مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي
ISSN 1112-9255/E-ISSN 2588-2414
المجلد9 العدد1 – مارس 2022

OEB Univ. Publish. Co.

تعلم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بين الواقع والمأمول

Learning the Arabic language in the Algerian school Between reality and ambition

غنية دومان*.
جامعة الحاج لخضر باتنة 1.، ghana.doumane@gmail.com

تاريخ التسليم:2020/10/02، تاريخ المراجعة: 2021/08/02،تاريخ القبول: 2022/03/30

الملخص

تطمح هذه الدراسة إلى تناول واقع اللغة العربية في المدرسة الجزائرية عبر الطورين الأول والثاني وصفا تحليلا ونقدا وذلك بمعاينة العملية التعليمية في شموليتها وعمقها.

ومحاولة منا للإحاطة بكل مجالات الموضوع فقد ارتأينا دراسة كل أطراف العملية التعليمية في إطار عملية تواصلية كاملة تعبر عن الاهتمام بكل من المعلم والمتعلم والمادة العلمية من خلال رؤية شاملة محكمة. ولذا استثمرت في هذا التحليل بعض النظريات التعليمية للإحاطة بدور المعلم باعتباره عنصرا فعالا في المعادلة التعليمية. والاهتمام نفسه منصب على المتعلم الذي يضطلع بدور التلقي والتفاعل والتجاوب مع المادة العلمية المقدمة.

الكلمات المفتاحية: المعلم، المتعلم، المادة العلمية، الإنسان، التعليمية، المدرسة.

Abstract

This study aims to address the reality of the Arabic language in the first and second stages at the Algerian school. It describes, analyzes and criticizes by examining the comprehensiveness and depth of the educational process.

In order to delimit all aspects of this subject, we considered the study of all the educational process parties in the context of a full communication process reflecting the interest of the teacher, the learner and the study material through a comprehensive and tight vision. Therefore, some educational theories have been used to study the teacher's role as an effective element in the educational equation. The same attention has been paid to the learner who plays the role of receiving, interacting and responding to the presented study material.

Key words: Teacher, Learner, study material, Human, Educational, School.

*المؤلف المراسل: غنية دومان، الإيميل: ghana.doumane@gmail.com

1. مقدمة:

إننا من خلال طرحنا لموضوع واقع تعلم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية خلال الطور الأول والثاني، فإننا نطرح إشكالية العناية باللغة العربية التي هي مسؤولية كبرى تقع على عاتق الدولة أولا ثم على عاتق المجتمع المدني الذي يجب عليه الإحساس بقيمة هذا الموروث التاريخي العظيم الذي حمله القرآن الكريم (تني، 2016، صفحة 105) من جهة، ومن جهة أخرى فإننا نحاول الإجابة على جملة من الإشكاليات ومنها: ما هو واقع اللغة العربية في الجزائر؟ وما هي الإستراتيجية البيداغوجية التعلمية والمعرفية التي وضعها القائمون على المدرسة الجزائرية للنهوض باللغة العربية؟ "ذلك أن إنجاح أي خطة تربوية يتعلق بمدى وضوح الأهداف المرسومة لها، وحسن انتقاء الوسائل والأدوات المسطرة لتنفيذ تلك الأهداف وتحقيقها، كما يتعلق بكفاءة القائمين على التنفيذ ومعرفة السبل الموصلة إلى إنجازها بكل دقة وأمانة وصدق" (السيد، 2011، صفحة 675).

ولا يتحقق هذا إلا إذا كانت إرادة التغيير والتجديد مبنية على "دراسة جادة لقضايا اللغة لا تكون إلى على أساس علمي موضوعي، وإن كل دراسة لا تنحو هذا المنحى لا جدوى منها، فعصرنا لم يعد يحتمل الاعتماد على الاجتهادات الذاتية والانطباعات الشخصية، بل يتخذ لغة الأرقام وأساليب الإحصاء منهجا له في إلقاء الأضواء على المشكلات وتشخيص الحلول لها" (السيد، 1976). من هذا المنطلق كانت دراستنا لواقع تعلم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية عبر الطورين الأول والثاني وصفا وتحليلا ونقدا من خلال معاينة العملية التعلمية في شموليتها وعمقها محاولة منا للإحاطة بكل مجالات الموضوع، ودراسة كل أطراف العملية التعليمية في إطار عملية تواصلية كاملة تعبر عن الاهتمام بكل من المعلم والمتعلم والمادة العلمية. وقد وضعت النظريات التعلمية الحديثة المتعلم في المركز لمعرفة احتياجاته ورغباته والكشف عن قدراته ومهاراته المختلفة. وعلى المعلم أن يعيد الثقة للمتعلم ويمكنه من أداء دور أساسي في تقبل الدرس وصنعه ونقده وإبداعه. ولا نغفل أهمية المادة العلمية التي تتمحور حول موضوعات الدراسة من لغة وفكر وإحالات ثقافية واجتماعية. هذا التوصيف الموضوعي هو عبارة عن معاينة دقيقة وعميقة لوضعية بيداغوجية تعليمية معرفية ولا تكتفي الدراسة بإعطاء صورة موضوعية عامة عن الموضوع بل تقف وراءه. وتكون هذه النظرة النقدية الاستشرافية وسيلة لاقتراح استراتيجيات جديدة تأخذ بعين الاعتبار الإنجازات العلمية الرائدة التي تحققت في السنوات الأخيرة في مجال التعليمية والتربية والدرس اللغوي بصفة عامة.

