

معضلة النقل الـديداكتيكي لـدرس النحو بالكتاب المدرسي التجربة المغربية

محمد بازي

المغرب

تقديم

تتجه عملية تقويم فعالية الكتاب المدرسي - عادة - إلى مناح متعددة : الإعداد والتأليف، الخلفيات التربوية والبيداغوجية الكامنة وراء إعداده، قيمة المادة العلمية ووظيفتها، مستويات النقل الـديداكتيكي وكيفية، فعالية التقويم ومعايير، لغة الكتاب وحلته 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 الـديداكتيكي لدرس النحو ومدى فعالية الكتاب المدرسي المقرر للأقسام الإعدادية في المدرسة المغربية، وحدود نجاعته، ومدى إسهام هذا الكتاب في تحقيق الكفايات التواصلية المستهدفة من وراء اختيار المادة النحوية وطرائق تدريسها.

1. إلى أي حد نتعلم اللغة بالقواعد ؟

سؤال محير لإشكالية عميقة تقض مضجع مدرسي اللغة العربية اليوم، وكل المهتمين باكتساب اللغات داخل الحقل المدرسي، تتضوي تحته أسئلة فرعية كثيرة : هل تكتسب اللغات بمعرفة القواعد النحوية ؟ أم أن 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 الديدائكتيك السليم لمواد النحو في التعليم الأساس والإعدادي والثانوي ؟ هل هناك معايير للنقل الديدائكتيكي السليم والناجع لمواد النحو لدى مؤلفي الكتب المدرسية ؟ ما الذي تحقق لدى التلميذ العربي من كفايات تواصلية جرّاء ملء الكتب المدرسية بالنحو وإغراقها فيه وبه ؟ ما الذي نريد من درس النحو : أهو تكوين لسانين محللين أم متكلمين مبلغين ؟ 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- هل يحتاج التلميذ لكل هذه القواعد في هذا السن المتقدم من عمره، ومن علاقته باستعمال اللغة ؟ ألا يعد هذا سببا إضافيا لتنفير التلميذ من درس اللغة ودرس الأدب ؟ هل تساءلنا يوما ما عن حجم الخسائر التي يتكبدها التعليم جرّاء تدريس النحو بهدف تحقيق كفايات تواصلية ؟ ما هو الوقت المناسب لبدء درس النحو المفصل ؟ وما هي المواد 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 ديدائكتيكية ؟ 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 تقتنع وزارات التعليم العربية بضرورة وضع معايير للنقل الديدياكتيكي لقواعد العربية من الكتب النحوية القديمة بإدراج مواد سهلة، قليلة ووظيفية في تحسين الأداءات اللغوية ؟

إلى غير ذلك من الأسئلة التي تقلق مدرسي النحو، وتتضر المتعلمين من درس اللغة العربية الجميل والممتع ؟ كيف نحول الصراع مع الوقت، وكثرة المواد النحوية، إلى درس ممتع سهل، بيّن ومفيد يجذب إليه المتعلمين. لا شك أن الجواب عن هذه الأسئلة سيقدم للمهتمين بتدريس اللغة العربية أمثالات 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.

٤. التصورات الرسمية حول اكتساب اللغة

ينص الميثاق الوطني المغربي للتربية والتكوين على العناية باللغة العربية، والقوية تعليمها، وإلزاميتها لكل الأطفال المغاربة في كل المؤسسات التربوية، وبناء رؤية مستقبلية لفتح شعب علمية باللغة العربية، وتنمية النسق اللساني العربي تركيبيا وتوليديا ومعجميا¹ بشكل متواصل، وتكوين متخصصين 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 المتخرج من المدرسة المغربية مطمح ناضج للغاية، لا سيما وأن هذا المشروع أحدث له مؤسسة كبرى تسهر على تطبيقه بدءا من 2001، وهي أكاديمية اللغة العربية التي أنيطت بها مهمة تسيير هذا المشروع وتقويمه مع شركاء محليين أو

دوليين، والبحث عن سبل إنجازه². غير أن أثر هذه الأكاديمية على مستوى اللغة العربية بالمدارس لا نجد له أثرا واضحا ومباشرا، فيما يتعلق بالبرمجة أو التتبع والتقويم.

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 المتعلم في نهاية الابتدائي، ومنها القدرة على التعبير السليم باللغة العربية³، وتدقيق مواصفات المتعلم في نهاية الإعدادي والثانوي بما يحققه درس الأدب واللغة لديه من قدرات خطابية وتواصلية⁴، والتّمكن من توظيفها توظيفا سليما في مختلف الوضعيات التواصلية والمجالات الحياتية، وامتلاك رصيد معرفي وثقافي وأدبي يجعل التلاميذ يساهمون في النهضة الثقافية والأدبية والفنية، واكتساب حس نقدي يجعلهم يدركون آليات اشتغال اللغة⁵ 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 والتركيبى والإيقاعي، إلى جانب التمكن من أدوات التأويل البلاغية والنحوية، ومنهجية التحليل، وتوظيف المقاربات النقدية لوصف النصوص وتحليلها وتمثل أبعادها⁶.

