

اللغة العربية والتحديات المعاصرة وسبل معالجتها

إعداد
الأستاذ الدكتور أحمد علي كنعان

2012

خلاصة البحث

اللغة العربية والتحديات المعاصرة وسبل معالجتها

الأستاذ الدكتور أحمد كنعان

إيماناً منا بأهمية اللغة العربية ومكانتها في ترسيخ الهوية القومية والإبداع والانتماء، فإن هذا البحث يهدف إلى إبراز ما تواجهه اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين من تحديات متعددة وفي مقدمتها في هذه الأيام منافسة اللغة الأجنبية (الانكليزية) لغة هذا العصر التي تهدد الهوية القومية والانتماء للأمة العربية؛ بإضافة إلى ظاهرة الضعف المستشري بين طلبة أبناء الأمة العربية وتقشي اللهجات المحلية على ألسنتهم.

لهذا تطلع الباحث إلى الوقوف عند هاتين الظاهرتين، وعمل على تقديم بعض الرؤى الحديثة لتدريس اللغة العربية في التعليم العام والعالي لمعالجة ظاهرة الضعف وبيان السبل لمعالجة التحديات المعاصرة من خلال الأسرة والمدرسة والإعلام.

وانتهى البحث إلى عدد من المقترحات لدعوة اللغة العربية للوقوف في وجه التحديات، ومنها:
- إعادة الثقة في لغتنا العربية وغرسها في نفوس أبنائها لمواجهة الهجمة الشرسة عليها والعمل على مواكبتها للعلوم العصرية، وجعل اللسان العربي المبين لغة الخطاب والتأليف والإعلام والدعاية.
- مواجهة ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تدعو إلى تحويل اللغة إلى لغة الخطاب والإعلام والتأليف والدعاية.

- مواجهة اللغات المحلية واللهجات الدارجة التي طغت على الفصحى، وأصبحت تستعمل في معظم مجالات الحياة في البلاد العربية.
- التعامل مع اللغات الأوروبية الحية التي تنطق بلسان التيار العلمي العالمي على قدم المساواة مع اللغة العربية.

- استخدام وسائل تقنية فعالة لإيصال العلوم إلى المتعلمين بأدوات التعليم المبرمج ومختبرات اللغات واستخدام الحوسبة وأجهزة الاتصالات الالكترونية.

اللغة العربية والتحديات المعاصرة وسبل معالجتها

المحتوى:

أولاً: مدخل البحث

ثانياً: التحديات التي تواجهها اللغة العربية

1/2 - منافسة اللغة الأجنبية (الانكليزية)

2/2 - ظاهرة الضعف في اللغة المستشرية بين أبناء الأمة العربية

ثالثاً: سبل معالجة التحديات المعاصرة للغة العربية

ثالثاً: خاتمة البحث ومقترحاته

- مراجع البحث.

اللغة العربية والتحديات المعاصرة وسبل معالجتها

أولاً: مدخل البحث:

اللغة العربية هي عنوان هويتنا العربية، ورمز كياننا القومي وهي جامعة شملنا، وموحدة كلمتنا، وهي حافظة تراثنا ولغة قرآننا، قال تعالى: [إنا أنزلناه قرآناً عربياً لعلكم تعقلون] [يوسف:2] وذلك لأن لغة العرب أفصح لغات التخاطب بين الناس، وأبينها، وأوسعها، وأكثرها تأديةً للمعاني التي تقوم في النفوس، وهي اللغة التي أحكم الله تعالى بها ألفاظ آيات القرآن الكريم، وفصلت معانيها، فقال تعالى: [الر كتاب أحكمت آياته ثم فصلت من لدن حكيم خبير] [هود:1]، وهي واسطة نقل الأفكار وانتشارها، وهي العلاقة التي تربط بين أفراد الأمة وتعبّر عن أحلامهم وآمالهم وعن أفراحهم وآلامهم. وكما قال الشاعر:

لغة إذا وقعت على أسماعنا كانت لنا برداً على الأكباد
ستظل رابطة تؤلف بيننا فهي الرجاء لناطق بالضاد

يقول الدكتور مرزوق بن تنباك: إنّ طبيعة اللّغة -أي لغة- وطبيعة الحياة توجب استمرار الرعاية الدائمة والمتابعة المستمرة حتى لا تتجاوز الأشياء طبيعتها وألا تترك الأحداث علسجيتها. واللغة كائن حي متطور يحتاج إلى توجيه في نموه وتطوره ليوافق السياق الذي ينسجم مع أصله ويعتمد على قاعدته، فهي كالشجرة الوارفة التي تنتشر أغصانها وتتهدّل حولها وتتسع بجانبها، وإذا لم تقطع هذه الأغصان وتُشدّب شجرة اللغة تحوّلت أغصانها إلى أحرّاش ونباتات ضعيفة تعيش في كنف الشجرة الوارفة وتمصّ الماء الذي ينساق في أصلها وتحرمها الظل والشمس، فيضعف قوامها كلّما قويت الأعشاب المحيطة بها وامتدت فروعها بعيداً عن أصلها وتشعبت اتجاهاتها وانحرفت عن نسق الشجرة الأصل وسموها.

واللغة العربية الفصحى تعيش اليوم في خضمّ متلاطمٍ من أحرّاش العامية وتخوض حرباً بالبقاء المشروع على الرغم مما تواجهه من صور التحدي، ولاسيما عندما يتشبع الناس بالثقافة العامية ويعيشونها ويعجبون بها، ويجد الكثير من أبناء العربية العامية مُيسرة سهلة لديه، فيميل إليها

ويستعملها ويتفاعل معها ويظن أنه يستطيع أن يستغني بها عن الفصحى، فيعيش حالة من الانفصام الثقافي ويعيش حالة من ازدواج اللغوي. (تنباك، 2005، ص 77-78)

واللغة كما يحدد وظيفتها اللغويون "ليست وسيلة للتفاهم أو للتواصل؛ بل هي حلقة في سلسلة النشاط الإنساني المنتظم، وهي جزء من السلوك الإنساني، إنها ضرب من العمل". (السعران، 1963، ص 17)

وبالنظر إلى أهمية اللغة العربية ومكانتها في ترسيخ الهوية القومية والإبداع والانتماء، فمن الواجب إبراز ما تواجهه اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين من تحديات متعددة وفي مقدمتها في هذه الأيام منافسة اللغة الأجنبية (الانكليزية) لغة هذا العصر التي تهدد الهوية القومية والانتماء للأمة العربية؛ إضافة إلى ظاهرة الضعف المستشري بين طلبة أبناء الأمة العربية وتفشي اللهجات المحلية على ألسنتهم، وبيان السبل لمعالجة هذه التحديات من خلال الأسرة والمدرسة والإعلام.

ولا تزال هذه التحديات مستمرة دائمة إلا إذا أخضعت للعلاج الدائم واتخذ الحزم القاطع في سبيل وقف أسبابها وعوامل انتشارها.

ثانياً: التحديات التي تواجهها اللغة العربية:

لغتنا العربية الآن في حيرة واغتراب واختبار واضطراب، وليست اللغة العربية وحدها في هذا الخضم بل الوطن العربي كله، لذا فإنه يجب علينا أن نعترف بمشكلات اللغة والتحديات التي تواجهها حتى يمكننا مواجهتها، ويمكننا أن نشير إلى أنه منذ زمن بعيد توصل اجتماع خبراء متخصصين في اللغة العربية الذي عقد في عمان عام (1974) إلى تحديد أهم المشكلات والتحديات التي تواجه تعليم اللغة في مدارسنا ونعرضها مرتبة تنازلياً على النحو الآتي:

1. عدم عناية مدرسي اللغة العربية وغيرهم من مدرسي المواد الأخرى باستخدام اللغة العربية الصحيحة .

2. منهج تعليم اللغة العربية لا يخرج القارئ المناسب والموكب للعصر .

3. عدم توافر قاموس لغوي حديث في كل مرحلة من مراحل التعليم العام.

4. الافتقار إلى أدوات القياس الموضوعية في تقويم التعليم اللغوي.

5. قلة استخدام المعينات التعليمية والتقنيات الحديثة في تعليم اللغة.

6. ازدحام النحو بالقواعد، وكثير منها ليس وظيفياً.
 7. صعوبة القواعد النحوية واضطرابها.
 8. افتقار طرائق تعليم القراءة للمبتدئين إلى دراسات علمية.
 9. الانتقال الفجائي في التعليم من عامية الطفل إلى اللغة الفصيحة.
 - 10- اضطراب المستوى اللغوي بين كتب المواد؛ بل بين كتب المادة الواحدة في الصف الواحد.
 11. دراسة الأدب والنصوص لا تصل التلميذ بنتاج حاضره وتراث ماضيه وصلاً يظهر أثره في حياته.
 12. طغيان الماضي على الحاضر في تدريس الأدب.
 13. نقص عدد المعلمين المتخصصين وانخفاض مستواهم.
 14. بعد اللغة التي يتعلمها التلاميذ في المدارس عن فصحي العصر.
 15. صعوبات الكتابة العربية.
- هذا بالإضافة إلى ما يأتي:
- . ضعف العناية بتطبيق الطرائق التربوية الحديثة في تعليم اللغة.
 - . قلة المناشط المدرسية المتعلقة باللغة العربية، وعدم اهتمام المعلمين بها.
 - اختلاف قواعد الإملاء التي يتعلمها الطلاب في البلاد العربية، وقصور هذه القواعد في ربطهم بالرسم القرآني.
 - . تأثير وسائل الإعلام على الجهود التي تبذلها المدرسة في تعليم اللغة العربية.
 - . الضعف الظاهر في خطوط التلاميذ وعدم عناية مدرسي اللغة العربية بالخط العربي.
 - . الضعف في الكتابة والتعبير والإملاء.
- ويظل من أخطر ما يواجه اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين وفي هذه الأيام وما يسمى بعصر العولمة هو منافسة اللغة الأجنبية وفي مقدمتها (اللغة الإنكليزية) للغة العربية وبما يسمى (ثنائية اللغة) إلى جانب التحدي المستمر للغة بما يسمى ازدواجية اللغة ومزاحمة العامية للفصحى.

1/2- منافسة اللغة الأجنبية (الانكليزية):

لا يخفى على أحد ما تواجهه اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين من تحديات تزداد في هذا العصر الذي نحيا فيه، عصر العلم والتكنولوجيا، عصر التفجر المعرفي والتغيير الثقافي السريع، عصر المواصلات السريعة والانتشار الثقافي الخاطف والمكتشفات المتعددة في مختلف ميادين المعرفة، تزداد حدة يوماً بعد يوم، وهذه التحديات متعددة ويأتي في مقدمتها منافسة اللغة الأجنبية (الإنكليزية) لغة هذا العصر، للغة العربية مما يؤدي إلى الاستلاب الثقافي في ظل العولمة، ويهدد الهوية القومية والانتماء للأمة العربية، وتزداد هذه الخطورة حدة عندما نلمس عزوف الكثيرين من طلبتنا عن لغتهم القومية، وبخاصة في بعض الدول العربية، بحجة أنها لم تواكب لغة العصر، وهذا ما لمس الباحث من خلال حوار مباشر لعينة من الأطفال وأولياءهم على قناة الجزيرة للأطفال فحز في نفسه عندما رأى أن وراء هذا العزوف عن اللغة العربية تشجيع بعض الآباء والمدارس الخاصة التي تدرس مناهجها باللغة الإنكليزية والعمالة الأجنبية التي غزت الأسواق والبيوت والعقول.

ويرى الدكتور محمود الشرجي (2007) أن اللغة العربية قد واجهت منذ القديم ومازالت تحديات كثيرة، وما ذلك إلا لأنها لغة القرآن الكريم، ومن المعلوم أن اللغة والدين هما العنصران المركزيان لأي ثقافة أو حضارة، ومنا هنا فإن أي تحدٍ لثقافة ما، ينطوي على تحدٍ للغتها، واللغة العربية إحدى اللغات التي تواجه تحديات كبيرة من قبل قوى العولمة المختلفة، المتمثلة في المصالح المادية، الناجمة عن الاتصال الأجنبي، والتأثير الإعلامي القائم على الصخب والضجيج والتبشير باللغة الإنكليزية على أنها العالمية التي هي لغة البشرية.

وهذه دعوى باطلة لا تصمد أمام المحك العلمي الصحيح، حتى الناطقون باللغة الإنكليزية أنفسهم يثبتون ذلك، فهذا صمويل هنتغتون يثبت في كتابه "صدام الحضارات" أن القول بعالمية اللغة الإنكليزية ما هو إلا وهم كبير، وخلص إلى القول "إن لغة تعد أجنبية لدى (92%) من سكان الأرض لا يمكن أن تكون عالمية".

إن التحدي الذي يواجه اللغة العربية اليوم مرده إلى الشعور المبالغ فيه بأهمية اللغة الإنكليزية الناتج غالباً عن الانبهار بكل ما هو أجنبي، والظن الزائف بأن التقدم لا يأتي إلا

عن طريق إتقان اللغة الأجنبية للجميع، بل والتحدث بها بين العرب أنفسهم، ومن المعروف أن هذا ما يسمى في علم النفس بـ (عقدة النقص) فيحاول بعضهم أن يضيفي على شخصيته شيئاً من الرقي والتطور عن طريق النطق باللغة الأجنبية بين العرب، فبدلاً أن يقول لك حسناً، أو طيب أو جيد، يقول لك (OK).

