تعليم قواعد اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة
-بين التّنظير والتّطبيق-

Teaching Arabic Grammar in the Algerian School
Between Theory and Practice

صليحة مكّي
مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللّغة العربيّة-الجزائر
s.mekki@crstdla.dz
Saliha MEKKI
Scientific and Technical Research Center
for Arabic Language Development, Algeria
تاريخ الإرسال: 26/ 07/ 2022-تاريخ القبول:2022/08/15- تاريخ النشر: 2022/12/31

الملخص :
نحاول في هذا المقال تحديد منزلة قواعد اللّغة العربيّة في الواقع التّعليمي في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط تحديدا؛ من خلال مكوّنات الطّريقة التّعليمية الموجّهة لتعليم اللّغة العربيّة وقواعدها. وتتمثّل في منهاج اللّغة العربيّة والوثيقة المرافقة له والكتاب المدرسيّ المخصّص لهذه السنة والدّليل المرافق له؛ لمعرفة ما حصل من جديد بعد الإصلاح الّذي طال منظومتنا التّعليمية.
الكلمات المفتاحية : قواعد اللّغة العربيّة ؛ الواقع التّعليمي ؛ المدرسة الجزائريّة ؛ المنظومة التّعليميّة؛ السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط.

Abstract :

In this article, we try to determine the place of Arabic language grammar in the first year of the Algerian college in particular. For this, we have described the method used to teach the Arabic language and its grammar to determine what has changed after the educational reform. To undertake this work, we have described the Arabic language curriculum, the accompanying document, the textbook for this year, and the accompanying guide:

Keywords : Arabic grammar; educational system; Algerian school; first year of the college.

مقدّمة:

شهد إصلاح التّعليم اللّغوي في المدرسة الجزائرية تبني المقاربة النّصيّة كاختيار لسانيّ محدّد في الميدان التّعليميّ اللّغويّ والنّحويّ لتدارك مجمل النّقائص المسجّلة. علما أنّ عناية الدّرس اللّغوي الحديث قد انصرفت إلى ما وراء مستوى الجملة والعناصر النّحويّة المكوّنة لها لتشمل النّص باعتباره الوحدة التّبليغيّة والمعرفيّة الحقيقيّة.

ويقتضي تبني هذه المقاربة في مختلف حصص اللّغة العربيّة أن يُدرّب المتعلّم على قراءة النّصوص من عدّة جوانب معجميّة وتركيبيّة ودلاليّة وتداوليّة؛ وبذلك يساهم في بناء معارفه بنفسه، ويكتسب آليات الاستعمال السّليم للّغة، ويعرف كيفية توظيف قواعد اللّغة العربيّة في نشاطات القراءة والتّعبير بشقيه الشّفاهيّ والكتابيّ؛ من خلال استثمّار النّصوص وإعادة إنتاجها.

وعليه، فإنّ الإشكالية الأساسيّة الّتي انطلقنا منها في بحثنا تتمثّل في الاختلال الموجود بين ما هو مصرّح به في النّصوص الرّسمية من تطبيق للمقاربة النّصيّة وما هو مبرمج للتّدريس؛ من خلال التّحليل الّذي سنقوم به للمحتويات المدرجة في كل من المنهاج والكتاب المدرسيّ المتداول في مفتتح التّعليم المتوسط، ونشير هنا بأنّنا تعاملنا في بحثنا هذا مع المنهاج والكتاب اللذين ينتميان إلى الجيل الأوّل من عمليّة إصلاح المنظومة التربوية الجزائريّة.

يندرج تدريس القواعد في الحقيقة ضمن تعليم اللّغة العربيّة الّتي تحدّدها التّوجهات الرّسميّة بأنّها: "اللّغة الوطنية والرّسمية، وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التّعليمية، إنّها لغة التّدريس في المدرسة الجزائرية، ويشكّل التّحكّم فيها تعبيرا وقراءة وكتابة لبّ التّعلمّات، كما يشكّل في الوقت نفسه مجموعة من الكفاءات المرتبطة بالمواد، والكفاءات العرضية الأساسيّة في المسار الدّراسي للطّفل" (وزارة التّربيّة الوطنيّة، 2009، 32). وهي بهذا أهمّ أنّشطة التّعلّم والتّعليم على الإطلاق، ولا يتيسّر للتّلميذ أنّ يحقّق الكفاءات المنتظرة من الأنّشطة التّعلّمية الأخرى ما لم يكن ممتلكا لمهارات اللّغة ومتحكّما فيها.

1. القواعد من خلال المنهاج التّعليمي :

قواعد اللّغة نشاط هامّ يهدف إلى "حمل المتعلمين على التّعرّف على معايير اللّغة وقوانينها من جهة، والالتزام بهذه المعايير وهذه القوانين في إنتاجهم الشّفاهيّ

والكتابيّ، من جهة أخرى" (وزارة التّربيّة الوطنيّة، 2003، 30). ويقصد بالنّشاط اللّغويّ مجموع العمليات الّتي يقوم بها المتعلّم في إطار مجالات معيّنة، تتّصل بحياته اتّصالا مباشرا، وهذه العمليات من شأنّها أنّ تكسبه القدرة على الكلام المكتوب والمنطوق عن طريق امتلاك تقنيات القراءة، ومن شأنّها كذلك أنّ تكسبه القدرة على ممارسة التّواصل الشّفاهيّ والتّعبير الكتابيّ. ويبقى بعد ذلك الدّرس اللّغوي وسيلة مدرسيّة مساعدة على هذا الاكتساب؛ عن طريق التّحليل واكتشاف قواعد التّركيب، والصّرف، والرّسم (الإملاء)، والتّمرين على استعمالها واستثمّارها. ويشمل الدّرس اللّغويّ كوحدة دراسية مجموعة من المكوّنات هي: القراءة، والدّرس اللّغويّ، وفن الكتابة والإنشاء (الفارابي والغرضاف، 1994، 10-13). كما أنّها تدرّس باعتبارها "وسائل لفهم النّصوص المكتوبة والآثار المدوّنة، أو تأليفها وإنشاؤها بلغة سليمة رفيعة خالية من اللّحن والخطأ على مستوى التّعبير والتّواصل الشّفاهيّ والكتابيّ، وأنّها ليست غاية مقصودة لذاتها" (وزارة التّربيّة الوطنيّة، 2003، 19).

