

اللغة العربية وأعوجاج المنهاج

السنة الأولى المنهجية

مجلة أزمور

١. بن ملوك نبيل

يقيني الأمر أن التواصل عصب أجلي، وحاجة قصوى، وقيمة ثابتة تمثل شريان التواجد البشري الذي لا مناص لحراكه الاجتماعي وسيروته الأبدية إلا من خلاله وعبر قنواته إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها، ولما كان الأمر كذلك، كانت اللغة القبلية التي وفدت إليها الإنسانية عن بكرة أبيها، فخصتها بالبحث والتنقيب وتناولتها بالدرس والتحليل حتى ترقى بها آلية تصاب بها الغايات وتدرك بها الحاجات... وكسائر الأمم والشعوب لم يكن العرب استثناء عن هذه القاعدة، لا بل إنه من حقنا ومن واجبنا أن نقول أنهم كانوا الأحرص والأشد على درسمهم اللغوي عند الأقدمين خاصة.

وإذا كان الباعث بالأمس كان الحرص الشديد على النص القرآني وشؤونه - عموما - فإن الأمر صار أكثر تعقيدا بعد أن تنوعت وظائف اللغة وصارت حامية وحاملة للهوية والدين، والتراث، والتعبير عن الأفكار والمشاعر، وكل المصالح القائمة على التواصل...

إن هذه اللغة التي عرفها ابن جني بقوله: "حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم". ابن جني في الخصائص ق صلى الله عليه وسلم تشكلت وارتسمت عند العرب الوعاء الذي يحمل القرآن ويصونه مصداقا لقوله تعالى: { إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ } سورة الحجر: 09، وإذا

كان النص القرآني الذي نزل شفهيًا، والذي تمثلته اللغة رسماً فتمثلها خلوداً وجعلها تُخص بحظوة بالغة من الاهتمام والعناية من لدن أساطينها والعارفين بخباياها ...

وبعد أن سطعت أسماء قامات فارهة من أمثال أبي عمرو بن العلاء والخليل بن أحمد وسيبويه والجاحظ وابن جني والقائمة طويلة من الذين انبروا لها فثبتوا دعائمها وشيدوا ظلالها وارفة، هذا فضلاً عن الرصيد الشعري - جاهلي وإسلامي - والذي كان هو الآخر معلماً فارقاً في التأسيس لهذه اللغة وفي إشراقها فنالت في عز أيام الحضارة العربية الإسلامية، وفي فجر إشراقها ، كمّاً وفيراً من المؤلفات المختلفة كمعاجم المواضيع ومعاجم الألفاظ وغير ذلك كثير إلا أنها اليوم تمثل الوجه المزري لذوي الشهر الهجري . وربما يكون من أكثر مشاكلها ، واقعها في المدرسة غير المُطمئن ، والناجم عن جملة من العقبات ، التي نقدر أنها من المعوقات التي تعطل السيرورة السليمة لتعليمها في المدرسة الجزائرية ، يتبين ذلك من خلال الوقوف على إحدى مراحل التعليم وهي السنة الأولى من التعليم المتوسط ...

وللحديث عن هذا الأمر ينبغي تناول الجانب النصي الهف ثم النحوي فالصرفي والإملائي والبلاغي المتعلقة بمقرر هذا المستوى ... وبدءاً نقول أن عملية التعليم والتعلم ، حريٌّ بها الحدوث في الصغر ، لما لهذه الفترة من صفاء الذهن ، ومن القدرة على الاستيعاب والتخزين عند الناشئة ، وقد شدد ابن خلدون على هذا الشأن قائلاً: " وسبب ذلك أن تعليم الصغر أشد رسوخاً وهو أصل لما بعده لأن السابق الأول للقلوب كالأساس للسكنات وعلى حسب الأساس وأساليبه

يكون حال ما ينبئ عليه". عبد الرحمان بن محمد بن خلدون
المقدمة قصص شبرلج وهذه الأزمة لا تشكو منها المدرسة الجزائرية
فالناشئة يتمدرسون بدءا من سن السادسة على كل حال.
وأما بالنسبة لمسألة النصوص، فمنها تبدأ الاختلالات ، ذلك أن
هذه النصوص المختارة تخلو من عنصر الفائدة والإثارة والتشويق - إلا
ما ندر- وكان الأمثل أن يراعى فيها هذا الجانب فتأتي ممثلة للتاريخ تارة
وللثقافة تارة أخرى وهكذا مع الدين والجمال والقيم الفاضلة وما إلى ذلك
من المآرب الهادفة ...

