واقع تدريس القواعد النحوية في مراحل التعليم العام
"دراسة تقويمية"

د. محمد صاري
(جامعة عنابة)

مقدمة

يواجه تعليم اللغة العربية في عصرنا مشكلات تربوية حادة لعل أبرزها تعقيدا وتذبذبا مسألة القواعد النحوية وتدريسها. فهي مادة جوهرية ولها فوائد عملية تدفع المربين وتشجعهم على تثبيتها عند بناء المناهج والمقررات. وعلى الرغم من الجهود التربوية المبذولة لتقريبها من عقل التلميذ فإن النتائج المحصلة –في تدريس هذه المادة– لا تعكس حقيقة ما يخصص لها من زمن وجهد.

وما يلاحظ على تلك الجهود أنها لم تستطع الإفلات من قيود التقليد رغم وعيها الظاهر بإشكالية الموضوع. فالقديم لا يفقد سلطانه على العقول والنفوس بسهولة مهما وجه له من نقد.

ومما لا شك فيه أن أسبابا عديدة ساهمت بنسب متفاوتة في خلق أزمة النحو في المجال التربوي، لعل أهمها يكمن في الضعف الذي عليه نسبة كبيرة

من المدرسين، والنقص الفادح في تكوينهم العلمي والديداكتيكي، وانعدام العناية بالتدريب أثناء الخدمة، وضعف التأطير، وعقم طرائق التدريس مقارنة بما يجري في تعليم اللغات عند الغربيين، وهو الباعث الذي دفعنا، في هذه الدراسة، إلى تحليل الممارسات الصفية (أو ما يعرف عادة بطرائق التدريس وأساليبه) وتقويمها في ضوء علم تدريس اللغات.

ولكي لا نقع في ترديد حديث جاء ذكره في أكثر المراجع والكتب، حاولنا تجنب دراسة المشكلة القديمة المتجددة التي يطرحها المربون العرب إلى حد الآن، وتتمثل في اختيار طريقة من الطرائق الثلاث في تدريس مادة النحو :

أ. طريقة النصوص ثم الأمثلة.

ب. طريقة الأمثلة ثم القاعدة.

ج. طريقة القاعدة ثم الأمثلة.

إن طرح الإشكالية بهذه الكيفية التقليدية حلقة مفرغة لا تؤدي إلى نتيجة، ووجه التقليد في هذا الطرح، كما يرى بعض اللسانيين، أنه :

1. يحصر الاختيار في الطريقتين الاستقرائية والقياسية ويتجاهل الاتجاهات الحالية في تدريس النحو كخيار، وعلى رأس هذه الاتجاهات النحو البنوي ونحو النص.

2. يهمل إهمالا كبيرا مسألة التدريب والتطبيق التي تعد الجوهر في تدريس اللغة عامة والنحو على وجه الخصوص، وهيهات أن ينجح تدريس النحو دون تدريب وتطبيق.

وبناء على هذا، تأتي أهمية الدراسة التي سنحاول من خلالها تحليل العناصر الأساسية الآتية :

- منهجية العرض والخطاب النحوي للمعلم.
- طبيعة الأمثلة المستثمرة في الشرح والتدريب.
- الوسائل المعينة في تدريس القواعد.
- منهجية الترسيخ ونوعية التدريبات.
- استثمار مبادئ التعليمية في تجديد النظرة إلى تدريس النحو.

2. منهجية العرض والخطاب النحوي للمعلم :

يلاحظ "بلومفيلد " plofield أن الطرائق التعليمية الشديدة التباين في تصميمها النظري، قليلة الاختلاف من الناحية الإجرائية، أي عند التطبيق الفعلي لها داخل القسم[1]. وتظهر هذه الحقيقة النسبية بوضوح على مستوى المنهجية المتبعة في تدريس الموضوعات النحوية واستخلاص القواعد في مراحل التعليم العام[2] فرغم الاختلاف الواضح في المناهج والمقررات النحوية المدرسية التي تم إعدادها في كل قطر من الأقطار العربية تكاد تكون الطريقة التي يستعملها المربون لتبليغ المادة التعليمية واحدة في جانبها الإجرائي[3]. فهي طريقة تعتمد على العرض المباشر لموضوعات النحو، ولا تخرج غالبا عن إطار العادة والروتين.

أما الخطوات الأساسية لهذه الطريقة الشائعة، فإنها لا تخرج عن حالة من الحالات الآتية:

– عرض النص ثم الأسئلة ثم الشرح و المناقشة ثم القاعدة ثم التدريبات[4].
– أو عرض النص ثم التوضيح ثم الخلاصة ثم التدريب.

– أو الأمثلة ثم الشرح ثم القاعدة ثم التدريبات.
– أو اقرأ ثم لاحظ ثم اعرف ثم طَبَّق[5]

ومعلوم أن هذه الخطوات، وإن اختلفت تسميتها من كتاب إلى كتاب آخر، هي من صميم الطريقة الاستقرائية أو الاستنباطية (الكلاسيكية)[6] التي تقوم على عرض النص الذي تُستخرج منه الأمثلة لتُناقش، وتُستنبط منها الأحكام النحوية التي تُجري عليها تطبيقات فورية، ثم تُستخلص القواعد الكلية النهائية. ويتلو ذلك اقتراح تمرينات تطبيقية غالبًا ما تكون نظرية لا علاقة لها بالتعبير بشكليه الشفوي والكتابي.

فحصص النحو تنطلق عادة من نصوص، أو مقتطفات قصيرة تلائم عقول التلاميذ في لفظها ومعناها، ثم تُقرأ في بداية الحصة المقررة قراءة سريعة من الأستاذ ثم من تلميذ أو تلميذين، يُفسَّر أثناءها ما غمُض من الألفاظ، و تُطرح فيها مجموعة من الأسئلة دون أن ينقلب ذلك إلى درس في تفسير النصوص ؛ فهناك سؤال أو اثنان لفهم النص، وآخر لمراجعة ما تقدَّم في الحصة السابقة. و السؤال الأخير يوضع من أجل تهيئة الأذهان للدرس الجديد[7].

وفي هذه المرحلة يكلف التلاميذ بالقراءة والملاحظة ثم باستخراج الأمثلة، وكتابتها على السبورة مرتبة وفق ما تقتضيه طبيعة الدرس وعناصره. فهذه الأمثلة تتوفر عادة على العناصر النحوية أو الصرفية المستهدفة من الدرس.

وفي مرحلة "اعرف" تناقش الأمثلة مناقشة متدرجة، تتناول البحث عن أوجه الشبه والاختلاف بين الأمثلة النموذجية، فتُعقد الموازنات الأفقية منها

والعمودية، وتستخرج القاعدة جزءًا جزءًا بمساءلة التلاميذ وإشراكهم وتوجيههم في عمليات الاستنباط والاستقراء. ويختم المعلم تحليله، عادة، بتلخيص وجيز لجملة ما استخلصه هو وتلاميذه من أحكام وقواعد[8].

وتظهر في هذه المراحل أهمية الخطاب النحوي للمعلم ونوعيته[9]، فمن خلال سعى المدرسين المستمر لتقريب المعلومات النحوية إلى أذهان التلاميذ وتكييفها بلغة سهلة واضحة، يُكثر بعضهم من الشروح والتفاصيل والمصطلحات والشكليات التي لا تُغني ولا تنفع، فيتحول الخطاب مع ذلك الشرح والتكييف، أحيانا، إلى خطاب غامض مختلف عن النص المكتوب الذي ورد في مذكرة المعلم أو كتاب التلميذ[10].

وفي مرحلة "طبق"، يُكلَّف التلاميذ عقب كل درس بإنجاز مجموعة من التمارين التطبيقية في القسم بالقدر الذي يسمح به الوقت.