أما التنزيل الفعلي لهذه المطامح والتدقيق فيها، فنجد تجلياته في الوثيقة الخاصة بالتوجيهات الرسمية لمدرسي اللغة العربية⁷ للسلكين معا، حيث نجد توصيفا دقيقا للكفايات المستهدفة من تدريس مادة اللغة العربية بكل سلك من الأسلاك التعليمية، وما يُنتظر تحقيقه 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.

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»⁸، 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 المخاطب. وتتعرّز هذه الكفاية بالكفاية المنهجية، بما يمكن أن تحقّقه من اكتساب المتعلم أدوات منهجية في فهم النصوص وتحليلها أو تذوقها وتأويلها ومحاكاتها، وترسيخ قواعد منهجية في أسلوبه الحيّاتي، وكذا التفاعل الأدبي والنقدي مع النصوص والخطابات⁹. 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 في بعده الوطني والعربي، وجعل المتعلم منفتحاً على الثقافة الإنسانية في مجالاتها المختلفة، وتمييز القيم الفكرية والأخلاقية أو الجمالية الكامنة في التراث الثقافي والحضاري»¹⁰.

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 اكتساب 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 قلباً وقالبا في ديباجات الكتب المدرسية الخاصة باللغة العربية في كل الأسلاك والشعب، فقد اتخذها مؤلفو هذه الكتب إطاراً مرجعياً في عملية النقل الديداكتيكي للنصوص والمواد اللغوية والنحوية والبلاغية، وجعلوها

خطابا مشتركا بينهم وبين المدرسين والمتعلمين الافتراضيين، لا شك أن نموذج المتعلم الذي يمكن أن تُكوّنه هذه التصورات يعد أرقى النماذج التربوية وأدقها تصوريا ونظريا، بل هو نموذج المتعلم الذي نطمح إلى تحقيقه على أرض الواقع، وهو النموذج المطلوب عمليا بلا خلاف؛ نموذج الإنسان ذي الكفايات الفعالة والراقية. غير أننا نجد -متأسفين- أن المقدمات التي تلخص هذه الكفايات المستهدفة قلّ ما تكون -في الأغلب- موضوع قراءة وتأمل من طرف المدرسين والتلاميذ، وموضوعا للتعاقدات البيداغوجية في بداية المواسم الدراسية، وكثيرا ما تُقلّب الصفحات التي تحملها، وكأنها خطاب متعال عن الواقع، أو لا يدخل في صميم التعلّيمات. والحال أن معرفة النموذج الذي نرغب في تكوينه، وإدراك المتعلمين للصورة المثلى لمتعلم اليوم، وإطلاع أولياء التلاميذ كذلك على هذه الكفايات في إطار من التعاقدات الموسعة، من شأنه أن يُعرّف 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 للمعرفية لتحقيق التعلّيمات، 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 يعترّيه من خلال التجربة والممارسة والملاحظة الميدانية والتحليل النقدي للمادة المقترحة بالكتب المدرسية للتلميذ.

3. معضلة درس النحو بالكتاب المدرسي

لو تفحصنا -تفحصنا نقديا- المقرر الموجه 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 تراوح أعمارها ما بين ثلاث عشرة وست عشرة سنة، وأن الحصبة الأسبوعية المقررة لا تكفي لإنجازه، كما أن المستوى المتدني للتلاميذ لغويا وأديبا وأسلوبيا لا يسمح بالتفاعل معه إدراكا وتمثلا واكتسابا وإنتاجا.

« 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، العلم، الضمير البارز والمستتر، الضمير المتصل والمنفصل، أسماء الإشارة، اسم الموصول، أحوال المبتدأ والخبر، المبتدأ والخبر وتطابقهما، اللازم والمتعدي : الأفعال المتعدية إلى مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر، الأفعال المتعدية إلى مفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبر، المبنى للمجهول وأحكامه.

« السنة الثانية : صوغ المثني وإعرابه، صوغ الجمع السالم وإعرابه "المذكر السالم والمؤنث السالم"، جمع التذكير: 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 وبناءؤه، التمييز، النعت، التوكيد، العطف، البدل، المذكر والمؤنث، علامات التأنيث، ما يستوي فيه المذكر والمؤنث.

« 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 "مباهاغته"، اسم التفضيل، أسلوب التعجب، أسلوب المدح والذم، أسلوب النداء، أسلوبا التحذير والإغراء، أسلوب الاختصاص، أسلوب الاستفهام.

