

تعليمية النحو في ضوء المقاربة بالكفاءات

Teaching grammar in the light of the competency approach

ريحة وزان*

ouzanerebiha@yahoo.fr

جامعة بجایة (الجزائر)

تاريخ الاستلام : 2017/12/26 ; تاريخ القبول : 2018/10/22 ; تاريخ النشر : 2018/02/31

ملخص : يتناول هذا المقال واقع تدريس القواعد النحوية في ظل النظام الجديد، والمتمثل في المقاربة بالكفاءات. فكون النحو عماد اللغة العربية فلا بد أن ينال قدرًا لا يأس به من الاهتمام من طرف المعلمين والمتعلمين، والملاحظ في الساحة التعليمية هو نفور المتعلمين واستصعبهم للمادة، ويعود ذلك إلى عدة أسباب، وعلى رأسها الواقع اللغوي للمجتمع الجزائري المتسم بالتعديدية اللغوية، وكذلك ضعف الإعداد اللغوي للمعلم؛ ففائد الشيء لا يعطيه. وباعتبار المقاربة بالكفاءات بيداغوجية جديدة ترمي إلى تحسين أوضاع التعليم، فهل نجحت في معالجة مشكلة تعليمية النحو العربي؟

الكلمات المفتاح : النحو العربي؛ المقاربة بالكفاءات؛ الضعف النحوي.

Abstract: This article deals with the reality of teaching grammatical rules under the new system, which is the approach of competency. As the basis of the Arabic language, it must receive a fair amount of attention from teachers and learners. What is noticeable in the educational arena, is the feeling of learners aversion and difficulty in the absorption of grammar; this is due to several reasons, one particular reason may be, the linguistic reality of the Algerian society that is characterized by multilingualism, another reason could be a weakness in the teacher competency. As a new pedagogy approach, it aims at improving the conditions of education; does it succeed in addressing the problem of teaching Arabic grammar?

Keywords : Arabic Grammar; Competency Approach; Grammatical Weakness.

*Corresponding author

مقدمة

إن البحث في مجال تعليمية المادة اللغوية، وخاصة في هذا العصر المتسم بالسرعة والانفجار المعرفي، بات ضرورة حتمية قصد ضمان أكبر قدر ممكن من التحصيل اللغوي، وذلك بتوظيف أهم النظريات اللغوية و البياداغوجيات الحديثة، التي من شأنها أن تسهم في التأسيس الجذري السليم لبناء ملقة لغوية لدى المتعلم في جميع مراحل التعلم، ومن ثم النهوض بمستوى اللغة العربية. وباعتبار النحو ركيزة كل لغة كونه قانونها الذي يعبر عن هويتها وكونيتها، ارتأينا البحث عن واقع تعليم النحو العربي في ضوء المقاربة بالكافاءات، والتي نطمح من خلالها إلى تسلیط الضوء على أبعاد العملية التعليمية الخاصة بنشاط القواعد النحوية، وكذا الكشف عن مستجدات النظام الجديد المعتمد في المنظومة التربوية (التدريس بالكافاءات)

قبل التطرق إلى أبعاد العملية التعليمية الخاصة بنشاط القواعد النحوية، نود تقديم بعض خصوصيات هذا النشاط كونه علما قائما ذاته.

1 . المقصود بالدرس النحوي (القواعد النحوية):

جاء في المقدمة لابن خلدون أن أركان علوم اللسان العربي أربعة، وهي اللغة والنحو والبيان والأدب، والذي يتحصل أن الأهم المقدم منها هو النحو (ابن خلدون، 2004، ص 500). فالأسئلة التي تطرح: ما المقصود بال نحو؟ وفيما تكمن أهميته؟ وما علاقته بالعلوم اللغوية الأخرى (علم الأصوات، علم الصرف، وعلم البلاغة) ؟ من أشهر التعريفات التي صاغها كل من علماء النحو واللسان للنحو؛ ما يلي :

. يعرف ابن جني النحو قائلاً: « هو انتقاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره، كالتنمية والجمع والتحقيق، والتكسير والإضافة، والنسب والتركيب وغير ذلك، ليتحقق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شد بعضهم عنها ردّ به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع؛ أي نحوت نحو، كقولك قصدت قصداً، ثم خصّ به انتقاء هذا القبيل من العلم...» (ابن جني. 2001). ص 88) ؛ ففي عبارة ابن جني تعريفان للنحو، تعريف لغوي حين قال: « وهو في الأصل مصدر شائع أي نحوت نحو، كقولك: قصدت قصداً » أما التعريف الاصطلاحي كما تمثله ابن جني وتصوره فهو (أي النحو) اكتساب قدرات وعادات لغوية شائعة بين أفراد المجتمع اللغوي العربي المتجلس، « ولا يمكن أن يتحقق هذا الاكتساب إلا بالتعلم» (أحمد، حساني. 2001). ص 400) سواء أكان هذا المتعلم عربياً ضعفت سلبياته تحت تأثير الاختلاط بالأعاجم، أم ابتعداه عن البيئة اللغوية العربية، أم كان أجنبياً.

ويفسر الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح المقصود بانتقاء سمت كلام العرب لدى نحاة العربية بأنه تكيف الأمثلة التي سبق اكتسابها عن طريق عملية الإلغاء أو القبول، وتمثل أمثلة جديدة من خلال عملية البناء والتقويم المعرفي، فالانتقاء هو توجيه لعملية الكلام كنشاط معرفي، تحتذي فيه أمثلة إجرائية، وليس بأي حال من الأحوال مجرد محاكاة ساذجة لأمثلة قد سبق اكتسابها.

النحو علم يدرس أحكام وقوانين نظم الكلمات داخل الجمل والعبارات، وأنواع الجمل والعلاقات النحوية التي تربط بين مكونات الجملة (بوقرة، نعمان. 2006). ص 22) ؛ ومعنى هذا التعريف أن النحو علم من العلوم اللغوية التي تعرف بها أحوال أواخر الكلمات إعراباً وبناءً، وبه يعرف النمط النحوي للجملة استناداً إلى الموضع الذي تحتلـه في سياق الكلام. والنحو قواعد وقوانين تتحكم في ترتيب الكلمات ترتيباً خاصاً، وكذلك في ترتيب الجمل الترتيب الذي يراه المتكلم مناسباً للتعبير عن المعنى الخاص الذي يريد (محمد صلاح الدين، علي مجاور. 1998). ص 365 366)

نختـم هذا العنصر بهذه المقولـة التي لا أحد يدرـي قائلـها . على حدّ تعبير الدكتور علي أحمد مـذكرـ. " النـحو في الكلام كالـملـح في الطـعام " وهي مـقولـة تـردد بين المشـتـغلـين بهذا العلم (علم النـحو) ، وتعـني العـبـارـة أنـ النـحو ليس هو الكلام نفسه كما أنـ المـلح ليس هو الطـعام نفسهـ، لكنـه ضـروري لـاستـكمـال إـجادـة طـهـيهـ وـتنـوـقهـ[عليـ، أـحمد مـذـكـورـ. (2000). ص 291)، كما أنـ الكلام لـن يستـقـيم إـلا إذا رـأـعـ فيهـ صـاحـبـهـ جـملـةـ القـوـاعـدـ التيـ تـفـرضـهاـ عـلـيـ لـغـتهـ، وـبـذـلـكـ يـتـحـقـقـ التـوـاـصـلـ الفـعـليـ.

