تعليم القواعد النحوية في السنة الأولى من التعليم المتوسط في المنهاج الجزائري مقارنة بين الجيلين الأول والثاني

د. إبراهيم طبشي
قسم اللغة العربية
جامعة قاصدي مرباح-ورقلة -الجزائر

Teaching grammar at the level of 1 st year in Algerian middle schools, a comparison between the first and the second generation

Abstract

There are and have been a lot of voices in modern times, complaining the difficulty of teaching grammar; they criticize its relevance and impact in the teaching of the pupils. The present paper tries to find answers for the following questions: How do educators and experts see the problem? What is the best way to teach grammar? What is the methodology followed in our schools in teaching first year pupils of intermediate education? Do the methodologies in the first & second generations agree or disagree? And finally, which one is more effective for the pupils?

Keywords: teaching methodology. Grammatical rules. Algerian curriculum.

تعليم القواعد النحوية في السنة الأولى من التعليم المتوسط في المنهاج الجزائري
مقارنة بين الجيلين الأول والثاني

الملخص

ما فتئت الصيحات تتعالى في العصر الحديث شاكية صعوبة تدريس القواعد النحوية وقلة جدواها وأثرِها في تكوين التلاميذ. فكيف ينظر المربون والخبراء إلى المشكلة؟ وما أفضل الطرق في تدريس القواعد؟ وما المنهجية المتبعة عندنا في تدريس القواعد اللغوية في السنة الأولى من التعليم المتوسط؟ وهل اختلفت المنهجية المتبعة في الجيل الثاني عن المنهجية التي كانت متبعة في الجيل الأول؟ وأيهما أكثر إفادة للتلميذ؟ ذلك ما سنحاول الإجابة عنه في هذه المقالة.

الكلمات المفتاحية: منهجية التدريس ـ القواعد النحوية – المنهاج الجزائري

تعليم القواعد النحوية في السنة الأولى من التعليم المتوسط في المنهاج الجزائري مقارنة بين الجيلين الأول والثاني

لقد اختلفت نظرة العلماء والكتّاب حول الأسباب الكامنة وراء صعوبة تعلم اللغة العربية وبخاصة النحو، فمن هؤلاء من يرجعها إلى طبيعة العربية ذاتها لكونها لغة مُعْرَبة، والحل في نظرهم هو إلغاء الإعراب .١ ولا شك أن هذه الدعوة وأمثالها مثيرة للغرابة والدهشة لما تتضمنه من محاولة لهدم كيان العربية والقضاء على روحها، كما أنها تنمّ عن تجاهل لطبيعتها، ومجازفة بقطع الصلة بتراثها إذ لا يفهم كثير من العبارات إلا بعد تبين إعرابها.

غير أن مجموعة أخرى من العلماء والمختصين حاولت أن تشخص الوضع بطريقة أخرى، ومن هؤلاء الدكتور علي أحمد مدكور الذي يقول: " إن جوهر المشكلة ليس في اللغة ذاتها، وإنما هو في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة، وإجراءات تلقينية وقواعد صماء نتجرعها تجرعا عقيما، بدلا من تعلمها لسان أمة ولغة حياة " ٢ المشكلة إذن في تحديد الهدف من دراسة القواعد، فإذا كانت دراسة القواعد لذاتها، فالنتيجة ما نرى من مستوى التلاميذ، أما إذا كان الهدف هو تربية الملكة اللسانية فإن الأمر سيكون مختلفا عن ذلك.

ولحرص الدكتور مدكور على تحقق المطلوب وهو سلامة النطق، لا يرى بأسا من الخلط بين بعض الموضوعات فهو يقول: " لا مراء أن الغاية من تدريس النحو في مراحل التعليم العام، هي إقامة اللسان وتجنب اللحن في الكلام، فإن قرأ المتعلم أو تحدث أو كتب لم يرفع منخفضا ولم يكسر منتصبا. وإذا كان ذلك كذلك، فما الذي يضر التلميذ في مراحل التعليم قبل الجامعي ـ مثلا ـ إذا رفع المرفوع أن يحسبه مبتدأ وهو فاعل، أو إذا نصب المنصوب أن يحسبه تمييزا وهو حال، ما دام قد صحح المقال وحقق الغاية؟ " ٣ ونحن نقول بأن التلميذ لن يحقق الغاية وهو لا يفرق نظريا بين هذه الموضوعات، ومع ذلك فإننا نرى أن هذا النوع من الخطأ أهون بكثير من خطأ من لا يميز عمليا بين المرفوع والمنصوب أو بين المجرور والمرفوع.

