الظواهر اللغوية والنحوية من منظور المقاربة بالكفاءات(قراءة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط- الجيل الثاني)

Linguistic and grammatical phenomena from the perspective of competency approach (read in the Arabic language book for the first year intermediate - the second generation)

تاريخ الإرسال: 01-12- 2017 تاريخ القبول: 02-01-2018

الدكتور بوضياف محمد الصالح
المركز الجامعي- النعامة (الجزائر)

الملخّص:

تُعدّ تعليمية النحو العربي مكسبا مهمّا ومطلبا عزيزا في العملية التعلّمية عموما، ولدى متعلّمي المدارس خصوصا، كما تعدّ وسيلة ضرورية وأداة ملحّة لتحقيق مهارات التعلم الأساسية، كالتعبير الشفوي، والأداء الكتابي، والمتتبّع لمقرّرات السنة الأولى من التعليم المتوسط يجد ذلك التنوع في الاستعانة بأمثلة لغوية ونصوص أدبية يقدّمها المعلّم ويحلّلها مع المتعلّمين لبناء كفاءات مختلفة قصد التواصل، ووضعيات إدماجية صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

ومن ثم رأينا أن يستقرّ موضوع البحث في النظر إلى موقعية تلك الظواهر اللغوية والنحوية في كتاب اللغة العربية من التعليم المتوسط في جيله الثاني، وأن ننظر فيما جدّ من إصلاحات مسّت هذا الجانب.

الكلمات المفتاحية: القواعد– المدرسة– التعليم المتوسط– الكتاب المدرسي– الجيل الثاني.

Abstract:

Grammar is one of the most important necessities of students ,On this basis, we want to discuss the subject of teaching Arabic in the Algerian school.

We also want to talk about first year middle school students, We also took the Arabic language book at this level. The topic of the research in the role of the approach was determined by the competencies in teaching Arabic grammar in the book of the second generation.

Abstract: Grammar- School -Intermediate Education - school book- second generation.

تمهيد:

إنّ الأسباب الموضوعية التي دفعتنا إلى اختيار هذا المنحى من الدراسات تتمثّل في جملة من العوامل نرجعها إلى أنّ مرحلة التعليم المتوسّط تعدّ بحقّ من أهمّ مراحل التعليم المهمّة، إن على مستوى ما يقدّم من كفاءات علمية عموما، وإنْ على مستوى محدّد نحو تعليم القواعد مثلا، سواء من حيث التكامل أو عمق الدّراسة، فالمرحلة الابتدائية السابقة لا تُعطى فيها مباحث النحو إلاّ بصورة مجملة لا سيما في السنتين الأخيرتين من هذه المرحلة، في حين إنّ المرحلة المتقّدمة وهي مرحلة التعليم الثانوي تعطي جملة من الحصص في صورة متشعّبة، فلم يبق إلاّ أن تتميّز مرحلة التعليم المتوسط بتنوّع حصص القواعد النحوية والصّرفية، وهي موضوعات رئيسة، كما أنّ هذه المرحلة تعدّ مرحلة انتقالية في حياة المتعلّم، وتبعا لذاك سيختلف نمط تفكيره وتزداد حاجته إلى اللغة العربية للتعبير والتواصل، ولما كان الكتاب المدرسي هو رفيق عملية التعليم ككلّ كان لابدّ من إقامة علاقة حميمة بينه وبين أطراف التعليم جميعها، من المعلّم إلى المتعلّم، وغنيّ عن الذّكر أنّ الكتاب

المدرسي في مثل هذه الأطوار كفيل بتنظيم الدراسة، وجعلها عملية علمية خدمتها توجيه التعليم والنهوض به إلى المبتغى، والمتتبّع لدروس القواعد يجدها ترسّخ ما تناوله المتعلّم من نصوص وما وقف عليه في الحصص، لذلك فإنّ الظواهر اللغوية والنحوية تعمل على تثبيت المعلومة والتعامل الحقيقي مع اللغة، ومن ثمّ رأينا أن يكون موضوع بحثنا النظر في القواعد التي تقدّم في هذه المرحلة بغية الاقتراب من تعليمية النحو للسنة الأولى من التعليم المتوسط في الجيل الثاني، حيث يقدّر مجموع هذه الحصص باثنتين وثلاثين ظاهرة من الظواهر اللغوية على اصطلاح كتاب الجيل الثاني، بدءا بظاهرة النعت الحقيقي وانتهاء بظاهرة الألف اللينة.

يمثّل موضوع القواعد العصب الحساس في العملية التعليمية على اختلاف أطوارها ومستوياتها، بل لا تكاد تجد حديثا عن التعليم أو إجراء أو موقفا إلاّ وقد مسّ موضوع القواعد جانبا مهمّا منه، وهو ما انعكس على التعليم برمّته، إذ تستطيع أن تجزم أنّ المتعلّمين في مراحل دراساتهم الأولى متّفقون في موقفهم من دروس القواعد، ولعلّ جملة الصعوبات التي تحيط بتدريس هذه المادّة ترجع في أساسها إلى أنّ درس القواعد نفسه يتكوّن من مجموعة من العناصر التي يكمّل بعضها بعضا، وهي المبتغى الذي يريد المعلّم إيصاله، وتحقيقه باعتباره هدفه المنشود، والمتتبّع لتعليمية القواعد في مرحلة التعليم المتوسط يجد أنّ تلك العناصر المتداخلة أو المتكاملة فيما بينها تنحصر في النصّ المقدّم أوّلا ثمّ ما يتبعه من أمثلة ومحتوى هذه الأمثلة الذي تتنازعه مصطلحات خاصّة، ثمّ طريقة التحليل المنتهجة من لدن المعلّم، لتختتم القواعد بتطبيقات يرجى منها تمكين المتعلّم من فهم الدرس واستيعابه ثمّ إمكانية توظيفه سواء في التعبير أو التواصل والتّبليغ.

