



قوائم المحتويات متاحة على ASJP المنصة الجزائرية للمجلات العلمية
الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية
الصفحة الرئيسية للمجلة: www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/552



مقررات النحو والصرف في المدارس الإعدادية للتعليم العربي الفرنسي بالنيجر "دراسة تحليلية تقويمية"

Grammar and morphology books in Arabic-French middle schools in Niger, "Analytical and Evaluative Study"

يوسف سُمانا¹*

¹ كلية الإلهيات، جامعة كهرمان مرعش سوتشو إمام، تركيا.

Key words:

Arabic language

Education

Niger

Middle schools

Grammar and morphology.

Abstract

A textbook is a link between teacher, student and family. The teacher uses the textbook to plan the instructional work before implementation. The student depends on it in building and expanding his ideas, and the family knows the educational progress of the child through the textbook. Therefore, the success of the educational process is related to the success of the textbook. This success is only possible if the textbook is improved on modern educational standards and is constantly evaluated. Accordingly, this research aimed to evaluate the grammar and morphology courses in the French-Arabic secondary school in Niger with a descriptive-analytical approach and to reveal the pros and cons of these courses. One of the advantages of these textbooks is that they have a gradual method from the easiest to the most difficult, the language is smooth and generally free from mistakes, and Niger's Islamic culture is visible in its exercises. As for the negative aspects, the most important one is the methodological and technical flaws in it, the use of some inappropriate examples and the lack of diversification of its exercises. After the deficiencies in these textbooks were identified, appropriate solutions were suggested, such as a logical sequence between the lessons, printing the textbooks to a quality level that might interest them, and continuous evaluation by the relevant authorities in order to keep up with the times and meet the changing needs of the students.

ملخص

معلومات المقال

تاريخ المقال:

الإرسال: 2022-08-27

القبول: 2022-11-25

الكلمات المفتاحية:

اللغة العربية

التعليم

النيجر

المدارس الإعدادية

النحو والصرف.

الكتاب المدرسي همزة وصل بين المعلم والمتعلم والأسرة. فالمعلم يستخدم الكتاب المدرسي في تخطيط عمله التدريسي قبل تنفيذه. والتلميذ يعتمد عليه في بناء وتوسيع أفكاره، والأسرة أيضا بواسطة الكتاب المدرسي تعرف مدى تقدم الولد في التعليم. إذا فإن نجاح العملية التعليمية مرتبط بنجاح الكتاب المدرسي. ولا يتحقق هذا النجاح إلا إذا اتصف الكتاب المدرسي بالمعايير التربوية الحديثة، وكان هناك أيضا تقويم دائم من أجل تحسينه وتطويره. وبناءً عليه، فإن البحث هدف إلى تقويم مقررات النحو والصرف للمرحلة الإعدادية في مدارس التعليم العربي الفرنسي بالنيجر، متخذًا المنهج الوصفي التحليلي كي يكشف عن الإيجابيات والسلبيات التي لهذه المقررات. فكان من إيجابياتها أنها متصفة بمنهج التدرج من الأسهل إلى الأصعب، وبسلامة تراكيبها اللغوية عموماً، وأن ثقافة النيجر الإسلامية ظاهرة في نماذجها وتمارينها. وأما سلبياتها فمن أهمها الخلل المنهجي والضعف فيها، وعدم تنوع تمارينها مع استخدام بعض الأمثلة غير المناسبة. وبعد معرفة العيوب التي في هذه المقررات، اقترحت بعض الحلول المناسبة التي منها التتابع والتوازن المنطقي بين الدروس، وإخراج المقررات إخراجاً تراعى فيه فنيات صناعة الكتاب المدرسي الحديث، وتقويم دائم للمقررات من قبل الجهات المعنية من أجل الانسجام ومواكبة العصر وتلبية حاجات المتعلمين المتغيرة من زمن إلى زمن.

1. مقدمة

وبالرغم من ذلك فإن هذه المقررات ما زالت تحتاج إلى التنقيح والتطوير والتجديد حتى يلائم مستجدات التعليم العصري. إذ المقررات المدرسية التي بين أيدينا للمرحلة الإعدادية للتعليم العربي الفرنسي الحكومي قد طبعت في عام 2012م الموافق 1433هـ، ولم نر أنها تكررت طبعتها أو نسمع بأن الخبراء قاموا بتطويرها شكلا وضمنا رغم مرور عشر سنين عليها.

ولما كان الكتب المدرسية تختلف بعضها عن بعض بسبب اختلاف موادها ومناهجها وأهدافها ومستوياتها التعليمية، ارتأينا أن يكون هذا البحث جزئياً النظري والتطبيقي مقتصر على مقررات النحو والصرف لجميع صفوف المرحلة الإعدادية في المدارس العربية الفرنسية النيجرية، حتى يقدم لنا صورة تقويمية وافية عن هذه المقررات ومدى تناسبها مع مستويات الدارسين، ويكشف لنا الجوانب السلبية والإيجابية التي تحملها هذه الكتب المقررة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ثم يتم مناقشتها وتحليلها وفق المعايير التعليمية الحديثة من أجل الوصول إلى الحلول المناسبة مع حاجات التلميذ النيجري الدارس في المرحلة المتوسطة.

2. نشأة التعليم العربي الفرنسي في النيجر

إن أول نظام تعليمي ممنهج عرفه أهل النيجر هو التعليم العربي الإسلامي، حيث إنهم لما دخلوا في الإسلام في القرن السابع الميلادي الموافق القرن الأول الهجري تعلموا اللغة العربية أولاً ثم طريقة تدريسها ثانياً قصداً لمعرفة أحكام الإسلام، وأسسوا المراكز العلمية التي كانت تمثلها الزوايا والكتاتيب والمساجد ومجالس العلم في البيوت والقصور في أرجاء المنطقة. ولما كانت القوى الإسلامية أغلبها جاءت عن طريق المرابطين والعلماء والتجار الوافدين المالكين المنحدرين من شمال أفريقيا نرى أن هذه المؤسسات التعليمية قد كانت تتأثر بكثير من التقاليد والثقافة الإسلامية المغربية، حتى إنها تكاد تكون مغربية صرفة شكلاً ومضموناً، حيث كانت طريقة الكتابة العربية نفسها - كما قال القلقشندي "وكتابتهم بالخط العربي على طريقة المغاربة" - ذات طابع مغربي (القلقشندي، 1915، صفحة 298).