وعلى الرغم من العدد المقبول جدًا من التدريبات المتنوعة التي تُذيّل بها دروس النحو في بعض الكتب الحديثة، إلا أنه من الصعب التوفيق بين ضيق الوقت المخصص للتطبيق، وإجراء كل التمرينات المبرمجة عقب الدرس في الحصة الواحدة.

فالمعلم، غالبا، لا يكفيه الوقت لإجراء ما ينبغي إجراؤه من تدريبات وتطبيقات لتثبيت المعلومات والمكتسبات. لأن الحصة المبرمجة للدرس الواحد لا يتعدى زمنها ساعة واحدة، وجزء كبير منها يمضي في التمهيد والعرض والشرح والاستخلاص.

ولذا، فإن المعلم يعمل على إجراء ما تيسر منها، لأنه غير ملزم بإنجازها كلها[11]. ومعلوم أن ما يسمح به الوقت لا يتسع في الحالات القصوى لحل أكثر من تمرين واحد أو اثنين.

إن أهم التقنيات أو الأساليب التي يتدرب عليها التلاميذ، في مثل هذه الخطوات المذكورة سابقا (اقرأ، لاحظ، اعرف، طبق)، لا تخرج عن عمليات التحديد (Identification) أو التصنيف (Classification) أو التنظيم (Systématisation) أو التطبيق (Application) أو التعميم (Généralisation)، هذا ما أثبتته بعض البحوث الميدانية التي تتبعت دروس القواعد عند مجموعة من المدرسين، والرسم البياني الآتي يوضح ذلك[12] :

مجموعة المهارات الأساسية في تدريس مادة النحو عند المعلمين							
تقنيات تدريس النحو	المعلمون						
	1	2	3	4	5	6	7
تحديد	x	x	x	x	x	x	
تصنيف		x		x	x	x	
تنظيم		x	x				x
تطبيق						x	x
تعميم	x		x				

من خلال فحص هذا الجدول يمكن أن نستنتج ما يلي :

1. اختلاف المهارات أو التقنيات الموظفة في تدريس النحو من مدرس إلى مدرس آخر، وهو ما يدفعنا إلى القول أن النتائج المحققة في دروس النحو خاصة، واللغة العربية عامة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بكفاءة المعلم وتكوينه وخبرته، وقلما ترتبط بالطريقة التعليمية كمفهوم نظري مجرد[13].

2. غياب الأسلوب العملي الإجرائي في تدريس مادة النحو، علمًا أن أفضل أشكال تعليمها هي التي تتعدى حدود استيعاب المعلومات أو تحديدها أو حفظها، إلى تنمية القدرة على تطبيقها وممارستها في المنطوق والمكتوب.

فهناك فرق بين أن يتدرب التلميذ على أساليب الاستفهام تدريبًا عمليًا عن طريق توجيهه من قبل المعلم إلى طرح نماذج من الأسئلة مثل:

– متى تقلع الطائرة ؟	– ماذا تحتاج لسفرك ؟
– متى تصل الطائرة ؟	– هل ختمت جواز السفر ؟
– كم الساعة الآن ؟	– هل لديك زيادة في الوزن ؟
– إلى أين تسافر ؟	– كيف تشعر الآن ؟...

وبين أن نشرح له نظريا أسلوب الاستفهام وأدواته ومعنى كل منها، ومجال استخدامها، وإعرابها[14]...

ويبدو أثر التلقين، وقلة جدواه بوضوح عند معاينة الفعل البيداغوجي داخل القسم، فكلما أنْعمَنَّا النظر في الخطاب النحوي الذي يُنتجه المدرسون لاحظنا أنه خطاب يركز على المعرفة النظرية للقواعد، ولا يعطي للتدريب بقسميه الشفوي والكتابي، ما يستحقه من عناية، كما لا يعطي للتلميذ فرصة كبيرة أو كافية للتدريب والممارسة. فهم المعلم سرد معلومات الدرس، وإنهاء المقرر، ولذلك نجده، عمليًا، هو المتكلم الوحيد.

فهو الذي يقوم بإعداد التلاميذ وتهيئتهم، وهو الذي يقوم بعرض المادة الجديدة عليهم، وهو الذي يناقش ويشرح ويسأل ويطالب بالمقارنة، ويقود

التلاميذ إلى اكتشاف القاعدة من الأمثلة والنصوص بطريقة سلبية، دون توفير التقنيات والأساليب اللازمة لامتلاكها والتحكم فيها نطقا وكتابة. مما يؤدي إلى تقليص فرص تعرض المتعلم للتراكيب النحوية في استعمالاتها العفوية (أي الجانب البنوي الإجرائي للغة).

إن اللجوء المستبد من قبل المعلم إلى العرض الصريح، و التعريف النظري بالقواعد النحوية[15]، والتهاون في آن واحد بالعمل الترسيخي المنظم المستمر الذي يجعل المتعلم يدرك بنفسه هيئات التراكيب، وما يحتويه الكلام من المباني والمعاني بدون وساطة التعريفات المجردة[16]، لدليل واضح على التأثير السلبي للطريقة التعليمية بالتصورات المشوهة[17] التي مازال كثير من المعلمين والمربين يحملونها عن طبيعة اللغة، بل عن طبيعة القاعدة النحوية والغرض من تدريسها[18].

وخلاصة القول في واقع الطريقة التعليمية المتبعة في تدريس مادة النحو، أنه لا يوجد أي تطوير، فالاتجاه التقليدي هو المسيطر، لذلك لم نسجل ابتكارات أو تجديدات عملية على مستوى تأدية المعلم جديرة بالإشارة إليها.

وإلى حد الآن لا توجد محاولات حديثة تتبنى تطبيق نتائج البحث اللساني التربوي التي ظهرت بعض آثارها في صياغة الأهداف، وبناء المناهج وتخطيطها[19]. هذا، وتشير التحريات الميدانية التي قام بها بعض الباحثين إلى أن ضعف الطريقة وقلة نجاعتها، ونقص كفاءة المعلم، وإهمال الجانب التطبيقي في النحو هي من أهم الأسباب التي أدت إلى فشل تدريس النحو[20].

3. نوعية الأمثلة والنصوص :

ونعني بذلك عينة الأمثلة والنصوص التوضيحية التي ينبغي أن توفر لها العناصر النحوية والصرفية المستهدفة من درس القواعد، هل هي متنوعة وهادفة وتوجيهية؟ هل هي قديمة أم معاصرة؟ وهل هناك تطابق وانسجام بينهما وبين بيئة التلميذ ومستواه اللغوي والعقلي...؟[21].

إن تعليم اللغة من الوجهة الحديثة، ممارسة واستعمال، إذ يتوقف تقدم التلميذ ونموه فيها على نوعية الأمثلة التي تعرض عليه (كما وكيفًا). فهناك أمثلة حية ونصوص شيقة، يقود الارتياض عليها، لا محالة، إلى تربية الملكة وثرائها. وهناك أمثلة جافة لا تزيد أسلوب التلميذ إلا تحجرًا. وعليه فإن الاهتمام بالنماذج الأصيلة، والأمثلة الحية التي تربط المتعلم بلغة العصر والحياة، والإكثار منها، تساعد المتعلم على تحسين تعبيره، وإثراء رصيده اللغوي، وذلك بالتفاعل معها، والاقتباس من تراكيبها وأساليبها ومضامينها.

ومن يعد إلى كتب النحو المدرسي الحديثة، يلمس تفاوتًا واضحا في اختيار الأمثلة والنصوص، فهي متنوعة تجمع بين الأمثلة الهادفة، والآيات التوجيهية، والنصوص النثرية والشعرية القديمة والحديثة[22]، التي تلائم على العموم بيئة المتعلم، ومستواه اللغوي والعقلي.