تمت عملية النقل الـديداكتيكي لهذه الأبواب النحوية الكثيرة من كتب النحو، وتم إيرادها على شكل دروس مستقلة، وفق منطق بنائي استقرائي ينطلق من الأمثلة، ثم التحليل وصولاً إلى بناء القواعد، وانتهاء بالتطبيق، وكل درس يشغل صفحتين من الكتاب، أو ثلاث، ويقتضي التعليم أن يـنجز المدرس هذه التعلـمات في ساعة زمنية تُقـتطع منها الاستراحات ودخول التلاميذ والتوقفات. ويتم التعامل مع المادة النحوية تعامل المتخصصين المتبصرين المتبحرين في النحو بذكر الإشكالات والحالات الشاذة، ودون مراعاة الفروق بين التلاميذ على المستوى المعرفي والذهني، وامتلاك المتعلم للكتاب أو عدمه -بسبب ظروف اجتماعية وتـدبيرية يضيق المجال لشرحها هنا- ومناسبة الحيز الزمني وضغط الوقت، وعدم امتلاك المدرسين -إلا نادراً- 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 المتمعن إلى عدد أبواب النحو المقررة للتلميذ المغربي في هذا السن المبكر، يتبين لأي عاقل أن ضبط هذه الأبواب النحوية ضرب من المحال، لغلبة التجريد على المادة النحوية وكثافتها، وضعف الكفايات التواصلية والتعبيرية عند التلميذ، لغياب استراتيجية تقوي من المطالعات وحفظ النماذج النصية، وضمور القدرة على التواصل المكتوب والشفهي. المشكلة إذاً في التصور العام المتحكم في النقل الـديداكتيكي لدرس النحو، وفي التصور الخاطئ لطريقة اكتساب اللغة العربية في النسق التربوي، وفي التحويل العملي المناسب لكيفيات تعلم اللغات، وبناء الدروس في الكتاب المدرسي.

4. ما هو النقل الـديداكتيكي العملي لدرس النحو؟

يقوم النقل الـديداكتيكي على تحويل المعرفة العامة -في مجال علم النحو- إلى المعرفة المُدرّسة داخل سياق تربوي يروم تحقيق التعلم الذاتي لهذا العلم من قبل المتعلمين بأنفسهم، أو بتوجيه من أساتذتهم العارفين بقواعد

النحو، وبطرائق تدبيره. غير أن ملاحظة هذا الكم الهائل من المادة النحوية في الإعدادي وغيابها التام في التعليم الثانوي التأهيلي- خاصة في الشعبة الأدبية- يبين أن ضبط هذه الأبواب النحوية يحتاج إلى وقت كبير، وإلى تفعيلها في درس النصوص ودرس التعبير تفعيلًا إجرائيًا بَنَاءً، واعتمادها أداة في 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 تتقطع علاقاتهم 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 إلى عقل ناضج مُدْرِكٌ لآليات اشتغال اللغة، وأن يكون المتعلمون متمكنون من الكفاية التواصلية، والتعبير المكتوب والشفوي، أما الوضع الذي عليه المتعلمون اليوم من ضعف في الملكات اللغوية فلا يسمح بذلك أبداً. والنتيجة المنتظرة هي ما نراه من فشل في الإقبال على درس النحو والاهتمام به من قبل المتعلمين حتى يؤدي دوره الناجع في استقامة الألسن وسلامة التركيب، وتحقيق الملكات التعبيرية. هذا الاهتمام الكبير بالقواعد داخل الكتاب المدرسي مبالغ فيه، فالنحو ألسن لتحسين اللغة من اللحن والخطأ، فحصل الاهتمام به من طرف القدامى من هذا المنطلق، أما الآن فقد أصبح النحو غاية في حد ذاته، وهو أمر لا يستقيم. ولذلك نرى أن يحصل النقل الديداكتيكي لعلم النحو في الكتاب المدرسي وفق التصورات والمقترحات التالية : التخفيف عوض الإقبال أي التقليل من حضور النحو في الكتاب المدرسي، تغليب النصوص الشائقة والرائقة، إرجاع مبدأ الحفظ والتذوق الجمالي للنصوص، فتح مجال أوسع 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 للقواعد الضرورية في تحليل بعض النصوص، تخلص درس اللغة من القواعد الكثيرة الخاصة بكل باب والاكتفاء بالأوليات مع تيسيرها وتبسيطها، والإكثار من التطبيق.

5. تحيين تصور اكتساب الملكات اللغوية بالنماذج

تبدو وجهة نظر ابن خلدون في اكتساب الملكات اللغوية جديرة بالاهتمام في واقعنا التربوي، وبالأخص في تعلم اللغة، وسوف نعززها لاحقاً 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 ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التعليم»¹¹ نلخصها عناصرها في المبادئ التالية :

- أ- صناعة العربية هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة.
- ب- القواعد العربية هي معرفة بكيفية لا نفس كيفية.
- ج- القوانين النحوية علم بالصناعة لا بالعمل، شأن العالم بكيفية الخياطة ولكنه لا يخطط ولا يُحسن ذلك.
- د- العلم بقوانين الإعراب هو علم بكيفية العلم لا بالعمل.
- هـ- كثير من العارفين بقوانين النحو والإعراب لا يتقنون فن الكتابة.
- و- ملكة التعبير والبيان هي غير صناعة العربية ومستغنية عنها بالجملة.
- ز- أهل صناعة العربية بالأندلس أقرب إلى تحصيل هذه الملكة لوقوفهم على شواهد العرب وأمثالهم، فتنطبع نفوس المتعلمين بتلك الملكة ويتم تحصيلها، أما أهل المغرب وأفريقية فجعلوا صناعة العربية مجرى العارفين وأغفلوا تراكيب العرب¹².

