تعليمية النحو العربي في المتوسط والثانوي

د. زويرة عياد
المركز الجامعي غليزان، الجزائر

الملاحظ على المنظومة التربوية الجزائرية أنها لا تشق طريقها نحو الإصلاح من عدم، وإنما تحركها دوافع واعتبارات، فبعد **الاستقلال مباشرة** كان من المفترض أن يكون التعليم من أولويات الاهتمام، ورأسا على هرم الإصلاحات، الأمر الذي لم يكن، حيث ظل "النظام التعليمي دائما فرنسيا بموجب اتفاقية إيفيان... التي تنص على مواصلة فرنسا الاهتمام بالتعليم في الجزائر."[1]

ما عكس بحق وضع اللغة العربية، ونفى الاهتمام بها كأولوية أيضا، وم يسمح بعد هذه الحقيقة بالمزايدة، فقد ورثنا منظومة جاهزة تطرح ابتداء مشكلة ازدواجية اللغة (الفرنسية / العربية)، وتدعو إلى اتباع البرامج الفرنسية نفسها[2]

ولأن الإصلاحات **62/ 1970** نهجت سياسة التوسع الأفقي، وغدا من دواعيها التركيز على التعليم الكمي، بقيت اللغة العربية على حالها إلاّ جزء منها دخلته التعديلات الطفيفة " مثل جزأرة السلك التعليمي، جزأرة المحتوى، تعريب بعض المواد التي اعتبرت سيادية كالتاريخ ."[3]

وهي محاولة – كما هو معلوم – ظاهرت على تبيانها قمم المؤتمرات العربية المنعقدة، وتوصياتها التي تنص على جعل "اللغة العربية من مرادفات الأصالة، واسترجاع سمات الهوية العربية، التي عمل المحتل الأجنبي على طمسها."[4]

ما يعني أنّ المسار الذي حدّدته محاولة الإصلاح للغة العربية لم يصب في ترقيتها ولا في تشريفها، بل عمل على مواصلة سياسة التهميش، وفرْض بديل عنها، هو في الاهتمام بالجزأرة دون التعريب . أمّا عن إصلاح سنة **1970** إلى غاية **1980** فقد جاء في إطار مخططات التنمية فمسّ التعليم في مجالات هياكله ومضامين برامجه، وطرائق واستراتيجيات تدريسه[5]

وكانت فرص النجاح لهذا الإصلاح متوفرة بقوة، تدعمها السياسة الوطنية، لولا أنْ ظهر تصدع رهيب بين ظهراني اللجنة المشكلة لإعداد الإصلاح، ما دفع إلى بروز اتجاهين متباينين من حيث الرؤى[6]:

- **الاتجاه الأول:** يرى في جهاز التعليم مؤسسة هدفها الاستجابة إلى المتطلبات الاقتصادية.

- **الاتجاه الثاني:** محافظ يرى تلقين المقومات العربية الإسلامية، والدفاع عن الشخصية الوطنية. كما تسبب ذلك الانشقاق في انقسام:

وزارة الإرشاد القومي [7]

إلى

↓

وزارة التعليم الابتدائي والثانوي

↓

البحث العلمي والجامعي

↓

وزارة الثقافة والإعلام

وظل وضع اللغة العربية يراوح مكانه بين الاتجاهين، بالرغم من فرض الجزائر اللغة العربية لغة وطنية رسمية في دستور " 1976، 1989، 1996"[8]

- تعليمية النحو في المتوسط والثانوي :

كانت هذه إطلالة خفيفة على محاولات الإصلاح، ووقفة سريعة على دواعيها ودوافعها، وهذه الآن نظرة موازية لحال النحو في ظل الإصلاحات الجديدة، تحت مسمى مقاربة الكفاءات والأهداف.

فقد ازدادت الدراسات في حقول التعليم، وطالت صيحات التيسير مديريات التربية والتكوين، وانقسم الناس بين مؤيد ومعارض ... وبقي اللحن لحنا والنحو نحوا، ولا زالت **فكرة التجديد/ التسهيل/ التعديل/ التبسيط ... ترواد مكانها** عند كل باحث ودارس كلما استجد زمان وجيل.

كل هذا وذاك سوف تتطرق له الدراسة، **مستعرضة فيه محاور ثلاثة، تكفل التصالح بين: النحو والقلم، والنحو واللسان.** والدراسة – من باب الأمانة العلمية– تستمد مرجعها من قول جامع مانع للعلامة ابن خلدون:

"وعلى قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول الملكة " [9] أما عن المحاور فهي:

- المقرر الدراسي في مادة النحو
- معلم النحو
- متعلم النحو
- عرض خبرة تعلمية تكسب مهارة نحوية.