هذا من ناحية الوثائق المكتوبة (الكتب المدرسية)، أما على مستوى الممارسة الصفّية (داخل القسم) فإن الواقع يثبت أن هناك فقرًا كبيرًا وعجزًا

هائلا في إنتاج الأمثلة، ومحاكاة النماذج المقدمة في مرحلتي العرض والشرح، لا سيما عند التلاميذ. فالكثرة المطلقة من الأمثلة التي يوظفها المعلمون غرضها الأول والأخير الاستشهاد وخدمة القاعدة وليس خدمة التعبير بشكليه الشفوي والكتابي. فهي أمثلة لا تعين التلميذ على إثراء رصيده اللغوي، وترقية تعبيره. يرددها التلاميذ والمعلمون ترديدًا مملاً في أغلب حصص القواعد، يعوزها جمال التعبير وشرف المعنى، ولا تخرج في كثير من الأحيان عن : ضرب موسى عيسى، وزيد في الدار، و في الدار زيد، و قتل الرجُل الولد، و أكل الولد التفاحة، وشرح المعلم الدرس...

فهذه أمثلة تقليدية جافة، غير توجيهية، وتفتقر إلى التنوع في المضمون الثقافي والحضاري، أُختيرت في عصر يختلف عن عصرنا ولأهداف تخالف أهدافنا[23] و عليه فمن الإساءة إلى النحو، و إلى اللغة العربية أن يظل الدارسون ؛ معلمون ومتعلمون متمسكين ببث النماذج المصطنعة الجوفاء، ومعتمدين عليها في التعليم.

ويجتهد بعض المدرسين في تنويع الأمثلة وإثرائها، فيحاولون التحرر من قيود النماذج التي تضمنتها الكتب المقررة، ولكن كثيرًا ما يجد معلم اللغة العربية نفسه، ودون ما شعور منه، أسير الأمثلة التقليدية الموروثة، فلا يستطيع التخلص منها، والخروج عنها، وإن اجتهد وحاول ذلك، وقد يأتي بعضهم بأمثلة غير مستقيمة[24]، وهذا دليل واضح على قلة الزاد اللغوي والمعرفي والثقافي لبعض المعلمين.

4. الوسائل المعينة المستخدمة في تعليمية النحو :

تعد الوسائل التعليمية جزءاً لا يتجزأ من المناهج الدراسية، فهي كما تؤكد البحوث والتجارب وسائط تربوية وأدوات توضيحية مفيدة جدًا، و بخاصة إذا أحسن المربون اختيارها وتوظيفها[25].

فبالإضافة إلى مساهمتها الإيجابية في تثبيت المعلومات، وتسهيل عملية استرجاعها، توضح المفاهيم، وتشخص الحقائق، وتوفر الجهد، فتجعل المفاهيم المجردة لدى الدارسين محسوسة، والمعقدة بسيطة، والغامضة قريبة... ولذا يرى بعض اللسانيين أن أحسن الطرق التربوية لتحصيل النحو النظري، وتفادي النص المسهب الذي يصعب حفظه، هي التي تقدم معلوماته وقوانينه على شكل رسوم بيانية بسيطة، يشار فيها إلى العلاقات والعمليات بالرموز[26] والجداول والسهام والأقواس والمشجرات[27] والألوان. فما هي منزلة الوسائل التربوية المعينة في دروس القواعد؟

من بين الصعوبات الكبيرة التي يواجهها معلم اللغة العربية في تدريسه لمادة النحو، عدم توفر الكتاب المدرسي الجيد[28]، في محيط يزخر بالوسائل والمعينات المختلفة. فالواقع يثبت أن كتب النحو ومقرراته تعاني من فقر كبير في الوسائط التربوية مقارنة بكتب النحو في اللغات الأجنبية التي تظهر في صورة عصرية جذابة[29].

فالشكل التقليدي المنفر لكتب النحو المدرسية أفقدها كثيرًا من الجاذبية والتشويق لدى الدارسين، معلمين و متعلمين. فصورة الكتاب، عمومًا، لا تفتح شهية التلميذ ولا تُغريه بالاطلاع عليه، والاستزادة من معلوماته، ولا يستطيع المتعلم استغلاله و الاطلاع عليه ومراجعته بمفرده. فهو كتاب رديء من حيث

الإخراج والطباعة. والمعروف أن شكل الكتاب له دور كبير في الفهم، وفي جذب الدارسين إليه، أو انصرافهم عنه.

وعلى العموم فإن التحريات الميدانية التي قام بها بعض الباحثين حول كتب النحو المدرسي في الوطن العربي أثبتت أن هناك ضحالة وفقرًا واضحًا في الرسوم والجداول والصور والألوان[30]، والجدول الآتي يوضح ذلك :

الوسائل المعينة في كتب القواعد النحوية في بعض الأقطار العربية في مراحل التعليم العام

الأقطار العربية	المرحلة	الكتاب	نوعية الوسائل المعينة في الكتب
الأردن	ابتدائي إعدادي ثانوي	5 _ _	صور غير ملونة في النص، وبعض الصور في التدريبات لا وسائل معينة في كتبها لا وسائل معينة في كتبها
تونس	ابتدائي ثانوي	_ 1 2 4 – 3	لا وسيلة معينة صور غير ملونة في بداية كل درس، والأمثلة لونت بالأحمر، وبعض المفردات في القاعدة وبعض الكلمات في التمرينات لونت كذلك بالأحمر. لا وسائل معينة.
الجزائر	متوسطة ثانوي	_ _	لا وسائل معينة. لا وسائل معينة.
الأقطار العربية	**المرحلة**	**الكتاب**	**نوعية الوسائل المعينة في الكتب**

سورية	ابتدائي إعدادي ثانوي	5 6 _ _	صور غير ملونة في النص، وبعض الصور في التدريبات بعض الجداول لا وسائل معينة لا وسائل معينة
العراق	إعدادي	_	لا وسائل معينة
مصر	ابتدائي إعدادي ثانوي	_ _ _	صور غير ملونة لا وسائل معينة لا وسائل معينة
المغرب	ثانوي	_	لا وسائل معينة

يتضح من خلال الجدول السابق أن الوسائط التربوية المعينة في كتب النحو المدرسي المقررة بمراحل التعليم العام تتمثل في :

1. الخطوط الحمراء التي وظفتها بعض الكتب لتمييز الشاهد أو العناصر النحوية والصرفية المستهدفة من الدرس، أو لتأطير القاعدة[31].

2. الصور غير الملونة التي تلازم نص الانطلاق في بعض الكتب أو التمارين اللغوية. وللإشارة فإن بعض هذه الصور مبهمة غامضة لا معنى لها، و ليس لها أية فائدة تربوية في الدرس[32].

ومن الحقائق التي ينبغي الإشارة إليها ونحن بصدد الحديث عن منزلة الوسائط التربوية من دروس النحو، أن شكل تلك الدروس في بعض الكتب الحديثة جدًا لم يعرف تجديدًا ملحوظًا منذ عقود، نستنتج ذلك من خلال موازنة سريعة لموضوع واحد هو "باب المفرد والمثنى والجمع " في مقررين نحويين مختلفين، الأول قديم، والآخر معاصر، هما:

– كتاب الصرف العربي لتلاميذ السنوات الأولى والثانية والثالثة من التعليم الثانوي[33]، (طبع سنة 1967).

– كتاب قواعد اللغة العربية للسنة السابعة أساسي (نشر سنة 1999–2000)[(34)].