فمن الواضح أنّ القواعد ليست غاية في حد ذاتها، وإنّما وسيلة من وسائل اتقان المهارات اللّغوية الأربع؛ الّتي لا يمكن أنّ تكتمل دون معرفة قواعد اللّغة. ولهذا ينبغي "الاهتمام بالقواعد الّتي تسهم في تحقيق هذه المهارات اللّغوية؛ أي القواعد ذات الفائدة العمليّة التّطبيقيّة، أو ما يمكن أنّ يسمى بالقواعد الوظيفيّة، وإهمال ما عداها" (عبده، 1999، 44).

1.1. الأهداف المرسومة لتعليم القواعد :

يعدّ تحديد الأهداف عاملا أساسيا في الحياة التّعليمية والتّعلّمية، ولا يمكن التوصّل إلى نتائج إيجابية وتحقيق مستوى جيّد من التّعليم ما لم تكن الأهداف واضحة ومحدّدة سواء أكانت أهدافا خاصّة أم عامة، "فأهمّ الجوانب الّتي يجب التّركيز عليها في النّشاط التّعليمي هو اختيار أهدافه بعناية وتحديدها بدقة؛ لأنّه عليها يتمّ اختيار المحتوى والطريقة والوسائل المعينة وأسلوب التّقويم اللاّزم لذلك" (إبرير، 2005، 49).

وتتمثّل الأهداف المتوخاة من تعليم القواعد في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، نموذج دراستنا هذه، فيما يأتي:

- "ينشئ جملا فعلية صحيحة بأفعال لازمة ومتعدّية؛

- يميّز بين صيغ الأفعال الدّالة على الأزمنة ويزنها صرفيا؛
- يميّز بين الأفعال الصّحيحة والأفعال المعتلّة من خلال تركيبه للجمل؛
- يوظّف نواصب الفعل المضارع حسب معانيها المختلفة، وما تحدثه في الفعل من أثر معنويّ ولفظيّ إعرابي في فقرة من إنشائه؛
- يوظّف ما يجزم فعلا مضارعا واحدا، حسب المعاني الّتي يتطلّبها توظيف الأداة، مراعيا الأثر اللّفظيّ الإعرابيّ في فقرة من إنشائه؛
- ينسخ الجملة الاسمية بـ كان وبـ إنّ وأخواتهما، مراعيا الأثر المعنويّ واللّفظيّ في المنسوخ بالنّاسخ من الأفعال والحروف؛
- يوظّف علامات الّترقيم في إنتاجه الكتابيّ وفي قراءة النّصوص" (وزارة التّربيّة الوطنيّة، 2003، 20).

2.1. مكانّة نشاط القواعد في الحجم الزّمني المخصّص للّغة العربيّة:

الحجم السّاعيّ المخصّص للّغة العربيّة في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط هو ست (6) ساعات توزّع خلالها الأنّشطة التّعلّمية. ويندرج نشاط القواعد ضمن القراءة المشروحة الّتي تستغرق (120) دقيقة أسبوعيا؛ يقدّم فيها نص نثري من صميم المحور يتناول من حيث الأداء سرا (قراءة تأمّليّة) وجهرا (قراءة تعلّميّة). ويتمّ من خلاله:

- "مواصلة التّعلّمات القرائية السّابقة من أداء ونغم ووصل وفصل ومعجم لغويّ وفهم عام للفكرة؛
- التّوسيع إلى إدراك الأفكار الثّانوية؛
- اغتنام الفرصة للوقوف من خلاله عند إحدى المواضيع النّحويّة والصّرفيّة المقرّرة الّتي يتيحها النّص مع مراعاة تسلسل المواضيع قدر الإمكان" (وزارة التّربيّة الوطنيّة، 2003، 25).

3.1. المحتويات المختارة لتعليم القواعد:

من ضمن أهمّ مكونات النّشاط التّعليميّ المحتوى؛ أي "المضامين المعرفيّة الّتي تشكّل مواد التّعليم والّتي سوف تستخدم في تحقيق أهداف الخطة. فالمحتوى إذن هو المادة المعرفيّة أو المهاريّة أو الوجدانيّة المتضمّنة في الدّرس" (الدّريج، 2004،

152). ويعتبر المحتوى التّعليميّ لقواعد اللّغة العربيّة الوسيلة الأولى والأساسيّة الّتي لا غنى عنها في تحقيق أهداف هذه المادّة الرّئيسة الّتي تعدّ أهمّ فروع اللّغة.

يقترح المنهاج في السّنة الأولى محتويات يصفها بأنّها "مواضيع تكتسي أهميّة وظيفيّة في حياة المتعلّم، متجنّبا الأساليب الشّكليّة الّتي لا علاقة لها بالتّوظيف المباشر، وهي تمثّل رصيدا من القواعد اللّغويّة من تراكيب نحويّة وصيغ صرفيّة وقواعد الإملاء والكتابة. ينهل منها الأستاذ وفق ما تسمح به النّصوص بمبدأ المقاربة النّصيّة، مع ضرورة مراعاة تدرّج المواضيع قدر الإمكان" (وزارة التّربيّة الوطنيّة، 2003، 28)، وهي كما يأتي:

1- الفعل والميزان الصّرفيّ؛

2- أزمنة الفعل؛

3- عناصر الجملة الفعليّة؛

4- الفعل الصّحيح وأقسامه؛

5- تصريف الفعل الصّحيح بأقسامه في مختلف الأزمنة؛

6- الفعل المعتلّ وأقسامه؛

7- تصريف الفعل المعتلّ بأقسامه في مختلف الأزمنة؛

8- الفعل اللاّزم والفعل المتعديّ؛

9- الفاعل؛

10- المفعول به؛

11- الفعل المبنيّ للمجهول ونائب الفاعل؛

12- الفعل المضارع المرفوع؛

13- الفعل المضارع المنصوب؛

14- الفعل المضارع المجزوم؛

15- المجرد والمزيد فيه من الأفعال؛

16- اسم الفاعل؛

17- اسم المفعول؛

18- عناصر الجملة الاسميّة؛

19- نسخ الجملة الاسميّة بـكان وأخواتها؛

20- نسخ الجملة الاسمية بـ إنّ وأخواتها؛
21- المفرد والمثنّى والجمع؛
22- النّكرة والمعرفة؛
23- الصّفة والموصوف؛
24- علامات التّرقيم؛
25- التّاء المفتوحة والمربوطة؛
26- همزة الوصل: كتابتها في الأسماء والأفعال؛
27- همزة القطع كتابتها في أوّل الكلمة في وسطها وفي آخرها؛
28- التّنوين: تعريفه ورسمه؛
29- مواطن حذف الألف في وسط الكلمة وفي آخرها؛
30- الألف اللّيّنة.