ولنا من أمثلة نصوص الرتبة والملل التي تُك بها هذا المقرر
نص: الغابة الاستوائية، غابة إفريقية، نفسية قطة... وقد تجاوز هذا
النمط من النصوص ثلاثة أرباع المقرر الدراسي لهذا المستوى على أقل
تقدير. لذلك كان نشاط القراءة مسرحا لممارسة الفعل القرائي لا غير، في
الوقت الذي كان يجب أن يكون ذا عائد تربوي وتكويني يخدم الأبعاد
الكبرى التي تصبو إليها الأمة .

فإذا كنا نطمح - وهذا ديدن كل الأطروحات التربوية، وحوال كل
الفلسفات والإيديولوجيات الاجتماعية - إلى صنع إنسان ومجتمع
بمواصفات محددة، فما الذي نجنيه - ياترى - من مثل هكذا نصوص ؟
وبالنسبة لدرس النحو - النحو الذي طاله التشويه والتعقيد - فإنه
يطرح مشكلة التدرج، وهي الانتقال من السهل إلى الصعب ومن البسيط
إلى المركب، وهذه مسألة تناولها العرب الأقدمون وما زال التربويون
المعاصرون يحرصون على طرحها ويؤدون عنها ، يقول ابن خلدون :
للحج تلقين العلوم للمتعلمين يكون مفيدا إذا كان على التدرج شيئا

فشيئا وقليلًا قليلا ، ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده ". عبد
الرحمان محمد بن خلدون ق المرجع الأسبق **قصر الخطة**. والرؤية ذاتها
نجدها عند "ميشال زكريا" بقوله : " إن عملية التنظيم تعني في المقام
الأول مصطلح التدرج حيث ننقل فيها من درجة إلى درجة **لحج** ما
نستعمله غدا يتوقف على ما نتعلمه اليوم خاصة في المراحل
الأولى". ميشال زكريا **برلمة الحج** والمذهب نفسه نجده عند الدكتور عبد
القادر لورسي القائل : " فالمتعلم يرتاح لبقاء البناء المعرفي عنده متزنا
لحج ولكنه يندهش ويقع في حيرة أو دوامة فكرية إذا لم تتفق معطيات
الخبرة مع توقعاته التي بناها على ما لديه من فهم سابق ... " **لحج**
عبد القادر لورسي **لحج** المرجع في التعليمية **لحج**

ورغم هذا الإجماع على هذا المبدأ في تدريس وتعليم الناشئة إلا
أننا نقف على بعض المعوقات القائمة في المنهاج التعليمي لهذه المرحلة
في المدرسة الجزائرية والتي تجلت في مستويات متعددة :

• المستوى النحوي

1- وفي درس المفعول به، لم تتم الإشارة إلى أنواعه، فجاء
الدرس مبتورا بترا غير مبرر ، رغم أن هذا الدرس قد نُوس في
مرحلة الابتدائي وكان الصواب أن يشار إلى أنواع المفعول به :
مفردا كان أو جملة أو ضميرا ، إذ لا ضير في ذلك بالنظر إلى
سهولة هذه المعلومات ويسر استيعابها بالنسبة للتلاميذ. المقرر

الدراسي قصر الخطة

2- و بالنسبة لـ : "اسم الفاعل واسم المفعول" -وهو درس
صرفي - لم تتم كذلك الإشارة إلى عمل كل منهما : المفعولية

