نحو ديداكتيك للدرس النحوي

تأليف : مونيك لوبرين وكوليط بريبو
ترجمة:أخ العرب عبد الرحيم

يعد النحو مادة حيوية في تدريس اللغة والأدب وبالتالي يحتاج إلى فضل عناية بمواده ومحتوياته وطريقة تبليغه، وهذا ما دفع بمجموعة من الديداكتيكيين إلى مواكبة الطلبة الأساتذة في التكوينات المستمرة، وبعد ولوجهم سوق الشغل ، من أجل رصد التغيرات والتعثرات والاكراهات التي قد تصيب تجربتهم التدريسية.

1 -الدرس النحوي والمعيار: من التحفيظ إلى فهم النسق

يبدو النحو-عندما نسأل أي أستاذ للمستوى الإعدادي والثانوي- كموضوع معرفي صارم، يجب عليه مطلقا التمكن منه، وتمكين التلاميذ من التحكم فيه والتمرس عليه؛ وهذا الهدف النهائي لا يتغير على مدى ثلاث سنوات بالنسبة للتلميذ ؛ فمثلا الأستاذ (أ) كان دائم الخوف لحظة تدريس النحو، لأن القواعد بالنسبة له بالصعوبة بما كان في المستوى الثانوي، حيث كان يدفع التلاميذ لحفظها عبر التكرار، ويحبذ فقط الاهتمام بفهم القواعد.

في تدريبه الأول اعتمد المنهج الاستقرائيinductive مصاحبا بالإملاء، كوسيلة لتحقيق الموضوعية، والمتجلية في إعادة استثمار المعارف النحوية؛ فبالنسبة له في فرنسا (المعارف النحوية) تدرس باكراً، مما حقق نتائج ممتازة، أما موقفه من النحو(التركيب): فمعياري، وفيه قواعد وأوامر، عكس درس التعبير (الشفويl'oral) الذي يتسم بالتسامح والتساهل.

قبل تدريبه الأول كان يُدرِّس تاريخ اللغة، مما جعله يدرك ظاهرة (الاستثناءاتdes exceptions) ، وفي خضم حديثه عن الاستثناءات النحوية،اكتشف أنها تخلق مآزق للتلاميذ.

أما تدريبه الثاني فكان فرصة سانحة له(الأستاذ (أ))لتهذيب رؤيته للنحو المكتوب في مقابل النحو الشفوي، فحسب قوله:إنه أصبح يَلْمَح جليا الصعوبات التي يعانيها التلاميذ،لأن

في دولة (الكيبيكQuébec)اللغة الشفوية تؤثر بشكل كبير على اللغة المكتوبة [1]، مما تسقطه في الأخطاء؛ وهذا يستوجب من الأستاذ عدم الإكثار من النقد للتلميذ وإعادة تدريس القواعد.

في حين أن الأستاذة (ب) تستهويها بنية الجملة،وهي من رواد التحليل المنطقي التقليدي؛ فتحليل الجملة إلى مكوناتها (décorticage Le)يعد عملا قبليا لتحليل بنية النص ، ومادام تدريس النحو ليس مسليا في التعليم الأولي، فهذا يستوجب بناء و خلق ممارسة تدريسية ممتعة للنحو لصالح التلاميذ.

لقد صرحت الأستاذة (ب) مثل زميلها الأستاذ (أ) بأنها في تدريبها الأول كانت من رواد التحفيظ، بواسطة التكرار والإملاء، لكن تجريبها للمنهج الاستقرائي دفعها إلى إضافة نشاط لم يكن مألوفا، وهو مناقشة أهمية فهم القواعد مع التلاميذ،بحجة أن الأساتذة لم يعطوا الوقت الكافي لهذه المهمة ولم يقفوا مليا عندها.

كانت الأستاذة تسعى إلى خلق إجابات آلية automatismesلدى التلاميذ وخاصة في التعبيرorthographe، وتأسف للإيقاع البطيء لتلاميذ الأولى إعدادي.

نلاحظ أن فكرة الإملاء(أي أهمية القواعد) عادت إلى خطابها بشكل قوي أكثر من السابق، وهذا يدل على أنها تقليدية التوجه، وأيضا تعتمد بيداغوجية تروم إقناع التلاميذ بأي شكل من الأشكال بنجاعة إلحاحها وأوامرها المتنورة.

غير أنه إذا كنا نحس لدى هذين الفاعلين التربويين الأولين (أ+ب) حب النحو، في المقابل نجد الفاعلة التربوية (ج) تعترف بقيمة المعارف والتعلّمات النحوية ، لكن يبدو لها جمالية الأدب أكثر جاذبية،وتجد في المنهج الاستقرائي المجرب في الدروس الجامعية طويلا، ولا يحقق ايجابية إشراك الطالب بفاعلية في مسار اكتشاف القاعدة .

