ISSN : 2543-3938 - EISSN : 2602-7771

تعليمية النحو في المدرسة الجزائرية (مقاربة نظرية في المحتوى وطرائق التدريس الصفية) برنامج السنة الأولى متوسط، الجيل الثاني، مثالا

Grammar didactic in Algerian school(a theoretical approach of the content and class methods)the curricula of first middle school year of the second generation

أسماء بن سليمان[1،*]، محمد مداني [2]

[1]مخبر الدراسات المصطلحية والمعجمية. جامعة يحي فارس. المدية (الجزائر)

benslimane.asmaa@univ-medea.dz

2جامعة يحي فارس. المدية (الجزائر)madanimede@gmail.com

تاريخ الإستلام: 11/ 01 / 2022 **تاريخ القبول**: 13/ 03 / 2022 **تاريخ النشر**: 05/ 04 / 2022

ملخص:

يقدم المقال مقاربة عامة حول برنامج النحو المقرر للسنة الأولى متوسط من خلال تحليل المحتوى أولا ومن خلال تتبع طرائق تقديم نشاط النحو صفيّا، وذلك بهدف الوصول إلى واقع تعليمية النحو في المدرسة الجزائرية، وهو الواقع الذي يتفق المعلمون والمتعلمون على أنه مازال يفتقر إلى أسس منهجية دقيقة، على أساس أن مادة النحو مادة صعبة على المتعلم الصغير.

بينما يبدو من خلال الملاحظة الأولية أن الطرائق التعليمية واختيار مضمون/ محتوى المادة المقدمة للمتعلم في تلك المرحلة والمرحلة السابقة لها (التعليم الابتدائي) هي العامل الأول - وليس الوحيد- في تضييق أفق الاستيعاب المأمول لهذه المادة؛ التي تعد علما هاما لحصول الكفاءة الضرورية في تعلم اللغة العربية بشكل عام.

الكلمات المفتاحية: التعليمية؛ السنة أولى متوسط.؛ الطرائق؛ المقاربة الصفية؛ النحو.

***

Abstract:

This article presents a general approach about the grammar program for the first middle school year by analyzing the content and describing the methods of teaching grammar in classes in order to define the reality of grammar didactics in Algerian school. This reality is described by learners and teachers that it is still missing the basis of an accurate method because they consider grammar too difficult for young learners. However, the first observation shows that teaching methods and the content proposed to learners of this year, and those of the previous primary school, is a factor, but not the unique factor, that limits the required acquisition level of grammar which is an essential component of the linguistic competence in Arabic.

Keywords: : *didactic ؛middle school first year ؛ methods ؛ teaching approach ؛ grammar*

* المؤلف المرسل.

I. مقدمة

تتحدد العلاقة التعليمية التعلمية عند المتعلم (التلميذ) منذ الوهلة الأولى لولوج الصفّ من أجل تلقي نشاط تعليمي معين من خلال التواصل المادي (العيني) والمعنوي بأداة أولية وضرورية في عملية التعليم وهي (الكتاب المدرسي)، والحقيقة أن الكتاب المدرسي في أي مادة من مواد التعلم ليس مجرد رصف لمجموعة من النصوص أو النشاطات والتطبيقات، بقدر ما يمثل سيرورة خطة تعليمية مدروسة بدقة ووعي شديدين؛ فالمادة التي يحملها الكتاب بين دفتيه هي البوابة التي تشرع آفاق المعرفة ليطل من خلالها المتعلم على الأفكار التي ينتظر منه استيعابها نظريا وتمثلها تطبيقيا، ولهذا فإن تلك المادة العلمية تكون مدروسة بعناية كي تحقق الأهداف التي وضعت من أجلها بنجاح تام.

لا يكتفي الكتاب المدرسي بتحميل المادة العلمية كيفما اتفق، إنما تنظم تلك المادة وفق خطط إجرائية تتمثل في طريقة العمل وحدوده ومراحله، فالكتاب أيضا معلم، يكمل عمل المعلم الإنسان «... بل إن كل تطور وتقدم في أساليب التعليم وطرائقه يتوقفان على مرونة الكتاب والمدرس». (رمضان وآخرون، 1957)وكأننا بهذا نشير إلى أن الكتاب أداة لا يمكن الاستغناء عنها لا من قبل المعلم ولا من قبل التلميذ.

