون كحرف والتّنوين كصوت.

- ومشكلات متعلّقة **بالدّرس النّحويّ**: الّذي أُثقل بالعلل الكثيرة، وانسكب في قوالب جافّة، والمتعلم يحفظها كرهاً على كره، مع أنها عملياً لا تقدّم ولا تؤخّر. مثلا: معرفة المتعلم تقدير الحركة على ما قبل الألف في الاسم المقصور، وأن هذا التقدير للتعذر. ومعرفته أنّ الضّمّة والكسرة قدَّرتا على الاسم المنتهي بياء، دون ذكر أنه منقوص، وأن العلة هي الثقل.
- ما سبق ذكره نجده في **دروس الصّرف**: إلا أنه أشد تعقدًا. إن التمسك بالتّفصيلات الدقيقة، في درسي النحو والصرف والعودة للخلافات والاجتهادات، والحالات الشاذة، والخارجة عن القواعد الشائعة، وكل ما نقل عن اختلافات اللّهجات، ومدرسة البصرة والكوفة وغيرها من المواضيع الواجب تركها للمختصين.
- مسائل **الخلاف بين الكوفيّين والبصريّين**[1]، بات من الضروري الأخذ بكل المسائل التي تجيز التخفيف وتقلّل الممنوعات من المدرستين، في محاولة لتسهيل استخدام هذه القواعد في النحو والصّرف، وبالتالي تيسير استعمال اللغة وتجنب أخطائها.

2.2.3.2.3.2. غير متعلّقة بطبيعة اللُّغة (عامّة[2]):

- الموضوعات الّتي تقدّمها مادّة اللُّغة العربيّة في سوريّة غالبيتها تقليديّة، متكررة، آفاقها ضيقة لا تقبل التجديد. وغالبا ما تختارها اللجنة المختصة بناءا على رؤيتها وذوقها، ولا علاقة لها بمعايير

[1] الأنباري، أبو البركات، الإنصاف في مسائل الخلاف بين النّحويين، مطبعة السّعادة، بلا.

[2] ما ورد ذكره من نقاط ضعف يعود بالدرجة الاولى إلى الواقع السوري رغم يقيننا أنها مشكلات موجودة في مختلف أقطار الوطن العربي.

الاختيارات الموضوعيّة. لهذا فإن أي تحسين في استخدام العربيّة الفصحى بشكل حيوي وجذاب مرتبط بتحديث مادّتها التي تدرّس، وتطوير طرقها[1].

- يعتبر تحديد المحتوى المعرفي لمادة العربية، أس العملية التعليمية للُّغة، ويتجلى في جزئين:

أ- تحديد الطريقة اللُّغوية، أو الأسلوب. ب- تحديد المادة المعرفيّة اللُّغويّة.

ومن خلال استعراضنا لمفردات المواد اللُّغويّة فيما سبق يمكن ملاحظة أنها وردية الأهداف سطحية الجوهر بعبارة أخرى نجدها كأنها وضعت لطلاب افتراضيين لعالم افتراضي خارج حدود الواقع.

- يكاد منهج اللُّغة العربيّة في المناهج السوريّة يكون خالياً من الأدب الإسلاميّ لا القديم والمعاصر، فإن تجاوزنا عن أهمّيّة المعتقد وضرورته في الأدب الإنسانيّ عموماً وفي الأدب العربيّ خصوصاً لأهمّيّته ومكانته ودوره وأثره في تنمية الجانب الروحيّ والإنسانيّ والتّعاونيّ والأخلاقيّ وكلّ هذه الجوانب جوهرية ومهمّة في تنشئة الطّالب وتكوينه النّفسيّ والروحيّ والإنسانيّ. لا يمكن أن نتجاوز عن كون اللُّغة العربيّة إنّما حُفظت ووصّلت إلينا بشكلها السّليم بالقرآن الكريم.

[1] يعتبر علم اللغة التطبيقي حجر أساس في تنفيذ عملية تعليمية لغويّة فعّالة، فالأخيرة هي بمثابة المشكلة التي يحاول علم اللغة التطبيقي البحث عن حلولها المناسبة. يُنظر، بتصرف: الراجحي، ص13،17.

- إهمال منهج اللُّغة العربيّة المعتمد في سوريّة ذكر النّصوص العصريّة الّتي تمس حياتنا الحاليّة، فأقرب النّصوص الّتي تتحدّث عن هذا الجانب نجدها تتحدّث عن فترة السبعينّات من القرن الماضي على أقرب تقدير حيث يفصل بيننا وبين تلك النّصوص ثلاثون عاماً.
- ضعف إعداد معلّم اللُّغة العربيّة في المدارس السوريّة علميّاً ولغويّاً، أدّى إلى عقم في التّدريس. فالطّريقة المعتمدة هي نفس الطريقة التقليدية الكلاسيكية، حيث يتم إلقاء الموضوع على المتعلمين ثم يطالبون بحفظه، وهذا بدوره أفضى إلى قتل ملكات الخلق والإبداع عند المتعلمين.
- تنعكس نظرة متعلّمي العربيّة لأستاذ المادة على العربية ذاتها، فالأستاذ برأيهم ماضوي تقليدي، من ناحية الشكل، والمضمون، وطرائق تدريسه مملّة نسبة لباقي الأساتذة، خاصة في اللُّغات الأجنبيّة. فهو يرى العالم من خلال اللغة العربية فقط ولا يقبل سواها من اللغات الأجنبية تزمتًا، والتي في الغالب لا يعرفها.
- تردّد المدرّس، وخشيته من طرح أفكاره ووسائله التجديدية.
- نادرا ما يستخدم المدّرس وسائل توضيحية تعليمية مع أنها أصبحت جزءا لا يتجزأ من تعليم باقي اللغات، فلا يوجد مختبر لُّغوي وشّرائح مصوّرة ، أو جهاز استماع، أو أشرطة مرئيّة، أو ....

- الضّعف في تحديد الأهداف وعدم ضبطها بدقّة، يؤدي بالنّتيجة إلى النّقص في المناهج التّعليميّة السوريّة ويجعل النّظام التّربويّ عاملاً مساعداً لإضعاف روح التّعلّم بالعربيّة بدلاً من أن يعلي من شأنها.
- عدم استيعاب الطّلاّب لمعايير اللُّغة العربيّة وذلك لوجود ضبابيّة لفهم المعايير بين المعلّمين أنفسهم.
- عدم وجود خطّة واضحة لتعليم العربية خاصة بالهيئات التّعليميّة أسفر عن اجتهاد شخصي من الأساتذة، وبالتالي جاءت النتيجة فوضى لا تقدم أيّ إنجاز.
- لا يهتم منهاج العربيّة بشكل عام بمهارتي المحادثة والاستماع، مع ما لهما من أهمية نسبة لمهارات اللُّغة الكافية للتقدم اللُّغويّ.
- عدم إفراد الفصحى في الاستخدام في الصّفّوف، لمادة العربية، ولكل المواد التدريسية، وضعف دعم القراءة، وقلّة عدد المكتبات المدرسية، وندرة المسابقات في علوم العربيّة وآدابها.
- التشبث بتعليم الفصحى بتقسيمها لفروع لغويّة يفقدها روحها، وطبيعتها التكاملية.
- عدم جعل الآيات القرآنيّة، والأحاديث النبويّة، المحور الأساسي في تعليم الفصحى؛ يضعف حصيلة الطلاب اللغوية، ويخسرهم كنزا بين أيديهم.

- عدم السّير على هدي علماء اللغة الأوليين في اعتماد النصوص اللُّغويّة التي تنمي رصيد الطلاب اللغويّة، بالإضافة إلى ما يقدّمه من تنمية ذوق وتهذيب سلوك، وذلك باتّخاذ النّصّ اللُّغويّ منطلقاً لتعليم اللُّغة.

- توزع المادة الواحدة على عدد من الكتب التعليمية يشتتها، ويفقدها عوامل الربط المنطقي، وتعدّ فكرة الاقتصارعلى كتاب واحد ، فكرة جديرة بالاهتمّام، على أن يشمل هذا الكتاب نصوصًا متنوّعة، تقدم بطريقة مشوقة يتم من خلالها تطبيق كل المهارات.

- عادة تدرّس العربية في حصص مستقلّة لكل فرع حصة، حصة للقواعد، حصة للنصوص، حصة للمطالعة، حصة للتعبير، وغالبا ما ينتهي الوقت المخصص دون أن يستكمل المدرّس النصّ، ليفقد بذلك الغاية الأساسية التي جُعِل لها.

- بقاء القرارات الصادرة عن المجمع اللُّغويّ حبر على ورق، لا تطبق ولا تستعمل في الكتب المدرسيّة، أو في أي مكان، مع مالها من فائدة في تسهيل استخدام اللغة.

- غياب رقمنة تفاعلية لموادّ اللُّغة العربيّة، والمواد الأخرى وهذا يضعف تعلّمها، فالمتعلم يستفيد من علوم التقانه، ووسائطها وأدواتها لينمي مهاراته ومعارفه اللغوية، بشكل أكثر من مجرد تّلقينها، فهو يزيد من مهارات المتعلمين ومقدرتهم على التّفكير بشكل ممنهج منظّم، ويساعد التعليم

باستخدام الحاسوب المدرس للحصول على وقت إضافي للتقرب من الطلاب واكتشاف نقاط قوتهم وضعفهم اللغوية، وميولهم الأدبية.

- إقصاء الفصحى عن طريق إبعادها عن مختلف النّشاطات الحياتيّة من علم وثقافة وفن والاعتماد على العامية المحكية عوضا عتها.
- عدم الاهتمام بما يقدم للأطفال من برامج، من الناحية اللغوية، فغالبًا ما تعتمد هذه البرامج العامية، والبرامج التي تستخدم الفصحى تأتي نمطية تجعل الأطفال يملون من متابعتها.

3.3.2. حالة المتلقّي التّعليميّة[1]:

إذا كان الهدف من التعلّم في نظريات التعليم التّقليديّة، هو مجرد حصول الطالب على المعرفة عن طريق تلقين وحفظ المقررات الدراسية المقدمة له، ليعيد إفراغها كما هي عندما يطلب منه ذلك، كما يفعل في الاختبارات، فإن الهدف مع المنظومة التعليمية الحديثة مختلف، فالطالب هنا ينتقل من الاستهلاك إلى الإنتاج، ومن المشاهدة إلى المساهمة الفعّالة، كونه أسّ العملية التعليمية، والمسْتَهْدَف الأول من خدمات هذه المنظومة، وهذا يعني ضرورة وجود ربط تفاعلي بين المحتوى[2] المعرفي والمهاري

---

[1] المتلقي المقصود هنا طلاب المدارس السوريّة خصوصاً.

[2] يمثل انتقاء المحتوى اللغوي نقطة أساسية في عملية التعلم اللغوي، ويتضمن صنفين: 1- انتقاء الانماط اللغوية. 2- انتقاء المادة اللغوية وأشكالها. وثمة عوامل تؤثر في اختيار المحتوى المناسب؛ بعضها عوامل خارجية (لا تتصل باللغة، ولا بخصائص المتعلمين) كثيرة، أهمها: 1- الأهداف: وتعتبر الأهداف أهم العوامل التي تؤثر في الاختيار على الإطلاق، والأغلب أن تتوزع إلى أهداف: تعليميّة وسلوكية وأدائية. 2- مستوى المقرر. 3- الوقت المحدد له. وبعضها الآخر عوامل خاصة بالمتعلم: كعمره، واستعداده ودافعيته للتعلم، وحتى المدرسة التي يرتادها. يُنظر، بتصرف: الراجحي، ص61-65،91.

لمادة اللغة العربية وشريحة الطلبة والمتلقين يراعي: احتياجاتهم، قدراتهم، ميولهم، ويثير دافعيتهم التعليمية. إلا أن واقع العربية والدراسات التي أجريت، والمؤشرات والتقارير المتعلقة باللغة العربية تشير إلى الضّعف الّشديد الذي يعاني منه الطلاب في اللّغة العربيّة، سواء في الكتابة أو في القراءة، وحتى في أحاديثهم بسبب ضعف مخزونهم اللغوي، كون اللغة الأم لديهم أصبحت العامية، وأصبحوا أقدر على التعبير عن ذواتهم بها، عاجزين عن تكوين جمل فصيحة صحيحة خالية من الأخطاء بلغة دينهم وتراثهم، وقد شمل هذا العجز كل فئات الطلبة بما فيهم طلاب الجامعة، وحتى خرّيجيها. وربما تجد منهم من لا يحفظ أبياتا من الشعر، أو أحاديثَ شريفة، أو لايجيد حتى البحث في المعجم عن بعض الكلمات، وفي هذا دليل على النقص في كفاياتهم. والقصور في اكتساب المتعلّمين لأبسط مهارات التّعلّم الذّاتيّ.

وتأتي مزاحمة اللُّغات الأجنبيّة ومنافسة اللّهجات المحلّيّة لتُربك الطّالب وتزيد من ضعفه أكثر وتعيق تطوير استعمال اللُّغة العربيّة، فاللّهجة قد انتشرت في المجتمع السوريّ، ولا نبالغ إذا قلنا أن المهارات الشفهية، الاستماع والمحادثة، قد طغت فيهما العامية على الفصحى، والمتعلم إما أن يكون متحدثًا فهو مرسل، أو يكون مستمعًا فيكون هنا متلقيًا، وسواء أكان مرسلاً أو متلقيًا فالرسالة تنتقل

بينهما بالعامية، وبالتالي هذا يعني تطور مهاراته الشفهية ولكن بالعاميّة على حساب الفصحى. رويدا رويدا لتصبح الفصحى ثانيا، ويصبح المتحدث بها متزمتًا، وربما اتهُم بالتكلف والتنطع[1].

ولا يمكننا أن نردّ مسؤولية هذا الضعف إلى المتعلم وحده فهناك أسباباً كثيرة تقف وراءه، ومن هذه الأسباب:

1.3.3.2. أسباب متعلّقة بالطّالب ذاته:

فهناك الطّالب الّذي لا يجيد القراءة وينصرف من الحصّة. والطّالب الّذي يأتي للدّراسة دون كتاب. والطالب الذي يكره دروس اللُّغة. وقد نجد الطّالب الّذي لا يذهب إلى المكتبة أبدا بل يخاف من الدّخول إليها. أما بعض الطّلاّب فمرجع ضعفهم في تعلّم اللُّغة يعود بشكل أساسيّ لضعفهم في القراءة.

2.3.3.2. أسباب متعلّقة بالمعلّم:

للمعلّم دور كبير في ايصال المادة الدرسية وفي جعل الطلاب يحبونها ويميلون إليها إلا أن ضعف الكوادر التدريسيّة في سوريّة يعتبر من أكثر المحبطات للعملية الدّرسية، مع أن مدرسو اللُّغة العربيّة المتخرجون من الجامعات السوريّة يعتبرون من المتميزين في تدريسها مقارنة بنظرائهم في الدول العربيّة.

[1] يستحضرني هنا ماخبرته في أحد المواقف، في السنة الدراسية الأخيرة، وبينما أقدم حلقة بحثية لأستاذين متخصصين من الكلية، وبعد أن شرحت لهم بالفصحى أراد أحد الأساتذة مناقشتي، التفت للأستاذ الثاني وقال له: **دعنا من الفصحى وتعقيداتها**. ليكمل حديثه بعدها بالعامية.

إلا أنّا نجد ميل الكثير من مدرسي العربية إلى شرح دروسهم بالعامية استسهالاً لهم وتسهيلاً لطلابهم[1]. بالإضافة لعدم تأهيل بعضهم تربويّاً للتّدريس؛ كونهم لم يتلقوا مواد دراسية تربوية، ولم يكتسبوا خبرات تدريسية في طرائق التدريس اللغويّ. وكثيراً ما نلحظ التكرار في أسلوب تقدم وشرح المادة المعرفيّة بالإضافة لعرض الدّرس بطريقة جافّة مع غياب تفاعل الطلبة. وغالباً ما يتم إهمال بعض فنون العربية من قبل المدرسيين مثل حصص القراءة والمطالعة، حتى أن منهم من يجد فيها فرصة للاستراحة من مسؤولياتهم الوظيفية، الأمر الذي انعكس سلباً على نظرة الطلبة لمهاراة القراءة، وفقدت أهميتها لديهم.

3.3.2.2. أسباب متعلّقة بالبيئة التّعليميّة:

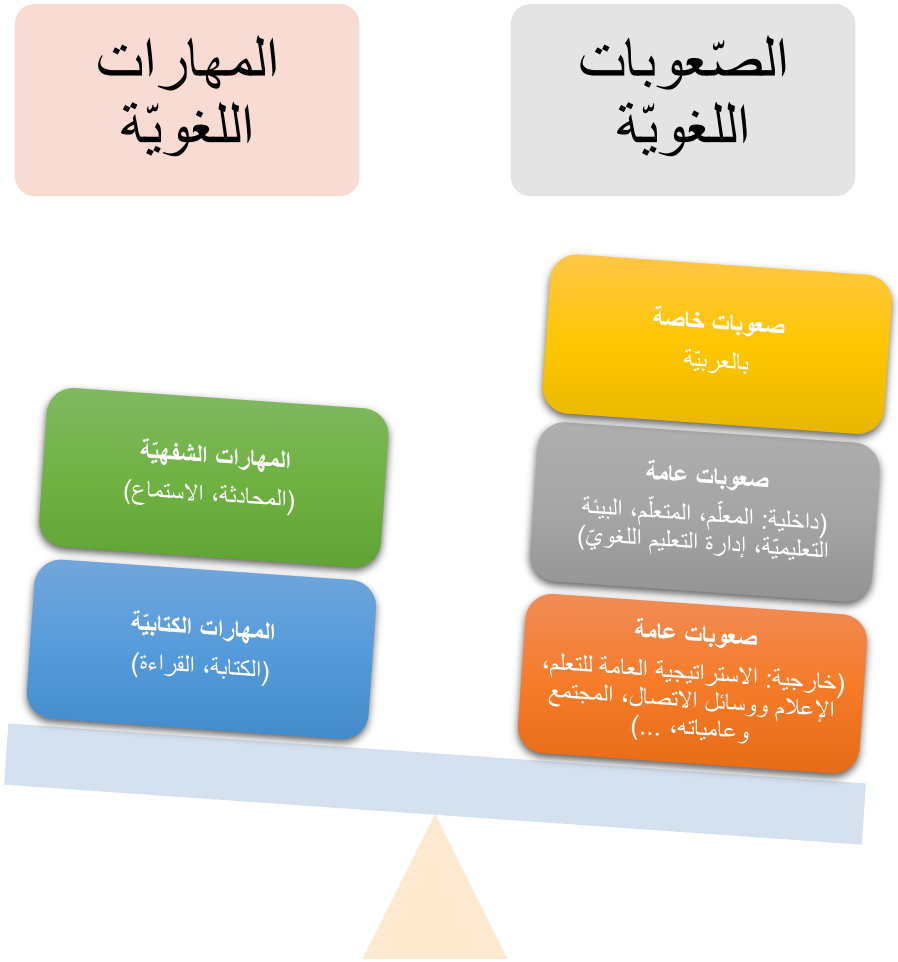
بداية من الأسرة، حيث من الطبيعي أن ينعكس المناخ الأُسري على التحصيل الدراسيّ للمتعلم، بشكل عام وتحصيله اللغوي بشكل خاص، فالطالب الذي يعيش في بيئة أسرية ذات مستوى ثقافي مرتفع، تشجع على القراءة والمطالعة، تدفع بالطالب أن يحذو حذوها، ولا يمكن إلا أن ينهل من معين مفرداتها ومصطلحاتها وتعابيرها اللغوية. والعكس صحيح في البيئات ذات المستوى الثقافي والتحصيل الأكاديمي الضعيف.

[1] قد يأخذنا الظن أن هذه الأسباب هي رؤية تنظيرية بحتة إلا أن المتتبع لواقع المدارس السوريّة يرى فيها تجسيداً حيّا لهذه الأسباب.

أما في البيئة المدرسية، فالطلبة يجلسون في مقاعد متلاصقة غير مريحة لاتناسب اعمارهم، في صفوف مكتظة (أعداد الطلاب في الصف الواحد غالباً ما تزيد عن خمسين طالبًا)، والتي تفتقد لوسائل التدفئة والتكييف الملائمة، وتنعدم فيها وسائل التعليم الإيضاحية المساعدة، التقليدية منها والإلكترونية. يداوم الطلبة لفترة دراسية واحدة فقط صباحية أو مسائية لاتكفي لتغطية مقررات اللغة العربية ناهيك عن بقية المواد الدراسية، الأمر الذي يستهلك غالب وقت الدروس المخصصة ويستنفذ جهد المدرّس ولايتيح التفاعل بين الطلاب ومعلميهم. بالإضافة إلى توجيه وإدارة تعليمية يؤمن عدد من منتسبيها بالعقاب وسيلة وحيدة للانضباط ولإثارة الدافعية التعليمة.

كما لا يمكننا إغفال دور بيئة الواقع الافتراضي في عصر العولمة الحالي، وتطبيقاتها الرقمية، ووسائط التواصل الاجتماعي، ... وأثرها الكبير على فكر ولغة فصائل المجتمع كافة، خاصة الطلاب منهم ولكافة المراحل الدراسية.

وعلى هذا من الضروريّ بمكان تحديد العوامل المؤثّرة في حالة الطّالب كمتلقٍ للُّغة، والصّعوبات الّتي يواجهها، والبحث عن حلول لتجاوزها، ومن أهمها مسألة الفروق الفردية بين الطلاب.



الشكل رقم 9: فجوة المهارات في منظومة تّعليم الفصحى في سوريّة

4.2. تدريس اللُّغة العربيّة وآدابها في التّعليم العاليّ:

1.4.2. توطئة:

بعد ثلاث سنواتٍ في المرحلة الثّانويّة يتقدّم الطّلاّب إلى امتحانٍ عامّ للحصول على الشّهادة الثّانويّة. وفي ضوء العلامات الّتي يحصلون عليها في هذه الشّهادة يوزّعون على الاختصاصات المتعدّدة في الجامعات والمعاهد المتوسّطة. ويجري ذلك وفق مفاضلةٍ عامّةٍ ترمي الطّالب في اختصاصاتٍ قد لا يرغبها، ونظرا لما تحتاجه الكليّات العلميّة من موارد وإمكانات مادّيّة مرتفعة، غالباً ما تنتهي المفاضلة وفق سياسات القبول بحشر الأعداد الضخمة من الطّلاّب في الكليّات غير العلميّة، هذا بالإضافة لما يخصّصه نظام القبول الجامعيّ عدداً من المقاعد لأبناء الهيئة التّدريسيّة في الجامعات السّوريّة، وعدداً من المقاعد للطّلبة المتفوّقين من خريجي المعاهد المتوسّطة والحاصلين على الشّهادة الثّانويّة بالفروع المهنيّة، وللمتميزين في منظّمة اتّحاد شبيبة الثّورة، وأبناء الشّهداء.

