المجلس الأعلى للغة العربية

إتقان العربية في التعليم

أعمال الندوة الوطنية المنعقدة

يومي 4 و 5 محرم 1421 الموافق 9 و10 أبريل 2000

منشورات المجلس الأعلى للغة العربية

الجزائر يونيو 2000

المجلس الأعلى للغة العربية

إتقان العربية في التعليم

أعمال الندوة الوطنية المنعقدة

يومي 4 و 5 محرم 1421 الموافق 9 و10 أبريل 2000

منشورات المجلس الأعلى للغة العربية
الجزائر يونيو 2000

مكتب الندوة

رئيس المكتب

عبد الملك مرتاض

رئيس المجلس الأعلى للغة العربية

أعضاء مكتب الندوة

الأستاذ : محمد لحسن زغيدي	عضو مكتب المجلس الأعلى للغة العربية
الأستاذ : محمد التهامي طواهر	عضو مكتب المجلس الأعلى للغة العربية
الأستاذ : يوسف حاشي	عضو مكتب المجلس الأعلى للغة العربية
الأستاذ : مدني مختاري	ممثل وزارة التربية الوطنية
الأستاذ : عبد المجيد بوجبير	ممثل وزارة التربية الوطنية

المحتويات

مكتب الدورة.....3

كلمة معالي رئيس المجلس الأعلى للغة العربية.....4

كلمة معالي وزير التربية الوطنية.....10

المداخلات.....14

- الأستاذ الدكتور: عبد الكريم بكري..... 15

ملاحظات حول الدرس النحوي في برامجنا التعليمية

- الأستاذ الدكتور: صالح بلعيد.....27

سوء إتقان اللغة العربية – رأي في مسألة-

- الأستاذ الدكتور مدني مختاري.....45

تحليل النص الأدبي الواقع والأفاق

- الأستاذ الدكتور محمد يحياتن.....66

في ضرورة الاستفادة من لسانيات النص في النهوض بتدريس اللغة العربية

- الأستاذ الدكتور درار مكي.....78

إتقان العربية في التعليم

- الأستاذ الدكتور فضيل عبد القادر.....85

من أجل ترقية اللغة العربية والنهوض بتعليمها: بعض الاتجاهات التي تعالج إشكاليات طرائق تعلم اللغة العربية في مدارسنا

- الأستاذ الدكتور حادي البشير.....101

واقع النص الأدبي في المدرسة الجزائرية

تقارير الورشات

- تقارير الورشة التعليمية.....118
- تقرير الورشة الفرعية: التعبير 119
- تقرير الورشة الفرعية: النصوص الأدبية.....126
- تقرير الورشة الفرعية: قواعد اللغة.....132
- تقرير ورشة البرامج.....140
- تقرير ورشة لغة المدرس.....148

كلمة معالي رئيس المجلس الأعلى للغة العربية

كلمة معالي رئيس المجلس الأعلى للغة العربية

سيدي معالي وزير التربية الوطنية

أصحاب المعالي و السعادة

السادة أعضاء المجلس الأعلى للغة العربية

السادة إطارات وزارة التربية الوطنية

السادة الخبراء، والضيوف من الجامعات الجزائرية

أيتها السيدات، أيها السادة

يطيب لي، بعد الترحيب بكم، وتقديم الشكر الحميم لكم، على تكرمكم بتجشم وعثاء السفر: أن أفتتح هذه الندوة الوطنية التقنية التي تنعقد على مدى يومين للتباحث والتساؤل حول المشاكل التي تكابدها اللغة العربية في المنظومة التربوية فلا تتخذ لها المكانة التي ترجى منها.

إن هذه الندوة، وهي ندوة ذات خصوصية تقنية تعليمية، والتي يشترك في تنظيمها كل من المجلس الأعلى للغة العربية، وبمبادرة منه، ووزارة التربية الوطنية التي أقدم لكافة إطاراتها، وعلى رأسهم معالي الوزير شخصيا، على استجابتهم لرغبة المجلس الأعلى للغة العربية والإسهام بكل جدية في تحضير فعاليتها التي نفتتحها

اليـوم؛ أقول: تحاول هذه النّدوةُ، وذلك مـن خـلال مداخـلات الخـبراء والمربّين الجزائريّـين في التّعليميّـات واللّسانيّات الحديثـة مـن الجامعـة الجزائريّة: طرْح مساءلاتٍ تعليميّـة ولسانيّاتيّة وتقنيّـة ومنهجيّـة عـن علّة تدهور استعمال اللّغة العربيّة في المنظومة التّربويّة، حيـث إنّ الـدّاء لا يمكن، فيما يبدو، في اللّغة العربيّة في نفسها، ولكن فيمـا يحيـط بـها من معلّم، وكتاب مدرسّي، وبرامج تعليميّة، مع ما يحيط بكـلّ هـذا مـن عوامـل أخـرى خارجيّـة تعـود خصوصًـا إلى الإرث الاسـتعماريّ. وإلى إجباريّة التّعليم الذي نشأ عنه وجود أكـثر مـن سـبعة ملايـين تلميـذٍ في المدرسة الجزائريّة؛ وهو عدد هائل يسـتدعي إمكانـات ماديّـة وبشـريّة وتقنيّة جبّارة، ينوء كاهل أيّ دولة كبرى باحتمالها. فما القول في دولـة فتيّة تنتمي إلى العالم الثالث كالجزائر ... ذلك بأنه أمام حرص الجزائر على استرجاع هويتها من وجهة، وحرصها على إتاحة الفرصة لكل طفل جزائريّ في تلقي قدر صالح من التّعليـم، مـن وجهـة أخـرى، وهـو حـقّ مشروع ونبيل في نفسه؛ ولكن لعلّه أن يكون هو الذي أفضـى إلى التسـاهل في شروط المستوى البيداغوجي والمعـرفي للمعلـم الجزائـريّ الـذي أوجّـه إليه بهذه المناسبة، وعلى الرّغم من كلّ شيء، ومن على هذا المنـبر، كـلّ الشّكر والعرفـان والامتنـان، علـى مـا بذلـه مـن جهـد في التّربـية والتّعليم، بصمت وتفانٍ ...

إن جيل المدرسة الجزائريّة، أمامَ الإمكانات البيداغوجيّة والتّقنيّة المحدودة في المحيط المدرسيّ، أمسى لا يكاد يركّب جملة واحدة باللّغة العربيّة سليمةً في حديث شَفوي؛ كما يتبيّن ذلك من خلال الأحاديث التي تُجريها التلفزة الوطنية مع بعض الفتيان والفتيات الجزائريّات. على حين أنّ المستوى اللّغويّ، فيما يتمحض للكتابة على مستوى الكتابة، تدنّى إلى موقع من الرّداءة قد لا يشرّف منّا أحدا ...

فأين يكمن الدّاء؟ فهل يكمُن في قصور معلّمي اللّغة العربيّة أنفسِهم، وأنّهم هم أنفسُهُم مفترقون إلى تعميق معارفهم التّعليميّة في حدّ ذاتها، مثلُها في ذلك مثلُ معارفهم النّحويّةِ والصّرفيّة والنّطقيّة والمفرداتيّة جميعاً في اللّغة العربيّة ؟ أم أن الطّرائق البيداغوجيّة التي تُتّبَع في التدريس والتّلقين هي العتيقة البالية، وهي الرّتيبة الرّتّة؛ فهي التي، إذن، لا تساعد على التّلقين العصريّ الجميل الأنيق للّغة العربيّة بالوسائل التّعليميّة المستعمَلة في المدارس الأجنبيّة الرّاقية؟ أم أنّ الحِصصَ المخصّصة لتدريس اللّغة العربيّة، ولا سيّما في المرحلة الإبتدائية هي التي تحتاج إلى شيء من التّكثيف ؟ وهل حِصص المحادثة المخصّصة في البرامج الرّاهنة كافيةٌ، حقّاً، من أجل تقويم ألسنة النّاشئة من العجمة والاضطراب والإعوجاج ؟ وهل حِصصُ التّعبير المقدّمةُ مُجْزِئةٌ، فعلاً، لتقويم أيدي أبنائنا : فتُفضي بهم

إلى تركيب جمل بسيطة وسليمة على المستويَين الشَفويّ والكتـابيّ معـا ؟ وما هذا العَيُّ الذي يقارف ألسُـنَ أبنائنـا فـلا يفارقـها، ويلازمـــها فـلا يزايلها ؟ وهلاّ فكّرنا في العلل البعيدة والقريبة لهذا الدّاء ؟ ومتى نبـادر إلى الإصـلاح فنُنشِئَ جيـلاً متمكّنـاً مـن لغتـه العربيّـةِ، وقـادرًا بكفـاءة ونجاعة في الوقت ذاته على تعلّم اللّغات الأجنبيّة؟ . . .

أم أنّ وراء كـلّ ذلـك الكتـابُ المدرسـيّ وحـدَه، مـن حيـث شـكلُه ومضمونُه وطرائقُه: هو غيرُ اللاّئق؛ وإذن هو الذي يفتقـر إلى مراجعـة ؟ وأنّ النّصوص الأدبيّة والثقافيّة التي يشتمل عليها هذا الكتابُ هـي الـتي تفتقـر، بـالضّرورة، إلى تجديـدٍ يُثريـها، وإلى متابعـــة تُرقيـــها ؟ أم أنّ المنـاهج المدرسيّة، بعامّـة هـي المسؤولة عـن هـذا النّشـاز ؟ أم أن اللّغـة العربيّة مُحتاجة، بحكم الوضع والحـال، إلى أن يُشجَّعَ المتفوّقـون فيـها لمحاولة منْحها منزلتَها الـتي تستحقّها في المنظومـة التّربويّـة؛ وذلـك برفع مقـــدار الْمُعامل في الاختبارات والإمتحانات معًا ؟ أم أنّ كـلّ هـذه الوسائل، البشريّةِ منها البيداغوجيّة والتّعليميّة، يضـاف إليـها انعـدامُ التّحفيز والتّشجيع للمتعلّمين مـن وجهـة، وضعـفُ الْمُعـامل المخّصـص للعربيّـة في الامتحانـات الرّسميّـة مـن وجهـة أخـرى، تتضـافر فيـــما بينها، مجـتـمعةً، لتجسّد هذا الوضعَ غيرَ السّـارّ؛ فتَحُـولَ دونَ تلقين عربيّةٍ، بسيطة، وسليمة، وجميلة،وعصريّـةٍ؛ وتعويـد ألْسِنة التّلاميـذ

وأقلامهم وأذهانهم وتفكيرهم على استعمالها بسهولة تامّة، أو بسهولة نسبيّة على الأقلّ؛ أي بالكفاءة اللّغويّة التي يستعمل بها أمثالُهم من التّلاميذ في مؤسّسات التعليم الجديرة بالاقتداء في العالم المتطوّر: لغتَهم التي يتعلّمون ؟

إنّنا بدون العناية بلغة التّدريس، وإتقانها لدى الملقَّنين والمتعلّمين أو المكوِّنين والمتكوِّنين، لا يمكن أن نجني الثّمار المرجوّة من العلم والمعرفة. ذلك بأنّ صياغة أيّ نظريّة علميّة، أو تكنولوجيّة، لا يمكن أن تتمّ إلاّ من خلال إتقان لغة الإستعمال نفسِها إتقاناً كاملاً، وتحكّماً فيها عالياً. فالمعرفة اللّغويّة تسبق المعرفة التّكنولوجيّة، وفي أسوإ الأطوار تواكبها ولا تعقبها.

وانطلاقاً من بعض هذه المعطيات، وعلى أساس أن اللّغة هي مفتاح المعرفة، والذي لا يعرف اللّغة لا يستطيع أن يتعلّم شيئاً من العالم الخارجي إطار هذه اللغة فإنّ المجلس الأعلى للّغة العربيّة ووزارة التّربية، إذن، رَأيَا تنظيمَ هذه النّدوة الوطنيّة.

وإنّنا إذ نُؤثر أن لا نقترح أيّاً من التّوصيات؛ فإننا، مع ذلك، ندعو السّادة المؤتمِرين، إطاراتٍ وخبراء، أن يعملوا على إصدار توصيات مركّزة وعمليّة من أجل ترقيّة مستوى اللّغة العربيّة في المنظومة التّربويّة، أي من حيث هي لغةٌ فقط؛ حتّى تنطلق الألسنة من

عُقَدها، ويمضيَ أبناؤنا إلى الإبداع والابتكار، أو على الأقلّ إلى مُواكبة التّكنولوجيا الجديدة بكفاءة ووعي معرفيَيْنِ جديرين بالأمّة الجزائريّة العظيمة.

وأختم كلمتي هذه، في موقفي هذا، بالإعلان أمامكم عن أنّ المجلس الأعلى للّغة العربيّة قرّر إنشاء جائزةٍ للّغة العربيّة في امتحانات البكالوريا وذلك ابتداءً من هذه السنّة، بحيث يُكرَّم المتفوّقون، على المستوى الوطنّي، في امتحانات اللّغة العربيّة، وكلّ ما نرجوه أن تكون مثلُ هذه المبادرة ممّا يُسْهم في ترقية مستوى الإستعمال السّليم والجميل للّغة العربيّة بالجزائر.

كلمة معالي وزير التربية الوطنية

كلمة معالي وزير التربية الوطنية

- السيد رئيس المجلس الأعلى للغة العربية.
- معالي الوزراء.
- السيدات والسادة المشاركون في الندوة الوطنية حول إتقان العربية في التعليم.

أقدم لكم تحيات وزارة التربية الوطنية التي تشكر المجلس الأعلى للغة العربية على اختياره الموفق لموضوع هذه الندوة. نظرا لأهمية اللغة بصفتها موضوعا للدرس و وسيلة لاكتساب المعارف. وأداة للعمل والتفكير والإبداع. وهي قبل ذلك وسيلة للتواصل بين أفراد المجتمع وتفاعلهم.

وهذه الوظائف للغة، تفرض على الناطقين به إتقانها. سواء كانوا متعلمين أم عاملين بها. فالتلاميذ يحتاجون إليها لفهما وفهم غيرها من المواد. والمعلمون والأساتذة إذا لم يتقنوها. وهو الأمر الذي تجتهد وزارة التربية الوطنية لتلافيه من خلال سعيها إلى إعطاء أهمية أكبر للعربية في مختلف أنشطتها. ولذلك نبارك أمثال هذه الملتقيات ونشجعها ونسهم فيها. لأنها تندرج في منظور إصلاح المنظومة التربوية الذي أعلن عنه فخامة رئيس الجمهورية، والذي نقوم منذ سنوات

بتهيئة الأرضية المناسبة له. وفي هذا السياق أذكر ببعض الجهود التي بذلناها في مجال اللغة العربية مثل:

- تنظيم الملتقى الوطني لتعليمية العربية في ديسمبر 1997.
- الملتقى الوطني التنسيقي لأسلاك مفتشي العربية في ماي 1998
- الملتقى الوطني التكويني الخاص بمفتشي التربية والتكوين للعربية في مايو 1999.

وغيرها من الجهود الأخرى التي مكنت من وضع تشخيص للعربية في التعليم، صدر في وثيقة (تقويم مناهج العربية وآدابها في الأساسي والثانوي)، وأدى إلى فهم أفضل للمشكلات التربوية التي تواجه تدريس اللغة، وساعد على تصور حلول أكثر ملاءمة وواقعية. سيكون له - دون شك - تأثير إيجابي على تمدرس التلاميذ، وأداء المعلمين والأساتذة. وهو ما يدفعنا إلى الاتجاه نحو المستقبل باطمئنان أكبر وتفاؤل.

ولا يخامرنا الشك من خروج هذه الندوة بما يدعم ترقية تدريس العربية، ويساعد على إتقانها وتعميمها، ويكفل تمدرسا أفضل التلاميذ، وتدريسا أنجع للمعلمين والأساتذة، ونتائج أحسن للمدرسة الجزائرية.

وفي الأخير، أتمنى لأشغال ندوتكم التوفيق والنجاح. والسلام عليكم.

المدائح

ملاحظات حول الدرس النحوي في برامجنا التعليمية.

الأستاذ عبد الكريم بكري
عميد كلية العلوم الإنسانية والحضارة الإسلامية
وهران.

مافتىء النحاة يلحون على أن وضع القاعدة النحوية إنما جاء ليحمي المتكلم من الوقوع في الخطأ ويروون روايات تجعل كل عوامل وضع النحو العربي تنطلق من هاجس واحد العمل على تجنب اللسان العربي و لاسيما القرآن الكريم مما كان يعتريه من أخطاء وما أصابه [1] من فساد النطق.

وهي روايات على الرغم من وجاهتها الظاهرية فإن ما جاءت به لا ينهض سببا قويا لوضع قاعدة توحده ألسنة العامة على وتيرة واحدة فتكون بمثابة الدستور الذي يجنح إليه الواحد منا كلما أراد فهم نص أدبي أو إنشاء عمل إبداعي... نعتقد أن الوظيفة أخطر من أن تكون مجرد حلة زاهية ينمق بها الناطق كلامه كشافا يفحص به مدى سلامة لغته.

ذلك أن دور القاعدة النحوية لا ينتهي عند شكل الكلمة وإنما يتجاوزه إلى التركيب: تركيب الكلمة داخل الجملة وما تؤديها من عمل في تجلية المعنى وتوجيهه الوجهة التي يريدها الكاتب أو المتكلم. فالقواعد هي خدم للمعاني و مؤشرات للإيحاءات المختلفة التي تؤديها داخل الجملة.

ولم تكن هذه الحقيقة غائبة عن أذهان النحاة وهم يضعون الأسس الأولى لقواعد النحو من أمثال الخليل وسيبويه وأسلافهما وخلافهما .. وسواء علينا أخذنا

---

[1] – تجد معظم هذه الروايات في (نزهة الألباء في طبقات الأدباء لابن الأنباري) ص 31 وما بعدها – تحقيق إبراهيم السامرائي – ط2 مكتبة الأندلس بغداد 1980 (كتاب طبقات النحويين واللغويين للزبيدي) ص 13 وما بعدها – تحقيق أبو الفضل إبراهيم 1954.

تلك الروايات التي مؤداها أن أعرابيا قرأ عليه قارئ: " إن الله بـرئ من المشركين ورسوله " بالجر فقال: أنا أبـرأ ممـا بـرئ الله منـه.... فجـاء عمـر وعلمـه القـراءة الصحيحة وأمر بوضع النحو .. سواء أخذنا بهده الرواية أم درسنا تلك التي تقول: إن أبا الأسود سمع ابنته تتعجب فظنها مستفهمة لأنـها قـالت: مـا أحسـن السماء بالرفع- فوضع النحو العربي- فإن النتيجة واحدة ،وهو أن مدار هذه الروايات كـان حول المعنى وفي سبيل تبدل لتغير الحركة الإعرابية.

نضع هذه الملاحظة بين يدي بحثنا هذا حتى نقف على مدى سلامة نظر النحـاة القدماء عندما وضعوا القواعد وأسسوا الأحكام ،وهـل كـانت القـاعدة غايـة ينشدها الواحد منهم لمجرد الزينة والتباهي بإتقانها أمام الأنداد كما يعتقد كثير مـن نحاتـها المحدثين. أو أنها كانت وسيلة الفهم والتفـاهم والإبـداع؟ ولقـد ارتبـط وضـع النحـو العربي وعلوم اللغة بالقرآن ارتباطا وثيقا إذ مـن أجلـه وضعـت كتـب النحـو واللغـة والبلاغة والتفسير وكان القصد غاية واحدة هو فهم القرآن والاقتراب من معانيه. ولم تكن القاعدة في يوم من الأيام غاية في ذاتها. ويتبدى مـن كـلام النحـاة القدمـاء أنـهم كانوا يحرصون على أن تكن دائـرة النحـو أوسـع مـن أن تتقيـد ببحـث في الإعـراب والنظر في أواخر الكلمات.فسيبويه: عمل علـى أن تكـون كـل المبـاني الـتي يبحثـها القائمة على قـاعدة متينـة قوامـها الحشـد الهـائل مـن الأبيـات الشـعرية والنصـوص اللغوية و ابن جني: كان يرى أن حركات الإعراب راجعة إلى المتكلم نفسه لا شـيء غيره[2] وهذا عبد القاهر الجرجاني : يبني نظريته في النظام علـى أسـاس مـا تقتضيـه القاعدة النحوية حيث يقول " وأعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الـذي يقتضيه علم النحو وتعمل على قوانينه وأصوله وتعرف على مناهجه التي نهجت فـلا

---

[2] الخصائص لابن جني 1. 110.

تزيغ عنها وتحفظ الرسوم التي رسمت لك فلا تخل بشيء منها .. ويقول : " فلست بواجد شيئا يرجع صوابه إن كان صوابا أو خطؤه إن كان خطؤه إلى النظم.. ويدخل تحت هذا الاسم (إلا) وهو من معنى النحو .. قد أصيب به موضوعه ووضع في حقه: أو عومل بخلاف هذه المعاملة .. وأزيل عن موضعه .. واستعمل في غير ما ينبغي له .. فلا ترى كلاما قد وصف بصحة نظم أو فساده أو وصف بمزية وفضل فيه إلا وأنت تجد مرجع تلك الصحة وذلك الفساد وتلك المزية وذلك الفضل إلى معاني النحو وأحكامه.. وجدته يدخل في أصل من أصوله ويتصل بباب من أبوابه [3] ذلك لأن الشعر مثلا يتلقى اللغة قط مادة يتصرف فيها كأنها معطاة له من قبل بل الشعر هو يبدأ يجعل اللغة ممكنة [4] وما دام الشعر هو اللغة البدائية للشعوب والأقوام. فيجب أن تفهم اللغة من خلال ماهية الشعر... أي إن اللغة يجب أن ينظر إليها من خلال هذه العلاقة الجدلية القائمة بينها وبين التركيب البنائي للأسلوب. وإذا كانت المدرسة التي تعلم فيها العربي لغته هي الثقافة التي اكتسبها من بيئة ... وإذا كان الناشئ يسمع والده أو والدته تنطق بأفصح العبارات فيتربى على أسلوب فصيح بحكمه وذوقه اللغوي فإننا في عصرنا الحاضر قد فقدنا تلك السنيقة اللغوية بحكم الزمن والتاريخ. فقد أصبح لا سبيل لنا لمجاراة القوم في كلامهم إلا بعد التمرس على لسانهم والإطلاع على سلوك لغتهم في أداء المعنى

---

[3] – انظر دلائل الإعجاز لعبد القاهر الجرجاني ص22—72 تعليق وشرح محمد عبد المنعم خفاجي ط1 القاهرة 1969 .ويقول أبو القاسم الزجاجي :" لما كانت الأسماء لاتحمل في صورها وأبنيتها أدلة على المعاني جعلت الحركات فيها تنبئ عن هذه المعاني ". انظر الإيضاح في علل النحو لأبي القاسم الزجاجي ص69.

[4] – الشعر واللغة: د.لطفي عبد البديع ط1 القاهرة 1969 . عن مارتن هيجر الفلسفة والشعر ص 2 .

المختلف. ولما كان اللغويون القدماء قد وضعوا أيدينا على سر عظيم من أسرار العربية وهو أن حركات الإعراب ترجع إلى علل وأسباب تطرد في كلامهم. فقد أصبح علم العربية هو المنهج الذي ينبغي أن يتعارف عليه المخالفون. وليس يعني ذلك أننا ندعو إلى تعلم القواعد المجردة البعيدة عن الحقل اللغوي والنسج على منوالها على أن تكون القاعدة هي الملاذ والمعلم والضابط الذي يهتدي به الناطق والسامع والمتكلم والمتعلم والمعلم بعد ذلك إلى الفهم والإدراك والإفهام.

ويبدو أن النحاة في العصر الحديث لم يعالجوا مسألة تعليم مسألة القاعدة النحوية على النحو الذي يقتضيه المنهج التربوي إذ ما برحوا يحومون حول جوهر المشكلة دون معرفة حقيقتها وانقسموا إلى فريقين:

الأول: فريق يدعو إلى هدم أركان القاعدة النحوية بإنكار جميع الأصول التي قام عليها بنيان النحو كله دون أن يهتدوا إلى البديل الذي يضمن ضبط الأساليب اللغوية على مختلف وظائفها ومعانيها، إذ ليس يخفى أن أصول النحو العربي هي الأساس التي تبنى عليه القواعد الكلية للغة وأن بعض هذه القواعد يكتسبها المتعلم بالفطرة والمحاكاة شئنا أم أبينا ولعل هذا ما ذهب إليه الخليل عندما قال: " إن العرب نطقت على سجيتها وطباعها وقامت في عقولها علله ولم ينقل ذلك عنها "[5] وهو ما يقرره " تشومسكي " بعد ذلك عندما يقول: " إن المسألة الأساسية في دراسة اللغة هي أن تفسر كيف يمكن اكتساب اللغة؟ ... هذه المعرفة التي لا تكفي التجربة لتحديدها ... قد ينمو في الدماغ وبشكل محدد تنظيم كفاية قوا عدية .. وينبغي علينا على ما يبدو الإقرار بأن القواعد الكلية تقدم رسما تخطيطا جدا يجب أن تتوقف معه القواعد الخاصة[6].

الثاني: فريق قد ضل الطريق أيضا واعتقد أن النحو غاية تطلب وعلم قائم بذاته ينبغي أن يلقن بكل تفاصيله وحواشيه ... وأن فلسفة النحو " هي النحو " وأن الخلافات التي ما فتئت قائمة بين المدارس النحوية هي جزء من القاعدة التي ما ينبغي أن يهمل فكانت نتيجته أن ضاع الطالب في متاهات هذه الزوائد والخلافات ... وهكذا جاءت المؤلفات النحوية صورة لهذا الزيغ عن الهدف المقصود الذي مازال النحاة المحدثون يؤلفون للنشء كتبا تسير على نسق المطولات التي ألفها

---

[5] – الإيضاح في علل النحو لأبي القاسم الزجاجي – ص 48 تحقيق د. مازن المبارك دار النفائس بيروت 1993.

[6] – ميشال زكريا: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية ص99 ط1992.

النحاة القدماء للمختصين الضالعين كما سنرى .. فهي في غاية التعقيد والتشوش من حيث التبويب والمصطلح والاستشهاد. وعلى الرغم من المحاولات التي تظهر بين الفينة والفينة فإن المؤلفات النحوية مازالت تنوء تحت عبء الطرق التقليدية ومازال النحو يقدم على أنه قوانين ومصطلحات وحركات أما أن تكون القاعدة وسيلة لإدراك جمال اللغة والوقوف على الإيحاءات البلاغية فيها فذلك أمر لم يفكر فيه المؤلفون. اللهم إلا ما لمسناه من نتائج واعدة في المشروع الطموح الذي تقدمت به وزارة التربية في إطار المدرسة الأساسية الذي سنتعرض له في إحدى الصفحات القادمة.

ولقد تفطن النحاة الأقدمون إلى ضرورة الفصل بين ما ينبغي أن يتعلمه المتعلم المبتدئ العادي وبين ما يطلب من اللغوي المختص فوضعوا المختصرات الميسرة أسلوبا وتأليفا للمبتدئين كالجمل للزجاجي وشذور الذهب لابن هشام والأجرومية لابن آجروم وغيرها .. كما وضعوا المطولات المفصلة للمختصين المدققين ككتاب سيبويه وشروحه والمفصل وشروحه وألفيتي ابن معطي وابن مالك وشروحهما .. إلخ.

ويكفي للبرهنة على ما نذهب إليه أن نلقى نظرة على هذه المختصرات فلا تجد فيها أثرا لهذه التعقيدات والتفصيلات ولا تتوه في هذه الخلافات التي تصرف المتعلم عن الهدف المراد. وأن تلقي نظرة أخرى على الكتب المطولة فنجدها موغلة في التفصيل والاستطراد ممعنة في التبريرات والتعليلات؛ لأن المقصود هنا هو سد الثغرات أو الرد على الاعتراضات التي قد تصدر عن لغوي مختص إذ لا تخلو هذه الكتب من مثل قولهم: " فإن قال قائل لم فعلوا كذا.. وقلنا لك من أجل كذا وإن كان الحكم كذا من أجل كذا إلى أخر ما تجده في هذه الأمات مما لا يدع مجالا للشك في أنها كانت موجهة إلى خبراء اللغة في المقام الأول.

إن التأليف النحوي مهمة تتطلب عملا منهجيا جماعيا طويل النفس ولا يمكن أن ينهض به مؤلف واحد أو جماعة من المؤلفين. وقديما قال أبو حيان التوحيدي: " الكلام على الكلام صعب. لأنه يدور على نفسه ويقتبس بعضه ببعضه" .. لذلك يجب أن تتضافر جهود الدول العربية لإيجاد مشروع لغوي مشترك تؤلف فيه الكتب النحوية على مختلف مستوياتها ومراحلها الدراسية على أن يضطلع بهذه المهمة خبراء في اللغة والتربية والاجتماع اللغوي وعلم النفس اللغوي وإذ ذاك يمكن أن نقدم للقارئ والطالب مؤلفا نحويا كاملا متكاملا وفي انتظار ذلك فإننا نتصور أن تكون المؤلفات النحوية قائمة على ما يقتضيه المنهج التربوي في العرض والتقديم والترتيب فيكون المؤلفون في القواعد مؤلفي تعبير وأسلوب أولا وأن تكون القواعد فيها دوالا على قصد المبدع من وراء رفع الكلمة ونصبها وجرها.

ان المناهج المتبعة في تعليم النحو العربي لطلاب المدارس والجامعات على الخصوص لم تعد صعبة المراس على الطلاب فحسب. بل غدت مثارا لعزوفهم ونفورهم منها. والسبب في ذلك إن القواعد ما فتئت عندنا في المدارس والجامعات على السواء غاية من غايات التعليم ومقصدا خطرا من مقاصد الامتحانات العامة والخاصة .. ولا يضير الطالب بعد ذلك إن أخطأ في التعبير أو عجز عن فهم الكلام على الوجه الصحيح لأن القاعدة مازلنا لا ننظر إليها على أنها وسيلة يجب أن تكون في حكم الملكة لمحاكاة اللغة الصحيحة. ولقد تنبه إلى ذلك العلامة ابن خلدون عندما لاحظ أن المغاربة يعلمون القواعد دون الشواهد .. وأنهم بهذا الأسلوب أبعد ما يكونون عن إقامة ملكة أو تقويم لسان من الاعوجاج واللحن.أما الأسلوب الذي يرتضيه ابن خلدون فهو أن يسار من الشاهد أو المثال إلى الاستعمال ويقاس الكلام

بعضه على بعض. فيقول الطالب: (وصل المسافر) قياسا على (قال الله) ويقول: (القمر مضيء) قياسا على (العلم نور).

وليت شعري هل كان العلامة ابن خلدون أصح منا نظرا نحن أبناء القرن العشرين ملاك المخابر الصوتية وأصحاب المعارف التربوية أقول: هل كان أكثر منا واقعية عندما بسط هذا المنهج القويم لتعليم القاعدة اللغوية .. فهو يعقد بابا خاصا في أن اللغة ملكة صناعية فيرى أن اللغة ملكات في اللسان أولا تأتي عن طريق التكرار والتمرس على التراكيب المختلفة فإذا امتلك الإنسان القدرة على أداء المعنى المقصود في حسن تركيب وانسجام في التأليف بلغ الغاية من إفادة مقصودة للسامع [7] أما من يجعل ديدانه وغايته تعلم الإعراب فإنها كمن يتعلم كيفية العمل. وليس نفس العمل: " وكذلك لو سئل عالم النجارة عن تفصيل الخشب فيقول: هو أن تضع المنشار على رأس الخشبة وتمسك بطرفه وآخر قبالتك ممسك به بطرفه الأخر ويتعاقبه بينكما .. وأطرافه المضرسة المحددة تقطع ما مرت عليه ذاهبة وجائية إلى أن ينتهي إلى آخر الخشبة. وهو لو طولب بهذا العمل أو بشيء منه لم يحكمه .. وكذلك نجد كثيرا من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين بتلك القوانين إذ سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودته أو شكوى ظلامه أو قصد من قصود أخطأ فيها الصواب و أكثر من اللحن [8].