على هذا سوف يقوم البحث بعرض أولي لكتاب العربية الخاص بالسنة الأولى متوسط. من أجل التعرف على محتوى الكتاب وشكله، وسوف يكون التركيز على نشاط النحو، من خلال تحليل المحتوى المقرر لهذا النشاط وذلك بربطه معرفيا بمحتوى نشاط النحو في المرحلة الابتدائية أولا، ثم الانتقال إلى تقييم الدروس ومدى تحقق المقاربة الصفية نظريا، وصولا إلى استنتاجات حول مدى نجاعة الطرائق المقترحة ومدى ملاءمتها لتدريس مادة النحو بشكل عام في هذه المرحلة التعليمية.

ينطلق البحث من إشكاليات رئيسة هي:

- هل يتناسب محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط مع مستوى التلاميذ وقدراتهم في تلك المرحلة أم أنه يتجاوزها؟
- هل تناسب طرائق تدريس النحو في هذه المرحلة القيمة المعرفية والوظيفية لمادة النحو أم أنها قاصرة عن تحقيق الكفايات الإجرائية المستهدفة؟
- ماهي الهفوات التي يمكن إحصاؤها حول المحتوى التعليمي وطرائق تدريس النحو في المرحلة المتوسطة؟

ويهدف البحث إلى تحديد النقائص التي رأينا أنها حجبت نسبيا تحقق الأهداف الإجرائية المستهدفة، وإلى اقتراح بعض الحلول التي يمكنها أن تكون ذات فائدة موضوعية إذا ما تم اعتمادها ولو نسبيا في إعادة النظر في تدريس المادة للوصول إلى الفائدة المرجوة.

أولا: كتاب العربية للسنة الأولى متوسط:

1. شكل الكتاب:

لا يختلف شكل كتاب اللغة العربية الخاص بالسنة الأولى متوسط (الجيل الثاني) عن شكل الكتاب المدرسي الجزائري عموما، فمنذ الثمانينات ظل الكتاب المدرسي بالحجم (الطول/ العرض) والشكل الخارجي

نفسه تقريبا، مع اختلافات بسيطة تتعلق بالرسومات والألوان والرموز التي توضع على الغلاف الخارجي، والتي تعد عتبة تواصلية أولى بين التلميذ وكتابه.

وسم كتاب العربية للسنة الأولى متوسط ب: **(كتابي في اللغة العربي).** (بومشاط كحوال.، 2017) مع تصغير عبارة **"كتابي في"** وكتابتها باللون الأبيض وتكبير عبارة **"اللغة العربية"** وكتابتها باللون الأحمر لجذب انتباه التلميذ إلى المادة التي يحتويها الكتاب بين دفتيه، ولكي يسهل عليه حمل الكتاب من بين الكتب الأخرى المقررة عليه خلال السنة والمتعلقة بباقي المواد، وعلى الجانب الأيسر من ورقة الغلاف الخارجي دائرة حمراء مكتوب بداخلها الرقم **"1"** بالأرقام أعلاها لفظة **"السنة"** وأسفلها لفظة **"متوسط"**، وتحتها مباشرة **"لوحة رقمية"** تتناثر منها الكتب إلى الخارج، بعضها مفتوح وبعضها مغلق، وفي هذا إشارة مباشرة إلى إمكانية رقمنة مجال اللغة العربية أو ربط التلميذ بالمحيط الخارجي، كما نجد إطارا مربعا على الجانب الأيسر أسفل ورقة الغلاف يحتوي رمز دار النشر. أما لون خلفية الكتاب فكان اللون الأخضر.

2. محتوى الكتاب (عرض وتحليل):

تضمن الكتاب في صفحة الغلاف الداخلية الوسم نفسه ثم أدرجت أسفله أسماء المنسقين والمشرفين والمؤلفين والمصممين ودرجاتهم العلمية أو المهنية، ثم اسم دار النشر في الأخير؛ فالكتاب من تنسيق وإشراف (محفوظ كحوال) وهو مفتش التربية الوطنية في مادة اللغة العربية، ومن تأليف (محفوظ كحوال ومحمد بومشاط) وهو أستاذ تعليم متوسط في مادة اللغة العربية، ومن تصميم (محمد زهير قروني) المتحصل على ماستر في مهن الكتاب والنشر، وقد قام بالتركيب بمعية (صبرينةجعيد). وعلى الرغم من أن مرورنا بالمحتوى الشكلي قد لا يفيد بحثنا بشكل مباشر إلا أنه يعد خطوة وصفية ضرورية قبل المرور إلى وصف محتوى المادة النحوية المقررة التي هي لب هذا البحث.

في صفحة التقديم نجد عرضا تمهيديا موجزا للنشاطات التي يتضمنها الكتاب وكذلك الأهداف المرجو تحققها، لننتقل إلى تصميم اكتشافي لنمط تركيب النشاطات داخل الكتاب، ثم نصادف جدولا يبين كيفية تقديم النشاطات وترتيبها لكل مقطع من مقاطع التعليم، وهي عمليا خاصة بالأستاذ ولا فائدة ترجى منها بالنسبة إلى التلميذ في رأينا.