والنحو التعليمي المقدّم في مراحل التعليم لا يعدو أن يكون مجموعة من قواعد اللغة التي يمكن تعليمها، بناء على طريقة اختيار وعرض "في مجموعة من الأسس الإجرائية التي لا تتعارض مع البديهيات اللغوية أو مبادئ علم النحو"[1]، ولعلّ أهداف الأولى من تدريس قواعد اللغة هي خدمة المهارة الشفوية والأداء الكتابي.

تعليمية القواعد بين المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصّية:

ما تتميز به المنظومة التربوية الجديدة في الجزائر هو اعتمادها تربويا على المقاربة بالكفاءات، واعتمادها تعليميا على المقاربة النصّية في تقديم موادّ التّدريس، وقد أخذت اللغة العربية بحظ وافر في انتهاج هذه المقاربة، لا سيما ما تعلّق بالروافد البلاغية والنحوية، ومن ثمّ كان درس القواعد واحدا من الدّروس التي علّقت آمالا كبيرة عليها، إذ يشكلّ النصّ المحور الذي يدور حوله التعلم، أي تقديم القواعد من خلال نصوص حية كاملة لا من خلال كلمات وعبارات أو جمل أو شواهد نحوية أو بلاغية، مصنوعة أو منتزعة من سياقاتها النصية، كما أن تدريس القواعد يجب أن يتجاوز التفاصيل في الجانب النظري والمعرفي، ليركز على الجانب العملي السلوكي إذ تصبح القواعد التي يتلقاها المتعلم مفاتيح لحل مشكلات لغوية حقيقية، من حيث فهمه أو قراءته أو ضبطه الإعرابي والكتابي، هذا هو ما تنصّ عليه المقاربة النصية من خلال بيداغوجية التدريس بالكفاءات[2]، غير أنّ ما نراه في الواقع التعليمي أنه يصعب تحقيق المقاربة النصية، وإن طبّقت فإنّ تطبيقها يبقى شكليا حيث يجد الأستاذ نفسه تحت ضغوطات متعددة أهمها إنجاز الحصّة في ساعة واحدة وإتمام المحتوى، لكن إذا عدنا إلى نصوص القراءة المشروحة نجد أن أغلبها لا يمكنها أن توفر البيئة اللغوية المناسبة للحصص المبرمجة، وبالتالي فإنّ تطبيق مبدأ المقاربة النصية التي تحثّ عليه البيداغوجية الجديدة يبقى نظريا[3]، ويصعب تحقيقه في الواقع التعليمي، فيجد الأستاذ صعوبة

في استخراج الأمثلة المناسبة لدرس القواعد من النصوص المقررة فيدفعه هذا دفعا إلى الإتيان بأمثلة من اختياره، وقد تكون خارج ما يراد من النص، بغية سدّ مستلزمات أجزاء القاعدة من الأمثلة التي توضحها.

تكاد تنحصر الطريقة الاستقرائية المعتمدة في تقديم حصص قواعد اللغة العربية في القيام بعرض قواعد اللغة، ثمّ مناقشتها لاستخلاص القاعدة، على أن تكون هذه الأمثلة مأخوذة من نصّ القراءة المشروحة، ولكن إذا أردنا تعليل هذه العملية الانتقائية من تلك النّصوص التي مرّت على المتعلّم في دروس التحليل والسابقة للظواهر النحوية فإنّنا نجدها أمثلة مبتورة ولا يستفاد منها عمليا، كون أن بعضها مأخوذ من النص، ومكمن الصعوبة على المعلّم في أن يوصل الفكرة إلى التلاميذ، لذلك يبقى استخراج الأمثلة من النص مجرّد خطوة محمودة إذا عرفنا كيفية استغلالها على وجهها الصحيح، لا أن نكيّف الأمثلة ونصطنعها بطريقة الانتقاء دون أن نراعي فيها جانب المعلومة والعلاقات اللغوية والانسجام في الطرح والتناول، ولا عجب حينئذ أن نجد المعلّم مكتفيا بل مُضطرّا أحيانا إلى التّسطير على الكلمات المفتاحية التي تسهّل عليه الدرس والخروج بالقاعدة النحوية.

ما تزال القاعدة النحوية في أوساط المتعلمين تأخذ طابعا مفاهيميا، وهو ما يفرض الاعتماد على حفظ القاعدة، أي إنّ قواعد النحو ما تزال يلتزم في تدريسها بالحفظ الآلي لها، وربّما يدّعي تطبيقها من خلال تمرين مصنوع، وتبقى مضامين الدرس النحوي مستمدة من النحو التقليدي وتغلب عليها التقسيمات التي استقر عليها المتأخرون لاسيما ما تتناوله متون النحو القديمة كألفية ابن مالك مثلا[4]، وكلّ هذا يجعل المعلّم تحت ضغوطات، إذ عليه أن يدرّس هذه المحتويات، وأن يبذل جهودا كبيرة من أجل إيصال مفاهيم درس النحو للتلاميذ.

