

جامعة سعيدة – الدّكتور مولاي الطّاهر  
كلية الآداب واللّغات والفنون

## أطروحة

مقدمة لنيل شهادة

### دكتوراه الطّور الثالث

التّخصّص : لسانيّات وتعليميّة اللّغة العربيّة

الفرع : لغويّات

إعداد الطّالب : السّعيد خلايفه إشراف الأستاذ الدّكتور: بن يمينه بن يمينه

عنوان الأطروحة:

## تعليميّة النّحو العربيّ في المرحلة الابتدائيّة ( السّنة الخامسة أنموذجا )

أطروحة مناقشة بتاريخ 2021/..../.... أمام لجنة المناقشة المشكلة من :

| الرّقم | اللقب و الاسم     | الرتبة                | المؤسسة                         | الصّفة       |
|--------|-------------------|-----------------------|---------------------------------|--------------|
| 01     | حمداد بن عبد الله | أستاذ التّعليم العالي | جامعة سعيدة – د. الطاهر مولاي   | رئيسا        |
| 02     | بن يمينه بن يمينه | أستاذ التّعليم العالي | جامعة سعيدة – د. الطاهر مولاي   | مشرفا ومقررا |
| 03     | بوترعة عبد الحميد | أستاذ محاضر – أ       | جامعة حمه لخضر – الوادي         | عضوا ممتحنا  |
| 04     | حاكم عمارية       | أستاذ التّعليم العالي | جامعة سعيدة – د. الطاهر مولاي   | عضوا ممتحنا  |
| 05     | كرباع علي         | أستاذ محاضر – أ       | جامعة حمه لخضر – الوادي         | عضوا ممتحنا  |
| 06     | بوخاتمي زهرة      | أستاذ التّعليم العالي | جامعة سيدي بلعباس جيلالي اليابس | عضوا ممتحنا  |

السّنة الجامعيّة : 2021/2020



﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ  
عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ  
الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)﴾

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

[الآيات: 1، 2، 3، 4، 5 من سورة العلق]

# شُكْرٌ وَتَقْدِيرٌ

الشكر لله أولاً وآخرًا .

أَتَقَدِّمُ بِأَسْمَى معاني الشكر والعرفان والامتنان إلى كافة من سَخَرُوا  
أنفسهم لخدمة البحث العلمي في الكلية من إدارة وفرقة تكوين وأساتذة وطلبة، وقَدَّمُوا  
في سبيل ذلك ما يسعهم من جهد وعمل .

وأخص بالذكر الأستاذ المشرف بن ميمنة بن ميمنة الذي تكرم بقبول الإشراف  
على هذه الأطروحة، ولم يخل علمي خلال إنجازها بالنصح والإرشاد والتحفيز لإتمامها على  
الوجه الأكمل .

والأستاذة حاكم عمارية رئيسة المشروع التي كانت سندنا الدائم طيلة هذه المرحلة فلولا  
مجهوداتها بعد الله لما وصلنا إلى ما نحن عليه فقد كانت الأستاذة والقُدوة والأخت والصديقة .  
كما لا يفوتني أن أتقدم بحزبيل الشكر ووافر التقدير والاحترام لأعضاء لجنة المناقشة الموقرة،  
لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة، في إطار قيامهم بالمهمة السامية الثبيلة التي خصهم الله  
تعالى بها وجعلهم بذلك ورثة لأنبيائه الكرام . فالله أسأل أن يجعلهم ذخراً للأمة وأن يرفعهم بما  
أتاهم من علم في الجنة درجات .

والشكر موصول إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد في إخراج هذا العمل  
المتواضع إلى النور .



# إهداء

أهدي ثمرة بحثي هذا إلى:

- الوالدين الكريمين، حفظهما الله وأطال في عمرهما وأبقاهما أنسًا وذخرًا لنا،
- رفيقة الدرب أم العيال لتحملها أعباء البيت وتربية الأولاد طيلة انشغالي بالبحث.
- فلذات كبدي؛ كل باسمه.
- إخوتي وأخواتي.
- زملائي وأصدقائي.

# مُقَدِّمَةٌ

تُعَدُّ اللُّغَةُ الوَسِيلَةُ الأساسَ للتَّوَاصُلِ وَتَحْصِيلِ المَعْرِفَةِ لِلإِنْسَانِ عَامَّةً وَلِلنَّاشِئِ خَاصَّةً؛ فَهِيَ تُمَثِّلُ الأَدَاةَ الَّتِي يَعْتَمِدُهَا فِي التَّعَامُلِ مَعَ مَا يَحِيطُ بِهِ، فِي جَمِيعِ مَنَاحِي الحَيَاةِ؛ لِذَا اهْتَمَّ الإِنْسَانُ مِنْذُ أَقْدَمِ العُصُورِ بِدِرَاسَتِهَا وَتَدْرِيسِهَا، لِأَسِيْمَا فِي العَصْرِ الحَدِيثِ مَعَ ظُهورِ عِلْمِ اللُّغَةِ الحَدِيثِ (اللِّسَانِيَّاتِ)، الَّذِي انْبَثَقَتْ عَنْهُ مَجْمُوعَةٌ مِنَ العُلُومِ اللُّغَوِيَّةِ سِوَا فِي جَانِبِهَا النِّظَرِيِّ أَوْ التَّطْبِيقِيِّ؛ حَيْثُ تَدَارَسُ العُلَمَاءُ مَوْضُوعَ اللُّغَةِ فِي جَمِيعِ مَسْتَوِيَّاتِهَا الصَّوْتِيِّ وَالصَّرْفِيِّ وَالنَّحْوِيِّ وَالذَّلَالِيِّ، وَرَبَطُوهَا بِمُخْتَلَفِ مَجَالَاتِ التَّأثيرِ وَالتَّأثرِ مَعَ عِلْمِ النَّفْسِ وَعِلْمِ الاجْتِمَاعِ وَعِلْمِ التَّربِيَةِ وَغَيْرِهَا. وَمِنْ أَهمِّ مَا نَتَجَّ عَنْ الجَانِبِ التَّطْبِيقِيِّ لِعِلْمِ اللُّغَةِ حَقْلُ تَعْلِيمِيَّةِ اللُّغَاتِ، هَذَا الأخيرُ الَّذِي مَرَّ بِمَرَاكِلٍ مُتسَارِعَةٍ حَتَّى صَارَ عِلْمًا مُسْتَقِلًّا؛ نَتِيجَةُ التَّطَوُّرِ العِلْمِيِّ وَالتَّكْنُولُوجِيِّ الَّذِي زَامَنَ مَرَاكِلَهَا، وَالحَاجَةُ المَاسِيَّةُ لاسْتِعْمَالِ اللُّغَةِ وَضُرُورَةُ التَّوَاصُلِ بِهَا. وَظَلَّ هَذَا العِلْمُ يَبْحِثُ فِي كُلِّ مَا يَتَعَلَّقُ بِتَعْلِيمِ اللُّغَةِ مِنَ التَّخْطِيطِ إِلَى التَّنْفِيزِ.

وَبِمَا أَنَّ دِرَاسَةَ المَسْتَوَى النَّحْوِيِّ مِنْ أَهمِّ القِضَايَا الَّتِي شَغَلَتْ تَفْكِيرَ عُلَمَاءِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ قَدِيمًا وَحَدِيثًا، وَخَاصَّةً فِيْمَا تَعَلَّقَ بِجَانِبِهِ التَّعْلِيمِيِّ بَعْدَمَا أَصْبَحَ المُتَعَلِّمُونَ يَنْفَرُونَ مِنَ النَّحْوِ العَرَبِيِّ لِمَا يَحْتَوِيهِ مِنْ صَعُوبَاتٍ تَعَدَّدَتْ أَسْبَابُهَا، نَتَجَّ عَنْ هَذَا النِّفَورِ ضَعْفٌ عَامٌ فِي اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ، فَكَثُرَتْ الصِّحَاحَاتُ وَالشُّكُوكُ مِنْ هَذَا الوَضْعِ، وَأَصْبَحَتْ قِضْيَةٌ تَيْسِيرِ تَعْلِيمِ النَّحْوِ مَحَلَّ اِهْتِمَامٍ كَثِيرٍ مِنَ العُلَمَاءِ المُحَدِّثِينَ أَمْثَالَ شُوقِي ضَيْفٍ وَمُصْطَفَى إِبْرَاهِيمَ وَتَمَامِ حَسَانٍ وَمُهْدِي المَخْزُومِي وَغَيْرِهِمْ. وَعَلَى هَذَا الأَسَاسِ فَقَدْ أَوْلَتْهُ المَنْظُومَاتُ التَّعْلِيمِيَّةُ العَرَبِيَّةُ أَهمِّيَّةً خَاصَّةً لِلْبَحْثِ عَنْ حُلُولِ نَاجِعَةٍ لِهَذَا الوَضْعِ، وَعَلَى غَرَارِهَا المَنْظُومَةُ التَّربُويَّةُ الجَزَائِرِيَّةُ، هَذِهِ الأَخِيرَةُ الَّتِي اِهْتَمَّتْ بِهَذَا الجَانِبِ فِي جَمِيعِ المَرَاكِلِ الدِّرَاسِيَّةِ مِنَ التَّعْلِيمِ العَامِ، وَسَعَتْ خِلَالِ العُقُودِ الأَخِيرَةِ إِلَى اقْتِرَاحِ سِلْسَلَةٍ مِنَ التَّعْدِيلَاتِ عَلَى مَنَهاجِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ. رَغْمَ ذَلِكَ بَقِيَ وَضْعُ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ يَعَانِي ضَعْفًا شَدِيدًا لِأَسِيْمَا فِي مَسْتَوَاهَا النَّحْوِيِّ. وَأَوَّلُ مَحْطَّاتِ هَذَا الضَّعْفِ تَكْمُنُ فِي المَرَحَلَةِ الِابْتِدَائِيَّةِ الَّتِي تُمَثِّلُ مَهْدَ تَكْوِينِ المَهَارَاتِ اللُّغَوِيَّةِ، الَّتِي مِنْ خِلَالِهَا يَتِمَكَّنُ المُتَعَلِّمُ مِنْ فَهْمٍ وَاسْتِيعَابِ جَمِيعِ الأَنْشِطَةِ وَالمَوَادِّ التَّعْلِيمِيَّةِ الأُخْرَى؛ حَيْثُ نَجِدُ

أغلبية المتعلّمين لا يحسنون القراءة ولا الكتابة ولا التحدّث باللّغة العربيّة، مما يلفت الانتباه ويقلق حقاً كلّ غيور عن لغته وعن مصير أبناء وطنه.

من هنا تولّدت فكرة هذا البحث الذي يسعى للوقوف على واقع تعليميّة النّحو في المرحلة الأولى من التّعليم العام، وبالضّبط في السّنة النّهائيّة من هذه المرحلة، فيشخص مواطن الضّعف ويقترح الحلول الممكنة لتجاوزها، ويبين مواطن القوّة ويقترح آليات لتعزيزها وتكريسها. ومن هذا المنطلق وُسّم البحث بـ: "تعليميّة النّحو العربيّ في المرحلة الابتدائيّة - السّنة الخامسة أنموذجاً".

يبدو ظاهر البحث أنّه دراسة وصفية لواقع تعليميّة النّحو العربيّ للمرحلة الابتدائيّة، إلّا أنّ وصف الواقع لا يستقيم دون تقويم؛ لذا عملنا على أن تكون الدّراسة وصفية تقويمية تسلّط الضّوء على تعليم هذا الفرع المهمّ من فروع اللّغة، في هذه المرحلة القاعدية من مراحل التّعليم العام؛ لما لها من مميّزات تجعلها مختلفة عن غيرها من المراحل التّعليميّة، ويرجع ذلك لما يتعرّض له المتعلّم من تطوّرات على مستوى جميع قدراته الحسيّة والحركيّة والعقليّة والانفعاليّة والاجتماعيّة واللّغويّة. كلّ ذلك بغية تحقيق مجموعة من الأهداف أهمّها:

- الوقوف على ثبوت ووضوح الأهداف العامة والخاصة لتعليم النّحو في السّنة النّهائيّة من المرحلة الابتدائيّة.
- الوقوف على المحتوى النّحوي في كتاب اللّغة العربيّة، ومدى مطابقته للمعايير العلميّة للاختيار والتنّظيم والعرض.
- رصد الخطوات الإجرائيّة لسيرورة الدّرس النّحوي ومدى مطابقتها للمقاربات التّربويّة والمنهجية والوظيفية التي تبناها منهاج اللّغة العربيّة للجيل الثّاني. من خلال ملاحظة التّفاعلات الصّفيّة.
- مدى تحقّق الكفاءة الختاميّة لميدان فهم المكتوب والتّعبير الكتابي؛ حيث تُدمج التّعلمات من الإنتاج القرائيّ إلى الإنتاج الكتابيّ عند متعلّمي نهاية المرحلة الابتدائيّة.

من أجل تحقيق هذه الأهداف وغيرها، تسعى الدراسة إلى الإجابة عن إشكال رئيس مفاده:

**ما هو واقع تعليم وتعلّم القواعد النحويّة للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ في المدرسة الجزائرية؟**

وتتطوي تحت هذا الإشكال أسئلة فرعيّة كثيرة نطمح أن يُجيب عنها البحث؛ فمنها ما خُصّ به الجانب النظريّ من الدراسة وهي كالاتي:

- هل الإنجازات المعرفيّة والمنهجية المُحقّقة في التّجربة اللّسانية الغربيّة منها والعربيّة، أُستثمرت بوعي علمي عميق لترقيّة تعليم اللّغة العربيّة عامة وتعليم النّحو العربيّ خاصة؟
- هل لتعليم وتعلّم قواعد النّحو الصّريح الأثر الإيجابيّ في صقل الملكة اللّغويّة وتقويم لسان متعلّميّه ؟
- ما هي الصّعوبات التي يواجهها المتعلّم والتي تقف حاجزا أمام فهمه لمادّة النّحو؟ وما هي الحلول أو المقترحات اللازمة لتذليل تلك الصّعوبات؟
- ومنها ما كان مخصّصاً للجانب التّطبيقيّ، تمثّل في:
- هل تضمّنت الوثائق التّربويّة أهدافاً واضحة لتعليم النّحو في المرحلة الابتدائيّة، وفي المستوى النهائيّ بالتّحديد؟.
- هل المحتوى النّحوي المدرج في الكتاب المدرسيّ مطابق لمعايير الاختيار العلميّة ؟
- كيف تتمّ التّفاعلات الصّفيّة لدرس النّحو في ضوء الخطوات المنهجية والطّرائق العلميّة والآليات التّربويّة والإجراءات الوظيفيّة؟
- هل واقع المحتوى النّحوي والتّفاعلات الصّفيّة كفيّان بتحقيق الأهداف المسطرة والمرجوة؟
- وللإجابة عن هذه التّساؤلات، وتحقيق أهداف البحث تمّ تقسيم الدّراسة إلى بابين، الباب الأوّل خصّ به الجانب النظريّ والباب الثّاني للجانب التّطبيقيّ. فأما باب الدّراسة النظريّة تضمّن مدخلاً وثلاثة فصول هي كالاتي.

- **مدخل:** تناول الجهاز المصطلحيّ لتعليميّة اللّغات.
  - **الفصل الأوّل:** تمحور حول المرجعيّات العلميّة والإجراءات العمليّة لتعليميّة اللّغات، وقد قُسّم إلى مبحثين، خُصّص المبحث الأوّل لمعرفة المرجعيّات العلميّة التي تُؤسّس لتعليميّة اللّغات، والمبحث الثّاني خُصّص لمعرفة الإجراءات العمليّة التي تُوطّر وتنفّذ خطوات تعليم اللّغة.
  - **الفصل الثّاني:** تمحور حول القضايا المتعلّقة بتيسير النّحو العربيّ من التّأسيس إلى التّيسير، وقد قُسّم إلى مبحثين، تناول المبحث الأوّل مفهوم النّحو العربيّ ومراحل نشأته، وتناول المبحث الثّاني مراحل تيسير النّحو من القديم إلى الحديث.
  - **الفصل الثّالث:** تمحور حول تعليميّة النّحو العربيّ في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة، وقد قُسّم إلى ثلاثة مباحث، تناول المبحث الأوّل الاتجاهات الحديثة في تدريس النّحو العربيّ من القدرة النّحويّة إلى القدرة التّواصلية. وتناول المبحث الثّاني تعليميّة النّحو الضّماني والنّحو الصّريح في التّعليم العام. أمّا المبحث الثّالث فتطرّق إلى المقاربات الجديدة في تعليم النّحو العربيّ وتعلّمه.
- وأما باب الدّراسة التّطبيقيّة تضمّن مدخلا وفصلين كالآتي:
- **مدخل:** تناول مراحل وإصلاحات التّعليم الابتدائيّ في الجزائر.
  - **الفصل الأوّل:** تمحور حول واقع تعليميّة النّحو من خلال الوثائق والكتب المدرسيّة، تناول فيه البحث دراسة وصفية تحليليّة تقويميّة لمكوّنات وعناصر الدّرس النّحوي من خلال الوثائق والكتب المدرسيّة.
  - **الفصل الثّاني:** تناول دراسة وصفية تحليليّة تقويميّة لواقع التّفاعلات التّعليميّة في حجرة الدّرس في ضوء المقاربات التّعليميّة المعتمدة لتدريس النّحو العربيّ.
  - **خاتمة:** تضمّن أهمّ النتائج التي توصّلت إليها الدّراسة.

وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفيّ لتوصيف الجانب النظري من الدّراسة؛ بدءًا بالإطار العام لتعليميّة اللّغات وصولًا للاستراتيجيات الحديثة في تعليم النّحو العربيّ، والجانب التّطبيقيّ المتمثّل في وصف واقع تعليم النّحو في مرحلة التّعليم الابتدائيّ بالمدرسة الجزائريّة، مستعينًا بالمنهج التّاريخيّ في رصد وتتبع مسار تطوّر بعض القضايا الملامسة للموضوع، وكذا المنهج الإحصائيّ في رصد معطيات ونواتج الدّراسة التّطبيقيّة، مع اتّخاذ الإجراء التّحليليّ أداة مساعدة لتحقيق أهداف الدّراسة، واستخدام أداة متمثّلة في شبكة الملاحظة لرصد التّفاعلات الصّفيّة في الجانب الميدانيّ.

بطبيعة الحال لم تتبلور الدّراسة من فراغ وإنّما استندت إلى مجموعة من الدّراسات السّابقة كان لها علاقة مباشرة بالموضوع أهمّها: أطروحة دكتوراه بعنوان "تعليميّة النّحو العربيّ في ظلّ النظام التّربويّ الجديد السّنة الأولى ثانويّ أنموذجًا" للباحثة "بكاوي زبيدة"، وأطروحة دكتوراه "تعليميّة النّحو والصّرف في مرحلة التّعليم الثّانويّ شعبة الآداب والفلسفة" للباحثة "أوليدي خديجة" تناولت الدّراستان تعليميّة النّحو والصّرف في المرحلة الثّانويّة متخذتين الوصف والتّحليل منهجًا لتحقيق أهداف الدّراسة لكلّ منهما، مما جعلهما تختلفان عن دراستنا الّتي اتّخذت المرحلة الابتدائيّة مجتمعا لدراستها، كما أنّها تجاوزت الوصف والتّحليل إلى التّقويم. واعتمدت صاحبة الأطروحة الأولى على الاستبانة كأداة لتحقيق أهداف الدّراسة، بينما اعتمدت دراستنا على أداة ميدانية تمثّلت في شبكة ملاحظة تمّ إنشاؤها انطلاقًا ممّا جاء في منهاج اللّغة العربيّة والكتاب المدرسيّ من خطوات لتعليم النّحو.

أمّا عدّة البحث فقد تمثّلت في مجموعة من المصّادر والمراجع، تمثّلت المصادر في الكتاب المدرسي ودليل استخدامه وكراس النّشاطات ومنهاج اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة والوثيقة المرافقة للمنهاج، أمّا المراجع فقد اتّكأت الدّراسة على مجموعة نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: "أساليب تدريس قواعد اللّغة العربيّة" ل: كامل محمود نجم الدّليمي، و"تدريس النّحو العربيّ في ضوء الاتجاهات الحديثة" ل: طيبة سعيد السليطي، وكتاب "تعليم

النحو العربي - عرض وتحليل" ل: علي أبو المكارم، و"تحليل العملية التعليمية - مدخل إلى علم التدريس" ل: محمد الدريج، و"أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق" ل: راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة. ويوجد العديد من الكتب التي ساهمت في إثراء هذه الدراسة؛ ولكن لا يسمح المقام لذكرها.

ومما لا شك فيه أن سبيل أي بحث لا يخلو من بعض الصعوبات والعقبات، وهو شأن هذا البحث؛ حيث يشكو قلة الدراسات التي تُعنى بتعليمية اللغة العربية عامة، وبتعليمية النحو على وجه الخصوص، هذا فيما يخص صعوبات الجانب النظري. أما ما يخص الجانب التطبيقي فقد واجه البحث صعوبة في اختيار الأداة التي تحقق أهدافه، ثم صعوبة بناء هذه الأداة لاسيما وأن تعليمية اللغات هو علم متعدد المصادر يستقي مادته من علم اللغة وعلم الاجتماع وعلم التربية وعلم النفس، ولكل من هذه العلوم منهجية معينة في رصد الحقائق وتحليلها.

وبعد، فإن البحث خلال فترة إنجازه أجريت عليه العديد من التعديلات والإضافات، كان الباحث يرى في كل مرة أن إضافة شيء وإنقاص آخر وتعديل غيره ضرورة يقتضيها أي بحث، ولكن في الأخير عزم بحول الله تعالى أن يرى مُنجزه النور مقتديا بقول القاضي الفاضل عبد الرحيم البيساني (ت596): «أني رأيت أنه لا يكتب إنسان كتاباً في يومه إلا قال في غده: لو غُيِّر هذا لكان أحسن، ولو زيد كذا لكان يُستحسن، ولو قُدِّم هذا لكان أفضل، ولو تُرِكَ هذا لكان أجمل. وهذا من أعظم العبر، وهو دليل على استيلاء النقص على جملة البشر». لذا فإن وقفت في عملي هذا وأصبت فمن الله، وإن قصرت وأخطأت فمن نفسي. نسأل الله التوفيق والسداد، وأن يجعل هذا العمل نافعا خالصا لوجهه الكريم.

السَّعيد خليفه في : 2021/05/23



الْبَابُ الْأَوَّلُ

الدِّرَاسَةُ النَّظَرِيَّةُ

تَعْلِيمِيَّةُ اللُّغَاتِ وَقَضَايَا النُّحُو

الْعَرَبِيَّةِ

# مَذْخَلٌ

## تَعْلِيمِيَّةُ اللُّغَاتِ وَجِهَازُهَا الْمُصْطَلَحِيّ

1. تَعْلِيمِيَّةُ اللُّغَاتِ النِّشْأَةُ وَالْمَفْهُومُ.
2. عُنَاوَانُ أَوْ مَكُونَاتُ الْعَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ.
3. مَسْتَوِيَّاتُ التَّعْلِيمِيَّةِ.
4. التَّفَاعُلَاتُ التَّعْلِيمِيَّةِ.

تهدف العملية التعليمية في كل أنحاء العالم إلى التركيز على ما يتعلمه الناشئة في المدارس، إذ تقوم هذه العملية على عناصر ثلاث هي: المعلم، المتعلم، والمعرفة؛ حيث تتفاعل فيما بينها من أجل إنجاز وإنجاح العملية التعليمية، لتحقيق الأهداف المسطرة لها من قبل الهيئات الخاصة بواسطة طرائق عديدة؛ إذ تسعى كل منظومة إلى الإصلاح والتغيير التربويين خصوصاً في السنوات الأخيرة التي أصبح التغيير فيها مطلباً ملحاً وسمة من سمات العصر الحديث ذي التغيرات المتسارعة والطبيعة الديناميكية؛ لذا اعتمدت العملية عامةً وتعليمية اللغات خاصةً جهازاً مصطلحياً يساعدها في جميع مراحلها من التخطيط إلى التنفيذ والتقويم، ومرجعيات علمية اعتمدتها في تكوين نظرياتها ومناهجها ومقارباتها وطرائق تدريسها.

**1/ تعليمية اللغات وجهازها المصطلحي:** تأسست تعليمية اللغات على مجموعة من المصطلحات والمفاهيم، ساهم كل منها في تشكيل الهيكل العام لها. وقبل الحديث عن الجهاز المصطلحي للتعليمية تجدر الإشارة إلى تاريخ استعمال هذا المصطلح.

تمتد جذور la didactique إلى القرن السادس عشر الميلادي، وأول ما ظهر هذا المصطلح في فرنسا سنة (1554م) واستعمل ليقدم الوصف المنهجي لكل ما هو معروض بوضوح. ثم استعمل هذا المصطلح في علوم التربية سنة (1657م) كمرادف لفن التعليم، الذي يقصد به نوع المعارف الفلسفية والدينية آنذاك<sup>1</sup>. استمر مفهوم التعليمية كفن للتعليم إلى أوائل القرن التاسع عشر حيث ظهر العالم والفيلسوف الألماني "فريدريك هيربارت" "Herbart" (1770-1841) الذي وضع الأسس العلمية للتعليمية كنظرية للتعليم تستهدف تربية الفرد وتزويده بالمعارف، واعتبر الهربارتيون الوظيفة الرئيسة للتعليمية تحليل نشاطات المعلم في المدرسة.

1 Chabchob,A,introduction au didactiques de disciplines,Med Ali Edition, Tunis, 2001,p11

نقلا عن: حفصة بعلي الشريف، التعليمية، مجلة الباحث، معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية، الوادي، العدد 1، 2010، ص8.

وفي القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ظهر تيار التربية الجديدة بزعامه "جون ديوي" \* "Dewey" (1859-1952) فأكد هذا التيار على أهمية النشاط الحي الفاعل للمتعلّم في العملية التعليمية واعتبر التعليمية نظرية للتعلّم لا للتعليم، واستبدل لأتباعه المفاهيم الهربارتية بفكرة تطوير النشاطات الخاصة بالمتعلّمين وانحصرت وظيفة التعليمية في تحليل نشاطات المتعلّم.

ونتيجة لتطوّر المفاهيم وتراكم الخبرات التربوية والتعليمية خلال القرن العشرين ظهر بوضوح أنّ كلا المفهومين الهربارتي وأنصار التربية الجديدة يتّصف بالأحادية؛ حيث فصلوا بشكل ميكانيكيّ التعليم عن التعلّم، واتّضح خطأ وضع هذين النشاطين في العملية التعليمية كطرفين متعارضين؛ حيث أكّدت التجارب والدراسات المعاصرة في علوم التربية والتعليم أنّ التعليم والتعلّم كلّ متكامل؛ حيث أنّ نشاطات كل طرف في العملية التعليمية يربطها التفاعل المنطقيّ مع الطرف الآخر<sup>1</sup>. وقد ترافق بروز مصطلح " تعليمية " didactique مع مجموعة من التحوّلات، على رأسها انتقال المحور في التربية والتعليم من المعلم إلى المتعلّم الذي أصبح محور العملية التعليمية<sup>2</sup>.

وفي سنة 1945م، أسنعمل هذا المصطلح " لتعليم اللغات " بجامعة متشجان ببريطانيا وتحديدًا بمعهد اللغة الإنجليزية، وذلك تحت إشراف الباحثين: تشارلز فريز، وروبيرت لادو<sup>3</sup>.

### 1. مفهوم التعليمية:

**لغة:** هي مصدر صناعي لكلمة ( تعليم )، وقد لقي هذا الأخير الحظ الأوفر في المعاجم اللغوية حيث عُرّف بعدة تعريفات، كان من بينها ما جاء في لسان العرب من الجذر

\* (1859-1952) مربي وفيلسوف وعالم نفس أمريكي وزعيم من زعماء الفلسفة البراغماتية، ويُعتبر من أوائل المؤسسين لها. اتّسمت فلسفته بالنزعة التجريبية التي تتخذ نقطة انطلاقها من خبر العامة، وكان مؤمنًا بالديمقراطية وأرسى قواعدها على أسس فلسفية وربطها بالتربية لينشأ الطفل منذ صغره محبًا للحرية، وهو أول من جمع بين البراغماتية والتقدمية، واهتمّ بالتربية ويرى بأنها عملية من عمليات الحياة، بل هي الحياة نفسها.

1 ينظر: عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الجسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2014، ص20، 21.

2 أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006، ج1، ص17.

3 ينظر: عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، مطبعة مزوار، الوادي، ط1، 2010، ص17.

(علم)، "عَلِمْتُ الشَّيْءَ أَعْلَمُهُ عِلْمًا: عَرَفْتُهُ ... وتَقُولُ عِلِمٌ وَفَقَهُ أَيُّ تَعَلَّمَ وَتَفَقَّهَ ... وَعَلِمْتُ الشَّيْءَ بِمَعْنَى عَرَفْتُهُ وَخَبَرْتُهُ"<sup>1</sup>.

وجاء في المعجم الوسيط: (عَلِمَهُ) - عِلْمًا: وَسَمَهُ بِعِلَامَةٍ يَعْرِفُ بِهَا. بِمَعْنَى وَضْعِ عِلَامَةٍ أَوْ أَمَارَةٍ لِنَتَدَلَّ عَلَى الشَّيْءِ لَكِي يَنْبُوبَ عَنْهُ. وَ(تَعَلَّمَ) الْأَمْرُ: أَتَقَنَّه وَعَرَفَهُ<sup>2</sup>. من خلال ما تقدم يُعرّف التّعليم لغويًا على أنّه وضع العلامات أو السّمات في العقل، بعد ترويضه وتسهيل المعارف وتكييفها، بكثرة تذييلها، ومداومة تعهدها وقراءتها، ليسهل صعبها، وليخفف حفظها، فيحصل العلم الذي هو ضد الجهل. هذا عن أصل كلمة تعليمية واشتقاقاتها في اللغة العربية. أما في اللغة الفرنسية فيرجع الأصل اللغوي للتعليمية إلى الكلمة الأجنبية ديداكتيك "Didactique" المشتقة بدورها من الكلمة اليونانية ديداكتيكوس Didacticos الذي جاء من الأصل، Didaskein وهو يعني مجرد "تعلّم Enseignement" وتكوين<sup>3</sup>.

**اصطلاحاً:** تُشكّل كلمة " التّعليمية " رغم قدم تاريخ ظهورها موضع جدل ونقاش، لما يشوبها من غموض، وهي إلى حدّ الآن مازالت تحتاج إلى إجماع حول تحديد مفهومها ومصطلحها، ولعل ذلك يرجع إلى تعدّد مناهل التّرجمة، من ذلك تعدد المصطلحات المستقاة من الإنجليزية والفرنسية، ومنها مصطلح la didactique الذي يقابله في اللغة العربية عدة ألفاظ تختلف استعمالاتها حسب اختلاف المنظومات نذكر منها: "التّعليمية" وهو المصطلح المتداول في الجزائر، أمّا في المغرب فتُعرف بعلم التّدريس أو الديداكتيك وأيضاً بالتّربية الخاصة أو المنهجية، وفي تونس تعرف بتعليمية المواد، أما في مصر والأردن فمقابل مصطلح التّعليمية هو " تطوير التّعليم"، كما تُفسر أيضاً بـ " فن أو علم التّعليم". وهناك من

1 جمال الدين بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، دط، دت، مادة (علم)، ج 12، ص 417، 418.

2 ينظر: مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004، ص 624.

3 ينظر: Hachette, Le dictionnaire du Français, Ed. ENAG, Alger, 1992, p.494.

يُعرّفها بأنّها نوع من الأدب الشّعبيّ. كما يوجد من يخلط بين التّعليميّة والبيداغوجيا ويجعلهما مترادفين مثل "Piaget"<sup>1</sup>، إلّا أنّها من منظور "اللاندا" "Laland" جزء من البيداغوجيا<sup>2</sup>.

وقد أدى التّبّين في وجهات نظر الباحثين التّفسّية والمعرفية إلى وجود عدّة تعريفات نذكر أهمّها:

- **تعريف سميث آب 1962:** هي خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التّربويّة وموضوعاتها ووسائلها، وبعبارة أخرى هو علم تتعلّق موضوعاته بالتّخطيط للوضعيّة البيداغوجيّة وكيفية تنفيذها ومراقبتها وتعديلها عند الضرورة.

- **تعريف ميالاري 1979:** هي مجموعة الطرائق والأساليب وتقنيات التّعليم<sup>3</sup>.

- **تعريف بروسو 1983:** تنظيم تعلّم الآخرين. وفي سنة 1988 يعود ليعرفها على أنّها: الدّراسة العلميّة لتنظيم وضعيات التّعلّم الّتي يتدرّج فيها الطالب لبلوغ أهداف معرفيّة عقلية أو وجدانية أو حسيّة حركية<sup>4</sup>.

- **تعريف محمد الدريج:** "هي الدّراسة العلميّة لمحتويات التّدريس وطرقه وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التّعلّم الّتي يخضع لها المتعلّم، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية - معيارية تقصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي - حركي"<sup>5</sup>.

هذا عن التّعليميّة عامة، أمّا ما يخصّ تعليميّة اللّغات فيعرّفها عبد المجيد عيساني كالآتي:

- **تعريف عبد المجيد عيساني:** يقول أنّ التّعليميّة (ladidactique): "علم يهتم بقضايا التّدريس اللّغويّ شاملة غير مجزأة من حيث تحديد السّياسة العامة للمعارف اللّغويّة وطبيعة

1 ينظر: حفصة بعلي الشريف، التّعليميّة، ص 6، 7 .

2 عبد اللّطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التّربية - مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التّربية، دار الخطابي للطباعة والنّشر، المغرب، ط01، 1994، ص256.

3 ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2011، ص127.

4 الحسني محمد مختار قاسمي، تعليمية النحو، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة، الجزائر، دط، 2001، ص433.

5 محمد الدريج، التّدريس الهادف - مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التّدريس بالأهداف التّربويّة، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، دط، 2000، ص28.

تنظيمها وعلاقتها بالمُعَلِّمين والمتعلِّمين وبطرق اكتسابها وبكيفية تفعيلها والصَّعوبات المتوقعة إلى غير ذلك ممَّا له صلة بهذه الدائرة الكبرى<sup>1</sup>.

## 2. عناصر أو مكونات العملية التعليمية:

تقوم العملية التعليمية على ثلاثة أركان \* أساسية وهي: المعلم والمتعلِّم والمعرفة. ويطلق على هذه الأركان اسم المثلث التعليمي<sup>2</sup>، في حين نجد أحمد حساني يضع في موضع "المعرفة" (طريقة التعلُّم)، فتصبح أركان العملية التعليمية عنده هي: المعلم والمتعلِّم وطريقة التعلُّم<sup>3</sup>.

### أ- المعلم:

يعدُّ الكائن الوسيط بين المتعلِّم والمعرفة، له معرفته وخبرته وتقديره<sup>4</sup>. وله دورٌ كبيرٌ وحيويٌّ في العملية التربوية والتعليمية من خلال تخطيطه لتوجيه الطلاب ومساعدتهم على إعادة اكتشاف الحقائق العلمية المتعلقة بالموضوع، وتدريبهم على الأسلوب العلمي في التفكير، وعلى أسلوب الحوار والمناقشة المنظمة واكتسابهم المهارات العملية المتعلقة بالتجربة<sup>5</sup>، وحتى يكون معلمًا ناجحًا ويتحمل هذه المسؤولية العظيمة وجب فيه توفر جملة من الخصائص وهي كالآتي:

- أن يكون قادرًا عن التَّحكم في آلية الخطاب التعليمي.
- أن يمتلك القدرة الذاتية في اختيار المضامين وطرائق تعليمها.
- أن يُحسن استغلال الوسائل التعليمية المساعدة في عملية التَّبليغ.

1 عبد المجيد عيساني، نظريات التعلُّم وتطبيقاتها، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011، ص 11.

\* يضيف أنطوان صياح رابعًا للعملية التعليمية التعلُّمية يتمثل في: "الوضعية التعليمية التعلُّمية" التي تجسد العملية في الوجه التفاعلي الذي يمارس فيها في زمان ومكان محددين . ينظر: أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ج2، ص19.

2 ينظر: يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الأبيار، الجزائر، دط، 2013، ص26، 27.

3 ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2009، ص 142.

4 أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ج2، ص20.

5 محمود داود سلمان الربيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2006، ص32.

## ب. المتعلّم:

هو محور العملية التعليمية؛ حيث يُعدّ الرّكن الأساس في عملية التعليم والتّعلّم، بل هو سبب وجودها، فهو مؤشّر نُقُوم من خلاله المنهج المطبق، بمعرفة مدى تحقيقه للأهداف المسطرة عند نهاية العملية التعليمية، ومدى رسوخه في سلوكه اللّغويّ تفكيراً وتأدية وإدراكاً، وهو بهذه الكيفيّة شريك ضروري ودليل على نجاح المنهج أو إخفاقه<sup>1</sup>. لذا ينبغي معرفة قدرات المتعلّم ووسطه ومشروعه الشّخصي، وفي هذا الصدد يمكن الاستفادة من سيكولوجية النّمو، وعلم النّفس الاجتماعي، وعلم النّفس التّربوي، وغيرها من العلوم التي تعيننا على معرفة مختلف الجوانب لدى المتعلّم حتّى يكون مهياً للانتباه والاستيعاب، مع حرص المعلّم على دعمه المستمر لاهتماماته وتعزيزها بغرض ارتقائه الطّبيعيّ الذي يقتضيه استعداداته للتّعليم<sup>2</sup>. وهذا المبدأ متعلق برغبة المتعلّم ومدى تقبّله لما يتعلّمه، وقد انحصرت استعدادات المتعلّم في الجوانب الآتية:

- نضج المتعلّم ومطابقة هذا النّضج للمواقف التّربويّة والفرص التّعليميّة التي يتعرّض لها.
- الهدف الذي يسعى المتعلّم إلى تحقيقه وصلته بما يتعلّمه.
- اهتمامه بما يتعلّمه وحماسه له وشغفه به؛ حتّى يكون لتعلّمه جدوى<sup>3</sup>.

## ج. المعرفة:

وتسمى أيضاً بالمادة التعليمية، ويقصد بها مجموع الخبرات التّربويّة والحقائق والمعلومات التي يرجى تزويد المتعلّمين بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تتميتها عندهم، والمهارات الحركيّة التي يراد إكسابهم إياها، بهدف تحقيق النّمو الشّامل المتكامل لهم

1 نصر الدين بوحساين، تعليم اللّغة العربيّة واقع وآفاق، مجلة العربيّة، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، العدد3، 2011، ص 25.

2 ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات، ص142.

3 محسن علي عطية، تدريس اللّغة العربيّة، في ضوء الكفاءات الأدائيّة، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص 21.



في ضوء الأهداف المقررة. وهي أحد عناصر المنهاج، وأولها تأثراً بالأهداف التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها<sup>1</sup>.

هذه العناصر المذكورة والمتمثلة في المثلث التعليمي هي عناصر أساسية لتمثيل العملية التعليمية ولنجاحها أيضاً.

### 3. مستويات التعليم:

#### أ - التعليم العامة:

تهتم بتقديم المبادئ الأساسية والقوانين العامة والمعطيات النظرية التي تتحكم في العملية التربوية، من مناهج وطرق تدريس ووسائل بيداغوجية، وأساليب تقويم، من حيث استغلالها أثناء التخطيط لأي عمل تربوي بغض النظر عن المحتويات الدراسية<sup>2</sup>. بمعنى أن تكون مبادئها ومعطياتها قابلة للتطبيق مع كل المحتويات والمواد وفي كل مستويات التعليم<sup>3</sup>.

#### ب - التعليم الخاصة:

وتُعد جزءاً من التعليم العامة كما أنها تهتمّ مثلها بالقوانين والمعطيات والمبادئ، ولكن على نطاق أضيق؛ لأنها تتعلق بمادة دراسية واحدة، وتهتمّ بعينة تربوية خاصة وبوسائل خاصة. وبعبارة أخرى فإنّ التعليم الخاصة: تمثل الجانب التطبيقي للتعليم العامة في مادة معينة<sup>4</sup>.

### 4. أقطاب العملية التعليمية التعليمية :

❖ **القطب البيداغوجي:** وهو الذي يقوم على ربط العلاقة بين المعلم والمتعلم، ويوثّقها مفهوم «التعاقد التعليمي»، ويركّز على الاتفاقيات التي تحدد أدوار ومهام المعلم والمتعلم، والتي

1 السعيد خليفة، اختيار المحتوى اللغوي للمقرر التعليمي في ظلّ معايير التنظيم: الأسس والمقاييس، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، جامعة الوادي، العدد 13، 2018، ج1، ص 129.

2 طيب نايت سليمان، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي والمتوسط، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، دط، دت، ص 97.

3 محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 131.

4 طيب نايت سليمان، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي والمتوسط، ص 97 .

تجعل التّواصل التّربوي الصّفيّ يعرف سبيله للنجاح، فالحياة عامة مبنية على التّعاقد ورباط الميثاق، لا سيما الحياة التّربوية فهي لا يمكن لها أن تحقّق مردودية وجودة في غياب العلاقة المتينة بين المعلّم والمتعلّم.

❖ **القطب السيكلوجي:** ويقوم على ربط العلاقة بين المتعلّم بالمادة المتعلّمة، وتمثّلاته حولها، واستعداده للتّفاعل معها من خلال ادماج المكتسبات القبلية بغية بناء معرفة جديدة، كلّما تمّ استثمار تمثّلات المتعلّم في بناء معارف جديدة، كلما تفاعل وشارك في تعلّماته، والعكس صحيح.

❖ **القطب الإستمولوجي:** ويركّز على العلاقة بين المعلّم والمعرفة؛ بمعنى الكشف عن الآليات التي يتمّ تفعيلها من طرف المعلّم وحقل استمداده لها. وتبرز مهارة المعلّم في تجويد فعل النّقل التّعليمي من خلال مجموعة العمليات الإستراتيجية التّخطيطية التي يعتمدها المعلّم لنقل المعارف من مستواها الأكاديمي العالم، من خلال التّفاعل الإيجابي بينه وبين المتعلّم في بناء المعرفة من خلال التّوجيه الهادف، والتّواصل الصّفيّ البناء بغية استثمار الموارد المدمجة لتحقيق مرامي المنهاج المدرسي والتّوجيهات التّربوية، وتفعيل الأطر المنهجية للمادة قيد الدّرس<sup>1</sup>.

## 5. التّفاعلات التّعليمية:

### 1) النّقل التّعليمي La transposition didactique:

أ. تعريف النّقل التّعليمي: يُعرّف بلونشي فليب "Ph.Blanchet" على أنّه " عملية مركبة تتطلّب انتقاء وتكييف وتنظيم المعارف والممارسات العلمية والاجتماعية المرجعية لتصير أهدافاً ومحتويات تعليمية تبعاً لحاجات وأشكال التّعلّات المستهدفة"<sup>2</sup>.

1 ينظر: عبد الوهاب صديقي، النحو الوظيفي وديداكتيك اللّغة العربية- نحو منهجية تدريس وظيفي، دار أمجد للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2018، ص27-29.

2 Blanchet philippe , les transpositions didactiques , 2011, p: 198 نقلا عن: عبد الرحمان التومي، الجامع في ديديكتيك اللّغة العربية مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية، ص16 .

أما كورني "Cornu" وفيرنيو "Vergnioux" فيعرفانه على أنه " عملية تكييف وتحويل المعرفة العالمية\* إلى موضوع للتدريس تبعاً للمكان، والأشخاص المستهدفين، والغايات أو الأهداف المتوخاة"<sup>1</sup>.

يبدو من خلال التعاريف التي قُدمت للنقل التعليمي أنها لا تخرج في مضمونها الإجمالي عن التعريف الذي ورد في معجم "مصطلحات المناهج وطرق التدريس" الذي صدر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي بالرباط والذي يعدُّ النقل التعليمي: " عملية تحويل معرفة معدّة للتعليم إلى موضوع قابل للتعليم ... ويستوجب هذا النقل انتزاع أحد عناصر المعرفة من سياقه (الجامعي والاجتماعي) لأجل إدراجه داخل سياق آخر خاص بالفصل\* الدراسي"<sup>2</sup>. ولكن يتم ذلك وفق شروط وقوانين؛ حيث تخضع المعرفة إلى تقييم وتعديل يقوم به المختصون لتصبح ملائمة للقيمة التي وضعت من أجلها. وهذا ما أكد عليه محمد الدريج ومجموعة أخرى من الباحثين في "معجم المصطلحات ومناهج التدريس" فيقول: "غير أن المدرس لا يمارس النقل التعليمي وحيداً، بل داخل إطار المؤسسة التعليمية التي تحدد المعرفة في خصوصياتها وترسم أهدافها ومناهجها ونظامها العقلاني"<sup>3</sup>.

من خلال هذه التعريفات للنقل التعليمي يتبين لنا جلياً أنه عملية إجرائية تقوم على تحويل المعرفة العلمية إلى مادة قابلة للتدريس مع مراعاة المستوى العقلي للمتعلم، في تدرج متسلسل يتنامى بحسب مقدرة المتعلم على الاستيعاب.

\* وهي معرفة علمية صرفة كما أنتجها العلماء المختصون في سياق علمي أو اجتماعي محدد. ينظر: عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ط2، 2016، ص16.

1 عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية، ص16.

\* مصطلح الفصل تستعملها أغلب الدول العربية للدلالة على قاعة الدرس، ونستعمل نحن في الجزائر مصطلح القسم للدلالة على نفس المفهوم؛ لذا سنستعمل مصطلح القسم في هذا البحث إلا ما جاء اقتباساً.

2 محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، ص107، 108.

3 محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، ص108.

## ب. مستويات النقل التعليمي (نقل المعرفة):

إنَّ الانتقال من المعرفة العلميَّة إلى المعرفة المتعلَّمة لا تكون مباشرة، وإنَّما تطرأ عليها تحولات من خلال مرورها بمستويين مترابطين هما:

• **النقل الخارجي:** وهو انتقال من المعرفة العالمية إلى المعرفة المدرسيَّة، ويهتم في الأساس بتحويل المعرفة العالمية إلى برامج دراسية في إطار مناهج صريحة أو ضمنية<sup>1</sup>، ويقوم به المكلفون بالتفكير في محتويات التَّعليم من أساتذة جامعيين ومهتمين بمشكلات التَّعليم، ومؤلفي الكتب وغيرهم، فيحدثون غربة وتصفية للمعرفة باختيار ما يناسب منها لمرحلة معينة من التَّعليم؛ أي تصوّر وإعداد المناهج والوثائق والسَّنَدَات وأدوات المادة التَّعليميَّة الضرورية<sup>2</sup>.

• **النقل الداخلي:** وهو انتقال من المعرفة المدرسيَّة إلى المعرفة المدرَّسة، ويهتم بتحويل البرامج المدرسيَّة إلى محتويات تعليميَّة فعلية، والتي يتمتَّع فيها المعلِّم بمجال من الاجتهاد ونوع من الإبداع؛ حيث يكيّف المعرفة الموضوعية للتَّدريس بما يتلاءم وقدرات المتعلِّمين<sup>3</sup>.

بيد أن المتأمل فيما سبق من تعريفات ومستويات للنقل التَّعليمي يلاحظ إغفال دور المتعلِّم كعنصر بارز ومهمّ جدًّا في عملية التَّحويل التي تخضع لها المعرفة، والذي يكمن في قيامه بعملية نقل ديداكتيكي عند بنائه واكتسابه للمفاهيم المطروحة. والمعرفة المكتسبة تختلف من متعلِّم إلى آخر تبعًا للقدرات العقليَّة والمعرفيَّة لكل متعلِّم، وكذا لمستوى تكيّفه مع الطرائق والتقنيات والممارسات البيداغوجية للمعلِّم. لذلك يعيد النَّظر "عبد الرحمان التومي" في مستويات النقل التَّعليمي، ويرى بأنَّ المعرفة تمرّ بثلاث مراحل حتَّى تصبح معرفة مكتسبة أو تعلَّمت، وهي كالآتي:

- من المعرفة العالمية الصرفة (المعرفة المتداولة من طرف العلماء المختصين) إلى المعرفة المدرسية (المعرفة المتداولة في التوجيهات التَّربويَّة الرسمية وفي البرامج والكتب المدرسية).

1 عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللُّغة العربيَّة - مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، ص16.

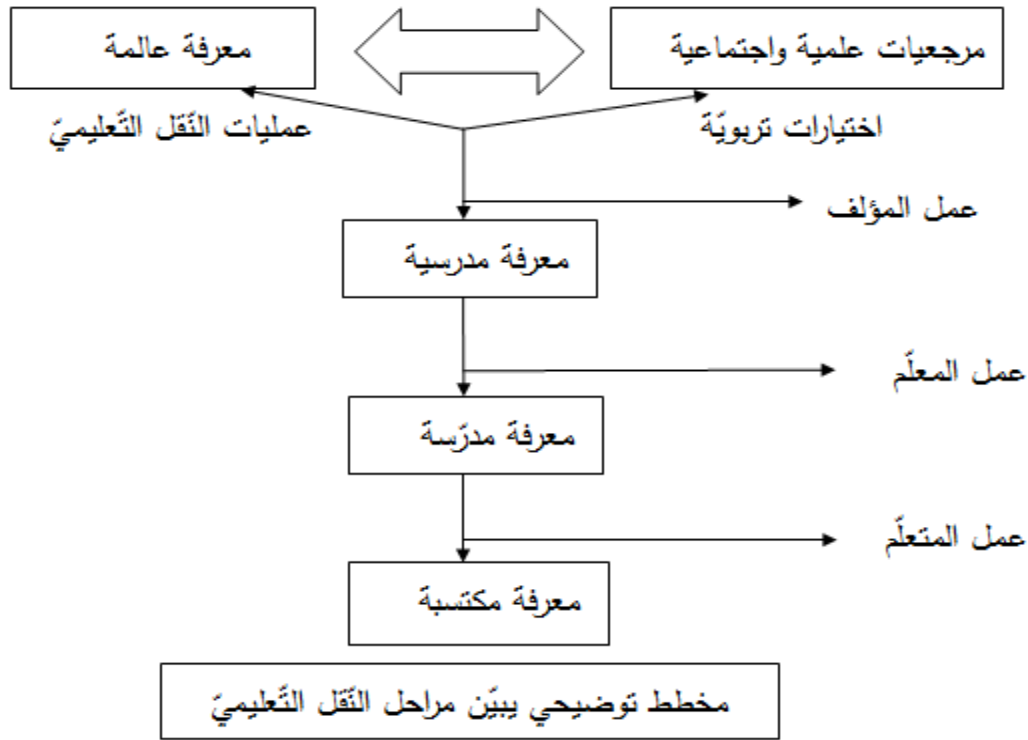
2 طيب نايت سليمان، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التَّعليم الابتدائي والمتوسط، ص100.

3 ينظر: عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللُّغة العربيَّة - مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، ص16.

- من المعرفة المدرسية إلى المعرفة المدرّسة (المعرفة موضوع التّعلّم؛ أي ما يتداوله المدرس مع المتعلّمين).

- من المعرفة المدرّسة إلى المعرفة المكتسبة (ما يكتسبه المتعلّمون فعليا).

ويمكن تلخيص هذه المراحل في الشكل الآتي<sup>1</sup>:



وقد لخص (شوفلار) أربعة ملامح أساسية للنقل التعليمي هي كالآتي:

- نقل ديداكتيكي يمارس تفكيكا للمعرفة ويعيد إنتاجها وبناءها. فهو يجرى الممارسة النظرية إلى حقول للمعرفة محددة تفتح على ممارسات وأنشطة للتعلّم متخصصة ومرتبطة بأهداف معينة سلفاً.

- نقل ديداكتيكي يفصل المعرفة عن الشخص أو الذات التي أنتجتها لتصبح ملكا للمؤسسة التربوية التي تقوم ببرمجتها داخل مقررات وكتب مدرسية.

- نقل ديداكتيكي يمارس برمجة للمعرفة التي يستقيها، والبرمجة لا تقدم المعرفة دفعة واحدة، بل تنظمها داخل مقررات ووحدات مرتبة حسب نظام متناهم للتحصيل والتّعلّم.

1 ينظر: نفسه، ص16.

- نقل تعليمي يمارس تعميما للمعرفة؛ أي يوسع مجال تلقيها ليفتحها على قطاعات عريضة من المتعلمين.<sup>1</sup>

ولكن يبقى هناك جانب مفقود لم يُشر له الباحثون مما تناولناه وهو الجانب الوظيفي للمعرفة المكتسبة ؛ بمعنى نقل المعارف المكتسبة نظرياً إلى حيز التطبيق في أوضاع حياتية واجتماعية تكسبها معنى، إذ ما فائدة دروس القواعد -على سبيل المثال - إذا كان المتعلم عاجزاً عن توظيفها في إنتاج الخطاب سواء أن كان شفويًا أم كتابيًا. والجانب الوظيفي للنقل التعليمي هو ما تسعى المقاربة التواصلية إلى العمل به وتكريسه في المناهج التعليمية وذلك بالتركيز على التعبير الشفوي والكتابي.

## (2) العقد التعليمي Contrat Didactique:

### أ- تعريف العقد التعليمي:

يعرفه "بروسو" Guy Brousseau: "مجموعة السلوكات الصادرة عن المدرس والمنتظرة من المتعلم، ومجموعة السلوكات الصادرة عن المتعلم والمنتظرة من المدرس. وهذا العقد عبارة عن مجموعة القواعد التي تحدد بصورة أقل وضوحاً أو أكثر تسترّاً ما يتعين على كل شريك في العلاقة التعليمية تدبيره، وما سيكون موضوع محاسبة أمام الآخر"<sup>2</sup>.

فالعقد يُمثل مجمل العلاقات التي تحدّد الواجبات التي يقوم بها المعلم والمتعلم خلال الحصة التعليمية التعليمية، وتكون بصفة صريحة في بعض الحالات وضمنية في أغلبها، ولكون هذه الواجبات تتغير بتغير الوضعيات فإن بنود العقد تصبح متحركة، وتتطور حسب تقدم المتعلمين في اكتساب المعرفة المدرسية أو تعثرهم في هذا المسار وعليه فالعقد التعليمي نظام إلزامي متبادل بين المعلم والمتعلم ينطلق من مقتضيات طبيعة المعرفة المدرسية وطرائق تعليمها وتعلمها<sup>3</sup>.

### ب- مراحل العقد التعليمي:

يُبنى العقد التعليمي على المراحل التالية:

- 1 ينظر: محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، ص107، 108.
- 2 عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية - مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، ص18.
- 3 ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص128.

✓ **توزيع الأدوار:** ويتم من خلال اتفاق ضمني أو صريح مبني على التفاوض بين المدرس باعتباره منشطاً، والمتعلم باعتباره شريكاً تستهدفه العملية التعليمية، ويكون هذا الاتفاق متعلق بكل ما يحيط بهذه العملية.

✓ **الالتزام:** ويعني احترام بنود العقد وانخراط جميع الأطراف لإنجازه، مما يعطي القوة المشروعية للعملية التعليمية التعلمية ويحقق الدافعية.

✓ **الضبط:** ويتعلق الأمر بتتبع سير العمل وتعديل بعض بنود العقد من طرف المتعاقدين إن اقتضى الأمر.

✓ **التقويم:** وهو مرحلة التأكد من مدى تحقق أهداف العقد<sup>1</sup>.

فالعقد التعليمي إذن هو اتفاق ضمني في أغلب حالاته بين المعلم والمتعلم؛ حيث يلتزم بمقتضاه طرفا العملية التعليمية التعلمية، ويتقيد كل طرف بما له وما عليه. وتتغير شروط هذا الاتفاق كلما تغير المستوى التعليمي للمتعلمين.

### (3) الوساطة البيداغوجية:

الوساطة في معناها العام، سيرورة يحاول من خلالها وسيط محايد تنظيم التبادلات، وتقريب وجهات النظر لأطراف متعارضة، قصد نشوب صراع بينها. وقد برز مفهوم الوساطة البيداغوجية مع باحثين أمثال "فيكوتسكي" Vygotsky و"برونر" Bruner، وفي هذا المجال يرى فيكوتسكي أن سيرورات النمو الداخلي للمتعلم لا يمكن أن تنمو بشكل كبير إلا من خلال وساطة المعلم أو الأقران أو هما معاً، وذلك بتوظيف مفهوم "منطقة النمو القريبة"<sup>\*</sup>. وقد تطور مفهوم الوساطة مع "فورستين" Reuven Feuerstein الذي أسس نظريته حول ركيزتين أساسيتين هما:

- **القدرة على التغير:** وفي هذا الصدد يعتبر أن لكل شخص القدرة على التغير والقابلية للتعلم.

- **الوساطة:** ويعتبرها شرطاً أساسياً لحدوث التغير المنشود، كما يعتبر قلة أو غياب الوساطة مصدر حدوث اضطراب في النمو العقلي.

1 ينظر: عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية - مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، ص18.

\* يُعرف هذا المفهوم باعتباره الفارق بين ما يستطيع شخص فعله اعتماداً على قدراته الخاصة، وما هو قادر على فعله اعتماداً على وساطة الآخر.

ويُعرف فروستين الوسيط باعتباره الشّخص الذي يؤوّل للمتعلم تجاربه، ويعيد ترتيب وتجميع وهيكله المثيرات التي يتعرض لها، وذلك بتوجيهها نحو هدف معين؛ لأنّ هذه الوساطة هي التي تخلق لدى المتعلم القابليّة للتّعلم.

ويرى عبد الرّحمان التّومي أنّ الوساطة البيداغوجية تتعدى ذلك التّصور التّقليدي للتّعليم، لتتخطى في إطار بيداغوجية تفاعلية، تقوم قبل كل شيء على مؤهلات الوسيط الذي هو بالدرجة الأولى المعلّم، فوظيفته لا تنحصر في تقديم المعارف الجاهزة، وإنّما يتدخل ليكون وسيطاً بين المتعلم والمعرفة؛ يتولى توفير المناخ الملائم للتّعلم، ويخطط لوضعيّات تعليميّة تسمح للمتعلم بالتّغلب على الصّراعات المعرفيّة والسوسيو معرفيّة الناتجة عن مواجهته لمعرفة جديدة لا يتحكّم في مضمونها. كما أنّ المعلّم عن طريق الوساطة يمكن أن يُحدث التّغيير المنشود لدى المتعلم بتشجيعه وتثمين ما يمكن أن يفعله، وليس لمّا هو غير قادر على فعله<sup>1</sup>.

غير أنّ الوساطة البيداغوجيّة لا تنحصر في وساطة المعلّم فحسب، بل تتعداها إلى التّفاعل مع الأقران المشاركين في التّعلم نفسه، وتدخل الخبراء المختصين، والاستعمال الحر للكتب والموارد الرقميّة. كل هذه الوسائل يمكنها أن تلعب دور الوسيط في عملية التّعلم.

#### (4) التّمثّل التّعليميّ ( بين المتعلم والمعرفة):

##### أ. مفهوم التّمثّل التّعليميّ:

هو مجموع المعارف والتّصورات التي يملكها المتعلم في وقت محدد، حول الأشياء والأحداث والمفاهيم؛ وتتكوّن بفعل تعلّقات وخبرات سابقة مرتبطة أساساً بالمحيط المباشر للمتعلم، ونتيجة للتّفاعل المستمر مع محيطه الطّبيعي والاجتماعي، وبفعل ما يسمى بآلية التّرسّخ تصبح جزءاً من بنيته الفكرية والذهنية والوجدانية والمهارية. تكوّن هذه البنية القاعدة السّابقة لوضعيّة التّعلم، ويمكن اعتبارها معارفاً أولية مهيكلة بشكل ما، وناتجة عن تصورات لواقع أو تجارب عاشها المتعلم أو خضع لها. فهي تمثّل ما يمكن تسميته باللاشعور المعرفي. وبهذه الصّفة فهي لا تبرز إلا تحت تأثير تحريضيّ ناتج عن وضعية مثيرة، عفوية أم مفتعلة.

1 ينظر: عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية - مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، ص 18-20.



## ب. أشكال التمثّل التعليمي:

يمكن أن تأخذ التمثّلات التعليميّة في سياق وضعيّة تعليميّة أشكالًا مختلفة، وتتمثل فيما يأتي:

**تمثّل صحيح:** وهو الذي يشكلّ أساسًا للمعرفة الجديدة، ويتمّ في هذه الحالة تعزيزه، ودعمه.

**تمثّل خاطئ:** وهو الذي يتمّ تصحيحه وإعادة بنائه من أجل استيعابه وبناء معرفة صحيحة ومنظمة ومدمجة في البنية المعرفية للمتعلم.

**تمثّل عائق:** وهو الذي يحولّ دون فهم وضعيّة التعلّم، وفي هذه الحالة ينبغي تتبّع تطوره وتغييره كليًا لإحداث قطيعة إبستمولوجية معها<sup>1</sup>.

عمومًا يُعدّ التمثّل التعليميّ بأشكاله المختلفة من أهمّ المفاهيم التي تركز عليها العملية التعليميّة.

## 5) العائق التعليمي:

ويقصد به كلّ ما يعمل على تعطيل المتعلّم في مساره التعليميّ من حواجز وعقبات تمنعه من الوصول إلى التعلّقات المقصودة أو الحلول للوضعيات المشكّلة، وهي نوعان: عائق خارجي متمثّل في الظواهر المعقّدة سواء أكانت حياتية كعوائق البيئة والمجتمع والثقافة والسياسة والاقتصاد وغيرها، أو تقنية مرتبطة باستعمال الأدوات والوسائل ... وآخر داخلي والمتمثّل في العائق الإبستمولوجي.

## - العائق الإبستمولوجي:

حسب كاستون باشلار Bachelard Gaston "إنّه ظاهرة داخلية تبرز لدى الذات الإبستميّة في علاقتها بعمليات وسيرورات البناء المعرفي، وتحول دون بلوغ هذه الذات إلى المعرفة الحقيقية. فالعوائق عبارة عن اضطرابات تظهر في فعل المعرفة ذاته وتبرز استجابة لضرورة وظيفية"<sup>2</sup>. والعائق الإيجابي في العملية التعليميّة التعلّميّة هو الذي يشكل تحديًا للمتعلم فيحفّزه ويدفعه إلى استغلال كل موارده وإمكاناته لتجاوز هذه العقبة قصد بلوغ الهدف

1 ينظر: السابق، ص20، 21.

2 نفسه، ص21، 22.

التعليمي، عكس العائق السلبي الذي يُشعر المتعلّم باستحالة تجاوزه ومن ثمّ يؤدي به إلى عدم تكرار المحاولة ممّا يسلمه لليأس والفشل<sup>1</sup>.

- التّمييز بين العائق الإيستملوجي والصعوبة: إنّ العائق هو عبارة عن قناعة خاطئة مهيكلّة بقوة ولها صفة الحقيقة في ذهن المتعلّم، ممّا يؤدي إلى إعاقة التّعلّم. أما الصعوبة فتختلف عنه كثيراً فهي مرتبطة إما بنقص في المعارف أو التقنيات غير المهيكلّة<sup>2</sup>.

انطلاقاً مما سبق يتّضح أنّ العائق الإيستملوجي ظاهرة داخلية خاصة متجسدة في شكل معرفة عامية وقناعات سابقة وتمثّلات عائقة، ولا علاقة لها بالعوائق الخارجية المعقّدة، كما أنه لا علاقة له بالعوائق التقنية المرتبطة باستعمال الأدوات والوسائل. لذا يجب على المعلّم أن يضع في الحسبان امكانية التعرّض للعائق الإيستملوجي أثناء مرحلة بناء التّعلّمات للعملية التّعليميّة، وكيفية التغلب عليه ومعالجته، وذلك بوضع الحلول المناسبة، وتحويله من عائق سلبي إلى عائق إيجابي. وهذا يتوقف على قدرات المعلّم في التعامل مع المعطيات وكذا قابلية المتعلّم للتعلّم، وشخصيته وقدراته الذهنية.

## 6) الصّراع المعرفي والصّراع السّوسيو-معرفي:

يُميّز الباحثون بين نوعين من الصّراعات في علاقتهما ببناء المعرفة:

### أ- الصّراع المعرفي Conflit Cognitif:

وهو صراع داخلي مرتبط بالشّخص في علاقته بالمعرفة، ويحصل عندما يواجه المتعلّم معلومات جديدة لا تتسجم مع بنياته المعرفيّة القديمة، ويتأسس منطق هذا الصّراع على النّظريّة التّكوينيّة "البناييّة" لجان بياجي \* J.piaget، والتي ترى أنّ الاضطراب المعرفي (حالة

1 ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص129، 130.

2 ينظر: عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللّغة العربيّة - مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، ص21، 22.

\* ولد في سويسرا سنة 1896، ويُعتبر من أهم علماء النفس الذين قدموا نظرية شاملة لتفسير الذكاء وعمليات التفكير، نشر كتابين من أشهر كتبه " اللّغة والفكر عند الطفل " و " الحكم والاستدلال عند الطفل"، وألف أول كتاب في علم النفس التطوري عام 1921 حيث تسلّم جِراء ذلك إدارة مركز جان جاك روسو للعلوم التّربويّة في جنيف. توفي جان بياجي عام 1980. ينظر: مصطفى ناصف، نظريات التّعلّم، سلسلة عالم المعرفة، دط، 1983، ص288 - 291.

اللاتوازن) الذي ينتج عن المواجهة الفردية للمعرفة، يدفع المتعلم إلى إعادة ترتيب تمثلاته بفرض استتصار جملة من العناصر التي تستوجبها الوضعية الجديدة، فيحدث التعلم.

ب- الصراع السوسيو-معرفي **Conflit Socio-Cognitif**: وهو مفهوم يُعبّر عن أهمية التفاعل الاجتماعي بين الأفراد في عملية بناء المعرفة وتطوير البنيات الذهنية، وينتج عن مواجهة بين تمثلات عدّة أشخاص في وضعية تفاعل حول موضوع معين<sup>1</sup>.

إنّ يُعتبر مفهوم الصراع المعرفي سواء كان فردياً داخلياً أو اجتماعياً خارجياً من أهمّ مصادر التعلم؛ لما ينتج عنه من بناء معارف جديدة إثر التفاعل المعرفي الداخلي الفردي بين التمثلات والوضعية الجديدة أو المشكل المعرفي، أو جراء مجموع التفاعلات بين الأفراد.

### (7) الوضعية المشكّلة **Situation Problème**:

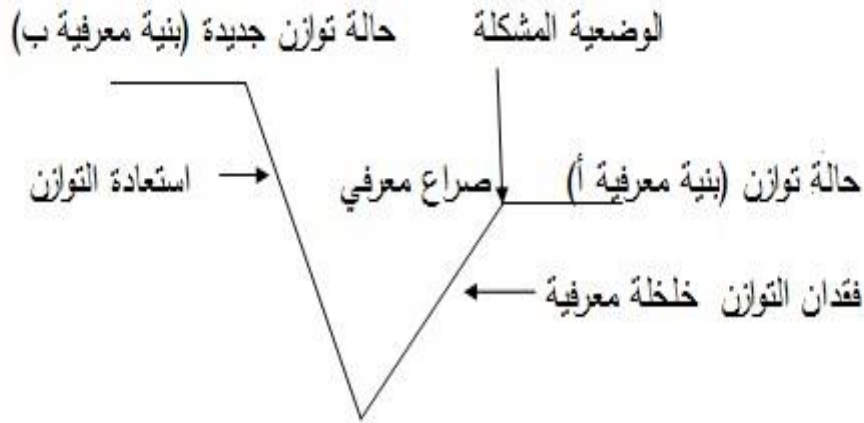
إنّ لكل موقف تعليمي نقطة بدء، والوضعية المشكّلة هي بمثابة نقطة انطلاق كلّ فعل تعليمي يكون الهدف منه بناء معرفة جديدة، فالمتعلم في هذا الوضع مجبر على تسخير جميع موارده (مهارات، معارف...) من أجل إيجاد حل للمشكل المطروح وفي حالة العجز نجده يعيد صياغة فرضياته من جديد واستعمال قدراته العقلية الذاتية لجمع معارفه المشتتة والتفكير في تجريب وسائل أخرى تحدّ من تعثره، وتمكّنه من الوصول إلى الحلول المناسبة للوضعية المشكّلة<sup>2</sup>. لذا يعرفها **الآن بوفبي A.Bouvier** على أنّها: "وضعية تعلم يكون المتعلم فيها مطالباً بالتكيف مع مشكلة تعترضه خلالها صعوبات يسمح له تجاوزها ببناء معرفة جديدة"<sup>3</sup>.

ويرى **بياجي Piaget** انطلاقاً من أبحاثه حول نظرية التوازن والموازنة أنّ بناء المعرفة لا يتطور إلا بتتابع ثلاث مراحل: حالة توازن، وفقدان التوازن، وإعادة التوازن. فانتقال المتعلم إذن من بنية معرفية (أ) إلى أخرى (ب) أكثر تطوراً، يُترجم باضطراب في حالة توازن معينة، كما هو مبين في الشكل الآتي:

1 ينظر: عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية - مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، ص22-24.

2 محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص130.

3 عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية - مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، ص25.



رسم تخطيطي يوضح وضع الوضعية المشكلة في بناء التعلم

إنَّ حالة التوازن الأولى هي المرحلة التي يكون المتعلِّم فيها قادرًا على مواجهة الوضعيات المألوفة اعتمادًا على معارفه السابقة، إلا أنَّه عندما يواجه نوعًا جديدًا من الوضعيات التي لا تكفي لتجاوزها تلك المعارف، يضطر لتوسيعها وتطويرها (خلخلة معرفية)، فيدخل في مرحلة صراع معرفي، تؤدي به إلى فقدان التوازن بسبب الصعوبة المطروحة. وبعد مرحلة البحث والتقصي وبمساعدة المدرس ومجابهة أفكار الأقران (صراع سوسيو - معرفي)، ينجح المتعلِّم في تجاوز هذه الصعوبة، وبذلك يستعيد توازنه فينتقل إلى حالة توازن جديدة، حيث يكتسب معارف ومهارات وسلوكات جديدة تمكنه من مواجهة وضعيات مماثلة. وعلى هذا الأساس تعتبر الوضعية-المشكلة مدخلا أساسيًا لبناء المعرفة واستثمارها والوقوف عند حدود استعمالها<sup>1</sup>.

كانت هذه أهمّ المفاهيم والمصطلحات التي شكّلت رؤية متكاملة في الإطار المعرفي للتعليمية عامة والتعليمية اللغات على وجه الخصوص.

1 ينظر: السابق، ص 24، 25.

# الفصل الأول

## المرجعيات العلمية والإجراءات العملية لتعليمية اللغات

أولاً: المرجعية العلمية لتعليمية اللغات.

ثانياً: الإجراءات العملية لتعليمية اللغات.

إنّ اللسانيّات بوصفها علماً موضوعه اللّغة البشريّة قد تتجاوز حقلها التقليدي؛ وهو دراسة اللّغة في ذاتها ومن أجل ذاتها، لتنتقل ببسر إلى حقول معرفية أخرى تشاركها في التعامل مع اللّغة بأيّ كفيّة من الكيفيّات، ومن ثمة فهي تتقاطع معرفياً ومنهجياً مع معارف إنسانية متعددة، نشأت عن هذا التقاطع فروع جديدة، أضحت تُعرف في الثقافة اللّسانية المعاصرة بالفروع الخارجيّة للسانيّات، وتكون اللّغة هي القاسم المشترك بين هذه الفروع جميعها<sup>1</sup>. وفي هذا الشأن يقول عبد السّلام المسدي: "وقد سنّت اللّسانيّات أعرافاً مستحدثة في نواتج حقول المعرفة واحتضنت ولادة علوم تضافريّة راسخة ما فتئت تتعدد وتتنوع. بدأت قائمتها باللّسانيّات النفسية واللّسانيّات الاجتماعيّة..."<sup>2</sup> وبما أن تعليميّة اللّغات حقل معرفي يتعامل مع اللّغة أيضاً؛ فهي تتقاطع مع اللّسانيّات ومع بعض فروعها الجديدة، وهذه الأخيرة تشكّل بهذا التقاطع المرجعيّات الأولى والمصادر العلميّة والمرتكزات اللّسانية الأساسيّة لعلم تعليم اللّغات، متمثّلة في جزئها النظري والتّطبيقي وهي: اللّسانيّات النظريّة، اللّسانيّات النفسيّة، اللّسانيّات الاجتماعيّة، اللّسانيّات التّربويّة. فقد نهلت تعليميّة اللّغات من اللّسانيّات كلّ ما يفيد المتعلّم في تعليم وتعلّم اللّغة؛ ويكمن ذلك في إعداد المعلّم والمتعلّم والمناهج الدراسيّة بما تحتويه من مادة تعليميّة وطرائق تدريس وتقييم، ويوضّح المسدي في موضع آخر علاقة اللّسانيّات بتعليميّة اللّغات فيقول: "وإذ تقف اللّسانيّات على عتبة بعض الجامعات تنتظر تأشيرة العبور إلى مدارجها إذ بالمدرسة هي التي تدخل حرم اللّسانيّات بدون استئذان، فتفتح قلعها من أبواب ليست هي أبواب البرامج والمقرّرات، فالمدرسة... فوجئت منذ وهلة بأن اكتشفت أنّها - قبل أيّ مؤسّسة أخرى - معنيّة تماماً بعلم اللّسانيّات في أرقى مراتبه التجريديّة، وفي أحدث مكتشفاته المعرفيّة، ولذلك لم تتوان في غزو هذه القلعة من داخلها. وليست سعادة المغزو في هذا المقام أدنى من سعادة الغازي، وما البحث في علاقة اللّسانيّات بتعليم اللّغة إلّا شاهداً مبيناً على ذلك"<sup>3</sup>.

1 أحمد حساني، مباحث في اللسانيّات، سلسلة الكتاب الجامعي منشورات كلية الدراسات الإسلاميّة والعربيّة، دبي، الإمارات العربيّة، ط2، 2013، ص100.

2 عبد السّلام المسدي، مباحث تأسيسية في اللسانيّات، دار الكتاب الجديد المتحدّة، بيروت، لبنان، ط1، 2010، ص12.

3 عبد السّلام المسدي، العربيّة والإعراب، دار الكتاب الجديد المتحدّة، بيروت، لبنان، ط1، 2010، ص166.

ولقد أتت مشروعية الحاجة إلى اللسانيات من كونها تتويجاً لمراحل متقدمة من البحث والكشف عن اللغة وأسرارها، ومن كونها فكراً لغوياً امتلك آليات المنهج وأدوات النظر ومنطلقات التنظير في أبعادها العالمية مستفيداً من العلم التجريبي في القرن العشرين. وعليه سنتناول بالعرض والدّرس المبادئ والأسس والمرتكزات اللسانية لتعليمية اللغات، تلك العمُد التي بُنيت عليها تعليمية اللغات وانطلقت منها مباحثها؛ لِمَا في هذا العرض والدّرس من أثر سيظهر فيما يأتي من فصول البحث.

### أولاً: المرجعية العلمية لتعليمية اللغات:

تجمع الدراسات الحديثة على أن اللسانيات أو علم اللغة (linguistique) علم كليّ يشمل كلّ دراسة للظواهر اللغوية وما يتّصل بها من مناحي الاتصال بالعلوم الأخرى على اختلافها. وتقسم العلوم الداخلة في اللسانيات عادة إلى قسمين كبيرين هما:

■ **اللسانيات النظرية\* (Linguistique Théorique):** هي فرع من فروع البحث اللساني يهدف إلى صياغة جملة نظريات للتحكم في بنيات اللغة المختلفة وتفسيرها، وعليه فهي تشمل المستويات اللغوية المعروفة، لتؤسّس بذلك لعلوم فرعية بما يتماشى مع تلك المستويات<sup>1</sup>، وتضمّ علوم اللغة التي تعنى بالظواهر اللغوية وحدها، كعلم الأصوات، وعلم الصّرف، وعلم التّركيب، وعلم الدّلالة. وتتصوي تحت بعض هذه العلوم علوم أخرى فرعية سنتناولها بنوع من التفصيل فيما يأتي. وتمثّل اللسانيات النظرية بجميع فروعها ومراحلها أحد المصادر الأساسية لتعليم اللغات.

■ **اللسانيات التطبيقية (Linguistique Appliquée):** وتضمّ العلوم التي تطبّق الدّرس اللساني النظري، كتعليم اللغات القومية والأجنبية، وصناعة المعاجم، والترجمة، وأمراض

\* يأخذ هذا المصطلح ترادفاً مع اللسانيات العامة على حد قول حلمي خليل: "مع ذلك فإن علم اللغة أو اللسانيات خلال أكثر من نصف قرن قد استقر على علوم تدرس جوانب أساسية من اللغة أطلق عليها علم اللغة العام (General linguistics) أو علم اللغة النظري (Theoretical linguistics)". ينظر: حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2000، ص 60.

1 نوري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، العلمة، الجزائر، ط1، 2012، ص 17.

الكلام، ومختبرات اللغة<sup>1</sup>، هذا بالإضافة إلى علوم أخرى نتجت عن علاقة اللسانيات بالعلوم الأخرى، والتي تنحصر نحوًا تطبيقيا واضحا وهي: اللسانيات النفسية (Psycholinguistique)، اللسانيات الاجتماعية (Sociolinguistique)، اللسانيات التربوية (Pédagogolinguistique)، اللسانيات الجغرافية (Linguistique Géographique)، اللسانيات العصبية (Neurolinguistique)، اللسانيات الأجنبية (Ethnolinguistique)، اللسانيات النوعية (Géolinguistique)<sup>2</sup> وغيرها. وقد مثلت اللسانيات النفسية والاجتماعية والتربوية مصادرا لعلم تعليم اللغة.

### 1. مرجعية تعليم اللغات إلى اللسانيات النظرية:

إنّ التعلّميّة Didactique عامة وتعليميّة اللّغات Didactique des langues بخاصة أصبحت مركز اهتمام في الفكر اللّساني الحديث والمعاصر؛ من حيث أنّها تشكّل المجال الحي لتطبيق الحصيلّة المعرفيّة للنّظرية اللّسانية، وذلك باستثمار النّتائج المحقّقة في مجال البحث اللّساني النّظريّ في ترقية طرائق تعليم اللّغات للنّاطقين بها وبغيرها<sup>3</sup>. تشتمل اللّسانيّات النّظرية فروعاً مختلفة تتناول مستويات متباينة من التّحليل اللّغويّ، وأهمّ هذه الفروع:

#### 1/ علم الأصوات:

أ- علم الأصوات العام (Phonétique): هو دراسة علمية تهدف إلى تقديم التفسير الكافي للأثر الصوتي من الناحيتين الفيزيولوجية والفيزيائية. ويعدّ منوالا إجرائيا يتخذ الصوت المفرد البسيط (Phone) الذي يمكن له أن يخضع للقياس والتحليل موضوعاً له<sup>4</sup>. وهو يتناول جوانب شتى من جوانب الظاهرة الصوتية مما يجعل الفكر اللّساني المعاصر يميز بين فروع مختلفة لهذا العلم، نذكر منها:

1 ينظر: أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط3، 2008، ص32.

2 عبد السلام المسدي، قاموس اللسانيات مع مقدمة في علم المصطلح، الدار العربية للكتاب، 1984، ص155.

3 أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حول تعليم اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2009، ص130.

4 ينظر: أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص194، 195.



- ❖ علم الأصوات النطقي: يتناول إحداث الصوت من حيث نطقه، والقدرات الجينية الوراثية التي تؤهل الإنسان لنطق أصوات الكلام.
- ❖ علم الأصوات السمعي: يدرس بنية الأصوات وهي في طريقها إلى أذن السامع، والجوانب السمعية المتعلقة بذلك.
- ❖ علم الأصوات العصبي: يتناول بالدراسة العمليات النفسية العصبية التي لها صلة بإدراك الأصوات<sup>1</sup>.

ب- علم الأصوات الوظيفي (Phonologie): أو ما يسمى بعلم الصيابة ويهتم هذا العلم بالأصوات الكلامية ذات الصلة بالدلالة، تلك المسماة بالصيانات أو (الفونام) Phonème، وتنوعاتها الصوتية في لغة ما، وخصائصها، وأنظمتها، والقواعد الصيانية التي تحكمها. وبينما يتناول علم الأصوات العام الجوانب المادية للأصوات الممكنة في كل اللغات، يتناول علم الصيابة النظام الصوتي في لغة بعينها<sup>2</sup>، معتمدا في ذلك على الحقائق التي توصلت إليها الأقسام الأخرى من الدراسة الصوتية الفيزيائية والفيزيولوجية<sup>3</sup>. أما عن الفونام فهو العنصر الصوتي الذي يشكل موضوع علم الأصوات الوظيفي، وهو أصغر وحدة صوتية ليس لها معنى في ذاتها، لكنها قادرة على توليد المعنى وتفريعه وتنويعه<sup>4</sup>.

## 2/ علم التصريف (Morphologie):

هو المجال الذي يتناول البنية القواعدية للكلمات، ونظم المصرفات (المورفام)... لبناء الكلمات، والقواعد التي تحكم هذه المصرفات.

## 3/ علم النحو أو علم التراكيب (Grammaire) أو (Syntaxe):

ويتناول بنية الجملة اللغوية، وأنماطها، والعلاقات بين الكلمات وآثارها، والقواعد التي تحكم تلك العلاقات. ونظرا إلى كون التصريف يتناول قواعد بنية الكلمة، والنحو يتناول قواعد بنية الجملة فقد يطلق على المجال الذي يجمع بين مباحث العلمين علم القواعد Lagrammaire.

1 محمد محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتب الوطنية، بن غازي، ليبيا، ط1، 2004، ص15، 16.

2 ينظر: نفسه، ص16.

3 ينظر: خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصة للنشر، حيدرة، الجزائر، ط2، 2006، ص72.

4 ينظر: أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص65-67.

#### 4/ علم الدلالة (Sémentique):

وضع هذا المصطلح بريال Breal للمجال الذي يُعنى بتحليل المعنى الحرفي للألفاظ اللغوية، ووصفها. ولا تقتصر اهتماماته على الجوانب المعجمية من المعنى فقط بل تشمل أيضاً الجوانب القواعدية، كما إن مباحثه لا تقتصر على معاني الكلمات فقط، بل تشمل أيضاً معاني الجمل، وإن كان اللسانيون يميلون في فترة ما قبل الثمانينيات إلى الاقتصار على معالجة المعاني المعجمية للمفردات فقط دون أن يتطرقوا تطرقاً كافياً للعناصر القواعدية، وبُنِيَ الجمل، وكان لتطور النحو التوليدي أثر بارز في توسيع مفهوم علم الدلالة البنيوي المعجمي ليشمل مباحث تتصل بعلم دلالة الجملة.

#### 5/ علم التخاطب أو التداولية (Pragmatique):

يعرف هذا العلم بأنه دراسة كيف يكون للمقولات معان في المقامات التخاطبية. وقد تطور هذا العلم كثيراً بفضل الجهود التي قام بها لسانيون، وفلاسفة لغة أمريكيون مثل أوستين "Austin" وسيرل "Searle" وقرائس "Grice". وقد كان بعض اللسانيين حتى عهد قريب يبعدون المعنى عن موضوع دراساتهم بسبب طبيعته المعقدة التي تتداخل فيها مجالات بحثية مختلفة، كالفلسفة، والمنطق، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وغيرها<sup>1</sup>.

وبما أن اللغة هي أصوات وصرف وتراكيب ودلالات وتخاطب، فقد تكونت تعليمية اللغات من رحم هذه العلوم الخمس. وقد أخذت النظرية اللسانية المعاصرة خصوصيتها المميزة منذ أن ظهرت إلى الوجود الأفكار العلمية التي جاء بها فيرديناند دي سوسور في مجال البحث اللساني أوائل القرن العشرين وتجسدت في مدارس، أو على شكل مراحل، بدأت بمرحلة اللسانيات البنوية والتي ضمت عدة مدارس لسانية\*، ثم تلتها مرحلة اللسانيات التوليدية التحويلية ثم مرحلة لسانيات النص وتحليل الخطاب ثم مرحلة اللسانيات التداولية. وقد استفادت تعليمية اللغات من اللسانيات استفادة كبيرة على تعاقب مدارسها ونظرياتها فقد كانت لها الزايف القويم والجسر الحصين؛ حيث قدمت المدارس اللسانية ونظرياتها التي

1 ينظر: محمد محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتب الوطنية، بن غازي، ليبيا، ط1، 2004، ص16 - 18.

\* المدرسة الاجتماعية والمدرسة الوظيفية والمدرسة السياقية والمدرسة الغلوسيماتكية... ينظر: شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع، ط1، 2004، ص9-29.

انبثقت عنها لتعليمية اللغات إمكانية التفكير والتأمل في المادة اللغوية وبنيتها والمناهج التي تحكمها. وسنحاول أن نعرض هذه المراحل بشيء من الإيجاز - لأن المقام لا يسمح - والوقوف على منهج كل منها في دراسة اللغة مع بيان أثر كل مرحلة في تعليم اللغات.

## 1- مرحلة اللسانيات البنوية:

تعتمد اللسانيات البنوية المنهج الوصفي في دراستها للغة حيث إكتفت بوصف التراكيب اللغوية وتحليلها بطريقة شكلية متجاهلة الدور الذي يلعبه المعنى على مستوى اللغات. وهي اتجاه تجريبي يقوم على أساس أن المصدر الرئيس للمعرفة هو التجربة، ويحاول البحث والإجابة عن سؤال: ما هي اللغة؟

ولقد نتج عن هذه المرحلة - كما ذكرنا آنفاً - مجموعة من المدارس، كان لكل منها أسس ومبادئ تنطلق منها في دراسة اللغة، وقد كان لبعضها بصمة واضحة في تعليم اللغات، لاسيما المدرسة الاجتماعية (جنيف) والمدرسة الوظيفية.

**1) مدرسة جنيف:** يطلق عليها تسميات أخرى مثل: المدرسة الاجتماعية، المدرسة التأسيسية، المدرسة البنوية، المدرسة السوسيرية، وقد ظهرت هذه المدرسة في أواخر القرن التاسع عشر، ويعدّ "فرديناند دي سوسير" من أبرز أقطابها. هي مدرسة لسانية بنوية سعت إلى دراسة اللغة بوصفها نظاماً من الوحدات اللغوية التي تقوم بينها علاقات، مع وجوب ربطها بالوظيفة الاجتماعية المتمثلة في تحقيق التواصل والتبليغ.

أ- جهود دي سوسير في مدرسة جنيف: قدّم دي سوسير العديد من الأفكار جسّدت في ثنائياته المشهورة ومن أهمها:

✓ اللغة والكلام: تتكوّن هذه الثنائية من طرفين اللغة والكلام، ولكنّها في الأصل ثلاثية الشكل بإضافة اللسان إليها وهي كالآتي:

- اللسان: هو النظام التواصلّي الذي يمتلكه كلّ فرد متكلم مستمع مثالي، ينتمي إلى مجتمع لغوي له خصوصيات ثقافية وحضارية معيّنة؛ فهو يشمل كل أفراد الجنس البشري.
- اللغة: القواعد المجردة التي تخزّن في ذهن أفراد تلك المجموعة البشرية؛ فهي واقع اجتماعي ثابت.

- **الكلام:** هو الإنجاز الفعلي (الأداء الملموس) للغة في الواقع، فهو خاصية فردية تتم بالتغير.

✓ **الآني والزمني:** كانت اللسانيات السائدة في القرن التاسع عشر هي اللسانيات التاريخية، ولم يكن هناك تمييز واضح بين الدراسة الآنية والدراسة الزمانية كما ذهب دي سوسير في محاضراته.

- **اللسانيات الآنية\*** Linguistique Synchronique: وتُعنى بدراسة أية لغة من اللغات دراسة وصفية في نقطة زمنية معينة، كما تهتم كذلك باللغات الميتة، متبعة في ذلك المنهج الاستقرائي الساكن في مدة محددة.

- **اللسانيات الزمانية\*\*** Linguistique Diachronique: وتهتم بدراسة التغيرات والتطورات المختلفة التي طرأت على اللغة عبر فترات زمنية متعاقبة، منتهجة في ذلك المنهج الحركي التطوري.

✓ **المدلول والمدلول:** إن العلامة اللغوية ذات طبيعة مركبة، فهي مؤلفة من الشكل الذي يُشار به إلى المعنى. فالطرف الأول هو الدال، والثاني هو المدلول. ومثال ذلك كلمة "رجل" هي علامة لسانية مكونة من:

- **الدال Signifiant:** هو الصورة السمعية التي تكون بمثابة الإدراك النفسي لتتابع الأصوات (ر، ج، ل).

- **المدلول Signifié:** هو الصورة الذهنية أو المفهوم؛ وهو مجموعة السمات الدلالية (حي، ناطق، عاقل، إنسان، ذكر، راشد...).

✓ **المحور التركيبي والمحور الاستبدالي:** تنبّه دي سوسير في دراسة اللغة إلى محوري التركيب (التنسيق) والاستبدال (الاختيار)، وهما محوران أساسيان في إنجاز اللغة.

- **محور التركيب:** هو المحور الأفقي، وفيه يلتزم المتكلم بترتيب الكلمات في الجملة ترتيباً يجب المحافظة عليه لحصول عملية التواصل بينه وبين المتلقي. معتمداً على مبدأ التوافق بين هذه العناصر اللغوية. فالعلاقات التركيبية حاضرة وضرورية.

\* ويُطلق عنها أيضاً التزامنية، أو الوصفية، أو السانكرونية.

\*\* ويُطلق عنها أيضاً التاريخية، أو التطورية، أو التعاقبية، أو الدياكرونية.

- **محور الاستبدال:** فهو محور عمودي يمكن من خلاله تبديل إحدى الوحدات اللغوية بأخرى تحل مكانها في نفس السياق، مراعيًا في ذلك مبدأ التكافؤ؛ أي قدرة المتكلم على اختيار كلمات متكافئة. وعليه فالعلاقات الاستبدالية غيائية ذهنية حسب القدرات العقلية لكل إنسان<sup>1</sup>.

#### ب- أثر مبادئ مدرسة جنيف في تعليمية اللغات:

كان لهذه المدرسة الفضل في تأسيس مفاهيم ومبادئ كانت بصمتها واضحة في تعليم اللغات، نذكر أهمها:

- **مفهوم النظام:** في رأي "دي سوسير" اللغة نظام مُحكم يتكوّن من مستويات للتحليل هي: المستوى الصوتي والصرفي والنحوي والمعجمي والدلالي، ومن ثمة فإنّ تحديد تلك الأبنية ووحداتها وما يربط بينها من علائق متنوعة من شأنه أن يعين على معالجة المواد اللغوية المدرّسة معالجة بيداغوجية مخصصة يراعى فيها التدرج من البسيط إلى المعقد، والانتقال من الشبيه إلى الشبيه به أو المقابل له، وهو ما يساعد على ترسيخ المعلومات المقدّمة في أذهان المتعلّمين، وتيسير عملية استحضارها من قبلهم كلّما شعروا بالحاجة إلى ذلك.

- **مفهوم البنية:** ولعل أحسن استثمار لمفهوم البنية في تعليمية اللغات يتمثّل في التمارين اللغوية\* التي تعتمد على مفاهيم التقابل والتشابه والاختلاف في فهم اللغة وإدراك مدلولاتها.

- **اللغة المنطوقة:** والتي أصبحت لها أهميتها في الوصف والدراسة، وهي نظرة جديدة لم تكن من قبل عندما كانت تسود الدراسات التاريخية والمقارنة؛ لأنّ اللغة المنطوقة تتميز بالنشاط والحيوية، ولذلك لا يشرع الطفل في تعلّم اللغة المكتوبة إلا إذا تعلّم اللغة المنطوقة<sup>2</sup>.

- **المحور التركيبي والمحور الاستبدالي:** هما محوران أساسيان في إنجاز اللغة. لذا يعوّل عنهما في تعليم اللغة، فالمحور الأول يستغلّ في تعليم القوالب والمناويل النحوية؛ حيث يتدرّب المتعلّم على ترتيب الكلمات في الجملة حتى يكون لكلامه معنى يفهمه المتلقي. أمّا

1 ينظر: أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط5، 2015، ص123، 132.

\* نتناولها بشيء من التفصيل في الفصل الثاني.

2 ينظر: أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص123، 132.

المحور الثاني فيستغل في تعليم اللغة من خلاله تبديل إحدى الوحدات اللغوية بأخرى محل مكانها في نفس السياق.

(2) المدرسة الوظيفية البنوية: تشكلت هذه المدرسة من اتجاهين وظيفيين الأول اتجاه صوتي، والثاني تركيبى. ويعتبر الوظيفيون أن دراسة اللغة هي البحث عن الوظائف التي تؤديها اللغة في المجتمع أثناء تواصل أفرادها.

أ- حلقة براغ: أسس العالم التشيكي "فيلام ماتيسوس" Vilem Mathesius وبعض معاونيه نادي براغ اللساني عام 1926، وأصبح هذا النادي يعرف فيما بعد بمدرسة براغ أو المدرسة الوظيفية، قامت هذه المدرسة على الأصول النظرية التي أرسى دعائمها "دي سوسير"، كما اتخذت من تصوّر "بودوان دي كورتناي" Baudoin De Courtney للفونيم نظرية كاملة للتحليل الفونولوجي، وهو العمل الذي اضطلع به عالمان من أكبر علماء هذه المدرسة هما: "نيكولاي تروبتسكوي" Nikolay Trubetskoy، و"رومان جاكوبسون" Roman Jakobson. حيث تقوم هذه النظرية على دراسة اللغة من جميع مستوياتها: الصوتية، الصرفية، النحوية والدلالية باعتبارها بنية وظيفية، ثم انصب اهتمامها فيما بعد على الجانب الصوتي الوظيفي (الفونولوجيا)<sup>1</sup>.

ب- المدرسة الفرنسية\* (الوظيفية التركيبية): هي مدرسة لسانية بنوية، إقتقت أثر "دي سوسير" في إبراز أهمية الوظيفة الإبلابية (الاجتماعية) للغة، من خلال الكشف عن الوظيفة التي تؤديها كل وحدة لغوية داخل التركيب؛ بمعنى البحث عن الوحدات التي تلعب دوراً هاماً في التمييز بين المعاني. كما أنها سعت إلى تطوير التحليل التركيبى للجملة انطلاقاً من النتائج التي وصلت إليها الدراسة الفونولوجية التي تميزت بها مدرسة براغ. ويعد الفرنسي "أندري مارنتيه" André Martinet من أبرز أقطاب هذه المدرسة، وهو على رأس اللغويين الذين وضعوا المبادئ الأولية للتحليل الوظيفي التركيبى للجملة الذي يقوم على أساس وظيفة العناصر اللسانية في التركيب وطرق ترتيبها.

1 ينظر: السابق، ص 136، 137.

\* سميت بهذا الاسم نسبة لمكان تأسيسها؛ حيث بدأت بذور هذه المدرسة في ظلّ النّزعة الفونولوجية ضمن نشاط مدرسة براغ اللسانية. ويمثل هذا الاتجاه الوظيفي لسانيون أبرزهم: أندري مارنتيه، لوسيان تنير، إميل بنفيست، وبوتير.

❖ أهم مبادئ المدرسة الوظيفية:

✓ **الوظيفة:** هي مبدأ أساسي يقوم عليه هذا الاتجاه اللساني، وهو يدرس اللغة من كافة مستوياتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية. وقد شملت نشاطات هذه المدرسة المجالات الآتية: الصوتيات الوظيفية والآنية والتاريخية والتحليل العروضي، وتصنيف التضاد الفونولوجي، والأسلوبية اللسانية الوظيفية، والدراسة الوظيفية الشعرية الجمالية للغة.

- وإذا كان دي سوسير يرى أن اللغة نظام من الأدلة، فإن هذه المدرسة ذهبت إلى أن اللغة نظام من الوظائف، وكل وظيفة نظام من الأدلة والعلامات.

- إن التحليل الوظيفي هو البحث عن القطع الصوتية التي تؤدي وظيفة؛ بمعنى تؤدي دوراً داخل التركيب اللغوي؛ أي إنه البحث عن الوحدات اللغوية التي يمكنها أن تغير المعنى كلما استبدلت بأخرى، فتغير معنى الوحدات اللغوية دليل على أن لها وظيفة.

✓ **التقطيع المزدوج:** إنه من أهم المبادئ التي بنيت عليها اللسانيات الوظيفية لمارتينيه، وهي الميزة التي تُباين الأنظمة اللسانية البشرية عن التنظيمات التواصلية الأخرى كلغة الحيوان والطبيعة والإشارة ولغة الصم والبكم<sup>1</sup>. وهو ينص على أن تحليل الوحدات اللغوية يتم على مستويين هما:

- **التقطيع الأول إلى المورفيمات:** كل وحدة من وحدات هذا التقطيع تمثل معنى وصورة، وإنه لا يمكن أن تحلل إلى وحدات متوالية دنيا ذات معنى، فمثلاً جملة: قام سعيد، تتكون من مورفيمين قام / سعيد. ولا يمكننا أن نحلل الوجدتين "قام" أو "سعيد" إلى متوالية دنيا ذات معنى؛ لأنه لا يمكننا أن نضيف إلى: "قا" و "م" معنيين متميزين يكون مجموعهما مساوياً لـ: "قام". ويطلق على هذا التحليل بالتقطيع الأول.

- **التقطيع الثاني إلى فونيمات:** وهو تقطيع أو تحليل المورفيم إلى متوالية من الوحدات تساهم كل واحدة منها في تمييز "قام" مثلاً عن وحدات أخرى نحو: نام، رام، صام، عام... وهذا ما يطلق عنه بالتقطيع الثاني ويُمثل كالاتي: ق/ا/م. س/ع/ي/د.<sup>2</sup>

1 ينظر: شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع، ط1، 2004، ص23 - 24.

2 ينظر: أندري مارتنيه، مبادئ في اللسانيات العامة، تر: زبير سعدي، دار الآفاق، الجزائر، 1999، ص 18، 19.



❖ أثر مبادئ المدرسة الوظيفية البنوية في تعليمية اللغات:

- الجانب الصوتي: استفادت تعليمية اللغات في هذا الجانب من اللسانيات في تصحيح النطق لدى المتعلمين خصوصاً في تعلّم اللغات الأجنبية<sup>1</sup>.
- التقطيع المزدوج: لعب هذا المبدأ دوراً كبيراً في تعليم اللغات في المراحل الأولى؛ حيث أُستثمر في تعليم الحروف والمقاطع الصوتية والكلمات.
- إسهامات اللسانية البنوية في تعليمية اللغات:

بالإضافة إلى ما ذكرناه لقد ساهمت الأسس اللسانية في تحديد منهج علمي لتعليم اللغات، يبعده عن الارتجال والانطباعية في اختيار المواد التعليمية وتتمثل في:

- تزامن تعليم اللغات مع المنهج الوصفي الذي أكسب المقول أهمية خاصة، ودفع هذا الاتجاه بعض اللسانيين إلى التطبيق أمثال: قوقنايم - ميشيا - رفنك، إلى إحصاء مكونات اللغة لغرض تعليمي تمثل في ضبط قوائم لغوية لتواتر فونيمات لغة من اللغات أو مقاطعها، أو مفرداتها أو تراكيبها. وإعتماد هذه القوائم في صياغة مادة تعليمية حسب منهج علمي دقيق يعتمد على مبدأي الإحصاء والتواتر في اختيار المفردات والتراكيب<sup>2</sup>. وبهذا الإنجاز العلمي أصبح المحتوى الدراسي قائماً على أسس علمية لا على اجتهادات المؤلفين وتخميناتهم.

- تبني مبدأ الاستبدال\* الذي إنتهجه الوصفيون اللسانيون في تحديد المونيمات والفونيمات؛ لذا سعى "مارتينيه" -على سبيل المثال- إلى تحليل اللغة والملاحظ أن منهجه ظاهرياً بعيد كل البعد عن تعليم اللغات، ولكن المهتمين بتعليم اللغات قاسوا اللساني على متعلم اللغة؛ فكلاهما يكتشف لغة مجهولة ويسعى إلى إدراك نظامها لفهمها واستيعابها. ونتيجة لهذا القياس تبني تعليم اللغات الأسس البنوية في تحليل اللغة، وطوّعها لخدمة أغراضه التعليمية، واعتمادها في صوغ التدريبات البنوية التي تنطلق من تركيب يدرّس في الحوار، واستبدال

1 ينظر: بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث النشر والتوزيع، إريد، الأردن، ط1، 2007، ص17، 18.

2 ينظر: رضا الطيّب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليمية اللغة العربية، مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، مكة المكرمة، 2015، ص297، 298.

\* ذكرنا هذا المبدأ أثناء الحديث على ثنائيات سوسير بمدرسة جنيف في مرحلة اللسانيات البنوية.



بعض عباراته في كلّ مرّة مع الحفاظ على التّركيب نفسه<sup>1</sup>. من خلال استعمال هذا المبدأ في تدريباته السّماعيّة أو النّطقيّة أو الكتابيّة للقوالب والأنماط اللّغويّة يكتسب المتعلّم تركيباً لغويّاً معيّناً من خلال اكتشاف العلاقات التي تربط بينها، يساهم هذا التّركيب المكتسب في تنمية الملكة اللّغويّة أو ما يسمى بـ: « النّحو الضمني » هذا من جهة، ومن جهة أخرى يُغني رصيده اللّغويّ من خلال اكتشاف واستعمال ألفاظ جديدة في سياقات معيّنة.

- **التّحليل التّقابلي** : تحليل أكسب تعليم اللّغات مبدأ التّدرّج في إعداد الموادّ التّعليميّة. فقد ظلّ هاجس اللّسانيين التّطبيين والمختصين في تعليم اللّغات زمن المرحلة البنيويّة متّجهاً نحو وضع ضوابط لسانية يحدّد بمقتضاها سلّم لموضوعات البرامج الدّراسية ولعرض الفونيمات والتراكيب. وقد مكّنت نتائج التّحليل التّقابلي من تصور منهج للتّدرّج اعتماداً على التّمائل والتّغاير؛ فقد تمّ التّركيز في التّأليف والتّدريس على ظواهر التّغاير الصوتيّة، والتركيبية، والدلالية بين اللّغتين الأم والهدف.

- **منهج تحليل الأخطاء** : منهج أفاد تعليم اللّغات في معرفة الأخطاء الفعلية التي يرتكبها متعلّم اللّغة، وكذلك على تكرار بعض الأخطاء، وزوال بعضها الآخر، والعوامل التي تحدثها. وساهمت هذه النّتائج في صياغة البرامج الدّراسية لأنّها نبّهت المؤلّفين إلى المسائل التي يجب أن يلحوا عليها أكثر من غيرها، كما ساعدهم على استنباط طريقة للتّدرّج في تبويب الموادّ التّعليميّة، وعرضها في المؤلّفات وفي قاعة الدّرس<sup>2</sup>.

- **المقاربة البنيويّة**: ترى أنّ البنية هي أساس القدرة التّعبيريّة، وتعليم اللّغة يجب أن ينطلق أساساً من التّدريب الشّفويّ على بنياتها اللّغويّة، تلك البنيات التي يُفترض أن تقدّم ضمن مواقف مختارة، بحيث تسهم في اكتساب المتعلّم القدرة على استخدام اللّغة.

- **التمارين البنيويّة**: لعبت دوراً مهمّاً في استتصار المتعلّمين للضوابط اللّغويّة؛ حيث تنطلق من مبدأ تمكين المتعلّم على استعمال مكثّف للّغة وتثبيت السلوكات اللّغويّة بخلق آليات

1 ينظر: رضا الطيّب الكشو، توظيف اللّسانيات في تعليميّة اللّغة العربيّة، ص 298، 299.

2 ينظر: نفسه، ص 299، 300.

للاستعمال المؤلف<sup>1</sup>. وعملت على تحقيق مجموعة من الأهداف معتمدة العديد من أنواع هذه التمارين.

## 2- مرحلة اللسانيات التوليدية التحويلية:

أسس " نعوم تشومسكي " Noam Chomsky نظرية النحو التوليدي التحويلي عام 1957 عندما أصدر كتابه الأول " البنى النحوية " معلنا بذلك عن منهج جديد لدراسة اللغة؛ حيث كان يرى أنه يجب على اللسانيات أن لا تتوقف عند حدود الوصف والتصنيف، بل أن تتجاوزها إلى تفسير وتحليل القدرة اللغوية التي تمكن المتكلم من إنتاج عدد لا محدود من الجمل الصحيحة نحويًا.

بدأ تشومسكي عمله العلمي بتصوّراته حول مهام اللغة ومناهج البحث اللغوي، طارحًا بذلك ثلاثة أسئلة منها بزغت نظريته:

1. ما الذي يدخل في علم اللغة ؛ بمعنى ما المجالات الصالحة له؟

2. هل يمكن أن تُدرس البنية الشكلية للغة لذاتها؟

3. هل يمكن أن توصف البنية الشكلية في النظرية دون تمسك بالمعنى<sup>2</sup>.

تسعى هذه النظرية من خلال الإجابة عن هذه التساؤلات لإرساء دعائم لسانيات عالمية عامة مبنية على أسس عقلية رياضية. ومن ثم تُعنى بوصف الظاهرة اللغوية وتحليلها وتفسيرها بطرق موضوعية.

## مبادئ النظرية التوليدية التحويلية:

▪ **الإبداعية la Créativité:** إنّ الإبداعية هي استعمال اللغة استعمالاً ابتكارياً تجديداً، لا مجرد محاكاة سلبية لقواعد اللغة. إنّها تتمثل في القدرة على الإنتاج اللامحدود للجمل انطلاقاً

1 ينظر: صالح بالعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط6، 2011، ص34.

\* لساني أمريكي من عائلة روسية إسرائيلية متطرفة في أفكارها السياسية. ولد في مدينة فيلادلفيا بالولايات المتحدة الأمريكية في 1928. ودرس بجامعة بنسلفانيا الفلسفة، واللسانيات، والرياضيات، وحصل على الماجستير في علم الأصوات الصرفي للغة العبرية الحديثة عام 1955، وفي سنة 1965 تحصل على الدكتوراه الفخرية من جامعة شيكاغو ولندن. وعين أستاذاً بمعهد ماساتشوستس التكنولوجي أين درّس الرياضيات والمنطق واللسانيات وعلم النفس والترجمة الآلية. وهو يهتم بالفلسفة واللسانيات والسياسة.

2 بريجيت بارتشت، تر: سعيد حسن بحيري، مناهج علم اللغة من هرمان باول حتى نعوم تشومسكي، مؤسسة الختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2004، ص270.

من العدد المحصور من الأصوات والكلمات والقواعد الثابتة، المخزنة في ذهن المتكلم تخزيناً فطرياً<sup>1</sup>.

■ **التحويل:** ميّز تشومسكي في كتابه "البنى التركيبية" 1957 بين الجملة الأساسية التي أطلق عليها الجملة النواة، والجملة المشتقة التي أطلق عليها الجملة المحولة. ووصف الجملة النواة بأنها بسيطة، وتامة، وصريحة وإيجابية، ومبنية للمعلوم، والجملة المحولة بأنها تتفصّلها خاصّة من خواص الجملة النواة، وتكون إما استفهاماً، أو أمراً، أو نفيّاً، أو معطوفة، أو متبوعة، أو مدمجة. وقال بأنّ التحويل يكشف لنا بطريقة جليّة كيف تتحوّل الجملة النواة إلى عدد من الجمل المحولة، وأتى بجملة من القواعد التحويلية التي قد تكون وجوبية أو جوازية منها: الاستفهام، والنفي، والأمر، والمجهول...<sup>2</sup>.

■ **الكفاءة والأداء:** إنّ الكفاءة في المفهوم العام هي المعرفة اللغوية الباطنية للمتكلّم؛ أي مجموعة القواعد التي تعلمها، والأداء هو الاستعمال الفعلي للغة في المواقف الحقيقية، فالكفاءة إذن نظام عقلي تحتي قابع خلف السلوك الفعلي؛ وعليه فإنّه غير قابل للدراسة التجريبية المباشرة<sup>3</sup>.

■ **البنية العميقة والبنية السطحية:** من المصطلحات التي استحدثها تشومسكي في نظريته، وملخصها أنّ لكلّ جملة بنيتين: بنية عميقة وبنية سطحية. أمّا البنية العميقة فهي شكل تجريديّ داخلي يعكس العمليات الفكرية، ويمثّل التفسير الدلالي الذي تشتقّ منه البنية السطحية من خلال سلسلة من الإجراءات التحويلية. وأمّا البنية السطحية فتمثّل الجملة كما هي مستعملة في عملية التّواصل؛ أي في شكلها الفيزيائي بوصفها مجموعة من الأصوات أو الرّموز<sup>4</sup>.

■ **المكوّن الدلالي:** أشرك تشومسكي مكوّناً لم يعطه حقّه من الاهتمام سابقاً – وإن كان قد أوماً إليه – يتمثّل في "المكوّن الدلالي" الذي كان له دور كبير في تغيير نظرة تشومسكي

1 شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع، ط1، 2004، ص50.

2 ينظر: أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص207.

3 ينظر: نفسه، ص210.

4 ينظر: نفسه، ص212.

إلى القواعد، ويرجع الفضل في إشراك هذا المكون إلى "فورد" و"كاتز" و"بوسنل"، والهدف منه أن يكون مكملاً مع القاعدة التوليدية في مستوى البنية العميقة<sup>1</sup>.

تعتمد اللسانيات التوليدية التحليلية في دراسة اللغة على المنهج الوصفي التفسيري؛ بمعنى أنها لا تتوقف عند وصف اللغة بل تعداه إلى تحليلها وتفسيرها، واستنباط القواعد العامة التي تحكمها. إذن فالتوليدية التحليلية اتجاه عقلي يقوم على أن المصدر الأساسي للمعرفة هو العقل، مما قادها إلى البحث عن إجابة للسؤال: كيف يتم اكتساب وإنتاج اللغة وإبراز المعنى؟

### - إسهامات اللسانيات التوليدية التحليلية في تعليمية اللغات:

من الطبيعي أن تساهم اللسانيات التوليدية التحليلية في تطور تعليمية اللغات بأن تعكف على قضايا اكتساب اللغة\* وحصول الكلام فعملت على ربط مراحل هذا الاكتساب لدى الطفل بمراحل نشوء اللغة أصلاً، وحللت بؤادر عملية التواصل الكلامي من مستوى الإدراك الشمولي إلى مستوى التقطيع المزدوج، وفسرت مرور الطفل بالمرحلة العلامة، وهي المرحلة الإشارية السيميائية، قبل بروز العلامة اللسانية، و دققت تراكم المخزون الصوتي فالنحوي فالمعجمي<sup>2</sup>. مما نتج عنه مفهوم " الكفاءة اللغوية " La Compétence Linguistique\* ويقابلها مفهوم " الأداء أو الإنجاز " La Performance، فالمتعلم الذي يكتسب في المدرسة كفاءة لغوية بلغة ما، يعني اكتسابه معرفة ضمنية بقواعد تلك اللغة (نحواً ضمنياً)، مما يوفر له إمكانية فهم وتوليد فعلي لعدد لا متناه من جمل تلك اللغة، أما أدائه لتلك اللغة فذلك يتوقف على الطاقة الكامنة في ذهنه والتي تتمثل في الكفاءة التي

1 ينظر : مختار درقاوي، نظرية تشومسكي التحليلية التحليلية الأسس والمفاهيم، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الآداب والفلسفة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، العدد 12، جوان 2014، ص10.

\* يفترض تشومسكي أن كل طفل يولد يحمل معه جهاز يشبه بصندوق صغير أسود يدعى (جهاز اكتساب اللغة) وهو المسؤول عن اكتساب الفرد اللغة المستخدمة في المحيط الذي ينشأ فيه ويعيش، بغض النظر عن جنسيته وانتمائه الثقافي والاجتماعي.

2 ينظر: عبد السلام المسدي، مباحث تأسيسية في اللسانيات، ص190.

\*\* اختلفت ترجمة هذا المصطلح من اللغة الأجنبية إلى العربية، فمن اللسانيين من أطلق عليه مصطلح " الملكة " ومنهم من ترجمه إلى " الكفاية " أو " الكفاءة ".

امتلكها الفرد خلال عملية التعليم والتعلم. بالإضافة إلى التمارين البنوية في تعليم اللغات التي أصبحت تقوم على مفهومي «النواة والتفريع»<sup>\*</sup>، إذ يتدرّب المتعلم على توليد الجمل الأساسية في اللغة من خلال جمل تمارين التركيب والاستبدال، ثم يتدرّب على الجمل الفرعية من خلال قواعد التحويل. كما ساهم كذلك مفهوم «البنية العميقة والبنية السطحية» في تطوير التمارين البنوية لتعليم اللغة؛ حيث أصبحت لا تكتفي بالتدريب على الشكل، بل اعتبرت المعنى الأساس الذي ستقوم عليه أحدث وأنجع طرق التعليم ألا وهي: (الطريقة البنوية الكلية السمعية البصرية)<sup>1</sup>. وعليه فتعدّ هذه المفاهيم من بين أهمّ المفاهيم التي كان لها بالغ الأثر في تعليمية اللغات.

### 3- مرحلة لسانيات النص:

لم تتعدّ دراسة اللغة في المرحلتين السابقتين وصف وتفسير الظاهرة اللغوية من خلال الجملة، ثم انتقلت الدراسة بعد تطور الأبحاث لتشمل النص في المراحل الموالية في ظلّ فرع لساني يدعى لسانيات النص<sup>\*\*</sup>.

فاللسانيات النصية<sup>\*\*\*</sup> هي العلم الذي يبحث في سمات النصوص وأنواعها وصور الترابط والانسجام داخلها، ويهدف إلى تحليلها في أدقّ صورة تمكّنا من فهمها وتصنيفها ووضع نحو خاصّ لها، ممّا يساهم في إنجاح عملية التواصل التي يسعى إليها منتج النصّ ويشرك

\* أصل هذان المفهومان مبدأ "الجملة النواة والجملة الفرعية"؛ حيث تكون الجملة النواة هي الجملة الأساسية التي لم تدخل عليها قواعد التحويل، والجملة الفرعية هي الجملة الناتجة عن تطبيق قواعد التحويل على جمل النواة (الحذف، الزيادة، التوسيع، التقديم والتأخير...)

1 ينظر: كايصة عليك، المرجعية اللسانية للمقاربة التواصلية في تعليم اللغات تعلّمها، رسالة دكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها، كليّ الآداب واللغات، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، ص20.

\*\* ويطلق على هذا العلم تسميات أخرى مثل: علم اللغة النصي، علم لغة النصّ، اللسانيات النصية، نحو النصّ، علم النصّ، نظرية النصّ...

\*\*\* تعود نشأة اللسانيات النصية حسب صلاح فضل إلى فاندريك؛ حيث يُعزى له وضع حجر الأساس، فيما يذهب سعد مصلوح إلى أنّ نشأتها كانت على يد زيلينغ هاريس. ينظر: سعد سرحت، لسانيات النصّ مداخل نظرية مع دراسة إجرائية في كتاب طوق الحمامة لابن حوم الأندلسي، سلسلة منشورات نون، (د ب)، ط1، 2016، ص59.

فيها متلقيه. إذن فهي تُعنى ببنية النصوص اللغوية وكيفية جريانها في الاستعمال، وذلك عن طريق دراسة مميزات النص من حيث حدّه وتماسكه ومحتواه الإبلاغي<sup>1</sup>.

- إسهامات لسانيات النص في تعليميّة اللغات: وتكمن في مجموعة من العناصر أهمّها:

■ إنّ لسانيات النص جعلت تعليم اللغة يهدف إلى اكساب المتعلّم كفاية تخاطبيّة/تواصلية، تمكّنه من التعامل مع النصوص سماعاً وكلاماً وقراءة وكتابة؛ وهذا ما لا يمكن الوقوف عليه في لسانيات الجملة وحدها.

■ اعتماد المقاربة النصيّة أداة منهجيّة إجرائيّة لتعليم جميع عناصر أو فروع اللغة مجتمعة ومتكاملة.

#### 4- مرحلة اللسانيات التداوليّة:

يعود مصطلح " التداوليّة " \* Pragmatique بمفهومه الحديث إلى الفيلسوف الأمريكي "تشارلز موريس" Charles Mouris الذي استخدمه سنة 1938م في كتابه " أسس نظرية العلامات "، وهذا في سياق تحديده للإطار العام لعلم العلامات، حين ركّز على مختلف التخصصات التي تُعالج اللغة (التراكيب والدلالة والتداوليّة). حيث حدّد ماهية التداوليّة كجزء من السيميائية وأحد مكوناتها، وبأنّها تهتمّ بدراسة العلاقة بين العلامات وبين مستعملها أي مفسريها، وتحديد ما يترتب عن هذه العلامات من ردود أفعال<sup>2</sup>.

ويعرفها "فرانسوا ريكاناتي"\*\*\* François Recanati في كتابه "فلسفة اللغة والذهن" بأنها: "بحث يهتمّ بدراسة استعمال اللغة داخل الخطاب، وإبراز السمات التي تميّزه، وتهتمّ ببعض الأشكال اللسانية التي لا يتحدّد معناها إلا من خلال استخدامه"<sup>3</sup>.

1 ينظر: سعد سرحت، لسانيات النصّ مداخل نظريّة مع دراسة إجرائيّة في كتاب طوق الحمامة لابن حوم الأندلسي، ص58.

\* وهي ترجمة للمصطلح الإنجليزي Pragmatics والمصطلح الفرنسي PragmatiqueLa بنفس المعنى، وليس ترجمة لمصطلح Le Pragmatisme الفرنسي؛ لأنّ هذا الأخير يعني " الفلسفة النفعيّة الذرائعيّة "، أمّا الأوّل فيراد به هذا العلم الجديد التّواصلي.

2 ينظر: رشيدة حيدرة، تداوليّة الخطاب النحوي بين الضابط القواعدي والاستعمال الوظيفي، رسالة دكتوراه، جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم، 2018، ص8.

\*\*\* هو فيلسوف تحليلي فرنسي، تُركّز العديد من أعماله على فلسفة اللغة والعقل.

3 فرانسوا ريكاناتي، فلسفة اللغة والذهن، تر: حسين الزاوي، دار الروافد الثقافية ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2016، ص 151.

وعلى الرغم من اختلاف وجهات النظر بين الدارسين حول التداولية، وتساؤلاتهم عن القيمة العلمية للبحوث التداولية وتشكيكهم في جدواها، فإن معظمهم يقرّ بأن قضية التداولية هي إيجاد القوانين الكلية للاستعمال اللغوي والتّعرف على القدرات الإنسانية للتواصل اللغوي، وتصير التداولية من ثمّ جديرة بأن تعرّف كما أطلق عنها " فان دايك " Van Dijk بأنها: "علم الاستعمال اللغوي"<sup>1</sup>، وقد عرّفها مسعود صحراوي بأنها: "نسق معرفي استدلاي عام يعالج الملفوظات ضمن سياقاتها التلّفظيّة، والخطابات ضمن أحوالها التّخاطبيّة"<sup>2</sup>.

**مهام التداولية:** للتداولية مهام كثيرة يلخصها "مسعود صحراوي" فيما يأتي:

- دراسة استعمال اللّغة التي لا تدرس "البنية اللّغويّة" ذاتها، ولكن تدرس اللّغة عند استعمالها في الطبقات المقامية المختلفة، أي باعتبارها "كلاماً محدّداً" صادراً من "متكلم محدّد" وموجّهاً إلى "مخاطب محدّد" بـ "لفظ محدّد" في "مقام تواصلي محدّد" لتحقيق "غرض محدّد".
- شرح كيفية جريان العمليات الاستدلالية في معالجة الملفوظات.
- بيان أسباب أفضلية التّواصل غير المباشر وغير الحرفي على التّواصل الحرفي المباشر.
- شرح أسباب فشل المعالجة اللّسانية البنيويّة الصرفة في معالجة الملفوظات<sup>3</sup>.
- وصف المكونات التّخاطبية في تعالّقها ببعضها قصد تحقيق أغراض تليغية معينة.
- تحليل كيفية الاستدلال المنطقي واللساني في العمليّة الكلامية بين شخصين أو مجموعة من الأشخاص.
- تحديد وتمييز أفضل أنواع الاتّصال، وإبراز كفاءة النماذج الكلامية القائمة على الاستدلال أو الترميز.
- دراسة المعنى في صلته بظروف الكلام<sup>4</sup>.

1 ينظر: فان دايك، النص والسياق -استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، تر: عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، بيروت، لبنان، 2000، ص13.

2 حافظ إسماعيلي علوي وآخرون، التداوليات علم استعمال اللّغة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، أريد، الأردن، ط2، 2014، ص32.

3 مسعود صحراوي، التداولية عند علماء العرب - دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2005، ص26، 27.

4 رشيدة حيدرة، تداولية الخطاب النحوي بين الضابط القواعدي والاستعمال الوظيفي، ص19، 20.

قضايا اللسانيات التداولية: تقوم التداولية على العديد من المباحث والمبادئ والمفاهيم، تُشكّل مرتكزات علمية لها، وتتألف وتتكامّل من أجل تحليل الظواهر اللغوية شكلاً ومضموناً، ومن أهمّ هذه المفاهيم نذكر باختصار:

**1) أفعال الكلام Les Actes de paroles:** يُعدّ هذا المفهوم الأساس الجوهرى الذي إنبنى عليه الاتجاه التداولي، وضعه الفيلسوف "أوستين" J.L.Austin وطوره تلميذه "سورل" John Searle، وهو كلّ ملفوظ ينهض على نظام شكلي دلالي إنجازي تأثيري. فضلاً عن ذلك، يُعد نشاطاً مادياً نحوياً يتوسل أفعالاً قولية لتحقيق أغراض إنجازية (كالطلب والأمر والوعد...)، وغايات تأثيرية تخصّ ردود فعل المتلقي (كالرفض والقبول...) <sup>1</sup>.

**2) مبدأ القصدية Intentionnalité:** هو مفهوم أخذته أوستين عن هورسل وأدخله في تحليلاته للظواهر اللغوية واعتبر أنّ كلّ فعل كلامي يقوم على القصدية. وهي تتجلى في الربط بين التراكيب اللغوية ومراعاة غرض المتكلم والمقصد العام من الخطاب؛ يعني ذلك أنّ المتكلم حين يتلفّظ بالعبارات لا بدّ أن يكون له قصد؛ ليجعل الكلام يصلح لأن يفهم؛ لأنّ التّواصل لا يتمّ بنجاح إذا لم يحدث التّطابق بين قصد المرسل والمعنى المؤول من لدن المرسل إليه، سواء أكان القصد مطابقاً للمعنى الحرفي أم مفارقاً له، ذلك لأنّ التّواصل مشروط بالقصدية وإرادة المتكلم في التأثير على الغير. وتعتبر القصدية مميّز منهجي هام في اللسانيات التداولية لأنها أعادت الاعتبار للمتكلم من خلال الاهتمام بمقاصده في الكلام الذي لم

\* جون لانجشو أوستين فيلسوف وتربوي ولغوي بريطاني، ولد سنة 1911 بمدينة لانكسار، إلتحق بجامعة إكسفورد سنة 1929 تأثر كثيراً بفلسفة أرسطو وأفكاره، وبعد الحرب العالمية الثانية أصبح أوستين كبير أساتذة الفلسفة الأخلاقية بجامعة إكسفورد، ثمّ واضع لنظرية أفعال الكلام، توفي أوستين سنة 1960.

\*\* جون سورل فيلسوف أمريكي وباحث في مجال الذكاء الاصطناعي واللّغوي، من مواليد 1932، درس بجامعة إكسفورد الأمريكية حيث حصل على شهادته الجامعية (البكالوريوس، ماجستير، الدكتوراه)، ثمّ أصبح مدرّساً بجامعة كاليفورنيا، اهتمّ بفلسفة اللّغة وفلسفة العقل، حصل على العديد من الجوائز منها ميدالية العلوم الإنسانية سنة 2004، وجائزة العقل والدماغ سنة 2006.

1 ينظر: مسعود صحراوي، التداولية عند علماء العرب - دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، ص40.



تتناوله الدراسات اللسانية السابقة كمبدأ هام في التحليل من حيث إنها أقصت المتكلم، وكل ما يتعلق به<sup>1</sup>.

**(3) الاستلزام الحواري Implication conversationnelle:** وهي نظرية تُعنى بكيفية الاستعمال اللغوي أرسى دعائمها "غرايس" Grice وأقامها على مبدأ عام يقضي بتعاون المتخاطبين بهدف تحقيق الفعالية القصوى لتبادل المعلومات. ولقد كان يتوقف تأويل الملفوظات على عاملين اثنين: معنى الملفوظ، والسياق المقامي لإنتاجه. وأضافت النظرية هذه عاملاً ثالثاً تمثل في مبدأ التعاون الذي يسمح بإدراك انسجام معاني الملفوظ مع المقصود من التخاطب<sup>2</sup>.

**(4) نظرية الملاءمة Théorie de la pertinence:** هي مفهوم تداولي تأسس على يد كل من الباحث الفرنسي د.سبربر D.sperber والبريطاني د.ولسن D.wilson تهتم هذه النظرية بمقولة المقام، حيث تقوم بتفسير الظواهر الكلامية، وسماتها البنيوية في طبقاتها المقامية، تعدّ في الوقت نفسه نظرية إدراكية لأنها تنتمي إلى العلوم المعرفية الإدراكية. وقد اعتمدا أثناء تأسيسهما لهذه النظرية على المبادئ التي أسس عليها "غرايس" مفهوم الاستلزام الحواري و القائم على مبدأ التعاون، هذا الأخير محكوم بأربع مسلمات من بينها مسلمة الملاءمة والتي تدعو إلى مشاركة مناسبة لموضوع الحديث، إلا أنّ هذه النظرية اختزلت تلك المسلمات في مبدأ الملاءمة واعتبرته محوراً مركزياً لتأسيس هذه النظرية<sup>3</sup>.

**(5) متضمنات القول Les Implicites:** مفهوم تداولي إجرائي يتعلق برصد جملة من الظواهر المتعلقة بجوانب ضمنية وخفية من قوانين الخطاب، تحكمها ظروف الخطاب العامة كسياق الحال وغيره<sup>4</sup>.

1 شيباني الطيب، اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغة العربية، رسالة دكتوراه، جامعة قاصدي مرباح، ص92، 93.

2 ينظر: حافظ إسماعيلي علوي وآخرون، التداوليات علم استعمال اللغة، ص 21.

3 شيباني الطيب، اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغة العربية، ص92.

4 ينظر: مسعود صحراوي، التداولية عند علماء العرب - دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، ص30-32.

(6) **الحجاج Argumentation**: إنَّ الحديث عن الحجاج هو حديث عن نمط من العمليات التخاطبية التي تدخل ضمن تفسير اللغة باعتبارها نشاطا كلامياً يتحقق في الواقع وفق معطيات معينة من السياق وهو بذلك مفهوم تداولي لارتباطه بالخطاب الطبيعي والجمع بين الصورة والمضمون، فهو يحدّد مجموعة من الأقوال التي تستهدف بيان حقيقة ما، أو إقناع المخاطب أو إنشاء معرفة<sup>1</sup>. يقول "صابر الحباشة" أثناء حديثه عن منزلة الحجاج في التداولية: "يتناول هذا البحث منزلة الحجاج في التداولية، بوصفه أحد أهم أركان التداولية إلى جانب نظرية الأعمال اللغوية"<sup>2</sup>. ولقد عرّف "برلمان وتيتيكاه" الحجاج تعريفات عدّة في مواضع مختلفة من كتابهما أهمها قولهما: "موضوع نظرية الحجاج هو درس تقنيات الخطاب التي من شأنها أن تؤدي بالأذهان إلى التسليم بما يعرض عليها من أطروحات، أو أن تزيد في درجة ذلك التسليم"<sup>3</sup>.

#### - إسهامات اللسانيات التداولية في تعليمية اللغات:

لقد عرفت تعليمية اللغات ثراءً كبيراً في العصر الحديث استناداً إلى البحوث التداولية؛ حيث تأكد بأنّ التعليم لا يقوم على تعليم البنى اللغوية دون الممارسة الميدانية التي تسمح للمتعلم بالتعرف على قيم الأقوال وكميات الكلام، ودلالات العبارات في مجال استخدامها إلى جانب أغراض المتكلم ومقاصده، التي لا تتضح إلّا في سياقات مشروطة سواء أكانت من طرف المعلم الذي يلعب دور المؤطر والموجه والمرشد للعملية التعليمية التعلمية أم من طرف المتعلم الذي يشغل محور الاهتمام. وفي هذا السياق يقول خليفة بوجادي: "وقد تجاوز التعليم مهمة التّقيين لتحصيل كفاءة، إلى مهمة تحصيل الأداء بتوفير حاجات المتعلم والاقتران على تعليمه ما يحتاج إليه، والاستغناء عمّا لا يحتاج إليه من أساليب وشواهد تُثقل ذهنه. كما أنّ البحوث التداولية أسهمت في مراجعة مناهج التعليم، ونماذج الاختبارات والتّمارين وفق الظروف السابقة، وعدّت البعد التداولي للغة (ممارستها واقعاً) أحد أهداف

1 ينظر: حسان الباهي، اللغة والمنطق - بحث في المفارقات، منشورات الاختلاف، 2015، ص 15-17.

2 صابر الحباشة، التداولية والحجاج- مداخل ونصوص، صفحات للدراسات والنشر، دمشق، سورية، ط1، 2008، ص15.

3 عبد الله صولة، في نظرية الحجاج- دراسات وتطبيقات، مسكلياني للنشر والتوزيع، تونس، ط1، 2011، ص 13.

العملية التعليمية<sup>1</sup>. وعلى هذا الأساس تلعب اللسانيات التداولية دوراً مهماً في تعليم اللغات من التخطيط إلى التنفيذ؛ أي ابتداءً من المنهاج إلى التفاعلات الصفية.

## 5- نظرية النحو الوظيفي لسيمون ديك / أحمد المتوكل

لقد بدأ الاتجاه الوظيفي بنيوياً في لسانيات الجملة مع حلقة براغ والمدرسة الفرنسية ثم مدرسة لندن مع فيرث في دراسة المعنى وسياق الحال من خلال نظريته السياقية، والدراسات الفونولوجية، ثم تحول فيما بعد إلى لسانيات النص والمنحى التداولي مع هالدياي من خلال اللسانيات النظامية التي أسست على تعدد وظائف اللغة بحسب التركيب اللغوي المرتبط بالنشاط اللغوي والبيئة الاجتماعية. ثم ظهر نموذج وظيفي جديد جاء إمتداداً للمدرسة الوظيفية السابقة أسسه مجموعة من اللسانين الجدد تزعمهم اللساني الهولندي "سيمون ديك" \* Simon Dik، كوّن هذه النظرية من اللسانيات التداولية واللسانيات النفسية، واللسانيات الاجتماعية.

أ- مفهوم النحو الوظيفي: هو تلك النظرية التي تنطلق من مبدأ أن بنية الجملة تخضع إلى حد كبير للوظيفة التواصلية<sup>2</sup>. يقول أحمد المتوكل: "يندرج النحو الوظيفي من حيث أهدافه ومبادئه المنهجية في زمرة الأنحاء المؤسسة تداولياً...التي تتخذ موضوعاً لها دراسة خصائص اللسان الطبيعي البنيوية (الصورية) في ارتباطه بوظيفته التواصلية"<sup>3</sup>، كما يقول

1 ينظر: خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، العلمة، الجزائر، ط2، 2012، ص106، 107.

\* باحث لساني هولندي، ولد بهواندا سنة 1940، درس في بداية مشواره اللسانيات اللاتينية في كلية الآداب بجامعة أمستردام، والتي شغل فيها منصب عميد فيما بعد. يعدّ أول مؤسس لنظرية النحو الوظيفي التي حملت هذا الاسم في كتابه الأول سنة 1978 Functional Grammar ثم أصبحت معروفة باسم نظرية النحو الوظيفي منذ سنة 1988 إلى يومنا هذا، توفي سمون ديك سنة 1995.

2 الزايري بودرامة، النحو الوظيفي والدرس اللغوي العربي دراسة في نحو الجملة، رسالة دكتوراه، كلية الآداب واللغات قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الحاج لخضر، باتنة، ص44.

3 أحمد المتوكل، من البنية الحملية إلى البنية المكونية - الوظيفة المفعول في اللغة العربية، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1987، ص05.

كونو: " مقارنة لتحليل البنية اللغوية تعطي الأهمية للوظيفة التواصلية لعناصر هذه البنية بالإضافة إلى علاقتها البنوية"<sup>1</sup>.

ب- نظرية النحو الوظيفي لسيمون ديك: ترجع أصول هذه النظرية إلى مؤسسها الأول اللساني الهولندي سمون ديك من خلال أبحاثه المتعددة التي رسم بها الإطار النظري والمنهجي العام للنظرية، وقد استطاع المنشغلون على هذه النظرية أن يقدموا دراسات لغوية متنوعة مسّت مجال الدلالة والتداول والمعجم والتّركيب في لغات مختلفة تنتمي إلى فصائل متباينة نمطياً، وقد تمكّنت من خلالها أن تؤسس لنفسها مكانة علمية متميزة بين النظريات اللسانية المعاصرة، حيث أصبحت الوريث الشرعي للنظريات النحوية الوظيفية قبلها، وتطمح منذ الثمانينات أن تكون بديلاً عن النظرية التوليدية التحويلية بكل نماذجها<sup>2</sup>.

ت- نظرية النحو الوظيفي لأحمد المتوكل: إنّ نظرية النحو الوظيفي أول ما دخلت العالم العربي عبر جامعة محمد الخامس بالرباط، حيث شكّلت مجموعة البحث في التداوليات واللسانيات الوظيفية، وبفضل جهود الباحثين المغاربة المنتمين إلى هذه المجموعة تسنى للمنىحى الوظيفي أن يأخذ محلّه في البحث اللساني المغربي<sup>3</sup>. وقد تزعم هذه المجموعة الباحث المغربي أحمد المتوكل الذي يُعدّ أول من نقل هذه النظرية إلى اللغة العربية؛ حيث قام بمحاولة وصف وتفسير الكثير من قضايا اللغة العربية في كتبه ومقالاته من وجهة نظر النحو الوظيفي، وقد برّر أحمد المتوكل اختياره لهذا النحو دون غيره من الأنحاء قائلاً: "يُعتبر النحو الوظيفي (functional grammar) الذي اقترحه سيمون ديك في السنوات الأخيرة، في نظرنا، النظرية التداولية الأكثر استجابة لشروط التنظير من جهة ولمقتضيات «النمذجة» للظواهر اللغوية من جهة أخرى، كما يمتاز النحو الوظيفي على غيره من النظريات التداولية بنوعية مصادره. فهو محاولة لصهر بعض من مقترحات نظريات لغوية «النحو العقلاني» (Relational grammar)، «نحو الأحوال» (grammarCase)، «الوظيفية» (functionalism)، ونظريات فلسفية؛ خاصة «نظرية الأفعال الكلامية»

1 كونو، التركيب الوظيفي، نقلاً عن: أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية، (مدخل نظري)، منشورات عكاظ، المغرب، ط1، 1979، ص104.

2 ينظر: يحيى بعيطش، نحو نظرية وظيفية للنحو العربي، رسالة دكتوراه، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، ص 77.

3 ينظر: الزايدى بودرامة، النحو الوظيفي والدّرس اللّغوي العربي دراسة في نحو الجملة، ص45.

(speech acts theory) أثبتت قيمتها في نموذج صوري مصوغ حسب مقتضيات النّمدجة في التّنظير اللّساني الحديث<sup>1</sup>. أمّا الهدف من خلال هذا المشروع فقد لخصه أحمد المتوكّل في قوله: "حاولنا جهدنا في هذه المجموعة من الدّراسات أن نشارف هدفين اثنين: إغناء لسانيات اللّغة العربية بتقديم أوصاف وظيفيّة لظواهر نعدّها مركزيّة بالنّسبة لدلاليّات وتركيبيّات وتداوليّات هذه اللّغة، وتطعيم النّحو الوظيفيّ كلما مست الحاجة إلى ذلك بمفاهيم يقتضيها الوصف الكافي لهذه الظّاهرة أو تلك"<sup>2</sup>.

ث - مبادئ النّحو الوظيفيّ: يعتمد هذا النموذج على مبادئ منهجيّة عامة؛ تمثلت في الآتي:

- الوظيفة الأساسيّة للّغات الطّبيعية هي التّواصل.

- موضوع الدّرس اللّساني هو وصف "القدرة التّواصلية" Communicative Competence للمتكلّم - المخاطب.

- النّحو الوظيفيّ نظرية للتركيب والدلالة منظور إليها من وجهة نظر تداولية.

- يجب أن يسعى الوصف اللّغويّ الطامح إلى تحقيق أنواع ثلاث من الكفايات وهي: الكفاية النّفسية، الكفاية التّداولية والكفاية النّمطيّة<sup>3</sup>.

من خلال هذه الإطلالة البسيطة عن النّحو الوظيفيّ من حيث المفهوم والمبادئ يتبيّن أنّه يسعى إلى أن يكون نظريّة لسانية تُوصف وتفسّر اللّغات الطّبيعية من وجهة نظر وظيفيّة.

إنّ النّموذج الوظيفيّ التّداولي في شكله المطوّر والذي قدّمه سيمون ديك يختلف عمّا قدّمه سابقوه في هذا الاتجاه، ويكمن الاختلاف في أنّ الوظيفيّين المتقدّمين يحلون اللّغة من خلال مصطلحات دلاليّة تدلّ دلالة مباشرة على وظيفة الجملة. بينما الوظيفيّون الجدد يرون أنّ الوظيفة يمكن إبرازها بالإسناد المنطقي. ولكن يتفق الجميع حول فكرة واحدة تجعل الاتجاه الوظيفيّ متميّزاً عن الاتجاهات اللّغويّة الأخرى؛ وهذه الفكرة تتمثل في أنّ اللّغة أداة اتصال في الحياة الاجتماعية، وأنّ القواعد الاجتماعية والأعراف والتقاليد تتحكّم في اللّغة.

1 أحمد المتوكّل، الوظائف التّداوليّة في اللّغة العربيّة، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1985، ص09.

2 حافظ إسماعيلي علوي، اللّسانيات في الثّقافة العربية المعاصرة - دراسة تحليليّة نقدية في قضايا التّلقّي وإشكالاته، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2009، ص348.

3 ينظر: أحمد المتوكّل، الوظائف التّداوليّة في اللّغة العربيّة، ص10.

وحينما نصف اللغة يجب أن نصفها من خلال وظيفتها في البيئة الاجتماعية التي تؤدي فيها تلك اللغة وظيفتها.

#### - إسهامات النحو الوظيفي في تعليم اللغات:

أصبح مفهوم النحو الوظيفي اليوم تياراً تحليلياً، انتقل إلى تعليمية اللغات، حددت من خلاله الأهداف التعليمية لتعليم اللغات، وفق منهجية وظيفية، تنطلق من تساؤلات عملية، لتحقيق أهداف تعليمية حقيقية؛ كالتساؤل عن الوظائف اللغوية التي يجب على متعلم لغة ما فهمها وإنتاجها؟ وما هي المفاهيم التي يُسخرها عندما يتبادل الحديث بتلك اللغة؟

وهذا ما سعى إلى تفسيره الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح عندما قال: "إنّ تعلم اللغة لابدّ أن يستجيب لما سيحتاج إليه المتعلم للتعبير عن كلّ ما يختلج في نفسه وما يدور في ذهنه وما يكّنه من غرض. فاللغة وضعت للتبليغ والاتصال قبل كل شيء. فإذا لم يفهم ذلك المعلم وقصد تعليم الأساليب التي يجدها في النصوص في ذاتها ولنفسها، أي كنماذج للأساليب الجميلة، دون مراعاة الاحتياجات التعبيرية الحقيقية التي يشعر بها المتكلم عند استعماله الفعلي للغة في مختلف الأحوال الخطابية التي تثيرها الحياة اليومية، فإنّه يكون بذلك أخطأ الغرض من الأساس بل جمّد بذلك استعمال اللغة العربية وقصره على الجانب الأدبي الجمالي ليس غير"<sup>1</sup>.

كما نتج عن الاتجاه الوظيفي تبني المقاربة التواصلية في تعليم اللغة؛ حيث لم يعد تعلم اللغة مقتصرًا على تحقيق كفاءة لغوية للمتعلم، بل تجاوزه إلى تحقيق كفاءة تواصلية تؤهله لإنتاج جمل نحوية بالموازاة مع ما يناسبها من سياقات الاستعمال.

لقد استفادت تعليمية اللغات من اللسانيات النظرية استفادة كبيرة على تعاقب مدارسها ونظرياتها؛ وتمثّلت في استغلال ما نتج عنها من أسس لسانية في حقل تعليمية اللغات؛ حيث ساهمت مساهمة فعالة في تحديد منهج علمي لتعليم اللغة، يبعده عن الارتجال، والانطباعية في اختيار المواد التعليمية. كما نتج عن كل مرحلة لسانية مقارنة بيداغوجية خاصة فبدأت بالمقاربة بالمضامين ثم تلتها المقاربة بالأهداف وأخيراً المقاربة بالكفاءات، بالإضافة إلى المقاربات المنهجية والتي تمثّلت في المقاربة البنوية المتمخضة عن اللسانيات

1 عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، مجلّ اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، العدد 3 (خاص بالمنظومة التربوية)، 2000، ص111.

البنوية، وتلتها المقاربة النصية الناتجة عن اللسانيات النصية، وكذا المقاربة التواصلية التي ولدت من رحم اللسانيات الوظيفية، ناهيك عن طرق التدريس وغيرها...

## 2. مرجعية تعليم اللغات إلى اللسانيات التطبيقية:

تشكل اللسانيات التطبيقية أصل تعليمية اللغات ونواتها الأولى؛ لأن الفكرة الأولى التي بدأ بها علم اللغة التطبيقي (اللسانيات التطبيقية) هي تعليم اللغة، حتى أنه في أول الأمر سمي بـ: «علم اللغة التعليمي» هذا من جهة، ومن جهة ثانية أن المرجعيات والمصادر الأساسية لتعليم اللغة هي فروع لسانية تطبيقية وهي: علم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة التربوي.

## 1) مرجعية تعليم اللغات إلى اللسانيات النفسية:

تكمن مرجعية التعليمية إلى اللسانيات النفسية في أن هذه الأخيرة تُعتبر رافداً ومرتكزاً لسانياً يُتناول فيها كل ما يخص المتعلم (المفرد) من عمليات متعلقة بالاكتساب والأداء اللغوي باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية.

## أ - مفهوم اللسانيات النفسية أو علم اللغة النفسي \* (psycholinguistique):

ويسمى بالسيكولسانية وهو علم حديث، لم يتبلور إلا في أوائل الستينات من القرن العشرين، وإن كانت قد ظهرت إرهاصاته قبل ذلك، وهو علم هجين يتكوّن من علمين معاً هما علم اللغة وعلم النفس.

وقد وردت عدة تعريفات لهذا العلم نذكر من بينها ما ورد في: **A Dictionary of linguistics and phonetic** لدافيد كريستال حيث عرّفه بأنه: "فرع من فروع علم اللغة،

\* "علم اللغة النفسي" و "علم النفس اللغوي" : هل ثمة فرق بين المصطلحين؟ أم أنهما مصطلحان لمسمى واحد وأن الأمر لا يعدو تلاعباً بالألفاظ؟ يرى فريق من الباحثين أن المصطلحين مترادفان، وأنهما اسمين لعلم واحد ؛ عُرف أول الأمر بعلم النفس اللغوي، ثم تطور إلى علم اللغة النفسي. غير أن المتتبع للدراسات اللغوية والنفسية والتربوية يدرك أن ثمة فروقا دقيقة بين المصطلحين، سواء من الناحية التاريخية أم من الناحية الوظيفية. فمن الناحية التاريخية يلاحظ أن علم النفس اللغوي أسبق في الظهور من مصطلح علم اللغة النفسي، ومن الناحية الوظيفية يعدّ الأول فرعاً من فروع علم النفس، يهتم بعلم نفس اللغة ؛ فيدرس اللغة بوصفها مكوناً من المكونات النفسية، وظاهرة من ظواهر النفس البشرية، ويتناولها أداة لشرح المفاهيم النفسية ؛ كالذكاء والانتباه والخوف وعيوب النطق والتعلم... إلخ. ويعدّ الثاني فرعاً من فروع علم اللغة يهتم بالتفسير اللغوي للعمليات العقلية ذات العلاقة بفهم اللغة واستعمالها واكتسابها، كما يهتم بالبحث في أثر القيود النفسية على فهم اللغة واستعمالها.



يدرس العلاقة بين السلوك اللغوي والعمليات النفسية التي يُعتقد أنها تفسر ذلك السلوك<sup>1</sup>. وعرفه جلال شمس الدين على أنه: "علم يدرس ظواهر اللغة ونظرياتها وطرق اكتسابها وإنتاجها من الناحية النفسية مستخدماً أحد مناهج علم النفس"<sup>2</sup>.

من خلال هذه التعاريف يظهر لنا جلياً أن مجال هذا العلم هو دراسة "السلوك اللغوي" للفرد؛ أي أنه يدرس طريقة اكتساب اللغة الأم، وتعلم اللغة الأجنبية، والعوامل النفسية المؤثرة في كل منهما؛ والمحوران الأساسيان في هذا السلوك - اللغوي - هما **الاكتساب اللغوي** و **الأداء اللغوي**. وسنتطرق ل كليهما بنوع من التفصيل فيما يأتي:

✓ **الاكتساب اللغوي** يحدث عند الطفولة حيث يكتسب الطفل اللغة الأم<sup>3</sup> في زمن قصير جداً وبشكل عفوي غير مخطط له؛ أي بغير قصد ولا وعي من الإنسان، فهم لا يتلقون دروساً منظمة في قواعد اللغة وطرائق استعمالها، إذ لا نجد أبوان يقرران أن يقدموا لطفلهما طريقة الاستفهام في أسبوع، والنفي في أسبوع آخر. وإذا كان هناك نوع من التنظيم فإنه تنظيم داخلي عند الطفل ذاته. ويتشابه الأطفال في كل اللغات في طريقة اكتسابهم للغة مما يدل على وجود هذه الفطرة الإنسانية المشتركة أو هذا الجهاز اللغوي العام. وقد أثبتت الدراسات الحديثة أنه توجد علاقة بين الاكتساب اللغوي والتطور البيولوجي عند الطفل،

**1 A branch of Linguistics which studies the correlation between linguistic behavior and the psychological processes thought to underlie that behavior.** David Crystal, A Dictionary of linguistics and phonetic, Sixth Edition, 2008. p396.

2 جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياها، مؤسسة الثقافة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، دط، دت، ج1، ص10.

\* يميز المختصون في تعليمية اللغات بين مصطلحي: **الاكتساب (Acquisition)** و **التعلم (Apprentissage)**. فالأكتساب هو عملية تتم بشكل تلقائي بدافعية طبيعية، وفي بيئة عفوية هي المجتمع، فالطفل يكتسب لغة المنشأ في بيئته الأصلية، يتم ذلك في أغلب ساعات النهار مع عدد كبير من المعلمين هم الأم والأب والأخوة. أما التعلم يتم عن طريق نظام مدرسي يتميز بمحيط مصطنع (غير عفوي) كما يتميز بقلّة الوقت والمعلمين. ينظر: Robert Galison et D aniel Coste, Dictionnaire de didactique des langues, Librairie Hachette, 1976, p143.

\* **ويقصد بها ( لغة المنشأ).** ينظر: نوري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، العلمة، الجزائر، ط1، 2012، ص 105. والتي تعني " النظام اللغوي الذي يكتسبه الطفل في مجموعته اللغوية ويستبطن قواعده ويوظفها لإنتاج جمل بفضل قدراته اللغوية" عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006، ج2، ص553

3 ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعلم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1995، ص 21.



بحيث عندما يولد الطفل تولد معه القدرة على السمع ثم تتطور تدريجياً قدرته على النطق واستخدام اللغة وفهم الكلام لتكتمل مع نهاية عامه الخامس<sup>1</sup>. ومهما يكن من أمر فإن هناك اتجاهين في فهم الاكتساب اللغوي:

أ- اتجاه استقرائي: يرى أن الطفل يجمع ما يتعرض له من ظواهر اللغة، ويخزنها ثم يصل إلى تجريدات عنها عن طريق تصنيفها وإجراء تعميمات عليها.

ب- اتجاه استدلالى: يرى أن الطفل لديه نظرية فطرية عن اللغة مركزة (مخلوقة) فيه، وهي تتكون من مفهومات موروثة؛ أي أنها جاهزة مسبقاً، وهي مفهومات عامة عن اللغة الإنسانية، ثم يطبق الطفل هذه المفهومات المسبقة على ما يتعرض له من اللغة<sup>2</sup>.

من خلال ما تصدر أصبح من الضروري أن نفرق بين مفهومين متقاربين متداخلين متعاقبين هما اكتساب اللغة الذي يحدث في الطفولة كما رأينا، وتعلم اللغة الذي يحدث في مرحلة متأخرة؛ حين يكون الأداء اللغوي قد تكون والعمليات العقلية قد نضجت أو قاربت النضج؛ إذ يحدث تغير كفي في وظائف الأعضاء؛ وفي النشاط النفسي.

✓ الأداء اللغوي: هو المحور الثاني لدراسة السلوك اللغوي، ويمثل جانباً مهماً - إن لم يكن الأهم - من جوانب تعليم اللغة، حيث يمثل الثمرة المرجوة من هذا التعلم، وهو أيضاً مقياس للحكم عن مدى فاعلية العملية التعليمية.

وقد عدّه تشومسكي ممارسة للغة واستعمالها في الحياة<sup>3</sup>. وجعله مقابل "الكفاءة اللغوية" المتمثلة في "القدرة" أو "القواعد الكامنة" التي تمكن الفرد من توليد التراكيب اللغوية بما يتناسب مع لغة المجتمع الذي يعيش فيه؛ وإن لم يكن قد سمع هذه التراكيب من قبل<sup>4</sup>.

والأداء اللغوي نوعان، أداء إنتاجي (Producti) وأداء استقبالي (Réceptifs)

أ- أداء إنتاجي (Producti): ويتمثل هذا الأداء حين ينتج الإنسان اللغة؛ أي حين يكون متكلماً أو كاتباً، وهو ما يسمونه القدماء أداء نشطاً أو فعالاً.

1 ينظر: السابق، ص 21.

2 عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعلم العربية، ص 21، 22.

3 ينظر: Chomsky, N: Aspects of The Theory of Syntax, The Hague Mouton, 1957. p59

4 ينظر: أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص 210، 211.

ب- أداء استقبالي (Réceptifs): أو ما يسمى بالأداء السلبي، ويتمثل هذا الأداء حين يستقبل الإنسان اللغة؛ أي حين يكون مستمعًا أو قارئًا<sup>1</sup>.

فالأداء اللغوي إذن لا يُقصد به مجرد إصدار شكل اللغة المنطوق أو المكتوب؛ بل ما يحتوي هذا الشكل من خصائص مناسبة في الاختيار، والصحة في الأفكار والجودة في الأسلوب، والدلالة في التعبير؛ بمعنى الممارسة الصحيحة للغة سواء عن طريق الكلام أو الكتابة أو الاستماع أو القراءة.

#### ب - مجالات اللسانيات النفسية:

- دراسة السلوك اللغوي الذي هو حلقة اتصال بين علم اللغة وعلم النفس.
- دراسة العمليات العقلية التي تسبق صدور العبارات اللغوية المنطوقة.
- تتجه إلى اكتشاف قوانين عامة تفسر السلوك الإنساني من خلال الظواهر العامة مثل: التعلّم والإدراك والقدرات.
- دراسة ما يربط الجهاز العصبي والجهاز النطقي من علاقة لدى المتحدث.
- دراسة كيفية تحويل المتحدث للاستجابة إلى رموز لغوية "Toencode" وهذه عملية عقلية ينتج عنها إصدار الجهاز الصوتي للغة وعندما تصل إلى المخاطب أو المتلقي، ويقوم بترجمة وتحويل هذه الرموز في ذهنه إلى المعنى المراد "Todecode".
- يجمع بين إشكاليات وتعقيدات كل من علم اللغة وعلم النفس، ويشكل وسيلة للاتصال، مع المواءمة بين معطيات النفس واللغة.
- يسهل عملية الاتصال في المجموعة اللغوية عن طريق توظيف الوسائل اللغوية المتاحة للغة المستخدمة<sup>2</sup>.

1 ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعلم العربية، ص 22.

2 صالح بالعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 16، 17.

- تشخيص صعوبات امتلاك المهارات اللغوية (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة) والفهم في التواصل اللغوي والأمراض الكلامية المرتبطة بذلك مثل: التأناة والفأفة والحبسة الكلامية والحبسة التركيبية (صعوبة تركيب الجمل وتفكيكها)<sup>1</sup>.

- دراسة الأخطاء اللغوية الأدائية سواء أكانت على المستوى الإنتاجي أم على المستوى الاستقبالي والبحث عن العوامل النفسية وراءها<sup>2</sup>.

إذن تشكل هذه المجالات وغيرها من علم اللغة النفسي محاوراً أساسية ومبادئ ومنطلقات قاعدية تعتمد عليها تعليمية اللغات.

## (2) مرجعية تعليم اللغات إلى اللسانيات الاجتماعية:

ترجع تعليمية اللغات في بعض أدواتها المنهجية والوظيفية إلى علم اللغة الاجتماعي؛ حيث تستقي منه ما يمكن أن يؤسس لها ويساعدها على إنجاح العملية العلمية.

### أ- مفهوم اللسانيات الاجتماعية "La Sociolinguistique":

أو ما يسمى بعلم اللغة الاجتماعي<sup>3</sup>؛ وهو فرع لساني يتناول علاقة اللغة بالمجتمع الذي يستخدمها أداة للتواصل، فيدرس اللغة بوصفها ظاهرة اجتماعية، بل مؤسسة اجتماعية يقوم بينها وبين المجتمع علاقة تفاعل مشترك<sup>4</sup>.

1 ينظر: أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص151، 152.

2 ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعلم العربية، ص 22.

3 من العلماء والباحثين من يرادف بين مصطلح " علم اللغة الاجتماعي " و " علم الاجتماع اللغوي " ويجعلهما وجهين لعملة واحدة، نذكر من بين هؤلاء : "محمد يحياتن" أثناء ترجمته لكتاب "La sociolinguistique" لصاحبه "لويس جان كالفلي" بـ: "علم الاجتماع اللغوي". ينظر: لويس جان كالفلي، علم الاجتماع اللغوي، تر: محمد يحياتن، دار القصة للنشر، الجزائر، 2006، (المقدمة)، ص6 . وكذلك "أحمد حساني" في كتابه "مباحث في اللسانيات". ينظر: أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص146. ولكن في حقيقة الأمر أن كلا منهما علم مستقل بذاته فعلم اللغة الاجتماعي : هو فرع من فروع علم اللغة يتناول بالدراسة بنية اللغة لمجتمع معين وبيان خصائصها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية ؛ بمعنى أن اهتمامه ينصب على الدراسة اللغوية. أما علم الاجتماع اللغوي: هو فرع من فروع علم الاجتماع يدرس اللغة كونها ظاهرة من بين الظواهر الاجتماعي ؛ فهو يولي الجانب الاجتماعي الاهتمام الأكبر. ينظر: محمود سليمان ياقوت، منهج البحث اللغوي، دون دار نشر، دون بلد، ط1، 1997، ص161، 162.

4 هيام كريدية، أضواء على الألسنية، نسخة إلكترونية، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ص128.

من خلال هذا المفهوم يتّضح أنّ اللسانيّات الاجتماعيّة تهتمّ بدراسة الظاهرة اللّغويّة باعتبارها تتحقّق في مجتمع معيّن؛ بمعنى أنّها تعالج بعض المسائل التي تتعلّق بالاستعمالات اللّغويّة المختلفة، والتي بدورها تمثّل جانباً مهماً في تعليميّة اللّغات، وعلى هذا الأساس فهي تجيبنا عن التساؤلات الآتية:

من يستعمل اللّغة؟ ومع من يستعملها؟ وما هي جملة القواعد الاجتماعيّة التي تتحكّم في ذلك؟ وما هي الاستعمالات اللّغويّة الممكن استثمارها في المؤسّسة التّعليميّة؟ وغيرها من التساؤلات التي تعمل اللسانيّات الاجتماعيّة عن الإجابة عنها؛ حتّى تكون من أهمّ مرتكزات تعليميّة اللّغات التي تساهم في تطويرها.

#### ب- اهتمامات اللسانيّات الاجتماعيّة:

- الدراسات الوصفية للأوضاع اللّغويّة (طريقة وأسلوب الكلام)
- الازدواجية اللّغويّة والتعدد اللّغويّ، وتعدد اللهجات.
- التخطيط والتنمية اللّغويّة.
- ظواهر التنوع اللّغويّ.
- علم اللهجات الاجتماعي ( المتنوعات الغير معيارية ).
- السجلات والفهارس الكلامية والانتقال من لغة إلى أخرى.
- العوامل الاجتماعيّة في التغير الصوتي والنحوي.
- اللسان والمجتمع والتواصل الحضاري.
- النّظريّة الوظيفيّة والنظام اللّغويّ.
- تطور اللّغة عند الطفل.
- اللسانيّات العرفيّة (الأثنو منهجية).
- دراسة النصوص.
- اللسانيّات الاجتماعيّة والتربية والتعليم<sup>1</sup>.

1 هادي نهر، اللسانيّات الاجتماعيّة عند العرب، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، ط1، 1998، ص24.

إن هذه أهم مجالات واهتمامات علم اللغة الاجتماعي الذي تطور وازدهرت بحوثه لاسيما في الآونة الأخيرة. وسنحاول هاهنا رصد المسائل التي نراها وثيقة الصلة بتعليم اللغات، وهي كالآتي:

أ- **اللغة والثقافة:** يقولون أن المجتمع اللساني هو "ثقافته"، وكما نعلم أن الثقافة هي ما يسود المجتمع من أنظمة العقائد والعادات والتقاليد والأفعال وردود الأفعال. والذي لا شك فيه أن اللغة هي أهم أداة ووسيلة يُعبر بها عن ثقافة المجتمع، بل ذهب بعضهم إلى أن اللغة هي الثقافة، والثقافة هي اللغة. ولذلك فإن تعليم اللغة كما قال عبده الراجحي: "لا بد أن يكون نابعاً من ثقافة المجتمع، كما أن تعليمها لغير أهلها لا بد أن ينقل المتعلم الأجنبي إلى أن يفهم ثقافة المجتمع"<sup>1</sup> ولهذا لا بد لتعليمية اللغات أن تجيب في هذا المجال على التساؤل التالي: ما هي أنساق القيم والعادات والتقاليد والأعراف المعبر عنها في محتوى لغوي مقرر على متعلمين في مرحلة دراسية معينة؟

ب- **المجتمع الكلامي:** يعني ذلك المجتمع الذي تسوده لغة تعبر عن ثقافته، فقد يكون هناك مجتمعات تتكلم لغة واحدة ومع ذلك تُعد مجتمعات كلامية مختلفة؛ فالإنجليزية هي اللغة الأولى في بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا وبلاد أخرى، وهذه جميعها ليست مجتمعات كلامية واحدة، بل بينهم اختلافات ثقافية كبيرة. وكذلك الشأن في العالم العربي إذ نقرأ أنماطاً من العربية الفصيحة لا تنتمي إلى المجتمع الكلامي العربي العام؛ لأنها تنقطع عن ثقافته انقطاعاً واضحاً، وتنتمي إلى ثقافات أخرى مغايرة. فهل تكون هذه الأنماط -وهي فصيحة- موضوعاً للاختيار في تعليم العربية لأبنائها أو لغير الناطقين بها؟

أ- **اللغة والاتصال:** لم يعرف الإنسان حتى الآن وسيلة للاتصال أهم ولا أشمل من اللغة، ويهتم علم اللغة الاجتماعي اهتماماً خاصاً بدراسة أنظمة الاتصال المختلفة وعلاقتها باللغة. ومعنى ذلك أن اللغة لا تستعمل إلا في إطار اتصالي، فما مدى تأثير ذلك على تعليم اللغة إذا كان تعليمها لا يقوم إلا على مبدأ الاتصال؟

ب- **الأحداث الكلامية:** إن الكلام حدث محدد تحدّه عناصر معينة، وتؤثر في شكله وفي معناه، فقد يكون الكلام متشابهاً ولكنه يمثل أحداثاً كلامية مختلفة؛ لاختلاف عناصره،

1 عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعلم العربية، ص 24.

والمتمثلة في: المتكلم والمستمع والعلاقة بينهما، والشفرة اللغوية بينهما، والمحيط الذي يحدث فيه الكلام، وموضوع الكلام وشكله. ولتحقيق تواصل لغوي صحيح لابد من الوقوف على حيثيات هذه العناصر؛ بمعنى يجب أن نعرف طرفي التواصل؛ أي من الذي قال هذا الكلام ومن الذي تلقاه، وحال كل منهما عند الحديث، ونوع العلاقة بينهما، وموضوع الحديث، وفي أي مكان جرى، وطريقة الكلام من ارتفاع صوت أو انخفاضه، أو الإسراع أو البطء فيه، إلى غير ذلك من التفاصيل المحيطة بالتواصل اللغوي والتي نجدها في عناصر الحدث الكلامي. كل هذا لابد أن يأخذ بعين الاعتبار في تعليم اللغة.

ت- الوظائف اللغوية: نحن نعلم أن أي رسالة لغوية داخل الحدث الكلامي إنما تؤدي وظيفة معينة قد تكون إبلاغية أو تفسيرية أو ... إلى غير ذلك. وإذا كانت هناك وظائف عامة بين اللغات فإن هناك أيضاً وظائف خاصة بكل لغة؛ لأنها تعبر عن نظام ثقافي خاص بالمجتمع؛ فوظائف التوجيه والإحالة والإبلاغ و... ليست واحدة في كل المجتمعات، كما أن لغة التحية والشكر لا تؤدي وظائف واحدة في المجتمعات الإنسانية. ومثل هذه الأشياء يجب أن لا يغفل عليها سواء من واضعي البرامج التعليمية أو من منفذي هذه البرامج<sup>1</sup>.

ث- التنوع اللغوي\*: لا توجد لغة على هيئة واحدة أو على نمط واحد أو على مستوى واحد، وإنما هناك تنوع لغوي وفق معايير علمية خاصة. ويهتم علم اللغة الاجتماعي بدراسة التنوع اللغوي الذي يبدو على هيئة لهجات إقليمية جغرافية، أو لهجات اجتماعية أو لهجات مهنية\*\* تخص مهنة معينة<sup>2</sup>. والسؤال المطروح هنا كيف يمكننا التعامل مع هذا التنوع

1 ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 24-26.

\* هناك فرق بين التنوع والتعدد اللغوي، فالتعدد اللغوي يعرفه جورج مونان "Georges Mounin" على أنه حالة مركبة من الاستعمال اللغوي يتعدى الثنائية اللغوية؛ أي مقدرة الفرد على استعمال أكثر من لغتين للتعبير عن مقاصده في شتى وجوه تواصله. Georges Mounin, Dictionnaire de la linguistique, p246. نقلا عن: نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 112.

\*\* من أوضح مظاهرها لغة الصيادين وأبناء البحار في مصر: فهي تختلف اختلافا كبيرا عن اللغة العادية في كثير من مفرداتها وتراكيبها، ومن ذلك ينصلح "بمعنى يهلك، و"القرية" وهي خشبة الشارع الأكبر، و"البومة" وهي الخشبة المربوط بها القلع، و"الغليتي" وهو الجو الناعس الحنون، و"المريس" وهو الريح من الجنوب... إلخ. ينظر: إبراهيم محمد الفحام، لغة الغموض والألغاز التي يتفاهم بها الصيادون، جريدة المصري، 1950/05/25. نقلا عن: علي عبد الواحد وافي، اللغة والمجتمع، مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع، جدة، ط1، 1983، ص 132.

2 عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 26.

اللغوي أثناء العملية التعليمية؟ وما هو النمط اللغوي الذي نختاره للتدريس في المقرر التعليمي؟

كل هذه الجوانب التي تعالجها اللسانيات الاجتماعية لا يمكن في أي حال من الأحوال تجاهلها عندما نخطط إلى تعليم اللغة.

### 3) مرجعية تعليمية اللغات إلى اللسانيات التربوية:

لا يمكننا أن نتطرق إلى اللسانيات التربوية من غير أن نشير إلى التربية التي عرفت كسلوك مُمارس وُجد مع الحياة الإنسانية؛ بشكل تلقائي، ثم شهدت قفزات نوعية مع تطور الإنسان فكريا واجتماعيا عبر التاريخ إلى أن صارت علما يضاهي العلوم الأخرى ويمزجها مما أدى إلى ظهور انعكاسات ملحوظة على معنى التربية ومفهومها؛ حيث تلاقحت مع معارف أخرى وتولدت عنها مصطلحات وفلسفات تربوية جديدة كان من ضمنها اللسانيات التربوية. فما مفهوم هذا المصطلح؟ وماهي مجالاته؟

#### أ - مفهوم اللسانيات التربوية:

تُعدّ اللسانيات التربوية ثمرة اللقاء بين اللسانيات وعلم التربية، وموضوعها هو الاستفادة من حقائق اللسانيات العامة بمناهجها ونتائج دراساتها وتطبيق ذلك كله في مجال تعليمية اللغات Didactique des langues؛ أي أنها تستغل معطيات اللسانيات العامة وفروعها الخاصة، وما وصلت إليه بحوثها من حقائق ثابتة لحل مشكلات تربوية ميدانية.

فالسانيات التربوية حقل تعاوني ما انفكت أطرافه تتراعى بتعدد أبعاده، إذ تتفرع مجالات الاهتمام فيه تبعا لمقاييس الزمن والمادة والموضوع، فهي من أهم سياقات اللسانيات التطبيقية عامة.

#### ب - نظريات اكتساب اللغة وتعلّمها:

إنّ اكتساب وتعلّم اللغة عند الإنسان من أهم الموضوعات التي حظيت باهتمام علماء النفس وعلماء اللغة وعلماء التربية، وذلك من أجل اكتشاف تلك القدرات النفسية والعقلية التي تمكن الإنسان من إتقان ذلك النظام التواصلية البالغ التعقيد، ومن ثمة ظهرت آراء متعدّدة

ونظريات مختلفة لتفسير السلوك اللغوي وارتقائه عند الطفل؛ وهي بطبيعتها نظريات تعميمية إذ تحاول أن تفسر -بطريقة كلية- كيف يتعلم الناس، وما الخصائص المشتركة في كل أنواع التعلم.

وقد أسهمت هذه النظريات -بصفة عامة- بفضل أبحاثها التجريبية المتميزة في تحديد مسار الممارسات التعليمية تحديداً غداً معه الفعل التعليمي مقترنا بالفعل التعلم لا من حيث السياق اللغوي الذي جعل من مصطلح التعلم يرد في الغالب ردفاً لمصطلح التعليم ذلك أن العملية التربوية عملية تعليمية تعلمية، ولكن أيضاً من حيث طرائق التدريس وأساليب التقويم التي صارت تعكس في المجمل خلفية نظرية معينة. وسنتطرق في هذا الجانب إلى أهم النظريات شيوعاً في الفكر النفسي والتربوي، والتي حاولت تفسير عملية التعلم التي عرفت الساحة التربوية منذ بداية القرن العشرين، ويمكن حصرها في أربع محطات بارزة تُكوّن المرجعية النظرية لهذا الإجراء في هذا الحقل من حقول المعرفة الإنسانية وهي النظرية: السلوكية، والعقلية، والبنائية، والسوسيوبنائية.

وقبل أن نبحث عن نظريات اكتساب اللغة وتعلمها لا بد من الاعتراف بأنه لا يمكن الفصل بين النظرية والبحث التجريبي والنظري، حيث يؤسس البحث ابتداءً على قواعد نظرية قد تكون بشكل فرضيات، كما أنه لا يوجد نظرية واحدة بعينها تفسر ظاهرة اكتساب اللغة وتعلمها بشكل كامل؛ قد تفسر بعض جوانب هذه اللغة، وتُغفل الجوانب الأخرى، ومن هنا لا بد من استعراض أهم النظريات السائدة في هذا الميدان، دون الاهتمام بتقييمها، لأن الهدف هو استخلاص تضمينات وتطبيقات يستفاد منها في ميدان تعلم العربية وتعلمها. (نظريات تعلم اللغة واكتسابها).



## ■ النظرية السلوكية:

السلوكية هي اتجاه من اتجاهات علم النفس، ظهر في بدايات القرن العشرين من خلال الدراسات التي قام بها العالم النفساني "واطسن" \* Johe Watson، ويقوم هذا الاتجاه على فكرة جوهرية مفادها أنّ علم النفس لا يمكن أن يصل إلى مستوى العلم الحقيقي إلا إذا سلك المنهج التجريبي المعتمد في العلوم الطبيعية، ولا يمكن اعتماد هذا المنهج إلا إذا كان موضوع الدراسة قابلاً للملاحظة والتجربة، وبناءً على ذلك فقد حددت السلوكية موضوع علم النفس في دراسة سلوك الكائن الحسي الخارجي؛ ذلك لأن هذا النوع من السلوك يمكن إخضاعه للملاحظة والتجربة، ويمكن قياسه من حيث الزمن الذي يستغرقه، وتحليله إلى أجزاء متعددة وتعديله وتغييره، وضبط الشروط التي تؤدي إلى ظهوره ومن ثمة يمكن التحكم في هذا الظهور نفسه من خلال توفير شروطه<sup>1</sup>.

استمدّ واطسون نظريته من أعمال وتجارب كلّ من: إدوارد ثرونديك و إيفان بافلوف و سكينر. وفيما يلي تفصيل لنظرية ومبادئ كلّ منهم وتطبيقاتها التربوية.

أ. إدوارد ثرونديك \* EThorndike: صاحب نظرية الارتباط، حاول تفسير التعلّم بحدوث ارتباطات بين المثير والاستجابة، حيث يرى أن أكثر أشكال التعلّم تميزاً عند الإنسان

\* ولد جون برودوس واطسون (John Broadus Watson) عام 1878 وهو عالم نفس أمريكي أسس المدرسة النفسية السلوكية (Behaviorism)، أحدث واطسون تغييراً في علم النفس خلال خطبته التي حملت عنوان، علم النفس كما يراه السلوكيون، والتي ألقاها في جامعة كولومبيا عام 1913، وقد حدد واطسون فيها السمات الأساسية وملامح فلسفته النفسية الحديثة والتي أطلق عليها اسم "المدرسة السلوكية"، وقد وصف واطسون في الفقرة الأولى من مقالته بشكل موجز موقفه السلوكي: "علم النفس كما يراه السلوكيون" هو فرع تجريبي موضوعي بحث من فروع العلوم الطبيعية، ويهدف نظرياً إلى توقع السلوك والتحكم فيه، ولا يُشكّل الاستبطان جزءاً أساسياً من أساليب هذه المدرسة ولا القيمة العلمية لبياناته التي تعتمد على درجة الاستعداد التي من خلالها يقومون بعملية التفسير من ناحية الوعي، ويدرك عالم النفس السلوكي، أثناء سعيه لإيجاد برنامج وحدوي متكامل عن استجابة الحيوان، أنه لا يوجد حدّ فاصل بين الإنسان والحيوان؛ حيث إن سلوك الإنسان، بكل كميّاته وتعلقاته، لا يتعدى عن كونه مجرد جزء من البرنامج الاستقصائي الشامل لعالم النفس السلوكي. ومن خلال منهجه السلوكي، قام واطسون بعمل بحثٍ على سلوك الحيوان وتربية الأطفال والدعاية والإعلان، وتوفي عام 1958.

1 ينظر: عبد الكريم غريب وآخرون، في طرق وتقنيات التعليم من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها، سلسلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1992، ص 67 – 68.

\* ولد إدوارد ثرونديك عام 1874 وهو عالم أمريكي، بدأ تأثير أبحاثه على موضوع التعلّم في الظهور منذ مطلع القرن العشرين وبالضبط في عامي 1913 و 1914 عندما نشر كتابه علم النفس التربوي. توفي ثرونديك عام 1949.

والحيوان هو التَّعَلُّمُ بالمحاولة والخطأ، ويتضح هذا النوع من التَّعَلُّمِ عندما يواجه المتعلِّمُ وضعية مشكلة يجب حلها أو التغلب عنها للوصول إلى هدف أو كفاءة معينة. وقد تمخض عن تجارب ثروندايك ثلاثة قوانين أولية:

- **قانون الاستعداد:** ويتعلق هذا القانون بالحالة النفسية للمتعلِّم، فإذا لم يكن المتعلِّمُ مهياً نفسياً للتلقّي من أجل اكتساب المهارة أو الخبرة المقصودة فإن التواصل ينعدم ويتلاشى، مما يجعل الهدف المتوخى من عملية التَّعَلُّمِ لا يتحقق.
- **قانون المرن:** ويتجلى هذا القانون في حالتين اثنتين:
  1. في حالة اكتشاف المتعلِّم وجود صلة معينة بين المثير والاستجابة تزداد لديه قوة هذه الصلة بازدياد تدريبه عليها عندما تكون نتائجها واضحة.
  2. إذا أهمل المتعلِّم الصلة القابلة للتطور بين مثير واستجابة مدة طويلة ستضعف هذه الصلة، وقد تزول من حقل تجربته.
- **قانون الأثر:** يتوخى هذا القانون مبدأ الأثر الناتج عن المحاولة، فالمتعلِّم يحتفظ بالاستجابات الناجحة التي تترك أثراً إيجابياً، ويسقط من اهتمامه الاستجابات التي لا أثر لها في خبراته<sup>1</sup>.