رغم أن الخطّط الحكوميّة تعلن أن أولويّاتها تتضمن رفع مؤشّر التّنمية البشريّة والعمل على تحسين وتطوير المنظومة التعليمية بما فيها استحداث مقرارات لتعزيز المهارات في اللغات والعلوم، وتؤكد التزام سوريَّة بتحقيق الأهداف التنموية للألفية في موعدها المحدد. إلا أن واقع الحال يبين عكس ذلك حيث الأعداد الضخمة التي تصل الى كليات الأدب العربيّ وعلوم اللغة في الجامعات السوريّة قد لا يربطها بالأدب أو اللُّغة إلا قيد الطالب، ويلحظ معها جملة من الأمور:

- تكاليف باهظة مقابل تخريج مستويات تخصصية وتعليمية متواضعة.

- ضعف البيئة التّمكينيّة الّتي تشجّع الأساتذة على المشاركة والإبداع، وتدني مستوى رواتب الأساتذة وضعف الحوافز وارتفاع العبء التّدريسيّ، الأمر الذي يؤثر على الأداء، ويدفع إلى اتباع الطّرق التّقليديّة في التّدريس، والمحاضرات، وعدم اعتماد التّعليم المعتمد على البحث والمشاركة من أجل زيادة التّحصيل المعرفيّ، وتطوير العقل النّقديّ لدى الطّالب. بالإضافة لغياب تدريس فعّال لمحتوى قد يكون بسيط المضمون باعتماد أساليب وطرق تربوية سليمة، وعلى ذلك فإن "أي تطوير في المحتوى ينبغي أن يلازمه تطوير مناظر في طريقة التّدريس"[1].

- ضعف إسهام الأساتذة في البحث العلميّ[2] والنّشر، وندرة المراجع الأجنبيّة المطلوبة لطلبة الجامعات ولطلبة الدّراسات العلّيا بالذّات، ممّا يؤدي إلى فقر واضح في الإحاطة المعرفيّة، وضعف مستوى الأطروحات المقدّمة.

- عدم تمكّن نسبة لا بأس بها من أساتذة الجامعات من لغة ثانية بين اللُّغات الرّئيسيّة للبحث العلميّ واستخدامات الانترنيت، ممّا يضعف من إمكان تطوير معارفهم، ناهيك عن ضعف المناهج التّعليميّة وتقادمها.

---

[1] إبراهيم، مجدي عزيز، التّعليم الإبداعيّ وتعلم التّفكير، عالم الكتب، مصر، الطبعة1، 2007م، ص46-47.

[2] سبق وأن بينا افتقار الدراسات اللغوية للرؤية العلمية المتكاملة، وتبعثرها وتشتتها في مضارب شتى، وعدم تنظيمها في قواعد بيانات يمكن الولوج إليها بسهولة. للمزيد حول الموضوع: يُنظر، بتصرّف: الراجحي، ص91.

وكلّ ما سبق ترك أثراً سلبيّاً على التّعليم بشكل عامّ وعلى تعليم اللُّغة العربيّة بشكل خاصّ حيث:

- أن التغيرات الحاصلة على تدريس العربيّة في كليّات الآداب قد ركزت على الكمّ، وأهملت النوع، فالمقررات كثيرة، والمحتوى غزير بيد أنه لايسمن ولا يغني من جوع.
- ضعف إعداد عدد من المدرّسين وعدم كفايتهم[1]، فغالبية الأساتذة يبدؤون طلابًا في الكلية وبعد التخرج يكملون الماجستير ثم الدكتوراه، ليصار إلى تعيينهم وفق مسابقة معيارها الدرجة العلمية دون الإلتفات لمهارته أو قدراته التدريسية، ونحن لا ننكر الدور المهم للشهادة والمرتبة العلمية إلا أنها غير كافية لوحدها[2]، فالأستاذ بالإضافة للدرجة العلمية يحتاج تهيئة تدريسية، وتأهيلا تربويا ليكون قادرا على تفهم الطلاب واستيعابهم، متمكنًا من إيصال المادة المعرفية بأسلوب مفهوم، وشيّق[3]، ومن الضروري أن يكون هذا التدريب والتأهيل دوريًا، لمواكبة التطور المتسارع في قضية تعليم اللغات عامة، واللّغة العربية على الأخص.
- إسناد مهمّة تدريس اللُّغة العربيّة (ترجمة ومصطلحات) في التّخصّصات العلميّة والتّقنيّة في أقسام الجامعة الأخرى، إلى المتخرجين حديثًا من كليّة الآداب، وغالبيتهم لايعرفون من هذه اللغة إلا

---

[1] لتفصيل أكثر حول موضوع "تعليم العربية في الوقت الحاضر" والكفاءة اللغوية لخريجي الجامعات. يُنظر: الراجحي، ص88-89.

[2] ليس كل سابح في العلم بحار، فمعرفة المرء بالمادة العلمية لاتعني بالضرورة إجادة تدريسها والتواصل مع طلبتها وتحفيزهم على النهل من ضروبها.

[3] **مع العلم أن 99٪ من نجاح الأستاذ في تلقين مادّته، تكمن في كيفيّة جعلها مشوقة**. تشومسكي، نعوم، اللُّغة ومشكلات المعرفة، ترجمة: حمزة ابن قيلان المزيني، دار توبقال، الطبعة1، المغرب، ص155.

مقدارا بسيطا لايؤهلهم للقيام بالترجمة [1]! والأجدر أن تؤكل هذه المهمة لأهل الاختصاص، من القسم العلمي ذاته، ويقتصر دور أستاذ اللغة العربية على الإشراف فقط.

- اكتفت وزارة التّعليم العاليّ بتحديد مقرّر واحد للُّغة العربيّة لغير المختصّين يُدرَس في السّنة الأوّلى من تكامل مقرّرات سنوات الدّراسة الجامعيّة، ويمكن للمطلع أن يتبيّن ضيق محتوياته، وغموض أهدافه وضعف طرائقه ووسائل تدريسه، وأساليب تقويمه. حتّى أن بعض المعاهد التابعة لوزارة التّربية لم تدرج مقرّر اللُّغة العربيّة ضمن المقرّرات المدروسة فيه[2].

- الواقع التّعليميّ الحالي يعتمد الطريقة النمطية الخطية والتي تقدم المحتوى المعرفي على شكل موضوعات متفرقة لنصل إلى ركام من المعرفة لا رابط بينه إلا درجة الامتحان للنجاح، لنكون بالنهاية أمام أجيال تتلقى المعرفة، لمجرد الحفظ والنجاح، لا لتوليدها والاستفادة منها في حياتهم العمليّة، وبالنهاية "تخرج أجيال معظمها يفكر بطريقة خطّيّة منفصلة عن الإطار الكلّيّ المترابط المنظوميّ والّذي يصنع النّسيج المعرفيّ المتشابك لأيّ نشاط إنسانيّ"[3].

1.4.2. في العلوم الأدبيّة:

[1] وقد عانت صديقة لي بشكل شخصي من هذا الموضوع عندما تم تكليفها بمهمة تدريس طلاب السنة الأولى لكلية الطب وقد اشتمل كتابهم على الكثير من المصطلحات الطبية الأجنبية وهي أصلا في الحدود الدنيا في لغتها الأجنبية.

[2] يُنظر: الخطّة الدّراسيّة للمعاهد، وزارة التّربية، 2010 – 2011م، ج2.

[3] الحطيبات، عبد الرحمن، استراتيجيات المدخل المنظومي في تدريس اللغة العربية، الظهران–السعودية، 2013م. و: فهمي، أمين فاروق، وجولاجوسكي، الاتّجاه المنظومي في التّعليم والتّعلّم في القرن الواحد والعشرين، 2000م، ص1.

لا يعكس مستوى خريجي كليّات الآداب والعلوم الإنسانيّة –والّتي يُفترض بها أن تتبوأ موقع الرّيادة في تطوير اللُّغة العربيّة وتعميم استعمالها– حجم المجهودات المبذولة في هذه التّخصّصات. ومع أن أعدادا كبيرة تخرجها كليّات الآداب في مختلف الجامعات، إلا أنه مع الأسف – وكما أسلفنا – كميّ وليس نوعيّ، وبات مألوفًا أن تجد بين المتخرجين من لا يجيد كتابة خطاب دون أخطاء وبعربية فصيحة، اذا كان هذا حال المختصين فلا عتب! فالواقع يثبت أن مستوى تعليم العربية في انحدار مستمرّ.

كيف يُدَرَسُ الأدب في الجامعات السوريّة[1]:

تعتبر طريقة تقسيم الأدب إلى عصور العنصر الزّمنيّ، الطّريقة السّائدة، وهي ترى أن تقسيم الأدب في ضوء المعيار الزّمنيّ يلائم فكرة التّطوّر الطّبيعيّ للأدب انطلاقاً من أن تاريخ لغة أي أمّة وأدبها إنّما يرتبط كلّ الارتباط بالحوادث السّياسيّة والاجتماعيّة. لهذا يقسّم تاريخ الأدب في اللُّغة العربيّة إلى خمسة عصور[2]:

[1] تتعدد المداخل الحالية المعنية بتدريس الأدب:

1– المدخل الأخلاقيّ. 2– المدخل الفنّيّ. 3– المدخل النّفسيّ. 4– المدخل الاجتماعيّ.

للمزيد يُنظر: محمود، عبد الرّحمن كامل عبد الرّحمن، تنمية الأدب كمدخل لتعليم اللُّغة العربيّة، 2002م، ص14.

[2] للمزيد يمن التفصيل حول تقسيمات تاريخ الأدب العربي وعصوره، يُنظر: ضيف، شوقي، تاريخ الأدب العربي، دار المعارف، مصر، الطبعة24، 2003م، ص14-16.

- أدب العصر الأوّل: أدب عصر الجاهليّة، أو أدب عصر ما قبل الإسلام، ومدته مائة وخمسون عاماً قبل الإسلام.
- أدب العصر الثّاني: أدب صدر الإسلام ويشمل العصر الأموي، منذ انبلاج رسالة الإسلام وانتهاءا بقيام الدولة العباسية750م.
- أدب العصر الثّالث: أدب العصر العبّاسي، والمنتهي بسقوط دولة بني العباس عام1258م.
- أدب العصر الرّابع: أدب عصر الدّول المتتابعة، منذ سقوط بغداد وانتهاءا بالنّهضة الأخيرة عام 1805م.
- أدب العصر الخامس: أدب عصر النّهضة، منذ بداية حكم "محمّد عليّ" لمصر ولغايته.

والآداب وفق هذا التّقسيم تتبع السّياسة، وهذه الطّريقة تقف عند الأعلام المشهورين في كلّ عصر، وهي تغفل الكثير من الأدباء المقلّين والمغمورين، ولهؤلاء نتاج فيه من الأصالة والإبداع الشّيء الكثير الّذي لم يتعرّفه ناشئتنا بسبب وقوفهم عند الأعلام. كما يحجب عناصر البيئة الأخرى، بالاعتماد بشكل رئيسيّ على مجموعة النّصوص الأدبيّة، فالنّصّ يُدرس، وفي ظلّه تعرّض الحقّائق والأحكام الأدبيّة عن العصر، على أساس أن هذه الطّريقة تعتمد على الاستنباط، وتساعد على ترسيخ المعلومات في الأذهان، وعلى اعتبار أن الغايّة من دراسة الأدب الميل إلى قراءة الآثار الأدبيّة

وتذوّقها، بالإضافة إلى معرفة روائع الأدب في الماضي والحاضر، وحفظ النّصوص والإلمام بالمذاهب والاتّجاهات الأدبيّة، **لهذا فقد كان من الضروريّ:**

- أن توضع أهدافٌ واضحة لتدريس مادّة الأدب على المستويات المختلفة من مراحل التّدريس، تأخذ في الحسبان الإنسان ومجتمعه، وبيئته وقضاياه الاجتماعيّة والوطنيّة والقوميّة والإنسانيّة، وتفتح السّبيل أمام المتلقّي ليصل إلى موقع، يكون فيه متفاعلا مع تجارب الحاضر، منتفعاً من تراث الماضي، ومتوجهاً نحو المستقبل.
- إبراز الإطار الحضاريّ للعصور الأدبيّة ليكون إطاراً شاملاً لدراسة الأدب، لا هدفاً أساسيّاً له، وتخصيص عصر النّهضة والعصر الحديث بقسط وافر من العناية، بما يؤهل المتلقّي لفهم حاضره وقضاياه الملحّة والمصيرية، وتزويده بأدوات الدّراسة والمعرفة والاختبار والتمحيص الملائم لذلك.
- تعميق التّذوّق الفنّيّ والجماليّ في مناهج تدريس الأدب، لا تكديس المعارف وجمعها وحفظها عن ظهر قلب.
- ضرورة أن تمثّل النّصوص المدرجة في كتب تدريس الأدب الأقطار العربيّة كافّة حتّى يتمكّن الدّارسون من الاطّلاع على الواقع الأدبيّ في الوطن العربيّ بصورة شاملة.
- تشجيع الاتّجاه الآخذ بتعريف الدّارسين بروائع الأدب العالميّ، ونظيراتها العربيّة، والإفادة من المقاييس والمذاهب العالميّة بما يتلاءم والخصوصيّة الوطنيّة والقوميّة والإنسانيّة للمجتمع العربيّ

المعاصر. الأمر الذي نفتقده في مناهجنا حيث اكتفى المنهاج بمادة للأدب المقارن يدرس فيها الطالب جزءا بسيطا لا يكاد يغني ولايسمن من جوع.

- تحديث أساليب تدريس اللُّغة العربيّة بما يخدم الأدب العربيّ،[1] والابتعاد عن الأساليب القديمة الّتي تحيل النّصّ الأدبيّ إلى مجرّد مادّة قابلة للاستظهار بما يعزّز الدّور الفاعل للُّغة والأدب في الحياة العامّة وحركة المجتمع والعصر.

- تأكيد ضرورة عقد ندوات ولقاءات دورية مخصّصة تضطلع بها وزارات التّربية والتّعليم في القطر السّوريّ من أجل التّوصّل إلى وضع صيغة موحدة لمناهج تدريس الأدب العربيّ وأساليبه، آخذة بالحسبان الخصائص المميزة لتدريس الآداب واللغات.

- العمل على الابتعاد عن الطريقة التلقينية والتقليدية الجافة عند تدريس الأدب والسعي إلى تحقيق الغايات المرسومة لتدريس الأدب والمتوخاه منه عن طريق:

1) الانطلاق من المفهوم الواسع للأدب وعدم حصره بالشّعر والنّثر الفنّيّ، إذ إن وصف الرّحلات كما هو في كتب التّراث وكتب التّاريخ ونظريّات علم الاجتماع والاكتشافات العلميّة ... الخ، يدخل ذلك كلّه في مجال الأدب، فمن المفروض أن ينتقل المدرّس بطلابه إلى آفاق أرحب وعوالم أوسع ممّا يغنيّ خبراتهم ويثري ثقافتهم.

[1] يُنظر: محمد، سيهان عثمان، أثر التطور اللغوي في استجابة الفصحى للحاجات الراهنة، منشورات جامعة حلب، سوريّة، 2014م.

2) الانطلاق من النّصوص في تلمّس الظّاهرة الأدبيّة وإدراك كنهها، ذلك لأن الانطلاق منها ينمّي نزعة النّقد، ويساعد على معاينة النّصوص وفتح مغاليقها، فلا تكون دراسة النّصوص دراسة سطحيّة ببغاوية تعاود ترداد ما قاله الشّاعر شعراً بلغة النّثر، وإنّما تكشف عن مضامينها، وتشارك في إضاءتها، ممّا يؤدي إلى فهمها وتذوّقها.

3) ضرورة الإفادة من معطيات مناهج العلوم الإنسانيّة في فهم الظّاهرة الأدبيّة، إذ إن لعلم الاجتماع وعلم النّفس وعلم اللُّغة "اللّسانيّات" أثراً كبيراً في إلقاء الأضواء على النّصوص الأدبيّة المدروسة، وأنه بقدر ما يكون الدّارس مطلعاً على معطيات هذه العلوم يجد السبل مفتوحة أمامه لفهم ما يدرس واستنباط مراميه وإدراك أبعاده.

4) الابتعاد عن المصطلحات الجافّة في تدريس البلاغة لأن الإكثار منها من غير تبصير النّاشئة بمواطن الجمال وإجراء الموازنات والمقاربات، لا يحقّق الأهداف المرسومة لها من حيث صقل الأذواق وتنمية الحاسة الجماليّة في النّفوس.

5) وضوح الأهداف في المناهج وفي أذهان القائمين على التّنفيذ من مدرّسين وإداريّين، ووضوحها في أذهان الدّارسين وأولياء الأمور المثقّفين، لأن هذا الوضوح يساعد على اختيار الأساليب والطّرائق المناسبة، كما يساعد على اختيار المحتوى الملائم، ويساعد أيضاً على التّقويم السّليم وعلى تضافر الجهود وتنسيقها وصولاً إلى تحقيق هذه الأهداف، فضلاً عن أن وضوح الهدف يشكل دافعاً للمعنيين جميعاً لبذل مزيد من الحماسة بغية تحقيقها.

6) يجدر بمدرّسي مادّة الأدب للُّغة العربيّة، أن يفسحوا المجال أمام طلابهم ليستنتجوا بعد أن يبذلوا جهداً في الوصول إلى الأحكام، وذلك باتّباع الطّريقة الاستقرائيّة في تدريس الأدب، وعدم إصدار الأحكام وتقرير الحقّائق قبل دراسة النّصوص، لأن هذه الأحكام المسبقة تعمل على وأد القدرة والاستنتاج والتّفاعل مع النّصوص المقروءة تفاعلاً يكشف عن معرفة كنهها شكلاً ومضموناً، في حين أن الأحكام الّتي يتوصّل إليها الطّلبة بأنفسهم تبقى راسخة في أذهانهم، وتصقل موهبتهم.

7) تفعيل موقف المدَّرس ووضعه في قيادة عمليّة التّدريس، ذلك أن مدّرس الأدب النّاجح هو الّذي يعقب على إجابات الطّلبة، ويعمل على تشذيبها وصولاً إلى الأفضل، ويحترم آراء الطّلبة ويقدرها إكمالاً للفائدة وترغيباً بالمادّة، فيعمد إلى التعزيز والتشجيع والحث، ويبتعد عن التّجريح والتسفيه، كي لا يبعد الطّلاّب عن اللُّغة الّتي من المفروض أن نغرس حبّها في نفوسهم.

8) الإكثار من اطّلاع الطّلاّب على نماذج من الأدب المقارن توسيعاً لخبراتهم وزيادة لثقافتهم، وتأهيلهم لجعل كتابتهم أعمق أثراً وأنفذ كلمة وأبهى جمالاً في تعبيراتهم الفنّيّة وفي طريقة تناول الموضوعات وتفهّمهم لهموم الإنسان وقضاياه الكبرى. كما أن اطّلاع الطّلاّب على وجهات النّظر المتعدّدة ينمّي مداركهم ويوسع آفاقهم.

9) تبصير الطّلاّب بالأعمال الأدبيّة العالميّة الّتي تحمل في ثناياها تفسيرات وتحليلات. فالطّالب يدرس أدب مجتمعه بدءاً بالجاهليّة، مروراً بالإسلام والأمويّ والعبّاسيّ والأندلسيّ والانحدار

وانتهاءً بالعصر الحديث، من غير أن يتعرّف بعض الآثار الأدبيّة العالميّة، وهذا يعني وجود نقص يعاني منه الطّلاّب جرّاء عدم إلمامهم بروائع التّراث الإنسانيّ طوال مراحلهم التّعليميّة.

10) ضرورة الإفادة من تجارب الأمّم الأخرى في تدريس نصوصها، وتنويع أساليب تدريس النّصوص الأدبيّة.

ونصل لنقول أنه بدراستنا للأدب نحوذ على ملكات اللُّغة، وإذا استطاعت الجامعات في سوريّة أن تخرّج دارسي لغة أدباء فإنها بذلك تكون قد تملكت مقادير اللُّغة.

2.4.2. في العلوم اللُّغويّة:

يدرس الطلاب[1]، اللُّغة العربيّة الفصحى من خلال عدد من المواد موزعة على أربع سنوات هي وفق الشكل التالي (9):

السنة / المادة	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة
1-	الآدب الجاهلي 1	أدب صدر الإسلام	الشعر العباسي	الأدب في العصر المملوكي
2-	الآدب الجاهلي 2	الأدب الأموي	النثر العباسي	الأدب في العصر العثمانيّ
3-	التاريخ السياسي والحضاري للعصر الجاهلي	التاريخ السياسي والحضاري لصدر الإسلام والعصر الأموي	الأدب الأندلسي والمغربي 1	الأدب العربيّ الحديث 1
4-	النحو والصرف 1	النحو والصرف 3	الأدب الأندلسي والمغربي 2	الأدب العربيّ الحديث 2
5-	النحو والصرف 2	النحو والصرف 4	التاريخ العباسي والأندلسي	تاريخ العرب الحديث والمعاصر
6-	البلاغة العربيّة	علم المعاني	علم الأسلوب	طرائق التدريس
7-	موسيقا الشعر (عروض)	فكر جمالي قديم	علم اللُّغة –اللسانيات	دراسات في علم الجمال
8-	مبادىء التحليل	مبادىء النقد ونظرية الأدب	فقه اللُّغة العربيّة	فقه اللُّغة
9-	أصول البحث	معلوماتية	منهج البحث	أداب الأطفال
10-	اللُّغة الأجنبية 1	اللُّغة الأجنبية 3	النحو ووسائله 1	الأدب الشعبي

[1] قسم اللغة العربية في كلية الآداب بجامعة حلب– أنموذجاً.

اكتفينا بكلية الأداب والعلوم الإنسانية –قسم اللغة العربية كونها الأصل الذي يعتمد عليه في تخريج اللغويين وأهل الأدب.