ذلك أن إدراك الكليات في ذهن الإنسان إنما يسير من غير تحديد بتعاريف وقوانين منطقية كما رأينا.

---

[7] – المقدمة لابن خلدون ص 1081، ط3، دار الكتاب اللبناني 1967.

[8] – المصدر نفسه: 1982.

إن كثيرا من الحقائق التي يصل إليها إدراكنا لا نحددها تحديدا منطقيا جامعا مانعا وإنما هي موهبة فطر الإنسان عليها تمكنه من إدراك خصائص العربية وملاحظة ظواهرها المشتركة عند تعلم القاعدة .. إنها الموهبة التي تدرك بها القاعدة النحوية أداء مهمتها على الوجه الأكمل [9].

فإذا جئنا إلى واقع اللغة وقواعدها في مؤسساتنا التعليمية ألفيناه يعاني من نقائص وثغرات كانت السبب الحاسم في عقم القاعدة النحوية وعدم جدواها في إكساب المتعلم التعبير السليم ومن هذه النقائص:

1/ – إن الطالب ينتقل من التعليم الثانوي إلى الجامعي وهو لا يملك تحصيلا ذا بال في علوم اللغة وسلامة التعبير بها ..فهو يتلقى دروسا مكثفة ومعقدة في التعليم المتوسط ومتفرقات في النحو والبلاغة في المرحلة الأولى من التعليم الثانوي ولا شيء بعد ذلك. ولهذا تجد الطالب يحدثك في حماس بالغ عن جمهرة المسائل النحوية التي درسها وعرفها وربما فاجأك باستعراض معلوماته المعمقة في الأبواب النادرة، وما أن يشرع في التعبير كتابة أو مشافهة حتى تختفي تلك المعلومات وراء ركام الأخطاء المريعة التي يقع فيها، ذلك لأنه فقد الصلة بين القاعدة والممارسة ..بين التنظير اللغوي والحقل الذي تعمل فيه اللغة .

2/ – الهوة القاتلة الموجودة بين علوم اللغة وبقية الفنون الأدبية الأخرى ..إذ أن أستاذ الأدب لا يبدى أدنى اهتمام أمام الطالب بعلوم اللغة وقواعدها فلا يقيم هذه الصلة الحميمة الموجودة بين اللغة العربية وآدابها ..وقد لا يحاسبه على ما يقع

---

9 – القواعد النحوية مادتها وطريقتها، للأستاذ عبد الحميد حسن : مطبعة العلوم 1946 ، ص:66. الألسنية التوليدية، ص:66.

فيه من أخطاء معتقدا أن ذلك من شأن أستاذ النحو وحده ..وأستاذ اللغة لا يبدى أدنى اهتمام كذلك للجانب الأدبي والجمالي الذي تبرزه علوم اللغة والنحو خاصة ..إذ أن اللغويين المتأخرين فصلوا النحو عن المعاني ووضعوا بينهما الحدود والأسوار فقد يتعلم التلميذ حكم الصنعة في تقديم الخبر عن المبتدأ ..أما لماذا تسلك العربية هذا المسلك أو بالأخرى لماذا يختار المبدع تقديم الخبر وتأخير المبتدأ فذلك أمر لا يهتم به مدرس النحو.[10]

3/ – استعمال العامية في تدريس الآداب والمعارف الإنسانية الأخرى والتهاون في مراعاة الضبط والنطق السليم وهو أمر له انعكاسه السلبي على المتلقي.

4/ – المحيط الموبوء لغويا الذي يعيشه المعلم والمتعلم على السواء فوسائل الأعلام المختلفة لا تعتني بالمادة اللغوية التي تقدمها للمستمع و القارئ ..ولا يمر واحد بسلام دون أن يقع المذيع أو المحرر في أخطاء لغوية فاحشة .. وما أسرع ما تنتقل هذه العدوى الكلامية إلى المتعلم الناشئ الذي أخذ المذياع والتلفاز بلبه وأصبح المتلقي يقلده في كل شيء ..فليس غريبا أن نراه يقلده حتى في الأخطاء التي يقع فيها.

5/ – قصور المجامع والمعاجم اللغوية عن تزويد المتكلم بما يحتاجه للتعبير عما يجد من مستحدثات علمية وتكنولوجية وما يغمر حياتنا اليومية من مسميات ومصطلحات .(وإنما تزدهر اللغة ويعلو شأنها ليس بكونها لغة آداب وإبداع فقط، بل

---

10 – لقد أحملنا في هذه الفكرة ما فصله الأستاذ الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح في محاضرة عنوانها: (الأسس العلمية لتطور تدريس اللغة العربية) وذلك في ندوة تعليم اللغة العربية التي عقدها اتحاد الجامعات العربية بين 8ـــ9 أبريل 1984 بالجزائر .

يجب أن تكون أداة طيعة لأداء كل ما نحتاجه في حديثنا اليومي).ولن يتحقق ما نريده للغة من نماء ونقاء مادامت الفصيحة مهجورة. إذ ليس يخفى ما بين ازدهار اللغة وقواعدها من تلازم.

6/ – حاجة مناهجنا التعليمية إلى المعطيات العلمية وما توصل إليه العلماء في ميادين التربية وعلم النفس اللغوي وعلم الأصوات واللسانيات والقيام ببحوث ميدانية ومخبرية حتى ندرك الوضع الحقيقي للغة العربية في جميع المستويات.

وبعد هذه النظرات الخاطفة التي حاولنا أن نقف فيها على بعض إشكاليات تدريس اللغة العربية من خلال معاينة مادتها ومناهجها، وإذا كانت هذه الدراسة قد سلطت أضواءها على ما تعانيه مناهجنا من آفات ونقائص، فان ذلك لا يمنعنا من أن نستبشر خيرا بالجهود المثمرة التي ما انفك نحاتنا المحدثون يبذلونها من أجل إنهاض العربية والرفع من شأنها.

سوء إتقان اللغة العربية

-رأي في المسألة-

الأستاذ الدكتور: صالح بلعيد
عضو المجلس الأعلى للغة العربية
أستاذ بمعهد اللغة بجامعة تيزي وزو.

المقدمة: إنّ أمر إتقان اللغة العربية استحوذ عليّ منذ أمد بعيد. لما لاحظته من تردي المستوى في مراحل التعليم توظيفا وأداء. وإنّ هذا التردي ينذر بالخطر، فكيف بالتلميذ الذي يستعمل اللغة العربية بإتقان في الطورين الأول والثاني أساسي، وما أن يدخل الطور الثالث أساسي وما بعده إلا وتتلوث لغته التي اكتسبها، ويصبح يوظف العامية، أو الهجين اللغوي الذي يعمل على تدمير ما اكتسبه سابقا . وإنه سيقع التركيز على اللغة باعتبارها المقوم الأساس للعملية التواصلية، وكلّما شابت اللغة نقائص يحصل فيها سوء الإيصال أو التبليغ. أضف إلى هذا أن اللغة هي المنطق، والمنطق في قواعد اللغات تكاد تكون واحدة. أي إن للغة نظامها الذي تسير عليه، وكلّما وقع التحكم في ذلك النظام سهل التحكم في لغات أخرى.

2- الإشكالية: أحاول في هذا العرض أن أنظر في مشكلة سوء إتقان اللغة العربية عندنا ودراسة الوضع لإيجاد الحلول الملائمة الحينية من خلال تلّمس أوجه التشخيص. وهو ملاحظ في مدارسنا وجامعاتنا. ومطروح بشكل حاد في الكثير من الدول العربية[1]. حيث إنه كلما سار المتعلّم خطوة في تعلّم العربية ازداد جهلا بها

---

[1]- أجرت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم دراسة حول واقع مناهج تعليم العربية، ونشرت نتائجها عام 1985 وطبق الاستفتاء على 15 د ولة عربية، ومنها الجزائر، وقد أرجعت الدراسة ضعف العربية إلى:

1- عدم عناية مدرسي اللغة العربية، وغيرهم من مدرسي المواد الأخرى باستخدام اللغة العربية الصحيحة.

2- منهج تعليم القراءة لا يخرج القارئ المناسب للعصر.

3- عدم توافر قاموس لغوي حديث في كل مرحلة من مراحل التعليم العام.

4- الافتقار إلى أدوات القياس الموضوعية في تقويم التعليم اللغوي.

5- قلة استخدام المعينات التعليمية والتقنيات الحديثة في تعليم اللغة.

6- ازدحام منهج النحو بالقواعد، وكثير منها ليس وظيفيا.

7- صعوبة القواعد النحوية واضطرابها.

ونفورا منها وصدودا عنها! وقد يتخرج من الجامعة وهو لا يستطيع أن يكتب رسالة بسيطة بالعربية، "فهذا طالب يدرس المواد العربية لكنه بعد الحصول على البكالوريا لا يستطيع أن يعبر عن نفسه كتابة أو شفاها بلغة عربية سليمة[2]". بل قد تصل ببعض منهم درجاتهم العلمية إلى مراكز قيادية في هيئة التدريس الجامعي بأقسام اللغة العربية فيعانون من تلك الأخطاء التي تصدر منهم وبشكل كثير[3]. وهكذا نجد

8- افتقار طرائق تعليم القراءة للمبتدئين إلى دراسات علمية.

9- الانتقال الفجائي في التعليم من عامية الطفل إلى اللغة الفصحى.

10- اضطراب المستوى اللغوي بين كتب المواد، بل بين كتب المادة الواحدة في الصف الواحد.

11- دراسة الأدب والنصوص لا تصل التلميذ بنتاج حاضره وتراث ماضيه وصلا يظهر أثره في حياته.

12- طغيان الماضي على الحاضر في تدريس الأدب.

13- نقص عدد المعلمين المتخصصين، وانخفاض مستواهم.

14- بعد اللغة التي يتعلمها التلاميذ في المدارس عن فصحى العصر.

ع/ رشدي أحمد طعيمة" الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي" المجلة العربية للتربية. تونس: المجلد الخامس، العدد 2، مارس- سبتمبر 1985م، ص 41-42.

[2] – عبد الكريم خليفة، تيسير العربية بين القديم والحديث، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني. عمان: 1986، ص 6.

[3] – يرى أحمد مطلوب أن من أسباب ضعف لغة المثقفين، ما يلي:

الأول: قلة زادهم اللغوي.

الثاني: قلة محفوظهم من آيات الذكر الحكيم، والحديث النبوي الشريف، وكلام العرب البليغ.

الثالث: انصرافهم عن كتب تخصصهم التراثية أو الحديثة التي وضعها علماء عرفوا بالفصاحة والبيان.

الرابع: اقتصار بعضهم على قراءة الصحف والمجلات التي لا تعنى باللغة الفصيحة، والأسلوب الرفيع.

الخامس: التأثير بالإذاعتين: المسموعة والمرئية وما تبث من مواد باللهجات العامية أو العربية الضعيفة.

السادس: التأثر باللغات الأجنبية.

السابع: انصراف بعضهم عن لغته القومية، وتمسكه باللغة الأجنبية.

الثامن: التخوف من الكتابة باللغة العربية خشية الوقوع في الخطاء.

التاسع: قلة ممارسة الكتابة باللغة العربية، وجهل بعضهم بالمصطلحات العلمية، والألفاظ الحضارية التي تعينهم على التعبير عن أفكارهم ومقاصدهم العلمية.

الضعف مستشريا باللغة العربية. وأثيرت في كثير من المواقع والندوات والمنتديات[4] وتزداد على الزمن تعقيدا.

إن إتقان المهارات اللغوية شفوية كانت أم كتابية، أمر لا بد منه لمتعلمي اللغات، بله الحديث عن متعلم اللغة العربية. لأن الأمر في اللغة العربية أنها ليست مجرد مادة يتعلمها ويؤدي بها الامتحان، بل هي مسألة التعبير عن الشخصية والمواقف[5]. والآن تطرح مسألة سوء إتقانها في مراحل التعليم. فهل يستطيع المجلس الأعلى للغة العربية أو المجلس الأعلى للتربية تقديم الحلول الإجرائية لهذه العقدة، والتي أعيت الكثير من الباحثين؟

3- الفرضيات: إن الإشكالية تدفع بي إلى طرح الأفكار التي يمكن أن تقدم لنا بعض الحل مع تلمس ما تعانيه اللغة العربية من مظاهر الضعف. ويمكن اعتبارها فرضيات الحل وهي كثيرة، وكلها تشكل الضعف الذي نشاهده في سوء الأداء اللغوي، ويمكن الإشارة إلى أهمها:

العاشر: غربة بعضهم عن اللغة العربية وإيمانهم بأنها لغة الأدباء.

مجلة المجمع العلمي العراقي. المجلد التاسع والثلاثون، الجزء الرابع، ص 158-159.

[4] - القضية قومية يشترك فيها أصحاب العربية على اختلاف أقطارهم، ويجب أن تستوضح رؤية تطورها من خلال الدراسات الإقليمية في منهج موحد. وإن القضية ليست وطنية، بقدر ما هي ظاهرة في أقطار الوطن العربي، ويمكن أن نشير إلى أنه قامت حول هذا الموضوع دراسات وندوات في المملكة الأردنية الهاشمية:

- ندوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في عمان، نوفمبر 1974.

- ندوة مجمع اللغة العربية الأردني سنة 1978.

[5] - تقول الأستاذة عائشة عبد الرحمن في هذا المجال: ولكنها مجلى أصالته، ولسان قومه الذي يصله بتاريخ أمته وتراث آبائه وأجداده، ويتحاور به فكريا مع أبناء وطنه العربي على امتداد أقطاره. واللغة التي ينبغي أن تقدم إليه ما يرضيه من الزاد الثقافي لكي لا يدين بولائه الفكري والوجداني للأجانب الغرباء. لغتنا والحياة ط2. القاهرة: 1969، ص 192.

1/3- *المحيط والازدواجية بين اللغة الشفاهية ولغة الكتابة*: يجب أن نقر في البداية ونقول: إن المسألة اللغوية مطروحة عندنا، فإننا نجد في محيطنا التعدد اللغوي، حيث تشكل الرباعية اللغوية محيطا كبيرا في العاصمة، وفي كثير من ولايات الشرق والجنوب نجد ثنائية جماعية ونجد ثلاثية لغوية جماعية في ولايات الوسط، وهذا يشكل أحيانا عائقا من عوائق التحكم في اللغة الرسمية. وفي الحقيقة إن هذا الأمر قديم لا يستدعي الخوف أو القلق، ودرجة تأثير ذلك على التلقين اللغوي في العربية بسيط[6].

وإن مسألة اللهجات واللغات المحلية ولغات المنشأ، وما أثارته من بون كبير بين الفصحى ولهجاتها، وبين لغة المحيط والمدرسة، هو شيء طبيعي حصل في معظم اللغات، فالمفروض أن التعليم يصل التلميذ بالفصحى ويمكنه من الاقتدار عليها. فالمسألة ليست في وجود اللهجات التي تقضى بها حاجيات الحياة اليومية. فلكل لغة حية في عصرنا لهجاتها المحلية، وقد كان للعربية أيام مجدها لهجات وتأديات، وما كانت تلك اللهجات أو التأديات سببا في عدم إتقانها[7]. والآن تسمع الألمانية في النمسا بغير اللهجة التي تسمعها في ألمانيا، وتسمع إنجليزية الأمريكي غير إنجليزية البريطاني، وكل اللغات عرفت وتعرف فروقا واضحة بين لغة الحياة اليومية ولغة الفكر والأدب، ولكل لغة مستويات، فهناك المستوى المتأدب. وهناك مستوى الاستئناس الذي يحدث فيه الميل كثيرا إلى الاختلاس والإشمام والحذف.

---

[6] – ينظر الدراسة العلمية التي قدمها الأستاذ علي تعوينات (صعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي في المناطق الناطقة بالأمازيغية والمناطق الناطقة بالعربية) دراسة مقارنة. دراسة مقدمة بمناسبة الأيام الثلاثة لعلم النفس. بوزريعة: ماي 1998.

[7] – يجب أن نقر أن التأديات قريبة جدا من لغة الفصيحة أو لغة الكتابة، ولذلك لم يكن ذلك عائقا أمام الفهم حيث إن اللغة المشتركة كانت موجودة، ولم يكن البون شاسعا بين لغة التحرير ولغة المشا

إن العربية لغة متعددة الفنون ودوحة متشعبة الأفنان، كما نعرف أن الفصحى لا تستخدم في عصرنا الحاضر في الحياة اليومية، رغم أن اللغة العربية الموظفة الآن تحمل بعض خصائص الفصحى، والمتأمل في هذه اللغة الواسعة يلاحظ في كل حقبة من الزمان تغيرات في الأساليب و التعابير المستعملة، يتقبلها الجمهور، فلا تلبث أن تدخل في المستعمل الشائع، علما أن سعة القياس تبيح لنا ذلك، وهذا ما كان مشكلا ذات يوم. ولكن المحير في بلادنا أن سوء التحكم في اللغة العربية يؤدي بالكثير منا إلى اختيار اللغة الفرنسية كوسيلة اتصال، حتى في المواقف التي تتطلب استعمال العربية فقط، فهذا طبيب يخاطب في التلفاز الأمهات الجاهلات لا يستطيع التعبير بحرية حتى بالدارجة، إلا ويستعمل الفرنسية، وقس على ذلك كثير من المواقف التي تتطلب توظيف العربية ونجد فيها الفرنسية تزاحمنا كوسيلة اتصال . وهذا ما لا نجده عند المشارقة، فهذا الكيميائي المصري أحمد زويل مثلا لا يوظف اللغة الإنجليزية بتاتا وهو يخاطب في الإعلام المصري.

وإن القضية ظاهرة جدا، حيث تشكل الأمية الطفرة الكبيرة بين لغة المخاطبة ولغة التحرير وإنها في هذه الدول ضيقة جدا، كون نسبة الأمية عندهم أقل بكثير عندنا، فيتعين بالموازاة مع انتشار التعليم، أن يصاحبه تفعيل مدارس محو الأمية وتكون وسائل الإعلام كذلك في خدمة الرقي بالألفاظ والأساليب التعبيرية التي تسمع في المحيط.

2/3-*المدرسة الأساسية*: وفيها تطرح مسألة: التعريب [8]، والكتاب المدرسي[9]، والمناهج والبرامج وطرائق التدريس[10]، وضعف المعلم.

---

[8] – كان تعريب المدرسة الأساسية من أولويات القيادة السياسية التي عملت على التعريب التدريجي، فكان آخر عملية تمت في هذا المجال هو تعريب المدرسة الأساسية. ومن هنا فإن تلميحات تعيد سوء الأداء اللغوي

إن المدرسة الأساسية مدرسة مستوردة في شكلها، مدرسة أوربية. جاء قرار إنشائها في أمرية 1976/35. وهي صورة طبق الأصل لمدرسة ألمانية متطورة. وفرت لها شروطها الخاصة في بيئتها وأدت إلى النجاح الفعلي للمتعلمين بنسبة مرتفعة. وإن المعضلة عندنا أنها لم تطبق فيها شروطها البشرية والمادية كما وضعها المختصون، فقد كيفناها حسب معطياتنا باعتماد الجانب المادي في بعض أبعاده. أما الجانب التربوي والبشري فقد اعتمد في تطبيقه على أرضية ضعيفة وناقصة. فكيف الحال بقسم كان يجب أن يدرس فيه 16 تلميذا. ونحن نضع فيه أكثر من 40 تلميذا. وهذا أبسط ما يمكن أن يشار إليه، دون ذكر خصوصيات المدرس الذي يجب أن يتسلح بنظريات علم النفس، وعلم النفس التربوي. وهذا ما هو غائب عندنا، ونرمي اللوم على التعريب الذي مس المدرسة مائة بالمائة. ونقول: إنه قبل تطبيق المدرسة الأساسية المعربة ما كان المستوى متدنيا. وفي هذه المسألة

الى التعريب، ومرجعيهم في هذا أن الضعف لم يكن مستفحلا قبل تطبيق المدرسة الأساسية، هذا من جهة، ومن جهة أخرى يعللون ذلك بأمر التعريب. والحقيقة إن الذين يربطون تدهور المستوى اللغوي للتلميذ بالتعريب، مرجعهم في ذلك القياس على الضعف اللغوي الملاحظ في اللغة الفرنسية، حيث يقيسون مستوى اللغة الفرنسية عندنا بمستوى الفرنسية في بلادها، متناسين أن القياس خاطئ. إذ كيف يقاس مستوى لغة رسمية في فرنسا بمستوى لغة أجنبية في الجزائر.

[9] – إن الكتاب المدرسي لا يربي الملكة اللسانية، ولا يعير اهتماما للإبداع. ولقد غابت فيه النصوص الأصلية والنصوص الحاملة للإبداع، كما غاب عنه الرصيد اللغوي الموظف والمتداول في المحيط الجزائري والعربي فأصبح التلميذ يعلم رصيدا مصطنعا بعيدا عن محيطه وما يشاهده في الحياة.

[10] –ونعرف أن مناهج وبرامج المدرسة الأساسية أحيانا تغيب عنها الصورة الحقيقية لعامل الحياة اليومية ولعامل تدرج المستوى، ويضاف إلى هذا أن معظم معلمينا يتحكمون في تلك الطرائق التقنيدية التي تعتمد الحفظ والتلقين فلا تربي في المتعلم التفكير والاستنباط والتحليل والتلخيص وعقد المقارنات.

هناك من المدرسين من يرمي البرامج والمناهج والكتاب المدرسي بالقصور. على أنها لا تربي في التلميذ حرية الإبداع والتحليل والنقد. فيحاسب التلميذ على البضاعة التي أعطيت له من قبل المعلم. والمعلم بدوره ليس له حرية المبادرة. حيث إن عصا المفتش والمذكرات الجاهزة لا يتركان له مجال الحرية أو الإبداع.

3/3- *صعوبة النحو*: إن الأسباب التي دفعت الدارسين في العصر الحديث إلى تناول موضوع العربية تيسيرا[11] أو تسهيلا أو تجديدا أو إحياء، كان نتيجة الغلو في استعمال النحو[12].

وإننا نعرف أن العربية تتمتع بقدر كبير من الثبات نتيجة ارتباط عملية نقل اللغة بالمشافهة والسماع والقياس. ولكن الإغراق في القياس. والقياس[13] على ما لم يسمع البتة. والإفراط في طلب العلة القياسية هو المضر باللغة. ونعرف أن من النحاة من بعضهم اتخذ القياس سبيلا إلى تعطيل اللغة[14]. وبعضهم اتخذ السماع وحده

---

[11] -إن أمر تيسير النحو كان مطروحا منذ قرون التقعيد اللغوي، وهذا نتيجة المبالغة في سوء فهمه وتوظيفه حتى أخذ الوجهة المنطقية البحتة. ولذلك ظهرت كتب تستنكر الظاهرة الجديدة التي تعد النحو صناعة. ومنها تواصل البحث في التيسير إلى عصرنا الحاضر . ومن أهم تلك الكتب:

1- كتاب الجمل في النحو لعبد الرحمان بن إسحاق الزجاجي ت340 هـ.

2- الواضح لأبي بكر الزبيدي الاشبيلي 379 هـ.

3- اللمع في العربية لابن جني ت392 هـ.

[12] – ما يروى عن ابن خالوية العالم لنحوي، وهو في مجلس سيف الدولة الحمداني فقال له رجل : أريد أن أتعلم من العربية ما أقيم به لساني، فقال: أنا منذ خمسين سنة أتعلم النحو. ما تعلمت ما أقيم به لساني .

ينظر: جلال الدين عبد الرحمان السيوطي، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق محمد أبو الفضل،ط2. القاهرة: 1979، ج1،ص529.

[13] – هناك أبواب وضعها النحاة ولم تقل به العرب، مثل أقوال النحاة: قد أعطاهوك وأعطاهوني. فإنه هو شيء قاسوه ولم يسمع عن العرب.

[14] – قال أحد الشعراء الذي عان من هذه القيود النحوية:

حجة ما وراءها حجة، وغاضا الطرف عن حيوية العربية وقدرتها على بناء نفسها وحمايتها من العبث، ملقيا وراء ظهره وسائل نمو اللغة وأساليبها. كما أن بعض المحدثين أرادوا أن تكون المناشط النحوية العصرية على غرار مناشط القدامى، متناسين أن للقدامى مناشطهم الخاصة، فهم ما اشتكوا صعوبة العربية، وفي وقتهم أصبحت لغة الفكر والأدب والحضارة وأتقنها الأعاجم بسهولة. وعلى أن في جملة الحراص على اللغة الداعين إلى التزام الفصيح الصحيح فيها من لا يعبأ بالحاجات المتجددة في الحياة الفكرية والعلمية والتقنية التي تطلع في كل آونة بجديد. وكان على هؤلاء مع حرصهم هذا أن يحكموا على هذه اللغة بالانقراض، كان لا بد أن يجد في اللغة ما يقابله اسما يسمى به أي لفظ يدل عليه. كما يجب أن نعي أن للقدامى وضعهم ضمن الأرضية المعرفية المحدودة التي جعلتهم يتحكمون في لغتهم أفضل منا. رغم أنهم كانوا يوظفون المستويات اللغوية الكثيرة. كما كانوا يتواصلون عن طريق استعمال الخفة والاشمام والاضمار والحذف

ماذا لقيت من المستعربين ومن ... قياس نحوهم الذي ابتدعوا

إن قلت قافية بكرا يكون بها ... بيت خلاف الذي قاسوه أو ذرعوا

قالوا لحنت، وهذا ليس منتصبا ... وذلك خفض وهذا ليس يرتفع

كم بين قوم قد احتالوا لنطقهم ... وبين قوم على إعرابهم طبعوا

ما كان قولي مشروحا لكم فخذوا ... ما تعرفون، وما لم تعرفوا فدعوا

كما نسجل في هذا المقام تلك المعركة اللغوية التي بين عبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي والشاعر الفرزدق حين خطأه في بيته:

وعض زمان يا ابن مروان لم يدع ... من المال إلا مسحتا أو مجلف

فقد عطف مرفوعا على منصوب، ولما سأله ابن أبي إسحاق: علام رفعت مجلف؟ قال: على ما يسؤوك وينؤوك. ولما أكثر الحضرمي من الرد على الفرزدق والتعنت له قال: والله لأهجونك ببيت يكون شاهدا على ألسنة النحويين أبدا، فهجاه بهذا البيت:

فلو كان على عبد الله مولى هجوته ... ولكن عبد الله مولى موالي

والاختلاس، وكان بعضهم يعتمد لغة التميميين في ترك إعمال (ما) والتي يقبلها القياس، كما يقبل إعمالها في لغة الحجازيين. كما أجاز النحاة قديما أن يقال: خرق الثوب المسمار، وعملوا بالمجاورة والمشاكلة لصقل المعاني والألفاظ مع خرق لقانون النحو. علما أن النحو وضع لحفظ الكلام العربي في اللحن والخطأ. "غير أن هذا العلم الذي كان في البدء وسيلة لخدمة اللغة، صار بمرور السنين وبتأثر النحاة الذين ظهروا في تاريخه بعلوم غريبة عن طبيعته بعيدة عن غايته عبئا على اللغة. ذلك أن قسما من النحويين كانوا من المتكلمين الدارسين الفلسفة والمنطق أو من الأصوليين. فأثر ذلك في تفكيرهم وفي ظروف معالجتهم المسائل النحوية. فابتعد النحو قليلا عن الغاية التي وضع من أجلها. إذ أصبح قيدا للغة يتحكم فيها وفي ألسنة متكلميها من العرب الخلص. فيخطئ النحويون من يأتي بقول مخالف فيه أقيستهم وقواعدهم[15]".

والآن تطرح بحدة مسألة التيسير النحوي. ونحن مع هذا المبدأ. ولا أقصد بتبسيط النحو الهبوط بمستواه. لكني أرمي من وراء هذا أن يكون النحو ميسرا سهلا مشتقا من الفصحى ذاتها، هدفه الارتقاء بالمفهوم العادي للغة وصقله. باستغلال الموظف والألفاظ العصرية التي استحدثتها المجامع. وخاصة الألفاظ التي عمل المجمع المصري على نشرها[16]. واعتماد المستعمل فقط. وترك أبواب الشاذ والمهمل.

---

[15] – عبد الجبار علوان النايلة "ظاهرة تخطأة النحويين للفصحاء والقراء" مجلة المجمع العلمي العراق. بغداد: 1986، المجلد السابع والثلاثون، العدد الأول، ص 303.

[16] – انظر مؤلفات المجمع المصري في هذا الأمر، وبالخصوص:

- كتاب الألفاظ والأساليب في أجزائه الثلاثة.
- كتاب في أصول اللغة.
- مجموع القرارات العلمية في خمسين عاما 34-1984.

ومن هنا فإنه لا بد لطالب الحقائق من مطالعة النحو أن يتزود بما يكفيه منه ما يوصله إلى إدراك اختلاف المعاني، ويقف عليه من اختلاف الحركات في الألفاظ ومواضع الإعراب منها، لأن الأصل في الإعراب أن يضبط المعنى. ولا يكفي الاطلاع على أبواب النحو دون ربطه بالبلاغة، فهناك عادات لغوية بلاغية موظفة فيجب أن يعمل المدرس على تثبيتها في النحو على أساس أنها قوالب لغوية. تثبت عن طريق التدريب المستمر لها، ويكون عن طريق: التكرار أو القياس أو التعديل أو التحويل. وإن البلاغة لا يجب أن تدرس مفصولة عن علم النحو فهي من علوم العربية، ولا يمكن أن يفهم النص نحويا دون فهمه بلاغيا، ومن هنا يجب "أن تدرس بصورة أبحاث تطبيقية في علوم المعاني والبيان والبديع والعروض وموسيقى الشعر، تنطلق من النصوص الأدبية انطلاقة تحليلية تركيبية بحيث يتضح فن التأليف اتضاحا كافيا، ويظهر دور الصورتين: البصرية والسمعية في عملية الإيصال، أي حوار الإنسان مع الإنسان الآنا والآخر يصنعان الحياة[17]".

ولكن القضية أننا نجد كثيرا من المعلمين لا يعيرون اهتماما لأسرار البلاغة، فلا يعيرون اهتماما للتقديم أو التأخير أو الحذف، وإذا سألت أحدهم فلا شك أنه سيجيبك: إن هذه القضية تهتم بها البلاغة في علم المعاني، ولا دخل للنحو أو معلم النحو في المسألة.

3/3- *طرائق التبليغ*: إن طريقة تبليغ المعلومات أساسية، فإذا عصي فهم قاعدة نحوية فإن منهج التبليغ الجيد يعمل على حل المسألة، ومن هنا فإن بعض الباحثين لا يردون مشكل سوء إتقان العربية إلى النحو، بقدر ما يردونه إلى الطريقة المتبعة في التبليغ، حيث لا يدرس النحو في مواقف حقيقية، بل هناك مواقف

---

[17] – أسعد علي وفكتور الفكك، جذور العربية فروع الحياة، ط2. دمشق: 1981، دار السؤال، ص 119.