2. واقع تعلم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية:

1.2 المكون والمفهوم:

يختلف الباحثون في تعريف اللغة، فيقدم كل منهم تعريفا يناسب وجهة النظر المفيدة له في دراسته، فعالم الاجتماع له تعريف يتفق وتخصصه، وكذلك عالم الفلسفة، وعالم النفس، وغيرهم. أما اللغويون –وعلى الرغم من تباين وجهات نظرهم– فهم يميلون إلى تعريف اللغة بأنها نظام رمزي يربط الصوت بالمعنى، ومن هنا يكون التحاور والتفاهم من خلال الصوت.

وقد "وضع الإنسان لكل لغة رموزا خاصة تكتب بها، فنشأت بذلك اللغة المكتوبة في مقابل اللغة المنطوقة... واللغة إلى جانب ذلك كله هي أداة تفكير، وصلة الوصل بين الإنسان والفكر والعالم والأدب" (مغلي، 1997، الصفحات 28–29)، إذ تتكون الأفكار في عقل الإنسان فيعبر عنها باللغة، ثم يتوصل في تفكيره إلى مرحلة الإبداع والتفنن والرقي فيخرج تلك الومضات من بنات فكره باللغة.

كما أن اللغة وسيلة اجتماعية وأداة تفاهم وتعاون، يستعملها المجتمع في أغراض شتى، تعكس صورته الثقافية والأخلاقية وصفاته المختلفة بواسطة عمليتي التعليم والتعلم، فكيف اكتسب الإنسان زاده اللغوي؟

تناول ابن خلدون قضية اكتساب اللغة من منطلق ثابت، مفاده أن اللغة عبارة عن ملكة طبيعية يكتسبها الإنسان حيث يرى: "أن اللغة لما كانت ملكات، وكان تعلمها ممكنا شأنه شأن سائر الملكات" (خلدون، 2004، الصفحات 630–631)، فهي عبارة عن ميزة أو صفة إنسانية يكتسبها الإنسان بشكل تدريجي غير مقصود، تبدو هذه المقدرة وكأنها طبيعة وفطرة، وقد أكد ابن خلدون أن الملكة اللسانية مكتسبة، حيث ميز بين نوعين من عمليات الاكتساب اللغوي: أولا؛ الاكتساب من خلال الترعرع في البيئة وسماع لغتها. ثانيا؛ الاكتساب أو التعلم بواسطة الحفظ والمران.

فالذي يعين الطفل على فتق لسانه هو الانغماس الكلي في وسط لغوي عفوي، لأن اللغة تكتسب من خلال تعرض متواصل للكلام الذي يسمعه الطفل من حوله، فيحاول بقدراته الذاتية وإتقانه إلى أن تصبح ملكة راسخة فيه، وهذا ما يسمى اليوم بالحمام اللغوي (le bain linguistique)، لكن الطفل الجزائري يفتقد هذا الوسط المساعد على عملية الاكتساب نظرا لتعدد اللغات واللهجات في المجتمع الذي يعيش فيه، ما بين اللغة العربية والعامية، الأمازيغية، وحتى المفردات الدخيلة من الفرنسية والانجليزية، وهذا راجع لعوامل تاريخية ومرجعيات الثقافة الجزائرية.

فلابد إذن من وجود محيط لغوي تمارس من خلاله اللغة العربية الصحيحة وتنمو في ذهن المتعلم، فيكتسب الملكة اللسانية العربية، وذلك عبر حفظه لكلام متحدثي اللغة، وهنا يبرز دور المعلم، الذي يقوم بترديد كلامه وإتباع تعليماته إلى أن يجري على اللسان بصورة طبيعية، وحتى ترسخ الملكة أكثر، ولكي يتعلم اللغة كأحد متحدثيها، لابد من كثرة الحفظ، ومداومة الاستعمال وهذه وسيلة التعلم لدى الأوائل كما أن مناهج التدريس القديمة في الجزائر اعتمدت على نفس المبدأ وهو التلقين والتعليم المباشر، مما أدى إلى تدني مستوى اللغة العربية نتيجة لمجموعة من التحولات والعوامل التي طرأت على الحياة الفكرية والاجتماعية وحتى الفيزيائية على الطفل في العصر الحديث، وأصبحت طرق التدريس القديمة لا تواكب متطلبات هذا العصر.

ومن كل ما تقدم، نرى أن جل المسؤولية تقع على كاهل معلم اللغة العربية بالدرجة الأولى.

2.2 المعلم:

إن المعلم الضعيف يسهم في ضعف اللغة العربية، والمعلم الجيد يسهم في تقويتها " لذلك فنحن مطالبين بالعمل على إعداد المعلم الجيد حتى يتسنى لنا الارتقاء بمستوى اللغة العربية وتلافي الضعف فيها، ويشمل هذا الإعداد ثلاث نواح وهي:

1- الناحية الثقافية. 2- الناحية التربوية. 3- الناحية اللغوية (مغلي، 1997، صفحة 20).

وللأسف فإن أغلب المعلمين في المدرسة الجزائرية يفتقدون للمهارات اللغوية المختلفة من استماع وحديث وقراءة وكتابة، كما أن القلة منهم فقط أفضل من يحذق الجوانب الجمالية والقيمية في اللغة كتذوق الأدب والانفعال بالتجارب الإنسانية التي يعرض لها وأن يكتسب اتجاهات وقيما إيجابية من النصوص الأدبية التي يدرسها.

