النحو بالكتاب المدرسي المغربي أي أنموذج لاكتساب المَلَكات اللغوية؟ نحو رؤية جديدة

أ.د. محمد بازي

المركز الجهوي للتربية والتكوين/ المغرب

مستخلص

سؤال محير لإشكالية عميقة تقض مضاجع مدرسي اللغة العربية اليوم، وكل المهتمين باكتساب اللغات داخل الحقل المدرسي، تنضوي تحته أسئلة فرعية كثيرة : هل تُكْتَسَب اللغات بمعرفة القواعد النحوية؟ أم أ ن القواعد مانعة من اللحن والخطأ عند استعمال اللغة فحسب ؟ هل يمكن اكتساب الكفايات اللغوية عبر المطالعة والحفظ والترديد ؟ ألا تحقق العودة إلى الطرائق التقليدية_ اليوم بالذات _خلاصا من هذا المطب البيداغوجي الذي نحن فيه عبر إغراق الكتب المدرسية بمواد من علم النحو القديم ؟ ما هو النقل التدريسي السليم لمواد النحو في التعليم ا الأساس والاعدادي والثانوي؟ هل هناك معايير للنقل التعليمي السليم والناجع لمواد النحو لدى مؤلفي الكتب المدرسية ؟ ما الذي تحقق لدى التلميذ من كفايات تواصلية جرَّاء ملء الكتب المدرسية بالنحو وإغراقها فيه وبه؟ ما الذي نريد من درس النحو :أهو تكوين لسانيين محللين أم متكلمين مُبَلِّغين؟ ما المواد النحوية الموجودة في الكتاب المدرسي؟ وهل هي بالفعل الدروس النحوية التي يحتاجها التلميذ؟ هل العاملون في مجال تدريس اللغة العربية واعون بحجم هذا الإشكال ؟ أم أنهم ينخرطون في تعليم النحو دون تحليل معرفي وتربوي لمقاصد هذا الدرس وأهدافه؟

نتساءل كذلك _ في هذا المقام _ عن حدود احتياج المتعلم لكل هذه الترسانة من القواعد النحوية في هذا السن المتقدم من عمره، ومن علاقته باستعمال اللغة العربية ؟ ألا يُعد هذا سببا إضافيا لتنفيره من درس اللغة ودرس الأدب؟ ما هو المس توى الدراسي المناسب لبدء درس النحو المفصل؟ وما هي الأبواب النحوية التي تناسب كل مستوى؟ ما هي القواعد النحوية التي يحتاج التلميذ تعلمها بالضبط والتي كشفت الممارسة عن حاجته الفعلية إليها ؟ كيف يمكن تنقية درس النحو تنقية تدريسية ومعرفية ونقدية؟ وكيف يمكن التخفيف من ثقله وكثافته، وجعله وظيفيا وجذابا في تعلم اللغة العربية؟ ما دور المدرسين، وكيف يمكن تغيير تمثلاتهم الكمية حول القواعد اللغوية الكثيرة والمعقدة إلى القواعد الكيفية الضرورية والعملية؟ كيف نقنع وزارات التعليم بالبلاد العربية بضرورة وضع معايير للنقل التدريسي لقواعد اللغة العربية من الكتب النحوية القديمة بإدراج مواد سهلة، قليلة ووظيفية في تحسين الأداءات اللغوية؟

إلى غير ذلك من الأسئلة التي تقلق مدرسي النحو، وتنفر المتعلمين من درس اللغة العربية الجميل والممتع.

لا شك أن الجواب عن هذه الأسئلة س يقدم للمهتمين بتدريس اللغة العربية تمثلات معرفية وتربوية جديدة نأمل أن تغير قناعاتهم وعاداتهم في التدريس، وأن تمتد هذه القناعات لتترك أثرها في واقع الممارسة العملية والسياسة التربوية المتحكمة فيها بالبلاد العربية بما يرقى باكتساب الكفايات التواصلية لدى المتعلمين.

تجتهد هذه المشاركة لتقديم إجابات عن هذه الأسئلة، عبر قراءة وصفية تحليلية للتجربة المغربية في تعليم اللغة العربية، والتصور الرسمي لتدريس هذه المادة في التعليم الثانوي، ومستويات تنزيل هذا التصور في الكتاب المدرسي، من حيث محتوياته، وبنيته، وكيفيات استثماره عند إنجاز الدروس، ومظاهر اتزان أو اختلال النقل التدريسي.

ذاك ما س نقدمه مفصلا في ورقة المشاركة بالتركيز على المحاور التالية:

- تقديم قراءة في التوجيهات الرسمية لتدريس مادة اللغة العربية، والكفايات المستهدفة تواصليا، ومنهجيا، وثقافيا، واستراتيجيا، وتقنيا.
- توصيف محتويات كتاب التلميذ، وتحليل مجالتها، ومستويات النقل التدريسي فيها، وعوائق التنزيل، تصوريا وعمليا.
- تقديم مقترحات واجتهادات وتصورات بديلة لتعليم ناجع للغة العربية، واكتساب الكفايات المتعلقة بها استئناسا بنظريات قديمة وحديثة في تحقق الملكات اللغوية .

المقدمة

تتجه عملية تقويم فعالية الكتاب المدرسي – عادة – إلى مناح متعددة: الإعداد والتأليف، الخلفيات التربوية والبيداغوجية الكامنة وراء إعداده، قيمة المادة العلمية ووظيفتها، مستويات النقل التدريسي[١] وكيفياته، فعالية التقويم ومعاييره، لغة الكتاب وحُلته وإخراجه. وتتبع هذه المستويات بالدراسة والتقويم يتطلب مجالا موسعا للبحث، مع تحديد كتاب بعينه من الكتب المقررة بدءا من المستويات الابتدائية إلى السنة النهائية من البكالوريا. على أننا نفترض أن هذه الكتب خضعت لهذا النوع من التقويم من طرف اللجن الوزارية المكلفة باختيار كتاب بعينه من بين النماذج التي تتقدم بها لجن التأليف بناء على دفتر للتحملات يوضع لهذا الغرض يتم الالتزام بمقتضياته؛ ولذلك لن نخوض في هذه الاعتبارات، وهذه المستويات التقويمية هنا. وسنركز اهتمامنا على مواطن القصور في النقل المنهجي لدرس النحو، ومدى فعالية الكتاب المدرسي المقرر للأقسام الإعدادية في المدرسة المغربية تمثيلا، وحدود نجاعته، ومدى إسهام هذا الكتاب في تحقيق الكفايات التواصلية المستهدفة من وراء اختيار المادة النحوية وطرائق تدريسها، ومن ثمة توسيع مجال التساؤل عن جوانب معضلة تدريس النحو في العالم العربي، في أفق تقديم رؤى لتطوير هذا الدرس، والتقليل مما نراه من ضعف لغوي عند المتعلمين.

إلى أي حد نتعلم اللغة العربية بالقواعد؟

سؤال محير لإشكالية عميقة تقض مضاجع مدرسي اللغة العربية اليوم، وكل المهتمين باكتساب اللغات داخل الحقل المدرسي، تنضوي تحته أسئلة فرعية كثيرة: هل تُكْتَسَب اللغات بمعرفة القواعد النحوية؟ أم أن القواعد مانعة من اللحن والخطإ عند استعمال اللغة فحسب ؟ هل يمكن اكتساب الكفايات اللغوية عبر المطالعة والحفظ والترديد؟ ألا تحقق العودة إلى الطرائق التقليدية – اليوم بالذات – خلاصا من هذا المطب البيداغوجي الذي نحن فيه عبر إغراق الكتب المدرسية بمواد من علم النحو القديم؟ ما هو النقل التدريسي السليم لمواد النحو في التعليم الأساس والإعدادي والثانوي؟ هل هناك معايير للنقل التعليمي السليم والناجع لمواد النحو لدى مؤلفي الكتب المدرسية؟ ما الذي تحقق لدى التلميذ من كفايات تواصلية جرَّاء ملء الكتب المدرسية بالنحو وإغراقها فيه وبه؟ ما الذي نريد من درس النحو: أهو تكوين لسانيين محللين أم متكلمين مُبَلِّغين؟ ما المواد النحوية الموجودة في الكتاب المدرسي؟ وهل هي بالفعل الدروس

النحوية التي يحتاجها التلميذ؟ هل العاملون في مجال تدريس اللغة العربية واعون بحجم هذا الإشكال؟ أم أنهم ينخرطون في تعليم النحو دون تحليل معرفي وتربوي لمقاصد هذا الدرس وأهدافه؟

