مستوى الكفاءة اللغوية عند تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي

The level of linguistic competence among Primary education stage pupils

ط. د: معامير الأزهر[1،*] ، أ.د: كرشو لزهر[2]

1جامعة الوادي(الجزائر)lazharmaamir8@gmail.com

[2]جامعة الوادي(الجزائر)lazharkerchou@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2021/08/10 **تاريخ المراجعة**:2021/11/04 **تاريخ النشر**: 2022/03/30

الملخص:

يجمع كل الباحثين في الحقل التربوي في الجزائر أن مستوى الكفاءة اللغوية في اللغة العربية؛ مشافهة وكتابة، يعرف انحدارا مستمرا رغم الإصلاحات التي مست المناهج التربوية، والنظام التربوي عموما. فلا شك أن هناك أسبابا فطرية وأخرى مكتسبة، يعزى إليها هذا الوضع المزري الذي آل إليه الخطاب العربي الفصيح؛ على مستوى المعلمين والمتعلمين.

ففي ورقة البحث هذه، سنعرض إلى بعض الأسباب الفطرية التي أشارت إليها بعض نظريات اكتساب اللغة، كما سنتطرق إلى أهم الأسباب المكتسبة التي أدت إلى إحداث هذه الإختلالات العميقة، سواء على مستوى بناء المناهج أو تكوين المدرسين أو المكونين، أو غيرها من العوامل الأخرى، وسنطرح في نهاية البحث بعض الاقتراحات التي من شأنها أن تسهم في إنعاش مستوى الأداء اللغوي العربي الفصيح لدى تلامذتنا وطلبتنا.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة اللغوية؛ المنهج التربوي؛ مرحلة التعليم الابتدائي؛ نظريات اكتساب اللغة؛ البيئة اللغوية.

Abstract:

All researchers in the educational field in Algeria agree that the level of itknows a ،linguistic competence in the Arabic language; in oral and in writing and the ،continuous decline despite the reforms in the educational curricula educational system in general. There is no doubt that are innate and acquired causes to which this dismal situation has devolved into the eloquent Arab discourse. for we will present some of the innate ،teachers and learners. In this research paper and we will also address the most ،reasons referred to by some theories of language whether on the ،important acquired reasons that led to these profound imbalances

* المؤلف المراسل.

level of curriculum building or teacher training or trainers. or other factors. At the end of The research we provide some suggestions that would contribute to reviving the level of eloquent Arabic language performance of our pupils and students.

Key words: linguistic competence educational curriculum، Primary education stage. Language acquisition theories. :linguistic environment.

1. مقدمة

التعبير الشفهي والتعبير الكتابي هما بمثابة محصلة لنشاطات اللغة العربية مجتمعة، فكل المكتسبات والمعارف والمهارات في اللغة العربية، إنما هدفها الجوهري، إكساب التلميذ الكفاءة اللغوية التي تمكنه من التحكم في لغته العربية، أداء وفهما، وبالتالي توظيف هذه اللغة في التواصل الفعال، الشفاهي منه والكتابي .

هذا من جهة، ومن جهة ثانية، فقد ثبت بالتجربة أن تقدم التلاميذ في اللغة العربية و تحكمهم في مهاراتها، يساعدهم على التقدم في كثير من المواد الأخرى، التي تعتمد في تحصيلها على القراءة و الفهم فالتلميذ المتمكن من اللغة، يفهم ما يقرأ بسرعة، و يلم بما يقرأ في المواد الأخرى أسرع من الآخرين . ونظرا لأهمية اللغة العربية، كوسيلة للتواصل والتعليم و التبليغ، فقد حاولت المنظومة التربوية في الجزائر ايلاءها المكانة التي تستحقها، سواء أثناء بناء المناهج الدراسية أو في إعداد البرامج وتأليف الكتب المدرسية، وكل ذلك من أجل أن تصبح اللغة العربية أداة طيعة عند المتعلمين و سليقة فيهم، ولكن تلك الأهداف شابتها العديد من الصعوبات والاختلالات. .

إن مستوى الأداء في اللغة العربية في مدارسنا اليوم، عند التلميذ أو الأستاذ، يعرف تدهورا ملحوظا سواء على مستوى اللغة الشفاهية أو المكتوبة. فقد اختلف المحللون حول الأسباب و العوامل التي أدت إلى تشكل هذا الوضع اللغوي البائس.

1.1.إشكالية البحث

لقد عرف النظام التربوي الجزائري في بداية القرن الواحد و العشرين ،إصلاحين تربويين عرفا بإصلاحات الجيل الأول وإصلاحات الجيل الثاني، فإصلاحات الجيل الأول طبقت عند انطلاقة الموسم الدراسي 2004/2003، أما إصلاحات الجيل الثاني، فطبقت في بداية الموسم الدراسي2017/2016 و قد مست هذه الإصلاحات كل المناهج الدراسية في مختلف المستويات التعليمية، بما فيها مناهج اللغة العربية في التعليم الابتدائي .ولكن ضعف مستوى الخطاب العربي الفصيح ظل مرافقا لمستوى التلاميذ في هذه المرحلة التعليمية الهامة .فهل هذا الضعف يعود إلى :

- اختلالات في بناء مناهج اللغة العربية ؟ .
- سوء اختيار وانتقاء المدرسين أنفسهم ؟ .
- ضعف تكوين مدرّسي اللغة العربية ،بعد نجاحهم في المسابقات ؟ .
- اضطراب البيئة اللغوية التي يعيش التلميذ بين أحضانها ؟ .

هذه التساؤلات كلها، سيجاب عنها من خلال هذه الورقة البحثية، استنادا الى بحوث وآراء العلماء والخبراء في الشأن التربوي، والى خبرة الباحث الطويلة في ميدان التربية والتعليم .

2.1. أهداف البحث

يهدف البحث إلى إبراز الأهداف التالية:

- أسباب عدم وعي المدرسين بنظريات اكتساب اللغة.
- أسباب الإختلالات في بناء مناهج اللغة العربية .
- سوء اختيار المدرسين وضعف تكوينهم وأثره في اكتساب اللغة العربية.
- اضطراب البيئة اللغوية التي يعيش التلميذ بين أحضانها .

