View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk
brought to you by CORE
provided by Université Mouloud Mammeri de Tizi Ouzou (UMMTO):...

تعليم النّحو في مرحلة المتوسّط من التّنظير إلى التّنظير

د. صحرة دحمان
جامعة الجزائر2

الملخص: إنّ الغاية التي ينبغي أن يهدف إليها تعليم قواعد اللغة هو مساعدة المتعلّمين على امتلاك اللغة العربية بطرائق وأساليب ممتعة. بحيث يصبح التّعليم اللغوي خادما للمتعلّم ومثيرا لاهتمامه. غير أنّ واقع تعليم القواعد يثبت نفورا من تعلّم اللغة العربية. وهو ما دفعنا إلى اختيار هذه الدراسة التي ستحاول أن تجيب عن جملة من الأسئلة أهمها: هل استطاع المعلّمون الانتقال بالمتعلّم من التّنظير إلى التّطبيق وتحقيق الغاية من تعليم النّحو وتعلّمه ؟ أو إنّ تعليم النّحو في مدارسنا هو مجرّد نقل للآراء النّحوية ؟ ما هو واقع تعليم القواعد في مدارسنا في مرحلة التّعليم المتوسّط ؟ هل فعلا يعتمد المعلّمون **المقاربة بالكفايات** في تدريس القواعد؟ ويمكننا أن نطرح سؤالا آخر قد يعكس جانبا مهما من مشكلات العربية: هل يؤدي المعلّمون دورا في نفور المتعلّمين من العربية والنّحو ؟

إنّ فهم الكيفيّة التي يتعلّم بها المتعلّم - باعتباره كائنا معرفيا معقّدا - هو الذي يعين المعلّمين على تحديد فلسفاتهم في التّعليم، وأسلوبهم ووسائلهم واستراتيجياتهم في الصّفوف وقاعات الدروس. ذلك أنّ تعليم اللغة لا ينبغي أن يرتكز على تعليم النّحو فحسب، بل يتعداه إلى تعليم التواصل واستعمال اللغة في سياقات ووضعيات خطابية مختلفة.

الكلمات المفاتيح: النّحو؛ التعليم؛ التّعلّم؛ طرائق التّعليم؛ مرحلة المتوسّط.

Teaching Grammar in The Middle School from Theorising to Theorising.

Abstract: The purpose of teaching grammar should be to assist learners in acquiring Arabic through interesting means and procedures so as teaching language becomes an attractive tool for the learner. Nevertheless, the reality of teaching grammar rules shows a reluctance from learning Arabic itself. This urges us to conduct a survey through which we would try and answer a

المنارة للاستشارات

series of questions such as: Could teachers move with learners from theorising to implementing to achieve the objective of teaching and learning grammar? Or is teaching grammar in our schools a mere transfer of grammatical views? How is the reality of teaching grammar in our middle school? Do teachers really rely on competencies approach in teaching grammar? As we can ask another question which would show an important side in Arabic problems: Do teachers cause learners reluctance to Arabic and grammar?

Understanding the method that the learner uses in learning - being a complex knowledge individual - is the element that helps teachers to determine their philosophy in teaching as well as their way, means and strategies in classrooms. This is due to the fact that teaching a language is not based on teaching grammar only, but on communicating and using language in different discourse contexts and situations. This is the point to be discussed in this research paper.

Keywords: grammar - teaching - learning - learning procedures - middle school.

توطئة: تؤكّد الملاحظات في ميدان التّعليم اللغوي، أن ثمّة معضلات في تعليم العربية الفصحى في كافة أقطار العالم العربي عامة، وفي الجزائر خاصّة. وقد شهدت العقود الأخيرة تزايد مشكلات العربية، مما أدى إلى ضعف المستوى التّعليمي اللغوي. ولم يقتصر هذا الضعف على التّعليم العام، بل انتقل إلى التّعليم الجامعي. **لذلك فإنّ** تدارس استراتيجيات وأساليب تطوير تعليم العربية وتعلّمها أضحى أكثر من ضرورة.

وإذا كانت اللغة هي الوسيلة التي تمنح الأفراد القدرة على التّعبير عنمكنوناتهم وخواطرهم وأغراضهم المتعدّدة، حيث تمكّنهم من إخراج أفكارهم إلى عالم الحس والإدراك . خاصّة وأنّ اللّغة العربية هي التي تحمل إرثنا الثّقافي والحضاري .فإنّ غاية **تعليم قواعد اللغة**

المنارة للاستشارات

هو مساعدة هؤلاء الأفراد على امتلاك هذه اللغة بطرائق وأساليب ممتعة. بحيث يصبح التّعلّم اللغوي أمرا ميسورا وسهلا ليس فيه عناء.

غير أنّ واقع تعليم القواعد يثبت نفورا وإدبارا من تعلّم اللغة العربية لدى المتعلّمين بشكل عام والمتعلّمين الصّغار بشكل خاص. وهو ما دفعنا إلى اختيار هذه الدراسة التي حاولت أن تجيب عن جملة من الأسئلة أهمها: هل استطاع المعلّمون الانتقال بالمتعلّم من التّنظير إلى التّطبيق في تعليم القواعد وتحقيق الغاية من تعليم النّحو وتعلّمه أو إنّ تعليم النّحو في مدارسنا هو مجرّد نقل نظريات نحوية ؟ ما هو واقع تعليم القواعد في مدارسنا في مرحلة التّعليم المتوسّط ؟ لماذا لا يتحقق للمتعلّمين اكتفاء لغوي، يمنحهم القدرة على استعمال اللغة العربية في سياقات ووضعيات مختلفة ؟ ويمكننا أن نطرح سؤالا آخر مرتبط بالسؤالين السّابقين، حيث يعكس جانبا مهما من مشكلات العربية: هل يؤدي المعلّمون دورا في نفور المتعلّمين من العربية والنّحو ؟

قد ترتبط مشكلات تعليم القواعد بعدم قدرة المعلّمين على تمثّل طرائق ملائمة لمتعلّمي الصّفوف المختلفة، ذلك أنّ فهم الكيفيّة التي يتعلّم بها المتعلّم .باعتباره كائنا معرفيا معقّدا . هو الذي يعين المعلّمين على تحديد فلسفاتهم في التّعليم، وأسلوبهم ووسائلهم واستراتيجياتهم في الصّفوف وقاعات الدروس. كما أنّ تعليم اللغة لا يرتكز فقط على تعليم النّحو الذي يمثّل جانبا من جوانب تعليم اللغة وتعلّمها.كما أنّ الأمر قد يرتبط بدور **الاستعداد** لتعلّم القواعد، حيث يغيب الاهتمام بهذا العامل في تعلّم اللغة العربية.

