

تعليم وتعلم اللغة العربيّة على ضوء النظريات اللسانية

الحديث و البحوث التربوية المعاصرة

الأستاذ أحمد بكار

الإطار التاريخي والسوسيو لغوي للعربية الفصحى: كان البربر - السكان الأصليون- قبل دخول العرب المسلمين إلى الجزائر في القرن السابع الميلادي لنشر الدعوة الإسلامية يتصدون بكلّ قوة وبسالة للهجمات الأجنبية. فاستطاعوا مواجهة كلّ مستعمر غاشم كالفينيقيين والقرطاجيين والرومان. ورغم مواجهة السكان الأصليين؛ الأولى للعرب الفاتحين، التي لم تصمد طويلا اعتنق البربر الإسلام جماعيا وعن إيمان واقتناع، لأنه جاء متما لمعتقداتهم الإيديولوجية وموحدا لصفوفهم، لأنهم كانوا في أشد الحاجة كما يبدو لاعتناق عقيدة دينية سمحة تشعرهم بالأمن والطمأنينة العرفية¹. واندھش العرب في المجموعة البربرية بسهولة، وكونوا أمة جديدة، قوية الهمة، مهابة الجانب متراسة الصفوف؛ دينها الإسلام ولغتها العربيّة الفصحى لغة القرآن الكريم،

المصطفى بن عبد الله بوشوك تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها ط 2 الرباط دار النشر الهلال العربية 1994¹ ص 17.

التي اتخذوها اللغة الأولى لهم. وأعطى هذا التجانس — البربر عربي — للجزائر صورتها الثقافية العربيّة الإسلامية الأصيلة، والتي على أساسها بنت حضارتها المتميزة بطابعها الأصيل. ومنذ القرن الرابع عشر بدأت الحضارة والثقافة في المغرب العربي في تدهور مستمر لأسباب إيديولوجية تعود إلى تفتت قوة الأمة الإسلامية وتفككها، الشيء الذي أدى في نهاية الأمر إلى غزوها من طرف الأتراك. العثمانيين، ولم تنج الجزائر من ذلك، فتم غزوها هي الأخرى. ووقعت في أيدي الفرنسيين عام 1830م. وخلال التجربة الطويلة التي عانت منها الجزائر تفتت نير الاستعمار، تعرضت لحملات من الاستلاب الثقافي واللغوي لن نجد له مثيلاً إلا في المراحل الأولى من تاريخ الاستعمار، التي استبيح فيها كل شيء.

ومنذ بداية الاحتلال بدأ التضييق على اللغة العربيّة، وكان أول عمل: إقفال المساجد وتحويلها إلى كنائس ومعسكرات باعتبارها مراكز نشر العلم وتعليم اللغة العربيّة بصفة خاصة. وظل هذا التضييق مستمراً طوال سنوات الاحتلال. ولم تمض إلا بضعة سنوات على، لاحتقالات القرنية 1830-1930م، حتى

أصدر chottin شوتان² مرسوماً يعتبر اللغة العربيّة لغة أجنبية في الجزائر يحظر تعليمها والتكلّم بها³. وبدأت الغالطات والتشكيك في ثقافة البلد المستعمر،- وبقدرته ومكانته في السلم الحضاري، وذلك لكي يقنع الجزائر أخير وبصورة تلقائية بأنه ليس إلا صفراً في الحس الحضاري الكبير، الذي يحتل فيها المستعمر الذروة⁴. وفي هذا السياق يحضرنى قول: R D pastère ريني دو باستير، حيث يصف نفسيته: "صيرني الاستعمار الفرنسي غريباً عن شخصي، وحاقدًا على نفسي، بل مخجلاً منها، فبعد ما نزع عني اسمي، وسلب مني ماضي وذاكرتي صار يسرق مني أيضاً كياني النفسي وأساطيري وكلّ أسرار جمالي كإنسان⁵..

ذهب الاستعمار وترك وراءه الجو الثقافي واللغوي ملغماً، وخلف بعده لغته مدعومة بجيل من المثقفين بثقافته مستحكمة في معظم شؤون القطاعات الهامة في البلاد، وفي دواوينها ودواليبها، وحتى في حياة المواطن العادي. وإذ الحديث عن الوضع اللغوي في الجزائر بعد الاستقلال⁶ إلى يومنا هذا طويل ومتشعب

² وزير الداخلية في حكومة فرنسا ما بين 1920-1932.

³ عماد حاتم الثقافة العربية في ظل الاستعمار مجلة الثقافة الجزائر 1982 العدد 70 ص 130.

⁴⁴ عماد حاتم الثقافة العربية في ظل الاستعمار مجلة الثقافة الجزائر 1982 العدد 70 ص 103.

ريني دو باستير الأسس الاجتماعية الثقافية لشخصيتنا في كتاب الثقافة الإفريقية الجزائر الجزائر 1969 ملتقى الجزائر العدد 7-8.

⁶ خولة طالب الابراهيم

• يحتاج إلى وقت لاستيفاء أغراضه.