اصطناعية بعيدة عن فكر التلميذ. والمسألة أننا نعلم اللغة صنعة وإجراءات تلقينية وقوالب صماء غير وظيفية. بعيدة عن المنطق وذوق اللغة. ومن هنا يقع النفور من مادة النحو العربي على أنه يعمل على فك الطلاسم. فلا يدرس "... بصورة تطبيقية حيوية. ينطلق من نصوص قديمة وحديثة. تتناول القضايا اللغوية الرئيسية التي يحتاجها الكاتب في صناعته. وبخاصة: الجملة الاسمية والجملة الفعلية وعلامات الإعراب في الأسماء والأفاعيل والمفاعيل. والتوابع... إلخ. وكذلك قضايا الصرف وقضايا الفقه اللغوي كالاشتقاق[18]". ويضاف إلى هذا مسألة التدريب القليلة التي يحملها الكتاب المدرسي. ونعرف أن هذه التدريب كان يجب أن تستمد اجاباتها من الواقع. ومن خلال مواقف متنوعة وتستخدم فيها مادة لغوية في مواقف حية باعتماد أرصدة العربية. والتي هي: رصيد الأدب/ رصيد النصوص/ رصيد اللغة/ رصيد قواعد العربية وبلاغتها.

4/3 – *المعلم*: ينصح القدامى المعلم بقولهم: خذ من الأدب ما يعلق بالقلوب وتشتهيه الآذان وخذ من النحو ما تقيم به الكلام. ودع الغوامض. وخذ من الشعر ما يشتمل على لطيف المعاني واستكثر من أخبار الناس وأقاويلهم وأحاديثهم ولا تولعن بالغث منه. ونفهم من هذا بأن المعلم[19] هو الدورة الأساسية لعملية التدريس. فإذا كان متسلحا في مادته يستطيع تجاوز الخلافات النحوية. وحدود التوقيف

---

[18] – أسعد علي وفكتور الفكك، جذور العربية فروع الحياة، ط2. دمشق: 1981، دار السؤال، ص 119.

[19] – هل تسلح معلمنا بالنظريات الحديثة، وخاصة مجال التعليميات، فأتى لمعلم تغيب عنه أدنى مقومات عمله أن يفي، وكيف لفاقد الشيء أن يعطيه. وإنه يجب على المعلم أن يتحكم:

أولاك امتلاك أرضية معرفية، وتتمثل هذه الأرضية في:

* ملكية تعليم اللغة العربية.

** التحصيل اللغوي السليم لأصول العربية.

*** أدنى كمية من المعلومات اللسانية.

الاصطلاحي اللغوي المألوف، إلى منـاخ جديـد مـن التـأمل في الصـورة الأدبيـة تـأملا بصريا سمعيا. يعيد للغة خيالها ونشاطها المرتبط بالحياة. والمعلـم النـاجح لا يجـب أن يحجز على التلميذ بأن يقول له: لا تقل هذا وقل هذا. أو يقول له. هذا ما قالت به العرب. كما يستطيع أن يبلـغ لتلاميـذه بطريقـة توظيفيـة أن المعياريـة قـال بـها القدامى لكنهم لم يثبتـوا عليـها. أضـف إلى هـذا إلى أننـا لا نملـك الكثـير مـن كـلام العرب. وأن ما وصلنا يعد قليلا. كما أن المعلم النـاجح في دروسـه يسـتطيع أن يعلـم اللغة في مواقف حية وحقيقية. ولا تكن في مواقف اصطناعية. وإن الهـدف الأسـاس مـن تعلـم لغـة ليـس هـو الاتصـال فقـط. بـل الاتصـال والاسـتعمال والإطـلاع بـها واستخدامها في المواقف حية ومتنوعة. كما أن الغرض من كل ذلك ليس المقدرة علـى إنتاج الأنماط فقط. بل الاتصال العفوي في كل المواقف [20] فليـس بدعـا أن تكـون لنـا عربية جديدة فيها مما يتصل بالنحو وبناء الجملة وما يتصل بـالصرف والأبنيـة. ثـم ما يتصل بالأصوات والدلالة شي جديد قد تكون عجبا في بعض الأحايين. لأن هناك ألفاظا وأساليب دخل بعضها بفعل الترجمة، أو نتيجة للصراع والاحتكـاك والتفـاعل بين اللغات [21] فكان عليها أن تجد أعشاشها في لغتنا هذه التي يجب أن تعـبر عـن الواقع . وبكل هذا نصل إلى سمت المحجة وقصد السـبيل في هـذه اللغـة الثريـة. ولا يكون هذا هو النهاية بقدر ما يجب أن يحرص على توظيف المناهج الغربية الحديثـة في التعليمات، ونركز على ذلك المنهج التداولي الذي يعتمده علم اللغة التطبيقي.

---

[20] –ينظر: يوسف الخليفة ابو بكر "أنواع التمارين اللغوية في الكتاب المدرسي" مجلة اللسان العربي. الرباط: 1983، مكتب تنسيق التعريب، العدد 23،ص53–58.

[21] – ينظر تلك الأسباب المستحدثة والجميلة في كتاب، فاروق شوشة، لغتنا الجميلة،ط3.القاهرة:1982 مكتبة مدبولي،ص86–90.

4/4- *الإعلام*: لقد قيل الصحافة آلة يستحيل كسرها. وستعمل على هدم العلم القديم حتى يتسنى لها أن تنشي عالما جديدا. وبلا شك إن الإعلام يهدم ليبني من جديد. لكنه لا يبني دون توظيف لغة. واللغة هي وسيلة نجاحه. فإذا كانت اللغة هي أهم أسباب نجاحه على الإطلاق فإن اللغة العربية بسعتها وشموليتها ودقتها وروعة مفرداتها وجمال تراكيبها ومتانة بنائها أداة طيعة مرنة الإعلام تستوعب حاجته ولا تضيق بمطالبه. ولقد لعبت الصحافة دورا كبيرا في التعريب وتطوير اللغة العربية وأساليبها. فمهدت الطريق لكثير من الألفاظ والمصطلحات حتى ذاعت على كل لسان. رغم أن الإعلام لا ينظر إلى اللغة على أنها مقدسة. ومع كل هذا فإنه لا يجب أن تقابل لغة الإعلام على أنها تؤدي إلى الفساد اللغوي، باعتبارها لا تراعي قواعد اللغة ولا تحترم خصوصياتها الذاتية. وقد يكون هذا صوابا أحيانا، ولكنه يجب أن نضع في الحسبان أن هناك قسمين من لغة الإعلام: القسم الأول وهي اللغة المستخدمة في الصحف والمجلات والروايات يجب أن تكون لغة فصحى. وفيها يجب أن تحترم خصائص اللغة مهما كان الوضع وهذه مهمة الإعلام في المقام الأول، فلا نتسامح في الأخطاء المخلة بالنظام اللغوي. ولا يجب أن يؤدي بنا إلى القول: (المهم الفهم) أو من الغرور القول بأن اللغة يجب أن تتحور وتتغير ونحن في الألفية الثالثة. والقسم الثاني ما يتعلق بلغة التلفاز التي تمس كل طبقات الجماهير، فأرى أن تكون لغتها مبسطة بعيدة عن التقعير اللغوي. ولكن يجب استغلال لغة الإعلام بشكل عميق لأنها تعمل على الثراء اللغوي. وهذا لب عملية التطوير اللغوي الجاد متى أحسن توظيف لغة الإعلام لخدمة التوسع اللغوي. ومباح لنا أن ننظر في تلك اللغة التي هي ملك للمستعمل. فله أن يعمل على إيجاد وضعيات جديدة لم يقل بها القدامى. أضف إلى هذا أن تأثير وسائل الميديا

أشد من تأثير المعلم. حيث إن لغة التلفاز لها الصدى النفسي والاجتماعي والذوقي حتى عن العامة. ومن هنا فإن الأحرى بنا أن نقبل لغة الإعلام على أساس أنها تدخل في إطار التوسع اللغوي.

أخيرا: إن أمر إتقان اللغة العربية تعود إلى مجموعة من العوامل. كان يجب أن تتضافر لخلق لغة عربية وظيفية. وإن مهمة المثقفين[22] في هذا المجال جد هامة. فالأحرى بهم العمل على تطوير هذه اللغة بتلك الأساليب العصرية التي لا تمس قوالب اللغة. وذلك ما يعمل على حفظها وتجديدها. اللغة العربية قادرة على تجديد مزاياها كلما أحيطت بدراسة مستفيضة وتحليل دقيق واجتهاد صائب. وعلينا كذلك التعامل مع المحيط الذي يملك مدونة طبيعية ويستعمل ألفاظا غير الألفاظ التي يتعلمها التلميذ في المدرسة. فما كان يجب أن يتغافل عنها إذ لم تكن هذه الأساليب مدعاة لسوء الفهم. ولا ينبغي أن تقابل هذه الأساليب الجديدة بنظرة تشاؤمية حرصا على لغتنا الجميلة. فإن الجمال في اللغة والاستمرار لها في الاستعمال. وفي اللغة المصفاة والتي تلتزم القياس الصحيح وتجري على سنن ما أثر من كلام الأقدمين

---

[22] – كان المثقف يسعى إلى إتقان العربية بوسائل كثيرة أهمها:

الأولى: معرفة علم العربية من النحو والتصريف.

الثانية: معرفة ما يحتاج إليه من اللغة.

الثالثة: معرفة أمثال العرب وإيامهم.

الرابعة: الاضطلاع على تأليفات من تقدمه من أرباب الصناعة.

الخامسة: حفظ القرآن الكريم، والتدرب باستعماله، وإدراجه في مطاوي كلامه.

السادسة: حفظ ما يحتاج إليه من الأخبار الواردة عن النبي محمد – صلى الله عليه وسلم– والسنوك بها مسلك القرآن في الاستعمال ينظر: أحمد مطلوب "لغة المثقفين" مجلة المجمع العلمي العراقي. بغداد: 1988. المجلد التاسع والثلاثون الجزء الرابع. ص 156–157.

والمحدثين[23]، لكن أن يكون فيها الوضوح واليسر والإصابة والدقة عنوان مزاياها وغرة خصائصها.

ولكنني أرى أن المسألة يجب أن تتركز في المعلم الذي يجب أن يعلم: كيف يعلم. ماذا يعلم. ما هو الأداء اللغوي الصحيح. وإن المعلم الناجح يستطيع أن يعمل على:

1- السعي أولا لغرس العادات اللغوية، ثم النظر إلى السلامة اللغوية.

2- ترغيب التلميذ في درس العربية بطواعية؟

3- إشعار المتمدرس بالمادة اللغوية والتفاعل معها. والاستجابة للحوافز والمثيرات؟

4- تضمين العملية التعليمية ممارسة الفرد للفظ في مواقف عديدة حتى تكتسب الخبرة وتتعلم؟ ومن الحلول الحينية التي أراها تخص قطاعات ذات الصلة بأمر اللغة العربية. ما يلي:

أ- ما يتعلق بالمجالس العليا:

- تشرف المجالس العليا على قانون الحفاظ على اللغة العربية.
- تحسيس المعنيين باستفحال ظاهرة تدني المستوى اللغوي في العربية.

---

[23] - لقد أفتى المجمعيون على أنه يجوز قبول السماع من المحدثين، بشرط أن تدرس كل كلمة على حدتها قبل إقرارها. ينظر:

- محاضرة الأستاذ أحمد حسن الزيات (الوضع اللغوي وهل للمحدثين حق فيه) مجلة المجمع الجزء 8.
- محاضرة الأستاذ ابراهيم مصطفى (في أصول النحو) مجلة المجمع العدد 8.

- العمل بالتنسيق مع الجهات المعنية للحد من استفحال هذه الظاهرة.
- تخصيص جوائز سنوية لمن يقدم أحسن دراسة في ترقية اللغة العربية.
- الإكثار من برامج اللغة العربية في الأعلام والجرائد والمجلات.
- الإشراف على كل المبادرات التي تخص تطوير اللغة العربية. وتأليف الكتب المدرسية أو إنجاز البرامج والمناهج.

ب- ما يتعلق بالوزارات:

• وزارة التربية الوطنية:

- تحسيس المعلمين بأمر استفحال ظاهرة تدني مستوى العربية في المدارس. وإخطار مراكز تكوين المكونين.
- رسكلة دائمة للمعلمين لتحسين المستوى اللغوي. وتجديد المعارف.
- إعادة النظر في الرصيد المعرفي الذي يحمله الكتاب المدرسي.
- إعادة النظر في البرامج والمناهج وكل المقررات المدرسية.
- إعطاء أهمية خاصة للغة العربية. على أنها باب النجاح والانتقال من مستوى لآخر.

• وزارة التكوين المهني:

- إلزام الأساتذة بإعطاء دروسهم باللغة العربية.
- توظيف المصطلحات العربية الموحدة.
- الاجتهاد في خلق مصطلحات جديدة وعرضها على الاستعمال.

- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي:

- فرض دورات صيفية لمدرسي اللغة العربية من أجل الاطلاع على الجديد.
- إجراء دروس دائمة لمدرسي المواد العلمية في كل الجامعات.
- القيام بدراسات تطبيقية حول الأخطاء الشائعة.
- تدريس مادة الصرف والنحو في كل السنوات. واللسانيات التطبيقية في السنة الأولى.

- وزارة الثقافة والإعلام:

مراقبة البرامج وتصحيحها قبل عرضها على المستهلكين.

- رسكلة دائمة للصحفيين في الأداء اللغوي.
- إنتاج البرامج بالعربية الفصحى.
- توظيف الفصحى — قدر الإمكان — في لغة الإشهار والإعلان

تحليل النص الأدبي
الواقع والآفاق.

الأستاذ: مدني مختاري
مفتش التربية والتكوين
لمادة اللغة العربية وآدابها.

لا بد لي في البداية من تنبيهات أضعها بين يدي هذا العرض:

أولا: هذا العرض هو مجرد مساهمة متواضعة مني لا أريد بها إلا وجه الله، وخير البلاد والأجيال الصاعدة. فإن أصبت فذاك ما أرجوه، وإن أخطأت فلي أجر الاجتهاد.

ثانيا: أن العمل الذي سأقدمه ناقص لقلة الوقت واعتلال الصحة، والاشتغال بالإدارة وشؤونها.

وبعد فإن هاته الملتقيات التي تضم خيرة المدرسين والمربين والمفتشين ينبغي أن تكون مناسبات لتقويم المناهج والطرائق المستعملة ومدى نجاعتها وصلاحيتها في تحقيق الأهداف المسطرة والمنشودة... ولو حاولت إجمال أهداف تدريس النصوص الأدبية في بضع كلمات لقلت هي : تعليم اللغة والتعبير، وتنمية الذوق، وغرس الأخلاق الفاضلة والقيم، وتربية الفكر وتنمية العقل. وأقل: هي تعليم الإنسان أن يكون إنسانا. ولا يكون الإنسان إنسانا بدون لغة يفهمها ويحدث غيره بها ة ويفهم عنهم. ولا يستطيع المتعلم أن يتعلم العلوم الدقيقة والتجريبية وأن يتوسع فيها وأن يطورها وأن ينتفع بها وينفع بها غيره إذا لم تكن له لغة طيعة صحيحة سليمة... وهذا بالذات ما فهمته الدول المتطورة وعملت على تحقيقه بتكوين الإنسان السوي الواقف على رجلين: رجل هي اللغة والأدب، وثانية هي العلوم الدقيقة والتجريبية. أما الدول المتخلفة التي أرادت أن تختصر الطريق للتنمية والرقي فاعتنت بالعلوم التجريبية وحدها، دون العلوم الإنسانية فجنت ما زرعته، فلا هي نمت ولا هي أفلحت في تكوين المواطن القادر على الإعراب عما يختلج في نفسه من أفكار وأحاسيس وعواطف.

.. ولا أضنني مبالغا في هذا إذ يكفي أن تسمعوا المواطن يتحدث في المناسبات وفي الإذاعات، وفي المحافل الدولية، وفي الإدارات وفي الشارع والبيت لتتأكدوا من صحة ما أذهب إليه، ولتتأكدوا كذلك من أننا شعب بدون لغة أو شعب بلغة شبه بدائية هي خليط من الأصوات واللهجات والإيماءات والحركات... والله ما سمعت جزائريا يتحدث في إذاعة أجنبية إلا وددت أن يسكت، أما الذوق الأدبي والفني الذي يفترض أن يشحذه الأدب وينميه، فيكفي أن تنظروا حولكم لتروا كيف ينبس الناس، وكيف يعيشون، وكيف يطعمون، وما هي الفنون التي يتذوقون، وما هي الزينة التي يتخذون، .. لتحكموا عليه.

وقد يقول قائل إن هذا يرجع إلى قلة ذات اليد وقلة الإمكانات.. وهذا غير صحيح لأنني رجل مخضرم، وقد عشت فترة ما قبل الاستقلال التي لم يكن الجزائري يملك فيها شيئا يذكر، ومع ذلك كان له ذوق وكان له هندام، وكان ينشد الجمال في كل شيء، وكان يقبل على الفنون الجميلة من مسرح وغناء وطرب راق، وكان يبذل الغالي والنفيس في سبيل رؤية مسرحية ليوسف وهبي أو محمد التوري، أو مشاهدة فيلم غنائي لمشاهير الفن في ذلك الوقت. وأين نحن اليوم من كل ذلك؟ وهذا بعد ما يزيد عن ثلاثين سنة من الاستقلال ومن التعليم الإجباري، وبعد ما يزيد عن عشر سنوات من التعريب التام للتعليم ما قبل الجامعي.

أيها السادة إني ألاحظ – وبكل مرارة – بأن منظومتنا التربوية لم تفلح في إعداد الإنسان الجزائري القادر على التعبير والتواصل، والقادر على التذوق والسمو والتعمق في التفكير، والقادر بالتالي على الخلق والإبداع. ولكن ما هو السر في هذا الإخفاق ؟ بل ما هو السر في عزوف أبنائنا عن الأدب؟ هل العيب في الأدب؟ وكيف يكون ذلك، والأدب ثمرة لحاجة الإنسان إلى التعبير عن عقله وشعوره، شأنه في ذلك

شأن الفنون الرفيعة التي اهتدى إليها الإنسان واتخذها وسائل مختلفة لتصوير ما في نفسه من أفكار وعواطف، ولنقلها إلى غيره من القراء والسامعين الذين يعيشون معه في الزمن أو يخلفونه في الحياة، وإذا كان لكل الفنون الرفيعة – كالرسم والتصوير والموسيقى – ميزته في التعبير عن جوانب النفس ومواهبها، وفي التأثير فيها. فإن الأدب يجمع أكثر خواصها، ويزيد عليها الإفصاح وسهولة الذيوع. وقيامه بأكثر مهام الحياة ومطالبها الثقافية والتهذيبية إذ يأخذ من الموسيقى ألحانها. ومن الرسم جماله وألوانه، ومن النحت والتصوير فكرته. فضلا عن أنه يمتاز بالإفصاح المبين والاتصال بكل ما في الدنيا من معرفة وتهذيب ورقي.. حتى إذا أنت تصورت الدنيا بلا أدب فقد محوتها ومحوت منها الحياة، وإذا شئنا أن نجمل القول في هذه الوظيفة التي ينهض بها الأدب في الحياة قلنا إنها تنحصر في شيء واحد هو التهذيب. والتهذيب يتجلى في أمرين اثنين: الإفادة والتأثير. وإذا كان لا بد أن نشير إلى المظاهر التي تتجلى فيها وظيفة الأدب وفوائده في الحياة. فإننا نذكر الخصائص التالية على سبيل الإيضاح لا الحصر:

1–أول ما نذكر من ذلك وأجمعه لمهمة الأدب أنه يصور ما في نفس الإنسان من فكرة وعاطفة أو حادثة هامة، ثم ينقل ذلك إلى نفوس القراء فيعينهم على فهم الحياة. ويوقظ مشاعرهم. ويوجه نفوسهم بذلك إلى الغايات النبيلة أو يوصل التجربة بعبارة أخرى.

2– الأدب ينهض بعبء الثقافة العامة. ويصل بها إلى طبقات الشعب متوسلا إلى ذلك بالكتب المؤلفة وكل وسيلة قلمية أو لسانية.

3 – الدين نفسه مدين للأدب بتسجيل دعوته وشعائره والدعوة إليها وإذاعتها في البشر، فكتبه المقدسة نصوص أدبية من الطراز الأول أو معجزات بيانية لا تسامى. ورسله الكرام اعتمدوا الأدب في أداء رسالتهم.

4 – الأدب عماد النهضات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والفكرية يسجلها ويسايرها ويغذوها ويقودها إلى سبيل النجاح. ولذلك يكثر الشعراء والكتاب والخطباء في عصور الثورات والتحولات والإشراق الفكري.

5 – الأدب بعد ذلك وسيلة للاستمتاع بجمال الطبيعة والحياة إذ يجد فيه القارئ ما خفي وما ظهر من جمالها مصورا مفسرا، ويظفر منه الإنسان بمتعة قل أن يجدها في غيره من الفنون.

6 – أصبح الأدب بعد أن تهذب فيه فن القصة خاصة وسيلة فذة لدراسة الحياة الاجتماعية والنفسية.

وباختصار فالأدب هو صورة الحياة بواقعها وفنونها وأحاسيس أهلها يعرض في ألوان من التعبير الذي يرقى فكرا ويعلو أسلوبا ويسمو معنى ومن واجب المدرسة أن توقف تلاميذها على هذا اللون الجميل من التأليف لتحقيق أهداف عديدة من أهمها:

- تنمية الذوق الأدبي والوصول بالتلاميذ إلى إدراك الجمال اللغوي والأخذ بيدهم للوقوف على مصادر هذا الجمال، والعمل بعد ذلك على تمكين الموهوبين منهم من الإبداع فيه وإنتاجه ثم الارتباط به والرغبة في قراءته ودراسته.
- تزويد التلاميذ بالقيم الخلقية والاجتماعية والقومية والإنسانية وطبعهم على المثل العليا الموروثة عن السلف الصالح.
- تبصيرهم بالطبيعة وما فيها من جمال وتناسق وتناغم وأسرار.

..... وقوف التلاميذ على ثقافات وتجارب إنسانية مختلفة وألوان من العواطف والغرائز والسلوكات، وأنماط من فنون التفكير وضروب الحضارات.

..... إيقاظ الشعور الوطني فيهم وتحريك نفوسهم وإلهاب عواطفهم واستنهاض هممهم.

وجملة القول إن دروس الأدب تتميز عن سائر الدروس لأنها تجعل الدارس يعيش في كل درس تجربة إنسانية جديدة، فضلا عن المعلومات التي تقدمها تلك الدروس. ولو عددنا الأهداف المنشودة من دراسة الأدب لما أحصيناها. فكل ما فيه جميل وكل ما فيه مفيد.

عزوف التلاميذ عنه: وإذا سلمنا بجمال الأدب وبفوائده، وبالمتعة التي تسري في عروق قارئه ومتذوقه، وإذا كانت الحال كذلك فما هو السر إذن في عزوف أبنائنا عنه وفي هجرهم له؟ هل العيب في الأدب ؟ هل العيب في تناوله ؟ هل العيب في طرائق تأديته؟ هاته أسئلة مطروحة بحدة وينبغي أن نفكر فيها وأن نحاول الإجابة عنها.

طريقة الأداء الحالية: إن كلا من الأستاذ والتلميذ يفضل دراسة النص الأدبي ويستسهلها، وأننا نعرف بالتجربة أن الأساتذة لو خيروا في إلقاء درس حسب تفضيلهم لاختار أكثرهم النص الأدبي. أما تفضيل التلاميذ لموضوع النص الأدبي فلا يحتاج إلى برهان أو تدليل إذ يختاره 95% منهم في امتحان البكالوريا، ولا يختار موضوع الأدب العام إلا القليل النزر منهم : ويظن الأستاذ أن تدريس النصوص الأدبية أمر سهل وميسور، ولا يحتاج إلى الكثير من العناء، وأنه يكفيه أن يقتفي الخطوات الموجودة في الكتاب المدرسي، وأن يقرأ المعلومات الواردة في كل منها وأن يحولها إلى أسئلة مرتجلة يجيب عليها التلاميذ بيسر كذلك وبدون

عناء ما دام الكتاب مفتوحا أمام أعينهم، كما يظن التلميذ أن تناول موضوع النص الأدبي أمر سهل وميسور كذلك، إذ يكفي أن يحاكي الخطوات المرسومة في الكتاب المدرسي، وأن يردد العبارات والمصطلحات الجاهزة التي حفظها من دروس النصوص الأدبية التي درسها خلال ست سنوات أي في مرحلتي الإكمالي والثانوي. وأنه يكفيه أن يحفظ أنموذجا أو أنموذجين من نماذج الكتاب ليطبقها على أي نص يعطى له في الامتحان... والتلميذ ميال بطبعه إلى جعل كل الحظوظ إلى جانبه لضمان النجاح. أما الموضوع الثاني أي موضوع الأدب العام فالإقدام عليه محفوف بالمخاطر. ويحتاج إلى تحصيل وحفظ واستشهاد ومعرفة بالأدب والأدباء والفنون الأدبية، وبالنقد إلى غير ذلك من الأمور التي يتطلبها المقال الأدبي من قدرة على تحرير ومحاجة واستدلال وشرح واستنتاج. وهذا الميل إلى السهل والميسور من الأستاذ والتلميذ على حد سواء، وهذا التساهل في التصحيح وفي منح الشهادات من العوامل التي ساعدت على إضعاف اللغة العربية. وسخفت الأدب والأدباء. وقللت من قيمة الاجتهاد والتحصيل والبحث، على أن طريقة التدريس وموضوع البكالوريا وتصحيحه ليست هي السبب الوحيد في ضعف مستوى اللغة. بل إن هنالك أسبابا أخرى خارجية وداخلية. يمكن إجمالها في التالي:

من الأسباب الخارجية:

- انحطاط قيمة العلم والثقافة والتحصيل عموما.
- تخلف العالم العربي وانتكاساته المتكررة. وحالة الإحباط التي يعيشها المثقف بالعربية من جراء ذلك.
- انعدام السياسة الواضحة في مسألة التعريب.

- انعدام الأكاديمية المتخصصة أو المجمع اللغوي، وانعدام الأبحاث اللغوية.
- فساد لغة المحيط.
- اتهام العربية جورا بالقصور وعدم مجاراة الاكتشافات العلمية العالمية.
- الانبهار بمنجزات الغرب وبقوته المادية، ومن ثم بلغاته (وكأن اللغات هي التي خلقت الغرب).
- ازدواجية اللغة في التعليم (الثانوي معرب والجامعي مفرنس في أكثر التخصصات العلمية).
- تشجيع العلوم الدقيقة على حساب العلوم الإنسانية.

ومن الأسباب الداخلية:

- سوء توجيه التلاميذ.
- انعدام البحث التربوي التجريبي، وحتى ما هو موجود منه في الدول العربية لا يصل إلينا.
- انعدام التقويم المحكم (المواضيع، الروائز والهدف منها التصحيح الفعال الخ...).
- انعدام التوثيق والمراجع والقواميس المتخصصة والكتب المكملة للمدرسة.
- ضخامة البرامج مع عدم تكاملها أفقيا وعموديا.
- سوء اختيار النصوص الأدبية المدرسة.

- قلة الوقت المخصص لدراسة النص الأدبي (وليست العبرة بالكثرة بل بالنوع).
- نقص تكوين المكونين لغويا وأدبيا ومهنيا وثقافيا.
- عيوب الكتاب المدرسي من حيث القدح في مشاهير الأدباء. ومن حيث جعل البلاغة غاية في التدريس. ومن حيث اعتماد الطريقة التطورية وهي طريقة جامعية لا تناسب هذا المستوى من التعليم في اعتقادنا.
- طريقة المحاور والملفات، ونحسب أنها لا تناسب تدريس اللغة الأم. لأنها جعلت في الأصل لتدريس اللغات الأجنبية.
- عدم التوسع في دراسة الأدباء والمدارس الأدبية والتاريخ الأدبي. والفنون الأدبية.

طريقة التدريس الحالية:

لقد ثبت بالتجربة والمعاينة أن الأدب مازال يدرس بالطريقة العقيمة التي تقتصر على الدراسة الشكلية السطحية القائمة على تفسير بعض المفردات. والوقوف على المعنى الإجمالي. والغرض وتعداد بعض الألوان البلاغية دون البحث عن سر الجمال الذي هو جوهر القضية كلها، كالوقوف على موضع الحسن والقيمة الفنية لاختيار لفظ معين أو أسلوب خاص. أو اختيار صورة معينة تعتمد تشبيها أو استعارة أو مجازا. ثم قيمة هذا في تقوية المعنى أو توضيح الموقف. أو إثارة الانفعال. إلى غير ذلك من الأمور التي تعين على فهم الأدب الصحيح. وتذوقه بعد ذلك والتمتع به.. وكأن ألوان البلاغة مقصودة لذاتها بصرف النظر عن علاقتها بالنص وأثرها فيه، هذا و إني لا أنكر بأن دراسة النص الأدبي عملية معقدة جدا، وتمرين صعب للغاية، وإن بذل الأستاذ كل ما في وسعه لتحضير

الدرس. لأن الجهد الحقيقي لا يكون إلا في الصف ومع التلاميذ. فقد يبعث الشرح النشاط والحياة في التلاميذ. وقد يتركهم هامدين لا يتجاوبون مع الأستاذ ولا يتفاعلون مع الاديب صاحب النص. وأصعب ما في الشرح أنه يحتم على الأستاذ أن يوفق بين أمرين اثنين يكادان يكونان متناقضين. أولهما أنه مطالب بتوضيح الغامض من التراكيب وبسط القواعد النحوية والصرفية واللغوية ومساعدة التلاميذ على التعرف على مواطن جمال المبنى. وموسيقى الألفاظ وتآلفها وانسجامها وسحر بيانها. وثانيهما أنه مطالب بالمحافظة على وحدة معنى النص وفكرته وموضوعه. وملزم بالبقاء في حدوده لا يتعداها ولا يخرج عنها أما طريقة تدريس النصوص المطبقة حاليا فقد جاءت موجزة في مقدمات الكتب المدرسية وهي – وإن اختلفت في صيغتها أو ترتيب خطواتها – فمضمونها يكاد يكون واحدا. ويمكن إجمالها في النقاط التالية:

1) التمهيد

2) القراءة النموذجية

3) تقرئ التلاميذ

4) استخراج الفكرة العامة

5) الشرح التفصيلي

6) المناقشة التذوقية

7) النقد والاستنباط (ويتناول المعاني والأفكار من حيث الوضوح والتسلسل والقيمة). والعواطف (من حيث النوع والحكم عليها من ناحية القوة والصدق). والأسلوب (من حيث الصفة الغالبة عليه في الألفاظ والعبارات والأساليب

والخيال والبديع والموسيقى..)، والأحكام والقيم (من حيث ظواهر البيئة ومميزات الأديب والقيم)،

8) التطبيق.