#### التطبيقات التربوية لنظرية الارتباط لثروندايك:

- نظرية ثروندايك من النظريات التي تؤسس على العلاقة: (لا استجابة دون مثير). لذلك يجب أن تبدأ العملية بتحديد العلاقة بين الاستجابات البسيطة والمثيرات البسيطة أي أن: تعلم الجزئيات يأتي قبل تعلم الكليات، وهذا ينطبق عند ثروندايك على تعلم اللغة: قراءة وكتابة، فتقوية الارتباط بين ما يسمعه الطفل وما ينطق به هو ربط عملية استثارة بعملية استجابة.
- التَّعَلُّمُ يبدأ من البسيط إلى المعقد وهنا كان أثر ثروندايك في تسهيل تدريس الأنشطة المعقدة كاللغة مثلاً.
- إنّ الموقف التعليمي يجب أن يصاحب بحالات ثواب وعقاب، والتي جعلها ثروندايك في تجاربه في قالب لفظي (فكلمة أصبت أو أحسنت) تُعتبر حالات إثابة وبها يكون التَّعَلُّمُ

1 أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليم اللغات، ص 63، 64.

أفضل، أما حالات العقاب فيكفي فيها تعبيرات (خطأ أو غير صحيح)، وحث على تركه في المدرسة لأنه يحول دون عملية التعلّم.

- تنمية وتطوير المهارات الأكاديمية وبتجلى ذلك في:

✕ التعلّم من خلال العمل أو الممارسة الفعلية وربط خبرات التعليم بالحياة العملية.

✕ التعلّم بالاكْتِشاف من خلال توفير مصادر التعلّم وتوجيه الطلاب إليها بحيث يصلوا إلى المعلومات بأنفسهم<sup>1</sup>.

- على المعلم والمتعلّم تحديد خصائص الأداء الجيد حتّى يتمكنوا من تحديد وتشخيص الأخطاء كي لا تتكرر ويصعب تعديلها فيما بعد لأن الممارسة تقوي الروابط الخاطئة كما تقوي الروابط الصحيحة.

- ورأى ثروندايك أن مهمة المعلم هي استثارة رغبة المتعلّم في الاستجابة والمحاولة والخطأ وذلك بالالتزام بالنصائح التالية:

- الأخذ بعين الاعتبار الموقف التعليمي الذي يوجد فيه المتعلّم.
- إعطاء المتعلّم فرصة بذل الجهد في التعلّم وذلك بالمحاولة.
- تجنب تكوين الروابط الضعيفة وتقوية الارتباط بين الاستجابة والمواقف.
- ربط موقف التعلّم بمواقف مشابهة لحياة المتعلّم اليومية.
- التركيز على الأداء والممارسة وليس على الإلقاء.
- الاهتمام بالتدرج في عملية التعلّم من السهل إلى الصعب ومن الوحدات البسيطة إلى الوحدات المعقدة.
- عدم إغفال أثر الجزاء لتحقيق السرعة في التعلّم والفعالية والمحافظة على الدافعية<sup>2</sup>.

1 محمد الأزهر بالقاسمي وعبد الحميد معوش، سيكلوجية التعلّم والتّعليم، دار الخلدونية، الجزائر، ط1، 2019، ص121، 122.

2 أيوب دخل الله، التعلّم ونظرياته، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة، الجزائر، ط1، 2014، ص202، 203

ب. إيفان بافلوف\* IvanPavlov: صاحب نظرية التعلّم بالفعل المنعكس الشرطي (الاشتراط الكلاسيكي) والتي مؤداها أنّه يمكن لأيّ مثير بيئي محايد أن يكتسب القدرة على التأثير في وظائف الجسم الطبيعية والنفسية إذا ما صوِّب بمثير آخر من شأنه أن يثير فعلاً استجابة منعكسة طبيعياً أو شرطية أخرى، وقد تكون هذه المصاحبة غير مقصودة ومخطط لها أو قد تقع من قبيل المصادفة.

### القوانين الأساسية المستخلصة من نظرية التعلّم الشرطي:

1. **التعزيز:** يُعدّ التعزيز شرطاً لا بد منه لتكوين الفعل المنعكس الشرطي، بحيث يعمل على توحيد عناصر الموقف ويجعل منها كتلة سلوكية ترابطية؛ أي أنّ التعزيز الإشرطي يتضمن مجيء المثير الطبيعي بعد المثير الشرطي أثناء التدريب وتعلّم الاتجاه الإشرطي.
2. **قانون التعميم Généralisation:** ويعني عندما يتم اشتراط الاستجابة إلى مثير معين فإنّ المثيرات الأخرى المشابهة للمثير الأصلي يصبح لديها القدرة على استدعاء نفس الاستجابة.
3. **قانون التمييز Discrimination:** بمعنى أنّ الكائن الحي يستطيع أن يميز بين المثيرات الموجودة في الموقف، بحيث لا تحدث الاستجابة إلا للمثير المعزز، بينما تتلاشى الاستجابة لبقية المثيرات في حالة وجود عدّة مثيرات.
4. **قانون الانطفاء Extinction:** وذلك عندما تخفي بعض الاستجابات الشرطية نتيجة عدم تعزيزها بالمثير الطبيعي، أو نتيجة مرور وقت عن عملية الاقتران بين المثيرين الشرطي والطبيعي<sup>1</sup>.
5. **قانون الكف Inhibition:** درس بافلوف نوعين من الكف هما:

\* عالم روسي متخصص في البولوجيا ودراسة الجهاز الهضمي، ولد عام 1849 و تحصل على جائزة نوبل نتيجة لأبحاثه عام 1904. وقد ارتبطت أبحاثه بالنظرية السلوكية في علم النفس التربوي مصادفة حين كان منشغلاً بدراسة عملية الهضم عند الكلاب الجائعة لغرض علمي محض، انتبه إلى ظاهرة أثارت اهتمامه وهي لعاب الكلاب عند رؤيتها الطعام، أو الشخص الذي يطعمها عادة أو بمجرد سماع حركته. اهتم بافلوف بدراسة هذه الظاهر إلى أن توصل إلى نظريته في دراسة السلوك عند الحيوان والإنسان. وقد اشتهر بافلوف بشكل كبير لأنه كان أول عالم يصنف عملية الاستجابة الشرطية. توفي بافلوف سنة 1936. ينظر: مصطفى ناصف، نظريات التعلّم، سلسلة عالم المعرفة، 1983، ص 72 - 74.

1 محمد الأزهر بالقاسمي وعبد الحميد معوش، سيكلوجية التعلّم والتعلّم، ص 113، 114.

- **الكفّ الداخلي** **InterneInhibition**: ويسمى أيضاً بالكفّ المباشر أو الكفّ غير الشرطي، وهو الذي يرجع لتغيرات فجائية في الجهاز العصبي، أو إلى بعض التغيرات في الخصائص الطبيعية والكيميائية للدم، مما يسبب عدم ظهور الاستجابة الشرطية.
  - **الكفّ الخارجي** **ExterneInhibition**: ويطلق عليه أيضاً الكفّ الغير مباشر أو الكفّ الشرطي، وهو عدم ظهور الاستجابة الشرطية كلياً، أو ضعف قوتها بشكل واضح، وذاك نتيجة حدوث أي شيء غير عادي، أو غير متوقع قبل أو أثناء تقديم المثير الشرطي مما يضعف الاستجابة أو يمنعها من الظهور في الموقف التجريبي<sup>1</sup>.
- التطبيقات التربوية لنظرية الاشتراط الكلاسيكي لبافلوف:**

- 1- استخدام عملية الاقتران في تعليم الأطفال بعض الكلمات والمصطلحات تماماً كما يحدث عند اقتران الأشكال المألوفة بالكلمات الدالة عليها. فالمثير الطبيعي هو الأشكال المألوفة، والكلمات الدالة عليها هي المثير الشرطي.
- 2- استخدام مبادئ التمييز والتعميم في تفسير الكثير من مظاهر التعلّم عند الإنسان مثلاً: عندما يطلب من الطفل بأن يربط بين الصور المتشابهة من بين مجموعة صور حيوانات وصور أجهزة كهربائية وصور أدوات كتابية "تعميم"، وأن يضع دائرة على الأشكال المختلفة عن مجموعة الصور "تمييز".
- 3- يمكن استخدام مبدأ التعزيز الجزئي والكلي في بعض المواقف التعليمية والاكساب وقد يكون مناسباً مع الأطفال لاسيما المتأخرين دراسياً.
- 4- يمكن استخدام مبدأ الاشتراط المضاد في تكوين استجابات جديدة مرغوبة محل استجابات غير مرغوبة<sup>2</sup>.
- 5- محو بعض العادات السلوكية من خلال إقران هذه العادات بمثيرات منفردة، فمثلاً الأم قد تلجأ إلى دهن حلما تديها بمادة مرّة أو لاذعة لإطفاء سلوك الرضاعة عند الطفل.

1 ينظر: أنور محمد الشرقاوي، التعلّم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، دط، 2012، ص42. وينظر: مصطفى ناصف، نظريات التعلّم، سلسلة عالم المعرفة، 1983، ص77.

2 ينظر: أيوب دخل الله، التعلّم ونظرياته، ص174، 175.

6- علاج المخاوف المرضية من خلال إزالة الرابطة بين مثير الخوف واستجابة الخوف، ويتم ذلك من خلال استخدام إزالة فرط الحساسية التدريجي لاستجابة الخوف<sup>1</sup>.

ج. سكينر\* Skinner: هو صاحب نظرية الاشتراط الإجرائي التي هي عبارة عن عملية التعلّم التي تصبح فيها الاستجابة أكثر احتمالاً للحدوث والتكرار. ومن هذا المنطلق يُعتبر سكينر أن جميع أنواع السلوك الإنساني تقريباً نتاج التعزيز الإشرطي؛ بمعنى أن السلوك (الاستجابة) ما هو إلا إجراء يعتمد على البيئة، وكلما عُرِّز السلوك الإجرائي صارت احتمالات وقوعه أكثر.

ويمكن حصر المبادئ التي تقوم عليها هذه النظرية في الأفكار التالية:

- 1/ ضرورة حصر مبحث علم النفس التجريبي في دراسة السلوك الملاحظ دون سواه.
- 2/ ضرورة التركيز على الملاحظة المباشرة للسلوك الظاهر.
- 3/ إقصاء الآراء الأخرى من ميدان التجربة كالآراء العقلية والآراء والأساليب الاستنباطية والنظريات المعرفية.

### 1. المفاهيم الأساسية لنظرية سكينر:

أ- التعلّم الإجرائي: هو موقف يتعلم فيه الفرد أن زيادة التعزيز يساعد على احتمال ظهور نفس الاستجابة في المحاولات التالية. ومن خلال التعزيز المستمر يتكون نمط محدد من الاستجابة ويحدث تعلم للأنماط المعقدة من السلوك.

ب- السلوك الإجرائي: هو سلوك أو استجابة نعرفها بآثارها على البيئة وبالإجراءات التي تتم لتحديث هذه الآثار. مثل أن يدس الشخص يده في جيبه<sup>2</sup>.

### 2. مبادئ التعلّم عند سكينر:

من أهم المبادئ التي تمخضت عن تجارب سكينر هو التعزيز فما هو هذا المبدأ، وما هي أنواعه؟

1 محمد الأزهر بالقاسمي وعبد الحميد معوش، سيكولوجية التعلّم والتعليم، ص 115.

\* هو عالم نفساني أمريكي ولد عام 1904 عمل أستاذا بجامعة أنديانا وهارفارد، يُعد أصغر السلوكيين الذين عززوا الثقافة السلوكية التي تعول على الجانب السلوكي في تفسير عملية التعلّم عند الإنسان،

2 محمد الأزهر بالقاسمي وعبد الحميد معوش، سيكولوجية التعلّم والتعليم، ص 123، 124.

**التعزيز:** يُعدّ التعزيز شكلاً من أشكال المكافأة التي يحصل عليها الكائن نتيجة للسلوك المرغوب به. وهو العملية التي تُكسب المثير أو الحدث قوة تزيد من احتمالية تكرار السلوك الذي يليه (الاستجابة)، وهو نوعان:

أ- **التعزيز الإيجابي:** وهو تقديم مثير مرغوب به عقب القيام بالسلوك المناسب. ومثل ذلك مدح المتعلّم الذي يحصل على علامة عالية في الاختبار مما يدفعه إلى بذل مزيد من الجهد في دراسته.

ب- **التعزيز السلبي:** هو إنهاء أو سحب مثير غير مرغوب به بعد القيام بالسلوك المناسب مما يؤدي إلى زيادة تكرار السلوك. ويرتبط التعزيز السلبي على نحو ما بالعقاب. ومثال على ذلك قيام المتعلّم بإنجاز واجبه للتخلص من توبيخ المعلم<sup>1</sup>.

### 3. التطبيقات التربوية لنظرية الإشراف الإجرائي لسكينر:

- تقسيم المادة التعليمية إلى أجزاء صغيرة نسبياً ومرتبطة على نحوٍ معيّن لتحقيق الأهداف المطلوبة.

- يتعلّم المتعلّمون هذه المادة تدريجياً فيتقدمون من خطوة لأخرى حتى يتمكنوا من المادة جميعاً.

- يتم تزويدهم بالتغذية ( التعزيز ) في كلّ خطوة من الخطوات موضوع الاهتمام لتصحيح إجاباتهم الخاطئة، ولا يتم الانتقال إلى الخطوة التالية إلا إذا تمكنوا من الخطوة السابقة.

- يتقدّم المتعلّم حسب قدراته مما يؤكد مبدأ الفروق الفردية، ويحاول الباحثون مبدأ الاستغناء عن الآلات التعليمية في التعليم المبرمج والقيام بتنظيم المواد التعليمية المبرمجة على شكل كتاب.

واستناداً لهذه الأفكار والمعطيات ألف "واطسون" بحثاً يحمل عنوان: "الكلام والتفكير" ضمنه العناصر الآتية:

- نفي وجود الجانب العقلي في الحدث الكلامي.
- اعتبار التفكير بمثابة كلام الفرد نفسه.
- التفكير هو الكلام ناقص الحركة.

1 أيوب دخل الله، التعلّم ونظرياته، ص214، 215.

• تفسير السلوك اللفظي في ضوء تكوين العادات.

• إدخال التعزيز لتدعيم العلاقة بين المثير والاستجابة لإحداث الاشتراط.<sup>1</sup>

ولقد نشأ في رحاب المبادئ السلوكية في علم النفس تيار لساني يتزعمه الباحث اللساني الأمريكي "بلومفيلد" Leonard Bloomfield الذي كان متأثراً بالنظرية السلوكية، حيث أسقط أفكار الاتجاه على المنوال الإجرائي في التعامل العلمي مع الظاهرة اللغوية. ويرتكز التفسير السلوكي للحدث اللغوي عند بلومفيلد على دعامتين:

1/ إمكانية تفسير الحدث اللغوي تفسيراً آلياً بناءً على مفهومي المثير والاستجابة.

2/ إمكانية التنبؤ بالكلام بناءً على المواقف التي يحدث فيها بمعزل عن العوامل الداخلية.

بناءً على هذا التصور حاول بلومفيلد أن يصنف سلسلة التعاقب: مثير - استجابة في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي على شكل تعاقب ثنائي بين شخصين في حالة مواجهة يكلم أحدهما الآخر بالتناوب، بحيث يصبح كلام الأول مثير يقتضي استجابة من الثاني، ثم تصبح استجابة الثاني مثيراً يقتضي استجابة من الأول، وهكذا تتكون سلسلة الكلام: مثير — استجابة — مثير...<sup>2</sup>.

تقوم السلوكية في دراسة اللغة عند بلومفيلد على إقصاء كل العمليات المتعلقة بوعي الإنسان ومداركه الداخلية، باعتبارها عمليات عقلية باطنية لا يمكن النظر إليها كموضوع تجريبي. وتقتصر السلوكية على ما تقدمه الخبرة والتجربة المتاحتان للملاحظة المباشرة ألا وهو السلوك الفعلي والملموس. ويكون الهدف من التحليل السلوكي ضبط السلوكات بتحديد العلاقات الممكنة بين المثيرات والاستجابات التي يمكن التحكم في مجرياتها.<sup>3</sup>

بناءً على هذا الأساس يرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك - بما في ذلك السلوك اللغوي - ارتباط بين مثير واستجابة، وبالتالي يكون المعنى هو الارتباط القائم بين المثير القادم من العالم الخارجي والاستجابة اللفظية للفرد. ولكن لقي هذا التفسير للتعليم واكتساب اللغة نقداً لاذعاً من طرف المعارضين أمثال: "Rivers, 1964" الذي لم يقتنع أن

1 جمعة سيد يوسف، سيكلوجية اللغة والمرض العقلي، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1990، ع145، ص98.

2 أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليم اللغات، ص93، 94.

3 ينظر: مصطفى غلفان، اللسانيات البنوية منهجيات واتجاهات، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2013، ص383.



التعلم عملية ميكانيكية لتشغيل العادة، وطعن في القسم الميكانيكي أو الآلي من فرضيتهم، وبين أن العادة تتطور فقط عن طريق الحاجة للتواصل مع الآخرين وفي حالة الاسترخاء. وكذلك تشومسكي بين أن مفهومي المثير والاستجابة هما مفهومان أجوفان، وأقر بأننا لا نستعمل اللغة استجابة لمثير سلوكي محدد وواضح.

#### ■ النظرية العقلية:

ويطلق عليها أيضا النظرية الفطرية، يرى أصحاب هذه النظرية أن اللغة ليست سلوكا يكتسب بالتعلم والتدريب والممارسة فحسب، كما يرى السلوكيون، بل هناك حقائق عقلية وراء كل فعل سلوكي، تتعلق هذه النظرية بالنزعة العقلية الذي يتزعمها "نوام تشومسكي" وهي النزعة التي تستمد أصولها المعرفية من الفلسفة العقلية كما هي مألوفة عند الفيلسوف ديكارت. تعول هذه النظرية على إعادة الاعتبار إلى القدرات العقلية التي يمتلكها الإنسان والتي تجعله يمتاز بها عن الكائنات الأخرى، وهي القدرات التي تم تغييبها لدى النزعة السلوكية.

ترتكز هذه النظرية في تفسير التعلم عند الطفل على مسلمة مؤداها أن الطفل يولد مهياً لاستعمال اللغة، فهو يمتلك نماذج تركيبية ذهنية، وهذه النماذج هي التي تكون الكليات اللغوية عند البشر، ثم إن هذه الكليات هي التي تشكل القواعد التركيبية الخاصة بلغة الطفل في مجتمع معين؛ فهي تمثل الكفاية الأولية التي تساعده على تحليل التراكيب التي يسمعها، ثم إعادة صياغة النظام القواعدي للغته الأم، هذه الكيفية هي التي تسمح للطفل بالتلفظ ببنى تركيبية لم يسمعها من قبل.<sup>1</sup>

بمعنى إن الطفل يتعلم التراكيب اللغوية عن طريق تقدير فرضيات معينة مبنية على النماذج اللغوية التي يسمعها، ثم يضع هذه الفرضيات موضع الاختبار أثناء الاستعمال اللغوي وبعدها عندما يتضح له خطأها؛ تعديلاً يؤدي إلى تقريبها تدريجياً من التراكيب اللغوية للكبار إلى أن تصبح تراكيبه مطابقة لتراكيبهم.

أي أن الطفل يستخلص قاعدة لغوية معينة من النماذج التي يسمعها ثم يطبق هذه القاعدة وبعدها إلى أن تطابق القاعدة التي يستعملها الكبار فمثلاً: الطفل العربي يستخلص قاعدة التأنيث في العربية من نماذج مثل: كبير كبيرة، طويل - طويلة.. إلخ فيطبقها على

1 ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حول تعليم اللغات، ص 94، 95.

أحمر فيقول أحمر، ثم يكتشف خطأ هذا التطبيق في المثال السابق في فترة لاحقة فيعدل القاعدة بحيث تنطبق على مجموعة من الأسماء.

وما قيل عن قواعد تركيب الكلمة ينطبق على قواعد تركيب الجملة، ورغم أن الطفل لا يعرف المصطلحات: صفة- فعل- أداة نفي- واو الجماعة... إلخ. فإنه يستطيع تمييز الاسم من الفعل ومن الصفة، والمفرد من الجمع. ويستطيع تجريد السوابق واللاحق في الكلمة، واستخلاص القواعد الصرفية والقواعد النحوية ولذلك فهو يستعمل أداة التعريف مع الأسماء والصفات ولكنه لا يستعملها مع الأفعال ويستعمل "نون الوقاية" مع الأفعال فيقول: ضربني، أعطاني ولكنه لا يستعملها مع الأسماء فلا يقول: قلمي وإنما قلمي.

#### • خصائص النظرية العقلية:

أ- يرى تشومسكي أن هناك حقيقة عقلية تكمن ضمن السلوك.  
ب- يخفي كل أداء فعلي للكلام وراءه معرفة ضمنية بقواعد معينة.  
ت- اللغة الإنسانية في نظر هذا الاتجاه، هي تنظيم عقلي فريد من نوعه؛ فهي مظهر عقلي يستمد حقيقته الواقعية من حيث اعتبار اللغة أداة للتعبير والتفكير.  
ث- يستطيع الطفل عن طريق انتقاء النظام القواعدي الخاص بلغته الأم أن يظهر نوعاً من الإبداع في استعمال تراكيب جديدة لم يسمعها من قبل، وفي فهم التراكيب التي يستعملها الآخرون حتى وإن كانت جديدة غير مألوفة في محيطه.

ج- إن اللغة مهارة مفتوحة غير مغلقة، كل من يكتسب هذه المهارة يكون بإمكانه إنتاج جمل لم يسبق له استخدامها وسماعها ومفهمها فهما جيداً  
ح- نظرية المثير والاستجابة نظرية قاصرة في نظر تشومسكي؛ لأنها دائرة مغلقة، ولذلك لا يمكن لها تقديم التفسير الكافي للاستعمال الفعلي للغة<sup>1</sup>.

#### • التطبيقات التربوية ذات الصلة بهذه النظرية:

1. كان لهذه النظرية أثر حاسم في تقدّم تعليم اللغات، حيثما قدمته نظرية تشومسكي يقع خصوصاً على مستوى التحليل اللغوي الذي توصلت من خلاله إلى فهم أفضل لطبيعة اللغة وعملها.

1 ينظر: جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، ص 101، 102.

2. هناك نظام موروث لتوليد النحو، وهذا النظام أو الاستعداد الفطري ليس كافياً، ولا يحقق مهامه إلا إذا عرضناه لمادة لغوية في حدها الأدنى.

3. يرى تشومسكي بأنه يجب التمييز بين نوعين من النحو أثناء تدريسه، نحو علمي وآخر عملي تربوي؛ بمعنى اختيار نمط خاص يتكون من مادة مختارة من النحو العلمي المفصل على أن يطبق معايير تتوخى السهولة والفائدة العلمية. وهذه الطريقة تسهل تدريس النحو وتحقق المنشود دون التعبير عنه بصراحة.

4. يقدم تشومسكي عرضاً مباشراً للبنية السطحية مع الإفادة في الوقت نفسه من الرؤية التحويلية.

5. يحذف تشومسكي قدراً كبيراً من المعلومات التفصيلية كي تتناسب والاستخدام الوصفي<sup>1</sup>.

■ النظرية البنائية:

يُطلق عليها أيضاً اسم النظرية المعرفية\*، وتتعلق هذه النظرية بالأفكار التأسيسية التي جاء بها "جان بياجيه" JeanPiaget في مجال تفسير تعلّم اللغة عند الطفل، وتثير حوله العديد من التساؤلات ومنها: كيف يتعلم؟ وكيف يتذكر معارفه؟ وكيف يختلف فردٌ عن فردٍ آخر في معارفه بالرغم من أنهما خضعا لنفس الظروف التعليمية؟ وكيف ذلك<sup>2</sup>؟ وهذه النظرية وإن كانت في الواقع تتعارض مع الأسس الفكرية للنظرية العقلية التي يتزعمها تشومسكي ولا سيما الاعتقاد بوجود تنظيمات موروثة تمكن الإنسان وتساعد على تعلم اللغة فهي في الآن نفسه تختلف مع النظرية السلوكية في عدة نقاط نذكر منها:

- ترفض هذه النظرية الرأي القائل بأن اللغة تكتسب عن طريق التقليد والتعزيز المصاحب لما يتلفظ به الطفل في مواقف معينة.
- يرفض بياجيه القول بأن اكتساب اللغة يتم دائماً عن طريق المثير والاستجابة، وإنما ينظر إليها على أنها عملية إبداعية.

1 ينظر: موسى رشيد حتاملة، نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، 2006، العدد: 70، ص 80، 81.

\*سميت هذه النظرية بالنظرية المعرفية لأنها تركز حول مفهوم أساسي واحد هو المعرفة.

2 أيوب دخل الله، التعلّم ونظرياته، ص 239.

• يميز بياجيه بين الكفاية اللغوية والأداء الكلامي أي الأداء الفعلي للغة في الواقع؛ فالأداء الكلامي في صورة ملفوظات منطوقة قبل أن تقع في حصيلة الطفل اللغوية يمكن أن تنشأ عن طريق التقليد. يبدأ أن الكفاية اللغوية لا تكتسب إلا بناءً على تنظيمات داخلية، ثم يُعاد تنظيمها على أساس تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية.

• إن قول بياجيه بوجود تنظيمات داخلية لا يعني أنه يتفق مع تشومسكي في وجود نماذج للنظام القواعدي أو قواعد كلية داخل ذهن تُمكنه من إنتاج جمل جديدة وفهم مضامين جمل لم يسمعا من قبل، وإنما يقصد من ذلك أن هناك استعداد فطري لدى الطفل لاستخدام العلامات اللسانية التي ترتبط بمعانٍ، أو مفاهيم تتشكل عن طريق تفاعل الطفل مع البيئة الاجتماعية والطبيعية منذ المرحلة الأولى في حياته؛ أي المرحلة الحسية والحركية<sup>1</sup>.

إذن فالبنائية تقوم على فرضية أن المتعلم يبني المعرفة أثناء محاولته فهم ما يقابله من الخبرات. فالمتعلم ليس إناءً فارغاً، إنما هو كائن حي نشط يبحث عن المعنى. فعمليات البناء مستمرة، حيث يقوم المتعلم بتكوين البنى العقلية الأولية، ويتوسع فيها ويختبرها حتى يصل إلى بُنى يرضى عنها. بالإضافة إلى ذلك فإن الخبرات الجديدة، وبشكل خاص المتضاربة، ستسبب الاضطراب لتلك البنى، ولذلك يعاد بناءها بشكل جديد لتكون المعلومات الجديدة ذات معنى، وهو ما يسميه بياجيه " التكيف " Accommodation. وهذا ما يفسر التغير الذي يطرأ على معارف الطفل مع نموه<sup>2</sup>.

#### التطبيقات التربوية للنظرية البنائية:

• يرى بياجيه أن التربية لا تتواجد إلا على شكل نظريات مشكلة من طرف المتعلم، الذي يجب أن يكون عضواً نشيطاً وفعالاً من الناحية العقلية والمادية وذلك باستخدام وسائله الخاصة.

• ويرى أن حالة عدم التوازن التي تعبر عن الحالة الداخلية للمتلم عند الفشل في الوصول إلى الحلول الناجعة للمشكلة، قد تصبح منبعا لمواصلة الجهود في تحقيق التعلم.

1 ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حفل تعليم اللغات، ص96.

2 راشد بن حسين العبد الكريم، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج، النشر العلمي والمطابع، الرياض، 2010، ص12.

- ويرى أنّ طريقة المقابلة الفردية التي وضعها بياجيه في ملاحظة سلوكيات الأطفال تُعتبر وسيلة ناجحة إذا ما استعملها المربي في فهم مشكلات التعلّم والتّمدّس عند الأطفال.
- إنّ التعلّم بواسطة حل المشكلات جعل بياجيه يتأكد أن التعلّم لا يتم بشكل كلي وإنما يتم على شكل اكتسابات جزئية يشكلها المتعلّم في قلب بنائي، فالمعرفة الأولية تُعتبر قاعدة الأساس التي تُبنى عليها المعارف اللاحقة. إذ لبناء المعرفة يجب تجميع كل الأجزاء في قالب معرفي كلي.
- إنّ إتاحة العديد من فرص التفاعل بين المتعلّم وبيئته الطبيعية والاجتماعية يؤدي إلى تطور النمو المعرفي بشكل أفضل.
- مراعاة قدرات الطفل ونموه\* في بناء البرامج التّربويّة المخصصة له.
- ضرورة الاستفادة من أخطاء المتعلّم في بناء المواقف التّعليميّة تمكّنه تجاوز جوانب الضّعف فيها.

- توفير الألعاب التّربويّة وتدعيم الأنشطة التّعليميّة باللّعب، وجعل المتعلّم يشعر بالحرية والتلقائية والمتعة أثناء أدائها<sup>1</sup>.
- النظرية السّوسيوبنائية:

على ضوء الانتقادات التي وجهت للنظرية البنائية المعرفية لبياجيه التي أغفلت دورها عنصرًا مهمًا؛ ألا وهو الجانب الاجتماعي الثقافي والبيئي في عملية تعلّم واكتساب اللّغة، ظهرت هذه النظرية التي وضع أسسها " فيجوتسكي" \*Lev Vygotsky، واعتبر أنّ المعارف

\* اكتشف بياجيه أن الأطفال في نموهم العقلي يمرون بمراحل محددة، يتصف سلوك الطفل وتفكيره في كل منها بخصائص معينة. ويشير إلى أن مراحل النمو العقلي تتصف بالثبات في نظام تتابعها لدى كل طفل وفي كل ثقافة، ولا يعني هذا ثبات الحدود الزمانية، بل تختلف الحدود الزمانية من طفل لآخر في الثقافة الواحدة. وينظر بياجيه إلى النمو المعرفي من منظورين هما: البنية العقلية و الوظائف العقلية، تشير البنية العقلية إلى حالة التفكير التي توجد لدى الفرد في مرحلة من مراحل عمره، أما الوظائف العقلية فتشير إلى العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة التي يتعامل معها.

1 محمد الأزهر بالقاسمي وعبد الحميد معوش، سيكلوجية التعلّم والتعليم، ص150، 151.

\*هو نفساني روسي ولد عام 1896 ببلروسيا. تحصل على شهادة الأدب من جامعة موسكو عام 1917، وعمل في معهد علم النفس بموسكو إلى غاية 1924. حيث اشترك في تطوير البرامج التعليمية في مجال الصم والبكم وتعاون مع الباحثة "آن يونتيف" Ann Leontif من أجل التوصل إلى إيجاد نظرية علمية جديدة تضاف إلى حقل الدراسات النفسية التّربويّة الروسية.

تُبنى اجتماعيًا من لدن المتعلم وفائدته، فهو يبني معارفه، بكيفية نشيطة ومتدرجة من خلال سياق قائم على التفاوض والتفاعل مع الجماعة أو الأقران والمحيط العام. فالتعلم يحدث من خلال الفعل والمشاركة؛ أي من خلال تأثير داخلي يتمثل في صراع معرفي داخلي ذاتي، وتأثير خارجي يتمثل في صراع سوسيو معرفي نتيجة التفاعل الاجتماعي<sup>1</sup>.

لذا ترى النظرية البنائية الاجتماعية أن المتعلم يبني بنفسه فهمه الخاص عن العالم من حوله بدلا من أخذ هذا الفهم من الآخرين، ولذا تضعه في مركز عملية التعلم، وتعزز تبعًا لذلك مفهوم التعلم المتمركز حول المتعلم. وهي ترى أيضًا أن المعلومات الخام التي يتلقاها المتعلم ليست تعليمًا، بل التعلم هو ما يتم لهذه المعلومات داخل المتعلم؛ أي عملية بناء المعاني من هذه المعلومات. فعملية التعلم هي عملية التعقل والتفهم لتلك المعلومات وليس فقط استقبالها وتخزينها<sup>2</sup>.

فالسوسيوبنائية تقارب سيروية التعلم انطلاقًا من ثلاثة أبعاد أساسية:

- البعد البنائي لسيروية بناء المعرفة من قبل الذات العارفة.
  - البعد التفاعلي لهذه السيروية نفسها، حيث تتفاعل الذات مع موضوع المعرفة.
  - البعد الاجتماعي للمعرفة، حيث تتم في سياق مدرسي تتفاعل فيه بنية اجتماعية معينة<sup>3</sup>.
- من خلال هذا التفسير نستطيع أن نقول إذن أن النظرية السوسيوبنائية هي نظرية بنائية تفاعلية اجتماعية.

### التطبيقات التربوية للنظرية السوسيوبنائية:

أ- التعلم البنائي الاجتماعي الثقافي عند فيجوتسكي: يحدث التعلم في سياقات ذات معنى، ويمتاز بما يلي:

- المعلم والمتعلم قطبا الرحى في العملية التعليمية التعلمية.
- الجو الديمقراطي والدينامية النشطة.
- ضرورة الاحتكاك بالأقران والبيئة.

1 عبد الرحمان التومي، الجامع في ديدكتيك اللغة العربية مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية، ص44.

2 ينظر: راشد بن حسين العبد الكريم، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج، النشر العلمي والمطابع، الرياض، 2010، ص13.

3 ينظر: عبد الرحمان التومي، الجامع في ديدكتيك اللغة العربية مفاهيم ومنهجيات ومقاربات بيداغوجية، ص44.

■ التركيز على الإجراء لاكتساب الخبرة.

■ يزود المعلم المتعلم بالنصائح ويوجهه إلى طريقة إدارة الحوار المفتوح الناجح.

■ إرشاد المتعلم إلى طريقة الأداء الجيدة أثناء الاحتكاك بالوضعية التعليمية.

■ اعتماد أسلوب التحليل، حتى يتمكن من فحص الأداء الحالي لبناء الأداء المفترض.

■ تتم المساعدة باستعمال سندات ووسائل سمعية بصرية تحفز المتعلم وترشده.

ب- خطوات التعلم البنائي الاجتماعي الثقافي: ويتضمن الخطوات الآتية:

- عرض مشكلة التعلم من طرف المعلم ويشترط أن تكون ذات دلالة.

- احتكاك المتعلم بالمشكلة، والعمل في مجموعات صغيرة.

- فتح الحوار لتوليد الأفكار عن طريق تبادل الأدوار.

- يمارس المتعلم التعلم بذاته ولذاته، ويتجلى ذلك في أربع مراحل هي: التنبؤ، التلخيص،

التساؤل، النموذج التوليدي.

لقد ساهمت نظريات التعلم في بناء المناهج التعليمية التعلمية أيما مساهمة، كيف لا وطرائق التدريس بل نظرياته محركات أساسية في بنائها وتفعيلها؟! سواء تعلّق الأمر بالقديمة منها كالسلوكية لبافلوف، أو الحديثة كالبناية لجون بياجيه... وكمؤشر يؤكد مساهماتها انتقال المناهج من مبدأ التعليم إلى التعلم موجبة تفعيل طرائق أنشطة مشتقة من هذه النظريات ذاتها، أولم تنسب الأهداف التعليمية إلى السلوكية مدة فليل: الأهداف السلوكية؟ وإلى البناية ألحقت وضعيات التعلم فليل: وضعيات بناء التعلّيمات ... وعلى الرغم من تنوع النظريات التي حاولت تفسير طبيعة التعلم وتعددتها، إلا أنّ أيّا منها لا يمكن قبوله على نحو مطلق أو نهائي لأنّ هذه النظريات مازالت قاصرة عن تقديم إطار نظري شامل ومقنع تتوفّر فيه إمكانية تفسير جوانب السلوك كافة سواء كان لغويًا أم غير لغوي.

ج- مناهج تعليم اللغات:

مرّ منهج تعليم اللغات بمراحل كغيره من المباحث والعلوم حيث ولد صغيرًا هزيلًا ثم نما وتطور بفضل الأبحاث العلمية الحديثة والعصرية في مجال علوم التربية وعلم النفس وعلم اللغة والتي أسفرت على تغيير نحو الأفضل في طرق التدريس ومناهجه. وسنتطرق لهذه المناهج حسب ظهورها وترتيبها الزمني.

**1 المنهج التقليدي:** إن المنهج العتيق الذي يقع الاعتماد فيه على المعلم باعتباره أساس عملية التعلّم، والمتعلّم وعاء تُصب فيه المعلومات لا غير. ويرتكز هذا المنهج على أن المالك الوحيد للمعرفة هو المعلم. في حين أن المتعلّم الفارغ المشاكس يحتاج إلى ترشيد خشن، لذا يعامل معاملة قاسية كي يستفيد من علم المعلم وتجاربه الرادعة في مجال مدّ المعلومات. يعتمد هذا المنهج على طريقة النحو والترجمة في إجراءاته التعليمية، ويبني المنهج التقليدي على الأسس الآتية:

- المعلم مالك للمعرفة والمتعلّم وعاء فارغ ينبغي ملؤه.
- المعلم مرسل على الدوام والمتعلّم مستقبل (سلبي) على الدوام.
- المعلم مهذب والمتعلّم مشاكس ينبغي ردعة.
- مضمون المحتوى التعليمي معرفي وجداني أخلاقي.
- العلاقة التّواصلية علاقة إعطاء أوامر وانتظار الردود.
- الفضاء المدرسي ليس مجالا للتعبير عن الرغبات الذاتية أو الحاجات.
- التّغذية الراجعة ضعيفة وغير وظيفية.
- التّواصل على المستوى الأفقي نادرة، بحيث لا يسمح بالتواصل بين المتعلّمين إلا في حالات معلومة.
- يُعتمد على الطريقة الجزئية في التدريب وخاصة القراءة، وهي من انتقاء المعلم، ولا يسمح للمتعلم باقتراح ما يتعلق بعملية التعليم.
- التّمارين اللّغويّة فيها ميكانيكية لا رابط بينها وبين الواقع. مع ثبات النصوص وتعلّدها وكثرتها.
- التقويم يقع في الامتحان وهو على شكل تقييم للنتائج لا أكثر، من أجل اجتياز المستوى أو الرسوب فيه<sup>1</sup>.

طبق هذا المنهج قرونا طويلة في تعليم اللّغات إلى أن ظهرت دراسات في نقده مع بدايات القرن العشرين بدأت بالتّيار البنوي في الدراسات اللّغويّة على يد العالم السويسري

1 ينظر: صالح بالعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، در هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط6، 2011، ص



فيرديناند دي سوسير، وكذلك النظرية السلوكية في علم النفس. نتج عن ذلك ظهور منهج جديد في تعليم اللغات دام ربحاً من الزمن.

**2 المنهج البنوي:** جاء هذا المنهج كرد فعل على المنهج التقليدي وهو مذهب علمي يستند إلى وضعية عقلانية بغية توضيح الوقائع الاجتماعية والإنسانية بتحليلها وإعادة تركيبها، حيث يستهدف بالبحث مختلف المجموعات الاجتماعية من عادات وتقاليدها باعتبارها منظومات تتماسك وفق بنيتها الداخلية، ويعتمد هذا المنهج الطريقة المباشرة التي انتقدت طريقة النحو والترجمة في تعليم اللغة. والذي يهمننا من هذا المنهج الصيغة العلمية التي اتصف بها، وخاصة ما يتعلق بالتمارين البنوية التي لعبت دوراً كبيراً في إكساب المتعلمين القواعد اللغوية؛ حيث تنطلق من مبدأ تمكين المتعلم من استعمال مكثف للغة، وتثبيت السلوكات اللغوية بخلق آليات للاستعمال المألوف. ولقد اعتمدت التدريبات التي تستهدف إكساب المتعلم مهارة ما عن طريق التدريب المكثف والمتواصل للبنية المدروسة قصد ترسيخها، وتطبيقها في صيغ متعددة كالترار والتبديل والتحويل والربط وغيرها، كما أن المادة لا تقدم تبعاً لتدرجها اللساني، بل لتدرجها النفسي، وتتوقف على نوعية المتعلمين. وتقوم هذه التمارين على مجموعة من المبادئ والمقاييس وهي:

- اختيار البنية التي نريد تثبيتها يتم انطلاقاً من نص أو حوار اطلع عليه المتعلم في حصة الإدراك.
- القيام بجدد للصعوبات، ثم التدرج في ادخال هذه الصعوبات بصورة متتالية؛ حيث يتناول التمرين البنوي صعوبة واحدة فقط.
- الانطلاق من نموذج أساسي وتلقينه للمتعلم عن طريق المثير والاستجابة، مع مراعاة مبدأ التقابل بين الأصول والفروع.
- التدرج في التمارين المقترحة بالانطلاق من السهل إلى المعقد، بدءاً بتمرين التكرار فالاستبدال البسيط ثم المتعدد<sup>1</sup>... إلخ

بالرغم من أن المنهج البنوي أيضاً قد لقي نقداً لاذعاً من طرف الكثير من الباحثين؛ لأن التمارين البنوية التي يعتمد عليها تنطلق من تراكيب معزولة عن أحوال الخطاب الطبيعي،

1 ينظر: صالح بالعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 34، 41.

وكذلك تتصف بالآلية لأنها لا تدرب المتعلم على الخلق والإبداع، إلا أنه يبقى له بالغ الأهمية في اكتساب القدرة على التصرف في البنى اللغوية واكتساب الآليات النحوية وهذا ما أكده عبد الرحمان الحاج صالح حيث قال أثناء حديثه عن أسس بناء مناهج اللغة: "...اكتساب الآليات النحوية لا يتم فقط بالتمرس على ما أسميناه بالتبليغ الناجع بل بالتدريب الذي هو من قبيل التمارين اللغوية"<sup>1</sup>.

**3 المنهج الاتصالي:** وهو منهج انبثق من طبيعة اللغة نفسها؛ أي بوصفها وسيلة للاتصال أو التواصل بين البشر، وهذه الميزة هي التي ميّزت هذا المنهج عن غيره من المناهج التي طبقت في تعليم اللغات وتعلمها، فضلاً عن أنه مشتمل على مجموعة من المذاهب الاتصالية.

ترجع إرهابات الدعوة إلى تعليم اللغات من منظور اتصالي إلى القرن السابع عشر حين كتب "جون لوك" عن تعليم اللغة قائلاً:

"يتعلم الناس اللغة من أجل التعامل مع المجتمع، وتحقيق الاتصال بين الأفكار في الحياة العادية بدون تخطيط، أو تنظيم مقصود مسبق في استخدامهم للغة. ومن أجل هذا السبب فإن الأسلوب الحقيقي أو الأصلي لتعلم اللغة، فإنما يتم بالمحادثة..."<sup>2</sup>. وفي القرن التاسع عشر ظهرت عدة طرق لتعليم اللغات بأسلوب اتصالي جذبت انتباه المعلمين المهاجرين إلى أمريكا وهي: الطريقة الطبيعية، وطريقة المحادثة، والمدخل الاتصالي؛ إلا أنه مع تعدد أسماء هذه الطرق، واختلاف إجراءات التدريس فيها، فإن الفلسفة الكامنة وراءها تكاد تكون واحدة، وهي تعليم اللغة بشكل اتصالي، هذه الفلسفة التي تمثل اتجاهاً لأسلوب تعليم اللغة كانت السبب الرئيسي في نقد أسلوب "بلومفيلد" لتعليم اللغات الأجنبية في أمريكا؛ إذ لم يكن مساعداً للمتعلم على أن يتصل باللغة.

1 عبد الرحمان الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، العدد: 3، 2000، ص120.

2 Howatt,A.P.:A History of English Language Teaching, Oxford, Oxford University Press,1974,p193.

نقلا عن : رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقه، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، 2006، ص40.

على الرغم من تردد المصطلحات والمفاهيم التي تُمثل صلب المنهج الاتصالي في الفترات السَّالفة، فإنَّ التفكير العلميَّ حول المنهج الاتصالي وتناوله الذي يعتمد على منطلقات معينة، ويتَّخذ له إجراءات محددة في القسم، لم يبدأ إلا منذ الستينيات من القرن العشرين حين بدأ علماء اللُّغة البريطانيون في نقد أسلوب تعليم اللُّغة الأجنبية في ضوء المواقف Situational Language Teaching وصادف هذا نقداً مماثلاً في أمريكا، إلا أنَّه كان موجهاً للطريقة السَّمْعِيَّة الشَّفَوِيَّة، من هنا طرح علماء اللُّغة البريطانيون فكرة الإمكانات الوظيفية والاتصالية للُّغة، وأبرزوا الحاجة إلى الإجابة الاتصالية. وفي 1971 اجتمع فريق من الخبراء للنظر في إمكانية تنظيم مقررات لتعليم اللُّغات في ضوء نظام السَّاعات المعتمدة Unit-Credit System، وفي هذا النظام تراعى حاجات الدارسين، كما أُعتمد على دراسة مبدئية قدم فيها "ولكنز" Wilkins سنة 1972 تعريفاً وظيفياً واتصالياً للُّغة، كان هذا التعريف هو الأساس لإعداد المناهج الاتصالية لتعليم اللُّغات، وفي السَّنة ذاتها صاغ "هيمز" Hymes مصطلح "الكفاية الاتصالية" Communicative Competence في مقابل مصطلح "الكفاية اللُّغويَّة" Linguistic Competence الذي صاغه تشومسكي. ويشير مصطلح الكفاية الاتصالية عند "هيمز" إلى قدرة الفرد على أن ينقل رسالة، أو يوصل معنًاً معيناً، وأن يجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللُّغويَّة، والقيم والتقاليد الاجتماعية في الاتصال<sup>1</sup>.

لقد أدى اشتغال هذا المنهج على عدَّة مذاهب -كما ذكرنا آنفاً- إلى احتوائه مجموعة من الطرائق المتكاملة أهمُّها:

- الطريقة الإيحائية.
- الطريقة الصامتة.
- تعليم اللُّغة من خلال المجتمع.
- الممارسة الشَّفوية.
- الاستجابة الحركية الكلية.

هذا وقد ذهب فريق من الباحثين والخبراء إلى نفي صفة المنهج على هذا الأخير. فنجد على سبيل المثال لا الحصر صالح بالعيد يقول: "وأما ما نسمعه من أقوال بعضهم:

1 ينظر: رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، تعليم اللُّغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات، ص 40-43.

عن المنهج الاتصالي؛ ففي الحقيقة لا يوجد منهج قائم بذاته يسمى منهج الاتصال، وإنما هناك " نظرية الاتصال " أو " الظاهرة الاتصالية " وهي قديمة، لكن الاهتمام بدأ بها حديثاً، وأصبح لها حدودها وأدواتها <sup>1</sup>. وكذلك يقول في هذا الشأن رشدي أحمد طعيمة: " والذي نميل إليه هو إطلاق مصطلح "المدخل الاتصالي" على هذا الأسلوب فهو لم يتبلور بعد في شكل طريقة محدّدة مثل طريقة النحو والترجمة أو الطريقة المباشرة مثلاً. فضلاً عن أنّه يشتمل على مبادئ عامة ومنطلقات توجه أسلوب العمل في أكثر من طريقة <sup>2</sup>.

لقد زامن تعليم اللغات المنهج الوصفيّ الذي أكسب المقول أهمية خاصة. ودفع هذا الاتجاه بعض اللسانيين إلى التطبيق من أمثال "قوقنايم" و"ميشيا" و"رفنك" إلى إحصاء مكونات اللغة لغرض تعليمي، تمثل في ضبط قوائم لغوية، وضبط تواتر فونيمات لغة من اللغات أو مقاطعها، أو مفرداتها أو تراكيبها. وتمّ اعتماد هذه القوائم اللغوية في صياغة مادة تعليمية حسب منهج علمي دقيق يعتمد على مبدأي الإحصاء والتواتر واختيار المفردات والتراكيب، وبذلك لم يعد وضع البرامج الدراسية قائماً على اجتهادات المؤلفين وتخميناتهم.

كما نتج عن اللسانيات التقابلية منهج التحليل التقابليّ الذي أدى ظهوره إلى إكساب تعليم اللغات مبدأ التدرج في إعداد المواد التعليمية. حيث مكنت نتائج التحليل من تصوّر منهج للتدرج اعتماداً على التماثل والتغاير. فقد تمّ التركيز في التأليف والتدريس على ظواهر التغاير الصوتية، والتراكيبية، والدلالية بين اللغتين الأم والهدف.

كما استفاد تعليم اللغات من منهج تحليل الأخطاء، لأنّه عرّفه على الأخطاء الفعلية التي يرتكبها متعلم اللغة، وكذلك على تكرار بعض الأخطاء، وزوال بعضها الآخر، أو استمرارها والعوامل التي تحدثها.

ساهمت هذه النتائج في صياغة البرامج الدراسية لأنها عرفت المؤلفين على المسائل التي يجب أن يلحوا عليها أكثر من غيرها، كما ساعدتهم على استنباط طريقة للتدرج في تبويب المواد التعليمية وعرضها في المؤلفات وفي قاعة الدرس.

وتشكّل تعليمية اللغات مع العلوم المرجعية علاقات معقّدة تمثّل محوراً من محاور البحث في تكوين تعليمية اللغات وتطورها. وهذا لا يعني أنّ الاستفادة من هذه العلاقة

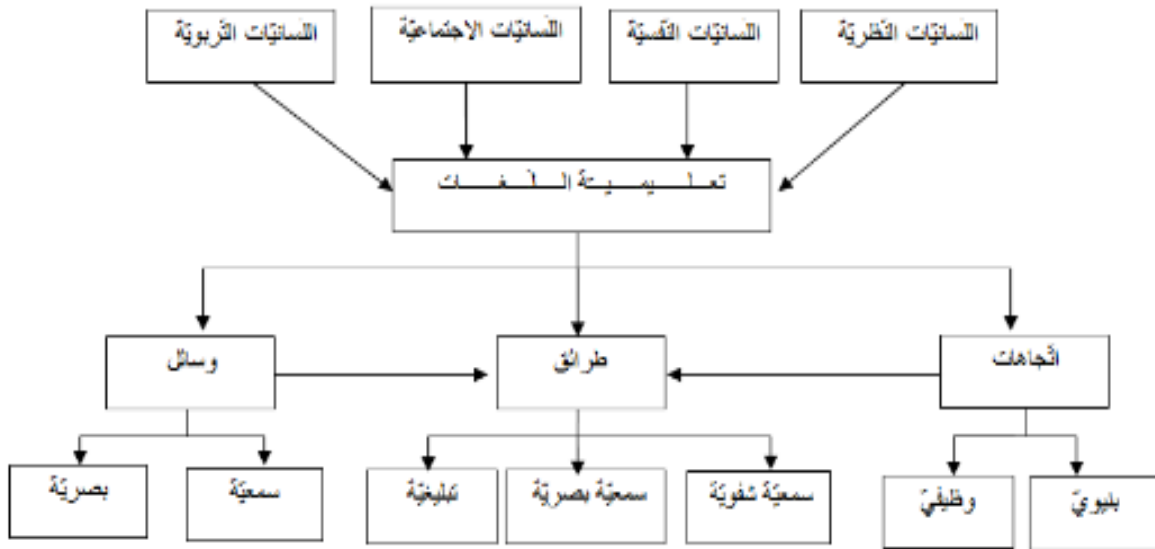
1 صالح بالعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص43.

2 رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات، ص45.

حاصلة إلا لتعليمية اللغات، بل استفادت اللسانيات منها أيضاً وتمثل ذلك من خلال أبحاث تعليم اللغات، وعلى سبيل المثال لا على سبيل الحصر: تتبّع ودراسة الاكتساب اللغوي من خلال تحليل الأخطاء.

وقد كان ل: عبد الرحمان الحاج بالغ الأثر في التأكيد على أهمية اللسانيات في تعليمية اللغة العربية من خلال بحوثه في هذا المجال، يقرّ هذا عبد السلام المسدي إذ يقول: "لقد كان للعالم عبد الرحمان الحاج صالح الفضل في لفت انتباه المؤسسة التربوية في الوطن العربي إلى أهمية اللسانيات وخطرها في بلورة رؤية تعليمية جديدة، تطوّر بها آليات تدريس اللغة العربية، وذلك منذ أن تحدّث عن أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية"<sup>1</sup>.

والمخطّط الموالي يوضّح علاقة تعليمية اللغات بالعلوم اللسانية التي تشكّل مصادر لها، وعلاقتها بما يؤطّرها من اتجاهات وطرائق ووسائل.



رسم توضيحي يبيّن علاقة تعليمية اللغات بمكوناتها وبالعلوم اللسانية

1 عبد السلام المسدي، مباحث تأسيسية في اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2010، ص198.

## ثانياً: الإجراءات العملية لتعليمية اللغات:

إن المعرفة اللسانية والإلمام بقضايا اللغة لا يكفي للقيام بالعملية التعليمية اللغوية، بل يقتضي تعليم اللغة إتباع منهجية علمية واضحة تنص على: اختيار القضايا اللغوية التي يجب تعليمها، وعلى الترتيب المتبع في تعليمها، وعلى طرق تقديم المواد وممارستها. وهذا لا يتحقق إلا بالقيام بعمليات وظيفية على ضوء معايير النجاعة والمردودية. وعليه فمنهجية تعليم اللغة تتمثل في إجراءات عملية، سنتطرق لها الواحد تلو الآخر فيما يأتي، وقبل ذلك تجدر بنا الإشارة إلى مفهوم الإجراءات.

**مفهوم الإجراءات:** يعرفها رشدي أحمد طعيمة بأنها: "الأساليب التي تترجم الطريقة إلى أداءات، وتنفذ مبادئها سواء من حيث ما يقوم به المدرس في القسم بالفعل، أو من حيث إعداد المواد التعليمية، أو إعداد الوسائل التعليمية، أو أدوات التقويم"<sup>1</sup>. وأهم هذه الإجراءات:

### 1. التحليل اللساني:

تحتوي اللغة على جوانب شديدة التعقيد تتطلب أكثر من منهج لتحليل محتوياتها وفك شفراتها، وكشف مقاصدها. لذا ليس بمقدور معلم اللغة أن يعلم مادته ما لم يكن ملماً ببنى اللغة وبتنظيم القواعد القائم ضمنها. والتحليل اللساني وسيلتنا للتوصل إلى وصف اللغة وصفاً دقيقاً وعلمياً. زد على ذلك أن للتحليل الألسني تأثيراً واضحاً على المنهجية المتبعة في تعليم اللغة. فإذا اعتبرنا أن اللغة تنظيم قواعد فإن منهجيتنا تختلف عن منهجية من يعد اللغة لائحة كلمات وبنى نحوية، فاللغة في رأي من يعتبرها لائحة كلمات وبنى نحوية بالإمكان تعليمها بسهولة، وذلك وفق منهجية تقوم على جعل المتعلم يحفظ هذه اللائحة، في حين أن عملية تعليم اللغة من حيث هي تنظيم قواعد ليس سهلة كما قد يعتقد البعض.

أ- **مفهومه:** هو إجراء عملي وأداة تستعمل لتفكيك الظاهرة اللغوية إلى عناصرها وأجزائها الأولية التي تتألف منها للوصول إلى وصف علمي دقيق للغة وفهم عميق لحقيقتها وإدراك جلي لأبعادها<sup>2</sup>.

1 رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصالاً بين المناهج والاستراتيجيات، ص 43.

2 ينظر: ندى سعود عبد العزيز الدايل، مستويات التحليل اللغوي، محاضرة، كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع، جامعة الملك سعود 2018/08/11، الموقع على شبكة الإنترنت

ب- مستويات التحليل اللساني<sup>1\*</sup>: ليس من اليسير دراسة اللغة دفعة واحدة، فاللغة ظاهرة معقدة إلى حد كبير، لذا قسم اللغويون دراستها إلى عدة مستويات تحليلية يتمتع كل مستوى منها بخصائص عامة يمكن عن طريقها الوقوف على أسرار ومضمون هذا المستوى. وتدرج في أربعة مستويات، وإن كانت الحدود بينها غير واضحة تمامًا، وهي:

1. المستوى الصوتي: ويدرس أصوات اللغة، ويشمل كلا النوعين - اللذين أشرنا لهما آنفًا - علم الأصوات العام وعلم الأصوات الوظيفي (علم الفونيمات).

2. المستوى الصرفي: أو مستوى دراسة الصيغ اللغوية وبخاصة تلك التغيرات التي تعتري صيغ الكلمات فتحدث معنى جديدًا مثل: اللواحق التصريفية، على سبيل المثال "ون" أو "ين" التي تضاف إلى "معلم" فتصيرها جمعًا للمذكر السالم، و"ات" للمؤنث السالم، والسوابق كحروف المضارعة مثل إضافة "ي" قبل الفعل الماضي "ذهب" لتعطينا حدوث الفعل في الحاضر، والتغيرات الداخلية مثل زيادة "الألف" بعد الحرف الأول للفعل "كتب" لتعطينا اسم الفاعل "كاتب".

3. المستوى النحوي: يختص بدراسة تنظيم الكلمات في جمل أو مجموعات كلامية، والأثر الدلالي لاختلاف موقع الكلمة في تركيبين فمثلاً: ضرب موسى عيسى، التي تفيد عن طريق وضع الكلمات في نظام معين أن موسى هو الضارب وعيسى هو المضروب<sup>2</sup>.

4. المستوى المفرداتي: يختص بدراسة الكلمات المنفردة، ومعرفة أصولها، وتطورها التاريخي، ومعناها الحاضر، وكيفية استعمالها. ويدخل تحت هذا المستوى دراسة المعنى المعجمي، أو القاموسي، ودراسة دلالة الكلمة وتاريخ نشأتها وتطورها والحقل اللغوي الذي تنتمي إليه، كما يدرس هذا المستوى أيضاً دلالة التراكيب الاصطلاحية أو القوالب اللفظية التي تؤدي دلالة خاصة<sup>3</sup>.

\* المستويات أو القطاعات: على حسب تعبير أحمد محمد قدور. ينظر: أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط3، 2008، ص28.

2 ينظر: ماريوباي، أسس علم اللغة، تر: أحمد مختار عمر، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط8، 1998، ص43، 44.

3 محمود عكاشة، التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط2، 2011، ص14.

فتدريس أي لغة لا يمكن تصوره خارج هذا الإطار، لكن ما المطلوب إفادته فعلياً بالنسبة للمتعلم؟ إن غاية كل متعلم للغة بلوغ الحد الأقصى في تحصيل القدرة على استعمالها، وعلى المعلم أن يختار أنسب الطرق للوصول إلى هذه القدرة وذلك باطلاعه على النظريات اللغوية الحديثة، وأن يلم بكل ما جدّ فيها ممّا هو صالح للتطبيق والاستعمال، ليكون لديه تصور معقول للمادة التي يدرسها. وهذا ما أكد عليه أحمد حساني في قوله: "لا يكون معلم اللغة العربية في غنى أبداً عن الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة، واكتسابه لهذه المعرفة سيسعفه على وضع تصور شامل لبنية النظام اللغوي الذي هو بشأن تعليمه، وستعكس هذه المعرفة بالإيجاب على إدراكه العميق لحقيقة الظاهرة اللغوية، فيؤثر هذا كله في منهجية تعليم اللغة وفق الأرضية النظرية التي يوفرها البحث اللساني الذي بإمكانه أن يقدم التفسير العلمي الكافي لكل المظاهر التي لها علاقة بتعلم اللغة وتعليمها"<sup>1</sup>. وتتلخص مواطن إفادة المعلم من علم اللسان في النقاط الآتية:

- بما أن هدف المعلم ليس هو البحث اللساني، وإنما هو تعليم اللغة؛ أي كيفية استعمالها استعمالاً صحيحاً، فإن تعدد النظريات اللغوية لا تهمّه بقدر ما يهمّه تطبيقها أو ما يمكن تطبيقه منها أساساً.
- إن معلم اللغة لا يجد نفسه كالباحث اللساني مرتبطاً بنظرية ما، إنه يختار من سائر النظريات ما يراه مفيداً في مهمته التربوية<sup>2</sup>.

## 2. اختيار المادة اللغوية:

قديمًا قالوا: لا يحيط باللغة إلا نبي، وهذا حق إذ لا يوجد إنسان يعرف كل اللغة، ومن المستحيل - بديهياً - أن نعلم اللغة كلها أو نعلم النظام اللساني دفعة واحدة، وإنما نحن مضطرون أن نعلم أجزاء من اللغة. وهذا المبدأ الطبيعي لا بد أن يفرض مبدأ آخر، هو مبدأ الاختيار<sup>3</sup>؛ لذلك لا بد لمعلم اللغة أن يختار المسائل والقضايا اللغوية التي تتاسب المتعلمين بهدف إكسابهم المهارات الضرورية التي لها علاقة بالبنى اللغوية الأساسية، وأن تراعى في

1 أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليم اللغات، 143.

2 عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، الدر التونسية للنشر، ط2، 1986، ص152.

3 ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص37.



ذلك الغايات البيداغوجية للعملية التعليمية ومستوى المتعلم واهتماماته ودرابته الذاتية والوقت المخصص للمادة المدرّسة<sup>1</sup>. وذلك بالكيفية الآتية:

- ليس كل ما في اللغة من ألفاظ وتراكيب وما تدل عليه من معاني يلائم المتعلم في طور معين من أطوار ارتقائه ونموه اللغوي.

- لا يحتاج المتعلم إلى كل مكونات اللغة للتعبير عن أغراضه واهتماماته التواصلية داخل المجتمع، بل تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العامة، وبعض المفاهيم العلمية والفنية أو الحضارية، مما تقتضيه طبيعة الحياة العصرية في تحقيق التواصل<sup>2</sup>.

إنّ تطور الأبحاث اللسانية والتربوية انعكس على تعليمية اللغات حيث أثبتت التجارب التي أجريت في مجال تعليمية اللغات أنّ الدراسات اللسانية الإحصائية يمكن لها أن تساعد معلّم اللغة في اختيار العناصر اللغوية المراد تعليمها، ويرتبط اختيار القواعد اللسانية كما أشرنا آنفاً بالهدف من تعليم اللغة، وبمستوى التعليم، وبالمدة الزمنية وبالمادة المدرّسة في حد ذاتها<sup>3</sup>. وقد انعكس هذا التطور أيضاً انعكاساً واضحاً وجلياً على ترقية طرائق التبليغ والتحصيل والتي تجعل المتعلم يكتسب مهارة معينة في استعمال اللغة بكل مستوياتها في الظروف والسيئات المناسبة. وللوصول إلى هذه النتيجة على حد قول أحمد حساني: "فهو بحاجة إلى الألفاظ الأساسية والتراكيب الوظيفية التي تُعدّ القاعدة الأولية التي تتميز بها لغة من اللغات دون الخوض في دلالات الألفاظ الفرعية، والقواعد التحويلية التي يمكن اكتسابها لاحقاً بالتدرج المطلوب"<sup>4</sup>. ويرى عبد الرحمان الحاج صالح أن لاختيار الألفاظ والتراكيب التي يجب إكسابها للمتعلم في مرحلة معينة من تعليمه جانين متكاملين هما:

1/ دور المربي ووعيه العميق بأهمية إحصاء جميع المفاهيم التي يحتاج إليها المتعلم في مرحلة معينة من مراحل تعلمه، وتحديدّها تحديداً علمياً دقيقاً، ثم المقارنة بين هذه الشبكة من المفاهيم وبين ما يعرض بالفعل على المتعلم في البرنامج التعليمي المجسد في الكتب وشتى

1 ينظر: ميشال زكريا، مباحث في النظرية الأسنوية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1985، ص 16.

2 ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، دط، 2007، ص 203.

3 ينظر: ميشال زكريا، مباحث في النظرية الأسنوية وتعليم اللغة، ص 16.

4 أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليم اللغات، ص 144.

المواد الدراسية لتقييمه واكتشاف نقائصه وثغراته من الوجهين النفسي - الاجتماعي والتربوي.

2/ دور المربي واللّساني معاً، ويظهر ذلك في العمل المشترك بينهما من أجل تطوير البحث لضبط صلاحية الألفاظ المعروضة بالفعل في المقرر الدراسي، أو ما يقترحه كل منهما لتغطية هذه الشبكة من المفاهيم وخاصة الجانب اللّغوي النفسي الاجتماعي الذي ينبني عليه مصير اللفظ في الاستعمال، وتتوقف عليه حيويته وذيوعه في جميع الأوساط. ويختص بهذا الجانب ثلاثة مظاهر للوحدة اللّغوية هي:

- المظهر اللفظي: وهو العنصر الدال بمختلف أجزائه ومجموع أوصافه الصورية والمادية
- المظهر الدلالي: وهو المعنى المدلول عليه سواء كان ذلك الذي وضع له في الأصل أو مجموع المفاهيم التي تحددها مختلف سياقاته في الاستعمال
- المظهر النفسي الاجتماعي: وهو خاص بالاستعمال.

فكلما لزم على المربي الباحث في المادة اللّغوية أن يختار بين لفظين أو أكثر فلا بدّ من أن يراعي هذه المظاهر الثلاثة، وتكون مراعاته لها بأن يسلط على اللفظ المقاييس التي استخرجها علماء اللسان بالمشاهدة والتصفح والإحصاء<sup>1</sup>. وسنتناول هذا الجانب بنوع من التفصيل في الفصل الموالي.

### 3. التدرج في تعليم المادة اللّغوية:

بعد أن يختار معلم اللّغة المسائل اللّغوية التي تكوّن مادته التّعليمية، لا يمكنه أن يقدم تلك المادة دفعة واحدة وإنّما يجب عليه أن يرتّب هذه المادة على نحو متدرج، والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: ما مفهوم التّدرج؟ وكيف تتدرج المادة التّعليمية؟ ووفق أي ترتيب؟<sup>2</sup> لا يخفى على أحد من الدارسين أن التّدرج آلية تربوية معلومة، ومسألة طبيعية تتسحب على مختلف قضايا الاكتساب مهما كان نوعه وطبيعته<sup>3</sup>. فقد عرفه محمد علي الخولي في

1 ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص 206، 207.

2 ينظر: ميشال زكريا، مباحث في النّظرية الألسنية وتعليم اللّغة، ص 17.

3 مقاييس بناء المحتوى اللّغوي، عبد المجيد عيساني، مطبعة مزوار، الوادي، ط1، 2010، ص 14.

معجم اللغة التطبيقي بأنه: "مبدأ رئيسي في إعداد المناهج عامة ... ويكون بالانتقال من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد"<sup>1</sup>.

ويُعدُّ التدرج في تعليم اللغة أمراً طبيعياً يتماشى مع طبيعة الاكتساب اللغوي نفسه، والمقصود منه القيام بإجراءات تنظيمية دقيقة لمحتوى المادة اللغوية المنتقاة لتحقيق الأهداف التعليمية المسطرة؛ بمعنى ما سوف يتعلمه المتعلم غداً متوقف على ما تعلمه اليوم. والغاية من هذا الترتيب كما يذكر عبد الرحمان الحاج صالح: "أن نجعل المتعلم لا يحس بأية غربة عندما ينتقل من درس إلى آخر، بل يشعر بوجود تسلسل متماسك بين الدروس المتتالية، ولا يتم ذلك إلا إذا كان الدرس الواحد يرتبط بما قبله؛ لما فيه من التدعيم والتثبيت للمكتسبات السابقة، وبالأذي يليه بالتمهيد له"<sup>2</sup>. ولذلك لابد من أخذ هذا العامل بعين الاعتبار أثناء وضع البرنامج التعليمي مع مراعاة ثلاثة عناصر أساسية ذكرها "ميشال زكريا" في قوله: "يقتضي التدرج في التعليم، في رأينا، اعتماد التركيب الذي يراعي السهولة والانتقال من العام إلى الخاص وتواتر المفردات"<sup>3</sup> وسنتناولها بنوع من التفصيل فيما يأتي:

أ - السهولة: التدرج من السهل إلى الأقل سهولة أمر طبيعي وضروري في عملية التعلم؛ إذ يرتقي المتعلم في اكتساب مهاراته اللغوية من العناصر اللغوية التي يسهل عليه استيعابها واستعمالها إلى العناصر المجردة التي تتطلب نضجا أكثر. ويجب الارتكاز هاهنا على ما يقدمه علم النفس اللساني، وعلم الاجتماع اللساني، والدراسات اللسانية بعامة.

ب - الانتقال من العام إلى الخاص: تقتضي العملية التعليمية الالتزام بهذا المبدأ وتطبيقه في أي عملية تسعى إلى إكساب المتعلم مهارة لغوية معينة، فيجب أن تدرس القاعدة العامة قبل القاعدة الخاصة التي ترتبط بإجراءات تحويلية معينة، ويجب أن تدرس الألفاظ التي لها علاقة بموجودات محسوسة قبل الألفاظ التي لها علاقة بإحالات مجردة، ويجب أن تدرس التراكيب البسيطة قبل التراكيب المعقدة، كل هذا يجب أن يراعى أثناء اختيار المحتوى التعليمي.

1 معجم اللغة التطبيقي (إنجليزي - عربي)، محمد علي الخولي، مكتبة لبنان، 1985، ص 47.

2 عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص 226،

3 ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص 17

ج- تواتر المفردات: مما لا ريب فيه هو أن الألفاظ التي تشكل القائمة المعجمية في لغة ما تختلف فيما بينها من حيث درجة تواترها، فهناك ألفاظ تتواتر في الأداء الفعلي للكلام بدرجة أكثر من سواها، وهي الألفاظ التي تُنعت عادة بالألفاظ الأساسية<sup>1</sup>، ولهذا فإن من مقتضيات التدرج في تعليم اللغة ضرورة الاهتمام بمبدأ تواتر المفردات أثناء وضع برنامج تعليم لغة ما.

ولعل ما ذكرناه في هذه العناصر الثلاثة قد أشار إليه ابن خلدون قبل قرون حيث قال في هذا الصدد: "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً، إذا كان على التدرج، شيئاً فشيئاً وقليلًا قليلًا، يلقي عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب. ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يورد عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم"<sup>2</sup>.

لم يقتصر ابن خلدون أثناء حديثه عن التدرج في المادة التعليمية عن المادة وطبيعتها فحسب وإنما تجاوزها ليصل إلى الدارس ودوافعه، وظروف تعلمه؛ بمعنى أنه ربط التدرج في المادة التعليمية بالجانب الاجتماعي والجانب النفسي للمتعلم.

4. عرض المادة اللغوية:

يرتبط تعليم اللغة بصورة وثيقة بتقنية عرض المادة التعليمية، فيهدف المعلم إلى تطوير ملكة المتعلمين اللغوية من خلال تقديم المادة بصورة هادفة وواضحة. وأهم الأسئلة التي يمكن أن تُطرح في هذا السياق: ما هي الوسيلة المعتمدة لعرض المادة؟ ما هي المسائل اللغوية التي تتدرج في الغرض<sup>3</sup>؟ وغيرها من الأسئلة التي من شأنها أن تقيّدنا الإجابة عنها في منهجية عرض المادة اللغوية.

#### 5. التمرين اللغوي:

يكون التمرين اللغوي التطبيق العملي لعملية تعليم اللغة؛ لذلك تخصص الساعات الكثيرة لتمرين المتعلم على استعمال اللغة وتقوية ملكته اللغوية وتنويع أساليب تعبيره، فمن

1 ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات، ص 145.

2 عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، تح: عبد الله محمد درويش، در البلخي، حلبوني، دمشق، ط1، 2004، ج2، ص347.

3 ميشال زكريا، مباحث في النظرية الأسنوية وتعليم اللغة، ص18.

الطبيعي إذا أن يحتلّ التمرين اللغوي مرتبة أساسية في مجال التعليم اللغوي الذي يهدف إلى جعل المتعلم يتلمس تعدد الأساليب التي تتدرج ضمنها المهارات اللغوية؛ لذلك يخضع هذا التمرين إلى منهجية محددة في إطار الهدف التعليمي تحدّد طريقة إعداده<sup>1</sup>.

### خلاصة القول:

يتكوّن الإطار العام لمرجعية وفلسفة تعليم اللغات وتعلّمها بدءًا من الأصول النظرية إلى المتعلمين في القسم المدرسي من ثلاثة مستويات.

المستوى الأول: ويشمل الأسس النظرية في علم اللغة الحديث، وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي.

المستوى الثاني: وهو المستوى الوسيط الذي تتخذ فيه تلك العلوم النظرية شكًا تطبيقيًا يوجّه تطبيقات علم اللغة، والأبحاث في النواحي التطبيقية باتجاه تعليم اللغات ليشمل اللغة نفسها، ويُعتبر مصفاة تخرج منها النتائج التي ستطبق على أرض الواقع، وأطلق عليه اللسانيات التربوية.

المستوى الثالث: وهو مستوى التطبيق الفعلي على أرض الواقع، ويحكم هذا التطبيق مجموعتان من العوامل. المجموعة الأولى: تتكوّن من الإدارة والتنظيم في مراكز اتخاذ القرار على المستويات المختلفة من مراحل التعليم العام والعالي، كما تشمل عملية تدريب المدرسين لكي يستطيعوا القيام بما هو مرسوم لهم من سياسات عليا. أما المجموعة الثانية فهي التي تتعلق بالمنهاج الدراسي، وتشمل الأهداف، والمحتوى، والأساليب والطرائق التعليمية داخل القسم، والمواد والكتب التعليمية، وأخيرًا أساليب القياس والتّقييم، لا للدارسين فقط وما درسه، بل لجميع العناصر الأخرى التي تتألف منها العملية التعليمية<sup>2</sup>.

مما سبق ذكره يتّضح أنّ تعليمية اللغات كانت تتعرّز في كل مرحلة من مراحلها بعلوم ومعارف تلاقت وتقاطعت نظريًا وإجرائيًا؛ لتشكل رؤية منهجية متكاملة تظهر في مرجعياتها العلمية التي توطّرها وإجراءاتها العملية التي تُفعلها.

1 السابق، ص18.

2 ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988، ص220.

# الْفَصْلُ الثَّانِي

## قَضَايَا النُّحْوِ الْعَرَبِيِّ مِنْ التَّأْسِيسِ إِلَى التَّيْسِيرِ

- 1/ النُّحْوُ الْعَرَبِيُّ (المفهوم والنشأة).

- 2/ الدَّرْسُ النُّحْوِيُّ مِنَ التَّيْسِيرِ إِلَى الْإِصْلَاحِ وَالتَّجْدِيدِ.

ولدت اللغة العربية في جزيرة العرب، ونشأت ونمت في أحضانها نقية سليمة من تأثير اللغات الأخرى، لبثت كذلك أحقاباً مديدة، ومما ساعدها على ذلك أسواق العرب\* الكثيرة التي تُقام بينهم طوال العام؛ عاد ذلك كله على اللغة بتثبيت دعائمها وإحكام رسوخها وجودة صقلها، وبقيت بذلك متماسكة البنیان، بل زادت عظمتها ورفع شأنها عند شروق شمس الإسلام على الجزيرة العربية لما تحمله ألفاظ وأسلوب القرآن الكريم من إعجاز، إلى أن حلّ عصر الفتوحات في عهد الخلفاء الراشدين، حيث ترامت أطراف الدولة الإسلامية. ومن أثر هذه الفتوحات أن اختلط العرب بغيرهم اختلاطاً مستمراً في البيوت والأسواق والمناسك والمساجد، كما تصاهروا واندمج بعضهم مع بعض حتى تكوّن منهم شعب واحد، وكانت لغة التخاطب الوحيدة في كل ما يُحيط بهم هي العربية، وبطول هذا الامتزاج تسرّب الضعف إلى نحيزة العرب وسليقتهم، ووهنت الملاحظة الدقيقة التي تمتاز بها، وهي اختلاف المعاني طوعاً لاختلاف شكل آخر الكلمة<sup>1</sup>. مما أدى بأصحاب الهمم الغيورين على اللغة العربية إلى التفكير في وضع قواعد وضوابط تقلّل أو تمنع من حدة هذا الوباء الذي حلّ بلغة القرآن.

يقول ابن خلدون في هذا الشأن: " فلما جاء الإسلام وفارقوا الحجاز لطلب الملك الذي كان في أيدي الأمم والدول، وخالطوا العجم تغيرت تلك الملكة بما ألقى إليها السمع من المخالافات التي للمستعربين من العجم. والسمع أبو الملكات اللسانية ففسدت بما ألقى إليها مما يُغايروها بجنوحها إليها باعتياد السمع. وخشي أهل الحلوم منهم أن تفسد تلك الملكة رأساً ويطول العهد فينغلق القرآن والحديث على الفهم، فاستتبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك الملكة مطردة شبه الكليات والقواعد، يقيسون عليها سائر أنواع الكلام، ويلحقون الأشياء منها بالأشباه، مثل أن الفاعل مرفوع، والمفعول منصوب والمبتدأ مرفوع. ثم رأوا تغير الدلالة بتغير حركات هذه الكلمات، فاصطلحوا على تسميته إعراباً، وتسمية الموجب لذلك التغير عاملاً. وأمثال ذلك. وصارت كلها اصطلاحات خاصة بهم وقيدها بالكتاب وجعلوها صناعة لهم

\* ومن أشهرها سوق: عكاظ، ومجنة، وذو المجاز، هذه الأسواق تُعقد فيها المجامع ذات الشأن من خطابة وشعر، حيث تقصدها القبائل المتناثية الأصقاع، يعرضون فيها مفاخراتهم و معازماتهم، وكل ما يعين لهم من جيد الخطب وبيدع الشعر.

1 ينظر: محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، دت، ص13-15.

مخصصة، واصطلحوا على تسميتها بعلم النحو<sup>1</sup>. لذا حظيت اللغة العربية منذ أقدم العصور بما لم تحظ به أية لغة من العناية، حيث عمل أصحابها وخاصة اللغويون منهم على تدوين مفرداتها وتركيبها وأمثالها وعباراتها، مطّرها وشاذّها، ثمّ وصفوا كل ذلك بدقّة، واستنبطوا القوانين والقواعد العامة التي تخضع لها هذه اللغة، وتمثّل ميزانها. ومن أهمّ هذه القوانين والضوابط قواعد النحو، وقد أطلق عنها "علم النحو"، وجعلوه في مقدّمة علوم اللغة لما له من قيمة جليّة في هذه العلوم، يقول ابن خلدون عند حديثه عن علوم اللسان: "أركانه أربعة: وهي اللغة والنحو والبيان والأدب... والذي يتحصّل أنّ الأهمّ المقدّم منها هو النحو"<sup>2</sup>. ويصفه عباس حسن فيقول: "والنحو كما وصفته من قبل، دعامة العلوم العربيّة، وقانونها الأعلى؛ منه تستمدّ العون، وتستلهم القصد، وترجع إليه في جليل مسائلها، وفروع تشريعها، ولن تجد علماً يستقلّ بنفسه عن النحو، أو يستغني عن معونته، أو يسير بغير نوره أو هداه"<sup>3</sup>.

وقد دارت مناقشات قديمة بين علماء النحو حول المقصود بالنحو وبوصفه "علماً" أهو:

- القواعد العامة: أيّ التي من شأنها أن تُعلم، لا ما علّم بالفعل؟
- أو الملكة: وهي الكيفية الراسخة في النفس التي يقتدر بها على استحضار ما كانت علمته و استحصال ما لم تعلمه؟
- أو الإدراك: أي فهم المقاييس الضابطة للكلام وأحكام أجزائه؟
- أو فروع اللغة: أي المسائل الجزئية المستخرجة من القواعد، كمعرفة أنّ "الرجل" فاعل مرفوع من جملة «جاء الرجل» لأنّ هذا فرع من القاعدة التي تقرّر أنّ الفاعل مرفوع<sup>4</sup>.

وقد خلص هؤلاء العلماء القدامى إلى أنّ النحو بوصفه علماً هو "القواعد العامة" وهذا ما أكّده عبد اللطيف حماسة بقوله: "قد ارتضى علماء النحو القداماء من ذلك أنّ النحو

1 عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، تح: عبد الله محمد الدرويش، دار البلغي، دمشق، سوريا، ط1، 2004، ج2، ص368-369.

2 نفسه، ج2، ص367.

3 عباس حسن، النحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيعة والحياة اللغويّة المتجدّدة، دار المعارف، مصر، ط3، دت، ج1، ص1.

4 ينظر: عبد اللطيف حماسة، العربيّة الفصيحة ودور النحو في تعليمها، مجلة التعريب، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دمشق، العدد: 45، ديسمبر 2013، ص40.



بوصفه علماً هو القواعد لا الإدراك ولا الملكة ولا فروع القواعد؛ لأن الإدراك والملكة لا يُستخرجان بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب، ولا يُتصوران بهذه المقاييس، وذلك لأن «صناعة العربية» إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها الخاصة<sup>1</sup>.  
فما مفهوم هذا العلم؟ ومتى نشأ وكيف نما؟ وما هي أقسامه (أنواعه)؟ وما هي وظيفته؟ وما مدى أهميته؟

## 1/ النحو العربي (المفهوم والنشأة).

### 1. مفهوم النحو Grammaire:

أ- لغة: إذا نظرنا في معنى كلمة (نحو) فإننا نجدها قد وردت في معاجم اللغة العربية في القديم والحديث وبيّنت ما تحمله من دلالات؛ من ذلك ما ورد في مجمل اللغة قول ابن فارس (ت 395هـ): "النحو: الطريق، والنحو نحو الكلام، وهو قصد القائل أصول العرب ليتكلم بمثل ما تكلموا به"<sup>2</sup>. وجاء في أساس البلاغة للزمخشري (ت 538هـ) في مادة (ن ح و) ما يأتي: "ن ح و، هو على أنحاء شتى لا يثبت على نحو واحد ونحوت نحوه، وعنده نحو من مائة رجل، وإنكم لتتظرون في نحو كثيرة، وفلان نحوي من النحاة، وانتحاء: قصده... وانتحي على شقه الأيسر: اعتمد عليه... وناحيته مناحة: صرت نحوه وصار نحوي"<sup>3</sup>. وغير بعيد عن هذا الكلام ما جاء في لسان العرب لابن منظور (ت 711هـ): "النحو: من نحأ ينحو، وينحأ نحواً وانتحأ. نقول: نحأ نحوه إذا قصده. ونحأ الشيء ينحأ وينحوه إذا حرفه، ومنه سمي النحوي لأنه يحرف الكلام إلى وجوه الإعراب"<sup>4</sup>. ومن معاني النحو أيضاً ما جاء في المعجم الوسيط النحو: القصد... والطريق، والجهة، والمثل، والمقدار، والنوع<sup>5</sup>. إذن يتبين من خلال هذه التعريفات أن المعنى اللغوي لهذه اللفظة هي القصد والاتجاه.

1 السابق، ص 40.

2 أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا اللغوي، مجمل اللغة، تح: زهير عبد المحسن سلطان، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1984، ج3، ص 859.

3 أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري، أساس البلاغة، الهيئة المصرية للكتاب، ط3، 1985، ج2، ص 429.

4 ينظر: جمال الدين بن مكرم بن منظور، لسان العرب، ج15، ص 309-310.

5 ينظر: مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ص 908.

ب- اصطلاحاً: وقد عُرِفَ النحو\* قديماً بأنه العلم الذي يُعرف به ضبط أواخر الكلمات ومعرفة حالتها إعراباً وبناءً وتركيب الجملة. ونستطيع أن نتبين هذا من دلالة حدّ النحو في مصنفاتهم، فنجد ابن جني ( ت 392هـ) يُعرِّفه في كتابه الخصائص يقول بأنه: "انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره؛ كالتثنية والجمع والتحقير، والتكسير والإضافة، والنسب والتركيب"<sup>1</sup>. وإن نحن جاوزناه إلى ابن عصفور ( ت 669هـ) وجدناه يُعرِّفه في كتابه المقرب بأنه: "العلم المستخرج بالمقاييس المستتبطة من إستقراء كلام العرب الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي يأتلف منها"<sup>2</sup> أمّا الشريف الجرجاني فعرفه بأنه: "علم بقوانين يُعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرها...وقيل علم بأصول يُعرف بها صحيح الكلام وفاسده"<sup>3</sup>. من خلال ما تقدّم من تعريفات القدماء نتوصل إلى أن النحو في تفكيرهم النحوي القديم هو علم يُعنى بدراسة الضوابط والقوانين التي بموجبها تتضامّ الكلم لإنشاء التراكيب.

في حين يُعرف النحو في المفهوم الحديث ب: (علم التراكيب)، يقول راتب قاسم عاشور: "هو علم البحث في التراكيب، وما يربطها من خواص، كما أنّه يتناول العلاقات بين الكلمات في الجملة وبين الجمل في العبارة"<sup>4</sup>، ويُعرِّف أيضاً على أنّه: "العلم الذي يدرس العلاقات السياقية بين الكلمات في الجمل، ويضيفها إلى مفاهيم يستدل عليها بسمات مخصّصة متضافرة"<sup>5</sup>.

أمّا عند الغربيين فتتنوّع دلالات مصطلح النحو؛ إلّا أنّه يمكن حصرها فيما يأتي:

\* هو أقدم علوم العربية بإطلاق. وقد كان يطلق عليه " علم العربية " ويراد به النحو والصرف معاً لتخصيص غلبة استعمال علم العربية بها. ينظر: عبد اللطيف حماسة، العربية الفصيحة ودور النحو في تعليمها، مجلة التعريب، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دمشق، العدد: 45، ديسمبر 2013، ص 39.

- 1 عثمان بن جني أبو الفتح، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، دط، دت، ج 1، ص 34.
- 2 علي بن مؤمن بن محمد بن عصفور، المُقَرَّب، تح: أحمد عبد الستار الجوّاري و عبد الله الجبوري، ط 1، ج 1، ص 45.
- 3 علي بن محمد الشريف الجرجاني، التعريفات، مكتبة بيروت، لبنان، دط، 1985، ص 259، 260.
- 4 راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 4، 2014، ص 103.
- 5 إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب، القاهرة، ط 1، 2005، ص 286.

- **النحو في مقابل اللسانيات** : يطلق بعض اللسانيين مصطلح «النحو» ويريد به الوصف الكلي للغة؛ حيث نجد هذا الإطلاق عند دي سوسير مثلاً؛ إذ قال: "يمكن أن نطلق على الألسنة القارة أي وصف حالة من حالات اللغة اسم **نحو** بالمعنى الدقيق للكلمة... ويهتم النحو بدراسة اللغة من حيث هي نظام متكوّن من وسائل التعبير..."<sup>1</sup>

- **النحو فرع من فروع اللسانيات**: قد يُطلق النحو على فرع من فروع الدرس اللغوي قديمه وحديثه، مركزاً على المستوى الصرفي والتركيب، يقول جون ديبوا: "النحو هو الوصف للمورفيمات النحوية والمعجمية فقط، بدراسة أشكالها وتأليفها من أجل تشكيل كلمات (بنائها) أو جمل (التركيب)..."<sup>2</sup>

- **النحو نمذجة صورية للواقع اللغوي**: يُقصد بالنمذجة عملية بناء الجهاز الواصف (الذي يصف بنية لغة ما من اللغات) وتنظيم مكوناته وفق منظور صوري، بحيث يكفل هذا الجهاز التمثيل الملائم للظاهرة المروم رصدها (اللغة في هذا السياق)، ويتم بناء الجهاز الواصف أو النموذج انطلاقاً من المبادئ المنهجية المتضمنة في النظرية التي تخلفه؛ فمثلاً في نظرية النحو الوظيفي يجب أن ينطلق في بناء النحو أو الجهاز الواصف اعتماداً على المبادئ المنهجية المعتمدة في الدرس اللغوي ذي الطابع الوظيفي<sup>3</sup>.

- **النحو بمعنى النظرية**: قد يتوسّع إطلاق هذا المصطلح فيُطلق باعتباره اسم علم على نظرية لسانية بعينها؛ ومن أمثلة هذا التوسع نذكر: «النحو التوليدي التحويلي» و«النحو المعجمي الوظيفي» و«النحو المركبي المعمم» وغيرها.<sup>4</sup>

1 فيردنان دي سوسير، دروس في الألسنية العامة، تر: صالح القرمادي وآخرون، الدار العربية للكتاب، تونس، ط1، 1985، ص201.

2 "La grammaire est la description des seuls morphèmes grammaticaux et lexicaux ,l'étude des leurs formes (flexion) et de leurs combinaisons pour former des mots.(formation de mots) ou des phrases (syntaxe)" . Jean dubois ,dictionnaire de la linguistique et des science du langage,larousse-Bordas,paris1999,p226.

3 الزايدى بودرامة، النحو الوظيفي والدرس اللغوي العربي دراسة في نحو الجملة، ص41.

4 ينظر: أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي - الأصول والامتداد، دار الأمان، الرباط، ط1، 2006، ص39.

لقد قمنا برصد هذه المفاهيم المختلفة التي أُسندت لمصطلح النحو عند العرب القدامى والمحدثين وعند الغربيين. لذا وجب على الدارس اللغوي أن يوضح مصطلح النحو بقرينة لفظية تبين النحو المقصود؛ حتى لا يلتبس الأمر على القارئ. وعلى هذا الأساس فقد أُصطلح على النحو المراد به تعليم مستعمل اللغة مجموعة من القواعد حتى يحفظ لسانه من اللحن بالنحو الوظيفي والذي عرّفه عبد العليم إبراهيم بأنه: "مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو، وهي ضبط الكلمات ونظام تأليف الجمل ليسلم اللسان من الخطأ في النطق ويسلم القلم من الخطأ في الكتابة"<sup>1</sup>.

## 2. نشأة النحو العربي:

اختلف الرواة قديماً وحديثاً في واضع النحو كما اختلفوا في قصة نشأته، فقد ذهب المتقدمون\* إلى أن واضع النحو أبو الأسود الدؤلي<sup>2</sup>. ولعل أقدم نص يتناول نشأة النحو العربي ما ذكره محمد بن سلام الجمحي (ت231هـ)، في كتابه طبقات فحول الشعراء إذ ذكر أنه: "كان لأهل البصرة في العربية قدماً، وبالنحو ولغات العرب والغريب عناية، وكان أول من استنّ العربية وفتح بابها، وأنهج سبيلها، ووضع قياسها أبو الأسود الدؤلي... فوضع باب الفاعل والمفعول به والمضاف وحروف الجر والرفع والنصب والجزم"<sup>3</sup>. كما أن أبا الطيب اللغوي (ت351هـ) في "مراتب النحويين" أثناء حديثه عن أبي الأسود الدؤلي قال: "وكان أول من رسمه ووضع منه شيئاً جليلاً"<sup>4</sup>. وذكر السيرافي (ت368هـ) في "أخبار النحويين البصريين" كذلك فقال: "أول من وضع العربية\* أبو الأسود الدؤلي"<sup>5</sup>.

1 عبد العليم إبراهيم، النحو الوظيفي، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط9، دت، ص و (المقدمة).

\* المتقدمون هم: ابن سلام الجمحي في طبقات الشعراء، ابن قتيبة في المعارف، والزجاج في الأمالي، وأبو الطيب اللغوي في مراتب النحو، والسيرافي في أخبار النحويين البصريين، وابن النديم في الفهرست، والزيدي في الطبقات.

2 ينظر: محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، ص23.

3 محمد بن سلام الجمحي، طبقات فحول الشعراء، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، دط، 2001، ص29.

4 عبد الواحد بن علي (أبو الطيب اللغوي)، مراتب النحويين، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، مصر، دط، دت، ص8.

\* العربية: يقصد بها في هذا الموضع: النحو.

5 القاضي أبي سعيد الحسن بن عبد الله السيرافي، أخبار النحويين البصريين، تح: طه محمد الزيني ومحمد عبد المنعم خفاجي، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، القاهرة، مصر، ط1، 1955، ص13.

أما المتأخرون أمثال: الأنباري في نزهة الألباء، والقفطي في أنباء الرواة، فيذهبون إلى أن واضع النحو هو الإمام علي -كرم الله وجهه-<sup>1</sup>؛ حيث يقول القفطي: أن أول من وضع النحو هو الإمام علي -كرم الله وجهه-<sup>2</sup>. ونجد من العلماء من عزوه إلى ناصر بن عاصم أو إلى عبد الرحمان بن هرمز، ولكن عزوهم موضوع كما قال محمد الطنطاوي: "فهو بمعزل عن الاختيار والتأييد"<sup>3</sup>.

أما المستشرقون ومن اقتفى أثرهم من علماء العصر الحديث فقد شككوا في نسبة وضع النحو إلى أبي الأسود الدؤلي أو علي بن أبي طالب، زعمًا منهم أن عصر كل من أبي الأسود الدؤلي وعلي كرم الله وجهه - لا يتواءم وهذه المصطلحات<sup>4</sup>. ومن هؤلاء نذكر أحمد أمين الذي أقر في كتابه "ضحى الإسلام" قائلاً: "وكل هذا حديث خرافة، فزمن علي وأبي الأسود يأبى هذه التعاريف وهذه التقاسيم الفلسفية"<sup>5</sup>.

من خلال اطلاعنا على الكثير من الدراسات التي تناولت موضوع نشأة النحو العربي والروايات الموجودة في كتب التراجم والسير، وجدنا أن جمهور العلماء يقرون ويؤكدون أن أبا الأسود الدؤلي هو الذي يُنسب إليه وضع النحو العربي، وأن هناك مجموعة من العوامل تشاركت في نشأته وتطوره.

**دواعي نشأة النحو العربي:** تعود أسباب نشأة النحو العربي إلى مجموعة من العوامل أهمها:

أ- **العامل الديني:** إن العرب لما أحسوا الخطر يحرق بأغلى ما يملكون وهو القرآن الكريم، وأن اللحن\* قد طاله؛ دعاهم ذلك إلى التفكير في وسيلة تضبط اللسان من الزيغ والانحراف

1 ينظر: محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، ص 23.

2 جمال الدين القفطي، إنباء الرواة على أنباء النحاة، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1986، ج1، ص39.

3 ينظر: محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، ص26.

4 ينظر: طلال علامة، نشأة النحو العربي في مدرستي البصرة والكوفة، دار الفكر اللبناني، بيروت، لبنان، ط1، 1991، ص7.

5 أحمد أمين، ضحى الإسلام، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، ط7، دت، ج2، ص285.

\* ويقصد به: الخطأ في الإعراب ومخالفة وجه الصواب في النحو، بمعنى مخالفة الكلام للقاعدة التي ينبغي أن يكون عليها. ينظر: مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ص819.

والضلال<sup>1</sup>. كما أن السبب لا يقتصر على محاربة اللحن فقط بل يتعداه إلى فهم وتفسير النص القرآني، وربما يكون هذا هو الأساس في وجوده حسب رأي عبده الراجحي الذي يقول: "النحو العربي فيما أتصور هو ككلّ علوم المسلمين نشأ في هذه الفترة لهدف محدّد وواضح عندهم، هذا الهدف هو فهم النصّ القرآني. هناك نصّ قرآني كان عليهم أن يقرأوه وأن يتلوه ويحفظوه وأن يستنبطوا الأحكام منه وأن يناقشوا الآخرين به<sup>2</sup>."

**ب- العامل القومي:** بعدما لحق النبي ﷺ بالرّفيق الأعلى وجد العرب أنفسهم وجها لوجه مع أمم ذات حضارات قديمة وثقافات ذات تنوع وعمق، مثل: السّاسانية في العراق، وفارس والثقافة اليونانية والرومانية في الشام ومصر، ومع الثقافة الهندية من طريق تأثر الفرس بها، وكذا الثقافة السريانية والقبطية والنبطية واليهودية، ولذا كان على العرب أن يستندوا هم الآخرون إلى ثقافة تمكّنهم من المثل أمام أمم خضعت لهم وأظهرت الاستعداد لاعتناق دينهم الذي يرمي لإخراج الناس من الظلمات إلى النور<sup>3</sup>. هذا بالإضافة إلى أن العرب يعتزّون بلغتهم اعتزازا شديدا، وهذا الاعتزاز جعلهم يخشون عليها من الفساد حين امتزجوا بالأعاجم<sup>4</sup>.

**ت- العامل السياسي:** يأتي في الترتيب الزمني بعد العاملين السابقين، ذلك أن أبناء الأمم المغلوبة دخلوا الإسلام، ودانوا بالطاعة للدولة الإسلامية الفتية التي سرعان ما انقضت فيها عهد الخلفاء الراشدين، وأقام الأمويون ملكاً عضوداً، ولجأوا بالسياسة إلى التفرقة بين القبائل بالعصبية، كما لجأوا إلى التفريق بين المسلمين بحسب الأعراق، فانقسم المسلمون إلى عرب ومولى، فأما العربي فعلى لسانه لغة القرآن ولغة الدولة، وهي عدّة في يده للتفوق والتسلط، ومن ثم لم يكثر بين الموالي في العهد الأموي من وصل إلى مكان عالٍ في الدولة، ولعل اللغة كانت الحاجز الأول الذي يحول بين معظم الموالي وبين الوصول إلى هذه المناصب

1 ينظر: المدارس النحوية، التواتي بن التواتي، دار الوعي، الرويبة، الجزائر، ط2، 2008، ص6.

2 عبده الراجحي، النحو العربي واللّسانيات المعاصرة، أعمال ندوة البحث اللّساني والسميائي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب، ماي 1981، ص156.

3 ينظر: تمام حسان، الأصول، (دراسة أبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب)، عالم الكتب، القاهرة، مصر، دط، 2000، ص25.

4 شوقي ضيف، المدارس النحوية، دار الامل، أريد، الأردن، ط3، 2001، ص12.

الرفيعة. ومن هنا لم يكد رجال الطبقة الأولى ينفضون أيديهم من بعض التصنيفات النحوية الأولية، حتى وجد الموالى ضالتهم المنشودة التي تمكنوا بواسطتها من تعلم لغة الدين والدولة والمجتمع جميعاً. وهكذا انتزع الموالى الراية النحوية من أيدي العرب، فكانت جمهرة النحاة منهم، ونشأ النحو على أيديهم، وسرعان ما حول الموالى النحو العربي من منهج علمي إلى منهج تعليمي، وكان من نتيجة ذلك أن تقرب الموالى من الخلفاء والحكام، ودخلوا في زمرة المواطنين بعد أن كانوا يعدون من الغرباء. وهكذا أدى هذا العامل السياسي إلى نهوض الموالى بتبعية استكمال النحو خدمة للغة القرآن من جهة، ثم إنصافاً لبني جلدتهم من جهة أخرى<sup>1</sup>.

ث - العامل الاجتماعي: يرجع هذا الباعث إلى أن الشعوب المستعربة أحست الحاجة الشديدة لمن يرسم لها أوضاع العربية في إعرابها وتصريفها حتى تتمثلها تمثلاً مستقيماً وتتقن النطق بأساليبها نطقاً سليماً<sup>2</sup>.

### 3. مستويات النحو العربي (أنواعه):

أدى تطوّر علوم اللغة عبر العصور وخاصة بعد ظهور علم اللسانيات بشقيه النظري والتطبيقي في العصر الحديث. ميّزت تعليمية اللغات بين مستويين من النحو: النحو العلمي، والنحو التعليمي.

#### ❖ النحو العلمي Grammaire scientifique:

يقوم على نظرية لغوية علمية تتشدّد الدقة في الوصف والتفسير، وتتخذ لتحقيق هذا الهدف أدقّ المناهج. فهو نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقاً مجرداً، يُدرس لذاته، وتلك طبيعته<sup>3</sup>. وهذا المستوى من النحو يُعد نشاطاً قائماً برأسه وتكمن أهدافه القريبة الخاصة به في الاكتشاف المستمرّ والخلق والإبداع.

1 ينظر: تمام حسان، الأصول (دراسة أبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب)، ص 27.

2 شوقي ضيف، المدارس النحوية، ص 12.

3 محمد صاري، تيسير النحو ترف أم ضرورة، مجلة الدراسات اللغوية، مح 3، ع 2، 2001، ص 152.

وقد أكد العلماء قديماً وحديثاً أن هذا النوع لا يصلح للتعليم؛ وهذا هو الأساس والمنطلق في وضع نحو تعليمي تراعى فيه قوانين علم التدريس عن طريق آلية تعليمية تسمى النقل التعليمي\*.

### ❖ النحو التربوي التعليمي \* Grammaire pédagogique :

يعرفه الدكتور محمد صاري على أنه: "المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان، وسلامة الخطاب، وأداء الغرض، وترجمة الحاجة. وهو يركز على أهداف المتعلم الذي يختار المادة المناسبة التي يقدمها النحو العلمي، مع تكييفها تكييفاً محكماً طبقاً لأهداف التعليم وظروف العملية التعليمية. وهو يقوم على أسس لغوية وتربوية ونفسية، وليس على مجرد تلخيص للنحو العلمي<sup>1</sup>.

وقد اعتمدت الأسس التي يقوم عليها النحو التعليمي منهجية تدرج المعرفة بما يتماشى مع المطلوب في كل مرحلة تعليمية، فما يقدم للناشئة في الطور الأول من التعليم الابتدائي يختلف في نوعه ودرجته عما يُقدّم لمتعلمي الطور الثاني والطور الثالث وغيرها من المراحل التعليمية الأخرى، مما نتج عنه تقسيم النحو التعليمي إلى قسمين:

### أ- النحو الصريح Grammaire explicite :

يتضمن عرضاً مباشراً للقوانين التي تقوم عليها التراكيب والجمل<sup>2</sup>. بمعنى يعرض القواعد النحوية بطريقة مباشرة.

من خلال هذا التعريف يتبين لنا أن النحو الصريح أو المباشر هو الذي يقوم على أساس بيان أبواب النحو ووظيفتها في الجملة، وموقع الكلمة فيها. وهذا النوع من النحو يُدرس في الطور الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية وفي المرحلة المتوسطة ثم في المرحلة الثانوية، وفق تدرج منطقي يناسب كل طور وكل مرحلة.

\* تناولنا مفهوم ومستويات هذا المصطلح في المدخل.

\* يسمى أيضاً بالنحو الوظيفي. ينظر: عبد العليم إبراهيم، النحو الوظيفي، ص هـ، و، ز. (المقدمة)

1 محمد صاري، تيسير النحو ترف أم ضرورة، ص 152.

2 نفسه، ص 175.



## ب- النحو الضمني Grammaire implicite:

وهو النحو الذي يُستخدم لإكساب القواعد النحوية من خلال محاكاة النماذج الصحيحة والتدريب عليها دون إشارة صريحة لها<sup>1</sup>.

وهو كذلك مجموعة القواعد والأسس التي يُبنى عليها الاستعمال اللغوي للأفراد، وهي في أساسها مكتسبة ومتضمنة في ذهن كل متحدث للغة معينة، ولا يمكن لأي متحدث أن يكون قد اكتسب ملكة التحدث في لغة من لغات العالم إلا إذا استبطن قواعدها الضمنية<sup>2</sup>.

يتضح من خلال ما تقدم، وكذا من خلال التسمية أنه نحو غير صريح ويُفهم ويكتسب بطريقة ضمنية غير واعية من مجمل النص وتركيب أجزاء الكلام فيه، دون معرفة مدققة بالأسباب التي أدت إلى أن تتخذ الكلمة داخل الجملة هذا الموقع أو تلك الصيغة والحركة الإعرابية، أو هذا المصطلح أو ذاك من المصطلحات النحوية وما يتصل بها من عوامل وأدوات.

## ضرورة التفريق بين النحو العلمي والنحو التعليمي:

بعد أن تناولنا مفهوم كل منهما وفي خضم فوضى المفاهيم وغياب بعض الضوابط المنهجية والحدود العلمية وخاصة في الفئة المثقفة من المعلمين والأساتذة إرتأينا أن نوضح مجال كل علم منهما في الآتي.

يقسم حسن حسين الملخ عمل نحاة العربية إلى دائرتين:

أ- دائرة الأحكام المطلقة: وهي الأحكام التي تؤدي بمتعلميها إلى انتحاء سمت العرب في كلامها إعراباً وبناءً، وتقديمًا وتأخيرًا، وحذفًا وإظهارًا وتحويلًا للكلمة من شكل صحيح إلى آخر<sup>3</sup>. وهي ميدان وظيفي تطبيقي يُخصّ بالتعليم، يقول عبد الرحمان الحاج صالح: "فيدخل فيه تعليم اللغة واكتساب المهارة في استعمالها، ومن ذلك ما سميناه قديمًا النحو التعليمي في

1 فاطمة شفيق علي أحمد، فاعلية المزاجية بين المدخلين الضمني والصريح لتدريس القواعد النحوية في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: 172 (الجزء الثاني) يناير سنة 2017، ص496.

2 ينظر: أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ج2، ص150.

3 ينظر: حسن حسين الملخ، الحجاج في الدرس النحوي، سلسلة عالم الفكر، المجلد 40، العدد 2، 2011، ص119.

مقابل النحو العلمي<sup>1</sup> وقد نشأ لهذا الميدان علم يطلق عليه اسم "علم النحو التعليمي" أو "علم تعليم النحو" وهو علم يأخذ مادته من المادة التي توصل إليها علم النحو الوصفي، ثم يكيّفها ويطوّعها لأغراض التعليم، ويخضعها لمعايير أخرى أبرزها: نفسية تستعين بعلم اللغة النفسي في السلوك اللغوي عند الفرد، واجتماعية تستعين بعلم اللغة الاجتماعي في الاتصال اللغوي، وتربوية تستعين بعلم اللغة التربوي في إجراءات التعليم.

ب- دائرة البحث النحوي: وتكمن في مستندات أحكام النحو وعللها، وتنقيح المدونة النحوية صياغةً ومصطلحاً واستدراكاً وتنبيهاً واعتراضاً وأخذاً ورداً وتدقيقاً وغيرها من وجوه البحث فيما وراء الأحكام النحوية، وهي أوسع من الدائرة الأولى وأكثر تشعباً، وفيها يطحن الفكر النحوي، ويُعجن، ويُخبز<sup>2</sup>. لذا سمّي بـ «النحو العلمي»؛ وهو ميدان نظري يشمل الدراسة العلمية للغة كظاهرة ونظام أدلة، وهو علم يقدم وصف لأبنية اللغة ويعزلها عن سياق الاستعمال، ويضعها في إطار التعميم والتجريد. فهو كما قال عبد الرحمان الحاج صالح: "مجموعة من الأصول اللغوية والضوابط النحوية يرجعون إليها لا كطريقة لاكتساب الملكة بل كمرجع من الضوابط لم يسبق أن جُمع وأُلف من ذي قبل. فكان من الضروري جداً أن تكون للعربية مدونة من القواعد المحررة تستخرج من كلام العرب. وهذا العمل لا يمكن إلا أن يكون علمياً"<sup>3</sup>.

## 2/ الدرس النحوي من التيسير إلى الإصلاح والتجديد.

### 1. المشكلات ومقترحات التيسير.

1) مشكلات النحو العربي: إنّ المتتبع لتاريخ النحو العربي يتوصل إلى حقائق كثيرة أبرزها أنّ النحاة العرب قد عانوا منذ عصر مبكر مشكلة صعوبة النحو، وأدركوا هذا الإشكال العويص وخاصة بعدما كثر اختلاف الأقوال والجدل الذي لا ينتهي إلى فيصل ولا حكم في قضاياها، واضطربت الآراء في مسائله، وأصبح في غاية التكلّف والتعقيد والتّمحّل، وكثرت أبوابه النحوية، ومصطلحاته الغريبة، وكانت النتيجة أن ضاق به الدارسون، وملوا كتبه

1 عبد الرحمان الحاج صالح، النحو العلمي والنحو التعليمي وضرورة التمييز بينهما، مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، العدد 127، ص 145، 146.

2 ينظر: حسن حسين الملخ، الحجاج في الدرس النحوي، ص 119، 120.

3 عبد الرحمان الحاج صالح، النحو العلمي والنحو التعليمي وضرورة التمييز بينهما، ص 147.

واستتقلوا مسائله وقواعده، ورأوه مادة عصية لا تصل بهم إلى الغايات المرجوة منها. ولعل أول من تجرأ واعترف بصعوبة النحو والبحث عن آليات تعلمه منذ القديم هو الجاحظ إذ يقول بالرغم من غزارة علمه وموسوعيته: "قلت لأبي الحسن الأخفش: أنت أعلم الناس بالنحو، فلم لا تجعل كتبك مفهومة كلها، وما بالنا نفهم بعضها ولا نفهم أكثرها، وما بالك تقدم العويص وتؤخر بعض المفهوم؟! قال: أنا رجل لم أضع كتبني هذه لله، وليست هي من كتب الدين، ولو وضعتها هذا الوضع الذي تدعونني إليه، قلت حاجتهم إلي فيها، وإنما كانت غايتي المئالة، فأنا أضع بعضها هذا الوضع المفهوم، لتدعوهم حلاوة ما فهموا إلى التماس ما لم يفهموا، وإنما قد كسبت في هذا التدبير إذ كنت إلى التكسب ذهبت"<sup>1</sup>. وكذلك ما روي عن «دماذ أبي غسان اللغوي» صاحب أبو عبيدة يشكو إلى أبي عثمان بكر المازني (ت248هـ) شيخ نحاة البصرة في عصره ما لقيته من عنت في موضوع (واو المعية وفاء السببية) من أن ما بعدهما ينصب بأن المضمره وجوباً، فكتب له هذه الأبيات:

- فَكَرْتُ فِي النُّحُو حَتَّى مَلَلْتُ      وَأَتَعَبْتُ نَفْسِي لَهُ وَالْبَدَنَ
- وَأَتَعَبْتُ بَكْرًا وَأَصْحَابَهُ      بِطُولِ الْمَسَائِلِ فِي كُلِّ فَنٍ
- فَكُنْتُ بِظَاهِرِهِ عَالِمًا      وَكُنْتُ بِبَاطِنِهِ ذَا فَطَنٍ
- خَلَا أَنَّ بَابًا عَلَيْهِ الْعَفَا      هُ لِلْفَاءِ يَا لَيْتَهُ لَمْ يَكُنْ
- وَلِلْوَاوِ بَابٌ إِلَى جَنْبِهِ      مِنَ الْمَقَاتِ أَحْسِبُهُ قَدْ لُعِنَ
- وَإِذَا قُلْتُ هَاتُوا لِمَادًا يُقَا      لُ لَسْتُ آتِيكَ أَوْ تَأْتِيَنَ
- أَجِيبُوا لِمَا قِيلَ هَذَا كَذَا      عَلَى النَّصْبِ؟ قَالُوا: لِإِضْمَارِ «أَنَّ»
- فَقَدْ كِدْتُ يَا بَكْرُ مِنْ طُولِ مَا      أَفْكَرُ فِي بَابِهِ أَنْ أَجَنُ<sup>2</sup>

1 عمرو بن بحر الجاحظ، الحيوان، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة ومطبعة البابي الحلبي وأولاده، مصر، ط2، 1965، ج1، ص91، 92.

2 القاضي أبي سعيد الحسن بن عبد الله السيرافي، أخبار النحويين البصريين، ص60.

فإذا كان هذا ما وقع إلى عالمين فدين من علماء اللغة فكيف ما يقع مع المبتدئين؟ وقد شكّل العناء منه في التعلّم من ناحية، وضالة آثار هذا التعلّم من ناحية أخرى، أزمة في النحو في المجالين التعليمي والعلمي، فراحوا يبحثون عن طرق لتيسيره، والسعي لتدارك هذا الخطر الذي بات يهدّد اللغة العربية في عصرها الأول. أمّا في العصر الحديث فقد زاد التضرّج والتبرّم من النحو عند المعلمين قبل المتعلّمين نتيجة صعوبة تعلّمه وضعف التحصيل فيه، يقول إبراهيم مصطفى في هذا الشأن: "اتّصلت بدراسة النحو في كلّ معاهده التي يدرّس فيها بمصر، وكان اتّصالاً طويلاً وثيقاً؛ ورأيت عارضة واحدة لا يكاد يختصّ بها معهد دون معهد، ولا تمتاز بها دراسة عن دراسة، هي التبرّم بالنحو والتضرّج بقواعده وضيق الصّدر بتحصيله... وإذا جننا إلى مدارس الناشئين، كانت المشكلة في تعليمهم النحو أشدّ وأكدّ؛ فهو على ما تعلم من بعد تناوله وصعوبة مباحثه، قد جعل المفتاح إلى تعلّم العربية"<sup>1</sup>. كما نجد أحمد عبد الستار الجوّاري يتحدّث عن النحو العربي في عصره ويصفه قائلاً: "مازال نحو العربية عسيراً غير يسير، وغير ممهّد، منحرفاً إلى غير قصده، لا يخلو من تعقيد، ولا يسلم من انحراف، ومازال هذا النحو مثار شكوى من المعلمين والمتعلّمين على سواء، يبدوونه فلا يكادون يبلغون منه غاية، أو يصلون فيه إلى نهاية، لا يعرفون مداها، ولا يدركون منها"<sup>2</sup>. فما هي أسباب ودواعي هذه الأزمة؟ هل تكمن المشكلة في النحو العربي في حد ذاته من خلال مادّته ومنهجه؟ أم في طريقة التعامل معه؟ وما هي الأسباب التي أدّت إلى هذه الأزمة؟ وما السبل المتبعة والطرق المنتهجة والحلول المقترحة لتدارك هذا المشكل؟

وقد يتّجه التفكير السريع في مردّ هذه الأزمة إلى طبيعة المادّة النحويّة نفسها، وقد يتّجه إلى اتّهام المناهج بالجفاف والتّعقيد، أو اتّهام الكتب بالعمق والقصور، وقد يرى من يتصدّى لدراسة هذه الظاهرة أنّها ترجع إلى أساليب التدريس، وقد يميل رأي آخر إلى أنّ هذه

1 إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، مطبعة لجنة التّأليف والترجمة، القاهرة، مصر، دط، 1959، المقدّمة ص ب، ج.

2 أحمد عبد الستار الجوّاري، نحو التيسير دراسة ونقد منهجي، مطبعة المجمع العلمي العراقي، العراق، ط3، 1984، ص 09.

المناحي جميعها مسؤولة عن هذه الأزمة، بل ربما كان بجانبها نواح أخرى بعيدة عن الميدان الدراسي، ولكن لها بعض المشاركة<sup>1</sup>. وقد قسم العلماء الأسباب التي وراء أزمة النحو إلى:

أ- أسباب داخلية تتعلق بالنحو نفسه:

- أثر أصول الفقه وعلم الكلام: لقد كان علم أصول الفقه أشد العلوم الإسلامية أثراً في الدرس النحوي منذ نشأته، وتجلت أهم مظاهر هذا التأثير في: العناية البالغة بالنصوص جمعاً واستقصاءً على طريقة الأصوليين، وحصول الفائدة عند النحويين غاية تلخصها عبارة: «لا خطأ ولا لبس»، على شاكلة المصلحة في أصول الفقه غاية تلخصها عبارة: «لا ضرر ولا ضرار»، وقضية الأصل والفرع التي اشتغل بها النحاة وافدة من أصول الفقه، اعتماد العلة النحوية تأثراً بالعلة الأصولية، تقسيم الحكم النحوي إلى واجب وجائز وغيرها من الأحكام ليس إلا أثراً من آثار تقسيم الحكم الفقهي، كما نقل النحاة كثيراً من مصطلحات علم أصول الفقه، بالإضافة إلى آثار أخرى لا يسمح المقام لذكرها جميعاً<sup>2</sup>. أما علم الكلام فقد كان له بالغ الأثر في الدرس النحوي، كيف لا؟ وقد سبقه للوجود وذاع صيته واشتهر أعلامه، ولم يكن النحو شيئاً مذكوراً، فمن طبيعة العلوم أن يتأثر حديثها بقديمها، فالتعليل قاد النحويين إلى دور المتكلمين فوجدوا ضالّتهم فيها فأخذوا عنهم أساليب الجدل وأنواع العلل، فوصلوا إلى التوفيق بين النقل والعقل حتى قاربت عللهم علل المتكلمين<sup>3</sup>.

- أثر المنطق والفلسفة: تأثر النحاة عند قيامهم بالدراسات النحوية بعلوم المنطق والفلسفة، فترك ذلك أثراً كبيراً في تفكيرهم العلمي، حيث خضعت أحكامهم النحوية تقعيداً وتعليلاً للمنطق، وأصبح هذا الأخير منهجاً للتفكير ومعيّاراً للبحث. ولا أدلّ على ذلك مثل ما قاله أبو علي الفارسي: «إن كان النحو ما يقوله أبو الحسن الرّماني؛ فليس معنا منه شيء، وإن

1 ينظر: عبد العليم إبراهيم، النحو الوظيفي، ص هـ (المقدمة).

2 ينظر: محمود أحمد نحلة، أصول النحو العربي، دار العلوم العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1987، ص15 - 17.

3 ينظر: مازن المبارك، العلة النحوية نشأتها وتطورها، ص79، 80. نقلا عن مختار بوزاوية، النحو العربي ومحاولات تيسيره (رسالة دكتوراه)، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والفنون، جامعة وهران 1 أحمد بن بلّة، 2016/2017، ص16.

كان النحو ما نقوله نحن؛ فليس معه منه شيء<sup>1</sup>. ويروي أبو البركات الأنباري فيما قاله بعض أهل الأدب: "كنا نحضر عند ثلاثة مشايخ من التحويين، فمنهم من لا نفهم من كلامه شيئاً، ومنهم من نفهم بعض كلامه دون البعض، ومنهم من نفهم جميع كلامهم؛ فأما من لا نفهم من كلامهم شيئاً فأبو الحسن الرماني، وأما من نفهم بعض كلامه دون البعض فأبو علي الفارسي، وأما من نفهم جميع كلامه فأبو علي السيرافي"<sup>2</sup>. ومن أمثلة تأثر النحو بالمنطق تقسيم النحاة للكلمة. فالكلمة عندهم إما اسم، وإما فعل وإما حرف. على أساس أن الوجود يتألف: من "الذات" وهو الاسم، ومن "الحدث" وهو الفعل، ومن "واسطة" وهو الحرف أي الأداة عند الكوفيين. ويترتب على هذا التقسيم أن نجد الألفاظ: "وطن" و"جميل" و"هو، هي" و"الذي، التي" و"هذا هذه" تحت قائمة الأسماء سيكون إدراك المتعلم المبتدئ لها صعباً، ولابد من تقسيمها تقسيماً آخر كأن نجعلها أسماء وصفات وضمائر وأسماء إشارة وأسماء موصولة باعتبار معناها ووظيفتها في الجملة، كذلك قولهم بتوافر ركنين في الجملة إما "الفعل والفاعل" أو "المبتدأ والخبر"، وحين يواجهون نقصاً في بعض الجمل كأن ينقصها أحد الركنين لجأوا إلى التقدير أو التأويل<sup>3</sup>. ومثل ذلك تقدير المبتدأ في جملة «تلميذ مجتهد»، إلى غير ذلك من التقديرات والتأويلات.

- العامل النحوي\*: وهو ظاهرة أخرى في النحو العربي نقرت الدارسين منه وعقدته، وأثرت كثيراً في التفكير النحوي. وفلسفة العامل هي أن الكلمة لا ترفع ولا تنصب ولا تجر إلا بعامل، سواء كان عاملاً لفظياً كالفعل والاسم والحرف، أو معنوياً كالابتداء والتجريد وغيرها. فنجد

1 عبد الرحمن بن أبي الوفاء محمد بن عبيد الله (أبو البركات الأنباري)، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تح: إبراهيم السامرائي، مكتبة المنار، الزرقاء، الأردن، ط3، 1985، ص234.

2 نفسه، ص234.

3 ينظر: كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص47.

\* رأى بعض المفكرين العرب أن العامل قضية من ابتكار خيال النحاة، ويعرف بأنه: "ما أوجب آخر الكلمة مرفوعاً أو منصوباً أو مجزوراً أو ساكناً نحو: جاء زيد. ورأيت زيداً. ومررت بزيد". عبد القاهر الجرجاني، العوامل المائة النحوية في أصول علم العربية، تح: البدرائي زهران، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، دت، ص73. أما نشأة فكرة العامل في الدرس النحوي فتعود جذورها إلى عبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي (ت117هـ) والذي يعد مبتدع هذا المنحى، واحتذى هذا النهج عيسى بن عمر (ت149هـ)، فجلى هذا الاتجاه في النظر النحوي البصري، واتسع القول في العامل على يد الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت175هـ)، ويكاد يجمع المحدثون على أن سيبويه (ت180هـ) أول من أنهج سبيل القول في العامل، وهم يذهبون إلى أن سيبويه قد أدار بحوث كتابه على فكرة العامل، ثم تبعه النحاة من بعده. ينظر: عبد الحميد مصطفى السيد، نظرية العامل في النحو العربي ودراسة التركيب، مجلة جامعة دمشق، سوريا، مج18، العدد: (3+4)، 2002، ص46، 47.

المعلم عند تدريس النحو للمتعلّمين يقول لهم "اقرأ" فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره لتجرّده عن الناصب والجازم<sup>1</sup>.

- **التعليل:** ظاهرة نحوية ظهرت مع الدرس النحوي، وقد عرّف الجرجاني (ت 816هـ) العلة بقوله: "هي ما يتوقف عليه وجود الشيء ويكون خارجاً مؤثراً فيه"<sup>2</sup>. وعرفها علي أبو المكارم: "بأنها السبب الذي تحقق في المقيس عليه فأوجب له حكماً، وتحقق في المقيس أيضاً فألحق به فأخذ حكمه"<sup>3</sup>. وقد قسم الزجاجي العلل إلى ثلاثة أنواع: علل تعليمية، وعلل قياسية، وعلل جدلية نظرية.

فأما التعليمية فهي التي يتوصّل بها إلى تعلّم كلام العرب، ومن هذا النوع من العلل قولنا: قام زيد، إن قيل لم رفعتم زيداً؟ قلنا لأتّه فاعل وكل فاعل مرفوع. وأما القياسية فإن يُقال لمن قال نصبت زيداً بآن، في قوله إن زيداً قائم: لم وجب أن تنصب "إن" الاسم؟ فالجواب في ذلك أن يقول: لأنها وأخواتها ضارعت الفعل المتعدي إلى المفعول، فحملت عليه فأعملت إعماله لما ضارعت. والجدلية كأن يقال: لم تقدم الفعل عن الفاعل؟ وهل يتقدّم الفاعل عن الفعل؟ فالإجابة تكون "الفعل" بمنزلة العلة، والفاعل بمنزلة "المعلول" ولا يصح أن يوجد معلول قبل علة<sup>4</sup>.

- **اضطراب القواعد:** يقلّ أن تجد قاعدة في النحو العربي تتّصف بالاطراد والتّعميم، وتكون سالمة من استثناء ينقضها ويلغي حكمها، فالاضطراب أو التناقض أو الاستثناء صفة تلازم الكثير من القواعد، ويرجع ذلك إلى أمرين:

- **عدم الفصل بين الشعر والنثر في تعديد القواعد؛** فقد بنيت القواعد على بيت أو على شطر بيت من الشعر، ولم يأخذوا في الحساب أن الشاعر قد ينطق بما لم يرد به سماع، وأصبح النحاة يخلقون لقائلها المعاذير بعد أن جعلوها أساساً لكثير من القواعد التي تتناقض وما قرروه. وكان من الأولى إخراج تلك الشواهد من دائرة درهم النحوي.

1 ينظر: كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص 46، 48.

2 علي بن محمد الشريف الجرجاني، التعريفات، مكتبة لبنان، بيروت، 1985، ص 160.

3 علي أبو المكارم، أصول التفكير النحوي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط 1، 2006، ص 108.

4 ينظر: أبو القاسم الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تح: مازن المبارك، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط 3، 1979، ص 64 - 66. ينظر: خلال الدين السيوطي، الاقتراح في علم أصول النحو، دار المعرفة الجامعية، 2006، ص 304 - 308.



• جمع اللغة عن أزمنة متباعدة وقبائل مختلفة، فقد أقحم النحاة اللهجات العربية القديمة بصفتها وخصائصها المتباينة حين قعدوا قواعدهم، ونظروا إليها على أنها صور مختلفة من اللغة المشتركة مما أدى إلى اختلاف الأقوال في المسألة الواحدة، والذي انعكس على اضطراب القاعدة<sup>1</sup>. هذا الأمر أدى إلى تعقيد النحو على المتعلم، ووصل التضجر إلى صفوف بعض المربين الذين دعوا بتخليص كتب النحو المدرسي من ظاهرة اضطراب القواعد النحوية، وطالبوا بوضع المتعلم أمام قواعد ثابتة لا يشوبها استثناء.

- **التناقض بين التعريف وبين ما يدل عليه المفهوم:** ونجد هذا حاصلًا كثيرًا في العديد من التعريفات، وعلى سبيل المثال لا الحصر تعريف الفاعل المتداول هو: "الفاعل هو الذي يفعل الفعل..."<sup>2</sup>، في المقابل نعرب «الرجل» من جملة «مات الرجل» فاعلاً؛ مع أنه لم يفعل الفعل وهو في الحقيقة مفعول لوقوع الفعل عليه. وفي تعريف المبتدأ المتداول في كتب النحو والذي عرفناه: "هو الاسم الذي يقع في أول الجملة..."<sup>3</sup> في حين نجد في جمل: أين الأمانة؟ «الأمانة» مبتدأ وهو اسم ليس في أول الجملة، وكذلك: ما رازق إلا الله؛ فلفظ الجلالة «الله» مبتدأ وهو ليس في أول الجملة إلى غير ذلك من النماذج التي لا ينطبق فيها التعريف مع ما يدل عليه المفهوم.<sup>4</sup> ويُعدّ هذا قصوراً في تعريفات المصطلحات النحوية أو إهمالها، ويبدو هذا القصور ظاهراً في جلّ كتب النحو، حيث يلاحظ أنها جاءت أحياناً خاطئة أو متناقضة أو تصادفها بعض الاستثناءات.<sup>5</sup>

- **تعدد الآراء في المسألة النحوية:** يعدّ من أهمّ العوامل الداخلية التي تسببت في صعوبة النحو؛ حيث أدّى تعدّد الآراء النحوية حول المسألة الواحدة، واختلاف الأحكام فيها، إلى زعزعت ثقة الدارسين فيها؛ حتى ليستطيع الباحث أن يرى الرأي فيقول وهو آمن: إنّ هناك

1 ينظر: كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص 48، 49.

2 عبده الراجحي، التطبيق النحوي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، ط2، 2000، ص 173.

3 نفسه، ص 84.

4 ينظر: عز الدين البوشيخي، التعريف المصطلحي وأنواعه، محاضرة قدمت في المنتدى الإسلامي الدورة التأهيلية الثانية "المدخل إلى الدراسات المصطلحية" بعنوان - مفاتيح العلوم من 2011/5/22 إلى 2011/5/26 في مقر المنتدى الإسلامي بالشارقة، أطلع عليه في 03 جويلية 2020، الرابط على شبكة الأنترنت،

<https://www.youtube.com/watch?v=-s9d2zyesfE>

5 ينظر: جنان التميمي، النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة، دار الفرابي، بيروت، لبنان، ط1، 2013، ص 26.



رأيًا آخر يناقضه، من غير أن يكلف نفسه مشقة الاطلاع، والجري وراء هذا النقيض، ذلك أنه يعلم من طول ممارسة النحو، والنظر في قواعده، أن الواحدة منها لا تخلو من رأيين، أو آراء متعارضة؛ وأن المطلع على كتاب «همع الهوامع»، أو «الأشموني وحاشيته»، لا يهوله ما يرى من تشعب الآراء وكثرتها وتنافرها<sup>1</sup>.

هذه أهم أسباب صعوبة النحو العربي التي خُصت بها المادة النحوية في حد ذاتها، بعد ما حاد النحو عن أسسه الأولى التي وضع من أجلها لارتباطه بعدة قضايا كما رأينا.

ب- أسباب خارجية: تتعلق الأسباب الخارجية في مشكلة تعلم النحو بمجموعة من العوامل من أهمها:

■ **المنهاج المدرسي:** إن النحو لا تستوي له في المناهج الدراسية ماهية منسجمة محدّدة، فموضوعاته في أبواب الفاعل والمفعول والحال والتمييز وغيرها تمثل ركائزًا مختلطًا تائها لدى المتعلمين، ويظهر ذلك من خلال نظرة عابرة إلى مناهج النحو في أحد الصفوف المدرسية. فالمناهج الموضوعية لا تخضع للاطراد والثبوت المحكم، ولا تستند إلى مبدأ وظيفي في تصنيف القواعد وفقًا لقيمتها العلمية، ونسبة شيوعها. وهي لا تنبثق من نظرية معروفة في التثويب. كما أن الكتب الموضوعية لهذا النشاط لم تستوف الشروط التربوية والسيكولوجية التي دعا إليها علماء التربية وعلم النفس<sup>2</sup>. بالإضافة إلى إغفال المقاصد الحقيقية للنحو ووظيفة قواعده، إذ أن المتعلمين يحفظون القواعد دون تبين الهدف الصحيح من دراستها<sup>3</sup>؛ مما يترتب عنه - حسب حقائق علم النفس - انصراف المتعلم عن تعلم المادة لعدم إدراكه الهدف منها؛ لأنه لم يتضح له بصورة عملية أنها تحقق له غرضًا يشعر أنه في حاجة إليه. ولو اتجهنا في تدريس قواعد النحو اتجاهاً

1 ينظر: عباس حسن، اللغة والنحو بين القديم والحديث، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط، 1966، ص 66.

2 ينظر: كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص 49، 50.

3 ينظر: عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية، نقلًا عن مسعود طواهرية، تيسير النحو التعليمي، دراسة في المنهج وآليات إصلاحه البيداغوجية، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، جامعة حماة لخضر، الوادي، العدد: 03، 2010، ص 30.

وظيفياً يجعل المتعلمين يحسّون بحاجتهم إليه، وأنه يعينهم على الفهم الدقيق للأساليب والتعبير، وأنه مطيّتهم إلى التعبير الصحيح، لاهتموا به وأقبلوا عليه.<sup>1</sup>

■ **ظروف المعلمين:** يقول محمود أحمد السيد: "هناك قصور في الإعداد الجامعي يتجلى في الضعف العام لدي الخريجين، وكثرة الأخطاء الشائعة التي يقع فيها بعضهم أثناء الكتابة والقراءة والحديث... ومعظم الخريجين يجهلون أساسيات قواعد اللغة"<sup>2</sup>. وهؤلاء الخريجين هم معلّمو الحاضر والمستقبل، وإذا كان المعلم لا يملك أساسيات قواعد اللغة وخاصة في التعليم الابتدائي\*؛ فكيف سيعلمها لمتعلميه؟ وكما يقول المثل فاقد الشيء لا يعطيه؛ هذا مما لا شك فيه سينتج عنه قلة قدرة المعلم على التعامل مع مادة النحو والذي سيتسبب في تأزم الوضع عند المتعلمين لا محالة. لذا فنجاح المعلم هو الذي يستطيع أن يجعل النحو مادة حية مألوفة في عالم المتعلم، وهذا يقتضي شخصية خاصة للمعلم تجمع بين غزارة المادة وهضمها، بالإضافة إلى اللباقة والمرانة في التقديم. فدرجة مهارة المعلم هي التي تحدّد مدى فهم المتعلمين لقواعد اللغة، وإقبالهم عليها أو نفورهم منها<sup>3</sup>. يقول ابن خلدون: "وعلى قدر جودة التعليم ومملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول الملكة"<sup>4</sup>.

■ **ازدواجية اللغة:** والمقصود وجود نمطين أو مستويين من اللغة: فصحي وعامية؛ فالأولى لغة الكتابة والقراءة، والثانية لغة الحديث اليومي الذي يسمعه المتعلم في كل مكان؛ حيث يكون في حيرة من هذه الازدواجية، فهو يكتب غير ما يقول، ويتحدّث بغير ما يقرأ. فكثير من المعلمين والمربين يتجاوزون الفصحى في كثير من المواقف والمواد، فيضيع أثرها من نفس المتعلم فور الانتهاء من حصّة اللغة، فإن ساعده الحظ وكان المعلم

1 ينظر: قاضي محي الدين، الزائد في طرائق القواعد - تحليل - استنتاج - حكم - علاج، دار العلوم للنشر والتوزيع، عناية، الجزائر، ط2، 2008، ص67.

2 محمود أحمد السيد، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1987، ص180.

\* لأن معلّم هذه المرحلة غير متخصصّين في تعليم اللغة؛ فمنهم من كان تخصصه في الجامعة رياضيات أو فيزياء أو بيولوجيا أو علوم إنسانية أو غيرها ثم يسند له تعليم المرحلة الابتدائية.

3 ينظر: كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص49، 50.

4 عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، تح: درويش الجويدي، صيدا، بيروت، ط2، 1997، ص371.

حريصاً على الفصحى عاد إلى البيت والشارع، والرفاق، فوجد اللهجة الدارجة تحاصر أذنيه من أهله وأصحابه والتلفاز و... إلخ.<sup>1</sup> وكل ذلك يحرمه السماع الذي على أساسه يبني المتعلم قواعد لغته فهو كما يقول ابن خلدون: "أبو الملكات اللغوية". وهذه الازدواجية في اللغة وخاصة أثناء الدراسة بين حصص اللغة العربية وبين حصص المواد الأخرى لها بالغ الأثر في دحض التعلّيمات السابقة؛ لأن مما لا شك فيه أنّ مبدأ التعزيز من المبادئ المهمة التي تؤدي إلى نتائج مرضية.

## (2) مقترحات التيسير:

ولحلّ معضلة النحو لجأ النحاة وعلماء اللغة قديماً وحديثاً، مجموعات وفردى إلى العمل على تسهيل وتيسير النحو وتخليصه من مظاهر الشذوذ والتأويلات وتعدّد الاحتمالات والتفديدات، وجعله في متناول الناشئة. وللخوض في غمار هذه المسألة وجب علينا الإجابة على التساؤلات الآتية: ما مفهوم التيسير؟ وكيف كانت محاولات التيسير قديماً وحديثاً؟ وما هي المناحي التي شملها؟ وإلى أي مدى وفق هذا التيسير؟

**المفهوم الإجرائي لتيسير النحو:** هو تكييف النحو مع المقاييس التي تقتضيها التربية الحديثة عن طريق تبسيط الصورة التي تعرض فيها القواعد على المتعلمين. فعلى هذا ينحصر التيسير في كيفية تعليم النحو، لا في النحو ذاته<sup>2</sup> لذا فالتيسير ليس اختصاراً في الشرح أو حذفاً لبعض أبواب النحو؛ وإنما انتقاء ما يحتاجه المتعلم من قواعد النحو وتحويلها إلى شكل بسيط يناسب قدرات المتعلم، والتدرج في العرض يسهل عملية الاستيعاب.

## 1. محاولات التيسير في التراث العربي:

كما أسلفنا الذكر أنّ الشكوى من صعوبة استيعاب قواعد النحو العربي ليست وليدة العصر وإنما تضرب بجذورها في تاريخ تراثنا العربي، وعليه فقد عمّ التبرّم بالنحو والضجر بقواعده، وضيق الصدر بتحصيله وخاصة عند الناشئة منذ القدم؛ لأنهم أحسوا أنّ ما جاء

1 ينظر: قاضي محي الدين، الزائد في طرائق القواعد - تحليل - استنتاج - حكم - علاج، دار العلوم للنشر والتوزيع، عناية، الجزائر، دط، 2008، ص 68.

2 ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمدرسي اللغة العربية، ص 22. محمد صاري، تيسير النحو ترف أم ضرورة، 151، 152.

في كتبهم النحوية من البحوث النظرية لا تستجيب لحاجيات التعليم. ولهذا شرعوا في تأليف كتب في النحو المختصر مجردة من التعليل والتفسير وذكر المذاهب ونقاشها؛ أطلقت عليها مسميات منها «المختصر» و«التسهيل» و«التوضيح» و«التقريب» و«الموجز» وغيرها، واصطنعوا النظم لحفظ قواعده، وتقييد شوارده. وسنحاول في بحثنا هذا رصد أهم المصنفات معتمدين تدرّجهم الزمني في التأليف.

أ- **المتون النحوية المختصرة:** ونقصد المتون النثرية المختصرة، إذ تذكر أغلب المصادر أن خلف الأحمر (ت180هـ) من الأوائل الذين ساهموا في عملية تيسير النحو والتأسيس لنحو تعليمي، وذلك من خلال كتابه "مقدمة في النحو" الذي ذكر فيه صراحة السبب الذي حمله على تأليفه من كثرة العلل والتطويل وإغفال حاجة المتعلمين في النحو<sup>1</sup>. وكذلك من أقدم من ألف مثل هذه الكتب الكسائي (ت189هـ) فله "كتاب مختصر النحو"، والجرمي (ت255هـ) له "كتاب مختصر النحو للمتعلمين"، ثم جاء بعدهما أبو عبد الله اليزيدي (ت310هـ) والزجاج (ت310هـ) ولكل منهما كتاب "مختصر النحو" وكذلك ابن كيسان (ت299هـ) له كتاب بهذا العنوان أيضاً<sup>2</sup>، ويستمر التأليف الميسر فيؤلف ابن السراج (ت316هـ) "الموجز في النحو" وبعدها كتاب "الجمال" للزجاجي (ت337هـ) وكتاب "الإيضاح" لأبي علي الفارسي (ت348هـ) وكتاب "اللمع" لابن جني (ت392هـ)، وكتاب "المفصل" للزمخشري (ت538هـ)، وبعدهم يؤلف بن الحاجب (ت646هـ) "الكافية" في النحو و"الشافية" في الصرف، واستمر التأليف للمختصرات في النحو فألف ابن أجيروم

1 يقول: "لما رأيت النحويين وأصحاب العربية أجمعين قد استعملوا التطويل وكثرة العلل، وأغفلوا ما يحتاج إليه المتعلم المتبّلغ في النحو من المختصر والطرق العربية، والمأخذ الذي يخفّ على المبتدئ حفظه، ويعمل في عقله، ويحيط به فهمه، فأمنعت النظر والفكر في كتاب أولفه أجمع فيه الأصول والأدوات والعوامل على أصول المبتدئين ليستغني به المتعلم عن التطويل، فعملت هذه الأوراق، ولم أدع فيها أصلاً ولا أداة ولا حجة ولا دلالة إلا أملت فيها؛ فمن قرأها وحفظها وناظر عليها، علم أصول النحو كله مما يصلح لسانه في كتاب يكتبه، أو شعر ينشده، أو خطبة أو رسالة إن ألفها". خلف بن حيان الأحمر البصري، مقدمة في النحو، تح: عز الدين التتوخي، مطبوعات مديرية إحياء التراث القديم، دمشق، سوريا، 1961، ص33، 34.

2 هذه الكتب لم تصل إلينا عدا كتاب "الموجز في النحو" لابن السراج فإنه نُشر على حد قول عبد الرحمان الحاج صالح. ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح، النحو العلمي والتعليمي وضرورة التمييز بينهما مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، ع127، ص161، 162. ينظر: محمد بن اسحق النديم، الفهرست في أخبار العلماء المصنفين من القدماء والمحدثين وأسماء كتبهم، تح: رضا- تجدد، دت، دط، ص 56، 57، 62، 66، 72، 89.

المغربي (ت723هـ) مختصره المشهور جدًا "المقدمة الأجرومية"، ثم ألف ابن هشام (ت761هـ) للناشئة كتبه التعليمية الميسرة "الإعراب عن قواعد الإعراب" وكذلك "قطر الندى وبل الصدى" و"شذور الذهب". وربما يكون كتاب "المقدمة الأزهرية" لصاحبه خالد الأزهرى (ت905هـ) وهو آخر مختصر يقدم لنا صورة واضحة عن مسعى القدامى في تيسير النحو<sup>1</sup>، وإن لم تكن هذه المؤلفات على درجة واحدة من البساطة والتعقيد؛ فهي مختصرات متعددة المستويات، مختلفة المناهج توحى في وضوح لا يقبل الشك بأن العصور القديمة لم تخل من نحاة ومعلمين موفقين إلى حد ما، ألفوا ما قرب الطريق على المتعلمين<sup>2</sup>. وأن هدفهم من تأليفها كان تعليميًا، إذ أن مقدمات مختصراتهم تبين أنهم قصدوا التقريب من المتعلمين، ولا أدل على ذلك من عبارة الصنعاني (ت680هـ) التي يقول فيها: "بادرت إلى تصنيف كتاب سميت به «بالتّهديب» مرتبة أبوابه، أحسن ترتيب، حائل على التّطويل إلى التقريب... لم أبلغ به درجة الإكمال، ولا عريته عن إيراد أهم الأقوال، رغبة في التقريب للمتدربين".

ولكن مما يبدو أن هذه المصنّفات لم تتجاوز الاختصار والشرح والتقريب؛ حيث خلت من الإسراف في التفصيل والتفسير والولوع بالاستشهاد والاحتجاج والتعليل. وأول محاولة جادة في مجال تيسير النحو هو عمل ابن مضاء القرطبي، ففي ما تمثّل هذا العمل؟

1 ينظر: شوقي ضيف، تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج تجديده، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، دت، ص 13-17.

2 ينظر: محمد صاري، تيسير النحو ترف أم ضرورة؟، محلة الدراسات اللغوية، مج2، العدد:2، سبتمبر2011، ص157.

## ب- ابن مضاء القرطبي وأسه في تيسير النحو:

أما ابن مضاء القرطبي (ت592هـ) فتعبر محاولته أول عمل جاد في مجال تيسير النحو؛ حيث تمثلت في كتابه «الرد على النحاة»، وكانت محاولة مميزة عما قبلها من محاولات وعما بعدها؛ إذ لم يسلك فيه منهج سابقه؛ وإنما أخذ منحى مختلفاً؛ حيث أبدى رأيه في عمل النحاة القدامى، فعاب عليهم ما أقحموه في النحو من حشو، وما ارتكبوه من أغلاط - في نظره - كقولهم بتأثير العامل في المعمول وغيرها. وسنحاول رصد الأسس التي وضعها ابن مضاء من أجل تيسير النحو.

### أسس ابن مضاء في تيسير النحو:

(1) **إلغاء نظرية العامل:** يرى ابن مضاء أن العوامل النحوية التي أسس عليها النحاة القدامى نحو العربية يجب حذفها والاستغناء عنها إذا أردنا للنحو التيسير والتسهيل، واعتبر أن تلك العوامل سواء أكانت لفظية أم معنوية من الأخطاء الجسيمة وأن الألوان للرجوع عنها، ومن ذلك قوله: «قصدي في هذا الكتاب أن أحذف من النحو ما يستغني عنه، وأن أنبه على ما أجمعوا على الخطأ فيه: فمن ذلك ادعائهم أن النصب والخفض والجزم لا يكون إلا بعامل لفظي، وأن الرفع يكون بعامل لفظي وبعامل معنوي. وعبروا عن ذلك بعبارات توهم أن قولنا: ضرب زيد عمراً، أن الرفع الذي في «زيد» والنصب الذي في «عمرو»، إنما أحدثه «ضرب»<sup>1</sup>. وعلى هذا الأساس أحدث ابن مضاء ثورة تدعو لإسقاط هذا الزعم.

### (2) الدعوة إلى إلغاء الحذف والتقدير:

✓ **تقدير العامل:** قسم ابن مضاء العوامل التي يحذفها النحاة في الكلام إلى ثلاثة أقسام: أولاً محذوف لا يتم الكلام إلا به وحذف لعلم المخاطب به، وقد مثل له بقوله تعالى: ﴿وَقِيلَ لِلَّذِينَ اتَّقَوْا مَاذَا أَنْزَلَ رَبُّكُمْ قَالُوا خَيْرًا﴾<sup>2</sup>؛ يعني أنزل خيراً. وثانياً محذوف لا حاجة بالقول إليه مثل «أزيداً ضربته» فإن النحاة يقدرون عاملاً محذوفاً عمل النصب في (زيد)، وهو عامل يفسره الفعل المذكور، على نحو ما هو مذكور في باب الاشتغال، ويحمل ابن

1 ابن مضاء القرطبي، الرد على النحاة، تح: شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط، دت، ص76.

2 سورة النحل، من الآية 30.

مضاء على هذا التأويل الذي لا يمكن أن يكون المتكلم قد قصد إليه، ويقول: إنما دعا النحاة إلى ذلك قاعدتهم التي وضعوها في باب العامل، وهي: أن كل منصوب لابد له من ناصب. وثالثاً محذوف إذا ظهر تغيير الكلام عما كان عليه، إذ نرى النحاة يقدرون عوامل محذوفة في عبارات، لو أنها أظهرت لتغيير مدلول الكلام، كتقديرهم في باب النداء أن المنادى في مثل: «يا عبد الله» مفعول به لفعل محذوف تقديره (أدعو)، ولو قال المتكلم (أدعو عبد الله) بدلاً من (يا عبد الله) لتغيير مدلول الكلام، وأصبح خبراً بعد أن كان إنشاءً<sup>1</sup>.

✓ **تقدير الضمير:** رفض ابن مضاء فكرة تقدير الضمير ودعا إلى إسقاطه في الصفات والأفعال، وانتهى إلى أن الفعل يدل بلفظه على فاعل مبهم، مثله في ذلك مثل الصفات؛ حيث قال: «أنا نعرف من الياء في الفعل المضارع «يعلم» أن الفاعل غائب مذكر، ومن ألف القطع في «أعلم» أنه متكلم، ومن النون في «نعلم» أنه متكلمون، ومن التاء في «تعلم» أنه مخاطب أو غائبة، وفي «علم» أن الفاعل غائب مذكر ومن هنا فالفعل عند النحاة يدل بلفظه على شيئين: الحدث والزمن، أما عند ابن مضاء فيدل بلفظه على ثلاثة أشياء: الحدث - الزمن - الفاعل، ولهذا دعا إلى إبطال التقدير<sup>2</sup>.

(3) **إلغاء العلل الثواني والثالث:** من بين الأسس التي اعتمدها ابن مضاء في تيسير النحو هي إلغاء العلل، ولكنه لم يقم بإلغائها جملة؛ بل ميزها عن بعضها مبيناً ما يمكن أن يقبل منها أو يرفض؛ حيث يرى أن العلل الأول مقبولة لأنها هي التي تجعلنا نعرف أن كل فاعل في العربية مرفوع؛ لكن النحاة لا يكتفون بالعلة الأولى بل يضيفون علة ثانية، وهي أن رفع الفاعل إنما كان للفرق بينه وبين المفعول، ثم يضيفون علة ثالثة، وهي أن الفاعل باعتباره قليلاً أعطي الرفع، والرفع ثقيل، والمفعول به باعتباره كثيراً أعطي النصب، والنصب خفيف،

1 ينظر: ابن مضاء القرطبي، الرد على النحاة، ص 26، 27.

2 ينظر: نفسه، ص 30.

\* العلة النحوية هي تفسير ظاهرة من الظواهر اللغوية، وتوضيح الأسباب التي أدت إلى وجودها، وقد قسم الزجاجي العلل إلى تعليمية وقياسية وجدلية؛ فالتعليمية هي العلل الأول. أما القياسية هي العلل الثواني. وأما العلل الجدلية فهي العلل الثالث. ينظر: عبد الرحمن بن اسحاق الزجاجي (أبو القاسم الزجاجي)، الإيضاح في علل النحو، تح: مازن المبارك، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط 3، 1997، ص 64، 65.



وبذلك يكثر في كلامهم ما يستخفون، ويقل ما يستثقلون<sup>1</sup>. وبما أن العلل الثواني والثالث لا تخدم الغاية التي من أجلها وضع النحو ودُرس، وهي صحة النطق؛ لذا عمد ابن مضاء لإسقاطها لأن غايته أن يحذف من النحو ما يستغني النحوي عنه.

(4) **إلغاء القياس:** لم يكتف ابن مضاء بطلب إلغاء العلل الثواني والثالث في النحو، بل يضيف إلى ذلك طلب إلغاء القياس، وهذا طبيعي عنده؛ لأن القياس - كما هو معروف - يتكوّن من أصل وفرع وعلة وحكم. ومعنى ذلك أنه يقوم على علل، ومن أجل ذلك يرده ابن مضاء كما ردّ العلل قبله. وقد وقف ينظر في أمثله عند النّحاة ليدلّ عل فساده، وأنه لا حاجة للنحو به، ويبدأ بتعليقهم لإعراب الفعل المضارع، فإنهم يذهبون إلى أنه أعرب لشبهه بالاسم؛ أو بعبارة أدقّ لقياسه عن الاسم، فالاسم أصل في الإعراب والفعل فرع وغيرها من التّفسير التي أُغرق فيها النّحاة. وقد ردّ ابن مضاء كلّ هذا؛ إذ يرى أنه لم يكن الإعراب أصلاً في الاسم وفرعاً في الفعل المضارع، بل هو أصل فيهما جميعاً ويستدل على ذلك من كلام النّحاة أنفسهم<sup>2</sup>.

(5) **إلغاء التمارين غير العملية:** يرى ابن مضاء أنه إذا كان من الواجب إلغاء العامل والعلل والأقيسة من النحو؛ حتى يتخلّص من كلّ ما يعيقه ويصبح سهلاً يسيراً، يجب أن تلغى منه كذلك كلّ المسائل التي لا تفسّر صيغاً نطق العرب بها، وعلى رأس هذه المسائل مسألة التمارين غير العملية. وقد ضرب ابن مضاء لهذه التمارين مثلاً هو قول النّحاة «ابن من البيع على مثال فُعل»، فإنّ من الممكن أن يقول شخص (بوع) محتجاً بأنّ الياء سكّنت وضُمّ ما قبلها فقلبت واواً، قياساً على قلب العرب لها واواً في مثل (موقن وموسر)، ومن الممكن أن يقول شخص آخر، بل هي (بيع) محتجاً بأنّ الياء سكّنت وضُمّ ما قبلها، فقلبت الضمة كسرة، قياساً على قلب العرب لها كسرة في مثل (بيض وعين وغيد) في جمع (بيضاء وعيلاء وغيداء).

وعلى هذا النحو يدلي ابن مضاء بحجّة كلّ من أصحاب القولين ليدلّ على مدى ما وصلت إليه هذه التمارين غير العملية في النحو، وكيف أنها تشغل النّحاة بوجوه وعلل لا

1 ينظر: ابن مضاء القرطبي، الرد على النّحاة، ص 31، 32.

2 ينظر: نفسه، ص 38، 39.



حاجة لنا بها<sup>1</sup>. وفي هذا السياق يقول شوقي ضيف محقق كتاب «الرد على النحاة لابن مضاء»: "وهكذا يريد ابن مضاء أن يريحنا من كل ما يعدل بنا عن صيغ اللغة إلى ظنون النحاة في عبارات لا نستخدمها، وألفاظ يمتحن بها بعضهم بعضاً، وهي لا تجري في كلام العرب وإنما تجري على السنة النحاة كي يضيفوا إلى النحو كل ما يمكن من مشقة وتصعيب"<sup>2</sup>.

ت- آراء وأفكار لغويين نادى بالتيسير: هناك الكثير من الآراء والأفكار التي جاءت متناثرة في طيات الكتب أو خصص لها باباً. ولعل ما نقل إلينا من القرن الثالث للهجرة وهو عصر نضج النحو وكماله عن الجاحظ (ت 255هـ) في توجيهه إلى مؤلفي الكتب التعليمية والمعلمين يدل على ذلك أيضاً إذ يقول: "وأما النحو، فلا تشغل قلبه (أي: الصغير) منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به"<sup>3</sup>.

ث- المتون النحوية المنظومة: اجتهد العلماء في تسهيل ونشر علم النحو بالتعليم والتأليف، وكانت لغة التأليف المنتشرة في القرون الأولى هي النثر، وذلك طبيعي؛ إذ أن النثر هو القادر على تحديد القواعد العلمية والتعبير عنها دون أن تقع ضحية التزام ما يفرضه النظم من ضوابط إيقاعه<sup>4</sup>، ثم فطنوا إلى إمكانية توظيف الشعر كأسلوب جديد لتعليم النحو؛ وذلك بوضع منظومات نحوية تسهم في تيسير النحو وحفظه؛ لأن الشعر أسهل حفظاً من النثر، وتجعل هذا العلم قريباً وحاضراً في ذهن متعلميه؛ وذلك بصياغته بأسلوب سهل، جلي العبارة، واضح الأفكار، مترابط المواضيع، مراعين في ذلك توافقها مع طريقة التفكير الإنساني القائمة على التدرج من الجزئيات إلى الكلّيات أو العكس. فابتدأوا بذلك في نهاية القرن الثاني الهجري، ثم توالى جهودهم حتى انتشرت المنظومات

1 ينظر: السابق، ص 43، 44.

2 نفسه، ص 44.

3 عمرو بن بحر الجاحظ، رسائل الجاحظ، تح: عبد السلام هارون، دار الجيل بيروت، لبنان، ط 1، 1991، ج 3، ص 38.

4 علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي عرض وتحليل، دار الثقافة العربية، ط 1، 1993، ص 60.

في القرن السادس وما بعده حتى وصل عددها نهاية القرن العاشر الهجري إلى ما يزيد عن 140 منظومة، وهذا يدل على النمو العددي الكبير للجهد في النظم النحوي، إضافة إلى النمو النوعي للنظم المتمثل في تنوع المنظومات ما بين منظومة نحوية، ومنظومة صرفية، ومنظومة شاملة للنحو والصرف فبرزت المنظومات الطويلة التي تتسم بجمع أصول وشتات علم النحو، إضافة إلى وضع شروح منظومة لبعض المنظومات، واختصار بعضها نظماً، وقد شمل التأليف في المنظومات مستويات متعددة، إذ لم يقتصر على النظم التعليمي الموجه للمبتدئين، وإنما تجاوزه إلى تقديم منظومات للمتقدمين يُعدّ بعضها بحثاً مقدّمة للمتخصّصين، يضاف إلى هذا اشتغال عدد ضخم من المؤلفين بالمنظومات، وظهر عدد كبير من المؤلفات المنثورة المعتمدة عليها، ناهيك عن المنظومات التي ألفت في مسائل محدّدة، مثل: مواضيع الابتداء بالنكرة، ومواضيع همزة الوصل والقطع وغيرها من المنظومات التي تقتصر على موضوع محدّد. ممّا يدل على مدى التأثير الكبير للمنظومات الذي انعكس على إثراء الدرس النحوي، وإسهام النحو المنظوم في إحداث تغيير في تعليم النحو<sup>1</sup>.

وقد اجتمع في المنظومات من أسباب البقاء ما جعلها جزءاً من تاريخ النحو، ونمطاً من أنماط التأليف فيه استطاعت أن تكون ذات مقدرة وقوة على حمل التراث أجيالاً متعاقبة؛ إلا أنّ المنظومات لم تكن كلّها على مستوى واحد من قوّة الرواج وثبات الانتشار، فقد اختلفت في ذلك وكان من أقواها ازدهاراً وأكثرها رواجاً ملحّة الإعراب للحريري وألفيّة ابن مالك<sup>2</sup>.

وقد اختلفت الآراء في نشأة الشعر التعليمي عامّة والنظم النحوي خاصّة، والذي يعنينا هنا هو الحديث عن بدايات النظم النحوي، فكأني بداية - بطبيعة الحال - لم يُولد النظم النحوي في صورته الكاملة بشكل منظومات طويلة - كما عرفناه - وإنما ظهرت البدايات في القرن الثاني مع نظم الأبيات المفردة في مسائل نحوية، التي تُعتبر إرهاصات للمنظومات

1 ينظر: حسان بن عبد الله بن محمد الغنيمان، المنظومات النحوية وأثرها في تعليم النحو، (كتاب إلكتروني) ص02، 03.

2 ينظر: نفسه، ص04.

الطويلة، وأول من نقل عنه ذلك أبو عثمان المازني (ت247هـ) الذي روي عنه نظم بيت في حروف الزيادة<sup>1</sup>، وهو قوله:

- هَوَيْتُ السَّمَانَ فَشَيَّبَنِي وَقَدْ كُنْتُ قَدَمًا هَوَيْتُ السَّمَانَ<sup>2</sup>.

أما البداية الفعلية للنظم النحوي فقد جاء في مقدمة خلف الأحمر أن الخليل بن أحمد الفراهيدي أول من ألف في النظم النحوي قصيدة أورد منها البيتين التاليين:

- فَأَنْسُقْ وَصِلْ بِالْوَاوِ قَوْلَكَ كُلَّهُ وَبِ«لَا» وَ«ثُمَّ» وَ«أَوْ» فَلَيْسَتْ تَصْعُبُ

- الْفَاءُ نَاسِقَةً كَذَلِكَ عِنْدَنَا وَسَبِيلُهَا رَحْبُ الْمَذَاهِبِ مُشْعَبُ<sup>3</sup>.

ولو أن هذا الزعم يشكك فيه بعض العلماء ويبطله البعض الآخر، ونذكر من المشككين فيه محقق هذا الكتاب - مقدمة في النحو - عز الدين التتوخي إذ يقول: "والنّحاة لا يذكرون أنّ له قصيدة في النحو، وإن كانت كتب المصنّفين لا تذكر بأجمعها في أثبات مصنّفاتهم، فعلى هذا تكون هذه القصيدة النّحويّة - إن صحّت نسبتها - هي من جملة ما ضاع من كتب الخليل"<sup>4</sup>. أمّا من الذين أقرّوا بطلان الزعم القائل بأنّ الخليل هو صاحب أول قصيدة نحويّة نذكر محمود محمد الطناجي الذي أقرّ بطلان هذا الرأي أثناء تحقيقه ودراسته كتاب الفصول الخمسون لابن معطي إذ يقول: "وهذا قول واضح البطلان، فإنّ روح هذا الشّعر تنفي أن يكون للخليل، ولم يذكر أحد ممّن ترجموا للخليل أنّ له قصيدة في النحو"<sup>5</sup>. ويرى محمود محمد الطناجي أنّ أقدم من نظم في النحو هو أحمد بن منصور اليشكريّ (ت370هـ) في أرجوزته في النحو والصّرف تنيف عن ألفي بيت، نظمها سهل وعلمها غزير<sup>6</sup>، منها:

1 السابق، ص17.

2 يعيش بن علي بن يعيش (ابن يعيش النحوي)، شرح المفصل، إدارة الطباعة المنيرية، مصر، دط، طت، ج9، ص141.

3 ينظر: خلف بن حيان الأحمر البصري، مقدمة في النحو، ص85، 86.

4 نفسه، ص86.

5 يحيى بن عبد المعطي، الفصول الخمسون، تح: محمود محمد الطناجي، دار عيسى البابي الحلبي وشركاه، دط، دت، (مقدمة المحقق)، ص29.

6 نفسه، ص30.

- وَمَا جَوَازُكَ الْغُلَامُ رَاكِبٌ فَلَيْسَ لِلْجَوَازِ يُلْغَى نَاصِبٌ.
- إِلَّا ابْنُ كَيْسَانَ مِنَ الْمَذَاهِبِ فَأَنَّهُ أَجَازَ نَصَبَ الرَّاكِبِ<sup>1</sup>.

ثم صنف الإمام أبو محمد الحريري (ت516هـ) صاحب المقامات أرجوزته الشهيرة في النحو المسماة «ملحة الإعراب»، وتبلغ عدد أبياتها نحو ثلاثمائة وخمس وسبعين بيتاً، وقد طبعت هذه الأرجوزة في القاهرة سنة 1340هـ، وكذا طبعت في الهند وأوربا<sup>2</sup>، أولها:

- أَقُولُ مِنْ بَعْدِ افْتِتَاحِ الْقَوْلِ بِحَمْدِ ذِي الطُّولِ الشَّدِيدِ الْحَوْلِ<sup>3</sup>.

ولها شروح كثيرة أولها الحريري ناظم ملحة الإعراب نفسه، ثم أبو العباس أحمد بن المبارك الحوفي (ت664هـ)، ثم بدر الدين محمد بن مالك المدعو ابن الناظم (ت686هـ)، وغيرهم<sup>4</sup>. وقد حظيت برواج كبير وخاصة في صفوف الناشئة، وربما كان سببه صغر حجمها الذي ساعدهم على استيعابها، فهي موضوعة للمبتدئين؛ إذ اكتفى الحريري فيها بالأسس النحوية العامة مراعاة لمستوى الدارسين، فقد أهمل بعض الأبواب التي لا حاجة للمبتدئين فيها مثل باب الاختصاص وغيره، وكذلك تجاهل فيها ذكر الخلافات النحوية التي تشتت مجهود المعلم وترهق المتعلم، بالإضافة إلى جمال أسلوبها ووضوح عباراتها ودقة نظمها.

وتواصل النظم في النحو حتى وصل إلى قمته ونال شهرة عظيمة في نهاية القرن السادس وأوائل القرن السابع على أيدي ثلاثة رجال، حملوا هذه الأمانة وقاموا بهذا الواجب، حيث بسطوا قواعد النحو وبوبوا مسائله وفصلوا فروعه وهم على التوالي: ابن معطي، وابن

1 محمد بن يوسف (أبو حيان الأندلسي)، تذكرة النحاة، تح: عفيف عبد الرحمان، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط1، 1986، ص671.

2 ينظر: جمال الدين أبي محمد القاسم بن علي الحريري، شرح ملحة الإعراب، تح: فائز فارس، دار الأمل للنشر والتوزيع، أريد، الأردن، ط1، 1991، ج1، ص25، 26.

3 جمال الدين أبي محمد القاسم بن علي الحريري، ملحمة الإعراب، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، دت، ص02.

4 ينظر: جمال الدين أبي محمد القاسم بن علي الحريري، شرح ملحة الإعراب، ج1، ص26، 27.

الحاجب، ابن مالك، وعلى شروح هؤلاء الرجال استوى النحو العربي على سوقه<sup>1</sup>. وهذه منظوماتهم على الترتيب:

- الألفية: وتسمى «الدرة الألفية» ل: زين الدين أبو الحسن يحيى بن عبد المعطي بن عبد النور (ت628هـ)، نظمها من بحر الرجز والسريع، وبلغ عدد أبياتها 1021 بيتاً مع المقدمة والخاتمة<sup>2</sup>، أولها:

- يَقُولُ رَاجِي رَبَّهُ الْغَفُورُ      يَحْيَى بْنُ مُعْطٍ بْنِ عَبْدِ النَّوْرِ<sup>3</sup>.

ويقول ابن معطي في أول باب في ألفيته:

- اللَّفْظُ إِن يُفِيدُ هُوَ الْكَلَامُ      نَحْوُ مَضَى الْقَوْمِ وَهُمْ كَرَامُ.  
- تَأْلِيْفُهُ مِنْ كَلِمٍ وَاحِدُهَا      كَلِمَةٌ أَقْسَامُهَا أَحْدُهَا.  
- وَهِيَ ثَلَاثٌ لَيْسَ فِيْهَا خُلْفٌ      الْإِسْمُ ثُمَّ الْفِعْلُ ثُمَّ الْحَرْفُ<sup>4</sup>.

ولها شروح كثيرة من بينها شرح «شمس الدين أحمد بن الحسين بن الخباز الأربلي» (ت637هـ)، الذي سماه الغرة الخفية في شرح الدرة الألفية، وشرح «محمد بن أحمد بن محمد الأندلسي البكري» (ت685هـ) سماه التعليقات الوافية، وكذا شرح «بدر الدين محمد بن يعقوب الدمشقي» (ت718هـ) وغيرها<sup>5</sup>.

- الوافية: أرجوزة ل: أبي عمرو عثمان بن عمرو بن أبي بكر، المعروف بابن الحاجب المتوفى سنة (644هـ)، قام فيها بنظم كتابه «الكافية»، وشرح هذه المنظومة، وطبعت مع

1 ينظر: يحيى بن عبد المعطي، الفصول الخمسون، ص06.

2 حسان بن عبد الله بن محمد الغنيمان، المنظومات النحوية وأثرها في تعليم النحو، ص25.

3 يحيى بن عبد المعطي، الدرة الألفية (ألفية بن معطي)، دار الفضيلة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2010، ص17.

4 نفسه، ص17، 18.

5 ينظر: مصطفى بن عبد الله (حاجي خليفة)، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ج1، ص155.

شرحها محققة<sup>1</sup>. وهي من المنظومات المهمة؛ لأنها وفّت بالمادة النحوية مع المحافظة على المنهج المنظم، فهي وافية الكافية كما قال صاحبها:

- وَبَعْدُ إِنَّ هَذِهِ أَرْجُوزَةٌ فِي عِلْمِ الإِعْرَابِ أَنْتَ وَجِيْزَةٌ.
- قَصَدْتُ فِي نَظْمِي لَهَا مُقَدِّمَةً صَنَعْتُهَا مِنْ قَبْلُ وَهِيَ مُحْكَمَةٌ.
- مِنْ أَجْلِهَا أَسَمَيْتُهَا (بِالْوَافِيَّةِ) لِكُونِهَا وَقَفْتُ بِنَظْمِ (الكَافِيَّةِ)<sup>2</sup>.

- الخلاصة: المشهورة بألفية ابن مالك، والتي جمع فيها خلاصة علمي النحو والصرف في أرجوزة ظريفة، ومع الإشارة إلى مذاهب العلماء، وبيان ما يختاره من الآراء أحياناً، تضم 1002 بيتاً<sup>3</sup>، افتتحها بقوله:

- قَالَ مُحَمَّدٌ هُوَ ابْنُ مَالِكٍ أَحْمَدُ رَبِّي اللَّهُ خَيْرَ مَا لَكَ<sup>4</sup>.
- إلى أن يقول في شأن غايتها:
- تَقَرَّبَ الْأَقْصَى بِلَفْظٍ مُوجِزٍ وَتَبَسَّطَ الدَّلُّ بِوَعْدٍ مُنْجِزٍ<sup>5</sup>.
- ثم يبين أنها فاقت قيمتها ألفية ابن معطي فيقول:
- وَتَقْتَضِي رِضًا بِغَيْرِ سُخْطٍ فَائِقَةُ أَلْفِيَّةِ ابْنِ مَعْطٍ<sup>6</sup>.

تضم الخلاصة أو «المنظومة النحوية» - كما يسميها البعض - باستثناء المقدمة والخاتمة أبواباً وفصولاً كثيرة بين القصير والطويل، يبلغ عدد هذه الفصول ثمانين، أولها باب

1 ينظر: محمد عيسى صالحية، المعجم الشامل للتراث العربي المطبوع، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1993، ج2، ص122.

2 عثمان بن عمرو بن الحاجب، شرح الوافية نظم الكافية، تح، موسى بنأي علوان العلي، مطبعة الآداب في النخف، العراق، 1980، ص119، 120.

3 محمد محي الدين عبد الحميد، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك ومعه كتاب منحة الجليل بتحقيق شرح بن عقيل، دار الطلائع للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، (مقدمة الطبعة الأولى)، ص06.

4 محمد بن عبد الله بن مالك، ألفية بن مالك في النحو والصرف، دار الإمام مالك للكتاب، باب الوادي، الجزائر، دط، 2009، ص05.

5 نفسه، ص05.

6 نفسه، ص05.

الكلام وما يتألف منه، وآخرها باب الإدغام<sup>1</sup>، يقول ابن مالك في باب (الكلام وما يتألف منه):

- كَلَامًا لَفْظٌ مُفِيدٌ: كَأَسْتَقِمَّ، وَاسْمٌ، وَفِعْلٌ، ثُمَّ حَرْفُ الْكَلِمِ<sup>2</sup>.

وقد أخذت شهرة واسعة جعلتها تحظى بالشرح من عدد كبير من العلماء، وشروحها أكثر من أن تتسع هذه الكلمة الموجزة لتعدادها، وبيان مزاياها، وأكثرها لأكابر العلماء ومبرزهم، نذكر بعضاً منهم: كالإمام عبد الله جمال الدين بن هشام الأنصاري (ت671هـ) الذي شرح الخلاصة مرتين: إحداها في كتابه «أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك»، والثاني في كتاب سماه «دفع الخصاصة عن قراء الخلاصة»، وكذلك شرح محمد بدر الدين بن مالك، المعروف بابن النّاطم (ت686هـ)، وشرح قاضي القضاة عبد الله بهاء الدين بن عبد الله بن عقيل (ت769هـ)، وشرح عبد الرحمان بن علي بن صالح المكودي (ت801هـ)، وشرح محمد شمس الدين بن محمد المعروف بابن الجزري (ت833هـ)، وشرح أبو الحسن علي نور الدين بن محمد الأشموني (ت900هـ)، وكذلك شرح الحافظ عبد الرحمان جلال الدين السيوطي (ت911هـ)<sup>3</sup> وغيرهم كثر، وقد اختلفت الشّروح ففيها المختصر وفيها المطول.

وقد تَلَّتْ ألفية ابن مالك حتّى نهاية القرن العاشر هجريّ منظومات كثيرة فاق عددها مائة منظومة نحويّة ولكن جميعها لم تتل ما حظيت به ألفية ابن مالك من شهرة لما حقّقه من تيسير معرفة القواعد النحويّة وتسهيل تعلّمها.

**أثر المنظومات النحويّة في تعليم النّحو العربيّ:** شهد العرب منذ أواخر القرن الثّاني حتّى القرن العاشر الهجريّ تطوّرًا حضاريًّا كبيرًا نمت معه شتّى العلوم من ضمنها علم النّحو الذي نَمَا نموًّا بارزًا تمثّل ذلك في التعليم والمناظرات العلميّة والاهتمام بالتّأليف واتخاذ مراكز

1 ينظر: ممدوح عبد الرحمان، المنظومة النحويّة دراسة تحليليّة، دار المعرفة الجامعيّة للطباعة والنّشر، الاسكندريّة، مصر، دط، 2000، ص6.

2 محمد بن عبد الله بن مالك، ألفية ابن مالك في النّحو والصّرف، ص06.

3 محمد محي الدين عبد الحميد، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك ومعه كتاب منحة الجليل بتحقيق شرح بن عقيل، ص06.

علمية جديدة كالكوفة مما نتج عنه نوع من التسابق العلمي الذي أخصب الفكر النحوي، ولأنّ النحو قد بلغ منتهاه ولم يعد هناك ما يقدّم من جديد فيه؛ لهذا تنافس العلماء على التجديد في طريقة تعليمه فأكثرُوا من المنظومات، ومما ساعدهم على ذلك اعتمادهم على الحلقات التي تركز على الحفظ والإلقاء؛ في غياب المدارس النظامية ومطابع الكتب، ومن ثمّ انتشر التعليم المعتمد على الحفظ، فمن حفظ منظومة فقد حمل في صدره كتاباً يحتوي على كثير من صنوف المعرفة. لذا كان أثر المنظومات بارزاً في تعليم النحو، ومن أهمّ هذه الآثار ما يلي:

1. بسّطت وسهّلت فكرة المنظومات النحوية استيعاب القواعد النحوية وتمثّلها؛ وخاصة للناشئة لكون النظم أكثر ضبطاً وأيسر حفظاً. إضافة إلى أنّ بعضاً منها امتاز بالاهتمام بالجوانب التربوية التي أصّلها المسلمون، فنجد في بعضها توجيهات خلقية منبثقة من التوجيه الديني، أو نصائح نابغة من خبرة الناظم في الحياة، ومثل ذلك ما جاء به الحريري في ملحّة الإعراب:

- وَاقْتَسِمِ الْعِلْمَ لِكَيْ مَا تُكْرِمَا      وَعَاصِرِ أَسْبَابِ الْهَوَى لِنَسْلَمَا.  
- وَلَا تُمَارِ جَاهِلًا فَتَنْعَبَ      وَمَاعَلَيْكَ عَثْبُهُ فَتُغْتَبَا<sup>1</sup>.

2. قدّمت المنظومات النحوية النحو معيارياً، فنُبّهت على الأخطاء في الأداء اللغوي؛ أي لغة المتعلّم التي ينتجها وهو يتعلّم، وهذا من أجل معرفة طريقة مواجهتها وكيفية تلافيها<sup>2</sup>. ومثال ذلك قول ابن مالك في باب التكررة والمعرفة:

- وَفِي اخْتِيَارٍ لَا يَجِيءُ الْمُفَصِّلُ      إِذَا تَأْتَى أَنْ يَجِيءَ الْمُتَّصِلُ<sup>3</sup>.

3. اهتمّت المنظومات النحوية بدراسة اللهجات العربية القديمة، وركزوا على دراسة اللهجة الفصيحة العامة، وهي اللهجة الواسعة الانتشار، وحرص الناظمون أن ينوعوا فيها ما بين

1 جمال الدين أبي محمد القاسم بن علي الحريري، ملحمة الإعراب، ص41.

2 ينظر: حسان بن عبد الله بن محمد الغنيمان، المنظومات النحوية وأثرها في تعليم النحو، ص70.

3 محمد بن عبد الله بن مالك، ألفية بن مالك في النحو والصرف، ص14.



أسلوب كلامي مكتوب وآخر منطوق؛ حيث اهتموا إضافة إلى ذكر الأحكام إيراد كثير من الأمثلة في منظوماتهم<sup>1</sup>. ومن ذلك قول الحريري في باب الترخيم:

- وقد أُجِيزَ الضَّمُّ فِي التَّرْخِيمِ      فَقِيلَ يَا عَامُ بضمِّ الميمِ<sup>2</sup>.

وقول ابن معطٍ في باب الممنوع من الصّرف من ألفيته:

- وَكُلُّ مَا لَمْ يَنْصَرِفْ مُنْكَرًا      لَمْ يَنْصَرِفْ مُعَرَّفًا كَأَحْمَرًا<sup>3</sup>.

وقول ابن مالك في باب النائب عن الفاعل:

- فَأَوَّلَ الْفِعْلِ اضْمُمَنْ وَالْمُتَصِلُ      بِالْآخِرِ اكْسِرْ فِي مُضِيِّ كَوْصِلِ<sup>4</sup>.

4. مراعاة بعض الناطمين الجانب النفعي العمليّ التعليمي لمحتوى المنظومة؛ حيث يلاحظ أنهم تجنبوا الحديث عما في وصف اللغة من أشياء لا تفيد المتعلم في لغته مثل باب التنازع، كما تجنبوا التعليل للأحكام، وغيرها من الأشياء التي رأوا أنها غير مفيدة للناشئة.

5. تجلّت جوانب من علم التربيّة في المنظومات النحويّة؛ حيث اتّبع النّاطمون بعض طرائق التدريس التي نادى بها التربويون في العصر الحديث، متجسّداً ذلك في مراعاة منظوماتهم لمبدأ التوافق مع طريقة التفكير الإنساني القائمة على تدرّج المعرفة من الجزئيات إلى الكليات أو العكس، ومن ذلك طريقة الاستنتاج التي تنهض على انتقال الفكر من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية، ويمثّل هذا الأبيات المقتصرة على قاعدة فقط أو قاعدة ومثال لها<sup>5</sup>. ومن أمثلة ذلك في ألفية ابن مالك في باب المبتدأ:

- وَخَبَرَ الْمَحْصُورَ قَدَّمَ أَبَدًا      كَ (مَا لَنَا إِلَّا اتَّبَاعُ أَحَمَدًا)<sup>6</sup>.