2 أهمية النـحو، ودورـهـ في اكتـسـابـ المـلـكةـ الـلغـوـيـةـ:

من المـسـلـمـ بهـ أنـ استـعـمالـ اللـغـةـ وـاـكتـسـابـهاـ، أوـ تـعـلـمـهاـ إنـماـ يـتـوقفـ عـلـىـ مـعـرـفـةـ النـحوـ وأـحـكـامـهـ، لأنـ القـوـاعـدـ كـماـ يـرىـ بـعـضـهـمـ لـيـسـ غـايـةـ فـيـ حـدـ ذاتـهاـ «ـ فالـنـحوـ مـنـ عـلـومـ الـوـسـائـلـ، وـلـيـسـ مـنـ عـلـومـ الـمـقـاصـدـ، مـرـمـاهـ سـلـامـةـ الـاتـصالـ الـلـغـوـيـ نـطـقاـ وـكـتابـةـ »(عليـ، أـحمدـ مـذـكـورـ، ص 294). وـبـيـبـينـ أـبـوـ حـيـانـ التـوـحـيدـيـ ضـرـورـةـ النـحوـ لـأـدـاءـ الـكـلامـ عـلـىـ وـجـهـ الصـحـيـحـ وـالـسـلـيـمـ، فـيـقـولـ: «ـ إـنـ مـنـ يـتـكـلـمـ بـالـإـعـرابـ وـالـصـحـةـ، وـلـاـ يـلـحنـ، وـلـاـ يـخـطـئـ عـلـىـ السـلـيـقـةـ الـحـمـيدـةـ وـالـضـرـبـيـةـ السـلـيـمـةـ قـلـيلـ أـوـ عـزـيزـ، وـإـنـ الـحـاجـةـ شـدـيـدةـ لـمـنـ دـمـ هـذـهـ السـجـيـةـ وـهـذـاـ المـنـشـأـ إـلـىـ أـنـ يـتـعـلـمـ النـحوـ وـيـقـفـ عـلـىـ أـحـكـامـهـ، وـيـجـريـ عـلـىـ مـناـهـجـهـ، وـبـيـفـيـ بـشـروـطـهـ فـيـ أـسـمـاءـ الـعـرـبـ وـأـفـعـالـهـ وـحـرـوفـهـ...ـ»(أـبـوـ حـيـانـ، التـوـحـيدـيـ. 1989). ص 151).

وهـكـذاـ يـتـضـحـ أـنـ للـنـحوـ دـورـاـ كـبـيرـاـ فـيـ اـسـتـقـامـةـ الـكـلامـ، كـماـ أـنـ الـوـسـيـلـةـ الـمـعـيـنـةـ عـلـىـ فـهـمـ مـقـاصـدـ الـمـتـكـلـمـ، فـمـنـ زـهـدـ فـيـ النـحوـ، وـاحـتـقـرـهـ، وـأـصـغـرـ أـمـرـهـ وـلـمـ يـعـرـفـ بـالـحـاجـةـ إـلـيـهـ، فـلـاـ يـنـسـيـ أـنـ الـأـلـفـاظـ مـغـلـقـةـ عـلـىـ مـعـانـيـهـ حـتـىـ يـكـونـ الـإـعـرابـ هـوـ الـذـيـ يـفـتـحـهـ، وـأـنـ الـأـغـرـاضـ كـامـنـةـ فـيـهـاـ حـتـىـ يـكـونـ هـوـ الـمـسـتـخـرـجـ لـهـاـ، وـأـنـ الـمـعيـارـ الـذـيـ لـاـ يـتـبـيـنـ نـقـصـانـ كـلـامـ وـرـجـانـهـ حـتـىـ يـعـرـضـ عـلـيـهـ، وـالـمـقـيـاسـ الـذـيـ لـاـ يـعـرـفـ صـحـيـحـ مـنـ سـقـيمـ حـتـىـ يـرـجـعـ إـلـيـهـ، عـلـىـ حـدـ تـعـبـيرـ عـبدـ الـقـاهـرـ الـجـرجـانـيـ. مـنـ خـلـالـ مـاـ سـبـقـ يـتـبـيـنـ أـنـ للـنـحوـ أـهـمـيـةـ كـبـرـىـ بـيـنـ مـخـتـلـفـ الـعـلـومـ الـلـسـانـيـةـ، فـلـاـ يـمـكـنـ الـاسـتـغـنـاءـ عـنـهـ؛ ذـلـكـ أـنـهـ ضـرـوريـ لـيـكـونـ الـقـارـئـ قـادـراـ عـلـىـ التـميـزـ بـيـنـ الـأـلـفـاظـ الـمـتـكـافـئـةـ فـيـ الـلـفـظـ »ـ كـمـاـ أـنـ

له الدور المهم في فهم المقرء، وفي الاستماع والتعبير السليم، شفهياً كان أم كتابياً «(محمود، أحمد السيد. 1987). ص 39.»

دون أن أنسى المكانة المرموقة التي أعطاها العلامة ابن خلدون للنحو، فقد جعله سيد العلوم (علوم اللسان العربي)؛ حيث قال: «أركان علوم اللسان أربعة وهي: اللغة والنحو والبيان والأدب، وإن الأهم المقدم منها هو النحو؛ إذ به تتبيّن أصول المقاصد بالدلالة، فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، ولو لاه لجهل أصل الإقادة » (ابن خلدون. المقدمة، ص 500).

3 علاقـة النـحو بـقـيـة فـروع الـلغـة (الصـوتـ، الصـرـفـ، البـلاـغـةـ) :

لقد جرت العادة عند تدريس اللغة العربية أن نقسم إلى فروع، وكل فرع حصة مستقلة عن باقي الفروع، وما هذا التقسيم «إلا لتيسير العملية التعليمية عند وضع خطة الدراسة أو إخضاع مهاراتها للبحث العلمي» (رشدي، أحمد طعيمة. 1998). ص 132)، وتشترك هذه الفروع كلها في أن الهدف منها تمكن التلميذ من إتقان لغته، ولكن كي يتسعى للمتعلم اكتساب الملة اللغوية الصحيحة باعتماد النحو وسيلة لذلك، على المعلّمين بل حتى واضعي المناهج أن لا يفصلوا بين النحو وبقية فروع اللغة (الصوت، الصرف، والبلاغة)، فالتفوق بين النحو وتلك الفروع ضرورة حتمية في العملية التعليمية التعليمية، فمن واجب المعلم الربط بينها عند كل فرصة مناسبة لذلك، وهذا سيتبين من خلال ما سيأتي.