ومن خلال عملية استبيان بسيطة في مدرستين بولاية باتنة (مدرسة فطيمة قيدومي ومدرسة الأمير عبد القادر الابتدائية) الغرض منها الاطلاع على المستوى التكويني والتعليمي للمعلمين داخل المدرسة الابتدائية، لاحظنا أن نسبة المعلين الذين كان تخصصهم لغة وأدب عربي بلغت 100%، كما تبين لنا أن عينة الدراسة احتوت على نسبة 90% من المعلمين من خريجي ليسانس في ميدان اللغة والأدب العربي، أما نسبة 10% المتبقية فهم من خريجي المدرسة العليا الذين تلقوا تكوينا بيداغوجيا كاملا، هذه الفئة مهمة جدا للمتعلم في دفعه نحو التعلم، في حين أن الحاصلين على شهادة ماجستير فهي نسبة منعدمة 00 % (الاستبيان في الملحق).

إن هذه النسب تترجم مدى المستوي التكويني للمعلم داخل المدرسة الجزائرية، "لا بوصفه ناقل معلومات يحفظها التلاميذ، بل لدوره الكبير في عملية التدريس، لذلك وجب عليه أن يولي أهمية كبرى في رفع مستوى تعامله مع كل ما يربطه بالمتعلم" (تني، 2016).

3.2 المادة العلمية (مناهج اللغة العربية):

لا نغفل أهمية المادة العلمية التي تتمحور حول موضوعات الدراسة من لغة وفكر وإحالات ثقافية واجتماعية، وليكن هذا الإطار هو الكتاب المدرسي الجديد في التعليم الابتدائي، أو ما اصطلح عليه بكتب مناهج الجيل الثاني، ففي الوقت الذي نلاحظ فيه أن عددا من الداعين إلى التطور في ميدان تعليم اللغة العربية، أدخلوا أساليب جديدة وعدلوا في تلك التي كانت متبعة في هذا المجال، متأثرين بنظريات علم النفس، نجد أن أنصار القديم يقررون أن الأساليب الجديدة والطرائق المتبعة في الوقت الحاضر إنما هي السبب في تدني مستوانا اللغوي، وإن الضعف الذي نلاحظه في حياتنا اللغوية ونشكو منه إنما مرده إلى عقم طريقة تعليم اللغة على حد تعبيرهم (السيد، 1976، صفحة 69).

اعتمدت طرق تعليم اللغة العربية في القديم على طابع الإلقاء، أو التلقين والتعليم المباشر، أما الطرق الحديثة فتساعد المتعلم في حياته العلمية والعملية في استكشاف ومواكبة المستجدات العصرية وذلك من خلال الاستقراء والاستنباط، وهذا ما يسمى بيداغوجيا بالمقاربة بالكفاءات، وهي سياسة تعلمية اعتمدتها الجزائر بصفة رسمية مع نظام الإصلاح الجديد في الكتاب المدرسي منذ (2003-2004)، "وتقوم على تمكين المتعلم من تعلم كيفية الاستفادة من معارفه ومهاراته وقدراته في وضعيات تواجهه في حياته اليومية" (تني، 2016).

تمتاز طريقة المقاربة بالكفاءات بأنها تجعل المتعلم يشارك في إنجاز القرار والقيادة وتنفيذ عملية التعلم، كما يتيح له بناء معارفه وإدماجها بدل عمليات التراكم المعرفي، يتبادل فيها المتعلم الأدوار من متلقي للمعرفة إلى بناء المعرفة، وفق نظريات يطلق عليها نظريات التعليم، تهتم بما يقوم به المعلم داخل غرفة الصف الدراسي، وتهدف إلى تحسين أدائه وتطوير مهمته وفق ما تظهره الدراسات في هذا المجال، إنها : " علم يزود المعلم بالإرشادات ويبين له متى يستخدم طريقة دون أخرى، وفي أي الظروف، ولتحقيق أي أهداف تعليمية" (تني، 2016).

ينظر للغة العربية حاليا في المقررات المدرسية للطورين الأول والثاني الابتدائي كوحدة متكاملة بين مختلف أنشطتها المقررة، القراءة، التعبير الكتابي والشفهي التواصلي، المطالعة، المحفوظات، الأناشيد، الكتابة، النشاط الإدماجي، والتي تسعى كلها لتنمية المهارات الأربعة للمتعلم؛ مهارة السماع، مهارة الحديث، مهارة القراءة، مهارة الكتابة، بما يتماشى والمقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية، ومقاربة المشروع.

ويقصد بالمقاربة النصية في مجال تعليم اللغة العربية الانطلاق في عملية التعليم من خلال "النص الذي يعد منطلقا" ومحورا تدور حوله نشاطات اللغة لما بينها من علاقات وطيدة. إن نص القراءة ليس غاية في حد ذاته بل وسيلة لاكتساب المهارات الأربعة وفق أنماط النصوص التي تأخذ شكل "الحكاية، الأنشودة، الحوار، الأغنية، اللغز، المثل السائل، القصة الشعرية ..." (تعليمية أنشطة اللغة العربية)، والتي تنمي عند المتعلم قدرتين أساسيتين هما:

– قدرة التلقي واحتواء المادة العلمية من حيث فهم محتوياتها النصية، وإدراك مقاصدها وكيفية بنائها.

– القدرة الإبداعية (قدرة الإنتاج): إنتاج نصوص جديدة انطلاقا من النصوص القديمة التي تلقاها.