01– المقرر الدراسي في مادة النحو:

أحسب أنّ النوايا العامة من تدريس القواعد، تمثلت ابتداء في محاولة تمكين الطالب من الكتابة دون تصحيف أو تحريف. والأصل في تعليم النحو أنه يتلقى سماعا ويمكن له نطقا، ثم بعد ذلك يتعرف عليه الطلاب خطا.

وهذه حقيقة تاريخية لا مفر منها، من أن اللغة أصوات قبل أن تترجم إلى حروف وكلمات، بل إن: "اكتساب نظام الكلام يساعد على اكتساب نظام الكتابة... و(الثاني متوقف على اكتساب الأول)"[10]

والحكم بهذا على المقرر النحوي المعمول به، أنه نظري محض، لا زال يعتمد الوصف والعرض لما جاءت به تخريجات النحويين. وأكثر من هذا أن "طبيعة التفاعل السائد في تدريس قواعد اللغة العربية في ملحقات مدارسنا الأساسية... بعيدة عن الحاجات التربوية المحلية... ويأتي تعقد المشكلة في أن هذه الأساليب نمت وتشكلت تحت تأثير ثقافات خاصة لتلبية حاجات فردية واجتماعية خاصة، تتعلق بأنظمتها التربوية والاجتماعية، ومن ثمة فنفوذها القوي في منظومتنا التربوية على المستوى البيداغوجي، هو نفوذ لتلك الثقافات في مجتمعاتنا"[11]

أما عن المباحث النحوية التي تدرس في المتوسط والثانوي، فلا تزال اللجنة المكلفة بإعداد البرامج تتصرف في وضعها، وتتحكم في انتقائها، وهذا يفقد النحو تماسكه وتآزره، ويضيع من حلقاته عند الانتقال من مرحلة إلى أخرى.

فاللجنة تعتقد الاستيعاب التام للمباحث النحوية المسطرة، وتخال أن الفهم قد تمكن من احتوائها، وهذا هو الخطأ بمكان. حيث يفترض أن تدرس المباحث التي يحتاج إليها الطلبة [12]، والنحو من طبيعته الممارسة والتكرار، حتى يبقى حيا في أذهان الطلبة، ويمكن لملكته في النفوس بقوة.

02- مُعلم النحو:

أعتقد أنه قد أظلنا زمان صار فيه النحو مهنة منْ لا وظيفة له، وهذا الحكم مني لأهل النحو لا يأتي من فراغ، وإنما من خلال تجربتي مع أساتذة الثانوي والمتوسط والابتدائي، في الجامعة أو في مراكز إعادة التأهيل للأساتذة

فقد حز في نفسي ابتداء تلكم المباحث التي اقترحتها اللجنة لأجل تدريسها الأساتذة، وكانت مباحث يُتوجه بها في الأصل إلى المبتدئين، لمن كانت لهم الرغبة في الوقوف على شاطئ البحر، ولكنْ بدا لي بعد دقائق من التدريس أن بضعا من الطلبة الأساتذة طرف في جناية عظيمة، فقد قتلت معرفتهم الهزيلة النحو عند النشء، وعطلت ثقافتهم به التمكين عند طلابه ومريديه.

وليت شعري كانوا على قدر من هذه المواصفات التي هي لمدرس النحو:

"– كفاية لغوية

- كفاية نحوية

- كفاية تواصلية"[13]

وحتى أولائك الذين ظفرت معرفتهم بمسائل النحو، خانت بعضهم اللغة العربية الفصيحة، فهم يُفتوننا بهذه: "نحن نستخدم العامية من أجل التبسيط التوضيح والتقريب"[14]

إن معلم النحو هو ذاك الذي زاد على – ما مرّ – صفات نحو:

- الرغبة

- الميل

- الدافع

- الاقتناع

- المعرفة بطبيعة المادة وخصوصيتها"[15]

03– مُتعلم النحو:

لما كان المردود النحوي عند طلبتنا إلى تدن ونقصان، مع لهم من إمكانيات للدرس والتعلم، وطاقات للتواصل والتبادل، وما لهم من وسائل وتكنولوجيا، بات

من الضروري التفكير في المشكلات التي كانت وراء عدم تمكنهم منه، أو على الأقل قرب المسافة بينهم وبين جزء من قواعده .

-ولعل أولى الأسباب هو في الخلاف – بين مؤيد ومعارض– حول وضع النحو في حصص مستقلة كمادة منفردة عن الأدب وعلوم اللغة ؟؟؟[16]

-ومن الأسباب أيضا المنظومة التشريعية الخاصة بالتوجيه المدرسي، حيث أكدت الملاحظات الميدانية أن "العديد من التلاميذ وخاصة تلاميذ تخصصات وشعب التكنولوجيا، أغلبيتهم يشعرون بإكراه داخلي وخارجي... [لأنهم] وجدوا أنفسهم قد وجهوا إلى هذه الفروع توجيها إجباريا... بل إن الفشل قد أصابهم حتى قبل وصولهم إلى امتحان شهادة الباكالوريا"[17]

-وهذا الأمر هو ملاحظ حتى على الوافدين على أقسام اللغة العربية، فمعظمهم مفلسون، قد سقطت أسهمهم في شعب العلوم الدقيقة والرياضيات والكمياء والفزياء ...

04- عرض خبرة تعلمية تكسب مهارة نحوية :

تدعو هذه الخبرة للعودة مجددا إلى تدريس النحو عبر النصوص، وثمرتها سوف ترى بتوحيد الهدف وجعل القاعدة وسيلة وليس غاية في حد ذاتها. وهي تسير وفق هذه الخطوات:

1- مثلا: شرح قاعدة صور الخبر أولا، ثم مطالبة الطلبة بالتباري لأجل الإتيان بأحسن مثال عن كل صورة **مشافهة**.
2- دعوة – المجموعة – لكتابة أمثلتها على الصبورة
3- تصويب أخطائها – وأغلبها في همزة القطع والوصل، رسم الهمزة في الوسط والطرف، المثنى والجمع في حال الرفع، النصب والجر، تصريف الأفعال المعتلة الآخر مع الضمائر، في الماضي والمضارع والأمر.

4- عرض موضوعات مختلفة نحو: العلم، المعلم، البر، الاجتهاد ... ثم مطالبة الطلبة المتشكلين في مجموعات بتحرير نص مقتضب حولها، مستخدمين صور الخبر، ولهم الحرية في اختيار الجنس الأدبي.

5- اختيار أحسن نص، ثم كتابته على الصبورة، ومطالبة ممثل عن المجموعة بتبيان صور الخبر **مشافهة**، مع الشرح والتعليل.

6- تكليف الطلبة في الحصة القادمة باستخراج صور الخبر من المقاطع الشعرية أو النثرية الراقية التي كتبها الأستاذ على الصبورة، متعمدا فيها إيراد بضع أخطاء.

7- بعد تجدد اللقاء، وكتابة المقطع، يطلب من الطلبة مراجعة النص لغة، ثم دعوتهم لاستعراض فهمهم **مشافهة** لفكرة النص، ثم القيام باستخراج صور الخبر.

8- تكليف الطلبة في واجباتهم، باختيار ديوان شعري أو نص نثري، وتقديمه **مشافهة** عند تجدد اللقاء كالآتي: بعد كتابته على الصبورة، تشرح كلماته الغامضة، ثم تبين معانيه، ثم يشرك الطلبة في تحديد ما وجد من الصور الخبرية.

الهوامش:

1 - D.Larbi .op.cit.p : 27. Remaoun Hassan.univer… comme produit de l'histoire in Insaniyat n :6.sept-decem 1998.vl II.3. p : 56

عن: مرابط أولمان إيمان، الجامعة والتنمية، طالبات ومشاريع مستقبلية، دراسة ميدانية، ماجستير، إشراف: أ.د. العلاوي أحمد، جامعة السانية، 2003/2002، ص: 33

2 – بوفلجة غيات، التربية والتعليم بالجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع، ط 2، 2006، ص: 39

3 – مرابط أولمان إيمان، م س، ص: 34

4 – العماري بوجمعة، المنظومة اللغوية والتنمية، مقاربة سوسيولوجية من التشريعات المتضمنة تعميم استعمال اللغة العربية، ماجستير، إشراف: د.بن عمر يزلي، جامعة وهران، 2006، ص : 35

5 – بوفلجة غيات، م س ، ص : 39

6 – أولمان إيمان، م س، ص: 35/34

7 – م س، ص ن

8 – العماري بوجمعة، م س، ص: 35

9 – عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 2007، بيروت– لبنان، ص : 404.

10 – نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية، مشكلاته وحلوله، دراسة نفسية – لسانية– تربوية،2003، د ط، د ن، ص: 62.

11 – العربي فرحاتي، أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها، دراسة ميدانية لدروس اللغة في المدرسة الأساسية الجزائرية، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، 2010، ص : 234–235.

12 – جلال رشيدة، نظرية المقام وأثرها في حسن تعلم اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2012، ص : 76.

13 – تيسير تعليمية النحو، رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللغوية، ط:1، 2009، عالم الكتب، القاهرة، ص: (31...101)

14 – عن استبيان تقدمت به طالبة في تخصص التعليمية، المركز الجامعي بغليزان.

15 – خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر، 2004، ص: 104–105.

16 – زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية، ص: 2007.

17 – توفيق زروقي، النظام التربوي في الجزائر، محكات نقدية لواقع التوجيه المدرسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008، ص: 74.