لقد تعمدت ذكر الخطوات وتفريعاتها لأقفكم على كثرة المراحل والتفريعات. فإذا عددنا المراحل الكبرى وجدناها ثمانية. وإذا عددنا الفروع وجدناها ستة عشر (16) فرعا. مما يعطي 24 بين خطوة كبيرة وفرع وتلاحظون معي أن المراحل كثيرة جدا. وكثيرا ما تتسبب في إرباك الأستاذ واستنزاف طاقته في أمور ثانوية. كان أحرى به أن يستعملها في الأمور الجوهرية، فتراه يحرص ويحترس من نسيان خطوة أو مرحلة من هاته المراحل ولو كانت ثانوية. مع أنها وضعت في الأساس للتيسير والتبسيط. لا للتجزيء المخل بوحدة الدرس وفائدته الأساسية. ولعل من المفيد التقليل من عدد المراحل ومن أهمية بعضها في درس النصوص الأدبية لكي تنصب الجهود كلها على المراحل المهمة فيه مثل مرحلة الشرح كما سنبين بعد حين.

التمهيد الثقافي: مثلا هل يستحق أن يكون مرحلة. ثم ما الفائدة منه إذا كان التلميذ يقرؤه من الكتاب المفتوح أمامه أو كان قد أطلع عليه في البيت عند تحضيره الدرس كما هو مطلوب؟ ألا يمكن الاستغناء عنه؟ وخصوصا أننا نشتكي من قلة الوقت المخصص لدرس النصوص.

الترجمة: بدل أن تكون في شكل محاورة هي أقرب إلى التمثيل منها إلى المحاورة، إذ يسأل الأستاذ بعد قراءة الكتاب ويجيب التلميذ من الكتاب المفتوح أمامه. فلم لا تكون بسؤال التلميذ عنها دفعة واحدة بعد تكليفه إعدادها إعدادا مسبقا كأن نقول له: أذكر ما تعرفه عن الأديب، أو ترجم لهذا الأديب..

الفكرة العامة: ويمكن تعويضها بالعنوان، ويمكن تأجيلها إلى نهاية الدرس. وعادة لا يتعثر التلاميذ فيها.

الشرح: وهو أهم مرحلة في الدرس. ولكنه للأسف لا يحظى بكثير من الاهتمام. وكان من الحق أن تبذل فيه كل طاقة الأستاذ والتلاميذ. وألا تهدر هاته الطاقة في أمور ثانوية كالتمهيدات، والمناسبات. واستنباط الأفكار إلى غير ذلك من الأمور الشكلية التي لا تفيد كثيرا. ومن عيوب هاته المرحلة كذلك إحصاء المفردات الصعبة وشرحها دفعة واحدة : ولا فرق بين هذا وبين مطالبة التلميذ بفتح القاموس لقراءة صفحات منه. ويجب في نظرنا أن يشمل الشرح التعرف على الكلمات من حيث الاشتقاق. والصيغة الصرفية. والمعنى المراد ولا بأس من التعرف على بقية معاني المفردة. كذلك لا بد من تناول بعض النحويات لان موقع الكلمة من الجملة يعين على الفهم الدقيق. وهذا ما نسميه بضرورة المزج بين المعنى والمبنى. وأن يشمل كذلك الشرح المعنوي المفصل للعبارة والجملة والفقرة. لأن هذا الشرح للمعاني يلحق من لم يفهم بمن فهم. فضلا عن أنه يدرب على التعبير الشفهي.

ودراسة النص الأدبي هي كذلك مناسبة جيدة سانحة لإفادة التلاميذ بالتجارب أو تجارب الكبار (والعلم في حد ذاته مجموعة من التجارب). ولتزويد التلاميذ بما يسمى بالثقافة العامة. ومعروف أنه ليس لها حصة قائمة بذاتها لان كل درس من الدروس فيه قسط من الثقافة العامة.

تنبيه: الشرح يعني التفسير والتحليل ولذا فإن من الخطأ الفادح فصل الذوق الأدبي. والعاطفة. والخيال. والملاحظة النفسية. والسمات المميزة للألفاظ والتعابير. والملاحظات اللغوية والبلاغة. عن الشرح. لأنها جزء منه ولا يمكن

فصلها عنه، ويتناولها المدرس بحسب طبيعة النص وبحسب ما يقتضيه، وفي غير إطالة، مع الحرص الشديد على عدم الخروج عن الموضوع الأساسي.

النقد والاستنباط: ويمكن أن تسمى مرحلة الحكم على النص. ويجب أن تكون جمعا وفرزا لما تم تناوله أثناء الشرح. ولا بد من التأكيد هنا على أن النقد الأدبي ليس هو البلاغة بمفهومها المتأخر أي عندما جمدت وأصبحت قوالب. بل بمفهومها الواسع الأول. ((ونحن نعرف هذا العلم في صورته الأخيرة التي تمثله منقسما إلى المعاني والبيان والبديع.. والذي يتخذ شكل قواعد جازمة وتعاريف محددة وصيغ لا تكاد تتفتح على جديد.) ولكن هذا العلم لم يكن كذلك في بداياته وإنما كان جملة من الملاحظات التي تنطلق من روح المنشئ في إنشائه للأثر الأدبي على هذه الصورة أو تلك.. ومن تجاوب المتلقي وحاجته إلى أن يأتي التعبير على هذه الصورة أو تلك.

"إن سلسلة من التطورات التي لحقت بعلم البلاغة جعلته علما من علوم الآلة في الثقافة الأدبية.. وابتعدت به عن طريق التطور السليم الذي كان يجب أن ينتهي إليه ليكون نقدا". "إننا نحتاج إلى هاته البلاغة في الدراسات النقدية بالرغم من شكلها القاعدي. وذلك في نطاق دراستنا للألفاظ والتراكيب والصيغ والصور التي يعبر بها الشعراء عن معانيهم، وإنما نستخدم منها ذلك على هدف استثمار ما في البلاغة من روح النقد. ولا نقصدها هي في حد ذاتها". والأفضل أن يتناولها المدرس خلال الشرح، وأن يتناول منها المسائل الكفيلة بتوضيح النص وخدمته وإبراز جمالياته، وأن يكون على يقين من أن البلاغة ليست كل شيء وليست غاية. وإنما الغاية أن يتذوق التلميذ النص إن هو ذللت له صعابه، وتجاوب معه.

كذلك لا داعي للتمحل في البحث عن الأفكار، وكثرة الاهتمام بـها لان الأدب ليس فكرا كما سنرى.

الاقتراحات

1- التقليل من المراحل والخطـوات، ويمكـن الاكتفـاء بخمسـة مراحـل هـي: القراءة والتقريء، والترجمة، والشرح التفصيلي مبنى ومعنـى، والحكـم علـى النـص والتطبيقات.

2- التقليل من عدد النصوص المدروسة خلال السـنة الواحـدة وليسـت العـبرة بالكم بل بالنوع ويمكن الاكتفاء بعشرين نصا لكل سـنة دراسـية في مرحلـتي التعليـم الإكمالي والثانوي. وهذا يعطينا مجموع 120 نصا في نهاية المطاف. ولـو درسـت كـل هاته النصوص دراسة جيدة، وحفظت لكانت كافية، ولكان فيها الخير العميم.

3- تخصيـص كتـاب للتلميـذ يشـتمل علـى النصـوص وحدهـا أي النصـوص المجردة الخالية من كل الشروح والتعاليق. ويمكن أن تضم في كتاب واحدة لكل طـور من أطوار التعليم. يقتنيه التلميذ مرة واحدة ويسـتعمله في سـنوات الطـور كلـها. وفي هذا اقتصاد للدولة وللتلميذ معا.

4- تخصيص كتاب للأستاذ على كل سنة دراسية سواء في الطور الثالث أم في مرحلة التعليم الثانوي، يكون مشتملا على الشروح والتعاليق. ويحسن أن يراعي فيه مستوى الشعبة الأدبية، ويستعين به الأسـتاذ سـواء كـان يـدرس للشـعبة الأدبيـة أم لغيرها من الشعب.. على أن يكيف درسه بحيث يتماشى ومستوى الشعبة المدرسة.

5- تأليف كتب موسعة في الفنون الأدبية لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب متطلبات البرنامج. يستعملها كل من التلميذ والأستاذ (في المسرح. القصة. الرواية. الفنون الأدبية ...الخ)

6 - تخصيص ساعتين على الأقل لدراسة نص أدبي من الحجم المتوسط، وينبغي أن تكونا في حصتين متتاليتين لا منفصلين. على أن يخصص أكثر من هذا الوقت للنصوص الطويلة والصعبة.

7- اختيار النصوص الأدبية على أساس الفائدة الأدبية والتذوقية أي نصوص فيها ماء كما يقول القدماء، وفيها مادة أدبية حقيقية.. مع عدم الإفراط في تدريس بعض الشخصيات الأدبية الوطنية. لأن الإفراط في هذا النهج يمكن أن تترتب عنه نتائج عكسية. وأنا أعتبر أن الأدب العربي كله أدب وطني سواء جاء من تونس أم من مصر أم من العراق.

ولا بد من التنبيه ههنا إلى خطأ كثيرا ما وقعنا فيه مفاده أن هنالك نصوصا علمية صالحة للشعب العلمية ونصوصا أدبية صالحة للشعب الأدبية. ولعل تلميذ الشعبة العلمية أكثر حاجة من غيره إلى النصوص الأدبية الحقة. ولعل تلميذ الشعب الأدبية في حاجة هو الآخر إلى المحاجة والفلسفة والمنطق والبرهنة. وإذا كان لا بد من نصوص علمية محض فلتخصص لها ساعات في حصة القراءة مثلا.

8 - ضرورة تحفيظ النصوص المشروحة للتلاميذ.. والنص الذي لا يحفظ ليستشهد به وليقتفى أثره في التعبير، لا فائدة ترجى منه. وتنتهي المتعة منه بانتهاء الدرس، ولا يبقى شيء منه بعد أيام. وإنيلا أتفق مع الذين يشفقون على التلاميذ من الحفظ، ويعتبرون الحفظ من الأساليب القديمة البالية التي يجب نبذها.. وكأني بهم ينسون أن التلاميذ في إنجلترا يحفظون مسرحيات بأكملها لشكسبير. ويتبارون في

استظهارها وإلقـائها. وأن التلاميذ والطلبة في الجامعـة الفرنسية مطـالبون بـالحفظ والاستشهاد في الامتحانات في كلية الآداب.

9- استظهار النصوص المحفوظة. وينبغي أن يكون حفظ النصوص المشروحة عادة دائمة عند التلاميذ وينبغي أن يستظهروها في بداية كل حصة بتخصيـص وقـت منـها لسـؤال عـدد مـن التلاميـذ في المحفوظـات. وينبغـي كذلـك أن يختـبر فيـها التلاميذ. وأن تمنح لهم علامة فيها تحسب في الفـروض والاختبـارات كبقيـة الفنـون المدرسة.

10- التوسع في ترجمة الأديب المدروس لأن هذا يعرف التلميذ أكثر بـالأديب وبفنه وبيئته. وحركـة الأدب في وقتـه. وأسـوق لكـم مثـلا عـن ترجمـة لأبـي نـواس أخذتها من كتاب تاريخ الأدب لحنا الفاخوري (الخمريات في عـهده. الخمريـات في الأدب العربي. حياته. نفسيته ومذهبه في الحياة،آثاره. زعيما التجديد: بشار وأبـو نـواس. التقليـد عنـد أبـي نـواس. أبـو نـــواس الشاعـــــر المجـدد. الهجـــاء. الطرديات. الزهديات. الخمريات. شاعرية أبي نـواس. فنـه). ولكـم بعـد ذلـك أن تحكموا على فوائدها بالنسبة إلى التلميذ الذي يطلع عليها. وذلك يدفع التلاميـذ إلى الرجوع إلى الأمهات وكتـب الـتراجم لإعـداد ترجمـة الأديـب بانتقـاء أهـم مـا فيـها بتعـــبيرهم الخاص.. وفي هـذا أكـــثر مـن فـائـدة إذ يقـرأ التلميـذ نمـاذج أدبيـة راقية. ويتعرف على جوانب كثيرة من حياة الأديب. ويكون فكرة عـن فنـه وأدبـه. ويتعرف على رأي النقاد فيه. وفضلا عن هذا فهو يتـدرب علـى التعبـير والتلخيـص والتحليل إذ سيطلب منه نوع من الفرز والاختيار...

11- الاعتناء بكراريس التلاميذ: ويجب أن يثبت فيها التلميـذ النـص الـذي سيدرس وترجمة الأديب. وعمله في المنزل. والتصويبات التي تتم في القسم.. وينبغـي

أن يراقب هذا الكراس بين الفينة والأخرى وبخاصة عندما يستظهر التلميذ، أو عندما يسأل عن الترجمة أو الشرح كما سنرى بعد حين، للتأكد من أنه أعد الدرس واستعد له.

12- تكليف التلاميذ إعداد الشرح في البيت، ويجب أن يتعودوا على هاته الطريقة، وأن يعرفوا أن عليهم أن يعدوا النص الموالي بمجرد الانتهاء من النص الأول. وينبغي أن يشمل الإعداد ما يلي:

. نقل النص على الكراس وهذا مفيد في حد ذاته لأنه بهذا يصبح درسا ملزما لا مجرد نص في كتاب.

.. ترجمة الأديب بكيفية نعودهم عليها بالتدريج وذلك بالعودة إلى كتب التراجم وقراءة الترجمة وتلخيص أهم ما فيها بأسلوبهم الخاص.

... شرح المفردات الصعبة أو التي يقدر هو نفسه بأنها صعبة، بالعودة إلى القواميس وبالبحث عن الكلمة وعن اشتقاقها، ومدلولاتها المختلفة، وعليه أن يختار من بين المدلولات المختلفة ما يناسب سياق المعنى في النص.

.... شرح المعاني بيتا بيتا إن كان النص شعرا، أو فكرة، فكرة إن كان نثرا : وذلك بنثر البيت أو البيتين معا إن كان البيتان يحملان فكرة واحدة، وبتفسير الجمل الفكرية في النثر بعبارة أطول وأيسر من عبارة الأديب وغير خاف ما في كل هذا من فوائد.

وعندما يرجع التلميذ إلى القاموس ويبحث عن المفردة، فإنه يتعرف على أصلها الاشتقاقي، وعلى مدلولاتها المختلفة وعلى معانيها المجازية والحقيقية.. وقد يعثر على شواهد وأحاديث مفيدة (مختار الصحاح)، والصيغة الصرفية للكلمة، وفضلا عن هذا فهو يتدرب على اصطياد المعنى المراد، وقد يخطئ ولكنه

عندما يشرح بقية المفردات في البيت مثلا فإنه سرعان ما ينتبه للمعنى المراد بفضل ما تم شرحه.. ولا فائدة من تعليم لا يقرأ فيه التلميذ كتابا، ولا يحفظ فيه نصا. ولا يرجع فيه إلى قاموس. ونطالب التلميذ بتقسيم الصفحة إلى قسمين، وبأن يسجل عمله المنزلي على القسم الأيسر. وأن يترك القسم الأيمن للتصويب والتصحيح في القسم. وبهذا يكون التلميذ طرفا فاعلا في عملية التعلم إذ سيقرأ وسيبحث وسيفكر وسيكتب ويلخص ويحبر، وغير خاف ما في كل هذا من فوائد كذلك. وبهذا يخفف العبء على الأستاذ الذي سيقتصر دوره على المهم كالتصويب والتقليب والنبش والاستنباط وكشف الإسرار. والجماليات..

13- ضرورة تقويم مبدأ العمل بالملفات والمحاور في تدريس العربية بعيدا عن الأهواء وحب التقليد الأعمى لنعرف ما له وما عليه. والمعروف أن الملفات والمحاور تستعمل لتدريس اللغات الأجنبية لا لتدريس اللغة الأم. والغاية من ذلك واضحة وجلية إذ يتعامل الدارس مع نص واحد لتعلم بقية المهارات ولحفظ العبارات والمفردات عن طريق التكرار. أما في اللغة الأم فالأمر يختلف تماما، بل لعل هاته الطريقة المملة تضر ولا تنفع إذ تورث الملال والكلال، وتضطر إلى كثير من التكلف والاصطناع...

14- تجنب الأحكام المسيئة لسمعة الأديب (سرقات المتنبي.. الخ) بل المطلوب هو العكس تماما إذ لا بد من تحبيب هذا الأدب للنشء. كما يتعين تجنب الأحكام المتسرعة حول الأفكار والمعاني والعاطفة كالقول بأنها قديمة ومألوفة ومطروقة، وبأن العاطفة غير صادقة. وسنرى بأنها أمورا أكثر تعقيدا في الدراسة الأدبية وأنها ليست بهاته البساطة وأنه يحسن أن لا يبت فيها بتا قاطعا، بل الأفضل أن تكون فيها جملة من الآراء.

15- الابتعاد عما يسمى باطلا بالطريقة الحوارية : والجميع يعلم أنها تمثيلية ممجوجة. إذ يسأل الأستاذ التلاميذ عن أشياء، هو يعلم أنهم يعرفونها لأنها ماثلة أمام أعينهم (مثل متى ولد الأديب، ومتى توفي..) وينبغي أن تكون الأسئلة ذكية محيرة محرجة دافعة إلى التفكير والتأمل.. والتعليم اليوم في العالم المتقدم هو تعليم إبداعي، ومنه أن الأستاذ يفتح أقواسا، ويطرح أسئلة مقلقة، ويستمع إلى الآراء المختلفة والمتناقضة دون البت في المسألة المثارة. أحيانا. وقد يترك المسألة بدون إجابة قطعية، وقد يكلف تلامذته إعداد مواضيع إبداعية مطلقة غير مقيدة. وعلى كل تلميذ أن يبحث وأن يأتي بأدلته وحججه.. ويتم هذا حتى في المواد العلمية الصرف.. أما المواد الأدبية فكلها إبداع وفكر وفن (مثلا يمكن أن يقال: هذا النص اختلف حوله النقاد. فمنهم من يقول بأنه قيل في الجاهلية. ومنهم من يرى بأنه قيل في الإسلام. وعليكم أن تجيبوا على هذا عندما ننتهي من شرحه). ويحسن أن ينقسم التلاميذ وأن يحشد كل فريق منهم أدلته وحججه.

16- الابتعاد عن الرتابة وعن النمطية في تدريس النصوص الأدبية: فهذا نص يمكن أن تبدأ بترجمة صاحبه، وهذا نص يمكن أن تبدأه برأي ناقد. وذاك نص يمكن أن تبدأه بحكمة وهكذا.

الإبداعية في التعليم

إن هذا البحث سيظل ناقصا إذا لم أقل فيه كلمة ولو وجيزة عن الإبداعية في التعليم التي أخذت بها كثير من الدول المتقدمة منذ ما يزيد عن ثلاثين سنة. ومفادها أن كل مادة تعليمية وكل درس من الدروس هو مناسبة لتدريب التلاميذ على الخلق والإبداع وعلى الاستقلال في الرأي ومخالفة الآخرين فيه والتصور دون خوف أو وجل ودون تحرج أو شعور بالذنب. والغاية من هذا الأسلوب في التربية هي تكوين المواطن

المبدع المتميز المتفرد وإذا كانت كل المواد بما في ذلك المواد العلمية البحت صالحة لخدمة هذا الهدف السامي، فإن الأدب أصلحها جميعا لخدمة الفكر الحر المتميز والفن الراقي والأدب الراقي.

وموضوع الإبداعية في التعليم يحتاج إلى أبحاث قائمة بذاتها. ولكن لا بد من التحسس إلى ضرورة الاعتناء به بإيراد بعض القواعد التي أجملها "تورانس" ووجهها للمعلمين بعد أبحاث كثيرة قام بها في هذا المجال وهي:

- أعط قيمة للتفكير الإبداعي.
- ساعد التلاميذ على أن يكونوا أكثر حساسية للمنبهات البيئية.
- شجع معالجة التلاميذ للأشياء والأفكار.
- علم تلاميذك كيفية اختيار كل فكرة بطريقة منهجية منظمة.
- نم لدى تلاميذك تقبل الأفكار الجديدة.
- احذر من فرض مجموعة معينة من الأفكار عليهم.
- نم جوا إبداعيا في حجرة الدراسة.
- علم التلميذ كيف يقدر تفكيره الإبداعي حق قدره.
- علم التلاميذ المهارات التي تجعلهم لا يضحون بإبداعيتهم في سبيل تقديس أفكار زملائهم أو التطابق معهم.
- قدم لهم معلومات عن عملية الإبداع.
- أنشر بينهم الشعور بعدم الخوف من الأعمال الكبيرة واحترامها بشكل زائد عن الحد.
- شجع وقيم المبادأة الذاتية في التعلم.

- لا تجعل الأمور تبدو سهلة بين المصاعب التي تقابل الهدف واجعل تلاميذك على علم بالمشكلات وضروب النقص.
- اخلق المواقف الضرورية التي تستدعي التفكير الإبداعي.
- ووفرها في فترات كافية نشطة.
- وفر الإمكانيات لإخراج أي فكرة جديدة إلى حيز التنفيذ.
- شجع عادة تنفيذ كل التطبيقات الممكنة لفكرة ما.
- نم المهارات الخاصة بالنقد البناء.
- شجع اكتساب المعرفة في ميادين متنوعة.
- كن أنت نفسك ذا روح مغامرة.

في ضرورة الاستفادة من لسانيات النص في النهوض بتدريس اللغة العربية.

الأستاذ الدكتور محمد يحياتن
أستاذ محاضر بقسم اللغة العربية وآدابها
جامعة مولود معمري، تيزي وزو

مقدمة: إننا نطمع من خلال ورقتنا هذه إلى المساهمة الجدية في هذه الندوة والمنعقدة للنهوض بتدريس العربية وإتقانها. وذلك من خلال طرحنا لفرضيتين اثنتين مأتاهما المشاهدة الميدانية لما هو جار به العمل في حقل تدريس العربية و البحث الجد الحاصل في مجال تعليمية اللغات أو ما يعرف بـ La didactique des langues إننا نؤثر استخدام لفظ "الفرضية" لأننا في الواقع نتطارح الأسئلة أكثر مما نقترح الأجوبة وذلك لسبب نحسبه بسيطا مرده إلى قلة الأبحاث الميدانية التي من شأنها إخبارنا عن واقع الممارسات التعليمية على أوسع نطاق.

الفرضية الأولى تزعم بأن واقع تدريس العربية في بلادنا يشكو من الضعف والهزال. ويعضد هذا الذي نذهب إليه تواتر الشكوى في كل المحافل والمقامات.

أما الفرضية الثانية التي نقترحها ههنا والتي نرى بأنها حصيفة ووجيهة فتزعم بأن اللسانيات النصية Linguistique textuelle بإمكانها أن تفيد في ترقية تدريس العربية وإتقانها. متى سخرت تسخيرا عمليا في مجال التدريس بعد تكييفها بحيث تصبح أداة تربوية تعليمية.

1- وصف حال تدرس العربية في المنظومة التربوية الجزائرية: لمعالجة هذا المحور. سنعول على مشاهدتنا الشخصية [1] الميدانية وكذا على بعض الأبحاث التي عنيت بتدريس العربية [2] رغم الإصلاحات التي قيم بها منذ الاستقلال إلى أيامنا

---

[1] - انظر مذكرة الماجستير التي أنجزناها في 1986، بعنوان : Etude de l'usage de l'arabe standard en milieux péri-scolaires

[2] - انظر مذكرة الماجستير التي أنجزناها في 1986، بعنوان: Etude de l'usage de l'arabe standard en milieux péri-scolaires et extra-scolaires. بمعهد العلوم اللسانية. جامعة الجزائر.

هذه، يمكن القول بأن تدريس العربية لا يزال تقليديا، سواء من حيث محتواه أو طرائقه فالناظر في الكتب المدرسية المجعولة للأطوار المختلفة لا يمكنه إلا أن يخلص إلى ملاحظة جوهرية مؤداها أن الموضوعات المقترحة على تلاميذنا موضوعات مسطحة فجة لا تشد التلميذ إليها ولا تحفزه على الإقبال عليها. وفي هذا الباب يقول أحد الباحثين بأن كتب الأطوار الأولى من التعليم قد أسرت التلاميذ في قالب منمط ومشت يتجلى في نصوص موضوعة أولها الدخول المدرسي وآخرها العطلة. وتتخللها نصوص حول مواسيم الخريف والشتاء وما إليها. وهي من حيث محتواها لا تضيف إلى رصيد التلميذ العلمي أي جديد. وهذا هو الذي دفع أحمد الأخضر غزال إلى قول وهذا منذ عشرات السنين : إن أبناءنا لا يتعلمون ما يتعلمه الأبناء الأجانب. وقد بين هذا ووضحه مشروع الرصيد اللغوي الذي أشرفت عليه المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. وذلك حين أفضى جرد الكتب المدرسية المعتمدة في البلدان العربية إلى ظاهرة مزدوجة هي الإفراط والتفريط. ومعنى ذلك أن هناك رصيدا إفراديا جما يغطي حقولا ما. في حين يعدم المعلم والتلميذ الألفاظ والمفردات الدالة على هذا الحقل أو ذاك. وكان لا بد والحالة هذه تدارك هذا النقص بسد الثغرات. وقد بذل الأساتذة المشرفون على إنجاز الرصيد اللغوي. الجهود الكبيرة من أجل ذلك. لكن الذي حصل مع الأسف هو أن العديد من الدول لم تأخذ بهذا المشروع. فلا يزال قائما[3]. من جهة أخرى. قيض لي أن ألاحظ بأن النصوص المنتخبة هي في جلها نصوص وصفية Textes descriptifs. والحال أن العيب ليس

---

3 – انظر في هذا الشأن مذكرة الماجستير التي أنجزها الأستاذة حفيظة تزوريت حول الرصيد اللغوي، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، 1998.

مرده ههنا إلى كونها وصفية، بل العيب في كونها وصفية كلها أو في جلـها. في حـين ينبغي علينا كمربـين أن نعـرض علـى تلاميذنـا مختلـف أصنـاف النصـوص، بقصـد تمثلها وإنتاجها، لأن الحياة العمليـة ستجبرهم لا محالـة علـى ذلـك. كـالنصوص الحجاجيـة Textes argumentatifs، والنصـوص السـردية textes narratifs وغيرهما. وفي هذا الباب، أعتقـد أن هـذا هـو الـذي يفسـر كـون طلبتنـا لا يحسـنون التعليل والتعليق وما إلى ذلك، ولا أدل على ذلك من عدم توقفهم في اسـتخدام أدوات الربط المختلفة Les connecteurs. ولكن من باب الموضوعية والأمانة كذلك أن نقـول بأن طريقة تدريسنا للنحو وراء هذا الإخفاق لأننا ببساطة ندرس نحـو الجمـل وليـس نحو النصوص، هذا وأوجب أن أختم هذه الفقرة بالإشارة إلى ملاحظة أخرى عنت لي وإلى بعض الزملاء، وتتمثل في أن الكتب المدرسية تعرض رؤيـة للعـالم متخلفـة لأنـها مشـــدودة للماضي، وغير عابـــئة بمـا لحـــق المجتـمع مـن تطـور وانفتـاح علـى العالم، حسبي ههنا أن أقول بأن المرأة يكاد ينعدم وجودها في هذه الكتب، والحـال أن في ممارسة النصوص الأدبية في التعليم الثـانوي هـذه الرؤيـة الماضويـة سـنلاحظها لاحقا بالنسبة إلى اللغة العربية نفسها من خلال مقرر النصوص الأدبية وتدريسها.

في بحث سابق أنجزناه سنة 1986[4]، كنا قـد حكمنـا علـى الكتـاب المدرسـي المجعول للتعليم الثانوي، فيما يتعلق بالنصوص الأدبية بأنه يكرس نمطـا تقليديـا في تناول النصوص الأدبية، كما وقفنا على انتصاره الواضح لأعلام بعينهم يطرد ورودهـم من سنة إلى أخرى. وإن هذا الحكم لا يزال يصدق على ما هو جار العمـل بـه اليـوم. وحسبي في هذا المضمار أن أقرأ عليكم ما جاء في تقديم البرنامج أو المنهاج:

---

[4] – انظر الهامش 1.

"نضع بين أيدي المربين طبعة جديدة لبرنامج المادة بعد عمليات التعديل والتخفيف التي مست البرامج التعليمية في السنوات الأخيرة. وقد اغتنمنا هذه الفرصة لإدخال بعض التحسينات المتعلقة بالصياغة والجوانب الشكلية دون إحداث تغييرات على المضمون[5]" كما استوقفتنا الفقرة الثانية لأنها تزعم بأن البرنامج الجديد المعدل قد واكب التطور الحاصل في مجال المناهج التربوية. علما بأن الأمر ليس كذلك. تقول هذه الفقرة: "تتسم المناهج التربوية بسمة التطور الدائم والتجديد المستمر لأن الحياة الإنسانية في نمو مطرد وتحول دائم. فمن الطبيعي أن تكون المناهج كذلك لتواكبها وتتفاعل معها تأثرا وتأثيرا[6]" وسنبين لاحقا لما لم يحصل هذا التطوير المزعوم؟

ينطوي البرنامج المرسوم على أهداف عامة وخاصة. سنذكر بعضها بقصد مناقشتها من خلال تمظهرها أو عدم تمظهرها في صلب البرنامج. من بين هذه الأهداف:

1- التعمق في فهم اللغة وآدابها وإجادة توظيفها.

2- تمتين الصلة بتراث الأمة الفكري واللغوي والأدبي.

3- التعمق في فهم المحيط الثقافي والسياسي والاقتصادي والتفاعل معه تفاعلا إيجابيا[7] وهنا لا نملك إلا أن نتساءل، هل البرنامج هذا يحقق الهدف الأخير

---

5 – وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، منهاج اللغة العربية وآدابها، جوان 1995

6 – المرجع السابق ص6.

7 – المرجع السابق ص 11

المذكور؟ ونميل إلى الرد بالسلب لأن الكتاب لا يترجم قط ما يعتمل في المحيط الثقافي والاجتماعي والسياسي من قضايا ومعضلات وحتى لا نذهب بعيدا، ونظل شديدي الصلة بموضوع الأدب، يلاحظ الدارس خلو الكتاب البرنامج من أجناس أدبية برمتها كالرواية والقصة القصيرة والمسرح والشعر الحر! ! في الواقع، إن هذا ليس مرده في اعتقادنا إلى محض الصدفة، وإنما يصدر عن قناعات بعينها تنطوي على رؤية للوجود، ألخصها في عبارة هي: الانتصار للنموذج التراثي بوصفه النموذج الأمثل الذي ينبغي احتذاؤه وتلقينه سواء تعلق بالنثر أو بالشعر.

- ينطوي كتاب السنة الثالثة ثانوي على نموذج واحد من الشعر الحر : قصيدة خطاب في سوق البطالة لسميح القاسم، وعلى نموذج ثان يتولى التلاميذ تحليله: في القرن العشرين لنازك الملائكة.

لا ينطوي هذا الكتاب بالنسبة إلى جنس الرواية - وهو جنس القرن بلا منازع - إلا على نصين لأديبين جزائريين يكتبان بالفرنسية - وهنا المفارقة - هما مالك حداد، ومحمد ديب. وهنا لا مندوحة لنا عن التساؤل. كيف التعامل مع النصوص الأدبية المترجمة ؟

ومما تقدم نخلص إلى القول لا وجود لنصوص أدبية لكتاب عرب معاصرين يملؤون الدنيا ويستغلون الناس من أمثال نجيب محفوظ وجمال الغيطاني والطاهر وطار، وعبد الحميد بن هدوقة، ومحمود درويش ونزار قباني وغيرهم وتجري الأمور وكأن واضعي البرنامج، عن وعي أو عن غير وعي، يسعون إلى فرض "رؤية اختزالية عن المجتمع العربي[8]" نتيجة هيمنة التراث أو النموذج التراثي. ولا شك أن هذه

---

8 - الطاهر لبيب، صورة الأدب لدى الطلبة، طلبة جامعة وهران نموذجا، ضمن المجلة التونسية للعلوم الاجتماعية، العدد 54-55، 1978، ص139-140.