1 ينظر: حسان بن عبد الله بن محمد الغنيمان، المنظومات النحويّة وأثرها في تعليم النّحو، ص71.

2 جمال الدين أبي محمد القاسم بن علي الحريري، ملحمة الإعراب، ص29.

3 يحيى بن عبد المعطي، الدرة الألفية (ألفية بن معطي)، ص27.

4 محمد بن عبد الله بن مالك، ألفية بن مالك في النّحو والصّرف، ص42.

5 ينظر: حسان بن عبد الله بن محمد الغنيمان، المنظومات النحويّة وأثرها في تعليم النّحو، ص71-73.

6 محمد بن عبد الله بن مالك، ألفية بن مالك في النّحو والصّرف، ص25.

وكذلك في ملحة الإعراب للحريري في باب حدّ الكلام:

- حدّ الكلام ما أفاد المستمع نحو: سعى زيدٌ، و: عمرو مُتَّبِعٌ<sup>1</sup>.

ومن طرق التعليم المستخدمة أيضا في المنظومات الطريقة الاستقرائية، وهي الطريقة التي تنتقل من الجزئيات إلى القضايا الكلية، وتمثلها الأبيات المحتوية على مثال تتبعه قاعدة<sup>2</sup>. ومن أمثلة ذلك قول ابن مالك في باب المبتدأ والخبر:

- ونحو: عندي درهمٌ وليَ وطَرُ مُلْتَزِمٌ فِيهِ تَقَدُّمُ الْخَبَرِ<sup>3</sup>.

6. سعى النّاطمون إلى تيسير النّحو بوضعهم المنظومات، ثم سعوا إلى تيسير المنظومات بجعلها قريبة وحاضرة في ذهن متعلّمها، وذلك بصياغتها بأسلوب سهل، جليّ العبارة، واضح الأفكار، مترابط المواضيع، وهذا واضح لدى من صنّف للمبتدئين. ومن الأمثلة أيضا على هذا أنّ حازم القرطاجنيّ قد ألبس منظومته رداءً أدبيّاً جميلاً زادت به جمالاً واكتسبت حسناً، قال في مقدمتها:

- فاسمع لنظمٍ بديعٍ قد هدّت فكري له سعادةٌ مُلْكٍ أَجْزَلَ الْقِسَمَا.

- حديقةٌ تُبْهَجُ الْأَحْدَاقُ أَنَّ سَطِرَتْ مِنْ نَحْوِهَا نَاسِمٌ لِلنَّحْوِ قَدْ نَسَمَا<sup>4</sup>.

7. عملت المنظومات النّحويّة كطريقة جديدة في عرض النّحو العربيّ، وأتخذت وسيلة لتبسيط النّحو منذ القرون الأولى لبداية النّحو العربيّ؛ حيث اختصرت قواعده وشواهد وأمثله وعمّمت ضروراته الشّعريّة واللّهجات المختلفة في الاستعمال ومزجت بين آراء نحّاته المتضاربة. يقول ممدوح عبد الرحمان في هذا السياق: "ولأنّها نقلت النّحو العربيّ بأصوله وأأسسه كما هي، لذا كانت هذه المنظومات وسيلة وطريقة لا منهج"<sup>5</sup>.

1 جمال الدين أبي محمد القاسم بن علي الحريري، شرح ملحة الإعراب، ج2، ص02.

2 ينظر: حسان بن عبد الله بن محمد الغنيمان، المنظومات النّحويّة وأثرها في تعليم النّحو، ص74.

3 محمد محي الدين عبد الحميد، شرح ابن عقيل على ألفيّة ابن مالك ومعه كتاب منحة الجليل بتحقيق شرح بن عقيل، ص111.

4 محمد السيّد أحمد عزوز، المنظومة الميميّة في النّحو لحازم القرطاجني، (دون دار نشر)، (دون بلد)، ط1، 1994، ص30.

5 ممدوح عبد الرحمان، المنظومة النّحويّة دراسة تحليليّة، دار المعرفة الجامعيّة للطباعة والنّشر، الاسكندريّة، مصر، دط، 2000، ص08.

وعليه يتضح مما تقدم أنه منذ القديم استجاب أئمة النحاة على اختلاف عصورهم وأمصارهم لارتفاع أصوات الناشئة تضجراً من عويص النحو ومستغلقاته؛ فمنهم من قدم آراءً في ذلك كانت ضوءاً ساطعاً أنار درب المتعلمين ومعلميهم كالجاحظ وابن خلدون وغيرهما، ومنهم من ألف متوناً منثورة مختصرة كانت، أو منظومة مقتضبة، كل ذلك سعيًا منهم في تيسير تعلم النحو على الناشئة حتى لا تضيق اللغة بنفور أهلها من صعوبة تعلمه. ولكن ما يجلب الانتباه أن التيسير تميز عندهم باختصار المطولات، وتجنب التعمق في تفصيل القواعد، والاستعانة على توضيح الموضوعات بالأمثلة والنقل من الشواهد، والوقوف عند حدود العلة التعليمية، والتمييز بين المستويات التعليمية، وغيرها من الاجتهادات والمبادئ التربوية والتعليمية المفيدة في عصرها كانتقاء الموضوعات والتدرج في عرضها، وترتيبها، والوضوح في تحديد عناصرها، وتهذيب مسائلها؛ إلا أن هذه المحاولات وغيرها لم يكتب لها النجاح التام لتخليص النحو من صعوباته ومشاكله لوقوعها - عمومًا - في مجموعة من النقص أهمها:

- اهتمامها بالنحو الإفرادي على حساب النحو التركيبي؛ إذ يبدو النحو فيها نحو مفردات متناثرة، لا نحو تراكيب وجمل وأساليب.

- أمثلتها جافة ومصطنعة لا تعبر عن احتياجات المتعلم، ولا تستجيب لمتطلبات عصره وبيئته.

- لم تكن ترمي إلى خلق المهارات الأساسية وتنميتها (كالتعبير الشفوي والكتابي)، بل كانت تهدف إلى التحليل الإعرابي وتزويد المتعلم بمعلومات نظرية عن اللغة تقتصر على السلامة اللغوية، ولا تتعداه إلى الأهم وهو التبليغ والتواصل.

- طريقة تدريس هذه المتون والمختصرات التي يُقرئها ويمليها المعلمون والنحاة تهمل الممارسة والاستعمال، وتعتمد على الحفظ والاستظهار الذي لا يعني دائمًا فهمها، وهذا الأخير أيضًا لا يضمن القدرة على استعمالها استعمالاً صحيحاً في الكلام أو الكتابة.

- لم تكن مؤلفات القدامى منظمة بشكل يصلح مباشرة للتعليم؛ حيث لم يبرأ من آثار الطابع الفلسفي النظري، لا سيما المتأخرين منهم الذين وقع عندهم الخلط بين العلم والتعليم وبين

تعليم النُّحُو وتعليم العربيّة؛ لذا فإنّ المادّة الموجودة في بعض المختصرات مفيدة جدًّا ولكنها تحتاج إلى تكيف وترتيب وفق ما تقتضيه حاجات المتعلّمين.

- أنّها مختصرات صغيرة الحجم، كثيفة من حيث المعلومات، بعضها موجز مفرط في الإيجاز، حتى كاد يعدّ من جملة الألغاز كألفيّة ابن مالك مثلاً<sup>1</sup>.

2. **محاولات التيسير في العصر الحديث:** تواصلت محاولات تيسير النُّحُو العربيّ إلى أن طالت العصر الحديث، بل تضاعفت الجهود واشتدّت الحاجة إلى ذلك في هذا العصر وأصبح واجباً يفرضه واقع راهن؛ لذا اجتهد في ذلك أفراد وجماعات، نذكر في هذا المقام أهمّها.

### 1) الجهود الفردية:

أ- **دراسة إبراهيم مصطفى:** تعدّ محاولة الدّكتور إبراهيم مصطفى في كتابه «إحياء النُّحُو» الذي ألفه سنة 1936م أوّل الكتابات التي حاولت أن تفتح أفقاً جديداً في الدّرس النُّحوي. وقد حدّد المؤلف غرضه من هذه المحاولة بقوله: «أطمع أن أغيّر منهج البحث النُّحوي للغة العربيّة، وأرفع عن المتعلّمين إصر هذا النُّحُو، وأبدلهم منه أصولاً سهلة يسيرة، تقرّبهم من العربيّة، وتهديهم إلى حظ من الفقه بأساليبها»<sup>2</sup>. وقد بنى المؤلّف أفكاره في سبيل إحياء النُّحُو وإصلاحه وتجديده على فكرتين أساسيتين لخصهما الدّكتور محمد صاري في مطلبين هما:

- مطالبته أن يتّسع الدّرس النُّحوي؛ فيشمل دراسة أحكام نظم الكلام وأسرار تأليف العبارة.

- مطالبته بإلغاء نظريّة العامل واستئصال جذورها، وما تستلزم من تقديرات وتأويلات تذهب بروح اللّغة وجمال العبارة، كما يزعم<sup>3</sup>.

وأهمّ الأصول التي بنى عليها مصنّفه هي:

✓ إنّ العلامات الإعرابيّة ليست حكماً لفظياً خالصاً، بل هي أعلام لمعان:

1 ينظر: محمد صاري، تيسير النُّحُو ترف أم ضرورة؟، ص 159، 160.

2 إبراهيم مصطفى، إحياء النُّحُو، ص أ.

3 محمد صاري، تيسير النُّحُو ترف أم ضرورة؟، ص 162.

فالضمة علم الإسناد، والدليل أن الكلمة يُتحدّث عنها. والكسرة علم الإضافة، سواء أكانت بحرف أم بغير حرف. أمّا الفتحة فليست بعلم على إعراب؛ وإنّما هي الحركة الخفيفة المستحبة، التي يحبّ العرب أن يختموا بها كلامهم ما لم يلفتهم عنها لافت؛ فهي بمنزلة السكون في لغتنا الدارجة<sup>1</sup>.

✓ الإعراب أثر يجلبه العامل، والمتكلم محدث هذا الأثر؛ لذا فالمتكلم هو العامل وليست العلل<sup>2</sup>.

✓ رفضه لوجود علامات فرعية للإعراب قائلاً: "وقد أطال النّحاة بذكر علامات أخرى للإعراب سموها العلامات الفرعية... وسترى فيما بعد ألا وجه لهذا التفصيل والإطالة بتقسيم علامات الإعراب إلى علامات أصلية وأخرى فرعية"<sup>3</sup>.

ب- دراسة شوقي ضيف: وتمثّلت في محاولاته التي قام بها منذ أن حقّق ونشر كتاب «الرّد على النّحاة» لابن مضي القرطبي سنة 1947م؛ حيث ذكر في مدخله مقترحات في تيسير النّحو أقامها على ثلاثة أسس أولها إعادة تنسيق أبواب النّحو، وثانيها إلغاء الإعراب التقديري والمحلي، وثالثها أن لا تعرب أي كلمة لا يفيد إعرابها شيئاً في تصحيح النّطق. وفي سنة 1977م قدّم إلى مجمع اللغة العربيّة مشروعاً لتيسير النّحو أضاف فيه أساساً رابعاً، هو وضع تعريفات وضوابط دقيقة لأبواب النّحو العسرة، وفي سنة 1981م ألقى محاضرة عامّة بمؤتمر المجمع أضاف فيها إلى أسس التيسير الأربعة السالفة أساسين جديدين هما: أولاً: حذف زوائد كثيرة في النّحو التعليمي. وثانياً: زيادة نواقص ضروريّة في النّحو التعليمي<sup>4</sup>. وقد جمع هذه الأسس في كتاب واحد سمّاه «تجديد النّحو» صدر سنة 1982م. واصل شوقي ضيف مسيرة محاولاته في تيسير النّحو التعليمي فبعد حوالي أربع سنوات فقط نشر كتابه الموالي «تيسير النّحو التعليمي قديماً وحديثاً مع نهج تجديده» سنة

1 ينظر: إبراهيم مصطفى، إحياء النّحو، ص: و، ز.

2 ينظر: نفسه، ص 22-34.

3 السابق، ص 108.

4 ينظر: شوقي ضيف، تيسير النّحو التعليمي قديماً وحديثاً مع نهج تجديده، ص 05. وينظر: شوقي ضيف، تجديد النّحو، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط6، 2013، ص 03.05.

1986م؛ حيث يقول في مقدمته أثناء حديثه عن كتابه السابق: "ورأيت - دعماً له وأداء لحقه - أن أؤلف هذا الكتاب الجديد لأزوده بحشد من الدراسات والأدلة المستقصية المستأنية، حتى يستبين نهجي - غاية الاستبانة - فيما رسمته فيه للنحو التعليمي من تجديد وتيسير"<sup>1</sup>.

وقد لوحظ أن شوقي ضيف قد وفق في التمييز بين جانبي النحو، الجانب العلمي والجانب التعليمي، وقصد في تجديده وفي تيسيره النحو المقدم للناشئة وهو النحو التعليمي، ولكنه لم يوفق من ناحية معالجة مسألة التيسير؛ حيث نظر لها من زاوية واحدة وهي زاوية نحوية محضة، وغفل عن الجانب التعليمي تماماً، ولم يستثمر ويفعل ما نتج عن أبحاث تعليمية اللغات في هذا المجال.

ت- دراسة تمام حسان: كان تمام حسان أيضاً من بين المنادين بتيسير النحو وتجديده، والثائرين ضد نظرية العامل النحوي وغيرها من قضايا النحو العربي؛ حيث بدا هذا واضحاً في كتابيه: «اللغة العربية معناها ومبناها» و«اللغة بين المعيارية والوصفية»، وقد ضمن كتابه «اللغة العربية معناها ومبناها» جل أفكاره التجديدية للنحو ومن بين هذه الأفكار نذكر:

■ أقسام الكلم: قسم النحاة القدامى الكلم إلى ثلاثة أقسام: اسم وفعل وحرف حسب دلالاته على الذات أو الحدث أو العلاقة، وتقسيم آخر حسب حركة آخر الكلمة، إلى معرب ومبني. يرى تمام حسان أن هذا التقسيم غير دقيق وليس بالطريقة المثلى التي يمكن الاستعانة بها في أمر التمييز بين أقسام الكلم؛ لأنه تفريق تم على أساس المبنى فقط أو المعنى فقط. وقد كان جديد تمام حسان في هذا الشأن بأن قسم الكلم إلى سبعة أقسام وهي: الاسم - الصفة - الفعل - الضمير - الخالفة - الظرف - الأداة؛ حيث يتم التفريق بين هذه الأقسام على أساس الاعتبارين مجتمعين؛ أي المباني والمعاني جنباً إلى جنب. وهذا التقسيم حسب زعمه هو أمثل الطرق<sup>2</sup>. وقد رأينا في هذا التقسيم السباعي كما رأيت مجموعة كبيرة من اللغويين والنحاة أنه لا يمت إلى التيسير بأية صلة، بل بالعكس فهو أميل إلى التعقيد.

1 شوقي ضيف، تيسير النحو التعليمي قديماً وحديثاً مع نهج تجديده، ص 06.

2 ينظر: تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، دط، 1994، ص 87 - 90.

■ **نظرية تضافر القرائن\***: يرى تمام حسان أن العامل النحوي وما يتبعه من إعراب تقديري وغيره، تعقيد لا فائدة منه في نحونا العربي، لذا فقد عمل على إحداث نظرية جديدة - حسب زعمه - تغني عن نظرية العامل متمثلة في قرائن التعليق\*\*؛ حيث يقول: "إنّ التعليق هو الفكرة المركزية في النحو العربي، وأنّ فهم التعليق على وجه كافٍ وحده للقضاء على خرافة العمل النحوي والعوامل النحوية؛ لأنّ التعليق يحدّد بواسطة القرائن معاني الأبواب في السياق، ويفسر العلاقات بينها على صورة أوفى وأفضل وأكثر نفعاً في التحليل اللغوي لهذه المعاني الوظيفية النحوية"<sup>1</sup>.

إنّ الدكتور تمام حسان سعى في نظره لتبسيط وتيسير النحو، ولكننا نرى ما زعمه أعسر بكثير من نظرية العامل النحوي، وهذا ما أكّده محمد صاري قائلاً: "إنّ الكشف عن قرينة التعليق - التي دعا إليها د. تمام حسان - تفوق صعوبتها بكثير صعوبة الكشف عن الحركة، فالقرائن كثيرة جداً؛ بحيث يبدو العامل النحوي مقارنة بها ألعبه أطفال"<sup>2</sup>.

ث- **دراسة مهدي المخزومي**: والتي تجلّت في مصنّفه الأول الذي وسمه بـ: « في النحو العربي نقد وتوجيه » والثاني بـ: « في النحو العربي قواعد وتطبيق » حيث نقد محاولات التيسير التي ظهرت حديثاً في الكتب المدرسية مصرّحاً في مقدّمة كتابه الأول بعدم جدواها ومبيّناً السبل الصحيحة - حسب رأيه - للتيسير المنشود قائلاً: "فالتيسير إذن ليس اختصاراً، ولا حذفاً للشروح والتعليقات، ولكنّه عرض جديد لموضوعات النحو ييسّر للناشئين أخذها واستيعابها وتمنّئها، ولن يكون التيسير وافياً بهذا ما لم يسبقه إصلاح شامل لمنهج هذا

\* وهي مجموعة من القرائن مسؤولة عن أمن اللبس وعن وضوح المعنى الواحد من أجل الوصول إلى تحديد المعنى الوظيفي للكلمة في الجملة. وهي ظاهرة ترجع في أساسها إلى أنّه لا يمكن لقرينة واحدة أن تدلّ بمفردها عن معنى معيّن، ولو حدث ذلك لكان عدد القرائن بعدد المعاني النحوية. ينظر: نفسه، ص 193، 194.

\*\* وهي تنقسم إلى مقامية (حالية) ومقالية، هذه الأخيرة تنقسم إلى قرائن لفظية وقرائن معنوية. تضمّ القرينة اللفظية بدورها قرينة الإعراب والرتبة والصيغة والمطابقة والتضام وغيرها، أما القرينة المعنوية فتضمّ كلّاً من قرينة الإسناد والتخصيص والنسبة والتبعية وغيرها. ينظر: نفسه، ص 190.

1 السابق، ص 189.

2 محمد صاري، تيسير النحو ترف أم ضرورة؟، ص 165.

الدّرس وموضوعاته، أصولاً ومسائلًا<sup>1</sup>. ويزعم مهدي المخزومي أنّ هذه الإصلاحات لا تتحقّق - فيما يرى - إلاّ بإتباع هاتين الخطوتين:

**أولاً:** تخليص الدّرس النّحويّ مما علق به من شوائب جرّها عليه منهج دخيل؛ هو منهج الفلسفة الذي حمل معه إلى هذا الدّرس فكرة العامل.

**ثانياً:** أن نحدّد موضوع الدّرس اللّغويّ، ونعيّن نقطة البدء به، ليكون الدّارسون على هدى من أمر ما يبحثون فيه<sup>2</sup>.

من خلال ما تناول المخزومي في كتابيه المذكورين سالفًا نلاحظ أنّه حاول أن يجدّد منهج تناول الدّرس النّحويّ و يحدّد موضوعه، ولا أدلّ على ذلك ممّا صرّح به قولاً أو ما عالجه فعلاً وعملاً من القضايا النّحويّة التي تضمّنتها صفحات كتبه. فمّمّا صرّح به في مقدّمة كتابه: «في النّحو العربيّ نقد وتوجيه» قائلاً: "فقد حاولت في هذه الفصول - ما وسعني ذلك - أن أخلّص الدّرس النّحويّ من سيطرة المنهج الفلسفيّ عليه، وأنّ أسلب العامل النّحويّ قدرته على العمل... وقد حاولت في هذا البحث أن أحدّد موضوع الدّرس النّحويّ، وأنّ أعيد إلى النّحو ما فقده، وما اقتطع منه من دراسة أدوات التعبير التي كان النّحاة قد أسقطوها من حسابهم، وقطّعوها تقطيعاً"<sup>3</sup>، أما ما عالجه من قضايا نحويّة نذكر عل سبيل المثال لا الحصر نقده لمنهج تقسيم الجملة العربيّة؛ حيث يرى أنّ تقسيم الجملة العربيّة إلى جملة اسميّة وجملة فعليّة تقسيم صحيح وبقّره الواقع اللّغويّ، ولكنّه - حسب زعمه - مبنيّ على غير منهج، فلم يوفّقوا إلى تحديد الفعلية والاسمية تحديداً يتفق مع طبيعة اللّغة، فنجد مثلاً ابن هشام يقول: "الجملة الاسمية هي التي صدرها اسم كـ «زيد قائم»، و«هيهات العقيق»... والفعلية هي التي صدرها فعل كـ «قام زيد»، و«كان زيد قائماً»..."<sup>4</sup> هذا حسب رأيه وفي نظره تحديد ساذج يقوم على أساس من التّفريق اللفظي المحض ولا أثر للجانب

1 مهدي المخزومي، في النّحو العربيّ نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1986، ص15.

2 نفسه، ص15، 16.

3 نفسه، ص16، 17.

4 عبد الله جمال الدين بن هشام الأنصاري، مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب، تح: عبد اللّطيف محمد الخطيب، دار

السياسة، الكويت، ط1، 2000، ج5، ص13.



الوظيفي فيه، فجملة (طلع البدر) جملة فعلية وجملة (البدر طلع) جملة اسمية. ناهيك عن الارتباك الذي جاء في نماذج الجمل، فجملة «هيهات العقيق» يعدها ابن هشام جملة اسمية ف«هيهات» عنده اسم؛ لأنه يسمى عنده: اسم فعل. وهي في نظر المخزومي بعيدة عن الاسمية؛ لأنها لا تقبل أي علامة من علامات الأسماء<sup>1</sup>. ومن أجل ذلك سعى إلى تصحيح ما وقع فيه القدماء - على حدّ قوله - من تعسف وارتباك، فقد أعاد النظر في تحديد الجملة الفعلية والاسمية معرّفًا كما يلي: "الجملة الفعلية هي الجملة التي يدلّ فيها المسند على التجدد، أو التي يتّصف فيها المسند إليه بالمسند اتّصافًا متجدّدًا ... أما الجملة الإسمية فهي التي يدلّ فيها المسند على الدوام والثبوت، أو التي يتّصف فيها المسند إليه بالمسند اتّصافًا ثابتًا غير متجدّد"<sup>2</sup>.

ما لوحظ عن دراسة مهدي المخزومي أنّه غفل كسابقه عن التمييز بين الجانب العلمي للنحو العربي والجانب التعليمي وهذا ما أكّده الدكتور محمد صاري أيضًا بقوله: "مهدي المخزومي هو الآخر - كسابقه - لا يفرّق بين النحو العلمي الذي ينبغي أن يكون عميقًا مجردًا. وبين النحو التربوي الخاص بالتعليم"<sup>3</sup>. كما أكّد محمد صاري أنّ آراءه الجديدة ليست أصيلة، فهي في مجملها نفس الآراء مع شيء من التوسع لما جاء به معلّمه إبراهيم مصطفى وابن مضاء القرطبي<sup>4</sup>. بالإضافة إلى أنّه كان ينظر إلى النحو العربي القديم نظرة استنقاص وازدراء؛ لذا فقد كان نقده مبالغًا فيه لدرجة التشكيك في جلّ الأصول التي بنيت عليها أحكام النحو العربي؛ حيث كان يرى أنّ الأصول التي أسّس عليها النحو العربي ليست سليمة، بل ليست من النحو في شيء.

هذه بعض الدّراسات التي كان لها أثر بالغ ورواج كبير في العالم العربي ووضعت بصمتها في الدّراسات اللّغوية عامة والنّحوية خاصّة، مع العلم أنّ محاولات التّيسير لم تقتصر على هذه المحاولات المذكورة سلفًا فقط، فهناك العديد من المحاولات الأخرى والتي كانت - ربّما - أقلّ حدّة، نذكر منها على سبيل المثال: محاولة يعقوب عبد النّبي في كتابه

1 ينظر: مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ص 39، 40.

2 نفسه، ص 41، 42.

3 محمد صاري، تيسير النحو ترف أم ضرورة؟، ص 167.

4 ينظر: نفسه، ص 167.

«النحو الجديد» الذي تألف من قسمين: قسم نظري ضمّنه آراءه ومقترحاته لإصلاح النحو مدعومة بالأدلة العقلية واللغوية، وقسم تطبيقيّ قدّم فيه المؤلف قواعد النحو في منهج أشبه بمنهج الكتب المدرسية في ضوء الآراء والمبادئ التي آمن بها وسيلة للإصلاح. ومن المحاولات ما أقدم عليه أمين الخولي في كتابه «هذا النحو» سنة 1942م فقد اعتمد منهج الإصلاح الفقهي دليلاً إلى إصلاح نحويّ نظراً لما بين النحو والفقّه من تقارب في بعض الأصول، وفي أسلوب الدراسة<sup>1</sup>، وكذا محاولته الأخرى المتمثلة في بحثه الذي قدّمه إلى مؤتمر المستشرقين المنعقد بأسطنبول 1950م، وموضوعه: «الاجتهاد في النحو العربي». كما نذكر محاولة عبد المتعال الصّعيدي في كتابه «النحو الجديد» الذي حاول أن يصنّف أبواب النحو تصنيفاً جديداً، وكان من مظاهر تجديده تقسيمه الفعل إلى قياسي وسماعي، وإغفاله تقسيم الكلم إلى معرب ومبني؛ فالكلام كلّ معرب في نظره، وجعل المبتدأ ثلاثة أنواع: مرفوع، ومنصوب، وما يرفع وينصب. وغيرها من الإصلاحات التي اعتمدها في مصنفه<sup>2</sup>. وكذا محاولة أحمد عبد الستار الجوّاري في كتابه «نحو التيسير» الذي سعى من خلاله إلى تيسير النحو وتبسيطه، وكانت محاولته متأثرة متأثراً مباشراً بالتراث النحو العربي، وما جاء به الخليل بن أحمد وسيبويه والفراء وغيرهم من النحاة. ويرى أنّ السبيل إلى الصّواب في معالجة هذا النحو أن يدرس في صورته الأولى دراسة واعية عميقة لا تغفل عن الغاية ولا تتجاهل أسباب الانحراف عنها، ثمّ تُعرف ما اختلط بها من أمور بعيدة عن طبيعتها، حتى جعلتها أخلاطاً مجمعة ملققة لا تحقّق غرضها ولا تبلغ غايتها<sup>3</sup>.

ولم تبق محاولات التيسير والإصلاح حكراً على الكتب النحوية وإنّما تجاوزتها إلى محاولات إصلاح الكتاب المدرسي على جميع المستويات الدراسية، وكانت - ربّما - أوّل محاولة لتيسير الكتاب المدرسي محاولة علي مبارك (ت 1893م) إذ ألف كتاب «التّمرين» لطلاب المدارس الابتدائية ثمّ تلتها محاولة رفاعة الطهطاوي (ت 1873م) في كتابه «التّحفة المكتبية لتقريب اللّغة العربيّة»؛ حيث انحصر جهده التّجديديّ في دائرة التّناول والعرض ولم

1 ينظر: كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللّغة العربيّة، ص 55.

2 ينظر: مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللّغة والنحو، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، القاهرة، مصر، ط 2، 1958، ص 399، 400.

3 أحمد عبد الستار الجوّاري، نحو التيسير دراسة ونقد منهجي، ص 11.

يتعداه إلى المادة والمضمون. ثم تبعه آخرون من أمثال الشيخ حسين أحمد المرصفي (ت1889م) في كتابه «الوسيلة الأدبية إلى العلوم العربية»، ومحاولة حفي ناصر (ت1919م) مع نخبة من مفتشي اللغة العربية ومعلميها في كتاب «الدروس النحوية لتلاميذ المدارس الابتدائية»، وكذا عبد الله باشا فكري، وغيرهم ممن وجهوا عنايتهم إلى المرحلة الابتدائية.

وجاءت محاولة علي الجارم (ت1949م) ومصطفى أمين في كتابهما «النحو الواضح» ذات مستويين: المستوى الابتدائي، والمستوى الثانوي، يتألف كل مستوى من ثلاثة أجزاء. ثم تلتها محاولة عبد العليم إبراهيم في كتابه «النحو الوظيفي»، وهذه المحاولة كانت وسطاً بين مستوى الثانوي والجامعة؛ حيث ينقسم هذا الكتاب إلى ثلاثة أقسام: المعربات والمبنيات، وما له أكثر من وجه. ومن المحاولات التي شملت المرحلة الجامعية محاولة عباس حسن (ت1979هـ) في كتابه «النحو الوافي» بأجزائه الأربعة، قدّمه على مستويين: الأول موجز لطلبة الجامعات، والثاني مفصل للأساتذة والمتخصصين. وهناك محاولة أخرى للتيسير والإصلاح على مستوى الجامعة لـ: محمد عيد في كتابه «النحو المصفي» الذي هدف منه إلى تصفية ما لا فائدة فيه، ولا ضرر في تركه<sup>1</sup>.

كما دعت فئة أخرى إلى التيسير ولكن بشكل مغاير ومنهج مخالف ومن هؤلاء سلامة موسى وقاسم أمين وغيرهم إذ دعوا إلى التخلص من الإعراب، الحركات الإعرابية، وأن تجعل الكلمات العربية كلّها مبنية الأواخر، واتهموا الإعراب بأنه مصدر لكل ما يقع من لحن في قراءة العربية متذرعين بعدم وجود الإعراب في بعض اللغات الأوربية<sup>2</sup>. إذ يقول سلامة موسى في سياق دعوته للتيسير: "إذا كان «أوجددين» قد احتاج إلى 18 فعلاً فقط لكي يصل إلى التعبير عن الحاجات المألوفة في اللغة الإنجليزية؛ فإننا يجب ألا نفخر بأن عندنا عشرة آلاف فعل؛ لأنّ هذه الكثرة ليست وفرة الثراء وإنما هي زحمة واختلاط. إذن يجب أن نتّجه نحو التيسير لا التعسير في تعليم اللغة العربية، نقنع بأقل ما يمكن من القواعد ونرفض كل

1 ينظر: كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص57.

2 ينظر: نفسه، ص53.

ما يمكن من الشذوذات"<sup>1</sup>. وقد تعدى سلامة موسى موضوع التيسير إلى الدعوة إلى العامية فهي حسب رأيه أفضل من الفصحى في تأدية الأغراض الأدبية.

إن دعوات تيسير النحو أكثر من أن تُعرض في مثل هذا البحث الموجز، فقد اكتفينا بذكر أهمها، وقد اختلفت دوافع دعاة الإصلاح والتجديد والتيسير في النحو العربي كما اختلفت المصطلحات التي أطلقوها؛ إذ كان ذلك بحسب التوجه الفكري الذي يسيطر على علماء وباحثي كل حقبة زمنية معينة، أو على فئة متأثرة بثقافة معينة. ولعل المحاولات الأخيرة التي ذكرناها والتي شملت الكتاب المدرسي تكون أقرب إلى التيسير من المحاولات التي خصت المادة النحوية وقواعد اللغة؛ حيث نادى بها دعاة الإصلاح والتجديد والتي لا تمت إلى التيسير بصلة وإنما كانت تأثر بما هو جديد «اللسانيات» ودعوة لنبد كل ما هو قديم «النحو التقليدي». وفي هذا المضمار يقول عبد الرحمان الحاج صالح مستنكراً على دعاة التيسير دعواهم: "كيف يبسط وهو القانون الذي بني عليه اللسان! ولا شك أنهم أرادوا تبسيط الصورة التي تعرض فيها القواعد على المتعلم فعلى هذا ينحصر التبسيط في كيفية تعليم النحو لا في النحو نفسه؛ لأنه علم محض وهل يعقل أن يجحف بالعلم بحذف بعض قوانينه وعمله؟... ومهما يكن من أمر فإن الخطأ قائم إذ لا يميز هؤلاء المصلحون بين ما هو علم - وينبغي أن يكون معقداً مجرداً عميقاً وتلك هي طبيعته - وبين ما هو تطبيق له وينبغي أن تكون ثمراته سهلة المنال أو على الأقل أن تتناسب طبيعة القطاع من النشاط الإنساني الذي يجري فيه التطبيق"<sup>2</sup>.

## (2) الجهود الجماعية:

لم تستطع المحاولات الفردية المبذولة - على مر الزمن سواء أكانت عند القدامى أو المحدثين - الوصول إلى ما تصبو إليه من أجل تيسير النحو وتقريبه لجميع دارسيه بمختلف مستوياتهم، فكان لا بد أن تتدخل في هذه المهمة جهات رسمية؛ لذا أوكل الأمر لهيئات ومؤسسات علمية من مجامع لغوية ووزارات وجامعات ومجالس عليا وغيرها باعتبار كل

1 سلامة موسى، البلاغة العصرية واللغة العربية، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، مصر، دط، دت، ص121.

2 عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمدرسي اللغة العربية، مقال في مجلة اللسانيات، العدد: 4،

1974، ص22.

منها وجهًا من أوجه التّنبّي الرّسميّة لخدمة اللّغة العربيّة، وخاصةً المجامع اللّغويّة التي عملت جاهدة على تطوير وترقيّة اللّغة العربيّة، وجعلها كما قال مؤسّسو هذه المجامع: "وافيّة بمطالب العلوم والفنون في تقدّمها والحياة في العصر الحاضر"<sup>1</sup> وسنحاول من خلال هذا المبحث أن نلخّص أهم جهود هذه الهيئات في تيسير نحو العربيّة.

❖ **جهود مجمع اللّغة العربيّة بدمشق في تيسير النّحو:** تعدّدت طرق المجمع في سبيل تيسير النّحو العربيّ وكان ذلك من خلال أنشطة مختلفة كالمؤتمرات والندوات ومجلة المجمع وغيرها من الأنشطة أهمّها مؤتمر تيسير تعليم النّحو الذي أقيم عام 2002م في المدّة الواقعة بين 27 و 31 أكتوبر.

❖ **جهود مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة\* في تيسير النّحو:** أقرّ المجمع مشروع تيسير النّحو أولاً بناءً على ما قدّم إليه من لجنة وزارة المعارف، وثانيًا بناءً على ما تقدّم به شوقي ضيف مع بعض التعديلات؛ حيث شكّلت وزارة المعارف المصريّة عام 1938م لجنة للنظر في تيسير قواعد النّحو والصّرف والبلاغة، وتقديم تقرير بما تتوصّل إليه في هذا المجال. وقد عُرض تقرير اللجنة على مؤتمر مجمع اللّغة العربيّة بالقاهرة عام 1945م في الدّورة الحادية عشرة، لإبداء الرّأي فيه، وتقرير ما هو مناسب منه، وقد أقرّ هذا التقرير بعد التعديل على بعض بنوده<sup>2</sup>. ثمّ قدّم الدّكتور شوقي ضيف بحثًا إلى مؤتمر المجمع في الدّورة الثالثة والأربعين بعنوان «تيسير النّحو» فأحاله المؤتمر على لجنة الأصول.

يعدّ تيسير مجمع اللّغة العربيّة المصريّ أوّل تيسير رسميّ ترعاه حكومة من حكومات الدّول العربيّة، لذا حظي باهتمام كبير من طرف جميع الهيئات المعنيّة، غير أنّه باء بالفشل؛ وفشله هذا فيما يرى الدّكتور ياسين أبو الهيجاء يعود إلى ثلاثة أسباب:

1 عبد الرحمان الحاج صالح، مساهمة المجامع اللّغويّة العربيّة في ترقيّة اللّغة العربيّة وتجديد محتواها وتوسيع آفاقها، ص90.

\* أنشئ مجمع اللّغة العربيّة في القاهرة عام 1932م وبدأ العمل الفعلي 1934م وهو هيئة تابعة لوزارة المعارف المصريّة حينئذ والتي أصبحت وزارة التّربية والتّعليم حاليًا، حدّدت أهدافه في المادّة الثّانية منه ببذل الجهود للحفاظ على اللّغة العربيّة، وجعلها وافيّة بحاجات العلوم والفنون وشؤون الحياة.

2 محمد شوقي أمين وإبراهيم الترزي، مجموعة القرارات العلميّة في خمسين عامًا، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميريّة، القاهرة، مصر، دط، 1984، ص267-271.

✓ أولها: أنه حاد عن جادة التيسير، وخرج إلى الإلباس والخلط، وتجاهل التراث النحوي العريق، ورسوخه عند المعلمين والمتعلمين.

✓ وثانيها: أنه يرسّخ نحوين؛ نحوًا للنأشئة، يعتمد فيه إلى تغيير وتبديل كثير من المصطلحات القديمة، ونحوًا يقدّم في المدارس العليا والجامعات، وهو النحو بصورته القديمة؛ ممّا أحدث شرخًا هائلًا واضطرابًا كبيرًا لدى المتعلمين.

✓ وثالثها: التسليم بأن صعوبة النحو في مادته في الأساس جريًا وراء مقولة طه حسين وغيره ممّن أرجع مسألة الصّعوبة إلى قواعد الفصحى في حدّ ذاتها. وغفل عن أنّ عبئًا كبيرًا يقع على مناهج التدريس، والظروف المحيطة بالعملية التعليمية التعلمية<sup>1</sup>.

❖ **جهود المجمع العلمي العراقي\* في تيسير النحو:** قرّرت لجنة الأصول في جلستها السادسة عشر بتاريخ 01 جويلية 1974 أن تشكّل لجنة لدراسة موضوع تيسير النحو تضمّ أعضاء من المجمع العلمي، وعدداً من الأساتذة المختصّين بتدريس النحو في الجامعة وعدداً آخر من المختصّين لدراسة النحو في وزارة التربية. أخذت اللجنة المعنية بدراسة هذا الموضوع المحاولات السابقة بعين الاعتبار، ومن بينها محاولة الدكتور إبراهيم مصطفى في كتابه «إحياء النحو»، ومحاولة لجنة المعارف المصرية سنة 1954م، ومحاولة عضو المجمع العلمي العراقي الدكتور عبد الستار الجوّاري في كتابه «نحو التيسير» وغير ذلك من المحاولات. كما عقدت لجنة تيسير النحو هذه برئاسة الدكتور عبد الرزاق محي الدين عدّة اجتماعات في الفترة الممتدّة بين 11 جويلية 1974م و30 جوان 1975م خرجت فيها بجملّة من التوصيات.

1 ينظر: ياسين أبو الهيجاء، مظاهر التجديد النحوي لدى مجمع اللغة العربية في القاهرة حتى عام 1984، عالم الكتب الحديث، أريد، الأردن، ط1، 2008، ص233.

\* لقد كانت نواته لجنة للتأليف والترجمة والنشر التي أنشأتها وزارة المعارف العراقية عام 1945م، حتّى إذا كان عام 1947م رأت الوزارة أن تتحوّل هذه اللجنة الوزارية إلى مجمع، تحت رئاسة محمد رضا التبيبي، ويُعد ثالث المجمع العلميّة بعد مجمعي دمشق والقاهرة، ثم ترأسه منير القاضي عام 1949م، ثم ناجي الأصيل عام 1953م وتولّت رئاسته على مجموعة من العلماء والباحثين، حتّى عام 2007م حين ترأسه الدكتور أحمد مطلوب إلى أن توفي عام 2018م. عمل المجمع على تحقيق مجموعة من الأهداف أهمّها العناية بسلامة اللغة العربية والعمل على جعلها وافيةً بمطالب العلوم والفنون وشؤون الحياة الحاضرة. وقد جُنّد لتحقيق هذه الأهداف الكثير من وسائل من أهمّها إصدار مجلّة المجمع وإقامة دار للطباعة وإنشاء مكتبة خاصة بالمجمع.

### ❖ جهود اتحاد المجامع اللغوية العربية\* في تيسير النحو:

كان للمجمع عدة نشاطات أولها عقد ندوة في دمشق عام 1972م حول المصطلح القانوني أقر فيها 1521 مصطلحاً في القانون المدني والتجاري والبحري والإداري وغيرها، أما ثاني الندوات فكانت بمدينة بغداد عام 1973م ودار اللقاء حول المصطلح النفطي؛ حيث أقر خلالها المجمع نحو 457 مصطلحاً نفطياً، وأما ثالث الندوات فكانت بالجزائر عام 1976م في الفترة الممتدة من: 28 جوان إلى: 01 جويلية حول تيسير تعليم اللغة العربية،

وكان من بين الموضوعات التي عُولجت في هذه الندوة موضوع «تيسير تعليم النحو العربي»، والذي قدّمت في شأنه توصيات كثيرة. وقد أخرج المجمع كتاب يتضمن هذه الندوة تحت عنوان: "ندوة الجزائر (تيسير تعليم اللغة العربية)"<sup>1</sup>.

هذا فيما يخص مساهمة اتحاد المجامع العربية في تيسير تعليم النحو العربي، فقد كان يسعى إلى تحقيق منهج علمي يضبط قواعد اللغة العربية عامة وقواعد النحو خاصة في جميع الأقطار العربية.

### ❖ جهود المجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر\* في تيسير النحو:

عقد المجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر برئاسة الدكتور عبد الملك مرتاض ندوة تيسير النحو وذلك في 23، و 24 أبريل 2001م بالمكتبة الوطنية بالحامة، وقد قدّمت فيه بحوث رصينة

\* تأسس اتحاد المجامع اللغوية العربية يوم 13 ماي عام 1971م برئاسة طه حسين، وبحضور كل من الدكتور حسني سبوح والدكتور عدنان الخطيب عن مجمع دمشق، الدكتور عبد الرزاق محي الدين والدكتور أحمد عبد الستار الجوّاري عن مجمع بغداد، والدكتور إبراهيم مذكور عن مجمع القاهرة، الدكتور عبد العزيز السيد عن الجامعة العربية، وأثناء جلسة التأسيس تمّ انتخاب الدكتور طه حسين، رئيس مجمع القاهرة، رئيساً للاتحاد، والدكتور إبراهيم مذكور الأمين العام لمجمع القاهرة، أميناً عاماً للاتحاد، ومدينة القاهرة مقرّاً له. يتألف الاتحاد من مجمع اللغة العربية بدمشق، ومجمع اللغة العربية ببغداد، ومجمع اللغة العربية بالقاهرة، وكلّ مجمع لغوي علمي تنشئه دولة عربية مستقلة، ويوافق مجلس الاتحاد على قبوله، كما أقرّ المجمع أهدافه وكان أهمّها: تنظيم الاتصال بين المجامع اللغوية العلمية العربية وتنسيق جهودها في الأمور المتصلة باللغة العربية وبتراثها اللغوي والعلمي، وكذلك العمل على توحيد المصطلحات العلمية والفنية والحضارية العربية ونشرها.

1 ينظر: إبراهيم مذكور، اتحاد المجامع اللغوية العربية في خمس عشرة سنة، شركة الإعلانات الشرقية، مصر، ط1، دت، ص08، 09.

\* هو هيئة استشارية لدى رئاسة الجمهورية الجزائرية، أنشئ في 21 ديسمبر 1996م، يتكوّن المجلس من أعضاء ورئيس، ويقوم بإصدار الدراسات والكتب والمجلات قصد ترقية والنهوض باللغة العربية في شتى مجالات الحياة، وله مجلة فصلية محكمة تعنى بالقضايا الثقافية والعلمية للغة العربية، وله إنجازات ومشاريع لعلّ من أبرزها تعريب الوثائق الإدارية والعسكرية، كما له مساهمات في التعليم، ويقدم المجلس خلاصات وتوصيات لرئاسة الجمهورية فيما يتعلق باللغة العربية.



ظلت مرجعاً علمياً للطلبة والباحثين، خاصة وأن أعمال هذه الندوة طبعت في كتاب باسم: "أعمال ندوة تيسير النحو".

### ❖ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (أيسكو):

لقد كان لهذه المنظمة مجهودات معتبرة في مجال التعليم عامة والتعليم اللغوي العربية وقواعدها بصفة خاصة، وذلك عن طريق عقد ندوات ومؤتمرات بالإضافة إلى نشاط مجلتها في هذا المجال، لأجل الوصول إلى حلول لمشكلات تعليم اللغة في الوطن العربي، ومن أهم إنجازاتها في هذا الشأن هو إصدار كتاب سنة 1996م بعنوان «الكتاب المرجع في قواعد اللغة العربية لمراحل التعليم العام»، وقد اشترك في وضعه - بين تأليف وتعديل ومراجعة - أحد عشر باحثاً. والكتاب حسب مقدمته هو حصيلة استقراء قامت بها المنظمة للمواد النحوية المدرسة في الأقطار العربية، ولم يتسن لإدارة التربية بالمنظمة إنجاز هذا المشروع إلا بعد أن قامت بحصر مفردات مناهج القواعد النحوية المطبقة في الأقطار العربية، وعملت على توزيع هذه المفردات على الجهات المعنية بوزارات التربية في الدول العربية<sup>1</sup>.

هذا بالنسبة لأهم الجهود الجماعية، أما بقية الجهود والتي كانت أقل نجاعة لا يسعنا المقام للتفصيل فيها كجهود المجمع الأردني والمجمع الجزائري<sup>2</sup> \* و مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية<sup>3</sup> \*\*، إضافة إلى ذلك الجهود التي تقوم على عاتق الجامعات من ملتقيات وندوات وأيام

1 ينظر: إبراهيم بن مراد، تدريس النحو بين تعليم الصناعة وتكوين الملكة - ملاحظات في المبادئ العامة لتيسير تدريس النحو، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، العدد: 08، 2003، ص 521، 522.

\* المجمع الجزائري للغة العربية تأسس المجمع الجزائري في 19 أوت 1986م، وهو هيئة وطنية ذات طابع علمي وثقافي، تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، يوضع تحت وصاية رئيس الجمهورية<sup>2</sup>، وتتمثل أهدافه في خدمة اللغة العربية بالسعي لإثرائها وتنميتها وتطويرها، والمحافظة على سلامتها، والسهر على مواكبتها للعصر، باعتبارها لغة اختراع علمي وتكنولوجي، والمساهمة في إشعاعها، باعتبارها أداة إبداع والآداب والعلوم.

\*\* مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية أنشئ مجمع عن شعور من مؤسسه عبد العزيز بن علي الحربي بحاجة الدارسين له بعد أن طال انتظار الغياري لمجمع يُعيد ما كانت المجامع العلمية ترصده وتقرره أو تحببه أو تُميته.. ولما كانت الشبكة العالمية اليوم هي الوسيلة الكبرى والدائرة الواسعة، وكان الوصول إليها أيسر، عزمنا على تأسيسه وإنشائه ليكون مرقباً يجمع صفوف من العربية ونقائنها ومرصداً لحراسها و رقبائها، وليكون مفخراً من مفاخر هذه البلاد (المملكة العربية السعودية) وكان تأسيسه بتاريخ 03/26/1433هـ. وقام هذا المجمع على أهداف تمثلت في حراسة العربية لما تتعرض له من تحريف وتشويه، وتصحيح الأغلاط الشائعة، والعناية باللهجات العامية في الجزيرة العربية، لاسيما في المملكة العربية السعودية، وإبراز مكانة اللغة العربية وإسرارها من خلال القرآن الكريم، وتيسير العربية وتقريبها، وإحياء التراث العربي، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.



دراسية وغيرها. وقد نتج عن هذه الاجتهادات العديد من الاقتراحات والتوصيات؛ ولكن للأسف الشديد لم تأخذ بعين الاعتبار ولم تطبق، وحتى الذي طبق منها لم يؤت أكله؛ لأنه لم يعتمد على أسس صحيحة.

خلاصة ما تقدّم في هذا المبحث ممّا وقفنا عليه من محاولات تيسير النحو العربي وتبسيطه للدارسين وخاصة الناشئة منهم، أو بمعنى آخر تيسير النحو التعليمي بصفة عامة، كانت أغلبها محاولات مقتصرة على محتوى ومادة النحو العربي فقط، فمنها من أخذت تختصر وتحذف وتقدّم وتأخّر وتعيد تنظيم وعرض الموضوعات النحوية، سواء أكانت في الكتب المدرسية أو في الكتب النحوية الخارجية، ومن الدراسات من أخذت تنقد المنهج القديم وتحاول تهذيبه أو تحويله أو تقديم منهج جديد متأثر بالنظريات اللسانية الجديدة، كلّ ذلك لم يتعد تحليل وعرض المادة النحوية، وللدكتور إبراهيم مراد رأي في وصف هذه المحاولات إذ يقول: "ونرى أنّ الدّعاوات إلى تيسير النحو مهمّة جدًّا ولكنّها غير كافية إذا كانت جزئية أو انحصرت في رؤية داخلية للنحو لا تراعي نظام اللغة في شموله، أو غلبت عليها المحافظة في النّظر إلى المسائل التي أقرها القدماء لاعتبارها من المسائل المسلّمة التي لا يأتيها الباطل ولا تستحقّ المناقشة والمراجعة والتّعديل والإضافة"<sup>1</sup>.

وربّما مردّ ذلك إلى قصور في فهم التيسير. ولعلّ هذه الحقيقة الغائبة عن أغلب الدارسين جعلت المشكلة تنتقل من صعوبة النحو إلى غموض التيسير وعدم إدراك حقيقته وهذا ما نبّه عنه الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح حين قال: "...ومهما يكن من أمر فإنّ الخطأ قائم إذ لا يميّز هؤلاء المصلحون بين ما هو علم - وينبغي أن يكون معقّدًا مجردًا عميقًا وتلك هي طبيعته - وبين ما هو تطبيق له وينبغي أن تكون ثمراته سهلة المنال أو على الأقل أن تناسب طبيعة القطاع من النشاط الإنساني الذي يجري فيه التطبيق"<sup>2</sup>؛ لأنّ التيسير ليس كما يزعم الكثير ممن يعنون بأمر اللغة أنّه يعني التسهيل والاختصار، وتذليل الصّعب من مباحث النحو وتمهيد الوعر من مسالكه، وإنّما هذا هو جزء من التيسير وجانب من جوانبه وهو لا يكفي لتحقيق الغاية وبلوغ الهدف المقصود؛ وإنّما ينبغي أن يقترن بتلك

1 إبراهيم بن مراد، تدريس النحو بين تعليم الصنّاعة وتكوين الملكة - ملاحظات في المبادئ العامة لتيسير تدريس النحو، ص 536.

2 عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمدرسي اللغة العربية، ص 22.

الجهود جهود أخرى تتجه إلى الجانب التربوي التعليمي والمتمثل في: ماذا نيسر؟ وكيف نيسر؟

لذا فإنها لم تقدم جديدًا ولم تفعل شيئًا يعيد إلى الدرس النحوي قوته وحيويته؛ لأنها كانت جلها دراسات نظرية ولم ترق وتطرّق إلى جانب مهم جدًا وهو الجانب التطبيقي الوظيفي الإجرائي، والذي يتمثل في معالجة أساليب وطرق تدريس النحو واستراتيجيات تعليمه. وهذا ما أشار إليه الدكتور أحمد عبد الستار الجوّاري في كتابه «نحو التيسير» حين قال: "وأحسب أنّ تيسير هذا الأمر إنّما يكون بالتخفيف من قواعد الإعراب...وبالعمل على دمج تلك القواعد الإعرابية بقواعد نظم الكلام وتركيبه...ومردّ ذلك كلّ الطّريقة التي تتبع وإلى الأسلوب الذي تعرض به المادة ويجلّي به الموضوع"<sup>1</sup>. وربما هذا ما ذهب إليه كذلك وأكّده التّوّاتي بن التّوّاتي بقوله: "إنّ الدّعوة إلى تيسير النّحو يجب أن ننظر إليها بحذر ونقربها بتبصّر ونكون منها على خوف ووجل وعلى بينة في دوافعها وغايتها، فإذا كانت هذه الدّعوة إلى إعادة النّظر في طرق عرضه وتبليغه إلى النّاشئة بطرق أكثر ملائمة لجوّ العصر، وكانت تمسّ الشّكل لا المضمون وتتعلّق بالطّرق البيداغوجيّة فنحن معها ونناصرها ونؤيدها وندعو لها ونشدّ على أيدي الدّاعين لها، فهي دعوة مقبولة"<sup>2</sup>.

إنّ يعدّ تجاهل الجانب التعليمي في عمليّة تيسير تعليم النّحو أخطر بكثير ممّا ذهب إليه الكثير من العلماء من تجديد في المضمون وتيسير في المنهج. وهو ما قصد قوله أحمد عبد الستار الجوّاري: "ولعلّ هذا الجانب - فيما أحسب - أهم وأخطر من تيسير المنهج وتهذيبه وتبديله وتحويره؛ لأنّ التّدريس في حقيقة أمره ليس محض تلقين وإلقاء؛ وإنّما هو قبل كلّ شيء تواصل فكريّ، ينبغي أن يقوم على الفكر الواعي الذي يفقه الموضوع ويفهمه فهمًا عميقًا، ويدرك الغرض الذي يعمل من أجله والغاية التي يريد أن يصل إليها"<sup>3</sup>. وهذا كما يقول المثل: هو معقل الفرس، وبيت القصيد الذي سننتاوله بإذن الله تعالى بشيء من التفصيل في الفصل الموالي.

1 أحمد عبد الستار الجوّاري، نحو التيسير دراسة ونقد منهجي، ص138.

2 التّوّاتي بن التّوّاتي، هل النحو العربي في حاجة إلى تيسير؟ (1)، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربيّة، الجزائر، مج8، ع1، 2003، ص45.

3 أحمد عبد الستار الجوّاري، نحو التيسير دراسة ونقد منهجي، ص15.

# الفصل الثالث

## تعليمية النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

أولاً: تعليم النحو في التراث العربي.

1. نشأة النحو التعليمي.
2. المصنّفات النحويّة بين الطّابع النظري والطّابع التعليمي في التراث العربي.
3. طرق تعلّم النحو وتعليمه في التراث العربي.

ثانياً: الاتجاهات الحديثة في تعليم النحو العربي

1. الاتجاه البنويّ في تعليم النحو العربيّ بين تكوين الملكة وتعليم الصناعة.
2. الاتجاه الوظيفيّ في تعليم النحو العربيّ من القدرة النحويّة إلى القدرة التواصلية.

ثالثاً: تعليمية النحو الضمّني والنحو الصّريح في التعليم العام.

1. تعليمية النحو الضمّنيّ بين ما هو مكتسب بالقوّة وما يتعلّم بالفعل.
  2. تعليمية النحو الصّريح بين الضوابط التأسيسية ومقترحات التيسير
- رابعاً: المقاربات الجديدة في تعليم النحو العربي وتعلّمه.

## الفصل الثالث: تعليم النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

تُعد قضية تعليم النحو العربي من القضايا التي لها بالغ الأهمية في تعليم اللغة، سواء في القديم وهو ما أثبتته مصنفات القدامى والدراسات التاريخية للسانيات، أو في الحاضر وهو ما نلاحظه اليوم من اهتمام على جميع المستويات العليا والدنيا، العامة منها والخاصة، فجميعهم يسعى ويجتهد من أجل الوصول إلى منهج قويم لتعليم النحو؛ ويرجع السبب في ذلك كما يقول على أبو المكارم: "لأن النحو صُلب العربية وهيكلها، ومحور مبناها، وعماد معناها، وقاعدة وظائفها، وأساس تصرفها؛ لذلك لم تفقد قضية تعليم النحو - برغم طول الزمن عليها وامتداده بها - شيئاً من أهميتها، ولم تخلق جدتها، ولم تذهب قيمتها، ولم تخمد فعاليتها، ولم تزُل - قط - الحاجة إلى العناية بها، وبحث جوانبها ومجالاتها"<sup>1</sup>. لذ وجب علينا قبل التطرق إلى قضاياها المعاصرة أن نتناول ولو بشيء من الإيجاز القضية من الناحية التاريخية ورصد مظاهرها والوقوف على طبيعة أساليبها.

### أولاً: تعليم النحو في التراث العربي:

#### 1. نشأة النحو التعليمي:

إنّ المتداول والمعروف عن النحو العربي أنّه وُلد لغرض وهدف تعليمي وهذا ما أكّدته جميع المصادر في مرحلة الوضع والتأسيس للنحو العربي؛ حيث كان أداة لاستقامة اللسان سواء أكان عربياً أم أعجمياً. يقول راتب قاسم عاشور في هذا الشأن أثناء حديثه عن مفهوم النحو: "فهو لم يكن بطبيعته أو بأصل وضعه ليُحفظ أصولاً وقواعداً، وإنّما ليُهدي إلى المفاهيم السليمة من العبارات ويعين القارئ أو السامع على حلّ الرموز الكتابية أو الصوتية إلى معان ودلالات"<sup>2</sup>.

ومن هذا المنطلق يتّضح أنّ نشأة النحو قامت على خلفية وظيفة ظاهرة هذا من جهة، ومن جهة ثانية المشكلة التي واجهها النحاة في منتصف القرن الثاني الهجري تقريباً، والتي لا تتصل بالبحث في اللغة وظواهرها لاستخلاص نظمها وتحديد ضوابطها، بل ترتبط بالنحو الذي توصلوا إليه من خلال بحوثهم فيها ودراساتهم لها. كيف يتسنى لهم تعريف متعلميهم

1 علي أبو المكارم، تعليم النحو العربي - عرض وتحليل، ص 09.

2 راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2014، ص 103.

## الفصل الثالث: تعليمية النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

بما يتوصلون إليه من قواعد؟ وهكذا وجد النحاة في أواخر القرن الثاني الهجري أنفسهم إزاء نوعين متميزين من المشكلات، يمثلان مستويين مختلفين من التناول لقضايا النحو وموضوعاته: أولها يتصل بطبيعة البحث النحوي، وما تتضمنه من أسس نظرية وأصول كلية وما ينبني عنها من آراء جزئية وأحكام تفصيلية، والثاني يرتبط بأساليب تعليم ما توصل إليه البحث النحوي من نتائج ومعطيات لمستويات متفاوتة من الدارسين، بغية المساعدة في فهمها، ثم معاشتها والتّمرس بها، ففقهها والتّمكن منها<sup>1</sup>.

وقد بين ابن جني هذه النزعة التعليمية في النحو العربي وقد ظهرت جلياً في تعريفه للنحو عندما قال: هو "إنتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره؛ كالثنائية والجمع والتّحقير، والتّكسير والإضافة، والنّسب والتّركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّب بعضهم عنها ردّ إليها"<sup>2</sup>. يعقّب الباحث بلقاسم دفة على تعريف ابن جني للنحو قائلاً: "هو اكتساب قدرات وعادات لغوية شائعة بين عناصر المجتمع العربي المتجانس. ولا يمكن تحقيق هذا الاكتساب إلا بواسطة التّعلّم، سواء أكان المتعلّم عربياً ضعفت سليقته بسبب التّأثر بالعناصر غير العربية، أم ابتعد عن البيئة اللسانية العربية الصّافية، أم كان أعجمياً. وهذه إشارة من ابن جني إلى أهميّة تعليم اللغة لغير أهلها، كأنّ النحو العربي أنشئ أساساً لمن ليسوا من العرب"<sup>3</sup>. لذا وحسب ما تقدّم يتّضح أنّ النحو العربي في أساسه نشأ لغاية تعليمية ليكون وسيلة لتكوين عادة لغوية صحيحة.

ولكن السؤال الذي يتبادر إلى أذهاننا: هل هذا النمط من النحو -النحو التعليمي- ظهر فتياً على شكل جمل وعبارات إشارية وتوجيهية مصاحبة للنحو النظري في مصنفاتهم، أم أولى اهتماماً أكثر وصل به إلى درجة التّأليف والتّصنيف؟

وما هي الطرائق والوسائل التي استعملت في ذلك؟

1 ينظر: علي أبو المكارم، النحو التعليمي حتى منتصف القرن التاسع الهجري، مجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ع2، 1984، ص 245 .

2 عثمان بن جني أبو الفتح، الخصائص، ج1، ص34.

3 بلقاسم دفة، النحو العربي بين التقليد والمناهج اللسانية الحديثة، مجلة الأثر، قسم الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العدد: 5، مارس 2006، ص68.

## الفصل الثالث: تعليمية النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

وللإجابة عن هذا الطرح وإثبات وضعيّة ميلاد النحو التعليمي، لا سبيل لنا سوى آليّة استقراء وتتبع أولى مصنفات النحو العربي من خلال مضمونها في طريقة تناول القضايا النحويّة من جهة ومنهجها في عرض المادة النحويّة من جهة ثانية.

### 2. المصنّفات النحويّة بين الطابع النظري والطابع التعليمي في التراث العربي:

لقد اتّسم التّصنيف في النحو منذ القديم كما ذكر الباحثون بطابعين رئيسيين طابع بحثي نظري وآخر تعليمي وظيفي، وفي الآتي بعض التّفصيل:

**1) طابع نظري بحثي:** وقد كان الغرض منه بيان ما يمكن أن يسمى فلسفة النحو كما بدت للنحويين ككتاب علل النحو لهارون المعروف بابن الحائك، وعلل النحو لأبي الحسن بن الوراق، والإيضاح في علل النحو للزجاجي، والإعراب في جدل الإعراب، ولمع الأدلّة في النحو لابن الأنباري، والخصائص لابن جني، والرّد على النّحاة لابن مضاء، والأشباه والنظائر النحويّة للسيوطي<sup>1</sup>.

ولم تخلُ المؤلّفات ذات الطّابع النظريّ الفلسفيّ للقدامى، من آثار الطابع التعليمي بل طعمت حواشيها ببعض تلك الآثار، ويستطيع المتنبّع لكتب النّحاة الأوائل أن يرى أنّ أغلبها احتوت على التّمطين معاً، والدليل على ذلك ما ورد في المصدر الأوّل من النحو العربي ألا وهو الكتاب لسيبويه، فقد سلك سيبويه في عرض مادّته النحويّة مسلكين اثنين\*، مسلك وظيفي تعليمي وإرشادي و مسلك نظري بحثي:

أ- مسلك وظيفي تعليمي وإرشادي؛ حيث يقوم سيبويه في كتابه بعرض الوجوه الصّحيحة في النحو العربي كما سمعها من أهل اللّغة الفصحاء، توجيهاً للقارئ كي ينحو نحوهم في أساليب البيان والتعبير، سواء أكانت نطقاً أم كتابةً. وقد ورد عن ابن خلدون أثناء حديثه عن ملكة اللسان ما يؤكّد ذلك؛ حيث ذكر بأن الكتاب لسيبويه فيه جانب تعليمي ويغفل عنه الكثير من الدارسين إذ يقول: "فأنّه لم يقتصر على قوانين الإعراب فقط، بل ملأ كتابه من

1 ينظر: محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، دار منشأة المعارف، الاسكندرية، مصر، دط، دت، ص15.

\* مع أنّ الباحث محمد إبراهيم عبادة في كتابه النحو التعليمي في التراث العربي عدّ كتاب سيبويه ذا طابع تعليمي في تبويبه وترتيبه.

## الفصل الثالث: تعليمية النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

أمثال العرب وشواهد أشعارهم وعباراتهم، فكان فيه جزء صالح من تعليم هذه الملكة. فتجد العاكف عليه والمحصل له قد حصل على حظ من كلام العرب، واندرج في محفوظة في أماكنه ومفاصل حاجاته؛ وتنبه به لشأن الملكة فاستوفى تعليمها، فكان أبلغ في الإفادة<sup>1</sup>. أما من المحدثين فيؤكد الباحث ناصر الدين أبو خضير على أن كتاب سيبويه تتخلله الصبغة الوظيفية التعليمية قائلاً: "بعد الاطلاع على كتاب سيبويه نستطيع أن نقرر بكل ثقة أننا نلمح فيه الكثير من ألفاظ النحو التعليمي الوظيفي التي استعملها سيبويه للتيسير والتسهيل على المتعلمين المبتدئين في النحو، ونرى أن هذه الألفاظ تنقسم إلى مجموعات ثلاث:

- ألفاظ فيها توجيه وإرشاد للمتعلّم نحو: «واعلم أن»، «فاعرف هذا»، «فتقطن له»، «فإنك ستجده».

- أمثلة يضربها سيبويه للمتعلّمين من أجل الدّربة والتّمرين، وإن لم تكن مستعملة في كلام العرب الفصحاء نحو: «وسأمتله لك مظهرًا لتعلم ما أرادوا»، «وهذا مُحالٌ ولكن أردتُ أن أمثّل لك»، «ولكن زعم الخليل أنه تمثيلٌ يمثل به... وإنما ذكر ليبيّن لك وجه نصبه».

- ألفاظ القياس التي يأمر من خلالها سيبويه المتعلّم أن يقيس كلامه على ما قالته العرب نحو: «فعلى هذا فقس»، «وهو عربي ولا عليك بأيّهما بدأت»، «فلا ينبغي لك أن تقيس على الشاذ المنكر في القياس»<sup>2</sup>.

ب- مسلك نظريّ بحثي قام فيه بالكشف عن أساليب العرب الفصحاء و أقيسة النّحاة، من أجل وضع قواعد نحويّة ثابتة يسترشد بها الدّارسون في شتّى العلوم الإسلامية، ويدخل في هذا الصّنف المحاورات بين سيبويه ومعلّمه الخليل، ف"الكتاب" يمتلئ طولاً وعرضاً بأسئلة يوجّهها سيبويه إلى معلّمه مستفسراً، وردود الخليل وتعليقاته<sup>3</sup>.

1 عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، تح: عبد الله محمد الدرويش، دار البلغي، دمشق، سوريا، ط1، 2004، ج2، ص385، 386.

2 ناصر الدين أبو خضير، نشأة النحو التعليمي وسمائته، مقال عن رابطة أدباء الشام، 04 أفريل 2009، أطلع عليه في 11 أوت، 2020، الرابط على شبكة الأنترنت: <http://www.odabasham.net/>

3 ينظر: نفسه: <http://www.odabasham.net/>

## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

اتضح مما تقدم ذكره أن الملمح التعليمي والصيغة الوظيفية كانت ملازمة للمؤلفات ذات الطابع البحثي النظري، ولم يخل منها حتى أقدم كتاب في النحو وهو الكتاب لسبويه.

(2) **طابع تعليمي وظيفي:** لقد أدت مشكلة تعليم النحو العربي منذ القديم إلى حرص النحاة على التأليف في النحو التعليمي، لأنهم أحسوا أن ما جاء في كتبهم النحوية من البحوث النظرية لا تستجيب لحاجيات التعليم. ولهذا شرعوا في تأليف كتب في النحو المختصر\* مجردة من التعليل والتفسير وذكر المذاهب ونقاشها؛ متخذين الاختزال منهجا لها. وقد كان الغرض منها عرض مسائل النحو وقضاياها حتى يتسنى للدارسين الوقوف عليها أملاً في استيعابها ومراعاتها عندما ينطقون أو يكتبون؛ ولا يقصد بالطابع التعليمي كتب النحو الخاصة بتعليم المبتدئين، وإنما يقصد به ما صُنّف لبيان الضوابط التي تميز الصواب من الخطأ في التراكيب وبنية المفردات، وما صُنّف في تطبيق هذه الضوابط على النصوص سواء أكانت هذه المصنّفات مختصرة للمبتدئين أم كانت مفصلة للشادين أم مطوّلة للمتخصّصين فالغرض منها كلّها تعليم النحو وإن اختلفت المستويات التعليمية<sup>1</sup>. وتذكر أغلب المصادر أن خلف الأحمر (ت180) من الأوائل الذين ساهموا في عملية التأسيس لنحو تعليمي، وذلك من خلال كتابه «مقدمة في النحو» الذي ذكر فيه السبب الذي حمله على تأليفه من كثرة العلل والتطويل وإغفال حاجة المتعلمين في النحو<sup>2</sup>.

ثم تلا ذلك كثير من المصنّفات التي يتّضح من خلال عناوينها أنها تعليمية، فقد أطلقت عليها مسميات منها «المختصر» و«التسهيل» و«التوضيح» و«التقريب» و«الموجز» وغيرها، وأن أصحابها وضعوها لغرض تعليمي، ومن هذه المصنّفات نذكر كتاب «مختصر النحو» للكسائي وكتاب «مختصر النحو للمتعلّمين» للجرمي، و«مختصر النحو» لأبي عبد الله اليزيدي، و«مختصر النحو» للزجاج، وكذلك «مختصر النحو» لابن

\* فصلنا في هذا الموضوع في الفصل السابق.

1 ينظر: محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، دار منشأة المعارف، الاسكندرية، مصر، دط، دت، ص15.

2 ينظر: خلف بن حيان الأحمر البصري، مقدمة في النحو، ص 33-34.



## الفصل الثالث: تعليمية النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

كيسان<sup>1</sup>، ويستمر التأليف التعليمي في النحو فألف "الموجز في النحو" لابن السراج و"الجمال" للزجاجي وكتاب "الإيضاح" لأبي علي الفارسي وكتاب "اللمع" لابن جني، وكتاب "المفصل" للزمخشري، و"الكافية" في النحو و"الشافية" في الصرف لابن الحاجب، واستمر التأليف النحوي للمختصرات حتى بعد القرن السابع الهجري فألف ابن أجروم المغربي مختصره المشهور جدًا "المقدمة الأجرومية"، ثم ألف ابن هشام للناشئة كتبه التعليمية الميسرة "الإعراب عن قواعد الإعراب" وكذلك "قطر الندى وبل الصدى" و"شذور الذهب". وربما يكون كتاب "المقدمة الأزهرية" لصاحبه خالد الأزهرى وهو آخر مختصر يقدم لنا صورة واضحة عن مسعى القدامى في تيسير النحو التعليمي<sup>2</sup>. بالإضافة إلى المتون المنظومة\* والتي وضعت في أساسها لتسهيل استيعاب النحو على الناشئة وهو غرض تعليمي بحت.

مما سبق يبدو إذن أن النحو التعليمي نشأ مبكراً مصاحباً لنشوء النحو العربي النظري؛ أي منذ القرن الثاني الهجري الذي وصلنا منه كاملاً كتاب سيبويه، هذا الأخير كما رأينا لم يكن نحواً نظرياً بحثاً وإنما حمل بين طياته الكثير من جوانب النحو التعليمي، وهذا دليل على أن النحو التعليمي ظهر فنياً على شكل جمل وعبارات إشارية وتوجيهية مصاحبة للنحو النظري في مصنفاتهم وهو ظهور منطقي شأنه شأن أي مولود يولد صغيراً ثم ينمو ويتطور. بالإضافة إلى أنه إثبات على مصاحبة نشوء النحو التعليمي للنحو النظري. أما الدليل الثاني وهو أن أول مؤلف للنحو التعليمي «مقدمة في النحو» ذكر صاحبه السبب الذي حمله على تأليف هذا الكتاب والمتمثل في كثرة العلل والتطويل وإغفال حاجة المتعلمين في كتب النحو، وهذا دليل على أن التأليف في النحو التعليمي تأخر قليلاً على التأليف في النحو النظري - نعني كتاب سيبويه - ولكنه في الوقت نفسه يؤكد مصاحبة نشوء النحو التعليمي للنحو النظري وإن كان الأخير قد سبق؛ لأن سيبويه (ت180) وخلف الأحمر (ت180) معاصران لبعضهما.

1 ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح، النحو العلمي والتعليمي وضرورة التمييز بينهما مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، العدد12، ص161، 162. ينظر: محمد بن اسحق النديم، الفهرست في أخبار العلماء المصنفين من القدماء والمحدثين وأسماء كتبهم، تح: رضا- تجدد، دت، دط، ص57، 56، 66، 62، 89، 72.

2 ينظر: شوقي ضيف، تيسير النحو التعليمي قديماً وحديثاً مع نهج تجديده، ص13-17.

\* يراجع الفصل السابق مبحث الدرس النحوي من التيسير إلى الإصلاح والتجديد.

### 3. طرائق تعلم النحو وتعليمه في التراث العربي:

تدلنا كتب التراجم على أن النهج الذي كان يسلكه الأولون في تعلم النحو وتعليمه، هو النهج المؤلف في تلقى سائر العلوم والمعارف، والمتمثل في القراءة على الشيخ مؤلف الكتاب نفسه، أو من يقوم مقامه علماً وبصيرةً، كالذي نراه من إقرأ المبرد كتاب سيبويه، ثم ما يكون بعد ذلك من حفظ المتن والمنظومات، والعكوف على الشروح وإدامة النظر فيها، ومُفاتشة أهل العلم، عن طريق المدارس والذاكرة، فيما سمي بمجالس العلماء ومناظراتهم<sup>1</sup>. وقد وصف الجاحظ طريقة تعليم النحو في كتابه البيان والتبيين يقول: "كانوا يروون صبيانهم الأرجاز، ويعلمونهم المناقلات، ويأمرونهم برفع الصوت وتحقيق الإعراب"<sup>2</sup>. وفيما يأتي نذكر تفاصيل أهم أساليب تعليم النحو العربي السائدة في التراث:

❖ **أسلوب الإلقاء (المحاضرة):** انتهج شيوخ ومعلمو النحو هذا الأسلوب في تدريس النحو لأنه كان الأسلوب المتبع في تدريس كافة العلوم، إذ يجلس الشيخ (المعلم) ويجلس المتعلمون من حوله يشكلون حلقة تسمى «حلقة الدرس» أو «حلقة العلم»، يستمعون فيها إلى حديث الشيخ في عرض مسألة نحوية أو تفصيل في موضوع نحوي وما إلى ذلك فيتبادل الطرفان الإلقاء والسَّمع، بعد ذلك يبدأ المتعلمون بإلقاء الأسئلة التي تخالج نفوسهم حول موضوع الدرس لإزالة غموض ما في مسألة الدرس أو زيادة معرفة تضيفها هذه المناقشة الحيوية، ويقابل هذه الأسئلة أجوبة من قبل المعلم تغني أفكارهم وتحيط إحاطة شاملة بموضوع الدرس.

❖ **أسلوب الحوار:** إن هذا الأسلوب ما هو إلا التطبيق العملي لما حفظه المتعلمون من قواعد في النحو، إذ الكلام (الحوار) كان الميدان الفعلي الذي يجعل الطلبة على المحك؛ حيث يتضح من خلاله مستوى المتعلمين التعبيري وسلامة قواعد الكلام عندهم، باعتبار التطبيق الفعلي لما حفظه الطالب، فيقوم بتوجيههم إذا ما أخطأوا. ومن أمثلة ذلك ما وقع لسيبويه مع شيخه حماد بن سلمة، حين كان الشيخ ابن سلمة يملئ على الطلاب قول رسول

1 ينظر: محمود محمد الطناحي، في اللغة والأدب دراسات وبحوث دار الغرب الإسلامي، دط، دت، المجلد: 1، ص 499.

2 عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط 7، 1997، ج 1، ص 272.

## الفصل الثالث: تعلّميّة النّحو العربيّ في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

اللّٰه صلى الله عليه وسلم: «ليس من أصحابي إلا من لو شئت لأخذت عليه، ليس أبا الدرداء»، فقال سيبويه مصححاً: «ليس أبو الدرداء» ظناً منه أنّه اسم ليس، فردّ عليه شيخه قائلاً: لحن يا سيبويه ... ليس هنا يراد بها الاستثناء وليست فعل ماضٍ. وهنا تتجلى أهميّة هذا الأسلوب في الوقوف على أخطاء المتعلّمين فيبادرهم المعلّم بالتّصيحة، واتباع الوجهة الصّحيحة والسّليمة لئلا يعودوا إلى مثل هذا اللّحن، وقد حقّق هذا الأسلوب فائدة عظيمة في تعليم وتعلّم علم النّحو فهو الميدان العلمي لما تعلّمه المتعلّم في الميدان النظري.

❖ **أسلوب الإملاء والملازمة:** وهو من الطّرق الأساسيّة المتّبعة في مراحل متقدّمة من مستوى هذا العلم؛ فقد كان الأسلوب المستخدم -حسب هذه الطّريقة- هو التّعليم الفردي وفقاً لاستعدادات وقدرات كلّ طالب، ويتحقّق ذلك عن طريق ملازمة المتعلّم لشيخه ملازمة قد تكون طويلة الأمد، فكان المتعلّم يجلس إلى شيخه فيملّي عليه من علمه ما بلغه جهده في المسألة فيأخذ الطالب عن شيخه ما شاء الله تعالى أن يأخذ، إذ أنّ هذه الحقيقة لم تفارق الدّرس النّحوي<sup>1</sup>، ولعلنا نجد هذه الحقيقة مبنوثة في كتب النّحاة ومؤلفاتهم، وهذا ما نجده واضحاً في أوّل مؤلّف نحويّ ألا وهو «الكتاب» لسيبويه الذي لازم الخليل بن أحمد الفراهيدي وكان أثر هذه الملازمة واضحاً في كتابه، فلا يكاد يمرّ باب من أبواب الكتاب إلّا وجدت فيه: "حدثني الخليل" و"قال الخليل" و"سألت الخليل فأجابني" و"زعم الخليل"<sup>2</sup>، ومثل ذلك ملازمة ابن جني لشيخه ابن فارس في السّفر والحضر أكثر من أربعين سنة، أخذ فيها عن شيخه العلم الكثير حتّى أصبح المعلّم (أبو علي) يستشير ويسأل تلميذه (ابن جني) في بعض المسائل ويرجع إلى رأيه فيها.<sup>3</sup>

❖ **أسلوب المناظرة:** ظهرت بذور هذا الأسلوب في الدّرس النّحوي مع مجالس التّعليم وحلقات العلم، إذ كان المعلّمون يعقدون المناظرات بين الطلاب من حين لآخر، وقد غذى هذا الأسلوب فطرة المتعلّمين وقوى لديهم روح الاحتجاج وتبيان الدّليل والدّفاع عن الرّأي،

1 ينظر: مثني علوان الجشعمي وسندس عبد القادر الخالدي، النّحو وطرائق تدريسه من القرن الأوّل للهجرة إلى القرن الرابع للهجرة، مجلّة ديالي للبحوث العلميّة والتّربويّة، كليّة التربية، جامعة ديالي، العراق، ع 26، 2007، ص172، 173.

2 ينظر: عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويه، الكتاب (كتاب) سيبويه، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط1988، ج3، ص2، ج4، ص13، 48، 59، 60، 74 ...

3 ينظر: عثمان بن جني أبو الفتح، الخصائص، ص16-21.

## الفصل الثالث: تعليمية النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

وقد شكّلت هذه المناظرات اللبنة الأولى للمسائل الخلافية الحاصلة بين مدرستي البصرة والكوفة. يؤمن كلّ طرف من طرفي المناظرة بصحة مذهبه وقوة حجّته التي استند إليها في الدرس النحوي<sup>1</sup>. وقد جمع الزجاجي في كتابه مجالس العلماء أكثر من مئة وخمسين مناظرة. ومن أمثلة تلك المناظرات نذكر على سبيل المثال لا الحصر أشهرها والتي جرت بين الكسائي وسيبويه في مجلس الرّشيد حول ما يعرف بالمسألة الزنبورية<sup>2</sup>.

❖ **أسلوب الاستشهاد وسوق الدليل:** لقد بني الدرس النحوي على أساس عقلي ومنطقي واضح؛ فهو لا يقبل إلا ما استند إلى حجة في إثبات المسائل النحوية سواء بالشاهد القرآني أو الحديث الشريف أو كلام العرب من شعر ونثر، كما يُعتبر سوق الدليل بالنسبة للمتعلم حجة للإقناع والتأكيد على صحة القاعدة، وهي في النهاية تطبيق عملي للقاعدة النحوية، يوجه المعلم من خلالها عقول المتعلمين إلى إتباع الوجهة الصحيحة في التعبير والنطق السليم ويجعل من الشاهد مثالا لهم للقاعدة النحوية، بالإضافة إلى أنّ الشاهد النحوي يجد مكانة في باب تعزيز الآراء النحوية والأدلة اللغوية، ولعلّ هذه النزعة هي صفة ملازمة للنحاة منذ القديم إلى يوم الناس هذا؛ فالنحوي لا ينطق إلا من حجة ولا يقف إلا عند حجة<sup>3</sup>. وهذا ما جعل النحو مثقلاً بالشواهد التي ارتبطت بالقاعدة ارتباطاً وثيقاً؛ حيث أصبح كلّ ما ذكر الشاهد استحضر القاعدة، حتى صار وكأنّ الشاهد هو القاعدة.

❖ **طريقة التقارير والبحوث:** إنّ الأساس العلمي لتطور كلّ مجال لغوي كان أو غير ذلك هو البحث المؤسّس على منهج صحيح، وعلم النحو العربي شأنه شأن كلّ العلوم في ذلك، فقد اعتمد المعلمون قديماً أسلوب كتابة التقارير والبحوث لتعزيز الدراسة؛ حيث يكلف المتعلمون باختيار مواضيع أو مسائل نحوية قد تثار في حلقة الدرس أو غيرها فتشغل ذهن المتعلم، ولا يهدأ له بال حتّى يقصد العلم من منابعه الأصلية وبالوجهة الصحيحة، وهذا

1 ينظر: مثني علوان الجشعمي وسندس عبد القادر الخالدي، النحو وطرائق تدريسه من القرن الأول للهجرة إلى القرن الرابع للهجرة، مجلّة ديالي للبحوث العلميّة والتربويّة، كليّة التربية، جامعة ديالي، العراق، ع 26، 2007، ص173.

2 ينظر: عبد الرحمان بن إسحاق الزجاجي، مجالس العلماء، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط3، 1999، ص09، 10. ينظر: أبو البركات بن الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين، تح: جودة ماروك محمد مبروك، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط1، 2002، ص562، 563.

3 ينظر: مثني علوان الجشعمي وسندس عبد القادر الخالدي، النحو وطرائق تدريسه من القرن الأول للهجرة إلى القرن الرابع للهجرة، مجلّة ديالي للبحوث العلميّة والتربويّة، كليّة التربية، جامعة ديالي، العراق، ع 26، 2007، ص173، 174.

## الفصل الثالث: تعليم النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

الأسلوب هو من الأساليب التي أدت إلى إثراء ملكة المتعلمين النحوية وإثارة حفيظتهم، وقد نتج عن هذه الطريقة كثرة الرسائل الصغيرة المؤلفة وهي في أصلها بحوث وتقارير صغيرة حسب مفهوم المصطلح العلمي الحديث في مادته مواد النحو وفي باب من أبوابه وصفها صاحبها ودرسها بصورة بحث اصطلح على تسميته رسالة في ذلك الحين، وإن مثل هذه الرسائل مبنوثة في كتب النحو<sup>1</sup>.

لقد تعددت منذ القديم طرق تدريس النحو واختلفت باختلاف العصور والأمصار، وقد أشار إلى ذلك ابن خلدون أثناء حديثه عن النحو قائلاً: "وبالجملة فالتأليف في هذا الفن أكثر من أن تُحصى أو يُحاط بها، وطُرق التعليم فيها مختلفة، فطريقة المتقدمين مغايرة لطريقة المتأخرين. والكوفيون والبصريون والبغداديون والأندلسيون مختلفة طرقهم كذلك"<sup>2</sup>. وهذه الطرق على اختلافها منهية إلى نتيجتين: الأولى هي تعليم الملكة ويبدو أنها النتيجة التي يُنتهى إليها من طرق المتقدمين خلال القرن الثاني والثالث الهجري. والثانية هي طريقة ينتج عنها تعليم الصناعة، وهي التي غلبت بعد العصر الثالث الهجري، وأهم ما كانت تقوم عليه التلقين. وهذا الأخير كان قوامه وسيلتان: هما الحفظ\*، والإملاء\*\* إلى وقت غير بعيد<sup>3</sup>.

وظل الحال على ما هو عليه على امتداد الأيام وتعاقب الأزمان إلى أن ظهرت المطبعة في القرن الخامس عشر الميلادي، وكان النحو أول ما طبع من فنون التراث العربي، فوجد الناس بين أيديهم قدرًا هائلًا من المصنّفات النحوية شمل الموسوعات مثل كتاب سيبويه،

1 ينظر: مثني علوان الجشعمي وسندس عبد القادر الخالدي، النحو وطرائق تدريسه من القرن الأول للهجرة إلى القرن الرابع للهجرة، مجلة ديالى للبحوث العلمية والتربوية، كلية التربية، جامعة ديالى، العراق، ع 26، 2007، ص 174.

2 عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، تح: عبد الله محمد الدرويش، دار البلغي، دمشق، سوريا، ط 1، 2004، ج 2، ص 369.

\* فهو عندهم آداب المعلم والمتعلم على السواء. فإن المعلم كان لا يتصدّر للتدريس إلا إذا أُجيز له ذلك بعد أن يحفظ النصوص المشتملة على العلم الذي أُجيز فيه. ما فيل عن المعلم يقال في المتعلم أيضًا. فإن هذا لا يتم له التحصيل إلا إذا حفظ واستظهر ما حفظ من المتن والشروح والحواشي.

\*\* فكان الوسيلة الأساسية في انتقال العلم من السلف إلى الخلف، وتواصله ونقله، وقد كان التصدّر للتدريس في جوهره تصدّرًا للإملاء فينتقل المتعلم ما يمليه عليه معلمه ممّا حفظ هو نفسه، وإذا شرح أو ناقش أو علّق كان ذلك كله إملاءً أيضًا.

3 ينظر: إبراهيم بن مراد، تدريس النحو بين تعليم الصناعة وتكوين الملكة - ملاحظات في المبادئ العامة لتيسير تدريس النحو، ص 523-525.

## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

وشرح المفصل لابن يعيش إلى ما دونها من أواسط الكتب مثل كتب "قطر الندى" و"شذور الذهب" و"مغني اللبيب" لابن هشام، ثم صغار المؤلفات وهي المتون مثل الأجرومية وغيرها<sup>1</sup>. فتغيرت مناهج وطرق وأساليب تعليم النحو بظهور الاتجاه التقليدي وهو مجموعة من الطرائق أهمها "طريقة النحو والترجمة" LaméthodeGrammaireTraduction وتعتمد هذه الطريقة في تعليم اللغة على معرفة القاعدة اللغوية وحفظها ثم تطبيقها على القراءة والكتابة، كما تعتمد أيضاً على الترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية، والعكس صحيح، وتركز على تعليم القواعد والصيغ والتعاريف والقوائم؛ فلا تُقدّم الكلمات مثلاً في جمل مفيدة أو في سياق عام بل في قوائم باللغتين الأجنبية والقومية، وما على المتعلم إلا حفظها<sup>2</sup>.

ولا يختلف الأمر كثيراً إذا تعلّق الأمر بتعليم اللغة الأصلية؛ إذ يعتمد تعليمها على النصوص المكتوبة، والشروحات النظرية، وتلقين القواعد النحوية والصرفية وتحفيظها، لتُستظهر في الامتحانات<sup>3</sup>. بقي نمط التلقين والحفظ والاستظهار مهيماً عليها ردحاً من الزمن، وقد شغلت هذه المسألة مجموعة من اللغويين المحدثين في أواسط القرن التاسع عشر وخاصة في عرض المادة النحوية لمتعلمي المدارس في كتب ميسرة كان من أوائلها كتاب «التمرين» لعلي مبارك (ت1893م)، وكتاب «التحفة المكنية لتقريب العربية» لرفاعة رافع الطهطاوي (ت1873م) وكتاب «الدروس النحوية لتلاميذ المدارس الابتدائية» الذي ألفه نخبة من المشتغلين بالتعليم وصدر سنة 1887م<sup>4</sup>. إلى غاية ظهور اللسانيات في القرن العشرين وخاصة التوليدية التي تناولت تفسير طرق اكتساب اللغة عند الإنسان، وكذا ظهور اللسانيات التطبيقية وحقل تعليمية اللغات الذي أصبح فيما بعد علماً بذاته، ساعدت كل هذه الظروف على أن يأخذ تعليم النحو بصفة خاصة مجرى آخر في عالم تعليم اللغات. وفي

1 ينظر: محمود محمد الطناحي، في اللغة والأدب دراسات وبحوث، المجلد: 1، ص 499.

2 ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 156.

3 يحي بعبطيش، تعليمية اللغات الحية النشأة والتطور، مجلة الدراسات اللغوية، مخبر الدراسات اللغوية ؟ جامعة منتوري، قسنطينة، العدد 06، 2005، ص 333.

4 ينظر: إبراهيم بن مراد، تدريس النحو بين تعليم الصناعة وتكوين الملكة - ملاحظات في المبادئ العامة لتيسير تدريس النحو، ص 526.

## الفصل الثالث: تعليم النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

ضوء هذه التطورات، واكتساح التكنولوجيا عالم التعليم ظهرت اتجاهات حديثة في تعليم اللغة عامة وتعليم النحو على وجه الخصوص.

### ثانياً: الاتجاهات الحديثة في تعليم النحو العربي.

إن تعليم النحو العربي من أهم المجالات التي شغلت فكر الباحثين والعلماء قديماً وحديثاً؛ لما تميّزت به من خصوصيات وأهمية بالغة\* في تعليم وتعلم اللغة العربية، وما خضعت له من تحولات عبر سيرورتها التاريخية وخاصة في العصر الحديث؛ عندما عرفت جميع الميادين نهضةً علميةً وتطورات تكنولوجية؛ لذا لم تعد المناهج والطرائق البدائية والتقليدية تلبي حاجيات المتعلمين، مما جعلها مثار تساؤلات مستمرة تطلب من أهل الاختصاص الباحثين السعي الحثيث لتقديم هذا العلم في أحسن حلة. ومن أجل مواكبة التطورات في مجال تجديد الأنظمة التربوية لبناء وصياغة مناهج حديثة، تستجيب بشكل أفضل لقضايا المراحل القادمة، ظهر اتجاهين بارزين تبنى كل اتجاه عدّة طرائق محاولة كل واحدة منها الوصول إلى نتائج مرضية، وهما كالآتي:

#### 1. الاتجاه البنوي في تعليم النحو العربي بين تكوين الملكة وتعليم الصناعة: هذا

الاتجاه هو عبارة عن مجموعة من طرائق تعليم اللغات تجمعها خصائص معينة، ظهرت وأُستُخدمت في ثلاثينات القرن العشرين تقريباً، واستمرت حتى ظهور الطريقة التواصلية في أواخر السبعينات وأوائل الثمانينات. ومن أبرز الطرق البنوية المشكلة لهذا الاتجاه نذكر:

■ **الطريقة المباشرة:** ظهرت هذه الطريقة نتيجة لمجموعة من العوامل أهمها عدم فعالية الطريقة التقليدية في تأهيل المتعلم لاستعمال اللغة استعمالاً صحيحاً نطقاً وكتابةً، وتأثر معلّمي اللغات بما أسفرت عنه الأبحاث اللسانية من نتائج، أدى ذلك إلى جعل القاعدة الأساسية لهذه الطريقة هي تحريم الترجمة. وقد استمدت الطريقة المباشرة تسميتها من حقيقة أن المعنى يرتبط مباشرة باللغة الجديدة دون المرور بعمليات الترجمة إلى اللغة الأم<sup>1</sup>.

\* إذ يمثل المستوى النحوي (التركيب) أهم العناصر في النظام اللغوي؛ حيث يشكّل جوهر بنيته وبه تحدّد العلاقات التي تربط العناصر اللغوية فيما بينها.

1 ينظر: دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، تر: عائشة موسى السعيد، مطابع جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، الرياض، ص21.



## الفصل الثالث: تعلّميّة النّحو العربيّ في ضوء الإستراتيجيات الحديثة والمُعاصرة

وعوّضت الترجمة بالوسائل التّوضيحية المختلفة، كالحركات والإشارات والإماءات ومختلف الوسائل التي تساهم في تقريب المعنى إلى أذهان المتعلّمين، وذلك تجنّباً للعراقيل التي تسببها في نموّ اللّغة الهدف؛ حيث أنّ لكلّ لغة نظاماً خاصّاً بها، وهذه الحجّة قويّة لإبطال اللّجوء إلى اللّغة الأم في تعليم اللّغات الأخرى. ينطلق أصحاب\* هذه الطّريقة من مبدأ أساسي للسانيات دي سوسير، وهو أنّ اللّغة في الأساس شفويّة، ينبغي على المتعلّمين أن يتدربوا على مهارات النّطق والتّعبير الشّفوي التّلقائي والحرّ قبل مهارة القراءة والكتابة<sup>1</sup>.

ويُدّرّس نحو اللّغة ضمنياً، إذ يُقدّم المعلّم الأسئلة ويستخلص المتعلّم القواعد عن طريق الاستقراء، وليس عن طريق تقديم القواعد النّحويّة، كما تُستعمل المفردات الجديدة في جمل تامّة لتعبّر عن معناها<sup>2</sup>. من هذا المنطلق يتبيّن أنّ الطّريقة المباشرة تعتمد على مبدأ أساسي وهو افتراض أنّ المتعلّم يجب أن يجرب اللّغة الجديدة بنفس الطّريقة التي اكتسب بها اللّغة الأم بدون التّفكير في وجود تلك اللّغة.

■ **الطّريقة السّمعيّة الشّفويّة:** هي طريقة تشبه إلى حدّ ما الطّريقة المباشرة، يُدّرّس نحو اللّغة ضمنياً أيضاً، إذ يتمّ تعلّم اللّغة الهدف مثل اكتساب اللّغة الأم؛ حيث لا يحتاج المرء فيه إلى حفظ القواعد لكي يتحدّث لغته الأصليّة. وينبغي استنباط القواعد الضّروريّة لاستخدام اللّغة الهدف من خلال سياق التّجربة السّمعيّة واللفظيّة؛ حيث يتمّ تقديم التّراكيب من خلال الحوار؛ فيشتمل الحوار على نماذج محدّدة للجمل والنّقاط النّحويّة، ويتعلّم المتعلّمون الحوار خلال المحاكاة والتّكرار، وتجري التّدريبات مثل (التّكرار، وتمارين البناء العكسي، والاستبدال والتّغيير، والأسئلة والأجوبة) مبنية على نفس الصّيغ الواردة في الحوار، وتدعم إجابات المتعلّمين الصّحيحة بالتّناء، ثمّ تُستخلص القواعد اللّغويّة من الأمثلة، ولا تقدّم قواعد النّحو الصّريحة، وإنّما يركّز هنا على التّراكيب اللّغويّة، فالمنهج تركيبّي أساساً، والغرض الرّئيس هو تمكين المتعلّمين من اكتساب التّراكيب اللّغويّة، وتتمسك الطّريقة بالترتيب الطّبيعي للمهارات اللّغويّة؛ حيث تبدأ بالسّماع ثمّ الكلام ثمّ القراءة والكتابة. كما تستعمل الطّريقة السّمعيّة الشّفويّة لعبة القواعد التي تصمّم بطريقة تسمح بالتمرين في سياق

\* ومن أشهر واضعي الطّريقة المباشرة الباحث الألماني برلينز "D.Berliz" والفرنسي كوين "Giun".

1 ينظر: كايسة عليك، المرجعيّة اللّسانية للمقاربة التّواصلية في تعليم اللّغات تعلّمها، ص22.

2 ينظر: دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللّغة، ص29.



## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

التركيب النحوي التي يحتوي عليها الدرس، ويستطيع المتعلمون التعبير عن أنفسهم بالرغم من محدودية اللغة، وتتيح اللعبة الكثير من التكرار<sup>1</sup>.

■ **الطريقة البنوية الكلية السمعية البصرية:** ظهرت في أول الأمر الطريقة السمعية البصرية في نهاية أربعينات القرن العشرين، ويعود الفضل في تطورها إلى ظهور اللسانيات التطبيقية إلى جانب تأثر مجال التعليم بالتكنولوجيا الحديثة واستغلال الوسائط المختلفة التي أنتجت هذه التكنولوجيا، إذ تطورت بآلية نفعية مع محاولة المنهجين توظيف الوسائط السمعية البصرية في تدريس اللغة، وتحديد خيارات منهجية وتقنية تفوق ما كان معتمداً في ظل الطرائق السابقة؛ حيث جمعت الطريقة السمعية البصرية الطريقة المباشرة والطريقة السمعية الشفوية، إضافة إلى الجديد الذي أدخله أصحابها، ومن أهم الوسائل التي اعتمدتها هذه الطريقة هي: مخابر اللغة، والمسجلات الصوتية، وجهاز الفيديو، والأفلام المرئية والمسموعة في الوقت نفسه، والصّور المتحركة إلى غير ذلك. ثم تطورت مرة أخرى لتشكّل الطريقة البنوية الكلية السمعية البصرية المرحلة الأخيرة من حياة الطرائق السمعية البصرية في إنجلترا، وتطورت فيما بعد في فرنسا، فنالت شهرة عالمية؛ حيث لم تنته فترة الستينات حتى انتشرت هذه الطريقة في معظم مدارس العالم\*. وتستند هذه الطريقة إلى القول النظرية التالية:

أ- **علم النفس السلوكي:** بالرغم من التطور الحاصل في الطرائق البنوية، فإن الطريقة البنوية الكلية بقيت محافظة على الارتباط الشرطي لسكينر، إذ أخذ المنهجيون بالمبدأ القائل بأن اللغة عادات وترابطات بين المثيرات والاستجابات التي تثبت عن طريق التعزيزات في سياقات اجتماعية معينة.

ب- **اللسانيات البنوية:** يتمثل الإسهام الأول للسانيات البنوية في حقل تعليم اللغات عامة - كما أسلفنا ذكرها- في تزويد هذا الحقل بأوصاف دقيقة عن اللغة، ومعرفة هذه الأخيرة في الاستعمال، وقد ساعدت المفاهيم التي استحدثتها تشومسكي على رد الاعتبار للمعنى والتنويع في التمارين البنوية، خاصة التحويلية منها نظراً لدورها الفعال في إثارة إبداعية المتعلمين

1 ينظر: السابق، ص 47-56.

\* حيث سار تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية على منوال هذه الطريقة إثر التعديلات التي أدخلت على المناهج التعليمية في بداية الثمانينات.

## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

وتحفيزهم على الخلق في أساليب اللغة. وقد اعتمدت هذه الطريقة مبادئ أرساها البنيويون الأوائل، وسبق للطريقة المباشرة والسمعية الشفوية أن تبنتها، أبرزها:

- اعتماد المقاربة الآنية في تدريس اللغات والابتعاد عن المقاربة الزمانية.  
- التمييز بين اللغة الشفوية والكتابة، والإلحاح على الاستعمال الشفوي المكثف لغرض امتلاك القدرة على التواصل باللغة.

- التمييز بين مختلف مستويات التحليل: الفنولوجي، والصرفي، والنحوي، والدلالي، إلا أن الطريقة البنوية الكلية السمعية البصرية استغلت الدراسات الفنولوجية في تدريس الأصوات، وأعطت أهمية للتصحيح الفنولوجي، كما استغلت مفهوم البنية استغلالاً جيداً في تدريس النحو، وركزت على النحو أكثر من الصرف. وقد نتج عن استغلال المفهوم البنيوي للغة باعتبارها نظاماً مستقلاً مايلي:

1- خاصية الكلية التي تمتاز بها هذه الطريقة؛ حيث يلجّ المنهجيون على عدم تدريس الكلمات وهي معزولة عن سياقاتها وعن النحو.

2- إقصاء الترجمة كلياً، وذلك بحكم الطبيعة الاعتبارية للدليل اللغوي.

ج- **البنوية الكلية في علم النفس:** اعتنى مؤسسو هذه الطريقة بالدلالة باعتبارها محتوى التواصل بين الأفراد، وأخذوا في الاعتبار مجموع العوامل التي تتدخل في التواصل الشفوي<sup>1</sup> والمتمثلة حسبهم في: الموقف الحقيقي، والدلالة العقلية والعاطفية، وكل الوسائل الرنانة، والوسائل المعجمية، والحالة الفيزيائية للمتكلمين، وتفكيرهم، وإنتاجهم التام للكلام<sup>2</sup>. لهذا حملت هذه الطريقة صفة الكلية في التسمية.

أما تدريس النحو وفق هذه الطريقة يتمّ ضمناً؛ حيث ترفض الطريقة البنوية الكلية التعليم الصريح لقواعد النحو رفضاً تاماً. ويتمّ اختيار المحتوى وفق أسس معينة إذ يركّز أصحابها على التراكيب الأساسية التي تسمح للمتعلم بتنمية ملكاه اللغوية، معتمدين على مبدأ التواتر في الاستعمال، والتدرج بالانطلاق من البسيط إلى المعقد، وتنظيم الصعوبات على طول الدروس؛ حيث يركّز كل درس على عدد محدّد من البنيات، فيجزّأ المتن اللغوي تركيبياً

1 ينظر: كايسة عليك، المرجعية اللسانية للمقاربة التواصلية في تعليم اللغات تعلّمها، ص26-30.

2 ينظر: Christian Puren ,histoire des méthodologies de l'enseignement des, langues,édition numérisée en 2012 , p240

## الفصل الثالث: تعليم النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

وينطلق من الجملة كوحدة أساسية في اكتساب القاعدة، وذلك بملاحظة الظاهرة اللغوية ومحاكاتها تركيبياً وفقاً للمنهج الاستقرائي الذي ينطلق من الأمثلة وصولاً إلى القاعدة، والاعتماد على التمارين النحوية التي يتم عن طريقها ترسيخ العادات اللغوية المتمثلة في الظاهرة النحوية الجديدة، كل ذلك يتم في ضوء استعمال الأجهزة والوسائل المساعدة.

لم يلبث الاتجاه البنيوي طويلاً ولم يكتب له البقاء رغم محاولاته العديدة لتطوير ذاته في مجال تعليم اللغات، والسبب ربما يعود إلى اقتحام التيار الوظيفي من جديد مجال الدراسات اللسانية النظرية منها والتطبيقية ليحل محل التوصل مبدأً أساسياً لاتجاهه، ومن الطريقة التواصلية أداة إجرائية وظيفية لتحقيق أهدافه التعليمية ولتحل محل الطرق البنوية وتسيطر على مناهج تعليم اللغات.

### 2. الاتجاه الوظيفي في تعليم النحو العربي من القدرة النحوية إلى القدرة التواصلية:

كانت معرفة قواعد النحو والصرف تشكل المحور الرئيس من محاور تعليم اللغة في القرون الماضية، وكانت تُعلم كأنها غاية في ذاتها؛ هذا ما جاء عن تاريخ تعليم النحو في التراث العربي، حيث تُعرض هذه القواعد وتُشرح وتُقام عليها التطبيقات والتدريبات. ومع رواج النظريات اللسانية البنوية الحديثة كثرت التمارين التركيبية وشاع الاعتقاد بأنها ستكون مفتاح الحل للتمكن من القواعد. ولكن بعد ظهور لسانيات النص، ومقاربة البنى اللغوية في إطار النص الكامل، وكذا ظهور النحو الوظيفي فُتحت أمام تعليمية قواعد اللغة عامّة والنحو والصرف خاصّة آفاقاً جديدة؛ فاتجهت الأبحاث نحو دراسة هذه القواعد وظيفياً من خلال الخطاب، في وضعيات تواصلية حقيقية، كالحوار وغيره.

وقد كان موقف الوظيفيين من تدريس النحو واضحاً، إذ اعتبرت المقاربة التواصلية الكفاءة النحوية جزءاً لا يتجزأ من الكفاءة التواصلية، وإن إتقان هذه الكفاءة الجزئية يشكل وسيلة أساسية لتقويم اللسان من الزلل، ويساهم بمقتضاها في تحقيق غرض التواصل. وعليه فإن السلامة القواعدية، باعتبارها لا تشكل غاية في ذاتها، بل وسيلة لضبط اللغة وضبط سيرورة التواصل وهي مركز اللغة وأساس كل تواصل سليم، حتى وإن تبادل الرسالة اللغوية بين المعلم والمتعلم غرضه مجرد نقل المحتوى واستيعابه والتفاعل معه، فإن نقل ذلك

## الفصل الثالث: تعلّميّة النّحو العربيّ في ضوء الإستراتيجيات الحديثة والمُعاصرة

المحتوى على أحسن وجه يستدعي التقنين والضبط بمعايير وسنن، منها اللّغويّة، والاجتماعيّة، والنّفسيّة، والنّقافيّة وغيرها. وتتمثّل القواعد النّحويّة في تلك السنن التي تسمح للمتكلّم بتنسيق العناصر اللّغويّة فيما بينها، والانسجام بين شكل الشّفرة اللّغويّة ووضعيّة الإرسال من أجل تواصل بيداغوجي مفيد<sup>1</sup>؛ لأنّ اللّغة عمليّة عقليّة معقّدة تتجلّى في توحي معاني النّحو بين معاني الكلمات بناءً على مقتضيات العقل، لبناء تراكيب في الدّهن متطابقة مع مقاصد وأغراض المتكلّم، هذه التّراكيب أساسها المعاني النّحويّة والمعاني المعجميّة؛ حيث أنّ عمليّات التّفكير العقليّة تربط أغراض المتكلّم بهذه التّراكيب في داخل الدّهن، ثمّ ربط هذه التّراكيب مع شكلها المتمثّل في الصّوت<sup>2</sup>. لذا فإنّ المعنى القواعدي لا يقلّ أهميّة عن المعنى المفرداتي في عمليّة التّواصل اللّغويّ عامّة والبيداغوجي خاصّة؛ لأنّه قد يفهم القارئ أو السّامع معاني المفردات في جملة ما من خلال تركيبها.

ولكنّه قد لا يفهم المعنى الكلي للجملة؛ لأنّه لم يفهم المعنى القواعدي للجملة، والذي تتحكّم فيه طبيعة العلاقات بين كلمات الجمل الواحدة. ولكن الملفت للانتباه أنّه بالرغم من الأهميّة التي تحظى بها القواعد النّحويّة والمتمثّلة -كما قلنا- في مساهمتها في تحقيق السّلامة اللّغويّة ووضوح الكلام وأداء المعنى وتكوين الملكة اللّغويّة الصّحيحة؛ إلّا أنّ الجدل بقي قائماً حولها وخاصّة مع ظهور الدّراسات اللّسانيّة الحديثة<sup>3</sup>، وهو ما وقفنا عنده سلفاً في اختلاف اللّسانيين - كلّ حسب منطلقاته وتوجّهاته - عن ضرورة وإلزاميّة تدريس القواعد النّحويّة للتّحكم في ناصيّة اللّغة أو عدم الجدوى من ذلك، مما أدّى بأصحاب المذهب الاتصالي كغيرهم من أصحاب المذاهب الأخرى بالخوض في هذه المسألة؛ إذ لم تكن ثورتهم عن القواعد نفسها، وإنّما كانت عن طريقة تدريسها؛ لأنّه حسب رأيهم لا تكمن مشكلة تعليم اللّغة العربيّة في اللّغة ذاتها وإنّما في الطّريقة المعتمدة في ذلك والتي وصفها علي أحمد مذكور في قوله: "نتعلّم اللّغة قواعد جافّة، وإجراءات تلقينيّة، وقوالب صمّاء، نتجرّعها تجرّعاً عقيماً بدلاً من تعلّمها لسان أمّة، ولغة حياة"<sup>3</sup>. لذلك يرى التّواصليون أنّ القواعد

1 ينظر: كايسة عليك، المرجعيّة اللّسانية للمقاربة التّواصلية في تعليم اللّغات تعلّمها، ص117.

2 علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللّغة العربيّة، ص84.

\* تناولنا هذا الموضوع بنوع من التفصيل في الفصل السّابق تحت عنوان: النّحو العربي ومحاولات التّيسير قديماً وحديثاً.

3 علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللّغة العربيّة، ص253.

## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

النحوية ذو قدر كبير الأهمية بالنسبة لتعلم اللغة والتواصل اللغوي، لهذا يقتضي مراعاة الحاجات التواصلية للمتعلمين والتي بدورها تستدعي تعليم النحو وظيفياً.

لم يولد الاتجاه الوظيفي في تعليم النحو كاملاً كما هو اليوم بين أيدينا، وإنما سبقته اتجاهات أخرى نتجت عن تيارات لسانية وفكرية كانت سائدة في تلك الحقب الزمنية. كوّنت الاتجاهات السابقة والمتمثلة في المناهج الدراسية التقليدية والحديثة للاتجاه الوظيفي نقطة البدء؛ إذ انطلق من حيث وصلت بالإضافة إلى أنّ فكرة هذا الاتجاه جاءت ثورة على تلك المناهج السابقة وتشكّلت أسسه من انتقادات مناهجها التعليمية التي كان محور اهتمامها تنمية الجانب العقلي وإهمال ما عداه من الجوانب النفسية والاجتماعية والانفعالية، مما جعل تلك المناهج تعتمد على أساليب الحفظ والاستظهار دون الالتفات إلى توظيف تلك المعلومات، ويرجع سبب ذلك إلى أنّ الغاية من التعليم كانت حشو أذهان المتعلمين بالمعلومات وترديدها دون أن يكون لها أثر في سلوكهم أو في نشاطهم. أدى ذلك إلى ظهور جيل من المتعلمين لديهم القدرة على معرفة التراكيب اللغوية، ولكن لا يمتلكون القدرة على استعمالها وعاجزون على التواصل بها. لذا سعى الاتجاه الوظيفي إلى الاتصال بالخبرة الشخصية من خلال اعتماد الجانب التطبيقي المتمثل في الممارسة الواقعية من قبل المتعلم والتي تؤكد مشاركته وفعاليته في العملية التعليمية، ثم الانتقال من هاته الخبرات إلى خبرات جديدة تجعل المتعلم يرى ويشعر أنّ لما يتعلمه قيمه ومعنى ووظيفة في حياته.

### (1) مبادئ الاتجاه الوظيفي في تعليم النحو العربي:

يقوم الاتجاه الوظيفي على عدّة مبادئ أساسية عند تطبيقه، لابدّ من مراعاتها، وهي كما يأتي:

أ- إنّ المتعلمين يتعلمون الحقائق التي يدركون معناها والتي يشعرون بأهميتها في مستقبلهم؛ لذا يجب أن يرتبط التعليم باهتمامات وحاجيات المتعلم؛ حتّى يعي مدى قيمة وأهمية ما يتعلمه في حياته.

ب- عرض النظريات والتطبيقات التي تتضمنها القواعد الأساسية والأفكار العامة ينبغي أن يكون بطريقة مبسطة تثير الانتباه وتحفز إلى التعلم، وتؤدي إلى مشاركة المتعلمين مشاركة

## الفصل الثالث: تعليم النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

إيجابية تؤدي بهم إلى اكتساب عادات كالاستبصار والحدس والتفكير الاستقرائي، وتعلم المهارات.

ج- أن تكون المادة النحوية بسيطة ومتدرجة في الكتب المدرسية أو في أثناء تدريسها، وأن تراعى فيها طبيعة خصائص نمو المتعلمين، وأن تكون مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بخبرات المتعلمين في الحياة العملية؛ حتى يقبلوا على تعلمها.<sup>1</sup>

وعليه فالنحو الوظيفي يناقض الطرائق المعروفة في تعليم اللغة من خلال التدريب على نماذج لغوية، بل يسعى لهداية المتعلم إلى تمكّن لغوي عملي؛ حيث يركّز على فهم المعنى فهماً حقيقياً وظيفياً، بدلاً من حفظ الأشكال والقوالب اللغوية وتكرارها، حتى تُبنى لديه كفاية لغوية تجعله يفهم قواعد اللغة فهماً يمكنه من إنتاج جمل وعبارات غير محدودة<sup>2</sup>؛ لهذا عدّ النموذج الوظيفي هو النموذج الأكثر فعالية ونجاعة في تعليم اللغة عامة وتعليم النحو العربي بشكل خاص.

### (2) تعليم النحو بين تكوين الملكات اللغوية و تصويب الأخطاء الشائعة:

انقسم رجال التربية والباحثون في تعليمية اللغات إلى فريقين فبعضهم يرى أنّ تدريس قواعد النحو الصريح في حصص مستقلة بالنسبة للتعليم العام\* لا جدوى منه ولا فائدة، ويمكن الاستغناء عنه، والاكتفاء بالتدريب على الأساليب اللغوية السليمة قراءة وكتابة ومحادثة واستماعاً؛ بمعنى الاكتفاء بتدريس قواعد النحو الضمني عن طريق ممارسة قوالب ومثل لغوية لا قواعد صريحة، وحبّتهم في ذلك:

1. أنّ الطفل يلجأ إلى محاكاة الأنماط اللغوية التي يسمعها من المحيط ويحسن استعمالها دون الحاجة إلى شرحها له. فمن هنا يمكن تعليمه القواعد النحوية دون أن ندرسه تلك القواعد.

1 ينظر: ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2002، ص118، 119.

2 ينظر: جنان النّمي، النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة، دار الفارابي، بيروت، لبنان، ط1، 2013، ص69، 70.

\* نعني بالتعليم العام : مرحلة التعليم قبل الجامعي وهي مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي.

## الفصل الثالث: تعلّيميّة النّحو العربيّ في ضوء الإستراتيجيات الحديثة والمُعاصرة

2. أنّ اللّغة نشأت قبل نشأة القواعد النّحويّة بحيث كان الأعراب ينطقون اللّغة بفطرتهم وسليقتهم دون الحاجة إلى تعلّم قواعد اللّغة.

3. أنّ القواعد النّحويّة صعبة وجاقة تتقرّر المتعلّمين منها، علاوة على أنّها قليلة الجدوى في صيانة اللّسان والقلم عن الخطأ.

4. إنّ تعلّم القواعد النّحويّة في حصص مستقلة يجعل المتعلّمين يعدونها غاية في حد ذاتها. أما الفريق الثّاني فيرى غير ذلك، وأنّ تدريس القواعد النّحويّة أمر إلزامي ولا غنى عنه، وحجتهم في ذلك:

1. أنّ القواعد النّحويّة تساعدنا في اكتشاف الأخطاء، وتجنبها في النّطق والكتابة.

2. أنّ المحاكاة في الوقت الحاضر غير متوفرة؛ حيث تسيطر العامية حتى على حصص اللّغة العربيّة.

3. القواعد النّحويّة تربي في المتعلّمين القدرة على القياس المنطقيّ، والبحث العلميّ، ودقة التّفكير والتّعليل والاستنباط.

4. أنّ صعوبة القواعد النّحويّة ناجمة عن طبيعة المنهاج المدرسي والمدرسين وأساليب التّقويم، وليست ناتجة عن القواعد النّحويّة في حدّ ذاتها<sup>1</sup>.

بين هذا وذاك وبين مؤيّد لهذا الرّأي ومخالف لذاك، وقبل أن نميل إلى أحد الرّأيين أو إصدار حكم عن كلّ منهما، يبدو أنّ أصحاب الفريقين غاب عنهم أمر نراه بالغ الأهميّة وهو معرفة الغاية والهدف من تدريس النّحو أولاً قبل الحديث عن كيفيّة تدريسه؛ لأنّ معرفة الغاية من تدريسه هي الكفيلة بتوضيح الطّريقة والكيفيّة المناسبة للتّدريس. لذا لا بدّ أن نطرح على أنفسنا الإشكاليّة التّالية:

لماذا نعلّم القواعد النّحويّة في مدارسنا؟ أو بصيغة أخرى ما الغاية والهدف من تدريس النّحو في التّعليم العام؟ هل لأجل التّمكّن من تعلّم اللّغة العربيّة وامتلاك ناصيتها واكتساب

1 ينظر: راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق، ص 104.



## الفصل الثالث: تعلّميّة النّحو العربيّ في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

ملكة تكون للمتكلّم سليقة يجيد بها استعمال اللّغة بتلقائيّة استماعاً وفهماً وحديثاً وقراءة وكتابة؟ أم لتصويب الأخطاء التي يقع فيها المتعلّمون عند كلامهم وكتاباتهم؟

سؤال رئيس لإشكالية عميقة تقضّ مضاجع معلّمي وأساتذة اللّغة العربيّة اليوم، وكل المهتمين باكتساب اللّغات داخل الحقل المدرسيّ، تتطوي تحته أسئلة فرعية كثيرة: هل تُكتسب اللّغات بمعرفة القواعد النّحويّة؟ أم أنّ القواعد مانعة من اللّحن والخطأ عند استعمال اللّغة فحسب و يمكن اكتساب الكفاءات اللّغويّة عبر المطالعة والحفظ والترديد؟

وقبل الخوض في غمار الإجابة على هذه التساؤلات يجب أن نذكّر بأنّ للنّحو كما فصلنا في الفصل السّابق نوعين من القواعد: هما القواعد الصّريحة والقواعد الضّمنية. لهذا يجب أن نميّز في مثل موضعنا عن أيّ نوع من القواعد نتحدّث؟

فإن كنّا نقصد من وراء السؤال قواعد النّحو الصّريح من أجل إكساب الملكة اللّغويّة فهذا أكبر خطأ وقع فيه الكثير ممّن مارسوا التّعليم؛ لأنّ كلّ الدّراسات العلميّة أثبتت أنّ إكساب الملكة اللّغويّة يكون عن طريق ممارسة اللّغة والأنماط والمثل اللّغويّة وهو ما نصطّاح عنه بالنّحو الضّمنيّ. وهو ما قصده ابن جني خلال تعريفه للنّحو منذ أزيد من عشر قرون عندما قال: "النّحو انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره... ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربيّة بأهلها في الفصاحة"<sup>1</sup>، وفي هذا الموضوع يقول ابن خلدون: "وهذه الملكة... إنّما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرّره على السّمع والنّقطن لخواص تركيبه، وليس تحصل بمعرفة القوانين العمليّة في ذلك التي استتبطها أهل صناعة البيان، فإنّ هذه القوانين إنّما تفيد علماً بذلك اللّسان، ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلّها"<sup>2</sup>. كما أكّد على ذلك عبد الرحمان الحاج صالح بقوله: "ولا نبالغ إذا قلنا بأنّ العمل الاكتسابي للّغة كلّها تمرّس ورياضة متواصلة كلّما توقّفت توقّف معها النّمو اللّغويّ وصارت الملكة فيها شيئاً فشيئاً إلى الزّوال حتى ولو كان صاحب هذه الملكة يحفظ قواعد اللّغة كلّها"<sup>3</sup>. ممّا تقدّم

1 عثمان بن جني أبو الفتح، الخصائص، ج1، ص34.

2 عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، تح: عبد الله محمد الدرويش، دار البلغي، دمشق، سوريا، ط1، 2004، ج2، ص387.

3 عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمدرسي اللّغة العربيّة، ص70.



## الفصل الثالث: تعلّميّة النّحو العربيّ في ضوء الإستراتيجيات الحديثة والمُعاصرة

يتّضح أنّ جميع العلماء على مختلف أزمنتهم ميّزوا في وضوح لا يقبل الشك بين النّحو الصّريح والنّحو الضّمني، هذا الأخير الذي يعدّ وسيلة لاكتساب السّليقة اللّغويّة من خلال محاكاة العرب في كلامها.

يقول الجاحظ: "متى ترك [الإنسان] شمائله على حالها ولسانه على سجيّته كان مقصوراً بعادة المنشأ على الشّكل الذي لم يزل فيه"<sup>1</sup>.

وأما إذا كان لأجل حفظ اللّسان من اللّحن والزّلل؛ فيكون عن طريق تدريس القواعد الصّريحة، ولكن يبقى السؤال المطروح في هذا الجانب: متى يدرّس كلّ نوع؟ بمعنى متى يدرّس النّحو الضّمني ومتى يدرّس النّحو الصّريح؟ وما هي الطّرائق الأنسب لكلّ نوع؟

إنّ المتأمّل في المعنى الذي قدّمه ابن جنيّ للنّحو - الذي نراه أقرب معنى وضع للنّحو - في أصل نشأته هو أنّ يَنحُو المتكلّم نحو العرب في كلامهم؛ بمعنى أن ينهج نهجهم في القول ويتّبع طريقهم في الاستعمال اللّغويّ، كما يلاحظ أن تكون الملكة عند المتعلّم - حسب المنظور الخلدوني الذي يرى أنّه مازال صالحاً - قائمة على دراسة الظّاهرة باستقراء كلام العرب الوارد في أشعارهم وأمّثالهم وعباراتهم وما جرى مجراها في نصوص العربيّة المدوّنة. فلا يُعطى المتعلّم القواعد بل يُعطى الشّواهد التي يتّخذها المعلّم أقيسة يستخلص منها طرق الاستعمال اللّغويّ، ثمّ في نهاية الأمر الأحكام التي تطرّد فيه والتي ينتهي إليها المتكلّم نفسه بالملاحظة والاختبار<sup>2</sup>.

إنّ كلّما أراد المتكلّم التعبير عما يجول في خاطره من أغراض سلك مسلك ما لاحظ وما اختبر من استعمال لغويّ. ولا يكفي ما ذكرناه لتعلّم الملكة ما لم يدعّم بالتّدريب والمران سواء عن طريق القراءة والمطالعة أو عن طريق التّوظيف المستمر في العمليات التّواصلية التّعليميّة، وملازمة الكلام بالفصحى ليس في مادّة اللّغة العربيّة فقط بل في جميع المواد، وليس في القسم فقط بل في كامل المحيط المدرسي على الأقل، لتتسرّخ تلك المناويل والنّماذج اللّغويّة سماعاً أولاً، بداية من المحيط التّربوي متعلّمين ومعلّمين، ثم استعمالاً، إلى

1 عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، ص70.

2 ينظر: إبراهيم بن مراد، تدريس النّحو بين تعليم الصّناعة وتكوين الملكة - ملاحظات في المبادئ العامة لتيسير تدريس النّحو، ص529.

## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

أن تصبح صفة راسخة يستدعيها بكل يسر أثناء كلامه مما يمكنه من سهولة التحكم في ناصية اللغة والاستعمال التلقائي لها.

وقد لاحظنا مما تقدم من دراستنا أن المسعى الأساسي والهدف الرئيس من تعليم النحو منذ القديم إلى يوم الناس هذا كان تكوين الملكة اللغوية، ثم الملكة التواصلية، وأن تيسير تعليم النحو العربي هو أهم المطالب التي نادى بها معلموه سواء في العصور المتقدمة أم في العصر الحديث، ولكن جهودهم في هذا كانت كل مرة تبوء بالفشل؛ لأنها في الغالب كانت تنتهي إلى تعليم صناعة الإعراب وليس لتكوين الملكة، و مرد ذلك حسب تحليل إبراهيم بن مراد - والذي نراه منطقيًا إلى حد ما - لا يخرج من كونه إما ضعفًا في المنهج أو تقصيرًا في التعامل مع المادة؛ حيث يرى أن القدماء قد فكروا في المنهج ولم يفكروا في المادة إلا قليلًا، وقد عاقهم المنهج في الغالب عن تحقيق القصد؛ لأن التلقين والحفظ كانا من أهم وسائلهم في نقل العلم بين المعلم والمتعلم، وقد كان لهم في ذلك عذرهم قبل اكتشاف الطباعة وتيسير انتشار النصوص المطبوعة، وأما المحدثين - منذ أواسط القرن التاسع عشر على الأقل - فقد عناهم المنهج ومادة العلم على السواء.

فأما المنهج فأثاره في الكتب المدرسية خاصة في طرائق إنجاز المقررات المدرسية؛ إذ يرى أن هناك تجديد ولكنة لم يخلص تدريس النحو من سلبيات التلقين المؤدي إلى الحفظ، ونقائص التبعية في عرض المفاهيم المتضاربة أحيانًا، وعيوب الأخذ بمنهج لساني حديث لا يراعي حاجات المتعلم إلى إجادة استعمال اللغة بقدر ما يراعي قدرته على فهم العلاقات التي تكون بين عناصر المركبات النحوية في النص. فهو يرى أن هذه المناهج ليست مما يعين على اكتساب اللغة.

وأما مادة العلم - حسب رأي إبراهيم بن مراد - قد اكتفت محاولات التيسير فيها بالنظر إلى النحو من الداخل ولم تنظر إليه باعتباره نظامًا فرعيًا يكون مع غيره من أنظمة اللغة نظام اللغة العام، وأنه يتأثر بغيره من الأنظمة كما يؤثر فيها، وقد نتج عن هذه النظرة الداخلية أن انحصرت الدعوة إلى التيسير في اتجاهين:

أ - حذف بعض المسائل النحوية مثل: التنازع والاشتغال والعامل والإعراب التقديري والمحلي.

## الفصل الثالث: تعلّميّة النّحو العربيّ في ضوء الإستراتيجيات الحديثة والمُعاصرة

ب- تيسير بعض المسائل إمّا بنقلها من باب إلى باب آخر من النّحو، مثل: نقل كان وأخواتها إلى باب الحال، وإمّا بتخفيف المعقّد من بعض المسائل مثل: إعراب الضّمائر إلى غير ذلك<sup>1</sup>.

وبخصوص النّظرة الداخليّة للنّحو يقول إبراهيم بن مراد من دعاة تيسير النّحو المحدثين في هذا الشّأن: "ونرى أنّ هذه النّظرة الداخليّة غير كافية لتكوين الملكة وتجديد الدّرس اللّغويّ وخاصّة في مراحل التّعليم العام. فإنّ النّحو ليس إلّا مكوّنًا من جملة مكوّنات أخرى لنظام اللّغة، وذلك يعني أنّ النّحو ليس اللّغة كلّها وليس هو الأساسيّ فيها كما قد يظن. وهذا بدوره يقضي أن نعيد النّظر في المبادئ العامّة التي يقوم عليها تدريس مسائل اللّغة العربيّة عامّة، وتدرّس النّحو خاصّة"<sup>2</sup>.

ويرى إبراهيم بن مراد أنّ النّظر في تلك المبادئ التي يقوم عليها تدريس النّحو يستلزم النّظر في ثلاث مسائل أساسيّة وهي:

1- مراجعة مفهوم النّحو وإعادة تحديده في إطار نظرة شموليّة إلى مكوّنات علم اللّسان: لقد شهد مفهوم النّحو العربيّ تأرجحًا بين الاتّساع الناتج عن إضافة عناصر إليه هي ليست منه، والضّيق الناتج عن تجريده منها أو من غيرها. وإذا أردنا أن ننزله منزله الحقيقيّة بين مكوّنات علم اللّسان وجب أن ننطلق من الوحدات الأساسيّة في اللّغة وهي المفردات التي لا يتمّ بدونها التّركيب النّحوي. ولهذه الوحدات مكوّنات ضروريّة متمثّلة في المكوّن الصّوتي، والمكوّن الصّرفي، والمكوّن الدّلالي، وخصائص مطلقة لا بدّ لكل مفردة أن تختصّ بإحداها على الأقلّ ليتحقّق تفردّها وتستقلّ بماهيّتها، وهي أربع خصائص: أولها الانتماء المقولي إذ لا بدّ أن تنتمي إلى إحدى المقولات المعجميّة، وثانيها التّأليف الصّوتي إذ لا بدّ لكل مفردة من تاليف خاصّ بها، وثالثها البنيّة الصّرفيّة، ورابعها الدّلالة المعجميّة. فإذا تحقّقت في المفردة الخصائص الأربعة انتمت إلى اللّغة. فإذا انتمت إليها كانت لها حالتان من الوجود إمّا أن تكون فردًا لغويًّا مستقلًّا بمكوّناته وخصائصه، وهي في هذه الحالة منتميّة إلى المعجم الذي تكوّنه المفردات، وهي وحدة معجميّة. أو تكون مندرجة في التّركيب، أي في جملة،

1 ينظر: السّابق، ص530، 531.

2 نفسه، ص531.

## الفصل الثالث: تعلّيميّة النّحو العربيّ في ضوء الإستراتيجيات الحديثة والمُعاصرة

وهي في هذه الحالة منتمية إلى التّركيب النّحوي، فهي ذرّة تركيبية ذات موقع في الجملة وذات وظيفة إعرابية، وانتماؤها إلى التّركيب النّحوي يعني انتماؤها إلى النّحو.

2- مراجعة المادّة المدروسة في اللّغة: إذا قصدنا من تدريس النّحو تكوين الملكة فنحن مضطرون إلى الاهتمام بأنظمة اللّغة كلّها؛ لذلك وجب أن يوسّع درس اللّغة فيشمل مكوّنات النظامين الفرعيين الكبيرين: نظام المعجم فتدرس من خلاله المفردات ومكوّناتها (المقولي والصّوتي والصّرفي والدلالي)، ونظام النّحو فتدرس مسائل التّركيب (نحو المفردات، ونحو الجمل، والأدوات النّحوية، والأساليب البلاغية) ومسائل التّصريف.

3- مراجعة المادّة والمنهج: للمحافظة على اللّغة العربيّة، ولكي تبقى لغة حيّة وألاّ تهدّد وجودها العولمة اللّغويّة التي تتدرّ بزوال لغات كثيرة. يرى إبراهيم مراد أنّ تنزيلها بين اللّغات الحيّة الواسعة الانتشار يقتضي تيسير استعمالها، وأنّ التّيسير ذاته يقتضي مراجعات في المادّة والمنهج.

أمّا المادّة فإنّ ما يقتضي المراجعة منها أمران:

أ- مسائل عامة قد أثبتت اللّسانيّات الحديثة اضطرابها مثل: أقسام الكلام، وأصل الاشتقاق وغير ذلك من المسائل.

ب- أبواب النّحو ومسائله، وقد أكثر المحدثون من القول في إلغاء بعض أبوابه وتخفيف بعض مسائله.

وأما المنهج فقد نبّهنا إلى المشاكل المنهجية التي تعيق المتعلّم عن اكتساب الملكة، ومن البديهي أنّ ما يُستعان به في الدّرس اللّغويّ ذاته لتبليغه وإفهام متلقيه هي وسائل الإيضاح والتّمثيل. وهي نوعان:

أ- نوع يعتمد أولاً على الشّواهد- في شكل نصوص مختارة- لاستقراءها واستخراج الطّواهر المدروسة منها بعد الملاحظة والاختيار، وثانياً على التّمارين المتنوّعة التي تُمكن المتعلّم من التّطبيق التّفقائي لما لاحظ واستنتج من الطّواهر التي تدرس.

ب- نوع يعتمد على وسائل التّمثيل الحديثة مثل: «صناديق هوكيت» الأمريكي. وهذا النوع فائدته كبيرة في تحليل الطّواهر النّحوية في المستوى الجامعي وخاصة في أقسام العربيّة التي

## الفصل الثالث: تعليمية النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

يُعلّم فيها الطالبة الدرس اللغوي الصناعة أكثر ممّا يُعلّمون الملكة، ولكن فائدتها ضئيلة في مراحل التعليم العام؛ لأن الهدف الأساسي من التدريس فيها هو تكوين الملكة وليس تعليم الصناعة، والمتعلّم في هذه المرحلة بحاجة إلى إجادة طرق الاستعمال اللغوي وإدراك خصائص العناصر اللغوية في حدّ ذاتها وليس في حاجة إلى معرفة الأشكال التمثيلية للطبقات المترابطة من المكونات المباشرة في الجملة والعلاقات التي تربط بينها<sup>1</sup>.

### ثالثاً: تعليمية النحو الضمني والنحو الصريح في التعليم العام.

قبل الولوج في صلب الموضوع يجب الوقوف عند بعض التساؤلات التي تراود جميع من يطرق هذا الباب أولها: عن أيّ نوع من النحو نتحدّث ونحن قد عدّدت في الفصل السابق أقساماً منه؟ بطبيعة الحال هذا لا يكفينا جهداً كبيراً في معرفة أيّ قسم من النحو نقصده، فالنحو التعليمي الذي نقصده طبعاً هو النحو الوظيفي النافع لسلامة الخطاب وأداء الغرض وترجمة الحاجة، ولكن السؤال الذي أراه يفرض نفسه مرّة أخرى: أيّ نوع من أقسام النحو التعليمي نعني؟ أترأه النحو الضمني أم الصريح؟ كيف يتمّ تحويل المادة التي يقدمها النحو العلمي إلى نحو تعليمي مناسب للتعليم؟ وعلى أيّ أساس تُختار المادة النحوية أو هو مجرد تخمين مبني على تجارب شخصية؟ وما هي المقاربات المختارة والطرق المنتهجة والوسائل المستعملة لبلوغ الأهداف المرجاة؟

وبصيغة أعمّ كيف تتمّ تعليمية النحو العربي للتعليم العام في ضوء النظريات الحديثة وتكنولوجيا التعليم؟

سنحاول الإجابة عن هذه الأسئلة وغيرها بنوع من التدرج والتفصيل فيما يأتي، وقبل ذلك تجدر الإشارة إلى عنصرين هامين هما مفهوم تعليمية النحو وأسس تعليم النحو.

❖ مفهوم تعليمية النحو: "هي الدراسة العلمية لمحتويات وطرق وتقنيات تدريس النحو، ولأشكال تنظيم مواقف التعليم والتعلّم اللغوي التي يخضع لها المتعلّم، لإكسابه الملكة التبليغية المتمثلة في قدرته على تأليف الكلام مع مراعاة مقتضى الحال"<sup>2</sup>.

1 ينظر: السابق، ص 530-535.

2 السعيد خلايفة، توظيف الحاسوب في تعليمية النحو الضمني والنحو الصريح للمرحلة الابتدائية، مجلة علوم اللغة العربية، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة حمة لخضر، الوادي، الجزائر، المجلد 12، العدد 02، ج 2، ص 694.

## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

إذن نستطيع أن نقول أن تعليم النحوي هي عملية مركبة من أسس ومبادئ نظرية وإجراءات عملية تحكمها قوانين وقواعد لسانية ونفسية وتربوية، لإكساب المتعلم قدرة ومهارة نحوية، بل وتعداه إلى القدرة التواصلية.

❖ **أسس تعليم النحوي:** اجتهد علي أبو المكارم في وضع أسس لتعليم النحوي العربي، تكون -حسب رأيه- منهاجاً يضبط العملية العلمية لهذه المادة. وسنقوم بعرض هذه الأسس بنوع من الإيجاز:

- **الأساس الأول: تحديد وظيفة النحوي وغايته:** لقد شاع فيما مضى أن وظيفة النحوي هي بيان قواعد اللغة وضوابطها، وغايته هي حصول القدرة على التمكن من اللغة فهماً لأساليبها، وتعبيراً بها. ولكن علي أبو المكارم يرى غير ذلك؛ حيث يبين أن وظيفة النحوي المباشرة هي دراسة مستوى بعينه من مستويات اللغة، ومعرفة نظمه وضوابطه، وصياغة هذه النظم والضوابط في شكل قواعد كلية تُستخلص مما كان من ماثورات لغوية، وتحكم ما يكون من مقولاتها، هذا المستوى هو «الجملة العربية»، وليس من شك في أن الجملة لا يمكن أن تفرغ وظيفياً مما لها من معان ودلالات، ومقتضى هذا أن الإحاطة بنظم الجملة وقوانينها تتطلب وعياً بالأصوات وخصائصها، وعلماً بالكلمات وقواعدها، وبصراً بما في المعجم اللغوي من معان، وفطنة لما في الأساليب من دلالات؛ بمعنى أن النحوي يستدعي بالضرورة اتصالاً بالعلوم التي تعرض بالبحث لمبنى اللغة ومعناها، وعلى هذا الأساس فإن النحوي - حسب رأي علي أبو المكارم - ليس العلم الذي يضم كافة قوانين اللغة، بل هو أحد العلوم التي تعرض بالتحليل والتقنين لها، هذا من جهة، ومن جهة ثانية حين يدرس الجملة العربية ونظمها لا ينحصر في ظاهرة بعينها من ظواهرها، بل يستقصي كافة ظواهرها، ويحلل كل خصائصها، ويصنف جميع علاقاتها. ومن ثم فإنه لا مجال لقبول ما شاع بين الكثير من أن مهمة النحوي الوقوف عند ظاهرة الإعراب والبناء وحدها.

- **الأساس الثاني: ضرورة تحديد مستوى اللغة الذي ينهض النحوي بدراسته:** مما لا شك فيه أنه أصبح لدينا - في التحليل اللغوي - عربيات شتى وهي: الفصحى التراثية، والفصحى المعاصرة واللهجات القبلية القديمة واللهجات المعاصرة. والسؤال الذي نجده يطرح نفسه: ترى أي عربية نختار؟ لكي يقوم النحوي بدراستها وفحص مادتها وتحليل ظواهرها، لاستخلاص

## الفصل الثالث: تعلّميّة النّحو العربيّ في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمُعاصرة

نظام الجملة فيها<sup>1</sup>. و الاتجاه الغالب -حسب عبده الراجحي- أن المقرّر الذي يوضع للأغراض العامة؛ أي في مدارس التّعليم العام يختار محتواه من النّمت الفصيح العام أو المعاصر الذي يستعمل عادة في وسائل الإعلام<sup>2</sup>.

- الأساس الثالث: ضرورة التّمييز بين (تعليم النّحو) و(تعليم اللّغة): وهو ما اصطلحنا عنه في بحثنا هذا ب: "النّحو الصريح والنّحو الضمني". وقد يرى علي أبو المكارم أنّ تعليم النّحو - يقصد النّحو الصريح والمباشر - هو مهمّة معلّمي النّحو، وهو يهدف إلى منح المتعلّم نوع من القدرة على تحليل التراكيب اللّغويّة، أما تعليم اللّغة - يقصد النّحو الضمني - فمسألة تعليمها لا تتوقّف على قدرات المعلّمين فحسب، بل تتجاوزها لتصبح قضية مجتمع بأكمله. وتتمثّل الغاية من تعليم هذا النّوع في اكتساب القدرة على التّركيب، بما يعنيه ذلك من إطلاق لقدرات المتعلّم في إبداع ما يريد من أشكال التّركيب.

- الأساس الرابع: ضرورة التّفريق بين (تعليم النّحو) و(البحث فيه): إنّ غاية البحث النّحوي رصد كافة الظّواهر النّاتجة عن تركيب الكلمات والمركبات في الجملة من خلال استقراء لنصوص اللّغة المقصود وضع القواعد النّحويّة لها، مع ما يتطلّبه ذلك من تصنيف وتفسير. أمّا تعليم النّحو فأمره مختلف؛ إذ أنّ مهمّته تتحدّد في تمكين المتعلّم من إدراك الظّواهر اللّغويّة المطّردة الوجود النّاتجة عن تركيب الجملة العربيّة والوعي بضوابطها، ثمّ التّمرّس باستعمال هذه الضّوابط في تحديد ما بداخلها من علاقات. وعلى هذا الأساس فإنّ تعليم النّحو لا يكون عن طريق التّلخيص الكميّ لقضايا البحث النّحوي، وإنّما يكون عن طريق الوعي الدّقيق بمقومات المادة موضوع تعليم النّحو؛ والذي ينتج عنه حسن الانتقاء وجودة التّنظيم والعرض، كما يدخل في جانب تعليم النّحو كذلك الأساليب والطّرق والأدوات المستعملة في توصيل هذه المادة، واللّجوء إلى الضّوابط الموضوعيّة لقياس مستويات الأداء والتّحصيل فيها. وهذا المستوى المعرفي مختلف البحث في النّحو، وقياسه ليس بمدى ما فيه من استيعاب وإنّما بالمقدرة على توظيف أصول المعرفة التي أحاط بها المتعلّم.

1 ينظر: علي أبو المكارم، تعليم النّحو العربي - عرض وتحليل، ص14 - 21.

2 ينظر: عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعلم العربيّة، ص66.



## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

- الأساس الخامس: الفصل بين الصعوبات الجوهرية والعرضية في العملية التعليمية: إن الصعوبات الجوهرية تنتج في العملية التعليمية عن تعدد المناهج المتبعة وتضاربها أحيانا في تحديد المستوى اللغوي من ناحية، أو في صياغة هذا المستوى قاعديا من ناحية أخرى، وهو أشد خطرا وأعمق أثرا؛ لأنه يمتد عن أسس التفكير وطرائقه، ثم صياغة ما يترتب على ذلك من نتائج، ومن ثم فإن الخطأ في أي منها يتجاوز صاحبه إلى غيره بما يحدثه من اضطراب في العملية التعليمية بأسرها. أما الصعوبات العرضية فتتصل بعنصر أو أكثر من عناصر ثلاثة: الكتاب والمعلم وظروف العملية التعليمية. فالكتاب يؤدي اضطرابه إلى إعاقة العملية التعليمية، والمعلم غير القادر ينتج متعلمين ضعيفي الإدراك لمقومات العلم، أما الظروف غير الملائمة قد تسم العملية التعليمية كلها بالعبث.

- الأساس السادس: الأخذ في تعليم النحوي بمبدأي (فصل المجالات) و(تكامل المستويات): أما (فصل المجالات) فنتيجة حتمية لوجود ضروب من الخصائص والسمات التي تميز المتعلمين وتصنفهم في مجموعات، ومن بين هذه الخصائص اختلافهم في لغة الأم، وتفاوتهم في الخبر كمًا ونوعًا، وتعدد مستوياتهم العقلية نظريًا وعلميًا. وهذه الأمور يجب مراعاتها في العملية التعليمية لما لها أثر في تحديد شكل المادة العلمية، ومستواها، ونوع الأساليب والطرق المتبعة فيها. ويؤدي هذا المبدأ إلى التمييز بين أشكال مختلفة من التعليم؛ كالتعليم الموجّه للناطقين باللغة العربية، والتعليم الموجّه للناطقين بغير العربية، والتعليم الموجّه للصغار، والتعليم الموجّه للكبار، والتعليم الموجّه للمنتظمين دراسيًا، إلى غير ذلك.

وأما (تكامل المستويات) في برامجها التعليمية فضرورة مع تعدد مستويات التعليم، وهو أمر لا مجال لإغفاله في التخطيط لتعليم النحوي؛ نظرًا لوجود أنماط شتى تختلف حتمًا في حظها من الاتصال بالقواعد النحوية، فنجد:

- مستوى المبتدئين: الذين لا علم لهم بالنحو، ولا معرفة لديهم بقضاياها ومسائله.
- مستوى المتقدمين: الذين عرفوا موضوعه وألموا بمادته ووقفوا على كثير من مسائله. ولكنهم لم يحيطوا بعد بالجوانب المشكلة فيه والاحتمالات الواردة لها.
- مستوى وسيط: ألمّ بطرف من مادة النحو، وعلم شيئًا من مسائله؛ لكن ما علمه لا يؤهله لفهم مشكلاته ولا يمكنه من إدراك ما يدور حوله.



- الأساس السابع: التفرقة بين تعليم النحوي للمتخصصين وتعليمه لغير المتخصصين: وتمتد هذه التفرقة على جبهة عريضة، تبدأ من وظيفة النحوي عند كل منهما وطبيعته، ثم غايته عندهما وأهدافه، وأخيراً الوسائل والأساليب المتبعة في كليهما وأشكاله النمطية. ولهذا كله دوره المؤثر في العناية بالنصوص اللغوية أو الضوابط التقيدية لها، وفي الاهتمام بما كان من النصوص موافقاً للقواعد أو مخالفاً لها، وفي الاكتفاء بالإشارة إلى الأصول المراعاة أو تفصيل القول فيها، وفي الحرص على الوقوف في النص أو القاعدة على ما هو موجود أو تناول ما ليس له فيها وجود، وفي الاختصار على التعرف على القاعدة مجردة أو الإحاطة بما فيها من آراء الموافقين والمخالفين<sup>1</sup>.

إن هذه الأسس السبع التي وضعها علي أبو المكارم وقد رأينا ضرورة مراعاتها من طرف مصممي المناهج والبرامج ومنفذيها حتى نتحصل على نحو تعليمي قابل للتعليم والتعلم. وبما أن النحوي التعليمي نوعان ضمني وصريح، فمن المنطقي أن يُعلم الضمني أولاً ثم الصريح في مستوى لاحق.

### 1. تعليمية النحوي الضمني بين ما هو مكتسب بالقوة وما يُتعلَّم بالفعل:

إن الإنسان يولد مجهزاً بيولوجياً بجهاز يتضمن القوانين اللغوية الكبرى وهو ما يُعرف بالنحوي الكلي\*، وهو النحوي المتصل بالخاصية اللغوية المميزة للجنس البشري، فالإنسان - دون غيره من الكائنات - مجهز بيولوجياً لتعلم الألسن عبر مجموعة من الاستعدادات، ترجع إلى خصائص التشكل البيولوجي لدماغه، وهذا التجهيز هو ما سمّاه اللسانيون بالملكة اللغوية؛ وهذا ما يُفسّر تمكّنه بسرعة من تعلّم لسان محيطه واكتسابه قبل اكتساب مهارات أخرى، من دون مدرّسين ولا مدارس أو كتب. بمعنى أن للطفل برنامجاً نحوياً أساسياً مودعاً

1 ينظر: علي أبو المكارم، تعليم النحوي العربي - عرض وتحليل، ص 21-30.

\* تعدّ نظرية النحوي الكلي مرحلة متطورة من مراحل النظرية التوليدية التحويلية، ترتكز على مقولة وحدة التركيبات الجينية لعقول البشر جميعاً. وتأسساً على ذلك، فقد تحول الهدف الرئيسي في الدراسات اللغوية من مجرد الوصف للغة المجسدة (المنطوقة) إلى محاولة التفسير للملكة اللغوية عند الإنسان، والتي تسمى باللغة المبنية داخلياً في عقول البشر، من ثمّ فقضايا النحوي الكلي هي قضايا نظرية العقل التي تمثل الأبنية والتركيب في عقول المتكلمين، وهي تحديد المبادئ النظرية الممثلة بيولوجياً. ينظر: حسام البهنساوي، نظرية النحوي الكلي والتركيب اللغوية العربية (دراسات تطبيقية)، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، مصر، ط1، 2004، ص 61، 62.

## الفصل الثالث: تعلّميّة النّحو العربيّ في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

بدها له أن يلتقط من المحيط جملة من الأبنية والعناصر اللّسانية يؤقلمها مع نظامه الطّبيعي لبنى النظام المميّز لنحو محيطه الذي يدعى الملكة اللّغويّة أو النّحو الضّمنيّ للغة. لهذا يبادرنا التّساؤل التّالي: متى يتمّ اكتساب النّحو الضّمني؟ وما هي مراحلها؟

أ- اكتساب النّحو الضّمني:

يحدث اكتساب النّحو بعد تمام اكتساب الأصوات والنّطق بها. ومن المتفق عليه أنّ الأطفال الأسوياء يبدؤون المناغاة في حوالي الشهر السّادس، وينطقون الكلمة الأولى في حوالي عشرة أشهر إلى اثني عشر شهراً، ويُرَكَّبون الكلمات من ثمانية عشر شهراً إلى أربعة وعشرين شهراً، ويكتسبون التّراكيب تماماً من ثمانية وأربعين إلى ستين شهراً. وكلّ الأطفال يعبرون هذه المراحل المتتاليّة في نفس العمر تقريباً. ويفعلون ذلك بغضّ النّظر عن اللّغة التي يتعلّمونها، وبغضّ النّظر عن الظروف التي يتعلّمون في ظلّها<sup>1</sup>، ويمرّ اكتساب الطّفل لنظامه القواعدي بمرحلتين أساسيتين هما:

1) **مرحلة الكلمة الجملة:** إنّ الطّفل كما هو معلوم عند الجميع لا يستعمل الكلمات في بداية أدائه للكلام من حيث هي عناصر دلاليّة معزولة، بل إنّّه يستعملها من حيث هي بنى تركيبية قائمة بذاتها؛ فهو حينما يعبر بكلمة ما فإنّه يدرك دلالة الكلمة في سياقها المألوف الذي تتواتر فيه عادة؛ فالكلمة في إطار التّواصل عند الطّفل تتوب عن بنية تركيبية تعبّر عن أغراض واضحة في إدراك الطّفل، لذلك تتعت هذه البنية في هذه المرحلة بالكلمة الجملة<sup>2</sup>.

في هذه المرحلة تصبح الكلمة - الجملة بمثابة بنية تركيبية، غير أنّ هذه البنية في الحقيقة ليست كاملة من حيث عناصرها الوظيفيّة في لغة الكبار، ويظهر ذلك واضحاً عندما ينظر الطّفل إلى أبيه أثناء عودته إلى البيت قائلاً: «بابا» نفهم من خلال السّياق الذي وردت فيه الكلمة - الجملة أنّه يقصد «جاء أبي»، وكذلك عندما يشير إلى الخبز وقت الوجبة ويقول: «خبز» نفهم من خلال السّياق الذي وردت فيه الكلمة - الجملة أنّه يريد تناول الخبز وهو يقصد «أعطيني خبزاً» وهكذا.

1 جمعة سيد يوسف، سيكلوجية اللّغة والمرض العقلي، ص 90 .

2 أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليم اللغات، ص 120.

## الفصل الثالث: تعلّميّة النّحو العربيّ في ضوء الإستراتيجيات الحديثة والمُعاصرة

وقد يساعد على الوصول إلى هذا الفهم عوامل معيّنة أهمّها السياق الذي ترد فيه الكلمة - الجملة، والنّبر الذي يصاحب النّطق بالكلمة المعيّنة؛ فتتغير الصّوت في مرحلة الكلمة - الجملة يختلف من دلالة إلى أخرى؛ فهو في حالة الإثبات يختلف عنها في حالة السؤال والتّعجب، وهذا يدلّ دلالة ثابتة على أنّ الطّفل أثناء التّفظ بالكلمة - الجملة يكون مدركاً لأثر هذه الكلمة في الواقع<sup>1</sup>؛ لذلك يلفظ الكلمة في سياقها المناسب وبالنعمة التي يقتضيها الموقف.

وتعدّ الكلمة - الجملة صورة سطحيّة نهائيّة في لغة الطّفل لبنية ذهنيّة عميقة، وهي تقوم بدور البديل الظاهر للعناصر الوظيفيّة الضّمنيّة التي تكوّن البنية التركيبيّة في لغته فمثلاً في الجملة الأولى الكلمة - الجملة التي ظهرت في البنية السّطحيّة تمثّل الفاعل «أبي» والسيّاق هو الذي حدّد الفعل الذي يقتضي ذلك الفاعل، فسياق الموقف هو الذي ساعدنا على معرفة الفعل المضمر «جاء» في كلام الطّفل. وقد تكون الكلمة التي يتلفظ بها الطّفل مفعولاً به لفعل وفاعل مضمرين، وربما تكون مفعولاً به ثانٍ لفعل وفاعل ومفعول به أوّل جميعهم مضمر مثلما لاحظنا في المثال الثّاني، فقد أضمر الفعل والفاعل والمفعول الأوّل وظهر في البنية السّطحيّة إلّا المفعول الثّاني «خبز»<sup>2</sup>.

وعليه تمثّل هذه المرحلة اللّبنة الأولى في تأسيس النّظام القواعدي في لغة الطّفل.

### (2) مرحلة الكلمتين:

تجمع جلّ الدّراسات التي أجريت في هذا المجال على أنّ الطّفل يبدأ في تكوين البنى التركيبيّة المكوّنة من كلمتين عندما تصل مفرداته إلى خمسين كلمة؛ هذا عندما يقارب عمره السّنّين، وسرعان ما تبدأ في التّزايد إلى أن تصل إلى مئتين أو ثلاث مئة زوج من الكلمات، وتبيّن اللّغة التلغرافيّة أنّ الطّفل يتّبع نظاماً معيّناً في التّركيب اللّغوي؛ إذ أنّ ما يحذفه الطّفل من الجملة، وما يضعه فيها وفق ترتيب معيّن لا يحدث لمجرّد الاختصار، وإنّما يحدث

1 ينظر: السابق، ص120، 121.

2 ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حول تعليم اللغات، ص121.

## الفصل الثالث: تعلّميّة النّحو العربيّ في ضوء الإستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

للتعبير عن دلالة معيّنة وبقصدٍ واضح؛ فالمعنى المقصود الذي يريد الطفل أن يعبر عنه هو الذي يتحكّم في هذه الجملة.

وقد بيّنت بعض الدراسات أن الأطفال في هذه المرحلة ميّالون إلى حذف الكلمات الصّغيرة مثل: (في، على، ال التعريف)؛ أي أنّهم يحذفون الكلمات الوظيفيّة في التّركيب ويحتفظون بالكلمات التي لها معنى فقط، والتي تتعت عادة بكلمات المضمون.

بعد أن يكتسب الطفل جميع العناصر الوظيفيّة التي تكوّن البنية التّركيبية في لغته، يبدأ في استعمال الجملة القواعدية بكلّ عناصرها الإسنادية، وبكلّ أنواعها البسيطة والمركّبة والمتلازمة، وبهذا العمل يكتمل النظام القواعدي عند الطفل<sup>1</sup>.

ولذا فإنّ الطفل يكتسب أيّة لغة إنسانية انطلاقاً من المظاهر اللّغويّة الناقصة التي يسمعها من حوله بالاستناد إلى ملكة لغويّة فطريّة تحوّل الخبرة اللّغويّة إلى قواعد كامنة في ذهن الطفل، وتمرّ لغة الطفل بعد ذلك تتناسب مع نموّه العقلي إلى أن يتمّ له اكتساب اللّغة. وفي كلّ ذلك تكون وظيفة العائلة والبيئة في توفير المادة اللّغويّة اللازمة للطفل، والتي من خلالها يتمّ اكتشافه قواعد لغته الأم<sup>2</sup>. يقول ابن خلدون في هذا الصّدّد: "إنّ اللّغات كلّها شبيهة بالصّناعة إذ هي ملكات في اللّسان للعبارة عن المعاني، وجودتها وقصورها بحسب تمام اللّغة أو نقصها، وليس ذلك بالنّظر إلى المفردات، وإنّما هو بالنّظر إلى التّراكيب"<sup>3</sup> إذن فهي مرحلة النّحو الذي يعكس منظومة من القواعد تمكّنه من فهم وإنتاج عدد لا متناه من الجمل الجديدة، وهي معرفة عفويّة غير مبرّرة ولا يمكننا الوقوف على أسبابها ونتائجها.

ولكن إلى أيّ مدى يمكن الاعتماد على هذا النوع من النّحو والوثوق بنتائجها التي يقدمها لنا؟

إذا كان الطفل السّويّ يكتسب نحوه الضّماني خلال الخمس سنوات الأولى، فلم تعد جميع المناهج تعليم النّحو الضّماني للنّاشئة في الأطوار الأولى؟

1 ينظر: السّابق، ص121، 122.

2 ينظر: ميشال زكريا، الأسنّة التوليدية والتحويلية وقواعد اللّغة العربيّة (النّظرية الأسنّة)، المؤسسة الجامعيّة للدراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1986، ص69.

3 عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، ج2، ص378.

## الفصل الثالث: تعليمية النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

تقودنا هذه التساؤلات إلى ضرورة الحديث عن واقع النحو الضمني في المجتمعات العربية؛ بمعنى: ما هي نوع اللغة التي تعلّمها الطفل خلال مرحلة ما قبل التّمدرس والتي يفترض أن نحو لغته الضمّني قد تمّ اكتسابه؟

إنّ المتنبّع للواقع اللّغويّ في العالم العربيّ على عمومه يلاحظ جيّدًا بأنّ اللغة العربيّة الفصحى\* ليست أوّل ما يتعلّمه الطّفل؛ فالطّفل العربيّ يتعلّم اللغة العاميّة\*\* أو الدّارجة التي تسود البيت والشارع العربيّ على عمومه. أمّا أطفال المناطق التي تتواصل باللّغة الأمازيغيّة على أنواعها، تكون اللّغة الأمازيغيّة هي لغة المنشأ\*\*\* بدلاً من العاميّة العربيّة في بقية المناطق الأخرى؛ لأنّ أطفال مناطق الأمازيغ لا يعرفون العاميّة العربيّة إلا بعد زمن من حياتهم وذلك عندما يختلطون مع غيرهم من العرب الذين يعيشون معهم، ولذلك يتعلمون اللّغة العربيّة أثناء الدّخول المدرسيّ باعتبارها لغة أجنبيّة بالنّسبة إليهم أو قريبة من ذلك.

وهذه تعتبر أكبر مشكلة تعترض المتعلّم في بداية مشواره التعليمي<sup>1</sup>. لذا فالطّفل العربيّ يتعلّم لغة المنشأ من محيطه الأسريّ، وعند دخوله المدرسة يجد أمامه لغة أخرى تختلف بقوانينها واستعمالاتها عن اللّغة التي يستعملها، وهو مطالب بإتقانها ليتمكّن من فهم ما يُطرح عليه من معارف في المدرسة، يقول عبد الله الدنان في هذا الشأن: "يدخل التّلميذ\* العربيّ إلى المدرسة في سنّ السّادسة، وقد أتقن العاميّة قبل هذا السنّ، عندما كانت القدرة

---

\* اللّغة الرسمية التي تنص عليها دساتير الوطن العربي، والرسمية في المحافل الدولية، ويقصد بها لغة الكتابة أو لغة الآداب وهي اللّغة التي تدون بها المؤلفات والصحف والمجلات وشؤون القضاء والتّشريع والإدارة، ويدون بها الإنتاج الفكري على العموم، ويؤلف بها الشعر والنثر الفني، وتستخدم في الخطابة والتّعليم والمحاضرات. علي عبد الواحد وافي، فقه اللّغة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ط3، 2004، ص119.

\*\* وهي اللّغة التي تستخدم في الشؤون العادية، والتي يجري بها الحديث اليومي؛ بمعنى ما شاع استعماله عند العامة. ينظر: إميل بديع يعقوب، فقه اللّغة العربيّة وخصائصها، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1982، ص144.

\*\*\* النظام اللّغويّ الذي يكتسبه الطّفل في مجموعته اللّغويّة ويستبطن قواعده ويوظّفها لإنتاج جمل بفضل قدراته اللّغويّة. عبد الكريم غريب، المنهل التّربويّ، ج2، ص553.

1 ينظر: صالح بالعيد وآخرون، اللّغة الأم، دار هومة للنّشر والتّوزيع، بوزريعة، الجزائر، ص11. وينظر: صالح بالعيد، مقاربات منهجيّة، دار هومة للطباعة والنّشر والتّوزيع، بوزريعة، الجزائر، ط1، 2004، ص62.

\* أثّرنا أن نستعمل في البحث مصطلح المتعلّم بدل مصطلح التّلميذ إلا ما جاء اقتباساً مثل هذا الموضع؛ وذلك لأنّ مصطلح التّلميذ فيه نوع من القصور لدلالته على الأخذ عن المعلم وعلاقته العموديّة به، وانحصار قدراته العقلية والأدائيّة في كيفية تخزين المعلومات وردّها متى طلب منه ذلك، أما مصطلح المتعلّم فهو يدلّ على الفرد القادر على بناء معارفه وتعلّماته (التّعلّم الذاتي)، إنّه القادر على الخلق والإبداع والإدماج، وهو أساس البيداغوجيا الحديثة.

## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

اللغوية الهائلة للدماغ على اكتساب اللغات في أوجها، أي أنه تزود باللغة التي يفترض أن يكتسب بها المعارف المختلفة، وذلك بحسب طبيعته وتكوينه، إلا أنه يُفاجأ بأن لغة المعرفة ليست اللغة التي تزود بها، وإنما هي لغة أخرى لابد له أن يتعلمها ويقتنها؛ لكي يتمكن من فهم المواد المعرفية الأخرى<sup>1</sup>.

ومن خلال هذا الكلام يبدو واضحاً كيف أن الطفل العربي يبدأ اكتسابه اللغوي باللغة العامية التي تكون بمثابة القاعدة الأساسية التي ينطلق منها لاكتساب المعارف الحياتية المختلفة، وبعدها ينتقل إلى المدرسة فيجد اللغة الفصحى بكل قواعدها والتي لا يستخدمها في الغالب إلا في الكتابة؛ لذا يقع صدام بين اللغة العربية الفصحى في الحياة التعليمية والعامية أو الدارجة في الحياة العملية الواقعية مما يجعله يستصعبها، وينفر منها<sup>2</sup>. ومن هنا يتضح عمل المدرسة في إغناء بيئة لغة المتعلم بالمشجعات، والأجواء المشجعة على التنمية اللغوية، وهي فوق ذلك تسد ما في لغة المتعلمين من ثغرات.

### ب- تعليمية النحو الضمني Didactique de la grammaire implicite:

#### 1- مفهوم تعليمية النحو الضمني:

نشير في هذا الموضوع إلى أنه حسب اطلاعنا المتواضع على الكثير من الدراسات في هذا الموضوع لم نجد ضمنها تعريفاً لتعليمية النحو الضمني؛ لذا اجتهدنا في صياغة تعريف لهذا المصطلح وهو كالاتي :

هي الدراسة العلمية لمحتويات وطرق وتقنيات تعليم النحو الضمني، وأشكال تنظيم مواقف التعلم اللغوي التي يخضع لها المتعلم، لإكسابه الملكة التبليغية المتمثلة في قدرته على تأليف الكلام مع مراعاة مقتضى الحال.

لذا يمكن القول بأنها كل العمليات النظرية والإجرائية التي تعمل على تعليم القواعد لا كقوانين محررة بل كأنماط ومثُل.

1 عبد الله الدنان، نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة تطبيقاتها وانتشارها، مجمع اللغة العربية، دمشق، المؤتمر السنوي السادس، 2007، ص11.

2 ينظر: ونوغي إسماعيل، لغة الطفل العربي والواقع المعاصر، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، ع22، 2009، ص194، 195.

## 2- طرائق تعليم النحويّ الضمني:

إنّ الطّفل في مرحلة الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي يوصف بمحدودية الخبرات، والحاجة إلى توسيع خبرته وتنمية محصوله اللّغويّ، وأثناء هذه المرحلة يُعطى الطّفل الأمن والحرية بالقدرة الذي يساعده على التّعبير عن نفسه بلغته التي يستعملها، ويعبر عن سجيته في وضع طبيعي، من غير أن نفرض عليه قيود تُحد من انطلاقه. أمّا مهمة المعلّم هنا محصورة في تمكين الطّفل من الكلام باللّغة التي يستطيعها ويغفر له بعض استعمالات العامية؛ لأنّ صحة الأسلوب ستأتي بالتّدريب على الاستعمال اللّغويّ بالتّدرّج من خلال:

- استغلال درس فهم المنطوق من خلال السماع لنماذج من التّراكيب اللّغويّة في النصوص المنطوقة ومطالبة المتعلّمين بتكرارها وصياغة جمل على نفس المنوال.

- استغلال درس التّعبير الشّفوي من خلال استعمال الصّيغ اللّغويّة الجديدة وتوظيفها في مواقف تواصلية دالة.

- استغلال درس القراءة في تدريب الأطفال على العادات اللّغويّة الصّحيحة.

- استغلال درس التّعبير الكتابي في تركيب جمل وترتيبها، وملء فراغات لتكوين جمل صغيرة... إلخ

- استغلال المواقف التّعليميّة الأخرى أثناء المسرحيات والمحفوظات وأحاديث المتعلّمين في تدريبهم على بعض الاستعمالات الصّحيحة الملائمة.

إذن تعليميّة النحويّ الضمني في المرحلة الأولى عن طريق جميع أنشطة اللّغة العربيّة؛ حيث يقدّم المحتوى ضمناً بصيغة عرضيّة. ولكي تكون مجديّة وتأتي أكلها لا بدّ لمستعملها أن يأخذوا بعين الاعتبار المبادئ الآتية:

(1) الانتقاء: ويقصد به الاختيار الممعن للعناصر اللّغويّة التي يتكوّن منها المحتوى اللّغويّ من ألفاظ وصيغ وتراكيب، مع ما تدلّ عليه من معانٍ في الوضع وفي الاستعمال.

(2) التّخطيط: وهو توزيع العناصر اللّغويّة توزيعاً منتظماً ودقيقاً حسب المدة المخصّصة له وعدد الدّروس.

\* سنتناول هذه المبادئ بنوع من التّفصيل في تعليميّة النحويّ الصّريح.



## الفصل الثالث: تعليمية النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

(3) الترتيب: وضع المادة اللغوية في موضعها من كل درس بحيث تتدرج بانسجام من درس لآخر.

(4) العرض: بعد عملية انتقاء وتخطيط وترتيب العناصر اللغوية يأتي دور عرضها الذي لا يقل أهمية على سابقه؛ لذا يجب اختيار كيفية ناجعة لعرض العناصر اللغوية على المتعلم وتقديمها له وتبليغها إيّاه في أحسن الأحوال.

(5) الترسيع: وهو آخر هذه المبادئ وربما أهمّها؛ لذا يجب اختيار كيفية لا تقلّ نجاعة عن السابقة لترسيخ العناصر اللغوية في ذهن المتعلم وخلق الآليات الأساسية التي يحتاج إليها ليحكم استعمالها بكيفية عفوية<sup>1</sup>.

وهو ما قصده ابن خلدون بقوله: "فإذا حصلت الملكة الثّامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التّأليف الذي يطبّق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلّم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسمع"<sup>2</sup>.

ويقول عبد الرحمان الحاج صالح أيضاً في هذا الصّدد: "أنّ الطّفّل لا يكتسب هذه المهارة التّركيبية بحكايته لما يسمعه من الكلم والجمل نفسها بل من حكاية العمليات المحدثة لها؛ أي باكتساب الأنماط والمثل لا ذوات الألفاظ"<sup>3</sup>. وهذا ما قصده ابن جني عن النّحو عندما عرفه بأنّه: "انتحاء سمت كلام العرب"<sup>4</sup>؛ بمعنى أنّه لا يمكن لأيّ شخص أن يسمع كلّ كلام العرب ويتعلّمه؛ لذا فهو مستعدّ أن يسمع بعضه ويتعلّمه ثمّ يقيس على منواله.

### 2. تعليمية النحو الصريح بين الضوابط التأسيسية ومقترحات التيسير:

يتأرجح تعليم وتعلّم النحو الصريح بين قيود القواعد والقوانين التي تحكم اللّغة، وبين مقترحات التيسير؛ هذه الأخيرة التي نعني بها آليات النقل التعليمي من المعرفة العالمية إلى

1 ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمدرسي اللّغة العربية، ص 62.

2 عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، ج 2، ص 378.

3 عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمدرسي اللّغة العربية، ص 57.

4 عثمان بن جني أبو الفتح، الخصائص، ج 1، ص 34.



## الفصل الثالث: تعليمية النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

المعرفة القابلة للتعليم. وفي هذا الجانب من الدراسة سنتنازل بنوع من التفصيل كل ما يحيط بأركان العملية التعليمية للنحو. وقبل ذلك نحاول تقديم مفهوم لتعليمية النحو الصريح.

### ❖ مفهوم تعليمية النحو صريح:

نشير أيضاً في هذا الموضع إلى أننا لم نحصل على تعريف لتعليمية النحو الصريح. لذا اجتهدنا في صياغة تعريف لهذا المصطلح جاء كالاتي:

هي الدراسة العلمية لمحتويات وطرق وتقنيات تعليم قواعد النحو الصريح، ولأشكال تنظيم مواقف النّعلّم اللّغويّ التي يخضع لها المتعلّم، لإكسابه مهارة نحوية تتمثل في القدرة على تبيين صواب الكلام من خاطئه، تمكّنه من امتلاك آليات تصويب ذاتي.

هل لقواعد النحو الصريحة في نفسها وفي تعليمها فائدة؟ ثم إن كانت لها فائدة فماذا يجب أن نعلّم من هذه القواعد؟ متى وكيف يجب أن نعلّمها؟ كيف يتم التخطيط لها؟ وما هي الطرق المستعملة؟ والوسائل التعليمية المستغلة وأثرهما في ذلك؟

هذه الأسئلة وغيرها، أسئلة جديرة أن نتبصر بها وأن نحاول إيجاد أجوبة لها تخفف معاناة متعلّمينا ومعلّمينا على حدٍ سواء. وهذا ما سعت تعليمية اللّغات إلى أن تقوم به، وما حاولت أن تقدّمه في ميدان تعليم القواعد النّحويّة منطلقاً من المعطيات التي قدمتها اللّسانيّات. وقبل التّطرق إلى صلب الموضع تجدر الإشارة للتّعرض لمفهوم تعليمية هذه المادة.

### ❖ أقطاب أو عناصر تعليمية النحو:

تُعَدّ تعليمية القواعد النّحويّة كغيرها من التّعليميّات عمليّة تواصلية بامتياز، مما يجعلها تقوم على أركان رئيسيّة شأنها شأن أيّ تواصل آخر، يساهم كلّ ركن منها بما تتيح له حدوده الوظيفيّة، وفي مقامنا هذا والذي يجري فيه الحديث عن تعليمية النحو تتمثل هذه الأركان في المثلث التّعليمي: المعرفة النّحويّة ومعلّم النحو والمتعلّم، وهي مفصلة كالاتي:

\* هو أسلوب أو منهج يهدف إلى حصر الإمكانيات الماديّة والموارد البشريّة المتوفّرة ودراستها وتحديد إجراءات الاستفادة منها لتحقيق أهداف مرجوة خلال فترة زمنيّة محدّدة. وزارة التّربية الوطنيّة، بيداغوجيات - مقالات تربويّة عن الأنترنت، المركز الوطني للوثائق التربويّة، حسين داي، الجزائر، العدد: 08، 2001، ص 01.

## 1) المعرفة النّحويّة:

على الرّغم من أنّه بات شائعاً في علم النّفس التّربوي، والتّعليميات، والتّميّة البشريّة، والبرمجة اللّغويّة العصبيّة على حدّ سواء، أنّ المهارات أولى وأهمّ وأعمق أثراً في شخصيّة الفرد من المعارف، فإنّ الخلفيات المعرفيّة تعدّ ضروريّة في كلّ علم وفي كلّ فنّ، بل في كلّ حرفة وصناعة، وليست اللّغة بشاذة عن هذه القاعدة. وقد قسّم علماء اللّسانيّات المعرفة النّحويّة إلى نوعين هما:

أ- المعرفة النّحويّة الضّمنيّة: وهي جملة ما يتأسّس عليه النّشاط اللّغويّ عند الفرد متكلّماً ومستمعاً، أو هي مرحلة النّمو الخاصّ الذي يعكس منظومة من القواعد تمكّنه من فهم عدد غير محدود من الجمل الجديدة كلياً بشكل مباشر.

ب- المعرفة النّحويّة المباشرة أو الصّريحة أو الواعيّة: تمثّل القواعد النّحويّة في صورتها المقتّنة الواعيّة، والتي تمثّل حارساً أميناً للسلوك اللّغويّ من الانحراف، على أن لا تكون القاعدة مقصودة لذاتها، إنّما يُنظر إليها على أنّها وسيلة لغاية وراءها.

فقيمة القواعد الواعيّة، أو القوانين النّظريّة الصّناعيّة، ذات الصبغة الكلّيّة، نابع من الوظيفة التي تؤديها في تسهيل التّعامل، والاطّلاع على العلوم، وتعليم اللّغة، وعصمة اللّسان من اللّحن، ليتأسّس الحدس اللّغويّ، ويتعرّز دوره لدى المتعلّم على بيّنة، ويكون النّحو من ثمّ وصف بالكلمات للسلوك اللّفظيّ الصّحيح، وتتلخّص مهمّة القوانين حينئذ في أنّها إنّما تفيد علماً باللّسان ولا تغني عن الممارسة في شيء، كما لا تكون سبباً كافياً ووحيداً في اكتساب الكفاية التّواصلية التي تضمّ جملة من الكفايات الفرعيّة<sup>1</sup>.

## مراتب المعرفة النّحويّة:

تخضع المعرفة النّحويّة كغيرها من المعارف إلى عمليّة التّحويل من طبيعتها العامّة كما يتناولها المختصّون، إلى طبيعة تعليميّة. وفي أثناء هذه العمليّة نتناول أربع مراتب من المعرفة النّحويّة وهي كالآتي:

1 ينظر: نوري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، ص 95-97.

**1- المعرفة النحوية العلمية:** وهي الهيئة المتسامية للقواعد، أو صورتها كما تتداول في الكتب المتخصصة، وما تتناوله من تحليل للأحكام، وتفرع للوسائل، بغية الإحاطة بموضوع العلم، ولهذه المعرفة منطقتها الخاص ونسقتها المعرفي الذي يميزها عن غيرها من طبقات المعرفة؛ لأنّ هذا النوع من المعرفة قصده الوصف العام لأنظمة اشتغال اللغة، والآلية التي يقوم بها من خلال بناء شبكات من العلاقات المفاهيمية بين عناصر الاشتغال تلك بصورة تجريدية، دون أن يكون هدفها التعليم.

**2- المعرفة النحوية المعدة للتعليم أو الواجب تعليمها:** والمقصود بها المعرفة النحوية كما تتبناها مناهج التعليم في مقرراتها، وكما ترشد إليها الجهات الوصية، بناء على دراسات سابقة تراعي الفروق الفردية في مستوى المتعلم. ولكن ما يوجد بالكتب المدرسية من قواعد نحوية يكون عادة وصفاً معمماً.

**3- المعرفة النحوية المدرسة بالفعل:** وهي العملية الأهم في مسار تعليم قواعد اللغة؛ لأنها تتسم بالتحيين أو التسييق، بأن ينتقي المدرس الأهم مما تمت برمجته، وما يتسع له الوعاء الزمني المخصص للحصة، أخذاً في الحسبان مناسبة ما ينتقيه لمستوى متوسط الفهم والاستيعاب لدى المتعلمين، أو ما يُعرف بالتمثّلات التي تعدّ مقدمة ضرورية أثناء التخطيط والتّحضير للحصص.

**4- المعرفة النحوية المكتسبة بالفعل:** بما أنّ التعلّم عملية معقّدة، تتدخل فيها عوامل نفسية واجتماعية وعضوية وغيرها، فإنّ المعارف النحوية التي يجري تعليمها في القسم من قبل المعلم بالفعل، لا يمكن أن تنتج تعلّماً متماثلة لدى المتعلمين بنفس القدر الذي جرى به تقديمها (الكم المعرفي)، كما أنّ ردود فعل المتعلمين داخل حجرة القسم سوف تتباين بالطبع بحكم اختلاف تمثّلاتهم (معارفهم المسبقة) من جهة، ومستوى استعدادهم للتلقّي، والفروق الفردية من جهة ثانية، فمنهم سريع الفهم والتحصيل، والبطيء، والمتردّد، والمنتبه، واللاهي، كلّ ذلك يجري في فضاء الزمن المسمى زمن التعليم المتباين، المقدّر بناء على محاولة إعادة بناء المعرفة وفق منطق المتعلّم نفسه، وحينما نتحدّث عن المعرفة المحصّلة

## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

إنما نقصد ما يخرج به كل متعلم مما تلقاه، ومجموعه يمثل لنا متوسط نسبة المخرج التعليمي الذي لا يعكس بالضرورة المعرفة كما قدمها المعلم<sup>1</sup>.