3 . 1 . علاقـة النـحو بـالـصـوتـ: من المعروـف أن سائر العـلوم الـلغـويـة تقوم أساساً على مـعـرـفة الأـصـوات الـلغـويـةـ وـخـصـائـصـهاـ، وهذا ما ذهبـ إـلـيـهـ جـلـ علمـاءـ الـلـغـةـ الـمـحـدـثـينـ؛ـ نـظـراـ لـمـاـ تـشـكـلـ مـنـهـ الـمـادـةـ الـلـغـوـيـةـ مـنـ عـنـاصـرـ صـوـتـيـةـ وكـذـاـ صـرـفـيـةـ،ـ وـمـنـ الـأـمـثلـةـ الـتـيـ تـبـيـنـ لـنـاـ تـلـكـ الـعـلـاقـةـ الـقـائـمـةـ بـيـنـ عـلـمـ النـحوـ وـعـلـمـ الـأـصـواتـ دـوـرـ بـعـضـ الـظـواـهـرـ فـوـقـ الـتـرـكـيـبـيـةـ الـتـيـ اـخـتـصـ عـلـمـ الـأـصـواتـ بـدـرـاسـتـهـاـ فـيـ التـفـرـيقـ بـيـنـ أـنـمـاطـ الـجـمـلـ،ـ فـهـنـاكـ فـيـ الـلـغـةـ الـعـرـبـيـةـ جـمـلـ تـحـتـويـ عـلـىـ أـدـاءـ الـاسـتـفـهـامـ،ـ إـلـاـ أـنـهـاـ لـمـ تـأـتـ لـغـرـضـ الـاسـتـفـهـامـ،ـ وـبـالـتـالـيـ فـهـيـ جـمـلـ تـقـرـيرـيـةـ،ـ وـذـلـكـ لـاـ يـحـدـدـ إـلـاـ مـنـ خـلـالـ التـرـكـيـزـ عـلـىـ طـرـيـقـةـ الـقـرـاءـةـ وـالـأـدـاءـ،ـ وـهـذـاـ مـاـ تـخـصـ بـهـ ظـاهـرـةـ التـنـغـيمـ الـتـيـ تـعـتـبـرـ ظـاهـرـةـ صـوـتـيـةـ نـطـقـيـةـ بـحـثـةـ،ـ لـهـاـ وـظـيـفـةـ نـحـوـيـةـ وـدـلـالـيـةـ؛ـ إـذـ إـنـهـاـ تـفـرـقـ بـيـنـ مـعـانـيـ الـكـلـامـ،ـ فـالـجـمـلـةـ الـاستـفـهـامـيـةـ مـثـلـاـ تـؤـدـيـ بـطـرـيـقـةـ مـعـيـنـةـ تـخـتـلـفـ عـنـ الـتـيـ تـؤـدـيـ بـهـاـ الـإـثـبـاتـيـةـ،ـ حـتـىـ وـإـنـ استـعـمـلـتـ أدـوـاتـ مـعـيـنـةـ،ـ كـمـ أـنـهـ يـسـتـعـمـلـ فـيـ أـغـرـاضـ عـدـيـدةـ كـالـهـمـكـمـ وـالـزـجـرـ وـالـدـهـشـةـ...ـ

ويركـزـ الـلـغـويـ "تمـامـ حـسـانـ"ـ عـلـىـ أـهـمـيـةـ الـكـلـامـ الـمـنـطـوـقـ عـلـىـ الـمـكـتـوبـ،ـ باـعـتـارـ الـأـوـلـ أـغـنـىـ وـأـكـثـرـ تـنـوـعاـ مـنـ الـثـانـيـ فـيـ قـوـلـهـ:ـ "إـنـ وـجـودـ النـبـرـ وـالـتـنـغـيمـ بـالـذـاتـ فـيـ الـكـلـامـ الـمـسـمـوـعـ دونـ الـمـكـتـوبـ يـجـعـلـ الـأـوـلـ أـقـدـرـ فـيـ الـكـشـفـ عـنـ ظـالـلـ الـمـعـنـىـ وـدـقـائـقـهـ مـنـ الـثـانـيـ"ـ (تمـامـ،ـ حـسـانـ.ـ 1979).ـ صـ47ـ).

التقريقي بين أنماط الجمل، دون أن أنسى دوره الكبير في توجيه الإعراب. كل هذا أدى بالكثير من اللغويين . والدكتور كمال بشر من بينهم . إلى القول بأن: « علم وظائف الأصوات أو الفنولوجيا جزء لا يتجزأ من النحو معناه الواسع » (كمال، بشر، ص 612).

وبهذا تكون العلاقة بين النحو والصوت علاقة الجزء بالكل، فالجزء وهو الصوت تتمكن من فهم وإدراك الكل (النحو) فتعريف المتعلمين بخصائص الأصوات وصفاتها أمر ضروري، لأنّه كي يتمكن المتعلّم من نطق التراكيب والجمل، وقراءة النصوص قراءة سليمة، لابد أن يتمكن أولاً من نطق الأصوات والحراف نطقاً صحيحاً، والملاحظ في مدارسنا أن الدرس الصوتي معزول عن المقررات الدراسية (البرنامج) اللهم تلك الدروس الأولية التي يأخذها التلميذ في أول مراحل تعليمه (السنة الأولى ابتدائي)؛ حيث يتعلّم كيف يكتب وينطق الحروف (الألفائية العربية).

3 . 2 . علاقة النحو بالصرف وضرورة التوفيق بينهما في الممارسة التعليمية: مما لا شك فيه أن محتوى القواعد (قواعد اللغة العربية) في مختلف مراحل التعليم (ابتدائي، إكمالي، ثانوي) يتضمن مقررات نحوية (أي خاصة بأبواب النحو)، وأخرى خاصة بالصرف، وأن المعلم يخصص حصصاً للنحو، وأخرى للصرف، وهذا التقسيم والتفصيل ولد لدى المتعلمين بعض الإبهام، وخاصة أن بعض الأبواب تتداخل فيما بينها، وبالتالي لا يمكن معالجتها نحوياً إذا لم تدرك صرفيًا.

وكمثال على ذلك باب الفعل والفاعل في النحو، واسم الفاعل في الصرف، فالللميذ لن يتمكن من استيعاب الكل وهي منفصلة عن بعضها، علماً أن الفاصل الزمني بين هذه الدروس بعيد، (أن يدرس الفعل والفاعل في أول الشهر، واسم الفاعل في آخره)، ومن صفات اسم الفاعل أنه يعمل عمل فعله (إذا صيغ من فعل لازم فإنه سيكتفي بفاعله، وإن كان من فعل متعدد فسيحتاج إلى مفعول واحد أو أكثر حسب نوع الفعل) وعند الإعراب فاسم الفاعل يعرب حسب موقعه في الجملة، غير أننا نجد معظم التلاميذ يعربونه اسم فاعل، بل هناك من يتساءل لماذا لا يعرب كذلك؟ فهنا المعلم سيقف حائراً عاجزاً عن التوضيح، ولكن لو نوّقش درس اسم الفاعل وعمله، وعلاقته بالفعل والفاعل في حصة واحدة لسهل الأمر على التلاميذ ولزالت الإبهام... إلى غيرها من القضايا التي يجد فيها المتعلّم صعوبة في الفهم والاستيعاب، وكذلك الخلط بين القواعد نحوية والصرفية، وخاصة إذا كانت الأمثلة التوضيحية بعيدة عن استعماله اليومي.

وعلى ذلك فإنه لا يمكن أن تتحقق لدى التلميذ قدرة تراكمية نحوية كافية إلا إذا بنيت على مخزون كافٍ يرتبط بالقرائن الصوتية والصرفية، كالحركات والحراف والصيغ، والاختلاف أو الاختلاف يعني النبر والتغييم، ومباني التقسيم والتصريف والإسناد، ومختلف المبني الصرفية ومعانيها في حد ذاتها « لأننا عندما نتحدث عن معاني الوحدات اللغوية في إطار بنية الجملة أو في علاقات الوحدات ببعضها فإننا ننتقل من مجال علم الصرف

إلى مجال النحو أو التركيب، أو بالأحرى إلى المعاني الوظيفية النحوية «(تمام، حسان. ص 308)،» وهكذا يbedo أنه لا يمكن الفصل بين النحو والصرف، فالصرف خطوة ممهدة للنحو وهو جزء منه «(حسين الدليمي و سعاد، عبد الكريم. 2003). ص 180».