الصراعات الثقافية في الجزائر: واجهت اللغة العربية وثقافتها تحديات كبرى

وشديدة من طرف السلطات الفرنسية طوال فترة الاحتلال، والتي انشأت

خلالها المدارس الفرنسية الإسلامية على غرار المدارس الفرنسية البربرية التي،

انشأتها سلطات الحماية الفرنسية في المغرب، والتي قال عنها MARTET

مارتي:

*، ان المدرسة الفرنسية البربرية، هي إذن مدرسة فرنسية بالمعلمين بربرية

بالمتعلمين وليس هناك أي مجال لأي وسيط أجنبي. إذ أي شكل من أشكال

تعليم العربية. إذ أي تدخل من جانب الفقيه، إذ أي مظهر من المظاهر

الإسلامية، لن يجد مكانه في هذه المدارس، بل سيقصى منها جميع ذلك

وبصرامة. وقد انتشرت بالفعل هذه المدارس وبسرعة مذهلة في المدن الهامة

والأهلة بالسكان، ومن أهم الأهداف الداعية إلى انشاء هذه المدارس التي تحرم

تدريس اللغة العربية وثقافتها والتربية الإسلامية، هو فرنسة لسان الشعب

الجزائري في إطار سياسة الإدماج. غير أن الحركة الوطنية لم تقف مكتوفة

الأيدي أمام هذه السياسة الضالة، وواجهتها ببقظة كبيرة. وتجلت هذه

الواجهة في مقاومة جمعية العلماء السلميين الجزائريين؛ حيث أنشأت المدارس الجزائرية الحرة، والكتاتيب القرنية والزوايا. وعملت على نشر الوعي عن طريق الخطب في المساجد والصحف، وتجنيذ الجزائريين لمقاطعة المدارس الفرنسية. وإرسال البعثات إلى المشرق .

وبعد الاستقلال، لم تستطع الجزائر محو آثار الاستعمار الفكري بسهولة. ويمكن تلخيص مظاهر التفاعلات والتدخلات اللغوية والثقافية بعد الاستقلال فيما لي:

1- ي الصعوبات الكثيرة والمختلفة التي واجهت تطبيق مبدأ التعريب في التعليم⁷. الذي يقتضي إعطاء اللغة العربية مكانتها اللائقة كلغة وثقافة في التعليم والإدارة وجميع شؤون الحياة.

2- المغالطات والتشكيك في قدرة اللغة العربية على مواجهة المستجدات ومواكبه التطور الحضاري، وغيرها من الأساليب الدعائية التحقيرية التي روجتها الفرنكوفونية العالية داخل وخارج البلاد. وقد أدت إلى ظهور اعتقاد شاذ لدى بعض الجزائريين، والذي مفادها ن تعلم أبنائهم باللغة العربية ذو أفق مستقبلي محدود ولن يؤهلهم لنيل الوظائف الحكومية وتحمل المسؤوليات الكبيرة

⁷ عبد الله نظرية حول سياسة التعليم والتعريب المؤسسة الوطنية للكتاب 1984م ص 51 وما بعدها.

في البلاد. وبأن اللغة الفرنسية هي لغة العلم والثقافة والمراكز العليا. ويرى

هؤلاء بالتالي ان دور اللغة العربيّة يقتصر على الجانب الديني.

3- تحاشي أغلبية المثقفين في السنوات الأولى التي تلت الاستقلال استعمال

اللغة العربيّة، وكذلك عزوف بعض الشباب المتمدرس عن استعمالها كلّغة

تواصل وكتابة.

4- الدفاع الحماسي المستميت لبعض المعربين كي تحتل اللغة العربيّة مكانتها

الطبيعية كلّغة رسمية للبلاد، لغة التخاطب والتواصل، لغة التعليم والإدارة. كما

أكده دستور 1976م في مادته الثالثة⁸.

5- اعتماد أغلبية معلمي ومدرسي اللغة العربيّة في جميع مستويات التعليم على

طرائق تقليدية في التدريس، جافة وعميقة، مثل الطريقة الإلقائية التي لا تخدم

المهارات والقدرات اللغوية التي يجب توظيفها وتنميتها وتطويرها قصد تطوير

تعبير التلميذ الشفهي والكتابي. وكذلك الشأن بالنسبة لكلّ المواد التي تدرس

بالعربيّة الشيء الذي أدى إلى ظهور اختلالات وتكريس الصعوبات اللغوية

لدى التلميذ نتيجة التعليم التقليدي السائد لدى معظم معلمي وأساتذة اللغة

العربيّة وآدابها؛ الذي يقلص العملية التعليمية في ملق للمعلومات ومثلّق لها.

⁸ اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية تعمل الدولة على تعميم استعمال اللغة العربية في المجال الرسمي.

تأثير اللهجات الدارجة في درس العربية الفصحى : نقصد باللهجات الدارجة تلك اللهجة العامية الجزائرية المتفرعة عن العربية. واللهجة الدارجة أو العامية الجزائرية ظهرت نتيجة لتفاعل وتلاقح التيارات الثقافية العربية الإسلامية والبربرية من جهة، والفرنسية من جهة أخرى. وبالتالي فهي تعكس الطابع الثقافي. المتميز لدول المغرب العربي الكبير.

وان المنظومة التربوية الجزائرية، لا تسمح باستخدام العامية في تدريس اللغة والمواد التي تدرس باللغة العربية، وفي مختلف مستويات وأطوار التعليم. غير ان بعض المعلمين والأساتذة سمحوا لانفسهم باختراق القاعدة، فمنهم من وجد نفسه مضطرا⁹. للاستعانة باللهجة الدارجة أو الفرنسية من حين لآخر في إنجاز درسه أو في تدريس بعض المواد غير العربية، متجاهلين بذلك ما يتسبب في عملهم هذا من ثغرات واختلالات لغوية لدى التلميذ. والمفروض يعملون على وصفها وتشخيصها إذا اضطر التلاميذ لاستخدامها، ثم العمل على معالجتها بدل التسبب فيها وتكريسها. ونشير هنا إلى أن هذه اللهجات المحلية كثيرة، ومتنوعة، ولا تخضع للتقسيمات الإدارية والتوزيع الجغرافي للولايات

نقصد بذلك الإجراء الذي اتخذته وزارة التربية الوطنية في إطار تعريب التعليم ويتمثل في تحويل أساتذة الرياضيات والعلوم الطبيعية الذين تكونوا بالفرنسية ودرسوا بها إلى التدريس بالعربية وهؤلاء وجدوا صعوبات كبيرة في اتساب آليات اللغة العربية التي تسمح لهم بأداء واجبهم على أكمل وجه.