أما مقاربة المشروع فيقصد بها تنمية قدرات المتعلم المعرفية، الحسية والحركية، الوجدانية الاجتماعية من خلال التفاعل بمكونات المادة العلمية ضمن أنشطة يقوم بها طواعية فرديا، أو جماعيا في القسم أو خارجه.

وهكذا أضحت التعليمية الخاصة بمادة اللغة العربية في المدرسة الجزائرية في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات تواكب التطور والثورة العلمية التي يعرفها العالم اليوم وذلك من خلال النظرة الجيدة لكيفية تقديم المادة العلمية للمتعلم إما بواسطة:

– التعلم بواسطة المشروع.

– التعلم بواسطة حل المشكلات.

– التعلم التعاوني.

– التعلم الاستراتيجي (هني، 1999، الصفحات 24–25).

وعلى الرغم من تطور الإستراتيجية التعليمية إلا أن مستوى اللغة لا يزال يعاني من التردي والانحدار المستمر، نتيجة غياب الكفاءة في المؤسسات التربوية والتعليمية، فالكفاءة " هي مجموعة القدرات والمعارف المنظمة والمجندة بشكل يسمح بالتعرف على إشكالية وحلها من خلال نشاط تظهر فيه أداءات المتعلم ومهاراته في بناء المعرفة " (روقاب).

4.2 المتعلم في ظل المتغيرات:

اللغة وسيلة تواصل يستخدمها المتعلم في مواقف حياتية مختلفة، لذا يجب أن يكون تعليمها وظيفيا، بمعنى "أن تعليم اللغة العربية ينبغي أن يوظف في مجالات تلبية حاجة الفرد للغة في مواقف مختلفة تكون به حاجة إليها. جرت العادة أن نعلم المتعلم قواعد اللغة والأدب والبلاغة والرسم وغيرها من دون أن يسعفه ذلك التعليم عند حاجته للتعبير عما يريد في موقف معين" (عطية، 2006، صفحة 180)، فنجد التلميذ لا يجيد التعبير الشفهي ولا التحرير الكتابي، وهذا إن دل عن شيء إنما يدل عن ضعف في المرجعية اللغوية والأدبية لتلميذ المدرسة الجزائرية.

"بعد استحكام الطفل ملكات لغة محيطة وعند بلوغه سن الخامسة أو السادسة يدخل المدرسة حيث يجد بيئة جديدة يسودها نمطا لغويا مختلفا عن النمط الذي استحكمه شكلا ومضمونا. هذا الوضع الجديد يفرض عليه التخلص من عادات كثيرة اكتسبها سابقا ويلزمه بالخضوع لقيم مدرسية ولسلوكات لغوية جديدة تتناقض نوعا ما مع السلوكيات المكتسبة في المحيط، خاصة أن النمط الفصيح نمط مضبوط يخضع لقواعد تحكمه (في التركيب والمعجم)، وهذا عكس ما تعود عليه في لغة محيطه والتي تنفر من الضبط والتلقين، فرغم وجود عناصر مشتركة بين النسقين الفصيح والعامي فان هناك عناصر كثيرة تميز كل نسق عن الآخر وفي حين نجد الكثير من المدرسين والمسؤولين عن وضع المناهج يعتبرون الفصحى والعامية عنصران من نظام ذاته." (2014، صفحة 39)

إن الواقع اللغوي عندنا في الجزائر يجعل كثيرا من أطفال الجزائر تعلمهم للغة العربية يكون بمثابة اللغة الثانية لأنهم لا يعرفون مطلقا للغة العربية ولا عاميات اللغة العربية، وأعرف عددا من المعلمين الذين يدرسون في مناطق أقصى الجنوب الجزائري كمنطقة اليزي ومنطقة تمنراست، ومثلها منطقة القبائل بالشرق الجزائري، ومناطق أخرى لدى الشاوية يعانون معاناة شديدة مع أطفال المرحلة الابتدائية بحكم عدم معرفة هؤلاء المعلمين اللهجات الأصلية لتلك المناطق وعدم معرفة الأطفال للعامية من اللغة العربية (عيساني، 2012، صفحة 93)، كما يؤكد ذلك الدكتور صالح بلعيد في قوله "إن واقعنا اللغوي المتسم بالتعدد اللغوي(اللهجات)، والموقع الذي تحتله اللغة العربية الفصيحة في سلم لغات الأم، نجدها تصنف في بعض مناطقنا في مقام اللغة الأجنبية قياسا بما يتلقاه الطفل من لغة في محيطه أولا وهذه اللغة تختلف اختلافا جذريا عن العربية الفصيحة التي سوف يدرسها في المدرسة لاحقا، وبعض المناطق تصنف في المستوى الثاني والرفيع من المستوى البسيط الذي

يتلقاه في محيطه ،وهذا المستوى العالي يتعرف كثيرا عن المستوى الذي يوظفه في واقعه اليومي، وتعد بمثابة لغة ثانية (بلعيد، 2009، صفحة 131).

وانطلاقا من المرتبة التي تحتلها اللغة العربية في الاكتساب وجب إعادة النظر في طرق التدريس المعتمدة وأخذ بعين الاعتبار وضعيتها في الاستعمال من قبل المتعلم قبل التخطيط لطرق التدريس في المدرسة الجزائرية ،كل هذه الصعوبات ظهرت في لغة متعلم المدرسة الابتدائية يوجزها الدكتور السعيد جبريط في ما يلي (جبريط):

1-**على المستوى الصوتي:** يعاني المتعلم في اكتساب أصوات النسق الفصيح وخاصة في إنتاج العديد من الكلمات وعبارات (جمل) حق مع تلاميذ الطور الثاني (السنة الرابعة والخامسة ابتدائي) من هذه المرحلة. وهذا ما لاحظناه جليا على الكثير من تلاميذها.