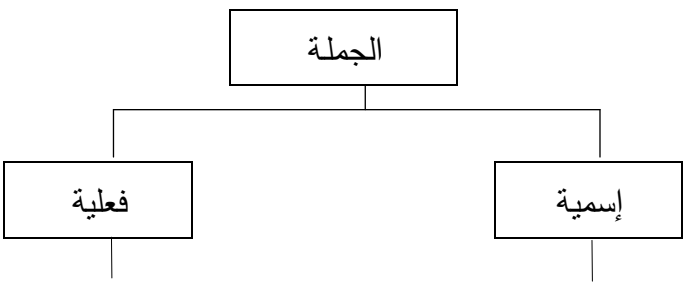
وليس غرضنا إجراء دراسة تقابلية بين الدرسين من حيث المستوى والمحتوى[35]، إنما أردنا التنبيه إلى نقطة جِدّ مهمة تتمثل في الملاحظة التالية: أن الدرس المقتبس من الكتاب المقرر في الستينيات لا يختلف في شكله اختلافًا جوهريًا عن الدرس الذي ورد في المقرر الحديث، فلا نلاحظ أي تجديد أو تطوير على مستوى وسائل الإيضاح التربوية. فلا وجود للألوان التي تميز القاعدة الجزئية أو الكلية، أو العناصر النحوية والصرفية المستهدفة من الدرس، ولا وجود للأسهم والأقواس المساعدة على تبيين العلاقات، ولا وجود للصور والجداول والمشجرات التي تقرب موضوعات النحو وتلخصها. وباختصار لا وجود للوسائل المعينة التي ترسخ المفاهيم وتثير التشويق.

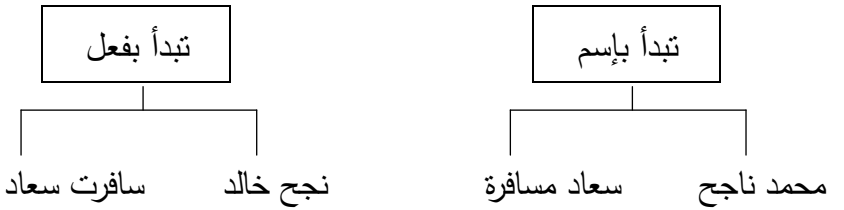
والمتصفح لهذين الموضوعين المتشابهين يتعذر عليه التمييز بسهولة بين الوثيقة القديمة و الوثيقة الجديدة، لا سيما إذا نظرنا إلى الخطة العامة المقترحة في كل درس (إقرأ – لاحظ – اعرف – طبق). و بناء على ذلك يمكن أن نقول : " لا يستطيع باحث موضوعي أن يجد تقاربًا بين مستوى الكثير من كتب تعليم العربية، ومستوى كتب تعليم اللغة الفرنسية أو الألمانية أو الإسبانية على سبيل المثال. سواء من حيث المواقف التي تدور

حولها الدروس أم من حيث نوع المادة المقدمة، أم طريقة عرض هذه المادة، أم حتى شكل الكتاب وإخراجه"[36].

وللإشارة فإن النقص الواضح في استخدام الوسائل المعينة في تدريس مادة القواعد لا يلاحظ على مستوى الكتاب المدرسي فحسب. بل إننا نلمس، أيضًا وبوضوح، فقرًا في التقنيات والوسائل على مستوى الفعل البيداغوجي داخل القسم[37]. فمعلم اللغة العربية لا يملك في تدريس مادة النحو سوى الكتاب المدرسي والسبورة، ولذا فإن الضرورة تحتم عليه، باعتباره أكثر العناصر أهمية في الوسط التربوي، البحث عن الوسائل التي تساهم في تسهيل تعليم مادته، وبلوغ أقصى عدد ممكن من أهدافه. لأن وظيفة المعلم لا تتوقف عند حدود نقل المعلومات وتوصيل المعارف، بل الأهم من ذلك تمكين التلميذ من اكتشافها والقدرة على تنظيمها والتحكم فيها.

ولكي يجعل معلم اللغة العربية العناصر النحوية تترسخ لمدة أطول ينبغي عليه أن يجتهد لتوفير مزيد من الوسائل والتقنيات. فما يمنع مدرس القواعد من إعداد بعض الرسوم و الجداول البسيطة التي تلخص القاعدة أو القواعد الأساسية المستهدفة من الدرس، وتوضح الترابط بين العناصر أو الموضوعات، كأن يختم مثلا درس "الجملة" برسم ملون كالآتي[38] :





وبعد أن يدرك التلاميذ هذه القاعدة في صورتها السطحية جدًا يُقدم لهم النوعين (الجملة الاسمية والفعلية) على شكل جدول استبدالي كما يلي:

	العاقل الذكي المجدّ	التلميذ	يجتهد ينجح	
↕	المتفوق	الرجل	يسافر	
	.....	الولد	.....	
		الأستاذ		
		.....		

	يجتهد	العاقل الذكي المجدّ	التلميذ الرجل	
↕	ينجح	المتفوق	الولد	
	يسافر	.....	الأستاذ	

.....

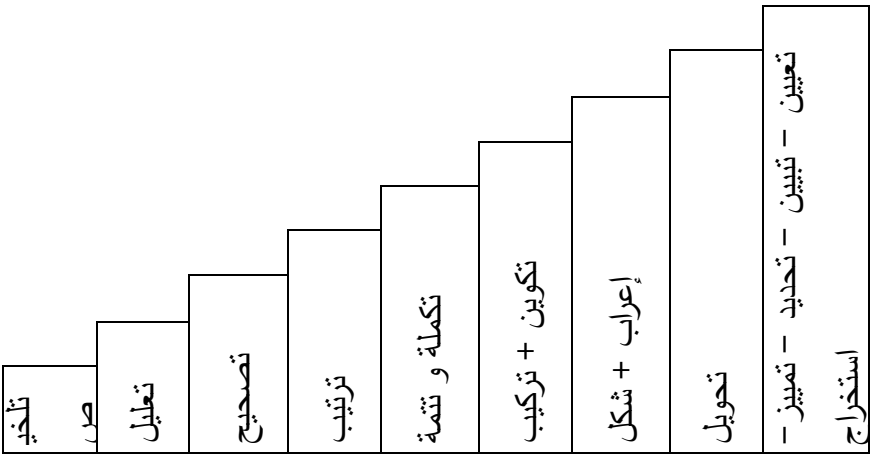
وللإشارة، فإن الجداول التحويلية والتفريعية، التي تقوم على العمليات الحملية (حمل الشيء على نظيره) بين الجمل الأصول (النواة) والجمل المتفرعة عنها، هي كل شيء في تدريس مادة القواعد النحوية.

إن هناك علاقة وطيدة بين نجاح المعلم في مادة معينة ومستوى اهتمامه بها. وما يلاحظ على الأغلبية المطلقة من مدرسي اللغة العربية حاليًا أنهم أبعد من أن يكونوا مستعدين لأداء هذا الدور[39] المتمثل في التجديد المستمر في دروسهم شكلا ومضمونا. فالضعف اللغوي الذي هو عليه نسبة كبيرة منهم، والنقص الفادح في تكوينهم العلمي والبيداغوجي، وانعدام العناية بالتدريب المستمر أثناء الخدمة (الدورات التحسينية) وضعف التأطير والتوجيه...كلها مُعوِّقات تمنع من الإبداع والتجديد المستمر.