3 . 3 . علاقة النحو بالبلاغة وضرورة التوفيق بينهما: إن شرف المعنى وجنته هما من مجال اهتمام البلاغة؛ إذ لا يتم النظر في ذلك إلا بعد استقامة معنى الكلام مراعاة لقواعد اللغة التي تعتبر الطريق المؤدي للبلاغة، فكم من شاعر أو ناظم عيب شعره أو نظمه بسبب إخلاله بقواعد النحو « فالكلام يتفضل شرط أن يستتن فيه النحو وشروطه، لذا فإن القواعد النحوية والبلاغية هما عنصران ووجهان لعملة واحدة وهي حصول الإفادة، والإبلاغ الصحيح، والتأثير في المخاطب، ففساد النظم آيل إلى فساد المعنى بالضرورة . والبلاغة تتظر في مطابقة المعنى لمقتضى الحال، ويستقيم الكلام بتتوفر الوظائف النحوية، فقد أقر ذلك عبد القاهر الجرجاني في قوله: « واعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التي رسمت له فلا تخل بشيء منها...»(عبد القاهر، الجرجاني، ص 94) .

من خلال ما سبق تتضح جلياً علاقة المعاني البلاغية بأبواب النحو المختلفة، وأن الفصل بين النحو ومختلف فروع اللغة فصل منهجي لتحديد موضوعات كل فرع فحسب، ولكن الفصل بينها نهائياً في العملية التعليمية التعليمية . وخاصة في المرحلة الثانوية إجحاف باللغة، وتعقيم لتعليمها؛ لأنه كي يتمكن المتعلم من الأداء والاستعمال الفعلي للغة لابد أن يكون ذا كفاءة وقدرة لغوية كافية؛ بمعنى أن يكون متذكراً من الصوت والصرف والنحو والبلاغة. إلا أننا في مدارسنا نفتقر إلى هذا التكامل، مما ولد مشكلة حقيقة في حياتنا التعليمية « فتدريس اللغة العربية مازال يتم في ظل المواد المستقلة؟ فكل مادة تدرس معزلة عن غيرها من المواد المكونة للمنهاج المقرر» (بشير، إبرير. 2005). ص 204

وبالرغم من كل المحاولات التي قام بها بعض اللغويين وال نحوبيين المحدثين والمعاصرين في إعادة النظر حول تدريس النحو العربي، والعمل على تيسير تعليمه، كالنقليل من المصطلحات النحوية، وإلغاء العامل، وإيجاد أنجع السبل والطرق لتدريسه للناشئة، إلا أن مشكلة الضعف النحوي لدى التلاميذ مازالت تعاني منها المنظومة التربوية بمختلف مراحل التعليم.

مع العلم أن التربية القديمة كان شعارها تحفيظ القواعد للمتعلم والعمل بها، وأي خروج عنها يعتبر إساءة للقانون، فيحفظها المتعلم دون إدراك أو فهم لوظيفة تلك القواعد، والتلميذ يعاقب في كل مرة ينساها، فتجده يحفظ القواعد ليس طمعاً في العلم وإنما خوفاً من المعلم، وكلما تجددت السنة زالت القواعد التي عرفها في السنة التي قبلها، وهكذا يحدث معه إلى أن يجد نفسه عاجزاً عن تكوين جملة صحيحة نحواً وصرفًا، أو قراءة بيت من

الشعر أو آية من القرآن الكريم قراءة سليمة. ويعتبر كل هذا كفيا لإعادة النظر في إعداد مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية عامة وقواعد النحو خاصة، ولما كان لزاما على المنظومة التربوية الانتقال من المناهج التقليدية (التدريس بالأهداف) إلى المناهج الحديثة (التدريس بالكفاءات) فالسؤال الذي يطرح نفسه: هل تمكن النظام الجديد (التدريس بالكفاءات) من تخطي عيوب ونقائص النظام القديم (بيداخوجيا الأهداف)؟ وما الجديد الذي طرأ على تعليمية النحو العربي؟

قبل الإجابة عن هذه الأسئلة، لابد أولاً من عرض مفهوم المقاربة بالكفاءات، ومن ثم الكشف عن مسار الدرس النحوي من حيث المحتوى والطريقة المعتمدة في تعليميته.

4 مفهوم المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات نظام حديث يسعى إلى تطوير كفاءات المتعلمين، وتنميتها وإعطائهما الأولوية في بناء المناهج باعتبارها نقطة الانطلاق عوضاً عن الاهتمام بتدريس المعرفة؛ بإعداد المناهج باعتماد هذه المقاربة يرتكز على التصور البنائي للتعلم، ويعطي أهمية كبيرة لنشاطات المتعلم، وقدره الذاتية في التعلم، وبهذا يصبح التركيز على فن التعلم بدلاً من التركيز على فن التعليم، وبذلك يصبح مجدهو المعلم منصباً في التحفيز والإشارة والتوجيه بدلاً من ترسيخ المعلومات. لقد اعتمد هذا النظام الجديد في بناء مناهج التعليم الابتدائي والمتوسط منذ عام 2003، ومناهج التعليم الثانوي العام والتكنولوجي منذ عام 2005 بأقسام السنة الأولى بمختلف فروعها.

5 دواعي بناء المناهج بالمقاربة بالكفاءات:

إن معطيات العصر التكنولوجية والانفجار المعرفي تفرض على المجتمعات البشرية ديمومة التغيير والتجدد، نتيجة تطلع الأفراد نحو مواكبة المستجدات بغرض الاستفادة من تلك المعطيات التي تصنع الرقي والازدهار الحضاري؛ بحيث يتم اختيار ما يناسب ويلائم حاجات الفرد التي هي جزء لا يتجزأ من حاجات مجتمعه.

في هذا الشأن تسعى النظم التربوية الحديثة (منها المنظومة التربوية الجزائرية) إلى إيجاد التوازن الموضوعي والمنهجي لعناصر العملية التعليمية، بدءاً بالغايات، وانتهاءً بالتقدير فالتجهيز المدرسي والمهني، ولتحقيق هذا التوجه تم اختيار بيادخوجيا "المقاربة بالكفاءات" Approche par compétence كمنهاج رسمي في القطاع التعليمي، باعتبارها نموذجاً فعالاً في إحداث هذا التغيير والتجدد، لما تتضمنه من أسس تربوية وبيادخوجية نفسية، وقيم فلسفية نوعية ذات نزعة بنائية، تطلق من مبدأ أن المعلم لا ينبغي له أن يقدم للمتعلم معارف ومعلومات وخبرات جاهزة، وفي الوقت ذاته لا يكتفي المتعلم بما يعرف ويفهم من مصطلحات ومفاهيم، بل ينبغي أن يوظفها في وضعيات متعددة ومتغيرة وفي كل الأوقات (خالد، بصيص. 2004، ص 89 - 90).