إن المعرفة التي يجب تدريسها للمتعلمين هي المعرفة المدونة في المناهج التربوية والبرامج الرسمية المتداولة في الكتب المدرسية، وعلى هذا الأساس سنتناول مفهوم المنهاج والأسس والمعايير التي يُبنى عليها، ثم نتطرق لعناصره بنوع من التفصيل من أهداف ومحتوى وطرائق ووسائل تعليمية وتقييم. والمعايير العلمية التي بني عليها كل عنصر منها؛ حتى نستطيع أن نكشف ولو نسبياً على الجانب المعرفي للنحو في التعليم العام؛ الذي يمثل ركن أساسي من أركان العملية التعليمية التعليمية.

### 2) المنهاج التعليمي للنحو:

يُعرف المنهاج التعليمي بأنه مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف، ومحتوى (خبرات تعليمية)، وطرق تعليم وتقييم، مشتقة من أسس فلسفية، واجتماعية، ونفسية، ومعرفية مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه، تطبق في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها، تحت إشراف منها بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية، والوجدانية والجسمية، وتقييم مدى تحقيق ذلك كله لدى المتعلم<sup>2</sup>.

1- أسس بناء المنهاج التعليمي: يركز بناء المنهاج التعليمي على أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية وهي كالآتي:

■ **الأساس الفلسفي:** ويشمل الأطر الفكرية والأيدولوجية، والتوجهات الاقتصادية والحضارية التي تقوم عليها المناهج بما تعكس خصوصية مجتمع ما.

■ **الأساس الاجتماعي:** ويتعلق بثقافة المجتمع، وعاداته وتقاليده، وقيمه الدينية والأخلاقية، وحاجات أفراد في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعلمية والتكنولوجية.

■ **الأساس النفسي:** ويتعلق بطبيعة المتعلم وخصائصه السيكونمائية، وقدراته وحاجاته وسلوكه.

1 ينظر: السابق، ص 99-102.

2 محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص31.

## الفصل الثالث: تعليمية النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

■ **الأساس المعرفي:** وهو الذي يتعلق بالمادة الدراسية، من حيث طبيعتها ومصادرها ووظيفتها وملاءمتها للتوجهات المعرفية والبيداغوجية والتعليمية المرتبطة بتعليمها وتعلمها<sup>1</sup>.

فالمنهاج إذن خطة، وللخطة مكونات، وللمكونات أسس ومبادئ ومعايير كلما التزم بها واضعو المنهاج تصميمًا، والمعلم والمتعلم تنفيذًا كان المنهاج أقرب إلى تحقيق الغايات المنتظرة والمرامي المسطرة. وسعيًا إلى تحقيق ذلك أقتاحت الأسئلة الآتية:

- ما الأهداف التعليمية أو الكفاءات التي ينبغي أن يسعى التعليم إلى تحقيقها؟  
- ما الخبرات التربوية أو المحتوى الممكن توفيره لتحقيق هذه الأهداف؟ وكيف يمكن تنظيمه حتى يكون فعالاً؟

- ما هي الطرق والأساليب المناسبة والفعالة لبلوغ الأهداف؟

- كيف يمكن معرفة ما إذا كانت الأهداف قد تحققت؟

وبما أن النحو هو مستوى من مستويات اللغة فإنّ منهاج تعليمه يدرج ضمن منهاج تعليم اللغة العربية. ويوضع له أنشطة خاصة بتعليمه.

### 2- عناصر المنهاج:

أ- **الأهداف:** عُرِفَت الأهداف التعليمية بعدّة تعريفات - لا يسعنا المقام لذكرها - وذلك راجع لاختلاف المنطلقات أو المرجعيات الفلسفية التي يعتمد عليها كلّ منهاج. لذا سنكتفي ببعض تعريفاتها.

يعرّف المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي الهدف السلوكي بأنه: التغيّر المرغوب المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم والذي يُمكن تقويمه بعد مرور المتعلم بخبرة تعليمية معينة.

وكذا يعرف بدر الصالح الهدف التعليمي بأنه: وصف دقيق وواضح ومحدّد لنتائج التعلم المرغوب تحقيقه من المتعلم على هيئة سلوك قابل للملاحظة والقياس<sup>2</sup>.

1 ينظر: عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية مفاهيم ومنهجيات ومقاربات بيداغوجية، ص 75، 76.

2 وزارة التربية الوطنية، بيداغوجيات - مقالات تربوية عن الأنترنت، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر، العدد: 08، 2001، ص 17، 18.

## الفصل الثالث: تعليمية النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

أما رشدي أحمد طعيمة يُعرّف الهدف التعليمي على أنه: "إيصال ما نقصد إليه، وذلك بصياغة تصف التغير المطلوب لدى المتعلم صياغة تبيّن ما الذي سيكون عليه المتعلم حين يكون أتمّ بنجاح خبرة التعلم"<sup>1</sup>. إنه وصف لنمط السلوك أو الأداء الذي نريد أن يقدر المتعلم على بيانه؛ بمعنى أنّ الهدف التعليمي هو بلوغ النتيجة المخطّط لها والمراد الوصول إليها، والذي يكون على شكل تغيير في سلوك المتعلم من أجل تحسين أوضاعه المدرسية والحياتية.

وتنقسم الأهداف التربوية إلى أهداف عامة وأخرى خاصة، كما يلي:

**1) الأهداف العامة:** وهي عبارة عن صياغات مجردة وذات صفة عامة وشاملة تتناول خبرات يسعى المنهج الدراسي إلى إكسابها للمتعلّمين، سواء على مستوى الأهداف الإستراتيجية الكبرى (المعرفية- المهارية- الوجدانية)، أو لأهداف المراحل الدراسية (مراحل التعليم العام- مرحلة التعليم الجامعي)، أو أهداف المواد (المقررات) الدراسية.

**2) الأهداف الخاصة:** وهي أهداف تعليمية آنية، أقلّ شمولاً وأسهل قياساً من الأهداف العامة، ويعبّر عنها بعبارة أو جملة قصيرة تحدّد نوع السلوك الإجرائي (الأداء) الذي ينبغي أن يظهره المتعلم نتيجة لتعلّمه<sup>2</sup>.

**1. تصنيف الأهداف التربوية:** صنّف "بلوم" وزملاؤه الأهداف التعليمية إلى ثلاثة مجالات، يقابل كلّ واحد منها جانب من جوانب شخصية الإنسان التي تعمل التربية على صقلها وتكوينها، وهي:

**أولاً: المجال العقلي - المعرفي:** ويضمّ جميع أشكال النشاط الفكري لدى الإنسان وخاصة العمليات العقلية من حفظ وفهم وتحليل... وتدرج تحت هذا المجال الأهداف التربوية التي تعمل على شحذ وتنمية هذه العمليات العقلية<sup>3</sup>. ويحتوي هذا المجال على ستة مستويات تبدأ بالبسيط وتنتهي بالأكثر تعقيداً، وهي كالاتي:

1 رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية- إعدادها - تطويرها- تقويمها، دار الفكر العربي القاهرة، مصر، دط، 2004، ص29.

2 ينظر: فاضل خليل إبراهيم، أساسيات في المناهج الدراسية، دار بن الأثير للطباعة والنشر، العراق، دط، دت، ص61.

3 محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية- مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب، المغرب، ط2، 1991، ص42.

## الفصل الثالث: تَعْلِيمِيَّةُ النَّحْوِ الْعَرَبِيِّ فِي ضَوْءِ الْإِسْتِرَاتِيَجِيَّاتِ الْحَدِيثَةِ وَالْمُعَاصِرَةِ

1- **المعرفة:** تعني تسجيل المتعلم المعارف والمعلومات بعد اتّصالها بإدراكه ودخولها في مجرى خبراته وترسّخها في ذاكرته وبقائها في متناول إدراكه ووعيه. ممّا يتيح له القدرة على تذكّر واسترجاع وتكرار المعلومات التي تمّ تعلّمها سابقاً، ابتداءً من الحقائق البسيطة فالمفاهيم فالمبادئ فالقوانين. ومن بين الأفعال الدالة على ذلك: يذكر - يعرف - يصف - يسمّي - يعدّد - يكتب - يحفظ.

2- **الفهم (الاستيعاب):** وهو الهدف الثاني على مستوى النشاط العقلي دائماً، وهو القدرة على فهم معاني الأشياء، ويمكن التعبير عنه من خلال استيعاب الحقائق والمفاهيم وتفسير المواد اللّفظيّة والرّسوم والخرائط والأشكال البيانيّة، وترجمة النّصوص والأرقام وغيرها. وتكمن الأفعال الدالة على ذلك في: يفسّر - يستنتج - يعيد كتابة - يميّز - يترجم - يناقش - يختصر.

3- **التّطبيق:** وهو الانتقال من المعرفة النّظريّة المجرّدة إلى المعرفة العلميّة والتّجربيّة، أو أن يستخدم المتعلم تلك المعرفة في مواقف جديدة. ومن بين الأفعال الدالة على ذلك: يطبّق - يحل مسألة - ينجز - يستخدم - يرسم شكلاً...<sup>1</sup>

4- **التّحليل:** وهو قدرة المتعلم على تفكيك تلك المادة إلى جزئياتها أو عناصرها، وإدراك العلاقة الموجودة بين تلك العناصر والكيفيّة التي انتظمت وفقها. وتتضمّن عمليّة التّحليل ثلاثة مستويات: - تحليل العناصر - تحليل العلاقات - تحليل المبادئ النّظيميّة.

5- **التركيب:** وهو العمليّة العقليّة التي نضمّ بفضلها العناصر والأجزاء قصد تشكيل وحدة أو بنية لم تكن متحقّقة ولا واضحة من قبل. وتتضمّن عمليّة التركيب ثلاثة مستويات: - إنتاج عمل شخصي - وضع خطة عمل - اشتقاق أو إنشاء منظومة من العلاقات المجرّدة.<sup>2</sup>

6- **التّقويم:** وهو القدرة على إصدار حكم على المادة التي يتمّ تعلّمها في ضوء معايير محدّدة<sup>3</sup>، لفحص إلى أي مدى تكون بعض المعطيات صحيحة وفعّالة واقتصاديّة. وتقسم صنّافة بلوم التّقويم إلى نوعين:

1 ينظر: فاضل خليل إبراهيم، أساسيات في المناهج الدّراسيّة، ص 67، 68.

2 ينظر: محمد الدريج، تحليل العمليّة التّعليميّة - مدخل إلى علم التّدريس، ص 50- 55.

3 فاضل خليل إبراهيم، أساسيات في المناهج الدّراسيّة، ص 67، 68.

## الفصل الثالث: تَعْلِيمِيَّةُ النَّحْوِ الْعَرَبِيِّ فِي ضَوْءِ الْإِسْتِرَاتِيَجِيَّاتِ الْحَدِيثَةِ وَالْمُعَاصِرَةِ

أ- تقويم أو نقد داخلي: وهو الحكم على صحة عمل ما انطلاقاً من تجانس عناصرها وتماسكها منطقيًا.

ب- تقويم أو نقد خارجي: وهو أن نحكم على عمل انطلاقاً من نماذج ثبتت سلامتها، أو من آراء ونظريات أخرى.<sup>1</sup>

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ تصنيف (بلوم) للتقويم في نهاية الأهداف، على مستوى النشاط العقلي - المعرفي، راجع كما يقول محمد الدريج: "إلى كون عملية التقويم وإن كان من الممكن اللجوء إليها أثناء إنجاز العمليات العقلية الأخرى من معرفة وفهم وتحليل وتركيب، إلا أنها تتضمن توظيف هذه العمليات جميعها، كما تتضمن إضافة بعض المقاييس التقويمية"<sup>2</sup>. وهذا يعني أنّه من الصعب إصدار حكم عن عمل ما دون فهمه وإدراك العلاقة بين عناصره.

وينبغي التّويه إلى أنّ بعض الباحثين قد عارض (بلوم) في ترتيب المستويات الستّة، إذ اختلفت الباحثة «كوثر كوجك» مع تدرّج (بلوم) في المرحلتين الأخيرتين من المستويات المعرفيّة؛ حيث رأت أنّ عملية التقويم أقلّ صعوبة من عملية التركيب، وعليه فقد وضعت مستوى التقويم قبل مستوى التركيب.<sup>3</sup>

ثانيًا: المجال الانفعالي أو الوجداني (العاطفي): ويتضمّن كل ما يندرج ضمن الجانب الانفعالي من الشّخصيّة البشريّة من اتّجاهات وقيم، وما يحدّه الفرد ويميل إليه، وما يكرهه وينفر منه.<sup>4</sup> وقد وضع كراثول Krathwohl تصنيفاً للأهداف الوجدانية مكوّن من خمسة مستويات رئيسة تبدأ من السّهولة إلى التّعقيد، تدرج على النحو الآتي:

1- الاستقبال أو الانتباه: وهو استعداد الفرد للاهتمام بظاهرة أو قضية معيّنة، والانتباه لها، دون إصدار حكم حولها.

1 ينظر: محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية - مدخل إلى علم التدريس، ص55.

2 نفسه، ص55.

3 ينظر: فاضل خليل إبراهيم، أساسيات في المناهج الدّراسيّة، ص69، 70.

4 محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية - مدخل إلى علم التدريس، ص42.



## الفصل الثالث: تعليمية النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

2- **الاستجابة:** وهي المشاركة الفعلية من قبل المتعلم في الموضوع المعروض عليه، والتفاعل مع الموقف بطوعية ورضا تام.

3- **التقدير أو إعطاء القيمة:** وهو إعطاء المتعلم قيمة للأشياء أو الظواهر أو الأفكار، ويظهر هذا السلوك لديه بدرجة من الاستمرارية والثبات النسبي في المواقف المناسبة.

4- **التنظيم القيمي:** وهو تمكّن المتعلم من خلال تفاعلاته مع مجتمعه التعليمي من تجميع عدد من القيم المختلفة، وحل بعض التناقضات الموجودة فيها، وعندما يصل إلى درجة كافية من النضج يبدأ في بناء نظام داخلي متماسك للقيم خاص به، وهو خاضع للتعديل مع اكتساب المتعلم لقيم جديدة<sup>1</sup>.

5- **الاتّصاف بالقيمة:** هو عبارة عن تطوير الفرد لنظام من القيم يوجّه سلوكه بثبات وتناسق مع تلك القيم التي يقبلها وتصبح جزءاً من شخصيته<sup>2</sup>.

ولفاضل خليل إبراهيم في المستوى الخامس رأي حيث يقول: "ينبغي حذف هذا المستوى، وبالتالي يصبح المجال الوجداني مكوّن من أربعة مستويات وليس خمسة"<sup>3</sup>. وعليه فقد خالف فاضل خليل إبراهيم الباحث "كراثوئل"؛ حيث يرى أنّ المستوى الخامس متداخل مع المستوى الرابع أو هو ذاته المستوى الرابع. لذا من الأفضل الاستغناء عنه والاكتفاء بأربعة مستويات فقط.

**ثالثاً: المجال السيكو- حركي أو الحسي- الحركي (المهاري):** يرتبط المجال النفس حركي بالمهارة اليدوية والعمل، ويتضمّن السلوكيات التي تتطلب التآزر والتنسيق بين الجهاز العضلي والجهاز العصبي والحواس، وقد يرتبط هذا المجال أيضاً بالمعايير الفكرية والمعرفية، وذلك يتوقف على نوع المادة الدراسية ومضامينها.

وقد وضعت تصنيفات عديدة لهذا المجال، وسنعمد على التصنيف الذي أورده فاضل خليل إبراهيم والذي يتكوّن من ستة مستويات وهي:

1 ينظر: فاضل خليل إبراهيم، أساسيات في المناهج الدراسية، ص 71- 73.

2 ينظر: وزارة التربية الوطنية، بيداغوجيات- مقالات تربوية عن الأنترنت، ص 24.

3 فاضل خليل إبراهيم، أساسيات في المناهج الدراسية، ص 74.

## الفصل الثالث: تعليمية النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

- 1- **الملاحظة:** وهي قدرة المتعلم على إدراك الكم والنوع من الحقائق والتفاصيل والإجراءات التي تحدث حوله ووعيه بها باستخدام حواسه المختلفة.
- 2- **التقليد:** وهو تقليد المتعلم العمل الذي أجري أمامه، مع تكراره له وبإشراف المعلم، ولا يُتوقع أن يكون الأداء في هذه المرحلة بمستوى الإتقان.
- 3- **التجريب:** في هذا المستوى يُرفع الإشراف على المتعلم تدريجياً، بحيث يعمل بشيء من الحرية والتصرف، وهنا يتبع المتعلم تعليمات مكتوبة.
- 4- **الممارسة:** وهي قدرة المتعلم على الأداء التلقائي - الميكانيكي، ومن مظاهر هذا المستوى: زيادة سرعة العمل، قلة الخطأ، زيادة الإنتاج، قلة المجهود، تعود العمل وألفته.
- 5- **الإتقان:** وهو قدرة المتعلم على إظهار مهارة عالية في الأداء تتصف بالسهولة واليسر والسرعة والجودة.
- 6- **الإبداع:** وهو قدرة المتعلم على إحداث وتطوير نماذج جديدة في مسألة ما، وتظهر هذه القابلية بعد الإتقان الكامل للمهارة.

وحسب دراستنا يقتضي المقام أن نتعرف على أهداف تعليم قواعد النحو العربي، والتي على أساسها تُدرج وتضبط بقية مكونات منهاج تعليم اللغة العربية.

### 2. أهداف تعليم قواعد النحو في التعليم العام:

ليست القواعد غاية تقصد لذاتها، ولكنها وسيلة لضبط الكلام، وتصحيح الأساليب، وتقويم اللسان؛ ولذلك ينبغي أن ندرس منها إلاّ القدر الذي يعين على تحقيق هذه الغاية؛ وهو ما أشار إليه الجاحظ وذكرناه آنفاً. ومن بين الأهداف التي تُرجى من تعليم النحو العربي ما يأتي:

- تساعد قواعد النحو في تصحيح الأساليب وخلوها من الخطأ النحوي الذي يشوه جمالها؛ حيث يستطيع المتعلم بتعلمها أن يفهم وجه الخطأ فيما يكتب فيتجنبه، وفي ذلك اقتصاد في الوقت والجهد.

## الفصل الثالث: تعلّميّة النّحو العربيّ في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

- تحمل المتعلّمين على التّفكير، وإدراك الفروق الدّقيقة بين التّراكيب والعبارات والجمل.
- تميّة المادة اللّغويّة للمتعلّمين، بفضل ما يدرسونه ويبحثونه من عبارات وأمثلة تدور حول بيئتهم، ونُعبّر عن ميولهم.
- تنظيم معلومات المتعلّمين اللّغويّة تنظيمًا يسهّل عليهم الانتفاع بها، ويمكنهم من نقد الأساليب والعبارات نقدًا يبيّن لهم وجه الغموض، وأسباب الرّكاكة في هذه الأساليب.
- تساعد قواعد النّحو في تعويد المتعلّمين على دقّة الملاحظة والموازنة والحكم، وتكوّن في نفوسهم الدّوق الأدبي؛ لأنّ من وظيفتها تحليل الألفاظ والعبارات والأساليب، والتّمييز بين صوابها وخطئها، ومراعاة العلاقة بين التّراكيب ومعانيها، والبحث فيما طرأ عليها من تغيير.
- تدريب المتعلّمين على استعمال الألفاظ والتّراكيب استعمالاً صحيحاً، بإدراك الخصائص الفنيّة السّهلة للجملة العربيّة، كأن يدرّبوا على أنّها تتكوّن من فعل وفاعل، أو مبتدأ وخبر، ومن بعض المكمّلات الأخرى، كالمفعول به والحال والتّمييز وغير ذلك.
- تكوين العادات اللّغويّة الصّحيحة؛ حتّى لا يتأثّروا بتيار العاميّة.
- تزويدهم بطائفة من التّراكيب اللّغويّة لإكسابهم القدرة - بالتّدريج - على تمييز الخطأ من الصّواب<sup>1</sup>.

تكمّن إذن قيمة القواعد النّحويّة الصّريحة، أو القوانين النّظريّة الصّناعيّة ذات الصّبغة الكلّية كما يقول نواري سعودي أبو زيد في: "الوظيفة التي تؤديها في تسهيل التّعامل، والإطلاع على العلوم وتعليم اللّغة وعصمة اللّسان من اللّحن، ليتأسس الحدس اللّغويّ\* ويتعرّز دوره لدى المتعلّم على بيّنة، ويكون النّحو من ثمّ وصف بالكلمات للسلوك اللّفظيّ الصّحيح"<sup>2</sup>.

1 ينظر: حسن شحاته، تعليم اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، ط7، 2008، ص201، 202.

\* الذي يمكن المتعلّم من إصدار أحكاماً نحويّة على جمل لغته.

2 نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللّسانيات النّظريّة، ص97.

## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

من هذا المنطلق يكون رأي «محمود محمد الطناحي» الذي يقول فيه: "إن الغاية من تعليم النحو: أن يتكلم الطالب كلاماً صحيحاً، ويكتب كتابة صحيحة، ثم يكون قادراً على قراءة تراثه وفهمه وتفهمه"<sup>1</sup> فيه نظر؛ حيث نرى أن الجزء الأول من قوله: (أن يتكلم الطالب كلاماً صحيحاً، ويكتب كتابة صحيحة) ينطبق على من تعلم النحو وأصبح لديه كفاية نحوية، أما الجزء الثاني من قوله (يكون قادراً على قراءة تراثه وفهمه وتفهمه) فربما هذا الجزء يحتاج المتعلم فيه إلى كفاية تواصلية، وهذه الأخيرة -كما أشرنا إليها آنفاً- لا تكتفي بالقدرة النحوية للمتعلم بل تتعداه إلى مجموعة من القدرات الأخرى، فهي تضم بالإضافة إلى الكفاية اللغوية، الكفاية المنطقية والكفاية المعرفية والكفاية الإدراكية والكفاية الاجتماعية، حتى يتمكن الطالب من الفهم والإفهام.

ب- **المحتوى التعليمي للنحو:** يُعرّف المحتوى التعليمي عامّة بأنه مجموع الخبرات التربوية والحقائق و المعلومات التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم، والمهارات الحركية التي يراد إكسابهم إيّاها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة<sup>2</sup>. أمّا المحتوى النحوي فيمكن أن نعرّفه بأنه: مجموع المعارف والمعلومات النحوية المنظّمة والتي يتضمنها المقرر الدراسي بمختلف الخبرات والنشاطات التي تلائم المتعلم في مرحلة من مراحل دراسته لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

وهو أحد عناصر المنهاج، وأولها تأثراً بالأهداف التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها. **بناء المحتوى النحوي:** يخضع المحتوى النحوي منهجياً إلى ثلاث مراحل متعاقبة تبدأ باختيار المحتوى ثم يليه تنظيم هذا المحتوى ثم عرضه، بالإضافة إلى أن هذا المحتوى -المحتوى النحوي- يرتبط بمحتويين أساسيين من دونهما لا يؤدي دوره في تحقيق الأهداف المنشودة وهما: أولاً محتوى النصوص الأدبية المرتبطة بها الظواهر النحوية المقررة، وثانياً محتوى التمارين الخاصة بكل ظاهرة.

1 محمود محمد الطناحي، في اللغة والأدب دراسات وبحوث، المجلد: 1، ص 499.

2 رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية - إعدادها - تطويرها - تقويمها، ص 31.

## 1) اختيار المحتوى النحوي:

إن ثروة كل لغة من القواعد النحوية أكبر من أن تقدم في مستوى واحد من مستويات تعلم هذه اللغة. من هنا تخضع موضوعات النحو لعملية انتقاء تفرض على الخبراء اختيار بعضها ورفض الآخر. كما تفرض عليهم تقديم بعضها الآن وتأجيل البعض الآخر لبرنامج تالي. لذا يطرح السؤال نفسه: ماذا ينبغي على المتعلم أن يتعلم من النحو؟

أ. معايير اختيار محتوى النحو:

1. المعيار اللغوي: ينطوي تحت هذا المعيار مجموعة من العوامل أو ربما نستطيع تسميتها بالمعايير الجزئية يقوم عليها المعيار اللغوي في اختيار المحتوى النحوي وهذه العوامل تتمثل في: مدى شيوع التركيب وتوزيعه، ومدى قابليته للاستذكار، وفيما يأتي تفصيل لذلك.

### - الشيوخ:

يعدّ الشيوخ من المبادئ الضرورية والمهمة جداً في عملية تحديد واختيار الموضوعات النحوية، ونعني بمصطلح الشيوخ البحث عن نسبة تواتر تركيب ما زمنياً أو كمياً سواء أكان في النصوص المكتوبة أم الخطابات المنطوقة، ذلك أنّ التراكيب اللغوية لا تتساوى في نسبة ترددها وتواترها في الاستعمال، فهناك تراكيب كثيرة الاستعمال، وأخرى متوسطة، وثالثة قليلة، ومنها ما هو نادر جداً<sup>1</sup>، ومثال ذلك أنّ درجة شيوع المجرور بالحرف وحروف الجر والمضاف إليه والفعل والفاعل وحروف العطف في ميادين المعرفة كلّها تختلف عن درجة شيوع التمييز والمفعول المطلق والمفعول لأجله والتوكيد والترخيم والنّدة والاستغاثة، وبالنسبة إلى التّواسخ فإنّ درجة شيوع «كان» أكثر من درجة شيوع «مافتى» و«مانفك»<sup>2</sup>، وقد أكّد

\* للاستزادة في هذا الموضوع يراجع مقال: السعيد خلايفة، اختيار المحتوى اللغوي للمقرر التعليمي في ظلّ معايير التنظيم: الأسس والمقاييس، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب و اللغات، جامعة الوادي، العدد 13، 2018، ج1.

1 ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي تعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، دط، 1995، ص68.

2 ينظر: محمود أحمد السيد، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، ص387، 388.

## الفصل الثالث: تَعْلِيمِيَّةُ النَّحْوِ الْعَرَبِيِّ فِي ضَوْءِ الْإِسْتِرَاتِيَجِيَّاتِ الْحَدِيثَةِ وَالْمُعَاصِرَةِ

الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح على ضرورة اعتماد هذا المبدأ في اختيار المادة النحوية موضوع التعليم؛ حيث قال: "وينبغي أن تأخذ من الموضوعات أو البنَى النحوية تلك التي كثر مجيئها على ألسنة العرب"<sup>1</sup>. وبطبيعة الحال فإن التركيب الأكثر تواتراً واستعمالاً يكون أنفع وأصلح في تعليم النحو، ويعتمد هذا المعيار في إجراءاته العملية للوصول إلى نسبة درجة شيوع وحدة لغوية في مجتمع معين على الإحصاء\* الذي يعدّ أهم وسيلة تقنية لمعرفة\*\* مستوى الشيوخ.

### - التوزيع:

يعدّ المعيار الثاني الذي يكمل معيار الشيوخ، ويُقصد به مدى استعمال الوحدات التركيبية أو اللفظية الشائعة في المجالات المختلفة<sup>2</sup>، ومثل هذه الوحدات - مما لا شك فيه - أصلح في التعليم؛ لأنّ المتعلّم يستطيع أن يستعمل الوحدة التركيبية في وضعيات مختلفة.

### - قابلية الاستدكار (الاستدعاء):

هناك وحدات تركيبية أو لفظية يسهل على مستعمل اللغة العربية أن يتذكرها دون عناء، كما يسهل عليه أن يستدعيها حين يريد أن يتكلّم في موضوع معين أو يخوض في مسألة ما، وفي المقابل هناك وحدات لغوية لا يستطيع استدعاؤها وتذكرها في الوقت المناسب، ويضطرّ أحياناً أن يطلب من مستمعه أن يعينه على تذكرها، وقد لا ينجح في

1 عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص187.

\* لذلك أجريت العمليات الإحصائية الكثيرة في البلدان الغربية، ولكنها اقتصرّت في البلدان العربية على الجانب الإفرادى، نذكر منها إحصاء المفردات العربية في دول المغرب العربي المسمى بـ: "الرصيد المغربي المشترك" فمثل هذه الأعمال يجب القيام بها فيما يخصّ التراكيب ويستعان فيها بمناهج اللسانيات في تحليلها للغات تحليلاً علمياً يعتمد الوسائل الرياضية والتقنية. ينظر: خولة طالب الإبراهيمي، طريقة تعليم التراكيب العربية في الدارس المتوسطة الجزائرية - تحليل نقدي، مقال في مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، الجزائر، مج5، ع1، 1981، ص44.

\*\* إلا أنّ معرفة التراكيب الكثيرة الاستعمال صعبة الحصول جداً وهذا راجع إلى كثرتها في ذاتها؛ لأنّه في حين يكون عدد الألفاظ التي يمكن أن تتواتر في الخطاب لا تتجاوز عند الفرد الواحد من الراشدين المتقنين 5000 كلمة، إلاّ أنّه يستطيع أن يحدث في خطابه عشرات الآلاف من التراكيب المتنوعة؛ ولهذا السبب استتبّط النحاة من مجاري الكلام أصولاً وقوانين حاولوا أن يضبطوا بها هذه المجاري ويحصروا كثرتها، وهذه الأصول هي النحو بذاته. ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمدرسي اللغة العربية، ص51، 52.

2 ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي تعليم العربية، ص69.

## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

ذلك، والأغلب أنه يتذكرها فجأة بعد فترة قد تطول أو تقصر؛ معنى ذلك أن هذه الوحدة اللغوية - سواء أكانت تركيبية أو لفظية - مخزونة في ذاكرته، لكنها ليست من الوحدات التي يسهل استدعاؤها أو تذكرها<sup>1</sup>، وبطبيعة الحال إن النوع الأول هو الأنجع في اختيار وحدات المحتوى النحوي، لأن المتعلم يسهل عليه استدعاء هذه الوحدات بسهولة أثناء مقتضى الحال.

2. المعيار التربوي: يخضع هذا المعيار لمجموعة من العوامل التي تعتمد كضوابط يتم على ضوءها اختيار المحتوى النحوي وهي كالاتي:

### - الهدف التعليمي:

يُعدّ الهدف التعليمي من أهم العوامل التي تؤثر في اختيار المحتوى التعليمي عامة؛ إذ يحتلّ مكان الصدارة في تخطيط المناهج الدراسية وتنفيذها، ويعدّ بمثابة العمود الفقري الذي تتأسس عليه باقي عناصر المنهج ومكوناته فهو الذي يوجّه عمل المربين من منظرين وممارسين، كما أنه يعدّ المدخل الأول للتعرف على وضع المادة المدرّسة، وما يراد منها في العملية التعليمية، وإذا بحثنا عن الهدف من تعليم النحو في مراحل التعليم العام وجدناه لا يخرج عن مساعدة المتعلم على الاكتساب اللغوي، وتمكينه من تحصيل مهارة التعبير السليم، بشكله المنطوق والمكتوب عن جميع الأغراض، وتحقيقاً لهذا الهدف يحتاج المتعلم إلى مجموعة من الألفاظ والتراكيب الوظيفية التي تشترك في استعمالها جميع فنون المعرفة<sup>2</sup>.

### - مستوى المقرر:

لهذا العامل أهمية بالغة في اختيار المحتوى النحوي؛ لأن تعليم النحو كغيره من الأنشطة اللغوية أو غير اللغوية لا يأتي دفعة واحدة وإنما يكون عبر مراحل؛ فهو عبارة عن عملية تراكمية تتم وفق برنامج متسلسل عبر فترات زمنية، يكتسب المتعلم خلال كل فترة وبالتدريج العناصر النحوية المبرمجة لمستواه إلى أن يصل في نهاية المقرر الدراسي إلى

1 ينظر: السابق، ص 69.

2 ينظر: محمد صاري، محاولات تعليم النحو قديماً وحديثاً، دراسة تقييمية في ضوء علم تدريس اللغات، رسالة دكتوراه، جامعة عنابة، الجزائر، 2002-2003، ص 268.

## الفصل الثالث: تعليم النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

اكتساب مختلف العناصر النحوية المقررة، ومن ثم يتم تحقيق الأهداف المسطرة والمتوخاة لكل مرحلة<sup>1</sup>؛ فمثلا في المرحلة الابتدائية يختلف المحتوى الموجه إلى الصف الثالث كما وكيفا عنه في الصف الخامس، والأغلب أن المستوى المبتدئ يتطلب اختيار المحتوى من النواة العامة المشتركة التي تمثل العناصر الأساسية في اللغة، كما يختلف مستوى المقرر النحوي المقدم للمرحلة الابتدائية عن المقدم للمرحلة المتوسطة، وهذا الأخير يختلف عن الموجه إلى طلاب الثانوي؛ فكلما تقدم المستوى تعددت فرص الاختيار وتوسعت<sup>2</sup>.

### - الزمن المبرمج لتعليم المادة:

إن أي مقرر تعليمي لابد أن ينفذ بناء على جدول زمني معين؛ حيث يلعب ضبط هذا الأخير دورا بالغ الأهمية في حسن اختيار المحتوى النحوي المراد تقديمه للتعليم، ذلك أن تحديد كم المحتوى النحوي الموافق والمناسب لحاجات المتعلمين وقدراتهم في مرحلة تعليمية معينة يرتبط ارتباطا وثيقا بتحديد الحجم الساعي الكافي واللازم لتقديم وترسيخ ذلك الكم، لذا وجب على مخططي المناهج الأخذ بالحسبان العناصر الآتية:

- المدة الزمنية المناسبة لتعليم محتوى نحوي معين في مرحلة من مراحل التعليم العام.
- المحتوى المختار الموزع خلال الفترة الزمنية المقررة.
- عدد الحصص الأسبوعية المخصصة لتعليم نشاط النحو.
- الفترة الزمنية التي يحتاجها المعلم لتقديم درس معين في النحو، والمتعلم لاستيعاب هذا الدرس<sup>3</sup>.

3. **المعيار المنطقي:** من الجوانب التي يجب أخذها بعين الاعتبار في انتقاء المحتوى النحوي الطاقة الاستيعابية للمتعلم؛ لأن للمتعلم قدرات محدودة تزيد وتنقص حسب نموّه البيولوجي، فمتعلم المرحلة الابتدائية تختلف قدراته الاستيعابية عن متعلم المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية؛ لذا قد يعسر المتعلم عن استيعاب حد أقصى من المعرفة النحوية - سواء أكانت مفاهيم أم تراكييبا - في مرحلة معينة من مراحل تعليمه؛ لذا يجب أن تكون المعرفة

1 ينظر: السابق، ص 268.

2 عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي تعليم العربية، ص 62، 63.

3 ينظر: محمد صاري، محاولات تعليم النحو قديما وحديثا، دراسة تقييمية في ضوء علم تدريس اللغات، ص 269.



## الفصل الثالث: تعلّميّة النّحو العربيّ في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمُعاصرة

النّحويّة التي يتناولها المتعلّم محدودة ومناسبة لطاقته الاستيعابية، حتى لا يصاب بالتّخمة اللّغويّة ممّا يؤدي به إلى الإرهاق الإدراكي، هذا الأخير قد يجعله ينفر من تعلّمه للنّحو. وهو ما قصده عبد الرحمان الحاج صالح في قوله: "لا يمكن للمتعلّم أن يتجاوز أثناء دراسته للغة في مرحلة معيّنة حدًّا أقصى من المفردات والتّراكيب بل وفي كل درس من الدّروس التي يتلقّاها ينبغي أن يكتفي فيه بكميّة معيّنة، وإلاّ أصابته تخمة ذاكريّة، بل حصر عقلي خطير قد يمنعه من مواصلة دراسة اللّغة"<sup>1</sup>.

4. المعيار النّفسيّ: من الأمور الواجب مراعاتها عند اختيار المحتوى النّحويّ معرفة خصائص المتعلّم، وأبعاده النّفسيّة واستراتيجياته في عمليّة التّعلّم؛ لأنّ الفهم الجيّد لطبيعة المتعلّم من حيث معرفة خصائص نموّه وحاجاته اللّغويّة ودوافعه وميوله وغيرها من الحقائق تساعد لا محالة على الفهم الجيّد لطبيعة التّعليم والتّعلّم<sup>2</sup>؛ حيث يختار واضعو المناهج والكتب المدرسية ما يحتاجه المتعلّم في كلّ مرحلة تعليميّة؛ حتّى يحسّ أنّ ما يقدم له وظيفيًّا وهو في أمس الحاجة إليه، ممّا يجعل المتعلّم يتعلّق بما يتعلّمه ويحبه؛ وهو ما يعمل على تيسير التّعلّم وسرعته، بشرط أن يكون المحتوى النّحويّ يتناسب مع قدراته العقليّة، ويُعرض بشكل يشدّ انتباهه ويجذبه. وقد نبّه ابن خلدون على خطورة اللامبالاة بالعامل النّفسيّ للمتعلّم واستعداداته قائلاً: "إذا ألقيت عليه الغايات في البدايات، وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي، وبعيد عن الاستعداد له، كلّ ذهنه عنها وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه فتكاسل عنه وانحرف عن قبوله، وتمادى في هجرانه"<sup>3</sup>. وفي هذا الشأن يوضّح عز الدّين البوشيخي قائلاً: "إذ النّحو نموذج يجب أن يحاكي قدرة المتكلّم اللّغويّة، فيعكس ما يقوم في عقله أثناء إنتاج الكلام وفهمه، ولا يتصادم مع ما تمّ إثباته عن ذلك في ميدان اللّسانيّات النّفسيّة"<sup>4</sup>. لذا لا ينبغي أن يتضمّن المحتوى النّحويّ ما لا يستوعبه المتعلّم حرصًا على سلامته الفكرية، وحتى لا يصاب بالإحباط ممّا يتسبّب له في فشل تعلّم هذه المادّة التي عُرفت بالصّعوبة.

1 عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمدرسي اللّغة العربيّة، ص45.

2 ينظر: عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقيّ تعليم العربيّة، ص68 - 70 .

3 عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، ج2، ص347، 348.

4 عز الدّين البوشيخي، التّواصل اللّغويّ مقارنة لسانية وظيفيّة، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2012، ص7.

## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

ويلي اختيار المحتوى النحوي مرحلة أخرى لا تقل أهمية عنها وتتمثل في تنظيم هذا المحتوى وترتيبه على مستوى المقرر الدراسي والوحدة التعليمية ثم الدرس؛ لأن عملية اختيار المحتوى وجمعه تبقى دون فائدة ما لم يتم تنظيمه وفق تدرج معين وترتيبه ترتيباً منهجياً تراعى فيه الأهداف التي تنشدها العملية التعليمية، وتتوافق وطبيعة المادة الدراسية وحاجات المتدرسين وقدراتهم.

**(2) تنظيم وترتيب المحتوى النحوي:** وهي العملية التي يتم بمقتضاها وضع ترتيب تسلسلي أو تنظيم تنابعي لمفردات محتوى التعليم بغية تسهيل تعلم المتعلمين لتلك المفردات وبأقصى درجة من الفاعلية، لتحقيق أكبر من أهداف المنهج. وتستند أهمية هذه العملية إلى مسلمتين أساسيتين هما:

- المسلمة الأولى: إن المتعلم لا يتعلم مفردات المحتوى مرة واحدة، بل تُقدّم له أو تُدرّس له الواحدة تلو الأخرى.

- المسلمة الثانية: إن لتنظيم تنابع المحتوى النحوي علاقة وثيقة بتسيير أمر تعلم الدارسين لذلك المحتوى<sup>1</sup>.

ويأخذ تنظيم محتوى المقرر أشكالاً تختلف باختلاف النظرية أو الفلسفة التي يقوم عليها المنهاج ومن هذه التنظيمات:

أ- **التنظيم المنطقي للمحتوى النحوي:** ويعني أن يتم تنظيمه حسب الترتيب المنطقي للمادة وللمفاهيم والمبادئ الأساسية للمادة العلمية نفسها؛ فالمادة فيه تُعتبر محور العملية التعليمية، وقد يكون الترتيب وفق أساس معين يتمثل في التتابع الزمني أو غيره من أسس الترتيب، كالانتقال من الماضي إلى الحاضر والبدء بالجزئيات والانتهاء بالكلية.

ب- **التنظيم السيكولوجي للمحتوى النحوي:** يستند هذا النوع من التنظيم إلى قدرات المتعلمين واستعداداتهم في عرض المحتوى، فالمتعلم فيه هو موضع الاهتمام ومحور العملية التعليمية، فهو تنظيم يقوم على الأسس النفسية الخاصة بالمتعلمين وميولهم وحاجاتهم.

1 ينظر: جحيش جميلة، دليل المدرس (الكتاب السنوي 2001)، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر، ص35.

## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

ت- التنظيم القائم على التطبيقات التربوية لنظريات التعلم: ويستند هذا النوع من التنظيم إلى تطبيق نظريات التعلم، فبالنسبة للمنهج المطبق لنظريات التعلم السلوكية يكون تنظيم محتواه من الجزئيات إلى الكليات، أما المنهج الذي يطبق نظرية التعلم الجشطالتيّة فيكون تنظيم محتواه من الكليات إلى الجزئيات، ويكون تنظيم محتوى المنهج المطبق لنظرية التعلم البنائية بتسلسل وترابط التعلّيمات؛ حيث كل تعلم يؤسّس ويبني على تعلم سابق له<sup>1</sup>.

وتتمّ عملية اختيار التنظيم المناسب - طبعاً - حسب فلسفة المنهاج، ووضع المتعلمين.

**1- معايير تنظيم المحتوى النحوي:** يقوم المحتوى التعليمي على عدّة معايير تنظيمية من أهمّها:

✓ **معيّار التّوحيد:** ويقصد به وضع المواد المتخصصة في وحدات معاً؛ أي أن توضع المواد التي تنتمي إلى مجال واحد مع بعضها في وحدات خاصة، كوضع كان وأخواتها وإنّ وأخواتها في محور واحد هو النّواسخ.

✓ **معيّار الاستمرار:** ويقصد بالاستمرار تلك العلاقة الرّأسية بين الموضوعات في جميع المراحل التعليمية؛ بمعنى أنّه يجب تنظيم المحتوى بطريقة تُمكن المتعلّمين من ممارسة جوانب التّعلم في مراحل مختلفة على مستوى المراحل والصفوف، وفي الصّف نفسه على مستوى المقاطع والوحدات بشكل يتّسم بالتكرار الرّأسي لضمان الإتقان وزيادة فعالية التّعلم وجعله أكثر فائدة للمتعلّمين.

✓ **معيّار التّكامل:** ويعني تقديم المحتوى للمتعلّمين بشكل مترابط يُشعرهم بتكامل المعرفة ووحدتها على مستوى الموضوعات لكل مستوى تعليمي، فمثلاً تتكامل موضوعات الفعل والفاعل والمفعول به لتؤسّس لدراسة الجملة الفعلية، وغير ذلك وعلى مستوى الأنشطة لكل وحدة تعليمية، فعلى سبيل المثال تتكامل أنشطة القواعد النّحوية مع أنشطة القواعد الصّرفية والإملائية.

1 ينظر: محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص77.

## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

✓ **معيّار التّابع:** أي أن تُؤسّس الخبرات الجديدة في المنهج على الخبرات السابقة، وأن تُؤسّس الخبرات الحالية للخبرات اللاحقة<sup>1</sup>. كأن تُؤسّس دراسة الفعل المضارع على خبرات سابقة وهي دراسة الفعل بصفة عامة، وفي نفس الوقت يُؤسّس لدراسة لاحقة تتمثل في نواصب أو جوازم الفعل المضارع.

2- **تدرّج محتوى المقرر النحوي:** لا يخفى على أحد من الدّارسين أنّ التدرّج آلية تربويّة معلومة، ومسألة طبيعية تتسحب على مختلف قضايا الاكتساب مهما كان نوعه وطبيعته<sup>2</sup>. وهو مبدأ رئيسي في إعداد المناهج عامة، ويكون بالانتقال من السهل إلى الصّعب، ومن البسيط إلى المعقّد، ومن المحسوس إلى المجرّد<sup>3</sup>.

ويُعَدُّ التدرّج في تعليم اللّغة أمرًا طبيعيًا يتماشى مع طبيعة الاكتساب اللّغويّ نفسه، بمعنى ماسوف يتعلّم المتعلّم غدًا متوقّف على ماتعلّمه اليوم ولذلك لابد من أخذ هذا العامل بعين الاعتبار أثناء وضع مقرر نحويّ، مع مراعاة ثلاثة عناصر أساسيّة:

أ- **السهولة:** التدرّج من السهل إلى الأقل سهولة أمر طبيعيّ وضروريّ في عملية التعلّم؛ إذ يرتقي المتعلّم في اكتساب مهاراته اللّغويّة من العناصر اللّغويّة التي يسهل عليه استيعابها واستعمالها إلى العناصر المجردة التي تتطلّب نضجًا أكثر. ويجب الارتكاز هاهنا على ما يقدّمه علم النّفس اللّساني، وعلم الاجتماع اللّساني، والدّراسات اللّسانية بعامة.

ب - **الانتقال من العام إلى الخاص:** تقتضي العمليّة التعليميّة الالتزام بهذا المبدأ وتطبيقه في أيّ عمليّة تسعى إلى إكساب المتعلّم مهارة لغويّة معيّنة، فيجب أن تُدرّس القاعدة العامة قبل القاعدة الخاصة التي ترتبط بإجراءات تحويليّة معيّنة، ويجب أن تُدرّس الألفاظ التي لها علاقة بموجودات محسوسة قبل الألفاظ التي لها علاقة بإحالات مجردة، ويجب أن تُدرّس التراكيب البسيطة قبل التراكيب المعقّدة، كل هذا يجب أن يراعى أثناء اختيار المحتوى التعليميّ للنحو في جميع مستوياته.

1 ينظر: محمد حسن حمادات، المناهج التربويّة نظرياتها ومفهومها، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص147.

2 عبد المجيد عيساني، مقاييس بناء المحتوى اللّغوي، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، ط1، 2010، ص 14.

3 محمد علي الخولي، معجم اللّغة التطبيقية (أنجليزي -عربي)، مكتبة لبنان، 1985، ص 47.

## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

ج- تواتر التراكيب: مما لا ريب فيه هو أن التراكيب اللغوية في لغة ما تختلف فيما بينها من حيث درجة تواترها، فهناك تراكيب تتواتر في الأداء الفعلي للكلام بدرجة أكثر من سواها، وهي التراكيب التي تُتعت عادة بالتراكيب الأساسية، ولذلك فإن التدرج في تعليم اللغة عامة والنحو خاصة يقتضي بالضرورة الاهتمام بمبدأ التواتر أثناء وضع البرنامج التعليمي للغة معينة<sup>1</sup>.

أنماط التدرج: يوجد العديد من أنماط التدرج نذكر أهمها:

✓ التدرج النحوي: ويكون المحتوى مدرّج على أساس الفصائل النحوية، حتى إن وحدات مقرر اللغة العربية تُسمى في الأغلب بفصيحة نحوية؛ فوحدة عن اسم الفاعل، وأخرى عن اسم المفعول، وثالثة عن المفعول المطلق، ورابعة عن التعجب ... وهكذا.

✓ التدرج الطولي: كان هذا النوع سائداً في معظم دول العالم إلى عهد قريب، حيث يقدم كل مفردة من مفردات المحتوى دفعه واحدة تقديمًا مفصلاً، وعدم ترك أي جزئية يتضمّنها، ومن ذلك مثلاً دراسة الضمائر تكون بدراسة كلّ صورها (منفصلة ومتصلة)، وفي كلّ حالة (رفع ونصب وجر)، واستعمالاتها المختلفة كالنداء والنعت والتوكيد والعطف... إلخ ويهدف هذا الشكل إلى إتقان المتعلّم كلّ الوحدة قبل الانتقال إلى غيرها.

✓ التدرج الدوري: يقدم من المفردة جانب واحد فقط مع جوانب أخرى لمفردات أخرى ثم يعود إليها بتقديم جانب ثانٍ وهكذا يألّف المتعلّم هذه المفردة ويتدرج من عناصرها الأساسية إلى الفرعية وتظهر له علاقتها بغيرها مثلاً: يقدم في الضمائر: ضمائر المفرد المنفصلة، ثمّ ضمائر الجمع المنفصلة، فضمائر المفرد في حالة النصب، وضمائر الجمع في حالة النصب... وهكذا تُوزّع على أبواب المقرر<sup>2</sup>. يؤيّد عبد الرحمان الحاج صالح هذا التدرج قائلاً: "أما المقياس اللغوي التربوي الأساسي في تدرّج العناصر وتسلسلها فهو أن تعتبر فيها... أسبقية الأصل على الفرع وضعاً واستعمالاً... لأنّ الأصول تمتاز عن فروعها ببساطتها لفظاً ومعنى (إذ الفرع هو الأصل مع زيادة إيجابية أو سلبية)؛ ولأنّ الانتقال من الأصل إلى

1 ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات، ص 145.

2 ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي تعليم العربية، ص 72-74.

## الفصل الثالث: تَعْلِيمِيَّةُ النَّحْوِ الْعَرَبِيِّ فِي ضَوْءِ الْإِسْتِرَاتِيَجِيَّاتِ الْحَدِيثَةِ وَالْمُعَاصِرَةِ

الفرع هو تحويل طرديّ، فتقديمه على التّحويل العكسيّ (ردُّ الفروع إلى الأصول) هو مناسب لمسيرة التّطور والنّمو اللّغوي<sup>1</sup>.

✓ **التّدرج الوظيفي:** ويجعل الوقائع الاتصاليّة أساس التّدرج في المحتوى النّحوي؛ حيث وهو بذلك يستعمل شواهد من الاستعمال اللّغويّ الواقعي، وفي الوقت نفسه لا يغض الطرف عن الأسس النّحويّة، وهذا النمط ينبغي أن يُبنى عن التّدرج الدّوري؛ حيث تتدرج القواعد الوظيفيّة على حلقات المقرر، بسيطة أوّل الأمر، ثم تتوسّط، وتتركّب في الحلقات التّالية في شبكة من علاقات الوظائف، ويقنّضي ذلك أن تأتي قواعد النّحو في تلافيف الوظائف اللّغويّة؛ فيساعد ذلك في وضع اللّغة في إطار طبيعي غير مصنّع<sup>2</sup>.

هذه أهمّ أنماط التّدرج المعمول بها في المحتوى النّحويّ للمقررات التّعليميّة؛ حيث تعرّض كل نمط منها إلى انتقادات لعدم قدرته لاحتواء كلّ المستويات التّعليميّة للمقرّر، حيث نجد النمط منها حقق نتيجة إيجابيّة مع مستوى معيّن؛ لملاءمته قدرات متعلّميّه، ولم يحققها مع المستوى الآخر؛ لأنه لم يلائم قدراتهم، وفي هذا الصّد يقول عبده الراجحي: "والذي لا شك فيه أنّ التّدرج الدّوري أكثر ملاءمة لتعليم اللّغة لأنّه يتيح فرصة طيّعة لمراجعة المادّة في سياقات مختلفة؛ حيث توزّع المادّة على أبواب المقرر وتجعل تعليم اللّغة أسرع حينما يجد المتعلّم نفسه قادرًا على استعمال ما تعلّمه، وفي ذلك تقويّة لدافعيّته لتعلّم اللّغة... ويبدو أنّ الاتجاه العام نحو جعل التّدرج النّحويّ أغلب في المراحل الأولى من تعليم اللّغة، ثم التّدرج في استعمال التّدرج الوظيفيّ إلى أن يكون مسيطرًا في المراحل المتقدّمة"<sup>3</sup>. والذي نراه مناسبًا لجميع مراحل التعليم العام هو التّدرج الوظيفيّ لما له من امتيازات نلخصها فيما يأتي:

- لأنّه يوظّف نماذج ومناويل من الاستعمال اللّغويّ الواقعي.
- يُبنى عن التّدرج الدّوري؛ حيث تتدرج القواعد الوظيفيّة على حلقات المقرر.

1 عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمدرسي اللّغة العربيّة، ص43.

2 ينظر: عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي تعليم العربيّة، ص76، 77.

3 نفسه، ص77.

## الفصل الثالث: تعليمية النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

وتبرز أهمية التدرج كما ذكرها عبد الرحمان الحاج صالح في قوله: "إن الغاية من هذا الترتيب والتدرج هو أن نجعل المتعلم لا يحس بأية غربة عندما ينتقل من درس إلى آخر، بل أن يشعر بوجود تسلسل متماسك بين الدروس المتتالية ولا يتم ذلك إلا إذا كان الدرس الواحد يرتبط بما قبله لما فيه من التدعيم والتثبيت للمكتسبات السابقة وبالأذي يليه بما فيه من التمهيد له"<sup>1</sup>. وعلى العموم فالتدرج يُعتبر مرتكزاً تعليمياً بامتياز لما له من أهمية بالغة الأثر في مجال تعليمية النحو العربي.

### 3 عرض المحتوى النحوي:

إن لعرض المادة اللغوية عامة والمحتوى النحوي خاصة دوراً هاماً ومركزياً في إنجاح العملية التعليمية، ومعلم اللغة مؤهل من خلال تكوينه الأولي لإتقان عمليتي العرض والتقديم للمادة اللغوية<sup>2</sup> واللذان من شأنهما أن تساعد المتعلمين على استيعاب هذه المادة ومن ثم تطوير ملكتهم اللغوية.

#### 1. مفهوم العرض (Presentation):

هو الإجراءات التعليمية التي يقوم بها المعلم وطلابه أثناء تقديم الدرس وتتنوع بحسب الحاجة والموقف التعليمي إلى: العروض التوضيحية لبعض الأفكار الغامضة، والعروض التفسيرية المدعمة بتعليلات، والعروض المتحركة من مسرحية وأفلام مصورة وكلمات ورسوم متحركة ينشد من خلالها تقريب المفهوم إلى المتعلم<sup>3</sup>.

#### 2. منهجية عرض المادة النحوية:

تقتضي عملية عرض المادة النحوية منهجية علمية ودقيقة حتى تكون ناجعة، ويحقق الدرس أهدافه، ولنجاح ذلك يجب أن تتم منهجية العرض على مرحلتين، المرحلة الأولى على مستوى التخطيط؛ أي في أثناء تصميم الكتاب المدرسي بصفته وعاء للمادة النحوية للمقرر التعليمي المنشود، وهذه المرحلة طبعاً تالية للاختيار والترتيب والتنظيم؛ حيث يعمل واضعو ومصممو الكتاب المدرسي للغة العربية على إخراجها في أحسن حلة ليتعلق به

1 عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمدرسي اللغة العربية، ص 63.

2 ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات، ص 146.

3 ينظر: حسن شحاتة، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 2003،



## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

المتعلمين ويحبونه لما فيه مما يشدهم إليه ويلبي لهم رغباتهم واحتياجاتهم، وذلك بمراعاة الجانب النفسي للسمات الجمالية؛ لأن الإنسان كما هو معلوم مفطور على حب الجمال. وفي هذا الشأن يوضح الدكتور محمد علي آذرشب حيث يقول: "كلما كان الإطار الذي يُقدّم فيه النحو أقرب إلى الجمال، كان النحو محبباً أكثر"<sup>1</sup>، وخاصة للمتعلمين المبتدئين في الأطوار التعليمية الأولى لأن المتعلم في هذه المرحلة يكون أكثر ميولاً للأشياء البصرية. وأمّا المرحلة الثانية للعرض فتكون على مستوى التنفيذ؛ أي عن طريق ما يقوم به المعلم من عمليات إجرائية في أثناء تنفيذه لعرض وتقديم المادة النحوية، وفي هذه الخطوة يجب على معلم اللغة أن يطرح على نفسه الأسئلة الآتية:

✓ ما هي المسائل اللغوية والبنى التركيبية التي تتدرج في هذا العرض، والتي يجب التركيز عليها؟

✓ ما هي الوسيلة الناجعة لعرض هذا المحتوى (الكتاب المدرسي، التسجيلات السمعية والبصرية، برامج العروض التقديمية PowerPoint...)?

✓ كيف يمكن تبسيط العلاقة بين الدال والمدلول لدى المتعلم في القضايا النحوية؟

✓ ما هي الطريقة المتبعة لعرض وتقديم المادة النحوية؟ وهل تعتمد نفس الطريقة مع جميع المواقف التعليمية أم تختلف من موقف لآخر ومن درس لغيره؟<sup>2</sup>

وللإجابة عن هذه التساؤلات يستلزم على معلم اللغة اتخاذ استراتيجيات عرض وتقديم محكمة تخضع لمعايير ومبادئ علمية. كما أن كفاءة المعلم وفتياته التي يتمتع بها لا تكفي لوحدها ما لم تدعم بالوسائل التي تعينه وتسهل عليه العملية. هذا بالنسبة للجانب التقني، أما الجانب الإجرائي للعرض فيجب أن تراعى فيه العناصر الآتية:

- تحديد نظام اللغة المراد تعليمها.
- مراعاة مراحل التدرج في تعليم لغة معينة.
- مراعاة المقاييس اللسانية والنفسية لترتيب هذه المراحل.
- ضبط الوحدات الأساسية المكونة للعرض.

1 محمد علي آذرشب، الأسس النفسية لتعليم النحو، أعمال المؤتمر السنوي الأول لتعليم النحو، مجمع اللغة العربية بدمشق، 2002، ص 179.

2 ينظر: ميشال زكريا، مباحث في النظرية الأسنسية وتعليم اللغة، ص 18.



## الفصل الثالث: تعلّميّة النّحو العربيّ في ضوء الإستراتيجيات الحديثة والمُعاصرة

- تقسيم الوقت بين هذه الوحدات.<sup>1</sup>

يتبين مما ذكرناه سابقاً أنّ لكيفيّة عرض المحتوى النّحويّ دور كبير في سيرورة العمليّة التّعليميّة لهذه المادة، حيث تشكّل أساساً من الأسس التي يوضع عليها المقرر الدراسي، ولا تتحقّق أهداف هذا الأخير إلاّ بالعرض الناجح للمادة الذي من شأنه أن يساعد المتعلّم في اكتساب الخبرات الآتية:

- إدراك الكلمات وتفهم معانيها.
- انتقاء المحتوى التعبيري.
- انتقاء البنية التركيبية المناسبة.
- إدراج الألفاظ والتراكيب في البنية اللغويّة.
- تركيب الجملة، بناء النص.
- إتقان القراءة والإملاء.
- إجراء المحادثات وامتلاك آلية الحوار والخطاب الشفويّ والكتابي.<sup>2</sup>

إنّ هذه الخبرات لا يمكن للمتعلّم أن يكتسبها بسهولة وسرعة إلاّ إذا كانت قائمة على مرتكزات علميّة تستمد أصولها من النّظريّة اللّسانية عامّة واللّسانيّات التّطبيقية بصفة خاصّة.

**(4) التّرسّيح:** وهو عمليّة تثبيت المعلومات في ذاكرة المتعلّم، عملاً على أن تتمثّل لهم اللّغة أثناء عمليّة الممارسة. أو هو عمليّة المحافظة على المعلومات وتقويمها في الدّهن لاسترجاعها عند الحاجة. أو هو عمليّة انتقال المعلومات من الذاكرة اللحظيّة إلى الذاكرة الدائمة؛ حيث يتوقّف نجاحها على مدى محاكاة المتعلّم من نماذج لغويّة؛ وعلى هذا يعدّ التّرسّيح من المبادئ الأساسيّة لتعليم اللّغة عامّة والنّحو خاصّة. وفي هذا المقام يقول عبد الرحمان الحاج صالح: "هذا ويقتضي التّصوّر السّليم لماهيّة اللّغة أن تكون الأعمال التّرسّخيّة هي أهمّ الأعمال الاكتسابيّة، نظراً إلى أن الإتيان لأيّ عمل كان ينتج دائماً عن الممارسة التّواصلية... ولا نبالغ إذ قلنا بأنّ العمل الاكتسابيّ للّغة كلّ تمرّس ورياضة"<sup>3</sup>. وفي

1 أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقول تعليمية اللغات، ص146.

2 ينظر: ميشال زكريا، مباحث في النّظريّة الأسنوية وتعليم اللّغة، ص 19.

3 عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمدرسي اللّغة العربيّة، ص70.

## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

هذا السياق يقول ابن خلدون في مقدمته: "والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال؛ لأن الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالاً، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة؛ أي صفة راسخة"<sup>1</sup>.

### 5) التمرين اللغوي:

قبل الحديث عن دور التمرين اللغوي في العملية التعليمية يسترسل بنا المقام إلى التعرف على مفهومه وأشكاله.

#### 1. مفهوم التمرين اللغوي:

أ- لغة: جاء في معجم "لسان العرب" (التمرين) لفظ مشتق من الفعل الثلاثي "مرن"، حيث يقول ابن منظور: "مَرَنُ يَمْرُنُ مَرَانَةً وَمُرُونَةً: وهو لين في صلابة. وَمَرْنُهُ أَلْنَتْهُ وصلبته، وَمَرَنَ الشَّيْءُ يَمْرُنُ مُرُونًا إذا استمر ... وَمَرَنَ عَلَى الشَّيْءِ يَمْرُنُ مُرُونًا وَمَرَانَةً: تَعَوَّدَهُ واستمر عليه. مَرَنَ عَلَى كَذَا يَمْرُنُ مُرُونَةً وَمُرُونًا دَرَبَ ... وَمَرْنُهُ عَلَيْهِ فَتَمَرَّنَ: دَرَبَهُ فَتَدَرَّبَ"<sup>2</sup>.

أما في المعجم الوسيط فقد ورد تعريفه على النحو التالي: "مَرَّنَ فلاناً على الأمر عَوَّدَهُ ودَرَبَهُ ليمهر فيه ... المتمرَّن: المتدرب؛ وهو من يقضي مدة من الزمن في التدرب على ممارسة مهنة ليمهر فيها"<sup>3</sup>.

من خلال التعاريف السابقة نخلص إلى أن المعنى اللغوي للتمرين "مرن" هو: الممارسة والتكرار لاكتساب العادة والمهارة، وأن كلمات: الممارسة، والتكرار، والاستمرار، والتدريب، تحمل معنى التمرين.

ب- اصطلاحاً: إنَّ المتصفح للمراجع والقواميس في حقل تعليمية اللغات يلاحظ تداخل واشتراك عدّة مصطلحات في دائرة مفهومية واحدة، فالتمرين Exercice والاختبار Test والتقييم évaluation كلها مصطلحات تلتقي في نقطة معينة مفادها تحديد مدى المعرفة أو المهارة التي اكتسبها المتعلم خلال مسيرة علمية معينة. ومن بين هذه التعريفات نذكر ما جاء

1 عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، ج2، ص378.

2 جمال الدين بن مكرم بن منظور، لسان العرب، مادة (مرن)، ج 13، ص403.

3 مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ص865.

## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

في (دليل المصطلح التربوي الوظيفي للمعلمين والأساتذة)، بأن التمرين هو: "إجراء نقوم به لاختبار، أو تدريب المتعلم أو تكليفه بمهام معينة يكون موضوعه منصباً في الغالب على التطبيق والمعالجة في صيغة إجرائية، القصد منها إما التدريب أو تثبيت المعلومات أو تطبيقها، أو تكون تقويم تحصيلي لمعرفة المكتسبات"<sup>1</sup> يتضح من خلال هذا التعريف أن أصحاب هذا الاتجاه يرون أن التمارين اللغوية هي السبيل الطبيعي والإجراء السليم لتكوين الآليات اللغوية الصحيحة ومقياس لمستوى المتعلمين، وهو وسيلة للتأسيخ عن طريق الممارسة والتكرار التي تساعد المتعلم على اكتساب الملكة اللغوية، والمهارات الكافية في استعمال البنى المورفولوجية والتركيبية التي تشكل النماذج التلفظية للسان ما، زيادة على أنه وسيلة للمراقبة والتقويم.

ولكن في حقيقة الأمر هي مصطلحات متميزة عن بعضها البعض فنجد معجم تعليم اللغات «Dictionnaire de didactique des langues» يعرف (التمرين) على أنه: "كل نشاط، منظم يتميز بمميزات تستجيب إلى مقاييس منهجية، ويندرج في منظومة نموذجية معينة، يهدف إلى تمثيل المعطيات اللغوية المعروضة والمشروحة من ذي قبل، واستعمالها أو توظيفها بكيفية ناجعة"<sup>2</sup>. من خلال هذا التعريف نقف على عدة نقاط هي كالاتي:

- التمرين نشاط يشارك فيه المتعلم على نحو إيجابي فلا يضع المتعلم موضع المتلقي السلبي، بل يدفعه من خلال سلسلة من فرص التمرن ومحاولات التكرار الواعية والخلقة كي يكون إيجابياً متلقياً ومنتجاً في آن واحد.

- خضوع التمرين إلى مقاييس علمية مضبوطة، ذات أهداف محددة تتناسب مع مستوى وحاجيات المتعلم، ورغباته فضلاً عن كيفية إجرائه وأشكال القيام به مثل: الانتقاء والترتيب والتدرج للوصول إلى تحصيل لغوي ناجح.

1 لخضر زروق، دليل المصطلح التربوي الوظيفي للمعلمين والأساتذة، دار هومة، الجزائر، دط، دت، ص34.

2 "Toute activité qui présente des caractères répondant à des principes méthodologiques et entrant dans le cadre d'une typologie, et qui a pour but l'assimilation et la mise en place fonctionnelle des éléments linguistiques antérieurement présentés et expliqués" . R. Galisson/ D.Coste. Dictionnaire de didactique des langues. Librairie hachette.paris. 1976. p 202.

## الفصل الثالث: تعلّيميّة النّحو العربيّ في ضوء الإستراتيجيات الحديثة والمُعاصرة

• التّمرين أداة لترسيخ المعلومات المعروضة من ذي قبل وفرصة لتوظيفها بكيفيّة ناجعة<sup>1</sup>.

وفي المقابل نجد معجم "علوم التّربية" يُعرّف التّمارين اللّغويّة على أنّها: "مهمّة لغويّة ذات طابع تكراري ومجزأ يكون موضوعها الجانب التّقليديّ في اللّغة وهدفها تكليف المتعلّم بمهمّة لغويّة قصد تثبيت أو تطبيق ما اكتسبه"<sup>2</sup>. من خلال هذا التعريف نخلص إلى ما يلي:

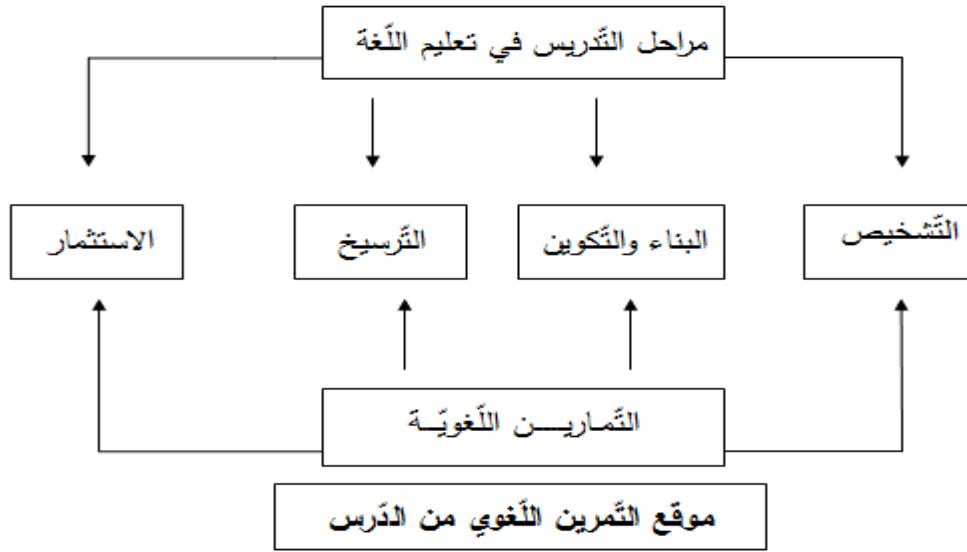
- أن التّمرين ذو طابع تكراري يقوم على التّدريب والتّعوّد.
- أنّه ذو طابع تجزيئي؛ أي أنّه يقوم على جزء من مكونات اللّغة.
- يتدرّب المتعلّم على ما اكتسبه سابقاً؛ بمعنى أنّه لا يأتي بعناصر جديدة.
- يعمل على تثبيت وتطبيق ما قدّم في الدّرس من قبل.

وبالتّالي، فإنّ حصر وظيفة التّمرين في تدريب المتعلّم على ما اكتسبه من قبل أمر يعتريه جانب كبير من النّقص؛ لأنّ خاصيّة التّكرار تتطبق فقط على التّمارين الآليّة كالتمارين التّركيبية مثلاً، بينما هناك أنواع من التّمارين تكسبهم القدرة على التّصرف في بنى اللّغة كالتمارين التّحويلية والتمارين التّبليغيّة وغيرها من التّمارين التي تتبع جميع مراحل الدّرس بدءاً بمرحلة الانطلاق والتّشخيص إلى مرحلة البناء والتّكوين فالترسيخ ثم الاستثمار. والشّكل الموالي يبيّن موقع التّمرين اللّغويّ من مراحل الدّرس<sup>3</sup>.

1 ينظر: محمد صاري، بحث حول التّمارين اللّغويّة، مفتشية التعليم الأساسي لمادة اللّغة العربيّة، الطّور الثالث، مقاطعة ورقلة، 2002-2003، ص97.

2 عبد اللّطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التّربية- مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص131.

3 ينظر: محمد صاري، التّمارين اللّغويّة دراسة تحليليّة نقديّة، رسالة ماجستير، معهد اللّغة الأدب العربي، جامعة عنابة، 1990، ص48.



## 2. أنواع التمارين اللغوية:

تنقسم التمارين اللغوية من حيث ترتيبها الزمني إلى تقليدية وحديثة ومعاصرة، وقد تمثلت التمارين التقليدية في التمارين التحليلية التركيبية، أما التمارين الحديثة فتجسدت في التمارين البنوية، وأما التمارين المعاصرة فتجلت في التمارين التواصلية، وفي ما يلي تفصيل لذلك:

**1- التمارين التحليلية التركيبية:** وهي تمارين تتميز بالطابع التحليلي للغة المتمثل في: عين، بين، وضّح، استخرج، أعرب، أشكل ... وغيرها، وكذلك تتميز بالطابع التركيبي والمتمثل في: أكمل، إملاً الفراغ، اربط، ادخل، كوّن، ركب ... إلخ، وهي تمارين نتجت عن المدارس القديمة (التقليدية)، وتهدف هذه التمارين على حدّ قول فتيحة بن عمار إلى: "تقييم مدى استيعاب المتعلمين الظاهرة النحوية، كما أنّ التدريبات أغلبها يعتمد على أبسط وجوه التأليف الكلامي وهي الجملة"<sup>1</sup>. وبالرغم من أنّ هذا النوع كان سائداً في المناهج القديمة ولقي صدى كبيراً فيها، ولا يزال أثره جلياً حتى في المناهج الجديدة، إلّا أنّه لم يسلم من أسهم الانتقادات، فقد وجّهت له مجموعة من الانتقادات أبرزها:

1 فتيحة بن عمار، تحليل كتاب المعلم - القواعد وتمرّين اللغة - للسنة الخامسة من التعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة، مجلة اللسانيات، العدد: 09، جامعة الجزائر، ص 27.

## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

- تركّز على التمارين الكتابية دون الشفهية؛ مع أنّ اللغة منطوقة في الأصل وما الكتابة إلا فرع عليها.
- إنّ هذه التمارين وضعت لتؤدّي بطريقة فردية، مع أنّ التدريبات الجماعية لها دور في تشجيع المتعلّمين على المشاركة والتنافس.
- إنّها تمارين تهدف إلى تقييم مدى استيعاب المتعلّمين للمعلومات الملقاة، دون إكسابهم القدرة على توظيفها حسب المقام.
- انحصار محتوى هذه في أدنى وأبسط وجوه التأليف الكلامي وهو الجملة.
- تبتعد التمارين التحليلية التركيبية عن إعمال ميزة الإبداعية لدى المتعلّم، ودفعه إلى تنمية قدراته بالإنشاء اللامتناهي للوحدات المتألّفة، وبالتالي لا يتمكّن المتعلّم من خلالها أن يكتسب ما تلقّاه من معلومات بطريقة عفوية حسب أحوال الخطاب.

**2- التمارين البنوية:** يعرفها معجم علوم التربية بأنها: "التمارين التي تنطلق من مبدأ تمهير المتعلّم على استعمال مكثّف للغة، وتثبيت السلوكات اللغوية بخلق آليات للاستعمال المألوف"<sup>1</sup>.

ويعرّف كذلك على أنّه كل تدريب يهدف إلى إكساب بنية لغوية واحدة عن طريق الاستعمال المنظم لها في سلسلة من الجمل، قياساً على المنوال المقدّم للحكاية في مقدّمة كل تمرين<sup>2</sup>.

وقد كان للتمارين اللغوية ولا يزال أهمية بالغة في تعليمية اللغات، يقول صالح بالعيد في هذا الشأن: "لعبت التمارين اللغوية دوراً مهماً في استتصمار المتعلّمين للضوابط اللغوية؛ حيث تنطلق من مبدأ تمكين المتعلّم على استعمال مكثّف للغة وتثبيت السلوكات اللغوية بخلق آليات للاستعمال المألوف؛ حيث تمّ تجاوز المرحلة التقليدية التي كانت مرحلة تعتمد جمع شتات المفردات دون تطبيق"<sup>3</sup>. ويرى محمد صاري أنّ أهمّ وظيفة حدّدها اللسانيون

1 عبد اللطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التربية- مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص138.

2 محمد صاري، التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية، ص81.

3 صالح بالعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص34.

## الفصل الثالث: تعلّميّة النّحو العربيّ في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمُعاصرة

لهذا النوع من التّمارين هي الوصول بالدارس إلى مرحلة يصبح فيها مقتدرًا على صنع جمل جديدة على الأنماط التي حذقها، دون حاجة إلى حشو دماغه بالقواعد النظريّة البحتة ومصطلحاتها؛ بحيث لا يذكر المدرّس القاعدة اللّغويّة التي يبني عليها التّمرين بل تبقى موجودة فقط ضمن اهتماماته، وبهذه الطّريقة يمارس المتعلّم اللّغة ممارسة فعليّة ضمن تمرّن منظم وخاص لجميع البنى اللّغويّة الأساسيّة الصوتيّة والصرفيّة والنّحويّة والمعجميّة<sup>1</sup>.

وتتلخّص أهداف التّمارين البنويّة فيما يأتي:

- إكساب المتعلّم القدرة على نطق مخارج الحروف نطقًا صحيحًا وسليماً.
- إكسابه ثروة معجميّة كافية يستعملها للتواصل مع الآخرين.
- إكسابه مهارة في استعمال التراكيب بطريقة عفويّة دون التّفكير في القواعد النّحويّة؛ لأنّه قد تمّ استضمارها في ذهنه.
- إكسابه القدرة على الرّبط بين الجمل، وإنشائه نصًّا لغويًّا جيّد التركيب<sup>2</sup>.

**أنواع التّمارين البنويّة:** صُنّفت أنواع كثيرة للتّمارين البنويّة، ومن بين الأنواع التي كثر الإشارة إليه وتميّز بالدّقة والشّمول هو تصنيف الأستاذة «جنيفيف دي لاتير» Genevieve De Lattre الذي أحصت فيه سبع فئات وهي كالآتي:

**1) تمارين التّكرار (الحكاية المجرّدة):\*** وهو أبسط أنواع التّمارين البنويّة، لأنّ مجهود المتعلّمين فيه محدود، رغم ذلك فهو يُمثّل اللّبنة الأساسيّة ومفتاح الانطلاق الذي يهيئ المتعلّم ليتقبّل أنواع أخرى متدرّجة في الصّعوبة والتّعقيد<sup>3</sup>. ويستعمل هذا النوع لترسيخ الأنماط والبنى اللّغويّة. وينقسم إلى:

- **التّكرار البسيط:** ويهدف إلى إكساب المتعلّم قدرة النّطق الصّحيح للحروف والكلمات فالجمل، بالاعتماد على الأصل والفرع، مثل: الدّرس مفهوم. إنّ الدّرس مفهوم. كان الدّرس مفهومًا...

1 محمد صاري، التّمارين اللّغويّة دراسة تحليليّة نقدية، ص 81.

2 ينظر: صالح بالعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقية، ص 34.

\*يطلق عبد الرحمان الحاج صالح عن هذا النوع من التّمارين اسم الحكاية المجرّدة.

3 ينظر: محمد صاري، التّمارين اللّغويّة دراسة تحليليّة نقدية، ص 95.

## الفصل الثالث: تعلّميّة النّحو العربيّ في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمُعاصرة

- التّكرار التّراجعي: وفيها تكون إعادة الجملة بطريقة مجزّاة.

- التّكرار بالزيادة: وفي هذا النّوع يقوم المتعلّم بقراءة الجملة الأصل ثمّ يقرأ نفس الجملة مع إضافة عناصر لغويّة في كلّ مرّة. ومثال ذلك:

أ/ اشترى سعيد أربعة أقلام.

ب/ اشترى سعيد أربعة أقلام وثلاثة كتب.

ج/ اشترى سعيد أربعة أقلام وثلاثة كتب وخمس قصص.

**2) تمارين الاستبدال أو التّعويض:** يعتمد هذا النّوع على استبدال لفظ بآخر مع المحافظة على نفس البنية التركيبيّة<sup>1</sup>، ويعتبر من أهمّ وأفضل التّمارين البنويّة؛ حيث تظل في هذه التّمارين بنية الجملة واحدة في حين يتغيّر المعنى كلّما استبدلنا خانة بأخرى تشبهها في الوظيفة النّحويّة<sup>2</sup>؛ لأنّ التّعويض يقع في محور الاستبدال أو التّعاقب، وهناك أنواع كثيرة من تمارين الاستبدال نذكر منها:

- **الاستبدال البسيط (الاستبدال الساذج):** وهو الذي يخصّ الموضع الواحد من الصّيغة<sup>3</sup>. ومثال ذلك:

- سيصل محمد غداً من الرحلة (الرجوع).
- سيرجع محمد غداً من الرحلة (العودة).
- سيعود محمد غداً من الرحلة (الراحة).
- سירתاح حسام غداً من الرحلة ...

- **استبدال متعدد المواضع:** وهو عبارة عن تغيير في محور التّعاقب يخصّ خانتين أو أكثر؛ بحيث يسعى المتعلّم - في حلّ التّدريب - إلى اختيار الخانة الصّحيحة التي وقع فيها

1 صالح بالعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقية، ص36.

2 ينظر: محمد صاري، التّمارين اللّغويّة دراسة تحليليّة نقدية، ص96.

3 عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللّسانيات في النهوض بمدرسي اللّغة العربية، ص75.



## الفصل الثالث: تعلّميّة النّحو العربيّ في ضوء الإستراتيجيات الحديثة والمُعاصرة

التّعويض، ويكون المعلّم عبارة عن منبه صوتي فقط<sup>1</sup>. ويمكن أن نوضّح لهذا النوع من الاستبدال بالمثال الآتي:

أ/ كتب التّلاميذ أربع فقرات (كلمات).

ب/ كتب التّلاميذ أربع كلمات (صحّ).

ج/ صحّح التّلاميذ أربع كلمات (الطلاب).

د/ صحّح الطلاب أربع كلمات (ست).

هـ/ صحّح الطلاب ست كلمات...

من خلال هذا النوع من التّمارين يتدرّب المتعلّم على استبدال العناصر اللّغويّة المتشابهة كلّ في موضعه الخاص.

- الاستبدال بالزيادة أو الحذف: في هذا النوع من التّمارين تضاف مواضع أخرى إذا كانت الجملة أصلية، وتحذف مواضع أخرى إذا كانت الجملة فرعية<sup>2</sup>. ويفيد هذا النوع كما يقول عبد الرحمان الحاج صالح في: "تثبيت العناصر المكتسبة (لفظاً ومعنى) مع تثبيت العناصر الجديدة وبصفة خاصة البنية الجديدة"<sup>3</sup>. ومثال ذلك:

أ/ جاء الزّوار (راكبين).

ب/ جاء الزّوار راكبين (اليوم).

ج/ جاء الزّوار راكبين اليوم (السّيارة).

د/ جاء الزّوار راكبين اليوم السّيارة (إلا طارق).

هـ/ جاء الزّوار راكبين اليوم السّيارة إلا طارق.

ويمكننا الزيادة أكثر كأن نزيد «وأحمد» فتصبح الجملة: جاء الزّوار راكبين اليوم السّيارة إلا طارق وأحمد. هذا عن تمارين الاستبدال بالزيادة، أما عن الاستبدال بالحذف فيتمّ بطريقة معاكسة؛ بمعنى حذف المواضع بالتّدرج حتّى نتحصّل على الجملة النّواة.

1 محمد صاري، التّمارين اللّغويّة دراسة تحليليّة نقدية، ص 97.

2 صالح بالعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقية، ص 37.

3 عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللّسانيات في النهوض بمدرسي اللّغة العربيّة، ص 76.

## الفصل الثالث: تعلّميّة النّحو العربيّ في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمُعاصرة

- الاستبدال بالربط: وهو نوع يُجرى فيه المتعلّم استبدالاً في مواضع متعدّدة، فالعنصر المقترح استبداله يؤثّر على باقي المواضع<sup>1</sup>. ومثاله:

أ/ الولد البار يطيع والديه (الولدان).

ب/ الولدان الباران يطيعان والديهما.

**3) تمارين التحويل:** تقوم هذه التمارين على العمليات التّقابليّة بين الصّيغة الأصليّة والصّيغة المتفرّعة عنها؛ حيث يتدرّب المتعلّم على تغيير صيغة القبيل الواحد في محور الإدراج (التراكيب) بدون زيادة ولا حذف، كأن يحوّل الجملة من المفرد إلى المثنى أو الجمع، ومن المذكر إلى المؤنث، ومن الماضي إلى الحاضر، ومن الإثبات إلى النّفي ومن المعلوم إلى المجهول<sup>2</sup>. لذا تُعتبر من أهمّ التمارين البنويّة؛ لأنها تُكسب المتعلّم القدرة في التّصرف في البنى اللّغويّة، وبالتالي يستعملها في كلامه كلّما دعت الحاجة إليها.

**4) تمارين التّركيب:** يقوم هذا النوع من التمارين على الرّبط بين جملتين بسيطتين مستقلّتين لتكوين جملة مركّبة<sup>3</sup>. ومثال ذلك الرّبط بين الجملتين البسيطتين: أ/ راجعت الدّرس. ب/ أنجزت التمارين. من خلال هذه التمارين يستطيع المتعلّم تركيب الجملتين ليتحصّل على: ج/ راجعت الدّرس ثمّ أنجزت التمارين. ويفيد هذا النوع من التمارين في ترسيخ حروف العطف وأدوات الشّروط وأسماء الموصول وغيرها.

**5) تمارين التّكملة:** وهي تدريبات يطلب فيها من المتعلّم إكمال جملة أو حوار<sup>4</sup>، ويمكن لهذا النوع من التمارين أن يكون شفويّاً أو كتابيّاً.

**6) تمارين الزّيادة:** يقوم هذا النوع من التمارين على إضافة عنصر لغوي في كلّ مرّة للجملة الأصليّة للحصول على جملة فرعيّة طويلة<sup>5</sup>. مثل:

- نال التّلاميذ الجوائز (السّنة الخامسة).

1 ينظر: صالح بالعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقية، ص37.

2 ينظر: محمد صاري، التمارين اللّغويّة دراسة تحليليّة نقدية، ص100.

3 صالح بالعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقية، ص38.

4 ينظر: نفسه، ص38.

5 ينظر: نفسه، ص38.

## الفصل الثالث: تعلّميّة النّحو العربيّ في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

- نال تلاميذ السنة الخامسة الجوائز (ابتدائية غبش السايح).

- نال تلاميذ السنة الخامسة لابتدائية غبش السايح الجوائز.

**7) تمارين الحوار الموجّه:** يعدّ هذا النوع من التمارين آخر محطة في سلسلة أنواع التمارين النبويّة، وهو النوع الوحيد الذي يتميّز بالعفويّة، فهو يضع المتعلّم في وضعيات تواصلية ومواقف وظيفيّة، ويبعده - نوعاً ما - عن الآليّة. وله ثلاثة أشكال هي:

• **تقليص النصّ:** ويجري هذا النوع على شكل حوارات مصغّرة يتمّ فيها التّقابل بين جملتين، كأن تكون الجملة الأولى مثبتة والثانية منفيّة. مثل: أ/ الجوّ بارد هذا المساء. ب/ لا، إنّه معتدل<sup>1</sup>.

• **تمرين توجيه الطّلبات:** وفي هذا النوع من التّمرين يطلب المعلم من المتعلّم توجيه الطّلب على صيغة سؤال إلى زميله، فيجيبه الزّميل على حسب السؤال. ومثال ذلك: أ/ كم سنة عمرك؟ ب/ عمري عشر سنوات.

• **السؤال والجواب:** وهو نوع من التّمرين يدرّب المتعلّم على استعمال اللّغة شفاهياً وكتابياً، ويقرب المتعلّم من المواقف الطّبيعيّة؛ حيث يوضع المتعلّم في المواقف العاديّة ويطلب منه إجراء الحوار مع زميله في قضايا السّياق الطّبيعي أو المقام<sup>2</sup>. وهو نوعان:

✓ **السؤال ذو الجواب المغلق:** تكون الإجابة جاهزة في صيغة السؤال مثل: أ/ هل حضّرت درسك؟ ب/ نعم حضّرت. وبإمكان المتعلّم أن يكتفي عند الإجابة بصيغة «نعم» أو «لا».

✓ **السؤال ذو الجواب المفتوح:** يكون المتعلّم حرّاً في اختيار الإجابة التي تحتل وجوها متعدّدة؛ يختار المتعلّم ما يراه مناسباً من محوري الاستبدال والتّراكيب، ويشبه هذا النوع المحادثة الموجزة<sup>3</sup>. مثل:

أ/ ما اسمك؟ ب/ اسمي علي.

أ/ كم عمرك؟ ب/ عشر أعوام.

1 ينظر: محمد صاري، التمارين اللّغويّة دراسة تحليليّة نقدية، ص100.

2 ينظر: صالح بالعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقية، ص39.

3 ينظر: محمد صاري، التمارين اللّغويّة دراسة تحليليّة نقدية، ص106، 107.

## الفصل الثالث: تعلّميّة النّحو العربيّ في ضوء الإستراتيجيات الحديثة والمُعاصرة

أ/ في أيّ سنة تدرس؟ ب/ الرابعة ابتدائي.

وبهذا فقد حقّقت التّمارين البنويّة نتائج مرضيّة في عمليّة الاكتساب اللّغويّ، ولعبت دورًا هامًا في تعليم اللّغات؛ فمن خلالها يكتسب المتعلّم الملكة اللّغويّة النّحويّة. إلا أنّها تلقّت عدّة انتقادات أبرزها أنّها عاجزة على أن تُكسب المتعلّم القدرة على التّصرّف في بنى اللّغة حسب مقتضى الحال. ممّا أدى إلى ظهور التّمارين التّواصلية. فما هي التّمارين التّواصلية؟ وفيما تجلّت أنواعها؟

**3- التّمارين التّواصلية:** وتسمى أيضًا بالتّمارين التّبليغيّة وهي تمارين نتجت عن تطبيق المقاربة التّواصلية في تعليم اللّغة العربيّة، والتي اهتمت بتعديل التّصورات النظريّة التي تبنّتها الطّرائق السّمعيّة البصريّة في تعليميّة اللّغات؛ حيث وضعت هذه المقاربة الجديدة مسألة تنميّة الكفاءات التّواصلية والتّبليغيّة لدى المتعلّم في صدارة أهدافها. وترى المقاربة التّواصلية أنّ المعرفة الكاملة بقواعد اللّغة لا تؤدي بالضرورة إلى إمكانيّة توظيفها توظيفًا سليمًا أثناء الاستعمال، كما تقرّ بعدم إمكانيّة عزل اللّغة عن مواضع استعمالها<sup>1</sup>. وهي تمارين تستهدف إكساب المتعلّم قدرة التّصرف في البنى اللّغويّة الشّفويّة والكتابيّة حسب مقتضى أحوال الخطاب<sup>2</sup>. أي تمكين المتعلّم من استعمال اللّغة بشكل صحيح وبطريقة عفويّة تلقائيّة.

**أنواع التّمارين التّواصلية:** تتنوّع التّمارين التّواصلية بين تمارين الفهم ومارين الإنتاج أو الإنشاء.

**1) تمارين الفهم:** وهي تمارين فهم المسموع ومارين فهم المقروء، وتتمثّل في الأسئلة والأجوبة التي يعتمد عليها المعلّم لاختبار مدى فهم المتعلّمين لمضمون نصّ مسموع أو مقروء وهي أنواع: أسئلة الصّواب والخطأ، والأجوبة ب: نعم أو لا، وأسئلة يجيب عليها المتعلّم

1 سعد الدين أمينة، واقع التّمارين اللّغويّة المتضمنة في الكتب المدرسيّة في ضوء المقاربة النّصيّة - كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط نموذجًا، مجلة لغة- كلا، تصدر عن مخبر اللّغة والتّواصل بالمركز الجامعي بغليزان، مجلد: 03، العدد: 01، 2017، ص 129.

2 صالح بالعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقية، ص 40.

## الفصل الثالث: تعلّميّة النّحو العربيّ في ضوء الإستراتيجيات الحديثة والمُعاصرة

بأكثر من كلمة (أين؟)، والأسئلة الشّموليّة (ما موضوع؟ إلام يهدف؟)، والأسئلة التفصيليّة (من؟ متى؟ لماذا؟...)، والأسئلة المفتوحة... إلخ.

1) **تمارين الإنتاج:** وهي عدّة أنواع، تهتمّ في مجملها بالإنتاج اللّغويّ بشقيه الشّفوي والكتابي، متبنّية النظرة الشّموليّة للغة وعدم الاهتمام بمستوياتها منفصلة، وهو ما يبرز عدم اعتمادها لنوع من التّمارين مخصّص للقواعد النّحويّة؛ فالغاية من تمارينها هي تحقيق الكفاءة التّواصلية والتي لا يتمّ بلوغها إلّا بتداخل جملة من الكفاءات الجزئية. ومن بين أهمّ هذه الأنواع نذكر:

- بطاقة تنفيذ التّعليمات.

- بطاقة اختيار الإجابة الصحيحة.

- تمارين التّليخيص.

- تمارين الحوار،

- الألعاب اللّغويّة\* وغيرها<sup>1</sup>.

3. **مقاييس بناء التّمارين اللّغويّة:** إنّ اهتمامات الباحثين في الميدان اللّساني والتّربوي تنصرف بالضرورة إلى البحث عن أنجع السّبل لتربيّة التّمرين وتحديد أهدافه التّعليميّة والبيداغوجيّة، وضبط إجراءاته المختلفة لتذليل الصّعوبات التي تعترض المتعلّم، وتفاذي

---

\* الألعاب اللّغويّة: وهي تقنيّة تعليميّة تجعل المتعلّم للغة نشيطاً وفعّالاً أثناء اكتسابه للحقائق والمفاهيم والمبادئ والتّعليمات، ضمن مواقف تعليميّة مشابهة للواقع. ويحصل ذلك من خلال تفاعل المتعلّم مع المعلّم والمواد التّعليميّة، أو مع غيره من المتعلّمين لتحقيق الأهداف التي يسعى المعلّم لتحقيقها. وهي طريقة للتّدريب اللّغوي لمواضيع النّحو، كالاستفهام والإشارة، وغير ذلك من أبوابه. سواء عن طريق الاستماع أو المحادثة أو القراءة أو الكتابة. ومن أنواع الألعاب اللّغويّة - وهي كثيرة جدّاً ومتنوّعة - نذكر منها: - لعبة أنا و أنت - لعبة الصندوق - لعبة البطاقات - لعبة بائع الكلمات - لعبة موزع البريد - لعبة باقة الأزهار - لعبة شجرة المعارف - ألعاب الإكمال - ألعاب الربط - ألعاب التصنيف - ألعاب الحذف... إلخ. ينظر: محمد علي حسن الصوريكي، الألعاب اللّغويّة ودورها في تنمية مهارات اللغة العربيّة، دار الكندي للنشر والتوزيع، أربد، الأردن، 2005، ص 68 - 98.

1 سعد الدين أمينة، واقع التّمارين اللّغويّة المتضمنة في الكتب المدرسية في ضوء المقاربة النصية كتاب اللغة العربيّة للسنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجاً، ص 129.

## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

الخطأ الذي يشكل عائقاً أمام تطور العملية التحصيلية في مجال تعليم اللغة<sup>1</sup>. ولكي يكون التمرين اللغوي ناجحاً ومحققاً للأهداف البيداغوجية المتوخاة يجب أن يخضع للمقاييس الآتية:

أ. **التنوع:** لابد أن تكون التمارين متنوعة بحسب العمليات العقلية (تمارين الفهم، تمارين التحليل، تمارين التركيب، تمارين التطبيق، تمارين التقويم، تمارين التقييم، تمارين الدعم)، وأن لا تستهدف فقط عمليتي الحفظ والتذكير، ويمكن التعبير عن هذا بما يسميه علماء النفس «بالخرائط المعرفية» أو الصناعات التي تقوم على أربعة مبادئ هي المبدأ التعليمي، المبدأ النفسي، المبدأ المنطقي، المبدأ الموضوعي. ومن أبرز الصناعات وأهمها صنافة «بلوم» المكونة من المستويات الستة الآتية: التذكير، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم<sup>2</sup>.

ب. **الوضوح:** يجب أن يكون التمرين واضحاً في شكله ومحتواه، وأن يكون تركيبه اللغوي مألوفاً لدى المتعلم، مما ييسر له السبيل في استيعاب مغزاه، ومن ثم نتحصل على استجابة إيجابية للمتعم تحقيق الغرض المقصود.

ج. **الترتيب والتدرج:** يتم التركيز على ترتيب عناصر التمرين اللغوي من حيث المنهجية؛ إذ تقدم العناصر الجديدة بناءً على تعلّات قديمة...<sup>3</sup>.

د. **الانطلاق من مبدأ إكساب المتعلم الملكتين اللغوية والتواصلية:** ينبغي أن لا يكون الهدف من التمارين تعليم القواعد فقط؛ لأن من رام تعلّم القواعد العربية تعلّمها ولم يحسن استعمالها، ومن رام ممارسة اللغة العربية تعلّم قواعدها ضمناً.

هـ. **التكامل والترابط:** حتى تؤدي التمارين اللغوية وظيفتها المنشودة يجب أن تتكامل في تقديم العناصر اللغوية حيث كل تمرين يخصّص لمعالجة نقطة محددة ثم تتربط فيما بينها.

1 أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات، ص147.

2 سعد الدين أمينة، واقع التمارين اللغوية المتضمنة في الكتب المدرسية في ضوء المقاربة النصية كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجاً، ص 126.

3 ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات، ص149.

## الفصل الثالث: تعليمية النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

و. إشارة دافعية المتعلم<sup>1</sup>: ينبغي أن يراعى عند تصميم التمارين اللغوية ما يثير دافعية المتعلم، والتي يمكن أن تُجسد من خلال العديد من الإجراءات تختلف حسب اختلاف الفئة العمرية أو المستوى التعليمي، فعلى سبيل المثال في التعليم الابتدائي يجب أن تصمم بعض التمارين اللغوية على شكل ألعاب لغوية، كذلك يجب أن تتضمن التمارين اللغوية رسومات وألوان، كما يجب أن تتضمن تمارين تتجز جماًعياً. ربّما هذه أهمّ الأشياء التي يجب التركيز عنها لمثل هذه الفئة العمرية.

هذه أهمّ المقاييس التي من المفروض - يجب مراعاتها عند التخطيط لإعداد التمارين اللغوية، وعند تصميمها في الكتب المدرسية، لكي تحقّق الأهداف المرجوة.

### 4. مكانة التمرين اللغوي في تعليمية النحو العربي:

أثبتت الدراسات الحديثة وأكدت جميع المناهج الجديدة في تعليم اللغات أن التمرين اللغوي يعدّ مرتكزاً بيداغوجياً إن لم نقل هو جوهر العملية التعليمية من حيث أنّه يسمح للمتعلّم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث البيداغوجي، وذلك بإدراك النماذج الأساسية التي تُكوّن الآلية التركيبية للنظام اللساني المراد تعليمه<sup>2</sup>. وهذا ما أكده «برنر» Burner كما نقل عنه رشدي أحمد طعيمه: "لتعلّم إنساناً في مادة أو علم معيّن، فإنّ المسألة لا تكون في أن نجعله يملأ عقله بالنتائج، بل نعلّمه أن يشارك في العملية التي تجعل في الإمكان ترسيخ المعرفة أو بنائها. إنّنا ندرس مادّة لا لكي ننتج مكّتبات صغيرة حيّة عن الموضوع، بل لنجعل المتعلّم يفكر رياضياً لنفسه، ولينظر في المسائل كما يصنع المؤرخ ويشارك في تحصيل المعرفة، إنّ المعرفة عملية وليست ناتجاً"<sup>3</sup>. إذن فهو يُعدّ وسيلة مشاركة فعّالة باعتباره أفضل الوسائل التي من شأنها أن تعمل بشكل فعال في بناء المعرفة لدى المتعلّم، بل وتنمية استراتيجيات التعلّم وآلياته لديه بكيفية ناجعة، وكذلك أداة تقويم مميّزة.

1 ينظر: سعد الدين أمينة، واقع التمارين اللغوية المتضمنة في الكتب المدرسية في ضوء المقاربة النصية كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجاً، ص 126.

2 أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقّ تعليمية اللغات، ص 147.

3 رشدي أحمد طعيمه، الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعة، المجلة العربية للتربية، العدد 2، تونس، 1985، ص 32.

## الفصل الثالث: تعلّميّة النّحو العربيّ في ضوء الإستراتيجيات الحديثة والمُعاصرة

وعلى العموم فقد حظي التّمرين اللّغويّ باهتمام كبير من طرف الباحثين في مجال تعليم اللّغات وذلك لأهميّة الدور الذي لعبه في إنجاح العمليّة التّعليميّة نظرًا لوظائفه المتعددة والمتمثلة في الآتي:

✓ يُعتبر وسيلة لعرض وبناء التّعلّّات، فدوره لا ينحصر في ترسيخ المعلومات السّابقة كما يعتقد أصحاب الاتجاه التّقليدي، بل يتعداه لعرض وبناء معطيات جديدة لم تقدم للمتعلّمين من قبل.

✓ يعد وسيلة للتّرسّيح، فعن طريق التّكرار والممارسة المستمرة للسلوك اللّغويّ يكتسب المتعلّم الملكة اللّغويّة، وهذا ما أكّده عبد الرحمان الحاج صالح في قوله: "أنّ العمل الاكتسابي للغة كله تمرّس ورياضة متواصلة كلما توقّفت توقّف معها النّمو اللّغوي"<sup>1</sup>.

✓ يسمح بتعزيز الفهم والاستيعاب لدى المتعلّمين؛ حيث يسهل عليهم ممارسة ما تمّ تعلّمه، وذلك بواسطة القدرة على التّصرّف في البنى اللّغويّة الجديدة التي لم ترسخ بعد في استعمالهم بموادّ إفراديّة معروفة لديهم؛ أي تحويل الصّيغة على مادة معروفة<sup>2</sup>.

✓ يُعتبر وسيلة للتّصحّيح والتّصويب، حيث يقوم من خلاله المعلّم بالوقوف على مستوى تلاميذه فيما درسوه و الصّعوبات التي تعترضهم<sup>3</sup>.

✓ يُعد وسيلة للمراجعة والمراقبة، حيث يلجأ إليه المعلّم أثناء مرحلة الانطلاق للدّرس الجديد ويتوصل من خلاله إلى معرفة مدى استيعابهم للدّرس المقدّم سلفاً ومدى جهازيّتهم لتلقي الدّرس الجديد.

مما تقدّم يمكن اعتبار التّمرين اللّغويّ وسيلة مهمّة من وسائل التّعلّم والتّعليم، نظرا لما يلعبه من دور هامّ في العمل التّرسّيسي لاكتساب الملكة اللّغويّة وفي هذا الشأن يقول عبد الرحمان الحاج صالح: "الأعمال التّرسّيسيّة هي أهم الأعمال الاكتسابيّة نظرًا إلى أنّ الإتيان لأيّ عمل ينتج دائماً عن الممارسة المتواصلة ولاسيما عن الممارسة الممنهجة غير

1 عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص234.

2 ينظر: نفسه، ص232.

3 فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللّغة العربيّة والتّربية الإسلاميّة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ص133.



## الفصل الثالث: تعليم النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

الفوضوية<sup>1</sup>، هذا من جهة، وفي عملية التبليغ وإيصال المعلومات النظرية من جهة أخرى؛ حيث يعمل وسيلة مراقبة وتشخيص في مرحلة الانطلاق، ووسيلة بناء في مرحلة التكوين، ووسيلة ترسيخ في مرحلة الاستثمار والتحصيل. بالإضافة إلى أنه وسيلة تقويم في المراحل الثلاثة للدرس. ويُعدّ وسيلة من وسائل التبصير والتوضيح كذلك.

يُعدّ التمرين ركناً أساسياً في العملية التعليمية حيث يُيسّر للمتعلم امتلاك جميع المهارات اللغوية من أجل تحقيق عملية التواصل.

إن كانت هذه الإجراءات العملية الأساسية في العملية التعليمية لتعليم اللغات عامة واللغة العربية خاصة والتي هي موضوع بحثنا هذا؛ على أن نحاول أن نرى مدى استخدامها وتطبيقها في تعليم النحو في المقرر التعليمي للسنة الخامسة الابتدائية.

إن الوعي بأهمية البحث في منهجية تعليمية اللغات قد تطوّر بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة؛ إذ انصرفت الهمم لدى الدارسين على اختلاف توجهاتهم العلمية، وتباين المدارس اللسانية التي ينتمون إليها، إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأدوات الإجرائية في حقل التعليم عموماً وتعليمية اللغات خصوصاً<sup>2</sup> وهذا ما بدا واضحاً خلال تطرّقنا إلى الإجراءات العملية والمتمثلة في المنهجية العامة لتعليم اللغات.

**ت- طرائق تعليم النحو:** قبل تناول الطرق المستعملة في تعليم النحو، لا يفوتنا أن نتطرّق إلى مفهوم الطريقة في اللغة والاصطلاح.

### ✕ المفهوم اللغوي :

جاء في اللسان أن: "الطريق: السبيل... وجمعها أطرقة وطُرُق ... والطريقة: السيرة. وطريقة الرجل: مذهبه. يقال: مازال فلان على طريقة واحدة أي على حالة واحدة. وفلان حسن الطريقة، و الطريقة الحال"<sup>3</sup>. وأضاف المعجم الوسيط معنى جديداً للكلمة؛ حيث جاء

1 عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمدرسي اللغة العربية، ص70.

2 ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات، ص 130.

3 جمال الدين بن مكرم بن منظور، لسان العرب، مادة (طر.ق)، ج10، ص220، 221.

## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

فيه: "الطريق هو الممر والواسع الممتد أوسع من الشارع ... والطرائق هي الفرق المختلفة الأهواء"<sup>1</sup>.

### ✧ المفهوم الاصطلاحي لطريقة التعليم:

إنّ طريقة التعليم مُكوّن من مكونات المنهاج التربوي بمفهومه المنظومي المتكامل، تتبادل التأثير والتأثر ببقية المكونات، أهدافاً ومحتوى ووسائل وتقويماً؛ لذا اختلف مفهومها باختلاف المناهج وأهدافها؛ حيث كانت في المناهج السابقة تعني الوسيلة التي يُوصل بها المعلم المعلومات إلى المتعلمين، أما حديثاً فأصبحت وسيلة لتنظيم المجال الخارجي الذي يحيط بالمتعلم، كي ينشط ويُغير من سلوكه (المعرفي، والوجداني، والأدائي)، ويحدث التعلم حينئذ نتيجة التفاعل القائم بين المتعلم والظروف الخارجية، أما المعلم فدوره يكمن في تهيئة هذه الظروف لتحقيق استجابة المتعلم، ومن ثمّ التفاعل معها<sup>2</sup>. وتُعرّف الطريقة في المفهوم الحديث بأنها: "مجموعة من المراحل والخطوات الإجرائية والوضعيات التي يمكن توظيفها قصد الوصول إلى أهداف معينة تمّ تسطيرها من قبل"<sup>3</sup>.

وهي كذلك: "مجموع الأساليب والتقنيات المتبعة في القسم والتي من شأنها أن تدفع التلاميذ للقيام بسلوك أو نشاط محدد"<sup>4</sup>.

إذن نستنتج أنّ الطريقة بالمفهوم التربوي هي الآليات المستعملة من طرف قطبي التفاعل أثناء العملية التعليمية التعلمية للوصول إلى الكفاءة المستهدفة؛ فهي بمثابة الجسر الواصل بين المعلم والمتعلم والمادة التعليمية، لتحقيق الهدف التعليمي.

1 مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ص556.

2 ينظر: حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط4، 2000، ص20.

3 بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، ص133.

4 "Celui d'ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés". Christian Puren, histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, édition numérisée en 2012, p11.

## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

وقد فرضت طبيعة الأهداف والمادة التعليمية، ومستويات المتعلمين واستعداداتهم النفسية، وطبيعة تكوين المعلمين، تعدد طرائق التدريس، متجاوبة مع كل عصر، ومستفيدة من التقدم العلمي في المجالات الأخرى. وتقسم هذه الطرائق إلى ثلاث مجموعات هي:

### 1) طرائق قائمة على جهد المعلم:

✓ **الطريقة الإلقائية (طريقة المحاضرة):** ترجع بدايات هذه الطريقة إلى العهود اليونانية والرومانية القديمة، ثم طبقها العرب والمسلمون أيام النهضة العلمية (في الدولة الأموية والعباسية وما بعدها).

ويُقصد بها قيام شخص ما بتزويد مجموعة من الدارسين أو الأشخاص بمجموعة من القضايا أو المفاهيم المتعلقة بموضوع معين، وتصلح هذه الطريقة في التعليم للكبار الراشدين أو الطلاب ذوي الأعداد الكبيرة، كما في الكليات<sup>1</sup>.

✓ **الطريقة القياسية:** سميت هذه الطريقة بهذا الاسم نسبة للأساس الذي تقوم عليه هو عملية القياس الاستدلالي الذي يقوم على الانتقال من الحقيقة العامة إلى الحقيقة الجزئية، ومن المقدمات إلى النتائج، وهي بذلك إحدى طرائق التفكير التي يسلكها العقل البشري.

وهي من أهم الطرق التي احتلت مكانة عظيمة في تعليم القواعد النحوية، فهي تبدأ بتقديم القاعدة النحوية ومن ثم توضيحها ببعض الأمثلة المحددة والمباشرة من طرف المعلم، ثم يأتي بعد ذلك التطبيق، فتُعزّز وترسّخ القواعد في أذهان المتعلمين بتطبيقها على حالات مماثلة<sup>2</sup>.

**خطوات هذه الطريقة:** تمرّ الطريقة القياسية عبر أربع خطوات هي:

- **التمهيد:** وهي الخطوة التي يُهيأ فيها المتعلم للدرس.

- **عرض القاعدة:** تُكتب القاعدة، ويوجه انتباه المتعلمين نحوها بحيث يشعر المتعلم بأنّ هناك مشكلة تتحداها.

1 طيبة سعيد السليطي، تدريس النحوي العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2002، ص65، 66.

2 ينظر: راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 111.

## الفصل الثالث: تعلّميّة النّحو العربيّ في ضوء الإستراتيجيات الحديثة والمُعاصرة

- **تفصيل القاعدة:** يأتي المعلم بمشاركة متعلّميّه بأمثلة كثيرة تنطبق عليها القاعدة، لتثبيت هذه الأخيرة وترسيخها.

- **التّطبيق:** بعد شعور المتعلّم بصحّة القاعدة . يطلب المعلم من تلاميذه التّطبيق على هذه القاعدة قياساً على الأمثلة<sup>1</sup>.

هذه الطرائق لا تخلو من الإيجابيات ولكنّ سلبياتها أكثر؛ والتي تجلّت في كونها تلقينيّة بحتة تركّز على البعد الشكليّ للغة وتهمل بعدها الوظيفيّ المتمثّل في جانب الاستعمال الفعليّ لها. كما أنّها تفتقد لأسلوب التّفاعل بين المعلم والمتعلّم ممّا يؤدي لقتل روح الإبداع والتّحليل والمنطق الرياضي عند المتعلّم. زد على ذلك أنّها غير مجديّة في تنفيذ بعض أهداف المنهج الذي يؤكّد على ضرورة مراعاة الفروق الفرديّة والتّدرج والانتقال من السّهل إلى الصّعب في إكساب المعارف والمهارات اللّغويّة؛ لأنّها تفاجئ المتعلّم بالقاعدة، ممّا يسبب له صعوبة في استيعابها وتمثّلها.

### (2) طرائق قائمة على جهد المعلم ونشاط المتعلّم:

▪ **الطّريقة الاستقرائية:** وتسمى أيضاً الاستنباطية، نشأت على يد الألمانيّ فردريك هربارت (F.Herbert)، في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين. تقوم هذه الطّريقة على الملاحظة والمشاهدة؛ للوصول إلى الأحكام العامة، بها يصل الفرد إلى القضايا الكلية التي تسمى القواعد أو القوانين العلمية. وهي تستند إلى أساس فلسفي مفاده أن الاستقراء هو الأسلوب الذي يسلكه العقل في تتبع المعرفة؛ بغية الوصول إلى صورتها الكلية، بعد تتبع أجزائها<sup>2</sup>.

وتتبع الطّريقة الاستقرائية خطوات التفكير المنطقية في منهجية سيرورة تعلّماتها وهي خمس:

- **التّمهيد أو المقدّمة:** وهي مرحلة جلب انتباه المتعلّمين وتهيئة أذهانهم.
- **العرض:** عرض النّماذج اللّغويّة.

1 ينظر: كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللّغة العربيّة، ص 80.

2 ينظر: أنطوان صياح، تعلّميّة اللّغة العربيّة، ج1، ص128، 127.

## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

- استقراء واستنباط القاعدة: هي مرحلة وضع واستنتاج القاعدة.
  - الربط والموازنة: بين معلومات جديدة، ومعلومات قديمة مماثلة.
  - التعميم والتطبيق: عن طريق التمارين والتدريبات الشفهية والكتابية<sup>1</sup>.
- تصلح هذه الطريقة للمراحل الأساسية؛ لأن العقل ينتقل فيها من الخاص إلى العام، أي من الجزئيات إلى القواعد العامة، ومن الجمل والأمثلة إلى التعميمات، وهو أسهل على المتعلمين؛ لأنها تأخذ بأيديهم تدريجياً للوصول إلى الحقيقة، وتنطلق من المفهوم؛ أي من اللغة إلى الأحكام، وهو انطلاق طبيعي؛ لأن اللغة أسبق من الأحكام والقواعد.
- وعلى الرغم من المزايا الكثيرة لهذه الطريقة إلا أنها لا تخلو من العيوب، وأهمها:
- تعمل على تعليم المادة في حد ذاتها دون العناية بالمتعلم ومراعاة قدراته وميوله ودوافعه النفسية.
  - الأمثلة التي تقدم لهم تتسم بالجفاف وغير مربوطة بواقع المتعلمين؛ لأنها لم تعط انطباعاً لهم بأن قواعد اللغة ليست منعزلة عن اللغة ذاتها.
  - لا تمثل تفكير المتعلم الذي يمثل محور العملية التعليمية.
  - موقف المتعلم سلبي، فهو موقف القابل للمعلومات والمسلم بصحتها من غير مناقشة.
  - لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين؛ فهي تنظر إليهم على أنهم متساوون في القدرات<sup>2</sup>.
- **طريقة النص الأدبي (المعدلة):** وهي طريقة معدلة عن الطريقة الاستقرائية، وتسمى أيضاً بالطريقة التكاملية، تعتمد هذه الطريقة على أساسين أحدهما تربوي والآخر لغوي.

فأما الأساس التربوي فينطلق في تعليم النحوي العربي من نصوص القراءة بالنسبة للمرحلة الابتدائية، ومن النصوص الأدبية في مرحلة التعليم المتوسط والثانوي. وبذلك تكون القراءة هي المنطلق الأساسي، ويغدو تعليم الأحكام اللغوية منطلقاً من الاستعمال. تأخذ القاعدة طريقها إلى الشرح والتفصيل نظراً لتكرار مظاهرها في النص، وكثرة استعمالها تظهر

1 ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط14، ص 219 - 229.  
وينظر: كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص 83، 84.  
2 ينظر: كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص 86، 87.

## الفصل الثالث: تعلّميّة النّحو العربيّ في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمُعاصرة

الحاجة إلى دقائقتها، وضرورة الإلمام بها وسؤال المتعلّمين عنها. وتعلّمها - بعد ذلك - يُوحي للمتعلّمين بجو من الطمأنينة حين تعينه عن التّعبير السّليم، كما أنّ القراءة الصّحيحة - التي يكتسبها - تساعد على فهم المقروء والمسموع.

وأما الأساس اللّغويّ فينطلق من اعتبار اللّغة نظاماً، يتكون من مستويات متعددة، تتماسك عضويّاً لتشكّل النّصّ. ولا يجوز الفصل بين المستويات أثناء تدريسها، إلا من باب التّنظيم المنهجي لعملية التّعلّم. ويُعالج النّصّ المدروس جميع المستويات تبعاً لخطة محكمة يراعيها المدرّس<sup>1</sup>.

### أ. خطوات طريقة النّص:

- التمهيد: ويكون من خلال سؤال عن الدّرس السّابق ليهيئ المتعلّم للدّرس الجديد ويربط السّابق باللاحق.

- كتابة النّص: يكتب المعلّم النّصّ أو الأمثلة بعد استنتاجها من أفواه المتعلّمين كإجابات لأسئلة طرحها المعلّم. ثمّ يُقرأ النّصّ بوضوح من طرف المعلّم وبعض المتعلّمين.

- تحليل النّص: يناقش النّصّ، من خلال أسئلة يقدّمها المعلّم لإبراز التّراكيب أو المفردات التي تمثّل الظّاهرة النّحويّة المستهدفة.

- القاعدة أو التّعميم: من خلال الموازنة بين التّراكيب والمفردات يتوصّل المعلّم والمتعلّمون إلى اكتشاف أحكام الظّاهرة النّحويّة. ثمّ يقوم المعلّم بكتابة القاعدة التي استنتجها من أفواه المتعلّمين بخط واضح مستعملاً الألوان، وفي مكان بارز على السّبورة.

- التّطبيق: عقب الوصول إلى الحكم، يطلب المعلّم من المتعلّمين إعطاء أمثلة يستعملون فيها أحكام القاعدة المستخرجة<sup>2</sup>.

1 ينظر: أنطوان صياح، تعلّمية اللّغة العربيّة، ج1، ص 132، 133.

2 ينظر: كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللّغة العربيّة، ص87، 88. ينظر: أنطوان صياح، تعلّمية اللّغة العربيّة، ج1، ص133-135.

## الفصل الثالث: تعلّميّة النّحو العربيّ في ضوء الإستراتيجيات الحديثة والمُعاصرة

### ب. مزايا طريقة النّص الأدبي:

- تعدّ الأسلوب الطّبيعي في الحياة، بواسطته يتحقّق أمران أساسيان، أولهما وظيفي يتمثّل في التّعبير عن مواقف الحياة، والثّاني تعلّمي يظهر من خلال إدراك أسرار الإبداع الفني، وممارسة الإنتاج.

- تقضي على وهم يشعر فيه المتعلّمون تلقاء تعليم فروع اللّغة منفصلة، أنّها غاية وتدرس لذاتها.

- تشكّل نشاطاً لغوياً وظيفياً، يجد مكانه الطّبيعي في خبرات المتعلّمين اليوميّة.

- تربط بين فروع اللّغة، وهو أمر ضروري؛ لأنّ اللّغة أساسها الوحدة، وفروعها مظاهر تلك الوحدة.

- تقوم على أسس نفسيّة وتربويّة ولغويّة؛ تتعلّق النفسيّة باعتبار أنّ العقل وحدة متكاملة وليس مكوّن من ملكات متعدّدة. أما الأسس التّربويّة فتقوم على أنّ العمليّة التّعليميّة وحدة متكاملة، تتّمّ المواد الدّراسيّة بعضها بعضاً وتتفاعل فيما بينها ليبلغ المتعلّم مستوى مطلوباً من النمو. أما الأساس اللّغويّ فيستند إلى أنّ استعمال اللّغة في التّعبير يصدر من الكلام أو الكتابة، وكلاهما مترابطان<sup>1</sup>.

### ت. عيوب طريقة النّص:

- ليس من السّهل الحصول على نصّ يخدم الغرض الذي وضع من أجله، لأنّ الذي يكتب النّصّ لم يهدف إلى معالجة موضوع نحويّ معيّن أو مراعاة غاية لغويّة معيّنة.

- قد يضطرّ المعلّم إلى صياغة نصّ معيّن يتضمّن جميع أطراف المسألة النّحويّة التي يحتاج إليها في الدّرس. ولكن هذا يسلب من النّصّ خواصه النّصيّة، حيث يغلب عليه الاصطناع والتّكلف.

- أثناء معالجة النّص يأخذ المعلّم وقتاً طويلاً على حساب الوقت المخصّص لدراسة الموضوع النّحويّ والتّدريب عليه.

1 ينظر: أنطوان صياح، تعلّميّة اللّغة العربيّة، ج1، ص131، 132.

## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

- قد ينشغل المتعلم عند استخدام النص عن المناقشة النحوية لذا يترك معظم المعلمين قطعة النص ويلجأون إلى الأمثلة الصناعية التي لا تكلفهم وقتاً طويلاً حرصاً على استيفاء الوقت المخصص لهذه الحصة<sup>1</sup>.

على الرغم من عيوبها إلا أنها تنتظر إلى أحكام اللغة نظرة وظيفية، تقوم على تنمية الكفاية التواصلية عند المتعلم؛ وبه تدرك الغاية، ويزول من النفوس السأم، المتمثل في عدم فهم الغاية من دراسة أحكام اللغة وقواعدها.

لذا يرى أغلب العلماء والباحثين في التعليم أن هذه الطريقة هي أنسب الطرق المعروفة في تعليم النحو، وفي إكساب المتعلم المهارات اللغوية؛ وذلك لشبهها الكبير بالوضع الطبيعي الذي يكتسب فيه الطفل لغته الأم، يقول محمود أحمد السيد: " هذه الطريقة هي المثلى في تعليم القواعد، لأنها تعتمد أول ما تعتمد على المران المستمد من هذا الاستعمال اللغوي الصحيح للغة في مجالاتها الحيوية كافة، وفي سائر أحوالها في مجرى الاستعمال الواقعي"<sup>2</sup>.

■ **طريقة الاكتشاف:** تُعدّ من أبرز الاتجاهات الحديثة في التعلم الذاتي الذي تنادي به التربية الحديثة، ويرجع الفضل في انتشارها إلى العالم "برونر Broner" 1961، والشرط الأساسي لحدوث التعلم بالاكتشاف هو معالجة الفرد المتعلم للمعلومات التي يتلقاها وتمثله لها، وإعادة بنائها؛ لأنّ المتعلم في اكتشافه للمعرفة يفهمها بعمق، ويحتفظ بها لمدة طويلة، وبذلك يصبح قادراً على توظيفها أثناء تعرضه لمواقف مشابهة أو جديدة. وتستخدم هذه الطريقة عندما يتعلق موضوع الدرس بقضية أو مشكلة ما، يُوجّه المتعلم من قبل المعلم لكي يكتشف المبدأ أو القاعدة ويسمى بـ: "الاكتشاف الموجه"، أو يكتشف بنفسه ويسمى: "اكتشاف غير موجه"، وفي كلتا الحالتين يكون المتعلم نشطاً، لأنه يمثل محور العملية التعليمية التعلمية، والمدرس يتمثل دوره في التوجيه والإرشاد<sup>3</sup>.

■ **الطريقة الاستجوابية:** ويقصد بها الطريقة التي تعتمد على سؤال المتعلمين وإجاباتهم عن دقائق الموضوع الذي يأخذونه في وجبات منزلية. تصفها ظبية سعيد السليطي قائلة: "

1 ينظر: كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ص 89.

2 محمود أحمد السيد، تطوير مناهج القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، ص 31.

3 ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص 69.



وهذه الطريقة لا تحتاج إلى علم غزير أو اطلاع واسع أو جهد، أو بحث من قبل المدرس، وهي كذلك تفيد المدرس الذي يجيد توجيه الأسئلة، كما أنها طريقة سرية، تساعد المدرس في إكمال المنهج، وهي تصلح للموضوعات النحوية التي تقتصر على العد، والتي ليست في حاجة للتفصيل، والإفاضة في الشرح، مثل: حروف الجر، إن وأخواتها، إلا أن إجابات التلاميذ عن الأسئلة لا تُعد كافية للتطبيق، ففي حصّة القواعد النحوية - مثلاً - قد يلتزم الطالب بالتطبيق أثناء الحصّة، فقط دون حصص فروع اللغة العربية، ومن أبرز عيوبها أنها تحتاج إلى تحضير دقيق من التلاميذ<sup>1</sup>.

■ **الطريقة الاقتضائية:** يعود سبب التسمية إلى أن القواعد النحوية تُدرّس وقت اقتضائها؛ أي عرضاً أثناء دروس القواعد أو النصوص أو الأدب، تدريساً بخطوات عملية دون أن تُخصّص حصص لذلك.

**(3) طرائق قائمة على نشاط المتعلّم:** إن المتغيرات العالمية والمحلية المعاصرة أدت إلى إعادة النظر في أدوار المعلم والمتعلّم أثناء العملية التعليمية التعلمية، ونادت بنقل بؤرة الاهتمام من المعلم إلى المتعلّم، وجعله محوراً لهذه العملية. وتلبية لهذه التغيرات ظهرت مجموعة من الطرائق نذكر أهمها:

✓ **طريقة النشاط:** تعتمد هذه الطريقة على نشاط المتعلّمين وفاعليتهم، حيث يطلب المعلم من تلاميذه أن يجمعوا الجمل والتراكيب التي تتناول مفهوماً نحوياً يراد تدريسه، كالنواسخ أو التوابع أو المنصوبات، ويجمع المتعلّمون هذه الجمل والتراكيب من الصحف والمجلات أو القصص أو الكتب المدرسية، ثم يطلب منهم أن يتعاونوا فيما بينهم على فهم موضوع الدرس، واستنباط القاعدة، ثم التطبيق عليها.

- **مزايا هذه الطريقة:** أنها تقوم على نشاط المتعلّم وتفاعله، كما أنها تسير مع أهداف التعلّم والتربية باهتمامها بالتعلّم الذاتي والمستمر، وتدعو أيضاً إلى إيجابية المتعلّمين وعدم اعتمادهم على المعلم.

## الفصل الثالث: تعليمية النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

- عيوب هذه الطريقة: قد لا يستطيع المعلم تنفيذ هذه الطريقة بسبب محدودية الوقت والحصص، كما أن عملية جمع الأمثلة والجمال والتراكيب قد تكون غير سليمة؛ وذلك يعود لتقدم جمع التراكيب على فهم القاعدة<sup>1</sup>.

✓ طريقة حل المشكلات: وهي من أهم الطرق التي تعتمد على نشاط المتعلم، وتعد من الطرائق الفعالة والصالحة لتعليم الكثير من المواد الدراسية. أما في مجال تعليم القواعد النحوية فيمكن تطبيق هذه الطريقة على نحو الخطوات الآتية:

1/ يضع المعلم متعلميه أمام مشكلة نحوية لا يتسنى حلها إلا عن طريق القاعدة الجديدة، كأن يجمع عن طريق القراءة والتعبير بعض الأخطاء التي نجمت عن عدم معرفة القاعدة.  
2/ مناقشة المشكلة النحوية التي تظهر منها حيرتهم وحاجتهم إلى ما يساعدهم على الخروج من هذه الحيرة.

3/ يوجه المعلم أنظار متعلميه إلى اختلاف وظيفة الكلمة في كل جملة، واختلاف التكوين في الجمل منتظرا منهم الحل، فإذا بدا عجزهم أخذ بأيديهم إلى القاعدة وبالضبط الصحيح.  
4/ عرض التطبيقات المختلفة والاستخدامات المتنوعة على القاعدة النحوية<sup>2</sup>.

ويتوقف نجاح هذه الطريقة على عاملين أساسيين هما:

✓ مدى فعالية المتعلمين.

✓ مدى مهارة المعلم في إشعار المتعلمين بما وقعوا فيه من أخطاء وكيفية معالجة هذه الأخطاء<sup>3</sup>.

من خلال ما تناولناه في هذا العرض لطرائق تعليم القواعد النحوية يتضح أن لكل طريقة منهجها الخاص في تناول هذه المادة، كما أن لكل طريقة ميزاتها وعيوبها التي تختلف بها عن غيرها. لهذا لا يمكننا الحكم على فعالية طريقة واعتبارها الطريقة المثلى، دون أخرى؛ وإنما هناك عدة أسس يتوقف عليها اختيار الطريقة ومدى نجاحها، منها ما يتعلق بالمعلم من خلال قدرته على اختيار الطريقة المناسبة لطبيعة الموقف التعليمي وما يتضمنه

1 ينظر: حامد عبد السلام زهران وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص440.

2 ينظر: نفسه، ص440، 441.

3 ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص72.

## الفصل الثالث: تعليمية النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

من متغيرات، وأخرى بالمتعلمين وتكمن في قدراتهم ومستوياتهم ودافعيتهم وشعورهم بأهمية القواعد وحاجتهم إليها في حياتهم. لذا لا يُحبذ استعمال طريقة واحدة في تعليم القواعد النحوية دون غيرها، بل لابدّ للمعلم أولاً أن يدرك الظروف المحيطة به، فيختار أنسبها لتلك الظروف، كما عليه أن يكون مدرّكاً لميزات كلّ طريقة وعيوبها، وعليه يقرّر أيّ الطرق التي تؤدي به إلى النتيجة المرجوة، يقول دوغلاس براون "D.Brown" مخاطباً المعلم ناصحاً له: "مهما تكن طريقة من الطرق جذابة لك، ومهما تبدو مفيدة لك، فإنّ أفضل طريقة هي تلك التي تستخلصها أنت بصياغتك الشخصية، واختيارك ومراجعتك لها. وبديهي أنك لا تستطيع أن تعلم تعليماً فعلاً دون فهم الأوضاع النظرية المتنوعة، فذلك هو الأساس الذي يمكنك أن تختار عليه ما تراه من طرق، وما لم يكن هذا الأساس في نظرتك، فإنك سوف تصبح منقاداً لطريقة واحدة من التفكير، بل تصبح دمية دون تحكم ذاتي"<sup>1</sup>.

ث- الوسائل التعليمية وأهميتها في تعليمية النحو العربي: إنّ من أهمّ المشاكل التي تُعيق تعليمية النحو العربي في التعليم العام جفاف المادة النحوية المقدّمة للمتعلّمين بسبب توغلّها في التجريد من جهة، وعدم امتلاك المتعلّمين القدرات الكافية لإدراك العلاقة الدلالية بين المفاهيم والمصطلحات أولاً، ثمّ العلاقة الوظيفية (العاملية) بين وحدات التركيب ثانياً؛ لأنّ النشاط الذهنيّ في هذه المراحل-خاصة المراحل الأولى من التعليم- يعتمد كلياً على المدركات الحسية التي تنقل المعرفة إلى الذهن، وذلك راجع إلى محدودية خبراتهم في الحياة، وعدم استكمال النضج العقليّ الذي يلعب دوراً بارزاً في تجريد المعارف في الأذهان؛ لذلك تلجأ المناهج إلى اعتماد الوسيلة التعليمية واعتبرها شيئاً هاماً وضرورياً لتذليل صعوبتها وتوضيح غموضها، بل وتعدّته إلى أن أصبحت جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية. إذن فما مفهوم الوسيلة التعليمية؟ وما هي أنواعها؟ وفيما يتمثّل دورها في العملية التعليمية؟

**1 الوسائل التعليمية\***: وهي كلّ ما يستخدمه المعلم أو المتعلّم من أجهزة ومواد وأدوات وغيرها، داخل غرفة الصّف أو خارجها لنقل خبرات تعليمية محدّدة إلى المتعلّم بسهولة ويُسرٍ

1 دوغلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النّهضة العربية، بيروت، 1994، ص34.

\* ليست الوسائل التعليمية كما يعتقد البعض مساعدة على الشّرح فحسب؛ إنّها جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية؛ أي هي من مكوّنات المنهاج الدراسي. لذا من الخطأ تسميتها "وسائل الإيضاح" كما هو شائع في جلّ الأوساط التعليمية عندنا.

## الفصل الثالث: تعليمية النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

ووضوح، مع الاقتصاد في الوقت والجهد<sup>1</sup>. وهي بمعناها الشامل تضم الطرق والأدوات والأجهزة والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي بغرض تحقيق أهداف تعليمية محددة<sup>2</sup>. إذن هي باختصار جميع الوسائط التي يستخدمها المعلم في الموقف التعليمي لتوصيل الحقائق، أو الأفكار، أو المعاني للمتعلم لجعل درسه أكثر إثارة وتشويقاً، ولجعل الخبر التربوي خبرة حية، وهادفة، ومباشرة في نفس الوقت.

(2) **أنواع الوسائل التعليمية:** تختلف أنواع الوسائل التعليمية من نشاط إلى آخر حسب طبيعة المادة، ولقد ساهم التطور التقني والتكنولوجي المعاصر في دعم اتجاه استخدام الوسائل التعليمية بشكل عام وهو ما أصبح يُعرف في العالم اليوم بتكنولوجيا التعليم. أما بالنسبة لتعليم النحو فهناك عدة وسائل تعليمية سنذكر أهمها بنوع من التفصيل؛ حيث تنقسم إلى قسمين رئيسيين هما:

**1- الوسائل الحسية:** وهي التي تعتمد كسندات حسية قابلة للمشاهدة، أو اللمس، أو الشم، أو الذوق، أو السمع، للتأثير على القدرات العقلية في عمليات التعلم، وهي بدورها تنقسم إلى عدة أنواع نذكر منها:

✓ **الوسائل البصرية:** وهي كثيرة منها ذوات الأشياء كالسبورة، والكتاب المدرسي، والنماذج المجسمة، والصور الفوتوغرافية، والخرائط...إلخ.

✓ **الوسائل السمعية:** وتضم الوسائل التي تعتمد على حاسة السمع مثل: المذياع والقصّة المحكيّة والأشرطة المسجلة إلى غير ذلك.

✓ **الوسائل السمعية البصرية:** وتضم الأدوات التي تعتمد حاستي السمع والبصر مثل: التلفاز وجهاز الفيديو وجهاز الحاسوب، هذا الأخير يُعتبر أهم وسيلة في هذا العصر؛ خصوصاً أنه ارتبط بشبكة الأنترنت التي قلّصت أبعاد الكرة الأرضية<sup>3</sup>.

1 ينظر: محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2004، ص 72.

2 علي فوزي عبد المقصود وعطية سالم الحداد، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، دط، 2014، ص18.

3 ينظر: محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ص 99 - 113.

## الفصل الثالث: تعليمية النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

✓ الوسائل اللغوية: كالأمثلة (الشواهد) والتمارين؛ فأما المثال فيعدّ في تعليم النحو العربي من أهم الوسائل التعليمية التي لا غنى عنها وخاصة في التعليم العام؛ أي لغير المتخصصين؛ حيث تُعين المتعلّم عن استيعاب الظاهرة النحوية والإحاطة بجزئياتها، سواء عند استعمال الطريقة القياسية التي تبدأ من القاعدة لتصل إلى المثال، أو عند استعمال الطريقة الاستقرائية وكذا المعدلة عنها واللّتان تنطلقان من الأمثلة وصولاً إلى القاعدة.

ومن أهم هذه الوسائل استعمالاً في تعليمية النحو نذكر:

- **الكتاب المدرسي:** يعدّ من أهم وأبرز الوسائل البصرية المعتمدة في التعليم وهو وثيقة رسمية تهيئها الجهة الوصية، وتعبّر على مرامي وغايات الدولة التي تعمل على إبراز تطلّعاتها العلمية، ورسم سياساتها المستقبلية. يحتوي الكتاب المدرسي على المادة التعليمية المطلوبة، ويقدمها بشكل مبسّط، وفق منهاج محدّد<sup>1</sup>. لذا نستطيع أن نقول هو مؤلف تعليمي يقدم المفاهيم الجوهرية والمضامين الأساسية التي يتطلّبها البرنامج الدراسي للمادة المقصودة بالدراسة؛ أي أنّه أجرأة لمحتويات البرنامج الدراسي.

إذن هو نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج، بل هو التطبيق العملي للمنهاج، ويتضمّن مجموعة من العناصر منها الأهداف والمحتوى والأنشطة والتّقويم، ويهدف إلى مساعدة المعلمين والمتعلّمين في صفّ ما وفي مادّة دراسية ما على تحقيق الأهداف المستوحاة كما حدّدها المنهاج. وعليه فهو الوثيقة الإجرائية لمحتوى المقرر الذي يتمّ عن طريقه تحقيق الأهداف المنشودة.

**معايير تقويم الكتاب المدرسي:** حتّى يكون الكتاب المدرسي وثيقة رسمية علمية ووسيلة تعليمية منشودة ينبغي أن يوضع وفق معايير علمية مناسبة تضبط مادّته من حيث النوع والكمّ. وقد قدّم الباحثون أبرز المعايير لتقويم الكتاب المدرسي تمثّلت في الآتي:

• أن يتطابق محتواه مع حاجات المتعلّمين، وينسجم مع الأهداف العامة الخاصة لتعليم اللغة للمستوى المستهدف.

• أن تعكس الاستخدامات التي سوف يوظّف فيها المتعلّمون اللغة تحقيقاً لأغراضهم.

1 ينظر: عبد المجيد عيساني، مقاييس بناء المحتوى اللّغوي، ص 113.

## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

• أن تراعي ظروف المتعلمين باعتبارهم طلبة علم؛ ليسوا متخصصين، فتسهّل عليهم عملية التعلم.

• ينبغي أن يكون دورها واضحاً في دعم عملية التعلم فتتوسط بين اللغة كهدف والمتعلم.<sup>1</sup>

يعدّ الكتاب المدرسي في تعليمية النحو أبرز وسيلة تعليمية لما يحمل بين طياته من هيكل عام لعناصر ومنهجية الدرس بدءاً بالنصوص التي يستغلّها كلّ من المعلم والمتعلم من خلال استخراج النماذج اللغوية (الأمثلة) المناسبة للظاهرة النحوية المدروسة، وقد توضع - النماذج اللغوية - في بعض الكتب جاهزة للاستعمال ربحاً للوقت، كما يقدم لنا القاعدة النحوية المناسبة لمستوى المتعلم، بالإضافة إلى التمارين التدريبية والنماذج الإعرابية التي تساعد المتعلم في ترسيخ الظاهرة المدروسة.

ويكون الكتاب المدرسي بالنسبة لتعليم النحو في جميع مراحل التعليم العام كتاباً عاماً لجميع أنشطة اللغة العربية وليس خاصاً بالنحو لوحده؛ وذلك لأن مستويات وأنشطة اللغة العربية متكاملة، هذا من جهة ومن جهة ثانية يرتبط جميعها بالنص المحوري لتلك الوحدة، طبعاً هذا حسب المقاربة النصية المعتمدة في تعليم اللغة العربية؛ لذا لزم على واضعي الكتب المدرسية أن يضعوا نشاط النحو ضمن الكتاب الموحد لجميع أنشطة اللغة العربية.

- **السبورة:** هي وسيلة بصرية واقتصادية بامتياز إذا أحسن المعلم استغلالها، فبالرغم من كثرة الوسائل البصرية لدى المعلم إلا أنّ للسبورة أهمية خاصة؛ لأنها في العادة سهلة وميسورة، ولا تتطلب موهبة خاصة أو تجهيزات معينة، ويمكن إجراء التعديلات والتحسينات عليها بكل بساطة.<sup>2</sup> كما أن استعمالها متعددة وتشمل جميع مراحل النشاط التعليمي من مرحلة الانطلاق إلى مرحلة استثمار المكتسبات، في تعليم النحو تستثمر السبورة في المرحلة التمهيدية وذلك عن طريق كتابة بعض المصطلحات أو المفاهيم أو القواعد المدروسة سابقاً ولها علاقة وطيدة بالدرس الجديد، كما تستغلّ في كتابة عنوان الدرس وكتابة النص المستهدف لاستكشاف الظاهرة النحوية المقصودة، ثم في مرحلة ثانية وهي مرحلة بناء

1 ينظر: السابق، ص117.

2 حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص411، 412.

## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

التعلم حيث تستغل السبورة في توضيح وإبراز النماذج المستهدفة من النص المكتوب، وذلك عن طريق التلوين أو التأشير عليها بخطوط ملونة حتى تبرز للمتعلّم، ثم تستغل أيضاً في تحرير وكتابة القاعد المستنبطة والنماذج الإعرابية، إما في مرحلة الاستثمار فتستثمر السبورة في كتابة التمارين التدريبية والنماذج النحوية. فالسبورة تمثل إذن الصوت المرئي للعناصر التفاعلية في العملية التعليمية التعليمية.

- **خرائط المفاهيم:** وهي رسومات تخطيطية ثنائية البعد أو متعددة الأبعاد، تعكس مفاهيم بنية محتوى النص، يتم تنظيمها بطريقة متسلسلة تتخذ شكلاً هرمياً؛ إذ يوضع المفهوم الرئيسي في قمة الخريطة وتتدرج تحته المفاهيم الأقل عمومية في المستويات الأدنى، مع وجود روابط توضح العلاقات بين المفاهيم الرئيسية والفرعية<sup>1</sup>. وتسمى أيضاً خرائط التفكير، تستعمل في تعليم النحو وتعلّمه وهي بمثابة تنظيمات خطية منظمة ومتراصة تستخدم لتقديم المعرفة بأنماط متعددة بصورة تساعد على تنمية العمليات العقلية.

- **الحاسوب:** يعدّ من الوسائل الأساسية والأوسع انتشاراً والأكثر تأثيراً في العملية التعليمية وصار موضوع اهتمام كلّ التربويين؛ لأنّ نجاح التعليم أصبح يقاس بسرعة استجابته وتفاعله مع المتغيرات في المجتمع. لذا فقد لعب الحاسوب دوراً هاماً أيضاً في تعليم النحو لجميع مراحل التعليم العام قبل وأثناء العملية التعليمية التعليمية، ممّا جعله من أهمّ الوسائط التعليمية؛ وذلك لأنّه يُستغلّ كأداة لجمع البيانات وتنظيمها وتحليلها، بالإضافة إلى أنّه يستخدم المحتوى التعليمي باستعمال برامج محاكاة وألعاب تربوية عن طريق مجموعة من البرامج. ومن أشهر هذه البرامج استعمالاً في تعليم النحو وخاصة في المرحلة الابتدائية هو برنامج العروض التقديمية \* **PrésentationsPowerpoint** والذي يعمل على عرض الدروس بصورة أكثر تشويقاً وإثارة. وتكمن أهمّ نتائج توظيف الحاسوب في تعليمية النحو وخاصة في المراحل الأولى فيما يأتي:

1 حسن شحاتة، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 2003، ص176.  
\* هو أحد برامج مجموعة "ميكروسوفت أوفس" Microsoft Office، ويمكن من خلاله تحويل الأفكار والمعلومات المختلفة إلى عرض على شاشة الحاسوب ويتكوّن من عدّة شرائح، تحتوي على نصوص ورسوم بيانية وصوّر وجداول ورسوم متحركة لجذب انتباه المتعلّمين، حيث يتمّ العرض بتأثيرات الحركة والصوت بالإضافة إلى خاصية عرض المعلومات بصورة تفاعلية عن طريق الارتباط التّشعبيّ دون الحاجة إلى الانتقال من شريحة إلى أخرى، مع إمكانية إضافة الأصوات والمواد المصورة على شكل فيديو.



## الفصل الثالث: تعليمية النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

- يوفر توظيف الحاسوب في تعليمية النحو زمن التعليم، وخاصة في تعليمية النحو الصريح لارتباط نشاط التراكيب النحوية بنشاط القراءة، وهذا حسب منهجية المقاربة النصية المعتمدة؛ حيث يجعل وقت الحصّة التعليمية مثمرًا لما يقدمه من تسهيلات في عرض المادة للمعلم والمتعلم.

- يساهم استعمال الحاسوب في تعليمية النحو الضمني في اكتساب المتعلم ملكة لغوية وذلك من خلال ترسيخ النماذج والقوالب النحوية، سواء عن طريق سماع النص النموذجي في نشاط فهم المنطوق أو عن طريق العرض الملون الجذاب للمناويل المقدمة في نشاط أركب.

- يعمل توظيف الحاسوب في تعليمية النحو الصريح على مساعدة المتعلمين في استيعاب دروس التراكيب النحوية التي بدورها تبعدهم عن اللحن في إنتاجهم الشفوي والكتابي و تؤهلهم لاكتساب كفاءة لغوية.

- يهيئ استخدام الحاسوب وسطًا تفاعليًا يجعل المتعلم نشيطًا وفي تفاعل مستمر مع موضوع درس النحو، من خلال توظيف الألوان والصور الثابتة والمتحركة.

- يساعد المعلم والمتعلم في تحديد المحتوى النحوي وانتقائه، ثم تقديمه بشكل منظم، وبتدرج يتناسب مع قدرات المتعلمين، وكذلك إعادته إذا اقتضى الأمر.

- يُحرّر المعلم والمتعلم من الكثير من الأعباء الروتينية في درس النحو الصريح خاصة؛ ككتابة الأمثلة ثم كتابة القاعدة على السبورة، مما يتيح لكليهما التفرغ للقيام بأعمال أخرى مهمة.

- يكون عاملاً مهماً لإحداث التغيير في طريقة العرض مما يساعد على تنمية المهارات اللغوية؛ وذلك بتقديم المنهج بشكل مناسب وملائم لتناول موضوعات جديدة<sup>1</sup>.

**2- التمثيليات:** وهي عبارة عن محاكاة لما يجري في الحياة الواقعية، فتُصوره تصويرًا دقيقًا، كأحداث ووقائع بطريقة فنية، تتجذب إليها النفوس بتلقائية كبيرة وخاصة في مراحل التعليم

1 ينظر: السعيد خليفة، توظيف الحاسوب في تعليمية النحو الضمني والنحو الصريح للمرحلة الابتدائية، مجلة علوم اللغة العربية، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة حمة لخضر، الوادي، الجزائر، المجلد 12، العدد 2، ج 2، ص 704.



## الفصل الثالث: تعليم النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

الأولى؛ لذلك اعتمد التمثيل كوسيلة تربوية فعالة في تعليم النحو العربي وخاصة في المرحلة الابتدائية التي يعدّ التعليم فيها عن طريق اللعب وتمثيل الأدوار من أهمّ الاستراتيجيات الحديثة، فتستغلّ التمثيلات إذن في التمارين التدريبية والترسيخية حتى تيسر للمتعلمين التعامل مع المفاهيم المجردة التي تمتاز بها طبيعة المادة .

### أ- دور الوسائل التعليمية وآثارها في تطوير تعليم النحو العربي:

تبرز أهمية الوسيلة التعليمية، وتتحدّد أغراضها التي تؤديها للمتعلم من طبيعة الأهداف التي يتم اختيار الوسيلة لتحقيقها، ومن المادة التعليمية التي يراد للمتعلمين تعلّمها، ثم من مستويات نموهم الإدراكية؛ فالوسائل التعليمية التي يتم اختيارها للمراحل التعليمية الدنيا تختلف إلى حدّ ما عن الوسائل التي نختارها للصفوف العليا، أو المراحل التعليمية المتقدمة، كالمرحلة المتوسطة والثانوية. ويمكن حصر دور الوسائل التعليمية وأهميتها في تعليم النحو العربي في الآتي:

1. تقدّم للمتعلمين أساساً مادياً للتفكير الإدراكي الحسي في تعليم النحو و تقلّل من استخدام المفاهيم المجردة والذهنية التي تتميز بها طبيعة المادة النحوية.
2. تثير اهتمام المتعلمين وتشوقهم وتعمل على جذب وتركيز انتباههم؛ وذلك لما تضيفه على الدرس النحوي من حيوية وواقعية، وتجعله أكثر وظيفية.
3. تقدّم خبرات واقعية تدعو المتعلمين إلى النشاط الذاتي وتضاعف من فاعليتهم وإيجابيتهم.
4. تنمي في المتعلمين القدرة على الاستمرار في التفكير النحوي.
5. تساهم في نموّ المعاني، ومن ثمة نموّ المهارة التدوقية؛ فالنحو علم المعنى أو كما تقول القاعدة المشهورة: الإعراب فرع المعنى.
6. تساهم في توفير الوقت والجهد خاصة وأنّ درس النحو مرتبط بالنص المنطوق أو المكتوب حسب منهجية المقاربة النصية المعتمدة حالياً؛ والأكد أن هذا الارتباط يستدعي منّا الوقت والجهد الكافي لبلوغ الأهداف المسطرة.

7. تجعل ما يتعلّمونه من معارف نحوية ومهارات باقية الأثر؛ بمعنى أنّها تساعد على عملية ترسيخ المعارف والمهارات النحوية؛ لأنّها تعمل على زيادة ترابط الأفكار والخبرات.

8. تساهم في تخطي حدود الزمان والمكان، وزيادة الوضوح؛ وذلك بواسطة ربط الظاهرة النحوية بالحياة الواقعية.

وعليه فالوسيلة التعليمية إذن ليست مجرد أداة، بل هي وظيفة ثلاثية الأبعاد؛ حيث تؤثر على سلوك المعلم فتساعده على رفع وتنمية قدرته على عرض وتقديم المادة النحوية، كما تؤثر على سلوك المتعلم فتثير اهتماماته وتجدد نشاطه وتشبع حاجاته، وتؤثر كذلك على أهداف الدرس فتحسن من نوعية التعليم المقدم. وهذا ما تصبو إليه جميع المناهج التعليمية الحديثة والمعاصرة.

**ج التقويم التربوي:** وهو الأساس الأخير الذي يقوم عليه منهاج تعليم اللغة.

**1/ مفهوم التقويم:** هو مجموع الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو مشروع أو بظاهرة، ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفاً، من أجل اتخاذ قرارات معينة.<sup>1</sup>

من خلال هذا التعريف يتبين لنا أن التقويم عملية إجرائية تبدأ من جمع المعلومات ثم تحليلها وتفسيرها ثم القيام بالعمليات اللازمة -بعد تشخيص مواطن القوة والضعف- سواء أكانت وقائية أم علاجية، من أجل إنجاح العملية التعليمية.

وقد اعتمد التقويم كأداة لقياس كفاءة المتعلمين التحصيلية منذ العصور الأولى في التربية، ثم تطور مفهومه ليشمل مجالات أكثر في النظام التربوي، فأصبح يحكم على الخبرات، وأساليب التعليم، ووسائل التعليم، ونتائج التحصيل الدراسي، بواسطة أدوات القياس التي تكون في شكل ملاحظات دقيقة و اختبارات شفوية أو كتابية وامتحانات تنظم في نهاية كل مرحلة تعليمية، ثم أدخلت تعديلات كبرى على مفهوم التقويم تبعاً للتغيرات التي لحقت تقنيات التعليم وأساليبه، منذ أن ظهرت الإصلاحات التربوية في النصف الثاني من القرن العشرين لاسيما في الربع الأخير منه، فأصبح أسلوباً يبدأ قبل الفعل التعليمي حتى يصل نهايته عبر سيرورة نسقية متواصلة، وهو بهذا لا يكون مرتبطاً بمقدار التراكم المعرفي الذي يظهر في شكل نتائج تعليمية فقط، وإنما هو أداة تربوية شاملة تساعد على ضبط وتصحيح السيرورة التعليمية بكل عناصرها من أهداف ومحتويات وطرائق ووسائل ونواتج تعليم.

1 رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية - إعدادها - تطويرها - تقويمها، ص36.

2/ أنواع التّقيّم: يقسم المختصون التّقيّم التربوي إلى أنواع عديدة مستندين في ذلك على أسس مختلفة، أهمّها الأساس الزّمني لإجراء التّقيّم، والذي يقوم على ثلاثة أنواع وهي: التّقيّم التّشخيصي، والتّقيّم التّكويني، والتّقيّم التّحصيلي، وسنتطرق بشيء من التّفصيل لكلّ نوع فيما يأتي:

أولاً: التّقيّم التّشخيصي: ويسمى أيضاً بالتّقيّم التّمهيدي أو التّنبئي، ويكون في بداية التّعلّم لضبط نقطة الانطلاق كحصيلة المتعلّم المعرفيّة واستعداداته وغير ذلك، إذن فهو عمليّة يمكن بواسطتها الحكم عن الوضع الّآني عند المتعلّم، ومدى استعداده للتّعليم الجديد بناءً على تحديد مستواه فيما قبل، وبهذا فهو إجراء عمليّ نقوم به في بداية سنة دراسيّة، أو دورة، أو مجموعة دروس، أو درس، أو جزء من درس، حتّى نتمكّن من الحصول على بيانات ومعلومات تبين لنا مدى تحكّم المتعلّم في المكتسبات السابقة (قدرات، مهارات، معارف...)، والتي يستند عليها تعليم معطيات جديدة، كما يمكن تحديد أسباب التّعثر، حتّى يمكن اتّخاذ العلاج اللازم لتصحيح أو إزالة هذه العوائق قدر الإمكان<sup>1</sup>. وبمعنى آخر هو محاولة حساب الفارق بين الوضعيّة المتوخاة (ما ينبغي أن يكون) والوضعيّة الحقيقيّة، وهو عمليّة مرتبطة بوضعيات الانطلاق، ويقصد بها فحص الوضعيّة السّابقة وتحليلها بهدف الحصول على معلومات وبيانات تمكّن من اتّخاذ قرارات بيداغوجيّة حول التّعلّم اللاحق<sup>2</sup>. وعلى هذا الأساس تُقدّر خصائص المتعلّم، والتي يمكن أن يكون تأثيرها إيجاباً أو سلباً على الوضعيات التّعليميّة الجديدة.

ثانياً: التّقيّم التّكويني: ويسمى أيضاً بالتّكوين البنائي، وهو عمليّة تسير العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة وتندرج في صميمها أثناء بناء التّعلّّمات؛ ويقصد به التّعرّف المستمرّ على تحصيل المتعلّمين وكيفيّة تدرّجهم في التّعلّم، ويرمي بذلك إلى قياس مدى تمكّنهم من الأهداف المرحليّة. إذن فهو إجراء عمليّ يمارس خلال الفعل التّعليمي؛ أي خلال مراحل التّعليم.

1 ينظر: محمد شارف سرير ونور الدين خالدي، التّدرّس بالأهداف وبيداغوجية التّقيّم، (دون دار نشر)، ط2، دت، ص94.

2 وزارة التّربيّة الوطنيّة - اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم الابتدائيّ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2016، ص47.

## الفصل الثالث: تعليمية النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

وللتقويم التكويني دور إخباري بالنسبة للمتعلم الذي يتاح له من خلاله التعرف على المسافة التي تفصله عن الهدف البيداغوجي، في حين يُسمح للمدرس بالتعرف على مدى تدرج المتعلم في المكتسبات وتعثراته، ومن ثم يعمل التقويم التكويني بصفة مستمرة على تعديل سلوك المتعلمين، وتصويب تعلماتهم، وتصحيح مسارهم التعليمي بواسطة الإجراءات البيداغوجية الملائمة<sup>1</sup>.

**ثالثاً: التقويم التحصيلي:** ويسمى أيضاً بالتقويم النهائي أو التجميعي أو الإجمالي، وإن اختلفت تسمياته، فإنه تلك الممارسة التربوية التي تجرى في نهاية تعليم معين قصد الحكم على نتائجه أو إصدار أحكام نهائية على مدى فعالية العملية التعليمية من حيث تحقيقها للأهداف المحددة في المنهاج بمقرر دراسي أو جزء منه خلال السنة الدراسية أو فصل أو درس<sup>2</sup>.

فالتقويم التحصيلي إذن ينصب اهتمامه على الكفاءة الختامية المنتظر اكتسابها من طرف المتعلمين في نهاية فترة تعليمية معينة؛ بمعنى أنه يسعى للتعرف على مدى بلوغ المتعلم الملح المستهدف في نهاية كل تعلم، لغرض إثبات كفاءة المتعلم في مجال تعلمه، وهو بذلك يؤدي - التقويم التحصيلي - وظيفة التأهيل، أو إثبات عدم كفاءته في ذلك التعلم فيوجه إلى مرحلة المعالجة<sup>3</sup>، لهذا يُعتبر لهذا النوع من التقويم دور لا يقل أهمية على النوعين الآخرين؛ لأن على أساسه يتم حسم التعلّمات والتوجيه المدرسي، فبقدر ما يكون هذا التقويم صادقاً بقدر ما يكون هذا التوجيه صحيحاً وفعالاً.

**3/ أهداف التقويم التربوي ووظائفه في تعليمية النحو العربي:** لقد ذكرنا آنفاً أن التقويم يشمل جميع عناصر العملية التعليمية من التخطيط إلى التنفيذ، بدءاً بوضع المناهج وتحديد الاستراتيجيات والأهداف إلى غاية الوصول إلى نتائج التعلم وآثارها على المتعلمين؛ لذا فلتقويم وظائف وأهداف بالنسبة لكل من:

1 ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي - وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، دط، 2012، ص294، 295.

2 ينظر: محمد شارف سرير ونور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ص102.

3 ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 295.

## الفصل الثالث: تعلّيميّة النّحو العربيّ في ضوء الإستراتيجيات الحديثة والمُعاصرة

- **المتعلّم:** يكشف التّقويم بالنّسبة للمتعلم عن مستوى القدرات اللّغويّة والمهارات النّحويّة والمواقف التّواصلية التي تكوّنت لديه. كما يكشف أيضًا عن رغباته واستعداداته وميوله ودوافعه وحاجاته النفسيّة والعقليّة والاجتماعيّة، ومن ثمّ يستطيع واضع المقرر أو المعلم اختيار مادّة نحويّة مناسبة. ويقوم التّقويم كذلك بالكشف عن نواتج التّعلّم من القواعد النّحويّة لدى المتعلّم، ودرجة التّحكّم فيها، وقدرته على توظيفها في المواقف المختلفة في حياته.
- **المعلّم:** يبيّن التّقويم للمعلّم مدى سلامة الخطّة التي يعتمد عليها في تعليم النّحو، والمسار الدراسي الذي يقطعه مع المتعلّمين. كما يبيّن له مستوى تحكّمه في تقنيات تعليم القواعد النّحويّة، ومدى حذقه في توفير عوامل التّعلّم لهذه المادّة التي يستصعبها جل المتعلّمين، بالإضافة إلى أنّه يساعده على كشف ما تحقّق على يديه من أهداف وغايات.
- **المنهاج:** يكشف التّقويم عن سلامة الأسس النفسيّة واللّغويّة والتّربويّة والاجتماعيّة التي وضع عليها منهاج النّحو، وعن مدى ملاءمته للأهداف المسطرّة. ويحدّد درجة كثافة الموضوعات وتناسبها مع زمن الحصص في الأسبوع، والشّهر، والسّنة، كما يبيّن العلاقة المنطقيّة والعلميّة في تدرّج الموضوعات وارتباطها ببعضها، وفق نسق يراعي العلاقة التّكاملية بين الموضوعات النّحويّة من جهة، وارتباطها وتدرّجها مع باقي أنشطة اللّغة العربيّة المختلفة من جهة ثانية، بالإضافة إلى أنّ التّقويم يكشف عن مدى احترام المعلّم للمنهاج والحرص على العمل بمقتضياته وأحواله.
- **الأهداف:** يكشف التّقويم عن درجة الدّقة في تحديد أهداف تعليم النّحو، ومستوى صياغتها، ويبيّن أسس اختيارها وانتقائها، ومدى ملاءمتها لعقول المتعلّمين ومكتسباتهم القبلية من قواعد ومهارات نحويّة، وقدراتهم الذّهنيّة، وحاجاتهم النفسيّة لإشباعها.
- **المحتويات:** يبيّن التّقويم مستوى ملائمة المعارف النّحويّة التي تتضمّن محتواها الدروس للأهداف المراد بلوغها، كما يبيّن مدى صعوبة هذه المعارف وسهولتها، ودرجة استجابة المتعلّمين لها، وتفاعلهم معها. بالإضافة إلى أنّه يكشف عن مدى سلامة المعارف والمفاهيم النّحويّة التي يتعامل معها المتعلّمين.
- **الطّريقة والوسائل:** يكشف التّقويم عن مدى ملائمة الطّرائق التّربويّة المتّبعة، والتقنيات البيداغوجيّة المنتهجة في تعليم النّحو العربيّ، وعن مدى مساهمتها للمستجدّات في العالم.

## الفصل الثالث: تعلّميّة النّحو العربيّ في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمُعاصرة

كما يبيّن التّقويم قيمة استعمال الوسائل التّعليميّة وتنوّعها ومدى الأثر الذي تتركه في عمليّة تعليم وتعلّم النّحو العربيّ.

- **التّقويم نفسه:** التّقويم كأداة للقياس، لا يغفل وجوب النّظر في هذه الأدوات التي يستعملها في قياس عمليّة تعليم وتعلّم النّحو، فهو ينظر إلى نفسه مثلما ينظر في المجالات الأخرى، وهذا ما يسمى بتّقويم التّقويم<sup>1</sup>.

مما تقدّم يتّضح جليّاً أنّ التّقويم تغيّر مع تغيّر النّظرة إلى العمليّة التّعليميّة، ومع تبدّل أدوار كلّ من المعلّم والمتعلّم فيها، فبعد أن كان التّقويم تقويمًا تقريرياً قائماً على إصدار الأحكام، أصبح جزءاً من عمليّة التّعليم والتّعلّم؛ فهو مدمج فيها وملزم لها وليس خارجاً عنها. كما أنّه صار كاشفاً للنّقائص ومساعداً على تشخيص الاختلالات والتّذبذبات التي يمكن أن تحصل خلال عمليّة التّعليم، ويساعد على استدراكها بصفة عاديّة ومنظّمة؛ بمعنى أنّه أصبح يشكّل جهازاً تشخيصياً وفي الوقت نفسه محطة علاجية من محطات التّعلّم. وبهذه الصّفة يكون استغلال أخطاء المتعلّم أو نقائصه في تصوّر التّكفل بها عنصراً إيجابياً وهاماً في تشخيص تلك النّقائص واستدراكها.

وبعد أن فسحنا المجال في التّعريف إلى مكوّنات أو عناصر المنهاج نحاول الآن التّطرّق إلى العوامل المؤثّرة فيه.

**3- العوامل المؤثّرة في المنهاج:** منها ما يقع خارج المنهج وتسمّى بالعوامل الخارجيّة ومنها ما يتضمّنهما وتسمّى بالعوامل الدّاخلية وهي كالآتي:

- **العوامل الخارجيّة:** ومن أهمّ هذه العوامل هي:

✓ **الفلسفة التّربويّة التي يستند إليها المنهاج:** يستند كل منهاج تربويّ إلى فلسفة معيّنة، وبما أنّ الفلسفات التّربويّة تختلف في نظرتها إلى الطّبيعة الإنسانيّة فلا بدّ أن يترتّب على ذلك اختلاف أفكار المربين؛ فالمربي الذي يؤسّس أفكاره على الفلسفة المثاليّة مثلاً يهتمّ بالجاني العقلي والأخلاقي في المنهاج، ويتجاهل تربيّة الجسم وحاجات المتعلّمين النّفسية.

✓ **سمات العصر وظواهره:** وهي من العوامل التي يمتدّ أثرها إلى المنهاج؛ إذ لا بدّ لهذا الأخير أن يستجيب لكلّ ما هو جديد وأن يتعامل مع الظّواهر الجديدة التي تدخل في تشكيل

1 ينظر: خير الدّين هني، تقنيات التّدريس، (دون دار نشر)، (دون بلد)، ط1، ص258-260.

## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

الحياة، فعلى سبيل المثال أن المنهاج يتأثر بالثورة التكنولوجية والتطور المعرفي، وظاهرة العولمة وتكنولوجيا المعلومات، وغير ذلك مما يشهده العصر الذي يعيش المتعلم فيه؛ لأن وظيفة المنهاج إعداد الفرد للحياة وعلى هذا الأساس لا يمكن أن يكون خارج دائرة التأثير بظواهر الحياة ومستحدثاتها.

- **العوامل الداخلية:** أهم هذه العوامل هي:

✓ المعلم وما يتصل به من حيث استعداده لمهنة التعليم وإحاطته بطرائق التعليم، وكذا بناؤه الأكاديمي والثقافي، ومدى إيمانه بالفلسفة التربوية التي يقوم المنهج عليها، بالإضافة إلى شكل علاقته مع الطلبة وإدارة المدرسة والعامين فيها.

✓ المتعلم وما يتصل به من حيث نضجه واستعداداته وخصائص نموه، وحاجاته وميوله واهتماماته.

✓ طرائق التعليم وأساليبها من حيث ملاءمتها الموضوعات وأهداف التعليم، ومستوى المتعلمين، وظروف الموقف التعليمي، وكذلك من حيث تنوعها ومراعاة الفروق الفردية، ومدى إثارته دافعية المتعلمين وربط خبراتهم السابقة بالجديدة، وإتاحتها فرص الاعتماد على النفس في التعلم، وكذلك من حيث استخدامها الوسائل والتقنيات الحديثة في التعليم.

✓ المعارف والخبرات والأنشطة التي يحتوي عليها المنهاج من حيث صلتها بأهداف المنهاج، ومن حيث شمولها وتكاملها وتنوعها ومراعاتها الفروق الفردية<sup>1</sup>.

من خلال ما سبق تناوله يتبين أن المنهاج يعتمد على مجموعة من العناصر منها النظرية وتمثل هذه الأخيرة مرتكزاته العلمية وأخرى إجرائية تشكل محتواه وأسلوب انتقائه وتنظيمه وأنشطته وطرائق تدريسه وتقويمه ومخرجاته العلمية.

### (2) متعلم النحو العربي:

يُعد المتعلم الركن الأساسي في العملية التعليمية، بل هو سبب وجودها؛ لذا ينبغي معرفة قدراته ووسطه، ومشروعه الشخصي. وفي هذا الصدد يمكن الاستفادة من سيكولوجية النمو، وعلم النفس الاجتماعي وغيرها من العلوم التي تعيننا على معرفة مختلف الجوانب

1 ينظر: محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1،



## الفصل الثالث: تعليم النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

لدى المتعلم<sup>1</sup>. ومن العوامل التي يجب أن تتوفر في المتعلم بصفة عامة ومتعلم النحو بصفة خاصة هي:

أ- **النضج**: وهو عملية نمو داخلي تحدث بكيفية غير شعورية، يشمل جميع جوانب المتعلم المعرفية والوجدانية والحسية والحركية، لذا فهو يتلازم مع التعلم ويتفاعل معه في تناسق تام، وعلى هذا الأساس وجب على واضعي المناهج التعليمية ومنفذيها بأن يكونوا على وعي عميق بمراحل النضج المختلفة لدى المتعلم والتي لخصها أحمد حساني في الإجراءات التالية:

- ضبط حالة النمو عند المتعلم وحصر مراحلها المختلفة.
- تحديد خصائص نمو شخصية المتعلم، والوقوف على جوانبها الفيزيولوجية والعقلية والانفعالية والاجتماعية لتهيئة القاعدة السيكلوجية لعملية التعلم.
- لا يُشرع في تعليم النحو قبل نضج عناصر المهارة النحوية عضوياً وعقلياً.
- إنَّ إغفال جانب النضج في عملية تعليم النحو سينعكس حتماً على هذه العملية، وسيؤثر سلباً على اكتساب الكفاءة النحوية، وبالتالي على الكفاءة التواصلية أيضاً.
- وأهمية هذا العامل تبدو واضحة في الميدان التعليمي؛ حيث يلاحظ تأخر ملموس - وخاصة في المواد المجردة كالنحو - لدى المتعلمين الذين دخلوا المدرسة بإعفاء السن؛ أي قبل السن القانونية، وسببه عدم نضج الجوانب العقلية و الانفعالية والمهارية لدى المتعلمين.

ب- **الاستعداد**: والمقصود به توفر درجات من التركيز والشغف للمعرفة؛ حيث يمكن للأفراد التعلم بشكل أفضل عندما يكونون متهيئين جسدياً وعقلياً وعاطفياً واجتماعياً للتعلم، وبهذا لن يحققوا إفادة جيدة إذا لم يروا سبباً من وراء تعلمهم. وهذا ما قصده أحمد حساني أثناء حديثه عن الاستعداد في العملية التعليمية التعلمية حيث قال: "هو أهم عامل في عملية التعلم؛ لأنَّ عدم الاستعداد لفعل التعلم لا يؤدي إلى نتيجة، بل يصبح عائقاً كابحاً لطاقة المتعلم النفسية، ممَّا يعرقل تحقيق الغاية المتوخاة من عملية التعلم"<sup>2</sup>. وما ينطبق على التعلم عامة ينطبق على تعلم النحو خاصة أو ربما تعلم النحو يحتاج إلى استعداد أكثر لكونه مادة مجردة.

1 وزارة التربية الوطنية- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016، ص52.

2 أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات، ص 54.



## الفصل الثالث: تعلّميّة النّحو العربيّ في ضوء الإستراتيجيات الحديثة والمُعاصرة

وعلى هذا الأساس يركز الاستعداد على مجموعة من الأسس العضويّة والعقليّة والنفسية والاجتماعية وهي محصورة في العناصر التالية:

- اكتمال النّضج العضوي للمتعلّم واهتمامه الخاص بالنّحو من حيث هو كفاءة قابلة للاكتساب.

- خبرة المتعلّم السابقة، وقدرته على الإفادة من الأفكار واستثمارها.

- قدرة المتعلّم على التفكير المجرّد، وتجاوز العوائق والصّعوبات.

- قدرة المتعلّم على التمييز بين الوظائف التركيبية وربطها ببنية الوحدة اللّغوية ودلالاتها<sup>1</sup>.

بالإضافة إلى ذلك ينبغي توفّر شرطين ضروريين حسب رأي «محمد علي آذرشب»، فأما الأول فيتمثّل في موضوع «الإفادة»؛ إذ لا بدّ أن يسود متعلّم النّحو شعوراً بأهمية النّحو في بناء لغته، ومدى إفادته في الوظيفة التّواصلية التي ترتبط بالحياة الماديّة والمعنويّة حتى يتمّ استعداده لتعلّم النّحو على أكمل وجه. وأما الثاني فيتمثّل في موضوع «العزّة»؛ حيث يُعدّ عامل «العزّة» أو «التّيموس» كما يسميه أفلاطون من أهمّ العوامل التي تؤثر على الاستعداد النّفسيّ للمتعلّم؛ لأنّ كلّ شيء يحقق عزّة الإنسان فهو محبّب إليه مجذوب نحوه، مسارع لطلبه<sup>2</sup>. لذلك يتناسب موضوع العزّة باللّغة طرداً مع الاستعداد النّفسيّ لتعلّمها، بل يتعدّاه إلى تعلّم جميع علومها، فكلاً ما اعتزّ المتعلّم بلغته وأحبّها كلما كان استعداده لتعلّمها أكثر، وكلّما شعر المتعلّم بهزيمة نفسيّة تجاه لغته، وأنّها ليست لغة علم وحضارة وهي عاجزة عن مواكبة التطّور والتّقدم العلميّ كلّما كان استعداده لتعلّمها أقلّ، وربّما أدّى ذلك إلى العزوف عن تعلّمها. وبطبيعة الحال ما جرى على اللّغة يجري على علومها ومستوياتها وفي مقدّمتها النّحو وفي هذا الصّدّد يقول الدّكتور محمد علي آذرشب: «ليست محاولات تيسير النّحو بقليلة في عالمنا الإسلامي، لكنها لم تنجح في جذب الدارسين إليها، لأنّ المشكلة في مكان آخر [يقصد موضوع العزّة]، وإذا انحلت هذه المشكلة تصبح حتى كتب سيبويه ونفطويه وأبي علي الفارسي والكسائي وابن جني موضوع عناية فئة واسعة من المهتمين

1 ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات، ص 53.

2 ينظر: محمد علي آذرشب، الأسس النّفسيّة لتعليم النّحو، أعمال المؤتمر السنوي الأول لتعليم النّحو، مجمع اللّغة العربية بدمشق، 2002، ص 175.

## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

باللغة العربية والنحو العربي<sup>1</sup>. يريد أن يقول الدكتور محمد علي أن مشكلة تعليم النحو في العالم العربي لا تكمن في المادة النحوية أو مناهج وطرق تعليمها بقدر ما تكمن في موضوع ارتباط النحو واللغة العربية عامة باستشعار العزة الحضارية.

### 3) معلم النحو العربي:

يُمثل المعلم العنصر الأساس في عملية التعليم والتعلم بصفة عامة وفي تعليم اللغة بصفة خاصة، ويظهر ذلك جلياً في التعليم العام وبالأخص في التعليم الابتدائي أين يمثل المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية من خلال قيادته وتوجيهه لها داخل القسم الدراسي من بداية العملية التعليمية إلى نهايتها، فهو المسؤول الأول على نجاحها أو فشلها. لذا فعليه أن يكون على وعي بأسس ومبادئ علم التعليم، وعلى دراية بأصوله وقواعده وفلسفته واتجاهاته حتى يكون ذا فعالية وتأثير؛ لأن تكوين المعلم تكويناً جيداً له بالغ الأثر في إنجاح العملية التعليمية التعليمية. وعلى هذا الأساس يجب على معلم اللغة العربية\* أن يكون مطلعاً على غايات ومرامي وأهداف النشاطات اللغوية التي يُدرّسها، وأن يكون متمكناً من تخصصه أيما تمكن، مع التسلح بنظرية لسانية؛ بمعنى أن تكون له الكفاية الموسوعية واللسانية والمنطقية والبلاغية التداولية، كما تفرض علينا الأدبيات التربوية أن المدرّس عليه أن يتسلح بالثقافة المتخصصة، والفاعلية الذاتية، إلى جانب الثقافة العامة، وكذا الوفاء بمتطلبات المهنة<sup>2</sup>. ولن يتسنى له ذلك إلا إذا تلقى تكويناً علمياً وبيداغوجياً يشمل الجانب اللساني والنفسي والتربوي بطريقة تجعل المعلم نفسه يقبل على تجديد معلوماته وتحسينها باستمرار<sup>3</sup>، وهو ما أكد عليه الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح في مقاله "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مُدرّسي اللغة العربية"<sup>4</sup> حيث قال: "...وعلى هذا الأساس فإن مدرّس اللغة -حسب عبد الرحمان الحاج صالح- ينبغي أن تتوفر فيه شروط ثلاثة وهي:

1 محمد علي آدرشب، الأسس النفسية لتعليم النحو، ص176.

\* كما عهدنا في التعليم العام أن معلم اللغة العربية هو نفسه معلم النحو؛ لأن النحو يمثل أحد مستويات اللغة؛ لذلك يدرّس النحو نشاطاً ضمن نشاطات اللغة.

2 ينظر: صالح بالعيد، مقاربات منهجية، ص51.

3 ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات، ص142.

\*نشر في مجلة اللسانيات، من إصدار معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر، العدد 4 (1973 - 1974)

## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

- الملكة اللغوية الأصلية: أن يكون تم اكتسابه للملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى متعلميه.

- أدنى كمية من المعلومات النظرية في اللسان: أن يكون له تصور سليم للغة حتى يحكم تعليمها، ولا يمكن أن يحصل على ذلك إلا إذا اطلع على أهم ما أثبتته اللسانيات العامة واللسانيات العربية بصفة خاصة.

- ملكة تعليم اللغة وهي الهدف الأسمى بالنسبة له: أن يكتسب أثناء تخصصه ملكة كافية في تعليم اللغة، ولا يمكن أن يحصل على ذلك أيضًا إلا إذا استوفى الشرطين السابقين أولاً ثم هذا الشرط الآخر اللازم: وهو اطلاعه على محصول البحث اللساني و التربوي وتطبيقه إياه في أثناء تخصصه بكيفية عملية منتظمة ومتواصلة<sup>1</sup>.

كما يمكن أن نظيف إلى ما ذكره عبد الرحمان الحاج صالح عنصرًا آخرًا ألا وهو:

- منهجية العرض والخطاب التحويلي للمعلم: من المعلوم أن المعلم قبل أن يباشر الدرس مع متعلميه يكون قد خطط للدرس\* وصمم جميع مراحله في مذكرته حتى تكون المعين والمرشد له في أثناء تقديمه للدرس، ولكن قد يحيد المعلم في بعض الأحيان عن هذه المذكرة أو عن الكتاب المدرسي والسبب في ذلك سعيه المستمر لتقريب المعلومات النحوية إلى أذهان المتعلمين وتكييفها بلغة سهلة وواضحة، فيكثر بعضهم من الشروح والتفاصيل والمصطلحات والشكليات التي لا تُغني ولا تنفع، فيتحول الخطاب مع ذلك الشرح والتكيف - أحيانًا - إلى خطاب غامض مختلف عن النص المكتوب الذي ورد في مذكرة المعلم أو الكتاب المدرسي.

أما أنطوان صياح فيرى أن معلم اللغة العربية يجب أن تتوفر فيه نوعان من الكفاءات وهي: كفاءات تربوية تعليمية شأنه شأن معلم أي مادة تعليمية، وكفاءات لغوية تعليمية خاصة بمعلم اللغة، ويُلخص كل نوع من الكفاءات على حدة كالآتي:

1 عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص199، 200 .