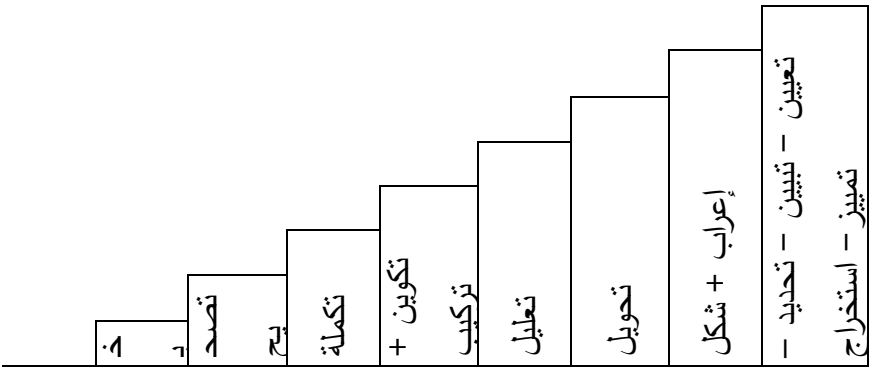
5. التمارين ومنهجية الترسيخ[40] :

التمارين اللغوية نشاط تربوي أساسي لا يمكن الاستغناء عنه في أي طريقة تعليمية، مهما كانت منطلقاتها واختياراتها اللسانية والمنهجية[41]. فهي الطريق الطبيعي والمختصر لتكوين الآليات أو المهارات الصحيحة، والأداة المفيدة جدًا لقياس مردود التعليم ونتائجه. كما أنها وسيلة للكشف عن نواحي القوة والضعف عند المتعلمين. فهي، باختصار، المحرك الأساسي في تعليم اللغة واكتسابها[42]، لأنها تمثل الجانب العملي الإجرائي الذي يُعد أهم خطوة في تنفيذ الدرس[43].

إن اطلاعنا على حصيلة التمارين التي تضمنتها كتب النحو المقررة في مراحل التعليم العام أثبتت لنا شيوع أنواع كثيرة أهمها : التعيين والتبيين، والتمييز، والتحديد، والاستخراج، والتحويل، والإعراب، والشكل، والتكوين، والتركيب، والتكملة والتتمة، والترتيب، والتصحيح، والتعليل والتلخيص[44]. فمثلا في كتاب السنة السابعة أساسي نلاحظ أن تمارين القواعد تشيع بحسب الترتيب الآتي[45] :



ويختلف هذا الترتيب اختلافًا طفيفًا في كتاب السنة الثامنة أساسي إذ نلاحظ أن شيوع التمارين جاءت على الشكل التالي[46] :



والجدير بالملاحظة في التمارين التي احتوتها كتب النحو المدرسي[47] هو اشتمالها على نماذج جديدة لم تكن موجودة في المقررات القديمة[48]. وتظهر هذه التمارين بوضوح على مستوى مرحلة "عبَّر"، وهي خطوة إجرائية في درس القواعد[49]، تتضمَّن مجموعة من التمارين الحديثة[50] التي تهدف كما يقرر المؤلفون[51]، إلى تحقيق أهم أهداف تدريس النحو، وهو خدمة التعبير بشكليه المنطوق والمكتوب[52]. وتتمثل هذه المجموعة في النماذج الآتية :

5 .1. تمرين صحح الخطأ :

في هذا النوع من التدريبات، يتعمَّد مؤلف الكتاب ارتكاب أخطاء نحوية أو صرفية أو إملائية، ثم يُطلب من التلميذ اكتشافها وتصحيحها مثال[53] : "صحح الجمل التالية بوضع المفعول به في موضعه اللائق به" :

1. تريد أيَّ كأس ؟
2. أصابَ جرَب شديد الأسدَ.
3. خَيَّرْتُ نفسي الأمور الأربعة التي يطلب الناس إيَّاها.

5. 2. تمرين البحث في المنجد :

الهدف من هذا النوع من التمرينات تهيئة التلاميذ لاستعمال المعجم، وتعويدهم على ذلك. كأن يُطلب من المتعلم أن يستعين بالمعجم ويبحث عن صيغ معينة أو كلمات، مثل :

استعن بالمعجم في البحث عن مضارع الأفعال التالية : (جَمَدَ، سَرَقَ، طَرِبَ، شَهِدَ، لَمَعَ)، ومن ذلك أيضا، البحث في المنجد عن مصادر الأفعال التالية (هَجَرَ، فَاتَ، سَرِعَ، سَاقَ، نَزَل)[54].

5. 3. تمرين التلخيص :

يندرج هذا النوع ضمن تمارين "تحضير شرح النص" أو "تحليل النص والتعليق عليه"، ويأتي دائمًا في نهاية التدريبات التي تذيَّل بها الدروس، إذ يكلف المتعلم بتلخيص نص الانطلاق (نص، حوار، قصة) في جمل محدودة[55].

5. 4. تخيل :

في هذا النوع من التمارين الإنتاجية يُطلب من المتعلم أن يتصور أقصى عدد ممكن من الأسئلة والأجوبة التي يمكن أن تجري في مقام معيَّن، ومن ذلك :

– ذهبت إلى حانوت لتشتري أدوات مدرسية، أو موادَّ منزلية، تخيَّلْ الأسئلة والأجوبة المناسبة لها.

– تخيَّل سؤالاً وجوابًا للأشخاص الموجودين بين قوسين : (الابن – الأب) (الأم – ابنتها)، (التاجر – المشتري)، (القاضي – المتهم) (المعلم – التلميذ)، مثل:

– الأب : أين كنت ؟

– الابن : كنت عند جدَّتي[56].

هذا النموذج الوظيفي التواصلي مفيد جدًا في تمرّس المتعلمين على الجانب المنطوق من اللغة، ولكننا لم نجد له أثرًا يذكر إلا في الدرس الأول من كتاب قواعد اللغة العربية للسنة السابعة أساسي[57]، ولا يُعلم سبب اختفائه وحذفه بعد ذلك.

5. 5. النقد :

لا يستطيع أحد أن ينكر التحسينات التي أُدخلت على مستوى التدريبات في كتابي قواعد اللغة العربية للسنة السابعة و الثامنة على الخصوص إذ نلاحظ، من حيث الكم، زيادة معتبرة في عدد التمارين التي ذُيّلت بها دروس النحو، حيث تجاوزت عشرة نماذج في كل درس، في حين بقيت على حالها في مقررات أخرى[58]. أما من حيت الكيف، فهنالك تنويع[59] في التمرينات على مستوى الدرس الواحد، وكذلك على مستوى عدد الدروس التي تكوَّن المنهاج. فلا نكاد نعثر على النماذج نفسها في كل الدروس، بل هناك تغيير ملحوظ في الشكل و المضمون، من درس إلى آخر. ونشير من ناحية أخرى إلى أن نتائج التحسينات المذكورة سابقًا محدودة جدًا مقارنة مع النقائص و العيوب التي مازالت تميز مناهج النحو عامة، و التدريبات اللغوية خاصة، إذ يلاحظ عليها :

أ. تعقيد و غموض، أحيانا، على مستوى الأسئلة والتعليمات[60].

ب. إهمال لمقياس التدرج في ترتيبها، فالتمرينات في المقررات تبدأ عادة بالشكل التحليلي، ويشمل كل تدريب منها على عمليات و صعوبات متعددة.

ج. اهتمام مفرط بالأنواع التحليلية التركيبية. فقد أثبتت لنا عمليات الإحصاء أن تمارين التعيين و التحديد والتمييز والتعليل والإعراب، تحتل الصدارة في بعض المقررات المدرسية[61]، والجدول الآتي يوضح ذلك :

نوع التمرين	تعيين /تمييز تبيين	تعليل	تحويل	تكوين	إعراب	تكملة	شكل
عدد التمارين	34	29	23	18	13	8	2
النسبة المئوية	% 26,77	% 22,83	% 18,11	% 14,17	% 10,23	% 6,29	% 1,57

يتضح لنا من خلا الجدول، غياب الأنواع الجديدة من التمارين كالتمارين البنوية (Les exercices structuraux) والتمارين التواصلية (Les exercices communicatfes). وتمارين الألعاب اللغوية Les exercices de (jeux)[62]... ويعني هذا أن الطابع التقليدي ما زال قائماً على مستوى الإعداد و التخطيط. ويظهر بوضوح على مستوى التنفيذ، أي على مستوى تأدية المعلم لتلك التمرينات داخل القسم. فقد لوحظ فقر كبير لدى المدرسين من حيث الأساليب والإجراءات والتقنيات الحديثة التي أُدخلت منذ عهد قريب على التمارين اللغوية بشكل عام. فعلى الرغم من اشتمال بعض الكتب المدرسية على مجموعة مفيدة جدًا من التمارين التقليدية كالتحويل مثلا، إلا أننا لم نسجل ابتكارات جديدة على مستوى إجراء المدرس لها.