3.1.منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي والنقدي في معالجة الدراسة.

والاقتراحات.

2. مفهوم اللغة:

اللغة كلمة تطلق على التعبير الصوتي أو الشفوي بالكلام ،أو التعبير البصري أو التحريري بالكتابةٌ.1 وقد عرفها ابن منظور أنها"أصوات يعبر كل قوم بها عن أغراضهم". 2 ويعرفها الدكتور صبحي الصالح أنها "عنصر علمي مستقل وظاهرة اجتماعية، وعامل حضاري"3. ويرى دوسوسير "أنها نظام من الإشارات لا أهمية له إلا في اتحاد المعنى بالصورة الصوتية" (المبنى)4 . بينما يرى الدكتور أنيس فريحه أنها " ظاهرة بسيكولوجية اجتماعية ثقافية مكتسبة وهي اختيار معان مقررة في الذهن، وبهذا النظام الرمزي الصوتي، تستطيع جماعة ما أن تتفاهم وتتفاعل"5.

ونستنتج من كل هذه التعريفات، أن اللغة هي مجموعة من الرموز، تمثل المعاني المختلفة، كونها تضم الكلمات واللهجة، والنغمة الصوتية، والإشارة وتعبيرات الوجه والجسم، وأية رموز أخرى تستعمل للتعبير والتواصل والتفاعل بين المرسل والمستقبل6 وهي في المحصلة، ظاهرة اجتماعية ثقافية قابلة للتطوير، تتولى نقل تراث الأمة، بين أجيالها المتعاقبة.

وقد بحث العلماء قديما وحديثا في كيفية اكتساب اللغة والتحكم فيها، واختلفت آراؤهم في هذا الموضوع، منذ العهد اليوناني بين مدرستي الاكتساب والفطرة، فأرسطو يعتقد أن تعلم اللغة هو نتيجة للتجربة والخبرة الحياتية اللغوية، إذ يشبه العقل بالورقة البيضاء التي تسجل عليها الخبرة اللغوية، مما نسمعه في حياتنا اليومية من أحاديث وأساليب وأفكار، وهذا ما يتبناه أصحاب النزعة التجريبية. ويبدو أن رأي ابن خلدون يتفق مع هذا الاتجاه، فهو يعدّ اللغة ملكة صناعية يمكن اكتسابها، وقد تنقص أو تزيد، حسب درجة اكتسابها، فيقول : **"اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتها وتصورها،بحسب تمام الملكة أو نقصانها ، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، و إنما بالنظر الى التراكيب... والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لان الفعل يقع أولا، وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالا. ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة ،ثم يزيد التكرار فتكون ملكة ،أي صفة راسخة"**7. بينما إفلاطون يرى

خلاف ما يراه تلميذه أرسطو، إذ العقل ليس صفحة بيضاء، بل هو في الأصل مركز الإبداع، إذ البشر خلاّقون مبدعون، ودليله في ذلك أن الأطفال يصدرون ألفاظا لم يسبق لهم سماعها. وقد تبنى آراء هذه المدرسة علماء كثيرون أمثال ديكارت وتشومسكي. فهذا الأخير يفرق بين الأداء اللغوي، الذي يعني تكرار صيغ مسموعة أو مكتوبة، وبين الكفاءة اللغوية و التي تهتم بتوليد كم لا نهائي من الجمل، والقدرة على الحكم بصحة الجمل المولدة من وجهة نظر نحوية تركيبية، ذلك لأنه أكد منذ البداية على "**أن هدف نظرية اللغة يجب أن يكون هو إيضاح قدرة المتحدث للغة ،في تقديم عدد لا نهائي من الجمل المحتملة في تلك اللغة**".

كما نزع بعض الباحثين إلى أن التعلم والتعليم ظاهرة لغوية،حيث يتم التعلم من خلال التفاعل اللفظي بين المعلم والتلميذ، ولذلك يمكن للمعلمين أن ينموا لغة تفكير تلاميذهم،من خلال مستوى اللغة التي يستخدمونها . 9

وكلما كانت لغة المعلمين في خطابهم مع متعلميهم سليمة وصحيحة، خلت لغة التلاميذ الشفاهية والكتابية من الأخطاء واللحن. أما منذ بداية القرن العشرين ،فقد ظهرت اتجاهات حديثة في تعلم اللغة، تمثلت في النظرية المعرفية التي تشير إلى تصور نظري لتعليم اللغات، يقوم على الفهم الواعي لنظام اللغة كشرط لإتقانها، وقد ظهرت هذه النظرية في ثلاثة اتجاهات متكاملة، رغم تباينها الظاهري، فيرى الأول منها أن الكفاءة اللغوية سابقة على الأداء اللغوي ، وشرط لحدوثه . 10 ، بينما يشير الثاني إلى أن اللغة لا تولد العملية العقلية، بل أن العملية العقلية ،هي التي تولد اللغة وتسمح باستغلالها . في حين يذهب الاتجاه الثالث إلى عدم إمكانية الفصل بين الجوانب المعرفية والجوانب اللغوية، في عملية اكتساب اللغة وتعلمها .11 . وهو ما جعل منظري التربية، يؤكدون على تدريس اللغة على أنها وحدة متكاملة، فليس هناك قواعد وحدها، ولا أدب وحده، ولا قراءة منفصلة، بل تكتمل الفروع جميعها لتكوّن اللغة وتعلمها كوحدة متكاملة، حتى تتضح وظائفها اتضاحا . وعلى هذا الأساس جاءت الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة القومية ، لتركز على التلقي والمشافهة، والتكامل، والوظيفة وتعني الوظيفة أن للغة جانبين :جانب يمثل الحديث والكتابة، وجانب إدراكي، أو جانب استقبال يشمل الاستماع والقراءة..وتعليم اللغة على أساس هذين الجانبين، يجعلها تؤدي وظيفتها التي يفترض أن تؤديها، ألا وهي عملية تسهيل الاتصال . إن المقصود منالتعليم الوظيفي للغة "أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة . ولا يمكن أن يتجه تعليم اللغة هذا الاتجاه ،إلا إذا كانت هذه الوظائف الطبيعية للغة واضحة في ذهن المعلم".12 لذلك أسفرت البحوث والدراسات عن تغيير التفكير في تعلم اللغة، إذ عدت لهذا التفكير فلسفة خاصة به تقوم على أن اللغة أداة المرء في الاتصال بالمجتمع، بمعنى أن تعليم اللغة ينبغي أن يقوم على أساس وظيفتها في الحياة . وللغة كما هو معروف أربع وظائف تلخص الأهداف العملية التي من أجلها يتعلم الإنسان اللغة عادة، ولو سألت عربيا :لماذا تعلمت اللغة الإنجليزية مثلا؟أو لماذا تود أن تتعلمها ؟لأجابك على الفور :لكي أفهمها حين أسمعها منطوقة ،ولكي أفهمها حين أراها مكتوبة ،ولكي أتكلمها ، وأكتبها بطلاقة ودقة معبرا عن أفكاري . إن اللغة ، سواء كانت منطوقة أو مكتوبة، وظيفتها الأساسية هي تسهيل عملية الاتصال بين الجماعات الإنسانية؛ فعن طريق الاستماع والتحدث .يستطيع الإنسان الاتصال بأفراد الجماعة،وعن طريق الكتابة والقراءة ،يستطيع أن يخرج