وبعدها نجد بداية عرض محتوى المادة المقررة على شكل مقاطع تعليمية (ثمانية مقاطع) على شكل نصوص متتابعة بعضها نثري وبعضها شعري، بهدف القراءة وفهم المكتوب من خلال الإجابة عن الأسئلة التي ذيّل بها كل نص. وهي أسئلة فكرية معرفية متعلقة بالنص المكتوب المستهدف بالقراءة والفهم اللغوي والفكري.

من خلال إدراج النشاط اللغوي المستهدف بعد نشاط القراءة يتبين أن النصوص المقررة للقراءة هي السند المباشر لاستنباط قاعدة النشاطات اللغوية (نشاط النحو مثلا) ولكن هذا الاتصال القسري قد يشكل في ذهن التلميذ ارتباكا ملموسا؛ إذ يوحي بأن متغيرات الموضوع المستهدف لا تخرج عن الأمثلة الموجودة في النص مباشرة مع العلم أن بعض تلك النصوص لا تمثل الظاهرة النحوية المستهدفة بالدراسة بدقة، فالنحو ليس علما منفصلا عن باقي وظائف اللغة، أو هو، على الأقل، علم متعلق بجانب وظيفي على الرغم من وجود بعض السمات التجريدية في عدة موضوعات منه، مثلما هو الشأن بالنسبة إلى العامل « وهو العنصر اللغوي الذي يتحكم في التركيب فيعمل فيه الرفع والنصب، فهو الذي يحدد العلامات الإعرابية في التركيب ».(Hadj Salah ، 1997) وكما هو مقرر من خلال وضع الخطة التعليمية لهذه المرحلة، والتي تتدرج في تقديم

النشاطات من خلال المراوحة بين هذا وذاك لكي يظل التلميذ مرتبطا بالنص فكريا ومعرفيا ولغويا، وبالتالي يتمكن من توظيف مكتسباته القبلية لاستنتاج القاعدة النحوية، التي تظل راسخة في شكل ممارسة ذهنية وظيفية لا مجرد قاعدة تتطلب الحفظ والتمثيل المباشر اللحظي فلا يتمكن التلميذ من استرجاعها في إطار معرفي متماسك كمكتسب لغوي متعدد المجالات والأركان إلا نادرا؛ فإن نشاط القراءة المشروحة وفهم المكتوب أردف مباشرة بالنشاط اللغوي الذي يليه ويرتبط به بوصفه سندا أوليا لاستخراج الأمثلة التمهيدية لاستنتاج القاعدة فكان التماسك بين النشاطات ذهنيا متوافرا لكنه مع ذلك قلص مجال الملاحظة ولذلك نجد أن ما يدرسه التلميذ خلال السنة الأولى ينسى بمجرد الانتقال إلى السنة الثانية وإن تكرر الدرس أو تم التوسع فيه، لأن ذلك الربط الإسنادي بين الوظيفة النحوية وبين المثال المتعلق بالنص المقروء جعل التلميذ في أغلب الأوقات بتعامل معه على أنه وظيفة لحظية مؤقتة تنتهي أهميتها بتجاوز الأسئلة والاختبارات المرتبطة بها.

هذه الملاحظة قد لا تبدو جلية لواضع المنهاج لعدة أسباب؛ أهمها أنه يتعامل مع المنهاج تعاملا خارجيا لا تتضح هفواته إلا خلال الممارسة الفعلية، كما أنه يتعامل مع عقل التلميذ تعامل الإنسان البالغ، في حين أن التلميذ لم يبلغ درجة الاكتمال العقلي على مستوى التوظيف الشامل للمكتسبات، والربط بينها بكفاءة مطلقة كما هو مستهدف من خلال خطة التركيب المنهجي لمحتويات الكتاب وبالتالي للمواد اللغوية المقترحة.