\*\* التخطيط للدرس هو تصور عقلي وإعداد نفسي للمواقف التدريسية، التي يتم الحاجة لها في قاعة الدرس في فترة زمنية محددة، ولمستوى تعليمي محدد؛ بقصد تحقيق أهداف تعليمية بطريقة منظمة هادفة عن طريق اختيار خبرات وأنشطة وإجراءات ووسائل تعليمية وأسئلة تنشيطية وتقويمية مناسبة. حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003، ص94.

1) الكفاءات التربوية التعليمية: وتتمثل في مجموعة من الكفاءات وهي:

- **كفاءة التعلم الدائم:** على المعلم الكفاء أن يبقى في تكوين دائم مستمر حتى يساير المستجدات الناتجة عن التقدم العلمي والتقني المتسارع، وإلا تراجع عطاؤه حتماً.
- **كفاءة تحديد كفاءات التعلم:** ينبغي على المعلم أن تكون له القدرة على تحديد الكفاءات المطلوبة في تعليمه، ومن ثم ضرورة التحديد الدقيق للنشاط التعليمي المناسب لكل كفاءة نسعى لإكسابها للتعلم؛ لذا يتوقف نجاح تعليم المعلم على نجاحه في تحديد كفاءات التعلم وفي تبيان مقومتها.
- **كفاءة إدارة تعلم المتعلم:** وذلك عن طريق تخطيط وتنفيذ وتقويم النشاطات التعليمية التعليمية الآتية:
  - تخطيط وضعيات تعليمية تعليمية متنوعة وإحيائها وتقويمها، والعمل على أن تتناسب مع تطلعات المتعلم واهتماماته ومستوى نموه ونضجه الفكري والانفعالي ونظرته إلى المعرفة وموقفه من العلم.
  - دفع المتعلم إلى بناء مشروعه التعليمي وتحمل مسؤولية تطوير هذا المشروع.
  - العمل على تعديل مواقف المتعلم من التعلم، فكم من معلومات نفسية يجب أن تزال حتى يقبل المتعلم على التعلم بحب وشغف.
  - تأمين أفضل شروط التواصل أثناء عملية التعلم، وهذا يشتمل على كفاءات عديدة منها: طريقة طرح السؤال، التحفيز على المشاركة، إدارة الوقت، إدارة النشاط التعليمي.
  - النقاط المؤشرات التي يطلقها المتعلم والمشخصة لوضعية مشروعه التعليمي.
  - إدارة الوقت أثناء عملية التعلم واستثماره استثماراً وظيفياً.
- **كفاءة النقل التعليمي للمعارف العلمية:** وتكمن في قدرة المعلم على تحويل المعارف العلمية إلى معارف تعليمية قابلة لأن يتمثلها المتعلمين. وهي تفترض على المعلم أن يتمكن من معطيات العلوم المرجعية المنتجة علمياً من جهة، ومن جهة أخرى مميزات المتعلم النفسية والاجتماعية ليستطيع انتقاء المحتوى العلمي المناسب له.

## الفصل الثالث: تعليمية النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

- **كفاءة استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة:** أصبح من الضروري أن يتقن المعلم استخدام الوسائل الحديثة كوسائل تعليمية مساندة كالفديو، والحاسوب إذ يشكّلان خير مساعد للمعلم في إغناء تعليمه بأنشطة مشوقة وذكية تساعده في توفير الوقت والجهد.
- اختيار طرائق التقويم وأساليبه الممكن استثمارها في التشخيص والبناء والتّحصيل، والعمل على إتقان تطبيقها في ظروف التّعلّم المتنوّعة.
- **كفاءة الممارسة التّعليمية المفكّرة:** وتعني أن يقوم المعلم بممارسة فكر نقدي هادف في مراحل عمله كافة من التّحضير إلى التّنفّذ إلى التّقويم، وذلك بهدف تحسين أدائه واكتساب سرعة البديهة والطّواعية في التّنفّذ.<sup>1</sup>

### 2) الكفاءات اللّغوية التّعليمية: وتتمثّل في أربع كفاءات وهي:

- **كفاءة التّجدّد العلمي:** ينبغي على معلّم اللّغة العربيّة أن يكون مطلعًا على نتائج علوم اللّغة الحديثة من دراسة الأصوات اللّغويّة، وعلم الفونولوجيا، وعلم الصّرف وعلم النّحو، وعلم الدّلالة، وعلم الرّموزيّة، وعلم التّداويّة. فكيف له أن يقدّم لتلاميذه تفسيرات مقنعة للظواهر اللّغويّة خارج معطيات هذه العلوم المرجعيّة إذا لم يكن مطلعًا على نتائجها!؟
- **كفاءة نقد المفاهيم اللّغويّة السائدة في الكتب المدرسيّة:** وهي نتيجة طبيعيّة لإعمال الفكر النّاقّد فيما يرد في الكتب المدرسيّة التي غالبًا ما يعمدُ مؤلّفوها إلى الاكتفاء بإيراد ما تضمّنته كتب القدماء أو بالتأويل التّبسيطي لنتائج العلوم الحديثة الذي يخون مضمونها. وهذه العمليّة النّقديّة مطلوبة من كلّ معلّم؛ إذ هي تشكّل نقطة البداية في التّأكد من صحّة المادة التّعليميّة ومن رصوخها لمعايير النّقد الصّارم، وفي استساغة المتعلّم لها.
- **كفاءة استثمار الأبعاد الثقافيّة والحضاريّة في تعليم اللّغة العربيّة:** إنّ تعليم اللّغة العربيّة لغة حيّة ولغة ذات أبعاد ثقافيّة وحضاريّة يتطلّب أن يتمكّن المتعلّم من كفاءة استثمار هذه الأبعاد في تعليمه. ولن يكون له ذلك إذا لم يكن على اطلاع على التّنتاج

1 ينظر: أنطوان صياح، تعليمية اللّغة العربيّة، ج1، ص37-44.

## الفصل الثالث: تعلّميّة النّحو العربيّ في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمُعاصرة

الثّقافي الحضاري الذي يسبح فيه في الوسط الثّقافي الذي يعيشه، وإذا لم يوظّف اطلاعه هذا في دفع المتعلّم إلى عدم الانحباس في دقّتي كتابه مهما كان غنيًّا.

- **كفاءة دفع المتعلّم إلى حب اللّغة العربيّة:** إنّ المتعلّم لا يتعلّم بشغف إلّا إذا أحبّ ما يتعلّمه، ومن أين يأتيه هذا الشّغف إذا لم يزرعه معلّمه في قلبه ووجدانه، وإذا لم يمارسه قبلًا عن ذاته؟<sup>1</sup> لهذا تعدّ هذه الكفاءة من أهمّ ما يجب أن يتوفّر في معلّم اللّغة العربيّة.

نتوصّل ممّا سبق ذكره إلى أنّه لا يمكن لمعلّم اللّغة العربيّة أن يعمل بنجاح على إكساب تلاميذه فنون اللّغة العربيّة إلّا إذا أحسن تحليلها إلى مكّونات، وركّز تعليمه على كلّ منها محوّلًا المعارف إلى مهارات والمهارات إلى قدرات، ومستثمرًا هذه المعارف والمهارات والقدرات، أو بعضًا منها في وضعيات تعلّميّة متنوّعة تسهم في إكساب المتعلّم كفاءات محدّدة.

لذا وجب على المنظومات التّعليميّة إعداد معلّم اللّغة العربيّة إعدادًا يجمع بين التّكوين اللّغويّ الكافي للمرحلة التّعليميّة التي يدرّسها، وبين التّكوين البيداغوجي الذي يمكّنه من إنجاز الفعل التّعليمي بكفاءة. ولعلّ هذا ما قصده أحمد عبد السّتار الجوّاري أثناء حديثه عن تيسير النّحو حين قال: "أنّ التّيسير عند الكثرة الغالبة ممن يعنون بأمر اللّغة، ويتصدّون للبحث فيها، يعني التّسهيل والاختصار، وتذليل الصّعب من مباحث النّحو وتمهيد الوعر من مسالكه. وهذا في الحق جزء من التّيسير وجانب من جوانبه ... وأحسب أنّ هذا لا يكفي لتحقيق الغاية وبلوغ الهدف المقصود، وإنّما ينبغي أن يقترن بتلك الجهود جهود أخرى تتّجه إلى إعداد الذين يقومون على تدريسه وتعليمه، إعدادًا يشتمل على فقه ومعرفة واعيّة بالنّحو وبسائر علوم العربيّة ... ولعلّ هذا الجانب - في ما أحسب - أهمّ وأخطر من تيسير المنهج وتهذيبه وتبديله وتحويره؛ لأنّ التّدرّس في حقيقة أمره ليس محض تلقين وإلقاء؛ وإنّما قبل كلّ شيء تواصل فكريّ، ينبغي أن يقوم على الفكر الواعي الذي يفقه الموضوع ويفهمه فهمًا عميقًا، ويدرك الغرض الذي يعمل من أجله والغاية التي يريد أن يصل إليها".<sup>2</sup>

<sup>1</sup> ينظر: أنطوان صياح، تعلّميّة اللّغة العربيّة، ج1، ص44-47.

<sup>2</sup> أحمد عبد السّتار الجوّاري، نحو التّيسير - دراسة ونقد منهجي، مطبوعات المجمع العلمي العراقي، ط2، 1984، ص15.

## الفصل الثالث: تعليم النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

نستنتج مما سبق أنّ معلّم النحو عليه أن يكون مدركاً لطبيعة اللغة وخصائصها وصعوبات تعلّمها، عارفاً بخبرات وتمثّلات المتعلّمين اللّغويّة وفروقهم الفرديّة، واعياً بالأهداف الحقيقيّة لتعليم النّحو، ممّا يمكنه من اختيار أنسب المداخل والطّرق لتدريسه. إذا استطاع المعلّم أن يلمّ بهذه الشّروط -والتي تُعتبر من الشّروط الأساسيّة في تعليم اللّغة عامّة والنّحو خاصّة- فسوف يكون معلّماً نموذجاً يستطيع القيام بمهامه على أكمل وجه؛ ممّا ينتج عن ذلك متعلّمين أكفاء، وهو ما تصبو إليه جميع المنظومات التّعليميّة.

### رابعاً: المقاربات الجديدة في تعليم النّحو العربي وتعلّمه:

إنّ ممارسة التّعليم في وسط هذا الرّخم المعرفيّ تتطلب منّا إدراك التّفصلات بين الفعل التّعليميّ والمتغيّرات النّقائيّة والاجتماعيّة، كما نلزمنا باستيعاب غايات المنظومة التّربويّة، وكذا تحديد المتطلّبات الآنيّة والاستراتيجيّة للرّهان البيداغوجيّ المنشود. وفي ظلّ هذه التّغيّرات ظهرت مجموعة من المقاربات البيداغوجيّة الحديثة والمعتمدة وفقاً لمقتضيات العصر. من هذا المنطلق نطرح التّساؤلات التّاليّة: ما مفهوم المقاربة؟ وما هي أهمّ المقاربات المعتمدة في تعليميّة النّحو العربيّ؟ وإلى أيّ مرجعيّة علميّة تعود كلّ مقاربة؟ وفيما تتمثل مبادئها وأسسها العلميّة؟ وما مدى نجاعتها في تعليم اللّغة عامّة وفي تعليم النّحو العربيّ خاصّة؟

### مفهوم المقاربة Approche:

**لغة:** إنّ المقاربة في اللّغة مصدر مُفاعَلة مشتقّ من الرّباعي على وزن "فاعل". نقول: قاربَ يُقاربُ مُقارَبةً، دناهُ، قاربه في الرّأي، وترك الغلوّ وقصد السّداد والصّدق<sup>1</sup>. من هنا يتبيّن أنّ مدلول مصطلح "مقاربة" يرجع في اللّغة إلى الدّنو والاقتراب من السّداد وملامسة الحق.

**اصطلاحاً:** فهي أساس نظريّ يتكوّن من مجموعة من المبادئ يتأسّس عليها البرنامج أو المنهاج العمليّ للتّعليم، فالمقاربة زاويّة نظر قائمة على جملة من المبادئ تحكم الممارسة، وعلى هذا الأساس تبدو قريبة من المنهجية التي هي خطّة العمل وما يتّصل بها من تقنيات

1 ينظر: لويس معلوف المنجد في اللّغة والأدب والعلوم، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، لبنان، ط19، مادة (قرب)،



## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

وأدوات ووسائل لتحقيق أهداف محددة، بل قد تبدو وثيقة الصلة بالطريقة التي هي متتالية من العناصر المنظمة والمتراصة، وتبدو أيضاً قريبة من المنوال، أو النموذج كما يسميه البعض، الذي هو عبارة عن نسق نظري كامل يجعل النظرية قابلة للتنفيذ، عبر تفسير الوقائع والظواهر الواقعية التي تشملها النظرية<sup>1</sup>.

وتعني أيضاً كيفية دراسة مشكل، أو معالجة أو بلوغ غاية، وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري، وترتكز كل مقارنة على استراتيجية العمل، إما من الناحية النظرية (استراتيجية، طريقة، تقنية)، أو الناحية التطبيقية (إجراء، تطبيق...) <sup>2</sup>.

إن مفهوم المقارنة إلى يومنا هذا بقي خاضعاً لنحت الاستعمال فتستعمل في الغالب موصوفة بما يحدّد وجهتها، فنجد مقارنة اجتماعية، ومقارنة ماركسية، ومقارنة بنائية، ومقارنة سلوكية إلى غير ذلك. يقول عبد العزيز كردي: "وفي ذلك دلالة على افتقار العبارة إلى الضبط المصطلحي الذي يجعل لها مفهوماً محدداً"<sup>3</sup>. ولكن عموماً نستطيع أن نقول: المقارنة التربوية أو التعليمية هي مجموع المبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصوّر منهاج دراسي وتخطيطه وتقييمه.

### أ/المقارنة بالكفاءات كاختيار تربوي في تعليم النحوي العربي:

مرّ تعليم النحوي العربي في العصر الحديث بعدّة مراحل ومحطات كغيره من أنشطة اللغة العربية، متأثراً بالتطور السريع الذي شمل جميع العلوم وخاصة العلوم التي تُشكّل مصادراً لتعليم اللغات. وأول هذه المحطات هي مقارنة التعليم بالمضامين (المحتويات)، ثم مقارنة أو بيداغوجيا الأهداف والتي تمحورت أساساً حول تعريف الهدف البيداغوجي، وذلك بصياغته بصورة محدّدة وصحيحة تبرز بوضوح السلوك المنتظر من المتعلّم في صورة نشاط تعليمي، واعتمدت هذه البيداغوجيا على الفلسفة البراغماتية، والتطور الصناعي في المجتمع الأمريكي، والنظرية السلوكية في التعليم كمرتكزات نظرية أساسية لها. وآخر محطة أرسى عليها هذا التغيّر هي بيداغوجيا الكفاءات التي ظهرت لأول مرة في الولايات المتحدة

1 ينظر: عبد العزيز كردي، في تعليمية العربية، مجمع الأطرش لنشر وتوزيع الكتاب المختص، تونس، ط2017، ص160، 161.

2 عبد اللّطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التربية - مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص21.

3 عبد العزيز كردي، في تعليمية العربية، ص161.



## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

الأمريكية عام 1968، ثم انتشرت في جميع أنحاء العالم، وهي سياسة تربوية جاءت كرد فعل على التقنيات التقليدية التي كانت معتمدة، بعدما تبين للباحثين في علوم التربية محدودية المقاربة بالأهداف التي تعتمد الاتجاه السلوكي الكلاسيكي كخلفية نظرية لها، وتقوم على تلقين المعارف النظرية، وتخزينها في ذهن المتعلم في شكل قواعد تخزينية نمطية. وقد اعتمدت المقاربة بالكفاءات في الجزائر في الإصلاحات التربوية عام 2003، ثم أعتد الجيل الثاني منها عام 2016. لذا راودتنا مجموعة من التساؤلات في هذا السياق والجديرة بالطرح وهي على الترتيب: ما مفهوم بيداغوجيا الكفاءات؟ وما هي الخلفيات النظرية التي تقوم عليها والأسس العلمية التي تعتمدها؟ وما المفاهيم التعليمية التي تشكل قالبها المصطلحي؟ وما مدى نجاعة هذه المقاربة في تعليم النحوي العربي؟

### 1. مفهوم مقاربة التعليم بالكفاءات:

قبل تناول مفهوم المقاربة بالكفاءات تجدر الإشارة إلى مفهوم "الكفاءة" الذي يمثل مصطلحاً رئيسياً في هذه المقاربة.

أ- **الكفاءة\***: هي جملة الإمكانيات التي تمكن فرد من بلوغ درجة من النجاح في التعلم، أو في أداء مهام مختلفة<sup>1</sup>.

ب- **المقاربة بالكفاءات**: هي تعبير عن تصور تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية تعليمية، لضبط استراتيجية

---

\* هناك لبس كبير بين مفهومي الكفاءة والكفاية، لذلك وجب الوقوف على اللفظين من حيث اللغة والاصطلاح ليتضح المفهومين. **الكفاءة**: في اللغة من "الكفاء" وهو النظير والمماثل والمساوي، وفي الاصطلاح من وجهة نظر اقتصادي تعني: الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل كلفة ممكنة، ولذلك فهي تعني الجانب الكمي فقط.. أما **الكفاية**: في اللغة تعني: القيام بالأمر والقدرة عليه، وفي الاصطلاح تعني: تحقيق الأهداف والنتائج المرغوب فيها بأقل التكاليف وبأقل جهد، وتعني في نفس الوقت النسبة بين مدخلات ومخرجات التعلم، فهي بذلك تعني الجانب الكمي والجانب الكيفي معاً في نفس الوقت. يتضح مما سبق أن "الكفاية" أبلغ وأوسع وأشمل وأقرب إلى المعنى البيداغوجي الذي نقصده من مصطلح "الكفاءة" في مجال العملية التعليمية التعلمية. وبما أن لفظ الكفاءة هو المتداول في الكتب والمناهج التعليمية، فجاراة للشائع في استخدام الكلمتين وتجاوزاً سنستخدم مصطلح الكفاءة والكفاءات في الجمع. ينظر: محمد بن يحيى زكريا وعباد مسعود، المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات- المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2006، ص 67-71.

1 عبد اللطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التربية- مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص 116.

## الفصل الثالث: تَعْلِيمِيَّةُ النَّحْوِ الْعَرَبِيِّ فِي ضَوْءِ الْإِسْتِرَاتِيَجِيَّاتِ الْحَدِيثَةِ وَالْمُعَاصِرَةِ

التَّكْوِينِ فِي الْمَدْرَسَةِ مِنْ حَيْثُ طَرَائِقُ التَّعْلِيمِ وَالْوَسَائِلُ التَّعْلِيمِيَّةُ وَأَهْدَافُ التَّعَلُّمِ، وَانْتِقَاءُ الْمَحْتَوَيَاتِ وَأَسَالِيبِ التَّقْوِيمِ وَأَدَوَاتِهِ<sup>1</sup>.

### 2. الخلفية العلمية لبيداغوجية الكفاءات:

يعود ظهور المقاربة بالكفاءات إلى علوم ونظريات مختلفة أهمها:

أ- الفلسفة البراغماتية\*: وهي مذهب براغماتي نفعي عملي ظهر في النصف الأول من القرن العشرين نتيجة للتغيرات التي حدثت في جميع المجالات الصناعية والسياسية والاقتصادية والتربوية، وتُعتبر هذه الفلسفة بمبادئها وأفكارها ثورة على كل الفلسفات التي سبقتها والتي تعتمد على الجوانب النظرية، والتفكير العقلي المجرد للوصول إلى حقائق الأشياء؛ حيث تقع في منتصف الطريق بين المثالية والواقعية، فهي ترفض النزعة الأكاديمية المطلقة للمثالية، وفي نفس الوقت تنتقد التغيرات الذاتية التي يقدمها المذهب الواقعي، وتعتبر أن الواقع يتحدد حسب خبرات الفرد الحسية. كما أن الفلسفة البراغماتية تمثل اتجاهاً فلسفياً تقدماً استمد أصوله من الفلسفة الواقعية<sup>2</sup>، ومن أهم روادها "شارل ساندرز بيرس"<sup>\*\*\*</sup> CharlesSendersPeirce، و"ويليم جيمس"<sup>\*\*\*</sup> WilliamJames، و"جون ديوي" JohnDewey.

1) مبادئ الفلسفة البراغماتية: تتباين آراء أصحاب هذه الفلسفة ونظرياتهم بتباين توجهاتهم وانتماءاتهم الفكرية، ولكنها تجتمع وتتشرك في مجموعة من المبادئ والأسس أهمها:

- تعتبر هذه الفلسفة أن الوصول إلى حقيقة الكون ووجوده أمراً مستحيلاً، لعدم وجود الدليل الملموس على أن الحقائق ثابتة لا تتغير.

1 ينظر: محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2002، ص12.

\* وتسمى أيضاً بالفلسفة العلمية، أو النفعية، أو الإجرائية، أو الأدائية، أو الوظيفية، أو التجريبية.

2 ينظر: نعيم حبيب جعيني، الفلسفة وتطبيقاتها التربوية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص186 - 188.

\*\* (1839-1914) سيمائي وفيلسوف أمريكي، يعدّ من أحد كبار المجدّدين في منهجية البحث وفلسفة العلوم، وهو المؤسس الحقيقي للبراغماتية كمنهج فلسفي، وهو أول من استعمل كلمة براغماتية في الفلسفة الحديثة عام 1878 حين كتب مقالته بعنوان "كيف نوضح أفكارنا".

\*\*\* (1842-1910) يعتبر جيمس مفكر وعالم نفس وفيلسوف أمريكي، أسس علم النفس الأمريكي وطوّر مذهب الفلسفة البراغماتية وأعاد صياغتها، حيث أراد أن تقف البراغماتية موقفاً وسطاً بين المذهب التجريبي والعقلي.

## الفصل الثالث: تعليمية النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

- لا يتم معرفة الأشياء ومعناها الحقيقي إلا بالتجريب.
  - القيم نسبية وليست ثابتة؛ فهي بمعيار المنفعة أو إشباع حاجات ضرورية وملحة.
  - الطريقة العلمية أفضل الوسائل والأساليب لاختبار ومعالجة الأفكار.
  - العقل نشيط وإيجابي؛ فهو لا يستقبل المعرفة، بل يعالجها بتفاعله مع البيئة.
  - المجتمع الذي نعيش فيه متغير، وأن الإنسان بمساهمته الفعالة يقوم بتطويره وبناءه وحل مشكلاته.
  - الديمقراطية أسلوب حياة وعمل من خلال استخدام العقل.
  - يستطيع الإنسان التحكم والسيطرة على الأشياء في بيئته عن طريق استخدام الخبرة<sup>1</sup>.
- التطبيقات التربوية في الفلسفة البراغماتية:** إن المتتبع لوقائع التطور التربوي لا يمكن أن يغفل عن الأثر الكبير الذي تركته الفلسفة البراغماتية على التربية والتعليم فكرياً وتطبيقاً؛ حيث مست هذه الفلسفة مجال التربية والتعليم بشكل كبير ومباشر، فقد كان لـ "جون ديوي" آراء واضحة في ذلك، من بينها أن التربية هي الحياة، وأنه من واجب المدرسة كأى مؤسسة تربوية أن تستخدم مواقف الحياة في العملية التربوية؛ لهذا يؤمن أصحاب هذه الفلسفة بمبدأ التعلم بواسطة العمل، ولذلك يحرصون على أن توضع أمام المتعلم مشكلات تستدعي منهم التفكير الجاد والاهتمام الحقيقي، وتجعلهم في مواقف تثير فاعليتهم الذاتية، ويشترك المتعلمون جميعاً في محاولة التغلب على هذه المشكلة وإيجاد حل لها. وكانت لها تطبيقات في الجانب التربوي نذكر منها:

• **الأهداف التربوية:** ترى هذه الفلسفة أن الأهداف التربوية تساعد الفرد في نموه وتعلمه وفي تكييفه مع بيئته؛ حيث تتضمن دافعاً يحس به الفرد أو الجماعة يتحول إلى رغبة، ثم إلى تفكير في تحقيق هذه الرغبة عن طريق تغيير الظروف الموضوعية وتبديلها بالوسائل المناسبة إلى ظروف جديدة تجسد هذه الرغبة. كل هذا ينشأ وسط مشكلة أو موقف يتطلب مواجهة أو حلاً بما يتفق وتطلعات تتغل المشكلة أو الموقف إلى وضع جديد يحقق فيه الفرد أو الجماعة القدر الأكبر من التكيف<sup>2</sup>. وتؤكد الفلسفة البراغماتية على أن يكون الهدف وليد الظروف الراهنة الناجمة عن الموقف نفسه ونابعاً من البيئة وليس مفروضاً من الخارج؛ لأن

1 ينظر: سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1995، ص 67 - 80 .

2 ينظر: نفسه، ص 81.

## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

الأهداف الحقيقية هي التي يحددها الفرد بنفسه أو يشترك في تحديدها على ضوء خبراته السابقة. كما ينبغي أن يتعلم المتعلم من خلال العمل وأن تراعى ميوله في تحصيل المعرفة والاعتماد عن الأساليب العلمية في التعليم. ويؤكد البراغماتيون على الجانب الاجتماعي للطبيعة البشرية المرنة، وأن مهمة التربية تستدعي التطور الكامل للفرد ويجب تربيته باعتباره كائنًا حيًا إيجابيًا ومبتكرًا<sup>1</sup>.

• **المنهاج:** إن من دواعي التفكير في منهج جديد هو أننا نواجه مواقف جديدة باستمرار وتظهر لنا أهداف جديدة. ومعرفتنا القديمة وعاداتنا المألوفة تمتزج دائمًا بالظروف الجديدة فتظهر نتائج جديدة. وهكذا تتراكم الثقافة؛ فمعارف جديدة تُكتشف، وفروق جديدة تتميز، واتجاهات جديدة تتكون، وأساليب جديدة تُتقن. وهكذا تزيد الكفاءة، وينمو الذكاء الاجتماعي. وفي هذه الحالة يجب أن ينمو ذكاء الفرد عن طريق مشاركته في المحصول الثقافي الجديد<sup>2</sup>. وتعتمد مناهجها على الأسس الآتية:

✓ تهتم هذه الفلسفة بالحاضر والمستقبل في بناء المناهج متجاهلة في ذلك التراث الثقافي.

✓ يعكس المنهاج الواقع الاجتماعي ويصبح أداة من خلال طرائقه لحل المشكلات الفردية، ويهيئ الفرد لممارسة المثل الديمقراطية مركزًا حول أوجه النشاط المختلفة، كما يوفر الوسائل الخلاقة لتنمية المهارات الجديدة.

✓ لا تهتم البراغماتية بتقديم المناهج التي تقدم المعرفة مفصولة عن التجربة ومجزأة إلى أقسام، كما أنها لا ترى في المنهاج قائمة من الموضوعات، وإنما مجموعة من المهارات والفنون اليدوية العملية وحل المشكلات.

✓ يعتمد البراغماتيون مبدأ التكامل والتنوع في المناهج، وتهاجم التقسيم التقليدي إلى علوم ومواد مختلفة.

1 ينظر: نعيم حبيب جعيني، الفلسفة وتطبيقاتها التربوية، 203.

2 ينظر: سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، ص 105، 106.

## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

✓ تهتم الفلسفة البراغماتية بالأساس الخبري في بناء المناهج من خلال التركيز على إعادة بناء وتنظيم الخبرات النافعة الجديدة لتضاف للخبرات السابقة بما يتلاءم مع طبيعة المتعلمين<sup>1</sup>.

• **المعلم:** ترى الفلسفة البراغماتية بأنه مشارك في الموقف التعليمي وصاحب خبرة ومرشد وموجه؛ فهو يقوم بتيسير عملية التعليم حيث يقتصر دوره على الإثارة والتأثير، كما يدفعهم إلى التجريب وفحص الأفكار الجديدة وإشراكهم في المناقشات والتصويت وتحمل مسؤولية السلطة على اعتبار أن المدرسة نموذج مصغر للمجتمع يتعلمون فيه قواعد السلوك الإيجابي في المجتمع.

• **المتعلم:** هو المحور الأساسي في العملية التربوية، ذو طبيعة بيولوجية واجتماعية قابلة للتعلم والنمو من خلال التفاعل الذكي مع معطيات بيئته في نماذجها الاجتماعية والخبرائية؛ لذا تطالب هذه الفلسفة بأن تأسس الأنظمة الدراسية من خلال مراعاة حاجيات و ميول المتعلمين، وبأن ينبع النظام من المتعلم نفسه ومن إحساسه بالمسؤولية ومن خلال مشاركته وتوعيته بأهمية النظام المدرسي، كما تؤكد على دور التعزيز والمكافأة عن السلوك الحسن<sup>2</sup>.

• **طرائق التعليم:** تركز على الأنشطة وإثارة الميول عند المتعلم وتزويده بالخبرات الجديدة، فهي لا تؤمن بالأساليب التقليدية في التعليم والتي تقوم على التلقين والحفظ؛ لذلك تقوم طرائقها على المرونة التي تعتبر سمة من سمات التربية البراغماتية؛ بمعنى التأكيد على عدم وجود أسلوب جامد لتربية الأطفال، وإنما اختيار الأساليب التي تحقق الترابط بين العناصر المختلفة للمعرفة، والتي تنطلق من مبدأ الاهتمام الذي ركز عليه "ديوي"، ويستند هذا المبدأ على نقطتين أساسيتين هما:

- لا تترسخ المعرفة في الذهن إلا إذا كان المتعلم مستعداً لقبولها لارتباطها بحياته، وبحاجاته، وبالمشكلات التي يواجهها.

1 ينظر: نعيم حبيب جعيني، الفلسفة وتطبيقاتها التربوية، 204.

2 ينظر: نورة سعد القحطاني، الأصول الفلسفية وتطبيقاتها التربوية، العبيكان للنشر، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط1، 2018، ص 142-156.

## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

- لا يمكن فرض المعرفة على المتعلم من الخارج، ولا تثمر إذا لم تتبع من صميم حياته ومعاناته، وهي مرهونة بالجو الديمقراطي.

لهذا تركز البراغماتية على تنوع أساليب التعليم والابتعاد عن التلقين وتخزين المعلومات على أساس الأهداف التربوية الموضوعية باتباع أساليب التجريب وأسلوب المشروعات وطريقة الاكتشاف والرزم التعليمية<sup>1</sup>.

ب- النظرية التوليدية التحويلية\*: تميز هذه النظرية بين الكفاءة اللغوية، التي تعني المعرفة الضمنية لمتكلم اللغة المثالي بقواعد لغته التي تُتيح له إنتاج عدد لا متناهٍ من الجمل وبين الأداء الكلامي، الذي يُمثل الاستعمال الفعلي للغة؛ وهو بمثابة طريقة استعمال الكفاءة اللغوية التي تظهر جلياً داخل وضعيات تواصلية ملموسة. وتهدف النظرية إلى اكتشاف القواعد الضمنية الكامنة ضمن الكفاءة اللغوية والتي تقود عملية التكلم. وهذه القواعد يكتسبها الطفل من خلال:

- ترعرعه في بيئة معينة تتكلم هذه اللغة.
  - مراحل نموه الطبيعية.
  - تلامع هذه القواعد مع القدرة الفطرية التي تقود الطفل في عملية اكتسابه للغة.
  - تلامع هذه القواعد مع القدرات الذهنية العائدة إلى متكلم اللغة<sup>2</sup>.
- تُعدّ هذه الشروط لمتكلم اللغة المثالي؛ فإذا اختلّ أحدها كانت قواعده الضمنية غير صحيحة وبالتالي لا تتشكل لديه الكفاءة اللغوية.

إنّ ما نتج عن هذه النظرية من أسس ومبادئ قد تمّ استثماره وتوظيفه في تعليمية اللغات، وخاصة ما تعلّق باكتساب اللغة عند الفرد. فغيّرت بذلك الوجهة من المعلم إلى المتعلم، ومن التعليم إلى التعلم. وبذلك تغيّرت المناهج التعليمية من الأهداف إلى الكفاءات.

ت- علم النفس الفارقي: يدرس هذا العلم ظاهرة الفروق الفردية ويهتم بوصفها وتفسيرها سواء بين الأفراد من حيث علاقتها بالنمو العقلي والجسدي والنفسي والانفعالي، أو بين الجماعات،

1 ينظر: نعيم حبيب جعيني، الفلسفة وتطبيقاتها التربوية، ص 206، 205.

\* تناولنا هذه النظرية بشيء من التفصيل في مبحث سابق.

2 ينظر: ميشال زكريا، مباحث في النظرية الأسنوية وتعليم اللغة، ص 152.

## الفصل الثالث: تعلّميّة النّحو العربيّ في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمُعاصرة

والوقوف على أسبابها وكيفية بروزها والعوامل المؤثرة فيها، عن طريق استخدام وسائل علمية وموضوعية مثل الاختبارات والمقاييس السيكلوجيّة لقياس الذكاء والقدرات العقلية المختلفة<sup>1</sup>. لذا استندت المقاربة بالكفاءات إلى نتائج علم النفس الفارقيّ التي مؤداها أنّ الأفراد يختلفون في كيفية التعلّم حتّى ولو توفروا بيولوجيًا على الرّصيد الوراثي نفسه، ومن هذا المنطلق وجب أن تُكيّف وضعيات التعلّم لتأخذ في الاعتبار خصوصيات كلّ متعلّم وميوله وحاجاته واتجاهاته. وهذا كان سببًا في ظهور المقاربة بالكفاءات التي تُعتبر اتجاه بيداغوجيّ يقوم على تفريد التعلّقات تبعًا لحاجات واستراتيجية كلّ فرد<sup>2</sup>. لذا أعتبر علم النفس الفارقيّ من أهم المرجعيّات والخلفيّات النظريّة و المرتكزات العلميّة لمقاربة التعلّم بالكفاءات.

ث- **نظريّة الذكاءات المتعدّدة\***: توصّل العلم الحديث في المخابر التي تبحث في الذكاء وتقيس تجلياته، إلى أنّ الأفراد تتوفر عندهم ذكاءات مختلفة نذكر منها:

- **الذكاء البصريّ (الفضائيّ)**: ويتمظهر في القدرة على فهم واستيعاب الأشياء المرئية.
- **الذكاء اللفظيّ (اللّغويّ)**: ويتمثّل في القدرة على تعلّم واستخدام الألفاظ والعبارات بكفاءة.
- **الذكاء المنطقيّ (الرياضيّ)**: ويبرز في استخدام السّبب والمنطق والأرقام.
- **الذكاء الحركيّ (الجسديّ)**: ويتجلى في القدرة على التّحكم في حركة الجسد والتّعامل مع الأشياء المحيطة بلغة الجسد.
- **الذكاء الجماعيّ (التفاعليّ)**: ويتمثّل في القدرة على فهم الآخرين ومشاركتهم.
- **الذكاء الشّخصيّ (الذّاتيّ)**: ويبرز في قدرة المتعلّم على فهم الذات والتّعرف على كينونتها.

1 ينظر: أسعد شريف الامارة، سيكلوجية الفروق الفردية، علم النفس الفارقي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2014، ص57-85.

2 ينظر: عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللّغة العربية مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية، ص39. وينظر محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص33.

\* هي نظرية هي نظرية وضعها عالم النفس هارود جاردنر عام 1983 وتقول بوجود العديد من الذكاءات وليس على قدرتين فقط هما التواصل اللغوي والتفكير المنطقي واللّتين اعتبرتا تقليديا مؤشري الذكاء الوحيدين والمعتمدتان في اختبارات الذكاء.



## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

- الذكاء الموسيقي (النغمي): وتجسده القدرة على أداء وتقدير الموسيقى.
- الذكاء الطبيعي: ويتمثل في قدرة المتعلم على معرفة محيطه الطبيعي<sup>1</sup>.

إنّ التمييز بين المتعلمين -حسب هذه النظرية- إذن لا ينبغي أن يتأسس على نسبة ذكائهم خاصة المرتبط بالجانب المعرفي، وإنما على نوع الذكاء الذي يتميزون به؛ بحيث تؤخذ بعين الاعتبار مختلف هذه الأنواع أثناء إعداد وضعيات التعلم لتشمل جميع المتعلمين. وقد دعا "جاردنر" في هذا السياق إلى ضرورة الاهتمام بمختلف الذكاءات تبعاً لاستعدادات الأفراد ومؤهلاتهم دون الإخلال بالتكوين المتكامل للشخصية المتوازنة.

ج- النظرية البنائية والسوسيوبنائية\*: وهي نظرية تنطلق في تفسيرها للتعلم من مبدأ التفاعل بين الذات والمحيط من خلال العلاقة التبادلية بين الذات العارفة وموضوع المعرفة، وتنطلق هذه النزعة من مجموعة من المسلّمات والفرضيات منها:

- 1) الذات ليست سلبية في التفاعل مع المحيط، فهي تخضع ما تتلقاه لعمليات فهم وتأويل وإدراك وتعديل بنياتها للتلاؤم مع ما يحيط به.
- 2) كلّ تعلم جديد يعتمد على بنيات معرفية متشكّلة من بنيات محتويات ومفاهيم مكتسبة سابقاً<sup>2</sup>.

3. استراتيجيّة التعليم بالكفاءات: تقوم هذه الاستراتيجية التعليمية على الأسس الآتية:

- التركيز أكثر على نشاط المتعلم لتحقيق النقلة النوعية من منطلق التعليم إلى منطلق التعلم.
- الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين.
- إدماج المعارف والقدرات وفق سيرورة بناء الكفاءات أو تنميتها.

1 ينظر: عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية، ص 40، 41.  
\* تناورنا هذه النظرية بالتفصيل في عنصر: مرجعية تعليم اللغات إلى اللسانيات التربوية، تحت عنوان: نظريات اكتساب اللغة وتعلمها وهي في أساسها نظريتان: النظرية البنائية والنظرية السوسيوبنائية وهذه الأخيرة جاءت مكملّة للأولى في جانبها الاجتماعي.

2 ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 33، 34.



## الفصل الثالث: تعليم النحوي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

- بناء وتطوير الكفاءات المستعرضة بالقضاء على الحواجز بين مختلف الأنشطة.
- استقلالية المعلم في اختيار الوضعيات والأنشطة التعليمية.
- استخدام وتوظيف الطرائق والوسائل التي تتسجم مع المعطيات التعليمية الجديدة.
- إيلاء الاهتمام بالتقويم أثناء مراحل النشاط (الانطلاق، التكوين، الاستثمار)<sup>1</sup>

وعلى هذا الأساس فإنّ للمقاربة بالكفاءات قواعد تختلف فيها عن المقاربات السابقة من حيث المنطلق؛ لأنّ التعلّم حسب هذه المقاربة يُعدّ وسيلة لتنمية القدرات، ومن حيث المخطط التعليمي؛ إذ يعتمد على جعل المتعلّم هو محور العملية التربوية، فهو الذي يبني المعرفة، اعتماداً على ما لديه من مكتسبات، وأما المعلم فهو يلعب دور الموجه والوسيط بين المعرفة والمتعلّم. أمّا من حيث التقويم فهو لا يقتصر على نتيجة التعلّم فقط، بل يتعداه إلى الاهتمام بجميع الأنشطة التي قام بها المتعلّم للحصول على تلك النتيجة.

### ب/ المقاربة النصّية كاختيار منهجي في تعليم النحوي العربي:

- مفهوم المقاربة النصّية *L'approche textuelle*: تعني المقاربة النصّية في تعليمية اللغات مجموع طرائق التعامل مع النصّ، وتحليله بيداغوجياً، لأغراض تعليمية<sup>2</sup>. وهي اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، ويجسّد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاماً ينبغي إدراكه في شموليّة، حيث يُتخذ النصّ محوراً أساسياً تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثّل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغويّة، الصوّتيّة، الصّرفيّة، النحويّة، الدلاليّة والأسلوبية، وبهذا يصبح النصّ (المنطوق أو المكتوب) محور العملية التعلّمية، ومن خلالها تُنمّى كفاءات ميادين اللغة الأربعة<sup>3</sup>.

إذن فهي تُعدّ من المنظور البيداغوجي من أهمّ روافد المقاربة بالكفاءات، كما أنّها تُعتبر من المنظور اللسانيّ نتاج رؤية جديدة في البحث اللغويّ مفادها: أنّ تعليم اللغة لم يعد يعتني بتعليم بنيات لسانية معزولة عن نصوصها، وعن سياقاتها النصّية الاجتماعية الثقافية والنفسية، بل مرتبط بشبكة من العلاقات الشكلية والدلالية المكوّنة لما يصطلح عليه

1 ينظر: محمد الصالح حثروبي، مدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص 68، 69.

2 ينظر: عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج 1، ص 92.

3 اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للطور الأوّل من التّعليم الابتدائي، ص 06.

## الفصل الثالث: تعليمية النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

بالنص، وهذا الأخير باعتباره الوحدة اللغوية الكبرى، حيث يتم انطلاق وبداية أي نشاط لغوي من النص، ومن ثم يتم استخدام واستغلال الكفاءات المكتسبة من خلال هذه الأنشطة لإنتاج نص في النهاية على ذلك النمط.

### • الخلفية العلمية للمقاربة النصية:

يعود الفضل في نشأة واعتماد المقاربة النصية في تعليمية اللغات إلى ظهور نظريات وتقنيات جديدة نذكر أهمها:

- اللسانيات النصية: حيث تمثل هذه الأخيرة الخلفية النظرية لهذه المقاربة؛ حيث كان اعتمادها للنصوص في تعليم اللغة نتيجة التطورات التي عرفت لها اللسانيات وتحليل الخطاب؛ وذلك بتجاوز مستوى الجملة في دراسة اللغة إلى مستوى النص.

- تقنية الإدماج: التي اهتم بها "قزافي روجيرس" XavierRoegiers واعتبرها عملية تربط بواسطتها بين العناصر التي كانت منفصلة في البداية، من أجل تشغيلها وفق هدف معطى. كما عدّها المجلس الأعلى للتربية بالكيبيك سنة 1999 بأنها العملية التي بها يضمّ المتعلّم معارفًا جديدة إلى معارفه السابقة فيعيد بناء تكوينه الداخلي، ويطبق على وضعيات جديدة المعارف المكتسبة<sup>1</sup>. ونجد التعريف التالي لـ "لجندر" Legendre ربّما يكون أكثر تعبيراً عن معنى الإدماج: "ويستند الإدماج التعلّمي إلى مسلمة؛ ترى أنّ المعارف تُشكّل كلاً منطقيًا منظمًا، وتعتبرُ التعلّم عملية حلّ المشكلات بواسطة المعارف والمهارات المكتسبة"<sup>2</sup>.

• أنماط المقاربة النصية: يراعى في المناهج التعليمية أثناء اختيار أو وضع النصوص التعليمية عدّة جوانب أو معايير نصية كي تحقق الأهداف التعليمية المتوخاة، وهي متمثلة في الآتي:

أ- مقارنة سوسiolسانية: وهي دراسة شروط النص التاريخية، والآنية وشروط انتشاره داخل المجتمع، ووسائل تحقيق غرض التواصل، وتشمل هذه المقاربة عناصر بموجبها يتم إنتاج النص ونشره (الإرسال والتلقي)، مع تحديد أدوار كل منها في المجتمع، وتنظيم النص حسب مرجعيته.

1 ينظر: عبد العزيز كردي، في تعليمية العربية، ص 168، 169.

2 عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج 1، ص 518.

## الفصل الثالث: تعليمية النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

ب- **مقاربة لسانية:** وترتبط بعملية تحديد خصوصية النص اللغوية، فتشمل أسس التلّفظ ووظيفة اللغة، وما يستخدمه المرسل أثناء نقل الرسالة من أوصاف وتشبيهات... مراعيًا في ذلك السياق ومستوى التلقي الثقافي والعمرى.

ت- **مقاربة منطقية تركيبية:** وتكون على مستوى التحليل النصي، بداية بالنقاط نظام النص وشكله والعلاقات الزمنية، والنقاط أشكال الجمل (استفهام، نفي، اسمية، فعلية...) وإجراءات انسجام النص.<sup>1</sup>

• **مبادئ المقاربة النصية:** تقوم المقاربة النصية على مبدئين أساسيين هما:

- **فهم النص:** وهو عملية امتلاك النص التي يشترك فيها كلّ شركاء التواصل؛ أي المرسل والمستقبل أيضًا. فليس فقط كل سماع وقراءة هما سماع فهم وقراء إدراك، بل يجب أن تُعد ما تسمى الأنشطة المنتجة (الكلام والكتابة) أنشطة محدّدة بالفهم. وتتدخل في عملية الفهم مجموعة من العوامل أهمّها: العامل الاجتماعي الذي يتعلّق بمعايير سارية بين الأفراد من أعراف وغيرها. والعامل الخاص بلغة الفرد والمتمثلة في الذاكرة اللغوية والنصية بوجه خاص؛ حيث تأثر التجارب المتعلقة بعالم اللغة وعالم النص في فهم الفرد لأنواع نصية خاصة كالنصوص الأدبية والفلسفية، والعلمية وغيرها. والعامل الخاص بزمن النص والذي يرتبط بالعلاقات المتنوعة بين منتجي النصوص ومتلقيها<sup>2</sup>. كلّ هذه العوامل وغيرها قد تساهم في فهم النص فهمًا صحيحًا إذا أخذت بعين الاعتبار، وقد تتسبّب في سوء الفهم وعدمه إذا تجاهلها أحد شركاء التواصل. وعلى هذا الأساس ركّزت المناهج الجديدة على إدراج ميدان فهم المنطوق وميدان فهم المكتوب في مقرّرات تعليم اللغة لمنظوماتها التعليمية.

- **إنتاج النص:** إنّ المتكلّم الذي ينتج النصّ ينجز نشاطًا خاصًا واعيًا موجّهًا حسب الإرادة؛ حيث يتّبع دائمًا هدفًا أو قصدًا اجتماعيًا، يتحقّق من خلال معلومة عن المحيط أو من خلال الوعي بإحدى الحاجات. ويمكن التعرّف على أهمّ المجالات الوظيفية التي ترتبط بإنتاج النص وهي: إبلاغ المعلومة بواسطة النصوص، التعلّم بواسطة النصوص، إصدار

1 ينظر: عبد اللطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التربية- مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص26.

2 ينظر: زتسيسلاف واورزنيك، مدخل إلى علم النص- مشكلات علم النص، تر: سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2003، ص83، 84.

## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

تعليمات، الإقناع بواسطة النصوص، وغيرها<sup>1</sup>. ومن خلال هذه الوظائف استتبعت ثلاث صفات أساسية لتوصيف إنتاج النص:

أ- يعدّ إنتاج النص نشاطاً لغوياً، يخدم أهدافاً اجتماعية، ويكون غالباً مرتبطاً بسياقات نشاطات معقدة.

ب- إنتاج النص نشاط واع وخالق، يحتوي على التطوير المباشر لأصناف الحدث واختيار الوسائل المناسبة لتحقيقها، ويكون دائماً نشاطاً مقصوداً ينفذه المنتج وفقاً للشروط الملائمة التي ينتج النص ضمن حدودها، ويحاول أن يفهمه المتلقي من خلال سياقاته اللغوية.

ت- يعدّ إنتاج النص نشاطاً تفاعلياً مرتبطاً بالشريك، ويكون دائماً بشكل نسبي من شركاء الاتصال الذين يتعلّق بهم النشاط اللغوي لمنتج النص بدرجات متفاوتة<sup>2</sup>.

من هذا المنطلق جعلت المناهج الجديدة إنتاج النص سواء كان شفويّاً أو كتابيّاً على رأس قائمة اهتماماتها في تعليم اللغة؛ إذ خصّصت له ميدانين أولهما الإنتاج الشفوي والثاني الإنتاج الكتابي.

• **استراتيجية تعليم النحوي وفق المقاربة النصية:** إنّ توظيف هذه المقاربة لتعليم اللغة العربية بشكل عام قد نتج عليه نظام "الوحدة التعليمية التعلمية"؛ الذي يقوم على ميادين لغوية مرتبطة ببعضها البعض ومتكاملة فيما بينها، ولكي تحقّق هذه المقاربة أهدافها التعليمية وجب على واضعي المناهج الدراسية مراعاة مجموعة من الشروط وأخذها بعين الاعتبار. ونذكر منها:

- تصميم الكتب المدرسية والتوزيعات وفق تقنية المقاربة النصية.
- اختيار نصوص مدرسية تلائم قدرات المتعلّم الذهنية، والنفسية، والاجتماعية، وتتناسب مع ميوله، ورغباته ومتطلباته.
- توزيع نصوص تربوية علمية عبر الوحدات التعليمية التعلمية، تراعي الانتقال من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركّب...

1 ينظر: فولفجانج هاينه من وديتر فيهفجر، مدخل إلى علم اللغة النصّي، تر: فالح بن شبيب العجمي، مطابع جامعة الملك سعود، 1999، ص 117، 118.

2 ينظر: نفسه، ص 118.

## الفصل الثالث: تعليمية النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

- ضرورة احترام بنية النص؛ بمعنى عدم الاعتماد على نصوص مبتورة، لا تؤدي إلى تحقيق كفاءة الفهم العام للنص، مما يجعلها تفقد قيمتها الفنية لدى المتعلمين.
- ضرورة تنويع النصوص المقررة، لتلائم حياة المتعلم الإبداعية والوظيفية.
- مراعاة نسبة النص إلى مصدره (مرجعه) الأصلي، بعيداً عن نسبته إلى مصدر مشكوك فيه مثل الأنترنت أو غيرها.
- ضرورة اختيار النصوص التي تتوفر على الظواهر اللغوية النحوية والصرفية والإملائية المراد دراستها في الوحدة، حتى لا يحس المتعلم في حصّة ما أنّه ابتعد عن النص<sup>1</sup>.
- إذن فالمقاربة النصّية كاختيار منهجيّ مُرتبط بتعليم وتعلّم اللغة، تجعل المتعلم يتّخذ النصّ كمحور أساسي، ينطلق منه خلال تناوله جميع أنشطة اللغة العربية، ويعود إليه من خلال إنتاج نصّ على منواله وبأسلوبه الخاص.

### ج/المقاربة التّواصلية كاختيار وظيفي في تعليمية النحو العربي:

إنّ هذه المقاربة لم تنشأ من عدم شأنها شأن كل مقاربة أو نظرية، فقد سُبقت المقاربة التّواصلية بمقاربتين: التّقليدية والبنوية؛ حيث يعدّ فشل هاتين المقاربتين في تحقيق الأهداف المرجوة من تعلّم اللغة وتعليمها، والانتقادات اللاذعة التي لم يسلم كلاهما منها، من أهمّ الدّواعي التي كانت وراء ظهور المقاربة التّواصلية. وسنوضح فيما يأتي هاتين المقاربتين على عجلة قبل تناول المقاربة التّواصلية حتى تتّضح أسس هذه الأخيرة:

1. **المقاربة التّقليدية L'approche Traditionnelle**: شاع استخدامها في شتّى أنحاء العالم، خصوصاً في عالمنا العربي، يرجع ذلك ربّما لأنّها تستخدم أساليب في تدريس اللغة الأجنبية أقرب ما تكون إلى تدريس اللغة الأم، وهي تجمع في ثناياها أساليب تدريسية متعدّدة تراكمت عبر قرون، وعبر ممارسات متباينة، ففي غياب النظريات السيكلوجية الخاصة بالتعلّم، وفي غياب نظريات علم اللغة الاجتماعي التي تهتم بالدور الذي تلعبه اللغة في الحياة، وكذلك في غياب النظريات اللغوية التي تقوم بوضع وصف علميّ للأنظمة اللغوية الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية - كما كان عليه الحال قبل ظهور هذه النظريات منذ مطلع القرن العشرين - لم يكن بدّ للمعلّم الاهتداء إلى ما يفعله في قاعة الدّرس إلّا تركيز

1 ينظر: لخضر حريزي، المقاربة النصّية في تعليمية النحو بين النظرية والتّطبيق، مجلة العمدّة في اللسانيات وتحليل الخطاب، تصدر عن جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر، العدد 3، 2018، ص272.

## الفصل الثالث: تعليم النحويّ العربيّ في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

الاهتمام على التحليل اللغويّ للقواعد وحفظ النصوص<sup>1</sup>؛ حيث تُقدّم قواعد اللغة بالأمثلة وتوضّح الحالات الاستثنائية، وعندما يفهم المتعلّمون قاعدة يطلب منهم تطبيقها على بعض الأمثلة المختلفة، كأن يُعطى لهم مجموعات من الجمل بها كلمات محذوفة، ويقومون بملء الفراغات بكلمات جديدة أو بعناصر نحويّة معيّنة، مثل حروف الجر أو الأفعال بصيغ زمنيّة مختلفة، ثمّ يُطلب في الأخير حفظ قواعد اللغة وجداولها الصّرفيّة<sup>2</sup>. إذن حسب هذه المقاربة تقدّم القواعد النحويّة بطريقة قياسية؛ حيث تقدّم القاعدة ويتمّ توضيحها بالأمثلة؛ لذا نتج عن هذه الطّريقة عجز المتعلّم عن توظيف القواعد التي يتعلّمها. وهذا ما يلاحظ في جميع أقطار الوطن العربيّ؛ حيث نجد أنّ المتعلّم يتلقى كمًّا هائلًا من القواعد النحويّة خلال كلّ مرحلة تعليميّة ولكنّه في المقابل لا يستفيد منها إلّا بقدر قليل جدًّا، ممّا نتج عنه عجز المتعلّم حتّى عن كتابة فقرة صغيرة خالية من الأخطاء النحويّة، وهذا يؤكّد لنا عدم جدوى هذه الطّريقة لقصورها على تحقيق الغاية من تدريس النحويّ. وربّما يعود ذلك لعدم اعتمادها على أسس سيكولوجيّة ولغويّة واجتماعيّة.

وعليه يتّضح أنّ المقاربة التقليديّة تعتمد في تعليم اللغة العربيّة على التلقين بالنسبة للقواعد، والحفظ للكلمات والتراكيب، لذلك فقد اهتمّت بمهارتي القراءة والكتابة وتغافلت عن الجانب الشّفويّ للغة الذي يضمّ مهارتيّ الاستماع والتحدّث وبالتالي أهملت "الاستعمال اللغويّ". ومن هذا المنطلق فقد كان التّواصل في المقاربة التقليديّة شبه منعدم بين المتعلّم والمتعلّم؛ فهي تُعَدّ المتعلّم السّلطة العليا وما على المتعلّم إلّا الخضوع للأوامر من غير مراعاة لخصوصيّاتهم ومشاعرهم.

### المقاربة البنويّة:

ترى هذه المقاربة التي أثّرت في المناهج التعليميّة إلى زمن قريب، أنّ اللغة ما هي إلّا منظومة من العناصر المرتبطة بنيويًّا للتعبير الرّمزي عن المعنى، وأنّ الهدف من تعليم أيّ لغة هو التّمكّن من عناصر هذه المنظومة، تلك العناصر التي يتمّ تحديدها في صورة وحدات صوتيّة، ووحدات نحويّة (مثل البنيات اللغويّة والجمل)، وعمليات نحويّة (مثل الزيادة، والنقل، والربط أو العناصر التحويليّة)، ووحدات معجميّة (مثل الكلمات الوظيفيّة والبنويّة).

1 ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص 155، 156.

2 ينظر: دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص 17.

## الفصل الثالث: تعلّميّة النّحو العربيّ في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمُعاصرة

وعليه فالبنية وفق هذه المقاربة هي أساس القدرة التعبيرية، وتعليم اللّغة يجب أن ينطلق أساساً من التدريب الشّفويّ على بنياتها اللّغويّة، تلك البنيات التي يُفترض أن تقدّم ضمن مواقف مختارة، بحيث تسهم في اكتساب المتعلّم القدرة على استخدام اللّغة. وتقوم هذه المقاربة على العمليات الآتية في تعليم اللّغة، وهي استقبال المعرفة أو المادّة اللّغويّة، ثمّ تثبيت تلك المعرفة عن طريق التّكرار والنّسج عن طريق المنوال، ثمّ التدريب عليها في مواقف متنوّعة إلى أن تصبح مهارة لدى المتعلّم<sup>1</sup>.

وقد اعتمدت المقاربة البنويّة على مبدئين: الأوّل هو مبدأ التّذكر الذي يُؤدي إلى حفظ نموذج معيّن، وإعادة تكراره لمرات ينتج عنه تشكيل عادة معيّنة. أما الثّاني فهو مبدأ المثير والاستجابة الذي يُؤدي بالمتعلّم إلى إنتاج استجابة آليّة عند سماعه مثيراً معيّناً. وهذه المقاربة قاصرة لأنّها لا تولي أهميّة لجانب المعنى والوظيفة المرتبطة بالسياق التّداولي لإنتاج الكلام في اللّغة. وهكذا كان الحال مع المقاربة التوليدية التحويلية التي أضافت على سابقتها مبدأ الإبداعية، لكنّها لم تتجاوز البنية في دراسة اللّغة، واعتبرتها نظاماً شكلياً مغلقاً متحرراً من السياق والعوامل الخارجيّة.

إنّ إهمّ البنويون بدراسة بنية اللّغة على حساب وظيفتها، لذا كانت مقاربتهم في تعليم اللّغة مركّزة على البنى والتراكيب ومُهمّشة الأداء والاستعمال. بالمقابل كانت أولى اهتمامات المقاربة التّواصلية المُنبثقة عن اللّسانيّات التّداوليّة ونظرية النّحو الوظيفي، والتي تداركت نقائص البنويّة مُحاولَةً معرفة السّبب الرّئيس لفشلها؛ والذي يكمن في تضيق الأهداف المنشودة والمتمثّلة في التّحكم في اللّغة كوسيلة للتّواصل.

### 1) مفهوم المقاربة التّواصلية:

يعرّفها معجم علوم التّربية بأنّها: "مجموع المناهج والاستراتيجيات المرتبطة بحقل ديداكتيك اللّغات التي تنطلق من المنظور الوظيفي\* لتعليم اللّغات وتعلّمها"<sup>2</sup>. فهي مقارنة

1 ينظر: عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللّغة العربية مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية، ص 86.

\* والمقصود بالمنظور الوظيفي تمكين المتعلّم من التّواصل باللّغة واستعمالها في سياق سوسيوثقافي وفي وضعيات تواصلية محدّدة قصد أداء نوايا تواصلية. عبد اللّطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التّربية - مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص 22.

2 عبد اللّطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التّربية - مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص 22.



## الفصل الثالث: تعلّميّة النّحو العربيّ في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمُعاصرة

تهدف إلى تمكين المتعلّم من استعمال اللّغة في مختلف المواقف الخطابيّة ومن خلالها يكتسب الملكة التّواصلية التي تيسّر عليه استعمال اللّغة، وهذه الفكرة كانت متداولة في المناهج التّعليميّة السّابقة؛ ولكن الجديد الذي رافق ظهور هذه المقاربة هو تغيّر استراتيجي في النظرة إلى اللّغة ذاتها والطريقة التي نصفها بها أولاً وفي النظرة إلى أساليب التّعلّم والتّعليم والأسس التي تحكمها ثانياً وفي محتوى التّعلّم والتّعليم ثالثاً<sup>1</sup>.

وعلى هذا الأساس ترى هذه المقاربة أنّ وظيفة اللّغة تتجلى في ثلاثة مواقف أساسية: جانب وظيفيّ وجانب اجتماعي- ثقافي وجانب تفاعلي. كما ترى في اللّغة عمليّة تواصل بين مرسل ومستقبل؛ بحيث لا يمكن أن تتمّ بنجاح دون اكتساب مهارات التّواصل التي تتمثّل في مهارتي الاستقبال، وهما (الاستماع والقراءة)، ومهارتي الإرسال، وهما (التحدّث والكتابة). وبذلك تؤكّد هذه المقاربة على أهميّة البعد الدّلالي والتّواصلي (بما في ذلك حتّى حركات الجسم والإيماءات) بدلا من البعد النّحوي فقط.

وبما أنّ الكفاية التّواصلية\* هي الهدف حسب هذه المقاربة، فإنّ التّماذج الحوارية المقدّمة كوضعيات انطلاق لتعلّم اللّغة تتركز حول ما يسمى بالأهداف التّواصلية، ويتمّ من خلال هذه الوضعيات دراسة التّراكيب التي تمثّل للهدف التّواصلي المنشود قبل صياغة التّعميمات أو القواعد الكامنة وراء هذه التّعبير أو التّراكيب من حيث وظيفتها النّحوية ومعناها. وتنتهي إجراءات المقاربة التّواصلية بالإنتاج بنوعيه الشّفوي أو الكتابي في وضعيات متنوّعة ذات صلة بالهدف التّواصلي المدروس<sup>2</sup>.

1 ينظر: نبيلة عباس، أثر المقاربة التّواصلية في تدريس نشاطي التّعبير الشّفوي والكتابي- كتاب السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي أنموذجاً، مجلّة اللّسانيات، مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللّغة العربيّة، الجزائر، 2018، مج24، ع2، ص211.

\* إنّ أوّل من استعمل هذا المصطلح العالم اللّغوي الاجتماعي «ديل هايمز»، ويشير المصطلح حسبه إلى القدرة على نقل رسالة أو توصيل معنى معيّن، والجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللّغوية وبين القواعد الاجتماعيّة في عمليّة التّفاعل بين الأفراد. ينظر: دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ص244. وينظر: رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل النّاقّة، تعليم اللّغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، ص46.

2 ينظر: عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللّغة العربيّة مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية، ص86، 87.



## الفصل الثالث: تعلّميّة النّحو العربيّ في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

مكونات الكفاية أو القدرة التّواصلية\*: تتألف القدرة التّواصلية لدى مستعمل اللّغة الطّبيعية من خمس ملكات على الأقل، وهي:

- الكفاية اللّغوية: وهي التي يستطيع من خلالها الفرد أن ينتج ويؤول عبارات لغوية ذات بنيات متنوّعة، في عدد كبير من المواقف التّواصلية المختلفة.

- الكفاية المنطقية: وتتمثل في قدرة المتكلّم على أن يشتقّ معارف لغوية جزئية أو فرعية من المعارف التي يمتلكها، عن طريق القدرة على الاستدلال والقياس.

- الكفاية المعرفية: وتعكسها قدرة الفرد على أن يجرد مجموعة من المعارف انطلاقاً من العبارات اللّغوية التي يسمعها، ثمّ يخزنها، ويعود إليها عندما يحتاج إليها.

- الكفاية الإدراكية: وهي كفاية تسمح للفرد بأن يشتقّ معارف مما يقع في مجال خبراته الخارجيّة، ليعود إليها في إنتاج كلامه وفي فهم كلّ ما يتلقاه من خطابات.

- الكفاية الاجتماعية: ويقصد بها أن المتكلّم لا يمكنه إنتاج الفهم كآلية تقوم على القلب النّحويّ فحسب، بل يكتسب أيضاً من منطلق اشتراك بقية الكفايات - القدرة على كفيّة القول؛ بمعنى يتعلّم طرق إسقاط الكلام على مقتضياته، وجملة متطلّبات موقف التّواصل<sup>1</sup>.

### 2) الخلفية العلميّة للمقاربة التّواصلية:

بعد فشل المقاربة البنويّة التي أسّست لها النظريّات السلوكيّة في علم النّفس واللّسانيّات البنويّة، برزت مجموعة من النظريّات في علم النّفس والتي جاءت كرد فعل على

---

\* وقد وضع العلماء العديد من النماذج أو الافتراضات لمكونات القدرة التّواصلية نذكر عل سبيل المثال اقتراح كانال وصوين (1979م)؛ حيث جعلها تتلخّص في ثلاث قدرات وهي: - قدرة نحويّة - قدرة لغويّة اجتماعيّة تتضمّن قواعد الاستعمال ذات الطّابع الاجتماعيّ النّفافي، وكذا قواعد الخطاب التي تضمن تماسكه وتناسقه - قدرة استراتيجية تتضمّن استراتيجيات التّواصل اللّفظيّة وغير اللّفظيّة. أما اقتراح بارمر وآخرون فقد جعل موضع القدرة الاستراتيجية قدرة تداوليّة تعنى بتحديد العلاقة بين صورة الملفوظ والقصد الدلالي من استعماله. ينظر: عز الدين البوشيخي، التّواصل اللّغويّ مقارنة لسانيّة وظيفيّة، ص32.

1 ينظر: نوري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، ص98. علي آيت أوشان، اللّسانيّات والبيداغوجيا - نموذج النحو الوظيفيّ - الأسس المعرفية والتّعليميّة، دار الثقافة للنّشر والتّوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998، ص72.

## الفصل الثالث: تعليمية النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

النظريات السلوكية، كما ظهرت اللسانيات ما بعد البنوية على انتقاد البنوية. شككت هذه العوامل بالإضافة إلى إثنوغرافيا التواصل وخاصة أفكار رائدها "ديل هايمز" \* D, Hymes الخلفية العلمية للمقاربة التواصلية، وسنتطرق بشيء من التفصيل لهذه العوامل فيما يأتي:

✓ **علم النفس المعرفي** \*: تعدّ النظرية المعرفية التي تضم مجموعة من النظريات أهمها: النظرية البنائية لجان بياجيه، والجشطاطية ونظرية التعلم بالملاحظة، ونظرية التعلم الاجتماعي، من أبرز نظريات علم النفس التي جاءت كرد فعل على النظريات السلوكية، كالنظريات الارتباطية المتمثلة في: نظرية الارتباط ل: ثرونديك، ونظرية الاشتراط الكلاسيكي ل: بافلوف، والنظريات الوظيفية مثل: النظرية الإجرائية لسكينر ونظرية الحافز ل: هيل. وقد أخذت هذه النظرية تركّز اهتمامها على سيكولوجية التفكير، ومشاكل المعرفة، وحلّ المشكلات، وعلى الإدراك، والشخصية، والجوانب الاجتماعية في التعلم. ويعتبر أصحاب النظرية المعرفية أنّ الإنسان يمتلك قدرة فطرية تمكّنه من تعلّم اللغة، مخالفةً ما جاءت به النظرية السلوكية والمتمثل في أنّ الإنسان كآلة تتحكّم فيه مبادئ المثير والاستجابة والتعزيز والأثر، وأنّ التعلّم محكوم بالعوامل الخارجية، وأنّ الناس يتعلّمون بنفس القدرة إذا مروا بظروف تعليمية متشابهة<sup>1</sup>.

لذا نرى أنّ علم النفس قد انتقلت دراساته الخاصة بالتعلّم من النظرية السلوكية إلى النظرية المعرفية، ومن المستوى التجريبي السلوكي إلى المستوى المعرفي الذي يولي اهتماماً خاصاً بالقدرات الذهنية للمتعلم، وملكاته الفطرية، وحالاته النفسية، التي تتحكّم في تعلّمه. هذا ما أدى إلى تهيئة الأرضية والمناخ المناسبين إلى ميلاد وإحداث الفكر التواصلية.

✓ **لسانيات ما بعد البنوية**: شهد علم اللغة الحديث تطورات كبيرة في المنهج والنظرية تجاوز البنوية ومنهجها الوصفي؛ حيث ظهرت النظرية التوليدية التحويلية معتمدة منهجاً تفسيريّاً، ثم تلتها اللسانيات التداولية بما فيها نظرية أفعال الكلام، ونظرية النحو الوظيفي، معتمدة

\* أنثروبولوجي ولغوي أمريكي متخصص في اللسانيات الاجتماعية ولد عام 1927، ارتكزت أبحاثه على اللغات الأصلية للأمريكيين، توفي عام 2009م.

1 ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1988، ص 59-69.

## الفصل الثالث: تعليمية النحو العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

منهجًا تداوليًا. أحدثت هذه التطورات ثورة في هذا المجال استفادت منها جميع العلوم التي لها علاقة باللسانيات، وبالدرجة الأولى تعليمية اللغات. وفيما يأتي سنتناول أثر هذه النظريات في ظهور المقاربة التواصلية:

- **اللسانيات التوليدية التحويلية\***: هي نظرية عقلانية ترى أن اللغة ذات طبيعة فطرية؛ حيث نبّهت إلى الإبداعية والقدرات الفردية للإنسان التي تتدخل في اكتساب اللغة، واهتمت باكتشاف الحقيقة الكامنة وراء السلوك اللغوي الإنساني<sup>1</sup>. بالإضافة إلى استحداث مفهوم الكفاءة والأداء؛ حيث تشكل الكفاءة القواعد اللغوية التي يستضمرها الفرد وتسمح له بتركيب وفهم عدد لا متناه من الجمل، أما الإنجاز فيتمثل في الاستعمال الفعلي للغة في سياقات ووضعيات ملموسة، إذ يتم عن طريق الأداء تفعيل الكفاءة وإخراجها من الكمون إلى التحقق<sup>2</sup>. كل ذلك ساهم مساهمة فعالة في تكوين المقاربة التواصلية وترقيتها.

- **اللسانيات النصية وتحليل الخطاب**: تجاوزت الدراسات اللغوية فيها مستوى الجملة إلى مستوى النص، وهي بذلك تتجاوز كذلك مصطلح الكفاية اللغوية إلى الكفاية التخاطبية/التواصلية؛ حيث تلتنقي حاجات المتعلمين وأغراضهم تحقيق كفاية تواصلية.

- **اللسانيات التداولية**: وتعتبر من أهم النظريات التي كان لها بالغ الأثر في تطوير المقاربة التواصلية؛ حيث أخذت عنها هذه الأخيرة المفاهيم الأساسية ك: القصد والسياق وأفعال الكلام والتواصل ودراسة اللغة ضمن المجتمع.

- **النظرية الوظيفية**: وهي نظرية تأسست انطلاقًا من نتائج العديد من الاتجاهات اللسانية التي اهتمت بالجانب الاتنولوجي والسوسولوجي والتداولي للغة، ويجمع الوظيفيون أن الوظيفة الأساسية للغة هي التواصل، ويربطون بين النظام اللغوي وكيفية استعمال هذا النظام. وتتميز النظريات الوظيفية بما يلي:

\* تناولنا اللسانيات التوليدية التحويلية في أكثر من موضع سابق فهي تشكل نظرية مرجعية لتعليمية اللغات عامة كما تشكل خلفية علمية المقاربة بالكفاءات والمقاربة التواصلية خاصة.

1 علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا - نموذج النحو الوظيفي - الأسس المعرفية والتعليمية، ص 38.

2 ينظر: كايصة عليك، المرجعية اللسانية للمقاربة التواصلية في تعليم اللغات تعلمها، ص 20.

## الفصل الثالث: تعلّميّة النّحو العربيّ في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمُعاصرة

- تعدّ اللّغة وسيلة للتّواصل الاجتماعيّ؛ بمعنى أنّها تمثّل نسقاً رمزياً يؤدي مجموعة من الوظائف أهمّها وظيفة التّواصل.
- تعتمد فرضيّة مفادها: أنّ لبنية اللّغات الطّبيعيّة خصائص لا يمكن رصدها إلّا إذا ربطت هذه البنية بوظيفة التّواصل.
- قدرة المتكلّم - السّامع في رأي الوظيفيّون هي معرفة المتكلّم للقواعد التي تمكّنه من تحقيق أغراض تواصلية معيّنة بواسطة اللّغة، فالقدرة إذاً قدرة تواصلية تشمل القواعد الصّوتيّة والتركيبيّة والدّلاليّة والتّداوليّة.
- يتعلّم المتعلّم حسب الوظيفيّين العلاقات القائمة بين الأغراض التّواصلية والوسائل اللّغويّة التي تتحقّق بواسطتها.
- الكفايات اللّغويّة مجموعة من المبادئ تربط بين الخصائص الصّوريّة للّسان الطّبيعيّ ووظيفيّة التّواصل (كليات صوريّة، منطقيّة).
- يفرد الوظيفيّون في النّموذج الموضوع لوصف اللّغات، مستوى يضطلع بالتمثيل للخصائص التّداوليّة<sup>1</sup>.
- شكّلت لسانيات ما بعد البنيويّة المرتكزات الأساسيّة للمقاربة التّواصلية في تعليم اللّغات؛ إذ لا يتمّ تعليم اللّغة على أكمل وجه ما لم نعتمد أولاً مبدأ القدرة اللّغويّة التي تؤهل المتعلّم لإبداع جمل جديدة، وثانياً مبدأ القصديّة حتّى يفهم المتلقّي القصد من الكلام، وثالثاً مبدأ الوظيفة؛ أي أنّ اللّغة تمثّل نسقاً رمزياً يؤدي مجموعة من الوظائف أهمّها وظيفة التّواصل.

### 3) مبادئ وأهداف المقاربة التّواصلية:

- تقوم المقاربة التّواصلية على نظريّات التّعلّم المعرفيّة والتي تُؤكد على أهميّة العمليّات والقدرات الدّاخلية للمتعلّم في عمليّة التّعلّم.

1 ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا - نموذج النحو الوظيفي - الأسس المعرفية والتّعليميّة، ص38، 39.

## الفصل الثالث: تعلّميّة النّحو العربيّ في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

- لا تعرض المقاربة التّواصلية المادة اللّغوية على أساس التّدرج اللّغويّ كما هو الحال مع الطّريقة السّمعية الشّفوية وغيرها، بل تعرضها على أساس التّدرج الوظيفي لها.
- اختيار المحتوى التّعليمي في المقاربة التّواصلية مرتبط بوظائف لغوية ومواقف اجتماعية، لا بقواعد وتراكيب لغوية<sup>1</sup>.
- تُعتبر أنّ الملكة التّواصلية لا تقتصر على الملكة اللّغوية فقط، بل هي ملكة لغوية استراتيجية، قائمة على الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلّم في عملية التّعليم.
- يتعامل المتعلّم مع اللّغة المراد تعلّمها على مستوى النّصّ، لا على مستوى الجمل المنفردة، وعليه أن يتعلّم ربط الكلام وتنسيقه، ويدرك العلاقات التي تُربط بها الجمل فيما بينها.
- تدعو المقاربة التّواصلية إلى الاهتمام بالتّعلّم مع مراعاة الفروق الفرديّة، ومنح كلّ واحد من المتعلّمين الفرصة لكي يتعلّم وفق قدراته وإمكاناته.
- تطبّق المقاربة التّواصلية مبدأ المتعلّم محور العملية التّعليمية التّعلّمية؛ حيث يُعدّ هذا المبدأ من أهمّ مبادئ هذه المقاربة، أين يُصبح المتعلّم مسؤولاً عن تعلّمه، بينما يتراجع دور المعلّم ليصبح موجّهاً ومنشطاً للعملية التّعليمية التّعلّمية.
- تهتمّ المقاربة التّواصلية بالمواقف التّعليمية اللّغوية والاجتماعية التي من شأنها أن تمكّن المتعلّم من استخدام هذه اللّغة في الحياة المعيشة.
- الاهتمام بالنّشاطات التي تخلق مواقف حقيقية واقعية لاستعمال اللّغة، بحيث يكون المتعلّم فاعلاً فيها، ومتفاعلاً معها. وخاصّة استثمار الألعاب اللّغوية وحل المشكلات وكلّ أشكال التّعلّم التّواصلية الاجتماعي<sup>2</sup>.
- استخدام مختلف الوسائل التّعليمية، من وسائل سمعية وبصريّة وكذلك الأدوات الحقيقيّة والبيئية وغيرها داخل القسم وخارجه.

1 ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص 171 - 173.

2 ينظر: دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللّغة، ص 146 - 149.

## الفصل الثالث: تعلّميّة النّحو العربيّ في ضوء الإستراتيجيات الحديثة والمُعاصرة

- تدعو هذه المقاربة إلى تنميّة روح المبادرة لدى المتعلّم، والتأكيد على دور المجتمع في إكساب اللّغة، وضرورة الأخذ بعين الاعتبار تلقائيّة المتعلّم في التعبير، وتوفير ما أمكن من الفرص لتحقيق ذلك<sup>1</sup>.

ترى المقاربة التّواصلية أن وظيفة اللّغة تتجلى في ثلاثة جوانب أساسية: جانب وظيفي وجانب اجتماعي- ثقافي وجانب تفاعلي. كما ترى في اللّغة عمليّة تواصل بين مرسل ومستقبل، بحيث لا يمكن أن تتمّ بنجاح دون اكتساب مهارات التّواصل التي تتمثّل في مهارتي الاستقبال، وهما (الاستماع والقراءة)، ومهارتي الإرسال، وهما (التّحدّث والكتابة) وبذلك تؤكد هذه المقاربة على البعد الدّلاليّ والتّواصلية (بما في ذلك حتّى حركات الجسم والإيماءات) بدلاً من الإقتصار على البعد النّحويّ.

وفي هذا المضمار يقول صلاح الدّين مبارك حداد: " لا نبالغ إذا قلنا أنّ أحسن مدخل لتعلّم النّحو هو المدخل التّواصلية الكفائي الذي يهدف إلى تنميّة المهارات اللّغوية والاتّصالية، من خلال الممارسة اللّغوية الصّحيحة، استماعاً وتحدّثاً وقراءة وكتابة"<sup>2</sup>. لذا وجب عن معلم النّحو أن يجعل المتعلّمين يوظّفون قواعدهم النّحوية في جميع مجالات الاستعمال اللّغويّ داخل القسم، لاسيما في دروس التعبير وقراءة النّصوص ؛ حتّى يتمكّنوا من ممارستها ولا تبقى حكراً على الحفظ والاستظهار في مواقف مصطنعة. وقد أدّى تبني واعتماد هذه المقاربات الثلاثة في تعليم اللّغة إلى أن تكون منهجية تقديم درس القواعد النّحوية كالآتي:

### منهجية تعليم القواعد النّحوية (الظاهرة التركيبية):

تُقَدّم الظّاهرة التركيبية في التّعليم العام من خلال المناهج الجديدة التي تعتمد المقاربة بالكفاءات كاختيار تربويّ، والمقاربة النّصية كاختيار منهجيّ، والمقاربة التّواصلية كاختيار وظيفيّ وفق النّموذج الآتي:

1 ينظر: محمد الأخضر صبيحي، تعليمية اللغات في أوروبا بين المقاربة التّواصلية والطريقة الإجرائية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، العدد 35، جوان 2011، ص 238 - 239 .

2 صلاح الدين مبارك حداد، تعلّم النّحو بين مدخل الكفاءات ومقاربة النّصوص، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة الأخوة منتوري، قسنطينة، الجزائر، المجلد ب، العدد 52، 2019، ص 352.

## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

أ- **مرحلة الانطلاق:** وهي وضعيّة تشخيصيّة تهدف إلى تقويم السلوك المدخلي للمتعلمين وتكون في بداية الدرس<sup>1</sup>، وهي مرحلة وجيزة تتعلّق أنشطتها عادةً بمكتسبات سابقة (مفاهيم، قواعد، مهارات، مواقف خاصّة بمحور أو موضوع معيّن)، تكون أساسيّة لبناء المفاهيم والمعارف والقواعد النحويّة الجديدة، ويتمّ تشخيص مدى امتلاك المتعلّم لهذه المكتسبات عبر أنشطة مرتبطة بالمعرفة والتذكّر وأخرى بالفهم والتّطبيق، وفي الغالب تتجزأ أنشطة هذه المرحلة بشكل فردي على الألواح أو على شكل أسئلة وأجوبة شفويّة، كي يتأكّد المتعلّم من مدى تحكّم كلّ متعلّم في المكتسبات القبليّة المنشودة. ثمّ يقدّم الدّعم في حالة وجود تعثرات<sup>2</sup>.

ب- **مرحلة بناء التعلّيمات:** وهي وضعيّة يمارس فيها المتعلّم مهام تعليميّة تهدف إلى اكتساب تعلّيمات جديدة تزيد من كفاءاته السابقة أو تكون أساساً لبناء كفاءات جديدة<sup>3</sup>. تتجزأ أنشطة هذه المرحلة بشكل تدريجي تبعاً للأهداف التعليميّة المنشودة، وتتّسم بالانخراط الذاتي للمتعلّم في وضعيّة مشكلة تسمح له ببناء المعرفة النحويّة المستهدفة، ويتضمّن بناء التعلّيمات أنشطة لاستكشاف المعارف والقواعد النحويّة وفهمها في سياق لغوي تواصلية معيّن، وأخرى للتّطبيق المباشر للمكتسبات<sup>4</sup>.

ت- **مرحلة استثمار المكتسبات:** وهي عبارة عن سلسلة من الأنشطة أو الوضعيات يوظّف فيها المتعلّم تعلّيماته، ومحكّ تقويمها هو المؤشّر المحدّد سابقاً، وتكون هذه الوضعيّة في نهاية الدرس<sup>5</sup>. وهي أنشطة يشرف المتعلّم على إنجازها وتصحيحها، وتكون متنوّعة ومتدرّجة في الصّعوبة تسمح للمتعلمين بتطبيق المفاهيم والقواعد والمهارات والمعارف المكتسبة في تمارين بسيطة، ثمّ استثمارها في وضعيات تواصلية متنوّعة. وتشمل أنشطة من قبيل: لَوْن، حدّد، ضع علامة على، رتّب في جدول، ضع سطراً على، أخط، وغيرها من هذا القبيل، وأنشطة التّعرّف مع تبرير كتابي للأجوبة المقترحة، وأنشطة لتطبيق المعارف والقواعد في سياق تمارين بسيطة، وأنشطة لتصحيح أخطاء ضمن جمل أو نصّ، مع تبرير المصطلحات

1 محمد الصّالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 68.

2 ينظر: عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللّغة العربيّة مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية، ص 95.

3 محمد الصّالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 68.

4 ينظر: عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللّغة العربيّة مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية، ص 95.

5 محمد الصّالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 68.

## الفصل الثالث: تعليم النحوي العربي في ضوء الاستراتيجيات الحديثة والمعاصرة

المقترحة، وأنشطة لملء فراغات ضمن جملة أو نص، وأنشطة لتكوين جمل، أنشطة لاستثمار القواعد النحوية أو نقل المعارف الجديدة في سياق وضعيات تواصلية كتابية أو شفوية<sup>1</sup>.

وفي حقيقة الأمر أنه -حسب الاستراتيجيات التعليمية الحديثة - لا يوجد فصل بين مراحل العملية التعليمية إجرائيًا في أثناء تقديم الدرس؛ لأن آخر خطوة في مرحلة الانطلاق هي نفسها أول خطوة في بناء التعلّات، وآخر خطوة في هذه الأخيرة هي أول خطوة في مرحلة الاستثمار. ولكن تُحتم طبيعة الدراسة الوصفية التحليلية أن نفصل هذه المراحل وأن ندرس ونصف كل مرحلة على حدة.

1 ينظر: عبد الرحمن التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية، ص 95، 96.



# البَابُ الثَّانِي

## الدَّرَاسَةُ التَّطْبِيقِيَّةُ

### وَأَقَعُ تَعْلِيمِيَّةِ النَّحْوِ الْعَرَبِيِّ فِي

### السَّنَةِ الْخَامِسَةِ مِنَ التَّعْلِيمِ

### الْإِبْتِدَائِيِّ

مدخل: التَّعْلِيمُ الْإِبْتِدَائِيُّ فِي الْجَزَائِرِ.

الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية.

الفصل الثاني: واقع التفاعلات التعليمية لدرس النحو، ونواتج التعلم.

مَذْخَلٌ

التَّعْلِيمُ الْإِبْتِدَائِيُّ فِي الْجَزَائِرِ

يمرّ المتعلّم بثلاث مراحل خلال تعليمه العام في المدرسة الجزائرية، وتُعد المرحلة الابتدائية أول وأهم وأصعب هذه المراحل؛ حيث يُركّز فيها على تنمية قدرات المتعلّم تنمية شاملة عقلية ووجدانية وحسية وحركية، حتّى يكون فردًا فعّالًا في مجتمعه، قادرًا على الاضطلاع بأدواره الاجتماعية والاقتصادية والثقافية على الوجه الأكمل، ومواطنًا غيورًا على هويته قادرًا على رفع التّحديات المختلفة التي تفرضها العولمة، ويتحقّق ذلك من خلال السياسة التعليمية التي تنتهجها كلّ دولة، والمتمثلة في مخطّطها التربوي والتعليمي الذي يُترجم فيما تسطرّه من أهداف وما تقدّمه من مضامين تعليمية، سواء ما تعلّق منها بالمواد الحيوية كاللغة والرياضيات أو نشاطات الإيقاظ كالرسم والموسيقى والتربية البدنية.

ونظرًا لأهمية الدور الذي يلعبه التعليم الابتدائي في النظام التعليمي لأيّ بلد من البلدان؛ حيث يُعدّ التعليم القاعدي الذي يُهيئ المتعلّم إلى المراحل التعليمية التالية، فقد أولته جميع الدّول والحكومات وعلى غرارها الجزائر أهمية بالغة سعيًا منها لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية خاصة مع تزايد الدّعوات إلى ضرورة التّركيز على العنصر البشري في سبيل تحقيق رقيّ وازدهار الدّول ومواجهة التعقيد المتزايد للمجتمعات، ولعلّ أهمّ ما دلّ على ذلك هو مختلف الإصلاحات والتّعديلات، والتّغيير في المقاربات البيداغوجية المعتمدة في التعليم التي عرفها النظام التعليمي عي الجزائر.

### 1. لمحة تاريخية عن تطوّر التعليم في المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال:

مرّ النظام التربوي التعليمي في الجزائر منذ الاستقلال بثلاث مراحل أساسية هي:

#### أ- المرحلة الأولى (1962-1976):

ورثت الجزائر بعدما استعادت سيادتها، منظومة تربوية كانت أهدافها تتمثّل في مَحُو الشخصية الوطنية ومقوماتها وطمس معالم تاريخ الشعب الجزائري والقضاء على مكاسب حضارته، إضافة إلى تحقيق سياسة الإدماج والفرنسة؛ أي تحقيق الكيان الفرنسي في الجزائر. وقد عُكف في هذه المرحلة على تصحيح الاختلافات الموروثة عن المدرسة الاستعمارية والقضاء على مظاهر ومسح وتشويه مقومات الشخصية الوطنية، ومساعدة

النَّشْأَ عَلَى التَّكْيِيفِ مَعَ الْوَاقِعِ الْجَدِيدِ، كَمَا تَمَيَّزَتْ هَذِهِ الْمَرَحَلَةُ بِتَعْمِيمِ التَّربِيَّةِ، وَنَشْرِ التَّعْلِيمِ، وَتَوْسِيعِ نِطاقِهِ، وَذَلِكَ بِتَوْفِيرِ الْمَوَارِدِ الْبَشَرِيَّةِ وَالْمَادِيَّةِ، وَمَجَانِيَّةِ التَّعْلِيمِ، وَإِنْشَاءِ دَوْرِ الْمُعَلِّمِينَ. حَيْثُ تَمَّ هَذَا الْإِصْلَاحُ وَفْقَ مَبَادِيٍّ أَسَاسِيَّةٍ وَهِيَ:

- **مَبْدَأُ الْجَزَائِرَةِ:** وَيَقُومُ عَلَى تَسْيِيرِ شُؤْنِ الْمَوْسَّسَاتِ التَّربَوِيَّةِ بِنَفْسِهَا وَإِدَارَةِ أُمُورِهَا بِيَدِهَا وَقَدْ شَمِلَتْ هَذِهِ الْجَزَائِرَةُ مَحْتَوِيَّاتِ بَرَامِجِ التَّعْلِيمِ وَالْوَسَائِلِ التَّربَوِيَّةِ، مُوظِّفِي التَّعْلِيمِ وَالتَّأْطِيرِ، وَالتَّشْرِيعِ الْمُدْرَسِيِّ.

- **مَبْدَأُ التَّعْرِيبِ:** لَقَدْ قَطَعَتْ الْجَزَائِرُ فِي مِيْدَانِ التَّعْرِيبِ التَّدرِجِيِّ لِلتَّعْلِيمِ أَشْوَاطًا كَبِيرَةً بِخُطُوطٍ ثَابِتَةٍ وَمَحْكَمَةٍ تَحَقِّقُ مِنْ خِلَالِهَا فِي هَذِهِ الْفَتْرَةِ مَا يَلِي:

✓ **تَعْرِيبُ الْمَرَحَلَةِ الْإِبْتِدَائِيَّةِ وَأَصْبَحَتْ كُلُّ الْمَوَادِّ تُدْرَسُ بِاللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَأُبْقِيَتْ اللُّغَةُ الْفَرَنْسِيَّةُ تُدْرَسُ كَلُغَةً أَعْجَنِيَّةً لَا غَيْرَ.**

✓ **فَتْحُ أَفْوَاجٍ مَعْرَبَةٍ فِي الْمَرَحَلَتَيْنِ الْمُتَوَسِّطَةِ وَالثَّانَوِيَّةِ فِي جَمِيعِ الشَّعْبِ.**

✓ **تَعْرِيبُ الشَّعْبِ الْأَدْبِيَّةِ كُلِّهَا**

✓ **وَتَأْكِيدُ لِعَمَلِيَّةِ التَّعْرِيبِ فِي نِطَاقِ الْمَوَادِّ فَقَدْ عُرِّبَ تَدْرِيسُ التَّأْرِيخِ وَالْجُغْرَافِيَا وَالْفَلَسَفَةِ بِالنِّسْبَةِ إِلَى الْأَقْسَامِ الْمَزْدُوجَةِ وَفِي جَمِيعِ الْمُسْتَوَاتِ الْمَعْنِيَّةِ بِهَا.**

- **مَبْدَأُ التَّعْمِيمِ:** جُعِلَ فِي مُتَنَاقِلِ جَمِيعِ الْمَوَاطِنِ عَلَى اخْتِلَافِ طَبَقَاتِهِمُ الْاجْتِمَاعِيَّةِ، وَعَلَى أَسَاسٍ أَنَّ طَلِبَ الْعِلْمِ وَالْمَعْرِفَةِ حَقٌّ لِكُلِّ مَوَاطِنٍ وَإِعْطَاءُ نَفْسِ الْحُظُوظِ لَجَمِيعِ الْمَوَاطِنِ تَجَسِيدًا لِلْمَسَاوَاةِ وَالْعَدَالَةِ الْاجْتِمَاعِيَّةِ وَمَحْوِ الْفَوَاقِقِ وَالْإِمْتِيَازَاتِ، وَبِالْفِعْلِ ارْتَفَعَ عَدَدُ الْمُتَعَلِّمِينَ بِصِفَةِ مُطَرَّدَةٍ مِنْذُ الْإِسْتِقْلَالِ حَتَّى بَلَغَ مَا يَقْرُبُ مِنْ رُبْعِ السَّكَّانِ، وَقَدْ تَقَلَّصَ التَّبَايُنُ الَّذِي كَانَ مُوجُودًا بَيْنَ الْمَنَاطِقِ الرَّيْفِيَّةِ وَالْحَضَرِيَّةِ كَمَا ارْتَفَعَتْ نِسْبَةُ تَعْلِيمِ الْبَنَاتِ ارْتِفَاعًا بِالْغَا.

- **مَبْدَأُ الْإِتِّجَاهِ الْعِلْمِيِّ التَّكْنُولُوجِيِّ:** إِنَّ الْغَرَضَ مِنْ هَذَا الْمَبْدَأِ الْمُسَاهِمَةُ فِي التَّقَدِّمِ الْعِلْمِيِّ وَاِكْتِسَابِ التَّكْنُولُوجِيَا وَجَعَلَ التَّعْلِيمَ شَامِلًا يَتَمَّ فِيهِ الرِّبْطُ الْحَتْمِيُّ وَالضَّرُورِيُّ بَيْنَ الْعَمَلِ الذَّهْنِيِّ النَّظَرِيِّ وَالْعَمَلِ الْيَدَوِيِّ التَّطْبِيقِيِّ، حَتَّى يَصْبِحَ الْمُتَعَلِّمُ قَادِرًا بِوَسَائِلِهِ الْخَاصَّةِ وَمَوَاهِبِهِ عَلَى مُجَابَهَةِ الْحَيَاةِ بِالْعَمَلِ وَيَتَمَّ ذَلِكَ بِوَسَاطَةِ اللَّجُوءِ إِلَى التَّجَرِبَةِ وَالْمُلَاحَظَةِ وَالتَّحْقِيقِ وَالصَّنْعِ وَالتَّرْكِيْبِ وَالْإِنْتِاجِ، وَتَدْعِيمِ الْعَمَلِ النَّظَرِيِّ بِالتَّطْبِيقِيِّ أَوْ مَزْجِ الْعِلْمِ بِالتَّكْنُولُوجِيَا وَهُوَ أَمْرٌ بِأَلْبَانِ الْأَهْمِيَّةِ فِي الْإِرْتِقَاءِ بِكِفَاءَةِ الْمَوَاطِنِ حَيْثُ يَجْعَلُهُ شَخْصًا عَمَلِيًّا قَادِرًا عَلَى شَقِّ طَرِيقِهِ فِي

الحياة والمساهمة في التَّثْمِيَّةِ الوطنيَّةِ والخروج بالبلاد من التَّخلف العلميِّ والتَّكْنُولُوجِيِّ وسدِّ احتياجاتها المتزايدة إلى الإطارات في ميدان الصَّنَاعَةِ والزَّراعة ومختلف المهن والحرف<sup>1</sup>.  
وقد أدَّت هذه التَّدابِير إلى ارتفاع نسبة المتدرسين الذين بلغوا سنَّ الدَّرَاسَةِ؛ إذ قفرت من 20% إبان الدَّخول المدرسيِّ الأوَّل إلى 70% في نهاية هذه المرحلة<sup>2</sup>.

### ب- المرحلة الثَّانِيَّة (1976-2003):

بدأت هذه المرحلة بصدر الأمر 35-76 المؤرَّخ في 16 أفريل 1976 المتضمَّن تنظيم التَّربِيَةِ والتَّكْوِين في الجزائر الذي أضفى على المنظومة التَّربِيَّةِ الطَّابع التَّربُوي الأصيل من حيث المضامين، والبرامج، والإطارات، وكُرِّس الطَّابع الإلزامي للتَّعليم الأساسي، وإجباريَّة التَّعليم من ستِّ سنوات إلى ستِّ عشرة سنة ومجانبيته، وديمقراطيَّته، والانفتاح على العلوم والتَّكْنُولُوجِيَا.

### ج. المرحلة الثَّالِثَة (2003 - 2016):

لم تعد الجزائر تقتصر على الأهداف السَّابِقَة للتَّعليم، لاسيما وأنَّ تحدِّي الألفِيَّةِ الثَّالِثَة هو تحدِّي العلم والمعرفة، وأنَّ التَّطَوُّر يعرف وتيرة متسارعة ومتلاحقة. أصبح من واجب المدرسة الجزائريَّة تخريج جيل قادر على التَّكْيِف مع متطلبات هذا العالم ومقتضيات التَّغْيِير؛ حيث تمَّ في هذه المرحلة إصلاح المنظومة التَّربِيَّةِ الجزائريَّة خلال الدَّخول المدرسيِّ 2003-2004 بصدر قانون التَّوجِيهِ للتَّربِيَّةِ الوطنيَّة الذي تضمَّنَه القانون 04-08 المؤرَّخ في 2008/01/23 والذي أكَّد على أن رسالة المدرسة الجزائريَّة تتمثَّل في تكوين المواطن المزوَّد بمعالم وطنيَّة، شديد التَّعلُّق بقيم الشَّعب الجزائري قادر على فهم العالم من حوله، والتَّكْيِف معه، والتَّأثير فيه، ومتفتِّح على الحضارة العالميَّة، وجعل المدرسة تطلَّعُ بمهام

1 زكريا محمد وآخرون، مادة التَّربِيَةِ وعلم النفس، وزارة التَّربِيَةِ الوطنيَّة، مديرية التَّكْوِين، الجزائر، 2006، ص 164، 165.

2 ينظر: الزبير بلمامون، مدخل إلى علوم التَّربِيَةِ، دار الخلدونيَّة للنَّشْر والتَّوزِيْع، القَبَّة القَدِيْمَة، الجزائر، 2018، ص 81.

التَّعْلِيمُ وَالتَّنَشُّةُ الْاجْتِمَاعِيَّةُ وَالتَّأْهِيلُ، وَأَحْلَ الْمُتَعَلِّمِ مَرْكَزَ اِهْتِمَامِ السِّيَاسَةِ التَّربَوِيَّةِ<sup>1</sup>. لَذَا غُيِّرَتِ الْمَنَاجِهُ وَالْمَقَارِبَاتُ مِنْ بِيْدَاغُوجِيَا الْأَهْدَافِ إِلَى بِيْدَاغُوجِيَا الْكِفَافَاتِ.

د. المرحلة الرَّابِعةُ (من 2016 إلى يَوْمِ النَّاسِ هَذَا):

لِدَوَاعِي كَثِيرَةٍ\* تَمَّ إِدْخَالُ تَعْدِيلَاتٍ جَدِيدَةٍ عَلَى الْمَنَاجِهِ وَالْمَوَاقِيتِ وَالدِّيْدَاكْتِيكِ الْخَاصَّةِ بِمَنَاجِهِ الْإِصْلَاحِ سَمِيَّتْ بِمَنَاجِهِ الْجِيلِ الثَّانِي، وَهِيَ مَنَاجِهُ تَعْتَمِدُ أَيْضًا عَلَى الْمَقَارِبَةِ بِالْكَفَافَاتِ وَلَكِنْ بِشَكْلِ مُتَطَوِّرٍ، وَالَّتِي دَخَلَتْ حِيْزَ التَّطْبِيقِ ابْتِدَاءً مِنَ الْمَوْسَمِ الدَّرَاسِيِّ 2016/2017. وَلَعَلَّ مِنْ أَهَمِّ مَا يُمَيِّزُ مَنَاجِهُ الْجِيلِ الثَّانِي هُوَ:

- انْسِجَامُهُ مَعَ الْقَانُونِ التَّوْجِيهِيِّ لِلتَّربِيَةِ وَبِالْثَّالِي مَعَ الْغَايَاتِ الْمَحْدَدَةِ لِلنَّظَامِ التَّربَوِيِّ.
- اعْتِمَادُ الْبَنُوِيَّةِ الْاجْتِمَاعِيَّةِ الَّتِي تَضَعُ فِي الصَّدَارَةِ الْاِسْتِرَاطِيْجِيَّاتِ الَّتِي تُمْكِنُ الْمُتَعَلِّمَ مِنْ بِنَاءِ مَعَارِفِهِ ضَمْنَ الْعَمَلِ التَّشَارِكِيِّ.

1 محمد تروزين، السَّبِيلُ إِلَى الْاِلْتِقَاقِ بِسَلْكِ مَدِيرِي مَوْسَمَاتِ التَّربِيَةِ وَالتَّعْلِيمِ - ابْتِدَائِي - مُتَوَسِّط - ثَانَوِي، دَارُ كُنُوزِ لِلنَّشْرِ وَالتَّوْزِيعِ، الْجَزَائِرِ، 2012، ص 04.

\* مِنْ الْمَسْلَمِ بِهِ عَالَمِيَا أَنَّ الْمَنَاجِهُ الْمَدْرَسِيَّةَ تَخْضَعُ دَوْرِيَا إِلَى الْإِصْلَاحِ وَالتَّعْدِيلِ وَذَلِكَ لِلضَّبْطِ وَالتَّصْحِيحِ الظَّرْفِيِّ الَّذِي يَعْتَبَرُ أَمْرًا عَادِيَا فِي تَسْيِيرِ الْمَنَاجِهِ، وَ لِلتَّحْيِينِ الَّذِي يَفْرُضُهُ تَقْدِمُ الْعُلُومِ وَالتَّكْنُولُوجِيَا وَذَلِكَ قَصْدُ إِدْرَاجِ مَعَارِفٍ جَدِيدَةٍ أَوْ مَوَادِّ جَدِيدَةٍ، وَالتَّجَدُّدِ وَالتَّوْسُّعِ فِي الْمَعَارِفِ نَتِيجَةً لِلتَّطَوُّرِ الْعِلْمِيِّ وَالتَّكْنُولُوجِيِّ، وَبِرُوزِ حَاجَاتٍ جَدِيدَةٍ فِي الْمَجْتَمَعِ، وَتَطْلُعَاتٍ جَدِيدَةٍ فِي مَجَالِ التَّربِيَةِ، وَكَذَلِكَ مَا تَفْرُضُهُ الْعَوْلَمَةُ فِي الْمَجَالِ الْاِقْتِسَادِيِّ.

وَفِي ذَاتِ الْمَنْحَى أَشَارَتْ نَتَائِجُ الدَّرَاسَةِ التَّشْخِصِيَّةِ إِلَى أَنَّ أَهَمَّ الْعَوَامِلِ وَالْمَبْرَرَاتِ الدَّاعِيَةِ إِلَى إِعَادَةِ النَّظَرِ فِي الْمَنَاجِهِ الْحَالِيَةِ فِي الْجَزَائِرِ هِيَ:

- تَصْمِيمُ الْمَنَاجِهِ السَّابِقَةِ فِي غِيَابِ الْإِطَارِ الْمَرْجِعِيِّ؛ حَيْثُ تَمَّ صُدُورُ كُلِّ مِنَ الْقَانُونِ التَّوْجِيهِيِّ لِلتَّربِيَةِ الْوِطْنِيَّةِ 04/08 وَالْمَرْجِعِيَّةِ الْعَامَةِ لِلْمَنَاجِهِ الْمَعْدَلَةِ حَسَبِ الْقَانُونِ التَّوْجِيهِيِّ 2009، وَالدَّلِيلِ الْمَنْهَجِيِّ لِإِعْدَادِ الْمَنَاجِهِ 2009 إِلَّا بَعْدَ الْمُبَاشَرَةِ فِي الْإِصْلَاحَاتِ.

- نَقْصُ فِي التَّنْسِيقِ بَيْنَ الْأَطْوَارِ وَالْمَرَاكِلِ، حَيْثُ تَمَّ إِصْدَارُ مَنَاجِهِ الْجِيلِ الْأَوَّلِ سَنَةً بَعْدَ سَنَةٍ مِمَّا جَعَلَهَا تَقْنَقْدُ الْاِنْسِجَامِ وَالتَّمَاسُكِ فِيمَا بَيْنَهَا

- مَصَادَقَةُ الْجَزَائِرِ فِي 2015 عَلَى بَرَامِجِ التَّنْمِيَةِ الْمُسْتَدَامَةِ لِلأُمَمِ الْمُتَحَدَةِ الَّتِي تُلْزِمُ كُلَّ الدُّوَلِ الْمُنْخَرِطَةَ بِتَرْقِيَةِ التَّعْلِيمِ مَدَى الْحَيَاةِ.

- الْأَخْذُ بِمَفْهُومِ التَّربِيَةِ الْمُسْتَمْرَةِ وَالتَّجَدُّدِ.

- تَصْلِيحُ الْاِخْتِلَالَاتِ وَتَدَارِكُ النِّقَاطِ الْمُسْجَلَةِ خِلَالِ تَجْرِبَةِ الْمَنَاجِهِ الدَّرَاسِيَةِ لِلْجِيلِ الْأَوَّلِ مِنْ 2003 حَتَّى 2015 . يَنْظُرُ: بِنْ كَرِيمَةَ بُوْحَفْصُ، الْاِتْنَقَالُ إِلَى مَنَاجِهِ الْجِيلِ الثَّانِي مِنَ التَّدْرِيسِ بِالْكَفَافَاتِ فِي الْجَزَائِرِ ضَرُورَةٌ أَمْ خِيَارٌ، مَجَلَّةُ جِيلِ الْعُلُومِ الْاِنْسَانِيَّةِ وَالْاجْتِمَاعِيَّةِ، مَرْكَزُ جِيلِ الْبَحْثِ الْعِلْمِيِّ، الْعَدَدُ 36، 2017، ص 23.

- العمل على تكامل موضوع أو مفهوم من المفاهيم في عدة مواد قصد إحداث الانسجام الأفقي والعمودي بين المواد، وتناول المشاريع المتعددة المواد، وتنمية الإدماج من خلال تحديد الكفاءات العرضية والقيم بدقة ضمن ما يسمى بتشاركية المواد؛ بحيث تصبح المواد وحدة منسجمة ومتناغمة فيما بينها لتكوين ملمح تخرج المتعلّم من أيّ مرحلة من مراحل المسار الدراسي.

### أوجه المقارنة بين الجيلين (الأول والثاني)<sup>1</sup>:

| عناصر المقارنة     | مناهج الجيل الأوّل                                                                 | مناهج الجيل الثّاني                                                                                                |
|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| تصوّر المنهاج      | تصوّر للمناهج بترتيب زمني (سنة بعد سنة)                                            | تصوّر شامل وتنازلي للمناهج يضمن الانسجام الأفقي والعمودي                                                           |
| لمح التّخرج        | تمّ التّعبير عنه بشكل غايات لكلّ مادة والتّكفل ببعض القيم المعزولة وغير المخطط لها | تهدف إلى تحقيق غاية شاملة ومشاركة بين كلّ المواد تتضمن قيمًا ذات علاقة بالحياة الاجتماعية والمهنية                 |
| النّموذج التّربويّ | بنائي لكفاءات ذات طابع معرفي                                                       | اعتماد البنية الاجتماعية التي تضع في الصدارة الاستراتيجيات التي تمكّن المتعلّم من بناء معارفه ضمن العمل التّشاركيّ |
| هيكلّة المادة      | تهيكلت على أساس مفاهيم أساسية منظمة في مجالات                                      | تهيكلت على أساس مفاهيم منتقاة حسب قدرتها الإدماجية ومنظمة في ميادين                                                |

1 بن كريمة بوحفص، الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر ضرورة أم خيار، مجلة جيل العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، مركز جيل البحث العلمي، العدد 36، 2017، ص24.

|                         |                                                            |                                                                           |
|-------------------------|------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| المقاربة<br>البيداغوجية | المقاربة بالكفاءات التي تستدعي<br>جملة من القدرات المعرفية | المقاربة بالكفاءات التي تعرف<br>بالقدرة على حلّ وضعيات مشكلة<br>ذات دلالة |
| مستوى تناول<br>المفاهيم | حسب النّضج العقلي للمتعلم<br>ومكتسباته القبلية             | على أساس الصّعوبات التي تطرح<br>عند ممارستها                              |

- تتكوّن المنظومة التربويّة الجزائرية من ثلاث مستويات تعليميّة وهي على الترتيب: -
- التّربية التّحضيريّة - التّعليم الأساسي الذي يشمل التّعليم الابتدائي والتّعليم المتوسط -
- التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي. وقد خصّصت دراستنا بالمرحلة الابتدائيّة، فما هي ماهيّتها ؟
- وفيما تكمن أهميّتها وأهدافها؟ وما هي الخصائص النّمائيّة لمتعلم هذه المرحلة؟

#### ب- تعريف التّعليم الابتدائي:

هو التّعليم في المرحلة الأولى من مراحل التّعليم العام، ويكون عادة من سنّ السادسة إلى الثّانيّة عشرة<sup>1</sup>. وهو أوّل فرصة تتيح للطفّل تربيّة نظاميّة يتولاها مربون مختصّون في فّهم التّربويّ (معلمون) داخل المدرسة التي تتميّز بمنهج تربويّ واضح الأهداف، محدّد الخطط، له أدواته ووسائله الخاصة، فهو مرحلة هامّة من التّعليم، تقوم الدّولة بالإشراف على مؤسساته وترعاها مادياً ومعنوياً؛ ومنه تكون اللّبنات الأساسيّة قد وُضعت لتكوين الأفراد تكويناً يسائر الأهداف والخيارات العليا للمجتمع<sup>2</sup>.

إذن فهي المرحلة الأساس ضمن السّلم التّعليمي الإلزامي في الجزائر، وتبدأ الدّراسة فيها من الصّف الأوّل ابتدائي وتنتهي في الصّف الخامس، بعد ذلك يُمنح المتعلّم الشّهادة الابتدائيّة أثناء تخرّجه من هذه المرحلة التي تدوم خمس سنوات لينتقل إلى مرحلة المتوسط. تبدأ مرحلة التّعليم الابتدائي في الغالب في تمام السادسة من العمر، وقد تسبقها مرحلة أخرى هي (المرحلة التّحضيريّة) وهي مجانيّة في الجزائر وأغلب الدّول العربيّة. خلالها يؤمّن

1 حسن شحاتة وزينب النّجار، معجم المصطلحات التربويّة والنّفسيّة، الدار المصريّة اللبنايّة، القاهرة، ط1، 2003، ص115.

2 تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط2، 1990، ص25.



للمتعلم حدًا أدنى من المعارف والخبرات والمهارات تهيئه لممارسة الحياة وتكوين علاقات سوية مع الآخرين، والقيام بدوره كفرد منتج.

### ت - أهمية المرحلة الابتدائية:

تكمن أهمية هذه المرحلة الدراسية فيما يأتي:

- تشكّل المنطلق الأساس إلى الميادين التعليمية اللاحقة وصولاً إلى أعلى مستويات الهرم التعليمي.
- توفر المناخ الملائم الذي يكشف عن قدرات المتعلم ومواهبه، ويساعده على التفكير المنظم الهادف.
- تقع في هذه المرحلة الفترة الحاسمة التي تتكوّن خلالها المفاهيم الأساسية للمتعلم، وتشكّل العمر المناسب لاكتساب المهارات المختلفة<sup>1</sup>.

### ث - أهداف المرحلة الابتدائية:

للمرحلة الابتدائية عدّة أهداف تسعى لتحقيقها نوجز أهمّها فيما يأتي:

- تعليم المتعلمين المهارات اللغوية الأساسية وهي القراءة والإصغاء والكتابة والتكلم.
- اكتشاف الاستعدادات والمواهب وتنميتها وتوجيهها الوجهة الصحيحة، بما يكفل للمتعلمين الانتفاع بها في حياتهم الاجتماعية والثقافية والمهنية.
- تمكين المتعلمين من اختيار بيئتهم الاجتماعية والطبيعية، وذلك من خلال تكوين الشخصية المتزنة أخلاقياً واجتماعياً وروحياً وطبيعياً، تضمن ما يتعلّمه المتعلم في اكتشاف ما يحيط حوله أو تعديل ما يمكن تعديله وفق المتغيرات العلمية السليمة<sup>2</sup>.
- منح المحتويات التربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تضمن المعارف والمهارات والقيم والمواقف التي تمكن المتعلمين من:
- اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلم مدى حياتهم.

1 ينظر: نجم عبد الله غالي الموسوي وسوسن هاشم هاتو الجابري، المعالجة العلمية لمشكلات تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ص 18، 19.

2 نجم عبد الله غالي الموسوي وسوسن هاشم هاتو الجابري، المعالجة العلمية لمشكلات تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ص 19، 20.

- تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك.
  - التَّشَبُّع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع.
  - تعلُّم الملاحظة والتَّحْلِيل والاستدلال وحل المشكلات وفهم العالم الحي والجامد، وكذا السيرورات التكنولوجية للصنع والإنتاج.
  - تنمية إحساس المتعلِّمين وصقل الرُّوح الجمالية والفضول والخيال والإبداع وروح النِّقَد فيهم.
  - التَّمَكُّن من التكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتِّصال وتطبيقاتها الأولى.
  - العمل على توفير ظروف تسمح بنموّ أجسامهم نمواً منسجماً وتنمية قدراتهم البدنية واليدوية.
  - تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة وقوة التَّحَمُّل.
  - التَّفَتُّح على الحضارات والثقافات الأجنبية وتقبُّل الاختلاف والتَّعايش السِّلْمِيِّ مع الشُّعوب الأخرى.
  - مواصلة الدِّراسة أو التَّكوين لاحقاً.<sup>1</sup>
- ج- أطوار المرحلة الابتدائية:

تنظَّم المرحلة الابتدائية في ثلاث أطوار منسجمة تراعي متطلَّبات العمل البيداغوجي

ومبادئ نموّ المتعلِّم في هذه المرحلة من العمر وهي:

- الطَّوَر الأوَّل: طوَر الإيقاظ والتَّعلُّمات الأولى: ويشمل السَّنَتَيْن الأولى والثَّانية؛ حيث يُشحن المتعلِّم ويكتسب الرِّغبة في التَّعلُّم والمعرفة، ويجب أن يُمكن من البناء التَّدرِجي لتعلُّماته الأولى عن طريق اكتساب مهارات اللُّغة العربيَّة والتي تشكِّل كفاءة عرضية أساسية تُبنى تدريجياً من خلال مختلف الأنشطة والمواد، وعن طريق اكتساب المنهجيات والطرائق، والمعارف الخاصة بكل المواد. بالإضافة إلى المفاهيم الأساسية للمكان والزَّمان.<sup>2</sup>

1 محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 24.

2 ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 23.

- الطّور الثّاني: طوّر التّعمّق في التّعلّّات الأساسيّة: ويشمل السّنّتين الثّالثة والرّابعة، خلال هذا الطّور يشكّل التّحكّم الجيّد في التّعبير الشّفوي والكتّابي، وفهم المنطوق والمكتوب قطبًا أساسيًا في تعلّّات هذه المرحلة، ويشمل هذا التّعمّق أيضًا المجالات الأخرى للمواد (التّربية الرّياضيّة والتّربية العلميّة والتّكنولوجيا، التّربية الإسلاميّة، التّربية المدنيّة، ومبادئ اللّغة الأجنبيّة الأولى... إلخ).

- الطّور الثّالث: طوّر التّحكّم والإتقان: ويخصّ السّنة الخامسة ابتدائي؛ حيث يشكّل تعزيز التّعلّّات الأساسيّة في اللّغة العربيّة الهدف الرّئيس لهذه المرحلة، فالكفاءات الختاميّة الدّقيقة للميادين تكمن في تقييم التّعليم الابتدائي، ومن الواجب أن يبلغ المتعلّم في نهاية هذه المرحلة درجة من التّحكّم في اللّغة يتجاوز بها الأميّة<sup>1</sup>.

#### ح- الخصائص النّمائيّة للمتعلّم في المرحلة الابتدائيّة:

تتميّز مرحلة التّعليم الابتدائي بمميّزات خاصّة تجعلها مختلفة عن غيرها من المراحل التّعليميّة، وهذا راجع لما يتعرّض له المتعلّم من تطوّرات على مستوى جميع قدراته الحسيّة والحركيّة واللّغويّة والعقليّة والانفعاليّة والاجتماعيّة. وبما أنّ المتعلّم يمثّل محور العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة ومركز الاهتمام فيها؛ لذا وجب على مخطّطي ومصمّمي ومنفّذي البرامج التّعليميّة الاطّلاع على هذه الخصائص وتتبعها، ومراعاة هذه الجوانب لكي يكون المقرّر يوائم قدراتهم ويلبّي حاجاتهم، وتكون العمليّة التّعليميّة ناجحة وفعّالة؛ ممّا يؤدي إلى تحقّق الأهداف المرجوة منها. وتتمثّل هذه الخصائص في الآتي:

1 ينظر: وزارة التّربية الوطنيّة- اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2016، ص 05.

## أ- المجال الحس حركي:

## ○ مظاهر النِّمُو:

- في بداية هذه المرحلة يكون المتعلِّم ضعيف السَّيطرة على الحركات الدَّقيقة. وابتداءً من سن الثَّامنة ونتيجة للنَّضج في المهارات العقليَّة يحدث التَّوازن والتَّناسق في الحركة وتتمَّ السَّيطرة على الحركات الدَّقيقة.
- تبلغ الحواس الدَّنيا (الشَّم، والذَّوق، واللمس) درجة عالية في النُّضج، بينما تتأخَّر حاستي السَّمع والبصر (ضعف التَّمييز البصري - السَّمع غير التَّام).
- يغلب على المتعلِّم التَّشاطر العملي الَّذي يتميَّز بالحيويَّة المستمرَّة والحركة الدَّائمة.
- تُعتبر هذه الفترة مرحلة بطء في النِّمُو الجسمي، تتحسَّن فيها صحة المتعلِّم وتشتدَّ مقاومته للأمراض.

## ○ التَّوصيات التَّربويَّة:

- الاهتمام بالنَّشاطات المتنوِّعة الَّتِي تتطلَّب حركة وبذل الجهد وتمرين الحركات.
- في بداية هذه المرحلة يجب متابعة المتعلِّم والاعتناء به جيِّداً في الأنشطة الَّتِي تحتاج الدَّقة في الأداء، أما في نهايتها فيستطيع المتعلِّم التَّحكُّم في المهارات الحركيَّة الدَّقيقة (الكتابة والرَّسم).
- اعتماد الخط الكبير غير المتشابك على السَّبورة نظراً لضعف التَّمييز البصري.
- الاهتمام الدائم بالجلوس الصَّحيَّة واحترام المسافة الَّتِي يجب أن تفصل بين العينين والمكتوب.
- العناية بحواس المتعلِّم المختلفة ومراقبتها من حيث السَّلامة والنَّظافة والسَّعي لتنشئتها تنشئة سليمة.
- مخطط جلوس المتعلِّمين في القسم يراعى فيه الطول والقصر والسمع والبصر.
- نشر الوعي الصَّحي والتَّربية الغذائيَّة السَّليمة.

## ب- المجال العقلي:

## ○ مظاهر النِّمُو:

- يَتَّسِعُ مجال الانتباه، ويزداد ميل المتعلِّم إلى الاستطلاع والرَّغبة في الملاحظة والتَّجريب.
- يدرك الموضوعات الخارجيّة ككلّ ولا يهتمّ كثيراً بالجزئيات.
- تقوى الذاكرة وتزداد رغبة المتعلِّم في حفظ كثير من النّصوص وخاصة القطع الشّعريّة.
- تزداد قدرة المتعلِّم على التّفكير المجرّد بتدرّج، فبعد أن كان التّفكير لديه حسّيّاً صرفاً فإنّه يصبح عمليّاً وظيفيّاً، ثم يتطوّر إلى أن يصل إلى المجرّد.
- ميل المتعلِّم نحو المحاكاة الواعيّة، وينتقل من مرحلة الوصف إلى مرحلة إدراك العلاقات ثمّ تفسيرها.

## ○ التّوصيات التّربويّة:

- إشباع ميل المتعلِّم إلى الاستطلاع؛ بتوفير كل الوسائل والأدوات، وتزويده بالخبرات والمعارف الّتي يشعر بدافع إلى معرفتها.
- استخدام الوسائل المتنوّعة لجلب انتباه المتعلِّمين وإثارة اهتمامه.
- متابعة ومساعدة المتعلِّمين بالوسائل التّربويّة المناسبة في مرحلة انتقالهم من التّفكير الحسّي إلى التّفكير المجرّد ثم إلى مرحلة الاستدلال والتّعليل.
- استغلال قوة الذاكرة لدى المتعلِّمين وذلك بإكسابهم طرائق وتقنيات تساعد على حفظ ما تعلموه وتطبيق ما فهموه.

## ج- المجال اللّغوي:

## ○ مظاهر النِّمُو:

- تنمو قدرة المتعلِّم اللّغويّة وتزداد كمّاً وكيفاً، فيتّسع قاموسه اللّغويّ، ويقوى على تكوين العبارات والجمل الطّويلة.
- يزداد فهمه لمعاني الكلمات الّتي يسمّعها، ومن ثمّ تزداد قدرته على فهم ما يقرأ واستنتاج أفكار النّص.

- يستطيع التعبير عما في نفسه بطلاقة، ويميل إلى التعبير الشفوي أكثر مما يميل إلى التعبير الكتابي.

#### ○ التَّوَصِيَّاتُ التَّربَوِيَّةُ:

- الاهتمام بتنمية القاموس اللغوي للمتعلم من خلال الأنشطة اللغوية المختلفة وتحبيب المطالعة لديه.

- خلق الرغبة في تعلّم القراءة الصّامتة والجهريّة بالتركيز على مفاتيح كلّ منهما والتشجيع على إجادتهما بالحوافز المتاحة.

- العمل على إكساب المتعلّم مهارة حسن الاستماع وفهم المقروء.

- إتاحة الفرصة أمام المتعلّم للتعبير الشفوي - لاسيما - عن نفسه (أفكاره، مشاعره وأرائه).

- العمل على مقاومة عيوب النطق والكلام ومعالجتها بالطريقة التربوية السليمة.

#### د- المجال الانفعالي:

#### ○ مظاهر النمو:

- تتناقص حدّة الانفعالات تدريجيّاً، وتزداد سيطرة المتعلّم عليها فيستطيع ضبطها أو كتابتها.

- يكون أكثر قدرة على التكيّف مع الظروف الخارجية بحيث يصبح أكثر هدوء.

- يثق المتعلّم بنفسه تدريجيّاً، وبهذا يصبح أكثر استقلالاً عن الكبار.

- ينقص خوفه من الأماكن المرتفعة والظلام مع تطوّر سنّه.

- الإحساس بالغيرة والعدوانية، وتظهر أكثر بين الإخوة في الأسرة أو الزملاء في المدرسة.

#### ○ التَّوَصِيَّاتُ التَّربَوِيَّةُ:

- تجنّب أسلوب العنف والإكراه في معالجة السلوكات الشاذة أو الأخطاء المرتكبة،

واعتماد أسلوب الإقناع عند تثبيت قيم وسلوكات أو تكليف معيّن.

- العمل على احتواء المتعلّمين وإشعارهم بالمحبّة والأمان والحماية.

- تجنّب ردود الأفعال السريعة على انفعالات الأطفال الحادة والعمل على التّعامل معها بحكمة وتبصّر.
- العدل في معاملة المتعلّمين والبعد عن التّفريق بينهم في الامتيازات الماديّة أو المشاعر العاطفيّة.
- هـ - المجال الاجتماعي الأخلاقي:

#### ○ مظاهر النّموّ:

- يتناقص اعتماد المتعلّم على والديه.
- تزداد العلاقات الاجتماعيّة بين المتعلّمين (الصّداقات).
- يبلغ ميل المتعلّم نحو الانتماء أقصاه عند الحاديّة عشر، ولذلك يسهل تكوين الجماعات والفرق المتنافسة.
- يميل نحو المحاكاة ومسايرة السّلوك والآداب العامة بوعي وإدراك.
- تزداد المواقف العدوانيّة لدى الطّفل وتظهر عليه علامات التّمرد والعناد لإثبات الذات.

#### ○ التّوصيات التّربويّة:

- استغلال كل الفرص المتاحة داخل القسم أو خارجه لزرع بعض القيم الاجتماعيّة وترسيخ السّلوكات السليمة.
- توفير القدوة الحسنة في محيط الطّفل لتكون أحسن وسيلة للتأثير الإيجابي في سلوكه قولاً وفعلًا.
- زرع النّفة في نفوس الأطفال وتحريرهم تدريجيًا من حبّ الذات والأنانيّة.
- دفع الأطفال إلى الانخراط في النّشاطات الاجتماعيّة والثّقافيّة المختلفة المتواجدة في محيطه؛ لخلق جوّ من التّنافس الشّريف بين الأطفال في ظلّ التّعاون والاحترام المتبادل.<sup>1</sup>
- أهميّة تعليم اللّغة في المرحلة الابتدائية: يهدف تعليم اللّغة في هذه المرحلة إلى تنمية الكفاءات القاعدية لدى المتعلّم في الميادين اللّغويّة الأربعة<sup>\*</sup>، وتلقي تربيّة سليمة توسّع تصوّره للزمن والمكان، وللأشياء ولجسمه، وتُثمي ذكاه وأحاسيسه ومهاراته اليدويّة

1 ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 48-54 . ينظر: أيوب دخل الله، علم النفس التّربوي، دار الخلدونية للنشر والتّوزيع، القبة القديمة، الجزائر، ط1، 2014، 59-73.

\* فهم المنطوق، التّعبير الشّفوي، فهم المكتوب، التّعبير الكتابي.

والماديّة والفنيّة المرتبطة باللّغة، كما تمكّنه من الاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية، وتحضّره لمواصلة دراسته في مرحلة التعليم المتوسّط في أحسن الظروف<sup>1</sup>. وبما أنّ النّحو هو أهمّ علوم اللّسان وأساسها؛ لأنّ به تتبيّن أصول المقاصد بالدّلالة، فلا يمكننا أن نتصوّر تعليم اللّغة في المرحلة الابتدائية وهي مرحلة قاعدية من غير تعليم النّحو، ولكن التساؤلات التي حيّرت واضعو المقررات والمناهج التعليمية في تعليميّة اللّغة هي:

- ماذا نختار من النّحو ليدرس في المرحلة الابتدائية؟
- كيف يدرس النّحو؟
- هل هذا المحتوى خضع لنقل تعليمي سليم أعتد فيه معايير علمية ليكون في مستوى قدرات المتعلّمين العقلية؟
- هل هذا المحتوى يلبي لهم حاجاتهم في مواقفهم التّبليغية، ويمكّنهم من تحقيق القدرة التّواصلية؟
- وهل أن القدرات العقلية لمتعلّم المرحلة الابتدائية تمكّنه من استيعاب كلّ هذه المصطلحات وهذه القوانين؟
- تعليميّة النّحو في المرحلة الابتدائية في ضوء مناهج الجيل الثّاني: قبل الحديث عن كيفية تعليم النّحو العربيّ في المرحلة الابتدائية تجدر بنا الإشارة إلى معرفة ما جاءت به مناهج الجيل الثّاني من جديد في تعليم اللّغة العربيّة. وما هي أهمّ المفاهيم والمصطلحات التي رافقت هذا المنهاج؟

أ- أهمّ المصطلحات المرافقة لمناهج الجيل الثّاني: ثمة مجموعة من المفاهيم والمصطلحات تدعونا للوقوف عندها، ومعرفة دلالتها التّربوية باعتبارها المركبات الأساسية لها، وهي كالآتي:

- **ملح التّخرج:** ويتكوّن من مجموع الكفاءات الشّاملة للمواد. وتستخلص الكفاءات الشّاملة للمواد بعد تحديد ملح التّخرج.

1 ينظر: وزارة التّربية الوطنيّة- اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة لمرحلة التعليم الابتدائي،



- **الكفاءة الشاملة:** وهي هدف نسعى لتحقيقه خلال مرحلة أو طور أو سنة، ويتعلق بمادة من المواد، ويتسم بالعموم.
- **الكفاءة الختامية:** وهي كفاءة تتعلق بميدان من ميادين المادة خلال سنة واحدة.
- **الكفاءة العرضية:** أو الأفقية وهي كفاءة لا تتعلق بمادة معين بذاتها، وإنما تتعلق بعدة مواد.
- **المقطع التعليمي:** هو مجموعة مرتبة ومتراصة من الأنشطة والمهام، يتميز بوجود علاقات ترتبط بين مختلف أجزائه المتتابعة في تدرج لولبي، يضمن الرجوع إلى التعلّات القبلية لتشخيصها وتثبيتها، من أجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلّمين.
- **الوضعية المشكلة:** هي وضعية تعلّمية يعدّها المعلّم بهدف إنشاء فضاء للتفكير والتحليل، فهي وضعية ذات دلالة ينتج عنها جوّ من الحيرة والتساؤل، وتدعو المتعلّم للتفكير والاختيار واستحضار موارد قبلية للتعامل مع ما هو مطلوب منه وحل المشكلة التي ينبغي حلها.
- **الوضعية الانطلاقية:** وهي وضعية مشكلة مدمجة تعرض في بداية المقطع التعليمي، وتتضمن أغلب الموارد المحددة في هذا المقطع؛ حيث يتم حلّها في نهايته.
- **المخطط السنوي لبناء التعلّات:** هو مخطط عام لبرنامج دراسي، ضمن مشروع تربوي، يُفسي إلى تحقيق الكفاءة الشاملة لمستوى من المستويات التعليمية، انطلاقًا من الكفاءات الختامية للميادين، ويبني على مجموعة من المقاطع التعليمية المتكاملة.
- **وضعية تعلّم الإدماج:** هي وضعية مشكلة مركبة، تتيح الفرصة للمتعلّم للتدرّب على إدماج الموارد (كفاءات عرضية ومادية، معارف تقريرية، وإجرائية، وشرطية، مواقف وتصرفات) من أجل ربط المعارف التي كانت مجزأة في البداية<sup>1</sup>.
- ب- **الجديد في تعليم اللغة العربية:** تدرّس اللغة العربية في مناهج الجيل الثاني ضمن ميادين أربعة وهي:
- **ميدان فهم المنطوق:** وهو ميدان متعلّق بالاستماع والفهم، يُقدم خلال نشاط فهم المنطوق، وغرضه اللّغوي يتملّ في تنمية مهارة الاستماع.

1 ينظر: سراب بن الصّيد بورني وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية- السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2019-2020، ص109-111.

• **ميدان التعبير الشَّفوي:** وهو ميدان متعلّق بالملاحظة (المشاهدة) والتّحدّث، ويتضمّن نشاطين لغويين هما دراسة الصّيغ والإنتاج الشَّفوي، وغرضه اللّغويّ تنمية مهارة الاستماع.

• **ميدان فهم المكتوب:** وهو ميدان متعلّق بالقراءة والكتابة، وشتمل على الأنشطة التّاليّة: قراءة وفهم، قراءة والظّاهرة النّحويّة، قراءة والظّاهرة الصّرفيّة، قراءة والظّاهرة الإملائيّة، المطالعة والمحفوظات. وغرضه اللّغويّ يتمثّل في تنمية مهارة القراءة.

• **ميدان التعبير الكتابيّ:** وهو الميدان الذي يرمي إلى إنتاج جمل ونصوص قصيرة تحتوي على تراكيب وصيغ متنوّعة. وغرضه اللّغويّ يتمثّل في تنمية مهارة الكتابة.

**ت - تعليم النّحو الضّمّني والنّحو الصّريح في المرحلة الابتدائيّة:** يقسم تعليم النّحو في المدرسة الابتدائيّة الجزائريّة إلى قسمين:

✓ **النّحو الضّمّني:** ويدرس في الطّور الأوّل (السّنة الأولى والثّانيّة) من المرحلة الابتدائيّة نظراً لعدم استكمال النّضج العقليّ لمتعلّم هذا الطّور. لذ يكون المتعلّم في هذه المرحلة محدود القدرات والخبرات، وعلى هذا الأساس فقد عمدت مناهج التّعليم الأساسيّ للجيل الثّاني إلى أن يكون تعليم قواعد اللّغة عامّة والنّحو بصفة خاصّة بطريقة ضمنيّة في جميع ميادين اللّغة العربيّة المتناولة في القسم؛ حيث يتناول في كل وحدة تعليميّة ظاهرة نحويّة؛ حيث يسمع المتعلّم إلى المنوال أو القالب النّحويّ المستهدف من خلال مجموعة من الجمل، وكذلك يُنتجه شفويّاً ثمّ كتابيّاً من خلال وضعيات تعليميّة من واقعه، وبهذا يكون قد ترسّخ هذا القالب النّحويّ في ذهن المتعلّم، ممّ يجعله يكتسب قاعدة ضمنيّة في نظامه اللّغويّ، أو يُصحّحها أو يرمّمها.

✓ **النّحو الصّريح:** بعد ما كان تفكير المتعلّم حسّيّاً صرفاً في الطّور الأوّل نما وتطوّر وأصبح عمليّاً وظيفيّاً في الطّور الثّاني الثّالث من التّعليم الابتدائيّ، وصار قادراً على التّفكير المجرّد بتدرّج، لذا أصبح بإمكان المتعلّم أن يتعرّف على العديد من المصطلحات والمفاهيم النّحويّة البسيطة، ويدرك بعض العلاقات ثمّ يتمكّن في المستقبل من تفسيرها تدريجيّاً؛ وعليه فقد بدأت مناهج الجيل الثّاني تعليم القواعد الصّريحة بشكل بسيط جداً في بداية الطّور الثّاني؛ أي في السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائيّ، معتمدة التّنظيم والترتيب الدّوريّ للمسائل الأساسيّة؛ بحيث تتدرّج كلّ مسألة في التّوسّع وإبراز فروعها وتفاصيل

أحكامها في السَّنة الرابعة ثم السَّنة الخامسة، وهذه الأخيرة هي السَّنة الهدف والمعنيَّة بالدراسة.

#### ❖ التعريف بمستوى السَّنة الخامسة من التَّعليم الابتدائي:

تمثِّل السَّنة الخامسة طور التَّحَكُّم والإتقان في المهارات اللُّغويَّة، وهي آخر سنة من التَّعليم الابتدائي، يكون المتعلِّم في بداية هذه السَّنة متحصِّل على ملمح دخول يؤهِّله لمواصلة تعليمه خلالها على أكمل وجه، وقد جاء في منهاج اللُّغة العربيَّة على أنَّه يجدر بالمتعلِّم في بداية السَّنة الخامسة أن يكون قادرًا على أن: "يتواصل مشافهة في وضعيات متنوِّعة بلسان عربيّ. ويقرأ قراءة سليمة ومسترسلة ومعبرة نصوصًا أصليَّة، أغلبها مشكولة ويفهمها. وينتج نصوصًا طويلة نسبيًّا في وضعيات تواصلية دالة، ومشاريع لها دلالة اجتماعية"<sup>1</sup>. وبعد إتمام تعلِّماته خلالها؛ أي في نهاية السَّنة يُفترض أن المتعلِّم يكون قد تحصَّل على ملمح تخرِّج هو كالاتي: "يتواصل مشافهة في وضعيات مركَّبة من مستواه المعرفي بلسان عربيّ. ويقرأ قراءة سليمة ومسترسلة معبرة وواعية، نصوصًا أصليَّة مشكولة جزئيًّا، ويفهمها. وينتج نصوصًا طويلة في وضعيات تواصلية دالة، ومشاريع لها دلالة اجتماعية"<sup>2</sup>. يشكِّل هذا الملمح الكفاءة الشَّاملة التي من الواجب أن يكتسبها المتعلِّم عند نهاية هذه السَّنة، والتي تمكِّنه من بلوغ درجة من التَّحكم في اللُّغة تهيئه إلى مواصلة تعليمه في المستويات اللاحقة.

نتعرَّض في هذا الجزء التَّطبيقي من البحث إلى وصف وتحليل وتقويم كلٍّ من الجانب المعرفي للعملية التَّعليمية التَّعلُّمية من خلال المحتوى المقدَّم لنشاط التَّراكيب النحويَّة في الكتاب المدرسيّ للسَّنة الخامسة من التَّعليم الابتدائي للجيل الثَّاني، هذا من جهة ومن جهة ثانية الجانب التَّفاعليّ بين المعلِّم والمتعلِّم مع المعرفة وهو الذي يمثِّل الوجد الذي ترتكز عليه أيّ عملية تعليمية تعلُّمية؛ لأن العملية التَّعليمية هي عبارة عن نسق متفاعل من العناصر يشمل الكفاءات والمادَّة والطَّرائق والوسائل والمعلِّم والمتعلِّم. ومن جهة ثالثة دراسة وصفيَّة تحليلية لمخرجات ونواتج التَّعلُّم والتي من خلالها تبرز مواطن الضَّعف وصعوبات التَّعلُّم.

1 وزارة التربيَّة الوطنيَّة - اللُّجنة الوطنيَّة للمناهج، مناهج مرحلة التَّعليم الابتدائي (اللُّغة العربيَّة- التربيَّة الإسلاميَّة- المواد العلميَّة- المواد الاجتماعيَّة- مواد الإيقاظ)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيَّة، 2016، ص12.

2 وزارة التربيَّة الوطنيَّة- اللُّجنة الوطنيَّة للمناهج، مناهج مرحلة التَّعليم الابتدائي، ص12.

ولأنَّ العملية التعليمية التعلمية قائمة على العلاقات التفاعلية تؤثر وتتأثر بدءًا بالمدونة المتمثلة في المنهاج من حيث مطالبه البيداغوجية والأهداف التي يتوخاها من دروس التراكيب النحوية، ومن حيث المضامين التي اختارها لتحقيق تلك الأهداف اختياريًا وترتيبًا وعرضًا، وكذا من حيث الطرائق وأساليب التقويم على ضوء المقاربات المعتمدة والمتمثلة في المقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي معتمد في جميع الأنشطة، والمقاربة النصية التي خصت بها ميادين اللغة العربية كاختيار منهجي يُسير أنشطة اللغة العربية ويُيسر فهمها واستيعابها، والمقاربة التواصلية كاختيار وظيفي يُبرز الغاية والهدف من تعليم هذا المحتوى.

وعلى هذا الأساس ارتأينا أن نتتبّع محطات تعليمية النحو من معارف وتفاعل وتقييم. وأن نقسّم الدراسة التطبيقية إلى فصلين حتّى تشمل أهمّ جوانب تعليمية الدرس النحوي. وهي كالآتي:

### الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية.

وهي: دراسة وصفية تحليلية تقييمية لمكونات منهاج اللغة العربية في الدرس النحوي نقوم فيه ببسط المادة المدرجة من التراكيب النحوية في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ودراستها من حيث الكم والكيف، وطريقة تقديمها في المقرر التعليمي بالتحليل والتقييم، مستثنين في ذلك لمعايير تقويم قمنا بإعدادها حتّى نقوم بالمحتوى النحوي على ضوءها، ثم الخروج بمقترح يكون كافيًا بتلبية الحاجات الملحة لمتعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي من هذه المادة. وللوصول إلى ما نصبو إليه في هذا الجزء من الدراسة ينبغي أن نجيب عن الأسئلة الآتية:

- هل المحتوى النحوي المقدم مفيد ونافع للتعلمين؟
- هل هو كفيّل بتحقيق الأهداف المرجوة منه؟
- هل هذا هو الوقت المناسب لتقديم مثل هذا المحتوى لهذه الفئة؟
- لماذا نعلّم النحو بهذا المحتوى، وبذلك الطريقة فقط دون غيرها؟

هذه الأسئلة وغيرها سنحاول الإجابة عليها من خلال وصف وتحليل المحتوى النحوي المقرر على الفئة المستهدفة بالدراسة.

أما الفصل الثاني والذي عنوانه ب: واقع التفاعلات التعليمية لدرس النحو، ونواتج التعلم. وهي: دراسة وصفية تحليلية تقييمية لواقع التفاعلات التعليمية في حجرة الدرس، ومخرجات التعلم في ضوء المقاربات التعليمية المعتمدة في تعليم النحو العربي. سنحاول من خلاله الوقوف على واقع تفاعل المتعلم مع المعلم ومع المادة النحوية وموقفه منها، وعلاقة ذلك بالمحيط واستعمالاته اللغوية، وكذلك الوقوف على مدى امتلاك المعلم لأساسيات تعليم اللغات عامة وتعليم النحو بصفة خاصة، ومدى علاقته بالتوجيهات العامة لتعليمية النحو بشكل خاص وأساليب ممارستها، وكذا خبرته وفهمه للنظام اللغوي بشكل عام والمستوى النحوي بشكل خاص. بالإضافة إلى مستواه التعليمي الحقيقي، وقدراته العقلية والنفسية ومدى أثرهما في تحصيل المعرفة النحوية.

# الفصل الأول:

## واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية.

أولاً: دراسة وصفية تحليلية تقييمية لأهداف تعليم النحو  
العربي في الوثائق التربوية والكتاب المدرسي.

ثانياً: دراسة وصفية تحليلية تقييمية للمحتوى النحوي.

ننطلق في هذا الفصل مما تقرّر ذكره في سياق حديثنا عن أركان تعليمية النحو العربي، والمتمثلة في المتعلّم والمعلّم كونهما طرفا التفاعل في العملية التعليمية التعلمية، وكذا الطرف الثالث والمتمثل في المعرفة، هذا الركن الأخير الذي يتمثل في جميع مكونات المنهاج من أهداف ومحتوى وطرق ووسائل وتقويم. وبما أنّ الأهداف هي أول شيء يشكل أثناء تصميم المقرر التعليمي، سنحاول البدء بالوقوف عليها ثم نتناول المحتوى النحوي من جميع جوانبه وصفاً وتحليلاً وتقويماً فيما يأتي:

### 1. أهداف تعليم النحو العربي في الوثائق التربوية والكتاب المدرسي:

تقوم أيّ عملية تعليمية على أهداف معينة معلّنة عنها في المنهاج، ومما لا شكّ فيه أنّ أول عملية في تخطيط وضع منهاج ومقرر لتعليم اللغة العربية لمستوى تعليمي معين هي وضع أهداف عامة لكل نشاط من أنشطة اللغة، وفي كلّ نشاط توضع أهداف خاصة بكل موضوع. ويُشترط أن تكون واضحة في صياغتها، مراعية لمستوى المتعلّم وحاجاته وميولاته، وكذا لإمكانية تحقيقها في الواقع حسب الوسائل المتاحة لذلك. وعليه فقد حاولنا من خلال هذا الجزء من الدراسة الوقوف على أهداف تعليم النحو العربي للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي سواء العامة منها أو الخاصة، ومدى وضوحها. متتبعين المنهاج المدرسي وما معه من وثائق بيداغوجية مساعدة سواء أكانت شارحة له مثل الوثيقة المرافقة، أو منفذة له ومشكلة وعاءه المعرفي مثل الكتاب المدرسي. سعياً للإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل جاءت أهداف تعليم النحو مثبتة في الوثائق التعليمية (المنهاج، الوثيقة المرافقة، الكتاب المدرسي، دليل استخدام الكتاب المدرسي)؟
- ما هو الهدف العام من تعليم النحو في السنة الخامسة؟
- ما هي الأهداف الخاصة بكل موضع من المقرر النحوي؟
- هل كانت أهدافاً واضحة الصياغة؟
- هل كانت أهدافاً وثيقة الصلة بغايات تعلّم اللغة؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات قمنا بتصفح وتفحص جميع الوثائق البيداغوجية الخاصة بالسنة الخامسة ابتدائي للوقوف على ما جاء فيها من أهداف لتعليم النحو حتى تكون سنداً معيئاً للمعلم ودليلاً موجهاً للعملية التعليمية ككل. وكان ذلك على النحو التالي:

**1/ الأهداف التعليمية في المنهاج:** لم يخصص للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي منهاجاً مفرداً كما كان في المناهج القديمة، وإنما جاء منهاج اللغة العربية للجيل الثاني مجملاً لجميع مستويات وأطوار التعليم الابتدائي من السنة الأولى إلى السنة الخامسة في اثنتين وثلاثين صفحة، قُسمت هذه الصفحات إلى خمسة أقسام، تضمن القسم الأول تقديم المادة من حيث غايات تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، ومساهمتها في تحقيق الملمح الشامل، ومن حيث طبيعة الموارد المجنّدة لها، وتضمن القسم الثاني من منهاج اللغة العربية ملامح التخرج من أطوار وسنوات التعليم الابتدائي، أمّا القسم الثالث فخصص لمخطّط الموارد لبناء الكفاءات، ثم القسم الرابع الذي تضمن جدول البرامج السنوية للسنوات الخمس، وأخيراً القسم الخامس الذي حمل في طياته وضع المنهاج حيّز التنفيذ. عموماً جاء منهاج اللغة العربية للتعليم الابتدائي مقتضب جداً. أمّا فيما يخص أهداف تعليم النحو للسنة الخامسة فلم ترد في المنهاج بتاتاً، لا بصيغة ضمنية ولا صريحة، فلم نقف على عبارة تشير من قريب أو من بعيد على الهدف العام حتى. وهذا ممّا له بالغ الأثر لا نقول على تحقيق الأهداف غير المعلن عنها في المنهاج أصلاً، بل على نتائج تعليم النحو للسنة الخامسة وغيرها من السنوات التي تسبقها، ممّا يؤثر سلباً في تعليم اللغة العربية وتحقيق الكفاءة الشاملة للمتعلم، والتي جاء نصّها في المنهاج على النحو الآتي: "يتواصل مشافهة في وضعيات مركّبة من مستواه المعرفي بلسان عربيّ، ويقرأ قراءة سليمة مسترسلة معبرة وواعية، نصوصاً أصلية مشكولة جزئياً. وينتج نصوصاً طويلة في وضعيات تواصلية دالة، ومشاريع لها دلالات اجتماعية"<sup>1</sup>.

**2/ الأهداف التعليمية في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية:** وهي وثيقة توضع بين أيدي المعلمين والشركاء البيداغوجيين تيسيراً لمقروئية المنهاج، تتضمن هذه الوثيقة منهجية وضع برنامج اللغة العربية قيد التنفيذ، كما تقدّم دلائل لتصاميم الكتب المدرسية، وتقترح

1 وزارة التربية الوطنية - اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص32.



مقاربات بيداغوجية للتكفل بمختلف الميادين المهيكلية للمادة، وتحيل القارئ إلى مراجع سهلة للتحكم في طرائق التقديم والتقويم والعلاج. هذا ما جاء في مقدمة الوثيقة المرافقة للمنهاج، ولكن في الواقع لم نجد أي أثر في هذه الوثيقة لأهداف تعليم النحو سواء الهدف العام أو الأهداف الخاصة بكل موضوع، وهو ما لم نكن ننتظره؛ لأن طبيعة الوثيقة المرافقة شارحة للمنهاج ومكملة له، فكان من المفروض على مؤلفي هذه الوثيقة أن يتداركوا ما سقط من المنهاج من أساسيات ويثبتوه فيها. ولكن للأسف لم نقف في هذه الوثيقة على أي هدف صرح به سوى الهدف العام لتعليم اللغة العربية والذي جاء مجملًا بالصيغة الآتية: "أما الهدف الأسمى لتعليم اللغة العربية هو تزويد المتعلمين بكفاءات، يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل"<sup>1</sup>.

**3/ الأهداف التعليمية في الكتاب المدرسي للغة العربية:** إن أول نسخة من الكتاب المدرسي للغة العربية في الجيل الثاني الموجه لمتعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي تم طبعها الموسم الدراسي 2019 / 2020. وهو يمثل امتدادا لخط الإصلاح الذي شرعت فيه وزارة التربية الوطنية الجزائرية سنة 2016. يتضمن ثمانية مقاطع موزعة على مجالات قد اقترحت في المنهاج (القيم الإنسانية، الحياة الاجتماعية، الهوية الوطنية، الطبيعة والبيئة، الصحة والرياضة، الحياة الثقافية، عالم الابتكار والاختراع، الأسفار والرحلات)، وقد تم فيه الإشارة إلى الهدف العام من تدريس النحو؛ حيث جاء في مقدمة الكتاب وفي أثناء الحديث عن تصميمه وكيفية التعامل معه الآتي: "والعودة إلى النص في قراءات صامتة وجهرية لتحليله إلى مكوناته والتصرف في مبناه ومضمونه؛ انطلاقًا من مكتسباتك السابقة ودعمها، لتيسير تمثلك الظواهر اللغوية، بالتدريج: من التعرف إلى المحاكاة، ثم التدريب والمحاولة والإعادة من جديد لتتمكن لاحقًا من توظيف القواعد اللغوية، لحفظ لسانك من الزلزل وقلمك من الخطأ"<sup>2</sup>. وهذه الإشارة هي عبارة عن الهدف العام من تعليم النحو في جميع المستويات التعليمية، ولم تخص الهدف من تعليمه للسنة الخامسة، أما الأهداف الخاصة بكل موضوع فلم يتطرق لها الكتاب المدرسي، ولم يذكر الهدف من تعليم كل موضوع في مقرر السنة

1 وزارة التربية الوطنية - اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 04.

2 سراب بن الصيد بورني وآخرون، كتاب اللغة العربية - السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2019، ص 03.

الخامسة؛ في حين كان من المفروض أن يُذكر في مقدّمة الكتاب الهدف من تعليم النحو في هذه السّنة، كما أنّه كان من المفروض أن تثبت أهداف خاصّة بكلّ وحدة تعليميّة، وأن تكون واضحة الصّياغة، قابلة للملاحظة، سهلة القياس، متطابقة مع محتوى الدّرس.

4/ الأهداف التعليميّة في دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة: يعدّ الدليل عاملاً توجيهياً يساعد المعلّم على كيفة استعمال كتاب اللّغة العربيّة وتوظيفه ميدانياً بسهولة؛ ومن المعروف أنّ الكتاب المدرسيّ مهما كان محكم التصميم لا يحقّق الغرض منه إلّا إذا قام عليه معلّم عارف بهندسته متحكم في سيرورة أنشطته، لذا فالدليل أداة عمل ترافق الكتاب المدرسيّ وتعمل على تسهيل استعماله.

لم تُثبت في الدليل أهداف موضوعات النحو، على الرّغم من أنّه جاء في مدخل الدليل بأنّه متضمّن للأهداف المتعلّقة بكل نشاط، ونصّه كالآتي: "كما تمّ تضمينه شرحاً ملماً بمقتضيات تطبيق الحصص، وما يتمّ تناوله في كلّ منها، والأهداف المرجوة من كلّ نشاط والاستراتيجيات المعتمدة لتحقيق ذلك"<sup>1</sup> إلّا على سبيل التّمثيل؛ فقد ذُكر هدف موضوع «الأسماء الخمسة» في أثناء عرض نموذج لسيرورة مقطع تعليمي؛ حيث تضمّن هذا العرض النموذج التّوضيحي لنشاط القراءة والتّراكيب النّحويّة وجاء نصّه كما يلي: "الهدف التّعليمي: يتعمّق في فهم معاني النّص المكتوب، يميّز الأسماء الخمسة ويوظّفها ويعربها إعراباً صحيحاً"<sup>2</sup>.

انطلاقاً مما سبق ذكره ومن خلال تتبّعنا وفحصنا للوثائق البيداغوجيّة الرّسميّة سألنا الذّكر يتّضح أنّ القائمين على إعدادها لا يولون أيّ اهتمام للهدف العام ولا للأهداف الخاصّة لتعليم النحو في المرحلة الابتدائيّة وهذا ممّا يجعل أمر تعليم النحو يُستعصى عن المعلّم قبل المتعلّم عندما يلتبس عليه الأمر، وتصعب عليه صياغة الهدف التّعليمي أو الكفاءة المستهدفة من كلّ درس نحويّ - يريد تقديمه - عند تحضيره للدّرس، بل يخطئ في صياغتها في كثير من الأحيان؛ وهذا بالطبع لا يقودنا إلى تحقيق الغايات والمرامي التي تصبو إليها المنظومة التّربويّة من تعليم النحو؛ لأنّ نجاح العمليّة التّعليميّة لا يمكن أن يقوم

1 سراب بن الصّيد بورني وآخرون، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة - السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ص 05.

2 نفسه، ص 68.

## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

على أهداف مغيبية وإنما على هدف معين وهو الأصل والأساس قبل كل شيء ليتّم على أساسه اختيار المحتوى المناسب وتحديد الوضعيات التعليمية الفعّالة، كما تُختار وفقه أساليب التقويم الناجعة؛ لذا لا يمكن تصوّر عملية تعليمية ناجحة دون أهداف يُسعى إلى تحقيقها؛ لأنّ بلوغ الهدف يعدّ مقياساً لنجاح التعلّم، وعدم بلوغه فشلاً له.

لذا فقد ترتّب على هذا التّجاهل إشكال كبير يلاحظ في الميدان، فقد صار المعلّم في هذه الحالة محتاراً حتّى في تحديد الأهداف العامة فهو يهيم بين أهداف كثيرة غير محدّدة، وي طرح على نفسه أسئلة كثيرة منها: هل تعليم النحو في هذه المرحلة هدفه معرفة قواعد النحو واستظهار مسائله؟ أو صيانة اللسان من الخطأ؟ أو إكساب المتعلّم الملكة اللّغويّة النّحويّة؛ حتّى يُحكم التّصرّف في مختلف البنى اللّغويّة؟ أو إكسابه الملكة اللّغويّة التّبليغيّة (التّواصلية)؛ ليتمكّن من التّصرّف في بنى اللّغة بما يقتضيه حال الحديث؟ ناهيك عن تحديد الأهداف الخاصة من تعليم النحو في كلّ مستوى من التّعليم الابتدائي، أمّا الهدف التّعليمي من كلّ درس فحدّث ولا حرج؛ حيث يؤدي غيابها إلى عدم قدرة المعلّم وخاصة المتربّصين والمستخلفين على ضبط أهداف الدّرس والذي على أساسه تتّم صياغة الكفاءة المستهدفة ومؤشرات الكفاءة، ومؤشرات التقويم؛ لأنّ مناهج اللّغة العربية في التّعليم الابتدائي تعتمد التّدرج الدّوري في تعليم النحو؛ لذلك نجد في التّدرجات السنوية للتّعلّمات من السّنة الأولى إلى السّنة الخامسة في التّراكيب النّحويّة موضوع "الجملة الفعلية" مثلاً وموضوع "الجملة الاسميّة" وغيرها من الموضوعات التي تبدو أنّها مكرّرة، وقد يصعب عن المعلّم أن يختار المادة النّحويّة والطّريقة اللازمة، أو يلتبس عنه الأمر في طريقة تقديم درس "الجملة الفعلية" على سبيل المثال في كلّ سنة من سنوات التّعليم الابتدائي الخمس في ظل غياب تحديد الهدف التّعليمي للدّرس في كلّ مستوى. في حين أنّ الأهداف التّعليميّة التي كان يجب أن تثبت في كلّ مستوى للجملة الفعلية هي كالآتي:

| المستوى         | طبيعة النحو | الهدف التعليمي                                                    |
|-----------------|-------------|-------------------------------------------------------------------|
| السّنة الأولى   | نحو ضمني    | سماع وترديد جمل فعلية بسيطة تتكوّن من فعل وفاعل                   |
| السّنة الثّانية | نحو ضمني    | سماع وقراءة وكتابة جمل فعلية بسيطة تتكوّن من فعل وفاعل ومفعول به. |

## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

|               |          |                                                                                          |
|---------------|----------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| السنة الثالثة | نحو صريح | يُميّز الجملة الفعلية ويسمّيها.                                                          |
| السنة الرابعة | نحو صريح | يُصدر حكماً على أنّ الجملة الفعلية هي كلّ جملة بدأت بفعل                                 |
| السنة الخامسة | نحو صريح | يتعرّف على أركان الجملة الفعلية ويسمّيهم ويتعرّف على البنية الإعرابية لكل ركن من أركانها |

نلاحظ أنّ هذه الأهداف وإن كانت لنفس الموضوع فهي ليست نفسها؛ ففي كلّ سنة يتغيّر الهدف من تقديم هذا الدرس. ناهيك عن الخلط الذي بإمكانه أن يحدث بين المعلمين في صياغة الأهداف لنفس المستوى؛ حيث لاحظنا من خلال زيارتنا الميدانية لمجموعة من المعلمين تذبذباً كبيراً في صياغة الكفاءة المستهدفة ومؤشرات الكفاءة لنفس الموضوع وفي نفس المستوى قد تصل فيه إلى التّضارب. وسنعرض على سبيل المثال لا الحصر بعض النماذج من صياغات المعلمين للكفاءة المستهدفة التي قمنا بتدوينها لدرس: "جمع المؤنث السالم وإعرابه"<sup>1</sup> للسنة الخامسة والتي جاءت كالآتي:

أ- يتعرّف المتعلّم على إعراب جمع المؤنث السالم.

ب- القدرة على معرفة جمع المؤنث السالم وإعرابه مع ممارسة ذلك.

ت- يوظّف المتعلّم جمع المؤنث السالم.

وهذا الأمر يُشير إلى أنّ هناك عشوائية في صياغة الأهداف، وبالطّبع سيترتب عنها اللامنهجية في العملية التعليمية التعلّمية لدرس النحو على مستوى التخطيط والتّنفيد والتّقويم، وفي غياب موجّهات التّعليم، وغياب معرفتنا بالكفاءة المستهدفة المتوقّعة تحقيقها لدى المتعلّمين في نهاية الحصص الدّراسية تصبح لعملية التّعليم إجراءات ونتائج غير واضحة، وغير هادفة للمعلّم والمتعلّم معاً. ممّا ينتج عنه عدم نجاح الدرس وبالتالي صعوبة تنمية المهارات اللّغوية أو فشلها.

أما العنصر الثاني من مكوّنات المنهاج فهو المحتوى التّعليمي، والمقصود به في دراستنا هذه المحتوى النّحوي المقرّر، وهذا الأخير تربطه علاقة وطيدة بما سبقه من أهداف؛ حيث يوظّف هذا المحتوى لخدمتها وهو لازمة من لوازم تحقيقها. وهذا العنصر جدير

1 سراب بن الصّيد بورني وآخرون، كتاب اللّغة العربية - السنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ص 80.

بالدراسة أيضاً لما له من أهمية بالغة في تغيير مسار العملية التعليمية، ومن ثم تغيير نواتج التعلم.

## 2. طبيعة المحتوى النحوي:

عندما نتحدث عن المحتوى النحوي فإننا لا نقصد موضوعات النحو بمفردها؛ وإنما نقصد كل ما ترتبط به هذه الموضوعات من نصوص وتمارين تدريبية؛ حيث يُشكل كل نص المنطلق الأساس لموضوع النحو المتناول، والمكون لتعلماته، والأرض الخصبة لاستثمار مكتسباته، أما التمارين اللغوية فهي تمثل الجسر الحامل لجميع مراحل الدرس من تشخيص وبناء وترسيخ وتدريب وتقويم. وعلى هذا الأساس سنتناول في هذا العنصر دراسة وصفية تحليلية للمحتوى النحوي.

### 1) وصف النصوص المقدمة في الكتاب المدرسي وتقويمها:

نظراً لتبني المناهج الجديدة للمقاربة النصية كاختيار منهجي، وجب أن تكون النصوص المختارة تخدم جميع الظواهر اللغوية المدروسة وعلى غرارها الظاهرة النحوية، هذا يستدعي التعامل مع النص على مستوى التراكيب (النحو) وتلمس قواعد اللغة من خلاله، وهو ما أكدّه دليل استخدام كتاب اللغة العربية، حيث جاء فيه: "ويتم فيه استخراج الظاهرة التركيبية من النص وملاحظتها وتسميتها والتدريب عليها"<sup>1</sup>.

وعلى هذا الأساس فاختيار النصوص وتكييفها حسب مستوى المتعلمين وحاجياتهم أهمية بالغة في تعليم جميع قواعد اللغة بصفة عامة وقواعد النحو بصفة خاصة. لهذا اعتمدنا مجموعة من المعايير لتقويمها تتجسد مضامينها في الإجابة عن التساؤلات التالية: هل النصوص تستوعب الظواهر النحوية المتعلقة بها؟ وهل تعبر عن الحاجات الأساسية للمتعلمين؟ وتراعي مستواهم العقلي؟ وترتبط بواقعهم وبيئتهم المدرسية؟ هل كانت النصوص المقدمة تخلو من الأخطاء اللغوية؟

1 سراب بن الصّيد بورني وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية - السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 19.

## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

لقد تضمن محتوى نصوص القراءة ثلاثة وعشرين نصًا مقسمة على ثمانية مقاطع؛ حيث احتوى كل مقطع منها على ثلاثة نصوص، عدا المقطع الأخير الذي تضمن نصين فقط، يُقدّم كل نص خلال أسبوع في وحدة تعليمية، أما الأسبوع الرابع في المقطع التعليمي فيكون للإدماج، حيث يتمحور هذا الأخير حول نص آخر غير النصوص الثلاثة المذكورة للمقطع والجدول الموالي يوضح ذلك:

| المقاطع | المحاور                    | النصوص                               |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|
| 1       | القيم الإنسانية            | رفاق المدرسة                         |
|         |                            | التعاونية المدرسية                   |
|         |                            | طريق السعادة                         |
|         |                            | طريق النجاح                          |
| 2       | الحياة الاجتماعية والخدمات | من أشرف المهن                        |
|         |                            | الإخلاص في العمل                     |
|         |                            | مهنة الغد                            |
|         |                            | الرّسام الموهوب                      |
| 3       | الهوية الوطنية             | تاكفريناس يتحدث                      |
|         |                            | كلّنا أبناء وطن واحد                 |
|         |                            | أرض غالية                            |
|         |                            | علّمنا الشّامخ                       |
| 4       | التّمية المستدامة          | سرّ الحياة                           |
|         |                            | حين تصير النّفايات ثروة              |
|         |                            | الحصاد والكلب وقطعة الخبز            |
|         |                            | هل تعلمون؟                           |
| 5       | الصّحة والتّغذية           | وادي الحياة                          |
|         |                            | ممنوع الدّخول                        |
|         |                            | أحسن الأطباء: عصير الخضروات والفاكهة |

الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

|         |                      |                       |   |
|---------|----------------------|-----------------------|---|
| إدماج   | الخس والملفوف        |                       |   |
| القراءة | عبرية فذة            | عالم الاكتشافات       | 6 |
|         | قصة البنسليين        |                       |   |
|         | الروبوت المشاغب      |                       |   |
| إدماج   | مسألة صعبة           | العلوم                |   |
| القراءة | عزة ومعززة           | من التراث قصص وحكايات | 7 |
|         | جحا والسلطان         |                       |   |
|         | وفاء صديق            |                       |   |
| إدماج   | نهاية مستبد          |                       |   |
| القراءة | رحلة إلى عين الصفراء | الرحلات الأسفار       | 8 |
|         | حكي ابن بطوطة        |                       |   |
| إدماج   | في الشام             |                       |   |

وللإجابة على الأسئلة المذكورة أعلاه تتبعنا وفحصنا نصوص القراءة المدرجة في الكتاب المدرسي، وسجلنا النتائج المدونة في الجدول الموالي:

| النصوص             | عنوان درس النحو         | تعبّر عن الحاجات الأساسية للمتعلّمين | تراعي مستواهم العقلي | ترتبط بواقعهم وبيئتهم المدرسية | تستوعب الظواهر النحوية | تخلو من الأخطاء اللغوية |
|--------------------|-------------------------|--------------------------------------|----------------------|--------------------------------|------------------------|-------------------------|
| رفاق المدرسة       | مكونات النص             | ✓                                    | ✓                    | ✓                              | ✓                      | ✓                       |
| التعاونية المدرسية | الجملة وأنواعها         | ✓                                    | ✓                    | ✓                              | ✓                      | ✓                       |
| طريق السعادة       | الجملة الفعلية وأركانها | ✓                                    | ✓                    | ✓                              | ×                      | ✓                       |
| من أشرف            | الجملة المنسوخة         | ✓                                    | ✓                    | ✓                              | ×                      | ✓                       |

الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

| المهن                                            | بان وأخواتها                            |   |   |   |   |   |
|--------------------------------------------------|-----------------------------------------|---|---|---|---|---|
| الإخلاص في العمل                                 | الجملة المنسوخة<br>بكان وأخواتها        | ✓ | ✓ | ✓ | × | ✓ |
| مهنة الغد                                        | الأفعال الخمسة                          | ✓ | ✓ | ✓ | × | ✓ |
| تاكفريناس<br>يتحدث                               | نواصب الفعل<br>المضارع                  | ✓ | ✓ | ✓ | × | ✓ |
| كلنا أبناء<br>وطن واحد                           | جوازم الفعل<br>المضارع                  | ✓ | ✓ | ✓ | × | ✓ |
| أرض غالية                                        | الفعل المبني<br>للمجهول ونائب<br>الفاعل | ✓ | ✓ | ✓ | × | ✓ |
| سر الحياة                                        | الأسماء الخمسة                          | ✓ | ✓ | ✓ | × | ✓ |
| حين تصوير<br>النفائات ثروة                       | جمع التفسير<br>وإعرابه                  | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| الحصاد<br>والكلب وقطعة<br>الخبز                  | جمع المذكر السالم<br>وإعرابه            | ✓ | ✓ | ✓ | × | ✓ |
| وادي الحياة                                      | جمع المؤنث السالم<br>وإعرابه            | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| ممنوع الدخول                                     | المتنى وإعرابه                          | ✓ | ✓ | ✓ | × | ✓ |
| أحسن<br>الأطباء:<br>عصير<br>الخضروات<br>والفاكهة | المضاف والمضاف<br>إليه                  | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | × |



الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

|   |   |   |   |   |                                 |                      |
|---|---|---|---|---|---------------------------------|----------------------|
| ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | العطف                           | عبرية فذة            |
| ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | المفعول المطلق                  | قصة البنسليين        |
| ✓ | × | ✓ | ✓ | ✓ | الاستثناء ب(إلا/غير/سوى)        | الروبوت المشاغب      |
| ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | الفعل اللازم والفعل المتعدي     | عزة ومعزوزة          |
| ✓ | × | ✓ | ✓ | ✓ | إعراب الفعل المعتل الآخر        | جحا والسلطان         |
| ✓ | × | ✓ | ✓ | ✓ | علامات الإعراب الأصلية والفرعية | وفاء صديق            |
| × | × | ✓ | ✓ | ✓ | المبني                          | رحلة إلى عين الصفراء |
| ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | المعرب                          | حكي ابن بطوطة        |

من خلال النتائج المدونة في الجدول يتضح أن المؤلف حرص على أن تكون النصوص تعبر عن الحاجات الأساسية للمتعلّمين كما هو مبين من خلال عناوين النصوص، كما حرص على أن تراعي مستواهم العقلي وهو ما إلتمسناه من خلال قراءتنا لها من بساطة الطرح وسلاسة الأسلوب وسهولة المصطلحات والمفاهيم، وعمل أيضاً على أن ترتبط النصوص بواقعهم وبيئتهم المدرسية، فجعل منها ما يتحدث عن الواقع المدرسي، ومنها ما يعالج قضايا الحي أو المحيط بصفة عامة، ومنها ما يرتبط بواقع الحياة الريفية والبادية، وأخرى بالمدينة وغيرها، هذا من الجانب النفسي والتربوي والعقلي، أما من الجانب اللغوي وبالضبط في المنحى النحوي فقد لاحظنا قصوراً كبيراً فيه من ناحية احتواء النصوص للظواهر النحوية المتعلقة بها؛ حيث وجدنا من بين ثلاثة وعشرين نصاً يوجد ثمانية نصوص فقط جاءت مستوعبة الظاهرة النحوية المتعلقة بها. حرص المؤلف على أن

تكون النصوص المقدمة خالية من الأخطاء اللغوية إلا نادراً مثل ما جاء في درس: أحسن الأطباء: عصير الخضروات والفاكهة؛ حيث جاءت كلمة (مدة) بدلا من مدة . وكذلك في درس رحلة إلى عين الصفراء؛ إذ وردت كلمة (تفرق) بدلا من تفرق. وفيما يأتي سنقف على أهم التجاوزات التي وقعت في نصوص القراءة.

- **طريق السعادة:** مع أن النص يشكل محورا لدرس أركان الجملة الفعلية ويتضمن ثلاثا وعشرين جملة فعلية (23)؛ إلا أنه لم ترد فيه جملة واحدة فاعلها ظاهر، فجميع الجمل الفعلية جاء فاعلها ضميرا إما متصلا مثل: تعلّمتُ، يغمُرني... وإما مستترا مثل: أُوقِرُ، أعطِفُ، أسعى وغيرها؛ لأن الكاتب يعبر عن آرائه وأفكاره في كيفية العيش بسعادة. وهذا يُعدّ عجزا للنص على استيعاب الظاهرة النحوية؛ لعدم توظيف ولو فاعل واحد ظاهر، مما جعل مؤلف الكتاب المدرسي يستعين بجمل خارجية في أمثلة ونماذج درس النحو.

- **من أشرف المهن:** مع أن هذا النص مُتصرّف فيه إلا أنه لم يتضمن سوى جملتين منسوختين بأن وأخواتها، الأولى: أن عينيه كانتا تشرقان. والثانية: إنها مهمة تجميل الحياة. فأما الجملة الأولى فجاء خبرها جملة اسمية وأما الثانية فكان اسمها ضميرا متصلا؛ وفي الحالتين هما جملتان ليستا بسيطتين وهذا دليل على عجز النص على استيعاب الظاهرة.

- **الإخلاص في العمل:** لم يحرص مؤلف الكتاب على أن يكون النص متضمنا لجميع أخوات كان؛ حيث وردت في النص ستّ جمل منسوخة بكان وأخوات وهي: كان شارد الذهن مهموم خاطر، كان يتطوع، أصبح سكان تيمياوين يكتون محبة وتقديرا بالغين لخالد، صار يشعر أنه فرد منهم، أضحى هدوء الصحراء ورمالها جزءا من كيانه. كما وجدنا جملة واحدة -من بين الجمل المذكورة- اسمها ظاهرا وخبرها مفردا؛ أي ليس جملة؛ مما أدى بالمؤلف إلى التصرف في شواهد درس النحو.

- **مهنة الغد:** مع أَنَّ النَّصَّ متصَرَّف فيه إِلَّا أَنَّهُ لم يتضمَّن من الأفعال الخمسة إِلَّا فعلاً واحداً جاء مسنداً إلى ياء الخاطبة وهو (تُحَافِظِينَ). ممَّا يدلُّ على عدم استيعاب النَّصِّ للظَّاهرة النَّحْوِيَّة.
- **تاكفريناس يتحدث:** لم يتضمَّن النَّصَّ سوى فعل واحد مضارع منصوب بلام التَّعليل وهو (لتعلن)، ممَّا جعل علاقة النَّصِّ ضعيفة جداً بالظَّاهرة النَّحْوِيَّة المتعلِّقة به، وأدى بالمؤلف إلى تأليف فقرة قصيرة كشاهد لخدمة الظَّاهرة النَّحْوِيَّة المقرَّرة.
- **كلُّنا أبناء وطن واحد:** لقد تضمَّن النَّصَّ خمسة أفعال مضارعة مجزومة إِلَّا أَنَّهَا كانت جميعها مجزومة بأداة النِّفي (لم)، ولم يظهر أي وجود لأداة النِّهي (لا) مع أَنَّ النَّصَّ متصَرَّف فيه، ولكن المؤلف لم يوظف لا النِّهاية الجازمة ولا مرَّة واحدة في النَّصِّ.
- **أرض غالية:** لم ترد في النَّصِّ ولو جملة واحدة مبنية للمجهول، ممَّا يجعل النَّصَّ لاعلاقة له بالظَّاهرة النَّحْوِيَّة، ممَّا يجعل المتعلِّم لا يتناول النَّحو الضَّمَنِي من خلال النَّصِّ الَّذِي سيؤسِّس للنَّحو الصَّريح من خلال سماع وقراءة جمل فعلية مبنية للمجهول. وفي هذه الحالة لا طائل من تجسيد المقاربة النَّصِيَّة.
- **سرَّ الحياة:** تضمَّن النَّصَّ ثلاثة نماذج للأسماء الخمسة جاءت كالاتي: الماء العذب ذو أهميَّة عزيمة ... ماذا لو نبَّهت أباك أو أخاك ... ولم يهتم المؤلف لإدراج الإسمين الآخرين حمَّ وفو.
- **الحصاد والكلب وقطعة الخبز:** لم يحرص المؤلف على تضمين النَّصِّ ولو كلمة واحدة بصيغة جمع المذكر السالم، مع أَنَّ النَّصَّ متصَرَّف فيه.
- **ممنوع الدَّخول:** مع أَنَّ النَّصَّ متصَرَّف فيه إِلَّا أَنَّهُ تضمَّن صيغة واحدة للمثنى جاءت في حالة الجرِّ وهي: ودخلت الجرائيم إلى رِئْتَيْكَ، ممَّا يدلُّ على أَنَّ المؤلف لم يسعَ لِأَن يحتوي النَّصَّ جميع عناصر الظَّاهرة النَّحْوِيَّة المتعلِّقة به.
- **أحسن الأطباء: عصير الخضروات والفاكهة:** لقد حرص المؤلف على أَن يحتوي النَّصَّ الظَّاهرة؛ حيث تضمَّن خمسة وعشرين نموذجاً تنوعت بين صيغة المفرد والجمع بأشكاله

الثلاث نذكر منها: عصير الرمان، مزارع المكروبات، عدد المصابين، قتل الجراثيم، طرد السموم وغيرها. إلا أنه لم يخل من الأخطاء؛ حيث سجلنا خطأين لغويين، فأما الأول فورد في الفقرة الثالثة ويكمن في كتابة مُدَّة بفتح الميم، والثاني ورد في الفقرة الخامسة ويكمن في كتابة مُخْتَلَف بفتح اللام.

- **الرؤيوت المشاغب:** لم يحرص المؤلف على أن يحتوي النصّ الظاهرة النحوية؛ حيث لم يتضمّن النصّ سوى جملة واحدة كانت بصيغة الاستثناء وهي: "يبدو أن سعيداً سوف يجعلنا غير سعداء"<sup>1</sup>.

- **جحا والسلطان:** تضمّن النصّ ثلاثة أفعال معتلة الآخر فعلان منها في الماضي، هما: اشتهى، أتى. والآخر في المضارع، وهو: يدعى. وقد افتقر إلى نماذج عن حالة النصب والجزم في الفعل المضارع المعتل الآخر.

- **وفاء صديق:** لم يحرص المؤلف على أن يستوعب النصّ الظاهرة النحوية؛ حيث تضمّن النصّ جميع علامات الإعراب الأصلية، ولكنه افتقر إلى علامات الإعراب الفرعية، فلم ترد منها سوى (الألف) علامة رفع المثنى في موضعين في الفقرة الأولى: كان هناك **طفلان**، نعم **الصديقان**. و(حذف النون) علامة نصب الأفعال الخمسة في موضع واحد في الفقرة الثالثة: حتّى يُبلِّغوا سيدهم. أمّا العلامات الفرعية المتبقية كالواو علامة لرفع الأسماء الخمسة ورفع جمع المذكر السالم، والألف علامة لنصب الأسماء الخمسة، والياء سواء أن كانت علامة لجر الأسماء الخمسة، أو علامة نصب وجر للمثنى، أو علامة نصب وجر لجمع المذكر السالم. فقد عجز النصّ على احتوائها.

- **رحلة إلى عين الصفر:** تضمّن النصّ مجموعة من الأسماء المبنية نذكر منها الأسماء الموصولة في الفقرة الثالثة: (الذي)، (التي). وأسماء الإشارة في الفقرة الأولى: (تلك)، وفي الفقرة الرابعة: (هناك)، وفي الفقرة الخامسة: (هكذا). والضمائر المتصلة تعدد ورودها في الفقرة الثالثة: يرتشفون، يتبادلون، ينفضون، يحملون، بضائعهم، دوابهم،

1 بن الصّيد بورني وآخرون، كتاب اللغة العربية - السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص103.