إنّ المقاربة الجديدة في الجيل الثاني تنصّ على إدماج المعارف المكتسبة وتوظيفها، وقد عُدّت حصص إنتاج المكتوب بنوعيها الشفوي والكتابي الأرضية الخصبة لإدماج المعارف لدى المتعلّمين، إلاّ أنّه في الواقع التعليمي للتعبير الكتابي لمتعلّمي هذه المرحلة قد لا يستفيدون حق الاستفادة من دروس القواعد في إنجاز التعبير(إنجاز المكتوب)، والدليل على ذلك ارتكابهم للكثير من الأخطاء المتصلة بدروس القواعد[5]، ناهيك عن أنّ هذه النماذج قد لا يعاد طرحها إلاّ في وقت لاحق، أو أثناء الاختبارات أو الواجبات المنزلية مثلا.

وتعد التطبيقات المقدمة لهم على أمل استيعاب دروس القواعد والتمكن منها في عمليتي التواصل والتبليغ أجلَّ ما يرجى من هذه العملية، كما تعدّ الجانب العملي للنحو، وهو الذي يثبّت قواعده في أذهان المتعلّمين، ويكون لديهم العادات اللغوية الصحيحة، كما يجعل النحو جزءا من حياة الطالب الفكرية والكلامية، إضافة إلى أنّه مقياس دقيق للوقوف على المستوى اللغوي المطلوب، ولعلّ الغرض منه يكمن في أمرين؛ مراجعة القواعد الماضية، والتطبيق على القواعد الجديدة، لتصبح القواعد الجديدة والقديمة متكاملة[6]، وإذا تأملنا في أغلبية التمارين الموجودة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط نجدها تحمل معارف لغوية أخرى مضافة إلى المعارف التي تلقّها وتعلّمها، بل قد تنحرف عن المقاصد التي وضعت لها، ممّا يجعل المتعلّم يتحمل مشقة البحث عن التطبيقات المناسبة والتي يمكن أن تكون ذات فائدة بالنسبة للمتعلّم. مثال ذلك ما جاء في التمارين الخاصّة بدرس النعت السببي. فقد جاء في أحد التمارين ما يلي: عيّن النعت السببي، وبيّن أوجه المطابقة لمنعوته، ولما بعده فيما يأتي:

"صاحبتُ زميلا كريما خلقُه، أبيّة نفسه، نقيّة سريرته، حسنا كلامُه"[7].

ولكن السؤال: ماذا لو طلب المتعلّمون من الأستاذ–المعلّم– –بعد انتهاء الدرس– سبب رفع هذه الكلمات[خُلقُه، عملُه، سريرتُه، كلامُه]. ولا يمكن بأي حال من الأحوال أن يشرح المعلّم سبب الرفع قائلا للتلميذ، الذي رفع هذه الأسماء هو إعمال الصفة المشبّهة أو اسم الفاعل عمل الفعل. على أنّ هذه الكلمات كلّها فاعل مرفوع، والمتعلّم لا يدرس في هذه السنة الصفة المشبّهة واشتقاق اسم الفاعل، ناهيك عن عملهما.

تعتمد مناهج الجيل الثاني على مصطلح "المقطع التعليمي" بدل "المحور" الذي كان يستعمل سابقا، وفي هذا المقطع يتمّ توحيد المعارف، والكفاءات المتوخّاة، ومدّة هذا المقطع هو شهر. يكون الانطلاق فيه من مشكلة أمّ، ثم تتجزّأ إلى أربع مشكلات جزئية، وفي كلّ أسبوع تُحدّد تلك الأنشطة الجزئية، وفي نهاية المقطع تتمّ الإجابة على المشكلة الأمّ، والإجابة هي حاصل دمج المكتسبات وتوظيفها أو ما يسمّى الوضعية الإدماجية.

والمشكلة أنّ الانتقادات التي وُجّهت للإصلاحات السابقة من حيث كثافة البرامج، وتداخل المفاهيم البيداغوجية والمصطلحات التربوية، وضعف التأطير على نحو ما نجده في اكتظاظ متعلّمي القسم الواحد، وعدم التنسيق بين مختلف المناهج والأهداف، كل هذه الانتقادات التي رام أصحابها إصلاحا آخر، بيد أنّ هذه الملاحظات والانتقادات لم تمسّ إلاّ بعض المقترحات والأهداف، وبقيت كثير من الأمور السابقة على حالها، فما زال مشكل كثافة البرامج مطروحا، ومازال عدم التنسيق الكافي موجودا، ومازال التدريس بمناهج المقاربة بالكفاءات قائما، في حين يريد دعاة الإصلاح الجديد مناهج جديدة تتمثّل في المقاربة البنائية الاجتماعية والثقافية، وهو ما حاولوا إثباته في الجيل الثاني، ذلك أنّ "التخطيط لإعداد مناهج تتوافق ومتطلّبات العصر لا يكفي ما لم يكن القائم على تنفيذها على دراية كاملة بكلّ مكوّنات المنهج وقادر على تجسيدها أو تطبيقها"[8]، ومعلوم أنّ المناهج التربوية المتّبعة في أطوار التعليم تابع لفلسفة الإصلاح ومرجعياته، على اختلاف طرق ذلك الإصلاح وتنوّع تلك المرجعيات، فهل قامت مناهج الجيل الثاني على أسس فلسفية مخالفة للجيل السابق، إذ الانتقال من جيل إلى آخر في إعداد مناهج يتطلّب وجود تيار فسلفي جديد، وتفسير بيداغوجي مخالف للسابق، في القليل أو الكثير، وهذا الذي يعوز مناهج الجيل الثاني ومقرّراته وبرامجه وأهدافه، فإذا اتّضحت الأسباب العلمية و الفروق المنهجية اطمأنّ أهل الاختصاص لإصلاحات هذا الجيل أو أي جيل لاحق.