عن إطار الجماعة الصغيرة،ويتصل بالمجتمع الكبير ليحقق مطالبه13.ومن هنا ندرك أن مراعاة هذه الوظيفة في عملية تعليمها،هي السبيل القويمة التي لامندوحة عن السير فيها.ولهذا الاتصال ناحيتان هما، التعبير و الاستقبال.

.ومن خلال النظريات السابقة في تعليم وتعلم اللغة على الخصوص ،نستنتج أن تعلم اللغة عند التلاميذ الصغار "في السنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي" يعتمد على دمج مفاهيم النظريات السابقة.بحيث إذا نظرنا إلى الجانب النظري، نجد أن الطفل السليم مزود بقدرات عقلية،خلقها الله تعالى فيه منذ ولادته ،تمكنه من فهم ما يدور حوله في محيط أسرته ،وخاصة مع أمه،بداية من فترة المناغاة،حيث يدرك الطفل لغة التواصل معها، فيستجيب لحركاتها،وكلامهابالمناغاة،وأحياناابالابتسام،معبرا عن فرحته وسروره،ويتدرج الطفل في تعلمه للغة من محيطه الأسري،وهنا تأتي مرحلة الاكتساب،إذ يبدأ الطفل في محاكاة بعض الكلمات والعبارات التي يسمعها من أبويه وأخوته ،وتدخل ضمن سلوكاته اللغوية المختلفة في تعامله مع مختلف أعضاء أسرته. وهكذا يلتحق الطفل بالمدرسة، وهو مزود بكم معتبر من التراكيب اللغوية،تمكنه من التواصل مع غيره، ثم تبدأ المدرسة في تصحيح وتفصيح السلوك اللغوي الدارج،لتبدأ عملية تعلم اللغة العربية.

وقد أعتبر تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية من بين الأولويات التي عكف النظام التربوي على تحقيقها ،رغم الكثير من العراقيل والصعوبات التي واجهت عملية بناء مناهج اللغة العربية، وإيلاء هذه الأخيرة المكانة التي تستحقها في المجتمع -وهذا موضوع يتشعب فيه الحديث- . ولما كان تعليم اللغة يستهدف الاتصال في المقام الأول .فإن مناهج اللغة العربية في السنة الأولى والثانية ابتدائي على الخصوص ،اهتمت منذ البداية بمهاراتها(اللغة)الأساسيةالأربع ،من استماع وتحدث وقراءة وكتابة،قصد تمكين المتعلم من بناء كفاءاته القاعدية، في التواصل مع غيره مشافهة وكتابةوقد أفرد منهاجا اللغة العربية للسنتين الأولى والثانية ابتدائي على الخصوص،أكثر من نصف الحجم الساعي الأسبوعي للغة العربية وحدها،إذ بلغ حجمها إحدى عشرة ساعة وربعا(11سا15د)من ضمن واحد وعشرين ساعة تضمنها الحجم الأسبوعيالإجمالي .هذا من حيث الكم، أما من حيث الكيف، فقد حددت المناهج طرائق للتناول تختلف باختلاف الأنشطة اللغوية. ،ومن المعروف لدى كل أصحاب الشأن التربوي أن هذه المناهج قد اعتمدت المقاربة بالكفاءات كإستراتيجية للتدريس .ورغم اهتمام الدولة المتزايد بتحسين نوعية المناهج في اللغة العربية من خلال الإصلاحات التربوية المختلفة ،وخاصة إصلاحات الجيل الأول و الثاني ، إلا أن المستوى في اللغة العربية، سواء الشفهي أو المكتوب، يبقى في تدهور مستمر لدى معظم التلاميذ في مختلف المستويات التعليمية، وخاصة في التعليم الابتدائي.