وأما المنهج الدراسي الذي تعتمد عليه تلك المراكز العلمية على وجه عام، يتمثل بدايةً في تعلم الطفل المتراوح عمره في الغالب بين خمس وسبع سنوات أبجدية الحروف العربية عن طريق ربط رسوم هذه الحروف بصور يعرفها الطفل في بيئته ولغته حتى يسهل عليه التفريق بين المتشابهات من الحروف العربية لفظاً وشكلاً. فمثلاً عند لغة صنغاي "زرها" يسمون الهاء (ها) غوندكويو، ومعناه: ذات بطن تضيق بينها وبين الحاء، وعند قبيلة الهوسا يشبهون العين بالضم المفتوح فيقولون: "إمباكي ووي" (داود، 2011، صفحة 54)، ودوايك عند بقية قبائل النيجر في تدريس الحروف العربية. وعندما يتعلم الطفل شيئاً بسيطاً من القراءة والكتابة ينتقل إلى دراسة القرآن الكريم بدءاً من السور القصار، حيث ينسخ ما سيقراً ويحفظه

بعد الكتاب المدرسي من أقدم الوسائل التي لها أهمية في المنظومة التربوية، فهو الوعاء الذي يحوي المادة العلمية، والمرجع الأساسي الذي يعتمد عليه التلميذ في بناء أفكاره، والأداة الهامة التي بواسطتها يتعرف الطالب الحياة المحيطة به، ويسافر عبرها إلى مختلف فضاءات العالم الأخرى، وأنه حلقة وصل بين التلميذ وأسرته أو بينه وبين معلمه، إذ بواسطة الكتاب تعرف الأسرة مدى التطور اليومي لولدهم، ويعرف المعلم الدروس التي سيتقاسمها مع تلميذه طول العام الدراسي. كما أن الكتاب المدرسي بالنسبة للمعلم أيضاً يعتبر المستند الأول الذي يعتمد عليه في تحضير دروسه وترتيب أفكاره وصياغة الأدوات التعليمية المناسبة لدرسه (الجيلالي، ولوحيدي، 2014، صفحة 195). ولا تقف أهمية الكتاب المدرسي على هذا الحد فحسب، بل يلعب الكتاب المدرسي دوراً مهماً في السياسات التربوية التي ترسمها الدولة، حيث يمثل الصورة أو الواجهة التي تتضح فيها استراتيجية الدولة وخطتها وتوجهاتها، ومدى القوة التي لها في تحقيق أهدافها وطموحاتها.

إذا كان الكتاب المدرسي ذا أهمية كبيرة في جميع أطراف العملية التعليمية فإنه ينبغي أن يكون عاملاً مؤثراً في جذب قلوب التلاميذ إلى الدرس ليتفاعلوا معه. فالكتاب المدرسي إذا كان عارياً من التصاميم التعليمية الجذابة ومن وسائل الإيضاح، وكانت تدريباته وأسئلته التطبيقية معقدة لفظاً وتركيباً، أو كانت مطرزة بأسلوب واحد، فإن الكتاب المدرسي سيبقى عاملاً من عوامل نفور التلاميذ وكرهم للمادة الدراسية. ولهذا فإنه يجب أن يصاغ الكتاب المدرسي وفق التصاميم والأساليب التعليمية التي تناسب عصرها. وهذا لا شك أنه يجعل الكتاب المدرسي خاضعاً دوماً للنقد والتقييم والتطوير من أجل الوصول إلى كتاب مدرسي يستجيب للمتطلبات المعرفية والاجتماعية والتكنولوجية لعصر التلميذ، ويحقق الأهداف والطموحات المرجوة وقوعها لتنمية البلد علماً وسلوكاً.

وبناء على ما سبق فقد أقامت وزارة التعليم لدولة النيجر أول ندوة عام 1987م بهدف تحديد المناهج التعليمية وتطويرها، وخاصة ما يتعلق بالعلوم العربية والإسلامية. وقد شملت أعمال اللجنة كل المراحل الدراسية من الابتدائية إلى الثانوية. ثم تابعت الندوات لتحقيق هذه المهمة حتى في سنة 1999م التي أقيمت فيها ندوة الخبراء الإقليمية لإعداد الكتاب المدرسي العربي الإسلامي بأفريقيا. فشرعت عقب هذه الندوة الدولة النيجرية بخبراتها التربويين المحليين في التخطيط من أجل إعداد مقررات المراحل الدراسية الثلاث -الابتدائية والمتوسطة والثانوية- للتعليم العربي الفرنسي الحكومي وفقاً لبيئتها الثقافية والاجتماعية. وهذا لا شك أنه خطوة جيدة توجب شكر منجزها، كما أنه يعد كذلك اللبنة الأولى في إرساء دعائم التعليم العربي النيجري المعاصر. لكن

التعليم العربي تغيرات عديدة في مسيرتها حتى صار مفهوم هذه المدارس المزدوجة في القاموس النيجري المعاصر هي: تلك المدارس التي يدرس فيها الطالب النيجري اللغتين الفرنسية والعربية، وتكون جميع المواد الإسلامية والعربية إجبارية من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية. ولهذا النظام التعليمي دور كبير في المجتمع النيجري المسلم، إذ إنه ساعد أبناء النيجر على أن يواكبوا مع العصر لتعلمهم من الابتدائية إلى الثانوية اللغتين العربية والفرنسية معا، وجعلهم أصحاب ملكة وقدرة في التحدث باللغتين العربية والفرنسية مع الحفاظ على هويتهم الإسلامية.

3. وصف عام لمقررات النحو الصرف للمرحلة الإعدادية في التعليم العربي الفرنسي النيجري

في نظام التعليم النيجري أن المرحلة الإعدادية تستمر أربع سنوات تمثل أربع مستويات صفيّة، ولكل مستوى مقرّره النحوي والصرفي. وبما أن بحثنا هو تقييم وتحليل المقررات النحوية والصرفية لهذه المرحلة، فإنه من اللازم القيام أولاً بتقديم وصف للموضوعات التي احتوتها هذه المقررات الأربعة حتى يجد القارئ تصوّراً عاماً عنها. وهاكم التفاصيل في الجدول الآتي:

المستويات	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	الصف الرابع
الموضوعات	- علامات الاسم والفاعل والحرف	- البني من الأسماء	- إعراب الأفعال بالحركات الظاهرة والمقدرة.	- المنوع من الصرف.
- المفرد والجمع	- أنواع الجمع.	- إعراب الأسماء بالحركات الظاهرة والمقدرة.	- الأفعال الخمسة.	- الميزان الصرفي
- التكررة والعرفية.	- التكررة والعرفية.	- أسماء الإشارة.	- إعراب الفعل المضارع.	- أبنيّة المصادر.
- أقسام الفعل من حيث الزمن	- المبتدأ والخبر.	- الأسماء الموصولة.	- المنصوبات من الأسماء (مفعول به- مفعول مطلق- مفعول له- تمييز- مفعول فيه- حال).	- الفعل الجامد والمشتق من الأسماء.
- الفاعل ونائبه.	- كان وأخواتها.	- إن وأخواتها.	- حروف الجر.	- حكم الأفعال عند إسنادها للضمائر.
- الفعل الصحيح والمعتل.	- ظن وأخواتها.	- الاسم المقصور.	- التوابع (نعت حقيقي- عطف- توكيد- بدل).	- إسناد الأفعال الصحيحة إلى الضمائر.
	- الاسم المنقوص.	- الاسم المددود.	- النادى	- إسناد الأفعال المعتلة إلى الضمائر.
			- أسماء الاستفهام.	- الفعل اللازم والمتعدي.
				- الفعل المبني للمجهول.