الخلاصة التي ينتهي إليها ابن خلدون -ونراها وجهة نظر مستقيمة وصائبة بناءً على ما عرفناه وجربناه- أن حصول ملكة اللسان العربي إنما يتم بكثرة الحفظ من كلام العرب حتى يرتسم في خيال المتعلم المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبيهم 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 ملكة 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 (كثير من شعراء البادية، والشعراء المغمورون، والكتاب والمترسلون، والمكلمون بالبيان ممن احتفظت كتب الأدب بكلامهم وبلاغتهم). وقد ذكر ابن خلدون ملاحظات دقيقة على طريقة تعلم الأندلسيين للغة وملكات البيان والتبيين عبر الحفظ واعتماد الشاهد والمثال. في حين أن المغاربة قديماً (هذا بحكم جولان ابن خلدون في بلدان المغرب والجزائر وتونس والأندلس وإطلاعه على أحوالها...) فقد اطلع عن قرب على واقع هذه التعليمات، لينتهي إلا تصور مفاده أن اكتساب ملكات التعبير الشفوي والكتابي تحصل بكثرة الحفظ والاطلاع والترديد، وهو ما نراه بديلاً قوياً لما عليه واقع تعليم اللغة العربية.

بإمكان هذه النظرية أن تعود إلى الحياة بعدما بيّن الإكثار من القواعد اللغوية والنحوية بالمدرسة المغربية اليوم عدم جدوى هذا التوجه، ونؤكد على هذا الأمر بحكم التجربة والممارسة لا الاتباع، أي بالمدخل الحقيقية التي اكتسبها بها ملكات التعبير، وهي مطالعة النصوص المشوقة، وحفظ القرآن في الصبا، «وعلى مقدار جودة المحفوظ أو المسموع، تكون جودة الاستعمال في بعده، ثم إجادة الملكة من بعدهما. فبارتقاء المحفوظ في طبقته من الكلام ترتقي الملكة الحاصلة؛ لأن الطبع إنما ينسج على منوالها، وتتمو قوى الملكة

بتغذيتها»¹³. ثم الانغماس في المطالعة، والانتقال من كتاب إلى كتاب، حتى أصبحت القراءة عند الجيل الأول 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، وتبيّن المعاني الخفية في البنيات النحوية، وفي انتظام أجزاء الجملة، أو توالي الجمل.

وإجمالاً، فإن تعليم النحو في المدرسة اليوم يحسن أن يتم عبر الإكثار من المحفوظات والمطالعات، وترديد النماذج البليغة، والنسج على الأنساق والأمثلة حتى تترسخ البنيات الداخلية المتحركة في الملكات التعبيرية، والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال؛ «لأن الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالاً، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة»¹⁴. 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 معاً.

لا بأس -تبعاً لهذا التصور- من استحضار القواعد الهامة باختصار، مع التمثيل والبيان، وأن يُستدعى النحو في تفهيم البنيات النصية عند تدريس النص الأدبي لتظهر فائدته للمتعلمين. ويحسن أن تُدمج أكثر القواعد تطلبا في بناء الدرس الأدبي، بل يُعاد النظر في حضورها المكثف في الابتدائي والإعدادي وغيابها في التأهيلي. وأصبح لازماً إعادة النظر في مكونات درس القواعد جملة وتفصيلاً، واختيار القواعد المفيدة في التوظيف اللغوي اليومي عند التلميذ داخل القسم، وفي التحرير، والكتابة، والتحدث، وإزالة الدروس المطولة والمفصلة والمليئة بالتفاصيل والتفريعات، والحالات الشاذة

عن القاعدة التي لو سئل عنها المدرسون لما أجابوا "إلا في الأقل النادر"، وأنا متيقن مما أقول، بل جربته في كثير من الأحوال.

٦. كيف تحصل ملكات التعبير عند المتعلم ؟

يستعمل ابن خلدون لفظة الذوق، ومعناه حصول ملكة البلاغة للسان، فالبلغ بلسان العرب يتحرى الهيئة المفيدة لذلك على أساليب العرب وأنحاء مخاطباتهم، فينظم الكلام على ذلك الوجه، ويقدر اتصاله بكلام العرب، لحصل له ملكة النظم على ذلك الوجه¹⁵. والملكة اللغوية إذا استقرت ظهرت كأنها طبيعة وجبلة، وتحصل هذه الملكة بممارسة كلام العرب، وتكريره على اللسان. وتبعاً لهذا نؤكد على نظرية تحقيق الملكات التعبيرية بالحفظ والممارسة والتكرير والمعاودة، أما المعرفة بالنحو وقواعده -كما يركز على ذلك الكتاب المدرسي- فإنما تفيد «علماً بذلك اللسان، ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلها»¹⁶، وأنى لها أن تحقق ذلك.