ويقرّ الدكتور فخر الدين عامر بالصعوبات التي يجدها التلاميذ في فهم القواعد، وهو يرجعها إلى مجموعة من العوامل منها: ٤

١ـ اعتماد النحو على التعليل المنطقي والتحليل الفلسفي والملاحظة والموازنة والتعميم في استنباط الأحكام، كل ذلك يجد فيه التلميذ مشقة وإرهاقا للعقل ولا سيما في الفترة المبكرة من التعليم.
٢ـ عدم استشعار التلميذ للفائدة المباشرة من وراء دراسة القواعد، فهي تختلف عما يحصله التلميذ في دروس النصوص أو البلاغة.
٣ـ كثرة الآراء المتباينة والأوجه المختلفة للنحويين ومدارسهم.
٤ـ الاعتماد على الطريقة القياسية التي تقضي بتقديم القاعدة أولا ثم سوق الأمثلة عليها، والمشكلة أنه غالبا ما تكون هذه الأمثلة جافة لا يجد فيها الطالب لذة.

أما الدكتور حسن شحاتة فيرى بأن المشكلة في المدارس " أنها كدّست أبواب النحو في مناهجها، وأُرهق بها التلاميذ، وأن عناية المعلمين متجهة إلى الجانب النظري منها، فلم يعنوا

بالناحية التطبيقية إلا بالقدر الذي يساعد على فهم القاعدة وحفظها للمرور في امتحان يوضع عادة بصورة لا تتطلب أكثر من ذلك." ٥ المشكلة إذن تكمن في تكديس الموضوعات وكثرتها من جانب وقلة التطبيقات من جانب آخر.

وبالنظر إلى هذه الصعوبات وغيرها دعا كثير من المختصين إلى ضرورة تيسير النحو. ومن الآراء التي طُرحت في هذا المجال ما ذهب إليه الدكتور فخر الدين عامر الذي يقترح جملة من الوسائل من أهمها: ٦

١ــ اختيار النصوص الجيدة والعبارات الرائعة في تدريس القواعد، كما يشترط في صياغتها السهولة والوضوح، وفي كلماتها البعد عن الغريب والمهجور.
٢ ــ النأي بالطلبة عن الاستغراق في التفرعات القاعدية التي لا تفيدهم في تقويم ألسنتهم، ولا تجدي نفعا في تعبيرهم.
٣ ــ الاتجاه في تدريس القواعد نحو التأليف بين الأبواب على أساس التشابه والتناظر في الوضع الإعرابي.
٤ ــ التدرج في تدريس القواعد من البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب.
٥ ــ الاتجاه نحو العوامل اللفظية والاقتصاد ما أمكن من العوامل المعنوية.
٦ ــ كثرة التدريب والتطبيق على القواعد وعدم الاقتصار على تلقينها.
٧ ــ استغلال فروع اللغة العربية الأخرى في التأكيد على القواعد، دون إسراف يخل بالدرس الأصلي.

ومما استأثر باهتمام العلماء والمختصين مسألة الطرائق الناجعة في تدريس القواعد، فمن المؤكد أنه إذا أحسن المعلم اختيار الطريقة الناجحة كان ذلك مؤشرا على نجاح الدرس، أما إذا لم يتبع الطرائق النشيطة، ولم يستثر اهتمام التلاميذ وتفاعلهم فإن الدرس محكوم عليه بالفشل.

ومن المعلوم أن أهم هذه الطرائق هي الطريقة القياسية وتتمثل في إلقاء التعريف أو القاعدة العامة، ثم إيراد الأمثلة الكثيرة المطبقة للقاعدة والموضحة لأجزائها. وهذه الطريقة هي التي كانت مطبقة في القديم، وقد عدل عنها إلى طريقة أحدث منها، وهي الطريقة الاستنباطية أو الاستقرائية وتنسب إلى فريدريك هربارت وتقوم على سير التعليم وتدرجه من الأمثلة الكثيرة المتنوعة إلى القاعدة العامة باستخدام الاستقراء ثم الاستنباط. غير أن هناك من جمع بين الطريقتين في طريقة ثالثة سميت بالطريقة الجمعية، وهي تقوم على عرض الأمثلة الكثيرة على الطلاب حتى يستطيعوا استنباط الحكم العام كما في الطريقة الاستنباطية، ثم يأتي لهم المدرس بالأمثلة التطبيقية على حسب الطريقة القياسية. ٧

وبالإضافة إلى الطرائق السابقة يورد الدكتور حسن شحاتة طرائق أخرى، منها: طريقة الإلقاء وطريقة المناقشة والطريقة الحوارية وطريقة المشروع وطريقة دلتون وطريقة منتسوري وطريقة دكرولي وطريقة حل المشكلات... إلخ ٨