ولمعالجة الموضوع المطروح تناولنا المباحث الآتية:1. اللغة العربية ووضع القواعد2. دور الاستعداد للتعلّم في تعلّم اللغة وقواعدها

3.متعلّم اللغة والاكتفاء اللغوي4. المعلّمون ومشكلات تعليم القواعد5. المعلمون والعربية والنّحو

1. اللّغة العربية ووضع القواعد: كانت العربية الفصحى .إلى وقت دخول الإسلام وإلى غاية القرن الثّاني الهجري في الحضر، والقرن الرابع في البادية .اللّغة التي يتخاطب بها العرب في حياتهم اليومية. فضلا عن كونها أداة أساسية لفهم كتاب الله ومعرفة الأحكام التي شرّعها الله سبحانه وتعالى بالنّسبة إلى المسلمين عربهم وعجمهم. وكان دافع غير العرب الذين دخلوا الإسلام لتعلّم العربية قويا، بحيث أصبحت العربية تحتل مركزا مهما، سواء من

المنارة للاستشارات

النّاحية السّياسية أم الدينية، فهي لغة ضرورية لأداء العبادات، خاصّة الصلاة، التي تتطلّب حفظ سور من القرآن. فضلا عن حاجاتهم اللّغوية لمعرفة الأحكام التي جاء بها الإسلام عامّة؛ وكونها أيضا تصدّرت موقعا إداريا مهما.

وكان حفظ القرآن من التّحريف واللّحن الذي بدأ ينتشر بشكل متسارع، بعد دخول الأعاجم في الإسلام، الدافع القوي لوضع قواعد العربية. وأمام خطورة اللّحن الذي هدّد اللّغة في فصاحتها والقرآن في بلاغته، دُق ناقوس الخطر، مما جعل العلماء الأوائل يتفطنون إلى أهمية وضع قواعد تحفظ اللّسان من الزلل والخطأ.

غير أنّ اللّحن لم يكن السّبب الوحيد في وضع النّحو، بل كانت هناك أسباب أخرى كحب الفصاحة والخوف على نصوص القرآن الكريم من التحريف ، والفساد، فضلا عن الواجب العلمي بتسهيل طلب تعليم العربية لإتقان الصلاة ومستلزماتها. فكان لهذه الأسباب مجتمعة، واللّحن صاحب الأثر المهم والمباشر، الآثار الكبرى في إيجاد النّحو علما مستقلا قائما بذاته.

وقد ركّز العلماء الأوائل على **الحاجات اللّغوية للمتكلّمين** عندما أسسوا للدرس اللغوي العربي (النّحو التّعليمي) خدمة للنص القرآني، من خلال حل مشكلة لغوية اجتماعية ودينية. وكان هدفهم هو **حل مشكلات لغوية واقعية آنية** انطلاقا من **ملاحظة الواقع اللّغوي نفسه**(بوتردين، 2006). وبمرور الزّمن، وشيئا فشيئا بدأت الهوة تبعد بين العربية وأهلها إلى أن أصبحنا نعاني من مشكلات لا حصر لها في مجال تعليم اللّغة العربية في المراحل جميعها ودون استثناء. وأصبحنا نتداول الحديث عن **ضعف المستوين اللّغوي والتّعليمي** في الأوساط التّربوية والتّعليمية. ولم تعد العربية الفصحى تسعف متعلّميها في الوضعيات الخطابية الشّفوية والسّياقات الكتابية المختلفة.

ويُعدُّ التّعبيران: الكتابي والشّفوي من الأنشطة التي مسّها اللحن والضّعف. لذلك يسعى واضعو البرامج إلى إكساب مهارة التّعبير الكتابي وتنميتها، حيث تهدف برامج اللّغة إلى العمل **على تمكين المتعلّم** من التّعبير السّليم من خلال المكتسبات اللغوية المختلفة. كما تهدف إلى جعله قادرا على تجاوز صعوبات التّعليم والتّعلم عبر مراحل اكتساب نظام اللغة المكتوبة تدريجيا. ذلك أنّ التّعبيرين الشفوي والكتابي هما وسيلتان من وسائل الإفصاح عمّا يختلج في النّفس من خواطر ومشاعر وأفكار وآمال وآلام. وذلك بالارتكاز على تعليم القواعد

المنارة للاستشارات

النّحوية والصرفية. وتعتبر قواعد اللغة أداة مهمة من أدوات ضبط الكلام؛ حيث تساعد المتعلّم على تكوين جمل ونصوص سليمة. فهي "وسيلة الفهم وحل اللبس في إدراك المعنى وتمييز الخطأ وتجنّبه في الكلام لفظا وكتابة. فالتّمكّن منها يجنّب المتحدّث والكاتب اللحن الذي يعدّ عيبا في اللسان، وعوجا فيه ومفسدا للمعنى... زيادة على ذلك فإنّ دراسة القواعد تنمي في المتعلّم القدرة على التّعليل، والاستنباط، ودقة الملاحظة، والموازنة بين التّراكيب.وتمرّنه على دقة التّفكير، والقياس المنطقي"(عطية، 2006)، ص269/268). وفي هذا الشّأن يقول ابن خلدون: "أركان علوم اللسان أربعة: اللغة، والنّحو، والبيان، والأدب... والذي يتحصّل أنّ الأهم المقدَّمَ منها النّحو إذ به تتبيّن أصول المقاصد بالدلالة،فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر ولولاه لجُهل أصل الإفادة...فلذلك كان علم النّحو أهم من اللغة إذ في جهله الإخلال بالتّفاهم جملة وليس كذلك اللّغة"(ابن خلدون، ج3، 2006، ص236).

وإذا كانت التّربية بمعناها العام عملية متجدّدة ومتطوّرة، تهدف إلى مساعدة المتعلّم على التّكيّف مع بيئته والتّوصل إلى تشكيل سلوكه وتطوير شخصيته، وإسهامه في تقدّم مجتمعه وهي بمعناها الحديث تعني تكامل كل المعارف والمهارات والاتّجاهات والأفكار مع بعضها البعض لتصل إلى المتعلّم، وتتفاعل مع شخصيته حتى تصبح جزءا منه (الدليمي وعباس الوائلي، 2005)؛ فإنّ **المناهج المدرسية** هي أداة التّوجيه والإرشاد والتّعلّم التي تحقق "النّمو المتكامل والشّامل، في جوانب شخصية المتعلّمين جميعها، ناهيك عن محافظتها على ثقافة المجتمع وأصالته، وفق أسس تتسم بالبساطة والوضوح والتّوازن"(الدّليمي وعباس الوائلي، 2005، ص15).

لذلك ينبغي أن تتوفر في المناهج **معايير أساسية** منها ما يتعلّق **بقيمة كل مادة تعليمية** و**الزّمن** المطلوب لتدريسها، ومنها ما يتعلق بمتوسط **قدرات المتعلّم**، والمنفعة الفردية والاجتماعية التي ينبغي الحصول عليها(الدليمي وعباس الوائلي، 2005). فضلا عن "تجسيد طبيعة المادة الدراسية في صورة محتوى تعليمي يحقق أهداف المتعلّم وخصائصه، ويراعي خصائص المجتمع، ويحقق أهدافه" (عصر، ص66)، وهو ما نظن أنّه غائب في أغلب الأحيان.