إنّ المتأمّل في مكوّنات محتوى هذا النّشاط يدرك بسهولة أنّه قائم على نمط جمليّ تقليديّ لا يتماشى مع خيار تبنّي المقاربة النّصيّة. وهو عبارة عن دروس منعزلة عن بعضها البعض؛ إذ أنّها منحصرة في مستوى المفردات وأجناسها النّحويّة فقط. فأساسها التّصنيفيّ هو الكلمة كوحدة وهي منفردة ومعزول كل منها عن الآخر؛ بتخصيصها بتسمية أو مصطلح، وبتحديد جنس كلّ منها نحو: (اسم وفعل وحرف)، وما يندرج تحته من فصل أو قسم نحو: (فاعل ومفعول وفعل لازم ومتعدّ، إلخ)، وبتعريف محدّد لكل منها وضبط لأحكامه الإعرابيّة؛ ممّا يجعل هذا التّصنيف الإفرادي يقترب "من منهج النّحاة العرب المتأخّرين، دون المتقدّمين منهم ذوي النّظرة الأصيلة البنوية" (حمودي، 1994، 76). كما نلاحظ كثرة المباحث في الفعل والاسم، والتّعرّض للجملة من خلال عناصرها سواء الاسميّة منها أو الفعليّة؛ وهذا من خلال البحث في المبتدأ والخبر، والنّواسخ والفعل، والفاعل، والمفعول به. فـ "المنهاج قد انحرف بهذا النّشاط التّعليميّ إلى مساق الدّرس النّحويّ - الصّرفيّ الصّرف، عوض أنّ يدرجه في مساق المكوّن النّصيّ. وقد وقع في انزلاق خطير، لمّا أبقى على محتوى نحويّ "جمليّ"، وراح يروم من خلاله تحقيق هدف نصّيّ" (لوصيف، 2007، 151). والسّؤال المطروح هنا لماذا لم تترك دراسة أوزان الفعل بهذه الصفة المجرّدة إلى سنة أخرى علما أنّها من أكثر الدّروس تجريدا ومن أصعبها تلقينا؟ فعلى حد تعبير الأستاذ

عبد الرّحمن الحاج صالح –رحمه الله- فإنّ "أهمّ ما يطرحه تعليم اللّغات من المشاكل يكمن في اختيار المادة اللّغوية والبنى والأساليب اللّغوية الّتي يحتاج إليها المتعلّم في حياته اليوميّة وحياته المهنيّة" (الحاج صالح، 2008، 32).

هذا، بالإضافة إلى ما سجلّناه من نقائص نجملها في النّقاط الآتية:

- الاعتماد على مبدأ تحليليّ إعرابيّ في تبويب بعض المحتويات دون مراعاة الجانب الوظيفيّ؛ ومثال ذلك الفعل المضارع المرفوع والمنصوب والمجزوم، وأداة التّوكيد "إنّ" وأداة الاستدراك "لكنّ" وأداة التّمني "ليت" ترد في موضوع واحد هو "إنّ وأخواتها"، بينما ترد أدوات النّفي - رغم اشتراكها في وظيفة لغوية واحدة - في موضوعات مختلفة: فـ "ليس" ترد مع "كان وأخواتها" و "لم" مع أدوات الجزم و "لن" مع أدوات النّصب الخ. وهذا كلّه نتيجة غياب المفهوم الصّحيح للقواعد الّذي هو "أشمل بكثير من قوانين أواخر الحركات. فقواعد اللّغة هي القوانين الّتي يتركّب الكلام بموجبها من أجزاء مختلفة: القوانين الصّوتية المتّصلة بصياغة الكلمة أو مجموعة الكلمات، والقوانين الصّرفيّة المتّصلة بصياغة الكلمة وما يسبقها أو يليها من لاصقات، والقوانين النّحوية المتّصلة بنظم الجملة وأواخر حركات الكلمة فيها. فالقواعد المتعلّقة بالحركة الإعرابيّة ليست سوى جزء يسير من قواعد اللّغة" (عبده ،1994، 42). ممّا يوحي أنّ المحتوى النّحويّ المختار قد لا يخدم التّوجه الوظيفيّ المعلن عنه سلفا.
- عدم وجود تناسق وانسجام بين المعلومات المقرّرة والتّوقيت المقترح؛ فبعض الدّروس تفتقد إلى التّواصل في التّوزيع والتّوقيت مثل درس "الفعل والميزان الصّرفيّ"، و"تصريف الفعلين الصّحيح والمعتلّ بأقسامهما".

وما تجدر الإشارة إليه هو أنّ هذه المحتويات الّتي أتينا على ذكرها نادرا ما يشارك الأساتذة في التّخطيط لها أو اقتراح محتويات التّوزيع السّنوي لها، وهذا حسب إجاباتهم في الاستبانة الّتي وزعناها عليهم. فعندما طرحنا عليهم السؤال الآتي: هل تشاركون عادة في وضع أو اقتراح محتويات التّوزيع السنوي لنشاط قواعد اللّغة؟ أجابت نسبة 14,29 % بالإثبات في حين نفت نسبة 64,29 % ذلك، وامتنعت نسبة 21,43 % عن الإجابة.