إن هذا الشعور يأتي من الإحساس بالهزيمة النفسية التي يعاني منها الإنسان العربي في هذا العصر، والإعجاب المتنامي بصانع الحضارة المعاصرة الذي يمثل المنتصر والغالب، ومن البدهي أن يقلد المغلوب الغالب، في شعاره وزيه وسائر أحواله وعوائده.

ومعلوم أن اللغة العربية هي أكثر اللغات وفرة في المعاني والألفاظ والاشتقاق، ويوجد فيها من الحروف ما لا يوجد في غيرها، ومع ذلك فقد دخلت علينا ألفاظ ومصطلحات ألفنا النطق بها برغم أنها في الأصل غير عربية، مثل كلمة (سيّد) للتعبير عن السير باتجاه الأمام، و(بند) للتعبير عن الإغلاق، و(GLASS) للتعبير عن الكأس، وهكذا الكثير من المفردات المتداولة بين الشعوب العربية على الرغم من أن هذه الكلمات والألفاظ غير عربية، مع العلم أنه يوجد في لغتنا ما هو أسهل وأجمل، فبدل كلمة (تلفون) كلمة هاتف، وبدل كلمة (موبايل) نقال أو جوال أو المحمول أو الخليوي، وكلها ألفاظ عربية فصيحة لطيفة وخفيفة.

وإذا نظرنا إلى وضع اللغة العربية في سوق العمل نجد أن المبالغة في أهمية اللغة الإنكليزية واشتراط إجادتها كتابة وقراءة وتحدثاً من قبل الشركات الأجنبية وغيرها قد أصبح ظاهرة تستحق الوقوف عندها وتأملها بل وتأمل انعكاساتها على مصلحة الوطن وملاحم الهوية، ومن المتوقع أن تزداد مزاحمة اللغة الأجنبية للعربية شراسة في سوق العمل مع استفحال ظاهرة العولمة، إذا ترك الحبل لهذه اللغات الأجنبية على الغارب.

يقول الدكتور أحمد الضبيب: "ويكفي أن نعرف أن اشتراط إجادة اللغة الإنكليزية -سواء كانت ضرورية للعمل أم لم تكن- قد وقف حائلاً أمام المواطن العربي في منطقتنا العربية دون الحصول على لقمة العيش، وفتح الباب على مصراعيه لأعداد غفيرة من الأجانب حلوا محل المواطنين، وكلف المواطن العربي الكثير كي يتعلم هذه اللغة ويجيدها من أجل أن ينافس العامل الأجنبي، ومن المنتظر أن تسهم هذه الشركات العالمية العابرة للحدود في تعميق هذا الوضع وجعله أشبه ما يكون بالأمر الواقع، مما يتسبب في استجلاب المزيد من

العمالة الأجنبية، وسد الباب أمام المواطن العربي إلا إذا وفى بهذا الشرط المجحف، الذي لا يشترط في أي بلد متقدم".

أقول: بل على العكس من ذلك، فإن من يقصد تلحم الدول المتقدمة يتعين عليه أن يتعلم لغة الدولة قبل الذهاب إليها. وكان من نتيجة ذلك أن ارتفعت الأصوات التي تنادي بتعليم اللغة الأجنبية للأطفال منذ نعومة أظفارهم بادعاء أن إتقان اللغة الأجنبية إنما يتم في هذه المرحلة، حتى إن بعض المدارس أخذت تعلم بعض المواد العلمية للأطفال باللغة الأجنبية، على أساس أن يتعرف الطالب عليها منذ نعومة أظفاره لتسهيل عليه دراستها في المراحل المتقدمة.

ومما هو جدير بالذكر أنه قبل ما يزيد على مئة عام نظم حافظ إبراهيم هذه القصيدة، وبالتحديد في عام (1903) بعد الحملة الجائرة ضد اللغة الفصحى التي أثارها المستشرقون والمستعمرون وأذنابهم من أبناء العربية ضد استعمال اللغة الفصحى في الكتابة ومناداتهم باستعمال العامية.

ورد الشاعر حافظ إبراهيم على من ادعى أن اللغة الفصحى لم تعد قادرة على التعبير عن متطلبات العصر الحديث، كيف يقولون ذلك وهي التي وسعت كتاب الله الكريم وعبرت عن كل الموضوعات التي شملها القرآن المجيد، كيف تضيق اليوم عن التعبير ببعض المخترعات الحديثة.

ويقول إن الغرب لم يتقدم إلا لتمسكه بلغته وحرصه عليها، وهو ينفث السم في دماء لغة العرب بغية قتلها، وما على أهلها إلا أن ينقذوها، وإذا ماتت فلا أمل لها ولهم في الحياة من جديد.

وها هو يقول بلسان اللغة العربية وهي تتحدث عن نفسها:

أنا البحر في أحشائه الدر كامن فهل سألوا الغواص عن صدفاتي

وسعت كتاب الله لفظاً وغاية وما ضقت عن آي به وعظات

فكيف أضيق اليوم عن وصف آلة وتنسيق أسماء لمخترعات

ويخاطب أبناء العرب فيقول:

فيا ويحكم أبلى وتبلى محاسني ومنكم وإن عز الدواء أساتي
فلا تكلوني للزمان فإنني أخاف عليكم أن تحين وفاتي
أرى لرجال الغرب عزاً ومنعة وكم عز أقوام بعز لغات
أيطربكم؟ في جانب الغرب ناعي ينادي بوادي في ربيع حياتي
ويعطي الدلائل على عزوف أبناء الأمة عن لغتهم فيقول:
أرى كل يوم بالجرائد مزلقاً من القبر يدنيني بغير ممات
أيهجرني قومي عفا الله عنهم إلى لغة لم تتصل برواة
سرت لوثة الافرنج فيها كما سرى لعاب الأفاعي في مسيل فرات
فجاءت كثوب ضم سبعين رقعة مشكلة الألوان مختلفات

ويستثير همة الغيورين على اللغة العربية ويخاطب مباشرة الكتاب لإنقاذ اللغة العربية فيقول:

إلى معشر الكتاب والجمع حافل بسطت رجائي بعد بسط شكاتي
فإما حياة تبعث الميت في البلى وتنبت في تلك الرموس رفاتي
وإما ممات لا قيامة بعده ممات لعمرى لم يقس بممات

حقاً ما أشبه اليوم بالبارحة ومنذ ما يزيد على مئة سنة ونحن نعاني الضعف ونناشد أصحاب الهمم ونستصرخ الغيارى على اللغة القومية، التي مازالت تقف شامخة رغم العواصف العاتية، وما نخشاه هو ليس على اللغة ذاتها التي ألفت ما يحاك بها وخيرت الصمود والشموخ، ما نخشاه هو على أبناء الأمة العربية الذين يقزمون أنفسهم فيهربون إلى الغرب ويلوذون بأحضانهم متلبسين بلغة أجنبية لا جذور لها في تراثهم الحضاري

2/2- ظاهرة الضعف في اللغة المستشرية بين أبناء الأمة العربية:

لم تكن صرخة الشاعر حافظ إبراهيم الوحيدة بعد الحملة الجائرة ضد اللغة الفصحى التي أثارها المستشرقون والمستعمرون وأذئابهم من أبناء العربية ضد استعمال اللغة الفصحى في الكتابة ومناداتهم باستعمال العامية؛ وإنما علت صرخات متلاحقة تلقي الضوء تارة على الضعف المستشري لدى الطلبة وخريجي المعاهد والجامعات، وتارة أخرى تناشد الغيورين

على اللغة للنهوض بها والعمل على إيجاد السبل لتيسير نحوها وصرفها وإملائها وتدريسها، وإعداد مدرسيها.

مما هو جدير بالذكر أن صيحات من هنا وهناك انطلقت تشكو ضعف الناشئة في اللغة العربية، وتشير إلى عقم تعليم العربية في المدارس، وكان أول من التفتوا إلى ذلك - فيما نعلم - منذ ثلاثينيات هذا القرن هو الدكتور **طه حسين** الذي يقول: "إن لغتنا العربية لا تدرس في مدارسنا وإنما يدرس فيها شيء غريب لا صلة بينه وبين الحياة، ولا صلة بينه وبين التلميذ وشعوره وعاطفته" (حسين، 1968، ص7).

وفي الخمسينيات ترى الدكتورة **سهير القلماوي** أن مشكلة تعليم اللغة من أخطر المشكلات إذ تقول: "ولعل من أخطر المشكلات مشكلة تعليم اللغة لجيلنا الناشئ، وحديث هذه المشكلة متشعب طويل، ولكن الذي لا يماري فيه أحد أن تعليم اللغة لأبنائنا بالشكل الراهن لم يؤد إلا إلى ضعف قدرتهم في التعبير، وضعف تأثرهم في الجمال منها، وعجزهم عن أن يؤثروا بها فيما يحاولون قوله، ويكفي أن نرى ما يقرؤه الطفل الفرنسي من نصوص ممتازة بأقلام أعلام الأدب في لغته في كتابه المدرسي الصغير في سن الثامنة، وبين ما يقرؤه طفلنا لنحس - إن كنا مخلصين - مشكلة اللغة في هذا المضمار، والحاجة الملحة إلى درس سريع للمشكلة، وحلها في أقرب وقت، مهما يبذل في سبيلها من جهود، ذلك أن اللغة، تلك الأداة الضخمة، وسيلة الاتصال والعلم، إذا ما عطلت في مجتمع، أو إذا ما اعترضت طريقها الصعاب فإن الفرد، بل المجتمع كله يشل ويقف، فلا اتصال ولا علم ولا إعلام يدفع بحيويته إلى التدفق والرقى والسير في ركب الحضارة." (القلماوي، 1959، ص18).

وفي الستينيات تتعالى الصيحة نفسها على لسان الدكتورة **بنت الشاطي** إذ تقول: "الظاهرة الخطيرة لأزمتنا اللغوية هي أن التلميذ كلما سار خطوة في تعلم اللغة العربية ازداد جهلاً بها ونفوراً منها وصدوداً عنها. وقد يمضي في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط فيخرج من الجامعة وهو لا يستطيع أن يكتب خطاباً بسيطاً بلغة قومه بل قد يتخصص في دراسة اللغة العربية حتى ينال أعلى درجاتها، ويعيبه مع ذلك أن يملك هذه اللغة التي هي لسان قوميته ومادة تخصصه، كل درس يتلقاه أبنائنا في لغتهم العربية ينأى بهم عنها، ونرى اللغات الأخرى يتعلمها أبنائنا في مدارسهم العامة فيكسبون من كل درس معرفة جديدة بأسرار لغتهم، وتسمع أساتذة كباراً يحاضرون بالعربية، أو يلقون أحاديث في أندية ثقافية، ونقرأ لهم

ما يكتبون من بحوث ومقالات، فتدرك ما يعانون من إحساس باهظ بعقدة اللغة التي ترهقهم بالشعور بأنهم لا يملكون أداة التعبير السليم الطلق عن أفكارهم وآرائهم." (بنت الشاطي، 1971، ص196).

وتستمر صيحات الشكوى في السبعينيات فما هو ذا الدكتور محمود السيد (1979) يقول: إن ثمة تسبباً قومياً لغوياً يتجلى في مختلف جوانب حياتنا اللغوية، إن في المدارس والمعاهد والجامعات، وإن في الجو العام في خارج نطاق المدارس والمعاهد والجامعات، فلغتنا الفصيحة لا يمارسها المعلمون ولا المتعلمون، ولا يمكن اكتساب لغة من غير ممارسة وتعزيز، وأوضح في كتابه "في قضايا اللغة التربوية" مظاهر الضعف في المستوى اللغوي وطرائق علاجه.

وتحدث أحمد أمين في كتابه "فيض الخاطر" عن أسباب الضعف في اللغة العربية، ويرجعها إلى ثلاثة أمور: أولها طبيعة اللغة فهي طبيعة عسرة، وثانيها: المعلم الذي لم يعد إعداداً كافياً، وثالثها المكتبة العربية فهي مكتبة ضعيفة فاترة ناقصة، وتناول مشكلة التفتيش والتقويم في اللغة العربية مما ينعكس أثره على التلاميذ فيظهر ضعفهم. (أمين، 1950، ص305-318).

ولنستمع إلى ما قاله الدكتور حسام الخطيب في المؤتمر التاسع لاتحاد المعلمين العرب الذي عقد في الخرطوم عام (1976): إن الإنسان ليس في حاجة إلى روائز تربوية أو إحصاءات لكي يستنتج أن سوية تعلم اللغة العربية في انحدار مستمر، وأن الجامعات ودور المعلمين في الأقطار العربية كلها تفرز سنوياً أعداداً ضخمة ممن يفترض أنهم مختصون بتعليم اللغة العربية، ومع ذلك تزداد نسبة الأمية اللغوية سنة بعد سنة عند هؤلاء. (الخطيب، 1995، ص17).

وما نخشاه ونحن نستقبل القرن الحادي والعشرين، ومع ازدياد الغزو الثقافي العالمي لهذه الأمة وتحول العالم بأكمله إلى قرية صغيرة أو بيت إلكتروني بوساطة الأقمار الاصطناعية والأقنية الفضائية وشبكات الاتصالات الإلكترونية، ما نخشاه حقيقة هو أن تتسع الهوة بين اللغة العربية وأبنائها إلى درجة العداء عند بعضهم، خاصة وأن الشكوى من ضعف الطلاب والمتخرجين في الجامعة في مستوياتهم اللغوية التي انطلقت منذ نصف قرن قد تزايدت.

ولأشد ما يحز بالنفس ذاك الوصف الذي جاء على لسان الدكتور "هادي نهر" في تونس عام (1978) في ندوة (اللسانيات واللغة العربية) إذ قال: "لقد صارت لغتنا اليوم كمئذنة يلفها الغبار، فالناطقون يضيقون بها، ويهربون من قواعدها وتراكيبها، بل إن بعض المتعلمين العرب لا يعرفون تركيب جملة عربية سليمة السكنات والحركات، والأنكى من ذلك أننا نرى بعض طلبة الجامعات في أقسام اللغة العربية وآدابها لا يدركون فصاحة القول، ولسانهم يلحن، ومعارفهم اللغوية على كل المستويات لا تتناسب وشهادتهم الجامعية." (نهر، 1978، ص122)

ونحن نتساءل هنا: إذا كان هذا لدى طلبة أقسام اللغة العربية وآدابها، فكيف الحال بطلبة بقية الكليات ممن يستخدمون اللغة العربية في نطاق تعلمهم، والذين يعدونها في أحيان كثيرة عبئاً على اختصاصاتهم الأصلية؟

ولكننا نتساءل ثانية بطريقة أخرى ونقول: إذا كان الصينيون واليابانيون يعتزون بلغتهم على ما في كل منهما من الصعوبات، فما بالنا نحن العرب، ولغتنا تستصرخنا كل يوم وتعيش بيننا، وهي لغة القرآن الكريم، وتراثنا وحاضرنا ومستقبلنا، بل وجودنا، فما بالنا ننصرف عنها ونئن تحت عرشها وسموها وشموخها؟ وأين نحن من الشعب الصيني الذي عاش عصوراً طويلة من الفقر والجهل والمرض والتخلف، ويتألف من أكثر من 60 قومية ويتكلم أكثر من 60 لغة وقد بلغ عدد حروف لغتها القومية عشرات الألوف، وعلى كل ذلك فهو يعتز بلغته القومية ويحافظ عليها لأنها عنوان نهضته العظيمة وشموخه وكبريائه.

وأين نحن أيضاً من اليابانيين الذين يدرسون لغتهم القومية بكل اعتزاز في مراحل التعليم وكليات الجامعة والمعاهد كلها على صعوبتها، إذ لا يقل عدد حروفها عن (3500) حرفاً؟ وأين نحن من الشعب الألماني الذين يصل بهم الاعتزاز بلغتهم القومية إلى حد رفع الشعار الذي أصدرته صحيفة «دي فيلت» الألمانية في 22/نيسان/عام 1968:

«لا شهادة ثانوية مع ضعف في اللغة الألمانية»؟

وأمام ذلك كله وغيره نقول وبكل اعتزاز: إننا في سورية قد أدركنا خطورة المشكلة وأبعادها على لغتنا العربية وأبنائنا الطلبة، ولهذا فقد كانت سباقة لمعالجة المشكلة، إذ أصدر السيد رئيس الجمهورية المرسوم الجمهوري رقم 759/ تاريخ 10/6/1983 الذي نص على تدريس اللغة العربية في المرحلة الجامعية الأولى في سنوات الدراسة وفي الكليات والمعاهد كلها،

والمتضمن بالنهاية "أنه لا حصول على شهادة جامعية إلا بالنجاح في اللغة العربية" والذي هدف بالأصل إلى هدف أكبر من النجاح والحصول على الشهادة، ألا وهو: «مساعدة الطالب الجامعي على تقوية ملكته اللغوية وزيادة ألفته مع النصوص العربية وحفزه على اعتماد اللغة العربية في تفكيره وتعبيره.» (مقدمة المؤلفين في مناهج اللغة العربية لغير المختصين بالجامعات السورية، 1983).

وإنه لشرف للباحث أن يعايش تدريس اللغة العربية لغير المختصين في جامعة دمشق منذ صدور المرسوم الجمهوري عام (1983) حتى يومنا هذا، ويواكب تلك التجربة الرائدة، التي تكاد تكون الفريدة من نوعها في وطننا العربي، ويشارك في الاجتماعات والمناقشات والندوات التي تتعلق بها.

على المستوى العربي نجد الدراسة التي أجرتها إدارة التربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم التي نشرت سنة (1975) وقد طبق فيها استفتاء أجابت عنه خمس عشرة دولة عربية وقد أجمعت هذه الدول على أن تعليم اللغة العربية في الوطن العربي يعاني مشكلات تؤدي إلى ضعف تحصيل الطلاب للغتهم القومية، وهذا الضعف سببه عوامل لخصتها لجنة إعداد وتحليل الاستفتاء ⁽¹⁾ ورتبتها تنازلياً نذكر أهمها على النحو الآتي:

1. قلة عناية مدرسي اللغة العربية وغيرهم من مدرسي المواد الأخرى باستخدام اللغة العربية الصحيحة.

2. منهج تعليم القراءة لا يخرج القارئ المناسب للعصر.
3. الافتقار إلى أدوات القياس الموضوعية في تقييم التعليم اللغوي.
4. الانتقال الفجائي في التعليم من عامية الطفل إلى اللغة الفصيحة.
5. اضطراب المستوى اللغوي بين كتب المواد، بل بين كتب المادة الواحدة في الصف الواحد.
6. بعد اللغة التي يتعلمها التلاميذ في المدارس عن فصحي العصر.
7. قلة الدراسات العلمية التي تتخذ أساساً لبناء المناهج وإعداد الكتب المقررة.
8. ضعف العناية بتطبيق الطرق التربوية الحديثة في تعليم اللغة.
9. قلة المناشط المدرسية المتعلقة باللغة وقلة اهتمام المعلمين بها.

⁽¹⁾ قام بإعداد الاستفتاء وتحليله كل من: محمود رشدي خاطر ويوسف الحمادي ومحمد عبد الرحمن حامد ونشرت بعنوان: اجتماع خبراء متخصصين في اللغة العربية القاهرة 1975 م.

10. قلة توافر مواد القراءة الحرة للتلاميذ في مختلف المراحل.
11 كثرة توصيات المؤتمرات الخاصة بالنهوض بتعليم اللغة العربية وغياب الجدية في تنفيذها.

12. تأثير وسائل الإعلام في الجهود التي تبذلها المدرسة في تعليم اللغة.
13. الضعف الظاهر في خطوط التلاميذ وقلة العناية بإعداد مدرسين للخط العربي.
نأتي بعد ذلك إلى دراسة قام بها **محمد المعموري وآخرون** طبقوا استفتاء على معلمي اللغة العربية والموجهين في عدد من الدول العربية ، وقد تلقى الباحثون /196/ استفتاء من المعلمين و/46/ استفتاء من الموجهين وبعضهم يشارك في إعداد الخطط والمناهج، وقد سئل هؤلاء جميعاً عن الأسباب التي يعززون إليها ضعف مستوى الطلاب في اللغة العربية، وفيما يأتي نذكر أهم هذه الأسباب:

1. غلبة العامية على الفصحى.
2. المدرسون غير حريصين على استعمال العربية الفصحى في أثناء الدروس.
3. تأثير البيئة والشارع.
4. إهمال أولياء الأمور (وخاصة في الأرياف والقرى) لأبنائهم.
5. قلة المدرسين المتخصصين في تعليم اللغة العربية.
6. ضعف الإمكانيات (قصص علمية ... وغيرها).
7. انعدام المطالعة لضيق الوقت.
8. الثنائية اللغوية تخلق إنساناً غير متمكن من أية لغة.
9. قلة توفر الوسائل السمعية والبصرية.
10. البرامج (المناهج) غير محكمة الترابط فيما بينها.
11. قلة استيعاب علوم العربية وخاصة علم المعاني.
12. إهمال الجانب الكتابي في التعليم الابتدائي . (طعيمة, 1405, ص 82-84).

وثمة دراسة ميدانية أجرتها **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم** بالتعاون مع **معهد بורقية للغات الحية** سنة (1983) قام بها **محمد المعموري وآخرون** تناولت هذه الدراسة بالتحليل الأهداف الخاصة لتعليم اللغة العربية، كما نصت عليها مناهج سبع دول عربية هي: الكويت، والجمهورية العراقية، والمملكة العربية السعودية، والمملكة الأردنية الهاشمية،

والجمهورية العربية السورية، والجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، والجمهورية التونسية، وبعد عرض الأهداف التي بلغت/31/ هدفاً، وكذلك معدل تكرار كل منها بين البلاد العربية، خلصت إلى نتائج، من أهمها ملاحظتان على قدر كبير من الأهمية، أولاهما: أن الأهداف اللسانية لتدريس اللغة العربية جاءت دالة على نقص في فهم طبيعة اللغة العربية وتعدد وضعها في المجتمع العربي؛ بل دالة حتى على نقص في فهم طبيعة اللغة البشرية عامة. وثانيهما: هي أننا لا نستغرب افتقار مناهج تعليم اللغة العربية إلى خطة متدرجة في التحصيل اللغوي يراعى فيها اكتساب المهارات اللغوية الأساسية تبعاً لتطور مراحل عمر الطالب والمستوى الذي يراد من هذا الطالب أن يبلغه. (المعموري، وآخرون، 1983، ص13-58).

ومن بين الجهود المبذولة في خدمة اللغة العربية ندوة "مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي" التي عقدت في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من 1405/7/9 حتى 1405/7/13 هـ بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وشارك فيها ممثلون عن الدول العربية إضافة إلى عدد كبير من العلماء والخبراء في شؤون اللغة العربية وشجونها، وعدد من الباحثين وأساتذة الجامعات، قدم فيها مجموعة من البحوث بلغت اثني عشر بحثاً تحدثت عن الأسس العلمية واللغوية والنفسية والتربوية والاجتماعية لبناء مناهج اللغة العربية، وسبل تطوير مناهج تعليم القواعد والقراءة والأدب والنصوص والإملاء، وإظهار مواطن ضعف التعليم وكيفية معالجته من خلال تطوير تقاناته وإعداد معلمي اللغة العربية.

وانتهت الندوة إلى عدد من التوصيات منها: قيام تعاون وتكامل بين وزارة التربية وكليات التربية في إعداد مناهج اللغة العربية ومعلميها، والإفادة من مشروع الرصيد اللغوي الذي أنجزته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم مع وضع قائمة متدرجة توزع المفردات على كل صف دراسي في كتب القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وزيادة نصيب القرآن الكريم والحديث، وتوحيد قواعد الإملاء في الوطن العربي، وتوطيد التعاون بين البلاد العربية وتوحيد الجهود للنهوض باللغة العربية وحمايتها من الأخطار الخارجية والداخلية التي تهدد كيانها.

وكذلك الدراسة التي قام بها الباحث أحمد كنعان في عام 1986 لإيجاد برنامج علاجي لتذليل الصعوبات الإملائية طبقه على الأول الإعدادي مستخدماً طريقة التعلم الذاتي المبرمج ومستقيماً من تقانات تربوية متعددة، وقد أشارت النتائج إلى تفوق طريقة التعلم الذاتي المبرمج على الطرائق التقليدية في تعلم الإملاء بدرجة عالية، وهناك مشروعا دراستين علميتين تعدان في كلية التربية لتطبيق برامج جديدة معدة وفق الطرائق التفاعلية على طلبة التعليم الأساسي في عام (2004) بإشراف الباحث ذاته.

أما على الصعيد المحلي في سورية فقد أصدر رئيس الجمهورية العربية السورية المرسوم الجمهوري رقم /759/ تاريخ 1983/9/10 الذي نص على تدريس اللغة العربية في المرحلة الجامعية الأولى في سنوات الدراسة الجامعية وفي الكليات والمعاهد كلها المتضمن بالنهاية أنه لا حصول على شهادة جامعية إلا بالنجاح في مقرر اللغة العربية، الذي هدف بالأصل إلى هدف أكبر من النجاح والحصول على الشهادة ألا وهو "مساعدة الطالب الجامعي على تقوية ملكته اللغوية وزيادة ألفته مع النصوص العربية وحفزه على اعتماد اللغة العربية في تفكيره وتعبيره".

وكذلك عقدت ندوة خاصة بتدريس اللغة العربية لغير المختصين في مبنى نقابة المعلمينيين 5-7/آذار/1988 عرض فيها عدد من الباحثين والخبراء والمهتمين بشؤون اللغة العربية أوراق عمل تناولت (الأهداف والمناهج والكتاب والطرائق وإعداد مدرس اللغة العربية والامتحانات)، وأوصت الندوة بضرورة النهوض بتدريس اللغة العربية لغير المختصين والأخذ بيد الطلبة الجامعيين لإتقان لغتهم القومية، وفي عام (1994) عقد في رحاب جامعة دمشق في كلية الآداب (ندوة النحو والصرف) بدعوة من المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية في سورية، هدفت إلى معالجة تدني مستوى طلاب قسم اللغة العربية في مادة النحو والصرف وخرجت الندوة بمجموعة من التوصيات أكدت أهمية اللغة العربية نطقاً وكتابةً وطريقةً وأسلوباً ودعت إلى ضرورة تقوية الروابط بين الطالب ولغته القومية عن طريق إعادة النظر بالمناهج والأساليب والتقنيات التربوية والطرائق المستخدمة في التدريس، سواء أكان ذلك في التعليم الجامعي أم ما قبل الجامعي، وفي عام (1996) عقد اجتماع خبراء تطوير أساليب تدريس اللغة العربية في دمشق بدعوة من المنظمين الإسلامية والعربية للتربية والثقافة والعلوم، وعلى مدى أسبوع كامل من شهر آذار تمت مناقشة التقارير

المقدمة، حيث أكد الخبراء أهمية النهوض بتدريس اللغة العربية عربياً وعالمياً بدءاً من مرحلة التعليم الأساسي وحتى نهاية التعليم الجامعي وفق أحدث الطرائق والأساليب والتقانات التربوية الحديثة. وفي دراسة سابقة قام بها الباحث أحمد كنعان في عام (1999) على عينة من طلبة جامعة دمشق من الاختصاصات جميعها الذين يدرسون مقرر اللغة العربية طوال دراستهم الجامعية (4 أو 5) سنوات تبين أنهم يعانون ضعفاً واضحاً في اللغة العربية، وهذا ما دلت عليه نتائج الدراستين الميدانيتين السابقتين اللتين قام بهما الباحث، حيث تبين أن 46% من طلبة الجامعة يعانون ضعفاً كبيراً في لغتهم القومية مقابل 36% قالوا إنهم لا يعانون من هذا الضعف، حيث أكد 56% من الضعفاء بأن ضعفهم يعود إلى مرحلة ما قبل الجامعة (مرحلة التعليم العام)، وحملوا المناهج وطرائق التدريس وقلة خبرة المدرسين وكفاءتهم، ونقص تقانات التعليم مسؤولية ذلك بنسبة تتراوح بين 50% إلى 80%.

ولدى سؤال الطلبة عن كيفية معالجة هذا الضعف برأيهم، كانت الإجابات على النحو الآتي:

- إقامة دورات تدريبية ترميمية للطلاب الضعاف في اللغة العربية في الجامعة.
- تخصيص وقت للمحادثة والمناقشة مع مدرسي اللغة العربية.
- تنمية حب المطالعة والتعلم الذاتي لدى الطالب الجامعي.
- ربط اللغة العربية بتخصص الطالب وبحياته الوظيفية.
- إيجاد المدرسين الأكفاء المهتمين باللغة العربية والراغبين بالتدريس الجامعي.
- اعتماد المراجع الملائمة للغة العربية التي تساعد الطالب الضعيف على تلافي ضعفه.
- توفير التقانات الحديثة، والطرائق التربوية التي ترغّب الطلاب في حضور الدروس.
- زيادة المناشط اللغوية، وتكليف الطلاب بحلقات بحث أو أنشطة تعزز تعلمهم في اللغة العربية.
- تدرج المعلومات في المناهج المقررة، وتوزيعها على السنوات الجامعية الأربع.
- عدم السماح للطلاب في التحدث إلا باللغة العربية، وكذلك أعضاء الهيئة التدريسية في أثناء المحاضرات والأنشطة المختلفة.
- زيادة عدد الساعات إلى أربع ساعات أسبوعية لمقرر اللغة العربية لغير المختصين، وتوزيعها بين النظري والتطبيقي والأنشطة المتنوعة الصفية وغير الصفية.

-الإفادة من الإعلام، والتشجيع على إقامة ندوات اختصاصية لمعالجة الضعف في اللغة العربية.

وأمام ذلك كله وجه الباحث سؤالاً إلى الطلبة لمعرفة السبل الكفيلة لتحبيب اللغة العربية إلى نفوسهم فكانت الإجابات متنوعة منها:

-تحدث مدرسي المقررات الجامعية جميعهم باللغة العربية الفصيحة.

-إقامة بعض المسابقات حول موضوعات المنهاج المقرر أو إجراء مسابقات شعرية وتعبيرية متنوعة في اللغة العربية، ومنح المتفوقين فيها جوائز تعزيزية ملائمة.

-زيادة التدريبات التطبيقية خاصة في النحو والصرف، ووضعها في برامج الحاسوب وتمكين الطلبة من التعامل معها.

-تطوير الأساليب والتقانات والطرائق التربوية المستخدمة في التدريس.

-احتواء المنهاج على المزيد من الأنشطة.

-تطوير الامتحانات وتنويعها بما يشمل فروع اللغة العربية ويراعي الفروق الفردية عند الطلاب.

-توفير المدرس الناجح القادر على معالجة جوانب الضعف المختلفة عند الضعفاء من الطلاب، والمتمتع بأسلوب تربوي بعيد عن السخرية والتهكم.

-عدم التركيز على النحو على حساب فروع اللغة العربية الأخرى والتنويع بين البلاغة والقصة وفنون الأدب بشكل عام.

-إيجاد المراجع الملائمة والمشجعة على المطالعة والتعليم الذاتي.

-ربط اللغة العربية بالتخصص العلمي وبالحياة اليومية والوظيفية.

ومن الجهود المنظمة أيضاً في خدمة اللغة العربية ما يقوم به مجمع اللغة العربية في دمشق ومن بين ذلك "ندوة اللغة العربية والتعليم" التي أقامها بدمشق بالتعاون مع وزارتي التعليم العالي والتربية من 22-25/ تشرين الأول/ 2000، وقد تضمنت أبحاثاً عديدة بلغت ثلاثة وعشرين بحثاً، عرضت في عدد من المحاور منها مناهج تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة الابتدائية والإعدادية والثانوية والجامعية للمختصين بها وغير المختصين، وأساليب تدريس اللغة العربية للمختصين وغير المختصين، وتعلم اللغة العربية والكتاب

المدرسي والجامعي، والعوامل الخارجية المؤثرة في تعليم اللغة العربية وتعلمها من (أجهزة إعلام وأسرة وبيئة منزلية وانتشار العامية و المناشط وغير الصفية، ومؤثرات أخرى مختلفة كاللاقات والإعلانات والمكتبات ...)، وانتهت الندوة إلى عدد من التوصيات أكدت بمجملها ضرورة خدمة اللغة العربية والنهوض بها، وتحديث مناهجها وأساليب تدريسها، وإعداد معلمها وتظافر الجهود للتخلص من المؤثرات الخارجية في تعليمها وتعلمها.

ومن الجهود المنظمة التي قامت به المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في ميدان خدمة اللغة العربية تلك الدراسة التي قام بها الدكتور محمود رشدي خاطر والدكتور أحمد طاهر مكي والدكتور حسن شحاته عام (1983) عنوانها: "تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي"، وقدموا من خلالها تصوراً لمناهج تعليم القراءة في الوطن العربي عبر مراحل التعليم العام .

وكذلك الدراسة التي قام بها الدكتور محمود السيد عام (1987) عنوانها: "تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي"، قدم من خلالها تصوراً عاماً لمناهج تعليم النحو في مراحل التعليم العام في الوطن العربي.

وكذلك قام مركز بحوث المناهج بدولة الكويت بإجراء دراسة في عام (1980) بهدف التوصل إلى مادة مقترحة للإملاء في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة، والصف الأول الثانوي. وقد تم التوصل إلى المقرر المقترح لمادة الإملاء من خلال دراستين إحداها نظرية والثانية ميدانية، حاولت الدراسة النظرية الاستفادة من البحوث السابقة في ميدان الإملاء والجهود المبذولة لإصلاح الرسم العربي وتيسيره قديماً وحديثاً والمقررات الحالية لمادة الإملاء بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، أما الدراسة الميدانية فقد أخذت ثلاثة مسارات هي:

1- تحديد الأخطاء الشائعة في الإملاء لدى عينة من التلاميذ في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة والصف الأول الثانوي.

2- تعرف آراء بعض المدرسين والمُشرفين التربويين في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية من خلال استبانات عن مادة الإملاء، والمشكلات الأساسية في الإملاء التي تواجه التلاميذ.

3 بناء اختبارين في الإملاء: الأول لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي لأنه يشمل نهاية المرحلة الابتدائية، والثاني لتلاميذ الصف الثاني المتوسط، وقد بني الاختباران على أساس ما يدرس لهؤلاء التلاميذ من مقررات إملائية.

ومن خلال نتائج الدراستين النظرية والميدانية تم التوصل إلى عدد من المهارات الإملائية، طرحت على مجموعة من العاملين في الميدان بهدف الوقوف على آرائهم فيما يتصل بتوزيع هذه المهارات الإملائية على الصفوف الدراسية من الأول الابتدائي حتى الأول الثانوي.

ومن الجهود التي قام بها مجمع اللغة العربية في دمشق المؤتمر الأول عنوانه: "تيسير تعليم النحو" الذي عقد في دمشق من 27-31/ تشرين الأول/2002، وقد تضمن عدداً من البحوث بلغت/27/ بحثاً، نظمت في محاور عدة منها أسس تعليم النحو وتيسيره (التربوية والنفسية والمنطقية)، ومشكلات تدريس النحو وسبل تيسير تعليم مباحث النحو وأساليب تدريس النحو في مختلف المراحل الدراسية ووسائل تيسيرها في مرحلة التعليم الأساسي (الابتدائية والإعدادية) والثانوي والجامعية للمختصين في اللغة العربية ولغير المختصين بها ولغير الناطقين بالعربية، وانتهى المؤتمر بتوصيات شاملة ركزت على أهمية النحو في استقامة اللسان العربي كلاماً وكتابةً وتعبيراً، ودعت إلى الاهتمام بالنحو الوظيفي في المراحل التعليمية وإعداد المعلمين إعداداً جيداً للنطق بالفصيحة وبمختلف المواد.

وكذلك عقد المؤتمر الثاني لمجمع اللغة العربية بدمشق عنوانه "اللغة العربية في مواجهة المخاطر" من 20-23/ تشرين الأول/ 2003 بدمشق، وقد تضمن عدداً من البحوث بلغت/24/ بحثاً نظمت في محاور عدة منها؛ المحور الأول الذي تحدث عن المخاطر من الداخل والخارج ووسائل مجابقتها (كانتشار العامية في مختلف وسائل الإعلام)، واستبدال اللغات الأجنبية باللغة العربية في اللافتات وأسماء المحال والعلامات التجارية للمنتجات، ونقشي اللحن والأخطاء اللغوية في الكثير فيما يكتب ويذاع، وسوء أساليب تعليم اللغة العربية، واقتصار المدارس والجامعات والمعاهد العليا في بعض الأقطار العربية على تدريس المواد العلمية باللغات الأجنبية، ومحاولات إفساد اللغة العربية ومناهضتها، والدعوات المشبوهة للإعراض عن اللغة العربية الفصيحة، واستبدال العامية بها، والعولمة وهيمنة ثقافة الأقوياء على الثقافات الأخرى ولغاتها.

والمحور الثاني ركز على دور مجامع اللغة العربية في حماية العربية عن طريق وضع المصطلحات وتوحيدها، وتيسير علوم العربية ووسائل تعليمها، ونشر كتب التراث وإلقاء المحاضرات ونشر المقالات وبت الأحاديث الإذاعية والتلفزيونية، وتصحيح الأخطاء الشائعة وتقويم أساليب الترجمة. وكان المحور الثالث بعنوان "اللغة العربية وآفاق المستقبل" وقد ركز على تعريب الحاسوب لتيسير التعامل معه والاستعانة به لتعليم اللغة العربية وعلومها لغير الناطقين بها، وللترجمة الآلية من العربية إلى اللغات الأجنبية وبالعكس، وعالمية اللغة العربية ومكانتها بين لغات العالم الواسعة الانتشار، وإمكاناتها في استيعاب العلوم الحديثة وقدرتها على توليد المصطلحات العلمية العربية، وجاءت التوصيات في نهاية المؤتمر مؤكدة ذلك كله.

ويحق لنا أن نتساءل أمام هذا الواقع ونحن نرى تدهور مستوى اللغة العربية وضعف أبناء الأمة بلغتهم، من المسؤول؟ وأصابع الاتهام تشير إلينا جميعاً، هل النظام التعليمي هو المسؤول، ونحن نشهد كل يوم مؤتمرات لتطويره، أم الطالب الذي يتكبد أعباء كثيرة من كثرة المناهج والدروس الخصوصية والترغيب في اللغات الأجنبية للزج به في بحر التكنولوجيا من أجل عصرية المعرفة وإيجاد فرصة عمل بعد التخرج؟ أم أن المتهم هو المدرس الذي يتخرج في كليته ضعيف المستوى يشرح مادته الفصحى بلهجة عامية مما يفقده ثقة طلابه في المادة التي يدرسها.

ويرى الدكتور محمد محمود أبو القاسم على أحد مواقع الانترنت بتاريخ 2007/11/27 أن تدني مستوى الخريجين لا يقتصر على اللغة العربية فقط؛ وإنما يشمل مختلف العلوم، ويحمل المسؤولية إلى وسائل الإعلام التي تهتم بالثقافة باللغات الأجنبية دون لغتنا القومية التي هي لغة القرآن، بالإضافة إلى تصوير من يتحدث الفصحى على أنه متأخر وغير متطور، وكذلك ما تفعله بعض الأسر في توجيه أبنائها لمدارس اللغات من صغرهم مما يؤثر سلباً في هويتهم العربية وثقافتهم، وهذا ما يتمناه الغرب من المؤسسات التعليمية.

ويرى الدكتور عبد الغفار حامد هلال أن كثرة الأخطاء في الفصحى تعود إلى محاصرة العامية لها، وازدواجية التلقي، حيث يستمع الطالب إلى المحاضرة بالفصحى ثم يخرج من قاعة الدرس فيجد أن العامية تلفه حيث اتجه فهي لغة الشارع المنتشرة، ولغة البيت، ولغة

الإعلام في كثير من الأحيان، ومن هنا تقع الأخطاء نتيجة اختلاط التعبيرات العامية بالفصحى.

وهذا كله أدى إلى ضعف الطلاب العرب في مادة اللغة العربية، فما أسباب هذا الضعف وما الحلول لرفع مستوى اللغة العربية عند الطلاب؟

ويرى الدكتور **صالح عبد العزيز النصار** (2007) أن الصيحات لا تزال تتطلق في أرجاء الوطن العربي تشكو كثرة الأخطاء اللغوية التي يرتكبها تلاميذ المدارس وطلاب الجامعات في مختلف نشاطاتهم اليومية، ويقع فيها خريجو الجامعات في المؤسسات الحكومية والأهلية، وفي الميدان التعليمي بمستوياته وفي الإعلام بوسائله المتعددة، مما جعل الحال تسوء يوماً بعد يوم، وتزداد الحاجة إلى معالجة هذه الظاهرة على مختلف المستويات. يقول **محمود عمار**: "أصبح الخطأ في اللغة همّاً يؤرق جفون المهتمين والمعلمين وأولياء الأمور، وأساتذة الجامعات، والغير من أبناء الأمة، وضجت الشكوى من هذا الضعف في كثير من البلدان العربية، وتتادت الصحف، والندوات، والمؤتمرات، والمجامع بأن هذا الضعف أصبح بدرجة يهدد اللغة العربية واقعاً ومستقبلاً، يخشى منه على الأمة، وشخصيتها، وعقيدتها، وكيانها، وصلتها بتراتها وجذورها".

وقد تعددت أسباب ظاهرة ضعف الطلاب في اللغة العربية فهناك من يرى أنها نتيجة انتشار العامية في الوطن العربي، وهناك من يرجعها إلى ثنائية اللغة بين المدرسة والبيت والشارع. ومن الباحثين من يرى أن ضعف الطلاب في اللغة العربية إنما هو بسبب سوء تصميم المناهج الدراسية، كما أن الكتب المدرسية ينقصها عنصر التشويق والارتباط بواقع الطلاب وحياته ومتطلباتهم، وتأخر أساليب تقويم الطلاب، وهناك من يقول إنها تعود إلى المعلم وتأهيله وطريقة تدريسه، ومنهم من يرجعها إلى الطالب نفسه وعدم جديته ورغبته في إدراك المهارات الأساسية في اللغة العربية، وهناك من يحمل الإعلام ووسائله المختلفة مسؤولية هذه الظاهرة الخطيرة.

ثالثاً: سبل معالجة التحديات المعاصرة للغة العربية:

نظراً لذلك الضعف المتنامي في اللغة العربية في أوساط فئات وشرائح المجتمع بعامه، ومجتمع الطلاب والطالبات بخاصة، فإن الحاجة تبدو ماسة الآن . وأكثر من أي وقت مضى

- في الوقوف بحزم وعزم لوضع حد لهذا الضعف، وفي البحث الجاد عن الحلول الممكنة لمعالجة أوجه القصور في التعليم ، وفي الإعلام، وفي جميع الدوائر والمؤسسات الحكومية والأهلية التي تشترك في تغذية هذا الضعف واستمراره، حتى لا تصبح اللغة العربية غريبة على أبنائها، أو أن ينحصر استخدامها في أوساط النخبة المتخصصة، أو الأوساط الرسمية الخاصة.

وإذا لم يتدارك المثقفون والتربويون هذه المشكلة، ويسعوا إلى علاجها والحد من آثارها، فإن العواقب ستكون وخيمة على المشهدين الثقافي والعلمي. فضعف الطلاب لغوياً يعني قصوراً في أداء مهامهم الثقافية والعلمية، وقصوراً في التواصل العلمي مع مصادر المعرفة، وقصوراً ثقافياً يحد من انتفاعهم بالرصيد العلمي الزاخر لأمتهم والأمم الأخرى، وضعفاً في القدرة على الإضافة إلى هذا الرصيد، وفوق ذلك ضعفاً في ارتباطهم بدينهم الإسلامي وتراثهم العربي.

وبما أن اللغة العربية تمثل هوية الأمة ومصدر عزتها وكرامتها، فإن على وزارة التربية والتعليم أن تتسق بين جهودها التي تبذلها في ميدان الحفاظ على اللغة العربية وتطوير تعليمها وتعلمها، وأن تبحث في نتائج الضعف في اللغة العربية، وفي بيان مدى خطورته على مستقبل اللغة ومستقبل الأمة. كما أن على الوزارة البحث في السبل العلمية والتربوية الحديثة لعلاج الضعف اللغوي لدى طلاب التعليم العام، وتعرف أسباب تعثر تنفيذ التوصيات والخطط والمناشط التي سبق أن اقترحت من جهات عدة لعلاج مشكلة الضعف اللغوي، وإعداد وتنفيذ البرامج والأنشطة العلمية والتقنية والإعلامية المعينة على علاج الضعف اللغوي في البيئة المدرسية.

وفي رأيي، فإن علاج ضعف الطلاب في اللغة العربية ممكن وغير عسير؛ لكنه يحتاج إلى وعي وإدراك بخطورة المشكلة أولاً، وبسرعة المعالجة ثانياً، وبتضافر الجهود وتعاون المخلصين والغيريين على هذه اللغة ثالثاً. وفوق ذلك تحتاج تلك الجهود إلى قرارات شجاعة تترجم نتائجها إلى برامج وأنشطة وخطط ترتقي بتعليم اللغة العربية داخل المدرسة، وتهتم بسلامتها خارج المدرسة.

إن على وزارة التربية والتعليم أن تسعى إلى إبراز مكانة اللغة العربية في نفوس الناشئة والطلاب في مراحل التعليم العام جميعها، وأن تعمل جاهدة على تنمية حبها في نفوسهم،

وتقوية اعتزازهم بها، وتكافىء المبدعين والمبرزين فيها، وتحاسب الذين يتعمدون الإساءة إليها في البيئة التعليمية. أخيراً: لا بد من الاهتمام بتنمية ميول واتجاهات الطلاب نحو اللغة العربية، وأن تنتشر في بيئة التعليم الشعارات التي تشير إلى أن رفعة الأمم من رفعة لغتها، وقوتها من قوة لغتها، وانتشارها من انتشار لغتها، وأن اللغة العربية تعد اللغة الحية الأبرز والأكمل والأشرف في سياق لغات العالم الإنساني بالنظر إلى أن الله قد اختارها لتكون وعاءً لكلامه تعالى في كتابة المحكم المبين. يقول تعالى في محكم التنزيل في تشریف اللسان العربي: [وانه لتنزيل رب العالمين، نزل به الروح الأمين، على قلبك لتكون من المنذرين، بلسان عربي مبين] [الشعراء: 192-195].

يقول الدكتور ضياء عبد الهادي (2007) لقد حذر علماء اللغة والنقاد المتخصصون من كارثة تتهدد البشرية في عصر العولمة، فقد استيقظت الإنسانية على حقيقة مرعبة، وهي اندثار الألسنة البشرية، حيث تشير التقديرات العالمية إلى أن عدد لغات العالم الآن يتراوح بين 6000 إلى 7000 آلاف لغة، وأن نصف هذه اللغات مهدد بالانقراض في السنوات القادمة، وتسعين في المائة منها سينقرض خلال هذا القرن، نتيجة لارتباط العولمة بالهيمنة الاقتصادية والسياسية للقوى الكبرى، التي تفرض لغتها على الدول المتخلفة اقتصادياً، بالإضافة إلى عوامل التعصب العرقي أو الديني أو اللغوي.

هذه الحقيقة حدت بالأمم المتحدة إلى تضمين حماية اللغات القومية في اتفاقية حقوق الطفل الصادر عنها سنة 1989، كما تضمنت الوثيقة الصادرة عن اليونسكو سنة 2003 فقرة كاملة عن الحقوق اللغوية، معتبرة اللغة مظهراً أساسياً للثقافة الذاتية، محذرة من خطر انقراض لغات العالم، داعية إلى صون التنوع اللغوي، وإلى استخدام اللغة الأم في التعليم.

وبالرغم من جهود المنظمات العربية وبعض الدول العربية لتمكين اللغة العربية يشير الواقع إلى تراجع واضح للغة العربية بين أبنائها في المدرسة، وفي البيت، وفي الشارع، والجامعة، والمعاهد العلمية، والمؤسسات الرسمية وغير الرسمية، حتى أن خريجاً أو خريجة من مدرسة ثانوية تعجز عن تحرير مقالة في أي موضوع باللغة العربية أو الانجليزية دون أخطاء، كما أكد خبراء اللغة والتربية والثقافة والإعلام.

ولمعالجة هذا الواقع والخلص من هذا الضعف المستشري فقد اتجهت السياسات التعليمية العربية إلى وضع مبادئ وموجهات تواكب العصر، وتمكن المتعلم من التفاعل الإيجابي مع

متغيرات الحياة ومتطلبات الواقع المتجددة، وذلك باستحداث صيغ جديدة للتعلم تستجيب للتطلعات الطموحة التي يرسمها القائمون على التعليم. وتمثل جهود وزارات التربية والتعليم العربية المستمرة في هذا الشأن أسباباً تدعو إلى التطوير والاستجابة للتوصيات والمقترحات التي تسفر عنها المشروعات المختلفة التي تنفذها الوزارات في إطار تطوير التعليم، فمن هذه التوصيات تغيير جذري في مفاهيم التعليم وأساليبه وممارساته والتحول من الكم إلى الكيف، ومن التعليم إلى التعلم، ومن المعلم إلى المتعلم، ومن الحفظ والاستظهار إلى التفكير والتأمل والتخيل والابتكار.

وتمثل اللغة العربية في ذاتها سبباً وجيهاً للاهتمام بتطوير مناهج تعليمها وتعلمها بما لها من مكانة عظيمة ودور أساسي في الحفاظ على تماسك الأمة وتراثها ووحدتها، فهي لغة القرآن الكريم، والوعاء التي يتم عبرها التواصل مع تاريخ الأمة وعلومها ومعارفها، ويمثل واقعها المعاصر الذي تزاحمها فيه لغات أجنبية أخرى ولهجات عامية داعياً ثانياً لتوجيه عناية خاصة بها وبوسائل توصيلها لأبنائها من الطلبة.

وتمثل الجهود العظيمة التي يبذلها أبناء اللغات الأخرى في خدمة لغاتهم وتطوير مناهج تعليمها، وتيسير تعلمها دافعاً قوياً ثالثاً لكي يسخر القائمون على التعليم في البلدان العربية إمكاناتهم وجهودهم الحثيثة لتيسير تعليم العربية وتقريبها من نفوس النشء.

من هذه الدواعي كان أمر تطوير مناهج اللغة العربية حاجة ماسة لتخطي حالات القصور والجمود في تدريس هذه المادة المهمة من المواد الدراسية في مرحلة التعليم العام.

ومن هنا ظهرت عدة **رؤى حديثة في تدريس اللغة العربية**، وقبل تقديم بعض الرؤى العربية الحديثة لتطوير أساليب تدريس اللغة العربية، أرى من الضرورة بمكان أن أعرض بعض مداخل تدريس اللغة العربية المتعددة والمتنوعة في طرائقها وأساليبها، لما لها من مكانة كبيرة في خدمة اللغة العربية وتطويرها، وهي على النحو الآتي:

1- المدخل الضمني في تعليم قواعد اللغة العربية وذلك في الصفوف الأولى، ويعني ذلك تعليم قواعد اللغة دون إشعار المتعلم بذلك عن طريق الأنماط اللغوية، وتوظيف تلك القواعد في النصوص المختلفة بغية إكسابها للمتعلم ليمارسها دون التعرض لمفاهيمها وتعريفاتها الاصطلاحية.

2- المدخل الوظيفي: وهذا يعني توظيف مهارات اللغة وقواعدها في النصوص المختلفة وتهيئة الفرص أمام المتعلمين لتوظيف تلك القواعد فيما يسمى بتعلم اللغة من أجل توظيفها في شتى المواقف والظروف، وهذا يستدعي البعد عن الوقوف طويلاً أمام المصطلحات والتعميمات والولوج فوراً إلى الاستخدام والتوظيف، وهذا جوهر ما نطمح إليه إذ لا فائدة من تعلم اللغة دون توظيفها، ولا جدوى من حفظ القواعد والتعميمات، وما أكثرها، ونحن لا نستطيع استخدامها حديثاً وقراءة وكتابة.

3- المدخل الاتصالي: وهو التعامل مع اللغة من منظور اجتماعي يقوم على التعامل مع اللغة على أنها عادات سلوكية اجتماعية، على أن اللغة كائن اجتماعي يتطور وينمو في ظل المجتمع وأفراده، وهذا المدخل يعزز مهارات الاتصال ويقويها، ونحسب أنه على صلة وثيقة بالمدخل الوظيفي، لكن التركيز على هذا المنحنى يستوجب اهتماماً رفيع المستوى باللغة في الموارد الأخرى، ويتطلب أن تكون لغة التكامل المدرسي والاجتماعي هي اللغة العربية الفصيحة، وبذا نكون قد حققنا اجتماعية اللغة، ووظفناها في تعاملاتنا اليومية على المستويات كلها.

4- مدخل الممارسة أساس التعلم اللغوي: يقوم هذا الاتجاه على مبدأ تعلم اللغة بوساطة اللغة نفسها، فلا يمكن أن يكتسب المتعلم لغته إذا لم يسمعها أو لم يقرأها أولم يتواصل بها، وهذا الاتجاه يتجرد من تعليم أسس بناء التراكيب اللغوية وقواعد بناء مفرداتها وعباراتها، ويقوم على أساس إعطاء جرعات متتابعة من الممارسات اللغوية لكي تتأصل في ذاكرة المتعلم فيقوم تلقائياً باستخدامها كما قرأها، وكما سمعها، وهذا الاتجاه يصلح في مراحل بدايات تعليم اللغة، فهو يتعامل مع المتعلم على أن مكتسباته من اللغة قليلة، وعليه فإنه يزوده بجرعات متتابعة من التراكيب والعبارات فيخترنها ويزيد رصيده اللغوي فيقوم تلقائياً باستخدام هذا الرصيد عند الحاجة إليه.

5. مدخل توظيف التقانات والوسائط المتعددة في تعلم اللغة وتعليمها: ويهدف إلى استغلال أكبر قدر من حواس المتعلم، وإلى استثمار الوقت في إحداث تعلم كمي ونوعي أكبر، وهو بالضرورة يهدف بالدرجة الأولى إلى تقريب المفاهيم والمعارف وإكساب المهارات بصورة أدق وأسرع.

6. مدخل التعلم النشط وإبراز دور الأنشطة اللغوية الصفية وغير الصفية وتهيئة الفرص أمام المتعلمين ليقوموا بأدوار إيجابية في عملية التعلم تنطلق من أن المتعلم محور العملية التعليمية، وأن المعلم مرشد موجه وذلك بتوظيف مهارات اللغة في المواقف التعليمية. إن تطوير أساليب تدريس اللغة العربية في مؤسساتنا التربوية العربية مرّ بأطوار عدّة واتخذ اتجاهات متعددة، وعصرنا الحاضر عصر التقنية والتكنولوجيا، المصاحبة لثورة المعلومات، فرض علينا ضرورة البحث عن أساليب لتطوير تدريس لغتنا الأم، لغة القرآن الكريم، لغة الأجداد، ولغة تراثنا، وعاء حضارتنا، وفيما يأتي نذكر أمثلة لبعض الرؤى العربية الحديثة في تدريس اللغة العربية:

آ- أنجز مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية في وزارة التربية بدولة الإمارات العربية وثيقة مادة اللغة العربية عام (2002):

وتضم هذه الوثيقة ثمانية فصول وملحقين، إضافة إلى المراجع والمصادر، ويضم الفصل الأول: أسس بناء منهج اللغة العربية وتطويره، واحتوى هذا الفصل على دواعي التطوير، ومرتكزات التطوير وأسس بناء منهج اللغة العربية واتجاهات حديثة في تدريس اللغات، وضم الفصل الثاني أهداف تعليم اللغة العربية ومعاييرها، والأهداف العامة لتعليم اللغة العربية، والمحاور الرئيسة والفرعية للمعايير العامة لمنهج اللغة العربية، والمهارات اللغوية، والمفاهيم العامة للمعارف، والمفاهيم اللغوية، والاتجاهات، ومعايير الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة والنحو والصرف والإملاء والترقيم والخط والمعارف الأدبية، والمفاهيم النقدية والبلاغية، واتجاهات المتعلمين نحو اللغة العربية، وضم الفصل الثالث محتوى منهج اللغة العربية وخرائط المدى والتتابع، والخطط الدراسية موزعة حسب الصفوف ومحتوى المنهج موزعاً حسب الصفوف، كما ضم الفصل الرابع معايير تعليم المادة وتعلمها، كما ضم الفصل الخامس معايير توظيف الثقافة في تعليم اللغة العربية وتعلمها، وتحدث الفصل السادس عن معايير التقويم في مادة اللغة العربية، وتحدث الفصل السابع عن معايير التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية، كما تحدث الفصل الثامن عن معايير تأليف كتب اللغة العربية، إلى جانب ملحقين الأول عن نماذج لبعض الأنشطة التعليمية والتقويمية، والثاني حول نماذج لبعض أدوات التقويم.

وقد استهدت الوثيقة برؤية عام (2002) التي أعدتها الوزارة إذ تضمنت الأهداف والمحاور الاستراتيجية والمشروعات والبرامج التنفيذية لتطوير التعليم حتى عام (2020)، إلى جانب عدد من المؤتمرات واللقاءات والمشروعات التي نفذتها الوزارة ومركز التربية العربي، وأفادت الوثيقة من وثائق اللغة العربية ومناهجها في بعض الدول العربية والخليجية ووثائق اللغة الإنجليزية للناطقين بها في بعض الدول الأجنبية والولايات المتحدة الأمريكية. ونظراً لأهمية هذه الوثيقة نعرض فيما يأتي أهم منطلقاتها:

1- التركيز على مهارات الاتصال الشفوي والكتابي، وتوزيع المفاهيم والمعارف اللغوية والأدبية بما يتواءم مع مستوى الطالب، ويلبي حاجاته الواقعية، وتوظيف المعارف والمفاهيم الأدبية واللغوية بما يخدم مهارات الاتصال اللغوي وينميها بصورة متدرجة.

2. التركيز على القراءة بأشكالها: المنهجية والذاتية والحرّة، ولاسيما قراءة نصوص من الأدب القصصي، يتم توزيعها وتصنيفها حسب مستوى الطالب وحاجاته العلمية والنفسيّة والعاطفية، وتوظيف المقروء في تنمية مهارة الكتابة والمحادثة من خلال محاور مدروسة تنمي عند الطالب مهارات التفكير من تحليل واستنتاج ونقد وتنبؤ، وتنمي عنده التذوق للأدب، والوعي بدور اللغة في حياته وحياة الآخرين.

3- تخصيص محور للبحث والتقنية على نحو يدرّب المتعلم على كتابة التقارير والمقالات والأبحاث، وهو محور يبدأ من الصف الثاني في صورة بسيطة للغاية يتعرف فيه الطالب بعض مصادر المعلومات ويفيد منها وصولاً إلى كتابة بحث تجتمع فيه قواعد البحث العلمية المعروفة في الصفوف العليا.

4- إيلاء المكتبة المدرسية ومكتبة الصف دوراً أساسياً في العملية التربوية من خلال إعداد قائمة بالقراءات الذاتية الموظفة في تدريبات الكتابة والمحادثة.

5- إيلاء تنمية مهارات التفكير بأنواعها المختلفة أهمية خاصة من خلال المهارات الشفوية والكتابية وما يتصل بها من عمليات التحليل والتقويم والمفاضلة والنقد.

6. التركيز على التعلم الذاتي الفاعل والمتنوع، وتعزيز الجهود المبذولة لتغيير مفهوم التعليم في المنهج التقليدي التي تمنح المعلم الدور الرئيسي أو الوحيد، فثمة مادة في صلب المنهج يقوم الطالب بقراءتها والاستمتاع بها منفرداً، وتوظف فيما بعد في جانب من جوانب المنهج المتعددة، وتبعاً لهذا التغيير في مفهوم المادة المنهجية فثمة تغيير في طرائق التقويم والقياس

يعزز مفهوم أن هذه الطرائق لن تقتصر على قياس ما حفظه المتعلم أو استوعبه من معلومات وإنما ستعزز قياس مهارات أخرى كثيرة، إضافة إلى جوانب أخرى تتصل بتكوين شخصية المتعلم واتجاهاته.

وإذا كانت هذه الوثيقة تعد استجابة لرؤية الإمارات العربية المتحدة السياسية لدور التربية والتعليم والشباب، فإنها تنطلق من فكرة أنها قابلة للتطوير والتعديل على ضوء ما يستجد في حقل التربية والتعليم من أفكار ونظريات ونتائج عملية وما يرد من ملاحظات تطبيقية تجريبية في الميدان، فالتطوير عملية مستمرة تستجيب لحاجات المجتمع في عالم متغير باستمرار.

ب- تجربة مدارس الظهران الأهلية وبرامجها في تعليم مهارات الكتابة ورعاية مواهب الطلاب التعبيرية.

أعطت مدارس الظهران الأهلية اهتماماً خاصاً لتطوير مهارات الطلاب في الكتابة بأشكالها المختلفة ولكل المراحل الدراسية، إذ بدأ الاهتمام بذلك في وقت مبكر حيث بدأت المدارس بتدريب المعلمين من خلال دورات تؤهلهم وتساعدهم على تطوير مهارات الطلاب الكتابية، وكان من الدورات التي قدمت لهذا الغرض منذ ما يقارب العشر سنين، دورة (عملية الكتابة) التي تركز على الخطوات التي يمكن اتباعها للوصول إلى ناتج جيد في الكتابة، بدءاً من تحديد الموضوع ثم استدرار الأفكار فتنظيمها ثم كتابة المسودة فالتبادل والمراجعة وصولاً إلى تحرير الموضوعات ونشرها.

لم تكن الإفادة من هذه الدورة مقتصرة على معلمي اللغة العربية والإنجليزية؛ بل تم تدريب معلمي المواد الدراسية العلمية والأدبية جميعهم لتوظيفها في زيادة التعلم، وصقل المعرفة، والتوسع فيها، وخاصة عند العمل على أهداف يقدر المعلم أنها ذات أهمية خاصة بالنسبة إلى اهتمامات الطلاب أو اتجاهاتهم.

ورافق العمل على عملية الكتابة تقديم دورة أخرى للمعلمين، تساعد على القيام بعملية البحث بوصفها عملية تشترك فيها القراءة والتفكير والكتابة والمهارات المكتنية بدءاً من تحديد سؤال البحث، ووضع مخطط هيكلي له، ثم تحديد المصادر، فجمع المعلومات وتحليلها، وتنظيمها، فكتابة المسودة وتبادلها، فالمراجعة ثم تحرير ذلك ونشره على صورة تدل على الإجراء والناتج.

وقد رافق العمل على عملية الكتابة والبحث تحديد (محكات الإجراء، محكات المضمون، محكات الناتج)، إلى جانب العمل على عملية الكتابة والبحث، ثم تدريب المعلمين على الاستراتيجيات التي تساعدهم على تنمية مهارات في (القراءة الجهرية، والاستيعاب، والقراءة المستقلة)، وصار النظر إلى القراءة كعملية تعلم وتفكير ومهارات من خلال إطار (أنشطة ما قبل القراءة، وفي أثناء القراءة، وما بعد القراءة) مع تأكيد أن إحدى الأنشطة الرئيسة التي تتضمنها القراءة هي كتابة ما يعرفه الطالب أو ما يتوقعه حول الموضوع وكتابة أسئلته أيضاً في أنشطة ما قبل القراءة، والبحث عن إجابات عن هذه الأسئلة، وتلخيص ما يعرفه وماتعلمه، يتلو ذلك عملية بحث للإجابة عن أسئلة ظهرت حول الموضوع في أثناء العمل. في سياق العمل على مهارات القراءة والكتابة، ونظراً للحاجة الماسة إلى تعليم الطلاب طرائق استيعاب النصوص واستخراج الأفكار الرئيسة منها، تم العمل على (أنماط النصوص وخرائط المعرفة) للنصوص المختلفة مما يسهل على المتعلم الإلمام بمضامين النصوص بطريقة منظمة وميسرة.

كان الطلاب وهم يكتبون موضوعاتهم بأنماطها وأغراضها المختلفة يوظفون معرفتهم بأنماط النصوص وطريقة تنظيمها، وخصائصها الفنية في بناء موضوعاتهم. وبعد تحليل قصة مثلاً وتعرف عناصرها وخصائصها الفنية، يقوم الطلاب بكتابة قصة أو قصص عدة يطبقون فيها معرفتهم النظرية لبناء القصة.

في السياق نفسه - تطوير مهارات الطلاب التعبيرية ورعايتها - قدمت المدارس دورة (السمات الست للكتابة الجيدة)، البعد الذي تحمله هذه النظرة الجديدة للكتابة يركز على ست سمات للناتج تجعل من الكتابة الإبداعية كتابة جيدة، وهي: (رسالة الأفكار، التنظيم الداخلي للموضوع، الطابع الشخصي، اختيار الكلمات، السلاسة في الكتابة، آليات الكتابة وهي مراعاة قواعد النحو والإملاء والترقيم).

هذه الطريقة تمكن الطالب من تحسين كتابته في ضوء هذه السمات من خلال مراجعته لكتابته أو من خلال التغذية والمراجعة التي يتلقاها من المعلم في ضوء هذه السمات، وتساعد المعلم على وجود درجة معقولة من ثبات المحكات التي يستخدمها في عملية التقويم؛ بل صار الطلاب يتبادلون كتاباتهم في ضوء هذه السمات.

هذا المدخل في النظر للكتابة يتكامل مع (عملية الكتابة) المشار إليها سابقاً، فعملية الكتابة تركز على الإجراء، وسمات الكتابة الجيدة تركز على الناتج في مرحلة مراجعته وتحريره. وفي العامين الأخيرين حدثت نقلة جديدة في النظر إلى مهارات اللغة بما فيها الكتابة، وذلك بالنظر إليها من خلال المعايير التربوية التي ترى اللغة وعاء للمعرفة يتسع لها ويتسع بها، ويعبر عنها.

وفي ظل هذه النظرة اتسعت مساحة التعبير الكتابي في المواد الدراسية من خلال عدّ الكتابة شكلاً رئيساً يعبر فيه المتعلم عن تعلمه من خلال عملية بحث أو تقرير أو عرض أو مقالة أو نشرة أو رسالة.

وبما أن استخدام التعلم التعاوني هو خيار رئيسي في المدارس، فقد تم العمل على الكتابة في كثير من الأحيان بصورة تعاونية، وذلك من خلال أشكال تعاونية عدة:

- البحث بصورة تعاونية.

-استدراك الأفكار بصورة مشتركة في داخل المجموعة وتبادلها.

- مراجعة الطلاب لكتابات بعضهم في ضوء محكات، وكتابة تغذية راجعة مستخدمين (مهارة التبادل)، وهي مهارة اجتماعية ذات مضمون أكاديمي على نحو يقوم الطرف القارئ للموضوع أو المستمع له في حالة إلقاء الكاتب موضوعاً أمام الطلاب، يأخذ ملاحظات حول الموضوع ثم يعزز الزميل ويشجعه في الجوانب التي أجاد فيها، ثم يطرح أسئلة حول النقاط التي يعتقد أنها تحتاج إلى إيضاح، بعد ذلك يقدم اقتراحات لتحسين الموضوع بصورة لا تتضمن أي افتراضات سلبية.

ومن الأنشطة التي يمكن الإشارة إليها في سياق الدمج بين مهارات اللغة المختلفة ما يعرف بـ (تقرير عن كتاب) حيث يقوم كل طالب بقراءة كتاب (خيالي، واقعي، علمي) على الأقل في كل فصل دراسي في اللغة العربية، وآخر باللغة الإنكليزية، ويعد تقريراً تحليلياً حوله، ثم يخطط لكيفية تقديم هذا التقرير أمام الجمهور.

والطريقة الشائعة في المرحلة الثانوية هي قيام الطالب بتجهيز عرض باستخدام الكمبيوتر أو جهاز العاكس الرأسي، وتقديمه في وقت يتاح فيه للطلاب من الصفوف المختلفة حضور العرض ومناقشة العارض.

ومن المجالات التي تم توظيف الكتابة من خلالها (أسلوب المناظرة)، ويظهر توظيف الكتابة فيها من خلال قيام الطلاب بعملية بحث عن الأدلة والمقولات التي تؤيد موقفهم المؤيد أو المعارض للأطروحة المقدمة لهم حول موضوع معين سواء بالرجوع إلى الكتب أم إجراء مقابلات، وقيامهم بعد ذلك بصوغ ماتم جمعه في صورة دعوى مدعمة بأدلة وشروحات إلى جانب تفنيد علمي ومنطقي لمقولات وأدلة الخصم ويتم كل ذلك في جو من التواصل الإيجابي من خلال ممارسة المتناظرين للمهارات الاجتماعية سواء أكان في داخل المجموعة الواحدة أم في أثناء عملية النقاش.

ومن الأنشطة التي تم توظيف الكتابة من خلالها (أسلوب المحاكاة)، حيث يقوم الطلاب بكتابة تقرير جماعي يتضمن حلاً للمشكلات المقدمة لهم، ثم يقوم كل واحد منهم بصفة فردية بكتابة قصة بعناصرها كلها ونسيجها الفني، حول إحدى المشكلات من وجهة نظره الشخصية، أو كتابة تقرير علمي حول إحدى المشكلات المقدمة في جلسة المحاكاة.

والمحاكاة هي قيام الطلاب بأداء تشبيهي لأدوار محددة في دراسة مواقف ومشكلات موصوفة للبحث عن حل لها من وجهة نظر الأشخاص الذين يحاكون أدوارهم لا من وجهة نظرهم الشخصية، وعادة ما تكون المشكلات التي يتم العمل عليها مرتبطة بالمنهج الدراسي الذي يعمل عليه الطلاب من ناحية ومرتبطة بالواقع الذي يعيشونه من ناحية أخرى. والطلاب وهم يعملون على المحاكاة ينمون مهاراتهم الكتابية سواء الكتابة الإبداعية بكتابة قصة حول المشكلة أم تقرير بحثي توسعي حول المشكلة.

ويشكل المعلم من طلاب الصف لجاناً لدراسة المشكلة ووضع حل لها على أن يتراوح عدد كل لجنة من ثلاثة أعضاء إلى خمسة حسب الأدوار التي تم افتراضها لمعالجة القضية. ويقدم المعلم وصفاً للشخصيات التي تتشكل منها اللجنة على أن ينصب هذا الوصف على مكونات منظور التفكير لدى كل شخص من أعضاء اللجنة بصورة تساعد الطلاب على محاكاة أدوارهم، ويطلب من الطلاب أن يقوم كل واحد منهم بدراسة المشكلات المقدمة له، ويضع الحل لها من وجهة نظر الشخصية التي يحاكيها لا من وجهة نظره الشخصية.

واستناداً إلى وجهات نظر الأشخاص الذين يحاكون أدوارهم تقوم كل لجنة بالنقاش والتفاوض للاتفاق على حل للمشكلة أو إصدار حكم فيها أو اتخاذ قرار حسب بنود القضية المقدمة، وتقدم كل لجنة تقريراً حول ماتوصلت إليه كنتاج للعمل الفردي أو النقاش الجماعي

الذي تم حول القضية أو القضايا من وجهة نظر الأشخاص الذين يحاكون أدوارهم لا من وجهة نظرهم الشخصية.

يتضمن التقرير توظيفاً للمعرفة النظرية التي درسها الطلاب وتكييفاً لها من وجهات نظر مختلفة لوضع حل للمشكلات بصورة عميقة ومرنة، على أن يكون هذا التقرير مدعماً بأدلة وشروحات ووقائع في سياق إقناعي.

يمارس الطلاب في أثناء عملية النقاش المهارات الاجتماعية المتصلة بالحوار والتفاوض مثل (مهارة الإصغاء، والتأكد من الفهم، ثم طرح الأسئلة، التشجيع، التلخيص ...)، ويوزعون الأدوار اللازمة لإنجاز المهمة (شارح، ملخص، مسجل، مجمع ...).

يخطط المعلم أو بالتنسيق مع معلم آخر (معلم اللغة العربية مثلاً) لنشاط كتابي إبداعي أو بحث مبني على جلسة المحاكاة و يمكن أن يكون في صورة:

-كتابة قصة عن إحدى المشكلات التي تمت دراستها وبناء نسيج من الأحداث والتفاعلات التي أدت إلى المشكلة ونسيج من التفاعلات التي تقود إلى حلها من وجهة نظر الكاتب الشخصية.

-كتابة مسرحية تدور حول إحدى المشكلات.

-العمل على بحث توسعي حول إحدى المشكلات المقدمة.

ج- يرى الأستاذ الدكتور محمود أحمد السيد؛ مع التفجر المعرفي الذي يشهده عالمنا المعاصر، لم يعد المعلم والكتاب المصدرين الوحيديين للمعرفة، ذلك أن وسائل الاتصال التي يتفاعل معها المتعلم من تلفاز وإذاعة وصحافة وغير ذلك تمدّه بخبرات ومعارف لا يتمكن المدرس من تجاهلها عند تنظيم مناشط طلابه، وصار دوره تنظيمياً للمعرفة التي يحصل عليها المتعلمون وتدريبهم على طريقة الحصول على المعرفة بأنفسهم... إن التغيّر المستمر للعصر الذي نحيا تحت ظلاله يتطلب تربية المعلم تربية مستمرة حتى يواكب المتغيرات الجديدة مما يتطلب معه تزويد الدارسين بمهارات التعلم الذاتي المستمر. ذلك لأنّ التعلّم الجيّد يعتمد على مدى ارتباط ما يتعلمه الفرد بحاجاته ومطالب نموه ودوافعه، ويقصد بالتعلم الذاتي تمكين المتعلم من الاعتماد على نفسه بصورة دائمة ومستمرة في اكتساب المعارف والمهارات والقدرات اللازمة لتكوين شخصيته واستمرار تربيته لذاته بما يمكنه من التواءم الإيجابي السوي مع متطلبات الحياة في مجتمع سريع التغيّر.

ومما يميز التعلم الذاتي عن أشكال التعلم الأخرى وجود الدافع أو الحافز، وإعطاء المثيرات وقيام المتعلم بالاستجابة والنشاط وإطلاعه فوراً على نتيجة عمله، أما المبادئ التي يستند إليها التعلم الذاتي فتتمثل في مبدأ استثارة النضوج وإغرائه ومبدأ الدافعية ومبدأ الاستجابات المنشأة ومبدأ الفروق الفردية.

وفي ضوء ذلك تحدد الأهداف المراد تحقيقها والطرائق والأساليب ويقدر مستوى البداية ثم يسمح للمتعلم لأن يسير حسب سرعته ويتفاعل مع كل موقف تعليمي ثم يتعرف صحة إجابته عن كل خطوة يقوم بها وفور أدائها قبل أن ينتقل إلى الخطوة التالية ليقارن مدى تقدمه في تحقيق كل هدف، ويفسح المجال له ليحدد الوقت الذي يطلب فيه إلى المدرس تقويم أدائه، ويتخذ التعليم الذاتي أشكالاً متعددة منها: التعليم المبرمج الذي يقوم على مبدأ الخطوات الصغيرة والإجابة الناشطة والتأكد الفوري، أو مبدأ خطوة خطوة والنشاط والنجاح والتحقق الفوري والتدرج المنطقي والسرعة الفردية ... ومن أشكال التعلم الذاتي المختبرات اللغوية بأنواعها المتعددة: استماعاً، استماعاً وترديداً، واستماعاً وترديداً وتسجيلاً.

ومن المميزات التي يحققها **تدريس اللغة في المختبرات اللغوية** تأمين المحاكاة الصحيحة للغة وممارستها سماعاً ونطقاً، وتصحيح الأخطاء، وتوفير التعليم ومساعدة الدارسين على التحكم في سير الدرس .

ومن الأشكال أيضاً: التعلم بالمراسلة بطريق الوسائل السمعية البصرية، على نحو يستخدم في المراسلة كتاب أساسي يشجع على التعليم السمعي الشفهي، وبعض الأشرطة المسجلة المصاحبة للكتاب الهادفة إلى توضيح تفاصيل النطق وسلامة القراءة والكلام. وامتد الاستعمال إلى الأدب على أن تسجل القراءات الشعرية والعروض التمثيلية والمحاضرات ... ومن أشكال التعلم الذاتي التي تستخدم على نطاق واسع في الدول المتقدمة التعلم بالحاسوب (الكمبيوتر)، حيث يزود المتعلم بالمعلومات ويسمح له بالاستجابة ثم يعزز له مساره وتوضع له النتيجة العامة لصحة استجاباته مما يشكل تقويماً متكاملًا لعمل الطالب. ويزيد الحاسوب من فاعلية التعليم ويعلم المتعلم كيف يتعلم، وثمة ألعاب لغوية ترفيهية يتعلم الطفل من خلالها ويستمتع بها، إذ يتعلم الحروف ويتعلم الكلمات والمقاطع الصوتية والتمرينات البنيوية والإعراب من خلاله.

أما فيما يتعلق باكتساب اللغة، مع ظهور المدرسة السلوكية في علم النفس رُئي أن اللغة مجموعة من المهارات والعادات ... ونحنا الاتجاه الحديث في التربية إلى التمهير لا إلى التحفيز والتسميع، وتعليم اللغة على أنها حقائق علمية لا يكفي لتكوين المهارة، إذ إن المعرفة تسبق اكتساب المهارة، والمهارة هي الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد المبذول، ومما يساعد على اكتسابها الممارسة والتكرار والفهم وإدراك العلاقات والنتائج والتوجيه والقُدوة الحسنة والتشجيع والتعزيز، ومن أنواع التعزيز في التعليم الذاتي المعرفة بالنتائج والمناشط الاستكشافية.

والمهارات اللغوية لا يمكن أن تتكون إلا نتيجة الإعادة المتكررة، وأن المعرفة لا تكون وحدها المهارة، وأن السيولة النطقية وممارسة اللغة بصورة عادة لا يمكن للمرء أن يصل إليها إلا إذا اكتسب المهارات (المقصود مهارات اللغة الأربع: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة).

وتجدر الإشارة إلى أن اكتساب المهارات اللغوية بطرائق التعلم الذاتي لابد لنجاحه من توافر الاستعدادات والرغبات لدى الدارسين أولاً، وصوغ البرامج والتدريبات في ضوء الشروط التربوية المتمشية مع النمو الفكري للدارسين ثانياً، إضافة إلى تأمين المستلزمات المادية الضرورية من كتب وأجهزة ومواد مكتوبة وأشرطة. وهذه الجوانب المتعددة تعمل نظاماً متكاملاً، فكل منهما يؤثر في غيره ويتأثر به.

ويظل السؤال الذي يفرض نفسه هو: **كيف نواجه هذه التحديات ونطوق مشكلات اللغة العربية ؟** وأرى أن الإجابة عن هذا السؤال وصون اللغة العربية ومعالجة ضعف أبنائها مسؤولية جماعية تشمل المنزل والمدرسة والمجتمع بمؤسساته الثقافية والإعلامية. ويقول الدكتور محمود السيد: يوجد هناك عوامل في البيئة الخارجية لا تساعد على تمكين الناشئة من لغتهم وأهمها:

عدم توافر القدوة الحسنة في البيت في استخدام العربية والاهتمام بها من الأهل بسبب وجود نسبة من الأميين من جهة، وقلة الوعي اللغوي لدى الأغلبية من جهة أخرى؛ فالأمهات والآباء في الطبقة الحضرية يكلمون أبناءهم باللغة الأجنبية ويرسلون أبناءهم إلى المدارس الخاصة التي تعلم اللغات الأجنبية وتعنى بها أكثر من اللغة العربية، إضافة إلى سيطرة العامية في البيت والشارع والباحة، ووجود أطفالنا أمام المسلسلات التلفزيونية لساعات وهي تبتث بالعامية وقلة البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال باللغة العربية الفصحى. (السيد، 2008، ص 196).

فالأُسرة؛ تنمي في نفوس أبنائها حب اللغة العربية والتحدث بها وذلك من خلال زيادة الثروة اللغوية لديهم، وإغناء ما يسمى بقاموس الطفل اللغوي بالمفردات التي تمكن الطفل من التحدث باللغة العربية الفصحى دون صعوبة، ويلعب الآباء دوراً بارزاً في تعزيز مكانة اللغة العربية في نفوس أبنائهم وذلك من خلال التحدث معهم بلغة عربية فصيحة تتلاءم مع عمر الطفل العقلي والزمني وتزويدهم بالخبرات المتنوعة وذلك من خلال التفاعل معهم وتقديم الأغاني والقصص والأناشيد والتمثيلات والألعاب المبرمجة باللغة العربية.

وأما المدرسة؛ فمجالها أوسع في تعزيز مكانة اللغة العربية الفصحى في نفوس الطلاب وذلك من خلال المناهج والمعلمين والأنشطة الصفية واللاصفية وما تحتويه من مساح وتمثيلات وتقانات مختلفة، ويلعب المعلمون دوراً كبيراً في ميدان اللغة العربية، وهذا يتطلب إتقانهم لها نطقاً وكتابةً، وهذا لا يقتصر على معلمي مادة اللغة العربية بل يشمل المواد الدراسية الأخرى جميعها. وأرى أنه من الضرورة بمكان ألا يسمح لأي معلم لا يتقن اللغة العربية الفصحى بممارسة مهنة التعليم، احتراماً للغة العربية والهوية القومية وللأمة التي ينتمون إليها، وأن يعاد النظر بتأهيلهم اللغوي والتربوي كل خمس سنوات، مما يعزز مكانة اللغة العربية في نفوسهم ونفوس طلابهم.

وأما الإعلام؛ فإني أرى أنه يلعب دوراً بارزاً في تعزيز مكانة اللغة العربية الفصيحة في نفوس أفراد المجتمع كباراً وصغاراً وذلك من خلال التحدث بها وتقديم البرامج للصغار والكبار والمسلسلات والأفلام باللغة العربية الفصيحة. وهذا لا يقتصر على الإذاعة والتلفاز وإنما يشمل الصحف والمجلات وكل ما هو مسموع ومقروء، ويظل التعامل مع الحاسوب ووسائط الاتصالات الالكترونية باللغة العربية واللغة الأجنبية جنباً إلى جنب، من أهم متطلبات العصر في القرن الحادي والعشرين، "فقد تحقق اليوم ما يعبر عنه (بالتضخم اللغوي)، أو (التوسّع اللغوي)، وذلك نتيجة لاتساع رقعة الإعلام وتأثيره في المجتمعات، وانتشار اللغة العربية بوضعها الحالي على نطاق واسع، وهو الأمر الذي يخدم أحد أغراض التنمية اللغوية بالمعنى الشامل للتنمية المعتمد في الخطاب المعاصر." (صابر، 1982، ص43). وهذا يدعو إلى تضافر الجهود العربية ومجامع اللغة لإيجاد المصطلحات العلمية واللغة البرمجية الملائمة، فاللغة العربية انتشرت وتوسّع نطاق امتدادها وإشعاعها إلى أبعد مدى، بحيث يمكن القول: إن اللغة العربية لم تعرف هذا الانتشار والذيع في أي مرحلة من

التاريخ. وهذا مظهر إيجابي باعتبار أن مكانة اللغة العربية قد تعززت كما لم يسبق من قبل، وأن الإقبال عليها زاد بدرجات فائقة، وأنها أصبحت لغة عالمية بالمعنى الواسع للكلمة." (السيد، 2008، ص62)

وفي الختام ندعو الغيورين على اللغة العربية وكل المنتمين إلى الأمة العربية والقائمين على إعلامها إلى تضافر الجهود الصادقة لمواجهة التحديات المعاصرة والمشكلات التي تواجه اللغة العربية، وأن نحسن أبناء الأمة بلغتهم القومية دون أن تؤثر فيهم عولمة القرن الحادي والعشرين وسطوة اللغة الأجنبية على تقانات العصر، والاستلاب الثقافي، والعمل على ما يأتي:

- إعادة الثقة في لغتنا العربية وغرسها في نفوس أبنائها، مواجهة الهجمة الشرسة عليها، والعمل على مواكبتها للعلوم العصرية، وجعل اللسان العربي المبين لغة الخطاب والتأليف والإعلام والدعاية.
- مواجهة ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تدعو إلى تحويل اللغة إلى لغة الخطاب والإعلام والتأليف والدعاية.
- مواجهة اللغات المحلية واللهجات الدارجة التي طغت على الفصحى، وأصبحت تستعمل في معظم مجالات الحياة في البلاد العربية.
- هضم مصطلحات العلوم العصرية واستيعابها.
- التعامل مع اللغات الأوروبية الحية التي تنطق بلسان التيار العلمي العالمي على قدم المساواة مع اللغة العربية.
- استخدام وسائل تقنية فعالة لإيصال العلوم إلى المتعلمين بأدوات التعليم المبرمج ومختبرات اللغات واستخدام الحوسبة وأجهزة الاتصالات الالكترونية.
- متابعة محاولات التيسير في مجال اللغة وخاصة في النحو والإملاء والعروض .. .
- ضرورة تضافر الجهود العربية لتعزيز مكانة اللغة العربية في ترسيخ الهوية القومية وتنمية الإبداع.
- ضرورة تركيز المناهج الدراسية على المهارات اللغوية الأساسية (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة).
- تطوير أساليب تدريس اللغة العربية وإعداد المعلمين لغوياً وتربوياً.

مراجع البحث

- 1- القرآن الكريم.
- 2- الأفغاني، سعيد (1971) من حاضر اللغة، الطبعة الثانية، دار الفكر.
3. أمين، أحمد (1950) فيض خاطر، الجزء الثاني، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

- 4- بنت الشاطيء، عائشة عبد الرحمن (1971) لغتنا والحياة، دار المعارف المصرية، القاهرة.
- 5- تنباك، مرزوق (2005) اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين في المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية الواقع والتحديات واستشراف المستقبل.
- 6- حسين، طه (1968) في الأدب الجاهلي، دار المعارف، الطبعة التاسعة، القاهرة.
- 7- خاطر، محمود رشدي، ومكي، الطاهر أحمد، وشحاته، حسن (1405هـ) تطوير مناهج تعليم القراءة، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي المنعقدة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالسعودية.
- 8- الخطيب، حسام (1995) اللغة العربية إضاءات عصرية، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- 9- السعران، محمود (1963) اللغة والمجتمع: رأي ومنهج، الطبعة الثانية، دار المعارف، القاهرة.
- 10- السيد، محمود أحمد (1988) أهداف تدريس اللغة العربية لغير المختصين، ندوة نقابة المعلمين بدمشق من 5-7 آذار 1988.
- 11- السيد، محمود أحمد (1978) في قضايا اللغة التربوية، الكويت، الطبعة الأولى، دار العلم، بيروت.
- 12- السيد، محمود أحمد (2002) من مواضع تيسير تعليم النحو وحلول مقترحة، المؤتمر الأول لمجمع اللغة العربية بعنوان "تيسير تعليم النحو"، المنعقد بدمشق من 27-31 تشرين الأول 2002.
- 13- السيد، محمود أحمد (2006) اللغة مركز الدراسات الإنسانية، مجمع اللغة العربية، دمشق، المؤتمر السنوي، (اللغة العربية والمعلوماتية).
- 14- السيد، محمود أحمد (2008) اللغة وتحديات العصر، دمشق.
- 15- صابر، محي الدين (1982) قضايا الثقافة العربية المعاصرة، الدار العربية للكتاب تونس.
- 16- القلماوي، سهير (1959) مجلة مجمع اللغة العربية، الجزء 11، القاهرة.

- 17- طعيمة، رشدي أحمد (1405هـ) الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية لبناء مناهج تعليم اللغة العربية، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة: مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي المنعقدة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالسعودية.
- 18- كنعان، أحمد (1986) برنامج علاجي لتذليل الصعوبات الإملائية في المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية بجامعة دمشق.
- 19- كنعان، أحمد (1996) تدريس اللغة العربية لغير المختصين واقعاً وطموحاً، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد الثالث والثلاثون كانون الثاني.
- 20- كنعان، أحمد (1999) تدريس اللغة العربية لغير المختصين بين الواقع والطموح، مجلة جامعة دمشق، المجلد 15، العدد الرابع.
- 21- اللجنة العليا لتطوير المناهج والمواد التعليمية (2002) نقلة نوعية في إنجاز وثيقة مادة اللغة العربية، جريدة البيان، الثلاثاء 6 شوال 1423 هـ الموافق 10 ديسمبر 2002، دولة الإمارات العربية المتحدة، دبي.
<http://www.albayan.co.ae/albayan/2002/12/10/mhl/28.htm>
- 22- المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية في سورية (1994) ندوة النحو والصرف، المنعقدة بدمشق من 27-30/8/1994م.
- 23- مجمع اللغة العربية بدمشق (2000) ندوة اللغة العربية والتعليم، المنعقدة بدمشق بالتعاون مع وزارة التعليم العالي ووزارة التربية من 22 . 25 تشرين الأول 2000م.
- 24- مجمع اللغة العربية بدمشق (2002) المؤتمر الأول بعنوان: تيسير تعليم النحو، المنعقد بدمشق من 27-31 تشرين الأول 2002م.
- 25- مجمع اللغة العربية بدمشق (2003) المؤتمر الثاني بعنوان: اللغة العربية في مواجهة المخاطر، المنعقد بدمشق من 20-23 تشرين الأول 2003م.
- 26- المعموري، محمد وآخرون (1983) تأثير تعليم اللغات الأجنبية في تعليم اللغة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- 27- المكتب التنفيذي لنقابة المعلمين (1988) ندوة اللغة العربية لغير المختصين، المنعقدة بمقر المكتب بدمشق من 5-7 آذار 1988.

28- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1974) اجتماع خبراء متخصصين في اللغة العربية لتحديد مشكلات تدريسها في التعليم العام بالبلاد العربية وترتيب أولوياتها واقتراح خطط لبحثه، عمان - الأردن.

29- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1975) اجتماع خبراء متخصصين في اللغة العربية، القاهرة.

30- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1983) تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، تونس (إعداد الدكاترة: محمود رشدي خاطر، والطاهر أحمد مكي، وحسن شحاته).

31- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، والمنظمة الإسلامية (1996) اجتماع خبراء تطوير أساليب تدريس طرائق اللغة العربية، المنعقدة بدمشق من 25-29/3/1996.

32- النصار، صالح عبد العزيز (2007) تعليم الأطفال القراءة ودور الأسرة والمدرسة،
<http://www.neelwafurat.com/itempage.aspx?id=lbb187142-156090&search=books>

33- نصار، عبد الرزاق (دت) تجربة مدارس الظهران الأهلية وبرامجها في تعليم مهارات الكتابة ورعاية مواهب الطلاب التعبيرية،

http://www.almoultaqa.com/Abdul_Razzaq.aspx

34- نهر، هادي (1978) أشغال ندوة اللسانيات واللغة العربية، الجامعة التونسية، سلسلة 4، تونس 13-19 ديسمبر.

35- هلال، عبد الغفار حامد (1998) لغة عربية - لهجات عامية، دار الفكر العربي.