المصدر: (برنامج دعم التعليم العربي الفرنسي في النيجر، 2002)

وأما ما يتعلق بالساعات المخصصة أسبوعياً لتدريس مادة النحو والصرف، فإن الطلاب عندما يكونون في الصف الأول والثاني يدرسون المادة ساعتين، وعندما يجتازون إلى الصف الثالث والرابع يدرسونها ساعة واحدة.

من السور أو الآيات بالرسم العثماني على اللوح الخشبي، ثم يصحح كتابتها على الشيخ، ثم يرددها وراء قراءة الشيخ، ثم يتلوها وحده بمفرده حتى يجيدها أو يحفظها، ثم يُسمعها في اليوم التالي على الشيخ. فإذا أجازها الشيخ فيما قرأها من الآيات أو حفظها محالاً للوح ليكتب جزء جديداً عليه. وكانت أيام العطل يوم الخميس والجمعة في الأسبوع، وأيام المناسبات الدينية كأيام الأعياد وشهر رمضان ويوم المولد النبوي وغيرها (Marty, 1920, V 2, P 83).

وهكذا يدرس الطفل الأفريقي القرآن كاملاً، إما حفظاً إلى جزء عمّ والباقي نظراً، أو يحفظه كاملاً أو يختمه نظراً، ثم يبدأ الحفظ. ويقيم أولياء التلميذ وليمة بعد ختم التلميذ للقرآن الكريم حسب قدراتهم المادية، ويكافئ المعلم كذلك على حسب مقدرة الأولياء إما بقرة أو غيرها من المواشي والأغنام. ثم يختار التلميذ ما يروق له من مسالك الحياة، أو يواصل دراسته في المراحل العليا ليحمل لقب "مؤدبو" عند الفلانيين و"ألفا" عند الزرماويين، و"مالم" عند الهوساويين. وقد يعتم هذا الطالب المجاز بعمامة تميزه عن العوام في مجتمعه. وبعد هذه المرحلة الأساسية التي يتعلم الطالب فيها القرآن الكريم قراءة وكتابة وحفظاً، يُعد الطالب أنه اجتاز إلى المرحلة العليا، فيحق له أن يشرع في تعلم العلوم الشرعية من المقررات التي يضعونها بين يديه، كالكتب الفقهية مثل كتاب "مختصر الأخضرى" لعبد الرحمن الأخضرى و"متن العشاوية"، واللغوية مثل كتاب "متن الأجرومية" للإمام ابن أجروم و"ألفية ابن مالك" لمحمد جمال، والأدبية مثل "مقصورة ابن دريد" لابن دريد و"البردة" للبوصيري، و"العشرينيات في مدح النبي صلى الله عليه وسلم" للشيخ عبد الرحمن الفاززي، وغير ذلك.

وعندما جاء العهد الذي استُغمرت فيه دولة النيجر، ظهرت صراعات جديدة بين التعليم العربي والتعليم الغربي. حيث سلك المستعمرون طرق مختلفة لقمع التعليم العربي الإسلامي حتى ينشروا ثقافتهم ولغاتهم. وقد قاموا بإضافة دروس دينية إلى جانب اللغة العربية في مدارسهم التي أنشأوها (Marty, V 2, P 94-98)، وذلك من أجل إقناع الأفارقة بأن مدارسهم حديثة وذات جودة عالية تهتم بالعلوم الإسلامية، وحتى يرسل الأفارقة أطفالهم إلى هذه المدارس الغربية. فمن هنا نشأ نظام التعليم المزدوج بالثقافتين العربية والغربية، واستمر دوره الفعال في المجتمع النيجري إلى يومنا هذا.

وبعد رح من الزمن تمكنت دولة النيجر من أن تحصل على استقلالها، وتتحكم في هذه المدارس المزدوجة وتطورها، حيث قامت بإرسال البعثات العلمية إلى البلدان العربية مثل مصر والعراق وغيرهما لدراسة العلوم الإسلامية واللغة العربية. فلما جاءت هذه البعثة العلمية أنشأت الحكومة في عام 1979 إدارة التعليم العربي وجعلها فرعاً من فروع وزارة التربية والتعليم، تشرف على مناهج التعليم العربي في هذه المدارس المزدوجة (يعقوب، 2009، صفحات 49-57). وقد شهدت مناهج

التلميذ خلالها ثقافته النيجرية وتاريخ أصوله. وإن دل هذا على شيء فإنما يدل على أن اكتساب المهارات اللغوية لا يمكن أن يتم بمعزل عن أمثلة تلعب دورا كبيرا في تكوين التلميذ من كل الجوانب أخلاقيا كان أو سلوكيا أو ثقافيا.

د- سلامة لغتها من التراكم المعقدة وقلّة أخطائها اللغوية: فقد روعي في غالب تراكم المقررات أعمار التلاميذ ومستوياتهم، فلا كلمات غريبة جدا يجدون صعوبة في فهمها، ولا تراكم معقدة تشوش على عقولهم، ويثقل كاهله.

4.2. عيوبها

وأما المعايير والنواقص التي استطعنا أن نطلع عليها من خلال قراءتنا لهذه المقررات، فإنها لا تخلو من الأمور الآتية:

أ. كتابة الشرح للأمثلة التمهيدية

كما قلنا سابقا بأن منهج هذا الكتاب المدرسي يتبع منهج كتاب "النحو الواضح" الذي كان أصل هدف تأليفه للطلبة العرب وخاصة تلاميذ مصر⁽¹⁾، لذلك نرى واضعي هذا الكتاب يضعون شرحا للأمثلة النموذجية الأولية التي يستنبط منها الطالب القاعدة التي يراد منها فهمها. وهذه الشروحات نراها حشواً وغير مناسبة للطلاب الناطقين بغير العربية، كما أنها لا حاجة إلى وضع مثل هذه الشروحات في الكتاب المدرسي للتلاميذ غير الناطقين بالعربية لكونها من وظائف المعلم. فالمعلم عندما يقوم بأسلوب الحوار والمناقشة الذي هو أحد طرق التدريس الفعّالة (فرج، 2005، صفحة 96)، يشرح من خلال ذلك تلك الأمثلة النموذجية بمهاراته وتجاربه التربوية التي توجهه إلى اتخاذ وسيلة تعليمية مناسبة لعقول التلاميذ.