11-	اللُّغة الأجنبية 2	اللُّغة الأجنبية 4	النحو ووسائله 2	الأدب المقارن
12-	اللُّغة السامية والشرقية 1	اللُّغة السامية الشرقية 2	النقد العربيّ القديم 1	النقد العربيّ الحديث ومذاهبه
13-	المكتبة العربيّة	علوم القرآن ونصوصه	النقد العربيّ القديم 2	الأدب والنقد في الغرب
14-	الثقافة القومية الاشتراكية 1	علوم الحديث ونصوصه	دراسات بلغة أجنبية	دراسات بلغة أجنبية

الشكل رقم 10: المواد الدرسية في قسم اللُّغة العربيّة وآدابها في سوريّة

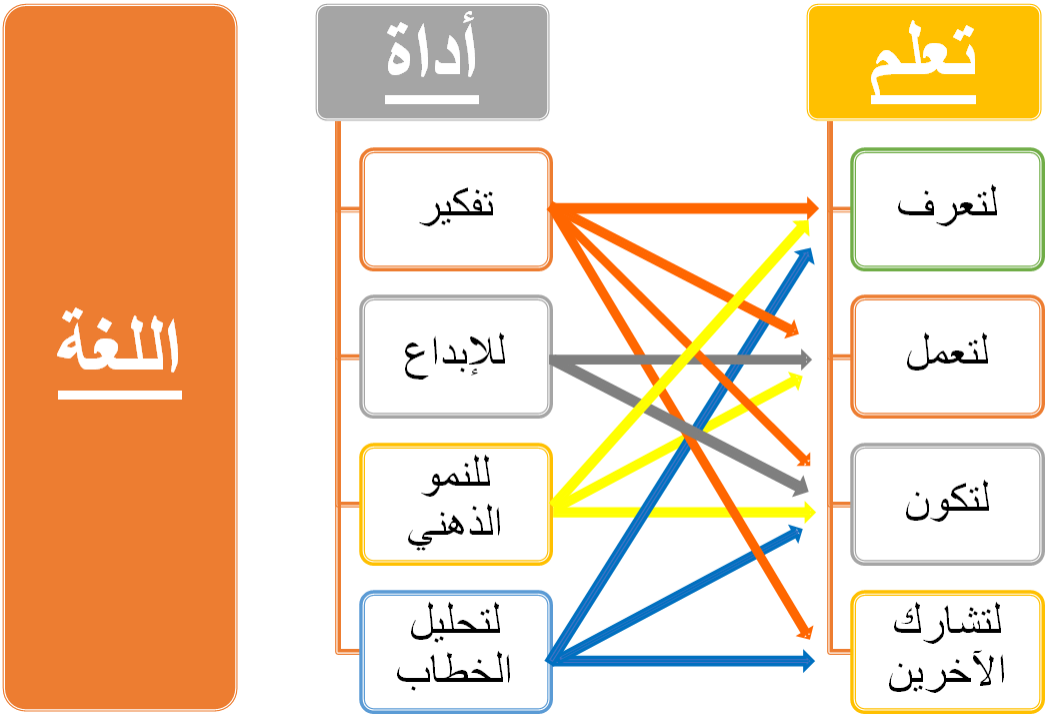
إن المطّلع على الجدول السابق يمكنه ملاحظة أن مختصيّ اللُّغة لا يدرسون من اللُّغة إلا كَفَافا وأنّ جلّ التركيز غلى الأدب، مع أننا لايمكن أن ننكر دور الأدب إلا أنه في وقتنا الحالي أمست هناك بين التربية واللغة علاقة لا تنفصمُ عُراها؛ فالتربية تهتم بسلوك الإنسان والمهارات المتعلقة يهذا السلوك، واللغّة تجسد هذا السلوك وهذه المهارات على شكل إبداعات، ففكر الإنسان، علمه، ومعرفته، وكل ما يختلج في داخله من أحاسيس تبقى لا شيء إن لم يظهرها باللغة، وكما قال سقراط يا هذا تكلم حتى أراك فأعرفك. ومع ازدياد المعلومات، والمعرفة وتعدد النشاطات، ازدادت حاجتنا للغة، فنحن نحتاج التواصل، بالتالي نحتاج اللغة، وهذا التواصل يكون تبعًا للنشاط الذي سوف نمارسه، فلكل مقام مقال. فالطبيب، يستخدم اللُّغة لمعرفة شكاية مرضاه وتقديم النصائح والإرشادات والعلاج. والسياسيّ، سلاحه اللغة، فهو يقوم بتوظيفها لخدمة مقاصده وأهدافه. والمحامي، مفردات اللغة هي سحره الذي به ينقذ المظلوم من ظلمٍ حاق به، ... فاللغة واحدة والسياقات مختلفة. لهذا

ومثله نحن بحاجة لإعداد جيل متمكن من لغته، قادر على استخدامها، وتوظيفها في سياقها السليم، وهذا يعني الحاجة الملحة لتعليم سليم، مناسب للغة.

فهل فكّر أهل اللُّغة وعلماؤها والقائمين عليها في سوريّة فيما يجب فعله في مثل هذه البيئات، من أجل إعداد عناصر قادرة على أن تعيش معها، ومن أجل إعداد برامج لغويّة مناسبة لإعداد هذه العناصر[1].

خاصّة مع ما باتت تعنيه اللُّغة -في العصر الحديث- للتّربية وبالعكس، وهو ما يصوِّره الشّكل التّالي رقم (10):

[1] ينظر: علي، نبيل، الثقافة العربية وعصر المعلومات، عالم المعرفة، العدد 265، 2001م، ص265-269.



الشكل رقم 11: مواضع التقاء اللُّغة مع التربية[1]

يبدأ الطّالب دراسته في قسم اللُّغة العربيّة في الجامعات السوريّة؛ ليجد نفسه بين ركام هائل من كتب العربيّة، وبمستويات متفاوتة، ومواصيع مختلفة، وعوضًا عن الانتقال مرحليًا من المستوى الأبسط إلى المستوى الأعقد، فالأكثر تعقيدًا، يجد نفسه ينتقل ضمن المستوى الواحد من موضوع لآخر، والهدف هو استظهار قواعد النحو والصرف، والمقدرة على استحضارها أثناء الامتحانات، دون حاجة لاستخدامها في مجالات أخرى، وفق حاجات المجتمع. وكأن الدرس النحوي والصرفي شكل من أشكال امتدادها من الماضي. حيث يقتصر واجب المتعلم على قراءة كتاب من الكتب، أو مجرد متنٍ من النّحو، يحفّظ المسائل المشروحة فيه، ويبحث عن مشاكلها وألغازها، ليقوم بحلها وفكها،

[1] بتصرف: المصدر السابق، ص330. و: عليّ، نبيل، العرب وعصر المعلومات، ص324.

حتى اذا انتهى، يبدأ بمتن آخر أو أحد شروحه، وهكذا نجد أساتذة العربيّة ينقلون ما استظهروه للطلّاب، ثم يفعل الطلاب مثلهم، بالنهاية ينشأ لدينا جيلٍ تقليدي يتتبع خطواتهم، ولو دخلوا جحر ضب لدخلوه .

فالمذهب التّعليميّ غالبا لايتغير، لا يتنوع، ولا يتعدد، وإن اختلفت الغايات والأهداف، أو اختلفت الشرائح التعليمية، فالمقرّر واحد والجميع سيدرسونه، والهدف واحد، والفرق الوحيد هو الكمية. ورغم تغير الحاجات والغايات من تعلّم العربيّة، تبعا لتغير النشاطات؛ إلا أن تعليم اللغة بقي على المعرفة المجرَّدة دون أن يُصَار لتطبيقها؛ مع أن اللغة لم تقتصر على كونها تحصيل معرفيّ، بل أمست ممارسة ومهارة، الواجب على المتعلم إتقانها.

إذا الدرس اللغوي بحاجة ملحة للتغيير لمواكبة التطورات، والحاجات المستجدة، والتقنيّات المستمرة في التحديث. والمادة المعرفية التي يتلقاها المتعلم تحتاج لإعادة نظر، وأداءات المتعلمين اللُّغويّة تحتاج لتقييم، وتطوير وفق متطلبات العصر.

إن ما تعانيه العربيّة مع معلميها ومتعلميها–إلا من رحم ربي– خطب جلل، في كافة المراحل الدّراسيّة، ويبلغ السوء منتهاه في المرحلة الجامعية، حيث تجد خريّج الجامعة من ضمنهم بعض

الطلاب أصحاب الاختصاص[1]، يعاني ضعفاً في اللغة وقواعدها وآدابها، لا يفقه حديثاً مترابطاً بالعربية الفصيحة، وسرعان ما يفرّ إلى العاميّة سعياً لشرح مبتغاه. لهذا يجب:

[1] في السنة الدراسية الأولى للباحثة في درس النحو أشار الأستاذ الى فعل من الأفعال وطلب من أحد الطلاب إعرابه، وبعد عشر دقائق من التأمل أجاب الطالب: فعل!

الخاتمة:

اللُّغة العربيّة الفصحى هي لغة التّعليم الرّئيسية في سوريَّة، وقد حظيت هي ومؤسّساتها الأكاديميّة بعناية ودعم من الحكومة. ومع أن الجامعات في سوريَّة سعت لتقوم بدور رياديّ في تنشيط اللُّغة العربيّة وآدابها وحرصت على تعليمها وزيادة رصيدها البحثيّ من خلال مناقشة العديد من رسائل الماجستير والدكتوراه في أقسام اللُّغة العربيّة وآدابها، وفي المعهد العاليّ للُّغات التابع لهذه الجامعات أُقيمت في قسم تعليم اللُّغة العربيّة دورات للطّلاب النّاطقين بها وبغيرها، بهدف جذب المتعلّمين. إلا أنّ عدم التّنويع في طرائق التّدريس المتّبعة في الكتب، وقلّة استخدام التّقنيات الحديثة؛ يخلق شعورا بالملل عند المتعلّمين، ويؤدي إلى ضعف مستوى تذوق جماليّات الأعمال الأدبيّة، وبالتاليّ يفضي إلى انعدام تحقق مستوى استخدام الإشارات والملامح المعبرة عن مضمون الحديث، ويجعلهم ينصرفون عن دراسة العربيّة إلى غيرها، لذلك بات من الواجب التّركيز على الجوانب التّطبيقيّة في دراسة اللُّغة وتدريسها، والاستفادة من النّتائج الباهرة الّتي حقّقها علم اللُّغة التّطبيقيّ بفروعه المختلفة، والأهم ضرورة إعداد معلّمي اللُّغة العربيّة، إعدادًا تربويّا وأكاديميّا صحيحًا وكافيًا، بالإضافة إلى ضرورة التّنوع في طرائق تدريس اللّغة العربيّة الفصحى، لاستيعاب فروق المتعلمين الفرديّة، ومن الأهمية بمكان

استخدام المصادر المتنوّعة للتعلّم ، مع النّظر في انعكاس التغيّرات الحاصلة بالعالم العربيّ على مناهج اللُّغة العربيّة لمراعاة تطور المناهج.

إن ما توصلت إليه هذه الدّراسة يروي عن تردي الوضع التّعليميّ فيما يتعلق بتعليم اللُّغة العربيّة الفصحى سواء للمعلّم أو المتعلّم أو المتعلقات التّعليميّة من مناهج وبيئة ومجتمع، فاللُّغة العربيّة الفصحى لم تلق العناية المتبناة والمصرح بها، وما زالت طرق تدريسها قديمة متخلّفة بعيدة عن التطور، وأسّ المشكلة في تطوير استعمالها ليست في اللُّغة ذاتها وإنّما في شكل وطرق تعاطيها الجافّة الميتة، والواقع التّعليميّ الراهن يؤدي في معظم الأحيان إلى تدريس اللغة بشكل موضوعات منفصلة، ليجد المتعلم نفسه أمام ركام من المعرفة هائل لا يجد له رابطًا مع ذاته أو مع محيطه، ونكون أمام أجيال من الطّلاب همه تحصيل علامة النجاح، عوضًا عن تحصيل المعارف اللّغوية، ومُهيّأ فقط لاجتياز الامتحانات، وإتقان فن النجاح بدلا عن المهارات اللغوية.

وهذا التردّي في تعليم اللُّغة العربيّة يرجع في أساسه إلى غياب المنهج العلميّ في تخطيط تعليم العربيّة، وتحديد الغايات والأهداف، ونقص البحوث العلميّة عن تعليم العربيّة. وما لم يتم اعتماد سياسة لغوية قائمة على تخطيط لغويّ مرتكز على إدارة بشرية ودعم ماليّ ضخم من الدولة، يتمّ تأسيسه على المنهج العلمي المستمدّ من الأبحاث الجماعية فإن كلّ الحلّول المقترحة للدّفع بعجلة تعليم اللُّغة العربيّة لن تنفع، لأن النهوض بتعليم العربيّة يحتاج تخطيطًا حقيقيًا، وإدارة فاعلة تضطلع

بمسؤولياتها التنفيذية والإشرافية وفق المنهج المنظوميّ الذي ينظم خبرات المتلقي التّعليميّة مكونًا لديه شبكة علاقات معرفية تكمل بعضها بعضًا نحو تحقيق الهدف في بناء جيل متمكن من مَلَكَات الفصحى، قادر على توظيفيها واستخدامها في حياته اليومية في المدرسة والمجتمع. وهذا بدوره سينعكس إيجابيا على واقع الفصحى في مختلف المجالات الحياتية الأخرى.

يجعلنا هذا نتساءل إلى متى تبقى هذه الهوّة بين الطّموح والواقع، إن ما يمكن الإقرار به أن هناك (معضلات) في تعليم اللُّغة، تستوجب توجيه العناية إلى بحثها وتتبع أسبابها بتعمّق ودقة، وتقديم أساليب علاج إجرائيّة، تقبل التّطبيق، وتناسب مقتضى الحال الاجتماعيّ والثقافي. إذا نحن بحاجة أن نجعلها جزءًا من كينونتنا تتطور مع تطورنا، وهذا لن يتحقق ما دامت اللُّغة العامية تصول وتجول على الألسنة. ربما تكون وزارات الدولة قد وضعت مناهجها باللُّغة الفصحى ومنعت استخدام العامية خاصة في المدارس والجامعات إلا أن الواقع ينقل لنا بوضوح انها قرارات على ورق انعدم فيها التنفيذ، فالطلاب لا يتكلمون الفصحى إلا على سبيل السخرية واللهو، والأساتذة -إلا من حفظ ربي- يرون في الكلام بالفصحى تعقيدا لا طائل منه، ويفرون للعامية، وبين التنظير والتطبيق تضيع اللُّغة.

وقد حاولت هذه الدّراسة أن تلج دائرة البحث عن حلول لبعض هذه المعضلات إلا أنّها في الدّرجة الأوّلى أرادت بطرحها هذا الإشارة إلى وجود مشكلات حقيقة تواجه تعليم اللُّغة العربيّة، رأينا

عدم غض الطّرف عنها، لتكون منفذاً يجيب عن تساؤل مؤداه: لغتنا العربيّة إلى أين؟! ولم يكن هدفنا الإحصاء أو التوصيف.

إلا أن العمل على تطوير تعليم اللغة العربية الفصحى مرتبط بتطوير المنظومة التعليمية وكل ما يتعلق بها، والمنظومة التعليمية ما هي إلا جزء من المنظومات المختلفة المكونة للمجتمع، والنهوض بها يحتاج قرارا سياسيا قائمًا على أبحاث المختصين والعلماء، ينقل العمل من جهود فردية متقطعة إلى جهود جماعية منتظمة. على هذا فإن اللغة العربية الفصحى بحاجة إلى استراتيجية تعليمية بتصور شامل منطقي وطموح لعملية التعليم اللغوية، وتخطيط بهدف تمكين العربية الفصحى، يتبعه تنظيم للموارد البشرية والمادية، ومن ثم تنفيذ ما تم التنظيم له، يتبعه تقييم ومتابعة وفق الظروف والأوضاع المحيطة، وبحسب المتطلبات الاجتماعية

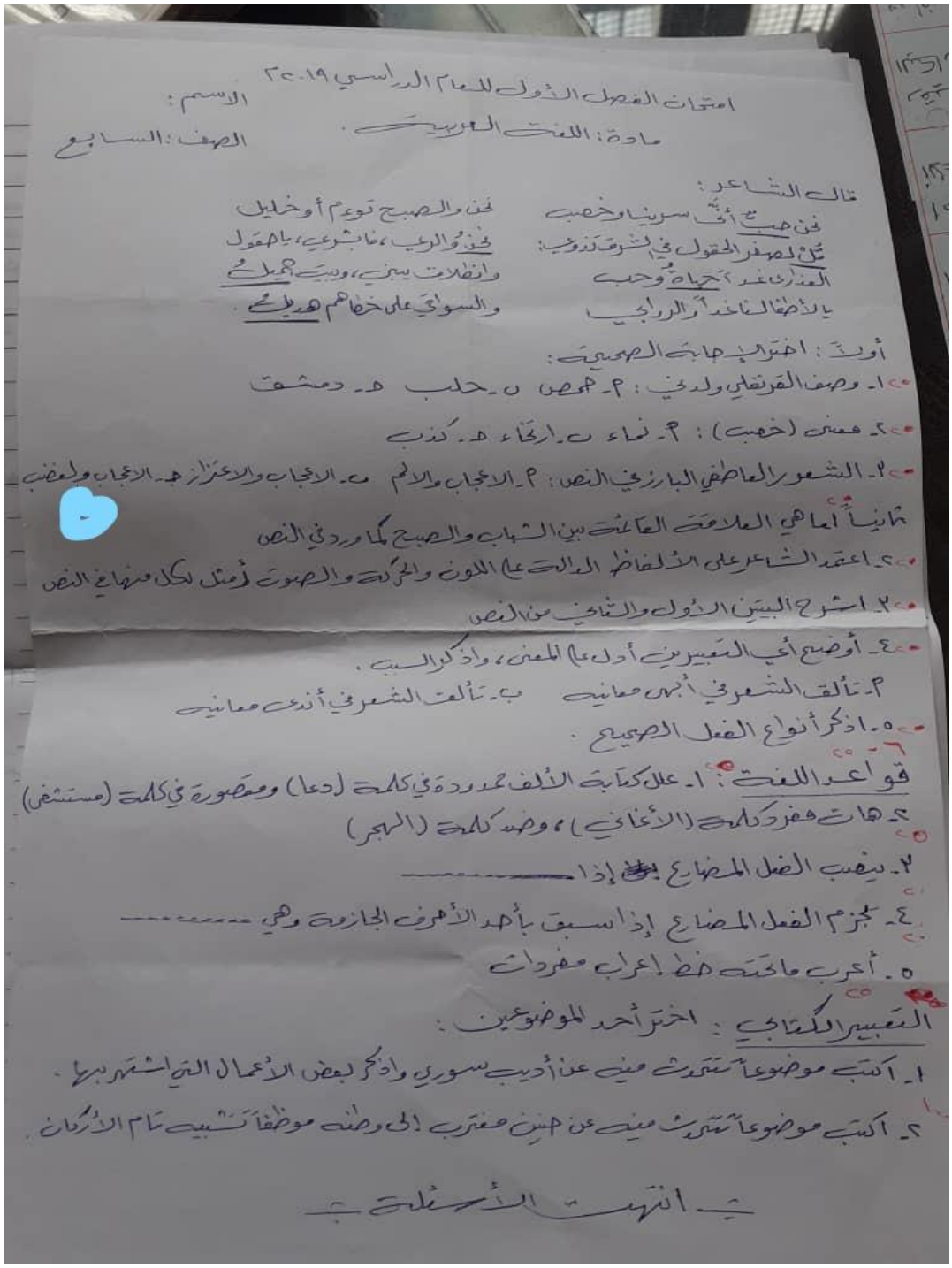
وفي ختام بحثنا لابدّ من دعوة المختصين بشؤون اللُّغة العربيّة في المؤسسات التعليميّة السوريّة إلى ضرورة العمل على تشر ثقافة العربيّة الفصحى، والترويج لها كحال باقي اللّغات، عن طريق ربط العربية بالمعلوماتية، ومواكبة تطورات العصر فيما يتعلق بتعليم اللغات.

وأخيرا نجد أنفسنا تتذكّر الأستاذ "مصطفى صادق الرافعي" (ت: 1356هـ/1937م) وكان رحمه الله منذ حوالي مائة عام، قد رأى أن خير الوسائل في إحياء العربيّة: أن يتطوّر أداء المجامع العربيّة، لتكون على نمط المجامع الأوروبيّة، في عملها، وفي تأثيرها، وإصلاح تعليم العربيّة ليكون على

نهج جامع بين الفنّ والأدب واللُّغة والبلاغة. وتعليم العلوم كلّها بالعربيّة، وتعريب ما ليس فيها من ذلك ونشره، ونشر الكتب العربيّة القيمة. وأن تعنى وسائل الإعلام بلغتها؛ لأن فساد البيئة اللُّغويّة كفساد الهواء يُشيع الوباء. وأن يكون حفظ القرآن أو معظمه أمراً واجباً، مع تعليم الأداء القرآنيّ على وجه الإتقان؛ فالقرآن في التّربية اللُّغويّة أساسٌ متين، بغيره يتداعى البناء كلّه. وقد أوجز كلاماً بليغاً خير كلّه عن كون القرآن جنسيّة لغويّة تجمع أطراف النّسبة إلى العربيّة، ومقرّراً أنه لولا "هذه العربيّة الّتي حفظها القرآن على النّاس، وردهم إليها، وأوجبها عليهم لما اطرد التّاريخ الإسلاميّ، ولتراخت به الأيّام إلى ما شاء الله، ولما تماسكت أجزاء هذه الأمّة"[1].

[1] الرافعي، مصطفى صادق، تحت راية القرآن، دار نهضة مصر، القاهرة، مصر، 1923م، ص47.

ملحق (1) نماذج من اختبارات مادة اللُّغة العربيّة، وإجابات الطلاب عليها



امتحان الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠
الاسم:
مادة: اللغة العربية
الصف: السابع

قال الشاعر:
فمن حبّ أثّت سرينا وخصب ... فمن والصبح توءم أو خليل
تيل لصفر الحقول في شرقي الذوب: ... فمن والرعب، عاشوري، يا هطول
العدارى غدر أحياء وحب ... وانطلاق يبني، وبيت جميل
يا لأطفال الخادر الرواجيل ... والسواقي على خطاهم هديل

أولاً: اختر الإجابة الصحيحة:
١- وصف القرنفلي ولدني: أ- حمص ب- حلب ج- دمشق
٢- معنى (خصب): أ- نماء ب- إخاء ج- كذب
٣- الشعور العاطفي البارز في النص: أ- الإعجاب والألم ب- الإعجاب والاعتزاز ج- الإعجاب والغضب

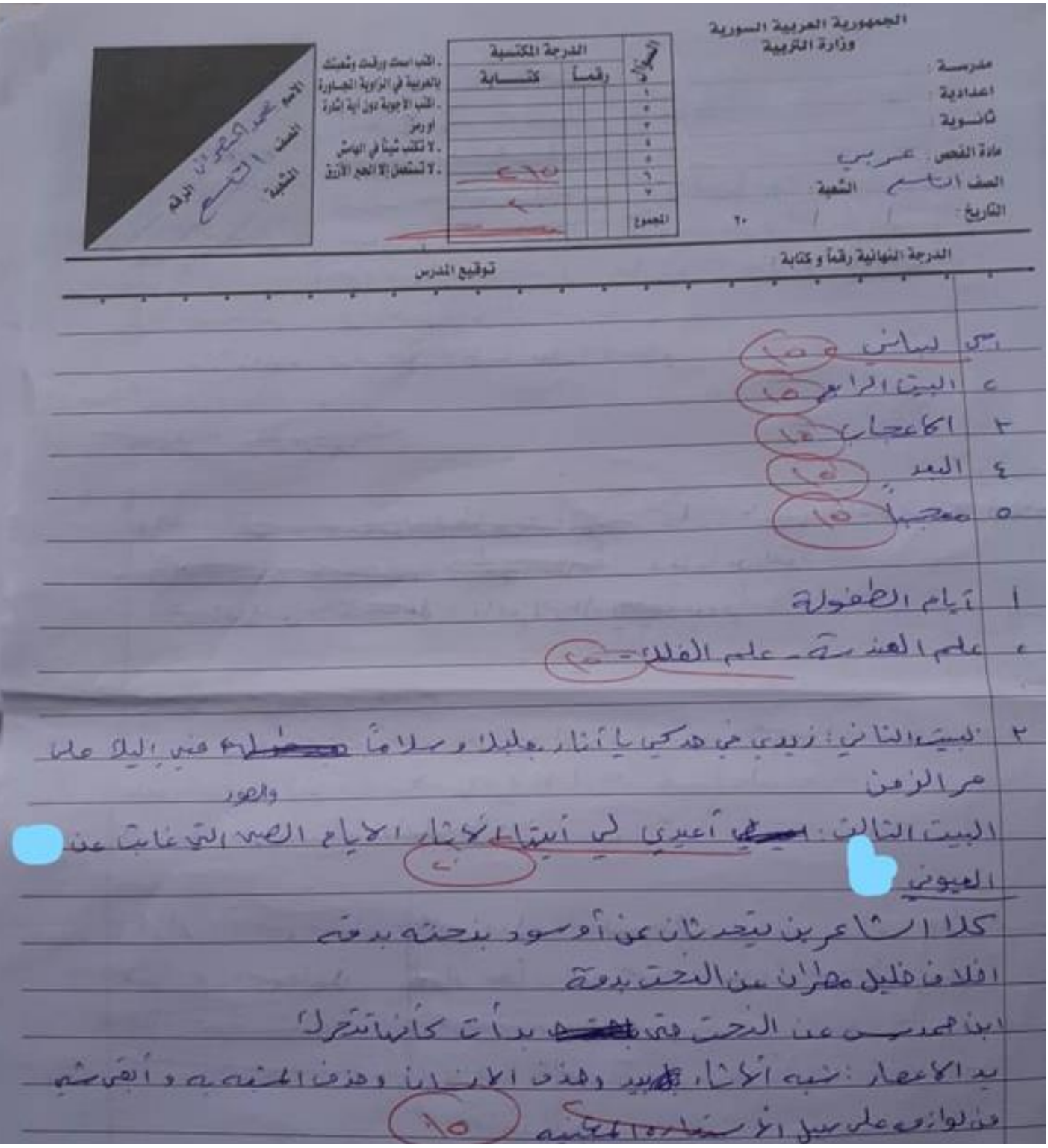
ثانياً: أما هي العلاقة القائمة بين الشباب والصبح كما ورد في النص
٢- اعقد الشاعر على الألفاظ الدالة على اللون والحركة والصوت أمثل لكل منها في النص
٣- اشرح البيتين الأول والثاني من النص
٤- أوضح أي التعبيرين أدل على المعنى، واذكر السبب.
أ- تألق الشعر في أبهى معانيه ب- تألق الشعر في أزهى معانيه
٥- اذكر أنواع الفعل الصحيح.
٦-

قواعد اللغة: ١- علل كتابة الألف ممدودة في كلمة (دعا) ومقصورة في كلمة (مستشفى)
٢- هات مفرد كلمة (الأغاني)، وضد كلمة (الهجر)
٣- ينصب الفعل المضارع بـ إذا ــــــــ
٤- تجزم الفعل المضارع إذا سبق بأحد الأحرف الجازمة وهي ــــــــ
٥- أعرب ما تحته خط إعراب مفردات

التعبير الكتابي: اختر أحد الموضوعين:
١- اكتب موضوعاً تتحدث فيه عن أديب سوري واذكر بعض الأعمال التي اشتهر بها.
٢- اكتب موضوعاً تتحدث فيه عن حنين مغترب إلى وطنه موظفاً تشبيه تام الأركان.