خطاطة الأسبوع من حيث الحصص المقدّمة فيه:

أمّا عن خطاطة الأسبوع من حيث الحصص المقدّمة فيه فتكون على النحو التالي:

"أُصغي وأتحدّث" بدل "التعبير الشفهي" في مصطلحات الجيل السابق، حيث نجد في هذا الكتاب مصطلح "إنتاج المكتوب". والمطلوب من المتعلّم هو فهم المنطوق وإنتاجه، وهو عبارة عن مشهد أو أسئلة مختصرة في السنتين الثانية والثالثة، أما تلميذ السنة الأولى فليس له أدنى فكرة عن النص، وليس له أيّ اطّلاع على النصّ، وإنّما النص بحوزة المعلّم في دليله فقط، وعلى المعلّم على يقرأ مرة أو مرتين أو ثلاث مرات، وعلى متعلّم السنة الأولى أن يستمع ويسجّل رؤوس أقلام فقط.

- الحصة الثانية: قراءة مشروحة، للسنة الأولى والثانية، وقراءة مشروحة ودراسة النص للسنة الثالثة.
- الحصة الثالثة: ظواهر لغوية أو قواعد اللغة، وهي معمّمة لجميع السنوات.

- الحصة الرابعة: دراسة النص الأدبي للسنتين الأولى والثانية، وإنتاج المكتوب للسنة الثالثة.
- الحصة الخامسة: إنتاج المكتوب للسنتين الأولى والثانية.

وهنا نلاحظ وجود حصّة إضافية للسنتين الأولى والثانية هي حصّة دراسة النصّ الأدبي.

على أنّ هناك نصف ساعة أسبوعيا للأعمال الموجّهة لفوج من فوجي القسم، وعدد الفوج هو نصف عدد متعلّمي ذلك القسم، وتكون هذه الحصّة لاسترجاع ما تمّ تناوله في حصّة قواعد اللغة وحلّ التمارين. ولعلّ ما يمكن أن يسجّل في هذا الأمر أنّ نصف ساعة في الأسبوع لكلّ فوج غير كافية البتّة، أيّ بمعدّل ساعة واحدة كلّ أسبوعين، حيث يطلب المعلّم من الفوج في نصف ساعة استظهار درس الظاهرة اللغوية، واستظهار معلومات أدبية أو أكثر.

أمّا عن طريقة تقديم حصّة الظواهر اللغوية والنحوية فعلى الشكل التالي:

- البداية بتمهيد، أي البدء بتمهيد وهو ما يصطلح عليه الوضعيات الجزئية.
- استخراج الأسئلة من خلال المناقشة، أي مناقشة أمثلة نص القراءة الذي قام الأستاذ بتسميعه المتعلّمين في الحصتين السابقتين.
- يطلب المعلّم من المتعلّمين الإجابة على أسئلة موجّهة ومقصودة ومتعمّدة لتكوين جمل تتضمّن تلك الظاهرة اللغوية المرغوب في التعرّف عليها وتناولها.
- المناقشة ثم استنتاج فاستخلاص.

تدريب مباشر، وهو الذي يعبّر عنه في كلمة: أتدرّب، أو أوظّف معلوماتي.

ملاحظات منهجية في كتاب اللغة العربية:

وفيما يلي أهمّ الملاحظات المنهجية التي يمكن تتبّعها في كتاب اللغة العربية من هذا المستوى.

– منهجية تقديم الدرس لدى تلاميذ السنتين الثانية والثالثة بسيطة عمّا هو عليه الحال في السنة الأولى، ففي السنة الثانية والثالثة هناك أسئلة سابقة للنص، أمّا السنة الأولى فالتلميذ هو من يسجّل ملاحظات ويشكّل بعض الأسئلة، ومن ثمّ فمراعاة المستوى أمر ضروري في مثل هذه المقاربة البنائية، وإلاّ هناك تناقض منهجي ملحوظ وغير مبرّر، وعليه، يمكن اقتراح وضع أسئلة شفوية أو كتابتها قبل تسميع النص لتلميذ السنة الأولى إذ ليس لدية أدنى فكرة عن النص.

– ولعلّ من الملاحظات المنهجية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط في الجيل الثاني هو الرجوع إلى جملة من المراجع اللغوية في القواعد وفي البلاغة، ولكن الذي يلاحظه المتابع لهذه الكتب المعتمدة يجد أنّها تخلو من المؤلّفات الجزائرية، فليس فيها أي مرجع جزائري أو كتاب جزائري، على الرغم من أنّ النصوص الموجودة في الكتاب فيها مجموعة لا بأس بها من نصوص الأدب الجزائري.

– ما يلاحظ في بعض النصوص أنها مأخوذة بشكل مقتضب، دون مراعاة تسلسل الأفكار أو طبيعة النص الأصلي، فمثلا حين تقرأ نص"ظاهرة الخوف عند الأطفال" تجد في الفقرة الثانية هذا النص:"وهناك أسباب وعوامل أخرى للخوف..."، وكأنّ النص قبل هذه الفقرة يذكر لنا مجموعة من الأسباب والعوامل، والحقيقة غير ذلك، إنّما في النص الأصلي نعم، هناك

عدّة عوامل يذكرها صاحب النص في نصه الأصلي، ولكن المقبوس الموجود في الكتاب يخلّ بهذه العناصر. مما قد ينسحب سلبا على فهم التلميذ واكتساب ما ينبغي التعرف عليه.

– الاعتناء بكتابة الأسماء، فالكتاب الفلسطيني محمود حسين المفلح، مكتوب في الكتاب على أنّه محمود حسن مفلح.