2- على المستوى المعجمي: لقد ثبتت الدراسات الميدانية أن متعلم المرحلة الابتدائية يعاني من الضعف في الرصيد المعجمي، وحتى القدر القليل الذي يكتسبه بعجز عن توظيفه توظيفا سليما، حيث أن المعجم نظام أساسي من أنظمة اللغة قد يتقنه المتكلم إلى حد ما، لكنه يفشل في استعمال الموقفي للألفاظ التي اكتسبها إن لم يتدرب على توظيفها.

3- على مستوى الصرفي والنحوي: يعاني تلميذ المدرسة الجزائرية عموما، وتلميذ المرحلة الابتدائية بالأخص من ضعف كبير على المستوى الصرفي والنحوي للغته الفصحى، ويظهر ذلك جليا من خلال نتاجاته الشفوية والكتابية (التعبير الشفوي والكتابي). وقدر السبب في ذلك إلى ان التلاميذ يظهرون عجزا في توظيف المباني الصرفية والتراكيب النحوية التي تعلموها وهذا لأن هذه المناهج لا تعتمد تقنيات فعالة تجعل المتعلم يدرك العلاقات الصرفية والنحوية بشكل ضمني، بحيث يستثمر القواعد التي يتعلمها للتعبير عن مقاصده وإبداء رأيه، واتخاذ مواقف إزاء الأحداث والمشاهد التي يصفها أو يعبر عنها، ولا يتدرب المتعلم على الاستعمال الوظيفي للتراكيب التي يتعلمها في سياقات تظهر تلك التراكيب والجمل قدرتها على أداء وظائف مختلفة باختلاف المواقف التي تستعمل فيها (2014، صفحة 49) (جبريط).

وفي محاولة لتشخيص الضعف اللغوي لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائية من خلال عينات استبيان في إحدى ابتدائيات ولاية باتنة (ابتدائية فاطمة قيدومي)، تضم المدرسة 420 تلميذا وتلميذة جلهم ينتمون إلى عائلات مثقفة ويقطنون وسط المدينة، وقد اخترت عينة من التلاميذ عددهم 120 تلميذا في مختلف مستويات الطور الأول والثاني (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة والخامسة) وكانت الدراسة أثناء اختبار العينة دون شروط قصد معرفة مدى الممارسة اللغوية باللغة العربية الفصحى وتمكن التلميذ من ذلك، وطلبت من ا لمتعلمين ملء الاستبيان (الاستبيان في الملحق)، وقد تبين أن المتعلمين يحبون الحديث والقراءة باللغة العربية ويجدون متعة بالغة في ذلك، إلا أن هناك عدة عوائق تحول دون الوصول إلى تحقيق هذه الرغبة، وأهمها:

الخوف والخجل: يشعر المتعلم بالخوف والخجل أثناء حديثه باللغة العربية واضعا أمام أعينه الأخطاء النحوية واللفظية، متوهما أنه لا يستطيع إجادة التكلم بها.

إن المجتمع الجزائري يفرض على التلميذ ممارسة العامية أو الأمازيغية وأحيانا حتى الفرنسية، "فالوسط الاجتماعي؛ المجتمع يفرض على التلميذ لغة معينة، ودونها فهو في هذا المجتمع من الغرباء، فلا يجب أن نجهل الدور الذي تقوم به لغة من يحيط بالطفل في تعلمه وصياغة فكره وتنمية عقله" (إبراهيم، 1973، صفحة 23).

- عدم إتقان اللغة العربية الفصحى.
- غياب المساعدة والتشجيع على التواصل باللغة العربية الفصحى.
- يفضل التلاميذ الممارسات باللغة العربية أثناء الكتابة خاصة مادة التعبير الكتابي لما توفره هذه الممارسات من راحة نفسية وكسر لحالة الخجل والمشاركة اللغوية.

من خلال الاستبيان تبين أن الممارسة اللغوية في مستوى الطورين الأول والثاني ابتدائي متفاوتة، ففي الطور الأول يغلب على المتعلمين استعمال اللغة العامية في كل الحالات، مع كثرة الأخطاء الإملائية والنحوية والأسلوبية أثناء الكتابة، أما في حالة الممارسة الشفهية فحدث ولا حرج، فالمتعلم لا يملك الجرأة على التعبير وإن كانت فهي مزيج بين العربية الفصحى واللغة العامية، أما في الطور الثاني فنجد نوعا من التحسن يطرأ على الممارسات اللغوية لدى المتعلمين، فالمتعلم في هذا المستوى يظهر عنده امتلاك الثقة في نفسه، مع بداية التمكن من الملكة اللغوية فتقل عنده الأخطاء على المستويات الثلاث (القراءة والكتابة والتعبير الشفهي)، ويكون رصيده اللغوي مع القدرة على اختيار الألفاظ وممارستها في المواقف المختلفة.

1. صعوبات تدريس اللغة العربية:

يعد التدريس لونا من ألوان الخبرات الحيوية التي تستند في تكوينها ونصوصها ونضجها إلى أصول معينة وأسس محددة ومقومات واضحة، وليس التدريس من المحاولات العشوائية أو الأعمال الارتجالية التي تؤدي إلى أية صورة، دون الارتباط بقاعدة أو تقيد نظام (صحراوي، 2017، صفحة 97).