ويمكن اعتبار المقاربة بالكفاءات نتيجة حتمية لتطور طبيعي لبيداغوجيا الأهداف، هذه الأخيرة التي تلقت العديد من الانتقادات بسبب كثرة نفائصها؛ فاهتمامها بالمعرفة، وتهميشه للمتعلم، كان لزاماً على دول العالم أن تفك في مقاربة جديدة تعالج هذه العيوب، وتسير بالفرد نحو الأمام. والجزائر واحدة من الدول التي كانت قد بنت بيداغوجيا التدريس بالأهداف منذ التسعينيات، ثم تراجعت هي الأخرى بعد تأسيس لجان تحت إشراف وزارة التربية الوطنية لبناء برامج تتضمن الكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ

إن ظهور العجز لدى الفرد المتعلّم . في ضوء بيداغوجيا الأهداف . عند مواجهة موقف ما أو إشكالية معينة؛ حيث يعجز على توظيف تلك المعرفة والمهارات التي ينالها في المدرسة، كان سبباً كافياً للتغيير والانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات؛ إذ لا جدوى من تخزين المعرفة في الذاكرة مهما بلغت هذه الأخيرة من سعة وقوتها، خاصة في الوقت الذي يشهد ثورة عارمة في إنتاج المعرفة وتفكيكها، وهذا ما دفع بكثير من الأنظمة التعليمية إلى التركيز على تقييم ما اكتسبه تلاميذه من كفاءات، لأن المتعلّم عند نقله إلى الحياة العملية فإنه يُقيم على أساس ما يستطيع القيام به، لا على أساس ما يحمله من معارف.

6 خصائص المقاربة بالكفاءات:

للمقاربة بالكفاءات مميزات وخصائص يمكن اعتبارها مبادئ وأسس قيامها، وإن التزمت بها كل عناصر الهيئة التدريسية من معلمين ومتعلمين ومديرين...إلخ، فإن ما تسعى إليه المنظومة التربوية والدولة برمتها سيتحقق؛ حيث لن يكون هناك مانع لتكوين جيل كفء همه الوحيد إفاده نفسه ومجتمعه. ومن هذه الخصائص ما يلي :

٤.٦ تمركز التعليم حول المتعلّم: لقد كانت بيداغوجيا الأهداف تمركز التعليم حول المعلم الذي تعتبره مالكا للمعرفة، منها عن الأخطاء، كما ركزت على المحتويات، وحددت الأهداف، ووضعت قواعد ومعايير تقويم شبه ثابتة، لكن بيداغوجيا الكفاءات تهتم بالمتعلم باعتباره الهدف الأساس والمحور الرئيس في العملية التعليمية التعلّمية.

٤.٦ منح المتعلّم استقلالاً ذاتياً وتشجيعه على المبادرة: يعني هذا احترام حقه في الاستقلال برأيه، والدافع عنه، إلى جانب حقه في الكلام والاختلاف، والنقد وحرية التعبير، وهذا يشير إلى ضرورة مشاركته في إنجاز الدرس، والمعلم مطالب بشجاعته على ذلك، فاللهم لم يعد دلوا فارغاً لابد من مثله.

٤.٦ قياس الأداء: ومعنى ذلك أن التركيز ضمن هذه المقاربة ينصب مباشرة على تقويم الكفاءة المنتظرة، وليس على المعارف النظرية متلماً كان عليه الحال في النماذج التقليدية.

٤.٦ تحويل المعرفة: وذلك من إطارها النظري إلى إطار عملي نفعي، في شكل سلوكيات ملحوظة، فإذا لم تحول المعرفة إلى سلوك وظيفي وبقيت مكسبة في الذهن كمادة خام، فإن ذلك يعبر عن فشل المدرسة ضمن

التصور الاستراتيجي لمقاربة التدريس بالكفاءات(خير الدين، هني. 2005، ص66)، ومعنى هذا أن ما يهم هذه البياداغوجيا هو تكوين جيل يستطيع أن يوظف قدراته، ويطبق ما تعلّمه في حياته اليومية توظيفا سليما يعود عليه بالمنفعة.

إن من مظاهر الخصوبة التي تتشاءم بها المقاربة بالكفاءات أنها أحدثت انقلابا في مدخل التعلمات المدرسية؛ حيث كان المتعلم في السابق يلقن المضامين أولاً، وله بعد ذلك أن يعثر على وضعيات لاستخدام تلك المضامين، والحال أن تلك الوضعيات نادرا ما كانت تتأتى له، وعلى العكس من ذلك انغرست المقاربة بالكفاءات في تربية الوضعيات، وضررت فيها بجذورها بصفة نهائية؛ حيث صارت الوضعيات نقطة انطلاق التعلمات. كما أن التدريس بالكفاءات ليس تعليما لتكديس المعلومات والمعرف، بل يفسح المجال الواسع للممارسة التعليمية، أين يعطى للمعلم مجالا رحبا للتصرف والإبداع كفاعل مشارك ومساعد، ومنشط للتعلم، وفي المقابل يجعل المتعلم عنصرا فاعلا.

وخلال هذه القول، إن من شأن المقاربة بالكفاءات أن تسمح بتحسين الممارسة البياداغوجية الحالية؛ حيث ينطلق التفكير حول ضبط المهام، وتحديد الكفاءات التي يتوقع تميّتها لدى المتعلم(خالد، بصيص. المرجع السابق، ص 116)، ولكن التدريس بالكفاءات لن يستقيم، ولن تجني ثماره إلا إذا أخذ إلى جانبه نوعين من التعلم، الأول هو طريقة التعلم بواسطة حل المشكلات، والثاني هو طريقة التعلم بواسطة المشروع، وفيما يلي شرح لهما:

1 . التعلم بواسطة حل المشكلات: يسعى التعلم بواسطة حل المشكلات إلى وضع المتعلمين أمام وضعية معقدة (مشكل يقصد بالمشكلة كل وضعية تعليمية تتضمن صعوبات لا يمتلك المتعلم حلولاً جاهزة لها، الشيء الذي يجعله يشعر بالحيرة، والحاجة إلى بذل جهده وتعبئته موارده المعرفية من أجل إيجاد الحلول المناسبة)، يتطلب منهم إدماج مكتسباتهم القبلية واستثمارها بأسلوب يساعدهم على إيجاد حل المشكلة المطروحة؛ بحيث يقترح كل تلميذ من مجموعة الفوج حلّ المشكلة في إطار جماعي (تعاوني).

يعتبر هذا النوع من التعلم نموذجاً صالحًا لتكوين مهارات التفكير لدى الطفل؛ لأن «المشكلات تثير في نفس الإنسان نوعاً من عدم الارتياح يدفعه إلى التفكير في حلها، والتفكير (التفكير هو العملية العقلية التي يقوم بها الفرد حين يتعامل مع موقف ما خاصة إذا كان موقفاً مشكلاً، لكي يحله ويستفيد منه، أو على الأقل يبعد ضرره عنه، والتفكير بالمعنى السابق عملية يصعب الاستدلال عليها إلا من نتائجها). وحده لا يكفي أحياناً للوصول إلى المعرفة، وإنما نصل إلى المعرفة الحقيقية عن طريق التفكير والتجربة معاً». كما أنه (أي التعلم بواسطة حل المشكلات) يرفع من اتجاه الأفراد نحو النشاط، مما يفرض على المتعلم ثقة في قدرته على العمل، وتدريبه على تحمل المسؤولية، فالتعود على إيجاد الحلول المدرسية يعني التمكن من حل المشاكل العامة في الحياة.