لأول ونائب الفاعل للثاني ، وهذا كذلك بتر غير مبرر وإخلال
كان يمكن تفاديه، فقد سبق تدريسه في مرحلة الابتدائي وتبيان
فائدته وكيفية صياغته . فما الفائدة من إعادة تدريسه في مرحلة
المتوسط إذا لم يكن الهدف هو الوقوف على عمله النحوي لا
مجرد التكرار ؟ المقرر الدراسي ، ص ١٤١

• المستوى الصرفي

1- وفيه برمجة تصريف الفعل المعتل بأنواعه ، وفي جميع
الأزمنة رغم ما يحتوي عليه من الصعوبة الناجمة عن كثرة
الجزئيات ودقتها، وعسر استيعابها بالنسبة لتلميذ مازال يعاني وله
صعوبات حتى في القراءة السليمة والمسترسلة ...
وكان الأجدر تأجيل مثل هذا الدرس إلى السنة الرابعة إن لم نقل
إلى المرحلة الثانوية بعد أن تكون قدراته قد صارت أكثر استعدادا.
المقرر الدراسي ، ص ١٤٢

• المستوى الإملائي

1- ومن خلاله تمت برمجة جملة من التطبيقات حول همزة
الوصل ، دون سابق دراسة لها ، ومن ثم فالتلميذ يجهل حتى
مواطنها فكيف له أن ينجز تطبيقاتها ؟ وكلنا نعلم ونرى الخلط بين
همزة الوصل والقطع حتى عند بعض ممن هم أرقى مستوى من
التلميذ.
2- تم الحديث عن مواطن حذف الألف، وهي الأخرى كان
يمكن إرجاؤها إلى السنة الثالثة على الأقل نظرا لصعوبتها، بعض
الشيء، خاصة في بعض الكلمات. المقرر الدراسي ، ص ١٤٣

• المستوى البلاغي

1- وقع تناول الأسلوب الإنشائي والأسلوب الخبري وهذه مسألة تبدو كذلك مبكرة وسابقة لأوانها، إذ كيف لتلميذ يعاني أبجديات القراءة أن يستكنه خبايا الخبر والإنشاء لما فيهما من الشروط والمحددات التي أرهقت وترهق الكثير من مريدي لغة الضاد.

• المستوى العروضي

1- الإشارة إلى "روي القصيدة"، وعلى الرغم من سهولة شرحه و إمكانية تبيانه للتلاميذ، إلا أن هذا لم يحدث وتم تعريفه بأنه الحرف الأخير من البيت الشعري، وهذا تعريف ناقص ومشوه مما قد يجعل التلميذ يعتبر حروف الاشباع أو هاء السكت أو ألف التفرقة حروف روي. المقرر الدراسي، ص ١٥٥.

• المستوى الإنشائي

1- حظيت علامات الترقيم بمكانة ضمن هذا المقرر، وكان الأجدر أن يقدم بعضها - فقط - كعلامة التعجب والاستفهام التي يمكن تحديد مواطنها دون عسر، أما البقية من العلامات فهي مما يشق على عتاة اللغة فما بالنا بتلاميذ لا قبل لهم بهذه الأغوار اللغوية التي تحتاج إلى مراس طويل واطلاع وفير قبل المسك بناصيتها. المقرر الدراسي، ص ١٥٦

والذي يمكن أن نرسو عليه، كحوصلة من هذه الإطلالة الخاطفة، على مقرر المدرسة الجزائرية في إحدى مراحلها التعليمية -أولى متوسط- هو جملة من الملاحظات شقها الأول متعلق ببعض

الاستنتاجات التي يمكن أن تُستشف من منهاجنا الدراسي الرسمي، وشقها الثاني يرتبط بالرد على بعض الأسئلة التي قد تطرح - افتراضا - على بعض آراء هذا البحث .