نتساءل كذلك – في هذا المقام – عن حدود احتياج المتعلم لكل هذه الترسانة من القواعد النحوية في هذا السن المتقدم من عمره، ومن علاقته باستعمال اللغة العربية ؟ ألا يُعد هذا سببا إضافيا لتنفيره من درس اللغة ودرس الأدب؟ ما هو المستوى الدراسي المناسب لبدء درس النحو المفصل؟ وما هي الأبواب النحوية التي تناسب كل مستوى؟ ما هي القواعد النحوية التي يحتاج التلميذ تعلمها بالضبط والتي كشفت الممارسة عن حاجته الفعلية إليها ؟ كيف يمكن تنقية درس النحو تنقية تدريسية ومعرفية ونقدية؟ وكيف يمكن التخفيف من ثقله وكثافته، وجعله وظيفيا وجذابا في تعلم اللغة العربية؟ ما دور المدرسين، وكيف يمكن تغيير تمثلاتهم الكمية حول القواعد اللغوية الكثيرة والمعقدة إلى القواعد الكيفية الضرورية والعملية؟ كيف نقنع وزارات التعليم بالبلاد العربية بضرورة وضع معايير للنقل التدريسي لقواعد اللغة العربية من الكتب النحوية القديمة بإدراج مواد سهلة، قليلة ووظيفية في تحسين الأداءات اللغوية؟ كيف نحول الصراع مع الوقت، وكثرة المواد النحوية، إلى درس ممتع سهل، بيِّن ومفيد يجذب إليه المتعلمين؟

إلى غير ذلك من الأسئلة التي تقلق مدرسي النحو، وتنفر المتعلمين من درس اللغة العربية الجميل والممتع.

لا شك أن الجواب عن هذه الأسئلة سيقدم للمهتمين بتدريس اللغة العربية تمثلات معرفية وتربوية جديدة نأمل أن تغير قناعاتهم وعاداتهم في التدريس، وأن تمتد هذه القناعات لتترك أثرها في واقع الممارسة العملية والسياسة التربوية المتحكمة فيها بما يرقى باكتساب الكفايات التواصلية لدى المتعلمين.

التصورات الرسمية لاكتساب اللغة

ينص **الميثاق الوطني** المغربي للتربية والتكوين على العناية باللغة العربية، وتقوية تعليمها، وإلزاميتها لكل الأطفال المغاربة في كل المؤسسات التربوية، وبناء رؤية مستقبلية لفتح شعب علمية باللغة العربية، وتنمية النسق اللساني العربي تركيبيا وتوليديا ومعجميا بشكل

متواصل[٢]، وتكوين مختصين من ذوي الكفاءات العليا والمتوسطة في مجالات المعرفة المختلفة يتقنون اللغة العربية.

ولا شك أن هذا الطموح الذي اجتمعت عليه كل الأطياف السياسية والأطر التربوية المغربية العليا، وارتضته ملمحا من ملامح أنموذج المتخرج من المدرسة المغربية، مطمح ناضج للغاية، لا سيما وأن هذا المشروع أُحدِثت له مؤسسة كبرى تسهر على تطبيقه بدءا من ٢٠٠١، وهي أكاديمية اللغة العربية التي أنيطت بها مهمة تسيير هذا المشروع وتقويمه مع شركاء محليين أو دوليين، والبحث عن سبل إنجاحه[٣].غير أن أثر هذه الأكاديمية على مستوى اللغة العربية بالمدارس لا نجد له أثرا واضحا ومباشرا، فيما يتعلق بالبرمجة أو التتبع والتقويم، فلم يتم تفعيل أدوار هذه المؤسسة لحد الآن.

على مستوى الوزارة المختصة بشؤون التعليم، نجد تصورات عالية القيمة فيما يتعلق بما تطمح إليه من اكتساب الكفايات التواصلية العليا الخاصة باللغة العربية لدى المتعلمين، ومن ذلك ما تضمنه **الكتاب الأبيض** فيما يخص تدقيق مواصفات أنموذج المتعلم في نهاية الابتدائي، ومنها القدرة على التعبير السليم باللغة العربية[٤]، وتدقيق مواصفات أنموذج المتعلم في نهاية الإعدادي والثانوي بما يحققه درس الأدب واللغة لديه من قدرات خطابية وتواصلية[٥]، والتَّمكن من توظيفها توظيفا سليما في مختلف الوضعيات التواصلية والمجالات الحياتية، وامتلاك رصيد معرفي وثقافي وأدبي يجعل التلاميذ يسهمون في النهضة الثقافية والأدبية والفنية، واكتساب حس نقدي يجعلهم يدركون آليات اشتغال اللغة[٦] عبر المقررات الخاصة باللغة العربية التي تسمح للتلميذ في نهاية دراسته الثانوية بمعرفة أنماط الكتابة الأدبية وتحولاتها التاريخية، وضبط نسق اللغة العربية ونظامها الصوتي والصرفي والتركيبي والإيقاعي، إلى جانب التمكن من أدوات التأويل البلاغية والنحوية، ومنهجية التحليل، وتوظيف المقاربات النقدية لوصف النصوص وتحليلها وتمثل أبعادها [٧].

أما التنزيل الفعلي لهذه المطامح والتدقيق فيها، فنجد تجلياته في الوثيقة الخاصة **بالتوجيهات الرسمية لمدرسي اللغة العربية**[٨] للسلكين معا، حيث نجد توصيفا دقيقا للكفايات المستهدفة من تدريس مادة اللغة العربية بكل سلك من الأسلاك التعليمية، وما يُنتَظر تحققه من كفايات ثقافية وتواصلية ومنهجية واستراتيجية وتقنية، وهي كفايات متشابهة المعالم والمضامين

في السلكين الإعدادي والتأهيلي، ونجدها مسطرة في بداية كتب اللغة العربية المقررة للتدريس باعتبارها السند الأساس في تحقيق هذه الكفايات. وقد ينتبه القارئ إلى أن هذه الكفايات اتخذت طابعا يناسب درس اللغة العربية ومكوناته خلافا للكفايات التي ذكرنا سابقا وهي موجهة لكل التخصصات.

تروم **الكفاية التواصلية** – كما هو مشار إليه في هذه الوثائق – تمكين المتعلم من أنواع التواصل "داخل المؤسسة التعليمية في مختلف مجالات تعلم المواد الدراسية، وفي سياقات اجتماعية متنوعة"[٩]، والتعرف على النصوص وأنماطها، وقراءتها وفهمها، والتوظيف السليم للغة العربية في التواصل المكتوب والشفهي باستحضار القواعد، وإنتاج خطابات مناسبة لمقامات تواصلية، مع القدرة على الإقناع والتأثير في المُخاطَب. وتتعزز هذه الكفاية **بالكفاية المنهجية**، بما يمكن أن تحققه من اكتساب المتعلم أدوات منهجية في فهم النصوص وتحليلها أو تذوقها وتأويلها ومحاكاتها، وترسيخ قواعد منهجية في أسلوبه الحياتي، وكذا التفاعل الأدبي والنقدي مع النصوص والخطابات[١٠]. إلى جانب ما يمكن أن يحققه درس اللغة العربية والمقررات في هذا الاتجاه من **كفايات ثقافية** تتمثل في "ترسيخ الهوية الثقافية للمتعلم في مظاهرها المتنوعة، وتنمية الرصيد المعرفي والثقافي للمتعلم، وجعله منفتحا على الثقافة الإنسانية في مجالاتها المختلفة، وتمييز القيم الفكرية والأخلاقية أو الجمالية الكامنة في التراث الثقافي والحضاري"[١١]. أما **الكفايات الاستراتيجية** فهي قائمة على تنمية وتعزيز القيم الدينية والوطنية والإنسانية والمواقف الوجدانية، وقابلية المتعلم للانفتاح على المحيط المدرسي والاجتماعي والثقافي، وتقوية النقد الذاتي لديه، وما يرتبط بذلك من إكساب المتعلم روح العمل الجماعي والتواصل مع الآخرين، وتقوية روح النقد عنده، واتخاذ مواقف إيجابية تجاه ما يجري حوله، وتقبل الآخرين واحترام خصوصياتهم.