تبدو وجهة النظر هاته صائبة وقوية، وهي جديرة بالمدارسة عسى أن نجد لها صدورا واعية، وقلوبا مستبصرة، وعزائم قوية لتصبح إجراءات عملية في الكتاب المدرسي، والأمور بعواقبها كما يقال؛ بحيث يتم التقليل من القواعد النحوية لحساب المحفوظات والمختارات والأمثال والمقاطع المسرحية، والحفظ والترديد. وبلا ريب سيكون لتعلم اللغة شأن آخر في مدارسنا، لأن جعل ما في الكتاب المدرسي قواعد وقوانين مستفادة بالاستقراء من نماذج كلام العرب الفصيح، وقد تنبه لها العلماء النبهاء العارفون باللغة، وقلما نحصل ذلك لغيرهم، فما بالك بالمتعلمين المبتدئين. ولذلك فالمسألة هي انصوري تعود إلى تصورات خاطئة واستراتيجية معقدة لدى مؤلفي الكتب المدرسية لمنهجية تعليم اللغة، وللنقل الديداكتيكي لدرس النحو، إذ لا تحصل الملكات اللغوية بتحصيل الأحكام؛ فالملكات تحصل بالممارسة والاعتدال والتكرير لكلام العرب¹⁷.

إن المطلع على المواد الكثيرة والمعقدة الخاصة بالنحو في الكتاب المدرسي، وكذا المشكلات الإدارية الخاصة بهذا الدرس، وضيق الحيز الزمني، وطول الدروس سيتبين له مدى الخطأ الفادح الذي تقتربه المدرسة في حق المتعلمين للغة العربية. والغريب أن هذا الأمر امتد لعقود من العمل بهذه الاستراتيجية. 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 التي تتحقق بها الملكات اللغوية، لغياب تصور نظري محكم قابل للتنفيذ، والتجريب، والتقويم لدى المدرسين والمؤطرين التربويين، ووضعي 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. يضاف إلى ذلك تقاعس بعض المدرسين وعدم تمثيلهم لكيفيات تعليم اللغات، أو على الأقل الإخلاص في تأدية واجباتهم المهنية كما كان المعلمون الأسلاف، وهو ما ساهم بقسط وافر في تدني مستوى التلاميذ في تعلم اللغة العربية، ومحبتها والارتباط بها عبر المطالعة والحفظ والمدارسة والمتابعة، وبعد ذلك يأتي تعميق درس القواعد في المستويات العليا لمن شاء التعميق أو التخصص. بل الغريب أن المستويات الثانوية التي يحصل فيها بعض النضج لدى المتعلمين، وتتحقق

القدرة على التجريد والتمثل والاستقراء تغيب فيها دروس القواعد النحوية
شبابا مطلقا عدا دروس قليلة موجهة للشعب العلمية، وكأن القواعد قد
حُفظت عن ظهر قلب/ أو أن التلاميذ استوعبوها بشكل كبير.

7. تدريس اللغة العربية : المآزق والأبدال

تجمع غالبية الكتب المدرسية بين تدريس النصوص وتدريس القواعد
والتعبير 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 التوجيهات
الرسمية ورددت ما قيل فيها، أو احتذت الكتب بعضها البعض في هذا الأمر
طمعانا للحصول على موافقة الاعتماد من الوزارة الوصية، ثم من طرف
المدرسين والتلاميذ.

إن اطلاعا بسيطا على أي كتاب مدرسي مغربي موجه للتلاميذ الإعدادي
يجد تركيما صارخا لمواد النحو الثقيلة والعسيرة والتي تحتاج إلى ذكاء ثاقب
لفهمها، ومستوى عال من اكتساب الملكات اللغوية وكفايات التواصل. هذا
العتاد النحوي الثقيل يوجه إلى تلاميذ ضعاف في اللغة العربية، ويعانون
من مشاكل التعبير بجميع أصنافها، والأمر شبيه -في التصور والاعتبار-
بمن يضع أمام شخص هزيل يعاني سوء التغذية أدوات ومعدات للتدرب على
أقوية العضلات !؟

وأكثر من هذا فقد درج المدرسون على اعتبار الكتاب الموجه للتلاميذ
أداة موجهة 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 منظور قاصر لأدوار المدرس، وأدوار الكتاب المدرسي! والنتيجة اتهام التلميذ بالقصور المعرفي، أو عدم الاهتمام!

ما هكذا تورد إبل النحو يا عمرو؟

لقد تألمنا كثيرا لَمَّا درَّسنا أبوابا صعبة في النحو لتلاميذ تغيب فيهم شروط الأوليات اللغوية والكفايات الأساس، فما بالك بالمعقد والمركب، وقد فعلنا ذلك بمرارة وحسرة بالغة، وكنا نعلم النتيجة، وهي أن ما نطلبه محال، وما نصنعه عبث حقيقي بالوقت والجهد، والنتيجة غير بعيدة فلو سألت كثيرا من المدرسين لهذه المواد عن شروط عمل اسم الفاعل، أو شروط عمل اسم المفعول، لما وجدت جوابا كافيا، وفي أحسن الأحوال مجرد شذرات علقت بالذاكرة بفعل التكرار. ولقد فعلت 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 كثيرا من المدرسين والمدرسات كانوا يعجزون عن التعبير بلغة فصيحة، فكانوا يتكلمون بالدارجة لمواراة العجز. فكيف لمدرس لا يملك الكفايات الضرورية للتكلم بالفصحى خلال الدرس، أن يدرِّس اللغة أو قواعد اللغة! وكيف تدرس قواعد اللغة بالدارجة، وهل العلم إلا باللغة! كثيرا ما قلنا هذا الكلام وكرَّرناه، وأعدناه، والغريب أن نسبة كبيرة تسير في هذا الاتجاه دون مبرر، وقد يقول قائل وما الأبدال التي تقترحونها لهذا الأمر؟

إن اكتساب الملكات اللغوية الخاصة باللغة العربية اكتسابا حقيقيا فعلا وناجحا يتم في تصورنا وفق ما يلي :

أ- تكوين المدرسين في موضوع اكتساب اللغة تكوينا معرفيا ونقديا وتربويا، والتركيز على ذلك في عُدَّة التكوين ومحاوره.