إن التدريس بطريقة حل المشكلات يجعل المعلم موجهاً فقط، لأن يساعد التلميذ في تحديد المشكلة وتوضيحها، وتوجيههم إلى مصادر المعلومات التي لها صلة بالمشكلة المطروحة (محمد صلاح الدين، علي مجاور. 1998 ص 46 (بتصرف)، أما المتعلم فهو المفكر وحامل دور البطل لإيجاد حل للمشكلة، هذا الأخير الذي قد يجده تلميذ ما بمفرده، أو من خلال العمل الجماعي الذي يقوم به التلميذ (فوج معين). فالتعلم بواسطة حل المشكلات . بالإضافة إلى ما سبق . يشجع على التعلم الذاتي والتعلم الجماعي التعاوني.

. **خطوات منهجية حل المشكلات:** وتمثل خطوات أو مسار إنجاز الدرس في المراحل التالية (وزارة التربية الوطنية. (2005). ص18):

ا . **مرحلة عرض المشكلة:** وفيها يوجه المدرس المتعلمين إلى الوضعية/ المشكلة فيحدد لهم أهدافها، ويصف آلياتها، وبعد الوسائل المطلوبة.

ب . **مرحلة التهيئة:** وتحصل بفهم معطيات الوضعية، استيعاب المفاهيم والأفكار، تنظيم الفوج، وتوزيع المهام على أعضاء الفوج.

ج . **مرحلة الدراسة والتعلم:** وتنتمي من خلال:

. ضبط المعلومات، و اختيار أنجع طريقة للحل، التعرف على المعلومات الجديدة الازمة لحل المفترض وتسجيلها.

. البحث عن الحل المناسب للمشكلة المطروحة. وينجم عن هذه المرحلة:

. إعداد قائمة بعد أهداف التعلم والموارد التي يستعين بها المتعلم في بحثه.

. الحلول الفردية التي توصل إليها المتعلمون من خلال أعمالهم ونشاطاتهم.

د . **مرحلة تقييم التعلم:** وتشمل: تقييم الأعمال الفردية عن طريق جمع الحلول الفردية، ومقارنتها ببعضها، ثم تقييم عمل الفوج، ويحصل من خلال تشخيص تعلمات التلاميذ والأفواج.

2. التعلم بواسطة المشروع: تقوم هذه الطريقة على تقديم مشروعات للتلاميذ في صيغة وضعيات تعليمية تعلمية، تدور حول مشكلة اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية أو ثقافية واضحة، وبالتالي جعلهم يشعرون بميل حقيقي إلى دراسة هذه المشكلة، والبحث عن حلول مناسبة لها بحسب قدرات كل واحد منهم، وينبغي أن يكون ذلك تحت إشراف الأستاذ الذي يلعب دور الموجه والمنشط وال وسيط .

إن أهم ما يميز هذا النوع من التعلم، هو انطلاقه من تصور بيداغوجي بنظر إلى التلميذ على أنه ينبغي عليه بناء معارفه بشكل أفضل من خلال ما يحدد لنفسه من أهداف تميز مختلف أنشطته، أي تجعله عنصر فاعلاً وذا مردودية عالية(خير الدين، هني.(2005). ص 15) فالتعلم يصبح واعياً بحقيقة تكون أمام عينيه وهي أن المعرفة التي يتعلّمها هي ثمرة نشاطه وسيروراته الذهنية الخاصة، كما أنها (أي المعرفة) تبني بطريقة

ذاتية أو جماعية تعاونية، فهذا النوع من التعلم ينمي الاستقلال الذاتي للمتعلم، وكذلك الحس الجماعي والوعي بالمسؤولية.

لما كانت مقاربة التدريس بالكفاءات تركز على التعلم الإدماجي الذي يتيح للتلמיד فرصة التدريب على استثمار المكتسبات القبلية ضمن وضعيات جديدة، كان المشروع أفضل وضعية لتحقيق الغاية الإدماجية؛ إذ بفضل ذلك يمكن للمتعلم أن يكون العنصر الأساسي في العملية التعليمية التعلمية « فالتعلم بواسطة المشروع يستهدف بلوغ مجموعة من التعلمات انطلاقاً من الوضعيات (الإشكاليات) التي يعيشها المتعلمون » (خير الدين، هني، ص 158).

أ. أهم وظائف التعلم بواسطة المشروع: تؤدي بيداغوجيا المشروع عدة وظائف ذكر منها (وزارة التربية الوطنية . المرجع السابق ، ص 20) :

1 . وظيفة تحسيسية / تحفيزية: حيث يكون المتعلم في وضعية تعلمية ذات دلالة تجعله يدرك أهداف العملية التعليمية التعلمية، فترتبط أكثر بالفعل التعليمي، ويزيد إقباله على الدراسة.

2 . وظيفة تعليمية: حيث إن استغلال المعارف المكتسبة، والكفاءات المأمولة اكتسابها، تحصل في إنجاز المشروع.

3 . وظيفة اجتماعية: ضمن منظور إسهام نشيط في إنجاز مشاريع ذات طابع اجتماعي، يحصل المتعلم على تكوين يهيئه لممارسة الحياة المدنية . مستقبلا . بصفته راشداً ومواطناً على كل؛ فإن بيداغوجيا الإدماج أو المقاربة بالكفاءات . بكل ما تحمله من مستجدات في قطاع التربية . تعكس طموحات الدولة الجزائرية، فالتحيين والتتجدد التربوي كان ضرورة فرضتها التجربة الفعلية في الميدان التعليمي، والانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات كان نتيجة افتتاح الكل بعدم جدوى صبّ المعرف وتكتسيتها في ذاكرة المتعلم، لأن هذا الأخير لن يتكون ما لم يستوعب جيداً ما يتلقاه في المدرسة، ولم يشارك في بنائه.

7 مسار الدرس النحو في ضوء المقاربة بالكفاءات :

لقد سبقت الإشارة إلى أن الدرس النحو قد وجد أساساً من أجل تحقيق غاية واحدة وهي عصمة السنة المتعلمين وأقلامهم من الخطأ، وإن عانتهم على الدقة في التعبير والفهم. والمقاربة بالكفاءات لم تخف عنها هذه الحقيقة، لذا فهي تعتبره نشاطاً كغيره من النشاطات في ظل المقاربة النصية خدمة لفهم النص، وبناء المعنى. وفيما يلي سنحاول وصف وتحليل مسار هذا النشاط (نشاط قواعد النحو والصرف) من عدة جوانب.

٤.٧ من حيث المحتوى: لما كان المقام لا يتسع للإمام بجميع مراحل التعليم، فقد اختارت المرحلة الثانوية.

يعتبر المحتوى المادة العلمية الأساسية والخبرات الرئيسة التي ينبغي إيصالها للمتعلمين، ولكن ما يجب معرفته أن البرنامج المقرر في مادة اللغة العربية عامة وقواعد اللغة خاصة «كثيراً ما يجيء عبارة عن معلومات مبنية جاهزة خارجة عن التداول والاستعمال في واقع الحياة على المستوى الفردي، وعلى المستوى الاجتماعي لا تقوى على إكساب الأجيال القدرة على فهم الظواهر وتحليلها التحليل العلمي المطلوب، ولا تكسبهم الملاكات الوظيفية التي تؤهلهم للتكيف مع الأوضاع التي يجدون أنفسهم في خضمها (بشير، إبرير. المرجع السابق، ص 200) ومعنى هذا الكلام أن محتوى المواد الدراسية يشوبه بعض النقائص التي تؤثر سلباً على التحصيل اللغوي للطفل؛ إذ فيه بعض المواضيع التي لا جدوى من تعلّمها، وكذلك:

١ . طويل لدرجة أنه لا تكفي سنة دراسية لتعليمه بطريقة تضمن الاستيعاب الجيد، خاصة وأن الوقت المخصص للحصة هو ساعة واحدة أسبوعياً، فعلى ما أظن أن هذا الوقت ضيق ولن يسمح بإنهاء هذا البرنامج المكثف، كما أن ساعة واحدة لا تكفي لإتمام الدرس الواحد، وبالرغم من أن بعض الدروس قد تناولها التلميذ في المرحلة المتوسطة.