مواشيهم، عبااتهم. وافتقد النصّ إلى بعض الضّمائر المنفصلة والظّروف. أمّا الأفعال المبنيّة فقد خلا النصّ من الأفعال الماضيّة وأفعال الأمر، وكلّ ما جاء فيه فعلان مضارعان مبنيان لاتّصالهما بنون النسوة هما: يَرْتَدِينَ، يَنْتَظِرْنَ. أمّا الحروف فكثرت ورود حروف الجرّ ك: في، إلى، من. وحرف العطف ك: الواو، الفاء. هذا من جانب استيعاب النصّ للظاهرة النحويّة من عدمه، أمّا من جانب الأخطاء اللّغويّة فقد سجلنا حالة تجلّت في الفقرة الخامسة والأخيرة من النصّ؛ حيث وردت في الجملة الأولى من هذه الفقرة: فِي الصَّبَاحِ تَنْفَرِّقُ الْقَوَافِلُ. ويكمن الخطأ في كلمة (تَنْفَرِّقُ) كان من المفروض يكون الفعل المضارع مرفوعاً لأنّه لم يسبق بما ينصبه.

من خلال ما وقفنا عليه في نصوص القراءة الواردة في الكتاب المدرسيّ اتّضح أنّ المؤلّف لم يحرص على أن تكون هذه النصوص خادمة للظواهر النحويّة المتعلّقة بها. وقد جاء في الدّليل ما يشير إلى هذه النّقطة بالذات: "ولأنّ النصّ الواحد قد لا يستوعب جميع قواعد الموضوع النحويّ"<sup>1</sup>. ويترتّب على هذا عجز من جانب النّحو الضّمّنيّ أولاً؛ لأنّ المتعلّم لا بدّ أن يسمع ويقرأ النّمودج أو ما يسمى بالمنوال النحوي في العديد من السيّاقات اللّغويّة قبل دراسة القواعد؛ حتّى لا يقع شرح بين اكتساب اللّغة وتعلّم قواعدها. ثمّ من جانب النّحو الصّريح ثانياً؛ لأنّه كلّ ما كانت علاقة الدّرس النحويّ متينة بالنّصّ كلّ ما تيسّر فهم القواعد وسهل تطبيقها. وقد أثبتت الدّراسات أنّ أحسن طريقة لتعلّم النّحو - كما أشرنا في الدّراسة النّظريّة - أن تُزاوج المنهاج بين المدخلين الضّمّنيّ والصّريح. وفي مثل هذه الحالات يقع العبء على عاتق المعلّم؛ إذ يعمل على تغطية النّقص بإعادة صياغة بعض الجمل أو إدراج نص جديد أو جمل جديدة وهو ما أشار إليه الدّليل: "ولتجاوز هذه المشكلة يمكن

1 سراب بن الصّيد بورني وآخرون، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة - السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ص 19.

## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

اللجوء إلى تكييف بعض الجمل لتناسب الظواهر اللغوية المقصودة أو إضافة بعض الأمثلة للإحاطة بجميع أحكام الموضوع وقواعده<sup>1</sup>.

وهو ما أكدّه عبد الرحمان الحاج صالح إذ يقول في شأن عدم احتواء النصوص للظواهر اللغوية المتعلقة بها: "حلّ المشكل يكون بأحد شيئين: أمّا أن يختار نص أنتجه بالفعل أحد الكتاب لملاءمته للموضوع المخطّط، يقلّ فيه الغريب من الألفاظ والتراكيب فيستبدل فيه ما بقى ممّا لم ندرجه في تخطيطنا بما هو موجود فيه (في المرتبة المعيّنة له)، وأمّا أن نحرّر بأنفسنا النصّ الذي نحتاج إليه مراعين في ذلك كلّ شروط الانتقاء والترتيب"<sup>2</sup>. ولكن لا يصلح هذا الحلّ في مثل حالتنا هذه عندما تصبح أغلب النصوص عاجزة على استيعاب ظواهرها النحوية؛ فالمعلّم لا يستطيع أن يقوم بدور المؤلّف والمعلّم في الوقت نفسه، وإن استطاع في وقت معيّن فإنّه سيملّ ويكلّ في غيره من الأوقات، زبطينة الحال سيعود هذا كلّ بالسلب على مردود التعلّم.

### (2) وصف الموضوعات النحوية في المقرّر التعليمي :

#### أ- وصف وتحليل المفردات (الموضوعات) المقرّرة وتقويمها:

بطبيعة الحال أنّ لكلّ مقرّر تعليمي مجموعة من الموضوعات التي ترى فيها لجنة التأليف الإيفاء بالغرض المنشود، وقد سعت الدّراسة إلى الوقوف على الموضوعات النحوية لهذه المرحلة، وذلك بالتعرّف على الجانب الكميّ لهذه المفردات وطبيعتها ومدى توفّرها على معايير الاختيار والترتيب والتنظيم. يمثل الجدول الموالي موضوعات النحو للسّنة الخامسة ابتدائي ضمن كتاب اللّغة العربيّة على النحو التّالي:

| الترتيب | عنوان الوحدة | الموضوعات (المفردات) المدرجة |
|---------|--------------|------------------------------|
| 1       | رفاق المدرسة | مكوّنات النصّ                |

1 السابق، ص19.

2 عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمدرسي اللّغة العربيّة، ص67.

|    |                                      |                                   |
|----|--------------------------------------|-----------------------------------|
| 2  | التعاونية المدرسية                   | الجملة وأنواعها                   |
| 3  | طريق السعادة                         | الجملة الفعلية وأركانها           |
| 4  | من أشرف المهن                        | الجملة المنسوخة بأن وأخواتها      |
| 5  | الإخلاص في العمل                     | الجملة المنسوخة بكان وأخواتها     |
| 6  | مهنة الغد                            | الأفعال الخمسة                    |
| 7  | تاكفريناس يتحدث                      | نواصب الفعل المضارع               |
| 8  | كلنا أبناء وطن واحد                  | جوازم الفعل المضارع               |
| 9  | أرض غالية                            | الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل |
| 10 | سر الحياة                            | الأسماء الخمسة                    |
| 11 | حين تصير النقايات ثروة               | جمع التذكير وإعرابه               |
| 12 | الحصاد والكلب وقطعة الخبز            | جمع المذكر السالم وإعرابه         |
| 13 | وادي الحياة                          | جمع المؤنث السالم وإعرابه         |
| 14 | ممنوع الدخول                         | المثنى وإعرابه                    |
| 15 | أحسن الأطباء: عصير الخضروات والفاكهة | المضاف والمضاف إليه               |
| 16 | عبرية فذة                            | العطف                             |
| 17 | قصة البنسليين                        | المفعول المطلق                    |
| 18 | الرؤوبوت المشاغب                     | الاستثناء ب(إلا/ غير/ سوى)        |
| 19 | عزة ومعززة                           | الفعل اللازم والفعل المتعدي       |
| 20 | جحا والسلطان                         | إعراب الفعل المعتل الآخر          |
| 21 | وفاء صديق                            | علامات الإعراب الأصلية والفرعية   |
| 22 | رحلة إلى عين الصفراء                 | المبني                            |
| 23 | حكي ابن بطوطة                        | المعرب                            |

تضمن المحتوى النحوي للسنة الخامسة ابتدائي للجيل الثاني ثلاث وعشرين مفردة، تم الانطلاق في الوحدة الأولى بدرس غير نحوي، بل منهجي عنوانه: «مكونات النص»، جاء

هذا الدرس كمدخل ومُنطلق للدرس النحوي؛ لأن الغاية من هذا الأخير هي إعطاء كل كلمة ترتيبها في سياق الكلام حتى يستطيع المتعلم فهم النصوص وإنتاجها. وقد جاء هذا الدرس ببعض من التفصيل عن مكونات النص؛ حيث يثبت المتعلمون بعد الملاحظة والاكتشاف أن النص يتحدث عن موضوع معين ويتكون من فقرة واحدة أو من عدة فقرات، كل فقرة تتكون من عدة جمل تفصل بينها علامات الوقف كالفاصلة والنقطة وغيرها. يُعتبر هذا الإجراء من واضعي البرنامج منهجي ومنطقي ينبئ بمدى وعيهم لعلاقة الدرس النحوي بالنص وعلاقة الكل بالجزء.

يرتبط كل درس نحوي من هذه الدروس -حسب المقاربة النصية المعتمدة في المناهج الجديدة- بنص مكتوب يشكل محور تعلّات ميدان فهم المكتوب؛ حيث يتضمن هذا الميدان القواعد اللغوية النحوية والصرفية والإملائية، وكذلك الإنتاج الكتابي.

#### ب- مستوى اختيار المفردات (الموضوعات).

إن مسألة اختيار الموضوعات النحوية في المناهج التعليمية من أهم المحطات التي ينبغي لنا أن نقف عندها؛ وذلك لأن القواعد النحوية للغة العربية لا يستوعبها أي مستوى تعليمي؛ لذا وجب على واضعي المناهج اختيار الموضوعات النحوية المناسبة للفئة العمرية المقصودة مراعون مجموعة من المعايير اللغوية والتربوية والمنطقية والنفسية. وفي هذا الجزء من الدراسة حاولنا الوقوف على هذه المعايير، حتى يتبين مدى اعتمادها في أثناء اختيار موضوعات النحو للسنة الخامسة ابتدائي:

**1- المعيار اللغوي:** يتضمن هذا المعيار كما لاحظنا في الجانب النظري من الدراسة مجموعة من العوامل أو ما يسمّى بالمعايير الجزئية، ولمعرفة إذا كان هذا المعيار قد أخذ بعين الاعتبار من طرف واضعي البرنامج في أثناء اختيار المحتوى النحوي للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي للجيل الثاني وجب علينا تتبع المعايير الجزئية التالية:



• الشيوخ: والمقصود به نسبة تردد وتواتر البنى والتراكيب والعناصر النحوية في الاستعمال والتداول اللغوي. هذه الوحدات اللغوية ينبغي أن تحظ بالأولوية والاهتمام من طرف واضعي البرامج وتدرس قبل الوحدات القليلة الاستعمال؛ إذ لا قيمة من تلقي المعلومة دون ممارستها في الواقع والحياة اليومية والعملية. فهل أخضع برنامج النحو للسنة الخامسة لهذا المعيار اللغوي؟

إنّ المتنبّع لموضوعات النحو للسنة الخامسة يلاحظ أنّ هذا المعيار قد أخذ به في أثناء وضع البرنامج التعليمي للنحو العربي والدليل على ذلك وضع درس «الجملة الفعلية» و«الجملة المنسوخة بأنّ وأخواتها» و«الجملة المنسوخة بكان وأخواتها» في مقدّمة البرنامج التعليمي، لأنّ درجة شيوع وتواتر وتكرار الجمل الفعلية والجمل الاسمية سواء أكانت منسوخة أو غير منسوخة كبيرة جدًا وكثر مجيئها على الألسنة مقارنة بغيرها من التراكيب، بينما أخرت دروس كل من «المفعول المطلق» و«الاستثناء ب (إلا وغير وسوى)» و«إعراب الفعل المعنّى الآخر» لقلّة استعمالها في العمليات التواصلية مقارنة بالموضوعات الأولى، وقد نجد موضوعات قد تجاهلها واضعو البرامج ولم تظهر في هذا المقرّر، وهذا راجع لانخفاض درجة شيوعها أثناء التّخاطب بين الناس نذكر على سبيل المثال: المفعول لأجله والمفعول معه والنداء وغيرها. وقد لاحظنا أنّ الجملة الفعلية هي التي تصدرت قائمة البرنامج بعد درس مكّونات النصّ وهذا راجع لدرجة شيوعها الكبيرة على الرّغم من أنّ جميع الدّراسات أثبتت أنّ الفعل أقل شيوعًا من الاسم في جميع العمليات التواصلية

وفي الجانب التركيبي مازال الشيوخ صعب المنال وهو بالنسبة للغة العربية مطلبًا نظريًا\* لعدم وجود قوائم تراكيب في اللغة العربية. لذا فالأكيد أنّ اختيار التراكيب اللغوية في النصوص والأمثلة المقدّمة خضعت للخبرة.

\* يراجع عنصر الشيوخ في الفصل الثالث من الباب النظري.

• التوزيع: وهو معيار لغوي تابع ومكمل لمعيار الشّيع؛ لذا حاولنا معرفة إذا كان قد أخذ هذا المعيار بعين الاعتبار في وضع البرنامج النّحوي.

عند فحصنا وتتبّعنا لمقرر النّحو لفت إلى نظرنا أنّ البرنامج قد بدأ بالجملة الفعلية بدلا من الابتداء بالجملة الاسمية وهو تساؤل في صميم هذا المضمّار، يقول السؤال: ما هو سبب أو مسوّغ ابتداء البرنامج النّحوي للسّنة الخامسة ابتدائي بالجملة الفعلية بدلا من الجملة الاسمية؟

إنّ الإجابة عن هذا السؤال-حسب نظرنا- ستكون المسوّغ الأوّل لوضع درس الجملة الفعلية في مقدّمة البرنامج لأنّ «الجملة الفعلية» تُدرّج في الكلام كجملة بسيطة غير تابعة لجملة أخرى، وقد تكون الجملة الفعلية: فاعلا أو مفعولا به أو حالا أو صفة أو مضافا إليه في جملة فعلية مركبة أو خبرا في جملة اسمية، وقد تكون الجملة الفعلية في أسلوب نفي كما تأتي في أسلوب إثبات، وتأتي في أسلوب استفهام كما تأتي في أسلوب تعجب. لذا فالجملة الفعلية لها الأولوية أن تُدرّس في أوّل البرنامج نظرا لنسبة توزيعها العالية\* في درج الكلام وكذا في جميع الكتابات الأدبية والعلمية بمختلف أنماطها التّوجيهي والحواري والسّردى والوصفي والحجّاجي.

2- المعيار التّربوي: وهو من أهمّ المعايير التي تعتمد في انتقاء واختيار أي محتوى تعليمي، و يخضع هذا المعيار لمجموعة من الأسس التي يُقاس على ضوئها مدى مناسبة هذا المحتوى النّحوي للأهداف المسطرة ولمستوى المقرّر وكذا للزّمن المبرمج لتناول هذا المحتوى، وعلى ضوء هذه العوامل سنحاول تسليط الضوء على موضوعات النّحو للسّنة الخامسة ابتدائي. لنرى هل كان واضعو البرنامج النّحوي على وعي بهذا المعيار وبالعوامل التي تحتكم له؟ سنتطرّق لكل عامل على حدة بنوع من التفصيل كالآتي:

\* على الرّغم من أن نسبة توزيع الاسم أعلى بكثير من نسبة توزيع الفعل؛ لأنّ الاسم يكون فاعلا ومفعولا به ومفعولا لأجله ومفعولا مطلقا ومفعولا فيه وحالا وصفة ومضافا إليه واسم مجرور ومبتدأ وخبراً.

- **الأهداف:** في هذا العنصر سنرى أن كان هذا المحتوى النحوي كفيلاً لتحقيق الأهداف المتوخاة من تدريسه، والتي جاءت في مقدمة الكتاب المدرسي بشكل مجمل لكل القواعد اللغوية مخاطبة المتعلم كآلاتي: "لنتمكن لاحقاً من توظيف القواعد اللغوية، لحفظ لسانك من الزلل وقلمك من الخطأ"<sup>1</sup>.

وقد أثبتت الدراسات أن أغلب الأخطاء النحوية الشائعة\* والتي يقع فيها المتعلمون في آخر المرحلة الابتدائية بعد أن قطعوا شوطاً معتبراً من المعرفة والاكتساب، ونهلوا قسطاً حسناً من اللغة العربية خلال دراستهم للنحو الضمني في الطور الأول والمتمثل في السنة الأولى والثانية، ودراسة الأسس الأولية للنحو الصريح في الطور الثاني والمتمثل في السنة الثالثة والرابعة.

- **مستوى المقرر النحوي:** يراعي هذا العنصر ما يحتاج إليه المتعلم ويستطيع استيعابه، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بعاملين أساسيين هما الخلفية المعرفية والقدرات الذهنية للمتعلم في هذه المادة؛ حيث يستند كل عامل إلى آلية إجرائية تعليمية، إذ يعتمد العامل الأول على آلية التمثيل التعليمي؛ حيث يتم اختيار الموضوعات بناءً على مكتسبات المتعلم السابقة، ويعتمد العامل الثاني على النقل التعليمي؛ لأن قدرات المتعلم الذهنية تختلف من سنة لأخرى ومن مرحلة تعليمية لأخرى. فهل أخذ هذا الأساس في بناء موضوعات النحو في الكتاب المدرسي لهذا المستوى؟

بما أن المستوى المدروس هو مستوى ابتدائي؛ هذا يعني أن المتعلم يحتاج إلى العناصر الأساسية التي تشكل النواة العامة للغة وهي الكلمة وأنواعها، ثم الجملة وأنواعها، وللوقوف على مدى مراعاة واضعي المقرر النحوي إلى طبيعة المستوى التعليمي والتعلم السابق له من حيث البعدين: الأفقي الذي يسمح بتوسيع مجال المعارف وربطها وإدماجها مع بعضها

1 سراب بن الصّيد بورني وآخرون، كتاب اللغة العربية - السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص03.

\* وهي الأخطاء التي تتكرر عند المتعلمين وتُعبّر عن قصورهم في ضبط أواخر الكلمات داخل التركيب.

البعض، والعمودي الذي يسمح بتوزيع عناصر المنهاج وفق تصاعد تعاقبي ومستمر للمعارف. ارتأينا تتبع المقرر عرضياً (أفقياً) محاولين المقارنة بين موضوع تناوله المتعلمون في الكتب المدرسية المخصصة لكل من السنة الثالثة والسنة الرابعة والسنة الخامسة وهو موضوع «الجملة الفعلية»، ثم طويلاً (عمودياً) من خلال ما إذا كان هناك إدراج لموضوعات تفوق قدرات المتعلمين كمّاً وكيفاً؛ بمعنى تفوق قدراتهم الاستيعابية من حيث طبيعة الموضوع نفسه أو من حيث كثرة الأحكام النحوية. وكانت النتائج على الترتيب الآتي:

أ- الدراسة العرضية: في السنة الثالثة يتعرّف على الجملة الفعلية بشكل بسيط جداً لا يتعدى ملاحظة الجملة الملونة ومعرفة نوع الكلمات التي تبدأ بها الجملة، للوصول إلى تمييزها عن غيرها وتسميتها من خلال بدايتها بفعل. والشكل الموالي يبيّن الموارد المعرفية لهذا الدرس<sup>1</sup>:

**اتعرّف على الجملة الفعلية**  
**ألاحظ وأميز**

- بنى سي لونيس داراً بعيداً عن ضوا المدينة .
- نفخت الريح بشدة مقتلعة القبة .
- تحرك الرياح الطاخونة على مدار السنة .

□ ما نوع الكلمات في بداية كل جملة ؟

□ نسمي هذا النوع من الجمل : **جملاً اسمية**

□ الجملة الفعلية مثل : **هبّت الريح** / \* **اكتشف الحل** **جملاً فعلية**

أما في السنة الرابعة، وبما أنّ المتعلم تطوّرت قدراته الذهنية لنموه العقلي، وقدراته المعرفية بناء على المكتسبات السابقة، فقد تمّ الوقوف على أنّ تناول الجملة الفعلية في الكتب

1 سراب بن الصّيد بورني وآخرون، كتاب اللغة العربية - السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2017، ص63.

## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

المدرسية تغير وأصبح المتعلم يلاحظ الظاهرة النحوية ويكتشف أحكامها ثم يثبت هذه الأحكام، والشكل الموالي يوضح ذلك<sup>1</sup>.

### الجملة الفعلية

#### ألاحظ وأكتشف

- نَظَرَ الشَّيْخُ مُحَمَّدٌ إِلَى أَرْزَقِي نَظْرَةً غَضَبَ . - تَدَخَّلَ الضَّامِنُ مُمَثِّلَ الْحَيِّ لِتَهْدِئَةِ الْوَضْعِ .
- ما نوع الكلمة في بداية هذه الجملة ؟ • استنتج نوع هذه الجملة .

#### أثبت

- إذا أردنا أن نعرف نوع الجملة، علينا أن نحدد نوع أول كلمة فيها ( اسم أو فعل ) .
- الجملة الفعلية هي كل جملة بدأت بفعل مثل : **يَتَضَامَنُ** الجيران في الأفراح والآحزان - **حَجَلَ** أَرْزَقِي مِنْ تَصَرُّفِهِ .

أما في السنة الخامسة فيلاحظ فرق كبير في مستوى المقرر النحوي- إذا ما قارناه بالمستويين السابقين- في موارد الدرس ونواتجه؛ حيث يلاحظ في هذه السنة بعد نمو قدراته الذهنية والمعرفية وتطورهما كلف المتعلم بأن يكتشف نوع الجملتين بناء على معارفه السابقة، وأن يكتشف أركان كل جملة حتى يتوصل في الأخير إلى إصدار الأحكام وتثبيتها. والشكل الموالي يوضح كيفية إدراج الدرس النحوي في الكتاب المدرسي للسنة الخامسة<sup>2</sup>.

### الجملة الفعلية وأركانها

#### ألاحظ وأكتشف

- نَجَحَ الْكَاتِبُ فِي دِرَاسَتِهِ .
- يَكْرَهُ الْكَاتِبُ الْحَسَدَ وَالْكَذِبَ .
- بماذا بدأت الجملتان الأولى والثانية ؟ كيف نسمي هذه الجملة ؟ - ما هو الركن الأول من هذه الجملة ؟ وما هو الركن الثاني ؟ من الذي نجح في دراسته ؟ وماذا يكره الكاتب ؟

#### أثبت

- الجملة الفعلية هي كل جملة تبدأ **بالفعل** وتتكوّن أصلاً من فعل وفاعل وقد تتعدى إلى المفعول به مثل : **حَضَرَ الضُّيُوفُ** . **يُحِبُّ الشَّبَابُ الرِّيَاضَةَ** .
- الفاعل : اسم يأتي دائماً بعد الفعل ويدل على الذي قام بالفعل ويكون مرفوعاً دائماً مثل : **نَجَحَ التِّلْمِيزُ / زَارَنَا الْمُدِيرُ وَكَرَّمَنَا النَّاجِحِينَ / كَتَبْتُ الدَّرْسَ** .
- أما المفعول به فهو : اسم وقع عليه فعل الفاعل ويكون المفعول به دائماً منصوباً . مثل : **نَالَ الْمُتَفَوِّقُ جَائِزَةً** .

1 سراب بن الصّيد بورني وآخرون، كتاب اللغة العربية - السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للطباعة والمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2017، ص12.

2 سراب بن الصّيد بورني وآخرون، كتاب اللغة العربية - السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص20.

## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

من خلال نتائج هذه المقارنة يتضح جلياً أنّ واضعو المقرّر النحوي أخذوا بعين الاعتبار مستوى المقرّر النحوي من حيث احتياجات المتعلمين وقدراتهم.

ب- **الدراسة الطولية:** أثناء تتبعنا لموضوعات النحو المدرجة ضمن المقرّر في الكتاب المدرسي لا حظنا أنّها تناسب مستوى قدراتهم، إلّا أنّ هناك ثلاثة موضوعات نرى أنّه لم يراع فيهن واضعو البرنامج مستوى قدرات المتعلمين سواء من ناحية التّعقيد أو من ناحية كثرة الأحكام والمعارف. وهي درس: «الاستثناء ب: إلّا، غير، سوى»، ودرس: «إعراب الفعل المَعْتَلّ الآخر»، وكذلك درس «المبني». فأما الدرس الأوّل يصعب فيه تناول أحكام هذه الأدوات على اختلافها؛ إذ نجد أنّ كلّ من إلّا وغير وسوى أدوات استثناء، ولكن تعرب «إلّا» أداة استثناء والاسم الذي يليها مستثنى، أمّا «سوى» فتعرب اسم منصوب على الاستثناء، وعلامة نصبه الفتحة المقدّرة على الألف وهو مضاف، ويعرب الاسم الذي بعدها مضاف إليه. والشكل الموالي يبيّن أحكام الدرس ونموذج الإعراب<sup>1</sup>.

**أُثْبِتْ**

|                                                                                                                           |                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| □ من أدوات الاستثناء: إلّا - غير - سوى مثل :<br>خَضِرَ الأَصْدِقَاءُ إلّا واحداً .                                        | نموذج إعراب : خَضِرَ الأَصْدِقَاءُ إلّا واحداً .<br>إلّا : أداة استثناء<br>واحداً : مُسْتَثْنَى منصوب بـ "إلّا" وعلامة نصبه<br>الفتحة الظاهرة . |
| □ المُسْتَثْنَى بِالْأَلِفِ يكونُ منصوباً مثل : غَسَلْتُ<br>الأواني إلّا صحناً .                                          | رَأَيْتُ زُمَلَائِي سوى واحدٍ .                                                                                                                 |
| □ غير وسوى يكونانِ منصوبين على الاستثناء<br>والاسم الذي بعدهما يكونُ مضافاً إليه مثل :<br>رَأَيْتُ زُمَلَائِي غير واحدٍ . | سوى : اسمٌ منصوب على الاستثناء وعلامة<br>نصبه الفتحة المقدّرة على الألف وهو مضاف .                                                              |

وفي هذا الأمر يقع المتعلّم في التباس كبير وتختلط عليه الأحكام أثناء إعراب الأدوات؛ إذ يجد كلّ أداة تعرب بشكل؛ فالاسم الذي بعد الأداة يُعرب في حالة مستثنى وفي أخرى



## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

مضافاً. وكان من الأولى عدم إدراج أحكامه النحوية في هذا المستوى وتأجيل ذلك إلى مرحلة التعليم المتوسط، والاكتفاء بإدراجه ضمن الأساليب ليُدْرَس كصيغة من الصيغ اللغوية. أو إدراج أحكام الاستثناء بـ «إلا» فقط فيكون بذلك عنوان الدرس: الاستثناء بـ إلا.

أما الدرس الثاني إعراب الفعل المَعْتَل الآخر فيصعب تناول أحكامه على متعلمي هذا المستوى لاعتماده على الإعراب التقديرى في حالتى الفعل الماضى والمضارع، والحذف في حالة فعل الأمر. والشكل الموالي يبين أحكام الدرس مع نموذج الإعراب<sup>1</sup>.

| أثبت                                                                                                                                          |                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| يُبْنَى الفعل الماضى المَعْتَلُ الناقِصُ بالفتحة المقدَّرة على الألف (المَقْصُورَة أو المَمْدُودَة) مثل: (دنا، علا، جنى، قضى .)               | نموذج إعراب : يَشْتَهِي السُّلْطَانُ لَحْمَ الطَّيْرِ .                                       |
| يُرْفَع الفعل المضارع المَعْتَلُ الآخر بِضَمَّةٍ مُقدَّرة على : الألف المَقْصُورَة مثل : يَنْهَى / الواو مثل : يَسْمُو / الياء مثل : يُصَلِّي | يَشْتَهِي : فِعْلٌ مُضَارِعٌ مَرْفُوعٌ وَعَلَامَةُ رَفْعِهِ الضَّمَّةُ المُقدَّرة على الياء . |
| يُجْزَم الفعل المَعْتَلُ الناقِصُ بِحَذْفِ حَرْفِ العِلَّةِ مثل : لا تَشْتَكِ / لم أنس .                                                      |                                                                                               |

وموضوع كهذا يُطلب تأجيله لمرحلة لاحقة أيضاً، حتى تصبح مؤهلات المتعلمين الذهنية قادرة على استيعاب مثل هذه الأحكام النحوية.

وأما درس المبني فيصعب على متعلم هذا المستوى أن يُلَمَّ بهذه الأحكام مجملة، والصورة الموالية تبين عرض هذه الأحكام في الكتاب المدرسي<sup>2</sup>.

1 السابق، ص118.

2 نفسه، ص131.

**أُثْبِتْ**

نموذج إعراب: هذا يوم رائع .  
 هذا : اسم إشارة مبني على السكون في محل رفع مبتدأ .

□ المَبْنِي من الكلمات هو ما لا تتغير حركة آخره مهما تغير موقعه الإعرابي

□ من الأسماء المَبْنِيَّة : الأسماء الموصولة ما عدا اللذان، اللتان أسماء الإشارة ما عدا : هذان، هاتان / الضمائر المنفصلة مثل : أنا / نحن والمُتَّصِلَة مثل : كَتَبُوا / بضائعه وبعض الظروف مثل : مُنْذُ، الآن، حيثُ، أمس

□ جميع الحروف مَبْنِيَّة مثل : حروف الجز وحروف العطف

□ الأفعال : الماضي، الأمر، المضارع المتصل بنون النسوة أو نون التوكيد جميعها أفعال مَبْنِيَّة .

نرى أنه كان على واضعي المحتوى أن يخففوا من هذه الأحكام وذلك بتجنب التفاصيل وذكر جميع المبنيات حتى لا يلتبس الأمر على المتعلم، ويكتفوا بما هو كثير الاستعمال ومناسب لحاجات المتعلمين وقدراتهم. وتكون القاعدة بهذا الشكل:

- **المَبْنِي** من الكلمات هو ما لا تتغير حركة آخره مهما تغير موقعه الإعرابي، وهي:
- **جميع الحروف مبنية**، مثل: حروف الجز، وحروف العطف.
- **الفعل الماضي، فعل الأمر** دائماً مبنيان.
- **بعض الأسماء**، مثل: هذا وهذه، الذي والتي، جميع الضمائر: أنا، نحن، أنت...

هذا أهم ما وقفنا عليه في عنصر مستوى المقرر النحوي، هذا الأخير الذي يعدّ من أسس المعيار التربوي في اختيار المحتوى التعليمي.

- **الزمن المبرمج لتعليم المادة:** بطبيعة الحال أنّ المقرر النحوي لهذا المستوى كغيره من المقررات الأخرى مُخصّص له إطار زمني ينفذ فيه، وكما أسلفنا الذكر في الدراسة النظرية أنّ تحديد كمّ المحتوى النحوي الموافق والمناسب لحاجات المتعلمين وقدراتهم في هذا المستوى التعليمي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتحديد الحجم الساعي الكافي واللازم لتقديم وترسيخ ذلك الكمّ. لذا نتساءل: كم عدد الحصص المخصصة لتعليم النحو في الأسبوع؟ وما هو



الحجم الساعي الذي خصص لتناول درس النحو؟ وهل هو كاف بالنسبة للمعلم لتقديم درس معين في النحو وبالنسبة للمتعلم لاستيعاب هذا الدرس؟

خصّص منهاج اللغة العربية لميدان فهم المكتوب خمس (05) حصص أسبوعياً، كان نصيب القراءة والتراكيب النحوية مع تطبيقاتها حصتين، وبما أنّ زمن الحصّة 45 دقيقة، فيكون الحجم الساعي المخصّص لتناول درس النحو ساعة ونصف أسبوعياً، ونظراً لاتباع منهاج اللغة العربية المقاربة النصّية كاختيار منهجي؛ حيث يكون النصّ محور لتقديم جميع أنشطة اللغة العربية، وعلى غرارها درس النحو؛ إذ تنطلق الحصّة المخصّصة للنحو من نصّ القراءة لتلك الوحدة التعليمية؛ لذلك تستغرق القراءة وأسئلة الفهم المعمق على الأقل نصف ساعة، فيبقى فعلياً لدرس النحو وتطبيقاته ساعة واحدة فقط، وهذه المدة -حسب رأينا وخبرتنا الميدانية\* - غير كافية للمعلم لتحقيق أهداف الدرس، وللمتعلم لاستيعاب أحكام الظاهرة النحوية وتدريباتها وتمارينها، وستثبت لنا الدراسة الميدانية ذلك في الفصل الثاني من هذا الباب.

**3- المعيار النفسي:** يحتاج تعليم اللغة عامّة والنحو خاصّة في المرحلة الابتدائية إعداداً نفسياً مميزاً؛ خاصة وأنّ النحو شاع في وسط العامة من الناس بالصعوبة. والمقصود بالإعداد النفسي إيجاد محفّزات ذاتية في نفس المتعلم تجعله يُقبل على تعلّم النحو بنهم وشوق ويشعر بمتعة في الخوض في غماره، ويندفع إلى التفكير والاستنتاج وإبداء الرأي ثمّ الإبداع والإضافة. وفي هذا المضمار يلعب إذن اختيار المادة النحوية كما وكيفاً وشكلاً ومضموناً دوراً بالغ الأهمية في العامل النفسي للمتعلم. ولا نقصد بالمادة النحوية إلّا الأحكام النحوية؛ وإنّما تشمل جميع موارد مراحل الدرس من الأمثلة وأسئلة الاكتشاف وطبيعة عرضها وتدرّجها إلى استنتاج الأحكام وطريقة تثبيتها، ثمّ الانتقال إلى التمارين في كيفية صياغتها وتنوّعها وتدرّجها وعرضها. علماً أنّ متعلّم هذه المرحلة له خصائص

\* دَرَسَ الباحث السّنة الخامسة بهذا البرنامج الموسم الدّراسي 2020/2019.

فيزيولوجية تميزه عن غيره أهمها أنه بصري؛ بمعنى أنه يستقبل الكثير من معارفه عن طريق العينين، ميله لاستعمال الألوان، وللعب.

فكيف تعامل واضعوا المقرر النحوي مع هذا المعيار؟ هل روعي الجانب النفسي للمتعلم في المحتوى النحوي المعروض في كتاب اللغة العربية وكراس النشاطات؟ وللأجابة عن هذه الأسئلة نتبعنا عرض موضوعات النحو في الكتاب المدرس، والتمارين في كراس النشاطات.

✓ المعيار النفسي لموضوعات النحو في الكتاب المدرسي: لتتبع هذا المعيار بدأنا من الناحية الكمية لموارد الدرس على مستوى الأمثلة (ألاحظ وأكتشف)، وكذلك على مستوى القاعدة (أثبت) فلاحظنا أن كليهما لا تتعدى كلماته الأربعين كلمة، وهذا مناسب جداً من الجانب النفسي ولا يشكل أيّ هاجس نفسي للمتعلم؛ لأنّ المتعلم عندما يقبل على السنة الخامسة يكون قادراً على قراءة وفهم نصوص تتكوّن من تسعين كلمة إلى مائة وعشرين كلمة<sup>1</sup>؛ لذلك لا تشكل نصوص الأمثلة والقاعدة من الجانب الكمي أيّ عائق نفسي. أمّا من الجانب الكيفي فقد استعمل مؤلفو الكتاب المدرسي الألوان، في كتابة العناوين، والكلمات والجمل المستهدفة في الدرس سواء على مستوى الأمثلة أو أحكام القاعدة؛ حيث خصّوا عنوان الدرس باللون البنّي وبالخطّ العريض حتّى يجلب انتباه المتعلم، ثمّ كتبت ألاحظ وأكتشف الخاصة بعنوان الأمثلة، وأثبت الخاصة بعنوان القاعدة باللون الأخضر، أمّا العناوين والكلمات المستهدفة في المتن فتلون بالأخضر أو بالأحمر، وكذلك الشأن في نموذج الإعراب. هذا من جهة استعمال الألوان في الكتابة أمّا من جهة استعمالها في العرض العام فقد أطر كل من عنصر ألاحظ وأكتشف وأثبت بإطار أحمر، ولونت خلفية نموذج الإعراب باللون الأصفر. والشكل الموالي يمثل عرض نموذج

1 وزارة التربية الوطنية - اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص30.

## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

من دروس النحو يوضح الجانب الكمي والجانب الكيفي للموارد المعرفية في الكتاب المدرسي<sup>1</sup>.

### الفعل اللازم والفعل المتعدي

#### الاحظ واكتشف

في يومٍ من الذئب الجائع، فاسترق السَّمْع، وحفظ قول العنزة لصغيرتيها، وأسرع إلى بيته وطلّى ساقيه بعجينة بيضاء ورجع إلى بيتها وقَف وراء الباب وأخذ يقلّد صوتها ولعابه يسيل من شدة الجوع .

- ما نوع الكلمات الملوّنة ؟ عيّن فاعل كل فعل / عيّن الكلمات التي جاءت مفعولاً به .
- الأفعال ( مرّ، أسرع، رجّع، وقّف، يسيل ) هل لها مفعولٌ به ؟ ماذا تستنتج ؟

#### أثبت

نموذج إعراب : استرق السَّمْع

استرق : فعل ماض مبني على الفتح الظاهر على آخره والفاعل ضمير مستتر تقديره هو . السَّمْع : مفعولٌ به منصوبٌ وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره .

□ الفعل اللازم : هو كلُّ فعلٍ اكتفى بفاعله ولا يحتاج مفعولاً به مثل : جلس، ذهب، وصل ...  
□ الفعل المتعدي : كلُّ فعلٍ احتاج إلى مفعولٍ به ليتِم الفائدة مثل : أرسل، قطع، كتب، أهدى ...

✓ المعيار النفسي لتمرين النحو في كراس النشاطات: استعمل مؤلفو كراس النشاطات الألوان وبعض الرسومات البسيطة على شكل حروف وبلونات في حواشي الصفحات حتى يحسنوا من الشكل العام للكراس، وكذلك استعملوا اللون الأحمر والأخضر في المتن حتى يُشدّ انتباه المتعلّم، ولكنهم غفلوا على تصميم تمارين الألعاب ضمن التمارين النحوية، هذا النوع من التمارين يعمل على إثارة دافعية المتعلّم خاصة في هذه المرحلة التعليمية ممّا يعمل تحسين مردوده المعرفي والكفائي. عموماً يُعد كراس النشاطات من الناحية الشكلية مقبولا إلى حدّ ما، ولكن من الناحية المنهجية، يلاحظ فيه بعض التجاوزات ممّا يدلّ على أنّهم غفلوا عن تفعيل هذا المعيار عندما وضع هؤلاء أربعة مطالب في تمرين واحد، ممّا يجعل متعلّم هذا المستوى يصاب بنفور من التمرين، فيؤثّر

1 سراب بن الصّيد بورني وآخرون، كتاب اللغة العربية - السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ص114.

بطبيعة الحال على مردوده. والصورة المولية تمثل نموذج من هذا النوع من التمارين النحوية<sup>1</sup>.



**القواعد النحوية :**

□ حَوِّلِ الْجُمْلَ التَّالِيَةَ إِلَى الْجَمْعِ وَعَيِّنِ جَمْعَ الْمَذَكَّرِ السَّالِمِ وَعَلَامَةَ إِغْرَابِهِ :

| الكَلِمَةُ فِي جَمْعِ الْمَذَكَّرِ السَّالِمِ                           | مَوْقِعُهَا مِنَ الْإِغْرَابِ | عَلَامَةُ الْإِغْرَابِ فِي الْجَمْعِ |
|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------|
| • دَقَّتْ جَمْعِيَّةُ حِمَايَةِ الْمُسْتَهْلِكِ نَاقُوسَ الْخَطَرِ.     |                               |                                      |
| • كَلَّفَ رَئِيسُ الْبَلَدِيَّةِ مُشْرِفًا عَلَى إِقَامَةِ الْمَعْرِضِ. |                               |                                      |
| • الشَّخْصُ الْمُبَدَّرُ يَذْمُهُ الْآخَرُونَ.                          |                               |                                      |

بعد تتبنا لدروس و تمارين النحو في الكتاب المدرسي وكراس النشاطات يتضح أن واضعو المقرر النحوي أخذوا بعين الاعتبار هذا المعيار في العديد من جوانبه، ولكنه لم يعتمد بدقة في بعض المواضع، وغفلوا عن تجسيده في مواضع أخرى وخاصة عدم تدعيم دروس النحو بصورة معبرة؛ لأن الصورة في الكثير من الأحيان تحقق ما يعجز الكلام عن تحقيقه وخاصة كما ذكرنا آنفاً أن متعلمي المرحلة الابتدائية يعتمدون على البصر في عملياتهم الذهنية،

1 سراب بن الصّيد بورني وآخرون، كراس النشاطات في اللغة العربية - السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2019، ص46.

## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

وكمثال على ذلك نذكر ما جاء في كتاب السنة الرابعة في درس المضارع المنصوب؛ حيث وُضعت صورة أضافت للدرس حيوية، كما هي مبينة في الشكل<sup>1</sup>:

المقطع  
**5**

**المضارع المنصوب**



**الأنظُر واكتشف**

- سَأُحْكِي لَكَ لَتَفْهَمَ / لَا تَقْطِفِ الثَّمَارَ حَتَّى تَنْضَجَ .
- لَنْ أَتَنَاوَلَ رَقَائِقَ الْبَطَاطَا ! يَجِبُ أَنْ أَكُلَ جَيِّدًا كَيْ يَنْمُو جِسْمِي .
- مَا نَوْعُ الْأَفْعَالِ الْمُلَوَّنَةِ ؟ مَا هِيَ حَرَكَةُ إِعْرَابِهَا . • مَا هِيَ حَرَكَةُ إِعْرَابِ الْفِعْلِ الْمُضَارِعِ عَادَةً ؟
- مَاذَا فَعَلْتَ هَذِهِ الْحُرُوفُ : لَ، حَتَّى، لَنْ، أَنْ، كَيْ، عِنْدَمَا دَخَلْتَ عَلَى الْأَفْعَالِ الْمُضَارِعَةِ .

**أثبت**

يُنْصَبُ الْفِعْلُ الْمُضَارِعُ إِذَا سَبَقَهُ حَرْفٌ مِنْ حُرُوفِ النَّصْبِ التَّالِيَةِ :

أَنْ - لَنْ - لَامُ التَّعْلِيلِ - كَيْ - حَتَّى .

مِثْلُ : يَعْرِضُ مُحَمَّدٌ الزَّيْتُونَ / لَنْ يَعْرِضَ مُحَمَّدٌ الزَّيْتُونَ .

**نموذج للإعراب :**

« اِمْضَعْ جَيِّدًا حَتَّى يَسْهَلَ الْهَضْمُ » .

حَتَّى : حَرْفُ نَصْبٍ .

يَسْهَلُ : فِعْلٌ مُضَارِعٌ مَنْصُوبٌ بِـ "حَتَّى"

وَعَلَامَةُ نَصْبِهِ الْفَتْحَةُ الظَّاهِرَةُ عَلَى آخِرِهِ .



ولو أنها في هذا الموضع لم تكن معبرة، ولم تُعطِ

دلالة وظيفية للموضوع المدروس، في حين لو

كانت صورة وظيفية ستعمل على إثارة دافعية

المتعلم وشده أكثر للدرس.

فعلى سبيل المثال لو كانت هذه الصورة محل

تلك الصورة لكانت وظيفية أكثر. وهي تصلح لأن

تدرج في درس نواصب الفعل المضارع للسنة الخامسة أيضاً.

1 سراب بن الصّيد بورني وآخرون، كتاب اللغة العربية - السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص80.





وكذلك على سبيل المثال لو أدرجت هذه الصورة في درس جمع التّكسير لأضافت لدرس جمالاً في المظهر ونجاعة في الوظيفة؛ فمن خلالها يدرك المتعلّم أنّ كلمة كتب تنسب إلى جمع التّكسير.

### ت- مستوى تنظيم وترتيب الموضوعات النحوية:

من المعروف أنّ المحتوى النحوي كغيره من المحتويات التعليمية يستند في عملية تنظيمه إلى مجموعة من الأسس المنطقية والنفسية والتربوية، كما يقوم على عدة معايير تنظيمية أثناء عملية تنظيم وترتيب الموضوعات في المنهاج وقد فصّلنا القول في هذا الجانب في الدراسة النظرية. والسؤال المطروح هنا : ما مدى مراعاة هذه المعايير في تنظيم وترتيب موضوعات النحو للمستوى المدروس من طرف مؤلفي الكتاب المدرسي والقائمين على هذا البرنامج:

#### 1. معايير تنظيم وترتيب موضوعات النحو:

من خلال تتبعنا لموضوعات النحو في المنهاج التربوي والكتاب المدرسي يتّضح الآتي:

**(1) معيار التوحيد:** يقوم هذا المعيار على معرفة ما مدى توحيد الموضوعات التي من نفس النوع أو الجنس ووضعها مرتبة في محور واحد، وهذا ما وقفنا عليه في موضوعات النحو أثناء دراستنا؛ حيث وجدنا مثلاً أنّ موضع "الجملة المنسوخة بـ"إنّ وأخواتها" وموضوع "الجملة المنسوخة بـ"كان وأخواتها" قد كانا في هذا البرنامج موجودان في مقطع تعليمي واحد وهو المقطع الثاني، وهما متلازمان ومتتاليان بهذا الترتيب، كما نذكر كذلك موضوعاً "نواصب الفعل المضارع" و"جوازم الفعل المضارع" اللذان تلازما بهذا الترتيب في المقطع التعليمي الثالث، والجامع المشترك بينهما هو الفعل المضارع، وكذلك نجد درس "جمع التّكسير

وإعرابه" ودرس "جمع المذكر السالم وإعرابه" ودرس "جمع المؤنث السالم وإعرابه"<sup>1</sup> متواليّة بهذا الترتيب وعنصر التّوحيد بينهم هو الجمع، وهذا إن دلّ على شيء إنّما يدلّ على أنّ هذا المعيار قد أخذ بعين الاعتبار في وضع هذا البرنامج التعليمي، مع أنّه لم يخلُ عملهم من بعض التّجاوزات نذكر على سبيل المثال: فصل درس «أركان الجملة الفعلية» عن درسي «نواصب الفعل المضارع» و«جوازم الفعل المضارع» بـ: درسي «الجملة المنسوخة بأنّ وأخواتها» و«الجملة المنسوخة بكان وأخواتها»، بينما كان من المفروض أن ترتب على الشّكل التّالي:

- أركان الجملة الفعلية.
- نواصب الفعل المضارع.
- جوازم الفعل المضارع.
- الجملة المنسوخة بأنّ وأخواتها.
- الجملة المنسوخة بكان وأخواتها.

(2) معيار الاستمرار: إذا كان المعيار السابق تقوم أسسه على علاقة الموضوعات ببعضها في الوحدات التعليمية أو المقطع التعليمي، فإنّ معيار الاستمرار يتعدّاه إلى علاقة رأسيّة تجمع الموضوعات النّحويّة على مستوى المراحل التعليمية والصّفوف وفي الصّف الواحد على مستوى المقاطع والوحدات. وهو ما وضّحه محمد فؤاد قائلاً: "الاستمرار هو أن تكون الموضوعات المقدّمة في صفّ لاحق مرتبطة عضويّاً وفكريّاً بالموضوعات المقدّمة في الصّف السابق"<sup>2</sup>. ومن خلال عملية التّتبّع والاستقراء التي قمنا بها لبرنامج النحو للسّنات الثلاثة: وهي السّنة الثالثة والرّابعة والخامسة - علماً أنّ السّنة الثالثة هي أوّل سنة يدرّس فيها النحو الصّريح- اتّضح جليّاً أن هذا المعيار كان من بين المعايير التي بنيّت على

1 سراب بن الصّيد بورني وآخرون، كتاب اللّغة العربية - السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ، ص5.

2 فؤاد محمد موسى، المناهج - مفهوماً - أسسها - عناصرها - تنظيماً، دون دار نشر، دون بلد، دون طبعة، 2002، ص292.

أساسها موضوعات النحو للسنة الخامسة، والدليل على ذلك هو تكرار مجموعة من المواضيع في هذه السنوات ومثال ذلك: وضع موضوع "الجملة الفعلية"<sup>1</sup> ضمن برنامج السنة الثالثة، وكذلك موضوع "الجملة الفعلية"<sup>2</sup> في برنامج السنة الرابعة، ونفس الموضوع ولكن بعنوان مختلف بعض الشيء "الجملة الفعلية وأركانها"<sup>3</sup> في برنامج السنة الخامسة، وكذلك الأمر لموضوع "كان وأخواتها" فهو ضمن برنامج السنة الثالثة<sup>4</sup> والهدف منه معرفة دلالة كان وأخواتها، وكذلك كرر هذا الموضوع في السنة الرابعة بنفس العنوان<sup>5</sup>، وفي السنة الخامسة بعنوان "الجملة المنسوخة بكان وأخواتها"<sup>6</sup>؛ حيث كان الموضوع يمثل استمراراً وتكراراً بغرض تثبيت وترسيخ الظاهرة النحوية في مواضع معينة، وقد يتعداه إلى توسيع المعارف في مواضع أخرى. وغير ذلك من النماذج التي لا يسعنا المقام إلى ذكرها. أما فيما يخص العلاقة الرأسية بين الوحدات فنجد في برنامج السنة الخامسة في الوحدة الثانية موضوع "الجملة وأنواعها" وفي هذا الموضوع طبعاً يتطرق إلى المجلة الاسمية والجملة الفعلية و هذه ستشكل مدخلا لدرس "الجملة الفعلية وأركانها" الذي يليه مباشرة في الوحدة الثالثة، وفي نفس الوقت تكون هناك نوعاً من الاستمرارية للموضوع، وموضوع "الجملة الفعلية وأركانها" أيضاً تربطه علاقة رأسية مع موضوعات في وحدات تالية فعلى سبيل المثال موضوع "الأفعال الخمسة" الذي يدرس في الوحدة السادسة، وهو موضوع يتناول الفعل المضارع الذي بدوره يمثل ركناً من أركان الجملة الفعلية، وكذلك الحال إلى موضوعي "تواصب الفعل المضارع" في الوحدة السابعة و"جوازم الفعل المضارع" في الوحدة الثامنة فهذان الموضوعان تربطهما

1 سراب بن الصّيد بورني وآخرون، كتاب اللغة العربية - السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2017، ص63.

2 سراب بن الصّيد بورني وآخرون، كتاب اللغة العربية - السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2017، ص29.

3 سراب بن الصّيد بورني وآخرون، كتاب اللغة العربية - السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص20.

4 سراب بن الصّيد بورني وآخرون، كتاب اللغة العربية - السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص63.

5 سراب بن الصّيد بورني وآخرون، كتاب اللغة العربية - السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص84.

6 سراب بن الصّيد بورني وآخرون، كتاب اللغة العربية - السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص33.



علاقة راسية بموضوع "الأفعال الخمسة" لأنّ هذا الأخير كما ذكرنا آنفاً يتناول الفعل المضارع.

(3) **مقياس التّكامل:** هذا المقياس الذي يُعنى - كما أشرنا سلفاً - بمدى تكامل المعرفة على مستوى موضوعات النحو، و في الوقت نفسه يُعنى بتكامل موضوعات النحو مع موضوعات في أنشطة أخرى كالصّرف مثلاً، فأما التّكامل الأوّل فيسمى تكامل طولي أو العمودي وأما التّكامل الثّاني فيطلق عليه تكامل عرضي أو الأفقي. وللوقوف على ما إذا كان هذا المقياس قد عمِلَ به أثناء انتقاء هذا المحتوى قمنا بالتّتبّع والاستقراء لمفردات المقرّر النّحوي فوجدنا أنّ هذا المقياس قد بدا واضحاً في هذا البرنامج؛ حيث نجد - على سبيل المثال لا الحصر - تكاملاً طولياً في موضوعات "جمع التّكسير وإعرابه" و "جمع المذكر السّالم وإعرابه" و "جمع المؤنث السّالم وإعرابه" لتشكّل دراسة حالات الجمع وإعرابها. كما يتكامل موضوعي "المبني" و "المعرب" لتأسّس لدراسة حالة الكلمة العربيّة، وكذلك تتكامل موضوعات "الأفعال الخمسة" و "نواصب الفعل المضارع" و "جوازم الفعل المضارع" لتشكّل دراسة حالات الفعل المضارع، ويتكامل موضوعاً «الجملة المنسوخة بأنّ وأخواتها» و «الجملة المنسوخة بكان وأخواتها» ليكونا نواسخ الجملة الاسميّة، وهكذا يتّضح أنّه يوجد تكاملاً ملموساً بين دروس النحو على المستوى الطّولي، إلا أنّ هذا لا يعني أنّه لا يوجد بعض الإغفال من واضعي المناهج عن هذا مقياس في المستوى الطّولي فقد ثبت ذلك في درس «الفعل اللازم والفعل المتعدي»؛ حيث جاء في التّرتيب التّاسع عشر من مقرّر دروس النحو ولا يوجد له أي مبرّر أو صيغة علميّة لوجوده في هذا الموضع، وكان من المفروض أن يكون مباشرة بعد الجملة الفعلية وأركانها حتى يكمل الحلقة المفقودة التي أثارت فضول المتعلّم وبقيت تثيره كلّما قرأ قاعدة «درس الجملة الفعلية وأركانها» التي تقول: «الجملة الفعلية هي كلّ جملة تبدأ بفعل وتتكوّن أصلاً من فعل وفاعل وقد تتعدّى إلى المفعول به»، وكذلك فضول المتعلّم كلّما صادف جملة فعلية تتكوّن من فعل وفاعل فقط، مع أنّه في المقابل يصادف أحياناً أخرى جملاً فعلية تتكوّن من فعل وفاعل ومفعول به، لماذا في الجملة الثّانية وجد من وقع عليه فعل الفاعل

وفي الأولى لم يظهر؟ هذه التساؤلات وغيرها كفيلا أن يجيب عنها درس «الفعل اللازم والفعل المتعدي»، كما أن تأخير دروس كل من: الأفعال الخمسة - نواصب الفعل المضارع - جوازم الفعل المضارع - الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل، إلى ما بعد درسي (الجملة المنسوخة بأن وأخواتها - والجملة المنسوخة بكان وأخواتها) يُعدّ تأخيراً مغلّ بالمبدأ التكاملي؛ حيث كان من باب أولى أن تتلوى الدروس الأربعة المتأخرة الجملة الفعلية وأركانها حتى تشكل تكاملاً وظيفياً؛ بمعنى جمع كل ما يخصّ الفعل باعتباره بؤرة الجملة الفعلية وما يرتبط به من متعلقات كالفاعل ونائب الفاعل لتكتمل في الجملة عناصر الدلالة باكتمال الجملة الفعلية النواة. أمّا على المستوى الأفقي أو العرضي أي بين موضوعات النحو وموضوعات الصرف فنجد تكاملاً على سبيل المثال بين موضوع "الجملة الفعلية" في النحو وموضوع "تصريف الجملة الفعلية مع ضمائر المثنى" في الصرف، وكذا موضوع "الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل" في النحو مع موضوعي "تصريف الفعل الماضي المبني للمجهول" و"تصريف الفعل المضارع المبني للمجهول" في الصرف، ونجد أيضاً تكاملاً بين موضوعي النحو "جوازم الفعل المضارع" و"نواصب الفعل المضارع" مع موضوع "تصريف الفعل المضارع المنصوب والمجزوم" في الصرف.

**4) معيار التتابع:** ويقصد به تتابع المعرفة أو الخبرة؛ بمعنى أن تُأسس كل خبرة جديدة على خبرة سابقة لها. وفي هذا المقام يطرح السؤال نفسه: هل أسست موضوعات النحو في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي على هذا الأساس؟ أو بصيغة أخرى هل أخذوا وضعوا منهاج هذا المعيار بعين الاعتبار أثناء تنظيمهم وترتيبهم لموضوعات النحو؟

من خلال عملية الاستقراء والتتبع للبرنامج يتضح أنّ هذا المعيار قد جُسد في بعض من جوانب البرنامج، وقد تجاهله واضعو البرنامج في جوانب أخرى، أمّا الموضوعات التي طبق فيها معيار التتابع نذكر على سبيل المثال موضوع "الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل"؛ حيث أُسس هذا الدرس على خبرات سابقة في درس "الجملة الفعلية وأركانها" والتي قد تناولها المقرر في المقطع الأول، والتي تطرقت للفعل الذي فاعله معلوماً. مع أنّه كما

أسلفنا الذكر فيما سبق كان من باب أولى أن يكون هذا الدرس وغيره من الدروس التي تخص أحد مركبات الجملة الفعلية تالية في الترتيب لدرس الجملة الفعلية وأركانها.

وأما التي لم نلتمس فيها تجسيد معيار التتابع نذكر على سبيل المثال أنه لم يؤسس لدرسي "الجملة المنسوخة بإن وأخواتها" و "الجملة المنسوخة بكان وأخواتها" بدرس "الجملة الاسمية وأركانها". فقد كان من المفروض أن يدرج درس "الجملة الاسمية وأركانها" قبلها حتى يتضح للمتعلّم كيف كانا ركني الجملة الاسمية من الناحية الإعرابية، والدلالية قبل دخول الناسخ عليها، وكيف أصبحا بعد النسخ، هذا من جهة ومن جهة ثانية أن إدراج درس "الجملة المنسوخة بإن وأخواتها" قبل درس "الجملة المنسوخة بكان وأخواتها" هو ترتيب مخالف للتنظيم السيكلوجي؛ لأن المتعلّمين تناولوا في السنة الرابعة درس كان وأخواتها وعليه هم مستعدون نفسياً لتناول الجملة المنسوخة بكان وأخواتها، ثم بعدها يسهل عنهم تناول الجملة المنسوخة بإن وأخواتها. وكذلك درسا «المبني» و «المعرب» وُضعا في البرنامج آخر الترتيب على أساس الانطلاق من الجزء إلى الكلّ، وكان من المفروض أن يراعي الواضع مبدأ من الكلّ إلى الجزء\* ويكونا الدّرسان مباشرة في الترتيب الثالث والرابع؛ أي بعد - مكونات النص - الجملة وأنواعها، لكي يؤسّسا للدروس اللاحقة كلها؛ لأن أول شيء يثير فضول المتعلّم هو: ما معنى فعل ماضٍ «مبني على الفتح»، وهو أول إعراب يصادف المتعلّم أثناء التّطرق إلى أركان الجملة الفعلية، وثاني نقطة تثير فضوله أيضاً هي ما معنى: «علامة إعرابه» التي تتكرّر كلما ذكر فعل مضارع أو فاعل أو مفعول به أو مبتدأ أو خبر. لذا فعند اتخاذ هذا الترتيب يصبح المتعلّم يدرك ما معنى البناء وما معنى الإعراب. كذلك أدرج الواضع درس «جمع التّكسير» قبل درسي «جمع المذكر السالم» و «جمع المؤنث السالم» وهذا مخالف للترتيب والتنظيم المنطقي للمحتوى؛ لأنّ جمع التّكسير هو ما خالف جمع المذكر وجمع المؤنث؛ لذا كان من المفروض أن يدرج جمع المذكر السالم أولاً ثم جمع

\* هذا المبدأ من منطلقات نظرية النّعلّم الجشطالتيّة، واعتمدته المقاربة بالكفاءات كاختيار منهجي في تعلّمتها.

## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

المؤنث السالم ثم جمع التكسير. وعلى هذا الأساس يكون الترتيب المقترح لموضوعات النحو على الشكل الآتي:

- 1 مكونات النص.
- 2 الجملة وأنواعها.
- 3 المبني.
- 4 المعرب.
- 5 علامات الإعراب الأصلية والفرعية.
- 6 الجملة الفعلية وأركانها.
- 7 الفعل اللازم والفعل المتعدي.
- 8 الأفعال الخمسة.
- 9 نواصب الفعل المضارع.
- 10 جوازم الفعل المضارع.
- 11 الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل.
- 12 الجملة الاسمية وأركانها\*.
- 13 الجملة المنسوخة بكان وأخواتها.
- 14 الجملة المنسوخة بإن وأخواتها.
- 15 الأسماء الخمسة.
- 16 المثني وإعرابه.
- 17 جمع المذكر السالم.
- 18 جمع المؤنث السالم.
- 19 جمع التكسير.

---

\* على اعتبار ما يجب أن يكون.

20 المضاف والمضاف إليه.

21 العطف.

22 المفعول المطلق.

23 الإستثناء

اعتمدنا في هذا الترتيب والتنظيم معايير أخرى بالإضافة إلى المعايير المذكورة سلفاً، وهي: معيار التنظيم المنطقي ومعيار التنظيم السيكلوجي.

بعد اختيار الموضوعات التي تأسس للمعرفة النحوية للمستوى الدراسي المستهدف وتنظيمها وترتيبها من طرف واضعي المناهج والمقررات، ينبغي مراعاة الثوب الذي سترتيده هذه الموضوعات والحلة التي ستظهر بها؛ أي كيف يُقدّم هذا المقرر؟ وما هو الشكل المناسب الذي ستظهر به هذه الموضوعات؟

## 2. مستوى عرض المادة النحوية:

ونقصد به في هذا المقام تصميم المادة النحوية في الكتاب المدرسي بصفته وعاء للمادة النحوية للمقرر التعليمي المنشود. ويتمثل في المنهجية المتبعة في عرض الأنشطة التعليمية للدروس النحوية في الكتاب المدرسي حسب منهاج الجيل الثاني؛ حيث يتم عرض الظاهرة النحوية أو درس النحو في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة باتباع طريقة النص الأدبي أو الطريقة المعدلة - كما يسميها البعض - وهي الطريقة الاستقرائية أو الاستنباطية تم تعديلها بربطها بنص الوحدة التعليمية، وعلى هذا الأساس تكون منهجية عرض المادة النحوية على النحو التالي: الأمثلة ثم أسئلة الاكتشاف ثم القاعدة ثم نموذج الإعراب في كتاب اللغة العربية. والشكل المبين لدرس المثني و إعرابه يوضح نموذج لمنهجية عرض أنشطة الدروس النحوية في الكتاب المدرسي<sup>1</sup>.

1 سراب بن الصّيد بورني وآخرون، كتاب اللغة العربية - السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 84.

## المثنى وإعرابه

### الأحظ واكتشف

اجتمع الرفيقان، وتحدثا مطولاً عن جهاز المناعة، فقال شهاب: يعد اللعاب والدموع عنصريين هامّين يقضيان على الميكروبات. وتابع معاذ قائلاً: وإذا نجحت الجراثيم في الدخول إلى الرئتين، تعلق بسائل لزج يُسمى المخاط.

• في أي صيغة وردت الأسماء الملوثة؟ ما موقعها من الإعراب؟ ما علامة إعراب كل منها؟

### أثبت

- المثنى هو ما دلّ على اثنين أو اثنتين
- ويُرفع بالالف مثل: يتمتع الصديقان بصحة جيدة.
- ويُنصب ويُجر بالياء مثل: أعرف أمرين هامّين للحفاظ على الصحة هما: النظافة والرياضة. / التقيت بالطبيبين الشهيرين.
- نموذج إعراب: لعل المريضين ناجيتان. المريضتين: اسم لعل منصوب وعلامة نصبه الياء لأنه مثنى. ناجيتان: خبر لعل مرفوع وعلامة رفعه الألف لأنه مثنى

أما التمارين فأدرجت في كراس نشاطات اللغة العربية. والسؤال الذي يطرح نفسه دائماً: هل خضع عرض وتقديم المادة النحوية والمتمثلة في الأنشطة التعليمية إلى المقاييس اللسانية والنفسية والتربوية؟

هذا ما سنقف عليه من خلال تناول كل عنصر بنوع من التفصيل في مايلي:

**1/ الأمثلة:** عرضت في الكتاب المدرسي تحت عنوان **الأحظ واكتشف:** وهو دلالة على أنه من خلال الأمثلة تلاحظ الظاهرة وتكتشف أحكامها، وهو أول عنصر من محطات الدرس يُعرض في الكتاب، جاءت الأمثلة على شكل فقرة تتكوّن من سطرين أو ثلاثة أسطر على الأكثر متضمنة من عشرين إلى أربعين كلمة، هذه الفقرة مستتبطة أو مستوحاة من نصّ القراءة لتلك الوحدة غالباً، وأحياناً تكون على شكل جمل منفصلة عن بعضها البعض. تُميز الكلمات أو الحروف أو الحركات المستهدفة - التي تمثل الظاهرة المدروسة - في النصّ بلون بارزٍ أحمر أو أخضر حتّى يسهل على المتعلّم تمييزها واكتشاف الظاهرة النحوية المراد تعليمها. فما مدى تجسيد المقاربة النصّية في أمثلة الظواهر النحوية المدروسة؟ وهل كانت الأمثلة خاضعة للمعايير العلمية (اللسانية النفسية والتربوية) للاختيار والتنظيم والعرض؟

## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

(أ) تجسيد المقاربة النصية في الأمثلة: لمعرفة إذا كانت الأمثلة لها علاقة بنص القراءة أم لا، وإذا كانت كذلك فإلى مدى هذه العلاقة؟ وهل هذه الأمثلة جاءت على شكل نص أو جمل منفصلة عن بعضها؟ وللوقوف على هذا قمنا برصد جميع الأمثلة التي تضمنتها دروس النحو في الكتاب المدرسي، وصنفناها كالاتي:

| جمل منفصلة | فقرة | غريبة | مستوحاة | مقتبسة | الأمثلة                      |                                   |
|------------|------|-------|---------|--------|------------------------------|-----------------------------------|
|            |      |       |         |        | نص الوحدة                    | درس النحو                         |
|            | ✓    |       | ✓       |        | رفاق المدرسة                 | مكونات النص                       |
|            | ✓    |       | ✓       |        | التعاونية المدرسية           | الجملة وأنواعها                   |
| ✓          |      |       | ✓       |        | طريق السعادة                 | الجملة الفعلية وأركانها           |
|            | ✓    |       | ✓       |        | من أشرف المهن                | الجملة المنسوخة بيان وأخواتها     |
| ✓          |      |       | ✓       |        | الإخلاص في العمل             | الجملة المنسوخة بكان وأخواتها     |
|            | ✓    |       | ✓       |        | مهنة الغد                    | الأفعال الخمسة                    |
|            | ✓    |       | ✓       |        | تاكفريناس يتحدث              | نواصب الفعل المضارع               |
|            | ✓    |       | ✓       |        | كلنا أبناء وطن واحد          | جوازم الفعل المضارع               |
|            | ✓    |       | ✓       |        | أرض غالية                    | الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل |
|            | ✓    |       | ✓       |        | سر الحياة                    | الأسماء الخمسة                    |
|            | ✓    |       | ✓       |        | حين تصوير النقايات<br>ثروة   | جمع التكسير وإعرابه               |
|            | ✓    |       | ✓       |        | الحصاد والكلب وقطعة<br>الخبز | جمع المذكر السالم وإعرابه         |
|            | ✓    |       | ✓       |        | وادي الحياة                  | جمع المؤنث السالم                 |

## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

|   |   |  |   |   |                                 |                                      |
|---|---|--|---|---|---------------------------------|--------------------------------------|
|   |   |  |   |   | وإعرابه                         |                                      |
|   | ✓ |  | ✓ |   | المتنى وإعرابه                  | ممنوع الدخول                         |
|   | ✓ |  | ✓ |   | المضاف والمضاف إليه             | أحسن الأطباء: عصير الخضروات والفاكهة |
| ✓ |   |  | ✓ |   | العطف                           | عبقريّة فذّة                         |
|   | ✓ |  | ✓ |   | المفعول المطلق                  | قصة البنسليين                        |
| ✓ |   |  | ✓ |   | الاستثناء بـ(إلا/ غير/ سوى)     | الرؤوبت المشاغب                      |
|   | ✓ |  |   | ✓ | الفعل اللازم والفعل المتعدي     | عزّة ومعزوزة                         |
|   | ✓ |  | ✓ |   | إعراب الفعل المعتل الآخر        | جحا والسّلطان                        |
|   | ✓ |  | ✓ |   | علامات الإعراب الأصلية والفرعية | وفاء صديق                            |
| ✓ |   |  | ✓ |   | المبني                          | رحلة إلى عين الصّفراء                |
| ✓ |   |  | ✓ |   | المعرب                          | حكي ابن بطوطة                        |

من خلال الجدول يتّضح أنّ الأمثلة أغلبها مستوحاة من نصّ القراءة، فمن تعداد ثلاثة وعشرين درس في النحو نجد منها اثنين وعشرين درساً كانت أمثلته مستوحاة من نصّ القراءة لتلك الوحدة، ودرس واحد كانت أمثلته مقتبسة من نصّ القراءة، وهذا إن دلّ إنّما يدلّ على أنّ مؤلفو الكتاب يسعون إلى تطبيق المقاربة النصّية حتّى وإن كانت أغلب النصوص غير مقتبسة، وهذا راجع لصعوبة وجود إقتباس من النصّ يتضمّن نماذج تستوعب جميع أحكام القاعدة النحويّة المدروسة، وقد كانت جميع الأمثلة على علاقة وطيدة بالنصّ شكلاً ومضموناً حتّى يلتمس المتعلّم مدى وظيفيّة القاعدة النحويّة التي سيتوصّل إليها من خلال هذه الأمثلة. أمّا فيما يخصّ شكل الأمثلة فقد جاءت كذلك أغلبها على شكل فقرة باستثناء ستة دروس كانت أمثلتها عبارة عن جمل منفصلة عن بعضها البعض. وهذا يدلّ كذلك على



## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

تجسيد المقاربة النصية من خلال النظر إلى اللغة باعتبارها نظاماً ينبغي إدراكه في شمولية، وإنّ تعليمها لم يعد يعتني بتعليم بنيات لسانية معزولة عن نصوصها، وعن سياقاتها النصية الاجتماعية الثقافية والنفسية، بل مرتبط بشبكة من العلاقات الشكلية والدلالية المكونة لما يصطلح عليه بالنص. وإن كان هناك بعض التجاوز عن هذا الأمر في الموضوعات الست التي ذكرناها فهو ليس تغافلاً؛ وإنما يعود ذلك - حسب رأينا - لصعوبة إنتاج فقرة لا تتعدى الثلاثة أسطر مستوحاة من نصّ القراءة وتستوعب جميع عناصر الظاهرة، ومثل ذلك ما جاء في درس «الجملة المنسوخة بكان وأخواتها».

(ب) معايير الاختيار والتنظيم والعرض: وفي هذا الصدد قمنا بتسليط الضوء على الأمثلة، وتتبع مدى خضوعها للمعايير الممثلة في الجدول التالي.

| درس النحو                         | التنوع | التدرج | الوضوح | خدمة القاعد |
|-----------------------------------|--------|--------|--------|-------------|
| مكونات النص                       | ✓      | ✓      | ✓      | ✓           |
| الجملة وأنواعها                   | ×      | ✓      | ×      | ✓           |
| الجملة الفعلية وأركانها           | ✓      | ✓      | ✓      | ✓           |
| الجملة المنسوخة بإِنَّ وأخواتها   | ✓      | ✓      | ×      | ×           |
| الجملة المنسوخة بكان وأخواتها     | ✓      | ✓      | ✓      | ×           |
| الأفعال الخمسة                    | ✓      | ✓      | ✓      | ×           |
| نواصب الفعل المضارع               | ✓      | ✓      | ✓      | ×           |
| جوازم الفعل المضارع               | ✓      | ✓      | ✓      | ✓           |
| الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل | ✓      | ×      | ×      | ✓           |
| الأسماء الخمسة                    | ✓      | ✓      | ×      | ✓           |
| جمع التكسير وإعرابه               | ✓      | ×      | ×      | ×           |

## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

|   |   |   |   |                                 |
|---|---|---|---|---------------------------------|
| × | × | ✓ | ✓ | جمع المذكر السالم وإعرابه       |
| ✓ | × | ✓ | × | جمع المؤنث السالم وإعرابه       |
| ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | المتنى وإعرابه                  |
| ✓ | ✓ | ✓ | × | المضاف والمضاف إليه             |
| × | ✓ | ✓ | ✓ | العطف                           |
| × | ✓ | ✓ | ✓ | المفعول المطلق                  |
| ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | الاستثناء بـ(إلا/ غير/ سوى)     |
| ✓ | × | ✓ | ✓ | الفعل اللازم والفعل المتعدي     |
| × | ✓ | ✓ | × | إعراب الفعل المعتل الآخر        |
| × | ✓ | ✓ | × | علامات الإعراب الأصلية والفرعية |
| × | × | ✓ | ✓ | المبني                          |
| × | × | × | × | المعرب                          |

من خلال نتائج تتبع الأمثلة في الكتاب المدرسي المبينة في الجدول يتضح أنّ هناك العديد من الدروس التي لم يتحرر المؤلفون الدقة في وضع أمثلتها، فمن ثلاثة وعشرين درساً نجد سوى خمسة دروس خلت أمثلتها من الأغلط أثناء الاختيار، وسنتناول أهمّ التجاوزات المدرجة في الأمثلة على الترتيب فيما يأتي:

- **الجملة وأنواعها:** في هذا الدرس افتقدت الأمثلة إلى التنوع؛ إذ نجد الواضع أدرج مثلاً أو نموذجاً واحداً للجملة الفعلية جاء فعلها مضارعاً، و كان عليه أن يكون على الأقل نوع آخر من الجمل الفعلية يكون فعله ماضي أو أمر حتى تتحلّى الأمثلة بالتنوع. ومن جانب آخر فقد افتقدت إلى الوضوح؛ حيث يلاحظ غموضاً اعترى الجملة الإسمية الثانية والتي بدأت بـ: **هكذا** وهي كلمة مركبة من **هاء** التنبيه و**كاف** التشبيه واسم الإشارة **ذا** فهو ليس اسماً واضحاً، هذا من جهة ومن جهة ثانية أنّ الخبر كذلك ليس اسماً

## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

واضحاً بل هو جملة اسمية، وكذلك الشأن بالنسبة للجملة الإسمية الثالثة فقد بدأت ب: ما التعجيبة التي هي اسم مبني في محل رفع مبتدأ، وجاء الخبر جملة فعلية. خاصة وأن القاعدة توضح أن ركنا الجملة الإسمية هما: المبتدأ والخبر. والشكل الموالي يوضح ذلك<sup>1</sup>.

### الاحظ واكتشف

التعاون عمل يتشارك فيه أكثر من واحد من الناس . وهكذا فإن التعاونية المدرسية هي شبه مؤسسة مدرسية، تضم مجموعة من المتعاونين الذين تطوعوا بمحض اختيارهم للقيام بعدة أنشطة، فما أجمل هذه الفكرة !

- الجملة المنسوخة بأن وأخواتها: أمثلة هذا الدرس كان فيها نوع من الغموض في الجملة المنسوخة ب: لكن؛ حيث جاء الخبر بعيداً عن اسم لكن؛ إذ تفصله ثلاث كلمات عنه، وفي هذه الحالة يصعب على المتعلم تمييزه. كما أن هذه الأمثلة جاءت عاجزة عن خدمة القاعدة، فلم تلم بجميع أخوات إن؛ إذ لم يتدارك الواضع أن وكان. والشكل الموالي يبين عرض هذه الأمثلة في الكتاب المدرسي<sup>2</sup>.

### الاحظ واكتشف

إن الشوارع نظيفة بفضل عمي بشير وأمثاله، لكن جهد عامل النظافة وحده غير كافٍ، فلا بد من تضافر الجهود للمحافظة على نظافة المحيط، ليت كل الناس مقدرون لجهود هذا الرجل .

- الجملة المنسوخة بكان وأخواتها: أمثلة هذا الدرس جاءت عاجزة عن خدمة القاعدة؛ حيث لم يدرج الواضع نماذج ل: أصبح وأمسى وظلّ وبات. والشكل الموالي يبين ذلك<sup>3</sup>.

### الاحظ واكتشف

|                                |                                      |
|--------------------------------|--------------------------------------|
| - القادم الجديد شارد الذهن .   | - كان القادم الجديد شارد الذهن .     |
| - خالد واحد من سكان تميّاوين . | - صار خالد واحد من سكان تميّاوين .   |
| - هدوء الصحراء جزء من كيانه .  | - أضحى هدوء الصحراء جزءاً من كيانه . |
| - التأقلم صعب في الصحراء .     | - ليس التأقلم صعباً في الصحراء .     |

1 سراب بن الصّيد بورني وآخرون، كتاب اللغة العربية - السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص16.

2 نفسه، ص29.

3 نفسه، ص33.

## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

- الأفعال الخمسة: أدرج الواضع أمثلة هذا الدرس عاجزة عن تغطية أحكام القاعدة؛ حيث وضع ثلاثة نماذج من خمسة ولم يستشهد بنماذج خاصة بـ: ألف الاثنين وواو الجماعة في المؤنث. والصورة الآتية تبين ذلك<sup>1</sup>.

### الاحظ واكتشف

قالت الخالة أم السعيد: « ما ألد الغرايف التي أحضرتها يا أختي! شيء جميل أنك مازلت تحيين هذه العادة شأنك شأن أغلب سكان منطقتنا فهم يحبون تحضير الغرايف في المناسبات السعيدة، وقد أسعدت زوجي وابنتي كثيرا فهما يشتهيان أكلها حتى في الأيام العادية ».

- نواصب الفعل المضارع: عجزت أمثلة هذا الدرس كذلك عن خدمة القاعدة؛ حيث أدرج الواضع أمثلة خاصة إلا بالفتحة كعلامة نصب، ولم يول اهتماماً لإدراج نماذج تبين علامتا النصب المتبقيتين وهما: الفتحة المقدرة وحذف النون، مع أن الواضع أدرج هذين العلامتين ضمن أحكام القاعدة. والصورة الموالية تبين ذلك<sup>2</sup>.

### الاحظ واكتشف

لن يقبل الأمازيغيون أبدا أن يعيشوا تحت ذل الاستعباد. وسيقوم كل حُر بالدفاع عن أرضنا. لقد ثارت على الرومان كي أرفع الظلم عن أبناء شعبي ولأواصل كفاح الملك العظيم يوغرطة.

- استخرج جميع الأفعال المضارعة. ما هي علامة إعراب الفعل: « يقوم » ؟
- ماذا دخل على بقية الأفعال المضارعة ؟ كيف أصبحت علامة إعراب كل منها ؟

### أثبت

نموذج إعراب: لن نفرط في أرضنا أبدا  
لن: حرف نفى ونصب مبني على السكون.

نفرط: فعل مضارع منصوب بـ لن وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

□ ينصب الفعل المضارع إذا سبق بأحد حروف النصب ومنها: أن، لن، كي، لام التعليل.

□ علامة نصب الفعل المضارع هي الفتحة الظاهرة مثل: لن أهمل دروسي أبدا، والفتحة المقدرة

مثل: لن يبقى المحتل بأرضنا وحذف النون مثل: اجتهدوا كي تبثوا وطنكم.

- الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل: جاءت أمثلة هذا الدرس غير واضحة؛ حيث لم يدرج الواضع ولا مثالا واحدا جاء فيه نائب الفاعل واضحا بعد الفعل مباشرة، ففي المثالين الأول والثاني لم يكن نائب الفاعل ظاهرا تماما، وفي المثالين الآخرين جاء نائب الفاعل في المرتبة الثانية بعد شبه الجملة؛ بمعنى أنه لم يل مباشرة الفعل. كما

1 السابق، ص 37.

2 نفسه، ص 46.

## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

يظهر من خلال ما ذكرناه عدم تدرج هذه الأمثلة ؛ حيث قُدمت الأمثلة التي لا يظهر نائب الفاعل فيها على التي كان فيها ظاهراً. والشكل الموالي يبين ذلك<sup>1</sup>.

### الاحظ واكتشف

تحدثت الجدة مع أحفادها قائلة : كثيراً ما يحكي عن بطولات شعبنا، ويسمع عنها . وما زالت هذه القصص مخططة إعجاب العالم إلى يومنا هذا . فأخذت منها العبر، وضربت بنا المثل في الصبر والشجاعة فكونوا يا أحفاد شهداء الجزائر أبطالاً تدافعون عن أرضكم .

- **الأسماء الخمسة:** يشوب الأمثلة نوعاً من الغموض؛ إذ أدرج الواضع النموذج الثاني (أباك) محل «معطوف» في حين أن درس العطف مازال لم يتناوله المتعلم بعد؛ لذا يصعب عليه تحديد موقعه من الإعراب واكتشاف علامته الإعرابية.

### الاحظ واكتشف

ماذا لو نهت أخاك أو أباك أو جارك حين ترى الماء يهدر ؟ فالماء ذو أهمية عظيمة به تستمر الحياة، لذلك يُعجبني حمو أختي، فهو قدوة في استعمال الماء بعقلانية . إن ترشيد استهلاك الماء ليس شعاراً تردده بفك بل هو ممارسة يومية وثقافة حياة .

- **جمع التفسير وإعرابه:** يعتري أمثلة هذا الدرس نوعاً من الغموض وعدم التدرج؛ إذ نجد النموذج الأول من جمع التفسير يشبه جمع المذكر السالم من حيث أنه ينتهي بياء ونون في كلمة «ملايين»، هذه الكلمة تعتبر مغالطة يصعب على المتعلم التنبه إليها، خاصة وأنها أدرجت هي الأولى. وكذلك النموذج الثالث نلاحظ أن موقع كلمة «مراكز» يصعب على المتعلم اكتشافه ولا يناسب مستواه خاصة وأن درس المضاف والمضاف إليه لم يتناوله بعد. كذلك النموذج الرابع هو اسم ممنوع من الصرف لذا يُجر بالفتحة نيابة عن الكسرة، وهذا أيضاً لا يستوعبه المستوى العقلي للمتعلم وسيلتبس عليه الأمر في ذلك. بالإضافة إلى أن الواضع لم يدرج نموذج يمثل حالة النصب. والشكل الموالي يبين ذلك<sup>2</sup>.

1 السابق، ص54.

2 نفسه، ص67.



### ألاحظ واكتشف

يُقَدَّرُ مَخْزُونُ النُّفَايَاتِ فِي الْجَزَائِرِ كُلِّ عَامٍ بِأَكْثَرِ مِنْ ثَلَاثَةِ مِلْيَيْنِ طِنٍ . وَلِلتَّحْلُصِ مِنْهَا يُشِيرُ  
الْخُبْرَاءُ إِلَى ضَرُورَةِ تَحْوِيلِ مَرَاكِزِ التَّرْمِيدِ وَالرَّدْمِ إِلَى مَصَانِعَ حَدِيثَةِ مُنْتَجِحَةٍ، تَتَوَلَّى فَرْزَ النُّفَايَاتِ  
وَمُعَالَجَتَهَا وَإِعَادَةَ تَدْوِيرِهَا .

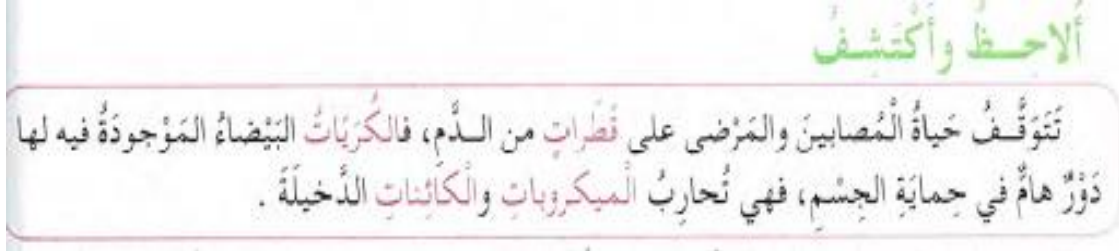
- جمع المذكر السالم وإعرابه: لم تسلم أمثلة هذا الدرس من الغموض؛ حيث أدرج الواضع الحال كنموذج يمثل حالة النصب في المثال الخامس «متناسين» مع أن الحال لم يتطرق له المتعلم خلال هذه السنة، فكان عليه أن يدرج اسم إن أخبر كان موقع الحال. هذا بالإضافة إلى إن الواضع لم يدرج نموذجًا لحالة الجر، وهذا يُعدّ تقصيرًا منه سوف يتكبّد المتعلم نتائجه. والشكل الموالي سيوضح عرض الأمثلة في الكتاب المدرسي<sup>1</sup>.

### ألاحظ واكتشف

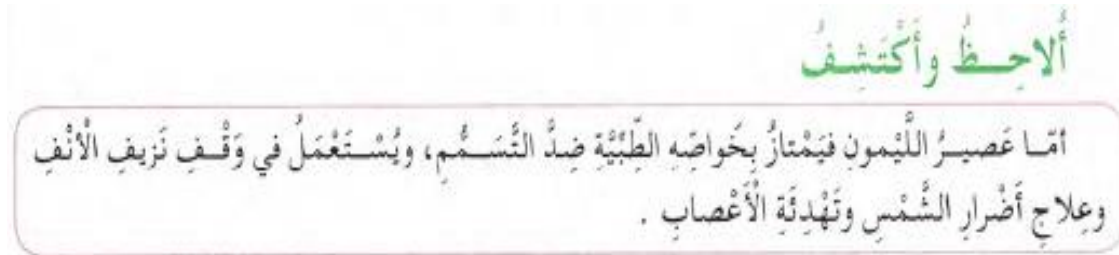
يَقُومُ الْفَلَاَحُونَ بِجُهْدٍ عَظِيمٍ، يَزْرَعُونَ الْقَمْحَ وَيَحْصُدُونَهُ، وَيَأْتِي دَوْرُ الْخَبَّازِينَ فَيُعْجِنُونَ  
الطُّحِينَ وَيُنْضِجُونَهُ لِيَصِيرَ أَرْغَفَةً يَشْتَرِيهَا الْمَوَاطِنُونَ، وَالْمُسْرِفُونَ مِنْهُمْ يَزْمُونَ مَا تَبَقِيَ مِنْهُ فِي  
أَكْبَاسِ الْقُمَامَةِ مُنَاسِينَ هَذَا الْجُهْدَ الْمَبْدُولَ .

- جمع المؤنث السالم وإعرابه: لم يسع الواضع إلى التّنوع في الأمثلة وخاصة في حالة الرفع؛ حيث أدرج نموذجًا واحدًا «الكريات» موقع المبتدأ، وكان بإمكانه أن يدرج نموذجًا آخرًا على الأقل موقع الفاعل في جملة فعلية. أمّا من ناحية الغموض فقد أدرج الواضع في حالة النصب نموذجًا لمفعول به فاعله ضميرًا مستترًا، وهذا الأمر يشكّل غموضًا للمتعلّم في أثناء تحديد موقع المفعول به، خاصة وأنّ المفعول به في هذه الحالة منصوبًا بالكسرة نيابة عن الفتحة، الشيء الثاني في هذا الجانب والذي يتعدّى الغموض إلى كونه خطأ تعليمي وهو ما حصل مع الكلمة الرابعة «الكائنات» المعطوفة على الميكروبات، فكيف يُطلب من المتعلّم التعرّف على موقعها من الإعراب في اكتشاف القاعدة ودرس

العطف لم يتناوله بعد؛ لذا يُعدّ إدراجها ضمن النماذج اللغوية في الأمثلة خطأ. والشكل الآتي يوضح ذلك<sup>1</sup>.



- **المضاف والمضاف إليه:** لم يَسَعِ الواضع لَتَنَوُّعِ الأمثلة في هذا الدرس؛ حيث جعل النماذج الثلاث في حالة المفرد، على الرغم من أن الدرس الذي سبقه المثني وإعرابه والذي قبله جمع المؤنث السالم والذي قبله جمع المذكر السالم، فكان على الواضع أن سيتغلّ هذه الدروس الثلاث في الأمثلة حتّى يتمكن المتعلّم من إدماج تعلّماته من جهة، ويعمل على ترسيخ مكتسباته من جهة ثانية، ويمارس التّنوّع في الأمثلة ممّا يُضفي عليها حيويّة وظيفيّة من جهة ثالثة. والشكل الموالي يبيّن عرض أمثلة الدرس في الكتاب<sup>2</sup>.



- **العطف:** جاءت أمثلة الدرس عاجزة على تغطية أحكام القاعدة؛ حيث لم يدرج الواضع نموذج لحرف العطف «أم» وفي هذه الحالة يبقى المتعلّم يجهل المعنى الذي تفيدّه، ووظيفتها في الكلام؛ لأنّ حروف العطف لا تنوب بعضها فكلّ منها معنى خاص يفيدّه، ووظيفة خاصة حسب سياق كلّ جملة. والشكل الموالي يُوضّح الأمثلة المعروضة في الكتاب المدرسي<sup>3</sup>.

1 السابق، ص80.

2 نفسه، ص88.

3 نفسه ، ص97.

### ألاحظ واكتشف

أَتَخَذَ الْبَيْروني التَّأْمَلَ وَالْمُلاحَظَةَ نَمَ الْأَمْتِنَتَا جِسْرًا لِلْمُسْتَكْشَفِ .  
سَبَقَ الْبَيْروني عَصْرَهُ فَأَكَّدَ أَنَّ سُرْعَةَ الضَّوِّ أَكْبَرُ مِنْ سُرْعَةِ الصَّوْتِ .  
لَمْ يَكُنِ الْبَيْروني عَالِمَ نَبَاتٍ أَوْ فَلَكٍ فَحَسَبَ بَلْ كَانَ عَالِمًا مُوسَوِعِيًّا شَامِلًا .

- **المفعول المطلق:** أدرج الواضع ثلاثة أمثلة لنفس الغرض؛ حيث جاءت جميعها لتبيين نوع المفعول المطلق؛ مع أنه في القاعدة ذكر أنه يجيء لتأكيد الفعل أو لبيان عدده أو نوعه. في هذه الحالة عجزت الأمثلة عن تغطية هذه الحالات الثلاثة، وعليه يبقى المتعلم يتمثل حالة واحدة ويجهل سواها<sup>1</sup>.

### ألاحظ واكتشف

لاحظ فلمنج ملاحظة هامة، فالعنف قد أفرز مادة قُضت على ما جاوزها من جرائم قضاء تاماً،  
فحلل هذا العنف فوجد أن سائله قد فتك بالجرائم فتكا شديداً وسريعاً ولكنه بذات الوقت غير  
سام للإنسان .

- **الفعل اللازم والفعل المتعدي:** تغافل الواضع عن الغموض الذي اكتست به الأمثلة؛ إذ وجد فعل واحد فاعله ظاهر من بين ثماني نماذج والبقية جاءت ضمائر مستترة، مع العلم أن السؤال الثاني بعد «مانوع الكلمات الملونة؟» في أسئلة الاكتشاف هو «عين فاعل كل فعل؟»، هذا الأمر يصعب على المتعلم اكتشاف ما إذا كان لهذا الفعل مفعولاً به أم لا. والشكل الموالي يوضح هذا الغموض<sup>2</sup>.

### ألاحظ واكتشف

في يومٍ مَرَّ الذُّبُّ الجائعُ، فَاسْتَرْقَ السَّمْعُ، وَحَفِظَ قَوْلَ الْعَنْزَةِ لَصَغِيرَتَيْهَا، وَأَسْرَعَ إِلَى بَيْتِهِ وَطَلَى  
سَاقِيَهُ بِعَجِينَةٍ بِيضَاءَ وَرَجَعَ إِلَى بَيْتِهَا وَوَقَفَ وَرَاءَ الْبَابِ وَأَخَذَ يَقْلِدُ صَوْتَهَا وَلَعَابَهُ يَسِيلُ مِنْ شِدَّةِ  
الجوع .

1 السابق، ص 101.

2 نفسه ، ص 114.

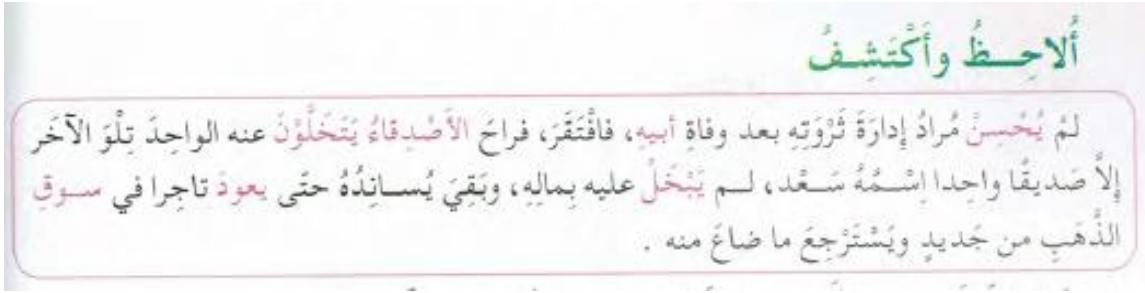


- إعراب الفعل المعتل الآخر: لم يسعِ الواضع إلى تنوع النماذج اللغوية التي تمثل حالات الظاهرة في الأمثلة؛ حيث ذكر نموذج واحد في حالة الفعل الماضي كانت ألفه مقصورة وهو الفعل «مضى»، وتجاهل الواضع الحالة التي تكون فيها الألف ممدودة مثل: سما وعلا... و في حالة الفعل المضارع ذكر الواضع نموذجين، الأول الفعل «يُهدي» في حالة الياء، والثاني «يصبو» في حالة الواو، متجاهلاً حالة الألف المقصورة مثل: ينهى، يسعى... هذا من جانب التنوع، أما الجانب الثاني فهو عجز الأمثلة عن خدمة القاعدة؛ حيث لم يدرج الواضع نماذج تمثل فعل الأمر في الأمثلة المعروضة للدرس، مع العلم أنه أدرج حكمه ضمن أحكام القاعدة<sup>1</sup>.

#### الاحظ واكتشف

مضى جحا يبحث عن الرزق بعيداً عن المملكة . ولما عاد، سمع بقصة السلطان، فقرر أن يهدي له إوزة أحضرها معه من السفر . وكان يصبو لنيل جائزة تُغنيه عن جهد العمل والاعتراب .

- علامات الإعراب الأصلية والفرعية: افتقدت الأمثلة إلى التنوع؛ إذ اكتفى الواضع بنموذج واحد لكل علامة إعراب أصلية، في حين كان عليه أن ينوع في النماذج كأن يدرج في حالة الجزم مثلاً فعل مضارع مجزوم ب: لا الناهية، وفي حالة النصب أحد الأسماء المنصوبة (مفعول به، اسم معطوف على منصوب، خبر كان، اسم إن)، وفي حالة الجرّ مضافاً إليه، وفي حالة الرفع فعل مضارع مرفوع بالضمة حتى لا يقتصر تفكير المتعلم على الحالات المعروضة في الأمثلة. كما وردت الأمثلة عاجزة مرة أخرى على تغطية أحكام القاعدة؛ حيث لم يدرج الواضع سوى حالة واحدة من علامات الإعراب الفرعية في الأمثلة وهي «يتخلّون»، والتي تمثلت في علامة ثبوت النون في الأفعال الخمسة، متجاهلاً كل العلامات الفرعية الأخرى والمتمثلة في: الواو، والألف والياء وحذف النون، والشكل الموالي يبيّن ذلك.



في حين كان عليه أن يدرج في الأمثلة على الأقل نموذج من كل علامة، فعلى سبيل المثال: يدرج الواضع في علامة الواو (أحد الأسماء الخمسة) أو (جمع مذكر السالم) في حالة الرفع، وفي علامة الياء (أحد الأسماء الخمسة) في حالة الجر أو (جمع المذكر السالم) و (المتنى) في حالتي النصب والجر، وعلامة الألف (أحد الأسماء الخمسة) في حالة النصب أو (المتنى في حالة الرفع)، وفي علامة حذف النون (الفعل المضارع المنصوب أو المجزوم).

- **المبني:** لم يسع الواضع إلى التنوع في الأمثلة لدرجة وصولها حد العجز عن تغطية أحكام القاعدة؛ حيث أدرج نموذجين تمثيلاً لبناء الحروف مستعملًا الحرف نفسه «على» في حين كان بإمكانه استعمال أي حرف آخر سواء كان من بقية حروف الجر أو من حروف العطف أو... كما أدرج كذلك نموذجين تمثيلاً للأسماء المبنية مستعملًا الاسم نفسه «الذي» وكأن الاسم المبني يقتصر على الذي، في حين كان بإمكانه أن يدرج أحد أسماء الإشارة المبنية أو أحد الضمائر المتصلة أو المنفصلة. أمّا في الأفعال فقد أدرج الواضع نموذجين للفعل الماضي المبني على الفتح، متجاهلاً فعل الأمر والمضارع المتصل بنون النسوة أو نون التوكيد؛ مع أنه ذكرهم في أحكام القاعدة. أمّا بالنسبة للوضوح فلم يسع الواضع إلى الوضوح في الأمثلة أيضاً؛ حيث أدرج من الحروف حرف الجر «على» ولم يضع في حسابه أن هذا الحرف ينتهي بألف مقصورة ولا تظهر حركة الحرف الأخير في كل حال من الأحوال، وفي مثل هذا الوضع كان عليه أن يختار أحد الحروف الصحيحة الآخر حتى تظهر حركتها جلية للمتعلّم مثل «أن» أو «لن» من حروف النصب أو «ثم» أو «و» من حروف العطف... كذلك أدرج تمثيلاً لبناء

الأسماء «الَّذِي» وهو لا تظهر حركة حرفه الأخير في أي حال من الأحوال، وكان على الواضع أن يدرج على سبيل المثال «الَّذِينَ» أو هذه ... والشكل الموالي يمثل عرض الأمثلة في الكتاب المدرسي<sup>1</sup>.

### أَلَا حِظُّ وَأَكْتَشِفُ

- رَجَعَ الْبَدُوُّ فِي آخِرِ الْيَوْمِ حَامِلِينَ بِضَائِعِهِمْ عَلَى دَوَابِهِمْ .  
- عَلَى كُرَاسٍ جَلَسَ الْبَدُوُّ فِي الْمَقْهَى الَّذِي يَقَعُ قُرْبَ السُّوقِ .  
- إِنَّ الَّذِي يَرَاهُمْ يُذَكِّرُ سَعَادَتَهُمْ بِيَوْمِهِمِ النَّشِيطِ .

- **المعرب:** اكتفى الواضع بإدراج نموذج واحد لكل حالة من حالات الرفع والنصب والجر، وهكذا فقد تجاهل الواضع التنوع ولم يدرجه ضمن معايير اختياره. كما أنه لم يسع كذلك إلى التدرج؛ حيث بدأت الأمثلة بجملة جاء الموقع الإعرابي للنموذج فيها بدلاً، أما الجملة الثانية فجاء الموقع الإعرابي للكلمة المعربة فاعلاً مؤخرًا، فأما الجملة الثالثة فجاءت الكلمة المعربة مفعولاً به بعد فعل ماضي وفاعل ظاهر. فعند مقارنتنا لهذه النماذج ببعضها يتضح أن النموذج الأخير هو أسهل نموذج، ثم يليه الثاني، فالأول والذي يُعد أصعب نموذج بالنسبة للمتعلّمين. أما بالنسبة لمعيار الوضوح فقد تجاهله الواضع أيضاً عندما أدرج النموذج «البلدة» في المثال الأول وهو بدل، ودرس البدل غير مدرج في مرحلة التعليم الابتدائي ولم يسمع به المتعلّم قط، فكيف له أن يميّز سبب تغيير الكلمة المغربية إذا لم يكن يعلم موقعها الإعرابي. هذا بالنسبة للمعايير الثلاث الأولى، أما المعيار الرابع فكذاك تجاهله الواضع في الأمثلة؛ حيث لم يدرج حالة الجزم التي تختص بالأفعال وتُعدّ من بين الأحوال التي تعتري أواخر الكلمات المعربة. والشكل الموالي يوضّح ذلك<sup>2</sup>.

1 سراب بن الصّيد بورني وآخرون، كتاب اللغة العربية - السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ص131.

2 نفسه ، ص135.

### ألاحظ وأكتشف

- ففي أحد الأيام قديم إلى هذه البلدة مغربي .
- أعجبته البلدة أيما إعجاب .
- سكن أبو البركات البلدة معزراً مكرماً بين أهلها .

لذا وجب على مؤلفي الكتاب المدرسي أن يتحرروا الدقة في عملية اختيار الأمثلة، مراعين فيها جميع أسس ومعايير اختيار المادة وخاصة «التنوع» انطلاقاً من تعدد جزئيات الظاهرة النحوية المدروسة. و«التدرج»؛ حيث يبدأ بالمثل السهل البسيط ثم ينتقل إلى ما هو أكثر صعوبة، وكذا «الوضوح»، فلا تدرج الأمثلة التي تشوش على المتعلم فهم الظاهرة النحوية، كأن يُعطى مثال للمتعلّم المبتدئ في درس الفاعل من نوع: (ماتت المرأة). بالإضافة إلى هذا يجب أن تغطي الأمثلة أحكام الظاهرة وإلا تصبح لا فائدة منها.

2/ الأسئلة الاكتشافية: هي أسئلة تفاعلية تعمل على مساعدة المعلم في ترتيب وضبط وتدرج عملية اكتشاف الظاهرة النحوية وبناء أحكامها، هذا من جهة، ومن جهة ثانية تشجع المتعلم وتدفعه إلى اكتشاف أحكام القاعدة بنفسه من خلال مجموعة من العمليات العقلية المتمثلة في البحث والموازنة بين الكلمات والجمل، ثم الرّبط بين النتائج لاكتشاف أحكام القاعدة. تدرج هذه الأسئلة في الكتاب المدرسي تحت الأمثلة مباشرة، والصورة الموالية توضح ذلك<sup>1</sup>.

### الأسماء الخمسة

### ألاحظ وأكتشف

ماذا لو نَبّهت أَخاك أو أَباك أو جارك حين ترى الماء يُهدر؟ فالماء ذو أهمية عظيمة به تستمر الحياة، لذلك يُعجبني حُمُو أُختي، فهو قدوة في استعمال الماء بعقلانية .  
إن ترشيد استهلاك الماء ليس شعاراً تُردّده بفك بل هو ممارسة يومية وثقافة حياة .

- ما نوع الكلمات الملوّنة؟ ما عددها؟ ما هو موقعها من الإعراب؟
- ما هي علامات الإعراب التي ظهرت عليها؟

## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

في هذا السياق يمكننا أن نتساءل: هل أخضع الواضع هذه الأسئلة إلى معايير الاختيار و التدرج والتنظيم؟ وهل جاءت شاملة لجميع خطوات اكتشاف أحكام القاعدة؟ وللإجابة عن هذا السؤال قمنا بتتبع هذه الأسئلة في الكتاب المدرسي، ورصد حالتها التي جاءت عليها موضحة في الجدول الآتي:

| درس النحو                         | التنوع | التدرج | الوضوح | خدمة القاعدة |
|-----------------------------------|--------|--------|--------|--------------|
| مكونات النص                       | ✓      | ✓      | ✓      | ×            |
| الجملة وأنواعها                   | ✓      | ×      | ✓      | ×            |
| الجملة الفعلية وأركانها           | ✓      | ✓      | ✓      | ×            |
| الجملة المنسوخة بإن وأخواتها      | ×      | ✓      | ×      | ×            |
| الجملة المنسوخة بكان وأخواتها     | ✓      | ✓      | ✓      | ×            |
| الأفعال الخمسة                    | ✓      | ✓      | ✓      | ×            |
| نواصب الفعل المضارع               | ✓      | ✓      | ✓      | ✓            |
| جوازم الفعل المضارع               | ✓      | ✓      | ✓      | ✓            |
| الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل | ×      | ×      | ×      | ×            |
| الأسماء الخمسة                    | ✓      | ✓      | ✓      | ✓            |
| جمع التذكير وإعرابه               | ✓      | ×      | ×      | ✓            |
| جمع المذكر السالم وإعرابه         | ×      | ×      | ×      | ×            |
| جمع المؤنث السالم وإعرابه         | ✓      | ✓      | ✓      | ×            |
| المتنّى وإعرابه                   | ✓      | ✓      | ✓      | ✓            |
| المضاف والمضاف إليه               | ✓      | ✓      | ✓      | ✓            |
| العطف                             | ×      | ×      | ×      | ×            |

## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

|                                 |   |   |   |   |
|---------------------------------|---|---|---|---|
| المفعول المطلق                  | × | × | × | ✓ |
| الاستثناء بـ(إلا/ غير/ سوى)     | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| الفعل اللازم والفعل المتعدي     | × | × | ✓ | ✓ |
| إعراب الفعل المعتل الآخر        | × | × | × | ✓ |
| علامات الإعراب الأصلية والفرعية | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| المبني                          | × | ✓ | ✓ | × |
| المعرب                          | × | ✓ | ✓ | ✓ |

من خلال النتائج المتحصّل عليها خلال تتبّع الأسئلة الاكتشافية في الكتاب المدرسي والمبيّنة في الجدول يتّضح أنّ هناك الكثير من الدّروس التي لم يتحرّر مؤلّفو الكتاب الدّقة في صياغة أسئلتها؛ حيث وجدنا عدا سبعة دروس التّزمت أسئلتها بمعايير التّدرج والتّنوع والوضوح وخدمة القاعدة، وفيما يأتي سنتناول أهمّ التّجاوزات المدرجة في الأسئلة الاكتشافية على التّرتيب الآتي:

- **مكوّنات النّص:** جاءت الأسئلة الاكتشافية لهذا الدّرس في الكتاب على الشّكل التّالي<sup>1</sup>:

• ما هو موضوع النّص ؟ / • من كم فقرة يتكوّن ؟ / • بم تبدأ كلّ فقرة ؟ / • ممّ تتكوّن كلّ فقرة ؟

لم تكن الأسئلة الاكتشافية المدرجة في الكتاب كافية لاكتشاف جميع أحكام القاعدة؛ حيث غفل الواضع عن إكمال السّؤال الثالث إذ كان عليه أن يدرجه بالصيغة التّالية: بم تبدأ كلّ فقرة وبم تنتهي؟ بالإضافة إلى أنّه أغفل سؤالين في الأخير هما على التّرتيب: كيف يفصل بين كلّ جملة وأخرى؟ ماذا تتناول كلّ فقرة؟ بهذ الكيفية يستطيع المعلّم أن يكتشف جميع أحكام القاعدة من أفواه المتعلّمين.

- **الجملة وأنواعها:** أدرج الواضع أسئلة الدّرس كالآتي<sup>2</sup>:

1 سراب بن الصّيد بورني وآخرون، كتاب اللّغة العربية - السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ص12.

2 نفسه ، ص16.

من كم جملة تتكون هذه الفقرة؟ ما نوع الكلمات التي ابتدأت بها كل جملة؟  
كيف نسمي هذه الجمل إذن؟

عند مقارنتها بأحكام القاعدة نجد أن الواضع أسقط سؤالين كان من المفروض أن يدرجا في الترتيب الثاني على الشكل الآتي: مم تتكون كل جملة؟ ماذا أفادت كل جملة؟ وهذا حتى يستطيع المعلم أن يتدرج بالمتعلمين إلى اكتشاف الحكم الأول في القاعدة وكتابته، ألا وهو (مفهوم الجملة)، هذا من جانب ومن جانب آخر حتى يرتبط السؤال السابق باللاحق، ولا يكون هناك فصلاً أو شرحاً مخلاً في الأسئلة.

- الجملة الفعلية وأركانها: جاءت أسئلة الدرس على النحو التالي<sup>1</sup>:

بماذا بدأت الجملتان الأولى والثانية؟ كيف نسمي هذه الجمل؟ - ما هو الركن الأول من هذه الجمل؟ وما هو الركن الثاني؟ من الذي نجح في دراسته؟ وماذا يكره الكاتب؟

عند تتبعنا هذه الأسئلة وجدنا أنها لا تخدم القاعدة بهذا الشكل؛ إذ كان على الواضع أن يضيف سؤالين بعد السؤال الرابع وهما: ما نوع هذه الكلمة؟ هل جاءت قبل الفعل أم بعده؟ وسؤال بعد الخامس بهذا الشكل: علام تدلّ هذه الكلمة؟ ماهي حركتها الإعرابية؟ وثلاثة أسئلة بعد السؤال السادس تكون على الشكل التالي: ما نوع هذه الكلمة؟ علام تدلّ؟ ماهي حركتها الإعرابية؟ لتصبح في الأخير بهذا الشكل.

• بماذا بدأت الجملتان الأولى والثانية؟ كيف نسمي هذه الجمل؟ ما هو الركن الأول من هذه الجمل؟ وما هو الركن الثاني؟ ما نوع هذه الكلمة؟ هل جاءت قبل الفعل أم بعده؟ من الذي نجح في دراسته؟ علام تدلّ هذه الكلمة؟ ماهي حركتها الإعرابية؟ وماذا يكره الكاتب؟ ما نوع هذه الكلمة؟ علام تدلّ؟ ماهي حركتها الإعرابية؟

- الجملة المنسوخة بأن وأخواتها: أدرج الواضع الأسئلة الاكتشافية كالآتي<sup>2</sup>:

1 السابق ، ص20.

2 نفسه ، ص29.



- لاحظ الكلمات الملوّنة، مانوع الجُمْل التي دخلت عليها ؟
- لاحظ ثم اذكر التعبيرات الطارئة : الشوارع نظيفة ← إن الشوارع نظيفة

جاءت هذه الأسئلة محتشمة جداً، وبشكلها هذا لا تخدم القاعدة ؛ إذ كان على الواضع أن يضيف سؤالاً بعد السؤال الأول يكون بهذا الشكل: ماذا تفيد كل واحدة؟  
أما الجزء الثاني من الأسئلة فقد كان يشوبه نوع من الغموض، فكان من المفروض أن يدرج بهذا الشكل:

- لاحظ الجملة الأولى كيف كانت قبل دخول إن وكيف أصبحت بعد دخولها.
- ماذا فعلت إن للمبتدأ؟ ماذا نسميه إذن؟ وماذا فعلت في الخبر؟ ماذا نسميه؟
- الجملة المنسوخة بكان وأخواتها: جاءت الأسئلة الاكتشافية في الكتاب المدرسي على النحو التالي<sup>1</sup>:

- حدّد المبتدأ والخبر في كل جملة من المجموعة الأولى . ما هي حركة إعرابهما ؟
- ما هي حركة إعراب الخبر عندما دخلت : كان - صار - أضخى - ليس على الجمل الإسمية ؟

لم يسع الواضع إلى التدرج في الجزء الأول من الأسئلة؛ حيث تغافل عن سؤال كان من المفروض أن يبدأ به وهو: مانوع هذه الجمل؟ هذا السؤال يضع المتعلم في الاتجاه الصحيح لبناء تعلماته هذا من جهة، ومن جهة ثانية يدمج من خلاله تعلماته السابقة. ولم يسع كذلك إلى أن تخدم هذه الاسئلة أحكام القاعدة؛ حيث كان من المفروض أن يبدأ في الجزء الثاني من الأسئلة ب: ماهي الكلمات التي دخلت على هذه الجمل؟ ماذا نسميها؟ ماذا فعلت للمبتدأ؟ وكيف يسمى؟ ماذا فعلت للخبر؟ وكيف نسميه؟

- الأفعال الخمسة: أدرج الواضع الأسئلة الاكتشافية كالاتي<sup>2</sup>:

- في أي زمن صُرِفَت الأفعال باللون الأحمر ؟ ما هي الضمائر التي صرفت معها ؟ عين آخر هذه الأفعال

1 السابق ، ص33.

2 نفسه ، ص37.



أغفل الواضع سؤالاً في أولها كان ينبغي أن يكون كالاتي: ما نوع الكلمات الملونة بالأحمر؟ وأغفل كذلك سؤالاً في آخرها كان ينبغي أن يكون على الشكل التالي: بماذا ترفع الأفعال الخمسة؟

- **الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل:** جاءت الأسئلة الاكتشافية في الكتاب المدرسي على الشكل التالي<sup>1</sup>:

• في أي زمن صُرِفَت الأفعال الملونة بالأحمر؟ ما حَرَكَةُ أَوَّلِ الْفِعْلِ؟ ما حَرَكَةُ مَا قَبْلَ آخِرِهِ؟  
لاحظ ثم أذكر التغيرات الطارئة: • يَفْرَأُ النَّاسُ الْقِصَصَ — تَقْرَأُ الْقِصَصَ .

لم تخضع الأسئلة إلى معايير الاختيار؛ حيث تجاهل الواضع الأسئلة الخاصة باكتشاف العنصر الأول من القاعدة ولم يدرج له أسئلة ليتمكن المتعلمون من اكتشاف الأحكام بأنفسهم، كما نلاحظ غموضاً خصَّ السطر الأخير من الأسئلة؛ إذ لم يعمل الواضع على تفصيل السؤال كما فعل في سابقه، بالإضافة إلى استعماله نموذجاً بعيداً عن أمثلة الدرس.

- **جمع التفسير وإعرابه:** أدرج الواضع الأسئلة الاكتشافية على النحو التالي<sup>2</sup>:

• ما نَوْعُ الْكَلِمَاتِ الْمُلَوَّنَةِ؟ حَدِّدْ نَوْعَ الْجَمْعِ؟ ما مَوْقِعُ هَذِهِ الْكَلِمَاتِ مِنَ الْإِعْرَابِ؟ ما هي علامة إعراب كل كلمة؟

نلاحظ أن السؤالين الأول والثاني كانت صيغتهما غامضة؛ لأنَّ السؤال الأول يقصد منه الواضع معرفة صيغة الكلمات مفردة أم مثني أم جمع، في حين كان المتعلمون يُسألون هذا السؤال لبيان إذا كانت الكلمة حرف أم فعل أم اسم. أمَّا السؤال الثاني فقد أدرج دون تسلسل منطقي؛ حيث كان من المفروض أن يجرَّأ إلى عدَّة أسئلة بعد أن تُصحَّح دلالة السؤال الأول؛ فتكون كالاتي: ما نوع الكلمات الملونة؟ في أي صيغة وردت هل في

1 السابق ، ص54.

2 نفسه، ص67.

صيغة المفرد أم المثنى أم الجمع؟ ما هو مفرد كل كلمة؟ هل تغير مفردها أم سلم من التغيير عند الجمع؟

- جمع المذكر السالم وإعرابه: جاءت الأسئلة الاكتشافية في الكتاب المدرسي على الشكل الموالي<sup>1</sup>:

• ما نوع الكلمات الملونة؟ ما موقعها من الإعراب؟ ما علامة إعراب كل منها؟

لم يسع الواضع إلى إخضاع هذه الأسئلة إلى معايير العرض؛ حيث أدرجت جميع الأسئلة بـ: « ما الاستفهامية»، كما استعمل الواضع عبارة « مانوع الكلمات الملونة» وهو يقصد «في أي صيغة وردت هل في صيغة المفرد أم المثنى أم الجمع؟»، كما أن هذه الأسئلة لا تخدم الجزء الأول من القاعدة لا من قريب ولا من بعيد، وكان من المفروض أن يبدأ الواضع بنفس السؤال ولكن ليس بدلالته التي يقصدها وإنما بدلالة (هل هي حرف أم فعل أم اسم)، ثم يليه السؤال الثاني: في أي صيغة وردت هل في صيغة المفرد أم المثنى أم الجمع؟ ثم السؤال الثالث: بما تنتهي هذه الكلمات؟ ما هو مفرد كل كلمة؟ هل تغير مفردها أم سلم من التغيير عند الجمع؟

- جمع المؤنث السالم وإعرابه: أدرج الواضع الأسئلة الاكتشافية كالاتي<sup>2</sup>:

• في أي صيغة وردت الأسماء الملونة؟ ما موقع كل كلمة من الإعراب؟ ما هي علامة إعراب كل منها؟

لم تخدم هذه الأسئلة العنصر الأول من القاعدة؛ حيث تجاهل الواضع الأسئلة التي من خلالها يكتشف المتعلم مفهوم جمع المؤنث السالم وشكله، وكان عليه أن يدرج بعد السؤال الأول الأسئلة التالية: بما تنتهي هذه الكلمات؟ ما هو مفرد كل كلمة؟ هل تغير مفردها أم سلم من التغيير عند الجمع؟

1 السابق، ص 71.

2 نفسه، ص 80.

- **العطف:** وردت الأسئلة الاكتشافية في الدرس على الشكل الآتي<sup>1</sup>:

- ما هي حُرُوفُ الْعُطْفِ في كُلِّ مِثَالٍ؟ ما هو الْمَعْنَى الَّذِي أَفَادَهُ كُلُّ مِنْهَا؟
- ما هي حَرَكَةُ الْكَلِمَةِ الَّتِي قَبْلَ حَرْفِ الْعُطْفِ وَحَرَكَةُ الْكَلِمَةِ الَّتِي بَعْدَهُ؟ ماذا تُلَاحِظُ؟

لم تتسم أسئلة الاكتشاف بالتنوع، كما أنها تكاد تكون أسئلة دخيلة عن الدرس لعدم خدمتها لأحكام القاعدة؛ حيث نجد أن المصمم لم يدرج أي سؤال حتى يمكن المتعلم من اكتشاف الحكم الأول في القاعدة ألا وهو مفهوم العطف، كما أنه لم يدرج سؤالاً ليتمكن المتعلم من اكتشاف العنصر الثاني من القاعدة والمتمثل في تسمية كل من المعطوف

والمعطوف عليه هذا من جهة، ومن جهة ثانية أدرج الواضع أسئلة لا يوجد لها ما يقابها من أحكام في القاعدة المبيّنة في الشكل المقابل<sup>2</sup>. وهي السؤال الثاني والثالث والرابع من أسئلة الاكتشاف كما هو موضح في الشكل أعلاه.

- **المفعول المطلق:** أدرج الواضع الأسئلة الاكتشافية كالاتي<sup>3</sup>:

- ما هي علاقة الأسماء الملوّنة بالأفعال التي سبقتها؟
- ما هي حَرَكَةُ آخِرِ الْكَلِمَاتِ الْمَلَوَّنة؟

من خلال هذه الأسئلة يتّضح أن الواضع لم يسع إلى التنوع، كما أنه لم يسع أيضاً للتدرّج والوضوح؛ إذ كان من المفروض أن يجرّأ السؤال الأول إلى: مانوع الكلمات الملوّنة بالأحمر؟ هل هي من جنس لفظ الفعل الذي سبقها؟ كيف كانت علاقتها بهذه الأفعال؟ ثم يليها السؤال الأخير: ما هي حركة آخر الكلمات الملوّنة؟ بهذا الشكل تنتوّع الأسئلة بتدرّج وينجلي عنها الغموض.

1 السابق، ص 97.

2 نفسه، ص 97.

3 نفسه، ص 101.

## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

- **الفعل اللازم والفعل المتعدي:** جاءت الأسئلة الاكتشافية في الكتاب المدرسي على الشكل الموالي<sup>1</sup>:

- ما نوع الكلمات الملونة؟ عيّن فاعل كل فعل / عيّن الكلمات التي جاءت مفعولاً به .
- الأفعال ( مرّ، أسرع، رجع، وقف، يسيل ) هل لها مفعول به؟ ماذا تستنتج؟

الأسئلة متنوعة وخادمة لأحكام القاعدة ولكنها فاقدة للتدرج مما جعلها تبتعد عن الوضوح؛ لذا كان على الواضع أن يغيّر ترتيب الأسئلة مع تغيير بعض الصيغ للأسئلة حتى تكون كالآتي:

- مانوع الكلمات الملونة؟ عيّن فاعل كل فعل.
  - هل للأفعال ( مرّ، أسرع، رجع، وقف، يسيل ) مفعول به؟ ماذا تستنتج؟
  - عين الكلمات التي جاءت مفعولاً به للأفعال ( استرق، حفظ، طلى، يقدّ ).
- **إعراب الفعل المعتل الناقص:** أورد الواضع أسئلة الاكتشاف على النحو التالي<sup>2</sup>:

• ينتهي كل فعل بحرف علة، فماذا نسمي هذا النوع من الأفعال؟ ما علامة إعراب كل فعل منها؟

جاءت الأسئلة خادمة لأحكام القاعدة، ولكنّ ينقصها التنوّع والتدرج والوضوح؛ حيث عرضت بشكل مجمل غير مفصّل في سؤالين اثنين، هذا الشكل يُحبط المتعلّمين ولا يشجّعهم على المشاركة في بناء تعلّماهم، في حين كان على الواضع أن ينوّع من الأسئلة في تدرج مما يلبسها ثوب الوضوح، لتعرض على الشكل التالي:

- مانوع الكلمات الملونة بالأحمر؟ بماذا انتهى كل فعل؟ كيف نسمي هذا النوع من الأفعال؟ بم يبنى الفعل الماضي المعتل الناقص؟ ماهي علامة رفع الفعل المضارع المعتل الآخر؟ وما هي علامة جزمه؟

- **المبني:** أدرج الواضع أسئلة هذا الدرس بهذا الشكل<sup>3</sup>:

1 السابق، ص114.

2 نفسه، ص118.

3 نفسه، ص131.

- كيف تُعرب الفعل الملوّن في الجملتين ؟
- هل تغيّرت الحركة في آخر الكلمات : على - الذي بتغيّر موقعها في الجمل ؟

الأسئلة متنوعة ومتدرجة، ولكن ينقصها نوع من التفصيل ممّا أدى بها إلى الغموض بعض الشيء، بالإضافة إلى أنّها لم تغطّ هذه الأسئلة سوى العنصر الأول من أحكام القاعدة؛ لذا كان على الواضع أن يهيئ المتعلّم بالسؤال العام والمتمثّل في: مانوع الكلمات الملونة؟ ثم يدرج أسئلة تلي الأسئلة المعروضة لتغطي عناصر القاعدة الثلاثة المتبقية، وتكون على الشاكلة التالية: ما نوع الاسم المذكور في الأمثلة؟ عدّد بعض أنواع الاسماء التي تعرفها؟ ماهي أنواع الأسماء المبنية؟ مانوع الحرف المذكور في الأمثلة؟ عدّد بعض أنواع الحروف التي تعرفها؟ هل هي معربة أم مبنية؟ هل جميع الأفعال مبنية مثل الفعل الماضي؟

- **المعرب:** أورد الواضع أسئلة الاكتشاف على النحو التالي<sup>1</sup>:

- لاحظ الكلمة الملونة في الجمل الثلاث . ما الذي تغيّر بها كلّ مرّة ؟ لماذا ؟ .

لم تغطّ هذه الأسئلة جميع أحكام القاعدة؛ حيث خُصّت هذه الأسئلة لخدمة العنصر الأول فقط، وكان على الواضع إدراج سؤال يتوصّل من خلاله المتعلّمون إلى اكتشاف بقية أحكام العنصر الثاني من القاعدة، يكون على الشكل التالي: ماهي الأحوال التي تعتري أواخر الكلمات المعربة؟

**3/ القاعدة:** وهي ما يتوصّل له المتعلّم بمعونة المعلّم من أحكام تخصّ الموضوع المدروس؛ حيث يتمّ فيها عرض الأحكام التي اكتشفها المتعلّم، ثمّ بناؤها وصياغتها. وقد وردت في الكتاب المدرسيّ معروضة في عنصر أُثبِت يلي الأسئلة الاكتشافية مباشرة، وصيغ اسم هذا العنصر كناية عن أنّ المتعلّم من خلاله يثبّت هذه الأحكام ضمن تعلّماته.

في هذه الخطوة من الدرس نجد إطاراً أحمرًا وضعت فيه أحكام الدرس النحويّ مكتوبة بخطّ واضح، وقد استعملت في القاعدة مجموعة من الأدوات المساعدة مثل: الألوان والرموز



والأرقام لإبراز المحتوى المقصود بالتعلم؛ حيث تسهل على المتعلم تمييز المصطلحات والعناصر اللغوية المستهدفة. وقد عرضت في الكتاب المدرسي في صورة الشكل المقابل<sup>1</sup>.

ولاكتشاف ما إذا كانت هذه القواعد قد خضعت للنقل التعليمي من طرف مصممي

الكتاب وواضعي المحتوى، والمتضمن تكييف وتنظيم المعارف تبعاً لحاجات المتعلمين؛ وحتى تكون ذات فعالية لا بد من ملاعاتها للمعايير التالية:

- القاعدة تخلو من الأخطاء اللغوية والمنهجية والعلمية.
- القاعدة مشكولة.
- أحكام القاعدة كاملة.
- أحكام القاعدة متدرجة.
- مصطلحات وتراكيب القاعدة بسيطة وواضحة.
- توظف القاعدة وسائل التبسيط (الأمثلة، الألوان، الرسوم التوضيحية، أشكال بيانية...).
- تتضمن القاعدة تعميمات لغوية لا تعليقات.

قمنا بتتبع وفحص قواعد الكتاب المدرسي والمتمثل في عنصر أثبت وتدوين النتائج في الجدول التالي:

الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

| القاعدة النحوية | عنوان درس النحو | تخلو من الأخطاء اللغوية والمنهجية العلمية. | مشكولة | أحكامها كاملة | أحكامها متدرجة | مصطلحاتها ومفاهيمها وتراكيبها بسيطة وواضحة. | توظف وسائل التبسيط | تتضمن تعميمات لغوية لا تعليقات |
|-----------------|-----------------|--------------------------------------------|--------|---------------|----------------|---------------------------------------------|--------------------|--------------------------------|
| ✓               | ✓               | ✓                                          | ✓      | ✓             | ✓              | ✓                                           | ✓                  | ✓                              |
| ✓               | ✓               | ✓                                          | ✓      | ✓             | ✓              | ✓                                           | ✓                  | ✓                              |
| ×               | ×               | ✓                                          | ×      | ×             | ×              | ✓                                           | ✓                  | ✓                              |
| ✓               | ✓               | ✓                                          | ✓      | ✓             | ✓              | ✓                                           | ✓                  | ✓                              |
| ✓               | ✓               | ✓                                          | ✓      | ✓             | ✓              | ✓                                           | ✓                  | ✓                              |
| ×               | ×               | ✓                                          | ✓      | ✓             | ✓              | ×                                           | ✓                  | ✓                              |
| ×               | ×               | ✓                                          | ✓      | ✓             | ✓              | ×                                           | ✓                  | ✓                              |
| ×               | ×               | ✓                                          | ✓      | ✓             | ✓              | ×                                           | ✓                  | ✓                              |
| ✓               | ✓               | ✓                                          | ✓      | ✓             | ✓              | ✓                                           | ✓                  | ✓                              |
| ✓               | ✓               | ✓                                          | ✓      | ✓             | ✓              | ✓                                           | ✓                  | ✓                              |
| ×               | ×               | ✓                                          | ✓      | ✓             | ✓              | ×                                           | ✓                  | ✓                              |
| ×               | ×               | ✓                                          | ✓      | ✓             | ✓              | ×                                           | ✓                  | ✓                              |
| ✓               | ✓               | ✓                                          | ✓      | ✓             | ✓              | ✓                                           | ✓                  | ✓                              |
| ×               | ×               | ✓                                          | ✓      | ✓             | ✓              | ×                                           | ✓                  | ✓                              |
| ×               | ×               | ✓                                          | ✓      | ✓             | ✓              | ×                                           | ✓                  | ✓                              |

## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

|   |   |   |   |   |   |   |                                       |
|---|---|---|---|---|---|---|---------------------------------------|
|   |   |   |   |   |   |   | السالم وإعرابه                        |
| ✓ | ✓ | × | ✓ | ✓ | ✓ | × | جمع المؤنث<br>السالم وإعرابه          |
| ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | المثنى وإعرابه                        |
| ✓ | ✓ | × | × | × | ✓ | × | المضاف<br>والمضاف إليه                |
| ✓ | ✓ | × | ✓ | × | ✓ | × | العطف                                 |
| ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | المفعول المطلق                        |
| ✓ | ✓ | × | ✓ | × | ✓ | × | الاستثناء بـ(إلا/)<br>غير/ سوى)       |
| ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | الفعل اللازم<br>والفعل المتعدي        |
| ✓ | ✓ | × | ✓ | × | ✓ | × | إعراب الفعل<br>المعتل الآخر           |
| ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | × | ✓ | ✓ | علامات<br>الإعراب الأصلية<br>والفرعية |
| ✓ | ✓ | × | ✓ | ✓ | ✓ | × | المبني                                |
| ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | المعرب                                |

يتضح من خلال الجدول أنّ الواضع اهتم بشكل كلمات القاعدة شكلاً تاماً، وعمل على تضمين القاعدة تعميمات لغوية لا تعليلات، كما حرص على توظيف وسائل التبسيط ولو أنّه اقتصر على الأمثلة والألوان وغفل عن استعمال الرسوم التوضيحية والأشكال البيانية، لاسيما الخرائط الذهنية التي تلعب دوراً كبيراً في استيعاب القواعد التحويلية. وقد غفل عن بقية معايير الإنتقاء الأخرى المذكورة أعلاه في بعض قواعد الدروس؛ حيث وجدت عشر قواعد



## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

جاءت مطابقة لهذه المعايير، وثلاث عشرة قاعدة لم تتوفر فيها المعايير كاملة، وسجلنا فيها العديد من التجاوزات سنذكرها بنوع من التفصيل ونحاول تقويمها فيما يأتي.

- **الجملة الفعلية وأركانها:** شكّل المؤلف القاعدة من ثلاثة عناصر أو عناوين وهي: الجملة الفعلية والفاعل و المفعول به؛ حيث قدّم تعريفاً لكل عنصر، وهو بذلك عرّف بالجملة الفعلية ثم بأركانها ولكنه تجاهل الركن الأول وهو الفعل، فكان عليه أن يدرج ركن الفعل أول أركان الجملة الفعلية ويعرّفه و يشير إلى أنواعه ( ماضي، مضارع، أمر)، ثم بعدها يدرج بقية الأركان الفاعل والمفعول به، وبهذا التدرج يُعطى للمتعلّم تصوّر واضح وكامل عن أركان الجملة الفعلية. والصورة الموالية تبين عرض القاعدة في الكتاب المدرسي<sup>1</sup>.

**أثبت**

□ **الجملة الفعلية** هي كل جملة تبدأ **بالفعل** وتتكوّن أضلاً من فعل وفاعل وقد تتعدى إلى المفعول به مثل : **حضر الطيوف** ، **يحبّ الشباب الرياضة** .

□ **الفاعل** : اسم يأتي دائماً بعد الفعل ويدلّ على الذي قام بالفعل ويكون مرفوعاً دائماً مثل : **نحسّ التلميذ / زارتنا المدير وكرّم الناجحين / كتبت الدرس** .

□ **أما المفعول به** فهو : اسم وقع عليه فعل الفاعل ويكون المفعول به دائماً منصوباً . مثل : **نال المتفوق جائزة** .

- **الأفعال الخمسة:** ذكر المؤلف أثناء تعريفه للأفعال الخمسة: هي كلّ فعل مضارع أسند إلى: ألف الإثنين. الملفت للانتباه أنّه بدأ بألف الإثنين، في حين كان عليه من الناحية المنطقية والمنهجية أن يبدأ بياء المخاطبة؛ لأنها حالة واحدة للمؤنث في حين ألف الإثنين

**أثبت**

□ **الأفعال الخمسة** : هي كلّ فعل مضارع أسند إلى : **ألف الإثنين ( تَعْمَلَان / يَعْمَلَان )** ، **أو واو الجماعة ( تَعْمَلُونَ / يَعْمَلُونَ )** ، **أو ياء المخاطبة ( تَعْمَلِينَ )** .

□ **تُرْفَعُ الأفعال الخمسة بثبوت النون ( تَجْتَهِدُونَ )** .

وواو الجماعة لكلّ منهما حالتين حالة للمذكر وحالة للمؤنث هذا من جهة، ومن جهة ثانية أنّ الفعل مسند للمفرد، في حين أنّ ألف الإثنين للمثنى وواو الجماعة للجمع؛ وبطبيعة الحال أنّ المفرد يدرج قبل المثنى والجمع، ثم يليه المثنى فالجمع. والصورة المقابلة تبين عرض القاعدة<sup>2</sup>.

1 سراب بن الصّيد بورني وآخرون، كتاب اللغة العربية - السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ص20.

2 نفسه، ص37.

- نواصب الفعل المضارع: عدّ المؤلف حروف النصب كالآتي: أن، لن، كي، لام التعليل. مع أنه في كتاب السنة الرابعة أضاف لها الحرف (حتى)، ولا يبدو أن هناك أي مبرر لإدراجها في السنة الرابعة وتجاهلها في السنة الخامسة، فالمتعلم في هذه الحالة يقع عنده صراع معرفي مغلوط. كما أنه أدرج (لام التعليل) ضمن حروف النصب، وهي في حقيقة الأمر ليست كذلك؛ لأنّ الفعل بعدها منصوب بأن المضمرة، وهو ما سيدرسه في المرحلة المتوسطة، وفي هذه الحالة قد نشكّل للمتعلّم تضارباً في معارفه فبعد أن يرسّخ عنده هذا الحكم لسنوات يُفاجأ بقاعدة أخرى تنفي وتدحض ما تعلّمه سابقاً. هذا عن الأخطاء العلمية والمنهجية.

أمّا من ناحية وضوح المصطلحات فنلاحظ عدم اهتمام المؤلف بها؛ لأن صياغة القاعدة ومضمونها لا يتناسب مع قدرات المتعلمين؛ حيث نجد المؤلف يدرج الفتحة المقدّرة من ضمن علامات نصب الفعل المضارع في القاعدة، والإعراب التقديري مازال لا يستوعبه متعلّم المرحلة الابتدائية هذا من جانب، ومن جانب ثانٍ أنّ هذا المتعلّم مازال لم يتناول الفعل المعتلّ من أساسه؛ فكيف له أن يستوعب هذه الحالة؟ ومن جانب آخر وإن لزم أمر إدراجها فكان على المؤلف أن يأجل هذه الحالة من علامات النصب إلى درس «إعراب الفعل المعتلّ الناقص» المدرج آخر المقرّر فعلى الأقل يكون المتعلّم قد تناول درس الفعل المعتلّ وأسّس لمعارفه.

أمّا من ناحية وضوح التراكيب فقد أدرج المؤلف الحالة الثالثة من علامات نصب الفعل المضارع وهي حالة حذف النون من دون أن يشير إلى أنّ هذه الحالة خاصة بالأفعال الخمسة التي تناولها المتعلّم في الدرس السابق؛ حتّى يربط المتعلّم السابق من تعلّماته بلاحقها وتبنى بناء صحيحاً لا تشوّهه الثغرات. فكان على المؤلف في هذه الحالة أن يضيف لعبارة (وحذف النون) «إذا كان من الأفعال الخمسة». والشكل الموالي يبيّن عرض القاعدة<sup>1</sup>.

## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

### أثبت

نمودج إعراب : لن نُفَرِّطَ في أَرْضِنَا أَبَدًا  
لن : حرف نفْي ونَصْب مَبْنِيٍّ على السُّكُون .

نُفَرِّطُ : فِعْلٌ مُضَارِعٌ مَنْصُوبٌ بلن  
وَعَلَامَةُ نَصْبِهِ الْفَتْحَةُ الظَّاهِرَةُ على آخِرِهِ .

□ يَنْصَبُ الْفِعْلُ الْمُضَارِعُ إِذَا سَبَقَ بِأَحَدِ حُرُوفِ النَّصْبِ  
ومنها : أن، لن، كي، لام التَّعْلِيلِ .

□ عَلَامَةُ نَصْبِ الْفِعْلِ الْمُضَارِعِ هِيَ الْفَتْحَةُ الظَّاهِرَةُ  
مثل : لن أَهْمِلُ دُرُوسِي أَبَدًا، والفتحة المقدرة  
مثل : لن يَبْقَى الْمُحْتَلُّ بِأَرْضِنَا وَحَذَفُ التَّوْنِ مثل : اجْتَهِدُوا كي تَبْنُوا وَطَنَكُمْ .

### أثبت

□ يُجْزَمُ الْفِعْلُ الْمُضَارِعُ إِذَا سَبَقَهُ حَرْفٌ مِنْ حُرُوفِ  
الْجَزْمِ ومنها لم النَّافِيَةُ وَلَا النَّاهِيَةُ .

□ عَلَامَةُ جَزْمِهِ السُّكُونُ مثل : تَكْذِبُ / لَا تَكْذِبُ  
أو حَذَفُ التَّوْنِ إِذَا كَانَ مِنَ الْأَفْعَالِ الْخَمْسَةِ مثل :  
تَتَأَثَّرُونَ / لَا تَتَأَثَّرُوا . أو حَذَفُ حَرْفِ الْعِلَّةِ إِذَا  
كَانَ الْفِعْلُ نَاقِصًا مثل : يَمْضِي / لم يَمْضِ .

- جوازم الفعل المضارع: في العنصر

الثاني من القاعدة الذي يتناول علامات  
الجزم، أدرج المؤلف حالة حذف حرف  
العلّة قائلاً: إذا كان الفعل ناقصاً، هذا  
المصطلح الأخير لم يسمع به المتعلم قط؛  
لأنّه كما أشرنا سلفاً مازال المتعلم لم يتناول  
درساً الفعل المعتل وإعراب الفعل المعتل

الناقص. لذا كان عليه أن لا يدرج هذه الحالة في هذا الدرس ويأجلها لدرس إعراب الفعل  
المعتل الناقص. والشكل المقابل يوضّح عرض القاعدة المدرجة في الكتاب المدرسي<sup>1</sup>.

- جمع التفسير وإعرابه: كان على المؤلف أن يعرف بجمع التفسير وذلك بإدراج عبارة:  
(هو اسم يدلّ على أكثر من اثنين)، قبل أن يصفه. كذلك لم يفصل بين وصف جمع  
التفسير وكيفية إعرابه وعلامات إعرابه؛ ممّا يجعلها صعبة التناول للمتعلم. وكان على  
المؤلف أن يدرجها على الشكل المقترح بدلاً ممّا هي عليه في الكتاب<sup>2</sup>

### أثبت

□ جَمْعُ التَّكْسِيرِ هُوَ كُلُّ جَمْعٍ تَغَيَّرَتْ صُورَةُ مُفْرَدِهِ  
وَيُغَرَّبُ حَسَبَ مَوْقِعِهِ فِي الْجُمْلَةِ وَعَلَامَاتُ إِعْرَابِهِ  
كَعَلَامَاتِ الْأَسْمِ الْمَفْرُودِ الْمَعْرَبِ مِثْلُ : نُقِلَتْ  
النُّفَايَاتُ إِلَى مَصَانِعِ إِعَادَةِ التَّدْوِيرِ .

□ جَمْعُ التَّكْسِيرِ : هُوَ اسْمٌ يَدُلُّ عَلَى أَكْثَرِ مِنْ اِثْنَيْنِ .  
وَتَغَيَّرَتْ صُورَةُ مُفْرَدِهِ جِلْدَ الْجَمْعِ .

□ يُغَرَّبُ جَمْعُ التَّكْسِيرِ حَسَبَ مَوْقِعِهِ فِي الْجُمْلَةِ .

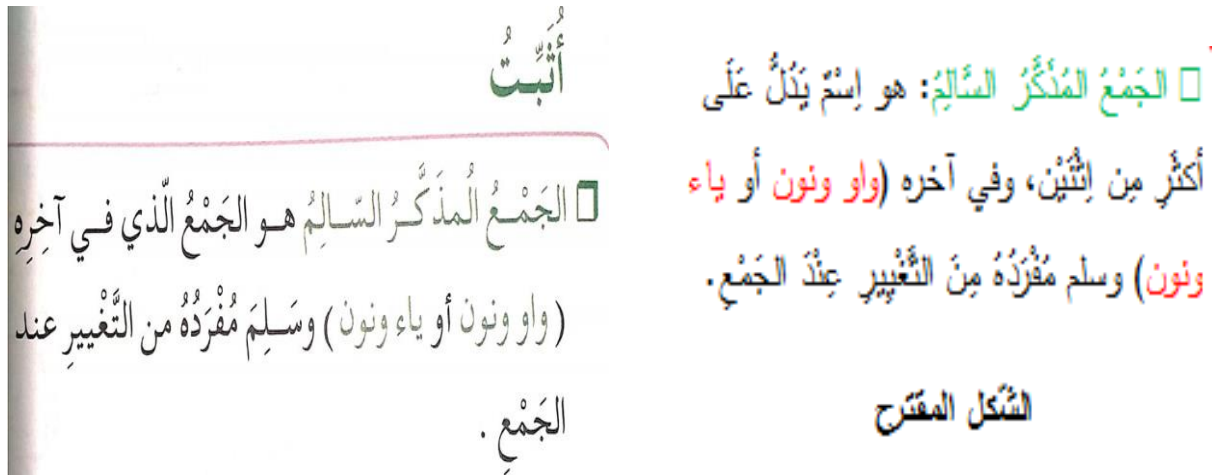
□ عَلَامَاتُ إِعْرَابِهِ كَعَلَامَاتُ إِعْرَابِ الْإِسْمِ الْمَفْرُودِ الْمَعْرَبِ  
مِثْلُ : نُقِلَتْ النُّفَايَاتُ إِلَى مَصَانِعِ إِعَادَةِ التَّدْوِيرِ .

الشكل المقترح

1 السابق، ص50.

2 نفسه، ص67.

- جمع المذكر السالم: خلال تعريفه في العنصر الأول من القاعدة لم يذكر المؤلف نوع ودلالة جمع المذكر السالم، وإنما اكتفى بوصفه فقط. وكان عليه أن يبدأ في تعريفه بنوع الكلمة التي خص بها هذا الجمع ثم دلالة هذا الاسم، وبعدها يتطرق إلى وصف هذه الكلمة. والشكل الموالي يبين العنصر الأول من القاعدة الواردة في الكتاب ويقابله الشكل المقترح.



- جمع المؤنث السالم: ذكر المؤلف في العنصر الأول من القاعدة عند تعريفه ووصفه لهذا الجمع: هو لفظ يدل على أكثر من اثنين ونزید على مفردة في الآخر (ألف وتاء مفتوحة). فهذا التعريف - حسب تصوّرنا - فيه نظر؛ لأن عبارة «هو لفظ يدل على اثنين» ليست دقيقة ومحددة؛ فاللفظ يحتمل الاسم والفعل، وكان عليه أن يضع كلمة (اسم) بدلاً من (لفظ). هذا بالنسبة للجزء الأول من التعريف، أما بالنسبة للجزء الثاني في قوله: «ونزید على مفردة في الآخر ألفاً وتاء مفتوحة» فذلك فيها نظر؛ لأن كلمة (مفردة) لوحدها لا تكفي لتوصف هذا الجمع؛ حيث نجد على سبيل المثال كلمة نخلة مفرد نخلات، ولكن لا تستقيم الدلالة إذا عملنا بما جاء في تعريف الكتاب، وعليه فيكون العبارة الأنسب - حسب تصوّرنا - كالآتي: «ونزید على مفردة المجرد من تاء التانيث في الآخر ألفاً وتاء مفتوحة». لذا كان من الأنسب أن يكون العنصر الأول من القاعدة بالشكل الموالي بدلاً مما جاء عليه في الكتاب المدرسي<sup>1</sup>.

### أثبت

□ الجمع المؤنث السالم هو لفظ يدل على أكثر من اثنتين ونزيد على مفردة المجرد من تاء التانيث في الآخر (ألفاً وتاء مفتوحة).

□ الجمع المؤنث السالم: هو اسم يدل على أكثر من اثنتين، ونزيد على مفردة المجرد من تاء التانيث في الآخر (ألفاً وتاء مفتوحة).

### الشكل المقترح

- **المضاف والمضاف إليه:** بدأ المؤلف بتعريف المضاف، ولم يتطرق لتعريف المضاف إليه في القاعدة، مع أن المضاف إليه يشكل عنصراً بارزاً من عناصر الجملة، فمعرفة ذا أهمية بالغة عند المتعلم. لذا كان على المؤلف أن يدرج تعريفاً للمضاف إليه ويقدمه عن المضاف في عرض القاعدة هذا بالنسبة للعنصر الأول من القاعدة، أما بالنسبة للعنصر الثاني فكان على المؤلف أن يفصل إعراب المضاف عن المضاف إليه بأن يجعل كل منهما في عنصر خاص حتى لا يلتبس الأمر على المتعلمين ويسهل عليهم قراءة القاعدة واستيعابها. وفي ما يلي سنبين شكل القاعدة في الكتاب المدرسي<sup>1</sup> و النموذج المقترح من طرفنا.

### أثبت

□ **المضاف** اسم نُسب إلى اسم بعده فتخصص وعُرف بسبب هذه النسبة، ويسمى الاسم الذي بعد المضاف **مضافاً إليه**.

□ يُعرَّب **المضاف** حسب موقعه في الجملة، أما **المضاف إليه** فهو دائماً **مجرور** مثل: غداء الجسم يجب أن يكون متوازناً.

□ **المضاف إليه:** هو اسم مُعرَّف يأتي بعد اسم نكرة ليُعرفه ويُعيّنه.

□ **المضاف:** هو اسم نكرة نُسب إلى اسم بعده فتخصص وعُرف بسبب هذه النسبة.

□ يُعرَّب **المضاف** حسب موقعه في الجملة.

□ أما **المضاف إليه** فيكون دائماً **مجروراً** مثل: غداء الجسم يجب أن يكون متوازناً.

### الشكل المقترح



## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكُتب المدرسية

- **العطف:** هناك ثلاث تجاوزات قام بها المؤلف في هذه القاعدة، أولها عدّد في العنصر الأول من القاعدة أحرف العطف ذاكراً: الواو، الفاء، ثم، أو، أم، بل. وكان عليه أن يكتفي بذكر الأحرف الأربع الأولى لشيوعها في الكلام، وتأجل (أم وبل) لقلّة شيوعها إلى مستويات لاحقة حتى لا نثقل كاهل المتعلّم. أمّا التّجاوز الثاني فخصّ به العنصر الثاني من القاعدة والذي ذكر فيه المؤلف: "يُسمى اللفظ الذي بعد حرف العطف معطوفاً، واللفظ الذي قبله معطوفاً عليه"<sup>1</sup>، فلقد وسّع المؤلف مجال درس العطف إلى الجمل من خلال هذه الصياغة، ومن خلال ما جاء في الأمثلة سابقاً؛ فكلمة (لفظ) تشمل في دلالتها الكلمة والجمله، وهذا المصطلح بما يحمله من معان لا يستوعبه متعلّم هذا المستوى، وكان على المؤلف أن يقتصر على عطف كلمة على كلمة؛ سواء أكانت اسم على اسم أو فعل على فعل شريطة أن يكون فاعل المعطوف عليه ضميراً مستتراً أو متصلاً، هذا بعد أن يستغني عنه من الأمثلة. وفي هذه الحالة تكون الصياغة الجديدة لهذا العنصر من القاعدة كالآتي: تُسمى الكلمة التي بعد حرف العطف معطوفاً والكلمة التي قبله معطوفاً عليه. والتّجاوز الثالث تمثّل في أنّ المؤلف لم يدرج في القاعدة الحالة الإعرابية لكلّ من المعطوف والمعطوف عليه والتي تمثّل أهمّ حكم من أحكام القاعدة. وعلى هذا الأساس نقترح أن تكون القاعدة على الشكل الآتي بدلاً ممّا جاءت عليه في الكتاب<sup>2</sup>.

### أثبت

□ **العطف** أن تجمع بين شيئين في الكلام بأحد أحرف العطف ومنها: الواو - الفاء - ثم - أو - أم - بل .  
□ يُسمى اللفظ الذي بعد حرف العطف معطوفاً واللفظ الذي قبله معطوفاً عليه مثل : قرأ خالد ثم أحمد .

□ **العطف:** أن تجمع بين شيئين في الكلام بأحد أحرف العطف ومنها: الواو - الفاء - ثم - أو .  
□ تُسمى الكلمة التي بعد حرف العطف معطوفاً والكلمة التي قبله معطوفاً عليه .  
□ يُعزّب المعطوف عليه حسب موقعه في الجملة .  
□ ينبع المعطوف المعطوف عليه رفعاً ونصباً وجراً . مثل : قرأ خالد ثم أحمد .

### الشكل المقترح

1 السابق، ص 97.

\* تناولناه أثناء وصفنا وتحليلنا للأمثلة في هذا الفصل. ينظر: ص 348، 349.

2 سراب بن الصّيد بورني وآخرون، كتاب اللغة العربية - السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ص 97.

## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

- الاستثناء بـ(إلا/ غير/ سوى): في هذه القاعدة مجموعة من الأخطاء المنهجية والعلمية، وترتّب عنها - بطبيعة الحال - بعض الغموض في المصطلحات والمفاهيم، وأولها أنّ المؤلف بدأ في أول عنصر من القاعدة بذكر أدوات الاستثناء من غير أن يعرفه؛ فكان على المؤلف أن يقدم مفهوماً للاستثناء أولاً حتى يستوعب المتعلم مدلوله. أمّا الخطأ الثاني فهو عدم تعريف المستثنى وتقديم طبيعته في أبسط صورة، واكتفى المؤلف بذكر حالته الإعرابية. والخطأ الثالث وهو جمع هذه الأدوات في درس واحد مع اختلاف أحكامها؛ فكيف لمتعلم هذا المستوى أن يستوعب الأحكام الواردة في القاعدة والتي يفهم من خلالها أنّ الاسم الذي بعد الأداة إلا يكون مستثنى منصوباً والاسم الذي بعد غير وسوى يكون مضافاً إليه، وقبل ذلك يقول أنّ: "من أدوات الاستثناء إلا- غير- سوى"<sup>1</sup>، ثم في العنصر الأخير يقول أنّ: "غير وسوى يكونان منصوبين على الاستثناء"<sup>2</sup>، ففي هذا العنصر أين أداة الاستثناء؟ وأين المستثنى؟ لهذا كان على المؤلف الاختصار على إدراج الاستثناء بـ: إلا فقط وتأجيل الاستثناء بـ: غير وسوى إلى مستوى تعليمي لاحق؛ حتى يستطيع المتعلم أن يستوعب أحكام الاستثناء بسهولة ويسر. وفيما يأتي سنعرض النموذج المقترح مقابل ما جاء في الكتاب<sup>3</sup>.

### أثبت

□ **الإستثناء:** هو إخراج ما بعد أداة الإستثناء من حكم ما قبلها. وله أركان أبرزها: أداة الإستثناء والمستثنى.

□ **المستثنى بإلا:** هو الاسم الذي لم يشملهُ الحكم، ويكون دائماً منصوباً. مثل: حضر الأصبغاء إلا واحداً.

□ من أدوات الاستثناء: إلا - غير - سوى مثل: حضر الأصبغاء إلا واحداً.

□ المستثنى بإلا يكون منصوباً مثل: غسّلت الأواني إلا صحنًا.

□ غير وسوى يكونان منصوبين على الاستثناء والاسم الذي بعدهما يكون مضافاً إليه مثل: رأيت زملائي غير واحدٍ.

الشكل المقترح

1 السابق، ص 105.

2 نفسه، ص 105.

3 نفسه، ص 105.

- إعراب الفعل المعتل الآخر: في هذه القاعدة لم يوحد المؤلف المصطلح بين عناصرها؛ حيث استعمل في العنصر الأول من القاعدة مصطلح **المعتل الناقص**، واستعمل في العنصر الثاني منها مصطلح **المعتل الآخر**، وفي العنصر الثالث مصطلح **المعتل الناقص**، وهذه الفوضى المصطلحية تشتت أفكار المتعلم تحدث عنده أخطاء معرفية؛ إذ يظن أن في الفعل الماضي تسمى المعتل الناقص وفي المضارع تسمى المعتل الآخر. وكان على المؤلف أن يوحد المصطلح في القاعدة، و-حسب رأينا- أن اعتماد مصطلح **الفعل المعتل الآخر** موافقا لفهرس الكتاب والعنصر الثاني من القاعدة سيكون أنسب، وفي هذه الحالة يصحح عنوان الدرس ويكون مطابق لما جاء في فهرس الموضوعات؛ لأن هذا المصطلح دلالاته أوضح وأبسط من المصطلح الثاني. هذا من جانب ومن جانب ثاني أسقط المؤلف في العنصر الثالث من القاعدة كلمة (المضارع) التي تدل على نوع الفعل؛ حيث جاء في القاعدة: "يجزم الفعل المعتل الناقص"<sup>1</sup>، وهذا أيضا يشكّل تشويش على المتعلم. أما الجانب الثالث وهو إغفال المؤلف إدراج حالة النصب -ربما- لأنه أشار إليها في درس نواصب الفعل المضارع؛ ولكن رغم تكرار حالة الجزم التي أشار إليها في درس جوازم الفعل المضارع وأدرجها هاهنا. في كل الأحوال كان عليه أن يدرجها حتى يكتمل تصوّر الموضوع في ذهن المتعلم. وعليه يكون ترتيب حالة النصب في العنصر الثالث بعد تناول حالة الرفع، وتكون -حسب تصوّرنا- بهذا الشكل: □ يُنصب **الفعل المضارع المعتل الآخر** بالفتحة المقدرة على الألف مثل: **لَنْ يَنْهَى**. وبالفتحة الظاهرة إذا كان آخره واو مثل: **كَي يَسْمُو** أو ياء مثل: **أَنْ يُصَلِّي**.

وقد قدّمنا حكم الفتحة المقدرة على الفتحة الظاهرة؛ لكي يسهل على المتعلم دمجها مع الأحكام السابقة والتي كانت بحركات مقدرة، ومن ثم يسهل عليه ترسيخ أحكام القاعدة في ذهنه. وعلى العموم فهذا الدرس يفوق قدرات متعلمي هذا المستوى -كما أشرنا سلفا- وكان على المؤلف



## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

عدم إدراجه في هذا المقرر وتأجيله إلى مستوى لاحق. والشكل الموالي يوضح القاعدة كما جاءت في الكتاب المدرسي<sup>1</sup>.

**أثبت**

- يُبنى الفعل الماضي المعتل الناقص بالفتحة المقدرة على الألف (المقصورة أو الممدودة) مثل: (دنا، علا، جنى، قضى .)
- يُرفع الفعل المضارع المعتل الآخر بضمة مقدرة على الألف المقصورة مثل: ينهى / الواو مثل: يسمو / الياء مثل: يصلي
- يُجزم الفعل المعتل الناقص بحذف حرف العلة مثل: لا تستك / لم أنس .

- علامات الإعراب الأصلية والفرعية: لقد ذكر المؤلف العلامات الأصلية والفرعية للإعراب؛ ولكنه أسقط علامة من العلامات الفرعية وهي حذف حرف العلة، وتخص حالة الجزم للفعل المضارع المعتل الآخر. وكان عليه أن يدرج العلامة المذكورة ضمن العلامات الفرعية كالاتي: **حذف حرف العلة** مثل: لم أنس نصيحتك. والصورة الموالية تبين عرض القاعدة في الكتاب المدرسي<sup>2</sup>.

**أثبت**

علامات الإعراب إما أصلية أو فرعية

- علامات الإعراب الأصلية: الضمة، الفتحة، الكسرة، السكون .
- علامات الإعراب الفرعية: الواو مثل: أخو علي لديه ساعة - المعلمون محبوبون .
- الألف مثل: سمعت أبا محمد يقول: سقطت تفاحتان
- الياء مثل: عرفت أن المتعلمين اجتازوا امتحانين .
- ثبوت النون مثل: يلعب الأطفال ويمرحون .
- حذف النون مثل: التلاميذ لم يذهبوا إلى السيرك .

1 السابق ، ص118.

2 نفسه، ص122.

## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

- **المبني:** ذكر المؤلف في العنصر الثاني من القاعدة الأسماء المبنية، ولكن طريقة عرضها لم تكن مناسبة للحفظ والترسيخ، وخاصة طريقة تناول الأسماء الموصولة وأسماء الإشارة هذا خلال تناول بناء الأسماء، وأما خلال تناول بناء الأفعال فقد ذكر المؤلف حالات بناء الفعل

المضارع وهي حالات قليلة الشيوع وصعبة الاستيعاب بالنسبة لمستوى المتعلمين، لذا كان عليه تأجيل هذه الحالة إلى مستوى لاحق. بالإضافة إلى شكلها العام لم يستعمل فيه الألوان كما ينبغي فغلب عليها اللون الأسود والأخضر؛ في حين كان بإمكانه استغلال اللون الأورق والبرتقالي

□ **المبني:** من الكلمات هو ما لا تتغير حركته آخره مهما تغير موقعه الإعرابي.

□ **من الأسماء المبنية:**

- جميع الضمائر سواء كانت متصلة مثل: أنا / نحن أو متصلة مثل: كتبوا / بضائعه.
- بعض الأسماء الموصولة مثل: الذي / التي / الذين / اللواتي.
- بعض أسماء الإشارة مثل: هذا / هذو / هؤلاء / أولئك.
- بعض الظروف مثل: منذ / الآن / حيث / أمس.

□ جميع الحروف مبنية مثل: حروف الجر و حروف العطف.

□ **من الأفعال المبنية:** الفعل الماضي مثل: كتب / فعل الأمر مثل: اكتب.

وغيرها. والنموذج المقابل يبين الشكل المقترح بدلاً مما جاء في الكتاب المدرسي<sup>1</sup>.

أثبت

**نموذج إعراب:** هذا يوم رائع .

**هذا:** اسم إشارة مبني على السكون في محل رفع مبتدأ .

□ **المبني** من الكلمات هو ما لا تتغير حركته آخره مهما تغير موقعه الإعرابي

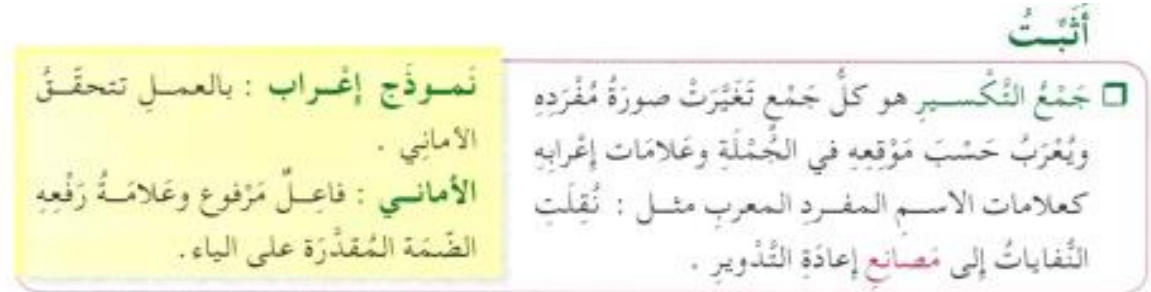
□ **من الأسماء المبنية:** الأسماء الموصولة ما عدا اللذان، اللتان أسماء الإشارة ما عدا: هذان، هاتان / الضمائر المتصلة مثل: أنا / نحن والمتصلة مثل: كتبوا / بضائعه وبعض الظروف مثل: منذ، الآن، حيث، أمس

□ جميع الحروف مبنية مثل: حروف الجر وحروف العطف

□ **الأفعال:** الماضي، الأمر، المضارع المتصل بنون النسوة أو نون التوكيد جميعها أفعال مبنية .

بعدما تناولنا نشاط أثبت بنوع من الوصف والتحليل والتقويم سنتطرق إلى النشاط الموالي والأخير من أنشطة الدرس النحوي المعروضة في كتاب اللغة العربية، وهو نشاط مصنف ضمن التدريبات النحوية.

4/ التدريبات\* النحوية: أما بالنسبة لهذه المحطة الخاصة بالأنشطة التدريبية النحوية فقد تجاهلها كتاب اللغة العربية للجيل الثاني مقتصرًا على نموذج الإعراب وهذا خلافًا لما كان عليه في كتابي في اللغة العربية للجيل الأول؛ إذ نجد أن تدريبات الدرس النحوي قد خصص لها مجموعة من الأنشطة تصل إلى خمس تدريبات أحيانًا على اختلاف أنماطها، يختار منها المعلم ما يناسب وضع متعلميه والزمن المبرمج للحصة. في حين يضطر معلم الجيل الثاني إما بتصميم تدريبات على عاتقه، وهي بطبيعة الحال غير خاضعة لمعايير الانتقاء. أو يتجاهل المعلم الأنشطة التدريبية ويكتفي بنموذج الإعراب الذي يعد نشاطًا مستحدثًا مع برامج الجيل الثاني؛ حيث يُعرض في الكتاب وبالضبط بجانب القاعدة جملة بسيطة تُعرب منها كلمة أو اثنان أو ربّما الجملة كلّها، حسب ما تقتضيه طبيعة الدرس. يعمل هذا النموذج على تدريب المتعلم على إعراب الوحدات اللغوية التي لها علاقة بذلك الدرس؛ لكي يصبح قادرًا على معرفة موقع كلّ كلمة من الإعراب وعلامة إعرابها؛ حتى يسهل على المتعلم فهم المعنى أكثر ومعرفة دلالة الخطاب. والشكل الموالي يبيّن عرض نموذج الإعراب في الكتاب المدرسي<sup>1</sup>.



عند تتبعنا نشاط التدريبات النحوية في كتاب اللغة العربية وجدنا أنّ هناك خمسة دروس لم يدرج المؤلف فيها هذا النشاط وهي: مكونات النص، الجملة وأنواعها، الجملة الفعلية وأركانها، علامات الإعراب الأصلية والفرعية، المعرب. أمّا الدروس التي تضمّنت نماذج إعراب كان عددها ثمانية عشر درسًا، جاءت التدريبات في عمومها تلبي حاجة المتعلمين،

\* وهو نشاط ينجزه المتعلم بمعية المعلم حتى يمارس المعرفة والخبرة التي تعلّمها، وهو يختلف عن التمرين الذي ينجزه المتعلم بدون تدخل المعلم والغاية منه قياس مدى التعلّم ثمّ التقويم.

1 سراب بن الصّيد بورني وآخرون، كتاب اللغة العربية – السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ص 67.

ولكن لم يخل البعض من تجاوزات تقف عقبة أمام قدرات وإمكانيات المتعلم، وسنذكر هذه النقائص في الآتي:

نموذج إعراب: المجدون ينجحون في عملهم .  
 ينجحون: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه ثبوت النون لأنه من الأفعال الخمسة وواو الجماعة ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل .  
 محل رفع فاعل .

- الأفعال الخمسة: بعد إعراب الفعل كما هو مبين في النموذج ذكر المؤلف "وواو الجماعة ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل"<sup>1</sup>. نرى أن هذا الجزء من الإعراب سبق وأوانه؛ لأن المتعلم وهو في بداية السنة

الخامسة لا يوجد عنده أدنى فكرة عن أن الفاعل يمكن أن يكون ضميرًا متصلًا (على شكل حرف)، كما أن قدراته الذهنية لا تمكنه من استيعاب هذه المصطلحات؛ ففي الكثير من الأحيان يختلط عليه الأمر في التفريق بين الفعل والاسم فمن أين له أن يفهم هذه المصطلحات (واو الجماعة)، (ضمير متصل)، (مبني على السكون)، (في محل رفع) وهي جملة في سياق واحد. بالإضافة إلى أنه في هذا النشاط مكلف بالتدريب على أن علامة رفع هذا النوع من الأفعال المضارعة ثبوت النون لأنه من الأفعال الخمسة، وهو الحكم الإعرابي الذي تناوله في الدرس. لذلك كان على المؤلف أن لا يدرج هذا الجزء من الإعراب في هذا الموضع حتى لا نثقل كاهل المتعلم ويستطيع أن يفهم ويدرك أحكام الدرس .

نموذج إعراب: لم أخيل وأجباتي .  
 لم: أداة نفي وجزم  
 أخيل: فعل مضارع مجزوم بـ "لم" وعلامة جزمه السكون والفاعل ضمير مستتر تقديره "أنا" .

- جوازم الفعل المضارع: أورد المؤلف في هذا النموذج الإعرابي المبين في الصورة المقابلة<sup>2</sup> جملة فعلية منفية فاعها غير ظاهر؛ مما يستوجب تقدير الفاعل

1 السابق، ص 37.

2 نفسه، ص 50.

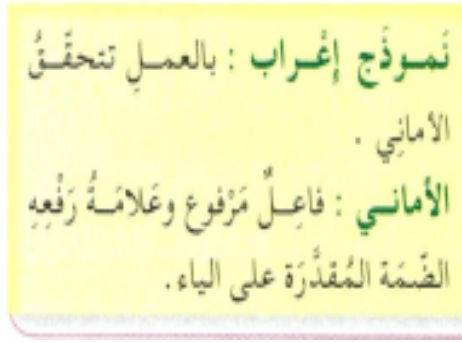
بالضمير المستتر، في حين إنّ الغاية من هذا التدريب أن يميّز أداة الجزم ويعربها ويميّز أيضاً الفعل المضارع المجزوم وعلامة إعرابه. لذا كان على المؤلف إما أن يتغاضى عن إعراب الفاعل أو أن يدرج نموذجاً فاعله ظاهر، فعلى سبيل المثال يكون النموذج كالآتي: لم يَهْمِلِ المتعلّم واجِبَاتِهِ ولا بُأسَ إن كان فعله معتل الآخر مثل: لم يَنْسَ المتعلّم واجِبَهُ أو من الأفعال الخمسة مع تجاهل إعراب الفاعل؛ حتّى لا يخرج التدريب من إطار تعلّمات الدرس و يبقى خادماً له. وهذا الإعراب التقديري الذي أدرج نرى أنّه إمّا أن يأجل لمستوى لاحق، أو أن يضاف درس خاص بالفاعل يتعرّف من خلاله المتعلّم على أشكال الفاعل (ظاهر، ضمير متّصل، ضمير منفصل) وتدرج فيه مثل هذه النماذج من الإعراب على الأقل في هذه الحالة تكون هي الكفاءات المستهدفة من الدرس.

نموذج إعراب: أرشد أخاك إلى طريق  
المحافظة على الماء.  
أخا: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الألف  
لأنه من الأسماء الخمسة وهو مضاف.  
ك: ضمير متّصل مبني في محل جر مضاف  
إليه.

- الأسماء الخمسة: أدرج المؤلف في النموذج الإعرابي الآتي<sup>1</sup> تدريباً على إعراب الأسماء الخمسة، كما هو مبين في الصورة المولية؛ ولكنه غفل فيه عن شيئين مهمين أولهما لم يول أيّ اهتمام إلى تضمّن النموذج المضاف

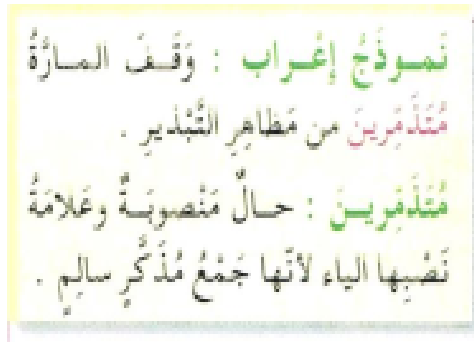
والمضاف إليه مع أنّ المتعلّم مازال لم يتناول هذا الدرس. في حين كان عليه أن يدرج أيّ مثال للأسماء الخمسة يكون فيه المضاف إليه كلمة منفصلة لا ضميراً متّصلاً فيتحتّم إعرابه. وثانيهما جاء فاعل الجملة ضميراً مستتراً ممّا يجعل المتعلّم يواجه صعوبة في إدراك الفاعل والمفعول به قبل أن يواجه الصّعوبة الأساسية التي وضع من أجلها التدريب وهي تمييز الأسماء الخمسة وعلامة إعرابه. لذا كان على المؤلف أن يجعل هذين الشّيين نصب عينيه. وهذا مثال لنموذج مقترح: أرشد أبو محمد الجيزان إلى المحافظة على الماء.





- جمع التفسير وإعرابه: قدّم المؤلف نموذجاً تدريبياً لهذا الدرس جاءت الكلمة المستهدفة معتلة الآخر كما هو مبين في الصورة<sup>1</sup>، مما يجعل حركة آخرها غير ظاهرة، وبطبيعة الحال سيكون إعرابها تقديرياً. لذا كان على المؤلف أن يتجنب

هذا النوع من الإعراب الذي فيه عناء وجهد لمتعلّم هذا المستوى، ويترك له المجال في أن يتدرّب على كيفية تمييز جمع التفسير عن غيره من المفردات، ويتدرّب على أن يميّز موقعه في الجملة (فاعل، مفعول به، مبتدأ، خبر...) وعلامته الإعرابية في كلّ موضع.



- جمع المذكر السالم وإعرابه: أدرج المؤلف في نموذج الإعراب التدريبي المقابل<sup>2</sup> جملة فعلية كما هي مبينة في الصورة، الشاهد في هذه الجملة هي كلمة (متدّمرين) والتي تقع حالاً. والغاية من هذا النموذج تدريب المتعلّم على تمييز صيغة

جمع المذكر السالم من غيرها من الصيغ ومعرفة علامتها الإعرابية، ولكن هذا الشيء مرتبط قبل ذلك بمعرفة محل الكلمة من الإعراب، وهو ما لم يضعه المؤلف في الحسبان؛ فالحال لم يتناوله المتعلّم هذه السنة، وفي هذه الحالة سيفاجأ المتعلّم بصعوبة تثقل كاهله وهي معرفة محل هذه الكلمة من الإعراب قبل أن يتطرق إلى علامتها الإعرابية وسبب وجود هذه العلامة. لذا كان على المؤلف أن يختار جملة يكون فيها محلّ الشاهد من الإعراب مدروساً وشائعاً مثل: الفاعل والمفعول به والمبتدأ والخبر واسم إن أو إحدى أخواتها وخبرها، واسم كان أو إحدى أخواتها؛ حتّى يتجاوز المتعلّم مرحلة

1 السابق ، ص67.

2 نفسه، ص71.

## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

موقع الكلمة من الإعراب بسهولة لينتقل إلى العلامة الإعرابية وسببها والتي تشكل الهدف من هذا التدريب.

### - الاستثناء ب: إلا، غير، سوى: جاء

النموذج التدريبي لهذا الدرس مقسم إلى جزئين كما هو مبين في الصورة<sup>1</sup>، الجزء الأول خصه لأداة الاستثناء إلا والمستثنى، أدرج فيه المؤلف جملة فعلية كان الشاهد فيها (إلا واحداً)، كانت الجملة بسيطة وإعرابها واضحاً. أمّا الجزء الثاني الذي

نموذج إعراب: حَضَرَ الْأَصْدِقَاءُ إِلَّا وَاحِدًا .

إِلَّا : أداة استثناء

واحداً : مُسْتَثْنَى منصوب بـ "إلا" وعلامة نصبه الفتح الظاهرة .

رَأَيْتُ زُمَلَاءِي سِوَى وَاحِدٍ .

سِوَى : اسم منصوب على الاستثناء وعلامة نصبه الفتح المقدرة على الألف وهو مضاف .

خصه المؤلف بالتدريب على غير وسوى، أدرج فيه جملة فعلية كان شاهد الاستثناء فيها (سوى واحد)، وعند ملاحظتنا لإعراب سوى نجد أنها: "اسم منصوب على الاستثناء"<sup>2</sup> وليست أداة استثناء كما جاء مع (إلا) على الرغم من أنّ كليهما من أدوات الاستثناء، فهذا الإعراب غامض جداً بالنسبة لمتعلمي هذا المستوى؛ حيث يتساءل المتعلم: أين أداة الاستثناء والمستثنى اللذان يشكلان ركنا الاستثناء؟ ناهيك عن علامة الإعراب المقدرة -: سوى. هذا التدريب - حسب رأينا - يفوق قدرات المتعلمين؛ لذا ينبغي على المؤلف أن يلغي هذا الجزء من الإعراب ويكتفي بالجزء الأول من نموذج الإعراب.

### - الفعل اللازم والفعل المتعدي: أدرج المؤلف

في التدريب المقابل في الصورة<sup>3</sup> جملة فعلية، فعلها متعدي و فاعلها ضمير مستتر، وفي هذه الحالة سيواجه المتعلم مشكلة في البحث

نموذج إعراب: اشْتَرَقَ الشَّمْعُ  
اشْتَرَقَ : فعل ماض مبني على الفتح الظاهر  
على آخره والفاعل ضمير مستتر تقديره هو .  
الشَّمْعُ : مفعول به منصوب وعلامة نصبه  
الفتحة الظاهرة على آخره .

1 السابق ، ص105.

2 نفسه، ص105.

3 نفسه، ص114.

عن الفاعل قبل أن يتوصل إلى وجود المفعول به من عدمه. لذا كان على المؤلف أن يختار جملة فاعلها ظاهرًا حتى يتيسر للمتعلم إيجاد أركانها، ومن ثم يسهل عليه تمييز إذا كان الفعل لازماً أو متعدّياً. والصورة المقابلة تبين عرض النموذج في الكتاب المدرسي.

وعليه وجب على المؤلف أن يحرص على أن يكون النموذج له علاقة بما سبق من التعلّيمات وخال من الأشياء المبهمة في نظر المتعلّم والتي مازال لم يتطرق لها وتشكّل له عثرة في تدريبه ومن ثمّ في تعلّمه بصفة عامة، هذا من جهة ومن جهة ثانية أن يتجنّب أيّ صعوبة قبل الهدف حتى لا يشتت أفكار المتعلّم ويستنزف جهده فيها.

5/ التمارين النحوية: وهي تمارين تطبيقية تقدّم على شكل نشاط للتقويم، وقد قسّمت إلى جزأين، فأما الجزء الأول الذي يستغلّ في مرحلة الاستثمار فأدرج في كراس أنشطة اللغة العربية في الترتيب الرابع من تمارين الوحدة التعليمية للغة العربية؛ حيث يُعرض التمارين التطبيقي الخاص بنشاط فهم المنطوق المتمثّل في نشاط أتذكّر وأجيب في المرتبة الأولى، ثم يليه تمارين أستعمل الصيغة: الخاصة باستثمار مكتسبات الصيغ المدروسة في ميدان الإنتاج الشفوي، أما في الترتيب الثالث من التمارين اللغوية فيدرج نشاط أفهم النص: الذي وضع من أجل استثمار مكتسبات نشاط القراءة والفهم، وفي المرتبة الرابعة تمارين القواعد النحوية، ثمّ تليها في الترتيب الخامس تمارين الصرف أو الإملاء وحدة بوحدة، ثمّ في المرتبة السادسة والأخيرة نشاط أتدرب على التعبير الكتابي. و الشكل الموالي يوضّح عرض للتمارين اللغوية لوحدة تعليمية في كراس النشاطات ومحل تمارين النحو منها<sup>1</sup>.

1 سراب بن الصّيد بورني وآخرون، كراس النشاطات في اللغة العربية - السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 61-



الْفَصْلُ الْأَوَّلُ:      وَقَعَ تَعْلِيمِيَّةُ النَّحْوِ الْعَرَبِيِّ مِنْ خِلَالِ الْوَثَائِقِ وَالْكَتُبِ الْمَدْرَسِيَّةِ

[illegible]

وأما الجزء الثاني من التمارين التَّحْوِيَّة فيستغلَّ قسم منه في الإدماج الجزئي للمقطع والذي يدرج في كراس النِّشاطات في آخر كل مقطع؛ أي بعد ثلاث وحدات تعليميَّة. والشَّكل الموالي يبيِّن موضع تمارين النَّحو في عرض تمارين الإدماج الجزئي<sup>1</sup>.

[illegible]

وقسم ثانٍ يوظّف في الحصيـلة\*، وهذه الأخيرة تدرج بعد كلّ ثلاثة مقاطع وهي تعدّ إجمالاً كلّها لتعلّمات هذه المقاطع.

1 السابق ، ص 35، 36.