حافظنا على روح هذه التصورات كما وردت في الوثائق الرسمية، ونجدها قَلبا وقالبا في مقدمات الكتب المدرسية الخاصة باللغة العربية في كل الأسلاك والشُّعب، فقد اتخذها مؤلفو هذه الكتب إطارا مرجعيا في عملية النقل التدريسي للنصوص والمواد اللغوية والنحوية والبلاغية، وجعلوها خطابا مرجعيا مشتركا بينهم وبين المدرسين والمتعلمين الافتراضيين. لا شك أن أنموذج المتعلم الذي يمكن أن تُكَونه هذه التصورات يعد أرقى النماذج التربوية وأدقها

تصوريا ونظريا، بل هو أنموذج المتعلم الذي نطمح إلى تحقيقه على أرض الواقع، وهو الأنموذج المطلوب عمليا بلا خلاف؛ أنموذج إنسانٍ ذي كفايات فعالة وراقية. غير أننا نجد – متأسفين – أن المقدمات التي تلخص هذه الكفايات المستهدفة قلَّ ما تكون موضوع قراءة وتأمل من طرف المدرسين والتلاميذ، وموضوعا للتعاقدات البيداغوجية في بداية المواسم الدراسية، وكثيرا ما تُقْلب الصفحات التي تحملها، وكأنها خطاب متعال عن الواقع، أو لا يدخل في صميم التعلم. والحال أن معرفة الأنموذج الذي نرغب في تكوينه، وإدراك المتعلمين للصورة المثلى لمتعلم اليوم، واطلاع أولياء التلاميذ كذلك على هذه الكفايات في إطار من التعاقدات الموسعة، من شأنه أن يُعَرِّف جميع المتدخلين بمهامهم وأدوارهم ومسؤولياتهم.

تحتوي المقررات الخاصة باللغة العربية مكونات ثلاثة: درس النصوص ودرس اللغة ودرس التعبير، وكلها تهدف إلى تحقيق الكفايات المشار إليها، في إطار من الرؤية التكاملية والتفاعلية بين المكونات، والدمج الممكن بينها، والتسخير المناسب للمكتسبات المعرفية لتحقيق التعلم، وتمكين المتعلم من التواصل السليم باللغة العربية. وسنقف في هذه القراءة النقدية على المشكلات التي يطرحها تدريس النحو بالكتاب المدرسي، ومدى فعالية هذا الكتاب، والقصور الذي يعتريه انطلاقا من التجربة والممارسة، والملاحظة الميدانية، والتحليل النقدي للمواد المقترحة بالكتب المدرسية.

معضلة درس النحو بالكتاب المدرسي

لو تفحصنا – تفحصا نقديا – المقرر الموَجَّه للتلميذ المغربي في مادة النحو على امتداد ثلاث سنوات من التعليم الإعدادي تمثيلا، وتعمقنا فيما يحمله من تجريد وتعقيدات لاستغربنا حضور هذا الكم الكبير من المواد النحوية، ونعرضه للتأمل والمساءلة والتحليل التربوي والمعرفي، مع العلم أن الفئة التي يتوجه إليها تتراوح أعمارها ما بين ثلاث عشرة وست عشرة سنة، وأن الحصة الأسبوعية المقررة لا تكفي لإنجازه، كما أن المستوى المتدني للتلاميذ لغويا وأدبيا وأسلوبيا لا يسمح بالتفاعل معه إدراكا وتمثلا واكتسابا وإنتاجا. وهذه عناوين الدروس النحوية المقررة بكل مستوى:

مستوى السنة الأولى: الميزان الصرفي، المجرد والمزيد، مزيد الثلاثي والرباعي ومعاني صيغ الزوائد، تصريف الفعل الصحيح: السالم/المهموز/ المضعف، تصريف الفعل

المثال والأجوف، تصريف الفعل الناقص، تصريف الفعل اللفيف (المفروق والمقرون)، البناء والإعراب الأسماء المعربة والمبنية، علامات البناء في الأفعال، إعراب الفعل المضارع الصحيح والمعتل: رفعه ونصبه، إعراب الفعل المضارع الصحيح والمعتل جزمه ونصبه، النكرة والمعرفة، العَلم، الضمير البارز والمستتر، الضمير المتصل والمنفصل، أسماء الإشارة، اسم الموصول، أحوال المبتدإ والخبر، المبتدأ والخبر وتطابقهما، اللازم والمتعدي: الأفعال المتعدية إلى مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر، الأفعال المتعدية إلى مفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبرا، المبني للمجهول وأحكامه.

مستوى السنة الثانية: صوغ المثنى وإعرابه، صوغ الجمع السالم وإعرابه (المذكر السالم والمؤنث السالم)، جمع التكسير: جمعا القلة والكثرة، الفاعل: الإضمار الواجب والجائز، المفعول به، المفعول المطلق، المفعول فيه، المفعول معه، المفعول لأجله، الحال، الاستثناء، العدد: تذكيره وتأنيثه، العدد المركب والمفرد، العدد: إعرابه وبناؤه، التمييز، النعت، التوكيد، العطف، البدل، المذكر والمؤنث، علامات التأنيث، ما يستوي فيه المذكر والمؤنث.

مستوى السنة الثالثة: المصدر وعمله، اسم الفاعل وعمله، اسم المفعول وعمله، صيغ المبالغة، أسماء الزمان والمكان، اسم الآلة، الإعلال، الإبدال، التصغير، النسبة، المعاجم، الإضافة، الممنوع من الصرف (الاسم والصفة)، اسم التفضيل (صياغته)، اسم التفضيل، أسلوب التعجب، أسلوب المدح والذم، أسلوب النداء، أسلوبا التحذير والإغراء، أسلوب الاختصاص، أسلوب الاستفهام.

تمت عملية النقل التدريسي لهذه الأبواب النحوية الكثيرة من كتب النحو، وتم إيرادها على شكل دروس مستقلة، وفق منطق بنائي استقرائي ينطلق من الأمثلة، ثم التحليل وصولا إلى بناء القواعد، وانتهاء بالتطبيق، وكل درس يشغل صفحتين من الكتاب، أو ثلاثا، ويقتضي التعليم أن ينجز المدرس هذه التعلمات في ساعة زمنية تُقتطع منها الاستراحات ودخول التلاميذ والتوقفات. ويتم التعامل مع المادة النحوية تعامل المختصين المتبصرين المتبحرين في النحو بذكر الإشكالات والحالات الشاذة، ودون مراعاة الفروق بين المتعلمين على المستوى المعرفي والذهني، وامتلاك المتعلم للكتاب أو عدمه – بسبب ظروف اجتماعية وتدبيرية يضيق المجال عن شرحها هنا – ومناسبة الحيز الزمني وضغط الوقت، وعدم امتلاك المدرسين – إلا نادرا –

لتكوين احترافي لتدريس هذا النوع من الدروس المعقدة. والنتيجة نفور التلاميذ من النحو، وضياع اكتساب اللغة العربية بتدريس النحو، وتزايد معاناة المدرس والمتعلمين على السواء جراء كل ذلك.

وبالنظر النقدي إلى عدد أبواب النحو المقررة للتلميذ المغربي في هذا السن المبكر (حوالي سبعين درسا)، سيتبين لأي عاقل أن ضبط هذه الأبواب النحوية ضرب من المحال، لغلبة التجريد على المادة النحوية وكثافتها، وضعف الكفايات التواصلية والتعبيرية عند التلميذ، لغياب استراتيجية تربوية أو اجتماعية تقوي من المطالعات وحفظ النماذج النصية، وضمور القدرة على التواصل المكتوب والشفهي. **المشكلة إذًا في التصور العام المتحكم في النقل التدريسي لعلم النحو، وفي التصور الخاطئ لطريقة اكتساب اللغة العربية في النسق التربوي، وفي التحويل العملي المناسب لكيفيات تعلم اللغات، وبناء الدروس في الكتاب المدرسي.**

ما النقل التدريسي العملي لعلم النحو؟

يعني النقل التدريسي – في مجال علم النحو – تحويل المعرفة العالمة إلى المعرفة المُدَرَّسة داخل سياق تربوي يروم تحقيق التعلم الذاتي لهذا العِلم من قِبل المتعلمين بأنفسهم، أو بتوجيه من أساتذتهم العارفين بقواعد النحو، وبطرائق تدريسه. غير أن ملاحظة هذا الكم الهائل من المادة النحوية في المستوى الإعدادي وغيابها التام في التعليم الثانوي التأهيلي – خاصة في الشعبة الأدبية – يبين أن ضبط هذه الأبواب النحوية يحتاج وقتا كبيرا، وإلى تفعيلها في درس النصوص، ودرس التعبير تفعيلا إجرائيا بَنّاءً، واعتمادها أداة من أدوات القراءة المنهجية، والوصول إلى المعنى بشكل مستمر وفعال يحقق عند المتعلم تذوق بلاغة المعنى من خلال النحو؛ لأن تكرير القواعد يضمن ضبطها والأنس بها. والحاصل أن المتعلمين تنقطع علاقتهم مع درس النحو في المرحلة التأهيلية بسبب المنهجية المعتمدة في المقررات، وكأن النحو لا علاقة له بالبناء الجمالي والدلالي في النص الأدبي. ويعود هذا في جانب منه إلى ضعف بعض المدرسين في النحو، وعدم قدرتهم على توظيفه في التحليل والفهم والتأويل.