ثانيا: تقييم الدروس المقررة معرفيا ومقارنتها بدروس السنة الخامسة ابتدائي:

لا يختلف محتوى نشاط النحو في السنة الأولى متوسط عن محتواه في المرحلة الابتدائية كثيرا، خاصة بعض الدروس التي درسها التلميذ في السنة الخامسة ابتدائي، وفي المجمل يتجاوز المحتوى الأسس التعريفية؛ فالمحتوى لا يعرف الجملة مثلا لأن التلميذ يكون قد اكتسب هذا التعريف في مرحلة تعليمية سابقة في درس الجملة الاسمية والفعلية وغيرها في السنة الخامسة ابتدائي، بل يركز على دروس التبدلات الإعرابية للعلامات، وبالتالي للمواقع الوظيفية للكلمة داخل الجملة؛ من خلال تقديم الأزمنة والمنصوبات وأدوات الربط والوصل والتراكيب والمشتقات،..الخ

بالعودة إلى المحتوى المعرفي المقرر لمادة النحو في السنة الأولى متوسط، ومن خلال الاطلاع على دروس النحو في الكتاب المدرسي تبين مبدئيا:

أن تلك الدروس قد كيفت نظريا لهدفين متكاملين أولهما تعليم اللغة العربية من خلال المواد العامة التي يجب أن يلم بها المتعلم لإتقان اللغة العربية، وثانيهما: التوصل إلى اكتساب الضوابط النحوية التي تساعد المتعلم على استخدامها في مختلف المواقف التطبيقية سواء أكان ذلك من خلال المحادثة أو الكتابة.(مجاور، 1998).

كما تبين أن دروس مادة النحو في هذه المرحلة مرتبطة بأنماط النصوص المقررة على التلميذ، وهي تلك الأنماط التي يتعلم التلميذ تحديدها مسبقا من خلال نشاطي (فهم المنطوق وفهم المكتوب) ثم يطلب منه توظيفها في نشاط (الإدماج) سواء من خلال التطبيقات المتواترة بعد كل درس أو من خلال أسئلة الاختبارات، مع العلم أنه « ينبغي أن تكون الموضوعات التي تقدّم إلى الدارس في النحو موضوعات وظيفية، بمعنى أن تخدم الإنسان في حياته، فتلبي حاجاته اللغوية، وتسهل له عملية التفاعل الاجتماعي بحيث يقرأ بصورة

سليمة ويكتب بأسلوب سليم، ويعبّر بشكل صحيح، ويستمع فتعينه معرفته النحوية على فهم ما يستمع ». (السيد، 1980)ولهذا نلاحظ أن بعض الموضوعات المقررة جاء مقتضبا يستهدف تحقيق خدمة وظيفية معينة دون الحاجة إلى تفاصيل كثيرة، لكن وعلى الرغم من ذلك فإن تلك الموضوعات تكون بسيطة في أصلها (مثل درس الفاعل مثلا)، بينما تحتاج موضوعات أخرى متقاربة معه إلى تركيز شديد حتى يتم استيعاب وظيفة الكلمة عندما بتغير الفعل دون أن يغادر مكانه (نائب الفاعل مثلا).

وتبين أيضا أن محتوى مادة النحو في هذه المرحلة ليس بالصعوبة التي يعتقدها بعض التلاميذ والأولياء، لأن الدروس في معظمها، وفضلا عن كون التلميذ قد درس بعضها في المرحلة الابتدائية، لا تحتوي موضوعات معقدة، فهي جميعا موضوعات بسيطة يمكن إدراكها وتحقيق الكفاءة الوظيفية من خلال اكتساب الطريقة التحليلية المناسبة لفك التداخلات السطحية وبالتالي للاستيعاب المطلق؛ وهذا يتعلق بالطرائق التدريسية في رأينا أكثر من تعلقه بالمحتوى التعليمي وهو ما جعل بعض المدرسين أيضا يعتقد بوجود دروس معقدة في منهاج السنة الأولى متوسط؛ مثل (المنصوبات) التي تحتاج تركيزا وتحديدا دقيقا لعمل كل منها ووظيفته في الجملة حتى يتسنى للتلميذ الفصل بينها إعرابيا والتعرف عليها داخل النصوص بسرعة وبكفاءة.

كما يجب أن ننوه إلى الحجم الساعي المخصص لتدريس نشاطات اللغة العربية، والذي يبدو أنه غير كاف لاستيعاب بعض الموضوعات التي تحتاج بالدرجة الأولى إلى تطبيقات مكثفة ومتواصلة لإدراك الفروق وتحديد الوظائف بدقة.

ثالثا: تقييم طرائق تدريس نشاط النحو واستراتيجياته في المرحلة المتوسطة (السنة الأولى مثالا):

1.الطرائق: (modalities)

من المعلوم أن « علم النحو هو علم القياس والاستنباط وهو المتحكم في تسيير أحوال الجملة عن طريقه نؤسس للنصوص والخطابات مهما كانت نوعيتها ». (حداد، 2011) ولهذا فإن الارتكاز على وظيفة النحو جعل المهتمين بوضع المناهج التعليمية يضعون طرائق مفصلة تعتمد على تلك الوظائف، والطرائق هي الوسائل: « التي نتبعها لنفهم التلاميذ أي درس من الدروس في أية مادة من المواد، وهي الخطة التي نضعها لأنفسنا قبل أن ندخل حجرة الدراسة، ونعمل لتنفيذها في تلك الحجرة بعد دخولها ». (الأبراشي، د ت) ولكونها وسائل وأدوات فإن الخبراء لم يقفوا عند بعضها أو وجدوا أجداها وأنفعها على الإطلاق، بل ظلت تلك الطرائق محل تجريب وتعديل لزمن طويل، أما بالنسبة إلى مادة النحو فقد تنوعت بين الاستنباطية والتلقينية والقياسية وغيرها.