وإذا كان الهدف من وضع المنهج التّعليمي هو **تلبية الحاجات اللّغوية للمتعلّم**، فإنّ الملاحظات تؤكد أنّ السّياسات التربوية التعليمية لمّا تصل إلى تلبية هذه الحاجات تلبية

المنارة للاستشارات

كاملة. وهذا ما تسبّب في **وضع لغوي** يمكن **أن نصفه بالوضع المتأزم** عند عدد كبير من المتعلّمين، بحيث يجدون أنفسهم في وضعيات خطابية أو سياقات كتابية غير قادرين على استعمال العربية الفصحى. فلغتهم لا تسعفهم في أبسط الأحوال والمقامات.وتعد المدرسة وسطا ملائما لتحقيق هذه الأهداف والغايات. وذلك **بتحديد أمرين أساسيين**:

الأول: هو **الخبرات التّربوية العلمية** المناسبة لكل مرحلة من مراحل التعليم.

الثاني: هو الطرق التي يسلكها المعلّمون وهم يتناولون تلك المناهج على المستوى العملي التطبيقي.

وهكذا يكون للمدرسة أهمية بارزة في مساعدة المتعلّمين على التكيّف مع البيئة، وإعدادهم إعدادا صحيحا ليسهموا في نهضة بلدانهم وأمتهم. وكذا الإسهام في الحياة مستقبلا، عن طريق بناء شخصيتهم بناء يتلاءم مع البيئة الاجتماعية والمادية(الدليمي وعباس الوائلي، ص15).

2. دور الاستعداد للتعلّم في تعلّم اللّغة وقواعدها: يؤدي **الاستعداد للتعلّم اللّغوي** دورا مهما في حياة المتعلّم، وهو ما ينعكس على أدائه التّعليمي عامّة في المراحل التّعليمية المختلفة. لذلك فإنّ وضع مناهج وأنظمة وطرائق تلائم المجتمعات العربية عامّة والمجتمع الجزائري خاصّة أمر ضروري ويحتاج إلى تضافر جهود الباحثين في اللسانيات والتّعليمية والعاملين في الميدان من أساتذة ومعلّمين أكفاء ينقلون تجاربهم التي ستساعد واضعي البرامج على الالتفات إلى عدد من المشكلات التي يعانيها متعلّم اللّغة.

وذلك بإعطاء الأهمية لخصائص المتعلّمين في كلّ مراحل التّعليم عامّة **ومرحلة المتوسّط خاصّة**؛ لأنّها المرحلة التي يبدأ فيها الاحتكاك الفعلي بقواعد اللغة بعد أن يكون قد تمّ تعلّم جملة من مبادئ هذه القواعد في مرحلة الابتدائي. حيث أصبح ضروريا القيام بدراسات نفسية عربية محضة تحدّد الاستعداد لتعليم المحتوى اللّغوي والنّحوي وتعلّمه لدى الأطفال العرب وعدم الارتكاز على الدراسات الغربية في هذا المجال.

فالمناهج العربية بوجه عام اتّخذت أدواتها ومحاورها ومكوناتها من الدراسات الغربية ومن مناهجها دون ابتداع .في غالب الأحيان .أدوات تراعي خصائص الطفل العربي بما في ذلك ثقافته والظواهر اللغوية المختلفة لدى هذا الطفل. ذلك أنّ الاستعداد لتعلّم اللّغة وقواعدها والتعلّم عامة، عامل مهم .في حياة المتعلّم التعليمية .يكشف عن اهتماماته التي

المنارة للاستشارات

تدفعه إلى الإقبال على تعلّم الجديد، هذا الإقبال الذي يُولّد الدافعية التي يمكن توجيهها من قبل الكبار.

ويمكن إرجاع أحد أسباب هذا الاستعداد إلى الفروق الفردية بين الأطفال. وعلى الرّغم مما يُقال عن أهمية هذه الفروق، فإنّه يكاد ينعدم الاهتمام بهذا العامل في التّعليم. فكل المتعلّمين متساوون، بحيث يوضع الذكي مع البليد والمتميّز مع العادي في صف واحد، مما يسبب . في غالب الأحيان . تدني مستوى المتميّز والذكي، لشعوره بالملل، وهذا ما أكّدته الدراسات النّفسية في هذا المجال. وقد ظهر أول اختبار للذكاء على يد ألفريد بينيه A.Binet سنة 1905، معتمدا الصّيغة:

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\textbf{العمر العقلي}}{\textbf{العمر الزّمني}} \times 100$$

وقد تم إثبات "أنّ الأفراد يختلفون فيما بينهم على مستوى الاستعدادات والقدرات والأداءات الذهنية والوجدانية والحس - حركية...وأنّ هذه الفروق التي ترجع في جانب منها إلى الوراثة، وفي جانب آخر إلى ظروف محيط الفرد هي فروق تفرض نفسها كواقع، ينبغي احترامها وتقديريها بما تستحق من موضوعية وعناية"(الصابر، 2004، ص9).

وإذا كان الاستعداد اللّغوي مكوّنا هاما في حياة المتعلّم بشكل عام، وحياته اللّغوية بشكل خاص؛ فإنّ عوامل الاستعداد اللّغوي لها علاقة وطيدة بنضج الطفل. ذلك أنّ هذا النّضج يبدأ في الظهور بداية من الأسرة، ويتطور شيئا فشيئا في الروضة أو المسجد (أو بعض المؤسسات التي تتكفّل بالتّربية التّحضيرية). ولابد أن ينمو هذا الاستعداد ويتطوّر في المدرسة، في مراحل التّعليم، التي تمثّل مصدرا مهما من مصادر تطوير اللغة وهو ما ذكرناه آنفا.

وتجب الإشارة إلى أمر في غاية الأهمية وهو مراعاه المحيط اللغوي ومرحلة الطفولة الصغرى، والمتوسّطة وهي المرحلة مدار اهتمامنا في هذه الدّراسة؛ ذلك أنّ البيئة اللغوية العربية والجزائرية بوجه عام، ومرحلة الطفولة بوجه خاصّ يتسمان بالتّعقيد؛ مما يوجب العناية الكبيرة والمتزايدة بهذه الأبعاد كلّها دون تجاهل جزئياتها وتفاصيلها؛ حيث إنّ تجاهلها قد يسبب إخفاقا في عمليتي التّعليم والتعلّم اللغوي وهو ما يجعل تحقيق الأهداف

المنارة للاستشارات

المبتغاة من تعليم اللّغة أمرا بعيد المنال. ذلك أننا نظن أنّ **الدراسات** التي **تهتم بالواقع اللّغوي** ***مرحلة ضرورية*** تعرّف بالمشكلات التي يعانيها النّاطق والمتعلّم العربي والجزائري، كما تشكّل بالنسبة إلى الباحث قاعدة ينطلق منها لإيجاد طرائق ملائمة للواقع اللّغوي العربي عامة، والجزائري خاصّة، في ميدان تعليمية اللّغات، وتعليمية اللّغة العربية على وجه التّحديد.