الرؤية من شأنها أن تذكي الشعور بالاغتراب في الزمان لدى التلميذ لا سيما حين يتصفح كتاب النصوص للغة الأجنبية المتفتح على العصر وغير المتنكر للماضي. فضلا عن تنوع هذه النصوص من حيث أنواعها وتناولها :

- النصوص الأدبية : الشعر، الرواية (أبيلوار، مالك حداد....)
- النصوص العلمية : الطاقة الذرية، التكنولوجيا، الطب.
- النصوص التربوية التعليمية : مداخل المعجم أو القاموس.
- بالنسبة إلى تناول هذه النصوص، فإن المعلم يحمل التلاميذ إلى الاهتداء إلى خصائص هذه النصوص المختلفة، أي ما يجعل بعضها يتميز عن البعض الآخر من حيث بناؤها ونمط اشتغالها الداخلي ووظائفها.
- بالنسبة إلى الأهداف الخاصة من تدريس الأدب ونصوصه، تصرح النصوص الرسمية بأن هذه الأهداف تنقسم إلى أهداف لغوية وأدبية :

أ – الأهداف اللغوية :

- دعم مكتسبات المتعلم في علوم اللغة وتعميقها (...)
- إكسابه القدرة على التحليل والتعليل والحكم (...)

ب – الأهداف الأدبية :

- التعرف على فنون الأدب وأغراضه و تطوره وخصائصه
- الاطلاع على عينة من النصوص الأدبية في مختلف العصور (...)
- الاطلاع على نماذج من المؤلفات الكاملة وأمهات الكتب في الأدب والفكر. (...)
- تنمية مواهب المتعلم الإبداعية وملكة ذوقه الأدبي (...)

من الوجهة العملية الإجرائية، يتم التعامل مع النص الأدبي وفق التصور التالي المقترح من الهيئة الرسمية:

- تكليف التلاميذ بقراءة النص في منازلهم قراءة تفحص وإمعان.
- **التمهيد للنص:** ويتناول حديثا استهلاليا وتعريف صاحبه بإيجاز.
- يقرأ الأستاذ النص قراءة نموذجية معتبرة ممثلة للمعاني والأحاسيس.
- **الفكرة العامة:** طريقة استنتاجها، أن يوجه الأستاذ طائفة من الأسئلة تتناول المعنى الإجمالي للنص وتساعد على تحديد فكرته العامة.
- **الشرح:** يتم عن طريق الوحدات وذلك بقراءة الوحدة من. أحد التلاميذ المجيدين وشرح ما ورد فيها من مفردات صعبة ومناقشة معانيها بواسطة الأسئلة المعدة إعداد محكما وتلخيصها ...
- **المناقشة الذوقية:** بعد فهم الوحدة يوجه الأستاذ أنظار التلميذ إلى كلمة جزلة أو عبارة جميلة، أو صورة رائعة ويناقشهم فيها مناقشة تسفر عن إدراك جمالها وسر بلاغتها.
- نقد واستنباط: بعد فهم النص وتذوقه، تلقى عليه نظرة نقدية عامة فتتناول :

أ- المعاني والأفكار من حيث وضوحها وتسلسلها وجدتها وعمقها وقيمتها.

ب- العواطف وذلك بتحديد نوع العاطفة أو العواطف والحكم عليها من حيث القوة والصدق ... "

إن هذا الذي أوردناه من نصوص رسمية يبين لنا بشكل واضح النزعة التلقينية المنشطة الثارية فيها . فالتلميذ لا يملك وهو بإزاء النصوص إلا الانصياع للوجهة التي انتصر إليها واقع المنهج. والحال إن القناعة التي تحرك مثل هذا المسعى تكمن في النظر إلى أن النص الأدبي بوصفه وثيقة تاريخية. ومما يعضد ملاحظتنا هذه التشديد على سيرة الكاتب والمناسبة التي حملته على إنتاج النص يقول الباحث التونسي في هذا الباب : " يترتب عن ذلك منهجيا اعتبار النص أشبه بالمادة الخالصة من كل الشوائب والتي لم تخضع لعمليات تحويل ..." يقول الزميل حواس مسعودي عن طريقة المعالجة وهو محق فيما يذهب إليه : "هذه النصوص مختلفة ومتنوعة... وتحليلها يمر بنفس المراحل... (نفس الهيكل التحليلي). نجد أثناء التحليل الكثير من الإشارات القيمة ولكن غير مركز عليها بشكل يثير اهتمام التلميذ على أنها ميزة لهذا أو ذاك النوع من المقاصد : استعمال ضمائر المتكلم في قصائد المدح. النداء في الغزل. نوعية الأفعال وزمنها. ونوعية الجمل وحجمها[9]

كيف نستفيد من اللسانيات من أجل ترقية تدريس العربية ؟

أود أن أستهل هذا المحور بقولي : إن المقاربة النمطية المعتمدة في تدريس النصوص الأدبية، كما أسلفنا، قاصرة من بعض وجوهها لاعتقادنا بأنها لا تقف بنا على أدبية النص الأدبي بما فيه الكفاية La littérarité . إذ لا يكفي القول بأن هذا النص أو ذاك به مجازات أو كنايات أو محسنات بديعية، لنقضي بأدبيته. ذلك أن

---

9 – مسعودي الحواس، النص الأدبي بين التحليل اللساني والمدرس: قراءة في تحليل نصوص المرحلة الثانوية، مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، العدد 9 – 1996، ص 71.

هذه الظواهر يمكن العثور عليها في الكلام العادي أو حتى في النصوص الأخرى التي لا توصف بالأدبية. لهذا نحن نعتقد بأن المربين وواضعي الكتب المدرسية لمختلف الأطوار التعليمية سيجنون ثمارا جمة إن هم التقوا إلى ما توصل إليه البحث اللساني والتعليمي في زماننا هذا وسخروه كما هو حاصل الآن في تدريس اللغات الأخرى واسمحوا لي ههنا أن أعرج سريعا على مفهوم اللسانيات النصية أو لسانيات الخطاب لضيق المجال.

تنطلق لسانيات النص من فرضية قوامها أن النص ليس متواليه بسيطة من الجمل، وأنه بالأحرى يشكل وحدة لسانية خاصة. ولما كان الناطقون بلغة ما قادرين على الحكم على متتالية من الجمل بأنها منسجمة أو غير منسجمة. فتطرح حينئذ فرضية أخرى محايثة للأولى تقول بوجود "ملكية نصية" "Compétence textuelle" أي هذه القدرة التي تسمح للأفراد بأن يؤولوا ويفهموا نصوصا وأن ينتجوا هم كذلك نصوصا من هذا القبيل[10] وهذه النصوص مختلفة ومتباينة من حيث بنيتها وأشغالها ومن حيث الغايات التي تنشدها. وهذا ومن باب الموضوعية أقول ههنا بأي تصنيف النصوص محل نقاش بين الباحثين والعلماء. فهناك من يشكك في حصافة ووجاهة هذا التصنيف وحجتهم في ذلك قوية من بعض الوجوه. ذلك أنهم يرون على سبيل المثال أنه لا يكفي القول بأن هذا النص سردي لأنه يكثر فيه السرد. فالسرد يمكن العثور عليه في النصوص الأخرى وأن ذاك تضمن نص حجاجي لتوفره على الحجج فالحجة يمكن أن نلقاها في الحديث العادي. غير أن هناك من يرى بأن العبرة في

---

10 – انظر D. Maingnineau. Eléments de linguistue pour le texte littéraire, Paris, Dunod, 1993, PP. 143 sqq.99

بلورة التصنيف معقود على الصفة أو السمة الغالبة في النص. من ذلك قولنا: إن الرواية نص سردي أي لغلبة السرد فيه إلى جانب الخصائص الأخرى. وأن خطاب المحامي حجاجي لغلبة أسلوب الاحتجاج فيه وما إلى ذلك من النصوص والخطابات. إن الذي ننشده من كل هذا. هو أن نصل بتلاميذنا إلى فك أسرار النصوص من حيث خصوصيتها، وبالتالي إلى إنتاج ما يماثلها حيث يقتضي المقام ذلك. والمثل العربي السائر يقول لكل مقام مقال.

هذا يجرني إلى القول بضرورة تعويد التلاميذ على مقارنة النصوص المختلفة ولا يجب الانتصار للنص الأدبي وحده – ويمكن أن يتم ذلك منذ السنوات الأولى من التحصيل اللغوي، وهناك في هذا المجال تجارب أجريت لحمل التلاميذ على إدراك خصائص بعض النصوص التي تعالج موضوعا واحدا هو : القطط. وقد عرضت على التلاميذ مجموعة من المطبوعات المختلفة : حكايات. شعر. وثائق. وطلب منهم أن يفرزوا هذه المطبوعات. وقد أفضى التصنيف الجنيبي الأول إلى مايلي:

- " كتب تحكي حكايات "
- " كتب تعلمنا أشياء "
- " قصائد "

وشيئا فشيئا وبمساعدة المعلم. يصلون إلى حصر المؤشرات Les indicateurs الدالة فيها[11].

---

[11] – وكذلك أعمال كل:

M. mas et G.Turco, Des typologis des textes à l'délabration d'outils pour la formation des maites et d'outils pour la classe, in Etudes de linquistique appliquée, n° 83, 1991, pp. 89 et sqq. – انظر

- "إنها حكاية لأن الكتاب يتحدث عن نفس القط" (البطل واحد)
- " هذا ليس حكاية. هذا كتاب يعلم أشياء" (الهيكل العظمي)

وهكذا وبالتدريج ومع تنامي التحصيل، ينفذ التلاميذ إلى خصائص هذه النصوص. وبالتالي قد يتوفقون في إنتاج نصوص مماثلة تستجيب للحاجات التي يتوسلونها.

إتقان العربية في التعليم.

الأستاذ الدكتور مكي درار
كلية الآداب، اللغات والفنون.
جامعة السانيا بوهران.

إن هذا العنوان على ما هي عليه تركيبته اللغوية وأبعاده الدلالية. متسع متشعب مترامي الأطراف. إن الإتقان في التعليم. وفي وسائل التعنيم ولغة التعليم. كله ممكن التحدث عنه. إذا تحددت مطالبه ومعطياته. ومن المعلوم أن للتعليم مراحل. ومستويات. وأربعة أطوار. دون الجامعي وشعبه عديدة متنوعة. منها: العلمية. والإنسانية. والتقنية. والمهنية. وفي المؤسسة الواحدة توجد شعب تعليمية. منها: الأدبية والعلمية. والتقنية. والاقتصادية. وشعبة الشريعة الإسلامية. وكل شعبة تخالف أختها. في موادها. وطرائق تعليمها. ووسائل العمل فيها. واللغة منها. وفي هذه الحال. ما هي الجهة التي يراد أن يتوجه الحديث إلى إتقان لغة التعليم فيها؟ وأرى أن أقف بهذه المداخلة عند أول مستويات لغة التعليم في أول مستويات التعليم فأقول:

إننا أمام موضوع ثلاثي الزوايا والأبعاد. زواياه. الإتقان — العربية — التعنيم.

الإتقان والتعليم يخدمانها. وإذا كانت الرسالة طرف المثلث الثاني فهي في القيمة وسطه وواسطته. كاللغة في المثلث السابق. وتوقفنا الرسالة التعليمية عند مثلث ثالث أركانه التواصل والدلالة والبرمجة. ومن هذه المثلثات كلها ومن مختلف النظر لزواياها وأركانها. نقف متسائلين عن موقع الإتقان فيها ومكانته فيها. أينبغي أن يكون في اللغة أم في التعليم؟ وهل نحن نتقن لنتعلم. أم نتعلم لنتقن. كما تساءلنا قديما وقلنا أنقرأ لنفهم أم نفهم لنقرأ؟ وفي كل الحالات فإن الإتقان مبتغاه الإحكام والتحكم في المادة من جانبيها الشكلي والموضوعي. ويميل إلى التركيز على الوسائل والقنوات الناقلة للدلالة.

لقد كثر استعمال مصطلح الإتقان والتقنيات في التعليم. فكان منه تقنيات التعبير الشفاهي. وتقنيات التعبير الكتابي. وتقنيات القراءة. والمطالعة حتى

استبدلوه بالفنيات. فقالوا فنيات. وبقي الانتظار والترقب في ظهور تقنية تعليمية جديدة، هي تقنيات السؤال، وطال انتظارها وكثر الحديث حولها. وتأخر ظهورها مع أهميتها في مجال التعليم. هذه التقنيات جميعها يتطلبها التعليم ولغة لتعليم. لكن ما يستقى من العنوان أن الإتقان يتجه إلى لغة التعليم. لا إلى اللغة بعامة ولا إلى التعليم كفن ويتمركز الإتقان في لغة خاصة هي الوظيفية هنا. وللغة كما هو معروف وظيفتان : إحداهما أساسية. وهي ما تقوم به كغيرها في التواصل والإبلاغ والتعامل اليومي، والثانية، باعتبارها علاقة دلالية أو تركيبية أو تداولية تقوم بين مكونات الجملة. وإذا كنت وقفت عند الإتقان وعرفته وأرجأت الحديث عن اللغة. فذلك تجنبا لكثرة ما قيل في تعريفها. واختلاف اللغويين في ذلك، باختلاف مشاربهم ومناهجهم وانتماءاتهم الثقافية والدينية وغيرها. وقديما قيل فيها. هي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم. ومن ثمة فهي أصوات وتعابير وأغراض تختلف باختلاف الأقوام. والإتقان في اللغة يرتكز على المفردتين الأولى والثانية من العبارة، (الأصوات والتعبير). الأصوات هي المستوى الأول من مستويات الدراسة اللغوية اللسانية. وللأصوات اللغوية شقان: أحدهما فيزيولوجي عضوي يعرف بالمخارج. وثانيهما فيزيائي نفسي يدعى الصفات. ولها أصناف وتصنيفات، ونقف عند هذا المستوى، نتتبع فيه مواطن الإتقان وتأثيراته على التراكيب والدلالة فيها. ولما كانت اللغة أصواتا بإتقان. فإن هذا المستوى هو ما ينبغي التركيز عليه ويراعي الإتقان في كل الجوانب الصوتية منه.

اعتاد الدارسون اللغويون أن يقسموا الصوت اللغوي، قسمين في دراساتهم. ومن تعريفاتهم للصامت أنه أقصى ما يصل إليه التقطيع عند التحليل ومن ثمة فالصامت مقطع لغوي. والمقطع يتألف من عنصرين.

أحدهما يطلق عليه مصطلح الصائت والمصوت أو العلة أو الطليق. وقد سماه القدماء، حركة، منه البنائية والإعرابية. وثانيهما سموه الصامت أو الحرف وتتحسن أثر الإتقان في كل المستويات اللغوية من خلال إتقان شقي الصوت اللغوي المتكون. من صائت وصامت إتقان الصوائت، ينبغي أن نراعي أشكال الصوائت وأسماءها وعددها. ووظائفها، وموقعياتها في بناء الصيغة الإفرادية. وننطلق من كمياتها، التي هي صنفان: كمية اتساع يراعى فيها التفخيم والترقيق والتوسط، وكمية امتداد، وفيها قسمان أيضا، أجزاء ومضاعفات:

- جزئيات الصوائت، وهي تلوينات وكميات. أشهرها، وأهمها الاختلاس، والإشمام، والروح ومضاعفات، وهي المد، والتمديد، والاستطالة. كل هذه التلوينات ينبغي اكتسابها وإتقانها وتطبيقها في التراكيب اللغوية ثم تلوينات، أكثرها ذكرا وورودا، الإمالة، والنبر، والتنغيم وعموم الإيقاع بمختلف مظاهره. مما ينطوي تحت المدركات السمعية.

إذا أتقن المعلم هذه الكميات والتلوينات واكتسب المهارة فيها، والقدرة على تحديد مواقعها وطرائق نطقها، يكون أتقن جزءا هاما من جزئيات اللغة ومنطلقا رئيسيا من منطلقات تعلمها وتعليمها. وللمقطع اللغوي شقان، هذا تصفه، ويبقى الشق الثاني المكمل للسابق. وهو الصامت. أو الحرف، عرفه اللغويون في مجال الأداء، بأنه، هو الذي لا يمكن نطقه بدون صائت، وشبهوا الصامت بالجسم والصائت بالروح السارية فيه، وبما أننا لا ندرك روحا بلا جسد، فإننا لا نتصور حياة، وتنطلق دراسة الصوامت وإتقانها من تقسيماتها، ومتابعة كل قسم في مختلف أبعاده. لقد قسم القدماء العرب الصوامت إلى قسمين، أصلي، وفرعي ومجموعها عند سيبويه ثلاثة وأربعون صامتا، منها تسعة وعشرون صامتا أصليا، واثنا عشر صامتا

فرعيا. قسمها قسمين أيضا مستحسنة ومستقيمة. وجميعها صور صوتية مدركة سمعا وبعضها مدرك بصري وهذه الفرعيات لم يعرها المحدثون اهتماما مع أنها موجودة في كثير من الصيغ والعبارات.

ومما ينبغي مراعاته في الصوامت الأصول، المختلف في عددها باختلاف وظيفتها، من هجائية وأبجدية وصوتية وغيرها، وأول ما يراعى فيه الإتقان. هو تحديد مواقع الأصوات ووضع كل صامت في موضعه. ومحاولة نطقه فيه. مما يعطي للأداء وضوحا ورنينا، يتذوقه الناطق والسامع. مع مراعاة المواقع الصعبة وصوامتها للتعامل معها برفق في التعليم والتعبير، ثم صفات الصوائت. من أساسية، وثانوية، وفارقة. ومع موقعيات أصواتها يمكن للمعلم والمتعلم تحليل الصيغ وتحديد أصولها مع تعليل التحولات الصوتية الواقعة فيها، وسنعود إلى أمثلة ما قلته بعد حين.

فإذا أتقن الدارس جانبي الموقعيات والصفات. اكتمل الصامت — الحرف — قائما بذاته مؤديا وظيفته الصوتية أو الدلالية أو هما معا، أداء صحيحا سليما مفيدا. ويبقى للأصوات جانب يراعى وهو المدرك البصري للصامت، وأقصد بالمدرك البصري هو كتابة الصامت، والكتابة نوعان، في مجال التعليم كتابة تهدف إلى سلامة الخط، وتعرف بالإملاء، وكتابة تهدف إلى جمال الخط، وتحسين شكله. وهي فنيات الكتابة، ولا يمكن للمتعلم أن يتقن قواعد الكتابة وفنياتها إذا لم يتعلم قوانينها ويتدرب عليها برعاية وعناية من معلم متمرس متمسك منها، وبعد جانبي الصوت الفيزيولوجي والفيزيائي، وإتقان رسمه وكتابته. تبقى بعض الوظائف للصوت الإفرادي يستوجب إتقانها، وهي رتب الصوامت وترتيباتها الأبجدية والهجائية يصنف الترتيب الأبجدي في خانة التنظيم، والهجائي في لوحة التعليم.

ومن عدم إتقان الترتيب الأول مع بساطته، نلاحظ خلطا مشينا في قوائم العربية بالمقارنة مع غيرها. فالأسماء بغير العربية مرتبة ترتيبا ألفبائيا. أما في العربية ففيها خلط مزعج ومشين. أما الكتابة، فيكفي أن نستحضر شهادة ميلاد من البلدية لنرى جمال الخط ووضوحه فيها. وهو ما لا يحتاج إلى تعليق. وفي مجال إتقان الرسم وفهمه، لا يغيب عنا، أن المعلمين يعلمون تلاميذهم القرآن الكريم لحفظه وتلاوته، ولا يغيب عنا أيضا أن للمصحف كتابة خاصة به. ومن المؤكد أن كثيرا من المعلمين والمعلمات لا يستطيعون قراءة الآية القرآنية قراءة صوتية، لجهلهم بأشكال الرسوم وطرائق نطقها.

وسورة الفاتحة التي يرددها المسلمون أكثر من غيرها، تشتمل على أربعة عشر ألفا في بدايات الكلمات، وتتصنف في أربعة أشكال وكل شكل له طريقة أداء و كمية صوتية تخالف غيره، مع أن المعلمين يتجاهلون هذه الفوارق ويجهلونها لأنهم لم يتقنوها، وبالتالي ينشأ المتعلم على جهل ما تعلمه. هذا جميعه في مستوى الصوت اللغوي الذي هو أول مستويات اللغة، وإذا أتقن المعلم هذه الجوانب وتحكم فيها، وامتلك مهارات وقدرات فيها على نقلها للتعلم، يكون أتقن لغة التعليم وقد أتقن التعليم أيضا.

اللغة أصوات إذا أتقن المعلم الأصوات ونقلها للمتعلم يكون قد بلغ الرسالة بأمان، وأكسب المتعلم قدرات تمكنه من التحكم فيما بين يديه. والإبداع فيما يصبو إلى إدراكه. وبدراسة الأصوات دراسة علمية عملية، يتمكن المعلم والمتعلم معا، من تحليل ظواهر لغوية تركيبية، وتحليل ما جاءت عليه وردها إلى أصلها التي كانت عليه قبل التحول، فظاهرتا التماثل، والتجانس تحليلاتهما وتعليلاتهما صوتية، وبدون توظيف مواقع الأصوات وصفاتها، يستحيل تعليل هذين

الظاهرتين. ويلحق بهما ظاهرتا الإحالة. والإمالة ودلالة التقليبات. في علاقة الرتبة بالدلالة. كما يتمكن المتقن للظواهر الصوتية بكل أقسامها وتقسيماتها. أن يحلل الأبعاد الدلالية لكثير من التراكيب. سواء على مستوى الصيغة الإفرادية أم السياقية. يبقى جانب ينتظر العناية بالإتقان. هو ظاهرة الخفة والثقل في الصوائت والصوامت. وأثرهما على دلالة السياق. مع إمكان تصحيح بعض الأحكام النقدية. والآراء التفسيرية. لمختلف التراكيب والاتساق اللغوية.

وبعد هذه العجالة. التي أقف بها. عند المستوى الأول من مستويات الدراسة اللغوية اللسانية. يبقى بعدها مستوى الصيغ الإفرادية. والتركيبية. والسياقية. مما لا يتسع له الوقت والمقام وأقول. لقد انعقدت للغة التعليم. لقاءات وطنية جهوية. وأيام دراسية وندوات تربوية. ولم يحقق الإتقان مبتغاه. فهل اللغة العربية صعبة مستعصية إلى هذا الحد؟ من عدم الليونة والمطاوعة؟ أم إن هناك ما يخفى على أعيننا. مما يحاك للغة العربية حتى يقال إنها مستعصية غير قادرة على التعامل والمطاوعة للجديد والمستجد. إنني لا أشك في صدق النيات لكل من تعاملت معهم وشاركتهم في تجمعات مما ذكرت. أو في إنجاز برامج للتعليم الأساسي. أو لأساتذة التعليم الإكمالي. ولكنني أدركت اختلافا في الرؤى وتفاوتا في التصور في ميدان المتابعة. مما جعل كل ما اجتمعنا له ومن أجله يتخذ بعد نهاية إنجازه سبيلين. إما أن يلحق به تغيير وتبديل في المادة والطريقة التي انتهى إليها. أو يخفى تماما ويتخذ محله في رفوف الوثائق. وما أدري مصير توصيات هذا اللقاء. وما دامت النيات صادقة والمواقف ثابتة فإن الإتقان سيعم كل مستويات عربية التعليم وتؤدي وظيفتها في التعامل والإبلاغ والتواصل على ما عليه غيرها من لغات الأقوام. وإن اختلفت الأغراض باختلاف الأقوام.

من أجل ترقية اللغة العربية والنهوض بتعليمها: بعض الاتجاهات التي تعالج إشكاليات طرائق تعليم اللغة العربية في مدارسنا.

الأستاذ الدكتور فضيل عبد القادر..

تحاول هذه الورقة إثارة مجموعة قضايا تربوية تتصل بمنهجية تعليم اللغة العربية في واقعنا المدرسي وبالمحيط التربوي الذي يجري فيه تعلم اللغة وبالأوضاع التي تؤثر في هذا المحيط. وتستهدف فيما تستهدف.

1- وضع الإطار المنهجي الذي ينبغي أن يؤسس عليه تعليم اللغة العربية خلال المرحلة المدرسية.

2- معالجة الاختلالات التي ظلت تؤثر في نتائج تعليم اللغة وتقلل من فاعلية الجهد المدرسي.

3- استعراض بعض الأساليب التربوية التي نرى ضرورة اعتمادها لأنها ستعطي لتعليم اللغة نفسا جديدا تحقق به المدرسة الأهداف المنتظرة منها في مجال إتقان المهارات اللغوية وتكوين شخصيات المتعلمين والنهوض باللغة أداء وتعليما.

4 – لفت انتباه المسؤولين والمشرفين على مناهج تعليم اللغة إلى ضرورة العناية باللغة العربية وحمايتها مما تتعرض له وإصلاح الأوضاع المحيطة بتعليمها داخل المدرسة وخارجها، لأن العناية باللغة هي عناية بالفكر. لذلك تحرص الأمم الواعية على ترقية لغتها والإعلاء من شأنها وغرس الاعتزاز بها. والاهتمام المستمر بتطوير أساليب تعلمها لأنها عقل الأمة ورمز وجودها ومفتاح تطلعاتها إلى كل نهضة علمية وثقافية.

ولاشك في أن الهدف من هذه الندوة هو السعي الجاد لإيجاد مناخ تربوي لتعليم اللغة العربية في بلادنا وتهيئة الظروف التي ترتقي بهذا التعليم وتسهم في التقليل من العوائق التي تعرقل جهود التطوير والتحسين.

وتحقيق هذا الهدف ليس أمرا ميسورا إن لم يدعمه هدف أخر وهو نشر الوعي بخطورة المشكلة اللغوية والأخطار المترتبة عن التهاون في علاجها وتناولها تناولا شاملا ينطلق من الحاجات الآنية ويستهدف الاستجابة للحاجات المستقبلية.

وقبل أن أستعرض بعض التوجهات التي ترسم الإطار الفكري الذي يجب الأخذ به في مجال تنظيم تعليم اللغة وتحديد المنهجيات التي تسهم- إن وجدت من يستوعبها- في تطوير أساليب تعليم اللغة العربية والارتقاء بها إلى المستوى الذي يجعلها تنهض بالمهمات الفكرية والعلمية والحضارية المنوطة باللغة. وتحقق الغايات المنتظرة من تعليم اللغة. وقبل ذلك لابد من تسجيل بعض الملاحظات التي تلقي بعض الأضواء على المنهجية التي نود تكريسها من خلال الإشارة إلى بعض الأمور التي تفتح أعيننا على حقيقة الظروف التي تخنق تعليم اللغة وعلى الإشكال القائم في هذا المجال.

1 - إن المدرسة بأوضاعها الحالية (بظروفها وإمكاناتها) لم تعد قادرة على التأثير في المحيط والاستجابة للتغيرات التي تحدث داخل المحيط وخارجه. ومن ثم لم تستطع أن تحقق ما كان منتظرا منها. لأنها لم تمكن مما يعينها على السير المنتظم ويجعلها تشق الطريق الذي يوصلها إلى مبتغاها.

2 - إن مسؤولية تدني المستوى اللغوي في الحياة العامة الذي أصبح حديث العام والخاص ليست مسؤولية المدرسة وحدها وهذا ما يدفعنا إلى القول: إن ترقية الاستعمال اللغوي الصحيح في بلادنا ليست مشكلة مدرسة بقدر ما هي مشكلة مجتمعية فطرحها يجب أن يكون من هذه الزاوية. وبهذه النظرة فالمدرسة وحدها لا تستطيع النهوض بهذا العبء إذا لم يدعمها المجتمع بأسره (أجهزته ومؤسساته - أنظمته وقراراته).

3 – الموقف الرسمي من التعامل مع العربية (حتى داخل المدرسة) هو أكبر العوامل التي قللت من فاعلية الجهد التعليمي من قبل المعلم والمتعلم.

4 – نظرتنا إلى اللغة العربية ما تزال نظرة متأثرة بما كانت عليه في عهود الانحطاط فالاهتمام كثيرا ما ينصب على الشكل بعيدا عن المضمون وعلى الحفظ بعيدا عن التوظيف، وعلى الفصحى التراثية على حساب الفصحى المعاصرة.

يضاف إلى ذلك أن الاهتمام بالبحث في هذا المجال أمر لم تعطه الدولة الاهتمام اللازم. (المطلوب).

هذا على المستوى العام. أما على المستوى الخاص فهناك أمور أخرى تتصل اتصالا مباشرا بتنظيم تعليم اللغة وبالمنهجية المتبعة في تعليمها : من هذه الأمور:

1– كثيرا ما يتصور المعلمون أن اللغة علم يقصد لذاته. ومن ثم يوجهون الاهتمام كله لاكتساب المعرفة اللغوية وتحقيق الكفاية في هذه المعرفة. فكأن معرفة الحقائق والأحكام والخصائص هي الغاية الوحيدة المنتظرة من تعليم اللغة.

2– يعتقد الكثيرون أن امتلاك المهارة اللغوية التي هي هدف من أهداف التعليم اللغوي تكفي فيها المعرفة وحدها، ومن ثم يقللون من الجهد الموجه للممارسة والتدريب في حين أنهما الأساس في عملية الاكتساب.

3– ما نجده واضحا في العمل المدرسي هو الاهتمام بالمادة أكثر من الاهتمام بالمتعلم. والتركيز على المعرفة أكثر من التركيز على غائية المعرفة ومعالجة المسائل اللغوية بشكل منفصل عما يحياه المتعلم. وعما يجري في عصره. فكأن اللغة أشكال أدائية منعزلة عن المجتمع، أو كأن المعرفة اللغوية غاية في حد ذاتها. أو كأن اللغة مجرد أداة للقول والتواصل العادي بين الناس. وماعدا ذلك فليس مهما. في حين أن اللغة شيء آخر تجارب وأحاسيس، ومعرفة ومهارة، وبناء فكري. ومضمون ثقافي

غايته التأثير والتعبير والبناء فهي وسيلة وغاية. أداة ومضمون والتعليم الناجح هو الذي يدرك هذه العلاقة الجدلية. وهذا ما يجب أن تتضمنه النظرة إلى اللغة.

4- ظاهرة تعلم اللغة واكتساب المعرفة لا تفسرها نظرية واحدة. لأن نظرية ما قد تفسر بعض الجوانب وتهمل الجوانب الأخرى.

5- وجود الكفاية اللغوية (تحقق المعرفة) التي كثيرا ما يحرص المعلمون على تحقيقها.

لا تعني بالضرورة وجود أداء لغوي سليم لأن معرفة القواعد والحقائق وخصائص مكونات النظام اللغوي لا تضمن استعمال اللغة بشكل سليم وصحيح.