– ما زالت عملية دمج المادة والمحتوى التعليمي بعيدة عن المستوى المطلوب والمرغوب، وعلى ذوي الاختصاص إعادة النظر في صياغة جديدة تربط بين المحتوى و ومختلف الأنشطة وأساليب التعلّم وكل ما هو مطلوب في مثل هذه المقاربة البنائية الاجتماعية لأبناء الجيل الثاني، إذ يناط من ذلك أن يكتسب التلميذ جملة من المعارف، عن طريق استخراجها من النص المقدّم ثم توظيفها بتحويلها من معارف مكتسبة إلى معارف ذات أبعاد نفعية أخرى[9]، يستغلّها في مناحي الحياة والنشُط المختلفة.

– الهدف من كتب الجيل الثاني هو تطوير الكفاءات على وفق نظرة نسقية تتكامل فيها المواد التعليمية، ومحاولة ربط المراحل التعليمية دون فصل بين المستويات أو السنوات والأطوار، وهي غاية محمودة وتعود بالنفع على التلميذ، إلاّ أنّ المتتبّع لبرامج مادة اللغة العربية في التعليم المتوسط سيجد بعض المفارقات المنهجية التي تخلّ بهذا الهدف العامّ، ذلك أننا نجد بعض النصوص فوق طاقة المتعلّمين وقدراتهم ومكتسباتهم القبلية، لذا ينبغي مراعاة مستواهم، بخاصّة في السنة الأولى من التعليم المتوسّط، فكثرة النصوص والحمولات الدلالية والفهوم الحقيقية للنص ما زال بعيدا عن كثير من متعلّمي هذه المرحلة. ولك أن تأخذ مثلا هذا النصّ (وللحرية الحمراء باب) للشاعر أحمد شوقي، أو هذا النصّ (بشراك يا دعد)، أو نصّ(النهر المتجمّد) وهي قصيدة لميخائيل نعيمة، أو نصّ(بين المظهر والمخبر) للشاعر العربي القديم عباس بن مرداس، وإذا ما حاولنا أن نوازن بين مستوى نصوص السنة الأولى مع السنتين الثانية والثالثة فإننا قد نعثر على نصوص السنة الأولى أكثر تعقيدا وطرحا، سواء من حيث نوعية النصوص الشعرية والنثرية، أو من حيث الدلالة والمعجم واللغة، وهذا الأمر ينعكس سلبا على تحقيق الكفاءة المطلوبة، وإذا حصل تطوير كفاءات ثقافية فسيكون لبعض المتعلّمين فقط.

– الاكتفاء بتسميع المتعلّمين من قبل المعلّم لا يكفي لتمرير خارطة معرفية وبنائية يعتمدها المتعلّم للوصول إلى أهداف الدرس، بدءا بتشكيل أسئلة والإجابة عليها ثم صياغتها في نماذج وأمثلة ثم الخروج بقاعدة.

أمّا عن الظواهر اللغوية فسننطلق من الجدول الموالي، ليتسنى لنا تسجيل بعض الملاحظات المتعلّقة بالظواهر اللغوية المقرّرة في البرنامج.

المخطّط السنوي لبناء التعلّمات في مادّة اللغة العربية(المقطع وما يقابله من ظواهر لغوية)

المقطع	1-الحياة العائلية	2-حب الوطن	3-عظماء الإنسانية	4-الأخلاق والمجتمع	5-العلم والاكتشافات العلمية	6-الأعياد	7-الطبيعة	8-الصحة والرياضة
الظاهرة	النعت الحقيقي	النعت السببي	جمع المذكر السالم	المبتدأ والخبر	إنّ وأخواتها	المفعول المطلق	المفعول معه	همزة ابن

اللغوية	أزمنة الفعل	أسماء الإشارة	جمع التكسير	كان وأخواتها	نائب الفاعل	المفعول لأجله	الحال	ألف التفريق
	الضمير وأنواعه	الأسماء الموصولة	همزة الوصل	همزة القطع	المفعول به	التاء المربوطة	أنواع الحال	الألف اللينة1
	علامات الوقف	الفاعل	علامات الوقف	همزة القطع	أل الشمسية	التاء المفتوحة	حذف الألف	الألف اللينة 2

إنّ المتتبّع لهذا الجدول التوضيحي يرى أنّ أغلبية الحصص مبرمجة في حصّة واحدة، أي في ساعة واحدة، إلاّ أنّ الذي يشدّ الانتباه هو أنّ بعض الحصص في القواعد النحوية كان يجدر بواضعيها أن يجعلوها في أكثر من حصّة، مثل أسماء الإشارة، والحال، والمبتدأ والخبر، وكان وأخواتها، وإنّ وأخواتها، فمثل هذه الدروس هي أطول وأعسر إذا ما وازنّاها بدرس علامات الوقف مثلا أو الألف اللينة.

ومما يلاحظ أيضا هو بعض الاختلال المنهجي في ترتيب الدروس، حيث نجد أنّ درس التاء المربوطة والمفتوحة يأتي في مرحلة متأخرة من البرنامج، بعد أن تسبقه مجموعة من الدروس النحوية، ولابد أن تراعى هذه الأمور المنهجية لدى المتعلّم، وعليه أن ينتقل في سلّم تصاعدي، من السهل والبسيط إلى ما هو أكثر عمقا وطرحا، فلا نظن أنّ التعلّم مازال لا يفرّق بعد بين التاء المربوطة والمفتوحة وقد مرّت معه دروس مكثّفة كالنعت السببي أو المبتدأ والخبر، وأزمنة الفعل، والأسماء الموصولة، وأنواع الضمائر، وكان وأخواتها وغيرها من الدروس، لذا حريّ بنا إعادة صياغة وترتيب هذه الدروس والحصص.