4.1. مساعي ومراحل تدريس نشاط القواعد:

تدعو مناهج اللّغة العربيّة لمستوى التّعليم المتوسط إلى اعتماد الطّرائق البيداغوجية النّشطة الّتي تتأسّس على فكرة إقحام المتعلّم في النّشاط التّعلميّ من أجل امتلاك الكفاءة المستهدفة إلى جانب المقاربة بواسطة النّص الّتي تشترط أنّ تنشّط الحصّة عن طريق الرّجوع إلى نص القراءة للوحدة التّعلّمية، وتسليط الضّوء على الظّاهرة اللّغويّة المقصودة بالدّراسة، ودعوة المتعلّمين إلى استخراج ما يماثلها في النّص. ثمّ تُدوّن على السّبورة، وتُعالج وفق طريقة تراعي فكرة التّواصل مع النّص باستمرار. فالمتعلّم الّذي يدرس ظاهرة لغويّة معيّنة من خلال نص، لا يكتشف من ورائها القاعدة النّحوية فحسب، بل يتجاوز ذلك إلى توظيف آليات لغويّة في إنتاجه الشّفاهي والكتابيّ.

ويستلهم نشاط القواعد في السّنة الأوّلى مادته وموارده اللّغوية من نص القراءة المشروحة (2) الّتي تمثّل سندا قويا له، وهي تستغرق ساعتين، يُقدّم فيها للمتعلّم نص نثري من صميم المحور يتمّ من خلاله "اغتنام الفرصة للوقوف عند أحد المواضيع النّحويّة والصّرفيّة المقرّرة الّتي يتيحها النّص مع مراعاة تسلسل المواضيع قدر الإمكان" (وزارة التّربيّة الوطنيّة، 2003، 25).

وعندما رجعنا إلى الوثيقة المرافقة، وخاصّة إلى النّموذج التّطبيقي الّذي قدمته وجدناها تنصّ على اتباع المراحل الآتية في دراسة قواعد اللّغة:

أ)- بالنسبة للحصّة الأولى: قراءة مشروحة؛ ينشّطها الأستاذ وفق منهجية محدّدة تضمّ خطوات عامّة هي: قراءة نموذجية تعقبها قراءات فردية، ثمّ تتلوها خطوة شرح المفردات والعبارات للانتهاء باستخلاص المعنى العامّ لنص القراءة.

ويكون ذلك بالكيفية الآتية:

1- يمهّد للموضوع بإلقاء أسئلة على التّلاميذ إثارة لنشاطهم الفكريّ، وبعثا لشوقهم إلى الاطّلاع على مضمون النّص؛

2- يدعوهم بعد ذلك إلى قراءة النّص قراءة صامتة واعية يتبعها بأسئلة مختارة يراقب بها فهمهم العامّ للنّص؛

3- يكلّفهم بتقسيم النّص إلى وحدات فكريّة؛

4- يمارس المتعلّم فنيات القراءة الجهريّة؛

5- يحلّل مضمون النّص ويناقشه فقرة فقرة؛

6- يتعرّف المتعلّمون إلى خصائص النّص باعتباره شكلا من الأشكال التّعبيريّة؛

7- يوجّه الأستاذ متعلّميه إلى نص القراءة المقبل ويكلّفهم تحضيره بالطّريقة الّتي يراها مناسبة؛ إذ أنّ نوع النّص وطبيعته وشكله التّعبيريّ والغاية من كتابته هي الّتي تحدّد طريقة معالجته.

ب)- بالنسبة للحصّة الثّانية: دراسة باب من أبواب قواعد اللّغة (تراكيب نحويّة وصيغ صرفيّة) من خلال النّص المقروء؛ تخصّص هذه الحصّة لاستثمّار النّص من النّاحية التّركيبيّة، ويتمّ التّعامل مع النّص -من الوجهة العمليّة الإجرائية- وفق التّصوّر التّالي المقترح من الهيئة الرّسمية (وزارة التّربيّة الوطنيّة 2003، 15):

1- وضع نص القراءة المشروحة بين أيدي المتعلّمين لقراءته واستخراج الأمثلة، وهو الوضع الطّبيعيّ للّغة، وهو أمر ينبغي اعتماده في دراسة قواعد اللّغة. فإنّ لم يتوفّر النّص على كلّ الأمثلة الّتي تشمل عناصر الدّرس يلجأ إلى التّصرّف في بعض المعاني بصوغ جديد وتوفير المثال المناسب، ويتمّ عن طريق المتعلّمين وبتوجيه من الأستاذ؛

2- تقويم تشخيصيّ لما هو أساس من المعارف المكتسبة الّتي تساعد على اكتساب المعارف الجديدة.

وفي هذا المجال يتعيّن على الأستاذ أنّ ينظّم دروسه بحيث تشكّل سلسلة من حلقات مترابطة؛ إذ لا قيمة لحصّة قواعد اللّغة إلاّ إذا كانت نتيجة لحصص قبلها وتمهيدا لحصص بعدها.

3- قراءة الأمثلة المرتّبة حسب عناصر الدّرس؛

4- التّحليل والموازنة والتّعليل واستنتاج الأحكام المكوّنة للقاعدة؛

ويتدرّج الأستاذ في هذا حسب التّرتيب المنطقيّ لعناصر الدّرس تحليلا واستنتاجا وتقويما مع اعتماد التّقويم التّكويني للتأكّد من مدى تحقّق كلّ هدف.

5- التّقويم التّحصيليّ الّذي يراعي فيه مدى التّحكّم الوظيفيّ للمفاهيم والمكتسبات الجديدة وتوظيف أساليب التّحليل والتّركيب والإبداع الكتابيّ.

وبهذه الكيفية ينتهي درس القواعد الّذي ينجز كما ذكر المنهاج في إطار المقاربة النّصيّة. وحسب ما ورد في هذه الوثيقة، فإنّ الطّريقة المناسبة لتقديم هذا النّشاط هي الطّريقة الاستقرائيّة الّتي تتجلّى فيها "قدرة المتعلّم على التّدرّج من الجزء إلى الكلّ، ومن المثال إلى القاعدة، ومن الحالات الجزئيّة إلى الكلّيات والأفكار العامّة" (الفارابي 1994، 164).