وبعد مرور تدريبها الأول(ج) سُئِلت من جديد، وصَرَّحت بأنها أحسّت بعدم كفاءتها لتدريس النحو، لأنها لا تتمكن منه كليا، والتلاميذ أنفسهم يركّزون في حفظ القواعد أكثر من تركيزهم في التواصل؛ وحتى بعد تدريبها الثاني لا زالت تجد صعوبة في المصطلحات النحوية الجديدة، وكذا في تجاوز ثغرات التلاميذ؛ ولم تستطع تطبيق المناهج الجديدة مثل أقرانها.

وهذا يخلق إحساسا بغياب تطور بيداغوجي لديها، حيث ظلت وفية لطريقتها ونزعتها المعيارية في تدريس النحو؛ فرغم خصوبة تفكيرها لم تكلف نفسها عناء إيجاد وسائل عملية قابلة للتطبيق، وهذا يشكل خطرا عليها كمدرسة مستقبلا.

وصفوة القول إن الفاعلين التربويين

الثلاثة اهتموا بالتطور الديداكتيكي ، خاصة فيما يتعلق بضرورة العمل مع التلاميذ على التحاليل القادرة على إفهامهم كيفية إشغال اللغة بشكل جيد.

إن البرنامج الوزاري انطلاقا من تصريحات بعض علماء الديداكتيك، ارتأى أمر الأساتذة بتلقين التلاميذ التعلّمات الأساس، وهذا للأسف سبب في بطئ اندماجهم مع فكرة إعادة استثمار التعلّمات والمعارف النحوية، والتي تتحقق بشكل كلي ونهائي في الإنشاء الكتابي؛ ويمكن أن نرى في الواقع الأهمية التي يولونها للإملاء في استثمار التعلّمات النحوية كتمرين كلاسيكي يولي بعض الأساتذة أهمية له كوسيلة للتعلم، ولكن يُفَضَّل أن يكون وسيلة للتقويم.

أما في المستوى الأولي والابتدائي فالأمر مختلف لأن تدريس النحو مندمج في أنشطة الكتابة، فالفاعلون التربويون يوصلون معلومات للتلاميذ بدون منهجية ديداكتيكية وحتى المحتويات تولي عناية كبيرة بديداكتيك-الكتابة ؛ فهم يخلطون بين الكتابة والنحو حيث يصرحون ب «جَيِّد في الفرنسية» ، وهذا يدل على أنهم يطبقون القواعد فقط بدون وعي وبطريقة آلية.

صرح الفاعل التربوي (أ) بأن تطبيق القواعد مسألة إرادة شخصية، ولكن هذه الفكرة تغيرت؛ فعلا يجب حفظ القواعد لكن تعليمها وتوصيلها يحتاج إلى طريقة ديناميكية وحيوية (أنشطة البحث ، المقارنة، المقابلة ....إلخ)، وقال أيضا بأنه يحس بصعوبات في شرح – ما ليس منطقيا- إلى التلاميذ .

في حين أن الفاعل التربوي الثاني (ب) أسس لوجود اختلاف بين فهم القاعدة ومعرفة تطبيقها، ويصرح بأن التدريبات والتكوينات (les stages) تهتم بالتطبيقات في دفاتر النحو، وتحفزهم لخلق وسائلهم الديداكتيكية الخاصة، رغم أن مدة التدريب غير كافية لبناء المؤهلات والكفايات القادرة على مواجهة التعقيدات والصعوبات، وخاصة ثقل مهمة التصحيح والإنجازات غير المرضية للتلاميذ.

أما الفاعل التربوي الثالث(ج) فاكتشفت حسب تصريحاتها الطريقة الاستقرائية وسيلة لدمج النحو في تعلم الكتابة(إملاء، تركيب.....).

إذن إن النموذج المفضل لهؤلاء الفاعلين التربويين في تدريس النحو هو الطريقة المعيارية الصارمة، والتي تكرس مَلَكَة الإنتاج وإعادة إنتاج الإجابات الصحيحة، هذه الأخيرة التي أصبحت مُدركة بدقة من طرف الأستاذ والتلميذ.

وصفوة القول لا يمكن فصل وجهات نظرهم - رغم التغييرات التي اعترت تصريحات الفاعلين التربويين بعد كل تدريب- عن نموذج التكوين المتسم ب(غياب

ديداكتيك خاص بالنحو)، وكذلك عن إكراهات البرنامج الوزاري من جهة ، وغياب الضغوطات المجتمعية، من جهة أخرى ، رغم أن المجتمع يدرك أن التلاميذ الصغار من 8إلى 10سنوات لازالوا يعانون من صعوبات في تحقيق كتابة صحيحة.