يحتاج ضبط هذه المادة النحوية الكثيرة عقلا ناضجا مُدْرِكا لآليات اشتغال اللغة، فضلا عن تمكن المتعلمين من الكفاية التواصلية، والتعبير المكتوب والشفوي باللغة العربية، أما الوضع الذي عليه المتعلمون اليوم من ضعف في الملكات اللغوية فلا يسمح بذلك أبدا. والنتيجة المنتظرة

هي ما نراه من فشل في الإقبال على درس النحو والاهتمام به من قِبل المتعلمين حتى يؤدي دوره الناجع في استقامة الألسن، وسلامة التركيب اللغوي المكتوب، وتحقيق الملكات التعبيرية على الجملة. هذا الاهتمام الكبير بالقواعد داخل الكتاب المدرسي مبالغ فيه؛ فالنحو وُضِع لتحصين اللغة من اللحن والخطإ، فحصل الاهتمام به من طرف القدامى من هذا المنطلق، أما الآن فقد أصبح النحو غاية في حد ذاته، وهذا أمر لا يستقيم. ولذلك، فإن نجاح النقل التدريسي لعلم النحو في الكتاب المدرسي سيتحقق وفق التصورات والمقترحات الآتية:

- **التخفيف عوض الإثقال**[١٢]؛ أي التقليل من حضور المادة النحوية في الكتاب المدرسي.
- **تغليب النصوص الشائقة والرائقة.**
- **التذوق الجمالي للنصوص والعمل بمبدأي الترديد والحفظ.**
- **فتح مجال موسع للمطالعة الكثيرة وتنظيم منهجية القراءة**، واختيار النصوص المناسبة لكل مستوى.
- **تجنب النصوص الطويلة** لما تتطلبه من وقت وجهد للقراءة والاستكشاف داخل الفصل على حساب التناول اللغوي والنحوي والدلالي والجمالي.
- **الإدماج المنهجي الوظيفي للنحو في تحليل بعض النصوص.**
- **تخليص درس اللغة من القواعد الكثيرة** الخاصة بكل باب، والاكتفاء بالأوليات مع تيسيرها وتبسيطها، والإكثار من التمثيل لها ومن التطبيقات.

تحيين تصور اكتساب الملكات اللغوية بالنماذج

تبدو وجهة نظر ابن خلدون في اكتساب الملَكات اللغوية جديرة بالاهتمام في واقعنا التربوي، وبالأخص في تعلم اللغة، وسوف نعززها لاحقا بتصورات تسير في الاتجاه نفسه، ونود في هذه المقاربة توسيع هذا التصور لأنه ينطوي على نظرية قائمة لتعلم اللغة العربية تضمنها فصل من **المقدمة** عنوانه:" **في أن مَلَكَة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التعليم** "[١٣] نلخص عناصرها في هذه المبادئ:

أ – صناعة العربية هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة.

ب – **القوانين النحوية علم بالصناعة لا بالعمل**، شأن العالم بكيفية الخياطة، ولكنه لا يخيط ولا يُحسِن ذلك.

ج – **العلم بقوانين الإعراب هو علم بكيفية العلم لا بالعمل.**

د – كثير من العارفين بقوانين النحو والإعراب لا يتقنون فن الكتابة.

هـ – **ملكة التعبير والبيان هي غير صناعة العربية ومستغنية عنها بالجملة.**

و – أهل صناعة العربية بالأندلس أقرب إلى تحصيل هذه الملكة لوقوفهم على شواهد العرب وأمثالهم، فتنطبع نفوس المتعلمين بتلك المَلَكة ويتم تحصيلها، أما أهل المغرب وأفريقية فجعلوا صناعة العربية مجرى العلوم وأغفلوا تراكيب العرب(١٤).

أما الخلاصة التي ينتهي إليها ابن خلدون – ونراها وجهة نظر مستقيمة وصائبة بناءً على ما عرفناه وجرَّبناه – أن حصول ملَكة اللسان العربي إنما يتم بكثرة الحفظ من كلام العرب حتى يرتسم في خيال المتعلم المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم فيحتذيه، وكأنه خالطهم وسار في تعبيره عن مقاصده مثلما ساروا. ينطوي هذا التصور على منطلقات ومقدمات، وبيانات بالحجة والدليل من الواقع اللغوي، وما عُرف عن النحويين من خفوت ملَكة التعبير البياني، وحصول كثير من المنجزات الإبداعية من طرف شعراء ومترسلين لا يفقهون قوانين العربية ولا اطلاع لهم عليها، وإنما جروا في تعبيرهم على أنساق التعبير العربي، لأن القوانين أصبحت مستضمرة في ملكاتهم التعبيرية: شعراء البادية، الشعراء المغمورون، والكُتاب والمترسلون، والمتكلمون بالبيان ممن احتفظت كتب الأدب بكلامهم وبلاغتهم.

ذكر ابن خلدون ملاحظات دقيقة عن طريقة تعلم الأندلسيين للغة وملكات البيان والتبيين عبر الحفظ واعتماد الشاهد والمثال بحكم جولانه في بلدان المغرب والجزائر وتونس والأندلس واطلاعه عن قرب على واقع هذه التعلمات، لينتهي إلى تصور مفاده أن اكتساب ملكات التعبير الشفوي والكتابي يحصل بكثرة الحفظ والاطلاع والترديد، وهو ما نراه بديلا قويا ناجعا وفعالا لما عليه واقع تعليم اللغة العربية في أيامنا هذه.

بإمكان هذا التصور أن يُجدَّد ويطور، بعدما بيَّن الإكثار من القواعد اللغوية والنحوية بالمدرسة المغربية اليوم عدم الجدوى منه، ونؤكد على هذا الأمر بحكم التجربة والممارسة لا الاتباع أو السماع، أي بالمداخل الحقيقية التي اكتسبنا بها ملكات التعبير، وهي مطالعة النصوص المشوقة، وحفظ القرآن في الصبا. قال:" **وعلى مقدار جودة المحفوظ أو المسموع، تكون جودة الاستعمال من بعده، ثم إجادة الملكة من بعدهما. فبارتقاء المحفوظ في طبقته من الكلام ترتقي**

الملكة الحاصلة؛ لأن الطبع إنما ينسج على منوالها، وتنمو قوى الملكة بتغذيتها"[١٥]. ثم تعزَّز ذلك بالإقبال على المطالعة، والانتقال من كتاب إلى كتاب، حتى أصبحت القراءة عادة يومية لا غنى عنها، وجرت بذلك أحوال التوسع فيها، إلى أن حصل التوغل في قواعد العربية بالمدرسة، فحصل التقوقع والانحباس، وفُقد التذوق لكثرة القواعد وسوء التعليم، ولم تظهر الرغبة في معرفة قواعد العربية وأسرار علاقة المبنى بالمعنى إلا في المراحل الجامعية، ومرحلة البحث الأكاديمي حيث أصبح للعقل القدرة على التمثل والتجريد، وتبيُّن المعاني الخفية في البنيات النحوية، وفي انتظام أجزاء الجملة، أو توالي الجمل.

وإجمالا، فإن تعليم النحو في المدرسة اليوم يحسن أن يتم عبر الإكثار من المحفوظات والمطالعات، وترديد النماذج الأدبية البليغة، حتى تترسخ الأنساق الداخلية المتحكمة في الملكات التعبيرية؛ فالمَلكات لا تحصل إلا بتَكرار الأفعال؛ "**لأن الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التَّكرار فتكون ملَكَة أي صفة راسخة**" [١٦]. ولعل التمثل الحقيقي لمعنى التكرير والترديد من طرف المعلمين من شأنه أن يطور كفاياتهم في تعليم اللغة العربية، ويكون المثال والشاهد وتذوق المعنى البياني فيه وسيلة المعلم والمتعلم لبلوغ الهدف معا.