والدوائر والبلديات، وإنما قد تشمل لهجة محلية متميزة بخصائصها الصوتية والدلالية ولاية أو عدة ولايات ٠ وقد توجد في الولاية الواحدة أكثر من لهجة... غير أنه لا يخفى على أحد ما يحدثه هذا النوع اللهجي من صعوبات في عمل معلمي وأساتذة اللغة العربيّة.

تأثير الفرنسية في درس اللغة العربيّة: إذ تأثير اللغة الفرنسية في تدريس اللغة العربيّة، قد يكون متساويا لتأثير الدارجة أو يفوقه، لينعكس هذا التأثير على تعبير التلميذ في درس العربيّة. لأن أغلب التلاميذ يعبرون بالفصحى ويفكرون بالدارجة، وبعضهم يفكر بالفرنسية، خصوصا المتربى في وسط عائلي مشبع بالثقافة الفرنسية. ويتجلى هذا التأثير في المفردات العديدة التي تتكرر في كتابات التلاميذ والتي مرجعها فرنسي، وكذلك في عدد من المفردات والتراكيب حيث تخرج عن النظامين الصرفي والنحوي للعربية. هذا إضافة إلى ميل أغلبية التلاميذ إلى درس اللغة الفرنسية على حساب درس اللغة العربيّة، ومن الأسباب المباشرة لهذه الظاهرة الاعتماد على طرائق تقليدية عقيمة غالبا في تدريس اللغة العربيّة. وفي المقابل الاعتماد على طرائق مشوقة وأساليب تربوية تعتمد الحوافز في تدريس اللغة الفرنسية. بالإضافة إلى عدم اهتمام

بعض معلمي وأساتذة اللغة العربية بالجانب الوجداني للتلميذ والتعامل معه
 معاملة جافة وسلطوية تنفره من المادة وتجعله غير راغب وجدانياً.
 ومن العوامل السوسيوثقافية التي جعلت تأثير اللغة الفرنسية كبير؛ في. تعلم
 اللغة العربيّة، اعتماد الفرنسية كلّغة للمراسلات الإدارية والتعامل شبه الرسمي.
 ويذر في هذا السياق سادت في الثمانينيات بشكل ملحوظ، حتى قيل إنّ
 الفرنسية لم تنتشر منذ ما يقارب 130 سنة بالشكل والسعة الذي انتشرت فيه منذ
 الاستقلال إلى يومنا. ومن جهة أخرى يجب اعتبار اللغة الفرنسية كسائر
 اللغات والثقافات الأجنبية الأخرى التي نسعى إلى تعلمها، قصد التفتح على
 التقدم التكنولوجي والتواصل مع الحضارات العاصرة من أجل إغناء ثقافتنا
 الأصيلة، وبناء حضارة مسايرة لدكب والمستجدات الحديثة، وقصد مد العربيّة
 بالصلطحات العلمية الحديثة، مستثمرين في ذلك الأبواب الواسعة التي تفتحها
 الفصحى لاستيعاب المستجدات.
 وقد أصبحت اللغة الفرنسية لا تعتبر الأداة المفضلة لدخول عالم التكنولوجيا
 الحديثة ولا لغة التفتح على أحدث المبتكرات العصرية لعالم اليوم؛ حيث تبين
 أنها قد انهزمت أمام اللغة الانجليزية في جميع الميادين. ففي ميدان العلوم

البحثة أبانت دراسات فرنسية نفسها أنّ 65% من المنشورات الخاصة بهذه العلوم تصدر بالانجليزية مقابل 9,8% فقط¹⁰. وهكذا أصبحت اللغة الفرنسية في شعبية عالمية لا يحسد عليها، فقد لوحظ بأن ما بين 73% إلى 98% من تلاميذ المجموعة الأوروبية المتمدرسين في التعليم الثانوي يختارون الانجليزية كلغة أجنبية أولى مقابل نسبة مئوية تتراوح ما بين 17% إلى 30% يفضلون الفرنسية¹¹. كما لوحظ أيضا تنازل اللغة الفرنسية لصالح الانجليزية في جميع المنظمات الدولية التابعة لهيئة الأمم المتحدة، حتى بالنسبة لليونسكو التي استطاعت أن تحافظ إلى اليوم على استعمال الفرنسية فإنها لم تعد في مأمن من المد اللغوي 1 لإنجليزي¹² ولا. يخفى على ما لهذا الاتجاه من خطورة على مستقبل اللغة الفرنسية وما يمكن أن تحدثه من تحولات جيوسياسية في حوض المتوسط، وفي إفريقيا، وما يمكن أن يحدثه من تغييرات في ميزان القوى للعلاقات الدولية، خصوصا إذا ما فكرت دول المغرب العربي وبعض الدوال الأفريقية الناطقة بالفرنسية كليا أو جزئيا في أن تقتصد المجهود. التربوي والعلمي حيث تلجأ إلى غير الفرنسية.

¹⁰ M Locquin enquête sur la situation du francais paris 1982ed cirel p 14 - 15

¹¹ المصطفى بن عبد الله بوشوك تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها ط 2 الرباط: 1994. ص 32.