لكن ما يثير التحفظ بشأن تلك الطرائق جميعا هو تمركزها حول النحو بوصفه غاية معرفية وهو ما يتعارض تماما مع الوظيفة الأساس التي وضع من أجلها؛ وهي التوصل إلى اكتساب لغة عربية سليمة، وكذلك القدرة على التواصل بكل سلاسة بصرف النظر عما إذا كانت القواعد محفوظة بدقة في الذاكرة أم لا.

وقد اعتمدت الطريقة الاستقرائية في المدرسة الجزائرية في جميع مراحل التعليم منذ زمن ليس بالقصير، وتتمثل مراحل تلك الطريقة وخطواتها في التدرج المعرفي وفق الوضعيات (الخطوات الإجرائية) التالية:

2.1 وضعية الانطلاق:

وتكون من خلال عرض مثال عام أو سبق تدريسه يكون على علاقة بما سيأتي في الدرس المستهدف.

3.1 وضعية العرض:

وفيها يقوم المعلم بوضع الأمثلة وقراءتها وشرحها.

4.1 وضعية المناقشة:

وهنا تبدأ عملية إعمال العقل من أجل اكتشاف متدرج للظاهرة النحوية المستهدفة من خلال الموازنة بين حال الكلمة قبل دخول العامل الذي أدى إلى تغير حالها الإعرابية أو التدرج في تتبع المتغيرات بناء على موقع الكلمة بين جملة وأخرى ...الخ

5.1 وضعية الاستنباط:

في هذه المرحلة يبدأ التلميذ ببناء القاعدة المنشودة وفق التدرج الذي وضعت الأمثلة لأجله.

6.1 وضعية التقييم (التطبيق):

وهي آخر مرحلة يتم من خلالها امتحان مدى استيعاب التلميذ المادة المدروسة من خلال تطبيقات تهدف إلى تحويل القاعدة إلى إجراء تطبيقي.

ويمكن القول: أن هذه الطريقة تمنح المتعلم النموذجي فرصة مهمة لاستيعاب المادة النحوية من خلال التدرج في التوصل إلى القاعدة، وهو ما يمكنه من استيعابها وحفظها في الذاكرة لوقت طويل، ومن ثم القدرة على استرجاعها آليا وبشكل سليم كلما تطلب الأمر ذلك، كما يمكن وفقا لهذا أن يستعمل المتعلم ما توصل إليه من أحكام في محادثاته التواصلية وهي الفائدة المرجوة في الأخير.

لكن المشكلة ظلت قائمة على مستويين:

أولا- المستوى الشخصي (الفروق الفردية) التي لم تكن هذه الطريقة قد أخذتها في الحسبان، فالواضح أن المتعلم النموذجي الذي يمتلك عقلا منطقيا وذكاء نسبيا هو المقصود بهذه الطريقة إذ لوحظ أن ذوي المستويات الأقل ذكاء من التلاميذ لا يمكنها تتبع التفاصيل المتعلقة بالموازنة بين الأمثلة في بعض المواد، وبالتالي عدم القدرة على الاحتفاظ بالمتغيرات الطارئة على أحوال الكلمة في حالات متعددة أو على الأقل عدم القدرة على استيعاب التفسير المنطقي لها أو الاحتفاظ به في الذاكرة.

ثانيا: أن بناء التعلمات وفق تلك الوضعيات، وإن كان يراعي تدرجا منطقيا، إلا أنه يصل إلى وضعية التقويم الآني؛ أي أن ما يمكن أن يستوعبه التلميذ لا يبقى راسخا بالضرورة، والدليل على ذلك أن نسبة الإجابات الصائبة ذيل الدرس أكبر من نسبتها في التقويمات اللاحقة (الامتحانات، الوضعيات الإدماجية المنفصلة عن وضعيات التقويم المباشر بعد الدرس).