والحال نفسه حين نرى درس "أل الشمسية" في مرحلة متأخرة، بعد أن يتناول المتعلّم نائب الفاعل والمفعول به، وبعد أن مرّ عليه أنواع النعت، و وأزمنة الفعل والأسماء الموصولة، وأنواع الضمائر وغير ذلك من الدروس التي سبقت تناولها في الحصص الأولى من المقاطع الأولى الخاصّة بهذه السنة.

وهو الأمر نفسه حين تكون حصّة الألف اللينة في آخر حصص هذه السنة، بعد أن تناول عشرات الدروس في القواعد النحوية والصرفية وقواعد الإملاء المختلفة.

جدول خاصّ بتوزيع نسبة حصص الظواهر اللغوية على حسب نوع القواعد المدروسة.

القواعد اللغوية	عدد الحصص المبرمجة
القواعد النحوية	17 حصّة
القواعد الصرفية	02
قواعد الإملاء	13

مجموع الحصص المبرمجة للظواهر اللغوية هو 32 حصّة، موزّعة على ما هو ملاحظ في هذا الجدول، حيث تبيّن أنّ حصص القواعد النحوية هي أكثر الحصص في برنامج هذا المستوى، تليها قواعد الإملاء، بنسبة لا تقلّ كثيرا عن الظواهر النحوية، أمّا حصص الصرف فنلاحظ وجود حصّتين فقط، وهي نسبة تنسجم ومستوى التلميذ، إذ ينبغي أن يكتسب أكثر عدد ممكن من الظواهر النحوية والإملائية، علما أنّ كثيرا من الظواهر النحوية متداخلة مع قضايا صرفية، إلى درجة قد يصعب على المتعلّم أن يفصل بينهما، ولعلّ هذا هو السبب في كون حصص الإملاء أكثر من القواعد الصرفية.

يتوزّع كتاب السنة الأولى متوسط في الجيل الثاني على ثمانية مقاطع[10]، وهي الترتيب التالي: الحياة العائلية- حبّ الوطن- عظماء الإنسانية- الأخلاق والمجتمع- العلم والاكتشافات العلمية- الأعياد- الطبيعة- الصحة والرياضة، وهي في ذلك تحتوي على نصوص متنوّعة ثريّة "تمثّل قيمة مضافة إلى متن الأدبي العربي عامّة، والجزائري خاصّة، وقادرة على الارتقاء بمستوى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسّط، وخادمة للغة العربية ومواردها الفكرية والمعرفية والمنهجية والذوقية والجمالية"[11]، على أن يختتم كلّ مقطع بإنشاء مشروع من المشاريع بما يناسب المقطع المطروق.

والكتاب يراعي مجموعة من القيم، منها تلك القيم المشتركة التي تضع القيم السياسية والاجتماعية والثقافية والروحية على رأس الأولويات، وكلّها لتعزيز الوحدة الوطنية، وهو ما تناشده أسس المناهج الإصلاحية الجديدة، وفي مقابل هذا هناك قيم فردية أيضا تناولها كتاب اللغة العربية، ومنها القيم الوجدانية والأخلاقية والجمالية، بالإضافة إلى قيم إنسانية متفتّحة على العالم، والهدف الأسمى من العملية التعليمية في منظومة الجيل الثاني هو استثمار النصوص وبناء قيم انطلاقا منها، ثم استثمار القدرات اللغوية في تلك النصوص من نحو وصرف وقواعد إملاء وتركيب "بشكل فعّال لمواجهة مواقف تواصلية بشتّى أنواع الخطاب الذي يفرضه الموقف"[12].

ولا بأس أن نأخذ على سبيل المثال نص [حب الوطن من الإيمان] للإمام عبد الحميد بن باديس فهو يتبنّى القيم الوطنية التي يعتزّ بها كل محبّ لوطنه فخور به، ومن ذلك أيضا نص(متعة العودة إلى الوطن) للكاتب مولود معمري، الذي يرمي إلى تفعيل القيم الوطنية وترسيخها لدى الناشئة، وبالنظر إلى القواعد اللغوية والروافد النحوية المبرمجة نجد الدرس الأول متعلّق بالنعت السببي، والدرس الثاني متعلّق بأسماء الإشارة.

أمّا درس النعت السببي فإنّ الأمثلة المسوقة من الكتاب لا تعدو أن تكون مثالا واحدا أو مثالين فقط، وبهذا المثال يبني التلاميذ القاعدة بعد الإجابة على ثلاثة أسئلة أو أربعة. وملاحظ في النص على أهميّته في خدمة المقطع المذكور وتعزيز المبادئ التي يحملها إلاّ أنّ النماذج غير موفورة بكثرة، في حين إذا نظرنا إلى التمارين وفي توظيف تعلّماتي نجد معارف أخرى متداخلة، في حين نجد درس القواعد في الدرس الثاني المذكور يتلاءم ومكتسبات التلميذ.

ملاحظات ونتائج:

وإذا أردنا أن نسجّل بعض الملاحظات الخاصّة بهذا المقرّر والنتائج المتوصّل إليها فيمكن أن نوجزها فيما يلي:

- استطاع محتوى المادّة إلى حدّ بعيد الوقوف على المرجعية الفكرية والثقافية في كتب الجيل الثاني، فالمتتبّع لكتاب اللغة العربية للسنتين الثانية والثالثة للجيل الثاني يلاحظ اعتماده على كتاب وأدباء جزائريين ونصوص جزائرية متنوّعة، بخلاف ما قد يلاحظ في برامج الجيل السابق، مع العلم أنّ مثل هذه المهارات لا تكتسب عن طريق التعلّم فحسب[13]، بل يتطلّب الأمر تضافر جهود أخرى ومساع متنوّعة للنهوض بالتلميذ وتطلّعاته إلى آفاق أرحب وأوسع.
- لا يكاد يذكر الكتاب الفروق والخلافات في المسائل النحوية وقواعد اللغة، وهو أمر ضروري مهمّ في تلك المرحلة من التعليم، جريا على معيارية النحو التعليمي بدل وصفيته حيث تنحصر الغاية منه في اكتساب القاعدة و"ضبط اللغة، وإيجاد الأداة التي تعصم اللاحنين من الخطأ"[14]، إذ لا داعي للتلميذ أن ينشغل بالمذاهب أو الآراء النحوية المختلفة. وهو ما لمسناه في الكتاب، وهي علامة منهجية صحيّة.