انتهت الأسئلة

النموذج رقم 1: من الأخطاء الإملائية، أهملت المدّرسة الهمزات أثناء إعدادها الأسئلة الامتحانية


الجمهورية العربية السورية
وزارة التربية

مدرسة :
اعدادية
ثانوية
مادة الفحص : عربي
الصف التاسع الشعبة :
التاريخ : / / ٢٠

الرقم	الدرجة المكتسبة رقماً	الدرجة المكتسبة كتابة
١		
٢		
٣		
٤		
٥		
٦	٢٥	
٧		
المجموع		

- الكتب اسمك ورقمك وشعبتك بالعربية في الزاوية الجانبية
- الكتب الأجوبة دون أية إشارة أو رمز
- لا تكتب شيئاً في الهامش
- لا تستعمل إلا الحبر الأزرق

الاسم محمد الحسون الرقم
الصف التاسع الشعبة

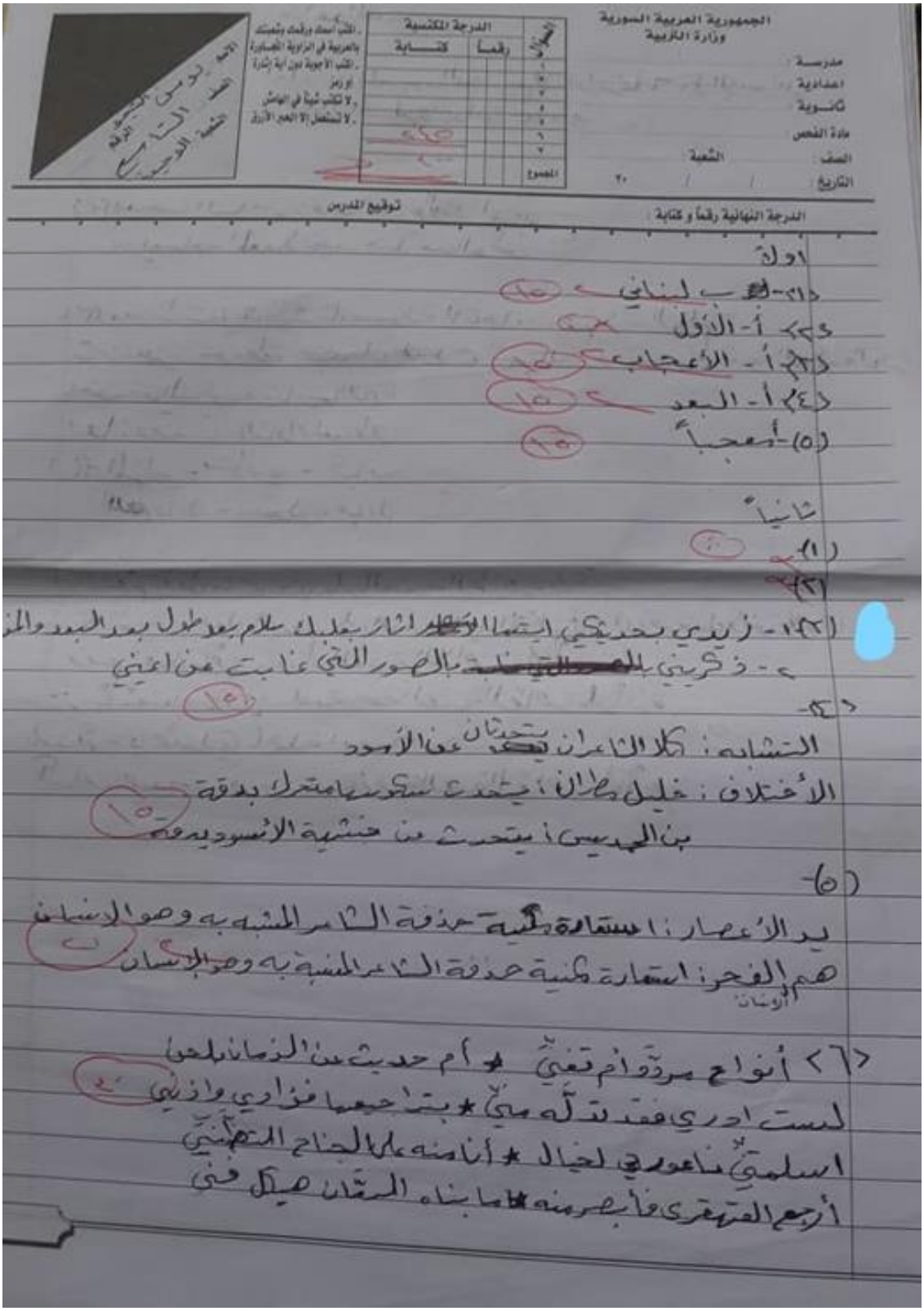
الدرجة النهائية رقماً و كتابة :
توقيع المدرس

س لساني ١٥
ب البيت الرابع ١٥
ج الأعجاب ١٥
د البعد ١٥
ه معجبا ١٥

أ أيام الطفولة
ب علم العنبة - علم الفلك ١٥

٢ البيت الثاني: زيدي في هدى يا أنار سبيلك وسلاماً في إليك على مر الزمن والصور
البيت الثالث: أعيدي لي أيتها الأنهار الأيام الصبا التي غابت عن العيون
كلا الشاعرين يتحدثان عن أسود بدقة
افلاف قليل مطران من الدخت بدقة
ابن هدس عن الدخت قد بدأت كأنها تتحرك
بد الأعمار: شبه الأنهار بالعيون وهذف الأيام وهذف المشبه به وأبقى شيء من لوازمه على سبيل الاستعارة المكنية ١٥

النموذج رقم 2 : من الأخطاء الإملائية، إضافة ياء بدل الكسرة، وهي من الأخطاء الشائعة.


الجمهورية العربية السورية
وزارة التربية

مدرسة :
اعدادية
ثانوية
مادة الفحص
الصف : الشعبة
التاريخ / / ٢٠

الدرجة النهائية رقماً و كتابة

توقيع المدرس

الدرجة المكتسبة

التمارين	رقماً	كتابة
١		
٢		
٣		
٤		
٥		
٦		
٧		
المجموع		

- اكتب اسمك ورقمك وشعبتك بالعربية في الزاوية اليسارية.
- اكتب الأجوبة دون اية إشارة أو رمز.
- لا تكتب شيئاً في الهامش.
- لا تستعمل الا الحبر الأزرق.

أولاً

١- ب- لبناني

٢- أ- الأول

٣- أ- الأعجاب

٤- أ- البعد

٥- أعجباً

ثانياً

١)

٢)

٣- زيدي بحديثي ايتها الطيف الذي يطيل سلام بعد طول بعد البعد والمز
ذكريني بالصور التي غابت من اعيني

٤-

التشابه: كلا الشاعران يتحدثان عن الأسود

الأختلاف: خليل مطران: يتحدث عن سوداء مترك بدقة
بن الحديس: يتحدث عن حبشية الأسود يدعى

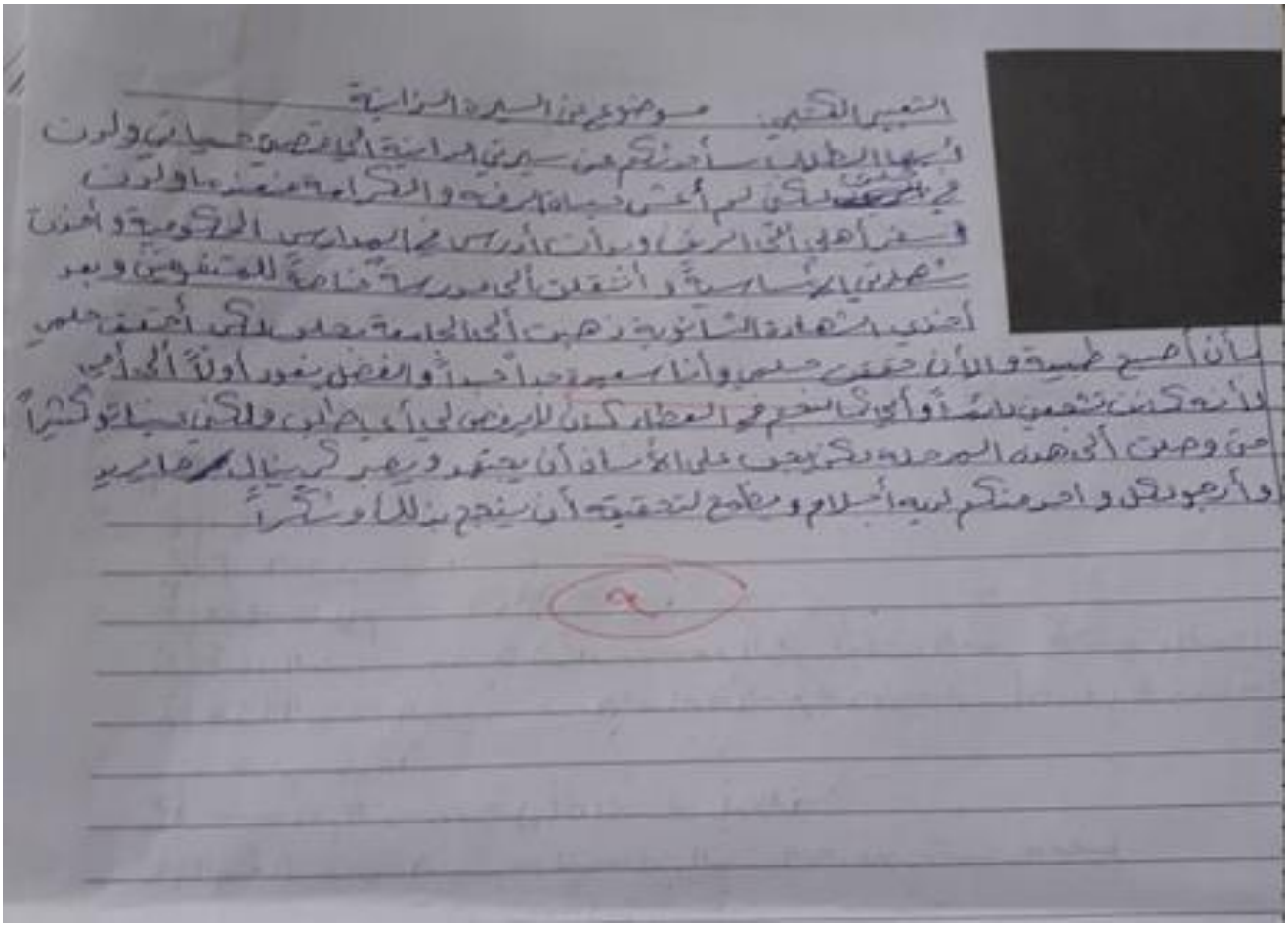
٥)

يد الأعصار: استعارة مكنية حذفة الشاعر المشبه به وهو الإنسان

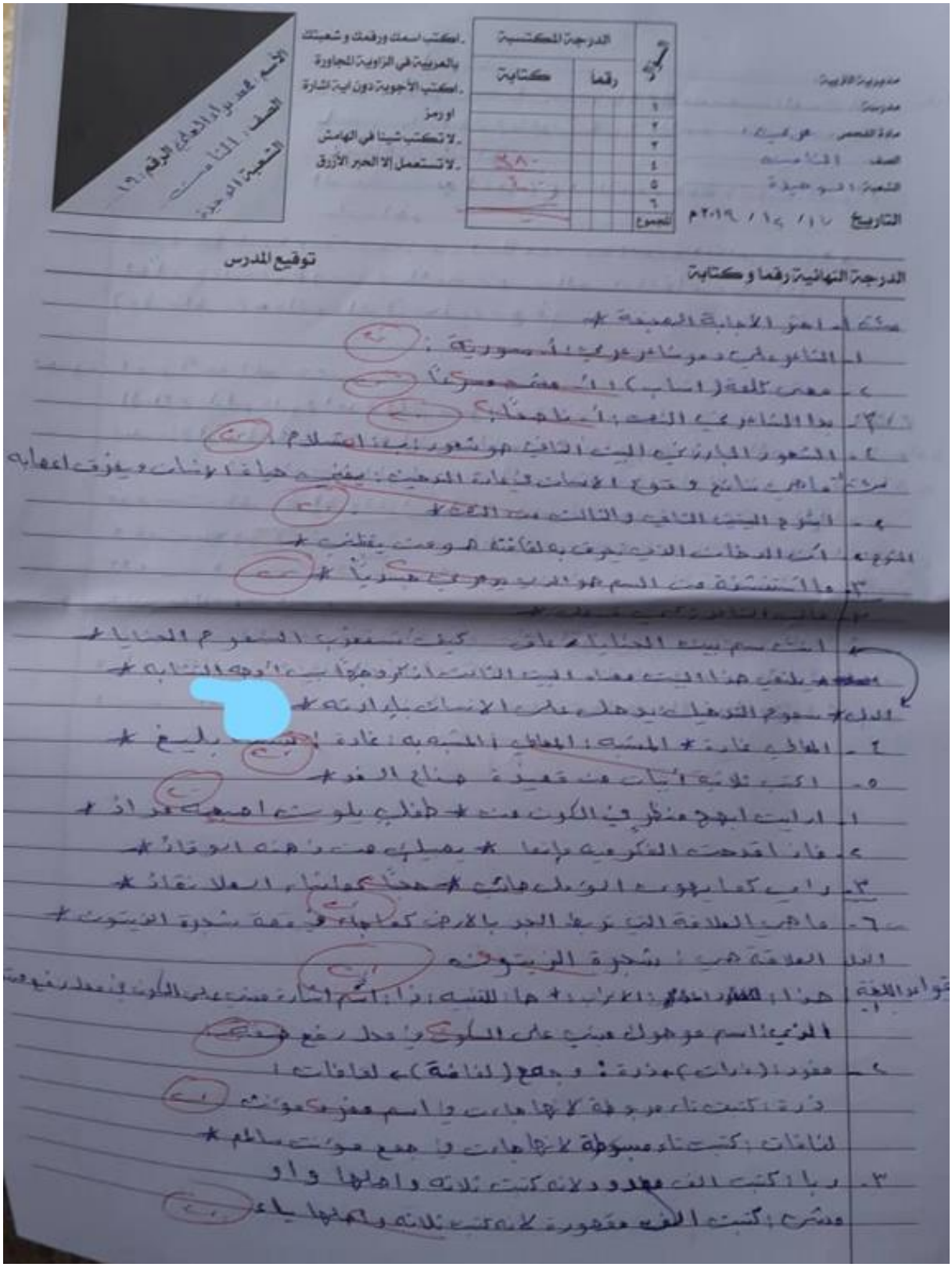
هم الفجر: استعارة مكنية حذفة الشاعر المشبه به وهو الإنسان

٦) أنواح مردة أم تغني * أم حديث من الزمان الخالي
ليست ادري فقد تلاه مني * بتداخلهما فؤادي واذني
اسلمتني ناعوري لخيال * أنا منه على الجناح الثاني
أرجع الترهري فأبصر منه * ما بناه الزمان هيكل فني

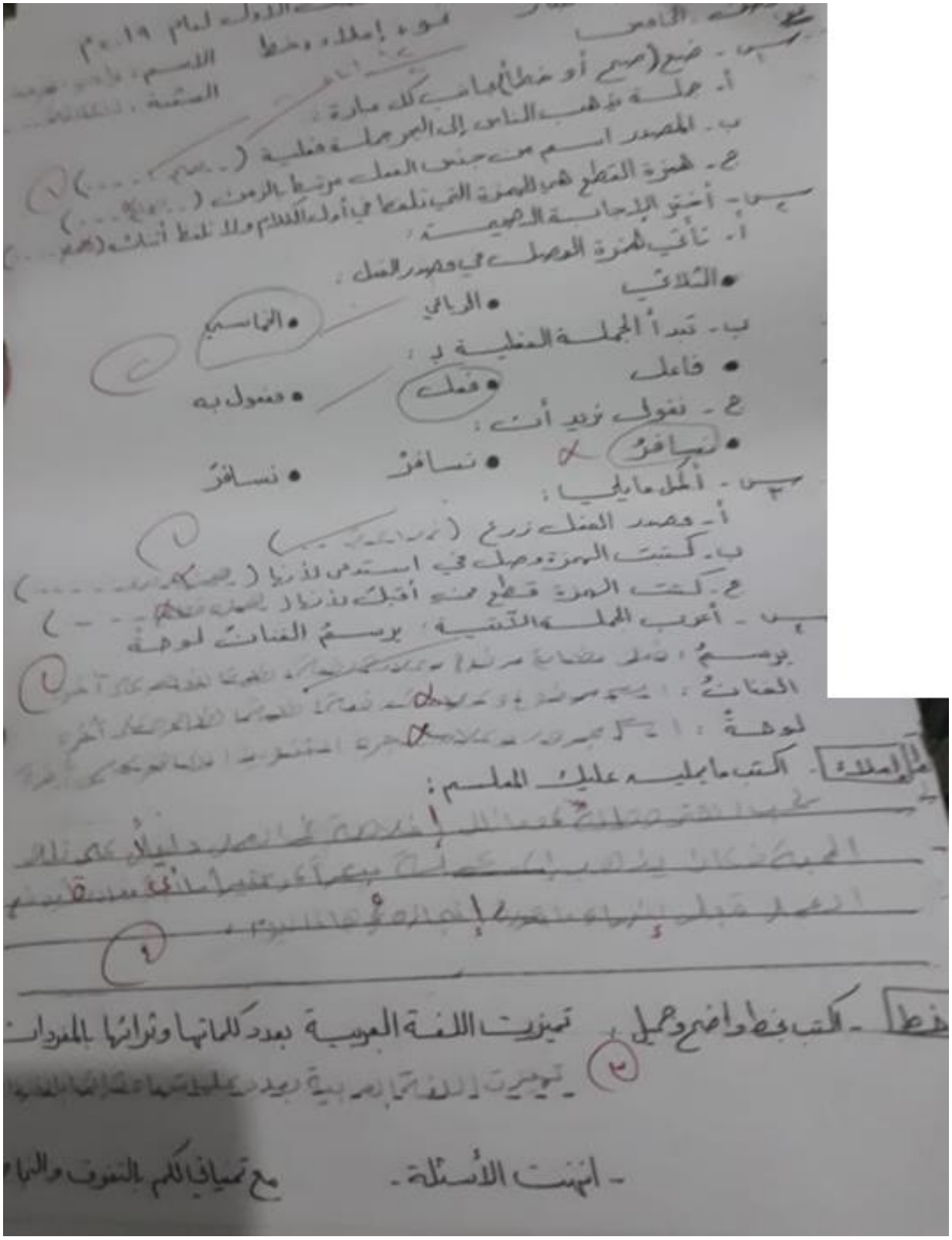
النموذج رقم 3: من الأخطاء الإملائية، إضافة ياء بدل الكسرة بالإضافة إلى أخطاء في الهمزات