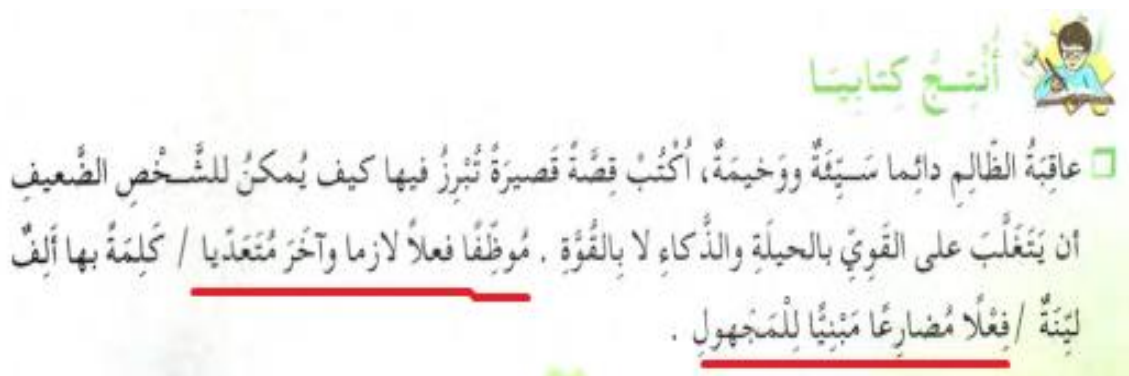
\* هي مجموعة من التمارين تقدّم في نهاية كلّ فصل لحوصلة وادماج تعلّقات المقاطع المدروسة.

## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

والصورة الآتية تبين عرض التمارين النحوية في الحصة<sup>1</sup>.



والقسم الأخير من التمارين يُوظف في الوضعية الإدماجية التي تدرج في كتاب اللغة العربية آخر كل مقطع؛ حيث يطلب من المتعلم في الجزء الأخير من الوضعية (أنتج كتابياً) استثمار ما تعلمه من بنيات نحوية خلال المقطع التعليمي في وضعيات تواصلية دالة كتابياً. والشكل التالي يوضح عرض التمارين<sup>2</sup>.



1 سراب بن الصّيد بورني وآخرون، كراس النّشاطات في اللّغة العربيّة -السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ، ص37، 38.

2 سراب بن الصّيد بورني وآخرون، كتاب اللّغة العربيّة - السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ، ص124.

■ تصنيف التمارين النحوية الواردة في كتاب اللغة العربية وكراس النشاطات:

قبل البدء في عملية وصف وتصنيف التمارين النحوية المقررة للسنة الخامسة في مناهج الجيل الثاني الصادر في 2016، تجدر الإشارة إلى أن جميع التمارين النحوية وردت في « كراس النشاطات في اللغة العربية»، ولم يتضمن كتاب اللغة العربية أي تمرين نحوي؛ عدا نصوص الوضعيات الإدماجية، خلافاً لما كان عليه «كتابي في اللغة العربية» للجيل الأول؛ حيث كان يتضمن مجموعة من التدريبات بالإضافة إلى ما جاء من تمارين في «كراس النشاطات اللغوية».

أولاً: التمارين النحوية من حيث الكم:

يتضمن كل درس مجموعة من التمارين يزيد وينقص عددها حسب ما يراه واضعوا المقرر مناسباً. وسنقدم فيما يأتي جدولاً يمثل عرضاً لإحصاء عدد التمارين المدرجة في كراس النشاطات الخاصة بالدروس، وهي كالتالي:

| عنوان الدرس                       | عدد التمارين المقترحة له |
|-----------------------------------|--------------------------|
| مكونات النص                       | 1                        |
| الجملة وأنواعها                   | 1+ 3                     |
| الجملة الفعلية وأركانها           | 2                        |
| الجملة المنسوخة بيان وأخواتها     | 1+ 4                     |
| الجملة المنسوخة بكان وأخواتها     | 1+ 2                     |
| الأفعال الخمسة                    | 2                        |
| نواصب الفعل المضارع               | 2                        |
| جوازم الفعل المضارع               | 2                        |
| الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل | 2                        |
| الأسماء الخمسة                    | 1+ 3                     |
| جمع التذكير وإعرابه               | 2+1                      |
| جمع المذكر السالم وإعرابه         | 1+2                      |

|     |                                 |
|-----|---------------------------------|
| 1+2 | جمع المؤنث السالم وإعرابه       |
| 1+2 | المتنى وإعرابه                  |
| 2+3 | المضاف والمضاف إليه             |
| 2+3 | العطف                           |
| 3   | المفعول المطلق                  |
| 2   | الاستثناء ب(إلا/ غير/ سوى)      |
| 1+3 | الفعل اللازم والفعل المتعدي     |
| 2   | إعراب الفعل المقتل الآخر        |
| 1+2 | علامات الإعراب الأصلية والفرعية |
| 2   | المبني                          |
| 2   | المعرب                          |

بعد معاينة وإحصاء التمارين الخاصة بالدروس وجدنا أن عددها الإجمالي اثنان وخمسون (52) تمريناً، تراوح معدلها في كل درس بين تمرين واحد كحد أدنى مثل ما جاء في درس: مكونات النص، وجمع التفسير وإعرابه، وأربعة تمارين كحد أقصى مثل ما جاء في درس الجملة المنسوخة بأن وأخواتها. منها تمارين تتضمن تعليمتين ومنها ما يتضمن ثلاث تعليمات؛ لذا سنعتمد العدد الإجمالي للتعليمات عدداً إجمالياً للتمارين، وعليه فإن العدد النهائي لتمرين الدروس يصبح سبعة وستين (67) تمريناً. بمعدل 2.91 تمريناً لكل درس وهو عدد قليل وغير كاف لترسيخ بنية نحوية إذا ما قارناه بما يرى المختصون\* في تعليمية اللغات، أو بعدد التمارين المقررة في كراس النشاطات اللغوية للجيل الأول، فعلى سبيل المثال في درس: الاستثناء بـ إلا وغير وسوى. أدرج تمرينان فقط في كراس النشاطات على الشكل التالي<sup>1</sup>:

\* يقول محمد صاري: "يرى المختصون في صناعة تعليم اللغات الحديثة أنه من المفيد تخصيص حشد هائل من التمارين، في مرحلة الترسخ خاصة". محمد صاري، التمارين اللغوية دراسة تحليلية نقدية، ص 68.

1 سراب بن الصيد بورني وآخرون، كراس النشاطات في اللغة العربية – السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 68.

الْفَصْلُ الْأَوَّلُ:      وَقَعَ تَعْلِيمِيَّةُ النَّحْوِ الْعَرَبِيِّ مِنْ خِلَالِ الْوَثَائِقِ وَالْكَتُبِ الْمَدْرَسِيَّةِ

القواعد التحوية :

□ اصْبَحْ بِالشَّكْلِ الْكَلِمَاتِ الْمُسْطَرَّةِ فِي الْجُمْلِ :

- فَهَمُ الطَّلَابِ الْقَاعِدَةُ غَيْرُ أَحْمَدَ .
- الْقِرَاءَةُ تُفِيدُ كُلَّ تَلْمِذٍ سِوَى الْمَقْصِرِ .
- حَفِظْتُ جَمِيعَ قَوَاعِدِ التَّهْنِيسَةِ إِلَّا قَاعِدَةَ .
- عَرَفْتُ أَشْمَاءَ الْعُلَمَاءِ عَلَى الصُّورَةِ غَيْرِ وَاحِدٍ .

في حين أدرج بالإضافة إلى تدريبين في «كتابي في اللّغة العربيّة» أربعة تمارين لدرس: الإستثناء بـ إلّا. في كراس النّشاطات اللّغويّة للسّنة الخامسة في الجيل الأوّل، والشّكل الموالي يوضّح عرض التّمارين في كراس النّشاطات<sup>1</sup>.

تراكيب نحوية : الإستهاء بالآ

أتذكر : الإستهاء .....

التمرين الأول : ضع خطاً تحت حرف الإستهاء وخطين تحت المستثنى .

- سقطت الثمار من أعلى الشجرة إلا ثمرة واحدة .
- في المعرض توجد كل المنتجات الجلدية إلا الحقائب .
- نجح كل التلاميذ إلا علياً .
- شاهد الأطفال فلماً مخيفاً إلا طفلاً واحداً .

التمرين الثاني : امحِ الفراغ بمستثنى مناسب :

- غادر مرضى الأنفلونزا المستشفى إلا ....
- في بلادنا صناعات عديدة إلا ....

التمرين الثالث : أكتب ثلاث جمل ووظف فيها الإستهاء .

.....

.....

.....

التمرين الرابع : أعرب ما يلي : عَادَ الْجُنُودُ سَالِمِينَ إِلَّا جُنْدِيًا .

عَادَ : .....

الْجُنُودُ : .....

سَالِمِينَ : .....

إِلَّا : .....

جُنْدِيًا : .....

ولكن حسب مناهج الجيل الثاني لا تنتهي التمارين النحويّة بانتهاء الدّرس، بل يتواصل مددها إلى تمارين الإدماج الجزئي والوضعيّة الإدماجيّة آخر كلّ مقطع، وتمارين الحصيلة آخر كلّ فصل دراسي. وفيما يأتي تفصيل لعدد التمارين على الترتيب المذكور أعلاه.

- **تمارين الإدماج الجزئي:** وهي أنشطة تتيح للمتعلّم ربط تعلّماته السابقة بالجديدة واستثمارها في حلّ وضعيات مشكلة. والجدول الموالي يبيّن عدد التمارين في كلّ إدماج جزئي.

1 فاطمة الزهراء حراث، كراس النشاطات اللغوية - السنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2015/2016، ص34.



## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

| الإدماج الجزئي لكل مقطع               | عدد التمارين المقترحة له |
|---------------------------------------|--------------------------|
| المقطع 1 : القيم الإنسانية            | 2+ 3                     |
| المقطع 2 : الحياة الاجتماعية والخدمات | 1+ 4                     |
| المقطع 3 : الهوية الوطنية             | 1+3                      |
| المقطع 4 : التنمية المستدامة          | 2                        |
| المقطع 5 : الصحة والتغذية             | 1+3                      |
| المقطع 6 : عالم العلوم والاكتشاف      | 3                        |
| المقطع 7 : قصص وحكايات من التراث      | 1                        |
| المقطع 8 : الأسفار والرحلات           | 1                        |

بعد معاينة وإحصاء التمارين الخاصة بالإدماج الجزئي لكل مقطع توصلنا إلى أن عددها الإجمالي عشرون (20) تمريناً، تراوح معدلها في كل مقطع بين تمرين واحد كحد أدنى مثل ما جاء في المقطع السابع و المقطع الثامن، وأربعة تمارين كحد أقصى مثل ما جاء في المقطع الأول والمقطع الثاني، ومع احتساب التعليمات الإضافية يصبح العدد الإجمالي خمسة وعشرون (25) تمريناً.

- التمارين النحوية في الوضعية الإدماجية: وهو إنتاج كتابي تبرز فيه التمارين التواصلية؛ حيث يكون عدد هذه التمارين بعدد المقاطع؛ لأن كل مقطع تعليمي يتضمن وضعية إدماجية واحدة. والجدول الموالي يبين نصوص الوضعية مع عناوين الدروس النحوية المدمجة.

| المقطع                     | درس النحو               | نص الوضعية الإدماجية                          | صفحة |
|----------------------------|-------------------------|-----------------------------------------------|------|
| المقطع 1 : القيم الإنسانية | مكونات النص             | أكتب رسالة لصديقك المفضل ذاكراً له            | ص:22 |
|                            | الجملة وأنواعها         | المزايا التي جعلته قريباً إلى قلبك. في سنة    |      |
|                            | الجملة الفعلية وأركانها | أسطر، مستعملاً جملاً فعلية وكلمات تنتهي بتاء. |      |
| المقطع 2 :                 | الجملة                  | تشعر بأنك موهوب، وترغب في التخصص              | ص:39 |

|       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |  |  |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
|       | <p>الحياة الاجتماعية والخدمات</p> <p>المنسوخة بيان وأخواتها</p> <p>الجملة</p> <p>المنسوخة بكان وأخواتها</p> <p>الأفعال الخمسة</p> <p>في مجال من المجالات الثقافية أو العلمية أو الرياضية... أكتب فقرة من سبعة أسطر تحكي فيها عن رغبتك هذه، مدعماً اختيارك بالحجج اللازمة. <u>مستعملاً جملاً منسوخة بيان أو كان أو إحدى أخواتهما، وأفعالاً</u> مزيدة.</p>                          |  |  |
| ص: 56 | <p>المقطع 3 : الهوية الوطنية</p> <p>نواصب الفعل المضارع</p> <p>جوازم الفعل المضارع</p> <p>الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل</p> <p>أكتب فقرة من ثمانية أسطر، تبين فيها مآثر شخصية جزائرية بارزة حققت نجاحات في المحافل الدولية. <u>مستعملاً فعلاً مضارعاً منصوباً أو مجزوماً، وفعلاً مضارعاً مبنيّاً للمجهول.</u></p>                                                             |  |  |
| ص: 73 | <p>المقطع 4 : التنمية المستدامة</p> <p>الأسماء الخمسة</p> <p>جمع التفسير وإعرابه</p> <p>جمع المذكر السالم وإعرابه</p> <p>أكتب تقريراً يعرض واقع استغلالنا لمختلف الطاقات دون عقلانية، وقلة تطبيق الإرشادات والنصائح رغم حملات التحسيس والتوعية، مقدماً اقتراحات وحلولاً لذلك، مدعماً رأيك بالحجج والبراهين. <u>مستعملاً اسماً من الأسماء الخمسة وفعلاً صحيحاً وجمع تكسير.</u></p> |  |  |
| ص: 91 | <p>المقطع 5 : الصحة والتغذية</p> <p>جمع المؤنث السالم وإعرابه</p> <p>المثنى وإعرابه</p> <p>المضاف والمضاف إليه</p> <p>لخص النص الذي قرأته في خمسة أسطر، وأكتب التلخيص الذي توصلت إليه بعد مراجعته. <u>موظفاً جمع المؤنث السالم والمضاف إليه واسماً مؤنثاً.</u></p>                                                                                                                |  |  |
| ص:    | <p>المقطع 6 : العطف</p> <p>أكتب فقرة في ثمانية أسطر تتحدث فيها عن</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |  |  |

## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

|        |                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                         |                                     |
|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| 107    | علم من العلوم كالرياضيات أو الكيمياء أو غيرها، مبيّنًا مجالات استخدامه في حياتنا وفائدته، وكيفية تطويره في بلادنا، <u>موظفًا العطف والمفعول المطلق</u> واسمًا موصولًا و المضارع.                                       | المفعول المطلق<br>الاستثناء ب(إلا/غير/ سوى)                                                                             | عالم العلوم والاكتشاف               |
| ص: 124 | عاقبة الظالم دائمًا سيئة ووخيمة، أكتب قصة قصيرة تبرز فيها كيف يمكن للشخص الضعيف أن يتغلب عن القوي بالحيلة والذكاء لا بالقوة. <u>موظفًا فعلًا لازمًا وآخر متعديًا</u> كلمة بها ألف لينّة/ فعلًا مضارعًا مبنياً للمجهول. | المقطع 7 :<br>الفعل اللازم<br>والفعل المتعدي<br>من إعراب الفعل<br>المعتل الآخر<br>علامات الإعراب<br>الأصلية<br>والفرعية | المقطع 7 :<br>قصص وحكايات من التراث |
| ص: 138 | انطلاقًا من إعلان إشنهاري لمدينة سياحية، أكتب نصًا في تسعة أسطر تُرغب فيه زملاءك بزيارتها. <u>مستعملًا كلمات مبنية ومعربة</u> ، وأفعالًا معنّلة، وكلمات تحوي مدًا يلفظ ولا يكتب.                                       | المقطع 8 :<br>المبني<br>المعرب                                                                                          | المقطع 8 :<br>الأسفار والرحلات      |

خلال الوضعيات الإدماجية الثمانية بلغ عدد التعليمات أربع عشرة تعليمة. جاءت على الترتيب التالي: تعليمة واحدة في كلّ من الوضعيّة الأولى والثانية، وتعليمتان في كلّ وضعيّة من الوضعيات الستّة التالية.

- التمارين النحوية في الحصيلة:

| عدد التمارين المقترحة لها | الحصيلة |
|---------------------------|---------|
| 4+ 12                     | 1       |
| 3+10                      | 2       |
| 06                        | 3       |



## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

بعد معاينة وإحصاء التمارين الخاصة بالحصيلة واحد واثنان وثلاثة توصلنا إلى أن عددها الإجمالي (28) تمريناً، وباحتساب التعليمات الإضافية يصبح العدد الإجمالي خمسة وثلاثين (35) تمريناً.

يصبح العدد الإجمالي لتمرين النحو المتضمنة في كراس النشاطات في اللغة العربية بعد جمع كل تمارين الدروس والإدماج الجزئي والوضعية لكل مقطع والحصيلة 1، 2، 3، مئة وواحد وأربعين (141) تمريناً. بمعدل 6.13 تمريناً لكل درس وهو عدد كافٍ إلى حد ما حسب متطلبات تدريب وترسيخ البنية النحوية، وفي الوقت نفسه نجد أن الحجم الساعي المخصص لا يتحمل أكثر من هذا العدد. ولكن هناك شيء لا حظناه في توزيع التمارين على الدروس وهو عدم تجانس توزيع التمارين على الدروس؛ حيث حظي درس الجملة المنسوخة بإن وأخواتها بأربعة تمارين في حين أدرج لدرس جمع التكسير وإعرابه تمرين واحد فقط، أما بقية الدروس تراوحت بين التمرينين والثلاثة تمارين، على الرغم من أن بعض الدروس تتطلب التمرن وممارسة صيغها أكثر لترسيخ بناها اللغوية.

### ثانياً: التمارين النحوية من حيث النوع:

أسفرت عملية تصنيف التمارين النحوية المقررة حسب الأنواع الرئيسية الثلاثة على النتائج المجسدة في الجدول التالي:

| نوع التمرين         | قسمه                 | عدد وروده في كراس النشاطات | نسبة وروده |
|---------------------|----------------------|----------------------------|------------|
| التحليلية التركيبية | التعين والتبيين      | 22                         | 15.60 %    |
|                     | الاستخرج             | 15                         | 10.63 %    |
|                     | الإعراب              | 25                         | 17.73 %    |
|                     | الضبط بالشكل         | 11                         | 7.80 %     |
|                     | الإكمال وملاء الفراغ | 23                         | 16.31 %    |
|                     | التصنيف              | 06                         | 4.25 %     |

|            |                             |         |
|------------|-----------------------------|---------|
| الرّبط     | 02                          | %1.41   |
| الإدخال    | 05                          | % 3.54  |
| التّركيب   | 05                          | % 3.54  |
| البنويّة   | التكرار البسيط              | /       |
|            | التكرار التراجعي            | /       |
|            | التكرار بالزيادة            | /       |
|            | الاستبدال البسيط            | /       |
|            | استبدال متعدد المواضع       | 01      |
|            | الاستبدال بالزيادة أو الحذف | /       |
|            | الاستبدال بالرّبط           | /       |
|            | التّحويل                    | 10      |
|            | الزيادة                     | 00      |
|            | الحوار الموجّه              | 00      |
|            | تقليص النصّ                 | 00      |
|            | توجيه الطّلبات              | 00      |
|            | السؤال والجواب              | 00      |
|            | نعم أو لا                   | 00      |
| التّواصلية | إنتاج جمل ونصوص             | 02 + 13 |
|            | التلخيص                     | 01      |
|            | الألعاب اللّغوية            | 00      |
|            | الأسئلة المفتوحة            |         |
|            | ترتيب الحوار                |         |
|            |                             |         |

## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

يتضح جلياً من خلال الجدول أنّ توزيع التمارين النحوية المقررة على المستوى المدرس لم تكن متوازنة؛ حيث يلاحظ حضور مجموعة معينة بقوة، وفي نفس الوقت يسجل غياب سواها من التمارين على مستوى المقرر. وفي ما يلي تفصيل لذلك.

**1- التمارين التحليلية التركيبية:** تمثل هذا الصنف في عدد هائل من التمارين استحوذ على حصة الأسد؛ حيث بلغ عددها 114 من أصل 141 تمريناً بنسبة 80.85%، توزعت في كراس الأنشطة على تسعة أنواع كالآتي:

✓ **التعين والتبيين:** بلغ عدد هذا النوع من التمارين 22 تمريناً بنسبة 15.60% من العدد الإجمالي. ويرد على الصيغ: عين، بين، ميز، حدد. والشكل التالي يمثل نموذج من هذا النوع<sup>1</sup>:

■ **عين المفعول المطلق في كل جملة مما يلي :**  
■ قرأت الكتاب قراءة متمعة.  
■ تحل العلماء تحملاً رهيباً، في سبيل تحصيل العلم.  
■ إسمع نحو العلم سعي المجد.  
■ هدأت المدينة هدوءاً رهيباً.

✓ **الاستخرج:** بلغ عدد هذا النوع من التمارين 15 تمريناً بنسبة 10.63% من العدد الكلي للتمارين. والشكل التالي يبين صيغة لنموذج من هذا النوع<sup>2</sup>:

■ **استخرج من الفقرة خمس كلمات مبنية وخمس كلمات مفعولة :**  
تغرب الشمس خلف الأفق، يحمل التوارق حزم الأغصان أمام الخيمة، ثم يجلسون بعد ذلك على الرمل، أمام النار يتدفقون، حيث تلعب النار على وجوههم لعبة الظل والنور، فيتبادلون أطراف الحديث، وتتعالى ضحكاتهم مفعلة عن سعادتهم.

✓ **الإعراب:** نال ورود هذا النوع الحظ الأوفر في كراس النشاطات؛ حيث بلغ عددها 25 تمريناً بنسبة 17.73% وهي أكبر نسبة حضور على مستوى تمارين النحو. والشكل التالي يبين نموذج من تمارين الإعراب<sup>3</sup>:

| الكلمة | إعرابها |
|--------|---------|
| .....  | .....   |
| .....  | .....   |

■ **أعرب ما تحته سطر في الجملة :**  
■ نجح المخترع نجاحاً باهراً .

1 سراب بن الصيد بورني وآخرون، كراس النشاطات في اللغة العربية - السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 73.

2 نفسه، ص 94.

3 نفسه، ص 73.

## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

✓ الضبط بالشكل: بلغ عدد هذا النوع من التمارين 11 تمريناً، بنسبة 7.80% من العدد الإجمالي للتمارين، وفي أغلب الأحيان تردّ تعليمية ثانية في كراس النشاطات، والشكل

الموالي يبيّن نموذج من صيغة هذا النوع<sup>1</sup>

□ اضبط بالشكل الكلمات المسطرة في الجمل :

- فهم الطلاب القاعدة غير أحمد .
- أوقر كل عالم إلا المتكبر .
- القراءة تفيد كل تلميذ سوى المقصر .
- أعجبت بأجوبة الطلبة غير جواب واحد .
- حفظت جميع قواعد الهندسة إلا قاعدة .

✓ الإكمال وملاً الفراغ: لهذا النوع عدّة صيغ يرد عليها منها: أكمل، املاً الفراغ، أتمم، وقد

بلغ عددها 23 تمريناً بنسبة 16.31% من عدد التمارين. والشكل الموالي يوضح صيغة

نموذج من هذا النوع<sup>2</sup>:

□ أكمل بفعل من الأفعال الخمسة تراه مناسباً :

- العمال المهنيون ..... خدمات جليّة لمجتمعهم .
- أختاي ..... بجِدّ حتّى تنال شهادة الدكتوراه و ..... أبي وأمي .
- الوالدان ..... على تحقيق أحلام أبنائهم .
- أنت ..... الدراسة و ..... أن تكوني جراحة مشهورة .

✓ التصنيف: لم يحظ هذا النوع بحضور كبير في كراس النشاطات؛ حيث بلغ عدد التمارين

06 تمارين فقط، وبلغت نسبتها 4.25% . والشكل التالي يبيّن صيغة نموذج من هذا

النوع<sup>3</sup>:

| المعطوف | المعطوف عليه | حرف العطف |
|---------|--------------|-----------|
| .....   | .....        | .....     |
| .....   | .....        | .....     |
| .....   | .....        | .....     |
| .....   | .....        | .....     |
| .....   | .....        | .....     |

■ صنف كلمات الجملة حسب الجدول :

- شكرت الطبيب والممرض .
- تؤكل الفاكهة ثم الطعام بعد فترة من الزمن .
- ستحضر معرض الكتاب، أم مسرح الأطفال ؟
- أجابت الطالبة عن السؤال الثالث والرابع .

1 السابق، ص 68.

2 نفسه، ص 22.

3 نفسه، ص 72.

## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

✓ الربط: شكّل هذا النوع من التمارين أقل

■ اربط كل جملة بالمستثنى المناسب لها بعد ضبطه بالشكل :

|              |                                          |
|--------------|------------------------------------------|
| • عاملين     | • التَّقَطُّتْ حَيَاتِ الرُّيُوتِ إِلَّا |
| • العمة      | • نَامَ أَفْرَادُ الْأُسْرَةِ سِوَى      |
| • حبة        | • تَعَاوَنَ الْعُمَالُ غَيْرَ            |
| • محمد       | • مُدِّحُ الطَّلَابِ سِوَى               |
| • المتكاسلين | • جَلَسَ الضُّيُوفُ إِلَّا               |

نسبة حضور على مستوى التمارين التحليلية التركيبية في كراس النشاطات؛ حيث بلغ عددها تمرينين فقط بنسبة 1.41% من إجمالي التمارين. والشكل المقابل يبيّن نموذج له<sup>1</sup>:

✓ الإدخال: لم يحظ هذا النوع بحضور كبير أيضاً؛ حيث لم يتجاوز عدد تمارينه في كراس النشاطات 05 تمارين، وقدرت نسبة وروده بـ: 3.54%. والشكل التالي يوضّح نموذج منه<sup>2</sup>:

|                                                                               |   |
|-------------------------------------------------------------------------------|---|
| ■ أَدْخُلْ "كَانَ" أَوْ إِحْدَى أَخَوَاتِهَا وَاشْكُلْ اسْمَهَا وَخَبَرَهَا : |   |
| • الْأَعْتِرَافُ بِالْخَطِ عَيْبٌ                                             | ← |
| • الْجَمَلُ وَسِيلَةُ السَّفَرِ قَدِيمًا                                      | ← |
| • قَطَرَاتُ النَّدى مُتَلَالِفَةٌ عَلَى أَوْرَاقِ النَّبَاتَاتِ               | ← |

✓ التركيب: بلغ عدد هذا النمط في كراس النشاطات 05 تمارين بنسبة حضور تقدّر بـ: 3.54%. والنموذج الموالي يبيّن صيغة منه<sup>3</sup>.

□ ضع كل كلمة في ثلاث جمل مختلفة، بحيث يتغيّر موقعها الإعرابي كل مرة :

الرحلة / السفينة / اللتان

|         |   |       |
|---------|---|-------|
| الرحلة  | ← | ..... |
| السفينة | ← | ..... |
| اللّتان | ← | ..... |

1 السابق، ص73.

2 نفسه، ص37.

3 نفسه، ص90.

يوضح التصنيف تبايناً كبيراً في نسب حضور تمارين هذه المجموعة؛ حيث تصدر الترتيب تمارين الإعراب بنسبة 17.73%، في حين تدّيل الترتيب تمارين الربط بنسبة 1.41% وهذا إن دلّ على شيء فإنّما يدلّ على تأثر المؤلف بالمستوى التحليلي للمجال المعرفي.

2- التمارين البنوية: كان حضورها محتشماً جداً قدر بنسبة 7.80%؛ ممّا يدلّ على إهمال الواضع لها كلفة؛ حيث تمثّل ورودها في نوعين فقط من أصل ما يزيد عن اثني عشر نوعاً، وهما:

- استبدال متعدّد المواضع: يكاد يكون حضور هذا النوع من التمارين منعدماً؛ إذ ورد في كراس النشاطات مرّة واحدة فقط، وهي أقلّ نسبة حضور على مستوى تمارين النحو في كراس النشاطات؛ حيث قدرّت بـ: 0.70%. والنموذج الموالي يبيّن الصيغة التي ورد عليها<sup>1</sup>.

□ استبدل ما بين قوسين باسم يوافق من الأسماء الخمسة، ولون حركة إعرابه :

- منّح المدير (شقيقنا) ..... جائزة. / • صاحب ..... الرأي السديد مُنّح.
- فتح الطبيب (فم) ..... الطفل ليفحصه. / • خذ المكافأة من (والدك) .....
- كان والد (زوجته) ..... يعمل في شركة تطهير المياه.

- التحويل: كان له الحظ الأوفر على مستوى التمارين البنوية؛ حيث بلغ عددها 10 تمارين بنسبة 7.09% من العدد الإجمالي للتمارين. ولكنها نسبة ضئيلة جداً إذا ما قرناها بالأنواع الأخرى على مستوى التمارين التحليلية التركيبية. والنموذج الموالي يبيّن صيغة منها<sup>2</sup>:

□ حول الجمل الفعلية إلى اسمية والعكس :

- الوفاء بالعهد يُعَلِّي قدر صاحبه. / .....
- أراد المعلم أن يثبت في نفوس التلاميذ روح التعاون. / .....
- تقبل التلاميذ لفكرة المعلم بصدر رحب. / .....
- الذين يتعاونون ليفعل الخير يحبهم الناس. / .....

1 السابق، ص40.

2 نفسه، ص8.

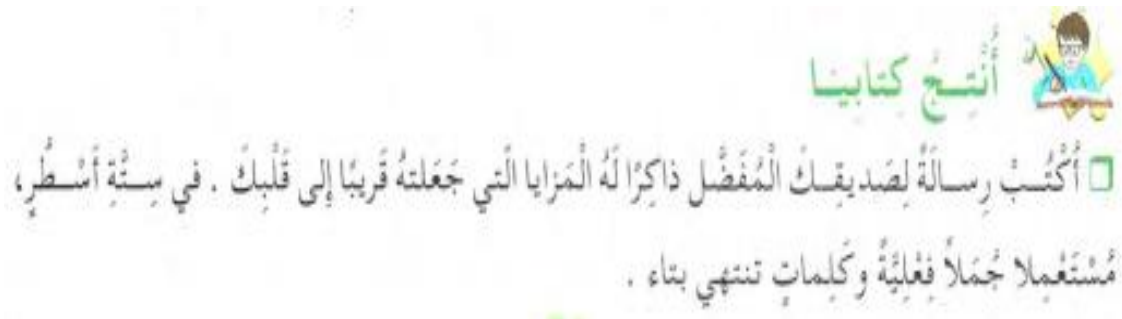


## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

3- التمارين التواصلية: كان نصيبها أيضاً ضئيلاً جداً مقارنة بالتمارين التحليلية التركيبية، وتمثل في ثلاثة أنواع فقط: فأما النوع الأول تمثل في تمارين إنتاج جمل ونصوص، وبلغ عددها أربعة عشر تمريناً بنسبة 9.92 % من التمارين الإجمالية، ورد منها تمرين واحد في كراس النشاطات، والنموذج الموالي يبين صغته<sup>1</sup>.



وثلاثة عشر تمريناً في كتاب اللغة العربية، والنموذج الموالي يبين أحد الصيغ التي ورد عليها<sup>2</sup>.

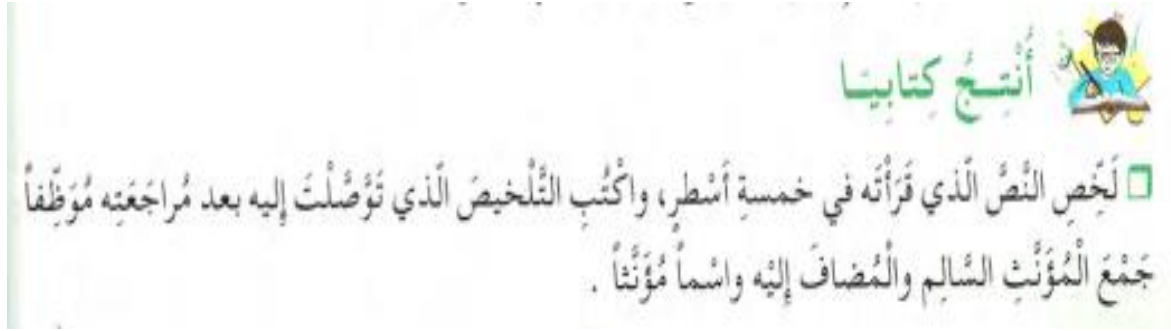


وأما النوع الثاني فتمثل في تمارين التلخيص، وقد وظف هذا النوع مرة واحدة فقط على مستوى الوضعيات الإدماجية في كتاب اللغة العربية. والنموذج الموالي يوضح صيغة وروده<sup>3</sup>.

1 السابق، ص48.

2 سراب بن الصيد بورني وآخرون، كتاب اللغة العربية - السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص22.

3 نفسه، ص90.



والنوع الثالث تجلى في تمارين وصف صورة أو مشهد، وقد ورد هذا النوع مرة واحدة فقط في كراس النشاطات. والنموذج التالي يبين صيغته<sup>1</sup>.



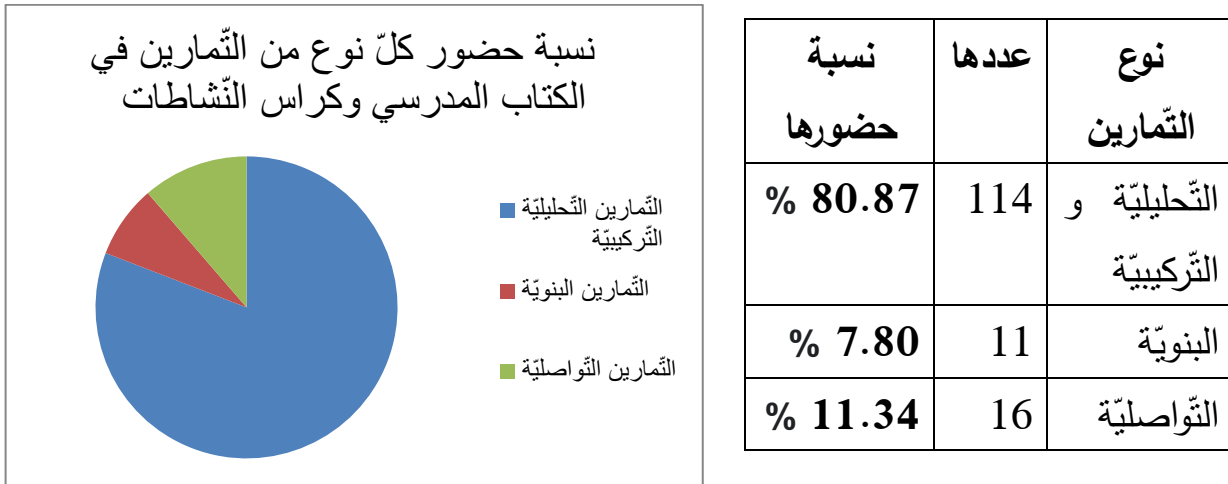
يعتمد المؤلف ثلاثة أنواع فقط من التمارين التواصلية، و نستطيع أن نقول اعتماد نوعاً واحداً تجلى في ( إنتاج جمل ونصوص)؛ لأن كل من تمارين التلخيص و تمارين وصف صورة أو مشهد أدرج مرة واحدة فقط. وهو توزيع غير منتظم بالدرجة الأولى وإقصائي بالدرجة الثانية؛ لعدم توظيف بقية الأنواع التواصلية الأخرى وخاصة تمارين (ترتيب الحوار) الذي يعدّ من التمارين التواصلية الرائدة في هذا الصنف؛ لما لها من أثر في إكساب الكفاءة التواصلية، وكذلك إقصاء تمارين الألعاب اللغوية؛ هذا النوع الذي ركزت فيه الأبحاث والدراسات والنظريات العلمية النفسية والتربوية والاجتماعية على ربط التعلم باللعب؛ لما له من أهمية في حياة المتعلمين وخاصة في المرحلة الابتدائية، وسعى الباحثون على تكريسه في المناهج التعليمية الحديثة؛ لما له من أثر بالغ في تنمية جميع المهارات اللغوية. وعلى الرغم من ذلك لم يظهر قط في التمارين النحوية للمستوى المدروس.

1 سراب بن الصّيد بورني وآخرون، كراس النشاطات في اللغة العربية – السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 37.



## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

من خلال عملية التصنيف تبين أن التمارين التحليلية التركيبية طغت على التمارين المقررة للنحو في السنة الخامسة؛ حيث وصلت نسبتها أكثر من ثمانين بالمئة (80.87%) من إجمالي التمارين، في حين كانت نسبة التمارين البنوية (7.80%) ونسبة التمارين التواصلية (11.34%)، وهي نسبة ضعيفة جدًا ولا توحى بأن المنهاج متبني المقاربة التواصلية، فهذا يتنافى مع طبيعة المقاربة المعتمدة في منهاج الجيل الثاني؛ مما يدل على أن المؤلف بقي متأثرًا بالمقاربة التقليدية، ولم يأخذ بعين الاعتبار ما تنبأه المنهاج من اعتماد المقاربة التواصلية كاختيار وظيفي. كما أن ندرة التمارين البنوية دليل على أن المؤلف لم يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وفيما يلي مخطط يوضح نسبة حضور كل نوع.



ثالثًا: من حيث التدرج والتنظيم: لم يراعي المؤلف التدرج في مستوى التمارين في الكثير من المواضع من حيث البدء بالتمارين السهل والإنهاء بالأصعب منه؛ إذ نجد على سبيل المثال في تمارين الأسماء الخمسة أدرج المؤلف تمرين إعراب معقد قبل تمرين استبدال سهل، والشكل الموالي يبين موضع عرض التمرينين<sup>1</sup>.

1 السابق، ص 40.

## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

□ **أعرب المسطر من الكلمات إعراباً تاماً :**

• رَأَيْتُ فِي فِي أَخِي حَبَّةَ كَرْزٍ .

| الكلمة | إعرابها |
|--------|---------|
| .....  | .....   |
| .....  | .....   |
| .....  | .....   |
| .....  | .....   |

□ **استبدل ما بين قوسين باسم يوافق من الأسماء الخمسة، ولون حركة إعرابه :**

- مَنَحَ المَدِيرُ ( مَقِيْقَتَا ) ..... جَائِزَةً . / ( صَاحِبٌ ) ..... الرِّأْيِ الشَّدِيدِ مُنْجَعٌ .
- فَتَحَ الطَّبِيبُ ( قَم ) ..... الطِّفْلَ لِيَفْحَصَهُ . / حُذِ الْمُكَافَأَةُ مِنْ ( وَالدِّك ) .....
- كَانَ وَالِدٌ ( زَوْجَتِهِ ) ..... يَعْمَلُ فِي شَرَكَةِ تَطْهِيرِ الْمِيَاهِ .

يلحظ المتأمل أن الجملة المطلوب إعرابها جملة فعلية تتضمن ثلاث صعوبات، أولها الفاعل ضميراً متصلاً، وثانيها الجار والمجرور لهما نفس اللفظ، وثالثها إدراج المضاف قبل تناول درسه. وفي المقابل نجد في تمرين الاستبدال يستبدل المتعلم كل لفظ بين قوسين بمعناه من الأسماء الخمسة.

كذلك نجد في تمارين درس العطف مثلاً أدرج المؤلف تمرين إعراب قبل تمرين إكمال مع الضبط بالشكل. وفيما يأتي عرض للتمرينين<sup>1</sup>.

□ **أعرب الجملة التالية :** • تُبْنَى الْمُجْتَمَعَاتُ بِالْأَخْلَاقِ وَالْعِلْمِ .

| الكلمة           | إعرابها |
|------------------|---------|
| تُبْنَى          | .....   |
| الْمُجْتَمَعَاتُ | .....   |
| بِالْأَخْلَاقِ   | .....   |
| وَالْعِلْمِ      | .....   |

□ **أكمل كل جملة بحرف عطف مناسب واضبط المسطرة منها بالشكل :**

- يَزْدَهَرُ الْوَطَنُ بِالْعِلْمِ ..... الْعَمَلِ . / الطَّالِبُ التَّاجِعُ يَفْهَمُ ..... يُنْقِذُ .
- لَنْ أَسَافِرَ ..... سَأَبْقَى فِي وَطَنِي . / يَكْتُمِلُ الْقَمَرُ ..... يُصْبِحُ بَدْرًا .
- فِي أَوْقَاتٍ قَرَاغِي، إِمَّا أَنْ أَطَالِعَ ..... أُمَارِسُ الرِّيَاضَةَ .

طلب من المتعلم في التمرين الأول إعراب جملة فعلية فعلها مبني للمجهول ومعتل الآخر، مع العلم أن درس إعراب الفعل المنقوص مازال لم يقدم بعد. في المقابل أدرج في التمرين الثاني أكمل كل جملة بحرف عطف مناسب واضبط المسطرة منها بالشكل.

## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

لم يأخذ المؤلف بعين الاعتبار مبدأ التدرج في عرض التمارين من السهل إلى الأكثر صعوبة؛ مما يترتب عنه تعثر المتعلمين في أول خطوة لاستثمار مكتسباتهم، وينتج عنه نوع من الإحباط والفشل وعدم الثقة في النفس من أول محطة، ومن ثم عدم تحقيق أهداف التعلم.

رابعاً: من حيث وضوح التعليمات: في بعض التمارين يغفل المؤلف على أنه يتعامل مع متعلمين مبتدئين فيوجه لهم تعليمات يعثرها الغموض، ولم يراع فيها مستواهم العقلي. نذكر على سبيل المثال ما جاء في التمرين الأول لدرس علامات الإعراب الأصلية والفرعية. والشكل الموالي يبين صيغة السؤال<sup>1</sup>.

| نوعها | علامة الإعراب | الكلمة |
|-------|---------------|--------|
| ..... | .....         | .....  |
| ..... | .....         | .....  |
| ..... | .....         | .....  |
| ..... | .....         | .....  |
| ..... | .....         | .....  |
| ..... | .....         | .....  |
| ..... | .....         | .....  |

أكمل ملء الجدول بما يناسب :

- سعد ذو قلب كبير.
- سعد ومراد صديقان حميمان.
- يعرف سعد معنى الصداقة.
- لم ينس مراد معروف صديقه.
- الأصدقاء يساعدون بعضهم البعض.
- أخرج الجرذ الحمامات من الشبكة.

وضع المؤلف السؤال (أكمل ملء الجدول بما يناسب) بشكل غامض جداً، وهي تعليمة مجملة وغير مفهومة إن لم يفسرها المعلم ويفك شفراتها. في حين كان على المؤلف أن يصيغ السؤال بصيغة أبسط مثل: ضع الكلمات الملونة في الجدول، وعين علامة الإعراب، ثم بين نوعها أصلية أو فرعية.

كذلك في التمرين الثاني من درس جواز الفعل المضارع وضع المؤلف صيغة التمرين على الشكل التالي<sup>2</sup>.

1 السابق، ص 82.

2 نفسه، ص 30.

## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكُتب المدرسية

### □ اكمل ملء الجدول :

• لا تمض في طريق الشر / عليكم أن تتحدوا ولا تتفرقوا / لم تتخاذلوا يوماً / لا تتكلم مع الغرباء

| أداة الجزم | الفعل المجزوم | علامة الجزم |
|------------|---------------|-------------|
| .....      | .....         | .....       |
| .....      | .....         | .....       |
| .....      | .....         | .....       |
| .....      | .....         | .....       |

هذه الصيغة غامضة وليست مناسبة لمتعلمي هذا المستوى، كان على المؤلف أن يبسطها بشكل يسهل على جميع المتعلمين استيعابها. كأن تكون الصيغة على هذا المنوال: استخرج من الجمل التالية: أداة **الجزم** والفعل **المجزوم** مبيّنًا علامة جزمه، ثم ضعها في الجدول. أو أي صيغة أخرى تكون أوضح ممّا جاءت عليها.

**خامسًا: من حيث طريقة الإجراء:** جاءت أغلب التمارين النحوية تتضمن تعليمتين أو ثلاث تعليمات، وهو إجراء ينافي ما تدعو إليه النظريات الحديثة في تعليم اللغات؛ لأنّ من الشروط الواجب توفّرها في الأسئلة التعليمية، أن لا تكون مركّبة ومتقلّة بالشروط، وإنّما يجب أن تكون بسيطة وتعالج صعوبة واحدة. نذكر على سبيل المثال ما جاء في تمارين دروس عديدة مثل: جمع المؤنث السالم وجمع المذكر السالم جمع التفسير والمنثى وغيرها؛ حيث جمع المؤلف بين تعليمتين وأكثر تصل حتّى إلى أربع تعليمات. والشكل الموالي يبيّن صيغة من ذلك<sup>1</sup>.

### □ حول الجمل التالية إلى الجمع وعيّن جمع المؤنث السالم وعلامة إعرابه :

| الكلمة في جمع المؤنث السالم | موقعها من الإعراب | علامة الإعراب في الجمع |
|-----------------------------|-------------------|------------------------|
| .....                       | .....             | .....                  |
| .....                       | .....             | .....                  |
| .....                       | .....             | .....                  |
| .....                       | .....             | .....                  |

• التقيت بالممرضة التي سهرت على راحتي.

• كانت الطبيبة حريصة على صحة المريضة.

• نُقلَ الدّم إلى المصابة بمرض فقر الدّم.

## الفصل الأول: واقع تعليمية النحو العربي من خلال الوثائق والكتب المدرسية

إنّ في مثل هذه الحالات تنشئت فكر المتعلّم بين التعليمات، ممّا يجعله يخفق في حلهم؛ ولكن لو أعطيت كلّ تعليمة على حدة تكون أيسر للمتعلم، ويستطيع حلها بسهولة.

سادساً: من حيث سلامتها من الأخطاء: تعددت الأخطاء بين اللغوية والمنهجية والعلمية في تمارين النحو المدرجة على مستوى كراس الأنشطة أو الوضعيات الإدماجية المدرجة على مستوى كتاب اللغة العربية. نذكر على سبيل المثال ما ورد في صيغة التمرين الأول من درس جمع المذكر السالم؛ حيث أسقط المؤلف التعليمات الثلاثة وهي (ثمّ بيّن موقعها من الإعراب). والشكل الموالي يوضّح الصيغة التي جاء عليها التمرين<sup>1</sup>.

| القواعد النحوية :                                                      |                   |                        |
|------------------------------------------------------------------------|-------------------|------------------------|
| □ حول الجمل التالية إلى الجمع وعيّن جمع المذكر السالم وعلامة إعرابه :  |                   |                        |
| الكلمة في جمع المذكر السالم                                            | موقعها من الإعراب | علامة الإعراب في الجمع |
| • دَقْتُ جَمْعِيَّةَ جَمَاهِةِ الْمُسْتَهْلِكِ نَاقُوسَ الْخَطَرِ.     | .....             | .....                  |
| • كَتَفَ رَئِيسُ الْبَلَدِيَّةِ مُشْرِفاً عَلَى إِقَامَةِ الْمَعْرِضِ. | .....             | .....                  |
| • الشَّخْصُ الْمُبْدَرُ يَذُمَّ الْآخَرُونَ.                           | .....             | .....                  |

كذلك ما ورد من خطأ في التمرين الأول من درس المثنى؛ حيث جاء في العمود الثالث من الجدول (علامة الإعراب في الجمع)، والصحيح: علامة الإعراب في المثنى. والصورة الموالية توضح موضع الخطأ<sup>2</sup>.

1 السابق، ص46.

2 نفسه، ص54.



| القواعد النحوية :                                                                      |                   |               |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|---------------|
| تُغَيَّن مَوْقِعُ الْكَلِمَةِ مِنَ الْإِعْرَابِ ثُمَّ يَبِينُ عِلَامَةُ الْإِعْرَابِ : |                   |               |
| الكلمة المقصودة                                                                        | موقعها من الإعراب | علامة الإعراب |
| بُرْتُقَالَتَيْنِ                                                                      | .....             | في الجمع      |
| كَبِيرَتَيْنِ                                                                          | .....             |               |
| نُعْمَتَانِ                                                                            | .....             |               |
| مُسْرِرَتَيْنِ                                                                         | .....             |               |
| طَبِيبَانِ                                                                             | .....             |               |

- لِأَشْفَى مِنَ الرُّكَامِ، أَكَلْتُ بُرْتُقَالَتَيْنِ كَبِيرَتَيْنِ.
- نِعْمَتَانِ مَخْسُودٌ صَاحِبُهُمَا: الصُّحَّةُ وَالْفَرَاغُ.
- جُهِّزَتْ غُرْفَةُ الْمُسْتَشْفَى بِمُسْرِرَتَيْنِ.
- أَجْرَى طَبِيبَانِ مِنْ أَشْهَرِ الْأَطْبَاءِ عَمَلِيَّةَ جِرَاحِيَّةٍ صَعْبَةٍ.

سابعاً: من حيث الوقت المخصّص لها : خصّص المنهاج لحصة القراءة والظاهرة النحوية تسعين دقيقة من دون أن يميّز الوقت المخصّص لكلّ مرحلة من الدّرس، ومن البديهي أن مرحلة التطبيق و الاستثمار هي آخر مرحلة في الدّرس؛ لذا أيّ توسّع أو وقت ضائع في المراحل السابقة يقع على حساب الوقت المخصّص للتّمارين، وهو ما وقفنا عليه وثبت لنا في الدّراسة الميدانيّة؛ حيث نادرا ما يتعدى هذا الوقت عشر دقائق أو خمس عشرة دقيقة، ممّا يجعل المعلّم يضطرّ لحلّ تمرين واحد وتصحيحه شفويّاً في أغلب الأحيان، وفي بعض الأحيان لا يبقى لها الوقت نهائياً، ممّا يجعله يكلفهم بها كواجبات منزليّة وفي أغلب الأحيان لا تصحّ لضيق الوقت طبعاً. وعليه ترتّب عن النّقص في الوقت نقص كبير في الممارسة اللّغويّة التي من شأنها ترسيخ القواعد والبنى النّحويّة في أذهان متعلميها.

من خلال ما سبق من احصاء وتصنيف لتمرّين النّحو وجدنا أنّ تمرّين التّحليل والتّركيب أكثر توظيفاً في المقرّر المدروس للسّنة الخامسة من التّمارين البنويّة والتّمارين التّواصلية؛ إذ بلغت نسبتها أكثر من ثمانين بالمئة، وهو أمر سلبي لا يتماشى مع التّوجّه الجديد في تعليميّة اللّغة العربيّة، ومع النّظرة الوظيفيّة المتبناة في المناهج التّعليميّة. وهو ما يؤدي بالمقرّر إلى الإكتفاء بالكفاءة اللّغويّة ولا يتعدّاه إلى الكفاءة التّواصلية المنشودة. وفي هذا السّياق إشارة لذلك من عبد الرّحمان الحاج صالح إذ يقول "ولا نبالغ إذا قلنا بأنّ العمل الاكتسابي للّغة كلّها تمرّس ورياضة متواصلة كلّما توقّفت توقّف معها النّمو اللّغويّ وصارت

الملكة فيها شيئاً فشيئاً إلى الزوال حتّى ولو كان صاحب هذه الملكة يحفظ قواعد اللّغة كلّها<sup>1</sup>. فالتمارين التّواصلية هي التي تمكّن المتعلّم من اكتساب لغة صحيحة وسليمة ولا تقف على ذلك، وإنّما تمكّنه أيضاً من حسن استعمالها واستغلالها في مواقف تواصلية دالّة. وعلى هذا الأساس فإنّ المؤلّف يأخذ عنه عدم مراعاة حاجة المتعلّمين الماسة للتّواصل بلغة سليمة، هذا بالإضافة إلى أنّ المؤلّف لم يراع ميول المتعلّمين؛ وذلك لأنّه غفل عن إدراج الألعاب اللّغوية التي تُعدّ جزءاً من كيان المتعلّم في هذه المرحلة، ولم يراع قدرات المتعلّمين من خلال إدراج بعض التّمارين الصّعبة، ولم يراع الفروق الفرديّة بينهم من خلال إدراج تمرين أو تمرينين بنفس المستوى. كما اعتمد المؤلّف سوى التّمارين الفرديّة وغفل عن إدراج تمارين جماعيّة ترسخ مبدأ التّعلّم التّعاوني الذي يعدّ من الأساليب الحديثة في تعليم اللّغات.

---

1 عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمدرسي اللّغة العربيّة، ص70.



# الفصل الثاني

## واقع التفاعلات التعليمية لدرس النحو، ونواتج التعلم.

أولاً: واقع التفاعلات التعليمية لتعليم النحو العربي في حجرة  
الدرس في ضوء المقاربات التعليمية المعتمدة.

ثانياً: دراسة وصفية تحليلية لمخرجات التعلم .

أولاً: واقع التفاعلات التعليمية لتعليم النحو العربي في حجرة الدرس في ضوء المقاربات التعليمية المعتمدة:

لا يقتصر تعليم النحو على غرار الأنشطة الأخرى على وجود وتوفير الأركان الأساسية الثلاثة والمتمثلة في معرفة مختارة ومرتبّة ومنظمة وفي معلّم متكوّن وفي متعلّم ناضج ومستعد للتعلّم؛ وإنّما هي عملية تفاعل بين كل هذه العناصر الثلاث مشكلة عملية تواصلية بامتياز، ويتوقف نجاح العملية التعليمية التعلّمية على مدى توسيع شبكة التفاعل والتواصل بين أقطابها البيداغوجي والابستمولوجي والسيكلوجي، فأما القطب البيداغوجي فهو الذي يقوم على ربط العلاقة بين المعلّم والمتعلّم، ويوثّقها مفهوم «التعاقد التعليمي»، وأما القطب السيكلوجي فيقوم على ربط العلاقة بين المتعلّم بالمادة المتعلّمة، وتمثّلاته حولها، واستعداده للتفاعل معها من خلال «التمثّل التعليمي»، أما القطب الابستمولوجي يركّز على العلاقة بين المعلّم والمعرفة متمثلة في «النقل التعليمي» من خلال مجموعة العمليات التخطيطية التي يعتمدها المعلّم لنقل المعارف من مستواها العالم إلى المستوى التعليمي. بالإضافة إلى ما ذكرناه هناك عنصر هام جدّاً وله تأثير فعال في عملية التفاعل الصّفي والمواقف التعليمية ألا وهو «البيئة الصّفية»؛ ولسنا نعني بها الجانب المادي من مكان وأدوات ونشاطات فقط، وإنّما يتجاوزها إلى الجانب النفسي الذي يسود غرفة الصّف نتيجة العلاقات السائدة بين المعلّم والمتعلّمين من جهة، وبين المتعلّمين أنفسهم من جهة أخرى.

يتمّ تعليم الظاهرة النحوية بشكل صريح في الطّورين الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية، مثلها مثل أيّ نشاط لغوي تدرّس وفق مقارنة نصيّة، هذه الأخيرة التي تعدّ النصّ محور الفعل التعليمي حيث يشكّل نقطة الانطلاق، كما يمثّل نقطة الوصول أيضاً؛ لأنّ المتعلّم يبدأ من النصّ فيحلّله ليستنتج خصائصه، ثمّ ينسج على منواله نصّاً بأسلوبه الخاص متّبعا في ذلك الخصائص المناسبة لنمطه. وعليه فإنّ تعليم النحو في السّنة الخامسة من

التعليم الابتدائي ينطلق من نصّ القراءة لتلك الوحدة التعليمية، متّبعا خطوات منهجية وظيفية كالآتي:

### خطوات تعليم القواعد النحوية الصريحة:

#### مرحلة الانطلاق:

1. التمهيد: ويمثّل مدخل الدرس، وفي هذه الخطوة يختار المعلم المدخل المناسب للظاهرة النحوية المستهدفة؛ ولمعرفة الخطوات الإجرائية لتعليم النحو نعرض مذكرة نموذجية لتقديم نشاط «قراءة والظاهرة النحوية» حتّى نقف على أبرز الخطوات المنهجية في تعليم النحو للقسم النهائي في المرحلة الابتدائية وهي كالآتي<sup>1</sup>:

المقطع التعليمي: التنمية المستدامة. المدة: 90 دقيقة.

الميدان: فهم المكتوب + التعبير الكتابي. الحصّة: 05.

النشاط: قراءة وتراكيب نحوية.

المحتوى: سر الحياة + الأسماء الخمسة.

الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصا يغلب عليها النمطان التفسيري و الحجاجي، قراءة تحليلية سليمة و يفهمها.

مؤشرات الكفاءة: يلتزم بقواعد القراءة الصامتة، يحترم شروط القراءة المسترسلة و يعبر عن فهمه لمعاني النصّ، يميز خطاطة النصّ التفسيري والحجاجي.

1 سراب بن الصّيد بورني وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية - السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ص68،

القيم: يساهم في الأعمال الإيجابية التي تخدم بيئته والوسط الذي يعيش فيه عامة في المدرسة والمحيط.

الهدف التعليمي: يتعمق في فهم معاني النص المكتوب، يميّز الأسماء الخمسة و يوظفها ويعربها إعراباً صحيحاً.

| المراحل         | الوضعيّات التعلّميّة والنشاط المقترح                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | التقويم                          |
|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|
| مرحلة الانطلاق  | ما هي الأماكن التي فضلها الإنسان للعيش والاستقرار؟<br>ما هو واجبنا للحفاظ على هذه الثروة ؟                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | يتذكر ما جاء في النص             |
| بناء التعلّّمات | المرحلة الأولى<br>- يقرأ المعلم النص قراءة جهرية مسترسلة.<br>- يتداول المتعلّمون على القراءة، كل متعلّم يقرأ جزءاً من النص.<br>- من خلال أسئلة موجهة يحدد المتعلّمون فقرات النص:<br>* على أيّ أساس اختار الإنسان مكان عيشه منذ القديم؟ لماذا ؟<br>- يطرح المعلم أسئلة التعمق في معنى النص:<br>- ما هي الفوائد التي نجنيها من استعمال الماء بعقلانية؟<br>- تخيل أن الماء انقطع عن منطقتك لمدة شهر، كيف سيكون الوضع في المدرسة، في الحي، و في المنزل؟<br>- هل نستطيع علاج قضية الإسراف في استعمال الماء ؟ كيف ذلك ؟ | يقرأ<br>يجيب<br>يتعمق في فهمالنص |

|                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <p>يلاحظ<br/>الظاهرة<br/>ويميزها</p> | <p>* يستدرج المعلم المتعلّم للتوصل إلى الجمل التي تحوي الظاهرة النحوية المستهدفة.</p> <p>المرحلة الأولى يطرح المعلم سؤالاً لتحديد الظاهرة النحوية المستهدفة.</p> <p>- للماء أهمية عظيمة، عبر عن ذلك بأسلوب آخر.</p> <p>- من تنبه حين ترى الماء يهدر في منزلك ؟</p> <p>- هل الحفاظ على الماء شعار تردده بفيك أم هو ممارسة يومية ؟</p> <p>*يسجل المعلم الأجوبة على السبورة مع تلوين الظاهرة النحوية المستهدفة:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ إن الماء ذو أهمية عظيمة به تستمر الحياة.</li> <li>▪ حمّو أبي قدوة في استعمال الماء بعقلانية.</li> <li>▪ ماذا لو نبهت أخاك أوأباك أو جارك حين ترى الماء يهدر؟</li> <li>▪ إن ترشيد استهلاك الماء ليس شعارا تردده بفيك بل هو ممارسة يومية و ثقافة حياة.</li> </ul> <p>* يعيد القراءة مجموعة من المتعلّمين فرادى.</p> <p>* طرح بعض الأسئلة لاكتشاف الظاهرة وتمييزها مثل:</p> <p>ما نوع الكلمات الملونة ؟ ما عددها ؟ ما هو معنى كل واحد منها ؟ ما هو موقعها من الإعراب ؟ ما هي علامات الإعراب التي ظهرت عليها ؟</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ينجز التّمرين من دليل المعلم على كراسه:</li> <li>• أتمّ الفراغات باسم من الأسماء الخمسة واضبط علامة إعرابه.</li> </ul> <p>- ذهب ....شهاب لزيارة .....ففرح</p> |  |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

|                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                        |
|---------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
|                                                                     | <p>.....بلقائه فرحا كبيرا.</p> <p>- حي النَّاس .....مريم لأنه أنقذ كلبا من الغرق.</p> <p>- ابن أختي .....سبع أعوام واليوم عيد ميلاده .</p> <p>- قال ب .....ما ليس في قلبه.</p> <p>- .....الأخلاق الكريمة محبب بين الناس .</p> <p>- .... علي صاحبُ أشهر كشكٍ للكتبِ والصحف في المدينة.</p> <p>- يَعْمَلُ ..... صديقي في التجارة.</p> <p>- ..... هيفاء وحماتها متقاعدان.</p> <p>-يخلو ..... من قول السوء .</p> <p>-الطبيب ..... الاختصاص يُجيدُ اختصاصه .</p> <p>( بإمكان المعلم التتويج في التمارين والتطبيقات )</p> <p>* اكتب على اللوحة جملا تُعبّر عن الصّور تستعمل في كلمتها واحدا من الأسماء الخمسة.</p> <div data-bbox="509 1301 644 1473"> </div> <div data-bbox="699 1301 868 1473"> </div> <div data-bbox="922 1339 1117 1473"> </div> |                                        |
| <p>يُنجز<br/>التمارين<br/>يؤدي مهمة<br/>طبقا لتعليمات<br/>محددة</p> | <p>• ينجز على دفتر الأنشطة تمارين النحو ص 41</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <p>مرحلة<br/>استثمار<br/>المكتسبات</p> |

والسؤال الذي يراود كلّ باحث في هذا المجال، هل مثل هذه المذكرة التّمودجيّة تطبّق بنفس الخطوات ونفس الأسلوب من طرف المعلّمين؟ وهل تلقى نفس درجة التّفاعل مع المتعلّمين؟ كيف تتمّ هذه المراحل؟

وللوقوف على هذا الجانب التّفاعلي من تعليميّة النّحو العربيّ لمتعلّمي نهاية المرحلة الابتدائيّة في المدرسة الجزائريّة قمنا بدراسة ميدانيّة أجريناها في الفترة الممتدّة من أوائل شهر فيفري إلى أواخر شهر مارس للسّنة الدّراسيّة 2021/2020 بابتدائيات ولاية وادي سوف. وقد كان اختيار العيّنة عشوائيّاً؛ حيث قمنا بحضور ستّ حصص من عاصمة الولاية على أساس أنّها منطقة حضاريّة؛ إذ قسمت هذه الحصص كالآتي:

- حصّة واحدة مع قسم خامسة «أ» في ابتدائيّة 1300 سكن بالقطب الجامعي ببلديّة الوادي.
- حصّتين لقسمين مختلفين خامسة «أ» و «ب» لمعلّمين مختلفين في ابتدائيّة الهلي الجموعي بحي 8 ماي ببلديّة الوادي.
- ثلاث حصص لأقسام مختلفة خامسة «أ» و «ب» و «ج» في ابتدائيّة المجاهد سباق محمد إدريس بحي 8 ماي ببلديّة الوادي.
- وحضور ستّ حصص من بلديّة حاسي خليفة على أساس أنّها منطقة ريفيّة، وقد قسّمت الحصص كالآتي:
- حصّتين لقسمين مختلفين خامسة «أ» و «ب» في ابتدائيّة الشّهيد غبش السّايح بحي المرزاقة ببلديّة حاسي خليفة.
- حصّة واحدة مع قسم خامسة «ب» في ابتدائيّة مليك محمد بحي الشرقيّة
- حصّتين لقسمين مختلفين خامسة «أ» و «ب» في ابتدائيّة دردوري خزاني بحي الشرقيّة.
- حصّة واحدة مع قسم خامسة «أ» في ابتدائيّة عون لزّهاري بحي المرزاقة.



ولتحقيق الأهداف المرجوة اعتمدنا في هذه الدراسة على أداة الملاحظة\*، من خلال بناء شبكة ملاحظة استندنا في بناءها على "سلم ملاحظة وتقويم الدروس لشعبة اللغة العربية بكلية علوم التربية"<sup>1</sup>، معتمدين فيها جملة من البنود تم تأسيسها وتصميمها بالنظر للمبادئ والأهداف التعليمية لكل من المقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي والمقاربة النصية كاختيار منهجي والمقاربة التواصلية كاختيار وظيفي.

يمثل الجدول الآتي الحصص التي تم حضورها مرتبة ترتيباً زمنياً، مع أسماء المؤسسات التربوية، وعناوين الوحدات التعليمية، وعناوين الدروس التي تم الوقوف عليها، وتاريخ كل حصة وتوقيتها.

| الحصة         | المؤسسة                                       | الوحدة التعليمية                     | عنوان الدرس         | التاريخ                | التوقيت               |
|---------------|-----------------------------------------------|--------------------------------------|---------------------|------------------------|-----------------------|
| الحصة الأولى  | غيش السايح بالمرزاقة بلدية ح- خ               | الحصاد والكلب وقطعة الخبز            | جمع المذكر السالم   | الثلاثاء 16 فيفري 2021 | من سا 13:30 إلى 15:00 |
| الحصة الثانية | ابتدائية 1300 سكن بالقطب الجامعي بلدية الوادي | أحسن الأطباء: عصير الخضروات والفاكهة | المضاف والمضاف إليه | الأربعاء 17 فيفري 2021 | من سا 8:00 إلى 9:30   |
| الحصة الثالثة | الهلي الجموعي                                 | أحسن الأطباء: عصير                   | المضاف والمضاف      | الثلاثاء 23            | من سا 8:00            |

\* وهي إحدى أدوات البحث العلمي التي تستخدم في جمع المعلومات المرتبطة بالظاهرة محل البحث أو الدراسة، ويمكن تعريف الملاحظة العلمية بصفة عامة، بأنها مشاهدة الظواهر قصد عزلها وتفكيك مكوناتها الأساسية للوقوف على طبيعتها وعلاقاتها والكشف عن التفاعلات بين عناصرها وعواملها. محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية - مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب، ط2، 1991، ص119.

1 محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية - مدخل إلى علم التدريس، ص153.

|                  |                                               |                                     |                         |                             |
|------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------|-----------------------------|
| بلدية الوادي     | الخضروات<br>والفاكهة                          | إليه                                | فيفري                   | إلى 9:30                    |
| الحصة<br>الرابعة | أحسن<br>الأطباء: عصير<br>الخضروات<br>والفاكهة | المضاف<br>والمضاف<br>إليه           | الثلاثاء<br>23<br>فيفري | من سا<br>9:30<br>إلى 11:00  |
| الحصة<br>الخامسة | الحصاد<br>والكلب وقطعة<br>الخبز               | جمع المذكر<br>السالم<br>وإعرابه     | الثلاثاء<br>23<br>فيفري | من سا<br>11:45<br>إلى 13:15 |
| الحصة<br>السادسة | أحسن<br>الأطباء: عصير<br>الخضروات<br>والفاكهة | المضاف<br>والمضاف<br>إليه           | الأربعاء<br>24<br>فيفري | من سا<br>10:15<br>إلى 11:45 |
| الحصة<br>السابعة | جحا والسَّلاطَان                              | إعراب<br>الفعل<br>المعتلّ<br>الناقص | الأربعاء<br>24<br>فيفري | من سا<br>13:45<br>إلى 15:15 |
| الحصة<br>الثامنة | ممنوع الدّخول                                 | المثنى<br>وإعرابه                   | الأربعاء<br>10<br>مارس  | من سا<br>13:45<br>إلى 15:15 |
| الحصة<br>التاسعة | قصة البَنَسِلِين                              | المفعول<br>المطلق                   | الثلاثاء<br>23<br>مارس  | من سا<br>12:30<br>إلى 14:00 |
| الحصة<br>العاشر  | عبقريّة فذّة                                  | العطف                               | الثلاثاء<br>23<br>مارس  | من سا<br>14:00<br>إلى 15:30 |

|                         |                                           |                          |                    |                        |                             |
|-------------------------|-------------------------------------------|--------------------------|--------------------|------------------------|-----------------------------|
| الحصة<br>الحادية<br>عشر | سباق محمد<br>إدريس<br>بلدية الوادي        | عبقريّة فذة              | العطف              | الثلاثاء<br>23<br>مارس | من سا<br>15:30<br>إلى 17:00 |
| الحصة<br>الثانية<br>عشر | دردوري<br>خزاني<br>بالشرقية<br>بلدية ح- خ | رحلة إلى عين<br>الصّفراء | المبني<br>والمُعرب | الثلاثاء<br>30<br>مارس | من سا<br>13:45<br>إلى 15:15 |

حاولنا خلال هذه الشبكة تغطية العملية التعليمية في جانبها التفاعلي من بدايتها إلى نهايتها متمثلة في مرحلة الانطلاق (الوضعية التمهيدية) إلى مرحلة بناء التعلّات وصولاً إلى آخر مرحلة وهي مرحلة استثمار المكتسبات.

وفي حقيقة الأمر أنّه - حسب الاستراتيجيات التعليمية الحديثة - لا يوجد فصل بين مراحل العملية التعليمية إجرائياً في أثناء تقديم الدرس؛ لأنّ آخر خطوة في مرحلة الانطلاق هي نفسها أول خطوة في بناء التعلّات، وآخر خطوة في هذه الأخيرة هي أول خطوة في مرحلة الاستثمار. ولكن تحتم طبيعة الدراسة الوصفية التحليلية أن نفصل هذه المراحل وأن ندرس كلّ مرحلة على حدة.

1/ مرحلة الانطلاق (الوضعية التمهيدية): يتناول هذا الجزء من شبكة الملاحظة وضعية التمهيد إلى الدرس أو ما يُعرف بمرحلة الانطلاق، وسنقف خلالها على كلّ حصة من الحصص الاثني عشر على حدة، وتحليلها وفقاً للبند الموضوع، وعلى أساسها نقدّم نتائج التحليل.

| الوضعية التمهيدية |     |     |     |     |     |     |     |     |      |      |      | البنود |
|-------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|------|--------|
| الحصص             |     |     |     |     |     |     |     |     |      |      |      |        |
| ح 1               | ح 2 | ح 3 | ح 4 | ح 5 | ح 6 | ح 7 | ح 8 | ح 9 | ح 10 | ح 11 | ح 12 |        |

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |                                                                  |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|------------------------------------------------------------------|
| × | × | × | ✓ | × | × | × | × | × | × | × | × | 01 الانطلاق من النصّ الرئيس                                      |
| ✓ | × | ✓ | ✓ | × | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | × | 02 تحديد عنوان الدّرس                                            |
| × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | 03 تحديد أهداف الدّرس                                            |
| ✓ | × | × | ✓ | × | ✓ | × | × | × | × | × | × | 04 استخدام أسئلة تمهيديّة تربط التّعلّات السّابقة بالدّرس الجديد |
| ✓ | × | × | ✓ | × | ✓ | × | × | × | × | × | × | 05 مدى مناسبة ربط التّعلّات السّابقة مع الجديدة                  |
| × | × | × | ✓ | × | × | × | × | × | × | × | × | 06 الانطلاق من إشكاليّة                                          |

أ- تحليل نتائج الملاحظة: من خلال هذا الجزء الخاص بوضعيّة انطلاق الدّرس المتضمّن في بطاقة الملاحظة، يتبيّن الآتي:

في الحصّة الأولى لم تتضمّن أيّ بند من بنود الوضعيّة، فقد غفل المعلّم على كلّ بنود التّمهيد للدّرس، وبدأ المعلّم مباشرة في كتابة الأمثلة على السّبورة بعد الانتهاء من قراءة النصّ ومناقشة محتواه. وكان عليه أن ينطلق من النصّ من خلال ربطة بموضوع درس النّحو، كأن يسأل المعلّم: بماذا يقوم الفلاحون في الأرض؟ فتكون إجابات المتعلّمين: يَقومُ الفَلاحونَ بِزِراعةِ القَمَحِ. يدون المعلّم الإجابة على السّبورة ثمّ يسأل: ما نوع كلمة «الفلاحون»؟ فيجيب المتعلّمون: هي اسم. فيسأل المعلّم: هل هي مفرد أم جمع؟ فيجيب المتعلّمون: هذه الكلمة هي جمع وليست مفردة. فيسأل المعلّم مرّة أخرى: إذن ما هو مفرداها؟

فيجيبون: الفلاح. فيدونها المعلم تحت كلمة الفلاحون لكي يتسنى للمتعلّمين مقارنتها مع جمعها، ثم يسأل مرة أخرى: ما دامت جمع هل هي جمع تكسير مثل ما تناولناه في الحصّة الماضية؟ هنا يقع بعض المتعلّمين في حيرة وإشكالية لأنّ هذه الكلمة هي صحيح اسم وجمع ولكن لا تشبه جمع التّكسير، لأنّ صورة مفردة لم تتغيّر. والبعض الآخر ربّما يتسرّع ويجيب دون تركيز ودون مقارنة المفرد بالجمع بـ: نعم؛ أي أنّها جمع تكسير، فيسأل المعلم هؤلاء الفئة من المتعلّمين: ما موقع هذه الكلمة من الإعراب؟ فيجيبون: هو فاعل لأنّ الفلاحون هم من قاموا بالفعل، فيسأل المعلم ولماذا علامة إعرابه ليست الضّمة كما تعرّفنا عليها في جمع التّكسير؟ وفي هذه الحالة يزداد الموقف تأزّماً وتتضخّم الإشكالية عند المتعلّمين. وفي هذه الأثناء يسأل المعلم أتدرون ما نوع هذا الجمع؟ إنّهُ جمع المذكر السالم وهو عنوان درسنا اليوم، ثم يدونه على السّبورة، ثم يستطرد الكلام قائلاً: سنتعرّف خلاله على شكل هذا الجمع وعلامته الإعرابية، ثم يدون هذا الكلام على السّبورة على شكل هدف تعليمي. وبهذه الخطوات تكون الحصّة قد تضمّنت جميع البنود التي تحتويها وضعيّة التّمهيد، بداية من الانطلاق من النّص وكذا تدرّج المتعلّمين إلى تحديد عنوان الدّرس وتحديد أهدافه وربط التّعلّّات السابقة بالجديدة والانطلاق من الإشكالية. بهذه الخطوات يحقّق المعلم الخطوات المنهجية لهذه الوضعيّة، والتي على أساسها تتحقّق الأهداف المرجوة من هذه الوضعيّة.

أمّا بالنّسبة للحصّة الثّانية والثّالثة والرّابعة والخامسة، فلا تكاد هذه الحصص تختلف عن الحصّة الأولى؛ حيث لم تتضمن كلّها أيّ بند من بنود التّمهيد سوى تحديد عنوان الدّرس، وهذا الأخير فقد كتبه المعلم والمعلّّات مباشرة على السّبورة دون أن يُستدرج المتعلّمون لذلك.

الأمر نفسه تقريباً بالنّسبة للحصّة السّادسة التي كان موضوعها «المضاف إليه»، فقد تجاوز المعلم وضعيّة التّمهيد واكتفى من بنود هذه المرحلة بكتابة العنوان مباشرة على

السَّيُورَةُ دُونَ الْوَصُولِ إِلَيْهِ بِالتَّدرِجِ مِنْ طَرَفِ الْمُتَعَلِّمِينَ. وَانْطَلَقَ فِي الْحِصَّةِ بِمَجْمُوعَةٍ مِنَ الْأَسْئَلَةِ: مَنْ يَذْكُرُنَا بِعَنْوَانِ الدَّرْسِ السَّابِقِ؟ فَكَانَتْ إِجَابَةُ الْمُتَعَلِّمِينَ: عَنْوَانُ الدَّرْسِ السَّابِقِ هُوَ «جَمْعُ الْمُؤَنَّثِ السَّالِمِ وَإِعْرَابُهُ»، ثُمَّ شَرَعَ فِي الْأَسْئَلَةِ الْمَوَالِيَّةِ: مَا هِيَ عَلَامَةُ رَفْعِ جَمْعِ الْمُؤَنَّثِ السَّالِمِ؟ وَبِمَاذَا يَنْصَبُ؟ وَبِمَاذَا يَجْرُ؟ وَفِي كُلِّ مَرَّةٍ يَجِيبُ الْمُتَعَلِّمُونَ عَنْ هَذِهِ الْأَسْئَلَةِ الَّتِي لَمْ يَكُنِ الْقَصْدُ مِنْهَا التَّمْهِيدُ لِلدَّرْسِ، وَإِنَّمَا كَانَتْ -فِي حَقِيقَةِ الْأَمْرِ- مُرَاجَعَةً لِلدَّرْسِ الْمَاضِي، وَلَمْ تَكُنْ تَرْبِطُهَا أَيْ عِلَاقَةً بِالدَّرْسِ الْجَدِيدِ. بَعْدَ إِجَابَاتِ الْمُتَعَلِّمِينَ اسْتَرْسَلَ الْمُعَلِّمُ كَلَامَهُ: الْيَوْمَ دَرَسَ جَدِيدٌ وَهُوَ «الْمُضَافُ إِلَيْهِ»، وَبَدَأَ فِي قِرَاءَةِ الْأَمَثَلَةِ.

فِي الْحِصَّةِ السَّابِعَةِ كَانَ مَوْضُوعُهَا «إِعْرَابُ الْفِعْلِ الْمَعْتَلِّ النَّاقِصِ»، لَمْ يَنْطَلِقِ الْمُعَلِّمُ مِنَ النَّصِّ أَيْضًا مُتَجَاوِزًا الْبَنْدَ الْأَوَّلَ، وَانْطَلَقَ مِنْ أَسْئَلَةٍ تَمْهِيدِيَّةٍ كَانَتْ الْإِجَابَةُ عَنْهَا بِوَسْطَةِ الْأَلْوَا حِ، أَرَادَ بِهَا رِبْطَ التَّعَلُّمَاتِ السَّابِقَةِ أَلَا وَهِيَ «الْفِعْلُ الْمَعْتَلُّ\*» بِالدَّرْسِ الْجَدِيدِ؛ حَيْثُ كَانَ سُؤَالُهُ الْأَوَّلُ: مَا هِيَ حُرُوفُ الْعِلَّةِ؟ وَعِنْدَ إِجَابَةِ الْمُتَعَلِّمِينَ دَوَّنتِ الْإِجَابَةُ الصَّحِيحَةَ عَلَى السَّيُورَةِ كَالآتِي: حُرُوفُ الْعِلَّةِ هِيَ الْأَلِفُ وَالْوَاوُ وَالْيَاءُ، وَكَانَ الْهَدَفُ مِنْ هَذَا السُّؤَالِ تَذْكِيرَ الْمُتَعَلِّمِينَ بِحُرُوفِ الْعِلَّةِ، ثُمَّ وَاصَلَ فِي الْأَسْئَلَةِ الْمَوَالِيَّةِ: مَاذَا نَسْمِي الْفِعْلَ الَّذِي يَكُونُ حَرْفُهُ الْأَوَّلُ حَرْفَ عِلَّةٍ؟ وَمَاذَا نَسْمِي الْفِعْلَ الَّذِي يَكُونُ مَعْتَلًّا الْوَسْطَى؟ وَمَاذَا نَسْمِي الْفِعْلَ الَّذِي يَكُونُ مَعْتَلًّا الْآخِرَ؟ وَكَانَتْ الْإِجَابَاتُ عَلَى التَّرْتِيبِ: مِثَالٌ - أَجُوفٌ - نَاقِصٌ، وَمِنْ خِلَالِ هَذِهِ الْإِجَابَاتِ التَّفَاعُلِيَّةِ الْمَتَدَرِّجَةِ أَعْلَنَ الْمُعَلِّمُ عَلَى عَنْوَانِ الدَّرْسِ قَائِلًا: إِذْنِ الْيَوْمَ سَتَتَاوَلُ فِي هَذَا الدَّرْسِ إِعْرَابُ الْفِعْلِ الْمَعْتَلِّ النَّاقِصِ. تَمَّ تَحْدِيدُ عَنْوَانِ الدَّرْسِ فِي حِينٍ لَمْ يَتَمَّ تَحْدِيدُ أَهْدَافِهِ وَلَمْ يَنْطَلِقِ الْمُعَلِّمُ مِنْ إِشْكَالِيَّةٍ؛ أَيْ لَمْ يَقْمَحْ تَلَامِيذَهُ فِي وَضْعِيَّةٍ مُشْكَلَةٍ تَشَدُّ لَخْطَوَاتِ الدَّرْسِ وَتَحْفَظُهُمْ عَنِ الْعَمَلِ، وَتَدْرِبُهُمْ عَلَى مُوَاجَهَةِ وَتَحْدِي الْعُقُبَاتِ.

فِي الْحِصَّةِ الثَّامِنَةِ كَانَ دَرَسُهَا يَحْمِلُ عَنْوَانُ «الْمِثْنَى وَإِعْرَابُهُ» فَشَأْنُهَا شَأْنُ الْحِصَّةِ الْأُولَى؛ حَيْثُ تَجَاهَلَ الْمُعَلِّمُ كُلَّ بَنُودِ الْوَضْعِيَّةِ التَّمْهِيدِيَّةِ، مُنْطَلِقًا مُبَاشِرَةً فِي الْأَمَثَلَةِ.

\* هَذَا الدَّرْسُ تَتَاوَلَهُ الْمُتَعَلِّمُونَ فِي مَقَرَّرِ الصَّرْفِ لِلْمَقْطَعِ التَّعْلِيمِيِّ الْخَامِسِ.

في الحصّة التاسعة كان موضوعها «المفعول المطلق» فقد انطلقت المعلّمة من نصّ القراءة الذي كان بعنوان «قصة البنسليين»، فعند إنهاء القراءة الختامية للنصّ طرحت المعلّمة سؤالاً كان كالاتي: ما هي الجملة قبل الأخيرة في النصّ؟ فأجاب المتعلّمون: هكذا انتصر العلم انتصاراً باهراً. فسألت مرّة ثانية: ماذا نعرب كلمة «انتصر»؟ فكانت الإجابة: فعل ماض مبني على الفتح. فطلبت المعلّمة مرّة أخرى: وماذا نعرب «العلم»؟ فأجاب المتعلّمون: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره. المعلّمة تسأل مرّة أخرى: وماذا نعرب انتصاراً؟ وهنا تذبذبت أفكار المتعلّمين فهناك من قال أنّها مفعول به فعقبت المعلّمة عن إجابته، هل تدلّ الكلمة على من وقع عليه فعل الفاعل؟ فوجد نفسه مخطئ، فأجاب آخر: إنّها حال، ردّت المعلّمة: وهل تدلّ الكلمة على حالة العلم؟ فازدادت حيرة الجميع وأصبح الأمر مستعصياً، بل كوّن لهم إشكالاً كبيراً، حينها قالت المعلّمة: إنّهُ المفعول المطلق وهو عنوان درسنا اليوم في التراكيب النحويّة، وبهذه الخطوات فقدت تمكّنت المعلّمة من توظيف جُل بنود الوضعيّة التمهيدية عدا تحديد الهدف لم تشر له المعلّمة لا من قريب ولا من بعيد.

وفي الحصّة العاشرة التي كان موضوعها «العطف» لم تنطلق المعلّمة من النصّ، فبعد القراءة الختامية لنصّ القراءة الذي كان بعنوان «عبقريّة فدّة» كتب المعلّمة بعض حروف العطف على السبورة، ثمّ سألت المتعلّمين: ماذا نسمي هذه الحروف؟ فأجابوها: حروف العطف، فقالت عندها: إذن درسنا اليوم هو حروف العطف، ثمّ دوّنته على السبورة وهو - في حقيقة الأمر - خاطئ؛ إذ عنوان الدّرس الصّحيح في الكتاب هو «العطف»؛ لأنّ الدرس يعالج جميع أركان العطف من حروف العطف والمعطوف والمعطوف عليه. وعليه لم توظف المعلّمة أيّ بند من بنود التّمهيد سوى تحديد عنوان الدّرس والذي كان بعيداً عن الدّقة كما أسلفنا.

وأما الحصّة الحاديّة عشرة والتي كان موضوعها أيضًا «العطف»، تجاهلت المعلّمة جميع بنود المرحلة التمهيدية؛ حيث بدأت بكتابة الأمثلة مباشرة بعد القراءة الختامية لدرس القراءة «عبقريّة فذة» لتلك الوحدة.

وفي الحصّة الثانيّة عشرة والتي كان موضوعها «المبني والمعرّب» لم تتطّلق المعلّمة من النص؛ وإنّما انطلقت من أسئلة كانت تريد منها استدراج المتعلّمين إلى تحديد عنوان الدّرس، وفي الوقت نفسه تربط التعلّقات السابقة بالجديدة وهي كالآتي: كم يوجد نوع من الأفعال؟ فأجابها المتعلّمون: يوجد ثلاثة أنواع. فتسأل المعلّمة مجدّدًا: ما هي هذه الأنواع الثلاثة؟ أجاب المتعلّمون: الفعل الماضي والفعل المضارع وفعل الأمر، فسألت المعلّمة مرّة أخرى: بالنسبة للفعل الماضي كيف تكون حالة آخره؟ فأجاب المتعلّمون: يكون مبنياً على الفتح، ثمّ سألت مجدّدًا: وبالنسبة لفعل الأمر كيف تكون حالة آخره؟ فأجاب المتعلّمون: يكون مبنياً على السّكون، حينها قالت المعلّمة: إذن الفعل الماضي وفعل الأمر كلاهما مبني، ثمّ دوّنت العبارة على السّبورة، واستأنفت الأسئلة قائلة: وبالنسبة للفعل المضارع كيف تكون حالة آخره؟ أجاب المتعلّمون: يكون مرفوعًا. المعلّمة: وهل دائماً يكون الفعل المضارع مرفوعًا؟ المتعلّمون: لا، فقد يكون منصوبًا إذا سبقته أحد حروف النّصب، ويكون مجزومًا إذا سبقته أحد حروف الجزم. المعلّمة إذن حركة آخر الفعل المضارع تتغير، ولهذا نقول أنّه مُعرّب، ثمّ كتبت العبارة الأخيرة «مُعرّب» مقابلة لكلمة «مبني» وقالت هذا هو عنوان درسنا اليوم «المبني والمعرّب».

#### ب- نتائج تحليل الوضعيّة التمهيدية:

يتّضح من خلال البنود المسندة للوضعيّة التمهيدية النتائج الآتية:

- هناك معلّمة واحدة انطلقت من نصّ القراءة، وأمّا بقية المعلّمتين و المتعلّمين البالغ عددهم إحدى عشر فقد تجاهلوا هذا المبدأ على الرّغم من أنّه أساس المقاربة النّصّية؛ أي أنّ النصّ هو محور جميع الأنشطة اللّغويّة، تتطّلق منه وتهود إليه. ويعود هذا العزوف الواضح - حسب اعتقادنا - لعدم وعي المتعلّمين بضرورة هذا المبدأ، وبأنّه لا يجب أن يحسّ المتعلّم بوجود فصل في فروع اللّغة وأنشطتها عن بعضها البعض. ومردّد ذلك ربّما يعود لضعف



تكوين المعلمين في هذا الإطار من جهة، وكذلك أنَّ جل المعلمين في المرحلة الابتدائية إما خريجي المعهد الوطني، وإما تخصصات جامعية بعيدة كل البعد عن اللسانيات وتعليم اللغة، وما أكّد لي هذه الفرضية أنَّ المعلمة الوحيدة التي عملت بمبدأ الانطلاق من النص كانت متحصّلة على شهادة الماستر في اللسانيات التطبيقية.

- حرص معظم المعلمين على تحديد عنوان الدرس على اختلاف طرقهم في ذلك؛ فمنهم من اعتمد طريقة التدرج والتسلسل في طرح الأفكار والمعارف إلى أن يصل بمعية المتعلمين إلى العنوان، ومنهم من يحدده مباشرة. أمّا الحصّة الأولى والثامنة والحادية عشرة، فمعلميها لم يولوا لتحديد عنوان الدرس أيّ اهتمام على الرغم من ضرورة هذه الخطوة في التعليم لأنها تحصر ذهن وأفكار المتعلم في مجال ذلك الشيء ولا تتركه مشتتاً هائماً.

- كلّ المعلمين لم يهتموا بتحديد أهداف الدرس على الرغم من أهميتها للمعلم والمتعلم؛ فأما للمعلم فتحديد أهداف تبين له الغاية من وراء تقديم هذا الدرس في هذا الوقت ولهذه الفئة وبهذا الشكل، وعليه يتّضح للمعلم المعلومات المراد إيصالها للمتعلم من هذا الدرس أو ما هي الكفاءة المستهدفة من تقديم هذا الدرس. وأمّا المتعلم فعند غياب الهدف يبقى جاهلاً لغاية الدرس ممّا يقلل تركيزه ويشتت ذهنه عن المقاصد ويضعف من تقويمه الذاتي.

- أغلب المعلمين والمعلّمات لم يستخدموا أسئلة تمهيدية تربط التعلّات السابقة بالدرس الجديد مع مدى مناسبة ربط التعلّات السابقة بالدرس الجديد، باستثناء الحصّة السابعة والحصّة التاسعة والحصّة الثانية عشرة، فقد طبّق المعلمون فيهنّ البندين المذكورين أعلاه، والجدير بالذكر في هذا السياق أنَّ هذه الخطوة في التمهيد لا تقل أهمية عن سابقتها؛ لأنّ بناء التعلّات في الأصل لا يتمّ إلّا على تعلّم سابق. لهذا كان على جميع المعلمين والمعلّمات الاهتمام بهذه الخطوة، وإعطائها حقّها في التمهيد مع حسن اختيار من التعلّم السابق ما يناسب التعلّم الجديد.

- تجاهل جلّ المعلمين والمعلّّات هذا البند أيضاً ولم تنطلق حصصهم من إشكاليّة لمعالجة الدّرس المستهدف عدا الحصّة التاسعة التي انطلقت فيها المعلّمة من إشكاليّة. على الرغم من أنّ أنجح الاستراتيجيات الحديثة في التّعليميّة عامّة وتعليميّة اللّغات خاصّة هي استراتيجية حل المشكلات، كما أنّه من أهمّ المبادئ المعتمدة في مناهج الجيل الثاني هي الوضعية المشكلة، وبإمكان كلّ معلّم أن ينطلق من إشكاليّة يصطنعها من سياق الموقف، وستكون هذه الوضعية ذات تأثير كبير في المتعلّمين لأنّها مستوحاة من واقعهم الحيّاتي.

## 2/ مرحلة بناء التّعلّّات: تتضمّن هذه المرحلة ثلاث خطوات.

أ. العرض والملاحظة: وهي أوّل خطوات بناء التّعلّّات، ويتجلى في هذه الخطوة عرض النّماذج اللّغويّة (الأمثلة) وملاحظتها، التي تتمّ وفق أسس علميّة، وللتأكّد من تحقق هذه الخطوة، تمّ الاستناد إلى البنود المبينة في الجدول.

| مرحلة: بناء التّعلّّات.<br>أ. خطوة العرض                              |    |    |   |   |   |   |   |   |   |   | الخصص  |
|-----------------------------------------------------------------------|----|----|---|---|---|---|---|---|---|---|--------|
| ح                                                                     | ح  | ح  | ح | ح | ح | ح | ح | ح | ح | ح | البنود |
| 12                                                                    | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1      |
| ×                                                                     | ×  | ×  | ✓ | × | ✓ | ✓ | × | × | × | × | ×      |
| 01 استدرج المعلّم المتعلّمين بواسطة أسئلة للتّوصّل إلى كتابة الأمثلة. |    |    |   |   |   |   |   |   |   |   |        |
| ✓                                                                     | ✓  | ✓  | ✓ | × | ✓ | ✓ | × | ✓ | ✓ | ✓ | ×      |
| 02 الأمثلة مستقاة من النّصّ الرّئيس                                   |    |    |   |   |   |   |   |   |   |   |        |
| ✓                                                                     | ×  | ×  | × | × | × | × | × | × | × | × | ×      |
| 03 الأمثلة مستقاة من نصوص مساعدة                                      |    |    |   |   |   |   |   |   |   |   |        |
| ×                                                                     | ×  | ×  | × | × | × | × | × | ✓ | ✓ | ✓ | ×      |
| 04 الأمثلة هي فقرة من النّص                                           |    |    |   |   |   |   |   |   |   |   |        |

|     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |                                             |
|-----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---------------------------------------------|
| ✓   | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | × | × | × | ✓ | 05 الأمثلة جمل منفصلة                       |
| ✓   | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | × | ✓ | × | × | 06 الأمثلة مكتوبة بخط واضح على السبورة      |
| ✓   | × | × | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | × | ✓ | × | × | 07 الأمثلة المعروضة مضبوطة بالشكل التام     |
| ✓   | × | ✓ | × | × | ✓ | ✓ | ✓ | × | ✓ | × | × | 08 العناصر اللغوية المستهدفة بارزة بالألوان |
| ×   | × | × | ✓ | ✓ | × | × | ✓ | × | × | × | ✓ | 09 الأمثلة تخدم جميع عناصر الظاهرة النحوية  |
| ×   | × | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | × | ✓ | ✓ | ✓ | 10 العرض خال من الأخطاء                     |
| ✓   | × | × | ✓ | ✓ | × | ✓ | × | × | × | ✓ | × | 11 استعمال آلية القراءة النموذجية           |
| ×/✓ |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |                                             |
| /×  | × | × | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | × | × | × | × | × | 12 استعمال آلية القراءة الفردية             |

أ- تحليل نتائج الملاحظة: من خلال الجزء الخاص بخطوة العرض من بطاقة الملاحظة تمّ

التوصّل إلى الآتي:

- في الحصّة الأولى لم يستدرج المعلم المتعلّمين لكتابة الأمثلة ولم يستنتقها من أفواههم، بل باشر في كتبها من تحضيره، كما أنّها لم تكن مستوحاة من نصّ القراءة لتلك الوحدة المعنونة ب: «الحصاد والكلب وقطعة الخبز»، ولم تكن فقرة مستوحاة من أيّ نصّ مساعد، بل كانت عبارة عن جمل منفصلة عن بعضها البعض، وهي كالاتي:

✗ المسلمون يحافظون على نعم الله.

✕ نال المجتهدون جائزة.

✕ إِنَّ اللّٰعِبِينَ الَّذِينَ سَجَّلُوا الْأَهْدَافَ مَتَمِّيزُونَ.

✕ تُقَدِّمُ الصَّدَقَةُ إِلَى الْمُحْتَاجِينَ.

وكانت مكتوبة بخط رديء غير واضح لا يكاد الجالس في آخر القسم أن يراها، كما لم يحرص المعلم على ضبط الكلمات بالشكل التام، ولا تلوين الكلمات المستهدفة، وقد اكتفى المعلم بتسطير هذه الكلمات، والشيء المميز في العرض أن الأمثلة كانت متنوعة تخدم جميع عناصر الظاهرة النحوية وكان عرضها خالي من الأخطاء. أمّا عن القراءة النموذجية والفردية للأمثلة المعروضة فكانت مغيبة تمامًا، فبمجرد ما أكمل المعلم كتابة الأمثلة على السبورة طلب من المتعلمين ملاحظة المثال الأول.

- إمّا الحصّة الثّانيّة فهي لم تختلف عن سابقتها في البند الأوّل، فقد قام المعلم بكتابة الأمثلة بمفرده على السبورة دون الاستعانة بالمتعلمين، والتي كانت فقرة مستوحاة من نصّ القراءة لتلك الوحدة والذي كان بعنوان «أحسن الأطباء: عصير الخضروات والفاكهة»، وهي نفسها الفقرة المعروضة في كتاب اللغة العربيّة ضمن عنصر (أيقونة) **الاحظْ واكتشفْ** كالآتي:

\* أما عصير الليمون فيمتاز بخواصه الطّبيّة ضدّ التّسمّم، ويُستعمل في وقف نزيف الأنف وعلاج أضرار الشّمس وتهذئة الأعصاب<sup>1</sup>.

وقد كتبها المعلم بخط واضح إلّا إنّها غير مضبوطة بالشكل التام، ولم تلون الكلمات المستهدفة بل اكتفى المعلم بتسطيرها، كما أنّها لا تخدم جميع عناصر الظاهرة النحوية؛ لأن جميع النماذج المعروضة في صيغة المفرد، لذا فإننا نحتاج إلى مثال في صيغة المثنى وآخر في صيغة جمع المذكر السالم؛ حتّى يستوعب المتعلم أنّ المضاف إليه يكون دائماً مجرور بالكسرة في حالة المفرد و بالياء في حالتي المثنى والجمع المذكر السالم. وقد جاء

1 ينظر: سراب بن الصّيد بورني وآخرون، كتاب اللغة العربيّة - السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ، ص 88.

العرض خال من الأخطاء، أمّا فيما يخصّ البند الأخير فقد قرأ المعلم الأمثلة قراءة نموذجية ولكن لم يمنح المتعلمين فرصة القراءات الفرديّة.

- وفي الحصّة الثالثة قامت المعلّمة بعرض الأمثلة على ورقة كبيرة-محضرة سلفاً- ثبّتتها على السّبورة، متجاهلة بذلك البند الأوّل والمتمثّل في استدراج المتعلمين للتوصّل إلى كتابة الأمثلة، وقد كانت الأمثلة نفسها الموجودة في كتاب اللّغة العربيّة وهي فقرة مستقاة من نصّ القراءة لتلك الوحدة، مكتوبة بخطّ واضح على الورق مضبوطة بالشّكل التّام، أمّا العناصر اللّغويّة المستهدفة فقد كانت بارزة بالألوان. وقد جاءت الأمثلة مقتصرة على صيغة المفرد شأنها شأن الحصّة الثّانية، وبذلك فهي لا تخدم جميع عناصر الظّاهرة. أمّا من ناحية الصّحة اللّغويّة فقد سلم العرض من الأخطاء، أمّا بالنّسبة لقراءة الأمثلة فقد تجاهلت المعلّمة القراءة النّموذجيّة والفرديّة منطلقة مباشرة في تحليل الجملة الأولى.

- وفي الحصّة الرابعة غفلت المعلّمة أيضاً عن استدراج المتعلمين في كتابة الأمثلة؛ حيث باشرت في كتابتها على السّبورة، وهي فقرة مستقاة من نصّ القراءة ألا وهو نصّ القراءة لتلك الوحدة، وكان النّموذج المعروض مكتوب بخطّ باهت لا يكاد يظهر من خلفيّة السّبورة المدنّسة بمخلّفات الحبر القديمة، مع ذلك لم تُضبط الكلمات ضبطاً تامّاً، ولم تلوّن العناصر اللّغويّة المستهدفة بألوان بارزة، وقد تضمّن العرض مجموعة من الأخطاء وقعت فيها المعلّمة، والتي تمثّلت في إهمال كتابة الهمزة في كلمة: الإصابة، وكتبتها: «الاصابة»، وإهمال تنقيط التّاء المربوطة في آخر كلمة: الطيبة، وكتبتها: «الطييه»، وكذلك الشّدة فهي مهملة تماماً في كتابة المعلّمة نذكر على سبيل المثال: الليمون، التسمم، ضد ... وقد تجاهلت المعلّمة القراءة النّموذجيّة مكثّفة بقراءتها الأولى أثناء الكتابة، كما تجاهلت القراءات الفرديّة للمتعلّمين أيضاً.

- وفي الحصّة الخامسة تجاهلت المعلّمة البند الأول وهو استدراج المتعلّمين في كتابة الأمثلة؛ لأنّ الأمثلة لم تكن مستقاة من نصّ القراءة وإنّما كانت عبارة عن جمل منفصلة من إنتاجها الخاص، ولا تربطها ببعضها أيّ صلة، وهي كالآتي:

✖ زَرَعَ الْفَلَّاحُونَ بُدُورَ الْقَمْحِ.

✖ شَجَعَ مُحَمَّدٌ اللَّاعِبِينَ بِقُوَّةٍ.

✖ الْمُعَلِّمُونَ فَرِحُوا بِتَلَامِيذِهِمْ.

✖ سَلَّمْتُ عَلَى الْحَاضِرِينَ.

✖ إِنَّ الْمُهَنْدِسُونَ مُبْدِعُونَ.

كانت الجمل مكتوبة بخط واضح على السّبورة، مضبوطة بالشّكل التّام، وعناصرها اللّغويّة المستهدفة مميزة بالألوان. شملت الأمثلة جميع عناصر الظّاهرة النّحويّة، وجاءت خالية من الأخطاء، إلّا أنّ المعلّمة لم تستعمل آليّة القراءة النّمونجيّة ولا الفرديّة، واكتفت بقراءة كلّ جملة على حدة عند بداية تحليلها.

- وفي الحصّة السّادسة استدرج المعلّم تلاميذه لكتابة الأمثلة على السّبورة بأسئلة جاءت على التّرتيب: ممّ يقي عصير الرّمان؟ ماذا يفيد مضغ البصل للإنسان؟ علام تساعد عناصر الخضروات والفاكهة؟

وعند إجابة المتعلّمين على كلّ سؤال على حدة يقوم المعلّم بكتابه على السّبورة ليتحصّل في الأخير على ثلاث جمل هي نفسها الأمثلة التي اعتمدها لاكتشاف الظّاهرة النّحويّة، وجاءت كما يلي:

✖ عَصِيرُ الرِّمَانِ يَبْقَى مِنْ إِرْتِفَاعِ الضَّغْطِ.

✖ مَضْغُ الْبَصْلِ يُعَقِّمُ الْفَمَّ.

✖ تُسَاعِدُ عَنَاصِرُ الْخَضِرَوَاتِ عَلَى طَرْدِ السُّمُومِ.

وهي جمل مستقاة من النصّ الرئيس للقراءة، مخالفة لأمثلة الدّرس في الكتاب المدرسي، كتبها المعلّم على السّبورة بخط واضح مضبوطة بالشّكل التّامّ، وقد جاءت عناصرها اللّغويّة المستهدفة ملوّنة بالألوان بارزة تلفت انتباه المتعلّمين وتشدّ أنظارهم، أمّا بالنّسبة للبند التّاسع فلم يحرص المعلّم على أن تكون الأمثلة خادمة لجميع عناصر الظّاهرة النّحويّة؛ حيث اكتفى في نمودجه المعروض بصيغة الإفراد ولم يتطرق إلى المثنى أو جمع المذكر السّالم الذي تختلف فيه علامة الجرّ عن الكسرة. وقد كان العرض خال من الأخطاء اللّغويّة، استعمل المعلّم آليّة القراءة النّموذجيّة والفرديّة من طرف المتعلّمين.

- وفي الحصّة السّابعة استدرج المعلّم تلاميذه لكتابة الأمثلة بواسطة أسئلة توجيهيّة كانت كالآتي: إلى أين مضى جحا؟ ولماذا؟ ماذا فعل جحا لما عاد وسمع بقصة السّلطان؟ إلام كان يصبو جحا عند تقديمه الإوزة للسّلطان؟

دوّن المعلّم إجابات المتعلّمين بعد تصحيحها وتنقيحها لتكون أمثلة للدّرس، بالشّكل الآتي:

✕ مضى جحا يبحث عن الرّزق بعيداً عن المملكة.

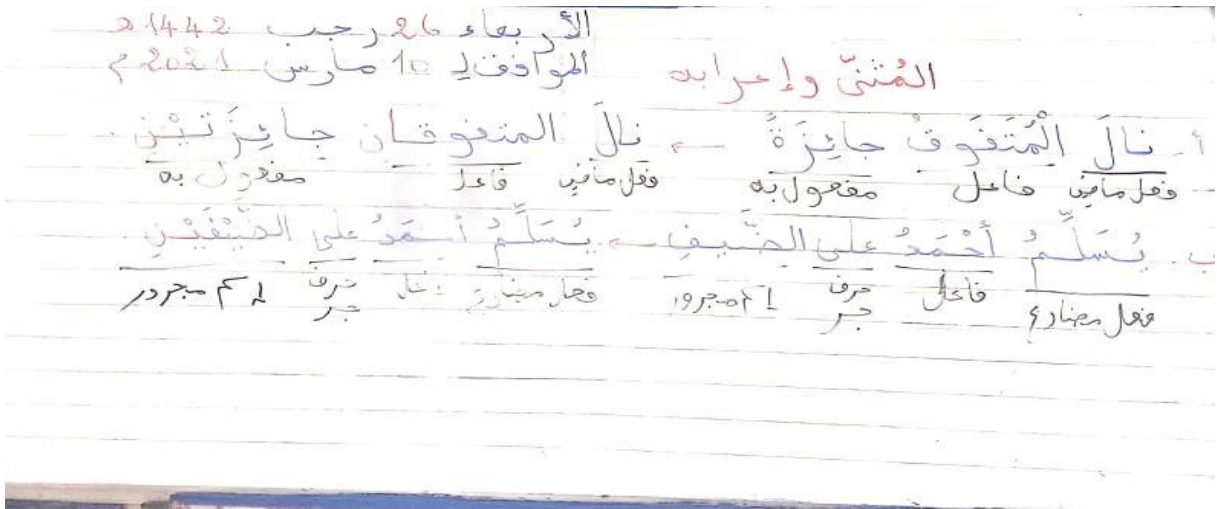
✕ قرّر جحا أن يهدي إوزة للسّلطان.

✕ كان جحا يصبو لنيل جائزة.

وجاءت الأمثلة عبارة عن جمل منفصلة عن بعضها البعض مستقاة من النصّ الرئيس لتلك الوحدة، تشبه الفقرة التي استعملها الكتاب المدرسي كأمثلة لهذا الدّرس في مضمونها، وتختلف عنها في الشّكل؛ حيث غيّر المعلّم فقرة الكتاب المدرسي إلى جمل منفصلة. كتبت هذه الجمل بخطّ واضح مضبوطة بالشّكل التّامّ، لونت عناصرها اللّغويّة المستهدفة بلون أحمر بارز، ولكن لم يحرص المعلّم على أن تخدم الأمثلة جميع عناصر الظّاهرة النّحويّة، فقد اكتفى بالنّماذج اللّغويّة المعروضة في الكتاب المدرسي، متجاهلاً بذلك في عرضة أمثلة تبيّن حالة الجزم في الفعل المعتلّ الناقص. كان العرض المقدّم خال من الأخطاء اللّغويّة، أمّا بالنّسبة لآليّة القراءة فلم يستعمل المعلّم القراءة النّموذجيّة للأمثلة مكتفياً بقراءته للجمل

أثناء كتابتها، ولكن هذا لم يمنعه من تكليف بعض المتعلمين بالقراءات الفردية وتصويبهم عند الخطأ.

- وفي الحصّة الثامنة الخاصة بالعرض لم يستعمل المعلم آلية استدراج المتعلمين لكتابة الأمثلة؛ لأنها لم تكن مستقاة من نصّ القراءة وإنما كانت جملاً منفصلة من إنشائه، جاءت الأمثلة مكتوبة بخطّ مقروء على العموم مضبوطة بالشكل التام، أما العناصر اللغوية المستهدفة لم يحرص المعلم عن جعلها بارزة الألوان، واكتفى بتلوين علاماتها الإعرابية، وقد جاءت الأمثلة خادمة لجميع عناصر الظاهرة النحوية؛ حيث قام المعلم بكتابة الجملة الأصلية في حال المفرد ثمّ قابلها بالجملة في حال المثني مبيناً بالألوان علامة الإعراب في كلّ حالة، كما جاء العرض خال من الأخطاء، واستعمل المعلم آلية القراءة النموذجية والفردية. والصورة التالية تبين العرض بعد عملية تحليل الأمثلة.



- وفي الحصّة التاسعة والتي كان نصّ القراءة فيها بعنوان «قصة البنسولين» ودرس النحو بعنوان «المفعول المطلق»، استدرجت المعلمة تلاميذها بأسئلة لكتابة الأمثلة على السبورة وكانت على الترتيب الآتي: ذكر في نصّ القراءة أن هناك مادة يفرزها العفن، ماذا فعلت هذه المادة بالجراثيم؟ حلّ فلمنج هذا العفن فماذا وجد؟ وكلّما أجاب المتعلمون تقوم المعلمة بتدوين هذه الإجابة على السبورة لتستغلّها فيما بعد كنماذج لغوية لاكتشاف الظاهرة النحوية وكانت كالآتي:



✗ قُضِتْ عَلَى مَا جَاوَرَهَا مِنْ جَرَائِمٍ قَضَاءً تَامًا.

✗ فَتَكَ الْعَفْنُ بِالْجَرَائِمِ فَنَكًا شَدِيدًا.

الأمثلة هي عبارة عن جمل منفصلة عن بعضها مستقاة من نصّ القراءة، مكتوبة بخطّ واضح مضبوطة بالشكل التام، حرصت فيها المعلّمة على تسطير الفعل الذي اشتقّ منه المفعول المطلق، وتلوين المفعول المطلق باللون الأحمر البارز، وقد جاء العرض خال من الأخطاء. أمّا البند الأخير فقد حرصت المعلّمة عليه كذلك مستعملة القراءة النّموذجيّة للأمثلة ثلثتها قراءات فردية لبعض المتعلّمين.

- وفي الحصّة العاشرة التي كان درسها بعنوان «العطف» تجاهلت المعلّمة مبدأ استدراج المتعلّمين في تصميم وكتابة الأمثلة، وباشرت تكتبها بنفسها على السّبورة تنقلها من كتاب اللّغة العربيّة، وهي جمل منفصلة مستقاة من النصّ الرئيس ألا وهو «عبقريّة فدّة»، كتبت المعلّمة الأمثلة بخطّ واضح ملوّنة العناصر اللّغويّة المستهدفة باللون الأحمر ولكنها تجاهلت ضبط الكلمات بالشكل التام، وآليّة القراءة النّموذجيّة والفردية. كما لم تخدم الأمثلة جميع عناصر الظّاهرة النّحويّة؛ حيث تمّ إسقاط حرف العطف «أم» من الأمثلة مع أنّه ذكر في القاعدة فيما بعد.

- وفي الحصّة الحاديّة عشرة والتي كانت بنفس العنوان السّابق لم تقم المعلّمة باستدراج المتعلّمين لكتابة الأمثلة، بل انطلقت في كتابتها على السّبورة مباشرة بعد الانتهاء من القراءة ومناقشة محتوى النصّ مع المتعلّمين، كانت الأمثلة مستقاة من نصّ القراءة لتلك الوحدة وهي جمل منفصلة مثل ما جاءت في كتاب اللّغة العربيّة، مكتوبة بخطّ واضح ولكنها تفتقد للضبط بالشكل التام، كما تفتقد لبروز الكلمات المستهدفة -لدراسة الظّاهرة النّحويّة- بالألوان. لم تكن الأمثلة تخدم جميع عناصر الظّاهرة؛ لأنّها أسقطت حرف العطف «أم» شأنها شأن الحصّة العاشرة. أمّا العرض فلم يسلم من الأخطاء فقد تجاهلت المعلّمة كتابة الشّدة في جميع الكلمات الآتية: (اتخذ، البيروني، التأمّل، فأكد، الضوء، الصّوت،

موسوعياً)، وكتبت همزة الوصل في كلمة «اتَّخذ» همزة قطع بالشكل التالي: «اتَّخذ». كما أنَّ المعلِّمة تجاهلت استعمال آليّة القراءة بنوعيتها النموذجيّة من طرفها والفرديّة من طرف المتعلِّمين.

- وفي الحصّة الثّانيّة عشرة والتي كانت بعنوان «المبنيّ والمعرّب» وهو كما ذكرنا آنفاً درس مركّب من درسين، درس المبنيّ ودرس المعرب. أخذت الحصّة منحا خاصّاً؛ حيث قامت المعلِّمة بتجزئة السّبورة إلى قسمين وكتبت في أعلى الجزء الأوّل كلمة: المبنيّ، وفي أعلى الجزء الثّاني كلمة: المعرب، ثمّ باشرت في كتابة المثال الأوّل الذي يخصّ الجزء الأوّل من الدّرس والمتمثّل في المبنيّ من الكلام دون أن تستدرج تلاميذها لذلك، وبعد مناقشة المثال وإصدار أحكامه انتقلت إلى الجزء الثّاني من السّبورة تكتب الأمثلة الخاصة بالركن الثّاني من الدّرس، طبعاً دون استدراج المتعلِّمين كذلك؛ لأنّ درس المعرب حسب البرنامج في الوحدة اللاحقة مع درس القراءة: «حكى ابن بطوطة»؛ وعليه فإنّ المتعلِّمين مازالوا لم يتناولوه. والشّكل التّالي يبيّن طريقة عرض الأمثلة:

| المُعْرَبُ                                                    | المَبْنِيُّ                                     |
|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| ✗ ففي أحد الأيام قدم إلى هذه <u>الْبَلَدَة</u> مغربيّ.        | ✗ <u>عَلَى</u> كَراسٍ <u>جَلَسَ</u> البَدُوّ في |
| ✗ أعجبه <u>الْبَلَدَة</u> أيّما إعجاب.                        | المقهى <u>الَّذِي</u> يقع قرب السّوق.           |
| ✗ سكن أبو البركات <u>الْبَلَدَة</u> معزّراً مكرّماً بين أهله. |                                                 |

وقد استوحت المعلِّمة أمثلة الجزء الأوّل من درس القراءة لتلك الوحدة، أما الجزء الثّاني فقد استقته من نص القراءة للوحدة اللاحقة كما أشرنا آنفاً. جاء كلا الجزأين جملاً منفصلة مكتوبة بخط واضح مضبوطة بالشّكل التّام، وحرصت المعلِّمة على أن تكون العناصر اللّغويّة المستهدفة بارزة بالألوان، ولكنّها لم تحرص على أن تكون الأمثلة خادمة لجميع عناصر الظّاهرة النّحويّة، فقد تجاهلت المعلِّمة من المبني أمثلة توضّح أنّ فعل الأمر والضّمائر وأسماء الإشارة كلمات مبنيّة، وكذلك في جزء المعرب كانت الأمثلة مقتصرة على

إعراب الاسم وكان الفعل غير معني بالإعراب، في حين كان عليها أن تضع جملاً تتضمن فعلاً مضارعاً في حالة الرفع وآخر في حالة النصب وآخر في حالة الجزم، حتى يتضح الأمر للمتعلم أكثر. أمّا بالنسبة للعرض من ناحية الأخطاء فقد شنته بعض الأخطاء نبذوها بعنوان الدرس فقد كتبت المعلمة: المبني والمعرب بإضافة شدة على حرف الراء في كلمة المعرب، في حين نجدها أسقطت الشدة في كتابة الأمثلة في كلمتي: «الذي» و«السوق» من الجزء الأول. أمّا فيما يخص البند الأخير من جزء العرض فإن المعلمة تذبذبت بين الاستعمال وعدمه، فقد استعملت القراءة النموذجية للجزء الأول الخاص بالمبني وتجاهلت القراءة الفردية للمتعلمين، ولكن في الجزء الخاص بالمعرب مباشرة طلبت من بعض المتعلمين قراءة الأمثلة بمجرد ما انتهت من كتابتها متجاهلة القراءة النموذجية لها.

#### ب- نتائج تحليل خطوة العرض:

انطلاقاً ممّا سبق بيانه من تحليل ما تضمنته كلّ حصّة من بنود مرحلة العرض، يمكننا استنتاج ما يلي:

■ أغلب المعلمين لم يعتمدوا طريقة استدراج المتعلمين للتوصل إلى كتابة الأمثلة؛ حيث نجد من بين اثنا عشرة حصّة ثلاث حصص فقط استعملت هذه الآلية وهي: (6، 7، 9)، ويعود السبب -حسب رأينا- إلى شيئين: الأول وله علاقة بالبند اللاحق وهو عدم استقاء الأمثلة من النصّ الرئيس واعتماد نماذج مختلفة من إنتاج المعلم ممّا يحتمّ على المعلم تجاهل هذه الآلية مثل ما وقع في الحصص (1، 5، 8). والثّاني هو عدم اهتمام المعلم بمشاركة المتعلم في بناء الأمثلة، وبمبدأ بناء التعلّيمات الذي يعتبر الدّعمة الأساسيّة للمقاربة بالكفاءات هذا من جهة، ومن جهة ثانية عدم الاهتمام بربط النصّ بالظاهرة النحويّة، الذي يعدّ المبدأ الأساس في المقاربة النصيّة المعتمدة في المنهاج الجديد؛ حيث جاء في منهاج الجيل الثاني للغة العربيّة: "تدريس الظواهر النحويّة والصّرفيّة انطلاقاً من نصوص القراءة،

والعمل على توفير فرص استثمارها وظيفياً<sup>1</sup>، وما الأمثلة المعتمدة والمستقاة من النصّ إلّا أمثلة جاهزة تخفّف عن المعلّم عناء تحرير أمثلة بديلة، ومردّ الشّيبين إلى عدم وعي أغلب المعلّمين بضرورة تطبيق مبادئ المقاربتين المذكورتين أعلاه.

■ أغلب الحصص أمثلتها مستقاة من نصّ القراءة، فقد استقى تسع معلّمين أمثلتهم من النصّ الرئيس هذا الأخير الذي يمثّل محور الأنشطة اللّغويّة، أمّا بقية الحصص وهي: (1، 5، 8)، فقد اعتمد معلّميها على إنتاجهم الخاص، وتوجد حصّة واحدة وهي الحصّة (12) التي استعانت بنصّ مساعد وهو نصّ القراءة اللاحق.

■ كلّ المعلّمين استعملوا في الأمثلة جملاً منفصلة باستثناء الحصص (2، 3، 4) التي اعتمد معلّموها فقرة من نصّ، وهو ما اعتمدته مناهج الجيل الثاني وتحاول تكريسه تطبيقاً للمقاربة النّصيّة التي تنطلق في دراستها للغة من النصّ. واعتماداً للمقاربة التّواصلية كاختيار وظيفي في تعليميّة النّحو؛ لأنّ الفقرة لها سياق معين ومقام معين يخدم فكرة معيّنة، فعندما تتضمّن جميع أو معظم عناصر الظّاهرة يكون لها منحى وظيفي يساعد المتعلّمين في فهم معاني ودلالات العناصر المستهدفة ومن ثمّ فهم النصّ. وربّما هذا التّوجّه للمناهج الجديد مازال غائباً عن أغلب المعلّمين والمعلّّمات.

■ هناك من المعلّمين من اهتمّ بضبط النّماذج اللّغويّة بالشّكل التّام، والذي مثّلته الحصص: (3، 5، 6، 7، 8، 9، 12)، وهناك من لم يهتموا بذلك وهم معلّمو الحصص المتبقّيّة؛ حيث أهملوا ضبط الكلمات بالشّكل وهو في حقيقة الأمر جانب ضروريّ جدّاً ولا يمكن إهماله، وخاصّة في مرحلة التّعليم الابتدائي؛ لأنّ الملكة اللّغويّة للمتعلّم في هذه المرحلة مازالت في طريق نموّها، وعليه فقدرته اللّغويّة لا تؤهّله أن يقرأ كلّ الكلمات صحيحة ومسترسلة بدون ضبط حركات حروفها.

1 وزارة التّربية الوطنيّة- اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، ص38.

■ لاحظنا أن نصف الحصص التي حضرناها أهمل معلّموها تلوين العناصر اللّغويّة المستهدفة بالدّراسة والمتمثّلة في الحصص: (1، 2، 4، 8، 9، 11)، غافلين عن تمييز العناصر اللّغويّة المعنيّة بالدّراسة عن غيرها. وفي الحقيقة هذا خطأ تربوي جد مهمّ؛ لأنّ الحسّ البصريّ لمتعلّمي هذه المرحلة بالخصوص مرتفع، ويعدّ خصيصة مهمّة تجعلهم ميالين لرؤية الألوان واستعمالها؛ لذا فاستعمال الألوان للعناصر التي نسعى إلى دراستها يبرزها، ومن ثمّ يسهل على المتعلّمين ملاحظتها وتمييزها واكتشاف الظّاهرة النّحويّة المستهدفة.

■ توجد أربع حصص من اثنا عشرة حصّة أمثلتها تخدم جميع عناصر الظّاهرة النّحويّة، والباقي لم يحرص معلّموها على ذلك، وربّما يكون السّبب لارتباط أغلب المعلّمين بأمثلة الكتاب المدرسي، وهذه الأخيرة مقتبسة أو معدّلة في بعض الأحيان من نصوص القراءة (النّص الرئيس) لتلك الوحدة، وهذه النّصوص قد تعجز في الأغلب عن الإلمام بعناصر الظّاهرة النّحويّة المدروسة؛ لذا وجب عن المعلّم أن يعوّض العجز الملموس في نصّ المثال بإضافة فقرة صغيرة أو إضافة جملة أو جملتين -على حسب الحالة- تتضمّن العناصر النّحويّة غير المدرجة في نصّ المثال. وإذا اقتضى الأمر يحاول تعديل النّصّ وإضافة العناصر غير المدرجة ضمنه.

■ كلّ الحصص خلت عروضها من الأخطاء باستثناء ثلاث حصص هي: (4، 11، 12)، كانت أخطاؤهم لا تتعدى إهمال الشّدة، أو إسقاط نقطتي التّاء المربوطة فنقرأ هاء، أو إسقاط همزة القطع ورسم الهمزة في الوصل. ومردّ ذلك ربّما يعود إلى شيئين لا ثالث لهما، فأما الأوّل فيخصّ إهمال الشّدة وإسقاط نقطتي التّاء المربوطة، ويعود ذلك على الأغلب لسرعة كتابة المعلّم على السّبورة لجميع مراحل الدّرس؛ لأنّ المعلّم وخاصّة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ يعتمد على الكتابة في السّبورة في أغلب الأنشطة لعدم قدرة متعلّم هذه المرحلة على التّجريد والإملاء، وتسابق المعلّم مع زمن الحصّة يجعله يهمل ويسقط مثل تلك

الأشياء. وأمّا قضية همزة الوصل والقطع فهو خلط ومردّه لعدم تمكّن المعلم من قاعدة الكتابة، وتقع مثل هذه الأخطاء بكثرة وخاصة عند المتربّصين والمستخلفين.

■ يوجد معلّمون لم يلتزموا باستعمال القراءة النموذجيّة للأمثلة وأهملوها، وعدد حصصهم سبعٌ وهي: (1، 3، 4، 5، 7، 10، 11)؛ أي أكثر من نصف الحصص التي تمّ حضورها، وهذا يعدّ خطأ منهجي كبير؛ لأنّ غياب القراءة الصّحيحة لا يحصل فهم للأمثلة، وإذا وقع هذا الأخير فكيف للمتعلم أن يكتشف الظاهرة ويبني أحكامها؟ أكيد أنّه لن يحصل الإلمام بكلّ ما سيتناوله المتعلّم عقب الأمثلة بدون قراءة نموذجيّة، وخاصة بالنسبة لمتعلّمي المرحلة الابتدائيّة؛ لأنّهم مازالوا في مرحلة نمو لغويّ هشّ، وبعضهم مازال يعاني من تعرّس في القراءة؛ لذا وجب على معلّم هذه المرحلة الالتزام بهذه القراءة التي تُعدّ النموذج أو المنوال الذي يبني عليه المتعلّم فهمه بالدّرجة الأولى، وقراءته الفرديّة بالدّرجة الثانيّة.

■ أغلب المعلّمين أهمّلوا استعمال آليّة القراءة الفرديّة، فنجد ثماني حصص معلّموها لم يلتزموا بهذه القراءة وهي: (1، 2، 3، 4، 5، 10، 11، 12)، وربّما يعود ذلك إلى جهل فائدة هذه القراءة، التي هي عبارة عن محاكاة المتعلّم للقراءة النموذجيّة للمعلّم، وهي بمثابة ترسيخ القالب النّحوي أو المنوال النّحوي - كما سماه عزّ الدين المجدوب - عند تكرار القراءات من طرف المتعلّمين، وهو ما ينتج عنه اكتساب النّحو الضّمّني، وقد أثبتت بعض الدّراسات\* أنّ أحسن الطّرق لتعليميّة النّحو في مثل هذا المستوى أن يتزّوج تعليم النّحو الضّمّني مع تعليم القواعد الصّريحة للنّحو في مثل هذا المستوى. لهذا فالمعلّم في هذه الحالة قد حرم المتعلّمين من ممارسة النّحو الضّمّني الذي يُشكّل لهم البنية الأولى في تعليم اللّغة.

ب. **الاكتشاف:** تلي مرحلة العرض إجرائيّاً، ولكنّ منهجيّاً تُدرج مع عرض الأمثلة في الكتاب المدرسي تحت عنوان: **الاحظّ واكتشفْ**. وهي خطوة يتمّ من خلالها ملاحظة واكتشاف الظاهرة النّحويّة. وللوقوف على مدى تمثّل هذه الخطوة من طرف المعلّم

\* نذكر دراسة جادّة لفاطمة شفيق على أحمد، فاعليّة المزاوجة بين المدخلين الضّمّني والصّريح لتدريس القواعد النّحويّة في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لتلاميذ الصّف الأول الإعدادي.

والمُتعلّم، ومدى تحقّقها في قاعة الدّرس أو عدمه، تمّ الاستناد إلى مجموعة من بنود بطاقة الملاحظة ممثّلة في الجدول التالي.

| الحصص   |         |         |    |    |    |        |    |        |    |        |    | ب.خطوة الاكتشاف                              |
|---------|---------|---------|----|----|----|--------|----|--------|----|--------|----|----------------------------------------------|
| ح<br>12 | ح<br>11 | ح<br>10 | ح9 | ح8 | ح7 | ح<br>6 | ح5 | ح<br>4 | ح3 | ح<br>2 | ح1 | البنود                                       |
| ✓       | ×       | ✓       | ✓  | ✓  | ✓  | ✓      | ✓  | ×      | ✓  | ✓      | ✓  | 01 الاعتماد على منهجية الاكتشاف              |
| ×       | ×       | ✓       | ✓  | ✓  | ✓  | ✓      | ✓  | ×      | ✓  | ✓      | ✓  | 02 التنوّع في الأسئلة الاكتشافية             |
| ✓       | ✓       | ✓       | ✓  | ✓  | ✓  | ✓      | ✓  | ✓      | ✓  | ✓      | ✓  | 03 الانتقال من الجزء إلى الكل                |
| ✓       | ✓       | ✓       | ✓  | ✓  | ✓  | ✓      | ✓  | ✓      | ✓  | ✓      | ✓  | 04 التّدرج من السّهل إلى الصّعب              |
| ✓       | ✓       | ✓       | ✓  | ✓  | ✓  | ✓      | ✓  | ✓      | ✓  | ✓      | ✓  | 05 الموازنة بين الكلمات والجمل والأمثلة      |
| ✓       | ✓       | ✓       | ✓  | ✓  | ✓  | ✓      | ✓  | ✓      | ✓  | ✓      | ✓  | 06 الربط بين نتائج الموازنة                  |
| ×       | ×       | ✓       | ✓  | ✓  | ✓  | ✓      | ✓  | ×      | ✓  | ✓      | ✓  | 07 مشاركة المتعلّمين في اكتشاف أحكام القاعدة |

أ - تحليل نتائج الملاحظة:

وقبل بداية تحليل خطوة الاكتشاف للحصص التي تمّ حضورها في الميدان، تجدر الإشارة إلى أنّنا سنتفادى الإجابات الخاطئة للمتعلّمين، ونحتفظ بالإجابات الصّحيحة تفادياً للإطالة التي - ربّما - تكون مخلة بعرض عمليّة اكتشاف الظاهرة النّحويّة.

- في الحصّة الأولى اعتمد المعلّم منهجيّة الاكتشاف في جمع المذكر السالم منتقلا من الجزء إلى الكلّ؛ حيث قام بمعية المتعلّمين بتحليل الأمثلة ومناقشتها للوصول إلى اكتشاف أحكام القاعدة متدرّجاً معها من السهل إلى الصّعب وذلك من خلال انطلاقه من حالة المفرد لكل مثال وصولاً إلى حالة الجمع، فمن خلال مطالبة المتعلّمين بملاحظة الكلمات المسطّرة في الأمثلة التّاليّة: (المسلمون يحافظون على نعم الله)، (نال المجتهدون جائزة)، (إنّ اللاعبين الذين سجّلوا الهدف متميّزين)، (أقدم الصّدقة إلى المحتاجين)، قام المعلّم بالموازنة بين الكلمات والجمل والرّبط بين نتائجها للوصول إلى أحكام جمع المذكر السالم في حالة الرّفع والنّصب والجرّ. والجدول التّالي يبيّن العمليّة التّفاعليّة لاكتشاف أحكام القاعدة:

| أجوبة المتعلّمين       | أسئلة المعلّم                              |
|------------------------|--------------------------------------------|
| - إنّها جمع.           | - ما نوع الكلمات المسطّرة؟                 |
| - جمع مذكر سالم.       | - جمع ماذا؟                                |
| - جمع تكسير            | - عرفنا سابقاً جمعاً آخرًا، من يذكّرنا به؟ |
| - ليس له نهاية معيّنة. | - بماذا ينتهي جمع التّكسير؟                |
| - المصانع، الوحوش...   | - من يذكر مثال على جمع التّكسير؟           |
| - مبتدأ                | - نرجع إلى جمع المذكر السالم لاحظ المثال   |
| - مرفوعاً              | الأول، ما هم إعراب «المسلمون»؟             |
| - بالواو والنون        | - وكيف يكون المبتدأ؟                       |
|                        | - بماذا مرفوع هنا؟                         |
| - اسم إنّ              | - يصحّ المعلّم: بالواو فقط                 |
| - يكون منصوباً         | - ما إعراب كلمة «اللاعبين» في الجملة       |
|                        | الثّانيّة: إنّ اللاعبين؟                   |



|                                       |             |
|---------------------------------------|-------------|
| - كيف تكون حالته الإعرابية؟           | - بالياء    |
| - بماذا نصب هنا؟                      | - اسم مجرور |
| - ما إعراب كلمة «المحتاجين» من الجملة | - الياء     |
| الثالثة؟                              | - بالياء    |
| - ما هي علامة جرّه ؟                  | - بالياء    |
| - إذن بماذا ينصب جمع المذكر السالم ؟  | - بالياء    |
| وبماذا يجرّ؟                          |             |

من خلال العملية التفاعلية استعمل المعلم أسئلة استكشافية متنوعة، ولكن لم يحسن الربط بين نتائج الموازنة ليتوصل إلى التعريف بجمع المذكر السالم الذي تجاهله في خطوة الاكتشاف، وكان على المعلم أن يدرج سؤالاً ثالثاً مباشرة بعد إجابة المتعلمين عن السؤال الثاني يكون كالاتي: بماذا ينتهي هذا الجمع؟ وعندها يكتشف المتعلمون أنه الجمع الذي في آخره (واو ونون أو ياء ونون)، ثم يسترسل المعلم: قارن بين حروف الكلمة في المفرد والجمع، هل تغيّر مفرد الكلمة؟ وعندها يكتشف المتعلمون أن مفرده سلم من التغيير عند الجمع، يسهل فيما بعد إصدار حكم تعريفه.

وفي الحصّة الثانية قام المعلم باكتشاف أحكام المضاف والمضاف إليه بالتدرج من السهل إلى الصعب من خلال مناقشة ما تحتويه الأمثلة التالية: أما عصير الليمون فيمتاز بخواصه الطبية ضدّ التسمّم، ويُستعمل في وقف نزيف الأنف وعلاج أضرار الشمس وتهديئة الأعصاب، وذلك عن طريق أسئلة توجيهية متنوعة تمّ فيها الانتقال من الجزء إلى الكلّ ليتوصل المتعلمون إلى اكتشاف مفهوم المضاف والمضاف إليه والحكم الإعرابي لكلّ منهما. وقد تمت الموازنة بين الكلمات التي تحتويها الجمل، وبين المثال الأول والمثال الثاني، ثم ربطت هذه الموازنة بمفهوم كل من المضاف والمضاف إليه وحكمهما الإعرابي. والجدول التالي يبيّن طبيعة التفاعلات التي حدثت خلال هذه الخطوة:

| أسئلة المعلم                                                    | أجوبة المتعلمين         |
|-----------------------------------------------------------------|-------------------------|
| - استخرج الكلمات التي أضيفت لتبيين نوع العصير والتزيف والأضرار. | - الليمون، الأنف، الشمس |
| - ما نوع هذه الكلمات؟                                           | - إنها أسماء .          |
| - هل هي معرفة أم نكرة؟                                          | - هذه الكلمات معرفة.    |
| - بما أنها أضيفت إلى اسم آخر لتبيين نوعه.                       | - نسميها مضاف إليه.     |
| - كيف نسميها إذن؟                                               | - حركتها الكسرة.        |
| - ما هي الحركة الظاهرة على آخره؟                                | - نسميها مضاف.          |
| - كيف نسمي الكلمة التي قبل المضاف إليه؟                         | - الضمة.                |
| - ما هي الحركة التي ظهرت على آخر الكلمة في المثال الأول؟        | - الكسرة.               |
| - وما هي الحركة التي ظهرت على آخرها في المثال الثاني؟           |                         |

وفي الحصّة الثالثة تمّ الاعتماد على أسلوب الاكتشاف من طرف المعلمة للوصول إلى التعريف بالمضاف والمضاف إليه مستخدمة أسلوب التدرج من البسيط إلى الأكثر تعقيداً، والانتقال من الجزء إلى الكلّ، وقد تمّ الاعتماد على أسلوب الموازنة بين الكلمات للوصول إلى اكتشاف مفهوم المضاف والمضاف، ثمّ الموازنة بين الجمل لاكتشاف الحكم الإعرابي لكلّ منهما. وقدمت المعلمة مثالاً تشبيهيّاً لتوضّح سبب تسمية كلّ منهما، فقالت: عندما نضيف ملعقة سكر للشاي، فماذا نقول عن الشاي؟ يجيب المتعلمون: مضاف. وما نقول عن السكر بالنسبة للشاي؟ يجيبون: المضاف إليه؟ والجدول الموالي يوضّح التفاعلات الصّفيّة لهذه الخطوة.

| أسئلة المعلم                       | أجوبة المتعلمين |
|------------------------------------|-----------------|
| - ما هي الكلمة التي أضفناها للعصير |                 |

|                                                               |                                                                   |
|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| - هي الليمون.                                                 | وبيّنت نوعه؟                                                      |
| - هي الأنف.                                                   | - ما هي الكلمة التي أضفناها للنزيف وبيّنت نوعه؟                   |
| - الشمس.                                                      | - ما هي الكلمة التي أضفناها للأضرار وبيّنت نوعها؟                 |
| - نسميها مضاف إليه.                                           | - ماذا نسمي هذه الكلمات؟                                          |
| - نسميها مضاف                                                 | - إذن سميت مضاف إليه لأنها أضيفت لتعرّف الاسم الذي قبلها وتوضّحه. |
| - جاءت هذه الكلمات معرفة.                                     | - وماذا نسمي: عصير ونزيف وأضرار؟                                  |
| - حركته الكسرة.                                               | - كيف جاءت هذه الكلمات، معرفة أم نكرة؟                            |
| - عصير: مبتدأ مرفوع وعلامة                                    | - تتبّع معي حركة المضاف إليه، ما هي حركته الإعرابية؟              |
| رفعة الضمّة الظاهرة على آخره، وهو مضاف.                       | - إذن ماذا نعرب «عصير الليمون»؟                                   |
| الليمون: مضاف إليه مجرور وعلامة جرّه الكسرة الظاهرة على آخره. | - هل دائما يكون المضاف إليه مجرورا بالكسرة؟                       |
| - لا، ليس دائما                                               | - متى يكون الجرّ بالكسرة؟                                         |
| - في الاسم المفرد وفي جمع التكسير وجمع المؤنث السالم.         | - هناك حركة إعرابية أخرى للجرّ، ما هي؟                            |
| - هي الياء.                                                   | - في أيّ حالة تكون الياء علامة للجرّ؟                             |
| - في جمع المذكر السالم.                                       | - وفي ماذا أيضا؟                                                  |
| - في المثنى.                                                  | - لاحظ المضاف في الجملة الأولى، ما هي                             |

|               |                                        |
|---------------|----------------------------------------|
| - هو مرفوع.   | حالته الإعرابية؟                       |
|               | - لاحظ أيضاً المضاف في الجملة الثانية، |
| - جاء مجروراً | كيف جاء؟                               |
|               | - إذن المضاف يكون حسب موقعه في الجملة. |

لم تكن منهجية المعلمة مضبوطة في خطوة الاستكشاف؛ حيث أقحمت إعراباً شفوياً في غير محله، فكان عليها أن تؤجله لمرحلة لاحقة. كما أنها لم تستدرج تلاميذها ليكتشفوا سبب عدم استقرار الحالة الإعرابية للمضاف، وقامت هي بإجابة غامضة دون تبرير لذلك.

وفي الحصّة الرابعة لم تفلح المعلمة في اعتماد منهجية الاكتشاف؛ حيث كانت تسأل وسرعان ما تجيب بنفسها، فلم تمنح الفرصة الكافية للمتعلّمين في الإجابة. والأسئلة المطروحة كانت كالاتي: ما نوع الكلمات المسطرة؟ ما هي الحركة الظاهرة على آخرها؟ كيف نسميها؟ كيف نسمي الكلمة التي قبلها؟ ما هي الحركة التي ظهرت على آخرها؟

مع ذلك فأنّها انطلقت من الجزء إلى الكلّ خلال تحليلها ومناقشتها للأمثلة، وقد قامت المعلمة بالموازنة بين الكلمات لتعرّف بالمضاف والمضاف إليه، وبين الجمل لتعرّف بالحالة الإعرابية للمضاف والمضاف إليه، مستعينة في التوصل إلى أحكام الظاهرة النحوية بالربط بين نتائج الموازنة.

وفي الحصّة الخامسة نهجت المعلمة منهجاً استكشافياً للوقوف على أحكام جمع المذكر السالم وإعرابه وذلك من خلال أسئلة توجيهية، مستعينة بأسلوب التدرج من السهل إلى الأكثر تعقيداً؛ حيث انطلقت من حالته المفرد لتصل إلى الجمع. وكذلك من الجزء إلى الكلّ في تحليل الأمثلة واصلت الحكم النحوي ثمّ تعميمه، كما قامت المعلمة بالموازنة بين الكلمات والجمل، ثم ربط نتائجها لتتوصل بمعية المتعلّمين إلى أنّ جمع المذكر السالم هو ما دلّ عل أكثر من اثنين، وبآخره (واو ونون أو ياء ونون)، وسلم مفرده من التّغيير عند

الجمع. واستعملت الإعراب الشَّفَوِي للوصول إلى أَنَّ علامة رفعه «الواو»، وَأَنَّ علامة نصبه وجزه «الياء». والجدول التالي يمثل مشاركة المتعلِّمين في اكتشاف أحكام القاعدة.

| أسئلة المعلم                                              | أجوبة المتعلِّمين                                           |
|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| - لاحظ كلمة «الفلاحون» في المثال الأول هل هي مفرد أم جمع؟ | - إنها جمع.                                                 |
| - ما هو مفرد هذه الكلمة؟                                  | - مفردها: الفلاح.                                           |
| - ماذا أضفنا له في حالة الجمع؟                            | - أضفنا له واو ونون.                                        |
| - لاحظ كلمة «اللاعبين» في المثال الثاني، ما هو مفردها؟    | - مفردها: اللاعب.                                           |
| - ماذا أضفنا له في حالة الجمع؟                            | - أضفنا له ياء ونون.                                        |
| - نأتي إلى إعراب الجملة الأولى، ماذا نعرب كلمة «زرع»؟     | - فعل ماضٍ مبني على الفتح.                                  |
| - وما هو إعراب «الفلاحون»؟                                | - فاعل مرفوع.                                               |
| - ما هي علامة رفعه؟                                       | - الواو؛ لأنَّه جمع مذكر سالم.                              |
| - لاحظ المثال الثالث، ما هو إعراب «المعلِّمون»؟           | - مبتدأ مرفوع.                                              |
| - ما هي علامة إعرابه.                                     | - الواو؛ لأنَّه جمع مذكر سالم.                              |
| - ما هو إعراب «اللاعبين» في المثال الثاني؟                | - مفعول به منصوب.                                           |
| - ما هي علامة نصبه؟                                       | - الياء؛ لأنَّه جمع مذكر سالم.                              |
| - لاحظ المثال الخامس، ما هو إعراب «المهندسين»؟            | - اسم إنَّ منصوب وعلامة نصبه الياء؛ لأنَّه جمع مذكر السالم. |
| - لاحظ المثال الرابع، ما هو إعراب «الحاضرين»؟             | - اسم مجرور.                                                |
| - ما هي علامة جزه؟                                        | - الياء؛ لأنَّه جمع مذكر سالم.                              |

- في الحصّة السادسة تمّ اكتشاف أحكام المضاف والمضاف إليه بأسلوب متدرّج، اعتمد المعلم أسئلة توجيهيّة متنوّعة في مناقشة ما تحتويه الأمثلة، وقد قام بالموازنة بين الكلمات ليتوصل إلى تحديد مفهوم كلّ من المضاف والمضاف إليه، وبالموازنة بين الجمل والربط بينها لتحديد إعراب المضاف والمضاف إليه، وفي آخر هذه الخطوة ختم المعلم بنماذج إعرابيّة قام المتعلّمون بإعرابها شفويّاً. والجدول التالي يوضح طريقة الاكتشاف.

| أجوبة المتعلّمين       | أسئلة المعلم                                                                               |
|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| - الرّمان.             | - ما هي الكلمة التي حدّدت لنا نوع العَصِير؟                                                |
| - هي اسم.              | - ما نوع كلمة «الرّمان»، هل هي اسم أم فعل أم حرف؟                                          |
| - جاء معرفة .          | - هل جاء هذا الاسم معرفة أم نكرة؟                                                          |
| - حركة آخره هي الكسرة. | - ما هي حركة آخره؟                                                                         |
| - هي اسم.              | - ننقل الآن إلى الكلمة التي قبلها ألا وهي «عصير»، ما نوع هذه الكلمة؟                       |
| - هو نكرة.             | - هل هذا الاسم معرفة أم نكرة؟                                                              |
| - حركة آخره هي الضّمة. | - ما هي حركة آخره؟                                                                         |
| - الضغط.               | - نكمل باقي الجملة، لاحظ «يقي من ارتفاع الضّغط»، ما هي الكلمة التي حدّدت لنا نوع الارتفاع؟ |
| - هي اسم.              | - هل هي اسم أم فعل أم حرف؟                                                                 |
| - اسم معرفة.           | - هل هذا الاسم معرفة أم نكرة؟                                                              |
| - هي اسم.              | - ما نوع الكلمة التي قبله؟                                                                 |
| - هي اسم نكرة.         | - هل هي معرفة أم نكرة؟                                                                     |
| - مضاف إليه.           | - ماذا نسمي الكلمة التي بيّنت لنا نوع العَصِير؟                                            |

|                                                                                               |                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| - ماذا نسمي الكلمة التي قبلها؟                                                                | - المضاف.                                                |
| - لاحظ معي، لو حذفنا كلمة الزَّمان، هل يصبح معروف نوع العصير الذي بقي من ارتفاع الضَّغط؟      | - لا يكون معروفاً.                                       |
| - لاحظ الجملة الموالية «مضغ البصل»، أين المضاف والمضاف إليه؟                                  | - مضغ: مضاف، البصل: مضاف إليه.                           |
| - ما هي حركة المضاف؟                                                                          | - هي الكسرة.                                             |
| - وما هي حركة المضاف إليه؟                                                                    | - الكسرة أيضاً.                                          |
| - قارن بين حركة المضاف إليه في جميع الأمثلة، هل هي ثابتة أم متغيرة؟                           | - هي ثابتة                                               |
| - ماذا نعربه إذن ؟                                                                            | - مضاف إليه مجرور وعلامة جرّه الكسرة الظاهرة على آخره.   |
| - ماذا نعرب كلمة «عصير» في المثال الأولى، مع العلم أنّها اسم وفي بداية الجملة و حركته الضّمة؟ | - مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.        |
| - وماذا نظيف إلى هذا الإعراب، حسب ما أطلقنا عليه اليوم؟                                       | - وهو مضاف.                                              |
| - ماذا نعرب كلمة «ارتفاع»                                                                     | - اسم مجرور وعلامة جرّه الكسرة الظاهر على آخره وهو مضاف. |

- في الحصّة السابعة حرص المعلّم على اعتماد أسلوب الاكتشاف في أغلب مراحل خطوة اكتشاف أحكام «إعراب الفعل المعتل الناقص»؛ بالتّدرج من السّهل إلى ما هو أعقد والانتقال من الجزء إلى الكل من خلال تحليل الأمثلة ومناقشتها، وقد قام المعلّم بالموازنة بين الكلمات

والجمل وعمل على الرّبط بين نتائج الموازنة للوصول إلى علامات إعراب الفعل المعتل الناقص. والجدول التالي يبيّن مراحل اكتشاف أحكام الظاهرة النحويّة في هذه الحصّة.

| أجوبة المتعلّمين                                       | أسئلة المعلم                                                         |
|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| - كلّها أفعال.                                         | - لاحظ الكلمات الملونة بلون مغاير، ما نوع هذه الكلمات؟               |
| - بحرف من حروف العلة.                                  | - بماذا انتهى كلّ فعل من هذه الأفعال؟                                |
| - الفعل المعتلّ الناقص.                                | - تناولنا سابقاً هذا النوع من الأفعال، ماذا سميناه؟                  |
| - فعل ماض.                                             | - أنظر الفعل «مضى» في المثال الأوّل، ما نوع هذا الفعل من حيث الزّمن؟ |
| - يبنى على الفتح.                                      | - على ماذا يبنى الفعل الماضي في العادة كما عرفناه؟                   |
| - لا هي ليست ظاهرة.                                    | - هل تظهر الفتحة في الفعل «مضى»؟                                     |
| - مقدّرة على الألف المقصورة.                           | - إذن ماذا نقول عن الفتحة هنا؟                                       |
| - فعل ماض مبني على الفتحة المقدّرة على الألف المقصورة. | - من يقوم بإعراب «مضى» الآن؟                                         |
| - بالياء.                                              | - لاحظ الآن الفعل «يُهدي» في المثال الثاني، بماذا بدأ هذا الفعل؟     |
| - فعل مضارع.                                           | - ما نوع هذا الفعل الذي يبدأ بأحد حروف (أنيت)؟                       |
| - يكون مرفوعاً بالضّمة.                                | - كيف يكون إعراب الفعل المضارع الذي لم يسبق بحروف النّصب أو الجزم؟   |
| - لا، بل مقدّرة على الياء.                             | - أين هي الضّمة، هل هي ظاهرة في هذا الفعل؟                           |
| - فعل مضارع مرفوع وعلامة                               | - إذن من يعرب «يُهدي»؟                                               |



|                               |                                         |
|-------------------------------|-----------------------------------------|
| رفعه الضمة المقدرة على الياء. | - أنظر الفعل الثالث «يَصُبُّ»، ما نوعه؟ |
| - فعل مضارع.                  | - كيف نعره إذن؟                         |
| - فعل مضارع مرفوع وعلامة      |                                         |
| رفعه الضمة المقدرة على الواو. |                                         |

إلا أنه لم يفلح في المرحلة الأخيرة من خطوة الاكتشاف، وذلك عند مناقشته لجزم الفعل المعتل الناقص الذي مثّل له بـ«لم أنس»؛ حيث اضطر إلى الإجابة بنفسه عن سؤاله: ما هي علامة جزم الفعل (أنس)، والتي كانت: حذف حرف العلة. والسبب في ذلك أنه لم يخطّط لهذا الجزء من خطوة الاكتشاف، حتّى أنّه لم يدرج لهذا الجزء مثالا في خطوة العرض؛ إنّما ارتجل ذلك عند مناقشة الجزئية. وكان عليه أن يؤسس لذلك بجملتين الأولى تتضمن فعل مضارع معتل ناقص غير مجزوم، والثانية تتضمن نفس الجملة مع دخول أداة الجزم، حتّى إذا ما تمت الموازنة بين الكلمات والجمل والربط بينهما أصبح الأمر واضحا سهل الاكتشاف كالاتي:

| الأمثلة المقترحة                                    |                  |
|-----------------------------------------------------|------------------|
| - كدّت أنسى القيام بواجبي.                          |                  |
| - لم أنس القيام بواجبي.                             |                  |
| يسأل المعلم                                         | فيجيب المتعلّمون |
| - لاحظ المثال الأول، ما نوع الكلمة الملونة؟         | - فعل مضارع.     |
| - ما نوعه من حيث الصّحة والاعتلال؟                  | - فعل معتل ناقص. |
| - لاحظ المثال الثاني، ماذا سبق الفعل المعتل الناقص؟ | - حرف جزم .      |

|                                                              |                                             |
|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| - ماذا يفعل حرف الجزم إلى الفعل المضارع الصحيح الآخر؟        | - يجزّمه.                                   |
| - وكيف تكون علامة الجزم؟                                     | - السكون الظاهر عن آخره.                    |
| - هل ظهر السكون على آخره في هذه الحالة؟                      | - لا، لم يظهر السكون.                       |
| - إذن ما علامة جزم الفعل المعتل الناقص يا ترى؟               | - حذف حرف العلة.                            |
| - لمعرفة علامة جزمه لاحظوا الفرق بين الفعل قبل الجزم وبعده . | - فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه حذف حرف العلة |
| - إذن كيف يعرب الفعل المعتل الناقص المجزوم؟                  |                                             |

وفي الحصّة الثامنة اعتمد المعلم منهجية الاكتشاف مستعملاً أسئلة توجيهية، للوقوف على أحكام المثني وإعرابه، ولكنّه لم ينجح في الوصول إلى ما يصبو إليه في بعض مراحل هذه الخطوة؛ لأنّه لم يحسن فيها طريقة الموازنة بين الكلمات والجمل من جهة، واعتماده في الاكتشاف على أسلوب الإعراب أكثر من أسلوب الموازنة، أدى ذلك إلى عسر ربط الموازنة بالنتائج، ممّا جعله يضطرّ إلى الإجابة عن بعض الأسئلة بنفسه، مثل مرحلة اكتشاف إعراب المثني في حالة الرفع المبيّنة في الجدول، أمّا عن التدرج فقد سلك المعلم في ذلك أسلوب الانتقال من السهل إلى الصعب؛ حيث بدأ مناقشة الأمثلة من المفرد ثمّ انتقل إلى الجمع، كما تدرّج من الجزء إلى الكلّ في تعميم أحكامه. والجدول الموالي بين العمليات النّقاعيّة لدرس المثني وإعرابه.

| أسئلة المعلم                               | أجوبة المتعلّمين     |
|--------------------------------------------|----------------------|
| - ما نوع الجملة الأولى؟                    | - جملة فعلية.        |
| - هل هي في حالة المفرد أم المثني أم الجمع؟ | - هي في حالة المفرد. |

|                                                                                                   |                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| - لاحظ الجملة المقابلة، هل هي في حالة المفرد أم المثني أم الجمع؟                                  | - هي في حالة المثني.                                  |
| - لاحظ الكلمة الأولى «نال» ما نوعها؟                                                              | - فعل.                                                |
| - ما إعراب «المتفوق» إذن؟                                                                         | - فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.      |
| - وماذا نعرب «جائزة»؟                                                                             | - مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره. |
| - لاحظ الجملة المقابلة عندما حولناها إلى المثني، ما إعراب «نال»؟                                  | - فعل ماض مبني على الفتح.                             |
| - ما إعراب «المتفوقان»                                                                            | - فاعل.                                               |
| - صحيح، ولكن ما علامة إعرابه؟                                                                     | - لم يتوصل المتعلمون للإجابة.                         |
| - ماهي الحالة الإعرابية للفاعل؟                                                                   | - دائماً يكون مرفوعاً.                                |
| - بماذا يرفع المفرد؟                                                                              | - تكون علامة إعرابه الضمة.                            |
| - وفي الحالة المثني علامة الرفع هي الألف.                                                         |                                                       |
| - الآن نذهب إلى المفعول به، لاحظ معي، في حالة المفرد منصوب بالفتحة، وفي حالة المثني ماذا أضيف له؟ | - ياء ونون.                                           |
| - إذن ماذا نعرب «جائزتين»؟                                                                        | - مفعول به منصوب وعلامة نصبه الياء لأنه مثني.         |
| - ننتقل إلى الجملة الثانية، ما إعراب «يُسَلَّمُ»؟                                                 | - فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره. |
| - ما إعراب أحمد؟                                                                                  | - فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.      |
| - ما إعراب «على»؟                                                                                 | - حرف جر.                                             |
| - ما إعراب الضيفين                                                                                | - اسم مجرور بـ على وعلامة جرّه الياء                  |

لأنه مثني.

وفي الحصّة التاسعة عملت المعلّمة على إتباع منهجية الاكتشاف مستعينة بأسئلة توجيهية متنوعة للوصول إلى أحكام المفعول المطلق، كما اتخذت التدرج من السهل إلى ما أصعب كوسيلة لترتيب اكتشاف الأحكام، والانتقال من الجزء إلى الكلّ سبيلاً لتعميم هذه الأحكام، وقد حرصت المعلّمة على الموازنة بين الكلمات نذكر من بين ذلك قولها: هل هذا الاسم - « قضاء » - يوافق لفظ الفعل قضى؟ قارنت المعلّمة بين لفظ الفعل والمفعول المطلق، وكانت نتيجة هذه الموازنة هي أحد أحكام القاعدة. والجدول الآتي يبيّن المراحل الاكتشافية والعمليات التفاعلية لهذه الخطوة.

| أسئلة المعلم                                                                                     | أجوبة المتعلمين            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| - ما نوع الجملة الأولى «قضت على ما جاورها من جرائم قضاء تاماً»؟                                  | - جملة فعلية.              |
| - لماذا قلنا أنها جملة فعلية؟                                                                    | - لأنها بدأت بالفعل «قضت». |
| - ما نوع هذا الفعل؟                                                                              | - فعل ماض.                 |
| - لاحظ الجملة الثانية، بماذا بدأت؟                                                               | - بالفعل «فتك»             |
| - ما نوع هذا الفعل؟                                                                              | - فعل ماض مبني على الفتح.  |
| - إذن هي أيضاً جملة فعلية.                                                                       |                            |
| - نعود إلى الجملة الأولى، عندما أقول: «قضت على ما جاورها من جرائم» ثم نسكت، هل فهتم معنى الجملة؟ | - نعم هي جملة فعلية.       |
| - هل معنى الجملة تام؟                                                                            | - نعم المعنى تام.          |
| - إذن ما فائدة زيادة « قضاء »؟                                                                   | - لتأكيد الفعل.            |
| - لاحظ الجملة الثانية، لو قلت: «فتك العفن بالجرائم» وسكتت، هل معنى الجملة تام؟                   | - نعم تام.                 |

|                                                                             |                    |
|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| - إنَّ ما فائدة زيادة « فتكاً »؟                                            | - لتأكيد الفعل.    |
| - نرجع إلى الجملة الأولى، ما نوع كلمة « قضاء »؟                             | - اسم.             |
| - ما هي الحركة الإعرابية في آخره؟                                           | - منصوباً بالفتحة. |
| - هل جاء هذا الاسم المنصوب قبل الفعل أم بعده؟                               | - جاء بعد الفعل.   |
| - هل هذا الاسم « قضاء » يوافق لفظ الفعل قضي؟                                | - نعم هو من لفظه.  |
| - إنَّ أنا اسم وأوافق الفعل في لفظي وأجيء بعد الفعل لتأكيد، من أكون يا ترى؟ | - المفعول المطلق.  |

- وفي الحصّة العاشرة استعملت المعلّمة أسلوب الاستكشاف للوقوف على أحكام العطف معتمدة أسئلة توجيهيّة متنوّعة، إلّا أنّها غفلت في وضعيّة اكتشاف المعطوف عليه لتجد نفسها تستعمل أسلوب التلقين في قولها: أمّا الاسم الذي قبل حرف العطف فيعرب معطوفاً عليه، وقد تدرّجت في ذلك بادئاً باكتشاف حروف العطف ثمّ اكتشاف تسمية المعطوف والمعطوف عليه، كما انتقلت من الجزء إلى الكلّ في تعميم أحكام القاعدة، إلّا أنّها لم تستعمل الأمثلة المعتمدة والمكتوبة على السبورة سوى في اكتشاف حروف العطف، أمّا بقيّة الأحكام فراحت تنتج مثلاً آخرًا وتكتبه على السبورة لتستعمله في اكتشاف ما تبقى من أحكام من غير موازنة، معتمدة في ذلك على الإعراب الشّفوي، وقد تجاهلت المعلّمة حكم تتابع ركنا العطف في الحركة الإعرابيّة. أمّا مشاركة المتعلّمين في عملية الاكتشاف كانت ظاهرة، والجدول التّالي يبيّن تلك التّفاعلات.

| أسئلة المعلّم                                         | أجوبة المتعلّمين             |
|-------------------------------------------------------|------------------------------|
| - ما هي حروف العطف الواردة في الأمثلة الظاهرة أمامكم؟ | - الواو، ثمّ، الفاء، أو، بل. |

|                                     |                                  |
|-------------------------------------|----------------------------------|
| - ماذا نعني بالعطف؟                 | - نعني به الرِّبْط والجمع.       |
| - الجمع بين ماذا وماذا؟             | - بين كلمتين - بين شيئين.        |
| - لنعرب مثلاً: قرأ خالدٌ وهشامٌ.    | - فعل ماضٍ مبني على الفتح.       |
| - ما إعراب قرأ؟                     | - فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة   |
| - ما إعراب خالد؟                    | الظَّاهِرة على آخره.             |
| - ما إعراب الواو؟                   | - حرف عطف مبني على الفتح.        |
| - ما إعراب هشام؟                    | - معطوف على (خالد) مرفوع وعلامة  |
| - أمّا الاسم الذي قبل حرف العطف     | رفع الضمة الظَّاهِرة على آخره.   |
| فيعرب معطوف عليه.                   |                                  |
| - إذن ماذا يُسمى اللفظ الذي بعد حرف | - يُسمى اللفظ الذي بعد حرف العطف |
| العطف ؟                             | معطوفاً.                         |
| - واللفظ الذي قبل حرف العطف كيف     | - يُسمى معطوفاً عليه.            |
| يُسمى؟                              |                                  |

وفي الحصّة الحاديّة عشرة لم تعتمد المعلّمة أسلوب الاكتشاف، وإنّما استعملت أسلوب الإلقاء في إصدار أحكام قواعد درس العطف، متدرّجة في تحليل الأمثلة ومناقشتها من البسيط إلى ما أعقد منه؛ حيث بدأت باستخراج حروف العطف من الأمثلة، ثمّ بيان ما يفيد كل حرف من معنى في الجملة، وصولاً إلى استخراج المعطوف والمعطوف عليه وبيان موضع كلّ منهما في الجملة، كما بيّنت أنّ المعطوف عليه يتبع المعطوف في الحركة الإعرابيّة. اعتمدت المعلّمة الانتقال من الجزء إلى الكلّ في إصدار وتعميم أحكام العطف، أمّا مشاركة المتعلّمين فكانت منعدمة؛ لأنّ المقام لا يسمح بتدخلهم فالمعلّمة قدّمت لهم كلّ شيء دون مشاركتهم في ذلك.

وفي الحصّة الثّانية عشرة اتخذت هذه الحصّة منحاً مخالفاً؛ حيث قسّمت خطوة الاكتشاف إلى قسمين، خصّص الأول بأحكام المبنيّ والقسم الثاني بأحكام المعرب. وقد اعتمدت المعلّمة أسلوب الاكتشاف في القسم الخاص بالمبنيّ، مستعملة أسئلة توجيهيّة متنوّعة، ولكنّها لم توفّق في خطوات الاكتشاف وموازنة الكلمات، ممّا أسفر على إخفاقها أيضاً في ربط نتائج الموازنة للوصول إلى مفهوم البناء أولاً؛ الذي لم تتطرّق له المعلّمة، ثمّ إلى ذكر المبنيّ من الكلمات؛ حيث قامت بإلقائها بنفسها ولم تترك للمتعلّمين فرصة المشاركة في اكتشاف المبني من الكلمات، قائلة: إذن جميع الحروف والأسماء الموصولة مبنية، وكذلك الفعل الماضي وفعل الأمر، هذا الأخير لم تقدّم له المعلّمة نموذجاً في الأمثلة ولم تُشر له أثناء الاكتشاف، ذكر فقط في هذا الموضع أثناء حوصلة أحكام المبني. أمّا القسم الثّاني والخاص بالمعرب لم يختلف كثيراً عن القسم الأول؛ حيث حاولت المعلّمة استعمال أسلوب الاستكشاف ولكنّها لم تنجح في ذلك؛ لأنّها لم تستعمل غير سؤال واحد تمثّل في ما إذا كانت كلمة البلدة المكرّرة في الأمثلة الثلاثة لها نفس الحركة أم لا، ثمّ سرعان ما أخذت تصف الحالة الإعرابيّة للكلمة في كلّ جملة دون أن تصدر أيّ حكم في ذلك، ثمّ انتقلت إلى طلب إعراب هذه الكلمات من طرف المتعلّمين على الألواح لكي توضح لهم سبب اختلاف حركتها الإعرابيّة في الأمثلة الثلاثة.

استعملت المعلّمة في كلا القسمين أسلوب التّدرج من السّهل إلى الصّعب منتقلة في إصدار أحكامها من الجزء إلى الكل، كما أنّها حاولت الموازنة بين الحرف والفعل الماضي والاسم الموصول في القسم الأول، وكلمة البلدة في الأمثلة الثلاثة في القسم الثّاني، ولكنها لم توفّق في ذلك؛ لأنّها لم تكمل خطوات الموازنة في كلا القسمين فسرعان ما تلقى نتائج الموازنة بنفسها، كما أنّها لم تربط بين نتائج الموازنة لتصل إلى الأحكام المستهدفة من الدّرس. أمّا مشاركة المتعلّمين فتكاد تكون منعدمة لأن المعلّمة تلقى أكثر ممّا تسأل. وعندما

تسأل، يتردد المتعلّمون إمّا لعدم وضوح السؤال أو لعدم توافق السؤال مع مستواهم؛ ويترتب عنه خوف المتعلّمين من الوقوع في الخطأ.

| أسئلة المعلم                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | أجوبة المتعلّمين                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- القسم الأول:</li> <li>- الجملة الأولى تحتوى على فعل، ما هو؟</li> <li>- من يعرب هذا الفعل إعراباً تاماً؟</li> <li>- لا حظ كلمة «على» هي عبارة على ماذا؟</li> <li>- هل «على» تتغيّر حركتها الإعرابية بتغيّر موضعها في الجملة؟</li> <li>- لاحظ كذلك كلمة «الذي» هل تتغير حركة آخرها بتغير موضعها في الجملة؟</li> <li>- القسم الثاني:</li> <li>- نلاحظ أن كلمة البلدة كُثِرَتْ في الجمل الثلاث. هل لها نفس الحركة الإعرابية في مواضعها الثلاث؟</li> <li>- إذن تغيّرت حركتها الإعرابية.</li> <li>- فكانت مجرورة في الجملة الأولى، ومرفوعة في الجملة الثانية، ومنصوبة في الجملة الثالثة.</li> <li>- ماذا نعرب كلمة «البلدة»؟</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- الفعل جلس.</li> <li>- فعل ماض مبني على الفتح.</li> <li>- حرف جر.</li> <li>- لا، لم تتغير حركتها في الجملة.</li> <li>- لا، لم تتغير حركة آخرها.</li> <li>- لا.</li> <li>- لم يتوصّل المتعلّمون إلى الإجابة الصحيحة؛ لأنّ «البلدة» في هذا الموضع بدل، لم يتناوله المتعلّمون، وغير مقرر عليهم.</li> </ul> |



|                                                       |                            |
|-------------------------------------------------------|----------------------------|
| - فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.      | - ماذا نعرب كلمة «البلدة»؟ |
| - مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره. | - ماذا نعرب كلمة «البلدة»؟ |

ب- نتائج تحليل خطوة الاكتشاف: من خلال ملاحظة خطوة الاكتشاف في الحصص التي تم حضورها، واستنادًا لبنود بطاقة الملاحظة يتّضح الآتي:

■ اعتماد أغلب المعلمين في تنفيذ هذه الخطوة على منهجية الاكتشاف ممّا يدلّ على وعي المعلمين بمدى نجاعتها؛ حيث وجدنا عشر حصص عملت بهذه المنهجية. ولكن يبقى المشكل في نسبة نجاح تنفيذ هذا الأسلوب؛ والذي تراوح في هذه الحصص بين الجيد والمتوسط إلى ما دونه. ويرجع ذلك - حسب رأينا - لمجموعة من العوامل أغلبها تقع على عاتق المعلم؛ لآتاه المسير الأساس لهذه العملية، نذكر أهمها:

✓ عدم التحضير المسبق للدرس ممّا يجعل المعلم يرتجل الكثير من مواقف الاكتشاف، والتي تكون إمّا لا تخدم الموضوع أو غير واضحة الصياغة فلا يفهمها المتعلّم فتحوّل بينه وبين المشاركة، وتتسبّب - ربّما - في إخفاق تنفيذ هذه الخطوة.

✓ غياب التخطيط والتصميم الجيد للدرس ممّا يجعل المعلم يطرح أسئلة تفوق المستوى المعرفي للمتعلّمين، فيعجزون عن الإجابة عنها ممّا يجعله يجيب بنفسه عن السؤال.

✓ طريقة معاملة المعلم مع أخطاء المتعلّمين، فإذا كان المعلم يقابل الخطأ بالزجر والتوبيخ وربّما العقاب ففي هذه الحالة تكون مشاركة المتعلّمين ضعيفة أو منعدمة.

✓ الأخطاء المعرفية والمنهجية التي يقع فيها المعلم، وذلك مثل ما وقع في الحصّة الثانية عشرة؛ حيث اعتمدت المعلّمة أمثلة الكتاب المدرسي التي تضمنت خطأ تربويًا وهو إدراج كلمة مُعرّبة في موضع «بدل» في المثال التّالي: قَدَمَ إلى هذه البَلَدَةِ مَغْرِبِيٌّ. وقد عملت المعلّمة على تكليف المتعلّمين بإعرابها فكانت - بطبيعة الحال - إجاباتهم خاطئة، ولكن

المثير للدهشة أن المعلّمة تصوّب أخطاء المتعلّمين بخطأ آخر، فتعرب «البلدَة» مضاف إليه.

✓ مهارة المعلّم في قيادة العمليّة التّعليميّة؛ من حيث تحفيز المتعلّمين على مشاركتهم في الاكتشاف من جهة، ومن حيث تذليل الصّعوبات أمامهم من جهة أخرى، يجعلهم سباقون للاكتشاف.

أمّا الحصّتين (4، 11) فقد أُعتمد فيهما أسلوب التّلقين أو الإلقاء، والغريب في الأمر أنّهما من مدرستين تقعان في عاصمة الولاية؛ أي أنّهما بعيدتا كل البعد عن تلك النّقائص التي قد تلحق بمن يدرّسون في الأرياف والمناطق النّائية، ولا أظن أنّه يعود ذلك لتأثرهم بمقاربات المناهج القديمة؛ لأنّه قد مضى التّخلي عنها ثمانية عشرة سنة، وهذه المدّة كفيلة بأن تمحو هذا الأسلوب من ذاكرة من درّس به سابقاً، ولا أظنّه كذلك يعود لعدم وعيهم بأنّ هذا الأسلوب لم يعد ناجحاً، وأنّ المتعلّم يجب أن يكتشف تعلّماته بنفسه.

■ حرص كلّ المعلّمين الذين اعتمدوا أسلوب الاكتشاف في الحصص العشر على التّنوع في الأسئلة الاكتشافيّة عدا الحصّة الثّانية عشرة فلم تحرصا على تنوّع الأسئلة، وربّما يكون ذلك أحد الأسباب التي ساهمت في إخفاق المعلّمة في تسيير وقيادة هذه المرحلة المهمّة من الدّرس؛ لأنّ التّنوع في الأسئلة يساهم في تنفيذ هذه الخطوة بنجاح ويبعد الرّتابة على العمليّة التّفاعليّة عامّة.

■ كلّ الحصص تمّ فيها التّدرج من السّهل إلى ما أصعب منه بدون استثناء، سواء أُتعلّق الأمر بالحصص التي اعتمدت الاكتشاف أو الحصص التي اعتمدت الإلقاء؛ لأنّه آليّة منطقيّة تجعل التّعلّم ممتعاً ومشوّقاً، وتحفّز المتعلّم للإقبال على تعلّم النّحو.

■ كلّ الحصص بدون استثناء عمل معلّموها على الانتقال من الجزء إلى الكل؛ لأنّهم يعتمدون المنهج الاستقرائي في الوصول إلى أحكام الظّاهرة النّحويّة المستهدفة، سواء أُتعلّق الأمر بالحصص التي اعتمدت الاكتشاف أو الحصص التي اعتمدت الإلقاء، وهو انتقال

منطقي استقرائي ينطلق من الخاصّ إلى العام؛ أي من الأمثلة إلى القاعدة. وذلك من خلال إعطاء أمثلة، واستخلاص نتائج منها، ثم إصدار حكم عام.

■ قام جميع المعلّمين والمعلّّمات بعملية تحليل الأمثلة والموازنة بين الكلمات والجمل والأمثلة سواء الذين استعملوا أسلوب الاستكشاف أو الذين اتخذوا الإلقاء أسلوباً للوصول إلى أحكام الظاهرة النحويّة، وقد اختلفت طريقة الموازنة فمنهم من اتخذ المقارنة بين الكلمات والجمل آلية للموازنة ومنهم من اتخذ الإعراب بنوعيه الشفوي مثلما جاء في الحصّة (8، 10) والكتابي عن طريق الكتابة على الألواح مثلما جاء في الحصّة (12)، كما أنّ الموازنة -بشتى أشكالها- لا تُؤتي أكلها إذا لم تكّّل بالربط بين نتائجها، وهذا ما حرص عليه جميع المعلّمين والمعلّّمات.

ج. بناء أحكام القاعدة: وهي خطوة في حقيقتها الإجرائيّة متزامنة مع الخطوة السّابقة، خطوة الاكتشاف؛ لأنّ إصدار الأحكام لا يتمّ دفعة واحدة وإنّما تلاحظ الظاهرة، وتُكتشف أحكامها حكماً حكماً، وكلّ حكم يُكتشف تُستنبط قاعدته وتُثبت من طرف المتعلّمين، ويقف دور المعلّم في هذه الخطوة قائداً مسيراً وموجّهاً للمتعلّمين، ومهذّباً إلى ما توصل إليه المتعلّمون من أحكام. وللتأكد من تحقق هذه الخطوة في القسم تمّ الاستناد إلى البنود التالية:

| مرحلة بناء أحكام القاعدة<br>(أُثبت)                                     |    |    |   |   |   |   |   |   |   |   | البنود |
|-------------------------------------------------------------------------|----|----|---|---|---|---|---|---|---|---|--------|
| الحصص                                                                   |    |    |   |   |   |   |   |   |   |   |        |
| ح                                                                       | ح  | ح  | ح | ح | ح | ح | ح | ح | ح | ح | ح      |
| 12                                                                      | 11 | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1      |
| ✓                                                                       | ×  | ✓  | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | × | ✓ | ✓ | ✓      |
| 01 استنباط أحكام القاعدة<br>من أفواه المتعلّمين                         |    |    |   |   |   |   |   |   |   |   |        |
| ×                                                                       | ×  | ×  | × | × | × | × | × | × | × | × | ×      |
| 02 تسجيل أحكام القاعدة<br>من طرف المتعلّمين،<br>وتهذيبها من طرف المعلّم |    |    |   |   |   |   |   |   |   |   |        |

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |                                             |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---------------------------------------------|
| × | × | × | ✓ | × | ✓ | ✓ | × | × | ✓ | × | × | 03 ضبط القاعدة بالشكل التام                 |
| × | × | × | × | × | × | ✓ | × | × | × | × | ✓ | 04 تقديم أمثلة ونماذج من طرف المتعلمين      |
| × | × | × | × | × | × | × | × | × | ✓ | × | × | 05 إعادة قراءة القاعدة من طرف المتعلمين     |
| ✓ | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | 06 تقديم حوصلة لما تمّ التوصل إليه من أحكام |
| × | × | ✓ | ✓ | × | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | 07 تدريبهم على الإعراب                      |

#### أ- تحليل نتائج الملاحظة:

في الحصّة الأولى قام المعلم باستدراج تلاميذه بأسئلة توجيهية لاستنباط أحكام «جمع المذكر السالم» وبناء القاعدة، ولكنه عمل على كتابة هذه الأحكام على شكل عناصر مسودة على السبورة، ولم يقدّم بتهدّيها وضبطها بالشكل التام؛ لأنه طلب من تلاميذه نقل القاعدة من الكتاب في البيت، ربّما للوقت -حسب زعمه- لأنّ تلاميذه بطيئون في الكتابة وسيستغل الوقت في التدريب، أمّا بالنسبة لتشجيع أحكام القاعدة بأمثلة فقد طلب المعلم من تلاميذه مثالا على كلّ حالة، في الرفع و النصب و الجرّ وكانت إجاباتهم على الترتيب: كان المسلمون يصلون، إنّ المحتاجين يطلبون، هتف المشجعون إلى اللاعبين. لم يقدّم المعلم حوصلة لما تناوله من أحكام نحويّة في هذه الحصّة، ولم تتمّ قراءة القاعدة من طرف المعلم ولا من طرف المتعلمين؛ لأنّها لم تكتب أصلاّ على السبورة. وقد تجاهل المعلم نموذج الإعراب المثبت في الكتاب المدرسي، مكثفي بتدريبهم على الإعراب شفويّا وذلك من خلال استغلال أمثلة المتعلمين ومحاولة إعرابها من طرف المتعلمين تثبيتا لما جاء في القاعدة.

وفي الحصّة الثّانية تمّ الوقوف على بناء أحكام قاعدة درس «المضاف والمضاف إليه» استناداً لخطوة الاكتشاف؛ حيث تمّ استنتاجها من طرف المتعلّمين، وكتابتها على السّبورة من طرف المعلّم، ولكنه لم يحرص على ضبطها بالشّكل التّام، كما لم يحرص على تشجيع أحكام القاعدة بأمثلة من طرف المتعلّمين واكتفى بكتابة المثل الموجود في قاعدة الكتاب المدرسي، كذا لم يهتمّ المعلّم لإعادة قراءة القاعدة لا من طرفه ولا من طرف المتعلّمين، ولم يقدّم حوصلة تلخّص ما تناوله المتعلّمون في درسهم. أمّا فيما يخصّ تدريبهم على الإعراب فقد تجاهل المعلّم نموذج الإعراب المثبت في الكتاب المدرسي، مستعملاً نماذج من عنده جاءت كالآتي: أعرب ما تحته خط.