ب. عدم شمولية بعض الأمثلة النموذجية

وقد نجد نقصاً في بعض الأمثلة الأولية التي تقدم للطلاب كنموذج، بواسطتها يستطيع بنفسه أن يستنبط القاعدة التي يراد منه فهمها لجميع أطراف الموضوع. فمثلاً في نماذج درس المفرد والمثنى والجمع، نجد أن المثنى للمؤنث لم يذكر له ولو مثالاً واحداً، كما أن جمع التكسير لم يمثل له لو مثالاً (مقرر السنة الأولى، 2012، صفحة 11). وفي درس أسماء الإشارة (مقرر السنة الثانية، 2012، صفحة 12) كذلك لا نجد فيه أمثلة لأسماء الإشارة جاءت في محل فاعل أو نائب فاعل أو غيرهما من الدروس السابقة. ولا شك أن استخدام بعض القواعد التي درسها التلميذ في ثنايا أمثلة الموضوع الجديد قد يكون مفيداً، لأنه يكون سبباً لاستذكار التلميذ معلوماته حول القواعد التي مرّ عليها.

¹ هذا الكتاب للمؤلفين علي الجارم المتوفى عام 1948 ومصطفى أمين المتوفى عام 1997. فمن خلال تاريخ وفاة المؤلفين نستنبط قائلين بأن هذا الكتاب - وإن كان كتب ليكون كتاباً مدرسياً في ذلك العهد - لا يتوافق مع أبناء القرن الواحد والعشرين لاختلاف العهدين. ولذلك نجد حتى بعض التربويين من أبناء القرن العشرين ينتقدون منهج هذا الكتاب، حيث يرون أن فيه المبالغة في اتباع منهج الاستقراء، وأن فيه مواداً صعبة غير مناسبة لتلميذ، وأن أغلب المعلومات الواردة فيه غير مرتبطة بحاجات التلميذ اليومية، وأنه كتاب يستفيد به المعلم أكثر من المتعلم. انظر: الطاهر، 1984، صفحات 66-65.

وقد هُدف وراء تدريس هذه الموضوعات النحوية والصرفية لهذه المرحلة إلى تحقيق ثمرات آتية:

أ- إحياء الرصيد الذي كان قد درسه الطالب في المرحلة الابتدائية من القواعد العربية البسيطة.

ب- تدريب التلاميذ على استخدام القواعد النحوية والصرفية استخداماً صحيحاً في المحادثة والقراءة والكتابة.

ج- تقويم ألسنة الطلاب وأيديهم، وعصمتهم من الخطأ عندما يتحدثون أو يقرؤون أو يكتبون العربية.

د- تمكين التلاميذ من امتلاك زمام اللغة العربية تدريجياً، والسيطرة على تراكمها لفظاً وكتابةً وفق القواعد العربية وأساليبها (برنامج دعم التعليم العربي الفرنسي في النيجر، 2002).

وأما المنهج المتبع في تدريس هذه المادة فيكاد يكون - حسب نظرنا - لا يختلف كثيراً عن منهج كتاب "النحو الواضح" الذي اشتهر في بعض مجالس المنطقة ومراكزها التعليمية التقليدية، حيث إن مقرر النحو والصرف يبدأ بعرض الأمثلة ثم يوضح هذه الأمثلة، ثم القاعدة، ثم يسرد بعد ذلك التمارين التي أغلبها كتابية أو ملء الفراغات بالكلمات المناسبة كما سنها لاحقاً.

4. مزايها وعيوبها

ليس هناك أي كتاب يؤلف إلا وهو خاضع للنقد والنقاش، فلا غرو في ذلك، لأنه من منتوجات الإنسان الذي تتغير حاجاته وطموحاته وفق تقلبات الزمن وتضاعف التطور والحدثة في الحركة العلمية. ولما كان الأمر هكذا فقد رأينا بعدما قدّمنا مواصفات عامة حول محتويات هذه المقررات النحوية والصرفية أن نقف على ما لهذه المقررات من خصائص ومميزات يحق ذكرها والاستفادة منها، وما عليها من عيوب وناقصات ينبغي للجهات التربوية المعنية تداركها وإصلاحها.

4.1. مزايها

تحتوي هذه المقررات عدة مزايا تساعد على تحقيق بعض الأهداف التربوية التي رسمتها إدارة التعليم العربي الفرنسي، وأهم هذه المزايا:

أ- أنها تتصف بالتدرج من الأسهل إلى الأصعب: وهذا ظاهر لكل من ألقى نظرة إلى الجدول السابق لمحتويات المقررات.

ب- أنها تعتمد منهج الاستنباط: فيقرأ التلميذ الأمثلة التمهيدية محاولاً من خلالها استخراج القاعدة النحوية بنفسه قبل أن يكتب المعلم القاعدة على السبورة أو يقرأها التلميذ.

ج- مراعاة الثقافة الإسلامية النيجرية فيها: حيث نجد أمثلتها سواء أكانت تمهيدية للقاعدة النحوية أم كانت داخل التمارين موزعة بين آيات قرآنية أو جمل مستمدة من الأحاديث النبوية أو من التاريخ الإسلامي، وبين أمثلة يتعرف

الموصولة. وكذلك دروس الاسم المقصور والمنقوص والممدود كان ينبغي أن يدرسها الطالب بعد درس إعراب الأسماء بالحركات الظاهرة والمقدرة، لكون هذه الأسماء مما تعرب بالحركات الظاهرة والمقدرة، حتى لا تنتشت أفكار الطالب حول هذا الموضوع.

وأما ما يتعلق بالخلل الفني في إخراج الكتاب المدرسي، فإن هذه المقررات طبعت طباعة تقليدية لا تتسم بتصاميم وفتيات الإخراج الحديثة. ومن المعروف عند التربويين أن هناك علاقة وثيقة بين القيم الجمالية والأهداف التعليمية، لأن القيم الجمالية تجعل معلومات الكتاب المدرسي جذابة للدارسين إلى حد لا يشعرون بملل ولا فتور. ولذلك يرى التربويون أن يتصف الكتاب المدرسي بأشكال وألوان التصميم الحديثة المناسبة لمحتوياته وطرق تدريسه، وبالصور والرسوم إن وجب ذلك، لأنها من العوامل الخارجية المهمة التي تجلب انتباه التلاميذ ويحافظ مشاعرهم وتحريك عواطفهم التعليمية. وكما أن هذه التصميمات الفنية تعد أحيانا من وسائل الإيضاح لمحتوى الكتاب المدرسي (عمر، 1980، صفحة 47). مثل تلوين الكلمة أو الجملة للدلالة على أنها المقصودة في الدرس، أو وضع خطٍ تحتها أو غير ذلك من الفتيات التي تفرقها عن غيرها.