لا بأس – تبعا لهذا التصور – من استحضار القواعد الضرورية باختصار، مع التمثيل والبيان، وأن يُستدعى النحو في تفهيم البنيات النصية عند تدريس النص الأدبي لتظهر فائدته للمتعلمين. ويحسن أن تُدمج أكثر القواعد احتياجا في بناء الدرس الأدبي، بل يُعاد النظر في حضورها المكثف في الابتدائي والإعدادي وغيابها في الـــتأهيلي. لقد أصبح لازما إعادة النظر في مكونات درس النحو جملة وتفصيلا، واختيار القواعد المفيدة في التوظيف اللغوي اليومي عند التلميذ داخل القسم، وفي التحرير والكتابة، والتحدث، وإزالة الدروس المطولة المليئة بالتفاصيل والتفريعات النحوية، والحالات الشاذة عن القاعدة التي لو سئل عنها المدرسون لما أجابوا (إلا في الأقل النادر)، وأنا متيقن مما أقول، بل جربته في كثير من المقامات التكوينية، وما ذلك إلا لاختلال المنظور المعمول به حاليا في تدريس النحو.

كيف تحصل ملكات التعبير عند المتعلم ؟

يستعمل ابن خلدون لفظة **الذوق**، ومعناه حصول ملكة البلاغة في اللِّسان؛ فالبليغ بلسان العرب يتحرى الهيئة المفيدة لذلك على أساليب العرب وأنحاء مخاطباتهم، فينظم الكلام على ذلك الوجه، وبقدر اتصاله بكلام العرب، تحصل له ملكة النظم على ذلك الوجه(١٧).والملَكَة اللغوية إذا استقرت ظهرت كأنها طبيعة وجِبِلَّة، وتحصل هذه الملكة بممارسة كلام العرب، وتكريره على اللسان. وتبعا لهذا نؤكد على أهمية نموذج تحقيق الملكات التعبيرية بالحفظ والممارسة والتكرير والمعاودة، أما المعرفة بالنحو وقواعده – كما هو الأمر في الكتاب المدرسي – فإنما تفيد "**علما بذلك اللسان، ولا تفيد حصول الملَكَة بالفعل في محلها**"(١٨)، وأنَّى لها أن تتحقق بذلك!

تبدو هذه النظرية صائبة وقوية، وهي جديرة بالدرس والتأمل عسى أن تجد لها صدورا واعية، وقلوبا مستبصرة، وعزائم قوية لتصبح إجراءات عملية في الكتاب المدرسي بعد تكييفها مع حاجياتنا التربوية ومستجدات عصرنا، والأمور بعواقبها كما يقال؛ بحيث يتم التقليص من القواعد النحوية لحساب المحفوظات والمختارات والأمثال والمقاطع المسرحية، والحفظ والترديد. وبلا ريب سيكون لتعلم اللغة شأن آخر في مدارسنا، لأن مجمل ما في الكتاب المدرسي قواعد وقوانين مستفادة بالاستقراء من نماذج كلام العرب الفصيح على مدى قرون عديدة من الجمع والتمحيص والترتيب والتنظيم بعد جولات ساخنة وعنيدة من الخلافات النحوية بين العلماء النبهاء العارفين بقواعد اللغة، وقلما يتحصل ذلك لغيرهم. فكيف نريد أن يضبطها المتعلمون في سنوات قليلة وهم أبعد ما يكون عن الأنساق اللغوية السليمة. لذلك إن معضلة تدريس النحو – في تصوري– تعود إلى فلسفة خاطئة، واستراتيجية معقدة، وأنموذج غامض لدى مؤلفي الكتب المدرسية حول منهجية تعليم اللغة، والمرجعية النظرية التي وجَّهَتْهم إلى ذلك، ثم النقل التدريسي العسير والمضطرب لدرس النحو، إذ لا تحصل الملكات اللغوية بتحصيل الأحكام؛ فالملكات تحصل بالممارسة والاعتياد والتكرير لكلام العرب(١٩).

إن المُطَّلِع على المواد الكثيرة والمعقدة–كما ذكرتُ– الخاصة بالنحو في الكتاب المدرسي، وكذا المشكلات التدبيرية الخاصة بهذا الدرس، وضيق الحيز الزمني، وطول الدروس سيتبين له **الخطأ الفادح الذي تقترفه المدرسة في حق المتعلمين للغة العربية. والغريب أن هذا الأمر امتد لعقود من العمل بهذا الأنموذج الفاشل.** ورغم ما يُرفع من تقارير من طرف مدرسي

هذه المادة بخصوص درس النحو، ونفور التلاميذ من هذه المادة المعقدة والمجردة، وطول المقررات، والسرعة في التنفيذ، والتسابق في الإنهاء، والنتائج الهزيلة المحصلة في التقويمات الفصلية والامتحانات الإشهادية، وما تضمنته الدراسات والتقويمات المنجزة في هذا الشأن من توصيف لضعف نتائج اكتساب اللغة العربية وعدم ضبط النحو، فإن السياسة التربوية لم تتغير ولا يبدو أنها ستتغير، **لغياب فلسفة واضحة لدى القائمين على أمر تدريس اللغات بالكيفيات الصحيحة، والأنموذج الفعال الذي تتحقق به الملكات اللغوية، لغياب تصور نظري محكم قابل للتنفيذ والتجريب، والتقويم لدى المدرسين والمؤطرين التربويين، وواضعي المنهاج الدراسي الخاص باللغة العربية**، فحصل الرهان على فرس القواعد الذي كبا بالجميع، ولم يتم الرهان على أفراس الحفظ والمطالعة، والإدماج المنهجي السلس لدرس النحو في فهم النصوص وبناء المعنى؛ فأصبح درس النحو يشكل عقدة معرفية ونفسية لدى التلميذ والأستاذ معا لعدم حصول الأهداف المرجوة، والاضطراب في التنزيل لكثرة المادة، وغياب الكفايات اللغوية الأساس لدى المتعلمين. ينضاف إلى ذلك عجز **بعض** المدرسين عن نقد واقع تدريس النحو بالمدرسة لعدم تمثلهم لكيفيات تعليم اللغات وتعلمها، أو على الأقل الإخلاص في تأدية واجباتهم المهنية كما كان المعلمون الأسلاف، وهو ما أسهم بقسط وافر في تدني مستوى التلاميذ في تعلم اللغة العربية، ومحبتها والارتباط بها عبر المطالعة والحفظ والمدارسة والمتابعة، على أمل أن يتم تعميق درس القواعد في المستويات العليا لمن شاء التخصص. بل الغريب أن المستويات الثانوية التي يحصل فيها بعض النضج لدى المتعلمين، وتتحقق القدرة على التجريد والتمثل والاستقراء تغيب فيها دروس القواعد النحوية غيابا مطلقا عدا دروس قليلة موجهة للشعب العلمية، وكأن القواعد النحوية قد ضبطت على الوجه الأكمل، أو أن تحليل النص الأدبي لا يحتاج هذا العلم في بناء الفهوم وتذوق المعنى في التراكيب العربية.

أنموذج تدريس اللغة العربية: المآزق والأبدال

تجمَع أغلب الكتب المدرسية بين تدريس النصوص وتدريس القواعد ودروس التعبير والإنشاء، على أساس أن هذه المواد هي الوسائل الكفيلة بتحقيق الكفايات التواصلية والثقافية والمنهجية والاستراتيجية والتقنية، كما هو منصوص عليه في بداية كل كتاب مدرسي خاص باللغة العربية، وكما تُقرر ذلك وتكرره التوجيهات الرسمية الخاصة بتدريس هذه اللغة في

الطورين الإعدادي والثانوي، بل الصواب أن الكتب المدرسية احتذت مرجعية التوجيهات الرسمية ورددت ما قيل فيها، أو احتذت الكتب بعضها البعض في هذا الأمر ضمانا للاعتماد من الوزارة الوصية، ثم من طرف المدرسين والتلاميذ.

إن اطلاعا بسيطا على أي كتاب مدرسي مغربي موجه لتلاميذ المستوى الإعدادي يجد تركيما صارخا لمواد النحو الثقيلة والعسيرة كما أشرنا، والتي تحتاج ذكاءً ثاقبا لفهمها، ومستوى عاليا من الملكات اللغوية وكفايات التواصل. هذا العتاد النحوي الثقيل يوجه إلى تلاميذ ضعاف في اللغة العربية، يعانون من مشاكل التعبير بجميع أصنافها، والأمر شبيه – في التصور والاعتبار – بمن يضع أمام شخص هزيل يعاني سوء التغذية أدوات ومعدات للتدرب على تقوية العضلات ! وهي هنا العضلات اللغوية المتوهَّمَة في تصور واضعي المنهاج ثم ما يتعلق به من برنامج دراسي.