ب- يكتسب المتعلمون اللغة بمساعدة مدرس ناطق بهذه اللغة يثري كل يوم معجمهم بكلمات وعبارات وأساليب جديدة، ولا يتحصل له ذلك إلا إذا كان قارئاً جيداً للمتون الأدبية قديمة وحديثة.

ج- اللغة تكتسب بأدوات ناجعة مشوقة مما نراه حاصلًا في بعض المدارس الخاصة، وفي تدريس اللغات الأجنبية للصغار، فلنتأمل المؤلفات السائرة في هذا الاتجاه، ونحتذي حذو التجارب الناجحة.

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

هـ- جعل عادة المطالعة من الأولويات التربوية عبر التشجيع والتثوية بحامل الكتاب وقارئه وملخصه.

و- جعل ثقافة الكتاب مسؤولية أسرية، أي جزءاً من تدريس الأبناء، وتكوين مكاتب صغيرة داخل البيوت، والعناية بها، بدءاً بقصص الأطفال والروايات الموجهة لليافين. 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- توجيه الأطفال إلى المسموعات الراقية في الأدب والشعر والمسلسلات التاريخية الراقية التي تغذي الذوق السليم، تُعلم التاريخ وتُعوّد السمع على النسق العربي الفصيح، وهي مسموعات موجودة بكثرة على القنوات وشبكة الإنترنت (مسلسلات الشخصيات الدينية والأدبية والتاريخية والعلمية...). مقابل ذلك نعمل على تجنيب الأطفال المسلسلات المترجمة

-التجارية خاصة- التي تفسد الأخلاق والأذواق ولا تبنّيها، ومسؤولية وزارة الإعلام والدولة كبيرة وخطيرة على هذا المستوى.

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

ك- مد 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 التأكيد من الأمثلة، ومطالبة التلميذ بالإتيان بالمزيد منها، والنسج على منوال ما يُقدم له من نماذج جيدة تعكس القاعدة، وهذا ما يسمح باكتساب اللغة والقاعدة معا.

م- خلق فرص كثيرة للحوار باللغة العربية داخل الفصل وخارجه، وتشجيع المتعلمين على ذلك، فليس هناك من وسيلة أجدى لتعلم اللغات من التكاثر بها؛ لأن تجربة التكلم باللغة العربية تكشف للمتكلم مدى حاجته إلى كلمات جديدة وعبارات وافية، ومن ثم يبحث تلقائياً عما يحتاجه من الأدوات عند غيره من متكلمي اللغة، أو في الكتب، والتجربة وسيلة ناجحة لتكوين المَلَكات اللغوية.

ن- سيحصل تبعا لذلك انفساح في الوقت داخل درس النصوص، ودراسة القواعد للاستماع لمنجز التلاميذ، ومطالعاتهم، وإبداعاتهم.

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

ع- تغيير هندسة درس اللغة العربية بالمستويات الابتدائية والإعدادية والثانوية
جملة وتفصيلا، بحيث يتم التركيز فيه على النصوص الشيقة الرائقة من
الأدب العربي، وهي كثيرة. ونود أن نذكر النموذج الرائد للكتاب المدرسي
الذي انتهى العمل به في المغرب منذ فترة طويلة وهو "اقرأ" لأحمد بوكماخ
وهو مثال رائع في جودة الاختيار، والسلامة اللغوية، والتدرج، وجمالية
التناول. وقد تمكن هذا المؤلف بمفرده من تكوين أجيال كثيرة تكويننا
ممتازا على امتداد عقود في اللغة العربية بالمدرسة المغربية. تأليفات
"اقرأ" لخمس مستويات وكتاب الفصحى البديع عادت إليه المطابع تنشره
في الناس لما رأت فيه من الفائدة والجودة، وعادت إليه أجيال اليوم
لمطالعه، وتأمله. استطاع المرحوم أحمد بوكماخ أن يختار أجمل النصوص
في الأدب العربي وغير العربي، وهي نصوص كافية لجمالها لتحقيق
منفعة القراءة وحب العربية، وترسيخ عادة القراءة والمطالعة، واكتساب
المفاتيح اللغوية كما حصل عند أجيال كثيرة تعلمت من هذا الكتاب الذي
شد المتعلمين إليه بجاذبية الصور، ووضوح الأسئلة، وبساطة المطالب
النحوية واللغوية، والمادة المعجمية المنتقاة بعناية، والتعليمات السهلة.
وراء هذا الكتاب روح عالية في التربية والتعليم، وقد تحقق لها ما أرادت.
فإن مراجعة الكتب المدرسية في ضوء هذه الاعتبارات وتحديد نوع النقل
البيداغوجي الذي نريده لدروس النحو في المدارس العربية. وتغيير
النماذج الحاصلة عند المدرسين حول درس النحو تبعا للمتغيرات
الحاصلة في اكتساب اللغات، والتصورات الناضجة حول هذا الأمر
أدينا وحديثا، وكذا كيفية امتلاك الكفايات التواصلية.