¹² le monde جريدة الفرنسية ليوم 28 نوفمبر 1984م.

تأثير الأمازيغية في درس اللغة العربية: انه لا يخفى على أحد أن تعلم اللغة الهدف يتأثر تأثراً بالغاً بالمحيط اللساني الذي يتم فيه هذا التعلم. ذلك ان أغلب التعابير التي ينتجها التلاميذ بعد مرحلة معينة من تعلم اللغة العربية الفصحى، تعكس تأثيرات لغوية خاصة بكل منطقة جغرافية متميزة باستعمال لهجة معينة ولهذا كان معظم اللسانيين والتربويين خاصة يلحون بأن يهتم معلمو وأساتذة اللغة العربية بدراسة أغلاط التلاميذ الشفهية والكتابية والعناية بتصنيفها وتحليلها. قصد الخروج باستنتاجات وخلاصات بالبيئة التي يعيش فيها التلاميذ. مع العمل على البحث عن الأسباب. وإذا تمكن المعلمون والأساتذة بتشخيص الأسباب. سهل الاهتداء إلى الحلول المناسبة لمعالجة الصعوبات والاختلالات.

وفي إطار سياسة تقريب المدرسة من المواطن، وسياسة ديمقراطية التعليم ومجانيته، فان مدارس ابتدائية وإكمالية وثانويات ومراكز جامعية عديدة انتشرت في مختلف مناطق البلاد. ولم تستثن مناطق القبائل الكبرى والصغرى وبعض المناطق التي تتكلم الأمازيغية كالأمازيغية والميزاب من ذلك. فان تأثير الأمازيغية بمختلف لهجاتها على تعليم اللغة العربية الفصحى يجب ان يؤخذ بعين

الاعتبار ذلك، لان لغة التواصل اليومي بهذه المناطق هي الأمازيغية، نجدها متداولة في الوسط العائلي والاجتماعي العام كما تستعمل في السوق لقضاء مختلف الحاجات وفي الشارع وفي مختلف اللقاءات والتجمعات...

وإذا أمعنا النظر في الجزر اللغوية للأمازيغية وجدنا انه تمتد غربا إلى ما وراء الحدود الجزائرية الغربية الحالية حيث تتمركز الجذور البربرية في الأطلس الأمازيغي وتنتشر الفروع في جبال جرجرة والأوراس والهوقار وفي منطقة ميزاب بالجزائر وبمنطقة جربة بتونس، وفي جبال ليبيا. كما ان الزائر لبعض المدن الجزائرية مثلا باتنة وبجاية وتيزي وزو، وفي هذه الأخيرة نادرا ما يسمع سكان جبالها يتكلمون اللهجة العربية الدارجة وانما يعتمد التواصل في كل هذه المناطق على القبائلية. ونعلم مدى تأثير نمو مهارات التلميز وقدراته اللغوية بالبيئة اللسانية التي يعيش فيها.

ولهذا وتحت تأثير الأمازيغية نلاحظ عددا من المفردات تتكرر بتفاوت حسب المناطق في انتاجات التلاميذ الشفوية والكتابية؛ حيث يضع عليها معلوم وأسائدة اللغة العربية علامات استفهام كبيرة، ويعبرون عن استغرابهم واندعاشهم إزاءها خصوصا إذا كانوا على غير علم بظاهرة التداخل اللغوي وتأثيرها على

اكتساب اللغة العربيّة من طرف تلميذ هذه المناطق. هذا وتجدر الإشارة إلى ان الأصوات الأمازيغية ونطق مخاح حروفها، ونبرها وتنغيمها، تعتبر من أكثر المتغيرات التي تؤثر سلبا في تعلم اللغة العربيّة من طرف تلاميذ هذه المناطق، خصوصا المناطق التي يطغى فيها استعمال الأمازيغية على اللهجة الدارجة؛ حيث يسهل أحيانا التغلب على، الصعوبات التي تطرحها تدخلات المفردات الأمازيغية ويصعب التغلب على التدخلات الصوتية.

الوضع التربوي في الجزائر وأثره في تعليم وتعلم اللغة العربيّة الفصحى:

رحل المستعمر، وترك كلّ ما حوله يعبر عنه مبلغ الوحشية والهمجية . ففي ميدان التّربية والثقافة، فإن الحالة لم تكن أحسن من الأولى، وذلك على الرغم من وجود عدد من المنشآت التعليمية والثقافية. فالمؤسسات التّربوية حصرت نقاط تجمعها وهياكلها الأساسية في المناطق الأهلة بالمعمرين، وكانت تحمل في طياتها البذور التي من شأنها تعميق الاختلالات وتوسيع الفروق. وكانت في جملتها تشتمل على كلّ الميزات التي تجعل منها بالفعل نموذجا حيا للأداة الأجنبية المستوردة البعيدة عن واقع الشعب والتعليم لا يكاد يكون له أثر في المناطق الريفية. وكان الاختلال هذا يزداد شدة وعمقا؛ ذلك الاستلاب الناجم عن لغة