إن نهج طريقة التحفيظ والتلقي في عملية التدريس تؤدي بالضرورة إلى نتائج سلبية تضبط إمكانيات التلميذ وقدراته اللغوية والتعبيرية، فهو يمارس اللغة كأنها مجموعة من الحقائق العلمية تكفي لتكوين المهارة اللغوية دون الممارسة الفعلية الانجازية. وعلينا أن نتساءل ونحن نقدم للطالب (هيكل اللغة) هل نقدم له جسد اللغة الحي النابض بلحمه ودمه وحيويته وجماله، أم نقدم له هيكلها العظمي الذي يبدو مخيفا ومفزعا في بعض الأحيان حتى وإن بدا صلبا (محمد) (صحراوي، 2017، صفحة 99).

لا يمكن للغة أن تنمو في أوساط التلاميذ من خلال حفظ وتلقي قواعد النحو الصرف. كما أن تعليم قواعد اللغة ليس الوسيلة الأولى لصياغة الفكر البشري ليكون قابلا للتواصل مع الآخرين، وبعدما يتنامى هذا التعلم في الوصول إلى درجات رفيعة من الإجادة، بقدر ما يتحقق التواصل المجتمعي.

مما يستوجب على المتعلم ممارسة كل ما يتلقاه من مادة لغوية وقواعدها، ويعمل على توظيفها في حياته اليومية ومعاملاته لتحقيق نمو في رصيده اللغوي الذي تلقاه داخل المدرسة. "إذا من أهم مظاهر الضعف لدى هؤلاء الناشئة، افتقارهم للطلاقة والتعبير بلغتهم الفصحى... وضألة محصولهم من الألفاظ الملائمة لاحتياجاتهم في التعبير .... بالإضافة إلى قصور وعي الكثيرين منهم بخطورة ما يعانون منه وجهلهم بمصادر تنمية الرصيد اللغوي وبطرق استغلال هذه المصادر " (صحراوي، 2017، صفحة 99). وهكذا أصبح الواقع اللغوي لدى التلاميذ ذو انعكاسات سلبية، لا يضمن تكاملا لغويا في بيئته، مما يجعل التحصيل الدراسي عبئا بالدرجة الأولى حيث يشتت فكر الطفل لأنه يتعامل مع وسطين لغوين أو بمعنى آخر نظامين للتعبير والتفكير. وهذا أكبر عائق تواجهه العملية التعليمية في المدرسة الجزائرية.

وما يفسر غياب الكفاءات اللغوية والمهارات التعبيرية، فالتلميذ في المدرسة عند تلقيه اللغة العربية هو مقيد بمكان واحد وهو المدرسة، ومقيد بوقت محدد متمثلا في حصة اللغة. وبمرحلة

معينة من عمره، بأشخاص معينين، كما أن اقتصار تعلم اللغة العربية منحصر في الاستظهار والحفظ فقط.

حيث لا تربطه علاقة استعمال لغوي تواصلي متين بالحياة اليومية لعدم وجود رابط لغوي بين الواقع التعليمي والواقع التواصلي الأسري أي بين المؤسسة التعليمية والمحيط الاجتماعي؛ حيث نسجل تباين بين ما يتعلمه المتعلم في المؤسسة التعليمية وبين ما يسمه ويتواصل به خارج القسم.

2. الحلول المقترحة لتطوير واقع اللغة العربية في المدرسة الجزائرية:

إن تدني مستوى اللغة العربية في المدرسة الجزائرية تعكسه الممارسة اللغوية للمتعلم خارج المحيط المدرسي حتى أنها لا ترقى أن تصبح جزء من سلوكه اللغوي، وهذا يدل على أن طريقة تعليمنا العربية لتلاميذ الطورين الأول والثاني لم تعدهم إعدادا وظيفيا لمتطلبات الحياة، لذلك نقترح استراتيجيات جديدة تأخذ بعين الاعتبار الانجازات العلمية التي تحققت في السنوات الأخيرة في مجال التعليمية والتربية والدرس اللغوي، كما تسعى لتطوير مستوى اللغة العربية في مختلف أنساقها المعرفية والثقافية والاجتماعية وهي:

تمكين المتعلم من استخدام اللغة في مواقف الحياة المختلفة باعتبارها وسيلة التواصل وذلك بتحقيق ما يسمى بـ: التعليم الوظيفي، يتطلب دراسة تحليلية لمواقف الحياة المختلفة التي يحتاج الفرد فيها لاستخدام اللغة وأن تبنى مناهج تعليم اللغة بحيث تتضمن هده المواقف وتوزع بحسب أهميتها ومستوى تعقيدها بين المراحل الدراسية المختلفة (عطية، 2006، صفحة 180)، على أن يراعى فيها التدرج من البسيط إلى المعقد، والأهم على المهم بحسب تقدم المستوى، وهكذا توظف المناهج في خدمة المتعلم وتلبية حاجاته.

موازنة الاهتمام بين مهارات الاتصال اللغوي، بحيث توضع المناهج بطريقة توازن بين الكلام (المشافهة) والكتابة والقراءة والسماع، ولا ينصب الاهتمام على واحدة دون الأخريات.

اللغة وضع واستعمال (عطية، 2006، صفحة 181)، بمعنى أن هناك قواعد عملية ينبغي الإحاطة بها، ولكن مجرد الإحاطة لا توجد متعلما جيدا، وإنما يجب أن توظف تلك القواعد اللغوية من خلال التمرس لأن التمرس يثبت المعلومات في الذهن ويعطيها طعما وذوقا.

