



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية
قسم علوم اللسان



المهارات اللغوية ودورها في تنمية الكفاءة النحوية

-دراسة تطبيقية في منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط-

أطروحة ضمن متطلبات شهادة دكتوراه العلوم في اللغة والأدب العربي

تخصص: تعليمية اللغة العربية

The skills of Language and their role in developing grammatical competence

An applied study in the Arabic language curriculum for the intermediate education stage.

A thesis within the requirements of a doctorate of science in Arabic language and literature specialization: Didactics of Arabic language

إشراف:

أ.د. الحواس مسعودي

إعداد الطالب:

نارة محمد الأمين

الاسم و اللقب	الرتبة	الدور	الجامعة
الطاهر لوصيف	أستاذ التعليم العالي	رئيسا	المدرسة العليا للأساتذة . الأغواط
الحواس مسعودي	أستاذ التعليم العالي	مقررا	جامعة الجزائر 2
سهام العايب	محاضر أ	عضوا	جامعة الجزائر 2
فاطمة الزهراء زيبوش	محاضر أ	عضوا	جامعة الجزائر 2
حبيبة بودلعة	محاضر أ	عضوا	مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة

السنة الجامعية

2022-2021



People's Democratic Republic of Algeria
Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Algeria 2 - Abu al-Qasim Saadallah -
College of Arabic Language, Literature and Oriental Languages
Department of Linguistics



The skills of Language and their role in developing grammatical competence

An applied study in the Arabic language curriculum for the intermediate education stage.

A thesis within the requirements of a doctorate of science in Arabic language and literature
specialization: Didactics of Arabic language

Supervision :

Professor: Al-Hawas Masoudi

Preparation :

Nara Mohamed El amine

Discussion Committee :

Name	Degree	Role	University
Tahir Al Wasif	professor	president	Higher university of Teachers- Laghouat-
Al-Hawas Masoudi	professor	supervisor	University of Algiers 2
Siham Al-Aib	Lecturer A	discussant	University of Algiers 2
Fatima Zahra Zebosh	Lecturer A	discussant	University of Algiers 2
Habiba Boudlaa	Lecturer A	discussant	Scientific and Technical Research Center for Language Development

academic year

2021-2022

شكر و تقدير

شكر وعرفان لشيخى و أستاذى الدكتور الحواس مسعودى، الذى ينسب له الفضل متفردا فى أن تنتسب هاته الأطروحة لجامعتنا الموقرة... الشكر له على عطائه العلمى و المنهجى...

الشكر له على رحابة صدره و حرصه الذى لم يتغير مر السنين...

الشكر و التقدير لرفيق الحل و الترحال أخى ناعم هشام، الذى أعتز بزمالته المهنية و صداقته الخالصة...

الشكر لكل من ساهم فى إنجاز هذا العمل، بجهـد بارز أو دعاء فى ظهر الغيب... لكم

جميعا..

مقدمة

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على رسوله الكريم أما بعد:

فتعتبر العملية التعليمية التعلمية عملية جد حساسة لما يتداخل فيها من الحقول المعرفية المختلفة كاللسانيات التطبيقية، واللسانيات العامة، وعلم التربية، وعلم النفس... الخ، هذه العلوم التي بدورها تخضع لحركية دائمة ومستمرة تجعلها تتجدد كل حين، ومن ثم يتحتم على كل خطة تعليمية موضوعة للغة أن تواكب كل المضامين المستحدثة. وكان من نتائج هذه الحركية أن أعيد إعطاء تصور جديد لمسألة اللغة موضوع التعليم، التي كانت قديما رهينة الطرق الكلاسيكية التي ربطتها بالتصور القائم على أنها شكل ثابت لا يتغير، ليقدم في مراحل متأخرة مفهوم جديد للغة يعاملها لا على أنها ذلك الكيان الثابت بل كمنظومة متغيرة متجددة، الأمر الذي ألقى بظلاله على مستوى الطريقة المناسبة لتعليم هذا الكيان المتجدد، وهنا جاء دور نظريات تعلم اللغة التي أسعفتنا بتصورات حديثة تتمثل في أن المراد من تعليم اللغة ليس المعرفة النظرية القواعدية، بل الكفاءة المحددة في شكلها؛ الفهم والإنتاج، ومن هنا وبعد المساجلات والمحاورات الواسعة التي دارت في فلك السؤال المعروف: ماذا نعلم؟ بحثا عن الأشكال التي تتخذها الكفاءة اللغوية، كانت النتيجة بأن جملة الكفاءات اللغوية يمكن أن تتبلور في أربع مهارات لغوية أساسية: مهارة السماع، مهارة الكلام، مهارة القراءة، مهارة الكتابة، وأصبحت بذلك هذه التقسيمات أساس المناهج الجيدة في مختلف أنحاء العالم، وتسابق البيداغوجيون والقائمون على المناهج في تأسيس مقرراتهم على هذا الفهم الجديد. ومن جهة أخرى وتحديدًا في حقل اللسانيات نجد أهمية خاصة للمستوى التركيبي، الذي يضطلع به في اللغة العربية جهاز النحو وما استقر عليه من مصطلح وطرق تنظيمية، وضعها علماء العربية القدماء، ذلك الجهاز الذي رغم محاولات التجديد والتيسير بقي الوصي الوحيد على منظومة اللغة العربية، كما بقي المستوى التركيبي الممثل الأساسي للنموذج اللساني على تعاقب المدارس اللسانية بدءًا من سوسير انتهاء بالقواعد التوليدية التحويلية مع نعوم تشومسكي.

وانطلاقاً من هذا الطرح وربطاً بين هذين الجانبين؛ المهارات اللغوية والمستوى التركيبي، واقتصاراً على مدونة منهاج اللغة العربية الممثلة لأحد أقطاب العملية التعليمية التعلمية، أردنا أن نقدم هاته الدراسة التي تبحث عن طبيعة العلاقة القائمة بين هذين الجانبين، خلال منهاج مرحلة التعليم المتوسط بالمدرسة الجزائرية، التي أقتراح لها العنوان: المهارات اللغوية ودورها في تنمية الكفاءة النحوية -مرحلة التعليم المتوسط- ، منطلقين من سؤال محوري يتمثل في: كيف تسهم المهارات اللغوية في تعليمية المستوى النحوي في منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط؟

ويتفرع من هاته الإشكالية العامة الإشكاليات التالية:

- كيف يتحدد مفهوم الكفاءة النحوية على مستوى المقرر من المنهاج؟
- ما هو الدور الذي تمارسه المقاربة النصية من خلال مفهوم النص كميدان لهاته المهارات داخل هاته العلاقة (الكفاءة النحوية/المهارات اللغوية)؟
- ما هو التصور الجديد لجهاز النحو عند اعتبار المهارات اللغوية؟
- لذلك انطلق البحث من مجموعة الفرضيات التالية:

1- إن النحو الذي يدرس حالياً بمصطلحاته هو عبارة عن نحو يتفق والمقاربة النصية فيما تشبه من مفاهيم كالاتساق والانسجام، ويستقي أمثله ويبنى تععيده انطلاقاً من نسيج النص ودلالاته.

2- إن الارتباط بين المستوى التركيبي والمهارات اللغوية الأربع يقوم أساساً على مفهوم النص، وما يقدمه من مردود تعليمي على مستوى المنهاج.

3- تقوم الكفاءة النحوية أساساً على الحصيلة التعليمية للمصطلح النحوي وطرق تبويبه المقرر خلال مرحلة التعليم المتوسط.

أما بالنسبة للدراسات السابقة فإننا لم نعثر على عمل يتفق في مضمونه مع موضوع دراستنا المقدم، أي علاقة الكفاءة النحوية بالمهارات اللغوية الأربع، سوى دراسة واحدة تشير إلى بعض

المضامين المقصودة في دراستنا، تمثلت في مقال نشره الباحث مبارك تركي تحت عنوان: تعليمية النحو العربي بين التحصيل والتعبير، في مجلة الممارسات اللغوية، بجامعة مولود معمري -تيزي وزو- العدد 29، سنة 2014م، حيث تعرض فيه إلى علاقة التحصيل النحوي بالملكة اللسانية المتمثلة في مهارة التعبير.

واعتمدنا في معالجة هاته الإشكالية على المنهج الوصفي التحليلي عند قراءتنا للوثائق البيداغوجية ومعاينة المقررات التعليمية، إضافة إلى المعاينة الإحصائية التي كانت الأنسب للتعامل مع المدونة التعليمية من أجل الوقوف على الارتباطات الدقيقة بين الجوانب المعرفية لهذا الموضوع المحددة في الكفاءة النحوية والتي سوف يترجمها الباب النحوي وطريقة عرضه خلال برنامج اللغة العربية، وأيضا المهارات اللغوية الأربع التي قدمت من خلال الأنشطة المقررة في كل مرة لتنتج علاقة (مهارة / كفاءة نحوية) متميزة.

وكان من أسباب اختيار هذا الموضوع:

- 1- قلة الأبحاث التي تقوم على المهارات اللغوية الرابطة لها بالمستوى النحوي.
- 2- التعديلات الجديدة التي مست منهاج اللغة العربية وتمثلت في الكتب الأربعة الموضوعة لهاته المرحلة، ومن ثم تكونت عندنا الرغبة في اكتشاف طبيعة هذا النطاق التعليمي داخل هذا المنهاج الجديد.

كما اعتمدنا مجموعة من المراجع كان أهمها:

- رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمنهاج تعليم اللغة العربية.
- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية - مستوياتها، تدريسها، صعوباتها-.
- راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية -طرائق تدريسها واستراتيجياتها.
- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية.

- مجموعة مؤلفين، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي

- The Encyclopedia of Applied Linguistics, Carol A. Chapelle

واعتمدنا في إنجاز هذه الدراسة على خطة مكونة من مدخل وفصلين، فأما المدخل فتعرضنا فيه لمجموعة من المصطلحات الأساسية المتصلة بموضوعنا، كمفهوم النحو العلمي والنحو التعليمي ونحو النص، وأيضاً قدمنا لبعض المفاهيم البيداغوجية كمفهوم الكفاءة القاعدية لما يرتبط بها من أسس تحليلية كانت موضوع العمل في الفصلين الأول والثاني، وحاولنا خلال ذلك تكوين تصور متماسك عن الكفاءات التركيبية القبلية في مرحلة التعليم الابتدائي، وما يسبقها من مرحلة لغوية قبل سن التمدرس، حيث اعتمدنا على هذا الأساس كمنطلق في دراستنا.

أما الفصل الأول فتعرضنا فيه لمفهوم الكفاءة النحوية، وقمنا بمناقشة أهم قضاياها كمسألة العمل النحوي، ومسألة العلة التعليمية، وطريقة ترتيب الباب النحوي، ومعايير تصنيف الجمل وكيفية إعرابها، كما تعرضنا لمفهوم الكفاءة محاولين ربط مدلوله بما يفترضه المستوى التركيبي، كما تعرضنا لبعض القضايا التي تتقاطع فيها المقاربة النصية ومفهوم الكفاءة اللغوية والمستوى التركيبي.

وخلال الفصل الثاني الذي كان مداره على جوهر موضوعنا، قدمنا عرضاً نظرياً للمهارات اللغوية الأربع، وحاولنا أن نجمع لها شتات المصطلحات الضرورية التي ترفع من مردودها التعليمي وتوضح آليات اشتغالها الأساسية، كما قمنا بمحاولة فهم العلاقة بين المهارات اللغوية والمستوى النحوي فيما نعتبره أساس قضيتنا الدراسية، لنصدر بمجموعة من النتائج ضمناها خاتمة هذا البحث.

الجلفة في: 2019/12/12

مدخل

1/المستوى النحوي (التركيب)

1-1 لماذا المستوى النحوي؟

2-1 معنى النحو أو المستوى التركيبي

3-1 الغاية من تدريس النحو

4-1 المصطلحات الأساسية المتعلقة بالنحو

1-4-1 النحو العلمي التحليلي

2-4-1 النحو التعليمي

3-4-1 نحو النص

4-4-1 مفهوم الانتحاء أو التركيب

2/تقديم لمرحلة التعليم المتوسط

1-2 الكفاءات القاعدية للمستوى التركيبي في مرحلة المتوسط

2-2 البنى اللغوية المتجدد

3-2 نموذج استثمار المستويات البينية في تعليم المستوى التركيبي

4-2 المستوى التركيبي العامي

1/المستوى النحوي (التركيبى)¹1-1 لماذا المستوى النحوي؟²

إن نجاح معلم اللغة العربية في أداء رسالته على الصعيد التعليمي متوقف على إدراكه لمستويات ما يدرسه من اللغة فصلا بينها كتخصصات علمية، ثم في علاقتها مع بعضها كبنية كلية غرضها التواصل، وهذا يفترض أن المعلم مدرك للغاية من تدريس كل مستوى، ومن بين هذه المستويات المستوى التركيبى النحوي، الذي يعاني كثير من المعلمين من سوء فهم الغاية من تدريسه، فضلا على الاعتناء بطرق عرضه، حيث أن " القدرة النحوية هي القدرة على استخدام المعرفة النحوية لإنجاز المهام"³. لذلك يجب أن يكون متديبا تدريبا فعالا في هذا المجال، لأن المتعلم ليس في حاجة أن يحفظ تلك القوانين العامة، ولكنه في حاجة إلى أن يطبقها آليا وتلقائيا في التخاطب، وتكمن أهمية المستوى التركيبى في كونه ذلك المستوى الذي يعنى بالجملة وعلاقة مكوناتها ببعضها البعض ونوعية التبادل التأثري بينها، كما أن الجملة تمثل أصغر وحدة يمكن أن يحصل بها المعنى في تخاطب ما، فلم يبرح هذا

1- النحو أو تركيب الجملة أو علم التركيب أو قواعد الجملة، كلها مصطلحات معاصرة تدل على ذات المعنى؛ أي ذلك الإجراء الذي يبحث في بنية اللغة مستنبطا مجموعة القواعد التي تتحكم في المستوى التركيبى لهذه البنية، وبالتالي مجموعة القواعد التي تحدد نظام الجملة في اللغة، وتجعلها قادرة على تأدية المعنى الذي يريده المخاطب. ينظر: محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء، القاهرة، د ط، د ت، ص 107.

2- يعتبر سبب نشوء النحو سببا تعليميا كما تتحدث كتب تاريخ النحو، حيث كان الغرض الأول منه حفظ اللسان العربي، لكن هذا الغرض لم يلبث أن تغير إلى غرض آخر، وهو التفسير والبحث في مسألة الإعجاز اللفظي والمعنوي للقرآن، وهذا ما يفسر حجم المنتج التأليفي في هذا السياق، لكن في عصرنا الحديث يبدو أن هناك نوعا من الرجوع إلى الأغراض القديمة لهذا العلم، المتعلقة بالجانب التعليمي، حيث أصبح على عاتقه مهمتان رئيسيتان أولاها : تفسير الحدث اللغوي وهو غرض لسانی بحث و ثانیتهما: استثمار هذا العلم في تعليم اللغة وهو غرض ديداكتیکی، لتبقى مسألة الإعجاز متوقفة على سياقات معرفية أخرى كالإعجاز العلمي والإعجاز الرقمي... الخ.

3 - Grammatical ability, defined as the capacity to use grammatical knowledge to accomplish tasks. An essay under the title : Assessment of Grammar by JAMES E. PURPURA, Carol A. Chapelle, **The Encyclopedia of Applied Linguistics**, Blackwell Publishing, 2013, P196.

المفهوم اللغوي أن يكون نموذج الدراسة في ما قدمه النحاة الأوائل من العرب واليونان وغيرهم، وأيضاً ما قدمته اللسانيات البنيوية بدءاً بسوسير انتهاءً بنماذج التوليد والتحويل عند تشومسكي.

1-2 معنى النحو أو المستوى التركيبي

للنحو تعريفات عديدة تختلف باختلاف العصور التي ظهر فيها، وباختلاف من ألف فيه أو قعد، وباختلاف الغاية من تدريسه، وعلى العموم فإن مسألة تعريف النحو وفق المناظير القديمة لم تعد مسألة تستهوي الباحثين في التعليمية بقدر ما يهتم دور هذا النحو في صناعة الملكة خلافاً للتوجه التعليمي القديم الذي تفاقم فيه حجم ما كتب في هذا المجال، حيث لا نبالغ إذا قلنا أنه أكثر علوم العربية انتشاراً، حتى قيل في هذا العلم أنه نضج حتى احترق، وعلى العموم بقي النحو بمصطلحاته هو الوريث الشرعي لعلم تعليم العربية في جميع الفترات، مروراً بعصر الانحطاط إلى عصر إحياء التراث، وصولاً إلى وقتنا الحاضر، حيث تطورت المعارف اللغوية وتشعبت في عصر يشهد فيه البحث اللغوي ثورة لسانية، وصار التعليم منظومة متكاملة تشرف عليها جهات متخصصة في وضع المقررات والبرامج، هناك حيث يضطلع المستوى النحوي بدور تعليمي حيوي. ومن ثم لا بد من ذكر تحديدات تقتصر على تلك الصورة التي رست عليها ظاهرة النحو، أي تصور النحو عند المحدثين من أصحاب المدارس اللسانية أو النظريات التعليمية.

1-3 الغاية من تدريس النحو

يزدحم تحت هذا العنوان جملة من القضايا التي تحدد ملامح الجدل الحاصل ضمنه، والتي تمتد جسورها إلى قضايا كبرى متعلقة بواقع اللغة العربية الحضاري والتاريخي، وتتحدد أزمة النحو التعليمية في ارتباطه الشديد بشكله القواعدي المتحصل بعد جملة العصور التأليفية، وبالتالي يمكن أن يتحدد الإشكال تعليمياً في نوعية النشاط الذهني المفرط، الذي يخضع المتعلم له عند مزاوله مادة النحو محاولة لفهم مضمون القاعدة النحوية، بعيداً عن الممارسة

التدريبية على الظاهرة اللغوية موضوعها، وفي هذا الصدد "اختلف المربون في تحديد السن التي يجوز معها البدء بتدريس القواعد، ومع هذا الاختلاف انعقد الإجماع على أن القواعد تستلزم تهيؤاً عقلياً خاصاً يمكن التلاميذ من الموازنة والتعليل والاستنباط، وقد مال أكثر المربين إلى إعفاء تلميذ المدرسة الابتدائية، من دروس القواعد حتى سن العاشرة.¹

ويرى الباحثون أن الغاية الأولى من النحو هي أن يكون لغير المتقنين للعربية من أبناء العرب وغيرهم مجموعة من الأصول والضوابط اللغوية، يرجعون إليها لا كطريقة لاكتساب الملكة، يقول عبد العليم إبراهيم: "النحو نوعان: نحو وظيفي²، ونحو تخصصي، و نقصد بالنحو الوظيفي مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو، وهي ضبط الكلمات ونظام تأليف الجمل ؛ ليسلم اللسان من الخطأ في النطق، و يسلم القلم من الخطأ في الكتابة، أما النحو التخصصي فهو: ما يتجاوز ذلك من المسائل المتشعبة، و البحوث الدقيقة، التي حفلت بها الكتب الواسعة.³ ونعتقد أن مكن الإشكال في مسألة القواعد النحوية يكمن حله

- 1 - عبد العليم إبراهيم، **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، دار المعارف، القاهرة، ط14، 1991م، ص207.
- 2 - جدر أن نشير في هذا الشأن إلى التقليص الذي اعتري منهاج الجيل الثاني من جهة الخطابات البيداغوجية المنظمة والموضحة لآليات استثمار الجانب الوظيفي من القواعد النحوية، حيث ورد من قبيل ذلك في منهاج الجيل الأول: "يجد علائق ضمن الجمل الواحدة." **منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي**، 2011م، ص16. والمقصود من هذا الكلام هو مكونات الجمل "والجملة عند النحاة مصطلح يدل على وجود علاقة إنشائية بين اسمين، أو اسم وفعل، والإسناد هو نسبة إحدى الكلمتين إلى الأخرى وفسرت النسبة بأنها إيقاع التعلق بين الشئيين " أحمد محمد قدور، **مبادئ اللسانيات**، دار الفكر، دمشق، ط3، 2008م، ص: 271-272. ومن أمثلة ذلك أيضاً: التركيز على توظيف القواعد اللغوية في التعبير الكتابي "كاستعمال أدوات الربط، استعمال الأفعال وفق الأزمنة المناسبة، احترام عناصر الجملة، إسناد صحيح للأفعال، مطابقة بين المبتدأ والخبر والفعل والفاعل، النعت والمنعوت." **منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي**، ص16. وهذا الكلام يأتي في إطار حقيقة تعليمية تؤكد على الاهتمام بالقواعد التي تسهم في تحقيق هذه المهارات اللغوية، أي (القواعد ذات الفائدة العملية التطبيقية، لذلك يميز الباحثون بين قواعد وظيفية وآخر غير وظيفية، والفرق بين هذا وذاك بسيط للغاية، فكل ما لا يحتاج إليه لإتقان اللغة فهما وإفهاما وصحة لفظ ليس وظيفياً فمثلاً: من الضروري أن يعرف التلميذ أنه يجوز في الاستعمال اللغوي كلا الجملتين: قرأ التلميذ درس/ التلميذ قرأ الدرس ولكن لا فائدة عملية ترجى من تعليم التلميذ أن الفاعل في الجملة الثانية ليس التلميذ كما في الجملة الأولى بل ضمير مستتر تقديره هو.) داود عبده، **نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً**، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979م، ص: 55.

- 3 - عبد العليم إبراهيم، **النحو الوظيفي**، دار المعارف، القاهرة، ط9، 1998م، ص(هـ-و)

في تفكيك العلاقة بين القاعدة والنحو، وإزالة الوصاية التاريخية لشكل هاته القواعد على النحو في جهازه الكامن المعبر عنه بمصطلح الانتحاء، الأمر الذي لا يكون إلا باعتماد التدريبات الشاملة والكثيفة والتمارين البنيوية المتنوعة، التي تتوسل المهارات اللغوية والتكنولوجيات الحديثة -السمعية والبصرية- فتعرض لظواهر النحو بطريقة ضمنية في جملة النصوص موضوع الممارسة. وتسمى هذه الطريقة بـ "الطريقة الاقتضائية أو الطبيعية أو اللاشعورية".¹ وعلى هذا يكون تعليم اللغة من "الجانب النحوي ومن الجانب التبليغي معا وأن تكون غايته إكساب مهارة لغوية خطابية أو بعبارة أخرى صنع قدرة غير شعورية على إنشاء الكلام السليم بحسب ما تقتضيه قوانين التخاطب. ويحتاط ألا يحول هذا التعليم من إكساب المهارة إلى إكساب المعرفة النظرية"² حيث إن "معرفة القواعد ليست هي الأمر المهم وإنما المهم هو مراعاتها، والنحو لا يملك الوسيلة لخلق القارئ الجيد كما أنه لا يخلق قواعد الكلام ولكنه يكتشفها ويصوغها ويشرحها ومن الأمور المتفق عليها أن السلامة اللغوية هي الصفة الضرورية الأولى لكل ما يقرأ أو يكتب".³ ويتجاوز النحو مسألة العناية بأواخر الكلمات فيرى جود Good أنه "عبارة عن تركيب الجمال، وتركيب الجمل في العبارة، فهو جزء من دراسة اللغة يختص بعلاقة الكلمات، و اختلاف هذه العلاقة، ووظائف هذه الكلمات في الجمل، وبناء على هذا فالنحو عبارة عن أسس منظمة تنظيمًا منطقيًا، و قوانين مرتبطة بموضوع اللغة"⁴

1 - عبد العليم بركات، *الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية*، ص 206.

2 - عبد الرحمن الحاج صالح، *النحو العلمي والنحو التعليمي*، مجلة *المجمع الجزائري للغة العربية*، العدد 17، جوان 2013، ص 13.

3 - محمد صاري، *تيسير النحو ترف أم ضرورة*، مجلة *الدراسات اللغوية*، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، السعودية، مج 3، العدد 2، 2001م، ص 155.

4 - راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي، *المهارات القرائية والكتابية - طرائق تدريسها واستراتيجياتها*، دار المسيرة، الأردن، ط 3، 2013م، ص 302-303.

1-4 المصطلحات الأساسية المتعلقة بالنحو

1-4-1 النحو العلمي التحليلي: يقوم هذا النوع " على نظرية لغوية تتشد الدقة في الوصف والتفسير وتتخذ لتحقيق هذا الهدف أدق المناهج، فهو نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقا مجردا يدرس لذاته، وتلك طبيعته. وهذا المستوى من النحو كما يقول عبد الرحمن الحاج صالح: يعد نشاطا قائما برأسه، أهدافه القريبة الخاصة به هي الاكتشاف المستمر والخلق والإبداع. وهذا هو الأساس والمنطق في وضع نحو تعليمي تراعى فيه قوانين علم التدريس.¹ (فهو جزء من الدراسة العلمية للغة ومهمة خاصة بالباحث فيها).²

1-4-2 النحو التعليمي: تنبه الجاحظ قديما إلى نوع من هذا الفصل بين هذين العلمين المختلفين، وإلى وظيفة النحو الأساسية التي ينبغي أن يضطلع بها، حيث يقول: "وأما النحو فلا تشغل قلبه-أي المتعلم- منه إلا بمقدار ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه. وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به، ومذهل عما هو أرد عليه منه من رواية المثل والشاهد والخبر الصادق، والتعبير البارع."³ أما ابن خلدون فخير من عبر عن ذلك قاطبة عندما قال: " اعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئة عن القصد لإفادة الكلام. فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان."⁴ ومن ثم يمثل هذا النوع "المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان، وسلامة الخطاب، وأداء الغرض، وترجمة الحاجة. فهو يركز على ما يحتاجه المتعلم ويختار المادة المناسبة من مجموعة ما

1 - محمد صاري، تيسير النحو ترف أم ضرورة، مجلة الدراسات اللغوية، ص152. وينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، د ط، 2012م، ج1، ص166 وما بعدها.

2- عبد الرحمن الحاج صالح، النحو العلمي والنحو التعليمي، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد 17، ص 25.

3 - عمرو بن بحر الجاحظ، رسائل الجاحظ، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، د ط، د ت، ج 3، ص38.

4 - عبد الرحمن بن محمد ابن خلدون، المقدمة، تح: عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي، دمشق، ط1، 2004م، ج2، ص367.

يقدمه النحو العلمي، مع تكييفها تكييفاً محكماً طبقاً لأهداف التعليم وظروف العملية التعليمية، فالنحو التربوي يقوم على أسس لغوية ونفسية وتربوية، وليس مجرد تلخيص للنحو العلمي.¹

1-4-3 نحو النص²: إن تطور الأبحاث اللسانية أدى إلى توسيع في موضوعها الذي خرج من ضيق الجملة إلى رحابة النص، ومن محدودية البنية إلى موسوعية أركان الخطاب، ومن اجتزاء الظاهرة اللغوية إلى حقيقة الحدث اللغوي، فأدى ذلك إلى ظهور لسانيات النص التي أعادت توزيع مهام الباحث اللغوي، وأعادت بناء فهم جديد لحقيقة كل مستوى من مستويات البنية اللغوية، ومن ثم أعطت فهماً جديداً للنحو الذي يقوم على المستوى التركيبي، فهو: " نحو يهدف إلى تحديد القواعد التي تحكم بنية المعنى عن طريق الربط بين مختلف أبعاد الظاهرة اللغوية: البنيوي والدلالي والتداولي وغير ذلك، كما أن هذه القواعد ليست سوى مجموعة من القوانين الاختيارية التي تستخلص من النص ذاته.³

1-4-4 مفهوم الانتحاء أو التركيب

إن الغاية من المستوى التركيبي عند الحديث عن الجانب التعليمي للغة ليس أن يتعلم التلميذ مجموعة من القوانين الصناعية، التي لا نبالغ أنها لتكاد من جراء تعقدها تحيل على بنية ذاتية مغلقة، ولكن الغاية هو معرفة مجموعة من الظواهر النحوية في شكل مهاري قابل للاستثمار في التواصل الطبيعي للغة بدرجة أولى، ثم ما يلي ذلك من مستويات خطابية متعالية، ولقد عبر ابن جني عن هذا الفهم الحديث لطبيعة الهدف النحوي، عندما فرق بين

1 - محمد صاري، تيسير النحو ترف أم ضرورة، مجلة الدراسات اللغوية، ص 152-153.

2 - نحو النص مصطلح اشتهر عند الباحثين في لسانيات النص حيث يشير إلى جملة القضايا التي يدرسها هذا التخصص، ويتميز هذا المفهوم أنه من مواضع الاتفاق بين الاتجاهين العربيين؛ المصري: عند سعيد حسن البحيري الذي يعتبر تجربة ترجمية رائدة للفكر النصي الألماني، والاتجاه المغربي: خاصة العرفاني عند الأزهر الزناد. ينظر: سعيد حسن البحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، الشركة المصرية العالمية للشر، مصر، ط1، 1997م، ص 133. والأزهر الزناد، نسيج النص، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1993م، ص 25.

3 - يوسف سليمان عليان، النحو العربي بين نحو الجملة ونحو النص، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، الأردن، مج7، العدد1، 2011م، ص 190.

قوانين الصناعة والانتحاء، الذي هو جوهر العملية التعليمية بقوله: " النحو هو انتحاء سمت 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؛ وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها"¹ لذلك فإن (لكل متكلم باللغة عادات يكتسبها من ممارسته للغة، تتحكم فيها عمليات عقلية تتعلق بتأليف الجمل ولا تلبث أن تصبح هذه العادات ظواهر تلقائية، لا يتكلف تكوينها كما يتكلف متعلم ما الحديث بلغة سعى إلى تعلمها، أي أنها تصبح خاضعة لعمليات جد معقدة، مركزها اللاشعور، وحقيقة يمكن أن تعزى هذه العمليات إلى عمليتين أساسيتين هما التحليل والتركيب؛ فأما الأولى فهي ما يميز بها العقل عددا من العناصر التي تنشأ بينها علاقة معينة، أما التركيب فهي تلك العملية التي ينظم أو يؤلف بها العقل بين هذه العناصر المختلفة لتكوين تركيب ما، ويعتمد علم اللغة في دراسته على الجانب الثاني أي على النظم والتأليف).²

2/تقديم لمرحلة التعليم المتوسط

2-1 الكفاءات القاعدية للمستوى التركيبي في مرحلة المتوسط

لابد عند الحديث عن المستوى التركيبي في مرحلة التعليم المتوسط أن يسبق بإشارة إلى أهم مكونات هذا المستوى في المرحلة السابقة لهاته المرحلة، والتي عبر عنها بالكفاءات الختامية لمرحلة التعليم الابتدائي، التي تعتبر بمثابة الكفاءات القاعدية لما يستقبل من المراحل، وعند العودة إلى هاته المرحلة السابقة لمجالنا البحثي نجد أنه " تدريس الظواهر النحوية والصرفية انطلاقا من نصوص القراءة، والعمل على توفير فرص استثمارها استثمارا وظيفيا، على أن يكون هذا التعليم ضمنا في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، وصريحا في

1 - أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تح: محمد علي نجار، المكتبة العلمية، ج1، د ط، د ت، ص34.

2 - محمود السعمران، علم اللغة، دار النهضة العربية، بيروت، د ط، د ت، ص205-206.

السنتين الرابعة والخامسة.¹ وتعرف هذه الطريقة عند أهل الاختصاص بـ "الطريقة الاستنباطية"² و التي تعود للفيلسوف الألماني يوحنا فريديريك هاربرت، حيث تقوم على البدء بالأمثلة التي تشرح وتناقش، ثم تستنبط منها القاعدة. وتقوم على (الخطوات الخمس التالية: التمهيد والعرض والموازنة واستنباط القاعدة والتطبيق).³ وهذا ما يجسد فكرة الاتصال اللغوي والتي تتحقق بالمهارات اللغوية حيث "تضم مهارات الاتصال التعليمية اللفظية أي الكتابة التحدث (مهارات الإرسال) والقراءة والاستماع (مهارات الاستقبال)، وبجانب المهارات اللفظية ينبغي توافر مهارات أخرى غير لفظية تتصل بالإرسال، مثل: استخدام الوسائل السمعية والبصرية كالتسجيلات والأفلام والرسوم والتعبير الحركي".⁴

وعلى العموم يلخص الجدول التالي جملة الكفاءات النحوية لمرحلة التعليم الابتدائي التي تعتبر كفاءات قاعدية لمرحلة التعليم المتوسط موزعة بحسب الأطوار.

الطور الأول	الطور الثاني	الطور الثالث
- نصوص حوارية توجيهية مسموعة - أدوات الاستفهام - أسماء الإشارة - الضمائر - الظروف الألفاظ الدالة على التحية والمجاملة - - الروابط اللغوية- فعل الأمر وصيغته- الأسماء - الموصولة - النفي والنهي - التقدير - الملكية - التوكيد - التعجب - الشك. - نصوص حوارية توجيهية مكتوبة - الكلمة والجملة- الحركات- التعريف- علامات الوقف- الترادف- التضاد- القرائن الخطية - علامات الوقف- الترادف- التضاد- الكتابة (خطوط وأشكال)- حروف وكلمات وجمل- الرسم الإملائي للناء والهمزة - الأصوات - كلمات وجمل وفقرات - تعلم الإملاجات.	- نصوص سردية ووصفية مسموعة - القرائن المتواترة المميّزة للنصين السردى والوصفى - مكّنات النصّ السردى وخطاطته - مكّنات النصّ الوصفى وخطاطته - أنواع الوصف. - نصوص متنوعة مكتوبة سردية ووصفية - قصص وحكايات - الأفعال - الظروف - ألفاظ التقدير والتدرّج - الشرط والاستثناء - التواسخ - الاسم الموصول- أسماء الإشارة - - الجملة الفعلية - الجملة الاسمية - علامات الإعراب - - الإضافة - التوابع - تصريف الأفعال.	- نصوص حجاجية وتفسيرية مسموعة - القرائن اللغوية المميّزة للنصّين التفسيرى والحجاجى - خطاطة النصّ التفسيرى وخطاطة النصّ الحجاجى - نسخ الجملة الاسمية - النواصب والجواز - مرفوعات الأسماء - منصوبات الأسماء - مجرورات الأسماء - التوابع- تصريف الأفعال - علامات الإعراب- المصادر - الأفعال - الكتابة والإملاء- علامات الوقف. - الوصف، السرد والحوار - الحجاج - التقليل - التخليص. - الإدماج.

جدول (1) يوضح الكفاءات الختامية لمرحلة التعليم الابتدائي⁵

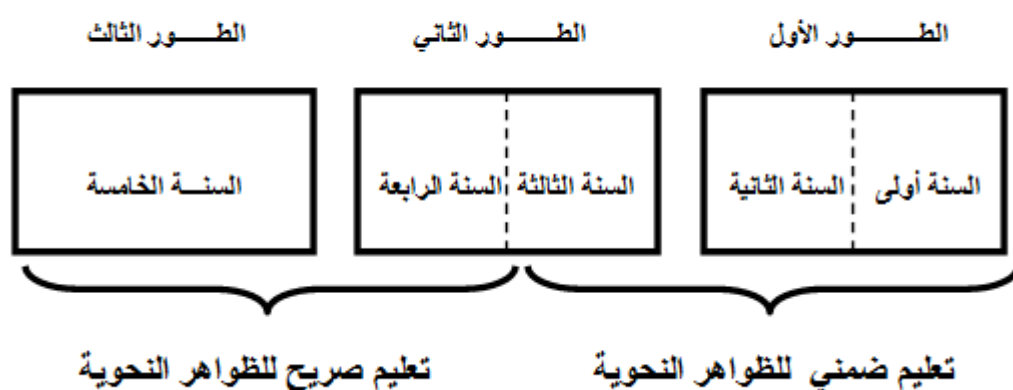
- 1 - منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي، 2016م، ص38.
- 2 - على أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، مصر، دط، 1991م، ص: 338-339.
- 3 - رابع بومعزة، تيسير تعليمية النحو، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2009م، ص123.
- 4 - كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذج مهاراته، عالم الكتب، القاهرة ط1، 2003، ص: 404.
- 5 - منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016م، ص39-40.

وحقيقة تزدحم في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي مجموعة من الكفاءات تمثل الكفاءة الختامية إحدى أبرز هاته الأنواع لأنها (ترتبط بميدان مخصوص من الميادين التعليمية وتتخذ شكلا مهاراتيا أو تصرفيا منتظرا من المتعلم في نهاية كل طور تعليمي)¹ وعموما يمكن القول أن الأبواب النحوية المضمنة في مرحلة التعليم الابتدائي تم التطرق لها بصفة عرضية عن طريق أنشطة القراءة والتعبير بشقيه والمحادثة، مستغلين الطاقة التعبيرية التي تقدمها النصوص المختارة في هذه المرحلة والتي تركز جملة من الظواهر النحوية، هذه الأخيرة التي تمثل إحدى أسس اختيارها، فعند العودة إلى المنهاج نجد هذا المبدأ الذي عبر عنه كأحد أهداف المرحلة التحضيرية يقول واضع المنهاج: " يستعمل التلميذ الجمل الاسمية والفعلية متجاوزا الكلمة."² وهذا المرمى التعليمي يهدف حقيقة إلى التعاطي مع الظواهر النحوية من خلال فهمها الوظيفي، بعيدا عن أي توصيف قد يربك المتعلم، كما يلاحظ على الطور الأول من التعليم الابتدائي أن مدخل المستوى التركيبي تمثل في تلك الافتتاحية التي عبرت عنها جملة من أبواب النحو التي لها علاقة وطيدة بالأساليب الإنشائية من قبيل (الاستفهام والأمر والنهي والتوكيد والتعجب والشك...) وقد تنبه عبد السلام هارون لهاته العلاقة التي تجمع المستوى التركيبي و الأساليب الإنشائية، حيث يرى أن هذه الأخيرة لها الأهمية في أن تكون وسيلة تعليم النحو، وذلك لعلاقتها الوطيدة بهذا المستوى الذي طالما أريد منه أن يتميز ذلك التمايز الذي يذهب بحقيقة اللغة كبنية كلية تجمع الشكل والمعنى، يقول عبد السلام هارون في تصدير كتابه الأساليب الإنشائية في النحو العربي: " هذا بحث جديد في النحو العربي حملني على كتابته ما كنت أُلح به دائما من تسرب الاصطلاحات والتقسيمات البلاغية في أثناء هذا النحو، الذي أبى على تطاول العصور أن يتخلص من هذه الاصطلاحات ... ولقد

1 - منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016م، ص9.

2 - منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016م، ص34.

دفعت هذه الاصطلاحات منذ القدم، علماء النحو أن يَروّزوا معاملة العرب لتلك الأساليب الإنشائية.¹ (كما يرى غيره أن هذه الأساليب الإنشائية رغم تعلقها الصريح بمسألة المعنى إلا أنها تبقى ضمن نطاق ما يعالجه المستوى التركيبي، فهي أساليب لا تفهم ولا تؤدي وظيفتها المعنوية إلا من خلال تصدر كلمات معينة خاصة بها).² أما في الطور الثاني والثالث فقد تطرق إلى ظواهر لغوية صريحة في باب النحو من قبيل: (الأفعال والظروف والشرط والاستثناء وعلامات الاعراب والإضافة والتوابع والجملة الاسمية والفعلية) لينتهي الحصيلة المفاهيمية في الطور الثالث بأبواب من قبيل (نسخ الجملة الاسمية، النواصب والجوازم، مرفوعات الأسماء ومنصوباتها ومجروراتها، المصادر). أما عن التوجيهات المقترحة لمرحلة التعليم الابتدائي ككل عند التعاطي مع الأبواب النحوية فقد عبر عنها واضع المنهاج بقوله: "تدريس الظواهر النحوية انطلاقاً من نصوص القراءة، والعمل على توفير فرص استثمارها وظيفياً، على أن يكون هذا التعليم ضمنياً في السنوات الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية، وصريحاً في السنتين الرابعة والخامسة."³



- 1 - عبد السلام هارون، الأساليب الإنشائية في النحو العربي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط5، 2001م، ص6.
- 2 - إبراهيم إبراهيم بركات، النحو العربي، دار النشر للجامعات، مصر، ط1، 2007م، ج1، ص6.
- 3 - منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016م، ص58.

مخطط (1) بوضوح تعليمية المستوى التركيبي لمرحلة التعليم الابتدائي¹

لا شك أن اللغة في شكلها الطبيعي التواصل /الحجاجة تعد ظاهرة سابقة لها ككينونة قواعدية، وهذه التراتبية في الظهور لابد أن تكون أساسا تعليميا قارا عند التعاطي مع المستوى التركيبي، ومن ثم لا بد أن يترجمها المنهاج فيما يقرره من دروس تتعلق بهذا المستوى لتكوين ركيزته المعرفية، وقد عبر واضح المنهاج عن هذا في قوله: "ينبغي أن يوفق الانسجام الخاص بالمادة بين مراحل النمو النفسي للمتعلم وأن يأخذ في الحسبان تصوراته وتمثلاته".² أي أنه لابد أن تكون هناك مرحلة سابقة لتلك المرحلة التي يتعرض فيها المتعلم للمستوى التركيبي في شكله القواعدي، وهي المرحلة التي تمثلها اللغة من حيث هي كأداة للإيصال والتوصيل والحجاج وحسب، دون أي تعميقات قواعدية .

2-2 البنى اللغوية المتجددة

يقول عبد المنعم سيد عبد العال: "من أهم المشاكل التربوية التي تصادفنا، أن يعيش أطفالنا بين لغتين، إحداها خاصة بالمنزل، والأخرى خاصة بالمدرسة وأن نقول أن كلا منهما تختلف عن الأخرى مع أن هذا الاختلاف لا وجود له أصلا في إحداها، وإنما هو وهم نسجه الزمن بسبب قصور الإدراك".³ انطلاقا من هذا يعبر واضح المنهاج عن فهم بنيوي عميق لحقيقة اللغة كجهاز مكتسب بعيدا عن كل الاعتبارات التصنيفية من قبيل لسان فصيح/ لسان عامي ... بقوله: "يهدف تدريس اللغة العربية أساسا إلى إكساب المتعلم أداة التواصل اليومي، وتعزيز رصيده اللغوي الذي أكتسبه من محيطه الأسري والاجتماعي مع تهذيبه وتصحيحه. ونظرا لمكانتها العرضية كلغة تدريس في المنظومة التربوية فإكتساب ملكتها ضروري لاكتساب

1 - مخطط (1) من إعداد الباحث.

2 - منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016م، ص6.

3 - عبد المنعم سيد عبد العال، معجم الألفاظ العامية ذات الحقيقة والأصول العربية، مكتبة الخانجي، مصر، ط2، 1962م، ص5.

تعلمت كل المواد الدراسية، والنفاد فيها.¹ فالكفاءات العرضية تتكون من: "القيم والمواقف والمسااعي الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد التي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء مختلف المعارف والمهارات ... كلما كان توظيف الكفاءات العرضية وتحويلها إلى مختلف المواد أكثر كان نموها أكبر... أما الموارد فهي الموارد الأولية الضرورية لبناء الكفاءات فتتكون من المعارف المكتسبة في المدرسة وخارجها ومن القيم والمسااعي."² وجاء في الوثيقة المرافقة للمنهاج أنه "على المدرسين و البيداغوجيين - في بداية التعليم والتعلم - أن يأخذوا في الحسبان المكتسبات اللسانية السابقة للتلاميذ، وذلك حتى يكون الانتقال من العربية العامة والأمازيغية إلى لغة التعليم سهلاً."³ وقد عبر واضع المنهاج عن هذه المستويات البينية في المنهاج القديم بمصطلح السجلات اللغوية les registres التي يسعى التلميذ لتحقيق التمايز بينها.⁴ ويشير الفاسي الفهري إلى كيفية الاستفادة من لغة المنشأ بقوله: "إن الطفل يبدأ نموه المعرفي و الرمزي عبر اكتساب نظام دلائل (signs) و رموز (symbols) لغوية تمثل لغته الأولى... والتي تتم عبر مراحل، يتم فيها أولاً إنضاج البنى اللغوية والقدرات المعرفية في مستوى بسيط، ثم تتم تنمية أنظمة معقدة للغة و ما يوازيها من مهارات معرفية"⁵ (كما أثبتت دراسة تمت فيها المقارنة بين فئتين؛ الفئة الأولى تتكون من أطفال يتامى نشأوا في أسر بديلة بأطفال نشأوا في ملاجئ لا تحتوي على أي تنشيط لغوي، فوجد أن المجموعة الثانية قد تعرضت إلى تعويق في النمو اللغوي مع استمرار هذا التعويق، ومن ثم ثبت أن الطفل الوحيد في الأسرة يكون أكثر تقدماً في قدراته اللغوية بسبب تركيز أفراد الأسرة على إنماء كفاءته اللغوية من خلال المحادثة وتصحيح الأخطاء والاهتمام).⁶

1 - منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016م، ص32.

2 - منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016م، ص8.

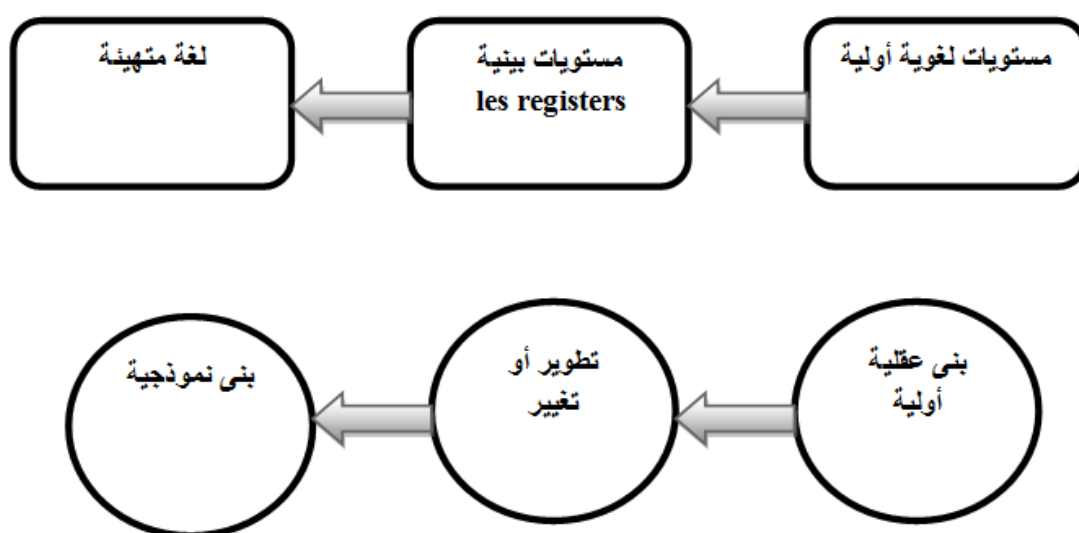
3 - الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم الإبتدائي-الجيل الثاني-، 2016م، ص4.

4 - منهاج السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي، 2013م، ص9.

5 - عبد القادر الفاسي الفهري، اللغة والبيئة، منشورات الزم، الدار البيضاء، المغرب، دط، 2003م، ص19-20.

6 - عبد اللطيف حسين فرج، منهج المرحلة الابتدائية، دار الحامد، عمان، ط1، 2008م، ص94.

أما من وجهة نظر بنائية فإن الأبحاث القائمة على العقل (Brain Based Learning) تنتظر إليه على (أنه جهاز مرن يعدل من نفسه في ضوء الخبرات والمعرفة الجديدة حيث يتم إدخال كل خبرة جديدة في شبكة الخبرات القبلية الموجودة بالفعل داخل العقل، ومن ثم يشكل المتعلم نموذجه المعرفي الفريد الذي يربط فيه كل حقيقة - بأسلوب ذاتي - بعلاقة ذات معنى بالعام الخارجي، ويقترح الباحثون أن هناك طائفتين من الخلايا العصبية المسؤولة عن حدوث التعلم، حيث تقوم الأولى باستقبال المعلومات مباشرة من البيئة، بينما تقوم الثانية بالبحث المستمر عن الخبرات القبلية، كل ذلك من أجل الوصول إلى المعنى).¹



مخطط (2) يوضح علاقة النظام اللغوي قبل التعليم بالنظام اللغوي موضوع التعليم²

يعبر كمال بشر على نحو من هذا الفهم عند حديثه عن فوائد العادات النطقية التي عدد منها: (أولاً: التقريب بين العادات النطقية للطفل واللغة الفصيحة موضوع التعليم وهذا يصنع بيئة مثالية للتعليم يتناغم فيها الوسيط المنزلي والمدرسي).

1 - حسن حسن زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2006م، ص42.

2 - مخطط (2) من إعداد الباحث.

ثانياً: التقريب بين عادات النطق المحلية المختلفة، وتذويب الفروق بينها بقدر الإمكان.
ثالثاً: شيئاً فشيئاً تخلص اللغة المتهية من الآثار الصوتية ذات الطابع المحلي الضيق.¹

2-3 نموذج استثمار المستويات البينية في تعليم المستوى التركيبي

من أهم المتحدثين عن هذه الحيثية كمال بشر (حيث وضع مدخلا يمكن أن يمثل بداية مشروعين: الأول متعلق بمسألة التفصيح وهذا بحث سبقه إليه غيره من الدارسين، والثاني استثمار هذا التفصيح في قضية التعليم، حيث يرى أنه يمكن الاستعانة بالعامية في مجال الجمل والتراكيب، كما يفضل هذا المستوى الأخير على السعي وراء مستوى الألفاظ عند الحديث عن قضية التعليم).² يقول كمال بشر: "ينبغي أن تكون الاستعانة في هذا المقام مركزة على أنماط الجملة لا على مكونات هذه الأنماط، ولكن لا ضير علينا إن نحن أخذنا في الحسبان هذه المكونات كذلك إذا كانت فصيحة أو قابلة للتفصيح."³ كما يحدد نموذجاً لنوعين من الأنماط في الجمل العامية يمكن أن يكون نواة لاستثمارات ذات أهمية قصوى في ميدان التعليمية:

(1) مبتدأ + خبر

(2) فعل + فاعل

ويتوسع كمال بشر في عقد مقارنة بين هذين النمطين، ليخلص إلى أن النمط الأول أكثر ذيوفاً في العامية بإزاء النمط الآخر، وهنا يمكن الاعتراض على هذه الموازنة عند الحديث عن المجتمع الجزائري إذ لا ندري أي عامية يقصد بكلامه؟ فهل هي العامية المصرية؟ أم

1 - كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب، القاهرة، د ط، 2000م، ص588.

2 - ينظر: كمال بشر، دراسات في علم اللغة، دار غريب، القاهرة، د ط، 1998م، ص238.

3- كمال بشر، دراسات في علم اللغة، ص238.

أنه اعتمد على دراسة أكثر شمولاً لمستوى التلهيج في الأقطار العربية، وعلى العموم يمكن ملاحظة هذين النمطين ببساطة عند مراقبة التداول العامي في وسطنا الجزائري، كما يمكن إثبات وبرهنة سبب انتشار هذين النمطين وفق منظور منطقي فلسفي¹، أما عن كيفية الاستثمار فإنه يقرر (أن هذين النمطين يتصفان بالثبات بإزاء الأنماط الأخرى كالاستفهام والنفي فهما نمطا الإثبات، وأن ما ينبغي إيراده وتغييره مكونات هذين النمطين وحسب بما هو فصيح أو ما تم تصحيحه)² وفق التالي:

(أ) نمط الإثبات:



مخطط (3) نمط الجملة الاسمية³



مخطط (4) نمط الجملة الفعلية⁴

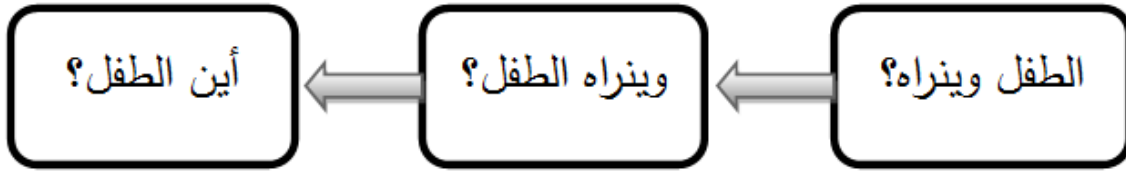
1- يمكن تفسير هذا النوع من الارتباط على ضوء ما قرره تشومسكي في القرن العشرين من أن منشأ هذا التشابه بين النمطين هو الكفاءة اللغوية للطفل، التي تجعله يؤلف أنماطا تركيبية لا عهد له بها من قبل، ولم يسبق له تعلمها، ودليله في ذلك القدرة الفطرية في عقل الإنسان التي تتسق مع تركيب الواقع المعاش. أما من خلال منظور فلسفي أكثر تخصصا كما نجد عند فرجيه وراسل وكارناب في التركيب المنطقي للغة، فإن نحو من هذه التراكيب يختلف تصنيفه عن المنحى المعروف عند اللغويين، فلا يميز أصحاب هذا الاتجاه بين الصفة والفعل مثلا، حيث تضمهما مقولة واحدة من الناحية المنطقية فقولنا: زيد يلعب، وزيد مجتهد، هما قضيتان متفقتان في الصورة المنطقية (صورة القضية الحملية)، ينظر: محمود فهمي زيدان، في فلسفة اللغة، دار النهضة العربية، بيروت، 1985م، ص5 و6 و9. ومن ثم فإننا نتوقع حصول نحو من هذا التجريد أو نظيره لدى الأطفال بصفة طبيعية ما قبل بداية التعليم الرسمي.

2 - كمال بشر، دراسات في علم اللغة، ص239.

3 - المخطط (3) من إعداد الباحث.

4 - المخطط (4) من إعداد الباحث.

(ب) نمط الاستفهام:



مستوى عامي مستوى بيني (registre) مستوى نموذجي

مخطط (5) نمط الجملة الاستفهامية¹

إن ما سبق من حديث وإن كان متعلقاً بمرحلة ما قبل التعليم المتوسط إلا أن ما يثبت استمراريته وصولاً إلى ما يتأخم العملية التعليمية التعلمية في مرحلة التعليم المتوسط، حتمية نشوء تلك الظاهرة التي عبر عنها بالمنهج الخفي Hidden curriculum الذي يشير إلى "تعليم الطفل من الطبيعة، ومن التصميم التنظيمي للمدرسة وكذلك من سلوكيات واتجاهات المدرسين وأعضاء الإدارة المدرسية، أو من تفاعله مع أقرانه".²، أو هو "التحصيل المدرسي الثاني بعد التحصيل الأكاديمي فهو عملية غير مقصودة مصاحبة للتعلم الأول كما يرى جاكسون أن هذا المنهج الخفي ذو تأثير أكبر من تأثير المنهج المعلن كما يرتبط بمنظومة القيم داخل المدرسة أي من خلال تفاعل الطالب مع المحيط".³ وعلى العموم تشير أغلب التعريفات إلى أن هذا المنهج هو مجموعة من الخبرات والسلوكيات الموازية التي يكتسبها الطلبة بطريقة غير شعورية، ذلك أنها لا تمثل أهدافاً تعليمية مسطرة أصلاً، وهذا المنهج الخفي من المنهج المسطر هو بمثابة اللاشعور من الشعور.

1 - المخطط (5) من إعداد الباحث.

2 - حسن شحاته وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 2003م، ص300.

3 - إسحق الفرحان وتوفيق مرعي، المنهاج التربوي، الشركة العربية للتسويق والتوريدات، القاهرة، د ط، 2009م، ص25.

2-4 المستوى التركيبي العامي

يقع المنهاج الجزائري بوصفه الوثيقة الرسمية المعتمدة في تعليمية اللغة العربية داخل مفارقة يفرضها الواقع اللغوي للتلاميذ قبل مزاولة الدراسة وتتبدى ملامحها فيما يلي:

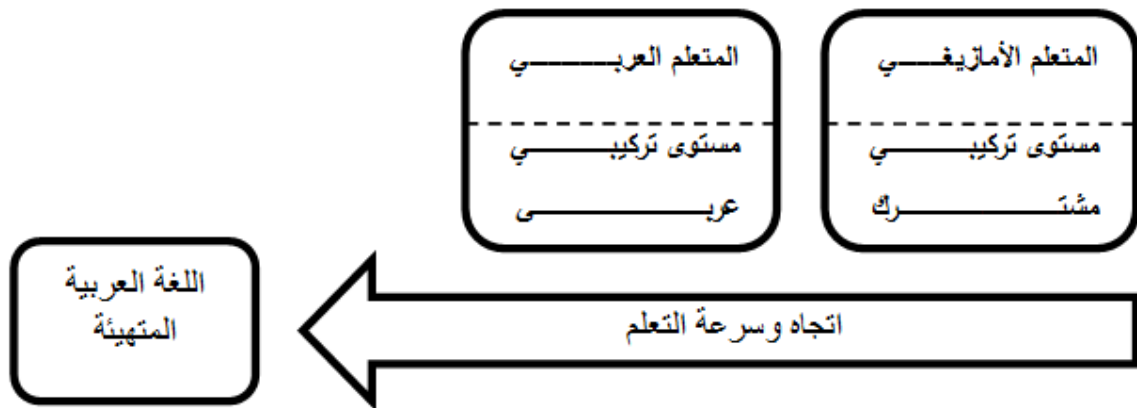
تعتبر فئة التلاميذ أصحاب اللسان العربي العامي فئة أكثر قابلية لتعلم اللغة النموذجية (اللغة المتهية) موضوع التعليم بسبب الممارسات التي تسبق ذلك في سن الطفولة، وفي الشارع وتحديدًا داخل الوسط الأسري، حيث أن (اللغة العامية العربية لها ارتباطات واضحة وشديدة باللغة العربية الفصيحة).¹ كما أن (كثيرًا من الاستعمالات والأنماط والقوالب التركيبية والمعجمية يمكن عزوها بسهولة في كثير من الأحيان إلى اللغة الفصيحة المشتركة، أو على الأقل إحدى اللهجات العربية القديمة).² لذلك يمكن أن نلاحظ أن تلك المستويات البينية les registres تتمتع بنوع من النضوج إذا ما قورنت بنظيراتها المحصلة عند الفئة الثانية، التي تتعلم اللغة العربية على سبيل من أنها لغة ثانية حتى في مستواها العامي، ونقصد بهاته الفئة مجموعة التلاميذ من أصحاب الأصول غير العربية كالأمازيغ، حيث يمكن أن تتحدد هذه المستويات في جانبها التركيبي بالنسبة للفئتين وفق طريقتين:

1/ التلاميذ من أصحاب الأصول عربية؛ مستوى معجمي، مستوى تركيبى عربى (كليات لغوية + ملامح تفصيلية للنظام التركيبى العربى؛ الرتبة، الموقعية، التقديم والتأخير ...)

2/ التلاميذ من أصحاب الأصول الأمازيغية؛ مستوى تركيبى نظامى (يعود إلى نظام اللغة البشرية وإلى الكليات المشتركة من قبيل احتواء اللغة على فعل، فاعل، صفة، حال...).

1 - ينظر: عبد القادر الفاسي الفهري، المقارنة والتخطيط في البحث اللساني العربى، دار توبقال، الدار البيضاء، ط1، 1998م، ص153.

2 - ينظر إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط3، 1965م، ص10 وما بعدها.



مخطط (6) يلخص مسألة المستويات البينية ومدى تأثيرها باللغة المتهينة¹

1 - مخطط (6) من إعداد الباحث.

الفصل الأول الكفاءة النحوية في مرحلة التعليم المتوسط.

المبحث الأول: تصور واضح المنهاج حول اللغة العربية

- 1-1 الملامح المميزة لظاهرة اللغة في المنهاج
- 2-1 المستوى اللغوي الذي ينبغي الاختصار عليه في تعليم اللغة

المبحث الثاني: مسألة الكفاءة

- 1-2 تعريف الكفاءة
- 2-2 مفهوم الكفاءة عند واضح المنهاج
- 3-2 مفهوم الكفاءة التواصلية عند واضح المنهاج
- المبحث الثالث: ملامح الدرس النحوي
- 1-3 روافد الظاهرة النحوية في المنهاج
- 1-1-3 القاعدة النحوية
- 2-1-3 المثال النحوي
- 3-1-3 القاعدة النحوية أم القاعدة اللغوية؟
- 4-1-3 نموذج لدرس في قواعد اللغة
- 2-3 ظاهرة الإعراب في المنهاج
- 1-2-3 مبدأ الإعراب
- 2-2-3 حدود التعليل الإعرابي
- 3-3 مبدأ العلة
- 4-3 مسألة الوضعية المشكلة وغياب القوالب التركيبية
- 5-3 مسألة العامل
- 6-3 سلوك الظواهر النحوية وعلاقتها بالأنماط النصية
- 7-3 البنية النحوية لعناصر الجملة
- 8-3 مسألة ترتيب المادة النحوية
- 9-3 الدور التقويمي للنحو العربي في المنهاج

المبحث الرابع: علاقة المقاربة النصية بالمستوى التركيبي

- 1-4 تصور واضح المنهاج حول المسألة النصية ودورها في تعليم اللغة
- 2-4 وظيفة المقاربة النصية
- 3-4 نحو تفعيل حقيقي للمفاهيم النصية تعليميا
- 4-4 التمثل التعليمي للفعل الكلامي

خلاصة الفصل

تمهيد

إننا في هذا البحث أمام قضيتين أساسيتين تعتبر إحداهما أصلاً تمهيدياً للثانية، فأما أولاهما وهي موضوع الحديث في هذا الفصل؛ فتتمثل في أهم الأسس التي قامت عليها الكفاءة النحوية باعتبارها كفاءة منفصلة عن الكفاءة اللغوية منهجياً فقط، لنطرح السؤال: ما هي الأسس التي قامت عليها الكفاءة النحوية في منهاج مرحلة التعليم المتوسط الجزائري؟ وهذا ما يستدعينا إلى الحديث عن مفهوم الكفاءة، هذا الأخير الذي يعتبر منطلقاً محورياً في هذا البحث، حيث أنه يمثل المستوى النظري أي؛ ماهية الكفاءة النحوية في المنهاج دون اعتبار الطريقة التي تؤسسها المهارات اللغوية للكفاءة، وحيث أن مفهوم الكفاءة مفهوم معقد ولا يمكن الوقوف على شكله الكلي لارتباطه بسياقات أخرى متنوعة، فإن المنهاج وقراءته -على الصعيدين التوجيهي المتعلق بالمعلم بالدرجة الأولى، والصعيد المباشر المتمثل في كتاب اللغة العربية المستهدف للمتعلم- يبقى الوسيلة الوحيدة لاستنباط ملامح هذا المستوى النظري، الذي سوف يمثل في الفصل الثاني المنطلق الأساسي لمقاربة المسألة من وجهة نظر المهارات. يعتقد البحث أن منطلقات المنهاج تتمثل في المقاربة المعرفية المعبر عنها بالمقاربة بالكفاءة، التي يبدو مفهوم الكفاءة فيها محورياً، ثم المقاربة اللغوية المعبر عنها بالمقاربة النصية؛ التي تعبر عن الفلسفة اللغوية في فهم ظاهرة اللغة، ثم المستوى النحوي في شكله النظري المترجم في أبوابه المقترحة وترتيب هاته الأبواب، ونوعية الظواهر المتحركة في بنيته القواعدية، ثم ماهية الاستثمارات الخادمة لمسألة تعليمية المستوى التركيبي وفق هاته الظواهر، وفي الأخير كيف يمكن أن تتفاعل هاته المكونات الثلاث لتحديد الكفاءة النحوية؟

المبحث الأول: تصور واضع المنهاج حول اللغة العربية

1-1 الملامح المميزة لظاهرة اللغة في المنهاج

- إن اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية هي وسيلة تعليم وتواصل وتبليغ، حيث تسعى السياسة التربوية إلى جعلها أساس تفكير ووسيلة تعبير، أي التركيز على الجانب الكتابي والشفوي بعدما كان التركيز مُنكبا على الجانب الكتابي في أغلبية المناهج العربية، وهذا يعتبر نقصا كبيرا جدا في نظر عبده الراجحي " لأن إغفال المستوى المنطوق في الاختيار يؤدي إلى خلل كبير في تعليم اللغة وبخاصة على الأداء الاستقبالي "¹. وهذا ما يؤكد واضع المنهاج بقوله: "يمثل التعبير الشفوي نشاطا هاما بالنظر إلى أن اللغة وسيلة تواصل"² ويركز أيضا على أن السياسة اللغوية تسعى لإكساب المتعلمين القدرة على التعبير الصحيح مشافهة وتحريرا عما في أنفسهم لإفهام غيرهم، وهذا الذي لمسناه في كلام عبده الراجحي.

- إن عملية الاتصال اللغوي هذه لا تعدو أن تكون تحدثا أو استماعا أو قراءة أو كتابة، وتلك هي مهارات اللغة وأدوات الاتصال اللغوي فيها، ومن المعروف أن للمهارات اللغوية أهمية كبيرة " فهي همزة الوصل بين منطلقات المنهاج وأُسسه الفلسفية وبين المواد التعليمية التي تجسد هذه المنطلقات وتلك الفلسفة إلى شيء محسوس "³.

- اللغة العربية ليست مادة دراسية فحسب لكنها وسيلة لدراسة مواد أخرى باعتبار اللغة العربية هي اللغة الرسمية للمنهاج الجزائري، وهذا ما يؤكد واضع المنهاج بقوله: "ونظرا إلى موقع العربية في المنظومة التربوية، ينبغي ألا يغيب عن الأذهان أنها لغة التعليم، فملكة

1- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1995م، ص66.

2- منهاج السنة الثالثة ابتدائي-الجيل الأول-، 2011م، ص13.

3- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية -مستوياتها، تدريسها، صعوباتها-، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004م، ص181.

زمامها يخدم جميع المواد التعليمية، وهذا يعني أن إتقانها سيساهم في تيسير اكتساب الكفاءات المُستهدَفة في بقية المواد التعليمية والعكس صحيح¹.

- يؤكد واضع منهاج اللغة العربية على الجانب الوظيفي للغة باعتبارها أداة التواصل والتعبير من خلال طرحه لمفهوم العربية المعاصرة، " فوظيفة اللغات الطبيعية الأساسية هي وظيفة التواصل² كما أنه يؤكد على الهدف المُتوخى من تعليمها والذي تجاوز النظرة القديمة التي تجعل من المعارف اللغوية في حد ذاتها هدفا لها.

- بعد تأكيده على الجانب الوظيفي للغة المتمثل في فعلي التعبير والتواصل يزيد من التفصيل والتفريق بينهما على أساس الوضعية المعتمدة في كل فعل، ثم يتبع ذلك بوصف اللغة المعتمدة في فعل التعبير عن الذات بأنها " لغة مُهيأة أكثر³.

- إن ملكة التبليغ والتواصل لا تتحقق في نظر المقاربة النصية بالنحو فقط وإنما تكون بالتضافر مع الأنشطة الشفوية والكتابية التي تُمكن المتعلم من اكتساب المهارات اللغوية .