وأعجب من هذا أن المدرسين درجوا على اعتبار كتاب التلاميذ كتابا موجَّها لهم، بسبب سوء التكوين وقلة الحيلة، وغياب تحليل معرفي لأدوات فهم اللغة واكتسابها، وضغط القوانين الجاري بها العمل في مجال إنجاز الدروس، فأصبح الجميع في صراع مع الزمن لإنهاء المقرر في الوقت المناسب، والعبور السطحي على القواعد المجردة، واللهاث المستمر وراء الإنهاء وتبرئة الذمة من المقررات ومن تبعات المحاسبة – لو كانت هذه المحاسبة حاصلة بالفعل – وغير ذلك. فيا لها من مقاربة خاسرة ومن أنموذج عاجز! ومن منظور قاصر لأدوار المدرس، وأدوار الكتاب المدرسي! والنتيجة اتهام التلميذ بالقصور، أو عدم الاهتمام!

لقد تألمنا كثيرا لَمَّا درَّسنا أبوابا صعبة في النحو لتلاميذ تغيب لديهم الأوليات اللغوية والكفايات الأساس، فما بالك بالمعقد والمركَّب! وقد فعلنا ذلك بمرارة وحسرة بالغة، وكنا نعلم النتيجة، وهي أن ما نطلبه محال، وما نصنعه عبث حقيقي بالوقت والجهد. والدلائل غير بعيدة؛ فلو سألتَ كثيرا من المدرسين لهذه المواد عن شروط عمل اسم الفاعل، أو شروط عمل اسم المفعول، لما وجدتَ جوابا كافيا، وفي أحسن الأحوال مجرد شذرات علِقت بالذاكرة بفعل التكرار. ولقد فعلتُ هذا مع عدد من المدرسين بهدف الاختبار لا التحدي فكنت ألحظ مدى البؤس في الأجوبة والتهرب والتقنع والاشمئزاز واللامعنى والعجز في الاختيار والقرار، بل إن بعض المدرسين والمدرسات كانوا عاجزين عن التعبير بلغة فصيحة، فكانوا يتكلمون بالعامية

المغربية عن اللغة العربية الفصيحة لمواراة العجز أو سبب اعتيادهم ذلك في فصولهم. فكيف لمدرس (ة) لا يملك القدرة على التكلم بعربية مبينة خلال الدرس، أن يدرِّس اللغة أو قواعد اللغة! وكيف تُدرَّس قواعد اللغة بالعامية، وهل يتم تعليم العلم إلا بلغة العلم؟! كثيرا ما قلنا هذا الكلام وكرَّرناه، وأعدناه، والغريب أن نسبة كبيرة تسير في هذا الاتجاه دون مبرر، وقد يقول قائل: وما الأبدال التي تقترحونها ؟

إن اكتساب الملكات اللغوية الخاصة باللسان العربي اكتسابا حقيقيا فعالا وناجحا يتم وَفق ما يلي:

أ – **تكوين المدرسين في موضوع اكتساب اللغة تكوينا معرفيا ونقديا وتربويا**، والتركيز على ذلك في عُدّة التكوين ومحاوره.

ب – **يكتسب المتعلمون اللغة بمساعدة مدرس ناطق** بهذه اللغة، فهو يثري كل يوم معجمهم بكلمات وعبارات وأساليب جديدة، ولا يتحصل له ذلك إلا إذا كان قارئا جيدا للمتون الأدبية قديمة وحديثة.

ج – تُكتسب اللغة بأدوات ناجعة مشوقة مما نراه حاصلا في بعض المدارس الخاصة، وفي تدريس اللغات الأجنبية للصغار(الإنجليزية في المقام الأول ثم الفرنسية مثلا)، فلنتأمل المؤلفات السائرة في هذا الاتجاه، ونحتذي حذو التجارب الناجحة.

د – **تكتسب اللغة بتعويد المتعلمين على الحفظ والترديد:** حفظ آيات من القرآن الكريم، والأحاديث النبوية القصيرة لبلاغتها، والأناشيد، والشعر، والأمثال، والطرائف، والمسرحيات، والمقتطفات النثرية...

ه – **جعل عادة المطالعة من الأولويات التربوية** عبر التشجيع والتنويه بحامل الكتاب وقارئه وملخصه.

و – **جعل ثقافة الكتاب مسؤولية أسرية**، أي جزءا من تدريس الأبناء، وتكوين مكتبات صغيرة داخل البيوت، والعناية بها، بدءا بقصص الأطفال والروايات الموجهة لليافعين. أما داخل المؤسسات فوجود المكتبة الغنية المفتوحة أمر لا مفر منه إلا إليه، بل من المفروض أن تكون المكتبة غنية ومتجددة، ومتطورة وتلبي حاجيات المتعلمين، ومتاحة لهم بشكل مستمر.

ز – **إشاعة ثقافة التكلم باللغة العربية** في البيت، خاصة الأسر التي تكون على قدر من التعلم والمعرفة.

ح – "**السمعُ أبو المَلَكات اللسانية** "[٢٠]، ولذلك ينبغي توجيه المتعلمين إلى المسموعات الراقية في الأدب والشعر والمسلسلات التاريخية الراقية التي تغذي الذوق السليم، فهي تُعَلِّم التاريخ، وتُعَوِّد السمع على النسق العربي الفصيح، وهي مسموعات موجودة بكثرة على القنوات وعلى الشابكة: مسلسلات الشخصيات الدينية والأدبية والتاريخية والعلمية.... مقابل ذلك نعمل على تجنيب الأطفال المسلسلات المترجمة – التجارية خاصة – التي تفسد الأخلاق والأذواق ولا تبنيها، ومسؤولية وزارة الإعلام والدولة كبيرة وخطيرة في هذا الجانب.

ي – العمل داخل دروس اللغة العربية على جعل النحو جزءا من درس النصوص، بحيث يتم تعلم القاعدة من خلال تدريس النص الديني أو الأدبي، وأن يتم **تفهيم معانى النص الأدبي عبر النحو والإعراب**، وذلك أرسخ للقاعدة في أذهان المتعلمين، كما تتبين لهم – تبعا لذلك – وظيفية النحو وأهمية المعرفة به في الفهم. وعندما يدرك المتعلم الجدوى من الأداة النحوية ودورها في التذوق واكتشاف أبعاد المعنى يحفظها ويهتم بها، ويطلب المزيد من أمثالها.

ك – **مَدُّ الجسور وفتح المعابر بين درس النصوص ودرس اللغة ودرس التعبير**، وتحقيق التكامل بينها لاكتساب الكفاية التواصلية الكتابية والشفوية.

ل – **انتقاء لائحة من القواعد الأولية السهلة والبسيطة وإدراجها في درس القراءة**، ودمج التطبيق الآني والفوري مع القواعد، ثم التكثير من الأمثلة، ومطالبة المتعلم بالإتيان بالمزيد منها، والنسج على منوال ما يُقدَّم له من نماذج جيدة تعكس القاعدة، وهذا ما يسمح باكتساب اللغة والقاعدة معا.

م – **تحضير تعلمات كثيرة للحوار باللغة العربية** داخل الفصل وخارجَه، وتشجيعُ المتعلمين على ذلك، فليس هناك من وسيلة أجدى لتعلم اللغات من التكلم بها؛ لأن تجربة التكلم باللغة العربية تكشف للمتكلم مدى حاجته إلى كلمات جديدة وعبارات وافية، ومن ثَمَّ

يبحث تلقائيا عما يحتاجه عند غيره من متكلمي اللغة، أو في الكتب، وتجريب أنساق الكلام وسيلة ناجحة لتكوين المَلَكات اللغوية.

ن – سيحصل تبعا لذلك انفساح في الوقت داخل درس النصوص، ودرس القواعد للاستماع لمنجزات المتعلمين، ومطالعاتهم، وإبداعاتهم.

س – تحديد لائحة للأخطاء الأكثر ترددا على الألسنة وفي الكتابات الجارية: الكتابات الصِّحافية، ومما يكتبه التلاميذ، وتناول ذلك بشكل جزئي داخل الحصة، ودفع التلميذ إلى تطويره بنفسه على شكل امتدادات خارج الفصل.