وثقافة أجنبية لدى أقلية من المواطنين بغية إحكام عزلها عن كلّ ما تمت بصلة إلى أصولها الحقيقية وبيتها الوطنية. إن محاولة تعميم التعليم بواسطة جهاز تربوي كهذا ينطوي على خطر مؤكد أقله الإفضاء إلى حالة من التعقيد، تتميز بانقطاع الاتصال بين الفئات المتعلمة وباقي فئات الشعب. وهذا الاستلاب لا يمكن حينئذ أن يتمخض إلا عن صيغة جديدة من التبعية الثقافية للمحتل القديم، تتحول انعكاساته السياسية والاجتماعية والثقافية إلى خطر حقيقي يهدد سيادة البلاد ويعرقل مسيرتها. ذلك أن تكوين نخبة بواسطة منظومة تربوية كهذه، ولا سيما في مستويات التعليم العالي وميادين التكوين العلمي والتقني، لا يكون حينئذ إلا على أساس فرز لغوي يبغي للغة الفرنسية كلّ الامتيازات التي كانت لها أثناء الاحتلال. وبذلك تتفصل التربية عن جذورها الشعبية، وتصبح عاجزة عن النهوض بوظيفتها الأساسية التي هي نشر التقدم الاجتماعي. وهكذا فإن إزالة الرواسب الاستعمارية، ولا سيما فك القيود الضرورية على اللغة العربية واعتمادها لغة للتعليم والعمل والتعامل والثقافة، قد كانت بطبيعة الحال مهمة مستعجلة أسندت إلى المنظومة التربوية بعد الاستقلال.

وان تعليم اللغة العربية في المدارس وجزارة المضامين وخصوصا في المواد

الحساسة للعلوم الاجتماعية كالتاريخ والجغرافيا والفلسفة والتربية الدينية والوطنية كانت من التدابير الأولى التي اتخذت لتصحيح المنظومة التربوية التي بقيت فيها عدا ذلك على شكلها القديم¹³.

ولم يكن جهاز التربية والتكوين بمعزل عن هذه الحركة التحويلية الكبرى. إذ شرع في تكييفه تدريجيا مع حاجات المجتمع، ومتطلبات النشاط الاقتصادي ومقتضيات الأهداف المحددة له، والتي تتمثل في الديمقراطية والتعريب والاتجاه نحو العلوم والتقنيات. ولقد استكمل هذا النشاط بامتداده إلى تربية في الديمقراطية ولا سيما الأميين منهم بغية إصالحهم إلى مستوى من التعليم الوظيفي يمكنهم من النهوض الصحيح بدورهم كمواطنين، والقيام الكامل بوظائفهم باعتبارهم منتخبين ومسيرين. فإذا كانت العوامل المادية والاقتصادية للرقى الاجتماعي قد تم التحكم فيه أو كاد وإذا كانت عملية استرجاع الثروات الطبيعية واستثمارها في سبيل رخاء الشعب متواصلة تزداد قوة يوما بعد يوم بواسطة الجهود. فانه يخشى على ثورة البناء هذه من التوقف. وعلى مسيرة الرقى من التعثر إذا لم يتم في أجل قريب التغيير الاجتماعي والثقافي الذي تشكل المدرسة الأداة الحاسمة لبلوغه.

¹³ وزارة التربية الوطنية التصورات الرئيسية لمنظومة التربية والتكوين الجزائية ومبادئ تنظيمها ص 94.

وإن المنظومة الجزائرية محكوم عليها، إذا أريد لها ألا تنمو على هامش اهتمامات الشعب وواقع الجماهير أن تترجم في بنياتها ومضامينها العقيدة الوطنية بما تشتمل عليه من تفسير للكون، وتصور للإنسان، فمن هذه العقيدة يتألف الإطار المذهبي المتناسق الذي يوجه حركة التغيير نحو الأحسن.

وهكذا شكّلت هذه المثل وتلك القيم اختيارات المنظومة التربوية الجزائرية التي تحدت على أنها جهاز وطني أصيل. ديمقراطي في اتجاهاته عصري وعلمي في مضامينه وطرائقه، وتعتبر هذه بمثابة المحور الذي ينظم على أساسها، وهو المنهل الذي يستمد منه شرعيته ويستقي برامج نشاطه.

إن وطنية المنظومة التربوية تفرض عليها منح التربية باللغة العربية. كما تفرض عليها نشر القيم الروحية والثقافية الأصيلة، لتساهم بدورها في إحياء تراث عريق غني بمظاهر التقدم. ويتوقف تكييفها مع مقتضيات الجماعة ليس على جزأة مضمونها فحسب، بل على جرأة إطاراتها أيضا. ذلك أنه لا يمكن تحقيق ثورة وطنية خصوصا في ميدان التربية إلا بإطارات وطنية.

وإن طابعها الديمقراطي والثوري، يفرض عليها تأمين تعليم إجباري خلال مدة كافية تتيح له (التعليم) أن يصبح المصهر الحقيقي لوحدة تكوين الشباب

الجزائري. فيضمن بذلك الانسجام الوطني ويهيئ الأجيال الصاعدة للنهوض بالبناء والتشديد في إطار الاختيارات الأساسية. وان هذا التعليم بحكم إجباريته ومجانيته وتوفره للجميع مطالب بتحقيق. تكافؤ الغرض تمكن كل واحد من ممارسة حقه في العلم والثقافة ويجب ان يؤدي إلى إلغاء الحواجز التي. تحول دون مواصلة الدراسة إلى إقامة العدالة المدرسية التي هي شرط أساسي لتحقيق ديمقراطية للنظام التربوي.

وأما عصرنة المنظومة التربوية وعلميتها، فمعناها إقامة تربية شاملة، متوازنة تهتم بالنشاط الذهني كما تهتم بالأشغال اليدوية، وان التربية المتعددة التقنيات تربطها للنظرية والتطبيق وإعطائها للثقافة العامة محتوى علميا وتكنولوجيا هاما واشتمالها على الأشغال الانتاجية نات الفائدة الاجتماعية، انما هدفها إعداد الشباب لخوض معترك الحياة والاندماج في قطاعات النشاط الاجتماعي¹⁴.