3. الاستراتيجيات (Strategies) المباشرة في تعليم اللغة:

يمكن أن نورد مثالا موجزا عنها فيما يلي: (أكسفورد، 1996)

الاستراتيجيات التذكرية	الاستراتيجيات المعرفية	الاستراتيجيات التعويضية
- عمل روابط ذهنية - الاستفادة من الصور والأصوات - المراجعة الجيدة - القيام بأداء حركي	- الممارسة - استقبال وإرسال المعلومات - التحليل والاستدلال - تنسيق المدخلات والمخرجات	- التخمين الذكي - التغلب على القصور في التكلم والكتابة

الجدول: من تنسيق الباحثة بالتصرف اعتمادا على المرجع

يبين الجدول إذا الاستراتيجيات المتداولة في التعليم، وهي تختلف عن الطرائق لأنها أشمل وأوسع، وتتفق معها في كونها تمثل مسارا يمكن الاستفادة منه للوصول بالمتعلم إلى الكفاءة المنشودة.

ما نلاحظه من خلال الاستراتيجيات المبينة في الجدول هو أن هناك تقنيات معينة كان يمكن الاستفادة منها بشكل مباشر في طرائق التدريس المعتمدة لتدريس مادة النحو في المرحلة المتوسطة، ومنها: عمل الروابط الذهنية بشكل مختلف عن مجرد العودة إلى السند أي أن تكون الروابط الذهنية متعلقة بما هو خارج المادة التعلمية كأن يلجأ المعلم إلى آيات قرآنية تحمل الظاهرة المستهدفة بالدراسة وهو ما يمكن التلميذ من تجاوز المثال لاحقا، هذه الروابط هي التي تحقق مبدأ الممارسة الفعلية للظاهرة النحوية وهو ما يترتب عليه سهولة التنسيق بين ما يكتسبه التلميذ وبين ما يوظفه في مراحل لاحقة، أي أننا سنصل بالضرورة إلى أسس الإستراتيجية التعويضية في آخر المطاف؛ وبذلك يتحقق مستوى الكفاءة والإدماج « عندما يكون المتعلم قادرا على استعمال الكفايات المكتسبة في سياق مشابه للذي هو للتعلم؛ أي أنه يتخذ الصيغة الإجرائية عندما يكون المتعلم قادرا على تفعيل كفاياته خارج السياق الذي اكتسبها فيه، في درس آخر مثلا، أو من خلال تدريب ما، كما يمكن أن نتحدث عن تحويل " إدماجي"/ Intégral عندما يعمل المتعلم تلقائيا على تجلية ما يحتاجه من الكفايات ». (يشو، د ت) وهو ما يلخص في الأساس العلاقة بين استراتيجيات التعليم اللغوي وطرائقه.

II. استنتاجات أولية بناء على تحليل المادة وطرائق التدريس:

من خلال تحليل المادة العلمية المقررة لتدريس نشاط النحو في المرحلة المتوسطة وطرائق التدريس المقررة في المنهاج، وبالعودة إلى الكتاب المدرسي وتتبع مراحل تقديم الوحدة التعليمية التي تتضمن نشاط النحو، تبين لنا مبدئيا ما يلي:

يحاول المدرس في المدرسة الجزائرية أن يقدم نشاط النحو على أساس أنه وسيلة، أو مرحلة معرفية أولى وضرورية من أجل تعلم اللغة العربية بشكل عام، بمعنى أن المعلم يعتقد ضمنيا أن مادة النحو سوف تجنب المتعلم الوقوع في الأخطاء اللغوية؛ معتبرا أن القاعدة التي يصل إليها بناء على تدرج مدروس مسبقا لاستنتاجها سوف تحسن لغته وتجعله قادرا على استعمال اللغة استعمالا صحيحا تاما،« لأن الغرض من تدريس النحو هو تكوين الملكة اللسانية الصحيحة، لا حفظ القواعد المجردة، فالعربي الأول الذي أخذت اللغة عنه لم يكن يدري ما الحال وما التمييز، ولم يعرف الفرق بين المبتدأ والفاعل، فكل هذه أسماء سماها

مشايخ النحو عندما وضعوا قواعد اللغة لحفظها من اللحن ». (مدكور ، 1997) بينما يبدو في الواقع أن طريقة تقديم المادة بشكل عام تجعل النحو غاية تعلمية محضة، وذلك لأن التلميذ أولا يأخذ المثال ويستنتج القاعدة بعد قراءة النص المقترح؛ وبذلك فالغاية من استغلال بعض مقاطع النص للوصول إلى قاعدة نحوية ما لا تقلب الاستيعاب المعرفي للمادة المدروسة لأنها تكون موجودة مسبقا في ذهن التلميذ.