- ومن خلال خبرتنا في مجال المراقبة والتفتيش، على مستوى التعليم الابتدائي، والتي تجاوزت سبعا وعشرين سنة، قوَّمنا فيها جهود المعلمين وآداءاتهم التربوية، في مناهج دراسية مختلفة، بدء من مناهج اللغة العربية في المدرسة الأساسية، ووصولا إلى مناهج اللغة العربية في الجيل الثاني المطبقة حاليا بالمدارس، لاحظنا الانحدار الخطير والمستمر لمستوى الأداء في اللغة العربية،

وكذلك ضعف الملكة اللغوية ،لدى جل المعلمين والمتعلمين، أو حتى بعض المكونين. وقد بلغ مستوى هذا التدني أن اصبحت اللغة العربية مادة مسقطة في شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي15.ومن خلال

تحليلنا لهذه الوضعية المزرية، التي طبعت مستوى المدرسين و التلاميذ في اللغة العربية، وقفنا على أسباب عدة، سنفصّل في أهمها :

- **1 نوعية المناهج**: لقد سعت وزارة التربية الوطنية إلىأولإصلاح تربوي، في بداية القرن الواحد والعشرين، كان ذلك في السنة الدراسية 2004/2003 وقد عرف بإصلاحات الجيل الأولوهي إصلاحات تربوية مست مناهج التعليم كلها، بما فيها مناهج اللغة العربية ،وهي إصلاحات تمت في عجالة وبطريقة متسرعة ،وهذا بشهادة أعضاء اللجنة الوطنية للمناهج حيث ورد في الوثيقة الأولى المقدمة في الندوة الوطنية للتقويم المرحلي لإصلاح المدرسة في جويلية 2014 ،تحت رقم ترتيبي(102)بعنوان :إعداد المناهج والوثائق المرافقة: «نظرا للطابع ألاستعجالي الذي فرضه قرار إدخال مناهج الإصلاح حيز التطبيق في الدخول المدرسي المقبل(سبتمبر2003) اضطرت اللجنة الوطنية ،والمجموعات المتخصصة إلى الشروع في إعداد المناهج الجديدة ووثائقها المرافقة، قبل إعدادأوراق العمل التوجيهية، كالمرجعية العامة للمناهج **(référentielgénéral des programmes)** ودون انتظار صدور القانون التوجيهي للتربية،ودون تكوين مسبق لمعدي المناهج ،وذلك في وقت قياسي ،لا يتعدى ثلاثة أشهر ،إعدادا و مصادقة ،وسلمتها كمشاريع جاهزة في فبراير2003 ،لفسح المجال لإعداد الكتاب المدرسي . كما أن قرار تنفيذ الإصلاح على التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط في الوقت نفسه ،جعل إعداد المناهج تنتج سنة بعد سنة.. » (19).

-فما هي دواعي هذا الاستعجال حتى يضطر القائمون على الإصلاحإلى تطبيق المناهج الدراسية -وهي مشروع مستقبلي للأمة والمجتمع- دون إعداد أدوات العمل التوجيهية، كالمرجعية العامة للمناهج، والقانون التوجيهي للتربية ؟. إن الارتجال و الاستعجال في بناء المناهج والبرامج الدراسية ، وخاصة في اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي، قد أدى إلى بعض الإختلالات في بناء الكفاءة اللغوية عند هؤلاء التلاميذ، خاصة من حيث عدم مراعاة التطور الحلزوني لمفاهيم اللغة العربية، من جهة، وبرمجة موضوعات ودروس لا تدخل ضمن اهتمامات التلاميذ وانشغالاتهم، مما خلق صعوبات جمة في تعلم عملية القراءة، التي هي مفتاح تعلم كل الأنشطة الأخرى.

وقد اعتمدت الوزارة كتابين للغة العربية(قراءة)في بداية الإصلاح الأول موجه لتلاميذ الولايات الشمالية والثاني موجه لولايات الجنوب بدعوى تباين البيئة الطبيعية والاجتماعية ،لكن نظرا للتأليف السريع والمستعجل ،وعدم تناسب بعض المحتويات المعرفية مع مستويات التلاميذ ،تم التراجع عن هذا الإجراء البيداغوجي ،وأُلّف كتاب موحد موجه للسنة الأولى على مستوى الوطن ابتداءً من السنة الدراسية 2005-2006 ،كما أفرز التسرع في تأليف المناهج و الكتب المدرسية، إلى تكرار بعض الصيغ والتراكيب،مما حدا بالوزارة الوصية إلى إصدار وثيقة تخفيف المناهج مرة في جوان من سنة2008 ،ومرة أخرى في العام الموالي في جويلية2009.ففي وثيقة تخفيف المناهج لسنة2008 كان التخفيف بسيطا ليس ذا قيمة ،حيث أن مناهج اللغة العربية في السنة الأولى والثانية ظلت على حالها دون تغيير ،في حين أن السنوات الثالثة والرابعة والخامسة، حذفت من مناهجها بعض الدروس في القواعد النحوية دون ذكر أسباب الحذف(15).

أما وثيقة تخفيف المناهج الثانية فقد صدرت في جويلية2009 ،حيث تم تعديل شبكة المواقيت الخاصة بزمن الأنشطة اللغوية وغيرها من الأنشطة الأخرى ،وحذفت صيغ لغوية كثيرة في نشاط التعبير الشفهي في السنة الأولى ،إما لأنها مدرجة في السنة الثانية أو مدرجة في السنة في السنة الثالثة أو ستدرج لاحقا أو ستدرج لاحقا. ونفس الشيء بالنسبة للسنة الثانية، فقد حذفت صيغ تعبيرية شفوية كثيرة،إما لأنها أدرجت في السنة الأولى، أو لصعوبتها على التلاميذ في السنة الثانية ،أو أنها مدرجة في السنة الثالثة والرابعة.

أما في السنة الثالثة ،فقد تم حذف محتويات في التعبير الشفهي والتواصل وفي الإملاء وفي التعبير الكتابي ،لنفس الأسباب السابقة ،إما لأن هذه المحتويات أدرجت في مناهج السنة الأولى والثانية ،أو لصعوبة تناولها في مستوى السنة الثالثة(16).