1-2 المستوى اللغوي الذي ينبغي الاقتصار عليه في تعليم اللغة

يُفرّق واضع المنهاج بين مستويين مختلفين هما المستوى التواصلية «التداولي» والمستوى الفصيح تبعا لتفريق العرب القدماء بين هذين المستويين وإدراكهم لأهمية المستوى الثاني، وبالتالي اقتصارهم عليه في طلب الفصاحة والبلاغة، والغريب أن واضع المنهاج يوافق على هذا المنظور العربي القديم فيجعل من اللغة الفصيحة -لغة البوادي والشعراء- هدفا للتعليم، يقول واضع المنهاج: " فالعرب كانوا يُسَلِّمون بوجود مستويات في اللغة العربية، أعلاها هو الواجب التّعلم. أما اللغة الأم، فهي لغة التواصل والتداول اليومي. وربما ما زدنا عليهم في عصرنا هذا، في تعليم اللغة في المستوى المستهدف، إلا أننا خالفناهم في الطريقة⁴. والأمـر

1- منهاج السنة الثانية ابتدائي-الجيل الأول-، 2011م، ص9.

2- علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا-نموذج النحو الوظيفي-، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1998م، ص49.

3- منهاج السنة الأولى-الجيل الأول-، 2011م، ص7.

4- دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الأوراس للنشر، 2017م، ص15.

خلاف ذلك حيث يرى عبد الرحمان الحاج صالح (أن نوعا من هذا التعليم سَيُصَيَّرُ اللغة إلى أشكال أدبية محضة وطرق تحريرية فقط تبتعد عن التخاطب و المشافهة، وهذا نتيجة لما رسخ في أذهان الناس قرونا من التعليم التقليدي للغة العربية، ويرجع سبب ذلك إلى درس البلاغة حيث تعود البلاغيون المتأخرون أن ينصحوا متعلمي اللغة بالابتعاد عما تبتذله العامة من الألفاظ حتى وإن كان فصيحاً صحيحاً سُمِعَ من فصحاء العرب.¹ إن هذا الفهم اللساني الذي يصدر عنه عبد الرحمان الحاج صالح يؤكد على أن الهدف الحقيقي والمستوى المستهدف من تعليم اللغة إنما هو المستوى التواصلية التداولية، الذي سيجعل اللغة حية بين أبنائها متجاوزة للتجارب الفردية التي تعاطت مع التراث الأدبي وحصلت الشيء الكثير منه، وعلى الرغم من هذا تبقى مزاحمتنا للعربي القديم في استهداف تلك المستويات الفصيحة مزاحمة مخوفة بالمخاطر المنهجية و الواقعية، فإننا وإن اجتهدنا في طلب تلك المستويات فسنبقى ولا شك دون ما رامه العربي القديم لغياب البيئة اللغوية التي تُهيئنا ذلك المرتقى الصعب، فإن كان الانسان العربي يتعلم رفع الفاعل ونصب المفعول به على أساس المشافهة والملكة فإننا نتعلمه على أساس القوانين والصناعة.

المبحث الثاني: مسألة الكفاءة²

2-1 تعريف الكفاءة

للكفاءة تعريفات عديدة تختلف باختلاف التوجهات البحثية للمعرفين، ولكنها تشير في مجملها إلى مجموعة من النقاط التي يمكن أن نلمحها والتي ستكون ذات فائدة في فك تشفير

1- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2012م، ج1، ص161.
2- يكثر استعمال مصطلح الكفاءة في كثير من الأبحاث والمجالات كما يستعمل أيضا مصطلح الكفاية والحقيقة أن المصطلحين يدلان على جنس واحد من المعنى بدرجتين مختلفتين لا على ظاهرتين مختلفتين، وينقل أحمد مختار عمر مفاضلة المعاجم العربية بين هاتين الكلمتين حيث تفضل بعض الاختيارات اللغوية مصطلح كفاية في قولهم: "خبير ذو كفاية فنية عالية" بدل "خبير ذو كفاءة فنية عالية" لعدم ورود مصطلح الكفاءة بهذا المعنى أي القدرة على الشيء ولكن يمكن قبول هذا المصطلح في ذات المعنى المذكور كما يرى المعجم الوسيط وكما أجاز مجمع اللغة المصري. ينظر: أحمد مختار عمر، معجم الصواب اللغوي في دليل المثقف، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008م، ج2، ص621.

هذا المفهوم الذي يعتبر مفهوما غامضا إلى حد ما، كونه مفهوما متعلقا بمجال المفاهيم العقلية.

- يعرف أحمد اللقاني وعلي الجمل الكفاءة بأنها: " الحد الأقصى الذي يجب أن يصل إليه الطالب فيما كُلف به من أعمال، ويُحدّد بدرجة معينة، ويختلف باختلاف الموضوع، فقد يصل إلى 90% في بعض الأعمال و80% في أعمال أخرى.

- ويعرفها محمد رفقي بأنها المعرفة المفترضة بالقواعد النحوية التي يعتبر من أوضح مظاهرها - إن لم يكن من مهامها الرئيسية - استطاعة الفرد أن يقوم بعدد كبير من التوليدات والتحويلات، فيتمكن من توليد تراكيب لغوية كثيرة للدلالة على معنى واحد، وكذلك يتمكن عن طريقها من تحويل أي صيغة لغوية تعرض له إلى صيغ مختلفة مثل أن نحول صيغة الخبر إلى صيغة الاستفهام.

- ويعرفها ميشال زكريا بأنها المعرفة الضمنية بقواعد اللغة التي تتيح للإنسان بناء أو تكوين الجمل وتفهمها في لغته، وهي تجسد العملية الآلية التي يؤديها متكلم اللغة بهدف صياغة جملة، وذلك طبقا لمنظومة القواعد الضمنية التي تقرر بين المعاني والأصوات اللغوية.

- ويعرفها محمود الناقة بأنها قدرة رئيسة ينبغي أن يمتلكها الفرد بحيث تحقق أعلى مستوى عندما تظهر في سلوكه الأدائي، وهي تتضمن جانبين هما جانب كامن مفهوم *concept* وهو يشير إلى إمكانية القيام بالعمل، وجانب ظاهر يشير إلى عملية *process* الأداء الفعلي للكلام.

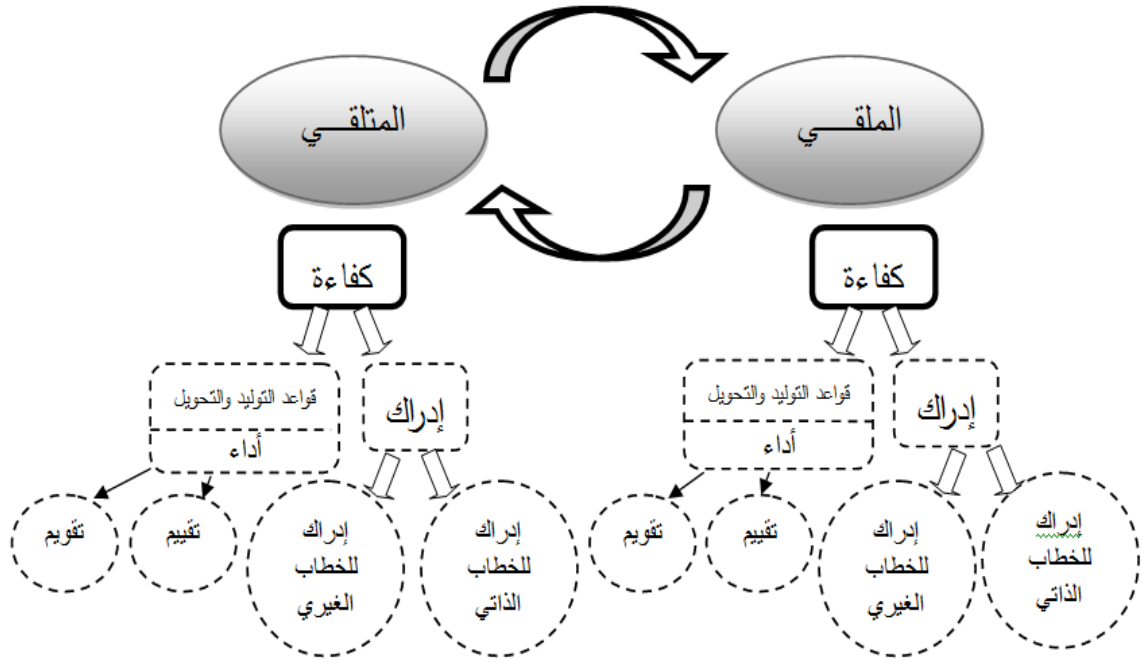
- ويعرفها ريتشاردس وبلات بأنها مهارة الشخص في استخدامه اللغة لغرض محدد، وهي تشير إلى درجة المهارة التي تمكن الشخص من استخدام اللغة، مثل إتقانه القواعد النحوية أو القراءة أو الكتابة أو التحدث أو فهم اللغة.

- ويعرفها صابر عبد النبي بأنها عبارة عن إنتاج عدد لا نهائي من الجمل وإدراكه من الناحية النظرية، وتمييز الجمل الصحيحة نحويا وغير الصحيحة، وفهم تركيب الجمل وتمييز الجمل التي يكون بعضها صياغة جديدة للبعض الآخر واستبانة الغرض.¹

مناقشة التعريفات

- 1- تشير بعض التعريفات إلى تعلق مفهوم الكفاءة بدرجة أولى بالجانب النحوي القواعدي كما يرى ريتشاردس وبلات ومحمد رفقي.
- 2- تشير بعض التعريفات إلى ضرورة الوصول إلى الحد الأقصى في استخدام القواعد الضمنية حتى نقول بإمكانية حصول الكفاءة.
- 3- تشير بعض التعريفات إلى إمكانية قياس الكفاءة مثل أحمد اللقاني و محمود الناقة الذي يجعل الكفاءة قسمين: قسم ضماني concept وقسم ظاهر process. وبالتالي فإنه يحيل على جانب إنتاجي يمكن قياسه ومن ثم تقييمه وفي الأخير تقويمه، وهذا ما يفترض معرفة مسبقة بنوعية وكمية وجودة ما يراد قياسه كما يشير محمد رفقي.
- 4- يتحدد مفهوم الكفاءة في أحد نماذجه في قدرة المتكلم على التعبير على معنى مفرد من خلال عدد من الجمل، أو قدرته على تحويل جمل من أغراض إلى أغراض أخرى.
- 5- تشير الكفاءة كمفهوم عقلي إلى القدرة على إنتاج الجمل والتركيب السليمة، وأيضا القدرة على تفهمها وتمييزها نحويا كما يشير « ميشال زكريا ».
- 6- يشير محمود الناقة وفق منظور تعليمي إلى الطبيعة الاكتسابية للكفاءة، وبالتالي إمكانية التحكم فيها تحسينا وتصحيحا. وهذا المنظور يبتعد قليلا عن المنظور اللساني الذي يربط الكفاءة بالمقدرة الفطرية على التكوين والفهم.
- 7- يتطرق صابر عبد النبي إلى فهم جديد للإدراك عند الحديث عن الكفاءة، فهو يربطه بذات المتكلم أي إدراك المتكلم للطابع القواعدي الكامن فيما يؤلف بعيدا عن المتلقي.

1- عبد المنعم أحمد بدران، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية، العلم والإيمان للنشر، مصر، ط1، 2008م، ص62-63.



مخطط (7) يوضح آلية عمل الكفاءة بوصفها جهازا مكتسبا¹

2-2 مفهوم الكفاءة عند واضع المنهاج

يورد واضع المنهاج مجموعة من تعريفات الكفاءة التي تعود لمجموعة من الباحثين في البيداغوجيا لعل أهمها:

من التعريفات التي تشير إلى مسألة الكفاءة بوصفها مشروعا طموحا لا يمكن استثماره إلا في إطار وضعية مشكلة تتعلق بحاجيات طبيعية للمتعلمين ذلك التعريف لـ فليب بيرنيو Ph.Perenaud الذي قدم مجموعة من الأمثلة التوضيحية التي يمكن أن تحيل على نوع من العلاقة الجدية التي نتمثلها بين هاذين البعدين، حيث يقول: "هي تجنيد مجموعة من الإمكانيات المعرفية (معارف، قدرات، معلومات... إلخ) لمواجهة فئة من الوضعيات (المشكلات) بدقة

1- مخطط (7) من إعداد الباحث.

وفعالية من مثل: التمكن من تحديد الاتجاه والمسار داخل مدينة مجهولة، هذه الكفاءة تتطلب تجنيد قدرات مختلفة، أو القدرة على قراءة تصميم مدينة، أو القدرة على تحديد موقع، أو القدرة على طلب معلومات وإرشادات وتجنيد كذلك معارف مثل مفهوم المقياس، و عناصر الطبوغرافيا و معرفة الإحداثيات الجغرافية وغير ذلك.¹

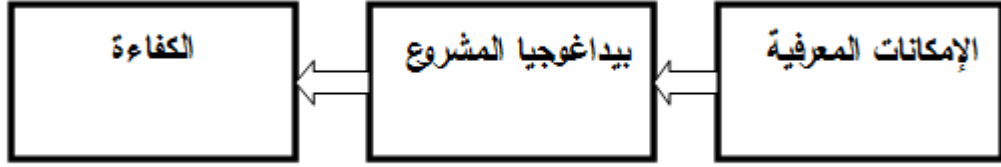
أما اختيار واضع المنهاج لمفهوم الكفاءة من منظور مدرسي فيتجلي في كونه: "مجموعة مندمجة من الأهداف تتحقق في نهاية فترة تعليمية أو مرحلة دراسية، وتظهر في صيغة وضعيات تواصلية دالة، لها علاقة بحياة التلميذ، وهي أيضا مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها المتعلم نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معين، توجه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى التمكن و تسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر".² ومن خلال هذا الاختيار يبدو جليا أن واضع المنهاج يقدم فهما لمسألة الكفاءة في إطار بيداغوجيا المشروع، الذي يعبر عن وضعية تعليمية يستثمر فيها المتعلم كل قدراته اللغوية والعقلية والوجدانية... إلخ، حيث أن "الفلسفة الكامنة وراء المشروع هي أن المتعلمين باحثون عن المعنى. فمن الأفضل تعلم القواعد - الكفاءة - من خلال التواصل الهادف؛ ... فالمتعلم (متعلم اللغة الأولى أو الثانية) ينخرط في مهمة محتوى مثل مهمة الرياضيات، فجدليا الرغبة والتصميم على حل المشكلة الرياضي قوي للغاية لدرجة أن المتعلمين سيساعدون بعضهم البعض على التفاوض في طريقهم إلى حل. عندما يتم تقديم مهام مشابهة للمشكل الرياضي التي تستخدم اللغة ولكنها لا تركز على اللغة، فإن التحدي المتمثل في إيجاد حل سيشجع التفاوض على اللغة وبالتالي تعلم اللغة".³ إن هذا الفهم الذي يصدر عنه واضع المنهاج

1- دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص27.

2- المرجع نفسه، ص28.

3 - "the philosophy behind the project is that learners are meaning seekers. Grammar – competence – is best learnt through purposeful communication... the learner (first- or second-language learner) engaged on a content task such as a mathematics task. There, it was argued, the desire, the determination to solve the mathematics problem is so strong that learners will assist one another to negotiate their way to a solution. When tasks similar to a mathematics problem which use language but which are not language focused are presented then the

ليفرض وجود وضعيات لغوية مناسبة لنوعية المشاريع من جهة الحقول الدلالية التي يملئها النظام اللغوي أو من جهة البنى اللغوية التي يستدعيها المستوى التداولي.



مخطط (8) يوضح آلية إنتاج الكفاءة في المنهاج¹

2-3 مفهوم الكفاءة التواصلية عند واضع المنهاج

إضافة إلى الكفاءة في مفهومها الشامل نجد واضع المنهاج يؤكد على نوع آخر من الكفاءة (عند التمييز بين المصطلحين مصطلح الانجاز performance وهو الاستعمال الحقيقي للغة في وضعيات ملموسة ومصطلح الكفاءة competence وهو معرفة ذهنية (ملكة ذهنية) أو قدرة ضمنية تمكن الفرد من إنتاج الكلام).² وبالتالي يقدم فهم جديد للكفاءة في إطار المقاربة التواصلية، إن "مفهوم الكفاءة التواصلية استخدمه Dell Hymes ليعكس المفاتيح الأساسية التالية في استخدام ومعرفة اللغة: 1/ القدرة على استخدام اللغة بشكل جيد تتطوي على معرفة (صریحة أو ضمنية) بكيفية استخدام اللغة بشكل مناسب في أي سياق معين. 2 / القدرة على التحدث وفهم اللغة لا تقوم فقط على المعرفة النحوية. 3 / ما يعتبر لغة مناسبة يختلف باختلاف السياق وقد يشمل مجموعة من الأساليب - على سبيل المثال، التحدث والكتابة والغناء والصفير والطبول. 4 / تعلم ما يعتبر لغة مناسبة يحدث من خلال عملية التنشئة الاجتماعية بطرق معينة لاستخدام اللغة من خلال المشاركة في مجتمعات

challenge to find a solution will encourage language negotiation and hence language learning".
A L A N D A V I E S, *An Introduction to Applied Linguistics*, Second Edition, 2007, P36.

1- مخطط (8) من إعداد الباحث.

2- دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص25.

معينة¹. ومن ثم (إن مفهوم الكفاءة التواصلية ظهر بسبب استدراك ديل هايمز Dill Hymes على تشومسكي عندما تنبه إلى أن الكفاءة عند تشومسكي لا تهتم بمجموعة العناصر التي تستعمل في عملية التواصل حيث تبقى رهينة بعدها البنيوي ومن ثم كان ولا بد من ربط هاته البنية بالبعد الاجتماعي، لتستعمل بعد ذلك هاته الكفاءة التواصلية في حقل التعليمية بعد التأكد من الفرضية القائلة بأن المعرفة القواعدية لا تعني بالضرورة الكفاءة في استخدام هاته القواعد في عملية التواصل).² ويحدد واضع المنهاج المراد بالكفاءة التواصلية بأنها (لا تستلزم التركيز على المحتويات اللغوية لوحدها بل وأيضا التركيز على إيجاد مواقف تواصلية تفاعلية تحاكي المواقف الطبيعية للخطاب والتي تعطي الأولوية للخطاب الشفهي كمهارة تستتبع بالمهارات اللغوية الأخرى).³ وبتحديد هذا النوع الجديد من الكفاءة يربط واضع المنهاج اللغة بأحد أهم وظائفها أي الاتصال والتوصيل، ومن ثم كان ضروريا أن يؤكد على أبرز مظاهر هاته الوظيفة وهو التواصل الشفوي، وهذه المقاربة تفرض وجود وضعية تواصلية بيداغوجية تستدعي مخاطبا ومُخاطبا وموضوعا للخطاب يراد توصيله، ثم يتعين مراقبة لغة هذا الخطاب في مستواها التركيبي وكيف يتفاعل بها عناصر هذا الخطاب عن طريق التأثير والتأثر.

1 - "Dell Hymes, used it to reflect the following key positions on knowledge and use of language :1/The ability to use a language well involves knowing (either explicitly or implicitly) how to use language appropriately in any given context. 2/ The ability to speak and understand language is not based solely on grammatical knowledge. 3/ What counts as appropriate language varies according to context and may involve a range of modes – for example, speaking, writing, singing, whistling, drumming. 4/ Learning what counts as appropriate language occurs through a process of socialization into particular ways of using language through participation in particular communities." An essay under the title: Communicative Competence by T M Lillis, The Open University, Milton Keynes, UK, MARGIE BRNS, **Concise Encyclopedia of applied linguistics**, Elsevier, London, First edition, 2010, P420.

2- دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص25.

3- دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص25.

المبحث الثالث: ملامح الدرس النحوي

3-1 روافد الظاهرة النحوية في المنهاج

في مبدأ البحث عن ملامح الدرس النحوي لا بد من تحديد روافد الظاهرة النحوية المقررة في المنهاج، تلك الروافد التي تعد بمثابة الأسس التي تحوط المادة النحوية، والتي تتميز بمقبوليّتها من جهة الاستعمال عند المتعلم، فهو تحليل للجانب الملامس لذات المتعلم بخلاف الأصول الكبرى التي يعتمدها المعلم أو المثبتة في المنهاج التي يتفاعل بها المعلم والمتعلم بطريقة لا إرادية برمجية.

3-1-1 القاعدة النحوية

للقاعدة النحوية دور كبير في تفهم الظاهرة التي تصاغ من أجلها و(يعتبر أصل ورودها تعليميا خالصا، وهي جزء من نسيج اللغة المعرفي الضابط لخواصها والمرشد إلى كيفية توظيفها).¹ وهي بهذا لا تحذف ولا تهمل، فلا تخلو لغة من لغات العالم من نوع هاته القواعد، فهي المشكلة لمفهوم النحو، وإن كان ورودها مسألة لا مشاحة فيها فإنه مع ذلك يبقى مضمونها العلمي محل مناقشة وأخذ ورد، ولولا ذلك لما نشأت مذاهب نحوية مختلفة! كما يبقى توظيفها في الميادين المختلفة العلمية والتعليمية... إلخ محل نظر وفق ما تقتضيه درجة التطور المعرفي في هاته الميادين. و"على الرغم من أن الاتجاه نحو تدريس اللغة التواصلية يميل إلى التقليل من قيمة تدريس القواعد ... يبدو أن المعلمين أنفسهم ... لم يفقدوا أيا من إيمانهم بها... ويدّعي Cross أن ما يصفه بأنه معسكرين منهجيين متعارضين، أي أنصار طرق التدريس الاستقرائي وطرق التدريس الاستنتاجي، يشتركان في الرأي القائل بأن التعلم يتم تسهيله من خلال معرفة القواعد."² وإذا عدنا إلى منهاج اللغة العربية فإننا نجد استمرارية في الاعتماد

1 - حسن خميس الملخ، التفكير العلمي في النحو العربي، دار الشروق، الأردن، ط1، 2002م، ص39.

2 - Although the move towards communicative language teaching tended to play down the value of grammar teaching ... teachers themselves... appear to have lost none of their faith in it... and Cross claims that what he describes as two opposing methodology camps, that is,

على القاعدة النحوية وفق منظور تفسيري، حيث أنها لا تمثل منطلقاً أولياً لتصوير الظاهرة وإنما تأتي كمرحلة تالية لها بعد التفاعل معها داخل النصوص القرائية التي تمثل نقطة البداية لأي ظاهرة لغوية، ثم خلال الأمثلة المستقاة من هاته النصوص، التي تكون مجال تركيز هاته الظاهرة موضوع التعليم، وبالتالي تصبح القاعدة ذات غرض تفسيري وليس بنائي تكويني للجهاز اللغوي. ومن مواضع ذكرها في المنهاج ما جاء في مجال استراتيجيات التعلم البديلة التي تحت على (الانطلاق من الوضعية إلى القاعدة أو من الأمثلة إلى القاعدة)¹ وهذا الطرح يجعلنا في قلب نحو النص بمعناه التركيبي وليس التخصصي (الذي يتخذ من النص مادة لشرح القاعدة النحوية رابطاً النحو بالأساليب الرفيعة للقول، التي تجعله مادة تطبيقية مما يفقده ترابطه وتنظيمه التبويبي المتعارف عليه إلى حد ما، كما أنه نحو يخرج عن حدود الظاهرة التركيبية إلى مستويات أخرى كلما دعت الحاجة إلى ذلك).² وهذا ما سيظهر معنا لاحقاً في هذا البحث عند التطرق للطرق المتبعة في تنظيم المادة النحوية.

3-1-2 المثل النحوي

يعتبر المثل النحوي ظاهرة قديمة قدم النحو العربي، والحديث عنه قد يشير إلى المسألة المعروفة في عصور الاحتجاج بين الشاهد اللغوي والمثال اللغوي، ولكنها مسألة غير مثمرة الآن خاصة في سياق التعليم. كما تشير إلى بعض الطرق القديمة المتبعة في تدريس النحو (التي كانت تنطلق من مجموعة الأمثلة التي يقترحها المدرس، والتي تتميز بانفصالها في الموقف اللغوي، حيث تصبح مرتفعة كلية عن أي علاقات خطابية مع الموقف، مكرسة بذلك

=proponents of inductive and deductive teaching methods, have in common the view that learning is facilitated by knowing rules. A study under the title: Knowing and Using the Perfect Tense in French, by Gee Macrory and Valerie Stone, The Manchester Metropolitan University, Blue, George M, **Language and Education**, Multilingual Matters, England, 1996, P108-109.

1 - منهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط-الجيل الثاني-، 2016م، ص25.

2 - حسن خميس الملخ، التفكير العلمي في النحو العربي، ص156.

سلبية المتعلم اتجاهها.¹ ومن ثم أصبح المثال النحوي في الطرق النصية الجديدة عبارة عن جملة مأخوذة من النص، محتوية على ظاهرة نحوية خاصة، وإن كان هذا الموقف تعليمي يبدو اجتزائياً من جهة اللفظ، فإن سمته التعالق الدلالي مع نصه الأصلي، وبالتالي يمكن أن يكون هذا النوع من الأمثلة النحوية أفضل من جهة اختصاره على الطالب مهمة تصور المقامات الخطابية، التي يكون النص أفضل ممثل لها من خلال آليات الاستحضار، بخلاف الأمثلة المجتزأة التي تفتقر إلى ذلك. وعلى الرغم من هذا فإن واضع المنهاج قد يعدل عن الطريقة النصية في التمثيل للقضايا النحوية، فيستشهد بالآي القرآني تارة، أو يمثل بالبيت الشعري تارة أخرى، كتمثيله لأدوات الشرط غير الجازمة بقول الشاعر²:

وإذا هاتف يصيح به اقرأ *** فيدي الوجود بالأصدا

كلما مر مؤمن بحماها *** قذفته بطعنة نجلاء

3-1-3 القاعدة النحوية أم القاعدة اللغوية؟

تعتبر المعرفة النحوية جزءاً أساسياً من جملة التعلّمات التي نروم إكسابها للمتعلّم، وفي هذا المقام لا بد أن نفهم حدود هاته الظواهر النحوية حتى نكون على بينة من تحديد البدايات والنهايات الكائنة في كل عملية تعليمية، وأيضاً الطرائق والاستراتيجيات المناسبة لهاته الظواهر. ولتحديد ذلك لا بد من مساءلة الخطابات المؤسسة لهاته التعلّمات من جهة نوعية المصطلحات التي وقع عليها الاختيار في ذلك.

عند العودة للمنهاج فإننا نلاحظ شبه غياب لمفهوم النحو الذي يدل على ذلك المستوى التركيبي المتعلق بالكلام في شكله المتواصل، وبأجزائه في علاقاتها الداخلية، وبالتالي استغني

1 - ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص216.

2 - كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، 2017م، ص164. والبيتين للشاعر السوري عمرو أبو ريشة من قصيدته الملحمية "الهجرة".

عن مصطلح القواعد النحوية الذي أُستُعيضَ عنه باستخدام مصطلح القواعد اللغوية grammar، وهو مصطلح نشأ في ميدان تعليمية اللغات الأجنبية، ثم ذاع وانتشر في الأوساط العربية بسبب الحداثة اللسانية، ليحل شيئاً فشيئاً محل المصطلح العربي القديم قواعد النحو. وإن كانت هاته المسألة مسألة اصطلاح لا مشاحة فيها، إلا أن القضية تتعلق بشكل أكبر بنوعية القواعد اللغوية المقررة داخل المنهاج، فهل هي مجموعة قواعد تتعلق بالمستوى التركيبي فقط أم أنها تتجاوزه إلى المستويات الأخرى المتاخمة له؟ حيث أنه قد شاع داخل أوساط المشتغلين بالنحو ثلاثة اتجاهات كبرى محددة لموضوع المادة النحوية، يرى أولها فيما صاغوه من تعريفات للنحو (فهو مفهوم متسع وممتد الوظيفة، حيث يشمل مستويات النشاط اللغوي كلها دون الاختصار على واحد بعينه، أما أصحاب الاتجاه الثاني فيحصرن موضوعه في دائرة ضيقة جاعلين الكلمة العربية وما يعرض لها من بناء وإعراب موضوعه الدراسي، وهنا تداخل مفهوم النحو العربي مع مفهوم الإعراب، فأصبحت هاته الممارسة الأخيرة مطابقة اصطلاحية للمفهوم العام. ويقف اتجاه ثالث موقفاً وسطاً، جاعلين موضوع النحو ليس اللغة ككل، ولا الإعراب والبناء فحسب، وإنما الكلمات والجمل وما يعرض لها من ظواهر، أي خصائص الكلمة العربية قبل وبعد التركيب).¹ وهو الاتجاه الذي مثله ابن جني في قوله: "النحو انتحاء سمت كلام العرب." أما في منهاج اللغة العربية فيدل مصطلح قواعد اللغوية على جملة من الظواهر الصرفية والنحوية والإملائية.

3-1-4 نموذج لدرس في قواعد اللغة

بعد تقديم النص المقترح والذي يُفترض تعامل المتعلم فيه مع القواعد اللغوية والاحتكاك بها بطريقة لا واعية، وسيلته فيها الدلالة فقط لغرض التعرف على البنية العميقة للنص، تؤخذ

1 - منصور عبد العزيز الغفيلي، مآخذ المحدثين على النحو العربي وآثارها التنظيرية والتطبيقية، مطبوعات نادي القصيم الأدبي، السعودية، ط1، 2013م، ص22-25.

بعد ذلك مجموعة من الأمثلة التي تستهدف ظاهرة لغوية معينة. كان النص المقترح تحت عنوان " الصحافة الالكترونية" ¹. حيث تم اقتراح الجمل التالية تحت طائل الملاحظة البصرية:

- ظلت الصحافة تقاوم المنافسة معتمدة على الجيل الكبير من عاشقي القراءة.
- أصبحت الصحافة في مواجهة منافس أخطر.
- إعاقة الصحافة عن توفير التشويق لقرائها؟
- الصحافي قائل الصدق.

بعد ذلك يتم التعرض لهاته الأمثلة تحت طائلة المناقشة النحوية، وهي مناقشة تعتمد على المكتسبات القبلية، وعلى جملة من الكليات النحوية المميزة التي يستخدمها النحاة في الفصل بين الأبواب النحوية حتى تصبح في تراكبها علما على ظواهر نحوية مخصوصة، مثل الاسمية والفعلية والإفراد والتنثية والجمع والتعريف والتكثير... إلخ، وهذه المرحلة هي الفترة الأولى لتكوّن الخبرة النحوية لدى المتعلم بمعناها العلمي الصارم.

- ماذا يقصد الكاتب بقوله (عاشقي القراءة)؟
- هات مفردة (عاشقي القراءة)؟ ما نوع كلمة (عاشق)؟ ما وزنهما؟
- من أين اشتقت؟ ما دلالتها؟
- في المثال الثاني: ما الكلمة التي تدل على ما دلت عليه كلمة (عاشق) في المثال الأول؟
- هل هي جامدة أم مشتقة؟ من أين اشتقت؟ كيف حصلنا عليها؟
- من المثال الثالث: استخرج اسم الفاعل؟ من أين اشتقت، عوضه في الجملة بفعله. ثم أعرب الاسم بعده. هل تغير المعنى بعد التعويض؟
- من المثال الأخير: استخرج اسم الفاعل. ثم هات فعله وعوض اسم الفاعل بفعله في الجملة. هل تغير المعنى؟ أعرب اسم الفاعل. ماذا تستنتج؟

1 - كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط، 2017م، ص37.

يلاحظ اعتماد واضح المنهاج في مناقشته للأمثلة النحوية على استراتيجية الموازنة، وهي طريقة تقوم على الربط بين الأمثلة ومناقشة الصفات المشتركة أو المختلفة بين الظواهر، تمهيدا لاستنباط الحكم العام الذي يسمى القاعدة، ومن الموازنات المعتمدة في هذا الصدد: الموازنة¹ الجزئية بين ظاهرتي اسم الفاعل في المثالين الأول والثاني، وهي موازنة رأسية بين مثالين متشابهين لتحديد الصفات المشتركة بينهما من أجل الخروج بالحكم العام الذي تمثله الخصائص النحوية لظاهرة اسم الفاعل.

في المرحلة الثالثة يتم بناء القاعدة النحوية، وهي مرحلة تتميز بخروج الخطاب البيداغوجي عن الحديث عن الوقائع إلى الحديث عن اللغة في حد ذاتها، حيث يتم توصيف الظاهرة اللغوية وإعطاء مميزاتها النهائية الجامعة المانعة لها. تم التعبير عن القاعدة في هذا الصدد بالاستنتاج التالي:

- اسم الفاعل اسم مشتق يدل على الحدث وصاحبه.

- يصاغ اسم الفاعل من:

1. الثلاثي على وزن فاعل.

2. غير الثلاثي على وزن المضارع مع إبدال حرف المضارعة ميما مضمومة وكسر ما قبل آخره.

- يعمل اسم الفاعل عمل فعله:

1 - وللموازنة أنواع أخرى: كالموازنة الأفقية وهي ما يكون من ربط بين كلمتين أو أكثر في جمل مختلفة لمعرفة أصل نشوء الظاهرة النحوية القائم على حدوث الاختلاف بين الحالات اللغوية، تمهيدا لاستنباط الحكم النحوي، مثل مقارنة الفعل المضارع المتجرد من العوامل مع الفعل المضارع المنصوب أو المجزوم، أما الموازنة الرأسية فهي نوعان: موازنة جزئية وموازنة كلية، فالجزئية هي ما يكون بين مثالين متشابهين لإدراك الصفات المشتركة، كالموازنة بين كلمتي باكيا ومسرورا في أقبل المظلوم باكيا وانصرف الزائر مسرورا. للوقوف على ظاهرة الحال، والموازنة الرأسية الكلية تكون بين مجموعة من الأمثلة لإدراك الصفات المشتركة والمختلفة بينها، مثل المقارنة بين أنواع المنادى العلم والنكرة والمضاف. وتختلف هاته الطريقة باختلاف الأبواب النحوية حيث تفرض أنظمة هاته الأبواب نوعية الموازنة اللاتقة كنشاط إدراكي من أجل تفهم الظواهر. ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص220-221.

1. يرفع فاعلا فقط وإذا كان فعله لازما، مثال: هذا الخبر البارز أثره.
2. وينصب مفعولا به إذا كان الفعل متعديا لمفعول واحد، مثال: الصحافي قائل الصدق.
3. ويرفع فاعلا وينصب مفعولين إذا كان الفعل متعديا لمفعولين، مثال: التلفزيون مانح المشاهد متعة.

في المرحلة الرابعة والأخيرة والتي تتمثل في توظيف التعلّمات المحصلة في الدرس باعتماد النص أساسا لاستكمال الحصيلة التدريبية للظاهرة النحوية. حيث طلب من المتعلم في هذا الدرس التالي:

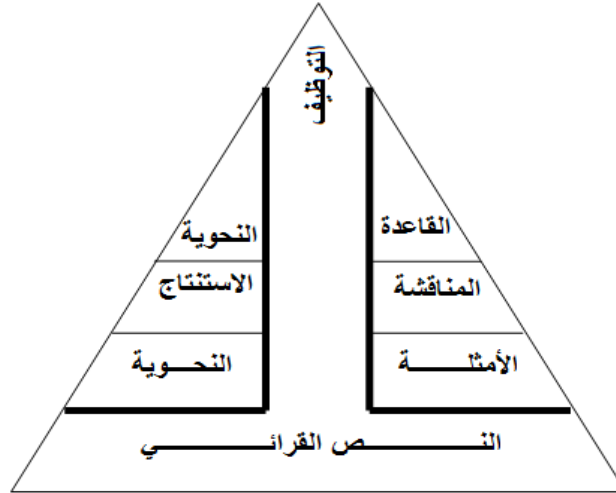
1. عد إلى نص (الصحافة الإلكترونية) واستخرج كل أسماء الفاعلين الواردة فيه وبين الأفعال التي اشتقت منها.
2. صغ أسماء فاعلين من الأفعال الآتية، ثم زن وضعها في جمل مفيدة: وعد- سعى- استقام.
3. ألف فقرة موجزة تشرح فيها سبب تفضيلك للصحافة المرئية (التلفزيون) على حساب الصحافة المكتوبة، موظفا اسم الفاعل عاملا في حالتها كون فعله لازما ومتعديا.

يلاحظ أن الطريقة المتبعة لتدريس قواعد النحو تتمثل في مزيج بين (الطريقة الاستقرائية التي قدمها يوحنا فريديريك هاربرت، والتي تقوم على التمهيد والعرض والاستنتاج والقاعدة والربط والتطبيق والطريقة النصية التي تأثرت بالنظرية الجشطالتية في علم النفس، التي ترى أن الكليات تدرك قبل الجزئيات بخلاف الطريقة الأولى التي ترى العكس، لذلك تم اعتماد النص كأساس لغوي للقاعدة النحوية يجمع أمثلتها المنتخبة داخل بنية دلالية موضوعاتية موحدة، وهي في ذلك تقوم على أساس لساني يتمثل في أن اللغة سابقة للقاعدة، ولذلك وجب التفاعل معها أولا كما هي، وتعتبر هاته الفكرة أساس النظرية القائمة على تعليم القواعد من خلال القراءة والنصوص، وخطواتها تتمثل في:

- 1- قراءة النص من المتعلمين مع تفعيل المناقشة الدلالية له.
- 2- فصل الجمل التي تحتوي على الظاهرة النحوية موضوع التعلم.
- 3- استقراء القاعدة أو استنباطها من مجموعة الأمثلة.
- 4- التطبيق على القاعدة بتوظيفها في إنشائها أشكال لغوية جديدة.

وهذه الطريقة تعتبر محاكاة حقيقية للحدث اللغوي، وعلى الرغم من ذلك فإنها لم تسلم من انتقادات الاتجاه الآخر، الذي يرى فيها اضعافاً للقدرة الانشائية للطلبة القائمة على الخصوصية التي ينبغي أن يحتفي بها المستوى التركيبي والقواعد النحوية، ذلك أن هاته الطريقة تجعل المتعلم منشغلاً بالبنية الدلالية الموضوعاتية للنص، وبالتالي لن يكون درس القواعد إلا جزءاً بسيطاً من درس النص، وبهذا يصبح المعنى هو الأصل و النحو هو الفرع.¹ كما أن طريقة النصوص في تعليم القواعد محفوفة ببعض المشاكل الأخرى التي تتمثل أولاً في الحساسية التي تقوم عليها عملية اختيار النصوص المقترحة للظواهر النحوية وبالتالي عملية اختيار الأمثلة النحوية؛ إن هذه العملية يمكن أن تضع الطالب في حالة تحييد لغوي، ذلك أنه يصبح عنصراً غير فاعل في نص لم يكن منشأه الأول، وعنصراً هامشياً في عملية لا تعدو التفسير الدلالي لهذا النص، أو عنصراً مستكشفاً لمجموعة من الظواهر الشكلية اللفظية التي تمثل اختيارات أسلوبية لمبدع هذا النص، وبالتالي لا يمكن أن يمثل فاعلاً حقيقياً في الحدث اللغوي. إن أفضل طريق لتعليمية القواعد هو أن تصبح لغة المتعلم موضوعاً للنقاش والموازنة والربط من خلال أبسط التوجهات التعليمية وأقدمها، المعبر عنها في قولنا: قل ولا تقل.

1 - يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، ط1، 2011م، ص302-304.



مخطط (9) يوضح سلوك الظاهرة النحوية من النص إلى التوظيف¹

إنه من الضروري أن يتحدد الإعراب كمفهوم لا بد منه في الدرس التركيبي بعيداً عن تلك الأنظار التراثية القديمة التي جعلته رهين أبواب النحو وتفاصيله، فما المقصود بمفهوم الإعراب تعليمياً؟ للإجابة على هذا السؤال لا بد أن نستلهم بعض التعاريف اللغوية لمفهوم الإعراب التي تربطه بتلك المرحلة المتقدمة من اللسان العربي، قبل حدوث مجموعة التوسيعات الدلالية، التي حملت هذا المفهوم بممارسات أخرى رابطة إياه بسياقات أخرى جديدة حادثة نتيجة التطورات الفكرية الحاصلة على مستوى العقل العربي والإسلامي، و يبدو أن تلك المرحلة الابتدائية لتلقي في كثير من جوانبها مع بعض الاتجاهات اللسانية التي تتعرض للغة في شكلها الطبيعي ووظيفتها داخل المجتمع، كما تلقي مع بعض الاتجاهات التعليمية التي تتوسل اقتصاد الجهد والكفاءة في التدريس اعتماداً على الظاهرة اللغوية من حيث هي.

من التعريفات اللغوية ما جاء في لسان العرب أن الإعراب هو (الإفصاح والإبانة عما في النفس)². إن هذا التعريف اللغوي يجعلنا نتمثل مفهومًا جديدًا أكثر وضوحاً لهاته الظاهرة تعليمياً، فالغرض من تحديد مفهوم الإعراب ليس الحديث حول تلك التعليقات التي مبدؤها

1 - مخطط (9) من إعداد الباحث.

2 - محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ج1، دط، دت، ص588.

نظرية العامل وإفرازاتها على مستوى البنية التركيبية، وإنما الإعراب ظاهرة طبيعية يمكن للتعليمية أن تكتفي بها وأن تبحث عن قوانينها النازمة لها، ومن هنا يمكن أن نقول: إن الكفاءة النحوية هي كفاءة في الإفصاح والإبانة عما في النفس أي هي كفاءة في الانطلاق بالحديث وتحقيق التواصل؛ لكنها رغم ذلك تصبو إلى تمثل أعلى درجات الصحة التركيبية بالاعتماد على التحقق من الترتيب المثالي لأجزاء الكلام، والتحقق من الأثر الصوتي الذي يكون في أواخر هاته الأجزاء، والذي يحيل على بنية معنوية لها وظيفة خاصة في سياق معين، بعدما تم التحقق منها عرفيا قبل التطرق إلى أي قوانين تجريدية مضمرة.

3-2 ظاهرة الإعراب في المنهاج

3-2-1 مبدأ الإعراب

تقوم فكرة الإعراب على قضية جوهرية تتمثل في (وجود نمطين مختلفين من الأداء؛ أما النمط الأول فيقوم على المستوى العربي الفصيح أو ما يعبر عنه باللغة المشتركة وهو مستوى يتميز بالوضوح، ذلك أنه يقوم أساسا على إظهار ذلك الأثر المعروف بالعلامة الإعرابية، التي تنتج وفق معنى ما يتوخاه المتكلم، وأما النمط الثاني فهو في حقيقته مجموعة غير منتهية من الأنماط، تتعدد بتعدد البيئات اللغوية وبحسب البلدان العربية، بل تتعدد داخل البلد الواحد، ولا يمكن بأي حال من الأحوال أن نتهم هاته المجموعة اللامنتهية من الأنماط بالقصور عن أداء الرسالة اللغوية، بل هي أهل لذلك محليا داخل بيئتها، ولكنها رغم ذلك تعاني من القصور بسبب هاته المحلية التي تجعلها قاصرة على بيئتها فلا تتجاوزها لغيرها، كما لا يمكن حمل البيئات الأخرى على تداولها بسبب الخصوصية الثقافية والاجتماعية والنفسية... إلخ، التي تفرضها كل عملية تطويرية للهجة ما في وسط معين.¹

1 - محمد إبراهيم البنية، الإعراب سمة العربية الفصحى، دار الإصلاح، مصر، د ط، 1981م، ص 13-14.

3-2-2 حدود التحليل الإعرابي

إن التحليل الإعرابي ممارسة تعليمية يضطلع بها المتعلم؛ وهو نوع من التحليل الذي يرمي إلى تفسير أجزاء الكلام وفق مبدأ تصنيفي أساسه جملة المعارف المحصلة في أبواب النحو، أما الاشكالية التي تتعلق به فتتمثل في عدم تحديد واضح المنهاج لحدود هذا التحليل الذي يمكن وببساطة أن ينفذ إلى مستويات خارج اللغة، ويدخل في مجادلات هي أقرب إلى علم الكلام منها إلى روح التحليل اللغوي، والذي ينبغي أن يتوقف عليه هذا النوع من التحليل هو حدود العلة التعليمية التي تشير إلى خصائص الكلام العربي النطقية منها خاصة دون أي إغراق في التحليل والاحتجاج، فقد اختلف في معنى الإعراب عند جمهور النحاة فمنهم من عرفه على أنه "بيان ما للكلمة أو الجملة من دور لغوي، أو من قيمة نحوية، ككونها مسندا إليه، أو مضافا إليه، أو فاعلا... إلخ أو غير ذلك من الوظائف التي تؤديها الكلمات ضمن الجمل، كذلك ما تؤديه الجمل ضمن الكلام أيضا".¹ وهذا التعريف يمكن أن يشير إلى الإعراب كممارسة علمية؛ فهو مهارة توصيفية يتعلمها الطالب ليتفهم ويفهم حقيقة أجزاء الكلام. ومنه من يعرفه بأنه "تغيير الحركات التي في أواخر الكلمات لاختلاف العوامل الداخلة عليها، وهذا ما يسمى بالإعراب المعنوي".² ويشير هذا التعريف إلى الإعراب لا كممارسة علمية بل كممارسة لغوية مقننة وهي تدخل في إطار وعي المتكلم بحقيقة ما يلفظ من الكلمات وما يترتب على ذلك من الأحكام، وهو يربط الإعراب أساسا بمفهوم التغير وكأنه يشير إلى ملكة ضمنية يتحلى بها متكلم العربية، تمكنه من التعبير عن المعاني المختلفة أو التعبير على معنى واحد بطرق مختلفة. ومنه من يعرفه على أنه "أثر يجلبه العامل في آخر الكلمة، وهذا ما يسمى بالإعراب اللفظي".³ وهذا التعريف أيضا يجعل الإعراب ممارسة لغوية دليل الكفاءة فيها حصول الأثر الصوتي في حد ذاته المعروف بالحركة.

1 - إبراهيم شمس الدين، مرجع الطلاب في الإعراب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط5، 2009م، ص5.

2 - المرجع نفسه، ص5.

3 - المرجع نفسه، ص5.

أما في المنهاج فإننا نلاحظ عدم وضوح مفهوم الإعراب الذي يبدو أنه ترك للأستاذ والرواسب المعرفية للمتعلم، كما نلاحظ عدم تزويد المنهاج بحلول لجميع الأنشطة النحوية حتى تصبح عمدة للمعلم والمتعلم معا. أما من جهة المراجع الخارجية المؤسسة للفهم النحوي فإن هناك توصية بمجموعة من المراجع النحوية التي يبدو أنها قائمة إجمالاً على نظرية العامل والنحو بمفهومه الكلاسيكي دون أي ملامح تجديدية، يقول عبده الراجحي: "إن النحو التقليدي يهتم أساساً بمعرفة العلة، والسؤال الذي يشغل أصحابه دائماً هو: لم كان هذا هكذا ولم يكن غير ذلك؟" وبهذا تقع المنظومة التعليمية الجزائرية داخل مفارقة منهجية وهي في ذلك شأن نظيراتها في الوطن العربي، فأثناء تبني هاته المنظومة للسانيات النصية كمقاربة تعليمية للغة، واعتمادها من وراء ذلك على كل ما تثبته اللسانيات والمنهج الوصفي في مسألة تعليم اللغة انطلاقاً من السؤالين الملحين ماذا نعلم؟ وكيف نعلم؟ فإنها خلال ذلك تبقى رهينة كثير من الجوانب التعليمية التي قامت على المناظير القديمة في التعامل مع تعليم اللغة، وعموماً تقوم الطريقة التعليمية المضمنة لمنهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط أثناء عرضها لدرس القواعد على المنظور الاستقرائي (الذي يتمثل في استخلاص الأمثلة من النص ثم شرحها ومناقشتها لتكون وسيلة إلى استنباط القاعدة).¹ حيث تتلاءم هذه الطريقة مع المقاربة النصية التي تعتمد النص كبنية لغوية تستقى منها كل المعارف على اختلافها.

3-3 مبدأ العلة

إن أول من تحدث عن مبدأ العلية² في النحو هو ابن السراج (وذلك من خلال تمييزه بين نوعين من العلل بحسب الغاية التي يفرضها كل نوع، فالنوع الأول هو نوع يقوم على

1 - ينظر: يوسف عطا الطريفي، كيف تتعلم الإعراب، دار حمورابي، الأردن، ط1، 2007م، ص5.

2 - يقول الزجاجي: "وذكر بعض شيوخنا أن الخليل بن أحمد رحمه الله سئل عن العلل التي يعتل بها في النحو، فقل له: عن العرب أخذتها أم اخترتها من نفسك؟ فقال: إن العرب نطقت على سجيبتها وطباعها. وعرفت موقع كلامها، وقام في عقولها علله، وإن لم ينقل ذلك عنها، واعتلت أنا بما عندي أنه علة لما عللته منه. فإن أكن أصببت العلة فهو الذي التمسست.. فإن سنحت لغيري علة لما عللته من النحو هو أليق مما ذكرته بالمعلول فليأت بها." عبد الرحمن أبو القاسم الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تح: مازن مبارك، دار النفائس، بيروت، ط3، 1979م، ص65-66.

تحقيق الغاية من النحو؛ أي تعلم الكلام العربي وفق ما نطق الانسان العربي القديم. أما النوع الثاني فهو نوع يقوم على النوع الأول حيث نعته بأنه علة العلة، فلا يفيد في تعلم كلام العرب؛ وإنما يكشف عن حكمتهم في لغتهم.¹ ويقول ابن جني: "لو قال لك قائل في قولك: قام القوم إلا زيدا؟ لقلت: لأنه مستثنى؛ وله من بعد أن يقول: ولم نصبت المستثنى؛ فيكون من جوابه؛ لأنه فضلة؛ ولو شئت أجبت مبتدئا بهذا فقلت: إنما نصبت زيدا في قولك: قام القوم إلا زيدا؛ لأنه فضلة. والباب واحد، والمسائل كثيرة فتأمل وقس.² ويشير ابن جني في آخر كلامه إلى لزوم هاته العلة التعليمية جميع الأبواب النحوية بل ولزومها جميع أشكال البنى اللغوية المتوقعة في المنطق العربي فهي علة لا كالعلل في شمولها وعدم اقتصارها على أبواب مخصوصة، وأما في المنهاج فإن للعة التعليمية دورا كبيرا في تأسيس فهم جديد للعامل النحوي، ذلك العامل الذي يتوقف في تعليقه للظواهر النحوية على الملامح الظاهرة للملفوظ العربي، و هو ما سوف نتطرق له في بابيه عند الحديث عن العامل.

3-4 مسألة الوضعية المشكلة وغياب القوالب³ التركيبية

يقع المنهاج الجزائري في إشكال عند الحديث عن المستوى التركيبي، ذلك أنه يميل إلى التلميح دون التصريح بالبنى اللغوية المستعملة في حل كل وضعية مشكلة، وهو بهذا يبقى رهين الشكل الكلماتي للغة، الذي يعتبر مرحلة جد بدائية في تفهم حقيقة اللغة، كما يحول دون استثمار حقيقي للبنى التركيبية التي تمثل أحد أبرز الظواهر المعبرة عن الحدث اللغوي، فهو يكتفي بذلك بالإشارة إلى استعمال مجموعة أساليب معينة تقتضي بنى تركيبية محددة،

1- وليد عاطف الأنصاري، نظرية العامل في النحو العربي عرضا ونقدا، دار الكتاب الثقافي، الأردن، ط2، 2014م، ص39.

2- أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، المكتبة العلمية، مصر، ط2، 1952م، ج1، ص173.

3 - القوالب التركيبية أو الأنماط التركيبية، تميل الكتب التي تعتمد على المدخل الاتصالي/المهاري إلى التركيز على هاته الأنماط، وهي عبارة عن بنى تركيبية تتميز بارتفاع معدل ورودها في التواصل خاصة الشفوي، وهو عبارة عن مدخل حديث للتعامل مع ما هو أعلى من المعجم التعليمي المتمثل في المفردات. ينظر: راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية، ص302.

دون تحديد المظهر الخارجي لهاته البنى التركيبية، ثم إن مسألة البنى التركيبية تتجاوز ما يستعمل في الأساليب اللغوية المحصية في اللغة إلى مستويات ذرية إن لم نقل نووية. و يقاس مدى صلاحية و أحقية أشكال تركيبية محددة بمعيارى التواتر و الحيوية، فمثلا تعد دراسة الأبواب النحوية خطة رشيدة، وأرشد منها دراسة البنى التركيبية وفق هذين المحددين داخل النصوص القرائية، أي قياس التواتر ومستويات الظهور داخل النصوص، وهو بحث في علاقة القراءة بالكفاءة النحوية، بعد الوصول إلى الظواهر أو البنى النحوية الأكثر تواترا والتي نفترض مسبقا أنها مواضيع نحوية مقترحة لكل وحدة تعليمية لا بد من قياس التواتر أيضا للبنى النحوية التي تأتي في درجة ثانية، ثم محاولة فهم العلاقة النحوية والتعليمية بين نسبة التواتر الأولى والثانية وأيضا العلاقات الخارجية مع مجالات أخرى حيوية متاخمة في حياة الطفل كالإعلام والصحافة... إلخ، ويرى الباحثون أن ذلك لا بد أن يمتد إلى الكتب المساعدة التي ترافق مسيرة المتعلم التعليمية سواء على مستوى التركيب النموذجي أو مستوى المعجم التعليمي "بحيث يمكن أن تستند الكتب المرجعية لمتعلمي اللغة، مثل القواعد والقواميس، إلى الأدلة بدلاً من الحدس. فيمكن للمشاركين في تصميم المنهج، إذا رغبوا في اتخاذ قرارات بشأن موعد إدخال عناصر معينة بناءً على تواترها النسبي، أو يمكنهم تعليم الكلمات كما تظهر في سياقاتهم الأكثر نموذجية."¹ ومن ثم فإنه مما ينبغي الاعتناء به كيفية تعليم التراكيب وكيفية استخدامها وفق منظور تداولي، ثم استثمار ذلك تعليميا على مستوى المهارات الأربعة التي تؤسس لهذا النوع من التعليم والتعبيرات ببنائها التركيبية، ولما لها من دور كبير في إقامة الحافز الذي يشير الدافعية لدى متعلم اللغة، هذا الأخير الذي يعتبر أساسا جوهريا لاستمرار العملية التعليمية، ويوصي الخبراء بأن يتم ذلك من خلال مجموعات تنظم نوعية هاته التعبيرات

Expressions Clés والتي تبنى في واقع الأمر على نظرية الحقول الدلالية Champs

1 - "so that reference books for language learners, such as grammars and dictionaries, could be based on evidence rather than intuition. Those involved in syllabus design can, if they wish, make decisions about when to introduce certain items based on their relative frequency, or can teach words as they appear in their most typical contexts." Alison Sealy and Bob Carter, **applied linguistics as social science**, Continuum, London, 2004, P25.

¹ Lexical التي يمكن أن تحيل على توجه تعليمي يمكن استثماره وفق منظور تواصلية براغماتي، و حقيقة يبدو أن هناك نوعا من التقارب بين التطور على الصعيد البيداغوجي والتطور على الصعيد العلمي عندما نلمح ذلك التقاطع في الغايات بين ما تقرره البيداغوجيا من ترشيد التعليمات واستغلالها لحل الوضعيات المشكلة وما تقرره الأيدي الساعية إلى ترشيد مادة النحو عند الفصل بين مستويين مختلفين عبر عنهما (بالنحو العلمي والنحو التعليمي، كما أن مسألة اكتساب المهارة اللغوية تتجاوز عند عبد الرحمان الحاج صالح هذا الفصل وما يترتب عنه من مجموعة التمارين البنوية الضرورية إلى مستويات أخرى إدراكية ذاتية لا يمكن تحصيلها إلا إذا زاد المتعلم من تدريبه لاكتساب مهارة التبليغ، وهي مهارة وظيفية صرفة).² وخلال البحث عن هاته البنى التركيبية التي ينبغي أن تكون الأساس التداولي الحقيقي لتعليمية النحو ينبغي التظن إلى المفارقة التي تقوم بين اللغة الشعرية³ واللغة الطبيعية، إذ أنه من إشكالات فهم البنى التركيبية واستثمارها في شكل كفاءة نحوية: نوعية النصوص التي تؤسس لهاته الظواهر النحوية، فورود البنى التركيبية داخل نصوص أدبية مقترحة يجعلها رهينة مستويات خطابية عالية لا علاقة لها بالتواصل اليومي، وهذا يفترض

1- إن الحقل الدلالي Semantic Field أو الحقل المعجمي lexical Field هو مجموعة من الكلمات ترتبط دلالاتها وتوضع تحت لفظ عام يجمعها، وتعزف على أنها " قطاع متكامل من المادة اللغوية يعبر عن مجال معين من الخبرة، ويقرر أصحاب هذه النظرية استحالة دراسة المفردات مستقلة عن تركيبها النحوي لذلك وسعوا مفهوم الحقل الدلالي ليشمل أجزاء الكلام وتصنيفاته النحوية، ومن ثم تم اعتبار الكلمات التي ترتبط عن طريق الاستعمال أي الوحدات اللغوية التي تساهم في تداعي المفردات الموزعة في بنية اللغة . ينظر: أحمد مختار عمر، علم الدلالة، عالم الكتب، مصر، ط5، 1998م، ص 79-81.

2 - ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص182-185.

3 - ميز الانسان منذ العصور القديمة ومنذ تواجده على ظهر البسيطة وإقامته التواصل مع أبناء جنسه بين نوعين من الخطاب، و هما: الخطاب العالي (الشعري) والخطاب الطبيعي التواصل، أو لنقل خطاب يستدعي استخدام بعض القدرات العقلية الابتكارية من أجل إحداث استثارة من نوع ما وخطاب عفوي لا يحتاج شيئا من ذلك، ثم أنه بعد تطور الأبحاث التي ركزت في مراحلها الفتية - العصور اليونانية- على كيفية انتاج النوع الأول، جاءت الدراسات اللسانية التي قامت على سؤال رئيس وهو ماهية اللغة الطبيعية وكيف ينتجها متحدثوها، وخلال ذلك ظهرت الدراسات الشعرية التي اتصلت باللسانيات في هذا الغرض، و اختلفت معها في وسيلته فتوجهت إلى اللغة الأدبية لا شيء إلا لأن هاته الأخيرة تعتبر عملية واعية لإنتاج الخطاب، ومن ثم يمكن تتبع العناصر والآليات المحدثة لذلك بعيدا عن اللغة الطبيعية وآلياتها غير الواعية.

أن تكون هناك دراسة مسحية لمجموعة النصوص المختارة في الوحدات تفصل في جداول على أساس من الثنائية التالية: نص أدبي / نص طبيعي . يقول عبد الرحمان الحاج صالح: " يرتبط اختيار التراكيب ارتباطا وثيقا باختيار النصوص التي يستخدمها المدرس في تعليمه للغة، ونرى أن تترك النصوص التي يكثر فيها الغريب النادر (مثل ما نجده في العصر الجاهلي أو المقامات) إلى المراحل الأخيرة، ويحسن أن تدخل في حصص الأدب وتاريخه ولا يعتمد عليها لكسب الملكة اللغوية، (نشرح مفرداتها وتراكيبها التي يغلب عليها طابع الغرابة كتحف تاريخية لغوية تنتمي إلى عصر من العصور الغابرة ليس إلا).¹ إن تلك البنى في الأشكال الأدبية أصبحت أيقونات تاريخية مفرغة من أي طاقة طبيعية للتواصل، فمجالها الدرس الأدبي الذي ينبغي أن لا يجاوز مساحته الطبيعية في نوعية النصوص المقترحة، أو نوعية النشاطات اللغوية بالتركيز على القرائي منها الذي يبدو ألصق بما هو أدبي.

3-5 مسألة العامل

تمثل نظرية العامل إحدى أهم المسائل التي كثر فيها القول بالرأي وسودت فيها الصفحات بين الاعتماد التام لها أو الإلغاء، أو القبول مع إعادة النظر، وحقيقة تمثل هاته النظرية إحدى أهم إبداعات العقل العربي في مجال اللغة، وإن كنا لا نسلم بجودها التام في تحصيل ملكة نظم الكلام العربي، حيث أن هاته المسألة قد حسمها ابن خلدون في حديثه عن العلوم العربية، إلا أن للعامل فلسفة قوية تبقى راسخة مع تقادم العصور على تفسير الكلام العربي الموضوع مسبقا في مدونته الكبرى التي يأتي القرآن الكريم في مقدمها، لذلك لا نتفق مع الإلغاء التام لنظرية العامل عند الحديث عن الجانب التعليمي، فلا بد من استبقاء شيء من جوهر هاته النظرية، لما لها من قدرة على التجريد ضمن نطاق اللغة بسبب العلاقات التي تقيمها بين أجزاء الكلام والهرمية التي تتبعها في تفسير هاته العلاقات، ومن ثم يمكن أن يكتفي معلم اللغة العربية باستثمارها على سبيل التلميح لا التصريح، لتنمية هذا البعد الذي يعتبر أساس

1 - عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص206.

التقويم الذاتي داخل المستوى التركيبي، كما أن هاته النظرية لا تزال محل أخذ ورد داخل المجال اللساني؛ لظهور ما يقاربها في اللغات الأخرى غير العربية، كما حدث في اللغة الإنجليزية ومقاربتها التوليدية التحويلية التي تفسر جوهر الحدث اللغوي على ضوء نظرية Governor أي العامل الذي يحكم العبارة وترتيب عناصرها، مع الاختلاف في كونه الفعل في الخطاب أو الفاعل وهو المتحدث الحقيقي، والتي نجد لها نظائر في التراث النحوي العربي نحو ما ذهب إليه ابن جني من قوله: "أنك إذ قلت : ضرب سعيد جعفرًا، فإن ضرب لم تعمل في الحقيقة شيئًا، وهل تحصل من قولك: ضرب إلا على اللفظ بالضاد والراء والباء على صورة فعل، فهذا هو الصوت، والصوت مما لا يجوز أن يكون منسوبًا إليه الفعل".¹ يقول عبد الله محمود عياصرة: "إذ أن تزايد اهتمام العلماء والنحاة قد نبع من إدراكهم لأهميته المتمثلة في أنه يعطي تفسيرًا سائغًا ومقنعًا إلى حد كبير؛ اختلاف علامات الإعراب من جهة، وينهض بعبء مهم في تصحيح ما دخل على الكلام العربي مما ليس فيه، وضبط علامات الإعراب فيه من جهة أخرى. أي أنه نظرية تفسيرية للظاهرة الإعرابية وإن كانت غير شاملة وجامعة".² وسنقوم فيما هو آت بعرض أهم القضايا المتعلقة بمسألة العامل الواردة في الكتب الأربعة للغة العربية الخاصة بهاته المرحلة من خلال تقسيمها إلى عوامل الفعل، والاسم، والأداة³، من أجل الوقوف على الملامح الحقيقية للعامل النحوي في منهاج اللغة العربية.

1 - وليد عاطف الأنصاري، نظرية العامل في النحو العربي، ص 50.

2 - عبد الله محمود عياصرة، نظرية الاختصاص في النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة، دائرة المكتبة الوطنية، الأردن، ط 1، 2015م، ص 49.

3 - يقع في استعمال مصطلح أداة داخل النحو العربي جدل في مشروعية ذلك، حيث يرى بعض الباحثين أن مصطلح الأداة لا يمت لأقسام الكلام العربي بصلة، لذلك وجب الاستعاضة عنه باستخدام مصطلح الحرف. يقول عبده الراجحي: "يخطئ بعض الدارسين حين يستعمل في دراسة النحو كلمة أداة ... وذلك كله خطأ لأن الكلمة العربية - كما حددها النحاة - ليس فيها أداة إنما هي اسم أو فعل أو حرف ليس غير". عبده الراجحي، التطبيق النحوي والصرفي، دار المعرفة الجامعية، مصر، دط، 1992م، ص 13. كما يرى البعض أن هذا المصطلح درج عليه علماء النحو بسبب الإشكالية التي تقع في تحديد نوعية بعض الكلمات العاملة بين كونها حرفًا أو اسمًا كما نجد بعض النحاة قد جعلها قسما من أقسام الكلمة الإعرابية: (فهو مسند ومُسند إليه وفضلة وأداة تكون رابطة بين جزئي الجملة أو بينهما وبين الفضلة أو بين جملتين كأدوات الشرط

أنواع العوامل في الكتاب المدرسي

تنقسم العوامل في الكتاب المدرسي إلى عوامل اسمية وعوامل فعلية وأدوات عاملة، وفيما يلي عرض لنماذجها:

1- الفعل

- " كان وأخواتها أفعال ناقصة تدخل على الجملة الاسمية، فترفع المبتدأ ويسمى اسمها وتنصب الخبر ويسمى خبرها"¹

- "الفعل المتعدي: ما تجاوز الفاعل ونصب المفعول به ومنه ما ينصب مفعولاً ومنه ما ينصب مفعولين أو ثلاثة مفاعيل"²

- " أفعال الشروع: تدخل على الجملة الاسمية فترفع الأول ويسمى اسمها وترفع الثاني ويسمى خبرها."³

- " أفعال المقاربة تدخل على الجملة الاسمية فترفع المبتدأ ويسمى اسمها وتنصب الخبر

=والاستفهام ... ونواصب المضارع وجوازمه...الخ.) ينظر: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، المكتبة التوفيقية، مصر، 2003م، ص 26-28. كما نجد لهذا المصطلح ذيوفا عند أهل المنطق. حيث يقسم المنطقة اللفظ المفرد إلى ثلاثة أنواع: اسم أو كلمة أو أداة. يقول الشيرازي: "لأن الفعل يقال له في المنطق كلمة والحرف يقال له في المنطق أداة". الشيرازي، الموجز في المنطق، دار المهدي والقرآن الحكيم، إيران، ط 1، 1422هـ، ص 29. ويرى البحث أنه لا بد من الاختصار على المصطلح المثبت في المنهاج، أي مصطلح الأداة فلا حرج في استعماله ذلك أن الغرض هو التعرف على النمط الذي تحصل به الحالة الإعرابية ومسببها، كما أن هذا الإشكال لا يظهر إلا عند التعليل الإعرابي الذي يعتبر حالة علمية عرضية لا تمت بكبير الصلة للمهارة التي نريد إكسابها للمتعلم عند توظيف اللغة، كما أن استعمال مصطلح الحرف يفتح باب الجدل في بعض الكلمات العاملة المتراوحة بين الاسمية والحرفية، أو بين الاسمية والفعلية مما يحجب الغرض الأساسي من تعليم اللغة.

1 - كتاب اللغة العربية، السنة الأولى متوسط، 2017م، ص 77.

2 - كتاب اللغة العربية، السنة الثانية متوسط، 2017م، ص 134.

3 - كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة متوسط، 2017م، ص 94.

ويسمى خبرها.¹

- "أفعال الرجاء وهي أفعال ناقصة وناسخة ترفع المبتدأ ... وتنصب الخبر."²

2- الاسم

- "يعمل اسم الفاعل عمل فعله"³

- "اسم الفعل يدل على معنى الفعل وينوب عنه"⁴

- "تعمل صيغة المبالغة عمل اسم الفاعل بشروطه"⁵

- "اسم فعل الأمر اسم مبني، يستعمل بمعنى فعل الأمر ولا يقبل علاماته."⁶

- "الصفة المشبهة لفظ مصوغ من مصدر الفعل اللازم وهي مشبهة باسم الفاعل لأنها

تعمل عمله."⁷

- "أسماء الأفعال أسماء تدل على معنى الفعل وتعمل عمله... ومن ذلك اسم الفعل

المضارع."⁸

3- الأداة

- "تدخل إن وأخواتها على الجملة الاسمية وتنصب المبتدأ ويسمى اسمها وترفع الخبر

ويسمى خبرها."⁹

1 - كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة متوسط، ص114.

2 - كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة متوسط، ص136.

3 - كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة متوسط، ص39.

4 - كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة متوسط، ص54.

5 - كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة متوسط، ص59.

6 - كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة متوسط، ص79. ولا يفوت أن نشير إلى النقص الذي وقع في صياغة هاته القاعدة التي كان حري فيها أن يشار إلى نيابة اسم فعل الأمر عن فعل الأمر في دلالاته وعمله أيضاً، نحو ما كان في صياغة قاعدة اسم الفعل الماضي واسم الفعل المضارع.

7 - كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة متوسط، ص99.

8 - كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة متوسط، ص119.

9 - كتاب اللغة العربية، السنة الأولى، ص93.

- " ينصب الفعل المضارع إذا سبقته إحدى الأدوات الناصبة"¹
- " يجزم الفعل المضارع المعرب إذا سبقته أداة من أدوات الجزم"²
- " لا النافية للجنس تعمل عمل إن فتتصب اسمها وترفع خبرها"³
- "نصب الفعل المضارع بأن المضمرة ."⁴

1/ يلاحظ ابتداء الواضع بالعوامل التي تقوم على الجملة الاسمية، والتي يفترض استكمال المتعلم مهارة التحكم فيها فيما سبق من مراحل التعليم، وتتمثل في الأفعال الناقصة والأدوات الناسخة.

2/ يلاحظ تواجد كثيف للعوامل الفعلية بإزاء الأسماء والحروف، حيث تعتبر الأفعال أقوى العوامل. (ذلك أنها أقوى القرائن اللفظية العاملة التي تنتوع معمولاتها، فترفع الفاعل وتتصب المفعولات جميعا، وتتعدى ذلك إلى الفضلات بل إلى ما يتقدم عليها أو ما يتأخر.)⁵

3/ يلاحظ غياب اسم المفعول كأحد أهم العوامل النائية عن الفعل بعد اسم الفاعل، والذي يعتبر ظاهرة لغوية لها حضورها المعتبر داخل النظام اللغوي، حيث تتمتع بتواتر كثيف على المستويين الشفوي والكتابي للغة العربية. ويقوم النظام الإعرابي لاسم المفعول في نيابته عن الفعل على أسلوب البناء للمجهول، وبالتالي فإنه يقع على مستوى أحد التداخلات الإعرابية التي تضطر التلميذ أن يقوم بإجراء بعض قوانين التحويل الذاتية، التي يصدر به عن هذا النموذج إلى النموذج الأكثر مقبولية عنده من جهة السبق في التفاعل معه، وهو نموذج البناء

1 - كتاب اللغة العربية، السنة الثانية، ص59.

2 - كتاب اللغة العربية، السنة الثانية، ص98.

3 - كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة، ص44.

4 - كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة، ص84.

5 - وليد عاطف الأنصاري، نظرية العامل في النحو العربي، ص56. وينظر: ابن مالك، شرح التسهيل، تح: عبد

الرحمان السيد ومحمد بدوي مختون، دار هجر، مصر، ط1، 1990م، ج1، ص270.

للمجهول المعبر عنه بالفعل. وبالتالي يمكن اعتبار إعراب اسم المفعول إعراباً مربكاً للطالب في هاته المراحل المبكرة ففي المثال التالي: زيد مضروب أخوه = مبتدأ + خبر (اسم مفعول) + نائب فاعل.

يمكن مقابله بالنموذج: زيد ضرب أخوه = مبتدأ + خبر (فعل ماضي مبني للمجهول) + نائب فاعل.

4/ يلاحظ وقوف الواضع على حدود العلة التعليمية التي تبتعد عن التحليلات والتعميمات المنطقية، التي تذهب بروح العملية التعليمية، والتي تقتصر على تحليل الظاهرة اللغوية في أجلي صورها وأظهر مستوياتها من أجل الوصول إلى التعميمات والكليات التي تفيد المتعلم في تصور البنية اللغوية واقتصاد الجهد خلال ذلك. يقول الزجاجي: "والعلة التعليمية هي التي يتوصل بها إلى تعلم كلام العرب، لأننا لم نسمع نحن ولا غيرنا كل كلامها منها لفظاً، وإنما سمعنا بعضها فقسنا عليه نظيره، مثال ذلك أنا لما سمعنا قام زيد فهو قائم وركب فهو راكب عرفنا اسم الفاعل فقلنا: ذهب فهو ذاهب ... فمن هذا النوع من العلل قولنا إن زيدا قائم، إن قيل: بما نصبتم زيدا؟ قلنا: بأن: لأنها تنصب الاسم وترفع الخبر." ¹

5/ إن جميع العوامل التي أوردتها الواضع في منهاج مرحلة المتوسط تأتي في سياق العوامل اللفظية التي تعتبر قرائن مرئية أو مسموعة لا بد من إكساب المتعلم مهارة التحكم في علاقاتها النوعية مع الأثر الذي تتركه المعروف بالإعراب. حيث نلاحظ التركيز الواضح لهذا الطرح من خلال اقتصار الواضع على أربعة عوامل لفظية تعمل النصب في الفعل المضارع بنفسها دون الحاجة إلى اللجوء إلى التقدير المعنوي، حيث أن المعروف أن حروف النصب كما ذكر النحاة عدتها هي أحد عشر حرفاً ².

1 - أبو القاسم الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، ص 64.

2 - حروف النصب هي: أن، لن، إذن، كي، لام كي، ولام الجحود، حتى، الجواب فاء السببية، واو المعية، لام التعليل، ثم الملحقه بواو المعية. ينظر: عباس حسن، النحو الوافي، دار المعارف، مصر، ط3، دت، ج4، ص 287.

6/ تم تنويع العوامل اللفظية بين عوامل لفظية سماعية¹ وعوامل لفظية قياسية² فالعوامل اللفظية السماعية الواردة في برنامج المرحلة هي: إن وأخواتها، الحروف التي تنصب الفعل المضارع، الحروف التي تجزم الفعل المضارع، كان وأخواتها، أفعال المقاربة، لا النافية للجنس، أفعال الشروع، أفعال الرجاء. العوامل اللفظية القياسية هي: الفعل مطلقاً، اسم الفاعل، الصفة المشبهة، صيغة المبالغة.

ويمكن أن يكون تجاوز مسألة العامل في باب النداء من جهة حرص واضع المنهاج على التقليل من هاته الظاهرة داخل منهاج اللغة العربية حيث أن هاته الظاهرة - العامل - تستدعيها الحالات المتراوحة لعناصر الكلام العربي بين الحالات الإعرابية المعروفة: الرفع، النصب، الجر، الجزم، والتي لا نجد لها تفسيراً في تنقلاتها دون العامل بخلاف الحالات الإفرادية التي تشبه حالة الفعل المضارع على سبيل المثال عند تجرده من الناصب والجازم، فإن أفضل تفسير لهذا النوع من الحالات أن يقتصر على منطق اللغة العربية الذي يقتضي ذلك. وهنا يصبح للعامل قدرة تجريدية على تفسير حال الكلم العربي المتنقل، دون حاله المستقر.

7/ يبدو أن هناك خروجاً لواقع المنهاج عن منطق بدا أكثر سلامة لحد ما في تفسير الظاهرة النحوية بالاختصار أولاً على العامل اللفظي في حالة حدوث التغير الطارئ عند تواجده، أو إلغاء العامل كلية والاختصار على الحالة الإعرابية عند ثبات الظاهرة النحوية واستقرارها، لكن في هذه المسألة نجد واضع المنهاج قد عاد القهقري مرة أخرى إلى النحو البصري، الذي يسعى إلى الكليات ويلجأ إلى التقديرات والتأويلات الخارجة عن حدود اللفظ الأصلي، لا لشيء

1 - العوامل اللفظية السماعية: "ما سمعت من العرب، ولا يقاس عليها غيرها، كحروف الجر والحروف المشبهة بالفعل... إلخ، التي تجر الاسم، فليس لك أن تتجاوزها وتقيس عليها غيرها." وليد عاطف الأنصاري، نظرية العامل في النحو العربي، ص53.

2 - العوامل اللفظية القياسية: "ما سمعت من العرب ويقاس عليها غيرها. وتفسير هذا المعنى أنه سمع لها أمثلة مطردة وصلت إلى بناء قاعدة كلية في ذلك النوع من العوامل، فكل ما يصدق عليه تلك القاعدة يطلق عليه اسم العامل اللفظي القياسي." وليد عاطف الأنصاري، نظرية العامل في النحو العربي، ص53.

إلا من أجل اطراد الأحكام الموضوعية مسبقاً، وفي هاته المسألة نجد رأي الكوفة الذي يبدو أقرب لواقع اللغة، والذي يقتصر على الحروف العاملة دون الحاجة إلى أي تأويلات، حيث ترى الكوفة أن (لام "كي" هي العاملة بنفسها من غير الحاجة إلى تقدير "أن"؛ لأنها قامت مقام "كي" واشتملت على معناها، وبما أن كي تنصب بنفسها فكذلك ما قام مقامها. وذهب البصريون إلى أن العامل "أن" مقدرة؛ لأن اللام من عوامل الأسماء فلا يجوز أن تكون من عوامل الأفعال غالباً)¹، ثم إن التفرع إلى: إضمار جائز وإضمار واجب يدخل المتعلم في متاهة التقدير، مما يذهب بأصالة اللفظة العربية ذات العناصر اللفظية مكتملة القدرة التعبيرية، إن هذا الخلل في تصور نظرية العامل تعليمياً والاقتصار على حدود العلة التعليمية لينبغي تجاوزه باعتماد القول الكوفي في المسألة، كما أن التأويل من حيث أنه عملية تقدير عناصر قولية غير كائنة في السياق الأصلي من أجل انتظام تععيد ما يبدو عملية مخوفة بالمخاطر تعليمياً بجعله اللغة خدماً للقاعدة.

3-6 سلوك الظواهر النحوية وعلاقتها بالأنماط النصية

تقع مسألة التتميط في قلب الفهم التواصلية للغة "فالأنماط النصية هي نتيجة لعملية بناء تتفاعل فيها العوامل المعرفية والاجتماعية والمجتمعية. تلعب اللغة في كل مجال من مجالات التواصل البشري دوراً في تكوين الواقع والهوية الاجتماعية والمجتمعية. فنحن نبني أنفسنا وأدوارنا داخل المجموعة وداخل المجتمع من خلال التفاعل التواصلية مع الآخرين، كما ينظر إلينا الآخرون من خلال تفسيرهم لسلوكنا التواصلية. وهذا ينطبق على كل من التواصل الشفوي والمكتوب، صحيح لكل من الأفراد والجماعات."² وتقوم اللسانيات النصية بهذه المهمة -

1 - عبد اللطيف بن أبي بكر الزبيدي، ائتلاف النصرة في اختلاف نحاة الكوفة والبصرة، تح: طارق الجنابي، عالم الكتب، بيروت، ط1، 1987م، ص151.

2 - "Textual patterns are the result of a process of construction in which cognitive, social and societal factors interact. In every strand of human communication, language plays a role in the formation of a social and societal reality and identity. We construct ourselves and our roles within the group and within society via communicative interplay with others, and we are also perceived by others through their interpretation of our communicative behavior. This is true of both oral and written communication. It is true of both individuals and groups." An essay under

تتميط النصوص - وهي عملية تصنيفية تجري وفق مقاييس نحوية ولسانية وتركيبية ودلالية ووظيفية، وفي حين تبدو هاته العملية ممكنة إلى حد كبير بالاعتماد على الجانب الدلالي للنصوص، فإنها ممكنة نسبياً فقط بالاعتماد على شكلها اللغوي، ويقدم الباحثون مجموعة من المعايير التتميطية المختلفة التي تملئها التوجهات العلمية والاعتبارات الفكرية المختلفة عندهم، ومن ضمن هاته التصنيفات (تصنيف إيفون ويرليش الذي قدم خمسة أنواع: النص الوصفي، النص السردي، النص الإعلامي، الحجاجي، التوجيهي. ثم جاء بعده جون ميشال آدم الذي غير الخامس بالنص الحوارى واستبقى الأنواع الأربعة الأخرى إلى أن استقرت هاته الأنواع في الواقع التعليمي على التصنيف: السردى، الوصفى، الحوارى، التوجيهى، التفسيرى، الحجاجى).¹ ، فمن النصوص نجد: النص الحجاجى، النص السردى، النص الوصفى، النص الإخبارى، النص التفسيرى، النص الحوارى... ثم إن التركيبية المزجية بين أفراد هاته النصوص ستنتج لنا أنواعاً أخرى لا نهائية إلى درجة تجعل كل نص تجربة نوعية فريدة. ويقدم واضع المنهاج تعريفاً للنمط النصي فهو: "الطريقة المستخدمة في إعداد النص لغاية يريد الكاتب تحقيقها. ولكل نص نمط يتناسب مع موضوعه، فالقصة والسيرة يناسبهما النمط السردى، ووصف الرحلة يناسبها النمط الوصفى، والمقالة يناسبها النمط البرهانى أو التفسيرى، ويناسب الخطابة والرسالة النمط الإيعازى، ويناسب المسرحية النمط الحوارى".² وأما الغاية منه فإنه "يساعد على إيصال الفكرة عندما يحسن الكاتب توظيفه، ولا شك أن توظيف الأنماط وإتقان الربط بينها يتطلب مهارة في الصياغة الفنية وطرائق الكتابة".³

=the title:Text, Discourse Community and Culture by Britt-Louise Gunnarsson, Hickey, Tina; Williams, Jenny, **Language, Education, and Society in a Changing World** Multilingual Matters, 1996, P159.

1 - دليل استخدام اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص20.
2 - الوثيقة المرافقة للمنهاج، مرحلة التعليم المتوسط-الجيل الثانى-، 2016م، ص5.
3 - الوثيقة المرافقة للمنهاج، مرحلة التعليم المتوسط-الجيل الثانى-، 2016م، ص5.

وفيما يلي إيراد لمجموعة الأنماط المقترحة مضافا إليها خصائصها النحوية، وأيضا مجموعة الأبواب النحوية المرافقة لتدريسها داخل الوحدات، من أجل محاولة تفهم سلوك الظاهرة النحوية داخل هاته المجموعة من الأنماط النصية، أي أننا سنقوم برصد مدى التطابق بين الخصائص النحوية للنمط النصي ومجموعة الأبواب النحوية المقترحة حين تدريسه، كما نشير في هذا السياق إلى أن مجموعة الخصائص النحوية المتعلقة بالأنماط النصية تم اقتباسها من منهاج اللغة العربية، حيث أنها ذكرت على سبيل الإجمال، أما الأبواب النحوية فقد أخذت من البرنامج المضمن لكتاب اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط .

السنة الأولى

نمط النص	خصائصه النحوية	أبوابه النحوية
النمط السردى	1- استعمال عنصر المكان والزمان الذي تجري فيه الأحداث. 2- غلبة الزمن الماضي على الأحداث. 3- هيمنة الجمل الخبرية.	1- النعت 2- أزمنة الفعل 3- الضمير وأنواعه 4- كان وأخواتها 5- المفعول لأجله

جدول (2) يوضح الخصائص النحوية للنمط السردى والأبواب النحوية المقترحة¹

مناقشة الجدول

يمكن أن نلاحظ وفرة للظواهر الشكلية الخادمة للنمط السردى التي تتمثل في بابي أزمنة الفعل و كان وأخواتها، التي تقدم مردودا تدريبيا جيدا للتلميذ من أجل تحكمه في ظاهرة الزمن، حيث أنها ظواهر تشترك جميعا في إبراز خاصية الزمن وتجليتها في أوضح صورها عند

1 - جدول (2) من تصنيف الباحث.

التفرقة بين الأزمنة الثلاثة الماضي والحاضر والمستقبل أو عند معاينة تأثيرات الزمن الذي كان له دور هام في صياغة مجموعة الأفعال الناقصة، و في ذات الآن نلاحظ غياب ظاهرة نحوية أخرى يمكن أن تكرر هذا المنظور وهي ظرف الزمان، الذي نفترض إلمام التلميذ به مبدئياً ذلك أنه من رواسب مرحلة التعليم الابتدائي، كما يمكن رصد نفس الملحظ فيما يتعلق بظرف المكان .

نمط النص	خصائصه النحوية	أبوابه النحوية
النمط الوصفي	1- استعمال الجمل الإنشائية، التعجب النداء الاستفهام. 2- ثراء النص بالنعوت والأحوال والظروف. 3- غلبة الجملة الفعلية التي تتضمن بشكل خاص الأفعال المضارعة والتي تعبر عن الحركة أو تعبر عن حالات نفسية: قلق، فرح، دهشة.	1- أسماء الإشارة 2- المبتدأ والخبر 3- المفعول المطلق 4- المفعول لأجله

جدول (3) يوضح الخصائص النحوية للنمط الوصفي والأبواب النحوية المقترحة¹

مناقشة الجدول

يلاحظ غياب مجموعة الأبواب النحوية المؤسسة للجمل الإنشائية، كباب النداء، والاستفهام، والتعجب، كما يلاحظ غياب للأبواب النحوية من قبيل باب الحال، باب الظروف، باب النعت هذا الأخير الذي كان موضوعا نحويا لما سبق من الدروس، خلال ذلك يبقى الباب السابق مرحلة تأسيسية، من جهة تعرف المتعلم على أزمنة الفعل وتحديد الفعل المضارع الذي أصبح المتعلم يدرك بعض وظائفه النصية أو التداولية بتعبير أدق.

1 - جدول (3) من تصنيف الباحث.

نمط النص	خصائصه النحوية	أبوابه النحوية
النمط الحوارى	1- استخدام الجمل القصيرة 2- بروز ضمير المخاطب 3- تواتر الاسماء 4- غلبة أساليب الاستفهام والتعجب والأمر	1- نصب الفعل المضارع 2- حروف الاستفهام 3- جوازم الفعل المضارع 4- الأفعال الخمسة 5- أحرف التثنية وأحرف الزيادة 6- الأحرف المصدرية 7- أحرف الاستفتاح والتمني.

جدول (4) يوضح الخصائص النحوية للنمط الحوارى والأبواب النحوية المقترحة¹

مناقشة الجدول

نلاحظ توفيراً لأحد أسس أساليب الاستفهام وهو حروفه، كما أن تعرض المتعلم في السنة الأولى لمفهوم الضمير وأنواعه يخدم هاته المرحلة عند التركيز على ضمير المخاطب، وتبقى أساليب التعجب والأمر دون أي موضوع نحوي مقرر في المرحلة مما يؤكد الاعتماد على القَبلي أي على التعلّيمات السابقة.

نمط النص	خصائصه النحوية	أبوابه النحوية
النمط التوجيهى	1- سيطرة الجمل الإنشائية وخاصة الأمر والنهي. 2- استخدام ضمائر المخاطب أساليب النفي	1- حروف النفي 2- الأفعال المتعدية لمفعولين 3- أحرف المفاجأة والتفسير والاستقبال 4- الأحرف المصدرية

1 - جدول (4) من تصنيف الباحث.

3- استعمال أفعال الإلزام ونحوها: يتوجب، يلزم، يجب عليك...	5- أحرف الاستفتاح والتمني.
4- استعمال الجمل القصيرة الواضحة الدلالة.	

جدول (5) يوضح الخصائص النحوية للنمط التوجيهي والأبواب النحوية المقترحة¹

مناقشة الجدول

يلاحظ غياب للأبواب النحوية المؤسسة لظواهر النفي والأمر والنهي، وتبقى جملة الأبواب المقترحة في هذه المرحلة بعيدة نسبياً عن الشكل النحوي للنمط التوجيهي، كما يلاحظ دخول مجموعة من الظواهر التداولية المتمثلة في أفعال الإلزام التي تمثل ممارسة ثانوية مرة أخرى لوظيفة الفعل المضارع.

السنة الثالثة

نمط النص	خصائصه النحوية	أبوابه النحوية
النمط الحجاجي	1- استخدام أساليب التوكيد والنفي. 2- استخدام ضمير المتكلم. 3- استخدام أدوات الربط المتصلة. 4- استخدام أسلوب الشرط.	1- أفعال الشروع 2- الصفة المشبهة باسم الفاعل وعملها. 3- أدوات الشرط الجازمة. 4- اقتران جواب الشرط بالفاء. 5- إعراب المنادى. 6- أدوات الشرط غير الجازمة.

1 - جدول (5) من تصنيف الباحث.

جدول (6) يوضح الخصائص النحوية للنمط الحجاجي والأبواب النحوية المقترحة¹

مناقشة الجدول

يلاحظ غياب الأبواب النحوية المؤسسة لظاهرتي التوكيد والنفي التي تعتبر ظواهر أسلوبية جد ابتدائية مقارنة بالأساليب النحوية الأخرى، كما تم التأسيس لأدوات الربط بالبَاب النحوي: اقتران جواب الشرط بالفاء، وتم إيراد الباب النحوي أدوات الشرط غير الجازمة من أجل ظاهرة استخدام أسلوب الشرط.

نمط النص	خصائصه النحوية	أبوابه النحوية
النمط التفسيري	1- أدوات التحليل المنطقي الدالة على: (الأساليب): لام التعليل، لأن، لكن، بما أن...، (النتائج) لذلك، هكذا، بناء، من هنا، لذا... (التفضيل): أما، اما، أو، أم، أولاً، ثانياً، (التعارض) لكن، غير أن، بيد أن... 2- استخدام الأفعال المضارعة الدالة على الحقائق. 3- استخدام الجمل الخبرية. 4- كثرة الجمل الاسمية الدالة على الاستمرارية.	1- بناء الفعل الماضي 2- اسم الفعل وعمله 3- (لا) النافية للجنس 4- اقتران جواب الشرط بالفاء. 5- إعراب المنادى. 6- أدوات الشرط غير الجازمة.

جدول (7) يوضح الخصائص النحوية للنمط التفسيري والأبواب النحوية المقترحة²

مناقشة الجدول

يلاحظ ابتعاد جملة الأبواب النحوية المقترحة للمرحلة عن الخصائص النحوية المؤسسة للنمط التفسيري، حيث أنها لا تحيل على أي علاقة دلالية منطقية مع هاته الخصائص، كما يلاحظ

1 - جدول (6) من تصنيف الباحث.

2 - جدول (7) من تصنيف الباحث.

أيضا أن هناك توسيعا لحضور الفعل المضارع الذي كان له دور بارز على مستوى الأنماط السابقة، وذلك بتحديد وظيفة جديدة له وهي دلالاته على الحقائق، هذا الذي يشترك فيه مع الجملة الاسمية.

ملاحظات في مسألة القضايا النحوية وعلاقتها بالأنماط النصية

1- إن سلوك واضع المنهاج في تكريس مجموعة من الأنماط النصية يقوم على ما يتوقعه من رواسب الظاهرة النحوية المدروسة على امتداد المراحل التعليمية سابقا، وليس على التحيين التعليمي للقاعدة النحوية الخادمة للنمط النصي.

2- يعتمد واضع المنهاج على إيراد مجموعة الظواهر النحوية داخل النصوص المنمطة دون حاجة إلا مطابقة هذا التواجد بين القاعدة النحوية والخاصية الشكلية للنمط النصي، مما يؤكد على أن توجهه التعليمي هو التفاعل مع الظاهرة النحوية في إطار وظيفتها التي تكرسها عند انتظامها مع غيرها من الظواهر النحوية المختلفة داخل النصوص، وهو بهذا يقوم بتخفيض حضور القاعدة النحوية وتقسيماتها لحساب النص وتنميطاته التي تصبح شيئا فشيئا هدفا رئيسا للمرحلة.

3- يمكن التحكم في ترتيب بعض الأبواب النحوية المنفصلة عن جملة الأبواب الأخرى، والتي لا تحتاج تأسيسا قواعديا قريبا، حيث ترتبط بمعانيها الدلالية والوظيفية ذاتيا كباب النداء الذي يشير إلى أحد الأساليب المشهورة في اللغة العربية، والذي لا يتعلق بعامل نحوي يفترض وجوده ضمن مجموعة مميزة تستدعي رتبة خاصة له على شرط واضع المنهاج الذي ذكرناه فيما سبق عند مناقشة تصوره لنظرية العامل تعليميا.

3-7 البنية النحوية لعناصر الجملة

سنقوم في هذا الجزء بدراسة نظام الجملة من خلال التطرق لأنواعها المضمنة في الكتاب، والتعرف على آليات تنميطها، وأيضا دراسة العناصر التأسيسية لأشهر تقسيماتها في منهاج اللغة العربية. من خلال السؤال: هل قام نظام الجملة على نظرية العامل والأنظار التراثية

القديمة التي لا تخرجه عن مفهوم الإعراب فتجعل الجمل بذلك فرعاً لإعراب المفردات أم أنه قد قرر لهذا المستوى نظاماً خالصاً متعلقاً به؟ ثم كيف تتفاعل العناصر النحوية الأساسية من خلال تعريفاتها ضمن أهم التقسيمات؟

3-7-1 طرق تنميط الجمل

كما ظهر معنا أن مفهوم النحو في منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط يقوم أساساً على نظرية العامل، وهذا ما جعل النحاة العرب يقتصرون في دراسة هذا المستوى على تبين ظاهرة الإعراب والبحث في أسبابها يقول إبراهيم مصطفى: "فغاية النحو بيان الإعراب وتقصيل أحكامه، حتى سماه بعضهم علم الإعراب؛ وفي هذا التحديد تضيق شديد لدائرة البحث النحوي... فإن النحو - كما نرى، وكما يجب أن يكون - هو قانون تأليف الكلام، وبيان لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجمل، حتى تتسق العبارة ويمكن أن تؤدي معناها."¹ مما أغفل جوانب أخرى لغوية ذات أهمية معتبرة كالجملة والنص... إلخ يقول عز الدين مجدوب: "ومن غريب ما يلاحظ اتفاق كثير من اللغوين العرب المعاصرين على أن النحاة العرب لم يدرسوها دراسة مرضية رغم اختلاف منطلقاتهم النظرية وتناقضها أحياناً."²

أنواعه		كيفية التقسيم
اسمية	فعلية	المنوال نحوي
بسيطة	مركبة	
لها محل إعرابي	لا محل إعرابي لها	
إنشائية	خبرية	المنوال بلاغي

جدول (8) يبين تقسيمات الجمل في المنهاج³

- 1 - إبراهيم مصطفى، إحياء النحو العربي، مؤسسة هنداوي، مصر، دط، 2014م، ص17.
- 2 - عز الدين مجدوب، المنوال النحوي العربي، دار محمد على الحامي، تونس، ط1، 1998م، ص113.
- 3 - جدول (8) من تصنيف الباحث.

إن التقسيمات المقترحة في برنامج اللغة العربية تقوم على الأنظار التراثية في النحو العربي، وعلى المنوال العربي القديم المتمثل في مسألة العامل تحديدا وما أفرزته من قضايا على مستوى تصور بنية اللغة العربية، فتقسيم الجمل إلى: فعلية، واسمية؛ يقوم أساسا على الجانب اللفظي المتعلق برتبة المسند إليه، فهو تقسيم يحد من اعتبارات المعنى، ومن زاوية نظر تعليمية فإن الذي ينبغي أن يقوم عليه التصنيف هو القوانين الحقيقية المنشأة للفظ انطلاقا من المعنى، وهي تحديدا قوانين الاستعمال، وقوانين مناسبة الكلمات بعضها لبعض داخل الجمل، وأثر السياق والمقام في ذلك كله. كما يعتبر هذا التقسيم إلى اسمية وفعلية باعتبار أن الأولى ما ابتدئ فيها باسم، والثانية ما ابتدئ فيها بفعل محل نظر في الأنظار النحوية الحديثة؛ لأنه تقسيم يهمل مسألة المعنى ويقف عند حدود الشكلنة التصنيفية، يقول مهدي المخزومي: "يحسن بنا أن نعيد النظر في تحديد الاسمية والفعلية في الجمل... فالجملة الفعلية هي: الجملة التي يدل فيها المسند على التجدد، أو التي يتصف فيها المسند إليه بالمسند اتصافا متجددا، وبعبارة أوضح، هي التي يكون فيها المسند فعلا؛ لأن الدلالة على التجدد إنما تستمد من الأفعال وحدها." ¹ إن هذا الكلام لاقتربه من حقيقة الحدث اللغوي فإنه يمكن أن يمثل إطارا لأحد قوانين الاستعمال النازمة للجمل، إن تحديد الثنائية: معنى متجدد / معنى ثابت، تبدو ذات فائدة قصوى لدى المتعلم الذي له أن يتحكم فيما يلفظ ويركب بعدما يختار من الكلام العربي انطلاقا من اختياره الخاضع أساسا لملازمات الحدث اللغوي، فهو يقول بحسب ما يعن له من الحالة الوجدانية التي تقتضي الثبات أو التغير، إن هذا التقسيم يجعل المتعلم عنصرا أساسيا فاعلا باللغة بخلاف التقسيم القديم الذي يقوقعه داخل حدود التحليل اللغوي، وشتان بين الطموحين.

وفق المنوال النحوي الذي فرضته فكرة العامل نجد أن النحاة قد انتقلوا من التصنيف الشكلي إلى جملة اسمية / جملة فعلية، إلى تصنيف آخر جملة بسيطة / جملة مركبة وحجتهم في

1 - مهدي مخزومي، في النحو العربي، دار الرائد العربي، بيروت، ط2، 1986م، ص41.

ذلك أن الجمل البسيطة هي بضع أجزاء جمل أخرى كبرى، وخلال هذا الانتقال من مستوى المفردة إلى مستوى الجملة ثم من مستوى الجملة البسيطة إلى الجملة المركبة كان العامل النحوي هو الدليل و المرشد إلى تقسيم آخر ثالث: جملة معربة / جملة لا محل لها من الإعراب،" وبما أن الإعراب عن المحدثين محوره الكلمة المفردة قال كثير منهم :إن القدامى لم يدرسوا الجملة إلا إذا أمكن لها أن تعوض المفرد.¹ ومن ثم أصبح للجمل في اللغة العربية نحويًا أنواع كثيرة حيث تحددت الجمل التي لا محل لها من الإعراب بسبعة أنواع، والغريب أن هذا التحديد ليس له أي فائدة نحوية شكلية على الفهم القديم أو دلالية فهو تنميط من أجل التنميط، وللنحاة حجج في الاتيان بهاته الأنواع فلو سأل أحدهم " ما الغاية من تقسيم هاته الجمل والتميز بينها مادامت كلها لا محل لها من الإعراب بحسب قولهم؟ لجاء جوابهم... إن هذه الجمل لا يصح تأويلها بمفرد لأن شرط إعرابها تأويلها بمفرد، وهو جواب يضطرنا إلى السؤال مرة أخرى: ما علاقة الجملة بالمفرد كي نؤولها به سببا لإعرابها؟ فالجملة مؤلفة من مفردات يربطها الإسناد فهل يصح أن نؤولها بمفرد؟ وهل يستطيع المفرد أن يؤدي معنى الجملة، لا شك في أن هذا أمر مستحيل بإقرار النحويين أنفسهم، ولو كان هذا ممكنا لما وجدت الجملة ولما صار لها نظمها وأنماطها، ولصار التعبير عن المعاني بالمفردات وحدها.²، وإذا عدنا إلى منهاج اللغة العربية فإننا نجد أن هذا المبدأ حاضر في الفصل بين الجملة البسيطة والمركبة التي تتمثل في أنها "جملة فعلية أو اسمية تشتمل على جملة أصلية ترتبط بها جملة أخرى، على أن تقوم الجملة الفرعية مقام أحد عناصر الجملة الأصلية."³ وعلى الرغم من ذلك كان يمكن أن نرصد سلوكا تأليفيا أكثر جرأة و براغماتية لواضع المنهاج بتجاوزه مجموعة الجمل التي لا محل لها من الإعراب لما فيها من شغل لبال المتعلم بمجموعة من الأصناف التي لا تتسق حتى مع نظرية العامل على التسليم بوجود هذا الكيان المتحكم،

1 - عز الدين مجدوب، المنوال النحوي العربي، دار محمد على الحامي، تونس، ط1، 1998م، ص117.

2 - كريم حسين الخالدي، نظرات في الجملة العربية، دار صفاء، الأردن، ط1، 2005م، ص20.

3 - كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص68.

على نحو ما فعل في تجاوزه للعوامل المعنوية التي تحتاج إلى تقدير خارج عن حاجات اللفظ الأصلي لما في ذلك من ترشيد للأنظار اللغوية القديمة وفق ما يخدم العملية التعليمية تسهيلا وتسريعا عند معاينة مجموعة الجمل الموضوعة للدراسة، حيث تم تقرير الجمل التي لها محل من الإعراب إضافة إلى ما لا محل له، وتمثلت أنواع الجمل المقترحة خلال السنة الرابعة في:

لها محل إعرابي	لا محل إعرابي لها
1- الجملة الواقعة مفعولا به 2- الجملة الواقعة حالا 1- الجملة الواقعة نعتا 2- الجملة الواقعة جواب شرط 3- الجملة الواقعة مضافا إليه 4- الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ 5- الجملة الواقعة خبرا لناسخ	الجملة الموصولة

جدول (9) يوضح أنواع الجمل التي لها محل إعرابي والتي لا محل لها في المنهاج¹

يقوم التصنيف الرابع في المنهاج على المنوال البلاغي الذي يفرق بين جملة خبرية وأخرى إنشائية، وهذا التقسيم "يعزى أساسا إلى طبيعة الإسناد في الجملة، أي المعنى الذي تنفيده العملية الإسنادية وعلاقته بالواقع الخارجي المصاحب للموقف اللغوي إيجابا وسلبا؛ ذلك أن في الجملة الجانبين لا يصح إغفالهما، أو إهمال أحدهما: الجانب الأول المعنى المستفاد من البنية اللفظية لها، وهو الحكم المأخوذ من العملية الإسنادية فيها. والثاني الموقف اللغوي الذي تستخدم فيه، وقد يتضمن هذا الموقف واقعا خارجيا موازيا للمعنى المستفاد من الجملة، كما قد لا يتضمن هذا الواقع، بل يهدف بناء الجملة إلى تحقيقه. فإذا تضمن الموقف اللغوي

1 - جدول (9)، من تصنيف الباحث.

أمرا واقعا خارجيا تعبر عنه الجملة أمكن عقد مقارنة، أو مقابلة، بين المعنى المستفاد منها والحقيقة المتمثلة في الأمر الواقع الخارجي، فإذا توافقا كانت الجملة صادقة وإذا اختلفا إيجابا وسلبا انتفى عن الجملة الصدق. أما إذا لم يتضمن الموقف أمرا واقعا خارجيا، بل هدف بناء الجملة إلى تحقيقه، فإنه يستحيل عقد مقارنة بين معنى الجملة آنئذ وواقع ليس موجودا بعد، وهكذا لا مجال للحكم على الجملة حينئذ تصديقا أو تكذيبا. وتطبيقا لذلك يقسم جمهور النحاة الجملة إلى قسمين:

1- الجملة الخبرية: نسبة إلى الخبر وهو الكلام الذي له نسبة خارجية يكون هو حكاية عنها، وتحتمل التصديق والتكذيب.

2- الجملة الإنشائية: نسبة إلى الإنشاء، وهو الكلام الذي ليس له نسبة خارجية يكون هو حكاية عنها، ولا تحتمل التصديق والتكذيب.¹

أما في المنهاج فإن هذا التقسيم لم يأت وفق هاته الثنائية حيث أنه جاء في معرض الحديث عن الأساليب الإنشائية والخبرية²، فهو تقسيم يقوم أساسا على مسألة الدلالة و تشكلاتها المقامية، وهو بذلك تقسيم يمكن تفضيله على التقسيم الشكلي القائم على المنوال النحوي حيث له القدرة على تتبع السيناريو الذي ينشأ في رحابه الخطاب و يتشكل، كما أنه تقسيم يجعل المتعلم في قلب عملية التأثير والتأثر باللغة بعيدا عن تلك المهام الخارجية المتمثلة في التوصيف والتصنيف، التي وإن كانت ذات أهمية ما فإنها لن تكون أبدا حاجة ملحة لأي استراتيجية تعليمية، إن لهذا التقسيم القدرة على أن يزود المتعلم بإمكانية تفهم المقام الذي يقول فيه، والغرض القولي، ثم كيفية إنشاء اللفظ تبعا للدلالة.

1 - علي أبو المكارم، مقومات الجملة العربية، دار غريب، القاهرة، ط1، 2007م، ص126-127.

2 - ينظر: كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص135 و139 و163.

3-7-2 دراسة عناصر الجملة

3-7-2-1 عناصر الجملة الفعلية

من خلال ما سبق يبدو أن التقسيم الأكثر ذيوعا في المنهاج كان ذلك التقسيم الذي يميز بين: الجملة الاسمية والجملة الفعلية،¹ فعلى شرط من يرى بقدرة هذا التقسيم على احتواء أنواع الجمل في اللغة العربية، لا تبرح جملة من انتمائها لأحد هذين النوعين، كما أن جل التفاعلات النحوية الحادثة على مستوى الإعراب خلال إطاره التعريفي المتمثل في مفهوم التغير تأتي على هذا المستوى من التقسيم: جملة فعلية / جملة اسمية، كما تكتسب هاته الجمل أهمية بسبب طابعها الاستهلاكي في المنطق العربي فهي ضرورة في ابتداء أي كلام، كما تمثل في النحو الوظيفي عناصرها عناصراً للبنية الحملية ذات الأهمية القصوى في تحديد وظائف الكلام، أما غيرها فيأتي في مراحل لاحقة في أي ملفوظ، وهي على قول النحاة القدماء تمثل حدوداً للإسناد، وتتميز جل هاته العناصر بالأثر الصوتي المعروف بالرفع الذي لا يلبث أن يُزِيل أواخر الكلم بسبب العوامل الداخلة، بخلاف بقية عناصر الكلام العربي التي تتميز بحالة النصب المسايرة لها، وأيضاً ما يقع في محلها من جمل مقدرة الإعراب، فهو بحث في التعريفات المقترحة لعناصر الإسناد وكيفية تفاعلها من خلال علاقاتها النحوية والدلالية الوظيفية .

1 - ويرى بعض النحاة أن هذه القسمة الثنائية لا تشمل حقيقة جميع أنواع الجمل في العربية، فيتوسعون فيها إلى جعل أنواع الجمل ثلاثة أو خمسة كما فعل على أبو المكارم حيث يقول: "إن تحليل الجمل العربية بغية استكشاف كافة الأنواع المتميزة فيها، المعبرة عنها، ينتهي إلى وجود الأنواع الخمسة الآتية: الجملة الفعلية، الجملة الاسمية، الجملة الظرفية، الجملة الوصفية، الجملة الشرطية." على أبو المكارم، مقومات الجملة العربية، ص 140.

تعريف الفاعل¹ :

الإسناد

الفاعل هو ما دلّ على الذي يقوم بالفعل، أو يتصف به، و حكمه الإعرابي الرفع.

يعمد واضع المنهاج في مثل هذا التعريف النحوي لمفهوم الفاعل إلى ذكر توصيفات تقتصر على مفهوم الفاعل في جانبه الدلالي؛ الذي يتعلق بالذات التي تقوم بالفعل، وفي جانبه التركيبي والذي يتعلق بأنه اسم حقه الرفع، بعيدا عن أي تفاصيل تتعلق بكونه معمولا للعامل الرئيسي في البنية العربية أي الفعل، مقتصرًا بذلك على حالته الطبيعية الظاهرة في الكلام العربي، كما يشير هذا التعريف إلى مسألة دلالية أخرى تتمثل في أن مفهوم الفاعل لا يمكن أن يشير دائما إلى من قام بالفعل حقيقة، فإن من ضمن ذلك كل من اتصف به نحو قولنا في المثال: مات الرجل وانكسر الكرسي². ويلاحظ في هذا التعريف عدول واضع المنهاج عن الاصطلاح الجامع الأشهر في عرف النحاة؛ والذي يمكن أن تتدرج تحته الحالتان الداليتان للفاعلية -المطابقة الحقيقية والتعلق- على نحو ما عرف عند النحاة من أن الفاعل هو "الاسم الذي أسند إليه فعل تام"³ ولعل الغرض من تجاوز اصطلاح النحاة في التعبير عن هذه العلاقة بما اشتهر عندهم من مفهوم الإسناد؛ ما تضطرننا إليه العملية التعليمية الرامية إلى التيسير في تناول و تعريف المفاهيم النحوية، و أيضا الاقتصار على المشهور من حال

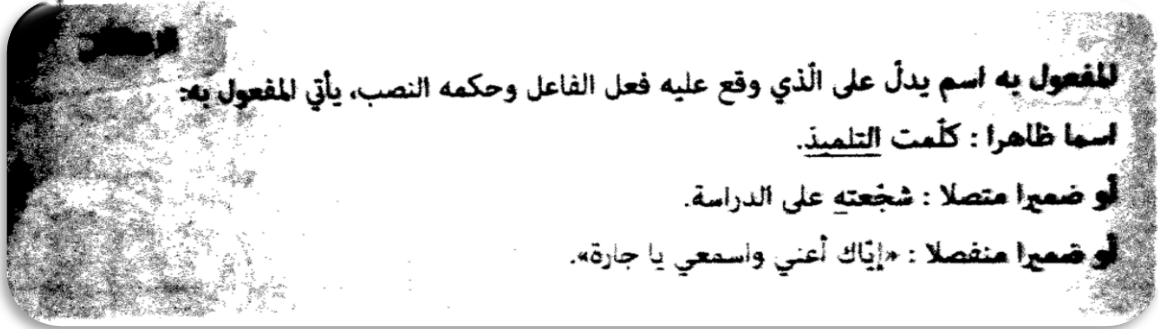
1- كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط. ص45.

2- يلاحظ أن هذين الفعلين يشتركان في مسألة دلالية وهي كونهما لا يتعلقان بفاعل حقيقي و إنما بمن تعلقت به الواقعة، التي يعبر عنها الفعل، ولكن من جهة أخرى يختلفان في قواعد الاشتقاق و الصياغة على المستوى المرفولوجي، حيث تعمل هذه القواعد في تحقيق هذا المعنى على مستوى الفعل انكسر، الذي يعتبر صيغة غير أصلية، والتي تعرف بصيغة المطاوعة انفعال، حيث تستجلب تعلقا معنويا لفاعل نحوي، هو في الحقيقة مفعول دلالي، في حين يضطلع المستوى الدلالي وحده بهذه المهمة عند الحديث عن الفعل مات، الذي يعتبر صيغة أصلية كون أصواته أتت على صيغة الثلاثي دون حاجة لأي قواعد اشتقاقية .

3- ينظر: ابن هشام الأنصاري، شذور الذهب، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الطلائع، القاهرة، دط، 2003م، ص189. وابن عقيل، شرح الألفية، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، دار التراث، القاهرة، ط2، 2005م، ج1، ص229.

الفاعلية التي يغلب عليها استعمالاً حصول المطابقة الدلالية الحقيقية بين الحدث ومن قام به، وندرة التعلق المعنوي في حالات مخصوصة من الوقائع التي تعبر عنها الأحداث.

تعريف المفعول به¹



تتعلق بالمفعول به إشكالية دلالية تظهر على مستوى تعريفه ذلك أن المفعول به هو من وقع عليه فعل الفاعل إيجاباً أي حقيقة أو سلباً² أي مجازاً في نحو: درّس محمد خالدًا، وما درّس محمد خالدًا، على الترتيب، ففي المثال الثاني لا يمكن القول بأن خالدًا مفعول به لعدم وقوع فعل الفاعل عليه بسبب دلالة النفي، ومن ثم فإننا لا نلاحظ في التعريف المقترح المضمن لمنهاج اللغة العربية تناولاً لهذا الاعتبار فقد أخل بالشروط التعريفية³ ومن ثم لا بد من إعادة تناول مسألة المفعول به وفق مبدأ التعلق الدلالي على نحو ما كان في تعريف الفاعل، فالمفعول هو ما وقع عليه فعل الفاعل أو تعلق به.

1- كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط. ص101.

2- ينظر: عباس حسن، النحو الوافي، ج2، ص125. وإميل يعقوب، موسوعة النحو والصرف والإعراب، دار العلم للملايين، لبنان، ط1، 1988م، ص639.

3- من شروط صحة التعريف: مساواة التعريف للمعرف في الصدق؛ أي أن كل ما يصدق عليه التعريف يصدق على ماهية المعرف، وكل ما يصدق عليه المعرف يصدق على التعريف، وشرط ذلك أمران: أولهما الجمع؛ أي أن يكون التعريف جامعاً لأفراد المعرف حاوياً لها. وثانيهما المنع؛ أي أن يكون مانعاً لدخول فرد من غير المعرف فيه وهو ما يعرف بالاطراد. فكثير من المصطلحات العلمية تتعدد حقائقها بحسب أفرادها، وتكون هاته الأفراد ممثلة في أوجه صحيحة لتلك الماهية، فتظهر في شكل أنواع أو أقسام للماهية العامة، ومن ثم لا بد من اعطاء ماهية كلية للمصطلح بحيث تستوعب تلك الأوجه، ومن الخطأ شذّب المصطلح مراعاة لكثرة الوجوه، فالأولى وضع حقيقة كلية تجمع سائر الوجوه ثم يتدرج البحث في رصد الأنواع والأفراد وبيان حقيقتها. ينظر: عبد الرحمن بن معمر السنوسي، مقدمة في صنع الحدود والتعريفات، دار ابن حزم، لبنان، ط1، 2004م، ص81 و93.

بين مفهوم الفاعل والمفعول به.

يتعلق بمفهوم الفاعل والمفعول به إشكال معين، يتمثل في الاختلاف الذي يقع بين مفهوم الفاعل النحوي والفاعل الدلالي¹، ففي المثال: مات الرجل وسقطت الثمرة. نجد أن الفاعل النحوي هو الثمرة والرجل، لكن الفاعل الدلالي يختلف عن هذا الفاعل النحوي فقد يكون مثلاً في المثال الثاني أحد العوامل الفيزيائية الأخرى، كالرياح والجاذبية والمزارع... إلخ، وهذا يفترض بنية لغوية أخرى تجعل الفاعل النحوي يتحول إلى مفعول به في قولنا: أسقطت الرياح الثمرة، إن هذا الإشكال قد تعرض له النحاة القدماء واستطاعوا أن يوصلوا منه بتحديدهم تعريفاً جديداً للفاعل، حيث قالوا: هو ما قام بالفعل أو تعلق به. وبطبيعة الحال فإن هذه المخاطرة التي قام بها النحاة القدماء كان لها غرض منهجي وهو حفظ النظام التجريدي للعربية، والوصول إلى الكليات التي اعتمدوا فيها أساساً على الغالب الأعم والشائع في لسان العرب، وعلى النتيجة الصوتية الحتمية التي يتصف بها هذا المفهوم في نهاية كل حالة تخاطبية على اختلاف المعاني، غير أن هذا الكلام يصلح عند الحديث وفق منظور لساني، أو منظور نحوي قديم، فما هي الخطة التعليمية الرشيدة التي تجعلنا نتجاوز هذا التداخل؟

لابد من أن نقر أن النظام التجريدي هو ضرورة حتمية تفرضها كل بنية لغوية على اختلاف أنواع اللغات، فلا يمكن أن نتصور بنية لغوية دون هذا النظام، وهذا النظام يقع أولاً على مستوى اللاشعور قبل أن يتم اكتشافه وتحديد أجزائه، ونوعية العلاقة بين هاتين الأجزاء، لكن التعليمية تضطلع بمسألة أخرى؛ وهي إكساب اللغة وفق مبدئين؛ الأول الكفاءة في التحصيل والثاني الإسراع في ذلك، ومن ثم فإن شغل المتعلم بالمستوى التجريدي للتركيب العربي لا يمثل خطة رشد للتعليمية، ثم إن شغله بالخلاف على مستوى البنية التجريدية يمثل تبديداً للوقت والجهد، وهنا و لتجاوز هاتين الإشكاليات يمكن الاستغناء مرحلياً وفي وضعيات ابتدائية على نوع هاتين البنيتين اللغويتين، التي يتأرجح فيها الفاعل النحوي بين الفاعل الدلالي والمفعول

1- ينظر: عباس حسن، النحو الوافي، ج2، ص64.

به، والاستعاضة عن ذلك ببنى أخرى تظهر الحقيقة الدلالية لأجزاء الكلام، ففي قولنا: سقطت الثمرة. يمكن الاستعاضة عنها بـ أسقط الريح الثمرة، وإن كنا نعتقد بأن التركيز على ممارسة هذا النوع من البنى التركيبية ضرورة مرحلية فإنه لا دعي إلى الاختصار عليها واختزال الإمكانيات اللغوية التي تُرَفِّدنا بها اللغة العربية، بل إن ذلك يؤخر إلى مرحلة لاحقة، إلى حين تطوير نوع الإدراك اللغوي المرافق لنمو المتعلم الذي تحدثنا عنه سابقاً، والذي يتوقع منه أن يقوم بدور هام على مستوى التقويم الذاتي، والتقويم الجماعي داخل مجموعة المتعلمين.

3-2-7 عناصر الجملة الاسمية

تعريف المبتدأ¹

لِلْمَبْتَدَأِ اسْمٌ مَعْرِفَةٌ مَرْفُوعَةٌ تَبْتَدِئُ بِهَا الْجُمْلَةُ اِلِسْمِيَّةُ.

يقوم تعريف المبتدأ على ثلاثة أركان أساسية هي: نوعه من جهة أصناف الكلام، وحكمه الإعرابي ورتبته داخل الجملة الاسمية. وبعيدا عن تعريفاته المشهورة عند النحاة والتي تربطه بمسألة العامل، أو التي تربطه بخبره من قبيل أنه: الاسم العاري عن العوامل اللفظية الذي يبتدأ به، أو أنه: الاسم المخبر عنه أو المحكوم عليه. اختار واضع المنهاج هذا التعريف الذي توصل فيه المعلوم من قبل؛ أي الجملة الاسمية التي كانت موضوع أحد الدروس في الطور الثالث من التعليم الابتدائي، لتعريف الظاهرة النحوية المعبر عنها بالمبتدأ، وهو في ذلك يتوخى مسلكين رشيدين هما: الجانب المنطقي الذي يهدف إلى الابتعاد عن الدور² في التعريف، فلا يمكن اللجوء إلى الخبر مثلا في تعريف المبتدأ لكونه موضوع تعريف يأتي

1 - كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص73.

2 - والدور: "أن تؤدي الصنعة إلى حكم ما، مثله مما يقتضي التغيير فإن أنت غيرت صرت إلى مراجعة مثل ما منه هربت، فإذا حصلت على هذا وجب أن تقيم على أول رتبة." ابن جني، الخصائص، ج1، ص208.

لاحقاً، فهو بمثابة المبهم من المعرفة، و أيضاً يتوخى المنهج الحلزوني¹؛ الذي يتيح إمكانية إعادة تعريف المفاهيم شريطة التوسع فيها وهو منظور تعليمي يضمن استمرارية التعليمات داخل خطية الزمن، مع الحرص على تحقق الكفاءة. ومن أبرز الملامح التعريفية لهذا المفهوم جانبه اللساني المتمثل في مسألة الرتبة والذي يزداد اتضاحاً مع تعريف الخبر في قوله: أنه اسم يتم معنى الجملة. وتتمثل أهمية هذا المنظور في قدرته اللسانية التي تتجاوز حدود الشكلنة لفض النزاع القائم في حالات مخصوصة يلتبس فيها مفهوم المبتدأ بمفهوم الخبر، وذلك حين مجيئهما معرفتين، ففي قولنا: محمد القائد والقائد محمد وسعيد أخوك وأخوك سعيد، تشبه المعرفتان ومن ثم يصعب التحديد، وفي هذا اختلف النحاة بين من يجيز تقدير أي منهما مبتدأ وبين من يرد المسألة إلى عزو الخبر إلى المشتق و إن تقدم، ولكن المختار هو أن المبتدأ ما كان أعرف و أشهر عند المخاطب.

ولهذا الاعتبار مناط آخر يتمثل في تنظيم الخطاب، ومطابقة الكلام لمقتضى الحال، واعتبار خصائص النظم بالنسبة للمتحدث بداءةً، الذي ينتظر منه النسج أو الإنجاز على وفق القاعدة معرفة قديمة = مبتدأ/ معرفة جديدة = خبر.

تعريف الخبر²

الاستنتاج

الخبرُ اسمٌ نكرة مرفوع، يُتم معنى الجملة، ويشترك مع المبتدأ في تكوين جُملة اسمية.

اقتصر واضع المنهاج في تعريف الخبر على نوع واحد منه؛ وهو حال كونه اسماً نكرة مفرداً، متجاوزاً نوعين آخرين منه وهما حال كونه جملة، أو شبه جملة، وإذا عدنا إلى تعريف الخبر

1 - يقوم هذا المنهج بالبحث داخل العلاقات الرأسية للمفاهيم المعرفية (الاستمرار والتتابع)، حيث تقدم هذه المفاهيم داخل نظام يزداد عمقا واتساعا كلما تقدم المتعلم خلال الصفوف، ومن ثم يتيح هذا المنهج إمكانية تكرار المفاهيم العلمية من صف دراسي إلى آخر، شريطة أن تتجاوز المستوى الذي عولجت به من حيث الاتساع والعمق. أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون، **المنهج المدرسي المعاصر**، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2008م، ص292.

2 - كتاب السنة الأولى، مرحلة التعليم المتوسط، ص73.

في مرحلة التعليم الابتدائي فإننا نلاحظ استمرار هذا الشكل التعريفي في هذه الجزئية، حيث تم تعريفه في مرحلة التعليم الابتدائي على أنه: (ما نخبرنا عن المبتدأ و به يتم معنى الجملة وأنه يكون دائما مرفوعا).¹ وهنا يمكن أن نلاحظ عدم حصول توسع حلزوني لهذا المفهوم بين هاتين المرحلتين التعليميتين، على الأقل في هذا المستوى -مستوى الأنواع- مع حصوله في مستويات أخرى سنذكرها الآن تباعا.

وهنا يمكن القول: إن المسلك التعليمي يقتضي النظر في بناء الظاهرة اللغوية لدى المتعلم أولا انطلاقا من الفضاء المادي الحقيقي، وليس مقارنة الظواهر اللغوية بعضها ببعض، الشيء الذي يمكن أن يكون مدخلا أمعن في الجانب اللساني البحث منه في الجانب التعليمي، كما يضاف إلى ذلك عدم حصول استيفاء للأنواع المشكلة للظاهرة حتى تتم مقارنتها بشبهاتها من الكينونات النحوية.

من الملامح التعريفية المقترحة لهذا المفهوم النحوي اعتماد واضح المنهاج على تحديد وظيفية خطابية لمفهوم الخبر تتعلق بالمستوى الدلالي، و هي إتمامه معنى الجملة، ولهذا التحديد وظيفتان أساسيتان هما البناء و التوصيف، فأما البناء فيتعلق بملكة نحوية انتخابية تتشكل عبر الوقت وعبر التراكمية التي تصنعها جملة المفاهيم النحوية المحصلة، فلحظة بداية الحدث اللغوي هي لحظة يقوم فيها المتكلم بتحيين جملة التعلمات و المفاهيم والمهارات...الخ، من أجل إنتاج العبارة، و أما الوظيفة الثانية فتتمثل في قدرة عقلية على توصيف ما تم قوله مسبقا، لذلك يمكن أن تأتي هذه الأخيرة في إطار ما هو هامشي وليس ما هو أصلي في العملية التعليمية .

1 - اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018م، ص46.

كان وأخواتها¹

الإستنتاج

كان وأخواتها أفعال ناقصة، تدخل على الجملة الاسمية، فترفع المبتدأ ويسمى اسمها وتنصب الخبر ويسمى خبرها.

أخوات (كان) هي: صار، أصبح، أضحى، أمسى، بات، ظل: ويأتي منها الماضي والمضارع والأمر.

مازال، ماقتى، ما تبرح، ما انفك: ويأتي منها الماضي والمضارع فقط.

ليس، مادام: لا يتصرفان، أي يأتي منهما الماضي فقط.

يرد هذا التعريف دون مراعاة لأي خلل قد يتشكل لدى الطالب بسبب استعمال ذات المصطلحات مع إرادة معان مختلفة، ففي قول واضع المنهاج: كان وأخواتها أفعال ناقصة دون أي توضيح للمعنى المقصود من كونها ناقصة إرباك للمتعلم، حيث يختلط هذا مع ما تلقاه المتعلم في المرحلة السابقة عند تعرضه للأفعال الناقصة كظواهر صرفية فالفعل الناقص؛" يطلق في الصرف على الفعل الذي آخره حرف علة، والفعل الناقص في النحو يطلق على قسم من الفعل الناسخ للمبتدأ والخبر"²

- الفعل الناقص هو الفعل الذي يكون حرفه الأخير حرف علة مثل :

• قضى ، دعا ، رضى

- يصرف الفعل الناقص في المضارع كالآتي :

• الماضي • قضى • دعا • رضى
• المضارع • يقضى • يدعى • يرضى

ومن ثم فإن الذي يبدو أن واضع المنهاج قد سار على وفق ما يقتضيه المنحى القديم للنحاة في تسمية الظواهر، مع وجود مفارقة منهجية بين ما كان قديما في عرفهم التأليفي وما هو حاصل الآن، وبيان ذلك أن النقل المباشر من التراث وفق هذه الاجتزائية دون أي اعتبار

1 - كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص77.

2 - خير الدين فتاح عيسى القاسمي، المصطلحات الموهمة في النحو العربي، مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية، مج6، العدد 2، 2011، ص:3.

للظروف النشئية له، ودون اعتبار لتعاملات أصحابه الواضعين له، ليجعلنا أمام تحرج منهجي كبير له أثر تعليمي مباشر ينذر بالاختلاف والارتباك.

3-8 مسألة ترتيب المادة النحوية

ينطلق كل نحوي من رؤية منهجية في ترتيب الأبواب النحوية، ولا شك أن قضية الترتيب ليست مسألة اعتباطية متروكة للصدف، بل إن من أكثر ما دقق النحاة في أبواب اللغة قضايا الترتيب والتصنيف، فهم يرومون في ذلك أغراض مختلفة بين مطابقة الحدث اللغوي من حيث أسبقية عناصر على عناصر أخرى من جهة التكوين، أو إرادة التيسير من جهة البدء بالعام ثم الخاص فالأخص... إلخ، و" نظرًا لأن الغرض من الترتيب التربوي لقواعد اللغة هو توفير ممارسة صارمة للطلاب في كتابة الجمل وبالتالي تحديد مصدر أخطاء الكتابة الخاصة بهم. سيضمن الكتاب المدرسي الناجح الذي يستخدم منهج القواعد التربوية ترتيب العناصر والتمارين لتعزيز فهم الطرق التي تتحد بها الأجهزة النحوية المختلفة مع السياق للسماح للكاتب (والمحدث) بالتعبير عن مجموعة متنوعة من المعاني المقصودة.¹ وبالتالي فإنه في مجال التعليمية يأخذ الترتيب أهمية قصوى لما له من دور في ربط الظواهر النحوية ببعضها ببعض، واعتبار سياقاتها، ونقل المتعلم من أطوار المعرفة اللغوية العامة إلى مصاف المهارة التخصصية التي تجلو دقائق المعنى وتسبك محاسن الألفاظ.

سنحاول في هذا الموضع معرفة الترتيب المعتمد للمادة النحوية داخل منهاج اللغة العربية خلال السنوات الأربع للتعليم المتوسط، ثم نحاول ربط ذلك بأحد المناظير العلمية اللسانية أو

1 - "since the purpose of a pedagogic arrangement for a grammar is to afford the students tightly controlled practice in writing sentences and thereby to locate the source of their own writing errors. The successful textbook employing a pedagogical grammar approach will ensure that the items and exercises are arranged so as to promote understanding of the ways in which different grammatical devices combine with context so as to allow the writer (and speaker) to express the variety of intended meanings." A L A N D A V I E S, **An Introduction to Applied Linguistics**, P21.

التعليمية، وخلال بحثنا عن هذا الهدف سنحاول أولاً الفصل بين ما ينتمي إلى مجال النحو¹ وبين ما ينتمي إلى مجال الصرف أو الإملاء، ثم بعد ذلك سنقوم بعرض الأبواب النحوية المعتمدة خلال السنوات في جداول حسب تصنيفاتها في المنهاج، بغية رصد أي نمط معين يمكن أن تقدمه الطرق المتبعة في الترتيب خلال السنوات.

كما سوف يعمد البحث إلى استخراج الكفاءات المرحلية النحوية، ويمكننا القول إن هاته الكفاءات لا يمكن الجزم بعددها وحجمها وحدودها، حيث تأثر فيها مجموعة كبيرة من العوامل، لكن مبدئياً يمكن وضع مجموعة من المعايير التي نسترشد بها هاته الكفاءات والتي هي:

1- الاختلاف بين الظاهرة النحوية والكفاءة النحوية: تختلف الظاهرة النحوية عن الكفاءة النحوية، حيث أن هاته الأخيرة يمكن أن تكون نتاج مجموعة من الظواهر التي تتفاعل فيما بينها، بعدما يقوم المعلم بمهمة ضبطها تعليمياً من خلال الأنشطة التي تقرب نقطة قياس الكفاءة، وإن كانت هاته العملية عملية واعية في الفضاء التعليمي فإن لها حدوداً أخرى لا شعورية تحيل على عدد لا متناهي من المهارات العقلية اللغوية المساهمة في حدوث الكفاءة.

2- الاعتماد على الكليات الظاهرة في البرنامج: عند ملاحظة برنامج اللغة العربية خلال كل سنة يمكن وببساطة تمييز أفراد من الدروس النحوية والتي تنتمي إلى نفس الأسر التصنيفية، حيث يمكن أن يحيل هذا على مرمى أو غرض يريد واضح المنهاج التركيز عليه.

3- إمكانية التطابق بين الظاهرة والكفاءة النحوية: إن بحثنا عن الكفاءة من خلال استنتاج مجموعة التعريفات النحوية للظواهر وخصائصها المميزة يصدر عن وعينا بإمكانية حصول نوع من التطابق بين الظاهرة النحوية والكفاءة النحوية، التي يمكن أن تخدمها مجموعة

1- يقع بين النحو العربي والصرف العربي تداخل كبير، إلى درجة تجعل حدود التمايز غير ظاهرة في كثير من الأحيان، وعلى العموم فإن الفصل بين المجالين ضرورة اقتضاها الدافع المنهجي، أما الذي اعتبرناه في هذا الفصل فهو الاختصار على المشهور من تعاملات النحاة مع أبواب اللغة، كما يمكن الوقوف على معيار عام هو أن البحث في حال الكلمة المتغيرة من جهة أو آخرها، و علاقتها الخطية مع ما جاورها لا بد أن ينتمي إلى مجال النحو والتركيب، أما البحث عن حال الكلمة الثابتة من جهة أوائلها وأواسطها و أيضاً حالها المتغيرة من جهة تثنية المفرد وجمعه، وجمع التكسير و إسناده إلى الضمائر، فإنه يكون من جهة الصرف بمعناه العملي أي التصرف في الكلام .

التعريفات الاصطلاحية للظواهر النحوية من خلال ما تكرسه بسبب طابعها التكراري في كل مرة من الخصائص والأوصاف المميزة لأفراد الظواهر النحوية، فتعريف الظرف بأنه اسم ثم تعريف الحال بأنه اسم يفضي إلى تعميق إدراك المتعلم المهارتي لظاهرة الاسمية الخالصة على سبيل المثال.

3-8-1 استعراض برنامج الأبواب النحوية وفق السنوات الدراسية

برنامج الأبواب النحوية - السنة الأولى من التعليم المتوسط-

المقاطع	ترتيب الأبواب النحوية
المقطع الأول ¹	1- النعت 2- أزمنة الفعل 3- الضمير وأنواعه

1- المقطع التعليمي هو مجموعة مرتبة ومتراصة من الأنشطة، تتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة في تدرج لولبي يضمن الرجوع إلى التعلمات القبلية من أجل تثبيتها واستعمالها في بناء تعلمات جديدة، وصولاً إلى إنماء كفاءة ختامية. ويتكون من أربعة أسابيع في التعليم المتوسط ويحتوي أربعة ميادين هي فهم المكتوب فهم المنطوق إنتاج المكتوب، إدماج المعالجة. ومن مميزاته:

- يرتبط بمحور ثقافي اجتماعي يمثل وضعية ذات دلالة نفسية واجتماعية بالنسبة للمتعلم.
 - يشمل بوضعيته الميادين الثلاث للغة (النحو، الصرف، الإملاء) وفق منظور لولبي.
 - يضطلع كل مقطع بتأسيس كفاءة مرحلية تنصهر فيها الكفاءات المرحلية للميادين الثلاثة.
 - يقع على كاهل المقطع التعليمي مهمة تقويمية تقوم بمراقبة التعلمات الجديدة في ظل التعلمات السابقة.
 - يترجم مفهوم المقطع الهرمية التي تمر بها التعلمات في الانتقال من العام إلى الخاص.
 - يتمتع المقطع بإمكانية صهر المعارف والمجالات اللغوية المختلفة في سياق واحد يقارب الحدث اللغوي الحقيقي.
- ينظر: دليل الأستاذ للغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، ص14 و31، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص42.

1- النعت السببي 2- أسماء الإشارة 3- الاسم الموصول 4- الفاعل	المقطع الثاني
	المقطع الثالث
1- المبتدأ والخبر 2- كان وأخواتها	المقطع الرابع
1- إن وأخواتها 2- نائب الفاعل 3- المفعول به	المقطع الخامس
1- المفعول المطلق 2- المفعول لأجله	المقطع السادس
1- المفعول معه 2- الحال 3- أنواع الحال	المقطع السابع
	المقطع الثامن

جدول (10) يوضح ترتيب الأبواب النحوية خلال السنة الأولى من التعليم المتوسط¹

قراءة في الجدول

عند ملاحظة محتوى الجدول يتبدى لنا مجموعة من القضايا:

1 - جدول (10) من تصنيف الباحث.

أولاً: إن جل ما تم تضمينه لبرنامج السنة الأولى من الأبواب النحوية يعود إلى قسم الأسماء¹، حيث احتوت المرحلة على سبعة عشر (17) باباً نحوياً منها ثلاثة عشر (13) باباً متمحذاً في الاسمية.

ثانياً: بخلاف المقطعين الأول والرابع اللذان احتويا على كل من الاسمية والفعلية، والمقطع الخامس الذي اشتمل على الحرفية والاسمية، احتوت جميع المقاطع المتبقية على الاسمية فقط.

ثالثاً: ابتدأت هذه المرحلة بظاهرة الاسمية المتمثلة في النعت الذي له القدرة على تقبل أي حركة إعرابية لكونه أحد التوابع، ثم أنتقل إلى بيان الثابت من جهة الحركة التي تعلو أواخر الكلم، والمعروف بالبناء؛ فمثل له باسم الإشارة والاسم الموصول، ثم بعد ذلك كان الرجوع إلى ركائز الكلام العربي المعروفة بالمرفوعات، لتنتهي هذه المرحلة بالمنصوبات.

رابعاً: بين المقطعين الأول والثاني يلاحظ ابتداء الكلام في الحديث عن المبنيات بالضمير؛ الذي يعتبر أعرف المعارف² ثم تبعه اسم الإشارة فالاسم الموصول.

خامساً: وفق الفهم البيداغوجي الذي يصدر عنه مفهوم المقطع يمكننا إعطاء تصور نهائي لمجموعة الكفاءات النحوية المحصلة خلال المراحل، والتي تتميز بالترابط والتفريع والتخصص، حيث أنه يمكن القول: إن الغاية المرحلة الموضوعية للسنة الأولى من التعليم

1 - وعادة النحاة في ذلك أن يقدموا الأسماء على الأفعال، كما فعل ابن مالك في الألفية وابن الحاجب في الكافية، حيث أنهم يذكرون الأسماء، ثم يردفون ذلك بذكر متعلقاتها كالمبتدأ والخبر واسم كان والحال والمفعولات... الخ، لتعلقها بالاسم فهو أشرف عندهم من الفعل ومقدم عليه. ينظر: أحمد بن عمر الحازمي، فتح رب البرية في شرح نظم الأجرومية، مكتبة الأسدي، مكة المكرمة، ط1، 2010م، ص224.

2 - يعرف الضمير بأنه اسم جامد يدل على متكلم أو مخاطب أو غائب، والحكمة في تقديم النحاة له على سائر المعارف الأخرى؛ ذلك أنه يُعَيِّن صاحبه دون الحاجة إلى قرينة، أما اسم الإشارة فإنه يعيِّن مدلوله تعييناً مقروناً بإشارة حسية إليه. كأن ترى عصفوراً فتقول وأنت تشير إليه: "ذا عصفور". وأما الاسم الموصول فإنه اسم مدلوله غير واضح؛ لذلك احتاج إلى صلته وهي قرينة لفظية تأتي بعده. ينظر: عباس حسن، النحو الوافي، ج1، ص321.

المتوسط تمثلت في التعرف على الظاهرة الاسمية في اللغة العربية؛ من خلال أنواعها ومن ثم يمكن معاملة هذه الأخيرة ككفاءة ختامية للمرحلة.

المقطع	الكفاءة المرحلية
المقطع الأول	التعرف على الظاهرة الاسمية والظاهرة الفعلية.
المقطع الثاني	التعرف على ظواهر اسمية بين التعيين والوصف.
المقطع الرابع	التعرف على أركان الإسناد.
المقطع الخامس	التعرف على ظواهر اسمية مستقرة دلاليا متغيرة لفظيا. ¹
المقطع السادس	توسيع الظاهرة الاسمية والتعرف على متممات الكلام العربي (المفاعيل)
المقطع السابع	توسيع الظاهرة الاسمية والتعرف على متممات الكلام العربي (الحال)

جدول (11) يوضح الكفاءات النحوية المرحلية خلال السنة الأولى من التعليم المتوسط²

1 - إن المقاربة التعليمية للظاهرة اللغوية هي مقاربة عمادها لسانيا مسألة اللفظ والمعنى، حيث يضطلع الباحث في التعليمية بمهمة القيام بسياحة بحثية داخل ذهن المتعلم، ليحاول تصور نوع من العلاقات التي تنشأ لدى المتعلم، والتي يستعملها هذا الأخير من أجل فهم المستجد من الظواهر وتحليلها على ضوء ظواهر أخرى مشابهة، إن علاقة التشابه يمكن اعتبارها علاقة تأسيسية لكل مضمون جديد، فعند مقارنة الميكانيزم الذي تقوم عليه أداة (إن) في نسخها لحركتي المبتدأ والخبر على التوالي محدثة بذلك تغيرا شكليا مع الحفاظ على العلاقة الدلالية الأساسية المعبر عنها بالإسناد، وإضافة دلالة جديدة متحصلة بالأسلوب في حد ذاته، ليشبه إلى حد ليس ببعيد الآلية التي يتمتع بها أسلوب البناء للمجهول في محافظته على العلاقة الدلالية الأساسية، التي تقدمها ظاهرة المفعولية، مع التغير الشكلي للفظ إضافة إلى المعنى الذي يستجلبه الأسلوب مرة أخرى، هذه الثلاثية يمكن التعبير عنها بـ : تماثل المعنى الأصلي، التغير اللفظي، حصول المعنى الأسلوب.

2 - جدول (11)، من تصنيف الباحث.

برنامج الأبواب النحوية - السنة الثانية من التعليم المتوسط

المقاطع	ترتيب الأبواب النحوية
المقطع الأول	- حروف العطف.
المقطع الثاني	- حروف القسم.
المقطع الثالث	1- نصب الفعل المضارع. 2- حروف الاستفهام.
المقطع الرابع	- حروف النفي.
المقطع الخامس	1- جزم الفعل المضارع. 2- الأفعال الخمسة.
المقطع السادس	1- أحرف التنبيه وأحرف الزيادة. 2- أحرف الجواب.
المقطع السابع	1- الأفعال المتعدية إلى مفعولين. 2- أحرف المفاجأة والتفسير والاستقبال.
المقطع الثامن	1- الأحرف المصدرية. 2- أحرف الاستفتاح والتمني.

جدول (12) يوضح ترتيب الأبواب النحوية خلال السنة الثانية من التعليم المتوسط¹

1 - جدول (12)، من تصنيف الباحث.

قراءة في الجدول

أولاً- احتوى برنامج اللغة العربية للسنة الثانية على ثلاثة عشر باباً نحوياً منها تسعة أبواب صريحة في التعبير عن الظاهرة الحرفية، دون احتساب ما تضمنته الدروس الأخرى من حروف عاملة في حالتها الجزم والنصب على سبيل التمثيل.

ثانياً- لا يخلو مقطع تعليمي من التعرض لظاهرة الحرف مصرح بها أو مضمنة في غيرها من الدروس.

ثالثاً- يلاحظ حضور بدرجة أقل للظاهرة الفعلية التي تمثلت في أربعة أبواب دون أي تعرض للظاهرة الاسمية.

المستوى	الكفاءة النحوية
جميع المقاطع	التعرف على المعان المختلفة لحروف المعاني.
المقطع الثالث	كيف تعمل حروف المعاني في الفعل المضارع النصب.
المقطع الخامس	1- كيف تعمل حروف المعاني في المضارع الجزم. 2- استعمال الفعل المضارع في بناء ظاهرة لغوية لها إعراب مخصوص بأدوات حرفية.

جدول (13) يوضح الكفاءات النحوية المرحلية خلال السنة الثانية من التعليم المتوسط¹

1 - جدول (13)، من تصنيف الباحث.

برنامج الأبواب النحوية - السنة الثالثة من التعليم المتوسط

المقاطع	ترتيب الأبواب النحوية
المقطع الأول	1- بناء الفعل الماضي ¹ . 2- بعض حروف المعاني.
المقطع الثاني	1- بناء الفعل المضارع. 2- اسم الفاعل وعمله. 3- لا النافية للجنس.
المقطع الثالث	1- اسم الفعل الماضي. 2- صيغة المبالغة وعملها. 3- بناء الفعل الأمر.
المقطع الرابع	1- الشرط وأركانه. 2- اسم فعل الأمر. 3- نصب الفعل المضارع بأن المضمرة.
المقطع الخامس	1- أفعال الشروع. 2- الصفة المشبهة باسم الفاعل وعملها. 3- أدوات الشرط الجازمة (1).
المقطع السادس	1- أفعال المقاربة. 2- اسم الفعل المضارع.

1 - إن هذا المصطلح (بناء الفعل الماضي) ليس دقيقاً في تعبيره عن الظاهرة؛ ذلك أنه يوحي بحالة قبلية يكون فيها الفعل الماضي حينها معرباً، أو أنه يوحي بأصل أولي يتمتع بهاته الحالة الإعرابية ويصاغ منه الفعل الماضي على نحو ما يقع في فعل الأمر الذي يصاغ من المضارع المجزوم، لذلك اشتهر قولهم: والأمر يبني على ما يجزم به مضارعه. أما الفعل الماضي فلا يكون إلا مبنياً، كما أن الخلاف فيه لا يتجاوز حدود البناء، ومن ثم كان حري بوضع المنهاج أن يعنون لهذا الدرس بقوله: (الفعل الماضي) خلافاً لقوله (بناء الفعل المضارع) الذي يعتبر حالة فرعية لحالة أصلية أخرى، أو على نحو ما يقع في فعل الأمر كما ذكرنا.

3- أدوات النداء.	
1- أدوات الشرط الجازمة (2). 2- أفعال الرجاء. 3- أنواع المنادى.	المقطع السابع
1- اقتران جواب الشرط بالفاء. 2- إعراب المنادى. 3- أدوات الشرط الغير جازمة.	المقطع الثامن

جدول (14) يوضح ترتيب الأبواب النحوية خلال السنة الثالثة من التعليم المتوسط¹

قراءة في الجدول

أولاً: يحتوي برنامج النحو للسنة الثالثة على ثلاثة وعشرين باباً نحوياً، منها سبعة أبواب صريحة في الفعلية وثمانية أبواب معبرة عن الاسمية وثمانية أبواب أخرى تراوحت بين الحرفية الصريحة وبين ظواهر أخرى عمادها حروف المعاني.

ثانياً: إن جل الاسماء التي تضمنها هذا الجدول تأتي في سياق ما ينوب عن الفعل في عمله.

ثالثاً: إن برنامج المرحلة الثالثة من التعليم المتوسط يمكن أن يعتبر مرحلة العامل النحوي بامتياز نظراً لكثافة العوامل التي ازدحمت بها هاته المرحلة.

رابعاً: تقريباً كل المقاطع التعليمية تحتوي على ظواهر نحوية تتراوح بين الإعراب والبناء دون المقطع الخامس الذي كانت جل محاوره محاوراً إعرابية.

1 - جدول (14)، من تصنيف الباحث.

خامسا: ابتدأت هذه المرحلة بمقطع تعليمي احتوى جله على ظاهرة البناء¹ و حسب، وحقيقة يمكن تبرير ذلك وفق منظور منطقي فمعرفة حال الشيء الثابت أصل لمعرفة حاله المتغير، ومن ثم كان التطرق إلى ظواهر ثابتة من جهة اللفظ أصلا تعليميا بسبب ما يكون في ذلك من تيسير للظاهرة اللغوية ككل، فكان من ذلك الفعل الماضي و حروف المعاني، لكن على الرغم من ذلك يقع الفعل الماضي ضمن إشكال البحث عن نوع حالته البنائية فهل هو مبني على الفتح قولا واحدا، أم أن الأصل فيه البناء على الفتح ثم يلحق بهذا حالات بنائية أخرى تقتضيها تركيبات معينة، وهذه المسألة عند تصورهما وفق هذا المنظور نجد أنها تختلط مع الإعراب من جهة أنه أثر صوتي تجلبه عوامل لفظية، إن ذهنية التلميذ التي تتمتع بتلك البساطة في الفهم والإدراك يمكن أن تقارب واو الجماعة والتاء الدالة على الفاعل على سبيل التمثيل على أساس من أنها عوامل لفظية استجلبت حالات إعرابية معينة.

سادسا: يقوم البرنامج في عرضه للعوامل النحوية على الابتداء بعرض الفعل الذي يعتبر أصل كل العوامل في الجملة العربية، ثم ينتقل بعد ذلك إلى ما ينوب عنه وما يصاغ من لفظه كاسم الفاعل وصيغة المبالغة واسم الفعل بأنواعه.

سابعا: يتم تقديم ظاهرة النداء وفق تدرج لولبي يُبتدأ فيه بتحديد أدوات النداء خلال المقطع السادس، ثم يتم توسيع هاته الظاهرة من خلال التعرض لأنواعه، ل يتم في آخر الأمر التطرق لكيفية إعرابه خلال المقطع الثامن.

1 - "إن تدريس المبني والمعرّب بالطريقة التي ترد في كتب قواعد اللغة العربية يسبب إرباكا شديدا للدارسين، وأكثر التلاميذ العرب يستظهرون ماله علاقة بهذا الموضوع دون فهم، لأن تقسيم الكلام إلى مبني ومعرّب ليس في معظمه قائم على أساس وظيفي. فالاتجاه الوظيفي يتطلب أن يقسم الكلام إلى ما تتغير حركته الأخيرة بتغير موقعه وما لا تتغير حركته، فكلمة رجل تتغير حركتها الأخيرة بتغير موقعها، وبالتالي لا يصح أن تعتبر مبنية في مثل يا رجل أو لا رجل في الدار، وكلمة الفتى لا يتغير لفظها بتغير موقعها، وبالتالي لا يصح إذا كان الهدف من الدراسة الاستعمال الوظيفي أن تعتبر معربة." داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، ص63.

ثامنا: من أجل الاتساع النسبي لظاهرة الشرط تم توزيعها خلال أربعة مقاطع ابتداء بالمقطع الرابع وصولاً إلى المقطع الثامن الذي عرض أدوات الشرط غير الجازمة.

المستوى	الكفاءة النحوية
المقطع (1)	التعرف على العامل النحوي (الفعل)
المقطع (2)(3)(4)(5)(6)	التعرف على ما ينوب عن الفعل في عمله
المقطع (1)(2)(3)(4)(6)	التعرف على ظاهرة البناء
المقطع (4)(5)(7)(8)	التعرف على ظاهرة الشرط
المقطع (6)(7)(8)	التعرف على ظاهرة النداء

جدول (15) يوضح الكفاءات النحوية المرحلية خلال السنة الثالثة من التعليم المتوسط¹

برنامج الأبواب النحوية - السنة الرابعة من التعليم المتوسط -

الترتيب الأبواب النحوية	الثلاثي
3- تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا 4- تقديم الخبر وجوبا وجوازا 5- تقديم المفعول به 6- حذف المبتدأ وجوبا وجوازا 7- حذف الخبر وجوبا وجوازا 8- الجملة البسيطة 9- الجملة المركبة 10- الجملة الواقعة مفعولا به 11- الجملة الواقعة حالا	الثلاثي الأول

1 - جدول (15)، من تصنيف الباحث.

6- الجملة الواقعة نعتا 7- الجملة الواقعة جواب شرط 8- الجملة الواقعة مضافا إليه 9- الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ 10- الجملة الواقعة خبرا لناسخ 11- الجملة الموصولة	الثلاثي الثاني
1- الإغراء 2- التحذير 3- المدح والذم	الثلاثي الثالث

جدول (16) يوضح ترتيب الأبواب النحوية خلال السنة الرابعة من التعليم المتوسط¹

قراءة في الجدول

أولاً: نلاحظ أن هذا البرنامج قد تم فيه تقديم ظواهر نحوية فوق جمالية ابتداء بـ:

1/ إعادة صياغة بنية الجملة العربية من خلال التقديم والتأخير وفق ما يقتضيه المقام.

2/ إعادة صياغة بنية الجملة من خلال الحذف وفق ما يقتضيه المقام.

ثانياً: نلاحظ إعادة تكريس ظاهرة الجملة العربية من أجل خدمة معان نحوية تركيبية وفق

التحليل الإعرابي المحلي للجملة كمعنى المفعولية والحالية والنعت... الخ.

ثالثاً: ختمت المرحلة بالحديث عن بعض الأساليب في النحو العربي.

المرحلة	الكفاءة النحوية
الثلاثي الأول	1- ظواهر نصية (التقديم والتأخير ²)

1 - جدول (16)، من تصنيف الباحث.

2- يعد التقديم والتأخير من الظواهر النصية الباعثة على انسجام النص، ذلك أن تقديم المتكلم لبعض عناصر الخطاب أو تأخير بعضها يجعل المتلقي يسترجع تلك العناصر من المقام، الذي يمارس دوراً أساسياً في انسجام هاته العناصر.

2-ظواهر نصية(الحذف ¹)	
معاني نحوية تركيبية ² في إعراب الجمل.	الثلاثي الأول والثاني
الأساليب النحوية	الثلاثي الثالث

جدول (17) يوضح الكفاءات النحوية المرحلية خلال السنة الرابعة من التعليم المتوسط³

3-8-2 تحليل الطرق المتبعة وفق الأنظار النحوية

بعد استعراض جملة الأبواب النحوية في المنهاج يمكن القول إن طرائق ترتيب المادة النحوية توزعت إلى ثلاث مدارس وهي:

(أ-مدرسة العامل التي تسعى لتفسير الأسباب في الظواهر النحوية متوسلة إلى ذلك الأثر الذي يظهر في شكل حركة إعرابية، ولهم في ترتيب هاته المادة النحوية طريقتان:

1-الاعتماد على العامل النحوي بنوعيه: اللفظي والمعنوي.

2-الاعتماد على الأثر الإعرابي: الرفع والنصب والجر والجزم.

ب- مدرسة التقسيم الكلمي والتي صنفت المادة النحوية وفق أقسام أساسية في الكلام العربي لا يخلو عنصر من عناصر الكلام العربي أن يندرج تحت أحدها نحو:

1- تعد ظاهرة الحذف من القضايا الأساسية المشتهرة في مؤلفات لسانيات النص، والحذف ظاهرة لغوية تعقد إشكالا كبيرا يقع على مستوى النحو البنيوي، وهي ظاهرة داخل نصية تقتض اختفاء عنصر من النص السابق ما يترك فراغا بنيويا يهتدي المتلقي إلى ملئه اعتمادا على ما ورد في الجملة أو النص السابق أو المقام. ينظر: محمد خطابي، لسانيات النص، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 1991م، ص21.

2- يقع بين مفهوم النص و الجملة والكلمة تقاطعات تتمثل في أن النص بخلاف التعريف اليومي المأخوذ من الممارسات الاعتيادية للمعجم اللغوي، الذي يتمثل في تلك المقطوعة أو الفقرة المكتوبة التي تتميز بالطول النسبي، فإنه وفق منظور معرفي أكثر انضباطا يمكن أن يكون جملة، ويمكن أن يكون كلمة، إلى ما هو أكثر من ذلك كله كمفهوم الخطاب الذي يستدعي عناصره الأساسية المخاطب والمخاطب والمقام، إن هذه الحركية في مفهوم النص لها ملامح أخرى مثل تمتع النص بإمكانية التلخيص و التقليل مع المحافظة على الموضوع الأصلي، و أيضا إمكانية البسط الموضوعي للنص، ومن ثم يمكن أن نفهم هذه الحركية كإطار أساسي للنصية. وخلال بعض الظواهر النحوية نجد أن ظاهرة إعراب الجمل تتمتع بنوع من هذه الحركية في إعادة تحديد وظائف الجمل، الأمر الذي يجعل هاته الجمل تحدد موضوعات نحوية جديدة كالمفعولية والحالية...إلخ.

3 - جدول (17)، من تصنيف الباحث.

- 1- يندرج تحت الاسم كل من الفاعل والمبتدأ والخبر والمفاعيل... الخ
 - 2- يندرج تحت الفعل أنواع الأفعال من حيث الزمان، وأيضا من حيث اللزوم والتعدي والتصرف وعدمه.
 - 3- يندرج تحت الحرف جملة حروف المعاني كحروف الجر والنصب والجزم... الخ
- ج- **مدرسة الترتيب الجملي** وتتميز هاته المدرسة بأنها أعطت تصورا أكثر مقبولة لمسألة النحو الذي لم تفهمه إلا في إطار المعنى وقوالبه المثقلة به التي تسمى أنماطا جمالية.¹
- وعندما نرصد طريقة ترتيب الأبواب النحوية خلال السنوات الأربعة فإننا نجدها قامت أساسا على الترتيب الذي يفرق بين أنواع الكلام الثلاث الاسم والفعل والحرف على نحو ما "فعل المتقدمون الذين قاموا بتصنيف الكلم في مراتب، وجعلوه مقامات ودرجات، وأناطوا بذلك كثيرا من الأحكام والقوانين. وقد أدتهم النظرة الشمولية إلى اللغة والتصور الكامل لحقيقتها، إلى تقسيم الكلم ثلاثة أقسام: اسم، وفعل، وحرف، واستنبطوا لكل قسم منها ميزات وسمات، يختص بها دون غيره"² حيث كانت السنة الأولى سنة الاسم بامتياز بسبب طغيان ظاهرة الاسم على برنامجها، ثم كانت السنة الثانية سنة حروف المعاني، و أما السنة الثالثة فكانت سنة العامل النحوي، حيث انتشرت مباحث الأفعال خلال هذه المرحلة، و حصل ذلك بدرجة أقل مع ما يعمل عمل هذه الأفعال من الأسماء خلال ذات المرحلة، أما المرحلة الرابعة فكانت مقتصرة على مجموعة من الظواهر التركيبية؛ حيث تعرضت لأنواع الجمل و أنماطها وأيضا إلى ظواهر أخرى نحوية فوق تركيبية، أو عبر تركيبية كالتقديم و التأخير و الحذف... الخ.
- ويلاحظ أن هذا الترتيب المقترح في الابتداء بالاسم يحاكي الأنماط التعليمية الأولى التي يمر بها الطفل؛ حيث يثبت علم اللغة النمائي أن الطفل يكون أول ما يكون الأصوات التي يأخذها من محيطه، ثم يقوم بتركيب هاته الأصوات في مقاطع، ليصل إلى مرحلة اكتساب الاسماء

1 - مرلين عدنان الغنمين، أساليب ترتيب أبواب النحو العربي، مذكرة دكتوراه، مخطوطة، جامعة آل البيت، 2004م، ص23.

2- أحمد مطر العطية، العلة النحوية، مجلة جامعة الملك سعود، مج11، 1999، ص:7.

والتي تليها مرحلة اكتساب الأفعال، إلى أن يصل إلى القدرة التركيبية التي يصوغ بها الجمل، والشاهد أن للاسم قدرة تعبيرية تتجاوز ما للفعل خصوصاً في هاته المرحلة، ذلك أن الطفل الصغير يميل إلى التعبير عن المعاني الفعلية - المعاني التي يميل النمط اللغوي إلى صياغتها في شكل أفعال - من خلال أسماء يبتكرها أو يأخذها من محيطه اللغوي القريب.¹

وعلى العموم يمكن أن تتدرج طرائق تشكيل المادة النحوية خلال السنوات الثلاث الأولى ضمن الطريقة المعروفة في الترتيب بنحو المسائل وهي (طريقة تنظر للنحو على أنه سلسلة من المسائل، تبحث كل واحدة فيها على حدى، فمسألة في رفع الفاعل وأخرى في ضرورة تأخره عن الفعل وثالثة في علاقته بالمفعول... إلخ، ولا يشترط في هذه المسائل أن تعرض بشكل متسلسل، و لا سيما فيما تعلق بالأبواب الكبرى للنحو التي تتداخل فيها مجموعة من الظواهر اللغوية التي تنتمي إلى مستويات تحليلية مختلفة صرفية وبلاغية... إلخ، وقد كان سيبويه ينحو هذا المنحى في كتابه، فيعمد إلى أبواب مخصصة من النحو فيذكرها على سبيل الإشارة أو لغرض ما يقوم من علاقة بينها وبين أبواب أخرى، ثم يعود في موضع آخر لكتابه فيوسع القول في أفراد خصائصها و هكذا).²

ويرى بعض الباحثين أن هذه الطريقة المتبعة في الترتيب تدل على عدم نضج النظرية العامة لترتيب المادة النحوية؛ بسبب المرحلة التاريخية المبكرة التي اعتمدت فيها هاته الطريقة³ والظاهر أن هذا السبب لا يمكن أن يكون مبرر هاته الطريقة، بل إن هذا التوجه يعكس صفاء تصور النحاة الأوائل كسيبويه والمبرد وغيرهم لحقيقة الظاهرة اللغوية، التي تتجاوز الأشكال التركيبية إلى مستويات اللغة الأخرى في تفاعلها وانتظامها.

1- سرجيو سبيني، التربية اللغوية للطفل، تر: عبد الفتاح حسن وفوزي عيسى، دار الفكر العربي، مصر، دط، 2001م، ص42-45.

2 - حسن خميس الملخ، التفكير العلمي في النحو العربي، ص150.

3 - ينظر: المرجع نفسه، ص151.

ويمكن أن تنتمي الطريقة المتبعة خلال السنة الرابعة إلى ما يعرف عند دارسي الطرائق النحوية في الترتيب بنحو الظواهر وهي (طريقة تنظر لتشكيل المادة النحوية وفق ظواهر اللغة العربية التركيبية كالقديم والتأخير والحذف... إلخ، ويجمع هذا الاتجاه مسائل متفقة من أبواب مختلفة، تتفق في بعض الملامح كالقديم والتأخير والحذف... إلخ، ولكنها تختلف في الأبواب التي تنتمي إليها).¹

3-9 الدور التقويمي للنحو العربي في المنهاج

إن اختيار محتوى المنهاج يخضع لجملة من المعايير التي يمكن أن يقيم في ضوءها والمتمثلة في (ارتباط المحتوى بأهداف المنهج وصدق المحتوى وحدائته ودلالته ومراعاته حاجات المتعلمين وميولهم، كما أنه يراعي الفروق الفردية وارتباطه بالواقع الثقافي والاجتماعي، ويوازن بين الشمول والعمق ومدى ملاءمته لظروف تطبيقه).² ومن ثم يمكن القول أن من معايير هذا التقويم: مدى اتساقية المنهاج مع مقولاته التأسيسية ومقولاته التطبيقية وأيضاً آلياته، إن اختيار المقاربة بالكفاءة إضافة إلى كونه اختياراً بيداغوجي فإنه أيضاً اختيار منهجي يفرض علينا جملة من الآليات التي ولا بد أن تلقى بظلالها على جميع أجزاءه التي من ضمنها الآليات التقييمية والتقويمية، إن القراءة التقنية للمنهاج لتبين عدم وجود أي نوع من الربط بين النحو و أحد أهم أنواع التقويم: التقويم الذاتي Self-Assessment الذي نعتقد أنه أكثر جدارة في أن يكون مضمناً للمنهاج ذلك أنه يتسق بدرجة أولى مع المقاربة بالكفاءة وما تؤسس له من جهة، كما يتصل مباشرة بجهاز النحو من جهة أخرى ، "فبمجرد إتقان قواعد اللغة الأساسية، قد يعود الأطفال الصغار إلى أشكال اللغة التي تعلموها سابقاً ويجرون تحليلاً لغوياً شبيهاً بما يحدث عندما يكتشف الأطفال بشكل علني خصائص تجزئة لغتهم أثناء تطور

1 - حسن خميس الملخ، التفكير العلمي في النحو العربي، ص154-155.

2- عبد الرحمان الهاشمي ومحسن على عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، دار صفاء، الأردن، ط1، 2009م، ص282-283.

معرفتهم بالقراءة والكتابة¹. فإن كان جوهر المقاربة بالكفاءة اعتماد المتعلم على نفسه في اكتساب وتوسيع معارفه التي لا بد أن تأخذ شكلا مهارتيا فإنه ولا بد أيضا أن يؤسس لدى هذا المتعلم نوع من التقويم الذاتي الذي يغنيه عن المصادر الخارجية الممثلة للمعرفة كالمعلم، والتي تتصف بذلك التعالي المعرفي، ومن ثم يمكن أن يؤسس هذا أيضا لنوع آخر من التقويم وهو التقويم الجماعي، الذي يقوم على أساس التعلم الجماعي ويتجاوز تلك الهرمية بين المتداولين والمتفاعلين داخل المثلث الديداكتيكي أو ضمن النطاق الهرمي للمعرفة الذي قد يسبب شلخا ومعوقا في آليات اكتساب المعرفة، ويعتبر التقويم الذاتي امتدادا لمفهوم التعلم الذاتي self-study². إن المعوق الوحيد لهذا النوع من التقويم هو مدى النضوج الإدراكي لدى فئة المتعلمين والذين تمثلهم مرحلة التعليم المتوسط، وحقيقة تشمل هذه المرحلة الفئة العمرية (التي يعتقد الباحثون بأنها مرحلة يمكن للمتعلم أن يقوم بالعمليات المجردة، حيث تزداد قدرة الفرد على التفكير وتحليل الأشياء وتصنيفها، بل إلى درجة تمكنه من اتباع أساليب علمية في حل المشكلات وفرض الفروض واختبار صحتها)³ كل ذلك من خلال هذا البعد التجريدي المنطقي الذي يضطر المتعلم إلى التحفز والمراقبة و الفعل التي تعتبر أسسا طبيعية لكل فعل تقويمي .

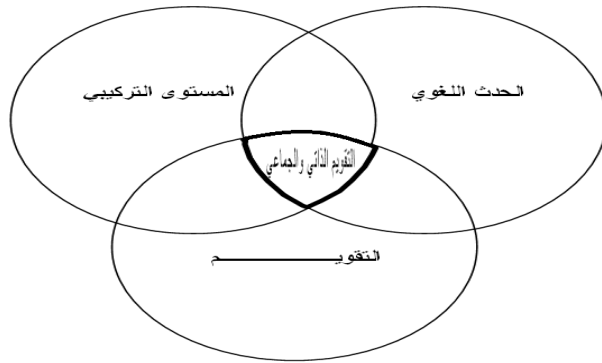
وهنا يمكن الحديث عن أي مدى يمكن أن يكون النحو أداة تقويمية للمستوى التركيبي من خلال بحثه عن معايير السلامة التركيبية، "قواعد اللغة - مطلوبة للتأكد من أن المتدربين يمكنهم إثبات أن لديهم المعرفة النحوية الكافية لتصحيح الأخطاء النحوية الخاصة بهم وأخطاء

1 - once the core grammar has been mastered, that young children might return to the language forms they have learned previously and carry out a metalinguistic analysis akin to what happens when children discover overtly the segmentation properties of their language during the development of literacy. A study under the title: Sign Linguistics, Sign Language Learning and Sign Bilingualism by Gary Morgan and Bencie Woll, Li Wei and Vivian Cook, **CONTEMPORARY APPLIED LINGUISTICS**, VOLUME 2, Continuum, London, 2009, p232.

2- ينظر: وائل عبد الله محمد وريم أحمد عبد العظيم، تصميم المنهاج المدرسي، تصميم المنهج المدرسي، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2011م، ص302-303.

3- ينظر: محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، الأردن، دط، 2009م، ص159.

الآخرين، على سبيل المثال: التعرف على الاستخدام غير الصحيح / الصحيح للقواعد بشكل عام والتحرير بشكل مناسب.¹ ونحن بهذا ننقل النحو من كونه نتيجة طبيعية للتعلم اللغوي إلى كونه وسيلة تقييمية/تقويمية، فهو نقل من الهدف إلى الاستراتيجية ومن الاستراتيجية إلى التقويم، ومن ثم يمثل جهاز النحو في المنهاج استراتيجية ذاتية تتعلق بالمتعلم يستعملها من أجل المراقبة والتصحيح الذاتي الغيري والآني لما يقول أو يكتب أو يستقبل من اللغة .



مخطط (10) يبين دور المستوى التركيبي في التقويم الذاتي والجماعي²

المبحث الرابع: علاقة المقاربة النصية بالمستوى التركيبي

سنقوم في هذا الجزء من البحث بتفهم المقاربة النصية من خلال المقولات التأسيسية التي احتواها منهاج اللغة العربية، ثم بعد ذلك سنحاول أن نضع أيدينا على المظان الحقيقية التي تمثل تفعيلًا حقيقيًا للآليات النصية، كل ذلك باعتماد المراقبة والاقتراح معاً. (يرتكز النحو في نظريته التحليلية للغة على الجملة بوصفها أعلى وحدة تحليلية لغوية؛ أي أنه يضطلع بوصف الكفاية اللغوية الباطنية للمتكلم والمستمع المثالي، و ينضاف إلى ذلك قدرته التعليمية على تيسير فهم كيفية إنتاج عدد لا متناهي من الجمل، وهذا المنظور يقوم على منطلقين أساسيين يتمثل الأول في تصور اللغة على أنها إجمالاً الجمل كلها. وأما الثاني فيقوم على اعتبار

1 - “grammar —required to ensure that trainees can demonstrate that they have sufficient grammatical knowledge to correct their own and others' grammatical errors, e.g.: recognizing incorrect/correct usage of grammar generally and editing appropriately.” Alison Sealy and Bob Carter, **applied linguistics as social science**, P171.

2 - مخطط (10) من إعداد الباحث.

النحو آلية يقتصر دورها على إنتاج الجمل الصحيحة.¹ لكن ظهور اللسانيات النصية جعل من النص موضوعا جدياً² للدراسة اللغوية بوصفه البنية العلوية للغة. وعلى الرغم من هذا نجد استمراراً لموضوع الجملة عند الاتجاه التوليدي التحويلي رغم الأعمال والدراسات التي قدمها الاتجاه النصي.

4-1 تصور واضح المنهاج حول المسألة النصية ودورها في تعليم اللغة

من ركائز منهاج مرحلة المتوسط لتعليم اللغة العربية المقاربة النصية التي تقوم على أهم النظريات المثبتة في حقل النص والنصية والتتاص، وتتوسل ذلك لمقاربة اللغة تعليمياً خلافاً لما كان معتمداً قديماً في نحو الجملة وما قررته اللسانيات البنيوية في هذا الشأن، وبما أن النص يعتبر مدونة لغوية أكثر اكتمالاً لما يمكن أن تقوم به الجمل "فإن المساهمة الكبيرة للمدونة اللغوية في القواعد النحوية هي أنها تزيد من قدرة الباحثين منهجياً على دراسة التباين في مجموعة كبيرة من النصوص - التي ينتجها عدد أكبر بكثير من المتحدثين والكتاب، وتغطي عدداً أكبر بكثير من الكلمات، مما يمكن تحليله يدوياً. تسمح لنا تقنيات المدونة اللغوية بتحديد الخيارات الشائعة وغير الشائعة ورؤية الأنماط التي تكشف ما هو نموذجي أو غير نمطي في سياقات معينة. تُظهر هذه "الأنماط" التطابق بين استخدام الميزة النحوية

1- فيلي ساندبير، نحو نظرية أسلوبية لسانية، تر: خالد محمود جمعة، دار الفكر، دمشق، ط1، 2003م، ص 145-146.

2 - وقد عبر عن هذه الإشكالية محمد صلاح الدين الشريف في كتابه "خواطر شك النظرية" حيث تعرض فيه لمجموعة من الفروق الجوهرية بين النص والجملة؛ والتي تحول دون اعتبار النص مفهوماً جهازياً ضمن نظام اللغة أي تعذر اعتبار النص الوحدة اللغوية العلوية الجديرة بالدراسة، كما أن الإشكالية تقع أساساً ضمن جدلية الشكل والمعنى فحين ينجح جهاز النحو في الوصف الشكلي للجملة، محدداً صحتها النحوية فإنه يفشل في فعل ذلك على مستوى النص، بسبب طبيعته الدلالية المائعة وبالتالي تعذر إعطاء المعايير النهائية المحددة لمقبوليته. ينظر: صلاح الدين الشريف، خواطر شك النظرية، مؤسسة مرايا، تونس، ط1، 2007م، ص 37 وما بعدها. وينبثق عن هذا على المستوى التعليمي إشكال آخر يتمثل في مدى جدية الاتجاه النصي عند تعليم اللغة في استثمار النص وجملة المفاهيم التحليلية المتأخمة له؛ حيث تبقى جميع الدروس النحوية المقررة في المنهاج رهينة المصطلح العربي القديم دون أي تطوير أو تغيير.

وبعض العوامل الأخرى في الخطاب أو السياق الظرفي (على سبيل المثال ميزة نحوية أخرى، علاقة اجتماعية، طريقة الاتصال، إلخ).¹

وفيما يلي مناقشة لبعض الآراء المقررة من واضع المنهاج في هذا السياق بدءاً بتصوره لمسألة اللغة موضوع التعليم؛ أي المستوى اللغوي المستهدف، وتصوره أيضاً لمهمة المهارات النصية ووظيفتها تعليمياً، انتهاءً بالمسألة الأكثر أهمية وهي قضية المعرفة الفعلية التي تقدمها اللسانيات النصية وتجعلنا نتجاوز مفهوم الجملة متقدمين نحو إدراك حقيقي للحدث اللغوي فهما وإنتاجاً لدى المتعلم. ونحن إذ نفعل ذلك فإنه لإيماننا العميق بعلاقة المسألة بالقضية التركيبية ومن ثم علاقتها المنطقية بمسألة النحو والكفاءة النحوية.

4-2 وظيفة المقاربة النصية

يرى واضع المنهاج (أن للمقاربة النصية دوراً أساسياً في تحليل النصوص القرائية)² ومن ثم ينطلق واضع المنهاج في تصوره للمقاربة النصية من كونها مقاربة تحليلية يعتمد عليها المتعلم للوقوف على حقيقة المعنى الكامن في النصوص؛ وهي بذلك تصبح مقاربة معنوية لا تختلف عن المقاربات الأخرى كالمقاربة التأويلية والمقاربة التفكيكية...، وكان حري به أن يجعل وظيفة المقاربة النصية كما هو منوط بها؛ قدرتها على إعطاء تصور أكثر واقعية للحدث اللغوي إنتاجاً أولاً وفهماً ثانياً، وحقيقة لقد ترجم واضع المنهاج هذا الفهم الذي عبر عنه فيما

1 - "The great contribution of corpus linguistics to grammar is that it increases researchers' ability to systematically study the variation in a large collection of texts – produced by far more speakers and writers, and covering a far greater number of words, than could be analyzed by hand. Corpus linguistic techniques allow us to determine common and uncommon choices and to see the patterns that reveal what is typical or untypical in particular contexts. These 'patterns' show the correspondence between the use of a grammatical feature and some other factor in the discourse or situational context (e.g. another grammatical feature, a social relationship, the mode of communication, etc)." An essay under the title: What can a corpus tell us about grammar? by Susan Conrad, Anne O'Keeffe and Michael McCarthy, **The Routledge Handbook of Corpus Linguistics**, Routledge, USA, 2010, P228.

2- دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص15.

سبق بالاختصار على وظائف النصوص أو ما عبر عنه بالأنماط النصية كالنمط السردى، والنمط الوصفى، والحوارى، والتوجيهى، والتفسيري، والحجاجي¹. بعيدا عن أي تفعيل حقيقي للآليات النصية التي تحيل على نوع من القطيعة المنهجية الضرورية لإثبات استقلالية النحو النصي عن النحو الجملي وتحديد تلك الآليات التي تقع على مستوى المفاهيم الكبرى المؤسسة للسانيات النصية كمسألة الاتساق و الانسجام.

4-3 نحو تفعيل حقيقي للمفاهيم النصية² تعليميا

يخلو المنهاج المقرر لمرحلة التعليم المتوسط والموجه لفئة المعلمين - تلك الفئة المستهدفة بجملة القضايا المعرفية والمنهجية التي تؤطر المنهاج ومسألة تعليم اللغة - من أي معرفة تطبيقية تتصل مباشرة بحقل اللسانيات النصية وتتجاوز المفاهيم التقليدية للنحو العربي ونحو الجملة سوى جملة من القضايا التي عبر عنها بمسألة دراسة النصوص و التي هي "نشاط ذهني متعدد الأبعاد، يسعى إلى الكشف عن المعلومات المقروءة وانتقائها وتحويلها، أو إعادة تنظيمها قصد تكوين بنية ذهنية، أو وجدانية (أو هما معا) مطابقة، أو على الأقل، شبيهة بالبنية التي يقصد مؤلف النص نقلها وإبلاغها. إنها عملية تفاعل بين الفرد والنص، تتم ضمن سياق اجتماعي وثقافي معين. وتتأثر بالعديد من المتغيرات الذاتية والموضوعية، والتي تفرض

1- ينظر: دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص20.

2- إذا كانت المفاهيم اللسانية النصية قد اكتسبت ثباتا واستقرارا في الأبحاث اللسانية فما هو الشكل الديدانتيكي الذي يمكن أن تتخذه مشروعيتها داخل الوسط التعليمي؟ يقوم ضمن الجانب التعليمي جدل يتعلق بمدى الحاجة لاستثمار المصطلحات والمفاهيم التي تفرزها اللسانيات داخل الوسط التعليمي على الأقل استحضارها في شكلها الإجرائي، وحقيقة أن هذه المسألة ليست موضوعا للنقاش المعروف في الصراع بين القديم والحديث؛ ولكن لها أدلة موضوعية تستدعي ضرورة تحديد هاته المفاهيم على مستواها المصطلحي المعرفي ومستواها الإجرائي، وضبطها من أجل تقديمها لمجموعة الأساتذة خلال الدورات التكوينية لاعتمادها كمعرفة نوعية يتميز بها الأستاذ من أجل إنجاز وترقية قدرته على تحقيق النقل الديدانتيكي في أكمل صورته، لعل أهم البراهين التي تدفعنا إلى ضرورة ذلك نوعية التشابه بين جملة المفاهيم النحوية التي يقوم عليها المستوى التركيبي، والتي يأتي أغلبها في إطار القواعد الكلية التي تشترك فيها جميع اللغات؛ إن هذه الحالة يمكن أن تكون أفضل مقارنة للغة الطفل الذي يتميز بمستويات ابتدائية مشتركة مع جميع أبناء سنه؛ وهذا ما تفرضه الفطرة اللغوية والقدرة الإنجازية له قبل حصول أي تعميمات تجعل اللغات تتميز عن بعضها البعض، كما أن هذه الممارسات سيكون لها أثر آخر يلتمس على مستوى تعليم اللغات الأجنبية فيما يأتي من مراحل لاحقة.

على القارئ نوعاً من الدراسة، وتتوجه نحو أسلوب من أساليب المعالجة والتحليل¹ ثم إن هذه المعلومات - المدخلات - النصية ينبغي أن تخضع لمعيار الملاءمة لمستوى المتعلمين اللغوي "فالشروط اللازمة لسلسلة المدخلات التي تركز على المعنى هي أنه يجب على المتعلمين التركيز على فهم ما يستمعون إليه أو يقرؤونه، يجب أن يعرفوا بالفعل 95% على الأقل من الكلمات والعبارات في الإدخال، وبالتالي هناك عدد قليل من ميزات اللغة غير المألوفة التي يمكن فهمها من خلال أدلة السياق. وهذا يعني أنه في كل مستوى من مستويات تطوير الكفاءة اللغوية للمتعلم يجب أن تكون هناك مادة بمستوى لغوي مناسب. وبالتالي، من الضروري استخدام مادة مكتوبة أو مبسطة بشكل خاص حيث يتم التحكم في مستوى المفردات بطريقة مخططة".² إن الاختصار على هذا البعد الدراسي والمنحى القرائي ليعتبر حصراً لوظيفة اللسانيات النصية التي تتحلّى بجملة من المفاهيم لها القدرة على تفسير التواصل وفهم محركات الكلام وطرق بنائه، وأغراض الخطاب، وأخيراً تحليل النصوص قرائياً. وفيما يلي جملة من المفاهيم المنتخبة التي يعتقد البحث بأولويتها في الورود داخل المنهاج لتستهدف تلك الفئة المعبر عنها بمجموعة المعلمين، والتي يمكن أن تحيل على معرفة نصية حقيقية؛ يمكن أن تقارب اللغة ليس دراسة فقط لأشكالها من المنتج بل بناءاً وفهماً.

وفيما يلي بعض النقاط التي تسعنا بها اللسانيات النصية والتي لها دور كبير في تفسير آليات تشكل الخطاب؛ بل والتي يمكن أن تحيل على استثمار حقيقي لجوهر المقاربة بالكفاءة الذي مبدؤه المعرفة القبلية الضمنية لدى مجموعة المتعلمين.

1 - دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص20.

2 - "The conditions needed for the meaning-focused input strand are that learners should be focused on understanding what they are listening to or reading, they should already know at least 95% of the words and phrases in the input, and thus there is a small number of unfamiliar language features that can be understood through context clues. This means that at each level of a learner's language-proficiency development there needs to be material at an appropriate language level. Thus, it is essential to use specially written or simplified material where the vocabulary level is controlled in a planned way." An essay under the title: Vocabulary Program for Second or Foreign Learners by P Nation, Victoria University of Wellington, New Zealand, MARGIE BRNS, **Concise Encyclopedia of applied linguistics**, P406.

4-3-1 منظور الجملة الوظيفي¹

يقوم هذا المنظور على تقسيم الجملة وبالتالي مجموعة التتابعات من الجمل المشكلة للنص إلى نوعين مختلفين من المعرفة؛ وهما المعرفة القبلية والمعرفة البعدية؛ اللتان عبر عنهما بالموضوع والتعليق، وتتمثل الوظيفة الجديدة للجملة في المعرفة الجديدة التي تنقلها والتي ترتبط موضوعيا بمعرفة قبلية ترتبط بالسياق أو بمعرفة المتلقي بالعالم، لتحمل قيمة إخبارية تمكن من تفهم الجانب الدلالي لبنية النص الموضوعية، وعلى هذا الأساس يمكن أن يفهم النص على أساس من أنه تتابع من موضوعات حيث أستخدم على هذا بـ التوالي الموضوعي للنص Thematische Progression الذي يمثل دعامة بناء النص² ومن ثم يتجاوز هذا المفهوم قدرته التفسيرية للنصوص إلى قدرته على تفسير الحدث اللغوي؛ الذي يقوم على تفاعل العناصر الأساسية في الخطاب وعلى نوعين من المعرفة - معرفة قبلية/معرفة بعدية- تتوزعان بين مجموعة الشخوص المتفاعلة داخل الخطاب، إن لهذا المفهوم دور في تفسير البعد الخطي للمستوى التركيبي وكيفية نشوئه بعيدا عن التفسيرات التركيبية الكلاسيكية في النحو العربي. وأكثر من ذلك إنه استثمار حقيقي لجوهر المقاربة بالكفاءة التي تقوم على تمثل المعرفة القبلية في أي عملية تعليمية؛ بسبب الطابع التراكمي للمعارف. ونحن إذ ندعوا لتضمين المنهاج هذا النوع من المهارات النصية، فإننا نؤكد على ضرورة التطرق لذلك ضمنا

1- هناك إشكالية تقع على مستوى ترجمة مصطلحي الموضوع والتعليق عند العرب من خلال الطريقة التي تعرض لهما بها فيلم ماثيزيوس وهو من رواد مدرسة براغ في منظور الجملة الوظيفي، حيث ترجم مصطلح الموضوع بالمسند إليه ومصطلح التعليق بالمسند، وحقيقة ورغم التشابه الكبير على المستوى الدلالي بين جملة هاته المفاهيم إلا أن الطابع الشكلي النحوي للمصطلحات العربية يحول دون مقارنة هاته المفاهيم اللسانية بها، ذلك أنها مفاهيم ركيزتها الأساسية المستوى الدلالي خلافا للمصطلحات العربية التي تروم الشكلنة والتجريد لسعيها الحثيث إلى الوصول إلى ذلك الطابع القواعدي، فعندما نقول في بيتنا سيارة جديدة فإنه وفق منظور الجملة الوظيفي تمثل العبارة في بيتنا معرفة قبلية للمتلقين وهي معرفة مشتركة بينهم أما عبارة سيارة جديدة فتمثل معرفة جديدة للمتلقي وهذا خلافا لما يمكن أن يتحملة المسند إليه أي المبتدأ والفاعل اللذان لا يكونان إلا اسمين.

2- ينظر: كلاوس برنكر، تر: سعيد حسن بحيري، التحليل اللغوي للنص، مؤسسة المختار، مصر، ط1، 2005م، ص64-65.

وفي شكل مهاراتي داخل قاعة الدرس عند تحيين المناقشة الدلالية حول الموضوعات النصية، بعيدا عن أي ضرورات اصطلاحية تترك البنية الذهنية للمتعلمين، وإن كنا نشدد على ضرورة ورودها في المنهاج والوثائق المرافقة له كدليل الأستاذ بشكل صريح. وفيما يلي نموذج لاستثمار هذه المقاربة الوظيفية على مستوى أحد النصوص المضمنة لمنهاج اللغة العربية لمرحلة المتوسط.

النص:

"السماء دكناء ولا هبة ريح تحرك تلك الغيوم الثقال التي تجمعت في أرجائها، مراد لا يدري ما يفعله للتخلص من ملله؛ فالحي يكاد يكون خاليا في هذه الساعة، ما العمل؟ أينزل نحو المدينة؟ وأخيرا وجد نفسه يقترح على صديقيه رزقي ومحمد التوجه إلى الدكان لشراء حبة من الجوز الهندي، إلا أن رزقي أخبره أن النقود الموجودة في جيبه لا تكفي، واقترح عليه الحصول على حبة جوز في غفلة من صاحب الدكان، والذهاب إلى الطرف الشرقي من الحي لاقتسامها. ولم يحبذ مراد الفكرة، ولكنه وجد نفسه يوافق رزقي على ذلك بشرط أن يقف هو عن بعد، ولا يكون له ضلع في العملية."¹

يتم التحليل وفق:

يشير T إلى مصطلح الموضوع Subject (معرفة قديمة).

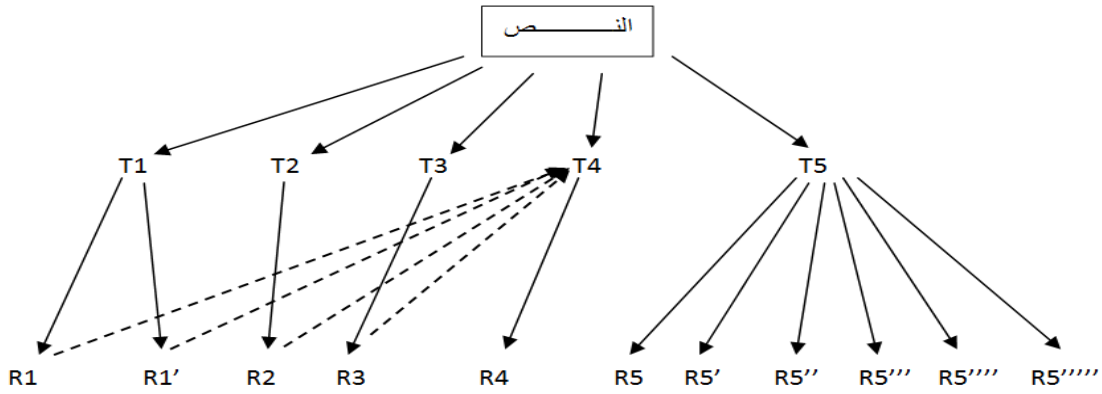
يشير R إلى مصطلح التعليق Predicate (معرفة جديدة).

السماء T1 دكناء R1 ولا هبة ريح تحرك تلك الغيوم الثقال التي تجمعت في أرجائها، R1' مراد T2 لا يدري ما يفعله للتخلص من ملله R2؛ فالحي T3 يكاد يكون خاليا في هذه الساعة، R3 T4 ما العمل؟ R4 أينزل نحو المدينة؟ R4' وأخيرا وجد نفسه يقترح على صديقيه رزقي ومحمد التوجه إلى الدكان لشراء حبة من الجوز الهندي R4'' إلا أن رزقي T5 أخبره أن النقود الموجودة في جيبه لا تكفي R5، واقترح عليه الحصول على حبة جوز في غفلة من صاحب

1- كتاب اللغة العربية، سنة ثالثة من التعليم المتوسط، ص12.

الدكان، $R5'$ والذهاب إلى الطرف الشرقي من الحي لاقتسامها. $R5''$ ولم يحبز مراد الفكرة، $R5'''$ ولكنه وجد نفسه يوافق رزقي على ذلك بشرط أن يقف هو عن بعد، $R5''''$ ولا يكون له ضلع في العملية. $R5'''''$

يرتبط الموضوع $T1$ بالتعليق $R1$ وهو ارتباط بسيط، يرتبط التعليق $R1'$ بالموضوع $T1$ وهو ارتباط مع وجود موضوع أساسي عبرت عنه الإحالة في قوله (أرجائها) التي جعلته مرتبطاً بالموضوع الأول، يرتبط الموضوع $T2$ بالتعليق $R2$ ، يرتبط الموضوع $T3$ بالتعليق $R3$ تعتبر التعليقات $R1+R2+R3$ مؤسسة لموضوع مفهوم من السياق اللغوي هو $T4$ ثم يرتبط هذا الموضوع بالتعليق $R4$ ، تعتبر $R5$ ($R5'$) ($R5''$) ($R5'''$) ($R5''''$) ($R5'''''$) تعليقات للموضوع $T5$.



مخطط (11) يوضح آلية ارتباط المواضيع داخل بنية النص الدلالية¹

إن هذا التحليل الذي قمنا به لا يعدو أن يكون تحليلاً لسانياً نصياً لهذه الفقرة، فما هو غرضه التعليمي؟ وكيف يمكن استثماره على مستوى قاعة الدرس؟ إن القراءة اللسانية التي تستثمر الاستراتيجيات النصية لتختلف كثيراً عن القراءة البسيطة التي تقوم على تحسين النطق بالحروف والمقاطع والكلمات وتجويد الإسماع، والتي يفترض أنها مهارة تم التأكد من استكمال تلميذ المرحلة المتوسطة لها في مرحلة الابتدائي؛ ذلك أنها قراءة دلالية تربط أجزاء النص وجمله ومفاصله وعتباته بعضها ببعض، لتقف على جل مضمونه وتحدد بعد ذلك وظيفته

1- مخطط (11) من إعداد الباحث.

الأساسية، لذلك فإن هذا التحليل اللساني لا نبالغ أن نقول أنه ينبغي أن يكون بدرجة المعلوم بالضرورة لدى المعلم؛ فهو استراتيجية يمكن أن تفسر نوع الترابطات¹ التي تكون على مستوى البنية الدلالية القابعة في عمقه، إن الطبيعة الخطية للممارسة القرائية لتجعل المتعلم يهمل تلك الترابطات التي نسلم بوقوعها على مستوى اللاشعور، ولكن ذلك يحول دون الوقوف الواعي على ماهية هاته الترابطات، إن ما وقع على مستوى المفصل المعبر عنه بـ T4 يمكن أن يكون نموذجاً حياً لهاته الظاهرة، فما يقع على مستوى القراءة البسيطة هو نوع من الوهم بانفصال جملة الموضوعات T1 و T2 و T3 وتعليقاتها R1 و R2 و R3 المؤسسة دلاليا لحالة شعورية كان ينبغي إدراكها ذهنياً لدى المتعلم، وهنا يأتي دور الأستاذ ليربط السباق باللاحق ويشير إلى نوع تلك العلاقة ويركز عليها.

إن هذه البنية الدلالية المعبر عنها فيما سبق بما تتحمله من فكر وعاطفة ووجدان تعتبر الأساس الحقيقي للبنية النحوية في مستواها التراكمي والإنجازي الذي ملمحه الأول استمرارية الحديث على حد قولنا: "أنا أستمّر في الحديث إذا أنا أنجز." ثم من جهة أخرى هي أساس للبنية النحوية في مستواها القواعدي الذي يفرض حضوراً معيناً لملاحح نحوية ذات دلالة وظيفية معينة كالحركات، والرتبة، والموقعية... الخ، يقول الجرجاني: "وإنك إذا فرغت من ترتيب المعاني في نفسك، لم تحتج إلى أن تستأنف فكراً في ترتيب الألفاظ، بل تجدها تترتب لك بحكم أنها خدم للمعاني، وتابعة لها ولاحقة بها، وإن العلم بمواقع المعاني في النفس علم بمواقع الألفاظ الدالة عليها في النطق."² ويعلق سعيد البحيري على كلام الجرجاني بقوله:

1- إن نوعاً من هاته الترابطات الدلالية يمكن أن يفسر لنا سبب وقوع الحجاج في نوع من اللحن الذي يترتب على الإطالة في الكلام مما ينسي بعضه بعضاً، يذكر أن الحجاج بن يوسف قال ليحيى بن يعمر: "أتجدي ألحن؟" قال الأمير أفصح من ذلك، قال عزمتم عليك لتخبرني، وكانوا يعظمون عزائم الأمراء، قال يحيى بن يعمر نعم، في كتاب الله، قال ذاك أشنع له، ففي أي شيء من كتاب الله؟ قال: قرأت: ﴿قل إن كان آبؤكم وأبنؤكم وإخوانكم وأزواجكم وعشيرتكم وأموال اقترفتموها وتجارة تخشون كسادها ومساكن ترضونها أحب إليكم من الله ورسوله﴾ فترفع أحب وهو منصوب، قال: إذا لا تسمعي ألحن بعدها، فنفاه إلى خراسان. "السيرافي، أخبار النحويين البصريين، تح: طه محمد الزيني وعبد المنعم خفاجي، مطبعة مصطفى بابي الحلبي، مصر، ط1، 1955م، ص17-18.

2- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، مكتبة الخانجي، مصر، دط، دت، ص54.

"فليس نظم الألفاظ في حقيقة أمره إلا نظما للمعاني، إذ إن نظم الظاهر يرجع إلى قصد نظم غير الظاهر، ومن ثم يكون الوصول إلى ((مرام نظم المعاني أشد عسرا من مرام نظم الألفاظ)) فليس وصف اللفظ بمنفصل عن وصف المعنى، سواء قلنا فصاحة أو نظما، فالمزية أو الفضل يتقاسمها اللفظ والمعنى معا"¹، و إن كان طموح مرحلة التعليم المتوسط متوجها إلى الغرض الثاني بصورة أكد إلا أن الملمح العام الذي يشير إليه واقع تعليم العربية هو ضعف مستوى الطلبة في المستوى الأول وذلك لأسباب نفسية و اجتماعية و أيضا مزاحمة العاميات و اللغات الأخرى...الخ.

4-3-2 استثمار الإحالة في تعليمية اللغة

"أنواع الروابط النصية: الروابط في اللغة العربية كثيرة، فمنها غير اللغوية كعلامات الترقيم ومنها ما هو لغوي: كحروف العطف والضمائر، وغيرها، ومنها ما هو منطقي: كالاستهلال، والتفسير، والتعليل، والاستنتاج، والإضافة، وغيرها. ومنها ما يكون كلمة مفردة نحو: ثم، أي، مثل ... ومنها ما يكون عبارة نحو: في البدء، على سبيل المثال، أضف إلى ذلك ... إلخ."² و للإحالة دور هام في ارتباط أجزاء الخطاب الداخلية والخارجية وتلعب الضمائر دورا هاما في هذا السياق، لكن مع هذا تبقى مسألة الضمائر و تعليميتها رهينة سياقات جُمليّة جد مبتدلة في الدرس اللغوي القديم، وطرق التعليم التي بقيت رهينة الحدود الجُمليّة المعروفة، إن نوعا من استثمار هذا المفهوم النحوي لابد أن يخرج بهذا المفهوم إلى سياقات خطابية أرحب، ومن هنا لابد أن يضطلع أستاذ اللغة العربية بمهمة تبين هذا الدور البارز للعناصر الإحالية في ربط أجزاء الخطاب بعضها ببعض من جهة، وربط النص بمقامه من جهة أخرى.

يبدو أن هذا الفهم ليؤسس لتصور جديد للمقاربة النصية حيث نعتقد أن مقاربة نظام اللغة وفق منظور نصي لابد وأن يركز على مجموعة الأسئلة التي تستتطق النص لتحسس المقام

1- سعيد حسن بحيري، دراسات لغوية تطبيقية في العلاقة بين البنية والدلالة، مكتبة الآداب، مصر، ط1، 2005م، ص201.

2 - كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، 2017م، ص35.

وتتوقعه، إن أي خروج عن هكذا طموح ليعد في حقيقة الأمر نوعاً من التعليم القائم على مفهوم الجملة المتجلبب برداء النصية. ومن قبيل الملامح والأسئلة التي يمكن أن تعبر عن طرح جدي للمقاربة النصية:

- 1/ قيام النص على خطاب حقيقي تتوزع فيه الشخصيات بطريقة ثنائية أو ثلاثية... الخ.
- 2/ وجود الموضوع الموحد للخطاب أو ما يعرف بالموضوع العلوي.
- 3/ اعتماد الأسئلة من قبيل: كم متحدثاً في النص؟ حدد ماهية المتحدثين في النص؟ كيف تتوقع أن يستمر الحوار؟ إضافة إلى مجموعة ملامح أخرى لا يتسع المقام لذكرها.

4-4 التمثل التعليمي للفعل الكلامي

(يمثل الاتجاه التواصلية قطاعاً هاماً من الدراسات اللغوية الساعية للكشف عن طبيعة النص، وهو بذلك يسند النص إلى الاتجاه البراغماتي الذي يحاول أن يصف ويشرح شروط الفهم اللغوي الاجتماعي بين شركاء التواصل، وبالتالي يصبح البحث في هذا الصدد متعلقاً بوجه خاص بنظرية الفعل الكلامي التي تتجاوز الفهم الضيق للنص القائم على كونه تتابعا جملياً مترابطاً نحوياً، بل أنه يحيل على فعل لغوي معقد، وهنا تبحث اللسانيات النصية عن الأغراض التي يمكن أن تستعمل فيها النصوص؛ أي دراسة الوظيفة التواصلية للنصوص، وبهذا يصبح لكل نص وظيفة معينة في سياق تواصلية له شروطه الاجتماعية والعرفية).¹ ومن زاوية نظر تعليمية يمكن أن يثيرها هذا الفهم يمكن التساؤل عن نوعية الآليات و الاستراتيجيات التعليمية المضمنة في المنهاج، و التي تقارب هذا المنظور من خلال وضعيات تواصلية بيداغوجية داخل الوسط التربوي. ولهذا الفهم البيداغوجي أساسين يحددان مشروعية تواجده داخل أي عملية تعليمية تروم الكفاءة واقتصاد الجهد والوقت في تعليم اللغة وهما:

1 - كلاوس برينكر، التحليل اللغوي للنص، ص 25.

4-4-1 الأساس البيداغوجي

يقوم هذا الأساس على النظريات التي تؤكد على التعلم السياقي والتي تطرح التساؤل: هل باستطاعتنا استئصال المعرفة من مواقف الحياة اليومية التي نستعملها فيها؟ "فبعض التحريات العميقة للحوار الصفي بدأت تصل لنظرة أعمق لعدد كبير من الخصائص الاجتماعية والثقافية واللغوية للتفاعل، مثل علاقات القوة المتساوية وغير المتكافئة، بعض جوانب تبادل الأدوار، وإدارة الحديث، وتوقيت ومدة أحداث الكلام. من منظور تحليل المحادثة، وفرت التفاعلات الصفية أرضية خصبة لفحص التقويم، التصحيح، التصحيح الذاتي، الخطاب... و في الوقت الحاضر، يدرك علماء الاجتماع والمربون واللغويون عالمياً تقريباً أن المؤسسات الاجتماعية والثقافية للتعليم لا تنفصل عن كيفية توظيف اللغة والخطاب لنقل المعرفة و إدماج المتعلمين في المجتمع.¹

وفي سعي الباحثين للإجابة عن هذا السؤال السابق يؤكدون على المكانة ذات الأولوية القصوى للسياق البيداغوجي؛ حيث يرون أنه من غير الممكن عزل تحصيل المعرفة بعيداً عن السياق البيداغوجي والثقافي والاجتماعي، ومن ثم لا بد من إدماج موسع للسياق في عملية التعلم من أجل تخصيص تجربة المتعلم التي ينتظر منها التفعيل في الحياة اليومية، ومن أشهر هاته النظريات: نظرية Brown, Collins, Duguid, Greeno التي تعبر عن التعلم السياقي بتحصيل المعارف في الوضعية. ومن مبادئها:

1 - "In-depth investigations of classroom talk have undertaken to gain insight into a large number of sociocultural and linguistic properties of interaction, such as equal and unequal power relationships, some aspects of turn taking, talk management, and the timing and length of speech events. From the perspective of conversation analysis, classroom interactions have provided a fertile ground for examinations of repair, correction, self-correction, discourse, ... At present, sociologists, educators, and linguists almost universally recognize that social and cultural institutions of schooling are inseparable from how language and discourse are employed to transmit knowledge and socialize learners." an essay under the title: Classroom Talk by E Hinkel, Seattle University, Seattle, WA, USA, MARGIE BRNS, **Concise Encyclopedia of applied linguistics**, P406.

1- المعرفة أداة تابعة أساسا للممارسة الثقافية: وهم بهذا يؤكدون على ضرورة التخلي عن تلك الفكرة التي تنظر للمفاهيم ككيانات مستقلة ومجردة، فهي بالأساس نتاج التفاعلات الثقافية والاجتماعية.

2- اكتساب المعرفة ينتج عن المشاركة: وذلك بالتأكيد على خاصية المشاركة التي يتمتع بها المتعلم في نشاط جماعة ما تتقاسم نفس الممارسات، وهي بذلك تمثل القلب الأساسي للتعلم، ومن ثم تصبح المعرفة الذهنية بمثابة الأداة التي لا يمكن أن يتحدد تعريفها إلا إذا اتصلت بالوضعية التي تتيح الاستغلال.

3- السياق الثقافي يحدد وسط استعمال المعرفة: ويقصد به مجموعة الخصائص للوسط الذي تستعمل فيه المعرفة، ويمكن أن يمنح السياق الثقافي قواعد جديدة للاستعمال بعيدا عن القواعد الأولية التنظيرية للمعرفة.¹

2-4-4 الأساس اللساني

ويقوم هذا الأساس تحديدا على النظرية التداولية التي تربط أي معرفة لغوية بالسياق والمقام، وتستخدم قوانين الاستعمال في فك أي تشفير دلالي لغوي، وعند الحديث بمنطق لساني خالص فإننا نستطيع القول أن العلاقة بين التداولية والمستوى التركيبي تتحدد أساسا في تلك المرحلة الأولى التي يعتمد عليها المحلل التداولي بالاعتماد على خصائص النظام اللغوي المحددة سلفا، أما من جهة التعليمية فإن هناك عكسا لاتجاه هاته المهمة التي تتحدد في: كيف يمكن أن نبني خصائص النظام اللغوي بالاعتماد على المؤشرات التداولية؛ المقام والسياق وقوانين الاستعمال؟ أي كيف يمكن أن نبني وسطا بيداغوجيا تنصهر فيه المحددات الثقافية والاجتماعية وتخلق فيه بيئات لغوية تحاكي تماما أو تكاد ما يمكن أن يعاين خارج الوسط البيداغوجي في الحياة اليومية؟ وللإجابة عن هذا التساؤل نقوم بالعودة إلى أهم مفاهيم النظرية

1 - بيرتراند، النظريات التربوية المعاصرة، تر: محمد بوعلاق، دار الأمان، المغرب، ط1، 2007م، ص163-166.

التداولية: "الفعل الكلامي"، لنرى تجلياته داخل المنهاج بعيدا عن الفهم الكلاسيكي للفعل اللغوي الذي يربطه بكل أشكاله النظامية في النحو والصرف.

لا يخفى الزخم الذي حضي به مفهوم الفعل قديما في النحو العربي وحديثا في اللسانيات خاصة في شقها التوليدي والتحويلي، فهو العامل الذي يحكم الجملة فيحدد ترتيب عناصرها ووظائفها الدلالية، لكن مفهوم الفعل الكلاسيكي يستبقي الفعل التعليمي رهين مفارقة خاصة تتمثل في حدة الاستقطاب التي تعتري الذات المتعلمة عند وقوع الفعل التعليمي التعليمي، ذلك أن هاته الذات تبقى رهينة التوقع و الانفصال عن الملاحظات الحقيقية للحدث نتيجة غياب التمثيل الحقيقي لمفهوم الفعل كحدث له غرض تأثيري معين¹ يمكن إدراكه كليا في وضعيات تواصلية حقيقية، أو جزئيا في وضعيات مفتعلة، وهنا يأتي دور المعلم فيما يتمثله من استراتيجيات تعليمية غرضها تحقيق هذا المعنى التأثيري باستعمال الحواس المعروفة والتي ترمي إلى استفزاز مجموعة الحواس لدى مجموعة المتعلمين. و من هاته الاستراتيجيات مثلا: استراتيجية تمثيل المعنى باستخدام الأساليب الميكانيكية، حيث تقوم هاته الاستراتيجية على أساسين: الأساس الأول يضطلع به المعلم وهو تمثيل معنى الفعل اللغوي وهذا التمثيل يمكن أن يكشف عن بعد تأثيري لهذا الفعل، و الأساس الثاني ويضطلع به المتعلم ويمكن أن يكشف عن استجابة Response تأثرية بالفعل اللغوي.

4-4-3 التمثلات الدرامية للفعل الكلامي

عند الاعتماد على خطاطة التواصل اللغوي وعناصرها الأساسية - المخاطب/الخطاب/المُخاطَب- كأساس ترجيحي بين أكثر الوسائل التعليمية كفاءة في محاكاة الحدث اللغوي

1 - الفعل الكلامي جوهره هو " أن كل ملفوظ ينهض على نظام شكلي دلالي إنجازي تأثيري. فضلا عن ذلك، يعد نشاطا ماديا نحويا يتوسل أفعالا قولية Actes Locutoires لتحقيق أغراض إنجازية Actes illocutoires (كالطلب والأمر والوعيد...الخ)، وغايات تأثيرية Actes Perlocutoires تخص ردود فعل المتلقي (كالرفض والقبول). ومن ثم فهو فعل يطمح إلى أن يكون فعلا تأثيريا، أي يطمح إلى أن يكون ذا تأثير في المخاطب، اجتماعيا أو مؤسساتيا، ومن ثم إنجاز شيء ما. "مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دار الطليعة، بيروت، ط1، 2005م، ص40.

التواصل اليومي، فإننا نصدر إلى كون المسرحية¹ أكثر هاته الوسائل تحقيقا لما يصبو أي منهاج لغوي له؛ ذلك أنها تضع بدايات ونهايات لكل خطاب من خلال المتحدث و المستمع، كما أنها تضع موضوعا خاطبيا موحدا للتداول، وتفتح المجال أمام العملية العكسية لتبادل الأدوار الخطابية، وتقرض فنيا وجود عنصر ثالث خارج عن الدائرة الخطابية يمثل جمهور من يتلقى الدراما، وتصهر جميع هاته الأطراف في قالب وجداني وفني موحد يشحن العبارات اللغوية بكل ما يصبو إليه أي متحدث باللغة في تبليغ معنى ما، ثم بعد ذلك تفتح بابا للتقييم على ضوء ما كان وما ينبغي أن يكون.

وبالعودة إلى المنهاج الجزائري وما قرره في شأن نوع هاته النشاطات التواصلية التفاعلية فإننا نجد أن هناك مشروعا تحت عنوان "تأليف المسرحية" الذي يحتوي على بعض النصوص الحوارية التي تحمل في طياتها مضامين تربوية قيمية مختلفة، كما تستدعي ما تؤكده نظرية الفعل الكلامي ذو القدرة التأثيرية على الآخر المشارك في التفاعل اللغوي وعلى الآخر المتلقي للعمل الفني الدرامي. يأتي في مقدمة هاته النشاطات مقطوعة حوارية من مسرحية كريستوف كلمبوس، لكن الغريب في هذه الوحدة التعليمية تأكيدها على الحوار كنص لا كعمل يجسده الطالب على خشبة، يتبين ذلك من خلال التوجيهات الموضوعية للطالب والمقررة في هذا الشأن، حيث أن أقصى ما يشير إلى التجسيد قول واضع المنهاج " حاول تمثيل المسرحية رفقة بعض أفراد العائلة أو زملائك، ومن ثم لا يحظى المنهاج الجزائري بالقسط الوافر من هذا النشاط حيث لا يحتوي إلا على مجموعة من النصوص الحوارية التي لا يمكن أن تحيل إلا على اجتراءات واقتطاعات من هذا النشاط كما هو معروف عند جمهور الفنانين، حيث لا

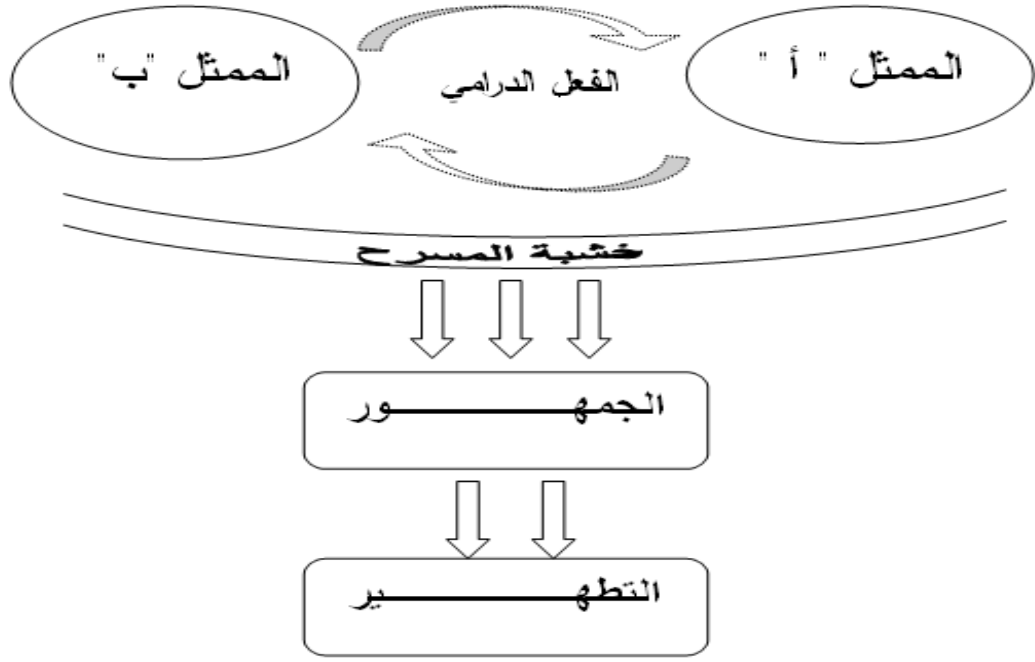
1 - المسرحية " لون من ألوان الأدب فيها خصائص الرواية، إلا أنها أعدت إعدادا خاصا للتمثيل المسرحي. فهي تمتاز بالحركة، وما يقوم به الممثلون فوق خشبة المسرح. ولكنها على كل حال لون من ألوان الإنتاج الأدبي الذي يعبر عن مشاعر الناس وأحاسيسهم ومشاكلهم. ويميل الأطفال عادة إلى هذا اللون من ألوان الإنتاج الأدبي، لأن فيه تعبير بالإشارة والحركة والأداء والإيجاء بالإضافة إلى التعبير اللغوي العادي. وعلى هذا فالمسرحيات تعتبر مصدر متعة للأطفال لأن فيها تقليدا ومحاكاة، والأطفال يولعون ولعا شديدا بهذين الفنين." راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية، ص289.

يمكن أن تقوم بالدور الذي ينتظر منها كنشاط درامي تعليمي متكامل، وذلك بسبب البون الشاسع بين النص الحوارى والتجسيد الحوارى.

نتواصل فى حياتنا اليومية من خلال أفعال كلامية نعى من خلالها إلى إحداث تأثير فى المتلقى فما الذى يختلف عند نمذجة هذا التواصل دراميا على الخشبة؟ يعرف الفعل الدرامى¹ action على أنه (تعبير عن أحداث مسرحية منتجة على الخشبة بناء على تصرف الشخصيات أى مجموعة التحولات المرئية على الخشبة، وأعمق من ذلك ما يقع منها على المستوى النفسى للشخصيات، أو هو العنصر المحول والحيوى الذى يسمح بالانتقال منطقيا وزمانيا من حالة إلى أخرى؛ أى أنه نتيجة للتسلسل المنطقى للأحداث،)² فهو فعل له كل ملامح الفعل الكلامى و له تأثيرات تتجاوز الأخير فى التطهير لذلك له تأثير مصطنع فوق خشبة المسرح، وتأثير فعلى فى الآخر المتفرج تعليميا من خلال التقريب الذى يجسده الأداء الفعلى، وهنا يمكن أن نتحدث عن تطابق حقيقى لجوهر الحدث اللغوى التواصلى - الذى يقوم على الأفعال الكلامية - والفعل الدرامى الذى يتحدد جوهره ليس بين الممثلين فوق خشبة المسرح؛ إنما بين الملقى والجمهور المعبر عنه بالمتلقى.

1 - الحدث هو (العنصر الأساسى الذى يضمن استمرارية المسرحية وحركيتها وبه تنمو الشخصيات خلال منظومة الصراع، هذا الأخير الذى يقوم عليه عنصر التخيل مما يذلل ويلغى الفوارق الصارمة بين الحقيقة والخيال) ينظر: راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقداداي، المهارات القرائية والكتابية، ص290.

2 - باتريس بافى، معجم المسرح، تر: ميشال ف. خطار، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2015م، ص63.



مخطط (12) يوضح آلية عمل الفعل الدرامي¹

إن الفعل التعليمي هو فعل يكرس أحد المناظير الكبرى للتعليمية كاعتبارات الكم والوقت و اقتصاد الجهد و التيسير... الخ، لذلك يمكننا الحديث في هذا السياق عن صورة أكثر جلاء لهذا الفعل عند استعمال الفعل الدرامي كوسيلة لتعليم اللغة وتطويرها، وهنا نطرح سؤال عن أهم ملمح تعليمي يكرسه هذا الفعل خلال مسيرة المتعلم التي يتزود فيها بمختلف المهارات و الأداءات ويحتك فيها مع البنية اللغوية، وهنا يمكننا القول أن أهم ما يؤكد عليه الفعل الدرامي ديداكتيكيا مفهوم التذكر والاستبقاء، حيث أن تورط المتعلمين جسديا وفكريا و اجتماعيا من خلال الفعل الدرامي يجعلهم أكثر قابلية لفهم المعنى الذي تعبر عنه الشخصيات من خلال إعادة بناءه، وهذا المعنى الجديد الذي يتم بناؤه هو ما يستبقى في حقيقة الأمر؛ إنه معنى مطابق للمعنى الذي تتفاعل به الشخصيات داخل النص الحوارى، لكنه في المقابل فعل يتمتع بخصوصية الأداء التمثيلي للطالب.

1 - مخطط (12) من إعداد الباحث.

و مما يبين مدى ابتعاد واضع المنهاج عن الغرض الذي يؤسس له الكتاب المدرسي لتعليم اللغة العربية من ذلك الشرط الذي اشترطه هو على نفسه من ضرورة تحقيق الكفاءة التواصلية كهدف رئيس، تسعى المقاربة التواصلية إلى إرساء قواعدها الوضعية التعليمية نوعية النصوص وهيكلها الخطابي بوصفها أول ما يمكن أن يترجم الوضعية التعليمية، حيث تمثل الوضعية التواصلية في المنهاج "موقفاً يكتسب منه المتعلم معلومات انطلاقاً من المشروع الذي يعده، وبالاعتماد على الكفاءات التي سبق وأن تحكم فيها والتي تسمح له باكتساب كفاءات أخرى ... أو أنها مجموعة النصوص الشفوية أو المكتوبة والأنشطة المتنوعة التي تنظم بشكل متناسق"¹ و هذا ما يجعلنا نعتقد أن هاته النصوص في منحاها العام تتجه نحو الأشكال الكتابية التي تعتبر ممارسات مجتزأة للحدث اللغوي، و الذي ينبغي هو اقتراح ما يمثل التمثيل الصحيح لعناصر الخطاب الأساسية - المُخاطَب والمُخاطَب والخطاب والسياق - حتى نقف على حقيقة الحدث اللغوي، وحقيقة اللغة في وسطها الطبيعي، وبالتالي إتاحة المجال للخروج بهذه العملية من الطابع الضيق للغة ككفاءة عرضية لها دور في تحصيل كفاءات أخرى إلى كفاءة أساسية تمثل هدفاً في حد ذاتها حتى يتاح لها المجال أن تكون وسيلة تواصل في الفضاء المادي، فيمكنها بذلك العيش في الشارع وفي المدرسة وفي الأسرة، وليس فقط على صفحات الكتب ومسودات الجرائد، يقول محمد تيمور: "يجب علينا ضرورة تغيير موقفنا كبيداغوجيين إزاء اللغة العربية الشفوية التي لا بد من أن تتميز، كسائر اللغات الأخرى بمميزات تعليمية تتحرر بها عن جملة خصائص اللغة الكتابية؛ لأن سلوكنا الحالي مع التعبير والتواصل هو أننا نُقحم تلامذتنا في هذه المرحلة الحاسمة في التعبير والتواصل شفويا باللغة الكتابية! وقد تجاوزت كثير من البلدان العربية هذه المعضلة البيداغوجية."² ولعل الإحصاء الذي يترجمه الجدول التالي يبين مدى تفاعل واضع المنهاج مع هذا الشرط الذي اقترحه على نفسه بادئ الأمر.

1- دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص30.

2- محمود تيمور، مشكلات اللغة العربية، مكتبة الآداب، القاهرة، دط، دت، ص9.

نوع النص	نص حوار	نص غير حوار
عدد النصوص	1	70

جدول (18) يوضح عدد النصوص الحوارية بإزاء غير الحوارية خلال السنة الأولى¹

نوع النص	نص حوار	نص غير حوار
عدد النصوص	15	41

جدول (19) يوضح عدد النصوص الحوارية بإزاء غير الحوارية خلال السنة الثانية²

نوع النص	نص حوار	نص غير حوار
عدد النصوص	4	52

جدول (20) يوضح عدد النصوص الحوارية بإزاء غير الحوارية خلال السنة الثالثة³

نوع النص	نص حوار	نص غير حوار
عدد النصوص	4	49

جدول (21) يوضح عدد النصوص الحوارية بإزاء غير الحوارية خلال السنة الرابعة⁴

- 1 - جدول (18) من إعداد الباحث.
- 2 - جدول (19) من إعداد الباحث.
- 3 - جدول (20) من إعداد الباحث.
- 4 - جدول (21) من إعداد الباحث.

قام هذا الإحصاء على تتبع الأشكال الحوارية التي تعتبر أهم روافدها: نشاطا فهم المكتوب، وفهم المنطوق، وقد توسعنا في اعتبار ما هو حوارى إلى كل شكل طغى عليه نوع من الحوار الحقيقي، أو الحوار التاريخي المُحدَّث عنه، أو الحوار الداخلي.

إن هاته الجداول تبين التوجه العام للوضع في اختيار النصوص، والذي ينحو اتجاه الأشكال غير الحوارية السردية أو الوصفية... إلخ، مع أن الإحصاء قد شمل أشكالا لا يمكن تسميتها حوارية بالمعنى العلمي الدقيق، الذي يفترض تحديدا اسميا للشخصيات المتداولة للحوار وفق بنية شكلية معينة؛ فهي نصوص سردية أو وصفية أو غير ذلك من الأنماط في شكلها العام تتخللها بعض الملامح الحوارية، مع توفر قليل للأشكال التي نقصد إليها كنصوص يمكن أن تترجم في أعمال فنية كالدراما التعليمية، حيث أن طابعها العام في المنهاج النذرة والقلّة، ويبدو أن واضع المنهاج يؤكد على الحوار بمعناه العام¹ لذلك يجعله مشتملا على ما يكون بين الشخوص وهو الحوار الخارجي أو ما يكون بين الذات المتكلمة ونفسها وهو الحوار الداخلي، ثم يربط ذلك بسياقات أخرى فيفرّع الحوار إلى حوار ثقافي، وحوار اجتماعي وحوار سياسي... إلخ، كما أنه يتوسع في مفهوم التواصل فيجعله ممكنا من خلال الوضعيات الحوارية، والوضعيات التوجيهية وهو بذلك يقبل كل أشكال التواصل المعروفة كالتواصل الأدبي من خلال القراءة أو الفني من خلال المشاهدة... إلخ، وعلى الرغم من أهمية هاته الأشكال

1- يعرف واضع المنهاج الحوار على أنه: "طريقة تعبير، تقوم على اشتراك شخصين على الأقل (المُرسل والمُرسل إليه)، أو مجموعة من الأشخاص في تبادل الحديث وجها لوجه، أو بطريقة غير مباشرة بغرض إثراء موضوع بعينه والتحدث فيه. وهو أنواع:

أ- الحوار الداخلي: هو كلام تحدّث به الشخصية نفسها.

ب- الحوار الثنائي: وهو الكلام المباشر الذي يدور بين شخصين.

ب- الحوار الجماعي: وهو الكلام المباشر الذي يدور بين أكثر من شخصين.

عناصر الحوار: بالتدرب، يصبح الحوار مهارة تتحدد عناصره في:

1. موضوع الحوار: ويشمل في العموم مواضيع الحياة المختلفة.

2. طرفي الحوار: وهما الشخصان أو مجموعة الأشخاص المتحاورين، والذين يتبادلون الأدوار في تناول الكلمة؛ حيث يصبح

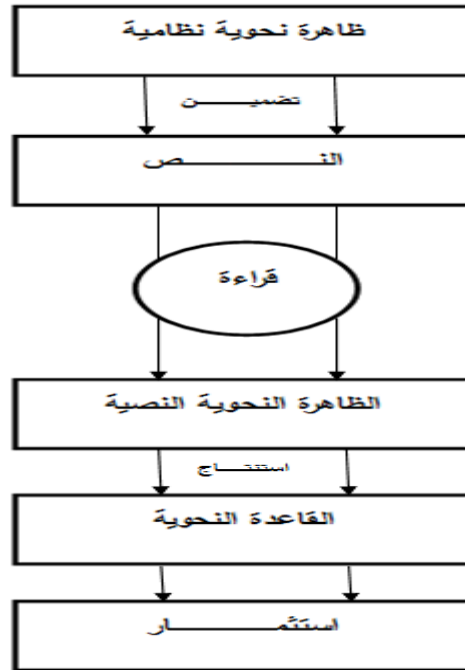
كل واحد منهم مرسلًا ومرسلًا إليه مرة أخرى. "كتاب اللغة العربية، السنة الثانية، ص55.

التواصلية في تعليم اللغة إلا أنها تبقى طرقا تعلوها طرق أخرى، لعل هاته الأخيرة تتمثل في الحوارات الحقيقية الخارجة عن أطر النفس الضيقة المُخاطبة للآخر نحو ما يكون في التواصل الشفوي والدراما التعليمية على سبيل التمثيل لا الحصر.

خلاصة الفصل

بعد جملة من القضايا التحليلية في هذا الفصل، والتي مرت بثلاثة عناوين رئيسية متمثلة في رصد مفهوم الكفاءة من حيث هو، وتحليل أهم الركائز التي يقوم عليها المستوى التركيبي، انتهاء بالمقاربة النصية وما يمكن أن تكرسه في هذا المستوى اللغوي، نصدِر إلى أن الكفاءة النحوية في منهاج اللغة العربية تقوم في مرحلة التعليم المتوسط عموما على مفهوم العامل، الذي يقتصر على ما تقرره العلة التعليمية، التي تتناسب إلى حد بعيد مع العوامل اللفظية فقط، ومن ثم فإن الكفاءة النحوية ترتبط ارتباطا مباشرا بنوعية الترتيب المقترح خلال السنوات الأربع، ذلك الترتيب الذي ينطلق من تحديد عناصر الجملة العربية الأساسية كالفاعل و المفعول به والفعل، وما يتبع ذلك من النعوت، ثم يعمد في مستوى ثانٍ إلى توسيع هاته الظواهر بذكر أنواعها و التعرض للمبنيات و حروف المعاني، و يختم في السنة الأخيرة بتفصيل أحوال الجمل من الاعراب و عدمه، وسنحاول في الفصل القادم أن نقارب هاته

المسألة من زاوية نظر أخرى متمثلة في المهارات اللغوية، وما تقدمه من آليات سيكون لها تأثير أكيد على جهاز النحو.



مخطط (13) يوضح مراحل تكون الكفاءة النحوية لدى متعلمي مرحلة التعليم المتوسط¹

1 - مخطط (13)، من إعداد الباحث.

الفصل الثاني: علاقة المهارات اللغوية بالكفاءة النحوية

تقديم

المبحث الأول: المهارات اللغوية والفلسفة النحوية

1/ موقعية المهارات اللغوية من الكفاءة النحوية وفق المقاربة النصية

2/ فلسفة المهارات اللغوية في ضوء المدخل الاتصالي

2-1 السماع و الاستماع

مسألة في: نوعية المادة الدراسية المناسبة لمهارة الاستماع

2-2 الكلام

2-3 القراءة

2-3-1 موقعية نشاط حصة قواعد اللغة داخل ميدان فهم المكتوب (القراءة)

2-3-2 مسألة النصوص المشكولة جزئيا

مسألة في التنوين

مسألة انتقال الأثر الكتابي وفق الأثر الإعرابي

2-4 الكتابة

2-4-1 معايير السلامة الدلالية والشكلية في الكتابة

2-4-1-1 السلامة الدلالية

2-4-1-2 السلامة الشكلية

2-4-2 المنظور النحوي الأنسب للتحليل

3/ توظيف المهارات وعلاقته بالنحو

4/ العمليات الذهنية في اكتساب المهارات وعلاقتها بالنحو

5/ التوزيع الزمني للميادين اللغوية حسب السنوات

المبحث الثاني: الأبواب النحوية وعلاقتها بالمهارات الأربع في منهاج اللغة

1/ النص مجالا لاختبار الكفاءة النحوية

2/ الأبواب النحوية وعلاقتها بالمهارات -السنة أولى متوسط-

3/ الأبواب النحوية القبلية -السنة الثانية متوسط-

4/ الأبواب النحوية وعلاقتها بالمهارات -السنة الثانية متوسط-

5/ الأبواب النحوية القبلية للسنة الثالثة متوسط

6/ الأبواب النحوية وعلاقتها بالمهارات -السنة الثالثة متوسط-

7/ الأبواب النحوية القبلية -السنة الرابعة متوسط-

8/ الأبواب النحوية وعلاقتها بالمهارات -السنة الرابعة متوسط-

9/ تصنيف الأبواب النحوية المهاري ومجاليه

9-1 مجاله

9-2 تصنيف الأبواب النحوية المهاري

خلاصة الفصل

تقديم

بعد الانتهاء من عملية البحث عن ملامح الكفاءة النحوية في منهاج اللغة العربية، التي أفضت إلى مناقشة أهم الأساسات النظرية، التي من ضمنها مفهوم العامل النحوي وحدود تأثيراته في بنية الجملة العربية على مستوى المنهاج، وما مدى حيوية هذا المفهوم المحوري في المناظير القديمة ليكون معتمدا في عملية تعليمية نظام الجملة العربية، وتبسيط خلفيتها التجريدية النظامية في ذهنية المتعلم، الأمر الذي جعل البحث يتوجه إلى مسألة العلة التعليمية وطبيعتها داخل المنهاج، وأيضا طبيعة التعالق بين جهاز النحو و مفهوم النص الذي يمثل ميدان التعلم والمهارات اللغوية، وكذلك ما أفضي إليه البحث من نتائج تتعلق بالجملة العربية في حد ذاتها وعلاقتها بمسألة العامل من جهة ومسألة التتميط النصي من جهة أخرى، هذا كله جعلنا نصدر إلى نتيجة مفادها أن نظام النحو في منهاج اللغة العربية لا يخرج عن المناظير القديمة التي تربطه بمفهوم العامل، سواء على مستوى الكلمة المفردة أو على مستوى الجملة، ولكن مع ذلك ينحو واضع المنهاج إلى التقليل من تأثير هذه العوامل المفترضة، أو على الأقل توجيهها وفق ما يخدم المبدأ التعليمي، وتتخلص القضية بصورة أكبر في مسألة ترتيب الأبواب النحوية خلال السنوات الأربع، الأمر الذي جعلنا نضع أيدينا على مكن التقاطع بين النحو في نظامه الكلاسيكي و ما تفرضه اللسانيات النصية، أي وبعبارة أبسط في ماذا يتجلى تأثير نظرية النص التعليمية في جهاز النحو؟ ولهذا السبب تحدد مجال بحثنا في الفصل الثاني حول قضية التعرف على التراتبية الخفية للباب النحوي من خلال الاعتماد على المهارات اللغوية الأربع، حيث نتوقع من هذا المسار البحثي أن يكشف لنا عن جزء من علاقة جهاز النحو واللسانيات النصية، بوصف النص مجال الاعتماد في تدريبات المهارات اللغوية.

المبحث الأول: المهارات اللغوية والفلسفة النحوية

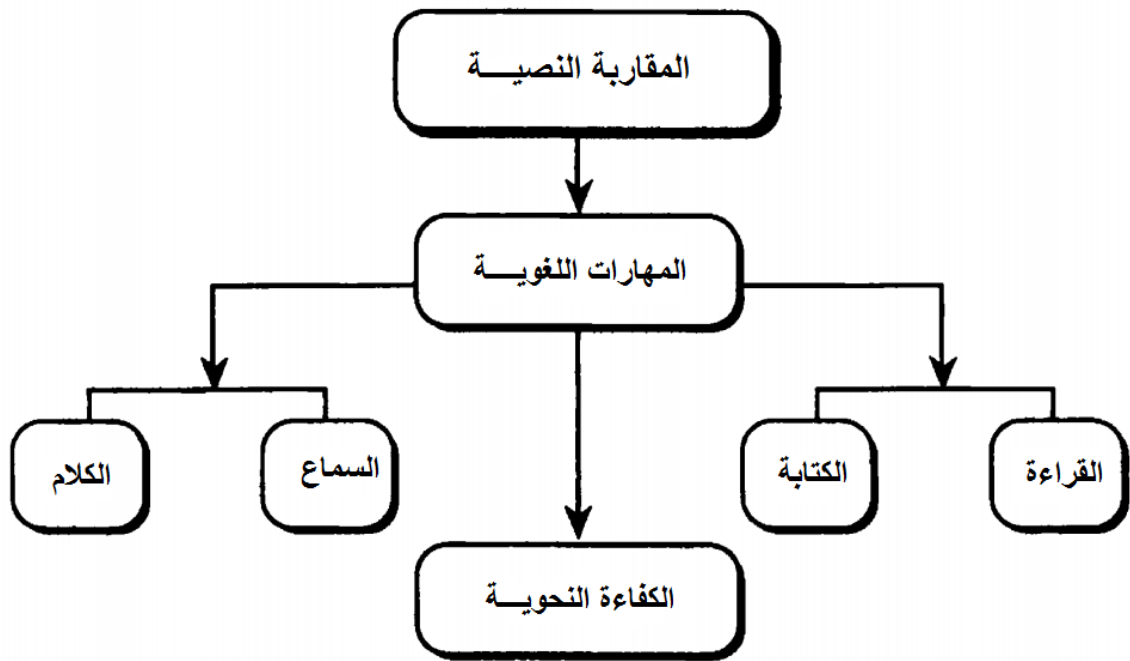
1/ موقعية المهارات اللغوية من الكفاءة النحوية وفق المقاربة النصية

عند محاولة مقارنة العلاقة القائمة بين هذه الظواهر الكبرى التي تمثل أساس دراستنا سنحاول أولاً: أن نفهم الكفاءة اللغوية التي تضطلع بها المهارات الأربع الأساسية، وبطريقة أخرى ما هو الأفق التعليمي الذي نتوقعه على مستوى كل مهارة عند تمام تمكن المتعلم منها؟ فأما (القراءة فيتمثل ذلك في قدرة المتعلم على فهم الأفكار الأساسية والثانوية في النص، مع القدرة على تلخيصه، وبشكل أساسي القدرة على التعرف على أغراضه المختلفة، وتمثل هذه القدرات السابقة ما هو أساسي في مهارة القراءة، يضاف إليه بعض المهارات الفرعية؛ كالقدرة على الفصل بين كلام المتخاطبين داخل النص، والقدرة على معرفة وجهة نظر مجموعة الأشخاص، وطرق استدلالهم، إلى غير ذلك من المهارات القرائية الكثيرة. أما الكتابة فتضطلع بإنماء قدرة تصور الأفكار موضوع الكتابة، وربطها بأنماطها التعبيرية المناسبة، وفق مبدأ التنظيم والاختصار، واعتماد الأساليب الفصيحة التي تتميز عن الأساليب العامية، وعن اللغة المنطوقة أيضاً، واعتماد علامات الترقيم... الخ. أما السماع والكلام فيتمثل دورهما في تزويد المتعلم بالقدرة على تبادل الأفكار والمناقشة مع الأستاذ والزملاء، وأيضاً التعرف على آداب تناول الكلمة والمحااجة باستخدام الأدلة والبراهين).¹

ولا يفوتنا أن نذكر بأن منهاج اللغة العربية في المدرسة الجزائرية يعتمد على مقارنة بيداغوجية أخرى للغة، تتمثل في الفلسفة النصية كما ذكرنا من قبل، تلك الفلسفة التي سيكون لها دور معتبر في استنطاق منهاج اللغة العربية، من أجل معرفة نوعية الترتيب النحوي الذي يفصح عنه هذا المنهاج في شكله الخفي، وهي عملية ولا شك تعتبر المهارات اللغوية الأربع

1 - رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمنهاج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2004م، ص68-

من أجل معرفة نوعية هذا الترتيب أيضا، أي وبعبارة أبسط نوعية ترتيب المادة النحوية على امتداد السنوات الأربع، وفق ما تمليه المهارات اللغوية. وهي بذلك تترجم لنوع الصورة التي تتفاعل فيها الفلسفة اللغوية المتمثلة في اعتماد النص أساسا للتعلم، والمهارات الأربع التي تمثل أساس كل المهارات اللغوية الأخرى، والكفاءة النحوية التي تعبر عن أظهر مستويات اللغة وأكثرها ارتباطا بالتقانة التي يتطلبها أي منهاج. تمثل الخطاطة التالية موقع المهارات اللغوية من المقاربة النصية والكفاءة النحوية.



مخطط (14) يوضح موقعية المهارات اللغوية من الكفاءة النحوية وفق المقاربة النصية¹

2/ فلسفة المهارات اللغوية في ضوء المدخل الاتصالي

قبل البدء في تحديد المراد من المهارات اللغوية الأربع، لا بد من معرفة نوعية العلاقة التي تقع بين هاته المهارات الأربع في ضوء المدخل الاتصالي للغة، ذلك المدخل الذي يقوم على المنظور التفاعلي في تفسير الحدث اللغوي، ولا شك أن هذا المنظور الذي يرمي إلى إكساب اللغة وفق ما تمليه المواقف الاتصالية الحقيقية، يختلف عن مدخل آخر لتعليم اللغة،

1 - مخطط (14) من إعداد الطالب.

قد يرمي مثلاً إلى تعليم اللغة اقتصاراً على شكلها الكلاسيكي، أي وفق نظامها القواعدي وحسب، أو شكلها الأدبي... الخ، بالاختصار على ذلك الهدف المسطر فحسب، فمهاراة الاتصال هي: "قدرة الفرد على تكييف القواعد اللغوية واستخدامها من أجل أداء وظائف اتصالية معينة بطرق مناسبة لمواقف معينة".¹ وهنا يمكن أن نتساءل خلال بحثنا عن نوعية العلاقة بين المهارات الأربع، هل تقع هذه المهارات وفق نوع من الكرونولوجيا الخطية التي تقدم مهارة على مهارة لبعض الدواعي النشئية؟ كمن يرى أولوية مهارة السماع مطابقة لواقع اللغة الخام المعهود في حياتنا الطبيعية، أو بعض الدواعي اللسانية كمن يقدم مهارة الكتابة أو القراءة لدواعٍ دراسية عند التعامل مع النصوص... الخ، أو كمن يقدم مهارة الكلام بحجة أن (الكلام مهم لتطوير مهارة الاستماع لأن المتحدثين الجيدين يميلون أن يكونوا مستمعين جيدين هم في حقيقة الأمر معنيون بما يقوله الآخر، و لأن مهارات اللغة الشفوية تسهم في التفكير والقراءة والكتابة والاستماع بسبب الطبيعة الثنائية لمهارة الكلام التي تترجم في حوار ذاتي داخلي وحوار خارجي غيري)² ! أو أن هذه الكرونولوجيا تتصف بالتفاعل القائم على تساوي الأهمية والضرورة اعتماداً على اللحظة الصفر، التي تميز كثيراً من الأحداث اللغوية، والتي تتطابق فيها المهارات اللغوية الأربع بعيداً عن أي نوع من المفاضلة، وإن كانت موجودة على مستوى المناهج المسطرة بطريقة توحى بانفصالها حيث "يتألف تعليم اللغة عادة من وحدات "الفهم" و "القواعد" و "التركيب" التي تظهر كأقسام منفصلة، وتميل كتب التدريب على اللغة إلى أن تكون قائمة على نفس التفريقات. وهكذا، فإن المهارات الأساسية للتحدث والاستماع والقراءة والكتابة، جنباً إلى جنب مع مجالات المهارات وثيقة الصلة مثل قواعد اللغة والمفردات تدرس بمعزل عن بعضها البعض".³

1 - رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، ص 182.

2 - راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية، ص 122-123.

3 - "language teaching commonly consists of units in which 'comprehension', 'grammar' and 'composition' appears as separate sections, and language practice books tend to be based on the same distinctions". Thus, the core skills of speaking, listening, reading, and writing, along

فإن كان الأمر كذلك اليوم فيما هو مقرر من المناهج لدواعي تنظيمية، فإن الأمر يتعدى ذلك قديماً حيث كان الأمر يعتمد كلياً على الفصل بين جميع المهارات والجوانب التعليمية ويمتد إلى أن يلقي بتأثيره على كل جوانب العملية التعليمية، بعيداً عن "تدريس مهارات اللغة الأجنبية بطريقة متكاملة، أي بما هو في بعض الأحيان يسمى "مزج" المهارات خلال حدث التدريس / التعلم بدلاً من تدريسهم بشكل منفصل عن بعضهم البعض، الأمر الذي يعد تقليدياً ولم يكن ينظر إليه على أنه خيار حسب معلمي اللغة. بدلاً من ذلك، كان التركيز على تعليم مهارة واحدة في كل مرة. وكان هذا يرجع بشكل كبير إلى هيمنة طريقة النحو والترجمة واسعة الانتشار، مع تركيزها على بناء المعرفة النحوية والتحكم فيها.¹ إلى حين ظهور الفلسفة التواصلية حيث "لعب تطور مجال اللغويات التطبيقية خلال تلك الفترة، مقروناً بمفهوم Hymesian عن "الكفاءة التواصلية"، دوراً محورياً في تغيير توجه (فرق وتحكم) في نظرية تدريس اللغة والتربية. مضمناً في مفهوم الكفاءة التواصلية الذي هو التبادلية بين المهارات اللغوية التي تشكل التواصل في الحياة الواقعية."² يقول رشدي أحمد طعيمة: "إن المهارات اللغوية في المدخل الاتصالي تتكامل بين بعضها البعض، ولا يعني التكامل هنا مجرد ضم مهارة لأخرى، وإنما هو شيء أبعد من ذلك، إذ يدخل هذا في صميم الموقف الاتصالي نفسه،

=with closely related skills areas such as grammar and vocabulary, were taught in isolation from each other." An essay under the title: **Teaching integrated skills** by Alan Hirvela, Carol A. Chapelle, **The Encyclopedia of Applied Linguistics**, P 5588.

1 - "Teaching foreign-language skills in an integrated way—that is, with what is sometimes called a "blending" of the skills within a teaching/learning event as opposed to teaching them separately from each other—traditionally was not seen as an option by language teachers. Instead, the focus was on teaching a single skill at a time. This was due in large part to the domination of the ubiquitous and venerable grammar-translation method, with its emphasis on building grammatical knowledge and control." An essay under the title: **Teaching integrated skills** by Alan Hirvela, Carol A. Chapelle, **The Encyclopedia of Applied Linguistics**, P 5588.

2 - "The evolution of the field of applied linguistics during that period, coupled with the Hymesian notion of "communicative competence," played a pivotal role in changing this "divide and rule" orientation to language teaching theory and pedagogy. Embedded in the notion of communicative competence is the *reciprocity* between language skills that constitutes real-life communication." Same reference, P5588.

فالموقف الاتصالي غالبا ما يحتاج إلى توظيف مهارتين أو أكثر في مرة واحدة.. وهكذا نجد المزج بين المهارات اللغوية يتعدى حدود ضم المهارات إلى بعض، فهذا مفهوم قاصر للتكامل. إن التكامل الحقيقي بين المهارات يعني الالتحام والتضام بين هذه المهارات، يعني تشابكها بطريقة تؤدي إلى إنجاز المهمة الاتصالية المطلوبة، وبأسلوب يجعلها تبدو من خلال الممارسة والسياق على أنها تستخدم بشكل طبيعي، ولتحقيق أهداف ذات معنى في حياة الفرد.¹ وجدير بالذكر أن المدخل الإدماجي للمهارات اللغوية الأربع أداة مرنة يتحكم فيها القائم على العملية التعليمية من أجل خدمة أهداف تعليمية خاصة حيث " تتمثل إحدى طرق إلقاء نظرة على تعليم المهارات المتكاملة في القول: إن المهارات يمكن تدريسها في نهج شبه متكامل يضم مجموعات محدودة من المهارات. هذا هو الأكثر شيوعًا في دورات التحدث والاستماع المشتركة. أو دورات تجمع بين القراءة والكتابة. كما أن تركيبات أخرى ممكنة أيضا، فجوهرها أي مزيج من المهارات متاح. يشكل هذا النهج شبه المتكامل اعتقادين أساسيين ومتداخلين: (1) أن المهارات المعنية تعتمد على نفس المجموعات الأساسية من المهارات والعمليات الأساسية، (2) أن كل من المهارات الأساسية تستخدم عادة بالاقتران مع الأخرى. الكتاب، على سبيل المثال، غالبا ما يستمدون من نصوص المصادر التي يقرؤونها (على سبيل المثال، مقالات الصحف ومقالات موقع الويب) عندما يؤلفون، بينما قد يستخدم القراء الكتابة لفهم المقروء (على سبيل المثال، تدوين الملاحظات وكتابة التعليقات التوضيحية في هوامش النص). على نفس المنوال يمكن تدريب المتعلمين كيفية استخدام الكتابة لإنشاء الاستماع لأغراض مثل حضور المحاضرات الأكاديمية.²

1 - رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، ص182.

2 - "One way to look at integrated skills instruction is to say that skills can be taught in a *semi-integrated* approach featuring restricted combinations of skills. This is most commonly seen in combined speaking and listening courses, or courses combining reading and writing. Other combinations are also possible, in essence, any combination of skills is possible. Underlying this semi-integrated approach are two fundamental and overlapping beliefs: (1) that the skills involved draw upon the same core sets of underlying skills and processes, and (2) that each of the primary skills is normally used in conjunction with the other. Writers, for

وفيما يلي شرح لطبيعة هاته المهارات اللغوية الأربع.

2-1 السماع والاستماع

لاشك أن مهارة السماع مهارة أساسية وطبيعية لها دور كبير وأولي في حدوث اللغة عند الانسان، حيث تمثل المدخل الأول الذي يساهم في نشوء جهاز اللغة عند الطفل الصغير، حتى في الأشهر الأولى قبل الولادة، ثم بعدها عندما يبدأ هذا الطفل في تحسس المواصفات اللغوية للغة المجتمع الذي وجد فيه، و (يميز ويدوسون widdowson بين مصطلحين : السماع Hearing و الاستماع Lestening ، ويقصد بالأول ترجمة الرسالة اللغوية في شكلها الفيزيائي إلى صورة معنوية مفهومة، ويبدو أنها عملية طبيعية تحصل دون كلفة لدى جمهور المتحدثين باللغة، ولا تحتاج إلا إلى العقد الاجتماعي مضافا إليه سلامة فيزيولوجية للجهاز اللاقط المتحدد في الأذن، و أما الثاني فيتعدى هذا من خلال البحث عن الوظائف التي تؤديها الوحدات اللغوية، فهو ربط سماعي لما يقال وما قيل سابقا، أي سماع للوحدات اللغوية في سياق معين، يجعلها تتحدد بمدلولات أكثر وضوحا ودقة.¹ و "يتضمن الاستماع ثلاثة خطوات: الاستقبال والانتباه وإعطاء معنى للمسموع، في الخطوة الأولى يستقبل المستمعون المثيرات السمعية أو المثيرات السمعية البصرية من لدن المتحدث بعد ذلك يركز المستمعون على مثيرات مختارة متجاهلين المثيرات المشوشة. ولأن هناك مثيرات عديدة تحيط بالمتعلمين في غرفة الصف فإن عليهم الانتباه إلى رسالة المتحدث مركزين ذلك على أكبر المعلومات أهمية في تلك الرسالة. وأما الخطوة الثالثة فإن المستمعين يعطون معنى أو يفهمون رسالة المتحدث. وفي إعطاء المعنى يستخدم المستمعون عمليتي المماثلة Accommodation و

=example, often draw from source texts read (e.g., newspaper articles, Web site essays) as they compose, while readers may use writing to make sense of reading (e.g., taking notes, writing annotations in the margins of a text). In a similar vein, learners can be taught to use writing to enrich listening for purposes such as attending academic lectures.” **Teaching integrated skills**, by Alan Hirvela, Carol A. Chapelle, **The Encyclopedia of Applied Linguistics**, P5589.

1 - رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، ص184.

المواءمة Assimilation للرسالة ويدخلونها إلى الأبنية الإدراكية لديهم أو أنهم يعملون على ابتكار أبنية جديدة إذا كان ذلك ضرورياً.¹ كما يجدر الإشارة إلى أن ممارسة مهارة الاستماع تحدث بالاعتماد على مدونة نصية وخلال هذا لابد أن نضمن في هذا النوع من التدريب حصول الفهم لمادة ما يسمع، وفي درجة ثانية استبقاء تفاصيل معينة من هذه المادة " فتشير بعض الأبحاث إلى أن القدرة على الاستماع قد تتضمن ثلاث قدرات فرعية: القدرة على فهم المعلومات العامة وفهم تفاصيل محددة واستخلاص الاستنتاجات من المعلومات الضمنية.² كما أن عملية فهم ما يسمع تتحدد وفق عناصر متنوعة بعضها يقوم به ما يشتمل عليه المستمع من خلفيات معرفية وثقافية، وبعضها لغوي بحت يتعلق بالمادة المسموعة في حد ذاتها، "فينتج الفهم عن تفاعل العديد من مصادر المعلومات، بما في ذلك المدخلات الصوتية والمعلومات السياقية الأخرى ذات الصلة. يعالج العقل في وقت واحد هذه المحفزات الواردة وغيرها من المعلومات مثل المعرفة اللغوية والعالمية الموجودة بالفعل في العقل. فالاستماع والفهم عملية ديناميكية، وتستمر طالما يتم توفير معلومات جديدة من أي من هذه المصادر.³ وتضطلع الذاكرة وما تقدمه من استبقاء للمعلومات في المدونة بدور هام في حدوث عملية الاستماع الناجح حيث "أن تخزين واسترجاع المعلومات اللغوية مهمان في فهم الاستماع. فوفقاً لـ Johnson-Laird ، يتم تخزين المدخلات اللغوية في العقل، إما كتمثيلات افتراضية أو نماذج عقلية. تشتمل التمثيلات المقترحة على مفهوم يرافق شيئاً يتعلق به، غالباً ما يكون

1 - راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقداداي، المهارات القرائية والكتابية، ص105.

2 - "some research indicates that listening ability may include three lower-level abilities: the ability to understand global information, comprehend specific details, and draw inferences from implicit information." An essay under the title: Assessment of Listening by GARY J. OCKEY, Carol A. Chapelle, **The Encyclopedia of Applied Linguistics**, P212.

3 - "comprehension results from the interaction of numerous sources of information, including the acoustic input and other relevant contextual information. The mind simultaneously processes these incoming stimuli and other information such as linguistic and world knowledge already present in the mind. Listening comprehension is a dynamic process, which continues for as long as new information is made available from any of these sources." An essay under the title: Assessment of Listening by GARY J. OCKEY, Carol A. Chapelle, **The Encyclopedia of Applied Linguistics**, P212.

اسماً مصحوباً بفعل، في حين تتكون النماذج العقلية من مفاهيم مثل الأحداث والأشياء والأشخاص والمواقف. نظراً لأن التمثيلات المقترحة تتطلب ذاكرة كبيرة، يتم تخزين المعلومات بشكل متكرر كنماذج عقلية. وهذا يعني أن المستمعين يتذكرون المعلومات في النص - وليس القواعد والمفردات المحددة المستخدمة للتعبير عنها.¹

يقابل widdowson (السماع بالمصطلح usage؛ أي وظيفة العنصر اللغوي كعنصر في النظام اللغوي، ويقابل الاستماع بمصطلح use؛ أي وظيفة العنصر كجزء من نظام الاتصال)²، ونجد في اللغة الإنجليزية تطابقاً شبه تام بين مصطلح usage ومصطلح use في صيغته الاسمية، حيث يقصد بهما الاستخدام أو الاستعمال، ولعل widdowson يشير في ربط مصطلح use بالحركية التي يتسم بها الجذر اللغوي، والتي يثبتها شيوعه كفعل في الاستخدام اليومي للغة الإنجليزية، دون المصطلح الآخر الذي لا يتحمل إلا الصيغة الاسمية.

وجدير بالذكر أن نشير إلى استخدام واضح المنهاج المصطلحي عند تعامله مع مهارة السماع، حيث تأتي في سياق مهارة أكبر هي مهارة فهم المنطوق وإنتاجه؛ (وهو الميدان الذي تستهدف كفاءته الختامية الإصغاء والتحدث أي التعبير الشفوي).³ وهو بذلك ينشئ رابطة بينها وبين أكثر المهارات اللغوية التصاقاً بها؛ أي مهارة الكلام، (فكلاهما مهارة صوتية غير

1 - "Storage and retrieval of linguistic information are important in understanding listening comprehension. According to Johnson-Laird, linguistic input is stored in the mind, either as propositional representations or mental models. Propositional representations include a concept along with something that relates to it, often a noun accompanied by a verb, whereas mental models are composed of concepts such as events, objects, people, and situations. Because propositional representations require considerable memory, information is stored more frequently as mental models. This means that listeners remember the information in a text—not the specific grammar and vocabulary used to express it." An essay under the title: Assessment of Listening by GARY J. OCKEY, Carol A. Chapelle, **The Encyclopedia of Applied Linguistics**, P212.

2 - جاك سي ريتشاردز، جون بلات، هايدي بلات، معجم لـونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، تر: محمود فهمي حجازي ورشدي أحمد طعيمة، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، ط1، 2007م، ص718.

3 - دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص44..

أن الاستماع يتحدد في كونه مهارة استقبالية، و الكلام مهارة إنتاجية¹ وتسمى هذه المهارة في التقاليد الغربية لتعليم اللغة الثانية (بمهارة فهم المسموع listening comprehension التي يضطلع بها علم النفس اللغوي psycholinguistic ، من خلال البحث عن مواصفات عملية تعرف الحديث واستقباله speech perception ؛ أي حول دور الوحدات اللغوية الصوتية phonemes أو الكلمات words أو البنى النحوية grammatical structures، ودور المستمع من خلال توقعاته التي يفترضها حول الخطاب والموقف والسياق والخلفية المعرفية والموضوع؛ أي كيفية الربط بين الرسالة الخطابية وآليات إدراكها، وتزداد أهمية هذه الطريقة في المداخل الحديثة النشطة لتعلم اللغة.²) وعند الموازنة بين هذين المصطلحين: فهم المنطوق المستخدم في المنهاج الجزائري، و فهم المسموع المستخدم في الأعراف الغربية لتعليم اللغة الأولى والثانية، فإننا نجد أن كلا المصطلحين يشير إلى الذات الثانية المستقبل للخطاب، المحددة في شخص المتعلم، مع الفرق الدلالي بينهما، حيث يشير المصطلح الأول إلى فعل النطق المتعلق بالذات المتحدث، والتي نجدها في المنهاج الجزائري متمثلة في التسجيلات المرفقة بمنهاج اللغة العربية، أو بدرجة ثانية فيما قد يقوم به المعلم من نطق في حال غياب هاته الوسيلة، أما المصطلح الثاني فإنه يشير إلى فعلين كلاهما يتعلق بشخص المتعلم؛ وهما فعل الإدراك comprehension و فعل السماع listening، وفي هذه الحالة لن يعدو أن يكون المتعلم ذاتا مستمعة كذات المتعلم تماما، وفي ما يأتي من تحديد لنوعية المادة الدراسية الخاصة بمهارة الاستماع سنقوم بمناقشة استخدام هذين المصطلحين داخل المنهاج الجزائري، من أجل التفريق بينهما، والنظر في دواعي الاختصار على أحدهما دون الآخر.

1 - رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، ص 184.

2 - جاك سي ريتشاردز، جون بلات، هايدي بلات، معجم لونغمان، ص 319.

مسألة في: نوعية المادة الدراسية المناسبة لمهارة الاستماع

لاشك أن الحوار من حيث هو يعتبر النشاط الأمثل لممارسة مهارة الاستماع، بسبب (التداول في أخذ الأدوار turn-taking ، فتختلف اللغة المستخدمة تبعاً لاختلاف الأدوار بين المتحدث والمستمع في ذلك التابع sequencing عند استمرار المحادثة).¹ فتدخل الجمل الأولى المستخدمة من المتحدث في علاقات استلزامية مع جمل أخرى في النظام اللغوي، تبعاً لموضوع المحادثة وسياق التحدث والخلفيات... الخ، ومع ذلك يجد الواقفون على تسطير المناهج أنفسهم أمام إشكالية مناسبة وتحيين النصوص الحوارية من أجل تضمينها البرامج التي يقومون على تأليفها، ويتحدد الأمر في حجم و نوعية المفارقة التي تنشأ بين عالم الحوار من جهة، و عالم المتعلم من جهة أخرى، وهذا أمر عام تشترك فيه جل الحوارات، كما أن الحوارات في ذاتها تحمل مواصفات غير لغوية: كالإشارات والملاحم و العبارات المنقوصة و السكتات التي تعوضها عناصر المقام، وهنا يقترح Geddes لحل جزء هذا الإشكال: (أن تقدم نصوص حوارية معدلة في جملها و مفرداتها أنسب لوضعية المتعلم)، ومن أجل الإتيان على جزء الإشكال الثاني المتمثل في ظروف الحوار، فإن التكنولوجيات الحديثة لها كامل القدرة على إسعاف البرامج التعليمية من خلال تزويدها بالمواد السمعية البصرية أولاً، أو السمعية على أقل تقدير، ولا يمكن أن يستعاض على ذلك باستخدام صوت الأستاذ فقط، أو الاعتماد على المتاح، بحجة عدم توفر هاته الوسائل، كما جاء في المنهاج الجزائري: " تستهدف مهارة فهم المنطوق إنماء كفاءة الإصغاء و التحدث، فيقوم الأستاذ بإسماع النص؛ إما من القرص المضغوط المرفق بالدليل، أو يقرأ عليهم قراءة مسترسلة معبرة من دليل الأستاذ"² وهنا لا يفوتنا التنويه إلى أن هذا الكلام يرد عليه اعتراضات من عدة جهات، لعل أظهرها ما ذكرناه في إشكالية عدم توافر النصوص على وسائل لترجمة الكينونات

1 - جاك سي ريتشاردز، جون بلات، هايدي بلات، معجم لونجمان، ص 605 و 712.

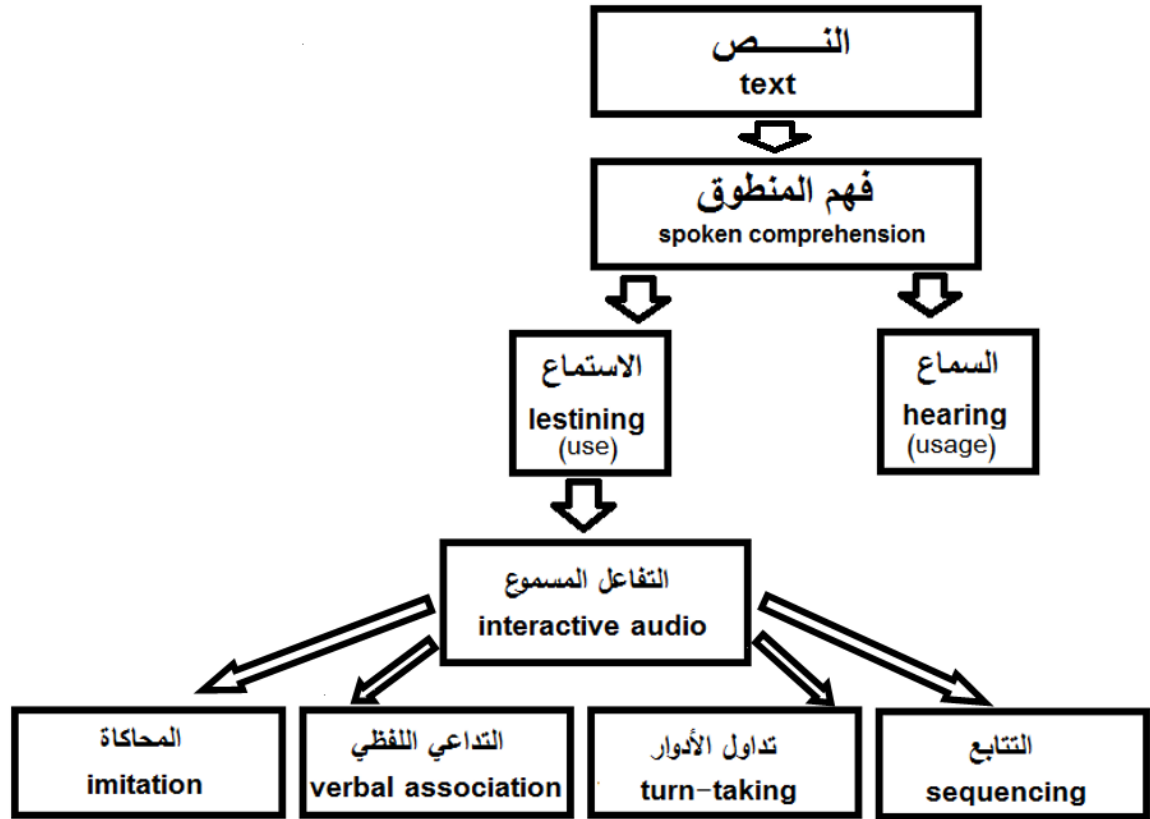
2 - دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 59.

غير اللغوية، التي لها دور بارز في فهم مقصودات الخطاب، و قد يحتج بأن هذا الكلام صحيح في حالة لو أن النصوص المعتمدة في نشاط فهم المنطوق وإنتاجه تقوم وبشكل متفرد على أنماط حوارية أو حجاجية يُتداول فيها الأدوار الخطابية، و هذا الكلام يمكن أن يدفع بأنه على الرغم من عدم غالبية النمط الحوارى كنمط فريد خالص على مقترحات ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، إلا أن المراقبة الفاحصة لمنهاج اللغة العربية على امتداد السنوات الأربع من التعليم المتوسط تثبت تخلل هذا النمط النصي لغيره من الأنماط كالوصفي أو السردى، من خلال استراتيجية المزوجة بين الأنماط التي اعتمدها واضع المنهاج، والتي تفاعمت مناسبة للإدراك اللغوي والتمرس الذي يناله المتعلم مع السنوات التعليمية، و أخيرا يمكن القول في حال غياب هاته الوسيلة التعليمية التي نطلبها في صورتها الأمثل -أي سمعية بصرية- فإن هذا المنهاج الذي يقترح المقاربة التواصلية كفلسفة تعليمية للغة سيصبح منهاجا قديما تلقينيا يعتمد طريقة الأستاذ و نطقه بقشور عصرية، فلو أنه توقع في المناظير القديمة و إملاءاتها ووسائلها وكانت خطته أكثر رشدا ومنطقية، ولعل أكد دليل على هذا الانتقاد: أن (النصوص المسموعة تم تضمينها في شكلها المكتوب لدليل الأستاذ، من أجل أن يستخدمها الأستاذ كسندات قرائية يعتمد عليها هو لا المتعلم).¹ خلافا للمعهد في البرامج العالمية المشهورة، التي تقوم على هذه الطريقة وتمارس هذا النشاط في نماذج من قبيل : أعود إلى النص المكتوب Script و أقرأ ما سمعت. وبالتالي يتسق واضع المنهاج مع نفسه في تفضيله لمصطلح فهم المنطوق على مصطلح فهم المسموع، لكن الإطار العام للمنهاج المتمثل في الكفاءة التواصلية يكون بهذا قد أصيب بنوع من الخلل الذي يحول دون الاستفادة الكاملة من هاته المهارة - مهارة فهم المسموع- التي تقوم على (التفاعل interactive audio من خلال استخدام جهاز التسجيل، أو أي وسيلة صوتية لأغراض تعليمية، بما يسمح للمتعليم بالتفاعل مع هاته الوسيلة الصوتية).² التي من تأثيراتها المباشرة على المتعلم (تنمية عنصر المحاكاة

1 - دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص4.

2 - جاك سي ريتشاردز، جون بلات، هايدي بلات، معجم لونغمان، ص345.

imitation ، الذي يمثل أحد أسس تعلم اللغة في بواكيرها المرحلية، حيث يعتمد المتعلمون إلى مطابقة الأنماط القولية التي يستمعون إليها من الذين يمثّلونهم كنماذج تعلم.¹ كما تستفز المحاكاة عنصر التداعي اللفظي² verbal association من أجل تذكر الوحدات اللغوية المرتبطة، وتعزيز قدرة التلقائية في استخدامها .



مخطط (15) يمثل مهارة فهم المنطوق ومصطلحاتها الأساسية³

2-2 الكلام

يعتبر الكلام الشق الثاني من مهارة فهم المنطوق وإنتاجه، ويأتي ترتيبه طبيعياً في المرتبة الثانية بعد السماع من جهة النشوء الطبيعي، حيث يتمثل في ردة الفعل اللغوية المباشرة للفعل

1 - المرجع نفسه، ص324.

2 - ينظر: المرجع نفسه، ص725.

3 - مخطط (15) من إعداد الباحث.

التمثل في السماع بالنسبة للذات المستقبلية للخطاب، و" الكلام هو الشكل التعبيري الأول عند الكبار والصغار المستخدم أكثر من الكتابة... كما أنه الشكل الإتصالي الذي يستخدمه الناس في هذا العالم، حيث أنه من بين 3000 لغة يتكلمها الناس أقل من 200 طورت أنظمة للكتابة.¹ ويميز ويدوسون بين مصطلحات في مجال تعليم الكلام هي: "الكلام speaking ويقصد به القدرة على الاستخدام الصحيح للغة usage، بينما يقصد بالتحدث Talking القدرة على الاستعمال المناسب للغة في سياقها، والتحدث هنا بخلاف الكلام، يشمل اللغة اللفظية واللغة المصاحبة. وعندما يؤدي أحد أطراف عملية الاتصال دور المتكلم، فإن الجانب الإنتاجي في الموقف يطلق عليه ودوسون لفظ القول saying.² ويقترح الباحثون لممارسة هذا النشاط أن يأتي في إطار مهارة أشمل هي مهارة المحادثة، من أجل التحكم الكامل فيه بعيدا عن الخطابات المفتوحة التي تدخل المتعلم في التوقع و الانزواء بسبب ضبابية و خفاء المرامي الخطابية فيها، كما أن هذا النشاط قد مر بمراحل عديدة تجاوز فيها كثير من العقبات و الإشكاليات المنهجية والعلمية حتى وصل إلى الحالة التي هو عليها الآن، ومن ذلك (بداياته الأولى التي كانت مختزلة لشكله الخطابي الكامل في محدودية السؤال البسيط وجوابه، ومنها أيضا وقوع المناهج في مصيدة القولبة من خلال اعتماد المحفوظية للخطابات، على وهم تعلق الكفاءة الكلامية بمفهوم الحفظ الذي يخلّ ولا شك بطبيعة اللغة الأولى المتمثلة في الإبداعية، وإذا كان الحفظ والاستماع للحوارات المنطوقة سبيلا لتحقيق السلامة الأدائية، التي خلطت في كثير من الأحيان مع الكفاءة الاتصالية)³، التي لا تكون إلا بالتمثل الحقيقي للحوار كمجال خطابي في إطاره الشامل المعتمد على تمثّل الشخص المتحاور، وموضوع الحوار، والمقام الذي يلقي فيه الحوار مع ملابساته المتاخمة للحدث الخطابي، وأكثر من ذلك كله الدافعية لأجراً هذا الخطاب نحو ما تسعنا به الدراما التعليمية في غائيتها الفنية. وتقوم مهارة الكلام

1 - راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية، ص124.

2 - رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، ص 186.

3 - المرجع نفسه، ص 186.

على (معرفة قواعد الحديث conversational rules وهي تلك القواعد التي يشترك فيها جماعة من الناس وتتحكم في سلوكهم في المحادثة المنطوقة، فتتظم متى يتحدث المرء ومتى يسكت وما تفترضه المواقف من تعبيرات مناسبة، كما تحدد البدايات والنهايات لكل محادثة، وتختلف باختلاف اللغات والثقافات والفئات الاجتماعية للمتحدثين).¹ لذلك تأخذ هاته القواعد أحيانا طابعا أخلاقيا وأدبيا، وبالتالي عبر عنها في منهاج اللغة العربية بـ: (آداب تناول الكلمة)²، كما نلاحظ أن هذه التدريبات الحوارية قامت بشكل كثيف على النص المقروء، وإن اعتمدت أحيانا النصوص المسموعة كأساس لهذه التدريبات، وفي منهاج اللغة العربية نجد بعض الملامح التوجيهية لإقامة الحوار بين المتعلمين، والتي يعتقد البحث بأنها تأتي على مستويين متباينين؛ فأما الأول فهو لا يتعلق بالخطاب من حيث هو، إذ يصلح لكل نص وذلك من قبيل: ألخص الحوار أو أتخيل الحوار، "استنبط توجيهات من المقارنة بين الحوارين".³ "اكتب بلغة سليمة نصا حواريا مترابطا بين تلميذ ووليّه".⁴ تخيل الحوار الذي دار بين الكاتب وأحد أبنائه عند عودته إلى البيت، حول مضمون الاحتفال.⁵

والنوع الثاني يتعلق بالخطاب في حد ذاته، ويتميز هذا النوع بتركيزه على الممارسة الحوارية التي هي جوهر التدريب في مهارة الكلام، حيث جاءت في الكتاب المدرسي توجيهات من قبيل: "بناء على ما فهمت من النص تحاور مع زملائك".⁶ أو "أعد مع زميلك تمثيل الحوار الذي دار".⁷ أو "في أفواج صغيرة ستقوم بتمثيل دور تختاره في الحوار الذي تضمنه الخطاب

1 - جاك سي ريتشاردز، جون بلات، هايدي بلات، معجم لونغمان، ص 165.

2 - دليل الأستاذ للغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 16.

3 - كتاب اللغة العربية، السنة الثانية متوسط، ص 21.

4 - كتاب اللغة العربية، السنة الثانية متوسط، ص 65.

5 - كتاب اللغة العربية، السنة الثانية متوسط، ص 116.

6 - كتاب اللغة العربية، السنة الثانية متوسط، ص 11.

7 - كتاب اللغة العربية، السنة الثانية متوسط، ص 16.

المسموع¹ أو "في شكل أفواج ستقومون بمناقشة حوارية حول تسمية فريقكم، وتبرير اختياركم. تنتدبون عضوين لعرض الحوار في القسم."² أو "أنتج حواراً شفويًا بينك وبينهما تعالج فيه هذا الموقف."³ وتبقى التوجيهات التعليمية الممثلة للمبدأ الحواري في أصح وأجلى صورته ما اعتمد فيها على الحوار الثنائي، وذلك من قبيل: "في أفواج ثنائية قم مع زميلك بتمثيل أحد المقاطع الحوارية الموجودة في النص بأداء معبر عن المعنى."⁴ أو "في أفواج ثنائية، استحضّر شخصية من العالم العربي، ومثلاها في حوار ثنائي."⁵ ومع هذا لا يفوتنا أن ننبه إلى المخاطرة الواقعة في هذا النشاط، المتمثلة في التقمص المطلق للمتعلمين لأدوار بعينها دون التداول على تمثيل الشخص، أو اعتماد ذات الثنائيات المتخاطبة في كل ممارسة حوارية، ولتجاوز هذا المنعطف يقترح البحث توجيهات من قبيل: أتبّادل الأدوار مع زميلي، و أعيد التحوّل مع زميل آخر من مجموعة أخرى. ولعل هذا ما يضطلع به المعلم أثناء (إدارة الصف classroom management من أجل ضبط سلوك المتعلمين وأشكال التفاعل بينهم، من أجل تحقيق أقصى فاعلية في التدريس).⁶

1 - كتاب اللغة العربية، السنة الثانية متوسط، ص21.

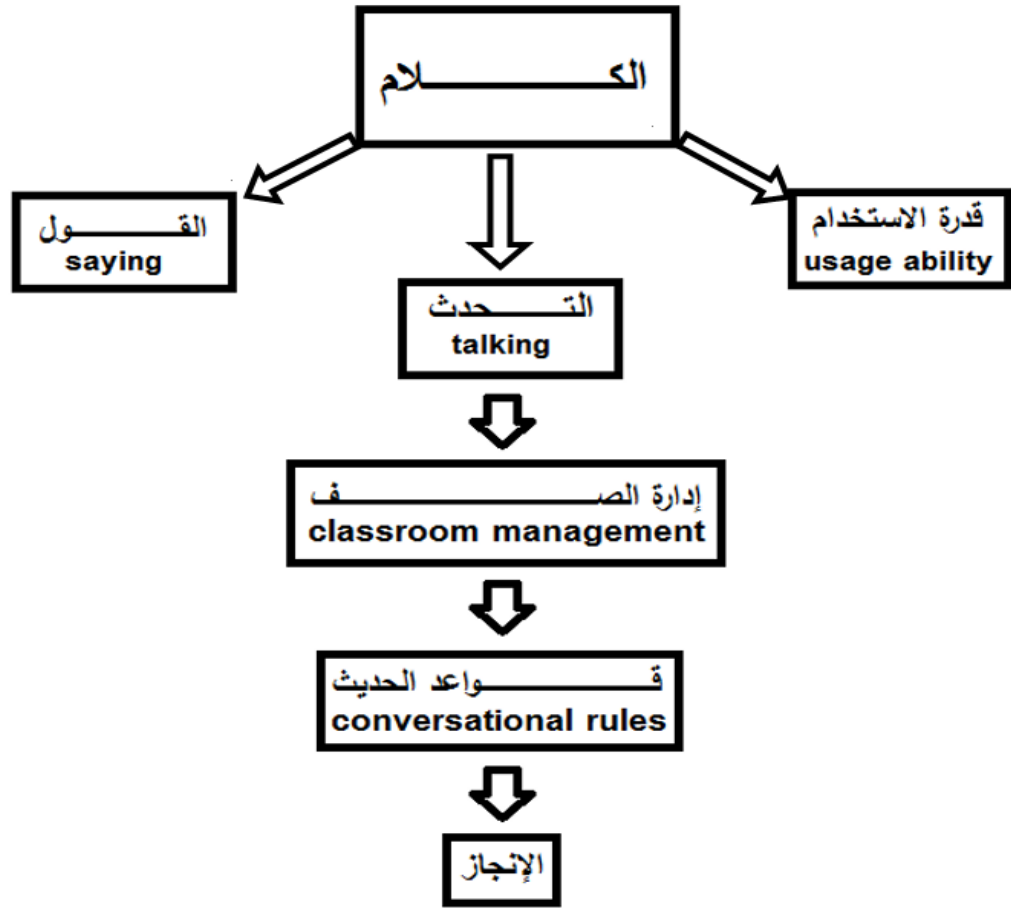
2 - كتاب اللغة العربية، السنة الثانية متوسط، ص51.

3 - كتاب اللغة العربية، السنة الثانية متوسط، ص66.

4 - كتاب اللغة العربية، السنة الثانية متوسط، ص18.

5 - كتاب اللغة العربية، السنة الثانية متوسط، ص56.

6 - جاك سي ريتشاردز، جون بلات، هايدي بلات، معجم لونجمان، ص99.



مخطط (16) يوضح البناء المصطلحي لمهارة الكلام وآلية استثماره على مستوى الصف¹

3-2 القراءة

تعتبر القراءة مهارة ختامية لكل منهاج يعتني بتدريس لغة ما، حيث تأتي في المرتبة الثالثة بعد مهارتي السماع والكلام نشوئياً، كما أنها الشق الأول الذي يحدد مدى اتصاف شخص ما بمسمى المثقف، يضاف إليها التحقق بمهارة الكتابة، كما أن هذه المهارة تعتبر في حد ذاتها قناة ناقلة للمعرفة، حتى في التخصصات الأخرى الخارجة عن مسألة تعلم اللغة كالعلوم الطبيعية والإنسانية... الخ، وتمثل في التقاليد الغربية لتعلم اللغة المستوى المتقدم والمحترف لإتقان ملكة اللغة، الذي يقتصر على مهارتي القراءة والكتابة. و "القراءة عملية تحويلية يناقش فيها القراء المعنى وآليات المقروء لفهمه أو تفسيره، أثناء القراءة إذ لا يتجه

1 - مخطط (16) من إعداد الباحث.

المعنى من الصفحة إلى القارئ وبدلاً من ذلك تتضمن القراءة مناقشة القارئ للنص عن طريق عوامل متعددة، مثل معرفة القارئ المتعلقة بالموضوع، وغرض القارئ من القراءة لغة المجتمع الذي يعود إليه القارئ، وثقافة وتوقعات القارئ من القراءة من منطلق الخبرات السابقة.¹ وبما أن المقاربة اللغوية القائمة في المنهاج تقوم على مفهوم النص فإن ما يقوم به هذا المفهوم ويعوز ما دونه من المستويات يتمثل في ما له من دور في تشكيل الصورة الذهنية لعالم النص في ذهنية المتعلم، تلك الصورة التي من تكاملها وعمقها تكاد تكون مرئية "و يمكن أن يكون للصور المرئية للقارئ عواقب معرفية وعاطفية فريدة تزيد من تجربة القارئ ... ويلعب التصور دوراً رئيسياً في مساعدة معظم قراء اللغة الأولى على تحقيق المشاركة والفهم والاحتفاظ والتذكر ... الاحتفاظ بالمفاهيم والافتراضات التي تمثلها في الأصل الكلمات الاحتفاظ بعد قراءة محتوى النص لزيادة فهم النص، لتحقيق تأثير عاطفي لتخصيص النص وجعله ذا صلة بالقارئ."²

وعند العودة إلى المنهاج الجزائري فإننا نجد واضعه قد اختار التعريف التالي بقوله: "كل قراءة هي بحث نشيط عن معنى قد يختلف باختلاف سن القارئ وثقافته، كما تتمثل القراءة أيضاً في إدراك معنى واحد وهو المعنى الذي أراد الكاتب أن يبلغه من خلال نصه. وهذا ما يجعل القراءة فعلاً تواصلياً مع الآخر، فالقراءة بناء نشيط للمعنى يتم من خلال وضع فرضيات والتثبت منها لبناء إدراك موضوعي: كل هذه الأنشطة تؤلف الفعل القرائي."³ ويرى جودمان Goodman (أن القراءة تتطوي على أربع مراحل هي: اختيار عينة المادة المقروءة

1 - راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية، ص 61.

2 - "the reader's visual imagery can have unique cognitive and affective consequences that heighten the reader's experience ... and visualization plays a major role in helping most first language readers to achieve involvement, comprehension, retention and recall... retention of concepts and propositions originally represented by words post-reading retention of the content of a text to increase comprehension of a text to achieve affective impact to personalize a text and make it relevant to the reader ." An essay under the title: Helping L2 Readers to See by Brian, Tomlinson, Hickey, Tina; Williams, Jenny, **Language, Education, and Society in a Changing World**, p255.

3 - كتاب اللغة العربية، السنة الثانية متوسط، ص 59.

Sampling و التثبت من الرموز المقروءة Confirming والتنبؤ بما يريده الكاتب Predicting، وأخيرا اختبار الفروض Testing، تختص العملية الأولى والثانية بالجانب الفيسيولوجي، أي اتصال العين بالرموز المطبوعة، وتختص الثالثة والرابعة بالجانب الفعلي وهي عمليات غير بصرية.¹ ويبدو أن جولدمان بهذا التفريق يميز بين المشترك بين جمهور القراء المتمثل في الفيسيولوجي، والمختلف بينهم والمتمثل في الإدراك على أساس الخلفيات والمهارات العقلية، وتكمن صعوبة القراءة من حيث هي نشاط عقلي في الشق الثاني، لذلك جاء تعريف الرابطة القومية لدراسة التربية NSSE في أمريكا: "إن القراءة ليست مهارة آلية بسيطة، كما أنها ليست أداة مدرسية ضعيفة. إنها أساسا عملية ذهنية تأملية.. إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم والحكم والتعليل والتحليل، وحل المشكلات."² ويقوم فهم آلية القراءة على معرفة "الهدف النهائي منها، أي بناء معاني نصية تستند إلى معلومات لغوية مشفرة بصرياً. على هذا النحو، فإنه ينطوي على ثلاث عمليات رئيسية: (أ) التفكير (استخراج المعلومات اللغوية من الكلمات المطبوعة)، (ب) بناء المعلومات النصية (تجميع المعلومات المنشأة محلياً في وحدات نصية أكبر)، (ج) بناء نموذج القارئ (دمج المعرفة الخلفية ومعاني النص المجمعة). نظراً لأن كل عملية تتطلب مجموعة فريدة من المهارات الفرعية، فإن تعلم القراءة يحدث في مراحل متتالية يتم فيها اكتساب مهارات فرعية جديدة على أساس الكفاءات المحددة مسبقاً."³ وينبغي الإشارة هنا أن مفهوم التشفير يتعلق بالجانب الصوتي من المدونة أكثر من المرئي منها حيث "يشير مصطلح (فك التشفير) على وجه

1 - رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، ص 187-188.

2 - رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، ص 187.

3 - "The ultimate goal of reading is to construct text meanings based on visually encoded linguistic information. As such, it entails three major operations: (a) decoding (extracting linguistic information from printed words), (b) text-information building (assembling locally constructed information into larger text units), and (c) reader-model construction (integrating background knowledge and assembled text meanings). Because each operation necessitates a unique set of subskills, learning to read occurs in sequential stages, in which new subskills are acquired on the basis of previously established competencies." An essay under the title: Assessment of Reading by KEIKO KODA, Carol A. Chapelle, **The Encyclopedia of Applied Linguistics**, P226.

التحديد إلى عملية استخراج المعلومات الصوتية من الكلمات المطبوعة. قد يتساءل المرء عن سبب الحاجة إلى علم الأصوات هنا؟ لأن قراءة الفهم لا تتطلب نطقاً علنياً! علم الأصوات ضروري للاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة العاملة، حيث يتم دمج الأجزاء اللغوية المستخرجة في وحدات نصية أكبر، مثل العبارات والجمل. حيث أظهرت الأبحاث أن المعلومات المشفرة صوتياً أكثر متانة من أي شكل آخر من أشكال التمثيل ويحتفظ بها لفترة أطول في الذاكرة العاملة. وبالتالي، يجب تحويل الكلمات المقدمة بصرياً إلى أشكالها الصوتية.¹

2-3-1 موقعية نشاط حصة قواعد اللغة داخل ميدان فهم المكتوب (القراءة)

كما ذكرنا من قبل أنه تم تحديد المقاربة النصية كفلسفة لغوية شاملة لمنهاج اللغة العربية، ذلك أن كل التعلم تستقى من النص، الذي يمثل محور العملية التعليمية التعلمية، والذي تعتبر مهارة القراءة المدخل الرئيسي له، كما سنثبت لاحقاً فيما يأتي من هذه الدراسة، وهنا نجد أنفسنا أمام جملة من الأساليب والمفاهيم التي تستجلبها مهارة القراءة، أو ما عبر عنه في منهاج اللغة العربية بميدان فهم المكتوب، حيث يفرق واضع المنهاج بين أنواع قرائية اعتماداً على (نوعية الأداء؛ كالقراءة الجهرية والصامتة، أو اعتماداً على أغراض ووظائف القراءة ك: قراءة استكشافية، قراءة تفسيرية، قراءة تحليلية، قراءة ناقدة، قراءة للتعلم، قراءة الجداول والصور واللوحات والأشكال، قراءة خطية، قراءة عمودية متعمقة).² ويمكن أن تتدرج هاته الأنواع تبعاً للوظيفة في أربعة أنواع أخرى من الفهم القرائي تبعاً للهدف من القراءة، هي: (الفهم الحرفي Literal comprehension الذي يهدف إلى فهم واستدعاء المعلومات التي يحتوي عليها

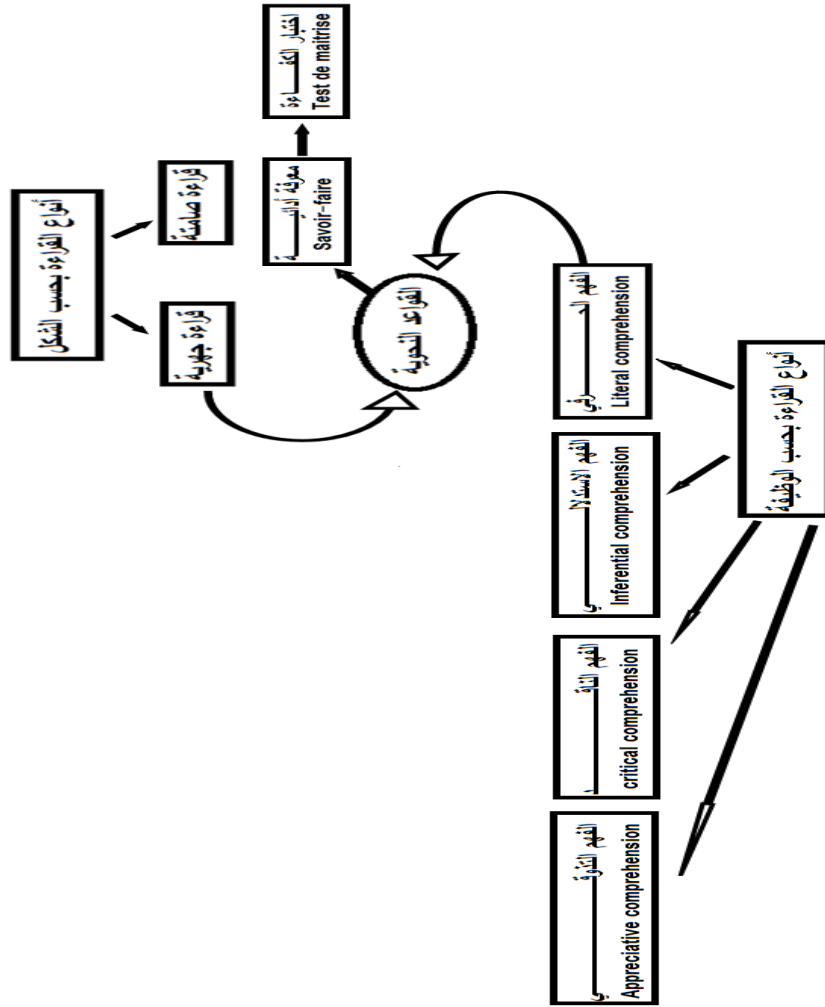
1 - "(decoding) specifically refers to the process of extracting phonological information from printed words. One may wonder why phonology is involved because reading comprehension does not require overt vocalization. Phonology is necessary for retaining information in working memory, wherein extracted linguistic segments are integrated into larger text units, such as phrases and sentences. Research has shown that phonologically encoded information is more durable than any other form of representation and retained longer in working memory. Thus, visually presented words must be converted into their phonological forms. An essay under the title: Learning to Read in New Writing Systems by KEIKO KODA, Carol A. Chapelle, *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, P 3263.

2 - كتاب اللغة العربية، السنة الثانية متوسط، ص59.

النص بشكل ظاهر. الفهم الاستدلالي Inferential comprehension الذي يهدف إلى البحث عن معلومات لا توجد بشكل ظاهر في النص، اعتماداً على حدس القارئ وخبرته بالاستدلال. الفهم الناقد أو التقويمي critical or evaluative comprehension والذي يهدف إلى المقارنة بين معلومات النص ومعلومات القارئ. الفهم التذوقي Appreciative comprehension من أجل الحصول على أثر انفعالي ذي قيمة من النص¹، وتبعاً لهذا التفريق الذي أساسه نوعية الأداء، أو نوعية الوظيفة يمكن القول أن نشاط القواعد النحوية لا يمكن ممارسته حسباً للتفريق الأول، إلا خلال نشاط القراءة الجهرية، وذلك من أجل تحيينه كمعرفة أدائية Savoir-faire (تتمثل في قدرة الفرد على الإنجاز في وضعية معينة، التي تفتح الطريق أمام المعلم من أجل ممارسة التقييم والتقويم من خلال اختبارات الكفاءات أو التحكم Test de maitrise).² أما من جهة التفريق الثاني المعتمد على الوظيفة، فإننا نجد هذا النشاط معنياً بنوعين من الفهم هما: الفهم الحرفي والفهم التذوقي فأما الأول فيكون بسبب شروط الاستدعاء التي يتمتع بها هذا الفهم، والتي تفرض حضور النص أو أجزائه المعنية في استنباط القاعدة النحوية في مخيال المتعلم، حضوراً حرفياً يعتمد على المدى القرائي؛ أي مدى قدرة المتعلم على الاحتفاظ بالنص في شكله الصوري لأطول مدة ممكنة، وصولاً إلى إنضاج القاعدة النحوية، وأما الثاني أي الفهم التذوقي لأننا نجده يعتمد على الرسالة اللغوية في حد ذاتها، وما تمارسه من جمالية يستشعرها المتعلم مدركاً لأساليب اللغة في صناعة هذا المعنى الثاني؛ أي المعنى الجمالي، فيما تؤديه اللغة من وظيفة شعرية، وما تؤديه التراكيب من قدرة إنجازية تتجاوز صناعة التواصل الطبيعي إلى صناعة المعنى الأنسب، ذلك المعنى الذي يتصف بالجمال والاستعلاء؛ فهي لغة فوق اللغة.

1 - جاك سي ريتشاردز، جون بلات، هايدي بلات، معجم لونجمان، ص 561.

2 - كتاب اللغة العربية، السنة الثانية متوسط، ص 36.



مخطط (17) يوضح موقعية نشاط النحو من الأنواع القرائية في المنهاج¹

2-3-2 مسألة النصوص المشكولة جزئياً

تمتاز اللغة العربية بكونها لغة إعرابية، حيث أن التغيرات الحاصلة على مستوى نهاية بنية الكلمة تترتب عنها معان مقصودة تحدد جملة من الوظائف والمعاني النحوية، كما أن بنيتها الصرفية تمتاز بالمرونة و التغير الشديد، فنوعية التحولات التي تعتري هذه البنية الصرفية

1 - مخطط (17) من إعداد الباحث.

تحدد في كل مرة معان جديدة لصيغة الكلمة، وليس ذلك إلا للعربية بخلاف اللغات اللاتينية التي تنحو كلماتها إلى الصلابة و الاستقرار عند حصول الاشتقاق بمعناه الجزئي، فيستعاض عن هذه التحولات الكبرى ببعض الزوائد التي تفصل المفرد مثلاً عن الجمع أو اسم الفاعل عن اسم المفعول، وهذا ما نلاحظه خاصة في اللغتين الإنجليزية والفرنسية، أما اللغة الألمانية¹ فهي تشابه العربية في كونها لغة معربة إلى حد مقبول، خاصة في فصل حالات الفاعلية والمفعولية، كما أنها تستعمل ذات المنطق الصوتي الذي يقوم على الحركات في الفصل بين بعض المفردات وجمعها. ولعل هذا الاختلاف البنيوي بين العربية ونظيراتها في المجال اللاتيني يمثل أحد مثيرات صعوبتها التعليمية، ومن هنا جاءت مسألة اعتماد الشكل و الضبط بالحركات، وهذا الكلام يرجعنا إلى شكل اللغة العربية الأصيل في صدر الإسلام وبدايات عصر التأليف، و الحقيقة أنه (لم يكن في اللغة العربية في العصر الجاهلي و لا في صدر الإسلام شكل، فلما دخل الأعجام الإسلام بسبب اتساع الرقعة تفتش اللحن، و الواقع أن النحو لم يصمد أمام هذا الفشو، كما أن النحو لم يكن اختصاصاً اجتماعياً بل اقتصر على طلاب العلم و الدارسين من المشتغلين بالعلوم الشرعية أو اللغوية ، أما عموم الناس فكانوا في غير منعة من هذا اللحن، فاحتاج الناس إلى ما يضبط قراءتهم، فكانت قصة النقط المعروفة مع أبي الأسود الدؤلي، إلى أن جاء الخليل في العصر العباسي فغير عمل أبي الأسود ووضعه على شكل يشبه ما هو عليه الآن .)² وعلى الرغم من تعقد المستوى الصرفي للغة العربية و اتساعه إلا أنه يسهل التحكم فيه بعد الوقوف على قوانينه الناطمة، كما يمكن الاستغناء عن

1 - يدرج الباحثون اللغة الألمانية ضمن اللغات المعربة، إلا أن هذا الإعراب خلافاً للعربية لا يقع على آخر الكلمة بل يتمثل في التغيرات التي تصيب أداتي التعريف و التأكيد، فمثلاً في اللغة الألمانية يستعمل لتعريف المفرد المذكر الفاعل الأداة Der Mann مثل der Mann التي تعني الرجل و التي تتحول إلى den في حالة المفعول به فنقول مثلاً Der Mann isst Brot الرجل يأكل الخبز و Ich esse den Apfel أنا أكل التفاح . كما يفصل بين Apfel التي تعني تفاحة و Apfel التي تعني الجمع الحركة المتمثلة في الفتحة الممالدة فوق الصوت الأول A. ينظر: عمرو الشاعر، القنطر في قواعد اللغة الألمانية، العالمية للنشر، مصر، ط2، 2015م، ص39. ينظر: جاك سي ريتشاردز، جون بلات، هايدي بلات، معجم لونغمان، ص6.

2 - محمد عبد المنعم خفاجي، الأدب العربي وتاريخه، دار الجبل، بيروت، دط، 1990م، ص26-27.

الحركات الضابطة سواء ما تعلق منها بالجانب الصرفي أو النحوي، بعد استكمال عدة التدريب الكامل و المران على مختلف أحوال هذه البنية اللغوية، بدليل خلو اللغة العربية أصالة من هذه الحركات، ومرجع هذه المسألة إلى العلاقة الثابتة بين اللغة العربية في شكلها المكتوب و المنطوق، وهنا (يكمن الخطر على المستوى البسيط في أنه يمكن الخلط بين لغة ونظام كتابتها، حيث يساوى بين اللغة ونظام كتابتها، فيمكن حدوث ذلك بشكل أكبر عندما تشترك اللغة ونظام كتابتها في الاسم نفسه، فمثلا اللغة العبرية لا تفرق بين النظام والشكل المكتوب، أما اللغة الإنجليزية والفرنسية تختلف فيها الصورة المنطوقة كثيرا عن الصورة المكتوبة، وهو ما يشكل ما يعرف بمغالطة الخطاطة).¹

ترتبط بمسألة القراءة في منهاج اللغة العربية قضية ملحة البحث، تتمثل في علاقة هاته المهارة بعلامات الضبط، حيث جاء في دليل أستاذ اللغة العربية في شأن توجيه نشاط فهم المكتوب وبشكل بلغ درجة الانتشار الكثيف المقولة: "يقراً نصوصا مشكولة جزئيا". وهنا يفرض السؤال المتعلق بكيفية حصول هذه الاجتزائية نفسه، من خلال محاولة معرفة كيفية ضبط النصوص المقترحة خلال السنوات الأربع للمرحلة التعليمية، وتغيرات ملامح هذا الضبط بين سنة وأخرى، وصولا إلى المرحلة النهائية، وننبه بهذا الصدد أن نموذجنا الامتحاني الذي سنحاول من خلاله استنطاق المنهاج، يتحدد في العناصر التالية:

* اعتمدت النصوص النهائية من كل سنة تعليمية استنادا إلى مفهوم الكفاءات الختامية الذي تمثله ولا شكل الوحدات التعليمية النهائية، المضمنة في كتاب اللغة العربية لكل سنة.

* اعتمد هذا النموذج على تتبع الحركة الإعرابية المحددة فيما يعتري المقطع الأخير من الكلمة، دون التوسع إلى الحركات الضابطة للبنية الصرفية في بداية الكلمة أو وسطها.

1 - جون ماونتفورد، اللغة وأنظمة الكتابة، تر: محي الدين حميدي وعبد الله الحميدان، الموسوعة اللغوية، النشر العلمي والمطابع، السعودية، دط، 1999م، مج3، ص715.

* يقوم هذا النموذج على تتبع الأبواب النحوية التي يظهرها التحليل الإعرابي للنصوص الأربع المقترحة، من خلال مراقبة الإثبات الكتابي للحركة من عدمه، بالنسبة لكل ظاهرة نحوية خلال السنوات الأربع.

* تم اختيار هذه النصوص النثرية دون الشعرية، لكونها ترتبط مباشرة بالكفاءة التواصلية التي نرغب في تكوينها على مستوى اللغة الكلامية، والنثر أقرب إلى تحقيق ذلك من الشعر.

الظاهرة التركيبية	مثال	الحركة
الفعل المضارع	يقولُ	الضمة
النعت	من النوعِ العصبيِّ	الكسرة
الجار والمجرور	في علمٍ	الكسرة
المضاف إليه	في علم نفسِ الطفولةِ	الكسرة
اسم إنَّ	إنَّ خوفَ...	الفتحة
ظرف المكان	إزاء ذلك	الفتحة
المفعول به	يبدوا الاهتمامَ	الفتحة
الفعل الماضي	تواصلَ شعور	الفتحة
المعطوف	بالخوفِ والفرعِ	الكسرة
الجزم بحذف حرف العلة	لم تجدِ	الكسرة
اسم الإشارة	ذلكَ	الفتحة
الضمير المنفصل	هوَ	الفتحة
الفعل المضارع المنصوب	ألا يبدي الآباءُ	/
اسم كان وخبرها	كانت محاولاتُ الأهلِ هادئةً	الضمة والكسرة
عطف الممنوع من الصرف	أسبابٍ وعوامل	/
نائب المفعول المطلق	مثل الانتقال	/
الممنوع من الصرف صفة	إلى بلدٍ آخرَ	الفتحة

التوكيد	من داخل الطفل نفسه	الكسرة
المفعول المطلق	إضافةً إلى	الفتحة
الفاعل	تواصل شعور	الضمة

جدول (22) يوضح الظواهر النحوية في نص "ظاهرة الخوف عند الأطفال" للسنة الأولى متوسط.¹

من خلال ملاحظة الجدول الذي أسفر عنه التحليل الإعرابي لهذا النص المعنون بـ "ظاهرة الخوف عند الأطفال"، نجد أن جل الظواهر النحوية الواردة فيه تم الاعتناء بها، من خلال إثبات الضبط كتاباً للحركة الإعرابية، كما نذكر من باب التنويه أن هذا الضبط لم يقتصر على أواخر الكلمات، بل شمل أواسطها وبداياتها، وبالتالي يمكن أن نتمثل رؤيا واضع المنهاج التي تتمثل في هذه المرحلة في مساعدة المتعلم بضبط كل الأشكال الكتابية باستخدام الفتحة والضمة والكسرة والسكون. وتتمثل الحالات النادرة في هذا النص التي جاءت غير مصحوبة بأي ضبط كتابي يوضح طريقة نطقها في: الكلمات التي احتوت على مقاطع من النوع المتوسط؛ أي الذي يتحد فيه صامت وصائت طويل، فلا ترفق هاته الصوامت بأي حركة من الحركات الثلاث، وذلك كون واضع المنهاج يصدر عن فكر صوتي يتمثل المقولة المعروفة: "الحركات أبعاض حروف المد"، ومع هذا يمكن أن نلاحظ في كثير من الأحيان ثبوت هذا النوع من الحركات في هذه المواضع، والتي حقها أن تذهب الحركة كلية، لاندماجها في الصائت الطويل، وقد نعزوا هذه السقطات إلى بعض الأخطاء المطبعية كوننا لا نجد لها تفسيراً يتفق مع الرؤى اللسانية المؤطرة لمنهاج اللغة العربية، ينضاف إلى هذا من القضايا التركيبية الأبواب الثلاثة: الفعل المضارع المنصوب و عطف الممنوع من الصرف و نائب المفعول المطلق، فأما الباب الأول فلا مانع من جهة النحو من أن تظهر الفتحة المتمثلة في الأثر الإعرابي الذي تتركه الأداة أن المضمرة، بل إن الأنسب في هذا الباب بالذات -باب تقدير الحركات الإعرابية على حروف العلة- أن يلتزم بإظهار الفتحة فوق الياء، إلا إذا كان

1 - جدول (22) من تصنيف الباحث.

هناك تقادم في التفاعل مع هاته الظاهرة التي يمكن أن يكون إتيانها على هذا الشكل من عدم إظهار الحركة الإعرابية مقبولا في مستويات متقدمة من هذا المنهاج. ويمكن أن نقول ذات الكلام بالنسبة للباب الثاني أي باب عطف الممنوع من الصرف، الذي نلاحظ عدم اعتماد الشكل الكتابي للفتحة فيه، ونحن نعلم أن باب الممنوع من الصرف من الأبواب المشكلة في النحو، حيث تنوب الفتحة عن نظيرتها الكسرة في احتلال موضع الإعراب، ومن هنا يقترح البحث أن يكون هذا الباب من الأبواب التي يلتزم فيها بإثبات الحركة الإعرابية الفتحة كتابةً، ولا يمكن أن نقبل بخلاف هذا الكلام، إلا إذا كان المتعلم قد وصل درجة الخبرة البنيوية التامة بالأنواع الممنوعة من الصرف، التي أصبحت فيه كتلقائية الكلام، فيستطيع نطق الفتحة في هاته الأنواع دونما الحاجة إلى العودة بالنظر والتحقق من نوعية الكلمة، الأمر الذي يستبعد في هاته المراحل الابتدائية، أما الباب الأخير - نائب المفعول المطلق - فنتجنب الحديث عنه كونه من القضايا الخارجة عن مقررات النحو في هاته المرحلة التعليمية، فهو مما أفرزه التحليل الإعرابي زيادة فقط.

الظاهرة التركيبية	مثال	الحركة
الفعل المضارع	يفرضُ	الضمة
النعت	وصايا نافعة	/
الجار والمجرور	في هاته	/
المضاف إليه	في هاته الحياة	/
المفعول به	تَجَنَّبَ العُفونة...	/
المعطوف	إنسانَ المدينةِ ورجل السياسة	/
اسم الإشارة	هذه	/
الضمير المنفصل	فهو	/
الفعل المضارع المنصوب	لتهتدي به	الفتحة

خبر كان	كنت إنسانَ	الفتحة
الفاعل	تقتضيها إنسانيَّتُك	الضمة
الفعل المضارع المبني للمجهول	يُرمقُ من كل أحد	الضمة
فعل الأمر	حافظْ على صِحَّتِكَ	السكون
الخبر	فهي أساسُ...	الضمة
خبر إنَّ	فإنَّها مصدر...	/
اتصال الفعل الماضي بضمير الرفع المتحرك	أردتَ الحياة	/

جدول (23) يوضح الظواهر النحوية في نص "الحياة نظام" للسنة الثانية متوسط¹.

إن أول ملاحظة يمكن أن نرصدها في الجدول تتمثل في الانخفاض العام لمستوى اعتماد الشكل الضابط للحركة الإعرابية في مختلف الظواهر النحوية، وهو ما يميز توجه واضح المنهاج في التقليل من الاعتماد على مسألة الضبط والعودة بالمتعلم إلى الصورة الحقيقية الأولية للغة العربية، والتأكيد على كينونتها الصوتية، ولكنه إذ يفعل هذا فإنه يقوم به من خلال منهجية خاصة، يمكن أن تشير إليها الأنماط التي أفضى إليها التحليل الإعرابي لهاته النصوص، والتي تختلف بين ما ينتمي إلى دائرة التبويب النحوي، أو المجال الصوتي، أو المجال اللغوي...إلخ.

يمكن أن نميز بحسب الجدول بين فئات ثلاث هي: المجرورات والمنصوبات و المرفوعات، حيث أفضى التحليل الإعرابي إلى تبين رؤيا واضح المنهاج في هاته المرحلة، التي تتمتع بشيء من التماسك النسبي في تقرير أسس وميكانيزمات إظهار الحركات الإعرابية أو إخفائها، فنجد أن الظواهر النحوية التي عمد واضح المنهاج إلى إخفاء حركاتها تأتي كلها في سياق المجرورات، وهي: المجرور بحرف الجر، المجرور بالإضافة، المجرور بالتبعية نعتا كان أو

1 - جدول (23) من تصنيف الباحث.

معطوفاً، وهي وسائل حدوث الإعراب في باب المجرورات، ويبدو أن توجه واضع المنهاج إلى هاته الأبواب النحوية بالذات يرجع إلى كونها أكثر الأبواب تقادماً عند المتعلم، حيث يتفاعل معها في بواكير معانيته للظواهر النحوية في مرحلة التعليم الابتدائي، كما أن باب المجرورات عموماً يتميز بسهولة لانحصار حالاته فيما ذكرناه آنفاً، فتتمثل شذوذاته في النزر القليل من الظواهر من قبيل جر الممنوع من الصرف، أو الجر بنزع الخافض... إلخ، ولم يشذّ عن هذا التوجه في المنهاج إلا ما كان من قبيل الاسم المنوّن، سواء كان مجروراً بالحرف أو التبعية... إلخ، فيثبت واضع المنهاج حركته الإعرابية. أما الباب الثاني الذي أثبتت له حركته الإعرابية كتابة فيتمثل في ما جاء من قبيل المرفوعات المتمثلة في: الفعل المضارع سواء كان مبنيًا للمعلوم أو مبنيًا للمجهول، و الفاعل، الذي تظهر حركته الإعرابية في الأمثلة من قبيل: (تقتضيها إنسانيتك) حيث أن إظهار الحركة الإعرابية في هذا الموضع الذي يتصل فيه الفاعل بضمير ما يمكن أن يكون مؤشراً مشعراً بحدود ظاهرة الفاعلية، و أذاً بانتهائها، بخلاف الضمير المتصل اللاحق الذي تُخفى حركة بنائه، ويتمثل الباب الثالث من المرفوعات في ما يظهر من حركة الخبر، وباب الخبر عموماً من الأبواب النحوية التي تحتاج إلى شيء من التدريب لتعلق جملة من العوامل كالنواسخ بهذا الباب تأثيراً على حركته الإعرابية، و أيضاً ما يقع له من التقديم والتأخير. وتمثلت المنصوبات في باب نصب الفعل المضارع، الذي ارتبط في هذا النص بظاهرة الفعل المعتل الآخر، في المثال المقترح: لتهتدي به، حيث أظهر واضع المنهاج هاته الفتحة ليهتدي بها المتعلم أثناء ممارسة الفعل القرائي، فيُظهر الأثر الإعرابي الفتحة فوق الياء لخفتها. وفي الباب الثاني يتعرض واضع المنهاج للخبر من زاوية أخرى وهي زاوية الأثر الإعرابي الناتج عن حركة النسخ، فيثبت الحركة الإعرابية الفتحة كتابة للتمييز بين الخبر المعمول للمبتدأ المرفوع، والخبر المنصوب المعمول لأداة النسخ كان. أما الباب الثالث من المنصوبات فيتمثل في ظاهرة المفعول به، فيعمد واضع المنهاج إلى إخفاء حركة الضبط المتمثلة في الأثر الإعرابي الفتحة، في نحو: تَجَنَّبَ العُفونة، وهو توجه لا بأس

به نظرا لتقادم ظاهرة المفعول به، التي نعلم أنها من أساسيات الجملة البسيطة، التي تمثل ميدان ممارسة رجب في مرحلة التعليم الابتدائي، وعلى الرغم من هذا يقوم واضع المنهاج بإثبات هاته الحركة كتابة في الأمثلة من قبيل: نَظَّفْ بدنك الأمر الذي يشبه ما وقع في مثال الفاعل المذكور آنفا من إظهار حركته، تدريباً للمتعلم وإكساباً له لتلك القدرة التشريرية، التي تبين التفصل بين الاسم الحامل للإعراب الواقع فاعلاً أو مفعولاً به، والضمير المتصل المبني الواقع مفعولاً به أو مضافاً إليه، والذي لا يبدل ضبطه الصوتي على اختلاف حالاته الإعرابية.

وتتمثل الظاهرة النحوية الأخيرة من قبيل ما أبرز مؤشره الإعرابي كتابته في فعل الأمر المبني على الجزم، كما نشير أنه في حال التقاء الساكنين من قبيل: تَجَنَّب العفونة المتمثلان في الباء واللام، فإن واضع المنهاج يتجه إلى عدم إثبات حركة البناء في فعل الأمر، لكونها تتغير في هاته الحالة بالكسرة العارضة لالتقاء الساكنين على حد قولهم: "إن ساكنان التقيا فأكسر ما سبق، وإن يكن لينا فحذفه استحق." وهي مسألة أخرى متروكة لمنطق اللغة السماعي، يتمرس فيها المتعلم أثناء مزاولته لنشاط فهم المنطوق، أو ما يسمعه من القراءات النموذجية التي يفضي بها المعلم.

مسألة في التنوين

ومن المسائل المتعلقة بالجانب الكتابي مسألة التنوين، حيث نلمح تعاملًا خاصًا لواقع المنهاج مع هاته الظاهرة، التي يعمد إلى الاحتفاظ بحركتها الضابطة المتمثلة في تكرير الحركة الإعرابية في كل شكل كتابي تضمنها، من قبيل: (مَثَارُ نُفُورٍ وَ بُغْضٍ لِبُلْعَتِكَ)، (على نظام)، (قانون أدبي)، وذلك أن التنوين من المسائل المشككة تعليمياً، حيث لوحظ أن هاته النون التي تنطق لفظاً ويستغنى عنها كتابة، تمثل إحدى صعوبات التفاعل مع بنية اللغة العربية، فيثبت كثير من صغار المتعلمين هاته النون، كحرف أساسي للبنية المرفولوجية للكلمة، ولعل هذا السبب ما جعل واضع المنهاج يتوجه إلى إثباتها في كل حالة بغض النظر عن بساطة أو تقادم الظاهرة النحوية التي تلحقها.

مسألة انتقال الأثر الكتابي وفق الأثر الإعرابي

ومن الظواهر الملاحظة في تعامل واضع المنهاج الكتابي مع الحركات الإعرابية ما يستوقف المتأمل ويشير الإعجاب، وهو ما يمكن أن نسميه مخاطرة: انتقال الأثر الكتابي وفق الأثر الإعرابي، وهو آلية يربط فيها واضع المنهاج بين انتقال الأثر الإعرابي للتبعية بالعطف أو النعت وبين انتقال الضبط الكتابي لهذا الأثر الإعرابي، ودليل حصوله أن الاسم المتبوع إذا كان عند واضع المنهاج من قبيل ما لا ينبغي إظهار حركته الإعرابية بسبب البساطة أو التقادم... الخ، فإننا نلاحظ عدم إثبات هاته الحركة كتابة على الاسم التابع، ومن أمثلة هاته الظاهرة: تكفل سعادة و هناء.

ومن الاستراتيجيات المعتمدة عند واضع المنهاج في الجانب الكتابي للضبط، نجد اعتماده على إخفاء حركات الضبط في مجموعة من الكلمات، إذا كانت هذه الأخيرة مسبقة بنظائر تطابقها في بنيتها المرفولوجية، وحركتها الإعرابية، حيث يقوم ذلك على مفهوم الإدراك البصري visual perception¹ الذي يتيح للمتعلم أن يعزو هاته الأشكال المستجدة إلى نماذجها القبلية المكتملة بفعل الإدراك البصري، وذلك من قبيل: نَظَّفُ بدنك، نَظَّفُ ثوبك، فلم يثبت للفعل نَظَّفُ الثاني السكون قياساً له كتابة على نَظَّفُ الأولى التي ضبط آخرها بالسكون.

الظاهرة التركيبية	مثال	الحركة
الفعل المضارع	تواجه الأقطار	/
النعت	من المشاكل الهامة	/
الجار والمجرور	من المشاكل	/
المضاف إليه	عن مشاكل التنمية	/
اسم إنَّ	أنَّ القوّة	/

1 - جاك سي ريتشاردز، جون بلات، هايدي بلات، معجم لونغمان، ص 495.

/	بين الشعوب	الظرف
/	لا يجد العمل	المفعول به
/	فسدت	الفعل الماضي
/	في القوّة والضعف	المعطوف
/	هذه	اسم الإشارة
/	هي	الضمير المنفصل
/	ليمارس اختصاصه	الفعل المضارع المنصوب
/	كانت الظروف الطَّبِيعِيَّةُ صالحة	اسم كان وخبرها
/	يظنّ النَّاسُ	الفاعل
/	تُعَدُّ	الفعل المضارع المبني للمجهول
/	تُعَدُّ هجرة الأدمغة	نائب الفاعل
السكون	لم تَقْفُهَا	الفعل المضارع المجزوم
/	هي الفارق	الخبر

جدول (24) يوضح الظواهر النحوية في نص "الهجرة الخطرة" للسنة الثالثة متوسط.¹

تفصح مراقبة نتائج التحليل الإعرابي للنص المضمن الوحدة الأخيرة من كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة على تأكيد فرضيتنا حول توجه واضع المنهاج إلى التقليل من الاعتماد على حركات الضبط، سواء كانت متعلقة بأواخر الكلم أو بداياته وأواسطه، فمن خلال الجدول نلاحظ الذهاب التام للحركة الإعرابية المحددة كتابة في جل الظواهر النحوية، سوى ظاهرة واحدة والمتمثلة في جزم الفعل المضارع في المثال: لم تَقْفُهَا أي الفعل المضارع المجزوم إذا اتصل به ضمير ما، ويأتي هذا في سياق ما ذكرناه سابقا من تأكيد الواضع على تلك القدرة

1 - جدول (24) من تصنيف الباحث.

التشريحية التي تمكن المتعلم من التعرف على أجزاء الكلم، وتمكنه من التعرف على موضع الإعراب بالضبط.

الظاهرة التركيبية	مثال	الحركة
الفعل المضارع	تكبر نقاط الجذب	/
النعته	من الأطهار الأشراف	/
الجار والمجرور	في قارات	/
المضاف إليه	في زمن الأمن	/
الظرف	يوما	/
المفعول به	يملاً مكانك	/
الفعل الماضي	عمّن غادرك	/
المعطوف	في بدنه وروحه	/
اسم الإشارة	ذلك	/
الضمير المنفصل	أنت	/
الفعل المضارع المجزوم	لم يحدث	/
الفعل المضارع المبني للمجهول	تُقعع الدمعة	/
الخبر	وهو آمن	/
الفاعل	طوحت بالجميع الأقدارُ	الضمة
التوكيد	خبرينا، خبرينا	/
البدل	أيتها الجزائرُ	الضمة

جدول (25) يوضح الظواهر النحوية في نص "سلاما أيتها الجزائر البيضاء" للسنة الرابعة متوسط.¹

خلال السنة الرابعة نلاحظ استمرار واضع المنهاج في هاته المنهجية تقليدا من الاعتماد على الحركات الضابطة في جل الظواهر النحوية، التي وردت في السنوات السابقة سوى بعض

1 - جدول (25) من تصنيف الباحث.

الظواهر التي لا تزال رهينة الضبط، والتي تكون في غالب الأحيان من قبيل ما استجدّ من الظواهر التي لم يتفاعل معها المتعلم التفاعل الكافي لاستكمال ملكة التحكم فيها، ومع هذا نجد في هذا النص بالذات دون النصوص السابقة شيئاً من الشذوذات التي يمكن إعطاؤها تفسيراً لسانياً أو تعليمياً يقرر حالتها، وذلك من قبيل إظهار حركة الضمة في الفاعل في نحو: "طوحت بالجميع الأقدار في صقيع شرق قاصٍ غريبٍ فحبُّ الوطن أيتها «الجزائر البيضاء» من الإيمان، مهما اتسعت مساحة هذا الوطن عربياً وإسلامياً، أو ضاقت فانحصرت في مسقط الرأس، حيث تكبر نقاط الجذب والشوق في البعد مثل القرب".¹، وإن كنا نعرف تقادم ظاهرة الفاعل منذ السنة الأولى من التعليم المتوسط، إلا أن ما استجد في مثل هذه الحالة هو نوعية البنية التركيبية التي تقع فيها هاته الظاهرة، وتحديدًا رتبة العنصر الحامل للوظيفة الفاعل ومدى قربه وبعده من عامله، حيث فصل الجار والمجرور بين المعمول (الأقدار) و العامل (طوحت)، خلافاً للمفاعيل التي جاءت بعد هذا المثال، والتي استغني عن ضبطها بالضمة، ويستخدم الواضع هذا الأمر في بعض الأبواب النحوية الأخرى ما تعلق الأمر بالرتبة أو بالتقديم والتأخير، وذلك في مثل: مني إليك السّلام، حيث أظهر الحركة الإعرابية للمبتدأ بسبب تأخره.

ومن أمثلة هذا الشذوذ نجد ظاهرة الفعل المضارع التي يعمد واضع المنهاج إلى عدم ضبط الفعل فيها بالضمة كحالة عامة، وعلى الرغم من هذا وجد في هذا النص بعض الحالات التي تبين خلاف ذلك، والتي نستطيع إلى حد ما الوقوف على شيء من تفسيرها التعليمي المرضي، مثل ما جاء في الجزء: "تَمَوَّرُ بالغَيْظِ دَوَاحِلُهُ" فتظهر الحركة الإعرابية من باب الضبط الكامل للكلمة بالشكل، ذلك أنها من الرصيد اللغوي الجديد المقرر في هاته المرحلة، كما أنّ هاته الكلمة قد تختلط بتمور جمع تمرّة، التي تعتبر نموذجاً إدراكياً قليباً يقيس عليه المتعلم طريقة نطق أشكال مستجدة، مما يحذو به إلى الاختلاط في المعنى، ودليل هذا التوجه عدم

1 - كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، الجزائر، 2019م، ص156.

ظهور الحركة الإعرابية في تحتدم الذي يمثل رصيذا لغويا جديدا في هذا النص أيضا، ومن أمثلة هذا أيضا اعتماده الضبط في: نحنُ إليك لتجنب اختلاط هذا الفعل المضارع بـ نحن الضمير على التفصيل الذي ذكرناه سابقا، ومع ذلك لا نجد لبعض الأمثلة من قبيل: كقدر ينزلُ على كواهلنا، أي ملمح تعليمي يقتضي إظهار الحركة في هذا المثال، ولهذا الكلام نظائر يمكن أن يقال فيما سواه من الظواهر النحوية، كاعتماد الضبط بالشكل في باب المفعول به، في قوله: تُعاندُ صامدةً واقفةً ، صلابةً الحرّية.

تتمثل الحالة الأخيرة التي ضُبِطت كتابة للحركة الإعرابية في ظاهرة البذل في قوله: أيتها الجزائرُ، وذلك لكون هاته الظاهرة من المستجدات المقررة في المرحلة، والتي ينبغي أن يتعاطى معها المتعلم استثمارا لكل روافدها التعليمية، ما كان منها على المستوى التركيبي القواعدي أو نطقا أو كتابة وذاك هو الغرض.

2-4 الكتابة

تعتبر الكتابة المرحلة النهائية لاستكمال صرح الكفاءة اللغوية العالية استقبالا وإنتاجا، وهي مهارة تواصلية يعتمد من خلالها المتعلم إلى مد جسور التواصل مع الآخر المستقبل، تعبيرا عن الذات والوجدان والاهتمامات... الخ، وهي "الكلمة على الورق، سواء كان منها من نتاج العقل الخالص ونقصد هنا الكتابة العلمية البحتة، أم ما كان أدبا خالصا ونقصد الكتابة الإبداعية الإنشائية النابعة من صميم النفس الإنسانية والموزعة بين الوجدان والعاطفة والانفعال، متكيفة مع موقف الإنسان والفكرة التي تتنازع... وهي عملية عقلية منظمة تتم من خلال عدة عمليات متسلسلة في البناء وصولا إلى نهاية العمليات الكتابية الست (التخطيط الكتابي، الكتابة الأولى-المسودة-، معرفة ردة فعل القارئ، عملية التنقيح، التقييم، الكتابة المتقدمة) بانتهاء هذا تصبح المادة صالحة للقراءة والنشر"¹ كما تنقسم الكتابة إلى: (كتابة

1 - راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية، ص204-205.

وظيفية: وهي تنمية قدرة المتعلم على كتابة الرسائل والتقارير والملخصات والسجلات ومحاضر الجلسات؛ أي القدرة على التحرير حول جميع ألوان النشاط اللغوي، الذي تطلبها منه المواقف الاجتماعية المختلفة. وكتابة إبداعية: وهي تنمية قدرة المتعلم على التعبير عن الأحاسيس والانفعالات والعواطف المختلفة من الحزن والفرح والألم... الخ، ويدخل في ذلك ألوان النشاط الفني كالشعر والمقالة والقصة والمسرح... الخ.¹ وهي مهارة تعبر منهاج اللغة العربية كونه الميدان التأسيسي الأول لها إلى غيره من المناهج العلمية المقررة على المتعلم، أين تستقر وقتياً فقط، فتدخل مرحلة تطوير شامل ومستمر يمس أغلب مظاهرها الشكلية والموضوعاتية، كما أنها مؤشر جد حيوي على عملية المثاقفة التي يخوضها الإنسان في حياته العلمية والاجتماعية، فنحن لا نكون المتعلم القارئ الذي يمارس التزود المعرفي فقط، وإنما المتعلم المتفرد الذي يتواصل مع المجتمع العلمي كتابة لما يتبدى له من الحقائق التي يعاينها. ويجدر الإشارة إلى العلاقة التاريخية بين القواعد اللغوية والكتابة الأمر الذي يعد أحد أسباب سيطرة قواعد اللغة على مسألة تعلم مهارة الكتابة بل حتى القراءة "فمنذ نشأتها في الكلاسيكيات اليونانية، كان الهدف الرئيسي لتدريس القواعد هو دعم تعلم مهاراتي القراءة والكتابة، ومن هنا كان الربط الاشتقاقي مع *gramma* اليونانية التي تعني 'رسالة مكتوبة' و *graphein* الذي يعني الفعل 'لكتبت'. ومع ذلك، من المهم أن نتذكر أن قواعد أي لغة هي في حد ذاتها نظام معقد أكثر من قائمة منفصلة من الفئات أو الحقائق، لذلك حتى لو كان الهدف النهائي هو تحسين الكتابة، فإن الهدف المباشر يجب أن يكون فهم نظام القواعد نفسه. ببساطة إنه من غير المرجح أن يكون لتحفيظ أسماء وتعريف فصول الكلمات-الفئات النحوية- عن ظهر قلب أي فائدة للكتابة."²

1 - على أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، مصر، دط، 2006م، ص 257-258.
2 - "Since its origins in classical Greece, the main aim of grammar teaching has been to support the learning of literacy skills – hence the etymological link with *gramma* 'written letter' and *graphein* 'to write'. However, it is important to remember that the grammar of any language is itself a complex system rather than a disconnected list of categories or facts, so even if the ultimate aim is to improve writing, the immediate aim has to be an understanding of the system

ونجد في منهاج اللغة العربية اعتمادا على النص في التدريب على مهارة الكتابة، حيث تتحدد توجيهات واضع المنهاج في كيفية إنجاز المشاريع الكتابية كالتالي:

1- الانطلاق من النص.

2- التدرج في تقديم التقنية.

3- الحرص على استثمار جميع السندات النصية والتوضيحية.

4- توجيه المتعلمين نحو بناء الخلاصة بأنفسهم.

5- الاعتناء بتفاصيل التقنية خلال التدريب.

6- التقويم بتدريب المتعلمين على التقنية.

7- إنهاء الأسبوع بإدماج جزئي، يظهر في الإنتاج الأسبوعي المتضمن حل الوضعية الجزئية، من خلال فقرة (أنتج) مع ضرورة توجيه المتعلمين إلى ضرورة الاحتفاظ بإنتاجاتهم الأسبوعية (التي تمثل حل الوضعية الجزئية)، لكي يتم استثمارها في الإدماج النهائي (حل الوضعية الأم).¹

2-4-1 معايير السلامة الدلالية والشكلية في الكتابة

2-1-4-2 السلامة الدلالية

يؤكد واضع المنهاج على السلامة الدلالية للإنتاج المكتوب انطلاقا من المعايير النصية مرة أخرى، حيث يقرر في شأن ميدان الإنتاج الكتابي: "يحرر فقرة تفسيرية مترابطة"² وفي

of grammar itself. Merely teaching the names and definitions of the word classes by rote is unlikely to have /any benefit for writing." An essay under the title: **Grammar** by R Hudson, University College London, London, UK, MARGIE BRNS, **Concise Encyclopedia of applied linguistics**, P127.

1 - دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص60.

2 - دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص63.

هذه القضية يقترح جونسون معيارين: "الأول ويسميه: التماسك اللغوي Cohesion ويقصد به: مدى ترابط الجمل لتكون بنية لغوية صحيحة وتشكل وحدات لغوية (أو نحوية). والثاني يسميه: الترابط المنطقي Coherence ويقصد به: طريقة تنظيم هذه الجمل لتشكيل وحدات ذات معنى. القدرة إذن على توصيل المعنى وتحقيق هدف معين هو الأساس في توجيه النشاط الكتابي في المدخل الاتصالي.¹ كما يشترط واضع المنهاج معيار السلامة اللغوية بقوله: (يكتب بلغة سليمة، تتألف على الأقل من اثني عشر سطرا).²

2-1-4-2 السلامة الشكلية

تتصل بمسألة الكتابة وعلاقتها بالمستوى التركيبي قضية جد مهمة تتمثل في مسألة علامات الترقيم والإملاء، منضافا إليها الرموز المحددة للوظائف النحوية الشهيرة ومعاني النحو كالحركات الإعرابية وعلامات التنوين وعلامة الاستفهام والتعجب... الخ، وتتحدد الإشكالية بالضبط في مدى مناسبة الحركة للمعنى النحوي، ومدى اتساق هاته الحركة مع الفهم الصحيح لبنية اللغة، وعند العودة إلى منهاج اللغة العربية للجيل الثاني فإننا نجد اهتماما جديدا من واضعه بنظام الصوائت القصيرة والطويلة، بإعادة تعيين العلاقة بين هذين النوعين على ضوء ما ذكره ابن جني من أن "الحركات أبعاض حروف المد" -المقولة-. وانطلاقا من هذه المسألة نجد أنفسنا أمام قضية تتقاطع فيها مهارة الكتابة مع النحو؛ أي قضية الرموز الكتابية للأصوات ذات الوظائف النحوية وما ينوب عنها من جنسها إن صح التعبير، ونحن نعلم أن من المرتكزات الجديدة لمنهاج اللغة العربية مهارة الوعي الصوتي، التي ضمنت الجيل الثاني من هذا المنهاج، والتي وإن كانت تعني المعرفة الجازمة بالبنى المقطعية المكونة للكلمات كما ونوعا، فإنها قد تشير إلى معرفة عميقة بالعلاقة بين الأصوات ذات الوظيفة النحوية وما ينوب عنها من جنسها، ومثال ذلك أننا سنقرر الرمز الكتابي الضمة كعلم للفاعلية، والرمز الكتابي

1 - رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، ص 190.

2 - دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 63.

الفتحة كعلم للمفعولية، والرمز الكتابي الكسرة كعلم لحدوث حالة الجر، ثم سنقرر بعد ذلك أن الواو هي إشباع للضمة، وبالتالي ستقوم مقامها في الوظيفة الإعرابية، كما أن الألف إشباع للفتحة وهي أضعف من جهة الدرجة الصوتية من الواو، وبالتالي قد تنوب منابها في تحمل الوظيفة الإعرابية الفاعلية، وأن الياء إشباع للكسرة وبالتالي ستتحمّل الوظيفة الإعرابية التي تقوم بها الكسرة، و انطلاقاً من هذا التأسيس يمكن أن نفهم عملية إسناد الوظيفة الإعرابية على ضوء الرموز الكتابية وما ينوب عنها، مستبدين بذلك تلك التخريجات النحوية التي تعزو الوظيفة الإعرابية في نحو: "جاء المسلمون" إلى الواو والنون معاً، كونها أصوات جديدة في صيغة جمع المذكر السالم. أي تنوب الواو عن الضمة في جمع المذكر السالم في تحمل الوظيفة الإعرابية لكونها إشباع لحركة الضمة، وتنوب الألف عن الضمة في تحمل الوظيفة الإعرابية الفاعلية لا الواو في المثنى لأن لا يختلط جمع المذكر السالم بالمثنى، ولأن الصائت الطويل الألف أقوى من الصائت الطويل الياء، فكان أنسب لتحمل هذه الوظيفة. وتنوب الياء في تحمل الوظيفة الإعرابية المفعولية عن الفتحة لأنها أضعف الصوائت الطويلة، وتنوب أيضاً الياء في تحمل ذات الوظيفة في جمع المذكر السالم، لأنها أضعف الصوائت أيضاً، كما تنوب عن الكسرة في حالة الجر بالنسبة لجمع المذكر السالم مناسبة للنسق الصوتي، الذي تفرضه عموم حروف الجر في تبعية الكسرة لها.

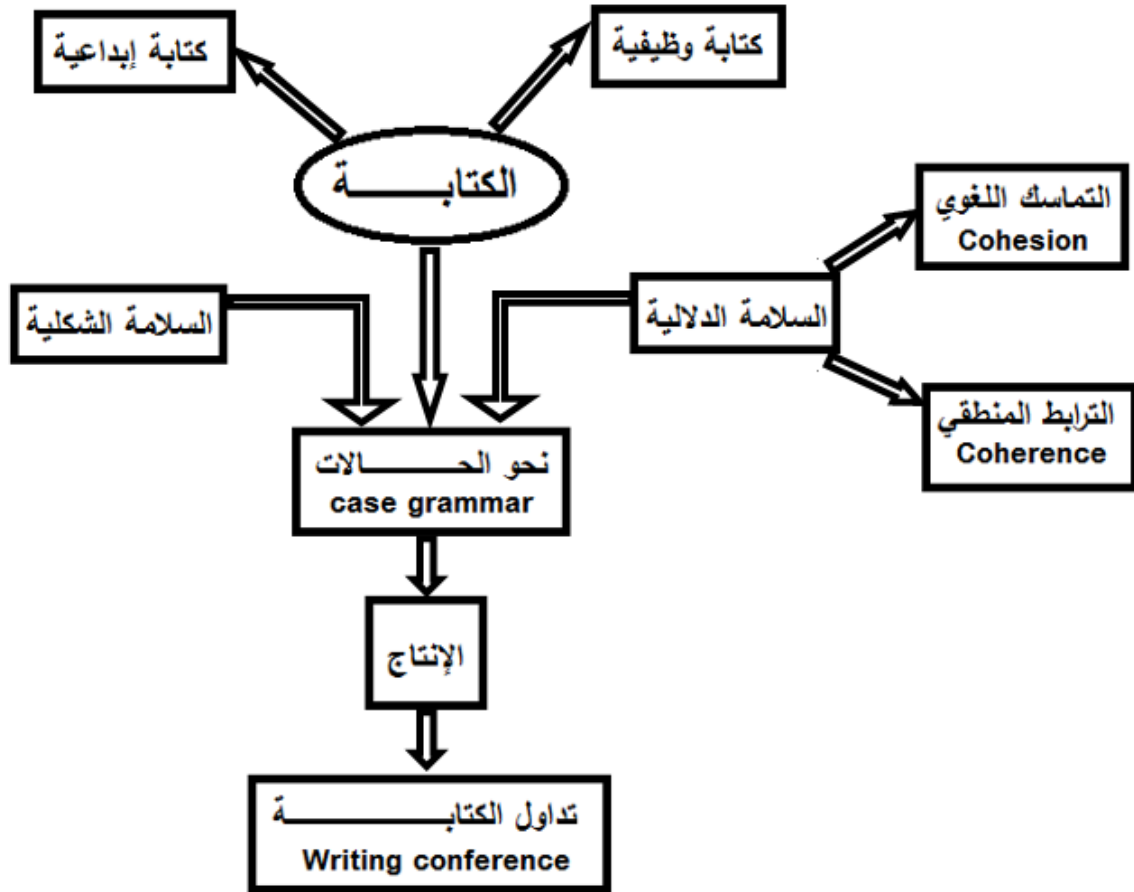
2-4-2 المنظور النحوي الأنسب للتحليل

إذا كانت حصص القواعد التي تلازم سيرورة المنهاج قد تم تقريرها بشكل كتابي خلاله، و التي يوازيها تفاعل للمتعلم مع الظواهر اللغوية خلال النصوص وفق المهارات اللغوية الأربع آنفة الذكر، إلا أننا لا ننفي انغلاق الباب أمام المعلم، من أجل الوصول إلى الفاعلية القصوى في توظيف الأبواب النحوية خلال مرحلة الإنتاج الشفهي أو الكتابي بحسب الموضوعات المقترحة لهذا الإنتاج، حيث يعتقد البحث بانفتاح الإمكانات التعبيرية للمتعلم من أجل تنفيذ مهمة الإنتاج، ومع ذلك يمكن القول بأن للمعلم حرية الحركة في هذا المجال من أجل الوصول

إلى درجة الاستقصاء الجزئي للإمكانيات القواعدية المساعدة على تنظيم تحرير الموضوعات، ومثال ذلك لو أن المتعلم طلب منه الحديث عن نص معين احتوى هذا النص على أحداث وقعت في زمن الماضي، فإننا لابد من التنبيه على ضرورة استخدام المضارع المشعر بالوصف خلال الإنتاجية الجديدة لهذا النص الثاني، أما إعادة استخدام الأفعال الماضية فهو بمثابة إعادة إنتاج النص الأول، و في مثال آخر لو طلب من المتعلم إعادة كتابة نص حول شخص، فإن المتوقع هو استخدام كثيف للأوصاف ككلمات و لذوات تتعلق بها مواصفات كميكانزمات. و في مثال أخير لو طلب منه الحديث عن قصة وقعت له، فإننا نتوقع استخداما كثيفا لضمير الأنأ، أو لذكر أسماء أعلام يستعاض عنها باستخدام ضمائر متصلة ومنفصلة تنتشر مع استمرار السرد، وبالتالي يتطلب الأمر تحكما جيدا في آليات الإحالة الضميرية... الخ، ومن ثم سيصبح هذا الفهم فرعاً من (نحو الحالات case grammar الذي قدمه فيلمور، و الذي يركز على العلاقات الدلالية في الجملة محاولاً فهم الروابط بين البنية السطحية و البنية العميقة، و من أجل تطوير الوعي بهذا الجانب فإن ذلك يحتاج إلى فهم عميق للفعل وعلاقاته الدلالية مع الاسميّات المجاورة له، و حالياً يستخدم نحو الحالات في الوصف النحوي لبعض اللغات و في وصف اكتساب لغة الطفل أيضاً)¹، ومن ثم فهو استراتيجية يضطلع بها المعلم في فترات ما قبل الإنجاز، يقترح فيها بعض الأطر والأسس التركيبية الأنسب لمعالجة موضوع دلالي ما، وينبغي له أن لا يكتفي بهاته الممارسات القبلية، بل أن يثني (بتداول الكتابة conference Writing الذي يجتمع فيه المعلم مع المتعلم خلال فترة محددة؛ لمناقشة إنجاز المتعلم الكتابي ومواصفاته، من أجل تعزيز وعي المتعلم بسياسات الكتابة اللسانية والمنهجية).²

1 - أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2008م، ص262. و جاك سي ريتشاردز، جون بلات، هايدي بلات، معجم لونغمان، ص88.

2 - جاك سي ريتشاردز، جون بلات، هايدي بلات، معجم لونغمان، ص744.



مخطط (18) يوضح المصطلحات الأساسية في مهارة الكتابة وعلاقتها بالإنتاجية¹

3/ توظيف المهارات وعلاقته بالنحو

قد سادت طريقة النحو والقواعد الأعراف التعليمية القديمة التي تغيرت مع صعود مفهوم الكفاءة التواصلية الذي يربط تعليم اللغة بالمقام وما تؤديه من وظائف خلاله هذه الطريقة التي استقرت شيئاً فشيئاً في الفهم المهاراتي للغة بعيداً عن التفصيلات اللامنتهية حول نظامها وضوابطها وربما تاريخية ذلك كله وبالتالي "تميل مواد التدريس النحوية، على عكس مواد تطوير المهارات (أي تلك التي تم إنشاؤها للقراءة والكتابة والتحدث والاستماع)، إلى أن تتشابه بشدة مع المناقشات الأوسع حول وجهات النظر حول نظرية اللغة وأنواع اللغة، وخاصة أسئلة المعايير والدقة وصحة. فكل شخص يعمل مع القواعد لديه رأي قوي في ذلك لأنه يغذي

1 - مخطط (18) من إعداد الباحث.

القضايا التي تقع في صميم نظرية اللغة وتحليل اللغة والمواقف حول أفضل طريقة لتعليم اللغة.¹ و بما أن المدخل المهاراتي في تعلم اللغة مدخل حديث حداثة البحث في علوم التربية والتلقي التعليمي، وهو نتيجة جملة من الأبحاث التي درست مسألة المهارة اللغوية لتكتفها في شكل المهارات الأربع المعروفة، وبموازاة هذا السياق البحثي حدث تطور آخر على صعيد نظرية وظائف اللغة الذي حدد وظيفة هذه الأخيرة فيما لها من قدرة على وصف وتحليل وتفسير قضايا الحياة الآنية، وبالتالي فإن المزوجة بين المدخل المهاراتي وهذا الاتجاه البراغماتي سيلقي بلامحه ولا شك على قضايا تعليم اللغة الكبرى، التي يأتي في مقدمها مسألة النحو والمستوى التركيبي، وذلك إجابة عن السؤال الديدانتيكي ماذا نعلم؟ وقبل التعرف على هذا الملح نحاول التعرّيج على مفهوم المدخل الوظيفي في التعلم اللغوي، فهو ذلك الاتجاه الذي يقصد به " أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية، ممارسة صحيحة."² أي أن تساهم المهارات اللغوية الأربع في تفاعلها مع بنية اللغة لدى المتعلم في توصيف القضايا التي تشغل محيطه البيئي وجانبه الوجداني، ومن أجل تبين هاته المقاربة في ارتباطها مع المستوى النحوي يسوق داود عبده مثالا يقارن فيه بين التعاطي التعليمي الكلاسيكي مع إحدى نماذج النحو، والتعاطي الوظيفي المستحدث، يقول: " سأضرب مثالا من القواعد لتوضيح المقصود بالتركيز على الجانب الوظيفي للغة.. لنأخذ الأداة لن، مثلا، ونسأل: لماذا نريد أن يتعلم التلميذ هذه الأداة أو ما الذي نريد أن يعرفه عنها؟ لو وجه هذا السؤال إلى أحد معلمي اللغة العربية بماذا يجيب؟ في ظني أن تسعة من كل عشرة معلمين سيقولون (لكي يعرف التلميذ أن) لن (أداة نصب وأن

1 - "Grammar teaching materials, unlike skills development materials (i.e. those created for reading, writing, speaking, listening), tend to be strongly intertwined with the wider debates about views of language theory, varieties of language and, especially, questions of standards, accuracy and correctness. Everyone who works with grammar has a strong opinion about it as it feeds into issues that are at the very heart of language theory, language analysis and attitudes to how best to teach a language." An essay under the title : What a corpus tells us about grammar teaching materials by Rebecca Hughes, Anne O'Keeffe and Michael McCarthy, **The Routledge Handbook of Corpus Linguistics**, P401.

2 - داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979م، ص9.

الفعل المضارع بعدها منصوب). وقد يضيف بعضهم: (وذلك لكي يتمكن التلميذ من وضع هذه المعرفة موضع التطبيق فينصب الفعل المضارع بعد) لن (حين يقرأ أو يتكلم أو يكتب). ومثل هذه الإجابة في نظري شبيهة بإجابة من يسأل (لماذا تنام؟) حين يجيب: (لكي أغض عيني) ! صحيح أن النائم يغض عينيه، ولكن ليس من أجل هذا ينام.¹ ومن خلال هذا الطرح يبدو أن داود عبده تنبه إلى أن المعارف موضوع المناقشة في المقاربة الكلاسيكية لتعليم اللغة تدور حول ما نقول، بعيدا عن أين نقول؟، وكيف نقول؟، فهي معارف حول اللغة وليست في ذات اللغة، بل ولا تربطها بأغراضها أو سياقاتها، ثم يزيد من تفصيل ذلك فيقول: "أننا نريد أن يتعلم التلميذ (لن) لكي يتمكن من توظيفها في لغته أي فهم صيغة النفي في المستقبل حين يسمع هذه الصيغة أو يراها مكتوبة، واستعمالها بشكل صحيح شفويا أو كتابة حين يحتاج إلى ذلك. وهذا الاستعمال الصحيح يتضمن نصب الفعل المضارع بعد (لن)، ولكن الهدف هو إتقان أسلوب النفي في المستقبل بحيث يفهم ويستعمل عبارات كالتالية: (لن أذهب إلى السوق معك)، (لن أتأخر عن المدرسة بعد اليوم)، (لن أهمل واجباتي) ... الخ، وليس نصب الفعل المضارع.² وانطلاقا من هذا يعتمد داود عبده على مسألة المعنى الجوهري في القضية موضوع التعليم بعيدا عن مواصفاتها الشكلية المحددة لها أو لمحيطها التركيبي. ويجعل من السياق أو ما يعرف بالمقام أسّ الارتباط بين الظاهرة وذهنية المتعلم.

ثم إنه بعد هاته المرحلة الأولى التي يكون فيها المتعلم تصوره عن الظاهرة اللغوية موضوع التعليم فإنه حتما ولا بدّ عليه أن ينتقل إلى مستوى المهارة اللغوية، وذلك بأن يضطلع بها ممارسة إلى أن يصل إلى درجة التقانة التي تجعله يستخدمها في نوعي الخطاب الشفوي والكتابي، " أي أن القدرات اللغوية قابلة للممارسة في الحياة العملية ممارسة صحيحة. والوظيفيون جميعا يرون أن كل القدرات اللغوية قابلة لأن تتحول إلى مهارة. ولا يكون شأنها

1 - داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، ص 10-11.

2 - المرجع نفسه، ص 11.

كذلك إلا إذا تمكن منها المتعلم بصورة جيدة، والتمكن وحده لا يكفي؛ إذ لابد مع التمكن من سلامة الأداء، وإلا فإن وظيفة هذه المهارات تكون ناقصة.¹

ويحدد سمير شريف استيتية مجالات التوظيف اللغوي الذي يحكم هذه العلاقة بين الظاهرة اللغوية و المتعلم فيقول: "واللغة قرينة الفكر والخيال؛ تعبر عنهما وبهما تتسع دائرة اللغة ومهاراتها، ومن هنا نستطيع أن نشق معنى ثالثاً لتوظيف اللغة ومهاراتها، فكما كانت اللغة قادرة على التعبير عن الفكر تعبيراً صحيحاً، وكما كانت قادرة على التحليق مع الخيال في هذا العالم الرحب، كانت قادرة على توظيف نفسها في حياة الناس، وكانت قادرة على تقديم الحياة ودفع عجلتها إلى الأمام، وعلى ذلك لا يكون التوظيف بالتعبير عن ما هو موجود في أفكار الآخرين فقط، بل بالتعبير عن ما هو موجود في أذهاننا من أفكار، وحتى هذا لا يكفي لتكون اللغة ذات وظيفة مميزة، إلا عندما نستخدمها في التفكير في أسرار الظواهر الحياتية كلها، والتعبير عنها تعبيراً سليماً دقيقاً."² وبالتالي فإن هذه الوظيفية سوف تحتكم في مصداقيتها وكفاءتها إلى التعلق بقضية مشكلة في بيئة المتعلم أو وجدانه، تضطره إلى تجنيد ذلك الكم من الظواهر اللغوية، التي تقع على مستويات مختلفة من بنية اللغة؛ الصوتي أو الصرفي أو التركيبي أو الدلالي، من أجل التوصيف والتحليل والحكم على هاته الظواهر المشكلة.

نصل إلى واحدة من القضايا التي يتعالق فيها المدخل المهاراتي والنظرة الوظيفية³ للغة و المستوى التركيبي، وتحدد القضية فيما يعرف بالكلمات الوظيفية function words ،

1 - سمير شريف استيتية، اللسانيات -المجال، الوظيفة، المنهج-، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط2، 2008م، ص429.

2 - المرجع نفسه، ص430.

3 - يتعرض عبد الرحمان الحاج صالح إلى هذا الفصل الجوهري الذي يقارن فيه بين أهمية ما يتواتر، وما هو نادر يضطرنا إليه المقام الخطابي، حيث يرى أن (من البنى النحوية ما يتحدد أهميته وضروره ووروده ليس فقط على أساس من تواتره، بل أيضاً مدى الحاجة إليها في ظروف معينة تقتضي ظهورها بكثرة، وهو ما عبر عنه قديماً بمقياس مقتضى الحال، وهو عبارة عن معرفة كامنة تتعلق برصيد المتكلم الذي يستطيع تحيينه والتصرف فيه واللجوء إليه إذا دار الحديث عن موضوع

التي تعبر عن فهم جديد للكلمات المكونة للمعجم اللغوي، تختلف عن ما يقدمه النحو العربي من تميّط بحسب وظائفها التي تؤدّيها في الجمل، يقول سمير شريف استيتية: " فالكلمات الوظيفية هي التي تعبر عن أي وظيفة من الوظائف الحياتية التي ينبغي أن تكون اللغة في خدمتها، وإذا صح هذا الفهم -وهو في نظرنا صحيح- لم يكن من الدقة العلمية أن يقال في الكلمات الوظيفية أنها الكلمات القلائل التي تفصح عن العلاقات وتعبر عن الشخص، والزمن، والملكية، وما إلى ذلك، فالكلمات الوظيفية ليست كلمات قلائل، ولكنها الكلمات التي تعبر عن المفاهيم الصحيحة التي تعبر عن كل متطلبات الحياة وحاجاتها السوية، وهذا يعني أن أكثر اللغة وجوده وظيفي أو هكذا ينبغي أن يكون الحال.. وليست الكلمات الوظيفية هي التي تعبر عن العلاقات القائمة فقط ولكنها الكلمات التي تنشئ علاقات متجددة، بتجدد الزمان وتطور المكان وتحسين حياة الإنسان، وإنه من تسطيح الأمور أن تعد الكلمات التي تدل على الوظائف النحوية كالمفرد، والمثنى، والجمع، وزمن الفعل، والملكية وما شاكلها من الوظائف النحوية بأنها الكلمات الوظيفية.¹ ويبدو أن سمير شريف استيتية يقدم فهما خاصا لهذا النوع من الكلمات، حيث ينفي عنها أن تكون من قبيل الكلمات المحصية في اللغة، والتي تلعب دورا في تحديد العلاقات بين الجمل، أو أن تكون الكلمات التي تتحمل وظائفاً نحوية وحسب، إنه في حقيقة الأمر يفتح المجال أمام هذا النوع من الكلمات لتشمل كل ما له دور في تحقيق وظيفة تواصلية ما داخل سياق معين، شريطة أن تمثل مدلولاً قويا لدى المتعلم، ويستمر الباحث في تحديد هذا التمييز داخل نظام الكلمات في اللغة عندما ينفي عن بعض مفرداتها صفة الوظيفية مع ما لها من قدرة على تحمل أكثر من وظيفة نحوية، لا لشيء إلا لعدم قيام ذلك الترابط المقامي بين الكلمة و المتعلم، ذلك الترابط الذي يجفّفه غياب الغرض، يقول: "إن التفريق بين الكلمة الوظيفية والكلمة ذات الوظائف النحوية أمر في غاية الأهمية لمعرفة حقيقة

مخصوص، لأنه متعلق بمجال خاص من المفاهيم). ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسانيات العربية، ج1، ص198-199.

1 - سمير شريف استيتية، اللسانيات -المجال، الوظيفة، المنهج-، ص432.

كل منهما، فقد تكون الكلمة ذات وظيفة نحوية دالة على الزمان والمكان والحدث والعدد من غير أن تكون ذاتها وظيفية، بل ربما كانت مؤذية أو صائرة إلى أذية. ومن هنا فإننا نقف حائرين أمام العبارات التي تشيع في كتب النحو العربي وليس لها نصيب من الوظيفية ومنها: ضرب زيد عمرا ولا تأكل السمك وتشرب اللبن، وأكلت السمكة حتى رأسها، وما شاكل ذلك مما ليس له أهمية في الحياة، عبارات كهذه تجعل الطلاب ينفرون من النحو، بل من اللغة لأنه ليس لها من التوظيف ما يسمح باقتناع الطلاب بها.¹ ولعل الباحث يشير في هذه الحيثية إلى ذلك التسطيح القائم على مستوى اختيار أمثلة النحو، فإننا عندما نلاحظ هذه الأمثلة التي ساقها والتي يعج بها درس اللغة، نجدها قد اكتسبت نوعا من الشرعية المبنية على العادة، بسبب تكرارها على مر العصور النحوية، وبسبب تأثر بعض المنظرين المعاصرين بمتون اللغة التي احتوت الشيء الكثير من قبيل ما مثل الباحث، حتى أصبحت هاته الأمثلة كالأعلام التي يهتدى بها إلى معرفة النحو، فانقلبت بذلك من إطار التمثيل إلى ما يشبه العلامات المائزة لجنس الظواهر، ومما يستغرب أن يكون مضرب المثل لقضية نحوية ما لمتعلم ينتمي إلى مرحلة التعليم الثانوي فما فوق، ذلك المجال الذي نعرف مسبقا أنه حيث يعاين كثيرا من الظواهر العلمية والفلسفية والفكرية... الخ، ويتفاعل المتعلم مع وسطه الخارجي تفاعلا يتجاوز حدود الزمان والمكان، بفعل قوة التواصل المعاصرة، مما يصنع فجوة معرفية بين بساطة هذا المثل النحوي و هذه المواضيع المعرفية الكبرى، التي يجد المتعلم نفسه منجذبا إليها أيما انجذاب.

وجدير بالذكر أن نشير إلى الاختلاف الذي وقع في فهم الكلمات الوظيفية بين ما يراه سمير شريف استيتية على التفصيل الذي ذكرناه سابقا، وما يقترحه معجم لونغمان في اللسانيات التطبيقية، الذي يرى أن هاته الكلمات الوظيفية إنما هي العناصر اللغوية التي تلعب دورا في ربط الجمل ببعضها ببعض، وبالتالي فإن طابعها هو الانحصار والمحدودية بإزاء جملة

1 - سمير شريف استيتية، اللسانيات - المجال، الوظيفة، المنهج -، ص 432.

مفردات اللغة، فبحسب هذا المعجم المتخصص " تقسم الكلمات في متن اللغة إلى كلمات المحتوى content word وكلمات وظيفية: فالأولى تشير إلى شيء أو صفة أو هيئة أو فعل. وهي ما لها معنى معجمي إذا ما استخدمت بمفردها، حيث تضم أقسام اللغة الأربع: الأسماء والأفعال والصفات والأحوال، أما الكلمات الوظيفية فهي: كلمات لها معنى ضئيل في حد ذاتها ولكنها توضح العلامات النحوية داخل الجملة وبين الجمل، وهي تضم حروف العطف، حروف الجر، أدوات التعريف والتكثير مثل واو، إلى، الـ، ويطلق عليها كلمات الصياغة، والكلمات المجردة من المعنى والكلمات التركيبية.¹ ويقرر هذا المعجم مدخلا آخر للفصل بين هذين النوعين اعتمادا على مسألة الإحصاء الذي يميز بين " المجموعة المفتوحة open class وهي: مجموعة من الكلمات تشتمل عددا غير محدد من العناصر. فالأسماء، والأفعال، والصفات، والأحوال، كلها تنتمي إلى المجموعة المفتوحة، وبذلك يمكن إضافة كلمات جديدة إلى هذه المجموعة مثل الليزر. و المجموعات التي تشتمل أدوات الربط وحروف الجر، والضمائر، فهي تحتوي مجموعة كلمات قليلة، ولا يضاف إليها كلمات جديدة فهي مجموعة مغلقة.² ثم إن اللغة يمكن أن تخضع إلى عملية تصنيف وفق مبدأ الذئوع في الاستعمال، الذي يبينه أشكالها المنتجة في الخطابات المكتوبة والمنطوقة، وهذا ما يجعلنا وفق منظور تعليمي نحدد الأهم فالمهم مما ينبغي الاعتناء به تعليميا، كما نحدد الضئيل والنادر فنكون بذلك في قلب الفكر البراغماتي الذي يحدد الأشكال الأكثر وظائفية في فصلها ويركز عليها، وقد عبر عن هذا الفهم بمصطلح: " طبقة الكلمات word class أي مجموعة الكلمات التي لها نفس الوظيفة وتجمع الكلمات في شكل مجموعات وفقا لكيفية جمعها مع الكلمات الأخرى، وكذلك وفقا لكيفية تغير صيغ هذه الكلمات. ومجموعات الكلمات الأكثر شيوعا هي أجزاء الكلام parts of speech : الأسماء، الأفعال، الصفات، الأحوال، حروف

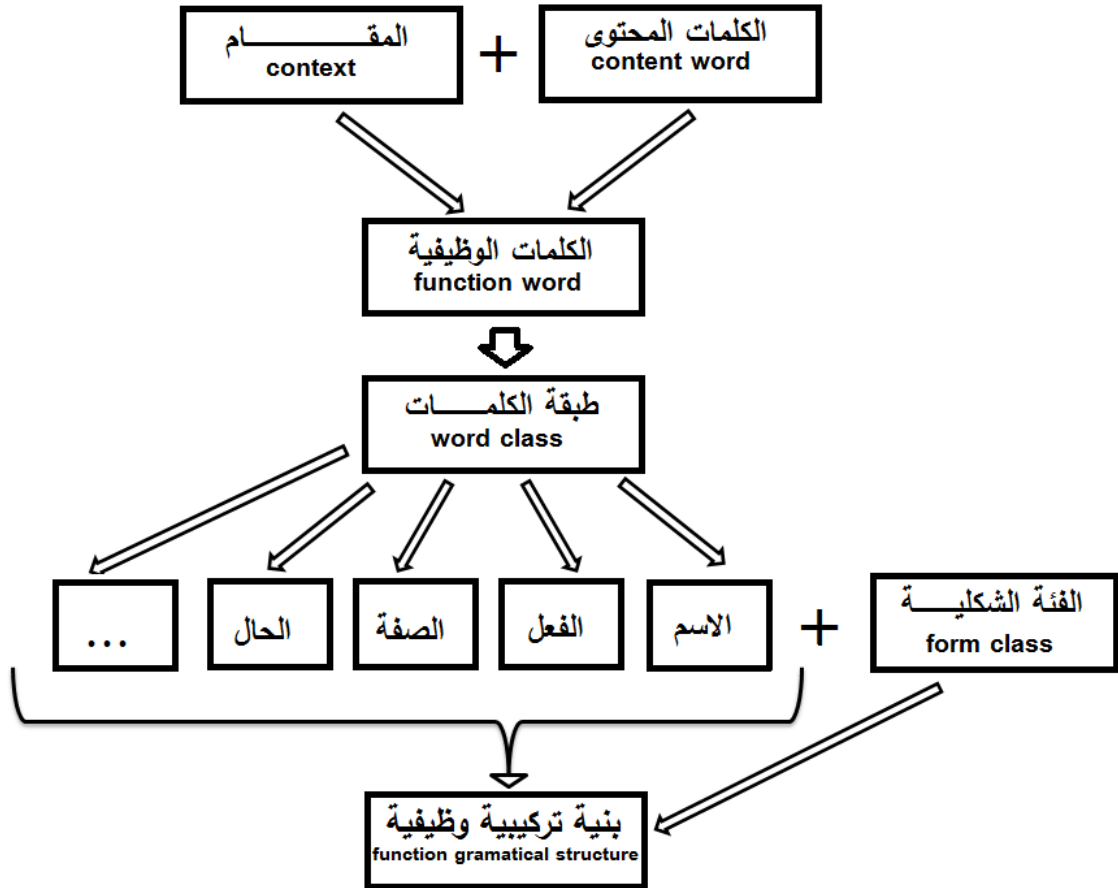
1 - جاك سي ريتشاردز، جون بلات، هايدي بلات، معجم لونجمان، ص156.

2 - المرجع نفسه، ص473-474.

الجر، الضمائر، الأدوات، أسماء الإشارة، أدوات الربط، صيغ التعجب... الخ.¹ وعلى الرغم من هذا ووفقا لما حدده سمير شريف استيتية في الكلمات الوظيفية، فإن نظام اللغة العام يميل إلى القولية التركيبية، أي مجموعة البنى الأكثر تكرارا بسبب مبدأ الاستعمال، ولكنها قولبة تركيبية تختلف عن الأنماط المعجمية التي تعج بها كتب النحو عند التمثيل لقضاياها، والتي تتفنى عنها صفة الوظيفية نفيا تاما لعدم ارتباطها بالمقام، ويصطلح على هذا النوع من القولية " بالفئة الشكلية form class أي مجموعة من العناصر يمكن أن تستخدم في مواقع مماثلة في بنية اللغة على سبيل المثال الجملة: هذا ... هنا مع الكلمات كتاب، كلب، دليل، فيمكن أن تستخدم وكلها تنتمي إلى فئة شكلية واحدة هي فئة الأسماء.² وفيما يلي جمع لشتات ما ذكر من المصطلحات في هذه المناقشة بناء على ما نعتقده من الصحة المضمونية، التي نميل فيها إلى ما ذكره سمير شريف استيتية، معبرين عن كل ذلك بالمخطط التالي، الذي يحدد كيفية الوصول إلى البنى التركيبية الوظيفية المثالية:

1 - المرجع نفسه، ص 741.

2 - جاك سي ريتشاردز، جون بلات، هايدي بلات، معجم لونجمان، ص 273-274.



مخطط (19) يحدد آلية إنتاج البنى التركيبية الوظيفية¹

4/ العمليات الذهنية في اكتساب المهارات وعلاقتها بالنحو

كما سبق وذكرنا في المدخل التكاملي للمهارات اللغوية الأربع، ذلك المدخل الذي يقرر أن هاته المهارات تشتغل بطريقة تكاملية مع بعض، حيث أنها تمثل أشكال الكينونات اللغوية المتداخلة في الفضاء التواصل، وبالتالي فإنها من حيث هي لن تشغل إلا مساحة الشكل اللغوي المراد تدريسه، أما المضمون وهو الهدف من تعليم اللغة في شكلها الممنهج المستمر عبر السنوات الدراسية، غير المحدود بعمر الدراسة اللغوية المقررة، فإنه يتمثل في المهارة الأساسية التي هي القدرة على إنجاز وتلقي النصوص المختلفة، التي تنقسم إلى ستة أنماط ذكرناها من قبل، وتقدم (النظريات التعليمية التي جعلت من المهارات اللغوية الأربع مجالا

1 - مخطط (19) من إعداد الباحث.

لها، تسابقا من أجل تقديم تصور البناء الذهني، الذي يؤدي التحكم فيه إلى التحكم التام في هاته المهارات تعلما وتعلّما.¹ ونعتقد في شأن موضوعنا أن هذه الأسس الذهنية بسبب ارتباطها الوشيج بالمهارات اللغوية سيكون لها دور فاعل في فهم ذلك البناء، الذي يتميز في طابعه العام بالتجريد، نقصد جهاز النحو فيما يثبت من علاقات دلالية بين العناصر اللغوية الكلمات، وأكثر من ذلك ما يثبته من علاقات منطقية تحكم المستوى التركيبي.

يقوم هذا البناء الذهني على ثلاثة أسس هي: " التحكم الذهني الذي يقصد به القدرة على السيطرة والضبط اللذين يمكنان المتعلم من أن يقف على المادة المطلوب تعلمها. فإذا استطاع أن يتحكم بها ضبطا وسيطرة، كان قادرا على أن يتعلم المهارات ويكتسبها بدقة."² والذي يبدو أن بلوغ الذروة في التحكم الذهني بالمهارات اللغوية في أفراد الظواهر النحوية لا يكون إلا من خلال الاستهداف الممنهج لذات الظواهر، من خلال المداخل الأربعة للمهارات التي هي السماع والكلام والقراءة والكتابة، وبالتالي فإن الباب النحوي الذي يبلغ درجة الاستكمال مهاراتي لهاته المداخل الأربع؛ هو الباب الذي يصلح أن نقول فيه أن المتعلم بلغ درجة الذروة في التحكم الذهني في هذا الباب.

ويتمثل الأساس الذهني الثاني في: " الانتباه الواعي وهو: التوجيه الذهني الذي يمكن الفرد من أن يعرف حقيقة ما يتعلمه، وتستخدم عمليات التحليل نتيجة هذا الانتباه."³ وعلى مستوى تدريس النحو ونظامه سيمثل هذا الأساس الذهني تلك المسافة التي يقطعها المعلم بالمتعلم وهو في درجة الجهل التام بالظاهرة النحوية ومسبباتها وصولا به إلى معرفة الأسباب الخفية المنطقية أو اللغوية التي تجعل العناصر اللغوية الكلمية تتراصف وفق ذلك الشكل، وتترتب

1 - سمير شريف استيتية، اللسانيات - المجال، الوظيفة، المنهج -، ص 423.

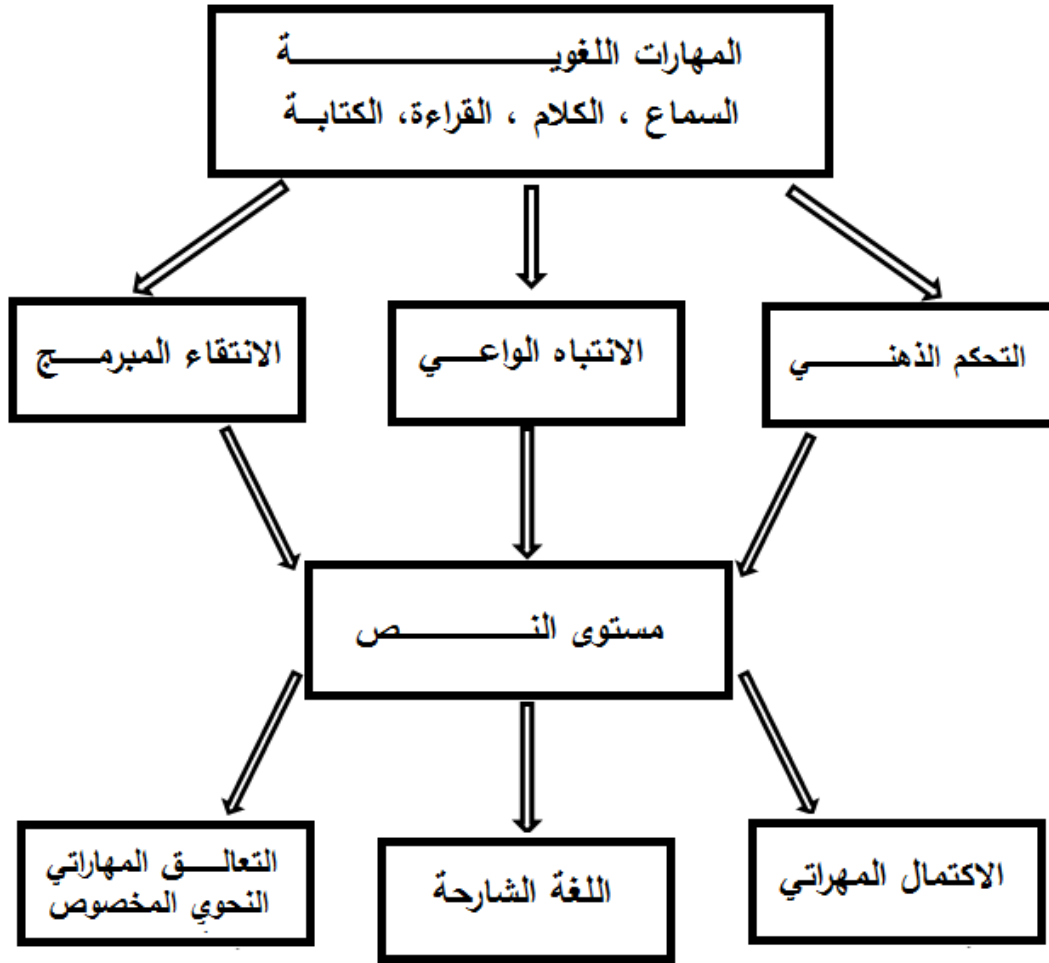
2 - المرجع نفسه، ص 423.

3 - المرجع نفسه، ص 423.

وفق ذلك المبدأ الخاص، إنه بتعبير آخر توجيه باللغة الشارحة التي يستخدمها المعلم في الحديث حول الظواهر النحوية.

أما الأساس الثالث فهو: "الانتقاء المبرمج الذي يمكن الفرد من عزل مادة التعلم عما سواها، بحيث لا يختلط بها غيرها، ويستطيع بهذا العزل المؤقت أن يضبط الظاهرة بكل صفاتها ودقائقها".¹ ويعتبر هذا الأساس أكثر حيوية فيما تعلق بموضوعنا، أي التعرف على نوعية الارتباط القائم بين المهارة اللغوية والباب النحوي، حيث يشغل هذا الأساس بطريقة عكسية، نعد من خلالها إلى تفكيك الظاهرة اللغوية، التي تقوم على مبدأ التكامل المهاراتي في الفضاء الحقيقي للتواصل، أي أننا نقوم بعملية عزل منهجي لمهارة معينة بسبب دوافع دراسية، محاولين الوقوف على كيفية ارتباطها بظواهر نحوية مخصوصة. وهو ما سوف نراقبه في منتهى هاته الدراسة عندما نفكك العلاقة بين جهاز النحو من خلال النظر إلى ظواهره المخصوصة المقررة وبين مهارات معينة.

1 - سمير شريف استيتية، اللسانيات -المجال، الوظيفة، المنهج-، ص423.



مخطط (20) يوضح الأسس النفسية للمهارات اللغوية وأثرها على جهاز النحو¹

5/ التوزيع الزمني للميادين اللغوية حسب السنوات

الزمن حسب السنوات				
السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	الميادين اللغوية
16 سا	16 سا	16 سا	16 سا	فهم المنطوق وإنتاجه
32 سا	32 سا	32 سا	32 سا	
96 سا	64 سا	64 سا	32 سا	فهم المكتوب (القراءة)
32 سا	32 سا	32 سا	32 سا	إنتاج المكتوب (تعبير كتابي)

1 - مخطط (20) من إعداد الباحث.

المجموع الساعي	176	144	114	80
----------------	-----	-----	-----	----

جدول (26) التوزيع الزمني للميادين اللغوية حسب السنوات¹

يمثل هذا الجدول الحجم الساعي لمادة اللغة العربية خلال السنوات الأربع، موزعا بحسب الميادين التعليمية الثلاث: فهم المنطوق وإنتاجه وفهم المكتوب وإنتاج المكتوب، المعبرة عن المهارات اللغوية الأربع: السماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. وعند مراقبة المجموع الإجمالي للساعات المخصصة لمادة اللغة العربية فإننا نلاحظ تضاعفا واضحا من 80 سا إلى 176 سا، هذا التضاعف الذي يتأكد حصوله ولا بد لصالح المواد الدراسية الأخرى المقررة في المرحلة، وليس هذا من قبيل ما يصلح مناقشته على صعيد عملنا هذا، حيث يتعلق بالسياسة التعليمية العامة للمدرسة الجزائرية. أما القضية ذات الأهمية فهي الحجم الساعي المرصود لكل مهارة لغوية، وتطوره خلال السنوات بإزاء المهارات الأخرى تناقصا وتزايدا، فبالنسبة لمهارة فهم المنطوق وإنتاجه نلاحظ محافظتها على ذات الحجم الساعي 16 سا/32 خلال السنتين الأولى والثانية، وانخفاض هذا الحجم خلال السنتين الأخيرتين إلى 16 سا لمهارتي فهم المسموع والكلام معا. أما مهارة القراءة فنلاحظ انخفاضها من 96 سا بالنسبة للسنة الأولى إلى 64 سا بالنسبة للسنتين الثانية والثالثة وصولا إلى 32 سا في السنة الرابعة، وحافظ ميدان الكتابة على ذات الحجم الساعي 32 سا خلال السنوات الأربع. إن هذا المعتمد الزمني في التحليل يمكن أن تكون له دلالة منهجية ما، تحدد ما يعتبره واضع المنهاج ذا أهمية من الميادين اللغوية الأربع، حيث أن المحافظة على الحجم الساعي أو الزيادة فيه يمكن أن يكون مؤشرا على أولوية مهارة لغوية معينة بإزاء المهارات الأخرى، ومن ثم يمكن القول أن منهاج اللغة العربية المقرر في مرحلة التعليم المتوسط ينحو إلى أن يكون منهاجا كتابيا على المستوى الإنتاجي للغة، من خلال الاهتمام بميدان الكتابة، الذي نلاحظ أنه الميدان الوحيد الذي حافظ على حجمه الساعي، وهذا الكلام إنما يصلح في عموم ما قرر في منهاج اللغة

1 - جدول (26)، منهاج مرحلة التعليم المتوسط، ص 39-40.

العربية وأنشطته، وهو ما سوف نختبره على المستوى النحوي مرة أخرى، عند بحث علاقة الدرس النحوي المباشرة بالمهارات اللغوية الأربع فيما يستقبل من البحث. أما مقارنة التضاؤل الحاصل على مستوى الميادين اللغوية الأخرى فلا نرى إمكانية استخراج معلومة ذات أهمية منه، لالتصافه بالشمولية لصالح انخفاض الحجم الساعي المرصود لمادة اللغة العربية ككل بإزاء المواد التعليمية الأخرى.

المبحث الثاني: الأبواب النحوية وعلاقتها بالمهارات الأربع في منهاج اللغة

في هذا الجزء الختامي من هذه الدراسة نصل إلى لبّ دراستنا المتمثل في كيفية تفاعل الظاهرة النحوية مع المهارات اللغوية الأربع، وبعد الحديث الذي كان موضوع الفصل الأول عن مفهوم الكفاءة النحوية الذي كان من مفرزاته أنها كفاءة مضمنة في الباب النحوي، وكيفية ترتيبه خلال السنوات الأربع من التعليم المتوسط، لا نجد بدا من التفتيش عن الخطابات البيداغوجية المقررة في كتاب اللغة العربية المنظمة لتعليمية النحو وذلك بتتبع مواطن ورودها، و التعرف على كيفية استهداف الباب النحوي وفق المهارات اللغوية: السماع، الكلام، القراءة، الكتابة، وهو بالتالي عمل إحصائي غرضه التعرف على ترددات الظواهر النحوية، من أجل الوقوف على العلاقة الكامنة بينها وبين ما ذكرنا من مهارات، كما أن هذا التحليل سيفضي من خلال نسبه متفاوتة التي تتعلق بكل ظاهرة نحوية إلى إعادة تصور ترتيب الظواهر النحوية خلافا للترتيب المقترح في برنامج كل سنة دراسية، فهو ترتيب تقرره المهارات اللغوية الأربع، ويمكن تحسس بصمة النحو النصي من خلاله.

1/ النص مجالا لاختبار الكفاءة النحوية

لا يمكن أن نتصور نوعا من هذه العلاقة إلا في إطار (تصور أشمل لمفهوم الكفاءة، أي الخروج من كفاءة نحوية إلى كفاءة لغوية، هذه الأخيرة التي يعد المستوى التركيبي أحد أعمدها الأساسية، إن مفهوم الكفاءة اللغوية يتيح للقائم على العملية التعليمية التعلمية إمكانية قياس

مدى حصول الكفاءة بإزاء المعارف التحصيلية المتعلقة بكل مستوى من مستويات البنية اللغوية على حدى، هذه الأخيرة التي تطلب ويمكن قياسها على مستوى الاختبارات التحصيلية Achievement Tests المتعلقة بالمعرفة السابقة، أما الكفاءة اللغوية فهي معرفة استشرافية كامنة لدى المتعلم تقاس على مستوى اختبارات الكفاءة Proficiency Tests.¹ إن اختبارنا النهائي للأبواب النحوية سيتمثل في بحث العلاقة الأساسية بين المهارة اللغوية والباب النحوي، تلك العلاقة التي تتحدد أساسا في مفهوم النص الذي يطلب من المتعلم أن يراقب فيه الظاهرة النحوية قراءة، أو النص الذي يطلب منه فيه أن يتعرف على الظاهرة النحوية سماعا، أو في الكلام الذي يطلب إنجازا في شكل تحاور (نص حوارى) موظفا لذات الظاهرة النحوية، أو النص الذي يطلب فيه استخدام الظاهرة النحوية كتابة، و بالتالي فإننا نقول أن النصوص في شكلها العام تمثل اختبارات للكفاءة، وذلك لكونها تعتمد على معرفة كلية أو ما نسميه: (المعرفة الكامنة باللغة)، التي تتعدد مستوياتها بين التركيب والمعجم والأنماط الصوتية، وفي نفس الوقت تمثل مجالا للامتحان التحصيلي، الذي يستهدف الظاهرة النحوية الجديدة في حد ذاتها، لمعرفة مدى استيعاب المتعلم لهاته الجزئية اللغوية الجديدة.

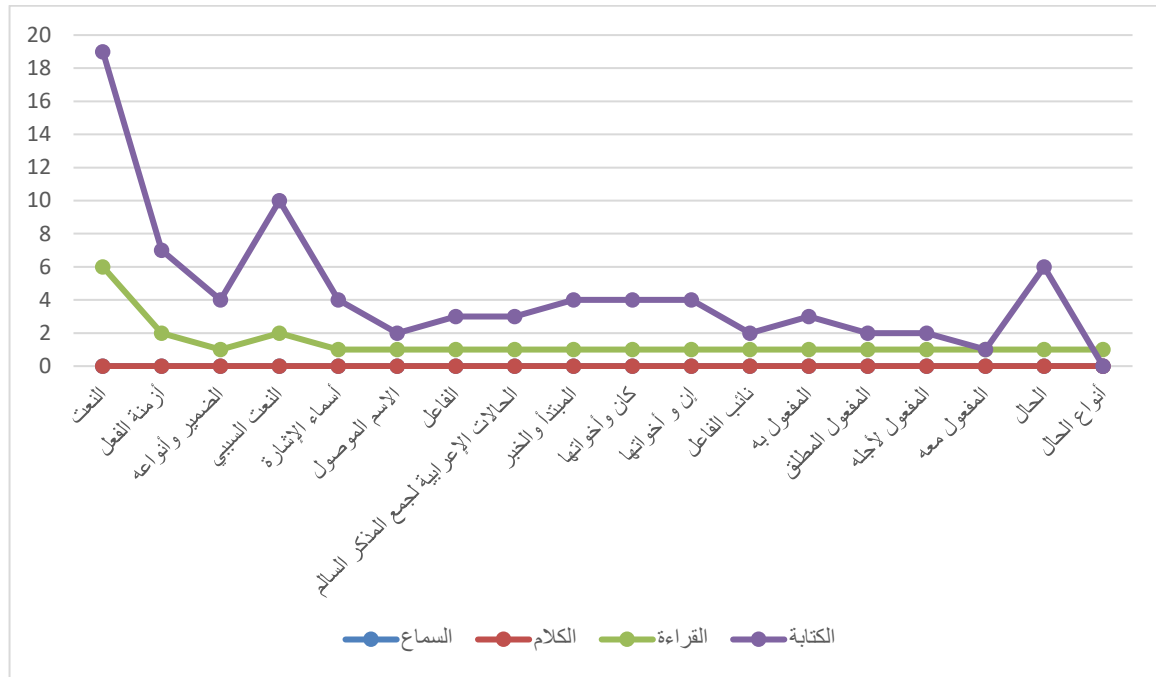
2/ الأبواب النحوية وعلاقتها بالمهارات -السنة أولى متوسط-

الأبواب النحوية	السماع	الكلام	القراءة	الكتابة
1- النعت	0	0	6	19
2- أزمنة الفعل	0	0	2	7
3- الضمير وأنواعه	0	0	1	4

1 - عبد المنعم أحمد بدران، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية، ص 64-65. و رشدي طعيمة، نماذج من الاختبارات الموضوعي في اللغة العربية للمرحلة الثانوية، دار الفكر، مصر، ط2، 2000م، وص 46.

10	2	0	0	4- النعت السببي
4	1	0	0	5- أسماء الإشارة
2	1	0	0	6- الاسم الموصول
3	1	0	0	7- الفاعل
3	1	0	0	8- الحالات الإعرابية لجمع المذكر السالم
4	1	0	0	9- المبتدأ والخبر
4	1	0	0	10- كان وأخواتها
4	1	0	0	11- إن وأخواتها
2	1	0	0	12- نائب الفاعل
3	1	0	0	13- المفعول به
2	1	0	0	14- المفعول المطلق
2	1	0	0	15- المفعول لأجله
1	1	0	0	16- المفعول معه
6	1	0	0	17- الحال
0	1	0	0	18- أنواع الحال

جدول (27) الأبواب النحوية وعلاقتها بالمهارات السنة أولى متوسط¹



مخطط (21) الأبواب النحوية وعلاقتها بالمهارات -السنة أولى متوسط-¹

إن ملاحظة التحليل الذي نتج من تتبع ورود الأبواب النحوية خلال السنة الأولى، وكيف كانت موضوعاً للممارسة المهاراتية أفضى إلى جملة من القضايا التي تتمثل في:

1- لم يعتمد في برنامج اللغة العربية على مهارتي السماع والكلام تماماً، عند تقرير الظواهر النحوية كموضوع للدراسة والتدريب.

2- تتجلى النسب المرتفعة للدراسة النحوية فيما يتعلق بمهارة الكتابة، فهي مهارة تلازم كل التمارين والأنشطة النحوية حين يطلب من المتعلم إنجاز كيان لغوي ما وتضمينه ما درس من الظواهر النحوية.

3- تأتي مهارة القراءة كمهارة ثانية من جهة الأهمية أثناء مزاوله النشاطات النحوية، ومهارة القراءة ترتبط مباشرة بمفهوم المقاربة النصية، الذي يعتمد على مفهوم النص وما يقدمه من ظواهر نحوية جديدة، نتعرفها للوهلة الأولى من خلال الفعل القرأني.

1 - مخطط (21) من إعداد الباحث.

4- تتمثل الأبواب النحوية الكبرى الأكثر بروزاً في هاته المرحلة والتي كانت موضع استهداف من مهارتي القراءة والكتابة بنسب ظاهرة، تختلف عما رصد في غيرها من الأبواب النحوية في أربعة ظواهر أساسية، وهي: ظاهرة النعت بنوعيه-الحقيقي والسببي-ظاهرة أزمنة الفعل، ظاهرة الحال، المبتدأ والخبر. فأما ظواهر الحال والنعت و الخبر فإنها تدخل كلها تحت طائفة الممارسة الوصفية، فمنطق اللغة يبين تشابه هاته الظواهر في كونها تمثل حكماً لغوياً على كينونات أخرى تسمى في النحو بـ: صاحب الحال و المبتدأ و المنعوت، يقول ابن هشام: "والوصف جنس يدخل تحته الحال والخبر والصفة".¹ وعند قراءة هاته النتيجة الإحصائية على ضوء لسانيات النص، وما تقترحه من خلال مسألة التتميط النصي، فإننا نجد نوعاً من التطابق بين التأكيد على الوصف في مسماه العام الذي تدخل تحته هاته الأبواب النحوية، و النمط النصي الذي يمثل ميداناً للدراسة تم التركيز عليه في هاته المرحلة. يضاف إلى ذلك التأكيد على مهارة التحكم في أزمنة الفعل، وهي مهارة جد ابتدائية حيث تستلهم التنوع الزمني في الفضاء الحقيقي، الذي ينقسم إلى: زمن ماضي وحاضر واستقبال، فتأتي في هذا السياق كمهارة خادمة للنمط النصي الوصف، وذلك بسبب ما للفعل من قدرة على إقامة الخطاب والتحكم في أجزائه، كما أنها ترتبط بصورة أقل وتحديدًا في زمن الفعل الماضي بالنمط الثاني الذي يجري التأكيد عليه في هذا الطور من التعليم المتوسط، نقصد نمط السرد الذي يناسبه التمكن من التحكم في بنية الفعل الماضي، من أجل استكمال تفهم وإنتاج هذا النوع من النصوص. (والأزمنة المتوفرة في عالم الخطاب تدل عليها بالدرجة الأولى صيغ الأفعال التامة ثم الناقصة، ويأتي بعد ذلك ظروف الزمان ثم بعض الأدوات التركيبية المخصصة، وما يؤكد ذلك درجة التواتر الموزعة بهذه الطريقة داخل نظام اللغة لهذه الأنواع، لذلك تبقى الأفعال أوفر وسائل اللغة وأدقها في تحديد مفهوم الزمن داخل عالم الخطاب).² ويقسم الأزهر الزناد الأفعال وفق هذا الفهم إلى: (أفعال أساسية ضرورية في تمثيل الأحداث الرئيسية في عالم الخطاب،

1 - ابن هشام الأنصاري، شرح شذور الذهب، ص 271.

2 - الأزهر الزناد، نسيج النص، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1993م، ص87.

وهي بمثابة ما لا يستغنى عنه لأنها كالمعالم المحددة لهيكل الخطاب، ولا يمكن فهم أزمنة هاته الأفعال إلا من خلال مدلولها المعجمي. أما النوع الثاني فيتمثل في الأفعال الثانوية التي تساعد في تمثيل الأحداث لكنها غير ضرورية في هيكل الخطاب الأساسي.¹ وهذا الكلام يمكن الاعتماد عليه في تفهم العلاقة الكامنة بين مفهوم الفعل ومفهوم الزمن، بعيدا عن السجال الكبير الذي قيل في هاته المسألة من طرف بعض الوصفيين العرب، من أمثال تمام حسان ومهدي المخزومي... الخ، الذين حاولوا أن يقدموا تصورا جديدا لمسألة الزمن في اللغة العربية بعيدا عن الفهم النحوي القديم، الذي يربطه بمفهوم الفعل ربطا مطلقا نهائيا، مقللا من حظه من الدراسة بسبب الاشتغال بنظرية العامل والمعمول والعلّة النحوية.² ويرى لوكاشيو " أن الملفوظ يصبح نصا عندما تترابط عناصره باعتماد عامل Opérateur الزمن، أي عندما يتوفر فيه عنصر زمني ما يرتبط بزمان آخر معروف أو معطى Dooné عند السامع والمتكلم."³ ولعل أهم مهارة يسعفنا بها التدريب على القراءة والسماع فيما يتعلق بمسألة الزمن الفعلي ما عبر عنه (بالاستنتاج الاتجاهي inference directionnelle عند موشليير وهو المسار الاتجاهي لمتوالية من الأفعال داخل النص، حيث يمكن لأحداث متتالية أن تجعل الزمن الإحالي يتقدم إلى الأمام أو يتراجع إلى الوراء أو أن يكون زمن الحدث السابق متضمنا في زمن سابق آخر استمر لفترة محددة).⁴ وكلها أدوات تساهم وبطريقة نسبية في فهم الخطاب على نوعيه المقروء والمسموع، وبطريقة حاسمة في تكوين مهارة إنجازية تسعف المتعلم في انتحاء ذات الآلية من أجل توصيف مواضيعه الخاصة.

1 - الأزهر الزناد، نسيج النص، ص 87-88.

2 - ينظر: امحمد الملاح، الزمن في اللغة العربية، دار الأمان، الرباط، ط1، 2009م، ص 43.

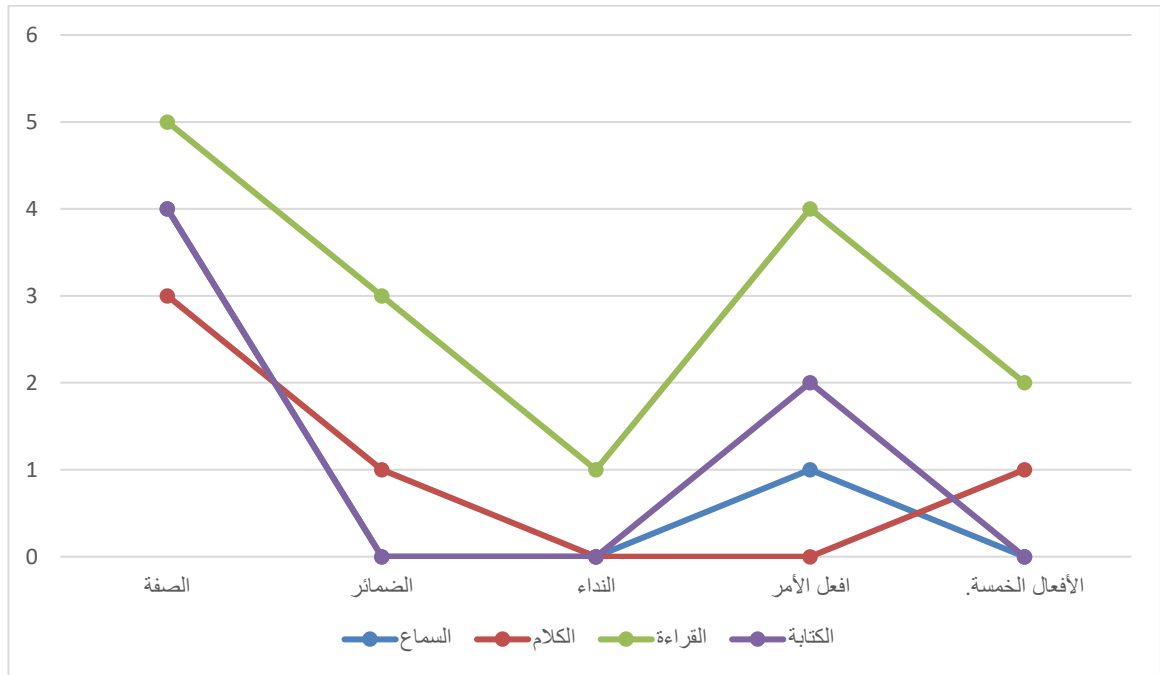
3 - الأزهر الزناد، نسيج النص، ص 72.

4 - امحمد الملاح، الزمن في اللغة العربية، ص 458.

3/ الأبواب النحوية القبلية - السنة الثانية متوسط-

الأبواب النحوية	السماع	الكلام	القراءة	الكتابة
1- الصفة	4	3	5	4
2- الضمائر	0	0	1	0
3- النداء	0	0	1	0
4- فعل الأمر (أزمنة الفعل)	1	0	4	2
5- (أنواع الضمائر)	0	1	2	0
6- الأفعال الخمسة.	0	0	1	0

جدول (28) الأبواب النحوية القبلية - السنة الثانية متوسط¹



مخطط (22) الأبواب النحوية القبلية للسنة الثانية متوسط²

1 - جدول (28) من إعداد الباحث.

2- مخطط (22) من إعداد الباحث.

1- يمثل الجدول السابق ومخططه جملة من الظواهر النحوية التي ظهرت خلال برنامج اللغة العربية للسنة الثانية، هذه الظواهر التي تتميز بأنها لم تكن مقررة كظواهر نحوية جديدة موضوعة للدراسة، وإنما تأتي من قبيل ما درس مسبقا في برنامج السنة الأولى مع استمرارية التأكيد عليه، باعتماده مرة ثانية من أجل بناء جهاز اللغة التركيبي، حيث تتميز جل أبوابه بكونها ظواهر بنائية بامتياز إذا ما قورنت بما تم تقريره في السنة الثانية.

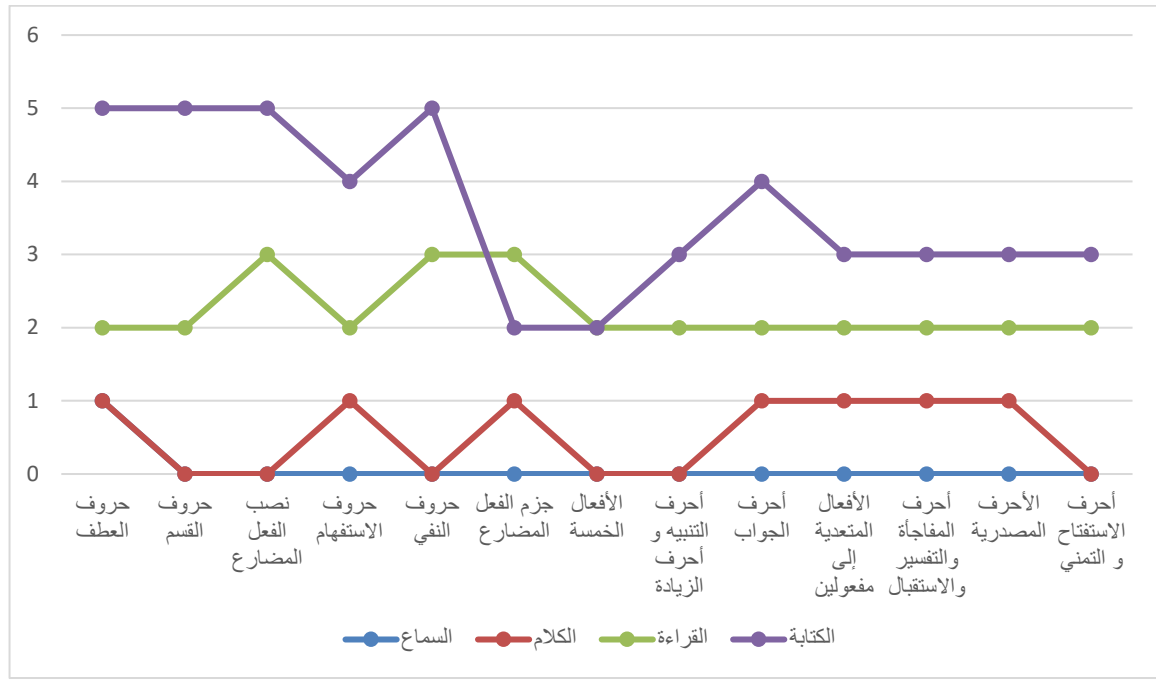
2- يبقى باب الصفة كما ذكرنا سابقا أكثر الأبواب تمثيلا لمجال الممارسة المهارية، ولكن المستجد يتمثل في استهدافه مرة ثانية في برنامج اللغة العربية من خلال مهارتي السماع والكلام، ويمكن القول أن ظاهرة الصفة بلغت درجة الاستكمال المهاري، كونها أصبحت موضوعا للمهارات الأربع المختلفة، الأمر الذي يحصل في هاته المرحلة لهذا الباب دونما سواه من الأبواب النحوية، وتأتي بدرجة ثانية ظاهرة فعل الأمر التي تدخل في سياق مهارة أعم هي مهارة التحكم في أزمنة الفعل؛ وهي مهارة بنائية لها دورها في إنتاج الخطاب على اختلاف أنواعه، وبصفة أخص كونها تنطلق من المضمون التداولي المتمثل في معنى الأمر، وهنا يمكن أن نلمح بدايات التكوين على تفهم بنية النص الإيعازي (التوجيهي)، ويأتي في المرتبة الثالثة التأكيد على الضمير الذي يعتبر ظاهرة أساسية في التحكم عموما في كل الأنواع النصية، وخصوصا في النص السردى الذي يعتمد ضمير الأنا في إنشاء الخطاب المتحور حول الذات.

4/ الأبواب النحوية وعلاقتها بالمهارات -السنة الثانية متوسط-

الأبواب النحوية	السماع	الكلام	القراءة	الكتابة
1- حروف العطف.	1	1	2	5
2- حروف القسم	0	0	2	5

5	3	0	0	3- نصب الفعل المضارع.
4	2	1	0	4- حروف الاستفهام.
5	3	0	0	5- حروف النفي.
2	3	1	0	6- جزم الفعل المضارع.
2	2	0	0	7- الأفعال الخمسة.
3	2	0	0	8- أحرف التنبيه وأحرف الزيادة.
4	2	1	0	9- أحرف الجواب.
3	2	1	0	10- الأفعال المتعدية إلى مفعولين.
3	2	1	0	11- أحرف المفاجأة والتفسير والاستقبال.
3	2	1	0	12- الأحرف المصدرية.
3	2	0	0	13- أحرف الاستفتاح والتمني.

جدول (29) الأبواب النحوية وعلاقتها بالمهارات السنة الثانية متوسط¹



مخطط (23) الأبواب النحوية وعلاقتها بالمهارات - السنة الثانية متوسط¹

خلال السنة الثانية يمكن أن يتم تصنيف كل الظواهر النحوية التي كانت موضوعا للدراسة إلى فأتين هما: فئة الفعل وحالاته، وفئة أحرف المعاني، حيث جاء في الأولى الفعل المضارع و جزم الفعل المضارع و نصب الفعل المضارع و الأفعال الخمسة و الأفعال المتعدية لمفعولين، أما الفئة الثانية فتتمثل في أحرف المعاني على اختلافها بين ما وظيفته الربط وما وظيفته العمل النحوي، ويبدو أن واضع المنهاج قد عمد في الفئة الأولى إلى جعل مدار الأمر حول الفعل المضارع وحالاته التي تعتريه، والتي تقلبه من زمنه الحاضر فتخلصه إلى زمن الماضي الخالص، أو زمن الاستقبال الخالص، إضافة إلى القدرة البنائية للفعل في التحكم فيما يتلوه من الكلم من جهة الحركة الإعرابية المتمثل في قدرته على نصب اسمين، وتتمثل أحرف العطف في الظاهرة الأكثر استكمالا ونضوجا من جهة المهارات الأربع، كونها كانت موضوعا لها في أربعتها، وتأتي أحرف العطف في مقدمة الأدوات الرابطة التي تسعنا بها اللغة من أجل تحقيق الترابط النصي، وهنا يمكن القول أن هذين النوعين من الأبواب النحوية الكبرى

1 -مخطط (23) من إعداد الباحث.

أي الفعل و أدوات الربط يمثلان معا الإشارة اللسانية الخفية التي أطلقها واضع المنهاج من أجل إعلان بداية التعرف على هيكل النص، ذلك الهيكل الذي يقوم في جانبه التداولي والخطابي على تلك المضامين القضوية التي تتحملها الأفعال، و في جانبه الاتساقى على هاته الأدوات الرابطة، التي من أظهرها (العطف وما له من دور في تحقيق التماسك النصي، فقد صنفه الباحثون ضمن ذلك كما فعل هاليداي عند تصنيفه للعلاقات الدلالية إلى جملة من الفصائل التي من ضمنها (المرجعية، الإبدال، الحذف، العطف...) وهي ما يمثل الروابط الواضحة للتماسك النصي).¹ أما كريستال فيجعل (العطف أهم و أول وسيلة من وسائل التماسك النصي، ولم يذكر من التوابع إلا العطف والإبدال ثم ألحق وسائل الاتساق الأخرى كالإحالة والتكرار... إلخ).²

وعند الحديث عن مسألة الربط بين الجمل فإن الأزهر الزناد يربطه بمفهوم الزمن، حيث يطلق عليه مسمى "الربط الخطي بين الجمل وتتمثل وسائله في جملة الأدوات التي تربط بين الجمل على مستوى النص، وينقسم إلى ربط خطي يقوم على الجمع بين جملة سابقة وأخرى تلحقها، فيفيد مجرد الترتيب في الذكر مثل الواو في العربية، وربط خطي يقوم على الجمع كذلك ولكنه يدخل معنى آخر يتعين به نوع العلاقة بين الجملة والأخرى، مثل: (الفاء، ثم، أو) وغيرها في العربية، حيث تربط وتعبّر عن علاقة منطقية بين العنصرين المربوطين، وتجمع هذه الأدوات بمختلف معانيها في قسم واحد وهو قسم الأدوات المنطقية *particules logiques*، لأنها علامات على أنواع العلاقات القائمة بين الجمل، وبها تتماسك الجمل وتبين مفاصل النظام التي يقوم عليها النص.³

1 - إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دار قباء، القاهرة، ط1، 2000م، ج1، ص257.

2 - المرجع نفسه، ج1، ص257.

3 - الأزهر الزناد، نسيج النص، ص37.

وجدير بأن نشير إلى أن العطف يرتبط في الفكر اللغوي العربي القديم بمسألة الأثر الإعرابي والعامل والمعمول، القضية التي سيطرت على كل مناحي البحث اللغوي، جاعلة النحو والجانب التركيبي العمدة في كل عملية تأويلية، يقول محمد حماسة: "لا تترابط التوابع على تنوعها (النعته والتوكيد والعطف والبدل) بالجملة التي توجد فيها إلا من خلال متبوعها، أيًا كانت وظيفة هذا المتبوع وعلاقته في جملته، ولذلك يتوجه ترابط التوابع إلى هذا المتبوع نفسه، فيوثق نظام اللغة علاقتها به بوسائل مختلفة أهمها وأظهرها العلامة الإعرابية إذ يتطابق التابع مع متبوعه في علامته الإعرابية، ولعله من أجل متابعتة له في العلامة الإعرابية أطلق عليه في الدرس النحوي مصطلح التابع، ولا يتبع ما قبله إلا لأنه على علاقة وثيقة به بحيث ينظر إلى التابع والمتبوع معا بوصفهما اسما واحدا في الحكم."¹ ومسألة ارتباط التابع بمتبوعه وإن كانت في اللغة العربية ميزة تتفضل بها على غيرها من اللغات، خاصة فيما يظهر من المحافظة على النمط الصوتي بين التابع والمتبوع المتحد في تكرار الحركة الإعرابية، إلا أن لها تأثيرات بعدية تتعلق بما يصادف المتعلم من أنماط التبعية غير المحكومة بالصور الأولى البسيطة لمسألة تعلق الحكم الإعرابي في التابع بمتبوعه، والوقوف عند حدود هكذا تفسير خاصة في عطف المفرد على المفرد، مما يجعل المتعلم يقوم بعملية التعميم في هاته الأنماط الأكثر تعقيدا، والتي يقع فيها على سبيل التمثيل عطف كيان دلالي تختلف سماته عن ما عطف عليه، فهي مناقضة بين انتقال الحكم الإعرابي وتعذر انتقال الحكم الدلالي، فلا سبيل إلى تعليل هذا النوع من العطف إلا اللجوء إلى النص، وإخراج المتعلم من قيد الحركة الإعرابية، إلى رحابة عالم الخطاب. وأكثر ما يفسر نظام التبعية في النص خطية الأحداث الواقعة في الفضاء التواصلية الحقيقي، يقول الأزهر الزناد في تفسير هذه العلاقة: "ينجز النص عند التلفظ به ويتخذ حيزا يكون به كائنا مستقلا بنفسه فيحل بذلك في الزمان والمكان؛ وهو من حيث هو علامات دالة (كائن مركب) وحداته جمل، لا يدركه الفكر إلا منظما أو مرتبا

1 - محمد حماسة، بناء الجملة العربية، دار غريب، القاهرة، دط، 2007م، ص175.

structuré والترتيب الأول هو ما تفرضه خطية الخطاب، إذ ترد جملة في تتابع قسري لا مهرب منه.¹ وفي حال التعامل المباشر مع النص المائل أمام متلقيه فإن "النص من حيث هو علامات دالة شفافه تغيب أمام النظر، فيخترقها مباشرة إلى مدلوله أو مرجعه، وهو ما يطلق عليه (عالم الخطاب) L'univers du discours وهو جملة من الأحداث أو الوقائع تؤديها عدد من الذات تجري في الزمن والفضاء؛ وهي نفسها تخضع في جريانها للمدى والتتابع والترتيب؛ أي أن ذلك العالم مرتب كذلك؛ إذ النص مثل العالم الذي ينقله أو يصوره يتكون من عناصر تربط بينها علاقات؛ هذه العلاقات تؤدي بأدوات الربط.² ومن ثم فإنه في حال بناء النص بالنسبة للمتعلم ينبغي أن لا يكون التدريب مقتصرًا على ما يحدد نوعية النشاط من بنية النص المكثفة المتمثلة في العنوان، أو الموضوع الذي يطلب الإنجاز فيه، بل إن المهارة الأساسية التي ينبغي إكسابها للمتعلم تتمثل في كيفية وقوفه على العتبات المختلفة للأحداث في الفضاء التواصل، ثم كيفية ربط هاته الأحداث وفق نمطها الكرونولوجي المحدد، الذي يفرض نظامًا خاصًا من أدوات العطف وفق مفاهيم التقارب والتباعد والتطابق الزمني. يقول الأزهر الزناد: "فالنص ذو بداية ومجال وسط قد يطول وقد يقصر، ونهاية؛ وهي نقاط يمكن التوقف عند أي واحدة منها وفصلها عن غيرها، ولكنها لا يمكن أن تفهم معزولة عنها، فكل مكون من مكوناته يمثل معلما أو نقطة Repère تتقدم بها الأحداث إن كانت حدثًا، وتتعدد بها الذات إن كانت ذاتًا، ...الخ، وهي يمكن العودة إليها عن طريق الإحالة، وبالقيااس عليها يجري ترتيب عالم الخطاب وبناء النص بالاستتباع.³ إن القدرة التوصيفية العالية للمتعلم على الفصل بين القضايا الأساسية في مجال الخطاب الأول المعروف بالمقام، هو السبيل إلى الوصول إلى المنجز المتسق من النص. أما قراءتنا المباشرة لعلاقة باب العطف بالمهارات اللغوية الأربع فإنه وكما ذكرنا سابقًا قام وبشكل أكيد على مهارة القراءة،

1 - الأزهر الزناد، نسيج النص، ص42.

2 - المرجع نفسه، ص43.

3 - المرجع نفسه، ص43.

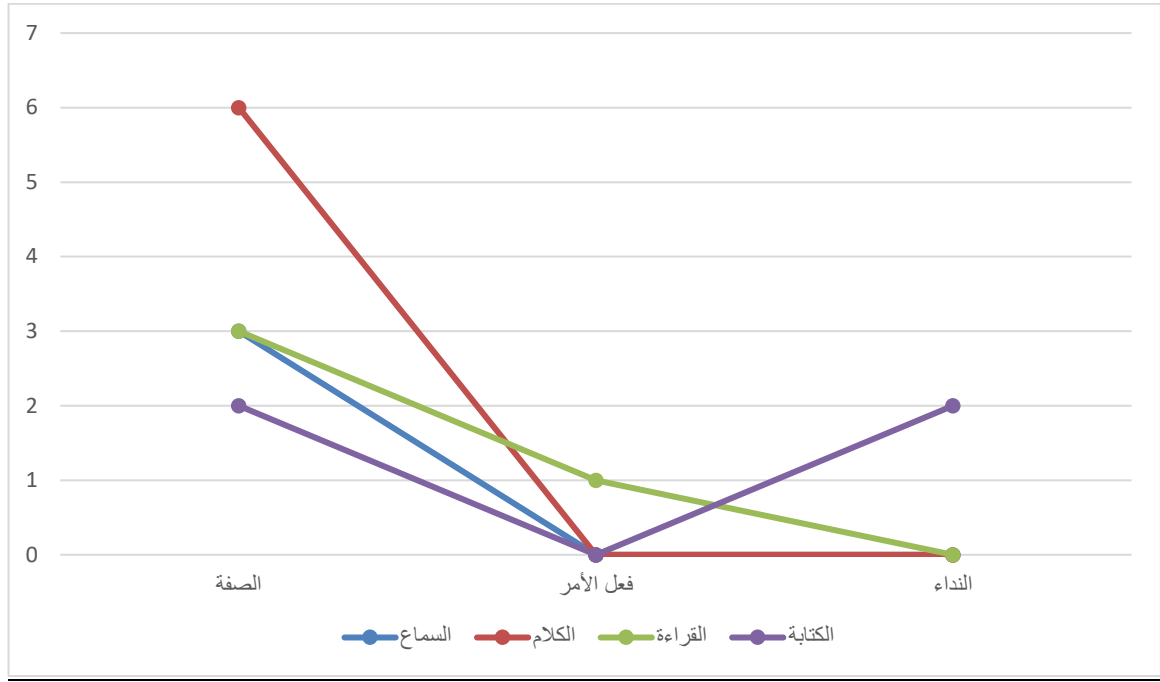
التي تمثل في هذه الحالة ميدان التعرف على آليته الأساسية، والتي تسمح إلى حد ما بمراقبة الأثر الإعرابي الناتج عنه، ثم يجري بعد ذلك استهداف لهاته الظاهرة من طرف المهارة الإنتاجية الكتابة، التي ترتبط مباشرة بسابقتها، حيث نلاحظ التوسع في المطالبة بالمنتج الكتابي المشتمل على هذا الميكانيزم، وهذا ما يؤكد أن واضع المنهاج يرمي إلى الإشارة إلى القدرة الاتساقية لهذه الآلية في الربط بين الجمل ورصفها، يأتي مقابل ذلك استهداف ضئيل للعطف على مستوى كل من مهارتي السماع والكلام.

5/ الأبواب النحوية القبلية للسنة الثالثة متوسط

الأبواب النحوية	السماع	الكلام	القراءة	الكتابة
1- الصفة	3	6	3	2
2- فعل الأمر	0	0	1	0
3- النداء	0	0	0	2

جدول (30) الأبواب النحوية القبلية للسنة الثالثة متوسط¹

1- جدول (30) من إعداد الباحث.



مخطط (24) الأبواب النحوية القبلية - السنة الثالثة متوسط¹

ينتقل المتعلم إلى السنة الثالثة وهو مزود افتراضاً بقدرة جيدة على التحكم بالضمائر والأفعال من خلال أزمنتها، وتحديدًا يتحكم في الفعل المضارع وبُناه اللسانية التي تلازمه من قبيل: (يقومون و لم يقم و لن يقوم)، كما يتحكم في أدوات الربط التي تمثلها حروف العطف بالدرجة الأولى، وما سواها من حروف المعاني العاملة في البنية التركيبية، أو البنية المعنوية، وخلال هذا الانتقال يلزم المتعلم تأكيد من واضع المنهاج على باب الصفة الذي يلاحظ وبحسب الإحصاء احتلاله مرة أخرى لتلك الوضعية التي يستهدف فيها من طرف المهارات اللغوية الأربع معاً، ويتمثل الجديد في هذا الشأن في استهدافه وبشكل بارز من طرف مهارة الكلام، التي تمثل ميداناً وسیعاً لممارسة الحدث اللغوي بحسب الوضعيات المفترضة، ويحدث مع هذا تأكيد على باب فعل الأمر على التفصيل الذي ذكرناه سابقاً في شأن وقوعه داخل تقاطع بين تيارين لسانيين هما: التوجه البنيوي في مسألة الزمن، و التوجه النصي في المضمون التداولي، الذي يقدمه هذا النوع من الأفعال منضافاً إليه النداء وتجلياته الخطابية.

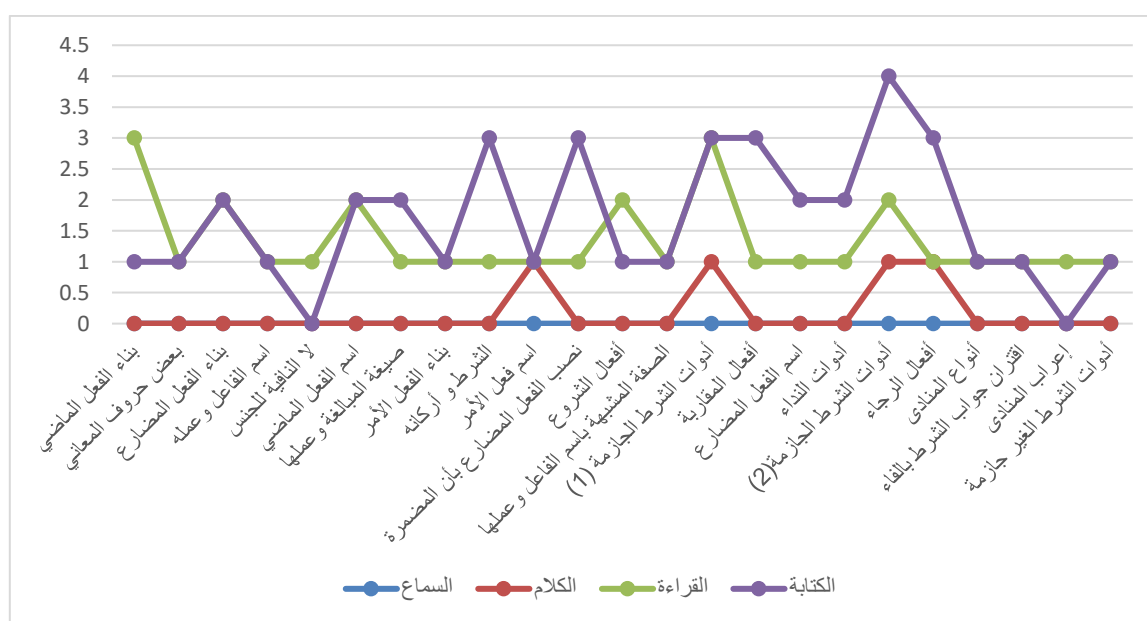
1- مخطط (24) من إعداد الباحث.