اللغة تستعمل مشافهة أكثر من استعمالها كتابة، وذلك لأن المواقف التي يحتاج إليها الفرد إلى أن يعبر في حاجاته مشافهة هي أكثر من تلك التي يحتاج بها إلى التعبير الكتابي في الحياة اليومية، وهذا ما يجب على المعلم استحضاره في تدريس اللغة العربية.

"تقديم الأثر المعنوي الوظيفي للعامل على الأثر النحوي، جرت العادة أن يشدد المدرسون على الأثر النحوي في اللغة أكثر من تشديدهم على الأثر المعنوي أو الوظيفي لذلك العامل، وأمثلة ذلك كثيرة في تدريس النحو على سبيل المثال: لن، يقدمها المدرس على أنها أداة نصب، وأن الفعل المضارع بعدها منصوب، في حين الصواب أن تقدم أداة نفي تنفي المضارع في زمن المستقبل، ويأتي الأثر النحوي، وهو النصب ناتجا عرضيا أو تابعا" (عطية، 2006، صفحة 182).

إعداد وتكوين معلم اللغة العربية تكوينا جيدا وأن يكون حافظا للنصوص القرآنية والنصوص الشعرية، والنثرية، والحكم والأمثال، متمكنا من علوم العربية المختلفة: النحو، والصرف، والرسم والنقد، والبلاغة والأدب، ليسهم من موضعه في تشخيص المشكلات داخل غرفة درسه ووضع الحلول لها.

السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي، واستثمار كل ما توصل له أهل الاختصاص من دارسين ومدرسين حول قضايا التخطيط اللغوي في الجزائر واستثمار تلك المعطيات التي تطرح في الندوات، والملتقيات، والأيام الدراسية بالجامعات الجزائرية (روقاب).

5. خاتمة:

وفي الختام يمكن القول إن اللغة العربية الفصحى هي لغة حباها الله عز وجل بأن جعلها لغة القرآن الكريم، فأصبحت أداة الثقافة الإسلامية وعامل الوحدة بين المسلمين وهذا يحتم علينا أن نحافظ عليها للحفاظ على كيانها ويلزمنا أن نحرص على تعليمها لأبنائنا، ويجب أن تكون غاية نحققها لا نتنكر لماضيها ولا نقصي حاضرها ونتمسك بأصالة مفرداتها وصيغها وأساليبها، وترافقنا في تطور الحياة وفق نظرة جديدة للمستقبل.

لذا تعد مرحلة الطور الابتدائي القاعدة الأساسية التي تبنى عليها الأطوار التعليمية اللاحقة المكونة لأجيال المستقبل، ومن هنا وجب الاهتمام بها كي نساهم في إعداد جيل واضح الملامح واثق بنفسه، معتز بانتمائه ومتمسك بهويته، ولا يتحقق هذا إلا بتضافر جهود المدرسة والأولياء في محاولة لخلق جو تربوي علمي تنمو فيه من جديد اللغة العربية بما يخدم طموح الإنسان الجزائري المتحضر.

وقد خلصت هذه الدراسة إلى عدة نقاط مهمة يجب إتباعها ومنها:

– من الضروري حث المعلمين والمتعلمين على حد السواء وإلزامهم بالتواصل والعمل داخل المدرسة باللغة العربية مع تجنب توظيف الدارجة أو أي لغة أجنبية إلا في الحصص المخصصة للغة الأجنبية.

– العمل على إقامة ندوات وملتقيات وطنية لفائدة المعلمين من أجل تكوينهم معرفيا ولغويا واطلاعهم على أساليب التدريس الحديثة التي تسهل عليهم عملية التعليم للغة.

– إعادة النظر في الإصلاحات التربوية والتغيرات التي شملت المقررات والمناهج الدراسية عبر الجيلين الأول والثاني وتكييفها مع إمكانيات التلميذ وبيئته أولا ثم ما يستوجبه المكون اللغوي العربي التام والصحيح.

– وجب علينا أن نعلم أبنائنا أن اللغة العربية هي لغة الحضارة وإرث الأمة العربية والإسلامية أجمع ومكون أساسي في شخصيته القومية بما تحمله من موروث حضاري تشهد له البشرية جمعاء هذا الموروث الذي ساهم في بناء لبنات أساسية في الحضارة الإنسانية في أعمال رائدة ترجمت لكل لغات العالم اليوم.

6. قائمة المراجع:

- **المؤلفات:**

– إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرس اللغة العربية، (القاهرة، مصر: دار المعارف، 1973).

– ابن خلدون، المقدمة، (بيروت: دار الفكر، 2004)، ط1.

– أبو مغلي، سميح، التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس، (عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1997).

– أحمد السيد محمود، في قضايا اللغة التربوية، (الكويت: وكالة المطبوعات، 1976).

– أحمد السيد محمود، في طرائق تدريس اللغة العربية، (دمشق، سوريا: منشورات جامعة دمشق، 2011).

– عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، (الجزائر: دار الكتاب الحديث، 2012).

– علي عطية محسن، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، (العراق: دار الشروق للنشر والتوزيع، 2006) ط1.

– هني خير الدين، تقنيات التدريس، (1999)، ط1.