وبما أن الخبرة الإنسانية في تطور مستمر فقد أصبح " التفكير السائد في مجال تدريس اللغات هو الاتجاه نحو الانتقاء، أي اختيار ما يبدو أنه الأفضل من مختلف الطرق والأساليب، فلا

ينبغي الاعتماد على طريقة واحدة، والانتقاء يتطلب جهدا من المعلم، فهو يتطلب منه أن يعرف معرفة جيدة للمصادر والنظم وأساليب التعليم المختلفة، ليختار بحكمة ما يصلح لغرضه الخاص، كما يتطلب منه الذكاء والحماسة والرغبة في رفض ما لا يناسب، سواء في القديم أو الحديث." ٩

وإذا كان دور المعلمين أساسيا في انتقاء أفضل الطرق والأساليب فإنّ من الأهمية بمكان أن يركزوا في تعليمهم على الممارسة اللغوية بدلا من الاكتفاء بالجانب النظري، فقد " أصبح من الضروري أن يكرس المعلمون قدرا أكبر من وقتهم في تفاعل لغوي مع الطلاب، حتى يتعلم الطلاب اللغة العربية الفصيحة بممارستها، لا أن يتعلموا عنها. إنهم يتعلمون اللغة العربية، ولا يتعلمون عن اللغة كما هو سائد في البرامج التقليدية " ١٠

ولا تكفي الممارسة اللغوية داخل جدران الحجرات المدرسية، فالمعلم مخطئ " لو تصور أن مسؤوليته تنحصر في العمل داخل قاعات الدرس، ذلك لأن كثيرا من أهداف تعليم اللغة العربية تتحقق خلال التعليم الذاتي الذي يمارسه الطلاب بأنفسهم وبتوجيه معلمين، لتمكينهم من المهارات والاتجاهات المرغوبة داخل المختبر اللغوي وداخل المكتبات، وفي عالم الصفحة المطبوعة، وعبر الكتب، وكتب التراجم والموسوعات والمعاجم والدواوين الشعرية، ومن خلال الأنشطة القرائية والكتابية المتنوعة التي يقوم بها الطلاب" ١١

وبعد فما حظ المنهاج الجزائري مما استعرضناه آنفا ومما توصل إليه العلماء والخبراء في مجال تدريس القواعد النحوية؟ ذلك ما سنتناوله في الصفحات القادمة، مركزين على برنامج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ومقارنين بين برنامج الجيل الأول والجيل الثاني.

أ ـ برنامج الجيل الأول:

اختلفت الطريقة التي انتُهجت في منهاج اللغة العربية منذ إصلاحات ٢٠٠٤ عما كان منتهجا قبل ذلك، فقد كانت الطريقة السابقة تقضي بأن يكون برنامج القواعد مستقلا عن النصوص والتعبير وبقية الفروع الأخرى، أما المنهاج الجديد فقد أصبح يعتمد المقاربة النصية التي جاء الحديث عنها في تقديم كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط بما يلي: "ويعتمد الكتابُ المقاربةَ النصية في تناول المادة اللغوية نحوا وصرفا وتركيبا، ويشتمل على أربع وعشرين وحدة تعليمية، تتضمن كل وحدة مجموع النشاطات التعليمية المبرمجة، وهي نشاط القراءة ونشاط المطالعة الموجهة، وتتمحور حولهما نشاطات أخرى داعمة، يتبع كل نوع منها نمطا من نصوص القراءة، حيث يتبع نشاط الرسم الإملائي النص التواصلي، ويتبع نشاط البحث في ظاهرة لغوية نص القراءة المشروحة " ١٢

وتعد المقاربة النصية من أحدث الطرائق التعليمية في تعليم اللغة ، وهي ـ كما يرى – خبراء التربية " اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج ، ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية، وبهذا يصبح النص (المنطوق والمكتوب) محور العملية التعلمية ." ١٣ المقاربة النصية إذن تحرص على الربط بين المستويين النظري والتطبيقي أي أن المتعلم

نأخذه بالتلقي والإنتاج معا، كما أن هذه المقاربة تنظر إلى المادة اللغوية نظرة شاملة، ومن هنا فإنه لا يجوز في تعليمها أن نفصل نشاطا ما عن بقية الأنشطة.