٢ . صعوبة بعض الدروس الواردة في البرنامج مثل: لا النافية للجنس ودرس التمييز ، وكذا درس معاني حروف الزيادة في الصرف.

ما يستدعي إضافة الحصص، فحصة واحدة لكل درس لن تسمح لأغلب التلاميذ باستيعابه، بالإضافة إلى ظاهرة اكتظاظ الأقسام التي تؤثر سلباً على تحصيل التلميذ؛ إذ ليس باستطاعة الأستاذ توجيه جميع التلاميذ، وخاصة أن المقاربة بالكافاءات تقر بأن التلميذ مسؤول عن إدارة الدرس بنفسه، وما حضور الأستاذ إلا لتوجيهه ومساعدته عند الضرورة فقط.

وأمام هذا الواقع ينبغي أن يكون الأستاذ في حيطة أثناء عمله، وأن يبذل كل ما في وسعه من أجل تقويب المفاهيم إلى أذهان المتعلمين.

بناءً على ما سبق يمكن اعتبار البرنامج عاملاً فعالاً في تدني أو رفع مستوى التلميذ المعرفي واللغوي. ولكن مادمنا في عصر شعاره السعي وراء المفيد والأفعم، فإن الأستاذ ليس مجبراً على التقيد الحرفي بالبرنامج المقرر، فله الحرية التامة في حذف أو تقديم وتأخير ما شاء من الدروس.

٤.٧ من حيث الطريقة: إن أي لغة مهما بلغت درجة صعوبتها وتعقيدها ممكنة التعلم والإتقان حين توجد الطريقة التربوية الناجعة لتعلمها واكتسابها، فالطريقة ذات أهمية بالغة في تعليم اللغة وإيصالها للمتعلم.

ما هو معروف أنه هناك عدة طرائق تعتمد في تدريس النحو (القياسية، الاستقرائية طريقة النصوص المتكاملة) إلا أن النظام الجديد (التدريس بالكافاءات) لا يفرض على الأستاذ إتباع طريقة معينة، فهو حر في

تتويج طرائق التدريس، وتفعيلها بما يجعل المتعلم يستوعب المادة ويحسن التفاعل معها. ومع ذلك فإن المنهاج ينص على أن اعتماد طريقة التدريس بالوضعية المشكّلة من أنسـب الطرائق لبناء معارف المتعلم في ظل المقاربة بالكافـاءات، ذلك لأن هذا الأسلوب في التدريس يعتمد على تحسـين نتائج المتعلـمين وتطوير خبراتهم ومهاراتهم بفعل الممارسة فـتتغير علاقـتهم بالمعرفـة؛ حيث يتـحول موقفـهم السـلبي منها إلى موقفـ إيجـابي يـحفـزـهم على طـلب المعرفـة واكتـسابـها؛ إذ يـشعـرونـ بممارـسةـ عملـ تقـاعـليـ هـادـفـ يـخـتـالـ عنـ الأـسـلـوبـ التقـليـديـ المـبـنيـ عـلـىـ الـاـكتـسـابـ عـنـ طـرـيقـ الاستـقـبـالـ بـالـإـصـغـاءـ وـالـصـمـتـ بـهـدـفـ التـزـودـ بـكـمـ غـيـرـ مـنـ الـمـعـارـفـ.

ومـا يمكنـ أنـ يـقالـ عـنـ طـرـيقـ تـدـرـيسـ النـحوـ فـيـ المـرـحلـةـ الثـانـويـةـ، أـنـهـ لـيـسـ مـوـحـدـ بـيـنـ جـمـيعـ الـأـسـانـذـةـ؛ إـذـ كـلـ وـاحـدـ مـنـهـ يـدـرـسـهـ بـالـطـرـيقـةـ الـتـيـ تـلـائـمـهـ، وـتـنـاسـبـ تـلـامـذـتـهـ، فـنـجـدـ بـعـضـهـمـ يـعـتمـدـ طـرـيقـةـ الـاستـقـرـائـيـةـ، وـالـبعـضـ الـآـخـرـ يـعـتمـدـ طـرـيقـةـ النـصـوصـ، وـطـرـيقـةـ الـوضـعـيـةـ/ـالـمـشـكـلـةـ، وـفـيـ الـوقـتـ نـفـسـهـ هـنـاكـ مـنـ يـنـوـعـ بـيـنـ هـذـهـ الـطـرـائقـ مـنـ درـسـ إـلـىـ آـخـرـ، وـمـنـ قـسـمـ لـآـخـرـ؛ أـيـ حـسـبـ نـوـعـيـةـ الـدـرـسـ وـمـسـتـوـيـ الـتـلـامـيـذـ.

إنـ المـلـفـ لـلـانتـباـهـ أـنـ مـعـظـمـ الـأـسـانـذـةـ يـعـتمـدـونـ عـلـىـ طـرـيقـةـ الـاستـقـرـائـيـةـ الـتـيـ لـاـ تـخـتـالـ عـنـ طـرـيقـةـ النـصـ اختـلاـفاـ كـلـيـاـ، فـهـماـ تـتـبعـانـ الـخـطـوـاتـ نـفـسـهـاـ إـلـاـ أـنـ الـأـمـثـلـةـ الـتـيـ تـعـتمـدـ لـلـاستـشـهـادـ عـلـىـ الـقـاـعـدـةـ تـخـتـالــ، فـالـطـرـيقـةـ الـاستـقـرـائـيـةـ تـتـلـقـ مـنـ أـمـثـلـةـ غـيـرـ مـتـرـابـطـةـ فـيـ الـمـعـنـىـ؛ أـيـ جـمـلاـ مـسـتـقـلـةـ عـنـ بـعـضـهـاـ، أـمـاـ طـرـيقـةـ النـصـ فـتـعـتمـدـ النـصـ لـاستـخـراـجـ الـأـمـثـلـةـ الـتـيـ تـدـعـمـ تـلـكـ الـقـاـعـدـةـ الـمـرـادـ درـاستـهـاـ.