لكن وبصرف النظر عن كون بعض النصوص المقترحة لا تحمل الأمثلة المناسبة للوصول إلى الظاهرة النحوية المستهدفة، فإن التعلق بمثال موجود مسبقا وأخذه لإعادة الوصول إلى ما يشبهه في النهاية لا يعد طريقة محكمة في تقديم الظاهرة النحوية ولا في استيعابها، لسببين:

أولهما: أن ذهن التلميذ سوف يظل متعلقا بالمثال للتدليل على الظاهرة النحوية المستهدفة بالدراسة، وهو ما يجعله غير قادر على استيعاب متغيرات الظاهرة، وذلك ما يجعل القاعدة تلقينا غير مرن، ولا هي قادرة على تحقيق هدف المقاربة بالكفاءات؛ التي بدورها تفتقد إلى أهم شرط من شروط تحقق الكفاءة؛ وهو إسهام التلميذ في تحقيق الاستيعاب من خلال التدرج المعرفي الذي ينتجه بنفسه، ويتوصل من خلاله إلى استنتاج متغيرات الظاهرة النحوية، وبالتالي التطبيق عليها وسهولة استعمالها وتوظيفها لاحقا، وكذا تجنب الخطأ، وامتلاك اللغة بشكل عام؛ وهو الهدف المنشود في آخر المطاف.

ثانيهما: أن طرائق التدريس التلقينية لم تتغير في الواقع على الرغم من تغير المسميات والمناهج أكثر من مرة، والسبب الحقيقي خلف ذلك يتعلق بالمعلم وبالمتعلم وبالحجم الساعي وبالمحتوى المقرر وبأسباب وشروط غائبة أو غير متوافقة مع الهدف المسطر في المنهاج؛ فالمعلم مجبر على تحضير الدرس مسبقا، وهو في ذلك محكوم بمنهجية وبخطة مقررة سلفا في المنهاج، تلك الخطة تحتم عليه أن يمر بالخطوات المقترحة بدقة، لكن هل يجد المعلم وهو يقدم درسه التلميذ النموذجي الذي يمكن الاعتماد عليه كليا لتحقق الشروط وبالتالي تحقق النتائج؟ في الواقع ليس تماما، فإن تحقق ذلك بنسبة ضئيلة جدا مع فئة محددة من التلاميذ النجباء في أغلبهم، أو الذين يملكون من القدرة اللغوية السالفة التي تمكنهم من التدرج المنطقي مع المعلم حتى استنتاج القاعدة وفهم متغيراتها واستثمار نتائجها. لكن هذا لا يعد نجاحا مقبولا لأن نسبة التلاميذ متوسطي الفهم أو الأقل درجة من المتوسط سوف يخرجون من الدرس كما دخلوا، فهم غير قادرين على الإلمام بمتغيرات القاعدة ولا هم قادرون على استعمال النتائج لاحقا، وبذلك فإنهم سوف يهملون التعويل على مكتسباتهم البسيطة حينا، أو يعمدون إلى الحفظ دون الفهم واستثمار ذلك للحصول على نتائج مبنية على المصادفة لا أكثر حينا آخر.

ما يهمنا من خلال تحليل المقاربة الصفية في تدريس نشاط النحو في المرحلة المتوسطة إذا هو الإقرار بعدم ملاءمة طرائق تدريس هذه المادة من جهة، وعدم كفاية الوقت المخصص لذلك أيضا، كما أن المحتوى المقرر لا يخدم الهدف العام وهو اكتساب لغة عربية سليمة، ولهذا فقد كان من الأجدر التركيز على أهم الظواهر، أو على الأساسيات وترتيبها وتنظيمها بناء على المتغير الإعرابي وذلك من أجل فهم وظيفة المفردة الواحدة داخل الجملة وفهم متغيراتها «يبدأ ببناء منهج النحو بتحديد أساسيات المادة، ثم الاختيار من هذه الأساسيات ما يساعد التلميذ على الإسهام في حل مشكلات مجتمعه، ومواجهة مشكلات حياته الخاصة، وإشباع حاجاته وميوله، وإذا تسنى لنا تحديد القواعد النحوية التي يحتاج إليها التلاميذ في كل طور من الأطوار التعليمية كان علينا أن نفكر في الكتاب المدرسي الذي يعرضها، وكيف يكون عرضه لها؟ وطرق

التدريس المتبعة». (إبراهيم، 1984)وبهذا يمكن الاستغناء عن معظم الدروس التي تعد تخصصية وغير مكيفة مع المستوى أو مرحلة التعليم في المتوسط.