فَفُرَصُ التمرُّس التي تُتاح للمتعلم قليلة، والكم الذي يقدم له كذلك ضَئيل جدًا، وحتى هذا الكم الضئيل، هدفه اختبار المعرفة النظرية لدى المتعلمين، ولذلك لاحظنا اهتماما مفرطًا داخل القسم، ببعض الأنواع على حساب أنواع أخرى أهم. فالتمارين المعروضة في الصف، جلها كتابي تحليلي، يُجرَى بطريقة فردية، الاهتمام فيها قائم على تحديد العناصر وتمييزها وليس على تنمية مهارة التبليغ، و لذلك كانت نتائجها العملية ضعيفة المستوى، قليلة الغنى، لا سيما في الجانب الوظيفي الاستعمالي للغة العربية.

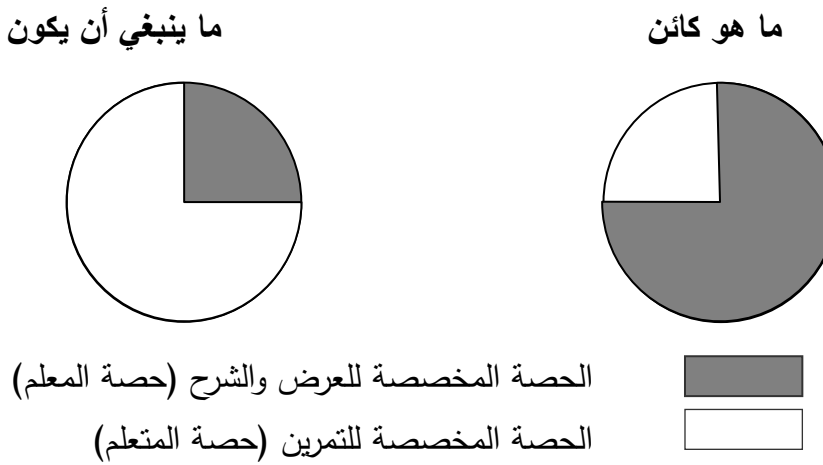
إن الخطأ الذي تقع فيه معظم البرامج المدرسية، بما فيها طريقة المعلم، هو الإصرار على حشوها بالدروس النظرية التي تنتهي بالمتعلم إلى معرفة قواعد النحو دون اكتساب اللغة، ثم نسيان الطابع التطبيقي الذي يضمن للطفل اكتسابا ناجعا للغة المنشأ في محيطها الاجتماعي[63].

وبصورة عامة يوجد تقصير وتهاون بالعمل الترسيخي المنظم المستمر، مع أن المرحلة الترسيخية هي من أهم المراحل وأخطرها في عملية الاكتساب والتعلم. وقد أشار "ابن خلدون" إلى نتائج هذا التقصير على الملكة اللسانية. فقال، مقارنًا، بين ثلاثة أنواع من تعليم الملكة اللسانية؛ تعليم المشارقة وتعليم المغاربة وتعليم الأندلسيين: "... وأما المخالطون لكتب المتأخرين، العارية من ذلك (أي شواهد العرب وأمثالها). إلا من القوانين النحوية، مجردة عن أشعار العرب و كلامهم، فقلَّما يشعرون لذلك بأمر هذه الملكة أو ينتبهون بشأنها، فتجدهم يحسبون أنهم حَصلوا على رُتبة في لسان العرب، وهم أبعد الناس عنه، وأهل صناعة العربية بالأندلس ومعلموها أقرب

إلى تحصيل هذه الملكة و تعليمها ممن سواهم، لقيامهم فيها على شواهد العرب وأمثالهم. والتفقه في كثير من التراكيب في مجالس تعليمهم (...) و أما من سواهم من أهل المغرب وإفريقية و غيرهم، فأجروا صناعة العربية مجرى العلوم بحثا، و قطعوا النظر عن التفقه في تراكيب كلام العرب، إلا إن أعربوا شاهدًا أو رجحوا (معنى) من جهة الاقتضاء الذهني لا من جهة محامل اللسان وتركيبه. فأصبحت صناعة العربية (عندهم) كأنها من جملة قوانين المنطق العقلية والجدل، وبَعُدَت عن مناحي اللسان وملكته (...) وما ذلك إلا لعدولهم عن البحث في شواهد اللسان وتراكيبه، وتمييز أساليبه، **وغفلتهم عن المران في ذلك للمتعلم، فهو أحسن ما تفيده الملكة في اللسان**"[64].

المران يُولَّد القياس وينميه ويثبته عند المتعلم. ومعلوم أن اللغة كلها قياس، ولا يمكن تصور لغة بدون قياس. فالولد الصغير يتعلم اللغة بالسماع والمحاكاة، ويستنبط القواعد بمقارنة الأمثلة بعضها ببعض. والعربي الفصيح الذي لا يعرف القراءة والكتابة والمدرسة يُجيد لُغته لأنه يقيس ويقارن، وبذلك يرفع الفاعل وينصب المفعول، ويؤنث المؤنث، ويذكر المذكر، ولولا القياس لما تعلم أحد منا لغته الأصلية التي يستعملها يوميًا. وما نسميه سجية هو في الحقيقة قياس عفوي لا نشعر به.

ونظرًا لأهمية المران المنظم في تثبيت مثل النحو وأنماطه وتنمية القياس فإن اللسانيين يذهبون إلى أن قسطه من الدرس يجب أن يكون أوفر بكثير من حصتي العرض والإيصال[65]، كما في الرسم الآتي :



يمكن القول، انطلاقًا من هذا المخطط، بأن هناك فرقًا شاسعًا بين طريقة تختم درس القواعد ببعض التمارين، وطريقة ثانية تؤسس درس القواعد (من أوله إلى نهايته) على التمارين[66].

6. خلاصة :

إن أهم ما نستخلصه من خلال تحليلنا للمنهجية المتبعة في تدريس مادة النحو، وواقع تأدية المعلم لها داخل القسم، هو الفجوة الكبيرة بين الأهداف السلوكية المنشودة والمتمثلة في خدمة التعبير بشكليه الشفوي والكتابي[67]، والنتائج المحققة على أرض الواقع التي تشير إلى عكس ذلك.

فالواقع يثبت أن الطريقة المتبعة في تدريس مادة القواعد لا تخرج عن العرض المباشر، و الدليل على ذلك الخطاب النحوي للمدرسين داخل القسم، الذي يظهر من خلاله التركيز على الجانب المعرفي النظري، والتهاون بالجانب المهاري الوظيفي، علمًا أن أفضل أشكال تعليم النحو هي تلك التي تتعدى حدود الحفظ والاستيعاب للمعلومات، والقدرة على تحليلها وتفكيكها إلى تنمية القدرة على

توظيفها و ممارستها في الخطاب والتبليغ، وهيهات أن تنجح دراسة النحو دون تدريب وتطبيق!

إن اللجوء المستبد من قبل المعلم إلى العرض الصريح، والتعريف النظري بالقواعد النحوية، و التهاون في آن واحد بالعمل الترسيخي المنظم المستمر الذي يجعل التلميذ يدرك بنفسه هيئات التركيب (مواقع المرفوعات والمنصوبات والمجرورات والمجزومات...)، وما يحتويه الكلام من المباني والمعاني بدون وساطة التعريفات المجردة لدليل واضح على التأثر السلبي للطريقة التعليمية بالتصورات المشوهة التي مازال كثير من المربين والمدرسين يحملونها عن طبيعة النحو والغرض من تدريسه، علمًا أن وضوح هذا الهدف له أهمية كبيرة في جعل تعليم النحو أكثر فائدة وأقل عناء بالنسبة للمعلمين والمتعلمين.