6- إننا حين نعلم اللغة يجب أن يكون في ذهننا أن اللغة معرفة ومهارة. فالجانب المعرفي يكتسب بالتعلم القاصد والجانب المهاري يكتسب بالممارسة المتكررة، ولذا لا بد من أن نحدد مفهوم التعليم ومفهوم التعلم. ومفهوم الاكتساب أي لا بد من التفريق بين علم اللغة وعلم تعليم اللغة والنتيجة التي يستهدفها التعليم ويثبتها التعلم. فغاية التعليم أن يحصل التعلم ويتحقق الاكتساب ولكن قد يحصل التعلم إذا أستخدم المعلم منهجية جيدة ولكن الاكتساب ليس مرادفا للتعلم ويحصل بتتابع الفعل وتكراره كما يقول ابن خلدون لأن اكتساب الملكة لا يتحقق بمجرد حصول المعرفة وحدوث التعلم. فتعلم اللغة يمر حتما عبر العلم بتعليم اللغة. ولكن حصول المهارة التي هي الأداء المتقن والتي بدورها قد تتحول إلى ملكة تتطلب ظروفا معينة وأداء مركزا وواعيا وشروطا خاصة فالتعلم والاكتساب عمليتان مختلفتان ولكنهما متصلتان. ومن الأمور التي يجب أن يتجه الاهتمام إليها عند بناء المناهج وتخطيط التعلم ما يلي:

أولا – تحاشي النظرة المجزئة لوحدة اللغة التي تعامل النشاطات اللغوية المؤدية إلى اكتساب المهارات كما لو كانت فنونا معرفية قائمة بذاتها. فالمنهج الصحيح هو أن يتم تعليم اللغة من خلال مظهر لغوي متكامل أي من خلال النص وممارسة التعبير عن أفكار النص. وتحليل البناء الذي يشكل الخطاب اللغوي وتوظيف القواعد التي بها يتحدد المعنى. ويستخلص الفكر. وفي هذا السياق يجب العدول عن النظرة التي تعتبر المهارات اللغوية فنونا وأنشطة قائمة بذاتها. فاللغة نظام معرفي مؤلف من أنظمة فرعية. ويتطلب التعامل مع اللغة على هذا الأساس، معرفة الحقائق المتصلة بالنظام اللغوي الذي لا بد من معرفة مكوناته وخصائصه، وممارسة هذا النظام يجب أن تتم في ضوء الحقيقة التربوية التي أصبحت معروفة، وهي أن اكتساب النظام يتم حتما عن طريق اكتساب المهارات اللغوية (الست) ومن ثم فنقطة الانطلاق في بداية التعلم هي النظرة إلى اللغة على أنها مهارة تكتسب بالتعلم والممارسة أي بتظافر عاملين هما: المعرفة والممارسة.

والممارسة هي التي تؤدي إلى المهارة. وليست المعرفة. فالاعتقاد بأن المعرفة تؤدي إلى اكتساب المهارة من غير ممارسة مركزة وواعية اعتقاد غير سليم. يرفضه المنطق وترفضه التجربة. والسؤال الذي يثار في هذا المجال هو، ما هي الاستراتيجية التي ينبغي وضعها ومناقشتها لتصحيح الوضع، وتحديد المنطلقات والأسس التي يجب أن تراعي في نظرتنا إلى اللغة وفي تعاملنا معها وفي تحديد الطرح العلمي والبيداغوجي الذي يجب الأخذ به. فالانطلاق من نظرة جديدة إلى اللغة وإلى الوظائف التي تسند إليها هو أحد مظاهر هذه الاستراتيجية. فكل ما يتعلق بتعليم اللغة ينبغي أن يرتبط بهذه النظرة التي تحدد الإطار المنهجي الذي يجب أن يتحرك

الجهد التعليمي من خلاله والذي يدفعنا إلى انتهاج منهج تربوي مؤسس وفق هذه النظرة.

ولكن ما هي النظرة التي ينبغي أن نوجه جهودنا في ميدان تعليم اللغة؟

ثانيا: يجب أن لا تبقى نظرتنا محصورة في الوظائف التقليدية التي تناط بتعليم اللغة وهي اكتساب التلاميذ القدرة على استخدام اللغة تلقيا واستعمالا، فالاقتصار على هذا الجانب (وهو تمكين أبنائنا من مهارات القراءة والكتابة والتعبير والاستماع) لا يساير النظرة التربوية الحديثة التي تدعو إلى جعل هذه المهارات وسائل ومداخل لتحقيق غايات تربوية أهم من ذلك:

الغايات التي يستهدفها تعليم اللغة:

1- جعلها الأداة التي تبني الفكر وتربي الوجدان وتهذب الذوق

2 – ترقية الشعور بالانتماء والاعتزاز بالتراث.

3 – غرس الاتجاهات الإيجابية في سلوك المتعلمين تجاه وطنهم وقيم مجتمعهم.

4 – تطوير التعامل مع اللغة بتمكينها من ممارسة الوظائف الحية التي تضطلع بها كل اللغات الوطنية في العالم، وتعزيز دورها الحضاري في بناء شخصية المجتمع باعتبارها أداة التلاحم الاجتماعي والتعبير عن الهوية.

5- تعميق الشعور بذاتية الأمة من خلال معرفة أمجادها وتراثها وإسهاماتها النضالية من أجل الحفاظ على هذه الذاتية.

6- جعل الوظيفة التعليمية (بالإضافة إلى ما ذكر) تتصل بكل جوانب الحياة بحيث تصبح أداء لاستيعاب التطورات التي تحدث من حولنا. وجعل المتعلمين بها قادرين على التفاعل الإيجابي مع متغيرات العصر.

هذا هو الطرح الذي يجب أن يحكم نظرتنا إلى اللغة، ويترجم في ممارستنا المتصلة بهذا الموضوع، لأننا لا نريد أن يكتفي التعليم بإكساب التلاميذ القدرة على استخدام المهارات الأساسية، لأن الاكتفاء بذلك يجعل المتعلمين بمثابة مستشرقين يعيشون أجانب عن اللغة يعرفون اللغة ويستوعبون حقائقها. وقد يحسنون التكلم والكتابة بها، ولكن ليست لديهم أية علاقة تربطهم بأهلها وبتراثها ومع قيم مجتمعهم (هذا الأمر ينطبق على تعلم اللغات الأجنبية).

ومن هذا الطرح تبين أن المنهجية الملائمة ينبغي أن تستمد اهتماماتها من ثلاثة جوانب:

1- الجانب المتعلق بما يتطلبه إتقان المهارات اللغوية الأساسية التي تشكل المستوى الأول من تعلم اللغة.

2- الجانب المتعلق بخصائص البناء اللغوي وبالنظم المتفرعة عن النظام اللغوي المكونة لحقيقة اللغة (النظام الدلالي، النظام الصوتي، النظام النحوي، النظام المعجمي الخ...) فلا بد ونحن نسعى إلى تمكين المتعلمين من امتلاك المهارات اللغوية التي بها يتحقق الكفايتان الاتصالية واللغوية فلا بد أن نلجأ في ذلك إلى مكونات النظام وخصائص التعبير.

3- الجانب المتعلق بطبيعة الأنشطة اللغوية التي تجسد المظهر اللغوي المتكامل والتي عن طريقها يمارس التلاميذ اللغة ويكتسبون المهارات المختلفة تلك الأنشطة المتمثلة خاصة في القراءة والتعبير والقواعد.

وحين نستعرض واقع تدرس هذه المهارات الثلاث نجد أنفسنا أمام مظهرين : مظهر نظري: وهو ما نجده ماثلا أو متضمنا في الإطار المنهجي الذي حددته

التوجيهات الرسمية وأدلة المعلمين. ومظهر عملي وهو الأساليب التعليمية الجارية في الميدان والتي ينفذ بمقتضاها المنهاج المخصص لكل مهارة من المهارات اللغوية.

وبالرجوع إلى الواقع العملي نلمس التفاوت الواضح بين الطرح النظري كما رسمته التوجيهات التربوية ووثائق التعليم. وبين الأساليب العملية التي يمارسها المربون المنفذون وهذا وجه من أوجه الإشكال المطروح في مجال تعليم اللغة عندنا والذي جعل النتائج المحققة ليست في المستوى المأمول. وهذا ما دفعني إلى كتابة هذه الورقة التي نأمل أنها مست الموضوع. وحاولت الإجابة عن بعض التساؤلات التي تقلق المربين الغيورين على التربية. وأثارت عددا من الإشكالات.

الإشكالات التي تطرح في مستوى تعليم مهارات القراءة والتعبير والقواعد والتي حاولت في هذه الورقة الإضافية معالجتها وفق ما يقتضيه الإطار المنهجي الذي طرح في بداية الورقة

وفيما يلي بعض المشكلات التي تتعلق بتعليم بعض المهارات اللغة:

أ – المشكلات التي لها صلة بتعليم القراءة.

ب – المشكلات المتعلقة بالتعبير.

ج – المشكلات المتعلقة بتعليم القواعد.

المشكلات التي لها صلة بتعليم القراءة: عندما نستعرض واقع تدريس القراءة في مدارسنا تتجلى أمامنا جملة من المشكلات التي ترتبط أساسا بنظرتنا إلى مهارة القراءة والمفهوم الذي يعطى لهذه المهارة والطريقة التي تتبع في التعامل معها، والغاية التي تسعى إليها والمادة التي ينطلق منها النشاط القرائي. ولتشخيص المشكلات التي نرى أن لها تأثيرا واضحا في نتائج الجهد المدرسي في المجال اللغوي

بالخصوص ينبغي أن نتبع الظروف التي يجري فيها تعليم مهارة القراءة من خلال النقاط التالية:

1 – النظرة إلى القراءة والمفهوم الذي يعطي لها.

2 – المادة التي ينطلق منها النشاط القرائي.

3 - الأساليب التربوية التي تتبع في التعامل معها.

أولا: النظرة إلى القراءة والمفهوم الذي يعطى لها.

ما يزال الكثير من الأساتذة ينظرون إلى القراءة على أنها تدريب على اكتساب مهارة الأداء فحسب. قد يضيفون إلى ذلك الاهتمام بالشروح والمناقشات النحوية اللفظية التي تقود القارىء إلى فهم المعاني الظاهرة والتي يعالجها النص. إن هذه النظرة التي تحصر تعليم القراءة في التدريب على فنيات الأداء. وفهم ظاهر النص نظرة قاصرة. لأنها تهمل جانبا مهما في عملية القراءة وهو التثقيف الفكري والتكوين الوجداني وتربية الذوق. إذ لا يمكن الفصل بين القراءة باعتبارها مهارة أدائية. ونشاطا مكرسا للاستماع والتعلم. وبين القراءة باعتبارها أداة مثلى لتكوين فكر التلميذ وبناء وجدانه وتربية مشاعره وصقل ذوقه وتهذيب سلوكه. فالغاية التي يجب أن ترمي إليها دروس القراءة هي تمكين المتعلم القارئ من أن ينفذ بفكره وحواسه إلى معرفة حقائق هذا الكون. وتدبر كل ما يقوله الكاتب تصريحا أو تلميحا. والغوص في أعماق النصوص التي هي في الواقع ترجمة للحقائق الكونية التي تعيش معنا.

إن نظرتنا إلى القراءة يجب أن تتجاوز المفهوم الضيق إلى المفهوم الواسع والمتطور والذي يعطي للقراءة مدلولا ثقافيا وحضاريا وتربويا واسعا. إذ يجعل منها مدخلا لعملية التثقيف الواسعة التي تستهدف بناء شخصية

الإنسان. وترقية فكره وشعوره. وربطه بحاضره وماضيه. وتهيئته للتفكير في مستقبله. ولا تحقق القراءة هذا البعد التكويني إلا إذا كنا نتعامل معها وندرب تلاميذنا عليها وفق هذا التصور. بحيث نجعل من التدريب عليها أساسا لنمو الفكر ورقي الشعور. ومن مادتها أداة لإثراء الخبرات ونشر القيم والفضائل. وتحرير الإنسان من صمته وجموده. وجعله في حوار دائم مع الكاتب أو الشاعر (من خلال المناقشة والتحليل).

ثانيا: المادة التي ينطلق منها النشاط القرائي إن الضعف الذي نلمسه في نتائج دروس القراءة يرجع في كثير من جوانبه إلى ضعف مستوى الكتب والنصوص المعتمدة في هذا المجال. إذ قلما نجد كتبا أو نصوصا ملائمة في مبناها ومعناها لأغراض القراءة ولمستويات الطلاب. وتستجيب لاهتماماتهم. وتعالج القضايا التي تحيط بهم. وتشغل عصرهم بأسلوب مشوق مثير. وبلغة سلسة تجعلهم يكتشفون ألوان التعبير الراقية وينجذبون إليها. إن مادة القراءة هي النص وبغيره لا يستطيع الأستاذ أن يفعل شيئا. فإذا كان النص ضحلا في معانيه فقيرا في أفكاره هزيلا في أسلوبه معقدا في بنائه فإن الدرس لا يحقق أهدافه. وكذلك إذا كان الأستاذ لا يبدي اهتماما خاصا بدراسة النص بهدف استيعاب معانيه الظاهرة والباطنة (تلك المعاني التي تدرك من خلال التأويل العميق لبنية النص وقراءة القرائن والإشارات و الإيحاءات قراءة متأنية فاحصة).

ثالثا: الأساليب التي تتبع في التعامل مع القراءة: إن عملية التثقيف التي هي من صميم عملية القراءة تستوجب أن تكون الحصص المكرسة للتمرس على القراءة والاستفادة منها داخل المدرسة وخارجها مجالا للتحليل والمناقشة والنقد والتذوق لجوانب النص المختلفة. إذ لا بد من أن تنصب هذه العمليات الأربع

على الجوانب اللغوية والفكرية والأدبية والأسلوبية على أن لا تهمل نفسية الكاتب واتجاهه، والبيئة التي صنعته، لأن ذلك يعين على فهم الفكرة أو الأفكار التي يريد الكاتب تبليغها للناس. ولأننا نريد من القراءة أن تكون عاملا من عوامل نمو شخصية الإنسان في جوانبها المختلفة، ومن ثم فلا بد من أخذ الأستاذ هذه الأمور كلها في الحسبان، حين يقدم على تهيئة درس القراءة والتخطيط لتنفيذه وإلا فقدت القراءة قيمتها وقدرتها على البناء والتغيير المطلوبين. إن المشكلة التي يطرحها تعليم القراءة هي أننا مازلنا نتعامل مع هذه المهارة كما لو كانت فنا من فنون المعرفة قائما بذاته وهذا أحد الأسباب التي ولدت ضعف الوعي القرائي الذي أثر بدوره في قدرات التلاميذ القرائية. وجعلهم في كثير من الأحيان مرددين لا قارئين سامعين لا متكلمين وحول القراءة بأبعادها المختلفة من مجال حي للاستماع والتذوق إلى مجرد تدريبات أدائية لا حياة فيها وإلى مجرد استماع لكلام الكاتب دون محاورته والتعليق على أفكاره. فالقارئ الحق هو الذي يستطيع أن يمتلك النص في أعماقه ويرحل بذهنه إلى معايشة الزمن الذي عاشه الكاتب ويتأمل الغايات التي استهدفها من وراء إنتاجه الذي وضعه بين أيدينا. فالقراءة التي لا تربط الإنسان بعالمه المتغير، ولا تصله بماضيه وتراثه وتكسبه قدرة على فهم هذا التراث ونقده وتفتح عينيه على تراث الإنسانية لا قيمة لها.

المشكلات المتعلقة بالتعبير: أولى المشكلات التي يثيرها موضوع التعبير هي الانتقال المفاجئ بالتلميذ في المراحل الدنيا من الاستعمالات اللغوية العامية التي كان يحتك بها في البيت والشارع وكانت سنده الوحيد والأساسي في

اكتساب مهارة التحدث إلى الناس، والاتصال بهم إلى اللغة العربية الفصحى التي هي لغة المدرسة ولغة الكتاب ووسيلة التعلم.

ولعل المشكلة الأساسية التي أبقت التلميذ عاجزا عن الاستخدام اللغوي السليم هي قلة الاهتمام بالتعبير الشفهي. وخاصة في الطور الأخير من التعليم الأساسي والمرحلة الثانوية.

إن إهمال التعبير الشفوي في الحياة المدرسية التي من شأنها أن تثبت الدعائم الأولى لتكوين الملكة اللغوية أو اعتباره نشاطا ثانويا يمارس فقط من خلال الشروح، أو من خلال التمهيد للإنشاء. إن هذا الإهمال هو الذي حرم أبناءنا من ممارسة لغتهم ممارسة فنية وطبيعية ومن ثم أصبحوا عاجزين عن الاسترسال في الحديث ومتهيبين من ممارسته. وما يوجد إنما هو نوع من تلقين مجموعة من الصيغ والقوالب وبعض الأنماط التعبيرية التي تستخرج من النصوص ويطلب من التلاميذ النسج على منوالها بقطع النظر عن تجاربهم. والمعاني التي تدور في آذانهم. وحتى حينما يطلب منهم التعبير عن موضوع يقيدون بحدود وعناصر. قد تكون بعيدة عن خبراتهم. هذا هو الذي جعل التعبير عملا شاق ومشكلة مدرسية ما تزال مدارسنا تتخبط فيها. ولحل هذه المشكلة المدرسية ينبغي توفير الظروف التي تعين على فك عقدة ألسنة المتعلمين من ذلك:

1 – أن تكون لغة الأستاذ نموذجا صالحا للاقتداء سواء في حصص الدرس أو خارج هذه الحصص.

2 – توفير المواقف التي تتيح للتلميذ ممارسة التعبير بأشكاله المختلفة وبلغة سليمة.

3 – ترسيم نشاط القراءة الحرة والعمل على توفير ظروف الاستفادة منها.

4 – إيجاد وسائل وأساليب التحفيز التي تدفع التلميذ إلى التعبير التلقائي والموجه.

5 – ضبط مخطط سنوي لمعالجة الضعف وإثراء الخبرات اللغوية وتدريب التلاميذ على تناول الكلام والمشاركة في النقاش بأسلوب لغوي سليم.

6 – استغلال دروس القراءة والمطالعة في تنمية قدرات التلاميذ على التعبير والارتقاء بأساليبهم وإثراء رصيدهم المعجمي.

7 – لا بد من تخصيص حصص للتعبير الشفهي تضبط موضوعاتها بمعية التلاميذ على أن يضبط الأستاذ المادة اللغوية والمنهج التربوي الذي تعالج به بصورة تستجيب لاحتياجات التلاميذ.

8 – لا بد من أن يمكن التلاميذ من التناول الحر لبعض الموضوعات التي تهمهم حتى يكون ذلك حافزا لهم على التعبير.

9 – جعل القراءة الحرة والمداومة على الكتابة مجالا حيا لاكتساب التلاميذ مهارة التعبير.

10 – أن يحرص الأستاذ في أثناء ممارسة التلاميذ التعبير على الارتقاء بأساليبهم وتنظيم كلامهم وتعويدهم على الاستخدام الجيد لأدوات الربط وصيغ الكلام.

المشكلات المتعلقة بتعليم القواعد: إن الصعوبة التي يحس بها المتكلم و الكاتب الذي لم يكتسب السليقة التعبيرية ولم يستوعب الحقائق النحوية والصرفية والإملائية وأساليب التعبير حين يحاول استعمال العربية الفصحى والتعامل بها في مواقف الخطاب المختلفة صعوبة منشؤها طبيعة القواعد التي هي في الأصل قوانين وأحكام وأنساق معيارية تتبع في نظم الكلام وبناء التراكيب. وتتطلب هذه

القوانين والأحكام فهم مكونات. النظام اللغوي (النحوي والصرفي. والصوتي. الدلالي) والأسس التي انبنت عليها أحكامه ومعاييره ومصطلحاته. ويرجع بعضهم عجز الطلاب عن استيعاب القواعد وفهم وظائفها إلى كثرة الافتراضات والتأويلات التي تطبع الظواهر النحوية. والأحكام التي أعطيت لها لان المناهج عندنا لا تفرق بين النحو الأكاديمي والنحو المدرسي الوظيفي. لذلك تلجأ الكتب الى تقرير القاعدة كما هي مدونة في أمهات الكتب بصفتها التجريدية وأحكامها الاصطلاحية مما يجعلها صعبة المنال. والغريب في الأمر أن القواعد النحوية بالرغم من أنها تمس بكل ممارسات الطلاب اليومية في المجالين الشفهي والكتابي وبالرغم من أن العناية بالأداء الصحيح في أثناء القراءة والتعبير جزء من الجهود اليومية التي يبذلها المعلمون والأساتذة. ومع ذلك ما تزال نتائج تعليمها (القواعد) متدنية. إذ مستوى الطلاب فيها لا يتفق مع ما يبذل من جهد. وما يخصص لها من زمن. والسبب في ذلك هو أن المعلمين كثيرا ما يعتبرون القواعد وسيلة لتعليم اللغة. لذلك يحرصون على تلقين التلاميذ كل ما يتعلق بالمسائل النحوية والصرفية من مصطلحات وأحكام وتفريعات. ظانين أن هذا هو الذي يمكن تلاميذهم من امتلاك ناصية اللغة و القدرة على استخدامها و هذا ما جعلنا نلحظ بعض الإشكالات القائمة في مجال تعليم القواعد:

كثيرا ما ينصب الاهتمام على التعاريف النظرية والأحكام الإعرابية ويهمل التدريب الإستعمالي الذي هو الأساس. إن جل المعلمين متفقون على أن القواعد وسيلة ولكنهم عند تدريسها يركزون على جانب المبنى ويعطون الأولوية للأحكام والمصطلحات. ولا يتعرضون إلا قليلا لوظائف الكلمات. وهذا ما جعل التلاميذ ينفرون من تعلم النحو

الاقتصار على الأحكام الإعرابية وضبط أواخر الكلام هو الذي جعل تلاميذها لا يتذوقون النحو، ولا يدركون حقائقه. فكأن وظيفة النحو تتعلق فقط بحركات الإعراب ومعرفة ما يجوز وما لا يجوز لذلك تراهم يخلطون: يرفعون وينصبون ويقدمون ويؤخرون، ومرد ذلك في نظري هو الجانب الشكلي النظري (الصوري) الذي طغى على تعليم القواعد، والنظرة التي ينظر بها المعلمون والمتعلمون إلى هذه المادة تلك النظرة التي حصرت القواعد في التغييرات التي تلحق المبنى أما كجانب المعنى الذي هو الأساس فقلما يلتفت إليه ولهذا يتصور الطلاب أن النحو مبنى وليس معنى أو هو معنى تابع للمبنى. من المشكلات التي كثيرا ما نغفلها ولا نلتفت إليها في محاولاتنا الإصلاحية ولكنها تؤثر تأثيرا واضحا في مستوى المتعلمين هي مشكلة التعامل مع القواعد ونظرتنا إليها : فهل نظرتنا إليها تتفق مع مكانتها ضمن فروع اللغة ؟ وما موقفنا من الراسبين فيها؟ وما هي الدرجة التي تعطى لها في نظام الامتحانات ؟ وهل يتجه الاهتمام عند بناء مناهجنا إلى عمق المسألة؟ ويبدو من خلال بعض الملاحظات المتجمعة لدينا أن نظامنا التعليمي لا يعامل القواعد وفق أهميتها في الارتقاء بفهم البناء اللغوي. فالرسوب فيها ليس له أي تأثير على الطالب. وكذلك العلامات المنخفضة لا تهزه ولا تشعره بالتقصير.

واقع النص الأدبي في المدرسة الجزائرية.

الأستاذة الدكتور حاوي البشير
جامعة وهران.

لعل أهم قضية جديرة بأن تشغل الناس جميعا هي قضية التربية. وحتى وإن أخذت حقها عند المفكرين والباحثين القدامى فإنها اليوم أكثر من أي وقت مضى أحق بالعناية والاهتمام. وقد عرفت كثيرا من التضخيم والخطورة والإشهار. ولم تعد من خصوصيات المهتمين بها من مدرسين وجامعيين. أو من مشرعين وقائمين على الحكم وإنما أصبحت — وكذلك ينبغي لها أن تكون قضية الجميع. قضية كل الذين يهمهم مستقبل هذا الوطن ومستقبل هذا الجيل. لأن التربية لا تعني الأفراد وحدهم. وإنما تعني المجتمع والأمة بأسرها حتى أولئك الذين لا يتبينون معانيها بصورة واضحة.

فالتربية حق عام مثلها في ذلك مثل الحق في الحرية والحق في الحياة. أي الحق في النمو الطبيعي للقدرات التي يمتلكها الإنسان. وهي تهدف إلى تنمية الشخصية وازدهارها في جميع أحوالها. وإلى تقوية احترام حقوق الآخرين وحرياتهم الأساسية . ومن شأنها أن تعمل على الفهم لقضايا الحياة. وأن تعزز الأخوة بين أبناء الإنسانية مهما كانت اختلافاتهم العرقية أو الدينية. وأن تقوي روابط السلم في العالم كما ورد ذلك في البند (26) من ميثاق حقوق الإنسان. وهي وإن كانت حقا عاما فمن واجب الجميع أن يهتم بها ويتحدث عنها من تجمعات مهنية وعلمية ونقابية وسياسية، وإذاعة وجرائد وتلفزة وأسرة. إلا أن هذا الاهتمام والتحدث لا ينبغي له أن يصل إلى درجة الخلط والغموض حين يعتقد الجميع أنه بإمكانهم ومن خلال أهوائهم وتجاربهم المتضاربة أحيانا أن يخططوا للتربية.

وهنا أشير إلى الخلط الذي يقع في الأذهان بين التربية والتعليم. فدور التربية لا ينحصر في مجرد التعليم وتزويد التلاميذ بمعارف مكتسبة. أو إعطائهم بعض القواعد الروحية التي ينبغي لهم أن يطوعوا أنفسهم على اتباعها. وإنما يهدف إلى

تكوين قدراتهم وتزويدهم بأدوات روحية ثمينة تمكنهم من القدرة على الفهم والإبداع.

وحق التربية يقابله ضمان النمو الذاتي وتحمل المسؤولية تجاه الغير في ألا يحطم المرء أو يفسد شيئا من القدرات التي يمتلكها والتي من حق المجتمع أن يستفيد منها و أن يحولها إلى منشئات حقيقية ونافعة

التعليم قناة من قنوات التربية إلى جانب غيره من القنوات الأخرى كالأسرة والمجتمع والشارع والسياسة والإعلام. وكان الأمل معقودا أن تكون هذه المصادر كلها في خدمة التربية بما يتم لها من تنسيق وتكامل بين المدرسة وما حوت من (مربين وتلاميذ ومناهج) والواقع ما يضم من (مجتمع وأسرة وشارع وسياسة وإعلام) والمدرسة مسؤولة بقدر كبير عن النجاح أو الفشل في تحقيق تلك القدرات وتكيفها مع حاجيات العصر والمجتمع.

والتربية الأدبية قناة من قنوات التعليم. ونحن لا نريد هنا أن نتحدث عن التربية والتعليم بعامة وإنما نريد أن نلفت النظر حول خطورة إهمال التربية الأدبية. أي حول واقع النص الأدبي في صياغة التربية. فللنص الأدبي دور هام وخطير في التوجيه. لا يقل أهمية في حياة الأمم عن القوانين والتشريعات. بل قد يتجاوزها. لأنه حين يتمكن الفرد من تذوق النص الأدبي ويستجيب له يكون معه كيانا واحدا أسلوبا وممارسة. وحين تستقيم الظاهرة الأدبية في مجتمع ما وتطبعه بطابعها السليم فإن أفراد هذا المجتمع يصبحون مؤهلين لأن يكونوا أفرادا صالحين يحسون ويتذوقون ويفسحون المجال للرأي الآخر. والنص الأدبي هو الذي يعمل على غرس التربية الفنية في النفوس إحساسا وممارسة. ومن خلاله تتعزز إنسانية

الإنسان وتتماسك، وتصبح الحياة جديرة بالحياة، ويصبح التواصل بين الأجيال أمرا إيجابيا.

والأمم الواعية بأهمية النص الأدبي في تموين الشخصية وبلورتها تمرر كثيرا من خصوصياتها وأيديولوجياتها بواسطة النص الأدبي الذي يعمل في العمق وعلى المدى الطويل وتصعب إزالة آثاره بعد ذلك، لأنه يختلط بالروح ويصبح ممارسة واقعية متوارثة، وينافس كل قنوات التوصيل الأخرى، والأمة التي لا تولي أهمية للنص الأدبي في تربية أبنائها تكون قد عطلت حدا من حدود التربية لا تستطيع أن تعوضه بغيره، ومن أهداف النص الأدبي في التربية أنه:

أولا: وسيلة تهدئة وتهذيب للنفوس.

ثانيا: وسيلة تعبير عن الذات.

ثالثا: وسيلة تحصيل وتطوير لمختلف الخبرات.

رابعا: وسيلة ارتباط للذوات الأدبية في مختلف مراحلها وقراءة للآخر وأسمى تجلياته.

وإن الواقع الحالي للتعليم في بلادنا لا يبشر بدور طيب يؤديه النص الأدبي في التربية، ولعلني لن أقول جديدا إذا قلت: إن الواقع الحالي للتربية تسكنه منذ زمن عيوب كثيرة أعدد بعضا منها للتذكير:

1- إن منظومتنا التربوية حتى الآن كانت تهتم بالكمية على حساب النوعية.

2- إن المناهج التقليدية المتبعة كانت تهدف إلى حشو أذهان التلاميذ بمعارف مكتسبة تشبه المسلمات و تطوعهم على أن يكيفوا أنفسهم عليها، تقوم بنوع من التحجير للذهنيات، وتجعل منها قلوبا ساخية، تميت عندها روح النقد والفهم.

3- إن التوجيه، وفي غياب الدراسات النفسية والاجتماعية والعلمية للتقييم السليم كان ولا يزال يقوم على ملأ المناصب الشاغرة دون الاهتمام بالقدرات والمواهب.

4 - إن اختبارات التقييم تتبنى دائما على استظهار المعلومات وتكرارها.

5- غياب متخصصين نفسيين واجتماعيين لمتابعة التلاميذ ومعرفة ميولهم.

6 - غياب الدراسات النفسية والاجتماعية لبناء البرامج التعليمية.

7- غياب علاقات التكامل بين مراحل التعليم في قطاعاته المختلفة.

8- غياب سياسة واضحة لتكوين المربين وتكوين المكونين.

9- غياب علاقة شاملة بين المدرسة والواقع وبين المدرسة وما يجري في العالم من تطور.

10- غياب سياسة واضحة لترقية البحث العلمي.

11- سياسة الرغبة في التوجيه العلمي على حساب التوجيه الأدبي. مثلما وقع في الاقتصاد من توجيه صناعي على حساب الزراعة.

12- غياب الرؤية التعليمية لوظيفة الأدب، وتولد عن هذه المفارقات عدم الانسجام والتكامل. وبالتالي تدهور التربية والتعليم بعامة. واهتزاز مكانة اللغة العربية بخاصة. واللجوء إلى سياسة الترقيع لسد الخلل اليومي.

وقد ظهرت نداءات عديدة تلفت النظر إلى ما آلت إليه حالة النص الأدبي في التدريس، من ذلك نداء وزير سابق لوزارة التربية الوطنية، إذ صرح بأن " منظومتنا التربوية تشهد نوعا من التقهقر " وأن " واقع التعليم تعليم اللغة العربية وآدابها ونصوصها وفكرها وثقافتها في المدرسة الجزائرية، وفي الجامعة الجزائرية واقع سيء للغاية ... واقع محزن وهذه هي الحقيقة ... إننا ندرس لغتنا العربية وأدبها بطرق

وأساليب عقيمة لا تؤدي إلى نتيجة. وهذا ليس قدرا مفروضا علينا وينبغي أن يتغير هذا وكيف يتغير؟ " ودعا لطرح الأفكار الجديدة حتى وإن بدت سابقة لأوانها. وطرح كل ما عندنا للشك لأن الشك سبيل إلى اليقين. ولأن منظومتنا التربوية كما هي لا يمكن أن تلبي مصالح الأمة. ولا يمكن أن تستجيب لرغباتها إلا إذا أعدنا النظر فيها، وطرحنا فيها كل شيء للتفكير. وفي نفس الفترة ونفس الاتجاه ظهر نداء الأستاذ عبد الحميد بورايو عن " أزمة تدريس نصوص الأدب العربي " وطرح الإشكالية التي تواجه تدريس النص الأدبي من ذلك أن المدرس يعاني من قيود الواقع (التوجيهات والهيئات الرسمية. والكتب والبرامج ...)