ولنا أن نتساءل الآن كيف تجسد تعليم القواعد النحوية في منهاج الجيل الأول في ظل المقاربة النصية؟

١ – الشرح والقاعدة:

جاءت الأمثلة في الكتاب مستنبطة من النصوص، وكان الشرح في الغالب واضحا بسيطا في متناول التلاميذ ، كما كان أميل إلى الاختصار، ولعل معدي المنهاج انطلقوا في ذلك من رؤية بعض الخبراء التربويين إذ يقول حسن شحاتة: " من الخير ألا نسرف في شرح القاعدة واستنباطها من العبارات بحيث نستغرق الحصة كلها في شرح القاعدة، بل يجب أن ننتقل إلى التطبيق عليها بمجرد أن نطمئن إلى فهم الطلبة إياها، فالتطبيق هو ما يجب أن تتجه إليه عناية المعلم، والقواعد كما قدمنا لا يكون لها الأثر المطلوب في تعويد الطالب سرعة الأداء مع صحة التعبير إلا بعد الإكثار من التطبيق عليها ." ١٤ ومع ذلك فإننا نسجل صعوبة في شرح بعض الموضوعات، منها على سبيل المثال "تصريف الفعل الصحيح بأقسامه" جاء في شرحه ما يلي: "لا شك أنك لاحظت أن الفعل المهموز إذا أسند إلى الضمائر في الماضي والمضارع والأمر لم يلحقه تغيير أيضا ... صرّفْ الفعل الصحيح (ردّ) مع جميع الضمائر ثم بين ما لحقه من تغيير. إذا أسند الفعل المضعف إلى الضمائر يفكّ إدغامه مع ضمائر الرفع المتحركة " ١٥ أما في استخلاص القاعدة فقد ورد ما يلي: "إذا أُسند الفعل السالم والمهموز إلى الضمائر لم يحدث هذا الإسناد فيهما تغييرا. إلا الأمر من "أخذ وأكل وأمر" فقد تحذف الهمزة فيقال "خذوا، كلوا، مروا" ومهموز الأول في المضارع المسند إلى الواحد المتكلم فإن همزته الثانية تنقلب مدّا مثل "آخذ". يتصرف الفعل المضعف بفك تشديده مع ضمائر الرفع المتحركة. ويجوز إذا كان الفعل للأمر أو مضارعا مقترنا بلام الأمر أن يقال فيهما "مُدَّ، ليمُدَّ " بالتشديد و"امددْ وليمدد" بفكه " ١٦ نلاحظ أن ما ورد في القاعدة ليس استخلاصا لما ورد في الشرح، إذ جاء الحديث في القاعدة عن مهموز الحرف الأول، أما في الشرح فكان المثال متعلقا بالفعل (نشأ) وهو مهموز الآخر، وقد يتسبب ذلك في تذبذب فهم التلميذ والتشويش عليى أفكاره. كما نلاحظ أن بعض أحكام قاعدة تصريف الفعل المضعف فيها صعوبة، وبخاصة الحالات التي يكون فيها فك الإدغام في الماضي والأمر.

وما قلناه عن الفعل المهموز والفعل المضعف يقال مثله أو أكثر منه عن تصريف الفعل المعتل والمجرد والمزيد واسم الفاعل واسم المفعول. وبالجملة فإننا نرى أن كثيرا من أحكام هذه الموضوعات قد لا يتمكن التلاميذ من استيعابها في هذا المستوى، وهو ما يعني ضرورة إرجاء هذه الموضوعات الصرفية إلى مستويات أرقى. ولا نترك الحديث عن الموضوعات الصرفية دون الإشارة إلى ضرورة فصلها عن الموضوعات النحوية حتى لا يحدث الخلط والتشويش في أذهان التلاميذ.

أما الموضوعات النحوية فإن لنا ملاحظة على موضوع عناصر الجملة الفعلية، إذ كان الأولى الاكتفاء بالتفصيل في عناصر الجملة الفعلية، وعدم إدماج عنصر البناء للمجهول، لأن من شأن ذلك أن يشوش على ذهن التلميذ، ولا بد أن أحد العنصرين يكون على حساب الآخر.

٢- التطبيق

للتقويم (الذي يعد التطبيق جزءا منه) أهمية كبرى في المنظومة التربوية الحديثة إذ يعدّ ركنا أساسيا من أركانها، وهو ليس مجرد خطوة ينهى بها الدرس " بل هو عملية مستمرة، تبدأ قبل أن يبدأ الدرس، وتسير معه خطوة بخطوة، فهو تقويم مرحلي بنائي. كما أنه تقويم شامل يأتي بعد أن تتم عملية التعليم والتعلم، لمعرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية التي سبق تحديدها " ١٧