وباختصار، فإننا لم نلاحظ تغييرات جذرية على مستوى منهجية العرض، وإجراء التدريبات، واختيار الأمثلة، وتوظيف الوسائل والمعينات، وشروح المعلم... والتغييرات التي حدثت على مستوى تلك العناصر، سطحية جدًا، مست الجانب الشكلي ولم تصل إلى الجوهر.

الهوامش

1. بلومفيلد، اللغة، عن : H. Besse / R. Galisson ; polémique en didactique ; P.114.

2. لا يوجد اتفاق على نقطة البداية في تدريس القواعد النحوية، ولا يوجد أيضًا اتفاق من حيث بداية تخصيص كتاب مستقل لهذه المادة. فبعض البلدان العربة تبدأ في تدريس القواعد بطرق سطحية جدًا ابتداء من السنة الثالثة، وبعضها من السنة الرابعة، وأخرى

من السنة الخامسة والسادسة، وكذلك كتاب القواعد المستقل فبعض الدول تخصص كتابًا للنحو ابتداء من السنة الثالثة وأخرى من السنة الرابعة، والجزائر مثلا تخصص كتابًا مستقلا بداية من السنة السادسة. وهناك من يؤجل ذلك إلى السنة الأولى إعدادي. انظر، محمود أحمد السيد، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1987، ص: 160 – 164.

3. المرجع السابق، ص : 114 – 119.

4. انظر على سبيل المثال، المختار في القواعد والبلاغة والعروض، السنة الأولى والثانية ثانوي، المعهد التربوي الوطني، الجزائر.

5. انظر على سبيل المثال، مقرر النحو العربي من خلال النصوص للسنة الأولى من التعليم الثانوي وزارة التربية القومية، نشر الشركة التونسية للتوزيع، تونس 1986.

6. تُعرف هذه الطريقة في الأوساط التربوية باسم "طريقة هربارت" المربي الألماني الذي حدد لها مراحل السير التي سُميت بخطوات "هربارت" الأربع وهي : المقدمة أو التمهيد، الربط أو الموازنة، الاستنباط ثم التطبيق. وقد جاء بعد "هربارت" نفر من تلاميذه المربين فجعلوها خمس خطوات، هي المقدمة والعرض والربط والاستنباط والتطبيق. إن هذه الطريقة التي لم يتجاوزها التعليم عندنا، تُعد طريقة تقليدية جدًا بالنسبة للدول المتقدمة التي هجرتها منذ زمن بعيد.لمزيد من المعلومات انظر د. حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، 1998، ص : 104–107. وعبد الحميد فايد، رائد التربية العامة وأصول التدريس، دار الكتاب اللبناني، ط 2، بيروت 1975، ص: 55–56.

7. انظر مقرر اللغة العربية للسنة السابعة أساسي، تأليف مجموعة من الأساتذة، المعهد التربوي الوطني، الجزائر 1999–2000، ص: 4.

8. المرجع نفسه.

9. الواقع أن البحوث التي تناولت موضوع الخطاب النحوي للمعلم داخل القسم نادرة إن لم تكن معدومة. وللإشارة فإن هذا الموضوع الميداني جدير بالدراسة والبحث. انظر :

Claude Germain/Hubert Séguin ; Le point sur la grammaire, CLE International, paris;1998; P166.

10. لاحظ بعض الباحثين أن الخطاب النحوي المنطوق عند بعض المعلمين يختلف عن النص المكتوب. يقع المدرس في ذلك وهو يسعى إلى التبسيط والتوضيح والتكييف... انظر المرجع نفسه، ص : 165 – 166.

11. وردت هذه الملاحظة في كتاب السنة السابعة أساسي بعد تعديله، انظر ص5.

12. Claude Germain; Hubert Seguin, Le point sur la grammaire, P157-158.

13 H. Besse / R. Galisson, polémique en didactique, CLE International, paris; p:114.

14. د/ رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة 1985، ص 186.

15. معظم معلمي اللغة العربية، لا يدركون بدقة ما هو أساسي جوهري في تعليم مادة النحو وما هو ثانوي و هامشي، ذلك أن التكوين العلمي والبيداغوجي الذي تلقَّاه معلم اللغة العربية لا يؤهله للقيام بتلك العملية، هذا ما أقرته معظم الأجوبة التي تحصلنا عليها من خلال السؤال الذي طرحناه على مجموعة من المدرسين: هل تعتقدون أن أساتذة اللغة العربية ومعلميها يدركون بدقة ما هو أساسي في تعليم النحو، و ما هو ثانوي و هامشي؟

16. د. الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد 4، الجزائر، 1973–1974، ص : 67–68.

17 W.F.Mackey; Principes de didactique analytique; P27.

18 Claude Germain /Hubert Seguin Le point sur la grammaire, P:199.

19. الواقع أن الشعور بقصور طرق التعليم عن تحقيق الأهداف المنشودة من مادة النحو، هو شعور موجود لدى كثير من المربين العرب، فقد انتهت بعض الدراسات الاستطلاعية في مادة النحو أن 68,2 % من المعلمين يرون ضرورة تغيير منهجه. انظر، د. رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة 1998، ص 37.

20. د. أمين الكخن، دليل أبحاث ميدانية في تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1992، ص: 52–82.

21. د. محمود أحمد السيد، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية، ص: 122– 128.

22. على الرغم من الثراء الموجود في الأمثلة والنصوص في بعض الكتب النحوية، إلا أنها في بعض الأحيان تبدو أكثر من المستوى اللغوي والعقلي للتلميذ، ففي درس الفعل اللازم والمتعدي الموجه للمرحلة الابتدائية، نجد إلى جانب الأمثلة المعاصرة البسيطة التي وردت في ... الدرس "كمَنَحَ المعلم المتفوق جائزة" و"نام الولد" و"أنبأ المدير المتفوق نجاحه مضمونًا"، نجد إلى جانب ذلك أمثلة صعبة كالآية (**وإذْ أخذ الله ميثاق الذين أوتوا الكتاب**)، والبيت الشعري :

نَسَجَتْ عليها العنكبوتُ خيوطَها وَكَسَا الغبار غلالة تَكْسُوهَا.

وهو بيت " لأبي ماضي " يصف آلة موسيقية. فكيف يستطيع تلميذ المرحلة الابتدائية أن يدرك معنى البيت أو الآية. انظر : الكتاب المرجع في قواعد اللغة العربية لمراحل التعليم العام، تأليف مجموعة من الأساتذة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1996، ص 54.

23. لقد كان الغرض من كثير من الأمثلة التراثية القديمة استنباط القاعدة أو تأييد رأي أو مذهب وليس التعليم.

24. من ذلك مثلا قول بعضهم عند تدريس المفعول المطلق أو أسلوب الاستفهام : كتب الأستاذ الدرس كتابة، ورفع البطل الجمْل رفعًا، و أَ جَاءَ زيد أم عمرو و أ نجح خالد أم مصطفى... فهذه الأساليب و ما شابهها غير مستقيمة.

25. د. عبد الفتاح البجة، أصول تدريس العربية. بين النظرية و الممارسة، المرحلة الأساسية الدنيا، دار الفكر، عمان 2000، ص 594.

26. د. الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص 72.

27. Fréderic François, L'enseignement et la diversité des grammaires, Hachette, Paris 1974, P209.219

28. هذا ما صرح به بعض المدرسين عندما أجرينا حوارًا معهم حول موضوع إشكالية تدريس النحو في مراحل التعليم العام.

29. انظر على سبيل المثال :

- M.L. Chalaran ; R. Roesh ; la grammaire autrement sensibilisation et pratique PUG (presses universitaires de Grenoble) ,2000
- D.ABRY / M.L. Chalaran ; la grammaire des premiers temps ; PUG, 2000

30. د. محمود أحمد السيد، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية، ص: 129 – 130.