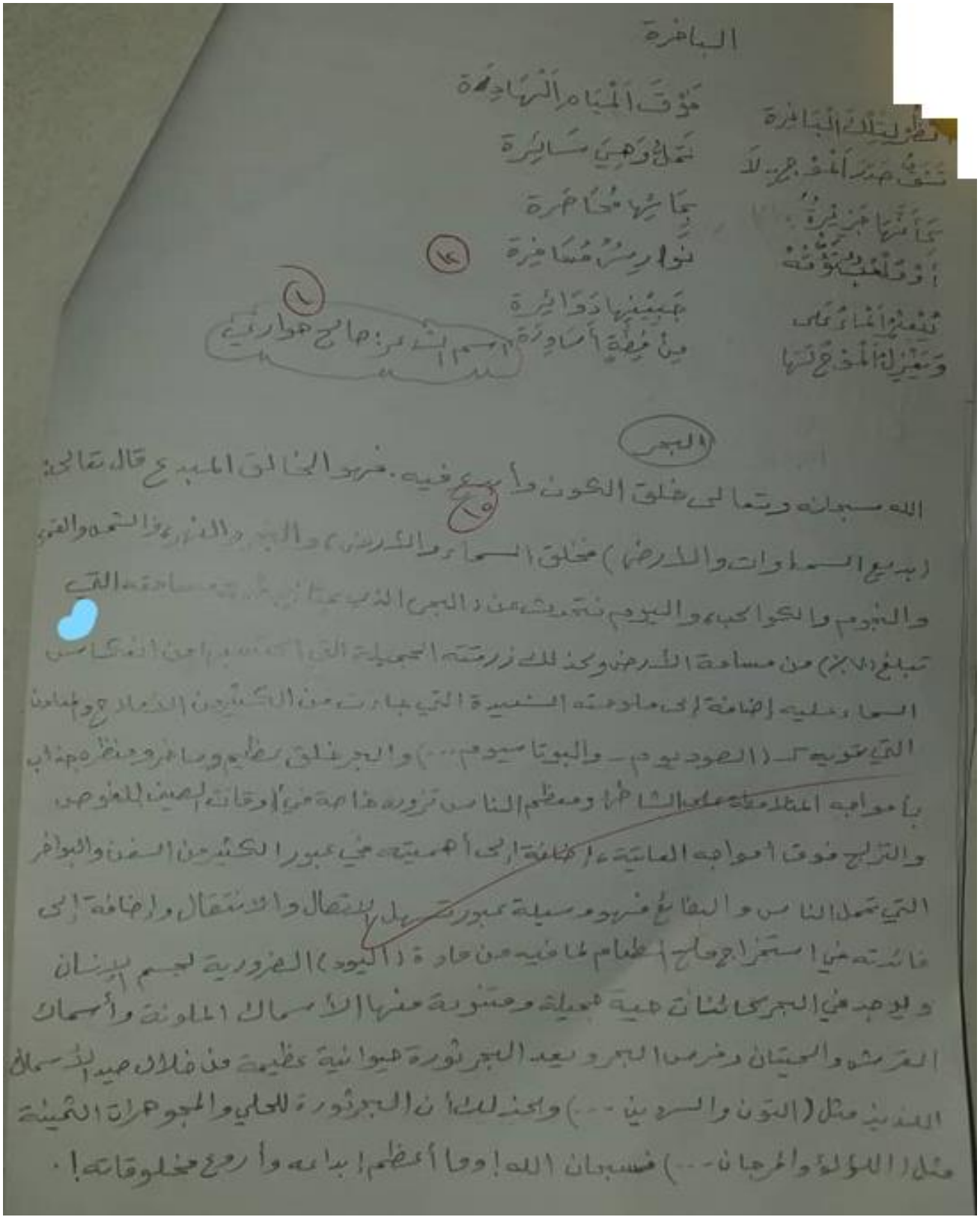
النموذج رقم 4: في الأخطاء النحوية والإملائية، من الأخطاء- أمي لأنه- عانيت- وغيرها



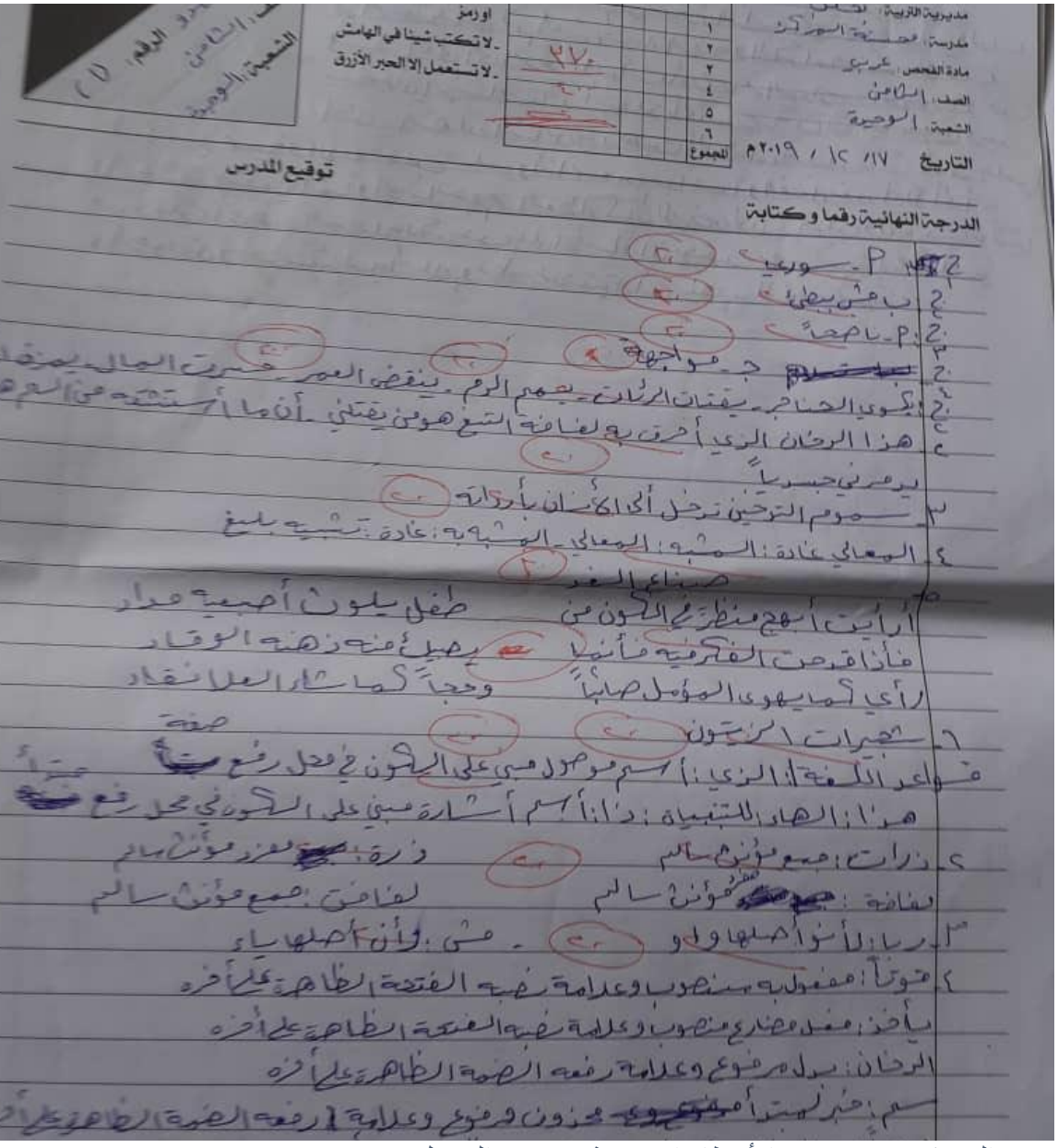
النموذج رقم 5: في الخلط بين التأنيث والتذكير



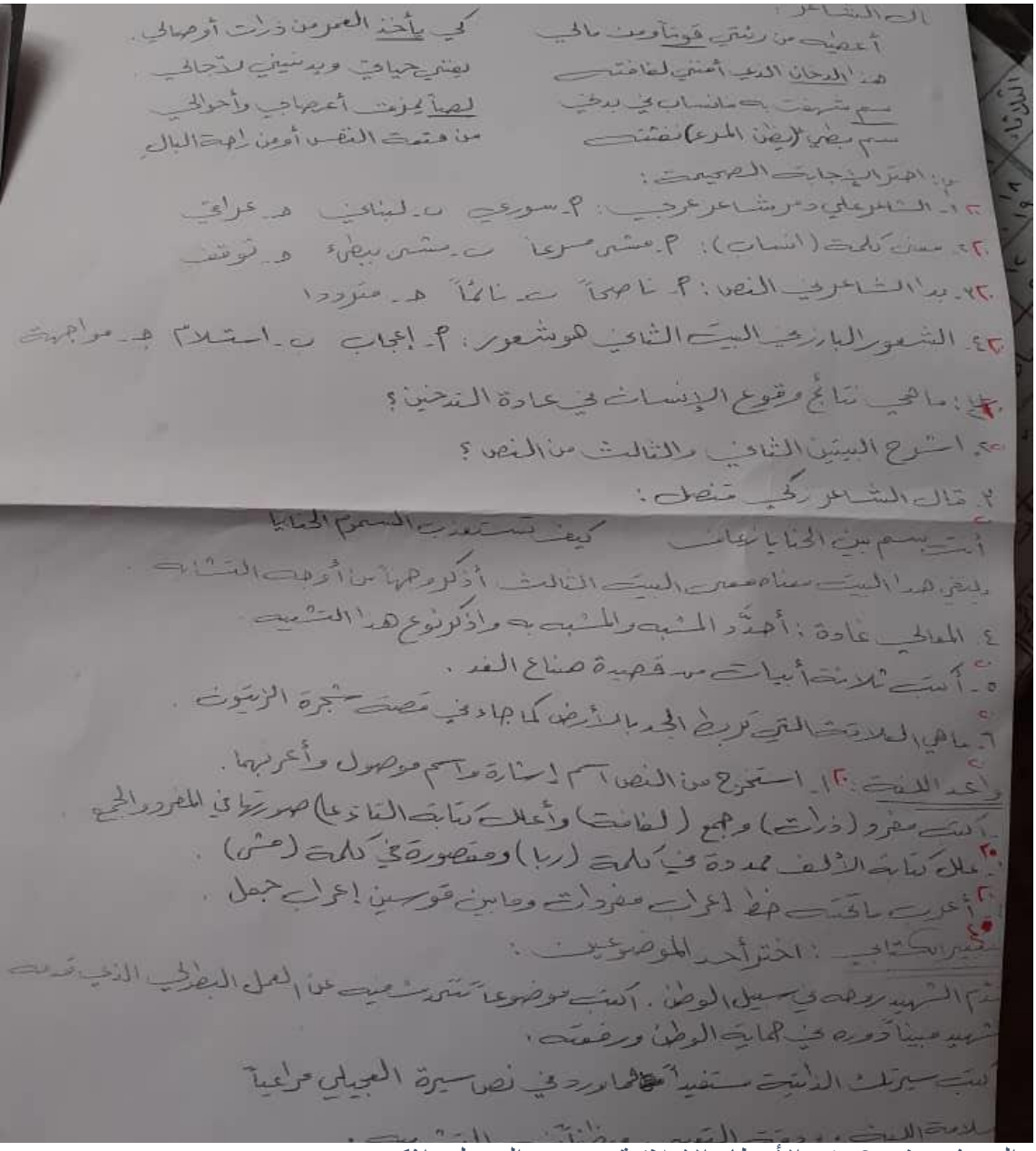
النموذج رقم 6 في الأخطاء الإملائية – إضافة همزة للفعل اختر



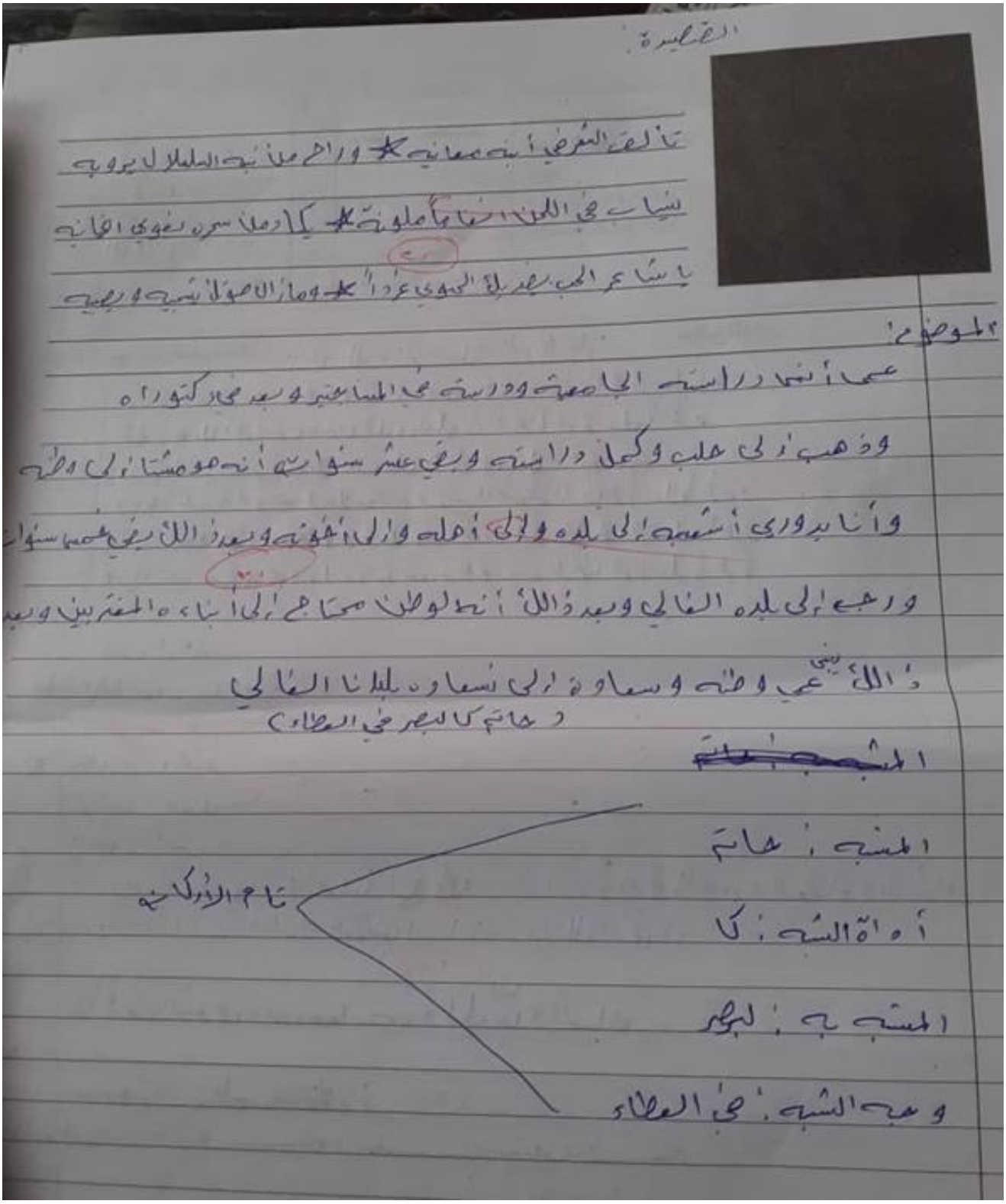
النموذج رقم 7: في الأخطاء الإملائية – إضافة همزة لكلمة (اكتسبها) رغم تميزها اللُّغويّ



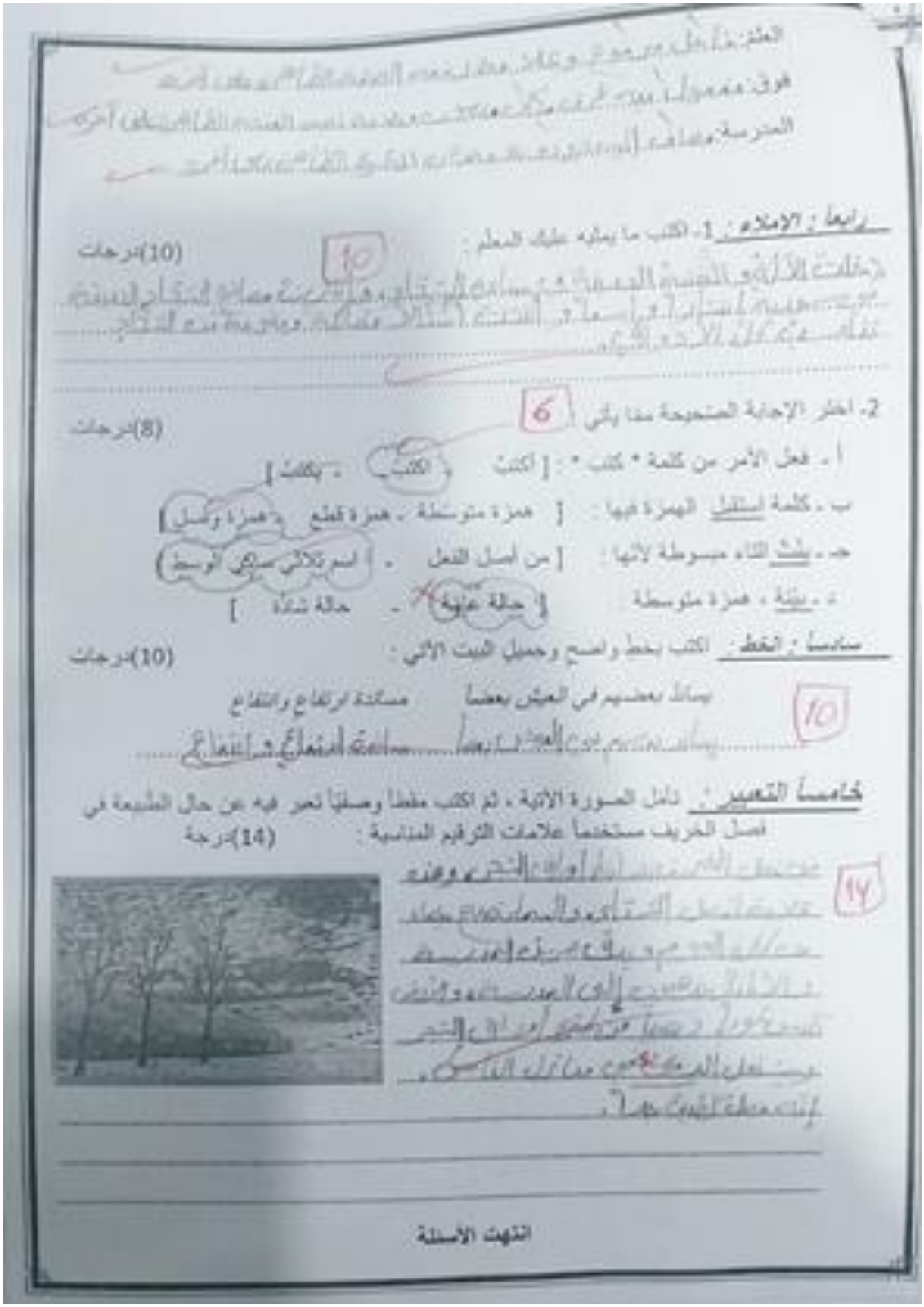
النموذج رقم 8: في الأخطاء الإملائية – همزة الوصل



النموذج رقم 9: في الأخطاء الإملائية – همزة الوصل- اذكر-



النموذج رقم 10: في الأخطاء الإملائية، الهمزة المتوسطة- أبنائه- بالإضافة لأخطاء أخرى



رابعا : الإملاء : 1- اكتب ما يمليه عليك المعلم : (10)درجات

2- اختر الإجابة الصحيحة مما يلي (8)درجات

أ - فعل الأمر من كلمة " كتب " : [اكتب - اكتب - يكتب]

ب - كلمة استقبل الهمزة فيها : [همزة متوسطة - همزة قطع - همزة وصل]

جـ - يثبت التاء مبسوطة لأنها : [من أصل الفعل - اسم ثلاثي سكن الوسط]

د - بيئة : همزة متوسطة [حالة عارضة - حالة شذوذ]

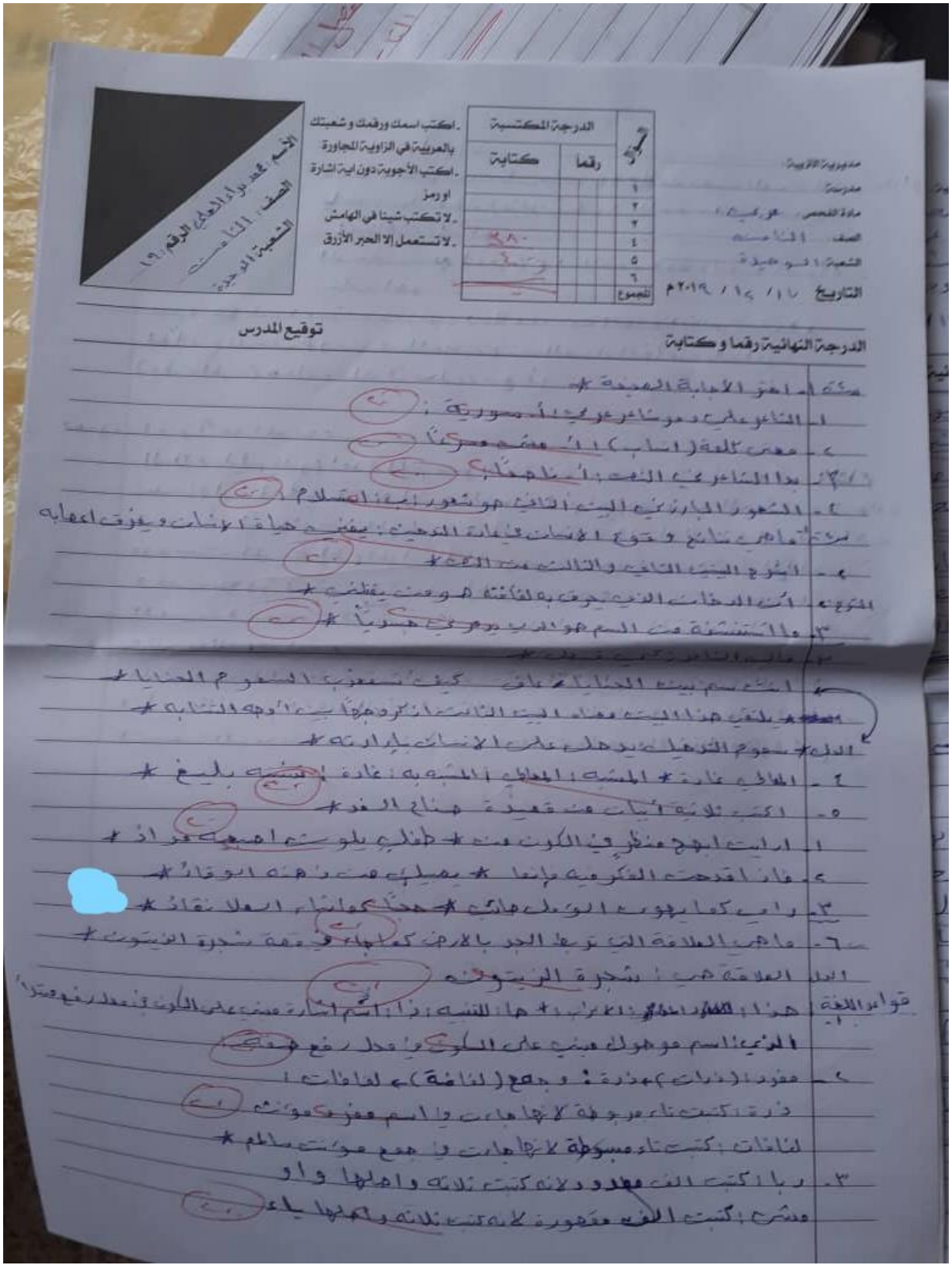
سادسا : الخط : اكتب بخط واضح وجميل البيت الآتي : (10)درجات