وقد أولت المنظومة التربوية الجزائرية أهمية كبيرة للتقويم، فكيف تجلى ذلك في منهاج الجيل الأول؟ نلاحظ أن للتطبيق شكلين يظهر من خلالهما في هذا المنهاج: أحدهما يعقب درس القواعد، والآخر يرد في الوضعية المدمجة. فأما الأول فيأتي غالبا متنوعا مرتبطا بالدرس مرسخا القاعدة. وعلى سبيل المثال أن عدد التمارين الموجودة في كل درس لا يقل عن ثلاثة تمارين، وقد يصل في بعض الأحيان إلى خمسة تمارين، كما نجد ذلك في موضوع تصريف الفعل الصحيح بأقسامه١٨، وكذا في موضوع تصريف الفعل المعتل ١٩، بل يصل عددها إلى ستة تمارين كما نجد ذلك في موضوع الفعل الصحيح وأقسامه ٢٠. ولا شك أن هذا التعدد يمنح الفرصة للأستاذ ليختار من بين هذه التمارين ما يراه مناسبا بناء على معرفته بتلاميذه ومواضع النقص أو الخلل في فهمهم وتكوينهم. كما أنه يكون سندا قويا للتلاميذ إن هم أرادوا التدرب عليها في بيوتهم.

ولكن من الملاحظات التي سجلناها على هذه التمارين وجود صعوبة فيها وبخاصة تمارين الإعراب، منها على سبيل المثال التمرين الخامس في موضوع المضارع المجزوم، إذ طلب فيه إعراب جملتين هما: -أترجو النجاح ولما تجتهد؟ - لا تنهَ عن منكر وتأتي مثله ٢١. ومنها كذلك تمارين اسم الفاعل واسم المفعول ...إلخ

إن ما يجب أن يُلقى إلى التلاميذ في هذه المرحلة هو مفاهيم بسيطة لعناصر الجملة الأساسية، وإذا كان لا بد من الإعراب فيجب ألا يتعدى الأمر بعض الكلمات المفردة، أما مهارة إعراب الجمل المركبة فهي تحتاج إلى نضج وتفكير أرقى ومن ثم فالواجب إرجاؤها إلى مراحل متقدمة.

أما النوع الثاني من أنواع التقويم الذي استحدث في مناهج الجيل الأول والثاني فهو المسمى الوضعية الإدماجية، و" الإدماج نشاط يقوم به المتعلم لاستغلال المعارف والمهارات المكتسبة مستعينا بموارده الذاتية من قدرات وطاقات في الموقف التعليمي التعلمي."٢٢ وهو يستهدف "بناء أو تنمية كفاءة، ويرتكز على حل وضعية تُعِدّ المتعلم للقيام بإنجاز يبرهن فيه على مستوى كفاءته." ٢٣

ولا تخلو الوضعية الإدماجية -بحسب متابعتنا لمنهاج الجيل الأول- من توظيف القواعد التي درسها التلاميذ من قبل، نوضح على سبيل المثال المطلوب في الوضعيتين الأولى والثانية في نهاية الوحدة الثالثة: ١ - توظيف فعلين ماضيين وفعلين مضارعين على الأقل ٢ - توظيف اسم تفضيل وفعلين مضارعين على وزن تفعّل. ٢٤ أما نشاط الإدماج الذي أعقب الوحدة السادسة فقد طلب من التلميذ في الوضعية الثانية: توظيف فعلين صحيحين وفعلين معتلين.٢٥ وأما آخر

الوحدة التاسعة فقد طلب من التلميذ في الوضعية الأولى جملة مبدوءة بفعل لازم وأخرى مبدوءة بفعل متعد ٢٦ ... وهكذا في سائر الوضعيات الإدماجية.

وعلى الرغم مما يوجه من انتقاد لهذا النوع من النشاط، إذ هو في رأي معارضيه يقوم على التكلف والافتعال في بناء النصوص، لكثرة ما يفرض على المتعلم من شروط، بالإضافة إلى أنه يحدّ من حريته، أما الباحث فيرى أنه مفيد للتلميذ داعم لمكتسباته.

ولا نختم الحديث عن التطبيق في منهاج الجيل الأول دون الإشارة إلى أهمية التطبيق الشفهي، يقول حسن شحاتة:" إن هذا النوع الذي يجب أن نجعله في الطليعة من أنواع التطبيق، هو التطبيق الشفوي حيث يقصد فيه تدريب الطلبة على صحة الضبط مع السرعة. وهذا النوع من التطبيق هو الذي يجب أن نعتمد عليه، لنجعل مراعاة الطلبة لقواعد النحو عادة راسخة كأنها تصدر عن سليقة وطبع. ويقوم الطلبة بهذا التدريب عقب شرح القاعدة، ويكرر بين آونة وأخرى أو كلما دعت الحاجة إلى تكراره." ٢٧ ولكن ما حظ المنهاج الجزائري من هذا؟ لا نجد لهذا النوع من التطبيق تمييزا عن سائر التطبيقات الأخرى، ولعل الأمر متروك لإرادة الأستاذ في جعل ما يشاء من التمارين كتابيا، وما يشاء منها شفهيا. ومع ذلك فإن تدخل المنهاج وتحديده للجزء الشفهي قد يكون في رأينا أفضل من ترك الحرية فيه للأستاذ.