إن الملاحظ في عمليات التخفيف المذكورة آنفا ، أنها جاءت نتيجة التسرع في بناء المناهج،مما أدى بمؤلفي الكتب إلى تكرار إدراج العديد من الصيغ والتراكيب اللغوية في سنوات تعليمية متعددة، كما أن عملية التخفيف في حد ذاتها اتسمت بالتسرع؛ ففي العملية الأولى سنة 2008 لم تخفف مناهج اللغة العربية في السنة الأولى والثانية، لكنها عدلت في عملية التخفيف الثانية سنة 2009. والأدهى من ذلك أن كل هذه التخفيفات، جاءت بعد خمس سنوات دراسية من تطبيق المناهج الجديدة، حيث ظل التلاميذ يتعلمون صيغا وتراكيب لغوية مكررة وأحيانا تفوق مستواهم، وهذا ما أثر حتما في بناء ملكتهم اللغوية. كما لاحظنا في مناهج الجيل الأول ،تخصيص ثلاث(3)ساعات فرنسية في السنة الثانية ،فالتلميذ في هذا المستوى لم يتحكم بعد في كل مهارات لغته الأم نطقا وكتابة، فيحشر المنهاج لغة ثانية تزاحمها، فلا .يستطيع التلميذ أن يبني كفاءاته اللغوية في اللغة العربية ،ولا يمكنه كذلك أن يتعلم اللغة الفرنسية في هذه السنة ،وبالتالي سيضيّع لغته العربية وسيضعف مستواه في توظيفها واستعمالها. لكن تم استدراك هذه الوضعية البيداغوجية الخاطئة في السنة الدراسية 2007/2006 أي بعد سنتين من تدريسها في الثانية ابتدائي .

كما لا حظنا في مناهج اللغة العربية في الجيل الأول ،تناقضا في التوجيهات ،بين منهاج اللغة العربية الذي يوصي بتخصيص فترة لمراجعة الحروف ،وبعض المهارات القرائية في بداية السنة الثانية ،وهذا أمر بيداغوجي هام ،بحكم أن التلميذ في نهاية السنة الأولى ،لا يستطيع إلا قراءة نصوص قصيرة من ثلاث أو أربع أسطر ،لكن كتاب القراءة في السنة الثانية، يفاجئ التلاميذ بنصوص قراءة طويلة أربكت الكثير من التلاميذ ،وخلقت لهم صعوبات جمة في التحكم في عملية القراءة أداء وفهما ،حيث اضطر المعلمون إلى تناول فقرة واحدة فقط من النص في كل حصة من حصص القراءة ،خلال الشهرين الأولين من الفصل الأول ،وقد وافق معظم المفتشين على هذا الإجراء البيداغوجي، بغية تخفيف الصدمة على التلاميذ ،وترغيبهم في عملية القراءة . كما أنقرار الرفع الآلي لتلاميذ السنة الأولى إلى السنة الثانية، تحت مبرر أنهما طور واحد، وأن السنة الثانية امتداد للسنة الأولى، قرار إداري غير صائب بيداغوجيا إذ كيف ينتقل تلميذ في السنة الأولى لا يميز بين الحروف والأصوات مثلا، إلى السنة الثانية إذ كيف ينتقل تلميذ في السنة الأولى، وهولا يميز بين الأصوات والحروف، إلى السنة الثانية، وهي سنة يبدأ فيها التلميذ بناء كفاءته اللغوية،وبالتالي فإن المعالجة البيداغوجية لا تجدي معه نفعا لأن هذا التلميذ، لا يملك الكفاءات القاعدية التي تمكنه من مواصلة مساره الدراسي.

توظيف واختيار المدرسين :في بداية الإصلاح التربوي الأول (الجيل الأول) وإلى غاية بداية الإصلاح التربوي الثاني (الجيل الثاني) تم توظيف المعلمين والأساتذة على أساس الشهادة ،ودراسة الملف ،حيث تجمع نقاط الاستحقاق للمترشحين ،ثم يرتبون في قوائم الناجحين ترتيبا تنازليا ،حسب مجموع النقاط التي تحصل عليها المترشح.وتدخل ضمن نقاط الاستحقاق ،أقدمية الشهادة والمعدل العام للتخرج (معدل السداسيات الستة)في مرحلة الليسانس ،ومدة عمل المترشح في إطار الاستخلاف ،وغيرها من نقاط الاستحقاق الأخرى ،بالإضافة إلى نقطة المقابلة الشفوية الهزيلة، هذه الأخيرة ،التي قد يأخذ فيها المترشح صفرا ،حين ترى لجنة المقابلة ،أنه غير كفء للتدريس لسبب من الأسباب ، لكن المفارقة أن الكثير من هؤلاء قد أدرجوا ضمن قوائم الناجحين بحكم تفوقهم في نقاط الاستحقاق الأخرى !.

فهل هذه الطريقة في التوظيف كفيلة باختيار معلمين وأساتذة أكفاء في تدريس اللغة العربية ؟

بالتأكيد،لا؛ لأن الكثير من المترشحين الذين مروا بنا في لجان المقابلة، لا يستطيعون إعراب كلمات بسيطة، أو حتى شرح كلمات مألوفة. بل إن الكثير منهم يعترفون صراحة، أنهم اختاروا مهنة التدريس ، لأن كل أبواب التوظيف سدت في وجوههم.

أما في بداية تطبيق إصلاحات الجيل الثاني ،فقد اعتمدت الامتحانات الكتابية لمسابقات التوظيف والتي تليها المقابلة الشفوية، ولكن المؤسف في ذلك، أن كل شهادات الليسانس تقريبا أصبحت مقبولة للدخول في المسابقة،إذ بلغت خمسة وعشرين شهادة ليسانس بكل تخصصاتها ،وست شهادات للدراسات العليا(17). فهناك تخصصات بعيدة كل البعد عن المجال التربوي ،وأصحابها لا يمتلكون مهارات لغوية ، تمكنهم من التدريس باللغة العربية الفصحى ، في حين أن التوظيف في مادة اللغة الفرنسية،يفرض على المترشح في مسابقتها أن يكون حاملا لشهادة الليسانس في اللغة الفرنسية ، أو شهادة الليسانس في الترجمة من وإلى الفرنسية ،فهذه المفاضلة بين شرط الشهادة في المترشحين لاجتياز مسابقة التدريس باللغة العربية ،ونظراتهم المترشحين لمسابقة تدريس اللغة الفرنسية ،بدت وكأنها سلوك مقصود ومستهدف لتدمير قاعدة بناء اللغة العربية عند تلاميذ التعليم الابتدائي. ومازاد الطين بلة ،ذلك النزيف التربوي الذي حدث جراء إلغاء التقاعد النسبي سنة 2016 ،حيث غادر قطاع التربية ما يقارب ستين ألفا من المعلمين والأساتذة ذوي الخبرة في التدريس. فلا يخفى على عارف الأثر التربوي الخطير لهذا الإفراغ المفاجئ للخبرة التربوية ،والذي بدأت نتائجه تتبدى ، في مخرجات النظام التربوي ،وستظهر نتائجه أكثر على المدى البعيد. إنها جريمة في حق القطاع ، ولو كانت بحسن نية(18).