وأضف إلى هذا كله أن متون المقررات وجميع نماذجها خالية من الضبط والتشكيل، مما يجعل التلميذ الناطق بغير العربية في هذه المرحلة الإعدادية يستصعب في قراءة بعض متون وأمثلة مقرراته المدرسية، ولا سيما إذا كانت هناك كلمات متشابهة لا يمكن التفريق بينها إلا عن طريق ضبطها وتشكيلها مثل كلمة "أغلق" و"رافق" المذكورتين في التمرين الذي يُراد من الطلاب أن يكونوا فيه جملة مفيدة. فالذين يعتبرون أن هذين الضلعين فعلا ماضيان يكونون جملهم المفيدة على أساس ذلك، في حين يعتبرهما الآخرون فعلي أمر أو فعلين مبنيين للمجهول فيركبون جملهم بناء على ضبطهم التقديري في أذهانهم للضلعين.

د عدم التنوع

يلاحظ في هذه المقررات أن أغلب تمارينها وأمثلتها التطبيقية غير متنوعة، حيث التزمت بقوالب محددة غير موسعة أشهرها: **بَيْنٌ... عَيْنٌ... استخدم... مَيِّز... كَوِّن... ضَعْ... أكْمِل... حَوِّل...** رتب. والغريب في ذلك أن هذه القوالب نفسها لا تستخدم أغلبها بغرض التنوع في درس واحد، بل أحيانا يلتزم بقالب واحد أو قائلين أو ثلاثة في جميع التمارين للدرس الواحد، مثلما كان في درس التمييز حيث تكونت جميع تطبيقات هذا الدرس ما عدا واحداً من أشكال كلها عبارة عن قالب "عين". وهكذا أيضاً في التمارين الأربعة المتتالية لدرس إعراب الفعل المضارع، حيث يطلب من التلميذ ما يلي:

كوِّن ثلاث جمل بحيث يكون الفعل في كل منها مضارعاً مرفوعاً بالضمّة الظاهرة.

كوِّن ثلاث جمل بحيث يكون الفعل في كل منها مضارعاً مرفوعاً بالضمّة المقدرة منع من ظهورها الثقل.

وفي باب "الأسماء الموصولة" كذلك نرى أن واضعي المقررات أهملوا الاسم الموصول المثنى (اللذان- اللتان) حال كونه منصوباً بالياء (مقرر السنة الثانية، صفحة 15). وفي الأمثلة النموذجية لدرس "كان وأخواتها" نسوا أن يعطوا مثالا في حال كون اسم كان وأخواتها جمعاً غير عاقل (مقرر السنة الثانية، صفحة 20). كما أنهم في موضوع "إن وأخواتها" وقعوا أيضاً في المشكلة نفسها، حيث لم يقدموا نماذج فيها يكون اسم إن وأخواتها جمع مؤنث سالم عاقلاً أو غير عاقل (مقرر السنة الثانية، صفحة 23).

ج- الخلل المنهجي والفني في المقررات

فأما الخلل المنهجي لهذه المقررات فصي درس المفرد والمثنى والجمع كان هدف المنهج فيه هو أن يتعرف الطالب على كيفية صياغة المثنى والجمع بدون أن يعرف أحوال إعراب هذه الأنواع. ثم نجد في بعض أمثلة الدروس يدرس الطالب فيها المثنى حال كونه منصوباً بالياء أو مرفوعاً بالألف أو جمع المذكر السالم عند رفعه بالواو أو نصبه بالياء أو جمع المؤنث السالم حال كونه منصوباً بالكسرة. علماً بأن الطالب حسب المنهج سيدرس علامات الإعراب في المفرد والمثنى والجمع عندما يصل إلى الصف الأول الثانوي (برنامج دعم التعليم العربي الفرنسي في النيجر، صفحة 116). ولهذا فإنه من الأنسب أن يكون درس المفرد والمثنى والجمع موضوعاً واحداً موجزاً حسب عقول التلاميذ، لا يحتاج إلى تجزئته وتقسيمه إلى درسين أحدهما في المرحلة الإعدادية، والآخر في المرحلة الثانوية لسهولة وقصره. وأما إذا كان لا بد بتجزئته إلى درسين فإنه يلزم أن يراعى في أمثلة وتمارين المقررات عدم التطرق إلى ذكر إعراب المثنى وجمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم.

ومن نوع هذا الخلل أيضاً أن في بعض الدروس نماذج إعرابية وضعت ليتدرّب عليها الطالب قبل أن يقوم بممارسة الإعراب في قسم التمارين. وفي بعضها لم توضع هذه النماذج الإعرابية، لكن مع ذلك يُطلب من الطالب أن يعرب بعض جمل التمرينات المتعلقة بالدرس. وقد جاء هذا أكثر من مكان في جميع المقررات، ما يجعلنا لا نستطيع أن نذكر كله هنا إلا بعضه، مثل باب الفاعل ونائبه (مقرر السنة الأولى، صفحة 23)، أو موضوع الأفعال الخمسة أو دروس المنصوبات - المفعول به والمفعول المطلق والمفعول لأجله والمفعول فيه والتمييز والحال- التي لا نجد فيها نماذج إعرابية (مقرر السنة الثالثة، 2012، صفحات 12-26).

ومما يعدّ من الخلل المنهجي كذلك، هو عدم الانسجام والتسلسل المنطقي بين المواضيع والوحدات للمقررات، وذلك ما نجده مثلاً في مقرر السنة الثانية حيث كانت أسماء الإشارة والأسماء الموصولة - كما نلاحظ ذلك في الجدول السابق الذي وصفنا فيه الموضوعات التي احتوتها مقررات السنوات الإعدادية الأربع - وضعتا بعد درس إعراب الأسماء بالحركات الظاهرة والمقدرة. وكان من الأحسن أن يدرسها الطالب مباشرة بعد درس المبني من الأسماء، حتى تترسخ معلوماته السابقة عن الأسماء المبنية التي من أنواعها أسماء الإشارة والأسماء