في كيفية التعامل مع الكتاب المدرسي

ما أشرت إليه من مقترحات لتخفيف درس القواعد هو نتاج تجربة حقيقية[٢١]،تعلُّما وتعليما، وتكوينا لأساتذة اللغة في هذا المجال، فقد استمعت بحسرة إلى تضايق الأساتذة من المقررات المكتظة بالدروس الصعبة والطويلة، ومن ضيق الزمن في تنفيذها، وافتتان الجميع بالإنهاء، وقرب الامتحانات الإشهادية؛ في الوقت الذي أمكن تيسير مهمة تدريس النحو على المدرس والمتعلم، وتحقيق النجاعة الكافية من هذا الدرس عبر اكتساب الملكات اللغوية عبر النصوص القصيرة، والمختارات، والحفظ، والتكرير، وتحبيب المطالعة، وتوفير العُدة من الكتب المناسبة لمستوى التلاميذ لا توفير مادة كثيرة من القواعد المعقدة والطويلة تبدد جهدهم وتزيدهم عناء على عناء. وقد أكدت لي التجربة أن تمثل القواعد بشكل واضح لا يتأتى إلا في الكِبَر، وعند الاطلاع على قدر كاف من النماذج النصية، وتحقق القدرة على إدراك المعنى والقاعدة، وتفريعات القاعدة، وبنيتها المجردة، وقابليتها للتعميم. أما تمثُّل الشذوذ عن القاعدة فلا يتم إلا بعد تحصيل الكثير من الأوليات. وبالتالي لماذا نطلب من غيرنا من صغار السن ما لم يتأت لنا نحن إلا في الكِبر؟!

أردتُ لهذا التصور/ الأنموذج المتمخض عن قلق التجربة أن يجد طريقه إلى الفهم والإدراك والتحويل إلى مسار عملي واضح، لتجنيب الأجيال القادمة عناء أجيال اليوم والأمس القريب فيما يرتبط باكتساب اللغة. أما القدامى فقد كان التحفيظ للقرآن والمتون سبيلهم في تمرين الألسن وتدريبها على الأنساق اللغوية السليمة، حيث يتم بشكل تلقائي استضمار الأنساق اللغوية والنسج على منوالها.

وأما علاقة المدرسين بالكتاب المدرسي فقد يختلط الأمر على المبتدئين، فيحتذون بحكم العادة الكتاب المدرسي احتذاءً مطلقا، وخاصة الذين تم تعيينهم للتدريس مباشرة دون تكوين، حيث يتبعون الكتاب المدرسي الخاص بالتلميذ في كل صغيرة وكبيرة، بسبب غياب أفق تصوري وتربوي يؤهلهم للتعامل مع مؤلفات أخرى في مادة النحو، ويجنبهم اتباع المقرر حرفيا، والخوف من محاسبة المؤطِّرين التربويين، وقلة المراجع وغياب الأسناد، وعدم القدرة على بناء درس شبيه بالذي في الكتاب بالعودة إلى المراجع، أو العمل على تلخيصه وتيسيره، واتباع الخطوات التدريسية حرفيا في تدريس كل فرع من فروع المادة، لضعف الاجتهاد والتباس المسالك.

الكتاب المدرسي وسيلة تعليمية من بين وسائل أخرى كثيرة متاحة لتدريس اللغة والأدب، وهو كتاب أُعد للتلميذ وليس للأستاذ، وبالتالي بالإمكان التصرف في الدروس بالانتقاء حسب السهولة واليسر، والزمن المتاح، ومستوى التلاميذ، وغير ذلك من المتغيرات الفصلية، فتتاح للمدرس إمكانية التقليل من الأمثلة، أو الاكتفاء بما يراه مفيدا وضروريا، والاستغناء عما يربك التلميذ، ويُحدث لديه مشاكل في التمثل أو التطبيق. والحقيقة أن سبب هذا هو غياب أنموذج تكويني واضح يبين كيفية الاشتغال بالكتاب المدرسي، وأدوار المراجع، والإمكانيات المنهجية الأخرى المتاحة أمام المدرسين لإغناء تجربتهم وتطويرها.

يعتبر الكتاب المدرسي سندا قويا يعول عليه في تحقيق الكفايات التواصلية والمنهجية والثقافية والاستراتيجية والتقنية المطلوبة، التي يُظْهِر الواقع ومتطلبات الحياة مدى تحققها، غير أن هذه الوثيقة لا يتم التعامل معها بالكيفية المطلوبة. وما نراه من ضعف اكتساب اللغة العربية عند المتعلمين هو نتاج الاستراتيجية السيئة للتعامل مع هذا السند البيداغوجي من طرف المؤلفين إنتاجا، والمدرسين استعمالا، والتلاميذ استفادة وتوظيفا.

فأما من جهة المؤلفين فأصبحت تتحكم الأهداف التقنية في عملية تأليف الكتاب المدرسي، وأضحى التنافس في تأليفه نوعا من التبعية العمياء لدفتر التحملات، وللتوجيهات الرسمية وتصوراتها عن المتعلم المفترض على حساب الحس التربوي والمعرفي والجمالي إلا فيما نذر من التأليفات، وأصبحنا نرى كتبا تكرر ما ورد في غيرها على مستوى الأطر الكبرى، والمحاور المدروسة، وعلى مستوى الخطوات المنهجية المتبعة.

لو توافرت الإرادة الصادقة المصحوبة بأنموذج تصوري واضح وميسر لاكتساب اللغة العربية في تعليم الأجيال عبر الكتب المدرسية، ووجدت روحا علمية وعملية مخلصة في الميدان التربوي لدى مدرسي اللغة والأدب لتحقَّق شيء عظيم لمتعلمي هذه اللغة اليوم. هناك مسؤوليات كبرى مشتركة على مستوى التأليف، وعلى مستوى التنزيل. غير أن هناك نسبة لا بأس بها من العاملين الصادقين الأوفياء لواجبهم، وهم شرف هذا التعليم ومفخرته، يعملون في صمت، ولا سلطان لهم إلا في قلوب تلامذتهم، لا يجري لهم ذِكر إلا شُكروا ومُدحوا ونالوا من الرضا ما تَقَرُّ به عيونهم، وتَلَذ له آذانهم وهُم بهذا التكريم جديرون. وأما الفئة الأخرى – الغالبة المغلوبة على أمرها – فهي عالة على التعليم، وسبب خرابه، ومسؤوليةُ ما آل إليه في أعناقهم إلى أن يحاسبوا عليها، وفي الواقع العملي لا تزال المحاسبة غائبة، والتقويم باهت، وتشجيع المحسنين مغيب، وتوبيخ المسيئين معدوم.

وإني أستغرب كيف يستوي المُجد من المدرسين في بلادنا بغير المُجد، فلا نسمع عن تشجيعات مادية أو معنوية لهؤلاء النبهاء من المدرسين، ولا عكس ذلك. كل ما في الأمر هو توقير الجميع ومعاملتهم على قدم المساواة، بفعل ضغوط سلط أخرى خربت التميز، وألغت الفوارق، وقتلت روح الاجتهاد، فعمَّت حُجب الظلام الجميع، وضاعت الرؤية، وتساوى المدرسون في منجزاتهم وأجورهم، وهذا نتاج تعليم لا يقوم على روح التنافس بين العاملين في الميدان، وتشجيع التفوق، والعطاء وتقويم النتائج، وتشريع المحاسبة على النتائج في إطار من التعاقدات الجماعية.

تركيب

انطلق هذا التصور من ثلاث فرضيات لم نصرح بها: الأولى مفادها أن **الملكات اللغوية تتحصل كليا بمعرفة القواعد النحوية.** والثانية: **الملكات اللغوية تتحصل باستضمار الأنساق عبر الاطلاع على النماذج اللغوية والأساليب البليغة.** وأما الثالثة فتقوم على **الاطلاع وتكرير الشواهد وحفظها في المقام الأول ثم تعزيز تلك المكتسبات بما هو ضروري وميسر من القواعد.**

يمكن تعميق التحقق من هذه الفرضيات -امتدادا لهذا الطرح بشكل مفصل ومدقق – من خلال ما تقوم به بعض المراصد الخاصة بتقويم اكتساب الكفايات التواصلية، أو من النتائج

المُوثَّقة والمدونة التي تكشف عنها الاختبارات الكتابية الإشهادية في طور من الأطوار الدراسية، أو بالاعتماد على التقويمات البدئية التي تنجزها بعض الأكاديميات في بداية السنة الدراسية، من منطلق أن محصلات هذه الدراسات هي نتاج تعليم اللغة العربية عبر كتاب مدرسي تعتمده وزارة التربية الوطنية/ أو وزارة التعليم في بلد من البلدان العربية.