ب ـ برنامج الجيل الثاني:

إن تدريس اللغة العربية وفروعها في الجيل الثاني قد خضع للمقاربة نفسها، وهي المقاربة النصية، ونرى أن ذلك اختيار حسن، وهو ليس اختيار الجزائر وحدها، فقد " تبنت المناهج في البلاد العربية هذه الطريقة، إذ أبانت أن الغرض من تدريس القواعد هو أن يكون وسيلة تعين الدارس على تقويم لسانه وعصمة أسلوبه من اللحن والخطأ، وأن الطريق لتحقيق هذه الغاية هو أن تدرس القواعد في ظل اللغة، وذلك بأن تختار أمثلتها وتمريناتها من النصوص الأدبية السهلة التي تسمو بأساليب التلاميذ، وتزيد في ثقافتهم " ٢٨

ونريد أن نركز– كما فعلنا في المنهاج السابق –على طريقة شرح الأمثلة واستخلاص القواعد ثم التطبيقات.

١ – الشرح والقاعدة:

نشير في البداية إلى أن أغلب الموضوعات كانت في متناول التلاميذ عدا موضوعات ثلاثة هي المفعول المطلق والمفعول لأجله والمفعول معه. فهذه الموضوعات كان الأولى إرجاؤها إلى مراحل متقدمة. وملاحظة ثانية نسوقها هنا هي سوء ترتيب الموضوعات، فقد كان الأولى ضم عناصر الجملة الفعلية إلى بعضها بعضا، وكذلك يفعل بعناصر الجملة الاسمية، والموضوعات الصرفية إلخ... أما إسقاط الترتيب وإيراد الموضوعات كيفما اتفق، فإنّ من شأنه أن يؤثر على فهم التلميذ واستيعابه، وطريقة تصوره للموضوعات النحوية.

أما الطريقة المنتهجة في شرح أمثلة الدروس فقد كانت تبعا لطريقة الجيل الأول أيْ أنها أميل إلى الإجمال والاختصار. وإذا كان الاختصار مرغوبا لما يوفره من وقت، فإنه يكون مخلا إذا لم يستوف أجزاءً من القاعدة، من ذلك على سبيل المثال موضوع النعت، إذ ورد في استنتاج

القاعدة ما يلي: " النعت الحقيقي يتبع منعوته في الإعراب، ويطابقه في التعريف والتنكير، وفي النوع والعدد." ٢٩ ولكن يلاحظ في أمثلة هذا الدرس أنها كلها وردت بالنعت المعرفة ولم ترد بالنعت النكرة.

وفي موضوع النعت السببي بُني الشرح كله على مثال واحد استنبط من النص هو: "حب الوطن من الإيمان كلمة تجري على ألسنة المسلمين صحيح ثابت معناها" ٣٠ ولكننا نرى أنه كان الأولى تعزيز هذا المثال بمثال آخر أو مثالين ولو من خارج النص ليكون الشرح أوضح وأوفى. كما أنه يفضل لو أُجريتْ في هذا الشرح مقارنة بين النعت الحقيقي والنعت السببي، إذن لكانت الفائدة أجزل والقاعدة أرسخ في ذهن التلميذ.

وفي موضوع " أسماء الإشارة " و" الأسماء الموصولة " كان الأولى أن تكون هناك إشارة إلى كيفية التصرف مع بعض هذه الأسماء حين تكون مثناة في حالتي الرفع، والنصب والجر.

وفي موضوع الفاعل اكتفي بتعريفه وحكمه الإعرابي فقط ٣١، وكان الأولى ذكر أنواعه، لا سيما وأن الأمثلة تحتمل ذلك أي أن يكون اسما ظاهرا أحيانا، وضميرا أحيانا أخرى.

وفي موضوع جمع التكسير كان الأولى إجراء مقارنة بين هذا الجمع وبين جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم، ليتضح الفرق بين هذه الجموع الثلاثة، وليكون المفهوم أوضح في ذهن التلميذ. هذا بالإضافة إلى أنه كان الأولى ذكر كيفية إعرابه في حالات الرفع والنصب والجرّ.

وفي موضوع أخوات "إن " نلاحظ أن المثال المشروح اقتصر على" إنّ " دون بقية أخواتها، وكان الأولى إيراد أمثلة أخرى لأخواتها.