التلاميذ بعدُ حسب البرنامج، ومع ذلك يطلب من التلميذ أن يحوّل هذه الأفعال المعتلة إلى أفعال مبنية للمجهول. ومن الأمثلة غير المناسبة أيضاً ما جاء في مقرر السنة الأولى في باب الفاعل أيضاً من جملة: "تصافح الأصدقاء عند اللقاء"، التي جيء بها لتكون مثالا لتاء التأنيث في الفعل الذي فاعله مؤنث. وهذا غير صحيح لأن التاء هنا ليس للتأنيث وإنما تكون الفعل الماضي على وزن "تفاعل". ثم لو افترضنا أن المقصود هو "تصافح" على هيئته المضارع فحينئذ تكون التاء علامة تأنيث للفاعل "الأصدقاء" وهو جمع التفسير يجوز فيه التأنيث إلا أنه معلومة فوق مستوى التلميذ في المرحلة الأولى الإعدادية حسبما يقتضيه البرنامج الإعدادي النيجري، أو افترضنا أن فاعل "تصافح" ضمير مستتر مؤنث ولفظ "الأصدقاء" مفعول به لتكون الجملة بهذا الشكل "تصافح (هي) الأصدقاء عند اللقاء" فحينئذ التاء علامة للتأنيث، ولكن معنى الجملة مخالف لعرف المجتمع النيجري الذي لا يعرف مصافحة النساء للرجال. وأحيانا يكون المثال غير مناسب لتكرار مثله ك"التلميذات مهذبات" و"الفتيات مؤدبات" اللتين جيء بهما كنموذج للمؤنث في باب المبتدأ والخبر. فلو كان أحد المثالين جمع تكسير مؤنث عاقل مثل "النساء رحيمات" لكان أحسن، لأنه الناقص في أمثلة الدرس. كما في مقرر السنة الثالثة نجد أن هناك تمريناً كاملاً في باب المفعول المطلق وردت فيه أمثلة قرآنية تحتوي على مفاعيل مطلقاً لأسماء الأفعال، مثل قوله تعالى ﴿فالعاصفات عصفاء، والناشرات نشرأ﴾ (الرسالات، الآية: 2-3). فقد يصعب على التلميذ حل مفاعيل هذه الآيات، لأنه ينتظر أفعال هذه المصادر لا أسماء أفعالها كما درسها وفهمها في الأمثلة النموذجية للمفعول المطلق. وباختصار فهناك الأمثلة غير المناسبة التي اطلعنا عليها في هذه المقررات، وذلك في الجدول الآتي مع بيان السبب:

الأمثلة غير المناسبة	مقرر السنة والصفحة	السبب
كتبث الدرس الثاني	10/2	يطلب من التلميذ إعراب هذا الاسم المنقوص مع أنه لم يدرس النعت والمنعوت بعد.
علم أحمد القيادة تحتاج إلى تعلم.	26/2	جميع الأمثلة التي تدرب عليها التلميذ في درس ظن وأخواتها تتكون من اسمين مفعولين، ومن ثم يجد التلميذ صعوبة في إعراب هذه الجملة.
المرضان المستشفى دخلا	28/2	جاء الاسم المقصور مفعولاً فيه، وهو درس لما يره الطالب.
تلبسين الملابس الضيقة	11/3	فيه موضوع الأفعال الخمسة الذي لم يدرسها الطالب، لكن يطلب منه هنا إعراب هذه الجملة.
قال تعالى «يا أبانا استغفر لنا ذنوبنا»	41/3	موضوع يتعلق بالأسماء الخمسة التي لم يدرسها التلميذ.
لي صديق اسمه مصطفى	6/4	فيه مسألة أنواع الخبر، ولم يدرسها الطالب بعد.
أكرمتم صديقي مصطفى	6/4	فيه موضوع البدل لم يدرسه الطالب بعد.
لأحمد كثير من القصائد	7/4	فيه تقديم الخبر على المبتدأ، وهو موضوع لطلاب الثانوية.

كوّن ثلاث جمل بحيث يكون الفعل في كل منها مضارعاً مرفوعاً بالضمّة المقدرة منع من ظهورها التعذر.

كوّن ثلاث جمل بحيث يكون الفعل في كل منها مضارعاً مرفوعاً بثبوت النون (مقرر السنة الثالثة، صفحات 17).

نعم ما يطلب من التلميذ فعله في هذه التمارين مختلفة رغم الالتزام بقالب واحد إلا أنه يمكن التنوع بأساليب أخرى كأن يطلب من الطلاب بملاء الفراغات بفعل مضارع مرفوع بالضمّة الظاهرة أو بالضمّة المقدرة، أو بتعيين أو باستخراج فعل مضارع مرفوع من أمثلة أخرى، أو غير ذلك من أنواع الأسئلة التي تثير اهتمام التلاميذ وفضولهم.

ومما لفت أنظارنا أيضاً أن هذه التمارين أكثرها صيغت على هيئة أسئلة مفتوحة أو نقول على شكل أسئلة مقالية إن صح التعبير⁽²⁾. وأما الأسئلة الموضوعية⁽³⁾. كأسئلة الصواب والخطأ، أو الاختيار من متعدد أو التوصيل أو المزاوجة والتوفيق أو التكميل باختيار كلمة مناسبة من الكلمات المحددة أو نحوها فلا نرى لها محلاً في هذه المقررات. مع أن هذه الأنواع من الأسئلة الموضوعية تعد من المقاييس الحديثة التي بها نستطيع أن نختبر المتعلم لنعرف مدى دقة معلوماته وقدرته على استعمالها، ونكشف عن درجة تحكّمه في المهارات اللغوية.

وخالصة القول في هذه المسألة هو أننا شعرنا بعدم استخدام تمارين ذات أسئلة متنوعة من كل من الأسئلة المقالية والموضوعية، مما يسبب مللاً لدى الطلاب، ولا يثير اهتمامهم ولا تنمي مهاراتهم وذكائهم اللغوية. إذ إن أكثر دروس المقررات لا تتعدى تمارينها أكثر من تمرينين أو ثلاثة.

هـ استخدام بعض الأمثلة غير المناسبة

أحيانا نجد في هذه المقررات أمثلة تفوق مدارك تلاميذ المرحلة الإعدادية، وخاصة إذا كانت هذه الأمثلة في كتاب الصف الأول الإعدادي الذي يكون الطالب فيه حديث عهد في المستوى الإعدادي. والمثال على ذلك جملة: "عليكم بكتابة الواجب" التي استخدم فيها لفظ "عليكم" (مقرر السنة الأولى، صفحة 7). فقد يجد التلميذ صعوبة في فهم الدرس الذي هو علامات الاسم والفعل والحرف، لأن المثال أعلى من مستواه، حيث يتحير ويتساءل في نفسه هل حرف الجر "على" علامة من علامات الاسم والضمير "كم" اسم لهذه العلامة، أم "عليكم" برمته فعل لأن معناه "الزموا"؟

وكذلك في درس الفاعل ونائبه في مقرر السنة الأولى نجد من بين التمارين بعض الأمثلة ك"أعان الغني الفقير" و"بنت الحكومة فصولاً" التي تحتوي على أفعال معتلة لم يدرسها

² الأسئلة المفتوحة أو المقالية هي الأسئلة التي تفسح المجال للتلميذ ليقدم إجابته الفردية الخاصة به عن طريق كتابة كلماته وجملته الحرة من أجل إظهار إبداعه الشخصي. مثل كوّن ثلاث جمل من ... أو ضع كلمة من عندك في ... أو غير ذلك. انظر: (وطفاط، صفحة 88).