صرح لنا أحد المعلمين قائلاً : إن الفرق بين الكتاب الجيد والكتاب الرديء (طبعًا من حيث الإخراج) كالفرق بين الفيلم أو الشريط الملون وغير الملون (الأبيض والأسود).

31. انظر على سبيل المثال النحو العربي من خلال النصوص للسنة الأولى من التعليم الثانوي، تأليف مجموعة من المعلمين، وزارة التربية القومية، الشركة التونسية للتوزيع مارس 1986.

32. انظر : المرجع السابق وكذلك كتاب القواعد وتمارين اللغة للسنة السادسة من التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر 1999،2000.

33. الدار التونسية للتوزيع، تونس 1967.

34. المعهد التربوي الوطني، الجزائر، 1999–2000.

35. انظر، محمد صاري، واقع المحتوى النحوي في الكتب والمقررات المدرسية؛ تحليل ونقد، مجلة التواصل، العدد 8، جامعة باجي مختار – عنابة، جوان 2001.

36. د. رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، ص 32.

37. في حين نجد أن النحو يدرس حاليًا (في الدول المتقدمة) باستعمال جهاز الفيديو والنصوص الأصيلة. انظر : Marie -Christiane Fougerouse; L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère ; ELA; Didier N°122.Paris P.174

38. وَجَّه الباحث السؤال الآتي لمجموعة من المدرسين : ما رأيك لو استعان القائمون على إعداد برامج النحو وتنفيذها ببعض التقنيات المدعمة كالجداول والرسومات البيانية والمشجرات والألوان...الخ فكانت النتيجة، أن 74% من الإجابات تتوقع فائدة عظيمة وعصرنة في دروس النحو، لا سيما في مراحل التعليم العام.

39. ورد في جريدة (Liberté) الصادرة يوم 1 أفريل 2001 أن 77,3 % من أساتذة التعليم الأساسي لهم مستوى السنة الثالثة ثانوي، وأن 39,6 % يتمنون تغيير الوظيفة.
40. انظر العدد الخاص بالتمارين في مجلة، Etude de linguistique appliquée N° 48 ; oct/dec 1982
41 G.Vigner ; L'exercice en français langue étrangère ; Etude de linguistique appliquée N° 48 ; P71
42.كما يذهب إلى ذلك علماء النفس واللسانيون أمثال: "سكينر" و"بياجيه"و"روبير قاليسون "... انظر: H.Besse/ R.Porquier; grammaire et didactique des langues, LAL, Hatier, Didier, 1991 ; P123

43. فهي بالنسبة لأنصار النحو الضمني، وسيلة لتعويض الشروح النحوية المطولة التي أرهقت كاهل التلاميذ والمعلمين. انظر المرجع نفسه، ص 119.
44. انظر مقررات النحو التالية: مقرر السنة السابعة والثامنة والتاسعة أساسي والسنة الأولى والثانية ثانوي.
45. انظر كتاب قواعد اللغة العربية السنة السابعة أساسي.
46. انظر مقرر السنة الثامنة أساسي.
47. انظر المقررات المدرسية المذكورة سابقًا.
48. التي ظهرت في الستينات والسبعينيات والثمانينيات.
49. لأن الدرس في هذه المقررات مكون من خطوات مرتبة على التدرج التالي : (إقرأ ثم اعرف ثم حلل ثم عبَّر).
50. ولكنها قليلة جدًا، فمجموعها العام لا يفوق عن نسبة1 % من مجموع التمارين الواردة في الكتاب.
51. الواقع أن مرحلة عبَّر لا تشتمل على تمارين تخدم التعبيرين الكتابي والشفوي بقدر ما تشتمل على تمارين تخص التحليل والإعراب.
52.كتاب القواعد للسنة السابعة أساسي، المقدمة، ص 4.
53. كتاب قواعد اللغة العربية السنة السابعة أساسي، ص 22، كذلك انظر كتاب السنة الثامنة أساسي، ص : 32 – 66 – 101.

54. قواعد اللغة العربية، السنة السابعة، ص 38، وكذلك السنة الثامنة ص 40.
55. قواعد اللغة العربية السنة الثامنة ص 33، كذلك، السنة السابعة ص 22.
56. كتاب قواعد اللغة العربية السنة السابعة أساسي، ص: 9–10.
57.عثرنا على نموذج يشبهه إلى حد ما في كتاب السنة الثامنة، في درس العدد والمعدود، ويتمثل في الآتي : أجب عن الأسئلة التالية ولا تنس أن تكتب الأعداد بالحروف، كم بلغت من العمر ؟ كم لك من اخوة و أخوات ؟.... ص 182.
58. ففي كتاب المختار في القواعد و البلاغة و العروض للسنة الأولى والثانية ثانوي لا يتجاوز عدد التدريبات في أقصى الحالات أربعة أو خمسة.
59. منها إدراج بعض التمرينات التي تهدف إلى التعليم والترويح، تُعرف بتمارين الألعاب، ومن ذلك مثلا : كون بيت شعر بالكلمات المبعثرة التالية : [رديء – أهله – الشعر – يموتُ – مِنْ – قَبْل] [قائله – يبقى – وَجيِّده – وإن مات] السنة السابعة أساسي ص 53.
60. أي ما يكلف التلميذ القيام به، ومن ذلك مثلا قول المؤلف : "في الفقرة التالية كلمات تحتها خط، صُغْ منها صيغًا مختلفة لفظًا ومعنى"، وعندما نعود إلى الفقرة لا نجد الكلمات مسطرة بل نجدها مكتوبة بخط سميك. انظر مقرر السنة السابعة ص: 15، ومن ذلك أيضًا السؤال الآتي: "رُدّ البيت التالي إلى أصله بتحويل اسم المفعول إلى فعل مجهول، والفعل المجهول إلى اسم مفعول.

إن الرسول لسيف مستضاء به * قد هُنِّد من سيوف الله قد سُلَّ

وهذا قمة التعقيد والغموض. انظر مقرر السنة الثامنة، ص 148.
61. عبد الله بن كريد، أحمد حساني، المختار في القواعد و البلاغة والعروض، السنة الثانية ثانوي، المعهد الوطني التربوي، الجزائر 1986–1987.
62. J.Louis Chiss / J. Filliolet ; Des changements théoriques dans la linguistique au renouveau de l'exercice de grammaire, Étude de linguistique appliquée ; N° 48. oct-dec 1982.

63. فوجود الطفل بكيفية عفوية ومتكررة في حال خطاب معينة تكثر فيها القرائن (اللغوية وغير اللغوية) يستنير بها في عمليتي الفهم والإفهام، يجعله يتحكم في هذه اللغة بكيفية عجيبة ليس لها مثيل إطلاقًا.

64. ابن خلدون، المقدمة، ج 2، الدار التونسية للنشر، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1984، ص 730.

65. د. عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد 04، ص: 73،76.

66. من خلال حضورنا لدرسين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة "ستندال" بقرونوبل (فرنسا) لاحظنا أن أستاذ مادة النحو والصرف يعطي الأولوية للجانب الشفاهي من اللغة، ويعتمد اعتمادًا كليًا على طريقة التدريبات، فلا يزود المتعلمين بالقاعدة إلا نادرًا، يتم ذلك بعد إجراء سلسلة من التدريبات المكثفة. وقد تبين لنا نجاعة هذه الطريقة من خلال إشرافي على تدريس مادة اللغة العربية للمغتربين والأجانب في مركز التعليم المكثف للغات بجامعة عنابة ما بين سنة (1987، 1990).

67 . انظر مقدمة المؤلفين في كتابي قواعد اللغة العربية السنة السابعة والثامنة أساسي، ص 4.