هذه بعض الملاحظات التي تتلخص كلها في أن الشرح في كتاب الجيل الثاني يكون أحيانا غير كاف، وهو ما يوجب على المعلم بذل مجهود كبير تعويضا لما يجده من نقص في الكتاب المدرسي. ولن يتأتى له ذلك إلا بالرجوع إلى المصادر والإعداد الجيد لدروسه، وأن يكون هدفه إفادة التلاميذ وتحقيق أهداف المنهاج.

٢ – التطبيق:

سار منهاج الجيل الثاني على الطريق نفسه الذي سار عليه منهاج الجيل الأول في الاهتمام الكبير بالتطبيق، بل إنه عزز التمارين الأولى التي وضعها تحت عنوان " أوظف تعلماتي " بنوع آخر من التمارين سمّاها " أنجز تماريني في البيت "، هذا بالإضافة إلى الجزء المتعلق بالقواعد النحوية في نشاط الإدماج.

فيما يتعلق بالنوع الأول نلاحظ أن تمارينه كانت سهلة بسيطة في متناول التلاميذ ، بالإضافة إلى أنها متنوعة ، فمنها المتعلقة بأسئلة التعيين واستخراج المطلوب من النص الأصلي أو من أمثلة تذكر في التمرين ، ومنها المتعلقة بربط تراكيب معينة بما هو مطلوب ، ومنها المتعلقة بإنشاء جمل مفيدة أو ما يسمى بأسئلة الإيجاد (وإن كان هذا النوع من التمارين غير

مفضل لدى الخبراء) ، ومنها أسئلة التحويل وبخاصة الموضوعات الصرفية ، ومنها المتعلقة بإتمام الجمل بكلمات معينة ، ومنها أسئلة الإعراب ، وقد كان المطلوب فيها إعراب كلمات مفردة وهو المستحسن في هذا المستوى.

أما النوع الثاني من التطبيق وهو الذي يطلب فيه أن يكون إنجازه بالبيت، فإننا نعتقد ــ من حيث المبدأ ــ أن برمجته شيء يفيد التلاميذ، لا سيما وأننا نعيش عصرا كثرت فيه المغريات التي تتناوش أبناءنا وتشغلهم عن الدراسة والمذاكرة. وقد لاحظنا أن هذا التطبيق في الكتاب المدرسي كان أقل حجما، إذ هو لا يتعدى التمرين الواحد أو التمرينين على الأكثر. أما من حيث النوع فإننا نلاحظ أنه كان متنوعا، فمنه المتعلق بالتعيين والاستخراج، ومنه المتعلق بالإعراب، (وهذان النوعان هما الغالبان على هذا التطبيق)، بالإضافة إلى أسئلة الإيجاد، وإملاء فراغ الجمل ... إلخ. وقبل أن نختم الحديث عن هذا النوع من التطبيق، نلاحظ أن أسئلة الإعراب اتسمت بالصعوبة في بعض الأحيان، منها على سبيل المثال إعراب ما تحته خط في موضوع جمعي المذكر السالم والمؤنث السالم: تجري الرياح بما لا تشتهي السفن ٣٢. وكذا إعراب ما تحته خط في موضوع إن وأخواتها وهو المعين في البيتين الآتيين: ٣٣

فإنّ قليل الحب بالعقل صالح وإن كثير الحب بالجهل فاسد

بذا قضت الأيام ما بين أهلها مصائب قوم عند قوم فوائـــــد

لا شك أن أسئلة الإعراب هذه صعبة، وهي فوق طاقة التلاميذ، وكان ينبغي ألا تتعدى إعراب الكلمات المفردة كما أشرنا إلى ذلك آنفا.

وقد وظف نشاط الإدماج عنصر القواعد النحوية، وبذلك يكون منهاج الجيل الثاني قد سار على الدرب نفسه الذي سار عليه الجيل الأول. وكان هذا النشاط خاتمة لكل محور. وعلى سبيل المثال نجد في هذا النشاط بعد المحور الأول طلب توظيف النعت الحقيقي والضمائر، وذلك بإسناد أفعال متنوعة إلى الضمائر. ٣٤ وبعد المحور الثاني نجد طلب توظيف الأسماء الموصولة مع بعض النعوت كما طلب توظيف النعت السببي مع أسماء الإشارة.٣٥ وبعد المحور الثالث نجد طلب توظيف الجمع بأنواعه ٣٦ ... وهكذا مع بقية المحاور.