يساعد بعضهم في العيش بعضا مساعدة ارتفاع وانتفاع

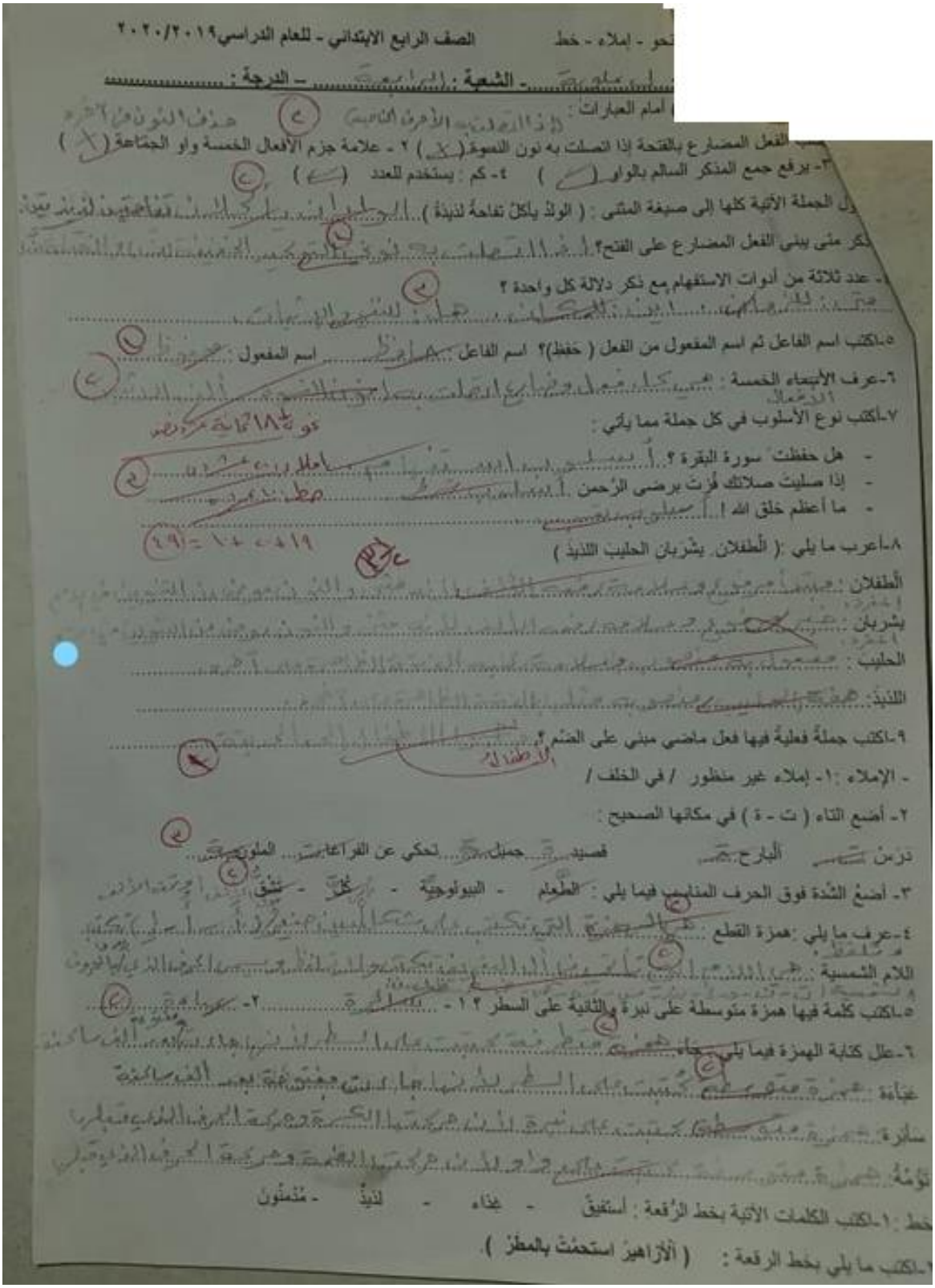
خامسا التعبير : تأمل الصورة الآتية ، ثم اكتب مقطعا وصفيا تعبر فيه عن جمال الطبيعة في فصل الخريف مستخدما علامات الترقيم المناسبة : (14)درجة

انتهت الأسئلة

النموذج رقم 11: في الأخطاء الإملائية، الهمزة المتطرفة - دفء



النموذج رقم 12: في الأخطاء الإملائية، الهمزات في بيت الشعر كلها لم تكتب: رأي -مؤمل-صائب


نحو - إملاء - خط الصف الرابع الابتدائي - للعام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠

- الشعبة : ..... - الدرجة : .....

أمام العبارات :

٣- يرفع جمع المذكر السالم بالواو ( ) ٤- كم : يستخدم للعدد ( )

ل الجملة الآتية كلها إلى صيغة المثنى : (الولد يأكل تفاحة لذيذة)

كر مثنى يبنى الفعل المضارع على الفتح؟

- عدد ثلاثة من أدوات الاستفهام مع ذكر دلالة كل واحدة ؟

٥-اكتب اسم الفاعل ثم اسم المفعول من الفعل (حفظ)؟ اسم الفاعل ..... اسم المفعول .....

٦-عرف الأبتداء الخمسة : .....

٧-اكتب نوع الأسلوب في كل جملة مما يأتي :

- هل حفظت سورة البقرة ؟ .....
- إذا صليت صلاتك فُزت برضى الرحمن .....
- ما أعظم خلق الله ! .....

٨-اعرب ما يلي :(الطفلان يشربان الحليب اللذيذ)

الطفلان : .....

يشربان : .....

الحليب : .....

اللذيذ : .....

٩-اكتب جملة فعلية فيها فعل ماضي مبني على الضم؟ .....

- الإملاء :١- إملاء غير منظور / في الخلف /

٢- أضع التاء (ت - ة) في مكانها الصحيح :

دزمن ..... البارح ..... قصيد ..... جميل ..... تحكي عن القراعة ..... الملوخي .....

٣- أضع الشدة فوق الحرف المناسب فيما يلي : الطعام - البيولوجية - كل - شق

٤-عرف ما يلي :همزة القطع : .....

اللام الشمسية : .....

٥-اكتب كلمة فيها همزة متوسطة على نبرة والثانية على السطر ١٢ - ..... ٢- .....

٦-علل كتابة الهمزة فيما يلي : جاء : .....

غاية : .....

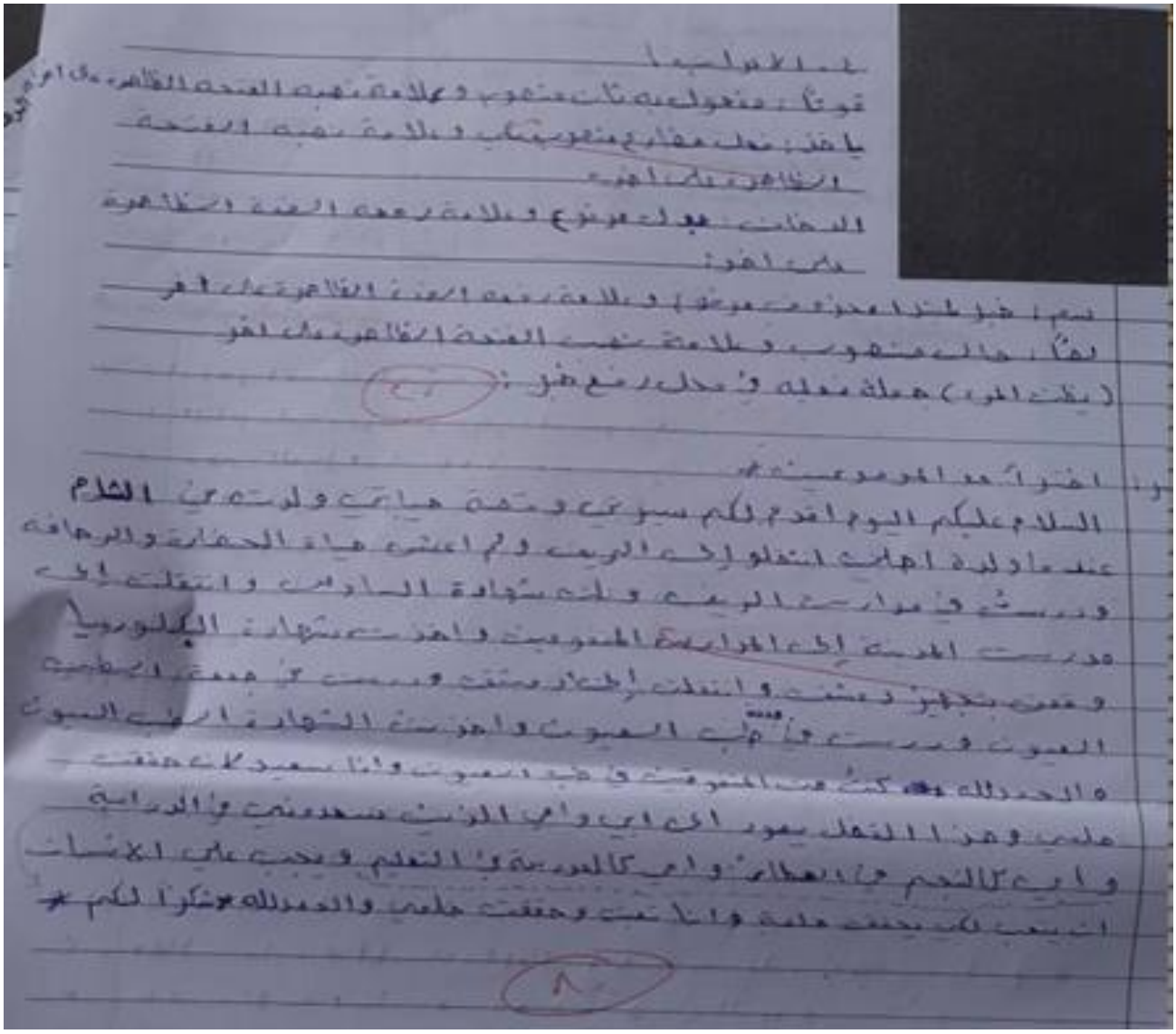
سائرة : .....

تؤمنُ : .....

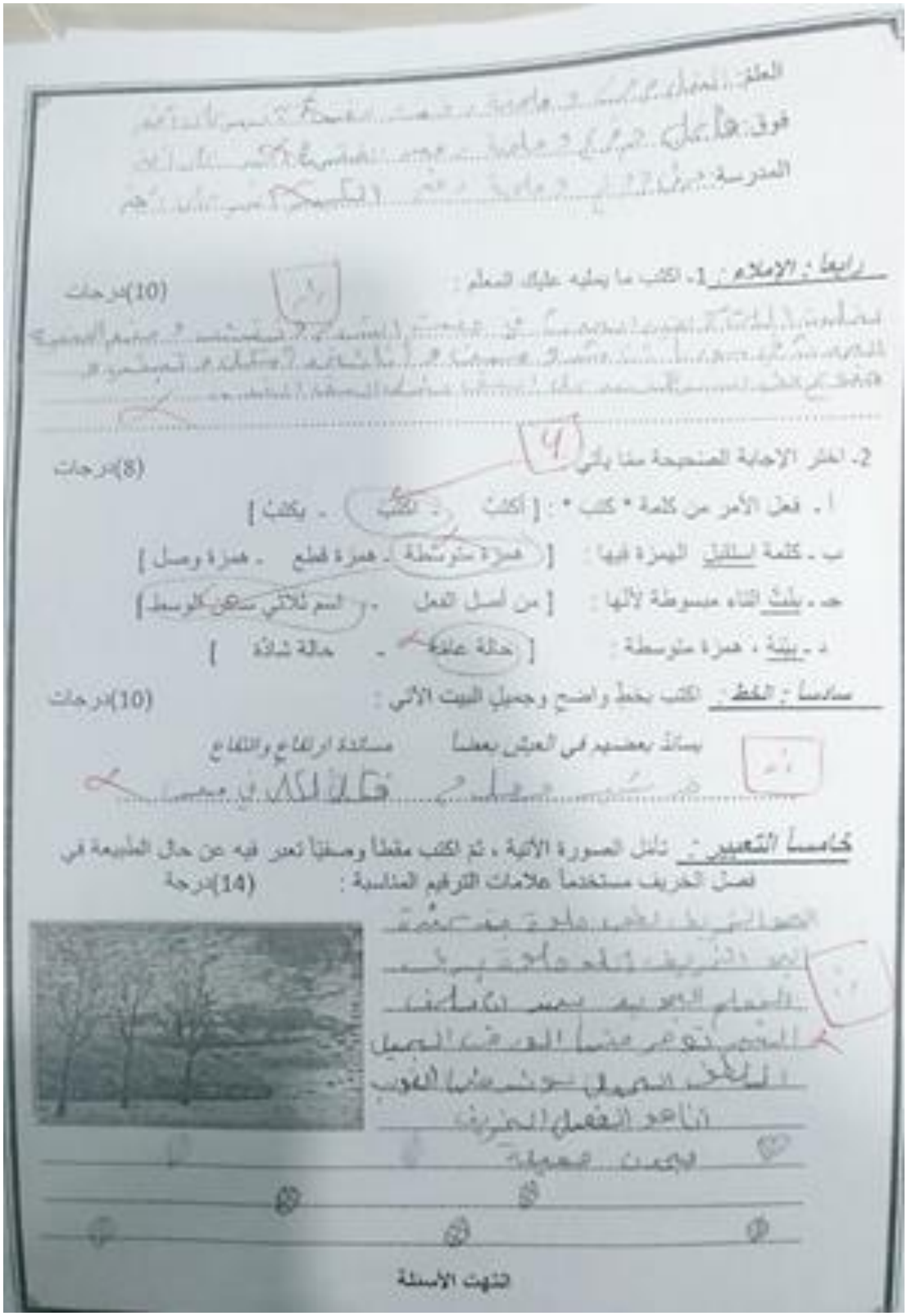
خط :١-اكتب الكلمات الآتية بخط الرُقعة : استقبل - غناء - لذيذ - متسلقون

١-اكتب ما يلي بخط الرقعة : (الأزاهير استحمّت بالمطر)

النموذج رقم 13: عدم التمييز بين الاسم والفعل، رغم كون الطالبة مجتهدة دراسيّاً



النموذج رقم 14: في الأخطاء الإملائية، التاء المربوطة والمفتوحة- ولدت-مدرسة-بالإضافة إلى أخطاء أخرى



النموذج رقم 15: النص الإملائي مكتوب بطريقة غير مفهومة

٥) – أكتب ما يملى عليّ المعلم: (١٥ ، ٥)

ثالثا – التعبير الكتابي :

١) – أصل كل كلمة من الحقل الأول بالصفة المناسبة لها من الحقل الثاني: (٩ ، ٥)

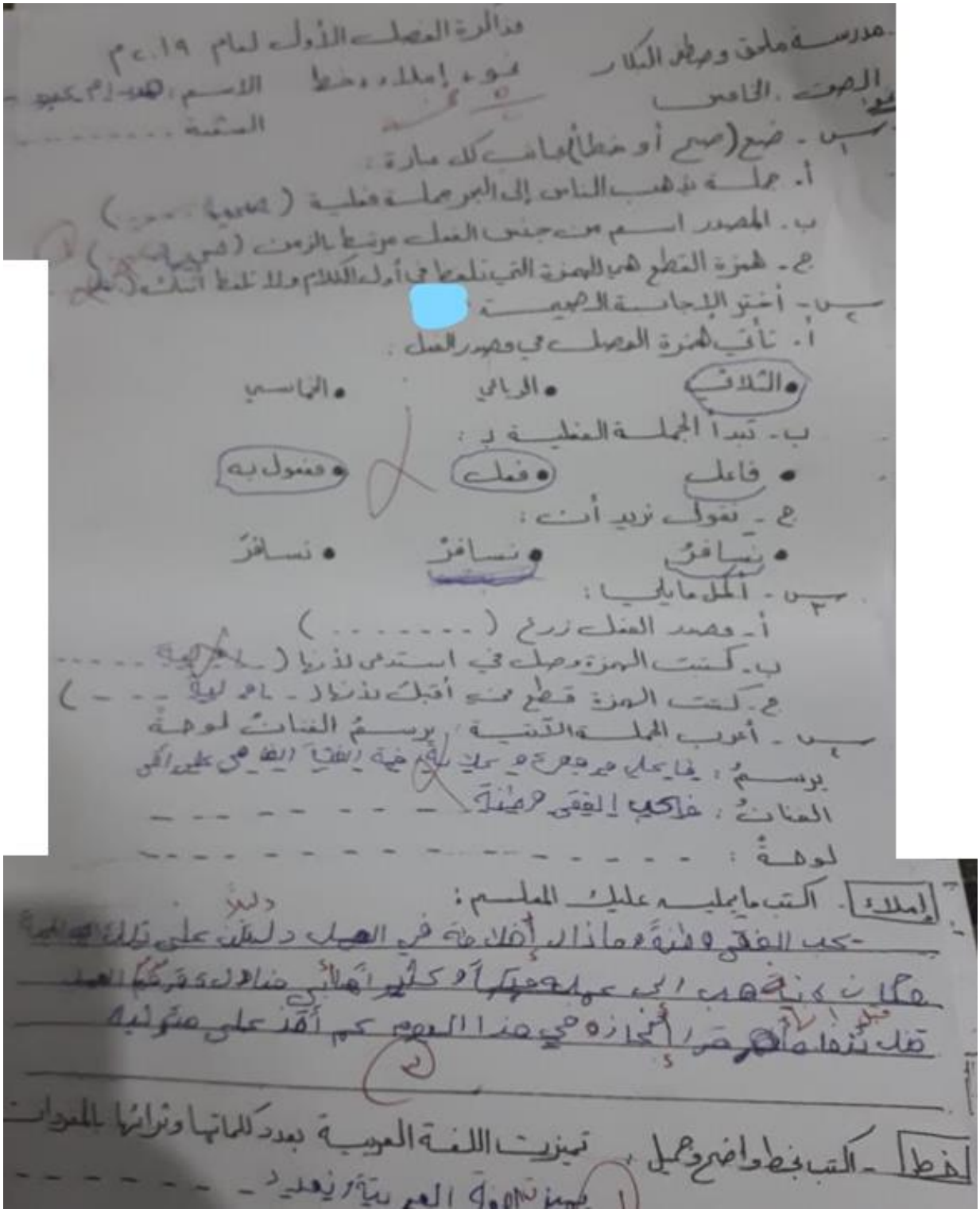
١ -	٢ -
البستان	الضخمة بالثمار
ثور	الجميل
الأغصان	متوسط الارتفاع

٢) – أكتب فقرة سردية تصف فيها فصل الشتاء مستعينا بالصورة المرافقة:(١١ ، ٥)

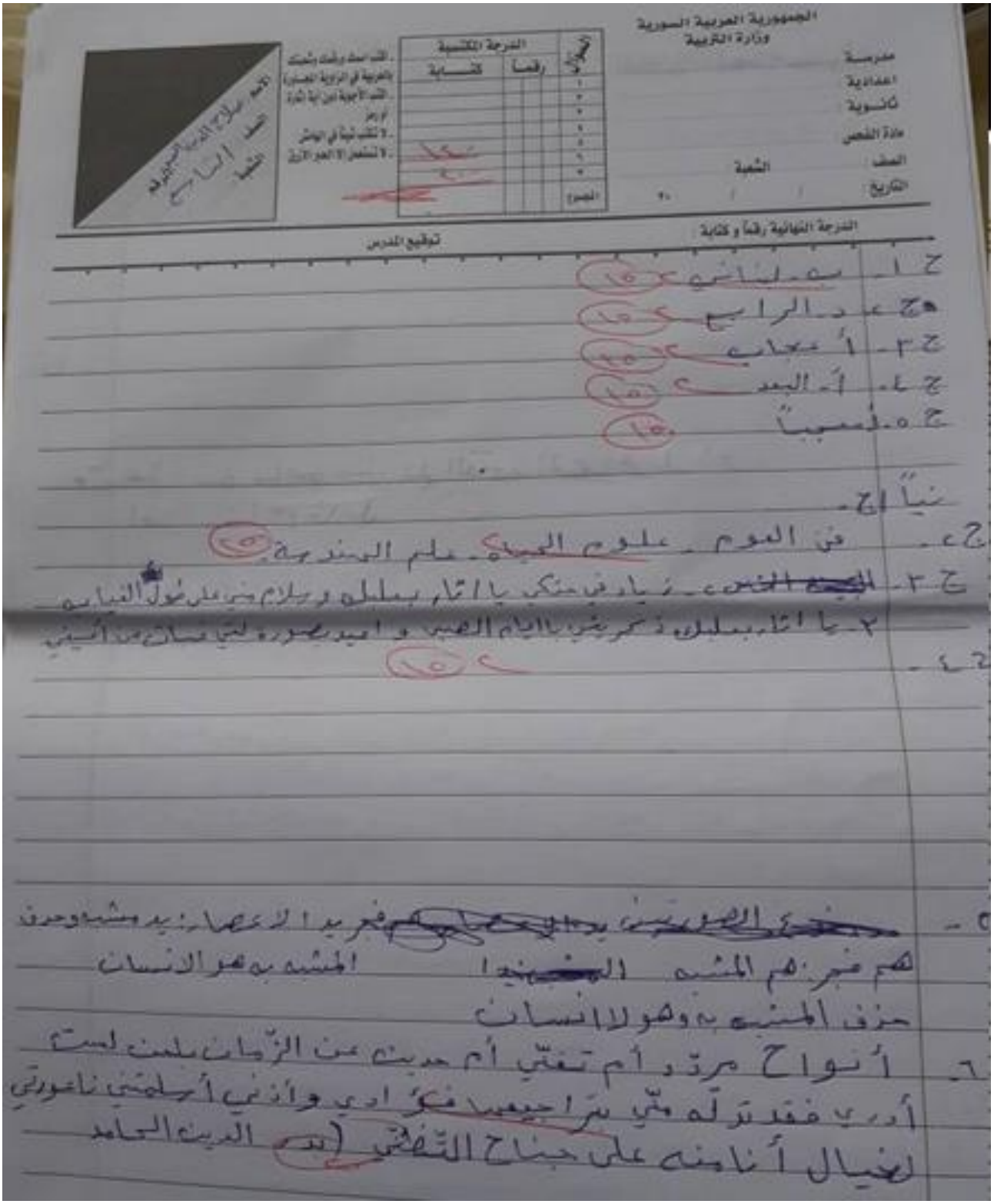
فصل الشتاء

*** انتهت الأسئلة ***

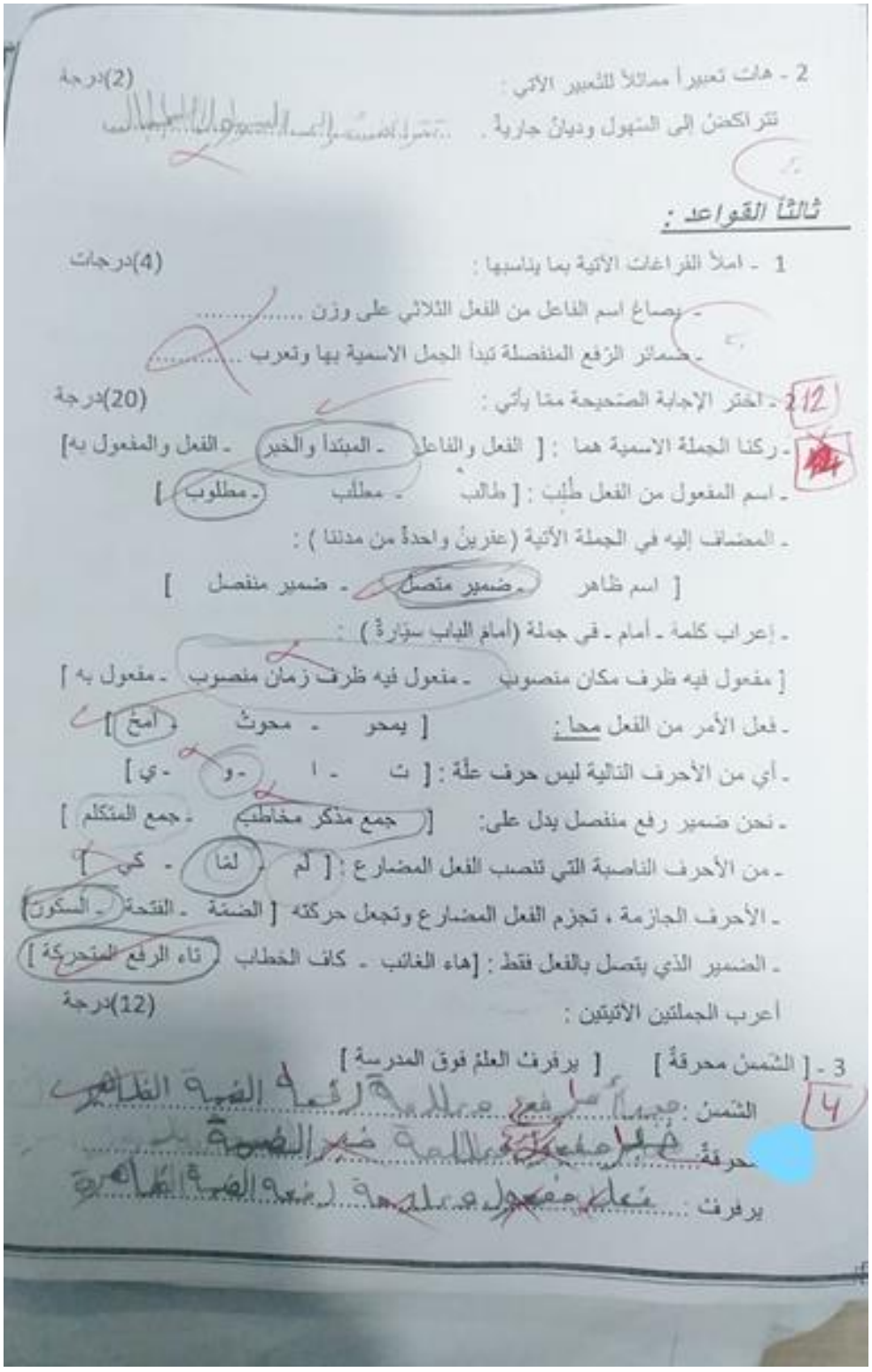
النموذج رقم 16 : أخطاء في السماع - كتبت السين شينا



النموذج رقم 17 : ضعف شديد في أغلب المهارات اللُّغويّة -



النموذج رقم 18 : في الأخطاء الإملائية – أخطاء إملائية كثيرة (لطالب من الصّفّ التاسع)



2 - هات تعبيرا مماثلا للتعبير الآتي : (2)درجة

تتراكمن إلى الشهول وديان جارية .

ثالثا القواعد :

1 - املأ الفراغات الآتية بما يناسبها : (4)درجات

- يصاغ اسم الفاعل من الفعل الثلاثي على وزن .....

- ضمائر الرفع المنفصلة تبدأ الجمل الاسمية بها وتعرب .....

2 - اختر الإجابة الصحيحة مما يأتي : (20)درجة

- ركنا الجملة الاسمية هما : [الفعل والفاعل - المبتدأ والخبر - الفعل والمفعول به]

- اسم المفعول من الفعل طُلِب : [طالب - مطلب - مطلوب]

- المضاف إليه في الجملة الآتية (عنوانٌ واحدةٌ من مدننا) :

[اسم ظاهر - ضمير متصل - ضمير منفصل]

- إعراب كلمة - أمام - في جملة (أمام الباب سيارةٌ) :

[مفعول فيه ظرف مكان منصوب - مفعول فيه ظرف زمان منصوب - مفعول به]

- فعل الأمر من الفعل محا : [يمحو - محوتُ - امحُ]

- أي من الأحرف التالية ليس حرف علّة : [ث - ا - و - ي]

- نحن ضمير رفع منفصل يدل على: [جمع مذكر مخاطب - جمع المتكلم]

- من الأحرف الناصبة التي تنصب الفعل المضارع : [لم - لما - كي]

- الأحرف الجازمة ، تجزم الفعل المضارع وتجعل حركته [الضمة - الفتحة - السكون]

- الضمير الذي يتصل بالفعل فقط : [هاء الغائب - كاف الخطاب - تاء الرفع المتحركة]

اعرب الجملتين الآتيتين : (12)درجة

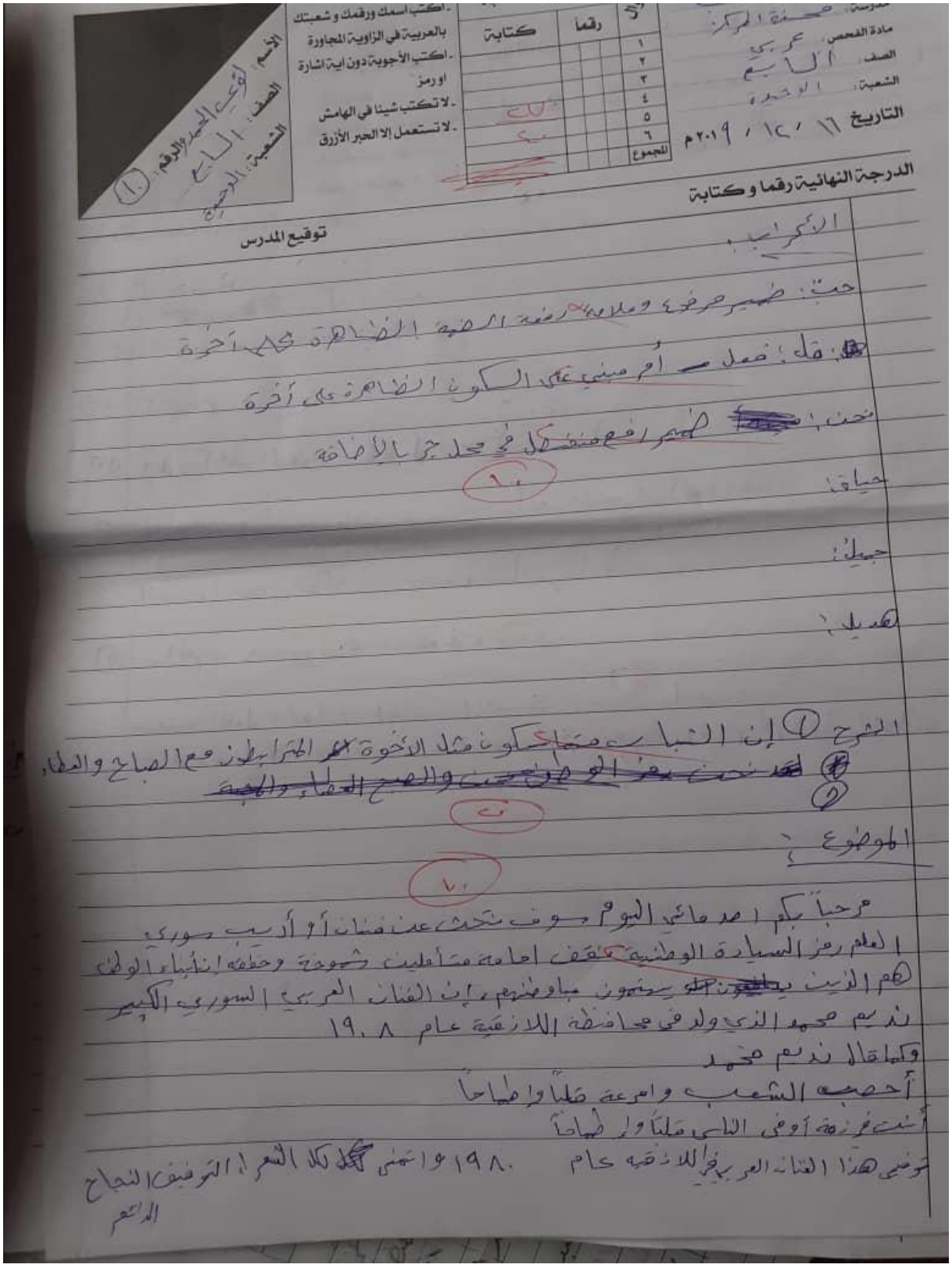
3 - [الثمن محرقةٌ] [يرفرف العلمُ فوق المدرسة]

الثمن : .....

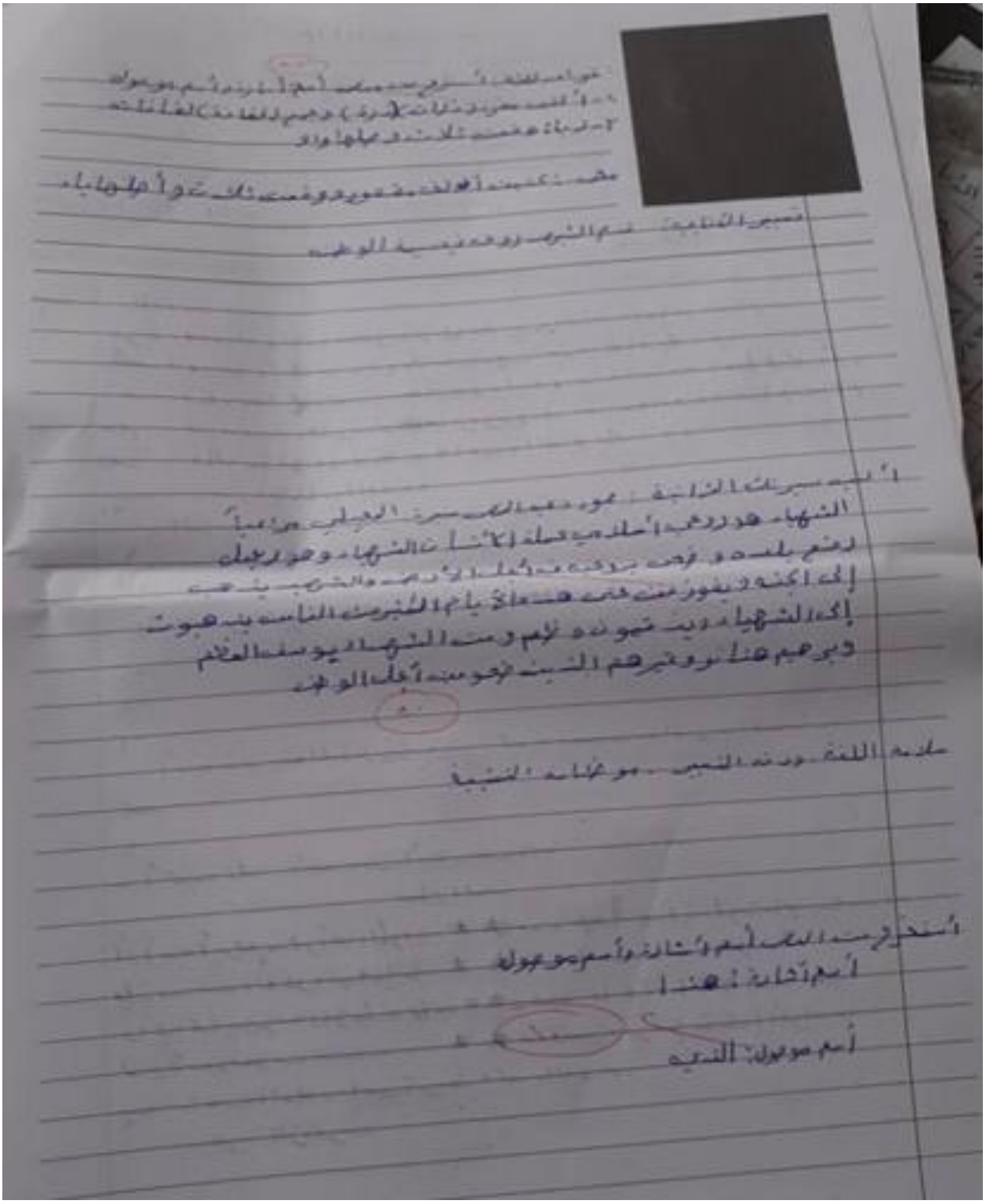
محرقة .....

يرفرف : .....

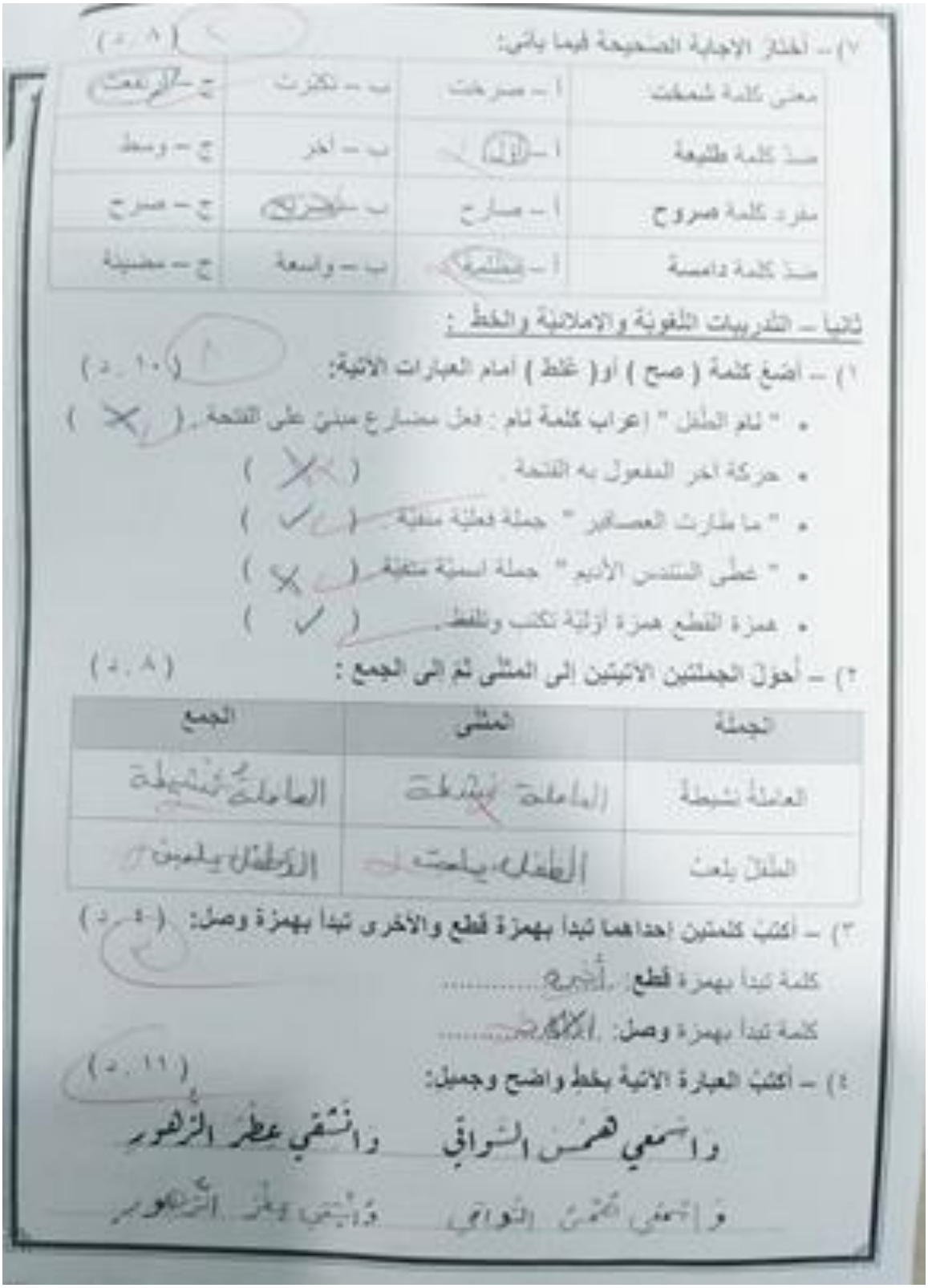
النموذج رقم 19: الأخطاء التي تصيب المبتدأ والخبر (اعراب الخبر مفعول)



النموذج رقم 20: أخطاء في الإعراب، وضعف شديد في مهارة الكتابة (في كل سطر يوجد خطأ)



النموذج رقم 21: خطأ في الفهم، وفي الاملاء أيضاً- الموضوع عن الشهداء والطالب في الصّفّ السابع ولا يفهم منه شيئًا



١) – اختار الإجابة الصحيحة فيما يأتي: (٠,٨)

معنى كلمة شمخت	أ – صرخت	ب – تكبرت	ج – ارتفعت
ضد كلمة طليعة	أ – أول	ب – آخر	ج – وسط
مفرد كلمة صروح	أ – صارح	ب – صرحين	ج – صرح
ضد كلمة دامسة	أ – مظلمة	ب – واسعة	ج – مضيئة

ثانيا – التدريبات اللغوية والإملائية والخط :

١) – اضع كلمة (صح) أو (غلط) أمام العبارات الآتية: (١٠ د)

- " نام الطفل " إعراب كلمة نام : فعل مضارع مبني على الفتحة. (✗)
- حركة آخر المفعول به الفتحة. (✗)
- " ما طارت العصافير " جملة فعلية منفية. (✓)
- " عطى المتدثر الأديم " جملة اسمية منفية. (✗)
- همزة القطع همزة أزلية تكتب وتلفظ. (✓)

٢) – أحول الجملتين الآتيتين إلى المثنى ثم إلى الجمع : (٠,٨)

الجملة	المثنى	الجمع
العاملة نشيطة	العاملة نشيطة	العاملة نشيطة
الطفل يلعب	الطفلان يلعبان	الأطفال يلعبون

٣) – اكتب كلمتين احداهما تبدأ بهمزة قطع والأخرى تبدأ بهمزة وصل: (٠,٤)

كلمة تبدأ بهمزة قطع: أخرج.....

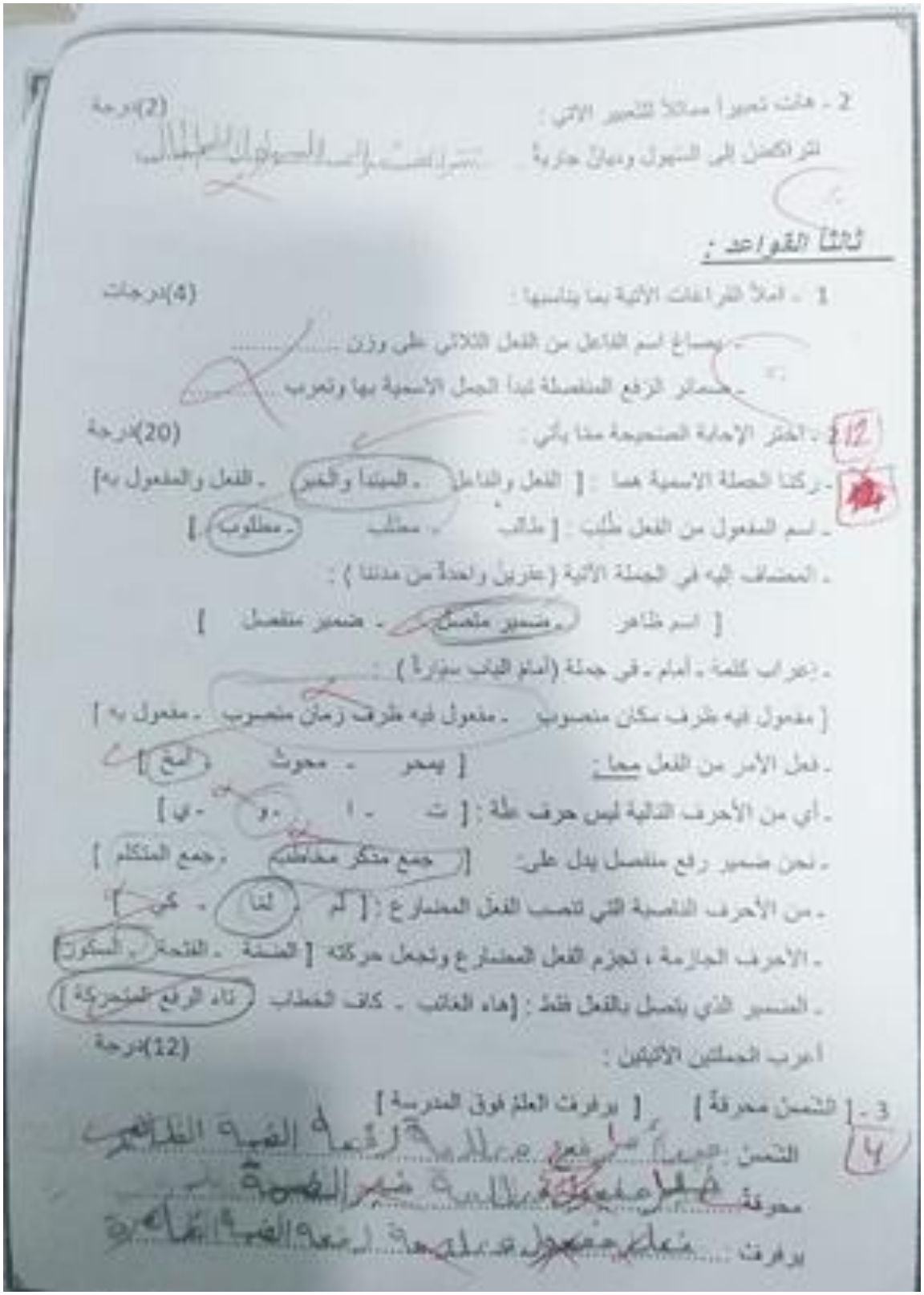
كلمة تبدأ بهمزة وصل: اكتب.....

٤) – اكتب العبارة الآتية بخط واضح وجميل: (١٠ د)

واسمعي همس الشواقي وانشقي عطر الزهور

واسمعي همس الشواقي وانشقي عطر الزهور

النموذج رقم 22 : خطأ في الفهم، الخلط بين الضد والمرادف – طليعة، دامسة-



2 - هات تعبيرا مماثلا للتعبير الآتي : (2)درجة

لترا كفضل إلى الشهول وديان جارية

ثالثا القواعد :

1 - املأ الفراغات الآتية بما يناسبها : (4)درجات

- يصاغ اسم الفاعل من الفعل الثلاثي على وزن .....

- ضمائر الرفع المنفصلة تبدأ الجمل الاسمية بها وتعرب .....

2 - اختر الإجابة الصحيحة مما يأتي : (20)درجة

- ركنا الجملة الاسمية هما : [الفعل والفاعل - المبتدأ والخبر - الفعل والمفعول به]

- اسم المفعول من الفعل طلب : [طالب - مطلب - مطلوب]

- المضاف إليه في الجملة الآتية (عاقبت واحدة من مدننا) :

[اسم ظاهر - ضمير متصل - ضمير منفصل]

- إعراب كلمة - أمام - في جملة (أمام الباب سيارة) :

[مفعول فيه ظرف مكان منصوب - مفعول فيه ظرف زمان منصوب - مفعول به]

- فعل الأمر من الفعل مجا : [يمجو - مجوث - امج]

- أي من الأحرف التالية ليس حرف علة : [ت - ا - و - ي]

- نحن ضمير رفع منفصل يدل على : [جمع مذكر مخاطب - جمع المتكلم]

- من الأحرف الناصبة التي تنصب الفعل المضارع : [كم - لن - كي]

- الأحرف الجازمة ، تجزم الفعل المضارع وتجعل حركته [الضمة - الفتحة - السكون]

- الضمير الذي يتصل بالفعل فقط : [هاء الغائب - كاف الخطاب - تاء الرفع المتحركة]

أعرب الجملتين الآتيتين : (12)درجة

3 - [الثمن محترقة] [يرفرف العلم فوق المدرسة]

الثمن .....

محترقة .....

يرفرف .....

النموذج رقم 23: خطأ في فهم اللُّغة- أمام- ظرف زمان

المصادر والمراجع

الأبراشي، محمد عطية، **لغة العرب وكيف ننهض بها**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط1، 1366/ 1947م.

إبراهيم، مجدي عزيز، **التّعليم الإبداعيّ وتعلّم التّفكير**، سلسلة التفّكير والتّعلّم، النّاشر عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2007م.

ابن التمين، الشيخ محمد عبد الله، **اللّحن اللُّغويّ وآثاره في الفقة واللُّغة**، التدقيق اللُّغويّ: شروق محمد سلمان، دائرة الشؤون الإسلاميّة والعمل الخيري بدبي- إدارة البحوث، دبي-الإمارات العربية المتحدة، ط1، 1429هـ/2008م.

ابن جنّي، أبو الفتح عثمان، **الخصائص**، تح: محمّد علي النّجار، الدار الهدى، بيروت، ط2، بلا.

ابن حزم، **الإحكام في أصول الأحكام**، مطبعة السّعادة، القاهرة، 1345هـ.

ابن خلدون، عبد الرحمن، **المقدمة**، تح: عبد السلام الشدادي، خزانة ابن خلدون- بيت الفنون والعلوم والأدب، الدار البيضاء، ط1، 2005م.

ابن فارس بن زكريّا بن محمد بن حبيب الرازي، أحمد، **الصّاحبيّ في فقه اللُّغة العربيّة ومسائلها وسنن العرب في كلامها**، حقّقه وضبط نصوصه وقدّم له: د. عمر فاروق الطبّاع، مكتبة المعارف، بيروت-لبنان، ط1414،1هـ/1993م.

أبو حديد، محمّد فريد، **موقف اللُّغة العربيّة العامّيّة من العربيّة الفصحى**، مجلّة مجمع اللُّغة العربيّة، القاهرة، بلا.

اقليني، سوزان و عبد العظيم، عزة، **الأنماط الثّقافيّة والتّربويّة والسلوكيّة (البرامج التنشيطيّة والدراميّة مثالاً)**، الإذاعات العربيّة، اتّحاد إذاعات الدّول العربيّة، تونس، 2002م.

أمين، شوقي، **الكتابة العربيّة**، دار المعارف، 1977م.

الأنباري، أبو البركات عبد الرّحمن بن محمّد بن أبي سعيد، **الإنصاف في مسائل الخلاف بين النّحويين (البصريّين والكوفيّين)**، مطبعة السّعادة، بلا.

أنيس، إبراهيم، **في اللّهجات العربيّة**، مكتبة الأنجلو المصرية، طبعة الثامنة، القاهرة، 1992م.

أنيس، إبراهيم، **من أسرّار اللُّغة**، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، ط6، 1978م.

الباقلانيّ، محمّد بن الطيّبّ، **إعجاز القرآن**، تح: السيّد أحمد صقر، دار المعارف، القاهرة، 1373هـ/1954م.

بروكلمان، كارل، **تاريخ الأدب العربي (الأدب العربي الإسلاميّ)**، تر: د. عبد الحليم النجار، ط4، دار المعارف، القاهرة، 1974م.

بيومي مدكور، إبراهيم، **في اللُّغة والأدب**، سلسلة أقرأ، العدد 337، دار المعارف، القاهرة، 1971م.

تشومسكي، نعوم، **اللُّغة والعقل**، تر: بيداء العلكاوي، دار الشّؤون الثّقافيّة العامّة، بغداد- العراق، 1996م.

تيمور، محمود، **مشكلة اللُّغة العربيّة**، مكتبة الآداب، 1956م.

الجابري، محمد صالح، **الفصحى وعاميّاتها: لغة التخاطب بين التقريب والتهذيب**، أعمال الندوة الدولية التي نظمت بالتعاون مع وزارة الثقافة ضمن فعاليات الجزائر عاصمة للثقافة العربية 2007م، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2008م.

الجاحظ (أبو عثمان)، عمرو بن بحر، **البخلاء**، تح: طه الحاجري، دار المعارف (ذخائر العرب 23)، القاهرة- مصر، ط5، 1958م.

حجازي، جمعة، **الأمية: تفاقم المشكلة وتعثر الحلول**، المكتب المركزي للإحصاء-رئاسة مجلس الوزراء، الجمهورية العربية السوريّة، 2007/1428م.

حساني، أحمد، **المرتكزات اللّسانية لتعليميّة اللُّغة العربيّة في وسط تعدد الثّقافات واللُّغات**، نصوص أعمال ندوة مكانة اللُّغة العربيّة بين اللُّغات العالميّة، منشورات المجلس الأعلى للُّغة العربيّة، الجزائر، 2001م.

حسين، عبدالرزاق، **مهارات الاتصال اللُّغويّ**، ط1، الرياض 1431هـ/2010م.

الحطيبات، عبد الرحمن، **استراتيجيات المدخل المنظوميّ في تدريس اللُّغة العربيّة**، الظهران، 2013م.

الحمد، غانم قدوري، **أبحاث في العربيّة الفصحى**، دار عمار، الأردن، الطبعة1، 2005م.

الختاتنة، سامي محسن، **مشكلات طفل الروضة**، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2013م.

الدحيم، عليّ بن حمود، **فعاليات النّدوة العامّة لمعالجة ظاهرة الضّعف اللُّغويّ**، إعداد مجموعة من الأساتذة بكلية إعداد المعلّمين، دار الأندلس للنّشر والتّوزيع، حائل – المملكة العربية السعودية، ط1، 1414هـ/1994م.

الدهماني، د. دخيل الله بن محمّد، **المُدْخَل التّكامليّ في تعليم اللُّغة العربيّة بمراحل التَّعليم العامّ: أسسّه النّظريّة وتطبيقاته التّربويّة**، مشاركة في ملتقى شذرات عربيّة، قسم بحوث التّربية والتّعليم، جامعة أم القرى بمكّة المكرّمة– كليّة التّربية– قسم المناهج وطرق التّدريس.

الراجحي، عبده، **علم اللُّغة التطبيقيّ وتعليم العربيّة**، دار المعرفة، كلية الآداب- جامعة الإسكندرية، الإسكندرية- مصر، 1995م.

الراجحي، عبده، **غياب التّكامل العلميّ في تعليم العربيّة**، سلسة قضايا فكريّة، عنوان الكتاب (لغتنا العربيّة في معركة الحياة)، يصدر عن قضايا فكريّة للنّشر، القاهرة، الكتاب السّابع والثّامن عشر، 1997م.

الرافعي، مصطفى صادق، **تحت راية القرآن**، القاهرة، دار نهضة مصر،1923م، ص47.

زايد، فهد خليل، **أساليب تدريس اللُّغة العربيّة (بين المهارة والصّعوبة)**، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع، عمان- الأردنّ، 2006.

الزعبي، فاطمة حسن (العبد الفتاح)، **أثر اللّهجات العامّيّة ولغة الجوال على العربيّة الفصحى**، ورقة عمل قدّمت للمؤتمر الدّوليّ الأوّل للعربيّة (العربية لغة عالمية: مسؤولية الفرد والمجتمع والدولة)، المجلس الدّوليّ للُّغة العربيّة، بيروت، 19-2012/3/23م.

زكريّا، نفوسة، **تاريخ الدّعوة إلى العامّيّة وآثارها في مصر**، دار المعارف، الإسكندرية، ط2، 1980م.

سلامة، عليّ عبد السلام، **دور المجلس العالمي في خدمة الفصحى**، كتاب المؤتمر الرابع (العامّ الأول)، بعنوان: المجلس العالمي في خدمة الفصحى، وأعمال اللقاء الأول واللقاء الثاني لأعضاء المجلس العالمي للغة العربية المقمين في لبنان، تحرير: الأستاذ حسين عزات عطوي والدكتور هلال درويش، بيروت- لبنان، 2006م.

السيّد، محمود أحمد، **اللُّغة العربيّة الأمّ وتحدّيات تعليمها وتعلّمها**، ورقة مقدّمة إلى المؤتمر الدّوليّ (الطّفل بين اللُّغة الأمّ والتّواصل مع العصر)، الدوحة، 1428هـ/2007م.

السيّد، محمود أحمد، **اللُّغة العربيّة بين الواقع والمرتجى**، كتاب المؤتمر الخامس "اللُّغة العربيّة ومشروع الأمّة الحضاريّ"، 29-2008/6/30م، مكتبة الأسد، دمشق، تحرير: حسين عزات عطوي ونزيه عيسى الخوري، منشورات الهيئة العامّة السّوريّة للكتاب، وزارة الثّقافة، دمشق، 2009م.

السيّد، محمود أحمد، **تطوير مناهج تعليم القواعد النّحويّة وأساليب التعبير في مراحل التّعليم العامّ في الوطن العربيّ**، المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم، تونس، 1987م.

السيّد، محمود أحمد، **طرائق تعليم اللُّغة للأطفال**، مؤتمر مجمع اللُّغة العربيّة بدمشق، دمشق، 1428هـ/2007م.

السيّد، محمود أحمد، **في طرائق تدريس اللُّغة العربيّة**، منشورات جامعة دمشق، 1408هـ/1988م

السّيوطي، عبد الرّحمن جلال الدّين جلال، **المزهر في علوم اللُّغة وأنواعها**، شَرحه وضَبطَه وصحَّحه وعَلَّق حواشيه محمّد أحمد جاد المولى، وعلي محمّد البجاوي، ومحمّد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية-عيسى البابي الحلبي وشركاه، بلا.

الشمسان، أبو أوس إبراهيم، **مجابهة الضعف اللُّغويّ**، مجلة العقيق، مج12، ع23، المملكة العربية السعودية، 1420هـ/1999م.

الشوباشي، شريف، **لتحيا اللُّغة العربيّة ويسقط سيبويه**، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، 2004م.

الشّيخ أوغلو، عصام، وإسماعيل، فؤاد، **تطوّر التّركيب التّعليميّ لسكّان الجمهوريّة العربيّة السّوريّة دراسة مقارنة (1994-2004)**، المكتب المركزيّ للإحصاء، دمشق، شباط 2007.

ضيف، شوقي، **تاريخ الأدب العربي (العصر الإسلاميّ)**، دار المعارف، القاهرة، ط20، 2002م.

ضيف، شوقي، **تاريخ الأدب العربي (العصر الجاهليّ)**، دار المعارف، القاهرة، ط24، 2003م.

ضيف، شوقي، **تاريخ الأدب العربي (العصر العبّاسيّ الأوّل)**، دار المعارف، القاهرة، ط16، 2004م.

طعمية، رشدي أحمد، **المهارات اللُّغويّة (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1425هـ/2004م.

العاكوب، عيسى علي. و سعيد علي الشتيوي، **الكافي في علوم البلاغة العربيّة (المعاني– البيان– البديع)**، منشورات الجامعة المفتوحة، مصر، ط1، 1993م.

العاكوب، عيسى علي، **المفصّل في علوم البلاغة العربيّة (المعاني– البيان– البديع)**، منشورات جامعة حلب، 1421هـ/2000م.

عباس، إحسان، **تاريخ الأدب الأندلسيّ**، الطّبعة الثّالثة، دار الثّقافيّة، بيروت، 1973م.

عبد العزيز، محمّد حسن، **الفصحى المعاصرة: مظاهر حداثتها ودورها في أجهزة الإعلام**، مؤتمر المؤتمر الأول لعلم اللُّغة:"اللُّغة العربيّة في وسائل الإعلام"، جامعة القاهرة، 17-2002/12/18م.

عتيق، د.عبد العزيز، **الأدب العربيّ في الأندلس**، دار النّهضة العربيّة، بيروت، الطّبعة الثّانية، 1976م.

عطية، محمّد عطية، و: يوسف الحشكي، رضا محمّد أحمد، أنور أبو مغلي، عبد اللطيف النبالي، **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، ط2، 1996م.

عليّ، نبيل، **العرب وعصر المعلومات**، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1994م، العدد /184/.

علي، نبيل، **الثقافة العربية وعصر المعلومات: رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي**، عالم المعرفة، العدد 265، 2001م.

عليّ، نبيل، **تحدّيات عصر المعلومات**، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب بمصر، مصر، بلا.

عيد، محمّد، **المستوى اللُّغويّ للفصحى واللّهجات وللنشر والشعر**، الناشر: عالم الكتب (دار الثقافة العربية للطباعة)، القاهرة، 1981م.

فك، يوهان، مع تعليقات المستشرق الألماني شبيتالر، **العربية (دراسات في اللُّغة واللّهجات والأساليب)**، تر: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، مصر، 1400هـ/1980م.

فهمي، أمين فاروق، وجولاجوسكي، **الاتّجاه المنظوميّ في التّعليم والتّعلّم في القرن الواحد والعشرين**، 2000م.

فيصل، شكري، **المؤتمر والنّدوات الّتي عقدتها المنظّمات والهيئات العربيّة حول تعريب التّعليم الجامعيّ في مجال المصطلح العلميّ والتّرجمة والتّأليف**، عرض ودراسة، 1982م.

القلا، فخر الدّين، و ناصر، يونس، **أصول التّدريس**، مطبعة جامعة دمشق، 1410هـ/1990م.

قنديل، بيومي، **حاضر الثّقافة في مصر**، مكتبة دار الكلمة، 2003م.

كبريت، سمير محمّد، **منهاج المعلّم والإدارة التربوية**، دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر، بيروت، ط1، 1998م.

كرم، جان جبران، **التِّلفزيون والأطفال**، دار الجيل، بيروت، ط1، 1988م.

لونغنيس، إليزابات، **سوريّة: تعليم منكوب وسط الدمار**، تر: بديعة بوليلة، 2019م.

المبارك، محمّد، **فقه اللُّغة وخصائص العربيّة (دِارسَة تحليلية مُقارنة مقارنة للكَلمة العربيّة وعرض لمنهج العربيّة الأصيل في التّجديد والتّوليد)**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1383هـ/1964م.

محمد، سيهان عثمان، **أثر التطور اللُّغويّ في استجابة الفصحى للحاجات الراهنة**، منشورات جامعة حلب، حلب، سوريّة، 2014م.

محمد، سيهان عثمان، **أثر التّعليم على الأطفال والشباب في اكتساب اللُّغة العربيّة الفصحى**، مجلة كلية الإلهيات، جامعة صقاريا، تركيا، المجلد /17/، العدد /31/، 2015م.

محمد، سيهان عثمان، **اللُّغة العربيّة الفصحى وتراجع استخدامها**، مجلة كلية الإلهيات، جامعة تشيكورفا، تركيا، المجلد /16/، العدد /1/، 2016م.

محمد، سيهان عثمان، **تعليم اللُّغة العربيّة الفصحى: المهارات والصّعوبات**، المرتمر الدولي حول لتعليم اللُّغة العربيّة للناطقين بغيرها: توقعات وتحديات، جامعة كيرالا، الهند، 13-2017/2/15م.

محمود، عبد الرّحمن كامل عبد الرّحمن، **تنمية الأدب كمدخل لتعليم اللُّغة العربيّة**، 2002م.

مدكور، عليّ أحمد، **تدريس فنون اللُّغة العربيّة**، دار الشواف للنّشر والتّوزيع، الرياض، 1991م.

المعتوق، أحمد محمّد، **الحصيلة اللُّغويّة (أهميتها– مصادرها– وسائل تنميتها)**، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والآداب- الكويت، 1996م.

المعروي، عبد الله، **ثقافتنا في ضوء التّاريخ**، المركز الثقافي العربيّ، بيروت، 1988م.

المكتب المركزيّ للإحصاء، رئاسة مجلس الوزراء، سوريّة، **المجموعة الإحصائية السّوريّة**، مجموعة 2005م.

موسى، سلامة، **اللُّغة الفصحى واللُّغة العامّيّة**، مجلّة الهلال، عدد 34.

وافي، علي عبد الواحد، **فقه اللُّغة**، نهضة مصر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، 2004م.

وافي، علي عبد الواحد، **علم اللُّغة**، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط9، 2004م.

يعقوب، إميل بديع، **فقه اللُّغة العربيّة وخصائصها**، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة 1، 1982م.

من أعمال الندوة الدولية (الفصحى وعاميّاتها: لغة التخاطب بين التقريب والتهذيب)، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2008م:

- الحاج صالح، عبد الرحمان، **العاميّات العربية ولغة التخاطب الفصيحة**.
- سعدي، عثمان، **اللُّغة العربيّة واللهجات المتفرعة عنها: مقارنة بين عامّية الجزائر قبل الاستقلال وبعده**.
- القاسمي، علي، **العربيّة الفصحى وعامّيّاتها في السياسة اللُّغويّة**.
- الموسى، نهاد، **الفصحى وعاميّاتها: بين تجلّيات "الكائن" وتصوّرات "الممكن"**.

- نويرات، مختار، **الصّلة بين العربيّة الفصحى وعامّيّتها بالجزائر "المعالم الكبرى"**.

من منشورات وزارة التّربية، الجمهوريّة العربيّة السّوريّة:

- **لغتي الجميلة: القراءة والأناشيد والمحفوظات**، مرحلة التّعليم الأساسيّ، سوريّة، وزارة التربيّة، 2011/2010م- 1431هـ.
- **مبادئ النّحو والإملاء والخطّ**، مرحلة التّعليم الأساسيّ، سوريّة، وزارة التربيّة، 2011/2010م- 1431هـ.
- **قصص قصيرة**، مرحلة التّعليم الأساسيّ، سوريّة، وزارة التربيّة، 2011/2010م- 1431هـ.

اللجنة التّوجيهيّة العلّيا، منشورات وزارة التّربية، سوريّة:

- اللُّغة العربيّة وآدابها، التّعليم العامّ، كتاب المدرس، الصّفّ الثّالث الثانويّ الأدبيّ، المؤسّسة العامّة للطّباعة، ط1، 2012-2013م.
- اللُّغة العربيّة وآدابها، التّعليم العامّ، كتاب الطالب، الصّفّ الثّالث الثانويّ الأدبيّ، المؤسّسة العامّة للطّباعة، ط1، 2012-2013م.
- اللُّغة العربيّة وآدابها، التّعليم العامّ، كتاب المدرس، الثّالث الثّانويّ العلميّ، المؤسّسة العامّة للطّباعة، ط1، 2012-2013م.

- اللُّغة العربيّة وآدابها، التّعليم العامّ، كتاب الطّالب، الثّالث الثّانويّ العلميّ، المؤسّسة العامّة للطّباعة، ط1، 2012-2013م.
- اللُّغة العربيّة وآدابها، التّعليم العامّ، كتاب المدرس، الثّاني الثّانويّ العلميّ، المؤسّسة العامّة للطّباعة، ط1، 2011-2012م.
- اللُّغة العربيّة وآدابها، التّعليم العامّ، كتاب الطّالب، الثّاني الثّانويّ العلميّ، المؤسّسة العامّة للطّباعة، ط1، 2011-2012م.
- اللُّغة العربيّة وآدابها، التّعليم العامّ، كتاب المدرس، الثّاني الثّانويّ الأدبيّ، المؤسّسة العامّة للطّباعة، ط1، 2011-2012م.
- اللُّغة العربيّة وآدابها، التّعليم العامّ، كتاب الطّالب، الثّاني الثّانويّ الأدبيّ، المؤسّسة العامّة للطّباعة، ط1، 2011-2012م.
- اللُّغة العربيّة، كتاب المدرس، الصّفّ الأول الثانويّ، المؤسّسة العامّة للطّباعة، ط1، 2010-2011م.
- اللُّغة العربيّة، كتاب الطالب، الصّفّ الأول الثانويّ، المؤسّسة العامّة للطّباعة، ط1، 2010-2011م.
- العربيّة لغتي، كتاب التّلميذ، الصّفّ الثامن، المؤسّسة العامّة للطّباعة، ط1، 2010-2011م.

- اللُّغة العربيّة، كتاب الطالب، الصّفّ التاسع الأساسيّ، المؤسّسة العامّة للطّباعة، ط1، 2010-2011م.
- اللُّغة العربيّة، كتاب الطالب، الصّفّ الثامن الأساسيّ، المؤسّسة العامّة للطّباعة، ط1، 2010-2011م.
- اللُّغة العربيّة، كتاب الطالب، الصّفّ السابع الأساسيّ، المؤسّسة العامّة للطّباعة، ط1، 2010-2011م.
- العربيّة لغتي، كتاب التّلميذ، الصّفّ السادس الأساسيّ، المؤسّسة العامّة للطّباعة، ط1، 2010-2011م.
- العربيّة لغتي، دفتر التّلميذ، الصّفّ السادس الأساسيّ، المؤسّسة العامّة للطّباعة، ط1، 2010-2011م.
- العربيّة لغتي، كتاب التّلميذ، الصّفّ الخامس الأساسيّ، المؤسّسة العامّة للطّباعة، ط1، 2010-2011م.
- العربيّة لغتي، دفتر التّلميذ، الصّفّ الخامس الأساسيّ، المؤسّسة العامّة للطّباعة، ط1، 2010-2011م.
- العربيّة لغتي، كتاب التّلميذ، الصّفّ الرابع الأساسيّ، المؤسّسة العامّة للطّباعة، ط1، 2010-2011م.

- العربيّة لغتي، دفتر التّلميذ، الصّفّ الرابع الأساسيّ، المؤسّسة العامّة للطّباعة، ط1، 2010-2011م.
- العربيّة لغتي، كتاب التّلميذ، الصّفّ الثّالث الأساسيّ، المؤسّسة العامّة للطّباعة، ط1، 2010-2011م.
- العربيّة لغتي، دفتر التّلميذ، الصّفّ الثّالث الأساسيّ، المؤسّسة العامّة للطّباعة، ط1، 2010-2011م.
- العربيّة لغتي، كتاب التّلميذ، الصّفّ الثّاني الأساسيّ، المؤسّسة العامّة للطّباعة، ط1، 2010-2011م.
- العربيّة لغتي، دفتر التّلميذ، الصّفّ الثّاني الأساسيّ، المؤسّسة العامّة للطّباعة، ط1، 2010-2011م.
- العربيّة لغتي، كتاب التّلميذ، الصّفّ الثّاني الأساسيّ، المؤسّسة العامّة للطّباعة، ط2، 1432هـ/2011-2012م.
- العربيّة لغتي، كتاب التّلميذ، الصّفّ الثّاني الأساسيّ، المؤسّسة العامّة للطّباعة، ط3، 1433هـ/2012-2013م.
- العربيّة لغتي، كتاب التّلميذ، الصّفّ الثّاني، ف1، المؤسّسة العامّة للطّباعة، 2010م.

- العربيّة لغتي، كتاب التّلميذ، الصّفّ الأول الأساسيّ، المؤسّسة العامّة للطّباعة، ط1، 1432هـ/2010-2011م.
- العربيّة لغتي، دفتر التّلميذ، الصّفّ الأول الأساسيّ، المؤسّسة العامّة للطّباعة، ط1، 1432هـ/2010-2011م.