إن المدرس في النموذج المعياري لايهتم ببناء استراتيجيات تدريسية منتجة ، بل يلقن بواسطة التحفيظ ؛

ونتمنى من هؤلاء المدرسين الجدد تطوير رؤية حية للغة، وتجريب إمكانية سيناريو تعليمي تشاركي حتى في النحو كذلك، أي اكتتاب برنامج نحوي جديد من أهدافه التفكير في اللغة كنسق، وتعلم الكتابة بدون أخطاء.[2]

2 – من أجل ديداكتيك التثبيت والترسيخ une Vers Ancrée Didactique:

يتميز مكون (القراءة) في البرنامج الوزاري بايجابيات، حيث يمكن اعتباره نموذجا إنسانيا humaniste:

أي يُراعي المتلقي التلميذ كإنسان وإحساس وعقل وفكر.. فالمقروء يُنْتَقَى حسب حقول اهتمام التلاميذ وحاجاتهم العاطفية ؛ ويعد درس القراءة نوعا من اللعب والهواية داخل القسم، سواء قراءة المدرس الشفوية للتلاميذ، أم الأنشطة القرائية الموجهة لمسار الفهم بالنسبة للتلميذ. في المقابل نجد مدرس مكون (النحو) مُقحَم في نموذج معياري صارم : يدفعه خوفه من سلبية انجاز وأداء التلاميذ إلى التركيز على الإخبار والتلقين، على حساب تقديم المعارف عبر مراحل procédurause؛ أما تدريس مكون (الكتابة l'écrit) فنلاحظ أنها يمتلك طابعا مزدوجا، فهو معياري وصارم في أهدافه، وإنساني في تطبيقاته؛ في حين أن تدريس مكون (الشفوي l'oral) رغم الاهتمام بالطريقة الحوارية، نلاحظ شبه إيمان من طرف المدرسين على ضرورة تكلم التلميذ جيدا لضمان صفاء اللسان، مع تصحيح الأخطاء والانحرافات عن المعيار المحدد والمتعارف عليه ، ولكن بلطف وبدون تَذمُّر.

إذن كيف نؤسس لديداكتيك خاصة ومُغرية للدرس النحوي؟

يجب على الديداكتيكيين التقليل من حدة الخوف من خلال الاهتمام بتمثلات المدرسين الجدد. هذه التخوفات غير المبررة نجد لها جوابا وشفاء في شكل مسالك سلسة تتمثل في التحكم والتمكن من الطريقة التواصلية والافهامية ؛ آنئذ سيفهم الطلبة الأساتذة كيفية بناء الدروس حسب مختلف الطرق سواء الاستقرائية أم غيرها؛ ويجد ر أيضا بمعية الطلبة الجدد عدم إعطاء مطلق السلطة للوسائل الديداكتيكية (الكتاب المدرسي)، بل يجب أن تكون لهم القدرة على

نقده، وأن يكمل بعضهم بعضا، وهذا يحتاج إلى وقت وتوسيع للزمن المدرسي المخصص لتدريس النحو، وعليهم أن يدركوا أن تدريس النحو يجب أن يكون مدمجا في المحتويات الأخرى للبرنامج الدراسي.

3- خاتمة :

تتجه الأبحاث البيداغوجية نحو التشديد على مناهج ديداكتيك التثبت Ancrée والبحث في تصورات وتمثلات الفاعلين التربويين Sujets، بطريقة عمودية وطولية Longitudinale، ومواكبة زمرة من الطلبة على طول البرنامج التكويني، من أجل الوقوف على التحولات المركزية للمفاهيم عند الطلبة، وفهم سيرورة التعلم بشكل أكبر؛ هذه السيرورة تفرض غالبا المرور من المفاهيم البسيطة وغير الواضحة والمبنية على تجارب شخصية إلى رؤية للفعل التعليمي الأكثر تركيبا ودقة في التحكم في المحتوى، ومُلمًّا في تطبيقاته في السياق الواقعي و العملي.

يتعلق الأمر إذن بتحليل أثر السنوات الأولى للتطبيق المستقل للمتدربين، هذا التدريب الذي يسهل الدخول إلى سوق الشغل لأغلب حاملي الشواهد.

فما الذي تبقى من التكوين بعد سنتين من التدريس ؟ ما هي آثار المؤسسة التعليمية على نظرتهم للتعليم ؟

نرنو من خلال هذه الأبحاث والتساؤلات إضاءة الطريق نحو المَهْنَنَة (المهنية) Professionnalisation الممكن تحصيلها بعد تكوين مطول ؛ وانطلاقا من سؤال الطلبة الأساتذة عن الشروط العملية لممارسة المهنة التدريسية، والتي قد تحطم ميولاتهم التجديدية، واجهنا تحدّيين هما : الأول مصاحبة المتدربين من خلال أنشطة تجديدية للتكوين المستمر، والثاني توفير بيئة غنية ومحفزة، ومرشدين منفتحين على الإبداع والتجديد .

الهوامش

1 – pasأما في نحو التعبير الشفوي فنقول: NE PASمثلا في النحو المكتوب نقول:

2 -CHartrand,s-G(1996), «pour un nouvel enseignement de la grammaire, Montréal, les Editions Logiques» .

- CHartrand,s-G(1999), «Enseigner la grammaire autrement»,dans R. Bergeron et G.de Koninck, numéro hors série ,la grammaire

Au cœur du texte Québec française p10-12.