ولعلّ من إيجابيات هذه الطّريقة، اتباع التّقويم المرحليّ والبنائيّ أثناء تدريس القواعد النّحويّة، وعدم الانتظار إلى مرحلة التّقويم النّهائيّ؛ فدروس القواعد يرتبط بعضها ببعض، وما لم يكن المتعلّم متمكّنا من القاعدة السّابقة ذات الارتباط الوثيق بالقاعدة الجّديدة فلن يتمكّن من اكتساب المهارة المتعلّقة بالقاعدة الجّديدة. غير أنّه ليس هناك أيّ معلومات عن كيفية إجراء هذا التّقويم ولا عن المدّة المحددّة له.

كما أنّ الإشكال المطروح فيما يخصّ النّص المقرّر لتقديم النّشاط كونه لا يستطيع أنّ يوفّر الأوجه المختلفة الّتي تتطلبها دروس القواعد؛ ممّا يجبر الأستاذ على اللّجوء إلى تقنية التّحويل والتّصرّف في النّص لاستكمال الأوجه النّاقصة وهذه عملية غير يسيرة، وقد تكون غير ممكنة أحيانا لأنّها تبعد النّص عن سياقه، وتشوّهه إنّ لم يراع الأستاذ جملة من الشّروط منها:

- "أنّ يكون معنى النّص المحوّر منسجما مع معاني النّص وأفكاره؛
- أنّ تكون الكلمات والجمل المحوّلة ذات دلالة طبيعيّة غير مصطنعة؛
- أنّ تنسجم مع تراكيب النّص وعباراته" (وزارة التّربيّة الوطنيّة، 2015، 6).

أما دليل المعلّم؛ الّذي هو دليل بيداغوجي موجّه للأستاذ يساعده على تنفيذ منهاج اللّغة العربيّة الجديد للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، فيقدّم كيفية تناول النّشاط كما يأتي:

- تمهيد: يتمّ بمساءلة المتعلّمين عن إعراب أو تصريف كلمة (أو كلمتين) مما ورد في نص القراءة المشروحة (2)، أو بما يراه الأستاذ مناسبا مثل مراجعة الدّرس

السّابق، أو بحلّ تمارين الوظيفة المنزلية؛

- إخبار المتعلّمين بموضوع القواعد الجّديد، وتسجيل عنوانه على السبورة؛
- مساءلة المتعلّمين، والكتب مفتوحة، لاستخراج بعض الأمثلة من النّص وتسجيلها على السّبورة؛ (قد لا تتوافر بعض النّصوص على كل الأمثلة الضّرورية لدراسة الموضوع، في هذه الحالة يقترح الأستاذ أمثلة أخرى يستقيها من نصوص أخرى سبقت دراستها أو من غيرها من النّصوص)؛
- مطالبة المتعلّمين بإغلاق الكتب ووضعها في الدّرج؛
- مناقشة الأمثلة بأسئلة متدرجّة؛
- استدراج المتعلّمين عن طريق الأسئلة إلى صياغة عناصر القاعدة عنصرا عنصرا؛
- تسجيل عناصر القاعدة على السّبورة، ومطالبة المتعلّمين بنقلها على الفور في كراريسهم؛
- كلّما اجتاز الأستاذ بتلاميذه مرحلة انبرى إلى توجيه أسئلة تقييمية (التّقييم التّكوينيّ) للتثبّت من أنّ المتعلّمين قد استوعبوا ما تقدّم.

تكون الأسئلة الّتقييمية شفاهيّة، غير أنّه يمكن أنّ تكون كتابيّة على ألاّ تتجاوز مدة إنجازها خمسة دقائق.

وهكذا، وبعد استيفاء عناصر الدّرس، ونقل القاعدة، يخصّص الوقت الباقي لإنجاز تمارين تطبيقيّة بالعدد الّذي يسمح به الوقت الباقي من الحصّة، كما يكلّف المتعلّمون بإنجاز تمارين الكتاب في بيوتهم على أنّ تصحّح بشكل جماعيّ في حصّة القواعد الموالية (قد يكون تصحيح التّمارين المنجزة في البيت تمهيدا للدّرس الجّديد) (وزارة التّربيّة الوطنيّة، 2003، 54-55).

ونلاحظ هنا أنّ قواعد اللّغة يتمّ التّعرّض لها بعد الفراغ من تحليل النّص، وبمعنى آخر فالقواعد هنا بمثابة درس مستقلّ عن النّص، حتّى وإن كان الانّطلاق فيها من النّص نفسه. كما أنّ المنهاج لا يعطي الوقت الكافيّ للتّدريبات الّتي لا بدّ منها للتّحكّم في استعمال القواعد.

2. نشاط القواعد من خلال الكتاب المدرسيّ:

الكتاب التّعليميّ المدرسيّ هو "التّرجمة والتّطبيق الحقيقيّين للمنهاج والمصدر

الرّئيس لتعلّم المتعلّمين" (مرعي والحيلة، 2009، 251)، كما أنّه وسيلة تعليميّة للأستاذ يلجأ إليها في تبليغ الدّروس للمتعلّمين. فعند مساءلتنا لبعض أساتذة التّعليم المتوسّط عن مدى استعانتهم بالكتاب المدرسيّ في تعليم نشاط القواعد، وردت إجاباتهم كما يأتي: 42.86 % يستعملونه دائما، و 50 % يستعملونه أحيانا. أمّا 7.14 % فلا يوظّفونه أبدا. ومن هنا، يبدو أن نسبة قليلة جدا منهم لا تلجأ إلى توظيف هذه الوسيلة التّعليميّة.

وقبل أن نتناول موضوع تدريس القواعد في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الأولى من التّعليم المتوسّط، لا بدّ من الإشارة إلى أنّ المقصود بالقواعد في الكتب المدرسيّة التّعليميّة المتداولة في تعليميّة اللّغة العربيّة في الوقت الحديث هو "طرح محتوى اصطلاحي يكشف من خلال مصطلحاته ومفاهيمه التّقنيّة عن خصائص النّظريّة اللّسانيّة أو المنهجيّة المعتمدة من جهة، ويهدف إلى وصف اللّغة موضوع التّعليم - التعلّم، من جهة أخرى" (لوصيف 1999، 473).