فبالنسبة للأولى يمكن القول أن الذين اختاروا وانتقوا نصوص هذا المنهاج قد خالفهم التوفيق ، وجانبوا الطريق ، وأبانوا عن ضحالة رؤية وبساطة فكرة، وضعف مخيلة وقلة حيلة وهشاشة وسيلة أو أن لهم تصورا لجزائر بلا لون ولا طعم ولا رائحة ، أو أنهم من غير أهل الاختصاص فكان عملهم من دون أساس..

وأما بالنسبة للثانية فقد يقول قائل إنما الذي بدا بترا في بعض الدروس إنما كان مما يعسر تقديمه لصعوبته فيؤجل لمرحلة لاحقة. يُرد عليهم بأن ما جاء بترا في بعض الدروس لا صعوبة فيه ، ولنا أن نقف على الصعوبة التي تعترض التلميذ وهو يدرس تصريف الفعل المعتل مقابل أنواع المفعول به التي تم بترها ونقارن بينهما؟ وقد يقول قائل آخر ...إن النصوص كانت مراعاة لسن التلاميذ فالرد عليهم يكون بأن هذا ليس دقيقا ذلك أن النصوص إنما كان يجب أن تكون حبلى بالإشارة الفنية الجمالية والقيمية وتوَمَّى إلى الثقافة والهوية وما إلى ذلك مما نسعى أن نثبته في شخصية الناشئة، لا أن تكون مجرد قوالب صماء لا تحرك ساكنا ولا تتطرق ساكتا.

لقد حاد هذا المنهاج -إجمالا- عن صوابه ولم يستوف غاياته ومس بالبيداغوجيا السوية القائمة على التدرج المنهجي ولم يخدم الخلفية الثقافية للأمة ...

والواقع أن الوقوف على مراد هذه العبارة -الخلفية الثقافية للأمة - إنما يذكر ويؤتى به إلى واجهة الأحداث حين الحديث والتأكيد على أن المبتغى من وراء كل منظومة تعليمية وعند كافة الأمم والشعوب والتي لها - لاريب- رصيد وفير في صناعة البناء الحضاري الذي عرفته البشرية على دوام وجودها هو صناعة الفرد والمجتمع، ومن ثم يجب أن لا نخال أن أمة العروبة والإسلام بدعا في هذا المجال ولا نشازا عن هذه الحال لذلك يقتضي أن تكون منظومتنا تصبو إلى معالم محددة وواضحة ترسم من خلالها ملامح ومواصفات الفرد الذي نريد والمجتمع الذي نسعى...

صحيح أن هناك قواسم مشتركة، هي روابط دائمة وحتمية تجمعنا مع الآخر، تملئها طبيعة الجنس الواحد من جهة، وتكرسها جبرية تبادل المنافع من جهة أخرى.

إلا أن هناك ما يميزنا عن غيرنا، و المتأتى من الرصيد التاريخي والثقافي العربي الإسلامي...إننا نقول هذا الكلام ليس تعصبا ولا تحجرا، وإنما للتأكيد على جملة من القيم نحن في غاية الحرص عليها حتى نكون منسجمين مع مرجعيتنا الثقافية، وحتى نكون مستفيدين ومفيدين، ومتفاعلين لا منفصلين.

نأمل أن تكون هذه المساهمة في خدمة المدرسة الجزائرية وفي خدمة ناشئتها التي يجب أن تواكب العصر وتصبو إلى النصر في حضن جزائر الاستقلال والاستقرار.

قائمة مصادر ومراجع البحث

- القرآن

- 2- الخصائص ، ابن جني، أبو الفتح عثمان ، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان، ط1 ، 2000، ص67
- 3- مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت، لبنان ، ط1، 1984.
- 4- كتاب اللغة العربية، المقرر الدراسي للسنة الأولى المتوسط.
- 5- المرجع في التعليمية ، د. عبد القادر لورسي، جسور للنشر والتوزيع المحمدية ، الجزائر ، ط2014.
- 6- المقدمة ، عبد الرحمان بن محمد بن خلدون ، دراسة أحمد الزعبي ، شركة دار الأرقم لطباعة والنشر ، بيروت، لبنان ، د ت.