ولابد أيضا من التّركيز على **عوامل مساعدة خارجية**، تعين المتعلّمين وتنمي لغتهم وتفكيرهم. **فالأسرة ووسائل الإعلام** ركنان أساسيان يساعدان على تحقيق ذلك. بحيث تعمل الأولى على تعويد الطفل على المطالعة بجعلها عادة من العادات المكتسبة. وتعمل الثانية على تزويد النّاشئة بالمعلومات والوقائع والأحداث وتهدف إلى التّأثير في أكبر عدد ممكن من المتلقين، بالاهتمام **بصياغة الرسالة من النّاحية اللّغوية**. ومن هنا تظهر **أهمية اللّغة** باعتبارها أهم وسيلة في **العملية الاتصالية**، بل كوسيلة أساسية في العملية كلّها، "فاللّغة هي الوسيلة الفعّالة لإتمام عملية الاتصال، إذ لا ينبغي أن تكون اللّغة عنصرا منفصلا أو منعزلا عن بقية العناصر الأخرى"(السّامرائي، 1988، ص.210)؛ ذلك أنّ كل نتيجة فردية أو اجتماعية تتوقف على كيفية استخدام اللّغة في وسائل الإعلام وفي الإذاعة والتّلفزيون على وجه الخصوص باعتبار أنّ هذه الوسائل تقتحم بيوت النّاس.

لذلك لابدّ أن تؤثر هذه الوسائل تأثيرا إيجابيا في النّفوس والعقول، خاصّة التلفزيون لأنّه أكثر الوسائل جاذبية واستقطابا من قبل الكبار والصّغار. وأن يسهم في تنمية الرّصيد اللّغوي للمتعلّمين عن طريق التزامه باستخدام لغة سليمة وأسلوب راق، وتخصيص حصص للأطفال تراعي مستواهم العقلي والنّفسي وتحترم أبعاد المجتمع المختلفة: الاجتماعية والثّقافية والدّينية. وتنطلق من الطفل لتصل إليه، بحيث تعبّر عن اهتماماته وحاجاته وتغوص في أعماقه، بشد انتباهه لكي تتمكّن من مساعدته على تجاوز بعض عقبات التعلّم بصياغة لغة هذه الحصص في قالب مشوق وممتع يجلب اهتمام الأطفال.

كما نؤكد أيضا دور الأسرة والوالدين في خلق الاستعداد لتعلّم اللّغة عامة وتعلّم القراءة بشكل خاص، لاسيما فيما يتعلّق بإكساب الطفل الميل نحو القراءة والاطّلاع وتكوين الاتّجاهات العقلية السّليمة إزاء التثقيف العام في هذه المرحلة المبكرة من حياته(أبو المعال 2006، ص115). فالأسرة تمثّل أول جماعة إنسانية يتفاعل معها، كما تعتبر "العامل

المنارة للاستشارات

الأساسي في تشكيل شخصيته في مرحلة نمو تتميّز بقابلية الطفل فيها للتشكيل والتكوين بقدر أكبر بكثير من قابليته للتشكيل في مراحل النّمو المتقدمة" (أبو المعال، ص116).

3. متعلّم اللغة والاكتفاء اللغوي:إذا كانت النّظم التّربوية العربية والجزائرية تسعى إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من التّربية الأساسية، بمد فترة الإلزام التّعليمي إلى أقصى حد ممكن لتضمن القضاء على الأمية، وتزوّد النّاشئة بالحدود الدنيا اللاّزمة للحياة عن طريق التّربية والتّعليم اللّذان هما الطريق الوحيد لإعداد الكائن البشري؛ فهل بالفعل تصل هذه الأنظمة إلى **إكساب هؤلاء المتعلّمين قدرا من التّعليم اللّغوي** يمكّنهم من أداء **الوظائف التّعليمية** ؟

إنّ الملاحظة للواقع التّعليمي تؤكد حقيقة ملموسة أخرى، يراها المتخصص وغير المتخصص، فعلى الرّغم من أنّ عددا كبيرا من المتعلّمين ينهون المدّة الإلزامية، إلاّ أنّهم لا يتمكنون من اكتساب لغة عربية فصيحة تعينهم على التّعلّم الذاتي والتعلّم مدى الحياة، إذ أنّهم يعجزون عن التّعبير عما يختلج أفكارهم وخواطرهم وحاجاتهم اليومية (ككتابة طلب للحصول على عمل مثلا)؛ فاحتكاكنا ببعض المتعلّمين الذين أكملوا المدّة التي تحدّد بنهاية المرحلة المتوسطة، تجعلنا نؤكد هذه الحقيقة التي تنبئ بوضع يمكن وصفه بالخطير.

وعلينا أن نتساءل لماذا لم **يتحقّق** لهؤلاء المتعلّمين **اكتفاء لغوي** بعد تسع أوعشر سنوات من التّعليم والتعلّم ؟

تتداخل وتتشابك عوامل متعدّدة تجعل الجواب عن هذا السؤال يتسم بالتّعقيد، وهو ما يصعّب تحديد الأسباب .المؤدية إلى عدم تحقيق الاكتفاء اللّغوي بعد تسع أو عشر سنوات من التّعليم والتعلّم .بصفة دقيقة وشاملة. غير أنّ نظرة متفحصة إلى واقعنا التّعليمي، تعيننا على فك رموز هذا التّعقيد. ذلك أنّ العملية التّعليمية ترتكز على مجموعة من الأقطاب، التي ينبغي توفرها حتى يحصل تعلّم جيّد وناجح، وهي: 1 .**المعلّم**، 2 .**المتعلّم**، 3 .**المحتوى** التّعليمي المناسب(المعارف) ، 4 .**الوضعية التّعليمية** بما تحتويه من عناصر ومؤثرات.

فهذه الأقطاب تتفاعل وتتكامل فيما بينها، لتشكّل وحدة واحدة لا يمكننا الفصل بين أحد عناصرها أو الحديث عن دور قطب بمعزل عن بقية الأقطاب. وهو ما يفرض علينا معالجة مشكلات التّعليم والتعلّم بالنّظر إليها مجتمعة؛ غير أننا سنولي اهتمامنا بالقطب الثالث

المنارة للاستشارات

(المحتوى)، مركزين على **المبادئ التي تحكم ترتيب محتوى تعليم قواعد اللغة** وربطها ببقية الأقطاب.

و**لا يختلف اثنان عن أهمية المعرفة** في المنهج الدراسي، وقيمتها في التربية بصفة عامة غير أنّ الاختلاف يكمن في كم المعرفة ونوعها وأهداف تعليم اللّغة و**تخطيط** هذا التّعليم في **ملائمات تحقق تلك الأهداف**. وإذا كان هناك من يعتقد أنّ وظيفة المدرسة قائمة على تقديم كم كبير من المعرفة، فإنّه من غير المعقول أن تقدّم المدرسة كلّ المعرفة. مما يجعلنا نؤكد توفير الحدود الدنيا من المعرفة لكل المتعلّمين، مع التّركيز على تقديم عمليات الفكر وتطوير الفهم، وتنمية القدرة على زيادة المعرفة وفق ميول هؤلاء المتعلمين وإمكاناتهم (عصر ص87) بحيث يتوزّع اكتسابهم وتعلّمهم تدريجيا موافقا لنموهم ونضجهم. ويحصل ذلك .في الغالب .بمساعدة المعلّمين في كلّ المراحل التّعليمية. وتوفير الأسباب والعوامل المساعدة على تحقيق ذلك.