ووجه إلى المنظومة التربوية انتقادات كثيرة تتعلق بالطريقة التي يدرس بها النص الأدبي:

1- تدهور مستوى المعلمين والمتعلمين.

2- غياب روح الإبداع والمبادرة. واستبدال المدرس الذي يعيد ما هو موجود في الكتب المدرسية من نماذج وأحكام جاهزة بالمدرس المبدع.

3- ارتباط تدريس اللغة والأدب العربي في أذهان المشرفين على البرامج بالتربية الدينية والخلقية والسياسية مما يغير وظيفة النص الأدبي عن طبيعته.

4 - غياب تربية الذوق الأدبي وإهمال الجوانب المتعلقة بالكتابة والجمال. وبالتالي العجز عن تكوين القارىء المتذوق.

5- سوء اختيار النصوص الأدبية وعدم ملاءمتها لواقع التلميذ.

6 - ارتباط تدريس الأدب العربي بمنهج متعصب ورافض للاختلاف ولوجود الرأي الآخر.

7- عدم انفتاح مناهج التدريس على ما جد في العالم من المناهج السوسيوثقافية والتحليل النفسي وغيرها.

و يعود الأمر في نظر هذا الباحث إلى أسباب عديدة منها:

أولا: إن المؤسسة التعليمية والسياسية اهتمت بالكم على حساب الكيف. وأن برامج الأدب العربي كانت تخضع لأغراض سياسية ودينية.

ثانيا: إن الحالة الاقتصادية والإيديولوجية فرضت تمييزا واضحا بين المتخرجين من الفروع العلمية والمتخرجين من الفروع الأدبية. وقد اكتسى هذا التمييز صفة رسمية وأصبح يمثل إيديولوجية سائدة تنبثق عنها رؤية دونية للأدب وللغة العربية.

ثالثا: إن تدريس الأدب العربي كان يخضع لتقسيمات تاريخية جافة يعتمد فيها دارس الأدب على مسلمات متوارثة ترى أن النص الأدبي " مكون من أفكار وأسلوب. وتنقسم الأفكار إلى أساسية وفرعية. أما الأسلوب فهي مرة مجموع الصور البلاغية كما قدمتها لنا مختصرات ومبتسرات البلاغة العربية المعيارية. ومرة أخرى أكليشيهات وعبارات محفوظة تعاني من الخواء والفقر " ويتم الحكم على النص من خارجه بأفكار جاهزة مسبقا على أساس أنه نوع من القدح أو الإطراء الذوقي. ويظل النقد والتفاعل الحر مع النص غائبا، كما أن اختيار النصوص لا يخضع لدراسة علمية ومنهجية يراعي فيها مدى تمثيل النص لأدب الأديب أو المدرسة التي ينتمي إليها. وبالإضافة إلى ذلك يعود الفشل في تدريس النصوص الأدبية إلى فشل المنظومة التربوية في متابعة التطورات التي عرفتها الدراسات الإنسانية الحديثة. ولا يمكن الخروج من هذه الإشكالية في نظر هذا الباحث إلا إذا كرسنا الجهود لإدراك ركب المعرفة الإنسانية الحديثة في هذا المجال.

وفي سنة 1989 ظهرت دراسة ناقدة تحت عنوان " المدرسة الجزائرية من ابن باديس إلى بافلوف " للسيدة مليكة بودالية قريفو: تصف فيها نظامها التربوي بالتحجر والانغلاق وتضيق الخناق على البحث العلمي باعتماده " طريقة وطنية " واتخاذه شعار الوطنية وقاية من كل نقد، وفي هذا السياق يفقد البحث البيداغوجي معناه إذ لا جدوى منه ما دمنا نملك طريقتنا "الوطنية" وبالإضافة إلى هذا التضييق المنهجي وغلق الأبواب أمام الاستفادة من المناهج العلمية الحديثة تلاحظ السيدة قريفو عدم اهتمام الجامعة بالعلوم المكملة للعمل البيداغوجي كعلم الاجتماع اللساني، و علم النفس اللساني وبما أن طريقة التعليم في بلادنا تقدم كإنتاج وطني منقطع عن أصوله النظرية فإن محتوى التكوين عندنا يصبح خاصا وشاذا، إذ يصبح عبارة عن تمرين أو ترويض يرمي إلى جعل المعلم ينفذ أوامر على مذكرات أعدها المعهد التربوي الوطني، وتقول السيدة قريفو عن هذه الطريقة إنها شبيهة بمدارس أقسام التكييف الفرنسية التي تهتم بألوان التبليغ الشفهي العادية، ويعود هذا الخلل في نظرها إلى النصوص الرسمية التي قيدت الإبداع والمبادرة، واهتمت بلغة الحوار على حساب أسلوب الوصف والقصة وتدريس النص.

وترجع السيدة قريفو فشل النظام التعليمي في بلادنا إلى غموض المفاهيم في أذهان القائمين على المناهج واتخاذهم إجراءات غير سليمة من ذلك: اعتبار المعلم قاصرا من الأساس وفرض الوصاية عليه بإجباره على تطبيق المذكرات الرسمية وهي بدعة غير حميدة في أخلاق التعليم، وفي ذلك برمجة عامة لكلام المعلمين وحركاتهم، فعليهم أن يقوموا جميعا وفي نفس الوقت والدقيقة بنفس الحركات أو الكلام، وأن يصمتوا جميعا في نفس الوقت، وهو أمر غير طبيعي في العمل التربوي الذي تقتضي طبيعته أن ينمو من الداخل، وكان من اللائق بالقائمين على المناهج

التربوية في بلادنا أن يولوا هذه النداءات أهمية خاصة، وأن تحظى عندهم بالدراسة والتحليل وأن يقرؤنها بأذهان متفتحة على قبول الرأي الآخر. لكن هذا لم يتم فيما نعلم.

وحين نستعرض بعض ملامح المناهج التي تقدم لطلابنا في المدارس الثانوية نجدها:

أولا: من حيث بناء البرامج (المادة المقدمة): يخصص جزء كبير منها لاستعادة الذاكرة القديمة طال الزمن أو قصر، وحين يشعر القائمون على المناهج ببعد المسافة بين ماضي المادة التي يقدمونها وحاضر الطلاب يختزلون هذه المسافة في مادة ينتسب قائلها إلى العصر الحديث، حتى ولو كانت المادة روحا قديمة في شكل جديد، ويصف البعض ذلك بالعصرنة والوطنية. ونجد القائمين على بناء البرامج مقيدين بفكر تقليدي يصعب الخروج عنه من جهة. ومقيدين بتوجيهات رسمية وميول فردية لا علاقة لها بالنص في ذاته. وعلى هذا الأساس كانت القاعدة التي تحكم النص في مرحلة أولى هي التقسيم بحسب العصور فخصت السنة الأولى بالعصر الجاهلي والإسلامي، والثانية بالعصر الأموي والعباسي، والثالثة بعصر الضعف والعصر الحديث. وليس من هذا التقسيم والإسناد من مبرر مقنع إلا ما يراه القائمون على بناء البرامج من سهولة معاني العصر الجاهلي وبساطتها حتى وإن صعبت ألفاظها. وهذا التقسيم في نظرهم يتماشى مع النمو العقلي والتدرج الفكري لدى الطلاب، ثم إن الأدب العربي في نظرهم يحيل اللاحق منه إلى السابق. ولذا يصعب البدء فيه من المتأخر وإلا أصبحت الإحالة إلى مجهول بحسب ما يرونه. وما يؤكد أن هذا التقسيم لا يقوم على أسس نفسية واجتماعية ضرورية في بناء البرامج هو أن القائمين عليها أنفسهم عدلوا عنه تماما في الفترة الحالية. وعمدوا إلى تقسيم جديد تم

فيه التركيز على الفنون الأدبية: فكان حظ السنة الأولى من هذا التقسيم: (الخطابة، والوصية، والأمثال والحكم، والغزل والرثاء والفخر، والاعتذار والشكوى والعتاب). وكان حظ السنة الثانية: بعض الآيات من القرآن الكريم وبعض من النثر القصصي ثم النثر العلمي والمدح والوصف والحكمة ومواضع أخرى تتعلق بالدين والإنتاج والرياضة والسياسة والحضارة والعمران، وبعض مواضيع التنمية والتكنولوجية والزراعة والتغذية. وكان حظ السنة الثالثة: نماذج من المقال والتراجم، والقصة والمسرح، والشعر السياسي والشعر الاجتماعي والشعر القصصي والمسرحي، ثم شعر التفعيلة.

لكن لماذا هذا النص دون غيره من النصوص، ما الذي يبرر تدريسه في هذه المرحة دون تلك، ماذا يمثل في نفس الطالب هنا أوهناك ؟ هذه كلها أسئلة تحتاج إلى دراسة المتخصصين من علماء النفس والاجتماع لمعرفة حاجات الطالب النفسية والاجتماعية. وعلى ضوء هذه المعرفة تحدد النصوص الأدبية التي تملأ نفس الطالب حقا. ورب نص كان مغمورا بالأمس يصبح اليوم ذا أهمية خاصة. وقد يحدث العكس. ونحن هنا لا نقوم بالحكم على صحة البرامج أو خطئها. وإنما نقول: إن قضية البرامج قضية خطيرة جدا تتعلق بتكوين الأجيال وتوجيهها. وتحتاج إلى تدارس دائم ومتجدد من قبل المتخصصين.

ثانيا: من حيث طرق توصيل المحتوى (كيفية قراءة النص الأدبي): نجد القائمين على المناهج يدركون ولا شك وبمرارة ذلك السأم والنفور الذي يعاني منه طلبتنا في الإقبال على هذه البرامج. وتلك المواجهة العسيرة بين النص الأدبي وواقع الطالب والأستاذ. وربما رغبوا مخلصين في حل هذه المعادلة الصعبة. ولكن عظمة التراث وهيبته وقدرته على التملك تأبى عليهم الخروج عنه وتغرقهم في أحضانه. وقد

يعجب الكثير من إقبال طلبتنا على أذواق فكرية يعدها البعض ساقطة إلى درجة الإخلال بالحياء، وإعراضهم عن مناهجنا التي نرهق أنفسنا في انتقائها. ما الذي يجدونه محببا لديهم في تلك الأذواق؟ وما الذي ينكرونه علينا في مناهجنا؟

أعتقد أننا حين نعود إلى المتخصصين من علماء النفس وعلماء الاجتماع وما جد في الدراسات المعاصرة لا نعدم لذلك تفسيرا، ولا أظن يومها أن الترضيات الظرفية التي تبذل الجهود في تقديمها لطلبتنا بين الحين والآخر كفيلة باحتضان وترويض طاقاتهم المكبوتة. وكيف نبغي ذلك ومناهجنا تتجاهل حياة شبابنا وإرادتهم وأذواقهم، عصرهم وخصوصيتهم، همومهم وآمالهم وأحوالهم النفسية والروحية والواقعية والخيالية والاجتماعية. وبالتالي تتجاهل حقهم في الحياة. فهل تحقق المادة الأدبية التي نقدمها لطلابنا وأساليب قراءتها هذا الحق؟ هل تعطيهم وعيا واضحا بذواتهم، بما يفكرون فيه وبما يحسون، بما يتعلمون بما يجهلون، بميولهم وواجباتهم هل تسمح لهم حقا بالملاحظة والاستكشاف ؟ هل تمنحهم فرصة تنمية وتقوية مواهبهم الطبيعية وتعطي كل ذات معرفة ذاتها. وتمكنهم من تنمية ذكائهم بواسطة تهذيب النقد وتهذيب الذوق؟

إن الإجابة عن هذه الأسئلة من قبل المتخصصين هي التي توضح لنا لماذا آلت حالة النص الأدبي في نفوس طلابنا إلى هذا التدهور. وما هي الحواجز النفسية والاجتماعية والمنهجية التي تحول بين الطالب والنص الأدبي. وهي التي تساعد على بناء المناهج وتطوير أساليب توصيلها. وعلى إيجاد العلاقة بين النص الأدبي والطالب والأستاذ ومتغيرات العصر. فالقاعدة التي تتم بها قراءة النص الأدبي الآن في مدارسنا الثانوية، هي قاعدة تتم على خط واحد قلما يتفاوت الدارسون والمدرسون فيها قراءة وفهما وتذوقا. أعدت خارج إطار العصر وخارج إطار نفوس الطلبة.

وخارج بنية النص الخاصة، وصارت تقنية محفوظة ويلتزم فيها الأستاذ الطالب بالإنصات والحفظ والاستظهار في أحسن الأحوال، ويتم ذلك بأسلوب يبدو فيه النص معزولا عن المواد التي من شأنها أن تقوي مفهوم البحث في جميع المجالات. وتقوم هذه القاعدة على مبدأ الاتباع " ليس في الإمكان أبدع مما كان " وليس للمتأخر أن يقول أفضل مما قال به المتقدم ولم يبق لنا إلا أن نكرر ونعيد ما قيل في الشروح والمتون المتوارثة. وقد سيطر هذا المبدأ على الدارسين والمدرسين والقائمين على المناهج، وشل عزيمتهم وشككهم في قدراتهم على استكشاف الجديد. ورضوا بأن يسيروا على الدرب لا يحيدون عنه. ويعود هذا الأمر فيما نعتقد إلى عوامل نفسية واجتماعية خطيرة وضارة بتدريس النص الأدبي منها:

أولا: تلك الظروف الاجتماعية القاسية التي يتميز بها هذا العصر والتي تجعل الكثير من الناس لا ينظرون إلى الأشياء إلا من زاوية واحدة هي: إما أن تكون نافعة أو ضارة. وما مقدار استفادتهم منها. وقد طغى خطر هذا الشعور إلى درجة أفسدت طعم الحياة وذوقها. وزهدت الكثير في بذل المجهودات في الأشياء التي لا تدر أرباحا عاجلة.

ثانيا: عقم المناهج وأساليب التدريس.

فالنص الأدبي كما يخطط له القائمون على المناهج يبدو محاولة انتماء إلى شيء خارج الذات، ولكن النص الأدبي كما يريده الشاب المعاصر الذي ينتمي إلى حضارة عالمية، يريده محاولة انتماء إلى الذات، وحجة قوية للاعتزاز بالانتماء إلى التراث.

ثالثا: التخوف من مخالفة الإجماع: يتصور الكثير من الدارسين أن النص الأدبي قد تم صنعه، ولم يبق إلا أن نقبله كما صنع، وقد رسمت الصورة النهائية له

في شكل قوالب مصبوبة، شبيهة بالأمر العام الذي يتكرر في صياغة مبهمة منذ أمد بعيد. على أنها صورة ناضجة وقادرة على الاستغناء بذاتها، ومن ثم ظل الدارسون والمدرسون يرددون هذه الصورة دون قدرة على التعبير عن شعورهم بالسأم والملل. وحتى الذين لا تطمئن نفوسهم لمثل هذا السلوك لا تسعفهم قدراتهم وإرادتهم للخروج عن الإجماع خوفا من أن يتهموا بالخروج عن الأصول. وأنى لهم ذلك والخروج عن الإجماع في العرف مروق وبدعة مرفوضة، لأن الحواجز القوية المضروبة على النفوس لا تسمح بالتطاول على قدسية الماضي. وعزيزة المحافظة على المتلكات القديمة في هذا الشأن تبدو شديدة العناد والثبات أمام تحولات العصر.

رابعا: غياب الروح النقدية: إن من يدرس النص الأدبي الآن يجد نفسه بين ضرورتين: الحرص على التطور الذي تفرضه مقتضيات العصر. والإخلاص للقديم الذي هو وجودنا بين الأمم. وفي ظل غياب الروح النقدية الواعية. وأمام الحواجز النفسية والضغوط المجتمعة ينتهي الباحث إلى تكرار ما قيل بصيغ مختلفة لا تغادر الماضي.

وإن هذا المنهج الذي هيمن على دراسة النص الأدبي بإبراز ما قاله القدامى أو ما فهم من أقوالهم والسكوت عما لم يقولوا أو مالم يفهم من أقوالهم. لا يسمح بتطوير الدراسة الأدبية. ولا يعزز الثقة والاتصال بين النص الأدبي والطالب المعاصر. وحين نكرس هذا الفهم لدراسة النصوص الأدبية نضع أنفسنا بين نقيضين كلاهما لا يخدم الدراسة الأدبية. وهما: إما أن نكتفي بفهمنا هذا لدراسة النص الأدبي ونغلق على أنفسنا، ونلزم أبناءنا بأن يعيشوا فنيا وأدبيا هناك كما يفعل بهم في كل المجالات الأخرى.

وهو أمر لا نضمن عواقبه. وليست لنا أيه تأكيدات على قبول هذا الجيل كل ما يريده له الآباء وغالب الظن أن هذا الإجراء لا يزيد الطلبة إلا بعدا عن دراسة النص الأدبي.

وإما أن نلزمهم بالانخراط بدون وعي في الحضارة الحديثة والمناهج المعاصرة. وأن يعتنقوها متأثرين بصورها الخارجية الجاهزة، دون التفكير في مضامينها ومفاهيمها.

خامسا: انعدام رؤية شاملة لتكوين المكونين: إن التكوين الحالي يعتمد على مفهوم التعليم المتخصص مبكرا. والواقع أن التخصص الدقيق المبكر يضر دائما بمفهوم العلاقة بين المواد. وقد لا يسمح بتجاوز الظواهر الخارجية في تحليل النصوص والمفروض أن تقوم الدراسة على اكتناه العلاقة الداخلية المركبة بين أجزاء النص. وبين النص وقوانين الظواهر الأخرى.

وحين يهمل المنهج تلك العلاقات الحيوية بين المواد يكون قد مارس عدوانا على النص وعلى فكر صاحبه ودارسه. وهو بذلك يقتل الحياة في سياقة. حينما يخضعه لما يريد هو فقط، ويهمل ما لا يريد، وليس من المعقول أن يظل هذا الأسلوب مقنعا في عصر يسوده التغيير والتجديد. إن الأسلوب الذي يدرس به النص الأدبي الآن لا يؤثر في نفوس الطلبة ولا يشدهم إليه. ولا يلقي الضوء على ما يحتويه النص. وقد لا يعجل الطلبة يشعرون بالاعتزاز وهم ينتمون إلى هذا التراث بهذا الشكل على الأقل، ومن ثم لا تنمو القراءة في نفوسهم. ولا تترك النصوص الأدبية أثرا طيبا في تفكيرهم وسلوكهم.

وقد حان الوقت لنكف عن عزل النص الأدبي عن بقية المواد العلمية. وأن نضاعف الجهود في مجال التكوين بحيث يكون كل اختصاص يدرس وبدون انقطاع

في إطار علاقته بالمواد الأخرى. لأن مكانته الحقيقية تتجلى في علاقته بغيره. وهذا الأمر يقتضي أن يكون المعلمون مكونين تكوينا جيدا من الناحية النفسية والعلمية. ومزودين بفكر ابستمولوجي ومنهجي يمكنهم من إدراك العلاقة بين المواد. وأن يجند باحثون متخصصون في جميع التخصصات المكملة للتربية ويعملون باستمرار مع القائمين على شؤون التربية والتعليم.

وأمام هذا الواقع الذي يقتل روح النص الأدبي ويكرس الفرقة والاغتراب بينه وبين الأجيال المعاصرة باسم المحافظة والانتماء. فإننا ندعو جميع المهتمين بالحقل الأدبي وبخاصة القائمين على مناهج التدريس. أن يقدروا خطر إهمال تدريس النص الأدبي في تربية الأجيال. وأن يعملوا على إعادة الاعتبار للتربية الأدبية في مدارسنا. وأن يبدؤوا:

أولا: تحرير النصوص الأدبية من التصورات المتوارثة التي تربطها بالوجدانية وتضفي عليها طابع العام والمطلق. وتنزع عنها طابع النسبية. أي أن يحرروها من القول الجاهز المعد مسبقا من خارج النص الذي لا يلزم به شيء سوى أنه قال به الأقدمون.

ثانيا: ضرورة الاستفادة من المناهج الحديثة والمعاصرة. والدراسات الرائدة فيما وصلت إليها من مفاهيم معاصرة تكشف الكثير عما وراء الظاهر من تصورات محتملة.

ثالثا: ضرورة ربط النصوص بالخلفيات الروحية والنفسية والاجتماعية التي يصدر عنها النص ويتفاعل معها ليدفع بها في اتجاهات معينة.

رابعا: ضرورة دراسة النصوص في بنيتها الخاصة التي تشكل محوريتها وعناصرها وتشد أجزاءها في بناء مترابط ومتناسق. ودراستها في ظل علاقاتها بالمواد

العلمية الأخرى لأن مكانتها الحقيقية لا تتجلى إلا من خلال موقعها وتفاعلها مع غيرها، وبذلك نجنب الطالب قراءة معاني النص قبل قراءة مفرداته. ونجعل كل حقيقة يتعلمها كأنما هي من إبداعه، وكأنما هو الذي أعاد بناءها واكتشف فيها جوانب جديدة، ويتعجب كيف ظل كل هذا الزمان يجهل هذه الأسرار. وبذلك يصبح هو نفسه جديدا وكأنه يطأ أعتاب عالم لا عهد له به من قبل. وكل تجربة لا يقوم بها الطالب بنفسه تظل مجرد تطويع على الأخر. وقد نصل بعد ذلك إلى قراءة النص قراءة معاصرة، ربما تكون أقرب إلى نفوس طلابنا وربما استطاعوا بعد ذلك أن يبدعوا في قراءات جديدة، وذلك حين نحررهم من القيود والحواجز، ونعطيهم حظهم في مساءلة النصوص والقرب منها، لأن لهم فيها مثل مالنا فيها وليس لأحد الحق أن يحول بينهم وبين حقوقهم في النظر إلى تراثهم بأعينهم هم لا بأعين غيرهم. وليس لنا هنا أن نقوم باصطناع منهج جاهز ولا بتبني رؤية مسبقة. وإنما ندعو إلى دراسة وتحليل كل الجوانب دراسة علمية ونفسية واجتماعية وسياسية واقتصادية وتقدير ميول الأجيال وتجاربها، وبالتالي وعلى ضوء ذلك يتم بناء مناهج متجاوبة ومتفتحة يعتنقها الجيل المعاصر ويضمن لها الاستمرارية.

قائمة المراجع

- د، مصطفى ناصف: قراءة ثانية لشعرنا العربي. ط 1981.
- د، الجابري: التراث والحداثة. المركز الثقافي العربي ط1.
- د، علي عبد المعطي محمد: فلسفة الفن دار النهضة العربية ط 1985.
- أ، عبد الحميد بورايو: منطق السرد، ديوان المطبوعات الجامعية 1994.
- مليكة بودالية قريفو: المدرسة الجزائرية من ابن باديس إلى بافلوف 1989.
- همزة الوصل تعليمية اللغة والأدب العربي عدد خاص 1991.
- الكتب المدرسية للتعليم الثانوي.

JEAN THOMAS DES MAITRES POUR L'ECOLE DE DEMAIN UNESCO 1968.

تقارير الورشة التعليمية.

تقرير الورشة الفرعية التعبير.

رئيس الورشة
محمد الهادي بوطارن
عضو المجلس الأعلى للغة العربية
مقرر الورشة
محمد بن سميشة
وزارة التربية الوطنية

بعد الاستماع إلى العروض والمداخلات، اجتمع أعضاء الورشة برئاسة الأستاذ محمد الهادي بوطارن، لدراسة موضوع " التعبيـــر " فسجلت في البداية ارتياحا لعقد هذه الندوة الوطنية في ظرف تشهد فيه البلاد إصلاحات هامة في شتى الميادين من بينها قطاع التربية، وأن أشغالها تشكل إحدى الاهتمامات الكبرى التي ترمي إلى تحقيق التغيير الذي تستدعيه وضعية اللغة العربية .

وبما أن اللغة العربية هي لغة التدريس فالبحث فيها أمر ضروري .وكان بحث الورشة الرابعة في القضايا التالية :

المتعلقة بالتعبير:

أولا: إشكالية التعبير .

ثانيا: تشخيص وضعية التعبير .

ثالثا: المقترحات للعلاج .

رابعا: التوصيات.

غير أن واقع التعبير في المدرسة الجزائرية يعرف وضعا صعبا يحول دون بلوغه مستوى مرضي في الممارسة السليمة المنشودة، وذلك نتيجة عوامل وأسباب عديدة ومتنوعة.

ثانيا : تشخيص وضعية التعبير:

1- ما يعود إلى المحيط :

- طغيان "العامية" في الخطاب يزاحم استعمال وممارسة اللغة السليمة.
- فرص ممارسة التعبير خارج حصص المقرر، محدودة جدا، سواء داخل المدرسة أو خارجها.
- قنوات استعمال اللغة السليمة والصحيحة، والتزود بآلياتها المحكمة قليلة الرواج والفعالية كـ : الكتب والصحافة، والإعلام بصفة عامة.

2- ما يعود إلى العلم:

- الاقتصار على استعمال اللغة السليمة والفصحى على النشاطات البيداغوجية وبالأخص في نشاط التعبير.
- سيطرة العامية على أسلوب بعض المعلمين، وتسامحهم في استعمالها.
- تحلل كثير من معلمي المواد العلمية من مسؤولية الاستعمال اللغوي السليم.
- قلة الاهتمام بتقديم لغة التلميذ، وقبوله الجمل المبتورة.
- عدم اختيار موضوعات التعبير المرتبطة بمحيط التلميذ وميولاته ومستواه الفكري واللغوي، وغياب عنصر التشويق في أساليب تدريس نشاط التعبير وممارسته، وبخاصة كيفية بناء وتنظيم التعبير.
- استئثار المعلم بالكلام وعدم إتاحة التلميذ فرصة التعبير.

3- ما يعود إلى التلميذ:

. الشعور بالخوف أو الخجل عند ممارسة التعبير.

.. ضعف الرصيد اللغوي المكتسب عنده.

... وجود بعض العاهات التي تعيق قدرته على ممارسة التعبير. وعدم الانتباه إليها قصد معالجتها.

4 - ما يعود إلى المنهاج :

. عدم ملاءمة بعض الموضوعات للمستوى العقلي واللغوي عند التلميذ.

.. قلة الاهتمام بتنظيم الموضوعات واستغلال الأدوات المناسبة لهذا التنظيم : كأدوات الترقيم، وترتيب الفقرات

... تفاوت المواقيت المقررة في مختلف الأطوار ولأشكال التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي.

المقترحات للعلاج :

. التخفيف من البرامج المقررة حتى يتمكن المتعلم من التردد على المكتبات قصد تنمية ثروته اللغوية وقدرته على التعبير.

.. تشجيع المتكلمين على استعمال اللغة السليمة والفصحى داخل المدرسة وخارجها.

... إيجاد مناخ للتحفيز على ترقية التعبير مثل : إنشاء المكتبة في كل مؤسسة تربوية والمجلة المدرسية والأندية الأدبية وإجراء المنافسات العلمية والأدبية بين الأقسام، وبين المؤسسات التربوية وتثمين هذه الأعمال بجوائز للمتفوقين.

..... حسن اختيار الموضوعات التي تتلاءم مع محيط التلميذ وميولاته ومستواه الدراسي وتنفيذها بمنهجية تراعي إتاحة الفرصة لمبادرة المعلم وتمكين المتعلم من الاختيار.

..... الاهتمام بجودة الوسيلة المسخرة لتدريس التعبير. ومدى مناسبتها لكل طور. مع الاعتناء بتجديدها وتحديثها.

..... تأكيد حفظ النصوص على اختلاف أنواعها لتقوية الذاكرة وتنمية الرصيد اللغوي والفكري. وترقية القدرات المختلفة : كالاستنتاج والاستدلال...

..... العمل على ترتيب الموضوعات وتنظيمها. ومن ثم إثارة الدوافع إلى التعبير السليم بلغة عربية جميلة وجذابة.

التوصيات

1- استمرار البحث في موضوع "إتقان العربية" وعدم الاكتفاء بهذه الندوة مع الإعداد لها بصورة أكثر عمقا.

2- تنصيب لجنة مشتركة بين المجلس الأعلى للغة العربية ووزارة التربية. تتولى متابعة مقترحات هذه الندوة وتفعيلها في الميدان.

3- تبليغ المجموعة المتخصصة في إعادة النظر في مناهج العربية بحصيلة هذه الندوة.

4- إيجاد آليات لتحسيس جميع القطاعات بدورهم ومسئوليتهم في ترقية العربية وإتقانها.

قائمة أعضاء ورشة التعبير

الاسم واللقب	الصفة
آمنة آشلي	مفتش التربية والتكوين
عبد الرحمن عزوق	مفتش التربية والتكوين
محمد بوزايد	مفتش التربية والتكوين
عثمان بوشكيوة	مفتش التربية والتكوين
نور الدين صدار	مفتش التربية والتكوين
عمار الحدب	مفتش التربية والتكوين
عبد الرحمن مطالطة	مفتش التربية والتكوين
محمد بن صالح	مفتش التربية والتكوين
صالح حداد	مفتش التربية والتكوين
موسى صاري	مفتش التربية والتكوين
ممثل ولاية سكيكدة	مفتش الطورين الأول والثاني
ممثل ولاية عنابة	مفتش الطورين الأول والثاني
ممثل ولاية جيجل	مفتش الطورين الأول والثاني
ممثل ولاية تلمسان	مفتش الطورين الأول والثاني
ممثل ولاية أم البواقي	مفتش الطورين الأول والثاني
ممثل ولاية برج بوعريرج	مفتش الطور الثالث
ممثل ولاية بومرداس	مفتش الطور الثالث

عبد الكريم بكري
عضو المجلس الأعلى للغة العربية
مقرر الورشة
الحسين بن الشيخ آث الرين
وزارة التربية الوطنية.

ممثل ولاية الطارف	مفتش الطور الثالث
ممثل ولاية تيبازة	مفتش الطور الثالث
ممثل ولاية عين تيموشنت	مفتش الطور الثالث
ممثل ولاية الأغواط	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية بسكرة	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية البويرة	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية تمنراست	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية تيزي وزو	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية الجلفة	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية البيض	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية قالمة	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية خنشلة	أستاذ في الثانوي

الورشة الفرعية
النصوص الأدبية.

رئيس الورشة
عبد الكريم بكري
عضو المجلس الأعلى للغة العربية
مقرر الورشة
الحسين بن الشيخ محي الدين
وزارة التربية الوطنية.

اجتمع أعضاء الورشة الثالثة الخاصة بالنصوص الأدبية برئاسة الدكتور عبد الكريم بكري عضو المجلس الأعلى للغة العربية، و المقرر السيد محي الدين بن شيخ الحسين مفتش التربية والتكوين. إن للنص الأدبي أهمية كبيرة في إتقان العربية في التعليم. لأن هذا النص هو محور العملية التعليمية لمختلف أنشطة اللغة العربية بما يحمله من أبعاد جمالية وتفكيرية في تكوين الفرد وتربية النشء على فهم حاضره وماضيه.