وان تطبيق هذه المبادئ يفترض تبييرا جذريا للعقليات، وارتباطا وثيقا بين الجهاز التربوي ومحيطه ، ويتطلب مدرسة فنية، عصرية، تتوفر على بنيات قابلة للتطور متفاعلة فيما بينها باستمرار. فكانت المدرسة الأساسية متعددة

وزارة التربية الوطنية التصورات الرئيسية لمنظومة التربية والتكوين الجزائرية ومبادئ تنظيمها ص 91
¹⁴(بتصرف).

التقنيات ذات التسع سنوات؛ والتي تم تنصيبها رسميا في مطلع الثمانينات. غير انه -ولأسف الشديد- لم تحقق المدرسة الأساسية كلّ هذه المطامح السامية المرسومة لها، ولم تستجب لكلّ الآمال المنشودة الموضوعة لها. ويعود ذلك إلى عدة أسباب نحصرها فيما يلي:

1— السياسة التعليمية المنتهجة: أوقعت النظم التربوية الجزائرية

نفسها في فخ نصبته لها المبادئ التي تنظمها، وما تفرعت عنها من سياسات طموحة وثرية في اتجاهاتها وأصيلة ووطنية في مضامينها وفلسفتها كالجزيرة بكلّ معانيها (جزيرة المضامين والإطارات) وديمقراطية التعليم وعصرنته، والتوجه العلمي والتكنولوجي للتعليم ومحتواه. كما أوقعت نفسها في شراك الاختيارات والسياسات التعليمية والمتمثلة في :

- لكلّ جزائري حق في التربية والتكوين، ولكلّ طفل بلغ سن الدراسة مقعد في المدرسة.

• • التعليم إجباري لجميع الأطفال من السنة السادسة إلى السادسة عشر.

... التعليم مجاني في جميع المستويات والمؤسسات المدرسية مهما كان نوعها.

.... تعميم التعليم، وتقريب المدرسة من المواطن.

كلّ هذه المبادئ والاختيارات والسياسات التعليمية، كانت تتطلب على الأقل:

* هياكل استقبال بكلّ مرافقها، كافية، منتشرة بحكمة، وموزعة بعدالة ومجهزة

بكلّ متطلبات التعليم العصري، متطورة، ومصممة وفق المقاييس الدولية

للعمران التعليمي.

. . جهاز بشري (معلمون، أساتذة في مختلف المستويات، مستشارون مفتشون

مسيرون، مديرون، منظرون، وإداريون...) مكون كفاء فعال في أدائه. مخلص

في عمله، مؤمن بمهامه، معبأ سياسياً، ومشبع بالروح الوطنية الصادقة.

***تجهيزات مادية وتعليمية ضرورية، متطورة، موجودة بحيث تغطي كلّ

المدارس والمؤسسات التعليمية الأخرى.

والواقع في منظومتنا- ونحن على مشارف القرن الواحد والعشرين- ان معظم

مؤسساتنا التعليمية لم تكن باستطاعتها مواجهة الفيض المتدفق من التلاميذ

والطلبة الملتحقين بها سنوياً¹⁵. نتيجة النمو الديمغرافي؛ إذ بلغ عدد التلاميذ

في القسم الواحد أكثر من 46 تلميذاً في بعض المؤسسات التعليمية، وهو معدل

يعيق التعليم الجاد والمثمر. وإن معظم هذه المؤسسات لم تنزل تعمل بذهنية

بلغ عدد المتدربين على سبيل المثال في السنة الدراسية 95 - 96 ما يقارب ربع سكان العالم حوالي سبع
15ملايين.

متخلفة وبأسلوب غير ناجح وبجهاز بشري مكون بكيفية ارتجالية، تنقصه الخبرة والكفاءة والفعالية في الأداء ازائر حوالي سبع ملايين.لنوعى المقبول، وبوسائل شبه منعدمة، وان وجدت فهي قديمة.

2- التعثر الدراسي على ضوء العوامل التربوية: ان ظاهرة التعثر

الدراسي عند التلاميذ تقاس بمدى ارتفاع نسبة الفشل، وكلما كانت نسبة التعثر مرتفعة كلما كانت الكفاية الداخلية للنظام التربوي ضعيفة¹⁶. فهي بمثابة المؤشر على عدم فعالية الكفاية الداخلية للنظام التربوي من حيث جملة من المكونات المترابطة تشمل على المدرسين التلاميذ، البرامج، التسيير الإداري، التكوين والتأطير... ومن هذا المنطلق فان التعثر الدراسي مؤشر على ضعف أو خلل الكفاية الداخلية والخارجية للنظام التربوي والذي أشرنا إليه بشيء من الإيجاز، وسنتطرق إلى التعثر الدراسي على ضوء العوامل التربوية.

اتجه الباحثون ومن مواقع نظرية متباينة، إلى معالجة ظاهرة التعثر

الدراسي.

فمنهم من أولى أهمية كبيرة للعوامل الفردية، عقلية أو وجدانية، معتبرا ان

عبد اللطيف الفرابي ومحمد آيت مويحي بيداغوجية الدعم والتقييم أساليب كشف تعثر التلاميذ وأنشطة الدعم¹⁶الرباط 1994 ص 25 وما بعدها.