III. توصيات عامة:

من خلال متابعة تقديم نشاط النحو في مرحلة التعليم المتوسط (السنة أولى مثالا) وقفنا على جملة من الهفوات على مستوى اقتراح المحتوى التعليمي، أو التدرج في تقديم الموضوعات، أو حتى طرائق التدريس، وهو ما جعلنا نفكر في بعض المقترحات لتعديل المقرر التعليمي والارتقاء بالمادة التعليمية إلى ما يخدم أبناءنا التلاميذ، ونوجزها في مايلي:

- ضرورةتحديد المشكلات الفعليةالتي يعاني منها النحو العربي بوصفه مادة للدراسة العلمية في مراحل متقدمة من الدراسة بكل دقة (عمليا وميدانيا)، والتفصيل في دقائقها من أجل التوصل إلى حلول منهجية ناجعة.
- إعادة النظر في المادة التعليمية الخاصة بمادة النحو على وجه التحديد وكذلك في طرائق تدريسها وذلك بمراعاة القدرات الذهنية للمتعلم في هذه المرحلة.
- إشراك المعلمين الذين تكون لديهم رؤى منهجية واضحة لإعداد منهج سليم خال من العيوب التعليمية بنسبة عالية.
- إشراك أساتذة التعليم العالي المتخصصين في مجالي: اللسانيات والتعليمية في وضع المناهج، لأن الخبرة التعليمية والأفكار النظرية والتطبيقية وكذلك الإلمام بالنظريات اللسانية مهم جدا في تحديد طرائق التدريس للوصول إلى تحقيق الكفاءة المستهدفة.
- تقليص المادة التعليمية إلى ما يساعد المتعلم على اكتساب مهارات الإنشاء الكتابي والشفوي بما يضمن سلامة اللغة التواصلية، وإرجاء بقية التفاصيل التعليمية إلى مراحل تخصصية لاحقة.

IV. خاتمة:

في الختام يمكن إجمال ما تم تناوله في متن البحث كالتالي:

- كيفت دروس مادة النحو للسنة الأولى متوسط مع النصوص المقروءة تكييفا مباشرا وهو ما جعل الكفايات المستهدفة تنحرف أحيانا عما هو مسطر إجرائيا.
- تراوحت موضوعات النحو في المقرر التعليمي للسنة الأولى متوسط بين كونها موضوعات بسيطة تم تناولها في المرحلة الابتدائية وبين تلك الجديدة والمعقدة نسبيا أو التي تحمل سمات تجريدية يصعب على المتعلم في هذه المرحلة استيعابها وتمثلها بدقة.
- يوجد نقص واضح في الممارسة التطبيقية حيث إن نسبة التطبيقات المنجزة فعلا قليل جدا، وهذا يعود إلى ضيق الحجم الساعي المخصص لنشاطات اللغة العربية بشكل عام.
- لم تتغير طرائق التدريس التلقينية في الواقع على الرغم من تغير المسميات والمناهج أكثر من مرة
- طرائق تدريس مادة النحو غير ملائمة تماما لإيصال المعرفة التي تحتويها موضوعاته.
- عدم كفاية الوقت المخصص لتدريس مادة النحو على وجه الخصوص.
- المحتوى المقرر لا يخدم الهدف العام وهو اكتساب لغة عربية سليمة، ففائدة لحظية مرحلية وجزئية.
- طرائق التدريس لا تحترم الفروق الفردية للمتعلمين فهي طرائق محددة بشكل هندسي دقيق موجه إلى متعلم نموذجي.

الإحالات والمراجع:

[1]. محفوظ كحوال، محمد بومشاط، كتابي في اللغة العربي، السنة الأولى من التعليم المتوسط، دار موفم، الجزائر، 2017.

2. ينظر:

Hadj Salah A Linguistique Arabe et Linguistique Générale , t2, Essai de méthodologie et d'épistémologie du ،il al- ،Arabiyya , Sorbone, Paris, 1997, t02, 159.

3.ينظر: محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1998، ص 366.

4. محمود أحمد السيد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، دار العودة، بيروت، لبنان، 1980، ص 132.

5. فتيحة حداد، ابن خلدون وآراؤه اللغوية والتعليمية، دراسة تحليلية نقدية، (رسالة ماجستير)، منشورات مخبر الدراسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2011، ص 30، 31.

6. محمد عطية الأبراشي، روح التربية والتعليم، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاؤه، ط 05، القاهرة، مصر، ص 267.

7.ربيكا أكسفورد، إستراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة: السيد محمد دعدور، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1996، ص 44.

8. عمر بيشو، ديداكتيك الكفايات والإدماج، ديداكتيك الكفايات، الكفاية والعلاقة بالمعرفة، تأصيل النظر الكفائي، منشورات مجلة علوم التربية، العدد 22، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، ص 87.

9. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1997، ص 321.

10. عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، ط13، القاهرة، مصر، 1984، ص 175.