إن الجيل الجديد من المدرسين الذي عوض الجيل القديم، رغم ضعفه الملحوظ في تحكمه في مقاليد اللغة العربية ،إلا أن مستواه أضعف في الجانب البيداغوجي، وهذا ما لمسناه عن كثب من خلال زياراتنا التفتيشية ،فالكثير من المدرسين لا يستطيعون الالتزام بالخطاب العربي الفصيح المتواضع في كل مراحل الدرس، كما أن هناك أعددا أخرى من المدرسين يعتمدون الخطاب بالدارجة هو القاعدة، والخطاب بالفصحى هو الاستثناء.وهناك كذلك من المدرسين من يعتمد في خطابه، لغة هجينة، هي خليط من الفصحى والعامية ،فأنى للتلاميذ أن يتعلموا من مدرسيهم الأساليب الصحيحة ،والسلوك اللغوي السليم ،بحكم أن لغة الأستاذ الشفهية تعد رافدا مهما في تعلم اللغة لدى التلاميذ. ولكن عند زيارتنا وتفقدنا للمدرسين المتخرجين من المدرسة

العليا للأساتذة ،نشعر أننا أمام مدرس كفء يتحكم في زمام فصله، كما يتحكم في تسيير دروسه إعدادا وتنفيذا وتقويما ،لأن هذا المدرس تلقى تكوينا شاملا لمدة ثلاث سنوات في مجال البيداغوجيا، وعلم النفس التربوي، وطرق التواصل الفعال وغيرها من الآليات والأدوات النظرية والتطبيقية،التي أهلته للقيام بمهام التدريس.ومما تجدر الإشارة إليه أن هؤلاء المدرسين المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة، هم من النخبة الذين تحصلوا على معدلات محترمة في شهادة الباكالوريا، ومن المعروف أن هناك اتفاقية مبرمة بين وزارتي التعليم العالي والبحث العلمي ووزارة التربية الوطنية ،تقضي بتعيين الأساتذة خريجي المدارس العليا مباشرة في مناصب عملهم ،فور تخرجهم وفي ولاياتهم .

إلا أن الإجراء الذي اتخذته وزارة التربية الوطنية ،منذ ثلاث أو أربع سنوات، وهو المساواة بين المدرسين خريجي المدارس العليا للأساتذة والأساتذة الناجحين في المسابقة،حين تعيينهم في المناصب البيداغوجية في المدارس،هو إجراء بيداغوجي خطير للغاية،حيث لم يعر اهتماما للكفاءة الأستاذية ،وجعلها مساوية لشهادات جامعية ،لا علاقة لها في كثير من الأحيان بميدان التربية والتعليم ،بل الأسوأ من ذلك ،هو تعيين مدرسين ناجحين في قائمة الاحتياط لا تتعدى معدلاتهم 10من20 وترك الأساتذة المتخرجين من المدارس العليا ينتظرون في الطابور . ولا يختلف اثنان في أن التضييق على الأساتذة خريجي المعاهد العليا في تعييناتهم ،وتفضيل الناجحين في المسابقة عليهم،ماهو إلا عبث إداري وتربوي،لا مبرر له،إلا ضرب المدرسة الابتدائية من قواعدها .فهل بهذه الإجراءات التربوية التعسفية ،يمكن إن يرتفع مستوى التلاميذ ،وخاصة في اللغة العربية .؟

3-تكوين المدرسين :يعتبر تكوين المدرسين هو اللبنة الأساسية في بناء شخصية الأستاذ ،وفي بلورة استراتيجيات التدريس لديه ،إلا أن التكوين التحضيري البيداغوجي المخصص للأساتذة المتربصين الجدد ،والمحدد بمئة وتسعين ساعة(190) غير كاف،رغم أنه يمد الأستاذ المتربص بعدة بيداغوجية وتربوية تحمل أبجديات التحكم في العملية التعليمية التعلمية،ولكن هذا التكوين التحضيري لا يساعد الأستاذ على بناء كفاءاته المهنية ،بحكم قصر المدة الزمنية ،من جهة ،وبرمجة هذا التكوين بعد تنصيب المدرسين المتربصين في مناصب عملهم من جهة ثانية . وبحكم وجودنا ضمن الطاقم التربوي للمكونين ،لمسنا بوضوح امتعاض الأساتذة المتربصين من برمجة التكوين البيداغوجي التحضيري أيام العطل الأسبوعية (أيام السبت) وفي عطلتي الشتاء والربيع ،ناهيك عن وجود بعض المكونين من المفتشين ،ما زالوا هم بأنفسهم يحتاجون إلى تكوين ،بحكم قلة خبرتهم،بالإضافة إلى قلة الوسائل المساعدة على التكوين كأجهزة عرض المعلومات (داتاشو) والحواسيب المحمولة ،وغيرها من الوسائل الأخرى المساعدة على التكوين .

إن المدرس المتربص لا يعد مؤهلا لامتحان التثبيت إلا إذا استكمل كل المدة الزمنية القانونية للتكوين التحضيري .