ص- مراعاة التدرج بدءاً من الأطوار الأولى لتعلم اللغة، وتعميق معرفة المدرسين بأدوارهم في هذا الاتجاه. ولا شك أن تقوية البنية الجسدية لشخص منهوك أولى من إعداد المعدات، وتحضير التجهيزات.

8. في كيفية التعامل مع الكتاب المدرسي

ما أشرنا إليه من مقترحات لتخفيف درس القواعد هو نتاج تجربة حقيقية¹⁸، تعلمنا وتعلّمنا، وتكوّنا لأساتذة اللغة في هذا المجال، فقد استمعنا بحسرة إلى تضاييق الأساتذة من المقررات المكتظة بالدروس الصعبة والطويلة، ومن ضيق الزمن في تنفيذها، وافتتان الجميع بالإهاء، وقرب الامتحانات الإشرافية، في الوقت الذي أمكن تيسير مهمة تدريس النحو على الأستاذ والتلميذ، 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 جهودهم وتزيدهم عناء على عناء. وقد أكدت لنا التجربة أن تمثل القواعد بشكل واضح لا يتأتى إلا في الكبر، وعند الاطلاع/ أو حفظ/ أو بناء قدر كاف من النماذج النصية، وتحقق القدرة على إدراك المعنى والقاعدة، وتقريعات القاعدة، وبنيتها المجردة، وقابليتها للتعميم. وتمثل الشذوذ عن القاعدة لا يتم إلا بعد تحصيل الكثير من الأوليات. وبالتالي لماذا نطلب من غيرنا من صغار السن ما لم يتأت لنا نحن إلا في الكبر؟¹⁹

أردنا لهذه التصورات المتمخضة عن قلق التجربة أن تجد طريقها 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 استتضمار الأنساق اللغوية والنسج على منوالها.

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

الكتاب المدرسي وسيلة تعليمية من بين وسائل أخرى كثيرة متاحة لتدريس ظاهرة من الظواهر اللغوية، أو الأدبية، وهو كتاب أعد 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 مفيداً وضرورياً، والاستغناء عما يربك التلميذ، ويخلق لديه مشاكل في التمثيل أو التطبيق. والحقيقة أن سبب هذا هو غياب مسار تكويني واضح يبين كيفية الاشتغال بالكتاب المدرسي، وأدوار المراجع والإمكانات المنهجية الأخرى المتاحة أمام المدرسين لإغناء تجربتهم وتطويرها.

يعتبر الكتاب المدرسي سنداً قوياً يعول عليه في تحقيق الكفايات التواصلية والمنهجية والثقافية والاستراتيجية والتقنية المطلوبة، التي يظهر 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 إنتاجاً، والمدرسين استعمالاً، والتلاميذ استفادة وتوظيفاً.

فأما من جهة المؤلفين فأصبحت تتحكم الأهداف التجارية في عملية تأليف الكتاب المدرسي، وأضحى التنافس في تأليفه نوعاً من التبعية العمياء لدفتر التحملات، والتوجيهات الرسمية على حساب الحس التربوي والمعرفي والجمالي إلا فيما نذر من التأليفات، وأصبحنا نرى كتباً تكرر ما ورد في غيرها على مستوى الأطر الكبرى، والمحاور أو الظواهر المدروسة، وعلى مستوى الخطوات المنهجية المتبعة ديداكتيكياً.

لو توافرت الإرادة الصادقة المصحوبة برؤية تصورية واضحة وميسرة لاكتساب اللغة العربية في تعليم الأجيال عبر الكتب المدرسية، ووجدت روحاً مثلاً مخلصاً علمية وعملية في الميدان التربوي لدى مدرسي اللغة والأدب، لتحقق شيء عظيم لتعلمي 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 ذكر إلا شُكروا ومُدحوا ونالوا من الرضا ما تَقَرُّ به عيونهم، وتَلَذُّ له آذانهم وهم بهذا التكريم جديرون. وأما الفئة الأخرى - الغالبة المغلوبة على أمرها - فهي عالة على التعليم، وسبب خرابه ومسؤولية ما آل إليه في أعناقهم إلى أن يحاسبوا عليها.

أما في الواقع العملي فلا زالت المحاسبة غائبة، والتقويم باهت، وتشجيع المحسنين مغيب، وتوبيخ المسيئين معدوم. وإنني أستغرب كيف يستوي المجد من المدرسين في بلادنا بغير المجد، فلا نسمع عن تشجيعات مادية أو معنوية لهؤلاء النبهاء من المدرسين، ولا عكس ذلك. كل ما في الأمر هو توقيف الجميع ومعاملتهم على قدم المساواة، بفعل ضغوط سلط أخرى حقوقية خربشة التميز، وألغت الفوارق وقتلت روح الاجتهاد، فعمَّت حُجب الظلام الجميع وضاعت الرؤية، وتساوى الرجال في أداءاتهم 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 التعاقد الجماعي.