- غلافُ الكراسِ أحمرٌ. - قميصُ مصطفىّ جديدٌ. - قميصُ المتعلّمين جديدٌ.

وقد تمّ إعراب هذه النّماذج شفويّاً من طرف المتعلّمين وتقويمها من طرف المعلّم.

وفي الحصّة الثّالثة قامت المعلّمة بعرض قاعدة درس «المضاف والمضاف إليه» التي تمّ استنباطها من أفواه المتعلّمين استناداً إلى مرحلة الاكتشاف، مكتوبة على ورقة كبيرة الحجم بخطّ واضح مشكولة شكلاً تامّاً، ولكن لم تتضمّن القاعدة كلّ الأحكام التي اكتشفها المتعلّمون؛ حيث تجاهلت المعلّمة في كتابتها للقاعدة التعريف بالمضاف إليه مكثّفة بذكر اسمه كما جاء في قاعدة الكتاب المدرسي في أثناء الحديث عن «المضاف»: "ويسمى الاسم الذي بعد المضاف مضافاً إليه"<sup>1</sup>، قامت المعلّمة بقراءة القاعدة ثمّ طلبت من بعض تلاميذها القراءة الفرديّة، ولم تشفّع المعلّمة القاعدة بأمثلة من طرف المتعلّمين، مكثّفة بمثال واحد تمّ نقله عن الكتاب المدرسي وهو: "غذاء الجسم يجب أن يكون متوازناً"<sup>2</sup>، ثم طلبت من تلاميذها إعراب «غذاء الجسم» شفويّاً لكي يتبيّن المتعلّمون المضاف والمضاف إليه وحركة كلّ منهما. كما قامت المعلّمة بتدريب المتعلّمين عن كيفيّة إعراب المضاف والمضاف إليه من

1 سراب بن الصّيد بورني وآخرون، كتاب اللّغة العربيّة - السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ، ص103.

2 نفسه، ص103.

خلال نموذج إعراب من الكتاب المدرسي وهو: فروع الشَّجَرَتَيْنِ كثيرة<sup>1</sup>. لم تقدّم المعلّمة حوصلة عمّا تناولوه في هذه الحصّة.

في الحصّة الرابعة بعد الانتهاء من الخطوة السابقة والتي استعملت فيها المعلّمة أسلوب الإلقاء باشرت في قراءة القاعدة من كتاب اللغة العربيّة، ثمّ قراءة نموذج الإعراب، مهملّة القراءة من طرف المتعلّمين للقاعدة، ثمّ طلبت من المتعلّمين نقل القاعدة من الكتاب المدرسي، كما أهملت المعلّمة تشفيغ القاعدة بأمثلة من طرف المتعلّمين، وتقديم حوصلة لما تمّ التطرّق إليه من أحكام.

في الحصّة الخامسة بعد الوقوف على أحكام «جمع المذكر السالم» من خلال خطوة الاكتشاف وكتابتها على السبورة في شكل نقاط، قامت المعلّمة بحوصلة شفويّة ذكرت فيها جميع الأحكام المتناولة في الدّرس، أمّا بالنسبة للأمثلة فلم تطلبها المعلّمة من تلاميذها، بل هي من قدّمت الأمثلة التالّية: (تعلّم المستهلكون الاقتصاد) و(التقيت بالناجحين) وطلبت من تلاميذها إعراب هذه الجمل. وهي بذلك قد أهملت كتابة القاعدة في القسم، وأهملت قراءتها من طرفها ومن طرف المتعلّمين، وتشفيغ القاعدة بأمثلة من طرفهم، على أن يتمّ نقل القاعدة في البيت من الكتاب المدرسي وتقوم بمراقبتها في الحصّة القادمة.

في الحصّة السادسة قام المتعلّمون بمعونة معلّمهم ببناء أحكام قاعدة درس «المضاف والمضاف إليه» استناداً لخطوة الاكتشاف وبالتوازي معها؛ حيث كان كلّ ما توصّل المتعلّمون إلى اكتشاف حكم يُكتب على السبورة من طرف المعلّم مضبوطاً بالشكل التام، وقد تمّ تشفيغ هذه الأحكام بمثال شفويّ من طرف المتعلّمين يعمل على ترسيخ المنوال النحوي لديهم من جهة، وترسيخ أحكام القاعدة من جهة ثانية. مثل: عصير التفاح مفيدٌ. ثمّ قام

المتعلّمون بإعراب هذه الجملة إعرابًا تامًا، ثم كتابة القاعدة على الكراس. واكتفى المعلم بقراءته للقاعدة مهملاً قراءة المتعلّمين، وحوصلة الأحكام المتوصّل إليها.

وفي الحصّة السّابعة تمّ بناء أحكام قاعدة درس «إعراب الفعل المعتلّ الناقص» من طرف المتعلّمين بالاستناد إلى خطوة الاكتشاف، وتدوينها على السّبورة من طرف المعلم مع ضبطها بالشّكل التّام. لم يطلب المعلم من تلاميذه تقديم أمثلة على كلّ حكم، وإنّما كان هو من يضع مثالاً بعد كلّ حكم يدوّنه ويطلب من المتعلّمين إعرابه، كما أنّه قد أهمل قراءة القاعدة سواء أكانت من طرفه أو من طرف المتعلّمين، وأهمل كذلك تقديم حوصلة لأحكام الظّاهرة النّحويّة المدروسة.

وفي الحصّة الثّامنة قام المتعلّمون باستنباط أحكام قاعدة «المثنّى وإعرابه» بمعونة معلّمهم، هذا الأخير الذي عمل على توجيههم وقيادتهم لبناء أحكام درس المثنى ؛ حيث تمت كتابة القاعدة من طرف المعلم على شكل جدول لخص ما تمّ التّوصّل إليه من أحكام. وجاء كالآتي:

|                             |      |
|-----------------------------|------|
| مفرد                        | مثنى |
| الضمة                       | ان   |
| الفتحة                      | ين   |
| الكسرة                      | ين   |
| وعلامة رفعه الألف لأنه مثنى |      |
| وعلامة نصبه الياء لأنه مثنى |      |
| وعلامة جرو الياء لأنه مثنى  |      |

لم تتضمّن القاعدة كلّ الأحكام التي اكتشفها المتعلّمون؛ حيث تجاهل المعلم في كتابته للقاعدة التعريف بالمثنى، ولم تضبط بالشّكل التّام، قرأ المعلم القاعدة ولكنه لم يتيح للمتعلّمين الفرصة لقراءتها. ولم تُشفّع الأحكام بأمثلة تساعد على تمثّل أحكام القاعدة النّحويّة



المستهدفة، وتعمل على ترسيخ المنوال النحوي، لا من طرف المتعلمين ولا من طرف المعلم، كما أهمل المعلم كذلك تقديم نموذج الإعراب.

وفي الحصّة التاسعة تمّ استنباط قاعدة درس «المفعول المطلق» من أفواه المتعلمين وبناء أحكامها الواحد تلو الآخر بعد أن عملوا على اكتشافها في الخطوة السابقة، وقد تمّ تدوينها على السبورة من طرف المعلمة وضبطها بالشكل التام، كما تمّ تشجيع إحكام الدرس بمثال نقلته المعلمة من قاعدة الكتاب المدرسي محدّدة المفعول المطلق بلون بارز. أهملت المعلمة القراءة النموذجية من طرفها وكذا القراءة الفردية من طرف المتعلمين، كذلك لم تقدّم حوصلة لما تمّ التوصل إليه من أحكام. ختمت المعلمة هذه المرحلة بنموذج للإعراب كتبتّه على السبورة كآلاتي: سأدرس الطبّ أو الهندسة. وطلبت من تلاميذها محاولة إعرابه وفي كلّ مرّة تتدخل لتهديب وتصويب بعض الإجابات.

وفي الحصّة العاشرة تمّت كتابة قاعدة درس «العطف» على السبورة من طرف المعلمة بعد استنباطها وبناء أحكامها من طرف المتعلمين، ولكن لم تعمل المعلمة على ضبطها بالشكل التام. لم تطلب المعلمة من تلاميذها قراءة القاعدة وإنّما اكتفت بقراءتها، كما أنّها لم تشفّع القاعدة بأمثلة تساعد على ترسيخ الأحكام لا من طرفها ولا من طرف المتعلمين، ولم تعط حوصلة لهذا الدرس.

وفي الحصّة الحادية عشرة تمّ بناء أحكام قاعدة درس «العطف» من طرف المعلمة ولم يشارك المتعلمون في ذلك؛ لأنّ المعلمة اعتمدت أسلوب الإلقاء لا الاكتشاف. لم تكتب المعلمة القاعدة على السبورة، بل قرأتها من قاعدة الكتاب المدرسي مباشرة، ثمّ طلبت من المتعلمين نقلها على الكراس، شفّعت المعلمة قراءة القاعدة بمثال هو ذاته الذي شفّعت به



قاعدة الدرس في الكتاب المدرسي وهو: "قرأ خالد ثم أحمد"<sup>1</sup>. تناولت المعلمة بالقراءة والشرح نموذج الإعراب من الكتاب، ولم تقدّم حوصلة لما تمّ تناوله.

وفي الحصّة الثّانية عشرة تمّ الوقوف على بعض أحكام «المبني والمعرب» بالاستناد إلى خطوة الاكتشاف، والبعض الآخر من الأحكام تمّ قراءته وشرحه مباشرة من قاعدة الكتاب التي اعتمدتها المعلمة دون كتابتها على السبورة؛ حيث قامت المعلمة بقراءة قاعدة المبني بعنصر أثبت<sup>2</sup>، ثم انتقلت لقراءة قاعدة المعرب كذلك بنفس العنصر<sup>3</sup> مهملات القراءات الفرديّة من طرف المتعلّمين. أمّا فيما يخصّ تشفيغ القاعدة بأمثلة من طرف المتعلّمين فلم توليها المعلمة أيّ اهتمام. قدمت المعلمة حوصلة شفويّة على شكل مقارنة بين المبني والمعرب.

#### ب- نتائج تحليل مرحلة بناء أحكام القاعدة:

■ أغلب المتعلّمين والمعلّمات تمّ استنباطهم لأحكام القاعدة وبنائها من لدن المتعلّمين، لاعتمادهم على أسلوب الاكتشاف وهذا الأخير يجعل من المتعلّم على أن يبني تعلّمه بنفسه. أمّا الحصّتين (4، 11) فلم يتمّ استنباط أحكام القاعدة وبنائها من طرف المتعلّمين؛ لأنّ المعلّمتين استعملتا أسلوب الإلقاء، هذا الأخير أصبح أسلوباً غير مجد ولا يعتمد عليه أيّ منهاج جديد ولا تتصح به أيّ مقارنة ديداكتيكيّة.

■ لاحظنا عزوف كلّ من المتعلّمين الذين حضرنّا معهم الحصص عن منح المتعلّم فرصة لكتابة القاعدة بنفسه على السبورة، فلم نسجّل ولا حالة في هذا البند رغم ما لهذا العنصر من أهميّة بالغة في بناء أحكام القاعدة وتثبيتها؛ ولكن لا يعني هذا أن نعمّم الحكم على كلّ معلمي الابتدائي، وربما يعود سبب إهمال كتابة القاعدة على السبورة من طرف المتعلّم، خاصّة في مرحلة التّعليم الابتدائي؛ لأن أغلب المتعلّمين في هذه المرحلة مازالت خطوطهم

1 سراب بن الصّيد بورني وآخرون، كتاب اللّغة العربيّة - السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ص 97.

2 ينظر: نفسه، ص 131.

3 ينظر: نفسه، ص 135.

غير مؤهلة من ناحية جودة الخط من جهة ومن ناحية صحته من جهة ثانية، ولو أنّ هذه الأخيرة مقدور عليها من خلال تصحيحها وتهذيبها من طرف المعلم، أمّا جودة الخط والذي يكمن في عدم القدرة على الرسم الصحيح للحروف وصغرهما مقارنة بما يكتب على السبورة وعدم التحكم في مستوى السطر، بالإضافة إلى بطء الكتابة. كلّ هذا جعل أغلب معلّمي الابتدائي لا يشاركون متعلّميهم في الكتابة على السبورة خاصة وأنّ القاعدة سينقلها زملاؤهم على كراريسهم. لهذا أكيد أنّ نسبة قدرة المتعلّمين على الكتابة على السبورة في المرحلة الابتدائية ستكون أقل من المراحل الأخرى في التعليم العام كالمتوسط والثانوي.

■ عدم وقوف أغلب المعلّمين على ضبط القاعدة بالشكل التام، فقد حرص أربع معلمين على ضبط الكلمات في الحصص (3، 6، 7، 9) من بين اثني عشر معلّماً، والبقية أهملوا هذا الإجراء الذي يعدّ ضرورياً جداً خاصة بالنسبة لمتعلّمي المرحلة الابتدائية؛ لأنّ قدراتهم الذهنية و مهاراتهم في القراءة لا تؤهلهم لقراءة قاعدة غير مضبوطة بالشكل التام قراءة صحيحة. لذا فعليهم أن يولوا هذا الإجراء اهتماماً خاصاً؛ حتى يتمكن المتعلّم من قراءتها وفهمها فهماً صحيحاً.

■ تقصير أغلب المعلّمين في عملية تشفييع القاعدة بأمثلة من لدن المتعلّمين؛ فنجد حصتين فقط (1، 6) من بين الحصص التي تمّ حضورها حرص معلّميها على ذلك، والبقية هناك من عمل على تقديمها بنفسه وهناك من أهملها تماماً، فأما الأول فهو بهذا الإجراء قد حرم المتعلّم من المشاركة في هذه الخطوة ولم يلتزم بتطبيق ما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات التي تؤكد على تفعيل دور المتعلّم في بناء تعلّماته. وأمّا الثاني فقد أسقط ركناً مهماً من أركان تعليم القاعدة النحوية؛ لأنّ المثال هو أول أداة لتوظيف الحكم النحوي وممارسته، وهو من سيعمل على ربط القاعدة النحوية الذهنية المجردة بالواقع اللغوي، وترسيخها عند المتعلّمين. وكما يقال: بالمثال يتّضح المقال.

■ إهمال كبير جداً في قراءة القاعدة من طرف المتعلّمين؛ حيث وقفنا على حصّة واحدة وهي الحصّة رقم (3) التي عملت بهذا البند، وهو في الحقيقة لتقصير كبير في حق هذا الرّكن؛ لأنّ لإعادة قراءة القاعدة من طرف المتعلّمين فوائد شتّى أهمّها تعمل على ترسيخ القاعدة في أذهان المتعلّمين. هذا وقد تجاوز الأمر الحدّ إلى إهمال القراءة الأولى النموذجيّة من طرف المعلّم، وهذه الأخيرة أشدّ وقعاً من الأولى؛ لأنّ في إهمال هذه القراءة قد تقع أخطاء في كتابة القاعدة ولن يتفطن لها المعلّم وينقلها المتعلّمون بخطئها ويترتّب عنها خطأ في الفهم فيما بعد هذا من جهة، ومن جهة ثانية هناك من متعلّمي هذه المرحلة من يعانون صعوبة القراءة وقد تصل بهم إلى القراءة الخاطئة في الكثير من الأحيان، وفي غياب القراءة النموذجيّة من طرف المعلّم سيظلّ يلحن في قراءة هذه القاعدة وبالتالي ينجر عليه خطأ في الفهم وخطأ في التّطبيق والممارسة.

■ عدم اهتمام كلّ المتعلّمين بتقديم حوصلة لما تمّ التّوصّل إليه من أحكام باستثناء الحصّة الثّانية عشرة التي قدّمت فيها المعلّمة حوصلة شفويّة كانت على شكل مقارنة بين المبني والمعرب، وهذا إن دلّ على شيء فإنما يدلّ على تقصير كبير من المتعلّمين في العمل على تيسير وتذليل الصعوبات أمام المتعلّمين. فالحوصلة في آخر التّعلّلات ربّما تمدّ المتعلّم بما عجزت الأنشطة السّابقة عنه، وأفضل وسيلة لحوصلة ما تمّ تناوله في القواعد النّحويّة هي الخرائط الذهنيّة\*؛ فهي مناسبة جداً وخاصّة لمتعلّمي هذه المرحلة الذين لا يمتلكون القدرات الكافية لإدراك العلاقة بين المفاهيم؛ لأنّ النّشاط الدّهني في هذه المراحل من التّعليم يعتمد كلياً على المدركات الحسيّة التي تنقل المعرفة إلى الدّهن. ومن هذا المنطلق وجب على واضعي المناهج بالدّرجة الأولى والمتعلّمين بالدّرجة الثّانية أن يولوا إلى هذا الإجراء اهتماماً خاصّاً لما له من أثر بالغ في تعليم القواعد النّحويّة.

\* هي طريقة مختصرة تزرخ بالألوان والرّسومات تساعد المتعلّم على تنظيم معلوماته في الدّهن بطريقة مريحة، وتسهّل عليه حفظ معلوماته واسترجاعها متى شاء، كما تربط بين عناصر الموضوع الواحد وتبيّن علاقة الموضوع بغيره من الموضوعات.

3/ مرحلة استثمار المكتسبات: وهي مرحلة تجسّد نشاط التّقييم التّحصيلي، وفيها يتمّ توظيف واستثمار مكتسبات المتعلّمين في وضعيات مختلفة، وللتّحقّق من تطبيق هذه المرحلة تمّ الاستناد إلى مجموعة من بنود شبكة الملاحظة. والجدول التّالي يبيّن نتائجها.

| الخصص   |         |         |        |        |        |        |        |        |        |        | مرحلة استثمار المكتسبات<br>(التّدرّيات) |                                                        |
|---------|---------|---------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| ح<br>12 | ح<br>11 | ح<br>10 | ح<br>9 | ح<br>8 | ح<br>7 | ح<br>6 | ح<br>5 | ح<br>4 | ح<br>3 | ح<br>2 | ح<br>1                                  | البندود                                                |
| ✓       | ×       | ✓       | ×      | ✓      | ×      | ✓      | ✓      | ✓      | ×      | ×      | ✓                                       | 01 مستمّدة من كراس<br>النّشاطات                        |
| ×       | ×       | ✓       | ✓      | ×      | ×      | ×      | ✓      | ×      | ✓      | ×      | ✓                                       | 02 تتّسم بالتّدرّج من<br>السّهل إلى الصّعب             |
| ×       | ×       | ×       | ✓      | ×      | ×      | ×      | ×      | ✓      | ×      | ×      | ×                                       | 03 متنوّعة في أنماطها<br>بين الشّفهي والكتّابي         |
| ×       | ×       | ✓       | ✓      | ✓      | ×      | ×      | ✓      | ✓      | ✓      | ×      | ✓                                       | 04 متنوّعة بين مستويات<br>المجال المعرفي               |
| ×       | ×       | ✓       | ✓      | ×      | ×      | ×      | ×      | ×      | ×      | ×      | ×                                       | 05 متنوّعة بين المجال<br>المهاري والوجداني<br>والمعرفي |
| ×       | ×       | ✓       | ✓      | ×      | ×      | ×      | ×      | ×      | ×      | ×      | ×                                       | 06 تعمل على إدماج<br>أحكام الدّرس                      |
| ✓       | ×       | ✓       | ✓      | ✓      | ×      | ✓      | ✓      | ✓      | ✓      | ✓      | ✓                                       | 07 تتجزّ فرديًا                                        |
| ×       | ×       | ✓       | ✓      | ✓      | ×      | ✓      | ✓      | ✓      | ✓      | ✓      | ✓                                       | 08 تصحيح العمل<br>جماعيّا وفرديّا                      |
| ×       | ×       | ✓       | ✓      | ×      | ×      | ×      | ×      | ×      | ×      | ×      | ×                                       | 09 تساعد المتعلّم على                                  |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |                |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|----------------|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | التقويم الذاتي |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|----------------|

#### أ - تحليل نتائج الملاحظة:

في الحصّة الأولى تمّ الاعتماد على تمارين كراس النشاطات؛ حيث طلب المعلم فتح الكراس على الصفحة (46)، ثم قرأ نص التمرين الذي جاء كآلاتي: حوّل الجمل التالية إلى الجمع وعيّن جمع المذكر السالم وعلامة إعرابه<sup>1</sup>. وطلب من المتعلّمين إنجازه. وهي أسئلة متدرّجة من السهل إلى الصعب، إذ بدأت بتحويل الجمل من صيغة المفرد إلى الجمع، ثم تعيين الكلمة المستهدفة من الجملة في جمع المذكر السالم، ثم بيان موقعها من الإعراب، ثم علامة الإعراب في الجمع. وبالتالي فهي تمسّ مستوى الفهم والتّطبيق والتحليل من مستويات المجال المعرفي، وغاب مجال إدماج موارد المتعلّم ممّا أدى إلى غياب المجال المهاري والوجداني. أمّا فيما يخصّ نمط الأسئلة فقد اقتصر على النمط الكتابي دون الشفوي. وقد تمّ التصحيح جماعياً على السبورة ثمّ فردياً على الكراس.

في الحصّة الثانية لم يعتمد المعلم كراس النشاطات بل جاءت الأسئلة خارجة عنه؛ حيث قدّم المعلم تمرين إعراب كتبه على السبورة جاء كآلاتي: أعرب ما تحته خط في الجمل. - غلاف الكراس أحمر. - قميص مصطفى جديد. - قميص المتعلّمين جديد. وهي بذلك تمسّ مجال التحليل من مستويات المجال المعرفي، وباقتصارها على هذا الجانب المعرفي فقط، فهي لم تتسم بالتدرج، ولا التّوّع. أنجز المتعلّمون التمرين على كراس القسم، ثمّ صُحّح على السبورة جماعياً وعلى كراريس القسم فردياً. اقتصر الاستثمار على الأسئلة الكتابية وغابت الأسئلة الشفاهية، ولم يُعن بدمج أحكام الدّرس، ممّا غيّب المجال الوجداني والمهاري.

1 سراب بن الصّيد بورني وآخرون، كراس النشاطات في اللّغة العربيّة - السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ، ص46.

في الحصّة الثالثة استعملت المعلّمة تمارين خارجة عن كراس النّشاطات؛ حيث قدّمت التّمرين الأوّل من دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة صفحة (94)، وكان يهدف إلى تعيين المضاف والمضاف إليه من خلال جمل كتبتها على السّبورة. تمّ إنجاز التّمرين فرديّاً على الألواح ثمّ صحّح جماعيّاً على السّبورة. أمّا التّمرين الثاني فقد استغلت المعلّمة جملة من نصّ القراءة، جاء سؤاله كالآتي: أعرب ما تحته خط في الجملة التّالية: - إنّ عصائِرَ الخُضُرِواتِ تساعدُ على طردِ السّمومِ. وهذا يجعلها تنتقل من السّهل إلى الصّعب، وهي بهذا تمسّ جانب الفهم في شطرها الأوّل والتّحليل في الشطر الثاني، ممّا جعلها تتسم بالتّنوُّع نوعاً ما بين مستويات المجال المعرفي. أمّا فيما يخصّ إدماج أحكام الدّرس فقد غاب هذا النّشاط عن مرحلة الاستثمار مما غيّب المجال الوجداني والمهاري، وكذلك سجّل غياب الأسئلة الشّفويّة.

في الحصّة الرابعة اعتمدت المعلّمة على تمارين كراس النّشاطات؛ حيث طلبت من المتعلّمين فتح كراس النّشاطات على الصّفحة (56)، ثمّ قرأت نصّ التّمرين الأوّل من جزء القواعد النّحويّة والذي كان نصّه كالآتي: اضبط الكلمات الملونة بالشّكل الصّحيح<sup>1</sup>، وطلبت منهم انجازه فرديّاً، ثمّ صحّح على السّبورة جماعيّاً، وعلى الكراريس فرديّاً، كانت المعلّمة تطلب منهم إعراب الكلمات الملونة شفويّاً بعد الشّكل حتّى يتأكّد المتعلّمون من الشّكل الصّحيح. ثمّ انتقلوا إلى التّمرين الثاني الذي جاء نصّه: استخرج المضاف والمضاف إليه من كل جملة وصنّفها في الجدول<sup>2</sup>. قامت المعلّمة بنفس الخطوات من قراءة نصّ التّمرين، ثمّ طلبت منهم المحاولة الفرديّة، ثمّ التّصحيح الجماعي على السّبورة والفردي على الكراس. جاءت الأسئلة متنوعة بين مستويات المجال المعرفي؛ حيث مسّت مستوى الفهم والتّحليل، كما جاءت متنوعة بين الكتابي والشفوي الذي تمثّل في الإعراب الشّفوي. إلّا أنّها لم تتسم

1 السابق، ص56.

2 نفسه، ص57.

بالترّج؛ لأنّها قدّمت تمارين التّحليل عن الفهم. لم تُعَنّ بالمجال المهاري والوجداني الذي يظهر في إدماج أحكام الدّرس.

في الحصّة الخامسة تمّ اعتماد المعلّمة على تمارين كراس النّشاطات صفحة (46)؛ حيث كانت نفس التّمارين ونفس الخطوات التي تناولها معلّم الحصّة الأولى.

في الحصّة السادسة اعتمد المعلّم تمريناً خارجاً عن كراس النّشاطات، وجاء نصّه كالآتي: ضع خطأً تحت المضاف وخطّين تحت المضاف إليه في الجمل التّالية.

- الإكثار من تناول الحلويات يضر الجسم.

- إنّ عصير الليمون يهدئ الأعصاب.

- أشعة الشمس تضر الجلد.

- غذاء الجسم يجب أن يكون متوازناً.

- ممارسة الرياضة تفيد الجسم.

كُتب التّمرين على السّبورة، وتمثّلت أسئلته في تعيين المضاف والمضاف إليه، وهي بهذا تقتصر على مستوى الفهم الذي هو من مستويات المجال المعرفي، ممّا يغيب عنها سمة التّدرج، كما غاب فيها مجال إدماج أحكام الدّرس ممّا أدى إلى غياب أسئلة المجال الوجداني والمهاري، اقتصر التّمرين على الجانب الكتابي وأهمل الجانب الشّفوي، أمّا بالنّسبة لطبيعة الإنجاز فقد أنجز المتعلّمون التّمرين فرادى على كراساتهم، ثم صُحّح على السّبورة جماعياً ثمّ فردياً.

في الحصّة السّابعة لم يقدم المعلّم مرحلة الاستثمار؛ لأنّ وقت الحصّة انتهى. لذا كلّفهم بحل التّمرين الأوّل والثّاني من جزء القواعد النّحويّة في كراس النّشاطات صفحة 79 في البيت.

في الحصّة الثامنة تمّ الاعتماد على تمارين كراس النّشاطات في مرحلة الاستثمار؛ حيث طلب المعلم إنجاز التّمرين الثاني من القواعد النّحويّة، والذي جاء نصّه كالآتي: حوّل ما بين قوسين إلى المثنى<sup>1</sup>. يمسّ هذا التّمرين مستوى الفهم والتّطبيق من مستويات المجال المعرفي، أمّا بالنّسبة لطبيعة الإنجاز فقد حاول المتعلّمون فرادى في التّمرين على كراس النّشاطات، ثمّ صُحّح جماعياً على السّبورة وفرادى على الكراس. اقتصرت مرحلة الاستثمار على جانب التّحويل ممّا غيّب صفة التّدرج، وأدى إهمال مجال الإدماج إلى غيَاب المجال المهاري والوجداني، كما اقتصرت المرحلة على الأسئلة الكتابيّة دون الشّفويّة.

في الحصّة التاسعة بدأت المعلّمة بتمرين خارج عن كراس النّشاطات؛ حيث طلبت من المتعلّمين إكمال الجمل بمفعول مطلق على الألواح جاءت كالآتي:

- انتصر العلم...../ تكون الإجابة انتصاراً بارعاً أو عظيماً.
- خفت من الظلام ...../ تكون الإجابة خوفاً شديداً.
- تشرق الشّمس...../ إشراقاً.

أمّا التّمرين الثاني فهو كذلك خارج عن دفتر النّشاطات، وجاء نصّه كالآتي: اجعل كلّ اسم من الأسماء النّالية مفعولاً مطلقاً في جملة، ثمّ أعربه: طيراناً، شفاءً، متابعة.

- تطير الطّائرة طيراناً./ تطير الحمامة طيراناً.
- شفيتم من المرض شفاءً تاماً.
- تابع الطّفل البرنامج متابعة دقيقة.

تمنّلت أسئلة الشّطر الأوّل من مرحلة الاستثمار في إكمال المفعول المطلق، أمّا أسئلة الشّطر الثاني فتمنّلت في توظيف الأسماء في جمل، وهي بهذا تمسّ جانب الفهم والتّطبيق والتركيب من مستويات المجال المعرفي، وتعمل على توظيف أحكام الدّرس من خلال إنتاج



جمل، وهي بهذا تمس الجانب المهاري والوجداني، مما جعلها تتسم بالتنوع والتدرج. سعت المعلمة إلى مساعدة المتعلمين على التقويم الذاتي من خلال منحهم فرصة المحاولة الكتابية أثناء الإنجاز الفردي ثم المحاولة الشفوية المتكررة لمن أخطأ أثناء التصحيح الجماعي على السبورة إلى أن يتوصل بنفسه إلى الإجابة الصحيحة، وفي حالة تمكنه تدعمه وتعزز موقفه وترفع من ثقته بنفسه. لم تقتصر التمارين على النمط الكتابي، بل تعدته إلى النمط الشفوي أثناء التفاعلات الصفية.

في الحصّة العاشرة تمّ الاعتماد على تمارين كراس النشاطات؛ حيث جاء السؤال في التمرين الثالث من جزء القواعد النحوية صفحة (62) كالاتي: أكمل كلّ جملة بحرف عطف مناسب واضبط المسطرة منها بالشكل، جاء السؤال بصورة مركبة؛ حيث تضمن جزءه الأول وضع حرف عطف مناسب، وجزءه الثاني ضبط المعطوف والمعطوف عليه بالشكل، وهو بهذا يمسّ مستوى الفهم والتطبيق والتركيب من مستويات المجال المعرفي في الجزء الأول الخاص بوضع الحرف المناسب، ومستوى التحليل في الجزء الثاني الخاص بالشكل، كما عمل التمرين على إدماج أحكام الدرس من خلال شموله على توظيف حرف العطف والمعطوف والمعطوف عليه، وبهذا يمسّ المجال المهاري والوجداني. وهذا ما يجعله يتّصف بالتنوع والتدرج من السهل إلى الصعب. أنجز المتعلمون التمرين فرادى على الكراس، ثمّ صحّح جماعياً على السبورة ثمّ فردياً على الكراس. اقتصرت المعلمة على الجانب الكتابي ولم تُعن بالجانب الشفوي. سعت المعلمة إلى مساعدة المتعلمين على التقويم الذاتي من خلال منحهم فرصة تدارك أخطائهم وتصويبها بأنفسهم.

في الحصّة الحادية عشرة لم يتمّ إجراء مرحلة الاستثمار؛ لأنّ وقت الحصّة انتهى.

في الحصّة الثانية عشرة تمّ الاعتماد على تمارين كراس النشاطات؛ حيث طلبت المعلمة من المتعلمين فتح كراس النشاطات صفحة (87)، ثمّ قرأت نصّ التمرين الثاني الذي

جاء كالاتي: أعرب الكلمات الملونة في كل جملة<sup>1</sup>. قام المتعلمون بإنجاز التمرين على كراس النشاطات، ولكن لم يصحح لا على السبورة جماعياً ولا فردياً على الكراس. لامس السؤال مستوى التحليل من المستويات المعرفية؛ إذ تمثلت في إعراب "هؤلاء" في مواضع مختلفة. اقتصرت هذه المرحلة على الجانب الإعرابي، وهي بهذا تمس مستوى التحليل فقط من مستويات المجال المعرفي؛ لذا لم تتسم بالتدرج ولا بالتنوع، كما اقتصرت على الجانب الكتابي وغيّبت الجانب الشفوي، ولم تعن بدمج أحكام الدرس والتقويم الذاتي مما غيّب المجال الوجداني والمهاري.

ب- نتائج تحليل مرحلة الاستثمار: انطلاقاً من تحليل مرحلة الاستثمار للحصص التي تم حضورها نقف على الملاحظات الآتية:

- يوجد معلّمون لا يستعملون كراس النشاطات، بل يستعينون بتمارين خارجية، ويوجد من يستعملها ولكن يكتفي بحل تمرين واحد فقط.
- أغلب التمارين كانت ذات نمط كتابي، مما يدلّ على عدم اهتمام المعلمين بالنمط الشفوي على الرغم من أهميته في ترسيخ أحكام القاعدة وتنمية المهارات اللغوية والتواصلية.
- معظم التمارين اقتصرت على مجال المعارف وغيّبت المجال الوجداني والمهاري، ممّا يجعلها غير متكاملة وغير وظيفية.
- إهمال واضح لمجال إدماج أحكام الدرس، على الرغم من أنّ المناهج الجديدة تحتّ على بيداغوجيا الإدماج، وتبيّن مدى نجاعتها في تحقيق الأهداف التعليمية.
- أغلب المعلمين يهتمون بالإنجاز الفردي من طرف المتعلمين للتمارين ومراقبة أعمالهم، وبالتّصحيح الجماعي والفردي، ممّا يؤكّد وعيهم بضرورة هذه العملية ومدى فاعليتها.
- إهمال بعض المعلمين لمرحلة الاستثمار بأكملها بحجّة الوقت غير الكافي، وهذا يؤثر سلباً على مردود الدرس النحوي ومن ثمّ عدم تحقّق الأهداف المرجوة.

1 سراب بن الصّيد بورني وآخرون، كراس النشاطات في اللّغة العربيّة - السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ، ص 87.

ولن يتأتى هذا إلا من خلال تأهيل الوسط التربوي، وتدريب المعلمين تدريباً مكثفاً يسهم في نشر ثقافة تغيير الممارسات الصفية، والانتقال من التفكير الجزئي إلى التفكير الكلي، مع العمل على تحديث أساليب التقييم ليكون قائد الممارسات التعليمية في الصف.

4/ الأفعال المصاحبة لمراحل الدرس: تتحكم في التفاعلات الصفية ونجاح الدرس النحوي بالإضافة إلى ما ذكرناه من خطوات ومراحل، مجموعة من العناصر تصاحب العملية التعليمية التعلمية من التخطيط إلى التنفيذ، وتقع على عاتق المعلم الناجح. سجلنا أهمها في الجدول الآتي:

| الأفعال المصاحبة لمراحل الدرس            |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | الحصص   |         |         |        |        |        |        |        |        |        |        |        |
|------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|---------|---------|---------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| البـنـود                                 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | ح<br>12 | ح<br>11 | ح<br>10 | ح<br>9 | ح<br>8 | ح<br>7 | ح<br>6 | ح<br>5 | ح<br>4 | ح<br>3 | ح<br>2 | ح<br>1 |
| 01 التّصميم المحكم للدرس(دقة التّحضير)   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | ×       | ×       | ×       | ✓      | ×      | ✓      | ✓      | ✓      | ×      | ✓      | ✓      | ×      |
| 02 استخدم المعلّم للوسائل التّعليميّة    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | ×       | ×       | ×       | ✓      | ×      | ✓      | ×      | ×      | ×      | ✓      | ×      | ×      |
| 03 تشجيع وتعزيز الإجابة الصّحيحة         |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | ✓       | ✓       | ✓       | ✓      | ×      | ×      | ×      | ×      | ×      | ×      | ×      | ×      |
| 04 فصاحة المعلّم وقدرته على التّبليغ     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | ×       | ✓       | ✓       | ✓      | ×      | ✓      | ✓      | ✓      | ×      | ×      | ✓      | ×      |
| 05 اهتمام المعلّم بتصحيح لغة المتعلّمين  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | ×       | ×       | ✓       | ✓      | ×      | ✓      | ✓      | ✓      | ×      | ×      | ✓      | ×      |
| 06 التّقويم المصاحب للعمليّة التّعليميّة |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | ✓       | ✓       | ✓       | ✓      | ×      | ✓      | ✓      | ×      | ×      | ✓      | ✓      | ×      |
| 07 التّنبّث من تحقيق أهداف الدّرس        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | ✓       | ✓       | ✓       | ✓      | ×      | ✓      | ✓      | ×      | ×      | ✓      | ✓      | ×      |
| 08 حسن استغلال الوقت                     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | ×       | ×       | ×       | ×      | ×      | ×      | ✓      | ×      | ×      | ×      | ×      | ×      |

### أ- تحليل نتائج الملاحظة:

في الحصّة الأولى لم يهتمّ المعلّم بدقّة التّحضير للدّرس؛ حيث قام بتخطيط مبسّط على دفتر الأعمال اليوميّ، ولم يستعن بمذكّرة في تقديم مراحل الدّرس، كما أنّه لم يستعمل أيّ وسيلة إضافية تساعد على تحقيق أهداف الدّرس. أمّا بالنّسبة لتشجيع المتعلّمين فقد اقتصر المعلّم على استعمال العبارات الشفويّة في تشجيع وتثمين الإجابات الصّحيحة، مثل عبارة: شكرًا، إجابة ممتازة، أحسنت صنعًا وغيرها. لم يكن المعلّم حريصًا على استعمال لغة فصيحة أثناء تواصله؛ حيث كان من حين لآخر تسبقه سجيّته في استعمال ألفاظ عاميّة مثل: «واش إيسموها» بدلا من ما اسمها؟ و «لا ماشي هي» بدلا من ليست هي و «كمل» بدلا من أكمل وغيرها. وفي الوقت نفسه لم يكن حريصًا على تصحيح لغة المتعلّمين، بل كان يتجاهل أخطاءهم اللّغويّة في كلّ مرّة. أمّا بالنّسبة للتّقويم فقد كان المعلّم يسعى لذلك في كلّ مرحلة من الدّرس، فقد كان يطرح أسئلة شفويّة ليتحقّق من فهم المتعلّمين في كلّ خطوة، أمّا في التّقويم النّهائي فاستعمل تمارينًا كتابيّةً ليتأكّد من تحقّق أهداف الدّرس، لم يتمكن المعلّم من استغلال الوقت على أكمل وجه؛ حيث توسّع في القراءة على حساب درس النّحو وتمارينه.

وفي الحصّة الثّانية حرص المعلّم على تحضير مراحل الدّرس، من خلال الوقوف على مذكّرتّه وإعداده اليوميّ في الدّفتر، وظهر ذلك جليًّا من خلال خطواته المتّزّنة في التّعامل مع عناصر الموضوع، إلّا أنّه لم يستعن بأيّ وسيلة إضافية تساعد المتعلّمين على استيعاب الدّرس. كان يشجّع متعلّميّه ويحفّزهم بالخروج إلى السّبورة وكتابة الإجابة الصّحيحة عليها، بالإضافة إلى عبارات الشّكر والتّناء من طرف المعلّم والتّصفيق من طرف المتعلّمين. وقد كان المعلّم حريصًا على استعمال العربيّة الفصحى، كما حرص على تصحيح لغة المتعلّمين بالوقوف على الكلمة الخاطئة أو العاميّة وتقويمها. لم يغفل عن تقويم جميع مراحل الدّرس باستعمال أسئلة شفويّة كان يقيس من خلالها مدى استجابة المتعلّمين لتعلّماّتهم، وفي التّقويم

النهائي استعمل تمرين كتابي ليثبت من خلاله قدرة المتعلمين على تمييز المضاف والمضاف إليه، وإدراك الحالة الإعرابية لكلّ منها. لم يستطع المتعلم التحكّم في الوقت؛ حيث انتهت الحصّة دون إكمال التمارين المتبقية.

أمّا في الحصّة الثالثة كانت المعلّمة حريصة على تحضير خطوات الدّرس، تجلّى ذلك من خلال تصميمها الموسّع والدّقيق للدّرس في مذكرتها و إعدادها اليوميّ، كما ظهر ذلك من خلال تحكّمها في مجريات الدّرس. اتخذت المعلّمة اللّوحة كوسيلة مساعدة خاصّة في أثناء تقويمها لأيّ مرحلة من مراحل الدّرس، كما استعملت ملصقات على السّبورة حتّى تساعد على ربح الوقت في الكتابة والتّلوين. استعملت المعلّمة التّصفيق وعبارات التّشجيع الشّفويّة كأدوات تحفيزيّة للمتعلّمين النّاشطين. لم تكن المعلّمة حريصة على الالتزام باللّغة الفصحى أثناء الدّرس؛ إذ كانت تتلقّف العاميّة من حين لآخر، كقولها: «وَأَشْ أَنْسَمُوهُ؟» بدلا من: ماذا نسميه؟، و «لَا حَظُّوْا امْعَايَا» بدلا من: لاحظوا معي، و «نَقْدُوا نَحْطُوهُ؟» بدلا من: نستطيع وضعه، وغيرها من الكلمات العاميّة التي لايسمح المقام بذكرها. كما لم تكن حريصة على تصويب لحن المتعلّمين. أمّا بالنّسبة للتّنبّث من تحقيق أهداف الدّرس فقد سعت المعلّمة لذلك عن طريق تكليف المتعلّمين بإنجاز تمرينين كتابيين، أحدهما على الألواح والآخر على الكرّاس. لم تتمكّن المعلّمة من التّحكّم في تسيير المدة المخصّصة لكلّ نشاط في الحصّة؛ حيث أكملت حصّة القراءة والتّراكيب النّحويّة على حساب حصّة الرياضيات.

وفي الحصّة الرابعة لم تحرص المعلّمة على تصميم الدّرس بدقّة؛ حيث كانت مذكرتها عبارة عن عناوين بسيطة لا تمكّن صاحبها من تقديمه على أكمل وجه، وهو ما اتّضح جليّا أثناء الممارسة الفعلية في حجرة الدّرس. كما لم تستعمل المعلّمة أيّ وسيلة توضيحية لتقريب مفهوم معيّن، أو نفعيّة لربح الوقت أو لشدّ انتباه المتعلّمين. لم تستعمل المعلّمة أيّ نوع من أنواع التّشجيع؛ لأنّ الأمر لم يقتض ذلك، فقد كانت تعتمد أسلوب الإلقاء، وإذا سألت من

حين لآخر فتجيب بنفسها. استعملت المعلمة اللغة العامية في أغلب كلامها نذكر من ذلك « كيف كيف» بدلا من: مثل بعض، و« ولالا » بدلا من: أليس كذلك، و« واش بيه المبتدأ؟ » بدلا من: ماهي الحركة الإعرابية للمبتدأ؟، و« الأسنان وشي إعرابها؟ » بدلا من: ماهو إعراب كلمة الأسنان؟ وغيرها من الكلمات التي لا تحصى ولا تعد. وبطبيعة الحال لم تكن تهتم للحن المتعلمين في أي حال من الأحوال. أمّا بالنسبة للتقويم فلم يكن مصاحبا لجميع مراحل العملية، بل اقتصر على التقويم النهائي فقط، ولم يكن هذا الأخير وسيلة لقياس ومعرفة مدى تحقق الأهداف، بل كان وسيلة للتدريب على بعض أحكام الظاهرة النحوية المدروسة. اسهبت المعلمة في حصة القراءة؛ مما جعلها تقلص أنشطة درس النحو، وتستعجل مرحلة.

أمّا في الحصة الخامسة حرصت المعلمة على تصميم الدرس والتخطيط له بدقة؛ حيث تجلّى ذلك من خلال خطواتها المتزنة في معالجة عناصر الدرس، وطريقتها المحكمة في اكتشاف الأحكام، والتدرج من عنصر لآخر، إلّا أنّها لم تحرص على استعمال وسائل تعليمية تشدّ انتباه المتعلمين وتقرب لهم المفاهيم. ولم تحرص كذلك على تشجيع المتعلمين وتعزيز إجاباتهم إلّا نادرا ما تنطق كلمة «جيد». أمّا لغتها فقد حرصت المعلمة على استعمال اللغة العربية الفصحى وعلى الرغم من ذلك سجّلنا حالتين غلبت عليها العفوية في نطقهما، وهما: « وشي علامة الرفع هنا» وتقصد: ماهي علامة الرفع في هذه الكلمة، و « مَنقُوش في الإعراب» وتقصد: لا نقول في الإعراب. لم تكن المعلمة غافلة على تصحيح لحن المتعلمين، بل حرصت على الوقوف عندها وتصحيحها. أمّا بالنسبة للتقويم فقد عملت المعلمة على أن يكون ملازما لجميع مراحل الدرس؛ حيث استعملت أسئلة شفوية في مرحلتي الانطلاق والبناء، وتمارين كتابي في مرحلة الاستثمار للتقويم التحصيلي حتّى تكتشف مدى تحقق أهداف الدرس. أمّا بالنسبة للوقت فلم يكن حليف المعلمة؛ إذ انتهى وقد تمكّنت من حلّ وتصحيح تمريناً واحداً فقط.

وفي الحصّة السادسة على الرّغم من أنّ تحضيره لم يكن موسّعاً إلّا أنّه حرص على أن يكون دقيقاً وشاملاً لجميع عناصر الدّرس، كما حرص على استعمال لغة فصيحة بسيطة يتواصل بها مع متعلّميّه، وفي الوقت نفسه لم يغفل على الأخطاء اللّغويّة التي كان يقع فيها المتعلّمون من حين لآخر، بل كان يقف عليها ويصوّبها. عمل المعلّم على تعزيز الإجابات الصّحيّة بالتّشجيع اللفظي كقوله: أحسنت، جيّد، ممتاز، وكذلك بالتّشجيع العملي عن طريق الخروج إلى السّبورة وكتابة إجابته عليها. عمل المعلّم على تقويم جميع مراحل الدّرس وذلك عن طريق أسئلة شفويّة للتّقويم التّشخيصيّ والتّقويم البنائيّ، وتمارين كتابيّة للتّقويم التّحصيليّ لكي يقف على مدى تحقّق أهداف الدّرس. أمّا بالنّسبة للوسائل التّعليميّة فلم يستعمل المعلّم أيّ وسيلة إضافة للوسائط الأساسيّة كالسّبورة والكتاب المدرسي. لم يحسن المتعلّم استغلال الوقت؛ حيث استغلّ عشر دقائق من الحصّة الموالية لأكمال تصحيح التّمرين.

وفي الحصّة السّابعة حضّر المعلّم درسه تحضيراً دقيقاً، تجلّى ذلك من خلال مذكرته وإعداده للدّرس، وكذلك من خلال تعامله مع مواقف الدّرس في اختيار الأسئلة والأنشطة التّعليميّة. وكان حريصاً على استعمال لغة فصيحة بسيطة يتواصل بها مع متعلّميّه، ولم يغفل على الأخطاء اللّغويّة للمتعلّمين، بل كان يصوّبها حتّى لا تفسد لغتهم، وتترسّخ عندهم خاطئة. استعمل المعلّم الألواح كوسيلة تعليميّة حيويّة للتّخلّص من رتابة الأنشطة المملّة عند المتعلّمين، وكذلك تعينه في عمليّة التّقويم؛ حيث استعملها في التّقويم التّشخيصي و البنائيّ، ولكنّه لم يحرص على التّقويم التّحصيليّ، بل تجاهله لانقضاء وقت الحصّة؛ ممّا جعله ينهي الدّرس من غير أن يقف على مدى تحقّق الأهداف، ومن غير أن يتمرّن المتعلّمون على الأحكام الجديدة؛ كلّ ذلك من عدم استغلال الوقت استغلالاً صحيحاً.

أمّا في الحصّة الثّامنة لم يحرص المعلّم على تحضير الدّرس؛ حيث اكتفى بالتّخطيط له في دفتر الإعداد اليومي، في حين كان عليه أن ينطلق من إنجاز المذكرة أوّلاً ثمّ يدعم تحضيره بالإعداد اليومي. لم يستعمل المعلّم أيّ وسيلة تعليميّة تعمل على شدّ انتباه

المتعلّمين أو توضّح لهم بعض المفاهيم. أمّا لغة تواصله فقد كانت ممزوجة بألفاظ عاميّة كقوله: «وَاشْ نِعْزُوهَا؟» بدلاً من: ماذا نعرّبها؟ و «وبينه المبتدأ؟» بدلاً من: أين هو المبتدأ؟ « راهي ما تتغيرش » بدلاً من: إنّها لا تتغيّر، وغيرها من الألفاظ العاميّة التي لا يسمح المقام بذكرها كلّها. وفي الوقت نفسه لم يكن حريصاً على تصويب أخطاء المتعلّمين إلّا نادراً. عمل المعلّم على تعزيز الإجابات الصّحيّة بالتشجيع اللفظي كقوله: أحسنت، جيّد، ممتاز، شكراً... وكذلك بالتّصفيق له. أمّا بالنسبة لتقويم العمليّة التعليميّة فقد كان مصاحباً لها؛ حيث سعى المعلّم لذلك في كلّ مراحل الدّرس؛ إذ كان يطرح أسئلة شفويّة ليتأكّد من فهم المتعلّمين في مرحلتي الإنطلاق والبناء، أمّا مرحلة الإستثمار فقد استغلّ فيها تمريناً كتابيّاً واحداً للتّقويم التشخيصي ليقيس مدى تحقّق أهداف الدّرس، وقد أكمل جزءاً منه على حساب الحصّة الموالية.

وفي الحصّة التاسعة حرصت المعلّمة على التّحضير الجيّد لدرس المفعول المطلق، وتجلّى ذلك من خلال تحكّمها في سيرورة مراحل الدّرس. كما حرصت على أن تكون لغة كلامها عربيّة فصحيّة و تصويب أخطاء متعلّميها؛ حتّى تعمّ السّلامة اللّغويّة حجرة الدّرس ومن ثمّ يتشكّل للمتعلم بمثابة حمام لغوي ولو لساعات قليلة. أمّا بالنسبة للوسائل التعليميّة فقد استغلت الألواح في جميع مراحل التّقويم؛ إذ طلبت من متعلّميها في مرحلة بناء التّعلمات أن يكملوا الجمل البسيطة بمفعول مطلق مناسب. والجدول الآتي يبين الجمل مع إجابات المتعلّمين:

| الجمل البسيطة  | إجابات المتعلّمين على الألواح     |
|----------------|-----------------------------------|
| انتصر العلم    | انتصاراً باهراً ، انتصاراً عظيماً |
| خفت من الظّلام | خوفاً شديداً، خوفاً كبيراً        |
| تشرق الشّمس    | تشرق الشّمس إشراقاً               |



أما مرحلة الاستثمار فكان تمرينها الأول على الألواح، والثاني كتابيًا على كراس القسم، لكي يسهل قياس مدى تحقق أهداف الدرس في التّقيّم النهائي. اهتمت المعلّمة أثناء الدرس بتشجيع وتحفيز المتعلّم عند الإجابة مادّيًا من خلال التّصفيق له وخروجه للسّبورة لكتابة الإجابة الصّحيحة، ومعنويًا من خلال عبارات الثّناء التي تتلج بها صدر المتعلّمين المتفاعلين كقولها: ممتاز، أحسنت صنعًا، رائع، جميل، جيّد جدًا وغيرها من عبارات الشّكر. أمّا بالنّسبة للوقت فقد استغلت المعلّمة حصّة التّربية العلميّة الموالية لحصّة النّحو لكي تكمل فيها بقيّة مراحل الدرس.

وفي الحصّة العاشرة لم تهتم المعلّمة بالتّحضير المحكم لدرس العطف، بدا ذلك واضحًا من خلال تعاملها مع عناصر الموضوع ومراحل الدرس؛ حيث بدأت بكتابة عنوان الدرس خاطئ؛ إذ كتبت «حروف العطف» بدلًا من «العطف»، ثمّ باشرت في تعدادها وتسميتها وإعرابها، في حين كان عليها أن تستدرج المتعلّمين لاكتشافها إلى غير ذلك من الخطوات غير المدروسة. ولم تسع لتزيين درسها بأيّ نوع من أنواع الوسائل التّعليميّة بل اكتفت باستعمال السّبورة فقط. كما أنّها لم تكن حريصة على تشجيع وتحفيز متعلّميها؛ إذ لم نقف خلال الحصّة على أيّ نوع من أنواع التّشجيع المادي أو المعنوي. أمّا بالنّسبة للغة المعلّمة فقد كانت لغة فصيحة؛ إلّا أنّها لم تخلُ من بعض العبارات العاميّة مثل: «وَلِي قَبْلَهُ» وتقصد: والذي قبله، «شُوف امعايا» وتقصد: لاحظ معي. كما كانت حريصة على تصحيح أخطاء المتعلّمين. اعتمدت المعلّمة التّقيّم الشّفوي في كلّ من مرحلة الانطلاق ومرحلة بناء التّعلّيمات؛ هذه الأخيرة قدّمت فيها جملة للإعراب جاءت كالآتي: قرأ خالدٌ وهشامٌ. أمّا مرحلة استثمار المكتسبات فاعتمدت التّمارين الكتابيّة في كراس الأنشطة حتّى تتمكّن من قياس مدى تحقيق الأهداف المرجوة. ولكن لم يحالفهم الحظ في حلّ جميع التّمارين، بل تمكّنوا من حلّ وتصحيح تمرينًا واحدًا فقط.

أما في الحصّة الحاديّة عشرة لم تحرص المعلّمة على التّحضير الدّقيق لدرس العطف، بدا ذلك واضحاً من خلال عدم تحكّمها في عناصر الدّرس. ولم تستغل أيّ وسيلة من الوسائل التّعليميّة المساعدة. لم تكن الحصّة تفاعليّة تشاركيّة؛ لأنّها - كما أسلفنا الذّكر في تحليل المراحل السّابقة - استعملت أسلوب الإلقاء؛ لذ لم تكن هناك مواقف تستدعي التحفيز والتّشجيع. قدّمت المعلّمة الدّرس بلغة فصيحة خالية من الأخطاء والكلمات العاميّة، ولكنها لم تهتم لتصحيح أخطاء لغة المتعلّمين. أمّا بالنّسبة للتّقويم فلم تسع المعلّمة للتّقويم التّشخيصيّ ولا للتّقويم التّكويني (البنائي)، وسعت للتّقويم التّحصيلي ولكن انقضاء وقت الحصّة حال دون ذلك، ممّا جعلها لم تصحّ التّمرين ولم تتنبّت من تحقّق أهداف الدّرس، كلّ ذلك من جراء سوء تسيير الحصّة، وعدم استغلال الوقت.

وفي الحصّة الثّانيّة عشرة لم تهتم المعلّمة بالتّحضير المحكم للدّرس، وأكثر من هذا أنّها قامت بتقديم درسين في حصّة واحدة، وهي بذلك لم تراع المقاربة النّصيّة المعتمدة، وقدرات المتعلّمين، والزّمن المخصّص للحصّة الواحدة؛ حيث أدرجت فيه درسين. ولم تسع إلى تشجيع المتعلّمين بأيّ نوع من أنواع المحفّزات سواء أكانت معنويّة أو ماديّة، ولم تكف بذلك بل سعت إلى تثبيط قدراتهم بالزجر والنّهر والصّراخ. لم تلتزم الكلام بالعربيّة الفصحى بل كانت من حين لآخر تلفظ جملاً بالعاميّة مثل: «شكّون إليّ قال هذا» بدلاً من: من الذي قال هذا. و«آني قلّلتكم ما تنسّوش الأدوات» بدلاً من: لقد قلت لكم لا تنسوا الأدوات. و«يالّه عليّ صوّتك» والقصد منها: بسرعة ارفع صوتك. وغيرها من العبارات العاميّة، كما أنّها لم تحرص على تصحيح أخطاء المتعلّمين. أمّا بالنّسبة لاستعمال الوسائل التّعليميّة فقد استعملت المعلّمة الألواح كوسيلة تعليميّة مساعدة في عمليّة التّقويم التّشخيصيّ والبنائي. وقد حال الوقت دون إكمال الحصّة فلم يسعفهم لإجراء التّقويم النّهائي. وعليه فلم يتمرّن المتعلّمون على تطبيق الأحكام النّحويّة المدروسة في تلك الحصّة، ولم تتنبّت المعلّمة من تحقّق الأهداف.

ب- نتائج التحليل: بناءً على تحليل الأفعال المصاحبة للعملية التعليمية في الحصص التي تم حضورها نقف على الملاحظات الآتية:

- يلاحظ إهمال في عملية تحضير الدروس من طرف بعض المعلمين؛ حيث من مجموع اثنا عشرة حصّة وجدنا ست حصص لم يعتن معلموها بتصميم الدرس، فكيف ستتحقق أهداف الدرس إن لم يكن مخطّط لجميع مراحله بدقة، ولم يكن هناك تصوّر عقلي وإعداد نفسي للمواقف التعليمية.
- تُعدّ الوسيلة التعليمية أداة هامة وضرورية جداً للمرحلة الابتدائية لاسيما التكنولوجية منها. ولكن للأسف لم نجد أي اهتمام أو حرص في استعمال الوسائل التعليمية بأنواعها؛ إذ لاحظنا ثلاث حصص أُستغلت فيها الألواح كأداة مساعدة للتقويم، وحصّة أُستغلت فيها ملصقات للأمثلة والقاعدة، في حين هناك غياب كلي لوسائل التوضيح والتشويق؛ سواء أكانت حسية مثل: الصور والخرائط الذهنية و الحاسوب أو التمثيلات في جميع الحصص وهو ما جعل أغلب الحصص تغطي عليها الرتابة وتفتقد إلى الإثارة والتشويق. ممّا ينتج عنه ضعف مردود تعليم وتعلّم النحو العربي.
- اعتنى الكثير من المعلمين بالجانب التحفيزي؛ حيث سجلنا سبع حصص حرص معلموها على تشجيع المتعلمين، ولو أنّ أغلبها كانت محفّزات معنوية بواسطة عبارات الثناء والتقدير والشكر، في حين كان بإمكانهم دعمها بمحفّزات ماديّة كالحلوى والشكولاتة والأقلام الملونة وبعض اللعب... فهذا أكيد سيؤتي أكله لاسيما مع هذه الفئة العمرية.
- بعض المعلمين وقد يقارب عددهم النّصف من الذين حضرنا معهم الحصص لم يحرصوا على فصاحة لغتهم؛ ممّا يجعل المتعلّم يفقد الإنغماس اللغوي الذي كان يُفترض أن

\* إن من أهمّ المشاكل التي تُعيق عملية التعلّم لدى متعلّمي المرحلة الابتدائية هو عدم امتلاكهم القدرات الكافية لإدراك العلاقة الدلالية بين المفاهيم والأشياء؛ لأنّ النشاط الذهني في هذه المرحلة من التعليم يعتمد كلياً على المدركات الحسية التي تنقل المعرفة إلى الذهن، وذلك راجع إلى محدودية خبراتهم في الحياة، وعدم استكمال النضج العقلي الذي يلعب دوراً بارزاً في تجريد المعارف في الأذهان.

يعيشه على الأقل في حجرة الدّرس، لا أن يسمع لغة عاميّة تفسد حسّه اللّغوي، هذا من جانب، ومن جانب آخر أنّ متعلّم هذه المرحلة مقلّد بدرجة كبيرة، فسيعمل على محاكاة معلّمه والكلام بلغته واكتسابها؛ سواء أكانت لغة فصحي أو عاميّة.

■ نصف عدد المعلّمين من الذين حضرنا معهم لم يهتموا بتصحيح لغة المتعلّمين، وهو نوع من أنواع تعزيز هذا السلوك وتكريسه؛ لأنّ المعلّم عندما يغفل ويتجاهل تصويب الأخطاء هذا يعني بالنسبة للمتعلّمين أنّ المعلّم راضي وبوافق عمّا يفعلونه. ممّا يجعل المتعلّمين يبتعدون شيئاً فشيئاً عن اللّغة السليمة.

■ يلاحظ أنّ أغلب الحصص كان معلّموها ملتزمين بإجراء التّقويم لجميع مراحل الدّرس، وهو ما يجعلهم متدرّجين في بناء التعلّيمات بخطوات سليمة؛ إلى أن ينفقوا على مدى تحقّق أهداف الدّرس. أمّا الحصص الأربعة التي لم يقدّم معلّموها بالتّقويم التّحصيلي؛ لانقضاء وقت الحصّة، ولم يتنبّئوا بمدى تحقّق الأهداف، تُعدّ حصصاً غير ناجحة ولم يوفق معلّموها في تحقيق أهدافها.

■ فبالرغم من أنّ تبني المنظومة التّربويّة الجزائريّة للمقاربة التّصيّة ليس حديث العهد، وإنّما تزامن مع إصلاحات 2003 كما أسلفنا الذّكر، فقد أوضحت الدّراسة الميدانيّة وبشكل جليّ تعرّس تفعيل المقاربة التّصيّة في تدريس الظّواهر النّحويّة عند كلّ المعلّمين؛ حيث لاحظنا وجود صعوبة كبيرة في التّحكم في تسيير الحصّة وفق الزّمن المبرمج، فإنّما يُستغل جزء من الحصّة الموالية لها، وإنّما تبتّر الحصّة خاصّة إذا كانت الأخيرة في الدّوام.

ممّا تقدّم يتّضح أنّ هناك نقص كبير في حيويّة تعليميّة النّحو، تشاركت فيه مجموعة من العوامل منها ما يتّصل بعناصر المنهاج كقلّة الوقت المخصّص للحصّة، وعدم وضوح الأهداف التّعليميّة، والطّريقة غير المنظّمة لاستعمال المقاربة التّصيّة المعتمدة، والمحتوى الذي لا يعبر عن حاجات المتعلّمين واهتماماتهم والفروق الفرديّة بينهم إلى غير ذلك. ومنها

ما يتصل بمعلم اللغة العربية الذي يشكل قائد هذه العملية التعليمية؛ من حيث علاقته بالمعرفة، والتي وجدنا فيها إهمالاً كبيراً في تحضير أنشطة التعلم وتكييف المادة مع مستوى المتعلم بالإضافة إلى الأخطاء اللغوية والمنهجية وكذلك عدم مراعاة الفروق الفردية. ومن حيث علاقته بالمتعلم؛ إذ لاحظنا ضعفاً ملموساً عند المعلمين في آليات الممارسة الصفية وغياب كلي لوسائل التشويق والتحفيز المادي. مما يبين وجود نقص كبير في تكوين المعلمين، خاصة وأن أغلبية المعلمين ليسوا من خريجي المدارس العليا للأساتذة، ولم تتح لهم فرص التكوين الميداني عن طريق الدورات التكوينية مع المفتشين. وعلى الرغم من أن الوصاية تحت المعلم على تجديد معارفه وتحسين مستواه كما جاء في المنهاج: "إن المدرس مطالب بتغيير أساليب ممارسته التعليمية داخل القسم، فيعتمد طرائق التعلم بدل التعليم، وهذا يقتضي منه تحيين معارفه في مجال تعليمية اللغات"<sup>1</sup> إلا أنها مقصرة في تكوينه؛ مما يجعله غير قادر على تغيير أساليب ممارسته. وكما جاء في الوثيقة المرافقة للمنهاج التي ترى في احترافية المعلم غاية نصبو إليها إن تمكّن من هندسة أنشطة التعلم على المديين المتوسط والطويل، وحرص على تطوير إمكاناته وأساليبه وطرق تدريسه بعيداً عن الكتاب المقرر، لإعداد المادة وتعليمها وتقويمها<sup>2</sup>. ولكن هذا لا يتأتى إلا من خلال تدريب المعلمين وتكوينهم تكويناً مكثفاً يسهم في نشر ثقافة تغيير الممارسات التعليمية في القسم.

بالإضافة إلى ما ذكرناه نلاحظ عدم تأهيل الوسط التربوي، فالواقع مؤلم جداً بالنسبة للتعليم الابتدائي؛ لأن المتعلم في هذا العصر يفتقر حتى لكرسي وطاولة خشب، فكيف له أن يمتلك أدوات تكنولوجية تساعده في تحصيله المعرفي و تنمية المهارات اللغوية؟ مع أن الوصاية تؤكد على ذلك نظرياً، فقد جاء في الوثيقة المرافقة أن من بين تطلعاتها وما تؤكد عليه تأكيداً كبيراً هو أن يدرك المعلم أهمية تكنولوجيات الإعلام والاتصال الجديدة التي

1 وزارة التربية الوطنية - اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص8.

2 ينظر: وزارة التربية الوطنية- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي، ص2.

تشكل عامل إثراء لبيداغوجيا اللغات من خلال تطبيقاتها الخاصة- سيزداد الطلب عليها تدريجياً (برمجيات، برامج تعليمية، ألعاب...) - ليستخدما في بعث الحيوية في تعليم اللغة العربية<sup>1</sup> ولكن لا يوجد أدنى تطابق مع ما هو كائن وما يجب أن يكون؛ فمن المستحيل أن يتحقق ما تصبو إليه الوصاية دون العمل على تأهيل الوسط التربوي. وفيما يأتي دليل الواقع النحوي واللغوي عامة من خلال دراسة تحليلية لنواتج التعلم في هذه المرحلة.

### ثانياً: دراسة وصفية تحليلية لمخرجات (نواتج) التعليم.

بعد الاطلاع على ما تضمنه منهاج اللغة العربية من مفردات نحوية، وتوزيعها الزمني عبر المقاطع والوحدات التعليمية، وعرض تفاصيل محتواها في الكتاب المدرسي، والاطلاع كذلك على كيفية ممارستها التعليمية التعلمية في حجرة الدرس. ومن خلال ما وقفنا عليه من سقطات وأخطاء في المحتوى النحوي على مستوى منهاج الكتاب المدرسي، وتجاوزات وتغافل على مستوى الممارسة، يستدرجنا الوضع إلى طرح بعض التساؤلات أهمها:

- هل هذه المعرفة النحوية والممارسة التفاعلية كفيلة لإكساب متعلمو هذا المستوى قدرة نحوية تمكنهم من معالجة قضايا لغوية في مستواهم؟
- هل يستطيع هؤلاء المتعلمون توظيف القواعد التي تعلموها في العملية التواصلية، على الأقل من خلال الكتابة التي تُعد أقل ارتجالاً من الحديث؟
- هل يتمكن متعلم النحو في ظل هذا المحتوى وهذه الممارسة من تحقيق الكفاءات الختامية لميادين اللغة والكفاءة الشاملة؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة وغيرها استوجب الأمر الوقوف على ما أسفرت عنه تعليمية النحو من خلال جانبيها المعرفي والتفاعلي. استدعى ذلك عملية ثالثة تمثلت في معاينة مجموعة

من أعمال المتعلّمين عن طريق الاختبارات التّحصيليّة ودراسها دراسة وصفيّة تحليليّة من أجل تقييم مدى اكتساب المتعلّمين الموارد النّحويّة ومدى قدرتهم على توظيفها.

قمنا بجمع ثلاث مئة ورقة اختبار من عشر (10) مؤسّسات تعليميّة مختلفة من المقاطعة الإداريّة التّعليميّة بحاسي خليفة، كل مؤسّسة أخذنا منها ثلاثين ورقة إجابة بصفة عشوائيّة لاختبار الفصل الثّاني لمادة اللّغة العربيّة المجرى يوم 11 مارس 2020م. كان اختباراً موحّداً لجميع ابتدائيات المقاطعة، وقد راعينا في ذلك متوسط\* المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي لهذه العيّنة حتّى نستطيع من خلالها تقييم المكتسبات النّحويّة للمتعلّمين. والجدول الآتي يبيّن أسماء المدارس الابتدائيّة والعيّنة من كلّ مدرسة والنّسبة المئويّة لكلّ مدرسة من العيّنة الإجماليّة:

| الابتدائيات                      | العيّنة | النّسبة المئويّة |
|----------------------------------|---------|------------------|
| ابتدائيّة الشهيد بالنّاصر مبارك  | 30      | 10%              |
| ابتدائيّة الشهيد خطاب عبد الكريم | 30      | 10%              |
| ابتدائيّة الشهيد دحدة بشير       | 30      | 10%              |
| ابتدائيّة دحمش الحفناوي          | 30      | 10%              |
| ابتدائيّة الشهيد حميدة محمد      | 30      | 10%              |
| ابتدائيّة الشهيد صواقية الجبلاني | 30      | 10%              |
| ابتدائيّة الشهيد دردوري خزّاني   | 30      | 10%              |
| ابتدائيّة الأرقط خليفة           | 30      | 10%              |
| ابتدائيّة الشهيد مليك محمد       | 30      | 10%              |
| ابتدائيّة الشهيد بحريّ سعد       | 30      | 10%              |

يتكوّن اختبار اللّغة العربيّة من ثلاث محطّات أولها أسئلة البناء الفكري، ثمّ أسئلة البناء اللّغوي والتي تتضمّن تطبيقات للقواعد اللّغويّة المدروسة سواء في النّحو أو الصّرف أو

\* حتّى تكون عمليّة التّقييم على المستوى العام لا الخاصّ الذي يتمثّل في المدارس النّموذجيّة في المناطق الرّاقية أو من المدارس المهمّشة في المناطق النّائية.

الإملاء، ثمَّ المحطَّة الأخيرة وهي الوضعيَّة الإدماجيَّة والتي يتمُّ فيها إنتاج نصِّ كتابيِّ وفق شروط معيَّنة، يدمج من خلالها المتعلِّم تعلُّماته السَّابقة ويستثمر جميع مكتسباته ويوظِّف فيها العديد من القواعد اللُّغويَّة المدروسة.

بطبيعة الحال سنقتصر في تحليل اختبار اللُّغة العربيَّة على أسئلة القواعد النُّحويَّة من جزء البناء اللُّغويِّ لتقييم مدى قدرة المتعلِّم على تطبيق القواعد النُّحويَّة المدروسة، ثمَّ الوضعيَّة الإدماجيَّة لتقييم مدى قدرة المتعلِّم على توظيف مكتسباته النُّحويَّة في وضعيات تواصلية دالة. وفيما يلي عرض لكلِّ من أسئلة النُّحو والوضعيَّة الإدماجيَّة:

### 1. أسئلة النُّحو: تضمَّن الاختبار سؤالين في النُّحو هما كالآتي:

السؤال الأول: أعرب ما تحته خطٌّ في النِّصِّ: خلال هذا السؤال طُلِب من المتعلِّمين إعراب ثلاث كلمات من النِّصِّ، سندرجها فيما يأتي بسياقها:

- يُعرِّف الطَّعامُ غَيْرَ الصَّحِيِّ...

- وقد أَقْبَلَ المُوَاطِنُونَ عليها...

- إلى الغِذاءِ الطَّبِيعِيِّ...

السؤال الثاني: أنقل هذا الجدول، ثمَّ أكمله بالمفردة المناسبة من النِّصِّ:

| اسم موصول | جمع مؤنث سالم | مضاف إليه | فعل مضارع منصوب |
|-----------|---------------|-----------|-----------------|
| .....     | .....         | .....     | .....           |

2. الوضعيَّة الإدماجيَّة: لاحظت صديقاً لك يُفِرُّ في تناول الحلويات والسَّكريات، قدَّمت له نصائحاً حول مخاطر تناولها.

- حرِّر فقرة ما بين 8 و 12 سطرًا تشرح فيها النصائح التي قدَّمتها لزميلك موظِّفاً إنَّ أو إحدى أخواتها.



❖ طريقة تحليل المدونة: لتحليل المدونة اتبّعنا الخطوات الآتية.

- بالنسبة لأسئلة النحو: نقوم باستخراج الإجابات الصحيحة والخاطئة، ثم إحصائها واستخراج النسب المئوية انطلاقاً من عدد المتعلّمين ومقارنتها ببعضها، ثم استنتاج الأخطاء الشائعة ومحاولة تفسيرها وبيان أسبابها.
- بالنسبة للوضعية الإدماجية (التعبير الكتابي): نقوم بتتبّع تعابير المتعلّمين ورصد الأخطاء المرتكبة، ثم تصنيف التعابير من حيث عدم وجود أيّ خطأ نحويّ، أو وجود خطأ واحد، أو وجود خطّأين، أو ثلاثة أخطاء أو أربعة أخطاء فما فوق. وذلك عن طريق الجرد والتصنيف والإحصاء لقياس مدى تكرار الموضوعات الخالية من الأخطاء والمتضمّنة أخطاء.

1. تحليل أجوبة السؤال الأول: قمنا بتتبّع إعرابات المتعلّمين كلّ كلمة على حدة، وإحصاء عدد الإعرابات الصحيحة والخاطئة، والجدول الآتي يبيّن تفاصيل ذلك.

| الكلمة    | إعراب صحيح |                | إعراب خاطئ |                |
|-----------|------------|----------------|------------|----------------|
|           | العدد      | النسبة المئوية | العدد      | النسبة المئوية |
| الطّعام   | 67         | 22.33%         | 233        | 77.66%         |
| المواطنون | 52         | 17.33%         | 248        | 82.66%         |
| الطّبيعيّ | 104        | 34.66%         | 196        | 65.33%         |

بعد إحصاء وفرز الإجابات الصحيحة والإجابات الخاطئة وبيان نسبة كلّ منها على مستوى الكلمات الثلاثة، نأتي إلى تفصيل نتائج كلّ كلمة على حدة.

- بالنسبة لإعراب كلمة الطّعام: كان عدد الإجابات الصحيحة لكلمة (الطّعام) 67 إجابة صحيحة؛ أي بنسبة 22.33% من مجموع الإجابات، والتي قد أجاب المتعلّمون فيها بـ: نائب فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره. وهي نسبة ضعيفة مقارنة بعدد الإجابات. في المقابل نجد عدد الإجابات الخاطئة 233 إجابة بنسبة 77.66% ؛

أي أنه أكثر من ثلاثة أرباع المتعلّمين لم يتمكّنوا من إعراب هذه الكلمة إعراباً صحيحاً، وفيما يأتي تصنيف الإجابات الخاطئة ومحاولة تفسير سبب الخطأ.

| نوع الخطأ        | عدده | تفسيره                                                                                        |
|------------------|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| فاعل             | 110  | لا يفرّق بين الجملة الفعلية المبنية للمعلوم والجملة المبنية للمجهول                           |
| فعل مضارع/ ماض   | 40   | لا يفرق بين الاسم والفعل                                                                      |
| مضاف إليه        | 9    | لا يدرك أحكام نائب الفاعل وأحكام المضاف إليه                                                  |
| صفة              | 4    | لا يدرك أحكام نائب الفاعل وأحكام الصّفة                                                       |
| خبر              | 19   | لا يفرق بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية. ولا يدرك أحكام نائب الفاعل و أحكام الخبر          |
| مفعول به         | 12   | لا يدرك أحكام نائب الفاعل وأحكام المفعول به                                                   |
| اسم مجرور/ مرفوع | 15   | لا يدرك أحكام نائب الفاعل وأحكام الاسم المجرور، وليس لديه القدرة على إدراك موقعها من الإعراب. |
| مبتدأ            | 5    | لا يفرق بين عناصر الجملة الفعلية وعناصر الجملة الاسمية                                        |
| لم يعربها        | 19   | لصعوبة تمييزها                                                                                |

من خلال تصنيف الإجابات الخاطئة يتّضح أنّ المتعلّمين تباينت إجاباتهم وكانت المجموعة الأكبر للذين أجابوا ب: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره. حيث وصل عددهم 110 متعلّماً، إذ يكاد يصل عدد المتعلّمين الذين أخطؤوا في إعراب هذه الكلمة نصف العدد الإجمالي للمتعلّمين، وتقدر بنسبة 47.21%؛ ممّا يدلّ على أنّ هذه الفئة من المتعلّمين لا تفرّق بين الجملة الفعلية المبنية للمعلوم والتي تتكوّن من فعل وفاعل إذ كان فعلها لازماً أو فعل وفاعل ومفعول به إذا كان فعلها متعدّياً والجملة المبنية للمجهول التي تتكوّن من فعل ونائب فاعل. والشكل الموالي يبيّن نموذج من تلك الإجابات:

|        |                                               |
|--------|-----------------------------------------------|
| الكلمة | الإعراب                                       |
| الفاعل | فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره |

ويلي ذلك فئة المتعلّمين الذين أجابوا ب: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره. وكان عددهم 40 متعلّماً تقدّر بنسبة 17.16% من مجموع المتعلّمين أصحاب الإجابات الخاطئة؛ هذا لمجرّد التشابه بين الحركة الإعرابية لنائب الفاعل والفعل المضارع وهي (الضمة)، وهو دليل على أنّ هذه الفئة من المتعلّمين لا تفرّق بين الاسم و الفعل. والشكل الموالي يبيّن نموذج من تلك الإجابات:

|        |                                                    |
|--------|----------------------------------------------------|
| الفاعل | فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره |
|--------|----------------------------------------------------|

ثمّ تلي الترتيب فئة المتعلّمين الذي أجابوا ب: خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره. كان عددهم 19 متعلّماً قدّرت بنسبة 8.15% من أصحاب الإجابات الخاطئة؛ فهم لا يميّزون بين الركن الثاني من الجملة الفعلية المبنية للمجهول والركن الثاني من الجملة الاسمية.

|        |                                              |
|--------|----------------------------------------------|
| الطعام | خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره |
|--------|----------------------------------------------|

وهناك مجموعة أخرى من المتعلّمين أجابوا باسم مرفوع/مجرور وكان عددهم 15 متعلّماً تقدّر بنسبة 6.33 % من أصحاب الإجابات الخاطئة يدركون أنّ هذا العنصر هو اسم ولكن ليس لديهم القدرة على تحديد موقعه من الإعراب.

ومن المتعلّمين من أجاب بـ: مفعول به وعددهم 12 متعلّماً؛ أي تقدّر بنسبة 5.15 % من المتعلّمين الذين أجابوا إجابات خاطئة، ومن أجاب بـ: مضاف إليه وعددهم تسعة (9) بنسبة 3.86 % ، ومن أجاب بـ: مبتدأ وعددهم خمسة (5) بنسبة 2.14 % ، ومن أجاب بـ: صفة وعددهم (4) بنسبة 1.71 %. أمّا بقيّة المتعلّمين فلم يكتبوا أي إجابة أو كتابة كلمات ليس لها دلالة صحيحة، وكان عددهم 19 أي تقدّر بنسبة 8.15 % من عدد المتعلّمين أصحاب الإجابات الخاطئة.

- بالنسبة لإعراب كلمة المُؤَاطِنُونَ: كان عدد الإجابات الصحيحة في إعراب هذه الكلمة 52 إجابة؛ أي تقدّر بنسبة 17.33 % من مجموع الإجابات، والتي قد أجاب المتعلّمون فيها بـ: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الواو لأنّه جمع مذكّر سالم. وهي نسبة ضعيفة جدّاً مقارنة بعدد الإجابات الكلّي. في المقابل نجد عدد الإجابات الخاطئة 248 إجابة؛ حيث تقدّر بنسبة 82.66 %؛ بمعنى أنّ خمسة أسداس المتعلّمين لم يتمكّنوا من إعراب هذه الكلمة إعراباً صحيحاً، وفيما يأتي تصنيف الإجابات الخاطئة ومحاولة تفسير سبب الخطأ.

| نوع الخطأ                       | عدده | تفسيره                                                                                                                                      |
|---------------------------------|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| علامة رفعه<br>ثبوت النون        | 16   | لا يميّز جمع المذكر السالم من الأفعال الخمسة في حالة الرفع لوجود الواو والنون في آخر كلّ منهما؛ وهو دليل على أنّه لا يميز بين الاسم والفعل. |
| علامة رفعه الواو<br>لأنّه منتهى | 2    | لا يميّز بين الجمع و المنتهى في العدد والحالة الإعرابية                                                                                     |

|    |                                                              |                                |
|----|--------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| 28 | لا يدرك علامة رفع جمع المذكر السالم                          | علامة رفعه الواو والنون        |
| 29 | يسقط حالة المفرد على جميع أحوال الفاعل.                      | علامة الضمة                    |
| 15 | لا يدرك الحالة الإعرابية للفاعل.                             | علامة نصبه الفتحة الظاهرة      |
| 5  | لا يفرق بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية.                  | مبتدأ                          |
| 4  | لا يفرق بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية.                  | خبر                            |
| 42 | لا يميز بين الاسم والفعل.                                    | فعل مضارع                      |
| 19 | لا يدرك علامة رفع جمع المذكر السالم، وموقع الكلمة من الإعراب | اسم منصوب                      |
| 11 | لا يدرك أحكام الفاعل وأحكام المضاف إليه.                     | مضاف إليه                      |
| 3  | لا يدرك أحكام الصفة وأحكام الفاعل                            | صفة                            |
| 3  | لا يدرك أحكام الفاعل وأحكام الحال                            | حال منصوب                      |
| 33 | لا يدرك أحكام الفاعل وجمع المذكر السالم                      | مفعول به منصوب                 |
| 38 | لصعوبة تمييزها                                               | لم يعربها/ جمع مذكر سالم أو... |

من خلال تصنيف الإجابات الخاطئة لإعراب هذه الكلمة نجد أن مجموعة كبيرة تقدّر ب: 90 متعلّمًا؛ أي بنسبة 36.29% من الذين أخطؤوا في إعراب هذه الكلمة استطاعوا معرفة موقعها من الإعراب على أنها فاعل؛ ولكنهم جانبوا الصواب في معرفة علامتها الإعرابية، فمنهم 29 متعلّمًا أسقطوا إعراب الفاعل المفرد على حالة الجمع هذه؛ فأعربوها على شاكلته: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره. من دون أن يولوا أي اهتمام لحالة الجمع التي هي عليها. أمّا الفئة الموالية والتي تتكوّن من 28 متعلّمًا فهي تدرك حالة جمع المذكر السالم التي عليها الكلمة؛ ولكنهم يعتقدون أنّ علامة الرفع فيه هي الواو والنون،

ومنهم 16 متعلِّماً جعلوها: فاعل مرفوع وعلامة رفعه ثبوت النون. فهذه الفئة اختلط عليها الأمر بين علامة رفع جمع المذكر السالم وبين علامة رفع الأفعال الخمسة؛ لانتهاء كلتا الكلمتين بواو ونون. و مجموعة أخرى فيها 15 متعلِّماً جعلوها فاعلاً منصوباً وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره. فهذه الفئة لا تدرك أنَّ الفاعل مرفوع في كل الأحوال ، وأنَّ هذه الكلمة في حالة جمع المذكر السالم، وأنَّ لها حالات خاصة في الإعراب؛ فلمجرّد أن وجدوا الفتحة على الحرف الأخير فأعربوها بذلك. ومنهم متعلِّمين أخطأ في تعليل سبب اتّخاذ (الواو) علامة لإعرابه؛ حيث كتبوا: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الواو لأنّه مثنيّ؛ فهما لم يميّزا بين الجمع و المثنيّ في العدد والحالة الإعرابيّة. هذا بالنّسبة للمجموعة التي كانت إجاباتها صحيحة نسبياً؛ بمعنى أنّها أصابت في موقعه الإعرابي وحالته الإعرابيّة وأخطأت في علامة الإعراب أو تبريرها، أمّا بقيّة المتعلّمين فقد اختلفت إعراباتهم لهذه الكلمة فمنهم 42 متعلِّماً أجابوا ب: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه ثبوت النون لأنّه من الأفعال الخمسة. هذه الفئة لمجرّد ملاحظتهم الواو والنون في آخر الكلمة اعتقدوا أنّه فعل مضارع من الأفعال الخمسة؛ لأنّهم لا يفرّقون بين الاسم والفعل ولم يولوا أيّ اهتمام للتركيب، لم يبحثوا على من قام بفعل الإقبال على الطّعام غير الصّحي. و33 متعلِّماً أجابوا على أنّها: مفعول به منصوب بالفتحة الظاهرة. هذه الفئة لم تدرك الموقع الإعرابي الصّحيح للكلمة؛ فلمجرّد ملاحظتهم الفتحة على الحرف الأخير للكلمة اعتقدوا مباشرة أنّه مفعول به من دون مراعاة محلّها من الإعراب. ومنهم 19 متعلِّماً أجابوا على أنّها: اسم منصوب، فهذه الفئة من المتعلّمين حكمت في إعرابها على نوع الكلمة وحركة حرفها الأخير؛ لأنّهم لا يدركون علامة رفع جمع المذكر السالم، وموقع الكلمة من الإعراب. أمّا الفئات الأخرى من المتعلّمين فمنهم 5 متعلّمين أجابوا على أنّها: مبتدأ، و4 متعلّمين أجابوا على أنّها خبر. ففي كلتا الحالتين أصحابها يعتقدون أنّ كلمة المواطنون ركن من أركان جملة اسميّة، والمجموعات الأخرى 11 أجابوا على أنّها مضاف إليه، و3 أجابوا بأنّها صفة و3 أجابوا بأنّها حال، فهذه الإجابات اعتباطيّة

وغير مبرّرة. أمّا المجموعة الأخيرة والتي تتكوّن من 38 متعلّمًا لم يعربوا هذه الكلمة أو أنّ إجاباتهم لم تكن إعرابًا. وهذا نموذج عن ذلك:

- بالنسبة لإعراب كلمة الطَّيْبِيّ: فقد وصل عدد الإجابات الصّحيحة في إعراب هذه الكلمة 104 إجابة؛ أي تقدّر بنسبة 34.66% من مجموع الإجابات، والتي قد أجاب المتعلّمون فيها بـ: صفة مجرورة وعلامة جرّها الكسرة الظّاهرة على آخرها. وهي نسبة أحسن من سابقاتها ولكنها غير مرضيّة إذا ما قارناها بعدد الإجابات الكلي. في المقابل نجد عدد الإجابات الخاطئة 196 إجابة؛ حيث تقدّر بنسبة 65.33%؛ بمعنى أنّه ما يقارب ثلثي المتعلّمين لم يتمكّنوا من إعراب هذه الكلمة إعرابًا صحيحًا، وفيما يأتي تصنيف الإجابات الخاطئة ومحاولة تفسير سبب الخطأ.

| نوع الخطأ           | عدده | تفسيره                                                                                  |
|---------------------|------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| مضاف إليه           | 62   | لا يميّز بين الصفة والمضاف إليه                                                         |
| صفة منصوبة          | 24   | لا يدرك أنّ الصّفة تتبع الموصوف وأنّ الكسرة في الحرف المدغم تكون فوق الحرف وتحت الشّدة. |
| خبر مجرور/<br>منصوب | 11   | لا يدرك أحكام الصّفة وأحكام الخبر                                                       |
| مبتدأ مرفوع         | 2    | لا يدرك أحكام الصّفة والمبتدأ و الحركات الإعرابيّة                                      |
| فعل ماض/<br>مضارع   | 16   | لا يميّز بين الاسم والفعل والعلامات الإعرابيّة الخاصّة بكلّ منهما                       |
| حال منصوبة          | 2    | لا يدرك أحكام الصّفة وأحكام الحال                                                       |
| اسم مجرور/<br>منصوب | 20   | لا يدرك أحكام الاسم المجرور والصّفة                                                     |
| مفعول به            | 16   | لا يدرك أحكام الصّفة وأحكام المفعول به                                                  |
| فاعل منصوب          | 6    | لا يدرك أحكام الصّفة والحركات الإعرابيّة                                                |
| لم يعربها           | 35   | لصعوبة تمييزها                                                                          |

يتّضح من خلال تصنيف الإجابات الخاطئة لإعراب هذه الكلمة أنّ فئة كبيرة تقدّر بـ: 62 متعلّماً؛ أي بنسبة: 31.63% من الذين أخطؤوا في إعراب هذه الكلمة أجابوا على أنّها: مضاف إليه وهذا راجع لعدم إدراك أحكام الصّفة والمضاف إليه. ومنهم 24 متعلّماً استطاعوا تحديد الموقع الإعرابي من الكلمة ولكنّهم جانبوا الصّواب في معرفة حالتها الإعرابيّة وعلامة إعرابها؛ لأنهم لا يدركون أنّ الصّفة تتبع الموصوف في الحالة الإعرابيّة وأنّ الكسرة في الحرف المدغم تكون فوق الحرف وتحت الشّدة. و20 متعلّماً أجابوا على أنّها اسم مجرور أو منصوب. فهؤلاء المتعلّمون استطاعوا تمييز نوع الكلمة بأنّها اسم ولكنهم عجزوا على معرفة محلّها الإعرابي. ومجموعة أخرى تقدّر بـ: 16 متعلّماً أعرّبوا هذه الكلمة على أنّها مفعول به لمجرّد لا حظوا أنّها اسم معتقدين أنّ الحركة الإعرابيّة للحرف الأخير هي فتحة، من دون أن يولوا أيّ اهتمام لموقعها الإعرابي. وكذلك 16 متعلّماً آخرًا أجابوا على أنّها: فعل ماضٍ أو فعل مضارع، هذه الفئة لا يميّز أفرادها بين الاسم والفعل. بالإضافة إلى أنّ هناك 6 متعلّمين أعرّبوها فاعلاً، ومتعلّمين أعبروها حالاً منصوبة وآخرين أعبروها مبتدأ مرفوعاً. أمّا الفئة المتبقية والتي تقدّر بـ: 35 متعلّماً لم يعربوا هذه الكلمة أو أنّ إجاباتهم لم تكن إعراباً.

**نتائج تحليل أجوبة السؤال الأوّل (الإعراب):** يتّضح بعد تحليل إجابات المتعلّمين أن أغلبهم يواجهون صعوبات في الإعراب نلخص أهمّها فيما يأتي:

- عدم القدرة على التّمييز بين الفعل والاسم؛ ممّا نتج عنه إعراب الفاعل فعل مضارع لمجرّد تشابه في الحركة الإعرابيّة.
- عدم القدرة على التّمييز بين الجملة الاسميّة والجملة الفعلية ممّا نتج عليه إعراب الفاعل خبراً أو مبتدأ.
- عدم القدرة على التّمييز بين أركان الجملة فعل وفاعل ومفعول به أو بين المبتدأ والخبر؛ ممّا نتج عنه إعراب الفاعل فعلاً أو مفعولاً به...



- عدم القدرة على التمييز بين الجملة الفعلية المبنية للمعلوم والجملة الفعلية المبنية للمجهول؛ ممّا نتج عنه إعراب نائب الفاعل فاعلا
- عدم القدرة على التمييز بين الاسم المرفوع في الجمع المذكر السالم والفعل المضارع المسند للضميرين: أنتم وهم (من الأفعال الخمسة)؛ لانتهاك كلّ منهما بواو ونون؛ ممّا نتج عنه إعراب الفاعل (المواطنون) على أنّه فعل مضارع مرفوع بثبوت النون لأنّه من الأفعال الخمسة.
- عدم القدرة على تمييز الحركة الإعرابية؛ ممّا نتج عنه إعراب المجرور (الطبيعيّ) على أنّها صفة منصوبة.

2. تحليل أجوبة السؤال الثاني: قمنا بتتبّع أجوبة المتعلّمين الخاصة باستخراج الكلمات المناسبة من النصّ ووضعها في الجدول، وإحصاء عدد الإجابات الصحيحة والإجابات الخاطئة، والجدول الآتي يبيّن تفاصيل النتائج.

| الكلمة          |       | الإجابات الصحيحة |       | الإجابات الخاطئة |  |
|-----------------|-------|------------------|-------|------------------|--|
|                 | العدد | النسبة المئوية   | العدد | النسبة المئوية   |  |
| اسم موصول       | 174   | 58%              | 126   | 42%              |  |
| جمع مؤنث سالم   | 227   | 75.66%           | 73    | 24.33%           |  |
| مضاف إليه       | 105   | 35%              | 195   | 65%              |  |
| فعل مضارع منصوب | 125   | 41.66%           | 175   | 58.33%           |  |

بعد إحصاء وفرز الإجابات الصحيحة والإجابات الخاطئة وبيان عدد ونسبة كلّ منهما على مستوى العناصر اللغوية الأربعة المطلوب استخراجها من النصّ، نأتي إلى تفصيل نتائج كلّ كلمة على حدة.

- الاسم الموصول: استطاع 174 متعلّماً الوصول إلى الإجابة الصحيحة من بين مجموع المتعلّمين البالغ 300 متعلّماً، والتي تقدّر بنسبة 58%؛ أي أكثر من نصف العينة

تمكّنوا من استخراج الاسم الموصول من النص، على الرغم من أنّه ورد في موضع واحد فقط في النصّ على صيغة: (الذي). وفي المقابل نجد عدد المتعلّمين الذين أجابوا إجابات خاطئة 126 متعلّماً بنسبة 42 %؛ حيث تباينت إجاباتهم فنجد فئة من المتعلّمين عددهم 24 عدّوا اسم الإشارة (هذه) من الأسماء الموصولة، و9 متعلّمين وضعوا أفعالا في خانة الاسم الموصول وهي: نعيد، أقبل، يُعرّف، تتميز، نُقدّم، تناول. ومنهم 8 متعلّمين وضعوا في الخانة حروفاً تتاوبت بين حروف العطف والجرّ وهي: أو، إلى، في. أمّا البقية الذين عددهم 85 متعلّماً وضعوا في الخانة أسماء علم وهي كثيرة في النصّ مثل: المواطنون، الطّعام، الدّهون، المشروبات، الخضروات إلى غير ذلك. ممّا يدلّ على أنّ الكثير من المتعلّمين ليس لديهم القدرة على تمييز الاسم الموصول من غيره من الكلمات، على الرغم من أنّ استخراجه لا يتطلّب مهارة نحويّة؛ بمعنى أنّ تعيينه ليس له علاقة تركيبية بسابقه أو لاحقه في التركيب، وإنّما يميّز من خلال البنية الصرفيّة للكلمة.

- **جمع المؤنث السالم:** تمكّن 227 متعلّماً من وضع كلمات جمع المؤنث السالم في الخانة المناسبة من الجدول وتجسّدت في أربع كلمات وردت في النصّ هي: الخضروات، المشروبات، الفيتامينات، كمّيات. حيث قدّرت نسبة الإجابات الصّحيحة بـ: 75.66%. أمّا المجموعة المتبقية من العدد الكلي للمتعلّمين فلم تتمكّن من التّوصّل إلى الإجابة الصّحيحة، وعددهم 73 متعلّماً بنسبة تقدّر بـ: 24.33 %؛ حيث تباينت الإجابات الخاطئة للمتعلّمين فمنهم مجموعة تقدّر بـ: 19 متعلّماً وضعت في الخانة كلمة: المواطنون. هذه المجموعة تخطّ بين جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم، أمّا البقية والتي كان عددها 54 متعلّماً وضعوا أسماء مفردة وجمع تكسير نذكر منها: الإنسان، الدّهون، الطّعام، الشّيبس، أبناعنا إلى غير ذلك. وهذا يدلّ على أنّ هذه الفئة- نقصد الفئة المخطئة- ليس لديها القدرة على تمييز كلمات جمع المؤنث السالم على

الرَّغْمَ مِنْ وَجُودِ أَرْبَعِ فُرُصٍ لِاخْتَارِ وَاحِدَةً فَقَطْ، وَالْإِخْيَارِ مُقْتَصِرٍ عَلَى بَنِيَةِ الْكَلِمَةِ، وَغَيْرِ مَرْهُونٍ بِتَرْكِيبِ أَوْ سِيَاقٍ. هَذَا مَا يُوَكِّدُ أَنَّ هَذِهِ الْمَجْمُوعَةَ لَا تَدْرِكُ أَحْكَامَ جَمْعِ الْمُؤَنَّثِ السَّالِمِ.

- **المضاف إليه:** لم يتمكن أغلب المتعلمين من التوصل إلى الإجابة الصحيحة؛ إذ كان عددهم 195 متعلماً بنسبة 65 %، بالرغم من أن النص يتضمن العديد من العناصر اللغوية التي تقع موقع المضاف إليه وهي: التركيز، السمنة، الشيبس، الإنسان، الحياة، الصحي. ولكن القليل فقط من تمكن من وضع الكلمة الصحيحة في خانة المضاف إليه؛ حيث قدر عددهم بـ: 105 متعلماً بنسبة 35 % من إجمالي المتعلمين؛ أي ما يعادل الثلث تقريباً، وهي نسبة ضعيفة جداً، توحى بعدم قدرة المتعلمين على إدراك العلاقة بين المضاف والمضاف إليه، وعدم القدرة على إدراك أحكام المضاف إليه؛ ومما يؤكد ذلك النسبة الكبيرة من الكلمات الخاطئة كانت صفات مجرورة مثل: الجذاب، الغازية، الهضمي، والطبيعي. هذه الأخيرة تكررت 41 مرة، بالإضافة إلى الأسماء المجرورة مثل: الألياف، الغذاء، المعدة... والمضاف مثل: انتشار، مستوى، رقائق، جسم... أما البقية فقد اختلفت إجابات المتعلمين لتشمل أسماء أخرى وحتى الأفعال مثل: يعرف، ويتناول.

- **الفعل المضارع المنصوب:** لم يتمكن سوى 125 متعلماً من الوصول إلى الإجابة الصحيحة ووضع الفعل المضارع المنصوب في الخانة المناسبة من الجدول؛ أي بنسبة تقدر بـ: 41.66 %، والذي تمثل في الفعل (نُعِيدُ) فقط المنصوب بـ: أن. أما الفئة الأخرى من المتعلمين فكانت إجاباتهم خاطئة، والتي بلغ عدد متعلميها 175 متعلماً؛ أي بنسبة تقدر بـ: 58.33 %. وقد تباينت إجاباتهم، فمنهم 48 متعلماً وضع فعلاً في خانة الفعل المضارع المنصوب 32 منهم وضعوا أفعالاً مضارعة مرفوعة؛ مما يدل على أن المتعلمين لا يميزون بين الفعل المضارع المرفوع والفعل المضارع المنصوب بإحدى أدوات النصب. و16 منهم وضعوا أفعالاً ماضية، وهذا يدل على أنهم لا يفرقون بين

الفعل الماضي والفعل المضارع فما بالك المنصوب منه. أمّا البقيّة المخطئة والتي تقدّر بـ: 127 متعلّمًا فقد وضعوا في خانة الفعل المضارع المنصوب أسماء على اختلاف أشكالها فمنها المنصوب والمرفوع والمجرور ممّا يدلّ على أنّ هذه المجموعة لا تفرّق بين الفعل والاسم، وبين علامات النّصب والرّفْع والجرّ.

نتائج تحليل أجوبة السؤال الثاني (الاستخراج): يتبيّن من خلال إجابات المتعلّمين أن الكثير منهم يواجهون صعوبات في استخراج العناصر اللّغويّة من النّصّ وتنقسم إلى نوعين هما:

■ **صعوبات في البنية:** وتكمن فيما يأتي:

- عدم قدرة المتعلّم تمييز الأسماء الموصولة من غيرها؛ هذه الصّعوبة سببها عدم حفظ أحكام الدّرس وترسيخها؛ لأنّ الأسماء الموصولة عناصر لغوية محدودة وثابتة.
- عدم قدرة المتعلّم تمييز صيغة جمع المؤنث السّالم من غيرها من الكلمات؛ هذه الصّعوبة سببها أيضًا عدم فهم الدّرس وحفظ أحكامه؛ وخاصة انتهاؤه بألف وتاء مفتوحة.

■ **صعوبات في التّركيب:** وتكمن فيما يأتي:

- عدم قدرة المتعلّم على تمييز الموقع أو المحل الإعرابي للعنصر اللّغوي؛ فقد يحفظ المتعلّم أحكام الدّرس ويفهمها ولكن لا يستطيع تحديد العلاقة التي تربط العناصر اللّغويّة بغيرها داخل التّركيب، وهو ما حصل عند أغلب المتعلّمين مع المضاف إليه.
- إمّا في عدم حفظ نواصب الفعل المضارع وأحكامه، وإمّا في عدم قدرة المتعلّم على الرّبط بين العامل والمعمول؛ فقد يحفظ المتعلّم أحكام الدّرس ولكن لا يستحضر أنّ الفعل المضارع المنصوب يجب أن تسبقه في التّركيب إحدى الحروف النّاصبة.

3. تحليل أجوبة الوضعيّة الإدماجيّة: نحاول خلالها الوقوف على عنصرين هما كالاتي:

أ- توظيف إنَّ أو إحدى أخواتها: من خلال هذا العنصر نكتشف مدى قدرة المتعلمين على توظيف إنَّ أو إحدى أخواتها توظيفاً صحيحاً في مواقف تواصلية دالة.

| أخوات إنَّ | مدى توظيف كلٍّ منها |                | التوظيف الصحيح |                | التوظيف الخاطئ |                |
|------------|---------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|            | العدد               | النسبة المئوية | العدد          | النسبة المئوية | العدد          | النسبة المئوية |
| إنَّ       | 102                 | 34 %           | 59             | 19.66 %        | 43             | 14.33 %        |
| أنَّ       | 82                  | 27.33 %        | 28             | 9.33 %         | 54             | 18 %           |
| كأنَّ      | 2                   | 0.66 %         | 0              | 00 %           | 2              | 0.66 %         |
| ليت        | 4                   | 1.33 %         | 2              | 0.66 %         | 2              | 0.66 %         |
| لعلَّ      | 8                   | 2.66 %         | 2              | 0.66 %         | 6              | 2 %            |
| لكنَّ      | 16                  | 5.33 %         | 9              | 3 %            | 7              | 2.33 %         |
| المجموع    | 214                 | 71.33 %        | 100            | 33.33 %        | 114            | 38 %           |

من خلال تتبع واستقراء الوضعية الإدماجية للمتعلمين للحصول على مدى توظيف المتعلمين لإنَّ وأخواتها حسب الطلب المدرج في الوضعية وإحصاء النتائج، تبين أنَّ عدد المتعلمين الذين نفذوا التعلّمة ووظّفوا إنَّ أو إحدى أخواتها سواء كان التوظيف موقفاً أو غير موقفاً هو 214 متعلّماً؛ أي بنسبة تقدّر بـ: 71.33 %، أمّا البقية الذين كان عددهم 86 متعلّماً بنسبة تقدّر بـ: 28.66 % لم يطبقوا التعلّمة؛ أي لم يوظّفوا إنَّ أو إحدى أخواتها في تعابيرهم الكتابية؛ وهذا يعني أنّهم واجهوا صعوبة في توظيفها وتعدّروا عليهم الأمر. وعلى هذا الأساس وبعد فرز التوظيفات الصحيحة من التوظيفات الخاطئة تبين أنَّ 100 متعلّم؛ أي بنسبة تقدّر بـ: 33.33 % وهو ما يعادل ثلث العينة فقط تمكّنوا من توظيف إنَّ أو إحدى أخواتها توظيفاً صحيحاً؛ بمعنى أنّهم استطاعوا أن يستثمروا الأحكام النحوية الخاصة بهذا الدرس في مواقف تواصلية دالة. وفيما يأتي تفصيل لتوظيف كلِّ حرف من الحروف المشبهة بالفعل:

- **توظيف إنَّ:** وظّف 102 متعلّمًا الحرف المشبّه بالفعل (إنَّ) من بين 214 متعلّمًا الذين تمكنوا من تطبيق التّعلّيمية؛ أي ما يقارب نصفه؛ لأنّ الحرف يفيد التّوكيد وهو مناسب جدًّا لمقام النّصح الذي تمحور حوله إنتاج المتعلّمين، ولكن لم يتمكّن كلّ أفراد هذه الفئة أن يوظّفوا (أنَّ) توظيفًا صحيحًا؛ حيث استطاع 59 منهم أن يستثمروه في مواقف تبليغيّة صحيحة، وهذه نماذج منها: إنَّ الطّعام شهيّ- إنَّ المشروبات الغازية تسبب الأمراض- إنَّ الصّغير لا يبالى- إنَّها مفيدة جدًّا- إنَّ الصّحة تاج فوق رؤوس الأصحاء- إنَّ الأغذية غير الصّحيّة تضرّ صحتك. أمّا بقيّة المتعلّمين الذين كان عددهم 43 لم يكن توظيفهم ذا دلالة صحيحة، فمنهم من يقحم الجملة المنسوخة في غير سياقها، ومنهم من يضعها ناقصة من دون خبر، ومنهم من يضع محلّها إنَّ الشرطيّة وهذه نماذج منها: إنَّ الأكل المفيد الصّحية- إنَّ الصّحة- وإنّ كانت مُضرة فتسبّب السّمنة...

- **توظيف أنَّ:** كان الحرف (أنَّ) أقلّ حظًّا في استعمال المتعلّمين؛ حيث بلغ عدد المتعلّمين الموظّفين له 82 متعلّمًا، ولم يتمكّنوا جميعهم من توظيف الحرف توظيفًا صحيحًا؛ إذ استطاع إلّا 28 متعلّمًا من استثماره في جمل تبليغيّة صحيحة، وهذه نماذج منها: لاحظت أنّ صديقًا لي يُكثر من أكل الحلويات- وجدت أنّ فائدته قليلة- فقلت له: أنّ الأكل غير الصّحي يضرّ الجسم... أمّا 54 متعلّمًا من هذه المجموعة فلم يستطيعوا توظيف الحرف توظيفًا صحيحًا، فمنهم مجموعة يبدؤون به الجملة؛ وهم بصنّيعهم لا يميّزون بين إنَّ وأنّ، ومنهم من يوظّف (أنَّ) ناصبة الفعل المضارع على أنّها (أنَّ) النّاسخة، ومنهم من يجعلها ترفع اسمها وتتصب خبرها، وهذه نماذج منها: أنّ أضراره كثيرة- أنّ تأكل من الخضروات والفاكهة- أنّ السكريات تسبب المرض- أنّ يكثر من أكل الخضر والفاكهة- أنّ تبتعدي عن الأطعمة غير المفيدة- قلت له: أنّ الإفراط في تناول الحلويات مضرًا بالصّحة...

- **توظيف كأنَّ:** لم يُقَبَل جميع المتعلّمين على توظيف كأنَّ عدا متعلّمين اثنين؛ أي بنسبة تقدّر بـ: 0.66% من مجموع المتعلّمين، ربما لأنّ الموضوع مادي ومعاش لا يقبل الخيال

والتَّجْرِيدَ اللَّذِينَ يَسْتَوْجِبَانِ التَّشْبِيهَ. وقد كان توظيفهما غير صحيح؛ حيث أنَّ المتعلِّمَ الأوَّلَ أقحمها في غير محلها كالآتي: كأنَّ هذه الأطعمة بمذاقها الشَّهي. فهي جملة ليس لها دلالة صحيحة، أمَّا الجملة الثَّانِيَّةُ فربَّما كان يقصد صاحبها (لكن) من قوله: كأنَّه لذيذ؛ لأنَّ المقام للاستدراك لا للتشبيه.

- **توظيف ليت:** لم تكن نسبة توظيفها أعلى بكثير من نسبة توظيف (كأنَّ)؛ حيث وظَّفها إلَّا 4 متعلِّمين بنسبة 1.33%؛ مع أنَّ المقام يستدعي تمني تجنُّب الأطعمة غير الصَّحيَّة. وقد وُفِّقَ اثنان منهم في توظيفها وكانت إجابتهما كالآتي: ليت كلَّ الناس يبتعدون عن الأكل غير الصَّحي - ليتك عملت بنصيحتي. وأخفق اثنان في استثمارها؛ حيث لم يفلح المتعلِّمان في صياغة الجمل. وجاء توظيفهما كالآتي: ليت أنك كنتي تسمعين كلامي - ليت الإنسان يأكل الخضر وفواكه.

- **توظيف لعلَّ:** لقد وظَّفَ الحرف المشبَّه بالفعل لعلَّ سوى 8 متعلِّمين من إجمالي 300 متعلِّم؛ أي بنسبة تقدَّر: 2.66%، وقد تمكَّن متعلِّمين من التَّوْظِيفِ الصَّحِيحِ، فجاءت إجابتهما كالآتي: لعلَّه يفيدك - لعلَّ أكل الشَّيْبِسِ يسبِّبُ لك أضرارًا وخيمة. أمَّا 6 متعلِّمين فلم يتمكَّنوا من استثمارها في مواقف تواصلية دالة. وهذه نماذج منها: لعلَّ مرض كثيرة - قال لي لعلَّ الأسْتَفِيدَ منها - لعلَّك تفقد صحة... .

- **توظيف لكنَّ:** وظَّفَ هذا الحرف من قبل 16 متعلِّمًا بنسبة تقدَّر ب: 5.33% من إجمالي تعداد المتعلِّمين، وقد استطاع 9 منهم استثمارها في جمل صحيحة، وهذه نماذج من تلك الجمل: لكن الإكثار منها مضر للصَّحة - لاكنَّه خطير جدًّا... أمَّا بقيَّةُ المتعلِّمين وعددهم 7 لم يتمكَّنوا من توظيفها توظيفًا صحيحًا، وهذه نماذج منها: لاكن الطَّفل - لكن حتَّى لا تكثر منها...

نشير إلى أنّ هذه النتائج الإحصائية نسبية؛ لأنّ أغلب صيغ التّوظيف جاءت في حالة المفرد وغير مشكولة؛ وفي هذه الحالة لا نستطيع أن نميّز الحركة الإعرابية لاسم الحرف المشبه بالفعل أو حركة خبره. لذا قد يكون المتعلّم في بعض الحالات مخطئ في حركة اسم وخبر الأداة ولكن لا تظهر في كتابته لغياب النّطق والحركات الإعرابية.

**نتائج التّحليل:** من خلال تحليل مدى قدرة المتعلّمين على توظيف إنّ وأخواتها في الوضعية الإدماجية نتوصّل إلى أنّ ثلث العينة لها القدرة على توظيف مكتسباتها النّحويّة، أمّا الثّلاثان الآخران يواجهان صعوبات في توظيف الأحكام النّحويّة المدروسة نذكر أهمّها:

- بعض المتعلّمين لا يمتلكون القدرة على توظيف الأحكام النّحويّة التي تناولوها.
- بعض المتعلّمين لا يجيدون توظيف العناصر اللّغويّة والأحكام النّحويّة المدروسة ويرتكبون أخطاء في البنية والدلالة نذكر منها:
- ✓ يكتب لكن بإضافة مدّ للام فتصير بهذا الشّكل: لآكن.
- ✓ يكتب إنّ محلّ أنّ أو العكس؛ دون مراعاة السّياق.
- ✓ يكتب لكن محلّ كأن.
- ✓ يكتب جملاً ليست دالة.
- ✓ يكتب جملاً خاطئة من ناحية بنية الكلمات.
- ✓ يكتب جملاً خاطئة في تركيب الكلمات.
- ✓ يكتب جملاً خاطئة إعرابياً ( يرفع اسم الحرف المشبه بالفعل وينصب خبره).

وعلى العموم هناك عنصر مشترك يساهم في كلّ هذه الصّعوبات ألا وهو ضعف التّدريب ونقص التّمرين داخل حجرة الدّرس، وغياب تداول هذه الحروف بالشّكل الصحيح خارج المحيط المدرسي أي في الاستعمال اليومي مما يعيق ترسيخ الاستعمال الصحيح لها.



خَاتِمَةٌ

خلّص البحث إلى جملة من النتائج العامة من خلال جانبيه النظري والتطبيقي، فأما نتائج الجانب النظري تخصّ تعليميّة اللّغات وتعليمية النّحو العربيّ في التّعليم العام. وأما نتائج الجانب التطبيقيّ فتلخّص واقع تعليميّة النّحو العربيّ في الصّف النّهائي من التّعليم الابتدائي للمدرسة الجزائريّة، وتمثّل جميعها في الآتي:

- ساهمت اللّسانيّات النظريّة منها والتّطبيقية أيّما مساهمة في التّأسيس لعلم تعليم اللّغات، ثمّ في تطويره من خلال ما توصّل له البحث اللّساني في العصر الحديث من مفاهيم ومصطلحات نظريّة وآليات منهجية وأدوات إجرائية ومقاربات تفاعلية.

- رغم الجهود المبذولة في تيسير النّحو العربيّ إلّا أنّها لم تقدّم جديدًا ولم تفعل شيئًا يُعيد إلى الدّرس النّحوي قوّته وحيويّته؛ لأنّها كانت جُلّها دراسات نظريّة ولم تَرْقَ وتتطرق إلى جانب مهمّ جدًّا وهو الجانب التطبيقيّ الوظيفيّ الإجرائي.

- إنّ من أهمّ العوامل التي تساعد في التّغلب على الكثير من صعوبات تعلّم النّحو، هو التّفريق بين النّحو العلمي الذي تكون طبيعته معقّدة، وبين النّحو التّعليميّ الذي ينبغي أن يكون مناسبًا لمستوى متعلّميّه بعدما يخضع للنّقل التّعليمي.

- يُعدّ اعتماد النّحو الضّماني في المراحل الأولى من التّعليم العام، العامل الرّئيس في اكتساب الملكة وتنميّة المهارات اللّغويّة، وما النّحو الصّريح إلّا مساعدًا على تصويب الأخطاء في التّحدّث أو الكتابة.

- إنّ الغاية من تعلّم النّحو لا تتوقّف على إكساب الكفاءة النّحويّة - التي هي جزء من الكفاءات اللّغويّة التي يجب على متعلّم اللّغة أن يكتسبها - بل تتعداه إلى إكساب الكفاءة التّواصلية، التي تمكّن المتعلّم من توظيف قواعد النّحو في جميع مجالات الاستعمال اللّغوي. هذا فيها يخصّ أهمّ نتائج الجانب النظريّ، أمّا فيما يخصّ أهمّ نتائج الجانب التطبيقي فقد خلصت الدّراسة بعد وصف وتحليل الجانب المعرفي والجانب التّفاعلي، والجانب التّقويمي التّحصيلي الذي يُعبّر عن مخرجات التّعلّم، إلى جوانب إيجابية وأخرى سلبية تضمّنها وصف

وتحليل واقع تعليمية النحو في الصف النهائي لابتدائيات المدرسة الجزائرية. فأما الجوانب الإيجابية فأهمها الآتي:

- من خلال الوقوف على المقررات النحوية للسنة الهدف و ما سبقها؛ أي السنة الثالثة والرابعة تبين أنّ هناك ترابطاً وتكاملاً، سواء على مستوى مفردات النحو للسنة الخامسة أو على مستوى علاقتها بالسنوات التي تسبقها، ممّا نتج عنه تدرّج للتعلّيمات. هذا يسمح بنمو معرفي سليم ومتكامل.

- تُعدّ الأنشطة المدرجة في الكتاب المدرسي والمتمثلة في "ألاحظ وأكتشف" و"أثبت" و"نموذج إعراب" أنشطة مهمة في تعليمية النحو؛ ممّا ييسّر على المعلمّ عناء البحث عن الشّاهد المناسب، والنّقل التّعليمي لأحكام القاعدة الذي يتناسب مع قدرات المتعلّمين العقلية والنفسية، ونموذج إعراب يخدم الظاهرة المدروسة.

- نشاط التّقييم التّحصيلي من أهمّ الأنشطة والمحطات في درس النحو، وقد تجسّد ذلك في التّمارين النّحوية المدرجة في كراس النّشاطات والتي تميّزت بالتّدرج في أغلب المواضع، والتّنوع بين مستويات المجال المعرفي، وبالشّمول لتوقّرها على المجال المعرفي والمهاري والوجداني.

- يُعدّ العرض من أهمّ الخطوات الإجرائية في درس النحو، وقد أخذ مؤلفو الكتاب المدرسي وكراس النّشاطات هذا الإجراء بعين الاعتبار؛ من خلال الاهتمام بميولات المتعلّم وتلبية رغباته وذلك باستعمالهم اللونين الأحمر والأخضر لإبراز النّقاط المستهدفة سواء على مستوى الشّواهد أو القاعدة أو التّمارين؛ لأن ادراج الألوان يتماشى مع متعلمي هذه المرحلة. جميع هذه النّقاط هي نقاط ساهمت في تحسين وضع تعليمية النحو العربي وهي نقاط تحسب لوضعي المنهاج والكتاب المدرسي.

وأما الجوانب السّلبية فجاء أهمها كالآتي:

- عدم تحديد الهدف العام من تعليم قواعد النحو الصّريح في المنهاج وفي الكتاب المدرسي بصفة واضحة، وعدم تحديد الأهداف الخاصة بكل درس، يجعل المعلمّ يرتجل أهدافاً -

بطبيعة الحال - بعيدة كل البعد عن شروط صياغة الأهداف العلميّة؛ لأنّ هذا العمل من صنيع أهل الاختصاص والمتمثّل في لجنة التّأليف. وهذا ما يجعل المعلّم والمتعلّم يحيدان ويبتعدان عمّا كان من المفروض أن يتحقّق في الكفاءة المستهدفة.

- إدراج بعض الموضوعات التي تُعدّ صعبة الاستيعاب ومعقّدة على متعلّمي هذه المرحلة؛ إذ لم تراعى فيها مداركهم ومستوياتهم العقليّة، مثل: درس إعراب الفعل المعتل الناقص الذي يعتمد على الإعراب التقديري.

- بالرّغم من الترابط والتّكامل الملحوظ بين المفردات النّحويّة سواء بين برنامج السّنة الخامسة وبرنامج السّنات السّابقة، أو بين موضوعات السّنة الخامسة نفسها. إلّا أنّه لا يخلو من بعض النّقائص نذكر على سبيل المثال تجاهل وعدم إدراج درس الجملة الاسميّة ضمن المفردات النّحويّة لهذا المستوى حتى يؤسّس لدرسي الجملة المنسوخة بأنّ وأخواتها والجملة المنسوخة بكان وأخواتها. وكذلك عدم إدراج درس الصّفة ضمن المقرّر على الرّغم من حاجة المتعلّم إليه؛ لأنّه يتعامل كثيرًا مع النّصوص ذات النّمط الوصفيّ.

- إنّ هدف تعليم النّحو العربيّ للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ وفق المقاربة النّصيّة حسب ما يسعى إليه المنهاج مازال لم يتحقّق بالصّورة المرجوّّة؛ لأنّ النّصوص المقترحة في الكتاب المدرسيّ غالبًا لا تستوعب قواعد الظاهر النّحويّة المستهدفة، فيضطرّ مؤلّفو الكتاب المدرسيّ إمّا للاستعانة بشواهد من خارج النّص أو بتجاهل وضع الشّاهد تاركين الأمر على عاتق المعلّم.

- عدم قدرة أغلب المعلّمين على التّحكم في الوقت، ويرجع السّبب الرّئيس لاعتماد المقاربة النّصيّة؛ حيث ينطلق درس النّحو من النّص المقروء وهذا يجعل أيّ إسهاب أو توسّع في خطوات درس القراءة تأخذ من حصّة التّراكيب النّحويّة؛ ممّا يتسبّب في أغلب الأحيان في ألا تأخذ التّدريبات أو التّمارين النّحويّة نصيبها من الحصّة، أو ربّما تترك تمامًا.

- على الرّغم ممّا يساهم فيه نشاط "ألاحظ وأكتشف" من شواهد نحويّة وأسئلة اكتشاف تساعد المعلّم والمتعلّم في ملاحظة الظّاهرة النّحويّة واكتشافها، إلّا أنّه لوحظ في بعض

الدّرس أنّ الشّواهد المعروضة لا تخدم جميع عناصر الظّاهرة النّحويّة، وكذلك الأمر بالنسبة لأسئلة الاكتشاف. وهو نقص أو ثغرة تحسب على واضعي الكتاب المدرسي.

- عدم قدرة المتعلّمين على توظيف ما تناولوه من ظواهر نحويّة في التّعبير الشّفويّ والكتابي، هذا الأخير الذي يُعدّ أقلّ ارتجالاً من التّعبير الشّفوي؛ حيث يظهر هذا العجز جليّاً من خلال كثرة الأخطاء النّحويّة في تعبيراتهم الكتابيّة.

### التّوصيات:

✕ أن تعمل اللّجنة الوطنيّة للمناهج على توضيح الهدف العام من تعليم النّحو العربي الصّريح في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة، وأن تعمل على ضبط الهدف التّعليميّ لكلّ درس من دروس النّحو؛ حتّى لا يحيد المعلّم والمتعلّم عن الهدف المنشود؛ لأنّ الموضوع الواحد يتكرّر في أكثر من مستوى وبطبيعة الحال تكون أهدافه مختلفة.

✕ على لجنة التّأليف أن تعيد النّظر في المحتوى النّحوي من جوانب متعدّدة هي كالآتي:

- مناسبة النّصوص للظّواهر النّحويّة المدروسة: وهي أن تكون النّصوص خادمة للظّواهر النّحويّة المتعلّقة بها، وذلك باختيار نصوص تستوعب أحكام الظّاهرة النّحويّة المدروسة أو عن طريق التّصرّف في النّصوص من غير إخلال حتّى تتجلى صفة العجز عن استيعاب ظواهرها النّحويّة.

- اختيار الموضوعات:

✓ تدرج مفردات (موضوعات) إضافيّة للمحتوى النّحوي؛ لعدم استقامة المقرّر من دونها وهي كالآتي: الجملة الاسميّة وأركانها، والصّفة.

✓ تأجيل بعض الموضوعات إلى مستويات أعلى وهي كالآتي: الأسماء الخمسة والمفعول المطلق والاستثناء؛ وذلك لسببين رئيسيين هما: قلة شيوعهم أو درجهم في الكلام، وعدم مناسبتهم لمستوى قدرات المتعلّمين.

- اختيار المادّة النحويّة وكيفيّة عرضها من (أمثلة وأسئلة وقاعدة وتمارين)، فعلى المؤلف أن يعمل جاهداً على أن تتوفر في هذه المراحل من الدّرس الشّروط التّاليّة على التّرتيب:

- الأمثلة تكون فقرة من نصّ الوحدة التّعليميّة، وليست جملاً منفصلة وأجنبيّة عنه.
- أن تكون الأمثلة خادمة لجميع أحكام القاعدة النحويّة.
- أن تكون الأمثلة بسيطة لكي يفهمها المتعلّم، ومن واقعه حتّى يتبنّاها ويحاكيها ويمارسها.
- إدراج صورة معبّرة تضيف للدّرس جمالاً في المظهر ونجاعة في الوظيفة.
- أن تكون أسئلة الاستكشاف مباشرة واضحة ومفهومة، لا تكون حمالة أوجه أو يشوبها الغموض.
- أن تكون أسئلة الاستكشاف متدرّجة من السّهل إلى ما أصعب.
- أن تكون أسئلة الاستكشاف خادمة لأحكام القاعدة؛ لأنّها إن كانت غير ذلك فلا فائدة منها.
- أن تكون أحكام القاعدة كاملة ومتدرّجة ومكيّفة حسب قدرات المتعلّمين الذّهنيّة.
- أن تكون القاعدة خالية من الأخطاء اللّغويّة والمنهجيّة العلميّة.
- أن تكون مصطلحات القاعدة ومفاهيمها وتراكيبها بسيطة وواضحة.
- توظيف وسائل للتّبسيط بالإضافة إلى الألوان والأمثلة كالرّسوم التّوضيحيّة والأشكال البيانيّة، وخاصّة الخرائط الذّهنيّة؛ حيث نرى أنّ تشفيح القاعدة بخريطة ذهنيّة سيلعب دوراً كبيراً في استيعاب المتعلّم القاعدة وربطها بالأحكام السّابقة.

- التتويع في التّدرّيات النّحويّة بعد تثبيت القاعدة، وعدم اقتصارها على نماذج الإعراب كما هو معمول به حالياً.
  - تكثيف التّمارين، وخاصّة للدّروس الّتي لم تتل حظّها في ذلك وأدرج لها سوى تمرين أو اثنين؛ حتّى يتمكّن المتعلّم من ممارسة أحكام القاعدة جيّداً.
  - تنويع التّمارين بين التّركيبية والتحليلية والبنوية والتّواصلية؛ لأنّ كلّ نوع له دوره في عمليّة اكتساب اللّغة وممارستها.
  - أن تكون التّمارين متدرّجة من البسيط إلى الصّعب.
  - يتضمّن التّمرين تعليمة فقط؛ أي يعالج صعوبة واحدة حتّى يستطيع المتعلّم فهمها فحلّها ثمّ توظيفها والاستفادة منها في تواصله.
  - أن يكون نصّ التّمرين واضحاً؛ أي عباراته سهلة وسؤاله دقيق ووجيه.
  - إدراج تمارين تشاركيّة (جماعيّة)؛ لكي يتعلّم الأقران من بعضهم، وهي استراتيجية حديثة أثبتت جدارتها في تعليم اللّغات.
  - الحرص على سلامة عناصر الدّروس (أمثلة وأسئلة استكشاف وقاعدة وتدرّيات) و التّمارين من الأخطاء سواء كانت لغويّة أو علميّة أو منهجيّة.
- ✕ على اللّجنة الوطنيّة للمناهج أن تعيد النّظر في الوعاء الزّمني لتدريس النّحو من جانبين كالآتي:

- يُخصّص لحصة القراءة والظّاهرة النّحويّة مع التّدرّيات (90 دقيقة) من دون التّمارين؛ حتّى يتمكّن المتعلّمون من قراءة النّصّ قراءة مسترسلة ويفهمون النّصّ ويجيبون عن أسئلته ثمّ تستنبط منه الأمثلة وتقرأ وتكتشف منها الأحكام وتثبت ثمّ يتدرّب المتعلّمون عنها.
- أمّا التّمارين النّحويّة فيخصّص لها حصّة من (45 دقيقة) لا تكون مدمجة مع حصّة الدّرس؛ لتفادي الاقتصاص من زمن التّمارين عند وقوع اضطراب في الوقت أو تأخر في سير حصّة الدّرس؛ لأنّها هي الأخرى تبدأ بالقراءة فتأخذ من وقتها الكثير.

✕ التأكيد على استعمال الحاسوب في تعليميّة النّحو على الأقلّ مبدئيًّا كوسيلة لعرض جميع عناصر الدّرس سواء كانت أمثلة أو قاعدة أو تدريبات وتمارين؛ لما له من فوائد جمّة أهمّها يخرج الحصّة من جوّ الرّتابة ويضيف لها عنصر التّشويق بعرضه المتحرّك والملوّن هذا من جهة، ومن جهة ثانية يساعد المعلّم على ربح الوقت في كتابة الأمثلة والقاعدة ونص التّمارين.

✕ على الوصاية المعنيّة أن تعمل على تكوين المعلّمين الذين يزاولون المهنة حاليًّا في تدريس اللّغة العربيّة والنّحو العربيّ من خلال دورات تكوينيّة خاصّة، وأن تعمل جاهدة على توسيع دائرة المدارس العليا للأساتذة؛ لكي يصبح معلّم التّعليم الابتدائيّ متكوّنًا تكوينًا لغويًّا وتربويًّا ونفسيًّا يؤهّله لقيادة المتعلّمين في هذه المرحلة المهمة من مراحل التّعليم العام.

✕ على المعلّم أن يستغلّ تعثّرات المتعلّمين لبناء أنشطة علاجية تمكّنهم من تخطي صعوباتهم.

السّعيد خليفه



# قَائِمَةُ الْمَصَادِرِ وَالْمَرَاجِعِ

\* القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

#### أولاً- المصادر

1. جلال الدين السيوطي، الاقتراح في علم أصول النحو، دار المعرفة الجامعية، 2006.
2. جمال الدين القفطي، إنباء الرواة على أنباء النحاة، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1986، ج1.
3. جمال الدين أبو محمد القاسم بن علي الحريري، شرح ملحمة الإعراب، تح: فائز فارس، دار الأمل للنشر والتوزيع، أريد، الأردن، ط1، 1991.
4. جمال الدين أبو محمد القاسم بن علي الحريري، ملحمة الإعراب، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، دت.
5. خلف بن حيان الأحمر البصري، مقدمة في النحو، تح: عز الدين التتوخي، مطبوعات مديرية إحياء التراث القديم، دمشق، سوريا، 1961.
6. سراب بن الصّيد بورني وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية - السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2019-2020.
7. سراب بن الصّيد بورني وآخرون، كتاب اللغة العربية - السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2019.
8. سراب بن الصّيد بورني وآخرون، كراس النشاطات في اللغة العربية - السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2019.
9. سراب بن الصّيد بورني وآخرون، كتاب اللغة العربية - السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2017.
10. عبد الرحمن بن أبو الوفاء محمد بن عبيد الله (أبو البركات الأنباري)، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تح: إبراهيم السامرائي، مكتبة المنار، الزرقاء، الأردن، ط3، 1985.
11. عبد الرحمن بن إسحاق الزجاجي (أبو القاسم الزجاجي)، الإيضاح في علل النحو، تح: مازن المبارك، دار التفائس، بيروت، لبنان، ط3، 1997.
12. عبد الرحمان بن إسحاق الزجاجي، مجالس العلماء، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط3، 1999.

13. عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، تح: عبد الله محمد الدرويش، دار البلغي، دمشق، سوريا، ط1، 2004، ج2.
14. عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، تح: درويش الجويدي، صيدا، بيروت، ط2، 1997.
15. عبد الله جمال الدين بن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تح: عبد اللطيف محمد الخطيب، دار السياسة، الكويت، ط1، 2000، ج5.
16. عبد الواحد بن علي (أبو الطيب اللغوي)، مراتب النحويين، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، مصر، دط، دت.
17. عثمان بن جني أبو الفتح (ابن جني)، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، دط، دت، ج1.
18. عثمان بن عمرو بن الحاجب، شرح الوافية نظم الكافية، تح: موسى بنّاي علوان العلي، مطبعة الآداب في النخف، العراق، 1980.
19. علي بن محمد الشريف الجرجاني، التعريفات، مكتبة بيروت، لبنان، دط، 1985.
20. علي بن مؤمن بن محمد بن عصفور، المُقَرَّب، تح: أحمد عبد الستار الجوّاري و عبد الله الجبوري، ط1، ج1.
21. عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط7، 1997، ج1.
22. عمرو بن بحر الجاحظ، الحيوان، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة ومطبعة البابي الحلبي وأولاده، مصر، ط2، 1965، ج1.
23. عمرو بن بحر الجاحظ، رسائل الجاحظ، تح: عبد السلام هارون، دار الجيل بيروت، لبنان، ط1، 1991، ج3.
24. عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويه، الكتاب (كتاب) سيبويه، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط3، 1988، ج2.
25. القاضي أبي سعيد الحسن بن عبد الله السيرافي، أخبار النحويين البصريين، تح: طه محمد الزيني و محمد عبد المنعم خفاجي، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، القاهرة، مصر، ط1، 1955.

26. اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للطور الأول من التعليم الابتدائي. لمرحلة التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016.
27. محمد بن اسحق النديم، الفهرست في أخبار العلماء المصنفين من القدماء والمحدثين وأسماء كتبهم، تح: رضا- تجدد، دت، دط.
28. محمد بن سلام الجمحي، طبقات فحول الشعراء، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، دط، 2001.
29. محمد بن عبد الله بن مالك، ألفية بن مالك في النحو والصرف، دار الإمام مالك للكتاب، باب الوادي، الجزائر، دط، 2009.
30. محمد بن يوسف (أبو حيان الأندلسي)، تذكرة النحاة، تح: عفيف عبد الرحمان، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط1، 1986.
31. وزارة التربية الوطنية - اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي (اللغة العربية- التربية الإسلامية- المواد العلمية- المواد الاجتماعية- مواد الإيقاظ)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016.
32. وزارة التربية الوطنية- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016.
33. وزارة التربية الوطنية-اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2016.
34. يحي بن عبد المعطي، الفصول الخمسون، تح: محمود محمد الطناجي، دار عيسى البابي الحلبي وشركاه، دط، دت.
35. يعيش بن علي بن يعيش (ابن يعيش النحوي)، شرح المفصل، إدارة الطباعة المنيرية، مصر، دط، طت، ج9.

#### المعاجم:

36. أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا اللغوي، مجمل اللغة، تح: زهير عبد المحسن سلطان، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1984، ج3.

37. أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري، أساس البلاغة، الهيئة المصرية للكتاب، ط3، 1985 ج2.
38. جمال الدين بن مكرم بن منظور ، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، دط، دت، ج 10.
39. جمال الدين بن مكرم بن منظور ، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، دط، دت، ج 12.
40. جمال الدين بن مكرم بن منظور ، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، دط، دت، ج 13.
41. جمال الدين بن مكرم بن منظور ، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، دط، دت، ج15.
42. حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003.
43. عبد السلام المسدي، قاموس اللسانيات مع مقدمة في علم المصطلح، الدار العربية للكتاب، 1984.
44. عبد القاهر الجرجاني، العوامل المائة النحوية في أصول علم العربية، تح: البدرائي زهران، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، دت.
45. عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006، ج2.
46. عبد اللطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التربية- مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، ط01، 1994.
47. لويس معلوف، المنجد في اللغة والأدب والعلوم، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، لبنان، ط19، مادة (قرب).
48. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004.
49. محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط.
50. محمد علي الخولي، معجم اللغة التطبيقية (إنجليزي -عربي)، مكتبة لبنان، 1985.

51. محمد عيسى صالحية، المعجم الشامل للتراث العربي المطبوع، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1993، ج2.
- ثانياً - المرجع باللغة العربية:
- 1- الكتب:
52. إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب، القاهرة، ط1، 2005.
53. إبراهيم مذكور، إتحاد المجامع اللغوية العربية في خمس عشرة سنة، شركة الإعلانات الشرقية، مصر، ط1، دت.
54. إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، مطبعة لجنة التأليف والترجمة، القاهرة، مصر، دط، 1959.
55. أحمد أمين، ضحى الإسلام، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، ط7، دت، ج2.
56. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2009.
57. أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، سلسلة الكتاب الجامعي منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي، الإمارات العربية، ط2، 2013.
58. أحمد عبد الستار الجواري، نحو التفسير دراسة ونقد منهجي، مطبعة المجمع العلمي العراقي، العراق، ط3، 1984.
59. أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية، (مدخل نظري)، منشورات عكاظ، المغرب، ط1، 1979.
60. أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي - الأصول والامتداد، دار الأمان، الرباط، ط1، 2006.
61. أحمد المتوكل، من البنية الحملية إلى البنية المكونية - الوظيفة المفعول في اللغة العربية، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1987.
62. أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط3، 2008.
63. أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط5، 2015، ص123، 132.

64. أسعد شريف الامارة، سيكلوجية الفروق الفردية، علم النفس الفارقي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014.
65. أنطوان صياح، تعليمية اللّغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006، ج1.
66. أنطوان صياح، تعلّمية اللّغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ج2.
67. أنور محمد الشرقاوي، التّعلّم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، دط، 2012.
68. إيميل بديع يعقوب، فقه اللّغة العربية وخصائصها، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1982.
69. أيوب دخل الله، التّعلّم ونظرياته، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة، الجزائر، ط1، 2014.
70. أيوب دخل الله، علم النّفس التّربوي، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة القديمة، الجزائر، ط1، 2014.
71. بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النّظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث النشر والتوزيع، إريد، الأردن، ط1، 2007.
72. بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التّعليمية بين التراث والدراسات اللّسانية الحديثة، مخبر اللّسانيات واللّغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر.
73. تمام حسان، الأصول، (دراسة أبستمولوجية للفكر اللّغوي عند العرب)، عالم الكتب، القاهرة، مصر، دط، 2000.
74. تمام حسان، اللّغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، دط، 1994.
75. التواتي بن التواتي، المدارس التّحويّة، دار الوعي، الرويبة، الجزائر، ط2، 2008.
76. جلال شمس الدين، علم اللّغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياها، مؤسسة الثقافة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الاسكندرية، مصر، دط، دت، ج1.
77. جميلة جحيش، دليل المدرس (الكتاب السنوي 2001)، المركز الوطني للوثائق التّربويّة، حسين داي، الجزائر، ص35.

78. جنان التّميمي، النّحو العربي في ضوء اللّسانيّات الحديثة، دار الفارابي، بيروت، لبنان، ط1، 2013.
79. حافظ إسماعيلي علوي، اللّسانيّات في الثّقافة العربية المعاصرة - دراسة تحليليّة نقدية في قضايا التّلقّي وإشكالاته، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2009.
80. حافظ إسماعيلي علوي وآخرون، التداوليات علم استعمال اللّغة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، أربد، الأردن، ط2، 2014.
81. حامد عبد السلام زهران وآخرون، المفاهيم اللّغويّة عند الأطفال، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007.
82. حسام البهنساوي، نظريّة النّحو الكلّي والتّركيب اللّغويّة العربيّة (دراسات تطبيقية)، مكتبة الثّقافة الدّينيّة، القاهرة، مصر، ط1، 2004.
83. حسان الباهي، اللّغة والمنطق - بحث في المفارقات، منشورات الاختلاف، 2015.
84. حسان بن عبد الله بن محمد الغنيمان، المنظومات النّحويّة وأثرها في تعليم النّحو، (كتاب إلكتروني).
85. حسن شحاتة، تعليم اللّغة العربية بين النّظريّة والتّطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط4، 2000.
86. حسن شحاتة ومروان السّمان، المرجع في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها، مكتبة الدار العربيّة للكتاب، دط، دت.
87. حلمي خليل، دراسات في اللّسانيّات التّطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2000.
88. خليفة بوجادي، في اللّسانيّات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدّرس العربي القديم، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، العلمة، الجزائر، ط2، 2012.
89. خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللّسانيّات، دار القصة للنشر، حيدرة، الجزائر، ط2، 2006.
90. خير الدّين هني، تقنيات التّدريس، (دون دار نشر)، دت، ط1.
91. رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 1990.



92. راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط4، 2014.
93. راشد بن حسين العبد الكريم، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج، النشر العلمي والمطابع، الرياض، 2010.
94. رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية - إعدادها - تطويرها - تقويمها، دار الفكر العربي القاهرة، مصر، دط، 2004.
95. رشدي أحمد طعيمة، الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعة، المجلة العربية للتربية، العدد 2، تونس، 1985.
96. رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقه، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، 2006.
97. رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليمية اللغة العربية، مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، مكة المكرمة، 2015.
98. الزبير بلمامون، مدخل إلى علوم التربية، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة القديمة، الجزائر، 2018.
99. زكريا محمد وآخرون، مادة التربية وعلم النفس، وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين، الجزائر، 2006.
100. سعد سرحت، لسانيات النص مداخل نظرية مع دراسة إجرائية في كتاب طوق الحمامة لابن حوم الأندلسي، سلسلة منشورات نون، (د ب)، ط1، 2016.
101. سلامة موسى، البلاغة العصرية واللغة العربية، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، مصر، دط، دت.
102. شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع، ط1، 2004.
103. شوقي ضيف، تجديد النحو، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط6، 2013.
104. شوقي ضيف، تيسير النحو التعليمي قديماً وحديثاً مع نهج تجديده، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، 1993.
105. شوقي ضيف، المدارس النحوية، دار الامل، أريد، الأردن، ط3، 2001.

106. صابر الحباشة، التداولية والحجاج- مداخل ونصوص، صفحات للدراسات والنشر، دمشق، سورية، ط1، 2008.
107. صالح بالعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط06، 2011.
108. صالح بالعيد، مقاربات منهجية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، بوزريعة، الجزائر، ط1، 2004.
109. صالح بالعيد وآخرون، اللغة الأم، دار هومة للنشر والتوزيع، بوزريعة، الجزائر.
110. طلال علامة، نشأة النحو العربي في مدرستي البصرة والكوفة، دار الفكر اللبناني، بيروت، لبنان، ط1، 1991.
111. الطيب شيباني، اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغة العربية، رسالة دكتوراه، جامعة قاصدي مرباح.
112. طيب نايت سليمان، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي والمتوسط، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، دط، د ت.
113. ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2002.
114. عباس حسن، اللغة والنحو بين القديم والحديث، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط، 1966، ص66.
115. عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ط2، 2016.
116. عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، دط، 2007.
117. عبد السلام المسدي، العربية والإعراب، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2010.
118. عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، الدر التونسية للنشر، ط2، 1986.

119. عبد السلام المسدي، مباحث تأسيسية في اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2010.
120. عبد العزيز كردي، في تعليمية العربية، مجمع الأطرش لنشر وتوزيع الكتاب المختص، تونس، ط1، 2017.
121. عبد العليم، إبراهيم الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط14.
122. عبد العليم إبراهيم، النحو الوظيفي، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط9، دت.
123. عبد القادر لورسي، المرجع في التعلّميّة، الجسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2014.
124. عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، الرباط، المغرب، ط1، 2006، ج2.
125. عبد الكريم غريب وآخرون، في طرق وتقنيات التعليم من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها، سلسلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1992.
126. عبد الله صولة، في نظرية الحاج- دراسات وتطبيقات، مسكلياني للنشر والتوزيع، تونس، ط1، 2011.
127. عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعلّميّة، مطبعة مزوار، الوادي، ط1، 2010.
128. عبد المجيد عيساني، مقاييس بناء المحتوى اللّغوي، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، ط1، 2010.
129. عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011.
130. عبد الوهاب صديقي، النحو الوظيفي وديداكتيك اللغة العربية- نحو منهجية تدريس وظيفي، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2018.
131. عبده الراجحي، التّطبيق النّحوي، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندريّة، مصر، ط2، 2000.

132. عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي تعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندريّة، مصر، دط، 1995.
133. عز الدين البوشيخي، التّواصل اللّغويّ مقارنة لسانیّة وظيفيّة، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2012.
134. علي أبو المكارم، أصول التفكير النّحوي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2006.
135. علي أبو المكارم، تعليم النّحو العربي - عرض وتحليل، دار الثقافة العربيّة، ط1، 1993.
136. علي آيت أوشان، اللّسانيّات والبيداغوجيا - نموذج النحو الوظيفيّ - الأسس المعرفية والتّعليميّة، دار الثقافة للنّشر والتّوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998.
137. علي عبد الواحد وافي، فقه اللّغة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ط3، 2004.
138. علي عبد الواحد وافي، اللّغة والمجتمع، مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع، جدة، ط1، 1983.
139. علي فوزي عبد المقصود وعطيّة سالم الحداد، الوسائل التّعليميّة وتكنولوجيا التّعليم، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندريّة، مصر، دط، 2014.
140. فاضل خليل إبراهيم، أساسيات في المناهج الدّراسيّة، دار بن الأثير للطباعة والنّشر، العراق، دط، دت.
141. فاطمة الزّهاء حراث، كراس النّشاطات اللّغويّة - السّنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2015/2016.
142. فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللّغة العربيّة والتّربية الإسلاميّة، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
143. فؤاد محمد موسى، المناهج - مفهوماها - أسسها - عناصرها - تنظيماها، دون دار نشر، دون بلد، دون طبعة، 2002.
144. قاضي محي الدين، الرّائد في طرائق القواعد - تحليل - استنتاج - حكم - علاج، دار العلوم للنّشر والتّوزيع، عنابة، الجزائر، دط، 2008.

145. كامل محمود نجم الدليمي، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013.
146. لخضر زروق، دليل المصطلح التربوي الوظيفي للمعلمين والأساتذة، دار هومة، الجزائر، دط، دت.
147. محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية، في ضوء الكفاءات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007.
148. محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013.
149. محمد إبراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، دار منشأة المعارف، الاسكندرية، مصر، دط، دت، ص15.
150. محمد الأزهر بالقاسمي وعبد الحميد معوش، سيكولوجية التعلم والتعليم، دار الخلدونية، الجزائر، ط1، 2019.
151. محمد بن يحيى زكريا وعباد مسعود، المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات - المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2006.
152. محمد تروزين، السبيل إلى الالتحاق بسلك مديري مؤسسات التربية والتعليم - ابتدائي - متوسط - ثانوي، دار كنوز للنشر والتوزيع، الجزائر، 2012.
153. محمد حسن حمادات، المناهج التربوية نظرياتها ومفهومها، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.
154. محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية - مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب، المغرب، ط2، 1991.
155. محمد الدريج، التدريس الهادف - مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية، قصر الكتاب، البليدة، 2000.
156. محمد السيد أحمد عزوز، المنظومة الميمية في النحو لحازم القرطاجني، (دون دار نشر) ط1، 1994.

157. محمد شارف سرير ونور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التّقيم، (دون دار نشر)، ط2، دت.
158. محمد شوقي أمين وإبراهيم التّري، مجموعة القرارات العلميّة في خمسين عامًا، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميريّة، القاهرة، مصر، دط، 1984.
159. محمد الصّالح حثروبي، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي- وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسميّة، دار الهدى للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عين مليلة، الجزائر، دط، 2012.
160. محمد الصّالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2002.
161. محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، دت.
162. محمد علي آذرشب، الأسس النّفسيّة لتعليم النحو، أعمال المؤتمر السنوي الأول لتعليم النحو، مجمع اللّغة العربيّة بدمشق، 2002.
163. محمد علي حسن الصويركي، الألعاب اللغويّة ودورها في تنمية مهارات اللّغة العربيّة، دار الكندي للنشر والتّوزيع، أريد، الأردن، 2005.
164. محمد محمد يونس علي، مدخل إلى اللّسانيّات، دار الكتب الوطنيّة، بن غازي، ليبيا، ط1، 2004.
165. محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التّعليم بين النّظريّة والتّطبيق، دار المسيرة للنشر والطّباعة والتّوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2004.
166. محمد محي الدين عبد الحميد، شرح ابن عقيل على ألفيّة ابن مالك ومعه كتاب منحة الجليل بتحقيق شرح بن عقيل، دار الطّلائع للنشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، (مقدّمة الطبعة الأولى).
167. محمود أحمد السيّد، تطوير مناهج تعليم القواعد النّحويّة وأساليب التّعبير في مراحل التّعليم العام في الوطن العربي، المنظّمة العربيّة للتّربيّة والثّقافة والعلوم، تونس، 1987.

168. محمود أحمد نحلة، أصول النّحو العربي، دار العلوم العربيّة للطباعة والنّشر، بيروت، لبنان، ط1، 1987.
169. محمود داود سلمان الربيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2006.
170. محمود سليمان ياقوت، منهج البحث اللغوي، دون دار نشر، دون بلد، ط1، 1997.
171. محمود عكاشة، التحليل اللّغويّ في ضوء علم الدلالة، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط2، 2011.
172. محمود محمد الطناحي، في اللّغة والأدب دراسات وبحوث دار الغرب الإسلامي، دط، دت، مج 1.
173. مسعود صحراوي، التداولية عند علماء العرب - دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2005.
174. مصطفى بن عبد الله (حاجي خليفة)، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ج1.
175. مصطفى غلفان، اللّسانيّات البنيويّة منهجيات واتجاهات، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2013.
176. مصطفى ناصف، نظريات التّعلّم، سلسلة عالم المعرفة، 1983.
177. ممدوح عبد الرحمان، المنظومة النّحويّة دراسة تحليليّة، دار المعرفة الجامعيّة للطباعة والنّشر، الاسكندريّة، مصر، دط، 2000.
178. مهدي المخزومي، في النّحو العربي نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1986.
179. مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللّغة والنّحو، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، القاهرة، مصر، ط2، 1958.
180. موسى رشيد حتاملة، نظريات اكتساب اللّغة الثانية وتطبيقاتها التّربويّة، مجلة مجمع اللّغة العربية الأردني، 2006، ع 70.

181. ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1986.
182. ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1985.
183. نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988.
184. نجم عبد الله غالي الموسوي وسوسن هاشم هاتو الجابري، المعالجة العلمية لمشكلات تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2016.
185. نعيم حبيب جعيني، الفلسفة وتطبيقاتها التربوية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004.
186. نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، العلمة، الجزائر، ط1، 2012.
187. نورة سعد القحطاني، الأصول الفلسفية وتطبيقاتها التربوية، العبيكان للنشر، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط1، 2018.
188. هادي نهر، اللسانيات الاجتماعية عند العرب، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، ط1، 1998.
189. هيام كريدية، أضواء على الألسنية، نسخة إلكترونية، بيروت، لبنان، ط1، 2008.
190. ياسين أبو الهيجاء، مظاهر التجديد النحوي لدى مجمع اللغة العربية في القاهرة حتى عام 1984، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2008.
191. يحيى بن عبد المعطي، الدرّة الألفية (ألفية بن معطي)، دار الفضيلة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2010.
192. يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الأبيار، الجزائر، دط، 2013.



193. أندري مارتنيه، مبادئ في اللسانيات العامة، تر: زبير سعدي، دار الآفاق، الجزائر، 1999.
194. بريجيت هارتشت، تر: سعيد حسن بحيري، مناهج علم اللغة من هرمان باول حتى ناعومتشومسكي، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2004.
195. دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، تر: عائشة موسى السعيد، مطابع جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، الرياض.
196. دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994.
197. زتسيسلاف واورزنيك، مدخل إلى علم النص - مشكلات علم النص، تر: سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2003.
198. فان دايك، النص والسياق - استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، تر: عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، بيروت، لبنان، 2000.
199. فرانسوا ريكاناتي، فلسفة اللغة والذهن، تر: حسين الزاوي، دار الروافد الثقافية ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2016.
200. فولفجانج هاينه من وديتر فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، تر: فالح بن شبيب العجمي، مطابع جامعة الملك سعود، 1999.
201. فيردينان دي سوسير، دروس في الألسنية العامة، تر: صالح القرمادي وآخرون، الدار العربية للكتاب، تونس، ط1، 1985.
202. لويس جان كالفي، علم الاجتماع اللغوي، تر: محمد يحياتن، دار القصة للنشر، الجزائر، 2006.
203. ماريوباي، أسس علم اللغة، تر: أحمد مختار عمر، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط8، 1998.

### 3- الرسائل الجامعية:

204. رشيدة حيدرة، تداولية الخطاب النحوي بين الضابط القواعدي والاستعمال الوظيفي (رسالة دكتوراه)، جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم، 2018.

205. الزايدى بودرامة، النحو الوظيفي والدّرس اللّغويّ العربي دراسة في نحو الجملة(رسالة دكتوراه)، كليّة الآداب واللّغات قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة الحاج لخضر، باتنة 2013-2014.
206. كايسة عليك، المرجعيّة اللّسانية للمقاربة التّواصلية في تعليم اللّغات تعلّمها(رسالة دكتوراه)، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، كليّة الآداب واللّغات، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2014.
207. محمد صاري، التّمارين اللّغويّة دراسة تحليليّة نقدية(رسالة ماجستير)، معهد اللّغة الأدب العربي، جامعة عنابة، 1990.
208. محمد صاري، محاولات تعليم النحو قديماً وحديثاً، دراسة تقويمية في ضوء علم تدريس اللّغات، رسالة دكتوراه، جامعة عنابة، الجزائر، 2002-2003.
209. مختار بوزاوية، النحو العربي ومحاولات تيسيره(رسالة دكتوراه)، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، كليّة الآداب والفنون، جامعة وهران 1 أحمد بن بلّة، 2016/2017.
210. يحي بعبطش، نحو نظرية وظيفيّة للنحو العربي(رسالة دكتوراه)، كلية الآداب واللّغات، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

#### 4- المجلات والدّوريات:

211. إبراهيم بن مراد، تدريس النحو بين تعليم الصّناعة وتكوين الملكة- ملاحظات في المبادئ العامة لتيسير تدريس النحو، مجلة اللّغة العربيّة، المجلس الأعلى للغة العربيّة، الجزائر، العدد:08، 2003.
212. بلقاسم دفة، النحو العربي بين التّقليد والمناهج اللّسانية الحديثة، مجلة الأثر، قسم الآداب واللّغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقاة الجزائر، العدد:5، مارس 2006.
213. بن كريمة بوحفص، الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر ضرورة أم خيار، مجلّة جيل العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، مركز جيل البحث العلمي، العدد:36، 2017.
214. التّواتي بن التّواتي، هل النحو العربي في حاجة إلى تيسير؟ (1)، مجلة اللّسانيّات، مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللّغة العربيّة، الجزائر، المجلد:8، العدد:1، 2003.

215. جمعة سيد يوسف، سيكلوجية اللغة والمرض العقلي، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد: 145، 1990.
216. حسن حسين الملخ، الحجاج في الدرس النحوي، سلسلة عالم الفكر، المجلد: 40، العدد: 2، 2011.
217. الحسن بن محمد مختار قاسمي، تعليمية النحو، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، دط، 2001.
218. حفصة بعلي الشريف، التعلّيميّة، مجلة الباحث، معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية، الوادي، العدد: 1، 2010.
219. خولة طالب الإبراهيمي، طريقة تعليم التراكيب العربيّة في الدارس المتوسطة الجزائرية-تحليل نقدي، مقال في مجلة اللسانيّات، معهد العلوم اللسانيّة والصوتيّة، الجزائر، المجلد: 5، العدد: 1، 1981.
220. سعد الدين أمينة، واقع التمارين اللغويّة المتضمنة في الكتب المدرسيّة في ضوء المقاربة النصيّة - كتاب اللغة العربيّة للسنة الرابعة من التعليم المتوسط نموذجًا، مجلة لغة-كلام، تصدر عن مخبر اللغة والتّواصل بالمركز الجامعي بغيليزان، المجلد: 03، العدد: 01، 2017.
221. السّعيد خلايفة، اختيار المحتوى اللّغويّ للمقرر التّعليميّ في ظلّ معايير التّنظيم: الأسس والمقاييس، مجلة علوم اللغة العربيّة وآدابها، كلية الآداب و اللّغات، جامعة الوادي، العدد: 13، 2018، ج1.
222. السّعيد خلايفة، توظيف الحاسوب في تعليميّة النّحو الضمني والنّحو الصريح للمرحلة الابتدائيّة، مجلة علوم اللغة العربيّة، قسم اللغة العربيّة وآدابها، جامعة حمة لخضر، الوادي، الجزائر، المجلد: 12، العدد: 02، ج2.
223. صلاح الدين مبارك حداد، تعلّم النّحو بين مدخل الكفاءات ومقاربة النّصوص، مجلة العلوم الإنسانيّة، جامعة الأخوة منتوري، قسنطينة، الجزائر، المجلد ب، العدد: 52، 2019.
224. عبد الحميد مصطفى السّيد، نظريّة العامل في النّحو العربي ودراسة التّركيب، مجلة جامعة دمشق، سوريا، المجلد: 18، العدد: (3+4)، 2002.

225. عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيّات في النّهوض بمدرسي اللّغة العربيّة، مقال في مجلة اللّسانيّات، معهد العلوم اللّسانيّة والصّوتيّة، الجزائر، العدد:4، 1974.
226. عبد الرحمان الحاج صالح، الأسس العلميّة واللّغويّ لبناء مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم ما قبل الجامعي، مجلّة اللّغة العربيّة، المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر، العدد 3 (خاص بالمنظومة التّربويّة)، 2000.
227. عبد الرحمان الحاج صالح، النّحو العلميّ والتّعليميّ وضرورة التّمييز بينهما مجلة مجمع اللّغة العربيّة، القاهرة، العدد:127.
228. عبد اللّطيف حماسة، العربيّة الفصيحة ودور النّحو في تعليمها، مجلة التعريب، المركز العربي للتعريب والترجمة والتّأليف والنشر - المنظمة العربيّة للتّربية والثقافة والعلوم، دمشق، العدد:45، ديسمبر 2013.
229. عبد الله الدنان، نظرية تعليم اللّغة العربيّة بالفطرة والممارسة تطبيقاتها وانتشارها، مجمع اللّغة العربيّة، دمشق، المؤتمر السنوي السّادس، 2007.
230. عبده الراجحي، النّحو العربي واللّسانيّات المعاصرة، أعمال ندوة البحث اللّساني والسميائي، كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب، ماي 1981.
231. علي أبو المكارم، النّحو التّعليمي حتى منتصف القرن التاسع الهجري، مجلة معهد اللّغة العربيّة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، العدد:2، 1984.
232. فاطمة شفيق علي أحمد، فاعلية المزوجة بين المدخلين الضمني والصريح لتدريس القواعد النّحويّة في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: (172 الجزء الثاني) يناير لسنة 2017.
233. فتيحة بن عمار، تحليل كتاب المعلّم - القواعد وتمارين اللّغة - للسّنة الخامسة من التّعليم الأساسيّ باستغلال مفاهيم النّظريّة الخليليّة الحديثة، مجلة اللّسانيّات، العدد: 09، 2004.
234. لخضر حريزي، المقاربة النّصيّة في تعليميّة النّحو بين النّظريّة والتّطبيق، مجلة العمدة في اللّسانيّات وتحليل الخطاب، تصدر عن جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر، العدد:3، 2018.

235. مثني علوان الجشعمي وسندس عبد القادر الخالدي، النحو وطرائق تدريسه من القرن الأول للهجرة إلى القرن الرابع للهجرة، مجلة ديالي للبحوث العلمية والتربوية، كلية التربية، جامعة ديالي، العراق، العدد: 26، 2007.
236. محمد الأخضر صبيحي، تعليمية اللغات في أوربا بين المقاربة التواصلية والطريقة الإجرائية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، العدد: 35، جوان 2011.
237. محمد صاري، بحث حول التمارين اللغوية، مفتشية التعليم الأساسي لمادة اللغة العربية، الطور الثالث، مقاطعة ورقلة، 2002-2003.
238. محمد صاري، تيسير النحو ترف أم ضرورة؟، مجلة الدراسات اللغوية، مركز الملك فيصل للبحوث و الدراسات الإسلامية، المجلد: 3، العدد: 2، سبتمبر 2011.
239. مختار درقاوي، نظرية تشومسكي التحويلية التحويلية الأسس والمفاهيم، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الآداب والفلسفة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، العدد: 12، جوان 2014.
240. مسعود طاهريّة، تيسير النحو التعليمي، دراسة في المنهج وآليات إصلاحه البيداغوجية، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، جامعة حمة لخضر، الوادي، العدد: 03، 2010.
241. نبيلة عباس، أثر المقاربة التواصلية في تدريس نشاطي التعبير الشفوي والكتابي - كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أنموذجاً، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، 2018، المجلد: 24، العدد: 2.
242. نصر الدين بوحساين، تعليم اللغة العربية واقع وآفاق، مجلة العربية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، العدد: 3، 2011.
243. وزارة التربية الوطنية، بيداغوجيات - مقالات تربوية عن الأنترنت، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر، العدد: 08، 2001.
244. ونوغي إسماعيل، لغة الطفل العربي والواقع المعاصر، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد: 22، 2009.
245. يحي بعبطش، تعليمية اللغات الحية النشأة والتطور، مجلة الدراسات اللغوية، مخبر الدراسات اللغوية، جامعة منتوري، قسنطينة، العدد: 06، 2005.

ثالثاً - المراجع باللغة الأجنبية:

246. David Crystal, A Dictionary of linguistics and phonetic, Sixth Edition, 2008.
247. Chomsky, N.: Aspects of The Theory of Syntax, The Hague Mouton, 1957.
248. Christian Puren ,histoire des méthodologies de l'enseignement des, langues, édition numérisée en 2012.
249. Hachette, Le dictionnaire du Français, Ed. ENAG, Alger, 1992.
250. Jean dubois , dictionnaire de la linguistique et des science du langage, Larousse-Bordas, Paris 1999.
251. R. Galisson/ D.Coste, Dictionnaire de didactique des langues, Librairie Hachette, Paris, 1976.

رابعاً - المواقع الإلكترونية:

252. عز الدين البوشيخي، التعريف المصطلحي وأنواعه، محاضرة قدمت في المنتدى الإسلامي الدورة التأهيلية الثانية " المدخل إلى الدراسات المصطلحية " بعنوان - مفاتيح العلوم من 2011/5/22 الى 2011/5/26 في مقر المنتدى الإسلامي بالشارقة، أطلع عليه في 03 جويلية 2020، الرابط على شبكة الأنترنت: <https://www.youtube.com/watch?v=-s9d2zyesfE>
253. ناصر الدين أبو خضير، نشأة النحو التعليمي وسمائه، مقال عن رابطة أدباء الشام، 04 أفريل 2009، أطلع عليه في 11 أوت، 2020، الرابط على شبكة الأنترنت: <http://www.odabasham.net/>
254. ندى سعود عبد العزيز الدايل، مستويات التحليل اللغوي، محاضرة مكتوبة، كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع، جامعة الملك سعود 2018/08/11، أطلع عليها في 25 جوان 2019، الرابط على شبكة الإنترنت - [fac.ksu.edu.sa/nsaldayel/course-material/5526](http://fac.ksu.edu.sa/nsaldayel/course-material/5526)

# فَهْرَسُ الْمُخْتَوِيَاتِ

| الصفحة | العنوان                                                           |
|--------|-------------------------------------------------------------------|
|        | الشكر                                                             |
|        | الإهداء                                                           |
| أ      | مقدمة                                                             |
| 8      | الباب الأول: الدراسة النظرية لتعليمية اللغات وقضايا النحو العربي  |
| 9      | مدخل: تعليمية اللغات وجهازها المصطلحي                             |
| 11     | مفهوم التعليمية                                                   |
| 14     | عناصر أو مكونات العملية التعليمية                                 |
| 16     | مستويات التعليمية                                                 |
| 16     | أقطاب العملية التعليمية التعليمية                                 |
| 17     | التفاعلات التعليمية                                               |
| 17     | النقل التعليمي                                                    |
| 21     | العقد التعليمي                                                    |
| 22     | الوساطة البيداغوجية                                               |
| 23     | التمثل التعليمي                                                   |
| 24     | العائق التعليمي                                                   |
| 25     | الصراع المعرفي والصراع السوسيو-معرفي                              |
| 26     | الوضعية المشكلة                                                   |
| 28     | الفصل الأول المراجعيات العلمية والإجراءات العملية لتعليمية اللغات |



|    |                                                        |
|----|--------------------------------------------------------|
| 30 | أولاً: المرجعية العلمية لتعليمية اللغات                |
| 31 | مرجعية تعليم اللغات إلى اللسانيات النظرية              |
| 34 | مرحلة اللسانيات البنوية                                |
| 39 | إسهامات اللسانية البنوية في تعليمية اللغات             |
| 41 | مرحلة اللسانيات التوليدية التحويلية                    |
| 43 | إسهامات اللسانية التوليدية التحويلية في تعليمية اللغات |
| 44 | مرحلة لسانيات النص                                     |
| 45 | إسهامات لسانيات النص في تعليمية اللغات                 |
| 45 | 4- مرحلة اللسانيات التداولية                           |
| 49 | إسهامات اللسانيات التداولية في تعليمية اللغات          |
| 50 | 5- نظرية النحو الوظيفي لسيمون ديك / أحمد المتوكل       |
| 53 | إسهامات النحو الوظيفي في تعليم اللغات                  |
| 54 | 2. مرجعية تعليم اللغات إلى اللسانيات التطبيقية         |
| 54 | (1) مرجعية تعليم اللغات إلى اللسانيات النفسية          |
| 58 | (2) مرجعية تعليم اللغات إلى اللسانيات الاجتماعية       |
| 62 | (3) مرجعية تعليمية اللغات إلى اللسانيات التربوية       |
| 84 | ثانياً: الإجراءات العملية لتعليمية اللغات              |
| 84 | 1. التحليل اللساني                                     |
| 87 | 2. اختيار المادة اللغوية                               |
| 89 | 3. التدرج في تعليم المادة اللغوية                      |
| 91 | 4. عرض المادة اللغوية                                  |
| 91 | 5. التمرين اللغوي                                      |
| 93 | الفصل الثاني قضايَا النحو العربي من التأسيس إلى        |

|     | التَّيسِيرُ                                                                                                             |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 96  | 1/ النّحو العربيّ (المفهوم والنّشأة)                                                                                    |
| 105 | 2/ الدّرس النّحويّ من التّيسير إلى الإصلاّح والتّجديد                                                                   |
| 105 | (1) مشكلات النّحو العربيّ                                                                                               |
| 114 | (2) مقترحات التّيسير                                                                                                    |
| 115 | 1. محاولات التّيسير في التّراث العربيّ                                                                                  |
| 115 | أ- المتون النّحويّة المختصرة                                                                                            |
| 117 | ب- ابن مضاء القرطبي وأسسّه في تيسير النّحو                                                                              |
| 120 | ج- آراء وأفكار لغويين نادت بالتّيسير                                                                                    |
| 120 | د- المتون النّحويّة المنظومة                                                                                            |
| 131 | 2. محاولات التّيسير في العصر الحديث                                                                                     |
| 131 | (1) الجهود الفرديّة                                                                                                     |
| 140 | (2) الجهود الجماعيّة                                                                                                    |
| 147 | الفصل الثّالث: تَغْلِيمِيَّةُ النّحو الْعَرَبِيِّ فِي ضَوْءِ الْأَسْتِرَاتِيْجِيَّاتِ<br>الْحَدِيثَةِ وَالْمُعَاَصِرَةِ |
| 148 | أولاً: تعليم النّحو في التّراث العربيّ                                                                                  |
| 148 | 1. نشأة النّحو التّعليميّ                                                                                               |
| 150 | 2. المصنّفات النّحويّة بين الطّابع النظري والطّابع التّعليميّ في<br>التّراث العربيّ                                     |
| 154 | 3. طرائق تعلّم النّحو وتعليمه في التّراث العربيّ                                                                        |
| 158 | ثانياً: الاتّجاهات الحديثة في تعليم النّحو العربيّ                                                                      |
| 158 | 1. الاتّجاه البنيويّ في تعليم النّحو العربيّ بين تكوين الملكة وتعليم<br>الصّناعة                                        |

|     |                                                                                 |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------|
| 162 | 2. الاتجاه الوظيفي في تعليم النحو العربي من القدرة النحوية إلى القدرة التواصلية |
| 172 | ثالثاً: تعليمية النحو الضمني والنحو الصريح في التعليم العام                     |
| 178 | 1. تعليمية النحو الضمني بين ما هو مكتسب بالقوة وما يتعلم بالفعل                 |
| 183 | 2. تعليمية النحو الصريح بين الضوابط التأسيسية ومقترحات التيسير                  |
| 185 | (1) المعرفة النحوية                                                             |
| 187 | (2) المنهاج التعليمي للنحو                                                      |
| 188 | - الأهداف                                                                       |
| 195 | - المحتوى التعليمي للنحو                                                        |
| 196 | اختيار المحتوى 'النحوي'                                                         |
| 201 | تنظيم وترتيب المحتوى النحوي                                                     |
| 206 | عرض المحتوى النحوي                                                              |
| 224 | - طرائق تعليم النحو                                                             |
| 234 | - الوسائل التعليمية وأهميتها في تعليمية النحو العربي                            |
| 241 | - التقويم التربوي                                                               |
| 246 | (3) متعلم النحو العربي                                                          |
| 249 | (4) معلم النحو العربي                                                           |
| 254 | رابعاً: المقاربات الجديدة في تعليم النحو العربي وتعلمه                          |
| 255 | أ/ المقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي في تعليم النحو العربي                       |
| 264 | ب/ المقاربة النصية كاختيار منهجي في تعليم النحو العربي                          |
| 268 | ج/ المقاربة التواصلية كاختيار وظيفي في تعليمية النحو العربي                     |

|     |                                                                                                                                                                  |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 280 | البَابُ الثَّانِي: الدِّرَاسَةُ التَّطْبِيقِيَّةُ وَاقَعُ تَعْلِيمِيَّةِ النَّحْوِ<br>العَرَبِيِّ فِي السَّنَةِ الْخَامِسَةِ مِنَ التَّعْلِيمِ الْإِبْتِدَائِيِّ |
| 281 | مَذْخَلُ: التَّعْلِيمِ الْإِبْتِدَائِيِّ فِي الْجَزَائِرِ                                                                                                        |
| 301 | الفَصْلُ الْأَوَّلُ: وَاقَعُ تَعْلِيمِيَّةِ النَّحْوِ الْعَرَبِيِّ مِنْ خِلَالِ الْوُثَائِقِ<br>وَالْكَتُبِ الْمَدْرَسِيَّةِ                                     |
| 302 | 1. أهداف تعليم النحو العربي في الوثائق التربوية والكتاب المدرسي                                                                                                  |
| 308 | 2. طبيعة المحتوى النحوي                                                                                                                                          |
| 308 | (1) وصف النصوص المقدمة في الكتاب المدرسي وتقويمها                                                                                                                |
| 317 | (2) وصف الموضوعات النحوية في المقرر التعليمي                                                                                                                     |
| 317 | أ- وصف وتحليل المفردات (الموضوعات) المقررة وتقويمها                                                                                                              |
| 319 | ب- مستوى اختيار المفردات (الموضوعات)                                                                                                                             |
| 319 | 1- المعيار اللغوي                                                                                                                                                |
| 321 | 2- المعيار التربوي                                                                                                                                               |
| 328 | 3- المعيار النفسي                                                                                                                                                |
| 332 | ج- مستوى تنظيم وترتيب الموضوعات النحوية                                                                                                                          |
| 332 | 1. معايير تنظيم وترتيب موضوعات النحو                                                                                                                             |
| 332 | (1) معيار التوحيد                                                                                                                                                |
| 333 | (2) معيار الاستمرار                                                                                                                                              |
| 335 | (3) معيار التكامل                                                                                                                                                |
| 336 | (4) معيار التتابع                                                                                                                                                |
| 339 | 2. مستوى عرض المادة النحوية                                                                                                                                      |
| 340 | 1/ الأمثلة                                                                                                                                                       |
| 354 | 2/ الأسئلة الاكتشافية                                                                                                                                            |

|     |                                                                                                          |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 363 | 3/ القاعدة                                                                                               |
| 377 | 4/ التدريبات النحوية                                                                                     |
| 382 | 5/ التمارين النحوية                                                                                      |
| 406 | الفصل الثاني: واقع التفاعلات التعليمية لدرس النحو،<br>ونواتج التعلم                                      |
| 407 | أولاً: واقع التفاعلات التعليمية لتعليم النحو العربي في حجرة<br>الدرس في ضوء المقاربات التعليمية المعتمدة |
| 408 | خطوات تعليم القواعد النحوية الصريحة                                                                      |
| 515 | 1/ مرحلة الانطلاق (الوضعية التمهيدية)                                                                    |
| 422 | 2/ مرحلة بناء التعلّات                                                                                   |
| 422 | أ. العرض والملاحظة                                                                                       |
| 434 | ب. الاكتشاف                                                                                              |
| 455 | ج. بناء أحكام القاعدة                                                                                    |
| 464 | 3/ مرحلة استثمار المكتسبات                                                                               |
| 471 | 4/ الأفعال المصاحبة لمراحل الدرس                                                                         |
| 482 | ثانياً: دراسة وصفية تحليلية لمخرجات التعلم                                                               |
| 485 | 1. تحليل أجوبة السؤال الأول (الإعراب)                                                                    |
| 493 | 2. تحليل أجوبة السؤال الثاني (الاستخراج)                                                                 |
| 497 | 3. تحليل أجوبة الوضعية الإدماجية                                                                         |
| 501 | خاتمة                                                                                                    |
| 509 | قائمة المصادر والمراجع                                                                                   |
| 531 | فهرس المحتويات                                                                                           |

المُلَخَّصُ

## مُلَخَّصُ الدَّرَاسَةِ:

تروم الدّراسة إلى الوقوف على واقع تعليم النّحو العربيّ وتعلّمه في الصّف النّهائي من المرحلة الابتدائيّة للمدرسة الجزائريّة؛ من أجل تشخيص مواطن الضّعف واقتراح الحلول الممكنة لتجاوزها، وبيان مواطن القوّة واقتراح آليات لتعزيزها وتكريسها. ولتحقيق أهداف الدراسة قُسم البحث إلى جزأين، جزء نظريّ تناول فيه كل ما يؤسّس لتعليم اللّغات والنّحو العربيّ من مفاهيم ومصطلحات ومرجعيات علميّة، وجزء تطبيقي حاول فيه البحث الوقوف على ثلاث محطّات أساسيّة في العمليّة التّعليميّة وهي: معرفة وتفاعل وتقويم؛ فأما الأولى فمن خلال دراسة وصفيّة تقويميّة لمركّبات الدّرس النّحوي في منهاج اللّغة العربيّة للمستوى المستهدف من خلال مقرّر النّحو في كتاب اللّغة العربيّة وكراس النّشاطات في اللّغة العربيّة والوثائق التّربويّة، لمعرفة مدى حظّ المحتوى النّحوي من معايير الاختيار والتّدرج والتّرتيب والتنّظيم. وأما المحطّة الثّانيّة من خلال دراسة وصفيّة تحليليّة تقويميّة لواقع التّفاعلات التّعليميّة في حجرة الدّرس في ضوء المقاربات التّعليميّة المعتمدة في تدريس النّحو العربيّ للوقوف على مدى تطبيق المقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي، والمقاربة النّصيّة كاختيار منهجي، والمقاربة التّواصلية كاختيار وظيفي، والوقوف كذلك على منهجيّة وطرق وأساليب تعليم النّحو. ثمّ المحطّة الثّالثة من خلال دراسة وصفيّة تحليليّة للاختبارات التّحصيليّة والتي تمثّل مخرجات التّعلّم، لمعرفة مدى توظيف المتعلّم لتعلّماته، ومن ثمّ يظهر مدى نجاعة كلّ ما تقدّم ذكره من الوعاء المعرفيّ إلى الأدوات والآليات الإجرائيّة.

## **Study summary,**

The study aims to identify the reality of teaching Arabic grammar and its learning in the final grade of the Algerian primary school, for the purpose of diagnosing weaknesses and suggesting possible solutions to overcome them, and showing strengths and suggesting mechanisms to reinforce and devote them. In order to achieve the study objectives, the research was divided into two parts: A theoretical part in which it dealt with all the foundations of teaching languages and Arabic grammar in terms of concepts and scientific references and an applied part, in which the research tried to stand on three basic stations in the educational process which are, knowledge, interaction and evaluation.

As for the first station, by an evaluative and description study of the components of grammatical lesson in the Arabic language for the target level through the grammar course in the Arabic language book, the workbook and the educational documents, to find out the extent to which the grammatical content is fortunate in term of selection, graduation, arrangement and organization.

As for the second station, through a descriptive, analytical, evaluative study of the educational approaches that adopted in Arabic grammar teaching to determine the extent to which the approach is applied with the competencies as an educational choice, the textual approach as a methodical choice and the communicative approach as a functional choice, as well as standing on the general of teaching grammar methods.

Then the third station through a descriptive and analytical study of the achievement tests which represent the learning outcomes, to find out the extent to which the learner uses his teachings and then, he shows the efficacy of all the aforementioned materials from the knowledge base to the procedural tools and mechanisms.