انطلقتُ في هذه القراءة النقدية من التجربة العملية والتكوينية، فقدَّمت هنا – ولاعتبارات منهجية – قراءة مركزة في التوجيهات الرسمية لتدريس مادة اللغة العربية والكفايات المستهدفة تواصليا ومنهجيا وثقافيا واستراتيجيا وتقنيا. ثم توصيفا لمحتويات كتاب التلميذ في درس النحو، وتحليل مجالاته ومستويات النقل التدريسي، وعوائق التنزيل، تصوريا وعمليا. وأخيرا وضعت مقترحات واجتهادات وتصورات بديلة لتعليم ناجع لهذه اللغة، آملا أن يكون في هذا العرض **فائدة للقائمين على البرامج الدراسية، ومناهج تعليم اللغة العربية، ولكافة المعنيين بتدريسها، وتكوين الأطر العاملة في هذا المجال لبدء التفكير في تطوير تعليمها، ويمتد هذا المقترح إلى بلدان ومناطق أخرى.**

وأما أهم الخلاصات التي أود أن يبقى لها صدى في نفوس المهتمين بآليات اكتساب اللغات **أنه ليس بالنحو نتعلم اللسان العربي، لكن بالاطلاع على النماذج والأمثلة، وسماع الأساليب والعبارات البليغة، والتمرن على التركيب، وتكرير البنيات الفصيحة، والأنساق السليمة، والحفظ والضبط.**

ولذلك، لا ينبغي **إشغال قلب المتعلم بكثرة القواعد، والإفراط في تعليمها، بل تدرسيها تدريسا معتدلا ميسرا يرتبط بالمعاني وتذوقها حتى تحصل لذة التعلق بالنحو وإدراك فائدته.** ومن ثمة فالمقررات المدرسية في حاجة إلى **إعادة بناء وفق استراتيجية الإكثار من النماذج النصية المناسِبة لكل مستوى، وتحريك آليات القراءة الحرة، والتشجيع عليها، وتخصيص حصص دراسية لحفظ نصوص قصيرة مختلفة، وتوظيف النحو في فهم النصوص وتفهيمها بلا إفراط ولا تفريط، أي ربط القاعدة النحوية بالمعنى؛ لأن المعنى هو ما يحقق لذة الفهم، وهو الوسيلة الناجعة لضبط القاعدة، وعدم قصر هذا الدرس على المراحل الأولى من التعليم، بل جعله منهجا ملازما لطالب اللغة العربية في سائر مراحل تعلمه.**

إن **تصور اكتساب اللغة بالنماذج والاطلاع على البنى اللغوية الفصيحة** هو خلاصة تجربة علمية وعملية في تعلم هذه اللغة العظيمة وفي تعليمها، وأصدق الحقائق ما قام على الملاحظة والتجربة، ثم التجريب على مستويات أوسع، وقد حان الوقت لبسط هذا التصور عسى أن يقتنع أهل الاختصاص بتغيير نموذج النقل التدريسي لعلم النحو في المناهج والبرامج التعليمية الخاصة باللغة العربية، وتبعا لذلك سيتخذ تعليم هذه اللغة وتعلمها منحى مُيَسَّرا قائما على الذوق ولذة التحصيل.

هوامش البحث ومصادره:

(١) تُرجم "الديداكتيك" بمقابلات كثيرة: فن التدريس، علم التدريس، منهجية التدريس، تدريسيات، علم التعليم، التربية الخاصة... ونفضل استعمال "منهجية التدريس" كلما تعلق الأمر بـــ"الديداكتيك"، و"النقل التدريسي" مقابلا "للنقل الديداكتيكي" لتضمن "التدريس" ما هو فني ومنهجي بالقوة. انظر للتوسع:

-Chevallard (Yves) ,La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné ,La pensée sauvage éditions ,Paris 1991.

- Belgra Hassane et autre , La transposition didactique, Ed.Bouregreg, Rabat, 2008 .

(٢) المملكة المغربية، الميثاق الوطني لمهن التربية والتكوين، أكتوبر١٩٩٩، المادة ١١٢.

(٣) نفسه، المادة ١١٣.

(٤) وزارة التربية الوطنية المغربية، لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية، الكتاب الأبيض،٢٠٠٢، ص ٢١.

(٥) نفسه، ص٣٩.

(٦) نفسه ص٤٠.

(٧) نفسه، ص٣١.

(٨) وزارة التربية الوطنية المغربية، مديرية المناهج والحياة المدرسية، التوجيهات الرسمية الخاصة باللغة العربية السلك التأهيلي، شتنبر ٢٠٠٩.

(٩) نفسه، ص ١٧.

(١٠) السابق ، ص١٧.

(١١) نفسه، ص١٧.

(١٢) عرفت التأليفات التربوية المغربية سابقا أنموذجا متميزا عمل وفق هذا المنظور، وحقق نجاحا كبيرا في تعليم اللغة العربية بالنماذج الأدبية المشوقة مع التقليل من القواعد، نقصد الأعمال الرائدة لأحمد بوكماخ، ينظر على سبيل المثال:

- بوكماخ أحمد، اِقرأ، للقسم الابتدائي الثاني، دار الفكر المغربي، طنجة،(د.ت).
- بوكماخ أحمد، الجزء الخامس من سلسلة "اِقرأ"، دار الفكر المغربي، طنجة، (د.ت).

(١٣) ابن خلدون، المقدمة، تحقيق: درويش الجويدي، المكتبة العصرية، صيدا بيروت، ط٢ ،١٩٩٦، ص٥٥٩.

(١٤) نفسه، ص٥٦١.

(١٥) السابق، ص٥٧٨.

(١٦) نفسه، ص٥٥٤.

(١٧) السابق، ص٥٦١.

(١٨) نفسه، ص٥٦٢.

(١٩) نفسه، ص٥٦٢.

(٢٠) المقدمة، ص٥٤٦.

(٢١) وجهة النظر هاته يتقاسمها كثير من المدرسين العاملين بالميدان، كما يجدها المهتم عند باحثين آخرين: اُنظر عابد الهاشمي، الموجه العملي لمدرس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٩٣، ص١٦ وما بعدها. وعند يوسف الصميلي في اللغة العربية وطرق تدريسها، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، ١٩٩٨. وعبَّرتُ عن بعض ملامح هذا الطرح في كتاب محمد بازي، صناعة التدريس ورهانات التكوين، منشورات علوم التربية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، ٢٠١٠. ص٥٢. وهي وجهة نظر كانت حاضرة منذ القديم عند بعض أعلام اللغة.

المراجع المعتمدة

أولا: باللغة العربية

- بازي محمد ، **صناعة التدريس ورهانات التكوين**، منشورات علوم التربية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، ٢٠١٠.
- بازي محمد، **صحائف التكوين: مدونة شاملة لكل ما يحتاجه مدرس اللغة العربية وآدابها تمثلا وعملا**، دار ضفاف، ومنشورات الاختلاف، ودار الأمان، ودار كلمة، ٢٠١٥.
- بوكماخ أحمد، **اِقرأ، للقسم الابتدائي الثاني**، دار الفكر المغربي، طنجة،(د.ت).
- بوكماخ أحمد، **الجزء الخامس من سلسلة** "**اِقرأ**"، دار الفكر المغربي، طنجة، (د.ت).
- تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط٢،١٩٧٤.
- تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، (د.ت)، (د.ط).
- (ابن) خلدون عبد الرحمان، **المقدمة**، تحقيق: درويش الجويدي، المكتبة العصرية، صيدا بيروت، ط٢ ،١٩٩٦.
- –السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تح : علي محمد البيجاوي وآخرون، دار الفكر، (د.م)،(د.ت).

- شاهين عبد الصبور، في علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ٣، ١٩٨٠.
- شحاتة حسن، النشاط المدرسي مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة،(د.ت).
- الصميلي يوسف، **اللغة العربية وطرق تدريسها**، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، ١٩٩٨.
- الهاشمي عابد، **الموجه العملي لمدرس اللغة العربية**، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٩٣.
- المملكة المغربية، **الميثاق الوطني لمهن التربية والتكوين**، أكتوبر ١٩٩٩.
- وزارة التربية الوطنية المغربية، لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية، **الكتاب الأبيض**،٢٠٠٢.
- وزارة التربية الوطنية المغربية، مديرية المناهج والحياة المدرسية، **التوجيهات الرسمية الخاصة باللغة العربية السلك التأهيلي**، شتنبر ٢٠٠٩.

ثانيا: بغير العربية

- Belgra Hassane et autre , La transposition didactique, Ed.Bouregreg, Rabat, 2008 .
- Cornoloup Alain, 100 Idee pour gérer sa classe,Ed Tom Pousse , Paris , 2009
- Lalande A, Vocabulaire technique et critique de la philosophie ,PUF ,Paris, 1968.
- Chevallard (Yves) ,La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné ,La pensée sauvage éditions ,Paris 1991.