- **المقالات:**

– بن تني هواري، الإصلاح والمدرسة الجزائرية، (كتب مناهج الجيل الثاني، للغة الغربية في المرحلة الابتدائية نموذجا)، مجلة لغة كلام، العدد الثالث، 2016، المركز الجامعي بغليزان، الجزائر.

- **المحاضرات:**

– بلعيد صالح، محاضرات في قضايا اللغة العربية، 2002، مطبوعات جامعة منتوري، قسنطينة.

- **المداخلات:**

عز الدين صحراوي، واقع اللغة العربية في المنظومة التعليمية بين الاستعمال والإهمال، ازدهار اللغة العربية، أعمال ملتقى، ج2، 2017، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر.

- **مواقع الانترنيت:**

– تعليمية أنشطة اللغة العربية، منتديات الجلفة www.djelfa.info

– جميلة روقاب: تعليمية اللغة في المدرسة الجزائرية بين الكفاءة والرداءة، جامعة مستغانم www.revue.ummto.dz

– السعيد جبريط: واقع تعليمية اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية. مقال رقمي http://dspace.univ-ourgla.dz

7. ملاحق:

1.7 الاستبيان رقم (01) الخاص بالمعلمين.

	هيكل الاستبيان		
	البيانات الشخصية		
	الاحتمالات	العدد	النسبة
1) الجنس	ذكر	05	%25
	أنثى	15	%75
2) التخصص	لغة وأدب عربي	20	%100
3) الدرجة العلمية	ليسانس	18	%90
	خريج المدرسة العليا	02	%10
	ماجستير	00	%00
4) الوظيفة	أستاذ مرسم	15	%75
	مستخلف	04	%20

عرض وتحليل للاستبيان رقم 01 الخاص بالمعلمين:

نلاحظ من خلال النسب الموجودة في الجدول أن أساتذة اللغة العربية لديهم تكوين علمي جامعي يتراوح بين خريجي المدارس العليا للأساتذة وحاملي اللسانس في اللغة العربية وآدابها، وهكذا فان أستاذ اللغة العربية في هذه المدرسة متمكن من اللغة العربية عملا وممارسة نظرا لتكوين الذي تلقاه في دراسته الجامعية.

– يحاول أساتذة اللغة العربية فرض استعمالها داخل القسم وذلك لأنهم ينظرون إلى اللغة العربية الفصحى على أنها مادة دراسية كجميع المواد المبرمجة في المنهاج الدراسي.

– على الرغم من أن أغلب الأساتذة مكونين في اللغة العربية إلا أن بعضهم يضطر إلى استعمال العامية وهي اللغة التي ألفو التواصل بها منذ صغرهم، بحيث أن الحيز الضيق الذي يستعمل فيه الفصحى لا يكفي بل هو السبب الرئيسي في تدني مستوى اللغة العربية عند التلاميذ أو الأساتذة. فأي لغة يتعلمها الإنسان لا بد له من حيز خاص يساعده على تعلمها وإتقانها، وهذا مالا تجده اللغة العربية الفصحى في المحيط الجزائري اليوم.

2.7 الاستبيان رقم (02) الخاص بالمتعلمين.

أسئلة الاستبيان	الإجابة
1– هل تحب التحدث باللغة العربية مع رفاقك؟	
2– لماذا؟	
3– هل يتحدث إليك معلمك باللغة العربية؟	
4– متى	
5– هل تفضل الحديث باللغة العربية أو بالعامية داخل القسم؟	
6– لماذا؟	
7– هل تمارس (تتحدث وتتعامل) اللغة العربية خارج المدرسة؟	
8– لماذا؟	
9– هل تخجل أثناء تحدثك باللغة العربية؟	
10– متى تحد راحتك في ممارسة اللغة العربية أثناء القراءة أو التعبير الكتابي أو الشفهي؟	
11– ما هي الحصة التي لا تفضلها في مادة اللغة العربية؟	

عرض وتحليل الاستبيان رقم 02 الخاص بالمتعلمين:

من خلال الاستبيان تبين أن التلميذ في المدرسة الابتدائية يخجل من التحدث باللغة العربية الفصحى سواء مع رفقائه أو مع معلمه وذلك لأسباب عدة أهمها خجله وعدم وجود شريك خاصة زملائه في الصف ممن يمارس معه اللغة وشعوره بأن اللغة العربية منبوذة في وسطه. كما أن أغلب التلاميذ يفضلون ممارسة اللغة العربية الفصحى أثناء عملية الكتابة لما يشعرون به من راحة نفسية لعدم إطلاع الآخرين على ما يكتبون ماعدا المعلم، كما أن الكتابة تفتح لهم المجالات للتعبير عن مكوناتهم الداخلية دون رقيب يخجلهم ويشيط عملية التعبير لديهم.

كما أظهر الاستبيان تفاوتا في مستويات اللغة العربية بين الطورين الأول و الثاني، ففي الطور الأول يعتبر التلاميذ الصغار مبتدئين في عملية التلقي اللغوي مما يجعلهم يمزجون بين اللغة العربية والعامية مع كثرة الأخطاء سواء كانت في النطق أو الكتابة أما في الطور الثاني فيبدأ التلاميذ التمدرس في اللغة العربية ويحبونها فنجد نوعا من التحسن يطرأ على ممارستهم اللغوية نتيجة اكتسابهم الملكية اللغوية والثقة بالنفس مع المطالعة والقراءة والتعبير الكتابي والشفهي، فتقل الأخطاء ويكتسبون زيادة لغوية حتى وإن كان قليلا يمكنهم من ممارسة اللغة.