³ الأسئلة الموضوعية هي التي تضمن إجابات محددة تنقلص فيها احتمالات الأحكام الذاتية، أي ليس للمصحح فرصة إدخال رأي أو حكم في تقرير جواب آخر غير الجواب المحدد في الاختيارات. انظر: (مجييد، 2014، صفحة 248).

و- الأخطاء اللغوية والمطبعة

بالرغم من أن أخطاءها قليلة إلا أننا سنورد ما عكفنا عليه في الآتي:

الأخطاء	مقرر السنة والصفحة	الصحيح	الملاحظة
إِطْلُب العلم بكسر همزة الوصل	20/1	أُطْلِب العلم	لأنه من باب يفعل
محمد صديق	25/2	محمد صديق	الجملة في ظن وأخواتها حيث أضافوا فعل اتخذ ليصير الجملة " اتخذتُ محمداً صديقاً فتعين أن يكون صديقاً لا صديقاً.
الحديقة ناضرة. الفتيات مؤديات. التلميذات مهيئات.	18/2	ناضرة مؤديات مهديات	بالتنوين لأنها أسماء منصرفة.
إن تجهد تنجح	13/	إن تجتهد تنجح	لتنسيق المعنى أكثر
قفزة	16/3	قفزة	بالتنوين
وجاء ريك الملك صفا صفا	16/3	وجاء ريك والمملك صفا صفا	بكتابة الواو
والنزعات غرقاً	17/3	والنازعات غرقاً	بمد النون
وأمرؤا بالمعروف	27/3	وأمرؤا والمعروف	يجب أن يكون على صيغة الأمر للقرينة قبلها " وانها عن المنكر "
كلتاهما مغرورتان	36/3	كلتاهما مغرورتان	القاف زائدة
أكتبوا		اكتبوا	بهمزة الوصل
أحمد يقرض الشعر	6/4	أحمد يقرض الشعر	لاقتضاء المعنى
غضبي	11/4	غضبي	لأنه على وزن فغلي
ارجع الكلمات إلى أصولها	4/17	ارجع / أو ارجع ب...	لاقتضاء المعنى

وأحياناً يقع الخطأ بسبب تبديل الكلمة بمرادفها مثل "طلعت الشمس فشاع الضوء" في باب الفاعل، لكن في شرح الأمثلة استخدمت كلمة "أشرفت" بدلا من كلمة "طلعت" التي قرأها الطالب في النماذج (مقرر السنة الأولى، صفحة 22).

5. الحلول

فقد بينا فيما سبق المشكلات التي تتضمن هذه الكتب المدرسية للمرحلة الإعدادية في مدارس التعليم العربي الفرنسي. والآن سنحاول أن نقترح حلولاً نراها مناسبة لعلاج هذه المشاكل المذكورة فنقول:

أ- الاستجابة لمتطلبات العصر

لا يستجيب كتاب مدرسي إلا إذا اتسم بمعايير الحداثة والدقة

العالية، ولبي الاحتياجات اللغوية لدى متعلم اللغة العربية، وجمع بين الأصول التربوية والطرق الحديثة في التعليم، وكان منهجه مرناً للتكيف مع التغيرات الاجتماعية والثقافية. وهذا لا يتأتى إلا إذا كانت الجهات المعنية تعيد تقييم مقرراتها المدرسية في كل سنة تقريباً من أجل المواكبة مع المستجدات التي تفرضها الحداثة والتطور من الوسائل والتكنولوجيات التعليمية الجديدة، ومن أجل الإدراك على الأخطاء المنهجية واللغوية التي ترد في المقررات، وإصلاحها إصلاحاً يوافق عصر التلاميذ ومستوياتهم. وعندما تقوم هذه الجهات المختصة بهذا التقييم ينبغي عليها أيضاً أن تستفيد من ملاحظات المدرسين الذين لهم تجربتهم الخاصة في مهنتهم التعليمية.

ب- تكثير التمارين وتنويعها

كما يجب التدرج من الأسهل إلى الأصعب، ومن البسيط إلى التعقيد في تمارين الدرس وتطبيقاته، كذلك ينبغي أن تكون التمارين كثيرة ومتنوعة حسب المهارات اللغوية. فكلما تنوعت التمارين وتعددت بين المهارات اللغوية جعلت المعلومات التي يكتسبها الطالب في الدرس راسخة، وأفقه واسعاً، وأشعلت في نفسه نار الحماس والشوق إلى حل الأسئلة (عامر، 2000، صفحات 121، 182). وكذلك عندما تكون هناك تمارين كافية يستطيع المعلم أن يحل بعضها مع التلاميذ في الصف، ويعطي بعضها الآخر للتلاميذ كوظيفة يقومون بحلها في بيوتهم.

ج- التتابع والانسجام بين الوحدات والموضوعات

فكما قلنا سابقاً فإن الترابط المنطقي بين الدروس في غاية الأهمية في عدم التأثير السلبي على عقول الطلاب والتشويش عليهم. فلذا ينبغي أن يكون هناك تنظيم للمواد العلمية حسب المعايير المنطقية التي تلائم مستويات من أجلهم يجهز الكتاب المدرسي. فالتناسق والترابط والتتابع إذاً هو استمرارية العلاقة الدراسية بين العناصر الرئيسية لمحتوى المنهج ككل، أو بين وحدات كتاب مدرسي واحد. فينظر إلى وحدات السنة الثانية التي ستقدم ومدى علاقتها بما قدم في السنة الأولى كما ينظر أيضاً إلى موضوعات لمحتوى صف واحد ليعرف هل هناك تناسب منطقي بين هذه الموضوعات لمحتوى ذلك المستوى (الحاوري، 2016، صفحة 77).

د- الاعتناء ببنيات الكتاب المدرسي

كما يعد شكل الكتاب المدرسي الخارجي العتبة الأولى التي يقف عليها المعلم والمتعلم، والمرآة العاكسة لمحتوى الكتاب، كذلك الشكل الداخلي أيضاً له أهمية وتأثير كبير في جذب انتباه المتعلمين أو تنفيرهم عن الكتاب المدرسي. فللمؤشرات الحسية والبصرية للكتاب المدرسي عنصر مهم جداً في إثارة اهتمام التلاميذ بالدرس وخلق تركيزهم على الدرس (فلكاوي، 2015، صفحة 16). ولحماية قراءة التلاميذ السليمة يجب أن تكون نصوص الكتاب المدرسي مضبوطة ومشكّلة ولا سيما في هذه المرحلة التي طلابها ما زالوا هم بحاجة إلى الوسائل التي تساهم في تنمية مهاراتهم اللغوية.