أسباب تعثر التلميذ توجد في التلميذ نفسه. ومنهم من أكد على الدور الحاسم للعوامل المحيطة، معتبرا ان أسباب التعثر تكمن في الشروط المحيطة بالتلميذ اجتماعيا أو اقتصاديا أو ثقافيا. وانتبه بعض الباحثين إلى عوامل أخرى كالعوامل التربوية فأروا يبحثون عن أسباب الظاهرة داخل المحيط التربوي، ونتج عن ذلك تأسيس خطاب تنظيري متميز؛ خطاب تتمحور تحليلاته حول تفسير التعثر الدراسي انطلاقا من متغيرات تربوية، مثل المناهج وطرائق التدريس، وأساليب التقويم والعلاقة التربوية.

المدرسة منتجة للتعثر الدراسي: في كثير من الأحيان تكون المدرسة منتجة للتعثر، فكيف ذلك؟ يرى الأستاذان **c boudelot** و **R ESTABLET** من خلال بحثهما للوظيفة الايديولوجية التي تؤديها المؤسسة المدرسية في المجتمع الفرنسي؛ واللذان دافعا على افتراضهما الذي مفاده ان الخطاب الايديولوجي للمدرسة يدعي ان وظيفته المؤسسية هي توحيد المجتمع، وبينما تؤدي المدرسة وظيفة أخرى مغايرة تتمثل في تقسيم المجتمع¹⁷. وان مدارس كثيرة في بلادنا تنتج التعثر بكيفية أو بأخرى عن قصد أو عن غير قصد،

ع/ عبد اللطيف الفرابي ومحمد آيت مويبيداغوجيا التقييم والدعم ص 29 وانظر كتاب مدرسة
¹⁷ كاييتوريست بفرنسا لبودلون واستابلت ص 120 وإلى كتابهما أيضا ص 90.

ويعود ذلك لجملة من العوامل:

1.2. العلاقة التربوية: إن العلاقة مدرس/تلاميذ تتميز بنوعين من العلاقة علاقة متمركزة حول المدرس، وعلاقة متمركزة حول التلميذ. ولكل علاقة خصوصيات تتعلق بالبعد البيداغوجي أو السيكولوجي أو التواصلية أو السيكومسوسيولوجي. والذي يهتما في هذا البحث هو العلاقة التي تنتج التأثير الذي يمارسه المدرس على تعلم التلميذ وبالتالي على نتائج تحصيله الدراسي. وحديثنا عن هذه العلاقة يجرننا إلى الحديث عن أسلوب التعليم. قضية أسلوب التعليم وما يترتب عن هذه العلاقة بين أسلوب التعليم لدى المدرس وإنجازات التلاميذ الدراسية، من القضايا التي عالجها P J HAT TEMA فأسلوب المدرسين يقصد به مجموع السلوكات؛ التي تميز المدرس كفرد والتي تتصف بكونها ثابتة ثباتا نسبيا على الرغم من تغير الدروس والأقسام. فالمدرسون يتميزون عن بعضهم بأساليبهم في التعليم، ويتسم سلوك المدرس في علاقته مع التلاميذ في كل مجال من هذه المجالات وبصفة محددة، في المجال المعرفي. فقد يكون منشطا للتفاعلات بين تلاميذه ، وقد يوجه اهتمامه إلى تقديم المعارف والمحتويات، وفي المجال العملي يمكن ان يسلك المدرس اتجاه تلاميذه أسلوب

المساعدة أو يعتمد إلى توجيه نشاطاتهم التربوية، أما في المجال الاجتماعي فإن مواقف المدرس قد تكون تقبلية تتفهم سلوك التلاميذ ورائهم مثلما تكون مواقف سلطوية.

يتضح من كل هذا ان لأسلوب التعليم تأثيرا كبيرا على المواقف العلانية للمدرس داخل القسم، كما يتضح ان اتصاف المدرس بهذا الأسلوب التعليمي أو ذاك يؤثر في النشاطات التعليمية للتلاميذ؛ فحين يكون الدرس مثلا منشطا، مساعدا للتلاميذ على انجاز مهامهم التعليمية، متفهما لهم، فان تأثير ذلك سيكون دون شك إيجابيا على نتائج التحصيل الدراسي، وهذا ما أكدته بحوث أخرى ومن بينها دراسة GREEMASS. كما ان هناك علاقة أخرى إدارة / مدرس؛ هي الأخرى لها تأثير على أداء المدرس فقد تبين في كثير من الأحيان ان للعلاقة إدارة / مدرس مردودا كبيرا على عطاءات المدرسين إذا كانت إدارة المدرسة في خدمة التعليم والتلميذ والمدرس. فالإدارة التي تتحكم في تسيير أمورها التربوية والإدارية، وتسعى لتحقيق مستلزمات التعليم من وسائل تعليمية وبيداغوجية، وتربح المدرس بتوفير الجو الأخوي المريح، الذي يحسه انه في مدرسته، وانه موضع احترام وتقدير، فيكون مردوده أكبر وعطاؤه أوفر. والعكس

بالعكس، وللاسف الشديد فالعكس هو السائد في علاقاتنا.

2-2 الأثر البيجماليوني: اهتم AROSENTHAL . R . L

ببحث نوعية التأثير الذي يمارسه أراء وأحكام المدرسين المسبقة تجاه التلاميذ على نتائج تحصيلهم الدراسي¹⁸ وقد تبين لهما من خلال التجربة التي قاما بها والتي شملت مدرسي وتلاميذ مدرسة ابتدائية عمومية بالولايات المتحدة الأمريكية، ان هناك علاقة قوية بين مواقف المدرسين القبلية وما يتوقعون من تلاميذهم تحقيقه وبين ما يحققه هؤلاء التلاميذ فعليا من نتائج دراسية. فإذا كان المدرس يتوقع منهم تحقيق نتائج سلبية، فانهم يحققون هذه النتائج، وهذا ما يسمى بالأثر البيجماليوني.