خاتمة:

وبعد فقد تناولنا في هذا المقال منهجية تدريس القواعد النحوية في المنهاج الجزائري للسنة الأولى من التعليم المتوسط، واستعرضنا طريقة المنهاج الأول والثاني فرأينا أنهما يعتمدان الطريقة نفسها وهي المقاربة النصية، كما وجدنا أنهما أميل إلى اختصار شرح القاعدة وأكثر تركيزا على التطبيقات (مع ملاحظة أن منهاج الجيل الثاني ابتدع تطبيقات يكلف التلميذ بإنجازها في بيته). ولا يخلو كتابا الجيل الأول والثاني من بعض السلبيات منها خاصة الاختصار الشديد في تقديم بعض الموضوعات، بالإضافة إلى بعض القواعد والتمارين التي تفوق مستوى التلاميذ. من هنا فإن طرائق تعليم اللغة العربية في بلادنا تحتاج إلى تطوير مستمر، وإلى استفادة من الخبرات الدولية والعربية، وقبل ذلك إلى تكوين المكونين والأساتذة، لأننا نعتقد أن المنهاج مهما تكن جودته إذا لم يجد من يحسن تنفيذه - وهو الأستاذ - فإن نتائجه تكون حتما ضعيفة.

الهوامش والإحالات:

١ ــ انظر ظاهرة الإعراب لأحمد سليمان ياقوت، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر ط ١٩٨٣ ص ٣٧ ـ٣٨
٢ – تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مدكور، دار الفكر العربي ط ٢٠٠٠ ص ٢٨٣
٣ – المرجع نفسه ص ٢٧٩
٤ – انظر طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، فخر الدين عامر، الطبعة الثانية ٢٠٠٠-١٤٢٠ ص ١٢٦
٥ – تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة السادسة ٢٠٠٤ ص ٢٠٢
٦ – انظر طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية ص ١٢٧ – ١٢٨
٧ – انظر المرجع نفسه ص ١٩ – ٢٠
٨ – انظر تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص ٢٤ – ٦٦
٩ – المرجع نفسه ص ١٩
١٠ – المرجع نفسه ص ٦٧
١١ – المرجع نفسه ص ٧٠
١٢ – كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، تنسيق وإشراف الشريف مريبعي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ط ٢٠١٤ – ٢٠١٥ صفحة التقديم
١٣ – دليل الأستاذ للغة العربية السنة الأولى متوسط، تنسيق وإشراف وتأليف محفوظ كحوال، موفم للنشر ط (دت)
١٤ – تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص ٢٢١
١٥ – انظر كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ص ٦٦ – ٦٧
١٦ – المصدر نفسه ص ٦٧
١٧ – تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص ٦٨
١٨ – انظر كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ص ٦٧
١٩ – المصدر نفسه ص ٨٣
٢٠ ـ المصدر نفسه ص ٤٦
٢١ – المصدر نفسه ص ١٦٥
٢٢ – دليل الأستاذ ص ٣٢
٢٣ – المصدر نفسه ص ٣٣
٢٤ – كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ص ٤٠ – ٤١
٢٥ – المصدر نفسه ص ٧٦
٢٦ – المصدر نفسه ص ١١٣
٢٧ – تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ص ٢٢١
٢٨ – المرجع نفسه ص ٢١٢
٢٩ – كتابي في اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، موفم للنشر الجزائر ٢٠١٦ ص ١٣
٣٠– انظر المصدر نفسه ص ٣٣
٣١ – انظر المصدر نفسه ص ٤٥
٣٢ – انظر المصدر نفسه ص ٥٣
٣٣ – انظر المصدر نفسه ص ٩٣
٣٤ – انظر المصدر نفسه ص ٢٨ – ٢٩
٣٥ – انظر المصدر نفسه ص ٤٨ – ٤٩
٣٦ – انظر المصدر نفسه ص ٦٨

المصادر والمراجع:

١ – بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، عبد الرحمن الحاج صالح، موفم للنشر – الجزائر طبعة ٢٠٠٧
٢–، تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مدكور، دار الفكر العربي ط ٢٠٠٠
٣ –تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة السادسة ٢٠٠٤
٤ – دليل الأستاذ للغة العربية السنة الأولى متوسط، محفوظ كحوال، موفم للنشر طبعة (دت)
٣ – طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عامر فخر الدين، الطبعة الثانية ٢٠٠٠م-١٤٢٠ه
٤ – ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم، أحمد سليمان ياقوت، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر ط ١٩٨٣
٥ - المهارات اللغوية وعروبة اللسان، دار الفكر، فخر الدين قباوة، الطبعة الأولى ١٤٢٠ هـ - ١٩٩٩ م
٦ – وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، تنسيق وإشراف الشريف مريبعي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر ط ٢٠١٤ – ٢٠١٥
٧ – وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، موفم للنشر الجزائر ٢٠١٦