نجد في تقديم هذا الكتاب إشارة من قبل مؤلّفيه للاختيارين التّربويين اللّذين تبنوهما المقاربة النّصيّة والمقاربة بالكفاءات؛ باعتبار أن الإصلاح المدرسيّ قائم عليهما. فالكتاب "يعتمد المقاربة النّصيّة في تناول المادة اللّغويّة نحوا وصرفا وتركيبا... والتّلاميذ يقومون بدمج المعارف الّتي اكتسبوها في مختلف النّشاطات الّتي قدّمت لهم خلال تلك الوحدات المتتالية "(حبيلي، مريبعي، فيلالي، 2009-2010، تقديم). غير أنّ المشكل المطروح فيما يخصّ تطبيق المقاربة بالكفاءات في تعليم قواعد اللّغة العربيّة وتعلّمها هو اكتظاظ الأقسام الدّراسيّة. فعندما سألنا المعلّمين في الاستبانة الموجّهة إليهم عن العدد المتوسّط للتّلاميذ في القسم أجاب % 50,00 منهم أنه يتراوح ما بين 31 و40 تلميذا، والنسبة نفسها ما بين 20 و30 تلميذا. ممّا يعيق إمكانية تطبيق المقاربة بالكفاءات في التّدريس.

1.2. موقع نشاط القواعد في الكتاب:

يشتمل كتاب السّنة الأولى على أربعة وعشرين وحدة تعلّمية (24)، في كل وحدة أربعة نصوص مضامينها مستمدّة من المجالات المحدّدة، وتتضمّن مجموع النّشاطات التّعليميّة المبرمجة، وهي:

- **نشاط القراءة ودراسة النّص:** يمثّل نشاط القراءة مركز الثّقل في كنف المقاربة النّصيّة؛ فهو المنطلق والمحور الّذي تعتمد عليه فروع اللّغة العربيّة كلها. ويشمل النّص التّواصليّ الّذي يتبعه نشاط الرّسم الإملائيّ، ونص القراءة المشروحة الّذي يليه نشاط البحث في ظاهرة لغويّة أو البناء اللّغويّ، والنّص الأدبيّ الّذي يكون مشفوعا بالكشف عن ظواهر فنيّة تتناول بعض المبادئ الأدبيّة.
- **نشاط المطالعة الموجّهة:** يقدّم فيه نص لتحضير التّعبير الشّفاهيّ.
- **نشاط التّعبير الكتابيّ:** تختتم به الوحدة التّعليميّة، ويتمّ فيه التّعرّض لتقنية من تقنيات التّعبير.
- **نشاط الإدماج والتّقييم التّكوينيّ:** الّذي أُدرج في الكتاب نتيجة الانتقال إلى بيداغوجيا الكفاءات.

فبعد كل ثلاث وحدات متتالية، تُستثمّر وضعيّة الإدماج إذ ينجز المتعلّم مشروعا مشتركا مع زملائه يدمج فيه المعارف الّتي اكتسبها في مختلف النّشاطات المقدّمة. ثمّ تُطرح عليه وضعيّتين مشكلتين يطالب من خلالهما بإنتاج نصوص قصيرة تسمح له بتوظيف معارفه. كما تكون له الفرصة مواتية للقيام بتقييم ذاتيّ لمجهوده وتصحيح مساره بنفسه، والحكم عليه؛ من خلال شبكة التّقييم المقترحة عليه، والّتي يتولى بناءها والاحتكام إلى مقاييسها.

وقد تبيّن من خلال اطّلاعنا على محتويات الكتاب أنّ مؤلفيه قد اختاروا ثلاثا وعشرين ظاهرة لغويّة (23) ودرسا واحدا في المراجعة، شكّل أغلبها مباحث في مختلف أنواع الفعل الّذي احتلّ الصّدارة في الكتاب الجّديد.

وقد صمّمت هذه المباحث في "شكل قواعد يرجع إليها المتعلّم عند الحاجة، ويحفظها، ويسترشد بها لحل التّمارين المتّصلة بهذه الدّروس. وهي بالإضافة إلى ذلك، تحدّد للأستاذ إطار الدّرس والمعالم الّتي ينبغي الوقوف عندها. كما أنّ تناول دروس القواعد بالدراسة والتّحليل ينبغي أن يحترم التّدرّج الوارد في الكتاب" (وزارة التّربيّة الوطنيّة، 2003، 54).

2.2. منهجية عرض النّشاط في الكتاب:

إنّ حديثنا عن كيفية عرض نشاط القواعد في الكتاب التّعليميّ يقودنا إلى

الحديث عن طريقة معالجة النّص، وهو في ظلّ المقاربة النّصيّة المحور الرّئيس الّذي تدور في فلكه كل النّشاطات اللّغويّة؛ فهو المنطلق في تدريسها، ويتمّ بذلك الخروج عن الممارسة النّصيّة التّقليديّة الّتي كانت تتناول النّصوص من أجل فهمها أو اتخاذها منطلقا لتمارين كتابيّة أو شفاهيّة، مهملة بذلك وظيفتها؛ بحيث أنّها تحصر التّعامل مع النّص في مستوى الجملة وتهمل البعد النّصيّ.

ويتمثّل تجسيد المقاربة النّصيّة في تدريس القواعد بشكل واضح ودقيق في ربط القواعد بنصوص القراءة بواسطة الأمثلة الّتي ترد في هذه النّصوص. وكما سبقت الإشارة إليه، فإنّ للقواعد علاقة بالنّص الّذي يفترض أن يكون سندا لتدريسها، كما هو منصوص عليه في المنهاج والوثيقة المرافقة، ودليل الأستاذ في إطار تطبيق المقاربة النّصيّة.