6. خاتمة

يعلن المؤلف أنه ليس لديه تضارب في المصالح.

- المصادر والمراجع

- إدارة التعليم العربي الفرنسي. (2012). مقرر السنة الأولى، نيامي.
- إدارة التعليم العربي الفرنسي. (2012). مقرر السنة الثالثة، نيامي.
- إدارة التعليم العربي الفرنسي. (2012). مقرر السنة الثانية، نيامي.
- إدارة التعليم العربي الفرنسي. (2012). مقرر السنة الرابعة، نيامي.
- برنامج دعم التعليم العربي الفرنسي في النيجر. (2002). مناهج التعليم العربي الفرنسي للمرحلتين الإعدادية والثانوية، نيامي: ندوة وطنية أغسطس.
- الجيلالي، حسان. لويدي، فوزي. (ديسمبر 2014). "اهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية"، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، المجلد 02، العدد (09)، صفحات 194-210.
- الحاوري، محمد عبد الله وعلي، محمد سرحان قاسم. (2016). مقدمة في علم المناهج التربوية، صنعاء: دار الكتب.
- داود، الطاهر محمد. (ديسمبر 2011). "المدارس القرآنية في نيجيريا نشأتها ونظامها وأفاق المستقبل" المؤتمر العالمي للقرآن الكريم، السودان: جامعة أفريقيا العالمية.
- الطاهر، علي جواد. (1984). أصول تدريس اللغة العربية، بيروت: دار الرائد العربي.
- عامر، فخر الدين. (2000). طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، القاهرة: عالم الكتب للطباعة.
- عمر، أحمد أنور. (1980). الكتاب المدرسي تأليفه وإخراجه الطباعي، الرياض: دار المريخ.
- فرج، عبداللطيف بن حسين. (2005). طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، عمان: دار المسيرة للنشر.
- فلكاوي، رشيد. (يناير 2015). "الكتاب المدرسي وآلية صناعته دراسة في المجال النظري وتطبيقاته على الكتاب المدرسي الجزائري" مجلة العربية، 6/3، صفحات 11 - 30.
- القلقشندي، أبو العباس أحمد. (1915). صحح الأعشى في صناعة الإنشاء، القاهرة: المطبعة الأميرية.
- مجيد، سوسن شاكر. (2014). أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، عمان: مركز ديبونو.
- وظفاط، مصطفى. (بلا تاريخ). منهجية تدريس اللغة العربية، المغرب: أكاديمية جهة تادلة.
- يعقوب، علي. (سبتمبر أكتوبر 2009). "اللغة العربية في منطقة غرب إفريقية"، مجلة الفيصل، العدد (399-400)، صفحات 49-57.
- Marty, P. (1920). Etudes sur l'Islam et les Tribus Soudan. Paris: Editions Ernest Leroux.

- كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA

يوسف سمانا. (2023). مقررات النحو والصرف في المدارس الإعدادية للتعليم العربي الفرنسي بالنيجر "دراسة تحليلية تقويمية"، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، المجلد 15، العدد 01، جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف، الجزائر، ص. ص: 189-196

تتوصل بعد هذه الدراسة إلى أن المقررات المدرسية لها أهمية كبيرة في العملية التعليمية، لكن شريطة أن تكون متميزة بمادتها وأسلوبها، وذات محتوى سليم من الحشو، وبعيدة عن الجمود، وقريبة التناول، ومتجاوبة في نصوصها وتطبيقاتها مع واقع المتعلم النفسي والاجتماعي.

وأن أهم ما تميزت به مقررات النحو والصرف للمرحلة الإعدادية في مدارس التعليم العربي الفرنسي هو البدء بالتدرج من البسيط إلى الأصعب، والاعتماد على منهج الاستنباط والاستنتاج، لا على منهج التلقين والتحفيظ التقليدي، ومراعاة البيئة النيجرية في الأمثلة والنصوص، بالإضافة إلى سلامة لغة المقررات حيث كانت لغة سهلة فصيحة بعيدة عن التراكم الجاف، وقلت فيها الأخطاء اللغوية.

وأن ما يتعلق بمعايير هذه المقررات فأهمها الشروح الموضوعية للأمثلة النموذجية، واستخدام بعض الأمثلة غير المناسبة، والجمود في التمارين وعدم تنوعها، والخلل المنهجي والفني مع وجود أخطاء لغوية ومطبعية. وبناء على ما توصلنا إليه من مشاكل هذه المقررات فإننا قمنا بتقديم حلول نحسبها ناجحة. وعلى ضوء هذه الحلول نوصي بما يلي:

أ. أن تكون هذه المقررات شاملة المحتوى المقصود، وبسيطة غير معقدة في طبيعتها وطريقة عرضها وتقديمها، ومناسبة لقدرات المتعلمين.

ب. العناية بطبعة المقررات المدرسية وإخراجها إخراجاً فنياً كغلاف الكتاب، وحجم الخط، وجودة الورق، والتلوين والأشكال المناسبة التي تُتخذ كوسيلة لجذب انتباه الدارسين.

ج. مراعاة التناسق والتوازن والتسلسل المنطقي بين الوحدات الدراسية، لا أن تكون مضامينها مجزأة أو مقطعة الأوصال والترابط.

د. استخدام تمارين متنوعة تُنتزع من معايير التقويم الحديثة لتنمية المهارات اللغوية للطلاب.

هـ. ضبط نصوص المقررات المدرسية وتشكيلها، وخاصة مقررات المراحل التعليمية الأولى - الابتدائية والإعدادية - لصيانة السنة التلاميذ من القراءة غير السليمة، وإعانتهم على التفريق بين المتشابهات في الكتابة.

و. أن يكون للمقررات المدرسية تقييم مستمر تقوم به الجهات المختصة من أجل تلبية حاجات المتعلمين المتغيرة حسب مقتضيات الحداثة والتطوير.

كما أوصي أخيراً المهتمين بمجال التعليم وخاصة التعليم العربي بالقيام بهذا النوع من الدراسة، حتى يتمكنوا من تقويم مثل هذه البرامج والمناهج والمقررات التعليمية التي قمنا بتقويمها، وذلك من أجل أن يدفعوا عجلة التعليم لبلدانهم نحو التقدم والأزدهار ومواكبة العصر.

تضارب المصالح