ان تفسير هذا الأمر يتم حسب روزنثال و جاكبسون من منطلق بيداغوجي سيكولوجي وفي إطار علاقات التواصل والتفاعل بين المدرس والتلاميذ. وهكذا فبواسطة ما يقوله المدرس، والطريقة التي يقوم بها، واللحظة التي يقول فيها وتعبيرات وجهه وحركاته، يقيم علاقات تواصل من التلاميذ ويوحي لهم بما يتوقعه منهم من انجازات دراسية، وبفضل التقنيات البيداغوجية التي يدعم بها

¹⁸ L JACOBSON R A ROSONTHAL PYGMALION à l'école p 246

المدرس خطابه التربوي يساهم في جدل تعلم التلاميذ إيجابياً¹⁹ ويدفع بهم إلى تغيير تصوراتهم عن نواتهم وإكسابهم ثقة في إمكانياتهم الذاتية، وحوافزهم وطريقة تعلمهم وقدراتهم. ومن خلال تجربة روزنثال وجاكبسون تبين ان التعثر أو الفشل الدراسي قد يحدث بفعل تأثير آراء المدرسين وأحكامهم ومواقفهم القبلية من تلاميذهم

- الطرائق التربوية: ان الحديث عن الطرائق التربوية في تعليم اللغات بصفة عامة، وفي تعليم اللغة العربية الفصحى بصفة خاصة، موضوع بحثنا هذا. فقد خصصنا له فضاء واسعاً في الفصل الموالي.

20-3 الامتحانات المدرسية: تعتبر الامتحانات المدرسية أداة قياس. يقاس بها تحصيل التلاميذ دون ان تكون لهذه الأداة علاقة ما. بتعثر التلميذ أو تفوقه دراسياً إلا ان بحوثاً عدة أثبتت عدم صحة هذا التصور، وكشفت عن مسؤولية الامتحانات في انتاج وإحداث التعثر أو الفشل الدراسي. فهي تعمل كآلية من الآليات الداخلية التي تلجأ إليها المدرسة لإقصاء فئات معينة من التلاميذ وتدعيم فئات أخرى.

ولقد كشف H PIERON من خلال بحث دقيق ومفصل، تناول نظام

¹⁹ عبد اللطيف الفرابي ومحمد آيت موحى بيداغوجيا التقييم والدعم ص31.

الامتحانات في فرنسا عن ان العديد من حالات التعثر أو الفشل الدراسي غير مبررة؛ إذ تعود لما تمارسه وضعية الامتحانات بمناخها وطقوسها، وحالات القلق التي تسبب فيها من ضغوط نفسية قوية على فئات التلاميذ، كما تعود تلك الحالات وبشكل أساسي إلى ثغرات الطرق والأساليب المتبعة في تقييم انجازات التلاميذ. هذه الطرائق تتسم بعدم الدقة وتخضع لمعايير ذاتية. وتسهم الامتحانات عموماً في إحداث التعثر الدراسي نظراً لأسباب عديدة نكتفي بذكر سببين منها:

2-4-التباعد بين الامتحان والتعليم: ويحصل هذا الأمر عندما لا تعكس هذه الأسئلة المقدمة للتلاميذ، فإذا كان التعليم يركز على تلقين المعلومات واستعراض المعارف وفرض الآراء -والأحكام دون الاهتمام بتنمية المهارات العقلية. ثم صياغة أسئلة الامتحان بطريقة تستدعي من التلميذ استعمال هذه المهارات. فان نتائج الامتحان ستكون في أغلبها سلبية، وقد تؤدي إلى تعثر أو فشل فئات من التلاميذ وهو تعثر لا يعود إلى التلميذ بقدر ما يعود إلى طرق تقويم هذا التعليم.

2. خضوع عملية التصحيح لآراء واعتبارات ذاتية: ويظهر في الاختلافات

التي تلاحظ بين المصححين في تقييمهم لنفس الانجاز، وتعود هذه الاختلافات إلى تعدد المعايير التي يضعها كلّ مصحح أساسا لعملية التصحيح، واختلافها وتنوعها من مصحح إلى آخر، وهذا ما يجعل تقديرات المصححين تتفاوت في الشدة والصرامة في تعاملهم مع نفس الانجاز. وقد كشفت بحوث كثيرة ان الحصول على النقطة الحقيقية لانجاز معين في مادة معينة، يتطلب ان يقيم هذا الانجاز من طرف مصححين يتفاوت عددهم من مادة إلى أخرى.

ملاحظة: مما سبق يتضح ان ارلتمثر أو الغشل الدراسي يجد أسبابه داخل المحيط التربوي، مما يفيد ان تفسير الظاهرة يمكن ان يتم باستدعاء متغيرات مثل طرائق التدريس، العلاقة مدرس/تلاميذ، طرق وأساليب التقويم. المناهج والمحتويات... كما يجد بعض أسبابه خارج المحيط التربوي، وفي التلميذ نفسه. غير انه مهما يكن من أمر فان للقضايا البيداغوجية البحتة نصيبا من التعثر شئنا أم أبينا. وان جل حديثنا في هذا الفصل انصب على التعليم بصفة عامة، وعلى التدريس بصفة خاصة، وبما ان تدريس اللغة العربيّة أو اللغات جزء من التعليم، فكلاً ما يقال أو قيل عن التعليم يصدق عن تعليم وتعلم اللغة العربيّة الفصحى.