يقترح الكتاب المنهجيّة الآتية لعرض نشاط القواعد:

- **نص القراءة:** نص نثريّ من صميم المحور، من نوع تواصليّ، يكون مسبوقا بتمهيد يساعد على الدّخول في جوّ النّص، وقد يكون نبذة قصيرة عن مناسبته وأغراضه والتّرغيب في قراءته.
- **المعجم والدّلالة:** يتمثّل في توضيح معاني المفردات الصّعبة الواردة في النّص.
- **البناء الفكريّ:** هي مجموعة من الأسئلة حول معنى النّص.
- **البناء اللّغويّ:** هو العنوان الّذي برمج به نشاط البحث في ظاهرة لغويّة. ويتمثّل في اكتشاف العناصر اللّسانيّة وشرح الظّاهرة اللّغويّة المقصودة بالدّراسة وتحليلها؛ من خلال استثمّار الظّواهر اللّغويّة والتّراكيب النّحويّة الواردة في نص القراءة.

وهناك صيغ مختلفة للدخول في الموضوع نذكر منها: "جاء في النّص، اقرأ الفقرة الآتية وحدّد الأفعال الواردة فيها (الفقرة مأخوذة من النّص)، تأمّل قول الكاتب، تأمّل الأفعال الواردة في العبارة الآتية، تأمّل العبارة الآتية المأخوذة من النّص، اقرأ الجمل الآتية المستخرجة من نص القراءة، جاء في النّص؛ مما يوحي بضرورة العودة إلى النّص للبحث عن العبارات الممثّلة للقاعدة.

- تذكّر: تشير إلى ما صيغ في شكل قاعدة يجب أن يتذكّرها التّلميذ باستمرار ويستحضرها دوما. فالتّعريفات تكتسي أهمّية كبيرة في دروس القواعد؛

لأنّها هي الّتي تسمح للتّلاميذ باكتساب القاعدة ومن ثمّ التّطبيق عليها. ولهذا، ينبغي اختيار كيفيّة ناجعة لعرضها وتبليغها لهم؛ كالدّقة والوضوح إلى جانب تعزيزها بأمثلة.

- تطبيق: هي مرحلة التّرسيخ للظّاهرة اللّغويّة المستنتجة سابقا، هدفها تمكين المتعلّم من توظيف ما تعلّمه وتعرّف عليه من ظواهر لغوية؛ من خلال تمارين يقوم بحلّها، وقد تكون مسبوقة بنماذج في الإعراب.

3.2. ملاحظات على منهجية عرض النّشاط في الكتاب المدرسيّ :

إنّ القراءة المتأنيّة لطريقة تعليم قواعد اللّغة العربيّة في الكتاب، تجعلنا نكتشف بأنّ المضامين النّحوية والصّرفية المقترحة لا تزال تتّسم بذلك الطّابع التّقليديّ الموروث منذ أمد بعيد، وهي مبنية على النّمط الجمليّ الّذي يخلو من البعد النّصي الّذي تقتضيه المقاربة النّصيّة المتبناة في التّعليم. فالنّص هنا لم يتم استغلاله سوى كسند لاستخراج الأمثلة فقط، إذ لم يتم إدراج نشاط القواعد في سياق المكوّن النّصي. علما أنّ التّعليم وفق المقاربة النّصيّة يستلزم توفر معطيات لغويّة نصّية تكون المنطلق لدراسة النّص وتحليله. فالتّحليل هنا قائم على أساس نحو الجمل بعزلها تقريبا عن سياقها في النّص وتحديد قوانينها الحاكمة لمكوّناتها التّركيبيّة، و"هذا الاجتزاء لا يعطي لكلّية النّص قيمة دلاليّة فاعلة، لأنّه لا يوجد علاقة بين أجزاء النّص الواحد، ولا يراعي علاقة آخر النّص بأوّله ولا كيفية التّرابط بين أجزاء النّص الواحد في فضاء النّص الرّحب" (عفيفي، 2001، 65).

ويبدو من خلال ما سبق، أنّ القواعد في تصوّر المقاربة الجديدة ظواهر لغوية تكتشف ويتمّ التّعرّف عليها في سياق النّص، ولكن كيف ذلك؟ فالمفهوم الّذي يتبنّاه واضعوا الكتاب للمقاربة النّصيّة يتمثّل في اتخاذ نموذج لغويّ من النّص أرضيّة لدراسة اللّغة وليس تبني نحو النّص.

لقد استهلّ مؤلّفو كتاب السّنة الأولى دروس القواعد بدرس غاية في الصّعوبة وهو "الميزان الصرفي" فكيف يمكن أن يتوصل التّلميذ إلى تحديده ومعرفة حروف الزّيادة دون المرور بدرس "المجرّد والمزيد"؟ في حين برمج درس الاسم في الدّرس ما قبل الأخير.

ومن جملة الملاحظات الّتي سجّلناها ما يتعلّق بدرس "النّكرة والمعرفة" الّذي برمج في الوحدة (22). وكان ينبغي أن يتناول في الوحدات التّعلّمية الأولى في وقفات

نحوية متدرّجة؛ لأنّه من أولى الدّروس الّتي يتعامل فيها التّلميذ مع الاسم في أبسط صوره، ثمّ حين دخول الزّوائد عليه. ففي الوقفة الأولى يتمّ التعرّض إلى التّقابل اللّفظيّ البنويّ والدّلالي الموجود بين الأصل (التنكير) و"الـ" التعريف الّتي تدخل عليه يمينا كهيئة فرعيّة ممّا يؤدّي إلى اختفاء التّنوين. ومن هنا، يدرّس التّنوين على أنّه علامة من علامات الاسم النّكرة ولا يفرد له درس لوحده باعتباره مجرّد رسم املائيّ كما تنصّ عليه القاعدة الآتية (وزارة التّربيّة الوطنيّة، 2009-2010، ص 153):

التّنوين هو: حركتان تلحقان آخر الاسم، ويكون فتحتين أو ضمّتين أو كسرتين. إذا كان التّنوين بالفتحتين يُزاد أمام الحرف المنوّن ألف ما عدا في الاسم الّذي ينتهي بتاء مربوطة أو في الاسم الّذي ينتهي بهمزة فوق ألف، أو الاسم الّذي ينتهي بهمزة مسبوقة بألف، أو الاسم الّذي ينتهي بألف مقصورة.