- ما لاحظناه في التمارين والأمثلة التطبيقية في الكتاب أنّ أغلبها كان من لغة النثر العادية، أو من نصوص نثرية للكتاب والمؤلّفين، وأنّ الشواهد الشعرية بلغت سبعا وعشرين بيتا شعريا(27 بيت شعري)، أمّا الآيات القرآنية فبلغت إحدى عشرة آية(11آية)، وبعض هذه الآيات دون ذكر للسورة ورقم الآية، في حين يخلو كتاب السنة الأولى في تمارين القواعد من الأحاديث النبوية. مع التنويه أنّ الأبيات الشعرية الواردة كلها من معين الشعر العربي، ومن الأبيات النفسية في الشعر العربي، ذات القيم الكثيرة والمفيدة، وذات المعاني الفريد، من ذلك ما نجده في بعض الأبيات للشاعر المتنبّي صاحب الحكمة.
- مراعاة تسلسل حصص القواعد، فمن غير المعقول مثلا أن تكون رتبة حصّة النعت السببي في بدايات الترتيب، في حين نجد حصّة "أل الشمسية والقمرية"، أو حصّة "التاء المربوطة" في أواخر ما يقدّم من حصص خاصّة بالظواهر اللغوية.
- مراعاة الحجم الساعي في حصّة الظواهر اللغوية. و لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يستوعب المتعلّم حصّة القواعد في نصف ساعة في أحد الفوجين، وفي مرة واحدة في الأسبوع.
- من الملاحظات التي تتراءى في مقرّر القواعد لهذه المرحلة أنها متنوعة بين التطرق للنحو والصرف باختلاف الصيغ والاستعمالات والتراكيب وهو ما يساعد المتعلّمين على ترسيخ المعلومة وتوظيفها.
- إنّ كثيرا من الموضوعات تتداخل فيما بينها وتتكامل ويرتبط بعضها ببعض، كالنعت السببي أو المبتدأ والخبر، وأزمنة الفعل، والأسماء الموصولة، وأنواع الضمائر، وكان وأخواتها، ومن ثمّ رأينا أنّ دروس القواعد المقرّرة للسنة الأولى متوسط تناسب مستوى متعلّمي هذه المرحلة .
- إنّ إدراج درس أزمنة الفعل في الدروس الأولى هو في الواقع خطوة مهمّة لترسيخ الأبعاد المختلفة للزّمن والدّلالات الزّمنية المختلفة للزّمن الواحد، وهو ما يراد من التلميذ أن يدركه[15]، لكن قد لا يمكن تحقيق هذا الوعي إلاّ إذا أُعيد النظر من لدن المعلمين والقائمين على وضع المقرّرات في تعريف الفعل الماضي والمضارع، لأنّ اللغة العربية لا تعبّر عن الزمن انطلاقا من صيغة الفعل، وإنّما من خلال سياق الجملة[16]، وعن طريق ما يضاف للفعل من حروف وأدوات[السين، سوف، قد، ،الأفعال الناقصة، أدوات النفي والشرط مثلا].
- قد يلاحظ في هذا المقرر عدم وجود بعض الدروس في علم الصرف كالميزان الصّرفي والمجرّد والمزيد،؛ هو موضوع المجرّد والمزيد.
- يتميّز مقرّر السنة الأولى متوسّط على العموم بالبساطة، والتّدرّج في الطرح والتناول، كما يتطرّق في مجمله إلى قضايا أساسية من المراحل التعلّمية، سواء من حيث مستواه أو تفكيره، فمقرّر هذه المرحلة أصبح يقترب أكثر من قدرات المتعلّمين من جهة، ومن طبيعة اللغة من جهة أخرى، كما أنّنا لاحظنا أنّ حصص القواعد الخاصّة بالنحو مثلا تتميّز بالتكامل والاهتمام بالجانب الدلالي، على الرّغم من أنّ المقرّر فيه اهتمام ملحوظ بالجانب الشكلي، ففكرة التكامل والدلالة من شأنهما القضاء على فكرة صعوبة النحو لدى المتعلّمين، ولكي يحقّق المقرّر هدفه المنشود عليه أن يخضع لجملة من المقاييس التي تفعّله وتجعل من موضوعاته ذات فائدة وأهداف، غايتها تعزيز القدرة اللغوية لدى المتعلّمين، ومن بين هذه الطروحات[17]:

لابد من ارتباط موضوعات المقرّر بالكفاءات المطلوبة في تدريس مادّة القواعد، لأنّ الارتباط يؤصّل الدّرس النحوي أو الصّرفي في العملية التعليمية، ومن ثمّ تعزيز القدرة على تحصيل القواعد، عن طريق ارتباط وحدات البرنامج التطبيقي للغة [الأداء الشفوي والكتابي].

- على معلّمي اللغة وواضعي برنامج المناهج التعليمية للغة أن يدركوا خصائص اللغة وطبيعتها ووظيفتها، لأنّ تعلّم أي أمر لا يمكن أن يتمّ دون إدراك خصائصه ووظائفه، ولابد أن يتم تعليم اللغة في ضوء وظائفها حيث تبقى الوظيفة الاتصالية هي الغاية من تعلّم اللغة.