ورغم أن هذا التكوين يتوج بامتحانات في كل المواد المدروسة ، إلا أن هذه الامتحانات تبقى شكلية ،حيث أنها لا تحمل أثرا قانونيا ، لا على ترتيب المتربصين المتعلق بتعييناتهم – لأن التكوين يأتي بعد التعيينات – ولا على امتحانات تثبيتهم ، فالمهم أن يكون المدرس المتربص قد استوفى المدة الزمنية للتكوين دون غياب ،لتسلم له شهادة نهاية التكوين التحضيري ،ويصبح ضمن المؤهلين لاجتياز امتحان التثبيت . ومادام هذا التكوين لا يحمل

كما قلنا سابقا أثرا قانونيا ، فقد اقتنع المدرسون المتربصون أن هذا التكوين، لا يعدو أن يكون إجراء هدفه التسوية الإدارية لملف المتربص ، حتى يسجل اسمه على قوائم المتأهلين لامتحان التثبيت ، وهكذا فهم لا يولونه أهمية كبيرة .

وسائل الإعلام والوسائط التكنولوجية : لا يختلف اثنان في أن وسائل الإعلام المكتوبة و المسموعة والمرئية ،تساهم مساهمة فعالة في إكساب المتعلمين الأساليب التعبيرية الصحيحة ، وتمدهم بالسلوكيات اللغوية القويمة ، فتعمل على تجويد لغتهم الشفوية والمكتوبة . ولكن المتأمل اليوم في لغة هذه الوسائل، يلحظ أخطاء كثيرة خاصة في الجانب النحوي ، فكم من مرفوع نصب وكم من منصوب رفع ،وحتى الأسماء المجرورة بحروف الجر ،مسها اللحن بالإضافةإلى لغة الإشهار الركيكة، التي يشاهدها الأطفال يوميا على شاشات القنوات الفضائية فحين يسمع الطفل هذه الأخطاء المتكررة ،وتألفها أذنه ،تتعطل لديه الحاسة اللغوية المقومة للأخطاء ،ويصبح الخطأ اللغوي سلوكا عاديا يمارسه الطفل أو المتعلم مشافهة وكتابة ،وهذا ما يعزز ضعف الملكة اللغوية للمتعلمين ،صغارا وكبارا .

أما الوسائط التكنولوجية الحديثة، وخاصة منها الهواتف المحمولة، وما تتضمنه من منصات تواصل اجتماعي، فإن لغة الاتصال المستعملة من خلالها تطغى عليها اللهجة العامية، فنادرا ما نجد الاتصال بين الناس يتم باللغة الفصحى، فتقريبا كل عمليات التواصل المكتوبة تكتب بالدارجة، وأحيانا تستعمل اللغة الفرنسية لكتابة نص أو رسالة ذات مضمون عربي وهذا تشويه للأسلوب العربي الفصيح ، وتعميم للرطانة اللغوية وإعلاء لشأن اللهجات الدارجة ،وهكذا ينتقل هذا السلوك اللغوي المشين إلى الصغار، فيتجذر في مختلف اتصالاتهم فتزيد لغتهم المكتوبة و الشفهية انحدارا وتشوها .

ومن خلال كل ما سبق، نعتقد أن هذه أهم الأسباب التي ساهمت وتساهم في تعطيل نمو و بناء الكفاءة اللغوية لدى المعلم و المتعلم على حد سواء.فنظريات اكتساب اللغة تظل مفاهيم لآليات راكدة وهامدة، تحتاج إلى استراتيجيات تعليم وتعلّم فعّالة،تحرك طاقات المتعلمين ،وتخلق فيهم دافعية تعلم اللغة العربية، شفاهة وكتابة،و كل ذلك عماده مدرس يتمتع بكفاءة عالية في علم الديداكتيك (علم التدريس) ، و يمتلك كفاءة لغوية،تسمح له التحكم في اللغة العربية فهما وسلوكا. و هذه النوعية من المدرسين تصنعه السياسة التربوية للدولة ،البعيدة عن الخطاب الشعبوي، والتي تعتبر أن الاهتمام بقطاع التربية من أولوية الأولويات .

إن إبعاد المدرسة عن السياسة وعن الحشو الإيديولوجي،الغربي أو الشرقي ،الذي كرسته النصوص و القوانين ،يجب أن يكون ثابتا وطنيا ،يؤمن به الجميع ،و يدافع عنه الجميع في صرامة و انضباط .(19)

إن الإصلاح التربوي إذا أردنا أن يكون ناجحا وفعالا، يجب أن يكون إصلاحا شاملا، لا يقتصر فقط على إصلاح و تطوير المناهج الدراسية ،ولكن يشمل كل مدخلات النظام التربوي ومنها :

1-حسن انتقاء واختيار وتكوين المدرسين،لنضمن مخرجا ت ذات كفاءة وفعالية،

2_ إشراك المدرسين الأكفاء في كل المستويات التعليمية، عند تقويم وإصلاح المناهج الدراسية، بحكم أنهم هم المشرفون المباشرون على تنفيذ المناهج.

3 _ إعادة النظر في المدة المطلوبة في تقلد المسؤوليات الإدارية والتربوية ،بمعنى أن تكون خبرة الموظف كافية لتولي مناصب المسؤولية في الإدارة والتربية، فخبرة خمس سنوات، لا يمكن أن تؤهل المعلم مثلا ليصبح مديرا، يسير مدرسة إداريا ويشرف على تكوين المعلمين، ويمدهم بالتوجيهات التربوية والبيداغوجية، ويحسن ربط العلاقات مع هيئة أولياء التلاميذ، لتحسين ظروف المدرسة، إلى غير ذلك من المسؤوليات الأخرى المنوطة به قانونا.

4 - ضرورة إعادة تطبيق امتحانات التثبيت لكل الترقيات في المناصب الإدارية، لأن إصلاحات الجيل الأول والثاني ،اعتمدت تثبيت الموظف في منصبه مرة واحدة طوال مساره المهني، مهما تعددت ترقياته في المناصب الإدارية والتربوية. وهذا إجراء غير منطقي، فالأستاذ الكفء، قد يكون مديرا فاشلا، أولا يستطيع القيام بمهام التفتيش،وهذا ما لاحظناه جليا في الميدان ؛ فالكثير من المدرسين كانوا يتمتعون بكفاءة عالية في التدريس،ولكن لما تقلدوا مناصب إدارية،فشلوا في تسييرها.