فما يمكن قوله هو أن الطريقة الّتي يتم بها تعليم القواعد تتمثّل في استنباط القاعدة من خلال النّص، وهي منحصرة في تنميط متوارث ينطلق من القراءة دون النّظر إلى النّص كوحدة سياقية وكمعطى لغويّ موحّد، وأمّا "تسخير المعارف النّحوية واللّسانيّة، فليس بهدف تأويل معنى النّص وتفسيره، ولكن بهدف تعليمها إلى تمكين المتعلّمين من انتحائها والتزام مقياسها في إنشاء النّصوص والعبارات اللّغويّة وفهمها وفقا للسّمت اللّغويّ، علما أنّ تلك المعارف اللّغويّة التقليدية لم تمكّن من ذلك إطلاقا، بسبب غياب التّصوّرات والمفاهيم النّصيّة الحديثة عن مجال تعليميّة القواعد. فهي تدرس مفصولة عن النّص باعتبارها تخصّصات لذاتها، ولا تستفيد من النّص ومن معطياته إلاّ بقدر يسير يقتصر على كونه الممهّد لتناول الظّاهرة النّحويّة أو الصّرفيّة، ثمّ ينصرف الأمر إلى استعراض المادّة اللّغويّة وأبعادها النّظريّة ومعطياتها الصّوريّة. إن فصل فعل القراءة عن تعليم القواعد من المميزات الأساسيّة للمنهجيّة التّعليميّة التّقليديّة (المتوارثة)" (لوصيف2007، 4).

خاتمة :

لقد أردنا من خلال هذا البحث أن نعطي صورة واضحة عن واقع تدريس نشاط قواعد اللّغة العربيّة وكيفية تناوله من خلال الوسائل التّعليمية المعدّة في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط؛ وهذا بغرض الكشف عمّا أتى به الإصلاح من جديد. فتبيّن أنّ هناك الكثير من الأمور الإيجابية؛ إذ أصبح الهدف من تعليم اللّغة العربيّة

محدّدا، وهو ملكة العربيّة من خلال التحكّم في الكفاءات اللّغويّة الأساسيّة الأربع وهي إجادة الإصغاء والتحدّث، وإجادة القراءة والكتابة. غير أنّه بقي أن تبلور محتويات القواعد وفق نحو النّصوص من خلال دراسة المسائل المتعلّقة بكيفية تشكيل النّصوص وترابطها.

قائمة المراجع:

1- إبرير، بشير. (2005). التّواصل مع النّص. مجلّة اللّسانيات. العدد 10. 29-60.

2- الحاج صالح، عبد الرّحمن (2008). الرّصيد اللّغويّ للطّفل العربيّ وأهميّة الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر. أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التّربويّة الجزائريّة واقع وآفاق. 31- 43.

3- حمودي، جميلة. (1994). طريقة تعليم قواعد اللّغة العربيّة في المدرسة الأساسيّة الجزائريّة: تحليل نقديّ وميدانيّ لسنوات الطّور الثّاني أساسيّ. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر.

4- الدّريج، محمد (2004). الكفايات في التّعليم من أجل تأسيس علميّ للمنهاج المندمج. منشورات سلسلة المعرفة للجميع. الدّار البيضاء: دار التّوحيديّ للنّشر والتّوزيع ووسائط الاتّصال.

5- عبدو، داود (1999). نحو تعليم اللّغة العربيّة وظيفيا. الطّبعة الثّانيّة. عمّان: دار كامل للنّشر والتّوزيع.

6- عفيفي، أحمد. (2001). نحو النّص اتّجاه جديد في الدّرس النّحويّ. القاهرة: مكتبة زهراء الشّرق.

7- الفارابي، عبد اللّطيف والغرضاف، عبد العزيز (1994). معجم علوم التربيّة مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك1. سلسلة علوم التّربيّة. المغرب: دار الخطابيّ للطّباعة والنّشر.

8- لوصيف، الطّاهر. (2007). تعليمية النّصوص والأدب في مرحلة التّعليم الثّانوي الجزائري -برنامج السّنة الأولى جذع مشترك آداب أنموذجا- دراسة وصفيّة تحليليّة نقديّة. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر.

9- لوصيف، الطّاهر. (1999). منهجية تعليم اللّغة وتعلّمها مقاربة نظريّة تأسيسيّة لتعليميّة اللّغة العربيّة وقواعدها. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر.

10- مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمود. (2009). المناهج التّربويّة الحديثة. عمّان: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع.

11- وزارة التّربيّة الوطنيّة (2009). الدّليل المنهجيّ لإعداد المناهج، نسخة مكيّفة مع القانون التّوجيهيّ للتّربية الوطنيّة رقم 08-04 المؤرّخ في 23 يناير 2008.
12- وزارة التّربيّة الوطنيّة (2003). الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط اللّغة العربيّة، اللّغة الأمازيغيّة، اللّغة الفرنسيّة، اللّغة الإنجليزيّة. الجزائر: الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة.
13- وزارة التّربيّة الوطنيّة (2003). مناهج السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط اللّغة العربيّة، اللّغة الأمازيغية، اللّغة الفرنسية، اللّغة الإنجليزية. الجزائر: الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة.
14- وزارة التّربيّة الوطنيّة (2003). دليل الأستاذ، دليل بيداغوجي خاص بكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط. الجزائر: الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة.
15- وزارة التّربيّة الوطنيّة، المعهد الوطني لتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم، دائرة البّرامج والدّعائم التكّوينيّة (2015). سند تربويّ تكوينيّ على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمّن دروسا نموذجيّة موجّهة لأساتذة السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط مادّة اللّغة العربيّة. أحمد الزّبير. الجزائر.
16- وزارة التّربيّة الوطنيّة (2009- 2010). كتاب اللّغة العربيّة للسنة الأولى من التّعليم المتوسّط، تنسيق وإشراف الشّريف مريبعي، تأليف أحمد حبيلي، لزهري جابري، الشّريف مريبعي، يوسف فيلالي. الجزائر: الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة.