



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية وآدابها



دراسة وظيفية ترتيب دروس المقررات النحوية
وتكاملها في المرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية
ودورها في تنمية الملكة النصية في ضوء لسانيات النص



رسالة مقدمة لنيل درجة دكتوراه العلوم
- تخصص دراسات لغوية تطبيقية -

إشراف الاستاذ الدكتور:
مولود بغورة

إعداد الطالبة:
مريم بوجناح

الموسم الجامعي
2014 - 2015



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

إهداء

إلى اللذين يجلون اللغة العربية ويدافعون عنها...
إلى من تقصر أجمل الكلمات وأصدقها في إيفاء حقها وذكر فضلها عليّ...أمي الحبيبة
إلى بحر الصبر والبذل والعطاء...أبي الحبيب
إلى من أعانني على متاعب البحث وشجّعني على إتمام هذا العمل...زوجي القدير
إلى الشمعتين اللتين أضاءتا حياتي...ابنتي لينة ، وولدي أحمد أنيس
إلى من قاسموني ظلمة الرحم ونور الحياة...أخواتي و أخي
إلى كلّ من كانت ذكراهم محفورة في قلبي ولم يذكرهم لساني...
إليهم جميعا...أهدي ثمرة هذا العمل المتواضع

شكر وتقدير

الشكر لله أولاً وأخيراً...نحمده ونشكره على عظيم فضله وواسع لطفه وكرمه

أن وفقنا لإنجاز هذه الرسالة...

ومصادقا لقول رسول الله محمد صلى الله عليه وسلم: «من لم يشكر الناس لم يشكر الله»

فإننا نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف مولود بغورة الذي لم يبخل علينا طيلة مدة إنجاز هذا البحث بتوجيهاته القيمة السديدة ، ونصائحه الرشيدة، ورعاية صدره، وسعة اطلاعه...فنسأل الله القدير أن يجعل عمله هذا في ميزان حسناته، وأن يوفقه لما فيه الخير والصلاح...

والشكر موصول أيضا إلى كل من مدّ لنا يد العون من قريب أو من بعيد،

ونخص بالذكر الأساتذة: ليلي معمري، مريم جيلي، أمال روابح، وأمينة حسني...

جزا الله الجميع عنا خير الجزاء

المقدمة

المقدمة:

الحمد لله والصلاة والسلام على النبي المصطفى وعلى آله وصحبه وعلى من بهديه اقتدى
فاهتدى، أمّا بعد:

لقد كانت اللغة العربية وما تزال تحتل مكانة ومنزلة عظيمة جليلة في قلوب العرب
والمسلمين، تلك المكانة التي زاد من رسوخها في القلوب والعقول نزول وحي السماء
القرآن الكريم بلسانها، حيث اختارها الله سبحانه وتعالى دون لغات العالم ليخاطب بها
عباده، فبعث لهم رسولا من أنفسهم نبيا عربيا أميا يتلو عليهم كلامه ، ويبلغهم رسالته
ويهديهم سواء السبيل. فأصبحت اللغة العربية أقرب إلى نفس العربي المسلم من حبل
الوريد وأعز عليه من الأهل والولد.

ولما كان من مقتضيات الدين الإسلامي العالمية كان واجبا على الفرد المسلم تبليغ هذه
الرسالة ونشرها في مختلف أصقاع الأرض ، فانطلقت من شبه الجزيرة العربية الفتوحات
الإسلامية وكل ما كان يحدو جنودها ويشد من عزمهم هو ترسيخ قدم الإسلام في تلك
الأرض ودخول أهلها في دين الله أفواجا، ولما كانت تلك الفتوحات تحمل الإسلام راية و
القرآن الكريم دستوراً حملت إلى الإسلام مستلزما من مستلزماته وهو اللغة العربية بحيث
كان الداخلون الجدد من العجم شغوفين بتعلم القرآن الكريم، لكن كان لابد لهم أن يتجاوزا
عقبة تعلم اللغة العربية أولا، ولما وجدوا صعوبة في تطويع ألسنتهم عليها أصاب العربية
مع الزمن علة لم يكن العربي على معرفة بها من قبل وهي ما اصطلح عليها فيما بعد بـ
"اللحن"، ولم يتوقف هذا اللحن عند العجم والموالي بل تعداه إلى كلام العرب أنفسهم
خاصة القبائل المتاخمة لحدود البلدان الأعجمية بل أكثر من ذلك وصل هذا اللحن إلى
القرآن الكريم ، فأحس العرب بخطر محقق وشمروا على سواعد الجد والاجتهاد العلمي
لرد مد اللحن عنها فلا عجب أن يعدّ اللحن في نظر كثير من الباحثين قديما وحديثا سببا
مباشرا في قيام الدراسات اللغوية العربية، فبفضله حظيت اللغة العربية برجال وقفوا

عملهم وعلمهم وجهدهم في سبيل خدمتها ووصف أحوالها وتقعيد تراكيبيها، وهذا ما أدى إلى ظهور عدة دراسات ومدارس وكتب نحوية تعنى بشأن اللغة.

وفي فترة من الفترات انقطعت وتيرة الدراسات العربية اللغوية وإبداعات النحاة فراحوا يكررون أعمال من سبقهم وخاصة عمل سبويه الموسوم بـ "قرآن النحو"، ولم يكتب للدراسات اللغوية أن تنموا أكثر من ذلك خاصة بعد الحالة التي أصبح يعيشها العالم العربي الإسلامي في ظل انقساماته الداخلية وتكالب الاستعمار عليه، فانعكست هذه الوضعية على الحياة والأدب بصفة عامة وعلى الدراسات اللغوية على وجه الخصوص، إلى أن تنبه العالم العربي إلى غفلته وفتح عينيه على حجم التطور الحاصل في الغرب، فشرع يترجم أهم الكتب و أحدث العلوم التي استجدت في تلك الآونة و ما بعدها استعابا لمبادئها و ركائزها و مثال ذلك علم اللغة الحديث أو ما يعرف باللسانيات التي تختص بدراسة اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها.

ولم يكتف العرب بذلك بل حاولوا تطبيق النظريات اللسانية على الدرس اللغوي العربي وتركيزا على النحوي منه ساعين إلى النهوض باللغة العربية من جديد، وإن دلّ هذا الاجتهاد على شيء فإنما يدل على الحب الشديد لهذه اللغة التي ناضل أسلافنا من أجل الحفاظ على مكانتها السامية بين باقي اللغات من جهة، وجعلها لغة متجددة مواكبة لمتطلبات العصر من جهة أخرى، على عكس ما آلت إليها لغتنا اليوم من حالة مزرية يرجع المختصون أسبابها إلى الاستعمار الأجنبي وما كان له من أثر كبير في تراجع أهمية اللغة العربية حتى بين الناطقين بها، غير أننا نرى أن أبناءها هم المسؤولون الأولون عن الموت البطيء للغة العربية وفي هذا المقام يحضرنا رأي عبد الصبور شاهين عند قوله " قد يكون من الطبيعي أن تجد العربية خارج حدودها أعداء يكيدون لها، لكن المفزع حقا أن يكون بعض هؤلاء الأعداء من بنينها عن قصد أو عن غير قصد، ولذلك فهي تقاثل قطعا من نفسها - وظلم ذوي القرابة أشد مرارة على النفس من وقع

الحسام- ولو كتب لها النصر في هذه المعركة فإن ما عداها يهون، ونحن نتطلع إلى اليوم الذي يتحول فيه كل العرب إلى عشاق مغرمين بلسانهم ¹.

ونحن على يقين تام أن اللغة العربية لا تستطيع استرجاع أمجاد الماضي إلا إذا وثق أبنائها فيها وآمنوا بدور لغة الضاد في استفاقة وتطور العالم العربي، فاللغة رمز من رموز الهوية ومقوم من مقومات الشخصية لذلك يجب أن نعمل على تعليمها تعليما يجعل من المتعلم العربي قادرا على التواصل بلغة عربية سليمة، ولتحقيق هذه الغاية عمدت أغلبية البلدان العربية - بما فيها الجزائر - إلى تحديث مناهجها التعليمية التقليدية سعيا منها إلى تحسين مستوى تعليم وتعلم اللغة العربية علّها تنقص من حدة الضعف الذي يعاني منه المتعلم خاصة بعد نهاية مرحلة تعليمية معينة والدخول في طور تعليمي جديد وذلك من خلال طرح كتب مدرسية جديدة ومناهج مسانيرة للتطورات المعرفية، إذ أن أساس بناء المناهج الدراسية وإصلاحها قائم على المعرفة التي ينبغي إكسابها للمتعلم، غير أن المعارف ليست ثابتة بل هي متغيرة ومتطورة باستمرار لاسيما في عصرنا الحالي الذي يشهد نموا سريعا للمعرفة و يجعل المناهج الدراسية أمام تحد كبير لمواكبة التقدم المعرفي السريع ويطرح أمامه مشكلة نوع المعرفة التي يجب أن تقدم للمتعلمين وفق أنسب الأساليب التي تجعلهم يتفاعلون معها، وفي ظل هذا الوضع القائم لم تعد مهمة المناهج تقتصر على تزويد المتعلم بالمعارف فقط بل أصبحت تتعداها إلى تعليمه كيفية بناء المعرفة بنفسه اعتمادا على قدراته وإمكاناته الخاصة، وما دام العصر الحالي يعرف أيضا بعصر المشكلات فقد أصبح من واجب المناهج الحالية أيضا تدريب المتعلم على مواجهة المشكلات الدراسية إعدادا له لمواجهة المشكلات التي تصادفه في حياته العامة، ومن ثم كان لزاما على الدول أن تطور مناهجها الدراسية استجابة لروح العصر بما يساعد المتعلم على فهم الواقع وتحليله ومحاولة التكيف معه باعتباره عنصرا فعالا في عملية التعلم، وهذا التوجه الجديد في نظرة المناهج إلى المتعلم نابعة من نظرة خاصة إلى

¹ علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ب ط ، 2000، ص113.

العلوم الإنسانية مستمدة من فلسفة " البنائية " القائمة على كون المعارف لا تنتقل من شخص عارف إلى شخص لا يعرف وإنما يبنيتها الإنسان بواسطة الأعمال التي يجربها على الأشياء المحيطة به، وهذا التفاعل بين الفرد وبيئته هو الذي يجعله يبني صورا وأشكالا ذهنية ينظمها ويخزنها في شكل بُنى معرفية مكتسبة، وعلى هذا الأساس تم تطوير مناهج التعليم الجديدة في الجزائر من خلال بنائها على مبدأ المقاربة بالكفاءات (Approche par compétences) والمقاربة النصية (Approche textuelle)، ومن بين تلك المناهج منهاج اللغة العربية في الطور الابتدائي والذي يهدف إلى اكساب المتعلم مجموعة من المهارات والأساليب اللغوية التي تمكنه من التواصل النصي الشفهي أو الكتابي مع غيره بلغة عربية فصيحة وسليمة، وهذه المعارف اللغوية لا تقدم للمتعلم دفعة واحدة بل يُتدرج في عرضها حسب السنوات الدراسية التي تتضمنها المرحلة الابتدائية، ولذلك فقد أُفرد لكل سنة دراسية منهاج خاص باللغة العربية، غير أن ذلك لا يعني أنّ معارف اللغة العربية منفصلة عن بعضها البعض وإنما جزئت معارفها في مناهج خاصة مراعاة لخصائص المتعلم في كل مرحلة تعليمية واحتراما لقدراته الاستيعابية الموافقة لمستوى نضجه العقلي، ومعنى ذلك أنه من المفترض أن تنمو خبرات ومكتسبات المتعلم في اللغة العربية بصفة تدريجية كلما تدرج في مساره التعلّمي الخاص بالطور الابتدائي، ولاشك أن نمو هذه الخبرات لن يتحقق إلا إذا تحقق التكامل والترابط بين مجموع تلك المناهج من خلال سعي كل منهاج إلى تثمين مسعى المنهاج الذي سبقه ومواصلته في عرض معارف جديدة، وعليه فإن الوظيفة الفعلية للمناهج تكمن في صياغة مضمون كل منهاج بمراعاة الخبرات التي يتضمنها المنهاج السابق وكذا مراعاة ما سيتعلمه المتعلم من خلال المنهاج اللاحق بحيث يتمكن في كل سنة دراسية من جملة من الخبرات اللغوية القاعدية لاكتساب خبرات لغوية جديدة في السنة الدراسية الموالية، مع ضرورة التوسع في المعارف اللغوية المقدمة حسب ما يمليه سن المتعلم ومستواه وقدراته وهذا كله بغية الوصول إلى تحقيق

الكفاءات اللغوية المسطرة وعلى رأسها الوصول بالمتعلم إلى جعله قادرا على إنتاج نصوص متنوعة الأنماط.

ولما كان نشاط النحو جزءاً لا يتجزأ من منهاج اللغة العربية بل هو عماد من أعمدة التعبير اللغوي الفصيح - لأن في سوء تعليمه وتعلّمه خطراً كبيراً على كفاءات المتعلم اللغوية - أثرت أن أخّسه بالدراسة والتحليل من حيث كيفية ترتيب دروس المقررات النحوية وتسلسلها فتكاملها فيما بينها، ومدى تقيدها بمعالم المقاربة النصية التي تبناها المنهاج باعتباره عاملاً أساسياً من عوامل الإصلاح الذي شهدته الساحة التربوية بالجزائر خاصة في مجال اللغة العربية وقواعدها كيف لا وقد نقلت لسانيات النصية معالم الدراسات النحوية الحديثة من أطر الجملة إلى أطر النص.

لذلك كان لابد من تسليط الضوء على مستجدات مناهج اللغة العربية في الطور الابتدائي بمقرراتها النحوية شكلاً ومضموناً مع الإشادة بما يستحق الدعم أو نقيض ذلك مما يجب التنبيه إليه لإصلاحه وهذا كله بغية الوصول إلى تحديد مدى وظيفية وفعالية تلك الموضوعات النحوية المبرمجة من خلال مراعاتها لحاجات المتعلم العاجلة ومستواه الذهني والثقافي فيتفاعل معها ويستغلها في مواجهة مواقف الحياة من خلال إنتاج نصوص سليمة تعبر عن أفكاره ومواقفه وبالتالي تمكين المتعلم من امتلاك ملكة نصية بمكتسبات قاعدية نحوية تؤهله لمواجهة تحديات الطور التعليمي اللاحق - المرحلة المتوسطة - وهذا ما قادنا إلى طرح الإشكالية التالية:

هل رتبت دروس المقررات النحوية في الطور الابتدائي بطريقة وظيفية وعرضت في ثوب مستمر متتابع متكامل يمكن المتعلم من فهم تلك الدروس وتوظيفها توظيفا سليماً؟ وهل تقيدت تلك المقررات بعرض دروس لها علاقة بالشق اللساني للمقاربة النصية والمتمثل في لسانيات النص بغية تنمية وتطوير ملكة المتعلم النصية والتي يفترض أن

تؤهله في نهاية الطور الابتدائي على إنتاج نصوص متسقة ومنسجمة متعددة الأنماط مراعية لمقام التواصل والتبليغ؟

وفي ضوء الإشكالية اخترنا لبحثنا العنوان التالي: دراسة وظيفية ترتيب دروس المقررات النحوية وتكاملها في المرحلة الابتدائية من المدرسة الجزائرية ودورها في تنمية الملكة النصية في ضوء لسانيات النص، والذي من خلاله رسمنا الخطة التالية للعمل:

الفصل الأول: لسانيات النص توجه لساني حديث في ميدان الدراسات اللغوية.

وقد تضمن هذا الفصل مبحثين هما:

المبحث الأول: حد اللسانيات النصية ودورها في الانتقال بال نحو من نحو جملي إلى نحو نصي.

المبحث الثاني: الملكة النصية.

الفصل الثاني: نشاط اللغة العربية بمقرراته النحوية من خلال الوثائق التربوية الرسمية المخصصة للطور الابتدائي في المدرسة الجزائرية و خصائصها الوظيفية.

وقد تضمن هذا الفصل مبحثين هما:

المبحث الأول: مراحل إعداد المقررات النحوية ومعايير وظيفيتها في ثنايا الكتاب المدرسي.

المبحث الثاني: قراءة لنشاط اللغة العربية مع التركيز على مقرراته النحوية من خلال الوثائق التربوية الرسمية (منهاج اللغة العربية، الوثيقة المرافقة للمنهاج، الدليل، الكتاب المدرسي).

الفصل الثالث: مدى وظيفية ترتيب وتكامل دروس المقررات النحوية المعدة لمتعلمي الطور الابتدائي في المدرسة الجزائرية وأثرها في تنمية ملكتهم النصية.

وقد تضمن هذا الفصل مبحثين هما:

المبحث الأول: قراءة في وظيفية ترتيب وتكامل دروس المقررات النحوية وأثرها في تنمية ملكة المتعلمين النصية.

المبحث الثاني: تقييم وظيفية المقررات النحوية المعدة لمتعلمي الطور الابتدائي ودورها في تنمية ملكتهم النصية من خلال الاستبيان والفحص.

الخاتمة: استعرضنا فيها أهم النتائج المتوصل إليها والتي هي عبارة عن أجوبة للأسئلة المطروحة سابقا في الإشكالية.

ونشير هنا إلى أننا اخترنا هذا الموضوع للبحث نظرا لانشغالنا الدائم بميدان تعليم اللغة العربية و تعلمها والذي يطرح قضايا ومسائل عامة مرتبطة بتعليمية اللغة العربية، فمن باب خبرتنا المتواضعة في مجال التعليم الثانوي وقفنا عند الضعف اللغوي العام الذي يصل به المتعلم إلى المرحلة الثانوية خاصة في مجال النحو لتجرد مادته من جهة و ولتشعب أحكامه من جهة أخرى فعزمنا على معرفة أسباب هذا الضعف انطلاقا من الطور الابتدائي باعتباره الركيزة التي تبنى عليها كل الأطوار اللاحقة حتى نكاد نجزم أنه من صلح تعلمه في الطور الابتدائي صلح تعلمه كذلك في الأطوار اللاحقة والعكس صحيح، فعمدنا إلى تتبع دروس المقررات النحوية في الطور الابتدائي من حيث الترتيب والتكامل الوظيفي الذي يضمن تنمية القدرات اللغوية ومنه ضمان تكوين ناجح يسمح للمتعلم بمواصلة اكتساب التعلّيمات اللغوية اللاحقة عبر تدرج المسار التعلّمي للمتعلم، ومن حيث قدرتها على تنمية ملكة المتعلم النصية وكثيرة هي تلك البحوث المتعلقة بتعليمية اللغة العربية بصفة عامة وتعليمية النحو بصفة خاصة ونذكر منها على سبيل التمثيل:

1. عيسى بوفسيو، التعليم الوظيفي للنحو ومدى الاستفادة منه في مجال التعليم العام، الطور الثالث من التعليم الأساسي نموذجا، أطروحة دكتوراه دولة، جامعة الجزائر، 2002-2003.

2. صحرة دحمان، الإعداد لتعليم مهارات اللغة الأربع وتعلّمها في المرحلة التحضيرية، بحث مقدم لنيل شهادة دكتوراه، 2012 - 2013.

3. الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة العربية وقواعدها، رسالة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر، 1996.

4. باني عميري، دراسة تحليلية نقدية لكتاب المختار في قواعد اللغة العربية، مقرر السنة الأولى من التعليم المتوسط بالمدرسة الجزائرية، دراسة نظرية وميدانية على ضوء اللسانيات التطبيقية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر، جوان 1983.

5. سهام لعوبي، واقع استعمال الكتاب الشبه المدرسي في مادة اللغة العربية (القواعد) لدى تلاميذ المتوسطات الجزائرية، دراسة تحليلية ميدانية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، 2006 - 2007 .

ولكن لم نجد - على حد علمنا - بحثا تطرقت إلى موضوع وظيفة المقرر النحوي في طور الابتدائي من حيث ترتيبه وتكامله وقدرته على تنمية ملكة المتعلم النصية، فحاولنا قدر الإمكان إثراء البحث التربوي في مجال تعليمية وصياغة مقررات النحو العربي في الجزائر.

وفيما يخص المنهج المتبع في هذا البحث فقد اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي النقدي الإحصائي المناسب لوصف الكتب المدرسية الخاصة باللغة العربية في طور الابتدائي بموضوعاتها النحوية المقررة شكلا ومضمونا ثم تحليلها ونقدها بالاعتماد على المعطيات والنتائج التعليمية التعلمية المستخلصة من حقل المقاربة النصية خاصة ما تعلق بلسانيات النص مع الاعتماد على الإحصاء كأداة رقمية ضابطة لكل ما تعلق بالدرس النحوي إضافة إلى حاجتنا له في الاستبيان والفحص.

وقد واجهتنا صعوبات جمة أثناء إنجاز هذا البحث ومنها نقص المصادر والمراجع والبحوث الخاصة بتكامل المقررات النحوية وقدرتها على تنمية الملكة النصية خاصة الأجنبية منها، إضافة إلى صعوبة الحصول على نسخ من الوثائق التربوية الرسمية الجديدة الخاصة باللغة العربية خاصة الدليل والوثيقة المرافقة للمناهج، كما لا ننسى متاعب توزيع الاستبيان التي صاحبها رفض من قبل بعض المعلمين بحجة أن توزيعها صادف فترة الاختبارات إضافة إلى ضياع بعضها منهم مما اضطرنا إلى إعادة طبع أخرى وتوزيعها من جديد فلم نستلمها في الوقت المحدد، مما جعلنا نعاود التنقل أكثر من مرة من أجل جمعها، ولا يمكن ذكر صعوبات البحث دون استرجاع صورة المكتبات فأحيانا يقضي الباحث يوما كاملا منتقلا بين أرجاء المكتبة دون أن يعثر على ضالته.

ورغم هذه العراقيل فالحمد لله تعالى الذي أعاننا على تحمل تلك الأعباء والصبر عليها، وعلى مواصلة البحث وإنجازه وفق الصورة المتواضعة تحذف التي قد يكتنفها بعض الخلل والقصور، راجين أن يجد هذا البحث من ذوي العلم من أساتذتنا من يقيم مسعاه ويقومه، فلهم منا مسبقا كل الشكر الجزيل على صبرهم وتحملهم مشاق قراءة العمل وفحصه فنقده من أجل التنبيه إلى هفواتنا وتصحيح أخطائنا.

وفي الأخير نسأل الله الكريم أن يكون هذا البحث في المستوى المرغوب ويساهم بالقسط الضئيل في تحسين نوعية التعليم والتعلم في وطننا، وإن لم يكن كذلك فإنه يكفينا شرفا أن هذا البحث هو ثمرة نية صادقة وحب كبير للغة الضاد فنسأل الله تعالى التوفيق وحسن الختام والله من وراء القصد.

المدخل

مدخل:

إنَّ عالمنا يتطور باستمرار وهذا التطور أفرز العديد من المشكلات والتحديات الجديدة التي فرضت على المجتمع ضرورة التغيير للتكيف مع تلك المستجدات ودون ذلك قد يصبح التطور المذهل سببا لتدمير حياة الفرد بدلا من كونه أداة لتحسين نمطها و زيادة رفاهيتها، وعليه ليس أمام هذا الإنسان سوى العمل على متابعة وتحصيل تلك التغيرات الحاصلة في عالمه بغية الاستفادة منها، وبطبيعة الحال لن تستطيع المؤسسات التعليمية مواجهة الزحف العلمي والتكنولوجي دون تجديد مستمر لمناهجها، فكل منظومة تربوية تسعى إلى تحقيق أكبر نسبة من النجاح في جميع الأطوار الدراسية وذلك بتسخير كل الإمكانيات اللازمة لإعداد مناهج تتوافق ومتطلبات العصر، لذلك فقد عرف نظام التربية والتعليم في الجزائر تغييرا مستمرا بدءًا من فترة ما بعد الاستقلال إذ يرى عيسى بوفسيو أن " التعليم بعد الاستقلال تميز بالبساطة، واعتمد طريقة تلقين المعلومات المراد تعليمها شفويا بالاعتماد على التكرار الشفوي والتكثيف من المحاكاة والحفظ، ثم استعمال التمارين، وهو يقوم على المبدأ القائل بأن التعلُّم ما هو إلا تعديل في السلوك من غير الاهتمام بتوظيف هذه المعارف، ولقد كان لمبادئ وأهداف هذه المنهجية أثر في تفكير التربويين الجزائريين حيث وضعوا طريقة (مالك وزينة) التي تعتمد بشكل كبير على الحوار والسند البصري، وقد تمَّ إلغاء هذه الطريقة نظرا لعدم صلاحيتها لكونها طريقة تلقينية يهتم فيها بالجانب الصوري على حساب الجانب الوظيفي.¹

وتبعت هذه المرحلة مرحلة إصلاح التعليم الذي بدأ بأمرية (1976م) والتي حددت جزأة التعليم - التعريب- ومجانيته، و أصبح الاهتمام بالمتعلم من المواضيع التي تشغل تفكير العاملين في الحقل التربوي، وهذا التفكير تمخضت عنه مقاربات تربوية مختلفة استثمرت في حقل عملية التعليم والتعلُّم، ومن بينها بيداغوجيا المقاربة بالأهداف التي " بدأ العمل وفقها في الميدان التربوي منذ خمسينيات القرن الماضي في الولايات المتحدة الأمريكية

¹ عيسى بوفسيو، التعليم الوظيفي للنحو ومدى الاستفادة منه في مجال التعليم العام، الطور الثالث من التعليم الأساسي نموذجاً، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة، الجزائر، 2005-2006، ص 245، 246.

وتبنتها وزارة التربية في الجزائر منذ التسعينيات¹ غير أن هذه المقاربة أفرزت جملة من السلبيات التي حالت دون المواصلة في تطبيقها كتعدد الأهداف وتشعبها، ومنه يصعب تحقيقها إضافة إلى تجزئة المعارف دون إقامة أي روابط بينها، فالمتعلم وفق هذه المقاربة يتعلم من أجل أن يكتسب معارف فحسب وليس من أجل أن تساعده في مواجهة المشاكل التي تعترضه خارج محيطه المدرسي، فالمتعلم إذن مجرد خزان للمعارف التي يعجز عن توظيفها في مختلف مواقف الحياة، هذا ما استدعى التفكير في مقاربة جديدة تتجاوز النقائص السابقة، فالمتعلم عندما ينتقل إلى الحياة العملية الاجتماعية لا يقيم على أساس ما تعلمه وإنما على أساس ما يستطيع إنجازه بالاعتماد على مكتسباته السابقة، فظهرت إلى الوجود مقاربة معدلة قائمة على الكفاءة كأساس بيداغوجي وعلى لسانيات النص كأساس لساني، ويرى (محمد بوعلاق) أن "هذه المقاربة لا تشكل منظورا مستقلا عن منظور التدريس الهادف بل هي نموذج من نماذجه، فهي مجرد حركة تصحيحية تعمل على تجاوز الانتقادات، وتصحح ما أصاب بيداغوجيا الأهداف من انحراف جعلها تتغلق في النزعة الإجرائية السلوكية، وتتحرّف بالتالي بالفعل التربوي إلى فعل آلي تعوّدي يستبعد التفكير الإبداعي"² وهذا ما جعلها تركز على المتعلم كمحور أساسي بل أخذ المرتبة الأولى من الاهتمام في العملية التعليمية التعلمية، وتجدر الإشارة أنه شرع في تطبيق هذه المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات + المقاربة النصية) بادئ الأمر في الدول الأوروبية " ففرنسا مثلا انتهجت مدارسها الابتدائية هذه المقاربة منذ 1991م ونفس الحال في بلجيكا التي أصبحت تحصي الكفاءات التي يتحصل عليها التلاميذ في نهاية التعليم الثانوي، بينما كبك انتهجت هذه المقاربة منذ بداية سنة 2000م في برامجها التربوية الجديدة، بعدها انتشرت هذه المقاربة في العديد من البلدان غير الناطقة باللغة الفرنسية مثل إسبانيا، إيطاليا، ألمانيا."³

¹ محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءة، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، ط 4، 2004، ص 11.

² المرجع نفسه، ص 3.

³ Bernard Rey et autres, Les compétences à l'école, Apprentissage et évaluation, éd de Boeck, Bruxelles, 2004 p 07.

أما الجزائر فقد تبنت هذه المقاربة ابتداء من سنة 2002م " فكلمة وزير التربية الوطنية - بن بوزيد- في تدخله أثناء تنصيبه اللجنة الوطنية للبرامج يوم 23 نوفمبر 2002م بمقر الوزارة، وكذا تدخله في حفل افتتاح اللقاء الذي جمع أعضاء اللجنة الوطنية للبرامج بالكفاءات يومي 25 و 26 ديسمبر 2002 بنزل الأوراسي يشكلان إشارة انطلاق وبداية المسار لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية"¹ ودخلت هذه الإصلاحات حيز التطبيق سنة 2003م من خلال مناهج وكتب مدرسية لكن بصفة تدريجية، ففي بادئ الأمر شمل الإصلاح طور السنة الأولى من التعليم الابتدائي والسنة الأولى من التعليم المتوسط، ثم في مرحلة قادمة وبالضبط خلال السنة الدراسية (2006م-2007م) شمل إصلاح المنظومة التربوية كل سنوات التعليم الابتدائي (خمس سنوات) والتعليم المتوسط (أربع سنوات) والتعليم الثانوي (ثلاث سنوات) وعليه فإن عملية التعليم والتعلم مرت في الجزائر عبر مرحلتين هما:

أ- مرحلة التعليم التقليدية: وهي التي تتكفل بالإجابة عن ثلاثة أسئلة بغية إمداد المعلم بالطريقة أو الطرائق الناجحة في التعليم، وهي:

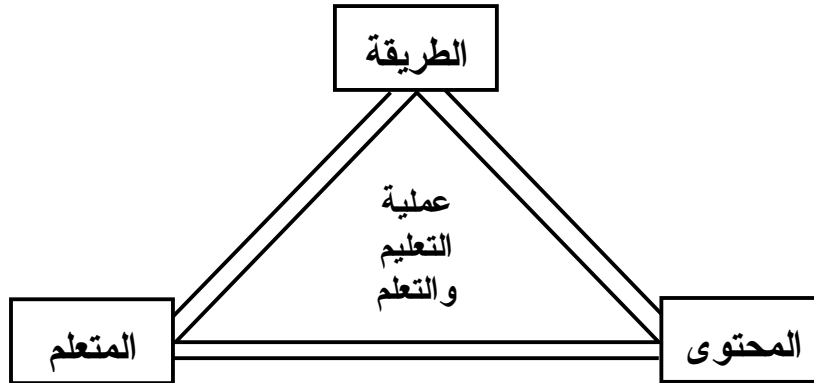
1. من ؟ ← المتعلم
2. ماذا ؟ ← المحتوى (الرصيد)
3. كيف ؟ ← الطريقة البيداغوجية (الطرائق)

فهذه العناصر الثلاثة " الرصيد، المتعلم، الطريقة، اشتهرت معالجتها في التعليمية اللغوية أثناء مسيرتها التقليدية "².

ويمكن أن نضع تصوّرًا لعملية التعليم والتعلم وفق التعليمية التقليدية على النحو التالي:

¹ إبراهيم عباسي، إصلاح البرامج مدخل لإصلاح التربية، الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، ب ط، 2003، ص 03.
² الطاهر لوصيف، مقدمة في تعليمية اللغة، مدخل منهجي الرصيد والتجديد من أجل تطوير صناعة تعليم اللغة العربية، مجلة لغات ع1، مركز التعليم المكثف للغات، جامعة الجزائر، 1998، ص12.

عناصر التعليم الكلاسيكية



ونلاحظ من خلال الشكل تموقع الطريقة في رأس المثلث، والطريقة كما نعلم أداة مطواعة بين يدي المعلم، وهذا ما يعكس هيمنة المعلم والمكانة الخاصة التي يحظى بها في التعليمية التقليدية.

ب. التعليمية الحديثة:

وهي التي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية التعليمية، بحيث تتيح له فرصة بناء معارفه بمفرده بغية الوصول إلى تحقيق الكفاءات المسطرة في المنهاج وتقويمها، فالتعليمية الحديثة " تشحن التلاميذ إلى العمل وتضعهم في الاتجاه الصحيح، والتلاميذ هم الذين يعملون ويتعلمون بمفردهم ويكتفي الأستاذ بتوجيه أفعالهم " ¹.

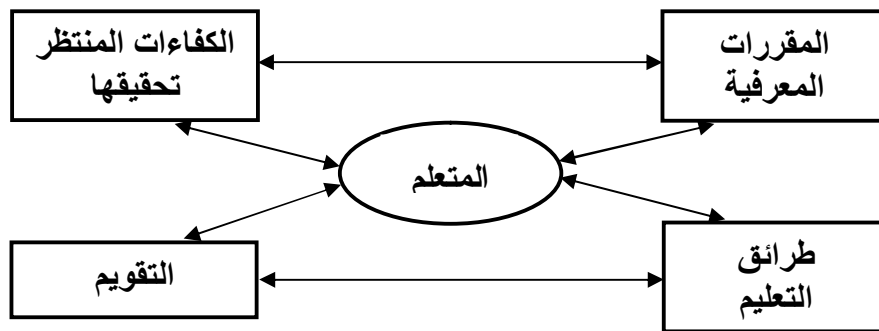
وهذا لا يعني أن التعليمية الحديثة ألغت دور المعلم، إنما وجهت أنظار المختصين إلى المتعلم ففي " التعليمية القديمة كان الأستاذ يأخذ مكانا جـم مهم في سيرورة المعارف المقدمة للتلميذ... أما التعليمية الحديثة فتهتم بالبناء الفعال والإيجابي للمعارف من طرف التلميذ ذاته " ²، وهذا ما يلغي الدور السلبي الذي أوكل له في التعليمية التقليدية حيث صار بإمكانه أن يناقش و يحلل ويستنتج ويعبر عن آرائه وهذا بالطبع سيفعل من وتيرة التعلم، إذ أن التعليمية الحديثة تهدف إلى " جعل التعليم أكثر فاعلية وأكثر فهما، بحيث تبحث عن

¹ - jean Antoine Garavolas, la didactique des langues, les presses de l'université de Montréal 1994, Québec, canada, p160.

² - Michel Minder, Didactique Fonctionnelle (objectif, stratégie, évaluation) 8émé édition, de Boeck université, Paris, Bruxelles, 1994, p16

الطرق التي يتعلم بها التلاميذ وتسعى إلى مد الأساتذة بوسائل منهجية تسمح لهم بعقد الوصل بين تعليمهم وقدرات التلاميذ، وتهدف كذلك إلى تقويم نتائج التلاميذ بطريقة أفضل¹ وبناءً على ما سبق ذكره يمكن أن نضع تصورا لعملية التعليم والتعلم وفق التعليمية الحديثة على النحو التالي:

عناصر التعليمية الحديثة



من خلال ملاحظة الشكل يتضح لنا أن المتعلم يمثل بؤرة العملية التعليمية لكنه مرتبط ارتباطا عضويا بعناصر لا يمكن الاستغناء عنها ألا وهي الطريقة، المحتوى، الكفاءة، التقويم.

إذن التعليمية الحديثة تتكفل بالإجابة عن خمسة أسئلة:

1. من ؟ ← المتعلم
2. ماذا ؟ ← المحتوى (الرصيد)
3. كيف ؟ ← الطريقة
4. لماذا ؟ ← الكفاءة
5. ما مدى ؟ ← التقويم

¹ - Laurence cornu, Alin Vergnioux, La didactique en question, Hachette éducation, Paris, 1992, p40.

كما أصبحت التعليمية الحديثة تستعير مفاهيمها وتعتمد في إرساء دعائمها على علوم ومجالات معرفية متشعبة أفرزتها الثورة العلمية التكنولوجية كاللسانيات ونظريات المعرفة والرياضيات والمنطق... إلخ، وهذا ما ساهم في إثراء بحوثها وإضفاء صبغة الدقة والعلمية على نتائجها في ميدان التعليم والتعلم، فقد استفاد النحو العربي بشكل كبير من هذه التطورات الحاصلة في مجال التعليمية وذلك من خلال " عمليات بناء البرامج النحوية، وإجراء التصنيفات التربوية والتعليمية اللازمة للمحتوى اللغوي والنحوي موضوع التعليم والتعلم وفقا لحاجات المتعلمين اللغوية وانسجامها مع الكفاءات التي ترسمها الجهة التعليمية المشرفة على عملية التعليم اللغوي، إضافة إلى إعداد الطرائق التعليمية النحوية التي يؤخذ فيها بجميع المعارف اللسانية والاجتماعية والثقافية والنفسية والتربوية الضرورية لذلك، لاسيما إذا انسجم ذلك مع محصول بحوث التعلم والاكتساب اللغوي في أحدث نتائجها"¹، وهذا ما سيجعل -لا محالة- النحو العربي نحوا وظيفيا يهدف إلى إكساب المتعلم قدرة على التواصل لأخذه بعين الاعتبار حاجاته في الفهم والتعبير بما يناسب سنه وقدراته، كما أن النحو الوظيفي يفرض أن تغير طرائق تعليمه والتي كانت قائمة في التعليمية القديمة على جهد المعلم فحسب كطريقة الإلقاء. وهذا ما جعل التعليمية الحديثة تبسط طرائق جديدة قائمة على جهد المتعلم ونشاطه خاصة باعتباره الركيزة الأساسية لعملية التعليم والتعلم، فظهرت في الساحة التربوية عدة طرائق تعمل مجتمعة مع عوامل أخرى على تفعيل النحو وجعله صالحا للاستعمال في الحياة اليومية للمتعلم داخل القسم وخارجه ومنها نذكر:

أ. طريقة حل المشكلات:

تعدّ هذه الطريقة من الطرائق الفعالة لاعتمادها بشكل كبير على نشاط المتعلم، بينما المعلم تنحصر أعماله في متابعة أعمال المتعلم اللغوية وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات مع تقديم ما يمثل مشكلة بالنسبة لهم فالمعلم " لا يعطينا العديد من الدروس لكن يضع المتعلم في

¹ - الطاهر لوصيف، مقدمة في تعليمية اللغة، ص 17.

وضعيّات هادفة تحوي على مشكلات تتطلب أخذ قرارات وحلول، و هذه الوضعية المشكلة تكون مستمدة من صميم التربية المدرسية¹، إذن الدروس الوظيفية تنطلق من مشكلة يستمدّها المعلّم من أخطاء التلاميذ المرتكبة في مختلف نشاطات اللّغة و فروعها فمثلاً " دروس التعبير يمكن أن تكون نقطة بداية طبيعية للفت أنظار التلاميذ إلى ما يقعون فيه من أخطاء و ضرورة العناية بتصحيحها في حصة القواعد² فالمعلم وفق هذه الطريقة يستثير دوافع المتعلم باستغلال بعض أخطائه والانطلاق منها في صياغة المشكلة، ففوق المتعلّم في الخطأ ليس إلاّ تعبيراً عن حاجته إلى تعلّم الأساليب الصحيحة، أما خطوات تطبيق هذه القاعدة فيمكن حصرها في النقاط التالية:

"1- يضع المعلم أمام طلابه مشكلة نحوية لا يتسنى حلها إلاّ عن طريق القاعدة الجديدة كأن يجمع عن طريق القراءة والتعبير بعض الأخطاء التي نجمت عن دعم معرفة القاعدة ويناقشها مناقشة تظهر منها حيرتهم وحاجتهم إلى الخروج من هذه الحيرة.

1- يتيح المعلم فرصة التفكير للمتعلمين من أجل استغلال كل مكتسباتهم التي قد تساعدهم في التوصل للحل.

2- يقدم كل متعلم أو كل مجموعة الحل المتوقع والأقرب إلى القاعدة، أما إذا بدا عجزهم أخذ المعلم بأيديهم ليتمّ الضبط الصحيح للقاعدة.

3- تعرض التطبيقات المختلفة والاستخدامات المتنوعة على القاعدة النحوية.³

و يرى الكثير من التربويين أنّ طريقة حل المشكلات من أفضل الطرائق في تعليمية النحو إذا أحسن المعلّم استخدامها لأنها " تعتمد على حاجات الدارسين وما يقعون فيه من أخطاء في كلامهم وكتاباتهم، كما أنها تهتم بتشخيص وعلاج نواحي الضعف لدى التلميذ"⁴، فهي تجعل المتعلم يشعر بمدى أهمية النحو وحاجته إليه، وذلك من خلال صحة نطقه، وسلامة عباراته، وهذا ما يضمن الربط بين ما يتعلمه المتعلّم في المدرسة وبين

¹ - Philippe Perrnoud, construire des compétences de l'école, 4ème édition, E.S.F, éditeur, les Moulinaux, cedex, Paris 2004, p74.

² - حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط3، 1996، ص214.

³ - رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تعليم العربية والدين بين العلم والفن، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000.

⁴ - المرجع السابق، ص62.

الواقع الذي يعيش فيه، كما أنّ هذه الطريقة تعمل على تنمية عادات المتعلّم واتجاهاته ومهاراته والكشف والتحليل والتفكير بحيث يستغل المتعلم كل مهاراته العقلية ومكتسباته بطريقة تقوده إلى الحل وبالتالي سنكوّن متعلماً مستقلاً معتمداً على نفسه مستعينا بتجاربه السالفة في التغلب على المشكلات التي اعترضته في الحياة المدرسية والتي ستعترضه في المستقبل.

2- طريقة الألعاب اللغوية:

من الطرق المجدية في تدريس قواعد النحو العربي لمتعلمي الطور الابتدائي طريقة "الألعاب اللغوية" أو ما يعرف بأسلوب التعلم من خلال اللعب، بحيث أكدت البحوث النفسية التربوية أنّ اللعب يؤدي إلى استعمال القدرة على التعبير من خلال إشراك حركة الجسم في تعلّم اللغة لذا لا بدّ أن لا نحرم المتعلم من حق اللعب داخل حجرات الدراسة لأن كلمة طفل تقابلها كلمة لعب، فعلى المعلم أن يستغل رغبة اللعب لدى المتعلم في تعلم قواعد اللغة العربية ويتخلّى عن النظرة التقليدية التي أبعدت متعلمي المرحلة الابتدائية من اللعب لقيام التعليم فيها على الحزم والصرامة وعدم الحركة أمام المعلم لدرجة تجمد وتصلب الجسد ومنه التفكير، فلا يمكن أن نستبعد هذا النشاط عن العملية التعليمية التعلمية لأنّ " اللعب هو الحياة نفسها بالنسبة للطفل وليس مجرد أداة لهدر الوقت فهو يحمل للطفل كلّ المعاني التي يحملها العلم والتعبير الذاتي والترويح عن النفس، وله دور أساسي في التعلم حتى يمكن القول: إنّ اللعب هو التعلم بذاته خارج أسوار المدرسة ¹ فمتلماً يستطيع الطفل أن يتعلم عن طريق اللعب العديد من القيم والاتجاهات خارج المدرسة يستطيع كذلك أن يتعلم الأسماء والأفعال والحروف عن طريق اللعب داخل المدرسة، لكن حتى تؤدي الألعاب اللغوية وظيفتها بشكل صحيح لا بدّ على المعلم أن يراعي الأمور التالية:

" 1- الانتباه إلى عدم تحويل الألعاب إلى نشاط تروحي ترفيهي لأن ذلك يؤدي إلى عدم انضباط الصف.

¹ - طه علي الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط1، 2005، ص280

1- توافق اللّعبة مع القيم الدينية والاجتماعية بمعنى عدم استخدام ألعاب فيها مقامرة أو رهان.

2- الحرص على عدم تحويل اللّعبة إلى فوز أو خسارة فقط، لأن البحث عن الفوز فقط يؤثر في التنافس الإيجابي و يدفع الطلبة إلى الغش والخداع في النتيجة "1.

إضافة إلى أن اللّعبة لا بد أن تتفق مع مستوى المتعلمين من الناحية المعرفية، وأن تكون ممتعة جذابة مشوقة تستثير دوافعهم، وهذا ما سيشكل لديهم رغبة كبيرة في التعلم.

وهذه الطريقة مثل باقي الطرق تمر عبر مراحل: " ففي المرحلة الأولى يختار المعلم اللّعبة المناسبة لدرس من دروس النحو ويحدد الكفاءات التي من أجلها تستخدم تلك اللّعبة اللّغوية، ثم يهيئ أذهان المتعلمين بشرح اللّعبة التي اختارها ويبين كيف تجري مع تقسيم الأدوار على المتعلمين للشروع في اللّعبة، وعلى المعلم متابعة تنفيذ الألعاب اللّغوية من أجل توجيه المتعلمين من جهة وتقويم إنجازاتهم من جهة أخرى، عندما يدون المعلم بعض الأجوبة الصحيحة التي توصل إليها المتعلمون وهم يقومون باللّعبة حتى تكون بمثابة أمثلة تستنبط منها القاعدة النهائية، وبالطبع يختم الدرس بتطبيق فوري"2.

وحتى تتضح هذه الطريقة نمثل لها بدرس حروف الجرّ.

" اللّعبة: لعبة الحروف والكلمات

الدّرس: حروف الجر

كفاءات اللّعبة:

- يستعمل الطالب حروف الجر (عن، في، على) استعمالا صحيحا.

طريقة اللّعب:

1- يعطي المعلم مثالا يوضح فيه هذه اللّعبة، بحيث يجمع التلاميذ الحروف الأولى من كل مجموعة ليكونوا نصا ويضعون سطرا على حرف الجر.

¹ المصدر السابق، ص289

² المصدر نفسه، ص291.

2- يُقسم التلاميذ إلى قسمين ويعطي لكل فوج بطاقات، والفائز هو الذي يتوصل إلى الحل في أقل مدة زمنية مع صحة حرف الجر المسطر تحته.

المثال: البطاقة (أ) تحتوي على:

المجموعة الأولى: أسعد، حبيب، مراد، دليل

المجموعة الثانية: البنت، ليلي، حنان، دعاء، يمنى، قدريّة، هيام

المجموعة الثالثة: فناء، يد

الحلّ:

الحروف الأولى من المجموعة الأولى: أ + ح + م + د = أحمد

الحروف الأولى من المجموعة الثانية: أ + ل + ح + د + ي + ق + هـ = الحديقة

الحروف الأولى من المجموعة الثالثة: ف + ي = في

النص المكون: أحمد في الحديقة

بعدها يحصي المعلم مع التلاميذ حروف الجر المتوصل إليها و يسجلها على السبورة بخط واضح لصياغة القاعدة المتعلقة بحروف الجر ويختم الدرس بتطبيق فوري¹.

وعليه لا بُدّ لمناهجنا المعدلة في إطار الإصلاح التربوي الاستفادة بقدر كبير من الألعاب اللُّغوية بصفة خاصة والألعاب التربوية بصفة عامة لفوائد اللّعب الكثيرة خاصة في الطور الابتدائي ومنها:

"1- فوائد نمائية:

إذ تشير النظرية المعرفية وبالذات نظرية "جان بياجيه" إلى أن اللّعب نشاط حركي له علاقة بنمو الطفل العقلي، كما أنه يعمل على تنمية الأعضاء والأجهزة البدنية.

2- فوائد اجتماعية:

إنّ للّعب دورا حاسما في بناء العلاقات الاجتماعية بحيث يصبح الطفل اجتماعيا عن طريق لعبه مع الآخرين ويكتسب مكانة بينهم كما يتدرب على مهارات التعاون والأخذ والعطاء ويوسع دائرة اتصالاته بالآخرين، ويستوعب معايير السلوك الاجتماعي.

¹ - المصدر السابق، ص397

إضافة إلى أن الألعاب تعمل على مساعدة الأطفال في التكيف والتوافق مع البيئة الاجتماعية وإقامة الصداقات.

3- فوائد معرفية:

يؤدي اللعب إلى الرفع من مستوى القدرات المعرفية عند الأطفال ويدفع إلى التعلم الاستكشافي مع الرفع من مستوى القدرة على التركيز والانتباه واكتساب المهارات اللغوية والحركية".¹

4- فوائد تربوية:

" يتيح اللعب الفرصة أمام الأطفال لاستخدام حواسهم، فيلاحظون، ويتساءلون، ويكتشفون، ويتعلمون من خلال الكثير من المعارف والاتجاهات في مرحلة ما قبل التمدرس وفي مراحل التعليم، كما يوسع آفاق الطفل المعرفية ويزيد معلوماته ويزوده بخبرات أقرب إلى الواقع العلمي من أية وسيلة تعليمية ثانية".²

إضافة إلى أن جو الحرية السائد في عملية اللعب يزيد من قدرة الإبداع لدى الطفل ويساعده على الخروج من جو التفكير التقليدي.

5- الطريقة المعدلة:

لقد سميت هذه الطريقة بعدة تسميات منها "طريقة القطعة المساعدة، طريقة النصوص المتكاملة، طريقة النص الأدبي"³، وتعتمد هذه الطريقة على تدريس القواعد النحوية من خلال النصوص، وللعلم سميت هذه الطريقة بالمعدلة لأنها نشأت نتيجة تعديل في طرائق التدريس السابقة كالاستقرائية والقياسية ويرى العديد من المختصين أن هذه الطريقة تعدّ من الطرق الناجحة في تحقيق الكفاءات النحوية المحددة فالقاعدة النحوية لا تفهم و لا تُحتفظ في ذاكرة المتعلم إلا إذا جاءت مستتبطة من النص مشفوعة بالممارسة " فمن العوامل التي فرغت النحو العربي من المضمون الاتجاه إلى القاعدة مباشرة دون

¹ - نبيل عبد الهادي، نماذج تربوية تعليمية معاصرة، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن، ط1، 2000م، ص254، 255.

² - طه علي الديلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 380 ، 381

³ - سعيد حسن بحيري، علم اللغة النص، دار نوبار للطباعة، القاهرة، (ب.ط)، 1998، ص222.

استنباطها من النص¹ وعليه فإن الإنطلاق من النص في تعليم النحو يقلل من العناية المبالغ فيها بالقاعدة وذلك بالتركيز على فهم النص أولاً من جوانب مختلفة ثم استنباط القاعدة النحوية الخاصة بظاهرة معينة، فتدرس القواعد في ظل اللغة نفسها بحيث تبرز القواعد النحوية بالقراءة السليمة والتعبير الصحيح وهذا ما يجعل من العملية التعليمية وحده متكاملة، إذ تكمل نشاطات اللغة العربية من قراءة وتعبير ونحو وصرف... بعضها البعض وتتفاعل فيما بينها لتوصل المتعلم إلى المستوى المطلوب من النمو، وهذا ما يجعل نص القراءة مركز الدراسات اللغوية لاحتوائه على كل ما في اللغة من كنوز، لذلك لابد أن يتقيد نص القراءة بجملة من الشروط نذكر منها:

1. أن يكون النص مما يثير حماسة التلاميذ ويجذب انتباههم وأن يتسق مع ميولاتهم.
2. أن يتلاءم مع التلاميذ من حيث الأسلوب، فلا يزدحم بالألفاظ الجديدة.
3. مناسبتة للمتعلم من حيث الطول والقصر.
4. أن يشتمل على بعض الأفكار الأساسية التي تنمي الإحساس بالجمال والبهجة ويدعو إلى تهذيب الخلق².

- ويُستغل نص القراءة في تعليم وتعلم القواعد النحوية من خلال إتباع الخطوات التالية:
- 1- التمهيد: يمهّد المعلم بالطريقة المعروفة للتمهيد بربط الدرس السابق بالدرس الجديد - وللمعلم الحرية في اختيار تمهيد آخر.
 - 2- كتابة النص: يكتب المعلم النص (موضوع الدرس) على السبورة كتابة واضحة وفي مكان بارز من السبورة وقد يكون النص مسجلاً على الكتب المدرسية.
 - 3- تحليل أمثلة النص: بعد إعادة قراءة النص يعالج المعلم مع تلاميذه موضوع القواعد النحوية من خلال الأمثلة المأخوذة من النص.
 - 4- استنتاج القاعدة: بعد أن يكون التلميذ قد تعامل مع الموضوع النحوي وعرف موقع بعض الكلمات من الإعراب فإنه يستطيع دون شك أن يستنتج القاعدة النحوية أو بعض مفاهيمها.

¹ - صابر بكر أبو السعود، في النحو العربي، دراسة نصية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، بط، 1988، ص131
² - علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، ط1، 2007، ص218

5- التطبيق: يكون بتقديم نص يتضمن بعض أبعاد القاعدة الجديدة و يوجد أسئلة معينة عن الظواهر النحوية المدروسة".¹

وهكذا فإن تعلم قواعد النحو العربي وفق الطريقة المعدلة تثير في التلاميذ الرغبة في استعمال النحو استعمالاً طبيعياً في التعبير عن حاجاتهم وتبليغها من خلال نصوص سليمة كما أنها تدربهم على القراءة السليمة وفهم المعنى والتعبير عنه وهذا ما يضمن الجمع بين مختلف المهارات اللغوية (الفهم، القراءة، السمع، التعبير بشقيه) وبصفة عامة تنمي كفاءة المتعلم التواصلية.

4- طريقة المشاريع البيداغوجية:

تعد بيداغوجيا المشروع امتداداً للطرائق النشطة لأنها تجعل المتعلمين يبرهنون على قدراتهم ومكتسباتهم من خلال إنجاز أعمال معينة تنتهي بمنتوج، فالمشروع إذن عبارة عن " مجموع من المهام التي يقوم بها المتعلم وزملاؤه لإظهار قدرتهم على استعمال ما تعلموه واستغلاله لإنجاز أعمال فعلية وذلك بفضل إرشادات المعلم انطلاقاً من طرح الإشكال التالي: ماذا سنفعل في هذا المشروع؟ لماذا؟ وكيف؟"² قالمتعلم وفق هذه الطريقة هو مركز الثقل في العملية التعليمية التعلمية، بينما يتولى المعلم مسؤولية التوجيه والإرشاد كما قد تقتضي طريقة المشاريع من المعلم ضبط مشاريع أخرى غير مقترحة في الكتاب المدرسي يراها أنها أنسب لميولات المتعلمين واستعداداتهم، غير أن العديد من المختصين يطالبون بإعطاء الحرية للمتعلم في اختيار مشاريعه التي تكون مرتبطة بالوحدات الدراسية، فينطلق من أسئلة محورية يطرحها هو نفسه وهذا ما يؤدي إلى تحريك دافعيته نحو التعلم وبالتالي سيشعر بأهمية ما سيتعلمه وما تعلمه من قبل (المكتسبات)، كأن يطلب المعلم من المتعلمين إنجاز معرض فوتوغرافي حول استغلال الأطفال في عالم الشغل والتعليق على الصور بنص قصير يراعي فيه السلامة اللغوية وصحة رسم الحروف مع

¹ - طه علي حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2003، ص59

² - كريمة أوشيش، فتحة خلوت، طريقة تعليم اللغة العربية لتلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط، مجلة اللسانيات، ع11، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر 2006، ص102

توظيف لأنواع الجموع التي درسها (جمع المذكر السالم، جمع المؤنث السالم، جمع التكسير).

إن التدريس بالمشاريع يقتضي العمل وفق خطوات تنظيمية هي:

"أ- على مستوى التنظيم:

1. يقوم المعلم باختيار متعلمي كل مجموعة وعدم ترك ذلك للمتعلمين، حتى لا تنشأ مجموعات غير متجانسة.

2. تتكون المجموعات من متعلمين ذوي قدرات مختلفة.

3. يتراوح أفراد المجموعة بين ثلاثة وخمسة متعلمين، لأن أفواج المشاريع أفواج صغيرة (micro-groupe) وليست كبيرة (macro-groupe)

ب- على مستوى الأدوار:

1. بالنسبة للمعلم:

يتمثل دوره في تنشيط التعلّم وتنفيذه كتوضيح المطلوب من النشاط بدقة قبل البدء في التنفيذ، ومناقشة المشاريع أمام الجميع للتوصل إلى فهم مشترك.

2. بالنسبة للمتعلم:

لكل متعلم في الفوج دور معين ضمن مجموعته ومن أهم هذه الأدوار المقرر والمنشط: المقرر يتولى مسؤولية تسجيل النتائج بشكل كتابي وتبليغها إلى الأستاذ، أما المنشط فهو عنصر مؤثر جدا في نشاط الفوج وتنظيمه¹ وللإشارة فإن طريقة المشاريع ليست خاصة بتدريس النحو فحسب، وإنما تصلح نشاطا إدماجيا لكل مكتسبات التلميذ في مادة اللغة العربية (من صرف وإملاء وتعبير وما إلى ذلك) وينصح العديد من المختصين في العملية التعليمية بضرورة الإهتمام بهذه الطريقة لما لها من فوائد خاصة من جانب المتعلم ومنها:

" 1- المشروع يعطي الحرية في إبداء آراء المتعلمين ووجهة نظرهم.

¹ - اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي (جميع الشعب)، مديرية التعليم الثانوي، الجزائر، 2006، ص4

2- ي طرح مشكل حقيقي وحيوي يتطلب البحث ويعكس التعلم.

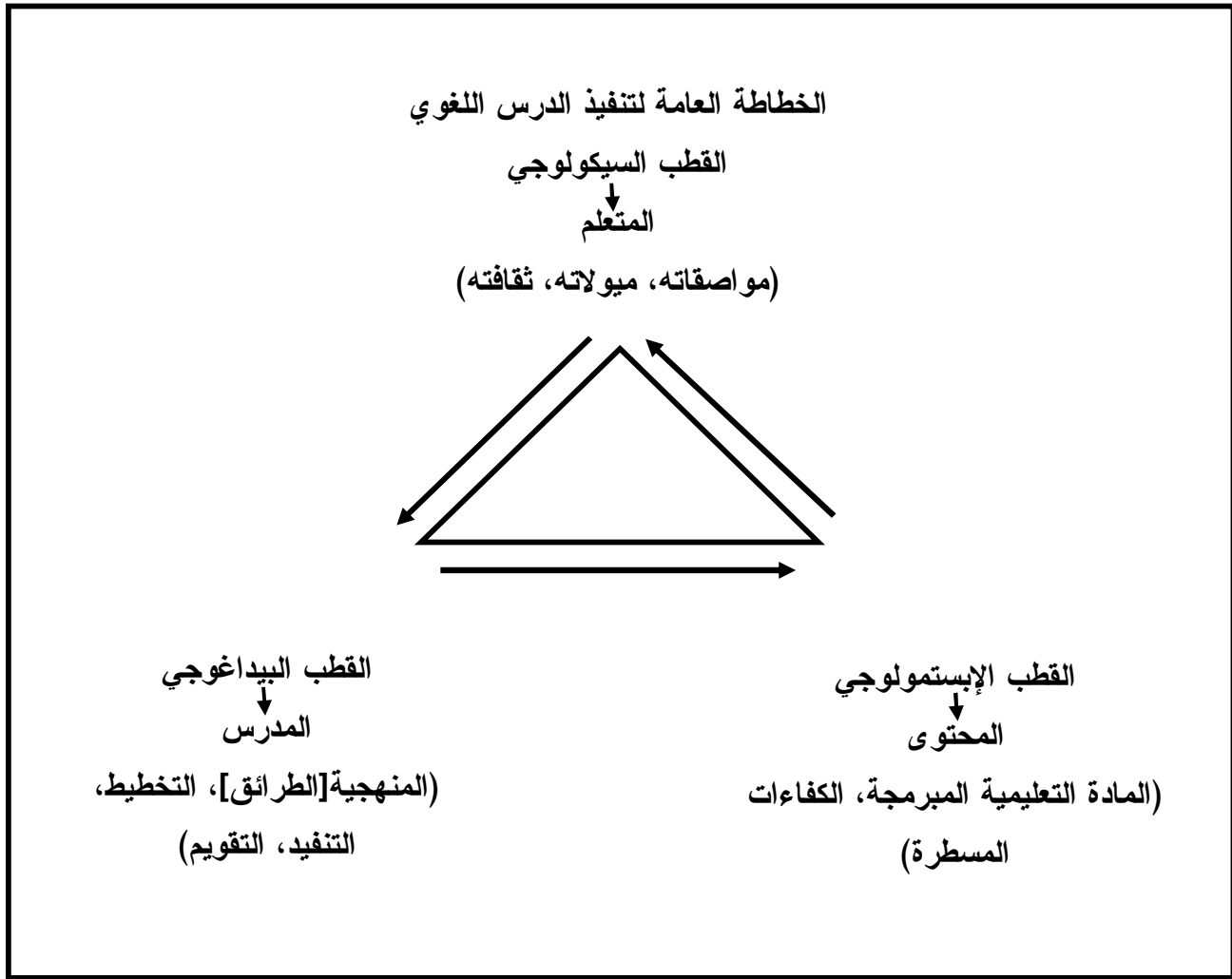
3- يضع التلاميذ في وضعيات تعلم حقيقية لها علاقة بالحياة.

4- يتطلب تحقيق فعال وفي وقت محدد.

5- يمكن أن يستفاد منه في مجال المكتسبات وفي خانة المواقف الفردية والاجتماعية ¹.

إضافة إلى أن المشروع يسمح بتطوير التفكير النقدي من خلال الاستماع وتبادل الآراء المختلفة، كما أن الفوج بحد ذاته يُعدُّ أداة فعالة لبناء المعارف وتطوير المكتسبات، دون أن ننسى الوظيفة الاجتماعية للمشروع فأقحام المتعلم في إنجاز مشاريع ذات طابع اجتماعي يساهم في حصول المتعلم على تكوين يهيئه لممارسة الحياة الاجتماعية مستقبلا، ويكفي المشروع أهمية أنه يضع المتعلم في وضعية التعبير عن طموحاته ورغباته واستفساراته. من خلال هذا العرض لأشهر طرائق التدريس القائمة على جهد المتعلم بما يتماشى والتعليمية الحديثة نستنتج أن لكل واحد منها خصوصية تجعلها أفضل من غيرها في مواقف محددة لأن وراء كل طريقة تصور معين لعملية التعلم، غير أنها تشترك كلها في جعل المتعلم أساس الفعل التربوي، لذا لا بد أن يُلمَّ بها المعلم ويستخدمها في تعليمه بغية التوصل إلى تحقيق الكفاءات المسطرة، ويجب التنبيه إلى أن الطريقة مهما بُدِّل فيها من جهد فإن نجاعتها في العملية التعليمية التعلمية مرتبطة بعناصر أخرى إذ " لا يمكن تنفيذ أي درس لغوي إلا إذا توفرت أقطاب ثلاثة: بيداغوجي، إستمولوجي، سيكولوجي" ²، أنظر الشكل.

¹ - فريد حاجي، التدريس والتقويم بالكفاءات، سلسلة موعذك التربوي، ع19، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2005، ص28، 29
² - علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية والديداكتيكية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2002، ص114



فالتعليمية الحديثة تُلحُّ على ضرورة الربط بين هذه الأقطاب لأن إغفال أي واحد منها يؤدي إلى انعدام الوظيفية والفعالية في الفعل التعلُّمي، والإغفال في هذا المقام لا نقصد به تغييب العنصر في حد ذاته وإنما المعايير والشروط التي يجب أن يتقيد بها في إطار مقارنة معينة، وهذا ما قادنا إلى الغوص في خبايا القطب الإستيمولوجي لنشاط النحو في طور الابتدائي وعلاقته بالقطبين السيكلوجي والبيداغوجي من حيث المادة التعليمية المبرجة ومدى مناسبتها لمتعلمي هذه المرحلة مسلطين الضوء على طريقة ترتيب دروس المقررات النحوية وتكاملها لما للترتيب و التكامل من دور فعال في تحقيق الكفاءات المسطرة، وهذا ما دفعنا إلى الاطلاع على مناهج اللغة العربية المستحدثة في طور الابتدائي و الطرائق المقترحة في تعليم وتعلُّم النحو وفق مبادئ بيداغوجيا المقاربة

بالكفاءات والمقاربة النصية، وهذه البيداغوجيا تتطلب وضعيات خصبة قابلة لإنتاج تعلّـمات حقيقية وذلك بدروس نحوية تنشطها وضعيات تكون محركـة لكفاءات المتعلم وسنعمل على تقييم هذه الكفاءات بغية الوقوف عند نجاعة المضامين النحوية المستحدثة التي نقلت من إطار الجملة إلى إطار النص تماشيا مع المعايير اللغوية والأسس اللسانية الخاصة بالمقاربة النصية المستمدة من لسانيات النص، فما هي هذه اللسانيات؟ وكيف ولماذا أثرت في النحو بنقله من نحو جملي إلى نحو نصي؟

وقبل ذلك يجدر بنا التنبيه إلى أنّ الرهان في عملية الإصلاح لا يقوم على تعويض نصوص بنصوص أخرى، وإنما ننتظر تغيير الممارسات من مقارنة بالأهداف إلى مقارنة بالكفاءات، ومن لسانيات جمالية إلى لسانيات نصية مع السير على خطى الممارسات الجديدة في كل الوثائق الرسمية من دليل ومنهاج وكتاب مدرسي مع إقناع المعلمين بجدوى هذه المقاربة وتبسيط مفاهيمها وتقريبها للأذهان وإلا سيبقى هذا الإصلاح مجرد شعار للتغيير والتطوير فحسب، وقد أكد على هذه الحقيقة العديد من المختصين في عملية التعليم والتعلم بما في ذلك (فليب بيرينو/Philippe Pernoud) الذي يرى أنه "من الأسوأ والأعر ألا يكون للمقاربة الجديدة حضور إلا في النصوص، بمعنى أن المعلمين لا يتبنونها، وأنهم سرعان ما يعمدون إلى الممارسات التعليمية والتقييمية الأكثر تقليدا، حينها ستزيد قواعد اللغة المدرسية تعقيدا بالنسبة للمتعلمين المنشطر بالهم بين الأهداف وروح البرنامج من جهة، وبين علاقاتهم بالمعرفة والكفاءات الممارسة فعلا في الأقسام من جهة أخرى"¹.

¹ فليب بيرينو (Philippe Pernoud)، مداخلة ألقاها بمعهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة جنيف، تر-مصطفى بن حبيـس، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، ب ط، 2000، ص 25.

الفصل الأول:

لسانيات النص تَوَجُّه لسانی حدیث
فی میدان الدراسات اللُّغویة

المبحث الأول:

حدُّ اللّسانیات النصیة ودورها فی الانتقال بالنحو
من نحو جملي إلى نحو نصي.

المبحث الثاني:

الملکة النصیة

المبحث الأول:

حدُّ اللِّسانِياتِ النصِّية ودورها في الانتقال
بالنَّحو من نحو جملي إلى نحو نصي

1- حدّ لسانیات النص:

هي مركب إضافي تكون من إضافة كلمة (نص) إلى كلمة (لسانيات) فنشأ معناها من جمع معنى كلّ عنصر فيه إلى معنى العنصر الثاني، لذا فإن فهم كلّ مفردة منفردة يؤدي بالضرورة إلى الوصول إلى مفهوم هذا العلم.

1-أ- مفهوم اللسانيات وتطورها:

تُعرّف اللسانيات (La Linguistique) بأنها " الدراسة العلمية للغة تمييزا لها عن الجهود الفردية، والخواطر، والملاحظات التي كان يقوم بها المهتمون باللغة عبر العصور"¹، وعرفها (جون بيرو Jean. Perrot) بأنها " الدراسة العلمية للغات. فهي ترى في التجليات، التي هي اللغات، ظاهرة متعددة الجوانب...واللغة متعددة في تجلياتها: فهي تتحقق في أشكال جدّ متنوعة يطلق عليها في الفرنسية حسب الحالات لغات (langues)، لهجات (Dialectes) باتوا (Patois) (لهجة مصطنعة من قبل ما قصد التمييز)، أرغو (Argo) (مجموعة من الكلمات الشفهية غير التقنية تستعملها مجموعة معينة). غير أنها واحدة في أساسها تؤدي وظيفة بشرية"².

وعليه فإن اللسانيات تهتم بدراسة اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها دراسة علمية، وقد حصر (فردناند دوسوسور F. de Saussure) موضوع علم اللسان وغايته في اللغة كذلك بقوله: "يتكون موضوع علم اللسان من جميع مظاهر اللغة الإنسانية وتعبيراته سواء منها لغة الشعوب البدائية أو الشعوب المتحضرة، وسواء تعلق الأمر بالعصور المخرقة في القدم، نقصد العصور الكلاسيكية أو عصور عهد الإنحطاط آخذين بعين الاعتبار بالنسبة لكل مرحلة لا اللغة السليمة واللغة الممتازة فقط بل جميع أصناف التعبير وأشكاله"³ إذن كل ما يتصل بظواهر اللغة البشرية هو من صميم الدراسة اللسانية. وسميت اللسانيات بهذا الاسم نسبة إلى اللسان الذي يحتل منزلة هامة في مجموع الظواهر اللغوية، غير أن اللسان ليس

¹ - محمد محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديدة المتحدة، لبنان، ط1، 2004، ص09.

² - جان بيرو، اللسانيات، تر: الحواس مسعودي، مفتاح بن عروس، سلسلة العلم والمعرفة، دار الآفاق، الجزائر، 2001، ص01.

³ - فردناند دي سوسير، محاضرات في اللسان العام، تر: عبد القادر قنيني، أحمد حبيبي، إفريقيا الشرق، المغرب، 1987، ص14.

هو اللّغة ذاتها وإنما هو جزء أساسي منها وقد بيّن " دوسوسور " التمايز الموجود بينهما بقوله: " فيما يخصنا فإننا نفرق بين اللّسان (la langue) وبين اللّغة (Langage) فليس اللّسان إلّا جزءاً محدّداً من اللّغة، وهو جزء أساسي لا شكّ فيه، وبهذا الاعتبار يكون اللّسان في ذات الوقت إنتاجاً مجتمعياً حادثاً عن ملكة اللّغة وعن أنواع التواطؤ والاتفاقات الضرورية أقرّها المجتمع وسنّها لكي تتأتى ممارسة هذه الملكة عند الأفراد"¹ وعليه فإن اللّغة تقوم على الفطرة فكل فرد مزود بملكة لغوية فطرية بينما اللّسان فهو مكتسب يعكس الجزء المجتمعي من اللّغة الحاصل عن طريق التواطؤ بين أفراد المجتمع.

ويرى دوسوسور أنّ علم اللسان قبل أن يستقل بموضوعه ويحدد مجاله مرّ عبر ثلاث مراحل جوهرية ومفصلية شرحها بقوله: " لقد تمحورت الدراسة في بداية نشأته حول ما كان يسمى بـ "علم النحو"، والتي نشأت مع الإغريق، واستمرت أساساً مع الفرنسيين. وكان المنطق هو الأساس الذي تتبني عليه، ومن ثم أهملت اللسان ذاته. وكانت غاية هذه الدراسة تنحصر على وجه التحديد في إيجاد قواعد من شأنها أن تميّز الصيغ الإعرابية الصحيحة من الصيغ الخاطئة، فهي إذن دراسة معيارية بعيدة كلّ البعد عن الملاحظة الخالصة.

ثم بعد حين من الزمن ظهر فقه اللّغة، غير أنّ هذا الاصطلاح "فقه اللّغة" ارتبط على وجه الخصوص بالحركة العلمية التي أنشأها (فريدريك أجوست وولف / F.A.Wolf) ابتداء من سنة 1777... فليس اللّسان هو الموضوع الأول والوحيد لفقه اللّغة الذي يهدف قبل كلّ شيء إلى أن يحصر النصوص بتحديداتها، وبأن يؤولها وأن يحلّلها... فإذا أراد أن يتناول المسائل اللسانية فإنما يفعل ذلك خاصة من أجل أن يقارن بين نصوص مختلفة وأن يحدد اللّغة الخاصة لكل مؤلّف، كما يحاول أن يهتدي إلى ما كتب في لغة قديمة أو غامضة وأن يفسر تلك الكتابة ولا شك أنّ هذه الأبحاث مهدت الطريق إلى اللسانيات التاريخية.

ابتدأت المرحلة الثالثة عندما اكتشفت أنّه بالإمكان أن نقارن بين اللّغات، وكان ذلك هو الأصل في فقه اللّغة المقارن أو "النحو المقارن"، ففي سنة 1816 درس (فرانز بوب / F. Bopp) في

¹ - المرجع السابق، ص 18.

مؤلف عنوانه "نسق التصريف في اللغة السنسكريتية" العلاقات التي تربط اللغة السنسكريتية باللغة الجرمانية والإغريقية واللاتينية وغيرها. ولم يكن (بوب/Bopp) هو أول من لاحظ أوجه التشابه هذه، وبأن كل هذه اللغات ترجع إلى أسرة واحدة. إذا كان هذا العمل قد قام به بعض المستشرقين وخاصة المستشرق الإنجليزي ويليام جونز W. Jones.¹ بعدها أقرّ دوسوسور بأنّ "اللسانيات في معناها الحقيقي ارتبط ظهورها بالعالم الأمريكي (ويتني/ Whitney) صاحب كتاب "حياة اللغة" سنة 1875م، فهو الذي كان قد بدأ الانطلاقة الأولى. وبعد حين تكونت مدرسة جديدة هي مدرسة النحاة الجدد (مدرسة الشبان النحاة)، وكان رؤساؤها كلهم من الألمان مثل (بروجمان/ Brugmann) و(أستوف/ OSTHOFF) ... وتكمن أهمية هؤلاء في كونهم وضعوا نتائج دراسات النحو المقارن في الاتجاه التاريخي، مما جعل ربطهم للظواهر اللغوية وترتيبها مردودا إلى نظامها الطبيعي، فبفضل هؤلاء لم نعد نرى في اللغة بنية عضوية تتطور من تلقاء ذاتها، بل أصبحت انتاجا للفكر الجماعي لمجموعات لسانية.²

ويرى "محمد محمد يونس علي أن" البحث اللغوي في بداية القرن العشرين أخذ طابعا علميا على يد اللغوي السويسري "فردناند دوسوسور" الذي لُقّب بأبي اللسانيات الحديثة. وعلى الرغم من أنّ اهتمامه طيلة حياته العلمية كان منصبا على اللسانيات التاريخية فقد كان للفصل الذي خصصه للدراسات التزامنية في آخر حياته أثر جذري في اللسانيات الحديثة، وقد حال الموت دون نشر هذا العمل، فقام اثنان من زملائه وهما (تشارلز بالي/Charles Bally) و (ألبرت سيشهيه/Albert Sechehaye) بجمع المحاضرات التي كان يلقيها على طلابه بالاستعانة بما دوّنه هؤلاء الطلاب، وما تركه دوسوسور من مذكرات، ونشراها في كتاب بعنوان (محاضرات في اللسانيات العامة cours de linguistique générale)، وقد عدّ هذا الكتاب ثورة في الدراسات اللغوية.....

¹ - المرجع السابق، ص 8، 9.

² - المرجع نفسه، ص 13.

وواكب توجیهه دوسوسور اهتمام اللغويين إلى أهمية المنهج التزامني في دراسة اللغة ظهور العالم الأمريكي (فرنز بواز / Franz Boaz) الذي أرسى دعائم المنهج الوصفي في اللغة من خلال كتابه المعنون بـ (دليل اللغات الهندية الأمريكية / Hand book of American Indian Languages).....

ومن اللسانيين البارزين في مجال صبح الدراسات اللغوية بطابع العلمية اللساني الأمريكي (ليونارد بلومفيلد / Leonard Bloomfield) الذي عدّ أول الداعين إلى اتباع منهج موضوعي في دراسة الظواهر اللغوية بحيث دعا إلى التوسع في دراسة الظواهر اللغوية وإخضاعها إلى تحليل علمي منظم... وقد وجه (ناعوم تشومسكي / Naom Chomsky) - واتباعه - نقداً حاداً لتلك الآراء ذاهبا إلى القول بأنه مهما توسعنا في جمع المادة اللغوية فليس بإمكاننا أن نعرض لكل تركيب لغوي، لأنّ المتكلمين قادرين على تأليف تركيبات لم يسبق لهم أن سمعوها من قبل، وعلينا أن نوجّه اهتمامنا إلى مقدرة المتكلم التي تتيح له الإبداع اللغوي، وليس إلى الجمل اللغوية نفسها. وبذلك بدأ الاهتمام بأسس النظام اللغوي التي تفسر قدرة المتكلم على استخدام عدد غير محدود من الجمل اللغوية اعتماداً على عدد محدود من الأسس والقواعد اللغوية. ولكن أفكار تشومسكي أنتكست بظهور ما يعرف بـ "علم التخاطب" بحيث يرى المهتمون بعلم التخاطب أنّ دراسة المقولات اللغوية بمعزل عن السياقات التي تستخدم فيها أمر غير سليم على الإطلاق، فالسياق والمخاطب والمخاطب ومعارفنا وخبراتنا السابقة والعناصر المكونة للمقام التخاطبي وقدرة المتخاطبين على الاستنتاج لا يمكن إغفالها في التوصل إلى الفهم السليم لكلام المتكلم وبلوغ تخاطب ناجح" ¹ ونرى أن هذا العلم - علم التخاطب - مهّد الطريق لظهور مدرسة علم اللغة النصي- التي جعلت من النصّ أعلى وحدة في التحليل بدلا من الجملة - لتركيّزه على الخطاب بكلّ عناصره -

¹ محمد محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، ينظر، ص: 10، 11، 12.

ولقد قُسمت الدراسات اللغوية إلى أقسام متعددة اعتماداً على المنهج المتبع في تلك الدراسة كالمنهج التاريخي، المنهج الوصفي... إلخ، ومن أهمها ما ذكره " أحمد محمد قدور " في كتابه "مبادئ اللسانيات" على النحو التالي:

" 1) اللسانيات التاريخية (Linguistique Historique) :

تهتم بدراسة التطور اللغوي عبر الزمن من خلال الوقوف على التطور الاجتماعي والثقافي والعلمي وكل المعطيات المؤثرة في اللغة، فالبحوث التي ترصد توزع اللغة وانتشارها وتحولها إلى لهجات، أو التي تقف على تحول اللغة الرسمية (أو الفصحى) إلى لغة عالمية نتيجة الحروب والتوسع السياسي، أو التي تبين كيفية تحول اللهجة إلى لغة عامة مشتركة... تدخل في إطار اللسانيات التاريخية فهي إذن وسيلة لتأريخ اللغة وظواهرها ورصد حياتها من عصر إلى آخر، وبيان مسار ما يطرأ عليها من تطور.

(2) - اللسانيات المقارنة (Linguistique comparée):

تختص اللسانيات المقارنة بدراسة العلاقات التاريخية بين لغتين أو أكثر ضمن أسرة لغوية واحدة، ومن المعروف أنّ اللغويين في القرن التاسع عشر توصلوا إلى تقسيم اللغات إلى مجموعات أو أسر معينة يضم كل منها فروعاً متعددة وأهم هذه المجموعات الكبرى المجموعة الهندية الأوروبية والمجموعة السامية الحامية، وهكذا يتبين أنّ دراسة العلاقات التاريخية في أيّ مجال كالأصوات والصرف والنحو والمعجم بين لغة وأخرى ضمن أسرة لغوية واحدة أو فرع معين من فروعها هي التي شكلت بعد تكاثر البحوث ووضوح الأسس ما عرف بعلم اللغة المقارن.

(3) اللسانيات الوصفية (Linguistique descriptive):

تتناول اللسانيات الوصفية كلّ الظواهر اللغوية بعد تحديد مجالها وزمنها وبيئتها، فلا بدّ هنا من تحديد المجال كأن يكون لغة فحصى أو لهجة أو مستوى معيناً (niveau) من مستويات الاستعمال كمستوى الشعر أو مستوى الإعلام أو الصحافة وتحديد الزمن لأنّ المنهج الوصفي

يفترض أن هناك (سكوناً) ضمن مرحلة زمنية محددة فيدرس الظواهر اللغوية في المرحلة الزمنية المقصودة من غير الالتفاف إلى ارتباطها بغيرها عبر الزمن. و يحدد المنهج الوصفي كذلك البيئة التي تنتهي إليها الظواهر المدروسة، وهدفه من ذلك كله أن يكون البحث محدداً وخصوصاً بقطاع من اللغة حتى تكون النتائج صحيحة ودقيقة، والمنهج الوصفي ينبذ أي موقف معياري ينطلق من الخطأ والصواب...ومن ذلك دراسة نظام الجملة في الصحافة الأدبية في مصر خلال عقد الأربعينيات، ودراسة الأبنية الصرفية في ديوان شاعر محدث كعمر أبي ريشة...¹.

كما يوجد تقسيم آخر للدراسة اللسانية يقوم على مكونات المادة اللغوية ذاته وغالباً ما يحصر في مظهرين:

أ- دراسات تهتم بشكل اللغة:

كوصف الأصوات وأسس تشكلها (الصوتيات / phonétique)، دراسة خصائص المقاطع (الفونولوجيا phonologie).

ب- دراسات تهتم بمعنى اللغة:

أي ما يتعلق بمعاني الكلمات (علم الدلالة / sémantique) وما يتلاءم منها مع السياق والموقف...إلخ، ونتج عن هذا الصنف من الدراسات عدة مدارس لسانية كالمدرسة التداولية والبراغماتية.

غير أنه مهما تنوعت التقسيمات فإنّ الكل ينصب في إطار دراسة اللغة لذاتها وفي ذاتها من ناحية الأصول والتصورات والبناء والتركيب وطريقة التبليغ فاللسانيات إذن هي دراسة علمية بعيدة قدر الإمكان عن الذاتية خاصة التعصب اللغوي.

1.ب- حدّ النص:

ب.1 حدّ النصّ عند العرب القدامى:

لقد احتل النص نصيباً وافراً من الاهتمام والدراسة منذ أواخر القرن 19م ليس من جانب لغوي لسانی فحسب، وإنما من جميع أوجه الدراسات الممكنة إذ لا يمكن تصور مجتمع

¹ - أحمد محمد قنور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، سوريا، ودار الفكر المعاصر، لبنان، ط1، 1996، ص. 21، 22، 23.

متطور دون نصوص تهيكّل وتنظم مختلف مؤسسات المجتمع، وهذا ما جعل النصوص تتنوع من حيث التخصصات بحيث نجد: النص الديني، النص الرياضي، النص القانوني، النص العسكري، النص التربوي... الخ.

أما السبب الثاني للإهتمام بالنص فيعود إلى المثل الفرنسي القائل: *qui a le discours a le pouvoir* / من امتلك الخطابة امتلك السلطة، هذا ما يجعل من النص سلاحاً إستراتيجياً فعالاً خاصة في مجال السياسة فحتى تُقنع وتؤثر لابد أن تتمكن من ناصية النص دون أن ننسى الأثر الجمالي الذي يتركه النص الأدبي خاصة الشعري في نفس القارئ من راحة وإعجاب.¹

أما عن حدّه فقد ورد عنه في لسان العرب ما يلي: "النص هو رفعك الشيء، نصّ الحديث ينصّه نصّاً: رفعه، وكلّ ما أظهر فقد نصّ... ونصّ الدابة ينصّها نصّاً رفعها في السير وكذلك الناقة... النصّ التحريك حتى تستخرج من الناقة أقصى سيرها... وأصل النص أقصى الشيء وغايته... ونصّ الرجل نصّاً إذا سأله عن شيء حتى يستقصي ما عنده، ونصّ كلّ شيء منتهاه".²

وورد تعريفه أيضاً في "تاج العروس" بالقول: "نص الحديث ينصّه نصّاً، وكذا نص إليه إذا رفعه قال عمرو بن دينار: "ما رأيت رجلاً أنص للحديث من الزّهري، أي أرفع له وأسند" وهو مجاز، وأصل النصّ: رفعك للشيء، ونص الشيء ينصّه نصّاً حركه.. و نص المتاع نصّاً جعل بعضه فوق بعض".³

ويرى "عبد الملك مرتاض" أنّ حدّ النصّ عند القدامى لا يكاد يتجاوز في معاجم اللّغة العربية المعاني التالية:⁴

- (1) الرفع والإظهار: ومنه قول العرب: نصت الظبية جيدها إذا رفعته.
- (2) الفضيحة والتشهير حيث قولهم فلان وُضع على المنصة أي على غاية الفضيحة
- (3) التحريك والإجهاد لاستخراج أقصى ما في الإمكان من القوة الكامنة.

¹ محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، ط1، 2008، ص 15 بتصرف.
² جمال الدين أبي الفضل محمد بن مكرم ابن منظور الأنصاري الإفريقي المصري، "لسان العرب"، تحقيق: أحمد حيدر، المجلد 9، دار الكتب العلمية، لبنان، ط 1، 2003، ص: 109.

³ محب الدين أبي فيض السيد محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، "تاج العروس من جواهر القاموس"، دراسة وتحقيق علي شبري، المجلد 9، دار الفكر للطباعة، لبنان، (ب ط)، 1994، ص: 369.

⁴ عبد المالك مرتاض، "الكتابة ومفهوم النص"، مجلة اللغة والأدب، ع 8، ديوان المطبوعات الجامعية، جامعة الجزائر، 1996، ص: 10.

(4) يأتي بمعنى السؤال والاستفهام ولكن على سبيل الفضول لاستخراج كلّ ما لدى الرجل من معلومات وأخبار.

(5) الدلالة الظاهرة من قول أو كلام ومنه قول الفقهاء: نص القرآن، نص السنة أي ما دلّ ظاهر لفظهما عليه من الأحكام.

ب.2 - حدّ النصّ عند الغرب:

يتفق اللسانيون الغربيون على أن أصل كلمة " نصّ " لاتيني ويعبر عنه بمصطلح (Textus) وهو مشتق من الفعل نصّ (Texére باللاتينية)، فقد ورد في القاموس أن كلمة نص مشتقة من نص (Texére) ومعناها النسيج¹، وهذا ما يعني أن النص هو النسيج لما فيه من تسلسل في الأفكار وتوال للكلمات.

وورد تعريفه في قاموس (تعليمية اللغات) على النحو التالي: " المعنى العام للنص هو مجموعة منتهية من الملفوظات أو الكلمات المكتوبة المتتالية والمتراصة فيما بينها لتكون خطاباً موجهاً للعامة " ².

وقد عرفه كل من (هالدي Halliday) و(رقية حسن Ruqaiya Hassan) في كتابهما (الاتساق في الإنجليزية) بقولهما: " إن كلمة نص تستخدم في علم اللغويات لتشير إلى أي فقرة مكتوبة أو منطوقة مهما كان طولها، شريطة أن تكون وحدة متكاملة"³.

بينما يرى هلمسليف / Helmsself أن كلمة نص: " تشير إلى أي ملفوظ، منطوقاً كان أو مكتوباً طويلاً أو مختصراً، جديداً أو قديماً، فكلمة (قف / Stop) تعدّ نصاً مثلها مثل رواية الورد (Le Roman de la Rose) "⁴.

بينما عرف تودوروف وزميله دوكرت النصّ من خلال مكوناته ومظاهره التي حُصرت في ثلاث نقاط هي:

(1) المظهر اللفظي : ويحمل في طياته كل العناصر اللغوية الخالصة المكونة للجمل (صوتياً ونحوياً...الخ) .

¹ - Patrick Bacry, François Dermay et autres, Dictionnaire Encyclopédique, Larousse, 2ème édition; 2002. p1557

² - Galisson, dictionnaire de didactique des language, Hachette, Paris, 1988, p 560.

³ - Halliday, M.A.K and Ruqaiya Hassan, cohesion in English, London, 1976, p1

نقلا عن أحمد عفيفي، " اتجاه جديد في الدرس النحوي "، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001، ص: 22

⁴ Jean Dubois et autres, Grand Dictionnaire Linguistique et sciences du langage, Larousse, paris, 2ème édition, 2007, p 482

(2) **المظهر التركيبي:** وهو لا يعكس تركيب الجمل وإنما العلاقات بين العناصر المكونة للنصّ (الجمل، الفقرات...).

(3) **المظهر الدلالي:** وهو نتاج مُتنوع لدلالة الوحدات اللغوية ¹.

وقد عرفه روبرت دي بوجراند بأنه: "توال من الحالات ، فالحالة المعلوماتية، والحالة الانفعالية والحالة الاجتماعية لمستعملي النص، عرضة للتغيير بواسطة النص " ².

وقد حصرت جوليا كريستيفا كلمة نص في مصطلح واحد وهو: الإنتاجية " وهذا ما يعني:

1- أنّ علاقة النص باللسان الذي يتموقع داخله هي علاقة إعادة توزيع، ولذلك فهو قابل للتناول عبر المقولات المنطقية لا عبر المقولات اللسانية الخالصة.

2- أنه ترحال للنصوص وتداخل نصي، وفي فضاء نص معين تتقاطع وتتفاى ملفوظات عديدة مُقتطعة من نصوص أخرى.

كما أشارت الباحثة إلى أنّ النص يشتمل على بنيتين قابلتين للدراسة: بنى لسانية وبنى دلالية منطقية، وأنه يخضع لظاهرة نقدية ألا وهي التناص فلا يوجد نص من عدم لأنّ كلّ نص هو نتاج ترسبات ماضية. ³

وقد عرفه (جون ميشال آدم / Jean- Michel Adam) تعريفاً مادياً بقوله: النصّ وحدة مكوّنة من فقرات، والفقرة وحدة مكونة من عبارات كبرى، وهذه العبارات مكونة من عبارات صغرى " ⁴.

فحسب ميشال آدم كلّ نص = مجموعة من الفقرات وكل فقرة = مجموعة عبارات.

والفقرة هي: " مقاطع نصية محددة بالانتقال إلى السّطر...، وهي مكوّنة نصية يمكن تعيينها بعلامات مادية، هذه العلامات هي الفراغ المميّز للسطر الأول المكتوب والفراغ الأخير " ⁵.

من خلال المقارنة بين المفهوم المُعجمي للنص عند قدامى العرب وعند الغرب نخلص إلى أنّ تحديدات النص عند العرب القدامى لا تتضمن معنى النص عند الغرب فمفهوم النص

¹ Oswald Ducrot/ Tzvetan Todorov, Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, édition du seuil, Paris, 1972, p376.

² روبرت دي بوجراند، " النص والخطاب والإجراء " ، ترجمة: تمام حسان ، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998، ص: 92.

³ جوليا كريستيفا، علم النص، ترجمة فريد الزاهي، دار توبقال للنشر، المغرب، ط2، 1997، ص 21.

⁴ Jean Michel Adam, Les textes: types et prototypes, 2ème édition; Nathan, Paris, 2001, p 70

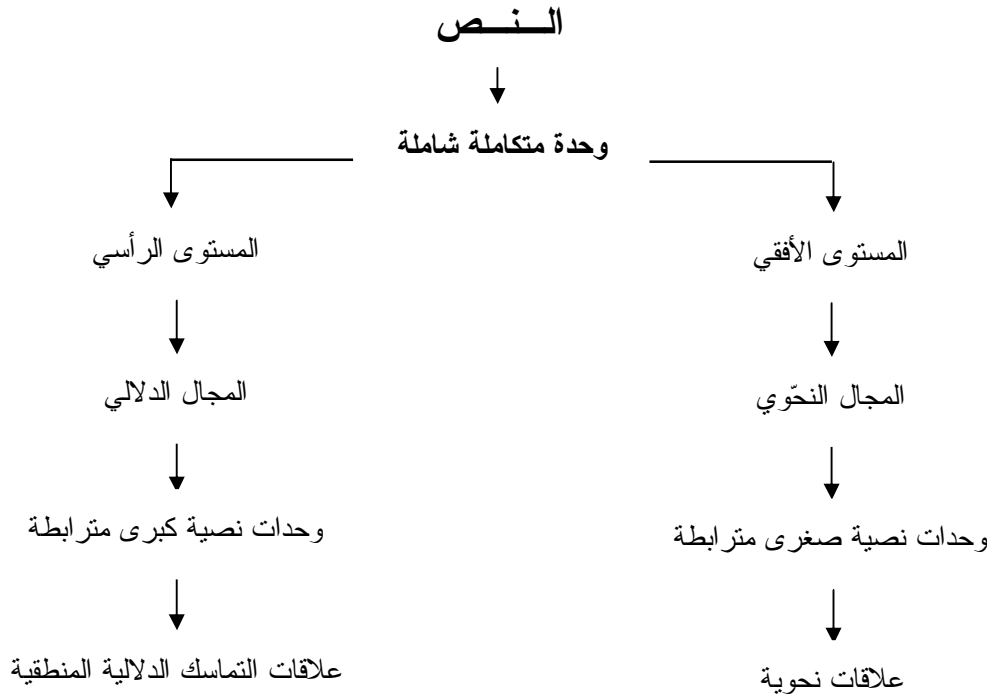
⁵ Joëlle Gardes / Tamine Marie / Antoinette Pellizza, la construction du texte de la grammaire au style , Amand Colin, paris, 1998, p 71.

بمعنى النسيج والاتساق والانسجام والبنية الكبرى مفهوم حديث في الفكر العربي المعاصر وهو ليس وليد فكر القدامى، وإنما مفهوم حديثي وافد علينا من الحضارة الغربية، هذا ما جعل محمد الأخضر الصبيحي يرى أن: " البحث عن أصول هذا المصطلح في التراث الفكري العربي وربط ذلك بما يدل عليه في وقتنا الحاضر ضرباً من التحمل الذي لا تربى منه فائدة " ¹ .

ب.3 - حدّ النصّ عند العرب المُحدثين:

لقد عرّف اللغويون المعاصرون النصّ على ضوء مفهومه الأصلي الغربي، فمثلاً نجد (سعيد حسين بحري) يعرف النصّ بأنّه: " وحدة كبرى شاملة لا تضمها وحدة أكبر منها، وهذه الوحدة الكبرى تتشكل من أجزاء مختلفة، تقع من الناحية النحوية على مستوى أفقي، ومن الناحية الدلالية على مستوى رأسي، وأنّ المستوى الأول يتكون من وحدات نصية صغرى تربط بينهما علاقات نحوية، بينما يتكون المستوى الثاني من تصورات كلية تربط بينها علاقات التماسك الدلالية المنطقية ² .

فالبحيري يرى أن النصّ وحدة شاملة عناصرها مترابطة ترابطاً نحوياً ودالياً ويمكن أن نعكس تعريفه من خلال المخطط التالي:



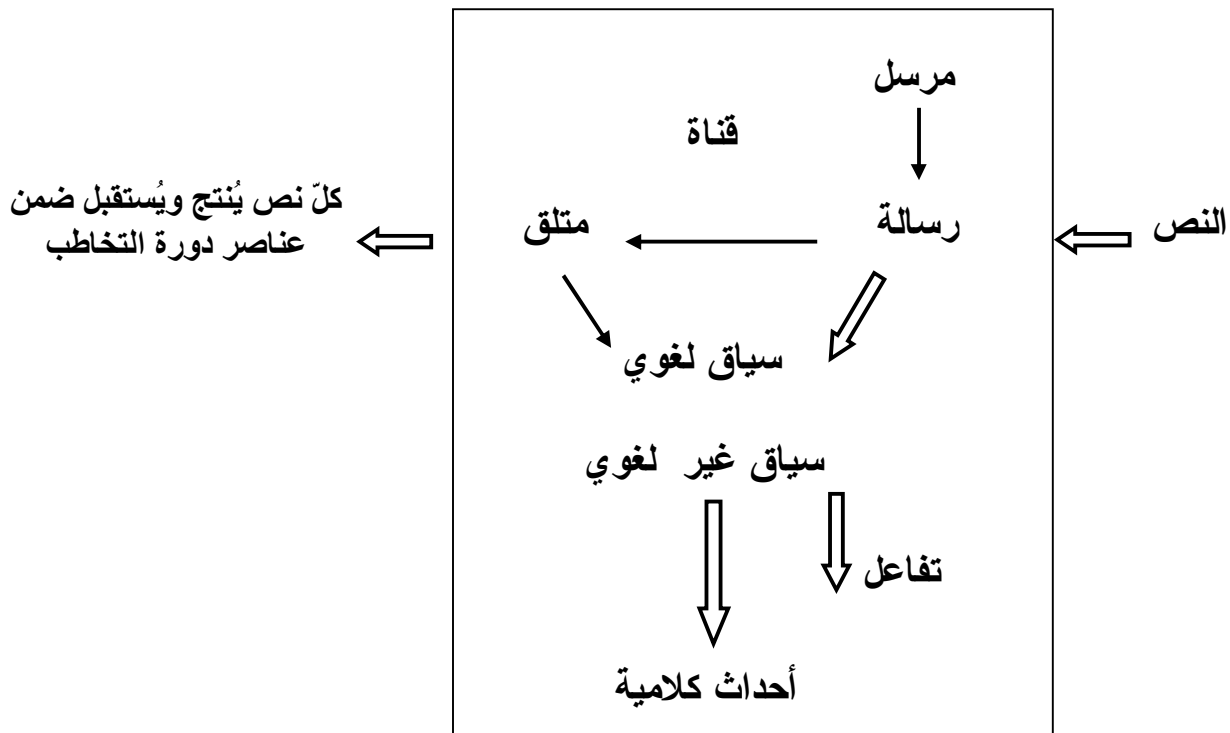
¹ محمد الأخضر الصبيحي، " مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه "، ص: 18.

² سعيد حسين البحيري، " علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات "، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونغمان، ط 1، 1997، ص: 119.

كما نجده أيضا قد عرفه من جانب آخر تواصلتي بقوله: " النص مجموعة من الأحداث الكلامية التي تتكون من مرسل للفعل اللغوي ومتلق له، وقناة اتصال بينهما، وهدف يتغير بمضمون الرسالة، وموقف اتصال اجتماعي يتحقق فيه التفاعل¹.

والشكل "أ" يعكس لنا هذا التعريف التواصلتي للنص:

الشكل "أ"



أما "محمد الأخضر الصبيحي" فقد عرف النص بأنه: "وحدة لغوية مهيكلية (Structurée) بحيث تجمع بين عناصرها علاقات وروابط معينة، وهذا ما يجعل من النص كلاً مترابطاً منسجماً"². فالروابط هي التي تجعل من النص وحدة لغوية مهيكلية.

وعرفه "سعيد يقطين" بقوله: " النص ليس وحدة نحوية مثل الجملة مثلاً، أو شبه الجملة، كما أن معيار الكم ليس ضرورياً، إذ قد يكون كلمة أو جملة أو عملاً أدبياً، وبتعبير أعمق

¹ المرجع السابق، ص: 119.

² المرجع نفسه ، ص: 80.

وأوضح النص وحدة دلالية وهذه الوحدة ليست وحدة شكل بل وحدة معنى¹. فالنص عند سعيد يقطين هو كل فعل تواصل لغوي مهما كان حجمه (كلمة ، جملة) (Tout acte de communication Linguistique) ومثله "صلاح فضل" الذي أكد على أنّ الخاصية الأولى لتحديد النص هي الاكتمال وليس الطول أو الحجم وهذا ما جعله يعرف النص على أنه: "القول اللغوي المكتفي بذاته، والمكتمل في دلالاته"². فاستقلالية النص واكتمال معناه وجه من أوجه النصية.

أما "خولة طالب الإبراهيمي" فعرفت النص بأنه : "تشكيل لغوي يكتسب صفة النصية أو طبيعته النصية بكونه مشكل من شبكة من العلاقات التي تتمحور وفق محورين: محور خطي حيث تتسلسل الوحدات اللغوية المكونة للنص في العلاقات النصية الداخلية التي تضبطها أحكام النحو والمنطق والمناسبة المعنوية، أما المحور الثاني فتتدرج فيه العلاقات المعنوية المرجعية التي تربط النص بمحيطه المرجعي، تلك هي العلاقات النصية الخارجية"³ فالنص إذن حسب خولة طالب الإبراهيمي شبكة من العلاقات الداخلية والخارجية المتحدة فيما بينها لتضفي صفة النصية على النص.

من خلال هذا العرض نلمس تعدّد وتشعب تعاريف المختصين للنص غير أنّ القاسم المشترك بينها هو الإقرار بأن النص بنية لغوية كلية يمكن أن تتجزأ إلى عناصر ومكونات صغرى عند التحليل، كما أنّ التواصل النصي يتحقق بطريقة جيدة من خلال فهم المرسل إليه الرسالة وفك شفراتها، لذلك نرى أنّ النص هو منتهى مقاصد المتكلمين، فلسانيات النص تهتم كثيراً بعناصر الموقف التواصلية وسياقه خاصة المتلقي الذي يتأثر بالنص ومحتواه، هذا ما يجعل من لسانیات النص تياراً علمياً يتقاطع مع العديد من التيارات العلمية الأخرى خاصة التداولية التي تعرّف بأنها: "مذهب لسانی يدرس علاقة النشاط اللغوي بمستعمليه، وطرق وكيفيات استخدام العلامات اللغوية بنجاح والسياقات والطبقات المقامية المختلفة التي يُنجز ضمنها الخطاب والبحث عن العوامل التي تجعل من الخطاب رسالة تواصلية واضحة وناجحة"⁴، دون إهمال علم الدلالة

¹ سعيد يقطين "انفتاح النص الروائي، النص والسياق"، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط 2، 2001، ص: 17.

² صلاح فضل، " بلاغة الخطاب وعلم النص"، عالم المعرفة، الكويت، (ب ط)، 1992، ص: 232.

³ خولة طالب الإبراهيمي، " مقال " محاولة لتوظيف التحليل النصي على نماذج نصية موجهة للمتعلمين (القراءة والكتابة، تعليم اللغة العربية للكبار) "، مجلة اللغة والأدب، ع 8، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1996، ص: 230.

⁴ مسعود صحراوي، " التداولية عند العلماء العرب " دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث "، دار الطليعة، لبنان، ط 1، 2005، ص: 05.

باعتبار النص بنية دلالية يسعى المتلقي إلى فك علاماته، وربط دواله بمدلولاته، إضافة إلى علوم أخرى كعلم النفس المعرفي.

1ج - مفهوم لسانیات النص:

بعد تعريفنا لكلّ من اللسانیات والنص وجمع الحدين معاً نصل إلى أن لسانیات النص هي الدراسة العلمية الموضوعية للنص من حيث تماسكه وترابطه ومقبولية مضمونه مع الابتعاد كلّ البعد عن الآراء الشخصية إنطلاقاً من أن النصّ هو أكبر وحدة في التحليل، وعرفها صبحي إبراهيم الفقي بأنها: "ذلك الفرع من فروع علم اللغة الذي يهتم بدراسة النص باعتباره الوحدة اللغوية الكبرى، وذلك بدراسة جوانب عديدة أهمها الترابط والتماسك ووسائله، وأنواعه... ودور المشاركين في النص (المرسل والمستقبل)، وهذه الدراسة تتضمن النص المنطوق والمكتوب"¹ فلسفيات النص تهتم كثيراً بدراسة الاتساق والانسجام النصي سواءً كان النص منطوقاً أو مكتوباً، ومن هذا الأساس اللساني استمدت المقاربة النصية في حقل التعلّم والتعليم.

ويرجع مدلول مصطلح المقاربة في اللغة إلى الدنو والإقتراب مع السداد وملامسة الحق، فيقال قارب الشيء إذا صدق وترك الغلو، وبإعادتنا تركيب اللفظ للاحتمته (المقاربة النصية) نستطيع القول بأن هذه الملازمة تعني بصورة إيجابية: الدنو من النص والصدق في التعاطي معه فلا نتخذ من الحكم المسبق منهجاً لها، فتكون إذن دراسة النص مقاربة عندما نحاول الدنو منه بصدق دون الحكم المسبق عليه².

ولقد بدأ التأسيس للسانیات النصّ ولو بطريقة ضمنية غير مصرّح بها مع أب اللسانیات الحديثة "دوسوسير" الذي كان سباقاً في التنبيه إلى قيمة الوحدة داخل النظام، فالإنسان لا يعبر عن أفكاره بكلمات منفصلة وإنما وفق كلمات تجمعها علاقة مع بعضها البعض، وجاء بعده "لويس هلمسليف" الذي نبه إلى ضرورة اهتمام اللسانیات بتحليل النصوص،

¹ صبحي إبراهيم الفقي، "علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق"، ج 1، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ط 1، 2000، ص: 36.

² الطاهر مرايعي، "المقاربة النصية، قراءة في مقرر اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي" 2007، الحوار المتمدن،

ص: 01، <http://www.Ahera.org>

و"ميخائل بختين" الذي دعا إلى ضرورة تحليل الكتل اللغوية الكبرى كالحوارات والخطابات باعتبارها ظواهر لغوية.

وقد جُسدَت هذه الإرهاصات الأولية على يد "هاريس / Harris" في النصف الثاني من القرن العشرين عند نشره لدراسته الشهيرة (تحليل الخطاب / Analyse du discours) بعده أخذت الدراسات اللسانية النصية بالازدهار في الستينيات و السبعينيات خاصة مع (فان دايك / Van Dijk) من خلاله كتابه (بعض مظاهر نحو النص / Some Aspects of Texts Grammar) وأصدر سنة 1977م مؤلفا آخر بعنوان (النص والسياق / Le Texte et le Contexte) كما أصدر سنة 1980 كتابا آخر بعنوان (علم النص مدخل متداخل الاختصاصات)، وبعد هذا اللساني الفذّ برز (روبرت دي بوجراند / Robert de Beaugrande) الذي ألف كتابا مهماً بعنوان (النص والخطاب والأجراء / Text, Discours and process). ثم أصدر كتاباً آخر بعنوان (مدخل إلى لسانيات النص / Introduction de linguistique Textuelle) وتوالت المؤلفات إلى أن أصبحت لسانيات النص فرعاً قائماً بذاته *.

ولو أطللنا إطلالة سريعة على الدرس البلاغي العربي لأمكننا القول بأنه شمل إجتهدات كثيرة يمكن أن نتخذها مرجعاً لما اصطلح عليه "لسانيات النص" ولعلّ نظرية النظم الجرجانية خير مثال على ذلك فقد: "كان همّ الجرجاني البحث في إعجاز القرآن الكريم، وما سبيل هذا الإعجاز ؟ هل هي ألفاظه فقط ؟ ليصل بعد تمحيص دقيق إلى البرهنة على أنّ الإعجاز راجع إلى النظم، وأنّ بلاغته بلاغة كلام لا بلاغة وحدات لغوية معزولة ¹ .

كما انطلقت مباحث عديدة في علم البلاغة من منطلق المعالجة النصية مثل: الإيجاز، الفصل والوصل، وحتى المفسرين فإن علمهم يقوم على النظرة إلى النص القرآني كاملاً وأكدوا التماسك الصوتي.

* الحقائق العلمية التاريخية مستقاة من كتاب محمد الأخضر الصبيحي، "مدخل إلى علم النص"، ص: 61-62-63.

¹ رياض مسيس، "لسانيات النص حول بعض المفاهيم، المرجعيات، والأبعاد"، مجلة المبرز، عدد خاص بالملتقى الوطني حول "دور اللسانيات في العلوم الإنسانية"، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، 2002، ص: 159.

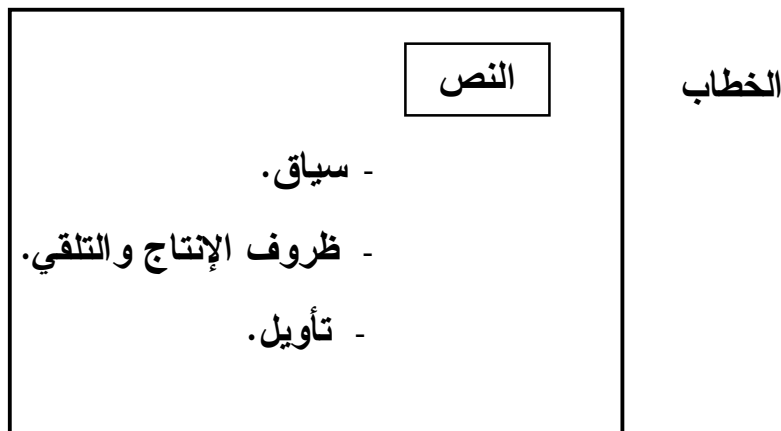
وقد سميت (لسانيات النص) بتسميات متعددة " ففي المجال اللغوي الفرنسي سمي علم النص Science de Texte وفي الانجليزية سمي تحليل الخطاب Discourse analysis " ¹ .

من خلال هذا القول نستنبط كلمتين هما النص والخطاب، فهل النص هو الخطاب؟ أم لكل منهما معنى مستقل عن الآخر ؟

يعتبر كل من النص والخطاب جدلية بحد ذاتها فهناك من سوى بينهما وهناك من فرق بينهما، فالكثير من المختصين يفرقون بين النص والخطاب بكون النص كائن فيزيائي منجز وثابت بينما الخطاب فهو موطن التفاعل والوجه المتحرك منه، كما توجد هناك فروقات طفيفة بينهما تكمن في أن النص يكون مكتوباً لكن الخطاب يكون شفهيًا في غالب الأحيان فالخطاب المكتوب هو عبارة عن إعادة إنتاج للخطاب الشفهي هذا من جهة، ومن جهة أخرى النص يحتمل الخطأ لأنه بإمكاننا تدارك هذا الخطأ وتصحيحه، غير أن الخطاب لا يُحتمل فيه الخطأ وهذا راجع لكونه مباشراً، وقد أقر ميشال آدم بوجود فرق بين النص والخطاب مثلما هو مبين في المعادلة التي قدمها :

$$\text{خطاب} = \text{نص} + \text{ظروف الإنتاج}^2$$

$$\text{نص} = \text{خطاب} - \text{ظروف الإنتاج}.$$



¹ تون أفان دايك، " علم النص مدخل متداخل الاختصاصات "، ترجمة: سعيد حسين بحيري، دار القاهرة للكتاب، ط 1، 2001، ص: 14.

² - Jean Michel Adam, Linguistiques textuelles: des genres de discours aux textes, édition Nathan, Paris, 1999, p39.

فالخطاب عند آدم ميشال يهتم بتحليل التطبيقات الخطابية التي تراعي السياق وظروف إنتاج و تلقي الخطاب وكيف أوّله المتلقي، بينما في النصّ يتم التركيز على العناصر التي تجعل منه وحدة كلّ متكامل وليس مجرد تتابع جمل، وعليه: فالنص يختلف عن الخطاب حسب " ميشال آدم " في عدم اهتمامه بظروف إنتاج وتلقي وتأويل الخطاب.

بينما (ميشال آريفي Michelle Arrivé) يرى أنه لا يوجد فرق بين النص والخطاب: "ففي كثير من النظريات يُستعمل النص كمعنى مجاور ومرادف للكلام الملفوظ" ¹.

ويقصد بالكلام الملفوظ الخطاب وهذا يقودنا إلى ثنائية المكتوب والملفوظ والتي بواسطتها نستطيع الوصول إلى الفرق الجوهرية بين النص والخطاب، إذ يرى أحمد مداس أن: "كلّ نص مدوّن كان خطاباً عند التلفظ، وكلّ خطاب منطوق يصير نصاً بعد التدوين والقراءة، ويبقى الخطاب والنص غير منفصلين بآنية الأول تلفظاً ولا بتعاقب الثاني ملفوظاً أو مكتوباً" ².

وعليه فالنص يتداخل مع الخطاب من حيث هو وحدة لسانية متماسكة ومترابطة قائمة بذاتها بغض النظر عن الفروقات الزمنية الموجودة بينهما، لذلك سنوظف في هذا البحث مصطلح النص كمرادف للخطاب.

2 - من نحو الجملة إلى نحو النص:

لقد أحدثت لسانيات النصّ تطوراً و امتداداً كبيراً في التصورات والتطبيقات اللغوية التي توقفت عند أهم ما أفرزته المدرسة التوليدية التحويلية بزعامة نعوم تشومسكي في ميدان التحليل اللغوي والتي اعتبرت الجملة أعلى مستوى في التحليل، فهي أكبر وحدة في النظام وتظم في طياتها وحدات صغرى (المورفيمات، الفونيمات) غير أن ظهور مدرسة علم اللغة النصي نبّه إلى أنّ الجملة جزء من كلّ وهذا الكلّ هو النص المترابط المنسجم المفيد، وهذا ما يُحتم الإقرار بوجود وحدة لغوية أعلى من الجملة وهي الوحدة النصية،

¹ Michel Arrivé et autres, la grammaire d'aujourd'hui, guide alphabétique de linguistique Française, Flammarion, Paris, 1986, p670.

² أحمد مداس، "لسانيات النص نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري"، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط 1، 2007، ص: 03.

ولقد أثرت هذه النتيجة على حقل الدراسات النحوية بنقلها من دراسات جمالية إلى دراسات نصية.

2. أ - نحو الجملة:

هو مركب إضافي تكون من إضافة كلمة (جملة) إلى كلمة (نحو) فنشأ معناه من جمع معنى كل عنصر فيه إلى معنى العنصر الثاني، لذا فإن فهم كل مفردة منفردة سيؤدي بالضرورة إلى الوصول إلى مفهوم هذا العلم.

أ. 1 - حدّ النحو:

تعريف النحو لغة: ورد في معجم المحيط في معنى كلمة نحو، ما يلي: "نحو ينحو نحوًا الشيء وإليه: مال إليه وقصده / نحو الشخص سار على إثره وقلده"¹ ومن ذلك فقد سمي علم النحو بهذا الاسم لأن المتكلم ينحو به منهاج كلام العرب أفرادًا وتركيبًا .

إصطلاحاً: عرفه ابن جني في (الخصائص) بقوله: هو إنتحاء سمة كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع، والتحقيق والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم... وهو في الأصل مصدر شائع، أي نحوته نحوًا ، كقولك قصدته قصدًا، ثم خصّ به إنتحاء هذا القبيل من العلم " ² .

فالنحو إذن عند ابن جني هو محاكاة العرب في طريقة كلامهم تجنبًا للحن وتمكينًا للمستعرب في أن يكون كالعربي في سلامة اللغة وفصاحتها. وعليه فالنحو علم يهتم بالكلمات ووظيفتها داخل النص، كما يحدد الخصائص التي تكتسيها الكلمة من ذلك الموضع سواءً كانت خصائص نحوية كالابتداء والفاعلية والمفعولية أو أحكاما نحوية كالقديم والتأخير مثلاً.

أ. 2 - حدّ الجملة:

لقد توقف التحليل اللساني البنيوي عند حدود الجملة كأعلى مستوى وهذا ما أشار إليه روبرت دي بوجراند عند قوله: " لقد اعتمدت دراسات التراكيب اللغوية جميعاً على وجه

¹ مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، " القاموس المحيط "، توثيق وتصحيح يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر، لبنان، ط 1 1990، ص: 1203.

² أبو الفتح عثمان بن الجني، " الخصائص "، ج 1، تحقيق: محمد علي النجار، المكتبة العلمية، مصر، ط 2، 1952، ص: 34.

التقريب منذ نشأتها في العصور السحيقة على مفهوم الجملة دون غيره، ومن المقلق أن هذا التركيب الأساسي قد أحاط به الغموض وتباينت صور التعريف به حتى في وقتنا الحاضر¹.

وهذا الإشكال نفسه قد طرحه محمود أبو نحلة بخصوص تعريف الجملة بقوله: " تعددت التعاريف حتى وصل عددها إلى ثلاثمائة تعريف، إنّ هذه الكثرة في عدد التعريفات تبرز مدى صعوبة تحديد مفهوم الجملة فعلى كثرتها فإنها غير جامعة ولا مانعة... فنحن نعرف معرفة حدسية حدود الجملة تقريبا ولكن ليس باستطاعتنا أن نعبر عنها تعبيراً دقيقاً " ².

وإذا تتبعنا مفهوم الجملة عند القدامى بدءاً من سيبويه فإننا لا نعثر على المصطلح (جملة) في حد ذاته، وفي هذا الأمر يقول عبد الرحمان الحاج صالح: " فهذا أمر غريب آخر، فلا يوجد أي أثر للكلمة (الجملة) في كتاب "سيبويه" وكذلك عبارة (جملة مفيدة) لا أثر لها في الكتاب، ولا نعثر على كلمة (جملة) بعد سيبويه إلا في كتاب المبرد "المقتضب" ³.

فالمتمصفح لكتاب سيبويه يلتبس تردد كلمة " الكلام " بمعان مختلفة، فاستخدمه بمعنى الحديث، وبمعنى النثر، وبمعنى اللغة، وبمعنى الجملة، وقد توصل ابن جني إلى استنتاج تعريف محدد للكلام بمعنى الجملة عند سيبويه حيث يقول: " وقال سيبويه: واعلم أنّ " قلت " في كلام العرب إنّما وقعت على أن يحكى بها، وإنما يحكى بعد القول ما كان كلاماً لا قولاً، ففرق بين الكلام والقول... ثم قال في التمثيل نحو: قلت " زيد منطلق " ألا ترى أنّه يحسن أن نقول زيد منطلق ولا تدخل "قلت" فتمثيله بهذا يُعلم منه أنّ الكلام عنده ما كان من الألفاظ قائماً برأسه مستقلاً بمعناه، وأن القول عنده بخلاف ذلك " ⁴.

فالجملة عند سيبويه إذن هي الكلام المستغنى بنفسه المنقطع الكلام بعده أي يحسن السكوت عنده دون إضافة كلام آخر بعده، ومثلما أدلى به عبد الرحمان الحاج صالح فإنّ الإمام المبرد هو أول من استعمل كلمة الجملة عندما عرف الفاعل إذ قال: " وأنها تتكون من الفعل والفاعل والمبتدأ

¹ روبرت دي بوجراند، " النص والخطاب والإجراء "، تر: تمام حسان، ص: 88.

² محمود أبو نحلة، " مدخل إلى دراسة الجملة العربية "، دار النهضة العربية، لبنان، (د ط)، 1988، ص: 11.

³ عبد الرحمان الحاج صالح، " الجملة في كتاب سيبويه "، مجلة المبرز، ع 2، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، 1993، ص: 88.

⁴ ابن جني، " الخصائص "، ص: 18-19.

والخبر وتنقسم إلى فعلية وإسمية ويقول: وهو رفع وذلك قولك: قام عبد الله وجلس زيد وإنما كان الفاعل رفعا لأنه هو والفعل جملة يحسن عليها السكوت، وتجب بها الفائدة للمخاطب والفعل بمنزلة الابتداء، والخبر إذ قلنا: قام زيد فهو بمنزلة قولك: القائم زيد¹.

وقد عرفها ابن هشام بقوله: " الجملة عبارة عن الفعل وفاعله ك (قام زيد) والمبتدأ وخبره ك " زيد قائم " وما كان بمنزلة أحدهما نحو (ضربه اللص) (أقام الزيدان) (كان زيد قائما) (ظننته قائما)².

ولقد جاء من بعده تلميذه " ابن السراج " مستخدماً مصطلح (الجملة المفيدة) في كتابه الأصول عند قوله: " والجملة المفيدة على ضربين إما فعل وفاعل، وإما مبتدأ وخبر " ³، أي أشار إلى الجملة الفعلية والاسمية.

والدارس لمفهوم الجملة عند نحاة العرب سيشعر لا محالة بالصراع القائم بين النحاة حول الفرق بين الكلام والجملة فانقسموا إلى قسمين: أحدهما يرى أن الكلام غير الجملة وثانيهما يرى أن الكلام نفسه الجملة.

ومن أشهر من مثل التيار الأول "الرضي الاستربادي" بقوله: " والفرق ببين الجملة والكلام أن الجملة هي ما تتضمن الإسناد الأصلي سواء كانت مقصودة لذاتها أولاً، كالجملة التي هي خبر المبتدأ... والكلام ما تضمن الإسناد الأصلي وكان مقصوداً فكل كلام جملة ولا ينعكس"⁴.

أما التيار الثاني فمثله ابن يعيش إذ قال: " اعلم أن الكلام عند النحويين عبارة عن كل لفظ مستقل بنفسه مفيد لمعناه ويسمى " الجملة " نحو زيد أخوك"⁵.

أما بالنسبة للغويين المحدثين ومنهم إبراهيم أنيس فقد عرف الجملة بقوله: " إن الجملة في أقصر صورها هي أقل قدر من الكلام يفيد السامع معنى مستقلاً بنفسه سواء تركب هذا القدر من كلمة واحدة أو أكثر"⁶، من خلال التعريف نستنتج أن إبراهيم أنيس اعتمد في تحديده للجملة على معياري الاستقلالية والإفادة مهما كان حجم تلك الجملة.

¹ أبو العباس محمد بن يزيد المبرد، " المقتضب، ج 1، تحقيق: محمد عبد الخالق عزيمة، المكتبة العلمية، القاهرة، (ب ط)، 1994، ص: 146.

² أبو محمد عبد الهال جلال الدين ابن هشام، " معنى اللبيب عن كتب الأعراب " ، ج 1، تحقيق: حنا الفاخوري، دار الجيل، بيروت، (ب ط)، 1991، ص: 05.

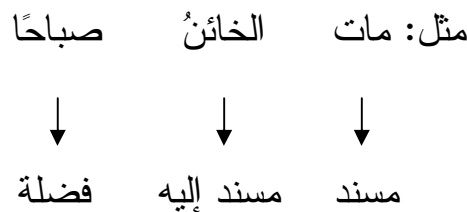
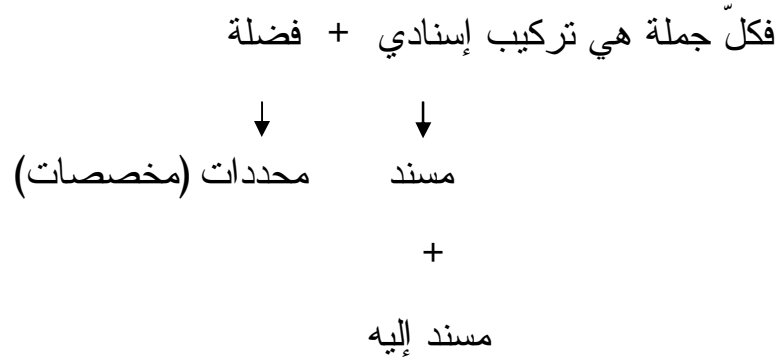
³ ابن السراج، " الأصول في النحو "، تحقيق عبد الحسين الفتلي، دار المعارف، القاهرة، (ب ط)، 1965، ص: 377.

⁴ الرضي الاستربادي "شرح الرضي على الكافية"، ج 1، دار الكتب العلمية، بيروت، (د ط)، 1990، ص: 08.

⁵ ابن علي بن يعيش النحوي، " شرح المفصل "، ج 1، عالم الكتب، بيروت، (د ط) و(د ت)، ص: 30.

⁶ إبراهيم أنيس، " من أسرار البلاغة "، مطبعة، القاهرة، ط 1، 1966، ص: 260.

وعرفت خولة طالب الإبراهيمي بقولها: " الجملة في مفهومها التقليدي هي الجملة المفيدة ذات تركيب مكثفي بنفسه وتامة الإفادة وهي مؤلفة من كلمتين أو أكثر، وهي أقل ما يفيد من الكلام... وأقل ما يفيد هو المسند والمسند إليه أي التركيب الإسنادي... وبقيّة العناصر تُعرّف بالفضلة تُستعمل لتحديد وتخصيص أحد عناصر المركب الإسنادي كالحال والنعت " ¹.



أ 3 - أنواع الجملة العربية:

لقد حدّد النحاة القدامى أنواعاً للجمال وتنوعت بتنوع المنطقات، فمنهم مثلاً من انطلق من وظيفة الجملة ومنهم من انطلق من الكلمة التي تبتدأ بها، وقد شرح "محمد إبراهيم" المنطلق الأول بقوله: "أما المنطق الأول فهو منطلق وظيفي عام وأصحاب هذا المنطلق يرون أنّ الكلام خبر، طلب وإنشاء" ².

فالجملة إمّا أن تكون خبرية أو تكون إنشائية وهذا تقسيم بلاغي.

أما المنطلق الثاني فهو منطلق تركيبى يعتمد فيه النحاة أساساً على المفردات التي تبدأ بها الجملة، فإن بُدئت بأداة شرط فهي شرطية، وإن بُدئت باسم فهي اسمية.

¹ خولة طالب الإبراهيمي، "مبادئ في اللسانيات"، دار القصبة للنشر، الجزائر، (ب.ط)، 2000، ص: 100.

² محمد إبراهيم، "الجملة العربية"، دراسة لغوية ونحوية، منشأة المعارف، مصر، (د.ط)، 1990، ص. 149.

وقد اخترنا كتاب "محمود أبو نحلة" كحِثَّة للتصنيفات المتنوعة للجملة، وفيه اعتمد على مجموعة من المعايير لتحديد نوع الجمل وهي¹:

1- التمام والنقص النحوي ومنه تفرعت الجمل التالية:

أ - الجملة التامة وهي التي يُذكر فيها ركنا الإسناد معا مثل "زيد قائم".

ب - الجملة الناقصة: وهي التي حذف أحد ركني الإسناد منها بقرينة.

2- الاستقلال وعدمه: تفرعت عن هذا المعيار جملتان هما:

أ - الجملة الأصلية وهي الجملة المستقلة بذاتها المستغنية عن غيرها.

ب - الجملة الفرعية: وهي الجملة التي لا تكون قائمة برأسها بل تعتمد على غيرها.

3- التركيب الداخلي للجملة: وشمل هذا المعيار ما يلي:

أ - الجملة الاسمية: وهي التي يكون المسند فيها اسما، وليس فعلا نحو: زيد قائم.

ب- الجملة الفعلية: وهي الجملة التي يكون فيها المسند فعلا نحو: ضرب

موسى عيسى.

4- الجملة الجمالية: وهي الجملة التي يكون فيها المسند جملة فعلية أو اسمية

أو شبه جملة.

5- الترتيب وإعادته: ويشمل الجمل التالية:

أ- الجملة ذات الترتيب الأصلي، يذكر فيها المبتدأ ثم الخبر في الجملة الاسمية نحو:

(محمد في الدار)، ويُذكر الفعل ثم الفاعل ثم المفعول به إن وُجد في الجملة الفعلية نحو:

(قرأ زيد الكتاب).

ب- الجملة التي أعيد ترتيبها: وهي الجملة التي قُدمت فيها بعض العناصر عن موقعها

المعتاد أو أُخرت مثل: (في الدار رجل).

6- الدلالة العامة للجملة: ونجد ضمن هذا المعيار الجمل التالية:

أ- الجملة الخبرية.

¹ محمود أبو نحلة "مدخل إلى دراسة الجملة العربية"، دار النهضة العربية، لبنان، (د ط)، 1988، ص: 24-25.

ب- الجملة الإنشائية.

7- البساطة والتركيب: ويشمل على ما يلي:

أ- الجملة البسيطة ونجد فيها :

1أ- الجملة المجردة أو الأساسية وهي الجملة التي لا يُضاف إلى ركني الإسناد فيها عنصر لغوي آخر.

2أ - الجملة الموسعة: وهي التي يُضاف إلى ركني الإسناد فيها عنصر أو أكثر يؤثر في مضمونها أو يوسع أحد عناصرها.

ب- الجملة المركبة: ونجد فيها نوعين من التركيب :

1أ- التركيب الافرادي: يكون بين جملتين اثنتين إحداها مرتبطة بالأخرى، أو متفرعة عنها

2ب- التركيب التعددي: ويكون بين أكثر من جملتين عن طريق الربط أو التفريع أو هما معا.

أ 4 - الجملة عند الغرب:

ورد تعريفها في معجم اللسانيات أنها تلفظ لألفاظ لها وظيفة في الكلام، وأشير في ذات السياق إلى أشهر أنواعها كالجملة الاسمية والفعلية، البسيطة منها والمركبة.

وقد فصل المعجم بين محددات الجملة المنطوقة والمكتوبة: فالمنطوقة تعرف من بداية الكلام وتوقفه ثم استعادته، بينما المكتوبة فتحدد من خلال علامات معينة كالنقطة مثلا

(Des Typographique)¹ بينما " أندري مارتيني A. Martinet " فقد عرفها بقوله: "هي قول

مُفيد ومركب من مجموعة عناصر مرتبطة بمُخبر واحد أو مجموعة من المُخبرات المترابطة فيما بينها"².

فحدّ الجملة عند الغرب يقوم على مبدأ الإفادة وتمام المعنى.

¹ jean Dubois et autres, Grand dictionnaire Linguistique et sciences du langage, p 395.

² Martinet André, élément de linguistique générale, collection Armand colin, Paris, 1961, p 130

- أما عن معنى نحو الجملة كعبارة مركبة فقد عرفه "أحمد عفيفي" بأنه: " صورة من صور التحليل النحوي يقف في معالجته عند حدود الجملة، ويرى أن الجملة هي الوحدة اللغوية الكبرى التي ينبغي أن يُقعد لها... ونحو الجملة يعتبر قواعد الجملة منتهى همّه ومبلغ علمه فإنه لا يُقر للنص بكونه متميزة توجب معالجة تراكيبه معالجة نحوية تستجيب لمقتضيات بنيته، وبهذا يقع النص خارج مجال الدرس النحوي...¹.

وعليه فإن الجملة هي منتهى مقصد الدرس النحوي فيهتم بالتقعيد لها وضبط حدودها بعزلها عن سياقها لذلك يُصبح السلوك اللغوي مجرد تحقيق لا نهائي لعدد من نماذج الجملة، وما على النحوي إلا الكشف عن هذه النماذج وتحديد قوانينها الحاكمة لمكوناتها التركيبية، فنحو الجملة يستبعد النص كوحدة لغوية كلية تتجاوز أطر الجملة وهذا ما جعل " بعض اللسانيين يرون في الجملة أقصى بنية قابلة للتحليل "².

أما عن أهم محاور الدراسة النحوية الجمالية فإنها تدور في فلك القضايا التالية:

- 1- تعريف الجملة ومكوناتها وأبعادها بالاعتماد على مفهوم الإسناد ومكوناته المباشرة.
 - 2- تحليل الجملة والوقوف على عناصرها وما تشمل عليه من مركبات اسمية وفعلية ووصفية وظرفية وغيرها.
 - 3- بيان طرائق الربط بين عناصر الجملة.
 - 4- وصف بنية الجملة والتمييز بينها من حيث البساطة والتركيب.
 - 5- تحديد وظائف مختلف الجمل من تقريرية واستفهامية وتعجبية³.
- ولقد أشار "تمام حسان" في نص محاضرة (نحو الجملة ونحو النص) إلى مبدئين من مبادئ نحو الجملة وهما:⁴

¹ أحمد عفيفي، " نحو النص، إتجاه جديد في الدرس النحوي"، ص: 65.

² Jean-Michel Adam, Linguistique textuelle, Des genres de discours aux textes, Editions, Nathan, Paris, 1999, p25

³ محمد الأخضر الصبيحي، " مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه"، ص: 69.

⁴ تمام حسان، " نحو الجملة ونحو النص"، محاضرة أُلقيت بمعهد اللغة العربية بأم القرى، مكة المكرمة، الموسم الثقافي في الصيف لعام 1995، نقلا عن أحمد عفيفي، " نحو النص إتجاه جديد في الدرس النحوي"، ص: 73-74.

أ- الإطراد: هو ثبات القاعدة في الحكم على الفصحى وما خرج عنها عدّ شاذاً مع ملاحظة أنهم يحكمون في كثير من الأحيان للشذوذ بالفصاحة لوجوده على لسان أحد الناطقين خلال عصور الاستشهاد.

ب- المعيارية: القاعدة في نحو الجملة هي أساس الصحة أو الخطأ وينبغي أن يراعى هذا الأساس عند النظر في أي قول، فالمعيارية إذن سابقة على النص، ولهذا لا يؤمن نحو الجملة بنص ما إلا إذا كان موافقاً ومتطابقاً مع القواعد التي سبق استنباطها.

إن هذين المبدئين ساهما في ظهور عدة أنواع للنحو الجملي ومنها نذكر ما يلي:

(1) النحو التقليدي (المعاري): وهو النحو الذي يعتبر أن قواعد اللغة اللاتينية واليونانية القديمة هي الأنموذج الواجب احتذائه عند وصف البنية النحوية للغات الأخرى، فيتمسك أصحابه ببنية الجملة في اللغة اللاتينية كأساس لتحديد مدى السلامة اللغوية للجملة، وتوضع القواعد والضوابط اللغوية محاكاة لقواعد بناء الجملة في اللاتينية وهذا ما يشبه حال بعض النحاة العرب الذين يعتبرون مثلاً لغة الشعر الجاهلي وكلام أهل البادية في الجاهلية وصدر الإسلام أساساً لإصدار الأحكام النحوية، فما وافقها من تراكيب لغوية فهو صحيح وما خالفها يُعدّ عيباً، واللغة في إطار النحو التقليدي كيان يجب أن لا تترك عليه عملية التطور أية آثار وإن حدث ذلك أو شيء منه وجب إزالته، فالتراكيب الجديدة مستوردة، والكلمات المستعارة من اللغات الأخرى يجب محاصرتها والتخلص منها، كما ينظر أصحاب هذا الاتجاه بازدراء يصعب إخفاؤه إلى اللهجات المحلية ويرون فيها خطراً عظيماً على اللغة الفصحى.

(2) النحو الوصفي: يتعامل النحو الوصفي مع اللغة ككائن حي ينمو باستمرار وفي كل مرحلة زمنية تكون له ملامح معينة، وبالتالي لا نستطيع أن نصفه لمرة واحدة، وإن فعلنا ذلك فإن هذا الوصف لا يُعبر بدقة إلا عن وضع ذلك الكائن في الفترة التي وصفناه فيها، "ويقوم أصحاب هذا النحو بجمع البيانات اللغوية من الناطقين باللغة المعينة مباشرة ويحلّلونها للوصول إلى تحديد القواعد والضوابط التي تحكم بنيتها، وهم ليسوا

معنيين على الإطلاق بإصدار أحكام حول بنية هذه اللغة، فمثلاً جملة " علي مشربش حليب " هي جملة مقبولة ومستخدم في العديد من اللهجات العربية، غير أنّ اللغوي التقليدي لا يرتاح إلى هذه الجملة ويعتبرها خاطئة، فالجملة الصحيحة بالنسبة له هي " لم يشرب علي حليباً "، بينما اللغوي الوصفي مهمته وصف قواعد هذه الجملة، فهناك قواعد وضوابط وأدوات لعملية النفي في كلّ من المستوى الفصيح والعامي، يدرسها اللغوي الوصفي ويقارن بينهما مبرزاً التشابه والاختلاف ولكنه لا يخوض في مسألة أيهما جيد أو رديء¹.

إنّ، فإن نحو الجملة المعياري يقتل الإبداع في روح المتعلم ويعودّه على الحفظ مع إهمال تام للغة الشفهية، ونحو الجملة الوصفي لا يعودّه على إصدار الأحكام واستخلاص النتائج ومناقشتها مع المعلم، وهذه السلبيات مهدت وأسست لظهور نحو أكثر تطوراً ألا وهو النحو الوظيفي الذي يُعرّف بأنّه " مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو وهي ضبط الكلمات ونظام التأليف ليسلم اللسان من اللحن أثناء النطق ويسلم القلم من الخطأ عند الكتابة، فهو إذن إكساب التلاميذ مهارات القواعد التي تساعد على إتقان المهارات الأربعة: الاستماع، المحادثة، القراءة والكتابة"².

فالنحو الوظيفي الجملي وسيلة لا غاية فهو وسيلة إلى النطق الصحيح للجملة والتعبير الدقيق عنها.

أمّا عن الوظيفة في تعليم وتعلّم النحو فهي تقوم على " ضرورة ضبط ما يتعلمه التلميذ بالواقع الذي يعيش فيه، حتى يكون له معنى وقيمة إذ لا فائدة من حفظ المعلومات وترديدها، فهي ليست غاية في حدّ ذاتها بل إنّها وسيلة وأداة للممارسة"³.

فإتقان قواعد اللغة إتقاناً وظيفياً لا يتطلب حفظ علامات الإعراب، وإنّما مراعاة تلك الحركات عندما يكون المتعلم في موقف مشابه في حياته اليومية كأن يكتب رسالة إلى صديقه في العطلة الصيفية مراعيًا صحة رسم الحركات الإعرابية التي تمّ تعلّمها.

¹ موسى عمايرة وآخرون، " مقدمة في اللغويات المعاصرة "، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن، ط 1، 2000م، ص: 147-148.

² راتب قاسم عاشور، " أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق "، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط 1، 2003 ص: 107.

³ ظبية سعيد السليطي، " تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة "، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط 1، 2002، ص: 114.

فالنحو الوظيفي لا يقتصر على الوظائف التركيبية أو النحوية "كالفاعلية" مثلاً بل يتعداه إلى الوظيفة التبليغية التواصلية السليمة للجمل، وللعلم فإنّ النحو الوظيفي استفاد كثيراً من أعمال الوظيفيين (Les Fonctionnalistes) وهم اسم يطلق على " أولئك اللسانيين الذين ينطلقون في دراستهم للغة من مبدأ البحث عن الوظائف التي يمكن أن تؤديها عناصر اللغة، يحذوهم في ذلك مبدأ بارز - من المبادئ السوسورية - يرى في اللغة دوراً يجعلها وسيلة للتوصل" ¹.

غير أنّ الكثير من المختصين يُصنفون النحو الوظيفي في خانة نحو النص لاهتمامه بعملية التبليغ والتواصل في إطار النص، بيد أنّ النحو الوظيفي انطلق من الجملة كمكون من مكونات النص الذي به تتم عملية التواصل وصولاً إلى النص كبنية أشمل لذلك فهو عنصر مشترك بين نحو النص ونحو الجملة، وبصفة عامة تصبح الجملة ضمن النحو الوظيفي بنية وظيفية ترمي إلى تمكين المتكلم من التعبير السليم نطقاً وكتابةً.

2ب- نحو النص:

لقد وجدت لسانيات النص حقل النحو حقلاً خصباً لتطبيق أهم مفاهيمها، ويُعدّ (زيلخ هاريس / Z.Haris) أول من سعى إلى الانتقال بالتحليل من تحليل الجملة إلى تحليل الخطاب في مقاله (تحليل الخطاب / Analyse du discours) المنشور سنة 1952م، ويرى "مفتاح بن عروس" أنّ هذا المقال يعدّ "أولى المحاولات الصريحة التي تكلمت عن وحدة أكبر من الجملة وسمّاها دون تمييز تارة النصّ (texte) وتارة الخطاب (Discours) وتارة القول المتتابع (énoncé suivi)" ²، ومنهم من يرى أنّ (فان دايك / Van Dijk) هو الذي وضع تصوراً واضحاً وكاملاً لنحو النص سنة 1972م من خلال كتابه (بعض مظاهر نحو النص / Quelques aspects de la Grammaire du texte / Some Aspects of Text Grammar) والذي اهتم فيه بتوزيع العناصر اللغوية في النصوص والروابط بين النص وسياقه الاجتماعي واعترض فيه على النحو التقليدي من حيث أنّه لا يُلبّي المطالب التي تقتضيها دراسة النص،

¹ طيب ديه، " مبادئ اللسانيات البنوية ، دراسة تحليلية إستراتيجية " ، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2001، (ب، ط)، ص: 100.

² مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة، بجامعة الجزائر، 2007، 2008، ص1.

ودعا إلى اتباع طرق جديدة في التحليل اللغوي والتي منها الوقوف على ما في النص من حذف واستبدال...

وبعده جاء (هاليدى M.A.K. Halliday) الذي قدم أعظم عمل في تحليل الخطاب البريطاني وغير مفاهيم كثيرة في المدرسة اللغوية التي كانت قائمة على الجملة، من خلال كتابه "الاتساق في الإنجليزية Cohesion in English" - ألفه مناصفة مع رقيّة حسن - سنة 1976. وعليه فإنّ التحول الأساسي في مسار الدراسات النحوية يكمن في "تجاوز حدود البنية اللغوية الضيقة وحدود الجملة كوحدة محورية في التحليل اللغوي واعتماد النص بمختلف أنواعه وحدة قاعدة لهذا التحليل وهو صورة الخطاب الحقيقية التي يتم من خلالها التبليغ بين أفراد المجموعة اللغوية"¹، أمّا عن الأسباب الوجيهة التي دعت إلى تجاوز حدود الجملة في التحليل إلى مستوى أعلى وهو النص نذكر:

أ) إنّ عملية التواصل اللغوي لا تتم بتلفظ كلمات مبتورة معزولة أو مجرد عبارات ربما لا توصل إلى القصد وإنّما يتم ذلك من خلال سلسلة كلامية أوسع ممثلة في النص "وهذا واضح في سلوكنا اليومي، فنحن نقرأ خبراً في صحيفة، أو نشاهد مسرحية... أو نقرأ سورة من القرآن الكريم قصيرة كانت أم طويلة، وجميع هذه التجليات اللغوية تتكون في الغالب من جمل عديدة مرتبطة مع بعضها البعض بشكل متماسك ومتربط يؤدي لإيصال رسالة معينة"² وهذا ما يفرض علينا تجاوز إطار الجملة إلى مختلف أنواع النصوص التي ينتجها المتكلم أثناء التفاعل التواصلية، وهذا ما أشار إليه "تمام حسان" في مقدمة ترجمته لكتاب "النص والخطاب والإجراء" لـ: روبرت دي بوجراند بقوله: الاتصال لا يتم بواسطة وصف الوحدات النحوية، وإنّما يتم باستعمال اللغة في موقف أدائي حقيقي، أي بإنشاء نص ما، وقد يطول هذا النصّ و يقصر"³.

والحجة نفسها قدمها (Michel Meyer / ميشال ماير) إذ يرى أن: "الجملة لا وجود لها منعزلة في الاستعمال الفعلي للغة، فهي دائماً محتواة في سياق لفظ، وعليه فالجملة لا تتحقق ولا تكتسب هويتها إلا في إطار الخطاب أو السياق"⁴.

¹ خولة طالب الإبراهيمي، "مبادئ في اللسانيات"، ص: 179.

² شحادة فارح وآخرون، "مقدمة في اللغويات المعاصرة"، دار وائل للنشر، الأردن، ط 1، 2000م، ص: 199.

³ روبرت دي بوجراند، "النص والخطاب والإجراء"، ترجمة: تمام حسان، ص: 04.

⁴ Meyer Michel, La problémologie, Mardaga, Bruxelles, 1986, p225.

وهذا ما أكد عليه " فان دايك " حين وضّح أنّ " الاستعمال اللّغوي والاتصال والتفاعل يظهر خاصة في شكل نص كالمحادثات اليومية، والأحاديث العلاجية، والمواد الصحفية، والحكايات والقصص، القصائد ونصوص الدعاية، الخطب وإرشادات الاستعمال، نصوص الكتب المدرسية، ونصوص القانون، التعليمات، وما أشبه ذلك " ¹.

فالنص إذن يفرض ذاته في العملية التواصلية كبنية كلية شاملة لنية ومقصود المتكلم وهذا ما فسح الطريق للنحو في أن يتسع مفهومه وأفقه في التحليل من نحو للجملة إلى نحو للنص.

(ب) كثير من الظواهر اللغوية التركيبية الدلالية لم تجد لها تفسيراً في نطاق الجملة فكان لزاماً تفسيرها في إطار وحدة أشمل وأكبر ألا وهي النص ففعلت ونقلت بعض المواضيع النحوية من نحو الجملة إلى نحو النص بسبب أنها " لم تعد تجد اهتماماً في نحو الجملة، وهي اعتبارات تتعلق في المقام الأول بما وراء الجملة من علاقات ووسائل ربط وتماسك " ² فبعض الظواهر النحوية لا تحلّ إلا من خلال دراسة العلاقات بين الجمل التي تشكل النصّ مثل ظاهره الإحالة، الوحدة الموضوعية للنص، مقبولية النصّ وهذا ما يقودنا إلى الحديث عن اللغة في سياقها وعن كيفية استخدام الجمل المقبولة نحويًا ودلاليًا في سياق معقول، فالجملة في حدّ ذاتها وخارج سياقها قد تكون مقبولة ومنسجمة مع قواعد اللغة، إلا أنها قد تصبح غير مقبولة إذا ما استخدمت في السياق غير المناسب، لذلك حاول نحو النص الابتعاد قدر الإمكان عن النحو البنوي الذي تبنى منهج عزل النص عن سياقه التواصلية، لأنه يرى أنّ الدلالة تكتمل في الجملة بعيداً عن سياقها الاجتماعي، غير أنّ الدلالة النصية لا تكتمل أحياناً إلا من خلال مجموعة من الجمل وهي ما تعرف بتتابعات الجمل.

(ج) أضيفت للنحو مهام لا يستطيع نحو الجملة تحقيقها وتتمثل في " صياغة قواعد تمكنا من حصر كلّ النصوص النحوية في لغة ما بوضوح، ومن تزويدنا بوصف اللابنية، فنحو

¹ تون أفان دايك، " علم النص مدخل متداخل الاختصاصات "، ص: 11.

² سعيد حسن بحيري، " علم اللغة النص "، ص: 81-82.

النص إعادة بناء شكلية للكفاءة اللغوية الخاصة بمستخدم اللغة في عدد لا نهائي من النصوص¹.

وعليه يستهدف نحو النص الملكة النصية من خلال تزويدها بمختلف الأبنية النصية وقواعدها بغية التحكم في اتساقها وانسجامها أي إنتاج نصوص مترابطة متماسكة " فصياعة القواعد تُمكن في نحو " تشومسكي " من حصر الجمل، وفي نحو " فان دايك " من حصر النصوص، والهدف عند تشومسكي إنتاج عدد لا نهائي من الجمل وعند فان دايك إنتاج عدد لا نهائي من النصوص² إذن يُنتظر من النحو النصي تحقيق هدف يتجاوز قواعد إنتاج الجمل إلى قواعد إنتاج النصوص.

غير أن التوجه إلى نحو النص لا يعني إلغاء نحو الجملة لأن "هدف اللسانيات النصية...مواصلة التحليل اللساني الذي يتوقف عند الجملة فهو يتجاوز هذا الحدّ أي حدّ الجملة"³ والمواصلة والتجاوز لا تعني إلغاء قواعد النحو الجملي باعتبار " الجملة تنتمي إلى الخطاب فهي وحدة أو مقطع منه "⁴ وهذا ما يستدعي دراستها وتحليلها دون اعتبارها جزءاً مستقلاً بذاته وإنما هي جزء مكون لكل " فنحو النص يكتفٍ نحو الجملة، لأنّ الأخير أشبه بمجموعة من القرائن والمعطيات يستخدمها نحو النص للكشف عن البنية الكبرى التي تتعدى الجملة الواحدة⁵.

وخير دليل على ذلك موضوع الاتساق الذي اهتم به كثيراً نحو النص فهو ظاهر ظهوراً ملحوظاً في نحو الجملة من خلال الربط بالأدوات كالعطف والشرط...بحيث كان بمثابة منطقة خصبة انطلق منها نحو النص للتقعيد للنصوص وهذا ما أكدّه "سعيد حسن بحيري" في قوله: " في الحقيقة لم يُتخلّ عن الجملة وأوصافها ومصطلحاتها، بل كان كلّ ما يتعلق بالجملة هو الأساس إلى الانتقال إلى ما بعد الجملة، فقد نتج عن إدخال عناصر لا تعرفها الجملة في الوصف إتساع أفق النظرة إليها في ضوء محيط أكبر "⁶.

¹ سعيد حسن بحيري، " علم اللغة النص"، ص: 135.

² المرجع نفسه، ص: 157.

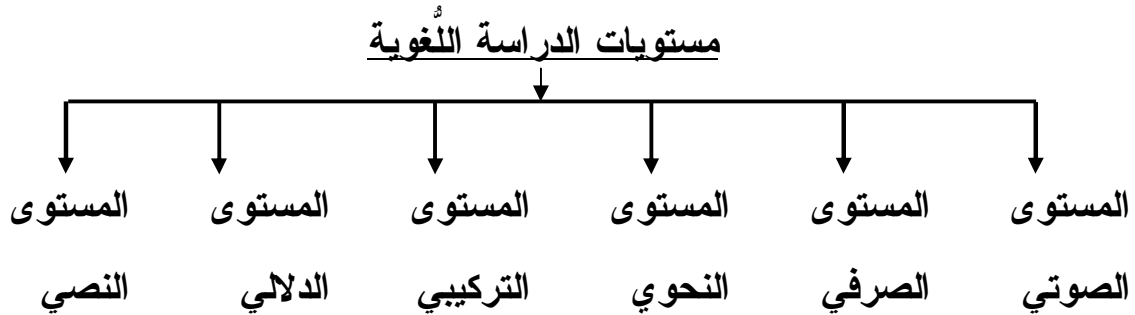
³ Jean Michel Adam, Les textes, Types et prototypes, p20

⁴ Jean Michel Adam, La linguistique textuelle, introduction à l'analyse textuelle des discours, 2ème édition, Armand Colin, Paris, 2005, p 21.

⁵ إبراهيم خليل، " في اللسانيات ونحو النص " دار المسيرة، الأردن، ط 1، 2007، ص: 216.

⁶ سعيد حسن بحيري، " علم اللغة النص"، ص: 107.

فنحو النص ما هو إلا نظرة موسعة لنحو الجملة لذلك يرى تمام حسان أن: "نحو النص لا يرفض نحو الجملة رفضاً مطلقاً وإنما يقف به عند هذا الحدّ تاركاً له العلاقات داخل الجملة الواحدة ومتجاوزاً ذلك إلى مسرح النص على اتساعه"¹.
وعليه فالنص لا يلغي مستويات الدراسة في حدود الجملة وإنما أضاف إلى تلك المستويات مستوى آخر وهو المستوى النصي، والشكل " أ " يوضح مستويات الدراسة اللغوية وفق نحو النص:



" الشكل أ "

من خلال ما سبق عرضه (الأسباب والتكامل) نستطيع أن نستخلص مهمة نحو النص كنحو متكامل وشامل لبنية كلية تواصلية، إذ يرى أحمد عفيفي أن نحو النص: " يبحث عن كيف يرتبط الأول بالآخر أو الآخر بالأول، كيف تجسد هذا الحضور، ما هو الخيط الذي يربط بين كلماته وجمله وفقراته في كل لا يتجزأ دفعة واحدة، دون النظر إلى جزئية منفردة"².

وأضاف في مقام آخر: " نرى أن نحو النص ما يُميزه هو دراسة العلاقات الدلالية أكثر من العلاقات النحوية... فينبغي أن يبحث عن تلك الوسائل الضمنية في بنية النص الكلية بجوار تلك الوسائل التقليدية"³.

¹ تمام حسن، " مقال نحو الجملة ونحو النص "، ص: 02 ، نقلاً عن أحمد عفيفي : نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، ص: 91.

² أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، ص 91 ، ص: 97.

³ المرجع نفسه، ص: 97.

وعليه فإن مهمة نحو النص تركز على استخراج مظاهر الاتساق والانسجام النصي بعد إمداد المتعلم بتلك المظاهر حتى يستطيع مستقبلاً بناء نصوص مترابطة ومتماسكة غير أن "أحمد عفيفي" ركز كثيراً على عنصر الانسجام أي دراسة العلاقات الدلالية التي بواسطتها ترتبط الجمل والعبارات داخل النص باعتبار أن العلاقات النحوية معروفة وتقليدية لأنها درست في نطاق نحو الجملة الذي يهتم بالتقعيد للسلامة النحوية للجملة كالقواعد المعيارية المتعلقة بأواخر الكلمات من إعراب وبناء على عكس نحو النص الذي يهتم بالتقعيد لما يجب مراعاته عند إنتاج نص من حيث التماسك والترابط النحوي والدلالي حتى يكون النص مقبولاً عند السامع، كما يهتم نحو النص بالتقعيد لمختلف أنماط النصوص وتحديدها من خلال الموضوع العام والمؤشرات المتعلقة به في إطار شمولي وتصور كلي " بحيث يُراعى السياق الداخلي والخارجي، مثلما يراعى المؤلف ودوره، والمتلقي ودوره وآليات الفهم والاستيعاب والتذكر، والاسترجاع، وإعادة البناء، والتفسير، وبعض تلك الخواص مرتبطة بالأبنية النحوية والدلالات والأسلوب، وبعضها بالفرد من حيث هو منتج للكلام أو الجماعة من حيث هي مُتلقية لذلك الكلام¹.

فنحو النص لا يعزل النص عن سياقه سواء الداخلي أو الخارجي كما لا يُهمل الأبنية الدلالية المنطقية من التحليل اللغوي، فهو بحق تصور كلي لكل عناصر الخطاب المراعية لمبدأ الاتساق والانسجام النصي.

ب1- ما يختص به نحو النص:

يهتم نحو النص بالوقوف عند نصية النص، وتعدّ النصية (La Textualité) تلك المقومات التي يتميز من خلالها النص عن اللانص وقد حدّد دي بوجراند بدقة متناهية معايير النصية في كتابه (النص والخطاب والإجراء) وهي²:

¹ - توفيق قريرة، " التعامل بين الخطاب وبنية النص"، مجلة عالم الفكر، مج 32، ع2، الكويت، 2003، ص: 82.

² روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، ص: 103.

La cohésion	الاتساق
La cohérence	الانسجام
L acceptabilité	المقبولية
L intertextualité	التناص
L intentionnalité	المقصدية
Le contexte	السياق
L'informative	الإخبارية

ووفقا لهذه المعايير يرى سعيد حسن بحيري أنّ النصّ أصبح عند "دي بوجراند": "حدث إتصالي تتحقق نصيته إذا اجتمعت له سبعة معايير وهي الاتساق، الانسجام، المقبولية، التناص، المقصدية، السياق، الإخبارية"¹.

وصنفت هذه المعايير إلى ثلاثة أصناف هي:²

(1) صنف يتصل بالنص ويشمل معياري الاتساق والانسجام.

(2) صنف يتصل بمنتج النص ومتلقيه ويشمل ثلاثة معايير هي: المقصدية والمقبولية والإخبارية.

(3) صنف يتصل بظروف إنتاج النص ويضم معياري التناص والسياق.

وسينصبُ اهتمامنا على مفهومي الاتساق والانسجام وتجلياتهما في النص باعتبارهما ركيزة أساسية وقاعدية في إنتاج النصوص، فلا بد أن نزود المنتج بقواعد التماسك النصي التي احتلت أهمية كبيرة في نحو النص والذي يُنتظر منه تحقيق هدف يتجاوز قواعد إنتاج الجملة إلى قواعد إنتاج النص وفهمه، فلزما إذن أن تتضمن كفاءة المنتج اللغوية قواعدا نصية، غير أن هذا الاهتمام لن يقلل من أهمية المعايير الأخرى التي سنتطرق إليها بشيء من الاختصار باعتبارها معايير تتفاعل مع عنصري الاتساق والانسجام من أجل الوصول إلى نصية النص.

(1) الموقفية: تهتم الموقفية بمستقبل الرسالة وموقف المتلقي منها، هل تفاعل مع مضمونها؟ هل قبل ذلك المضمون التواصل؟ وتكون الموقفية إيجابية عندما يستقبل القارئ الرسالة ويتأثر بها، وقد ربط العديد من المختصين المقبولية بالمقام: وهو مناسبة الرسالة التواصلية للسياق الذي ترد

¹ سعيد حسن بحيري، "علم اللغة النص، المفاهيم والاتجاهات"، ص: 146.

² أحمد عفيفي، "نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي"، ص: 76.

فيه خاصة من الناحية الدلالية وعليه فإنّ "الخطاب الذي يبتعد كثيرًا عن التقاليد الأدبية السائدة، وعن الأعراف الاجتماعية المتعارف عليها، لن يُلاقى قبولا حسنا"¹.

(2) المقصدية: إنّ معيار المقصدية مرتبط أشد الارتباط بالأفعال الكلامية التي تحتل موقعا متميزًا في التداولية وتشكل جزءًا أساسيًا في بنيتها النظرية، والفعل الكلامي هو "الانجاز الذي يؤديه المتكلم بمجرد تلفظه بملفوظات معينة كالأمر، النهي، السؤال، الإقالة التهنئة والتعزية، فهي ترمي إلى صناعة مواقف اجتماعية والتأثير في المخاطب بحمله على فعل ما أو تركه، أو دعوته إلى ذلك، أو نفيه... الخ، والأفعال الكلامية في الأساليب العربية هي التأكيد/ القسم / الإغراء/ التحذير/ الدعاء/ الندبة / الوعيد / الاستغاثة، أما الأفعال الكلامية في حروف المعاني فهي حروف العرض والتحضيض، حروف التوبيخ، حروف الردع والزجر"²، بينما المقصدية فهي "القيمة الاجتماعية للنص، أي كيف يفهم الآخرون القول هل هو شكر أم تهديد/ اعتذار أم تلميح .. فعندما يقول شخص لصديقه: عظم الله أجركم، فإنّ الفعل الصوتي لهذه الجملة هو ما سمعناه من حروف مترابطة، أمّا عن أثر الفعل فهو شكر الله سعيكم أو الصمت أحيانا، والفعل الذي وقع باللفظ هو التعزية والمواساة"³.

(3) الإخبارية: هذا المعيار متعلق بالمعلومات التي حملها المرسل رسالته، أو بصيغة أخرى هي مجموعة الحقائق، الأخبار والصفات ... الخ التي يحملها النص بغرض التأثير في القارئ معرفيا، أو اجتماعيا، أو دينيا ... الخ.

(4) التناس: هو عبارة عن تداخل وتقاطع نص ما مع نصوص أخرى، فكلّ نص لا ينطلق من فراغ، وإنما ينطلق من محاكاة نص قبله، ومن أهم مظاهره : الاقتباس من القرآن الكريم أو الحديث النبوي الشريف، الاستشهاد بكلام موضوع بين مزدوجتين لباحث أو كاتب ما ... الخ. و التناس بصفة عامة نوعان:

أ) تناس يحدث عن غير قصد من الكاتب: وهو الذي تتسرب فيه إلى النص الأصلي ملامح أو مقتطفات من نصوص أخرى دون قصد.

¹ محمد الأخضر الصبيحي، " مدخل إلى علم النص، ومجالات تطبيقه "، ص: 98.

² مسعود صحراوي، " التداولية عند العلماء العرب "، ص: 217-218.

³ شحدة فارح وآخرون، " مقدمة في اللغويات المعاصرة "، ص: 209.

(ب) تناص صادر عن الوعي والقصد: وهو الذي يعتمد فيه الكاتب على الإشارة للنص المستعار إشارة واضحة، وقد يكون لذلك غايات عديدة كالاستشهاد، المناقشة، النقض والدحض، وعليه فإن للتناص دورا كبيرا في تحديد خلفية ومرجعية المرسل مُنتج النص.

(5) السياق النصي: في "المقاربات التواصلية يقوم السياق النصي على مبدأ أنّ الذي يستعمل اللغة لا يُنتج جملاً معزولة، بل يُنتج خطاباً حسب وضعية ومقام معينين، لأجل تحقيق أهداف ونوايا، لذلك ينبغي تعلم ملفوظات الجمل داخل سياق النص قصد التحكم في آليات تناسق أجزائه وترابطها، و بالتالي التمكن من القدرة على إنتاج النص، لهذا يسير منهج التعلّم على أساس الإنطلاق من النص لا الجملة...وتمّ الاهتمام كذلك في المقاربة التواصلية بالسياق المرجعي أي بالدلالات المرتبطة باستعمال اللغة، فالنسق النحوي غير كاف وحده لتنمية القدرة التواصلية للمتعلم لأن معرفة هذا النسق وبنياته غير منفصل عن معرفة قواعد استعمال اللغة في سياق معين، لذا يمكن التمييز بين مكون لساني يتجلى في تحكم المتعلم في نظام اللغة وقواعدها، ومكون مقالي يتجلى في اكتساب المتعلم القدرة على توظيف مستويات مختلفة من الخطاب حسب وضعيات التواصل، ومكون مرجعي يتعلق بإدراك المتعلم للضوابط والمعايير التي تحكم التفاعل الاجتماعي بين الأفراد حسب ثقافتهم"¹.

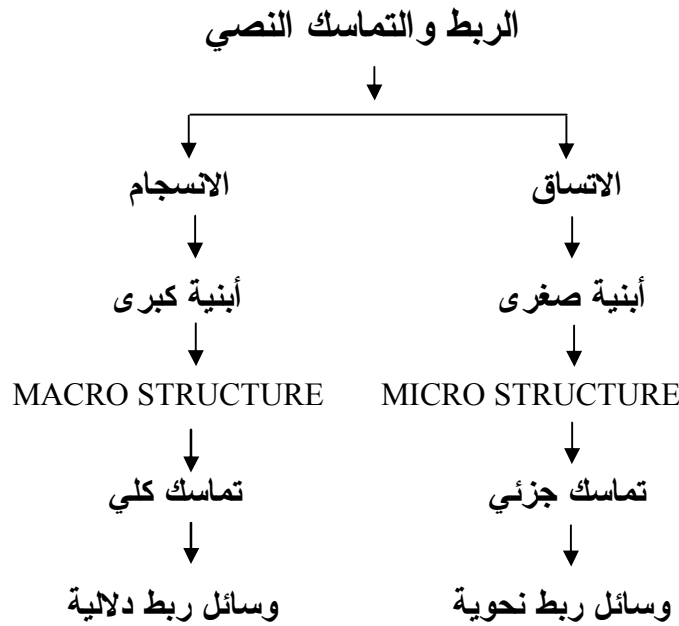
(6) الاتساق والانسجام:

يشترك كل من الاتساق والانسجام في مهمة الربط، غير أنّ الانسجام هو ربط دلاليّ بينما الاتساق فهو ربط نحويّ لغويّ، وشرح "سعيد حسن بحيري" هذا الفرق بقوله: " النصّ يتشكل من أجزاء مختلفة تقع من الناحية الدلالية على مستوى رأسي، ويتكون المستوى الأول من وحدات نصية صغرى تربط بينهما علاقات نحوية، ويتكون المستوى الثاني من تصورات كلية بينهما علاقات التماسك الدلالية المنطقية"².

¹ عبد اللطيف الفاربي وآخرون، " معجم علوم التربية ومصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك "، ج 1، سلسلة علوم التربية 9-10، المغرب، (دط)، 1994، ص 53-54.

² سعيد حسن بحيري، " علم اللغة النص "، ص: 119.

إذن يعتمد الربط على هذا المستوى على أدوات ربط نحوية، أمّا على المستوى الثاني فإنه فيعتمد على وسائل ربط دلالية، ويرى علماء النصّ أنّ الربط النحوي يتم على مستوى الأبنية الصغرى، بينما الربط الدلالي فيتم على مستوى الأبنية الكبرى، ويمكن عكس هذه المعلومات في المخطط التالي:



وعليه فإنّ تلاحم النصوص وتآلفها يرتكز على مبدئين هما:

الاتساق والانسجام، وقد أكدت خولة طالب الإبراهيمي على أهميتها لضمان نصية النص بقولها: "النص لا يكون مترابطا فحسب بل ينبغي أن يتصف بالاتساق... ولا تستقيم نصية القطعة إلاّ بانسجامها"¹ فالاتساق بحاجة إلى الانسجام، والانسجام بدون اتساق لا يستطيع كذلك تكوين بنية متكاملة مترابطة للنص.

أ- مظاهر الانسجام (مؤشرات):

مثّلما سبق القول بأنّ الانسجام مرتبط بالعلاقات الدلالية، وهذا ما أكد عليه "محمد خطابي" بقوله: "يتطلب بناء الانسجام من المتلقي صرف النظر جهة العلاقات الخفية التي تنظم النصّ وتولده بمعنى تجاوز رصد المتحقق فعلا أي (الاتساق) إلى الكامن (الانسجام)"² فالعلاقات

¹ خولة طالب الإبراهيمي، "مبادئ في اللسانيات"، ص: 169.

² - محمد خطابي، "لسانيات النص، مدخل إلى إنسجام الخطاب"، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط 2، 2006، ص: 06.

الدلالية هي علاقات خفية كامنة في النص تتطلب إمعان النظر والتدقيق للوصول إليها عكس العلاقات النحوية التي تظهر على سطح النص، ومن أهم مؤشرات الانسجام نذكر:

1- الترابط الموضوعي (الوحدة الموضوعية): من العوامل التي تحقق للنص انسجامه وترابطه الدلالي وحدته الموضوعية، والتي لا تتحقق إلا إذا ساهمت كل جملة منه في الكشف عن موضوعه العام، لذلك يرى " فان دايك " أن "مجموعة من الجمل التي لا تدور حول موضوع ما، يصعب إيجاد روابط بينها، وبالتالي لا يمكن أن تكون نصا"¹.

ويُضيف قائلا: "موضوع النص هو مصطلح لا يتحدد بالنسبة للقضايا المفردة، بل بالنسبة للنتابات كاملة فقط"²، فإذاً يتحدد موضوع النص من خلال الأبنية الكبرى للنصوص، وهذا يعني أن كل جملة تشكل نسيجا مع الجمل السابقة واللاحقة المكونة للنص من أجل إبراز موضوع النص في ترتيب محكم، وعليه "تقتضي الوحدة الموضوعية تجنب التناقض، والانتقال غير المبرر من فكرة إلى أخرى، لا تربطها بها أي صلة منطقية"³. لذلك عُدّت الوحدة الموضوعية معياراً أساسياً للنص المقبول دلالياً، ويرى "مفتاح بن عروس" أن قضية النمو الموضوعي للنص مرتبطة بعنصري المحمول والموضوع وشرح ذلك بقوله " إن اعتبار النص مسارا يفترض وجود عناصر قديمة تحقق الترسيخ وعناصر جديدة تستند على هذه العناصر القديمة لتحقيق نمو النص والكلام بمفهوم العنصر القديم والعنصر الجديد يضعنا أمام تحاليل عدة ما تستعمل مصطلحي المحمول والموضوع (thème / Rhème) أو (thème / Propos)⁴".

وعليه يفترض أن يكون لكل جملة في النص محمول وموضوع مرتبطان بالمحمول والموضوع السابقين ومنه وجود موضوع كلي في النص تتضوي تحته قضايا فرعية، ولتوضيح دور المحمول والموضوع في تعالق القضايا التي تؤدي إلى توفر الوحدة الموضوعية داخل النص نمثل بالنص التالي الذي سنحدد فيه القضايا بمحمولاتها وموضوعاتها للوقوف على حسن انسجامها أو عدمه.

فمثلاً نأخذ النص التالي كمثال لتلمس تعالق القضايا التي تؤدي إلى توفر الوحدة الموضوعية في النص وبالتالي حسن انسجامه .

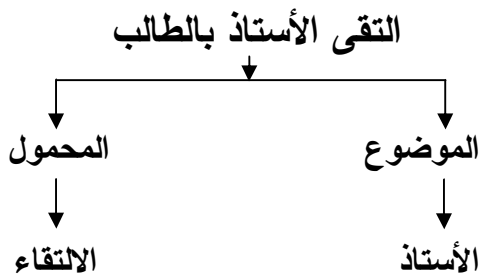
¹ تون، أ، فان دايك، " علم النص ، مدخل متدخل الاختصاصات "، ص: 70.

² المرجع السابق، ص: 71.

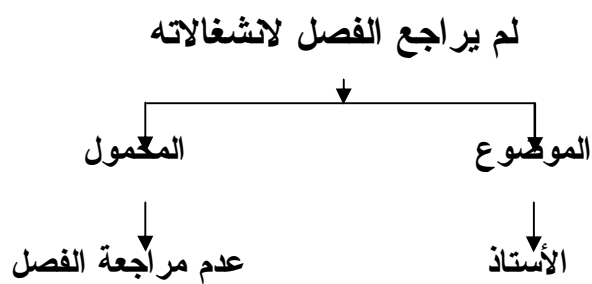
³ محمد الأخضر الصبيحي، " مدخل إلى علم النص "، ص: 82.

⁴ مفتاح بن عروس، " الاتساق النصي، دراسة لظاهرة العائد في العربية "، رسالة مقدمة لنيل الماجستير في اللغة العربية، إشراف الحواس مسعودي، جامعة الجزائر، 1996-1997، ص: 07.

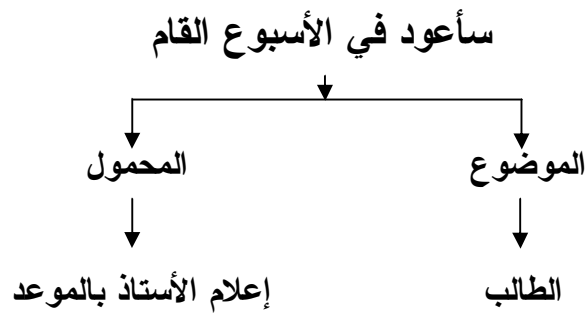
النص: إلتقى الأستاذ بطالبه، فأخبره أنّه لم يراجع الفصل التمهيدي لانشغالاته، فأعلمه الطالب أنّه سيعود إليه في الأسبوع القادم، فأبدى الأستاذ الموافقة:



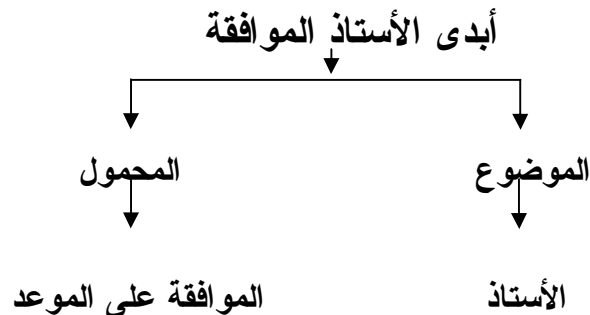
القضية 1 :



القضية 2 :



القضية 3:



القضية 4:

إنّ الأستاذ هو العنصر المشترك بين القضايا الأربعة حتى وإنّ تغير الموضوع في القضية رقم 3 وتحول إلى الطالب الذي له علاقة بالأستاذ كونه مشرفاً على مذكرته، فكلّ قضية مرتبطة بالأخرى وهذا ما أضفى صفة الانسجام على النص.

2- معيار التدرج: من الضروري جداً أن يتوفر النص على نوع من التدرج في عرض مادته سواء أكان الأمر مُتعلّقاً بالعرض أو بالسرد، أو بالتحليل لأن: " النص الذي يبقى في مرحلة ما من إنجازه يُراوح مكانه، ولا نحس فيه تقدماً نحو تحقيق مقصدية، يُعدّ نصّاً ناقصاً "¹ وهذا لأنّ التدرج يعمل على تهيئة عقل القارئ لاستيعاب الحقائق والأحداث التي يفترض أن لا تُقدّم دفعة واحدة خاصة في النصوص المطولة (النص القصصي) التي تحتاج إلى منهجية خاصة تقوم على التدرج المنطقي، لذلك يرى "Dominique Maingueneau" أنّ " سيرورة النص في عرض المعلومات وتواصلها تخضع إلى ظاهرتين هامتين هما: " التكرار والتدرج " ذلك أنّ الكاتب يذكر أحياناً في مرحلة ما من مراحل النص أشياء سبق ذكرها محاولاً بذلك ربط السابق باللاحق، وممهّداً للانتقال إلى معلومات جديدة "².

وعليه فإنّ معيار التدرج يجعل القارئ يحسّ أنّ للنص مساراً مُعيّناً، وأنّه يتّجه نحو هدف محدد، ويجعله كذلك يتوقع في مرحلة ما من مراحل النصّ ما سيأتي بعدها.

3- مبدأ الاختتام: إنّ أي نص مهما كان جنسه، مقال، رواية، خطبة... الخ لابدّ أن يقوم على خطة معينة محددة سلفاً تنطلق من نقطة ما، وهي المقدمة مروراً بالعرض وصولاً إلى نتيجة تعكس الخاتمة لأنّ "التدرج المنطقي المنظم يقتضي الانتهاء بجملّة أو فقرة ختامية، وهو ما يعني أنّ أحد مظاهر الكفاية النصية هي حسن التصرف في تنظيم المعلومات داخل النص وحسن اختتامها "³ فالنص الذي لا يُختم بنهاية محددة لها علاقة بالمقدمة و العرض يفقد الكثير من انسجامه لأنّه أشبه في هذه الحالة بجسد مبتور الساقين، خاصة وأنّ الخاتمة عنصر مهم من عناصر التشويق وإثارة فضول القارئ الذي يقرأ بشغف كلّ الرواية مثلاً حتى يعرف كيف

¹ محمد الأخضر الصبيحي، " مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقية "، ص: 83.

² Maingueneau Dominique, élément de linguistique pour le texte Littéraire, 3ème édition, Nathan, Paris, 2000, p157

³ محمد الأخضر الصبيحي، " مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقية "، ص: 84.

كانت نهاية البطل، وهذا ما يُطلق عليه بالنص الناقص عكس النص التام الذي تُذكر فيه كلّ الوقائع والمراحل المشكلة للخطاب.

4- تعالق العوالم والتعالق الزمني:

نقصد بتعالق العوالم تطابقها في مختلف المتتاليات الجُمليّة إذ يقول "فان دايك": "الجمل مترابطة إذا كانت الوقائع التي تشير إليها قضاياها متعلقة في عوالم متعلقة" (1) وحتى نفهم جيّدًا هذا التعالق نأخذ النص التالي: حلمت أن الجو بارد، ولما استيقظت اشتريت معطفاً.

فكون الطقس باردًا في عالم الأحلام ليس بسبب مقبول لشراء المعطف في عالم الواقع، بينما التعالق الزمني نشرحه بالمثال التالي:

أمس كان الجو ربيعياً فتنزهنا الأسبوع الماضي.

نحكم على هذا النص بعدم الانسجام لعدم تطابق الزمان مع المضمون ومنه افتقاده للدلالة الزمانية المنطقية ومثله (صليت ثم توضأت) فالنص يفرض توالي الأحداث وترتيبها زمانياً حتى نحكم على النص بالانسجام باعتبار الوضوء يسبق الصلاة.

5- العنوان: يُعد العنوان بنية من بنيات النص باعتباره مرآة عاكسة لمضمونه، بحيث يُلخص بطريقة ذكية أهم البنيات الكبرى التي يتضمنها النص، إذ يرى (صلاح فضل) أنه عن طريق العنوان تتجلى جوانب أساسية أو مجموعة من الدلالات المركزية للنص... وذلك مثل الإشارة إلى شخصية أو شخصيات محورية، كما نرى مثلاً في "دون كيشوت" أو إلى مكان يشتمل مساحة هامة محورية في فضاء النص مثل "زقاق المدق" أو إلى أحداث تمثل مؤشراً يحدد الطابع الفكري أو الأيديولوجي للنص مثل: "موسم الهجرة للشمال"... أو يُشير إلى أساطير مُوظفة في النص مثل "رحلة السندباد".²

ومثله محمد مفتاح الذي أكد على أهمية العنوان في النص إذ: "يرى أنه يمدنا بزاوّد ثمين لتفكيك النص ودراسته... وهو الذي يحدد هوية القصيدة، فهو إن صحت المشابهة بمثابة الرأس للجسد والأساس الذي تبنى عليه"³ ونظراً لهذا الدور الكبير للعنوان أصبح لزاماً على

¹ Van Dijk.T.A, text and context, Longman, London, 1977, p 48

نقلاً عن محمد خطابي، "لسانيات النص مدخل إلى إنسجام الخطاب"، ص: 33.

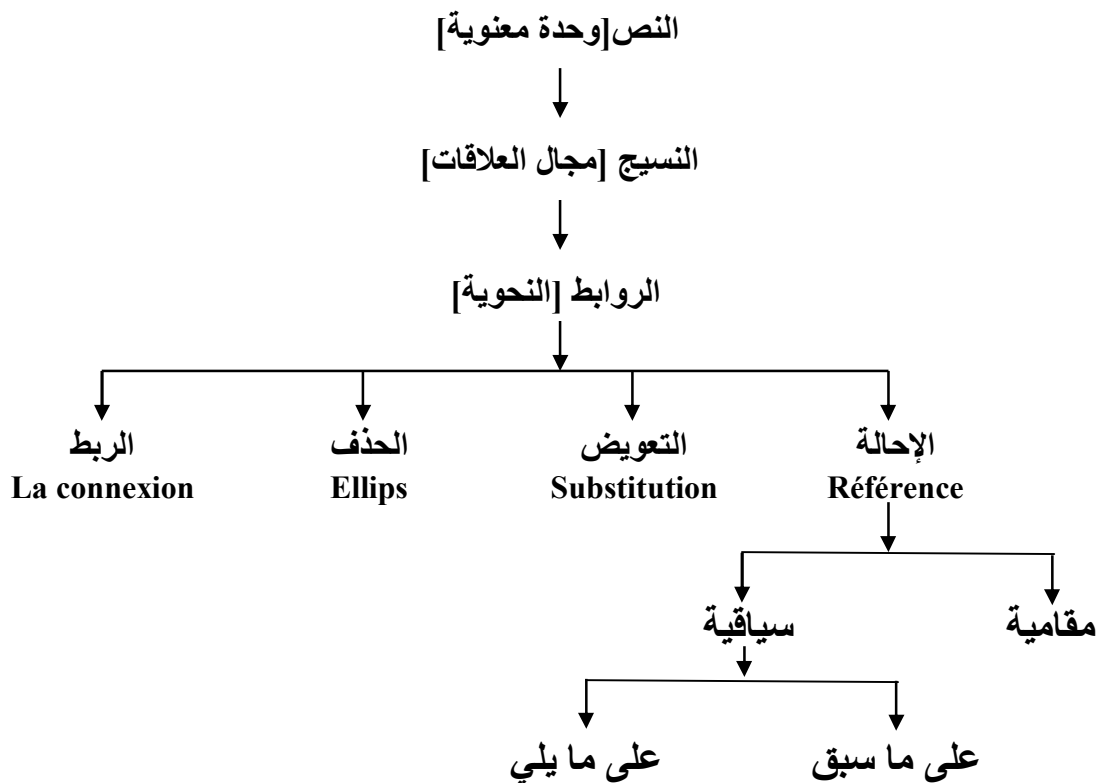
² صلاح فضل، "بلاغة الخطاب وعلم النص"، ص: 236.

³ محمد مفتاح، "دينامية النص (تنظير وإنجاز)"، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط 2، 1990، ص: 72.

المُبدع أن يضع العنوان بإحكام كبير ودقة متناهية، فالعنوان الذي لا يمت بصلة للشخصية المُحرّكة لوقائع النص وأحداثه الكبرى، أو زمانه ومكانه المهيمن المستمر في كل المراحل سيفقد لا محالة انسجامه.

ب- مظاهر الاتساق (مؤشرات):

يُعد الاتساق بأنواعه ووسائله موضوعاً مهماً، إذ أفرد له هاليداي و رقية حسن كتاباً مستقلاً بذاته يحمل عنوان " الاتساق في اللغة الإنجليزية " " Cohesion in English " سنة 1976، وشغل حيزاً كبيراً في مؤلفات " فان دايك " و " دي بوجراند " وغيرهما. وقد عرفه محمد خطابي بقوله : يُقصد عادة بالاتساق ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص، خطاب ما، و يُهتم فيه بالوسائل اللغوية (الشكلية) التي تصل بين العناصر المُكونة لجزء من الخطاب¹ فالاتساق هو ربط نحوي بوسائل لغوية لخصها مفتاح بن عروس في المخطط المبين أدناه:².



¹ محمد خطابي، " لسانیات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب"، ص: 05.

² مفتاح بن عروس، " الاتساق النصي: دراسة لظاهرة العائد في العربية "، ص: 05

1- الإحالة: تعدّ الإحالة من أهم الوسائل التي تحقق للنصّ التحامه وتماسكه ونجدها ممثله في: " مجموعة من العناصر التي تحتاج عند تأويلها إلى مرجع"¹. أي أنّ بعض العناصر اللغوية لا تكتفي بذاتها في دلالتها ممّا يجعل من الضروري العودة إلى ما تشير إليه أو تحيل عليه من أجل تأويلها، وتقسم الإحالة إلى قسمين:

أ- إحالة داخلية (نصية/ سياقية) (Référence endophorique / Référence contextuelle)

ونقصد بها العلاقات الإحالية داخل النص سواء أكان بالرجوع إلى ما سبق أم بالإشارة إلى ما سوف يأتي داخل النص، وعليه تقسم الإحالة الداخلية إلى قسمين:

- إحالة داخلية سابقة (Anaphora)

وهو استعمال مُحيل يُشير إلى كلمة أو عبارة سابقة، فمثلاً:

(ركب عمر الدراجة لكن محمدا لم يركبها)

فضمير الهاء يُحيل إلى كلمة سابقة وهي الدراجة.

- إحالة لاحقة (الإحالة البعدية) (Cataphora).

وهي التي تشير إلى العنصر اللاحق بعدها كقولنا: في درسه أشار الأستاذ إلى ضرورة التركيز:

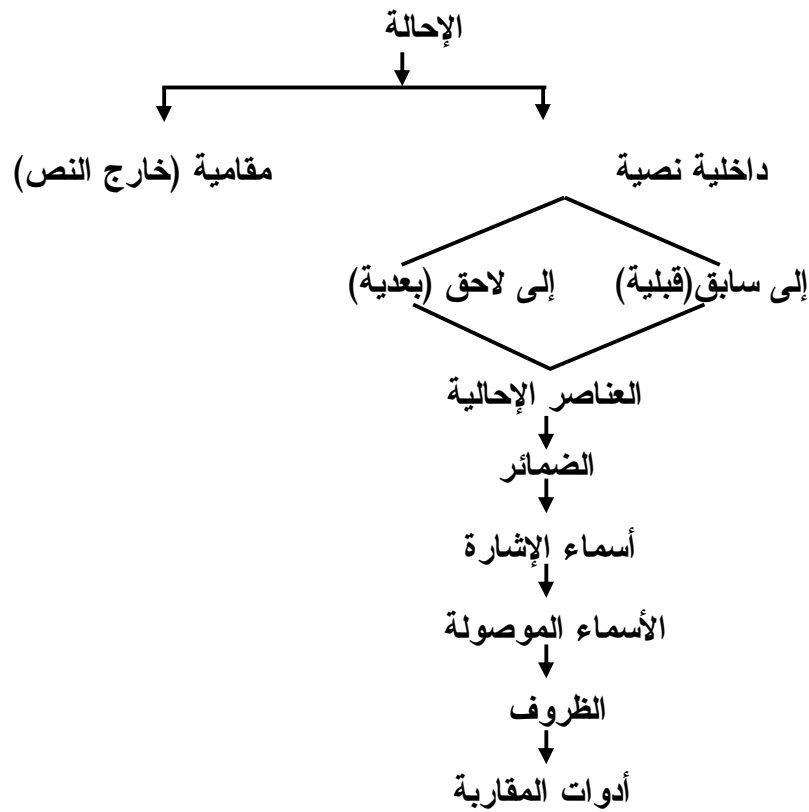
فضمير " الهاء " يُحيل إلى الأستاذ.

ب- إحالة خارجية (المقامية) (Référence exosphérique)/(Référence Situationnelle)

وفيها يكون العنصر اللغوي داخل النص مرتبطاً بما هو موجود خارج النص (غير لغوي) وهذا ما يحيلنا إلى المقام، أي مناسبة النص والسيرة الذاتية لصاحبه وظروف كتابة النص...الخ.

وتتحقق الإحالة الداخلية بمجموعة عناصر يطلق عليها العناصر الإحالية أو وسائل الاتساق الإحالية ومن أهمها الضمائر، الموصولات....الخ، كما هو مبين في الشكل:

¹ عمر أبو خزيمة، " نحو النص، نقد النظرية...وبناء أخرى"، عالم الكتب الحديث، الكويت، ط 1، 2004، ص: 82.



وسيتيم التركيز على العناصر الإحالية التالية:

1- الضمائر: إن الإحالة بالضمير لها فائدة جمة بيّنها ابن يعيش بقوله: "إنما أوتي بالمضممرات كلّها لضرب من الإيجاز وإحتراز من الإلباس، أما الإيجاز فظاهر لأنك تستغني بالحرف الواحد عن الاسم بكامله فيكون ذلك الحرف كجزء من الاسم، وأمّا الإلباس فلأن الأسماء الظاهرة كثيرة الاشرار، فإذا قلت: زيد فعل زيد "جاز أن يتوهم في زيد الثاني أنه غير الأول"¹.

فالضمير إذن يلعب دوراً مهماً في إيضاح النص من خلال مبدأ الاقتصاد وإيصاله موجزاً للمتلقى.

وتقسم الضمائر إلى أنواع مثلما هو متعارف عليه وهي:

- ضمير المتكلم المفرد (أنا)، المتكلم للجمع (نحن)
- ضمائر المخاطبة (أنت/ أنتِ/ أنتم/ أنتن)
- ضمائر الغائب (هو/ هي/ هما/ هم/ هن)

¹ ابن علي بن يعيش النحوي، "شرح المفصل"، ج2، ص: 84.

- ضمائر جمع المؤنث السالم (هن/ أنتن)
- ضمائر جمع المذكر السالم (هم/ أنتم)
- ضمائر الملكية (باء الملكية، لام الملكية)
- الضمائر المتصلة والمنفصلة، الظاهرة والمستترة.

2- أسماء الإشارة: هناك عدّة إمكانيات لتصنيفها:

إمّا حسب الظرفية المكانية (هنا، هناك) أو حسب الإنتقاء (هذا ، هؤلاء).
 أو حسب البعد (ذاك، تلك) أو القرب (هذه، هذا).
 و" يتميز إسم الإشارة المفرد (هذه/ هذا) بما يسمى (الإحالة الموسعة) أي إمكانية الإحالة إلى جملة بأكملها أو متتالية من الجمل بواسطة إسم الإشارة المفرد"¹.
 مثل: التقيت بجارتي السابقة الفضولية، فسألتني عن أخباري بدقة متناهية
 وعن أخبار كل بيت في الحي واسترسلت في الأسئلة دون توقف، غير أن هذا لم يعجبني.
 (فهذا) أحال على كل التصرفات التي لم تعجبني.
 وتصنف كذلك حسب الجنس والعدد مثلاً المثنى المؤنث (هاتان)، جمع المذكر السالم (هؤلاء) ، المذكر المفرد (هذا، ذاك)

3- الأسماء الموصولة: هي كذلك عنصر من عناصر الأدوات الإحالية وقد توسع (إبراهيم خليل) في ذكر فضلها إذ قال "الاسم الموصول من الأدوات التي تشد من أزر التلاحم النحوي بين ما تقدم ذكره والعلم به، وما يُراد من المتكلم أن يعلم به أو يضمه إلى ما سبق من العلم به، ففي قول القائل: ما فعل الرجل الذي كان عندك بالأمس؟ الشيء المعلوم هو أن الرجل كان عند من سئل بالأمس، والشيء غير المعلوم هو ما صدر عنه من فعل، وهذا ما يُراد العلم به وضمه إلى ما هو معروف من أمره"². وتُقسم الأسماء الموصولة بحسب الجنس والعدد، فمنها ما هو للمفرد (الذي/ التي) ومنها ما هو للمثنى (اللذان/ اللتان) ومنها ما هو للجمع (الذين/ اللواتي).

¹ محمد خطابي، " لسانيات النص، مدخل إلى إسجام الخطاب "، ص: 19.

² إبراهيم خليل، " في اللسانيات ونحو النص"، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2007، ص: 230.

وتصنف كذلك إلى أسماء موصولة عامة (ما ← لغير العاقل // من ← للعاقل) وأسماء موصولة خاصة (الذي، التي، الذين....)

4- أدوات المقارنة: تُقسم أدوات المقارنة إلى قسمين:

- أدوات المقارنة العامة: وتُستعمل فيها أدوات مقارنة تحمل دلالة التطابق أو التشابه أو الاختلاف.

مثل: اشتريت نفس الكتاب } كتابي يُشبه كتابك
اشتريت مثل كتابك } كتابي يخالف كتابك

- أدوات المقارنة الخاصة:

وتتفرع إلى عناصر تدل على الكمية مثل (أكثر، أقل...) وعناصر تدل على الكيفية (أجمل. أهدأ...)

5- الظروف: وتتقسم إلى ظروف الزمان (ليلاً، نهاراً، فجراً، عصرًا، ظهيرة...الخ).

وظروف المكان (تحت، فوق، عند، بين....الخ)

2- التعويض (الاستبدال):

عرفته زينب عقبان بقولها: " الاستبدال عملية تتم داخل النص، إنه تعويض عنصر في النص بعنصر آخر ¹."

و الاستبدال أنواع:

- الاستبدال الإسمي: مثل محفظتي جدّ بالية يجب أن أفتني أخرى جديدة.

" فأخرى" كلمة عوضت كلمة "محفظتي" أي استبدلنا كلمة "محفظتي" بـ"أخرى"

- الاستبدال الفعلي: ومثاله: هل ستشتري محفظة جديدة؟ سأفعل.

فالفعل (أفعل) عوض الفعل سأشتري المحفظة.

¹ زينب عقبان، " الملكة التبليغية عند تلاميذ المرحلة الثانوية، دراسة وصفية تحليلية لوثائق تلاميذ السنة الثالثة ثانوي"، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير، إشراف خولة طالب الإبراهيمي، جامعة الجزائر، 1999، ص: 93.

- **الاستبدال القولي:** مثاله: "هلاً حاولت تغيير سلوكك؟ نعم" فنعم " استبدلناها بالقول سأحاول تغيير سلوكي، غير أن السؤال الذي يطرح نفسه في عنصر الاستبدال هو، كيف يساهم الاستبدال في إتساق النص ؟

يرى (محمد خطابي) أن " العلاقة بين العنصرين المستبدل والمستبدل هي علاقة قبلية بين عنصر سابق في النص وبين عنصر لاحق فيه، ومن ثمّ يمكن الحديث عن الاستمرارية أي وجود العنصر المستبدل بشكل ما، في الجملة اللاحقة ¹ وحتى نوضح هذه الاستمرارية نعود إلى المثال الأول: "محفظتي جدّ بالية يجب أن أقتني أخرى جديدة".

فإذا أخذنا العنصر (أخرى) كمستبدل للعنصر (محفظة) فسوف نجد أن " المحفظة " مستمرة في العنصر (أخرى) وإن كانت المحفظة الأولى مختلفة عن الأخرى، فواحدة بالية والأخرى جديدة، وعليه يستحيل فهم معنى(أخرى) كعنصر مستبدل إلاّ بالعودة إلى ما هو متعلق به قبلها.

فالاستبدال مثله مثل الإحالة إذ يعدّ عاملاً مهماً من عوامل اتساق النصوص، غير أنه يوجد فرق جوهري بين الإحالة والاستبدال (فلئن كانت العلاقة بين عنصري الإحالة (المحيل والمحال إليه) علاقة تطابق، فإن العلاقة بين عنصري الاستبدال (المستبدل والمستبدل) علاقة تقابل تقتضي إعادة التحديد والاستبعاد ².

وبالعودة إلى المثال الأول فيما يخص الاستبدال فإننا نجد علاقة التقابل واضحة بين (بالية وجديدة) لأن الصفتين مختلفتان ونتج عن هذا الاختلاف تقابلاً ممّا أدى إلى إعادة تحديد صفة المحفظة وهذا ما ترتب عنه استبعاد المحفظة البالية وإحلال محلها صفة المحفظة الجديدة: فالمستبدل يحتفظ بجزء من المعلومة السابقة (أي المحفظة) مستبعداً جزءاً آخر وهو الوصف (بالية).

3- الحذف: هو عنصر إحالي مهم يقوم على حذف ما ليس له وظيفة في النص، فمثلاً لو أخذنا النص التالي "مرت فتاة ترتدي ثوبا أصفرًا"، نجد أنفسنا حيال ثلاثة أقوال:

¹ محمد خطابي، " لسانيات النص مدخل إلى إسجام الخطاب "، ص: 20.

² المرجع نفسه، ص: 21.

أ- مرت فتاة.

ب- ترتدي ثوبا.

ج- الثوب أصفر اللون.

يمكننا أن نحصر هذه الأقوال في < أ > و < ب > أو إلى < أ > فقط إذا كان تفسير النص لا يحتاج إلى معرفة أن الفتاة ترتدي ثوبا وليس بنطلونا مثلاً، وأن الثوب كان أصفرًا وليس أسود اللون إذ نعتبر هذه المعلومات في تلك الحالة قليلة الأهمية بالنسبة للنص الكامل، وليس معنى هذا أن المعلومات في ذاتها ليست هامة، بل يدل فحسب على أنها ثانوية بالنسبة لدلالة النص أو لتفسيره على المستوى الأعلى الشامل¹.

فبإمكاننا الحذف إذا وُجد في النص من القرائن الحالية والمقالية ما يُغنى عن ذكر المحذوف، ولو بقي فإنه يعتبر زيادة لا طائل منها.

وأما عن الاختلاف بين الاستبدال والحذف فإنّ " الحذف لا أثر له إلاّ الدلالة فلا يحل شيء محل المحذوف... أما الاستبدال فيترك أثراً يسترشد به الملتقي، وهو كلمة من الكلمات المشار إليها في الاستبدال²."

لذلك يُطلق على الحذف تسمية: "الاستبدال بالصفّر" أي دون أن يترك أثراً، وللحذف أنواع هي:

- الحذف الاسمي: وهو حذف اسم داخل المركب الاسمي: مثل أي الطريقين ستأخذ؟ سأخذ الأسهل.

فحذفنا الطريق لأن الأسهل يدل عليه.

- الحذف الفعلي: وهو حذف فعل داخل المركب الفعلي

مثل في أي مشكلة تفكر؟ المشكلة التي أرقنتي، فحذفنا (أفكر).

- الحذف الحرفي: كحذف حرف النداء في "محمد أقبل" والأصل "يا محمد أقبل"

¹ صلاح فضل، " بلاغة الخطاب وعلم النص"، ص: 258.

² عفيفي أحمد، " نحو النص، إتجاه جديد في الدرس النحوي"، ص: 126

- الحذف الجملي: ويكون بحذف جملة كاملة جملة القسم وترك الجواب كقولنا:
"لأقول الحق" والتقدير "والله لأقول الحق".

4- الوصل (الربط): إنّ الترابط هو " العلاقة الموجودة بين كلمتين في جملة واحدة ويُشكل مجموع الترابطات بنية الجملة، فجملة (جاك يصرخ) ليست مكونة من عنصرين فقط، ولكنها تتشكل من ثلاثة عناصر وهي جاك، يصرخ، الرابط الذي جمع بين الفعل والفاعل (رابط معنوي)، والترابط يقوم على الرابط (Le connecteur) وهو عامل بإمكانه تحويل جملتين قاعديتين إلى جملة واحدة، ومثال ذلك المورفيم الفرنسي (SI) فعندما ندخله على الجملتين : (1) جاء جون.
(2) أنا سعيدة.

فإنّه يحولهما إلى جملة واحدة : سأكون سعيدة إذا جاء جون¹.

وأول من وظف مصطلح الربط عند العرب "ابن السراج" عند حديثه عن الحروف في كتابه (الأصول) في قوله: "واعلم أن الحرف لا يخلو من ثمانية مواضع، إما أن يدخل على الاسم وحده مثل الرجل، أو الفعل وحده مثل سوف، أو ليربط اسمها باسم: جاء زيد وعمرؤ..."².

وللربط أنواع هي:

أ- الترابط بالتعريف: هذا الوصل يُذكر السامع بشيء سبق الحديث عنه أو هو معروف واضح في ذهن القارئ مثل: قررت من وقتها أن لا أصادق من هبّ ودبّ، فتلك الصديقة قد خانتني وطعنت قلبي.

من سياق الكلام نفهم أن الصديقة المعرفة بالألف واللام قد تكلمنا عنها من قبل في النص.
ب- الربط بواسطة أدوات الوصل (العطف): لقد ظهر مصطلح الوصل (العطف) عند البلاغيين العرب القدامى فأشادوا بقيمته خاصة عند الجرجاني الذي تحدث عن الفصل والوصل، فالوصل هو العطف وعدمه هو الفصل غير أنّه عند حديثنا عن الربط بأدوات

¹ Jean Dubois et autres, Grand Dictionnaire, Linguistique et Science du Langage, p 110

² أبو بكر محمد بن سهل ابن السراج، "الأصول في النحو"، ج 1، تحقيق: عبد الحسن الفتلي، مؤسسة الرسالة، لبنان (د ط) 1985، ص: 42

العطف لأبد لنا أن ننطلق من فكرة جد مهمة وهي الاشتراك بين المعطوف والمعطوف عليه في الدلالة، وقد شرح هذه الفكرة (صلاح فصل) بقوله: " ترتبط العبارتان فيما بينهما إذا كان مدلولهما أي الظروف المنسوبة إليهما في التأويل مترابطة فيما بينهما ففي عبارة مثل (لما كان الجو حسنا فإذا القمر يدور حول الأرض) ليست هناك أي علاقة بين حسن الجو ودوران القمر حول الأرض لأنّ الموقف المتعلق بكلّ عبارة لا يدعم التعالق" ¹.

وفيما يلي محاولة لتصنيف أدوات الربط اعتماداً على أبعادها الدلالية²

- صنف يفيد الإضافة مثل "الواو".
- صنف يفيد التعداد: أولاً، ثانياً، أخيراً....
- صنف يفيد الشرح: لأن ، بمعنى، بعبارة أخرى
- صنف يفيد الربط العكسي، ويعرف بالوصل العكسي: لكن، غير أن،...
- صنف يفيد الربط السببي: إذاً، وعليه، الفاء.
- صنف يفيد الوصل الزمني: (التعاقب الزمني) ثم، مباشرة، إثر ذلك.
- صنف يفيد الاختصار: باختصار، بإيجاز.

وتجدر الإشارة إلى أنّ هذا التصنيف تقريبي خاصة وأن العديد من الروابط تتداخل فيما بينها بحيث يمكن إدراج رابط واحد ضمن أكثر من صنف أي يمكن أن يكون للربط الواحد أكثر من معنى.

ج- الاتساق المعجمي: مثلما يوجد اتساق نحوي يوجد اتساق آخر وهو معجمي، غير أن الهدف واحد داخل النص وهو ربط معالم النص ووحداته ببعضها البعض، ويتم الاتساق المعجمي بواسطة التكرار والتضام.

1- الاتساق المعجمي التكراري (Le Récurrence):

وهو إعادة عنصر معجمي بذاته أو بمرادفه أو بشبيهه أو بعنصر عام يشملها، فمثلاً تكرار عنصر (الصعود) في العبارة التالية " شرعت في الصعود إلى القمة" يحتمل الأوجه التالية:

¹ صلاح فضل، " بلاغة الخطاب وعلم النص"، ص: 261.

² محمد الأخضر الصبيحي، " مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه"، ص: 95.

كان	الصعود سهلاً	تكرار العنصر نفسه
كان	التسلق سهلاً	تكرار بالمرادف (الصعود = التسلق)
كان	المشي سهلاً	تكرار بالتشبيه
كان	هذا سهلاً	تكرار عنصر عام ¹

وهناك من يرى أن الاتساق المعجمي التكراري هو نفسه التوكيد اللفظي الذي يكون بإعادة العنصر المعجمي ذاته أو بمرادفه، وعرفه الفقي بقوله: "التكرار هو إعادة ذكر لفظ أو عبارة أو جملة أو فقرة، وذلك باللفظ نفسه أو بالترادف وذلك لتحقيق أغراض كثيرة أهمها تحقيق التماسك النصي بين عناصر النص المتباعدة" ².

فامتداد العنصر المكرر من بداية النص إلى آخره يساهم مساهمة كبيرة في تحقيق التماسك النصي، إذ أن "العناصر المتكررة أو التوكيدات تخص بصفة أساسية العلاقات بين وحدة نصية وأخرى فهي إذن أساسية في التوسع النصي" ³ فكل نص بحاجة إلى تكرار معجمي تتوسع فيها العناصر بطريقة تضمن إتساق النص.

2- الاتساق المعجمي التضامّي:

التضام بالفرنسية هو (collocation) ويطلق عليه كذلك اسم النظائر، وقد عرفه أبو خرمة بأنه: "توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة نظراً لارتباطهما بحكم علاقة ما" ⁴. وعرفه كذلك أحمد عفيفي بأنه: "اقتران زوج من الكلمات لارتباطهما عن طريق علاقات متنوعة" ⁵.

فالتضام إذن، يكون ضمن مجموعة من المفاهيم المرتبطة ببعضها البعض لانضمامها لحقول دلالية مشتركة وفق علاقات معينة.

وقد شرح أحمد مختار العلاقات الرابطة لذلك التوارد في حديثه عن نظرية الحقول الدلالية، والتي حصرها في علاقيتين هما:

¹ عمر أبو خرمة، "نحو النص، نقد النظرية وبناء أخرى"، ص: 81.

² صبحي إبراهيم الفقي، "علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق"، ج 1، ص: 20.

³ - Joelle Gardes/Tamine Marie/Antoianette Pellizza, La construction du texte de la grammaire au style, p 151

⁴ المرجع نفسه، ص: 83

⁵ أحمد عفيفي، "نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي"، ص: 113.

أ) علاقة التضاد وهي قريبة من النقيض عند المناطقة مثل ميت/حي ، أنثى / ذكر، باع/ اشترى، ومنه التضاد الاتجاهي أعلى / أسفل، يمين / يسار.

ب) التنافر: وهو مرتبط بفكرة الرتبة مثل ملازم/ رائد، وكذلك بالزمن مثل شهور/ أعوام وعلاقة الجزء بالكل كعلاقة اليد بالجسم¹.

ويرى محمد مفتاح أن هذا التضام يقوم على فكرة التقابل الذي صنفه على النحو التالي:²

أ) التقابلات التناقضية والتضادية مثل: الظلام/ الليل، الضوء/ النهار.

ب) التقابلات التكاملية: الزوج/ الزوجة، الأب / الطفل.

ج) التقابلات المرتببة: الأكبر / المتوسط/ الأصغر، الفجر/ النهار/ الليل.

3- ملامح النصية في الدرس التراثي العربي :

إن عملية الربط بين الفكر اللغوي عند العرب القدامى ونظريات البحث اللغوية الغربية الحديثة من المسائل المهمة والقضايا التي أصبحت تشغل فكر الباحثين العرب فبالإمكان لدى العودة إلى مؤلفات القدامى ملاحظة المجهود الهائل الذي قاموا به في مجال دراسة اللغة والعناية الدقيقة التي بذلوها في سبيل الكشف عن أسرارها والحفاظ عليها، خاصة إذا ارتبط الأمر بلغة كتاب مقدس لغة القرآن الكريم، فبرز علماء كرّسوا جهودهم لخدمة الخطاب القرآني، وحاولوا بيان وجوه إعجازه من خلال دراسات وتحليلات تجاوزت حدود الكلمة والآية إلى البحث في آليات ترابط والتثام النص القرآني كوحدة شاملة متكاملة.

ومن أبرز أعمال العلماء المتقدمين من النحاة واللغويين والبلاغيين والمفسرين والفقهاء التي تعرضت لملامح النصية " كتاب البرهان في علوم القرآن " لبدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي، وكتاب " دلائل الإعجاز " لعبد القاهر الجرجاني، كتاب " مفتاح العلوم في البلاغة " لمحمد علي السكاكي، إضافة إلى كتابي " جلال الدين السيوطي " " الاتقان في علوم القرآن " و " تناسق الدرر في تناسب السور ".

¹ أحمد مختار عمر، " علم الدلالة، عالم الكتب "، القاهرة، ط 4، 1993، ص: 102.

² محمد مفتاح، " دينامية النص "، ص: 163.

وسنركز في بحثنا على عمل الزركشي كأنموذج لما قدمه العرب القدامى من رؤى نصية تراثية أصيلة ترقى إلى ما توصلت إليه اللسانيات النصية المعاصرة.

- تُشكل دراسة الزركشي في كيفية ترابط النص القرآني وتكامل آياته و إنسجام صورهِ رؤية واضحة المعالم لنصية الخطاب القرآني عبر علم المناسبة الذي ينطبق على ما يسمى اليوم بالانسجام الدلالي للنص، وقد عرفه الزركشي بأنه - علم المناسبة - "علم شريف، تحزر به العقول... وكذلك المناسبة في فواتح الآي و خواتمها ومرجعها إلى معنى ما رابط بينهما... وفائدته جعل أجزاء الكلام بعضها آخذ بأعناق بعض، فيقوى بذلك الارتباط، ويصير التأليف حاله حال البناء المحكم، المتلائم الأجزاء"¹.

وعليه، فإنّ الزركشي يرجع إعجاز النص القرآني إلى المناسبة بين أجزاءه التي تقوم على روابط معنوية تتحكم في تماسك الآي والسور ومناسبتها لبعضها البعض وفق ترتيب محكم، ومن ثمّ فهم معنى الكتاب المقدس عبر رؤية متماسكة متناسقة، وقد قسم الزركشي علم المناسبة داخل النص القرآني إلى أنواع هي:

1) مناسبة فواتح السور لخواتم السور التي قبلها²:

كافتتاح سورة الحديد بالتسبيح في قوله تعالى: "سَبَّحَ لِلَّهِ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ" مناسب لختام سورة الواقعة "فَسَبِّحْ بِاسْمِ رَبِّكَ الْعَظِيمِ" الآية 96. وكافتتاح سورة البقرة في قوله تعالى "أَلَمْ ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ" إشارة إلى الصراط في قوله تعالى "اهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ" سورة الفاتحة: الآية 06.

ومن لطائف سورة الكوثر أنّها كالمقابلة للتي قبلها (سورة الماعون): فقد وصف الله فيها المنافقين بأمر أربعة: البخل، وترك الصلاة، والرياء فيها، ومنع الزكاة، فذكر في مقابلة البخل الآية الأولى من الكوثر "إِنَّا أَعْطَيْنَاكَ الْكَوْثَرَ" أي الكثير، وفي مقابلة ترك الصلاة "أَيُّ دُمٍ عَلَيْهَا، وفي مقابلة الرياء "فَصَلِّ" أي لرضاه لا للناس، وفي مقابلة منع الماعون: "وَأَنْحَرْ" وأراد به التصديق بلحم الأضاحي.

¹ بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي، "البرهان في علوم القرآن" تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ج 1، دار الجيل، بيروت، (ب، ط)، 1988، ص: 35-36.

² المرجع السابق، ص: 38-39.

وفي هذا الباب تدخل كذلك مناسبة فاتحة السورة لخاتمها، بمناسبة فاتحة سورة المؤمنين " قَدْ أَفْلَحَ الْمُؤْمِنُونَ " لخاتمها " إِنَّهُ لَا يُفْلِحُ الْكَافِرُونَ " الآية: 117.

فعللاقة المناسبة بين الفاتحة والخاتمة هي علاقة التضاد: فوصف المؤمنون بالفلاح أمّا صفة الكافرون فكانت عدم الفلاح.

(2) مناسبة تسمية السورة لمضمونها: ¹.

يرى الزركشي أن العرب تُسمى الجملة من الكلام أو القصيدة بما هو أشهر فيها، وعلى ذلك جرت أسماء سور الكتاب العزيز، كتسمية سورة البقرة بهذا الاسم لقريته ذكر قصة البقرة وسُميت سورة النساء بهذا الاسم لما ترددّ فيها من كثير من أحكام النساء، وتسمية سورة الأنعام لما وردّ فيها من تفصيل أحوالها.

(3) ترتيب وضع السور في المصحف: ².

يرى الزركشي أنّ لترتيب وضع السور في المصحف أسبابا تطلع على أنه توقيفي صادر عن حكيم، فسورة الفاتحة تضمنت الإقرار بالربوبية والالتجاء إليه في دين الإسلام والصيانة عن دين اليهودية والنصرانية، وسورة البقرة تضمنت قواعد الدين، وآل عمران مكملّة لمقصودها، فالبقرة بمنزلة إقامة الدليل على الحكم، وآل عمران بمنزلة الجواب عن شبهات الخصوم ... وكان خطاب النصارى في آل عمران أكثر، كما أنّ خطاب اليهود في البقرة أكثر لأن التوراة أصل والإنجيل فرع لها.

(4) أسباب نزول السور والآيات:

إن البحث في أسباب نزول آيات وسور القرآن الكريم بمثابة البحث عن السياق النصي الخاص بآيات الخطاب القرآني وظروف إنتاجه، وقد قدّم الزركشي عدّة أمثلة تبين أهمية السياق في تفسير الآية أو السور تفسيراً صحيحاً كقوله تعالى في سورة البقرة: الآية 115: " وَلِلَّهِ الْمَشْرِقُ وَالْمَغْرِبُ فَأَيْنَمَا تُولُّوا فَثَمَّ وَجْهُ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ وَاسِعٌ عَلِيمٌ " فَإِنَّا لَوْ تركنا مدلول اللفظ لاقتضى أن المصلى لا يجب عليه استقبال القبلة سفراً ولا حضراً فلا

¹ المرجع السابق، ص: 270.

² المرجع نفسه، ص: 260-261.

يُفهم مُراد الآية حتى يُعلم سببها، وذلك أنها نزلت لما صلى النبي عليه الصلاة والسلام على راحلته، وهو مستقبل من مكة إلى المدينة، حيث توجهت به، فعرف أنه هذا هو المراد.

ومن ذلك قوله تعالى في سورة التغابن: الآية 14 " يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّ مِنْ أَزْوَاجِكُمْ وَأَوْلَادِكُمْ عَدُوًّا لَكُمْ فَاحْذَرُوهُمْ " فإن سبب نزولها أن قوماً أرادوا الخروج للجهاد فمنعهم أزواجهم و أولادهم، فأنزل الله هذه الآية، ثم أنزل في بقيتها ما يدل على الرحمة وترك المؤاخذه¹ فقال " وَإِنْ تَعَفُّوا وَتَصَفَّحُوا وَتَغْفِرُوا فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ " التغابن الآية: 14. وعليه فإن علم المناسبة عند الزركشي هو دراسة دلالية شاملة لتماسك الخطاب القرآني، وهذا التماسك المعنوي هو السر في إعجاز الكتاب المقدس.

ولم يكتف الزركشي عند حدود الترابط المعنوي للقرآن الكريم وإنما تطرق كذلك للترابط على المستوى النحوي الذي يتحقق من خلال عدّة مظاهر أهمها:

(1) الإحالة: تُعد الإحالة عنصراً من عناصر الاتساق النحوي، ولقد ركز الزركشي على الإحالة بالضمير، ورأى أن للجوء للضمائر أسباباً منها: الاختصار والفخامة بشأن صاحبه حيث يجعل لفرط شهرته كأنه يدل على نفسه ويكتفي عن اسمه الصريح بذكر شيء من صفاته، كقوله تعالى في سورة القدر: الآية 1: " إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ فِي لَيْلَةِ الْقَدْرِ "، يعني القرآن الكريم. وذكر الزركشي أن الأصل أن يُقدم ما يدل عليه الضمير كقوله تعالى في سورة البقرة: الآية 282: " يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَدَايَنْتُمْ بِدِينٍ إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى فَاكْتُبُوهُ " يعود ضمير الهاء المتصل ب (اكتبوه) إلى الدين².

وقد قسم النحويون ضمير الغيبة إلى أقسام:

أحدها - هو الأصل - أن يعود إلى شيء سبق ذكره في اللفظ بالمطابقة كقوله تعالى في سورة طه الآية: 121: " وَعَصَى آدَمُ رَبَّهُ فَغَوَى " فالهاء تعود على آدم وهي مطابقة له.

¹ المرجع السابق، ج4، ص: 29.

² المرجع نفسه، ص: 24-25.

الثاني: أن يعود على مذكر في سياق الكلام مؤخر في اللفظ مُقدم في النية كقوله تعالى في سورة الرحمان الآية: 39: " فَيَوْمَئِذٍ لَا يُسْأَلُ عَنْ ذَنْبِهِ إِنْسٌ وَلَا جَانٌّ " فالهاء تعود على الإنس والجان المؤخر في اللفظ المقدم في الرتبة. وهذا ما ينطبق على الإحالة السابقة واللاحقة في لسانيات النص.

الثالث: أن يدلّ اللفظ على صاحب الضمير بالتضمّن كقوله تعالى في سورة المائدة الآية: 7 " اَعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى " فالضمير "هو" يعود على عائد والمتمثل في (العدل) المتضمن من (اعدلوا).

الرابع: أن يدّ عليه بالالتزام، كإضمار (النفس) في قوله تعالى " فَلَوْلَا إِذَا بَلَغَتِ الْحُلُقُومَ " سورة الواقعة الآية: 83. أضمر النفس لدلالة ذكر الحلقوم.

الخامس: أن يدلّ عليه السياق فيضمر ثقة بفهم السامع كإضمار (الأرض) في قوله تعالى في سورة فاطر: (الآية 45) " مَا تَرَكَ عَلَى ظَهْرِهَا مِنْ دَابَّةٍ ".

وقد تطرق الزركشي إلى قضية تعدّد المحال إليه، فقد يُذكر شيئان ويُعاد الضمير على أحدهما، ثم الغالب كونه للثاني لأنه الأقرب كقوله تعالى في سورة البقرة (الآية 44) " وَاسْتَعِينُوا بِالصَّبْرِ وَالصَّلَاةِ إِنَّهَا لَكَبِيرَةٌ عَلَى الْخَاشِعِينَ " فأعاد الضمير للصلاة. وقوله تعالى في سورة التوبة: الآية: 34: " وَالَّذِينَ يَكْنِزُونَ الذَّهَبَ وَالْفِضَّةَ وَلَا يَنْفِقُونَهَا فِي سَبِيلِ اللَّهِ " . أعاد الضمير على الفضة لقربها¹.

(2) الحذف: لقد عرّف الزركشي الحذف لغة على أنه الإسقاط. أما اصطلاحاً فهو إسقاط جزء الكلام أو كله لدليل.

ويرى أنّ للحذف أسباباً جمّة نذكر منها:

أ) التنبيه على أنّ الزمان يتقاصر عن الإتيان بالمحذوف وأنّ الاشتغال بذكره يُفضي إلى تفويت المهم، وهذه هي فائدة باب التحذير نحو: إياك والشر، الطريق الطريق، وباب الإغراء هو لزوم أمر يُحمد به، وقد اجتمعا في قوله تعالى في سورة الشمس: (الآية 13) "

¹ المرجع السابق: ص: 26-27.

نَاقَةَ اللَّهِ وَسُقْيَاهَا " على التحذير أي احذروا ناقة الله فلا تقربوها و (سُقْيَاهَا) إغراء بتقدير إلزموا ناقة الله.

(ب) التخفيف لكثرة دورانه في كلامهم، كما حُذِفَ حرف النداء في قوله تعالى في سورة يوسف: (الآية 29) "يُوسُفُ أَعْرِضْ عَنْ هَذَا " .

(ح) التّفخيم والإعظام، وبهذا القصد يُؤثر في المواضع التي يُراد بها التعجب والتهويل على النفوس ومنه قوله تعالى: " حَتَّى إِذَا جَاءُوهَا وَفُتِحَتْ أَبْوَابُهَا "سورة الزمر: (الآية 73) فحذف الجواب وهو وصف ما يُشاهدونه، وتركّت النفوس تقدّر ما شأنه¹.

- ومن أهم شروط الحذف التي ذكرها الزركشي: أن تكون في المذكور دلالة على الحذف إمّا من لفظه أو من سياقه، وإلاّ لم يُتمكّن من معرفته فيصير اللفظ مُخلًا بالفهم ومنه يصير الكلام لغزًا فيُهجّن، وأعطى مثالاً: (أهلاً وسهلاً) فمن إعراب اللفظ المنصوب أهلاً يُعلم أنّه لابدّ من ناصب وهو مُقدّر (وجدت أهلاً وسلكت سهلاً)².

كما قدم الزركشي أنواعاً متعددة للحذف نقّصر منها على ما يلي:

(ا) **الاقتطاع**: وهو ذكر حرف من الكلمة وإسقاط الباقي، وقد جعل بعضهم فواتح السور إقتطاعاً لأن كلّ حرف منها يدلّ على اسم من أسماء الله تعالى مثل (آلَم) في سورة البقرة معناه (أنا الله أعلم وأرى).

(ب) **الاكتفاء**: هو أن يقتضي المقام ذكر شيئين بينهما تلازم وارتباط، فيكتفي بأحدهما عن الآخر كقوله تعالى في سورة النحل الآية: 81: " سَرَابِيلَ تَقِيكُمُ الْحَرَّ " أي والبرد، والحكمة من تخصيص الحرّ بالذكر أنّ الخطاب للعرب، وبلادهم حارة، والوقاية عندهم من الحرّ أهمّ لأنّه أشدّ من البرد عندهم، ومنه قوله تعالى في سورة الإسراء: (الآية 67) "وَإِذَا مَسَّكُمُ الضُّرُّ فِي الْبَحْرِ " أي والبرّ وإنما أثر ذكر البحر لأنّ ضرره أشدّ.

¹ المرجع السابق، ج 3، ص: 105-106.

² المرجع نفسه، ص: 112.

(ج) **الضمير والتمثل**: أي أن يُضمَر من القول المجاور لبيان أحد جزأيه كقول الفقيه: (النبيذ مُسكر فهو حرام) فإنه أضمر (وكلّ مسكر حرام)¹

أما عن أهم الأمثلة التي قدمها الزركشي فيما يخص الحذف نذكر:

(أ) **الحذف الإسمي**²: كحذف المبتدأ في قوله تعالى في سورة الأنبياء، (الآية 26): "بَلْ عِبَادٌ مُّكْرَمُونَ" أي هم عبادٌ.

وحذف الخبر في قوله تعالى: "أَكُلْهَا دَائِمٌ وَظِلُّهَا"، سورة الرعد: (الآية 35) أي وظلّها دائم.

ومثاله عن حذف الفاعل في سورة الصافات، (الآية 177): "فَإِذَا نَزَلَ بِسَاحَتِهِمْ" يعني العذاب لقوله قبله "أَفَبِعَذَابِنَا يَسْتَعْجِلُونَ" سورة الصافات: (الآية 176).

(ب) **الحذف الفعلي**³: يرى الزركشي أنّ الفعل يحذف لأسباب متنوعة:

أحدها: أن يكون مفسّراً كقوله تعالى في سورة الانشقاق (الآية 1): "إِذَا السَّمَاءُ انشَقَّتْ" والتقدير إذا انشقت السماء انشقت.

الثاني: أن يكون جواباً لسؤال واقع كقوله تعالى في سورة البقرة: (الآية 135): "وَقَالُوا كُونُوا هُوداً أَوْ نَصَارَى تَهْتَدُوا قُلْ بَلْ مِلَّةَ إِبْرَاهِيمَ" والتقدير بل نتبع ملة إبراهيم.

الثالث: أن يدل عليه العقل كقوله تعالى في سورة البقرة (الآية 60): "فَقُلْنَا اضْرِبْ بِعَصَاكَ الْحَجَرَ فَانفَجَرَتْ" أي فضربه فانفجرت.

(ج) **الحذف الجملي**⁴: كقوله تعالى في سورة الأنفال: (الآية 7): "لِيُحِقَّ الْحَقَّ وَيُبْطِلَ الْبَاطِلَ" والتقدير فعلَ ما فعلَ ليُحِقَّ الحق.

وقد يكون المحذوف أكثر من جملة كقوله تعالى في سورة مريم (الآية 12): "يَا يَحْيَى خُذِ الْكِتَابَ بِقُوَّةٍ وَآتَيْنَاهُ الْحُكْمَ صَبِيًّا" فلما وُلِدَ يَحْيَى ونشأ وترعرع قال تعالى (يَا يَحْيَى خُذِ الْكِتَابَ).

¹ المرجع السابق، ص: 119-120.

² المرجع نفسه، ص: 135-139-144.

³ المرجع، نفسه ص: 199-200-204.

⁴ المرجع، نفسه، ص: 194-195.

(د) **الحذف القولي**¹: قد كثر في القرآن العظيم مثل هذا الحذف حتى إنه في الإضمار بمنزلة الإظهار كقوله تعالى في سورة الزمر (الآية 13): " وَالَّذِينَ اتَّخَذُوا مِنْ دُونِهِ أَوْلِيَاءَ مَا نَعْبُدُهُمْ إِلَّا لِيُقَرِّبُونَا إِلَى اللَّهِ زُلْفَى " أي ويقولون ما نعبدهم إلا للقربة.

وقوله تعالى في سورة السجدة (الآية 12): " وَلَوْ تَرَى إِذِ الْمُجْرِمُونَ نَاكِسُوا رُءُوسِهِمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ رَبَّنَا أَبْصَرْنَا وَسَمِعْنَا " أي يقولون ربنا أبصرنا وسمعنا.

و- **الحذف الحرفي**²: كحذف حرف الاستفهام في قوله تعالى في سورة الأنعام (الآية 76): " فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَى كَوْكَبًا قَالَ هَذَا رَبِّي " أي أهذا ربي.

حذف " لا " في قوله تعالى في سورة البقرة (الآية 184): " وَعَلَى الَّذِينَ يُطِيقُونَهُ فِدْيَةٌ " أي لا يطيقونه.

- والشيء الملفت للنظر في دراسة الزركشي أنه تطرق إلى آليات التماسك في القرآن الكريم على المستوى المعجمي من خلال التكرير، الذي يرى فيه أنه من محاسن الفصاحة لاسيما إذا تعلق بعبءه ببعض، وتوصل الزركشي إلى أن الله عز وجل وظف التكرير من أجل التعظيم كقوله تعالى في سورة القدر (الآية 1 و 2): " إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ فِي لَيْلَةِ الْقَدْرِ³ وَمَا أَدْرَاكَ مَا لَيْلَةُ الْقَدْرِ⁴ .

وفي مقام التعجب كقوله في سورة المدثر (الآية 19): " فَقُتِلَ كَيْفَ قَدَرٌ " و (الآية 20): " ثُمَّ قُتِلَ كَيْفَ قَدَرٌ "

وفي سياق الوعد والوعيد وتقديم المواعظ وهذا كقوله تعالى في سورة: النبأ: (الآية 4 و 5): " كَلَّا سَيَعْلَمُونَ⁴ ثُمَّ كَلَّا سَيَعْلَمُونَ ".

كما يرى الزركشي أنه إذا أطال الكلام وخشي تناسي الأول أعيد ثانيا تطرية له وتجديداً لعهد، ومنه ربطه بما سبق كقوله تعالى في سورة الصافات (الآيات 105-106-107) " إِنَّا كَذَلِكَ نَجْزِي الْمُحْسِنِينَ (105) إِنَّ هَذَا لَهُوَ الْبَلَاءُ الْمُبِينُ (106) وَفَدَيْنَاهُ بِذَبْحٍ عَظِيمٍ

¹ المرجع السابق، ص: 196-197.

² المرجع نفسه، ص: 213-215.

³ المرجع نفسه، ص: 15-14-9.

⁴ المرجع نفسه، ص: 25.

(107) " بعد ذلك نجد التكرير في قوله تعالى: " كَذَلِكَ نَجْزِي الْمُحْسِنِينَ ". الصافات (الآية 110).

وأشار الزركشي إلى تكرار القصص في القرآن كقصة إبليس في السجود لآدم أو قصة موسى وغيره من الأنبياء، بحيث قال بعضهم إنّ الله ذكر موسى عليه السلام في مائة وعشرين موضعاً من كتابه، وقصة نوح في خمس وعشرين آية، وقصة موسى في سبعين آية¹، غير أن هذا التكرير لم يحدث ملأً في قصص كتاب الله عز وجل -حسب الزركشي- وهذا يرجع لأسباب متعلقة بأسرار إعجازها والتي تكمن في:

(1) أنّ الله عز وجل ألبسها زيادة ونقصانا وتقديمًا وتأخيرًا ليُخرج بذلك الكلام أن تكون ألفاظه واحدة بأعيانها، فيكون شيئاً مُعاداً فنزّهه عن ذلك بهذه التغييرات.

(2) المعاني التي اشتملت عليها القصة الواحدة من هذه القصص صارت متفرقة في تارات التكرير، فيجد البليغ - لما فيها من التغيير - ميلاً إلى سماعها، لما جُبِلت عليه النفوس من حُبّ التثقل في الأشياء المتجددة التي لكل منها حصة من الالتذاذ به مُستأنفة.

(3) ظهور الأمر العجيب في إخراج صور مُتباينة في النظم بمعنى واحد، وقد كان المشركون في عصر النبي صلوات الله عليه يعجبون من اتساع الأمر في تكرير هذه القصص والأنباء مع تغاير أنواع النظم، وبيان وجوه التأليف، فعرفهم الله سبحانه أن الأمر بما يتعجبون منه مردود إلى قدرة من لا يلحقه نهاية، ولا يقع على كلامه عدد لقوله تعالى في سورة الكهف (الآية 109): " قُلْ لَوْ كَانَ الْبَحْرُ مِدَاداً لِكَلِمَاتِ رَبِّي لَنَفَذَ الْبَحْرُ قَبْلَ أَنْ تَنْفَذَ كَلِمَاتُ رَبِّي وَلَوْ جِئْنَا بِمِثْلِهِ مَدَدًا "².

وعليه فإنّ التكرير في القرآن الكريم وسيلة من وسائل التماسك المعجمي التي تربط أجزاء الخطاب القرآني بمعانيه، فكل تكرير يحمل دلالة معينة متسقة ومتراطة بالآية السابقة واللاحقة، وفي هذا الربط وجه من وجوه الإعجاز القرآني.

¹ المرجع السابق، ص: 25.

² المرجع نفسه ، ص: 28.

- من خلال هذه المقتبسات من كتاب " البرهان " للزركشي نصل إلى نتيجة مفادها أنّ العلماء العرب القدامى خاصة في مجال علوم القرآن درسوا ظاهرة التماسك والترابط ودورهما الدلالي والنحوي والمعجمي في تحقيق الالتئام والإحكام بين عناصر الخطاب القرآني، وهذا ما جعلهم ينظرون إليه نظرة كلية شاملة كالكلمة الواحدة، وهذه النظرة ما هي إلا انعكاسا لمفهوم النصية في الدراسات اللسانية الحديثة لتتطابق الوسائل التماسكية التي وردت في الدراسات القرآنية مع آليات التماسك النصي في اللسانيات النصية، وهذا ما يستدعي إعادة قراءة التراث العربي اللساني لاستنباط بعض جوانبه التي لم يُسلط عليها الضوء بعد.

المبحث الثاني:

الملكة النصية

1- بين القدرة والمهارة و الملكة:

في منتصف القرن العشرين لقيت دراسة اكتساب اللغة إهتماماً كبيراً على إثر ظهور النظرية السلوكية في علم النفس والنظرية البنوية في علم اللغة، ومن ثم ظهور نظرية النحو التحويلي والتوليدي على يد عالم اللغة الأمريكي " نعوم تشومسكي "، وهكذا وجد علماء النفس وعلماء اللغة نقطة تقاطع تولد عنها حقل حديث هو علم اللغة النفسي (Psycholinguistique) الذي جعل من دراسة اللغة أحد أبرز اهتماماته، وقد عُرف علم النفس اللغوي بأنه " دراسة للعمليات النفسية التي يكتسب المرء من خلالها نظام اللغة الطبيعية ... أي أنّ علم نفس اللغة يُعني بالبحث في كيفية اكتساب المرء وفهمه وإنتاجه للغة، ويركز على العمليات المعرفية المتضمنة في الاستخدام العادي للغة، كما يُعنى بالقواعد الاجتماعية المتضمنة في استخدام اللغة، والآليات العقلية المرتبطة بها " ¹.

وبذلك أتاح هذا العلم الفرصة لدراسة وبحث اكتساب اللغة الأولى عند الأطفال واللغة الثانية لدى الكبار والصغار معاً، وتوسعت دراسة اكتساب اللغة لكي تشمل تطور ونمو اكتساب العناصر اللغوية وغير اللغوية المختلفة في محيط اجتماعي ثقافي معين ينتمي إليه كل من المخاطب والمخاطب، وهذا ما أشار إليه عبد السلام المسدي بقوله: "علم اللغة النفسي أو علم النفس اللغوي هو فنّ ظهر ضمن أفنان اللسانيات العامة ويدرس كيف تطفو مقاصد المتكلم ونواياه على سطح الخطاب في شكل إشارات لسانية تتصهر في اللغة، كما يدرس سبل توصّل المتقبّلين لذلك الخطاب إلى تأويل تلك الإشارات، فهذا العلم يعكف أساساً على عمليتي التركيب والتفكيك وكيف تلامسان الحالة التي يكون عليها كلّ من الباحث والمتقبّل ² وعليه فإن علم النفس اللغوي فرع من علوم اللسان التطبيقي (لسانيات تطبيقية) الذي يُعنى بدراسة اكتساب اللغة والعوامل النفسية المؤثرة في ذلك الاكتساب والتعلم انطلاقاً من كيفية نشوء الكلام لدى الباحث وصولاً إلى كيفية تحقّق ظاهرة الإدراك

¹ نازك إبراهيم عبد الفتاح، " مشكلات اللغة والتخاطب في ضوء علم اللغة النفسي"، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، (ب ط)، 2002، ص 65.

² عبد السلام المسدي، " مباحث تأسيسية في اللسانيات"، مؤسسات عبد الكريم بن عبد الله للنشر والتوزيع، تونس، ط 1، 1997، ص: 216.

لدى المتقبل وهذا بالاشتراك بين عالم اللغة الذي يُعنى بالبنى اللغوية وعالم النفس الذي يركز على الجوانب والوظائف السيكولوجية للغة وأثارها على علاقات الفرد والجماعة. وقد أشارت معظم الدراسات اللغوية النفسية إلى أن نمو اللغة كأى جانب سلوكي معرفي عقلي يسير وفق مراحل مختلفة ترتبط الواحدة بالأخرى، فلم يعد بالإمكان وصف أي مرحلة بشكل منفصل عن المراحل السابقة التي تمرّ بها اللغة إلى أن تصل إلى شكلها المألوف الذي يُتيح للفرد استعمالها كأداة للتعبير والاتصال، غير أن مسألة اكتساب اللغة وتعلمها وقفت بين نزعتين متقابلتين:

النزعة العقلية (Rationalisme) ممثلة خاصة في " تشومسكي " و " بياجي " والنزعة التجريبية (Enpirisme) ممثلة في السلوكيين أمثال " بلومفيلد " و " سكينر " و " كوين"، وقد اقتصر عمل السلوكيون على دراسة السلوك اللغوي الظاهر (مثير، استجابة) وغضوا النظر على المصطلحات العقلية المرتبطة بالفكر والذهن كالقدرة والوعي والملكة ، وهذا ما جعل أنصار النزعة العقلية يرفضون أراء التجريبيين العاجزة عن تفسير قدرتنا الذهنية الفطرية في تعلم اللغة ، فالاستجابات اللغوية لا تخضع كلية لسيطرة المؤثرات الخارجية كالجوانب التي تكاد تكون فطرية في اكتساب اللغة وعلى وجه الخصوص عنصر الملكة الذي سخر أصحاب المدرسة العقلية كل جهودهم في تحديد ماهيتها ومكوناتها، فلا يمكن الحديث عن اللغة دون التطرق إلى ذلك الجهاز الذي يتحول بالممارسة والتكرار إلى جهاز فطري يُدع فيه صاحبه كيفما شاء.

ومن المتعارف عليه في ميدان التعليمية أنه يوجد تلازم شبه قوي بين مفهومي الملكة والقدرة على درجة أن البعض يرون أن الملكة هي ذاتها القدرة، بيد أن المختصين في حقل علم النفس اللغوي استطاعوا التمييز بين المصطلحين وتوسعوا إلى غاية مصطلح المهارة الذي يتصل هو الآخر بهما ولا ينفك عنهما، وسنحاول تبين الحدود انطلاقا من القدرة فالمهارة وصولا إلى الملكة التي تشمل الكل باعتبارها قالب ذهني عام.

أ- القدرة / الكفاءة:

لا بد أن نبين أولاً أنّ القدرة كثيراً ما تستعمل كمرادف لكلمة الكفاءة، والكفاءة هي البراعة والحق، والكفاءات هي المؤهلات بحيث نقول هو أكثر المرشحين كفاءة¹ وهناك إقرار شبه كلي على أنّ مصطلح الكفاءة استعمل لأول مرة في مجال العمل والتنظيم بحيث يرى الباحث " بيرناد راي / Bernard Rey " أنّ: " الكفاءة في عالم الشغل مرادفة للتأهيل (Qualification) وكانت تتكون من مجموعة عناصر هي: إتقان العمل والتحكم في التكنولوجيا إضافة إلى الشهادة العلمية².

ويرى الأستاذ محمد الدريج: " نجاح استخدام مفهوم الكفاءة في مجال المؤسسات الإنتاجية أدى إلى انتقال هذا المفهوم إن ميدان التربية والتكوين الذي أصبح يُنظر إليه كمؤسسة الاستثمار والإنتاج³.

ولقد ورد تعريف القدرة في معجم المصطلحات التربوية على أنها: " مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها الطالب نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معين توجه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى من التمكن يمكنه من ممارسة مهنته بسهولة ويسر⁴.

وقد عرفها " jaque Furnement " بأنها: " التعود على إنتاج مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكننا من إكمال وإتمام مجموعة من المهام⁵.

ويرى " Abderahime Harrouchi " أنّ: " الكفاء هو الخبير في ميدانه وعندي كفاءة معناه أملك معرفة أو مهارة في مجال محدد⁶. ولا بد من الإشارة إلى أنّ القدرة قد تكون ذات طابع فكري كالملاحظة والتحليل والاستنتاج، وقد تكون ذات طابع اجتماعي تواصل كالتعاون والتعايش مع الغير، غير أنّ هذه القدرات قد يتضاءل شأنها وتختفي

¹ صبحي حمودي وآخرون، " المنجد في اللغة العربية المعاصرة"، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط 1، 2001، ص: 1328.

² Bernard ray et autres, les compétences à l'école (Apprentissage et évaluation) édition de Boeck, Bruxelles, 2004, p 12.

³ محمد بوعلاق، " مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات"، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، ط1، 2004، ص: 31.

⁴ علي الجمل وآخرون، " معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس"، عالم الكتب، القاهرة، ط 1، 1996، ص: 147.

⁵ Jacque Furnement et autres, les compétences ou en est-on? Edition de Boeck, Bruxelles, 2004, p23.

⁶ Abderrahim Harrouchi, La pédagogie des compétences, édition le fennec, Casablanca, Maroc, 2001, p108.

إذا توقف الشخص عن ممارستها بحيث كلّما مارسنا تلك القدرة زاد حجم كفاءتنا وأصبحت أكثر ثباتاً في الذاكرة تسترجع في مواقف معينة من أجل بلوغ درجة من النجاح ككفاءة التحكم في آليات القراءة في الطور الابتدائي بحيث كلّما قرأ التلميذ نصوصاً زادت قدرته القرائية فتؤدي القراءة بشكل سليم والعكس صحيح لأن قلة القراءة تؤدي إلى كثرة الأخطاء مع عدم القدرة على التعبير السليم.

ب- المهارة:

المهارة عبارة عن مجموعة قدرات مترابطة ومتفاعلة فيما بينها على درجة كبيرة من النجاح على مستوى الأداء العملي في وضعيات معقدة، وهي " تمثل النشاط المرتبط بمضامين معينة، فيشكل تلاقيها وتناسقها مركبة من مركبات القدرة ¹ وعليه فإنّ المهارة هي التحقيق الفعلي لجانب من جوانب القدرة لأنها " تشمل كفاءات المتعلمين عند أداء مهام معينة بكيفية دقيقة أو متناسقة أو ناجعة، ويترجم هذا الأداء درجة التحكم في أهداف مهارية (Savoir- Faire) مثل مهارات القراءة ² وعليه إذا تحققت القدرة في أداء مهمة ما على وجه من المهارة والإبداع فقد امتلك الفرد ملكة في ذلك الأمر.

ج- حدّ الملكة:

وردّ في معجم الوافي أنّ الملكة مشتقة من يملك ملكاً ومُلكاً وملكة الشيء، أي احتواه وصار قادراً على الاستئثار به. والملكة صفة راسخة بالنفس ³. وجاء في لسان العرب أنّ الملكة مستمدة من يملك ملكاً وتملكاً، والمُلك والمُلك كلّها تعني احتواء الشيء والقدرة على الاستبداد به ⁴.

أما اصطلاحاً فقد ورد تعريفها في كتاب التعريفات للشريف الجرجاني على أنها "صفة راسخة في النفس، وتحقيقه أن تحصل للنفس هيئة بسبب فعل من الأفعال، ويُقال لتلك

¹ P, Jonnaert, Compétence et Socioconstructivisme, de Boek, Bruxelles, 2002,p44.

² عبد اللطيف الفاربي وآخرون، " معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك "، ج ١، ص: 161.

³ عبد الله البستاني، " الوافي معجم وسيط، اللغة العربية "، مكتبة لبنان، لبنان، طبعة جديدة، 1990، ص: 600.

⁴ أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، " لسان اللسان تهذيب لسان العرب "، ثم تهذيبه بعناية المكتب الثقافي لتحقيق الكتب إشراف علي مهنا، ج 2، دار الكتب العلمية، لبنان، ط 1، 1973، ص: 573.

الهيئة كيفية نفسانية، وتسمى حالة ما دامت سريعة الزوال، فإذا تكررت ومارستها النفس حتى ترسخ تلك الكيفية فيها وصارت بطيئة الزوال فتصير ملكة¹.

لقد بين الشريف الجرجاني في هذا القول أن الملكة إن لم يُكرر فيها الفعل لفترة زمنية معينة فإنّها ستكون سريعة الزوال نتيجة النسيان وتُسمى عندئذ بالحالة، أما إذا تكرر الفعل فإنّه سيرسخ في النفس ويصبح ملكة.

ج₁ - الملكة عند العرب:

أ. عند القدامى:

لقد تطرق إلى تحديد مفهوم الملكة العديد من العلماء العرب قديما وحديثا، وقد اتفق أغلبهم على تحديد جوهر الملكة غير أنّ الاختلاف كان في تسميتها، فهذا ابن سينا يعبر عن مفهوم الملكة بالصناعة في قوله: " الإنسان مُعباً قبل التعلم بصناعة نفسية لا يشعر بها وبعد اكتسابها يُتقن الأفعال الناتجة عنها "² لقد بين ابن سينا أن الإنسان قبل فترة التعلم يكون مجهّزا بجهاز أطلق عليه " الصناعة النفسية " ألا وهو الملكة التي تكون شعورية في البداية لاحتاجتنا إلى القيام بأمر ما وبدلنا جهداً معيناً في الوصول إليه، وبعد تحقيقنا لذلك الأمر وتكرارنا له مراراً يتحول بطريقة لا شعورية إلى ملكة مترسخة في النفس نتيجة التكرار المتقن.

أما الفيلسوف الفارابي فقد ركزّ على أهمية التكرار في حصول الملكة إذ يرى أنّه: "إذا تكرر فعل شيء من نوع مراراً كثيرة حدثت له ملكة اعتيادية إمّا خلقية أو صناعية "³ فالفارابي يرى أنّ تكرار شيء ما من نوع واحد في فترة متقاربة يؤدي إلى حصول الملكة والتي قسمها إلى قسمين ملكة خلقية (معنوية) كملكة قرض الشعر وصناعية (مادية) كملكة النجارة، بينما أبو حيان التوحيدي فقد أطلق على الملكة اسم العادة في قوله " قيل: فما العادة ؟ قال حال يأخذ بها المرء نفسه من غير أن تكون مسنونة يجري عليها مجرى

¹ الشريف الجرجاني، " التعريفات "، دار الكتب العلمية، بيروت (د، ط)، 1995، ص: 120

² أبو علي الحسين ابن سينا، "البرهان من كتاب الشفاء"، تحقيق: عبد الرحمن بدوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة (د ط)، 1954 ، ص: 193.

³ أبو نصر محمد الفارابي، " الحروف"، تحقيق: محسن مهدي، دار المشرق بيروت، لبنان، (ب ط)، 1970، ص: 135.

ما هو مألوف طبيعي، قال أبو سليمان: كأن هذا الاسم ليس يخلص إلا لمن أتى شيئاً مراراً، فأما في أول ذلك فليس له هذا النعت، وإنما يصير مألوفاً بالتكرار¹.

لقد بين أبو حيان التوحيدي كذلك أن للتكرار دوراً كبيراً في حصول الملكة لأنه بواسطته يصبح الفعل مألوفاً، أما إذا لم يتكرر فلا اسم له، ومثله الإمام الغزالي الذي أكد على أهمية التكرار في حصول الملكة إذ يقول: " في اعتياد الأفعال الصادرة من النفوس حتى إذا صار ذلك معتاداً بالتكرار حدثت في النفس هيئة راسخة"².

والملاحظ أن الغزالي أطلق على الملكة تسمية " الهيئة الراسخة " وشرحها بدقة في قوله: " هي التي تصدر منها الأفعال ببسر من غير تكلف"³ أي أن قبل حصول الملكة يبذل الإنسان جهداً في تحقيق الفعل وإتقانه مراراً كثيرة إلى أن يتمكن منه فيصدره بغير تكلف أو جهد ملحوظ لتعوده عليه وترسخه في النفس.

وكل هذه الآراء نجدها أكثر تفصيلاً عند العلامة ابن خلدون الذي سبق معاصريه ولاحقيه في كثير من الملاحظات حول الملكة وحصولها خاصة عند المتعلم، وانطلق من تبيان الفرق المهم بين الملكة والطبع لأنّ الكثير يعتقد أن الملكة فطرية في الإنسان شأنها شأن الطبع إذ يقول: " الأفعال الاختيارية كلّها ليس شيء منها بالطبع وإنما هو يستمرّ بالقدم والمران حتى يصير ملكة راسخة فيظنها المشاهد طبيعية"⁴ فالملكة إذن فعل إختياري أي شعوري في بادئ الأمر ونتيجة التكرار والممارسة المستمرة تتحول إلى فعل لاشعوري يصدر من الإنسان دون تعب أو كلّ مثلها مثل الطبع الذي هو فعل لا شعوري أي فطرة وجبلة في الإنسان، وقد قدم ابن خلدون مثلاً على هذا الفرق الجوهري بقوله: "يظن كثير من المغفلين ممن لم يعرف شأن الملكات أن الصواب للعرب في لغتهم إعراباً وبلاغة أمر طبيعي، ويقول كانت العرب تتطق بالطبع، وليس كذلك وإنما هي ملكة لسانية تمكنت ورسخت فظهرت في بادئ الرأي أنها جبلة وطبع"⁵.

¹ أبو حيان التوحيدي، " الإمتاع والمؤانسة"، ج 3، موقف للنشر، الجزائر (ط)، 1989، ص: 158.

² - أبو حامد الغزالي، " إحياء علوم الدين"، دار إقرأ، بيروت، لبنان، ط 1، 1983، ص: 59.

³ أبو حامد الغزالي، " الأربعين في أصول الدين"، دار الآفاق الجديدة، بيروت، لبنان، ط 4، 1982، ص: 138.

⁴ عبد الرحمن محمد بن خلدون " كتاب العبر و ديوان المبتدأ أو الخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر (المقدمة)، دار المعارف للطباعة والنشر/سوسة، تونس، ط 1، 1991، ص: 320.

⁵ المرجع نفسه، ص: 324.

فحديث العربي إذن بلغة عربية فصيحة مراعية للقواعد النحوية والبلاغية ليس أمراً غريباً فيه وإنما هو ملكة ترسخت في نفس العربي نتيجة الاستعمال اليومي فتحوّلت إلى فعل لاشعوري أي طبع وجبلة.

ويمكن تلخيص آراء ابن خلدون في الملكة من خلال جملة من المبادئ هي:

1- الاستعداد الفطري:

اللغة من حيث هي ملكة يتم اكتسابها على أفضل وجه عندما يكون الإنسان على الفطرة، وهذا بقوله: "ومن كان على الفطرة أسهل لقبول الملكات وأحسن استعداد لحصولها"¹.

2- **السمع:** بما أن اللغة تكتسب بصورة طبيعية، فالطفل يكتسب لغة البيئة التي يسمع كلامها خلال نموه الطبيعي لذلك هناك علاقة جد وطيدة بين السمع وحصول الملكة، ومثل ابن خلدون لهذه العلاقة بقوله: "كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أولاً ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كلّ متكلم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ملكة وصفة راسخة"² وعليه فالملكة الصحيحة تتكون بسماع اللغة الصحيحة، وبالمثل تقصر هذه الملكة عند سماع لغة فيها لكنة ولحن.

3- **التكرار و الممارسة:** لقد ركز ابن خلدون على أهمية الممارسة والتكرار في حصول الملكة إذ قال: "والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال"³ وأكد على هذه الفكرة في موضع آخر بقوله: "وإنما تحصل هذه الملكة بالممارسة والاعتیاد والتكرار لكلام العرب"⁴ وقد دقق ابن خلدون في أمر حصول الملكة عن طريق تكرار الأفعال بتقسيمه لذلك التكرار إلى ثلاثة أقسام:

– **القسم الأول:** نجد فيه تكرار الأول ويُسميه (صفة).

¹ المرجع السابق ، ص: 223

² المرجع، نفسه ص: 320.

³ المرجع نفسه ص: 320.

⁴ المرجع نفسه ، ص: 325.

- القسم الثاني: نجد فيه التكرار الثاني وفيه تكرر الصفة ويُسمى (حال) الذي يعتبره صفة غير راسخة ومتغيرة.

- القسم الثالث: تتكرر فيه الحال حتى تتم الملكة ويسميه (ملكة). وهذا التقسيم نجده جليا في قوله : " لأنّ الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة"¹.

4- الرسوخ: أدرك ابن خلدون أكثر من غيره أنّ الاكتساب اللغوي يمرّ بعدة مراحل إلى أن يثبت في حالة مستقرة تتمظهر فيها الملكة اللغوية، مما يجعل الملكة تبدو جبلة في الإنسان، لذلك قال: " فإن الملكات إذا استقرت و رسخت في محلها ظهرت كأنها طبيعية وجبلة " ² فرسوخ الملكة إذن بعد تكرار الفعل في أوقات متقاربة يجعلها مرادفة للسليقة والطبع.

5- المنوال: يرى ابن خلدون أن حصول الملكة الصحيحة رهين المعاودة المفضية إلى ارتسام المنوال الذي نسجت عليه مواضع اللغة، وقد بين أن ذلك المنوال يستتبطه المتعلم من خلال كلام العرب الجاري على أساليبهم وفق الترتيب التالي: القرآن الكريم، الحديث النبوي الشريف، كلام السلف، فحول العرب في الشعر والنثر، إذ يقول " إنّ حصول ملكة اللسان العربي، إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب، حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبيهم فينسج هو عليه"³ وأضاف كذلك: "وجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف، ومخاطبة فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم وكلمات المولدين أيضا في سائر فنونهم حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم المنثور منزلة من نشأ بينهم"⁴، ولقد أثبت هذا المنوال صحته وفعاليته في تحصيل الملكة الصحيحة السليمة " فلو درست حياة كبار الشعراء والكتاب كأبي تمام والبارودي والعقاد للبحث عن سرّ تمكنهم من التعبير الصحيح لعرفت أن من أهم أسباب ذلك كثرة ما

¹ المرجع السابق ، ص: 320..

² المرجع نفسه، ص: 324.

³ المرجع نفسه، ص: 324.

⁴ المرجع، نفسه ص: 322.

حفظوه من نصوص الشعر والنثر حين تكونهم اللّغوي في الصغر والشبيبة، وأولئك الذين نشأوا في التعليم الديني الأزهري أقدر من غيرهم في ملكة اللسان من خريجي المدرسة المدنية، والسبب في ذلك يقينا هو حفظ القرآن الكريم والمداومة على تلاوته ثم تفسيره، وفي بعض البلدان العربية كالسعودية - مثلا- يأخذون الطلاب في مراحل التعليم المختلفة بقراءة أجزاء معينة من القرآن الكريم كلّ عام مع إشراف جاد وحاد على هذه القراءة من علماء متخصصين في الإقراء والتحفيظ، ولنا أن نتصور مدى الفائدة اللّغوية التي تحققها تطبيق هذه التجربة¹.

(6) الإبداعية: من المؤكد أن حفظ كلام العرب لا يكفي لحصول ملكة اللّغة لأنه عبارة عن محاكاة، لهذا نجد ابن خلدون يكملّ الحفظ بالاستعمال الفردي في قوله: " ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عمّا في ضميره على حسب عباراتهم وتأليف كلماتهم، وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم² فالاستعمال الفردي هو التعبير عمّا في نفس المتكلم مبتكرًا المعاني بأسلوب خاص فيظهر الإبداع والابتكار بإنشاء نصوص جديدة، وعليه فإنّ أهم خاصية تميز اللغة الإنسانية هي ميزة " الإبداعية " التي تظهر عبر تجديد الكلام الذي يسمعه الطفل والتنويع فيه، فيتمكن من التعبير بصورة غير متناهية عن العديد من الأفكار في ظروف ومواقف متجددة.

ب. الملكة عند المحدثين العرب:

نرى أن المحدثين العرب انطلقوا في تحديدهم للملكة من آراء القدامى مع اختلاف في الأسلوب وتوافق في المضمون.

فهذا عبد السلام المسدي يعتبر الملكة صناعة تُروض على يد الإنسان بقوله: " ولعلّ الاحتكام إلى جوهر قضية الاكتساب اللّغوي بالاهتداء إلى حقيقة الحدث اللّساني التي هي ملكة تروض كما تروض اليد على النجارة أو الحدادة³ والترويض دليل على التكرار المستمر والمتتابع للشيء حتى يتحكم فيه الإنسان ويُتقنه بمهارة.

¹ محمد عيد، " الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون"، عالم الكتب، القاهرة، (ب ط) (ب ت)، ص: 29-30

² عبد الرحمن محمد بن خلدون " المقدمة"، ص: 322.

³ عبد السلام المسدي، " التفكير اللساني في الحضارة العربية"، الدار العربية للكتاب، تونس، ط 2، 1986، ص: 219.

ويرى الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح أنّ الملكة لا شعورية وأهم ميزة تميزها : " الإبداعية " فالمتكلم ليس مجرد مقلد وإنما يُنشئ نصوصاً لم يسمعها من قبل انطلاقاً من قواعد وحدود إجرائية على حدّ تعبيره بقوله: " إنّ الطفل لا يكتسب المهارة التركيبية بحكايته لما يسمعه من الكلم والجمل نفسها، بل من حكاية العمليات المُحدثّة لها، أي باكتساب الأنماط والمثل لا ذوات الألفاظ...ويمكن الطفل من ذلك باستتباط البنی اللّغوية من المسموع وتصييرها مثلاً وأنماطاً يستطيع أن يفرّع عليها كلاماً كثيراً، وكلّ ذلك يقع عنده بدون ما شعور واضح، وسيؤديه ذلك إلى إنشاء الآليات اللاشعورية التي يحتاج إليها كلّ متكلم بكلام سليم ¹."

وعليه إذا توصل المتكلم إلى إحكام العمليات التي تُصاغ وتُمارسُ وفقها الحدود والمثل فقد امتلك ملكة لغوية.

وهذا ما أكد عليه عبد السلام المسدي بقوله: " في مفترق القالب والقانون تكمن ركائز الملكة الصناعية في أمر اللغة، لأنّ رديف المثالات المجردة إنّما هو الاستعداد القبلي لصياغتها وصياغة بدائلها، ولأنّ رديف القانون اللّغوي هو الممارسة الاختيارية كما لو كان الأمر صناعة تُتجزأ بالتناول المباشر ²."

وعليه فإن الملكة عند العرب هي صناعة راسخة يصعب زوالها بعد اكتسابها، تكون في أول الأمر حالاً مُتغيرة مُتكَففة، وبعد التكرار المستمر في فترات متقاربة تتحول إلى إعادة تصدر عنها أفعال لاشعورية غير متكَففة مثلها مثل الطبع الذي يختلف عنها في كونه غريزي فطري غير اختياري.

ج- الملكة عند الغرب:

لقد انطلق "تشومسكي" في تحليله لموضوع اللّغة والاكتساب من سمة الثنائية التي تطبعها وسبقه في ذلك العالم "دي سوسير" عند تفريقه بين اللّغة والكلام، فحمل نظريته التوليدية التحويلية مفاهيماً قائمة على ضرورة التفريق بين ثنائية الملكة (la compétence) والتأدية (La performance).

¹ عبد الرحمان الحاج صالح، " بحوث ودراسات في علوم اللسان "، ج 1، موفم للنشر، الجزائر (ب ط)، 2007، ص: 218.

² عبد السلام المسدي، " التفكير اللساني في الحضارة العربية "، ص: 219-220.

إن الملكة بالنسبة لتشومسكي إرث بيولوجي فطري وهذا على حدّ تعبيره "ملكة اللغة الإنسانية محددة وراثيا وتختص بطبيعة اللغة وتعتبر خاصية تربط المعرفة المكتسبة بالتجربة الحاضرة"¹. فتشومسكي يُقر بوجود بنى خاصة بالاكْتساب اللّغوي وفطريتها مرتبطة بالخاصية الفردية للغة البشرية ويرى أن دماغ الإنسان مزود بخلايا مستعدة لاستقبال اللغة بالتعاون مع عضوية الجسم وفؤاده، فالإنسان لا يستطيع تحصيل أي علم من العلوم إلا إذا كان لديه استعداد فطري، فمثلا لا يستطيع الإنسان السباحة تحت الماء لفترة زمنية محددة واكتشاف خبايا البحار بدون عبوة الأوكسجين، على عكس الأسماك التي خلقت فطريا للعيش تحت الماء.

إنّ الطفل وفق ما ذهب إليه " تشومسكي " لا يولد وذهنه صفحة بيضاء، بل يولد مزودًا بقدرة خاصة تمكنه من تعلم اللغة وتكمن هذه القدرة في وجود القواعد والقوانين الكلية الشاملة التي تسير وفقها اللغة والتي يشترك فيها كلّ بني البشر وهذا ما أطلق عليه تسمية (النحو الكلي) وعرفه أنه: " نظام من القيود مستقى من الموهبة البيولوجية الإنسانية التي تحدد هوية اللغات المبنية داخليا "².

وقال عنه كذلك: " النحو الكلي هو تحديد لهذه المبادئ الفطرية المحددة بيولوجيا التي تؤلف مكونًا واحدًا من مكونات العقل الإنساني، وهو ملكة اللغة "³.

فاللغة المبنية داخليا قبل التفاعل مع لغة المجتمع تعكس الملكة الفطرية للغة ، وما النحو الكلي إلا صورة للملكة اللغوية إذ يقول: " إنّ هذه الملكة ما هي سوى نحو كلي عام عالمي تحتويه كلّ لغة منطوقة أو مكتوبة " ⁴.

وعليه فإنّ أهم تحول أحدثته نظرية النحو الكلي المستنبطة من النظرية التوليدية التحويلية هو الانتقال من مجرد وصف اللغة المنطوقة (المجسدة) إلى تفسير الملكة اللغوية عند الإنسان والتي تُسمى باللغة المبنية داخليا والتي تقوم على وحدة التركيب الجيني اللغوي لعقول البشر، لذلك فقد: " أضحي هدف النظرية اللسانية البحث عن القواعد الكلية الكامنة

¹ N- chomsky, Essais sur la forme et le sens, tra: Zolle Sampy, édition de seuil, paris, 1980, p81.

² نعوم تشومسكي، " المعرفة اللغوية، طبيعتها وأصولها واستخدامها"، ترجمة وتعليق وتقديم: محمد فتّيح ، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1 1993، ص: 82.

³ - المرجع نفسه، ص: 84.

⁴ N- Chomsky, La Linguistique cartésienne, suivi de la nature Formelle du langage, tra: nelcy Deleanôes et D, Spperber, édition de seuil, paris, 1969, p138.

في ذهن الطفل والتي تمده بكلّ المعلومات الضرورية حول نظام لغته وشكل قواعدها، ثم يقوم بتطويرها أثناء النمو اللغوي، فيكتسب نحوه القار ويطلع على تنظيمه الداخلي¹. وقد شرح علي حرب هذه المهمة بقوله: " وظيفة النحو الكلّي هي أولاً صياغة المبادئ العامة والثابتة للغة البشرية، وهي ثانياً تفسير كيفية ترجمتها إلى لغات متعددة، أو شرح آليات تحويلها إلى قواعد خاصة بكلّ لغة"².

لذلك حاول تشومسكي وزملاؤه إثبات أنّ البشر جميعاً يشتركون في القدرة على اكتساب النظام اللغوي، فدرسوا الحالة الأولية للغة الإنجليزية واليابانية كمثال على مصداقية هذه النظرية بالاعتماد على مجموعة من المعايير المفسرة للملكة اللغوية عند الإنسان كمعيار الإسقاط والإجازة والتهيؤ وهذا ما أدى إلى استحداث نظريات مفسرة للنحو الكلّي كنظرية الربط المكوني، والعامل والحالة * وتوصل تشومسكي إلى أن الحالة الأولية التي رمز لها بـ(S0) يشترك فيها البشر جميعاً ويختصون فيما يبدو بالنظر إلى الوجوه الأساسية، وإذا ما توفر لهذه الملكة التجربة الملائمة انتقلت من الحالة الأولية (S0) إلى نوع من الحالة المستقرة (SS) * ثابتة نسبياً تتعرض بعدئذ لتعديل هامشي فقط (كاكتساب مواد معجمية جديدة مثلاً) وعليه فإن " النحو الكلّي نظرية عن الحالة الأولية (S0)، والأنحاء الخاصة بنظريات عن اللغات المتنوعة"³، يهتم النحو الكلّي بالمرحلة الفطرية التي يشترك فيها كلّ المتكلمين باختلاف لغاتهم بهدف استخراج خصائص هذا النحو قبل تفاعله بقواعد نحو المجتمع الذي يحيا فيه المتكلم.

وقد شرح أحمد المتوكل هذه النتيجة التي توصل إليها تشومسكي بتبيان المراحل التي تمرّ بها الملكة اللغوية وهي ثلاث:⁴.

¹ شفيقة العلوي، " نظرية تشومسكي في العامل والأثر، محاولة سبرها منهجاً وتطبيقاً"، أطروحة لنيل درجة الدكتوراه في اللغة العربية، إشراف الحواس مسعودي، جامعة الجزائر، 2002، ص: 44.

² علي حرب، " أصنام النظرية وأطياف الحرية (نقد بورديو و تشومسكي)"، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 2001، ص: 72.

* للإطلاع على المعايير والنظريات، راجع حسام البهنساوي، " نظرية النحو الكلّي، والتراكيب اللغوية العربية، والمعرفة اللغوية لتشومسكي." * رمز تشومسكي في " كتابه المعرفة اللغوية" إلى النحو الكلّي بـ(S0) أي الحالة الصفريّة وإلى النحو الخاص بكل لغة بـ(SS) أي الحالة الثانية، ص: 85-86.

³ نعوم تشومسكي " المعرفة اللغوية طبيعتها وأصولها واستخدامها"، ص: 86.

⁴ أحمد المتوكل وغيره، " في اللسانيات واللسانيات العربية"، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، (ب ط)، 1988، ص: 10.

أ) مرحلة فطرية: وهي المرحلة الأولى للتفاعلات اللغوية الموجودة في الدماغ بكيفية وراثية عضوية دونما تدخل للإرادة البشرية والأداة الاكتسابية.

ب) حالة وسيطة توجد عند الطفل أثناء تعلمه للغة.

ج) مرحلة قارة: وتمثل مرحلة النضج اللغوي للإنسان البالغ، حيث يصبح ممتلكا لنظام لغته وعارفاً بأصوله.

فالمملكة اللغوية إذن هي تلك القدرة الذهنية على إنتاج كلام من عدد محدود جداً من الفونيمات الصوتية ثم القدرة على الربط بين الأصوات المنتجة وتجميعها في مورفيمات تنتظم في نص، والقدرة على ربطها بمعنى لغوي محدد، ذلك كله يتم بعمليات ذهنية داخلية يتم التنسيق بينها بما يُسمى إنتاج اللغة، أمّا الاستعمال اللغوي (الأداء) فهو الوجه الظاهر المنطوق لتلك المقدرة الضمنية على توليد الكلام، فالقدرة هي الأساس الذهني المجرد لمعنى معين يوجد في الذهن ويرتبط بتركيب لغوي معين، والأداء هو التجسيد الفعلي لذلك المعنى الموجود في ذهن المتكلم، لذلك يرى تشومسكي أنّ المعنى التقني للملكة هو: "قدرة المتكلم المثالي على الجمع بين الصوت والمعنى في حدود ما تسمح به لغته، كما أنّ النحو على اعتباره نموذجاً مثالياً للملكة يقيم علاقة معينة بين الصوت والمعنى"¹. أي أن المتكلم يملك القدرة على تحويل الصورة الصوتية إلى صورة دلالية ومنه إلى أداء لغوي، أي يربط بين الصوت والمعنى للحصول على إنجاز فعلي للكلام.

وعليه، فالمملكة أو القدرة اللغوية هي تلك الموهبة الفطرية التي منحها الله للإنسان فاستطاع عن طريقها إنتاج وتوليد اللغة، وهذا ما جعل منها ملكة مفتوحة النهايات من خلال سماع عدد محدود من التراكيب وتوليد ما لا يُحصى منها بواسطة نسق يدخل في التركيب العضوي للدماغ، وهذا ما أضفى على اللغة عند تشومسكي خاصية أخرى غير فطريتها ألا وهي "القدرة الإبداعية التوليدية" في قوله: "إنّ اللغة مطالبة بإنتاج عدد غير مُنته من الاستعمالات انطلاقاً من عدد محدد من الإمكانيات..."².

¹ N- Chomsky, La nature Formelle du langage, tra: nelcy Deleanôes et D, Spperber, édition de seuil, paris, 1969, p126.

² N- Chomsky, La Linguistique cartésienne, p42.

وقد عرف " جون ليونز " هذه الخاصية بقوله: "تعني بها الطاقة أو القدرة التي تجعل أبناء اللغة الواحدة قادرين على إنتاج وفهم عدد كبير بل غير محدد من الجمل التي لم يسمعوها قط، ولم ينطق بها أحد من قبل، وهنا ينبغي أن نعرف أن تحكم ابن اللغة في هذه القدرة إنما هو تحكم غير واع وبلا إعمال فكر".¹

وقد شرح علي حرب الإبداعية عند تشومسكي في قوله: " نظرية تشومسكي توليدية بمعنى أنها تتيح لنا أن نفهم كيف يكون بالإمكان استخدام وسائل متناهية بصورة غير متناهية، أي إنتاج تعابير سوية وحررة بصورة متواصلة و متحددة إلى مالا نهاية له".² وهذا ما يجعل من اللغة متجددة وغير متناهية.

د. بين الملكة اللغوية والتبليغية:

إنّ تحديد تشومسكي لمفهوم الملكة اللغوية فتح مجال البحث أمام المختصين فمنهم من كانت آراؤهم متوافقة مع آراء تشومسكي وهناك من وقف عند النقائص فنقدوها وحاول سدّ ثغراتها، فهذا "ستيفن بنكر" يوافق تشومسكي في اعتباره أنّ الطفل عند ولادته يبرمج وراثيا لاكتساب اللغة ويحصل هذا بصورة عفوية باعتبار اللغة ذات أصول بيولوجية، فالطفل يولد دون لغة محددة بعينها وهذا ما أطلق عليه تشومسكي بالحالة الصفرية الأولى لكن يمتلك نحوًا كليًا يساعده على تعلّم أي لغة يتعرض لها وهذا ما أشار إليه Steven Pinker بقوله: " ويرى علماء الأحياء أن مورثا سائدًا يتحكم في القدرة على تعلم النحو"³. أما اللساني " J.Giordani ، جيورداني " فقد أشار إلى بعض الأمور التي لم ينتبه إليها تشومسكي بقوله: " إنّ الملكة اللسانية لدى تشومسكي... لا تفسر السبب الذي يجعل المتكلم يختار معنى دون آخر في جملة ما للتعبير عن شيء ما في مقام اجتماعي معين"⁴. إن "جيورداني" أراد لفت أنظارنا إلى قضية المقام الاجتماعي فبعض الجمل مستحيلة الفهم دون إرجاعها إلى سياقها الذي أنتجت وفقه، وهذا ما غفل عنه تشومسكي الذي اهتم

¹ جون ليونز، " نظرية تشومسكي اللغوية "، ترجمة: حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، لبنان، (د ط)، 1995، ص: 58.

² علي حرب، " أصنام النظرية وأطياف الحرية "، ص: 72.

³ ستيفن بنكر، " الغريزة اللغوية ، كيف يبدع العقل اللغة " تعريب حمزة بن قبالن المزيني، دار المريخ للنشر، السعودية، (د ط)، 2000، ص: 378.

⁴ J. Giordani, La Compétence de Communication et Acquisition de la Langue Maternelle ou d'une Langue Seconde, Recherches en Linguistique étranger, Les Belles Lettres, Paris, 1985, p 80.

بالمعرفة النحوية فحسب عند المتكلم والمتلقي المتاليين، غير أنّ العالم اللغوي الاجتماعي (هايمس Dell. H. Hymes) كانت له الريادة في التنبيه إلى نقطة المقام الاجتماعي والثقافي التي استغلها لميلاد ملكة لم تُحدد تحديداً دقيقاً مثلما حدّدها وشرحها وضبط مركباتها مبينا أهميتها في العملية التواصلية، وأطلق عليها اسم الملكة التبليغية من خلال نظرية الملكة التبليغية التي عالجها في كتابه (نحو الملكة التبليغية، Vers la compétence de la communication) في السبعينيات من القرن العشرين، وقد تبلورت هذه النظرية نتيجة إطلاع " هايمس " على أعمال تشومسكي وعلى وجه الخصوص كتاب (أوجه النظرية التركيبية Aspect of the teory of syntasc) سنة 1965 وهذا بإقرار منه في قوله: " لم أهتم بالملكة التبليغية من قبل لسبب بسيط، وهو أن تشومسكي لم يكن قد وجّه اهتمامه بعد لمسألة الملكة، وعندما ظهر كتاب تشومسكي (أوجه النظرية التركيبية Aspect of the teory of syntasc) سنة 1965، كان ردّ فعلي الأولي إزاء هذا الكتاب أن تشومسكي يمزح بتقسيمه عالم الكلام بين الملكة والتأدية¹.

بعدها تبنّى هذا التقسيم وأخذ بالتوسع فيه خاصة ما تعلق بالملكة وأنواعها إذ قال: "لما اقتنعت بوجوب الاعتداد بعالم أوسع من القدرات التي تتجاوز أطر المعرفة النحوية، أمكن لي التفكير في إضافة كلمة (التبليغ) لمصطلح الملكة².

إنّ مكن الفرق بين تشومسكي و هايمس يكمن في أنّ تشومسكي ركزّ على الملكة اللغوية وسلامتها النحوية مستبعدا البنية الثقافية والاجتماعية التي تطبع كلام المتكلم على عكس هايمس الذي أقرّ بأنّ: " أيّ أفراد جماعة لسانية يشتركون في امتلاك ملكة معرفية ذات شقين: معرفة لسانية، ومعرفة سوسيو لسانية بمعنى آخر معرفة تجمع مقاييس لغوية نحوية، ومهارة استعمالية للغة³.

من خلال هذا القول يتضح أن هايمس لم يُلغ الملكة اللغوية بل اعتبرها ضرورية لمراقبة وضبط كلام المتكلم، غير أنها تبقى بحاجة إلى الملكة التبليغية حتى يستقيم النص نحويا

¹ Dell-H-Hymes, vers la compétence de la communication, tra de Francé: Mugler est autres, Hatier, Paris, 1984, p121.

² ibid, p123.

³ ibid, p 47

وبلاغيا بمطابقته لمقام الخطاب، فإذا وظف المتعلم أسلوب التعجب دون أن يستدعي المقام ذلك فإنه يكون قد أخلّ بصحة ذلك النص حتى وإن كان مراعيًا لشروط السلامة النحوية، فالمملكة التبليغية إذن تربط بين قواعد اللغة الصوتية والصرفية والمعجمية والنحوية والدلالية وبين قواعد الاستعمال الصحيح لها المطابق للسياق والمقام في أحوال محسوسة (Situation réel)، وقد شرح نايف خرما المملكة التبليغية بقوله: " لا يعني التمكن من اللغة التحكم فيها والسيطرة على أنظمتها... فقط، لكن علاوة على ذلك فالمطلوب هو معرفة كيفية استخدام هذه المنظومة لتأدية وظائف محددة في مواقف معينة، وكلّ هذا يسمى بالمملكة التبليغية وهي تشمل المملكة اللغوية ¹.

وعليه نستنتج أنّ السلامة اللغوية النحوية (Grammaticalité) بحاجة إلى السلامة التبليغية (Acceptabilité) وهذا ما يضمن بنسبة كبيرة تطابق المقال مع المقام نتيجة مراعاة القواعد السوسiolسانية، لذلك أصبح لزاماً على معدّي البرامج اللغوية أخذ المملكة التبليغية بعين الاعتبار، وهذا ما أكدّ عليه الطاهر لوصيف بقوله: " لا يمكن أن يكون المحتوى المعدّ للمتعلّم عبارة عن محتوى نحوي نظري مثلاً غير مصاحب لقواعد الاستعمال اللغوي فإن ذلك يُعدّ تقصيراً من شأنه جعل المتكلم مجرد آلة متكلّمة تؤدي كلاماً ما، لا علاقة له بالمقام الذي ينشأ فيه، ممّا يُخلّ بالتفاهم وغرض الحديث" ².

فمستحيل أنّنا نكون تلميذاً ما نحويًا دون إمداده بقواعد استعمال القوانين النحوية التي اكتسبها، وهذا ما جعل عبد الرحمان حاج صالح يؤكد على أنّ: " اللغة لا تكتسب المملكة فيها إلّا إذا ميزّ الملقنون بين جانبين اثنين من المملكة: الوضع والاستعمال ، فالمملكة اللغوية على هذا هي ملكتان: القدرة على التعبير السليم، والقدرة على تبليغ كلّ الأغراض الممكنة في أحوال خطابية معينة ولكلّ واحد منها قوانين تختص بها... أما اكتساب القدرة على التبليغ فسر النجاح فيه يكمن في التصرف في البنى والمثل بما يقتضيه المقام" ³.

¹ نايف خرما علي حاج، " اللغات الأجنبية ، تعليمها وتعلمها "، سلسلة عالم المعرفة، مطابع الرسالة، الكويت 1988، ص: 152.

² الطاهر لوصيف، " منهجية تعليم اللغة وتعلمها، مقارنة نظرية تأسيسية لتعليمية اللغة العربية وقواعد"، أطروحة لنيل درجة الماجستير، تخصص تعليمية اللغة العربية، إشراف خولة طالب الإبراهيمي، جامعة الجزائر، 1996، ص: 316.

³ عبد الرحمان الحاج صالح، " بحوث ودراسات في علوم اللسان "، ص: 54-55.

فاللسان البشري إذن قائم على النظام التعالقي بين المقدرة النحوية والبلاغية وكلاهما وجهة لعملية واحدة وهي إنشاء الخطاب السليم للتعبير عن المقاصد، غير أنّ الإشكال الذي طرح في هذا المجال يكمن في شمولية ملكة عن أخرى: أي هل الملكة التبليغية أشمل من الملكة النحوية أو العكس ؟

يرى "هايبير - روك Heiber Ruck " أنّ الملكة التبليغية أشمل في قوله: "باعتبار أنّ التبليغ هو خاصية للغة، فالملكة التبليغية أوسع وأشمل الملكات"¹. فروخ اعتمد على المنطق في حكمه باعتبار أنّ الوظيفة الأساسية للغة هي التبليغ وعليه فهي تشمل الملكات وتضمن في طياتها المكونات التالية:

" (1) مكون سيميائي (composant sémiotique):

يضم مجموع المهارات والمعارف التي يمكن أن يتقنها المتكلم ويستثمرها لإثراء حديثه بالإضافة إلى أنظمة تواصلية إشارية مثل: حركات الوجه والإشارة.... الخ.

(2) مكون مرجعي (composant référentielle):

ويمثل النظام المرجعي أي المحيط.

(3) مكون خطابي نصي (composant discursive/ Textuelle):

ويمثل التحكم في مختلف آليات إنشاء النص.

(4) مكون اجتماعي (composant socio pragmatique):

ويضم المهارات الخاصة باستعمال الأهداف التداولية وفقا للسلوك الكلامي في بعده الاجتماعي.

(5) مكون ثقافي (composant culturelle):

وهو خاص بإتقان المهارات والمعارف والرؤى وعلاقاتها مع الدين والمجتمع والسياسة والأعراف².

¹ Heiber Ruck , Linguistique textuelle et enseignement du Français, tra : jean Paul colin, imprimerie nouvelle, 458000,S^{nt}-Jean debray, France, 1987, p45

² Henri Boyer? Elément de Sociolinguistique, Dunod, paris, 1991, p59.

كما وضعت (ص. مورون S.Moirand) نموذجاً آخرًا لمركبات الملكة التبليغية والذي ضم في طياته أربعة مكونات هي:¹

(1) المكون اللساني: (composant linguistique):

ويتعلق بمعرفة الجوانب الصوتية والمعجمية والنحوية والنصية.

(2) المكون التعبيري: (composant discursive):

ويتعلق بمعرفة مختلف أشكال التعبير وأنماط تشكّلها من حيث مقاييس الحال التبليغية ومعطياتها.

(3) المكون المرجعي: (composant référentielle):

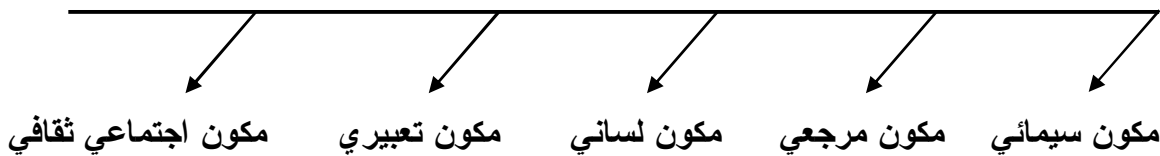
ويتعلق بمعرفة مجالات الخبرة وموجودات الواقع، والعلاقات القائمة فيما بينها والقدرة على استثمارها.

(4) المكون الاجتماعي الثقافي: (composant socio- culturelle):

ويتعلق بمعرفة القواعد الاجتماعية الثقافية ومعايير المخالطة البشرية الاجتماعية وأعرافها والقدرة على التحكم في استعمالها.

وعليه نستنبط المخطط التالي:

مكونات الملكة التبليغية

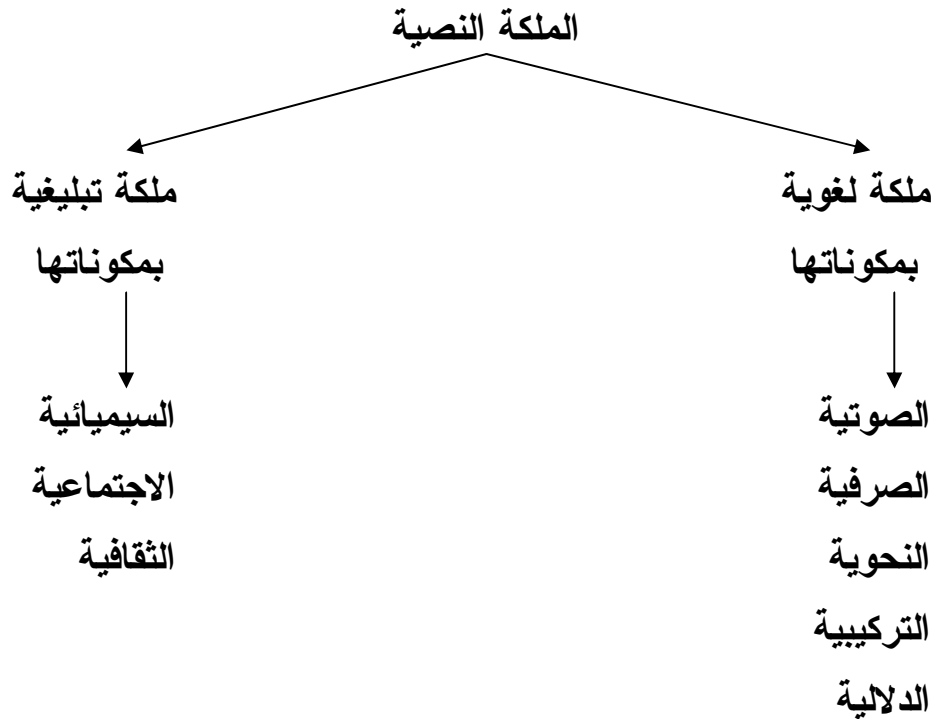


و. مفهوم الملكة النصية:

إنّ ظهور التيار التبليغي أدى إلى طغيان الملكة التبليغية على كلّ الملكات، غير أنّ بروز مدرسة علم اللغة النصي لفت الأنظار أكثر إلى الملكة النصية التي تعدّ امتداداً أكثر شمولية للملكة النحوية عند تشومسكي والملكة التبليغية عند هايمس، فاهتمام المنتج

¹ Moirand, Sophie, enseigner à communiquer en langue étrangère, série Référence- Français langue étrangère Hachette, paris, 1990, p 19- 20.

بالسلامة النحوية والتبليغية معاً من أجل الوصول إلى هدف واحد وهو إنشاء خطابٍ يراعي فيه مقتضيات المقام ويكون سليماً لغوياً معبراً عن نوايا المتكلم مفهوماً ومقبولاً من طرف السامع، فلم يعد النحو يهتم بصحة الإعراب فحسب وإنما تجاوز هذه الحدود إلى أفق أوسع من خلال قواعد اتساق و انسجام النصوص، فما الفائدة من إنتاج نص حركات مفرداته مضبوطة غير أنه لا رابط بين أبنيته الصغرى والكبرى فيظهر مُهلهاً غير متماسك ولاترابط بين الأجزاء وهذا ما سيؤثر سلباً على العملية التواصلية التبليغية، وعليه نرى أن الملكة النصية مكونة من شقين كما هو ظاهر في الشكل " أ "



وقد عرفها " هنري بوير / Henri Boyer " بأنها : التحكم أو الاتفاق الفعلي لمختلف آليات إنشاء النص أو المشاركة في خطاب ما ¹.

لذلك إهتمت الملكة النصية بقواعد سلامة إنشاء النص القائمة على قدرات المتكلم في بناء الخطاب، وهذه القدرات تراعى قواعد الاتساق والانسجام النصي ومعرفة بأنواع النصوص ومؤشراتها، فكلّ مقام تواصلية يفرض نمطاً مُعيناً من النصوص بمختلف

¹ Henri Boyer, Elément de Sociolinguistique, P 59.

مؤشراتنا فالنمط الوصفي مثلاً يُوظف في مقامات غير مقامات النمط الحجاجي، وقد قسمت "خولة طالب الإبراهيمي" الملكة النصية إلى نوعين:¹

1- الملكة النصية العامة: وهي التي تسمح بإدراك نصوص متسقة ومترابطة وإنتاجها كذلك.

2- الملكة النصية الخاصة: وهي التي تسمح بإدراك مقاطع نصية على أنها سردية أو وصفية أو حجاجية ... وإنتاج مقاطع أخرى على منوالها.

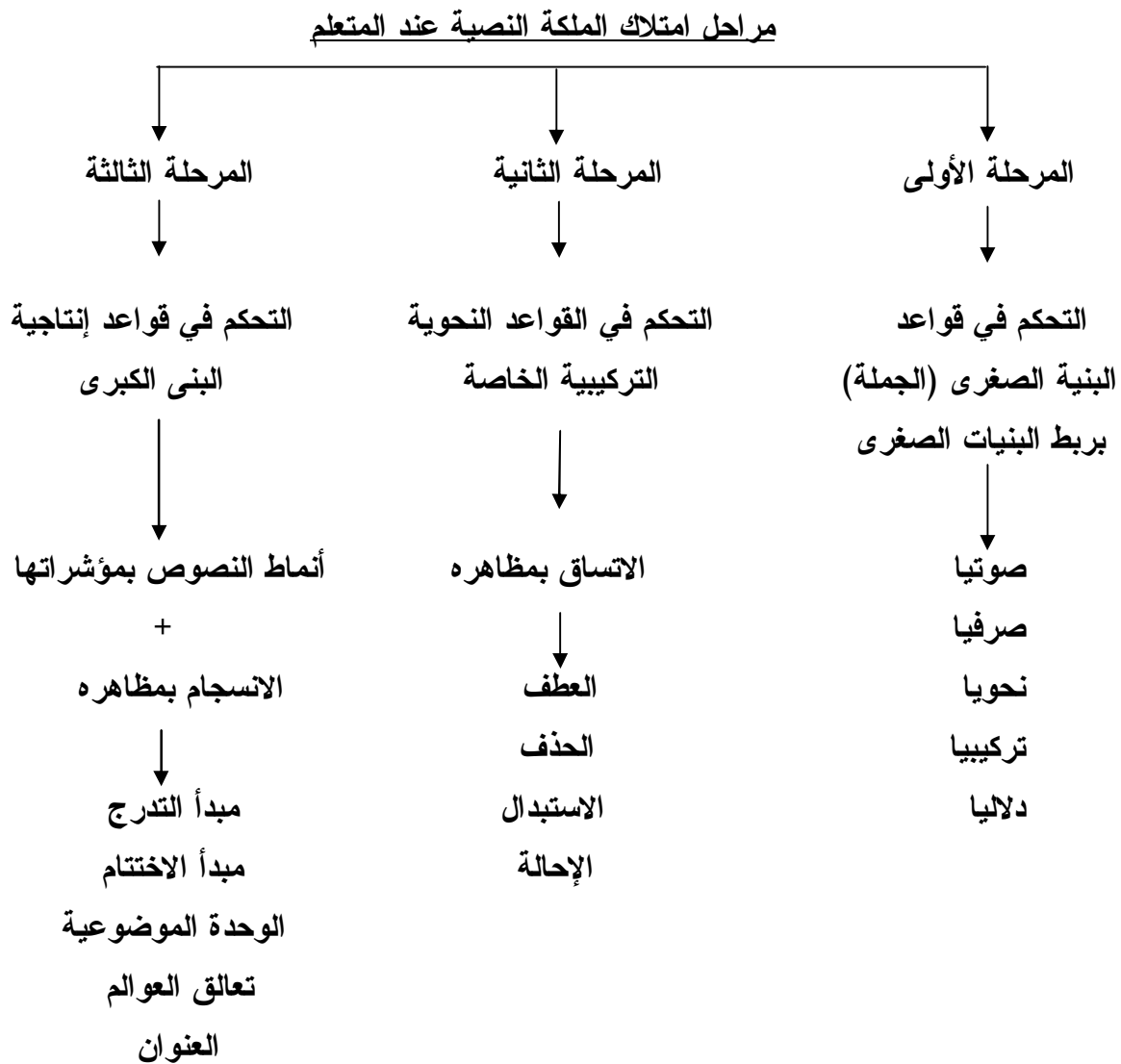
أي أنّ المتكلم المزود بملكة نصية هو الذي يستطيع أن يستخرج مظاهر الاتساق والانسجام والوقوف عندها، كما يستطيع أن يُدرج كلّ نص في خائنه الخاصة به من حيث الأنماط، وفي نفس الوقت تلك الملكة تجعله مؤهلاً لإنشاء وإنتاج نصوص مترابطة ذات أنماط مختلفة، وقد بيّن "محمد الأخضر الصبيحي" أنّ الملكة النصية تشمل على مظاهر ملموسة في قوله: "ومن أحد مظاهر الكفاية النصية حسن التصرف في تنظيم المعلومات داخل النص وحسن اختتامها"².

وفي هذا القول إشارة إلى بعض مبادئ وقواعد الانسجام النصي، فقد ركز على مبدأ الاختتام لأن النص المبتور خاتمته يفقد الكثير من انسجامه، وعلى مبدأ التدرج الذي يُفضي إلى ترتيب المعلومات وفق منهجية محكمة.

وبناءً على ما سبق ذكره نرى أنّ الملكة النصية تمرّ عبر مراحل إلى أن تكتمل عند المتعلم وفق الترتيب المبين في الشكل "أ"

¹ خولة طالب الإبراهيمي، "مبادئ في اللسانيات"، ص: 169.

² محمد الأخضر الصبيحي، "مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه"، ص: 84.



فالمتعلم إذن لابد أن يمر بقواعد بناء الجملة بناءً صحيحاً باعتبارها نواة مشكلة للنص، ثم يعرج على قواعد ربط هذه الجمل في شكل متتاليات خطية ربطاً نحويًا ، وفي المرحلة الأخيرة يتطرق إلى الربط المنطقي بين تلك المتتاليات حتى تظهر في نهاية المطاف على شكل بنية كلية مجسدة في نص معين مؤطر في قالب وصفي أو سردي... قابل للتبليغ .

لذلك يرى (هـ- روخ / H. Ruck) أن الملكة النصية هي : "القدرة اللسانية المستعملة بطريقة فعالية في إطار تبليغي" ¹ وهذه الملكة تتمظهر وتتجلى في مظهرين: تجليات الاستيعاب وتجليات الإنتاجية.

¹ Heribert Ruck, Linguistique Textuelle et Enseignement du Français, P52.

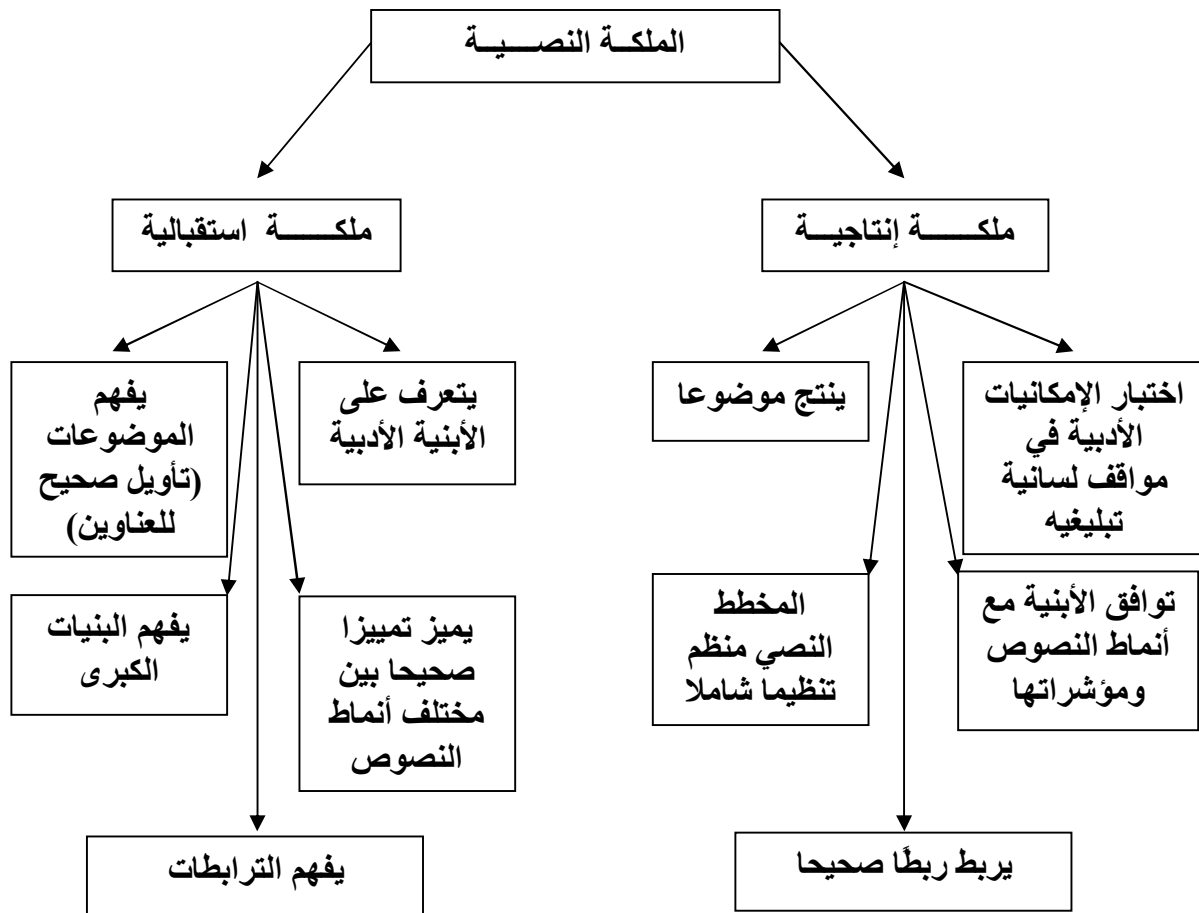
أ) تجليات الاستيعاب: على التلميذ أن:

- 1- يفهم موضوع النص الكتابي والشفهي بطريقة سليمة ليس فيها تردد الإشارات النصية والمقامية.
- 2- يفهم الروابط الكبرى المستمرة في النص.
- 3- يتعرف على الوحدات البنوية للنص بوصفه نظم مباشر، وبفضلها يفهم كذلك سليمة معلومات وتخرجات.
- 4- التمييز بين أنواع النصوص وتوظيفها بطريقة مناسبة.
- 5- يستوعب النص كبنية كلية.

ب) تجليات الإنتاج: على التلميذ أن:

- 1- يُنتج موضوعا ويعبر عنه.
 - 2- ينظم داخليا تصوراً للنص ويضع له كتابيا سياقاً كاملاً شاملاً.
 - 3- يبنى نصاً وفقاً لأنماط النصوص (بطريقة تتناسب المقام).
 - 4- يُركب بطريقة صحيحة الجمل بفضل الوسائل المتاحة.
 - 5- يختبر إمكانياته الأدبية في مواقف تستدعيها حاجات اللسان التبليغية.
- وقد عكس "روح" هذه التجليات في مخطط كما هو مبين¹ في الشكل " أ "

¹ Ibid, P54.



من خلال المخطط نستنتج أن "روح" يعتبر كل من المظهرين الاستقبالي والإنتاجي للنص كملكتين تحتيتين (sous- compétence) تشملها الملكة النصية، فالمظهر الاستقبالي يعكس المعلومات الأساسية التي يجب أن يتعلمها المتعلم - في المدرسة أو في المحيط الاجتماعي- فيما يخص النص كبنية كاملة لعملية التواصل (حدّ النص، وظيفة النص الاتساق والانسجام في النصوص، أنواع النصوص بمؤشراتها ...) وصولا إلى التفريق بين النصوص الأدبية والنصوص العادية.

أما المظهر الإنتاجي فهو يعكس مدى إتقان المتعلم للمظهر الاستقبالي من خلال وضعية تعلّمية أو خارج حجرات الدراسة.

ي. أنماط النصوص:

إنّ تحكم المتعلم في قواعد اتساق النصوص وانسجامها يجعله قادراً على إنتاج خطابات متنوعة لكن بشرط أن تكون هذه الخطابات مناسبة للمقام الاتصالي، ومعنى ذلك أن يكون للنص هوية وانتماء إلى نوع معين من النصوص، وهذا ما يسمح بتنمية الملكة النصية الخاصة بالمتعلم والتي يفترض أن تزودها البرامج والمقررات اللغوية بمعارف ذات صلة بأنماط النصوص والتي حاولنا تقسيمها مع تحديد مؤشرات استناداً على التصنيفين التاليين:

-**التصنيف الأول:** هو تصنيف وظيفي ل: " رومان جاكبسون " بحيث ميّز بين مختلف النصوص بحسب الوظيفة الأكثر بروزاً¹.

أ- نصوص تهيمن عليها الوظيفة المرجعية وهي التي يأتي فيها عرض المعلومات أو الإخبار، فهي نصوص إعلامية إخبارية.

ب- نصوص ذات طابع تأثيري وهي التي يكون فيها التركيز على المتلقى من إقناعه والتأثير فيه.

ج- نصوص ذات طابع تنبيهي وهي تهدف أساساً إلى الحفاظ على استمرارية التواصل وتراقب مدى فعاليته ونجاعته.

ح- نصوص ذات طابع معجمي لغوي صرف (La fonction métalinguistique) وهي التي يأتي التركيز فيها على وسيلة الاتصال من حيث وضوحها وحسن أدائها لوظيفتها.

هـ - نصوص ذات طابع إنشائي: وهي النصوص التي يكون الاهتمام منصبا فيها على الجانب الشكلي كتحسين التراكيب و انتقاء الكلمات بما يُكسبها طابعا جماليا.

-**التصنيف الثاني:** هو تصنيف لميشال آدم يستند فيه على المؤشرات الطاغية في كلّ نص- و نرى أن هذا التصنيف هو المعمول به في المناهج والوثائق التربوية الجزائرية- وتبعاً لهذا التصنيف قُسمت النصوص إلى ما يلي:

¹ Roman Jakobson, Essais de Linguistique générale, édition de minuit, Paris, 1963, p214 - 220

"أ) نصوص يغلب عليها الطابع الحجاجي.

Textes a dominante argumentative

كالمداخلات العلمية والمحاضرات والتقارير.

ب) نصوص يغلب عليها الطابع الإعلامي أو الإخباري.

Textes a dominante informative

كالمناشير و الوثائق الإدارية.

ج) نصوص يغلب عليها الطابع السردى.

Textes a dominante narrative

كالروايات والسير والمذكرات والتحقيقات.

د) نصوص يغلب عليها الطابع الوصفى.

Textes a dominante descriptive

كالريپورتاجات وعرض التجارب.¹

واستنادا على هذين التصنيفين سنحاول منح بعض المؤشرات لأنماط النصوص:

1- النص السردى : Le Texte narratif.

يرى "الطاهر رواينية" أن أي نص لا تتحقق سرديته إلا من خلال مجموعة من العلامات وهي " علامات ذات خصوصية سردية تجعل منه مكان توتر بين من يضمن وحده تماسكه (الشخصيات أو الممثلون + البنية الموضوعاتية المترابطة أو المتدرجة) وبين من يشمل ديناميته وتقدمه (الأحداث المتعاقبة والمتسلسلة) حيث يلعب نظام العقد والجمل السردية الكبرى دوراً يتحدد من خلال دينامية التواصل السردى ². وعليه فإنّ السرد يحيل على واقع تجري فيه أحداث معينة في إطار زمني معين، يُبين فيه القاص كيف تتحول الأحداث وكيف تتطور عبر الزمن، وعادة ما يشمل السرد على ثلاث مراحل بينها ميشال آدم في المخطط التالي³.

¹ Jean – Michel Adam, Linguistique textuelle des genres de discours aux textes, p 82. 83.

² الطاهر رواينية، " النص والسياق "، مجلة اللغة والأدب، ع 8، جامعة الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 1996، ص: 65.

³ ibid, p 49.

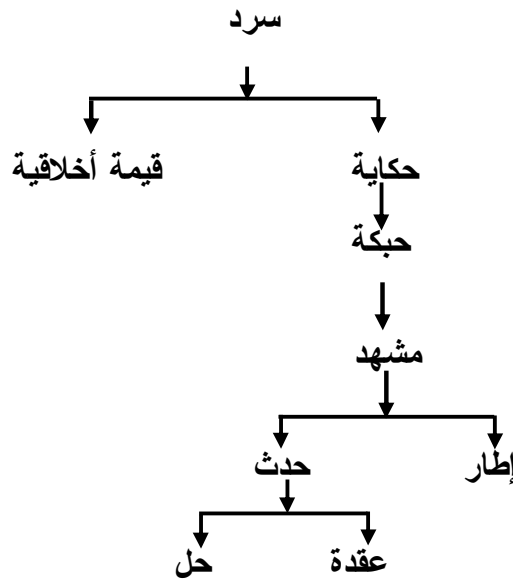
مقام أول ← تحولات ← مقام نهائي

ما قبل البداية ← في الوسط ← بعد النهاية

فحتى يتحقق السرد يجب أن يتحول المكون الأول (التمهيد) إلى المراحل الأخرى وفق تدرج محكم.

وعليه يهدف النص السردى إلى حكي قصة ذات أحداث مترابطة تتطور وتتحوّل وفق تتابع منهجي (التمهيد، العرض، الخاتمة) داخل حيز زمني معين، وهذه الأحداث تستدعي شخوصا بشرية ذات سلوكيات معينة.

كما قدم فان دايك تخطيطا للبنية السردية، كما هو موضح في الشكل " أ ":



ثم شرح هذا المخطط: إذ يرى أنّ لب النص السردى يكمن في العقدة والحلّ، وأطلق على هذا المحور بصورة كلية اسم الحدث، وكلّ حدث يقع في إطار زمني ومكاني محدد وفي ظروف بعينها، وأطلق على جزء من نص الحكي الذي يحدد هذه الأحوال الإطار، ويشكل الإطار والحدث بدورهما شيئاً يمكن أن نطلق عليه اسم المشهد، كلّ هذه العناصر تُكوّن

حبكة القصة، وفي الأخير شرح القيمة الأخلاقية بأنها النتيجة الفعلية المستخلصة من القصة¹.

ويمكن التمييز بين ثلاثة مظاهر للسرد:

- 1 " الحكاية: (Histoire) وتطلق على المضمون السردى أي على المدلول.
- 2 القصة: (Récit) وتطلق على النص السردى وهو الدال.
- 3 القص: (narration) وتطلق على العملية المنتجة ذاتها وبالتالي على مجموعة المواقف المتخيلة المنتجة للنص السردى.²

وعليه يمكن اعتبار هذه العناصر من أهم مؤشرات النمط السردى:

1) غلبة زمن الفعل الماضى لكثرة الاسترجاع فى القصص.

3) كثرة توظيف الروابط المنطقية لطول الجمل.

3) تسلسل وتوال الأحداث.

4) تحديد الفضاء الزمانى والمكانى .

2) النص الحجاجي: Le Texte argumentatif

ورد فى لسان العرب: حاجه مُحاجاة وحاجا: نازعة الحجة، وفى الحديث "فحج

آدم موسى" أى غلبه بالحجة والحجة هى الدليل والبرهان وجمعها حجج وحجاج³.

أما اصطلاحا فهو " مرادف للبرهنة والاستدلال إذ يُعنى بتتبع الجانب الاستدلالي

فى المحاجة⁴ وكثيرا ما يُربط الحجاج بالجدل الذى هو القدرة على الخصام والحجة

فيه، غير أن الحجاج يشمل الجدل وأوسع منه. " فكل جدل حجاج وليس كل حجاج جدل"⁵

جدل⁵

¹ - فان دايك، " علم النص مدخل متداخل الاختصاصات "، ترجمة: سعيد حسن بحيرى، ص: 229-230، بتصرف.

² صلاح فضل، " بلاغة الخطاب وعلم النص " ص: 299.

³ ابن منظور، " لسان العرب المحيط "، المجلد 1، دار الجيل، لبنان، 1988، (ب ، ط).

⁴ عبد الله صولة، " الحجاج فى القرآن الكريم من خلال أهم خصائصه الأسلوبية " ، ج 1، جامعة تونس، ط1، 2001، ص: 12.

⁵ المرجع نفسه، ص: 21.

وعرف ميشال آدم النص الحجاجي على أنه: " الخطاب الذي يستعمل آراء وتعاملات المخاطب أو جمهور المستمعين للإقناع بحقيقة وصدق قول معين حسب متغيرات مختلفة... فهو يرمي إلى تفنيد أو تأييد رأي ما ¹."

وعليه فالنص الحجاجي يهدف إلى إقناع شخص ما لاعتناق فكرة معينة أي تغيير اعتقاد يُفترض وجوده لدى المتلقي باعتقاد آخر يرى فيه المرسل أنه الأصح، أو التأكيد على فكرة معينة مجهولة من طرف السامع.

ويرى (ب. مايار Bernard Mayer) أن النص الحجاجي يحتاج إليه الإنسان منذ طفولته وقد حصر استعماله في ثلاثة مجالات²:

(1) المجال الدراسي: عند المتعلم لكن بعد تنمية كفاءاته العقلية حتى يستطيع مواجهة هذا الصنف من النصوص، ومطالبته باستعمالها وعرضها لاهتمام المدرسة بهذا النوع من النصوص.

(2) المجال الاجتماعي: بما أن الفرد عضو هام في مجتمعه له أفكار إيديولوجية فمن الضروري أنه قد نمت عنده روح إبداء الرأي باستعمال أساليب الإقناع لمشاطرة أو معارضة آراء الآخرين.

(3) المجال المهني: باعتبار الإنسان عاملاً فمن البديهي أن تواجهه مواقف يحتاج فيها إلى الإقناع.

وعليه ففعل المحاجة ضرورة اجتماعية تربوية لذلك لابد من أن يدعم ويغرس في عقل المتعلم منذ الصغر.

ولخصت "كريمة ميرناس" مكونات البنية الحجاجية للنص الحجاجي في العناصر التالية³.

(1) المتكلم: وهو الذي يحتج لنفسه ويوجه حججا للآخرين، ويكون في المقام الاتصالي، والمسؤول الأول عليها إلى أن تصل للمتلقي.

¹ Op. cit, p 104.

² Mayer Bernard, Maitriser l'argumentation, Exercices et corrigés, Armand, Colin, 2002, p06.

³ كريمة ميرناس، " الملكة النصية لدى تلاميذ السنة السادسة أساسي"، مذكرة معدة لنيل شهادة الماجستير، إشراف صالح بلعيد، جامعة الجزائر، 2006-2007، ص: 86

(2) **المتلقي:** يحاول أن يتأثر بحجة المتكلم أو يشاطره الرأي ليقدم له وجهة نظره لإقناعه بدوره.

(3) **الحجة:** تمثل وجهة نظر تُدفع من طرف المتكلم وترسل على شكل خطاب لإقناع السامع بطريقة مباشرة أو غير مباشرة كالتلفاز، والراديو، والهاتف. أما بخصوص مؤشرات النمط الحجاجي فهي:

- (1) توظيف الأدلة والبراهين.
- (2) مخاطبة العقل.
- (3) الموضوعية في الخطاب وتجنب الذاتية.
- (4) الاستعانة بالموازنة والمقارنة.
- (5) التكرار من أجل الإظهار أو التخصيص.
- (6) غلبة روابط السببية والنتيجة والتأكيد (وعليه، إذن، إن، قد + فعل ماضي... الخ)

3- النص التفسيري: Le texte explicatif:

يُقدم النص التفسيري معلومات غير معروفة من لدن القارئ في غالب الأحيان، ويقوم بتوسيعها وعرض أسبابها ونتائجها، ويرى ميشال آدم أن النص التفسيري هو شرح لوجهة نظر، ويتكون من عاملين:

العامل الأول (لماذا) وهو يعبر عن العبارة الكبرى الأولى

العامل الثاني (لأن) يقدم العبارة الكبرى الثانية، وفق الشكل التالي: ¹

Pourquoi
→
لماذا

Parce que
→
لأن

¹ Jean – Michel Adam, Les textes types et prototypes, p 132.

وهذا النمط من النصوص يصلح لتفسير النظريات العلمية والظواهر الطبيعية خاصة، لذلك نجده مستعملا في الكتب العلمية، الموسوعات، كتب التاريخ، والكتب المدرسية. ومن أهم مؤشرات:

- 1- تقديم الأمثلة لفهم المعلومة.
- 2- توظيف روابط الاستنتاج والتفسير (أي، إذن).
- 3- توظيف تقنية الشرح والتفصيل للإحاطة بجميع جوانب الفكرة.
- 4- الاعتماد على مبدأ التدرج في عرض المعلومات وشرحها .
- 5- مخاطبة العقل.

4- النص الأمرّي : Le texte impératif :

" يهدف النمط الأمرّي في النصوص إلى دفع شخص ما إلى إنجاز فعل، أو القيام بتصرف معين لبلوغ نتيجة ملموسة، ويُستعمل في كثير من النصوص المرتبطة بالحياة الاجتماعية مثل: طرائق الاستعمال/ وصفات الطبخ/ النصوص التنظيمية...¹. ومن أهم مؤشرات:

- 1) غلبة زمن فعل الأمر.
- 2) كثرة الأساليب الإنشائية وغلبة ضمائر المخاطب.

5- النص الحوارّي : Le Texte dialogue :

يُعد الحوار أساس العملية التعليمية التعلّمية وعرفه ميشال آدم بأنه: " وجه من أوجه الكلام المتبادل، وما هو إلا وحدة نصية شفوية أو مكتوبة "². فالحوار حديث يجري بين شخصين أو أكثر، وله دور كبير في التعبير عن الحوادث وتتابعها، والكشف عن طبيعة الشخصيات وأفكارها، وهو نوعان: حوار خارجي: وهو الذي يكون بين شخصين أو أكثر (متكلم/ مستمع).

¹ دراجي سعيدي وآخرون، " دليل الأستاذ اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي (لجميع الشعب) "، وزارة التربية الوطنية – الجزائر، 2006، ص: 14

² Jean – Michel Adam, Les textes types et prototypes, p 148.

حوار داخلي: وهو الذي يستعمل الوجه الداخلي للغة بين الأنا المتكلم والأنا المستمع (المونولوق).

كما يُصنف الحوار من حيث المستوى اللغوي الموظف إلى ثلاثة مستويات:

(1) حوار يوظف لغة فصيحة.

(2) حوار يوظف لغة عامية مُهذبة.

(3) حوار يمزج بين اللغة الفصحى والعامية المُهذبة.

أما عن أهم مؤشرات النمط الحوارية فقد ذكر (هـ. روخ / H.RUCK) مؤشراً مهماً في قوله: " الحوار يقتضي استعمال وسائل إضافية للربط ولضمان إستمراريته في شكل أدوار حوارية إتصالية وعلى شكل سؤال وجواب، فكلّ جواب مرتبط بالسؤال السابق في وحدة دلالية"¹

إنّ المؤشر الأول للنمط الحوارية يكمن في طغيان صيغة السؤال والجواب:

(2) توظيف علامات الترميز (علامة الاستفهام، التعجب، النقاط المتتابعة...).

(3) غلبة ضمائر المخاطب.

(4) توظيف لغة الإيماءات (احمرّ وجهه) (كشّر عن أنيابه).

6- النص الوصفي Le texte descriptif:

الوصف هو أن نمّح للقارئ إمكانية تمثّل وتخيّل موضوع ما، جماد/ إنسان / مكان، فهو يتيح لنا رؤية خصائص واقع معين بعيد عن أعيننا، فينقل لنا هذا الواقع بجزئياته وتفاصيله، وقد قدم ميشال آدم مجالات الوصف المتنوعة بالاعتماد على ما قدمه (Fontanier) في هذا المجال² وهي:

(1) التمثيل البياني لمكان معين (La topographie).

¹ Herbert Ruck, Linguistique textuelle et enseignement du Français, p47

² - Jean – Michel Adam, Les textes types et prototypes, p 79, 80.

وفيه يصف المتكلم مكان ما مثل الجبل، الهضبة، المدينة، القرية، الغابة.

(2) التمثيل البياني الزمني (La chronographie)

وصف للوقت، لحقبة زمنية معينة.

(3) التمثيل البياني المادي للإنسان (La prosopographie).

وصف الوجه، الجسم، الملامح المادية.

(4) التمثيل البياني المادي للإنسان (L'éthopée).

وصف العادات، المساوي، المزايا أي الأوصاف السيئة أو الحسنة لشخصية حقيقية أو خيالية. ومن أهم مؤشرات النمط الوصفي:

(1) كثرة توظيف النعوت الصريحة أو المكناة مثلا (القسم واسع) فواسع نعت في المعنى لكنه خبر في الإعراب.

(2) توظيف الأحوال والإضافات.

(3) توظيف الألوان إذا استدعى الأمر ذلك.

(4) كثرة توظيف الصور البيانية كالتشبيه.

ويجب الإشارة إلى أن هذه الأنماط كثيرا ما تتداخل فيما بينها فيمكن أن نجد في نص ما مقاطع وصفية وسردية/ حجاجية وتفسيرية

7- النص الإخباري : Le Texte informatif :

يهدف النص الإخباري إلى نقل أخبار عن واقعة معينة، وتشخيص حادثة ما بعد التطرق لتفاصيلها، أو إعلام السامع بشيء يخصه (بلاغ، انقطاع الغاز).

ونجد هذا النوع من النصوص في مجال الإعلام والاتصال خاصة القنوات الإخبارية التي تصبو إلى إعلام المتلقي بكل ما يحدث في العالم، ومن أهم مؤشرات النص الإخباري:

(1) التركيز على الخبر بحد ذاته.

(2) توظيف زمن الفعل الدال على الحاضر.

وعليه فقد حاولنا بقدر الإمكان الإلمام بما رأيناه ضروريا ولا يجوز إغفاله في هذا التوجه اللساني - لسانيات النص - غير أننا نرى كما صرح به " روبرت دي بوجراند " أن تحويل الاهتمام وتغيير المنهج سيستغرق الكثير من الوقت والموارد في البداية، ولكننا بمضي الوقت سنتحصل على زيادة هائلة في القدرة وفي النجاح في التعليم¹

فتغيير المناهج في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، ومن المقاربة الانفصالية إلى المقاربة التكاملية، ومن لسانيات الجملة إلى لسانيات النص يتطلب تجديد كل الطاقات البشرية العلمية المؤهلة والمُطلعة على مستجدات الساحة العلمية واللغوية لضمان ولو نجاح جزئي للمناهج المُستحدثة.

وسنقف في الفصلين القادمين من البحث عند تجليات المقاربة النصية كبديل تربوي لساني -لسانيات النص- في حركة إصلاح وتغيير المناهج والكتب المدرسية في الطور الابتدائي وهذا من خلال عينة دروس النحو المقررة والتي سنحلل ترتيبها وتكاملها فيما بينهما لما لهذا الترتيب والتكامل من أثر كبير على تحصيل المعارف وتنمية الملكة النصية عند المتعلمين، وهذا ما سيدفعنا إلى التنقيب عن جديد مناهج اللغة العربية المستحدثة في الطور الابتدائي ومدى تمثل الكتاب المدرسي بمقرراته النحوية -التي يفترض أن تكون مرتبة ومتكاملة- لتلك المستجدات.

¹ روبرت دي بوجراند، " النص والخطاب والإجراء "، ص: 557.

الفصل الثاني:

نشاط اللغة العربية بمقرراته النحوية من خلال الوثائق التربوية الرسمية المخصصة للطور الابتدائي في المدرسة الجزائرية

المبحث الأول:

مراحل إعداد المقررات النحوية ومعايير وظيفيتها في ثنايا الكتاب المدرسي

المبحث الثاني:

قراءة لنشاط اللغة العربية مع التركيز على مقرراته النحوية من خلال الوثائق التربوية الرسمية (منهاج اللغة العربية، الوثيقة المرافقة للمنهاج، الدليل، الكتاب المدرسي)

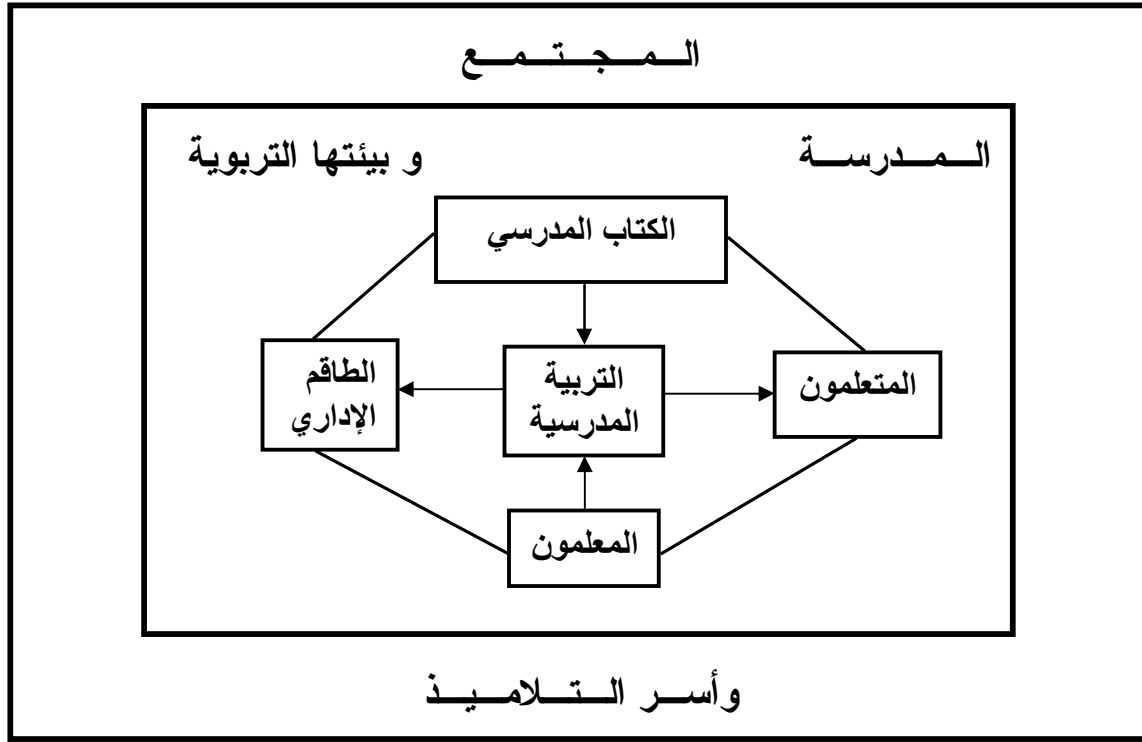
المبحث الأول:

مراحل إعداد المقررات النحوية ومعايير وظيفيّتها
في ثنايا الكتاب المدرسي

1- حدّ الكتاب المدرسي ووظائفه:

نحن لا نغالي إذا اعتبرنا أن التربية المدرسية* هي الطريقة المثلى في الارتقاء بواقعنا التعليمي إلى المستويات المطلوبة، وهذه التربية المدرسية لا تحدث من فراغ بل تنتج من تفاعل عوامل بشرية وتربوية ومادية منها المعلم، المتعلم، المناهج والكتب المدرسية الممثلة لها، والشكل رقم (1) يوضح مجمل عناصر التربية المدرسية.

شكل (1): عناصر التربية المدرسية



من خلال تأمل الشكل رقم (1) نستنتج أن الكتاب المدرسي جانب من الجوانب الفكرية الأساسية لعملية التربية والتعليم، فلا غرابة أن تتجه كثير من جهود الإصلاحات التربوية في الجزائر إلى مراجعة الكتاب المدرسي وتطويره باعتباره من أهم المرتكزات الأساسية في تحسين تعلم التلاميذ وتسيير عملية التعليم، وقد زادت الحاجة

* التربية المدرسية عملية اجتماعية تهدف إلى إعداد التلاميذ للحياة الجماعية، كما أنها تربي فيهم شخصيتهم الفردية المتطورة.

إلى تطويره في ظل المنافسة القوية من الوسائل التعليمية الأخرى، فأغلب النظم التربوية في العالم العربي نظم مركزية خاصة في الطور الابتدائي، إذ يكاد يكون الكتاب المدرسي المقرر مصدر المعلومات الوحيد لنسبة معتبرة من التلاميذ.

وقد ورد تعريفه في قاموس "Le petit robert" بأنه "مؤلف تعليمي يقدم بشكل عملي المعارف التي يفرضها المنهاج الدراسي على وجه الخصوص والمفاهيم الأساسية لعلم من العلوم"¹

وعرفه صالح بلعيد أنه "ذلك المعجم أو الإناء الذي يحوي المادة التعليمية التي تعمل على تغيير سلوك المتعلم"².

إذن الكتاب المدرسي هو عبارة عن سند بيداغوجي للمتعلم والمعلم يعكس منهاج مادة معينة والمفاهيم الأساسية بتلك المادة، وكل كتاب مدرسي يتكون من أربعة عناصر هي: الكفاءات، المعارف، أنشطة التعلم والتقييم الذي نقصد به التطبيقات التي تقدم للمتعلمين من أجل تقييم كفاءاتهم في مجال معين، هذا عن المكونات العامة أما مكوناته الخاصة فيمكن أن نذكر المصطلحات، والنصوص، والأشكال مع الصور التوضيحية... إلخ.

- وظائف الكتاب المدرسي:

لم يعد الكتاب المدرسي من منظور المقاربة بالكفاءات أداة تتضمن مجرد معارف على المتعلم الإلمام بها، أو تمارين يقوم بحلها بطرق متشابهة، وإنما أصبح لهذه الأداة التعليمية وظائف مختلفة ومتكاملة تساهم مجتمعة في إدماج كفاءات المتعلم، ومن بين هذه الوظائف نذكر:

¹ Paul Robert, Le petit robert, dictionnaire rédaction dirigée par A.Rey Debove, Paris, 1967, p 1104

² صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للنشر والتوزيع، بوزريعة، الجزائر، (د ط)، 2000م، ص 85.

أ. وظائف ذات صلة بالمتعلم:

1. يقوم الكتاب المدرسي بدور مهم في تعلم التلاميذ: بحيث يزودهم بسلسلة من المعلومات والمعارف على شكل مقررات منطقية متتابعة تشكل وحدة متكاملة لعلم من العلوم.

2. الكتاب المدرسي يشتمل على كثير من وسائل التجريب والتمرين كالمسائل الرياضية، التمارين النحوية والمشكلات التفكيرية بحيث يستحيل إتقان أي باب من أبواب العلم من غير التدريب والتمرين، وهذا ما يساعد المتعلم على توسيع مداركه واكتساب عادات التفكير والاستنباط وحل المشكلات ويكسبه كذلك مهارة التحليل والربط والاستنتاج.¹

ب. وظائف ذات صلة بالمعلم:

1. يمثل الكتاب المدرسي الإطار المرجعي الذي يحتكم إليه المعلم ويتصرف في حدوده ويرسم بواسطته إستراتيجية السنة الدراسية بأكملها والفصل الدراسي على الأقل، فلا غنى للمعلم عن الكتاب المدرسي الذي يؤثر تأثيرا فعالا في سلوكه التدريسي بصفته غير مستقل في تدريسه عنه من حيث تقيده بمفرداته، وأسلوب عرضه، والمناقشات المطروحة فيه.²

2. يحدد المعلومات التي تدرّس للتلاميذ من حيث الكم ومن حيث الكيف بما يتناسب مع مستواهم من النضج والقدرة أو نصيبيهم من الخبرة وهي أمور ترتبط بمرحلة التعليم التي وصل إليها المتعلم؟ وهو يذهب في هذا الباب إلى درجة تفوق مذهب المنهاج المدرسي المقرر لأن المنهاج ما هو إلا رؤوس موضوعات يمكن أن يختلف في تفسيرها والقدر المطلوب من كل منها، أما الكتاب المدرسي فهو الذي يبسط العنوان ويحدد ما يندرج تحته اتساعا وعمقا.³ وهذا التحديد يساعد المعلم كذلك في إعداد الدروس وتنفيذها وتقويم مدى تحكم المتعلم فيها.

¹ أبو فتح رضوان، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه، دار الهنا للنشر، القاهرة، ط 1، 1962، ص 06.
² منصور بن سلمة، إبراهيم الحارثي، المرشد في تأليف الكتاب المدرسي ومواصفاته، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، الرياض، السعودية، ط 1، 2005، ص 33.
³ أبو الفتح رضوان، الكتاب المدرسي، ص 7.

ج. وظائف ما بين الحياة اليومية والمهنية:

1. الكتاب المدرسي يساعد على إدماج المعارف ليتمكن المتعلم من استعمال مكتسباته في وضعيات مختلفة قد يواجهها خلال التعلم، أو خارج إطار المدرسة.
 2. يشكل الكتاب المدرسي موارد معلوماتية يعود إليها المتعلم عند مزاولته الحياة المهنية.
 3. يسهم في التربية الاجتماعية والثقافية المتعلقة بكل المكتسبات ذات الصلة بالسلوك وبالعلاقات مع الآخر، ومع الحياة الاجتماعية عموما.
 4. يقدم للمتعلم وضعيات ملموسة وقريبة من واقعه المعيشي حيث يتطلب منه الموقف التصرف.¹
- وبهذا المنظور فالكتاب المدرسي بديل للواقع وللمستقبل المهني الذي يمكن أن يصل إليه المتعلم لاحقا إذ يعول عليه كثيرا في إعداد أفراد المستقبل، وبناء شخصياتهم، فهو منبع غني لغرس الاتجاهات والقيم الإيجابية وتكوين الحس الوطني مع تنمية شعور الانتماء لدى المتعلم.

2- مراحل إعداد المقرر النحوي الوظيفي:

1. المرحلة الأولى: مرحلة انتقاء مادة المضمون النحوي:

إن انتقاء عناصر المضمون النحوي ولغته مسألة جوهرية، وتعد أهم خطوة في إعداد المضامين النحوية الوظيفية لكونها تؤثر في بقية عناصر العملية التعليمية التعلمية كمردودية المتعلمين ونجاح المضمون التعليمي أو فشله، هذا ما دفع بالتعليميين إلى تقنين وضبط عملية اختيار المضامين التعليمية النحوية بصفة خاصة وفق جملة من المعايير الواجب التقيد بها، ومن أهمها نذكر:

¹ فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، سلسلة موعذك التربوي، العدد 17، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر، 2005، ص 19.

أ/ المعايير اللغوية:

أ.1. الأبنية النحوية:

من المتعارف عليه أن الأبنية النحوية مختلفة فيما بينها "إذ ليس كل البنى النحوية متساوية من حيث الشيوع، ولا من حيث التوزيع، ولا من حيث قابلية التعلم والتعليم... هناك بنى بسيطة وأخرى مركبة، وهناك بنى مركزية لا يستغني عنها الاستعمال اللغوي، وأخرى هامشية"¹ لذلك يجب أن تقدم للمتعلم البنى النحوية الأوسع استعمالاً، والأقل صعوبة من حيث تعلمها وتعليمها بحيث "يكون التعليم أنجع وأفيد إذا بني على العناصر الأساسية الشائعة، التي لا بد منها في عملية التخاطب"² وعليه فإن اختيار الأبنية النحوية التي تكون ذات صلة وثيقة بمواقف الاتصال يساعد الدارس على أداء الوظائف اللغوية المطلوبة في الموقف الاتصالي، فنحن بأمس الحاجة إلى توظيف الأبنية النحوية المستعملة في الشوارع، والمصانع، والتمثيلات، والمسرحيات الشعبية...

أ.2. النمط اللغوي:

إن معيار النمط اللغوي مرتبط أشد الارتباط بلغة المضمون النحوي، ومن المتعارف عليه أن لكل لغة بشرية مستويات لغوية، وهذه المستويات تعرف بالأنماط اللغوية. "فأية لغة لا يمكن أن تكون نمطا واحدا وإنما هي تنظيم متعدد ومتنوع منها اللهجة الإقليمية، واللهجة الاجتماعية، ومنها المستوى الفصيح على درجات متعددة أيضا"³ وقد بين عبد الرحمن حاج صالح هذه المستويات بطريقة أوضح فهو يرى بأنه "لا توجد في الدنيا لغة واحدة إلا وفيها أكثر من مستوى: فالأعلى منها هو التعبير المحرر المخير ألفاظه يستجيب بذلك لفن من الفنون كالمسرحيات القديمة والشعر الجزل... ثم في أسفلها يوجد التعبير السوقي وحتى اللغة المستعملة الخاصة باللصوص وهي لا تمتاز

¹ عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، (د ط)، 2006، ص 71.

² خولة طالب الإبراهيمي، طريقة تعلم البنى التركيبية واكتسابها في المدارس المتوسطة الجزائرية، رسالة لنيل دبلوم الدراسات المعمقة، جامعة الجزائر، 1979، ص 47.

³ عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 84.

فقط بالخفة بل بالتحريف الكثير، أما التعبير المبتذل الفصيح فينتهي إلى الفصحى إلا أنه يتصف بالتخفيف".¹

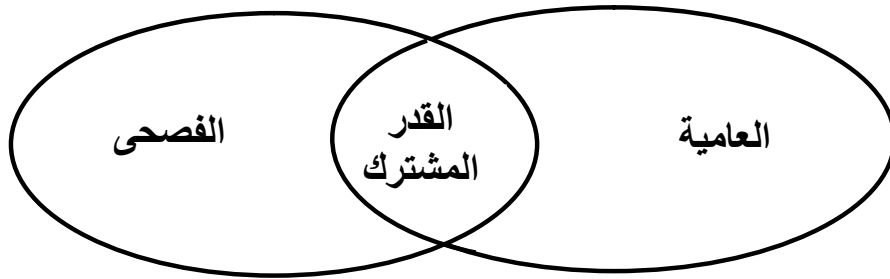
وعليه فإن النمط التعبيري العربي يقسم إلى ثلاث مناطق:
الأولى: خاصة بالعاميات العربية التي تشتمل على بعض الأنماط اللغوية البعيدة عن الفصحى.

الثانية: خاصة بالفصحى وتشتمل على الأنماط اللغوية التي لم تكد تنزل إلى الاستخدام العامي بين الناس، مما يحدث بينهم وبينها نفورا إلى حد ما.

الثالثة: هي التي تجمع بينهما وفيها تلتقي مجموعة من المفردات والتراكيب والدلالات عند الاستخدام.²

وهذه المنطقة تمثل القدر المشترك بين العامية المهذبة والفصحى، ويمكن التمثيل لها بالشكل رقم (2).

الشكل رقم (2): العلاقة بين العامية والفصحى.



¹ عبد الرحمن حاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، مقال خاص بالأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي ج1، موفم للنشر، الجزائر، ط 1، 2007، ص 178.
² رشدي طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 1998، ص 32.

لكن المشكل الذي يطرح: ما هو النمط الأنسب لتقديم مادة المضمون النحوي بلغة يتقبلها ويستفيد منها المتعلم من خلال توظيفها في مختلف مناحي الحياة؟ بالطبع كان للمختصين آراء ومواقف تجاه هذه الإشكالية، فعبد الراجحي مثلاً دعا إلى ضرورة المزج بين الفصيحة المعاصرة وفصيحة التراث، وقصد بالفصيحة المعاصرة ذلك النمط العام الذي تمثله لغة وسائل الإعلام، واللغة المستعملة في الخطب العامة، وفي المحاضرات، ثم النمط الفني الذي يمثل الإنتاج الأدبي على مختلف أنواعه، أما فصيحة التراث فهي من أهم ما ينبغي العناية به لأنها تحمل ثقافة الأمة الإسلامية بحيث يختار منها ما هو مألوف للتلاميذ وما هو قريب من الفصيحة المعاصرة، وإن هذا المزج بين الفصيحيتين سيمكننا من الاقتراب إلى الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية للمتعلم.¹

نحن نوافق بالطبع رأي عبده الراجحي في أهمية الاعتناء بالفصحى المعاصرة وفصيحة التراث، لكن أليس في اعتماد لغة النصوص الأدبية والشواهد الشعرية الحديثة ولغة الصحف والمجلات تفضيلاً للغة الأدباء والشعراء والصحفيين على التأديات الاجتماعية الأخرى؟ أليس لهذا التفضيل عواقب على العملية التعليمية التعلمية وعلى اللغة العربية نفسها التي ستبقى متفوقة في كتابات هذه الفئة وتجبر المتعلم على محاكاة لغتهم الفنية فيقلد ولا يبدع؟ ألم يحن الوقت للاستماع إلى لغة المتعلم في الشارع وما تحتويه من كلام فصيح؟ أم ترفض تلك اللغة لأن أصحابها لا ينتمون إلى طبقة أدبية راقية، فإذا كان الفصحى في زماننا يقاس على الإبداع الأدبي الراقى فقد ظلمنا لغتنا لأن الفصحى يحدد من خلال الاستعمال وهذا ما أكده عبد الرحمن جلال الدين السيوطي بقوله "مدار الفصاحة على كثرة الاستعمال وعدمها على قلته"²

¹ عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 60.

² عبد الرحمن جلال الدين السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، ج1، شرحه وضبطه أحمد جاد المولى وآخرون، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، (د ط)، 1987، ص 188.

لذلك لابد من الاعتماد على ما تفرزه الدراسات الخاصة بالتنوعات اللغوية العربية التي تهتم بدراسة لغة المتعلم في البيت وفي الملعب وفي المسجد... إلخ، فلا يمكن الاستغناء عن هذا الصنف من الدراسات لأنها "تعرفنا بالقدر المشترك بين الفصحى والتنوعات اللغوية العربية والتأكيد عليه في التعليم..."، ومن جهة أخرى معرفة مدى افتراق هذه التنوعات عن الفصحى لإصلاح ذات بينها بتعزيز الظواهر اللسانية الفصيحة التي يفتقر إليها المتعلم فيستعمل عندما تعوزه الحاجة ما يوفره له الاستعمال الدارج لأن الكتاب المدرسي يتجاهله ولم يوفره له"¹

إذن لابد أن نبتعد عن ما دعا إليه البلاغيون من ترك الألفاظ التي تستعملها العامة حتى ولو كانت فصيحة لأنه ليس كل ما يستعمل من مفردات في اللغة العامية غريب عن اللغة الفصيحة، فلابد أن نهتم بالرصيد العامي ولا نعطل دراسته بحجة أن دراسته تعتبر خطوة أولى للتخلي عن الفصحى، لذلك يرى رشدي طعيمة أن "تعليم اللغة العربية ونحوها في التعليم الأساسي يستند على الأنماط اللغوية الفصيحة مما يشيع في استخدام الأطفال في حياتهم اليومية لذلك لابد أن تقتصر حركة التأليف على ذلك القدر المشترك بين العامية والفصحى"²

وعليه نستخلص أن لغة المضامين النحوية لابد أن تنتقى مما يستعمل في المحيط العام للمتعلم، ومما له علاقة بالفصحى حتى يدرك المتعلم أن اللغة العربية الفصيحة لا تختلف بكثير عن العامية لوجود أنماط لغوية فصيحة مبتذلة في حياتهم اليومية، غير أن انتقاء مضمون نحوي تعليمي بالاعتماد على المعايير اللغوية فحسب غير كاف لضمان نجاح ذلك المقرر وإنما لابد من التقيد بعوامل أخرى غير لغوية تتكامل مع العوامل اللغوية، ومن أهمها نذكر:

¹ زبيدة كشرد، دراسة نحوية لكتاب المختار في قواعد اللغة العربية السنة المتوسطة الثانية بالمدرسة الجزائرية (دراسة نقدية على ضوء اللسانيات الوظيفية)، رسالة معدة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر، 1987، ص 04.

² رشدي طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، ص 33.

ب/ المعايير غير اللغوية:

ب.1. مراعاة خصائص المتعلم:

إن معرفة خصائص المتعلم وعمره، وقدراته، ومستوى معرفته، وميوله، وبيئته، أمور لازمة لانتقاء أي مضمون نحوي تعليمي بطريقة فعالة، فبموجب حصر تلك الخصائص تسهل عملية انتقاء المضامين النحوية وتوزيعها في وحدات تعليمية مناسبة لمتطلبات كل فئة من الفئات التعليمية "فبيان سمات الإنسان الذي نتوجه إليه بالكتاب التعليمي لاشك أنه يساعد المؤلف في رسم صورة ذهنية للمتعلم، فيتمثل خصائصه واحتياجاته وقدراته وإمكاناته وظروف معيشته التي يعمل في إطارها ويتعلم، وبذلك يكون الكتاب أكثر فاعلية في تحقيق الكفاءات التربوية المنشودة".¹

إن معرفة خصائص المتعلمين المعرفية، والوجدانية، والاجتماعية من أجل تفصيل المعرفة النحوية والنشاطات المرتبطة بها كالتدريبات مثلا مسألة في غاية الأهمية، ومن أهم هذه الخصائص نذكر ما يلي:

1- الدوافع:

تعتبر الدافعية من أكثر المتطلبات القبلية أهمية للتعلم فحتى لو صرفت المبالغ الطائلة في إصلاح المنظومات التربوية وأجرة الكفاءة وتجهيز المدارس بأحدث التقنيات سيظل هذا عديم الجدوى لأن "الدافعية هي التي تحفز الفرد على نشاط التعلم، إذ كثيرا ما يعزى إخفاق المتعلمين وتسربهم إلى عدم توافر الدافعية اللازمة للتعلم لديهم".²

فالدافعية مثير قوي يحفز الفرد على التعلم، كما يغرس لديه الرغبة في إتقان ما يتعلمه، ويرفع من يقظة الفرد وقدرته على حصر الانتباه، لذلك لابد أن ينتقي المضمون النحوي بطريقة تحرك دافعية المتعلم، ومنه نرى ضرورة فتح المجال أمام المتعلمين لاختيار ما يثير دافعيتهم من دروس لغوية وإعطائهم فرصة المشاركة في اختيار ألوان النشاط التدريبي الذي يرغبون في القيام به، لأن الدافعية مرتبطة أشد الارتباط بميول

¹ صالح محمد على أبوجادو، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط 4، 2005، ص 285.

² محمد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعليمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط 3، 2005.

المتعلم، والميل هو عبارة عن "نزعة سلوكية عامة لدى الفرد، يدفع صاحبه إلى الانجذاب والانتباه لأمر معين"¹ فلا بد إذن من استغلال الميل كورقة رابحة في تقريب نشاط القواعد لذهن وقلب المتعلم، وبما أن القواعد النحوية تستخلص من النصوص المشروحة، فلا بد أن يراعى النص ميولات المتعلمين حتى تسهل عملية الاستيعاب، فمثلا في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي يفضل المتعلمون أنماط معينة من النصوص هي:

1- يميل المتعلمون إلى القصص العلمية التي تدور حول الاكتشافات وغزو الفضاء وارتياح المجهول.

2- يكاد يتخلى المتعلمون عن القصص الخيالية ويستغرق اهتمامهم قصص الرحلات وعادات الشعوب وتقاليدهم.

3- تغرم المتعلمات بالقصص التي تتحدث عن الجمال وتناول الحياة المنزلية والأمور العائلية.

4- يميل الذكور إلى القصص التاريخية والتراجم الذاتية وسير العظماء والقادة السياسيين والعسكريين والعلماء والمكتشفين حيث يمثل هذا السن فترة الإعجاب بالبطولة وتلمس القدوة فيهم.²

2- البيئة العائلية والاجتماعية:

تشير الدراسات المستفيضة أن " ثمة علاقة كبيرة بين المستويات العقلية للأطفال وأعمار الوالدين، فأطفال الشباب أكثر ذكاء من أطفال كبار السن، كما أشارت العديد من الدراسات أن ذكاء الأطفال في الأسر الصغيرة أكثر حدة منه في الأسر الكبيرة وذلك لأن كثرة عدد الأطفال في الأسرة الواحدة يقلل من مقدار الاستثارة المعرفية والاهتمام من جانب الوالدين."³

¹ سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، الأردن، ط3، 2005، ص 326.

² رشدي طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، ص 155.

³ المرجع نفسه، ص 285.

كما أن للظروف المعيشية تأثيرا كبيرا على مردودية التعلم، فالمحيط يلعب دورا بارزا في نجاح التعلم أو فشله ومنه فإن المستوى الثقافي والاقتصادي وطبيعة الأسرة ونمطها وعلاقة المتعلم بوالديه وأصدقائه كلها عوامل تؤثر في انتقاء المحتوى المناسب للمحيط الأسري والاجتماعي للتعلم، وإن كان لكل متعلم محيطه الخاص فإن المضمون المنتقى يحاول قدر الإمكان مراعاة القدر المشترك بين البيئات المختلفة للمتعلمين.

ب.2. تحديد الكفاءة (الكفاءات) المنتظرة من تقديم مقرر نحوي:

إن ما يجب معرفته قبل البدء في تحديد المادة النحوية واختيار عناصرها الكفاءة المطلوب تحقيقها والتي من أجلها يعلم ذلك المضمون، فالانتقاء يتم بحسب ما نريد الوصول إليه من تعليم، ومن المتعارف عليه أن الكفاءة العامة المنتظرة تحقيقها من مقرر نحوي معين لا تقتصر على تفهم المقروء وإنتاج نصوص بأنماط مختلفة فقط وإنما تتسع لتشتمل كل مناحي الحياة ومتطلباتها التبليغية شفوياً كانت أم كتابية، وبالنسبة للكفاءة الأساسية من تعليم وتعلم نحو اللغة العربية في نهاية المرحلة الابتدائية تكمن في إكساب المتعلم ملكة لسانية نصية تبليغية سليمة يتمكن من استعمالها وتوظيفها في مختلف مواقف الحياة، وهذه الكفاءة هي التي أكد عليها عبد الرحمن حاج صالح في قوله: " إن الغاية القصوى من تعليم اللغة هو قبل كل شيء أن تجعل الطالب قادراً على استعمال اللغة في شتى الظروف والأحوال الخطابية وخصوصاً تلك التي تطرأ في الحياة اليومية ثم استعمالها سليمة من كل لحن وعجمة¹ " فالكفاءة المنتظرة من تعليم نشاط النحو تتجاوز حد إكساب المتعلم ملكة لغوية تمكنه من تركيب النصوص تركيباً سليماً فحسب إلى إكسابه ملكة تبليغية تجعله قادراً على توظيف البنى اللغوية التي تعلمها بما يقتضيه المقام والظروف المحيطة بأحوال الخطاب.

¹ عبد الرحمن حاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، مقال الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، ج 1، ص 175.

إذن ينبغي أن تنطلق عملية انتقاء المضامين النحوية من كفاءات تعليمية محددة تتصل بكل مهارة من المهارات اللغوية (مهارة القراءة، مهارة الكتابة، مهارة الحديث، مهارة الإصغاء) على أن تكون تلك الكفاءة مَصُوغة صياغة يسهل معها انتقاء المادة النحوية وقياس مدى تحقق تلك الكفاءات لدى المتعلم.

ب.3. المستوى الدراسي:

يعد المستوى الدراسي من أهم العوامل المؤثرة في تحديد العناصر اللغوية كما وكيفما مما يراد تلقينه والمستوى اللغوي الذي بلغه المتعلم، فما يقدم للمتعلم في السنة الأولى من التعليم الابتدائي يختلف عما يقدم له في السنة الخامسة من نفس المرحلة حتى وإن كانت المضامين النحوية تكمل بعضها البعض من مستوى دراسي إلى آخر، فالمستوى إذن هو الذي يحدد نوعية وكمية الدروس النحوية المقدمة للمتعلم تبعا لسنة ومستواه العقلي إذ أن " كل زيادة غير مبررة تكون كالحشو المعرقل لطاقة استيعابه وتحصيله، كما أن التقليل من الجرعة المطلوبة من شأنه أن يحجبه عن كثير من الأمور التي يجب فهمها وتحصيلها"¹ فحصر الدروس وعناصرها ومفرداتها والمعارف النحوية العلمية الخاصة بها تختلف باختلاف المستوى، فهي تتسع في المستويات العليا من المرحلة الابتدائية (السنة الرابعة والخامسة) وتضيق في المستويات الدنيا من نفس المرحلة لأنها تقترب من الحد الأدنى والبسيط الذي لا بد منه في نحو اللغة العربية.

ب.4. المدة الزمنية:

يتأثر اختيار العناصر اللغوية والمضامين النحوية بعامل الزمن، فالوقت كفيل بتحديد حجم المعارف الواجب تقديمها خلال الحصة الدراسية الواحدة، وفي الفصل الواحد وفي السنة الدراسية بأكملها، فما يوضع لتعليمه في فترة قصيرة يكون حتما مختلفا عما

¹ عبد القادر حمراني، طببعة المحتوى النحوي في كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، مذكرة لنيل الماجستير، جامعة يوسف بن خدة، الجزائر، 2004/2005، ص 48.

يوضع لمدة أطول من حيث كمية الوحدات النحوية المختارة وطبيعتها، فالكمية الكبيرة من الوحدات تحتاج إلى مدة زمنية أطول لتقديدها واستيعابها من طرف المتعلم، فحذا لو يتسع الزمن المخصص لنشاط النحو ويخصص النصيب الأوفر منه للتطبيقات الداعمة والعلاجية حتى يتسنى للمتعلم توظيف ما اكتسبه توظيفا وظيفيا مختلف أوجه حسب ما تقتضيه الحياة اليومية في شتى صورها.

2. المرحلة الثانية: مرحلة تكيف المضامين النحوية الوظيفية:

بعد أن ينتقي المؤلف المضمون النحوي وقبل الشروع في ترتيب مادته لابد أن يمر بمرحلة بالغة الأهمية ألا وهي التحويل أو التكيف التعليمي " وهي تلك العملية المتعلقة بالمرحلة التي يمكن أن تتحول فيها المفاهيم المراد إكسابها للمتعلم في مستوى تعليمي معين من معارف مرجعية (savoir savants) إلى معارف تعليمية (savoir enseignes) ¹ فانتقال المعرفة من مجالها العلمي الصرف إلى المجال التعليمي يحدث فيها تغييرات عديدة ويشير "Astolfi" إلى أن "تعيين عنصر ما من المعرفة العلمية ليصبح موضوعا للتدريس يحدث تحولا كبيرا في طبيعة هذا العنصر... وبناء عليه توجد إبستمولوجيا مدرسية [Epistémologies scolaires] يمكن تمييزها عن الإبستمولوجيا المعتمدة في المعارف المرجعية Les savoir de références" ²

غير أنه ينبغي أن لا تمتد مسافة التحولات بين المعارف المرجعية والمعارف التعليمية بشكل قد يؤثر سلبا على المعرفة المدرسية ومنه التلميذ، فكثر التبسيط مثلا تفقد من أهمية المعلومة وخصوصيتها، وفي مجال النحو تهتم عملية التكيف التربوي بنقله من نحو علمي إلى نحو تعليمي باعتبار أن النحو العلمي يصف الأبنية اللغوية معزولة عن سياقات استعمالها وصفا مجردا بينما النحو التعليمي لا يأخذ هذه المعطيات النحوية المجردة كما هي بل يقوم بتطويعها وتكييفها لأغراض تعليمية وفق مقاييس معرفية،

¹ إبراهيم حمروش، التعليمية، موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها، المجلة الجزائرية للتربية، ع 2، وزارة التربية، الجزائر، مارس 1995، ص 69.

² Astolfi (jp) et Develay (M), la didactique des sciences que sais-je? P.U.F Paris, 1993, p 42.

نفسية... إلخ ولذا يرى "التعليميون المهتمون بموضوع تعليم النحو أن الأمر يحتاج إلى بناء استراتيجية واضحة المعالم محددة الغايات تقوم على أسس علمية وأخرى بيداغوجية... فيقدم له النحو لا على أساس قواعد نظرية جافة معزولة عن أحوال الخطاب، تحفظ عن ظهر قلب، بل تمثل عملية تكتسب بكيفية خاصة"¹ ومما لا شك فيه أن هذه العملية التي تكتسب بكيفية خاصة مرتبطة بأحوال الخطاب المستعمل مستمدة من محيط المتعلم وميولاته فتقدم النحو بطريقة شائقة تجلب من خلالها اهتمام المتعلم وتسترعي انتباهه وهذا ما يثمن المعارف النحوية المدرسية ويجعل لها معنى في حياة المتعلم.

3. المرحلة الثالثة: تنظيم وعرض مادة المضمون النحوي الوظيفي:

بعد أن ينتقي التعليمي المضامين النحوية المناسبة لمستوى دراسي معين ويكتفيها، تعترضه مرحلة أخرى بالغة الأهمية ألا وهي عملية ترتيب المضمون النحوي وتنظيمه وعرضه "فتقديم المحتوى في ترتيب سليم، وبمهارة تربوية يترتب عليه تيسير عمل المدرس وتيسير عملية التعلم عند التلاميذ ويعودهم على التفكير المنظم"² إذن عرض المادة التعليمية النحوية بترتيب جيد وبمهارة تربوية لا يسهل عمل المعلم فحسب وإنما يسهل كذلك تعلم المتعلمين، ويدربهم على التفكير الصحيح، أما عن الترتيب فهو تقديم عنصر لغوي على آخر أو تأخير درس لغوي على آخر أو الجمع بينهما في وحدة تعليمية واحدة، فمثلا أسماء الذوات أسهل الوحدات في التعليم كونها قابلة للتجسيد والاستحضار، فحين تظل الأسماء المجردة كالاسم الدال على الحدث من أصعب الوحدات للتعلم وهذا تطبيقا للمبدأ القائل بأن التعليم ينطلق من المعلوم إلى المجهول ومن المحسوس إلى المجرد، وأهم معيار نرى ضرورة التطرق إليه في عملية ترتيب المضامين النحوية معيار التدرج. وقد عرفه عبده الراجحي بأنه: "عملية ترتيب

¹ عبد الرحمن حاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، ع 4، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر، 1973-1974، ص 23.

² أحمد أنور عمر، الكتاب المدرسي، دار المريخ للنشر، السعودية، ط 1، 1980، ص 28.

محتويات التعليم... بعد تحديد المعطيات المراد تدريسها، وتسعى عملية التدرج - حسب رأي عبده الراجحي - إلى حل مشكلتين رئيسيتين هما: ما هي عناصر المحتوى التي يمكن تجميعها؟ ما هي العناصر التي تسبق أو تتلو غيرها؟¹ وقد قسم عبده الراجحي التدرج إلى نوعين: تدرج طولي وتدرج دوري:

" أما التدرج الطولي فمنهجه يقوم على تقديم كل مفردة من مفردات المحتوى دفعة واحدة، بحيث يقدمها تقديمًا مفصلاً والهدف من ذلك أن يتقن المتعلم كل مفردة قبل أن ينتقل إلى غيرها، فإذا قدمنا درس الضمائر مثلاً وفق هذا الصنف من التدرج فستقدم كل شيء متعلق بالضمائر: الضمائر المتصلة والضمائر المنفصلة والمستترة في موضع رفع ونصب وجر... إلخ في حصة واحدة، ومما لا شك فيه أن هذا النوع من التدرج يفضي إلى خلل كبير في تعليم اللغة لأن تقديم المفردة دفعة واحدة يؤدي إلى دراستها دراسة مكثفة لكنها تسقط في النسيان والتجاهل كما أنها تؤدي إلى البطء الشديد في تعليم اللغة باعتبار أن كل مفردة لغوية تعرض وحدها عرضاً نحويًا مفصلاً، على حين لا يقدم التدرج الدوري المفردة دفعة واحدة ولا تعرض عرضاً مفصلاً وإنما يقدم منها جانب واحد ثم يعود إليها في درس آخر بتقديم جانب ثانٍ منها، وبذلك يألّف المتعلم المفردة ويتدرج من عناصرها الأساسية إلى الفرعية فالضمائر مثلاً يقدم منها المفردة المنفصلة ثم ضمائر التنبيه المنفصلة... إلخ، وهكذا يوزع درس الضمير على أبواب المقرر، ومنه فالتدرج الدوري هو الأنسب في تنظيم المادة النحوية وترتيبها لأنه يراعي مستوى المتعلم ويستجيب لمختلف حاجياته، كما ينسجم مع أحوال وظروف الخطاب المختلفة التي يتطلبها الاستعمال الفعلي للغة من خلال سياقات استعمالها في شتى ملابسات الخطاب، وهذا ما يجعل من وتيرة التعلم وتيرة فعالة وظيفية".²

¹ عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، ص 73.

² المرجع نفسه، ص 74/73.

بعد عملية ترتيب المضمون النحوي يتعين على التعليمي البحث عن طريقة علمية وظيفية لعرض المادة النحوية، وحتى يكون العرض في سياق التعلم الجيد، فإنه يجب مراعاة بعض المعايير منها:

- 1- أن تُعرض المادة التعليمية بصورة تجمع بين التوازن الكمي والنوعي بما يحقق تعلمًا فعالًا وبصورة تجمع بين الأفكار النظرية والممارسات العملية، بحيث تيسر على المتعلم استدعاء الفكر النظري وتطبيقه في الواقع العملي بيسر وسهولة.
- 2- أن تكتب المادة التعليمية النحوية بأسلوب بعيد عن التعقيد حتى تيسر عملية تواصل وتفاعل المتعلم مع المضمون وما فيه من أفكار ومفاهيم.
- 3- أن ترتبط المادة التعليمية بالمعلومات السابقة لها، وأن تستند على المتطلبات الأساسية اللازمة لتعلمها من أجل تحقيق التكامل المعرفي عند المتعلم.
- 4- عرض بعض المفاهيم النحوية وفق أشكال ومخططات بصرية تكون بمثابة مقدمات تسهل عملية التعلم، مع الابتعاد قدر المستطاع عن الأفكار المجردة غير المصحوبة بأمثلة واقعية أو محسوسة توضحها وتقربها لذهن المتعلم.
- 5- تعرض الدروس النحوية وفق مبادئ التعلم الذاتي أي موجهة إلى المتعلم ذاته من أجل مساعدته على محاوره المادة التعليمية وإثارة تفكيره ودفعه إلى التعلم.
- 6- تنتهي كل وحدة أو كل مقرر فصلي بخلاصة الأفكار والمفاهيم النحوية الأساسية التي عالجها لمساعدة المتعلم على استجماع أفكاره ومعلوماته لغرض إشعاره بالنقد والإنجاز المحقق.

- 7- تختتم الدروس النحوية بعدد من المشروعات الفردية أو التعاونية أو التدريبات المدعمة لعملية تعلم موضوعات المضمون النحوي وإتقان مفاهيمه مع تحقيق الكفاءات التعليمية بنجاح، فمرحلة ترسيخ المدركات من أصعب المراحل وذلك لأن نجاح تعلم اللغة ونحوها يتوقف على مدى ما حكاه المتعلم من نماذج نحوية

في اكتساب اللغة، وتأخذ الممارسة النحوية أشكالاً مختلفة منها تمارين الربط والتحويل، التمارين التركيبية كتكوين الجمل، تمارين الإعراب... إلخ¹

إضافة إلى هذه المعايير التربوية الواجب التقيد بها في عرض المضمون النحوي، توجد معايير فنية لا تقل هي الأخرى أهمية في ضمان نجاح عرض المادة وتقريبها لذهن وقلب المتعلم، لأن المضمون التعليمي التربوي مهما كان صالحاً ومتفقاً معارفياً وعلمياً يستلزم لقبوله النفسي وإقباله على التعامل معه جودة ملحوظة في صناعته ومسحة جمالية في شكله وألوانه، وعليه فإن الصلاحية التربوية بحاجة إلى الصلاحية الفنية ولا يستقيم الكتاب المدرسي إلاّ بهما، وقد عرفه "محمد زياد حمدان" بقوله " يقصد بصلاحية الكتاب المدرسي التربوية تمثيل محتواه لحاجات التلاميذ، أما الصلاحية الفنية يقصد بها قبوله نفسياً وقابليته للتداول من المعلمين والمتعلمين"²

إذن يشكل إخراج المضمون النحوي وطرق إنتاجه عاملاً مهماً في إثارة انتباه المتعلم من خلال المؤشرات الحسية والبصرية المتصلة بالرسوم والأشكال والخط والألوان والجدول والرموز وغير ذلك من أمور، أما عن أهم معايير الصلاحية الفنية نذكر:

أ/ الورق:

يجب أن يطبع المضمون النحوي على " ورق أبيض مقوى يزن من 60 غ إلى 70 غ لكل 100 سم² " ويشترط فيه أن يريح النظر أي أن يخلو من أي لمعان ينعكس على بصر القارئ عند القراءة.

ب/ الطباعة:

تطبع مادة المضامين النحوية حسب مستوى المتعلمين، بحيث تطبع العناوين الرئيسية بخط أكبر تليها العناوين الفرعية، ويشترط أن يكون حجم الحروف ملائماً لأعمار الطلبة وقدرتهم البصرية على قرائة المادة التعليمية، حيث أقرت بعض الدراسات بأن

¹ محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة، الأردن، ط 1، 2004، ص 310.
² محمد زياد حمدان، تقييم الكتاب المدرسي نحو إطار علمي للتقويم في التربية، دار التربية الحديثة، سوريا، ط 1، 1998، ص 61.

"الأحجام المقبولة للاستعمال في الكتب المدرسية هي البنط (34) للقراءة في الأعمار من 7 إلى 8 سنوات والبنط (18) لأعمار أكبر، ويمكن السماح بالتصغير إلى ما دون ذلك حتى البنط (10) لأكثر الفئات سناً"¹.

ج/ لون الطباعة:

قد تطبع الكتب التعليمية المدرسية ومضامينها بلون واحد ويسمى هذا الصنف بالطباعة البيضاء والسوداء، وقد تتطلب المضامين التعليمية أن تطبع بلونين: الأسود والأزرق أو الأسود والأحمر ويسمى هذا الصنف بالطباعة الملونة.

د/ الأشكال والمخططات التوضيحية والرسومات:

يشترط في الأشكال والمخططات التوضيحية التي ترد في الكتاب المدرسي " أن تكون واضحة ووظيفية أي تتصل بالموضوع وتيسر فهمه واستيعابه وتثير الدافعية عند المتعلم، وأن توضع في المكان الملائم لها، وهنا ننبه إلى أن إدخال عدد كبير من الرسومات أو البيانات التي لا ترتبط بالمضمون النحوي سيكون سببا في تشتيت ذهن الطالب وعدم تركيزه على المعلومات المهمة، كما نحذر أيضا من إضافة صور ورسومات لغرض التسويق دون اعتبار لعلاقتها بالمضمون، فيفترض أن تدمج الرسومات والبيانات والصور بهدف نقل المعلومات والمساعدة في تفسير فهم المضمون ودعم عملية التعلم الإيجابي."²

و/ قائمة المراجع:

تنظم قائمة للمراجع والمصادر التعليمية النحوية التي استخدمها المؤلف في انتقاء المضامين النحوية، وترتب حسب الحروف الهجائية لأسماء المؤلفين، والجزء، والطبعة، والناشر، ومكان النشر، وسنة النشر لكي تساعد الآباء والأمهات في تعليم أبنائهم بالعودة إلى تلك المصادر والمراجع من جهة، ومن جهة أخرى تتيح للمعلم أن

¹ أحمد أنور عمر، الكتاب المدرسي، ص 43.

² منصور بن سلمة / إبراهيم الحارثي، المرشد في تأليف الكتاب المدرسي ومواصفاته، ص 181، بتصرف.

يتوسع أكثر في إعداد مذكراته والإلمام بالموضوع المعالج، كما أن الصلاحية الفنية للمضامين النحوية مرتبطة أشد الارتباط بوضوح الخط وضبط الشكل مع تقادي الأخطاء علمية كانت أو إملائية.

3. خصائص المضامين النحوية الوظيفية:

إن التقيد بالمعايير اللغوية وغير اللغوية لانتقاء مادة المضمون النحوي، وبمعايير تنظيمه وعرضه مع معايير الصلاحية الفنية سيؤدي حتما إلى الصلاحية التطبيقية للمضمون النحوي أي وظيفيته وقابليته للتعليم والتعلم، وبناء على تلك المعايير فإن المادة التعليمية النحوية ستتم بجملة من الخصائص الوظيفية التي لا يمكن الاستغناء عنها علميا وتربويا، ومن أهمها نذكر:

(1) الدقة والوضوح مع الموضوعية:

لابد أن تبنى المضامين النحوية على الحقيقة العلمية وعلى معلومات موثوق من صحتها، ولا ينبغي أن يكون التبسيط فيها سببا في انحرافها عن جادتها ودقتها العلمية، بحجة التخفيف عن المتعلم، لذلك عند انتقاء المادة وعرضها لابد من التركيز على الأهم والضروري ومنه الحد من المعلومات التفصيلية التي ليس لها علاقة بالمفاهيم الأساسية، فالتفاصيل ينبغي أن تكون داعمة للأفكار الرئيسية، وعند صياغة المضامين النحوية كذلك لابد أن نتوخى الوضوح حتى "يتمكن المتعلم متوسط الذكاء إدراكها وفهمها، ولا ندع مجالا لتأويلات مختلفة بل نقوم بعملية الشرح المستوفى إذا اقتضى الأمر دون أن نقع في الاستطراد الممل"¹

كما ينبغي أن يتحاشى الكتاب المدرسي بما في ذلك المضامين النحوية تقديم معارف محرفة بسبب موقف إيديولوجي أو ديني، فلا بد من الابتعاد قدر المستطاع عن الآراء

¹ إسماعيل إيمان، مقال حول الكتاب المدرسي، المجلة الجزائرية للتربية (المربي)، ع 3، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر، 2005، ص 08.

والمواقف المشبوهة تجاه الأفراد والأوطان والتميز وفقا للجنس أو الثقافة حتى نضمن عدم تحيز التعليمي لفئة معينة ومنه موضوعية المادة المقدمة.

(2) أن يكون المضمون النحوي مناسباً لمستوى المتعلمين من النضج:

"إن المضمون النحوي لا يؤلف لأي متعلم وإنما يؤلف لمتعلم معين في سن معين وله خصائص نفسية معينة ومطالب نمو معينة كذلك، ومعنى هذا أن يراعي معدّ المادة المرحلة التي يؤلف لها والمجموعة التي يقصد تعليمها، ثم يتوخى في اختيار مادة المضمون النحوي وطريقة عرضها أن تلائم كل ما تقدم من خصائص المتعلم، وهنا لابد من إيجاد توافق بين سيكولوجية المادة المعلمة وسيكولوجية المتعلم التي تتطلب دراسة علمية لخصائص وحاجات المتعلم في كل مرحلة والبحث عن الوسائل التي تحدد استعداد المتعلم للتعلم والعوامل المؤثرة في ذلك الاستعداد، وبذلك يقوم المضمون النحوي على أسس سيكولوجية علمية لا على البداهة والصدفة والتقدير الشخصي للمؤلف وهذا ما يتطلب مراعاة ثلاثة أمور هي:

1. تحديد المضمون المناسب للصف الدراسي الذي يؤلف له المضمون.
2. تكيف مادة المضمون النحوي لقدرة تلاميذ الصف الواحد.
3. أن لا يكون المضمون دون مستوى نضج المتعلمين فلا يفيد أو أعلى من مستواهم فيعرفون عنه " ¹.

(3) أن يكون المضمون النحوي متصلاً بميول المتعلمين وحاجاتهم منمياً لها:

من المتعارف عليه أن المضمون النحوي لا يحدث أثره في تعليم المتعلم إلا إذا اتخذ نحوه موقفاً إيجابياً فيقبل عليه، فالمؤلف يستطيع أن يضع المضمون النحوي في يد المتعلم بلا ثمن ولكنه لا يستطيع أن يجبره على الالتزام به وقراءته حرفياً لأنه أمر متعلق بميوله وحاجاته "فعندما يجد التلميذ في كتابه مضامين تثير اهتمامه فإن ذلك

¹ أبو الفتح رضوان، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه، ص 204.

يسهل عليه التعلم والاكْتساب، ولا يقتصر الأمر على الاهتمامات الشخصية بل يشمل الاهتمامات ذات الطابع الجماعي أيضا لكونه عضوا في مجموعة خاصة (القسم مثلا)¹ وعليه فإن ميل المتعلم هو المحرك الأساس الذي يدفعه إلى النشاط والعمل، غير أنه يجب التنويه إلى أن الإلحاح في جعل حاجات المتعلم وميوله نقطة البداية في عرض المادة النحوية لا يعني توقّف هذا المضمون عند هذا الميل فحسب وإنما لا بد من العمل على تنمية ميولات جديدة تؤدي بالمتعلم إلى آفاق تعلّمية أرحب.

(4) أن تراعي المضامين النحوية الفروق الفردية بين المتعلمين:

من المسلمات أن الأطفال يختلفون فيما بينهم، وإخضاعهم لكميات متساوية من المادة ونوع واحد من الكتب والطريقة لا يؤدي بهم إلى نتائج متشابهة متساوية "فمن البديهي أن يكون تلاميذ القسم الواحد متفاوتي الاستعدادات، وبالتالي فإن سرعة الاكْتساب والتعلم تكون مختلفة أيضا، ولا ينبغي بأي حال من الأحوال أن نعد كتابا مدرسيا للمتوسطين من التلاميذ، لأن ذلك يهمل الضعفاء منهم، ويهضم حق المتفوقين"² وعليه ينبغي أن تساعد الكتب المدرسية على إشباع الحاجات اللغوية المختلفة عند المتعلمين كل وفق مستواه، وفي سبيل مواجهة الفروق الفردية يجب مراعاة النقاط التالية:

- 1- التوسط في شرح الأفكار والمفاهيم المختلفة حتى يفهمها أكبر عدد من المتعلمين.
- 2- الاستعانة بالوسائل التعليمية المختلفة لتوضيح الأفكار والمفاهيم اللغوية.
- 3- إعداد مجموعة متفاوتة المستوى من التدريبات بحيث يناسب كل منها فريقا من المتعلمين.
- 4- تخصيص قسم في نهاية كل وحدة يشتمل على نوعين من التدريبات الإضافية هما:

¹ المرجع السابق، ص 09.

² المرجع نفسه، ص 10.

أ. تدريبات إبداعية: وهي تدريبات رفيعة المستوى تخص المتفوقين وتستثمر هذه التدريبات ما لديهم من طاقات وقدرات على التحصيل.

ب. تدريبات علاجية: تركز على نقاط الضعف الشائعة بين أطفال المرحلة الابتدائية، وفي هذا النوع من التدريبات يبقى عادة توضيح بعض المفاهيم ومعالجة القواعد بطريقة أخرى مبسطة.¹

إضافة إلى بعض الوسائل التي قد تساعد المؤلف على مواجهة الفوارق الفردية بين المتعلمين كتزويد المضامين النحوية بمشروعات فردية وجماعية وبحوث يقوم بها المتعلمون تهدف إلى تنمية بعض الكفاءات المطلوبة، وجداول وملخصات وملحقات ومعاجم للكلمات والمفاهيم النحوية التي ستساعد أغلبية المتعلمين في فهم الموضوع النحوي المقرر.

(5) التوزيع المتدرج للمفاهيم والقدرات مع ترابط مادة المضمون النحوي:

ينبغي أن تنتهج المضامين النحوية الدراسية توزيعاً متدرجاً لنمو القدرات الفكرية وسلماً للمفاهيم التي ينبغي أن يكتسبها ويتمكن منها، ومن أهم القدرات الفكرية التي يمكن أن ينميها المضمون النحوي نذكر: الملاحظة، الوصف، الحفظ، التشخيص، الترتيب، التنظيم، المقارنة، الربط، حل المشكلات... فعلى سبيل المثال القدرة على الملاحظة ينبغي أن تسبق القدرة على الوصف أو المقارنة، وعليه ينبغي أن يظهر في المضامين النحوية نوع من التوزيع المتدرج وذلك ابتداء من القدرات القاعدية البسيطة وصولاً إلى الأكثر تعقيداً، ونفس الشيء بالنسبة للمفاهيم والمصطلحات النحوية التي ينبغي أن تتدرج في الصعوبة بحيث تذكر المفاهيم السهلة في بداية المضمون وتترك المصطلحات الصعبة إلى أواخر المضمون أي الانتقال من السهل إلى الصعب ومن العام إلى الخاص، إن هذا التدرج يفرض أن تكون مادة المضمون النحوي مرتبة ترتيباً

¹ رشدي طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، ص 138.

منطقيا فيكون كل جزء مرتبطا تمام الارتباط بما قبله وبعده وهذا يقودنا إلى الحديث عن التكامل الذي يبرز على مستويين:

أ/ التكامل الأفقي: ويقصد به الترابط بين وحدات المضمون النحوي في الكتاب المدرسي المخصص لطور معين ولسنة دراسية معينة، كما يبرز هذا التكامل على مستوى فروع اللغة ذاتها لأن "المراد من تعليم اللغة العربية أن ننظر إلى اللغة على أنها وحدة مترابطة ومتماسكة، وليست فروعاً مفرقة ومختلفة"¹ وبالطبع هذا التكامل يخدم نشاط النحو الذي سيعزز في كل فرع من فروع اللغة خاصة في نشاط التعبير بشقيه.

ب/ التكامل العمودي: ونقصد به الترابط الذي يكون بين المضامين النحوية المخصصة لكل سنة دراسية، ويمتد هذا التكامل إلى الترابط بين الأطوار المختلفة (الابتدائي، المتوسط، الثانوي).

(6) أن تكون مادة المضمون النحوي قابلة للاستخدام في الحياة:

من معايير جودة المضمون قدرته على تمكين المتعلم من الانتفاع بما تعلمه منه في تعلم المواد الأخرى وفي مواقف الحياة إلى أقصى حد ممكن. وهذا يقودنا إلى خاصية جد مهمة ينبغي أن تتوفر في المضامين النحوية وهي الواقعية فـ "دروس النحو لا بد أن تنطلق من واقع التلميذ ومجتمعه، فالدروس هي توقع وتصور لمطالب المجتمع واحتياجاته"² إذن ينبغي أن يكون المضمون النحوي وثيق الصلة بالحياة حتى يساعد المتعلم على زيادة قدرته في معالجة المواقف التي تعترضه في المستقبل.

(7) المضامين النحوية ينبغي أن تكون على قدر من الجودة الفنية:

لا تتحقق هذه الخاصية في المضامين النحوية إلا إذا كان الخط واضحا، وكان حجمه مناسباً لأعمار التلاميذ مع جاذبية العناوين التي يفترض أن تكتب بلون مغاير، إضافة

¹ عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر، ط6، 1990، ص 50.
² فايز المراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء، الإسكندرية، ط 1، 2003، ص 204.

إلى ضبط الحركات وندرة الأخطاء مع احتواء تلك المضامين على مخططات وجداول توضيحية مناسبة لما وضعت له "فجودة الطباعة ووضوح الحروف ونوعية الورق من حيث اللون والصقل وقلة الشفافية من المميزات التي تزيد من صلاحية الكتاب"¹ ومن المؤكد أن الصلاحية الفنية للكتاب المدرسي تضمن للمضامين النحوية قابليتها الشكلية التي لها دور جد فعال في إثارة انتباه ودافعية المتعلم لتعلمه.

هذه جملة من الخصائص يحبذ أن يضعها كل مؤلف نصب عينيه ضمانا لتفعيل مضاميننا النحوية التي ينتظر منها أن تكون على قدر من الجودة المعرفية والشكلية خاصة في الطور الابتدائي.

" غير أننا نجد أنفسنا ملزمين بالقول أن الكتاب المدرسي لم يعد المصدر الوحيد للمعرفة وبناء الشخصية، خصوصا في عصرنا الحالي الذي أصبح فيه الطالب يتعرض إلى مصادر معرفية متعددة تفوق ما كان متاحا لطالب الأمس سواء في مستوى نوعية المعلومات أو حجمها، أو في مستوى جاذبية عرضها، وهذا ما ألقى عبئا على الأنظمة التربوية في ضرورة العناية بالكتاب المدرسي تخطيطا وتنفيذا وتقويما، بهدف جعله مصدرا غنيا وأداة تعليمية فعالة وذلك بالارتقاء بجودته من حيث حداثة مادته وطريقة عرضها ومعينات التدريس التي يحتويها، كما ينبغي الاهتمام باستمرارية تطويره من حيث انتقاء مضمونه واختيار أنشطته وبناء المواقف التعليمية التعليمية الهادفة إلى تكوين المفاهيم في ذهن المتعلمين، واختيار التمارين والمشكلات التي تشجع الطالب على الفهم والتفكير"² بيد أن الكتاب المدرسي مهما بذل فيه من جهد ومهما وضع فيه من علم وخبرة فإن نتائجه والرأي فيه خاضع لوجود مدرس يحسن استخدامه، فهو إنتاج يقدمه شخص ويقع مصيره في يد شخص آخر، فإذا كان المعلم الموجه على قدر من الكفاية العلمية والبيداغوجية سيساهم بقدر كبير في تفعيل مردودية الكتاب

¹ قايد عبد المجيد، رائد التربية العامة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط 1، 2004، ص 52.
² منصور سلمة / إبراهيم الحارثي، المرشد في تأليف الكتاب المدرسي ومواصفاته، ص 41، بتصرف.

المدرسي، أما إذا كان على العكس فإنّه سيحطم كل ما بذل فيه من جهود في تبسيط وإيصال المعرفة للمتعلّم، خاصة ما يتصل بالمضامين النحوية لأن أغلب مادتها مجردة تحتاج من المعلم أن يكون على إطلاع بالمناهج المستحدثة والطرائق المقترحة والمقاربات المعتمدة من أجل تنمية ملكات وقدرات المتعلّم، وهذا ما يقودنا حتماً إلى الإلحاح على تكوين المعلمين تكويناً جاداً قائماً على الجمع بين الأساس النظري والتطبيقي.

المبحث الثاني:

قراءة في الوثائق الرسمية للغة العربية الخاصة بالطور
الابتدائي (المنهاج، الوثيقة المرافقة للمنهاج، الدليل،
الكتاب المدرسي)

قراءة في الوثائق الرسمية للغة العربية الخاصة بالسنة الأولى من التعليم الابتدائي:

1-قراءة في منهاج اللغة العربية:

استفتحت الوثيقة الرسمية "مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي" بمدخل شرح فيه المؤلفون دوافع تخفيف المضامين المعرفية للمناهج في مختلف مستويات مرحلة التعليم الابتدائي (إصلاح المناهج)، وعلى رأسها معالجة الاختلالات التي أظهرها التطبيق الميداني وإحداث التلاؤم بين المضامين المقررة في المناهج مع الحجم الساعي المخصص لكل مادة، إضافة إلى ضمان التفصيل بين المراحل التعليمية الثلاث: الابتدائي والمتوسط والثانوي، وبالموازاة مع تخفيف المناهج عرفت شبكة مواقيت المواد في مرحلة التعليم الابتدائي بداية من الموسم الدراسي 2011-2012م تعديلا يقوم على مجموعة من المبادئ أهمها:

✓ تدرج الزمن الدراسي للمستويات الدراسية وفق مراحل نمو الطفل.

✓ توافق الحجم الساعي السنوي مع محتويات المناهج الدراسية المقررة، ويجدر التذكير أن عملية تخفيف المناهج قد راعت مدة السنة الدراسية والمقدرة بـ (33 أسبوعا) للسنة الخامسة ابتدائي و (36 أسبوعا) للسنة الأولى والثانية والثالثة والرابعة ابتدائي، تخصص أربعة منها للتقييم (أسبوع واحد في بداية السنة الدراسية للتقييم التشخيصي، وأسبوع في كل فصل دراسي يوافق الزمن اللازم لإنجاز مختلف أنشطة التقييم). وفيما يلي عرض لشبكة المواقيت المعدلة لمرحلة التعليم الابتدائي فيما يخص مادة اللغة العربية فحسب.¹

المواد التعليمية	السنة 1	السنة 2	السنة 3	السنة 4	السنة 5
اللغة العربية	11 سا و 15 د	11 سا و 15 د	9 سا	8 سا و 15 د	8 سا و 15 د

أ. تقديم منهاج مادة اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي:

لقد ركز المؤلفون في تقديم المادة على أهمية اللغة العربية في هذه المرحلة من التعليم، فهي وسيلة التعليم والتواصل والتبليغ فضلا عن أنها اللغة الوطنية الرسمية التي تعد من أهم

¹ مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، منهاج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، جوان 2011، ص 02، 03.

الفصل الثاني: نشاط اللغة العربية بمقرراته النحوية من خلال الوثائق التربوية الرسمية المخصصة للطور الابتدائي في المدرسة الجزائرية

وسائل الارتباط الروحي بين أبناء الوطن والأمة، والمقوم الأساسي للشخصية الجزائرية، ووقف المؤلفون عند نقطة جد مهمة وهي أن اللغة العربية ليست مادة دراسية فحسب ولكنها - بالإضافة إلى ذلك - وسيلة لدراسة المواد الأخرى في مختلف المراحل التعليمية. فقد ثبت بالتجربة أن تقدم التلاميذ في اللغة العربية يساعدهم على التقدم في الكثير من المواد الأخرى التي تعتمد في تحصيلها على القراءة والفهم.

ويرى المؤلفون أن تعلم العربية لم يعد من أجل معرفتها، بل أصبح الغرض من ذلك هو جعل المتعلم يتحكم في لغة عربية معاصرة، وذلك بتدريبه على التعبير والتواصل معاً، فهو بذلك يجتاز مرحلة لغة المنشأ ذات الطابع التلقائي إلى لغة مدرسية مهيأة ليباشر بها أحسن فأحسن الوضعيات التي تدفعه إلى التحدث والتعبير كتابة، وقد حصر المنهاج دور المدرسة في تنمية المهارات الأربع: التحدث، السماع، القراءة، الكتابة.

ب. الحجم الساعي الأسبوعي للمادة:

حدد توقيت اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الابتدائي بـ 11 سا و 15 د أسبوعياً، يوزع على نشاطات المادة كما يلي:¹

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الإجمالي
تعبير شفوي/قراءة/كتابة	08	6سا
قراءة/كتابة	02	1سا و 30د
محفوظات	02	1سا و 30د
ألعاب قرائية وكتابية	02	1سا و 30د
تعبير كتابي	01	45د
المجموع	15	11سا و 15د

ت. الأهداف الخاصة بالأنشطة التعليمية:

لقد قدم المنهاج لكل نشاط تعليمي مجموعة من الأهداف الخاصة، وسنكتفي بعرض بعض منها:

1- التعبير الشفوي والتواصل:

✓ يكتسب القدرة على التعبير العربي السليم.

¹ المرجع السابق، ص 7.

✓ يتدرب على أساليب التبليغ والتواصل.

2- القراءة:

✓ النطق الصحيح للأصوات والحروف.

✓ قراءة نصوص قصيرة قراءة مسترسلة مع احترام علامات الوقف البسيط.

3- الكتابة والتعبير الكتابي:

✓ مسك القلم بطريقة صحيحة.

✓ كتابة الحروف منفردة وكتابة جمل قصيرة مترابطة حول موضوع واحد مع ترتيب

عناصر الجملة ترتيبا صحيحا.¹

ث. مجالات التعلم: الكفاءات والأهداف:

لقد قسم المنهاج مجالات التعلم إلى مجالين: مجال اللغة الشفوية ومجال اللغة الكتابية.

وأفرد لكل منهما الكفاءات والأهداف الخاصة بهما ويمكن أن نمثل لهما على النحو التالي:²

مجال اللغة الشفوية		مجال اللغة الكتابية	
فهم المسموع: ما معنى أن يقدر المتعلم على فهم المسموع؟		الكتابة: ما معنى أن يقدر المتعلم على الكتابة؟	
الكفاءات	أهداف التعلم	الكفاءات	أهداف التعلم
أن يرد استجابة لما سمع	✓ يرد على ما يسمع بكيفية ملائمة ✓ يتفاعل مع ما يسمع	أن يتمتع في نص القراءة	✓ يعرف نظام الأصوات ✓ يعرف قيمة علامات الفصل والوصل

ج. ملخص المتعلم في نهاية السنة الأولى من التعليم الابتدائي:³

يرى المنهاج أن المتعلم في نهاية السنة الأولى من التعليم الابتدائي يكون قادرا على:

✓ التواصل مع الآخرين مشافهة وكتابة بلغة عربية سليمة.

✓ قراءة الحروف والكلمات والجمل والنصوص القصيرة.

✓ إتباع السطر واحترام الاتجاه المطلوب أثناء الكتابة (من اليمين إلى اليسار).

✓ ترتيب جمل متنوعة.

¹ المصدر السابق، ص 08.

² المرجع نفسه، ص 09.

³ المرجع نفسه، ص 11.

✓ تأليف جمل وتراكيب.

✓ اكتشاف بعض خصائص اللغة العربية.

ح. مجالات التعلم الثقافية:¹

يرى المنهاج أن لمجالات التعلم الثقافية صلة بأنشطة التعلم التي تستوحى من تلك المجالات، وقد حصرها المنهاج في: الحياة الأسرية / الحياة المدرسية / الحياة الاجتماعية.

ر. تقديم أنشطة التعلم:

يمارس المتعلم في السنة الأولى من التعليم الابتدائي الأنشطة التعليمية الآتية:

1/ التعبير الشفوي والتواصل:

وقد قسمت حصص التواصل الشفوي إلى مرحلتين:

المرحلة الأولى:

هي فترة التهيئة اللغوية التي تبدأ من الوحدة التعليمية الأولى إلى الوحدة التعليمية الرابعة. والهدف منها دفع المتعلم إلى التعبير وجعله يمارس ممارسة صحيحة الألفاظ والتراكيب.

المرحلة الثانية:

تغطي هذه المرحلة بقية الوحدات التعليمية، وتتمحور مواضيعها حول وسط التلميذ والقيم الأخلاقية التي تمكنه من التعايش مع الغير.

2/ القراءة: ينقسم تدريس هذا النشاط إلى ثلاث مراحل:

أ. المرحلة التمهيديّة: وتتجزأ هذه المرحلة خلال أربع وحدات تعليمية، ويسعى

المعلم من خلالها إلى مساعدة المتعلم على القراءة وجعله يدرك العلاقات بين الأشكال والرموز والأصوات والصور.

¹ المرجع السابق، ص 11.

ب. مرحلة التدريب على مفاتيح القراءة: يتدرب المعلم في هذه المرحلة على النطق الصحيح واكتشاف الحروف وقراءة الجمل، وتشمل هذه المرحلة ست عشرة وحدة تعليمية.

ت. مرحلة القراءة الفعلية: تبدأ هذه المرحلة من الوحدة الواحدة والعشرين إلى الوحدة الثلاثين أي الوحدة الأخيرة، وفيها يتدرب المتعلم على قراءة نصوص مناسبة لمستواه.

3/ الكتابة:

يقصد بالكتابة في منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي تصوير الحروف والمقاطع والكلمات حسب نموذج يحاكيه المتعلمون انطلاقاً مما توفر لديهم من مهارات فردية.¹

4/ التعبير الكتابي:

نظراً لأهمية هذا النشاط فقد تم تقديمه ليدرس في السنة الأولى من التعليم الابتدائي وذلك بدءاً من الفصل الثالث، وإذا تم هذا التقديم فذلك بنية غرس البذور الأولى لملكة الإبداع في التعلم، والجدير بالذكر أن موضوعات التعبير الكتابي تستمد من محاور القراءة والتعبير والتواصل والمطالعة المسموعة، وعلى العموم يمكن تنشيط حصص التعبير الكتابي من خلال:

✓ إتمام كتابة جملة من النص.

✓ إتمام عبارة ناقصة.

✓ ترتيب كلمات متفرقة في جملة تامة المعنى.²

5/ المحتويات:³

سنكتفي بعرض محتوى التعبير الشفوي لأن دروسه قريبة إلى مجال النحو.

جملة اسمية/ جملة فعلية/ الظروف المكانية (فوق، تحت،...) / الظروف الزمانية (قبل، بعد،...) / جملة مثبتة/ جملة منفية بما، لا/ صيغ التشبيه (يشبه)/ صفات دالة على الجد/

¹ المرجع السابق، ص 12.

² المرجع نفسه، ص 13.

³ المرجع نفسه، ص 15.

صفات وأضدادها/ التأنيث والتذكير/ التعجب: ما أجمل/ الاستفهام ب: هل، كيف، من، أين، ماذا/ التعليل ب: لأن/ الإشارة بـ(هذا، هذه، هؤلاء، ذاك، هنا، هناك)/ الجر بـ (إلى، على، في...)/ العطف بـ (الواو، ثم)/ الموصول (الذي، التي)/ التثنية بالهاء (هو، هي)/ الضمائر المنفصلة (أنا، أنت، أنت، هو، هي)/ الضمائر المتصلة (الياء، الكاف، الهاء، النون)/ الأدوات الدالة على الرغبة (أن، حتى)/ الاحتمال (ربما، لعل)/ أسماء الأفعال: تعال، هيا.../ عبارات الجزاء/ النهي ب: لا/ التحذير: احذر، انتبه/ الملكية: عند، اللام.

هـ/ المقاربة المعتمدة في بناء البرنامج:¹

لقد أقر المنهاج بتبني المقاربة بالكفاءات كرد فعل للمناهج التعليمية المثقلة بمعارف غير ضرورية للحياة، وقد حدد المنهاج خصائص بيداغوجيا الكفاءات في النقاط التالية:

1. التخفيف من محتويات المواد الدراسية.
 2. تفعيل المحتويات في المدرسة وفي الحياة.
 3. جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم.
 4. الطموح إلى تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.
- كما أقر المنهاج بأن منطلق الأنشطة يعتمد المقاربة النصية من أجل البناء اللغوي، فيكون النص بمختلف أشكاله محل ممارسة الفعل التعلّمي وهذا ما يضمن التفاعلية بين التعبير والقراءة والكتابة في حركة حلزونية تمكن المتعلم من اكتشاف طبيعة النظام اللغوي.
- وقد اعتمد المنهاج كذلك على معيار التدرج من خلال استخدام أسلوب بناء المكتسبات لا تراكمها، وذلك وفق منطق التدرج (من السهل إلى الصعب/ من البسيط إلى المركب/ من العام إلى الخاص).

و/ الوسائل:

¹ المرجع السابق، ص 17-18.

يتطلب تجسيد المناهج توافر مجموعة من الوسائل، منها الكتاب المدرسي، دليل المعلم، لوحات التعبير الشفوي، جذاءات القراءة، قصص المطالعة المسموعة، كراس التمارين.¹

ي/ التقييم البيداغوجي:

يرى المنهاج أن التقييم لم يعد يقتصر على منح علامة أو على تقدير عام أو على معاينة لحالة، وإنما ينبغي أن يساعد المتعلم على الوعي بقدراته الذاتية وبالأهداف التي ينتظر منه تحقيقها، وقد وقف المنهاج عند أنواع التقييم المتعارف عليها فشرحها شرحا موجزا وهي:

- ✓ التقييم الأولي: الذي يكون في بداية الطور أو السنة الدراسية.
- ✓ التقييم التكويني: يكون هذا النوع في نهاية كل عمل منجز ويمكننا من قياس درجة بلوغ أهداف التعلم.
- ✓ التقييم التحصيلي: هو عبارة عن حوصلة لمجمل التعلم التي تتدرج ضمنها المكتسبات المتحصل عليها طيلة المشروع، أو خلال شهر أو فصل ثلاثي أو سنة كاملة أو طور بأسره.²

2- قراءة في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي:

استفتحت الوثيقة الرسمية "الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي" بتقديم شرح فيه المؤلفون دواعي وضع هذه الوثيقة والتي من بينها تسهيل مقروئية المناهج الجديدة من خلال توضيح المبادئ المنهجية والأسس التربوية التي بنيت عليها تلك المناهج، كما تقدم للمعلم معالم تساعد على ترجمة الأهداف المسطرة والمضامين

¹ المرجع السابق، ص 19.

² المرجع نفسه، ص 21.

المقررة إلى وضعيات تعليمية ملائمة لمستوى المتعلمين، وتقترح عليه أدوات تساعد على تقييم أدائه.¹

وللعلم فإن كل الوثائق المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي استفتحت بنفس هذه المقدمة.

أ. تقديم العناصر التي يتضمنها المنهاج:²

تتناول الوثيقة المرافقة للمنهاج جملة من العناصر التي تشكل مضمون المنهاج وهي:

- ✓ تقديم مادة اللغة العربية ومكانتها من المواد الأخرى.
- ✓ أنشطة اللغة العربية ومواقفها.
- ✓ الأهداف الخاصة بالأنشطة التعليمية.
- ✓ مجالات التعلم في شكل أهداف وكفاءات تعليمية.
- ✓ ملمح دخول المتعلمين في السنة الأولى ابتدائي وملمح تخرجهم منها.
- ✓ مجالات التعلم الثقافية والمحتويات.
- ✓ الاختبارات المنهجية لبرنامج السنة الأولى:
- المقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات.
- التقييم البيداغوجي للمتعلمين.

ب. المقاربات البيداغوجية المعتمدة:

لقد شرحت الوثيقة المقاربات المعتمدة في منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم

الابتدائي وهي: المقاربة النصية، المقاربة بالكفاءات، بيداغوجيا المشروع.

أما عن المقاربة النصية فإنها تقوم على أن منطلق الأنشطة في المرحلة الأولى هو النص الشفوي بمختلف أشكاله، وفي مرحلة ثانية يعتمد النص الكتابي تدريجيا بالتوازي مع تعلم القراءة.

وتعتمد المقاربة النصية على التماسك بين الجمل المشكلة للنص والتدرج النصي بحيث يتم فعل القراءة والكتابة على أساس هذه القواعد وفي حركات حلزونية وهذا ما يضمن الصلة

¹ مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، منهاج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (ONPS)، الجزائر، جوان 2011، ص 02.

² المرجع نفسه، ص 05.

الفعلية والمتواصلة بين الأنشطة الثلاثة المتكاملة وهي: التعبير الشفوي والقراءة والكتابة، فتكون بذلك هذه الأنشطة المتكاملة في خدمة تنمية كفاءة المتعلم القرائية والكتابية في وضعيات التعبير المختلفة.

ومن أجل التحكم في القراءة والكتابة في هذه المرحلة تعمل المقاربة النصية على تعود المتعلم على بعض طرائق التعامل مع النص مهما كانت بسيطة مثل تدوين المعلومات حين يقرأ ويسمع، التعليق شفويا أو كتابيا عندما يقرأ ويسمع ووصف ما يشاهد من الأشياء والتدرب على فهم وإدراك ما يطلب منه فعله.¹

• المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع:

إن الكفاءة بالمفهوم المدرسي لا تكفي بأن يكتسب المتعلم معارف وكفى، بل إن الكفاءة تكمن في أن يتعلم كيف يستفيد من المعارف المدرسية في الحياة، فلا يكتفي المتعلم مثلا باكتساب عدد من قواعد رسم الكتابة بل يوظف تلك المعارف ليكتب كتابة سليمة.

أما المشروع البيداغوجي فهو أداة يتعلم بها التلميذ وهو يعمل بنشاط وذلك بنية إنجاز شيء ما بتوجيه من المعلم، وبالنسبة للسنة الأولى وفي المرحلة التمهيدية حيث التلميذ لم يتعلم بعد القراءة والكتابة يمكن إنجاز مشاريع شفوية "كنادي الحكايات"، وفيه يتدرب التلاميذ على حكاية قصص قصيرة لتعويدهم على النطق السليم.²

ج. مراحل التعلم:³

قسمت الوثيقة مراحل التعلم في السنة الأولى من التعليم الابتدائي إلى ثلاث مراحل هي:

(1) المرحلة التمهيدية:

وفيها ينتقل جل المتعلمين من الوسط الأسري وليس معهم من المكتسبات القبلية في اللغة سوى لغة الأم العامية، فيخصص المعلم شهرا كاملا لغرض تهيئة وتكييف المتعلم مع الجو المدرسي وتزويدهم بكفاءات أولية في التعبير الشفوي والقراءة والكتابة.

¹ المرجع السابق، ص 6.

² المرجع نفسه، ص 7.

³ المرجع نفسه، ص 8.

(2) مرحلة التعلم الأساسية:

تخصص هذه المرحلة الممتدة من الشهر الثاني إلى نهاية الفصل الثاني لتنمية الكفاءات القاعدية لمجالات التعلم الكبرى:

- ✓ القدرة على فهم المسموع والتحدث بكلام مفهوم.
- ✓ القدرة على ممارسة القراءة والكتابة بعد أن يتحكم في الصوائت والصوامت وضوابطها الأساسية.

(3) مرحلة التعلم الفعلية:

تخصص هذه المرحلة طيلة الفصل الثالث، وفيها تمارس أنشطة القراءة والكتابة والتعبير انطلاقاً من نصوص ذات أشكال وأغراض مختلفة، ويغتتم المعلم الفرصة لتثبيت ما تقدم للتلاميذ من الصوائت والصوامت والتنوين وما إلى ذلك من الضوابط الأخرى.

د. كيفية تناول أنشطة التعلم:¹

- أهم أنشطة التعلم المقررة موزعة على الأسبوع بالشكل التالي:
- ✓ التعبير الشفوي والقراءة والكتابة تتكرر أربع مرات في الأسبوع ويتم تناولها في الفترات الصباحية.
- ✓ أما الفترات المسائية فتتكرر أربع مرات وتخصص لنشاطي القراءة والكتابة لغرض تثبيت التعلم بواسطة تمارين شفوية وكتابية.
- ✓ في اليوم الخامس من الأسبوع يتم تناول الأنشطة الثلاثة في شكل ألعاب قرائية وكتابية في الفترتين الصباحية والمسائية.
- ✓ أما نشاط المحفوظات فقد ارتأى المنهاج أن يجعل منه إحدى وسائل التعبير الشفوي بحيث يركز فيه على الأداء الجماعي كمنطلق للتعبير، وهناك حصتان في نهاية صبيحة يومي السبت والأربعاء لتدريب المتعلمين على الأداء والاستظهار.

¹ المرجع السابق، ص 10.

✓ أما الأنشطة التقييمية فتكون يوم الخميس بهدف تقييم مكتسبات المتعلم الأسبوعية والقبلية.

وقد ركزت الوثيقة على أن جلّ النشاطات تنطلق من النص سواء كان النشاط تعبيراً شفويًا أو كتابيًا، - مع إمكانية تغيير السند تجنباً للرتابة كأن يكون السند بصرياً من رسوم وصور وبطاقات - لذلك لا بد أن تكون النصوص القرائية في هذه المرحلة متوسطة الحجم متماسكة الجمل والأفكار ومختلفة الأشكال والمجالات الثقافية مشوقة وهادفة.

هـ . منهجية التقييم والتقويم:¹

أكدت الوثيقة على أن تقييم المتعلم لم يعد يقتصر على العلامة أو على تقدير عام في الكشف المدرسي، وإنما يقوم على مراقبة نتائج المتعلم أثناء عمليات التعلم حتى تكون له الفرصة في استدراك نقائصه، ومن أجل ذلك أوصت باعتماد ثلاثة أنواع من التقييم هي:

- أ. التقييم الأولي: يتم في بداية مرحلة التعلم، ولا سيما في أوائل السنة المدرسية.
- ب. التقييم التكويني: يندمج فعله ضمن نسق التعلم ويتم في نهاية كل عمل منجز، ولا سيما في نهاية الأسبوع.
- ج. التقييم التحصيلي: يتناول مجمل التعلم المرحلية التي تتدرج ضمنها المكتسبات المتحصل عليها طيلة أسبوع أو شهر أو فصل ثلاثي أو سنة بأكملها أو طور من أطوار الدراسة.

3- قراءة في دليل المعلم للسنة الأولى ابتدائي:

استفتح الدليل بمقدمة عامة بين فيها المؤلفون أن الدليل يشرح كيفية استعمال الكتب المدرسية بهدف الاسترشاد بها في تطبيق المواد الدراسية المقررة، لذلك فقد تضمن مجموعة من الأدوات المنهجية وأمثلة في كل مادة تشرح كيفية تناول الوحدات التعليمية وفق المقاربة البيداغوجية المعتمدة وهي المقاربة بالكفاءات التي تمثل الأساس التربوي

¹ المرجع السابق، ص 12-13.

الذي بنيت عليه المناهج التعليمية، إضافة إلى أنه يقدم وضعيات تعلم متماشية مع مستوى المتعلمين تساعد على تحقيق الأهداف المسطرة من خلال المضامين المقررة، ويعطي الدليل توضيحات أساسية لقيادة النشاطات المقترحة، كما يتوفر كذلك على معالم مبسطة تمكن من معالجة تقويم التعلمات عن طريق شرح بعض النشاطات التطبيقية المقترحة وتلك المدمجة لنواتج التعلم.

وقد أكد معدو الدليل على أن مختلف التوضيحات الواردة فيه تتماشى مع آخر إصدار للمناهج الموافقة لطبعة جوان 2011، حيث أن الكتب المدرسية وضعت قبل هذا التاريخ لذا يحتوي كل دليل على عناوين الدروس الموجودة بالكتاب المدرسي والتي أصبحت خارج البرنامج الرسمي تحت عنوان: (قائمة الدروس المحذوفة من الكتاب المدرسي)¹

أ. قائمة دروس نشاط التراكيب المحذوفة من الكتاب المدرسي²:

استفتح دليل اللغة العربية بجدولة لقائمة الدروس المحذوفة من الكتاب المدرسي، وسنركز في عرضنا على قائمة الدروس النحوية المحذوفة.

الأسبوع	الوحدة	التراكيب
08	03	ك، مثل
12	03	يالهـا
14	04	الإفراد والجمع
15	05	الاستفهام بـ: متى
16	01	لام التعليل
17	02	اسم الإشارة: تلك، ذلك
18	03	حرف الجر "من"

¹ مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية الجزائرية، دليل المعلم للسنة الأولى ابتدائي لمواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ONPS، الجزائر، جوان 2012، ص 3.

² محمد بن بسعي، بوبكر خيشان وآخرون، دليل كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ONPS، الجزائر، جوان 2012، ص 6.

حرف العطف: الفاء	04	19
الضمائر المنفصلة: أنتم، نحن	03	22
الضمائر المنفصلة: نحن	04	23
التحقيق بـ: لقد	03	27
التحذير بـ: حذار	02	31
صيغة التفضيل	01	32

بعد هذه الجدولة قدم دليل اللغة العربية هيكلته وهي على النحو التالي:¹

1- قائمة الدروس المحذوفة.

2- مقدمة عامة.

3- ملصح الدخول والخروج.

4- الكفاءة النهائية.

5- المقاربة النصية.

6- مراحل التعلم.

7- كيفية تنفيذ كتاب اللغة وكراس الكتابة والتمارين.

8- نماذج لوضعيات تسيير أسبوع دراسي.

ب. المقدمة:²

وفيها أكد المؤلفون على أن الهدف الرئيس لهذه الوثيقة هو مرافقة المعلم ومساعدته في تدبير الشأن التربوي التعليمي بما يتضمنه من إجراءات منهجية وتوجيهات تربوية تروم تحقيق الاستثمار الأمثل للمناهج بكل مكوناته مركباته.

ج. ملصح الدخول إلى السنة الأولى ابتدائي وملصح الخروج منها:³

يرى المؤلفون أن ملصح الدخول إلى السنة الأولى متباين بين الأطفال على اعتبار أن بعضهم وافد من أفواج التربية التحضيرية بينما ينتقل بعضهم الآخر مباشرة من الجو

¹ المرجع السابق، ص 7.

² المرجع نفسه، ص 8.

³ المرجع نفسه، ص 9.

الأسري المحض ومع هذا يدخل الطفل وهو في كل حال مزود بمكتسبات قبلية في المجالين المعرفي والوجداني والمجال الحسي الحركي، ويملك في المجال اللغوي الآليات اللغوية الضرورية للتواصل مع الآخرين مشافهة وكتابة بلغة عربية سليمة من خلال:

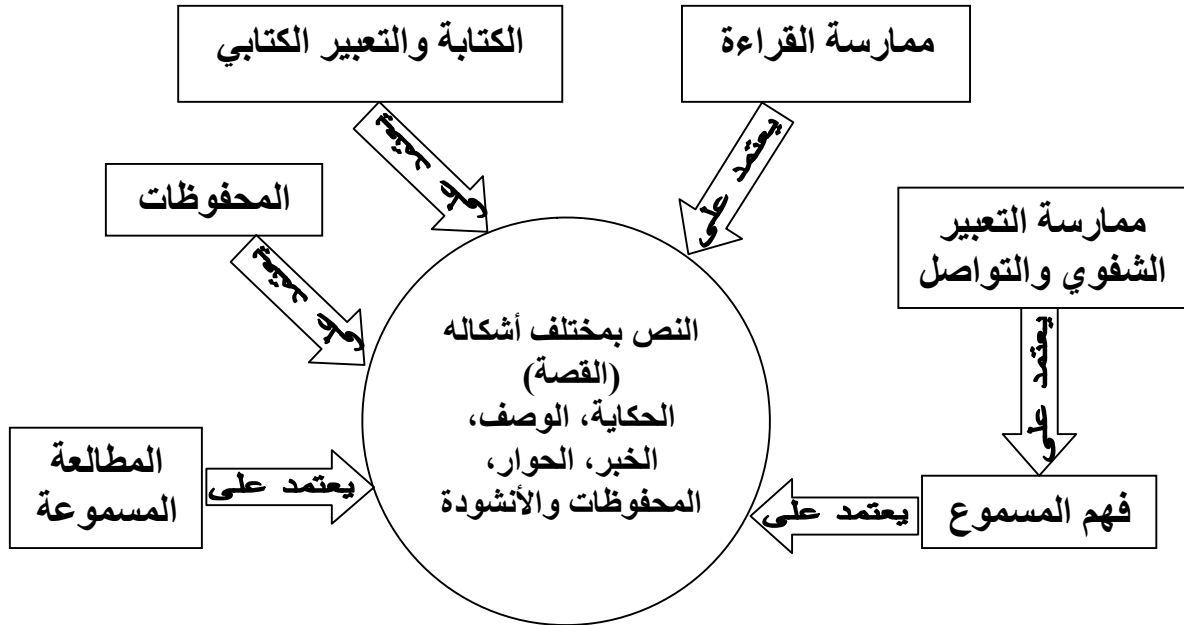
- 1- التعبير عن أحداث بسيطة مع ربط الأفكار ربطا سليما.
- 2- قراءة الأصوات والكلمات والجمل والنصوص القصيرة.
- 3- كتابة كلمات وجمل بسيطة.¹

خ. الكفاءة النهائية:

في نهاية السنة الأولى ينتج المتعلم شفويا وكتابيا في وضعية تواصلية نصا بسيطا موظفا لرصيده اللغوي ومكتسباته في التعبير والصيغ وفي أسلوب الحوار.

د. المقاربة النصية:²

تعتمد هذه المقاربة على قواعد التماسك والتدرج النصي بحيث يكون النص منطلقا في تحقيق الكفاءة في ميادين أنشطة التعلم وفق الرسم التوضيحي المبين أدناه:



¹ المرجع السابق، ص 10.

² المرجع نفسه، ص 11.

م. مراحل التعلم:¹

- المرحلة التمهيديّة ← تمتد من الوحدة الأولى إلى الرابعة.
- مرحلة التعلّيمات الأساسيّة ← تمتد من الوحدة الخامسة إلى الوحدة العشرين.
- مرحلة التعلّيمات الفعلية ← تمتد من الوحدة الواحدة والعشرين إلى الوحدة الثلاثين.
- و. كيفية تنفيذ كتاب اللّغة العربيّة:

قدم الدليل كيفية تنفيذ كل نشاط وفق جدولة زمنية مقترحة فشرح كيفية تناول نشاط:

- ✓ أشاهد وأستمع ← مرتبط بالتعبير الشفوي.
- ✓ نشاط أكتشف ← مرتبط بالقراءة
- ✓ نشاط أقرأ ← مرتبط بالقراءة.
- ✓ نشاط أكتب ← مرتبط بالكتابة.
- ✓ نشاط أثبت من أكتشف ← يثبت ما تعلمه وينجز وضعيات التمارين.
- ✓ نشاط أصوغ من أستعمل وأعبر ← التعبير الشفوي والتواصل
- ✓ نشاط ألعب وأقرأ ← من كتاب التلميذ + كراس الكتابة والتمارين.
- ✓ نشاط أتواصل كتابيا ← في نهاية كل مجال وفق وضعيات معينة تقدم له ضمن نشاط الإدماج، إلى غيره من النشاطات الأخرى.²

ي. نماذج لوضعيات تسيير أسبوع دراسي:³

قدم الدليل نماذج لدروس متنوعة وسنكتفي بعرض نموذج موضوع الأسماء الموصولة المدرج في نشاط التعبير الشفوي والتواصل.

النشاط: تعبير شفوي وتواصل

الموضوع: الأسماء الموصولة. الذي / التي.

الكفاءة المستهدفة: القدرة على أن يكون حديثه مفهوما.

¹ المرجع السابق، ص 12.

² المرجع نفسه، ص 14-15.

³ المرجع نفسه، ص 17.

الفصل الثاني: نشاط اللغة العربية بمقرراته النحوية من خلال الوثائق التربوية الرسمية المخصصة للطور الابتدائي في المدرسة الجزائرية

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية انطلاق	- توجيه المعلمين إلى تأمل الصورتين 1 و 2 الصفحة 103: أصوغ - ماذا فعل رضا؟ - ماذا تفعل سلمى؟	يجيب على الأسئلة
بناء التعلم	- كتابة الجملتين على السبورة، ثم يطالب المتعلم بإدخال (هو الذي، هي التي) في المكان المناسب والتعبير عن الوضعية	ينجز التعليم
الاستثمار	يطالب المتعلم بتوظيف (هو الذي، هي التي) في جمل من إنتاجه انطلاقا من وضعيات تمثل داخل القسم	يوظف الصيغ

4- قراءة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي:

أ. التعريف بالكتابين:

1/ عنوان الكتابين: اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي (كتاب التلميذ) + (كراس الكتابة والتمارين)

2/ المشرف: محمد بن بسعي (أستاذ جامعي).

3/ المؤلفون (مؤلفو الكتاب المدرسي وكراس التمارين): بوبكر خيشان (مفتش التربية والتكوين)

محمّد الطاهر مدور (مفتش التربية والتكوين)

لعربي مراد (مفتش التربية والتكوين)

تواتي فاصولي (مفتش التربية والتعليم الأساسي)

سليمان بورنان (أستاذ التعليم الثانوي)

4/ الناشر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منشورات الشهاب.

5/ الطبعة: الطبعة الثانية منقحة

6/ سنة الطبع: غير موجودة، وفي مؤخرة الكتابين ذكر المؤلفون النص التالي:

أعدّ كتاب اللّغة العربية وكراس الكتابة والتمارين للسنة الأولى من التعليم الابتدائي وفقا للمنهاج الرسمي (2003)، وتماشيا مع التوجهات التربوية الجديدة لوزارة التربية الوطنية، تطبيقا للمقاربات البيداغوجية الحديثة.

الإيداع القانوني: 2008/606

ب. تحليل الجانب المادي للكتابين:

1/ الغلاف (La couverture):

إن غلاف الكتابين (كتاب التلميذ) + (كتاب كراس الكتابة والتمارين) مصنوع من الورق المقوى غير السميك فهو هش نوعا ما، وهذا ما يجعل الكتابين عرضة للتلف بعد استعمال وجيز لهما، خاصة أنهما موجهان لمتعلمين لا يزالون بعد في الطور الابتدائي وهو طور اللّعب وعدم المحافظة على الكتاب رغم توجيهات المعلمين المتكررة التي لا تنفع غالبا أمام صغر سن المتعلم في هذه المرحلة، بحيث يؤكد العديد من التربويين أن مسألة المحافظة على الكتب مرتبطة أشد الارتباط بسن المتعلم كعامل أساسي.

أما عن واجهة غلاف الكتابين فهي واحدة باستثناء اللون، ففي كتاب التلميذ اختار المؤلفون اللون البرتقالي والأصفر والأخضر وهي ألوانا زاهية جذابة لنظر المتعلم، أما كتاب كراس التمارين والكتابة فقد اختار له المؤلفون ألوان داكنة طغى عليها اللون الرمادي وهو حسب رأينا غير مثير للمتعلم في هذه المرحلة.

وبالنسبة لمضمون الواجهة فقد توسّطت الغلافين صورة الطفل "رضا" الذي يعد بطل كل الكتاب من خلال عناوين الوحدات (عائلة رضا / رضا في الملعب / رضا يحب وطنه...) وتحفه من كل جانب صورة مصغرة له مع أصدقائه أمام الحاسوب، مع شيخ كبير في السن إلخ... وهذه الواجهة نراها جد ملائمة لمضمون الكتاب المدرسي، غير أنها غير مناسبة لكتاب كراس الكتابة والتمارين الذي فضلنا لو عرضت على واجهته صورة لمجموعة من التلاميذ ينجزون وظيفة ما على سبيل التمثيل.

وبالنسبة للدفة الثانية من الغلافين فقد حافظنا على نفس ألوان الدفة الأولى، غير أننا لمسنا خطأ فنيا: بحيث في كتاب التلميذ عرضت صورة مصغرة لكتاب التلميذ للّغة العربية وبجانبها صورة مصغرة أخرى لكتاب كراس الكتابة والتمارين.

وفي كتاب الكتابة والتمارين عرضت صورتان مصغرتان لكتاب كراس الكتابة والتمارين عوض صورة مصغرة لكتاب اللغة ولكتاب التمارين.

2/ عدد الصفحات (Le volume des pages):

حوى كتاب التلميذ المدرسي (176 ص)، بينما حوى كراس الكتابة والتمارين (92 صفحة).

3/ مسك الأوراق (La reliure):

بالرغم من هشاشة الغلاف الخارجي للكتابين غير أن الأوراق ممسكة بشكل مقبول، وهذا راجع حسب اعتقادنا إلى نوعية الصمغ المستعمل في تمسيك الأوراق، كما لفت انتباهنا الورق المستعمل فهو ناعم الملمس بياضه يريح النظر لا شفافية ولا بريق فيه.

ج. تحليل الجانب التقني للكتابين:

1- العناوين (Les titres):

في كتاب التلميذ رأينا أن العناوين الرئيسية لكل نشاط كتبت بحجم كبير مناسب لسن المتعلم كما أن هناك تهوية كافية بين العناوين الكبرى والنشاط بحد ذاته.
مثل:

رضا يقدم نفسه -

- أشاهد وأستمع:

بينما في كتاب (كراس الكتابة والتمارين) فإن النشاط والمطلوب كتب بحجم صغير مقارنة بالورقة التي تعج بالصور والخطوط، وهذا من شأنه أن يقلل من عملية الاكتساب ودقة تركيز المتعلم وبالتالي ضعف المقروئية الطباعية (Lisibilité typographique)

2- نصوص التقديم (Les textes introductifs):

لهذه النصوص دور كبير في التعريف بطريقة تقسيم أنشطة الكتاب المدرسي والإفصاح عن توجهاته الكبرى لذلك استفتح كتاب التلميذ للغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي بمقدمة أكد فيها المؤلفون على أن هذا الكتاب أعد وفق البرنامج الرسمي

الفصل الثاني: نشاط اللغة العربية بمقرراته النحوية من خلال الوثائق التربوية الرسمية المخصصة للطور الابتدائي في المدرسة الجزائرية

المقرر تطبيقه ابتداء من شهر سبتمبر 2003 في إطار إصلاح المنظومة التربوية تماشياً مع المناهج الحديثة في تعلم اللغات القائمة على المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية، ونظمت محتوياته بكيفية تتلاءم مع القدرات الفكرية والنفسية والوجدانية لتلاميذ هذا المستوى، كما تكفل الفريق بمراعاة ضرورة التكامل بين مضامين الأنشطة المقترحة في مختلف المجالات التعليمية للمادة من جهة، وبينها وبين مضامين أنشطة المواد من جهة أخرى، وبعد المقدمة مباشرة قدم المؤلفون جدول المحتويات الذي نقدم صورة مصغرة عنه.

المراحل	المجال	الوحدات	عناوين الوحدات	الصفحة	نوعية النصوص	التركيب
المرحلة الأولى	العائلة	01	رضا يقدم نفسه	08	إخباري	الجملة الاسمية

القراءة	الكتابة	التواصلات الكتابية	المطالعة	المحفوظات	التقييم	المشاريع
كلمات دالة على أفراد الأسرة	تلوين المستطيلات	يعين أفراد عائلته	/	أبي وأمي	التعرف على معجم العائلة ترتيب أفراد العائلة من الكبير إلى الصغير	التعريف بالعائلة

ثم قدم المؤلفون نصاً تقديمياً آخرًا شرحوا فيه كيفية استعمال كتاب اللغة العربية والهدف المتوخى من كل نشاط، أما عن كتاب كراس الكتابة والتمارين فلم نجد فيه أي نص تقديمي أو شرح لكيفية إنجاز التمارين.

3- وسائل الإيضاح:

إن لوسائل الإيضاح دوراً كبيراً في جذب انتباه المتعلم وزيادة دافعيته وإقباله على الدرس بشرط أن تكون تلك الوسائل مناسبة لمستواه والمادة المدرجة في سياقها. ومن خلال تصفحنا لكتاب التلميذ وجدناه حافلاً بالصور، فكل نشاط من نشاطات اللغة العربية مرفوق بصور مناسبة لمضمونه إضافة إلى الألوان المشرقة كالبنفسجي والأخضر

والأحمر... إلخ دون أن ننسى وسائل الإيضاح الأخرى كالأشكال الهندسية من دوائر ومستطيلات ومربعات.

وعن كتاب كراس الكتابة والتمارين فإن طريقة تناول نشاط الكتابة واحدة لا تغيّر فيها، بينما في نشاط أتأمل وأعبر القائم على ملاحظة الصور فإن صورته قدمت على طريقة الأبيض والأسود دون وجود أي لون آخر وهذا ما قلل من جمالية الصورة، كما حوى الكتاب بعض الأشكال الهندسية مثل الدوائر والمستطيلات.

د. تحليل المحتوى المعرفي للكتابين:

1- المحتوى المعرفي لكتاب التلميذ:

يتضمن كتاب اللغة العربية مجموعة من الأنشطة هي: التعبير الشفوي والتواصل، القراءة، الألعاب القرائية، تقييم المكتسبات، المطالعة، إنجاز المشروع والمحفوظات.

وقد تم توزيع الأنشطة على ثلاثين وحدة تعليمية أسبوعية وفق المراحل الآتية:

✓ المرحلة التمهيدية: تستغرق شهراً، تقدم فيها أربع وحدات تعليمية يمارس فيها المتعلم التعبير الشفوي والتواصل والقراءة الإجمالية بغية الاندماج في المحيط المدرسي.

✓ مرحلة التدريب على مفاتيح القراءة: وتستغرق ست عشرة وحدة تعليمية، يتعرف فيها المتعلم على الحروف الصائتة والصامتة.

✓ مرحلة القراءة الفعلية: يمارس فيها المتعلم القراءة المسترسلة لنصوص قصيرة وتستغرق عشر وحدات.

وبالنسبة للنشاطات فهي موزعة وفق الترتيب التالي:

(1) أشاهد وأستمع ← يتأمل المتعلم المشهد ويعبر عنه ثم يستمع لما يلقي عليه ويعبر عنه باستغلال السند البصري وفي مرحلة التعلم الفعلية يتم نقل وضعية المتعلم من الاستماع إلى القراءة (أقرأ وأشاهد).

(2) أكتشف ← وفيها يكتشف المتعلم الحرف وتتضمن هذه المرحلة نشاطات جزئية هي:

أقرأ: يقرأ الحرف مثلاً أو الكلمات.

أثبت: يثبت الحروف من خلال قراءة جمل بسيطة.

(3) أستعمل وأعبر: ويتكون هذا النشاط من:

أصوغ ← يستعمل المتعلم الرصيد اللغوي ليعبر بتركييب لغوية مستهدفة.

أتذكر ← يوظف المتعلم المعجم والتراكيب ليتذكر وضعية الانطلاق.

أركب ← يوظف المكتسبات التركيبية في وضعيات جديدة وهذه المرحلة تعكس التراكيب اللغوية المقررة.

(4) أستعمل وأقرأ: ويتضمن هذا النشاط:

أميز ← يميز الحرف المستهدف.

أقرأ جيداً ← يستثمر مكتسباته القرائية.

أرتب ← يوظف المكتسبات القرائية في وضعيات جديدة.

(5) ألعب وأقرأ: ينجز التمارين في شكل ألعاب ويمارس القراءة التلقائية.

(6) أقيم تعلماتي: تقيم تعلمات المتعلم من خلال تمارين.

(7) أطلع: يتدرب المتعلم على القراءة.

(8) أنجز مشروع: من أجل تقييم المكتسبات.

(9) أحفظ: ينشد قطعة شعرية.

وللعلم فإن نشاط المحفوظات والتقييم والمشاريع والتواصلات الكتابية تنجز عقب كل مجال وليس عقب كل وحدة. مثل مجال المدرسة يحتوي على أربع وحدات وعقب أربع وحدات ينجز المشروع والتقييم والمحفوظات وكذلك المطالعة، غير أنها غير موجودة في المرحلة الأولى من التعليم وبداية المرحلة الثانية وإنما يشرع فيها ابتداء من المجال الخامس (المحافظة على المحيط) وفيما يلي استعراض لدروس التراكيب كم وردت في فهرست الكتاب المدرسي:

1- الجملة الاسمية.

2- الجملة الاسمية.

- 3- الجملة الفعلية.
- 4- جملة + ظرف مكان.
- 5- الجملة المثنّية.
- 6- الجملة المنفية.
- 7- صيغ التشبيه.
- 8- صفات دالة على الحد.
- 9- التذكير والتأنيث.
- 10- التعجب.
- 11- الإفراد والتثنية والجمع.
- 12- الاستفهام.
- 13- لام التعليل.
- 14- أسماء الإشارة.
- 15- حروف الجر.
- 16- العطف.
- 17- الذي / التي.
- 18- التنبيه.
- 19- الضمائر المنفصلة.
- 20- الضمائر المتصلة.
- 21- الرغبة – الغاية.
- 22- الاحتمال.
- 23- التحقيق - قد-.
- 24- أسماء الأفعال.
- 25- الترحيب والاستحسان.
- 26- النهي بـ: لا.
- 27- التحذير.

28- صيغة التفضيل.

29- الملكية.

ويقدم درس التراكيب من خلال نشاط "أركب" المدمج في نشاط واسع ألا وهو "أستعمل وأعبر"، فمثلا درس الجملة الاسمية قدم وفق النمط التالي:

درس الجملة الاسمية رقم 1

- أكون جملة بالبطاقات:

وبالنسبة لدرس الجملة الاسمية 2، فقد قدم على النحو التالي:

- أختار البطاقات لأكون جملا:

والشيء الملفت للنظر أن بعض دروس التراكيب قدمت مرفوقة بسند بصري مثل درس التعجب:

أستعين بالصور وأعبر حسب النموذج: "ما أجمل هذه اللقطة"، فأظهر الكتاب ثلاث صور كتبت تحتها:

- منظر جميل.

- رياضي قوي.

- سيارة سريعة.

واستنتجنا من خلال الإمعان في طريقة تقديم نشاط التراكيب أنه يمر بمراحل حتى يصل المتعلم إلى "أركب" ففي البداية توجد مرحلة "أصوغ" وفيها يطلب من المتعلم صياغة جمل مثل: درس "النهى" طلب من المتعلم التعبير عن الصور مستعملا النهى، ومن بين الصور المعروضة طفل يجري وراء الكرة داخل ممر السيارات.

وفي مرحلة 2 "أذكر" طلب من المتعلم ملاحظة الصورة والتعبير عنها وهي صورة مصغرة لنشاط أشاهد وأستمع "نص في محطة القطار"، ثم مرحلة "أركب" وفيها طلب من المتعلم نهى زميله عن:

- السير فوق السكة.

- النزول والقطار يسير .

- السفر دون تذكرة.

2- المحتوى المعرفي لكتاب كراس الكتابة والتمارين:

يتضمن كراس الكتابة والتمارين بقية الأنشطة الكتابية: الخط، النقل، الإملاء، الألعاب الكتابية، التواصل الكتابي ضمن نشاط الإدماج، وقد حملت هذه الأنشطة العناوين التالية:

أدمج مكتسباتي، أخط، ألعب وأتمرن، إملاء، أتواصل كتابيا، أكتب، وفيما يلي نقدم نموذجا لمضمون كل عنوان:

• أدمج مكتسباتي:

في هذا النوع من التمارين يقدم الكتاب صورة ويطلب من المتعلم أن يتأمل ويعبر عنها ثم يقرأ ما هو مكتوب أمام الصورة.

فمثلا في "ص 52" من كراس الكتابة والتمارين قدمت للمتعلم صورة لدار البلدية وطلب منه التعبير عنها، ثم يقرأ العبارة التالية: وقف رضا قدام دار البلدية.

• أخط:

في هذا التمرين يتعلم المتعلم رسم كل أنواع الخطوط، ثم التدرج به إلى الأشكال الهندسية، فمثلا في "ص 5" طلب من المتعلم رسم خط أفقي ثم مائل فمكسر وصولا للمنحني.

• أكتب:

وفيه يتعلم المتعلم رسم الحروف ليصل في آخر النشاط إلى "مرحلة أنقل" التي يكتب فيها كلمة أو جملة كاملة، فمثلا في "ص 14" قدم للمتعلم حرف الميم بكل أشكاله (في بداية الكلمة، في وسطها، وفي آخرها) وطلب منه إعادة كتابته وصولا إلى مرحلة "أنقل" التي طلب فيها المتعلم كتابة كلمة "علم"، وللإشارة فإن هذا النشاط ينتقل ابتداء من "ص 65" من رسم

الحروف إلى رسم الكلمات، وهذا بعد أن يكون المتعلم قد تدرب على كتابة كل حروف الهجاء.

• **إملاء:**

في هذا النشاط يملئ المعلم على المتعلم حروفا أو مفردات أو جملا وفق تدرج منطقي مناسب لما أخذ في نشاط الكتابة.

• **ألعب وأتمرن:**

في هذا النشاط تقدم للمتعلم ألعابا كتابية متنوعة لترسيخ المكتسبات، فمثلا في "ص21" قدم للمتعلم التمرين التالي:

ألون النجوم التي فيه "د" بالأحمر، والتي فيها "ب" بالأخضر، التي فيها "م" بالأصفر.

• **أتواصل كتابيا:**

هذا النشاط هو امتداد لنشاط الكتابة، لأنه يطلب فيه من المتعلم التعبير على الصور كتابيا أو تقديم منتج ما كتابيا، فمثلا في "ص64" أطلب من المتعلم كتابة بيانات صورة النبتة المقدمة للتعريف بها، فأشاروا بالأسهم إلى ساقها وبآخر إلى أوراقها وبآخر إلى جذورها، أما في "ص85" فقد طُلب من المتعلم الرد على رسالة وقدمت له البيانات التالية:

صديقي:

لقد وصلتني

وأنا مسرور لأنك

أرجو أن هذه العطلة

صديقك

ب. قراءة في الوثائق الرسمية للغة العربية الخاصة بالسنة الثانية من التعليم الابتدائي:

1- قراءة في المنهاج:

استفتحت الوثيقة الرسمية "مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي" بنفس المدخل الذي عرضناه في وثيقة "مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي" والذي شرح فيه المؤلفون دواعي الإصلاح.

أ/ تقديم مادة منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي:¹

لقد أكد المنهاج من خلال تقديم المادة على أن تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة يعنى أولاً وقبل كل شيء بدعم المكتسبات التي أحرزها المتعلم في السنة الأولى والإضافة إليها، ويتم ذلك من خلال نصوص متنوعة جديدة تحتل الحكاية فيها مرتبة الصدارة وتكون بمثابة المنبع الذي يزود المتعلم بمفردات وصيغ لم يتعرف عليها في السنة الماضية، لذلك لابد أن يراعي في اختيار النصوص مناسبتها لمستوى المتعلم العقلي فتبعث لديه الرغبة في الاكتشاف، وتدفعه إلى التعبير عن مشاعره.

ويرى المنهاج أن دروس اللغة العربية في هذه المرحلة لابد أن تمنح للمتعلمين الأدوات الضرورية التي تتيح لهم اكتشاف الواقع والتجوال في عالم المعرفة من جهة، وتسمح لهم بالتعبير عن ذواتهم واحتياجاتهم من جهة أخرى.

ب/ التوزيع الزمني:

الحجم الساعي المخصص للغة العربية في السنة الثانية هو 11سا و15د أسبوعياً، موزعة على نشاطات المادة على النحو التالي:

¹ مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، منهاج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للطباعة المدرسية، ONPS، جوان 2011، ص9.

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الإجمالي
تعبير شفوي / قراءة / كتابة	10	7سا و 30د
قراءة / كتابة	2	1سا و 30د
محفوظات	1	45د
نشاط الإدماج (التعبير الكتابي / المشاريع)	2	1سا و 30د
المجموع	15	11سا و 15د

ج/ ملخص الخروج في نهاية السنة الثانية من التعليم الابتدائي:¹

يرى المنهاج أن المتعلم في نهاية السنة الثانية من التعليم الابتدائي يكون قادرا على:

- القراءة بيسر.
- فهم نصوص قصيرة.
- إعطاء معلومات عن نص مدروس والإجابة عن أسئلة متعلقة به.
- التعبير شفويا عن مشاعره..
- كتابة نصوص موجزة ومتنوعة استجابة لوضعيات ذات دلالة، يراعى فيها الرسم الصحيح للحروف والكلمات.

ح/ الكفاءة الختامية لنهاية السنة الثانية:²

يكون المتعلم في نهاية السنة الثانية قادرا على فهم وإنتاج نصوص شفوية وكتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الإخباري.

د/ الكفاءات القاعدية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي:

لقد أفرد المنهاج مجموعة من الكفاءات القاعدية لكل نشاط مرفوعة بالأهداف التعليمية، وعلى سبيل التمثيل نستعرض الكفاءات التالية:

¹ المرجع السابق، ص 10.

² المرجع نفسه، ص 12/11.

(1) الكفاءات القاعدية الخاصة بالتعبير الشفوي والتواصل:

الكفاءات القاعدية	الأهداف التعليمية
يعبر عن الأفكار	- يعبر عن مشاعره - يعبر عن تجاربه
يعطي ويطلب المعلومات	- يقارن بين الوقائع من جانب واحد - يطرح أسئلة للحصول على معلومات

(2) الكفاءات القاعدية الخاصة بالقراءة والمطالعة:

الكفاءات القاعدية	الأهداف التعليمية
يقرأ النصوص بأداء جيد	- ينطق الحروف وفق مخارجها نطقا صحيحا - يحترم علامات الوقف
يعيد بناء المعلومة الواردة في النص	- يحدد العلائق ضمن الجملة الواحدة - يعطي معلومات عن النص

(3) الكفاءات القاعدية الخاصة بالتعبير الكتابي:

الكفاءات القاعدية	الأهداف التعليمية
يوظف الكتابة لأغراض مختلفة	- يكتب رسائل - يحرر حكاية موجهة
يصوغ أفكاره	- يرتب الكلمات بشكل صحيح لأداء المعنى - يقرأ ما يكتب بنية المراقبة والتصحيح

ر/ تقديم النشاطات:¹

تتمثل أهم أنشطة التعلم المقررة على تلاميذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي في القراءة والتعبير الشفوي والكتابة والأنشيد والمحفوظات ونشاط الإدماج، وقد استعرض المنهاج أهم الأهداف التعليمية الخاصة بكل نشاط، ومنها:

¹ المرجع السابق، ص 13-14-15-16.

(1) التعبير الشفوي والتواصل:

تعويده على إجابة التحدث مع الآخرين حسب ما يقتضيه المقام.
وركز المنهاج على أن نشاط التعبير الشفوي والتواصل يمارس على إثر حصص القراءة وانطلاقا منها.

(2) القراءة:

يعتبر نص القراءة في إطار المقاربة النصية أساس نشاطي التعبير الشفوي والكتابة، فحوله تدور كل الفعاليات اللغوية من قراءة وعمليات اكتشاف الصيغ والتراكيب.

ويهدف درس القراءة أساسا إلى الربط بين نسقين هما:

النسق المكتوب والمهارة وذلك من خلال:

- تدريب المتعلمين على القراءة الصحيحة والنطق السليم.
- تدريبهم على التمييز بين الإيقاعات المختلفة لأساليب التعجب والاستفهام والنهي والأمر.

(3) الكتابة:

تساهم الكتابة مع مهارة القراءة والتعبير في تمكين المتعلم من اكتساب النسق اللغوي

ومن توظيفه، وتهدف إلى نقل المتعلم من مستوى الممارسة الصوتية إلى مستوى

الإنجاز الكتابي، وعلى هذا فنشاط الكتابة يتفرع إلى:

- الخط.
- الإملاء.
- التمارين الكتابية.
- التعبير الكتابي الذي يعتبر أبرز غايات تدريس اللغة العربية -حسب رأي المنهاج-

(4) التعبير الكتابي:

التعبير الكتابي نشاط تابع لنص القراءة، فهو يتيح للمتعلم أن يستثمر كل مكتسباته من

النص استثمارا منظما ينصب على الأساليب والتراكيب والصيغ ليصل إلى التعبير في

مجال أوسع يغني رصيده الوظيفي.

(5) نشاط الإدماج:

نشاط الإدماج ليس تطبيقا ولا تمرينا لتثبيت المعلومات وإنما هو نشاط يهدف إلى دفع المتعلم إلى الإنتاج، وهذا الإنتاج قد يكون كتابيا أو شفويا باستغلال ما يلائم من مكتسبات سابقة، ويحتل إنجاز المشاريع المكانة الهامة في إدماج المكتسبات.

(6) المحفوظات:

من أهداف تدريس المحفوظات:

- تقوية الحفظ والتذكر لدى المتعلمين.
- تعويدهم على الإلقاء الجيد.

م/ المحتويات:¹

قبل أن يعرض المنهاج محتوى كل نشاط أكد على ضرورة مراجعة الضوابط والحروف صوتا ورسمًا خلال الشهرين الأولين من السنة الدراسية من خلال نصوص تتناول محتويات جديدة تدرج ضمن المحاور المقررة.

وسنكتفي بعرض دروس الصيغ والتراكيب فحسب:

أ- الصيغ:

- . الضمائر المنفصلة (نحن، أنتم، هم، هما، أئتما) . التفضيل (أفعل من، أوسع من)
- . الضمائر المتصلة (كم، هم، كما، هما) . أسماء الأفعال (حذار، هات، هاك)
- . أسماء الإشارة (ذلك، تلك، أولئك) . عبارات مثل (حسنا، أهلا وسهلا، عفوا،
- . الألفاظ الدالة على الفضاء المكاني والزمني معذرة)
- . (أمام، وراء، هنا، هناك، اليوم، غدا، صباحا) . حروف الجر (ل، ك)
- . الأسماء الموصولة (الذين، اللواتي) . الإفراد والتنثنية والجمع
- . أدوات الربط (و، ف، ثم) . التعجب (ما أفعل، ما أحسن)
- . الاستفهام (أ، ما، متى، كم، لمن، مع من، بكم...) . النفي بـ (ليس، لم، لن)
- . الاحتمال (ربما، لعل) . استعمال (جميع، كل)
- . صيغ التشبيه (ك، مثل، كأن) . تأنيث الأسماء والصفات

¹ المرجع السابق، ص 17/16.

ب- التراكيب:

قدم المنهاج ملاحظة وهي: هذه التراكيب يتم تناولها بشكل ضمني:

- الجملة الفعلية:

ذ. فعل (ماض، مضارع، أمر) + فاعل + م. به

ر. فعل + فاعل

- الجملة الاسمية: مبتدأ + خبر (مفرد)

هـ/ طريقة التدريس:¹

يوصي المنهاج باعتماد الطرائق النشطة التي تتمحور حول المتعلم وتتيح له القيام بالدور الأساسي داخل القسم، كما أوصى بالنقد بالمقاربة النصية بحيث يتم معاملة اللغة على أنها كل ملتحم، ويُربط الخطاب فيها بنية المتكلم وبالسياق الذي يصدر فيه، وقد تبنى المنهاج بيداغوجيا المشاريع التي من شأنها أن تحمل المتعلم على الممارسة الفعلية، فضلا عن بناء كفاءات جديدة.

ويدعو المنهاج إلى ممارسة التدريس انطلاقا من وضعيات حقيقية أو شبه حقيقية حتى يسهل التعلم، ولا بأس أن تكون بعض الوضعيات وضعيات مشكلة تدعم ثقة المتعلمين بأنفسهم من خلال تحدي العقبات والصعاب.

و/ الوسائل التعليمية:²

يتطلب تطبيق هذا المنهاج وسائل فردية وأخرى جماعية.

أ. الوسائل الفردية: كتاب التلميذ، كراس التمارين، قصص المطالعة المسموعة والمقروءة.

ب. الوسائل الجماعية: لوحات التعبير والتواصل الشفوي.

ج. دليل المعلم: ويشتمل على جميع البيانات والسندات والإرشادات التي تسهل عمل المدرس في القسم.

¹ المرجع السابق ، ص 19.

² المرجع نفسه ، ص 19

ي/ التقييم:¹

يدعو المنهاج إلى اعتماد التقييم كأساس من أسس الممارسة البيداغوجية اليومية وعلى وجه الخصوص يوصي بـ:

- اعتماد التقييم التكويني في الممارسة اليومية.
- تدريب المتعلمين على التقييم الذاتي ودعوتهم إلى اللجوء إليه باستمرار.
- اعتماد التقييم التحصيلي إثر مراحل هامة من التعلم.

2- قراءة في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي:

استفتحت الوثيقة بتقديم شرح فيه المؤلفون دواعي وضع هذه الوثيقة الرسمية والتي من بينها تسهيل مقروئية المناهج الجديدة من خلال توضيح المبادئ المنهجية والأسس التربوية التي بنيت عليها تلك المناهج، كما تقدم للمعلم معالم تساعد على ترجمة الأهداف المسطرة والمضامين المقررة إلى وضعيات تعليمية ملائمة لمستوى المتعلمين، وتقتراح عليه أدوات تساعد على تقييم أدائهم.²

أ. شرح لأسس بناء منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي:³

إن منهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي مثله مثل منهاج السنة الأولى بني على بيداغوجيا الكفاءات كاختيار منهجي، وعلى المقاربة النصية كطريقة تربوية، وذلك تفعيلًا للعملية التعليمية التعلمية، لذلك حرصت الوثيقة المرافقة للمنهاج على شرح المقاربتين:

1) المقاربة بالكفاءات: سنكتفي بعرض العناوين المتطرق إليها، وهي على النحو التالي:

1/ المقاربة بالكفاءات وتنشيط الفعل البيداغوجي.

2/ مظاهر الفاعلية في التدريس المبني على بيداغوجيا الكفاءات (توفر الحافز، العناية بتوفير التدريب الملائم، التصحيح الارتجاعي لأداء المتعلم (لتغذية الراجعة).

¹ المرجع السابق، ص 20.

² مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ONPS، الجزائر، جوان 2011، ص 05.

³ المرجع نفسه، ص 11/10/9/8/7.

(2) المقاربة النصية: سنتوسع في نقل ما ورد عن هذه المقاربة في الوثيقة من باب حاجة موضوع البحث لذلك:

إن المقاربة النصية تقوم على أساس اتخاذ النص محورا تدور حوله جميع نشاطات اللغة، والنص هو البنية الكبرى التي تظهر فيه كل المستويات اللغوية (صوتية، صرفية، تركيبية، دلالية).

كما تنعكس فيه مختلف المؤشرات السياقية (الثقافية، الاجتماعية)، وبهذا يصبح النص أساس العملية التعليمية التعلمية بكل أبعادها.

ز. طريقة تعليم اللغة العربية وفق المقاربة النصية:

تقتضي المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي استثمار بعض مفاهيم النص وقواعده وآليات فهمه وإنتاجه حسب طبيعة النشاط المدرس، فمثلا في نشاط قواعد الإملاء تلون للمتعلمين الكلمات التي تشتمل على الموضوع الإملائي داخل النص كرسم التاء المربوطة أو المفتوحة. بعدها شرحت الوثيقة بيداغوجيا المشروع كأساس معتمد في التدريس من خلال العناوين التالية:

- دور المشروع.
- شرح لخطوات إنجاز مشروع.
- مراحل إعداد المشروع.

ب. تقديم الأنشطة التعليمية¹:

1/ القراءة:

أكدت الوثيقة على أهمية هذا النشاط واعتبرته في إطار المقاربة النصية أساس نشاطي التعبير الشفوي والكتابي حتى يحدث التفاعل بين هذه الأنشطة في حركة حلزونية ليصل المتعلم في الأخير إلى التحكم في الكفاءة المرجوة.

¹ المرجع السابق، ص 13 إلى غاية 21.

وعرضت الوثيقة خطوات تنشيط درس القراءة وبعض صعوباته وكيفية تصرف المدرس في علاجها.

2/ التعبير الشفوي والتواصل:

اقترحت الوثيقة وضعيات تنشيط التعبير الشفوي والتواصل منها:

التعبير انطلاقا من نص القراءة: فقد يعتمد المعلم إلى تعميق فهم التلاميذ لموضوع القراءة بأسئلة جزئية تقودهم إلى التعبير الصحيح وتمكنهم من اكتشاف المعاني التي يحتويها النص، فينمو رصيدهم الفكري ومعجمهم اللغوي وقد قدمت الوثيقة مثالا لإعداد خطة درس (في التعبير الشفوي ومراحل إنجازها).

3/ المطالعة:

شرحت الوثيقة الفرق بين المطالعة المسموعة والمطالعة المقروءة وبينت خطوات إنجاز هذا النشاط، (المطالعة المسموعة تكون من تنشيط المعلم بينما تكون المطالعة المقروءة من أداء التلاميذ).

4/ الخط / الإملاء:

تطرقت الوثيقة إلى الأهداف المرجوة من هذين النشاطين، وطريقة تفعيلهما داخل القسم على ضوء مراحل معينة.

5/ المحفوظات والأشيد:

شرحت الوثيقة أهمية هذا النشاط من خلال استعراض أهداف تدريسه.

6/ التمارين الكتابية:

ركزت الوثيقة على شرح الفرق بين التمارين الكتابية والتقويم، بحيث بينت أن التمارين الكتابية تتمحور حول نشاط تعليمي واحد تعمل على تثبيته، بينما يتعدى التقويم نطاق الهدف الواحد ويشمل عددا من الأهداف، بعدها استعرضت الوثيقة بعض أشكال التمارين الكتابية ونذكر منها:

- التحويل.

- التكملة.

- بناء الجمل.

7/ التعبير الكتابي:

ركزت الوثيقة على دواعي نجاح تنشيط حصة التعبير الكتابي، وقد ربطت ذلك النجاح بالانطلاق من وضعيات مناسبة تتصل بالمتعلم وتثير نشاطه.

ج. وضعيات التقييم:¹

ترى الوثيقة أن التقييم التربوي يعد مكونا هاما من مكونات العملية التعليمية، وفي ظل ممارسته يتبين مدى استيعاب المتعلمين لمقررات المنهاج لذلك لابد أن يقوم على ثلاثة أركان لا يمكن فصل بعضها عن بعض وهي:

التقييم / التشخيص / العلاج.

3- قراءة في دليل المعلم للسنة الثانية ابتدائي:

استفتحت الوثيقة الرسمية "دليل المعلم للسنة الثانية ابتدائي" بنفس المقدمة العامة التي نقلنا محتواها في دليل المعلم للسنة الأولى ابتدائي، وللعلم فإن هذه المقدمة نجدها كذلك في دليل السنة الثالثة والرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي.

س. دليل كتاب اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي:²

أ- قائمة دروس الظواهر النحوية المحذوفة من الكتاب المدرسي:

بعد إطلاعنا على جدول الدروس المحذوفة لم نجد أي درس نحوي محذوف، وإنما حذفت بعض الظواهر الصرفية والإملائية.

ب- هيكل الدليل:³

1- قائمة الدروس المحذوفة.

2- مقدمة.

¹ المرجع السابق، ص 22-23-24.

² سيدي محمد دباغ، حفيظة تازروتي، دليل كتاب اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2012، ص 06.

³ المرجع نفسه، ص 7.

3- المقاربات المعتمدة.

4- ملمح الخروج والكفاءة النهائية.

5- التوزيع الزمني ومقترح استعمال الزمن.

6- هيكلية أنشطة اللغة للسنة الثانية ابتدائي.

7- نماذج لوضعيات تسيير أسبوع دراسي.

ج- المقدمة:

نوهت المقدمة بأهمية ومكانة اللغة العربية، كما أن امتلاكها واكتسابها يساهم في تعلم بقية الأنشطة الأخرى.

وللربط بين المنهاج الرسمي طبعة جوان 2011 وكتاب التلميذ تم إعداد هذا الدليل لتحقيق القدر الأكبر من الانسجام والتوافق مع تبني الخطوات التالية:

1/ تم الإبقاء على ترتيب وحدات الكتاب.

2/ إعادة عرض الصيغ والتراكيب المقدمة في السنة الأولى كي تتماشى وتوجيهات مرحلة المراجعة التي تدوم شهرين وتغطي المحاور الخمس الأولى.

3/ باعتبار أن السنتين الأولى والثانية تمثلان طورا واحدا فإن هذا ما يسمح بإعادة ترسيخ بعض الصيغ المقدمة في السنة الأولى من جهة وتحقيقا لمتطلبات المقاربة بالكفاءات والإدماج من جهة أخرى.¹

د. المقاربات المعتمدة في منهاج اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي:²

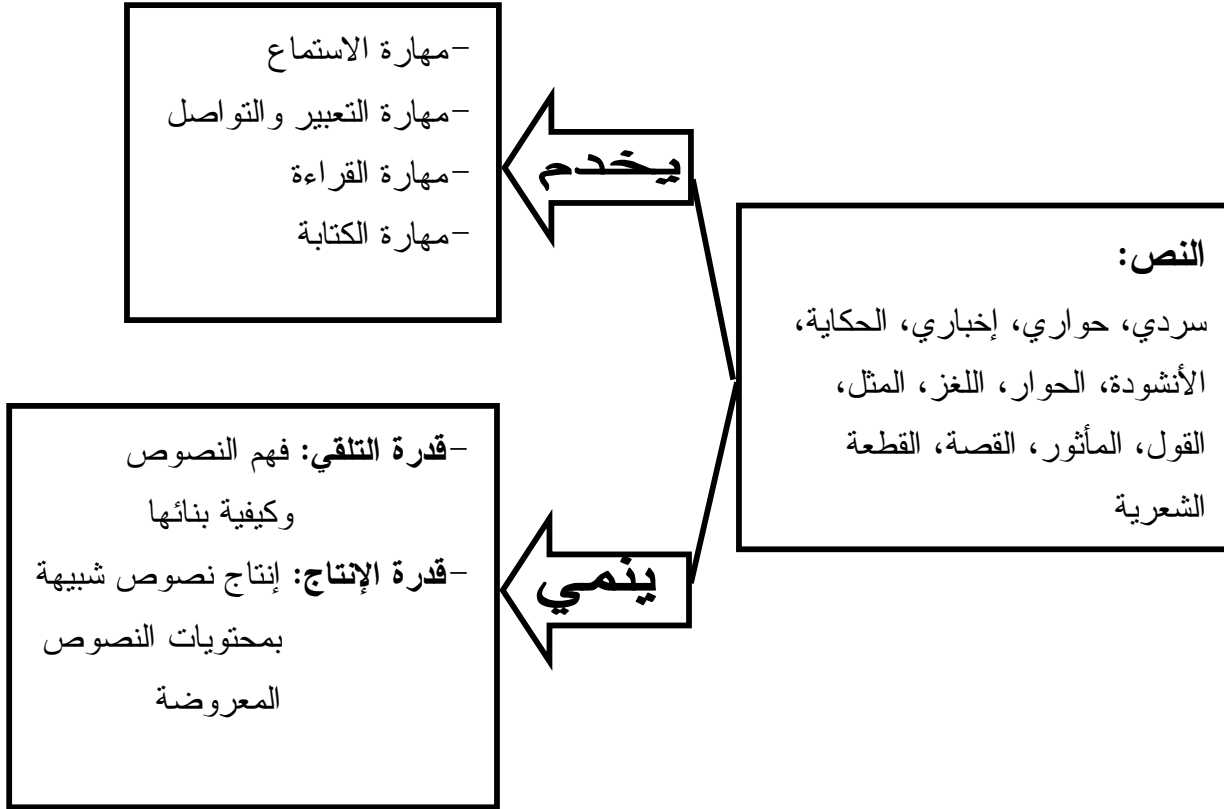
يرى الدليل أن المنهاج اعتمد على مقاربتين هما:

المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية التي شرحت فيه على النحو التالي:

يعد النص في عملية تعليم وتعلم اللغة منطلقا ومحورا تدور حوله نشاطات اللغة ووسيلة لاكتساب المهارات اللغوية الأربعة وفق المخطط المبين أدناه.

¹ المرجع السابق ، ص 8.

² المرجع نفسه ، ص 9.



م. ملمح الخروج من السنة الثانية ابتدائي والكفاءة النهائية:¹

يكون المتعلم في نهاية السنة قادرا على:

- 1- القراءة بيسر واسترسال.
- 2- فهم النصوص القصيرة.
- 3- التعبير شفويا عن مشاعره.
- 4- كتابة نصوص موجزة يراعي فيها الرسم الصحيح.

أما الكفاءة النهائية:

يكون المتعلم قادرا على فهم وإنتاج نصوص شفوية وكتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الإخباري.

¹ المرجع نفسه، ص 10.

هـ. التوزيع الزمني ومقترح استعمال الزمن:¹

الحجم الساعي المخصص للغة العربية في السنة الثانية ابتدائي هو 11 سا و 15 د أسبوعيا موزعة على نشاطات المادة (نفس التوزيع المدرج في المنهاج)، واقترح المؤلفان جدولا زمنيا وفق نظام الدوام الواحد لمادة اللغة العربية (الفترة الصباحية والمسائية).

و. هيكلية أنشطة اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي:²

تقدم وحدتان في كل أسبوع:

- الوحدة الأولى ← تقدم خلال اليومين الأول والثاني.
- الوحدة الثانية ← تقدم خلال اليومين الثالث والرابع.
- أما اليوم الخامس فمتعلق بالوحدتين الأولى والثانية، وتنفذ الأنشطة خلال وحدة تعليمية كالآتي:

1/ (قراءة (أداء+شرح)) / تعبير شفوي وتواصل (انطلاقا من المشهد) / كتابة (استخرج واستعمل)

2/ (قراءة (أداء+أجيب)) / تعبير شفوي وتواصل (انطلاقا من النص) / كتابة (أقرأ وأميز)

3/ (قراءة (أداء)) / كتابة (ألاحظ وأتدرب)

4/5/6/ بنفس الكيفية تتجزأ الوحدة الثانية.

7/ (قراءة / تعبير شفوي وتواصل / كتابة) ← أقيم تعلماتي

8/ نشاط الإدماج (إنجاز المشاريع + ت. كتابي + تمرين)

ي. نماذج لوضعيات تسيير أسبوع دراسي:³

النشاط: تعبير شفوي وتواصل.

¹ المرجع السابق ، ص 11/10.

² المرجع نفسه ، ص 12.

³ المرجع نفسه ، ص 15.

الموضوع: الألفاظ الدالة على الفضاء المكاني (فوق/على/في)
الكفاءة المستهدفة: يختار المتعلم أفكاره.
الهدف التعليمي: القدرة على تنمية أفكاره المتصلة بالموضوع.

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية انطلاق	ذكرنا في النص المقروء كلمة "ثريتان"، أين نجدهما؟	كم مصباحا في منزلكم
بناء التعلّيمات	- ما الذي نجده على جدران غرفة الاستقبال؟ - أين نجد الطاولات؟ أين نخزن الطعام الزائد عن الحاجة؟	أكمل بما يناسب: القسم تلاميذ الجدار ساعة
الاستثمار	صف غرفة من غرف منزلكم (يستعمل الألفاظ الدالة على الفضاء المكاني)	ماذا تفعل لتحافظ على هذه الغرفة؟

4- قراءة في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي (كتابي في اللغة

العربية + كراس التمارين):

أ/ التعريف بالكتابين:

1- العنوان:

1) لغتي الوظيفية، كتابي في اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي.

2) لغتي الوظيفية، كراس التمارين للسنة الثانية من التعليم الابتدائي.

2- التأليف:

- سيدي محمد دباغ بوعياض (أستاذ بجامعة الجزائر).

- حفيظة تازروتي (أستاذة بجامعة الجزائر).

3- الناشر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (ONPS)

4- الطبعة: الأولى 2011م-2012م للكتابين معا.

ب/ تحليل الجانب المادي للكتابين معا:

1- **الغلاف:** نفس الملاحظة المقدمة في غلاف كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي من حيث هشاشة الغلاف الخارجي.

وبالنسبة للدفة الأولى من "كتابي في اللغة العربية" فهي جد جميلة وألوانها متناسقة وجذابة، كيف لا وألوان قوس قزح تعلو الواجهة، إضافة إلى واقعية الصور المبتوثة فيها والتي تعكس يوميات التلميذ داخل المدرسة وأمام المكتبة وفي المتحف الوطني للمجاهدين، وكل هذه الصور ما هي إلا نموذجا مصغرا للصور الموجودة داخل ثنايا الكتاب المدرسي، أما عن الدفة الثانية من الكتاب فهي امتداد لصور الدفة الأولى بحيث عكست صورها يوميات المتعلم وهو داخل البيت مع الأم، وداخل الحمام يغتسل، إلى غيره من الصور المثيرة لفضول المتعلم بحيث تجعله متشوقا للإطلاع على كتابه المدرسي.

وبخصوص كراس التمارين فقد طغى على واجهة الدفة الأولى منه اللون الأزرق الفاتح والأسود يتوسطها طفل يحمل مجموعة بالونات كتبت بداخلها كلمات بعض حروفها محذوفة مثل (...ئب / فرا...ة).

وبالنسبة للدفة الثانية فقد حافظت على اللونين السابقين ورسمت فيها صور مصغرة لسلوكات وتصرفات حضارية: كصورة لتلميذة وهي تتصدق ببعض الدراهم لفائدة شيخ كفيف، وصورة أخرى لتلميذ يجمع القمامة من الأرض ويضعها في سلة المهملات.

2- **عدد الصفحات:** بلغ عدد صفحات كتابي في اللغة العربية (174 ص)، وبلغ عدد صفحات كراس التمارين (143 ص).

3- **مسك الأوراق:** نفس الملاحظة المقدمة في مسك أوراق كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

ج/ تحليل الجانب التقني والمعرفي للكتابين:

1- **العناوين:** كتبت عناوين "كتابي في اللغة العربية" بخط كبير وألوان جذابة مثيرة للاهتمام المتعلم خاصة عناوين نصوص القراءة، ونفس الأمر بالنسبة لعناوين كراس التمارين التي عرضت بخط كبير واضح ومقروء، غير أن اللون الأسود والأزرق طغى عليها إلى درجة الشعور بالرتابة.

2- **نصوص التقديم:**

استفتح كتاب التلميذ (لغتي الوظيفية، كتابي في اللغة العربية) بمقدمة شرح فيها المؤلفان مضمون الكتاب (المحاور والوحدات التعليمية)، ثم ذكرا الهدف المنتظر من تأليف الكتاب: وهو جعل المتعلم قادرا على التفكير والإبداع بلغته العربية، وفي آخر المقدمة وجها دعوة للمتعلم للإقبال على تعلم لغته الوظيفية. بعد المقدمة مباشرة وضعت الفهرسة، وفيما يلي نقدم نموذجا مصغرا عنها:

المحاور	المشاريع	ص	الوحدات التعليمية	ص	محفوظات وأناشيد	ص
المدرسة	أكتب مفتاحا	17	- غدا نعود إلى المدرسة - تحية العلم - لتظل مدرستنا نظيفة - تزيين القسم	08 10 12 14	المدرسة	18

أما بخصوص كتاب "لغتي الوظيفية كراس التمارين" فإنه يخلو من أي نص تقديمي يشرح مضمون الكتاب وطريقة استعماله والكفاءات المنتظرة منه.

3- **وسائل الإيضاح:**

إن كتاب التلميذ يعج بوسائل الإيضاح انطلاقا من الصور المبتوثة في كل ثنايا الكتاب بأنشطته المختلفة خاصة نشاط "أثري رصيدي اللغوي" القائم أساسا على الصور ذات الألوان الجذابة والزاهية، إضافة إلى التأطيرات والأشكال الهندسية المختلفة خاصة المستطيلات والمربعات دون نسيان الأسهم.

وفيما يخص كتاب كراس التمارين فهو الآخر حوى بعض الصور التي تعد قليلة مقارنة بكتاب اللغة، غير أن المشكل ليس في قلتها وإنما في جمود ألوانها الموحدة من أزرق أسود وأبيض وهذا ما يجعل من الصورة جد باهتة، مع وجود بعض الأسهم والجدول والتأطيرات.

ش/ المحتوى المعرفي:

1- المحتوى المعرفي لكتاب اللغة العربية:

يتضمن الكتاب أربعة عشر محورا، نجد في بداية كل واحد منه صورة تعبر عنه، وكل محور يتكون من أربع وحدات تعليمية، في كل وحدة نص ودراسة لمعناه ومبناه، يحتوي كل محور أيضا على صفحة نجد فيها مجموعة من الكلمات المرتبطة بمعجم مناسب لسن المتعلم مرفوقة بصور تمثلها، كما نجد أيضا محفوظة ومشروعا ينجز جزء منه في نهاية كل أسبوع.

2- كيفية تقديم دروس النحو:

ما لفت انتباهنا في الكتاب أن مصطلح النحو أو التراكيب غير موجود إطلاقا في الكتاب ولا حتى في الفهرسة، لكن من خلال تصفحنا للأنشطة وجدنا أن دروس القواعد النحوية موجودة وتعلم للمتعم لكن بشكل ضمني بحيث يتعلم المتعلم التركيب وطريقة استعماله دون تسميته وهذا من خلال نشاط "أدرس مبنى النص" بعد دراسة "معنى النص"، وبالطبع يقوم نشاط "دراسة مبنى النص" على نص القراءة بحيث تستخرج منه الأمثلة المناسبة للتركيب المراد تعليمه وتعلمه لذلك نجد عنوانا جانبيا تحت هذا النشاط وهو "أستخرج وأستعمل" أي أستخرج الظاهرة النحوية من نص القراءة ثم أستعملها في كتاباتي وتعبيري، وفيما يلي بعض النماذج عن الدروس النحوية الموجودة في كتاب اللغة للسنة الثانية من التعليم الابتدائي.

ش. أدرس مبنى النص: (ص 45 من الكتاب المدرسي)

- أستخرج وأستعمل:

زرت مع عائلتي متحف المجاهدين مع
هو يتحدث عن الثورة عن

أذهب مع أختي إلى المدرسة
حدثني المجاهد عن الثورة

من خلال الملاحظة يتضح أن عنوان النص هو "حرف الجر".

ص. أدرس مبنى النص: (ص 51)

- أستخرج وأستعمل:

يعود عليك هذا العيد هذا
أكتب لك هذه الكلمات هذه

هذا كتاب

هذه محفظة

الدرس هو اسم الإشارة (غير مصرح به في الكتاب)

ض. أدرس مبنى النص: (ص 145)

- أستخرج وأستعمل:

إذا حاول شار أن يساومه، أشار إلى لوحة إذا

إذا ظهر القط، اختبأ الفأر.

الدرس هو أسلوب الشرط (غير مصرح به)

. وعليه استطعنا وضع فهرسة للظواهر النحوية من خلال تتبع نشاط أدرس مبنى

النص، وجاءت وفق ترتيب المحاور في الكتاب المدرسي على النحو التالي:

(1) الضمائر المتصلة (الهاء) (ص 9)

(2) الضمائر المنفصلة (هو، هي) (ص 11)

(3) الضمائر المتصلة (الياء، الكاف) (ص 13)

(4) الضمائر المتصلة (الهاء، النون) (ص 15)

(5) الألفاظ الدالة على المكان (فوق، على، في) (ص 21)

(6) الضمائر المتصلة والمنفصلة (ص 23)

(7) الألفاظ الدالة على المكان (حول، أمام، داخل) (ص 25)

(8) الألفاظ الدالة على الزمان (قبل، بعد) (ص 27)

(9) حروف الجر (ص 33)

(10) الضمائر المنفصلة (أنا، أنت) (ص 15)

- (11) الضمائر الدالة على الجماعة (نحن، كم) (ص 37)
- (12) الألفاظ الدالة على الزمن (غدا، أمس) (ص 39)
- (13) حروف الجر (مع، عن) (ص 45)
- (14) حروف الجر (على، اللام، بـ) (ص 47)
- (15) ضمائر جمع مذكر السالم (أنتم، هم) (ص 49)
- (16) أسماء الإشارة للمفرد (هذا، هذه) (ص 51)
- (17) النفي بلم ولا (ص 57)
- (18) حروف العطف (و، ف) (ص 59)
- (19) استعمال (جميع، كل) (ص 61)
- (20) ألفاظ دالة على الزمان (صباح، مساء) (ص 63)
- (21) التشبيه (كأن، الكاف) (ص 69)
- (22) عبارات (أهلا، وداعا) (ص 71)
- (23) النفي (لم ولن) (ص 73)
- (24) اسم الإشارة (هذا، هؤلاء) (ص 75)
- (25) الأسماء الموصولة (التي، الذي) (ص 81)
- (26) الأسماء الموصولة (الذين، اللواتي) (ص 83)
- (27) أسماء الإشارة (ذلك، أولئك) (ص 85)
- (28) أسماء الإشارة (هذه، تلك) (ص 87)
- (29) تأنيث الصفات (ص 93)
- (30) النفي (لا، ما) (ص 95)
- (31) النفي (لم، ليس) (ص 97)
- (32) التشبيه (كأن، مثل) (ص 99)
- (33) أسماء المكان (تحت، وراء) (ص 105)
- (34) أسماء الإشارة (هنا، هناك) (ص 107)
- (35) حروف العطف (و، ثم) (ص 109)
- (36) التعجب (ما أفعل) (ص 111)

- (37) المثنى (ص 117)
- (38) الشرط (إن) (ص 119)
- (39) الاستفهام (أين، لماذا) (ص 121)
- (40) الجمع (ص 123)
- (41) الألوان (تأنيثها وتذكيرها) (ص 129)
- (42) الاستفهام (إلى أين، ماذا) (ص 131)
- (43) الاستفهام (متى) (ص 133)
- (44) الاستفهام (من) (ص 135)
- (45) توظيف (ليت) (ص 141)
- (46) توظيف (غير) (ص 143)
- (47) الشرط (إذا) (ص 145)
- (48) الاستفهام (كم، بكم) (ص 147)
- (49) الاستفهام (كيف) (ص 153)
- (50) الاحتمال (ربما، قد) (ص 155)
- (51) الاحتمال (لعلّ، ربما) (ص 157)
- (52) الاستفهام (لمن، أ) (ص 159)
- (53) الاستفهام (هل) (ص 165)
- (54) الاستفهام (ما) (ص 167)
- (55) الإضراب (بل) (ص 169)
- (56) صيغة التفضيل (أفعل) (ص 171)

3- المحتوى المعرفي لكتاب كراس التمارين:

لقد تقيد كراس التمارين بمضمون وترتيب محاور ووحدات الكتاب المدرسي، بحيث أفرد لكل وحدة تعليمية تطبيقات خاصة بها، وتمتد على صفحتين، وعند نهاية كل وحدتين تعليميتين يقدم الكراس تطبيقات تحمل عنوان "أقيم تعلماتي 1 و 2" والتي تغطي

صفحة واحدة، وللعلم فإن كل محور يحتوي على أربع وحدات تعليمية وهذا ما يعني وجود تقييمين في كل محور.

أما عن نوعية التمارين فهي متنوعة فمنها: الربط بالأسهم، ملء الفراغات، الكتابة، التعبير عن المشاهد، توظيف التراكيب النحوية، ترتيب الجمل، تكوين جمل... إلخ

ج. قراءة في الوثائق الرسمية للغة العربية الخاصة بالسنة الثالثة من التعليم الابتدائي:

1) قراءة في منهاج اللغة العربية:

أ. تقديم المادة:¹

أُستفتح منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي بفهرسة لمضمون المنهاج، ولقد تصدر عنوان "تقديم المادة" صدر الفهرسة وفيه تم التأكيد على أن تعليم اللغة العربية في هذه السنة يتميز بمظهرين:

(أ) تثبيت وترسيخ المكتسبات اللغوية المحققة في السنتين الأولى والثانية.

(ب) دعم وإثراء هذه المكتسبات بالتوسع في تناول المفاهيم والمعطيات، بالإضافة إلى التدريب على طرائق العمل والبحث عن المعلومات.

وقد تم التأكيد في التقديم كذلك على أن تعلم اللغة العربية في هذه السنة يتجاوز مرحلة التدريب على آليات القراءة لفك ترميز الكلمات والجمل إلى إدراك أهمية القراءة كوسيلة للوصول للمعرفة... وما يعزز هذا الهدف عثور المتعلمين على نصوص تثير فضولهم، وفيما يخص الدرس النحوي فلا بد أن يتيح للمتعلم في هذه السنة التحكم في الرصيد اللغوي المقرر من خلال استعماله في التواصل بشقيه الشفوي والكتابي في وضعيات ذات دلالة.

¹ مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، منهاج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للطباعة والمطبوعات المدرسية ONPS، جوان 2011، ص 07.

ب. التوزيع الزمني:

الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي هو تسع ساعات (09 سا) أسبوعيا، توزع على نشاطات المادة كما يلي:

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الإجمالي
قراءة/تعبير شفوي/كتابة	8	6سا
محفوظات	1	45د
تعبير كتابي (تحرير)	1	45د
نشاط الإدماج (تصحيح تعبير كتابي/مشاريع)	2	1سا و 30د
المجموع	12	09سا

وقد أكد المنهاج على أن يقدم المعلم هذه النشاطات وفق ترتيب منطقي، يراعي فيه التنسيق والانسجام بين القراءة والتعبير الشفوي والتواصل والكتابة، وينتقل من نشاط إلى آخر دون إحداث أي قطيعة في تعلمات التلميذ.¹

ج. ملمح الدخول والخروج:²

يرى المنهاج أن المتعلم في بداية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي يكون قادرا على:

- القراءة بيسر.
- فهم نصوص قصيرة.
- إعطاء معلومات عن نص مدروس والإجابة عن الأسئلة المتعلقة به.
- التعبير شفويا عن مشاعره وذكرياته في مواقف متنوعة.
- كتابة نصوص قصيرة استجابة لوضعيات ذات دلالة يراعي فيها الرسم الصحيح للحروف والكلمات.

¹ المرجع السابق ، ص 8.

² المرجع نفسه ، ص 9/8.

أما في نهاية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي يكون المتعلم قادرا على:

- القراءة المسترسلة للنصوص.
- فهم النصوص المقروءة وإعطاء معلومات عنها.
- تنظيم خطابه الشفوي.
- تحرير نصوص متنوعة يتراوح عدد سطورها من سبعة إلى عشرة أسطر استجابة لوضعيات ذات دلالة.

د. الكفاءة الختامية لنهاية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي:¹

يرى المنهاج أن المتعلم في نهاية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي يكون قادرا على فهم وإنتاج نصوص إخبارية شفوية وكتابية يغلب عليها الطابع السردى. بعدها شرع المنهاج في استعراض الكفاءات القاعدية والأهداف التعليمية لكل نشاط على حدا انطلاقا من التعبير الشفوي فالقراءة والمطالعة وصولا للتعبير الكتابي.

م. تقديم النشاطات:²

يرى المنهاج أن أهم نشاطات التعلم المقررة على تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي هي: القراءة، المطالعة، التعبير الشفوي، الكتابة، المحفوظات والأناشيد. والمنطلق في كل النشاطات هو النص الذي يستند عليه في القراءة والتعبير الشفوي والكتابي، فهو في إطار المقاربة النصية المحور الذي تدور حوله كل النشاطات الأخرى. بعد ذلك أفرد المنهاج أهدافا تعليمية لكل نشاط على النحو التالي:

نشاط القراءة: يهدف إلى:

- الوصول بالمتعلم إلى استكمال التحكم في آليات القراءة.
- احترام علامات الترقيم.

نشاط التعبير الشفوي: يهدف إلى:

- إتاحة الفرصة للمتعلم كي ينمي ثروته اللغوية.
- تعويده على اختيار أفكار تتلاءم مع الموضوع.

¹ المرجع السابق ، ص 9.

² المرجع نفسه، ص 13، 14، 15.

نشاط الكتابة:

يتفرع إلى الخط، الإملاء، التمارين الكتابية، التعبير الكتابي، ويهدف إلى:

- كتابة نصوص يراعي فيها المتعلم الوضع.
- تقليد نماذج الخط والاسترسال في كتابة الكلمات.

التعبير الكتابي:

- الوصول بالتلميذ إلى إنتاج نصه الخاص.
- تنمية ميول ممارسة الكتابة.

نشاط الإدماج:

تعتبر المشاريع أهم محطة لهذا النشاط الذي يحتاج إلى توظيف مكتسبات متنوعة.

نشاط المحفوظات:

يتدرب المتعلم فيها على الاتصال بنماذج أدبية ليتذوقها ويحفظها، ويهدف نشاط المحفوظات إلى:

- تنمية خيال المتعلم.
- تربيته تربية وجدانية.

هـ. المحتويات:¹

اقترح المنهاج محتويات يسعى المدرس من خلالها إلى التدرج مع المتعلم في الصعوبة، وتوسيع آفاقه المعرفية وتنمية كفاءاته، إضافة إلى مراجعة وتعزيز مكتسبات التلميذ من المحتويات المقررة في السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي.

فعرضت المحتويات التالية: محتوى الصيغ، الخط، الإملاء، التراكيب، التعبير الكتابي والتواصل، وختمت بملاحظة مهمة وهي:

تؤخذ هذه المحتويات من باب الاقتراح ويمكن للمعلم أن يتصرف فيها بالإضافة أو الحذف.

ومن باب اهتمامنا بنشاط النحو سنعرض محتوى كل من نشاط التراكيب والصيغ:

¹ المرجع السابق، ص 17/16.

أ) محتوى نشاط التراكيب:

- الجملة الفعلية + الحال مفردة.
 - الجملة الفعلية المنفية.
 - الجملة الفعلية المؤكدة (قد + الماضي)
 - الجملة الفعلية: إكمال الجملة.
 - الجملة الفعلية: ف + فاعل + م. به + نعت.
 - الجملة الاسمية المنفية.
- بالإضافة إلى الموضوعات التي سبقت في السنة الثانية.

ب) محتويات نشاط الصيغ:

- 1) الضمائر المنفصلة (أنتن، هن)
- 2) الضمائر المتصلة (نون النسوة، كن، هن)
- 3) أسماء الإشارة: هذان، هاتان، هؤلاء
- 4) الألفاظ الدالة على الفضاء الزماني والمكاني (جنوب، غرب، بجانب)
- 5) الأسماء الموصولة (الذان، اللتان)
- 6) أدوات الربط (أو، أم)
- 7) حروف الاستقبال (السين، سوف)
- 8) أدوات الاستفهام (أين، إلى متى، إلى أين، لماذا)
- 9) الاحتمال: قد + المضارع.
- 10) الاستدراك.
- 11) صيغ التشبيه (الأفعال الدالة على التشبيه، يماثل)
- 12) التفضيل (أفضل أن...)
- 13) حروف الجر (عن، الياء)
- 14) التثنية والجمع: جمع المذكر والمؤنث السالمين جمع التكسير

15) استعمال ألفاظ التقدير (بعض، نصف، ربع)

16) التدرج (رويدا)

17) الشرط: لو، لولا، من

18) النداء: يا، أيها، أيتهما.

19) التعليل: كي، لكي

20) صيغتا اسم الفاعل واسم المفعول من الثلاث.

21) الاستثناء (إلا)

و. طريقة التدريس:¹

هي نفس الطريقة التي قدمت في منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، بحيث تم نقلها حرفيا دون أي زيادة أو نقصان، ويمكن حصرها في أربع نقاط هي:

1/ الطرائق النشيطة.

2/ المقاربة النصية.

3/ بيداغوجيا المشروع.

4/ الانطلاق من وضعيات حقيقية أو شبه حقيقية.

ي. التقييم والوسائل:²

ركز المنهاج على كيفية تقييم المشروع من خلال طرح مجموعة من الأسئلة والإجابة عنها مثل:

هل أدى هذا المشروع الغرض الذي كان يرمي إليه؟

ويرى المؤلفون أن تنفيذ منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي يستدعي

توافر كراس التمارين، مشاهد التعبير الشفوي ودليل المعلم.

¹ المرجع السابق، ص 19.

² المرجع نفسه، ص 20/19

(2) ملحق المنهاج:¹

لقد خصص هذا الملحق من أجل استكمال وسائل تنفيذ المنهاج تحت عنوان "الشروط التي ينبغي أن تتوفر في المجموعة التعليمية الخاصة باللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي (كتاب التلميذ ودليل المعلم).

. أكد المؤلفون على أن تنفيذ منهاج اللغة العربية الخاص بالسنة الثالثة من التعليم الابتدائي يحتاج إلى وسيلة قاعدية تتكون من كتاب التلميذ ودليل المعلم، وهذا ما استدعى شرح بعض جوانب صلاحية الكتاب المدرسي كالحداثة ومناسبته لميولات المتعلم مع التطرق لأهمية كتاب دليل المعلم الذي ينتظر منه التكوين النظري للمعلمين وشرح الطريقة التي صممها مؤلفو الكتاب، وهذا من أجل تذليل كل الصعوبات المتعلقة بالمفاهيم البيداغوجية الجديدة كالمقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية والطرائق النشطة.

(3) قراءة في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي:

أ. تقديم الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية:²

بين المؤلفون أن هذه الوثيقة المرادفة تطمح إلى تقديم بيانات تفصيلية متعلقة بمجموعة من النقاط هي:

1- خصائص التعليم بواسطة الكفاءات:³

قدمت الوثيقة مجموعة من الأسئلة وحاولت الإجابة عنها لتبسيط وتذليل بعض الصعوبات منها:

- فيما يتمثل التعليم وفق المقاربة بالكفاءات.
- كيف يجري ربط المحتويات المعرفية بالواقع المعيشي.
- ما هي أهمية الأهداف التعليمية.

¹ المرجع السابق، ص 22/23.

² مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة ابتدائي، منهاج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011، ص 5.

³ المرجع نفسه، ص 6.

2- ما معنى النشاط وما الفرق بينه وبين المادة:¹

توصلت الوثيقة إلى تحديد الفرق الجوهرى بينهما، إذ ترى أن مفهوم النشاط يوحى بمعاني الممارسة والإنجاز والبناء، أما مفهوم المادة الدراسية فيوحى بمعاني التلقي والتكديس والتحفيظ.

3- ما معنى الإدماج؟ وما هي أهميته؟²

عرفت الوثيقة الإدماج بأنه توظيف المتعلم لمختلف مكتسباته المدرسية وتجنيدھا بشكل مترابط في إطار وضعية ذات دلالة، وتظهر أهميته في أن حصيلة المواد التعليمية مختلفة تجد في نشاط الإدماج أحسن مجال لتوظيفها واختبارها من قبل المتعلم.

4- بيداغوجيا المشروع، معناها ومراحلها:

ترى الوثيقة أن بيداغوجيا المشروع تنطلق من المبدأ التالي "إن المتعلم يبني نفسه بالفعل" وقدمت مراحل إنجاز المشروع (تقديم المشروع، مناقشته، التخطيط له، إنجازہ، تقييمه)³

5- التقييم / كيف نقيم الكفاءة:⁴

ترى الوثيقة أن الكفاءة لا تقيم إلا عن طريق الأداء (أي الإنتاج الملموس) لذلك نكلف التلميذ بنشاط ما قصد تفعيلها، ونعتبر النجاح في الإنجاز -أو الفشل فيه- معطى للتقييم، ثم قدمت الفرق بين التقييم التكويني والتقييم التحصيلي.

6- النشاطات:⁵

قدمت الوثيقة أهمية كل نشاط من أنشطة اللغة العربية، والأهداف المنتظرة من تعليمها وتعلمها، وبعض التوجيهات البيداغوجية التي يمكن للمعلم أن يستتير بها من أجل إنجاز كل نشاط بداية من نشاط القراءة فالمحفوظات ثم نشاط الكتابة وصولا إلى نشاط المطالعة.

وترى الوثيقة أن القراءة أصبحت محورا لسائر دروس اللغة على اختلاف أنواعها، ومنطلقا حيا لسائر فروعها، إذ تصلح النصوص لطرق مواضيع اللغة باختلاف

¹ المرجع السابق، ص 8.

² المرجع نفسه، ص 9.

³ المرجع نفسه، ص 10.

⁴ المرجع نفسه، ص 13.

⁵ المرجع نفسه، ص 15.

أنواعها: صيغ، تراكيب، إملاء، تعبير شفوي وكتابي، ويعتبر هذا الترابط بين فروع اللغة العامل الرئيسي في تكوين التلميذ فكريا ولغويا مما يتيح له من تمحيص وتركيب وتحليل.

4) قراءة في دليل اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي:

أ- قائمة دروس الظواهر النحوية المحذوفة من الكتاب المدرسي:¹

الصفحة	الظواهر النحوية المحذوفة
12	1- أتعرف على النص
16	2- أتعرف على الفقرة
48	3- النكرة والمعرفة
110	4- الذي والتي
164	5- الجملة الاستفهامية
168	6- الجملة الاستفهامية

ب- هيكل الدليل:²

(1) المقدمة

(2) قائمة الدروس المحذوفة من كتاب التلميذ

(3) قائمة الدخول إلى السنة الثالثة ابتدائي والخروج منها

(4) الكفاءة النهائية للسنة الثالثة ابتدائي

(5) المقاربة المعتمدة

(6) التوزيع الزمني واستعمال الزمن

(7) خطة بناء كتاب التلميذ

(8) نماذج لوضعيّات تسيير أسبوع مدرسي

¹ شريفة غطاس، مفتاح بن عروس وآخرون، دليل كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ONPS، الجزائر، جوان 2012.

² المرجع نفسه، ص 7.

ت- المقدمة:¹

- أنجز هذا الدليل وفق المنهاج الرسمي طبعة جوان 2011 بمراعاة الضوابط التالية:
- حذف الصيغ والتراكيب غير المقررة في المنهاج.
 - الإبقاء على الصيغ والتراكيب المتضمنة في منهاج السنتين الأولى والثانية للتركيز والإدماج.
 - ترك فسخة للمعلم للتصرف وتوليد الصيغ والتراكيب المدرجة في المنهاج من النصوص المعتمدة بعد حذف تلك المتضمنة في الكتاب.

ث- ملح الدخول إلى السنة الثالثة من التعليم الابتدائي والخروج منها:²

- يكون المتعلم في بداية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي قادرا على:
- القراءة بيسر
 - التعبير شفويا عن مشاعره
 - كتابة نصوص قصيرة يراعي فيها الرسم الصحيح للحروف والكلمات
 - وفي نهاية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي يكون المتعلم قادرا على:
 - القراءة المسترسلة
 - تنظيم خطابه الشفوي بتوظيف جمل تامة
 - تحديد نصوص متنوعة يتراوح عدد سطورها من سبعة إلى عشرة أسطر استجابة لوضعيات ذات دلالة.

ج- الكفاءة النهائية للسنة الثالثة:³

- يكون المتعلم في نهاية السنة الثالثة قادرا على فهم وإنتاج نصوص إخبارية شفوية وكتابية متنوعة يغلب عليها الطابع السردى.

¹ المرجع السابق، ص 8.

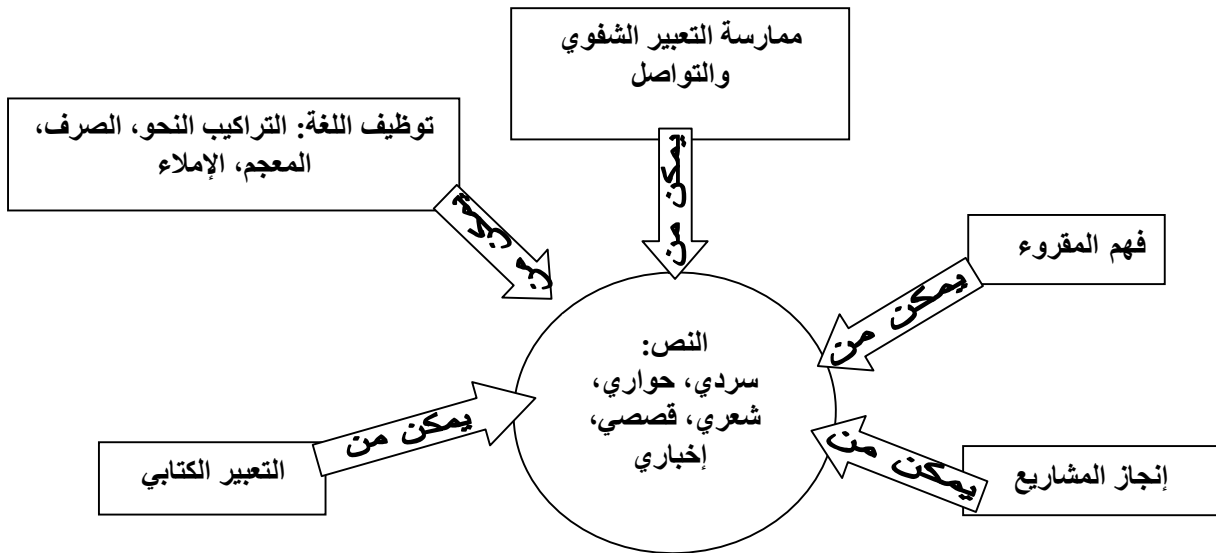
² المرجع نفسه، ص 9.

³ المرجع نفسه، ص 9.

ح- المقاربات المعتمدة:¹

لقد تم تبني التوجه الجديد المتمثل في المقاربة بالكفاءات التي تفضل منطق التعلم على منطق التعليم وتتيح له فرصة بناء معارفه في وضعيات متفاعلة، وذات دلالة من خلال تحسين التحكم في اللغة العربية وتنمية مهارات الاستماع والتعبير والقراءة والكتابة، وتجسيد التواصل الشفوي والكتابي بشكل سليم وصحيح باعتماد المقاربة النصية وبيداغوجيا المشروع.

وقد شرح المؤلفون المقاربة النصية وفق المخطط التالي:



خ- التوزيع الزمني واستعمال الزمن:²

أقر الدليل بأن الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي هو تسع ساعات أسبوعيا موزعة على نشاطات المادة. وقد اقترح المؤلفون جدولا لاستعمال الزمن وفق نظام الدوام الواحد (الفترة الصباحية والفترة المسائية)

¹ المرجع السابق، ص 11/10.

² المرجع نفسه، ص 12.

هـ خطة بناء كتاب التلميذ:

يتضمن كتاب التلميذ مجموعة من المحاور الثقافية المعتمدة في المنهاج وكل محور ينتهي بمشروع كتابي ووقفه تقييمية (نشاط الإدماج)، ويتكون من مجموعة من الوحدات تسير وفق النمط التالي:

ط. سير الوحدة التعليمية:¹

المجال الزمني الأول: حصتان (قراءة، تعبير، كتابة)

المجال الزمني الثاني: حصتان (قراءة، تعبير، كتابة)، توظيف اللغة

المجال الزمني الثالث: حصتان (قراءة، تعبير، كتابة)، توظيف اللغة.

المجال الزمني الرابع: حصتان (قراءة، تعبير، كتابة) خط / إملاء.

المجال الزمني الخامس: حصتان (تعبير كتابي، محفولات)

المجال الزمني السادس: حصتان (نشاط الإدماج)

و. نماذج لوضعيات تسيير أسبوع دراسي:²

لقد اقترح الدليل نماذج لدروس متنوعة، وسنكتفي بعرض نموذج درس الجملة الفعلية +

الحال / الأسماء الخمسة.

النشاط: كتابة (تراكيب)

الموضوع: الجملة الفعلية + الحال

الكفاءة المستهدفة: القدرة على اكتشاف وتوظيف الظواهر التركيبية

الهدف التعليمي: يميز الحال في الجملة

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية انطلاق	كيف نزل المطر بعد أن قصف الرعد؟	اكتب الإجابة على لوحتك
بناء التعلّمات	كيف اجتمعت الحيوانات بعد نزوا المطر؟ - قراءة الفقرة المقابلة للصورة (ص 106)	عين الحال فيما يأتي: جلس الشيخ متكئا

¹ المرجع السابق ، ص 15/14.

² المرجع، نفسه ، ص 17.

الفصل الثاني: نشاط اللغة العربية بمقرراته النحوية من خلال الوثائق التربوية الرسمية المخصصة للطور الابتدائي في المدرسة الجزائرية

	- ما هي الكلمات التي عبرت عن حالة الفاعل في كل جملة؟ (التعريف بالحال) - عبر عن الحال فيما يأتي: رأيت العصفور "وهو محلق" عادت الطيور "وهي ترقزق"	
استثمار	- إنجاز التمرينين 1 و 2 من كتاب القراءة ص 106 - إنجاز التمارين 1، 2، 3، 4. ص 53 على كراس النشاطات اللغوية	أكمل بحال مناسبة: استيقظ النشيط ...

المحور: الأيام الوطنية والعالمية

الوحدة: الثانية

النشاط: قواعد نحوية

الموضوع: الأسماء الخمسة

الكفاءة المستهدفة: التعرف على إعراب الأسماء الخمسة.

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية انطلاق	من هو الرجل بالنسبة للمرأة حسب نص القراءة؟	لماذا مرة نقول أخوها ومرة أخيها؟
بناء التعلمات	- يستدرج المعلم المتعلمين لاستنباط الجمل التالية من نص القراءة: الرجل هو زوج المرأة وأبوها وأخوها... إلخ من الجمل. - يقرأ المعلم الأمثلة بعد تسجيلها على السبورة ثم يطلب من بعض المتعلمين قراءتها. - يطلب المعلم من المتعلمين تعيين الأسماء الخمسة. - مناقشة الحالة الإعرابية. - الوصول بالمتعلمين إلى استنباط القاعدة التالية: ترفع الأسماء الخمسة بالواو وتنصب بالالف وتجر بالياء	اذكر الأسماء الخمسة التي تعرفها؟ - بم ترفع الأسماء الخمسة؟ بما تنصب؟ بما تجر؟
	- أعرب الأسماء الخمسة في الجمل التالية:	جدوا علاقة الإعراب

الفصل الثاني: نشاط اللغة العربية بمقرراته النحوية من خلال الوثائق التربوية الرسمية المخصصة للطور الابتدائي في المدرسة الجزائرية

الاستثمار	ي. إن أبانا شيخ فاضل. أأ. حملت القطة جروها بفيها	في كل حالة
-----------	---	------------

ي. التعبير الكتابي: المضامين والكفاءات:¹

قدم الدليل عناوين التعابير الكتابية وكفاءاتها المستهدفة وفق النموذج التالي:

المحور	الوحدة	المضمون	الهدف التعليمي المقصود	الكفاءة المستهدفة
القيم الإنسانية	الوعد المنسي 2	الإخبار عن حدث 1	ينظم أفكاره حسب الترتيب المناسب	يختار الأفكار وينظمها

(5) قراءة في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي (كتابي في اللغة العربية

- رياض النصوص + كراس النشاطات اللغوية):

أ- التعريف بالكتابين:

1. عنوان الكتابين:

1/ رياض النصوص، كتابي في اللغة العربية (قراءة، تعبير، كتابة)

2/ كراس النشاطات اللغوية، سلسلة رياض النصوص، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

2. مؤلفو الكتاب المدرسي:

- شريفة غطاس (أستاذ التعليم العالي)
- مفتاح بن عروس (أستاذ مكلف بالدروس)
- الطاهر لوصيف (أستاذ مكلف بالدروس)
- عائشة بوسلامة -سباح- (معلمة)

3. مؤلفتا كراس النشاطات:

- شريفة غطاس (أستاذ التعليم العالي)
- عائشة بوسلامة -سباح- (معلمة)

4. الناشر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منشورات الشهاب، الجزائر.

¹ المرجع السابق، ص 19.

5. الطبعة وتاريخها:

كتابي في اللغة العربية ط1 / 2006-2007

كراس النشاطات اللغوية ط1 / 2010-2011

6. الإبداع القانوني:

الكتاب المدرسي ← 2005/325

كراس النشاطات اللغوية ← 1467/2008

ب- تحليل الجانب المادي للكتابين:

1/ الغلاف: نفس الملاحظة المقدمة في هشاشة غلاف كتاب السنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي.

وفيما يخص الدفة الأولى من واجهة رياض النصوص فقد طغى عليها اللون الأخضر والأحمر، كتب في وسطها عنوان الكتاب وزين جانبها الأيسر بمجموعة صور مصغرة لصور كبيرة مرافقة لنصوص التلميذ في كتابه المدرسي كصورة نص "في مسبح الحديقة" (ص 176) وفيها يظهر مجموعة من الأطفال داخل المسبح، وأما عن الدفة الثانية من الكتاب فقد حافظت على اللون الأخضر توسطتها دائرة كبيرة شرحت فيها مضامين وسائل تحقيق المقاربة النصية (الكتاب المدرسي + دليل المعلم)، وفي أسفل هذه الدائرة عرضت صورة مصغرة عن نص القراءة (في المدينة) (ص 140) وفيها يظهر طفل مع أخته أمام لافتة كتب عليها "حديقة الحيوانات"، فما علاقة هذه الصورة بمضمون الدائرة؟؟

وبالنسبة لكتاب "كراس التمارين اللغوية" فقد اكتست واجهته الأمامية والخلفية حلة اللون الأزرق الفاتح والداكن مع مزيج من اللون الأبيض، وقد طغى على الدفة الأولى شكل الدوائر يتوسطها عنوان الكتاب، وتركت الدفة الثانية فارغة، ونرى أن هذا الفراغ سواء في الدفة الأولى أو الثانية غير مناسب لكراس موجه خصيصا لحل التطبيقات، فحبذا لو تختار واجهات تنثير النشاط والحيوية والإبداع في ذهن ونفس المتعلم.

2- عدد الصفحات:

بلغ عدد صفحات كتابي في اللغة العربية (188 ص)

بلغ عدد صفحات كراس التمارين اللغوية (96 ص)

4- مسك الأوراق: نفس الملاحظة المقدمة في كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

ت- تحليل الجانب التقني والمعرفي للكتابين:

• الجانب التقني:

1- العناوين:

إن عناوين كتابي في اللغة العربية كتبت بألوان مختلفة جذابة وبخط واضح، فعنوان النشاط مثلاً قدم في حجم أكبر من حجم مراحل، إضافة إلى وضع سطر تحته من أجل جلب انتباه المتعلم مع وجود تهوية مقبولة بين العنوان الرئيسي والعناوين الفرعية. أما عناوين كراس النشاطات اللغوية فهي الأخرى كتبت بخط كبير وواضح دون التنويع في ألوانها بحيث حافظت كل العناوين على اللون الأزرق والأسود، وبعض الصفحات افتقرت إلى التهوية بين مطلوب وآخر وهذا لكثرة التمارين في الصفحة الواحدة وهذا ما جعلها تظهر مكدسة مثل: (ص 28)، (ص 52)، (ص 82)، (ص 91).

2- نصوص التقديم:

لقد استفتح كتابي في اللغة العربية - رياض النصوص بمقدمة بيّن فيها المؤلفون أن هذا الكتاب جاء استجابة لخط الإصلاح الذي شرعت فيه وزارة التربية الوطنية، وهو مبني على المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية.

وسمي برياض النصوص لأن النصوص المعتمدة تتميز بالتنوع من حيث أنها نصوص لمؤلفين تتوزع في الفضاء المحلي والعالمي وهي بهذا تخرج من دائرة النصوص المصنوعة.

ويرى المؤلفون أن كتاب السنة الثالثة هو كتاب شامل لكل النشاطات اللغوية مما يمكن من إرساء الكفاءات الأساسية، ويراعي الانسجام بين هذه النشاطات ويسمح بالانتقال من نشاط

الفصل الثاني: نشاط اللغة العربية بمقرراته النحوية من خلال الوثائق التربوية الرسمية المخصصة للطور الابتدائي في المدرسة الجزائرية

إلى آخر دون إحداث قطيعة في التعليمات، وهذا يتيح للتلميذ إدراك اللغة على أنها كل متكامل.

غير أن هذا الكتاب له ميزة خاصة وهي أنه يعطي بعدا أكبر للكتابة، حيث أكد المؤلفون على أنه يأخذ بيد التلميذ من مرحلة تنظيم الورقة إلى غاية إنتاج نص كتابي منسجم ومنظم من خلال مشاريع كتابية.

ثم شرح المؤلفون مضمون الكتاب من خلال وحداته ونشاطاته، وفي الأخير تمنى المؤلفون الوصول بالتلميذ إلى التمكن الفعال من اللغة باعتباره ضروريا في بناء شخصيته، وبعد المقدمة خصص المؤلفون صفحتين لشرح كيفية استعمال الكتاب المدرسي اعتمادا على الصور والعناوين. ثم عرض التوزيع السنوي للمحتوى، وفيما يلي نموذج مصغر عنه:

المشاريع الكتابية	المحاور	النصوص	تراكيب وظواهر نحوية	الصيغ والأساليب	الصرف
كتابة دعوة	العائلة	- أسرة اليوم الصغير - التعاون في الأسرة - عفاف أم صغيرة	- الاسم - الفعل - الحرف	طول النهار طول الليل الروابط: الواو، الفاء، ثم	-أنا -نحن مع المضارع
الإملاء	المعجم	النص التوثيقي	المحفوظات	الصفحة	
ترك البياض بين الكلمات	الرصيد الخاص بالعائلة وبالمنزل	نص وصفي إخباري حول مفهوم العائلة	الأم جدتي	31-28 35-32 39-36	

أما عن كراس النشاطات اللغوية فقد ذكرت فيه مقدمة تم من خلالها التأكيد على أن هذا الكراس هو كراس متمم ومدعم لكتاب القراءة بكل محاوره ووحداته المبرمجة، ثم قدمت المؤلفتان مضمون كل صفحة من الكراس والكفاءة التي ترمي إليها، علما أن نشاطات الكراس تتوزع عناوينها على ثلاث صفحات تتكرر في كل وحدة تعليمية.

3- وسائل الإيضاح:

إن المتصفح لكتاب رياض النصوص "كتابي في اللغة العربية" تجذبه الصور المرفقة لكل من نص القراءة ونص المحفوظات ونص التوثيق بالإضافة إلى الرسومات الزاهية عقب بداية كل محور، والشيء الملفت للنظر أن صور النصوص التوثيقية هي صور حقيقية غير مرسومة باليد بل ملتقطة من الواقع بما يناسب المحور، كما أن الكتاب يعج بالجدول والإطارات والأسهم والدوائر والألوان المختلفة الزاهية فهو بحق يخاطب متعلما في الطور الابتدائي.

أما بخصوص كتاب كراس النشاطات اللغوية فقد طغى عليه اللون الأزرق والأسود من حيث كتابة المطلوب، وحتى على لون بعض الصور المبتوثة هنا وهناك والتي تعد شبه نادرة في الكراس، كما وجدنا التأطيرات والجدول والأسهم.

• الجانب المعرفي:

1. كتابي في اللغة العربية "رياض النصوص":

يتوزع هذا الكتاب على عشرة محاور، تتوزع بدورها إلى ثلاثين وحدة تعليمية، وكل وحدة تتوزع هي الأخرى إلى مجموعة من النشاطات التي تمتد على أربع صفحات، صفحتان للقراءة والتعبير الشفوي، وصفحتان لتوظيف اللغة من ظواهر لغوية ومعجم وكتابة وصيغ صرفية- وتجدر الإشارة إلى أن كل محور من المحاور العشرة يتأسس على مشروع كتابي يمتد على صفتين اثنتين، بالإضافة إلى وقفة تقييمية ونصوص توثيقية ومحفوظات خصص لكل منها صفحة قائمة بذاتها، وتغطي الوحدة التعليمية أسبوعا يسمح باستغلال النص استغلالا منهجيا ومفيدا.

وقدم درس التراكيب والظواهر النحوية في الكتاب المدرسي على النحو التالي:

(1) درس الصفة (ص 120) أتعرف على الصفة:

أ. **الاحظ:** تعكس مرحلة ألاحظ النص الذي ينطلق منه التلاميذ من أجل استخراج الظواهر النحوية، وتنفيذا للمقارنة النصية لابد أن يكون هذا النص مقتطفا من نص القراءة، غير أننا وجدنا وضعية انطلاق درس الصفة متصرفا فيها وجاء النص على النحو التالي:

- عندما يحل فصل الربيع، تزور الطيور الحدائق الجميلة، وترسل الشمس أشعتها الذهبية، وترفرف الفراشة الملونة، ويتلون الحقل الواسع.
- ب. أتذكر: تعكس هذه المرحلة القاعدة المستخلصة.

الصفة مثل: الجميلة - الذهبية - الملونة

- ج. أتدرب: تعكس هذه المرحلة التطبيقات والتدريبات اللغوية، وقد قدمت للمتعلم ثلاثة تطبيقات منها:

حول هذه الصفات من المذكر إلى المؤنث حسب النموذج: حزين ← حزينة
واسع، ملون، يابس، جميل، بديع، كثير، ساخن، بارد.
(2) أتعرف على الجملة الفعلية المنفية بـ "لا" (ص 128):
أ. ألاحظ:

- كانت الخراف الصغيرة تجري في كل الاتجاهات ولا تحس بالتعب كأنها تريد أن تعبر عن فرحتها.
- ب. أتذكر:

الجملة المنفية بـ "لا" مثل: لا تحس بالتعب

ج. أتدرب:

- التمرين 3: حول الجمل التالية إلى جمل منفية بـ "لا" :
تتحرك الأغنام ببطء - تقفز الخراف بخفة - يعزف الراعي على الناي.
(3) أتعرف على النكرة والمعرفة: (ص 48)

- أ. ألاحظ: لبس وليد برنسا أبيض وبذلة مطرزة وعندما أذن المؤذن تناول الحليب والتمر المحشو بزبدة طازجة.

ب. أتذكر:

الاسم المعرف مثل: المؤذن، الحليب، التمر
الاسم النكرة مثل: برنسا، بذلة، طازجة

ج. أتدرب:

التمرين الثاني: حول الكلمات الآتية من النكرة إلى المعرفة حسب النموذج:

مطبخ ← المطبخ

صباح، خزانة، حليب، عطلة، لباس، سهرة، برنس

- أما عن قائمة دروس التراكيب النحوية فقد وردت في الكتاب المدرسي وفق

الترتيب التالي:

- (1) أتعرف على النص
- (2) أتعرف على الفقرة
- (3) أتعرف على الجملة
- (4) أتعرف على الاسم
- (5) أتعرف على الفعل
- (6) أتعرف على الحرف
- (7) أتعرف على النكرة والمعرفة
- (8) أتعرف على المذكر والمؤنث
- (9) أتعرف على المفرد والجمع
- (10) أتعرف على جمع التكسير
- (11) أتعرف على جمع المذكر السالم
- (12) أتعرف على جمع المؤنث السالم
- (13) أتعرف على الجملة الفعلية البسيطة
- (14) أتعرف على الجملة الاسمية البسيطة
- (15) أتعرف على جمل اسمية أخرى
- (16) أتعرف على الصفة
- (17) أتعرف على الحال
- (18) أتعرف على الذي-التي

- (19) أتعرف على اللذان-اللتان
- (20) أتعرف على الجملة الاسمية المنفية بـ "ليس"
- (21) أوظف (ما، لا) مع الفعل الماضي والفعل المضارع
- (22) أتعرف على الجملة المنفية بـ (لم) (لن)
- (23) أتعرف على (أمام، خلف، وراء، قدام)
- (24) أتعرف على (في-إلى-مع-ب-على)
- (25) أتعرف على (بعدما-عندما-لما)
- (26) أتعرف على الجملة التعجبية
- (27) أتعرف على الجملة الاستفهامية بـ (أ-هل)
- (28) أتعرف على الجملة الاستفهامية بـ (من-ماذا)
- (29) أتعرف على الجملة التي تحتوي على (لـ، لأن، كي)
- (30) أراجع التراكيب والصيغ

2. المحتوى المعرفي لكتاب كراس النشاطات اللغوية:

يغطي هذا الكتاب كل المحاور والوحدات المبرمجة في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ولقد خصص لكل وحدة تعليمية ثلاث صفحات:

الصفحة الأولى: تستهدف نص القراءة بحيث تطرح أسئلة عنه من أجل تثبيت المعارف.

الصفحة الثانية: تستهدف الظواهر اللغوية بتخصيص تطبيقات تدرب المتعلم على استعمال تلك الظواهر بعد ترسيخها.

الصفحة الثالثة: تستهدف معجم المتعلم وكتابات أي الخط، لذلك خصصت تدريبات تحمل عنوان أثري رصيدي اللغوي وأكتب جيدا، وهذا من أجل بناء الكفاءة الكتابية بمفهومها الواسع.

أما عن معدل التطبيقات المقدمة فهي تتراوح بين التطبيقين وخمسة تطبيقات.

مثل: (ص14: 5تطبيقات) (ص16: 4تطبيقات) (ص80: 3تطبيقات) (ص60: 2تطبيقات) (ص37: 5تطبيقات) (ص91: 4تطبيقات) (ص38: 3تطبيقات) (ص8: 1تطبيق) (ص61: 5تطبيقات) (ص67: 4تطبيقات) (ص42: 3تطبيقات).

4- قراءة في الوثائق الرسميّة للّغة العربيّة الخاصّة بالسنة الرابعة من التعليم الابتدائي:

1- قراءة في المنهاج:

استفتحت الوثيقة الرسميّة "مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي" بنفس المدخل الذي طرح في كل مناهج الطور الابتدائي السابقة.

أ. تقديم مادة منهاج اللّغة العربيّة الخاص بالسنة الرابعة من التعليم الابتدائي:

لقد بيّن المنهاج أن السنة الرابعة من التعليم الابتدائي تمثل نهاية الطور الثاني من التعليم الابتدائي، وهو طور تعزيز التحكم في التعلّيمات الأساسيّة، وعليه يركّز تعليم اللّغة العربيّة في هذه المرحلة على:

- توسيع مكتسبات المتعلم وتطويرها بتناول مفاهيم جديدة، مع تدريبه على توظيفها في مواقف متنوعة قصد التحكم في الكفاءات اللّغوية المستهدفة.
 - التعرف على بعض المبادئ في القواعد النحويّة والإملائيّة والصرفيّة والتحكم فيها.
- ويهدف منهاج اللّغة العربيّة في هذه المرحلة إلى تعزيز التعلّم الذاتي لدى المتعلم وروح البحث لاكتشاف محيطه وفضاءات أخرى يجدها في المطالعة والنصوص اللّغوية التي تنمي حصيلته المعرفيّة واللّغوية.¹

ب. التوزيع الزمني:²

الحجم الزمني المخصص لتدريس اللّغة العربيّة في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي هو 8 سا و15د أسبوعيا، موزع حسب الجدول الآتي:

¹ مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، منهاج اللغة العربيّة، وزارة التربية الوطنيّة، الديوان الوطني للمطبوعات الرسميّة ONPS، الجزائر، جوان 2011، ص 11.

² المرجع نفسه، ص 12.

الفصل الثاني: نشاط اللغة العربية بمقرراته النحوية من خلال الوثائق التربوية الرسمية المخصصة للطور الابتدائي في المدرسة الجزائرية

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الزمني
قراءة (أداء، فهم، إثراء)/تعبير شفوي وتواصل	02	1سا و 30د
قراءة/قواعد نحوية	02	1سا و 30د
قراءة/قواعد صرفية وإملائية	02	1سا و 30د
تعبير كتابي	01	45د
محفوظات	01	45د
مطالعة موجهة	01	45د
إنجاز مشاريع/تصحيح التعبير	01	45د
نشاطات إبداعية/خط	01	45د
المجموع	11	8سا و 15د

وقد نبه المنهاج إلى أن:

أ/ دراسة الظاهرة الإملائية والصرفية تتم بالتناوب أسبوعيا.

ب/ التطبيقات الإبداعية تختلف عن التطبيقات الفورية التي تقع بعد معالجة كل ظاهرة لغوية (نحوية أو صرفية أو إملائية) فهي تشمل جميع ما تناوله المتعلم أثناء الأسبوع.

ج/ ملمح الخروج لتلميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي هو مرتكز ملمح الدخول إلى السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وعليه ينبغي أن يكون المتعلم في بداية السنة الرابعة قادرا على:

- القراءة المسترسلة.

- فهم المقروء.

- كتابة نصوص متنوعة.

- توظيف المكتسبات اللغوية في التعبير شفويا عن مشاعره ومواقفه.

أما في نهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، يتوقع أن يكون المتعلم قادرا على:

الفصل الثاني: نشاط اللغة العربية بمقرراته النحوية من خلال الوثائق التربوية الرسمية المخصصة للطور الابتدائي في المدرسة الجزائرية

- تلخيص ما يقرأ، وتحويل ما يفهم في نشاط التعبير إلى معلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه، وإدراك الصلة الرابطة بين المكونات الأساسية للنص وتقديمها تقديمًا منظمًا.
- توظيف التراكيب المفيدة والجميل الكاملة لبناء أفكاره والتعبير عن مشاعره.
- التعرف على وظيفة القواعد اللغوية: النحوية، الصرفية، الإملائية في تركيب الجمل وحسن استعمالها.
- تذوق الجانب الجمالي للنصوص وملاحظة بعض الأساليب الأدبية للنسج على منوالها، وإنتاج نصوص حوارية وإخبارية وسردية ووصفية.

ج. الكفاءة الختامية لنهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي والكفاءات القاعدية:¹

يرى المنهاج أن الكفاءة الختامية في نهاية السنة الرابعة تكمن في قدرة المتعلم على فهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي، وقد أورد المنهاج مجموعة من الكفاءات القاعدية الخاصة بكل نشاط مردوفة بالأهداف التعليمية ونمّثل لبعضها بما يلي:

1- القراءة والمطالعة:

الأهداف التعليمية	الكفاءة القاعدية
- يجد علائق بين الجمل - يجد علائق ضمن الجملة الواحدة - يلخص النص بشكل عام	يعيد بناء المعلومات الواردة في النص

2- التعبير الشفهي والتواصل:

الأهداف التعليمية	الكفاءة القاعدية
- يعبر عن تجاربه - يلخص حكاية - يبرر وجهة نظر	يعبر عن أفكاره

¹ المرجع السابق، ص 14، 15، 16.

3- التعبير الكتابي:

الأهداف التعليمية	الكفاءة القاعدية
- يحدد معطيات مشروع الكتابة - ينظم أفكاره حسب الترتيب المناسب - يسخر تجاربه ومطالعته لتوليد الأفكار	يختار الأفكار وينظمها

ج. تقديم النشاطات:¹

1- نشاط القراءة:

لقد بين المنهاج أن نشاط القراءة يمتد إلى عمليات نحوية وصرفية وإملائية، باعتبار نص القراءة ركيزة لعمليات وممارسات يضطلع بها في الدرس اللغوي، حيث يتم في السنة الرابعة الانتقال من القواعد الضمنية التي كان المتعلم يمارسها في إطار النماذج والتمارين اللغوية إلى تلمس القواعد بكيفية وسط بين الصريح والضمني، فيبدأ في تسمية بعض الأمور عند طرح القضايا اللغوية واستعمال بعض المصطلحات وذلك مساندة لقدرات المتعلم العقلية واللغوية ومحاولة للارتقاء به إلى مستوى الاستدلال المنطقي، وعلى هذا فإن نشاط القراءة - ضمن المقاربة النصية- يشمل:

أ- القراءة بشقيها: الأداء والشرح والفهم.

ب- استثمار النصوص بـ:

1. تحليل هيكل النص إلى أجزائه الأساسية ليطلع المتعلم على مكوناته.
2. التعامل مع النص على مستوى التراكيب (النحو) ويتم فيه استخراج الظاهرة التركيبية من النص، وملاحظتها وتسميتها والتدرب عليها.

¹ المرجع السابق، ص 22/21/20/19/18.

3. التعامل مع النص على مستوى الصرف والتحويل، ونستخرج فيه نماذج صيغ صرفية معينة لملاحظتها وتسميتها.

4. التعامل مع النص على مستوى الظاهرة الإملائية.

2- نشاط التعبير الشفهي والتواصل:

يعد التعبير الشفهي في المرحلة الثانية من التعليم الابتدائي وسيلة لممارسة اللغة الشفهية وتنمية قدرات الاتصال والتواصل، فهو نشاط يتيح للمتعلم فرصة الحديث والمناقشة وإبداء الرأي.

3- نشاط الكتابة:

تعتبر الكتابة من المرتكزات الأساسية لوحدة اللغة العربية بصفة خاصة وللمدرسة الابتدائية بصفة عامة كونها تتصل بالمطالب اليومية للمتعلم داخل المدرسة وخارجها، وقد عزز المنهاج هذا النشاط في السنة الرابعة من خلال إنجاز تدريب متواصل ضمن وحدة اللغة العربية قصد تمكين المتعلم من الممارسة اللغوية المكتوبة، ويتفرع نشاط الكتابة إلى الخط / الإملاء / التمارين الكتابية / التعبير الكتابي.

4- نشاط المشروع:

يمثل إنجاز المشروع نشاطا إدماجيا يمارسه المتعلم في نهاية الأسبوع وقد يستغرق أسبوعين أو أكثر حسب ما يتطلبه من الوقت والوسائل، ومن أهدافه:

- التدرب على العمل الجماعي واحترام آراء الغير.
- تحمل المسؤولية.

5- نشاط المطالعة:

يمارس هذا النشاط في السنة الرابعة إما داخل القسم من خلال:

- نصوص مختلفة الأنماط.

- سندات متنوعة (قصص، مجلات، جرائد)

وإما خارج القسم: بحيث يمكن أن يقدم المعلم قائمة بالكتب والسندات التي يوجه التلاميذ إلى مطالعتها على أن يتابع العملية ويسعى إلى استغلالها في إثراء نشاط الإدماج.

6- المحفوظات:

المحفوظات لون من ألوان الأدب القريبة من نفوس الأطفال لأنها تتصف بالسهولة والجاذبية وتهدف إلى:

- استخدام القدرات الصوتية والفنية لإشباع الحاجات الوجدانية.

- تجديد النشاط وتبديد الملل.

خ. المحتويات:¹

لقد استعرض المنهاج محتويات المحاور الثقافية وكل الأنشطة المتعلقة بها، وسنكتفي بعرض محتوى نشاط التراكيب النحوية.

• دروس التراكيب النحوية:

(1) أنواع الكلمة (اسم / فعل / حرف)

(2) عناصر الجملة الفعلية البسيطة

(3) عناصر الجملة الاسمية البسيطة

(4) الفعل اللازم والمتعدي

(5) الفاعل ونائب الفاعل

(6) كان وأخواتها

(7) إن وأخواتها

(8) الاسم المجرور بالحرف والإضافة

(9) إعراب المثني

¹ المرجع السابق، ص 23.

(10) إعراب جمع المذكر السالم

(11) إعراب جمع المؤنث السالم

(12) الصفة والموصوف

(13) العطف

(14) الحال المفردة

(15) الفعل المضارع المرفوع

(16) الفعل المضارع المنصوب

(17) الفعل المضارع المجزوم

(18) اسم الفاعل واسم المفعول

و. طرائق التدريس والوسائل التعليمية:¹

لقد تبنى المنهاج نفس الأسس التي تطرقنا إليها في المناهج المعروضة سابقا من اعتماد للطرائق النشطة والمقاربة النصية وبيداغوجيا المشروع والوضعيات التعليمية، غير أنه في هذه المرحلة أضاف بيداغوجيا أخرى هي "بيداغوجيا الإدماج" التي تهدف إلى جعل المعرفة كلا مركبا وبناء ضروريا لتكوين الكفاءة.

وتجسيدا للمنهاج ينبغي توفير وسائل تعليمية نحصرها في:

أ- الوسائل التعليمية الفردية: أي كتاب التلميذ وقصص المطالعة.

ب- دليل المعلم ويشتمل على كل ما من شأنه أن ييسر ممارسة العملية التربوية من توجيهات وإرشادات...

ي. التقييم:² ركز المنهاج على طريقة تقييم الكفاءات وذلك بتقديم وضعيات مشكلة للمتعلم وتتبع كيفية حله لها، فهذه الوضعيات توفر عنصر الإدماج لتعلمات التلميذ من جهة، وتسمح بتقييم مدة تحكم المتعلم في الكفاءة المستهدفة.

¹ المرجع السابق ، ص 25.

² المرجع، نفسه، ص 26.

2- قراءة في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي:

استفتحت الوثيقة الرسمية "الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي" بنفس المقدمة المشار إليها سابقا في الوثائق المحللة.

أ. شرح المقاربات البيداغوجية المعتمدة في المنهاج:¹

أقرت الوثيقة اعتماد منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي على المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية وبيداغوجية المشروع. ومن باب الحصر سنركز على ما ورد حول المقاربة النصية.

- تقوم المقاربة النصية التي يوصي منهاج باعتمادها على جعل النص محورا تدور حوله مختلف الفعاليات اللغوية، ولذلك فإن النص يشكل دوما نقطة انطلاق الأنشطة اللغوية الأخرى، فهو يتناول موضوعا يقرؤه المتعلم ثم يمارس من خلاله القواعد النحوية والصرفية والإملائية ليتوصل إلى إنتاج نصوصه الخاصة، وبهذا تبدو الصلة الفعلية والمتواصلة بين الأنشطة المتكاملة الثلاثة: القراءة والتعبير الشفهي والتواصلي والكتابة.

إن تطبيق المقاربة النصية يخدم وظيفتين تربويتين:

الأولى: تتعلق بالتلقي والفهم، فبواسطة دراسة النصوص نقف بصورة أفضل على محتوياتها وفي مستوى أكثر تجريدا ندرك الآليات المتحركة في تعالق البنيات النصية. ثانيا: تتعلق بالإنتاج فبمجرد فهم الكيفية التي تشغل بها النصوص والمنطق الذي يحكم اشتغالها يمكن استثمار ذلك في إنتاج نصوص شبيهة بها من حيث الانسجام والتماسك.

ب. تقديم النشاطات:²

تقدم نشاطات اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي وفق توزيع الحصص الموضح في الجدول:

¹ مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، منهاج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان، 2011، ص 8.
² المرجع نفسه، ص 10.

الفصل الثاني: نشاط اللغة العربية بمقرراته النحوية من خلال الوثائق التربوية الرسمية المخصصة للطور الابتدائي في المدرسة الجزائرية

السبت	8سا ← 10سا الحصة الأولى: قراءة (أداء + فهم + هيكل النص) الحصة الثانية: تعبير شفهي وتواصل
الأحد	13:30سا ← 15سا الحصة الثالثة: قراءة + استثمار النص (قواعد نحوية وتطبيقاتها)
الاثنين	8سا ← 10سا الحصة الرابعة: قراءة + استثمار نص (إملاء أو صرف أو تطبيقات) الحصة الخامسة: محفوظات
الثلاثاء	13:30سا ← 15سا الحصة السادسة: تعبير كتابي الحصة السابعة: مطالعة
الأربعاء	الحصة الثامنة: خط الحصة التاسعة: تطبيقات إدماجية
الخميس	الحصة العاشرة: تصحيح التعبير الكتابي الحصة الحادية عشر: إنجاز المشروع

وسوف نركز على كيفية تقديم الحصة الثالثة (قواعد نحوية).

تهدف هذه الحصة إلى تعزيز المهارات القرائية المكتسبة سابقا وتمييز الآليات التي تخضع لها اللغة بدراسة بعض المبادئ النحوية وإنجاز تطبيقاتها بعدما كان تناولها ضمنيا خلال السنوات الثلاثة الماضية.

إن قواعد اللغة تزود المتعلم بما يحتاجه للتعامل مع المقروء فهما وأداء، وترسخ في ذهنه القوالب اللغوية التي تمكنه من التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي، ويتم ذلك باستغلال نص القراءة الذي يتوافر على الظاهرة النحوية المقصودة، فيفكر المتعلم ويدرك الفروق بين التراكيب مستعينا بالملاحظة والموازنة، ويقف المعلم خلال ذلك

كله موقف الموجه والمحفز للوصول بالمتعلم إلى استنتاج القاعدة المناسبة للظاهرة النحوية قصد استثمار معطياتها في الأنشطة اللغوية الأخرى. ولتحقيق ذلك يمكن أن يسترشد المعلم بالآتي:

- إثراء المادة العلمية -أثناء الإعداد- بمعلومات مستمدة من سندات خارجية.
- تخصيص الوقت الكافي لدراسة الظاهرة النحوية والتطبيق عليها.
- الابتعاد عن حفظ القواعد النحوية بل التركيز على توظيفها عمليا.¹

ج. التقييم:²

أعادت الوثيقة شرح أنواع التقييم (التشخيصي، التكويني، التحصيلي) وأضافت نوعين آخرين هما:

- التقييم التعاوني: وفيه يتعاون التلاميذ على تقييم إنتاجهم بشكل جماعي.
- التقييم الذاتي: وهو حمل المتعلم على إصدار أحكام على مسعاه وإنتاجه ومكتسباته بالنظر إلى كفاءات محددة سلفا.

ولإنجاح عملية التقييم اقترحت الوثيقة الاعتماد على شبكة التقييم التي تضم مجموعة من المقاييس والمؤشرات، والمقياس هو صفة تعبر عن النوعية وتتخذ لإصدار حكم أو ملاحظة في إطار عملية التقييم، بينما المؤشر هو علامة قابلة للملاحظة يضيفي صفة الإجرائية على المقياس.

مثلا مقياس انسجام النص.

مؤشراته:

- ترتيب الأفكار حسب تعاقبها.
- استعمال الروابط المناسبة.

¹ المرجع السابق، ص 13، 14.

² المرجع نفسه، ص 20، 21.

يقيم المعلم إنتاج المتعلم باستعمال مقاييس ثلاثة أو أربعة تتفرع هي الأخرى إلى مؤشرات تدلنا بدقة على مواطن التقويم.

3- قراءة في دليل كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي:

أ. هيكلة الدليل:¹

(1) قائمة الدروس المحذوفة من الكتاب المدرسي

(2) مقدمة

(3) ملحق الدخول والخروج

(4) الكفاءة النهائية والختمية

(5) المقاربات المعتمدة

(6) التوزيع الزمني

(7) تقديم الأنشطة وفق المجالات الزمنية

(8) نماذج لوضعيات تسيير أسبوع دراسي

ب. قائمة الدروس النحوية المحذوفة من الكتاب المدرسي:²

الصفحة	الظواهر النحوية
84	فعل الأمر
114	المفعول المطلق
132	الفعل المضارع المبني للمعلوم والمجهول
160	المجرد الثلاثي
164	الثلاثي المزيد
168	المبني والمعرب
178	ظروف الزمان والمكان

¹ شريفة غطاس، مفتاح بن عروس وآخرون، دليل كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات الرسمية، الجزائر، جوان 2012، ص 06.

² المرجع السابق، ص 07.

ج. المقدمة:¹

لقد أكد الدليل على أنه يسعى إلى تقديم مجموعة من التوجيهات والإرشادات في إطار تيسير ممارسة تعليم اللّغة العربيّة وترجمة محتويات المنهاج كما جاءت معروضة في كتاب التلميذ للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، هذه السنة التي تتوج الطور الثاني تهدف إلى:

- توسيع مكتسبات المتعلم وتطويرها قصد التحكم في الكفاءات اللغوية المستهدفة في ميادين التعلم.

- التعرف على الظواهر اللّغوية وتوظيفها في ميادين التواصل الشفوي والكتابي.

- التواصل بلغة عربية سليمة واستعمالها في بقية الأنشطة والمواد الأخرى.

ح. ملحق الدخول إلى السنة الرابعة ابتدائي والخروج منها:²

ينبغي أن يكون المتعلم في بداية السنة الرابعة قادرا على:

- القراءة المسترسلة

- توظيف المكتسبات اللغوية في التعبير

- كتابة نصوص متنوعة

أما في نهاية السنة الرابعة فيكون المتعلم قادرا على:

- التعرف على وظيفة القواعد اللغوية النحوية والصرفية والإملائية في تركيب الجمل

وحسن استعمالها.

- تذوق الجانب الجمالي للنصوص وإنتاج نصوص متنوعة.

- تلخيص ما يقرأ.

- الانتفاع من المقروء بإثراء رصيده اللغوي والمعرفي.

¹ المرجع السابق ، ص 08.

² المرجع نفسه ، ص 09.

خ. الكفاءة النهائية والختامية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي:

يكون المتعلم في نهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي قادرا على فهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي.

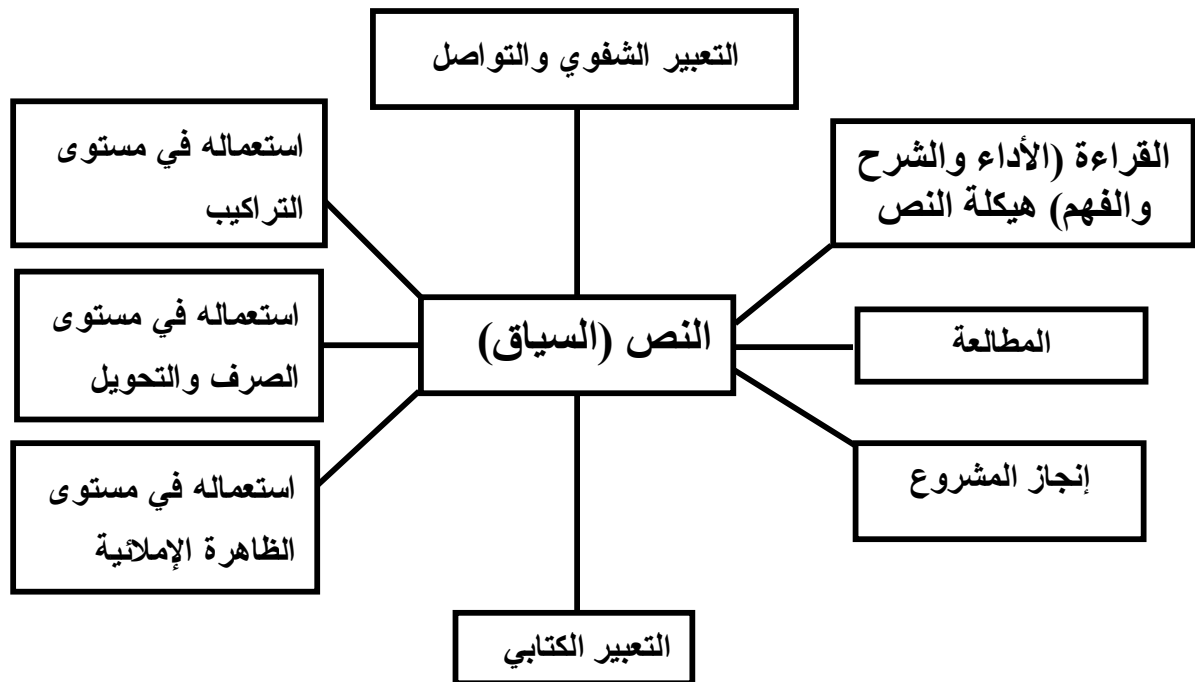
وقد حدد الدليل الكفاءات الختامية لكل من نشاط التعبير الشفوي والقراءة والمطالعة والتعبير الكتابي، فمثلا في التعبير الشفوي يختار أفكاره ويعبر عنها بلغة سليمة كما يعطي ويطلب معلومات.

د. المقاربات المعتمدة:¹

لقد أقر الدليل بأن منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي اعتمد على المقاربة النصية، بيداغوجيا الإدماج، بيداغوجيا المشروع.

• المقاربة النصية:

وهي السياق الذي يمارس فيه المتعلم الأنشطة اللغوية المختلفة، ويكتشف الظواهر اللغوية المتنوعة ويوظفها في إنتاجه الكتابي والشفوي وهي بذلك تترجم المخطط التالي:



¹ المرجع السابق، ص 10

ذ. التوزيع الزمني:¹

الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي هو 8سا و15د أسبوعيا موزعة على نشاطات المادة واقتراح المؤلفون جدولا لاستعمال الزمن.

هـ. تقديم الأنشطة وفق المجالات الزمنية:²

-المجال الزمني الأول (قراءة، تعبير شفوي وتواصل): إنجاز تمارين، أفهم نص القراءة من كراس النشاطات اللغوية.

-المجال الزمني الثاني (قراءة / قواعد نحوية): إنجاز تمارين، أوظف من كراس النشاطات اللغوية.

-المجال الزمني الثالث: قراءة (قواعد صرفية أو إملائية): إنجاز تمارين، أثري لغتي والصرف والإملاء من كراس النشاطات اللغوية.

-المجال الزمني الرابع: حصة التعبير الكتابي: إنجاز وتحرير.

- المجال الزمني الخامس: حصة المحفوظات.

- المجال الزمني السادس: حصة المطالعة الموجهة: نصوص مقترحة.

- المجال الزمني السابع: حصة إنجاز المشاريع: إنجاز المشاريع وتصحيح التعبير الكتابي.

- المجال الزمني الثامن: حصة نشاطات إدماجية: الوقفة التقييمية / خط.

ي. نماذج لوضعيّات تسيير أسبوع دراسي:³

قدم الدليل نماذج لعدة نشاطات كالتعبير وإنجاز المشاريع، وسنقتصر على عرض نموذج

لدرس الضمائر المنفصلة وتصريف الفعل الماضي معها:

النشاط: قراءة + قواعد نحوية

الموضوع: الضمائر المنفصلة (أنا-نحن) وتصريف الفعل الماضي معها.

الكفاءة المستهدفة: يوظف ما اكتسبه سالفا مع المضمون المحدد (ضمائر المتكلم)

الهدف التعليمي: يتعرف على شخصيات القصة ويحدد عناصر الجملة الفعلية البسيطة.

¹ المرجع نفسه، ص 11.

² المرجع نفسه ، ص 13.

³ المرجع نفسه، ص 15.

الفصل الثاني: نشاط اللّغة العربيّة بمقرّراته النحويّة من خلال الوثائق التربوية الرسمية المخصصة للطور الابتدائي في المدرسة الجزائرية

المراحل	النشاطات المقترحة	التقويم
وضعية انطلاق	ما الكلمة التي دلت على أن نص الإخوة الثلاثة عبارة عن قصة	لو كنت كاتباً للقصة فكيف تبدوها
بناء التعلمات	- قراءة النص من طرف المعلم - مطالبة المتعلمين بالقراءة الصامتة الواعية لجمع المعلومات عن المكتوب - تقديم بعض الأسئلة عن النص - كتابة الجمل التالية على السبورة: أ- خرج الإخوة ب- فكر الأب ت- وجد بوتانجا رجلاً	ميز الجملة الفعلية مما يلي: - المجتهد محبوب - أنت تلميذ مهذب - زرع الفلاح البذور
الاستثمار	إنجاز التمارين 2 صفحة 13 و 1-2-3 صفحة 14	أعرب ما يلي: راجع مراد الدرس

4- قراءة في كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي:

(كتابي في اللّغة العربي إضافة إلى كتاب كراس النشاطات اللغوية)

أ. التعريف بالكتابين:

1- العنوان:

(1) كتابي في اللّغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

(2) كراس النشاطات اللّغوية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

2- الإشراف: شريفة غطاس (أستاذة التعليم العالي)

3- التأليف: مفتاح بن عروس (أستاذ مكلف بالدروس)، عائشة بوسلامة - سباح (معلمة)

4- الناشر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

5- الطبعة: الأولى

. كتابي في اللّغة العربية 2010/2009.

. كتاب كراس النشاطات اللّغوية 2012/2011.

ب. تحليل الجانب المادي للكتابين:

1- الغلاف: نفس الملاحظة المقدمة في غلاف كتب المراحل السابقة من حيث الهشاشة.

أما عن واجهة غلاف "كتابي في اللّغة العربية" فقد اختير لها اللون الأزرق والأصفر، مزينة بدوائر وبجانبها صور ذات مضامين متنوعة فمثلا واحدة منها تحمل صورة فيل على شاكلة مهرج، وأخرى يظهر فيها طفل وبيده عود، وبعد تصفحنا للكتاب استنتجنا أن هذه الصور مأخوذة من مضامين النصوص المقدمة للمتعلم، وبالنسبة للدفة الثانية من الكتاب فقد حافظت على نفس الألوان والدوائر وفيها تم تقديم -بشكل موجز- مضمون كل من الكتاب المدرسي ودليل المعلم، وفيما يخص واجهة كتاب "كراس النشاطات اللّغوية" فقد اختير لها اللون الأخضر الفاتح والداكن يتوسطها الرقم "4" الذي كتب بخط كبير وفوقه عنوان الكتاب، أما الدفة الثانية فقد تركت فارغة دون أي شكل وهذا ما جعل الكتاب جامدا، فحبذا لو قدمت فيه صور تثير المتعلم وتحفزه على الإجابة على نشاطاته اللّغوية.

2- عدد الصفحات:

- بلغ عدد صفحات كتاب "كتابي في اللّغة العربية" (190 ص)

- بلغ عدد صفحات كتاب "كراس النشاطات اللّغوية" (95 ص)

3- مسك الأوراق: نفس الملاحظة المقدمة في المراحل السابقة.

ج. تحليل الجانب التقني والمعرفي للكتابين:

1- العناوين:

لقد كتبت عناوين كتاب التلميذ بخط كبير مريح للنظر وبألوان متنوعة وجذابة، ونفس الأمر بالنسبة لعناوين كتاب كراس النشاطات اللّغوية، غير أنها حافظت على لون واحد

دون أي تغيير وهو اللون الأزرق وهذا ما سيشعر المتعلم بالملل خاصة وأن الورقة الواحدة من النشاطات جد مكدسة بالتطبيقات التي عرضت كلها بلون أزرق (العنوان والمطلوب) وأسود (المضمون).

2- نصوص التقديم:

لقد استفتح "كتاب التلميذ" بمقدمة أكد فيها المؤلفون على تبني المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية، وعلى أن كتاب السنة الرابعة من التعليم الابتدائي شامل لكل النشاطات ويسعى إلى تحقيق الانسجام فيما بينها لتفادي مظاهر القطيعة وبذلك يمكن التلميذ من إرساء الكفاءات الأساسية.

وبين المؤلفون أن التلميذ في السنة الثالثة قد بدأ في توظيف القرائن المختلفة التي تساعد على الفهم من خلال الظواهر اللغوية المختلفة التي أدرجت في كتابه وفي هذه السنة (الرابعة) ينتقل من مرحلة تمثل هذه الظواهر عن طريق التمثيل إلى معرفتها تحليلًا، ويبدأ احتكاكه بالمصطلح النحوي بشيء من التفصيل المعتمد دائمًا على الأمثلة، حتى تتسنى له المزاوجة بين المعطى اللغوي باعتباره الجانب المحسوس وصورته المجردة (القاعدة)، ولقد أبدى المؤلفون تركيزهم الكبير على الكتابة باعتبارها البعد المسيطر وما الأبعاد الأخرى إلا وسائل لتحقيق ذلك البعد لما تلعبه الكتابة اليوم من دور فعال في التواصل.

بعد المقدمة قدم المؤلفون طريقة استعمال الكتاب انطلاقًا من رقم المحور وأهدافه مرورًا بكل نشاطاته (ذكر عنوان النشاط ومراحله فحسب)، وصولًا إلى الوقفة التقييمية وذلك بالاستعانة بصور مصغرة لنشاطات الكتاب.

ثم قدم المؤلفون التوزيع السنوي للمحتوى وهو بمثابة فهرسة لكل الكتاب، وفيما يلي نعرض نموذجًا للتوزيع السنوي:

الفصل الثاني: نشاط اللغة العربية بمقرراته النحوية من خلال الوثائق التربوية الرسمية المخصصة للطور الابتدائي في المدرسة الجزائرية

المشاريع الكتابية	المحاور	النصوص	القيم	النحو
إنجاز مطوية	السياحة والأسفار	رحلة إلى الجزائر رحلة السندباد البحري	الافتخار بالوطن التفتح على الآخر	ظروف المكان والزمان حروف العطف

الصفحة	المحفوظات	النص التوثيقي	المعجم	الإملاء	الصرف
179-176	الواحة	الجزائر بلد	التعامل مع القاموس	اسم الإشارة	الفعل المعتل
183-180		الجمال	المجالات المعجمية		

أما في كتاب "كراس النشاطات اللغوية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي" فقد قدم المؤلفون مقدمة بينوا فيها أن هذا الكراس جاء متمما ومدعما لكتاب القراءة بمحاوره ووحداته، وقدموا الكفاءات المتوخاة من هذه الأنشطة كبناء كفاءة فهم المكتوب والكفاءة الكتابية بمفهومها الواسع وذلك باستغلال الرصيد اللغوي وتوظيفه وتطبيق القواعد اللغوية.

3- وسائل الإيضاح:

من خلال تصفحنا لكتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي أعجبنا بصوره الجذابة ذات الألوان المناسبة لأعمار المتعلمين خاصة في بداية كل محور وفي النصوص الموجهة للقراءة، كما استرعى انتباهنا كثرة الجداول والتأطيرات التي تساعد لا محالة في زيادة الانتباه للمضمون.

أما كراس النشاطات اللغوية فهو يخلو تماما من الصور وهذا ما جعل الكتاب في نظرنا جافا رغم احتوائه على بعض الجداول والخانات المستطيلة، وما زاد من جفافه غياب الألوان الزاهية -كما ذكر سالفًا- إذ سيطر الأزرق والأسود على كل الكتاب.

• المحتوى المعرفي:

1) المحتوى المعرفي لكتابي في اللّغة العربيّة:

يتوزع هذا الكتاب إلى عشرة محاور، تتوزع هي بدورها إلى ثلاثين وحدة تعليمية وكل وحدة تحتوي على مجموعة من النشاطات التي تمتد على أربع صفحات: صفحتين للقراءة والتعبير، وصفحتين لتوظيف اللّغة (نحو، صرف، إملاء).

ومن المهم الإشارة إلى أن كل محور من المحاور العشرة يتأسس على مشروع كتابي يمتد على صفحتين اثنتين، بالإضافة إلى وقفة تقييمية ونصوص توثيقية ومحفوظات خصصت لكل واحدة منها صفحة قائمة بذاتها، وبالإضافة إلى ذلك فإن الكتاب أعطى حيزا هاما للمعجم إذ يتراوح بين توظيف المعطيات التي يبنى عليها المعجم كالترادف والتضاد، وبين وضع التلميذ في طريق التعامل مع القاموس، تمهيدا لإكسابه حرية أكبر في التعامل مع لغته، وتغطي الوحدة التعليمية أسبوعا يسمح باستغلال النص استغلالا منهجيا ومفيدا.

وفيما يلي نستعرض دروس النحو كما وردت مرتبة في الكتاب المدرسي:

- 1) أنواع الكلمة
- 2) الفعل الماضي
- 3) الفعل المضارع
- 4) الجملة الفعلية
- 5) الفاعل
- 6) المفعول به
- 7) الجملة الاسمية
- 8) المبتدأ والخبر
- 9) الصفة
- 10) اللازم والمتعدي

- (11) حروف الجر
- (12) المضاف والمضاف إليه
- (13) الأمر
- (14) المضارع المجزوم
- (15) المضارع المنصوب
- (16) كان وأخواتها
- (17) إن وأخواتها
- (18) الحال
- (19) المفعول المطلق
- (20) الماضي المبني للمعلوم والماضي المبني للمجهول
- (21) نائب الفاعل
- (22) المضارع المبني للمجهول
- (23) المثنى
- (24) جمع المذكر السالم
- (25) جمع المؤنث السالم
- (26) الفعل المجرد الثلاثي
- (27) الفعل الثلاثي المزيد
- (28) المبني والمعرب
- (29) ظروف المكان والزمان
- (30) حروف العطف.

طريقة تقديم درس النحو في الكتاب المدرسي:

أولاً: يكتب العنوان ← أتعرف على الفعل المضارع المنصوب (ص 92)
ثانياً: ألاحظ ← تعكس مرحلة ألاحظ النص الذي يعتمد عليه لاستخراج الظاهرة النحوية، وتطبيقاً للمقاربة النصية فإنه يقتطف من نص القراءة لذلك اختار المؤلفون

مقطعا من نص "وتهتز الأرض" (ص90) والذي يحتوي على أفعال مضارعة منصوبة وكتبت هي والأداة بلون مغاير.

ثالثا: أتذكر ← في هذه المرحلة تكتب القاعدة التي يفترض أن يتوصل إليها التلميذ بتوجيه من أستاذه، فيقدم الكتاب القاعدة مؤطرة وبأمثلة مأخوذة من النص السابق.
رابعا: أتدرب ← تعكس هذه المرحلة التطبيقات المتعلقة بالدرس مثل:

التمرين الأول: أكتب في كراسك الجمل التي تحتوي على فعل مضارع منصوب:

- جئت كي أساعد أصدقائي
- لن يتأخر عن عمل الخير
- خرجت مسرعة من البيت
- يريد أخي أن يبعث رسالة
- يسرع المواطنون لمعاونة إخوانهم حينما يقع الزلزال.

(2) المحتوى المعرفي لكتاب كراس النشاطات اللغوية:

لقد خصص الكتاب لكل وحدة تعليمية ثلاث صفحات، تهدف كل صفحة منها إلى بناء كفاءة معينة:

الصفحة الأولى: حملت عنوان "أفهم نص القراءة" وتحتوي على مجموعة تمارين مرتبطة بنص القراءة الموجود في كتاب اللغة وغالبا ما يصل عدد التطبيقات فيها إلى ثلاثة تطبيقات.

وتهدف هذه التمارين إلى فهم نص القراءة فهما جيدا وبالتالي بناء كفاءة فهم المكتوب.

الصفحة الثانية: خصصت لتدريب المتعلم على توظيف الصيغ والتراكيب واستعمالها في وضعيات مختلفة، وتهدف هذه التطبيقات إلى بناء الكفاءة اللغوية، وتراوح عدد التطبيقات فيها بين التطبيقين والأربعة.

الصفحة الثالثة: خصصت الصفحة الأخيرة للتمارين الكتابية التي تهدف إلى استغلال الرصيد اللغوي وتوظيفه، وتطبيق القواعد اللغوية في كتابة نصوص قصيرة ومنسجمة خالية من الأخطاء اللغوية والإملائية، وتهدف تطبيقات هذه الصفحة إلى بناء الكفاءة الكتابية، وقد تراوح معدل التطبيقات فيها بين التطبيقين والأربعة.

5-قراءة في الوثائق الرسميّة للّغة العربيّة الخاصة بالسنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

1- قراءة في منهاج اللّغة العربيّة:

استفتحت الوثيقة الرسميّة "مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي" بنفس المدخل الموجود في كل المناهج السابقة -السنة الأولى والثانية والثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي -

أ. تقديم مادة منهاج اللّغة العربيّة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي:¹

يرى المنهاج أن السنة الخامسة تتوج الطورين السابقين:

- طور المكتسبات الأساسي (السنتين الأولى والثانية)
- طور التحكم فيها (السنتين الثالثة والرابعة)

ويعتبر تعليم اللّغة العربيّة في هذه السنة تعزيزا لمكتسبات المتعلم السابقة وترسيخا للمبادئ اللّغوية الأساسية التي تسمح له بالتحكم في القراءة والكتابة والتواصل في وضعيات مختلفة، وذلك قبل انتقاله إلى مرحلة التعليم المتوسط.

ب. التوزيع الزمني:²

الحجم الساعي المخصص لتعليم اللّغة العربيّة في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي هو 8سا و15د أسبوعيا موزعة حسب الجدول الآتي:

¹ مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، منهاج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (ONPS)، الجزائر، جوان 2011، ص 3.

² المرجع السابق، ص 4.

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الزمني
قراءة (أداء، فهم، إثراء)/تعبير شفوي وتواصل	2	1سا و 30د
قراءة/قواعد نحوية	2	1سا و 30د
قراءة/قواعد صرفية وإملائية	2	1سا و 30د
تعبير كتابي	1	45د
محفوظات	1	45د
مطالعة موجهة	1	45د
نشاطات إبداعية/إنجاز مشاريع/تصحيح التعبير	2	1سا و 30د
المجموع	11	8سا و 15د

ج. ملصح الدخول إلى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي والخروج منها:¹

يرى المنهاج أن ملصح الدخول إلى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي هو ملصح الخروج من السنة الرابعة، والذي يتوقع فيه أن يكون المتعلم قادرا على:

- القراءة المسترسلة التي يبرز فيها مهاراته.
- التعرف على وظيفة القواعد اللغوية: النحوية، الصرفية، الإملائية في تركيب الجملة وحسن استعمالها.
- إنتاج نصوص حوارية وإخبارية وسردية ووصفية.
- بينما بالنسبة لملصح الخروج فإن المنهاج يرى أن السنة الخامسة هي آخر سنة من التعليم الابتدائي لذلك يجدر بالمتعلم أن يكون قادرا على:
- قراءة كل السندات المكتوبة بطلاقة مناسبة لمستواه.
- التعبير الشفوي السليم الذي يعكس درجة تحكمه في المكتسبات السابقة.
- كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات.

¹ المرجع نفسه، ص 4.

ح. الكفاءة الختامية لنهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:¹

يكون المتعلم في نهاية هذه المرحلة قادرا على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط الحوارية والإخباري والسردية والوصفية.

خ. الكفاءات القاعدية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:²

لقد أفرد المنهاج كفاءات قاعدية لكل من النشاطات التالية:

القراءة والمطالعة / التعبير الشفهي والتواصل / التعبير الكتابي مقرونة بالأهداف التعليمية، فمثلا:

- القراءة والمطالعة ← الكفاءة القاعدية ← يؤدي النصوص أداء جيدا.
- التعبير الشفوي والتواصل ← الكفاءة القاعدية ← يعبر عن أفكاره.
- التعبير الكتابي ← الكفاءة القاعدية ← يوظف الكتابة لأغراض مختلفة.

د. تقديم النشاطات:³

لقد قدم المنهاج النشاطات التي تعلم طوال السنة الدراسية مقرونة بأهميتها والأهداف المنتظر الوصول إليها بعد تعليمها وتعلمها وهي:

- القراءة واستثمار النص، وانطلاقا منها تتم التراكيب النحوية والصيغ الصرفية والقواعد الإملائية.
- التعبير الشفهي والتواصل.
- الكتابة وتمارس من خلال نشاط الخط / الإملاء / التطبيقات الكتابية / التعبير الكتابي.
- إنجاز المشاريع.
- المطالعة.
- المحفوظات والأناشيد.

ذ. المحتويات:⁴

قدم المنهاج محتوى كل نشاط، وسنكتفي بعرض مادة نشاط التراكيب النحوية الذي ورد على النحو التالي:

¹ المرجع السابق، ص 5.

² المرجع نفسه، ص 5 إلى 9.

³ المرجع نفسه، ص 10 إلى 15.

⁴ المرجع نفسه، ص 16.

- 1- أخوات كان: دلالتها وإعرابها (ليس، صار، أصبح، أمسى، أضحى، ظل، بات).
- 2- أخوات إن: دلالتها وإعرابها (أن، كأن، لعل، ليت، لكن).
- 3- الأفعال الخمسة (في الحالات الثلاث).
- 4- الحال المفردة.
- 5- إعراب الفعل معتل الآخر (في الحالات الثلاث).
- 6- التعجب.
- 7- الاستثناء (سوى، غير).
- 8- الاستفهام.
- 9- الأسماء الخمسة.
- 10- الاسم الموصول.
- 11- أسماء الإشارة.
- 12- الصفة والموصوف (مراجعة).

ر. طرائق التدريس والوسائل التعليمية مع التقييم:¹

قدم المنهاج نفس الطرائق التي شرحت في المناهج السابقة من اعتماد على الطرائق النشطة وبيداغوجيا المشروع والمقاربة النصية التي تضمن عنصرين هما: الشمولية وإدماج المكتسبات الذي يتجسد في صورة وضعيات تعليمية ووضعية مشكلة.

- وتجسيدا للمنهاج ينبغي توفير وسائل تعليمية تتمثل في:

أ. الوسائل التعليمية الفردية ككتاب التلميذ وقصص المطالعة.

ب. دليل المعلم.

أما بالنسبة للتقييم فقد شرح المنهاج أشكال التقييم التقليدية (التقييم التشخيصي/التحصيلي/التكويني) وحذر من إهمال التقييم الذاتي لما له من أهمية بالنسبة للمتعلم.

¹ المرجع نفسه، من ص 18 إلى 20.

وفيما يخص الوسائل المعتمدة في تقييم الكفاءات فقد اقترح المنهاج على المعلم استخدام شبكات التصحيح (التقييم) التي يدرج فيها معايير الأداء ومؤشراتها، بحيث يعبر المعيار على نوعية الإنتاج في حين يبين المؤشر بشكل ملموس العناصر اللازم ملاحظتها في كل إنتاج للتأكد من هذا المؤشر.

2- قراءة في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

أ. المقدمة:¹

جاء في المقدمة أن هذه الوثيقة تتناول المسائل التعليمية التي تساعد المعلم على أداء مهمته فيستأنس بها ليأخذ بيد المتعلم ويصل به في آخر هذه السنة إلى قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط. تتضمن هذه الوثيقة محورين أساسيين: الأول منهما نظري يذكر ببعض معالم المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية وبيداغوجيا المشروع، والثاني يمثل الجانب العملي الخاص بتقديم نشاطات الوحدة التعليمية داخل القسم.

ب. المقاربة النصية:²

من باب عنوان البحث سنقتصر على تقديم ما جاء في الوثيقة فيما يخص المقاربة النصية فحسب دون النظر إلى الجوانب النظرية الأخرى (المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع).

- بحث منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي شأنه شأن مناهج السنوات السابقة اعتماد المقاربة النصية التي تجعل النص محورا تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية فيكون المنطلق الوحيد لها.

- تتمثل هذه المقاربة في نص يقرؤه المعلم ثم يمارس من خلاله التعبير الشفهي والتواصل ويتعرف على كيفية بنائه، ويلتمس منه القواعد النحوية والصرفية والإملائية ليدمجها في إنتاجه الكتابي، وهذا ما يبرز العلاقة الوطيدة بين القراءة والكتابة (التلقي والإنتاج).

¹ مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011، ص 11.

² المرجع السابق، ص 13.

ج. تقديم النشاطات:¹

استفدت الوثيقة تقديم النشاطات بعرض لتوزيع الحصص زمانيا على النحو الآتي:

السبت	8 سا ← 9:30 سا الحصّة الأولى: قراءة (أداء + فهم + هيكلّة النص) الحصّة الثانية: تعبير شفهي وتواصل
الأحد	13:30 سا ← 15 سا الحصّة الثالثة: قراءة + استثمار النص (قواعد نحوية وتطبيقاتها)
الاثنين	8 سا ← 10 سا الحصّة الرابعة: قراءة الحصّة الخامسة: استثمار النص (إملاء، محفوظات، صرف وتطبيقات)
الثلاثاء	13:30 سا ← 15 سا الحصّة السادسة: تعبير كتابي الحصّة السابعة: مطالعة
الأربعاء	8 سا ← 9:30 سا الحصّة الثامنة: خط الحصّة التاسعة: تطبيقات إدماجية
الخميس	8 سا ← 9:30 سا الحصّة العاشرة: تصحيح التعبير الكتابي الحصّة الحادية عشر: إنجاز المشروع

ثم شرعت الوثيقة في شرح أهمية كل نشاط وكيفية تقديمه، وسنسلط الضوء على الحصّة الثالثة وهي (قراءة واستثمار النص، القواعد النحوية وتطبيقاتها).
جاء في الوثيقة أن هذه الحصّة تعد مجالا لتعزيز المهارات المكتسبة وتدريباً على الجديد منها.

¹ المرجع، السابق، ص 15.

كما أنها عامة مهمة لتمييز آليات النظام اللغوي ومواطنه التركيبية من خلال ما يتجسد في النص من موضوعات نحوية وتراكيب لغوية مختلفة تساعد المتعلم على فهم المقروء، وتحسين أدائه من جهة، وترسخ تلك القوالب اللغوية والنماذج التركيبية من جهة أخرى ليتخذ أسلوبه طابعا متميزا شفويا كان أو كتابيا فيستقيم لسانه.

ولتحقيق هذا المسعى يستغل نص القراءة بما يحوي من ظواهر نحوية، فيستخرج ويقارن بينها وبين غيرها مما هو في رصيد المتعلم، ليكتشف المتعلم بتوجيه المعلم النموذج الجديد ويستنتج ضوابطه ويربطه مع بقية الظواهر السابقة، فيوظفه بعد ذلك في جميع الأنشطة اللغوية.¹

ح. التقييم:²

أعادت الوثيقة شرح أنواع التقييم (التشخيصي/التكويني/التحصيلي)، كما قدمت نموذجا للتقييم بواسطة شبكة التقييم انطلاقا من وضعية مشكلة.

3- قراءة في دليل كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي:

أ. هيكل الدليل:³

(1) قائمة الدروس المحذوفة من الكتاب المدرسي.

(2) مقدمة.

(3) ملصح الدخول والخروج.

(4) الكفاءة الختامية والنهائية.

(5) خصائص كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

(6) التوزيع الزمني ومقترح استعمال الزمن.

(7) تقديم الأنشطة.

(8) توزيع الأنشطة.

(9) التعبير الكتابي: المضامين والكفاءات.

(10) نماذج لوضعيات تسيير أسبوع دراسي.

¹ المرجع السابق، ص 17.

² المرجع نفسه، ص 21-22.

³ شريفة غطاس، الطاهر لوصيف وآخرون، دليل كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2012، ص 06.

ب. قائمة الدروس النحوية المحذوفة من الكتاب المدرسي:¹

الصفحة	النحو
12	1. مفهوم النص
16	2. أجزاء النص
20	3. الجملة وأنواعها.
30	4. الجملة الاسمية.
34	5. الخبر جملة
38	6. الخبر شبه جملة
56	7. النداء
66	8. خبر كان مفرد أو جملة
70	9. خبر كان شبه جملة
84	10. خبر إن مفردا وجملة
88	11. خبر إن شبه جملة
106	12. الحال جملة وشبه جملة
110	13. التمييز
128	14. الاستثناء ب "إلا"
142	15. المفعول فيه
46	16. المفعول لأجله
150	17. المفعول معه
160	18. المفعول المطلق
164	19. التوكيد اللفظي والمعنوي

ج. المقدمة:²

يرى المؤلفون أن هذا الدليل أنجز في إطار تحديث السندات التربوية وفق ما تضمنه المنهاج الرسمي طبعة جوان 2011، وقد تم مراعاة ما يلي:

¹ المرجع السابق، ص 07.

² المرجع نفسه، ص 08.

1- حذف دروس النحو، الصرف والإملاء وما يقابلها من نصوص تماشياً مع المنهاج الرسمي طبعة جوان 2011.

2- تنصيب أسابيع الدعم والإدماج في نهاية كل فصل تمهيدا لإجراء التقويمات الفصلية.

3- إضافة المحاور الثقافية المدرجة في المنهاج بعناوين "نصوص من اقتراح المعلم".

4- ترك فرصة التصرف للمعلم في البحث عن الظواهر اللغوية غير المتضمنة في كتاب التلميذ من النصوص المقررة إن أمكن أو البحث عنها في نصوص أخرى ذات صلة بالمحور المقرر.

ج. ملح الدخول إلى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي والخروج منها:¹

ينبغي أن يكون المتعلم في بداية السنة الخامسة قادراً على:

- القراءة المسترسلة.
- تلخيص ما يقرأ.
- التعرف على وظيفة القواعد اللغوية: النحوية، الصرفية، الإملائية، في تركيب الجملة وحسن استعمالها.
- تذوق الجانب الجمالي للنصوص.
- أما في نهاية السنة الخامسة يكون المتعلم قادراً على:
- قراءة كل السندات بطلاقة.
- التعبير الشفوي السليم.
- كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات التعلمية.

خ. الكفاءة الختامية والنهائية وفق المبادئ:²

في نهاية السنة يكون المتعلم قادراً على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط: الحوارية، الإخباري، السردية والوصفية.

¹ المرجع السابق، ص 09.

² المرجع نفسه، ص 09.

أما بالنسبة للكفاءات النهائية فقد أورد الدليل كفاءات خاصة بميدان المسموع (التعبير الشفوي والتواصل)، والمكتوب (القراءة والمطالعة والتعبير الكتابي).

د. خصائص كتاب السنة الخامسة:¹

يحتوي كتاب التلميذ على مجموعة من المحاور والنصوص التي تتميز بالتنوع، ويتبنى في تقديمها توجه المنهاج الذي يعتمد المقاربة النصية التي تجعل من النص محور كل التعلم، وباستغلاله استغلالاً منهجياً ومفيداً يساعد على تمثل الظواهر اللغوية وتحليلها ومحاكاة المصطلح النحوي للوصول إلى المفاهيم المجردة.

تتنظم هذه النصوص في محاور ثقافية تتفرع إلى وحدات تعليمية تحتوي كل واحدة على مجموعة من الأنشطة وتستغرق أسبوعاً، تنطلق من القراءة التي يعتمد نصها ومعطياتها أو صورتها في إثراء نشاط التعبير الشفوي والتواصل وتتوسع الوحدة التعليمية إلى محطة اللغة بظواهرها الثلاث:

النحو والصرف والإملاء، وتختتم بإنجاز المشروع والقيام بنشاطات للإدماج.

ذ. التوزيع الزمني ومقترح استعمال الزمن:²

الحجم الزمني المخصص لتدريس اللغة العربية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي 8 ساعات و 15 دقيقة أسبوعياً، موزعة حسب نشاطات اللغة، وقد اقترح الدليل جدول استعمال الزمن وفق نظام الدوام الواحد.

هـ. تقديم الأنشطة:³

قدم الدليل أنشطة اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي انطلاقاً من نشاط القراءة فالتعبير الشفوي والتواصل، توظيف اللغة، التعبير الكتابي، المحفوظات، ثم المطالعة الموجهة، وصولاً إلى إنجاز المشاريع ونشاط الإدماج.

¹ المرجع السابق، ص 10.

² المرجع نفسه، ص 12.

³ المرجع نفسه، ص 13.

- نشاط توظيف اللغة (استثمار النص):

يستغل نص القراءة في تقديم الظاهرة النحوية أو الصرفية وتحليلها من خلال محطة "أتعرف على...." انطلاقا من الملاحظة إلى تحديد الظاهرة وصياغة قاعدة لها واستثمارها بفضل التدريب والاستعمال في وضعيات أخرى.

كما يتم الاعتناء بالكتابة الصحيحة وتطبيق قواعد الكتابة الصحيحة من خلال دروس الإملاء في محطة "أكتب جيدا" حيث يتعرف المتعلم على الظاهرة الإملائية ويتدرب عليها وصولا إلى إتقان أغلب المهارات الإملائية والتحكم في شكل اللغة المكتوبة.

4- توزيع الأنشطة وفق الحصص والمجالات باستعمال كتاب التلميذ وكراس النشاطات اللغوية:¹

1- المجال الزمني الأول: حصتان: قراءة (أداء + فهم + إثراء)، تعبير شفوي وتواصل (اعتماد نص القراءة + أسئلة لفهم النص + أعبر)، أتجاوز مع النص.

2- المجال الزمني الثاني: حصتان: قراءة (استثمار النص)، قواعد نحوية اعتمادا على نص القراءة + محطة "أتعرف على" من كتاب القراءة + تمارين كراس النشاطات اللغوية.

3- المجال الزمني الثالث: حصتان: قراءة (استثمار النص، قواعد صرفية أو إملائية) + محطة "أتعرف على" و"أكتب جيدا" من كتاب القراءة + تمارين (كراس النشاطات اللغوية).

4- حصة التعبير الكتابي: تستغل هذه الحصة في عرض وتحرير موضوع كتابي انطلاقا من وضعيات حقيقية أو شبه حقيقية.

5- حصة المحفوظات: تعالج نصا شعريا يلبي حاجات متعلمي هذا المستوى.

6- حصة المطالعة الموجهة: حصة أسبوعية يركز فيها على مهارة القراءة البصرية والفكرية الإدراكية باستغلال مجموعة من السندات والوسائل.

¹ المرجع السابق ، ص 14.

7- المجال الأخير: حصتان: (نشاطات إيمائية / إنجاز المشاريع / تصحيح التعبير الكتابي).

4- قراءة في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي (رياض النصوص، كتابي في اللّغة العربيّة)، (كراس النشاطات اللّغوية):

أ. التعريف بالكتابين:

(1) عنوان الكتابين:

أ/ رياض النصوص، كتابي في اللّغة العربيّة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي.
ب/ كراس النشاطات اللّغوية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

(2) المؤلفون: (كتابي في اللّغة العربيّة)

- إشراف وتأليف شريفة غطاس (أستاذة التعليم العالي)

- مفتاح بن عروس (أستاذ مكلف بالدروس).

- عائشة بوسلامة -سباح- (معلمة).

مؤلفو كراس النشاطات اللّغوية:

- إشراف وتأليف: حرات-ف. الزهراء (مفتشة التربية والتعليم الابتدائي).

- غضابنية نزيهة (معلمة المدرسة الابتدائية).

- آيت اممر عكريش فتيحة (معلمة المدرسة الابتدائية).

(3) الناشر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

(4) سنة الطبع: كتابي في اللّغة العربيّة، ط1 2007-2008م

كراس النشاطات اللّغوية، ط1، 2010-2011م.

(5) الإيداع القانوني: كتابي في اللّغة العربيّة: 2007/97

كراس النشاطات اللّغوية: 2010/519.

ب. تحليل الجانب المادي للكتابين:

1- الغلاف: نفس الملاحظة المقدمة حول الكتب السابقة فيما يخص هشاشة الغلاف.

أما عن واجهة غلاف كتابي في اللغة العربية فهي جد جميلة ملفتة للنظر لتتاسق الألوان فيها من أصفر وأخضر وأحمر، وحتى الصور المبتوثة في الطرف الأيسر منه وُظِّفت فيها الألوان ذاتها وهي خمس صور ثلاث منها مستوحاة من الطبيعة، ونرى أن مثل هذه الصور تلفت انتباه المتعلم وتشوقه أكثر لأنه كثيرا ما يرى مثلها في رسومه المتحركة، وبخصوص الصورتين المتبقيتين فقد عكستا بعض عادات وتقاليده المجتمع الجزائري: فالصورة الأولى أبرز فيها الزي التقليدي العاصمي المرتدى من طرف رجل وامرأة يسيران في زقاق من أزقة القصبة، أما الصورة الثانية فقد أظهرت نسوة يتراقصن أمام عروس وزوجها وهذا المنظر نحسبه بعيدا عن اهتمام المتعلم في هذه المرحلة فحبذا لو غيرت هذه الصورة بصورة تبرز بعض مبادئ وقيم المجتمع الجزائري في حفلات الأعراس كالتآزر والتعاون، وبالنسبة لعنوان الكتاب فقد توسط واجهة الغلاف وكتب بلون أصفر يعلوه اسم الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وفي أسفله حددت المرحلة التعليمية التعليمية الموجه لها مضمون الكتاب وهي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

أما عن الدفة الثانية من الغلاف فقد حافظت على نفس ألوان الدفة الأولى وتوسطتها دائرة كبيرة عكس مضمونها أهم الوسائل التعليمية المعتمد عليها في تعليم وتعلم اللغة العربية كالكتاب المدرسي ودليل المعلم مع شرح موجز للوظائف المنوطة بهما من خلال عرض مضمونيهما.

وبالنسبة لغلاف كراس النشاطات اللغوية فهو جد ملفت للنظر لاعتماده على اللون البنفسجي الجذاب مع جمال الصورة التي توسطته: حيث يظهر فيها تلميذ مع تلميذة يتصفّحان كتابا، وتحفهما حروف الهجاء مع تتاسق وجاذبية ألوان ملابس التلميذين من وردي وبنفسجي وأخضر، أما عن الدفة الثانية من الغلاف فقد جاءت فارغة بدون أي رسومات غير أنها حافظت على اللون البنفسجي، وفي أسفلها ذكرت معلومات مهمة عن الكتاب، كسنة الطبع، والناشر... إلخ.

2- عدد الصفحات:

بلغ عدد صفحات، (كتابي في اللغة العربية) (191 ص)، أما كراس النشاطات اللغوية فقد بلغ عدد صفحاته (93 ص).

3- مسك الأوراق:

نفس الملاحظة المقدمة حول كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي فيما يخص مسك الأوراق.

ج. تحليل الجانب التقني والمعرفي للكتابين:

1. العناوين:

لقد كتبت العناوين الرئيسية في كل نشاط من أنشطة كتابي في اللغة العربية بخط واضح وأكبر حجما مما يليها، كما لاحظنا أن هناك تهوية كافية بين العناوين والفقرات، وهذا من شأنه أن يسهل عملية الاكتساب ويزيد من انتباه المتعلم ودقة تركيزه، ولقد تم عرض نشاط القواعد النحوية بطريقة منظمة، فالعناوين الرئيسية كتبت باللون الأخضر وسطر تحتها بسطر رفيع على غرار الخطوات الرئيسية للدرس النحوي التي كتبت كذلك بلون مميز وهو الأحمر، وبالنسبة للنصوص والقاعدة والتطبيقات فقد كتبت باللون الأسود، غير أن المشكل الوحيد الذي يعترض سبيل المتعلم في بعض الدروس النحوية تداخل التطبيقات فيما بينها فتظهر سطورها مكتظة تفتقر إلى التهوية اللازمة، وهذا الاكتظاظ مرجعه طول النص أو طول القاعدة ما أدى إلى تقليص مساحة التطبيقات كدرس التوكيد مثلا (ص140)، وهذا سيؤدي لا محالة إلى إضعاف دقة قراءة المتعلم للمطلوب، لذلك نطالب بتوحيد مساحة الفضاء المخصص للتطبيقات النحوية مع الفصل بين تطبيق وآخر بخط رفيع.

وبخصوص عناوين كراس النشاطات اللغوية فهي الأخرى كتبت بحجم مناسب للمتعلمين وبلون أزرق، غير أن بعض الصفحات تعاني هي الأخرى من قلة التهوية لكثرة التطبيقات في الصفحة الواحدة.

2. نصوص التقديم:

استفتح " كتابي في اللغة العربية " بمقدمة شغلت صفحتين من الكتاب، أكد فيها المؤلفون على تبني المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية في التأليف، وقد أشادوا بنوعية النصوص المعتمدة والتي تتميز بالتنوع والانفتاح إضافة إلى أنها تنمي الحس الجمالي الأدبي في نفس المتعلم، كما نبهوا إلى اعتنائهم الكبير بالجانب الكتابي واعتبروه الانشغال الدائم لدوره الفعال في التواصل.

أما فيما يخص نشاط النحو فقد أبدى المؤلفون رغبة كبيرة في أن ينتقلوا بالمتعلم في هذه المرحلة من تمثل الظواهر النحوية عن طريق الأمثلة إلى معرفتها تحليلا أي بشيء من التفصيل حتى تتسنى له المزاجية بين المعطى اللغوي باعتباره الجانب المحسوس وصورته المجردة، وفي الأخير قدم المؤلفون منظورا موجزا لمضمون الكتاب، وبعد هذه المقدمة أفرد المؤلفون صفحتين لتقديم طريقة استعمال الكتاب المدرسي وكان هذا التقديم على شاكلة صور مصغرة للنشاط الأصلي مرفوقة بأسهم توضح العناوين الرئيسية والجزئية لكل نشاط، وهذه الطريقة ستساهم بدون شك في تسهيل عملية استعمال كتاب "كتابي في اللغة العربية" وبعد هاتين الصفحتين ورد التوزيع السنوي لمقرر الكتاب الذي رأينا فيه ما يشبه الفهرسة لذكر أرقام الصفحات، وقد قسم التوزيع إلى ثلاث مراحل بالاستناد إلى العطل المدرسية: فالمرحلة الأولى احتوت على أربعة محاور، المرحلة الثانية ضمت ثلاثة محاور شأنها شأن المرحلة الثالثة، وذكر في كل مرحلة عناوين الدروس المقررة في كل نشاط مرفوقة بترقيمها الذي يعكس مكانها من صفحات الكتاب، غير أن ما أثار فضولنا سبب تجاهل هذا التوزيع لنشاط المطالعة الموجهة الذي يصاحب التمارين التدعيمية في نهاية كل مرحلة دراسية (الفصل الدراسي) فلم تذكر عناوين النصوص الثلاثة ولا ترقيمها، فهل مسألة الكم حالت دون ذكر هذا النشاط وإقصائه نهائيا من التوزيع؟!

أما عن قائمة المصادر والمراجع المعتمدة خاصة في تأليف الدروس النحوية والصرفية، الإملائية والمعجمية فهي غائبة نهائيا.

وفيما يلي صورة مصغرة عن فهرسة الكتاب:

المشروع	المحور	الوحدة	القيم	النحو	الصرف
أحكي رحلة باستعمال الضمير "أنا"	الرحلات والأسفار	. كولومبوس مكتشف أمريكا . مع ابن بطوطة في رحلته إلى الحج	. التفتح على العالم . إثارة الفضول وحب المغامرة	. الأفعال الخمسة . إعراب الفعل المعتل	تصريف الفعل الناقص
الإملاء	المعجم	النص التوثيقي	المحفوظات	الصفحة	التدعيم
زيادة الألف في الماضي	الرصيد الخاص بالرحلات وبالعالم البحارة	قصر الحمراء	الحمامة المسافرة	175-172 179-176	187 188

- بالنسبة لكراس النشاطات اللّغوية فهو الآخر احتوى مقدمة استفتحتها المؤلفون بتبيان وظيفة هذا الكراس الذي يرون فيه أنه موجه لمعالجة التطبيقات اللّغوية التي تغطي المحاور والوحدات التعليمية المقررة وفق المنهاج الرسمي للغة العربية بكل فروعها ونشاطاتها.

ثم قدم المؤلفون المضمون المعرفي للكتاب - سنعرضه لاحقا- وفي آخر التقديم تمنى المؤلفون أن يكون الكتاب مفيدا للمتعلّم ويساعده على تحقيق الأهداف النبيلة للتربية والتعليم.

وفي آخر الكتاب وجدنا نصا تقديميا يعكس توزيع الدروس والتعلمات الخاصة باللغة العربية في السنة الخامسة.

3. وسائل الإيضاح:

من خلال تصفحنا للكتاب المدرسي وجدناه حافلا بالصور والرسومات، فجل النشاطات مرفوقة بصور خاصة بها وحتى عند بداية كل محور جديد أين كانت تحدد الكفاءات المنتظر تحقيقها عند الانتهاء من تعليم وتعلّم أنشطته، وفي سياق حديثنا عن الكفاءات الموضحة في بداية كل محور تجدر الإشارة إلى أن توجه المؤلفين إلى العناية بالجانب

الكتابي انعكس بصورة واضحة على الكفاءات المسطرة، فلا يوجد محور خلت كفاءته من عبارة "يكتب" أو ما يرادفها.

كما عثرنا على وسائل أخرى جد مغرية ككثرة توظيف الألوان، التأطيرات، الجداول، الأسهم، التسطير.... إلخ

وفيما يخص وسائل الإيضاح في كراس النشاطات اللغوية فقد ضم التأطيرات، الجداول، الأسهم، أما الصور فهي غائبة تماما، كما أن الألوان لا تغيّر ولا تتويع فيها بحيث وجدنا اللون الأزرق والأسود فحسب في كل كراس.

ج. المحتوى المعرفي للكتابين:

1- المحتوى المعرفي لرياض النصوص "كتابي في اللغة العربية":

يتوزع الكتاب إلى عشرة محاور، تتوزع هي بدورها إلى سبع وعشرين وحدة تعليمية، وكل وحدة تحتوي على مجموعة من النشاطات التي تمتد على أربع صفحات:

صفحتين للقراءة والتعبير، وصفحتين لدروس النحو، الإملاء، الصرف، المعجم، ومن المهم الإشارة إلى أن كل محور يتأسس على مشروع كتابي يمتد على صفحتين اثنتين، بالإضافة إلى وقفة تقييمية ونص توثيقي خصصت لكل منهما صفحة قائمة بذاتها، كما خصصت صفحتان للمطالعة وصفحتان للتدعيم تقعان في نهاية كل ثلاثي دراسي.

أما درس النحو في الكتاب المدرسي فقد قدم على النحو التالي:

العنوان: أتعرف على الخبر جملة (ص34).

الاحظ: كان الأصدقاء يختلفون في طباعهم فعامر يحب التأمل كثيرا وتامر يحب زراعة الأشجار والورود وسامر نشاطه قليل وهو لا يحب خدمة الأرض.

يكون خبر المبتدأ:

- جملة فعلية، مثل: عامر يحب التأمل كثيرا (جملة فعلية في محل رفع خبر)
- جملة اسمية، مثل: سامر نشاطه قليل (جملة اسمية في محل رفع خبر)

- أدرّب: (التطبيق رقم 3)

اضبط الجمل الآتية بالشكل، ثم أعرب الجمل التي تحتها خط:

- الطيور أحانها شديدة.

- عامر يتمنى السفر بعيدا.

- تامر رجل شجاع.

- عامر يعتنى بالحقل.

- الضيعة خيراتها كثيرة.

- الرجل تبرع بأرضه.

. العنوان: أتعرف على المفعول لأجله (ص146).

. ألاحظ: تجمع سكان الضاحية على جانبي الطريق رغبة في رؤية موكب الزهور، وصدحت الموسيقى وبدأ مرور الموكب، شفق الناس وعلا تصفيقهم تعبيرا عن إعجابهم عندما مر أمامهم حوض مياه يتحرك على عجلات، وعلى صفحة مياهه توجد زهور ليلك الماء ذات الأوراق الندية.
. أتذكر:

المفعول لأجله هو اسم منصوب يذكر لبيان سبب حصول الفعل، مثل: "تجمع السكان رغبة في رؤية موكب الزهور".
أتعرف على المفعول لأجله عندما أ طرح السؤال "لم؟"، مثل: لم علا تصفيقهم؟
- علا تصفيقهم تعبيرا عن إعجابهم.

- أدرب: (التدريب الثاني).

ضع كل مفعول لأجله في المكان المناسب: (رفقا، حفاظا، خوفا، رغبة)

- أغرس الأشجار على البيئة.

- لا تضرب الحيوان به.

- تطهر المياه من الوباء.

- يذهب الناس إلى الحدائق في التنزه.

أما عن قائمة الدروس النحوية في الكتاب المدرسي فقد وردت مرتبة على النحو التالي:

- (1) أتعرف على النص.
- (2) أتعرف على أجزاء النص.
- (3) أتعرف على الجملة وأنواعها.
- (4) الجملة الاسمية.
- (5) الخبر جملة.
- (6) الخبر شبه جملة.
- (7) الجملة التعجبية.
- (8) الجملة الاستفهامية.
- (9) النداء.
- (10) خبر "كان" مفردا أو جملة.
- (11) خبر "كان" شبه جملة.
- (12) خبر "إن" مفرد أو جملة
- (13) خبر "إن" شبه جملة.
- (14) الصفة
- (15) الحال
- (16) الحال جملة وشبه جملة
- (17) التمييز
- (18) أسماء الإشارة
- (19) الأسماء الموصولة
- (20) الاستثناء بـ "إلا"
- (21) المفعول فيه
- (22) المفعول لأجله
- (23) المفعول معه
- (24) المفعول المطلق
- (25) التوكيد اللفظي والتوكيد المعنوي

(26) الأفعال الخمسة

(27) إعراب الفعل المعتل

2-المحتوى المعرفي لكراس النشاطات اللغوية:

استهدفت التطبيقات اللغوية للسنة الخامسة ثمان وعشرين وحدة لغوية تعليمية، خصصت كل وحدة منها أربع صفحات تشتمل على باقة ثرية من التمارين التطبيقية التي تبني الكفاءة الكتابية لتعزيز التعلم الذاتي وتدعيم المراجعة الفردية من خلال تجنيد المتعلم لموارده وتوظيفها في صفحات متنوعة ومختلفة.

كما يحتوي الكتاب على وضعيات إدماجية تمكن التلاميذ من استثمار وتوظيف الرصيد اللغوي وتطبيق القواعد اللغوية من خلال إنتاج نصوص قصيرة منسجمة وخالية من الأخطاء الإملائية واللغوية، كل ذلك يكون خير معين وأفضل منهج يسير عليه التلاميذ لتخطي امتحان نهاية المرحلة الابتدائية قصد تمتين القاعدة التعليمية في كل جوانبها. وسارت التطبيقات على منهجية موحدة في العرض وفق الترتيب التالي:

1) التراكيب النحوية

- أتذكر

- التمارين

(2) الصرف والتحويل (مجموعة تمارين) / أو قواعد إملائية.

(3) التعبير الشفوي.

(4) الوضعية الإدماجية.

وفيما يلي نموذجاً لهذه المراحل:

المحور: الخدمات الاجتماعية

حارس الليل والغزال (ص 22، 23)

الأسبوع: 11

- التراكيب النحوية: الجملة الاستفهامية:

أتذكر: الجملة الاستفهامية نستعملها.....تبدأ بـ.....وتنتهي بـ.....

التمرين الثالث:

وظف ثلاث أدوات استفهامية في جمل مفيدة.

- قواعد إملائية: الهمزة المتطرفة.

أتذكر: تكتب الهمزة في آخر الكلمة على مثل بدأ

وتكتب على مثل امرؤ

وتكتب على مثل دافئ

وتكتب على مثل صفاء

التمرين الأول

التمرين الثاني: أشكل الكلمات لتعرف لماذا كتبت الهمزة على هذه الصورة.

بدء - ضياء - لجأ - يفاجئ - بدأ - لؤلؤ

- تعبير شفوي:

تصور نفسك كشافا، تحدث عما كنت ستفعله عند عثورك على حيوان جريح، ولماذا؟

- وضعية إدماجية:

استوقفك منظر قط جريح.

صف في نص من 8 إلى 10 أسطر، تشرح تصرفك معه، وتبين موقف أمك وهي تراك تحمله، كيف أقنعتها بمساعدته موظفا جملة استفهامية، وكلمات تحتوي همزة متطرفة مدعما موضوعك بشاهد.

وللإشارة فقد أفرد الكراس انطلاقا من (ص 60) نماذج لامتحان التعليم الابتدائي تحت عنوان "نصوص مختارة" تحتوي على نص وأسئلة للفهم وأسئلة اللّغة وتختتم بوضعية إدماجية، تمتد هذه النصوص المختارة إلى غاية (ص 92).

ي- ملاحظات عامة حول الوثائق الرسمية المتعلقة باللّغة العربية وكتبها المدرسية (الطور الابتدائي):

من خلال تصفحنا للوثائق التربوية وكتبها المدرسية للغة العربية في الطور الابتدائي لمسنا رغبة كبيرة عند المؤلفين من أجل الرفع من مستوى درس اللغة العربية من ناحية المضمون ومن ناحية الجودة الفنية فيما يخص الكتاب المدرسي وكرّاس

التطبيقات، غير أننا سجلنا بعض النقاط سنعرضها وفق التسلسل الزمني لسنوات المرحلة الابتدائية.

أ. السنة الأولى:

1. أقر المنهاج في ملامح دخول المتعلم إلى السنة الأولى بأن المتعلم يأتي بلا مكتسبات، وفي هذا خطأ كبير استدركه الدليل في ملامح الدخول أين استثنى فئة الأطفال الوافدة من أفواج التربية التحضيرية والتي يفترض أنها تملك مكتسبات قبلية، غير أن الواقع يثبت أن الطفل لم يعد ذلك الطفل الذي ينتظر دخوله للمدرسة حتى يكتسب معارف، بل أصبح الطفل متشبعاً بالمعارف التي يكتسبها من الروضة والمرحلة التحضيرية والمسجد والعائلة والتلفاز... إلخ، فالمدرسة ليست مصدر المعرفة الوحيد بل هي أداة لتنشيط تلك المعارف من خلال التجربة والممارسة.

2. أيعقل أن يقدم الدليل جدولاً للدروس المحذوفة ثم الفهرسة ثم المقدمة؟

3. اقترح المؤلفون جدولاً زمنياً للأنشطة من باب الاستئناس، غير أن هذا الجدول اعتمد يوم السبت كيوم للدراسة ونحن نعلم أن أغلبية الابتدائيات لا تعمل في مثل هذا اليوم باستثناء الابتدائيات التي تعاني الاكتظاظ.

4. وضع المؤلفون لدرس الأسماء الموصولة - المعروف في الدليل - هدفاً يكمن في أن المعلم يُعلم الأسماء الموصولة حتى يكون حديث المتعلم مفهوماً، فهل الأسماء الموصولة تساهم في فك غموض الكلام؟ وإنما الكفاءة المستهدفة من تعليم وتعلم الأسماء الموصولة تنصب في توظيفها من أجل تجنب تكرار الاسم مراراً.

5. جاء في تقديم مرحلة التعليمات الفعلية أنه يتم نقل عنوان "أشاهد وأستمع" إلى "أقرأ وأشاهد" انطلاقاً من الوحدة 20 إلى الوحدة 30 لكن لما تصفحنا الكتاب لم تتغير العناوين وبقي نشاط القراءة يحمل عنوان "أشاهد وأستمع".

6. من خلال تصفحنا لطريقة عرض التراكيب استنتجنا أنها لا تقوم على الوظيفية وإنما تركز على إعادة النموذج دون فهمه وهذا ما سيخلف أزمة في فهم نظام اللّغة وطريقة ترابطه في سلسلة كلامية.

7. بعض المشاريع لا تناسب مستوى المتعلم وقدراته ككتابة إعلان.

ب. السنة الثانية:

1. لقد أهمل منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي ملمح الدخول إلى هذه السنة واكتفى بالتركيز على ملمح الخروج منها.
2. في تقديم النشاطات يقدم المنهاج نشاط المحفوظات كنشاط مستقل عن نشاط الأناشيد وهذا بارز في (ص 13) منه "تتمثل أهم أنشطة التعلم في القراءة والتعبير الشفوي والكتابة والمحفوظات والأناشيد ونشاط الإدماج". وعندما يستعرض الأهداف التعليمية يجمعها كنشاط واحد.
3. يرى المنهاج أن التعبير الكتابي هو أبرز غايات تدريس اللغة العربية وهذا ما يفسر غياب عنوان يحمل "دروس النحو" ولذلك فإن الأساليب والتراكيب والصيغ تستثمر في التعبير الكتابي.
4. هناك خلط في تبويب دروس الصيغ في المنهاج بحيث أقحمت بعض مواضيع علم التراكيب في قائمة دروس الصيغ كالاسم الموصول وأسماء الإشارة، فهل هذه الأسماء تعد صيغا صرفية؟
5. أوصى المنهاج في طريقة التدريس بإتباع الطرائق النشطة في التعليم؟ فهل يعرف المعلم هذه الطرائق وهل هو ملم بها؟ ولماذا لم تشرح في الدليل؟!
6. دعا المنهاج إلى ممارسة التدريس انطلاقا من وضعيات حقيقية أو شبه حقيقية، المتصفح للمنهاج لا يجد معنى لوضعية شبه حقيقية؟ ويمكن تفسيرها بأنها وضعيات وهمية، وإن كان هذا هو المقصود فلماذا نوهم المتعلم بأمور لا أساس لها في واقعه ونحن نعلم كل العلم بأن أية معلومة تثبت أكثر في ذهن المتعلم إذا كانت مستمدة من واقعه الذي سيسقط فيه كفاءاته وتعلماته.
7. ورد في دليل اللغة العربية للسنة الثانية وبالضبط في (ص 6) عنوان هو "ظواهر نحوية صرفية وإملائية محذوفة"، وبعد تصفحنا للظواهر المحذوفة لم نجد أية ظاهرة نحوية محذوفة، لذلك نقترح تعديل العنوان على النحو التالي "ظواهر صرفية وإملائية محذوفة".
8. ذكر الدليل ملمح خروج المتعلم من السنة الثانية في (ص 10) منه لكن لم يذكر ملمح الدخول إلى السنة الثانية من التعليم الابتدائي.

9. هيكله الدليل تفتقر إلى التنظيم المنطقي للمضمون بحيث يستفتح الدليل بقائمة الدروس المحذوفة، بعدها نجد هيكله الدليل (الفهرسة) ثم المقدمة.

10. بعد تصفحنا لمقدمة كتاب اللغة العربية للسنة الثانية وجدناها فارغة الجوهر، لأنها لم تعرض الأمور النظرية المنتظرة منها كنص تقديمي، فلم تتطرق إلى المقاربات المعتمدة في تأليف الكتاب، والأهداف المرجوة من النشاطات واكتفت بذكر هدف ختامي وحيد والذي نراه يصلح كهدف تعليمي في ختام الطور الابتدائي كله: فوصول المتعلم إلى التفكير والإبداع بلغته العربية لا يتحقق بعد نهاية السنة الثانية من التعليم الابتدائي، كما اكتفت المقدمة بعرض عنوان الكتاب المدرسي "لغتي الوظيفية" دون أن تشرح ولو جزء بسيط من معنى اللغة الوظيفية (La langue fonctionnaire)، وكيف للكتاب المدرسي تنمية هذه اللغة؟ وهل احتوى على نشاطات مميزة تجعل من لغة المتعلم في هذه المرحلة لغة وظيفية؟؟ كما أن مقدمة الكتاب لم تشر لكراس التمارين المكمل للكتاب إطلاقاً وكأننا نلمس قطيعة بينهما، فلماذا هذا الإقصاء بالرغم من أن سنة الطبع واحدة؟

11. ما الفائدة من عرض ظواهر نحوية تركيبية دون أن يفهم المتعلم وظيفتها في النص، ودون الإشارة إلى اسمها الذي غالباً ما يعكس وظيفتها، ثم نطالبه بإنتاج منتج على منوالها وهو لا يعرف في أي سياق وظروف يوظفها، ثم هل يعقل أن يتضمن كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي ستة وخمسين درسا نجوياً؟!

ج. السنة الثالثة من التعليم الابتدائي:

1. استفتح دليل اللغة العربية للسنة الثالثة بجدولة لقائمة الدروس المحذوفة ثم الهيكله فالمقدمة، ونلح على ضرورة إعادة ترتيب المضمون على النحو التالي:

ص 6 ← الهيكله

ص 7 ← المقدمة

ص 8 ← الجدولة الخاصة بالدروس المحذوفة.

2. أشار الدليل إلى حذف أربعة دروس في التراكيب النحوية هي:

1- أتعرف على النص

2- أتعرف على الفقرة

3- النكرة والمعرفة

4- الذي والتي

كنا نتوقع أن يذكر المؤلفون دواعي حذف الدروس، هل من أجل التخفيف أم لصعوبتها؟ وما هي مقاييس الحذف؟ فحذف معنى النص والفقرة نراه حذفاً في غير موقعه لأن جل التجديد القائم في الكتب المدرسية أساسه الانتقال من الجملة إلى النص خاصة ما تعلق بالنحو، كما أن كل الكفاءات الختامية في المرحلة الابتدائية تستهدف إنشاء نص فكيف سينتج لنا المتعلم نصاً وهو لا يعرف أسسه النظرية، وعليه فإن هذا الحذف قد أنقص من مصداقية المقاربة النصية كتوجه لسانی في عملية إصلاح وتخفيف المناهج التربوية.

3. بعد إطلاعنا على نماذج لوضعيات تسيير الدرس في الدليل استرعى انتباهنا درس الحال الذي اختار له المؤلفون هدفاً تعليمياً يكمن في تمييز المتعلم للحال داخل الجملة، حقيقة قد يصل المتعلم إلى استخراج الحال لكن هل يعرف وظيفته؟ وفي أي سياق يوظفه؟ وفي أي نمط من النصوص يكثر إيرادها؟ ثم انتقلنا إلى مرحلة "بناء التعلمات" التي ورد فيها سؤالاً على النحو التالي: عبر عن الحال فيما يأتي: "رأيت العصفور وهو محلق"، هل يستطيع المتعلم الإجابة عن السؤال؟ فالحال موجود فكيف سيعبر عنه؟ لذلك لابد من ضبط المطلوب على النحو التالي: حول الحال جملة إلى حال مفرد أو استخراج الحال من الجملة، أو نقدم له صورة عصفور يحلق في السماء ونسأله عن حالته.

4. بخصوص الكتاب المدرسي وجدنا الدفعة الثانية من غلافه غير مناسبة للمتعلمين، فما دخل التنظير الموجه للمعلم في كتاب المتعلم أين شرح المؤلفون مضمون الكتاب ودليل المعلم، وما زاد الطين بلة تلك الصورة المصغرة التي أقحمت عنوة في أسفل الدائرة دون أي مدلول، لذلك لابد من الحرص كل الحرص على التوظيف الوظيفي للصور وعدم العبث بها هنا وهناك.

5. كتب في أسفل مقدمة كراس النشاطات للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي "المؤلفون"، وللعلم فإن الكراس تم تأليفه من طرف مؤلفتين (شريفة غطّاس وعائشة بوسلامة).

6. من خلال قراءتنا لعنوان كراس النشاطات اللغوية كنا نظن أننا سنجد تطبيقات تستهدف الظاهرة اللغوية فحسب، غير أننا وجدنا صفحة لنشاط القراءة و صفحة أخرى لنشاط الكتابة، لذلك لابد من تعديل العنوان على النحو التالي "كراس التمارين القرائية، الكتابية، اللغوية" أو من دون تحديد للنشاطات "كراس التدريبات".

ح. السنة الرابعة من التعليم الابتدائي:

1. أشار المنهاج في (ص 11) إلى أن السنة الرابعة تمثل نهاية الطور الثاني من التعليم الابتدائي، غير أن منهاج اللغة العربية للسنة الأولى والثانية والثالثة لم يشير إلى أي طور أو تسمية خاصة به، فما هو الطور الأول؟

2. ذكر المنهاج في (ص 13) أن ملمح الخروج من السنة الثالثة هو نفسه ملمح الدخول إلى السنة الرابعة، ألا يمكن أن يطور المتعلم مكتسباته في العطلة الصيفية فيتجاوز تعلمات المرحلة الثالثة ويضيف لها مكتسبات جديدة تجعل من الملمح عرضة للتغيير؟؟

3. ورد في ملمح الخروج من السنة الرابعة: تذوق الجانب الجمالي للنصوص. كيف يتم هذا التذوق والمتعلم لم يقف بعد عند بلاغة النص وأثر محسناته في المعنى واللفظ؟

4. يعد منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة أول منهاج ذكر مصطلح "نشاط القواعد النحوية"، غير أنه لم يحدد الكفاءات القاعدية الخاصة بالظواهر اللغوية من نحو وصرف بالرغم من تقديمه ساعة كاملة لنشاط النحو وساعة أخرى للصرف في الجدولة الزمنية.

5. نفس الخطأ وقع فيه الدليل بحيث يقدم الدروس المحذوفة على الفهرسة والمقدمة.

6. عرض الدليل - في نماذج لبعض النشاطات - درس "تصريف الفعل الماضي" في قائمة القواعد النحوية (ص 15)، والأجدر أن يُدرج في قائمة دروس القواعد الصرفية، أمّا إعراب الفعل الماضي فهو درس نحوي، ومن خلال تصفحنا لنموذج درس تصريف الفعل لم نعث على أي أثر للقواعد الخاصة بالتصريف وإنما اهتم النموذج بنشاط القراءة فحسب، لذا لابد من مراجعته.

7. هل يعقل أن نقدم في غلاف كتاب مدرسي موجه لتلميذ المرحلة الابتدائية مضمون دليل المعلم، أفلا يكفي المنهاج والوثيقة المرافقة له والدليل للتنظير؟ فلا علاقة بين مضمون

الواجهة الأولى للكتاب والواجهة الثانية سوى المحافظة على نفس الألوان وهذا ما سيشعر المتعلم بأن الكتاب غير موجه له.

8. من خلال قراءة مقدمة الكتاب المدرسي شعرنا بوجود قطيعة بينه وبين كراس الأنشطة، فالمقدمة لم تُحل إطلاقاً إلى تدريبات الكراس، وهذا الأمر لم نجد له تفسيراً إلا بإرجاعه إلى سنة الطبع فالكتاب المدرسي سابق والكراس لاحق، غير أن هذا الوضع يستدعي التدخل من أجل تعديل المقدمة.

9. من خلال تصفحنا لقائمة دروس النحو للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي وجدنا بعض الدروس تميل إلى الجانب الصرفي أكثر منه إلى الجانب النحوي، كدرس الفعل المجرد الثلاثي، والثلاثي المزيد.

10. ما لفت انتباهنا في كراس النشاطات اللغوية مقدمته المتطابقة حرفياً مع مقدمة كراس النشاطات اللغوية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي دون أي تحوير أو إضافات، فهل ما يقدم في السنة الثالثة هو نفس ما يقدم في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي؟
خ. السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

1. استدرك دليل السنة الخامسة من التعليم الابتدائي الخطأ الذي وقعت فيه كل الأدلة السابقة، بحيث استفتح بهيكله للدليل (الفهرسة) غير أن قائمة الدروس المحذوفة سبقت مرة أخرى المقدمة.

2. بعد تصفحنا لقائمة الدروس النحوية تفاجأنا بالكم الهائل للدروس المحذوفة، بحيث ألغى تسعة عشر درسا من أصل سبعة وعشرين درسا، فحبذا لو عقب المؤلفون عن دواعي الحذف إلى درجة ترك ثمانية دروس نحوية في برنامج اللغة للسنة الخامسة.

3. ورد في ملحق الدخول إلى السنة الخامسة (في الدليل): تلخيص ما يقرأ.
هل أخذ التلميذ تقنية التلخيص؟ أم نعوذه على التقليل ونوهمه بأنه يلخص؟!

4. في فهرسة الدليل ورد ترتيب المضمون على النحو التالي:

- توزيع الأنشطة وفق الحصص والمجالات.

- التعبير الكتابي.

- نماذج لوضعيات تسيير أسبوع دراسي.

غير أننا بعد تصفحنا للدليل وجدنا نشاط التعبير الكتابي احتل آخر نقطة في الدليل.

5. في مقدمة الكتاب المدرسي أشار المؤلفون إلى اعتنائهم بالجانب الكتابي واعتبروه الانشغال الدائم لدوره الفعّال في التواصل؟ هنا نتساءل هل يمكن أن نكون متعلمين يجيدون الكتابة ولا يجيدون التواصل شفهيًا وفق ما يستدعيه المحيط؟ لذلك نلح على إيجاد توازن بين المنطوق والمكتوب، فالمنطوق أصل والمكتوب فرع عنه.

6. لمسنا إقصاء نصوص المطالعة الموجهة من الفهرسة.

7. ما استرعى انتباهنا أن مقدمة كتاب اللّغة العربيّة للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي هي ذاتها مقدمة كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، فهل الكتب تسير على نمطية واحدة لا إبداع ولا فرق بين مقدمة كتاب وآخر؟؟

8. وجدنا في نهاية كراس النشاطات توزيعًا سنويًا للأنشطة والأسابيع، ونرى أن هذا التوزيع وضع في غير محله باعتبار أن هذا التوزيع هو نص تقديمي فمن المفترض أن يوضع بعد المقدمة مباشرة لا في خاتمة الكراس.

9. بعد تصفحنا لكل الوثائق الرسميّة والكتب المدرسيّة للّغة العربيّة في الطور الابتدائي، لاحظنا عدم اتفاق في كتابة همزة (الابتدائي) فأحيانا تكتب همزة وصل وأحيانا همزة قطع، فعلى سبيل المثال:

1/ مناهج السنة الثانية من التعليم الإبتدائي (قطع)

2/ الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي (وصل)

3/ مناهج السنة الأولى من التعليم الإبتدائي (قطع)

4/ كراس النشاطات اللغوية السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي (قطع)

5/ كراس النشاطات اللغوية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي (وصل)

6/ بينما الكتب المدرسية فكلها وردت فيها كلمة (الابتدائي) بهمزة وصل، وهذا هو

وجه الصواب لأن همزة الوصل تكون في المواضع التالية:

في الأفعال:

1- أمر الثلاثي المبدوء بهمزة: اضرب، العب.

2- ماضي وأمر ومصدر الخماسي: انطلق-انطلق-انطلاق.

3- ماضي وأمر ومصدر السداسي: استقبل-استقبل-استقبال.

أما مواضع همزة القطع هي:

- 1- ماضي الثلاثي ومصدره، مثل: أكل، أكلا.
 - 2- ماضي الرباعي وأمره ومصدره، مثل: أضرب، أضرب، إضراب.
 - 3- كل مضارع مبدوء بهمزة: أكتب، أشرب.
- والابتداء هو مصدر لفعل خماسي ابتداءً فهمزته همزة وصل لا قطع.

الفصل الثالث

مدى وظيفية ترتيب وتكامل دروس المقررات النحوية
المعدّة لمتعلمي الطور الابتدائي ودورها في تنمية ملكتهم
النصية

المبحث الأول:

قراءة في وظيفية ترتيب وتكامل دروس المقررات
النحوية وأثرها في تنمية ملكة المتعلمين النصية

المبحث الثاني:

تقييم وظيفية المقررات النحوية المعدّة لمتعلمي الطور
الابتدائي ودورها في تنمية ملكتهم النصية من خلال

الاستبانة الفحص

المبحث الأول:

قراءة في وظيفية ترتيب وتكامل دروس المقررات النحوية
وأثرها في تنمية ملكة المتعلمين النصية

1- قراءة في وظيفية ترتيب دروس النحو في كتاب اللغة العربية الخاص بالمرحلة الابتدائية:

إن عملية ترتيب أي مقرر نحوي عملية بالغة الأهمية فبواسطتها نضمن تقديم مقرر دروسه مترابطة ومنسجمة بطريقة تساعد على تحقيق الكفاءات المسطرة والمنتظرة من تعليم وتعلم النحو في الطور الابتدائي. فإذا شعر المتعلم بوجود علاقات وروابط قائمة بين العناصر المكونة للمقرر النحوي فإن دافعيته ستزيد، لذلك يوصي المختصون بضرورة مراعاة التنظيم المنطقي للمادة النحوية والقائم على مجموعة من المبادئ كالانتقال من الأصل إلى الفرع ومن العمدة إلى ما هو فضلة في الكلام، فمثلا درس الفاعل لابد أن يسبق درس المفعول لأجله لأن الفاعل عمدة في الكلام، ومبدأ التدرج الدوري الذي سبق التطرق إليه في المبحث الأول من الفصل الثاني وغيرها من المبادئ دون إقصاء التنظيم السيكولوجي للمادة القائم على مراعاة ميولات وقدرات المتعلم في مرحلة معينة. وسنحاول في هذا المبحث الوقوف عند طريقة ترتيب دروس النحو المقررة على المتعلم في الطور الابتدائي ومدى تقيدها بمبادئ التنظيم المنطقي في عرض المادة النحوية إنطلاقا من السنة الأولى وصولا إلى السنة الخامسة، وبالطبع لا يستقيم تحليل الترتيب المعتمد في الكتب المدرسية - بغية الحكم على وظيفيته - إلا بعد الإطلاع على عناوين وترتيب الدروس النحوية المخصصة لكل سنة دراسية والتي سنعرضها في الجدول التالي مع إقصاء للدروس المحذوفة من الجدولة.

السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة
1. الجملة الإسمية	الضمائر المتصلة (الهاء)	1. أتعرف على الجملة	1. أنواع الكلم	1. الجملة التعجبية
2. الجملة الإسمية	2. الضمائر المنفصلة (هو، هي)	2. أتعرف على الإسم	2. الفعل الماضي	2. الجملة الاستفهامية
3. الجملة الفعلية	3. الضمائر المتصلة (الياء، الكاف)	3. أتعرف على الفعل	3. الجملة الفعلية	3. النداء

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

4. ظرف المكان	4. الضمائر المتصلة (الهاء، النون)	4. أتعرف على الحرف	4. الفاعل	4. الصفة
5. الجملة المثبتة	5. ظروف المكان (فوق، على، في)	5. المذكر والمؤنث	5. المفعول به	5. الحال
6. الجملة المنفية	6. الضمائر المتصلة والمنفصلة	6. المفرد والجمع	6. الجملة الاسمية	6. أسماء الإشارة
7. صفات دالة على الجذ	7. الألفاظ الدالة على المكان (حول، أمام، داخل)	7. جمع التكسير	7. المبتدأ والخبر	7. الأسماء الموصولة
8. التذكير والتأنيث	8. الألفاظ الدالة على الزمان (قبل، بعد)	8. جمع المذكر السالم	8. الصفة	8. الأفعال الخمسة
9. الذي، التي	9. حروف الجر	9. جمع المؤنث السالم	9. اللازم والمتعدي	9. إعراب الفعل المعتل
10. التنبيه بالهاء (هو، هي)	10. الضمائر المنفصلة (أنا، أنت)	10. الجملة الفعلية البسيطة	10. حروف الجر	
11. الضمائر المتصلة	11. الضمائر الدالة على الجماعة (نحن، هم)	11. الجملة الاسمية البسيطة	11. المضاف والمضاف إليه	
12. الرغبة/الغاية	12. الألفاظ الدالة على الزمان (غدا، أمس)	12. جمل اسمية أخرى	12. فعل الأمر	
13. الاحتمال (ربما، لعل)	13. حروف الجر (مع، عن)	13. الصفة	13. المضارع المجزوم	
14. أسماء الأفعال (تعال، هيا)	14. حروف الجر (على، اللام، بـ)	14. الحال	14. المضارع المنصوب	
15. الترحيب والاستحسان	15. ضمائر جمع المذكر السالم (أنتم، هم)	15. اللذان، اللتان	15. كان وأخواتها	
16. النهي ب(لا)	16. أسماء الإشارة للمفرد (هذا، هذه)	16. الجملة الاسمية المنفية بـ (ليس)	16. إن وأخواتها	

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

17. الملكية (عند، اللام)	17.النفى بـ (لم، لا)	17.أوظف (ما، لا) مع الفعل الماضي والفعل المضارع	17.الحال
	18.حروف العطف(و، ف)	18.الجملة المنفية بـ (لم، لن)	18. الماضي المبني للمعلوم والمبني للمجهول
	19.استعمال (جميع، كل)	19. (أمام، خلف، وراء، قدام)	19. نائب الفاعل
	20.ظروف الزمان (صباح، مساء)	20.(في، إلى، مع، بـ، على)	20. المضارع المبني للمعلوم والمضارع المبني للمجهول
	21.التشبيه (كأن، الكاف)	21.(بعدها، عندما، لما)	21.المتنى
	22.عبارات (أهلاً، وداعاً)	22.الجملة التعجبية	22. جمع المذكر السالم
	23.النفى (لم، لن)	23.الجملة الاستفهامية (أ، هل)	23. جمع المؤنث السالم
	24.اسم الإشارة (هذا، هؤلاء)	24.الجملة التي تحتوي على (لـ، لأن، لكي)	24.حروف العطف
	25.الأسماء الموصولة (الذي التي)	25.أراجع التراكيب والصيغ	
	26.الأسماء الموصولة(الذين، اللواتي)		
	27.أسماء الإشارة(ذلك، أولئك)		
	28.أسماء الإشارة(هذه، تلك)		
	29.تأنيث الصفات		
	30.النفى (لا. ما)		

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

			31.النفي (لم، ليس)	
			32.التشبيه (كأن، مثل)	
			33.أسماء المكان(تحت، وراء)	
			34.أسماء الإشارة(هنا، هناك)	
			35.حروف العطف(و، ثم)	
			36.التعجب (مأفعل)	
			37.المثنى	
			38.الشرط (لأن)	
			39.الاستفهام (أين، لماذا)	
			40.الجمع	
			41.الألوان (تأنيثها وتذكيرها)	
			42.الاستفهام (إلى أين، ماذا)	
			43.الاستفهام (متى)	
			44.الاستفهام (من)	
			45.توظيف (ليت)	
			46.توظيف(غير)	
			47.الشرط "إذا"	
			48.الاستفهام (كم، بكم)	
			49.الاستفهام (كيف)	
			50.الاحتمال (ربما، قد)	
			51.الاحتمال(لعل، ربما)	
			52.الاستفهام (لمن، أ)	
			53. الاستفهام (هل)	
			54. الاستفهام (ما)	
			55.الإضراب (بل)	
			56.صيغة التفضيل(أفعل)	

أ. السنة الأولى:

بعد إطلاعنا على دروس النحو المدرجة في مقرر السنة الأولى وترتيبها استنتجنا أن أغلبية الدروس تصب في مجال علم الأساليب أكثر من مجال النحو، فالمتعلم في هذه المرحلة يتعلم كيف يستعمل استعمالاً صحيحاً مجموعة من الأساليب كأسلوب النفي والنهي والاحتمال.

ولقد استفتح المقرر بدرس الجملة الاسمية والفعلية، ونرى في هذه الافتتاحية أنها مراعية لمبدأ العمدة والفضلة، إذ تقدم ما هو عمدة في الترتيب على ما هو فضلة، فأساس الكلام العربي وقاعدته تلك العلاقة الإسنادية بين الفعل والفاعل وبين المبتدأ والخبر، وعليه يفترض أن تقدم مكونات الجملة الاسمية والفعلية في ترتيب المقرر، وبعد تصفحنا للدروس النحوية عثرنا على درس واحد فقط له علاقة بما هو عمدة في الكلام ونقصد درس أسماء الأفعال (تعال / هيا) الذي أخذ الرتبة الرابعة عشرة في ترتيب المقرر النحوي، والأجدر أن يرد في الدرس رقم (4) أي بعد الجملة الفعلية مباشرة عوض درس ظرف المكان باعتباره من المخصصات.

أما عن دروس الفضلة فقد حوى المقرر ثلاثة دروس وردت مرتبة على النحو التالي:

4 ← ظروف المكان

7 ← صفات دالة على الجد

8 ← تذكير الصفات وتأنيثها

من خلال تصفح الترتيب نتساءل عن سبب الفصل بين دروس المخصصات بدروس أخرى فحبذا لو أخذ درس الصفات المرتبة الخامسة أو آخر درس ظرف المكان إلى المرتبة التاسعة، ونفس الأمر حدث مع دروس الأساليب التي قدمت وفق الترتيب التالي:

5 ← الإثبات

6 ← النفي

12 ← الرغبة / الغاية

13 ← الاحتمال

15 ← الترحيب

16 ← النهي

17 ← الملكية

كما عثرنا في المقرر على دروس يمكن إدراجها في باب الروابط مرتبة على النحو التالي:

9 ← الذي / التي

10 ← التنبيه (هو، هي)

11 ← الضمائر المتصلة

إذن من خلال هذا العرض نستنتج أن الترتيب حاد أحيانا إلى الاعتبارية في توزيع الدروس كالفصل بين دروس الأساليب بدروس الروابط وبين ما يعد عمدة في الكلام بما هو فضلة كالفصل بين درس الجملة الفعلية وأسماء الأفعال بدرس الصفة وبأسلوب الإثبات والنفي .

لذلك نقترح أن نقدم المقرر في خطوته العريضة وفق الترتيب التالي:

(1) ما هو عمدة في الكلام: الجملة الاسمية والفعلية (وما تعلق بهما)

(2) ما هو فضلة في الكلام: كل المخصصات (الصفات، المفاعيل، الظروف.... إلخ)

(3) الروابط (الضمائر، الأسماء الموصولة...)

(4) الأساليب (أسلوب النفي، الاحتمال، النهي...)

ب. السنة الثانية من التعليم الابتدائي:

استفتح مقرر السنة الثانية بدروس نحوية تصنف في مجال الروابط النحوية وفق الترتيب التالي:

1. الضمائر المتصلة (الهاء)

2. الضمائر المنفصلة (هو، هي)

3. الضمائر المتصلة (الياء، الكاف)

4. الضمائر المتصلة (الهاء، النون)

6. الضمائر المتصلة والمنفصلة.

10. الضمائر المنفصلة (أنا / أنت)

11. الضمائر الدالة على الجماعة (نحن، كم)

15. ضمائر جمع مذكر السالم (أنتم، هم)

إذن نلاحظ أنه فصل بين الضمائر المتصلة في الدرس رقم 1 و 3 و 4 بدرس الضمائر المنفصلة (رقم 2) وفصل بين هذا الدرس ذاته ودرس الضمائر المنفصلة الذي احتل الرقم العاشر في الترتيب بدروس خاصة بالضمائر المتصلة.

بعد ذلك شرع البرنامج في تقديم دروس خاصة بالمفعول فيه وفق الترتيب التالي:

7 ← ألفاظ دالة على المكان (حول، أمام، داخل)

8 ← ألفاظ دالة على الزمان (قبل، بعد)

12 ← ألفاظ دالة على الزمن (غدا، أمس)

20 ← ظرف الزمان (صباح، مساء)

33 ← أسماء المكان (تحت، وراء)

أول ما يلفت انتباهنا التباعد الكبير في ترتيب الدروس فالمتعلم يتعرف على ظرف المكان في الدرس (رقم 7) ولا يعود إليه إلا في الدرس (رقم 33) فلماذا هذا الفصل والتباعد بين درسين لهما نفس المضمون، ونفس الأمر نجده مع مع ظرف الزمان كذلك غير أن التباعد لم يكن واسعا مقارنة بظرف المكان، بحيث يتعرف المتعلم على ظرف الزمان في الدرس (رقم 8) ثم يعود إليه في الدرس (رقم 12) وأخيرا في الدرس (رقم 20).

ثم واصل المقرر في عرض دروس الروابط النحوية من خلال حروف الجر والعطف التي قدمت وفق الترتيب التالي:

9 ← حروف الجر

13 ← حروف الجر (مع، عن)

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

14 ← حروف الجر (على، اللام، بـ)

18 ← حروف العطف (و، ف)

35 ← حروف العطف (و، ثم)

إذن يتعرف المتعلم على حروف الجر في الدرس التاسع ثم يعود إليها في الدرس الثالث عشر والرابع عشر، أما عن درسي حروف العطف فبينها تباعد كبير قد يؤدي بالمتعلم إلى نسيان الدرس الأول قبل الدخول في الدرس الثاني منه والذي احتل الرتبة الخامسة والثلاثين.

كما عثرنا على دروس أخرى تدرج كذلك في باب الروابط وهي الأسماء الموصولة وأسماء الإشارة والتي عرضت وفق الترتيب التالي:

16 ← أسماء الإشارة للمفرد (هذا، هذه)

24 ← اسم الإشارة (هذا، هؤلاء)

25 ← الأسماء الموصولة (التي، الذي)

26 ← الأسماء الموصولة (الذين، اللواتي)

27 ← أسماء الإشارة (ذلك، أولئك)

28 ← أسماء الإشارة (هذه، تلك)

34 ← أسماء الإشارة (هنا، هناك)

من خلال تتبع الترقيم نستنتج أنه قد فصل بين دروس أسماء الإشارة بدروس أخرى عكس الأسماء الموصولة التي قدمت متتابعة.

بعد ذلك شرع المقرر في تقديم دروس يمكن إدراجها في باب الأساليب أوفي باب أسماء الصدارة، والتي عرضت وفق الترتيب التالي:

1- النفي:

17 ← النفي (بلم ولا)

23 ← النفي (لم / لن)

30 ← النفي (لا، ما)

31 ← النفي (لم، ليس)

من خلال الترتيب نستشف التباعد الكبير في توزيع دروس النفي بسبب الفصل بينها بدروس أخرى.

2- الاستفهام: عرض درس الاستفهام وفق الترتيب التالي:

39 ← الاستفهام (أين، لماذا)

42 ← الاستفهام (إلى أين، ماذا)

43 ← الاستفهام (متى)

44 ← الاستفهام (من)

48 ← الاستفهام (كم، بكم)

49 ← الاستفهام (كيف)

52 ← الاستفهام (لمن، أ)

53 ← الاستفهام (هل)

54 ← الاستفهام (ما)

إن ترتيب درس الاستفهام وفق هذا النمط لدليل على الفصل بين دروس الاستفهام بدروس أخرى خاصة إذا قارنا بين أول درس وآخر درس فالهوة كبيرة جدا بينهما.

3- الشرط: حوى مقرر السنة الثانية على درسين في الشرط هما:

38 ← الشرط (إن)

47 ← الشرط (إذا)

وعليه فقد فصل بين درس الشرط الأول والثاني بقائمة من الدروس حتى يخیل للمتعلّم بأن الشرط (ب:إن) غير الشرط (ب:إذا) في المعنى.

ووجدنا في المقرر النحوي المُعدّ لهذه المرحلة مجموعة دروس جمعناها في حقل واحد وهو حقل الصيغ وتم عرضها وفق التسلسل التالي:

1- صيغة التشبيه:

21 ← التشبيه (كأن، الكاف)

32 ← التشبيه (كأن، مثل)

2- صيغة التعجب:

36 ← التعجب (ما أفعل)

3- صيغة المثنى والجمع:

37 ← المثنى

40 ← الجمع

4- صيغة التمني:

45 ← توظيف (ليث)

5- صيغة الاحتمال:

50 ← الاحتمال (ربما، قد)

51 ← الاحتمال (علي، ربما)

6- صيغة الإضراب:

55 ← الإضراب (بل)

7- صيغة التفضيل:

56 ← التفضيل (أفعل)

فحبذا لو قدمت هذه الصيغ متتابعة دون الفصل بينها بدروس أخرى.

من خلال عرض ترتيب مقرر النحو للسنة الثانية من التعليم الابتدائي استنتجنا أن المقرر تقيد بمبدأ التدرج الدوري الذي لا يقدم التحديدات المتعلقة بكل جوانب الدرس دفعة واحدة، وإنما يخصص لكل درس جانبا واحدا من جوانب الوحدة أو التركيب النحوي المراد تعلمه

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

وتعليمه حتى يستوفي كل الجوانب على عكس التدرج الطولي الذي يلم بكل المعلومات في درس واحد، وعلى سبيل التمثيل درس الضمائر المتصلة والمنفصلة وحروف العطف والجر التي قدمت في مجموعة حصص، غير أن المشكل الذي اعترض سبيل وظيفية هذا المبدأ المتدرج في عرض المادة هو الفصل المبالغ فيه بين جوانب الدرس الواحد وهذا ما يجعل المتعلم يشعر بوجود شبه تنافر بين تلك الجوانب وأحياناً ينسى الجانب المقدم الذي له علاقة بجانب الدرس الجديد كدرس ظرف المكان الذي يأخذه في بداية الفصل الأول بحيث احتل المرتبة السابعة في الترتيب ثم يتعرف المتعلم على خمسة وعشرين درسا مما لا علاقة لها بدرس ظرف المكان ليعود في الدرس الذي حمل (رقم 33) إلى أسماء أخرى دالة على المكان، فهل هذا التباعد يساعد على الفهم وتثبيت ما قدم من جوانب متعلقة بنفس الدرس؟! وعليه حتى يحقق التدرج الدوري أهدافه المنشودة لابد من مراعاة تسلسل عرض مضامين الحصص النحوية كي يألف المتعلم المفردة أو التركيب ويتدرج في عناصرها، فمثلاً وعلى سبيل الاقتراح يقدم درس الاستفهام وفق الترتيب التالي:

39 ← الاستفهام (أين، لماذا)

40 ← الاستفهام (إلى، أين)

41 ← الاستفهام (متى)

42 ← الاستفهام (من)

43 ← الاستفهام (كم، بكم)

44 ← الاستفهام (كيف)

45 ← الاستفهام (لمن، أ)

46 ← الاستفهام (هل)

47 ← الاستفهام (ما)

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

الملاحظة الثانية التي استنتجناها تتمثل في غياب الترابط بين بعض الدروس داخل ثنايا المقرر وهذا -حسب رأينا- يعود إلى الفصل بين دروس تصنف في باب نحوي واحد كباب الروابط أو باب الصيغ بدروس أخرى لا علاقة لها بذلك الباب، وإلى الانتقال غير المبرر من دروس تجمعها دلالة نحوية معينة إلى دروس ذات دلالة مغايرة ثم العودة مرة أخرى إلى بعض الدروس التي تحمل طابع الدلالة الأولى، ونمثل لهذا الانتقال العشوائي بين الدروس بباب الروابط، بحيث يتعرف المتعلم على حروف العطف في الدرس الثامن عشر لتعرض بعده دروس لا علاقة لها بالربط، كاستعمال (جميع، كل)، توظيف عبارات (أهلاً، وداعاً)، التشبيه (كأن)... إلخ ليعود إلى باب الربط في الدرس الرابع والعشرين من خلال درس اسم الإشارة.

واستناداً إلى هذا الترتيب سنمد المتعلم بوحدة نحوية معزولة عن بعضها البعض ولا رابط بينها، لذلك نلج على ضرورة محاولة الربط بين درس وآخر من خلال إيجاد خيط جامع بينهما، فمثلاً درس حروف الجر ودرس حروف العطف يجمعها رابط نحوي يكمن في الربط النحوي بين مقاطع النص، وبين درسي النفي والاستفهام يوجد خيط رابط يكمن في تصدر الكلام... إلخ

ج. السنة الثالثة من التعليم الابتدائي:

لقد استفتح برنامج السنة الثالثة بدرس "أتعرف على الجملة" ثم أتبع بدروس مكونات الجملة (أتعرف على الاسم، الفعل، الحرف) وفي هذا الترتيب ملائمة لمبدأ الانتقال من الكل إلى الجزء في عرض المعلومة النحوية.

بعدها شرع المؤلفون في عرض دروس الصيغ وفق الترتيب التالي:

5 ← صيغة المذكر والمؤنث

6 ← المفرد والجمع

7 ← جمع التكسير

8 ← جمع المذكر السالم

9 ← جمع المؤنث السالم

15 ← اللذان - اللتان

نلاحظ من خلال هذا الترتيب أن درس (جمع التكسير) تصدر قائمة أنواع الجموع مع أنه الأصعب لعدم وجود قاعدة قياسية خاصة به عكس جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم إضافة إلى شيوعهما أكثر منه فلماذا قدم درس جمع التكسير خاصة وأن المتعلمين يلحون على ضرورة الانتقال من السهل إلى الصعب ومن الشائع الكثير الدوران إلى الأقل شيوعا واستعمالا.

كما لفت انتباهنا الجمع بين المفرد والجمع في الدرس السادس، ثم عرض صيغة المثنى في الدرس الخامس عشر، فلو أردنا الجمع لجمعنا بين المفرد والمثنى ثم يأتي درس الجمع ثم أنواع الجمع، وهذا يدل على غياب التخطيط التربوي وعدم مراعاة التسلسل المنطقي لعناصر البرنامج.

ثم استعرض المقرر أنواع الجمل وفق الترتيب التالي:

10 ← الجملة الفعلية البسيطة

11 ← الجملة الاسمية البسيطة

12 ← جمل اسمية أخرى

16 ← الجملة الاسمية المنفية بـ (ليس)

17 ← الجملة الفعلية المنفية بـ (ما، لا)

18 ← الجملة المنفية بـ (لم، لن)

22 ← الجملة التعجبية

23 ← الجملة الاستفهامية

24 ← الجملة التعليلية

أول ملاحظة تقف عندها تكمن في الفصل بين هذه الدروس بدروس أخرى لا علاقة لها من حيث المضمون بمضمون تلك الدروس، كالفصل بين درس الجملة المنفية (الفعلية والاسمية) ودرس الجملة التعجبية والاستفهامية والتعليلية بدروس حروف الجر وظرف المكان.

أما عن الملاحظة الثانية فتكمن في الفصل بين الدرس الأول في البرنامج (أتعرف على الجملة) وبقية أنواع الجمل التي تنطلق ابتداء من الدرس العاشر (الجملة الفعلية البسيطة)، فلماذا هذا البتر خاصة وأن درسي الجملة الفعلية والاسمية يمكن اعتبارهما كمدخل للتعرف على الاسم والفعل، وحتى إذا حافظنا على ترتيب المقرر: أتعرف على الاسم (رقم 1) والفعل (رقم 2) والحرف (رقم 4) فإننا نقترح أن تدرج في الدرس الخامس وما بعده دروس متعلقة بأنواع الجمل لا دروس المذكر والمؤنث والجمع بأنواعه وهذا حتى يشعر المتعلم بوجود رابط بين الدروس التي يتعلمها.

أما عن دروس المخصصات فنفضل أن تدرج مباشرة بعد أنواع الجملة وهذا مراعاة لمبدأ العمدة والفضلة كدرس الصفة والحال وظروف المكان، وتترك دروس صيغ المذكر والمؤنث والمفرد والمثنى والجمع بأنواعه إلى آخر البرنامج.

م. السنة الرابعة ابتدائي:

من خلال تتبع ترتيب مقرر السنة الرابعة وقفنا عند معاييب جوهريّة في الترابط تتم على عدم التقيد بأي أساس في توزيع المادة النحوية بحيث عرض البرنامج درس أنواع الكلم في مقدمته وهو إعادة للدروس الثلاث التي تم تقديمها في برنامج السنة الثالثة (أتعرف على الاسم، الفعل، الحرف) ثم يأتي درس الفعل الماضي فالجملة الفعلية ثم الفاعل و المفعول به، بعدها عرض درس الجملة الاسمية ثم المبتدأ والخبر إلى هنا يبدو الترتيب نوعاً ما مترابطاً لأنه تقيد بعرض دروس تعد أغلبها عمدة في الكلام، وفي الدرس الثامن عرض درس الصفة الذي يعدّ من المخصصات ليعود البرنامج إلى درس الفعل اللازم

والمتعدي ثم يفصل بين هذا الدرس ودرس المضارع المجزوم والمنصوب بدرسي حروف الجر والمضاف إليه، ويعود للفصل بين درسي الماضي المبني للمعلوم والمجهول بدروس أخرى وفق هذا الترتيب:

2 ← الفعل الماضي

9 ← اللازم والمتعدي

13 ← المضارع المجزوم

14 ← المضارع المنصوب

18 ← الماضي المبني للمعلوم والمبني للمجهول

فالمتعلم يتعرف على الفعل الماضي في الدرس الثاني من المقرر، وينتظر مرور خمسة عشر درسا حتى يتعرف على الماضي المبني للمعلوم والمجهول، وبالطبع هذه القطيعة لا تساعد على تحقيق الكفاءة النصية المنشودة، إذ أن الهدف من التدرج في عرض المعارف هو "أن نجعل المتعلم لا يحس بأية غرابة 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 تدعيم للمكتسبات السابقة والذي يليه لما فيه من التمهيد له"¹ فما الذي يربط في ترتيب مقرر السنة الرابعة بين درس الصفة (رقم 8) واللازم والمتعدي (رقم 9) وحروف الجر (رقم 10) وبين درس جمع المؤنث السالم (رقم 21) ودرس حروف العطف (رقم 22). ونفس البتر نجده في باب الجملة الاسمية وما يتعلق بها، إذ ورد الترتيب على النحو التالي:

6 ← الجملة الاسمية

7 ← المبتدأ والخبر

¹ عبد الرحمن الحاج صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية" مجلة اللسانيات، ع4، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر، 1973، 1974، ص 63.

15 ← كان وأخواتها

16 ← إن وأخواتها

إنّ هذا الترتيب إن دلّ على شيء إنما يدلّ على الميزة الإفرادية المعتمدة في التصنيف بعيدا عن النظرة المتكاملة لبنية النص، ففصل الجملة الاسمية عن نواسخها (كان وأخواتها) و(إن وأخواتها) يؤكد فكرة ضبط الوحدات النحوية المقررة بمعزل عن بعضها البعض دون مراعاة لعلاقة الدرس بما سبقه وبما سيليه، وهذا ما جعل ترتيب المقرر يبدو ترتيبا مهلهلا يفتقر إلى التماسك المنطقي.

ن. السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

أول ميزة وقفنا عندها هي تقليص دروس هذا المقرر لكثرة الدروس المحذوفة، مع احتفاظ المقرر بدروس أغلبها مكررة أي سبق للمتعلّم الإطلاع عليها ولو بتمهيد أو فكرة بسيطة في السنوات الماضية كالجملة التعجبية والجملة الاستفهامية والصفة والحال والأسماء الموصولة...، وقدم المقرر ثلاثة دروس جديدة لم يمر بها المتعلم من قبل وهي: النداء، الأفعال الخمسة، الفعل المعتل وإعرابه، وخصصت حصة واحدة لكل درس، مع أننا نعلم أن درس (الفعل المعتل وإعرابه) فيه تشعبات كثيرة ولا يستطيع المتعلم أخذه في حصة واحدة، لذلك نقترح تجزئة معارف الدروس الجديدة التي لم يألّفها المتعلم من قبل خاصة وأن المقرر مخفف، أما عن ترتيب المقرر فقد استفتح بالجملة التعجبية والجملة الاستفهامية، ثم النداء، فالصفة والحال، غير أننا نرى أنه من الأحسن تأخير درس النداء عملا بمبدأ الانتقال والتدرج من السهل إلى الصعب، بحيث تعرض كل الدروس التي سبق وأن تعرف عليها المتعلم وهي "الجملة التعجبية، الجملة الاستفهامية، الصفة، الحال، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة"، ثم تعرض الدروس الجديدة بشيء من التركيز ووقت أكبر من الوقت المخصص للدروس السابقة التي يمكن إدراجها في باب المراجعة لما سبق.

(2) قراءة في وظيفية تكامل دروس المقرر النحوي المعد لمتعلمي المرحلة الابتدائية:

إن مفهوم التكامل يحيلنا إلى عدة مصطلحات متداولة في الساحة التربوية البيداغوجية كاللتابع والاستمرارية والتوسع في عرض دروس المقرر غير أن تعدد المصطلحات لا يعني التناثر في المعنى، فكلها تصب في هدف واحد مشترك ألا وهو تنمية كفاءات وقدرات المتعلم بطريقة وظيفية وإن كان لكل مصطلح خصوصية تميزه.

إن التكامل مبدأ منطقي ومنهجي يجب أن تخضع له المادة العلمية النحوية لأنه يحافظ على تماسك المعارف وترابطها فيقضي على ظاهرة تفتيت المعلومات وتجزئتها، بحيث "أثبت رجال التربية أن تقديم محتوى المنهج في صورة جزيئات متناثرة تختلف أهدافها من مرحلة إلى أخرى ومن مادة إلى أخرى يخلق تشتتاً للمعلومات وتناثراً بين الخبرات مما يؤدي إلى إحداث شبه صراع نفسي لدى المتعلم بسبب اضطراب الخبرات وانفصالها، ويؤدي كذلك إلى إعاقة تكامل الشخصية"¹

فالتكامل إذن هو تفاعل بين المعارف والخبرات فيما بينها لبناء وحدة معرفية جديدة مترابطة من خلال اعتماد المعارف والخبرات اللاحقة على المكتسبات السابقة ضماناً لتواصلها، أما عن مبدأ الاستمرارية فقد عرفه حسن شحاتة بأنه "تناول الأفكار الأساسية والقضايا المحورية في صف دراسي معين واستمرار التطرق إليها في صف دراسي آخر وممارستها نظراً لأهميتها في عملية التعلم"² فعلى سبيل المثال تقنية الإخبار لا بد أن يتعلمها المتعلم في الطور الابتدائي نظراً لأهميتها في نشاط الإدماج والتعبير، ولكن يجب الاستمرار في تعليمها في الطور المتوسط وفي ممارستها لأنها تعتبر كفاءة قاعدية لتعلم مهارات تعبيرية أخرى، وبالنسبة لللتابع فهو بناء خبرات جديدة بمراعاة الخبرات السابقة، فكل خبرة سابقة تؤدي إلى خبرة لاحقة مع وجود روابط قوية بين الخبرات الواردة في مضمون المقرر، ويخضع مبدأ التتابع إلى التنظيم المنطقي للخبرات حيث ننقل مثلاً من

¹ عبير عليّات، تقويم الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية، دار الحامد للنشر، الأردن، ط1، 2006، ص57.
² حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 2001، ص 81.

البسيط إلى المركب ومن الكل إلى الجزء، وهذا الانتقال هو الذي يخلق روابط بين الخبرات تجعل المتعلم يملك دافعية إلى التعلم، لذلك يرى "محمد صابر" أن أي مادة معرفية لابد أن تخضع لمبدأ التتابع الذي يتحقق من خلال مراعاة النقاط التالية¹:

1- كون الخبرات مترابطة داخل المادة الواحدة في الصف وفي المرحلة التعليمية.

2- كون الخبرات اللاحقة مبنية على الخبرات السابقة حتى تدعم وتعزز.

3- تدرج الخبرات من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد.

4- كون الخبرات اللاحقة أكثر عمقا واتساعا من الخبرات السابقة.

وعليه فإذا كان الاستمرار يعني إعادة التطرق إلى المحتوى مرات متكررة فإن التتابع يعني تكرار المهارة أو المفهوم ولكن بتعمق وتوسع مع التدرج في المستوى من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب، لذلك كثيرا ما يطلق مفهوم التتابع على التوسع الذي يعني تطوير المعارف السابقة للمتعلم بالتطرق إلى جوانب جديدة منها، أو بإدراج إضافات على مستوى المعارف والتطبيقات لاسيما فيما يتعلق بقواعد النحو والصرف والإملاء لأنها القوانين التي تحكم استعمال المتعلم للغة أثناء التبليغ والتواصل.

من خلال هذا العرض الموجز نصل إلى نتيجة مفادها أن التكامل مبدأ عام تنضوي تحته مبادئ متعددة كالتتابع والاستمرارية، فما مدى تقيد المقرر النحوي في المرحلة الابتدائية بهذا المبدأ العام؟

وللإجابة عن هذا التساؤل عمدنا إلى تتبع الدروس النحوية المكررة عبر المقررات النحوية المبرمجة في الطور الابتدائي للوقوف على مدى استمرارياتها وتتابع المعارف فيها من أجل إشاعة تكامل وظيفي بين الدروس المبرمجة.

¹ محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر، الأردن، ط1، 2006، ص 166.

1. أول درس نحوي تكرر في السنة الأولى والثانية درس "الضمائر المتصلة":

في السنة الأولى حمل (رقم 11)، وفي السنة الثانية حمل (رقم 1) ودرس (رقم 3)، وبعد إطلاعنا على الدرس في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى وبالضبط في (ص 118) لم نجد ضمائر متصلة لوحدها وإنما ضمائر منفصلة كذلك وهذا من خلال مرحلة (أصوغ) التي طالبت المتعلم بتكوين جمل مع: أنت - هي - نحن، حسب النموذج:

- أنا غرست زهرتي.

- أنت غرست زهرتك.

ومن خلال مرحلة "أركب": أركب أربع جمل أتحدث فيها عن الاعتناء بالأزهار والمحافظة على الغابة وأستعمل: هي - نحن - أنت - أنت.

فمن خلال المطلوب يتضح أن الأسئلة مرتكزة على الضمائر المنفصلة أكثر من الضمائر المتصلة، لذلك نطالب بإعادة تكييف الدرس حتى يتماشى مع العنوان، فمثلا في مرحلة أصوغ، نطالب المتعلم بإدخال الكاف ثم الياء على الكلمات التالية: معطف، قلم، محفظة حسب النموذج:

كراس ← كراسي ← كراسك

أما عن درس السنة الثانية فلم يحمل جديدا عن الضمائر المتصلة (الياء، الكاف) بحيث قدمت للمتعلم أمثلة على النحو التالي (ص 13)

أعجبني هذا الصندوق

الصورة تجيبك عن سؤالك.

ي

ك

وأما عن الضمير المتصل (الهاء) فقد قدم بنفس الطريقة (ص 09)

قبلت سلمى أمها وأباها

المدرسة مكان نتعلم فيه

ها

هـ

وعليه فإن تكرار هذا الدرس يعد بمثابة ترسيخ للمعارف وتثبيتها دون التوسع فيها.

2. ثاني درس تكرر بين السنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم الابتدائي هو درس ظرف المكان:

في السنة (1) وجدناه في (ص 25) من الكتاب المدرسي وفيه ثم التركيز على (قبل وبعد)، فقد ورد السؤال في مرحلة "أصوغ" على النحو التالي: أجب مستعملا (قبل وبعد).
متى أغسل فمي
متى أغسل يدي
وفي مرحلة "أركب":

أذكر عكس ما أسمع ثم أكون بها جملة: قبل - شبعان.

- السؤال الذي يطرح نفسه أين هو ظرف المكان في هذا الدرس فهل ظرف الزمان هو نفسه ظرف المكان؟! لذلك نلج على إعادة مضمون الدرس أو تغيير العنوان من ظرف المكان إلى ظرف الزمان.

أما عن درس ظرف المكان في السنة الثانية فإننا وجدناه في (ص 21)، (ص 25)، (ص 105) من الكتاب المدرسي:

ص 21 ← تعرف المتعلم على (فوق / على / في) من خلال أمثلة

ص 25 ← تعرف على حول / أمام / داخل.

ص 105 ← تعرف على تحت / وراء من خلال أمثلة.

- وفي السنة الثالثة عثرنا على درس ظرف المكان في (ص 142)، وفيه يتعلم المتعلم توظيف (أمام - وراء - قدام - خلف) في جمل، مثل: يوجد الشارع الكبير أمامنا.
وعليه فإن درس السنة الثالثة أضاف جديدا للمتعلم من خلال التعرف على ظرفين جديدين هما: (خلف - قدام) مع توظيفهما في جمل.

3. الدرس الثالث المكرر هو الجملة الاسمية في برنامج السنة الأولى عثرنا على درسين في

الجملة الاسمية، الأول في (ص 10) وفيه قدمت صورتان للمتعلم وطلب منه التعبير عنهما، كما طلب منه تكوين جمل بالاعتماد على البطاقات:

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

مهندس	معلمة	أبي	وأمي
-------	-------	-----	------

الثاني في (ص 15) وطلب فيه من المتعلم التعبير وتكوين جمل استنادا على البطاقات كذلك.

أما في السنة الثالثة فقد وجدنا درسين:

الأول تحت عنوان الجملة الاسمية البسيطة (ص 88)

وركز فيه على قاعدة مفادها أن الجملة الاسمية تبتدئ دائما باسم مثل: البرد شديد.

الثاني تحت عنوان: جمل اسمية أخرى (ص 92)، وفيه لم يقدم أي تعريف أو تنظير وإنما اكتفى الدرس بتقديم أمثلة هي:

جمل اسمية أخرى، مثل: هي مريضة، أنا مشغولة، هذا سلوك سيء.

- وقد عثرنا على درس الجملة الاسمية في (ص 48) من مقرر السنة الرابعة ، وفيه أعيد تعريف الجملة الاسمية على أنها تبتدأ باسم، وأشارت القاعدة إلى ركني الجملة الاسمية: المبتدأ والخبر.

وعليه فإن تكرار الدرس حمل جديدا، بحيث في السنة الأولى تعلم المتعلم التعبير باستخدام جمل اسمية وفي السنة الثالثة تعرف على معنى الجملة الاسمية وبعض أنواعها، ثم في السنة الرابعة تعرف على مركبات الجملة الاسمية، غير أننا نرى أن درس (جمل اسمية أخرى) صعب على المتعلم في هذه المرحلة لأنه يتطلب قدرات فكرية ذات مستوى معين يصل من خلالها المتعلم إلى نتيجة مفادها أن الضمير يعامل معاملة المبتدأ في الجملة الاسمية إذا تصدر الكلام.

4. رابع درس نحوي تكرر هو درس "الجملة الفعلية" في مقرر السنة الأولى والثانية والثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي.

وجدنا درس (الجملة الفعلية) في مقرر السنة الأولى (ص 20) وفيه طُلب المتعلم بملاحظة الصور والتعبير عنها، وكلّها صور تحمل أفعالا في طياتها، وفي مرحلة أركب طُلب تكوين جمل باستعمال في (أنام في / أتغذى في).

- في مقرر السنة الثالثة وجدنا درس (الجملة الفعلية) في (ص 84) وفيه عُرِّفت الجملة الفعلية بأنها تبتدأ بفعل دائما مثل "تعصف الرياح".
ووجدنا نفس الدرس في مقرر السنة الرابعة (ص 30) وفيه أعيد تعريف الجملة الفعلية، أما الجديد في القاعدة فهو ذكر مركبات الجملة الفعلية على النحو التالي:
تتكون الجملة الفعلية من ركنين هما الفعل والفاعل.

5. خامس درس تكرر هو (الجملة المنفية) في مقرر السنة الأولى والثانية والثالثة.

في مقرر السنة الأولى وجدنا درس الجملة المنفية بـ (لا) (ص 37) وفق هذا المنوال: لا يذهب الجد إلى المدرسة.

في مقرر السنة الثانية وجدنا درس الجملة المنفية (ص 57) بتوظيف (لم ولا) من خلال أمثلة، كما عثرنا على درس الجملة المنفية في (ص 73) بتوظيف (لم ولن) في مثالين.
وعثرنا كذلك على درس الجملة المنفية (ص 95) بتوظيف (إلا وما) في مثالين. إضافة إلى الجملة المنفية بـ (لم وليس) (ص 97) من خلال تقديم مثالين.

- أما عن مقرر السنة الثالثة فإننا وجدنا درس الجملة المنفية بـ (ليس) (ص 124) وفيها خصص النفي للجملة الاسمية مثل: ليس الطريق صعبا، ثم درس الجملة الفعلية المنفية بـ "لا" (ص 128) وجاءت القاعدة الجملة المنفية بـ "لا" مثل: لا تحس بالتعب.

وأخيرا درس (الجملة المنفية بـ لم ولن) (ص 132) وفيها قدم مثالين: لن يتأخر... / لن أهمل....

من خلال التمعن في هذا الأسلوب المكرر نجد نواحي منه لا فائدة ترجى من تكراره، فإذا كررنا للمتعلم النفي بـ (لا) في نفس المرحلة ونخص السنة الثانية بحيث جاء الدرس

الأول النفي (بلم ولا) ثم يكرر النفي بـ (لا) في الدرس الثالث من نفس المرحلة ونفس الأمر مع (لم) فما فائدة تكرار هذه الدروس في السنة الثالثة، فإن كان من أجل الترسيخ فهو عذر ضعيف لأن التكرار في نفس المرحلة (السنة الثانية) يسمح بتثبيت المعلومة، لذلك نرى أن تكرار أسلوب النفي (ب:ليس) في السنة الثالثة مقبول لأنه لم يكرر في السنة الثانية أما النفي بـ (لا) و(لم) نفضل أن يترك إلى السنة الثالثة دون إدراجهما في مقرر السنة الثانية حتى نخفف من تراكم المقرر النحوي في هذه المرحلة والذي وصل عدد دروسه إلى ستة وخمسين درسا.

6. درس التذكير والتأنيث: عثرنا على هذا الدرس في مقرر السنة الأولى والسنة الثانية والثالثة.

قدم هذا الدرس في مقرر السنة الأولى (ص 59) وفق الطريقة التالية: الربط بالأسهم

الشاي	لنبيذة
القهوة	لذيذ

- التحويل إلى المؤنث ← يرحب البدوي بضيوفه

- أما في مقرر السنة الثانية فقد عثرنا على هذا الدرس في (ص 93) تحت عنوان

تأنيث الصفات مثل: شوارعها واسعة

وفي (ص 129) تحت عنوان (الألوان: تأنيثها وتذكيرها)، وفيه قدمت أمثلة منها:

- شقائق النعمان الحمراء.

- والورود الوردية.

ونفس هذا الدرس قدم في مقرر السنة الثالثة (ص 52) بحيث ورد في القاعدة ما يلي:

الاسم المذكر مثل السروال - البغيرير - الولد، الاسم المؤنث مثل: الوالدة - الخزانة - الجدة.

وعليه فإن تكرار هذا الدرس من السنة الأولى إلى غاية السنة الثالثة لم يحمل أي جديد يوسع به المتعلم مداركه وإنما هو تكرار من أجل الترسيخ فحسب والمحافظة على استمرارية الدروس بين مرحلة دراسية وأخرى.

7. درس الأسماء الموصولة: كرر هذا الدرس في مقرر السنة الأولى والثانية والثالثة والخامسة من التعليم الابتدائي:

- عثرنا على الدرس في مقرر السنة الأولى (ص 103) من خلال مرحلة أصوغ التي طلب فيها من المتعلم التعبير عن الصور باستعمال هو الذي، هي التي، كما طوّل المتعلم في مرحلة أركب السؤال باستعمال (ما الذي) و(ما التي) للحصول على الإجابات التالية: العصفور هو الذي يغرد / النحلة هي التي تصنع العسل.

- أما مقرر السنة الثانية فقد احتوى على درسين لهما صلة بالأسماء الموصولة وهما (التي / الذي ص 81-) و (الذين / اللواتي ص 83-) من خلال تقديم أمثلة تضم هذه الأسماء. وبالنسبة لمقرر السنة الثالثة فقد قدم درس الأسماء الموصولة من خلال الاسمين (اللتان واللتان) (ص 114)، واكتفت القاعدة بعرض مثال لكل واحد منهما، وفي آخر المطاف عرض الدرس بتسمية الأسماء الموصولة (أتعرف على الأسماء الموصولة) في مقرر السنة الخامسة من التعليم الابتدائي (ص 124)، وتطرقت القاعدة إلى تعريف الاسم الموصول ووظيفته في الجملة، ثم بينت تسمية الجملة التي تأتي بعد الاسم الموصول (صلة الموصول)، وختمت بعرض للأسماء الموصولة (الذي/التي/اللتان/الذين/اللاتي/اللائي).

غير أن السؤال الذي يطرح نفسه، هل يعقل أن يتعرف المتعلم على الأسماء الموصولة الخاصة بالجمع في السنة الثانية، ثم يتعرف على ما هو خاص بالمتنّى في السنة الثالثة؟ وهذا ما أخل كثيرا بمبدأ التكامل.

8. درس الاحتمال: عرض هذا الدرس في مقرر السنة الأولى والثانية.

عثرنا على الدرس في مقرر السنة الأولى (ص130) وفيه تم التركيز على (لعل) و(ربما) من خلال توظيفهما.

أما مقرر السنة الثانية فقد احتوى على درس الاحتمال "ب: ربما وقد" (ص155) والاحتمال بـ: "لعل وربما" (ص157).

وبعد اطلاعنا على المحتوى استنتجنا أن تكرار درس الاحتمال بـ (ربما ولعل) كان من أجل الترسيخ فحسب والشيء الجديد الذي تعرف عليه المتعلم في السنة الثانية هو الاحتمال بـ(قد).

9. درس حروف الجر: تكرر هذا الدرس في مقرر السنة الثانية والثالثة والرابعة:

- حوى مقرر السنة الثانية درس حروف الجر (مع/عن) (ص45) ودرس آخر (على/لـ/ب) ص (47) وعرضت هذه الحروف من خلال تقديم أمثلة في الدرسين معا.

- أما في مقرر السنة الثالثة وجدنا درس حروف الجر وفق العنوان التالي: أتعرف على (في، إلى، مع، بـ، على) (ص 146) غير أن القاعدة بأمثلتها اكتفت بتوضيح حروف الجر: (بـ/ في/ إلى) مع إهمال (مع وعلى)، وحتى في التطبيقات ركز على الحروف المذكورة آنفا، لذلك نلج بضرورة تعديل العنوان (أتعرف على بـ/ في/ إلى) أو تعديل القاعدة وأمثلتها من خلال إدراج (مع/على).

- أما مقرر السنة الرابعة فقد أورد لهذا الدرس عنوانا هو: "أتعرف على حروف الجر" (ص70) ومن خلال قراءة القاعدة لمسنا إضافة جديدة لهذا الدرس من خلال التطرق للاسم الذي يقع بعد حروف الجر وعلامته الإعرابية (الاسم المجرور)، كما أن القاعدة عرضت بعض حروف الجر هي: من / إلى / في / عن / على / الباء / الكاف / اللام. وعليه فإن هذا الدرس كرر من أجل ترسيخ حروف الجر عند المتعلم وفي نفس الوقت توسيع مداركه من خلال التعرف على معلومات جديدة متعلقة بالاسم المجرور، فتقيد هذا التكرار بمبدأ الاستمرارية والنتابع.

10. درس حروف العطف: كرر هذا الدرس في مقرر السنة الثانية والرابعة.

- حوى مقرر السنة الثانية درسين متعلقين بحروف العطف: الدرس الأول خص (الواو والفاء) (ص 59) من خلال عرض مثال لكل حرف. الدرس الثاني خص (الواو وثم) من خلال عرض مثال لكل حرف.

أما في مقرر السنة الرابعة فقد عرض هذا الدرس تحت عنوان (أتعرف على حروف العطف) (ص 182).

وفي القاعدة تم عرض حروف العطف (و، ف، ثم، أو) كما أشير إلى وظيفة حروف العطف: "حروف العطف هي حروف تربط بين كلمتين أو جملتين".

- ومنه فإن تكرار الدرس حمل جديدا للمتعلم بحيث تعرف على حروف عطف لم يتطرق إليها في السنة الثانية كما أنه تعرف على وظيفة العطف في الكلام ومنه الالتزام بمبدأ التكامل في عرض المعارف النحوية.

11. أسماء الإشارة: تكرر هذا الدرس في مقرر السنة الثانية والخامسة من التعليم الابتدائي:

لقد تكرر درس (اسم الإشارة) في مقرر السنة الثانية وفق الترتيب التالي:

1- أسماء الإشارة للمفرد (هذا / هذه) (ص 51).

هذا العيد - هذه الكلمات

2- أسماء الإشارة (هذا / هؤلاء) (ص 75)

هذا مسافر - هؤلاء مسافرون

3- أسماء الإشارة (ذلك - أولئك) (ص 85)

ذلك البناء - أولئك العمال

4- أسماء الإشارة (هذه، تلك) (ص 87)

هذه المرأة - تلك الأشجار

5- أسماء الإشارة (هنا / هناك) (ص 107)

- في السنة الخامسة عنون هذا الدرس بـ (أُتعرّف على أسماء الإشارة) ص 120، وتطرقت القاعدة إلى تعريف اسم الإشارة ووظيفته، ثم قسم اسم الإشارة إلى:

1. مفرد (هذا، هذه، ذلك، تلك)

2. مثنى (هذان، هاتان)

3. جمع (هؤلاء، أولئك)

وعليه فإن الجديد الذي حمله هذا التكرار هو تعريف اسم الإشارة ووظيفته إضافة إلى التقسيم.

12. الجملة التعجبية: تكرر هذا الدرس في المقرر النحوي الخاص بالسنة الثانية والثالثة والخامسة.

- ورد الدرس في مقرر السنة الثانية (ص 111)، وتم التركيز فيه على صيغة (ما أفعل) من خلال أمثلة: ما أكبر شجرة المشمش، ما أكثر ثمارها.

- أما في مقرر السنة الثالثة فقد عثرنا على عنوان (أُتعرّف على الجملة التعجبية) في (ص 160)، وفي القاعدة قدم مثال عن الجملة التعجبية: ما أجمل منظر البحر.

وقدمت قاعدة متعلقة بالجانب الشكلي، وهي: "لا أنسى علامة التعجب في نهاية الجملة".

- واحتفظ مقرر السنة الخامسة بنفس عنوان مقرر السنة الثالثة (أُتعرّف على الجملة التعجبية) (ص 48) غير أن الجديد في القاعدة يكمن في طرح وظيفة التعجب في الكلام مع ذكر مؤشر آخر للجملة التعجبية وهو الابتداء بـ "ما" والانتهاؤ بعلامة تعجب كما ذكر آنفا في مقرر السنة الثالثة.

13. المثنى: كرر هذا الدرس في مقرر السنة الثانية والرابعة:

عرض درس المثنى في مقرر السنة الثانية وفق الطريقة التالية (ص 117):

للحصان أذنان قصيرتان وعينان. (ان)

أما قاعدة المثنى في مقرر السنة الرابعة فقد حملت معلومات عملية تطبيقية (ص 152)، بحيث عرف الاسم المثنى ثم عُرِضت العلامات الإعرابية في حالة النصب والرفع والجر، ونرى أن في هذا العرض توسيع محكم في بسط المعلومة بحيث تعرف المتعلم على

المتنى ولو بطريقة موجزة وأخذ فكرة عنه، ثم ضبط مفهومه وعلاماته الإعرابية في مرحلة لاحقة.

14.الجمع: تكرر هذا الدرس في مقرر السنة الثانية والثالثة والرابعة.

في مقرر السنة الثالثة عرض درس الجمع وفق الطريقة التالية (ص 123):

- يحرث الفلاحون الأرض.

- يسقي الفلاح الأشجار.

أما مقرر السنة الثالثة فقد احتوى على الدروس التالية:

1- أتعرف على المفرد والجمع (ص56)

الاسم المفرد مثل: اللحم/الاسم، والجمع مثل: الجيران/الأبناء.

2- أتعرف على جمع التكسير: (ص66)

جمع التكسير مثل: الأطفال، الفواكه، الأجبان.

3- أتعرف على جمع المذكر السالم (ص70)

جمع المذكر السالم، مثل: المعلمون / الممرضون.

4- أتعرف على جمع المؤنث السالم (ص74)

جمع المؤنث السالم مثل: الصديقات، القصبات.

وقد حوى مقرر السنة الرابعة الدرسين التاليين:

(1) أتعرف على جمع المذكر السالم (ص146): وتطرقت القاعدة إلى معنى جمع المذكر

السالم، ثم تطرقت إلى طريقة صياغة جمع المذكر السالم في حالة الرفع والنصب والجر.

(2) أتعرف على جمع المؤنث السالم (ص 150): عرضت القاعدة معنى جمع المؤنث السالم

والعلامات الإعرابية (حالة الرفع / النصب / الجر).

- نلاحظ أن قاعدتي السنة الرابعة حملتا معارف جديدة موسعة تفيد لغة المتعلم، غير أن

درس جمع التكسير لم يدرج مع الدرسين (جمع المذكر والمؤنث) في السنة الرابعة وهذا

ما جعل منه درسا غامضا غير مفهوم من طرف المتعلم، فالمعلومات المقدمة في السنة

الثالثة غير كافية فهي مناسبة للملاحظة فحسب بعيدا عن التوظيف السليم.

15. الجملة الاستفهامية: تكرر هذا الدرس في مقرر السنة الثانية والثالثة والخامسة.

- حوى مقرر السنة الثانية الدروس التالية:

1- الاستفهام بـ(أين): أين كنت؟ / والاستفهام بـ (لماذا) (ص121): لماذا لم تذهب إلى المدرسة.

2- إلى أين ← إلى أين تذهب؟" (ص 131)

ماذا ← ماذا تفعل في العطلة؟

3- متى ← متى تشرق الشمس؟ (ص133)

4- من ← من يطرق الباب؟ (ص135)

5- كم وبكم ← كم ثمنه؟ / بكم اشتريت؟ (ص147)

6- كيف ← كيف حالك؟ (ص153)

7- لمن / أ ← لمن هذه المركبة؟ / أتعبتهم؟ (159)

8- هل ← هل عادت؟ (ص 165)

9- ما ← ما هذه الورقة؟ (ص167)

- أما درس الاستفهام في مقرر السنة الثالثة فقد حمل عنوان "أتعرف على الجملة

الاستفهامية بـ: من-ماذا" (ص168)

وعرضت القاعدة على النحو التالي:

الجملة الاستفهامية بـ"من" مثل: من أنت؟

الجملة الاستفهامية بـ"ماذا"، مثل: ماذا تقول؟

- وبخصوص مقرر السنة الخامسة فإنه قد عرض هذا الدرس تحت عنوان (أتعرف على

الجملة الاستفهامية) (ص52)، فتطرقت القاعدة إلى حد الجملة الاستفهامية ثم فصلت في

أدوات الاستفهام، وبينت وظيفة كل أداة (من ← سؤال عن شخص / كم ← سؤال عن

عدد...إلخ)

وفي الأخير بينت أن الجملة الاستفهامية هي التي تنتهي بعلامة استفهام.

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

- من خلال العرض نستشف أن قاعدة السنة الثالثة لم تحمل أي جديد لذلك نقترح أن تعرض كل - أدوات الاستفهام- التي أثقلت مقرر السنة الثانية في مقرر السنة الثالثة مع ضم بعض الأدوات إلى بعضها البعض فمثلا عرض (كيف وهل) في درس واحد فلا فائدة من عرض كل واحدة على حدى.

16. درس الصفة:

- تكرر هذا الدرس في مقرر السنة الثالثة والرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي.
- شغل درس الصفة (ص102) في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، وورد في القاعدة ما يلي: الصفة مثل الجميلة، الذهبية، الملونة.
- أما في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة فقد شغل درس "أتعرف على الصفة" (ص56)، وفي قاعدته عرفت الصفة أنها اسم يأتي بعد اسم آخر ليبين إحدى صفاته مثل: قد رشيق، وتم التركيز كذلك على أن الصفة تتبع الموصوف في:
- الإعراب، التذكير والتأنيث، التعريف والتكثير، الإفراد والتثنية والجمع.
- ووجدنا درس "أتعرف على الصفة" في مقرر السنة الخامسة (ص92)، وفيه أعيدت نفس قاعدة مقرر السنة الرابعة باستثناء تغيير الأمثلة وإضافة معلومة بسيطة تكمن في أن الاسم الذي يأتي قبل الصفة يسمى "الموصوف"، لذلك نقترح أن يدمج درس السنة الرابعة مع درس السنة الخامسة، فيقدم في السنة الثالثة كتمهيد للتعرف على الصفة، وفي السنة الخامسة يعرض الدرس ببعض أحكامه أي التفصيل فيه مع ما يناسب قدرات المتعلم في هذه المرحلة.

17. درس الحال:

- تكرر هذا الدرس في مقرر السنة الثالثة والرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي.
- شغل درس الحال صفحة (106) في كتاب السنة الثالثة، وورد في قاعدته ما يلي: الحال مثل: غزيرا، مسرعا، فرحة.

وشغل ص (110) في كتاب السنة الرابعة، وفي القاعدة عرف الحال وذكر بأنه يتعرف عليه بطرح السؤال بواسطة "كيف؟" مع تقديم أمثلة، وفي كتاب السنة الخامسة عثرنا على درس: "أتعرف على الحال" في ص (102) وحملت قاعدته نفس مضمون قاعدة السنة الرابعة (تعريف الحال ومؤشر طرح السؤال بكيف)، غير أن المعلومة الجديدة التي حملتها القاعدة تكمن في وظيفة الحال: وهي تبيان حالة الفاعل أو المفعول به حين وقوع الفعل -حسب ما ورد في القاعدة-

- نفس الاقتراح فيما يخص درس الحال: فما عرضناه في درس الصفة يعرض كاقترح كذلك في درس الحال، بحيث نرى أنه من الأحسن إدماج قاعدة السنة الرابعة مع قاعدة السنة الخامسة، والإبقاء على الحال في السنة الثالثة كدرس تمهيدي للتعرف عليه.

(3) حوصلة عامة لوظيفية ترتيب وتكامل الدروس النحوية وامتدادها عبر المقررات المعدة

لمتعلمي المرحلة الابتدائية:

1. من خلال نتبعنا لكل الوثائق التربوية الخاصة بمقرر النحو في المرحلة الابتدائية (المنهاج، الوثيقة المرافقة، الدليل، الكتاب المدرسي) لم نعثر على أي معلومة حول ما تم إتباعه من مقاييس وأسس علمية في ترتيب مادة المقرر النحوي وتوزيعها عبر المراحل الدراسية المخصصة للطور الابتدائي، وهذا ما جعل الترتيب يفتقر لغياب التخطيط التربوي، فهو لم يتبن أي نظرية علمية في تبويبه، وهذا ما جعله يفقد الكثير من وظيفته المعرفية والمنهجية، باستثناء ما كان يؤكد عليه في كل وثيقة من ضرورة مراعاة قدرات المتعلم، غير أن البرنامج النحوي المعد للسنة الثانية من التعليم الابتدائي أبطل هذا المبدأ بدروسه التي أثقلت ذهن المتعلم، إضافة إلى صعوبة وتجريد بعض الدروس التي نراها صعبة على متعلم المرحلة الابتدائية كدرس جمع التكسير، اللازم والمتعدي، إعراب الفعل المعتل... إلخ

2. عدم مراعاة التدرج المنطقي في ترتيب عرض المعارف النحوية كدرس "الجملة الاسمية"، ففي السنة الرابعة يتعرف المتعلم على مكونات الجملة الاسمية، وفي السنة الثالثة يتعرف على أنواعها، والمنطق يفرض معرفة المكونات أولاً (المبتدأ والخبر) ثم يتعرف على الأنواع في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.
3. عدم مراعاة مستويات الانتقال في الكلام والتدرج فيه من المفرد فالمثنى ثم الجمع كدرس الأسماء الموصولة، بحيث يتعرف المتعلم على الأسماء الموصولة الخاصة بالمفرد (الذي/التي) في السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ثم يتعرف في السنة الثانية على الأسماء الموصولة الخاصة بالجمع (الذي، اللواتي)، وفي السنة الثالثة يتعرف على الأسماء الموصولة الخاصة بالمثنى (الذان، اللتان).
4. غياب التنظيم والترتيب المحكم بين المقررات النحوية فيما بينها وبين دروس المقرر النحوي الواحد جعل المتعلم يشعر أحياناً بقطيعة بين الدروس، وبالتالي سيجد المتعلم نفسه في نهاية المرحلة الابتدائية أنه استكشف وتعرف على مفردات وتراكيب نحوية معزولة عن بنيتها الكبرى -النص- باعتباره قائماً على مجموعة من العلاقات المترابطة، ومنه سيجد صعوبة في النسج على منواله.
5. تقيدت بعض الدروس في عرضها بمبدأ التدرج الدوري الذي لا تعرض وفقه المادة دفعة واحدة وإنما تجزأ وفق حصص حتى يلم المتعلم بالمعارف المقدمة، كدرس الضمائر في السنة الثانية من التعليم الابتدائي ودرس الجمع بأنواعه في السنة الثالثة... إلخ من الدروس، غير أن المشكل الذي طرح في هذا الصدد تباعد الحصص الخاصة بالدرس الواحد، فمثلاً في السنة الثانية يأخذ المتعلم "الضمائر المنفصلة" في الدرس الثاني ثم يعود إليها في الدرس العاشر، ونفس الأمر في السنة الرابعة بحيث يتعرف على "الفعل الماضي" في الدرس الثاني ثم يعود إلى "الماضي المبني للمعلوم ولل مجهول" في الدرس السابع عشر من المقرر.

6. تقيدت المقررات النحوية بمبدأ الاستمرارية من خلال إعادة وتكرار بعض الدروس، غير أننا وقفنا عند التكرار المبالغ فيه رغبة في التبسيط والترسيخ، وهذا ما سيجعل المتعلم ينفر من بعض الدروس التي تكرر دون فائدة، كدرس الصفة الذي أخذ في السنة الثالثة، ثم أعاد التعرف على الصفة في السنة الرابعة ليجد نفسه مرة أخرى مع هذا الدرس في السنة الخامسة، إضافة إلى أن بعض الدروس النحوية تكررت في المقرر الواحد دون أن تحمل أي معارف جديدة من شأنها بناء خبرات جديدة، وهذا ما نجم عنه تخمة في البرنامج النحوي، خاصة في مقرر السنة الثانية، وبالضبط درس "أسماء الإشارة" الذي خصصت له خمس حصص والتي يمكن تقليصها إلى حصتين، ومنه تخفيف البرنامج المكتظ دون المساس بالجانب المعرفي للمضمون على النحو التالي:

1- أسماء الإشارة ← هذا - هذه - هذان - هاتان - هؤلاء

2- اسم الإشارة الدال على المكان (هنا، هناك)

وهل يعقل أن يكرر درس الاستفهام تسع مرات في مقرر السنة الثانية من التعليم الابتدائي رغبة في التفصيل، بحيث عرضت كل أداة استفهام في درس قائم بذاته مع أنه كان بالإمكان عرض ثلاث أدوات في درس واحد، خاصة وأن المتعلم في هذه المرحلة يتعرف على هذه الأداة دون التفصيل في أحكامها النحوية.

7. بعض الدروس الصعبة المجردة التي تحتاج إلى وقت من أجل الفهم والترسيخ أقصيت من التتابع والاستمرارية، فمثلاً "جمع التكسير" الذي عرض في مقرر السنة الثالثة مع "جمع المذكر السالم" و"المؤنث السالم" لم يكرر عرضه في مقرر السنة الرابعة والذي اكتفى بإعادة درس جمع "المؤنث السالم" و"المذكر السالم"، إضافة إلى بعض الدروس القاعدية في النحو التي تعلم المتعلم ضبط كلامه ضبطاً صحيحاً في الشكل والنطق من خلال الحركات الإعرابية، ووجدنا هذه العينة خاصة في مقرر السنة الرابعة والخمسة كدرس "الأفعال الخمسة" و"إعراب الفعل المعتل"، فهل تكفي حصة واحدة لعرض مادة درس "الأفعال الخمسة" والتي لم يسبق للمتعلم التعرف عليها ولا حتى ضبط إعرابها، وأمثلة

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

درس "كان وأخواتها"، و"إن وأخواتها" في مقرر السنة الرابعة، فهل يعقل أن يتعرف المتعلم في حصة واحدة على أخوات كان وعلى عملية النسخ؟؟ خاصة وأن المتعلم لم يسبق له وأن تعامل مع بعض المعارف النحوية المتضمنة في هذا الدرس، إضافة إلى درس "اللازم والمتعدي"، و"بناء الفعل الماضي للمجهول" و"نائب الفاعل"، فكلها دروس تحتاج إلى تمهيد في المقررات السابقة حتى يسهل استيعابها في المراحل اللاحقة، وعلى العكس وجدنا دروسا مكررة في مقررات متعددة مع أن المتعلم ليس بحاجة إلى تكرارها لأنه يوظفها في استعماله اليومي وفي محيطه الاجتماعي، فهو مدرك لها من خلال الاستعمال المتكرر، كأسماء المكان وعبارات الترحيب وأسلوب الاستفهام والنفي، بحيث يكفي عرض حصة واحدة لهضم المضمون من باب التعامل اليومي مع هذه المدارك، وهذا ما أثر سلبا على تكامل الدروس النحوية وامتدادها في المقررات النحوية التي توسعت في معارف بسيطة ولم تركز تتابعها على المعارف المجردة الصعبة نوعا ما على المتعلم في هذه المرحلة إضافة إلى عدم التعمق والتوسع في مدارك ضرورية لاستقامة لسان وقلم المتعلم وفق ما يناسب قدراته واستعداداته في الطور الابتدائي.

(4) أثر المقررات النحوية المعدة لمتعلمي المرحلة الابتدائية في تنمية ملكتهم النصية:

حتى نصل إلى الحكم على مدى قدرة دروس المقرر النحوي على تنمية الملكة النصية عند المتعلم في المرحلة الابتدائية لابد أن ننطلق من تقسيم "روح" لهذه الملكة، والذي سبق عرضه في الفصل الأول إذ بين أن هذه الملكة تتمظهر في مظهرين:

مظهر استقبالي يعكس الدروس التي يجب أن يتطرق إليها المتعلم فيما يخص النص (مفهومه، أجزأؤه، مكوناته، ترابطه، أنواعه، تبليغه) وضرورة تكرارها حتى ترسخ فتتحول إلى ملكة، ومظهر إنتاجي يعكس مدى إتقان المتعلم للمظهر الاستقبالي من خلال وضعية تعليمية أو خارج حجرات الدراسة، وسنركز على المظهر الاستقبالي باعتباره الأساس إذ لا يمكن الحكم على المظهر الإنتاجي دون تقييم المظهر الاستقبالي الذي يعكسه المقرر النحوي بدروسه، والذي يفترض أن يزود المتعلم بقواعد إنتاج النصوص وتبليغها وفق ما يستدعيه المقام من خلال مراعاة قواعد الاستعمال اللغوي.

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

وبعد اطلعنا على مقرر النحو للمرحلة الابتدائية بسنواتها الخمسة توصلنا إلى نتيجة مفادها الاعتماد على نحو الجملة في تقديم الدروس لا نحو النص، وهذا من خلال العناوين من جهة (أُتعرّف على الجملة، الجملة الفعلية، الجملة الاسمية البسيطة، الجملة الفعلية البسيطة، الجملة الاستفهامية.... إلخ) ومن خلال المضامين من جهة أخرى فلم نعثر على أي درس نحوي له علاقة بمفهوم النص ومركباته وأنماطه وأدوات اتساقه أو مما له علاقة بعلامات الوقف داخل النص، فكل الدروس تنطلق من البنية الجمالية كأعلى وحدة في التحليل ثم التفصيل في مركباتها من اسم وفعل وحرف وفق تجاهل للبنية الأكبر ألا وهي النص، وما حز في قلوبنا أن مقرر السنة الثالثة والخامسة كان بإمكانها إلغاء هذا التوجه -نحو الجملة- لضمهما دروسا في نحو النص وهي:

- النص، الفقرة: في مقرر السنة الثالثة.

- أتعرف على النص، على أجزاء النص، على الجملة: في مقرر السنة الخامسة.

غير أن هذه الدروس حذفت وحبذا لو أبقى عليها للفائدة الكبيرة التي كان سيجنيها المتعلم من المعلومات التي عرضت فيها والتي كانت ستدعم وتنمي ملكتهم النصية لا محالة، فضلا على أنه سيعي أنّ النص هو أكبر وحدة في بناء النظام اللغوي وهذه الوحدة تتركب من مكونات صغرى، وفيما يلي عرض لما ورد في قاعدة تلك الدروس المحذوفة.

السنة الثالثة:

1- أتعرف على النص: يتكون النص من عنوان وفقرات، تبدأ الفقرة دائما في بداية السطر بعد بياض (ص12).

2- أتعرف على الفقرة: تتكون الفقرة من جمل وتنتهي بنقطة (ص16)

السنة الخامسة:

1- أتعرف على النص: يتكلم النص دائما عن موضوع واحد، يتكون النص من فقرة أو عدة فقرات (ص12).

2- أتعرف على أجزاء النص: تعبر الفقرة عن فكرة يمكن تلخيصها في جملة. نترك دائما فراغا يقدر بسنتيمتر عند بداية الفقرة (ص16).

3- أتعرف على الجملة وأنواعها: الجملة هي وحدة أساسية في الفقرة. هناك أنواع من الجمل:

- الجملة الفعلية هي التي تبدأ بفعل مثل: أحس الأخ الأكبر بالحسرة.
 - الجملة الاسمية هي التي تبدأ دائما باسم مثل: الأخ حزين.
 - الجملة الاستفهامية هي التي تبدأ بأداة استفهام، مثل: هل عرفك؟
 - الجملة التعجبية هي التي تبدأ بـ (ما) وتنتهي بعلامة تعجب، مثل: ما أقسانا على أخينا!
- (ص20).

أما بخصوص أدوات الاتساق النحوي فقد أفردت لهذه الأدوات عدة دروس، فعلى سبيل التمثيل (أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة، حروف الجر، حروف العطف، حروف النفي، الضمائر المنفصلة، اللذان واللتان... إلخ) غير أن وظيفتها حصرت في نطاق الجملة لا النص، فعلى سبيل التمثيل درس حروف العطف في مقرر السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ذكر فيه أن حروف العطف هي حروف تربط بين كلمتين أو جملتين (ص182)، عوض أن يذكر أنها تربط بين أجزاء النص، وحتى التطبيق الثاني من نفس الصفحة سار على نفس التوجه من خلال السؤال التالي: كون جملا مستعملا فيها حروف العطف: الواو-الفاء-ثم-أو.

وبعض الدروس لم تذكر قواعد الاستعمال كدرس "حروف الجر" في مقرر السنة الرابعة من التعليم الابتدائي (ص70) بحيث اكتفت القاعدة بعرض حروف الجر وتبيان حركة الاسم المجرور دون التطرق لفائدة توظيف حرف الجر (وظيفته في النص).

ونفس الأمر حدث مع دروس الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة التي تذكر في النص من أجل الربط ومنه إشاعة الاتساق النحوي في النص، وهذا ما يجعلنا نحكم على دروس النحو في المرحلة الابتدائية أنها دروس لم تتجاوز أطر المعرفة النحوية الجمالية

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

النظرية لعدم مصاحبتها لقواعد الاستعمال داخل النص، فما الفائدة من أن يتعرف المتعلم على كل أنواع الضمائر دون أن يفهم لماذا يوظفها داخل كلامه، خاصة الضمائر المتصلة التي يمكن استغلالها لتقريب مفهوم الإحالة للمتعلم في هذه المرحلة، ومثلما سبق الذكر فإن الملكة النصية تضم في طياتها شقين من المعرفة، شق يعكس المعرفة اللغوية النحوية، وشق يعكس المعرفة التبليغية التي تنتقل كل الأنظمة اللغوية المتعلمة في قالب نصي، لذلك يشترط أن يتطابق ذلك القالب مع السياق والمقام ومنه تمكن المتعلم من أنواع النصوص ومؤشراتها، فإذا طلب من المتعلم أن يصف مكانا ما فإن المقام يفرض توظيف النص الوصفي بمؤشراته من نعوت وإضافات وأحوال... إلخ، لذلك يفترض أن يتضمن المقرر النحوي دروسا عن أنماط النصوص ومؤشراتها ويمكن أن نكتفي في هذه المرحلة - الابتدائية - بتعريفات بسيطة لتلك الأنماط خاصة وأن كل الكفاءات الختامية لسنوات التعليم الابتدائي تركز على هذه الأنماط، فمثلا في نهاية السنة الثانية يكون المتعلم قادرا على فهم وإنتاج نصوص شفوية وكتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الإخباري، وفي نهاية السنة الثالثة يكون المتعلم قادرا على فهم وإنتاج نصوص إخبارية شفوية وكتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الإخباري، وفي نهاية السنة الرابعة يكون المتعلم قادرا على فهم وإنتاج نصوص إخبارية شفوية وكتابية متنوعة يغلب عليها الطابع السردية، وفي نهاية السنة الخامسة يكون المتعلم قادرا على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط: الحوارية، الإخبارية، السردية، الوصفية.

ونرى أن هذه الكفاءة تظهر لا محالة في نشاط التعبير الكتابي والمشاريع الكتابية لأن الغاية من هذين النشاطين تكمن في إنتاج نص منسجم ومنظم وفق نمط معين وهذا ما فرض علينا العودة إلى تصفح مواضيع التعابير والمشاريع الكتابية التي يجب أن تمد المتعلم بمعارف متعلقة بأنماط النصوص ومبرراتها نتيجة خلو المقرر النحوي في المرحلة الابتدائية من مثل هذه الدروس بحيث يتعلم المتعلم الصفة والحال دون أن يشار له بأنها من مؤشرات النمط الوصفي، كما يتعرف على الفعل الماضي دون أن يذكر له أنه

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

من مؤشرات النمط السردى، ويتعرف كذلك على الجملة التعليلية دون أن يذكر له بأنها من مؤشرات النمط التفسيرى... إلخ، وهذا ما يجعل المتعلم ينتقل إلى الممارسة -كتابة نص سردي مثلا- من خلال نشاط المشاريع الكتابية دون أن يتلقى المعارف النظرية وهذا ما سيولد خلا كبيرا في الاستجابة لمتطلبات المشروع أو التعبير، فحبذا لو تبسط المعارف النظرية ثم يجربها المتعلم من خلال الممارسة المتكررة بهدف الترسخ من خلال وضعيات إنتاجية مستمرة ومتراصة.

وسنركز على بعض المشاريع الكتابية المدرجة في الطور الثانى من التعليم الابتدائى (السنة الثالثة، الرابعة، الخامسة) لرصد معالم أنماط النصوص ومتطلباتها فى المواضيع المقترحة والتي يفترض أن تنمي ملكة المتعلم النصية، وقد وردت مشاريع السنة الثالثة مرتبة على النحو التالى:

1- كتابة رسالة

2- كتابة دعوة

3- كتابة بطاقة تهنئة

4- كتابة قائمة

5- كتابة قصة

6- كتابة شعر

7- كتابة نص سردي

8- إنجاز دليل

9- كتابة حوار

10- إنجاز لافتة

ففى المشروع الأول (ص 23 من الكتاب المدرسى)، طلب من المتعلم تنظيم معلومات الرسالة حسب النموذج الأول -أعطيت له المعلومات- وركز على معلومات أساسية فى كتابة النص كترك البياض فى بداية الفقرة ووضع عبارة الاختتام فى موضعها، وهذه

المعلومات موافقة للدرس الأول المحذوف من المقرر النحوي والخاص بالنص والفقرة، إضافة إلى أن ترتيب المعلومات داخل النص موافق لمبادئ الانسجام الدلالي النصي التي لم يتعرف عليها المتعلم في هذا الطور من وحدة موضوعية وترتيب منطقي لتوالي الأحداث وعنوان يعكس المضمون... إلخ، مما هو مناسب لعمر المتعلم في هذه المرحلة دون الغوص في أدق التفاصيل التي يفضل أن تترك للمراحل الدراسية اللاحقة.

. ومثل تلك القواعد الدلالية لانسجام النص وجدناها في المشروع الخامس (كتابة نص ← ص 94، 95) بحيث طلب من المتعلم ما يلي:

1. تشوشت القصة الآتية، فحاول أن ترتبها مستعينا بالجدول الآتي:

بداية القصة	وسط القصة	نهاية القصة
كان في قديم الزمان يحكى أن	وفجأة فلما بينما.....	وهكذا وفي الأخير....

وقدمت له أحداث قصة السندباد والسلحفاة العملاقة.

2. اقرأ قصة الحطاب الفقير واختر لها نهاية من بين هذه الاقتراحات:

ونرى أن هذا المطلوب موافق لمبدأ اختتام النص في اللسانيات النصية.

. المشروع السابع (كتابة نص سردي ← ص 134-135) من خلال العنوان يفهم السامع أن المشروع سيوضح للمتعلم معنى النص السردي حتى يكتب على منواله، غير أن المشروع ركز على الفرع ونسي الأصل لعرضه لمؤشر مهم من مؤشرات النمط السردي ألا وهو الضمائر ووظيفتها في النص السردي، بحيث ورد في المطلوب الثاني من المشروع ما يلي:

كرر زميلك كلمة الرعاية وكلمة النعجة كثيرا في نصه، ساعده على إعادة كتابة نصه دون تكرار، استعن بالنص الأول وعوض الكلمات بالضمير: هم - ها - وا.

النص: توجه **الرعاة** إلى الحقل، وكلما اقتربوا من الجبل كبرا أمام **الرعاة** شيئاً فشيئاً. وبعد فترة وصل **الرعاة** مع قطيع الرعاة إلى قمة الجبل، انتشرت الأغنام في السهل وكلما ابتعدت **نعجة** عن القطيع توجه إلى **النعجة** أحد الرعاة ورد **النعجة** إلى القطيع. من خلال المطلوب نستشف أن الهدف من هذا المشروع هو عنصر التكرار والإحالة لا النص السردى في حد ذاته باعتبار أن عنصري الإحالة والتكرار قد نجدهما في أنماط أخرى من النصوص كالنص الوصفي والحجائي. . المشروع التاسع: كتابة حوار (ص 170-171) طلب من المتعلم تحويل النص الآتي إلى حوار:

في أحد الأيام حط غراب على الشجرة، وكان الغراب يحمل قطعة من الجبن في منقاره، فرآه ثعلب ماكر فاقترب منه وحيّاه وطلب منه أن يغني له بصوته الجميل، فلما فتح الغراب فمه وأراد أن يغني، سقطت منه قطعة الجبن، فتلقفها الثعلب، ندم الغراب ووصف الثعلب بالمكر والخداع.

وطلب من المتعلم مراعاة الخطوات التالية:

- وضعت كلام كل شخصية في سطر.
- بدأت كل كلام بمطة.
- استعملت الأفعال: قال، أجاب ردد....
- وضعت النقطتين في مكانهما المناسب.
- احترمت علامات الترقيم.

نرى في هذه الخطوات مؤشرات النمط الحوارى الذي يفترض أن يكون المتعلم قد تعرف ولو بجزء ضئيل على مفهومه ومؤشراته ثم يطبق ما تعلمه دن أن تذكر له هذه الخطوات حتى نستطيع الحكم على معارفه النصية.

ما لفت انتباهنا في المشاريع التي عرضناها وبقيّة المشاريع التي لم تعرض أنها لا تستغل دروس النحو التي برمجت في كل وحدة فمنطق المقاربة النصية يستدعي استثارة معارف المتعلم النحوية النظرية وتجسيدها في منتج بغية تقييمها، فمثلا في مشروع كتابة حوار حبذا لو طلبنا من المتعلم توظيف الجمل الاستفهامية والتعجبية التي أخذها في نفس محور المشروع حتى لا تبقى رهينة القاعدة المجردة بنقلها إلى الاستعمال.

• مشاريع السنة الرابعة من التعليم الابتدائي:

لقد عرضت مشاريع السنة الرابعة في الكتاب المدرسي للغة العربية وفق الترتيب التالي:

1. كتابة نص سردي.

2. كتابة حكاية خيالية.

3. كتابة نص وصفي.

4. كتابة كيفية طبخ.

5. كتابة تعليمات.

6. كتابة بطاقة فنية.

7. إنجاز بطاقة توثيقية.

8. كتابة إعلان.

9. كتابة برنامج.

10. إنجاز مطوية.

- المشروع الأول: كتابة نص سردي ← ص 22-23.

ورد في المطلوب الثالث ما يلي:

تخيل قصة، احكها لأمك أو لأحد زملائك، ثم اكتبها في كراسك وفق التأكد من الخطوات التالية:

1- حددت مكان القصة في البداية.

- 2- حددت الشخصية الرئيسية في البداية.
- 3- قدمت الأحداث متسلسلة في وسط القصة.
- 4- استعملت الفعل الماضي.
- 5- قسمت القصة إلى فقرات.
- 6- كتبت نهاية للقصة.

وعليه فإن هذا المشروع يعكس بصورة واضحة النمط السردي بمؤثراته، لكن هل يعرف المتعلم معنى الفقرة وحدودها باعتبار أن درس الفقرة حذف من مقرر النحو الخاص بالسنة الثالثة من التعليم الابتدائي؟! فحبذا لو يقدم درس النمط السردي بمؤثراته وتقدم قاعدة مضبوطة للمتعلم، ثم يطبق هذه القاعدة في المشروع الكتابي الذي يعد ممارسة إنتاجية من أجل التقويم والترسيخ وليس درسا لاكتشاف المعارف النظرية الجديدة.

- المشروع الثالث: أصف شخصا (ص 58-59)

ورد في المطلوب الثالث من المشروع ما يلي:

. استعن بالنصين السابقين واكتب نصا تصف فيه إنسانا تعرفه جيدا.

. صف بدقة: وجهه، عينيه، شعره، قامته، شيئا يتميز به.

. مع ضرورة التقيد بالمراحل الآتية:

- ذكرت الشخص الذي أصفه.

- وصفت شعره.

- وصفت عينيه.

- وصفت وجهه.

- وصفت سلوكه.

- وصفت الشيء الذي يميزه.

- استعملت جملا قصيرة.

- استعملت الصفات.

هذه الخطوات تعكس النمط الوصفي بمؤشرات غير أن المتعلم لا يعرف لماذا يوظف هذا النمط وما هي أهم مؤشرات، فيتعرف عليها من خلال التطبيق الإنتاجي مباشرة لأن حلقة الوصل بين النظري والتطبيق مفقودة، فهل تكفي المعلومات الأولية المقدمة في نشاط المشروع الكتابي- والتي نراها استعجالية مختصرة - لتقييم تعلمات المتعلم؟! وما لفت انتباهنا التوظيف الذكي لدرس الصفة في هذا المشروع بغية ترسيخ الدرس والوقوف عند النقائص.

- المشروع الخامس: أكتب تعليمات ص 94-95.

ورد في المطلوب الثاني من المشروع ما يلي:

أعلنت النشرة الجوية عن أمطار غزيرة تسقط مدة 48 ساعة، وتكون مصحوبة برياح قوية، ما هي التعليمات التي توجهها إلى عائلتك؟
وفق مراعاة الخطوات التالية:

- استعملت جملا قصيرة

- استعملت فعل الأمر أو الفعل المضارع مع (لا) الناهية.

- رتبت التعليمات.

- كتبت دون أخطاء.

أول ما استرعى انتباهنا هو توظيف دروس النحو (فعل الأمر، والفعل المضارع المجزوم بلا) والتي أخذت في نفس المحور فحبذا لو أشار المؤلفون في قاعدة فعل الأمر والمضارع المجزوم بـ (لا) بأنها من مؤشرات النمط الأمرى حتى يسهل الأمر على المتعلم في نشاط المشروع الكتابي، ثاني ملاحظة تستهدف العنوان (أكتب تعليمات) وهو الهدف من النمط الأمرى (أقدم تعليمات، نصائح، توجيه...إلخ) وهذا الهدف ألغى تسمية النمط بحد ذاته فلا نجد هذه التسمية في كل ما طلب من المتعلم، وهذا ما يجعله مجهول وجود نمط يسمى النمط الأمرى.

- ونفس الأمر حدث مع المشروع الثامن كتابة إعلان (ص 152-153)، فلم يصرح للمتعلم بأن مثل هذه النصوص تصنف ضمن النصوص الإخبارية لأن الهدف من الإعلان هو الإخبار، وطمس التسمية سيؤدي كذلك إلى جهل المتعلم بهذا النمط.
- وقد كُلف المتعلم في المطلوب الثالث من هذا المشروع بما يلي:
كلفك مدير مدرستك بكتابة إعلان للقيام بغرس الأشجار في محيط المدرسة.
أكتب إعلانا واقراه على زملائك، مع ضرورة التقيد بالخطوات التالية:
- ذكرت صاحب الإعلان.
- ذكرت المناسبة.
- ذكرت مكان المناسبة.
- كتبت بعض الكلمات الهامة بخط كبير.
- كتبت بدون أخطاء.

• مشاريع السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

عرضت مشاريع السنة الخامسة في الكتاب المدرسي للغة العربية وفق الترتيب التالي:

- 1- أرتب أجزاء القصة.
- 2- أصف شخصية داخل القصة.
- 3- أعبر عن الأحاسيس.
- 4- أخلص نصا.
- 5- أصف مكانا في قصة.
- 6- أكتب نصا أقدم فيه شرحا.
- 7- أنجز بطاقة كتاب.
- 8- أنجز ملصقة إخبارية.
- 9- أكتب كيفية صنع شيء.

10- أحكي رحلة باستعمال الضمير (أنا)

- المشروع الأول: أرتب أجزاء القصة (ص 22-23)

وقد كَلَّف المتعلم في المطلوب الثاني بكتابة قصة مع احترام أجزائها الثلاثة (البداية - الوسط - النهاية) والسير على الخطوات التالية:

1. كتبت بداية القصة باستعمال الكلمات الدالة:

- على الزمن مثل: كن، كان في قديم الزمان، يحكى أن....

- على المكان مثل: في قرية، في مدينة....

2. كتبت وسط القصة باستعمال كلمات دالة على الانتقال مثل: وذات يوم، وفجأة، وبينما...

3. كتبت نهاية القصة باستعمال كلمات دالة على نهاية هذه القصة، مثل: وهكذا، و....، بذلك..

4. احترمت تسلسل أحداث القصة.

5. استعملت الفعل الماضي.

6. كتبت بدون أخطاء.

من خلال عرض الخطوات نستنتج أنها بمثابة مؤشرات النمط السردى، فلماذا لا نوضح للمتعلم بأن النمط الغالب في القصة هو النمط السردى، ولماذا لا نوضح له كذلك أن النص الذي لا يستفتح بمقدمة ولا يختم بخاتمة يفقد الكثير من ترابطه وتلاحمه، فلا بد أن يستقبل المتعلم هذه المعلومات حتى ينتج على منوالها بطريقة آلية إبداعية فلا يضطر في كل مرة إلى إعادة نفس الخطوات وبسطها في الكتاب المدرسي.

ونفس الأمر حدث مع المشروع الثامن (ص 152-153) والمشروع التاسع (ص 166-167).

من حيث طمس تسمية أنماط النصوص وبسط مؤشراتهما، ففي المشروع الثامن يتعلم المتعلم إنجاز ملصقة إشهارية دون أن يبين له الهدف منها ألا وهو الإخبار والإعلام ومنه

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

فالنص إخباري، والمشروع التاسع حمل عنوان (أكتب نصا أوجه فيه تعليمات) هو الآخر لم يبين فيه المؤلفون أن مثل هذه النصوص أنماطها أمرية.

من خلال هذه المقطعات نستنتج أن المشاريع الكتابية حاولت قدر الإمكان تنمية الملكة النصية عند المتعلم واستثارة معارفه السابقة باعتبار أن بعض المشاريع مكررة من حيث الهدف - كتابة نص وصفي، كتابة نص حوار - مع تغيير في المضمون، غير أن الإشكالية التي طرحت نفسها تكمن في سبب تجاهل الأمور النظرية التي يفترض أن تشرح بالتفصيل المناسب لعمر المتعلم في هذه المرحلة كمفهوم النص، المقدمة والعرض والخاتمة داخل النص، معنى الشرح داخل النص، معنى السرد داخل النص... ما هي المؤشرات التي يجب التقيد بها داخل النص مع ضرورة مطابقتها للنمط... إلخ ثم تنتقل بالمتعلم إلى تطبيق هذه المعارف من خلال منتج نصي، وإن حاول المؤلفون تبسيط هذه المعارف من خلال نصوص تمهيدية للمشروع وأسئلة خاصة بها، غير أننا نرى أنها غير كافية لأن أغلبها متعلق بمضمون النص لا بنمطه وبمؤشراته، فحبذا لو تدرج هذه المعارف النصية في مقررات النحو وبطريقة مبسطة مكيفة مناسبة للفئة المستهدفة.

ولا يمكننا الحديث عن دور البرامج النحوية في تنمية الملكة النصية دون العودة إلى الشاهد النحوي -وضعية انطلاق- الذي يستفتح به الدرس والذي يفترض أن يستنبط من نص القراءة المشروحة تطبيقا لمعالم المقاربة النصية التي ترى في النص محور كل التعلّيمات فهو نقطة الانطلاق لكل النشاطات ونقطة العودة وهذا ما يستوجب انتقاء النصوص انتقاء هادفا يراعي ميولات الفئة المستهدفة وقدراتها خاصة العقلية منها، ويجمع أغلبية المختصين - كعبد الرحمان حاج صالح - على أن أجود الأمثلة ما كان منتزعا من الواقع المعيش للمتعلم قريبا من لغته المتداولة في الحياة اليومية.

وبعد تصفحنا للمثال النحوي استتبطننا الملاحظات التالية:

1/ تقيد جل الدروس النحوية بأمثلة نصية مقتطفة من نص القراءة المشروحة باستثناء

دروس قليلة نذكر منها على سبيل التمثيل درس "أتعرف على جمع التكسير" (ص 66)

المبرمج في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، بحيث تصرف المؤلفون في النص الذي ينطلق منه المتعلم للتعرف على جمع التكسير مع أن نص (مرض أمين) الذي أخذه المتعلم في نشاط القراءة المشروحة يحتوي على عدة جموع للتكسير مثل: (وصل جد أمين فحيا الأطفال وطلب من أمين أن لا يأكل من المأكولات المعروضة في الشارع لأنها مليئة بالجراثيم المسببة للأمراض)

ودرس أتعرف على الاسم (ص30) ← السنة الثالثة، فرغم احتواء نص القراءة المشروحة (أسرة البوم) على قائمة من الأسماء غير أن المؤلفين قدموا نصا جديدا وهذا ما أحدث قطيعة بين النص المقدم في القراءة المشروحة وبين درس النحو، مع أنه كان بالإمكان استغلال الفقرة التالية للوقوف عند معنى الاسم وأنواعه وهي مقتطفة من نص القراءة المشروحة (توجهت الأسرة إلى طبيب (إنسان) العيون فاختر البوم (حيوان) الصغير نظارة (شيء) عجيبة)

ومثله درس "أتعرف على الجملة الفعلية البسيطة" (ص184) في السنة الثالثة بحيث تجاهل المؤلفون نص القراءة المشروحة (بائعة الكبريت 1) وقدموا نصا جديدا مع أنه كان بالإمكان استغلال الفقرة التالية المقتطفة من (بائعة الكبريت1)

(بدأ الثلج ينزل وغطى أغصان الأشجار برداء أبيض، واستمر يتساقط بكثرة) وعلى الرغم من قلة الدروس النحوية التي اعتمدت على شواهد نحوية غير مستمدة من نص القراءة المشروحة بيد أن هذا البتر بين النص المقروء وبين وضعية الانطلاق في نشاط النحو سيشعر المتعلم بقطيعة بين النشاطات خاصة وأن المقاربة النصية تستهدف الملكة النصية للمتعلم من خلال تقديم نص يكون منطلق كل النشاطات في الوحدة الواحدة، فيشعر المتعلم بالتكامل والاستمرارية الموجودة بين كل نشاطات الوحدة.

2/ بعض النصوص القرائية والتي تستتبط منها وضعية الانطلاق في نشاط النحو غير مهمشة خاصة في نصوص السنة الثالثة من التعليم الابتدائي كنص (وليد يصوم لأول مرة ← ص 46) (مرض أمين ← ص 64) (منى مريضة ← ص 72)، أما عن نصوص السنوات الأخرى فهي مهمشة لكن تهميشا ناقصا فإذا ذكر المؤلف لا يذكر العنوان (عنوان الكتاب أو المجموعة القصصية)، وإن ذكر عنوان الكتاب لا يذكر المؤلف مثلا نص (رأفة الفقراء ← ص 28) بكتاب السنة الخامسة ذكر المؤلف وهو "جبران خليل جبران" لكن الكتاب أو القصة التي أخذ منها هذا النص غائبة، ومثله نص مولود فرعون (تبتدعان من التراب صورا) (ص 162 ← السنة الخامسة)، فمن أي رواية أو قصة أقتطف هذا النص؟؟

3/ الشرح الخاطئ لبعض المفردات الواردة في النصوص، فمثلا في نص (الفراشة السوداء ← ص 108 ← السنة الرابعة) وردت الجملة التالية (مغرورات بألوانهن) فشرحت مغرورات يحتقرن غيرهم، فلا علاقة بين سياق الكلمة ومعناها وإنما يجب أن تشرح مغرورات = متكبرات، وشرحت كذلك كلمة (مستلقية) في نص (السحابة المسافرة ← ص 100 ← السنة الثالثة) على أنها نائمة، وإذا عدنا إلى النص فقد وردت على النحو التالي (كانت هند مستلقية على رمال الشاطئ تراقب تلك السحابة) فهل يوجد جامع بين النوم والمراقبة، لذلك لابد أن تشرح مستلقية بممددة.

وفي السنة الخامسة وبالضبط في نص (رامي بطل السباحة والغطس، ص 108) شرحت القرية الأولمبية على أنها المكان الذي تجرى فيه الألعاب الأولمبية، بينما القرية الأولمبية هي المكان الذي يستريح فيه الرياضي، والألعاب تقام في المركبات الرياضية.

كما عثرنا في هذا الجانب على شرح المفردة بالمفردة ذاتها، أو بمفردة أكثر غموضا منها، فمثلا في نص (وليد يصوم لأول مرة ← ص 46 ← السنة الثالثة) شرحت بذلة

مطرزة ببذلة مُحَرَّجَة، وقصد المؤلفون مُحَرَّجَة، لكن هل يفهم المتعلم معنى مُحَرَّجَة؟؟

لذلك من الأحسن أن تشرح له على أنها بذلة فيها أشكال شكلت بواسطة خيط لماع ذهبي أو فضي.

ومثلها وجدنا لفظة مهرج التي وردت في نص (في السيرك ← 166 ← السنة الرابعة) والتي شرحت على النحو التالي: مهرج = الشخص الذي يتنكر، فهل كل من يتنكر مهرج؟! وهل يفهم المتعلم معنى التنكر؟ لذلك نحبذ أن تشرح على النحو التالي: "هو ذلك الشخص الذي يطلي وجهه بالدهن، ويضع شعرا مستعارا من أجل إضحاك الأطفال وحتى الكبار.

وفي نص "لعبة نحبها، ص 68، السنة الثانية" شرحت كلمة الكراكيز على النحو التالي: "في مسرح الأطفال كراكيز يحركها الأطفال"، فهل شرحت كلمة كراكيز؟ فلو قلنا للمتعلم أنها دمي لفهم دون أي صعوبة.

وفي باب شرح المفردات وقفنا عند ظاهرة، وهي شرح بعض الكلمات التي يعرفها المتعلم مع إغفال للكلمات الضرورية صعبة المنال لبعدها عن واقع المتعلم وعن حواراته اليومية التواصلية، وبدأت هذه الظاهرة خاصة في شرح مفردات نصوص السنة الخامسة من التعليم الابتدائي كنص (النفخ في الزجاج، ص 158) الذي شرحت فيه كلمة (يلتف)، التي ألفها المتعلم لكثرة تداولها داخل القسم، وأهملت مفردات نراها جد ضرورية لفهم مضمون النص كـ "الزجاج المتخمّر، والملقط الحديدي".

ونفس الأمر بالنسبة لنص (حفلات عرس، ص 140) الذي شرحت فيه كلمة (متواصلة) التي لا يحتاج المتعلم إلى شرحها أكثر من حاجته إلى فهم معنى كلمة (منتصبة) و(العتيق اللماع)، والظاهرة ذاتها وجدناها في نص (بين التمساح والطيور ← ص 68) الذي تجاوز كلمة (حراشيف) بالشرح، واهتم المؤلفون بتبسيط مركب (لم يدر رأسه) والذي يفهمه المتعلم دون أي عناء، لأنه قريب من عاميته في البيت والشارع، فالمتعلم يقول (دور راسو) ولا يقول (يلتفت) في كلامه اليومي.

4/ وجدنا بعض النصوص لا تلائم مستوى المتعلم خاصة من الناحية الفكرية فهي تفوق مستواهم الإدراكي، إما لكثرة تجريدها وبعدها عن عيون المتعلم في حياته اليومية كنص (كوكب الأرض، ص 118)، ونص (الأقمار الصناعية، ص 122)، ونص (النفخ في الزجاج، ص 158) من السنة الخامسة، ونص (الشعاب المرجانية، ص 104) من السنة الرابعة، ونص (غزو الفضاء، ص 152) من السنة الثانية، أو لكثرة مبالغتها في الخيال إلى درجة أن العقل لا يستطيع عكس القصة وإسقاطها في الحياة المعيشة، كنص (رامي بطل السباحة والغطس، ص 108، السنة الخامسة) والذي أرجع سبب تفوق رامي في السباحة إلى ملازمته للدلفين، وعليه فمن المستحيل "أن يفهم تلاميذ هذا المستوى جيدا هذه النصوص.... لا لشيء إلا لأنها تفوق إمكانياتهم اللغوية والذهنية، فإنها سوف لا تحدث عندهم أي ردة فعل وتعوقهم عن المشاركة الإيجابية..."¹

وهذا بالطبع سيحدث خلافا في كل الأنشطة اللغوية باعتبار أن النص هو منطلقها الأول فإذا نفر المتعلم من نص القراءة لبعده عن واقعه أو لصعوبته فإن هذا النفور سيمتد لكل دروس الوحدة الواحدة.

5/ من خلال تصفحنا للنصوص التي استمدت منها الأمثلة النحوية استرعى انتباهنا طول النصوص، ففي السنة الثالثة والرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي تجاوزت أغلب نصوصها الخمسة والعشرين سطرا، وجلها شغلت صفحتين، وبالنسبة لنصوص السنة الثانية فجعلها تجاوزت عشرة أسطر وكأعلى معدل وجدنا نصوصا حوت واحد وعشرين سطرا (كنص يوم العيد/ص 48، ونص: عطب في السيارة/ ص 80، ونص: في انتظار الحافلة/ ص 82...) وعن نصوص السنة الأولى فقد تراوح معدلها بين ثلاثة وثمانية أسطر، أما عن السبب الجوهري لطول النصوص خاصة في السنة الثالثة والرابعة والخامسة فنرجعه إلى سوء وضع الصور في النص وحجمها الكبير المبالغ فيه أحيانا،

¹ باتي عميري، دراسة تحليلية نقدية لكتاب المختار في قواعد اللغة العربية المقرر للسنة الأولى من التعليم المتوسط بالمدرسة الجزائرية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1983، ص 110

فكثيرا ما تخللت الصور أسطر النص مما أدى إلى عدم استغلال السطر لكل البياض المخصص له من اليمين إلى اليسار، فيقدم السطر في جل النصوص مجزءا إلى ثلاثة أسطر، وهذا ما سيؤثر دون شك على مقروئية النصوص، وخير دليل على ذلك: (نص رفع الأذى عن الطريق: ص38 ← السنة الثانية) و(نص قطيع الأغنام: ص 126 ← السنة الثالثة) (نص إعصار دورا: ص 82 ← السنة الرابعة) (نص من تقاليدنا: ص 86 ← السنة الخامسة)، وفيها تداخلت الصور مع أسطر النص، لذلك نرى أنه من المفيد بيداغوجيا لو صغر حجم الصور قليلا، ووضعت قريبة من العنوان مثلما هو معمول به في بعض نصوص السنة الثانية من التعليم الابتدائي حتى يربط المتعلم بين العنوان والصورة فالمضمون، كما لاحظنا أن بعض الصور لا تعكس مضمون النص باعتبارها وسائل توضيحية مساعدة على الإحاطة بالمعنى العام للنصوص، فمثلا في نص (فصول السنة، ص 128، السنة الثانية) لا يجد المتعلم فرقا بين صورة الربيع والصيف من حيث المؤشرات الطبيعية، كما أن صورة فصل الصيف لم تعكس البحر الذي ذكر في النص على النحو التالي (ترتفع درجة الحرارة، ويهدأ البحر، إنه فصل السباحة، ص 129) غير أن الصورة بينت أطفالا يسبحون داخل نهر صغير جدا.

وفي نص (في المدينة، ص 140، السنة الثالثة) لم تعكس الصورة المنتقاة مضمون النص الذي ركز على مظاهر المدينة ببنائاتها العالية وفنادقها الفاخرة ومحلاتها الكبرى، ومتاحفها المتعددة، واكتفت الصورة بنقل لافتة كتب عليها "حديقة الحيوانات"، فهل الحديقة لوحدها رمز من رموز المدن الكبرى؟؟

أما عن نص (البرتقال غداء ودواء، ص 68، السنة الرابعة) والذي كان يحث المتعلم على ضرورة تناول مشروب البرتقال والليمون للتخفيف من خطر الإصابة بالزكام، غير أن الشجرة التي قدمت في الصورة كانت ثمارها حمراء اللون وتشبه التفاح، فأين الليمون بلونه الأصفر، والبرتقال بلونه البرتقالي؟! ومثلها الصورة المدرجة في نص (قصة قرية،

ص 54، السنة الخامسة) بحيث يُخيّل للمتعلّم من خلال تلك الصورة أن القرية أصابها فيضانٌ أو حريقٌ لا قرية بدائية نهضت من أجل التنمية، ونفس الأمر حدث مع صورة نص (الأصدقاء الثلاثة، ص 32، السنة الخامسة) فعندما يقرأ المتعلّم عنوان النص ثم المضمون ينتظر من الصورة أن تعكس له صورة الأصدقاء (عامر، تامر، سامر) غير أن الصورة المدرجة أبرزت صديقا واحدا يزرع الورد.

6/ جل النصوص التي تستمد منها وضعية الانطلاق في درس النحو ذات قوالب نظرية لكتاب عرب أو أجنب مثل (جبران خليل جبران، محمد ديب، مولود فرعون، توني ولف، خفيري فيفياني... إلخ) وهنا نتساءل عن سبب الغياب الكلي للأمثلة النصية الدينية (آيات وأحاديث نبوية شريفة) من جهة، والأمثلة النصية الشعرية من جهة أخرى، فإذا كان الابتعاد عن الشواهد الدينية ناجما عن حجة عدم قدرة المتعلّم في هذه المرحلة على استيعاب وفهم تلك الشواهد من ناحيتها التركيبية والتبليغية، فإن مثل هذه الحجج باطلة لأن آيات القرآن الكريم والأحاديث النبوية ليست مما يستحيل على متعلّم السنة الخامسة والرابعة والثالثة خاصة فهمها واستنباط بعض قواعدها النحوية، فبإمكانه مثلا استخراج المبتدأ والخبر، المفاعيل بأنواعها من الآيات الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة، بشرط أن تتنقى الآيات والأحاديث الواضحة البسيطة خاصة من ناحية التركيب، وحتى نصيب عصفورين بحجر واحد وتدعيما لمبدأ التكامل بين المواد الدراسية المقررة نستغل الآيات والأحاديث الشريفة المختارة للمتعلّم في كتابه المدرسي الخاص بمادة التربية الإسلامية والتي من المفترض أن يكون المتعلّم قد هضمها خاصة من ناحية المعنى اللغوي والمعنى الديني، فمثلا يمكن استغلال درس "حجة الوداع" في عدة دروس نحوية كدرس الحال الذي يمكن أن نمثّل له بقول الرسول صلة الله عليه وسلم في خطبة حجة الوداع "فلا ترجعن بعدي كفارا" ودرس إن باسمها وخبرها في قوله تعالى: "إن ربكم واحد..." "إن دماءكم وأعراضكم حرام" وغيرها من الأمثلة الدينية التي نراها أسهل فهما وتركيبا من النصوص

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

الموظفة في كتاب اللغة العربية، إضافة إلى جودة الأسلوب وبلاغته الذي يساهم مساهمة بالغة في صقل ملكة المتعلم النصية "فبالإضافة إلى فهم القاعدة النحوية وترسيخها في الذهن، يساعد المحفوظ من المأثور على تنمية الملكة البيانية وصقل الذوق لما يحويه من الأساليب الرفيعة والصور البليغة"¹

فلا توجد بلاغة أبلغ من بلاغة القرآن الكريم، والتي نود الولوج إليها من باب النحو، كما أنه من غير المعقول أن نفصل بين النحو والبلاغة إذا أردنا الوظيفية لمقرراتنا النحوية وهذا ما أكدت عليه توصيات ندوة اتحاد المجامع اللغوية في الجزائر سنة 1976 من خلال المقولة التالية "لابد من استخلاص الشواهد والأمثلة من القرآن والحديث والنصوص الأدبية القديمة والحديثة"²، فحبذا لو أخذنا بهذه التوصية الناجمة عن طول نظر في البرامج النحوية العربية ونفس الأمر بالنسبة للشواهد النحوية الشعرية التي تعامل معها المتعلم من خلال نشاط المحفوظات، فلماذا لا نستغل القطع الشعرية كنقطة بداية لأي درس نحوي، كدرس النعت والحال اللذين يمكن أن ينطلقا من محفوظة "الكشاف" لأحمد سحنون في قوله:

كشاف يا ابن الطبيعة وابن الحقول البديعة

تهوى الجمال بريئا تهوى الحياة وديعة

ونفس الأمر بالنسبة لدرس أسماء الإشارة، الذي يمكن أن ننطلق فيه من مثال سهل وبسيط مستمد من محفوظة (النجار) للأخضر السائحي في قوله:

وآلتي المنشار وذلك المسمار

وغيرها من الأمثلة التي يمكن أن نستمدّها من المحفوظات ونستعملها في درس النحو، بعد أن يكون المتعلم قد أخذ المحفوظة وفهم معناها.

¹ عبد القادر حمراني، طبيعة المحتوى النحوي في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، مذكرة معدة لنيل شهادة الماجستير، ص 122.

² حاضِر اللغة العربية وأساليب تدريسها في الجامعات الفلسطينية، بحوث ومناقشات، الندوة الأولى التي نظمها مركز الأبحاث الإسلامية، مؤسسة دار الطفل، 1987، القدس، فلسطين، ص 1.

إن هذه الملاحظات لا يمكنها أن تنقص من مزايا النصوص في الكتب المدرسية الموجهة لمتعلمي المرحلة الابتدائية، فاختيار نص جامع لكل مطالب الدرس النحوي أمر يصعب تحقيقه، والتقيّد بالمقاربة النصية في حد ذاتها مطمح أصعب، وهذا ما يتطلب جهداً أكبراً من طرف المؤلفين الذين حرصوا كل الحرص على إيجاد تكامل بين أنشطة اللغة، كالربط بين نشاط القراءة المشروحة ونشاط النحو مع حرصهم الشديد على مخاطبة المتعلم بلغة واضحة سهلة قريبة من محيطه، لذلك عمدوا إلى اختيار نصوص مفرداتها قريبة من مفردات العامية المهذبة والتي لها صلة باللغة الفصحى مثل (تثمر، قفاف، قدور، ساحة الدار، راح، تنهيدات...) وغيرها من المفردات التي تجعل المتعلم قريباً من لغته اليومية حتى داخل المدرسة، وعليه يقف عند التكامل والترابط الموجود بين اللغة الأم الفصيحة واللغة العامية، بيد أن أغلبية الدروس المختارة في المقررات النحوية الخاصة بالتعليم الابتدائي لا تلبي مطلب تنمية الملكة النصية التي حصرها المؤلفون في اختيار المثال المنطلق منه في تدريس الظاهرة النحوية من نص القراءة المشروحة فحسب، وإن كان لوضعية الانطلاق أهمية كبيرة في استثارة دافعية المتعلم غير أنها غير كافية لأن الأساس الأول يكمن في اختيار دروس لها علاقة بنحو النص كبنية أولية في إعداد المقررات من حيث اتساقه وانسجامه، وقبل ذلك مفهومه ومركباته وأنواعه ثم تطبيق القاعدة النظرية في مجال المشاريع التي يمكن استغلالها كوجه وظيفي لتقييم المكتسبات النحوية النصية، ولقد حاول المؤلفون قدر الإمكان تقديم دروس نرى أنها مرتبطة ضمناً بنحو النص حتى وإن قدمت في ثوب نحو الجملة خاصة ما تعلق بجانب الروابط اللغوية وبعض المعارف النظرية فيما يخص أنماط النصوص ومؤشراتها، لذلك سنحاول في المبحث القادم من العمل تلمس بعض هذه الجوانب النحوية النصية من خلال إنتاجات المتعلمين وهذا بعد الاطلاع على آراء المعلمين فيما يخص طريقة إعداد المقررات النحوية من جانب المواضيع وترتيبها وتكاملها مع التركيز على دورها في تطوير ملكة المتعلم النصية.

المبحث الثاني:

تقييم وظيفية المقررات النحوية المعدة لمتعلمي الطور
الابتدائي ودورها في تنمية ملكتهم النصية من خلال
الاستبيان والفحص.

أ. الاستبيان

1. الاستبيان (أهدافه، محتواه، طريقة العمل):

لقد كان الهدف المرجو من إعداد هذا الاستبيان التعرف على آراء المعلمين في المقرر النحوي المعدّ لمتعلمي الطور الابتدائي من حيث تكامل ووظيفية ترتيب دروسه النحوية ومدى قدرتها على تنمية ملكة المتعلم النصية في هذه المرحلة، وقد وجهنا اهتمامنا نحو المعلم مباشرة باعتباره الركيزة الفعّالة والأساسية في تطبيق المقرر النحوي والمقيم الأول لدوره في تطوير قدرات المتعلم من خلال التعامل اليومي داخل حجرات الدراسة، كما نرى في هذا الاستبيان وسيلة للوقوف عند محاسن المقرر من جهة - ممّا يستحق الإشادة به - وعرض نقائصه من جهة أخرى بغية سدّ الثغرات والتفكير في التعديل وهذا كله خدمة للغة الضاد وتحسينا لمردود أبنائنا في هذا الطور التعليمي الحساس.

وقد تضمن الاستبيان ثلاثة محاور، اشتمل كل محور منه على عدد من الأسئلة، بحيث خصّصنا المحور الأول للتعرف على المستجوب بهدف معرفة جنسه والشهادة المحصل عليها وتخصصه العلمي مع خبرته في الميدان وأخيرا المؤسسة التربوية التي يزاول عمله بها.

أما بالنسبة للمحور الثاني فقد تمحورت أسئلته حول دروس المقررات النحوية في الطور الابتدائي من حيث وظيفيتها وتكاملها، كمناسبتها لقدرات المتعلمين المعرفية والنفسية... وطريقة ترتيبها وتسلسلها وترابطها فيما بينها إضافة إلى كفاية الزمن المخصص لها، كما قدمنا للمعلم سؤالين مرتبطين بذكر أهم الدروس النحوية الوظيفية التي أغفلها البرنامج وبالمقابل الدروس التي يجب حذفها من المقرر، وختم المحور بسؤالين مرتبطين بوظيفية تكرار بعض الدروس النحوية.

أما بالنسبة للمحور الثالث من الاستبيان فقد اهتمت أسئلته بتحديد مدى قدرة المقررات النحوية المعدة في الطور الابتدائي على تنمية ملكة المتعلمين النصية، فاستفتح السؤال

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

الأول منه بعرض المعلم لمفهومه الخاص بالملكة النصية -إذ كان بالطبع يملك معارف نحو هذا المفهوم- ثم خصصنا الأسئلة المتبقية لتحديد قدرة الدروس النحوية المتعلمة والنصوص القرائية المعروضة بأنماطها المختلفة والمشاريع الدراسية المقررة على تحقيق الكفاءات النصية المسطرة في نهاية الطور الابتدائي كإنتاج نصوص كتابية متنوعة (حوارية / سردية / وصفية / حجاجية).

وللإشارة فقد أردفنا نهاية كل محور بفضاء للتعبير الحر غير المقيد بسؤال محدد، تحت عنوان: ملاحظات واقتراحات.

ومن أجل وصول الاستبيان في الوقت المناسب للمعلمين تنقلنا عبر ثلاث ولايات من القطر الجزائري وهي: ولاية الجزائر العاصمة، ولاية بومرداس، ولاية البليدة، وهذا ما ساعدنا على توزيع مئة وخمسين استبياناً داخل ثلاثين ابتدائية، بحيث وزعت خمسة استبيانات في كل مدرسة بمعدل استبيان واحد لكل سنة دراسية انطلاقاً من السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وحددنا مهلة مرور ثلاثة أيام من أجل استرجاعها، وبعد عملية جمع الاستبيانات وفرزها وجدنا مئة وعشرين استبياناً مجاباً عنه من أصل مئة وخمسين استبياناً موزعاً، وبالنسبة للاستبيانات المتبقية (ثلاثون استبياناً) منها ما وردنا فارغاً لتحجج أصحابها بضيق الوقت على اعتبار أن الاستبيانات سُلمت لهم في أواخر الفصل الثالث من السنة الدراسية 2013 - 2014 وهي فترة التحضير للاختبارات وتصحيحها، ومنها من لم نستلمها على الإطلاق لتحجج بعض المعلمين بالنسيان في كل مرة. و فيما يلي سنعرض نتائج الاستبيان التي ارتأينا ترجمتها إلى نسب مئوية ثم التعليق عليها.

2- عرض نتائج الاستبيان:

أ. التعرف على المستجوب:

1. الجنس:

الجنس	عدد المستجوبين	النسبة
ذكر	15	%12.50
أنثى	105	% 87.50

من خلال ملاحظة نتائج الجدول يتضح لنا أنّ جنس المرأة طغى على جنس الرجل بنسبة 87.50 % وهو الأمر المعتاد عليه في ميدان التعليم الخاص بالطور الابتدائي الذي يكاد يصبح حكرا على المرأة.

2. الشهادة المحصل عليها:

لقد اختلفت الشهادة المحصل عليها من معلم إلى آخر على النحو التالي:

المستوى الدراسي والشهادة	عدد المستجوبين	النسبة
التاسعة أساسي + تكوين	14	%11.66
الثالثة ثانوي + تكوين	45	%37.50
بكالوريا	30	%25
شهادة جامعية	31	%25.83
شهادة الماجستير	00	%00

من خلال نتائج الجدول يتضح أن مستوى (الثالثة ثانوي + تكوين) هو المستوى الطاغي على بقية المستويات بنسبة 37.50 % من المستجوبين، يليه المستوى الجامعي بنسبة 25.83 % من المستجوبين لتتوالى المستويات الأخرى.

3. التخصص:

التخصص في الجامعة	عدد المستجوبين	النسبة
أدب عربي	20	%16.66
تخصص آخر	11	%09.16

نلاحظ أن نسبة 09.16% من مجموع 31 مستجوبا من حملة الشهادات الجامعية تخصصوا في فروع علمية أخرى غير الأدب العربي مثل البيولوجيا، الحقوق، علم النفس، بينما بلغت نسبة المتحصّلين على شهادات جامعية تخصص أدب عربي 16.66% من المستجوبين.

4. الخبرة:

مدة الخبرة	عدد المستجوبين	النسبة
خمس سنوات أو أقل	10	%08.33
ست سنوات إلى تسع عشرة سنة	25	%20.83
عشرون سنة أو أكثر	85	%70.83

إنَّ نسبة 70.83% من المستجوبين تعكس مدى أقدمية معلمي الطور الابتدائي الذين مسَّهم الاستبيان، ولكن بالرغم من أهمية الخبرة في التعليم إلا أنَّنا نلح على إدماج متخرجي الجيل الجديد حتى يستقوا ويستفيدوا من تلك الخبرات، فنحن بأُمس الحاجة إلى تجنيد كوادر جديدة يمكن الاعتماد عليها في مواصلة درب بناء العقول تحت جناح السواعد العتيقة.

5. الابتدائيات التي مسّها الاستبيان:

ابتدائيات ولاية الجزائر	ابتدائيات ولاية البليدة	ابتدائيات ولاية بومرداس
ابتدائية جمعة لحسن -باش جراح-	ابتدائية بوغذو هشام -بوفاريك-	ابتدائية الشهيد عمر تريكات -بومرداس-
ابتدائية جبل جرجرة -باش جراح-	ابتدائية محمد بلعيد -بوفاريك-	ابتدائية ابراهيم بومرداسي -بومرداس-
ابتدائية حمالات السعيد -بوروبة-	ابتدائية حمادوش زبيدة -بوفاريك-	ابتدائية علي حمدان -بومرداس-
ابتدائية 17 أكتوبر -باش جراح-	ابتدائية العربي التبسي -بوفاريك-	ابتدائية ابن سعيد مسعود -بومرداس-
ابتدائية 35 الجديدة -جسر قسنطينة-	ابتدائية غماتي رمضان -الأربعاء-	ابتدائية مدرسة حي 800 مسكن -بومرداس-
ابتدائية العقيد عميروش -حسين داي-	ابتدائية حموش علال -الغوفيقو-	ابتدائية قاسي أمعر -بومرداس-
ابتدائية محمد الصديق بن يحيى -حسين داي-	ابتدائية حمزة عمر -الغوفيقو-	ابتدائية بايو حسين -بومرداس-
ابتدائية عمر بن عبد العزيز -حسين داي-		
ابتدائية علي بومدفع -القة-		
ابتدائية محمد سعيدون 2 -القة-		
ابتدائية حليلة السعدية -سيدي أمحمد-		

الفصل الثالث: مدى وظيفية ترتيب وتكامل دروس المقررات النحوية المعدة لمتعلمي الطور الابتدائي ودورها في تنمية ملكة المتعلمين النصية

		ابتدائية الأمومة -سيدي أحمد-
		ابتدائية حفصة أم المؤمنين -بوزريعة-
		ابتدائية عمر لاغا -بوزريعة-
		ابتدائية عيسات إدير -الحراش-
		ابتدائية عزيزي أحمد -جسر قسنطينة-

وعليه، فإنَّ الاستبيان قد مسَّ ثلاثين مدرسة ابتدائية، بحيث وُزعت خمسة استبيانات في كل مدرسة بمعدل استبيان واحد لكل سنة دراسية (السنة الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة، السنة الرابعة، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي).

ب. دروس المقررات النحوية في الطور الابتدائي - وظيفية الترتيب والتكامل:-

1. هل الموضوعات النحوية المبرمجة في المرحلة الابتدائية مناسبة لمستوى التلاميذ وقدراتهم؟

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	50	41.66%
لا	70	58.33%

أقرّت نسبة 58.33% من المستجوبين بعدم مناسبة بعض الموضوعات النحوية المبرمجة في الطور الابتدائي لمستوى المتعلمين وقدراتهم وقد حصر أغلبهم عناوين تلك الدروس

في: التنبيه بالهاء (السنة الأولى)، أسماء الأفعال (السنة الأولى)، الأسماء الموصولة (السنة الثانية)، التعجب بصيغة "ما أفعل" (السنة الثانية)، الإضراب ببل (السنة الثانية)، جمع التفسير (السنة الثالثة)، نائب الفاعل (السنة الرابعة)، إعراب الفعل المعتل (السنة الخامسة).

غير أن نسبة 41.66% من المستجوبين أقرّوا بمناسبة المواضيع النحوية المقررة في هذه المرحلة لقدرات المتعلم ومستواه باعتباره أن كل الدروس المبرمجة هي دروس قاعدية كالفاعل بأزمته المختلفة والحرف بمختلف معانيه ووظائفه.

2. هل توجد مواضيع نحوية وظيفية يحتاجها المتعلم في تعبيره الشفوي والكتابي السليم أغفلها المقرر في الطور الابتدائي؟

الإجابة	عدد المستجوبين	النسبة
نعم	55	45.83%
لا	65	54.16%

من خلال النتائج التي يظهرها الجدول نستنتج أن نسبة 54.16% من المستجوبين أقرّوا بعدم إغفال المقرر النحوي المعد لمتعلمي الطور الابتدائي لمواضيع وظيفية يحتاجها المتعلم في تعبيره الشفوي والكتابي السليم.

بينما رأت نسبة 45.83% من المستجوبين أنّ المقرر أغفل بعض الدروس النحوية التي يحتاجها المتعلم في بناء نصه الكتابي أو الشفوي بناء سليماً، وأعطت أمثلة عن بعض تلك الدروس مثل: درس إعراب فعل الأمر، الأسماء الخمسة، المفعول المطلق، المفعول لأجله.

3. هل توجد مواضيع نحوية مقررة ترون ضرورة حذفها لعدم حاجة المتعلم إليها في هذه المرحلة؟

الإجابة	عدد المستجوبين	النسبة
نعم	59	49.16%
لا	61	50.83%

ترى نسبة 50.83% من المستجوبين أن كل الدروس المقررة يحتاج إليها المتعلم في هذه المرحلة ولا توجد دروس يمكن أن تحذف من المقرر، بينما أصرت نسبة 49.16% من المستجوبين على ضرورة حذف بعض المواضيع ومثلوا لذلك بدرس "التشبيه" المبرمج على المتعلم في السنة الثانية من التعليم الابتدائي من خلال درسين هما: (التشبيه بكأن والكاف)، (التشبيه بكأن، مثل)، لأن درس التشبيه درس يُدرج في علم البلاغة لا علم النحو فضلا على أنه موجه لمتعلمي السنة الثانية والذين لم يفصلوا بعد بين الفعل والحرف والاسم فصلا دقيقا يمكنهم من الوقوف عند حروف التشبيه، إضافة إلى درس التنبيه المقرر على متعلمي السنة الأولى، فكيف للمتعلم الوقوف عند هذا الأسلوب وهو لم يتمكن بعد من كل حروف الهجاء العربي؟!

4. هل الزمن المخصص لنشاط النحو كاف لتحقيق الكفاءات المسطرة؟

الإجابة	عدد المستجوبين	النسبة
كاف	38	31.66%
غير كاف	82	68.33%

نلاحك أن نسبة 68.33% من المستجوبين ترى أن المدة الزمنية المخصصة لنشاط النحو - (45د أو 1سا) - غير كافية إطلاقاً وأرجعوا هذا الحكم إلى الأسباب الآتية:

- (1) كثافة البرنامج النحوي
- (2) الضعف الملحوظ في المستوى النحوي واللغوي بصفه عامة للمتعلمين والذي يعيق إيصال المعلومة وترسيخها في التوقيت الزمني المحدد.
- (3) صغر سن المتعلم الذي لا يتوافق أحيانا وصعوبة بعض الدروس.
- (4) التدريبات تستغرق على الأقل (30د) خاصة وأن أغلب الدروس تحتوي على ثلاثة تطبيقات نحوية فما أكثر.

5. هل الموضوعات النحوية المقررة مرتبة ترتيبا وظيفيا منطقيا كالانتقال من السهل إلى الصعب ومن الأصل إلى الفرع؟

ترتيب الدروس وظيفي	عدد المستجوبين	النسبة
نعم	43	35.83%
لا	77	64.16%

أقر أغلبية المستجوبين بنسبة 64.16% بأن الدروس النحوية المقررة غير مرتبة ترتيبا وظيفيا قائما على مبدأ التدرج في عرض المعلومة كالانتقال من السهل إلى الصعب ومن الأصل إلى الفرع، ومثل أغلبهم بدرس "جمع التكسير" -المبرمج في السنة الثالثة- الذي سبق درس "جمع المذكر السالم"، ودرس "جمع المؤنث السالم" رغم صعوبته، ودرس "المفعول به" -المقرر في السنة الرابعة- الذي سبق درس "الفعل الماضي المبني للمعلوم"، وفي المقرر نفسه سبق درس "المضاف والمضاف إليه" درس "الفعل المضارع".

6. هل يوجد تسلسل وترابط بين كل درس نحوي وسابقه ولاحقه من نفس المقرر؟

النسبة	عدد المستجوبين	التسلسل والترابط
35%	42	موجود
65%	78	غير موجود

أقرت نسبة 35% من المستجوبين بوجود ترابط بين كل درس نحوي وسابقه ولاحقه على عكس نسبة 65% من المستجوبين التي أكدت غياب الترابط والتسلسل بين دروس المقرر النحوي ومثلوا لذلك بعدة دروس كدرس "أتعرف على الفعل" -المقرر في السنة الثالثة- الذي احتل المرتبة الثالثة في المقرر النحوي ليأتي بعده درس الفعل الماضي والمضارع في المرتبة السابعة عشرة، ودرس ظروف المكان -المقرر في السنة الثانية- الذي أخذ المرتبة السابعة ليكمل المتعلم التعرف عليها في الدرس الثالث والثلاثين.

7. هل يوجد تكامل بين دروس مقرر نحوي دراسي ودروس المقرر السابق واللاحق؟

النسبة	عدد المستجوبين	التكامل بين المقررات
51.66%	62	موجود
48.33%	58	غير موجود

أقرت نسبة 51.66% من المستجوبين بوجود التكامل بين دروس المقررات النحوية وأكدوا أنها ممتدة فيما بينها بحيث كل مقرر يدعم ما جاء في المقرر السابق ويُمهّد للمقرر اللاحق، على عكس نسبة 48.33% من المستجوبين التي أكدت على غياب التكامل بين دروس المقررات ومثلوا بدروس مقرر السنة الرابعة والسنة الخامسة بحيث يرون أن

الدروس النحوية المقررة في السنة الخامسة لا صلة لها بدروس السنة الرابعة والتي لم تمهد بدورها لدروس السنة الخامسة كدرس إعراب "الفعل المعتل" ودرس "النداء" ودرس "الأفعال الخمسة" إضافة إلى أننا لا نجد أي تمهيد لهذه الدروس المتشعبة الأحكام حتى في مقرر السنة الثانية والثالثة من التعليم الابتدائي.

8. هل ترى أن تكرار بعض الدروس وظيفي للمتعلم؟

النسبة	عدد المستجوبين	التكرار وظيفي
90.83%	109	نعم
09.16%	11	لا

أقرت نسبة 90.83% من المستجوبين بوظيفية تكرار بعض الدروس النحوية للمتعلم، لأنها ترى في التكرار وسيلة مساعدة على ترسيخ المعلومة في الذهن. بينما ترى نسبة 09.16% من المستجوبين أنّ هذا التكرار ضار بالمتعلم أكثر من نفعه، لأنه سيُخلّف متعلمين أغبياء لا يفهمون إلا بكثرة تكرير الدرس الواحد، وأكدوا ضرورة تكرير المعلم للمعلومة وترسيخها من خلال الممارسة ولا جدوى من تكرار الدرس في المقرر الواحد مرات عدة.

9. هل كررت بعض الدروس بطريقة مبالغ فيها دون أن تحمل أي جديد للمتعلم؟

النسبة	عدد المستجوبين	التكرار غير الوظيفي للدروس
60.83%	73	موجود
39.16%	47	غير موجود

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

أقرّت نسبة 60.83% من المستجوبين بعدم وظيفية تكرار بعض الدروس بسبب عدم حملها لأية معارف جديدة للمتعلّم وإنّما كرّرت من أجل التكرار فحسب ومنه تكثيف برنامج المقرر النحوي، بحيث تساءل المعلمون عن جدوى تكرار بعض الدروس البسيطة مثل درس "حروف الجر" الذي ذكر في مقرر السنة الثانية من خلال الدرس رقم "9" والدرس رقم "13" والدرس رقم "14"، ثم كرر في مقرر السنة الثالثة لنجده يتكرر في مقرر السنة الرابعة، ومثله دروس عدة كدرس "ظرف المكان والزمان" ودرس "الضمائر" وأكد المعلمون ضرورة تكرار الدروس النحوية المجردة المتشعبة الأحكام كالمنادى والنواسخ، وإعراب الفعل المعتل... إلخ

ج. دور المقررات النحوية في تنمية الملكة النصية عند متعلمي المرحلة الابتدائية:

1. هل لديك فكرة حول مفهوم الملكة النصية؟

أعرف معنى الملكة النصية	عدد المستجوبين	النسبة
نعم	60	50%
لا	60	50%

أقرّ نصف المستجوبين بنسبة 50% جهلهم المعنى الدقيق للملكة النصية وإنّما يملكون تصورات محدودة عن هذا المفهوم، في حين أكد النصف الثاني من المستجوبين بنسبة 50% على درايتهم التامة بمعنى الملكة النصية، وقد لخصها البعض فيما يلي:

- الملكة النصية هي امتلاك المتعلم لكفاءات وقدرات لغوية، نحوية، صرفية، إملائية تؤهله للوصول إلى إنتاج نص محرر متكامل من حيث الأدوات والقيم.
- الملكة النصية هي تمكين المتعلم من كتابة فقرة سليمة المعنى ومترابطة الأفكار سواء في الوصف أو السرد أو الحوار.

- هي القدرة على قراءة نصوص متنوعة وفهمها وتحرير نصوص يوظف فيها مكتسباته.
- هي القدرة على إنتاج نص سواء شعري أو نثري مستوفى للشروط الشكلية (العناصر البنائية) والمضمون التام المعنى.
- الملكة النصية هي قدرة المتعلم على كتابة نصوص بأنماطها المختلفة (حواري، سردي، وصفي...).

2. هل ترى أن الدروس النحوية المقررة في المرحلة الابتدائية قادرة على تنمية ملكة المتعلمين النصية؟

النسبة	عدد المستجوبين	الدروس المبرمجة قادرة على تنمية الملكة النصية
70%	84	نعم
30%	36	لا

ترى نسبة 70% من المستجوبين بأن المقرر النحوي المعد لمتعلمي الطور الابتدائي قادر على تنمية ملكتهم النصية، لكن اشترط أغلبيتهم كفاءة المعلم لتحقيق هذا الهدف المسطر فلا جدوى من دروس وظيفية يعجز المعلم عن تبليغها بطريقة تستهض قدرات وكفاءات المتعلم وتجعله قادرا على اكتساب ملكة نصية.

بينما ترى نسبة 30% من المستجوبين أن المقرر النحوي بدروسه غير قادر بعد على تنمية ملكة المتعلم النصية، وأرجع بعضهم السبب إلى غياب التكيف التربوي للمادة النحوية بما يتوافق ومتطلبات الملكة النصية مع قلة الممارسة الإنتاجية للنصوص وضيق الوقت، فالمعلم مطالب خاصة في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي باستكمال المقرر بأية طريقة كانت وبالطبع على حساب تنمية الكفاءات والملكات.

3. هل توجد دروس تراها مهمة لتنمية الملكة النصية أغفلتها المقررات النحوية؟

النسبة	عدد المستجوبين	توجد دروس أغفلتها المقررات
30%	36	نعم
70%	84	لا

تري نسبة 30% من المستجوبين أنّ معدي البرامج النحوية في الطور الابتدائي أغفلوا العديد من الدروس التي تساهم مجتمعة في تنمية ملكة المتعلم النصية، واتفق جلهم على التمثيل بالدروس التي حذفت خاصة من السنة الخامسة والثالثة والمتعلقة بتحديد معنى النص ومعنى الفقرة، ومكونات النص، وألح بعضهم على ضرورة إدراج دروس تختص بطريقة ربط الكلام نحويا باعتبار أن المتعلم يعاني كثيرا من إنتاج نص مترابط، فهو يجيد كتابة جمل أحيانا لكنها مهلهلة يعجز عن ربطها منطقيا.

على عكس نسبة 70% من المستجوبين والتي رأت أن البرنامج لم يغفل أي درس متعلق بتنمية ملكة المتعلم النصية.

4. هل يوظف المتعلم القواعد النحوية المقررة في إنتاجاته الكتابية توظيفا سليما؟

النسبة	عدد المستجوبين	يوظف المتعلم القواعد المكتسبة في كتاباته
83.33%	100	نعم
16.66%	20	لا

أقرّت نسبة 83.33% من المستجوبين بأن المتعلم يوظف معارفه النحوية في إنتاجاته الكتابية توظيفا سليما، في حين أقرّت نسبة 16.66% من المستجوبين بأن المتعلم قد يصل إلى توظيف معارفه النحوية المكتسبة في إنتاجات يطالبه بها المعلم لكن لا يوظفها دائما بشكل صحيح، وإنما يبقى بحاجة إلى تدخل المعلم من أجل تقويمها وتصويبها.

5. هل المشاريع المقترحة في كل سنة دراسية تتيح للمتعلم تنمية ملكته النصية من خلال إنتاج نصوص متنوعة الأنماط؟

المشاريع تساعد على تنمية الملكة النصية	عدد المستجوبين	النسبة
نعم	113	94.16%
لا	07	05.83%

من خلال نتائج الجدول يتّضح أن نسبة 94.16% من المستجوبين أقرّوا بنجاعة المشروع وأهميته في تنمية ملكة المتعلمين النصية من خلال إنتاج نصوص متنوعة الأنماط، على عكس نسبة 05.83% من المستجوبين الذين اعتبروا أن المشروع في الطور الابتدائي غير قادر على تنمية ملكة المتعلم النصية وأكدوا ضرورة استبداله بالتمثيلات المسرحية الأسبوعية والخبرات المدرسية لدورها الفعال في تنمية ملكة المتعلم النصية الشفهية خاصة من خلال التواصل المباشر مع الغير.

6. هل ترى أن المشاريع المقترحة مناسبة لمستوى المتعلم وقدراته؟

المشاريع المقترحة مناسبة للمتعلم	عدد المستجوبين	النسبة
نعم	61	50.83%
لا	59	49.16%

لقد أقرت نسبة 50.83% من المستجوبين بمناسبة المشاريع المقترحة لمستوى المتعلم وقدراته، في حين أكدت نسبة 49.16% من المستجوبين عدم مناسبة تلك المشاريع لقدرات المتعلم ومستواه العمري في هذه المرحلة، ومثلوا لهذا الحكم بمشروع "إنجاز دليل" المقرر في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي و"كتابة حكاية خيالية" في السنة الرابعة مع "إنجاز بطاقة توثيقية" ومن مشاريع السنة الخامسة مثلوا بمشروع "إنجاز ملصقة إخبارية" وهي كلها مشاريع -حسب رأيهم- تفوق قدرات المتعلم في هذا الطور، ضف إلى ذلك أن جل تلك المشاريع لا تأخذ التلاميذ الضعاف والمتوسطين بعين الاعتبار، كما أنها خالية من الإثارة والحركة التي يفضلها المتعلمين في هذه المرحلة الزمنية من العمر.

7. هل النصوص التي يقترحها الكتاب المدرسي والتي تستمد منها الأمثلة النحوية مضمونها ينسجم وإهتمامات المتعلمين وقدراتهم؟

النصوص منسجمة وإهتمامات المتعلمين وقدراتهم	عدد المستجوبين	النسبة
نعم	37	30.83%
لا	83	69.16%

من خلال نتائج الجدول يتضح أن نسبة 69.16% من المستجوبين أقرت بعدم ملائمة النصوص لإهتمامات المتعلمين وقدراتهم، وأرجع أغلبهم السبب لبعدها عن البيئة الاجتماعية الواقعية للمتعلم الجزائري، إضافة إلى جمود بعض النصوص العلمية وصعوبة مصطلحاتها، بينما ترى نسبة 30.83% من المستجوبين بأن النصوص المقررة في الطور الابتدائي منسجمة وإهتمامات المتعلمين وقدراتهم.

8. هل تقدم للمتعلم معارف نظرية خاصة بأنماط النصوص ومؤشراتهم من خلال نشاط التعبير الكتابي والقراءة والمشروع؟

النسبة	عدد المستجوبين	أقدم معارف خاصة بأنماط النصوص
85.83%	103	نعم
14.16%	17	لا

أجمع أغلبية المستجوبين بنسبة 85.83% على تقديمهم لمعارف نظرية حول النصوص وأنماطها، وهذا اجتهد من طرفهم لأن المقرر النحوي خال من مثل تلك المعارف النصية، في حين أقرت نسبة 14.16% من المستجوبين عدم تقديمها لمثل هذه المعارف واكتفائها بما هو موجود من معارف في المشاريع المقدمة وهذا بسبب افتقار المعلمين إلى الجانب العلمي النظري لمثل هذه المعارف كنقص التكوين والأيام الدراسية الخاصة بالمستجدات البيداغوجية التربوية خاصة ما تعلق بالجانب اللساني منها.

9. هل تعليم وتعلم المقررات النحوية المعدة يساهم في جعل المتعلم في نهاية الطور الابتدائي قادرا على:

- قراءة النصوص المقترحة قراءة جيدة وفهمها.
- إنتاج نصوص كتابية متنوعة (حوارية، سردية، وصفية، حجاجية).

النسبة	عدد المستجوبين	تعليم وتعلم المقررات النحوية المعدة يساهم في تحقيق الكفاءات المسطرة
81.66%	98	نعم
18.33%	22	لا

أقر أغلبية المستجوبين بنسبة 81.66% على أن تعليم وتعلم المقررات النحوية يساهم في جعل المتعلم في نهاية الطور الابتدائي قادرا على قراءة النصوص وإنتاجها، بينما ترى نسبة 18.33% من المستجوبين أن المتعلم قد يصل في نهاية الطور الابتدائي إلى قراءة النصوص لكن البعض منهم فقط من يجيد القراءة الجيدة المسترسلة ويرمز هذا البعض - حسب رأيهم- إلى فئة المتفوقين، كما قد يصل المتعلم في نهاية المرحلة الابتدائية إلى كتابة نص لكن غالبا ما يكون مهلهلا مفتقرا إلى مؤشرات الحوار والسرد والوصف، وهذا نتيجة صغره من جهة وعدم اكتسابه لمعارف خاصة بهيكل النص، وهذا استنادا على آراء بعض أساتذة التعليم المتوسط الذين يشكون من ضعف أغلبية المتعلمين المتحصلين على شهادة التعليم الابتدائي والذين لا يجيد بعضهم حتى كتابة جملة سليمة أو التعبير عن رأيه تعبيراً صحيحاً.

3- خلاصة الاستبيان:

من خلال استعراضنا لنتائج الاستبيان وجدنا توافقا بين آراء المعلمين في بعض النقاط وتضاربا في نقاط أخرى خاصة فيما يتعلق بمسألة وظيفية ترتيب الدروس وترابط المقررات وتكاملها فيما بينها، ويجب الإشارة إلى نقطة جد مهمة لمسناها من خلال زيارتنا للابتدائيات التي مسّها الاستبيان والتي نتأقشنا فيها مع بعض المعلمين بخصوص المقررات النحوية بحيث أبدوا لنا - في بادئ الأمر - عدم رضاهم عن مضامينها المعرفية لأسباب متعددة كعدم مناسبتها لمستوى المتعلم في المرحلة الابتدائية، غير أنه و للأسف لم نجد أثرا لتلك التعقيبات والملاحظات وحتى الانتقادات في الاستبيانات المقدمة لهم والمملوءة من طرفهم بعبارة «نعم»، أي أن كل شيء على ما يرام، وهذا ما سيضر لا محالة بمصادقية وموضوعية تقويم مقرراتنا النحوية في الطور الابتدائي، لأننا على وعي تام بأن لا المنهاج المقرر ولا الكتاب المدرسي بإمكانهما التطور وتفاذي النقائص دون النقد البناء من طرف المعلم أولا ثم المختص ثانيا، وهذا لا ينفي مصادقية بعض الآراء والمقترحات الوجيهة والبناءة لبعض المعلمين والتي تدل على رغبتهم الكبيرة في تحسين مستوى التعليم والتعلم في بلادنا، والتي اخترنا من بينها ما يلي:

أ/ ألحّ المعلمون على ضرورة عقلنة كم المقررات النحوية بما يتناسب وقدرات المتعلم خاصة في السنة الثانية والثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي، لأن الكثافة حسب رأيهم هي السبب المباشر في نفور المتعلمين من النحو في هذه المرحلة، مع ضرورة الحرص على تقديم درس نحوي وظيفي يكون له أثر محسوس في الأداء اللغوي السليم للمتعلم كتابة ونطقا، فيجنبه قدر الإمكان الوقوع في اللحن اللغوي ولو بطريقة أولية متدرجة، ولا يمكن أن نوصل المتعلم إلى هذا المستوى حسب رأي بعض المعلمين إلا إذا صيغت المقررات النحوية بطريقة متكاملة بالنظر إلى ما تمّ برمجته سابقا وما يمكن أن يبرمج من دروس نحوية لاحقة.

ب/ ألحّ المعلمون من خلال الاستبيان على ضرورة تعديل الوقت المخصّص للدرس النحوي، فحسب رأيهم إذا أردنا الوظيفية لدروسنا النحوية، خاصة إذا كانت مكثفة لا بد أن نعطيها حقها من الوقت، فمهما كانت قدرات المعلم على درجة كبيرة من الكفاءة، لا يستطيع أن يوصل الدرس النحوي خاصة المتشعب منه إلى ذهن المتعلم للمرة الأولى من الشرح، ويستنتج ثم يطبق فيما لا يزيد عن (45د)، وأحياناً يمتد هذا الوقت إلى الساعة كاملة، وهذا الوقت الضيق -حسب رأيهم- سيؤدي لا محالة إلى إلغاء بعض التدريبات المدرجة والاكتفاء بتدريب واحد أو تدريبين حتى يستكمل المعلم البرنامج في آجاله المحددة، وهذا ما سيؤثر على مردودية المتعلم لأهمية التطبيق في إعادة اكتساب المعارف، وتدعيم موطن الضعف مع تقويمها.

ج/ تساءل بعض المعلمين عن سر تقزيم نشاط الحوار الشفهي وعدم منحه حقه الكافي من التعليم والتعلم خاصة في الطور الثاني من التعليم الابتدائي (السنة الثالثة، الرابعة، الخامسة)، وهذا الوضع خلف تلاميذ بكم لا يجيدون حتى تأليف جملة سليمة مشافهة وبالتالي الحكم على قواعد اللغة بالموت داخل ثنايا الكتب المدرسية وأوراق إجابات المتعلمين، لذلك ألحّ المعلمون على ضرورة الاهتمام بهذا النشاط الحساس وذلك بالعودة إلى الإذاعة المدرسية، ومهرجانات التمثيليات المسرحية المدرسية، والمسابقات الثقافية التي تمكن المتعلم من التعبير عن آرائه وأفكاره وقدراته شفهيًا وبالتالي الخروج من قوقعة حجرات الدراسة بكتبها المقررة، كما تساءل المعلمون عن سر غياب النصوص الدينية من كتاب المتعلم الخاص باللغة العربية، فإذا كانت الحجة في ذلك أن مثل هذه النصوص تترك لنشاط التربية الدينية فلماذا تقحم إذن نصوص علمية في الكتاب؟ والأولى تركها للنشاطات العلمية، وقد طالب بعض المعلمين إدراج النصوص الدينية لأنها -حسب رأيهم- تربي المتعلم أولاً وتثقفه، ثم يمكن أن تستغل كسند نحوي في نشاط النحو.

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

د/ تعرّض المعلمون من خلال الاستبيان إلى قضية الشكاوى التي تصلهم من بعض أساتذة التعليم المتوسط والتهم الموجهة لهم بالتقصير في حق المتعلم الذي يصل إلى المتوسطة وهو لا يجيد أحيانا حتى القراءة السليمة، بحيث أقر المعلمون بوجود الظاهرة، لكن ليست عامة فبعض المتعلمين مستواهم أكبر من إجادة القراءة والمشافهة، ويبقى المشكل مطروحا مع المتعلمين الضعاف الذين وصلوا إلى المتوسط إما عن طريق الغش وإما لسهولة أسئلة الامتحان النهائي والتي تؤهل حتى الضعيف للولوج إلى المتوسطات، ضف إلى ذلك محدودية قدرات بعض المتعلمين مع قلة ساعات الدّعم والمعالجة خاصة اللّغوية منها.

و/ ألح أغلبية المعلمين على ضرورة إعادة إدراج السنة السادسة من التعليم الابتدائي باعتبارها حلقة وصل بين مقررات السنة الخامسة من التعليم الابتدائي والسنة الأولى من التعليم المتوسط، كما أنها تساعد على تحقيق الكفاءات المسطرة ومعالجة بعض الضعف الملحوظ في مخرجي الطور الابتدائي، كما أكدّ المعلمون ضرورة إعادة نسخ كتب جديدة تحذف منها الدروس المقرر حذفها لأنّ تواجدتها داخل الكتاب يربك المتعلم ويزيد من حجم الكتاب المدرسي.

ي/ إلحّ المعلمون على ضرورة استفادتهم من أيام دراسية يؤطرها مختصون، بحيث كشف لنا الاستبيان عن افتقار بعض المعلمين للمعارف النظرية الخاصة بالملكة النصية وطرق استئثارها وتنميتها من خلال البرامج المقررة، وهذا يرجع حسب رأي المعلمين إلى قلة الندوات التّأطيرية والأيام الدراسية وإن وجدت على قلتها فإنها تناقش نفس المواضيع المستهلكة كالمقاربة بالكفاءات وأنواع التقويم هذا من جهة، ومن جهة أخرى عدم تركيز المنهاج والوثيقة المرافقة له وحتى الدليل على توضيح المقاربة النصية وما تعلق بها من مفاهيم كالملكة النصية، فكلّ ما يذكر حول المقاربة النصية من السنة الأولى إلى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي هو أنّ النص منطلق كل النشاطات.

ب- الفحص:

1- أهداف ومحتوى الفحص:

وجّه هذا الفحص لمتعلمي اللغة العربية في الصف الخامس من التعليم الابتدائي، وقُدّم لهم في شهر أبريل من السنة الدراسية (2013-2014)، وبالضبط قبيل اجتياز الامتحان النهائي الوطني الذي يؤهلهم للولوج إلى مرحلة التعليم المتوسط والذي يتم فيه تقييم مكتسباتهم اللغوية التواصلية طيلة خمس سنوات.

يهدف هذا الاختبار إلى تقويم كتابات المتعلمين لمعرفة مدى قدرة البرنامج النحوي المعدّ في الطور الابتدائي على إكساب المتعلم ملكة نصية وتتميتها من خلال إسقاط معارفه النظرية النصية في منتج نصي يعكس الجانب الاستعمالي لتلك الملكة، ومنه الوقوف عند نسبة تحقيق الكفاءات المسطرة والمنظرة من تعليم وتعلّم اللغة العربية في نهاية الطور الابتدائي وعلى رأسها جعل المتعلم قادرا على بناء نص متسق ومنسجم وفق قواعد بناء النصوص بأنواعها المتعددة (السردية، الحجاجية... إلخ) على أساس أنّ المتعلم لا يتواصل مع الآخر بواسطة كلمة أو جملة وإنما من خلال نص مترابط الأجزاء.

حوى الاختبار أربعة فحوص، كل فحص موضوعه مختلف عن موضوع الفحص الآخر، وقد وردت المواضيع مرتبة على النحو التالي:

الفحص الأول: الموضوع الأول:

قررت أنت وأصدقاؤك الذهاب إلى بيت زميلكم الذي أصيب بكسر في رجله، من أجل الاطمئنان عليه، غير أن والدك رفض بحجة عدم إزعاج المريض.

• اكتب نص الحوار الذي جرى بينكما من أجل اقناعه موضحا الحجج التي قدمتها موظفا جملة استفهامية وجملة تعجبية.

الفحص الثاني: الموضوع الثاني:

عرفت الجزائر في الآونة الأخيرة عدة هزات أرضية سببت حالة من الخوف عند الأطفال خاصة.

- قدم لزملائك مجموعة تعليمات احتياطية وقائية عند حدوث الزلزال موظفا بعض أفعال الأمر واسما للإشارة وظرفا للمكان.

الفحص الثالث: الموضوع الثالث:

أصبحت الجزائر تعاني من ظاهرة خطف الأطفال.

- اكتب رسالة إلى صديقك تروي له أحداث قصة اختطاف طفل من حكيم موظفا ضميرا متصلا وبعض حروف العطف وكان وأخواتها.

الفحص الرابع: الموضوع الرابع:

لكل واحد منا قدوة في حياته.

- صف الشخص الذي تعتبره قدوة في جل أعمالك، موظفا اسما موصولا، صيغة تفضيل وبعض النعوت.

وقد حوت كل الفحوصات الملاحظات التالية:

1- مدة الفحص لا تتجاوز ساعة واحدة.

2- يسطر على المطلوب.

3- الإجابة تكون على ظهر الورقة.

كما تضمن كل فحص معلومات تستهدف معرفة المتعلم من اسم ولقب والمدرسة الابتدائية التي يزاول بها تعلمه، وللإشارة فقد بلغ عدد الفحوصات الموزعة بلغ "240" فحصا عبر "30" ابتدائية من الجزائر العاصمة والبلدية وبومرداس، وهي الابتدائيات ذاتها التي مسّها الاستبيان الموجّه للمعلمين، بمعدل ثمانية فحوص موزعة في كل ابتدائية، غير أننا حصلنا

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

على "223" فحفا من مجموع "240" فحفا، وبالنسبة لسبعة عشر فحفا المتبقية منها ما سلم لنا فارغا، ومنها ما ضاع من المعلم أو الإدارة بحجة الانشغال بالامتحان النهائي، وبعض الفحوص أخذها المتعلمون عن سهو، ثم ضاعت منهم في البيت أو في مكان آخر.

وبالنسبة لطريقة العمل فقد حرصنا في بعض الابتدائيات على التواجد الشخصي داخل حجرات الدراسة وتوزيع الفحوص على المتعلمين ثم استرجاعها بعد مرور ساعة من الزمن، وقد عمدنا في بعض الابتدائيات إلى أخذ ثمانية متعلمين إلى قسم آخر وإجراء الفحص حتى لا نعرقل سير عملية التعليم والتعلم، أما في بعض الابتدائيات فقد قدّمنا الفحوص إلى المعلم وشرحنا له طريقة العمل داخل القسم ثم عدنا لاسترجاعها بعد مرور وقت محدد حتى تسنى لنا الوقت لتوزيع أكبر عدد ممكن من الفحوص خاصة في ابتدائيات ولايتي البليدة و بومرداس.

وأثناء تقديمنا للفحوص، كنا نحرص على مراعاة المستوى الدراسي لتلاميذ القسم، بحيث تعمّدا اختيار عينة من المتعلمين المتفوقين، ومن المتوسطين، ومن الضعاف بشرط الانتماء إلى القسم نفسه حتى لا نحتكر فئة على فئة أخرى، وهذا ما سيضفي على الفحص صفة المصادقية والموضوعية عند التحليل.

2- تحليل كتابات المتعلمين من خلال الفحوص:

سنركز في تحليلنا على استجلاء مظاهر الإتساق والانسجام النصي في كتابات المتعلمين من روابط سببية واستنتاجية وتفسيرية... إلخ، ووحدة موضوعية وحسن ترتيب أفكار النص المنتج بوضعها في مكانها الملائم كحسن التقديم والاختتام إلى غيره من المظاهر التي ستساهم مجتمعة في تطور البنية المنطقية للنص من خلال النمو الموضوعي المترابط والمتسلسل لتلك البنية.

كما سنستقرئ في التحليل قدرة المتعلم على توظيف دروس القواعد النحوية التي تعلمها خلال الطور الابتدائي في كتاباته بما يتماشى ونمط النصوص، فمثلا يوظف "النعت" في

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

النص الوصفي، والروابط السببية في النص الحجاجي، وهذا انطلاقاً من مسلمة مفادها أنّ المتعلم لا يعبر عن كفاءاته النحوية والتبليغية بصفة عامة من خلال كلمة أو جملة معزولة وإنما تظهر في منتج نصي مترابط ومقبول من خلال مراعاة القواعد التي يتطلبها بناء نص ما بمختلف مكوناته.

أ. تحليل كتابات الفحص الأول:

1. استعمال الروابط الاتساقية عند المتعلمين:

إنّ الموضوع المقدّم في الفحص الأول يفرض على المتعلم توظيف النمط الحجاجي والحواري في النص المنتج، وهذان النمطان يحتاجان إلى روابط سببية تعليلية، استنتاجية، استفهامية، تعجبية، ممّا يساعد على نمو البنى المنطقية للنص المحرر إذا وظفت بطريقة سليمة ووضعت في محلّها لأنّ استعمال الرابط لا يكفي لإنتاج نص متسق وإنما لابد من مراعاة الأفعال الكلامية السابقة واللاحقة في الخطاب، لذلك سنقف عند طريقة توظيف المتعلم لهذه الروابط في إنتاجه النصي حتى نُقيّم مدى قدرته على إدماج مثل هذه الروابط في النص الحواري والحجاجي بما يقتضيه المقام.

• الروابط الاستفهامية والتعجبية:

إن الروابط الاستفهامية والتعجبية مناسبة للنمط الحواري الذي يفرض صيغة السؤال والجواب، كما أنّ للاستفهام والتعجب دوراً كبيراً في بسط الحجة والتدليل عليها من أجل إقناع الطرف الآخر، ومن خلال تتبعنا للجميل التعجبية التي استخدمها المتعلمون، لمسنا نفوراً من صيغة التعجب (أفعل به) ففي كل الإجابات لم نجد ولو أثراً لهذه الصيغة، على عكس الصيغة التعجبية القياسية (ما أفعل) التي تواترت بكثرة مثل:

- فأجابني أبي: ما أطيبك يا بني!

- فقال: ما أزعجك يا ابنتي!

- قالت لنا: ما أطفكم يا تلاميذ!

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

كما عثرنا على صيغ كثيرة للتعجب السماعي وعلى سبيل التمثيل:

- فنظر إلي وقال: يا لها من فكرة جميلة!
- فتعجب قائلاً: يا للهول!
- يا لقسوة أبي!
- وعندما انتهيت من كلامي قال لي بتعجب: من أين لك هذا الكلام الرائع!
- غير أننا لاحظنا عددا كبيرا من الروابط التعجبية وظفت في غير محلّها لعدم تجانسها مع سياق ومقام الكلام السابق لها وهذا ما أثر على اتساق النص ومن ذلك ما يلي:
- فكان صديقنا فرح بزيارتنا... فشكرنا أبي على زيارته، يا له من طقس جميل!
- نلاحظ أن الجملة التعجبية في النص لا علاقة لها بما سبقها وبالتالي غياب الترابط بين الكلام السابق واللاحق.
- وورد في هذا السياق كذلك العبارة التالية:
- "فذهبنا لزيارة صديقتن وأخذن العصير والفواكه فشكرتنا على زيارة وعدنا إلى البيت فما أجمل قطتي في البيت".
- فالتعجب من جمال القطة لا علاقة له بموضوع الكلام السابق.
- أمّا بعض المتعلمين فقد حصروا معنى الجملة التعجبية في علامة التعجب فحسب، وذلك بوضعهم علامة تعجب أمام بنية سردية، ومن ذلك ما يلي:
- من السلوك السيئ أن نزعج زميلك وهو بهذه الحالة!
- فأجب: يا ابنتي! سوف تزعجها
- فقال أبي: يا بنيّتي إن صديقك يحتاج إلى الراحة!
- فقلت لأبي: إن ذهبت فسأبق دقائق وأعود فقط!
- رفض الأب رغم إلحاحي!
- فقلت لأبي يحفظك الله!

ونفس الأمر حدث مع البنية الاستفهامية بحيث يضع المتعلم علامة استفهام أمام كلام لا تساؤل فيه، ومن ذلك الأمثلة التالية:

- فذهبت إلى صديقتي ورأيانه؟

- فقال: لا تذهب يا ولدي قد تزعج صديقك؟

- غضبت من أبي وما كلمتهو؟

- عند عودت سأشكر أبي؟

كما وجدنا ظاهرة أخرى وإن كانت قليلة بالنظر إلى ما سبق غير أنها تستحق التنبيه حيث أخط بعض المتعلمين في كتاباتهم بين علامة الاستفهام وعلامة التعجب فمنحوا للجملة التعجبية علامة استفهام وللجملة الاستفهامية علامة تعجب ومن ذلك ما يلي:

- فسألناها: ما سبب كسرك!

- ثم قلت لأصدقائي هل تجيئون معي!

- يا صديقي تحل بالصبر ما أشجعك؟

• الروابط السببية التعليلية والاستنتاجية:

لقد أكثر المتعلمون من توظيف الفاء كرابط سببي واللام كرابط تعليلي أو تفسيري، ومن ذلك قولهم:

- فشكرت أبي لأنه تركني الذهاب إلى صديقي.

- قال لي أبي: لا تذهبين لأنك سوف تزعجينها

- أريد منك الإذن لكي أذهب لبيت صديقي

- قررت أنا و أصدقائي الذهاب إلى بيت زميلنا أصيب بكسر في رجله لأجل الاطمئنان عليه

أما عن أمثلة فاء السببية نذكر منها ما يلي:

- في يوم من الأيام أصيب بكسر في رجله فطلبة من أبي زيارته

- سقط زميلي على الأرض فتكسرت رجله

- أصيب زميلنا بكسر في رجله فقررنا أنا وأصدقائي أن نتوجه إلى لمنزلة.

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

أما بالنسبة لروابط الاستنتاج فهي جد ضئيلة في كتابات المتعلمين وتكاد تخلو منها باستثناء ما ورد في خمس إجابات وفيها وُظف المتعلمون الرابط (في الأخير) والرابط (الفاء) على النحو التالي:

1- في الآخر بعدما ذهبت إليها فرحة

2- في الآخر قال لقد أفنعتني يا ابنتي

3- فإقتنع بحجتي وتركني أذهب

4- فسمح لي أبي بزيارة أحمد

5- فظفرت في الأخير على موافقة والدي

ولقد عثرنا على وثيقة واحدة فقط وُظف فيها المتعلم الرابط الاستنتاجي (إن) في قوله:

- إن الله قادر على كل شيء فإن هو الله أكبر إذا يا صديقي تصدى بصبر.

وبصفة عامة من خلال تتبعنا للروابط التي وُظفها المتعلم في الفحص الأول استنتجنا الملاحظات التالية:

1 اقتصر توظيف المتعلم لأدوات الاستفهام على "لماذا" وأحيانا "هل" مع أن مقرر النحو في الطور الابتدائي مثقل بصيغ الاستفهام.

2 ميل المتعلم إلى توظيف التعجب بالصيغ السماعية، رغم أن الدرس المدرج في السنة الخامسة ركز فيه على الصيغ القياسية، وحتى الذين وُظفوا الصيغة القياسية ابتعدوا كل البعد عن صيغه "أفعل به".

3 لا يفرّق بعض المتعلمين بين الجملة الاستفهامية والجملة التعجبية: فأحيانا يوظف المتعلم تعجبا يختمه بعلامة استفهام، وأحيانا يوظف تعجبا في بنية منطقية سردية تقريرية لا يستدعي مقامها ولا سياقها إنشاء تعجب.

4 لا يجيد المتعلم من روابط التعليل والسبب إلا "الفاء" و"لأن".

5) ندرة توظيف روابط الاستنتاج إلا ما جاء في بعض الوريقات التي اقتصرت على الرابطين "في الأخير"، "الفاء".

أ.2) تحليل النمط اللغوي الموظف في كتابات الفحص الأول:

من خلال تتبعنا للنمط اللغوي الموظف في كتابات المتعلمين لاحظنا لجوء البعض منهم إلى التعابير العامية، وهذا دليل على ضعف قدرتهم التبليغية التي تفتقر إلى التعابير اللغوية الفصيحة التي يفترض أن تنمى من خلال نصوص القراءة والمطالعة خاصة، فعندما يجد المتعلم نفسه عاجزا عن توظيف تعبير فصيح مستمد من مخزونه اللغوي المكتسب يستعين بالنمط العامي، وخير دليل على ذلك النماذج التالية المقتطفة من أوراق المتعلمين:

- **فزعت** من قرار أبي كثيرا وطلبت منه مرت آخر.

"فزعت" كلمة عامية تقابلها كلمة "غضبت" في التعبير الفصيح.

- **فوديت** أن أذهب إليها يا قسوة وأنا **أحل** أبي فيسمح لي...

"وديت" كلمة عامية يقابلها "رغبت" "أردت"، و "أحل" كلمة عامية يقابلها "أرجو"، "أصر" "ألح".

- **صاح** فأنتك أنصتن ثم قل لي اذهب.

"صاح" كلمة عامية يقابلها "بالطبع"، "صحيح".

- **فرديت** قائلة

"رديت" كلمة عامية رغم أن الفعل مستمد من التعبير الفصيح (ردّ) غير أن الصياغة مستمد من العامية ويقابلها "رددت".

- واشترينا لزميلي بعض الفواكه كالموز والفريزا.

"الفريزا" كلمة عامية أصلها فرنسي، تقابلها في التعبير الفصيح "الفراولة".

- كان وجه زميلي مصفرا كحبة القارص وذابلا.

"القارص" كلمة عامية يقابلها في التعبير الفصيح "الليمون".

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

- ووضعا على رجليه بلاط ليشفى.

"بلاط" كلمة عامية مستمدة من اللغة الفرنسية وتقابلها في الفصحى كلمة "جبس"

- وجلبت لنا أمها سنيوة الشاي

"سنيوة" كلمة عامية تقابلها كلمة "صينية" في التعبير الفصيح.

- كانت زميلتي مكسلة ولا تستطيع المشي

"مكسلة" تعبير مستمد من العامية ويقابله "ممددة" في التعبير الفصيح.

- ولا تسمط عليه في الكلام وكن خفيفا في الزيارة

"تسمط" كلمة عامية تقابلها كلمة "تنقل" في التعبير الفصيح.

هذه عينة مصغرة عن الاستعمالات العامية الطاغية على كتابات المتعلمين والتي تدل على

ضعف قاعدي في الملكة التبليغية عند متعلم الطور الابتدائي.

أ.3. مدى تقيد المتعلم بالمطلوب:

في تحليلنا لتقيد المتعلم بالمطلوب سوف نركز على ناحيتين:

• التقيد بالنمط الحوارى والحجاجي.

• التقيد بالموضوع وعدم الخروج عنه.

1. التقيد بالنمط الحوارى والحجاجي:

لقد وظف جل المتعلمين النمط الحجاجي وقلّ النمط الحوارى الذي وظفته فئة محدودة

ولكن بحلة سردية، وهذا ما يعكس عدم قدرة المتعلم على إنتاج نص حوارى، فأغلبية

النصوص المبرمجة من السنة الأولى إلى السنة الخامسة وصفية سردية تقم فيها بعض

الحجج، فحتى عندما يحاور المتعلم يحاور بقالب سردي وليس بالطريقة المعروفة في

النصوص الحوارية:

قال

قلت

ونمثل لهذا الصنف بالموضوعين التاليين:

ذات يوم قررت أنا وأصدقائي أن نذهب إلى بيت صديقتنا
العريضة الذي أنكرت رجليه من أجل أن نطعمه على صحنه
فقلنا لبي أبي لا نذهب إلى بيت صديقنا العريضة فإن زوجة
أبي قاله لي أبي وقيلت له يا أبي لو أن أبي لا أذهب إلى
بيت صديقتنا العريضة المستكين المنكسر فقال لي أبي يا بني
عندما نذهب إلى بيت صديقنا نزعجه فبقيت أله فقال لي
أبي هي يا بني أذهب إلى دار صديقنا

- في أحد الأيام قررت الذهاب إلى صديقي وطلبت من أبي
الأذن لكن فرضي فبدأت أنوسد إليه لكنه رفض فلما قلنا
لأنه نريد نوسد لها نمرض ولا أحد يأتي لزيارتها سوف نخضع
بالوعدة والآسف الشديد فقال إذهب إليه أنه صديقك فقال
لقد نصحتني لي بصدق الرّب فذهبت إلى صديقي ورايانه وذهب
إلى البيت فسكرت أبي الألة تركني الذهاب إلى صديقي

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

من خلال ملاحظة كلٍّ من الموضوع الأول والثاني نستنتج أن المتعلمين كليهما توصلا إلى توظيف بعض مؤشرات النمط الحوارى من خلال عبارة "قلت وقال" لكن دون الالتزام بأصول توظيف عبارة "قلت وقال" التي تفرض الفصل بينهما أثناء الكتابة بوضع نقطة بعد الفراغ من استعراض مضمون "قال" والعودة إلى السطر مجددا للشروع في استعراض مضمون "قلت" الذي قد ينتهي كذلك بنقطة أو بأية علامة مثل الاستفهام أو التعجب.

أما بالنسبة للنمط الحجاجى فإنّ أغلب المتعلمين وظفوا الحجة كمؤشر من مؤشرات والقائمة على الاستشهاد المستنبط من السُّنة النبوية، خاصة فيما يخص عيادة المريض والاطمئنان عليه ومن ذلك اخترنا الحجج التالية:

- فقلت: لقد أمرنا الرسول صلى الله عليه وسلم بزيارة المريض فهو واجب.
- كما أوصانا الرسول (ص) في قوله: ((حق المسلم على المسلم خمس: رد السلام وعبادة المريض وإتباع الجنائز وإجابة الدعوة وتشميت العاطس)) رواه البخاري.
- زيارة المريض واجبة كما أن الرسول هو الذي حث عليها حتى لو أساء إلينا كقصة اليهودي الذي مرض وزاره الرسول (ص).
- كما عثرنا في إجابات المتعلمين على بعض الحجج المنطقية المستمدة من الواقع واخترنا منها هذه النماذج:

- بزيارتنا لها نوسها ونخفف عنها وننسها مرضها.
- من واجبي أيضا أن أزور صديق وهو مريض وأتمنى الشفاء العاجل له.
- لماذا أنا عندما مرضت جاء كل أصدقائي للاطمئنان علي.... لكنني أكره أن يحضرو زملائي عندي وأنا لا أذهب عندهم.
- فلما قلت له تخيل نفسك لما تمرض ولا أحد يأتي لزيارتك سوف تحص بالوحدة والأسف الشديد فقال إذهب إليه أنه صديقك.
- وعثرنا في إجابة وحيدة فقط على نمط آخر من الاستشهاد القائم على توظيف الأمثال والحكم، إذ وظف المتعلم المثل التالي "الشيء إذا زاد عن حده ينقلب ضده".

2. التقيد بالموضوع:

إنّ النظر في مدى تقيد المتعلم بالموضوع المطروح عليه يقودنا كذلك إلى تتبع حسن افتتاح الموضوع واختتامه، إذ إنّ الموضوع الذي لا يختم يفقد الكثير من انسجامه كما سلف الذكر. ومن خلال تصفحنا لأوراق المتعلمين عثرنا على موضوعين تمّ فيهما الخروج عن مضمون النص المفترض إنتاجه سواء بطريقة كلية أو جزئية، وورد فيهما ما يلي:

فمن يوم من الأيام ذهبت إلى مدينتي كان مريضاً بالسُّكَّر (وعلبت له الفواكه
لحي نشاطه ففعلني (أبي ب)

فمن يوم من الأيام كان مدينتي مريضاً بالسُّكَّر فقلت لأبي يجب أن أذهب
لأنه ليس لديه أمّ وأبيه فهو مهوّر يجب أن أساعده فسمي وسمح لي بالدخول
فستكرته لأنه تركني أذهب.

كان لي مديقة كنت قد ولدت كن يلعب الكرة القدم وأنا كنان
أقلده وكن يقر وأنا كنانة أقلده وكن يدرس وأنا كنانة أقلده
وكن يحترم الكبار وأنا كنانة أقلده وكن يحترم الوقت وأنا كنانة أقلده
وكن يحترم القنون وأنا كنانة أقلده وكن يحترم الآخرين
وأنا كنانة أقلده في كل شيء وأسعدني أنيس

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

نلاحظ أنّ المتعلم في الموضوع الأول خرج خروجاً جزئياً عن مضمون الفحص عند حديثه عن مرض السكر، بينما خرج المتعلم في التعبير الثاني خروجاً كلياً عن الموضوع بحديثه عن زميله الذي يعتبره قدوة في حياته.

وعثرنا كذلك على بعض المواضيع التي لم تختتم وبقيت نهايتها مفتوحة ونمثل لهذه العينة بالمواضيع التالية:

قلت لأبي أريد منك الإذن لكي أذهب لبيت سديقي فقال لي أبي ماذا تريد عند سديقي؟

بني يا أبي أريد أن أذهب عند سديقي لكي أطلب منك محبة ومأوى سديقي لكي تعلمين ما لي

لقد قيل لي أنك قد أصيب بكسر في رجله ولكن يا بني إذا فقدت أصيب بكسر في رجله ماذا

يحتاج الراحة الكافية لكي يشفى من كسره ويعد للعب معك

- في يوم من الأيام أصيب زميلنا بكسر في رجله فقررنا أن نأ
وأصدقائي أن نتوجه إلى المنزل لكي نطلب منك عليه وعندما
ذهبنا لكي نسألك ماذا تريد أبي راض وقال لا بأسية من السلوك
السيئ أن تشتم زميلك وهو بهذه الحالة!! وقلة له أبي
منذ والي أبي أيضاً أنا أرى دور صديق وهو من يرضي وأتمنى الشفاء
الفاصل له

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

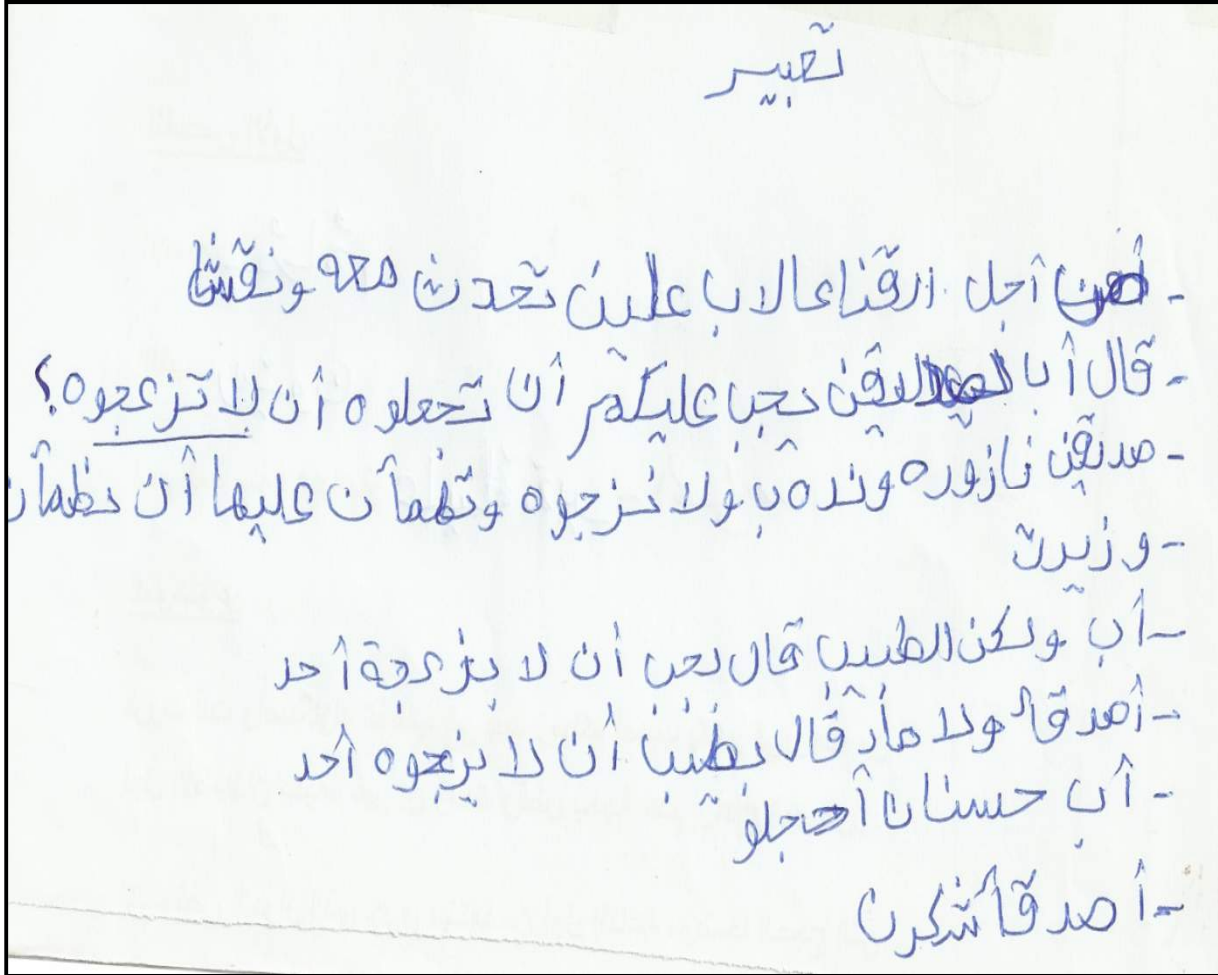
في أحد الأيام سقط أحد أهدقائي بدراجته فتكسرت رجله ولحقا سمعنا إلى
وأهدقائنا بالعائلة قررنا أن نروره وقبل ريارته استأذنت أبي بأن يسمح
لها بالذهاب ولكن أبي لم يوافق على هذه الزيارة قائلا:
- إن زميلكم مريض فهو بحاجة إلى الراحة فلا ترجوه.
- فقلت له:
- ليس المريض بحاجة إلى تشجيع؟
- صديق ولكن هو بحاجة إلى الراحة،
- فقلت له:
- إننا لن نطيل البقاء عنده بل نسلم عليه ونصرف.

نلاحظ في الموضوع الأول أن المتعلم لم يحاول قط إقناع والده حتى يسمح له بزيارة صديقه واكتفى بعرض أفكار الأب فحسب، دون أن يبين في الأخير هل سمح له الوالد بعيادة زميله أم لا، وفي الموضوع الثاني اكتفى المتعلم بعرض موقف الأب من الزيارة ومحاولته إقناعه دون أن يبين في الأخير هل زار صديقه أم لا، وهذا ما حدث في الموضوع الثالث والذي افتقر هو الآخر لخاتمة تبين نجاح الابن في إقناع والده أو العكس.

أ. (4) الوقوف عند رداءة الخط وكثرة الأخطاء:

ما استرعى انتباهنا أثناء عملية تفحص وتحليل إنتاجات المتعلمين هو رداءة خط البعض منهم إلى درجة أننا لم نتمكن من فهم بعض أفكار نصوصهم، ضف إلى ذلك كثرة الأخطاء بكل أصنافها من إملائية، نحوية، صرفية، تعبيرية... إلخ، وهذا ما أضر بلا شك بحسن اتساق النص وانسجامه إذ يشعر كل قارئ لهذه النصوص بأنها مهلهلة لا رابط بن

أفكارها، فهي مفتقرة للتنظيم والتخطيط، الذي يجعل النص كلحمة واحدة، ومن بين هذه الكتابات اخترنا النماذج التالية:



كما بقي في مدرسته تغيب يوسف وبقي سكنه في العبي

الذي سكن فيه فمالت عنه فأرسلته أنه مريضه

ومنه وأجبه أن يزوره

فد منه إلى أبيه ليأعلمه أنه ناصح له في لزومه في

هذله ففاز له لا تذهب شغلته له لأن أبيه أنه ابنه فله وهو سريته

عذرا فلا بد أن ألقته عليه

فمعه من مر بشخصه إلى بن هامة لزيارته وفاء هامة اشكره لعمه اشكره

ه فمعه فشكرته كثيرا وذهبت إلى العتير وشكرت ما باله من هبة لزيارته

وعلت لأبي بغضه الله

يوم إلى اثنين آتوا أصدقاء كل من فمدرسته كن ترحبون
فصعدوا أتد من زميل فمدرسة رجله فمأخذ فهو إلى
المستشفى وقد فبن كل المنزل زميل ليخبر الأمه وأبوه
ثم هو ك هب إلى منزل كل وقلت لئب قد هدت لير يصل ثم
اللائم في مساء قد هبت عبت أبي فقلت لهوا لئب ك حبة مع أصدقا
ليخبر ل زيل الذي تكفر فملا لا فقلت له ما أصدقا عند ما كئله
صغير فمكفر ثم ك هبات زميل لير لئله فمكفر أبي وقلا لئب
صلاه فمألك ثم ك هبات زميل لير لئله فمكفر أبي وقلا لئب

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

من خلال تصفح المواضيع الثلاثة، استرعى انتباهنا مشكل رداءة الخط الناجم عن سوء رسم الحروف من طرف المتعلم في نهاية الطور الابتدائي، إضافة إلى كثرة الأخطاء التعبيرية والإملائية خاصة، كرسم التاء في آخر الأفعال والأسماء، ومن بين الأخطاء الظاهرة بوضوح في المواضيع نمثل لها بما يلي:

- ند ه ب ← نذهب
 - لا نزجوه ← لا نزعجه
 - أصدقاً ← أصدقاء
 - أدركة ← أدركت
 - شترية ← اشتريت
 - لي أعلمه أن ذاهب لإزوره ← لأعلمه أنني ذاهب لزيارته أو لأزوره
 - فسقط زميل فتكسرة رجله ← فسقط زميل فتكسرت رجله
 - ثم أن الثلاثاء في مساء فذهبت ← في مساء الثلاثاء ذهبت
 - منزلن ← منزل
- وارتأينا أن نختم تحليل الفحص الأول بتقديم نموذج لإجابة أحسن تلميذ قدم له الفحص والذي بلغ معدله الفصلي (نقصد الفصل الثاني) 10/9.60:

في أحد الأيام أصيب صديق بكس في رجله فقرّرنا أنا وزملائي
زيارته لإطمئنان عليه فسألت أبي هل يمكن زيارة صديقي؟
فرفض بعبء عدم إزعاج المريض وقال لي أيضا أن المريض
يحتاج لراحة نفسية وجسدية والتكون والهدوء وهيبته
وحالته غير مناسبة لاستقبال الزوّار فأجبت: أنا من وجهة نظري
العكس فالمريض يفرح بهذه الزيارة فهذا يشعره بمكانته في المجتمع
كما تدخل الفرح والسرور إلى قلبه وكما أوصلنا الرسول "ص" في
قوله: "حق المسلم على المسلم خمس رد السلام وعبادة المريض وإتياء
الجنائز وإجابة الدعوة وتشميت العاطس" رواه البخاري
فأجبت أبي: ما أطيبك يا أبي لقد أفتعتني يا بني فقم بزيارة
صديقك ولا تفرط عليه في الكلام وكُن خفيفا في الزيارة.

"إشياء إذا زاد عن حدّه يتقلب صدّه"

ب. تحليل كتابات الفحص الثاني:

ب.1) التقيد بموضوع الفحص ونمطه:

لقد طوّل المتعلم في الفحص الثاني بتقديم مجموعة تعليمات احتياطية وقائية عند حدوث الزلزال، وهذا ما فرض عليه توظيف النمط الأمرى المناسب لتقديم التوجيهات، ومن المفترض أنّ المتعلم قد تعود على طريقة كتابة مثل هذه النصوص من خلال نشاط المشروع خاصة في السنة الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي والقائمة على التمهيد للموضوع ثم تقديم التوجيهات والأوامر في شكل نقاط مرتبة من أول تعليمة إلى آخر تعليمة، غير أننا وبعد تتبعنا لإنتاجات المتعلمين وجدنا أنّ جلّ النصوص التي التزمت بتقديم التعليمات الاحتياطية تمّ عرضها في قالب سردي إخباري دون الفصل بين تعليمة وأخرى، وارتأينا أن نمثّل لهذه الحالة بالنماذج الكتابية التالية:

عندما ترى المصابيح تتحرك اعرف أنه زلزال لذلك
يجب علينا أخذ احتياطاتنا.

في حالة ركوبنا في السيارة وانطلاقها يجب علينا أن نتوقف
في مكان خالي من السكن والعمرات، وأما حالة البيت والمدرسة
نبعد عن طاولة صلبة ونقف في زاوية الباب
يجب علينا أن نحافظ على أنفسنا وأخذ احتياطاتنا

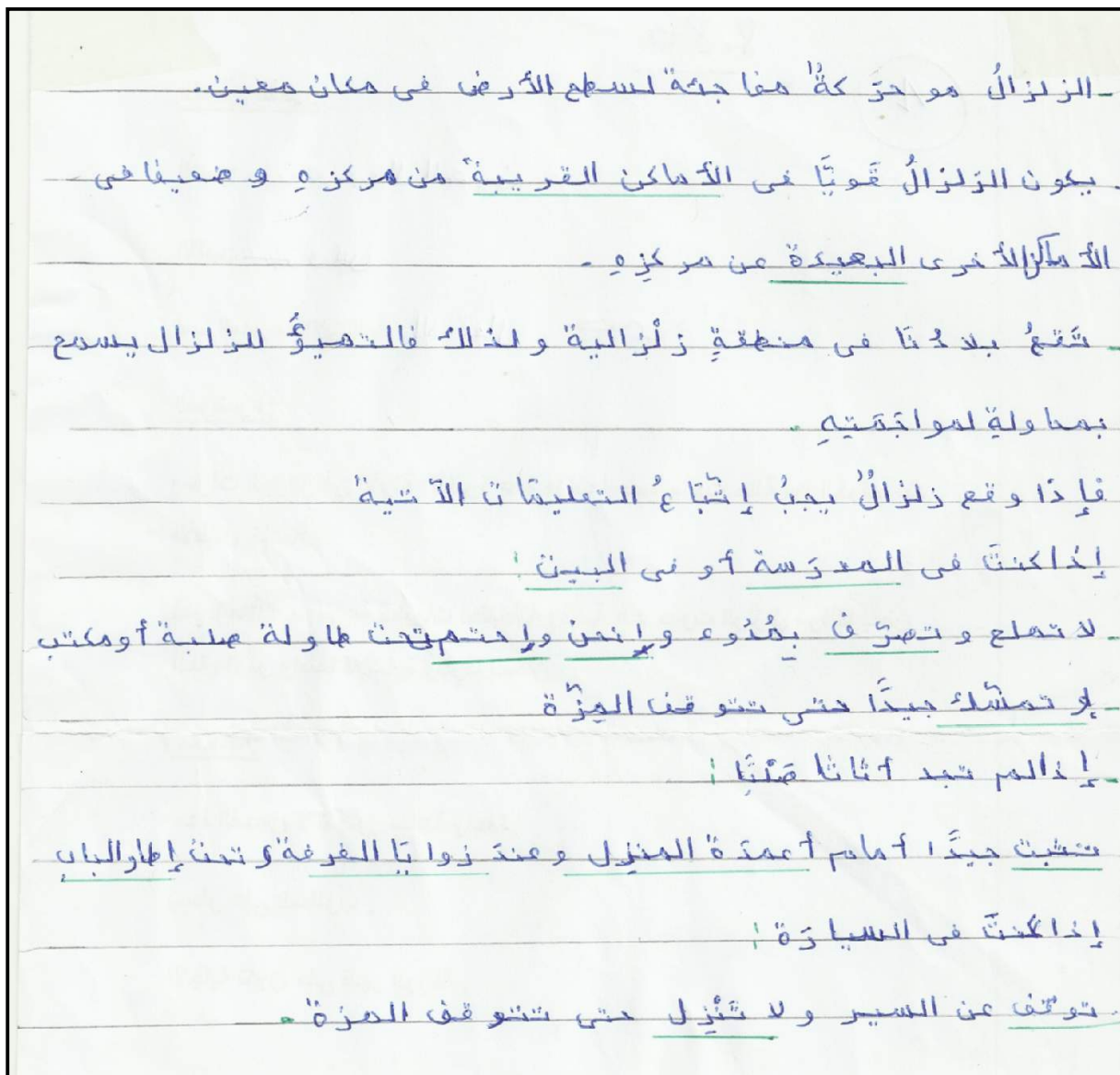
يعتبر الزلزال ظاهرة طبيعية وهذه الظاهرة تحدث
في بعض البلدان والجزر فإذا وقع الزلزال يجب أن نحموا
أنفسكم وكذلك يجب أن نختارنا تحت الطاولة
وعدم الجري والوقوف عند الشرفات لأنه
خطر

حدثت زلازل كثيرة في بلادنا الجزائر فتركنا من وراءنا خوفا
للأطفال المغير لهذا حدث أن أقدم بعض الأطفال ~~الذين~~
المسار فأقول لهم عندما يحدث زلزال يجب الاختباء تحت
شيء صلب مثل طاولة أو مكتب أو الاختباء في زوايا المنزل
هذا إذا كنت داخل المنزل أما إذا كنت ~~داخل~~ ^{خارج} المنزل فبعد عن
العمرات أو الأشياء العالية مثل عمود كهربائي وإذا كنت داخل
السيارة لا تخرج من السيارة وهذه النصائح طمينة جدا إذا يجب
أن تكون مستعدين

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

نلاحظ من خلال هذه النماذج أنّ المتعلم قدم التعليمات دون ترقيم أو فصل بين تعليمة وأخرى بالعودة إلى السطر ووضع نقطة أمام نهاية كل تعليمة وهذا ما أثر على قالب النمطي للنص المنتج.

غير أنّ هذه النماذج لا تلغي كتابات بعض المتعلمين الذين التزموا بطريقة تقديم قالب النص الأمري رغم قلتها بحيث بلغ عددها ثماني إجابات فقط من مجموع ستين إجابة ومنها اخترنا النصوص التالية:



في تنمية ملكة المتعلمين النصية

الوقاية من الزلزال

حدث في الجزائر زلازل عديدة في هذه الآونة الأخيرة
 تسببت في خسائر عديدة وكان موقع هذه الطرقات الأرضية قرب
 مدينة حمام ملوان الواقعة بولاية البليدة . وللوقاية من هذه الطرقات
 عليها اتباع تعليمات منها :
 - عند الاحساس بتزلزل أرضية البيت قم باخراج جميع أفراد المنزل
 خارجا

- شد باحكام في الأسوار لكي تتجنب السقوط
 - تأكد من عدم رمي أو ترك أحد في البيت
 - ابتعد عن البناية قدر الامكان لتجنب سقوط إحدى أجزائها البنية
 هذه بعض التعليمات المهمة التي يجب القيام بها ونرجو الله أن
 لا نرى زلازل أخرى تقوم بإخافة أطفالنا ولا التسبب في خسائر للبلاذ .

الزلزال

عرفت الجزائر في الآونة الأخيرة عدة هزات أرضية لذا يجب أن نحمي أنفسنا من هذه الهزات
 لذلك سأعطي بعض التعليمات وهي :

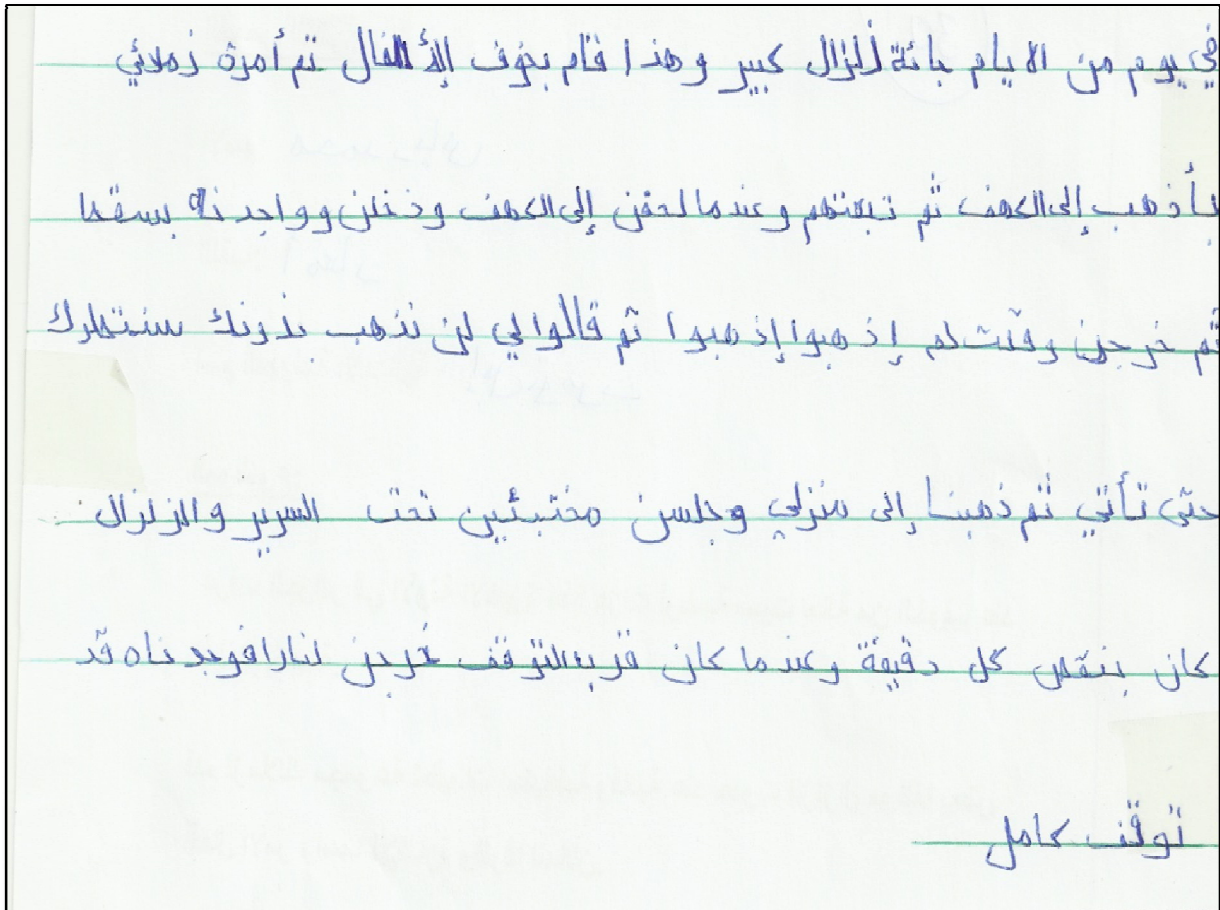
1- لا يجب على الأطفال الصغار أن يخافوا .
 2- ويجب خاتمة الاختبار في مكان آمن أو الخروج إلى الشارع .
 فإذ لك طبعاً أصدقائي التعليميين المحترمين ، الزلزال هو لا يُخيف فلا تخافوا وتنجتوا
 الزلزال لا يزعج قصي الطبيعة تخرج حزنها فلذا لا خوف في هذا .
 النضائية

ووجدنا في المقابل أن بعض الإجابات ابتعدت عن المطلوب - تقديم تعليمات - بخوضها في تعريف ظاهرة (الزلازل) ووصفها وشرحها مع تقديم معلومات عنها، ونمثل لهذه الشريحة بالنماذج التالية:

الجواب :

تنبهم الزلازل عن تحرر فجائي لطاقة توتيرية، يداخل حجم محدود، لا يتجاوز عادة بضعة كيلومترات مكعبة من القشرة الأرضية، أو من الطبقة العليا لغلاف الأرض، ينتج عن تصدع في الصخور، وقد تحدث الزلازل على عمق يتراوح بين: 700 كيلومتر تحت الأرض. ولا يعرف على وجه التحديد السبب في تراكم هذه الطاقة، ولكن قد يرجع ذلك إلى حدوث تحرك بطيئة في الطبقة العليا من غلاف الأرض، أي على عمق يتراوح بين 50 و 3000 كيلومتر. ولكي نتجنب من أضرار الزلازل يجب على الدولة بناء منازل مضادة للزلازل وعلى الخصوص في المناطق المعروفة بطبيعتها الزلزالية. وإن تحرر هذه الطاقة بعنف في مركز الزلازل يجعلها تنتشر في صورة موجات مرنة تمتد في جميع الاتجاهات وعندما تبلغ هذه الاهتزازات سطح الأرض تحدث موجات سطحية ثانوية تستغرق مدداً أطول.

لقد خلق الله كل شيء ^{على الأرض} وما بين هذه الأشياء
هي الكوارث الزلزالية، لقد عرفت عن الجزل في الآونة
الآخيرة عدة هزات أرضية سببت حالة من الخوف عن
الأطفال خاصة وهذه الهزات الأرضية أو الزلازل
لقد أثرت كثير في الأوناس و جعلتهم
يفكرون في الموت أو العيش وترك آثار الزلازل
مثل الخوف والإنهيار و اختفاء الأكلال و وجود
آثار الموت والجرح والكثير من الأشياء المزعجة لهذا
أكلب من الناس لا يخافون كثيرا من الخوف لاهل له
لأن الله رزاقنا الذي تأتي من عند الله تدق ثلما.



وللعلم فإن الموضوع الأول أخذه صاحبه إلى البيت وجلبه في اليوم الموالي للمعلمة بحجة أنه وضع الإجابة داخل الكراس، وعندما دق الجرس نسي أن يسلم الورقة، لذلك فإن المعارف الموجودة في الموضوع تفوق مستواه فهي مستمدة من الانترنت، وبالنسبة للموضوع الثاني فقد وصف فيه المتعلم الآثار النفسية التي تخلفها الزلازل، والتزم المتعلم في الموضوع الثالث بسرد قصة خاصة به مع الزلازل.

ب.2. تحليل طريقة توظيف القواعد النحوية في كتابات الفحص الثاني:

في الفحص الثاني طلبنا من المتعلمين توظيف ما يلي: اسم إشارة كرابط إتساق نحوي، ظرف مكان، بعض أفعال الأمر.

1. ظرف المكان:

من خلال إطلاعنا على إجابات المتعلمين توصلنا إلى نتيجة مفادها أن أغلبية المتعلمين وظفوا أسماء تدل على المكان في المعنى لكنها لا تعرب ظرفا للمكان، وبالتالي لم تستغل دروس النحو التي عيَّج بها مقرر السنة الثانية والثالثة من التعليم الابتدائي والتي حملت عنوان "ألفاظ دالة على المكان" مثل: "حول، أمام، تحت، خلف، وراء، قدام، داخل"، كما أن أغلبية المتعلمين اتفقوا على قاعدة تتم عن عدم التفريق بين المعنى الدلالي والإعرابي لظروف المكان ومفادها أن كل اسم يأتي بعد حرف الجر هو ظرف للمكان، والنماذج لتالية تعكس الملاحظات المتوصل إليها:

- لا ألقى بنفسِي من شرفات العمارات
 - داخل القسم أسرعوا للخروج إلى الساحة
 - فالمتعلم ترك "داخل" واطر على الساحة.
 - نبحث عن طاولة صلبة ونختبئ فيها
 - الاختباء تحت أقرب طاولة
 - فالمتعلم ترك "تحت" واطر على طاولة
 - عرفت الجزائر عدة هزات
 - إذا كان عندكم قبو فاختموا هناك
 - الكرة الأرضية معرضة للززال
- كما وقفنا من خلال التحليل عند ملاحظة مهمة مفادها أن بعض المتعلمين أخطوا بين ظرف المكان وظرف الزمان كالاستعمالات التالية:

- وبعد توقف الهزة تأكد من عدم وجود الأشخاص في البيت
- في الصباح حدث ززال زموري
- عرف الإنسان في الخمسين سنة الماضية الكثير حول الأخطار

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

- كنا نائمين ليلًا فشعرنا بهزة
 - قبل الخروج من البيت تأكد من الغاز
- وعليه فإنّ بعض المتعلمين في نهاية الطّور الابتدائي لا يفرقون بعد بين الإسم المجرور وظرف المكان ، كما أنهم لا يفرقون بين ظرف المكان والزمان دلاليًا.

2. توظيف أفعال الأمر:

لم يبرمج المقرر النحوي المعدّ لمتعلمي الطور الابتدائي دروسا كافية حول فعل الأمر وأحوال بنائه إلا ما ورد مقتضبا في كتاب السنة الرابعة (ص 84) تحت عنوان (أتعرف على فعل الأمر) وجاء في القاعدة أنّ فعل الأمر هو كل فعل يطلب به حصول عمل في الزمن الحاضر أو المستقبل، مثل: أغلق، اهبط... مع قلة الممارسة الكتابية لهذا الزمن من خلال توظيفه في مشاريع معينة، بحيث عثرنا على مشروع وحيد في (الكتاب المدرسي نفسه) والذي يحمل عنوان (كتابة تعليمات)، وفيه يوظف المتعلم زمن فعل الأمر والفعل المضارع مع "لا" الناهية، لذلك لاحظنا أنّ البعض منهم لا يفرقون بين زمن الفعل الماضي والمضارع والأمر والنماذج التالية خير دليل على ذلك:

- يجب عليك أن تتوخذ الحذر
- لذلك يجب عليكم أن تتفادوه
- والمتمثلة في أن تختبأ
- وأنا أعرف بأن الموت
- فخفت عليها كثير
- ولو هربوا لا يجلسون تحت العمارات
- فلما شعرت بحركة الزلزال
- ما عليكم إلا أن تغلقوا النوافذ والأبواب

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

غير أن بعض المتعلمين توصلوا إلى توظيف زمن فعل الأمر لكنهم تعثروا في رسم همزته وإبقاء حرف عله في الآخر أو حذفها رغم أخذهم لهذه الفوارق في دروس الإملاء والصرف، ومن بين تلك الأخطاء نمثل بال نماذج التالية:

- اختبأ تحت الطاولة
- لا تبقى أمام لنا فذة
- احمي أبناءك ولا تتركهم لوحدهم
- استشيرون أوليائكم
- اجلس ولا تتحرك
- ادعي دعاء النجاة

3. توظيف اسم الإشارة:

من خلال تصفحنا لإجابات المتعلمين استنتجنا أنّ البعض يخلط بين أسماء الإشارة والأسماء الموصولة من جهة، ومن جهة أخرى بين أسماء الإشارة والضمائر المنفصلة خاصة التي تدل على المفرد مثل (هي، هو) ومن ذلك الأمثلة التالية:

- والتي تسببت في خسائر كبيرة
- أوجه نصيحتي للذين يندفعون في العمارة
- انحني تحت الطاولة التي أمامك
- الزلزال مخيف والذي يخيفني أكثر الهزاة
- الزلزال هو لا يخيف فلا تخافوا
- الزلزال ظاهرة طبيعية هي تحدث في بلدنا الجزائر
- ومن أكثر الأخطار هي سقوط سقف البيت

أما باقي الاستعمالات السليمة لاسم الإشارة فقد وُظف فيها جُلّ المتعلمين اسم الإشارة الدال على المفرد (هذه، هذا) بالرغم من أنهم تعرّفوا على كلّ أسماء الإشارة في السنة الخامسة بعدما تطرقوا لها في السنة الثانية من التعليم الابتدائي وهي (هذا، هذه، ذلك، تلك، هنا، هناك، هذان، هاتان، أولئك، هؤلاء)، واخترنا للتمثيل النماذج التالية:

- هذه الظاهرة

- الله عز وجل أمرنا بهذا

- وهذه الحوادث خطيرة جدا

- شهد العالم في هذه السنوات

- ولكي نتفادى هذه الأضرار

وللعلم فقد وجدنا بعض الأوراق خالية تماما من توظيف المطلوب فيما يخص دروس قواعد اللغة العربية، وأحيانا يوظف المتعلم اسما للإشارة أو فعلا في زمن الأمر لكن لا يسطر تحته إما لأنه نسي أو لأنه لا يعي ما يكتب بحيث يوظف ما طلب منه في سياق تعبيره دون أن يتعمّد توظيف المطلوب الذي ربما لا يفقه من قواعده شيئا.

ج. تحليل كتابات الفحص الثالث:

ج.1. تحليل طريقة توظيف المتعلم لتقنية الرسالة والنمط السردى:

يستهدف الفحص الثالث استثارة معارف ومكتسبات المتعلم فيما يخص توظيف النمط السردى والتحكم في تقنية كتابة رسالة، وللعلم فقد أخذ هذه التقنية في إطار المشروع الكتابي المبرمج في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي تحت عنوان "تقنية كتابة رسالة" (ص 23) من الكتاب المدرسي الخاص باللغة العربية بحيث يفترض في نهاية المشروع أن ترسخ هذه التقنية في ذهن المتعلم من خلال خطواتها التي مارسها في إنتاجه والتي يمكن حصرها في النقاط التالية:

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

- كتابة التاريخ في موضعه
 - ذكر المرسل إليه
 - كتابة عبارة التحية في موضعها
 - ترك البياض في بداية الفقرة
 - وضع عبارة الاختتام في موضعها
- أما بالنسبة للنمط السردى فالمشاريع التي استهدفته أخذت نصيب الأسد خاصة في كتاب السنة الثالثة والرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي، فمثلا في (ص94) من الكتاب المدرسي الموجه لمتعلمي السنة الثالثة يطالب المتعلم بكتابة قصة، ومن خلال هذا المشروع يتعرف على مكونات القصة من شخصيات ومكان وزمان وأحداث كما يتعرف على أجزائها (بداية القصة - وسط القصة - نهاية القصة) وفي (ص 134) من الكتاب نفسه يوجد مشروع آخر بعنوان "أكتب نصا سرديا" وفيه يتعلم المتعلم توظيف رابط اتساقى داخل النص والمتمثل في الضمير المتصل.
- وفي (ص 22) من كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي عثرنا على مشروع يحمل عنوان "كتابة نص سردي" ومن خلاله يتخيل المتعلم قصة ويحكيها للأم
- بمراعاة الخطوات التالية:
- تحديد مكان القصة في البداية
 - تحديد الشخصية الرئيسية في البداية
 - تقديم الأحداث متسلسلة في وسط القصة
 - استعمال الفعل الماضي
 - كتابة نهاية للقصة
- ولذلك فإنّ تحليلنا سيسلط الضوء على مدى قدرة المتعلم على توظيف الكفاءات المكتسبة من نشاط المشروع والمتعلقة بنمط النص السردى وتقنية كتابة رسالة.

• تقنية الرسالة:

من خلال إطلاعنا على وثائق المتعلمين فيما يخص جانب التقيد بتقنية الرسالة وجدنا أن جلّ الإجابات أغفلت هذه التقنية باستثناء أربع إجابات فقط التزمت بتلك التقنية ومنها ما كان التزامها التزاما جزئيا، ونرى أن السبب المباشر في غياب هذه التقنية من إنتاجات المتعلمين يكمن في نسيانهم لها، بحيث بُرمج مشروع وحيد في السنة الثالثة يستهدف تعليم وإكساب هذه التقنية ولم يكرر لا في السنة الرابعة ولا في الخامسة من التعليم الابتدائي، لذا لم ترسخ تلك التقنية في ذهن المتعلم لقلة التدريبات الخاصة بها، وفيما يلي نعرض عينة من الإجابات التي حاول أصحابها إتباع خطوات كتابة رسالة:

19 أفريل 2014

الموضوع: اختطاف الأطفال

صديقتي العزيزة

في البداية أريد أن أهنئك على شهادة التعليم الابتدائي
صديقتي أريد أن أشاركك خبرا حيرني وهو اختطاف
الأطفال فقد سمعت في نشرة عن اختطاف ~~بعض~~ طفلين و
قتلهم بالحادثة التي كانت في قسنطينة وبعد تلك الحادثة
اختطف طفل من حبيبا الذي ألقيني فأصبحت أخاف

من الخروج وحدي
أخيرا أريد أن أقول لكي أن لا تخرجي وحدي
بهذا الخطير

صديقتي دكار أفرام
Afram

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

الحمد لله الذي أتيتني
الجزائر في 17/04/2014

أهلاً يا أيتها أمي! أهلاً باليوم الذي أتيتك عن ظاهري في مكنون
الجزائر وهي اختطاف طفل ساحر منك عن طفل اختطف في 2008
ولم يخلص عليه بعد هذا الطفل عنده ما اختطف كان يرتدي لباساً
رياضياً وله عيانتان زرقوتان وشعر أبيض ويطلق في وجهه يكتفي
زور حيث أن والداه يشتغلان إليه وأمه تربيته ليلاً نهاراً
والشرطة القضائية لا زالت تبحث عن هذا الضحية لمسكين
ولم تجده وأمل أن تجده من كل قلبه وفيه ن بعد ما
حكيت لك هذه القصة أقول إلى اللقاء وأودعك

إلى اللقاء
مد يديك صارة

إلى مد يدي أميرة

نقد تسبب بعض الشبان في جرائم صغيرة لم تأذي كثيرا الناس
لكن هذه الظاهرة ظاهرة اختطاف الأطفال لها هرة أذت أبائهم
حتى أن البعض صارت من الخوف على أبنائهم لقد سمعنا طفلة
في الخاص من عمرها خمس شيماء وجدت ملقاة في المظبرة مبيننا
اختطفها شاب بمبارة سودا وهو من جرائمهم طرق الباب وخطفها
وتركها والدتها تموت من الخوف عنها وأخيرا أتتني أن نعرض
على يخرج إخوانك لودعها إلى الخارج.

من مد يدي نادية

من خلال عرض هذه النماذج نلاحظ أنّ البعض التزم التزاما شبه كليّ بتقنية الرسالة - كالموضوع الأول - من كتابة التاريخ، وذكر المرسل والمرسل إليه وترك الفراغ في بداية الفقرة الأولى، والبعض تقيد تقيدا جزئيا من خلال إهمال بعض الخطوات الأساسية في كتابة الرسالة كالموضوع الرابع.

• التقيد بالنمط السردى:

من خلال إطلاعنا على إجابات المتعلمين وجدنا أن جلّ المتعلمين حاولوا التقيد بالنمط السردى الذي فرضه موضوع الفحص من خلال كتابة قصة تروي أحداث اختطاف طفل، بإتباع خطوات القصة من بداية ووسط ونهاية مع ذكر للشخصية الرئيسية دون نسيان عنوان القصة.

1- التحديد المكاني والزمني لأحداث القصة:

لقد التزمت بعض الإجابات بتحديد مكان وزمان القصة معا مثل:

(مكان + زمان)

• ظاهرة في بلادنا الجزائر
طفل اختطف في 2008

(مكان + زمان)

• يلعبون في الحي
وبعد وقت الظهر

(مكان + زمان)

• كان الطفل خارجا من منزله
يوم السبت على الساعة الخامسة والنصف

(مكان + زمان)

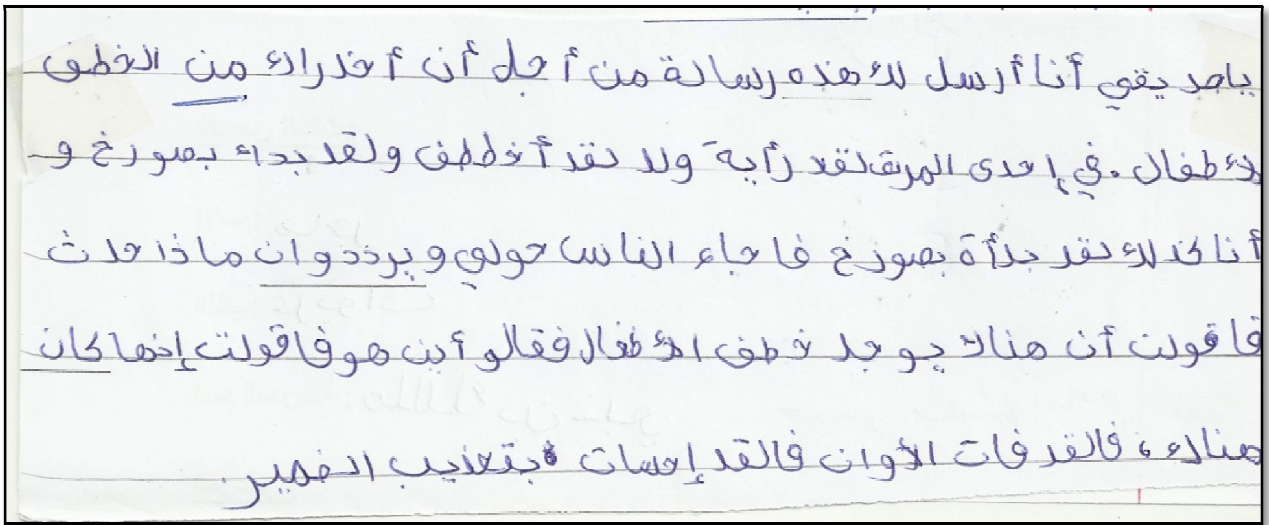
• خرج طفل من منزله قاصدا المدرسة
وفي الساعة 12:00 لم يعد إلى البيت

أما بعض الإجابات فقد اكتفت بتحديد المكان دون الزمان أو العكس:

- قام السارق صباحا بختف صديقتي
- في أمس حدثت قصة مخيفة
- في العطلة الصيفية الماضية اختف طفل صغير
- رأينا رجلين يختطفان طفلا من الفندق
- ذاهبة إلى المتجر لتشتري
- خرج جري ليلعب في الشارع

2- احترام ذكر أجزاء القصة من بداية ووسط ونهاية:

لقد التزمت أغلب الإجابات بذكر بداية للقصة بحيث وظّف جلّ المتعلمين عبارة (في يوم من الأيام)، وبعدها مباشرة تمّ التحديد المكاني والزّماني لأحداث القصة. أما عن وسط القصة فقد إلّتم فيها أغلب المتعلمين بسرد الأحداث من خلال توظيف عبارات تدل على الانتقال والتحول مثل (فجأة) (بينما)، غير أنّنا لاحظنا أنّ فئة معتبرة من القصص لم تختتم وتركت النهاية مفتوحة، ونمثّل لهذه الفئة بالنماذج التالية:



مظاهر اختطاف في الجزائر

إن اليوم ما نوال الأطفال يلعبون في الحي فأت ندعهم غريب فكان ينظر إلى الأطفال
الذين كانوا يلعبون وبعد وقت الظهر كان طفلا واحدا في الحي فذهب إليه ذلك الأسير
بعدهما كان وقت المغرب فتقلقت عائلته فخرجوا سحان الحي ليبحثوا عنه
فلم يجدوه

خلق الله عز وجل الأرض وادخلها يوحنا إفرقيا التي يوجد فيها وطن
الجزائر الذي يعيش فيه المسلمون بدين الإسلام النظيف معلوم بالتعب
والعطف فكانوا يتعانون ويحسون بعضهم البعض مع مرور الوقت
والسنوات أصبح الناس يخطفون الأطفال ويحسون بعضهم البعض
في أمد الأيام كانت داهيا لشيء بعض الحيات لا تأتي حتى أنه هشت
لأنه رأت أيتها عينة تشابه يخطف قات صغيرة عملها من بين
5 سنوات كانت تلعب مع أناسها ف
معلومة معلومة بدواء النوم عندما أكلت تلك الحولة حسرت بضيق
في جسمها ولسعته بالنوم العاصف عند نومها أخذها الشاب إلى
بيتته فأتى عليها العنوت وذهبت إلى أمها في أمها وقلت لها اللهم
عنده ولا يتز في عبيد»

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

نلاحظ في الموضوع الأول أنّ المتعلم ختم القصة بقضية تعذيب الضمير والتي لا تعكس النهاية على الإطلاق لأن ما يُهمّ القارئ هل وجدت الشرطة الطفل المختطف أم لا؟ والأمر نفسه كرّر في الموضوعين الثاني والثالث فالقارئ يبقى ينتظر هل وجد الطفل حياً؟ وهل عوقب الجاني؟

وعند تصفحنا للإجابات سجّلنا ملاحظتين هما:

1. نسيان جلّ المتعلمين لعنوان القصة، إلّا فئة جد ضئيلة ممن تنبّهت لوضع عنوان للقصة ومن بينها نذكر: "الولد المخطوف"، "ظاهرة الاختطاف في الجزائر"، "خطف الأطفال الصغار"... إلخ

2. بعض الإجابات خلت تماماً من الأحداث ومنه غياب النمط السردي الذي حلّت محله أنماط أخرى كالنمط الأمري التوجيهي والنمط الإخباري، ونمثّل لهذه الإجابات بالنماذج التالية:

هناك خطف الأطفال كثير جداً يعني وهو أن
الناس لا يخفون الله تعالى كيف يحزنون على ذلك
أنا أصدقك يا أمي أن لا ندمت بهيبي المثل
وأنا لا أتحور البيت
لأن هؤلاء الناس لا يخفون الله بخدشهم الأطفال
ويذهبون إلى أمال ويخدمون عليهم
وأنا أقول لهم كفوا من ذلك يا الناس
الله تعالى يحسبهم من فعل ذلك

ج.2) توظيف القواعد النحوية في كتابات المتعلمين:

لقد طلبنا من المتعلم في الفحص الثالث توظيف بعض الضمائر المتصلة وحروف العطف كروابط اتساقية داخل النص السردي إضافة إلى "كان وأخواتها" التي تساعد المتعلم على السرد، وللعلم فقد تعرف المتعلم على بعض حروف العطف في السنة الثانية من التعليم الابتدائي والمتمثلة في (و، ف، ثم) وأعيد نفس الدرس في مقرر السنة الرابعة مع إضافة حرف عطف جديد والمتمثل في (أو)، وبالنسبة لدرس الضمائر المتصلة فقد برمج في مقرري السنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، أمّا عن كان وأخواتها فقد تعرف عليها المتعلم في السنة الرابعة وحصرت أخوات كان في النواسخ التالية: أصبح، أمسى، أضحى، ظل، بات، ليس، صار

1- طريقة توظيف الضمائر المتصلة:

بالرغم من أن المتعلم أخذ دروسا نحوية وحتى صرفية عن الضمائر المتصلة وتوظيفها بطريقة آلية في كل إنتاجاته الكتابية غير أن بعض المتعلمين لم يصلوا بعد في نهاية الطور الابتدائي إلى التفريق بين الضمائر المتصلة والضمائر المنفصلة، وبين الضمير المتصل والحرف المتصل بالاسم أو الفعل، وعلى سبيل التمثيل اخترنا النماذج التالية المقتطفة من كتاباتهم:

- وهكذا لم يرى أثر لـ طفل أمين
- وهو من تعود قتل الأطفال
- ذهبت أنا وأصدقائي
- أحدثك عن ظاهرة في بلادنا الجزائر وهي اختطاف الأطفال
- قررت أن أفتح النافذة لأشم الهواء
- وجدوه في مصنع كبير لـ شمع
- اتصل أبي بالشرطة لـ يتأكد

- إن الذين يسرقون الأطفال هم أشخاص ليس لديهم قلب
- أما عن أكثر الضمائر المتصلة توظيفاً في إنتاجات المتعلمين فقد تكرر كثيراً ضمير الهاء المتصل وعلى سبيل التمثيل نقدم النماذج التالية:
- والدته بعثته لرمي القمامة
- ضننت أنه أحداً أقاربه
- فاتصل أبي بهاتفه
- ووضعه في سيارته
- خطفه في صلاة الصبح
- وبكت أمها عليها
- قلت له لا تخرج لوحده
- فسأله الشرطة

2-توظيف كان وأخواتها:

- ما لمسناه في إجابات المتعلمين الخط الكبير الواقع بين الناسخ (كان وأخواتها) و(إن وأخواتها) وعلى سبيل التمثيل اقتطفنا النماذج التالية:
- لقد سمعت أن طفلة صغيرة تسمى شيما
 - كأن لم ير شيء
 - لكن لحقت الشرطة في الوقت المناسب
 - ليت الأطفال يسمعون كلام والدهم
 - ولكن أمه كل يوم تقول له لا تذهب وحدا
 - إن ظاهرة الخطف منتشرة في الجزائر
- أمّا عن الذين وظفوا (كان وأخواتها) فأغلبهم اكتفوا باستعمال الناسخ (كان) لوحده باستثناء إجابات جد قليلة وظف فيها المتعلمون بعض أخوات (كان) كالنماذج التالية:

- لأن الليل خطير وليس آمنا
- ومنذ ذلك اليوم أصبح الطفل حذرا
- وظل أبويه يبحثان عنه

3-توظيف حروف العطف:

من خلال تفحص وفحص إنتاجات المتعلمين خاصة فيما يتعلق بتوظيفهم لحروف العطف استنتجنا أن نسبة كبيرة من المتعلمين وهم على مشارف الانتقال إلى المتوسط لم يصلوا بعد إلى الفصل بين حرف العطف وحرف الجر، والنماذج التالية خير دليل على ذلك:

- فهمس له في أذنه
- كانت صديقتي ذاهبت إلى المتجر
- أحذرك من الخطف
- إن ظاهر خطف الأولاد منتشرة في هذه الأيام في الأمسي كانت طفلة
- أنا أنصحك لا تذهب بعيدا عن المنزل
- وبعد عدة أيام من البحث وجدوا القاتل
- أنا أكتب لك عن ظاهرة شائعة في الجزائر
- لا تخرج إلى الشارع وحدك
- اقترب من الخاطفون

ج.3. تحليل الأخطاء:

ما استرعى انتباهنا في هذا الفحص كثرة الأخطاء بكل أنواعها خاصة النحوية والإملائية والصرفية، أما عن الأخطاء النحوية المتكررة فأغلبها متعلق بعمل كان وأخواتها وبعضها الآخر متعلق بعلامة الرفع والنصب في الاسم المثنى والجمع. أما بالنسبة للأخطاء الصرفية جلّها متعلق بتصريف الفعل الذي قد يعامل معاملة الجمع وهو مسبوق بضمير المفرد، وبخصوص الأخطاء الإملائية فهي كثيرة ولا يمكن حصرها في زمرة معينة

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

وبالنسبة للأكثر شيوعاً ما تعلق برسم التنوين والهمزة (على النبرة، على الواو، على الألف)، وفيما يلي عينة عن كثرة أخطاء المتعلمين:

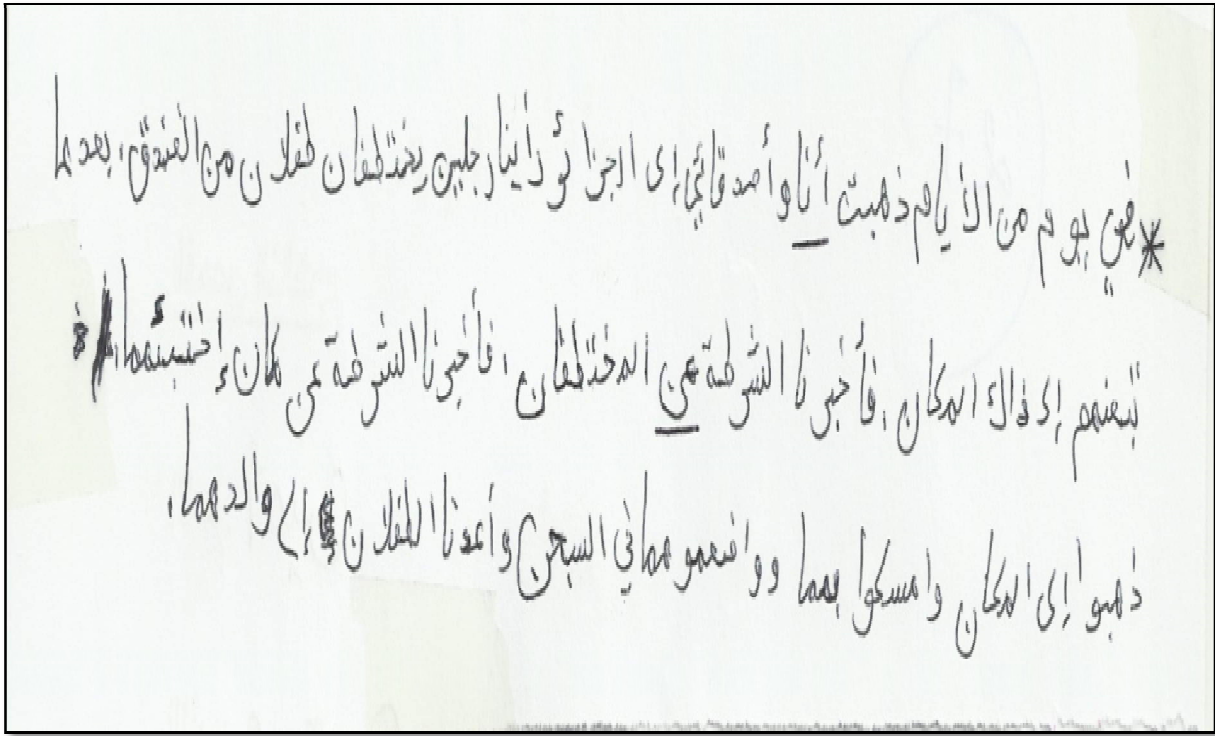
في أحد الأيام كنت جالس في شرفة المنزل
ثم رأيت شبان غريبان يسكنون خارج الحي وخرج جري
ليلعب في الشارع ثم أراد الشبان أن يختطفوا هذا
الطفل فارتضأ أبي بهاتفه المنقال للشرطة فوجه
إلى الشرفة وضعف الطفل يسرّخ بكل قوته وابتعد
كثيراً من الناس إلى الشارع وأرادوا أن ينقذوه
وعندما وصلت الشرطة فقبضوا على المجرمين
وبعد ذلك بهم تصحّج جاري ذلك الطفل بأن لا يخرج
أبداً وحده لأن الليل خطير وليس آمناً فانتصف
القصة ولذلك أنصف نفس النصية التي أعطيتها لجاري
إلى السلامة يا صديقي.

نلاحظ أن أول ما وقع فيه المتعلم من أخطاء يكمن في العلامة الإعرابية لخبر كان في قوله:

1. كنت جالس والصواب كنت جالسا بنصب خبر (كان).
2. تم رؤية شبان غريبان يسكنون ← رأيت شابين غريبين يسكنان
3. وخرج جري ليلعب ← خرج جريا ليلعب
4. أراد الشبان أن يختطفوا ← الشبان أن يختطفوا

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

5. سمعت الطفل يسرخ ← يصرخ
6. لذلك أنصحك / ذاك الطفل ← ذلك
7. فأنتهت القصة ← فأنتهت القصة



من أهم الأخطاء البارزة في هذا الموضوع نذكر:

1. يختطفان طفلان من الفندق ← يختطفان طفلين
2. أخبرنا الشرطة عن المختطفان ← عن المختطفين
3. عن مكان اختبئهما ← اختبئهما
4. وأمسكوا بهما ووضعوهما ← ووضعوهما
5. أعدنا الطفلان إلى والدهما ← الطفلين إلى والديهما

- كان يسكن أمامنا طفل اسمه أمين عمره 4 سنوات وتعرفنا إلى
الطفل وكان يجلس أمام بيدهم يلعب بالأعاب ثم اختطف وبعد قليل
خرج أخوه ليناديه فلم يجدها، فكانت أمه على وشك الموت لسمع
هذا الخبر، فأجبر الشرطة وأتت الشرطة ولم تجد أي أثر له ولا حتى
كلاب الشرطة شملت رائحته وضعت أسرته الخبر في الدفان من
رأى طفل يتصل على الرقم الموجود. وهكذا لم يري أثر لطفل «أمين»
وبقيت أسرته حزينه.

من أهم الأخطاء البارزة في هذا الموضوع ما يلي:

1. طفل اسمه أمين ← طفل اسمه أمين
2. يلعب بالأعاب ← يلعب بالأعاب
3. خرج أبوه ليناديه فلم يجدها ← فلم يجده
4. على وشك الموت لسمع هذا الخبر ← لسماع هذا الخبر
5. وأتت الشرطة ولم تجد أي أثر له ← أتت أي أثر له
6. وهكذا لم يري أثر ← لم ير أثر

ظاهرة خطف الأطفال

في يوم من الأيام خرج طفل من منزله قاصدا المدرسة،
و فاجئه رجل يرتدي قناعا أسود و اختطفه و وضعه في
سيارته و ذهب مسرعا .

وفي الساعة 12:00 منتصف النهار، لاحظت عائلته أنه لم يعد إلى البيت
بعد، فالتصل أبوه بالشرطة والحماية المدنية فاتو مسرعين،
ثم بحثوا في كل مكان قريب من المنزل و لم يتبقى إلا
المقبرة التي كانت بأجوار المنزل .
ففتشوها وقد عثروا على الطفل في مخفي من المقبرة
ولكن لسوء الحظ كان ذلك الطفل قد فارق الحياة قبل
الأساعات .

ثم عثروا على المجرم فعاقبوه بالسجن المؤبد .
ما قوله إن ظاهرة خطف الأطفال خطيرة جداً

من أهم الأخطاء البارزة في الموضوع نذكر الآتي:

1. فالتصل أبوه بالشرطة ← فاتصل أبوه
2. ولم يتبقى إلا المقبرة ← لم تتبق
3. التي كانت بأجوار المنزل ← بجوار المنزل
4. عثروا على الطفل في مخفي من المقبرة ← داخل المقبرة
5. فعاقبوه بالسجن المؤبد ← بالسجن المؤبد

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

إن جزائي قد أصبحت كثرثة عالمي في اختطف
 أطفال وقد أصبحوا أطفالا جزائرا مصدرين بالقطر
 ربي حينما قد خطفوا طفل من و من عصره
 رأسه صور عليلو في يلعب بالكرة فعند ما كان
 ذهب إلى منزل فطفوه فوجدوا ما كان وقت دخوله إلى
 منزل دخلوا كل أ صد حاته و عمر لم يدخل فخرج أبوه
 لا يبحث عنه ~~فلم~~ قال يعده قال أ صد حاته فقال إنه
 ذهب إلى منزل فذهب أبوه إلى الشرطة وقال اسمه عليلو و
 لقبه ~~فلم~~ ومنه فبعد ذلك بحث و بعد أيام فوجدوه ميت
 و عمر مشنوقة وأخذوا كل كبرته و قلبه و رموه في بئر.

من أهم الأخطاء البارزة في هذه الإجابة نذكر:

1. قد أصبحت كثرثة عالمي في اختطف أطفال ← كارثة عالمية في خطف الأطفال
2. قد أصبحوا أطفالا جزائرا ← قد أصبح أطفال الجزائر
3. قد خطفوا طفل ← قد خطفوا طفلا
4. فعندما كان ذهب إلى منزله ← كان ذاهبا
5. لا يبحث عنه ← لبيحث عنه
6. فوجدوه ميت وهو مشنوقة ← ميتا شنقا
7. ورموه في بئر ← ورموه في بئر

وارتأينا أن نختم تحليل الفحص الثالث بعرض نموذج اعتبرناه من أحسن النماذج المقدمة مقارنة بما وردنا من إجابات وهذا لا يلغي خلوه من بعض الأخطاء ومن خطوات تقنية كتابة رسالة.

يا صديقي أنا أكتب لك هذه الرسالة لأشركك كيفية اختطاف الأطفال .
إن الجزائر أصبحت تعاني الكثير من مآثر الاختطاف للأطفال ، سأروي لك قصتي
اختطاف طفل من حبيبي
في يوم من الأيام كنت ذاهبا لأشركي فرأيت رجلين عربيين نعم من قبل في حينا يلاحقان
طفلا صغيرا هزلا ، سنوات فصالة أحدهما أين يقع محل بيع المواد الغذائية العامة
، فأجابه الطفل بكل نية أنه في الطرف الآخر من الطريق فقال له الرجل : هل تستطيع
أن تقودني إليه فأجابه الطفل بكل سرور نعم نعم سأخذك فبدأت تتحدث معه حتى
أنت ساعره وأخذته حاولت الشرطة أن تجده ولكن للأسف اختطف ولم يجده
وبعد مرور أشهر وجدت الشرطة جثته في حفرة داخل القبيلة ، كتم حزن أباه وأمه
عليه وبكى كثيرا ولأنه كان يحب مساعدة الآخرين .
وهكذا قدر الله كيفية اختطاف الأطفال لذا أنصحكم يا صديقي بالحد من
الأشخاص الذين لا تعرفهم لكي لا يحدث لك ما حدث مع الأطفال المخطوفين
وإذا دعوا أن يضطرونا الله من هذه الحوادث إن شاء الله إنه رحيم عفون

د. تحليل كتابات الفحص الرابع:

د.1. التقيد بنمط النص:

لقد استهدف موضوع الفحص الرابع النمط الوصفي من خلال مطالبة المتعلم بوصف شخصية يعتبرها قدوة له في الحياة، وللعلم فقد تعرف المتعلم على هذا النمط من النصوص في كتابه المدرسي الخاص باللغة العربية ومن خلال نصوص القراءة التي طغى عليها النمط الوصفي والسردى، إضافة إلى كثرة المشاريع الوصفية المبرمجة في الطور الابتدائي خاصة في الطور الثاني منه، فمثلا في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي يتدرب المتعلم على كتابة نص يصف فيه انسانا يعرفه جيدا، لذلك حمل المشروع عنوان (أصف شخصا) (ص 58 من الكتاب المدرسي الخاص باللغة العربية) وذلك بإتباع الخطوات التالية:

- ذكر الشخص الذي أصفه
 - أصف شعره، عينيه، وجهه، سلوكه، الشيء الذي يميزه
 - أستعمل صفات، جملا قصيرة
- كما يوجد في الكتاب نفسه وبالضبط في (ص 116 مشروع آخر حمل عنوان (أكتب بطاقة فنية حول حيوان)، وذلك بمراعاة الخطوات التالية:
- قدمت الحيوان الذي أردت أن أصفه
 - ذكرت المكان الذي يعيش فيه
 - وصفت كل أجزاء جسمه بدقة
 - استعملت جملا قصيرة
- وفي السياق نفسه، وبالضبط في (ص 134) من الكتاب المدرسي يتعلم المتعلم إنجاز بطاقة توثيقية حول الدراجة بمراعاة الخطوات التالية:
- تعريف الدراجة

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

• ذكر الأجزاء التي تتكون منها

• تحديد وظيفتها ومنافعها

• استعمال الصفات والجمال الاسمية والفعلية القصيرة

وقد برمج في كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي مشروعان استهدفا النمط الوصفي بمؤشرات: أما المشروع الأول منه فقد حمل عنوان (أصف شخصية داخل القصة) (ص 40 من الكتاب المدرسي)، وفيه يتقيد المتعلم بذكر اسم الشخصية، الأوصاف الجسدية، الأوصاف المعنوية، استعمال الصفات بدقة، استعمال التشبيه.

وبالنسبة للمشروع الثاني فقد حمل عنوان (أصف مكانا) (ص 94 من الكتاب المدرسي)، وفيه يتعلم المتعلم وصف مدينة أو قرية ما وصفا يجذب الزائرين إليها بإتباع الخطوات التالية:

• تحديد المكان بدقة باستعمال الظروف المناسبة

• ذكر أهم ما في المدينة والقرية

• استعمال الصفات المناسبة لإبراز مميزات المدينة والقرية

ونظرا لكثرة المشاريع التي تصبوا إلى اكساب المتعلم ملكة نصية تمكنه من كتابة نصوص وصفية فإنه ينتظر منه أن يكون قادرا على تحرير مثل هذه النصوص لوفرة الممارسة الإنتاجية.

ومن خلال إطلاعنا على كتابات المتعلمين وجدنا أنّ جلّهم تقيدوا بنمط النص من خلال وصفهم للشخصية التي يعتبرونها قدوة لهم في الحياة، ومن أكثر الشخصيات وصفا في إنتاجات المتعلمين شخصية الرسول الكريم محمد صلى الله عليه وسلم، الأم والأب، الأخ الكبير والأخت الكبيرة، المعلم، الطبيب، اللاعب رابح ماجر، اللاعب ميسي.

كما وفق المتعلمون في التركيز على الجانب المعنوي للشخصية الموصوفة من سلوكات وقدرات مميزة لأن الموضوع لا يستدعي الوصف المادي للشخصية كلون البشرة والعينين... إلخ

وقد وقع اختيارنا على الكتابات التالية بغية تقديمها كنماذج للنصوص الوصفية المنتجة:

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

لِكُلِّ النَّاسِ قُدْرَةٌ يَقْتَدُونَ بِهَا فِي حَيَاتِهِمْ
وَأَنَا قُدُوقِي الرَّسُولَ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ
كَانَ الرَّسُولُ الْكَرِيمُ خَلَقَهُ الْقُرْآنُ فَصَوَّاهُ الْمَادِقُ الْأَمِينُ
وَأَفْضَلَ النَّاسِ وَأَحَبَّهُمْ إِلَيَّ فَلْيَبِ. فَهُوَ الَّذِي أَزْشَدَنِي
إِلَى الطَّرِيقِ الصَّحِيحِ وَعَلَّمَنِي حُسْنَ الْخَلْقِ مِنْ طَاعَةِ
اللَّهِ وَبِرِّ الْوَالِدَيْنِ وَالصَّدَقِ فِي الْقَوْلِ وَالْفِعْلِ وَرَدِّ الْأَمَانَةِ
إِلَى أَصْحَابِهَا... وَكَيْ أَفْلَحَ فِي تَطْبِيقِ كُلِّ الْأُمُورِ عَلَيَّ
أَنْ أَصْحَحَ قَدْرَ الْإِمْكَانِ مِنْ أَخْطَايَ كَحُسْنِ الْخَلْقِ، وَحُسْنِ
التَّكَلُّمِ مَعَ النَّاسِ، الصَّدَقِ...
وَأَسْأَلُ اللَّهَ تَعَالَى أَنْ يَجْمَعَنِي مَعَ الرَّسُولِ الْحَبِيبِ
فِي جَنَّةِ النَّعِيمِ.

عاش الرسول صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أُمِّيًّا
وَأَوَّلَ كَلِمَةٍ سَمِعَهَا مِنْ الرَّحْمَنِ هِيَ «إِقْرَأْ» رَسَمَ الْبَاحِثُ بِقَلَمِهِ أَمَّا
أَنَا أَسْتَطِيعُ أَنْ أَقُولَ أَنْ قَدَّحْتُ مِنْ كُلِّ رُفْقَةٍ زَهْرَةً فَأَمِي هِيَ
الْمُتَابَعَةُ مِنْ أَجْلِئَا، وَمَعْلَمَتِي الَّتِي عِشْتُ مَعَهَا 5 خَمْسَةَ سَنَوَاتٍ وَ
لَكِنْ هَذَا لَا يَكْفِي لِي شَغْفًا مَدْفُونًا بَيْنَ الْقُبُورِ رَسَمَ طَائِفَتِي
وَنَقَشَ فِي قَلْبِي حُبَّ الْعِلْمِ، وَهُوَ أَيْ الَّذِي عَلَّمَنِي هَذِهِ غُرَى
كَيْفَ أَكُونُ دَافِلَةً مَهَذِبَةً وَمُسَابِرَةً مِنْ أَجْلِ النَّجَاحِ.
كَانَ أَبِي لَا يَمْلِكُ شَهَادَةَ خَيْرَةٍ لِكُنْهَ كَانَتْ لِي قَلْبًا كَبِيرًا
أَتَذَكَّرُ طَيْفَ عِلْمِي حَمْلَةَ السَّيَالَةِ لِأَوَّلِ مَرَّةٍ وَكَانَ يَعْلَمَنِي كَيْفَ
أَكْتُبُ أَوَّلَ حَرْفٍ يَحَاقِبُنِي مَرَّةً وَيَنْتَسِمُ مَعِي مَرَّةً أُخْرَى.
هَذَا هُوَ أَيْ بِمَعْنَى الْكَلِمَةِ وَسَيَكُونُ وَسَيُظَلُّ مِثْلِي الْفَعْلُ
أَسْلُوبُ تَفْضِيلٍ رَحِمَكَ اللَّهُ يَا أَبِي وَيَا قُدُوقِي

يَسْعَى إِلَى نَسَانٍ إِلَى تَحْقِيقِ النِّجَاحِ فِي حَيَاتِهِ وَالْوَصُولِ إِلَى أَسْمَى
الدرجات لِتَحْقِيقِ سَعَادَةٍ وَسَعَادَةِ الْمَحِيطِينَ بِهِ خَاصَّةً عَائِلَتَهُ
لِأَحَدٍ وَاحِدٍ فَيُنَاقِشُ شَخْصًا مَحَبَّبًا فِي نَفْسِهِ وَمُنَاقِشًا يَسْلُوكُهُ
وَيَغَيِّرُهُ قُدْرَةً أَنَا أَعْتَبِرُ أَنَّ أَخِي الْأَخِيرَ هُوَ قُدْرَتِي نَظَرًا
لِإِسْلَوكِهِ وَعَظَمَةِ عِلْمِهِ وَتَحْمَلِهِ مَسْئُولِيَّةً مِنْ كَمَا كَانَ صَغِيرًا
خَاصَّةً بَعْدَ اخْتِذَاكَ لِلرُّوحِ الْإِلَهِيِّ (رَحِمَهُ اللَّهُ) فَقَدْ أَعْجَبَنِي مَسْئُولِيَّتُهُ
وَتَحْمَلُهُ لِلْأَوْبَاءِ وَيَحَاوِلُ بِنَاءَ سَعَادَتِنَا وَأَنْ لَا يَشْعُرْنَا بِفَقْدَانٍ
أَيْبَارَ غَمٍّ أَذَلِكَ صَغَبٌ فَأَخِي لَهُ مَكَانٌ مَكَانُهُ لِحِيسَةٍ فِي قُلُوبِنَا
نَظَرًا لِنَفْصِيَّاتِهِ.

وَفِي الْأَخِيرِ لَا يَسْمَعُنِي سِوَى أَنْ أَقُولَ شُكْرًا أَخِي لَا فَقَدْ
أَعِظْتَنِي دَرْسًا فِي الْمَسْئُولِيَّةِ فَأَنْتَ نَعَمَ الْأَخِي الْأَخِيرُ
أَجْرًا عِنْدَ اللَّهِ.

غير أننا عثرنا على عينة من الكتابات - وإن كانت ضئيلة- خرج فيها المتعلمون عن الوصف إلى السرد، وبالتالي إهمال وصف الشخصية القدوة وصفا معنويا، والبعض خرج عن الموضوع خروجا كليا بتأليف مواضيع لا علاقة لها بالمطلوب ونمثل لذلك بالنماذج التالية:

إن الصيغ الخمس والثلث هي أنه مدقاني مما له مدقاني وعلى حديث القديم
كانوا يأكلون حيواناتهم وكانوا يلبسون حيلور الحيوانات
وكانوا يصنع كؤوس وأحصنة والسوربون الحديثة وكانون أراي
الفخري وخشب الأخضر والأشجار العالية وكانون يأكلون الأسماك
والأرنب وكانون ينام في كهفون الحمارية والهدية.

لو كنت قد وافي حياتي اليومية
لأرشدك رملتي إلى طريق
الصحبة والجميع يتبعونني
وأدرش وجنتي وشركتي حسن
ويحبون الدنيا إلى به التله
مكة المكرمة لي يظفون
يومارسون ريانة جيدوا
الجسم السليم في عقل سليم

- لقد جعل الإسلام العمل حقاً للفرد وواجباً عليه وقد حث رسول الإسلام على العمل واعماله عليه وأوصى بإثبات العمل فكل واحد منا قوة في حياته، وأمي هي قد وثني لأنها لا تفني الوقت وإنما تقول أهي: إن الإسراف في ساعات هذا العمل أشد خسارة من الإسراف بالمال.
- فكما يحتاج جسمي إلى مواد مختلفة ليتغذى وينمو كذلك يحتاج عقلي إلى غذاء ينمي به وهو الدراسة.
- فالعمل بعد أفضل من الخسل، وبلعمل يتحقق هدفنا.

الوقت نفاداً ويسرع معان توقع فمستويات انبعاثات
ثاني أو كسيد الكربون المتزايدة ودرجات الحرارة
المرتفعة سبباً لظهور أخطار تثيرات كارثية وتكتمل إلى مثل
الآلاف قد يهاجمون السنين الأصلاء ما. تكديرات
كل عبة أم لهما أعزاء الصلة الذين شاركوا في المؤتمر
الذي أقيم في المملكة المتحدة. جميع كثر وأصل
المشكوك في كاياتهم واستقر السياسيون في كواغاتهم
بل غم من عدم تحديد أهداف رسمية فإن معظم الأعداء
والبطلين يتكلمون أنه يتعين على العالم ألا يسرق
في استهلاك المواد المسببة لملوثات الهواء
البيئي.

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

ففي النموذج الثالث مثلاً لم تهتم المتعلمة بوصف القدوة وصفاً معنوياً متكاملاً وإنما اتخذت صورة الأم كوسيلة فحسب للتأكيد على أهمية العمل والجد، أما النموذج الرابع فهو يعكس الخروج الكلي عن موضوع الفحص، وهو مقتطف من كتاب ما في التربية العلمية بالنظر إلى الأفكار المطروحة فيه.

د.2. طريقة توظيف القواعد النحوية:

من أهم مؤشرات النمط الوصفي توظيف النعوت وصيغ التفضيل، لذلك طوّل المتعلم في الفحص الرابع بتوظيف الصفات وصيغة تفضيل واحدة، ولضمان الاتساق النصي طالّبنا المتعلم بتوظيف قرينة نحوية اتساقية والمتمثلة في الاسم الموصول، ومن باب التذكير فقد تعرف المتعلم على النعت ابتداءً من السنة الثانية تحت عنوان (تأنيث الصفات) كما أخذ في السنة الثالثة درس الصفة بحيث تعرف عليها تعرفاً سطحياً بسيطاً ليتعرف على أنها من التوابع في السنة الرابعة بحيث بيّنت القاعدة معناها وعلاقتها بالموصوف، لتعاد هذه المعارف ذاتها في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

أما عن درس "صيغ التفضيل" فقد تعرف المتعلم على صيغة (أفعل) في السنة الثانية فقط دون أن يكرر هذا الدرس في المراحل التعليمية اللاحقة من الطور الابتدائي، وبالنسبة لدرس "اسم الموصول"، فقد أخذه المتعلم ابتداءً من السنة الأولى بحيث تعرف على "الذي والتي"، وفي السنة الثانية أعاد التطرق إلى "الذي والتي" في الدرس الأول وفي الدرس الثاني تعرف على "الذين، اللواتي"، وبالنسبة للسنة الثالثة فقد تعرف على "الذات، اللتان"، أما في السنة الخامسة فقد تطرق إلى درس الأسماء الموصولة بشيء من التفصيل بحيث شرح له معنى الاسم الموصول وجملته صلة الموصول كما أعيد ذكر كل الأسماء الموصولة التي أخذها وهي: الذي، التي، اللذان، اللتان، الذين، اللاتي، اللاتي.

1) توظيف الاسم الموصول:

من خلال اطلعنا على كتابات المتعلمين لمسنا خطأ كبيرا عند المتعلم بين الاسم الموصول واسم الإشارة من جهة، وبين الاسم الموصول والضمائر من جهة أخرى، والنماذج التالية خير دليل على ذلك:

- فهو إنسان أمين
 - هو طيب القلب طاهر الروح
 - فهو قدوتي في الحياة
 - أنا أتبع أخي لأنه يوجيد الرياضيات
 - أنا قدوتي في الحياة هو اللاعب المشهور رابح ماجر
 - إن الأم هي التي تتعب وتطبخ
 - هذه هي أمي وأتمنى عندما أكبر أن أصبح مثلها
 - هذه هي قدوتي
 - هذا الأخ العظيم قدوة لي
 - من تلك اللحظة أعجبتني وأصبحت أفعل الخير
 - هذان الوالدين أعز ما أملك في الدنيا
 - كذلك لهذا الطبيب الماهر أجر وثواب عظيم
- وبالنسبة لبقية المتعلمين الذين وظفوا الاسم الموصول توظيفا سليما فلقد طغى على إنتاجاتهم استعمال الاسم الموصول الخاص بالمفرد المذكر أو المؤنث، وهذا بحسب الشخصية القدوة الموصوفة، أما البعض منهم فلقد اختاروا توظيف الاسم الموصول الخاص بالمتن (الذان) لوصفهم شخصية الأب والأم معا، ومن ذلك النماذج التالية:
- فهما اللذان يتعبان من أجل راحتي
 - هما اللذان علما كيف أصلي وأصوم وأصدق

- هما اللذان دفعان إلى الدراسة والعلم
- كنت أنا الذي اعتبره أخي الصغير
- هي التي تساندني في بعض واجباتي المنزلية
- أمي العزيزة التي تحثني على الأعمال الحسنة
- هو الذي علمني الألعاب الإلكترونية

(2) توظيف صيغة تفضيل:

ما لمسناه من خلال مراجعتنا لكتابات المتعلمين خلّوها من صيغ التفضيل إلا عند فئة جدّ محدودة ونرى أن السبب الأساسي في إهمال المتعلمين لهذه الصيغة تعود إلى خلوّ البرنامج النحوي في الطور الابتدائي من هذه الصيغ إلا ما ورد في مقرر السنة الثانية بشكل مقتضب، كما أن المتعلم في هذه المرحلة لا يزال صغيرا بعد على هضم واستعمال هذه الصيغ التفضيلية في إنتاجاته الكتابية وبالتالي لا يستطيع التمكن منها لقلة الممارسات الإدماجية الفعلية في هذه السنة -السنة الثانية من التعليم الابتدائي- ومن النماذج القليلة التي تمكنت من استرجاع هذا الدرس النحوي وتوظيف صيغة تفضيل نمثل بالآتي:

- أفضل الناس وأحبهم إلى قلبي
- وهو من أكثر الأصدقاء روعة في العالم
- نعتبر ميسي أحسن لاعب في الكرة الأرضية
- معلمتي أجمل معلمة في المدرسة
- فوالدي أحن الناس عليا

(3) توظيف النعت:

من خلال إطلاعنا على إجابات المتعلمين فيما يخص توظيف النعت توصلنا إلى نتيجة مفادها أن تكرار درس النعت في سنوات الطور الابتدائي أتى بأكله فقد وفق أغلبية

في تنمية ملكة المتعلمين النصية

المتعلمين في توظيف الصفة، والبعض منهم ركز حتى على ضبط حركة الموصوف والصفة من أجل التأكيد على فكرة تطابق الصفة مع الموصوف باعتبار الصفة من التوابع، ومن ذلك اخترنا النماذج التالية:

- التقيت بطبيب ماهر

- كالجنة الخضراء

- لديه مهارات خارقة

- يتصف بمهارة كبيرة في لعبه

- لأكون من الناجحين الأوائل

- وينصحان بالتحلي بالأخلاق الحسنة والابتعاد عن الأخلاق السيئة

- هو قدوتي في الحياة المستقبلية إن شاء الله

- لي صديق حميم اسمه محمد

وعند التحليل وجدنا أنّ نسبة جدّ قليلة من الإجابات وقع أصحابها في فخ عدم التفريق بين النعت والخبر من جهة وبين النعت والحال من جهة أخرى ومن ذلك النماذج التالية:

- فطريق الحياة مليئاً بالأشخاص الذين أعتبرهم قدوة لي

- شكرت أمي على تعبها في تربيّتي وفي أشغال البيت وأنا أبكي

- أبي هو الذي شجعني على الدراسة متحملاً النفقات الباهضة

- كان الطبيب شجاعاً في العملية الجراحية

- أصبح اللاعب رابع ماجر نجماً في كل العالم

- قلب الأم واسعاً وحنون فهو مصدر الحنان

- ولشدة إعجابي بهدفه وقفت مندهشاً في جمال اللقطة

- المعلم شخص كريماً لأنه يعطينا المعلومات ولا يبخل علينا.

و. خلاصة عامة لنتائج الفحوص:

من خلال إطلاعنا وتحليلنا لكتابات المتعلمين استخلصنا النتائج التالية:

1. يعاني المتعلم في نهاية الطور الابتدائي من ضعف كبير في القدرة التبليغية الكتابية إذ كثيرا ما يلجأ إلى التعبير العامي أو التعبير الأجنبي (الفرنسي) للإفصاح عن أفكاره وآرائه ومشاعره لعدم امتلاكه لزاد لغوي كاف يمكنه من إنتاج نص سليم مفرداته مستمدة من القاموس اللغوي العربي الفصيح المتداول، وإن كانت أسباب هذا الضعف متعددة ومتشعبة - اجتماعية، ثقافية - فإن النصيب الأكبر من المسؤولية يقع على عاتق الهيئة التربوية البيداغوجية بكتبها المدرسية ومقرراتها اللغوية من نحو وصرف وإملاء وتعبير ومعجم... إلخ، والتي يفترض أن تعمل على تنمية ملكة المتعلم وقدراته بما يتماشى وخصوصية اللغة العربية الفصيحة.

2. ضعف قدرة المتعلم في نهاية الطور الابتدائي على إنتاج نصوص متنوعة الأنماط وخير دليل على ذلك فشل أغلبية المستجوبين في كتابة نص حوارى بمختلف مؤشرات ونفس ذلك بقلة النصوص الحوارية في كتب اللغة العربية والتي طغى عليها الطابع السردى والوصفي إضافة إلى انعدام المشاريع الكتابية وحتى الشفهية التي تكسب المتعلم ملكة حوارية إلا ما جاء في كتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي (ص170) تحت عنوان (أكتب حوارا) ومن خلال المشروع يكتب المتعلم حوارا مراعى النقاط التالية:

- وضع كلام كل شخصية في سطر
- بدأ الكلام بمطة
- استعمال الأفعال: قال، أجاب، سأل، رد
- وضع النقطتين في مكانيهما المناسب
- احترام علامات الترقيم

3. يصل المتعلم في نهاية الطور الابتدائي إلى إنتاج نصوص وصفية سردية بطريقة مقبولة من خلال نجاحه في توظيف بعض المؤشرات الخاصة بالوصف والسرد وذلك لوفرة المشاريع التي تستهدف النمطين، فالممارسة الإنتاجية المتكررة (تكرار المنوال) تؤدي حتما إلى التمكن -ولو تمكنا بسيطا بما يتماشى وسن المتعلم- من النمط بمؤشراته.

4. يعاني المتعلم في نهاية الطور الابتدائي من ظاهرة كثرة الأخطاء في إنتاجه النصي إذ عجز أغلبية المتعلمين الممتحنين على كتابة نص سليم رغم وفرة القواعد الإملائية والصرفية والنحوية في كتابه المدرسي الخاص باللغة العربية ككتابة التاء المفتوحة والمربوطة، كتابة الهمزة على الواو أو النبرة...، التتوين... إلخ

وهذا ما يفسر عجز المتعلم على عكس القواعد النظرية التي اكتسبها من القاعدة في منتوجه الكتابي فهناك هوة كبيرة بين الجانب النظري والجانب الاستعمالي.

5. لا يستطيع المتعلم في نهاية الطور الابتدائي أن يتحكم في اتساق النصوص وانسجامها بما يتلاءم وعمره، إذ قدمت فئة معتبرة من المتعلمين نصوصا مفتوحة لافتقارها لخاتمة والبعض قدم نصوصا بدون مقدمة وبدون عنوان، إضافة إلى عدم قدرتهم على التنويع في الروابط الاتساقية كروابط الاستنتاج والتعليل.

6. يصل المتعلم إلى نهاية الطور الابتدائي وهو غير قادر على توظيف المعارف النحوية التي عجت بها كتب اللغة العربية المخصصة للطور الابتدائي، وأحيانا يعجز حتى على استرجاع تلك المعارف ومن ثم ضعف القدرة الاستعمالية للقواعد النحوية في الانتاجات النصية وخير دليل على ذلك عدم تمكن أغلبية الممتحنين من توظيف صيغة اسم تفضيل، إضافة إلى أن كثرة الدروس النحوية أوقعت المتعلم في خلط كبير إلى درجة أن أغلبية المتعلمين لم يفرقوا في استعمالهم بين ظرف المكان وظرف الزمان، وبين أسماء الإشارة والأسماء الموصولة، بين الضمير المتصل والحرف المتصل، بين كان وأخواتها وإن وأخواتها، بين النعت والحال والخبر، بين زمن فعل الأمر والماضي والمضارع.

الخاتمة

الخاتمة:

لقد حاولنا من خلال هذا العمل الوقوف بالدراسة والتحليل على مدى وظيفية ترتيب دروس المقررات النحوية وتكاملها في الطور الابتدائي ودورها في تنمية ملكة المتعلم النصية، وبعد دراستنا لمناهج اللغة العربية في هذا الطور من المدرسة الجزائرية والوثائق التربوية المرافقة لها - كالكتب المدرسية - مع تحليلنا للمقررات النحوية المطروحة في المرحلة الابتدائية واعتمادا على نتائج الاستبيانات الموزعة على المعلمين والفحص الموزع على المتعلمين واستنادا إلى المادة التربوية واللسانية المعروضة في ثنايا الفصول أفضى البحث إلى النتائج المبينة أدناه وسنرفقها ببعض الاقتراحات كلما أمكن ذلك.

1- عدم الاهتمام التام بالكفاءات النحوية التي لم تول لها مناهج اللغة العربية في الطور الابتدائي أي تخصيص على عكس بعض الأنشطة الأخرى كالقراءة والتعبير وهذا ما يلخص نظرة القائمين على إعداد هذه المناهج والتي تقوم على اعتبار نشاط النحو نشاطا داعما لا نشاطا رئيسيا في المرحلة الابتدائية غير أننا نطالب باهتمام أكبر بنشاط النحو وجعله نشاطا أساسيا قائما بذاته وهذا ما يستدعي إعادة النظر في تسطير الكفاءات الخاصة بتعليم النحو العربي وتعلمه بحيث ينبغي أن تقوم على كفتين قاعديتين: إذ نرى أن الكفاءة الأولى المنتظر تحقيقها من تعليم وتعلم النحو العربي تكمن في قدرة المتعلم على تحويل ما تعلمه إلى وسط الحياة التي يعيشها أي خارج حدود المدرسة لأن عملية التعليم والتعلم ليست مجرد تعديل السلوك وتغييره وإنما هي كذلك توظيف للمعارف والمهارات المدرسية في مختلف مناحي الحياة، ثم ثانيا استعمال ما تعلمه استعمالا خاليا من اللحن، وعليه فإن تقويم كفاءات المتعلم النحوية بالاستناد على الوقفة التقييمية والتدريبات النحوية من جهة، وعلى نقطة الفروض والاختبارات من جهة أخرى غير كاف وغير شامل لأنه لا يعكس مدى تحكم المتعلم في لغته خاصة الجانب الشفهي منها، وإنما التقويم الناجح ذلك التقويم الذي لا بد أن يمتد إلى مراقبة السلامة النحوية في كل منتوجات المتعلم النصية المتعلقة بالمواد الأخرى من تاريخ وجغرافيا وتربية دينية

ومدنية... إلخ، كما لابد من تقويم الكفاءات النحوية خارج حبرات الدراسة وإن كان هذا المطلب صعب التحقيق غير أننا نطمح إلى التفكير في وسائل متاحة كفكرة الإذاعة المدرسية والمهرجانات الشعرية، كما أشارت المناهج إلى نوع آخر من التقويم ألا وهو التقويم الذاتي وأصرت على ضرورة تبنيه، غير أن السؤال الذي يطرح نفسه بحدة يكمن في مدى وصول تلامذتنا إلى المستوى الذي يؤهلهم لتقويم ذواتهم بكل موضوعية.

2- إن صياغة الكفاءات الختامية في مناهج اللغة العربية يكتنفها بعض التعقيد لاشتمالها على أكثر من مهارة فمثلاً في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي يفترض أن يكون المتعلم قادراً على: قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة: حوارية، إخبارية، سردية، وصفية.

هذه الكفاءة اشتملت على المهارات التالية:

- القدرة على القراءة.
- القدرة على الفهم.
- القدرة على إنتاج خطابات شفوية.
- القدرة على إنتاج خطابات كتابية.

فحبذا لو كانت الكفاءة الختامية مركزة ودقيقة باشتمالها على مهارة أو مهارتين حتى يسهل تحقيقها عند المتعلم وتطبيقها مع المعلم خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار الظروف المحيطة بتنفيذ الكفاءات المسطرة كاحتفاظ الأقسام وقلة الدافعية عند المتعلم لذلك لابد أن يراعي المنهاج واقع المدرسة الجزائرية التي تعاني بيئتها من نقائص كبيرة مادية وبشرية.

3- من محاسن كتب اللغة العربية الموجهة لمتعلمي الطور الابتدائي تصميمها القائم على ضمير المتكلم انطلاقاً من عنوان الكتاب المدرسي (لغتي الوظيفية-السنة الثانية) (كتابي في اللغة العربية- السنة الخامسة)، ومراحل عرض درس النحو (ألاحظ، أتذكر، أتدرب- السنة الرابعة) وهذا ما سيشعر المتعلم بأن كل ما في الكتاب يخاطبه، وبالتالي

توجد علاقة وطيدة بين الكتاب ومتلقيه، كما أن الصلاحية الفنية للكتب المدرسية المصممة من غلاف جذاب وألوان متعددة مع صور وظيفية وعناوين مبرزة بحجم مناسب لأعمار المتعلمين ساعد كل ذلك على انجذاب المتعلم لكتابه، إذ أن الاهتمام السيكولوجي بحاجات المتعلمين في كل مرحلة من مراحل التعلم له دور حساس في مقبولية الكتاب، وبالرغم من ذلك لم يخل التصميم الفني والتقني للكتب من بعض النقائص التي ندعو لتجاوزها كتخصيص قائمة للمصادر والمراجع المعتمد عليها في تأليف الكتب مع تجنب تداخل الصور مع المكتوب حتى لا يخل ذلك التداخل بالمقروئية الجيدة للمضمون. كما ندعو إلى إدراج ملخص لأهم الأفكار والمفاهيم النحوية الأساسية التي عالجتها دروس الوحدة التعليمية حتى تساعد المتعلم على استجماع أفكاره.

4- لقد عرضت دروس المقررات النحوية في الكتب المدرسية الخاصة بالسنة الثالثة والرابعة والخامسة وفق الطريقة المقترحة في الدليل وذلك باستنباط الأمثلة من نص القراءة تليها مرحلة صياغة القاعدة ثم التدريبات فلم يقدم أي درس وفق طريقة المشاريع مثلاً أو طريقة حل المشكلات انطلاقاً من نص القراءة، ومنه فإن الطريقة المعتمدة في تقديم دروس المقرر النحوي طريقة تجعل من المعلم معلم المقاربة بالأهداف لا معلم المقاربة بالكفاءات التي احتفى بها المنهاج والوثيقة المرافقة له من خلال جعل المعلم مجرد موجه ومنشط ومساعد على استنباط القاعدة النحوية التي كنا ننتظر أن يتوصل المتعلم إلى صياغتها انطلاقاً من خطأ يرتكبه ويساعده المعلم على تصحيحه أو من مشكلة نحوية تعترض سبيله وتستوجب الوصول إلى حلول بتوجيه من المعلم، كما أن غياب الأسئلة التي يفترض أن توجه للمتعلم بغرض مساعدته على استنباط القاعدة التي تعرض مباشرة بعد قراءة المثال أخلت بكثير من إمكان اعتماد المتعلم على قدراته في الوصول إلى بعض أحكام القاعدة، فكيف سيوظفها في مجال الحياة؟ لذلك نرى أن مراحل عرض نشاط النحو في كتب اللغة العربية أفقدت بعض الدروس الكثير من وظيفيتها لأنه كلما

توصل المتعلم بمفرده إلى استنباط أحكام قاعدة نحوية ما تحذف رسخت تلك المادة أكثر في ذهنه وسهل عليه استغلالها في محيطه اليومي.

5- لم يستغل عنصر الدافعية المرتبط أشد الارتباط بالميل استغلالاً أمثل باعتباره عاملاً مؤثراً في انتقاء النصوص التي تستمد منها أمثلة الدرس النحوي فلقد أثبتت الدراسات أن المتعلمين في هذا السن من جنس الذكور يميلون إلى النصوص التي تعكس قصص البطولات وسير العظماء والقادة والعلماء بينما تميل الفتيات إلى النصوص التي تدور أحداثها حول الحياة العائلية والمنزلية، لذلك ندعو إلى إيجاد نوع من التوازن في توزيع نصوص تستجيب لميول الجنسين كليهما وإن حاولت كتب اللغة العربية إدراج نماذج من هذه النصوص كنص "الرحالة ابن بطوطة" و"كريستوف كولومبس" غير أنها تبقى ضئيلة مقارنة بالنصوص الأخرى التي لا تعبر عن واقع المتعلم ولا تتوافق مع قدراته العقلية كما هو الشأن في نص "النفخ في الزجاج" الذي برمّج في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي الذي فاق قدرات المتعلم المعرفية في هذا السن، كما لاحظنا تغييباً كلياً للشواهد المستمدة أفصح ما قاله العرب وهذا ما أدى إلى تغييب التراث العربي بطريقة أو بأخرى رغم أهميته الكبيرة في صقل ملكة المتعلم النصية، لذلك نأمل أن تدمج مثل هذه الشواهد التي تربط المتعلم بدينه وهويته وحضارته.

6- إن اعتماد منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي على المقاربة النصية كتوجه تربوي لسانی جديد يصبو إلى تفادي القطيعة بين فروع اللغة العربية ونشاطاتها قدم ثماره، ومن ذلك استنباط مثال نشاط النحو من نص القراءة فتعززت أواصر الترابط بين النشاطين غير أن هذه المقاربة -حسب رأينا- لم تقدم آليات ناجعة تمكن المتعلم من عكس المثال المستنبط من النصوص إلى أحكام نحوية بعيدة قدر الإمكان عن التجريد لتوقعها في طريقة النصوص في تعليم النحو العربي وتعلمه متجاهلة بذلك الطرق الأخرى التي يمكن أن تنطلق من أمثلة نص القراءة وعكسها في قالب طريقة حل المشكلات أو طريقة الألعاب اللغوية.

والملاحظ أنه رغم تبني مناهج اللغة العربية الخاصة بالطور الابتدائي للمقاربة النصية القائمة على لسانيات النص غير أن المادة النحوية المعروضة فيها قائمة على لسانيات الجملة ومكوناتها فلم تدرج دروس لها صلة بالنص من حيث مفهومه ومكوناته ووسائل اتساقه وانسجامه مما له علاقة بنحو النص الذي يفترض أن يزود المتعلم المنتج بقواعد التماسك النصي حتى تتضمن كفاءته اللغوية قواعدا نصية، ونحن بهذا لا ندعو إلى إلغاء نحو الجملة غير أنها لا تتحقق ولا تكتسب هويتها إلا في إطار النص لذلك لا بد أن تستمد دروس النحو من معايير نصية النص، فمن خلال النصية (Le textualité) يتميز النص عن اللانص خاصة ما تعلق بمعياري الاتساق (La cohésion) والانسجام (La coherance) فنزود المظهر الاستقبالي لملكة المتعلم النصية بقواعد سلامة إنشاء النص القائمة على قدرات المتكلم في بناء الخطاب وهذه القدرات تراعى قواعد الاتساق والانسجام النصي ومعرفة بأنواع النصوص ومؤشراتها، وعليه فإن المادة النحوية المعروضة في ثنايا الكتب المدرسية الخاصة بالطور الابتدائي لم تتعد بعد أطر الجملة وهذا من خلال العناوين المقترحة (أعرف على الجملة، الجملة الفعلية، الجملة الاسمية، الجملة الاستفهامية...) فكل الدروس تنطلق من البنية الجمالية كأعلى وحدة في التحليل ثم التفصيل في مركباتها من اسم وفعل وحرف، وحتى الدروس التي يمكن إدراجها في مجال الاتساق النحوي للنصوص حصر المؤلفون وظيفتها في إطار الجملة كدرس "حروف العطف" الذي ذكر في وظيفته أنه يربط بين كلمتين داخل الجملة ومثله درس "حروف الجر"، "الضمائر المتصلة"، "أسماء الإشارة"، "الأسماء الموصولة"، وبالتالي فهي دروس ألغت قواعد الاستعمال داخل النص، فما الفائدة من أن يتعرف المتعلم على كل أنواع الضمائر دون أن يعي سبب توظيفها في خطابه، أما فيما يخص القالب الذي ينتج فيه المتعلم نصه فهو الآخر لم يقدم له ولو ضمنيا من خلال دروس المقرر النحوي، فمثلا يمكن أن يستغل درس الصفة والحال للتأشير على النمط الوصفي، ودرس الفعل الماضي للتمهيد للنمط السردى ومنه تمكين المتعلم - ولو جزئيا - من أنواع النصوص بمؤشراتها

خاصة وأن كل كفاءات اللغة العربية الخاصة بسنوات التعليم الابتدائي تركز على هذه الأنماط، فمثلا في نهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي يكون المتعلم قادرا على فهم وإنتاج نصوص إخبارية شفوية وكتابية متنوعة يغلب عليها الطابع السردى.

غير أنه وللأسف لم يهتم المقرر النحوي بتقريب تلك الأنماط للمتعلم من خلال مؤشرات النحوية كأزمنة الأفعال وأدوات الربط من ضمائر وأسماء الإشارة وحروف الجر، والمخصصات من أحوال وصفات، وهذا الوضع جعل المتعلم ينتقل إلى الممارسة الكتابية من خلال نشاط المشاريع الكتابية دون أن يتشبع بالمعارف النظرية التي تؤهله إلى كتابة نص وبالتالي سيتولد خلل كبير في الاستجابة لمتطلبات المشاريع والمواضيع الكتابية، وما أسفنا عليه حقا هو حذف بعض الدروس التي لها علاقة بنحو النص كمفهوم النص ومركباته دون تقديم أية مبررات عن دواعي الحذف خاصة وأن مثل هذه الدروس لم تكرر في جل المقررات لذلك فإن مزعم التخفيف باطل.

وما زاد الطين بلة ضعف التنظير للمقاربة النصية في الوثائق الرسمية وكيفية استغلالها في إعداد برنامج نحوي يعمل على تنمية ملكة المتعلم النصية ويؤهله إلى كتابة نص سليم وتبليغه وفق ما يستدعيه المقام، فمن خلال تتبعنا لكيفية تقديم المقاربة النصية في الوثائق التربوية استنتجنا أن المؤلفين حصروا مفهوم هذه المقاربة في نص تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية فيكون المنطلق الوحيد لها، ومن ذلك ما ورد في (ص 17) من منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من كون النص بمختلف أشكاله محل ممارسة الفعل التعلمى وهذا ما يضمن التفاعلية بين التعبير والقراءة والكتابة، فيتمكن المتعلم من اكتشاف طبيعة النظام اللغوي، كما أقرت الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية الخاص باللغة العربية في (ص 7) منها بضرورة جعل النص المحور الذي تدور حوله جميع نشاطات اللغة، فهو البنية الكبرى التي تظهر فيه كل المستويات اللغوية (صوتية، صرفية، دلالية، تركيبية) وبهذا يصبح النص أساس العملية التعليمية التعلمية بكل أبعادها، والتنظير نفسه نجده في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الخامسة الخاص باللغة العربية في (ص 13) منه إذ حصر

هذه المقاربة في نص يقرأه المتعلم ثم يمارس من خلاله التعبير الشفهي والتواصل ويتعرف على كيفية بنائه ويلتمس منه القواعد النحوية والصرفية والإملائية ليدمجها في إنتاجه الكتابي، وهذا ما يبرز العلاقة الوطيدة بين القراءة والكتابة (التلقي والإنتاج)، أما الجانب التطبيقي الوظيفي المتعلق بآليات تطبيق هذه المقاربة فقد ورد مقتضبا في منهاج السنة الرابعة وبالضبط في (ص 8) منه بحيث أشار إلى أن تطبيق المقاربة النصية يخدم وظيفتين تربويتين:

الأولى: تتعلق بالتلقي والفهم فبواسطة دراسة النصوص نقف بصورة أفضل على محتوياتها وفي مستوى أكثر تجريدا ندرك الآليات المتحركة في تعلق البنات النصية. الثانية: تتعلق بالإنتاج فبمجرد فهم الكيفية التي تشتغل بها النصوص والمنطق الذي يحكم اشتغالها يمكن استثمار ذلك في إنتاج نصوص شبيهة بها من حيث الانسجام والتماسك. غير أن السؤال الذي يطرح نفسه حيال هذا التنظير هل برمجت دروس نحوية تكشف للمتعلم الآليات المتحركة في تعالق البنات النصية؟ وقبل ذلك هل التزم المنهاج بشرح كفيات تعلق أجزاء النص ثم ترجمتها إلى مقررات يستغلها المتعلم في إنتاج نصوص منسجمة ومتماسكة؟!

لذلك نرى أن القاعدة التنظيرية للمقاربة النصية هشة جدا فلم تتطرق إلى ما يتعلق بهذه المقاربة من مفاهيم أساسية بيداغوجية كانت ستكشف اللثام عن الكثير من التساؤلات المطروحة من طرف المعلم خاصة كمفهوم الملكة النصية، ومفهوم الاتساق والانسجام النصي، وأنماط النصوص والأكثر من ذلك كيفية تنمية قدرات ومهاراته المتعلم من خلال النصوص ضمانا لتطوير ملكة نصية إنتاجية تمكنه من تبليغ أفكاره بطريقة سليمة. 7- لقد كان من المفترض أن تنقيد الوثائق التربوية الخاصة باللغة العربية في الطور الابتدائي بالتنظير للمبادئ الترتيبية التي تبنتها في تقديم أو تأخير درس عن آخر ثم نعد إلى تتبع تلك المبادئ في المقررات النحوية المطروحة داخل ثنايا الكتاب المدرسي، غير أن غياب هذا التنظير جعلنا نحتكم إلى المبادئ العامة التي أوصى بها المختصون وتقييم

وظيفية ترتيب دروس المقررات النحوية على ضوءها باستثناء ما ورد مقتضبا في (ص18) من منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي وفيه صرح المؤلفون اعتمادهم على معيار التدرج من خلال استخدام أسلوب بناء المكتسبات لا تراكمها، وذلك وفق منطق التدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب، وبعد تتبعنا لطريقة ترتيب دروس المقررات النحوية توصلنا إلى نتيجة مفادها أن ترتيب بغض الدروس النحوية حاد أحيانا عن المنطقية إلى الاعتبارية لعدم التقيد بمبدأ التدرج الدوري وتبني التدرج الطولي إضافة إلى عدم الانتقال من الأصل إلى الفرع ومن السهل إلى الصعب ومن الشائع إلى الأقل استعمالا، ومن ذلك تصدر درس (جمع التكسير) قائمة أنواع الجموع الأخرى في مقرر السنة الثالثة من التعليم الابتدائي رغم كونه الأصعب لعدم وجود قاعدة قياسية خاصة به على عكس جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم وفوق ذلك يُعدّ الأقل شيوعا وتداولاً بين أوساط تلاميذ المرحلة الابتدائية إضافة إلى عدم التقيد بمبدأ التدرج الدوري في عرض وترتيب معارف درس الفعل المعتل وإعرابه المقرر على تلاميذ السنة الخامسة بحيث قدمت كل جوانب الدرس دفعة واحدة مع أنه يحتوي على تشعبات متعددة تحتاج إلى حصص مرتبة ترتيبا منطقيا في العرض كعرض مفهوم الفعل المعتل وأنواعه في حصة أولى، ثم علامات رفع الفعل المعتل في حصة ثانية فعلامات جزم ونصب الفعل المعتل، وخير دليل على غياب الترتيب المنطقي حتى بين المقررات النحوية المخصصة لكل سنة دراسية درس " الأسماء الموصولة " بحيث يتعرف المتعلم على الأسماء الموصولة الخاصة بالجمع في السنة الثانية (الذي/اللواتي) وفي السنة الثالثة يتعرف على الأسماء الموصولة الخاصة بالمتنّى (اللذان/اللتان) ومثله درس " الجملة الاسمية " ففي السنة الثالثة يتعرف على أنواع الجملة الاسمية وفي السنة الرابعة يتعرف على مكونات الجملة الاسمية والمنطق يفرض معرفة المكونات أولا (المبتدأ والخبر)، ثم يتعرف على أنواع الجملة الاسمية في السنة الرابعة، وهذا ما جعل من ترتيب المقرر النحوي ترتيبا مفتقرا للتخطيط التربوي، فهو لم يتبن أية طريقة علمية واضحة

الأسس في ترتيب مادته وتوزيعها عبر المقررات والسنوات الدراسية المخصصة للطور الابتدائي غير أن هذا لا ينفي محاولة المؤلفين التقيد بمبدأ التدرج الدوري في ترتيب وعرض مادة بعض الدروس النحوية وذلك من خلال عرض درس واحد وفق مجموعة حصص فلم تقدم المادة دفعة واحدة كدرس الضمائر المقرر في السنة الثانية من التعليم الابتدائي ، غير أن المشكل الذي طرح في هذا الصدد يكمن في تباعد الحصص الخاصة بالدرس الواحد فمثلا في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي يتعرف المتعلم على الفعل الماضي في الدرس الثاني من المقرر ثم يعود إلى الماضي المبني للمعلوم والمجهول في الدرس رقم (17) من المقرر، ومثله درس "حروف العطف" المقرر على متعلمي السنة الثانية بحيث يتعرف التلميذ على بعض حروف العطف في الدرس رقم (18) ثم يستكمل البقية في الدرس رقم (35)، ودرس "ظرف المكان" المبرمج على متعلمي السنة الثانية (الفصل الأول) بحيث يحتل المرتبة السابعة في ترتيب المقرر النحوي ثم يتطرق المتعلم إلى خمسة وعشرين درسا مما لا علاقة له بظرف المكان ليعود في الدرس رقم (33) إلى ظروف المكان، فهل هذا التباعد سيساعد على الفهم وتثبيت المعارف؟ فحتى يحقق التدرج الدوري أهدافه المنشودة لابد من مراعاة تسلسل عرض مضامين الحصص النحوية كي يألف المتعلم المفردة أو التركيب ويتدرج في عناصرها وإلا ستمد المتعلم بوحدة نحوية معزولة عن بعضها البعض ولا رابط بينها وهذا ما سيضر بمبدأ التكامل بين وحدات المضمون النحوي وسيشعر المتعلم بقطيعة بين الدروس وبالتالي سيتعرف على مفردات وتراكيب نحوية معزولة عن بنيتها الكبرى - النص - لذلك نلح على إعادة النظر في ترتيب المقررات النحوية المعروضة في الطور الابتدائي وإعطائها حقها الواجب نظرا لكونها عملية بالغة الأهمية، فالترتيب المحكم يضمن الوظيفية والصلاحية للدروس النحوية المعروضة من خلال قدرته على إشاعة الترابط والانسجام بين دروس المقرر الواحد وبين المقررات المخصصة لكل سنة دراسية بطريقة تساعد على الوصول إلى الكفاءات المسطرة والمنتظرة من تعليم وتعلم النحو في الطور الابتدائي، وعليه فالترتيب الوظيفي

سيزيد من دافعية المتعلم للتعلّم لشعوره بوجود علاقات وروابط قائمة بين العناصر المكونة للمقرر النحوي.

8- لقد حاول المؤلفون التقيد بمبدأ التكامل من خلال إعادة بعض الدروس واستمراريتها على التوسع في مداركها، وكان لهم ذلك في العديد من الدروس كدرس "حروف العطف" والذي كرر في السنة الثانية والرابعة، ففي السنة الثانية تعرف المتعلم على (الواو، الفاء) وفي الدرس الثاني تعرف على (الواو، ثم)، وفي مقرر السنة الرابعة تعرف على وظيفة حروف العطف، مع إعادة عرض كل حروف العطف إضافة حرف جديد (أو) ومنه فإن تكرار هذا الدرس حمل جديداً للمتعلّم، ومثله درس (المتنى) الذي عرض في مقرر السنة الثانية وكرر في مقرر السنة الرابعة، ففي مقرر السنة الثانية مهد المؤلفون لمعنى المتنى من خلال مجموعة أمثلة بإبراز علامة الألف والنون أمّا في درس السنة الرابعة فقد تطرقت القاعدة لتعريف المتنى وعلاماته الإعرابية في حالة النصب والرفع والجر، ونرى أن في هذا العرض توسيعاً محكماً في بسط المعلومة بحيث تعرف المتعلم على المتنى ولو بطريقة موجزة فأخذ فكرة عنه ثم ضبط مفهومة وعلاماته الإعرابية في مرحلة لاحقة. غير أننا وللأسف وقفنا عند التكرار المبالغ فيه والذي أضر كثيراً بمصداقية تتابع الدروس واستمرارها ومنه تكاملها وهذا بسبب رغبة المؤلفين الكبيرة في التبسيط والترسيخ، كتكرار درس واحد في أكثر من مقرر دون أن يحمل جديداً مثل درس "الجملة المنفية" ففي برنامج السنة الأولى تعرف المتعلم على النفي بـ (لا).

وفي برنامج السنة الثانية تعرف على الجملة المنفية من خلال مجموعة الدروس التالية:

- (1) درس الجملة المنفية بتوظيف (لم، لا)
- (2) درس الجملة المنفية بتوظيف (لم، لن)
- (3) درس الجملة المنفية بتوظيف (إلا، ما)
- (4) درس الجملة المنفية بتوظيف (لم، ليس)

أما عن مقرر السنة الثالثة فقد حمل في طياته الدروس التالية الخاصة بالنفي:

(1) درس الجملة المنفية بـ (ليس)

(2) درس الجملة المنفية بـ (لا)

(3) درس الجملة المنفية بـ (لم و لن)

فما فائدة تكرار النفي بـ "لم" ثلاث مرات في مقرر السنة الثانية ثم يكرر مرة أخرى في مقرر السنة الثالثة؟ وما فائدة تكرار النفي بـ (لا) في مقرر السنة الأولى والثانية والثالثة؟ فحبذا لو أدرج النفي بـ (لا ولم) في مقرر السنة الثالثة وحذف من مقرر السنة الثانية حتى نخفف من تراكم المقرر النحوي الذي وصل عدد دروسه إلى ستة وخمسين درسا، ومثل هذا التكرار الذي نراه غير وظيفي أمثلة لدروس عديدة وعلى رأسها "درس الصفة" وهذا ما جعلنا نطالب بضرورة إدماج خلاصة درس الصفة المعروضة في السنة الثالثة مع خلاصة درس الصفة المعروضة في السنة الخامسة لاحتوائها على المدارك نفسها مع تغيير الأمثلة المنطلق منها فحسب.

وعلى نقيض التكرار المبالغ فيه وقفنا على إقصاء بعض الدروس الصعبة والمجردة من التتابع والاستمرار كدرس "الأفعال الخمسة" الذي عرض في مقرر السنة الخامسة فحسب، فهل يكفي مقرر واحد وساعة واحدة لعرض تعريف للأفعال الخمسة وعلامة رفعها ونصبها خاصة وأن المتعلم ليست لديه أدنى فكرة عن مثل هذه الأفعال؟ وغيرها من الدروس كاللّازم والمتعدّي بناء الفعل الماضي للمجهول ونائب الفاعل وجمع التكسير، فكلّها تحتاج إلى تمهيد في المراحل السابقة حتى يسهل تعليمها في المراحل اللاحقة وتعلّمها، وهذا ما أضر بمبدأ تكامل الدروس النحوية وامتدادها بحيث توسع العرض في معارف بسيطة ولم يركز فيه على تتابع المعارف المجردة والصعبة نوعا ما على المتعلم في هذه المرحلة، لذلك نلح على ضرورة إعادة النظر في بعض الدروس المكررة بشكل مبالغ فيه من أجل تحقيق تكامل وظيفي يضمن تفاعلا بين المعارف والخبرات فيما بينها لبناء وحدة معرفية جديدة مترابطة من خلال اعتماد المعارف والخبرات اللاحقة على المكتسبات السابقة ضمانا لتواصلها، وهذا ما يقضي على ظاهرة تفتيت المعلومات

وتجزئته من خلال تكرار المهارة ولكن بتعمق وتوسع مع التدرج في المستوى من البسيط إلى المركب وهذا ما يسمح بتطوير المعارف السابقة للمتعلم بالتطرق إلى جوانب جديدة منها.

9- بعد توزيعنا للاستبيانات الموجهة لمُعَلِّمي الطور الابتدائي عبر ثلاث ولايات من الوطن وهي الجزائر، بومرداس، البليدة - بغية التعرف على آرائهم فيما يخص المقررات النحوية من حيث التكامل ووظيفية ترتيب الدروس ومدى قدرتها على تنمية ملكة المتعلم النصية في هذه المرحلة- لمسنا تضارباً في الآراء حول هذه الإشكالية، بحيث أقرت نسبة 64.16% من المستجوبين عدم وظيفية ترتيب دروس المقررات النحوية لتقديم دروس صعبة على دروس سهلة وتقديم ما هو فرع على ما هو أصل: كتقديم درس المضاف والمضاف إليه على درس الفعل المضارع، كما أقرت نسبة 65% من مجموع المستجوبين عدم تسلسل وترابط دروس المقرر النحوي ومثلوا لذلك بعدة دروس كدرس "أتعرف على الفعل" الذي احتل المرتبة الثالثة في المقرر النحوي ليأتي درس الفعل الماضي والمضارع في المرتبة السابعة عشر، وبخصوص تكامل دروس المقررات النحوية وتتابعها فقد أقرت نسبة 51.66% من مجموع المستجوبين وجود تكامل بين دروس المقررات النحوية وأكدوا على أنها ممتدة فيما بينها بحيث كل مقرر يدعم ما جاء في المقرر السابق ويمهد للمقرر اللاحق وعكس ذلك أكدت نسبة 48.33% من المستجوبين غياب التكامل بين دروس المقررات ومثلوا بدروس مقرر السنة الخامسة التي رأوا أنه لا صلة لها بدروس مقرر السنة الرابعة التي لم تمهّد بدورها لدروس السنة الخامسة كدرس "النداء" إضافة إلى عدم وجود ولو تمهيد بسيط لهذه الدروس في المقررات السابقة، وقد أكدت نسبة 60.83% من المستجوبين عدم وظيفية تكرار بعض الدروس النحوية لعدم حملها أيّ معارف جديدة للمتعلم ومنه تكثيف برنامج المقرر النحوي، بحيث تساءل المعلمون عن جدوى تكرار درس "حرف الجر" ثلاث مرات في مقرر السنة الثانية ثم كرر في مقرر السنة الثالثة لنجده يتكرر في مقرر السنة الرابعة مع أن درس "حروف الجر" لا يحمل في طياته تعقيدات أو

تشعبات معرفة نحوية تستدعي هذا التكرار، وأكدوا على ضرورة تكرار الدروس النحوية المجردة المتشعبة كدرس "النواسخ" و"إعراب الفعل المعتل" وبخصوص مفهوم الملكة النصية فقد أقر نصف المستجوبين بنسبة 50% جهلهم للمعنى الدقيق للملكة النصية، وبخصوص رأيهم حول قدرة الدروس النحوية المبرمجة على تنمية هذه الملكة فقد رأت نسبة 70% من المستجوبين أن المقررات بدروسها قادرة على تنمية ملكة المتعلم النصية، بينما رأت نسبة 30% من المستجوبين أن المقررات النحوية المعدة غير قادرة بعد على تنمية ملكة المتعلم النصية، وأرجع بعضهم السبب إلى غياب التكيف التربوي للمادة النحوية بما يتوافق ومتطلبات الملكة النصية مع قلة الممارسة الإنتاجية للنصوص وضيق الوقت. وعن الدروس المنمية لملكة المتعلم النصية والتي أغفلها المقرر، فقد اتفق جلهم على التمثيل بالدروس المحذوفة من مقرر السنة الثالثة والخامسة المتعلقة بتحديد معنى النص ومكوناته، وألح بعضهم على ضرورة إدراج دروس تختص بطريقة ربط الكلام نحويًا باعتبار أن المتعلم يعاني كثيرًا من إنتاج نص مترابط فهو يجيد كتابة جمل أحيانًا لكنها مهلهلة يعجز عن ربطها منطقيًا، وعن سؤال أخير مرتبط بمدى مساهمة المقررات النحوية المتعلمة في تحقيق الكفاءة الختامية المنتظرة من تعليم وتعلم اللغة العربية وتعلّقها والمتمثلة في قدرة المتعلم على قراءة النصوص المقترحة قراءة جيدة وفهمها إضافة إلى قدرته على إنتاج نصوص كتابية متنوعة الأنماط من حوارية، سردية، وصفية، وحجاجية فقد أقر أغلبية المستجوبين بنسبة 81.60% على أن تعليم وتعلم دروس النحو تساهم في جعل المتعلم قادرًا على قراءة النصوص وإنتاجها بمختلف أنماطها، بينما رأت نسبة 18.33% من المستجوبين أن المتعلم قد يصل في نهاية الطور الابتدائي إلى قراءة النصوص لكن البعض منهم فقط من يجيد القراءة الصحيحة، ويرمز هذا البعض - حسب رأيهم - إلى فئة المتفوقين، كما قد يصل المتعلم في نهاية الطور الابتدائي إلى كتابة نص لكن غالبًا ما يكون مهلهلاً، وهذا نتيجة عدم امتلاكه لمعارف نظرية خاصة بهيكل النص خاصة النحوية منها، وفي نهاية الاستبيان ألح المعلمون على ضرورة عقلنة كم المقررات

النحوية بما يتناسب وقدرات المتعلم خاصة مقرر السنة الثانية والثالثة لأن الكثافة حسب رأيهم هي السبب المباشر في نفور المتعلمين من النحو في هذه المرحلة، ومنه عدم تحقيق الكفاءات المسطرة لغياب الدافعية، كما ألح المعلمون على ضرورة تجنب إجراء دورتين لنيل شهادة التعليم الابتدائي في نهاية السنة الخامسة، لأن النجاح بنسبة 98% أو 100% مستحيل ويسبب عوائق على التعلم في المرحلة المتوسطة بجعل ضعاف التلاميذ ينتقلون إلى المتوسطة وهم لا يملكون المؤهلات الكافية لمواجهة تحديات هذه المرحلة التعليمية، وكذا إلغاء نظام الانتقال بالإنقاذ الذي يضر كثيرا بتحقيق التعلم المنشود للمتعلمين.

10- بعد توزيعنا للفحص الموجّه لمتعلمي السنة الخامسة من الطور الابتدائي - عبر ثلاث ولايات من الوطن هي الجزائر العاصمة، بومرداس، البليدة - بغية تقييم كتابات المتعلمين و معرفة مدى قدرة البرنامج النحوي المعدّ على إكساب المتعلم ملكة نصية وتميمتها من خلال إسقاط معارفه النظرية النصية في منتج نصي يعكس الجانب الاستعمالي لتلك الملكة في قالب متسق ومنسجم و وفق قواعد بناء النصوص بأنواعها المتعددة، توصلنا إلى نتيجة تمخضت عن معاينة دقيقة لمنتوج المتعلمين مفادها أن المتعلم في نهاية الطور الابتدائي يكون غير قادر بعد على كتابة نصوص متنوعة الأنماط إذ لمسنا ضعف كبير في توظيف بعض الأنماط بمؤشرات خاصة النمط الحوارى والحجاجى لقلة الممارسات الإنتاجية لمثل هذه الأنماط إذ أن أغلب المشاريع والمواضيع الكتابية تستهدف النمطين السردى والوصفى، كما مكنتنا معاينة الفحوص من الوقوف على ظاهرة ضعف القدرة الاستعمالية للقواعد النحوية المتعلمة في الإنتاجات النصية إذ يصل المتعلم إلى نهاية الطور الابتدائي وهو لا يفرق بعد بين الأسماء الموصولة و أسماء الإشارة، وبين كان وأخواتها وإن وأخواتها، وبين زمن فعل الأمر والماضى والمضارع، وبين الضمير المتصل والحرف المتصل بالاسم... إلخ وهذا ما يعكس الهوة الكبيرة الموجودة بين الجانب النظرى للقواعد النحوية المتعلمة والجانب الاستعمالي لها، كما عجز العديد من המתحنيين عن تقديم نصوص متسقة ومنسجمة لعدم القدرة على توظيف الروابط

الاتساقية، خاصة ما تعلق بالروابط الاستنتاجية والتعليلية، ومن خلال كتابات المتعلمين وقفنا كذلك على ظاهرة ضعف القدرة التبليغية إذ لجأ العديد منهم إلى اللغة الأجنبية (الفرنسية) وإلى اللهجة المحلية العامية للتعبير عن بعض أفكارهم ومشاعرهم فكان النص المنتج مزيجاً من المفردات الفصيحة والعامية والفرنسية، وفي هذا الوضع دلالة صريحة على حجم العجز اللغوي الكائن في تعبير متعلمي الطور الابتدائي بلسان عربي فصيح، وعليه فإن أغلبية الدروس النحوية المختارة لا تلبي مطلب تنمية الملكة النصية التي حصرها المؤلفون في اختيار المثال المنطلق منه في تدريس الظاهرة النحوية من نص القراءة المشروحة فحسب، وإن كان لوضعية الانطلاق المستمدة من نص القراءة أهمية كبيرة في استشارة دافعية المتعلم غير أنها تبقى غير كافية لأن الأساس الأول يكمن في اختيار دروس لها علاقة بنحو النص كبنية أولية في إعداد المقررات النحوية من حيث إتساقها وانسجامها وقبل ذلك مفهوم النص ومركباته وأنواعه بالمؤشرات ثم صب تلك المعارف النظرية في نشاط المشاريع والذي يمكن استغلاله كوجه وظيفي لتقييم المكتسبات النحوية النصية المقدمة وتقويمها، ولإرضاء فضولنا اتصلنا ببعض أساتذة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة وتجاوزنا معهم فيما يخص المستوى اللغوي لمتعلم السنة الأولى متوسط، فأكد معظمهم أن تلميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي يصل إلى المرحلة المتوسطة وهو غير متحكم بعد في المكتسبات البسيطة إذ تنقصه الكثير من الكفاءات القاعدية اللازمة كالقراءة الجيدة والنطق السليم للحروف والكتابة بخط واضح ومقروء والتعبير السليم عن أفكاره باستثناء الفئة المتفوقة والمجتهدة وهذا ما أوجد تناقضاً بين ما يطرحه منهاج اللغة العربية في الطور الابتدائي من كفاءات ختامية وبين ما هو بارز وواقع في الميدان، إذ يعاني أغلبية المتعلمين في نهاية الطور الابتدائي من قصور كبير في أداء مختلف مهارات اللغة العربية الأساسية كالتعبير الشفهي والكتابي، وهذا الوضع يستدعي إعادة تعديل مناهج اللغة العربية في الطور الابتدائي خاصة مقرراتها النحوية من حيث طريقة ترتيب دروسها وتكاملها مع انتقاء ما يخدم مطلب تنمية ملكة المتعلم النصية،

ثم تجريب هذه المناهج في الميدان بعد إعداد صورتها الأولية لضبط صياغتها أكثر قبل تنفيذها الفعلي حتى لا نصرف جهودا وطاقات ووقتا بلا فائدة، ونحن بهذا لا ننكر الجهود التي بذلها واضعو المناهج اللّغة العربية في الجزائر في إطار إصلاح المنظومة التربوية وفي هذا دلالة على رغبة هؤلاء في تحسين أداء المتعلم للّغة العربية بمختلف الطرق والوسائل التي أملت عليها خبراتهم غير أن ما ظهر لنا في الميدان من ضعف الأداء اللّغوي للمتعلم في نهاية الطور الابتدائي وعدم ترسخ المعارف النحوية السابقة لديه وعجزه عن توظيفها في منتوجه الكتابي يجعل إعادة النظر في المناهج الحالية أمرا ومطلبا ضروريا، غير أن هذه العملية ليست مقتصرة على واضعي المنهاج فحسب بل هي مسؤولية جميع القائمين على عملية تعليم اللّغة العربية وتعلّمها إن على مستوى التخطيط والبناء أو على مستوى التنفيذ وعلى كلّ واحد من هؤلاء أن يبدي رأيه ووجهة نظره التي تخدم الغاية التربوية، وأن يساهم كل منهم بخبرته في تطوير مناهج فعالة ومقررات نحوية ناجعة، وكلّنا أمل في أن تولي الدولة الجزائرية كامل العناية بتعليم اللّغة العربية وتعلّمها في مرحلة التعليم الابتدائي خاصة، وبقية الأطوار عامة، إذ أن الغاية الأسمى من تعليمها وتعلّمها يكمن في جلب المتعلم إلى لغته الأم وتحبيبه فيها أكثر من إمداده بمختلف أصناف المعارف، فإن وفقنا في النتائج المتوصل إليها من خلال البحث فهو توفيق من الله تعالى، وإن أخطأنا فحسبنا أجر الاجتهاد فمن البداة أن يعتري النقص عمل أي بشر وكل قوة لا تكون إلا بعد ضعف يعتنى به.

والله الموفق إلى سواء السبيل

الملاحق

1- نموذج لـ : دروس النحو في الطور الابتدائي :

- أ- السنة الأولى من التعليم الابتدائي.
- ب- السنة الثانية من التعليم الابتدائي.
- ت- السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.
- ث- السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.
- ج- السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

أ- السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

أَسْتَعْمِلُ وَأَعْبُرُ



■ أَصَوِّغُ



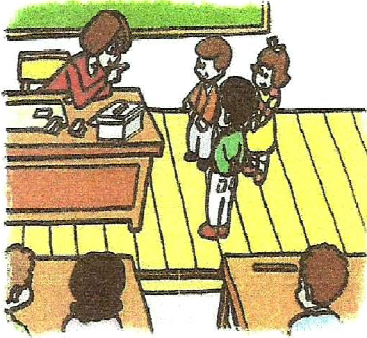
• أُدْخِلُ لَعْلَ أَوْ رُبَّمَا فِي الْجُمْلَةِ

الْمُنَاسِبَةِ.

- تَفُوزُ سَلْمَى فِي الْإِنْخَابِ.

- زَكْرِيَّا يَتَحَصَّلُ عَلَى الرُّتْبَةِ الثَّانِيَةِ.

■ أَتَذَكَّرُ



• أُلَاحِظُ الصُّورَةَ وَ أُنْشِئُ حِوَارًا بَيْنَ

الْمُعَلِّمَةِ وَ التِّلْمِيزِينَ الْفَائِزِينَ.

■ أَزْكِبُ

• أَسْتَعْمِلُ رُبَّمَا مَعَ الْجُمْلَةِ الْمُنَاسِبَةِ.

- يَنْتَخِبُ التَّلَامِيذُ.

- اخْتَارَ صَدِيقِي.

• أَسْتَعْمِلُ الصَّيْغَةَ الْمُنَاسِبَةَ لِكُلِّ كَلِمَةٍ.

لَعَلَّكَ - لَعَلَّهُ - لَعَلَّكُمْ - لَعَلَّنَا

تَفُوزُونَ - نَفُوزُ - تَفُوزُ - يَفُوزُ

ب- السنة الثانية من التعليم الابتدائي.

أَدْرُسُ مَعْنَى النَّصِّ

؟ أجيب



● مَاذَا وَجَدَ عِصَامٌ عَلَى الرَّصِيفِ ؟

● مِمَّ خَافَ عِصَامُ ؟

● مَاذَا فَعَلَ عِصَامُ ؟

● أَيْنَ رَمَى كَيْسَ الرُّجَاجِ ؟

● بِمَ كَفَّاهُ الْمُدِيرُ ؟

س: أَفْتَحُ الْقَامُوسَ لِإِشْرَاحِ الْكَلِمَاتِ

الصَّغِيرَةِ.

أ: كَفَّأَنِي وَالِدِي عِنْدَمَا نَجَحْتُ

فِي الْإِمْتِحَانِ.

س: لَا أَرُمِي قِشْرَةَ الْمَوْزِ حَتَّى لَا

يَسْقُطَ النَّاسُ فَأُؤْذِيَهُمْ.

أَدْرُسُ مَبْنَى النَّصِّ

مُتَخَرِّجٌ وَاسْتَعْمَلَ

عَدَا نَذَهَبُ إِلَى حَدِيقَةِ الْحَيَوَانَاتِ.

عَدَا

الْعَدِيدُ جَاءَ مُدِيرُ الْمَدْرَسَةِ.

الْقَامُوسُ مُكَافَأَةٌ لَكَ

تَفَرَّجْتُ أَمْسَ عَلَى رُسُومٍ مُتَحَرِّكَةٍ.

أَمْسَ

يَ مَا فَعَلْتَ أَمْسَ.

أَوْ أَمِيرٌ

قَلْبٌ

كَلْبٌ

ق

ك

ح

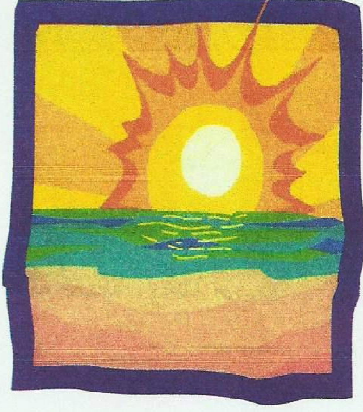
س

الْأَحْظُ وَاتَذَرِبْ

ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق	ق
ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك

ت- السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

أتعرف على الجملة التعجبية



ألاحظ

- قَالَتْ خَدِيجَةُ : « مَا أَجْمَلُ مَنْظَرَ الْبَحْرِ بِمِياهِ الزُّرْقَاءِ ! وما أَرْوَعُ لَحْظَةً شُرُوقِ الشَّمْسِ وَغُرُوبِهَا. وما أَحْسَنَ مَنْظَرَ النُّجُومِ الْمُتَرَاقِصَةِ فِي اللَّيْلِ عَلَى صَفْحَةِ الْمَاءِ ! »

أتذكر

- مَا أَجْمَلُ مَنْظَرَ الْبَحْرِ بِمِياهِ الزُّرْقَاءِ !
• مَا أَرْوَعُ لَحْظَةً شُرُوقِ الشَّمْسِ وَغُرُوبِهَا !
• لَا أَنْسَى عَلَامَةَ التَّعْجُوبِ فِي نَهَايَةِ الْجُمْلَةِ .

أتدرب

1 استخرج الجمل التعجبية و اكتبها في كُرَاسِكَ :

- تَسْكُنُ مَرْيَمُ وَخَدِيجَةُ فِي حَيٍّ وَاحِدٍ .
- مَا أَكْبَرَ الْبَاخِرَةَ الَّتِي سَافَرَتْ فِيهَا خَدِيجَةُ !
- هَلْ اخْتَارَتْ عَائِلَةُ خَدِيجَةَ الطَّائِرَةَ ؟
- مَا أَجْمَلُ مَنْظَرَ السُّحُبِ فِي السَّمَاءِ !
- مَا الَّذِي أَعْجَبَ مَرْيَمَ فِي الطَّائِرَةِ ؟
- مَا أَسْرَعَ الطَّائِرَةَ الَّتِي سَافَرَتْ فِيهَا مَرْيَمُ !
- مَا أَكْثَرَ السَّيَّارَاتِ فِي الْبَاخِرَةِ !
- مَا حَمَلَ الْمُسَافِرَ حَقِيبَتَهُ .

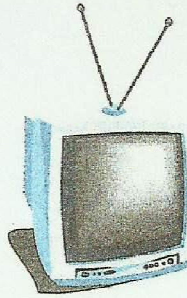
2 حوّل الجمل الآتية إلى جمل تعجبية حسب النموذج .

- هذه الباخرة كبيرة .
- مَنْظَرُ الْبَحْرِ جَمِيلٌ .
- الرّحلة في الطائيرة سريعة .
- مُصِيفَةُ الطَّائِرَةِ لَطِيفَةٌ .
- ما أكبر هذه الباخرة !
- المظلة التي قضيناها رائعة .
- مَنْظَرُ السَّمَاءِ عَجِيبٌ .
- قَائِدُ الطَّائِرَةِ مَاهِرٌ .

ث- السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

أتعرف على نائب الفاعل

ألاحظ



عَرَضَ التِّلْفَازُ الصُّورَ بِالْأَبْيَضِ وَالْأَسْوَدِ فِي الْبِدَايَةِ . وفي 1968
عُرِضَتِ الصُّورُ بِالْأَلْوَانِ .

أتذكر:

نائب الفاعل هو مفعول به يأخذ مكانَ الفاعل .
يكون نائب الفاعل دائماً مرفوعاً مثل :

عَرَضَ التِّلْفَازُ الصُّورَ ← عُرِضَتِ الصُّورُ
فاعل مفعول به نائب فاعل مرفوع منصوب

أتدرب

- ① أنقل في كُرَاسِكَ الْجُمْلَةَ الَّتِي تَحْتَوِي عَلَى نَائِبِ الْفَاعِلِ فَقَطْ :
 - اِكْتَشَفَ الْإِنْسَانُ التِّلْفَازَ فِي الْقَرْنِ الْعِشْرِينَ .
 - قُرِبَتِ الْمَسَافَةُ بَيْنَ الْبُلْدَانِ .
 - تَابَعَ الْمُتَفَرِّجُونَ الْمَقَابِلَةَ عَلَى شَاشَةِ التِّلْفَازِ .
 - سَمِعَ الصَّوْتُ مِنْ بَعِيدٍ .
 - نُقِلَتِ الصُّورَةُ مِنْ مَكَانِ التَّصْوِيرِ .
 - تَفَوَّقَ الْحَاسِبُ عَلَى التِّلْفَازِ .
- ② اُكْتُبِ الْجُمْلَةَ الْآتِيَةَ فِي كُرَاسِكَ وَضَعْ خَطًّا أَزْرَقَ تَحْتَ الْفَاعِلِ وَخَطًّا أَحْمَرَ تَحْتَ نَائِبِ الْفَاعِلِ :
 - صَنَعَ الْمُهَنْدِسُ حَاسِبًا .
 - جَاءَتِ الصُّورَةُ بِالْأَلْوَانِ .
 - نُفِلَتِ الْمُبَارَاةُ عَلَى الشَّاشَةِ .
 - نُشِرَتِ الْأَخْبَارُ فِي الصُّحُفِ .
- ③ حَوِّلِ الْمَفْعُولَ بِهِ فِي الْجُمْلَةِ الْآتِيَةِ إِلَى نَائِبِ فَاعِلٍ :
 - بَثَّ الْإِنْسَانُ الصُّورَةَ الْمُلَوَّنةَ عام 1968 .
 - فَتَحَتِ الْبِنْتُ التِّلْفَازَ .
 - كَتَبَتِ الْأَلَةُ الْحُرُوفَ .
 - قَرَأَ الرَّجُلُ التَّعْلِيمَةَ .

ج- السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.



أَتَعْرِفُ عَلَى الْأَسْمَاءِ الْمُوصُولَةِ

أَلَا حَظْ

جَلَسَ عَارِفٌ مَعَ أَصْدِقَائِهِ الَّذِينَ يَسْكُونُونَ مَعَهُ فِي الْحَيِّ ، وَرَأَى
يُكَلِّمُهُمْ عَنِ الْأَقْمَارِ الْأَصْطِنَاعِيَّةِ ، فَتَعَجَّبَ زَمِيلُهُ عَلِيٌّ وَسَأَلَهُ : "تَقْصِدُ
الْقَمَرَ الَّذِي نَرَاهُ مُضِيئاً ؟" فَرَدَّ عَلَيْهِ عَارِفٌ : "بَلِ الْأَقْمَارُ الَّتِي
يُرْسِلُهَا الْإِنْسَانُ فِي الْفَضَاءِ ، وَيُمْكِنُ بِوَسْطِهَا تَسْهِيلَ عَمَلِيَّةِ الْاتِّصَالَاتِ .
وَهَذِهِ الْأَقْمَارُ هِيَ الَّتِي سَمَحَتْ لِلْمَلَائِكِينَ مِنَ الْمُتَفَرِّجِينَ الَّذِينَ يُحِبُّونَ كُرَةَ الْقَدَمِ
وَالْمُتَفَرِّجَاتِ اللَّاتِي يُحِبُّنَ هَذِهِ اللَّعْبَةَ أَنْ يَتَابَعُوا مُبَارَاةَ كَأْسِ الْعَالَمِ .

أَتَذَكَّرُ

- الْأَسْمُ الْمُوصُولُ هُوَ كَلِمَةٌ نَسْتَعْمِلُهَا مَعَ جُمْلَةٍ تَأْتِي بَعْدَهَا لِلدَّلَالَةِ عَلَى مُعَيَّنٍ مِثْل :

• تَقْصِدُ الْقَمَرَ الَّذِي نَرَاهُ مُضِيئاً .

• تُسَمَّى الْجُمْلَةُ الَّتِي بَعْدَ الْأَسْمِ الْمُوصُولِ صِلَةً الْمُوصُولِ مِثْل :

• الْأَقْمَارُ الَّتِي يُرْسِلُهَا الْإِنْسَانُ فِي الْفَضَاءِ

الاسمُ الْمُوصُولُ صِلَةُ الْمُوصُولِ

- الْأَسْمَاءُ الْمُوصُولَةُ هِيَ : الَّذِي الَّذَانِ / اللَّذَيْنِ الَّذِينَ
الَّتِي اللَّعَانِ / اللَّعْنَيْنِ اللَّاتِي / اللَّاتِي

أَتَدْرِبُ

1 عَيِّنِ الْأَسْمَ الْمُوصُولَ وَصِلَةَ الْمُوصُولِ فِي الْأَمْثَلِ الْآتِيَةِ :

• يُعْجِبُنِي الْقَمَرُ الَّذِي أَرَاهُ فِي السَّمَاءِ . • الْأَقْمَارُ الْأَصْطِنَاعِيَّةُ هِيَ الَّتِي تُسَهِّلُ الْاتِّصَالَ .
• مَا أَكْثَرَ النِّسَاءَ اللَّاتِي يَسْتَعْمِلْنَ الْأَنْتَرَنَتَ . • جَاءَ الرِّجَالُ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ فِي الْمَحَطَّاتِ
الْأَرْضِيَّةِ .

2 ضَعِ الْأَسْمَ الْمُوصُولَ فِي مَكَانِهِ الْمُنَاسِبِ :

• هَؤُلَاءِ النِّسَاءُ هُنَّ • يُقَدِّمْنَ خِدْمَاتٍ مُفِيدَةً .
• عَرَفْتُ • اخْتَرَعَ التِّلْفَازَ .
• الْأَرْضُ هِيَ • تَسْتَفِيدُ مِنَ الْأَقْمَارِ الْأَصْطِنَاعِيَّةِ .
• الْقَمَرَانِ • يُسْتَعْمَلَانِ لِلاتِّصَالِ غَيْرِ الْقَمَرِ • يُسْتَعْمَلُ لِلْمُرَاقَبَةِ .

3 حَوِّلِ الْجُمْلَةَ الْآتِيَةَ مِنَ الْمُفْرَدِ إِلَى الْمُثْنَى ثُمَّ إِلَى الْجَمْعِ :

• جَلَسَ الْمُتَفَرِّجُ الَّذِي يُحِبُّ كُرَةَ الْقَدَمِ أَمَامَ شَاشَتِهِ .

2 - إبتیان موجه إلی معلمی اللغة العربیة فی الطور الإبتدائی

زملائی زمیلاتی یشرفنی أن أضع بین أیدیکم هذه الاستمارة الإستبانیة الخاصة بموضوع محضّر لنیل شهادة الدكتوراه دولة تحت عنوان « دراسة وظيفیة ترتیب المقرر النحوی و تکامله فی المرحلة الإبتدائیة من المدرسة الجزائریة و دوره فی تنمية الملكة النصیة فی ضوء اللسانیات النصیة»، و التي نسعی من ورائها إلی الوقوف عند تکامل و وظيفیة دروس المقررات النحویة المعدّة لمعلمی الطور الإبتدائی و مدى قدرتها على تنمية ملكة المتعلم النصیة، لذلك نطلب من سیادتکم — باعتبارکم الرکيزة الفعالة و الأساسیة فی تطبیق المقرر النحوی و تلمس دوره فی تنمية و تطویر الملكة النصیة من خلال التعامل الیومی داخل حجات الدراسة — ملء هذا الاستبیان بکل دقة و موضوعیة من خلال و ضع علامة (x) داخل الإطار المقابل للإجابة المناسبة، و لکم منّا فائق الاحترام و التقدير على المساعدة النابعة من خدمة لغة الضاد بغية تحسین مردود أبنائنا فی هذا الطور التعليمی الحساس.

أ. التعرف على المستجوب:

1. الجنس:

☐

ذكر

☐

أنثى

2. الشهادة المحصل عليها:

☐

التاسعة أساسي + تكوين

☐

الثالثة ثانوي

☐

بكالوريا + تكوين

☐

شهادة الليسانس

☐

شهادة الماجستير

3. التخصص:

☐

أدب عربي

☐

تخصص آخر

4. الخبرة:

☐

خمس سنوات أو أقل

☐

ست سنوات إلى تسعة عشر سنة

☐

عشرون سنة أو أكثر

5. اسم المؤسسة التي تزاوون بها العمل و مقرها:

.....

.....

.....

6. السنة التي تدرسها:

- ☐ السنة الأولى من التعليم الابتدائي
- ☐ السنة الثانية من التعليم الابتدائي
- ☐ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي
- ☐ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي
- ☐ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي

ب. دروس المقررات النحوية في الطور الابتدائي – الوظيفية و التكامل – :

1. هل الموضوعات النحوية المبرمجة في المرحلة الابتدائية مناسبة لمستوى التلاميذ و قدراتهم؟

- ☐ نعم
- ☐ لا

— إذا كانت إجابتك بـ (لا) قدم عناوين بعض تلك الدروس.

.....

.....

2. هل توجد مواضيع نحوية وظيفية يحتاجها المتعلم في تعبيره الشفوي و الكتابي السليم أغفلها المقرر في الطور الابتدائي؟

- ☐ نعم
- ☐ لا

— إذا كانت إجابتك بـ (نعم) مثل لبعضها.

.....

.....

3. هل توجد مواضيع نحوية مقررة ترون ضرورة حذفها لعدم حاجة المتعلم إليها في هذه المرحلة؟

- ☐ نعم
- ☐ لا

— إذا كانت إجابتك بـ (نعم) مثل لبعضها.

.....
.....

4. هل الزمن المخصص لنشاط النّحو كاف لتحقيق الكفاءات المسطرة؟

نعم ☐
لا ☐

5. هل الموضوعات النّحوية المقررة مرتبة ترتيباً وظيفياً منطقياً كالانتقال من السهل إلى الصعب و من الأصل إلى الفرع؟

نعم ☐
لا ☐

6. هل هناك تسلسل و ترابط بين كل درس نحوي و سابقه و لاحقه من نفس المقرر؟

نعم ☐
لا ☐

— إذا كانت إجابتك بـ (لا) قدم مثلاً واحداً عن غياب الترابط

.....
.....

7. هل يوجد تكامل بين دروس مقرر نحوي دراسي و دروس المقرر السابق و اللاحق؟

نعم ☐
لا ☐

8. هل ترى أن تكرار بعض الدروس وظيفي للمتعلم؟

نعم ☐
لا ☐

9. هل كررت بعض الدروس بطريقة مبالغ فيها دون أن تحمل أيّ جديد للمتعلم؟

نعم ☐
لا ☐

— إذا كانت إجابتك بـ (نعم) قدم عناوين بعض تلك الدروس.

.....

.....

..... ملاحظات و إقتراحات:

.....

.....

ج. دور المقررات النحوية في تنمية الملكة النصية عند متعلمي المرحلة الابتدائية:

1. هل لديك فكرة حول مفهوم الملكة النصية؟

☐

نعم

☐

لا

— إذا كانت إجابتك بـ (نعم) لخصها في ثلاثة أسطر.

.....

.....

.....

2. هل ترى أن الدروس النحوية المقررة في المرحلة الابتدائية قادرة على تنمية ملكة المتعلمين النصية؟

☐

نعم

☐

لا

— إذا كانت إجابتك بـ (لا) قدم السبب (الأسباب) .

.....

.....

.....

3. هل توجد دروس تراها مهمة لتنمية الملكة النصية أغفلتها المقررات؟

☐

نعم

☐

لا

— إذا كانت إجابتك بـ (نعم) مثل لبعضها.

.....

.....

.....

4. هل يوظف المتعلم القواعد النحوية المقررة في إنتاجاته الكتابية توظيفاً سليماً؟

نعم ☐

لا ☐

5. هل المشاريع المقترحة في كل سنة دراسية تتيح للمتعم تنمية ملكته النصية من خلال كتابة نصوص متنوعة الأنماط؟

نعم ☐

لا ☐

— إذا كانت إجابتك بـ (لا) مثل لبعضها.

.....

.....

.....

6. هل ترى أن تلك المشاريع الكتابية المقترحة مناسبة لمستوى المتعلم و قدراته؟

نعم ☐

لا ☐

7. هل النصوص التي يقترحها الكتاب و التي تستمد منها الأمثلة النحوية مضمونها ينسجم و اهتمامات المتعلمين و قدراتهم؟

نعم ☐

لا ☐

8. هل تُقدم للمتعم معارف نظرية خاصة بأنماط النصوص و مؤشراتنا (حوارية، سردية، وصفية...) من خلال نشاط التعبير الكتابي و القراءة و المشروع؟

نعم ☐

لا ☐

9. هل تعليم و تعلم المقررات النحوية المعدة تجعل من المتعلم في نهاية الطور الابتدائي قادراً على:

— قراءة النصوص المقترحة قراءة جيدة و فهمها.

— إنتاج نصوص كتابية متنوعة (حوارية، سردية، وصفية، حجاجية).

☐ نعم

☐ لا

ملاحظات و اقتراحات:

.....

.....

.....

شكراً على المساهمة

3 - الفحص الموجه للمتعلمين.

3- إختبار موجه لمتعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي

وُجه هذا الاختبار لمتعلمي اللغة العربية في الصف الخامس من التعليم الابتدائي، و قدم لهم في أواخر السنة الدراسية (2013 – 2014) و بالضبط قبل اجتياز الامتحان النهائي الوطني الذي يؤهلهم للولوج إلى مرحلة التعليم المتوسط ، بحيث يتم فيه تقييم مكتسباتهم اللغوية التواصلية طيلة خمس سنوات.

يهدف هذا الاختبار إلى تقييم كتابات المتعلم لمعرفة مدى قدرة البرنامج التّحوي المَعَد في الطور الابتدائي على اكساب المتعلم ملكة نصية و تنميتها من خلال إسقاط معارفه النظرية النصية في منتج نصي يعكس الجانب الاستعمالي لتلك الملكة ، و منه الوقوف عند نسبة تحقيق الكفاءات المسطرة و المنتظرة من تعليم و تعلم اللغة العربية في نهاية الطور الابتدائي و على رأسها جعل المتعلم قادراً على بناء نص متسق و منسجم وفق قواعد بناء النصوص بأنواعها المتعددة (السردية، الحجاجي ...الخ) على أساس أنّ المتعلم لا يتواصل مع الآخر بواسطة كلمة أو جملة و إنما من خلال نص مترابط الأجزاء.

الفحص الأول:

الاسم:

اللقب:

اسم المدرسة الابتدائية:

الموضوع:

قررت أنت وأصدقائك الذهاب إلى بيت زميلكم الذي أصيب بكسر في رجله من أجل
الاطمئنان عليه، غير أن والدك رفض بحجة عدم إزعاج المريض.

اكتب نص الحوار الذي جرى بينكما من أجل إقناعه موضحا الحجج التي قدمتها
موظفا جملة استفهامية وجملة تعجبية.

ملاحظة:

مدة الفحص لا تتجاوز ساعة واحدة.

سطر على المطلوب .

الإجابة تكون على ظهر الورقة .

الفحص الثاني:

الاسم:

اللقب:

اسم المدرسة الابتدائية :

الموضوع:

عرفت الجزائر في الآونة الأخيرة عدّة هزات أرضية سببت حالة من الخوف عند الأطفال خاصة.

قدم لزملائك مجموعة تعليمات احتياطية وقائية عند حدوث الزلزال موظفا بعض أفعال الأمر واسما للإشارة وظرفا للمكان.

ملاحظة:

مدة الفحص لا تتجاوز ساعة واحدة.

يُسيطر على المطلوب .

الإجابة تكون على ظهر الورقة .

الفحص الثالث:

الاسم:

اللقب:

اسم المدرسة :

الموضوع:

أصبحت الجزائر تعاني من ظاهرة خطف الأطفال، اكتب رسالة إلى صديقك تروي له أحداث قصة اختطاف طفل من حيّكم موظفا ضميرا متصلا وبعض حروف العطف وكان وأخواتها .

ملاحظة:

مدّة الفحص لا تتجاوز ساعة واحدة.

يُسَطر على المطلوب .

الإجابة تُكتب على ظهر الورقة .

الفحص الرابع:

الاسم:

اللقب:

اسم المدرسة الابتدائية :

الموضوع:

لكل واحد منّا قدوة في حياته، صف الشخص الذي تعتبره قدوة في جلّ أعمالك موظفا
اسما موصولا، صيغة تفضيل و بعض النعوت.

ملاحظة:

مدة الفحص لا تتجاوز ساعة واحدة.

يسطر على المطلوب .

الإجابة تكون على ظهر الورقة .

4- إجابات المتعلمين.

أنه مدينتنا يتبعني لهذا الأنتم الذي هو حاجة البناء وأن لم نذهب إلى سوف
يزيد مرضه كثيرا وينصب ولقد ذكر الرسول صلى الله عليه وسلم زيارة العرفين إذا تمنا نذهب إليه
فقال الأب : لذهبوا ساعة رجعوا بسرعة أكبر فذهبنا إليه وأخذنا له الهدايا فاحتاله
لأن الله قادر على كل شيء فجاءنا هو الله الأكبر لأننا يا مدينتي نمدعي بهمين

فإن الله يحب الصابرين فعندنا إلى البيت فارجين مسرورين فكان مدينتنا
فرح بزيارتنا وتمدد على العسر فشكنا إلى أبي كاه زيارته يا له طقس جميل
ويعتني ويزار تحت نسيم وريح شبه

- السَّخِيبِر -
رَمِيَّ لِي أَخِيهِ سَقَطَ فِي السَّاحَةِ فَدَرَرَتْ أَنْ أُرْوَرَهُ وَأُطْمِنَهُ
عَلَيْهِ، أَعْطَتْنِ أُمِّي الدَّقُودَ خَشَّيْتُ لَهَا الْمَوْتَ
وَالْفَرِيرَةَ وَزُرَّتْهُ كَانَ رَمِيلِي جَدْمَرِيْنِ وَكَانَ
وَجْهَ رَمِيكِ مَصْفَرًا حَبَّةَ الْقَارِصِ وَذَابِلًا
كَشَحِيرَةِ ذَابِلَةٍ فَمَا بَكَ رَمِيلِي؟ إِنْ سَاءَ اللَّهُ
تَعُودَ إِلَى الْمَدْرَسَةِ وَنَلْعِبْ فَمَا لِحَاشَتِي؟

- حل مناقورة والصياغة فانا أصبح أخفى في نه يوميد الر يا ظيات
وهو الكبير يعرف معنى المثال الأعلى فانا أتبعه لا كون نشيطه مثله
وأن نبيع مثالان الأعلى ويفرح بنا أولياءنا ثن المثال الأعلى
مستمجدا لكي أصبح نشيطه ومجتمعة وأظلا في الحسنة هذا هو
المثال الأعلى لي الذي يريد أن يكون مثلي ومثل أخفي.

الطبيب هو الشخص الذي أعتبه القهوه في حياتي وفي حل
أعماله لأنني ساعد على شفاء المرضى وحللت على الأطفال
يزيد في حياة في المجتمع وذلك لهذا الطبيب الماهر
أجر وثواب عظيم عند الله لأنه أحسن عمله

لي صديق حميم اسمه محمد وقدمات البارحة وأعتبره قدوة لي،
التعويذ

كما مثل الأخوان لا نفرق إلا عند النعم، إنه أكرم الأكرام ووجه في العالم
وكنى أنا الذي أعتبره أخي المغيث، إنه الأفضل، وكنا نذهب معاً إلى المسجد
أمم مؤمل
التعويذ تفهيد

و نطلب ومعا نصلي في المسجد معاً مد يدك رحمك الله عليك وأتمنى أن تدعوله
بالرحمة والمغفرة وتخفيف العذاب عليه، إنه هو الذي جعلني أعرف ما هي
المداواة الحقيقية أحبك يا صديقي محمد،
اسم مؤمل

ثم قال الله تعالى: ﴿إنا لله وإنا إليه راجعون﴾

إِلَّا نَسَانُ كَائِنًا اجْتِمَاعًا عَنِ لَا يَسْتَطِيعُ الْعَيْنُ بِمَعْرِفَةٍ عَنِ الْمَجْتَمَعِ بِمَا تَرَى فِيهِ
وَيَتَأَنَّى بِهِ (وَلَكِنْ) وَلَكِنْ وَاحِدٍ مِنَّا قَدْرَةٌ وَالْقَدْرَةُ الَّتِي أَفْطَرَهَا هِيَ

قَدْرَةُ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَهَوَّ إِنْسَانٌ مُتَوَاضِعٌ
إِنَّهُ جَدُّ مَنَالِيٍّ كَلَّمَ مَا عَزَمَتْ عَلَى سُورَةٍ أَتَدَكَّرُ هُ .
فَهَوَّ (يَنْصَحُنَا) الَّذِي يَنْصَحُنَا دُونَ كَلِّهِ أَوْ مَلِكِي .

إِنَّهُ فِي قِيَمَةِ الْأَخْلَاقِ كَانَ شَخْصًا كَرِيمًا وَتَعَلُّوفًا وَلِذَا هُوَ مَلَقَبٌ
بِالْقَائِدِ الْأَمِينِ وَكَمَا يَقُولُ جُنَّتْ لِأَتَتِهِمْ مَكَارِمُ الْأَخْلَاقِ
كَانَتْ لَدَيْهِ الْحِكْمَةُ فَكَانَ حَكِيمًا ، فَكَلَامُهُ يَدُلُّ عَلَى دَلِيلٍ .

فَكَانَ مُفْتَنًا بِالْهَلْمِ وَالْأَخْلَاقِ وَالشَّرِيعَةِ فَهَوَّ يَخْتَارُ إِيْتَابَ
نَهْجٍ خَيْرًا لَوْلَا أَنَّهُ تَرَاهَا الْأَحْسَنَ وَالْأَنَسَنَ . وَأُحْبِبْتَ هَذِهِ
الشَّخْصَةَ الرَّائِيَّةَ وَمَكَلَّمَ أَفْهَمَ بِحَقْلٍ أَتَدَكَّرُ هُ مِنَ اللَّهِ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ
وَكَمَا يَقُولُ الْقَتَلُ خَيْرٌ خَلْفِي لِيُخْرِجَ سَلَفِي

لكل منا قدوة في حياته ^{لحياته} تعتبر منها لانا في اعمالنا. انا اقتدى برسول الله صلى الله عليه وسلم
خير خلق الله طئ كل صفاته الله من يعلم بها يتخلق به فيكون عادما ومعتبرا لكل الناس ولم يفضل أحدا
على أحد عما قاله عدد الناس سواسية كاستسان المشط. وقد كان متواضعا طيب المتي بغير عواطف فاحش
وهو بعيد الله ويوحده ويشرك به وهو بالقرآن الحق من الباطل وهو يمنع عن النجاسة والهدى
وكان صلى الله عليه وسلم لم يدغم حتى يذكر الله ويقول لا اسم الله اعظم مني اقتدى به
لأنه خير مثال في كل الأعمال وهو طيب القلب طاهر الروح وهو خير في هذا الكون بشخص واحد المصطفى
وامتدح مثله وبقي ما بنا وهو يدعوا إلى السلام والكلمة الحق وتوحيد الله صلى الله عليه وسلم

الغرائز الأولى الأخرى و هزيت في يوم واحد زال في بية ثم
هدمت كل المنازل والكسائر جلات وبالي من سمع صوت الزل فافزع
وبهرت بياته أصع من موثقة أنا أكرها بأن الموت باليد الله وذات يوم
هزيت الزل في القسم فكان ندر سائر الله الشريعة الإسلامية فهزيت ضربة
قوية وأصابنا بغير ظلت بكسر في يدها ففتت بلبها كثيرا وفتت بأخذها إلى
المستشفى أنا وأمه وأخواتنا غافمت بكل الإحتياطان الدزقة والوقاية
والتعاون بالخبر هو تدني و مديني العريضة وهذا أنا قلت لكم وعن الزل
كانوا حفرينا من الزل وكانوا الحذر مع الله وتنعاو بشر انقلاو
بشر تعبونا أينما ذهبنا وكانوا قوما كودون لأن أصداءهم ولا بدوا
هنا كم دائما

عند حدوث زلزال يجب علينا حفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

نفسنا بحفظ

بعض التعليمات الوقائية واحتياطية.

هذه التعليمات هي:

- ابني منزلك مقاوم الزلازل

- لا تتفرع تحت الطاولة أو تحت

الركاب عند الحاجة إلى الأمان بالزلزال

- بعد الزلزال اقطع الكهرباء والماء والغاز

- لا تبقِ أمام النوافذ

وهذه بعض التماسيح التي أعطيك لك

في حالة زلزال

أصدقائي الأعزاء عندما يحدث هزة أرضية . يجب
 عليكم أن تختبأوا تحت الطاولات . وخذوا احتياطاتكم
 وهوؤلاء الذين يخرجون من منازلهم إلا الذين لم
 يجدوا مكاناً يختبئون فيه واختبأوا في زاوية المنزل .
 وفي الأخير . تقيّدوا بالنصائح والتعليمات التي
 وجّهتها إليكم .

لقد عرفت الجزاء في الأونة الأخيرة عدة هزات أرضية فأمارة الأطفال

بالعلم ، فأمارة أمم قائي بالاحتياط قد عدت الزلزال :
"مرف مكان"

خذ مكان غير مهدد بالانهيار .
فعل أمر

افتح نوافذ الغرف .
فعل أمر

اخترت تحت طاولة أو مكتباً أو تشهدوا الشغل ولدي دعاء النجاة
فعل أمر مرف مكان

ولي بقي نفسك في الزلزال اخرج ما عليك منك .
اسم : نارة

عرفت الجزائر في الآونة الأخيرة هزة هزات أرضية سببت الخوف على المواطنين
وخاتمة الأطفال الصغار وللوقاية علينا التزام التعليمات الاحتياطية الوقائية عند حدوث
الزلازل منها: نستمع ونكبر وندعو أن تكون البنية مأوئنا ونهيبنا ببقى الأبناء
قرب أولياءهم يتلون القرآن الكريم دون انقطاع أو ملل لأن الله أمرنا بهذا
وحدّرنا من الكفر والجهل وفي الأخير لن ينفع التدم أحدا منا

فَوَجَدَ مِنْ الْأَمِيرِ أَنْ تَنْطِقَ طَعْنًا مِنْ تَمِينِ اسْمِهَا تَجَاءُ
أَنْتَ هَا سَارُوَ ذَلِكَ السَّارِفُ كَانَ مَهْدًا بِالْقَتْلِ إِمْرًا يَتَمَنَّى
أَعْمَاءُ أَيْ طَعْنًا وَيَعْتَظِبُهَا إِلَى الْبَيْتِ صَدِيقًا وَكَانَ لَدِيَّةً
أَيْضًا صَدِيقُ بَيْتِ سَجْدٍ فِي الْمَسْجِدِ فَذَهَبَ إِلَيْهَا إِلَى الْمَسْجِدِ
وَقَالَ لَهَا أَنَا أَكَلَعْتُ بِهَا بِيَّةً جَرَامِيَّةً لَطْفًا صَغِيرًا وَقَالَ
لَا يَهْكُنْشِي أَنْتِ أَكَلَعْتُ طَعْنًا فِي مِثْلِ هَذَا السِّنِّ وَبَعْدَهَا
مَا كُنْتُ الطَّعْنُ مَسْئُولًا لَأَنْهَا لَا يَجِدُ عِنْدَهَا مَجِيدَ الْكَلَامِ.

عندما خرجت من المسجد ورأيت جماعة رجال
يخطفون ولدا وشعر بتمسقة فقررت أن أبحث ~~لله~~ في
الرسالة وبعدها قررت ألحقهم ورأيتهم يخبئ الطفل
المختوف في أحد البيوت المجهورة وكان يذبحه ويقطعه
وهذا الرجال ثقبان ما التي خطفهم وكان لهم يرشني و
هكذا انتهت قصة اختطف الطفل.

إن ظاهرة خطف الأولاد منتشرة في هذه الأيام في الأممسي كانت
طفلة صغيرة في السادس من عمرها في منزلها فكل مرة تأتي مديق
وليدها ليعطيهم مستلزمات الشاي لأن آيوها المواقيع يبع الشاي
لهذا كل ليلة يأتي مديق ليعطيهم مستلزمات الشاي وكانت الطفلة
للسندس المتعوقة في دراستها الابتدائية، تفتح الباب لمديق
وليدها وفي ~~أحد الأيام~~ الليالي سمعت سندس طرقا على الباب
وذهبت لفتحها وكانت ضائقة لأنه مديق وليدها وعند فتحها
الباك قام بخطفها، بخطف الطفلة البريئة الصغيرة سندس
وبعد عدة أيام من البحث وجدوا القاتل ووجدوا أيضا الطفلة
البريئة لسندس مقتولة في أحد الغابك و الله يلهسوا
الصبر لوليدها وإن إلى الله وإن إليه راجعون،

الولد المخطوف.

في إحدى من الأيام كنت أدرس وعند ما أنتهيت دراستي قرنتان أفتح النافذة

لأشم هواءاً فرائيت أحداً يطلب من الطفل المجهي ففنت أنه أحداً قارب

وبعد حين سمعت صوتاً يخرج من الخارج وهو يقول «أتركني يا رجل إن بيتي من ضاؤ

ليس هنا ما أتركني أريد الذهاب إلى بيتي» فقلت له يا عم أتركه الطفل في حال سبيله

ثم جاءت سيارة فدخل الطفل والرجل عند ما انطلقت السيارة ذهبت إلى أبي وقلت له

يا أبي هل ممكن أن يكون الرجل الذي خطف الولد هو المارق فقال لي نعم يا بني مندهي

كعدن إلى مركز الشرطة وتحكي عليهم هذا الموضوع وفي الصباح ذهبت وأخبرتكم

وبدا البحث حي وجدوه في مصنع كبير لتصنع وآر جمعوه إلى ولديهم وكان ذلك اليوم

جيداً.

إن الجزائر بلداً جميلة جداً وهي كبيرة وواسعة جداً ولكن يوجد ظاهرة سيئة جداً
 وهي اختطاف الأطفال المفقودين ولهم أباصديقتي أرسل للإطفال هذه الرسالة لكي
 تنبه إلى نفسهم جيداً فهنا يوجد الخطف في الجزائر في منطقتي الخطف طفل لا يبلغ
 عمره ست سنوات من ولاية بومرداس التي تتواجد في الجزائر العاصمة وكان هذا
 الطفل خارجاً من منزله على الساعة الخامسة والنصف يوم السبت. وبعد ما اختطف
 الطفل هذا بدأت الأمهات والآباء يخافون على أطفالهم زياداً عن الأزم
 وليس هذا وحسب فأصبحوا الأطفال الأمهات لا يدعوا أطفالهم يخرجون
 كثيراً من المنزل وخاصة في الوقت المتأخر أو بعد أذان المغرب.
 يوجد أنواع من المختطفون فمنهم يخطفون الطفل ويبيعوا أجزاء جسمهم و
 منهم من يخطفون الطفل ويطلبوا فدية عظمى عنه ولهذا هذه الفدية تكون مبهمة
 جداً لذا أحرص وأرجو أن تنشوري الكلام الذي قلته للأبوين القاصدين شكر الله

- نظراً لمرور مختطف الأطفال تعد اليوم آفة اجتماعية خطيرة ذات أبعاد متعددة.

في أحد الأيام كنتُ ألعب مع أصدقائي فجأة ظهر رجلان لم يسبق لي أن رأيته في حي المقتربا من زميلي فهممسا له في آذنه وركب معهما السيارة سوداء بعد مرور دقائق ظهرت أمه من الشرفة فلم تراه معنا فزويها لها ما حدث. فلو تطلعت بشرطة ~~أعند~~ (الشرطة) الأمن ! ستجوبون فوهفت لهم السيارة. بعد يوم أعاد الشرطة حديق.

لأن كل هذه الإحتطقات بسبب إهمال الوالدين لعدم توعية الأطفال لمخاطر الشوارع ولقد اكتوت العديد من العائلات بنار هذه الآفة الاجتماعية التي خطفت أبناءهم

- في يوم من الأيام أصيب هدي في بكسر في رجله فقترت
أنا وأهدقائي الذهاب إلى بيته لإحضار عليه
غير أن والدي رفض ذلك لحرمة عدم إزعاج الصديق
فقلت له: نحن نريد إحضار عليه فقط؟

لماذا يا أبي

- فقال لي: يا بني إن هديك يحتاج إلى الراحة!

- فقلت له: نحن نريد زيارته لكي لا يحس أنه وحيد

لأنه فقال: لقد أقنعتني إذهب يا بني أُنقِ وأهدقائك

إلى بيت صديقك وخذي له باقة من الزهور الجميلة

وأكتب له رسالة التي لم يتمكن من حضورها في المستشفى.

«و أشكركم»

جزيل

- وديت النهاب إلى صديقتي أصبت بحسرتي رجلا
فوديت أبي أني أذهبها لأطمئنا عليها فوفضني أبي
النهاب إليها قال لي لا تزعم المريضا فوديت
أن أذهب إليها بقلسوة وأنا أحل أبي
وعندما ذهبت إليها شكرتني كثير فاحتببني
وحبيبتا كثير والفرحانة على وجهها فعدت
إليها أمها أنا أنجب في حاسي أنشاء
الله وشكرته فأنا أنصركم أنا تفلوا
الحير إله هو الله أنت ربي لا إله إلا أنت
خلقتني وأنا عبدك وأنا على عهدك ووعدك
ما استطعت

قررت أنا وأمه قاي الذهاب إلى بيت زميلتي

لأنها أم مينة بكسر في رجليها

فقال لي ~~أبي~~ : لا تذهبيين ~~إليك~~ لأنك سوف تزعجيهما
فقلت له : يا أبي ~~لي~~ أزعجهما سوف أظل بعض الدقائق
فقال لي : اذهبي

فذهبت مسرعة أنا وأمه قاي في

فوجدناها مسطحة على السير تتألم

فسلناهما : ما سبب كسركم !

فقال لنا : سقطت من الشجرة

وقلنا لها : كيف حالك الآن ؟

فقال لنا : كما أنتما ترونني

فقلنا لها : ان شاء الله سوف تتحسنين

فقال لنا : شكرا لكم على زيارتكم

الملخص باللغة الفرنسية

ملخص البحث باللغة الفرنسية :

Dans leur majorité les pays arabes y compris l'Algérie ont opté pour la modernisation de leurs programmes dans l'objectif d'améliorer le niveau de l'enseignement apprentissage de la langue arabe.

Le rôle des programmes dépasse le statut d'une simple source de savoir, on parle plutôt de source permettant à l'apprenant d'apprendre à construire soi même ses savoirs tout en s'appuyant sur ses propres capacités et ses propres compétences. Dans cette perspective, en Algérie, les programmes ont été développés en se basant sur le principe de l'approche par les compétences ainsi que l'approche textuelle.

Parmi ces programmes, il y a le programme de la langue arabe dans le cycle primaire qui vise à faire acquérir à l'apprenant un ensemble de méthodes et de compétences linguistiques qui lui permettent de communiquer à l'oral et à l'écrit en une langue arabe correcte pour être capable de produire des textes variés (dialogue, narration, description,...etc.)

Et comme l'activité de grammaire représente une partie importante des programmes de la langue arabe dans le cycle primaire, nous avons choisi de l'étudier et l'analyser par rapport à la manière d'organiser la matière de grammaire, son ordre, et puis sa complémentarité et le degré de son respect des principes de l'approche textuelle qu'adopte le programme, particulièrement dans le domaine de la grammaire, qui est passé de la grammaire de la phrase vers la grammaire textuelle de l'enfant est qui est censé lui permettre à la fin du cycle primaire de produire des textes cohérent de différents types en respectant le principe de communication et de transmission. Pour cela nous avons choisi pour notre recherche l'intitulé suivant : étude de la fonctionnalité de la mise en ordre du programme de grammaire et sa complémentarité dans le cycle primaire dans l'école algérienne et son rôle dans l'amélioration de l'aptitude textuelle de l'apprenant à la lumière de la linguistique textuelle.

Nous avons essayé à travers ce travail d'étudier les programmes de grammaire proposés pour l'apprenant dans le cycle primaire, par rapport à la manière de l'arranger, à sa complémentarité et également à son potentiel de développer l'aptitude textuelle de l'apprenant.

Après notre étude des programmes de la langue arabe dans ce palier ainsi que ses documents d'accompagnement tels que les livres scolaires, en plus de notre analyse des programmes de grammaire proposés pour les apprenants du cycle primaire et en s'appuyant sur les résultats des questionnaires distribués sur les enseignants et les textes écrits distribués sur les apprenants. Et en se basant sur la matière langagière éducative et linguistique qui existe dans notre travail nous avons abouti aux résultats suivants :

- *L'ordre de certains cours de grammaire n'était pas logique, cela est dû au non respect des principes de l'ordre des cours du programme. A l'exemple de la progression dans la présentation de la grammaire et le passage du moins complexe vers le plus complexe*
- *Les concepteurs ont essayé de respecter le principe de complémentarité à travers la répétition, la redondance et la continuité de certains cours avec un*

élargissement dans ses contenus. Mais ils ont négligé la complémentarité de certains cours avec les cours qui les précèdent et ceux qui les suivent

Il y a même certains cours qui ont été répétés, simplement dans le but d'augmenter le volume du programme, car elle n'a apporté aucune connaissance nouvelle.

- *Les concepteurs n'ont pas choisi des cours de grammaire en relation avec la linguistique du texte. Ce type de cours tels que les connecteurs à l'intérieur du texte, les types de texte et leurs indicateurs...etc auraient pu améliorer l'aptitude textuelle de l'apprenant. C'est à cause de ça que L'apprenant arrive au cycle moyen en étant incapable de produire un texte correct selon un type de texte précis, car son aptitude textuelle n'a pas reçue des connaissances textuelles qui lui permettent de faire face à ces défis.*

Vue cela nous sommes arrivé à un résultat finale qui dit que modifier les programmes de grammaire en choisissant des cours de grammaire textuelle qui permettent d'installer les compétences langagières prévues, avec la nécessité de la prendre soin de la manière d'ordonner les cours et leur répétition vue l'importance de l'ordre et de la complémentarité pour l'efficacité des programmes pour l'apprenant au cycle primaire.

قائمة المصادر و المراجع

قائمة المصادر:

*القرآن الكريم: برواية ورش لقراءة الإمام نافع المدني.

1. ابن علي بن يعيش النحوي: شرح المفصل، ج1، عالم الكتب، بيروت، ، (د.ط و د.ت).
2. أبو بكر محمد بن سهل ابن السراج: الأصول في النحو، تح/ عبد الحسين الفتلي، دار المعارف، القاهرة، (د.ط)، 1965.
3. أبو بكر محمد بن سهل ابن السراج: الأصول في النحو، تح/ عبد الحسن الفتلي، ج1، مؤسسة الرسالة، لبنان ، (د.ط)، 1985.
4. أبو حامد الغزالي: إحياء علوم الدين، دار إقرأ، لبنان، ط1، 1983.
5. أبو حيان التوحيدى: الإمتاع والمؤانسة، ج3، موفم للنشر، الجزائر، (د.ط)، 1989.
6. أبو العباس محمد بن يزيد المبرد: المقتضب، تح/ محمد عبد الخالق عزيمة، ج1، المكتبة العلمية، القاهرة ، (د.ط)، 1994 .
7. أبو علي الحسين ابن سينا: البرهان من كتاب الشفاء، تح/ عبد الرحمان بدوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، (د.ط)، 1954.
8. أبو الفتح عثمان بن جني: الخصائص، تح/ محمد علي النجار، ج1، المكتبة العلمية، دار الكتب المصرية، مصر، ط2، 1952.
9. أبو محمد عبد الهلال جمال الدين ابن هشام: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تح/ حنا الفاخوري، ج1، دار الجيل، بيروت، 1991.
10. أبو نصر محمد الفارابي: الحروف، دار المشرق، بيروت، (د.ط)، 1970.
11. بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي: البرهان في علوم القرآن، تح/ محمد أبو الفضل ابراهيم، ج1، دار الجيل، بيروت، (د.ط)، 1988.

12. الرضي الإسترابادي: شرح الرضي على الكافية، ج1، دار الكتب العلمية، بيروت (د.ط)، 1990.

13. الشريف الجرجاني: التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت، 1995.

14. عبد الرحمان جلال الدين السيوطي: المزهرة في علوم اللغة وأنواعها، شرحه وضبطه / أحمد جاد المولى وآخرون، ج1، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، (د.ط)، 1987.

15. عبد الرحمان محمد بن خلدون: كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، دار المعارف للطباعة والنشر، سوسة-تونس، ط1، 1991.

قائمة المراجع المكتوبة باللغة العربية:

1. إبراهيم أنيس: من أسرار البلاغة، مطبعة القاهرة، القاهرة، ط1، 1996.
2. إبراهيم خليل: في اللسانيات ونحو النص، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007.
3. إبراهيم عباسي: إصلاح البرامج- مدخل لإصلاح التربية، الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي-الجزائر، (د.ط)، 2003.
4. أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، سوريا ودار الفكر المعاصر، لبنان، ط1، 1996.
5. أبو الفتح رضوان: الكتاب المدرسي-فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه، دار الهنا للنشر، القاهرة، ط1، 1962.
6. أحمد أنور عمر: الكتاب المدرسي، دار المريخ للنشر، المملكة العربية السعودية، ط1، 1980.
7. أحمد عفيفي: اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001.
8. أحمد المتوكل وآخرون: في اللسانيات واللسانيات العربية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، (د.ط)، 1988.
9. أحمد مختار عمر: علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 1993.
10. أحمد مداس: لسانيات النص نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط1، 2007.
11. حسن شحاتة: المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط2، 2001.

12. خولة طالب الابراهيمى: مبادئ في اللسانيات، دار القصة للنشر، الجزائر، (د.ط)، 2000.
13. حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 1992.
14. راتب قاسم عاشور: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2003.
15. رشدي طعيمة: مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1998.
16. سامي محمد ملحم: القياس والتقييم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، الأردن، ط3، 2005.
17. سعيد حسين البحيري: علم لغة النص - المفاهيم والاتجاهات، الشركة المصرية العالمية للنشر لونغمان، مصر، ط1، 1997.
18. سعيد يقطين: انفتاح النص الروائي - النص والسياق، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء-المغرب، ط2، 2001.
19. شحدة فارح وآخرون: مقدمة في اللغويات المعاصرة، دار وائل للنشر، الأردن، ط1، 2000.
20. صابر بكر أبو السعود، في النحو العربي، دراسة نصية، دار الثقافة للنشر، القاهرة، (ب.ط)، 1988.
21. صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه للنشر والتوزيع، بوزريعة-الجزائر، (د.ط)، 2000.
22. صالح محمد علي أبو جادو: علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط4، 2005.

23. صبحي ابراهيم الفقي: علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، ج1، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2000.
24. صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، الكويت، (د.ط)، 1992.
25. طه علي حسين الديلمي / سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديثة، ط1، 2005.
26. طه علي حسين الديلمي / سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2003، ط1، 2005.
27. طيب دبه: مبادئ اللسانيات البنوية - دراسة تحليلية إستراتيجية، دار القصة، الجزائر، (د.ط)، 2001.
28. ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2002.
29. عبد الرحمان الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، ج1، الجزائر، 2007.
30. عبد السلام المسدي: التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، تونس، ط2، 1986.
31. عبد السلام المسدي: مباحث تأسيسية في اللسانيات، مؤسسات عبد الكريم بن عبد الله للنشر والتوزيع، تونس، ط1، 1997.
32. عبد العليم ابراهيم: الموجّه الفني لمدرّسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر، ط6، 1990.
33. عبد الله صولة: الحجاج في القرآن الكريم من خلال أهم خصائصه الأسلوبية، ج1، جامعة تونس، تونس، ط1، 2001.
34. عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، (د.ط)، 2006.

35. عبير عليّات: تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية، دار الحامد للنشر، الأردن، ط1، 2006.
36. علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، (ب.ط)، 2000.
37. علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2004.
38. علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2002.
39. علي حرب: أصنام النظرية وأطياف الحرية- نقد بورديو وتشومسكي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء - المغرب، ط1، 2001.
40. عمر أبو خرمة: نحو النص- نقد النظرية وبناء أخرى، عالم الكتب الحديثة، الكويت، ط1، 2004.
41. فايز مراد دندش: اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء، الإسكندرية-مصر، ط1، 2003.
42. محمد محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديدة المتحدة، لبنان، ط1، 2004.
43. قايد عبد المجيد: رائد التربية العامة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط1، 2004.
44. محمد إبراهيم: الجملة العربية- دراسة لغوية ونحوية، منشأة المعارف، مصر، (د.ط)، 1990.
45. محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط1، 2008.
46. محمد خطابي: لسانيات النص- مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء-المغرب، ط2، 2006.

47. محمد بوعلاق: مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءة، قصر الكتاب، البليدة-الجزائر، ط4، 2004.
48. محمد زياد حمدان: تقييم الكتاب المدرسي - نحو إطار علمي للتقويم في التربية، دار التربية الحديثة، ط1، الأردن 2004.
49. محمد صابر سليم وآخرون: بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر، ط1، الأردن 2006.
50. محمد عيد: الملكة اللسانية في نظرية ابن خلدون، عالم الكتب، القاهرة (د.ت) و (د.ط).
51. محمد محمود الحيلة: تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعليمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط3، 2005.
52. محمد محمود الخوالدة: أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2004.
53. محمد مفتاح: دينامية النص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء-المغرب، ط2، 1990.
54. محمود أبو نحلة: مدخل إلى دراسة الجملة العربية، دار النهضة العربية، لبنان، (د.ط)، 1988.
55. مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب - دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث، دار الطليعة، لبنان، ط1، 2005.
56. منصور بن سلمة، إبراهيم الحارثي: المرشد في تأليف الكتاب المدرسي ومواصفاته، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، الرياض-المملكة العربية السعودية، ط1، 2005.
57. موسى عمايرة وآخرون: مقدمة في اللغويات المعاصرة، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن، ط1، 2000.

58. نبيل عبد الهادي، نماذج تربوية تعليمية معاصرة، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن، ط1، 2000.
59. نازك ابراهيم عبد الفتاح: مشكلات اللغة والتخاطب في ضوء علم اللغة النفسي، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، (د.ط)، 2002.
60. نايف خرما علي حجاج: اللغات الأجنبية- تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، مطابع الرسالة، الكويت، (د.ط)، 1988.

قائمة المراجع المترجمة إلى اللغة العربية:

1. تون أفان دايك: علم النص - مدخل متداخل الاختصاصات، تر/سعيد بحيري، دار القاهرة للكتاب، القاهرة، ط1، 2001.
2. جوليا كريستيفا: علم النص، تر/ فريد الزاهي، دار توبقال للنشر، المغرب، ط2، 1997.
3. جان بيرو: اللسانيات، تر: الحواس مسعودي، مفتاح بن عروس، سلسلة العلم والمعرفة، دار الآفاق، الجزائر، 2001.
4. جون ليونز: نظرية تشومسكي اللغوية، تر/ حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، لبنان، (د.ط)، 1995.
5. روبرت دي بوجراند: النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998.
6. ستيفن بنكر: الغريزة اللغوية - كيف يبدع العقل اللغة، تر: حمزة بن قيلان المزيني، دار المريخ للنشر، المملكة العربية السعودية، 2000.
7. فردناند دوسوسور: محاضرات في علم اللسان العام، تر: عبد القادر قنيني، أحمد حبيبي، إفريقيا الشرق، المغرب، 1987.
8. فيليب بيرينو: مداخلة ألقاها بمعهد علم النفس وعلوم التربية بجامعة جنيف، تر/مصطفى بن حبيلس، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي - الجزائر (د.ط)، 2000.
9. نعم تشومسكي: المعرفة اللغوية - طبيعتها وأصولها واستخدامها، تر/محمد فنيح، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1993.

المواقع الإلكترونية:

1. الطاهر مرابعي: المقاربة النصية- قراءة في مقرر اللغة العربية للسنة الثانية من

التعليم الابتدائي، سنة 2007، عن الموقع الإلكتروني: الحوار المتمدن

www.Ahera.org

قائمة المراجع باللغة الفرنسية:

1. Abderrahim Harrouchi : *La Pédagogie des compétence* , édition Le Fennec, Casablanca, Maroc 2001.
2. Astolfi J.P , et Develay . M : *La didactique des sciences, Que sais je ?* PUF , Paris 1993.
3. Bernard Rey et autres : *Les compétences à l'école-Apprentissage et évaluation*, édition de Boeck, Bruxelles 2004.
4. Dell- H –Hymes : *Vers la compétence de communication*, traduit par : Mugler et autres, Hatier, Paris 1984.
5. Galisson : *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris 1988.
6. Henri Boyer : *Element de sociolinguistique*, Dunod, Paris 1991.
7. Héribert Ruck : *Linguistique textuelle et enseignement du français*, traduit par : Jean Paul Colin, imprimé en France par l'Imprimerie Nouvelle 458000, Saint-Jean Debraye 1987.
8. J. Giordani : *La compétence de communication et acquisition de la langue maternelle ou d'une langue second*, *Recherches en linguistique étrangère*, La belle lettres, Paris 1985.
9. Jacque Furnement et autres : *Les compétences ou en est – on ?* , édition de Boeck , Bruxelles 2004.
10. Jakobson Roman : *Essais de linguistique générale*, édition de Minuit, Paris 1963.
11. Jean Antoine Garavolas : *La didactique des langues*, Les Presses De L'Université De Montréal, Québec, Canada 1994.
12. Jean Dubois, et autres : *Grand dictionnaire linguistique et sciences de langage* , Larousse, 2^{ème} édition ,Paris 2007.
13. Jean Michel Adam : *La linguistique textuelle, introduction à l'analyse textuelle des discours*, 2^{ème} édition, Armand Colin, Paris 2005.

14. *Jean Michel Adam : Les textes, Types et prototypes, 2^{ème} édition ,édition Nathan ,Paris 2001.*
15. *Jean Michel Adam : Linguistiques textuelles, Des genres de discours aux textes, édition Nathan ,Paris 1999.*
16. *Joelle Gardes, Tamin Marie, Antoinette Pellizza : La construction du texte de la grammaire au style, Paris 1998.*
17. *Laurence Cornu, Alain Vergnoux : La didactique en question, Hachette éducation, Paris 1992.*
18. *Maingueneau Dominique : Elément de linguistique pour le texte littéraire, 3^{ème} édition, Nathan, Paris 2000.*
19. *Martinet André : Elément linguistique générale, collection Armand Colin, Paris 1961.*
20. *Mayer Bernard : Maitriser l'argumentation, Exercice et corriges, Armand Colin. Paris 2002.*
21. *Meyer Michel : La problémologie, Mardaga, Bruxelles 1986.*
22. *Michel Arrivé et autres : La grammaire d'aujourd'hui, Guide alphabétique de linguistique Française, Flammarion ,Paris 1986.*
23. *Michèle Minder, Didactique Fonctionnelle (objectif, stratégie, évaluation), 8^{ème} édition de Boeck université, Paris, Bruxelles, 1999.*
24. *Moirand Sophie : Enseigner à communiquer en langue étrangère , Série Référence- Français langue étranger, Hachette, Paris 1990.*
25. *N. Chomsky : Essais sur la forme et le sens, traduit par : Zolle Sampy, édition de Seuil, Paris 1980.*
26. *N .chomsky : La linguistique caritissienne, Suivi de : La nature formelle du langage, traduit par : E. Deleannol et D. Spperber, édition de Seuil, Paris 1969.*
27. *N. Chomsky : La nature formelle du langage, traduit par : Nelcy Delanoe et Dansperber, édition de Seuil, Paris 1969.*
28. *Oswald Ducrot et Tzvetan Todorov Dictionnaire encyclopédique de langage, édition du Seuil, Paris 1972.*
29. *P. Jonnaert : Compétence et socioconstructivisme, édition de Boeck , Bruxelles 2002.*

30. *Paul Robert : Le petit robert, Dictionnaire , rédaction dirigée par A.Rey Debove, Paris 1967.*
31. *Patric Bacry , François Dermay et autres : Dictionnaire encyclopédique, Larousse, 2^{ème} édition, Paris 2002.*
32. *Philippe Perrnoud : Construire des compétences de l'école, 4^{ème} édition ; ESP, édition Les Moulinaux, Cedex 2004.*

قائمة الرسائل الجامعية والمجلات:

1. إبراهيم حمروش: التعليمية: موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها، المجلة الجزائرية للتربية، ع2، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، مارس1995.
2. إسماعيل إلمان: مقال حول الكتاب المدرسي، المجلة الجزائرية للتربية (المربي)، ع3، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي-الجزائر2005.
3. باني عميري: دراسة تحليلية نقدية لكتاب المختار في قواعد اللغة العربية المقرر للسنة الأولى من التعليم المتوسط بالمدرسة الجزائرية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 1983.
4. توفيق قريرة: التعامل بين الخطاب وبنية النص، مجلة عالم الفكر، مج3، ع2، الكويت2003.
5. خولة طالب الإبراهيمي: طريقة تعلّم البنى التركيبية واكتسابها في المدارس المتوسطة الجزائرية، رسالة لنيل دبلوم الدراسات المعمّقة، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر 1979.
6. خولة طالب الإبراهيمي: محاولة لتوظيف التحليل النصي على نماذج نصية موجهة للمتعلمين، مجلة اللغة والأدب، ع8، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1996.
7. رياض مسيس: لسانيات النص، حول بعض المفاهيم، المرجعيات والأبعاد، مجلة المبرز، عدد خاص بالملتقى الوطني حول دور اللسانيات في العلوم الإنسانية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة-الجزائر2002.
8. زبيدة كشرود: دراسة نحوية لكتاب المختار في قواعد اللغة العربية للسنة المتوسطة الثانية بالمدرسة الجزائرية (دراسة نقدية على ضوء اللسانيات الوظيفية)، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر 1987.

9. زينب عقبان: الملكة التبليغية عند تلاميذ المرحلة الثانوية، دراسة وصفية تحليلية لوثائق تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، رسالة ماجستير، إشراف: خولة طالب الإبراهيمي، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر 1999.
10. شفيقة العلوي: نظرية تشومسكي في العامل والأثر، محاولة سبرها منهاجا وتطبيقا، دكتوراه العلوم، إشراف: الحواس مسعودي، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر 2002.
11. الطاهر رواينية: النص والسياق، مجلة اللغة والأدب، ع8، جامعة الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون-الجزائر 1996.
12. الطاهر لوصيف: مقدمة في تعليمية اللغة مدخل منهجي الرصيد و التجديد من أجل تطوير صناعة تعليم اللغة العربية، مجلة لغات، ع1، مركز التعليم المكثف للغات، جامعة الجزائر، 1998.
13. الطاهر لوصيف: منهجية تعليم اللغة وتعلمها، مقارنة نظرية تأسيسية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها، رسالة ماجستير، إشراف: خولة طالب الإبراهيمي، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر 1996.
14. عبد الرحمان حاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي في اللغة العربية، مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر 1973/1974.
15. عبد الرحمان حاج صالح: الجملة في كتاب سيبويه، مجلة المبرز، ع2، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة-الجزائر 1993.
16. عبد القادر حمراني: طبيعة المحتوى النحوي في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر بن يوسف بن خدة 2004/2005.

17. عبد المالك مرتاض: الكتابة ومفهوم النص، مجلة اللغة والأدب، ع8، جامعة الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون-الجزائر 1996.
18. عيسى بوفسيو: التعليم الوظيفي ومدى الاستفادة منه في مجال التعليم، الطور الثالث من التعليم الأساسي نموذجاً، دكتوراه دولة، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر 2005/2006.
19. فريد حاجي: التدريس والتقويم بالكفاءات، سلسلة موعذك التربوي، ع69، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي-الجزائر 2005.
20. فريد حاجي: المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، سلسلة موعذك التربوي، ع17، المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي-الجزائر 2005.
21. كريمة أوشيش، فتيحة خلوت: طريقة تعليم العربية لتلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط، مجلة اللسانيات، ع11، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، 2006.
22. كريمة ميرناس: الملكة النصية لدى تلاميذ السنة السادسة أساسي، مذكرة ماجستير، إشراف: صالح بلعيد، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر 2006/2007.
23. مفتاح بن عروس: الاتساق النصي-دراسة لظاهرة العائد في اللغة العربية، رسالة ماجستير، إشراف: الحواس مسعودي، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر 1996/1997.
24. مفتاح بن عروس، الاتساق والانسجام في القرآن، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة، تخصص لسانيات النص، إشراف: الحواس مسعودي، جامعة الجزائر، 2007 . 2008.

المعاجم والقواميس:

1. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور: لسان العرب المحيط، مج1، دار الجيل لبنان، (د.ط)، 1988.
2. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور: لسان العرب، تح/ أحمد حيدر، مج9، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 2003.
3. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور: لسان اللسان-تهذيب لسان العرب، ج2، إشراف/علي مهنا، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1993.
4. مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي: القاموس المحيط، توثيق وتصحيح/ يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر، لبنان، ط1، 1990.
5. محب الدين أبي فيض السيد محمد مرتضى الحسيني الزبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس، مج9، دراسة وتح/ علي شيري، دار الفكر للطباعة، لبنان، (د.ط)، 1994.
6. صبحي حمودي وآخرون: المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، بيروت، ط1، 2001.
7. عبد اللطيف الفاربي وآخرون: معجم علوم التربية ومصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، ج1، المغرب، (د.ط)، 1994.
8. عبد الله البستاني: الوافي-معجم وسيط اللغة العربية، مكتبة لبنان، لبنان، 1990.
9. علي الجمل وآخرون: معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1996.

قائمة الوثائق التربوية الرسمية الخاصة باللغة العربية في الطور الابتدائي:

1/السنة الأولى:

1. مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مناهج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر-جوان 2011.
2. مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مناهج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر-جوان 2011.
3. محمد بن بسعي، بو بكر خيشان، محمد الطاهر مدور وآخرون: كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منشورات الشهاب، الجزائر، ط2، (د.ت.).
4. محمد بن بسعي، بو بكر خيشان وآخرون: دليل كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر-جوان 2012.
5. محمد بن بسعي، بو بكر خيشان وآخرون: كراس الكتابة والتمارين للسنة الأولى، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منشورات الشهاب، الجزائر، ط2، (د.ت.).

2/السنة الثانية:

6. سيدي محمد دباغ بوعياذ، حفيظة تازروتي: دليل كتاب اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر-جوان 2012.

7. سيدي محمد دباغ بوعياذ، حفيظة تازروتى : كراس التمارين للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، الجزائر 2011-2012.

8. سيدي محمد دباغ بوعياذ، حفيظة تازروتى: لغتي الوظيفية، كتابي في اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، الجزائر 2011-2012.

9. مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، منهاج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر-جوان 2011.

10. مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر-جوان 2012.

3/ السنة الثالثة:

11. شريفة غطاس، عائشة بوسلامة: كراس النشاطات اللغوية، سلسلة رياض النصوص، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منشورات الشهاب، ط1، الجزائر 2010-2011.

12. شريفة غطاس، مفتاح بن عروس وآخرون: دليل كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر-جوان 2012.

13. شريفة غطاس، مفتاح بن عروس وآخرون: رياض النصوص، كتابي في اللغة العربية (قراءة ، تعبير، كتابة) للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منشورات الشهاب، ط1، الجزائر 2006-2007.

14. مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، منهاج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر-جوان 2011.

15. مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة ابتدائي، منهاج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر- جوان 2011.

4/ السنة الرابعة:

16. شريفة غطاس، مفتاح بن عروس، عائشة بوسلامة: كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، الجزائر 2009-2010.

17. شريفة غطاس، مفتاح بن عروس وآخرون: دليل كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر-جوان 2011.

18. شريفة غطاس وآخرون: كراس النشاطات اللغوية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، ط1، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر 2011-2012.

19. مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، منهاج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر-جوان 2011.

20. مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، منهاج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر-جوان 2011.

5/ السنة الخامسة:

21. شريفة غطاس، الطاهر لوصيف وآخرون: دليل كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر-جوان 2007.

22. شريفة غطاس وآخرون: رياض النصوص، كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، الجزائر 2007-2008.

23. فاطمة الزهراء حراث وآخرون: كراس النشاطات اللغوية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، الجزائر 2010-2011.

24. مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، منهاج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر-جوان 2011.

25. مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر-جوان 2011.

قائمة الوثائق التربوية الرسمية الخاصة باللغة العربية في الطور الثانوي:

26. دراجي سعيد وآخرون، دليل أستاذ اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي (جميع الشعب)، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2006.

27. اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، مديرية التعليم الثانوي، الجزائر.

الموضوعات	الصفحة
الإهداء..	
الشكر.	
المقدمة.....	أ - ذ
المدخل.....	01
الفصل الأول: لسانيات النص توجّه لساني حديث في ميدان الدراسات اللغوية.....	19
المبحث الأول: حدّ اللسانيات النصية ودورها في الانتقال بالتّحو من نحو جملي إلى نحو نصي.....	20
1- حدّ لسانيات النص.....	21
أ- مفهوم اللسانيات وتطورها.....	21
ب - حدّ النص (عند العرب و عند الغرب).....	26
ج - مفهوم لسانيات النص.....	33
2 - من نحو الجملة إلى نحو النص.....	36
أ - حدّ النحو.....	37
ب - الجملة عند العرب.....	40
ج - الجملة عند الغرب.....	42
د - مفهوم نحو الجملة.....	44
ن - نحو النص (النشأة، الأسباب، المهام).....	46
هـ - ما يختص به نحو النص (المعايير).....	51
و- مظاهر الانسجام ومؤشراته.....	55
ي- مظاهر الاتساق ومؤشراته.....	60
3- الملامح النصية في الدرس التراثي البلاغي.....	70
المبحث الثاني: الملكة النصية.....	80
1- بين القدرة والمهارة والملكة.....	81

83	أ - القدرة / الكفاءة.....
84	ب - المهارة
84	ج - حدّ الملكة
85	-عند العرب.....
90	-عند الغرب.....
94	د - بين الملكة اللغوية والملكة التبليغية
98	هـ - مفهوم الملكة النصية
104	و - أنماط النصوص ومؤشراتها
	الفصل الثاني: نشاط اللغة العربية بمقرراته النحوية من خلال الوثائق التربوية الرسمية المخصصة
114	للطور الابتدائي في المدرسة الجزائرية
115	المبحث الأول: مراحل إعداد المقررات النحوية ومعايير وظيفيتها في ثانيا الكتاب المدرسي
116	1 - حدّ الكتاب المدرسي ووظائفه
119	2 - مراحل إعداد المضمون النحوي الوظيفي.....
134	3 - خصائص المضامين النحوية الوظيفية.....
	المبحث الثاني: قراءة في الوثائق الرسمية للغة العربية الخاصة بالطور الابتدائي (منهاج اللغة،
141	الوثيقة المرافقة للمنهاج، الدليل، الكتاب المدرسي).....
142	أ - قراءة في الوثائق الرسمية للغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي
167	ب - قراءة في الوثائق الرسمية للغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي.....
187	ج - قراءة في الوثائق الرسمية للغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي
208	د - قراءة في الوثائق الرسمية للغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي
229	و - قراءة في الوثائق الرسمية للغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي
	6- ملاحظات عامة حول الوثائق الرسمية المتعلقة باللغة العربية وكتبها المدرسية في الطور
249	الابتدائي.....
	الفصل الثالث: مدى وظيفية ترتيب وتكامل دروس المقررات النحوية المعدّة لتعليمي الطور
258	الابتدائي ودورها في تنمية ملكتهم النصية.....

	المبحث الأول: قراءة في وظيفية ترتيب وتكامل دروس المقررات النحوية وأثرها في تنمية ملكة
259	المتعلمين النصية.....
260	1 - قراءة في وظيفية ترتيب دروس النحو.....
276	2 - قراءة في وظيفية تكامل دروس النحو
	3- حوصلة عامة لوظيفية ترتيب وتكامل الدروس النحوية وامتدادها عبر المقررات المعدة لمتعلمي
290	المرحلة الابتدائية
293	4 - أثر المقررات النحوية المعدة لمتعلمي المرحلة الابتدائية في تنمية ملكتهم النصية
	المبحث الثاني: تقييم وظيفية المقررات النحوية المعدة لمتعلمي الطور الابتدائي و دورها في تنمية
314	ملكهم النصية من خلال الاستبيان والفحص
315	أ - الاستبيان الموجه للمعلمين
315	1- أ الاستبيان (أهدافه، محتواه، طريقة العمل).....
317	2 - عرض نتائج الاستبيان
333	3 - خلاصة الاستبيان
336	ب - الفحص
336	1- أهداف ومحتوى الفحص
338	2 - تحليل كتابات المتعلمين
392	3 - خلاصة عامة لنتائج الفحوصات
394	الخاتمة
411	الملاحق
412	1 - دروس النحو في الطور الابتدائي:
413	أ - السنة الأولى من التعليم الابتدائي
414	ب - السنة الثانية من التعليم الابتدائي
415	ت - السنة الثالثة من التعليم الابتدائي
416	ث - السنة الرابعة من التعليم الابتدائي

417	 ج - السنة الخامسة من التعليم الابتدائي
418	 2 - الاستبيان الموجه للمعلمين
425	 3 - الفحص الموجه للمتعلمين
430	 4 - إجابات المتعلمين
453	 ملخص البحث باللغة الفرنسية
455	 قائمة المصادر والمراجع
477	 فهرس الموضوعات