5-ضرورة إشراف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي على تكوين كل المدرسين، في مختلف المستويات التعليمية(ابتدائي، متوسط، ثانوي) وذلك من خلال تكوين متخصص يتلقاه المدرسون في المدارس العليا للأساتذة، وإذا لم تستوعب هذه المدارس أعداد الطلبة، يمكن فتح فروع لها في مختلف الجامعات،على أن يتم التركيز على تكوين أستاذ التعليم الابتدائي، باعتباره أستاذ المرحلة الأكثر حساسية في النظام التربوي. فنجاح النظام التربوي عموما، مرهون بنجاح قاعدته، ألا وهي المرحلة الابتدائية. كما تجدر الإشارة هنا، إلى أن الطالب الأستاذ يجب أن يتطلب انتسابه إلى المدرسة العليا مستوى علميا عاليا، يبلوره معدله في شهادة الباكالوريا، بغض النظر عن شعبته في هذه الشهادة.

6 . يجب إعادة الاعتبار المادي والاجتماعي للمدرسين في كل المستويات، لأن ذلك سيثمن قيمة العلم والمعرفة لدى كل شرائح المجتمع، ويعيد الهيبة العلمية والإدارية للمدرس والمسئول على حد سواء.

الهوامش

1 أبو العال عبد الفتاح، أدب الأطفال، دار الشروق، عمان ط2، 1998ص 23.

2 ابن منظور جمال الدين لسان العرب ، مجلد 15 دار صادر بيروت ط1 د ت مادة « لغو » ص 252.

3 الصالح صبحي . دراسات في فقه اللغة العربية ،دار العلم للملايين بيروت ط 4 1970 ص 350.

4 page 32،f:de sausure .cours de linguestiquegenerale paris payot 1968

5 فريحهأنيس، نظريات في ا للغة ،دار الكتاب اللبناني، بيروت ط2 ،1981 ص14.

6 عزيز سمارة و آخرون، سيكولوجيه الطفولة ، دار الفكر ، الأردن ط3 ، 1999، ص147.

7 ابن منظور جمال الدين ،لسان العرب مجلد 15 ص،764، 765.

8 جوديث قرين، التفكير واللغة ، ترجمة عبد الرحيم جبر،الهيئة المصرية للكتاب، مصر 1992 ص152.

9 صفاء يونس الأعسر، تعليم من اجل التفكير، دار قباء للطباعة والنشر ،القاهرة 1998 ص115.

10 مذكور علي احمد، فنون تدريس اللغة، دار الفكر العربي . القاهرة 2006، ص39.

11 احمد بدران عبد المنعم التحصيل،اللغويوتنميته ،العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1 2008، ص16.

12 داود عبده، نحو تعلم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1 1979، ص9.

13 النعيمي علي، الشامل في تدريس اللغة، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 2004، ص26،24.

14 مناهج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي ، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر 2011، ص07.

15 وثيقة «المضامين المخففة في مناهج التعليم الابتدائي» جوان 2008،وزارة التربية الوطنية مديرية التعليم الأساسي.

16 وثيقة« المضامين ا لمخففة في مناهج التعليم الابتدائي»، جويلية 2009،وزارة التربية الوطنية مديرية التعليم الأساسي.

17 قرار وزاري مشترك، مؤرخ في 10 مارس 2016، يحدد قائمة المؤهلات والشهادات المطلوبةللتوظيف والترقية، في بعض الرتب الخاصة بالتربية الوطنية.

18 مقال للسيد محمد بوخطة، في جريدة الشروق اليومي، 13 أوت 2017، عدد 5546.

19 وثيقة« الندوة الوطنية للتقويم المرحلي لإصلاح المدرسة» جويلية 2014، ص10.

المراجع

1- أبو العال عبد الفتاح، أدب الأطفال، دار الشروق، عمان ط2، 1998.

2- ابن منظور جمال الدين لسان العرب ، مجلد 15 دار صادر بيروت ط1 د ت مادة « لغو »

3- الصالح صبحي . دراسات في فقه اللغة العربية ،دار العلم للملايين بيروت ط 4 1970

4- f:de sausure .cours de linguestiquegenerale paris payot 1968،

5- فريحهأنيس، نظريات في ا للغة ،دار الكتاب اللبناني، بيروت ط2 ،1981

6- عزيز سمارة و آخرون، سيكولوجيه الطفولة ، دار الفكر ، الأردن ط3 ، 1999،.

7- جوديث قرين، التفكير واللغة ، ترجمة عبد الرحيم جبر،الهيئة المصرية للكتاب، مصر 1992.

8- صفاء يونس الأعسر، تعليم من اجل التفكير، دار قباء للطباعة والنشر ،القاهرة 1998.

9- مذكور علي احمد، فنون تدريس اللغة، دار الفكر العربي . القاهرة 2006. ة

10-احمد بدران عبد المنعم التحصيل،اللغويوتنميته ،العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1 2008.

11-داود عبده، نحو تعلم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1 1979.

12-النعيمي علي، الشامل في تدريس اللغة، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 2004.

13-مناهج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي ، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر 2011.

14- وثيقة «المضامين المخففة في مناهج التعليم الابتدائي» جوان 2008،وزارة التربية الوطنية مديرية التعليم الأساسي.

15-وثيقة« المضامين ا لمخففة في مناهج التعليم الابتدائي»، جويلية 2009،وزارة التربية الوطنية مديرية التعليم الأساسي.

16-قرار وزاري مشترك، مؤرخ في 10 مارس 2016، يحدد قائمة المؤهلات والشهادات المطلوبةللتوظيف والترقية، في بعض الرتب الخاصة بالتربية الوطنية.

17-مقال للسيد محمد بوخطة، في جريدة الشروق اليومي، 13 أوت 2017، عدد 5546.

18-وثيقة« الندوة الوطنية للتقويم المرحلي لإصلاح المدرسة» جويلية 2014.