- إنّ تعليم اللغة لم يعد مجرّد تلقين ناتج عن اجتهادات وجهود فردية؛ بل أصبح يقوم على أصول وقواعد راسخة على وفق نتائج الدراسات والبحوث العلمية في مجالي اللغة والتعليمية، إذ المراد من تعليم اللغة هو إكساب التلميذ النظام الصّوتي الذي يشكّل وحدات النظام اللغوي، وهي الكلمات ثمّ إدراك معانيها، وعليه إدراك آلية التركيب والتأليف، لذا ينبغي النظر إلى النحو في أبسط صوره، وهو القصد إلى أساليب العرب في الكلام، ملفوظا ومكتوبا، ثم ربطه ببقية الظواهر كالبلاغة والعروض، لأنّ هناك شبه فصل بين النحو والبلاغة في قواعد اللغة.

إحالات البحث:

1 – أحمد علي مدكور: طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، القاهرة، ط2، 2010م، ص 20.

2– الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى متوسط، ص 14.

3– زبيدة بكّاي: تعليمية النحو العربي في المدرسة الجزائرية، مذكرة ماجستير، جامعة تلمسان، 2008م، ص 146.

4– مجلة تقويم اللغة العربية، مخبر تقويم تعليم اللغة العربية في الأساسي والثانوي، جامعة تلمسان، ع03، 2003، ص 85.

5– زبيدة بكّاي: تعليمية النحو العربي في المدرسة الجزائرية، ص 146.

6– عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، المرحلة الأساسية الدنيا، دار الفكر للطباعة والنشر، ط01، 2001م، ص 52.

7– كتابي في اللغة العربية،السنة الأولى من التعليم المتوسّط، كتاب معتمد من وزارة التربية الوطنية تحت الرقم (455/م.ع/16)، ص 33.

8 – فريق ملحقة المركز الوطني للوثائق التربوية، أهمية العمليات التحصيلية في التعليم، سلسلة موعدك التربوي، ع23، أفريل 2007م، برج بوعريريج، الجزائر، ص 01. أخذا عن: عزي مريم: تلميذ المتوسّط ونصوص القراءة المختارة، السنة الثانية أنموذجا، مجلّة التعليمية، مخبر: تجديد البحث في تعليمية اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي بلعباس، ع3، جوان2012م، ص 79.

9 – ينظر: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلّبات، فريد حاجي، دار الخلدونية، الجزائر، 2005، ص11.

10 – ينظر: فهرس كتابي في اللغة العربية،السنة الأولى من التعليم المتوسّط.

11 – كتابي في اللغة العربية،السنة الأولى من التعليم المتوسّط، وزارة التربية الوطنية، ينظر: التقديم.

12 – سيواني عبد الملك: تجويد التحصيل في اللغة العربية من منظور المقاربة بالكفاءات، مجلّة الممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، ع22، 2014، ص 113.

13 – عزي مريم: تلميذ المتوسّط ونصوص القراءة المختارة، السنة الثانية أنموذجا، مجلّة التعليمية، ع3، جوان2012م، ص 80.

14 – تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، القاهرة، طبعة 1994، ص 13.

15– زبيدة بكاي: تعليمية النحو العربي في المدرسة الجزائرية، ص 131.

16– أنطوان صيّاح: دراسات في اللغة العربية الفصحى وفي طرائق تعليمها، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط01، 1995م، ص 120.

17– أحمد بلحوت: النحو المدرسي في الجزائر في ضوء نظريات النحو العربي في المرحلة الثانوية والطور الثالث من التعليم الأساسي، جامعة الجزائر، 1992م، ص 266.

قائمة المراجع المعتمدة:

1- أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، المرحلة الأساسية الدنيا: عبد الفتاح حسن البجة، دار الفكر للطباعة والنشر، ط01، 2001م.

2- أهمية العمليات التحصيلية في التعليم، فريق ملحقة المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعدك التربوي، ع23، أفريل 2007م، برج بوعريريج، الجزائر.

3- بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلّبات: فريد حاجي، دار الخلدونية، الجزائر، 2005.

4- تجويد التحصيل في اللغة العربية من منظور المقاربة بالكفاءات: سيواني عبد الملك، مجلّة الممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، ع22، 2014.

5- تعليمية النحو العربي في المدرسة الجزائرية: زبيدة بكّاي، مذكرة ماجستير، جامعة تلمسان، 2008م.

6- تلميذ المتوسّط ونصوص القراءة المختارة، السنة الثانية أنموذجا: عزي مريم، مجلّة التعليمية، مخبر: تجديد البحث في تعليمية اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي بلعباس، ع3، جوان2012م.

7- دراسات في اللغة العربية الفصحى وفي طرائق تعليمها: أنطوان صيّاح، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط01، 1995م.

8- طرق تدريس اللغة العربية: أحمد علي مدكور، دار المسيرة، القاهرة، ط2، 2010م.

9- اللغة العربية معناها ومبناها: تمام حسان ، دار الثقافة، القاهرة، طبعة 1994.

10- مجلة تقويم اللغة العربية، مخبر تقويم تعليم اللغة العربية في الأساسي والثانوي، جامعة تلمسان، ع03، 2003.

11- النحو المدرسي في الجزائر في ضوء نظريات النحو العربي في المرحلة الثانوية والطور الثالث من التعليم الأساسي: أحمد بلحوت، جامعة الجزائر، 1992م.

12- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى متوسط.