وإذا كان المحتوى .بشكل عام .بوصفه مصدرا يحقق للمتعلمين أغراضهم وحاجاتهم، ويقسّم عدّة تقسيمات وفق المعارف المختلفة: الدينية والخلقية، والعلمية،والرمزية (الرياضيات واللّغة)، والمعرفة الاجتماعية (الجغرافيا، والتاريخ)، والمعرفة الفنية، والمعرفة الذاتية (التذوق الفني)، فإنّ المعرفة المرتبطة بقواعد اللغة تصبح ضرورية تساعد المتعلّم على تقويم لسانه وكتابته. غير أنّ الوقوف على الحقيقة المعروفة لدى علماء اللغة أمر مفروض وهي أنّ "دراسة النّحو في اللغة وسيلة وليست غاية بحد ذاتها. فالغاية هي التّعبير، والقراءة بلغة سليمة. وهذه القراءة لا تتأتى إلاّ في ضوء التّمكن من النّحو ونظامه. وتأسيسا على هذه الحقيقة يجب أن تكون هذه الغاية هدفا رئيسا، مباشرا من أهداف تدريس النّحو[حيث] لا يدرّس النّحو لذاته إنّما يدرّس لتقديم خدمة لعملية الاتّصال اللغوي إرسالا واستقبالا"(عطية، ص269).

وفي ضوء هذه الأهمية يمكن ترتيب المحتويات اللغوية بوضع **مهارات اللغة:** الاستماع التّعبير، القراءة، الكتابة **في المرتبة الأولى**، وتكون القواعد ضمنية **في المرتبة الثّانية؛** حيث تكون داعمة لهذه المهارات **وليست منعزلة عنها**، وبعدهما تأتي المعارف الأخرى. ذلك أنّ اللّغة أساس لازم لكل المعارف، فضلا عن أن نتائج تعليم المواد الدراسية المختلفة يتوقف على نتائج تعليم اللّغة.

المنارة للاستشارات

ولابد كذلك من تأكيد أمر في غاية الأهمية، وهو التّرتيب المنطقي بين مهارات اللّغة بحيث تسبق مهارة الاستماع مهارة الكلام، وتأتي بعدهما القراءة ثم الكتابة. والعمل بعد ذلك على التّكامل بين هذه المهارات في ذاتها. فضلا عن التّكامل بين اللغة وبقية المواد الدراسية؛ بحيث يبدأ اليوم الدراسي باللّغة ويدوم عليها في تعليم المعارف الأخرى.

غير أنّ **الملاحظة الميدانية** لبعض الحصص التّعليمية أثبتت جنوح المعلّمين إلى استعمال العامية والتّخلي عن استعمال اللّغة الفصحى بمجرد الانتهاء من درس اللّغة. ويحصل ذلك في كثير من الأحيان في درس اللّغة في حد ذاتها. ذلك أننا لاحظنا حدوث هذا الأمر في مرحلتي المتوسط والثانوي، ويؤكّد عدد من المتعلّمين تلقيهم شرح الدروس المختلفة في المرحلة المتوسّطة، بما في ذلك دروس اللّغة العربية، باللّهجة العامية.

ومن هنا "فالمعيار الأكثر صلاحا هو الأفكار العلمية التّربوية التي تحدث تطويرا تعليميا نوعا وكمّا، وتحقق أكبر قدر من الأهداف المبتغاة، وتغيّر الممارسات التّعليمية على مستويين: المنهج والتّعليم؛ إلى الأعم والأشمل والأكثر موازنة وفائدة" (عصر، ص83).

وعليه، فإنّ مشكلات المتعلّمين وعدم تمكّنهم من استعمال سليم للغة العربية ناجم في ظننا عن أمرين أساسيين، **الأول** طرائق تعليم العربية بوجه عام وتعليم النّحو بوجه خاص **والثّاني** عدم توفر البيئة اللغوية المناسبة التي تمنح المتعلّم القدرة على التعلّم اللغوي السّليم.

4. المعلّمون ومشكلات تعليم القواعد:من خلال ما قلناه سابقا، تظهر أهمية اختيار المحتوى التّعليمي النّحوي، وتنظيمه وفق طرق عملية كفيلة بتجاوز صعوبات التّعلّم؛ ذلك أنّ التّعليم تختلف طرائقه وأساليبه ومحتوياته باختلاف المراحل التّعليمية. وانطلاقا من أهمية **المحتوى التّعليمي المقدّم في مرحلة المتوسّط** نطرح السؤال الآتي: إلى ماذا يقصد واضعو البرامج من تعليم اللّغة ومن تعليم النّحو في مرحلة المتوسّط؟ وهل يقصدون إلى **إكساب التلاميذ اللغة أو معلومات عن اللّغة**، وأتساءل مع الدكتور عصر عبد الباري حسني: هل **المعرفة باللّغة وقواعدها تسهم في التمكّن منها** ؟ وما الذي ينبغي التّركيز عليه في هذه المرحلة؟

إنّ **المحتوى اللّغوي** في تعليم اللّغة العربية في مرحلة التّعليم المتوسّط **ليس معرفة لغوية** فقط، بل هو **مهارات** .تتحدّد **بالاستماع** ، **والتّحدّث**، **والقراءة**، **والكتابة** .ينبغي أن

المنارة للاستشارات

يتم تعليمها، بالتّركيز على مهارات اللغة: الاستماع والتّحدث والقراءة والكتابة ؛ ذلك أنّ أهداف تعليم اللّغة في المراحل التعليمية المختلفة ما هو إلا العمل على التمكّن من هذه المهارات شيئا فشيئا حتى تصبح اللّغة ملكة. ولا يمكن بحال من الأحوال أن يتحقق ذلك في مرحلة تعليمية واحدة، إذ لابد أن تتكامل المراحل التّعليمية جميعها لتحقيق هذه الأهداف، بحيث يأخذ المتعلّم نصيبا معلوما ومدروسا في كلّ مرحلة.

ولم تعد التّربية الحديثة اليوم تقوم على تعليم المعرفة وتحرص عليها بقدر حرصها على تعليم المهارات، ذلك أنّ الإنسان قد أبدع المعرفة بالمهارات التي تمكّنه من اشتقاقها وفحصها وتطويرها. فهيتسعى إلى "الإقلال من كم المعرفة والاعتماد على البني المعرفية الأساس التي تكون النّظام المعرفي الأكاديمي في أي مادة دراسية، فضلا عن التّطبيقات العملية الاجتماعية لهذه البني"(عصر، ص110).

ولا يحصل تعلّم اللّغة من مجرّد الجلوس إلى من يعلّمها أو إلى سماعها، أو اكتفاء بالتّفكير فيها دون ممارستها فعلا وسلوكا لغويا، فالحاصل في مدارسنا أنّ التّلاميذ لا يتعلّمون اللّغة وإنما يحفظون قواعدها حفظا آليا دون قدرتهم على تطبيق هذه القواعد في الحديث أو الكتابة. وهو أمر لا يخص مرحلة المتوسّط وحدها بل تعدّاه إلى المراحل العليا: الثّانوي والجامعي بحكم معاينتا للواقع التّعليمي من خلال وثائق الطلبة في المقاييس المختلفة، وفي مقياس النّحو والصرف على وجه التّحديد.

فهذه التّخصصات تتطلّب أمرين أساسين، **الأول**: إتقان اللّغة بشقيها الشّفوي والكتابي، **والثّاني**: القدرة على التّحكم التّام في فنون العربية في الاستعمال وفي الوضعيات الخطابية المختلفة. غير أنّه يلاحظ قصور كبير .و بشكل بارز .في الشق الأوّل؛ فأغلب الطلبة يجدون صعوبات في التّعبير عن آرائهم وأفكارهم شفويا. ويلاحظ هذا الضعف حتى لدى طلبة الماستر؛ ذلك أنّهم يتعثرون أثناء الحديث ولا تسعفهم لغتهم في أبسط المواقف، مما يسبب في كثير من الأحيان اللّجوء إلى الكلمات العامية وبعض الكلمات الفرنسية التي لا يدل استخدامها .دائما .على تمكن وتحكم في اللّغة الفرنسية بقدر ما يدل هذا الاستخدام على سد الفراغات التّعبيرية باللّغة العربية. وهو ما ينذر بأزمة لغوية كبيرة قد تسبب خللا عاما في التّعليم والتعلّم اللغوي. ولم يتوقف الجنوح إلى استخدام الكلمات والتّعابير الفرنسية والجمل، في لغة التّلاميذ والطّلبة، بل انتقلت عدوى هذا السّلوك اللّغوي إلى المربين والمعلّمين في المراحل المختلفة.

المنارة للاستشارات

لذلك ينبغي أن يراعي **منهج تعليم اللّغة العربية المهارات الأساسية للعربية**، وهي: **الاستماع - التّعبير - المحادثة - القراءة - الكتابة**؛ بتحديد الأسس التي يقوم عليها تدريس كل مهارة من المهارات. فضلا عن تدريس **القواعد** باعتبارها **وسيلة لامتلاك اللّغة لا غاية**. وأن يؤخذ في الاعتبار لغة الطفل الأولى التي أنتجها وتعلّمها في مرحلة ما قبل المدرسة، فهي "عامل مهم من العوامل النّفسية المؤثرة في التعلّم الحادث في المدرسة؛ لأنّ التعلّم السّابق لغةً: ليس سوى حصاد تفاعل بين نضج التّلاميذ، والخبرات اللّغوية البيئية، وعلى أساس هذا التعلّم السّابق يكون التّعلّم والتّعليم اللّغويان اللاحقان في التّعليم الرسمي في المدرسة الابتدائية [والإعدادية]"(عصر، ص 82–83).

كما يوضع في الحسبان **خصائص اللّغة العربية وخصائص المجتمع العربي**، فالفصحى ليست اللّغة اليومية للمتعلّمين، فوسيلتهم للتعبير والتواصل هي إحدى العاميات العربية المتوزّعة على أقطار الوطن العربي كلّه. فضلا عن أنّ لكل بلد عربي خصوصياته وأبعاده، فالمحيط اللّغوي الذي يعيش فيه المتعلّم العربي عامة، والجزائري خاصّة يتسم بمميّزات لها أثرها البالغ في تعليمية اللّغة العربية.

فالواقع اللّغوي الجزائري يتصف بالتعدّد، بحيث تتنوّع الأنماط اللّغوية في المجتمع الجزائري بتنوّع مناطق هذا الوطن الشاسع، وكذا بتعدّد النّاطقين فيه، إذ يمكن تصنيفه وفق ثلاثة فضاءات لغوية:1 . الفضاء اللّغوي العربي2 . الفضاء اللّغوي الأمازيغي 3 . نطاق المتحدثين باللّغات الأجنبي (خولة طالب الإبراهيمي، 2007) و(دحمان، 1999).

فقد يتكلّم **الجزائري** لغته الأولى التي هي إحدى العاميات العربية أو إحدى اللّهجات الأمازيغية، وقد يستعمل بعض المتكلّمين اللّغة الفرنسية في بيوتهم؛ إذ تظهر في سلوكهم اللّغوي بشكل بارز. ولا شك أنّ **هذه الممارسات اللّغوية** تؤثر في المتعلّم وتوجهه وجهة معيّنة. ومن هنا نستنتج أنّ **سلوك كل متعلّم يتميّز بمظاهر البيئة التي ينشأ فيها**. وبذلك يصبح لكلّ **متعلّم** رصيده اللّغوي الذي قد يشترك فيه مع أقرانه، أو يختلف فيه عنهم.

ولا يزال تعليم القواعد في مرحلة المتوسّط تعليم قائم على التّلقين والتّحفيظ؛ على الرّغم مما أقرّه واضعو البرنامج في مقدّمة كتاب السّنة الرّابعة أنّ "الكتاب يعتمد المقاربة النّصية في تناول المادة اللغوية **في بلاغتها ونحوها وصرفها وتركيبها**، كما أنّه يهدف إلى بلوغ هذه الملكات لدى المتعلّم أو تنميتها ورسوخها، وذلك من خلال الأنشطة المختلفة

المنارة للاستشارات

التي يتوافر عليها الكتاب وهي القراءة والمطالعة الموجّهة والتّعبير بنوعيه الشّفوي والكتابي"(مريبعي وآخرون، ص3).

تفرض المقاربة النّصية توفير عدّة مبادئ وميزات وفرص للمتعلّم في النّص الواحد[1]؛ حيث إنّها تعطيه الفرصة لتفعيل المكتسبات النّحوية والإملائية وقواعد اللغة بشكل عام واستعمالها بكفاية ودقة وسرعة ليتجنب الوقوع في اللبس والزلل بمنحه الفرصة للتصحيح الذاتي ومن مميزاتها:

.تسمح للمتعلّمين بالازدياد المتسارع لمعارفهم.

.تجعلهم في قلب العملية التعليمية لبناء تعلّماتهم بأنفسهم.

. تمنحهم الفرصة لدمج الأنشطة وتجعلها نسيجا بنائيا متراصا يشد بعضه بعضا، حيث يدمج النص الأدبي والقواعد والبلاغة واللغة بأشكالها.

. تمنح المتعلّمين القدرة على استغلال كلّ ما هو موجود في النّص وحسن توظيف المفقود.

.تحبّب المتعلّمين في التّراث الأدبي المدروس وتربطهم بالموروث الثقافي.

ولنتبيّن مدى تطبيق المعلّم لمبادئ المقاربة النّصية في تعليم اللغة العربية وقواعدها، أخذنا نموذجا من دروس القواعد من **كتاب اللغة العربية للسّنة الرابعة متوسّط**، ثمّ لاحظنا مدى الاتفاق والاختلاف بين ما جاء في الكتاب وما جاء في كراريس تلاميذ صف من صفوف السّنة الرابعة. فضلا عن مدى توافر هذه المبادئ والميزات في كراريسهم.

الوحدة: 8 ، نص القراءة: السُّكَّريّ، درس القواعد: الجملة الواقعة مفعولا به،ص:73 – 74 من الكتاب.

تناول الكتاب موضوع "**الجملة الواقعة مفعولا به**" في عنصر البناء اللغوي بعد معالجة البناء الفكري والبناء الفني للنص كالآتي:

.تأمل الجملة الآتية: «وقد لا يكتشف المصاب أنّه يعاني من مرض السّكّريّ». إنّها جملة فعلية مبدوءة بفعل متعدّ (يكتشف) الذي فاعله (المصاب)، والفعل المتعدّي يطلب مفعولا به لتمام معناه. ستلاحظ أنّ المفعول به ليس لفظا واحدا، بل هو جملة مؤلّفة من: اسم إنّ،

المنارة للاستشارات

وخبرها. هذه الجملة الاسمية يمكن تعويضها بمصدر صريح (المعاناة) فهذه إذن جملة مركّبة اشتملت على جملة أصليّة فعلها (يكتشف) وجملة اسمية فرعية (أنّه يعاني...) قامت مقام المفعول به للجملة الأصلية(مريبعي وآخرون، ص75/74).

وجاء في كراريس التّلاميذ: الجملة الفعلية الواقعة «مفعولا به»: تقع الجملة الفرعية مفعولا به إذا كان فعل الجملة الأصلية متعديا، وتكون اسمية أو فعلية مثل:

- يتمنى المجتهد [أن يـــــــــكون من الأوائل].(ج. ف) مفعول به
- اكتشـــــفَ العُلَـــــماء [أنّك طيّـــــب القلب.](ج. إ) مفعول به

ملاحظة: تقع الجملة مفعولا به ثانيا لأفعال القلوب والتّحويل مثل:

- ظنّ المتسلّق [أنّ الجـــــــبال عالية.](ج. إ) مفعول به ثان
- وجدت الكون [يدل على عـــــظمة الله.](ج. ف) مفعول به ثان

تطبيقات: اعرب ما يلي:

أرادت الأمّة أن تحيي السّنة المحمّدية.

الكلمة	إعرابها
أرادت	فعل ماض مبني على الفتح والتاء للتأنيث السّاكنة لا محلّ لها من الإعراب.
الأمة	فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظاهرة على آخره
أنّ	حرف نصب وتوكيد
تحيي	فعل مضارع منصوب وعلامة نصبه الفتحة المقدّرة على الياء منع من ظهورها الثقل. والفاعل ضمير مستتر تقديره "هي" والجملة الفعلية في محلّ نصب مفعول به أول.
السّنّة	مفعول به ثان منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.
المحمدية	صفة منصوبة وعلامة نصبها الفتحة الظاهرة على آخرها.

المنارة للاستشارات

يبدو واضحا، من خلال ما جاء في الكتاب وما جاء في كراريس التّلاميذ، أنّ هناك اختلافا بيّنا في معالجة الظاهرة النّحوية. فالكتاب اقتصر على الجملة التي تقع في محلّ المفعول الواحد (الفعل المتعدي إلى مفعول واحد). لكن المعلّم تطرّق، زيادة على ما جاء في الكتاب، إلى الجمل التي تقع في محل المفعولين أو في محل أحد المفعولين (الأفعال المتعدية إلى مفعولين).

ونظن أنّ ذلك يُحدِث خلطا لدى المتعلّمين، خاصّة وأنّ الأفعال المتعدية إلى أكثر من مفعول موجودة في باب آخر من أبواب النّحو. وهي تحتاج إلى معالجتها معالجة مستقلة، لأنّها تتميّز ببعض الخصائص التي تفرض على المعلّم تناولها في **سياق *أفعال القلوب*** التي تدخل على الجمل الاسمية فتحوّل المبتدأ إلى مفعول أول وتحوّل الخبر إلى مفعول ثان.

هذا، ويبدو أنّ المعلّم لم ينتبه إلى الأخطاء الواردة في الدرس الذي نقله التّلاميذ على كراريسهم دون أن يعير الاهتمام إلى تدقيق معلوماته واختيار أمثلته. وتظهر هذه الأخطاء في ما يلي:

تقع الجملة مفعولا به ثانيا لأفعال القلوب و**التّحويل** مثل:

- ظنّ المتسلّق [أنّ الجـــــبال عالية.](ج.إ) مفعول به ثان

فالمثال يحتوي على فعل من أفعال القلوب فقط، ولا وجود لفعل من أفعال التّحويل، وفي هذا تضليل للمتعلّمين.كما أنّ الجملة واقعة في محل المفعولين الأول والثّاني وليس في محل المفعول الثّاني فقط.

.الجملة اكتشف: العلماء أنّك طيّب القلب. أراها جملة غير مفيدة لمعنى يمكن من خلاله شرح الظاهرة اللغوية المقصودة.

.الأخطاء الواردة في الإعراب كثيرة ودالة على تهاون واضح وصعوبات يعانيها المعلّم قبل المتعلّم. وتتمثل هذه الأخطاء في:

تحيي	فعل مضارع منصوب وعلامة نصبه الفتحة المقدّرة على الياء منع من ظهورها الثقل. والفاعل ضمير مستتر تقديره "هي" والجملة الفعلية في محلّ نصب مفعول به أول.
السّنّة	مفعول به ثان منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

المنارة للاستشارات

.الفعل **تحيي** منصوب بالفتحة الظاهرة وليس المقدّرة، فالثقل لا يخص الفتح وإنما يخص الرّفع، فإذا كان المعلّم غير قادر على التّفريق بين الأمرين، فهل يمكن للمتعلّمين فقه ذلك ؟

.كلمة **السنّة** مفعول به للفعل تحييَ وليست مفعولا ثانيا كما ورد في الإعراب. وبالتالي فالجملة الواقعة مفعولا به للفعل أرادت هي: «أن تحيي السّنة المحمدية».

وعليه، إذا كان المعلّم يعجز عن إعراب جمل بسيطة كهذه، فأنّى للمتعلّمين من استثمار دروس القواعد وهي لا تتوفر على شروط الدقة والصّحة ؟

إنّ هذا الدرس الذي اخترناه ما هو إلّا صورة بسيطة من واقع تعليم القواعد في أحد مدارسنا التي تخفي أسوارها الكثير وإن كنا لا نستطيع تعميم الأمر فهو واقع يعيشه عدد من المتعلّمين. كما أنّ الدرس المختار هو تجميع لمعلومات نظرية عن جملة من القضايا النّحوية، ترهق كاهل هؤلاء المتعلّمين؛ حيث إنّ الصعوبة التي يواجهها عدد كبير من المتعلّمين في مرحلة المتوسّط ليس مردها إلى القواعد في حدّ ذاتها، وإنّما هي نابعة من طريقة التّدريس بكل ما تحتويه من تقصير وقصور يعانيه عدد من المعلّمين.

نتائج واقتراحات:

يمكننا .من خلال ما رأيناه .أن نستخلص جملة من النّتائج وتتمثّل فيما يلي:

- غياب البيئة اللغوية المناسبة التي يُفترض أن يوفّرها المعّلم في قاعة الدرس، حيث إنه كلما كانت البيئة التعليمية مناسبة، كلّما تمكن المتعلّمون من جني الثّمار المناسبة.
- تدريس القواعد منعزلة عن بقية الأنشطة، وهو ما لاحظناه من خلال الدرس المختار حيث إنّ الأمثلة المعطاة في الدرس هي أمثلة خارجة عن نص القراءة، زيادة على الأخطاء الكثيرة الواردة في الدرس.
- أنّ تعليم القواعد ليس مجرّد نقل لنظريات نحوية أو صرفية، حيث يتم في الغالب التركيز على إعراب الجمل دون أن يكون لهذا الإعراب علاقة بمجرى النّص المتناول، وهذا ما يسبب نفورا لدى المتعلّمين لعدم توفر عنصر الفاعلية والوظيفية.
- عدم وجود روابط تربط تعليم القواعد بحاجات المتعلمين اليومية، وحاجاتهم اللغوية.

المنارة للاستشارات

- تعتبر طرائق تعليم العربية عامّة، وطرائق تعليم القواعد خاصّة، أحد أهم أسباب الضعف اللغوي الذي أدى إلى النّفور من العربية وقواعدها، لربط المعلّمين العربية بالإعراب والتّركيز عليه في التدريس والاختبارات باعتباره في نظرهم عنصرا من أهم عناصر تعليم اللغة العربية. وهو ما أسهم إسهاما كبيرا في ميل عدد كبير من المتعلّمين إلى اللغات الأجنبية، وازدراء العربية.
- ونظن أنّ أهم نتيجة توصلنا إليها هي عدم تمكين المتعلّمين من تفعيل المكتسبات النّحوية والإملائية وقواعد اللغة بشكل عام واستعمالها بكفاية ودقة وسرعة ليتجنبوا الوقوع في اللبس والزلل، حيث يلاقون صعوبة كبيرة في التّصحيح الذاتي. فتعليم النّحو اقتصر على التّنظير ولم ينتقل بالمتعلّم إلى رحابة اللغة التي تعبّر عن الفكر لتسعفه في السّياقات والوضعيات الخطابية. ولا يمكن أن يتحقق شيء من ذلك إذا لم يعتن المجتمع اعتناء فائقا بتكوين المعلّمين قبل الخدمة وأثناءها. لأنّ مجال تعليم اللغة مجال حيوي يتصدّر قائمة الاهتمامات في الدول المتقدّمة. وللأسف الشّديد يغيب هذا الاهتمام عندنا. لذلك نقترح ما يلي:
- إعادة الاعتبار لمراكز تكوين المعلّمين، ووضع مقاييس صارمة في انتقاء معلّمي العربية في مراحل التّعليم الأولى والعليا.
- تبني طرائق تعليم فعّالة ومشوقة، خاصة في مرحلة الابتدائي والمتوسّط.
- إعادة النّظر في برامج تعليم اللغة العربية في مرحلة المتوسّط؛ بحيث يتم التركيز على التكامل بين الأنشطة اللغوية.
- إعادة النّظر في شكل الكتاب المدرسي الموجّه لمتعلّمي المرحلة المتوسّطة وجعله أكثر قابلية وفنية.
- الابتعاد في دروس القواعد عن الإملاء والتّلقين والحفظ.
- جعل الدروس أكثر إثارة، بالتّركيز على الأهم فالمهم، وتجنّب "المغالاة والتّنظير والاهتمام بجمع الشوارد وتفاصيلها مما يؤدي إلى نفور المتعلّم وقلّة انتفاعه"(عطية، ص270).

المنارة للاستشارات

- أن يضع المعلّم وواضعو البرنامج في اعتبارهم أنّ اللغة نشأت قبل القواعد، ولم يكن متكلّم العربية في حاجة إلى معرفة قواعدها، ذلك أن المتعلّم في حاجة إلى ممارسة التحدّث والكتابة.
- خلق هيئة رقابية لمتابعة جودة تعليم العربية وتعليم قواعدها.

المصادر والمراجع:

1. إبراهيم السامرائي، (1988)، «**مع لغة الصحافة**»، ندوة الازدواجية في اللغة العربية، مجمع اللغة العربية الأردني.

2. ابن خلدون عبد الرّحمان، (2006)، **المقدّمة**، تح: عبد السّلام الشدّادي، ج/3، المركز الوطني للبحوث في عصور ما قبل التّاريخ.

3. خولة طالب الإبراهيمي، (2007)، **الجزائريون والمسألة اللّغوية**، تر: محمّد يحياتن، دار الحكمة، الجزائر.

4. الشّريف مريبعي وآخرون، **اللغة العربية للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط**، وزارة التّربية الوطنية.

5. صحرة دحمان، (1999)، **ظواهر الاحتكاك اللّغوي في سلوك النّاطقين الجزائريين(الوسائل السمعية ـ البصرية نموذجا)**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، الجزائر.

6. عبد الفتاح أبو المعال، (2006)، **تنمية الاستعداد اللّغوي عند الأطفال في** (الأسرة والروضة والمدرسة)، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط/1.

7. طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، (2005)، **اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**، دار الشروق للنشر والتّوزيع، عمّان ـ الأردن.

8. عصر حسني عبد الباري، **تعليم اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية**، الدّار الجامعية، الإسكندرية، (د.ت).

9. محسن علي عطية، (2006) **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، ط/1، القاهرة - مصر.

المنارة للاستشارات

10. محمّد الصابر، (2004)، **نظريات التّعلّم**، دار قرطبة للطباعة والنّشر، الدّار البيضاء – المغرب.

11. يحي بوتردين، (2006)، **تعليمية النّص القرآني في إطار التّكوين الجامعي المتخصص في اللّغة العربية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.

12. الموقعالالكتروني:-**http: //www.infpe.edu.dz séminaires/mai 2014/pdf-doc/conf11.ppsx.**

[1] أشير إلى أنني سأعتمد في تحديد ميزات المقاربة النّصية على مداخلة محمّد راشدي، ميزات المقاربة النّصية في تدريس النّصوص الأدبية، ينظر الموقع الالكتروني:-http: //www.infpe.edu.dz séminaires/mai 2014/pdf-doc/conf11.ppsx.

المنارة للاستشارات