ويعاني هذا النص في المدرسة الجزائرية من صعوبات وعوائق تحقيق الأهداف التعليمية والتعليمية المرجوة منه، وذلك لسوء اختيار النصوص الأدبية و عدم ملاءمتها لواقع التعليمية وغياب تربية الذوق الأدبي وإهمال الجوانب المتعلقة بالفنيات الجمالية، وكذا عدم انفتاح مناهج التدريس على ما جد في العالم من مناهج نقدية.

وبعد النقاش المفتوح حول المحاور التالية:

1 ـ تشخيص الوضعية الحالية لمادة النصوص الأدبية في أطوار التعليم ومراحله.

2 – اختيار النصوص.

3– طرائق تدريس النصوص.

4 – الوسائل المساعدة.

5– التقويم.

يوصي أعضاء الورشة بما يأتي:

1- يكاد يتفق الحضور على أن وضعية تدريس مادة النصوص الأدبية تحتاج إلى مراجعة في كل مراحل التعليم.

2- إحداث لجنة خبراء متخصصة لتحويل هذه المقترحات إلى آليات عملية تجسد في الميدان والتنويه بهذه المبادرة.

3 – تراعي الجودة في اختيار النصوص من حيث المحتويات والأساليب. مع مراعاة أبعاد المقومات الأساسية للجزائر وتوجهاتها العربية والعالمية.

4 – تنويع النصوص وتشجيع المطالعة وتعيين بعض النماذج الأدبية لآثار كاملة.

5 – انتقاد النصوص الملائمة لتنمية الكلمة اللسانية والقدرات الفكرية للتلاميذ. مع التركيز على النصوص الإبداعية.

6 – التشجيع على إنجاز معاجم ملونة والوسائل العلمية الحديثة خاصة بكل طور من أطوار التعليم.

7 – ضرورة تجديد طرائق تدريس النصوص بما يلائم المعاجم النقدية الحديثة.

8 – إحداث لقاءات تنسيقية بين أطوار التعليم المختلفة والجامعية لتبادل الخبرات لتحسين المردود الدراسي.

9 – ضرورة ربط دراسة النصوص الأدبية بالحقول المعرفية الأخرى.

10 ـ إنجاز معجم للمصطلحات التربوية والنقدية في التدريس.

11 ـ الاهتمام بالوسائل المساعدة لتحقيق الأهداف المرجوة من تدريس النصوص الأدبية وفي مقدمتها الكتاب المدرسي. على أن يكون كتاب للتلميذ خال من التحليل. وكتاب للأستاذ يتضمن توجيهات تدريس النص وآلياته. وإيجاد دليل خاص بمدرس اللغة العربية. وتوفير الوسائل السمعية البصرية مع تدريب المدرسين على استخدامها.

12 ـ تدعيم المكتبات المدرسية بالمؤلفات الضرورية والتي لا علاقة لها بالنصوص الأدبية المقررة.

13 ـ تفعيل دور التقويم التربوي بوظائفه الثلاثة التشخيصية التكوينية والإجمالية.

14 ـ إعادة النظر في أساليب التقويم في الامتحانات الرسمية بما يضمن القدر الكافي لإتقان العربية في التعليم.

15 ـ رفع معامل اللغة العربية في الشعب العلمية والتقنية على أن لا يقل عن مجموع معاملي مادتي اللغة الأجنبية. والتفكير في اعتماد النقطة الإقصائية في مدة اللغة العربية لإتقان استعمالها.

16 ـ يتولى المجلس الأعلى للغة العربية بمعية وزارة التربية إحداث لجنة خبراء متخصصة لتحويل هذه المقترحات إلى آليات عملية تتجسد في الميدان.

17 ـ التنويه بهذه الندوة الوطنية التي جاءت في ظرف زمني مناسب. وندعو إلى مواصلة عقد هذه الندوة دوريا للوصول إلى النتائج المرجوة.

قائمة أعضاء ورشة النصوص الأدبية

الاسم واللقب	الصفة
زيان عادل	مفتش التربية والتكوين
مصطفى لكحل	مفتش التربية والتكوين
بشير شعلال	مفتش التربية والتكوين
الحسين شلوف	مفتش التربية والتكوين
بلقاسم بن سباع	مفتش التربية والتكوين
صالح مكي	مفتش التربية والتكوين
عبد الله مزيان	مفتش التربية والتكوين
الطيب مغزي	مفتش التربية والتكوين
عبد المجيد مليكي	مفتش التربية والتكوين
علي سلاطنية	مفتش التربية والتكوين
محمد لويز	مفتش التربية والتكوين
ممثل ولاية بجاية	مفتش الطورين الأول والثاني
ممثل ولاية بسكرة	مفتش الطورين الأول والثاني
ممثل ولاية الجزائر	مفتش الطورين الأول والثاني
ممثل ولاية سيدي بلعباس	مفتش الطورين الأول والثاني
ممثل ولاية قسنطينة	مفتش الطور الثالث
ممثل ولاية المدية	مفتش الطور الثالث
ممثل ولاية ورقلة	مفتش الطور الثالث

ممثل ولاية وهران	مفتش الطور الثالث
ممثل ولاية أدرار	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية الشلف	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية بجاية	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية أم البواقي	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية عنابة	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية إليزي	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية سعيدة	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية سكيكدة	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية بومرداس	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية الطارف	أستاذ في الثانوي

تقرير الورشة الفرعية قواعد اللغة.

رئيس الورشة
الطاهر ميلة
عضو المجلس الأعلى للغة العربية
مقرر الورشة
محمد حدومات.

إذا كانت أهمية تعليم اللغة الوطنية في كل تعليم قاعدي وكل منظومة تربوية لا تخفى على أحد وكانت اللغة لا تستقيم بدون معرفة قواعدها وضوابطها والتمكن من حسن توظيفها نطقا وكتابة في جميع المجالات والأغراض فإن تعليم القواعد يجب أن يأخذ حظه الوافر من العناية في المناهج الدراسية بجميع الأطوار. من هذا المنطلق فإن هذا التقرير يشخص واقع تعليم القواعد في المنظومة التربوية في جميع مراحلها وأطوارها ويقدم المقترحات بالنسبة لكل طور يحدد في الأخير التوصيات العامة.

1- التعليم الأساسي:

أ – الطور الأول :

ففي الطور الأول يتم تعليم قواعد اللغة بصورة ضمنية غير مباشرة من خلال جميع أنشطة اللغة في وحدة لغوية منسجمة تعتمد على السمع والمحاكاة حيث تمكن التلاميذ بالسليقة من التعبير في مستواهم- بلغة عربية سليمة بالرغم من التأثير السلبي للمحيط العام. وقد لاحظ المشاركون أهمية دور المدرس في إكساب التلاميذ العبارات اللغوية السليمة كلما التزم المدرسون بتوظيف القواعد في دروسهم اليومية، كما لاحظوا تعثر التلاميذ كلما قل اهتمام المدرسين باللغة وضوابطها عن عجز أو لا مبالاة.

ب – الطور الثاني :

- تظهر قواعد اللغة في الطور الثاني كنشاط مستقل بوقت معين ومنهاج خاص.
- يتميز منهاج هذا الطور بكثرة المواضيع المقررة وكثافة المصطلحات المتعلقة بها.

- عدم تحديد الجوانب التي تقدم في كل درس. فهل نكتفي مثلا في درس الفاعل بالتطرق إلى أنواع إعرابه الأخرى.

- لا يعطي المنهاج الوقت الكافي للتدريبات والاستعمالات المتنوعة التي لا بد منها للتحكم في استعمال القواعد.

ج- الطور الثالث:

- التوقيت الأسبوعي للمادة لا يتماشى مع حجم البرنامج المقرر حيث تقل فرص التدريب والاستعمال الضرورية.

- لم يسلم المنهاج من بعض الأخطاء المعرفية كالجملة الواقعة فاعلا التي لا وجود لها في كتب النحو المتداولة ولم يسلم كذلك من المواضيع الصعبة كدرس النعت السببي في السنة الثامنة.

- لم يعط التدريب الصرفي حظه المطلوب في المنهاج توقيتا وتوظيفا.

مرحلة التعليم الثانوي:

- يقدم نشاط القواعد في السنتين الأولى والثانية في صورة دروس عادية. ويقدم في السنة الثالثة على شكل تطبيقات.

- كثافة المقررات الدراسية في جميع الشعب عدا شعبة الآداب والعلوم الإنسانية.

- ضعف مستوى بعض أساتذة المادة في القواعد خصوصا وضعف وعدم اهتمام أساتذة بقية المواد الأخرى بالعربية في دروسهم وتعاملهم مع التلاميذ.

- ينعدم الكتاب المدرسي للقواعد في الشعب العلمية والتكنولوجية والتقنية.

التوصيات

1- الاهتمام بالتكوين المعرفي للمعلم لتمكين المدرسين من امتلاك القدرة على التوظيف الجيد للغة العربية السليمة حتى ينعكس تأثيرهم إيجابيا على التلاميذ والجماعة المدرسية والمحيط.

2- تزويد المدرسين بدلائل توجيهية تعينهم على أداء مهامهم حسب متطلبات الطور وأهداف المادة.

2 – الطور الثاني:

1 – إعداد منهاج يراعي مبدأ التدرج وحاجات المتعلمين.

2 – تخفيف البرنامج وتوزيع مواضيعه بكيفية مناسبة.

3- تكثيف حصص الاستعمال والتدرب وربطها بالأنشطة اللغوية الأخرى.

4 – انتقاء نصوص القراءة التي تستغل في تدريس المادة.

5 – مواصلة تكوين المعلمين ليكونوا أكثر تأهيلا بصفة مستمرة للتعامل مع المنهاج.

3- الطور الثالث:

1 ـ ضرورة تخفيف البرامج وانتقاء ما يقدم للتلاميذ من قواعد على أسس تربوية سليمة.

2 – تدعيم الحصص المخصصة للاستعمال والتدريب مع الاهتمام بتنويع التطبيقات (شكل. إعراب...).

3- تحديث الكتب المدرسية لضمان متابعة المستجدات في الحقل التربوي.

4 – المزيد من التحكم في تعليمية المادة لتمكين التلاميذ من التوظيف التلقائي لما يتعلمونه من قواعد اللغة.

التوصيات العامة

1– مراجعة المقررات الدراسية ووسائل تنفيذها بصورة دورية وعلى مراحل معقولة ومدروسة.

2– الأخذ بالنظرة التكاملية في بناء مناهج المادة في جميع الأطوار.

3– إعادة النظر في المنهجية المعتمدة في تدريس قواعد اللغة لتتلاءم أكثر مع طبيعة المادة نفسها ومع أهداف تدريسها وتدريس اللغة.

4 – رفع معامل اللغة العربية في امتحان شهادة التعليم الأساسي وكذا في امتحانات شهادات البكالوريا.

5– المزيد من الاهتمام باللغة العربية في التكوين الأولى لأساتذة الطور الثالث وأساتذة التعليم الثانوي في جميع التخصصات ليتكامل عملهم وهم يدرسون باللغة العربية مع عمل زملائهم أساتذة المادة.

6 – على كل أساتذة الطور الثالث ومرحلة التعليم الثانوي الذين يتخذون اللغة العربية أداة للتعليم أن يلتزموا بالخطاب المدرسي الفصيح باعتباره هدفا من أهداف التعليم الأساسية.

7– مواصلة فسح المجال لأساتذة التعليم الثانوي لرفع مستوى تأهيلهم العلمي بتمكينهم من تحضير شهادة التبريز، هذه الشهادة التي أعطت تحفزا جيدا للأساتذة الذين يحضرونها.

8 – اهتمام جميع مفتشي المواد المختلفة باستعمال اللغة الفصيحة باعتبارها وسيلة أساسية من وسائل التبليغ.

9 – نوصي بضرورة اعتماد خط موحد يلتزم به المعلم والمتعلم في مختلف أطوار التعليم لإنقاذ كثير من المتعلمين الذين يفشلون في الامتحانات بسبب غموض ما يكتبون ورداءته.

10– تشجيع التلاميذ على مطالعة النصوص الأدبية ذات القيمة الفكرية والفنية وحثهم على حفظ النصوص لتقويم ألسنتهم وتعويدهم على التراكيب والبنيات السليمة.

11– ضرورة الاستمرار في عقد مثل هذه اللقاءات المشتركة بين المهتمين بالتربية والتعليم يحكم مهامهم أو تخصصهم وبين المهتمين بقضايا اللغة العربية وذلك بكيفية منتظمة ودورية من أجل التقويم والمتابعة.

قائمة أعضاء ورشة قواعد اللغة

الاسم واللقب	الصفة
مسعود قاسمي	مفتش التربية و التكوين
محمد الطاهر مدور	مفتش التربية و التكوين
بلقاسم شاكر	مفتش التربية و التكوين
إدريس حداد	مفتش التربية و التكوين
بلعباس برحايل	مفتش التربية و التكوين
محمد بلحاج	مفتش التربية و التكوين
سعيد معول	مفتش التربية و التكوين
مهدي محمد	مفتش التربية و التكوين
محمد الساهل	مفتش التربية و التكوين
ممثل ولاية الأغواط	مفتش التربية و التكوين
ممثل ولاية باتنة	مفتش الطورين الأول والثاني
ممثل ولاية تيزي وزو	مفتش الطورين الأول والثاني
ممثل ولاية الجزائر	مفتش الطورين الأول والثاني
ممثل ولاية سيدي بلعباس	مفتش الطورين الأول والثاني
ممثل ولاية قسنطينة	مفتش الطور الثالث
ممثل ولاية المدية	مفتش الطور الثالث
ممثل ولاية ورقلة	مفتش الطور الثالث
ممثل ولاية وهران	مفتش الطور الثالث

ممثل ولاية أدرار	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية الشلف	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية بجاية	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية عنابة	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية إليزي	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية سعيدة	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية سكيكدة	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية بومرداس	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية الطارف	أستاذ في الثانوي

تقرير ورشة البرامج.

رئيس الورشة

رشيد بوسعاوة

عضو المجلس الأعلى للغة العربية

مقرر الورشة

القرمي العيد

وزارة التربية الوطنية.

مقدمة:

في إطار الندوة الوطنية التي بادر بتنظيمها المجلس الأعلى للغة العربية حول إتقان اللغة العربية في التعليم. وذلك بالتنسيق مع وزارة التربية الوطنية يومي: 4 و5 محرم 1421 هـ الموافق 09 و10 أبريل 2000م. فإن أعضاء ورشة البرامج ينوهون بهذا المجهود المبارك الذي من شأنه أن يرسي تقاليد حميدة في مجال التواصل والتشاور حول أمهات القضايا التي تشغل المهتمين بميدان التربية. ويعبرون عن امتنانهم لكل من ساهم في تنظيم وإثراء هذه الندوة الوطنية.

وإسهاما من الورشة في تجسيد نواحي النقص التي تعاني منها المنظومة التربوية والخاصة بأهم ركن من أركانها ألا وهو البرامج. فإنها تقدم هذه الخلاصة التي جاءت بعد نقاش جاد ومستفيض. نوردها في النقاط الآتية:

من البرامج إلى المناهج:

ارتأى أعضاء الورشة أن يوظفوا مصطلح " المناهج " بدلا من "البرامج". لكون الأول أعم وأشمل. واختاروا له التعريف الآتي:

" المنهاج يتعلق بكل المكونات التي تتضمنها الصيرورة التعليمية من أهداف ومحتويات ووسائل وطرائق وتقويم ".

1 ـ التركيز على مكونات المنهاج: تناولت تدخلات أعضاء الورشة مكونات المنهاج الواردة في التعريف السابق عنصرا.

1 ـ 1 ـ الأهداف: لوحظ التداخل بين مستويات الأهداف وغموضها أحيانا.

1 ـ 2 ـ المحتويات: لوحظ ما يأتي:

1 ـ كثافتها وعدم ملاءمتها لمستجدات المرحلة التي تمر بها الأمة، ومثال ذلك وجود نصوص تتعلق بالاشتراكية والثورة الزراعية وأسواق الفلاح، وهي نصوص لا مبرر لبقائها.

2- عدم استجابة كثير من تلك النصوص لميول التلاميذ واهتماماتهم. ويقترح أعضاء الورشة ما يأتي:

3- استحداث نشاط ينمي الملكة الشفوية لدى التلميذ ابتداء من الطور الثاني.

4 – إضافة حصة التلاوة في علوم الشريعة قصد إتقان الأداء في الطور الثالث. وكذا في التعليم الثانوي.

5- إعادة برمجة مادة التربية الإسلامية للأقسام النهائية في مختلف الشعب.

6 – العودة إلى تدريس الأنشطة وفق المنهج التاريخي " العصور الأدبية ".

7- تكثيف حصص المطالعة الموجهة المقروءة والمسموعة في الطورين الأول والثاني. (بإيجاد التوازن بين الأنشطة).

8 – الزيادة في الحجم الساعي لأنشطة اللغة العربية.

1- 3 الوسائل:

- الكتاب المدرسي: يقترح أعضاء الورشة ضرورة تخصيص كتابين أحدهما أصم ـ وهو للتلميذ ـ والآخر للأستاذ كدليل يستعين به.

- وسائل الإيضاح المختلفة: أصبح استعمالها ضرورة ملحة، ويأتي في مقدمتها الإعلام الآلي والوسائل السمعية البصرية التي تسهم في تحسين التحصيل والأداء.

- تجديد الكتاب المدرسي ليساير المناهج الجديدة وتحسينه من حيث الشكل، على أن يوكل الأمر لأهل الاختصاص.

1 – 4 الطرائق: يقترح الأعضاء ضرورة تبني الطرائق النشيطة وتزويد المدرس بطرائق متعددة تتيح له اختيار ما يناسب كل محتوى: فطريقة تدريس النصوص القرآنية مثلا تختلف عن طريقة تدريس النصوص القصصية والمسرحية، على أن تدرج ضمن المناهج المختلفة لتعليم اللغة.

1 – 5 التقويم: يقترح الأعضاء دعم المنهاج بباب خاص بأنماط التقويم الثلاثة مع توضيح أهمية كل منها. وتحديد الوقت المناسب لإجرائها وتقنيات استخدامها مع اقتراح نماذج تطبيقية.

2 – الأنشطة:

2 – 1 التعبير: يقترح إيلاء هذا النشاط العناية الكافية تحضيرا وتصحيحا باعتباره غاية وما عداه وسائل.

- المزاوجة من حيث النمط (إبداعي / وظيفي).

ومن حيث الإنجاز (تارة في المنزل وأخرى في القسم). وهذا يخص التعليم الثانوي.

2 – 2 المطالعة الموجهة: يقترح توفير الكتاب وتشجيع فتح المكتبات، إذ لا تحقق الأهداف في غياب الوسيلة المترجمة لها.

– لوحظ غياب الطريقة في السندات التربوية في الطورين. الثاني والثالث من التعليم الأساسي.

– لوحظ عدم ملاءمة بعض المواضيع المقررة في برنامج التعليم الثانوي لمدارك التلاميذ منها " لا عربدة في الجنان " لأبي العلاء المعري و " الخيال لأحمد أمين، و " جديد بشار " و"الموازنة بين الطائين "

2 – 3 قواعد اللغة:

– ينبغي برمجة هذا النشاط أسبوعيا للشعب كلها في التعليم الثانوي، مع ضرورة توحيد المواضيع.

– إضافة نشاط " الأعمال التطبيقية " للجذوع المشتركة.

3 – التوصيات:

1– ضرورة إرفاق استدعاء الحضور بجدول أعمال الملتقى لتمكين الملتقين من المساهمة الجادة والفعالة والمشفوعة بالأمثلة الحية والاستبيانات والإحصاء.

2– رفع معامل اللغة العربية وعلوم الشريعة.

3– توفير الكتاب المدرسي وتجديده ليتماشى مع متغيرات البرنامج في مادتي اللغة العربية وعلوم الشريعة.

4 – ترغيب التلاميذ في حفظ عيون الأدب وتثمين هذا الإجراء بالدعم والتعزيز.

5– الاستفادة من نصوص أجنبية مترجمة ترجمة حسنة تحقيقا لمبدأ التفتح على الحضارات الإنسانية.

6 – إسناد تدريس اللغة العربية والعلوم الشرعية إلى أساتذة مختصين وعدم الاستعانة بأساتذة على غير اختصاص كما هو سائد في الواقع.

7– الرجوع إلى ذوي الخبرة والاختصاص في بناء المناهج.

8 – ضرورة تفعيل دور المعاجم اللغوية في تزويد المتعلم بما يحتاجه للتعبير عما يجد من مستجدات علمية وتكنولوجية مختلفة من مسميات ومصطلحات.

9– تكوين المكونين وفق استراتيجية واضحة وتحديد الأطراف المسؤولة عن هذا التكوين، وتثمين المجهودات المبذولة فيه.

10– التنسيق بين الأطوار المختلفة. وإطلاع المشتغلين في كل منها بكل ما يحدث في مجال بناء المناهج، والاستعانة، بالكفاءات و الاستئناس بمناهج بعض الدول الرائدة في هذا المضمار.

11– دعم المناهج بنصوص حديثة في فني القصة والمسرحية لأنهما من أبرز الفنون الحديثة.

12– إلزام أساتذة المواد الأخرى المدرسة باللغة العربية بتحسين مستوياتهم فيها قصد ترجمة المنهج التكاملي.

وفي الختام نلح على ضرورة استمرارية مثل هذه اللقاءات التنسيقية بين المجلس الأعلى للغة العربية ووزارة التربية الوطنية تحقيقا للنجاعة والفاعلية المنشودتين من تدريس لغة الضاد.

قائمة أعضاء ورشة البرامج

الاسم و اللقب	الصفة
مسعود برادعي	مفتش التربية والتكوين
بوبكر حيشان	مفتش التربية والتكوين
رشيد مرسي	مفتش التربية والتكوين
الشريف حسيل	مفتش التربية والتكوين
عبد الحميد بن حسان	مفتش التربية والتكوين
مسعود حثروبي	مفتش التربية والتكوين
لخضر زروق	مفتش التربية والتكوين
محمد غباش	مفتش التربية والتكوين
الطاهر بوعكاز	مفتش التربية والتكوين
عبد الله تمامين	مفتش التربية والتكوين
ممثل ولاية أدرار	مفتش الطورين الأول والثاني
ممثل ولاية شلف	مفتش الطورين الأول والثاني
ممثل ولاية البليدة	مفتش الطورين الأول والثاني
ممثل ولاية البويرة	مفتش الطورين الأول والثاني
ممثل ولاية تبسة	مفتش الطورين الأول والثاني
ممثل ولاية سوق أهراس	مفتش الطور الثالث
ممثل ولاية عين الدفلى	مفتش الطور الثالث
ممثل ولاية النعامة	مفتش الطور الثالث

ممثل ولاية غرداية	مفتش الطور الثالث
ممثل ولاية تلمسان	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية تيارت	أستاذ في الثانوي
ممثل جيجل	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية سيدي بلعباس	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية قسنطينة	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية المدية	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية ورقلة	أستاذ في الثانوي

تقرير ورشة لغة المدرس.

رئيس الورشة
عبد المجيد عمراني
عضو المجلس الأعلى للغة العربية
مقرر الورشة
الدراجي سعيد
وزارة التربية الوطنية.

باشرت هذه الورشة أشغالها برئاسة السيد: عبد المجيد عمراني ومقررها السيد سعيدي الدراجي حيث اتفق أعضاء الورشة على منهجية العمل التالية:

1- تشخيص الوضعية الراهنة للغة المدرس؛

2- الحلول المقترحة؛

3- التوصيات.

وبعد مناقشة واسعة وثرية للمحاور توصل أعضاء الورشة إلى ما يلي:

تشخيص الوضعية الراهنة للغة المدرس: لعله من المفيد، الإشارة إلى ضرورة التفريق بين لغة المدرس المكتوبة ولغة المدرس المنطوقة وبين اللغة التي تدرس لذاتها واللغة التي يدرس بها أي (كوسيلة) وبين المدرس الذي تلقى تكوينا أوليا بلغة ودرس بها لفترة من الزمن ثم حول إلى التدريس باللغة العربية.

ومن هنا تبرز الأهمية المضاعفة للغة العربية. كما نشير إلى أن الضعف في لغة المدرس نسبي. وأن الظاهرة لا تخص المنظومة التربوية الجزائرية وحدها.

ويرجع ضعف لغة المدرس إلى عدة أسباب منها:

1- ضعف في التكوين الأولي للمدرس.

2- نقص في التثقيف الذاتي.

3- قلة الممارسة للغة الفصيحة حيث يقتصر استعمالها داخل القسم.

4 – قناعة البعض بأن اللغة العربية لا تواكب العصر وأنها مادة ثانوية.

5- نقص التحكم في ضوابط اللغة (بنحوها وصرفها وخطها).

الحلول المقترحة

1- إعطاء الأهمية اللازمة للتكوين الأولي وإيلاء العناية الكافية للسانيات الحديثة والقواعد الوظيفية وتعليمية المادة.

2- استحداث منحة التوثيق للمدرس والعمل على تزويد المكتبات بالكتب القيمة والمجلات المتخصصة التي تثري زاده المعرفي والتربوي.

3 - إعادة النظر (بالرفع) في معامل اللغة العربية في مختلف الشعب والمستويات.

4 - العمل على توحيد المصطلحات وتعميمها.

5- مراجعة المناهج المقررة والكتب المدرسية وجعلها تتماشى مع متطلبات العناصر.

6 - إعادة النظر في شبكة تقويم المدرس الوطنية والمبنية على الأقدمية خصوصا.

التوصيات

عملا بالتوجيهات الواردة في الكلمة الافتتاحية لرئيس المجلس الأعلى للغة العربية التي توصي بتقديم توصيات مركزة وقابلة للتجسيد في الميدان فإن أعضاء الورشة يوصون بما يلي:

1- العمل على إعطاء اللغة العربية المكانة اللائقة بها كلغة وطنية ورسمية وتطبيق القرارات المتخذة في هذا الشأن.

2- فسح المجال العام الإطارات لإجراء تربصات خارج الوطن قصد الإطلاع والاستفادة من تجارب الآخرين.

3- تيسير السبل لاستيراد الكتاب والمجلات حتى تكون في متناول الجميع للاقتناء والمطالعة.

4 – على المجلس الأعلى للغة العربية أن يطلعنا على أخر المستجدات في أعمال المجامع اللغوية ونشرها على أوسع نطاق.

5- تكمن مبادرة المجلس الأعلى للغة العربية بإحداث جائزة تشجيعية لأحسن معدل في مادة اللغة العربية في امتحان البكالوريا ابتداء من سنة 2000م. ونأمل أن تكون هناك تحفيزات أخرى للمدرسين.

وفي الأخير لا يسعنا إلا أن نشكر المجلس الأعلى للغة العربية ووزارة التربية الوطنية والسادة الحضور على إتاحتهم لنا هذه الفرصة للتطرق إلى أهم القضايا التي تشغل بال المدرسين منذ أمد بعيد.

قائمة أعضاء ورشة لغة المدرس

الاسم واللقب	الصفة
مزيان صالحي	مفتش التربية والتكوين
علي حاجي	مفتش التربية والتكوين
السعيد عليوات	مفتش التربية والتكوين
عبد الحميد حاج سعيد	مفتش التربية والتكوين
محمد فركوس	مفتش التربية والتكوين
عبد الله لريني	مفتش التربية والتكوين
عبد العزيز بوشلالق	مفتش التربية والتكوين
تيجني بن صالح	مفتش التربية والتكوين
الحسين معتوق	مفتش التربية والتكوين
عبد القادر الداوي	مفتش التربية والتكوين
بوزيان مرابطي	مفتش التربية والتكوين
ممثل ولاية تمنراست	مفتش الطور الأول والثاني
ممثل ولاية الجلفة	مفتش الطور الأول والثاني
ممثل ولاية سطيف	مفتش الطور الأول والثاني
ممثل ولاية سعيدة	مفتش الطور الأول والثاني
ممثل ولاية قالمة	مفتش الطور الثالث
ممثل ولاية البيض	مفتش الطور الثالث

ممثل ولاية غليزان	مفتش الطور الثالث
ممثل ولاية تندوف	مفتش الطور الثالث
ممثل ولاية تسمسيلت	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية خنشلة	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية مستغانم	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية إليزي	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية الوادي	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية سوق اهراس	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية ميلة	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية عين الدفلي	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية النعامة	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية سطيف	أستاذ في الثانوي
ممثل ولاية البليدة	أستاذ في الثانوي

طبع بمطبعة هومه

رسالة المجلس الأعلى للغة العربية

العربية هي لسان الشعب الجزائري الأول، وقدره الأزلي، وأصالته الناضرة، وصورته المشرقة، ووجهه الناصع، فمنذ أن بسط الإسلام أجنحته الكريمة على هذا الوطن العظيم تعانق العربان والأمازيغ، فتآخوا، وتزاوجوا، وتقاسموا السراء والضراء، ومضوا ينشرون الإسلام غربا ففتحوا بلاد المغرب، والأندلس. كما مضوا ينشرونه ومعه العربية في إفريقيا الغربية. فكان للجزائريين الأكارم شرف نشر الإسلام ومعه لغة القرآن في المغرب الإسلامي.

ولما جاءت الحركة الوطنية، باتجاتها المختلفة، جسدت هذا الوعي الحضاري بإقرار مبدإ عروبة الجزائر التي باركتها ثورة أول نوفمبر المجيدة، وأتخذت مقوم أساسيا من مقومات الشخصية الوطنية العظيمة. ولذلك مضى المسؤولون الجزائريون على تكريس هذا المبدأ حيث خلدت كل الدساتير الجزائرية اللغة العربية على أنها لغة الشعب الجزائري الوطنية.

وعلى الرغم من المحاولات الاستعمارية التي تشكك في كفاءة اللغة العربية التكنولوجية والعلمية من جهة، وفي أنها ليست لغة الشعب الجزائري الذي يتكلمها في معظم شرائحه من وجهة أخرى، إلا أن اللغة العربية كانت، وتظل، وستظل حتما، هي لغة هذا الشعب الكريم الذي لا يمكن أن يتخذ له لغة أجنبية بديلا عنها فيفقد هويته، ويضيع كيانه، ويضل سبيله إلى التطور الحضاري الحق. ذلك لأن أي تطور إذا لم ينطلق من روح الشعب، ويستمد جوهره من ضميره وشخصيته لن يكون أبدا إلا سطحيا.
من أجل ذلك عمدت معظم المؤسسات الوطنية من وزارات وهيئات إلى تبني اللغة العربية في التعليم والإدارة وفي بعض المؤسسات الاقتصادية الخاصة أيضا، والعمل على ترقيتها واتخاذها لها لسانا.

ولقد جاء المجلس الأعلى للغة العربية ليجسد كل هذا في الميدان، وليسهر على متعابته، وليعمل على ترقية اللغة العربية في المجالات التي عممت فيها، في حين سيعمل على تعميمها أولا، ثم ترقية استعمالها آخرا في المجالات والمؤسسات التي لا تزال تتردد، أو تجد صعوبة، في استعمالها. وسيمضي المجلس، بعون الله، على ذلك إلى أن ينجز مهامه الحضارية وردؤه في ذلك الشعب الجزائري الذي يتحدث العربية. وكل من يتحدث العربية فهو عربي.