• خلاصات

انطلق تحرير هذه الورقة -ضمنيا- من ثلاث فرضيات : الأولى مفادها أن الملكات اللغوية تتحصل كليا بمعرفة القواعد النحوية. والثانية : الملكات اللغوية تتحصل باستثمار 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.

سنعمل على التحقق من هذه الفرضيات¹⁹ -امتدادا لهذا الطرح- من خلال ما تقوم به بعض المراسد الخاصة بتقويم اكتساب الكفايات التواصلية، أو من النتائج المؤثقة والمدونة التي تكشف عنها الاختبارات الكتابية الإشهادية في طور من الأطوار الدراسية، أو بالاعتماد على الروائز والتقويمات البدئية التي تتجزأها بعض الأكاديميات في بداية السنة الدراسية، من منطلق أن محصلات هذه الدراسات هي نتاج تعليم اللغة العربية عبر كتاب مدرسي لقرره وزارة التربية الوطنية/ أو وزارة التعليم في بلد من البلدان العربية .

قدمنا - 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 الديدانكي، وعوائق التنزيل، تصوريا وعمليا. وأخيرا وضعنا مقترحات واجتهادات وتصورات بديلة لتعليم ناجع لهذه اللغة. أملا أن يكون في هذا العرض فائدة للقائمين على البرامج 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 نود أن يبقى لها صدى في نفوس

المهتمين بآليات اكتساب اللغة العربية -وهي تأكيدات أولية للفرضية الثالثة- أنه ليس بالنحو نتعلم اللغة العربية، لكن بالاطلاع على النماذج والأمثلة وسماع الأساليب والعبارات البليغة، والتمرن على التركيب، وتكرير البنيات الفصيحة والأنساق السليمة، والحفظ والضبط.

ولذلك لا ينبغي حشو ذهن التلميذ بكثرة القواعد، والإفراط في تعليمها، بل تدريسها 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 المناسبة لكل مستوى، وتحريك آليات القراءة الحرة، والتشجيع عليها، وتخصيص حصص لحفظ نصوص قصيرة مختلفة، وتوظيف النحو في فهم النصوص وتفهمها بلا إفراط ولا تفريط، أي ربط القاعدة النحوية بالمعنى لأن المعنى هو لذة الفهم ووسيلة لضبط القاعدة، وعدم قصر هذا الدرس على المراحل الأولى من التعليم، بل جعله منهجا ملازما لطالب اللغة العربية في سائر مراحل تعلمه هذه التجربة الطويلة مع الكتاب المدرسي للغة العربية على امتداد أربع عقود كانت كفيلة -في تصوري على الأقل- بتكوين مبادئ وقناعات ومقترحات لبناء درس اللغة العربية في الكتاب المدرسي، ولكيفية تأليفه والتعامل معه.

إن نظرية اكتساب اللغة بالنماذج والاطلاع على البنيات الفصيحة هي 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 استراتيجية النقل الديداكتيكي لدرس النحو في المناهج والبرامج التعليمية الخاصة باللغة العربية، وتبعا لذلك سيتخذ تعليم هذه اللغة وتعلمها منحى ميسرا قائما على الذوق ولذة التحصيل. والله الموفق للحق والصواب.

الإحالات

1. المملكة المغربية، الميثاق الوطني لمهن التربية والتكوين، أكتوبر 1999، المادة 112.
2. نفسه، المادة 113.
3. وزارة التربية الوطنية المغربية، الكتاب الأبيض، 2002، ص 21.
4. نفسه، ص 39.
5. نفسه، ص 40.
6. نفسه، ص 31.
7. وزارة التربية الوطنية المغربية، مديرية المناهج والحياة المدرسية، التوجيهات الرسمية، شتنبر 2009.
8. نفسه، ص 17.
9. نفسه، ص 17.
10. نفسه، ص 17.
11. ابن خلدون، المقدمة، تحقيق : درويش الجويدي، المكتبة العصرية، صيدا بيروت، ط. 2، 1996، ص 559.
12. نفسه، ص 561.
13. نفسه، ص 578.
14. نفسه، ص 554.
15. نفسه، ص 561.
16. نفسه، ص 562.
17. نفسه، ص 562.
18. وجهة النظر هذه يتقاسمها معنا كثير من المدرسين العاملين بالميدان، كما يجدها المهتمون باحثين آخرين : أنظر عابد الهاشمي، الموجه العملي لمدرس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1993، ص 16 وما بعدها. وعبرنا عن بعض ملامح هذا الطرح في كتابنا : صناعة التدريس ورهانات التكوين، منشورات علوم التربية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، 2010، ص 52.
19. يفتن لمن أراد مزيدا من التدقيق أن ينجز هذا، وربما قمنا به قريبا، بحول الله.