إنـ تـقـضـيـلـ الـأـسـانـذـةـ لـلـطـرـيقـةـ الـاستـقـرـائـيـةـ يـعـودـ إـلـىـ عـدـةـ أـسـبـابـ، مـنـ بـيـنـهـاـ أـنـ هـذـهـ طـرـيقـةـ توـفـرـ جـمـيعـ الـأـمـثـلـةـ الـتـيـ تـدـلـ عـلـىـ الـقـاـعـدـةـ الـمـدـرـوـسـةـ، كـمـاـ أـنـهـ تـسـهـلـ عـمـلـيـةـ الشـرـحـ، وـذـلـكـ دـوـنـ تـضـيـعـ لـلـوقـتـ، وـأـنـ التـلـامـيـذـ يـسـهـلـ عـلـيـهـ التـمـرـنـ عـلـىـ تـلـكـ الـقـوـاعـدـ وـاـسـتـحـضـارـهـاـ مـتـىـ اـقـتـضـتـ الـضـرـورـةـ لـذـلـكـ، فـفـيـ رـأـيـهـمـ فـإـنـ الـاعـتمـادـ عـلـىـ الـجـمـلـ الـمـسـتـقـلـةـ لـشـرـحـ درـسـ الـقـوـاعـدـ أـنـسـبـ مـنـ اـعـتمـادـ النـصـ، وـبـالـرـغـمـ مـنـ أـنـ هـذـاـ الـأـخـيرـ أـفـيدـ، لـأـنـ النـصـ يـكـشـفـ عـنـ الإـبـداـعـ الـأـدـبـيـ الـعـرـبـيـ، فـبـيـقـيـ التـلـامـيـذـ عـلـىـ مـقـرـيـةـ مـنـهـ، كـمـاـ أـنـ النـصـ يـجـلـ الـأـنـظـارـ وـيـلـفـتـ الـانتـباـهـ لـمـاـ فـيـهـ مـنـ روـعـةـ الـتـصـورـ الـلـفـظـيـ وـالـمـعـنـوـيـ، وـلـكـنـ شـسـاعـتـهـ وـطـولـهـ لـاـ يـصـلـحـانـ لـإـنجـازـ درـسـ فـيـ الـقـوـاعـدـ، لـأـنـ الـوقـتـ الـمـحدـدـ هوـ سـاعـةـ وـاحـدةـ فـقـطـ؛ إـذـ نـصـفـ الـوقـتـ سـيـذـهـبـ مـعـ شـرـحـ النـصـ، وـالـتـوـغـلـ فـيـ أـفـكـارـ، فـلـنـ يـتـبـقـيـ الـوقـتـ الـكـافـيـ لـعـرـضـ الـقـاـعـدـةـ، وـالـكـشـفـ عـنـ مـخـتـلـفـ اـسـتـعـمـالـاتـهـاـ، وـلـكـنـ باـسـتـخـلـاصـ الـأـمـثـلـةـ مـنـ النـصـ الـذـيـ سـبـقـ تـحـلـيـلـهـ فـيـ مـادـةـ النـصـوصـ يـمـكـنـ التـوـفـيقـ بـيـنـ جـمـيعـ فـروـعـ اللـغـةـ كـمـاـ سـبـقـ وـأـنـ أـشـرـنـاـ إـلـىـ أـهـمـيـةـ ذـلـكـ فـيـ تـحـقـيقـ الـكـفـاءـةـ الـلـغـوـيـةـ وـالـتـبـلـيـغـيـةـ. عـلـىـ كـلـ فـإـنـ خـطـوـاتـ سـيـرـ الدـرـسـ النـحـوـيـ مـعـ طـلـابـ السـنـةـ الـأـوـلـىـ ثـانـويـ، هـيـ كـالتـالـيـ:

- 1 . كتابة الأمثلة على السبورة.
- 2 . قراءة نموذجية من طرف الأستاذ.
- 3 . قراءات فردية من طرف بعض التلاميذ.

- 4 . طرح أسئلة على التلاميذ قصد شرح بعض المفردات والعبارات الصعبة.
- 5 . التأمل في هذه التراكيب، والعمل على توضيحها لاستخلاص الميكانيزمات التي تتبني عليها.
- 6 . استخراج القاعدة العامة، وذلك بعد معرفة العناصر الجزئية التي تتضمنها.
- 7 . التطبيق: يطلب التلاميذ إنجاز بعض التمارين الكتابية، كإعراب الجمل، أو إتمام جمل ذات فراغ...إلخ، فإن اكتفى الوقت تتجزأ أشلاء الحصة، وإلا ترك لتجز في البيت، وتصح في حصة أخرى، أو تهمل كلية؟ وفي المقابل، يذهب أساتذة آخرون إلى اعتماد نص أدبي، قصد رصد التراكيب التي تتضمن البنيات المكونة لقاعدة المراد دراستها، ولكن مجرى الدرس يكون وفق الخطوات المذكورة أعلاه.

خلاصة:

وما يمكن استخلاصه هو أن الطريقة التي يمكن اعتمادها في تدريس النحو لا يمكن فرضها على المعلم، فهو حر في اختيار الطريقة المناسبة، والخطوات التي يجري وفقها الدرس. فقط إنه من الضروري التأكيد على نقطة جدّ حساسة، وهي أن يلتزم المعلم بالسبيل الذي يكون التلاميذ تكويناً سليماً يمكنهم من اكتساب المهارات الأساسية للغة؛ فتدريس النحو بأنيع الوسائل وحداثتها أمر ضروري في جميع مستويات التعلم لأنه (أي النحو) من أهم العوامل المساعدة في تتميم المهارات اللغوية . والقضاء على مشكلة تعليمية النحو، يعني ضمان بقاء اللغة العربية والمحافظة على مكانتها بين اللغات، ومن ثم فإن تعزيز تعلم النحو في المدارس، والاعتناء به في كل مراحل التعليم أمر ضروري، ولكن دون إغفال المتعلم و حاجياته في العملية التعليمية، وذلك بالنظر إلى قدراته، وإمداده فقط بما يحتاج إليه في تهذيب لغته، وليس حشو ذاكرته بما يتسبب في تجميده. لذا فإن الاستجادة بالمقاربة بالكافاءات التي تهتم بكل ما هو وظيفي ونافع كفيل لتحقيق الهدف العام من تعلم اللغة العربية.

المراجع:

1. ابن خلدون. (2004). المقدمة تج: محمد الاسكندراني . بيروت: دار الكتاب العربي.
- 2 . ابن جني . (2001) .الخصائص، تج: عبد الحميد هنداوي . بيروت: دار الكتب العلمية.
- 3 . أحمد، حساني. (2001) . النظم النحوي العربي بين الخطاب الفلسفى والخطاب التعليمى. المجلس الأعلى للغة العربية. أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر. ص 400.
- 4 . بوقرة ، نعمان . (2006) محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة. الجزائر: منشورات جامعة باجي مختار عنابة.

- 5 . محمد صلاح الدين ، علي مجاور . (1998) . تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- 6 . علي أحمد، مذكور . (2000) . تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- 7 . أبو حيان، التوحيدى. (1989) . الإيمان والمؤانسة. الجزائر: مؤسسة موف للنشر.
- 8 . رشدي أحمد ، طعيمة . (1998) . الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- 9 . تمام ، حسان . (1979) . اللغة العربية معناها ومبناها. القاهرة: الهيئة العلمية المصرية للكتابة.
10. بشير ، إبرير. (2005) . اللغة العربية وإشكالات تعليمها بين واقع الأزمة ورهانات التغيير. المجمع الجزائري للغة العربية، عدد 1 ، ص 204.
- 11 . خالد، بصيص. (2004) . التدريس العلمي والفنى الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف. الجزائر: دار التدوير للنشر والتوزيع.
- 12 . نبيل عبد الفتاح ، حافظ . (1998) . صعوبات التعلم والتعليم الجماعي. مكتبة زهراء الشرق.
- 13 . خير الدين، هني . (2005) . مقاربة التدريس بالكفاءات. الجزائر: مطبعة ع/بن.
- 14 . وزارة التربية الوطنية. (2005). منهاج اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. الجزائر : الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.