6/ الأبواب النحوية وعلاقتها بالمهارات -السنة الثالثة متوسط-

الأبواب النحوية	السماع	الكلام	القراءة	الكتابة
1- بناء الفعل الماضي.	0	0	3	1
2- بعض حروف المعاني.	0	0	1	1
3- بناء الفعل المضارع.	0	0	2	2
4- اسم الفاعل وعمله.	0	0	1	1
5- لا النافية للجنس.	0	0	1	0
6- اسم الفعل الماضي.	0	0	2	2
7- صيغة المبالغة وعملها	0	0	1	2
8- بناء فعل الأمر	0	0	1	1
9- الشرط وأركانه.	0	0	1	3
10- اسم فعل الأمر	0	1	1	1
11- نصب الفعل المضارع بأن المضمرة.	0	0	1	3
12- أفعال الشروع. 13- الصفة المشبهة باسم	0	0	2	1
الفاعل وعملها	0	0	1	1
14- أدوات الشرط الجازمة (1).	0	1	3	3
15- أفعال المقاربة.	0	0	1	3
16- اسم الفعل المضارع.	0	0	1	2
17- أدوات النداء	0	0	1	2

4	2	1	0	18- أدوات الشرط الجازمة (2).
3	1	1	0	19- أفعال الرجاء
1	1	0	0	20- أنواع المنادى.
1	1	0	0	21- اقتران جواب الشرط بإفاء.
0	1	0	0	22- إعراب المنادى.
1	1	0	0	23- أدوات الشرط غير الجازمة.

جدول (31) الأبواب النحوية وعلاقتها بالمهارات -السنة الثالثة متوسط-¹



مخطط (25) الأبواب النحوية وعلاقتها بالمهارات -السنة الثالثة متوسط-²

خلال السنة الثالثة نلاحظ توسعا عاما في التعرض لظواهر نحوية مخصوصة، كانت لها تأسيسات قبلية في السنتين الأولى والثانية، أما من جهة المهارات فنلاحظ تناسبا عاما وتوزعا يكاد يكون شبه متناظر في طرق هاته الأبواب النحوية ، وملح ذلك الانخفاض العام في

1 - جدول (31) من إعداد الباحث.

2 - مخطط (25) من إعداد الباحث.

استهداف هاته الأبواب بمهارة السماع، التي يقوم بها نشاط فهم المنطوق، وترتفع قليلا مهارة الكلام في التعرض لبعض الظواهر النحوية، وكان التركيز على المهارة الإنتاجية الكتابة، حيث استهدفت جل الأبواب النحوية وبدرجة أكبر من مهارة القراءة التي تمثل المدخل المقارباتي للظاهرة النحوية.

ويمكن أن تقسم هذه الظواهر النحوية إلى ثلاثة مجاميع كبرى هي:

1- المبنيات: بناء الفعل الماضي، اسم الفعل المضارع... إلخ، التي يتعرف فيها المتعلم على مجموعة من الدلالات التي سبق وأن مارسها من خلال صيغتها الفعلية فقط، ليكون في هذه المرحلة أكثر تصورا لحقيقة انفصال هذا الجوهر الدلالي عن الصيغة الفعلية من خلال صيغة اسمية تدل على ذات المعنى، وبالتالي فإنه يستكمل الحالات اللازمة من أجل التحقق النهائي من شكل بنية اللغة.

2- أسلوب الشرط: أدوات الشرط غير الجازمة. - اقتران جواب الشرط بالفاء... إلخ، وهذا الأسلوب بكل حالاته وتفريعاته وانطلاقا من جوهره الدلالي يرتبط مباشرة مع نمطين نصيين هما: النمط التفسيري والنمط الحجاجي، هذان النمطان اللذان يمثلان ميدان نحو النص خلال السنة الثالثة من التعليم المتوسط.

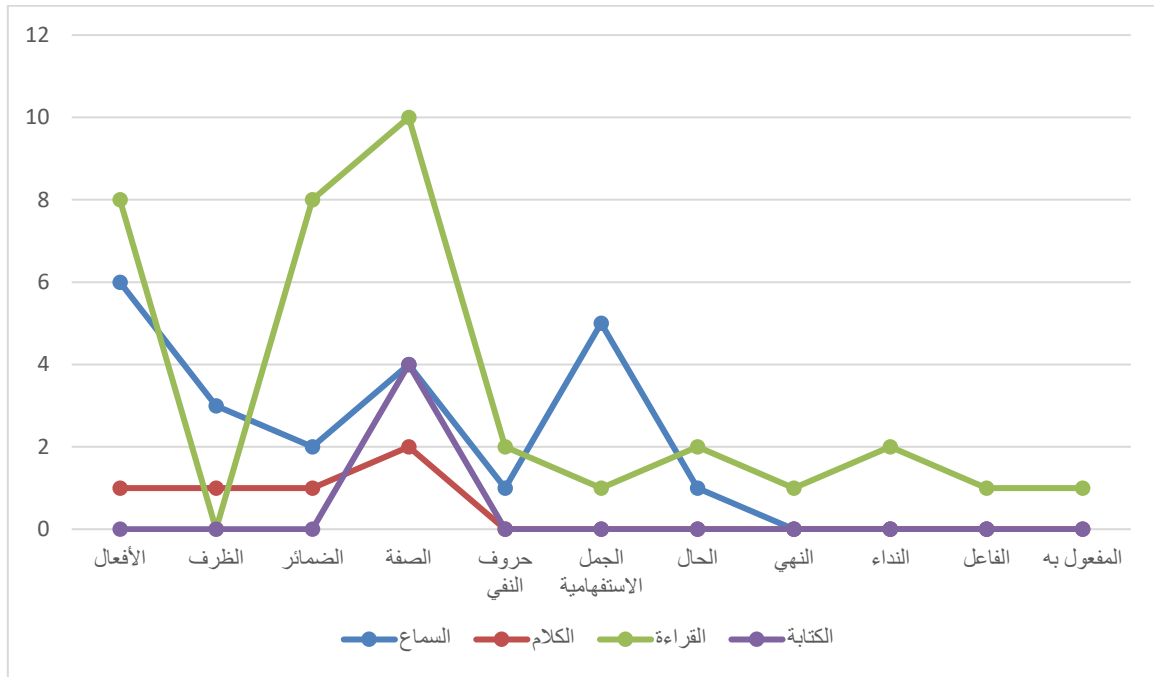
3- متفرقات: أفعال الرجاء، أدوات النداء، أفعال المقاربة... إلخ، حيث يغلب على هاته الأبواب التي وإن ارتبطت بالمسألة النحوية المعبر عنها في بنية الفعل، إلا أنها أدخل في الجانب التداولي الذي يقوم عليه نحو النص، حيث أن جل هذه الأبواب النحوية تشير في مسماها إلى ما تحمّلت من قدرة إنجازية، يحتاج المتعلم إلى التحقق منها في اتجاه تدريبه على كيفية إنجاز الخطاب.

7/ الأبواب النحوية القبلية - السنة الرابعة متوسط-

الأبواب النحوية	السماع	الكلام	القراءة	الكتابة
1- الأفعال	6	1	8	0
2- الظرف	3	1	0	0
3- الضمائر	2	1	8	0
4- الصفة	4	2	10	4
5- حروف النفي	1	0	2	0
6- الجمل الاستفهامية	5	0	1	0
7- الحال	1	0	2	0
8- النهي	0	0	1	0
9- النداء	0	0	2	0
11- الفاعل	0	0	1	0
12- المفعول به	0	0	1	0

جدول (32) الأبواب النحوية القبلية - السنة الرابعة متوسط-¹

1- جدول (32) من إعداد الباحث.



مخطط (26) الأبواب النحوية القبلية - السنة الرابعة متوسط¹

1- يواكب انتقال المتعلم من طور السنة الثالثة من التعليم المتوسط إلى طور السنة الرابعة تغيير جديد يتمثل في ذلك التعامل المعتمد على التقليل من مهارة الكتابة واعتماد مهارة السماع في الأنشطة النحوية، انطلاقاً من مجال فهم المنطوق، ويحدث ذلك خاصة في المراحل الأولى من كتاب اللغة العربية الموضوع للسنة الرابعة، وتحديدًا في جملة من الأبواب النحوية القبلية، التي كانت موضع دراسة في السنوات السابقة.

2- تحتل ظاهرة الصفة كما سبق خلال السنوات الثلاث الأولى المرتبة الأولى من جهة الدراسة، كما أنها تتمتع بصفة التكامل المهاراتي في الاستهداف، ويأتي بعدها باب الأفعال حيث أصبح في هاته المرحلة مجالاً للممارسة السماعية، يقول الأزهر الزناد: "والنصوص بحكم انقسامها إلى شفوي ومكتوب، تستدعي حسب كل نوع منها اهتماماً خاصاً ببعض العناصر التي تتوفر في الواحد دون الآخر. فالنص الشفوي يملك مرونة كبيرة في التصرف واستغلال عناصر عديدة متنوعة، وهذا خلافاً للنص المكتوب. وهما يتفقان في جملة من

1- مخطط (26) من إعداد الباحث.

العناصر أهمها: أن العلاقات الزمانية (التتابع والتزامن والتأخر والتقدم) لا يعبر عنها في المطلق، وإنما يجري ذلك دائماً في إطار النسبية.¹ وبالتالي فإن هذا المجال من التدريب السماعي على الأفعال يأتي من ورائه محاولة التعرف على آليات الزمن في الخطاب الشفوي، وذلك ليس من أجل طلبها فيما قد يفوق المجال الكتابي في تحديد الزمن التحديد النهائي، وإنما للاستفادة من خاصية المرونة التي يسعنا به الخطاب الشفوي في التحكم في أجزاء الخطاب ومفاصله، وإمكانية التدخل فيه وصولاً إلى فهم هاته النسبية اللغوية في تقرير الوقائع المضمنة في النصوص. ونلاحظ نظير هذا التأكيد على الأفعال في التأكيد على باب الضمائر²، التي تعتبر قضية حاسمة في تحديد كينونة النص في حد ذاته، بوصف هذا الأخير مجموعة من سلاسل الإضمار حيث أنها " واحدة من أهم الشرائط النحوية الأساسية لتناسق النصوص. إذ يتم الربط بين الجمل بوسائل أخرى كالأسماء والأفعال التي تصلح أن تكون ما يسمى المرجع، يحال إليها في الجمل التالية برموز لغوية أخرى مطابقة لما تعود إليه مثل الضمائر، التي تصبح هي الراجعة، فهذا الاستبدال (الإضمار) يضمن عند هارفيج بعد تحققه وحدة سياق النص؛ بل إن سلاسل الإضمار حسب نظريته الأساسية هي الوسيلة الحاسمة في بناء النص. لذلك يعرّف النص بأنه وحدات لغوية متتابعة مبنية بسلاسل إضمار متصلة.³ وبالتالي يتموضع هذا الميكانيزم الإحالي⁴ في مقدمة ما يجعل المتكلم باللغة يتصور كيفية

1 - الأزهر الزناد، نسيج النص، ص73.

2 - يقول الأزهر الزناد: "تقوم هذه العناصر على مفهوم دور الشخوص المشاركة في عملية التلفظ؛ فالنحاة الإغريق واللاتينيون وضعوا تسمية الضمائر من خلال اجراء الاسم الذي يطلق على الشخصية المسرحية أو الدور المسرحي اجراء مجازيا؛ وهذا الإجراء نفسه ذو صلة بتصورهم لوظيفة اللغة التي تتمثل عندهم في المسرحية، يؤدي فيها المتكلم الدور الرئيسي، ويؤدي السامع دور آخر يرتبط بذلك الدور الأول؛ ثم جرت ترجمة هذا المصطلح إلى اللاتينية باستعمال لفظ Dersona وهو يعني القناع mask وغير بعيد من هذا، إجراء لفظ الضمير عند النحاة العرب على الوحدات الدالة على الشخص؛ وهو يتعلق بمفهوم الخفاء والدقة وكذلك الباطن. " الأزهر الزناد، نسيج النص، ص117.

3 - فولفجانج هاينه من و ديتير فيهفجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، تر: فالح بن شبيب العجمي، النشر العلمي والمطابع، الرياض، دط، 1999م، ص27.

4 - تعتبر قضية الإحالة والإشارة " من القضايا التي شغلت كل من اهتم بالنشاط الفكري عند الإنسان من الفلاسفة والمناطق وعلماء النفس، وشغلت كذلك كل من اهتم بالنشاط اللغوي من النحاة والبلاغيين وعلماء اللسان بمختلف فروعه وغيرهم. وهي

الربط بين الجمل، لذلك كان التأكيد عليه في منهاج اللغة العربية في هاته المرحلة ظاهراً وبصورة أكيدة، كما ينبغي تحديد المستوى الذي يقع فيه هذا الربط النحوي بين العنصر المحيل أي الضمير والعنصر المحال عليه اسماً كان أو حدثاً، المتمثل في السطح الظاهر من النص، الأمر الذي يبدو ابتدائياً جداً في سبر معالم النص الكلية التي تعمق خلال مستواه الدلالي عند ممارسة التأويل، لكنها ببساطة مناسبة لعمر المتعلم التعليمي، "فالنص إذن 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، ويتكون المستوى الأول من وحدات نصية صغرى، تربط بينها علاقات نحوية، ويتكون المستوى الثاني من تصورات كلية تربط بينها علاقات التماسك الدلالي المنطقية".¹ وهذا المستوى الأفقي يمثل مجال العملية التعليمية اللغوية بكل آلياتها، حيث أن نجاعة الأساليب التعليمية والتي من ضمنها تدريبات المهارات الأربع لن تكون في أقصى مستوياتها إلا نتيجة حتمية لهذا المستوى، الذي يبقى رهين قاعة الدرس والمنهاج المسطر، أما العملية الثانية المتمثلة في المحور الرأسي للنص فإنها عملية تطوير مستمر وتحصيل ذاتي، لكونها ترتبط بالرؤى والمقروئية الذاتية التي تكون رؤيا العالم، "فالمكونات السطحية المتحققة على أسس اصطلاحية هي علامات لغوية قائمة على أشكال من التبعية النحوية (علاقات نحوية مختلفة)، الغرض منها تشكيل المعنى. أما العلاقات التي تعد عناصر ربط بين التصورات الواردة في عالم النص ربما تكون صريحة في النص، أو بمعنى أدق ربما لا تعكسها الأبنية الموجودة على السطح بشكل مباشر؛ ومن

=ظاهرة تقع في أساس كل منظومة فكرية. فاللغة نفسها نظام إحالي، إذ يحيل على ما هو غير اللغة، وهي نفسها تشتمل على نوعين من العناصر: إشارية وإحالية؛ وهما وجهان لا بد من النظر فيهما عند دراسة الدلالة اللغوية، إذ هما أساسها. وقد درس اللسانيون والمناطق هذه الناحية، ونظروا فيها من حيث اتصالها بالمقام؛ لكنهم لم يتجاوزوا فيها مستوى الجملة. بل إنهم درسوها خارج كل مقام، وإن اعترفوا بدور المقام لضبط المعنى وإدراكه حتى يتمكنوا من السيطرة على موضوع درسه. إلا أن العقود الأخيرة عرفت اقبالاً كبيراً على هذا المجال، فكان أن تبلور اتجاه كامل يجمع بين اللسانيات والمنطق في دراسة الكلام واتصاله بالمقام (التداولية) ونظام المحاور الذي يحكمه، وكذلك دلالة العناصر الإحالية في اللغة. "الأزهر الزناد، نسيج النص، ص 115.

1 - سعيد حسن البحيري، علم لغة النص، ص 119.

ثم يحتاج إلى تصور معرفي أكثر اتساعاً، حتى يمكن اكتشافها وتحديدها ووصفها بشكل كاف، يصير معه النص مفهوماً.¹ أي أن "الأول ذو طبيعة خطية أفقية تظهر على مستوى تتابع الكلمات والجمل والثاني ذو طبيعة دلالية تجريدية تظهر من خلال علاقات وتصورات تعكسها الكلمات والجمل أيضاً، إلا أنها تحتاج إلى قدرة معينة على استخراجها ووصفها."² وهذا الطور الأخير يفترض أن المتعلم قد تجاوز طور البنى المادية البسيطة المتمثلة في ما يحوطه من موجودات العالم المادي، إلى مستويات أخرى تجريدية يستطيع فيها تكوين شبكات متداخلة من الأفكار، تقع بطريقة تراتبية أو متداخلة، كما أنه يستطيع في هاته المرحلة أن يفهم القضايا التركيبية وأن يقوم بملكة التتميط والحكم والتعميم إلى غير ذلك من الملكات التجريدية، "ويقدم علماء النص تصوراً دقيقاً لصور الربط النصي فيذكرون أن التماسك - الربط النحوي - خاصية دلالية للخطاب، تعتمد على فهم كل جملة مكونة للنص في علاقتها بما يفهم من الجمل الأخرى، ويشرحون العوامل التي يعتمد عليها الترابط على المستوى السطحي للنص؛ ما يتمثل مؤشرات لغوية، مثل علامات العطف والوصل والفصل والترقيم، وكذلك أسماء الإشارة وأدوات التعريف والأسماء الموصولة وأبنية الحال والزمان والمكان، وغير ذلك من العناصر الرابطة التي يُعنى علم اللغة بتحديدها، وتقوم بوظيفة إبراز ترابط العلاقات السببية بين العناصر المكونة للنص في مستواه الخطي المباشر للقول."³ وهذا ما يستدعي تمام حصول التمكن من هاته الأبواب التي تقوم بعملية الربط النحوي بين الجمل، كما يستدعي وبصورة خاصة تمكن المتعلم من بلورة مفهوم تقريبي لنظام الجملة وما تقوم به، كونها الوحدة الأساسية في نسيج النص. ويقع الضمير في قلب عملية الإحالة كونه العنصر الإحالي الأبرز، وهذا العنصر "لا يكتفي بذاته من حيث التأويل إذا لابد من العودة إلى ما يشير إليه من أجل تأويله. وتتوفر كل لغة طبيعية على عناصر تملك خاصية الإحالة وهي حسب

1 - سعيد حسن البحيري، علم لغة النص، ص 19-20.

2 - المرجع نفسه، ص 122-123.

3 - المرجع نفسه، ص 123.

هاليداي ورقية حسن: الضمائر أسماء الإشارة وأدوات المقارنة. وتعتبر الإحالة علاقة دلالية ومن ثم لا تخضع لقيود النحو، إلا أنها تخضع لقيد دلالي وهو وجوب تطابق الخصائص الدلالية بين العنصر المحيل والعنصر المحال إليه. وتنقسم إلى نوعين رئيسيين: الإحالة المقامية والإحالة النصية. وتتفرع الثانية: إحالة قبلية وإحالة بعدية.¹ ومن ثم فإن الوقوف على هذه الأنواع خاصة فيما تعلق بقضية القبلي والبعدي في اتجاه الإحالة، يخرجنا من حرج التتميط الذي قد يقع فيه المتعلم عند تعرفه على الاتجاه الأشهر في الإحالة، المتمثل في القبلي منها، حيث يفترض هذا النوع ظهور العنصر المحال عليه قبل العنصر المحيل، ومن ثم فإنه يزوده هذا التنوع بالمرجع اللغوي، خاصة في التخاطب الشفوي الذي يتسم بالمرونة، فيعمد المتعلم من خلاله إلى تكييف اتجاه الإحالة وفق حالته اللغوية المشكلة، نقصد ما قد يعنّ له من إرادة إعادة ذكر كينونة لغوية ما، فيجد في الاستعاضة عن ذلك بالعنصر المحيل المخرج والمنفذ. ويقرر هاليداي ورقية حسن في شأن المقابلة بين الإحالة المقامية والإحالة النصية: "أن الإحالة المقامية تساهم في خلق النص، لكونها تربط اللغة بسياق المقام، إلا أنها لا تساهم في اتساقه بشكل مناسب بينما تقوم الإحالة النصية بدور فعال في اتساق النص، ولذا يتخذها المؤلفان معياراً للإحالة."² ومن ثم يمكن أن نتمثل للإحالة المقامية دوراً بنائياً يجعل المتعلم يتصور مسألة كيف ينطلق من الفضاء المحسوس، من أجل بناء النص الذي يسعى إلى إنتاجه انطلاقاً من موضوعه المقترح، كما تسعفنا الإحالة من النوع الثاني وهي النصية في بلورة عملية القراءة، التي يمارسها المتعلم في تفاعله مع النص المكتمل، الذي نتوجه به إليه من أجل بناء عالم هذا النص.

3- تنقسم الضمائر في نظام العربية إلى ضمائر متصلة وضمائر منفصلة (وهذان النوعان يعملان في تكامل، يجعل كلا منهما أساسياً، حيث يناط بكل نوع جملة من الوظائف الخطابية

1 - محمد خطابي، لسانيات النص، ص 16-17.

2 - المرجع نفسه، ص 17-18.

التي لا تقوم إلا به، فبالرغم من أن الضمائر المتصلة في العربية يمكن أن تقع موقع الضمائر المنفصلة في معظم البنيات التركيبية، إلا أن هناك جملة من المواضع الخاصة التي لا يمكن أن تحل فيها الضمائر المتصلة محل المنفصلة، ومن أهم الوظائف الدلالية للضمائر في الخطاب، تمكين المتكلم بالعربية ومتلقيها من تعرف ما يعود عليه وما يرجع على غيره بسهولة وبدقة متناهية، ومن ميزات اللغة العربية بالذات وضوح هذا النظام إلى الحد المقبول الذي يمكن من تعرف الشخوص المتفاعلة في النماذج الخطابية بطريقة تفوق ما نعهده في اللغات الأجنبية الأخرى).¹ وبعدما توضحت أهمية نظام الضمائر بنوعيه المتصل والمنفصل، فإننا لا بد وأن نكون على بينة في معرفة آلية اشتغال هذا النظام وفق نوعين من النصوص، هما: النص الشفوي والنص الكتابي، اللذان تمثلهما مهارتا السماع و القراءة، ونقرر في هذا الشأن أن النص الشفوي سيفرض علينا توجهها مختلفا للضمائر ونظامها عن ما يفرضه النص المكتوب، ذلك أن مهمة الضمائر في النص المكتوب القرائي تتمثل في ما تتحمله الضمائر من وظيفة نحوية تتعلق بما يناط بها، كونها في موقع الفاعلية أو المفعولية أو غيرها من الوظائف، كما يناط بها وظيفة أخرى تتمثل في معرفة نوعية الارتباط الذي يقع بين الجمل المتلاحقة في التابع داخل النص، وهي وظيفة اتساقية، أما النص الشفوي فبسبب كونه يتمتع بتلك المرونة التي تمكننا من التحكم والتدخل في شكله، الأمر الذي يتعذر في النص المكتوب بسبب ما تمارسه اللغة المكتوبة من صرامة على أشكالها المنتجة، إن النص الشفوي سيصبح ميدانا أكثر مناسبة لتداول لعبة الضمائر، التي تجعل المتعلم يتدخل في البنية الأساسية المقررة داخل النص المسموع، فيتحدث عن الكينونة الحاضرة في النص بصيغة الغائب، ويمارس التعميم فيرد المفرد إلى المفرد بتثنية الخطاب، ويجمع الذوات إلى بعضها فيستعمل خطاب الجماعة، ويتحدث عن المجموعة التي تمثل خليط الجنسين الذكر والأنثى فيغلب خطاب

1 - محمد خضر عريف، الوظائف الخطابية للضمائر العربية مع دراسة مقارنة لنظام الضمائر في كل من العربية والإنجليزية، سلسلة بحوث اللغة العربية وآدابها، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، مطابع جامعة أم القرى، 1987م، ج2، ص32.

التذكير، ومع هذا فإننا لا بد وأن نكون على بينة في أن المتعلم إذا طُلب منه أن ينتج خطاباً ثانياً، حول ما سمع من الخطاب الأول، فإنه ولا شك سيكون ضحية مغالطة النظام العامي، حيث تتعلق بمسألة النص الشفوي قضية أخرى أيضاً تتمثل في نوعية هيكله الإحالي الذي يقوم على آلية الإضمار، أي في ماهية المجال الإضماري المناسب لحال المتعلم، ونحن نعلم أن هذا المتعلم يعتمد أساساً في مقاربتة للنظام اللغوي للعربية المشتركة موضوع التعليم على نظامه العامي الذي يمثل لسانه الأول، وبالتالي فإنه وإن كان يتفهم احتواء العربية على ثلاثة مجالات إضمارية هي: الأفراد والتنشئة والجمع، إلا أنه سيقوم وبطريقة غير واعية حال تجاوزه مرحلة التلقي وإقباله على مرحلة الإنتاج، بمقاربة هذا النظام وفق ما يمارس في لغته اليومية، حيث تثبت الدراسات اللسانية للهجات العربية الاختفاء شبه الكلي لنظام التنشئة في اللغة العامية، الأمر الذي قد يرتبط بمسألة جنوح المتكلم باللغة العامية إلى الاستعاضة عن هذا النظام بنظام الجمع لغرض اقتصاد الجهد¹، أو ربما بسبب تأثيرات منطق اللغات الأجنبية الذي لا يقوم نظامه الإضماري على مسمى التنشئة، الأمر الذي يتفاقم يوماً بعد يوم بسبب وسائل التواصل الاجتماعي وما أوجدته من مجالات التفاعل والتأثير والتأثر، وبالتالي فإننا في نشاط فهم المنطوق لا بد وأن ننطلق من هذه الفرضية، فننتوجه إلى المتعلم بنوعية النصوص التي تخدم القضية والتي تركزها سماعاً، فهي مهمة ترتبط بمبدئياً باختيارات واضع

1 - الاقتصاد اللغوي مفهوم ظهر مع المدرسة الفرنسية في اللسانيات عند أندري مارتيني ويقصد به: " التآلف بين كل القوى الموجودة، حيث أن الإنسان يعيش في صراع قائم بين عالمه الداخلي وعالمه الخارجي. فالعالم الخارجي في تطور مستمر ويتطلب ابتكار مفردات جديدة، والطبيعة الإنسانية الداخلية ميالة إلى الخمول والجمود، واستعمال النزر القليل من المفردات الموجودة حولها. وبالإضافة إلى هذا، فإن ثمة صراعاً بين حاجيات التواصل التي تؤدي إلى تطوير اللغة من جهة، وخمول الأعضاء، ونزوعها إلى الاقتصاد في الجهد الذي تتطلبه عملية التلفظ أو التذكر من جهة أخرى." أحمد مومن، اللسانيات **النشأة والتطور**، ص155. ويعرف الاقتصاد في معجم المصطلحات الألسنية بأنه: " ميل اللغة إلى توفير الجهد عن طريق الاختصار أو الحذف أو التعديل: ومن ذلك إسقاط علامات الإعراب." مبارك مبارك، **معجم المصطلحات الألسنية**، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1995م، ص92. ومن أنواعه الاقتصاد في التركيب الذي يأتي في سياقه ميل العربي في عاميته إلى عدم استعمال نظام التنشئة في الضمائر والكلمات، (حيث أن اللغة العربية تتخلى ابتغاء توفير الجهد الذهني والعقلي عن كثير من التفرعات المعقدة، والأنظمة التعبيرية المختلفة، والصيغ الشكلية المجردة.) ينظر: فخر الدين قباوة، **الاقتصاد اللغوي في صياغة المفرد**، الشركة المصرية العالمية للنشر - لونجمان -، مصر، ط1، 2001م، ص31-32.

المنهاج النصية، التي لا بد وأن تكون في مرحلة ما قائمة على نوعية النصوص التي يسود فيها خطاب التنشئة بإزاء خطاب الجمع، الأمر الذي له براهينه المنطقية والرياضية والتي تثبتها البنية الكونية التي نلاحظها في الفضاء الواقعي للتواصل، ثم بدرجة ثانية على مستوى قاعة الدرس أين يعتمد الأمر على قدرة المعلم في إبراز الفروق بين خطاب التنشئة وخطاب الجمع، وكيف يجعل الأول كيانا لغويا نابضا بالحياة من خلال جوهره المنطوق الذي يستقى من النص الشفوي بداية، أي أن لا نكتفي ببيان الوظائف الإعرابية المنوطة بمؤشرات التنشئة، التي نعهدا في النص المكتوب.

ومما يسعنا به نشاط فهم المنطوق في شأن تفهم العناصر الإحالية المعبر عنها بالضماير، جعل المتعلم يتمثل تصورا أعمق لمسألة أدوار الكلام، فالتناوب في استعمال الضماير المحيلة إلى الشخوص المختلفة المتفاعلة داخل الخطاب يحتاج في الخطاب المسموع حدوث التمييز الصوتي بين ما يقوله المتكلم الأول وما يقوله المتكلم الثاني، وليس ذلك مما يزعج في هاته المرحلة لتوفر آليات التسجيل الصوتي، وبالتالي فإن عملية الانتقال بين هذه الشخوص عملية مخوفة بالتغيرات الجذرية ذات الملامح الصوتية المائزة، واللامح التركيبية أيضا، التي نسعى إلى تقريرها وبطريقة مادية في ذهنية المتعلم.

وهذه الأبواب الثلاثة كما سبق ذكره تعتبر أبوابا تأسيسية لنظام اللغة، ولعلها تختزل الشكل الهائل المتسع والغامض لبنية اللغة في هاته العناصر الثلاثة: الضمير والفعل والصفة، ولكن الجديد بحسب التناول المهاراتي يتمثل في تعريض المتعلم لهاته الظواهر خلال اللغة الحية، والتي نقصد بها اللغة المنطوقة ولا يعني ذلك أننا ننفي صفة الحياة على نظيرتها المكتوبة، ولكننا نجزم بحيويتها والتصاقها الأكيد تعليميا وفق ما تستدعيه الضرورة أثناء تعليم اللغة، فيتعرف المتعلم على هذه الظواهر البنائية الأساسية خلال الخطابات الحية، مما يستدعيه إلى البحث عن كفايات التقمص والمحاكاة وغيرها من الوسائل التي تسعنا بها الخطابات المنطوقة.

3- يلاحظ أيضا ارتفاع لا بأس به في التأكيد على ظاهرة الاستفهام على مستوى مهارة السماع، وذلك يعني أن هذه الظاهرة النحوية كانت موضوع ممارسة على مستوى نشاط فهم المنطوق، ولعل ما يفسر هذا الارتفاع وتحدده في هاته المهارة بالذات هو أن أسلوب الاستفهام كما هو معلوم أسلوب إنشائي ونحن ندرك أن "التنغيم يقوم في هذا الأسلوب بدور هام حيث يضحي قيمة خلافية يحدد هذه الجملة إزاء الجملة الخبرية، رغم وجود أدوات الاستفهام؛ لأجل ذلك فنحن نؤثر بيان أهمية التنغيم حين تضيع الأداة التي هي دليل على الأسلوب دون وجود قرينة أخرى تنبئ عنه".¹ ومن ثم فإضافة إلى بنيته التركيبية التي تحتاج التحقق من تلك المعرفة المتعلقة بأداة الاستفهام والقضية موضوع الاستفهام، فإن الاستفهام نمط صوتي خالص وعادة كلامية لا حياة لها إلا خلال اللغة المنطوقة، "فالنماذج التي تعبر عن النمط التنغيمي كثيرة، ولعل توزيع المراد الاستفهامي إلى معان أخرى كأن يدل الاستفهام على الإنكار أو التوبيخ أو على النفي، يرجع إلى الاختلاف التنغيمي بين أنماط هذه الجمل".²

4- ومن الملحوظات الأخيرة في هذا الإحصاء ارتفاع نسبة استهداف ظاهرة الظرف من خلال مهارة السماع، وما يتبعها من مهارة الكلام، والظرف "اسم غير متصرف يدل على الزمان أو المكان الذي يقع فيه الفعل، ويتضمن معنى (في) باطراد".³ ويقع مفهوم الظرف داخل جملة من التقاطعات بين نحو النص ونحو الجملة، فيشير التعريف السابق إلى مفهومه النحوي، كما أن له ارتباطا بمسألة المقام الذي ينشأ فيه الخطاب، إذ يقع ذلك في قلب اللسانيات النصية، وفي قضيتنا التعليمية الأساسية نجد أن الظرف في هذه الحالة له ارتباط بما تكرسه النصوص المسموعة من طاقة تعليمية يهمن أن نشير إلى حيثياتها.

1 - أحمد كشك، من وظائف الصوت اللغوي، دار غريب، القاهرة، ط1، 2006م، ص106.

2 - المرجع نفسه، ص107.

3 - السفير أنطوان الدحداح، معجم لغة النحو العربي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 1993م، ص192.

يتعرض الباحثون في لسانيات النص إلى مفهوم الظرفية في سياق الحديث عن أسماء الإشارة كما فعل كل من هاليداي ورقية حسن اللذان يجعلان هاتاه الأسماء (مصنفة حسب الظرفية: الزمان (الآن، غدا...)، والمكان (هنا، هناك...))، أو حسب البعد (ذاك، تلك...) و القرب (هذه، هذا...)).¹ وهو ترتيب يختلف عن الترتيب النحوي المعمول به في اللغة العربية للتباين الواضح بين أسماء الإشارة ومفهوم الظرف، ولكن الجيد في المدخل النصي لوظيفة الظروف هو تحديد ما لهذا النوع من الكلمات من "قدرة على الربط بين القبلي والبعدي، حيث أنها تربط جزءا لاحق بجزء سابق، ومن ثم تساهم في اتساق النص، حيث تأتي في سياق ما يصطلح عليه هاليداي ورقية حسن الإحالة الموسعة، أي إمكانية الإحالة إلى جملة بأكملها أو متتالية من الجمل".² ويبدو أن للظرف في هذه الحالة وظيفة تعليمية تطابق وظيفته النصية وتتمثل فيما للظرف من قدرة على الربط بين الجمل ستجعل المتعلم يتمرس في إنجاز النصوص انطلاقا من عملية وصف ملابسات الحدث اللغوي الزمانية والمكانية، وهي مهمة نصية بنائية على مستوى نشاط إنتاج المنطوق أو المكتوب، ومهمة تحليلية على مستوى نشاط القراءة أو السماع. وينبغي تعليميا أن تترجم السياقات المكانية وبطريقة كلية، والسياقات الزمانية بكيفية جزئية في رسومات³ توضيحية illustration التي تستخدم فيها التقنية التصويرية التي تعبر عن المقام التخاطبي، يقول سمير شريف أستيتية: "ويسهم وجود صورة أو رسم يمثل موضوعا ما في إحداث تصور كلام مكتوب تتضمنه تلك الصورة. فهذه الصورة تجعلنا قادرين على تصور الموضوع بشكل عام، بل تفصيلي في أحيان كثيرة. ومن هنا تظهر أهمية الصورة التي تعرض الموضوع وتبين معالمه وأحداثه للمتعليم. تظهر أهمية ذلك في إحداث التصور بشكل

1 - محمد خطابي، لسانيات النص، ص19.

2 - المرجع نفسه، ص19.

3 - وتقوم فلسفة الصورة بحسب بعض علماء النفس على "اللغة التي هي الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أي صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها، والتي بها يمكن تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا أو أذهان غيرنا بواسطة تأليف الكلمات ووضعها في ترتيب خاص. "عبد المجيد عبد العزيز، اللغة العربية أصولها وطرق تدريسها، نقلا عن: رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، ص178.

لافت للنظر في كل الأحوال، فإن التصور مرحلة كلية تبني المراحل الجزئية اللاحقة.¹ و من ثم فإن النماذج المرئية من هذا القبيل وسيلة لا بأس بها من أجل مقارنة بعض المقامات والسياقات التواصلية الحاوية لبنية الخطابات المقررة، كما أنها تحد من الضعف الطبيعي للذاكرة قصيرة المدى، من خلال العلاقات التي تربطها بين النصوص في شكلها الملفوظ أو المكتوب ومقاماتها المتصورة، ويمكن أن نقول في حالتنا الخاصة المتعلقة بارتباط الظرف بالنص المسموع، أن المتعلم سيلجأ إلى عملية التأويل الآني المحلي للخطاب في تفاعله الخطي مع العبارات المتلاحقة اعتماداً على مفهوم التخيل imagery (الذي هو عبارة عن انطباعات أو صور عقلية، تقوم على مصاحبة الكلمات أو الجمل، وبالتالي فإن الكلمات والجمل التي تصاحبها صور عقلية يسهل تذكرها عن ما لا يصلح مثله معه).² وتتحدد الفكرة في ربط الظرف بالنص المسموع في أنه في هذا النوع من التدريب نسعى إلى تكوين عادة كلامية بسبب ارتباط المفردات المعبرة عن الظروف بكثير من البنى التركيبية، الأمر الذي لا يكرسه النص المكتوب، وبسبب انخفاض هذه الألفاظ المعبرة عن الكينونات الظرفية في اللغة العربية وتميزها الاحصائي، ومن هنا يتبين الدور التعليمي المهم لمسألة التخيل لدى المتعلم، هذه المهارة التي ينبغي إنضاجها كونها من المهارات الحاكمة؛ أي المهارات الإدراكية التي تحكم جملة من المهارات الجزئية، سنجد في مرحلة ما أنه يمكن الاعتماد عليها في الفصل بين نوعين من المظروفية إن صح التعبير؛ مظروفية كلية تتعلق بالسياق العام أو ما يسمى بالمقام من أجل إنشاء النص، فهي الركيزة الإدراكية التي ينطلق منها المتعلم من أجل الوصول إلى المنتج منطوقاً كان أو مكتوباً، أو الانطلاق من المنتج من أجل إعادة بناء هذه المظروفية العامة، ويناط بهذا المستوى الثاني التحليلي جملة من القضايا التعليمية لعل أظهرها: تعليمية المعجم lexis، حيث تصبح هذه النصوص مراحاً للتعرف على مفردات تشير إلى معان جديدة، يأتي من ضمنها كلمات تشير إلى أماكن مختلفة، وبالتالي تستقي المفردة طاقتها

1 - سمير شريف استيتية، اللسانيات - المجال، الوظيفة، المنهج -، ص 426.

2 - جاك سي ريتشاردز، جون بلات، هايدي بلات، معجم لونغمان، ص 323.

التعريفية من سياقها الذي ترد فيه، حيث "تأتي علاقة السياق بالمعنى، من كون العديد من الملفوظات لا يمكن تحديد معناها بدقة إلا بمعرفة سياقها الذي وردت فيه؛ فعادة ما يسأل شخص عن معنى كلمة، فيضطر إلى التساؤل عن سياقها الذي وردت فيه، وفي هذا الصدد يقول بيير غيرو: "إن الغموض الذي يلف العلامة المتعددة الدلالات يزول عندما توضع في سياقها."¹ وهنا تظهر مهمة السياق التي تتجه أكثر إلى مسألة انسجام الخطاب لدى المتلقي فالخطاب القابل للفهم والتأويل² "هو الخطاب القابل لأن يوضع في سياقه، بالمعنى المحدد سلفاً، إذ كثيراً ما يكون المتلقي أمام خطاب بسيط للغاية (من حيث لغته) ولكنه قد يتضمن قرائن (ضماير أو ظرفاً) تجعله غامضاً غير مفهوم بدون الإحاطة بسياقه، ومن ثم فإن للسياق دوراً فعالاً في تواصلية الخطاب وفي انسجامه بالأساس. و ما كان ممكناً أن يكون للخطاب معنى لولا الإلمام بسياقه."³ وبالتالي سنجد أنفسنا في قلب التعاطي التداولي مع مسألة النص لما يستدعيه السياق من مقارنة تداولية للخطاب، يقول يسري نوفل: "إننا نسمى مقام الخطاب مجموع الظروف التي نشأ الخطاب في وسطه...، ويجب أن نفهم من هذا المحيط المادي والاجتماعي الذي يأخذ الظرف فيه مكانه، والصورة التي تكون للمتخاطبين عنه، وهوية هؤلاء...، وإننا لنعرف التداولية - غالباً - بوصفها دراسة لهيمنة المقام على معنى العبارات."⁴ وأما المظروفية الثانية فهي من النوع الخاص فتتمثل فيما يحدده النحو في شكله التركيبي القواعدي من تلك الكلمات التي تتحمل وظيفة نحوية خاصة بها، وهي جزء من السياق في معناه العام، حيث لها وظيفة أدخل في مسألة الاتساق التي نعاينها على المستوى التحليلي.

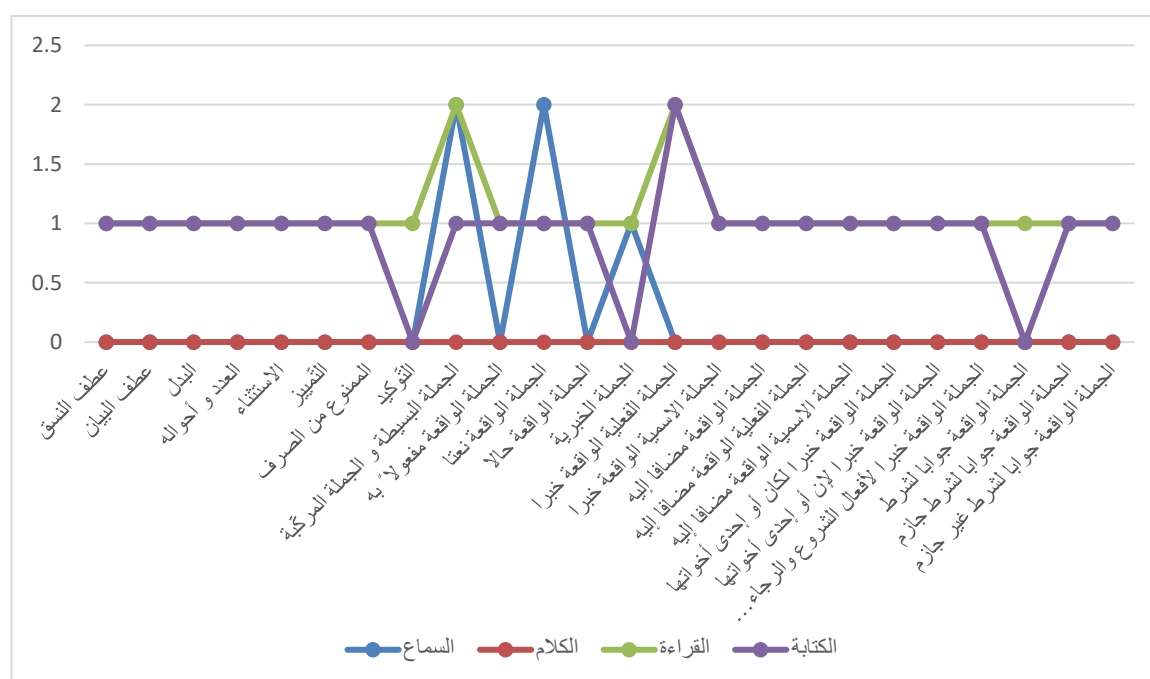
- 1 - يسري نوفل، المعايير النصية في السور القرآنية، دار النابغة للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2014م، ص192.
- 2 - يذهب براون ويول (1983)، كإطار عام، إلى أن محلل الخطاب ينبغي أن يأخذ بعين الاعتبار السياق الذي يظهر فيه الخطاب (والسياق لديهما يتشكل من المتكلم/الكاتب، والمستمع/القارئ، والزمان والمكان)، لأنه يؤدي دوراً فعالاً في تأويل الخطاب، بل كثيراً ما يؤدي ظهور قول واحد في سياقين مختلفين إلى تأويلين مختلفين. "محمد خطابي، لسانيات النص، ص52.
- 3 - المرجع نفسه، ص56.
- 4 - يسري نوفل، المعايير النصية في السور القرآنية، ص192.

8/ الأبواب النحوية وعلاقتها بالمهارات -السنة الرابعة متوسط-

الأبواب النحوية	السماع	الكلام	القراءة	الكتابة
1- عطف النسق.	0	0	1	1
2- عطف البيان	0	0	1	1
3- البديل	0	0	1	1
4- العدد وأحواله	0	0	1	1
5- الاستثناء	0	0	1	1
6- التمييز	0	0	1	1
7- الممنوع من الصرف	0	0	1	1
8- التوكيد	0	0	1	0
9- الجملة البسيطة والجملة المركبة	2	0	2	1
10- الجملة الواقعة مفعولاً به	0	0	1	1
11- الجملة الواقعة نعتاً	2	0	1	1
12- الجملة الواقعة حالا	0	0	1	1
13- الجملة الخبرية	1	0	1	0
14- الجملة الفعلية الواقعة خبراً	0	0	2	2
15- الجملة الاسمية الواقعة خبراً	0	0	1	1
16- الجملة الواقعة مضافاً إليه	0	0	1	1
17- الجملة الفعلية الواقعة مضافاً إليه	0	0	1	1
18- الجملة الاسمية الواقعة مضافاً إليه.	0	0	1	1

1	1	0	0	19- الجملة الواقعة خبرا لكان أو إحدى أخواتها
1	1	0	0	20- الجملة الواقعة خبرا لإن أو إحدى أخواتها
1	1	0	0	21- الجملة الواقعة خبرا لأفعال الشروع والرجاء والمقاربة.
0	1	0	0	22- الجملة الواقعة جوابا لشرط.
1	1	0	0	23- الجملة الواقعة جوابا لشرط جازم.
1	1	0	0	24- الجملة الواقعة جوابا لشرط غير جازم

جدول (33) الأبواب النحوية وعلاقتها بالمهارات -السنة الرابعة متوسط-¹



مخطط (27) الأبواب النحوية وعلاقتها بالمهارات -السنة الرابعة متوسط-²

يتجه قرار واضع المنهاج في البرنامج النحوي للسنة الرابعة المتمثل في الأبواب المستجدة التي لم يسبق للمتعلم أن تعاطى معها فيما سبق من السنوات إلى عدم الاعتماد على مهارتي السماع والكلام، إلا في ثلاثة أبواب نحوية، هي في حقيقة الأمر تطوير لقضايا نحوية إفرادية

1 - جدول (33) من تصنيف الباحث.

2 - مخطط (27) من إعداد الباحث.

وهي أبواب: الجملة البسيطة والمركبة والجملة الواقعة خبرا والجملة الواقعة نعتا، حيث استهدفت خلال نشاط فهم المنطوق، أين يتفاعل المتعلم معها سماعيا، والجملة من حيث هي جوهر تركيبى بسيطة كانت أو مركبة تعتمد أساسا على المنطق الصوتي لارتباطها بمفهوم التنغيم، ذلك التلوين الصوتي الذي تكتسي به الجملة ككل، فيصطبغ مواطن الارتفاع و الانخفاض للفصل بين المهم والأهم، أو لتمييز أسلوب جملي عن آخر، يقول أحمد مختار عمر: "وفي اختلاف التنغيم يرجع الفضل في أننا يمكننا أن نعبر عن كل مشاعرنا وحالاتنا الذهنية من كل نوع. ويمكن في معظم اللغات أن نغير الجملة من خبر إلى استفهام إلى توكيد إلى انفعال إلى تعجب... دون تغيير في شكل الكلمات المكونة في نوع التنغيم."¹

وإذا تبينا حقيقة ارتباط التنغيم بالجملة على المستوى الدراسي فهو عند اللسانيين "عبارة عن تتابع النغمات الموسيقية أو الإيقاعات في حدث كلامي معين."² كما أنه (عند الباحثين في لسانيات النص يعتبر من الخواص الشمولية للجملة).³ فإننا نقع في إشكال آخر على مستوى التعليمية، يتمثل في ماهية وملاحق قواعد هذا التنغيم الذي نسعى إلى إكسابه المتعلم، وهذه الإشكالية ترتبط بقضية أخرى على مستوى اللسانيات العربية تتمثل في غموض هذا المفهوم وتعذر فهم قواعده لعدم وجود السند التاريخي الذي يحفظ اللغة الفصيحة الأولى، فيبلغها على النحو الصوتي الذي كانت عليه مما يتيح عملية المحاكاة والقياس، يقول برجشتراسر في هذا الشأن: "عندما نوجه نظرنا إلى اللغة العربية خاصة، فنتعجب كل العجب، من أن النحويين والمقرئين القدماء، لم يذكروا النغمة ولا الضغط أصلا، غير أن أهل الأداء والتجويد خاصة، رمزوا إلى ما يشبه النغمة، ولا يفيدنا ما قالوه شيئا؛ فلا نص نستند عليه في إجابة مسألة:

1 - ينظر: أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، دط، 1997م، ص230.

2 - ماريو باي، أسس علم اللغة، تر: أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط8، 1998م، ص93.

3 - فولفجانج هاينه من و ديتر فيهفجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، ص26.

كيف كان حال العربية الفصيحة في هذا الشأن؟¹ لذلك لجأ الباحثون بسبب ضعف السند التراثي المتمثل في ما قرره النحاة والقراء كتابة إلى اللجوء إلى اللغة العربية المعاصرة، من أجل تفهم بعض ملامح عملية النبر والتنغيم في العربية الأولى، ولعل أقدم من دعا إلى هذا التوجه إبراهيم أنيس في كتابه الأصوات اللغوية، وذلك اعتماداً على الارتباط الشديد بين اللغة العربية الكلاسيكية ولهجاتها المعاصرة، كما أن صياغة جملة من القوانين الصوتية التي تضبط عملية النطق وفق هذين المفهومين عملية لها محاذيرها وصعوباتها الموضوعية، يقول ماريو باي: "إنه من الأسلم أن لا يحاول المرء وضع قانون صارم يحدد طريقة النطق".² ومن جملة ذلك على مستوى اللغة العربية؛ التنوع الشديد للهجات العربية المعاصرة، وبالتالي اختلاف قوانين النبر والتنغيم التي يفرضها كل شكل لهجي، مما يحول دون الوصول إلى الصورة الصوتية المشتركة، ورغم ذلك نجد في كتب التراث النحوي وكتب القراءات كثيراً من الإشارات³ التي تحتاج إلى الدراسة الشاملة، والتي تتمتع بإمكانية حصول التوافق فيها من أجل تقرير بعض قوانين النبر والتنغيم الابتدائية، التي سنضمونها وبصورة مباشرة مناهج اللغة العربية في كل الأقطار، كما أن هذا التضمين لن يأتي في صورة قواعد صارمة بل وفق طريقة تفاعلية يسعفنا بها نشاط فهم المنطوق على سبيل التمثيل، بكل ما يستدعيه من استثمار

1 - برجستراسر، التطور النحوي للغة العربية، إخراج وتعليق: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، 1994م، ص72.

2 - ماريو باي، أسس علم اللغة، ص95.

3 - على الرغم من هذا نجد في كتب النحو بعض الإشارات القوية التي لا تسلم بمقولة عدم اعتماد الأوائل على هذا المنظور في فهم دلالة الكلام، يقول ابن جني: "وقد حذفت الصفة ودلت الحال عليها. وذلك فيما حكاها صاحب الكتاب من قولهم: سير عليه ليل، وهم يريدون ليل طويل وكأن هذا إنما حذفت فيه الصفة لما دلّ من الحال على موضعها. وذلك أنك تحس في كلام القائل لذلك من التطويع والتطريح والتخيم والتعظيم ما يقوم مقام قوله: طويل أو نحو ذلك. وأنت تحس هذا من نفسك إذا تأملته، وذلك أنك تكون في مدح إنسان والثناء عليه فتقول: كان والله رجلاً فتزيد في قوة اللفظ بالله هذه الكلمة وتتمكن في تمطيط اللام وإطالة الصوت بها وعليها أي رجلاً فاضلاً أو شجاعاً أو كريماً أو نحو ذلك وكذلك تقول: سألناه فوجدناه إنساناً! وتمنكن الصوت بإنسان وتقمخه، أو نحو ذلك وكذلك إن ذمته ووصفته بالضيق قلت: سألناه وكان إنساناً وتزوي وجهك وتقطبه فيغني ذلك عن قولك: إنساناً لئيماً.. فعلى هذا وما يجري مجراه تحذف الصفة.. فأما إن عريت من الدلالة عليها من اللفظ أو من الحال فإن حذفها لا يجوز". ابن جني، الخصائص، ج2، ص370-371.

للتكنولوجيات الحديثة، كالتسجيل الصوتي والحوسبة... الخ، وفي منهاج اللغة العربية إشارة إلى هذا المستوى عند الحديث عن المستويات البينية، التي يأتي بها المتعلم متزوداً من لغته الأم، التي تمثل لهجة محلية في سنواته الأولى قبل التمدرس، والتي تتميز بطابعها الصوتي الخالص، كما أن هذه الأبواب النحوية الثلاثة لا تخرج عن النمط الوصفي¹ لارتباط الخبر والصفة بمفهوم الوصف الذي يقوم عليه شكل خطاب الوصف.

9/ تصنيف الأبواب النحوية المهاري ومجاله

9-1 مجاله

نصل في هاته المرحلة المتقدمة من هذه الدراسة إلى إحدى أهم النتائج، التي يمكن أن تسعفنا بها مراقبة كيفية تفاعل الظواهر النحوية المقررة مع المهارات اللغوية الأربع، ألا وهي مسألة الترتيب الموازي لترتيب الباب النحوي المقرر في المنهاج، وذلك إيماناً منا أن النحو

1 - ومن طرائق الوصف الغربية التي للغتنا العامية كامل الحظ والقدرة في تفهم جوهرها الذي تعذر على طائفة من النحاة القدماء ما يورده أحمد كشك في كتابه من وظائف الصوت اللغوي عندما قارب مسألة النعت الواقع جملة من زاوية نظر صوتية تتمثل في الدور الذي يلعبه التنغيم لفض النزاع القائم في وقوع النعت جملة إنشائية وذلك في (الشاهد الشعري: حتى إذا جنّ الظلام واختلط ** جاءوا بمذق هل رأيت الذئب قط. والمذق هو اللبن المخلوط بالماء، تقول مذق يمدق اللبن إذا خلطه بالماء، وتتحدد الإشكالية في أن جملة "هل رأيت الذئب قط" التي كان يظن أنها صفة ليست كذلك لأنها جملة إنشائية وبالتالي قدروا صفة محذوفة هي: "مقول فيه" فيورد الباحث قولين في المسألة فأما الأول يرى أن الجملة "هل رأيت الذئب" ليست بنعت وإنما هي جملة مقول معمولة للنعت المحذوف، وتقدير الكلام: جاءوا بلبن مخلوط بالماء مقول عند رؤيته هل رأيت الذئب قط. وأما القول الثاني فيرى أن هذه الجملة دليل من دلائل الصفة المحذوفة التي أولت بالقول المحذوف على حدّ التعبير النبوي: "كلايب كشوك السعدان هل رأيتم شوك السعدان قالوا نعم يا رسول الله قال فإنها مثل شوك السعدان" ومعنى هذا في شأدها مثل لون الذئب هل رأيت الذئب ثم حذف مثل لون الذئب وبقي هل رأيت الذئب، وهذا التخرج الثاني يقطع الصلة بين جملة هل رأيت الذئب الصفة المحذوفة؛ حيث تكون الجملة مستأنفة وليست معمولة للمحذوف، ويبدو أن الخلل وقع في فهم حقيقة الاستفهام الذي يراد بنغمته في هذه الحالة شيء غير الاستفهام الحقيقي، حيث نستخدم في حياتنا شبيه هذه الجملة فتحدث عن رجل طويل قائلين: "شفت النخلة" وتحدث عن رجل بدين قائلين: "شفت الفيل"، وكأن المراد طويل كالنخلة وبيدين كالفيل، ومن ثم فإن هذا الاستفهام مقصود به الوصف ولا حاجة لنا إلى تقدير أو تأويل، أي أن معنى البيت: حين أقبل المساء جيء لنا بلبن مخلوط بالماء هل رأيت لون الذئب. ينظر: أحمد كشك، من وظائف الصوت اللغوي، ص 61-63.

في نظامه الخاص يعتمد في قطاع كبير منه ليس فقط على نوعية مصطلحه وما دل عليه من الظواهر وإنما أيضا على كيفية ترتيب هذا المصطلح، وما يفرضه ذلك من تأسيس ذهني لدى متلقيه، وبالتالي سنعمد في هذه الفترة النهائية إلى محاولة تحسس هذا الترتيب الثاني الموازي وفق إملاءات الجانب الإحصائي التي تسعنا بها مراقبة هذا النشاط التفاعلي بين هذين الجانبين خلال السنوات الأربع وفق ما أسلفنا من الدراسة، ويمكننا القول في محاولة وصف السياق التعليمي الذي يقع ضمنه هذا الترتيب الموازي، أن ذلك يأتي في إطار المنهج الخفي¹ Hidden curriculum الذي تعددت تعريفاته بين من يرى أنه يشير إلى "تعليم الطفل من الطبيعة، ومن التصميم التنظيمي للمدرسة العامة، وكذلك من سلوكيات واتجاهات المدرسين وأعضاء الإدارة المدرسية، أو من تفاعله مع أقرانه"²، أو أنه (التحصيل المدرسي الثاني بعد التحصيل الأكاديمي، فهو عملية غير مقصودة مصاحبة للتعليم الأول. كما يرى جاكسون أن هذا المنهج الخفي ذو تأثير أكبر من تأثير المنهج المعلن، حيث يرتبط بمنظومة القيم داخل المدرسة، أي من خلال تفاعل الطالب مع المحيط).³ وعلى العموم تشير أغلب التعريفات إلى أن هذا المنهج هو مجموعة من الخبرات و السلوكيات الموازية التي يكتسبها الطلبة بطريقة غير شعورية، ذلك أنها لا تمثل أهدافا تعليمية مسطرة أصلا، وهذا المنهج الخفي من المنهج المسطر هو بمثابة اللاشعور من الشعور، وعلى العموم يمكن أن نفهم المنهاج الخفي على أنه ذلك الجانب الذي يوازي ويتاخم المسطر من المنهاج المثبت، سواء

1 - ويتداخل المنهج الخفي مع المنهج الضمني الذي يقصد به: "مجموعة السياسات المدرسية الضمنية غير المكتوبة، ومجموعة الممارسات التي تؤثر على تعلم الأطفال." حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003م، ص300. ويشير محسن على عطية إلى التسميات الكثيرة التي تدل على نفس مفهوم المنهج الخفي والتي من ضمنها: المنهج المستتر، المنهج الباطن، المنهج غير المقرر، المنهج الذي لا يدرس، المنهج الموازي، المنهج الضمني. وذلك خلال اعتماده في الفصل بين أنواع المناهج على نوعين فقط هما المنهج الواقعي Real Curriculum أي ما ينفذ فعلا فهو يربط بالرسمي من المقرر والمنهج الخفي. ينظر: محسن على عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص47-49.

2 - حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص300.

3 - إسحق الفرحان وتوفيق مرعي، المنهاج التربوي، ص25.

كان ذلك على مستوى الفضاء الدراسي من خلال منظومة القيم وآليات التفاعل مع المحيط، أو من خلال المنهاج المسطر في حد ذاته في جانبه الخفي، الذي نستشعره عند كل حاجة إلى إعادة تقييم وتقويم الموارد التعليمية، ويجري التأكد منه خلال تفاعل مكوناته فيما بينها من جهة، وتفاعل المتعلم معها ككل، إنه مع ذلك يحيل على الجانب الثابت و المتبقي من المنهاج المسطر.

9-2 تصنيف الأبواب النحوية المهاري

يتمثل الأساس النظري في هذا العمل فيما ذكره رشدي أحمد طعيمة من أن فلسفة المهارات اللغوية في المدخل الاتصالي تقوم على مبدأ التكافؤ بين هاته المهارات، بعيدا عن تكريس مهارة مخصوصة على حساب مهارة أخرى لغرض من الأغراض، حيث يقول: " يتساوى موقع المهارات اللغوية بمثل ما تتساوى أشكال الاتصال، فلا قيمة للقراءة على حساب الكتابة مثلا، ولا قيمة للمهارات الصوتية على حساب المكتوبة بحجة أن الاتصال الشفوي كان هو الأساس في أي لغة.¹ وبالتالي فإنه يمكن أن نعتبر وبطريقة تجريدية أن الكفاءة اللغوية ستقسم إلى أربعة أقسام متساوية، تتمثل في المهارات الأربع المعروفة، وهذا ما يجعلنا نقوم بعملية تتبع الخطابات البيداغوجية التي تأتي على صعيد هاته المهارات الأربع، على مستوى الكتاب الموجه للمتعلّم، وستكون حصيلة عدد مرات استهداف الظواهر النحوية بحسب المهارات مجموعة إلى بعضها البعض مؤشر نسبة الاعتماد على تلك الظاهرة النحوية بإزاء غيرها، وستمثل الحصيلة النهائية لحصائل الأبواب النحوية الكفاءة اللغوية الكامنة لبرنامج النحو معبر عنها بطريقة إحصائية، حيث يمثلها الرقم 399.

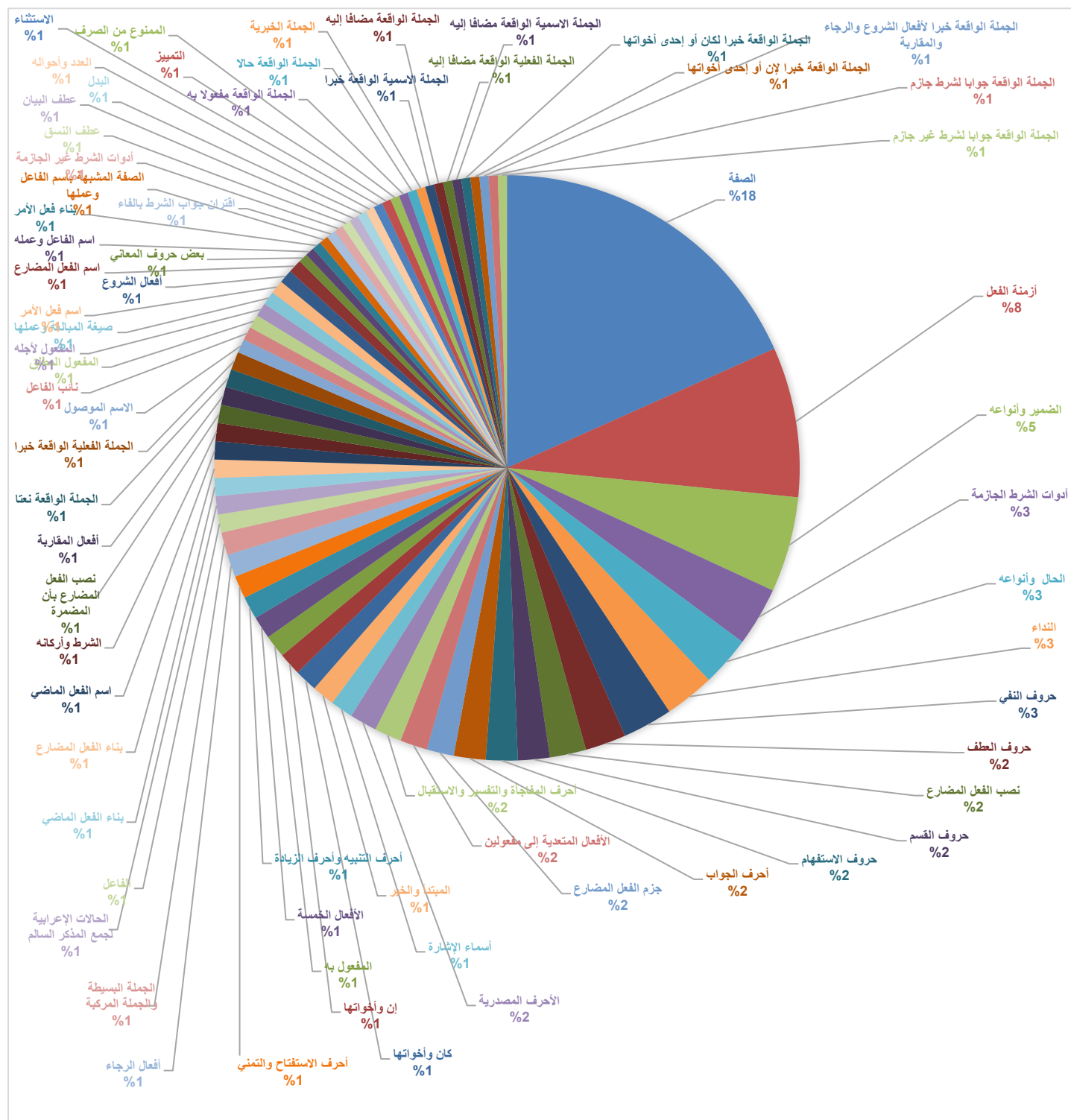
1 - رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، ص183.

عدد مرات الورود						الرتبة	الباب النحوي
النسبة	الكتابة	القراءة	الكلام	السماع			
%18,29	73	39	14	9	11	1	الصفة
%8,27	33	4	14	1	14	2	أزمنة الفعل
%5,26	21	4	13	2	2	3	الضمير وأنواعه
%3,25	13	7	5	1	0	4	أدوات الشرط الجازمة
%2,75	11	6	4	0	1	5	الحال وأنواعه
%2,75	11	5	6	0	0	6	النداء
%2,75	11	5	5	0	1	7	حروف النفي
%2,25	9	5	2	1	1	8	حروف العطف
%2	8	5	3	0	0	9	نصب الفعل المضارع
%1,75	7	5	2	0	0	10	حروف القسم
%1,75	7	4	2	1	0	11	حروف الاستفهام
%1,75	7	4	2	1	0	12	أحرف الجواب
%1,5	6	2	3	1	0	13	جزم الفعل المضارع
%1,5	6	3	2	1	0	14	الأفعال المتعدية إلى مفعولين
%1,5	6	3	2	1	0	15	أحرف المفاجأة والتفسير والاستقبال
%1,5	6	3	2	1	0	16	الأحرف المصدرية
%1,25	5	4	1	0	0	17	أسماء الإشارة
%1,25	5	4	1	0	0	18	المبتدأ والخبر
%1,25	5	4	1	0	0	19	كان وأخواتها
%1,25	5	4	1	0	0	20	إن وأخواتها
%1,25	5	3	2	0	0	21	المفعول به
%1,25	5	2	3	0	0	22	الأفعال الخمسة
%1,25	5	3	2	0	0	23	أحرف التثنية وأحرف الزيادة
%1,25	5	3	2	0	0	24	أحرف الاستفتاح والتمني
%1,25	5	3	1	1	0	25	أفعال الرجاء

26	الجملة البسيطة والجملة المركبة	2	0	2	1	5	%1,25
27	الفاعل	0	0	1	3	4	%1
28	الحالات الإعرابية لجمع المذكر السالم	0	0	1	3	4	%1
29	بناء الفعل الماضي	0	0	3	1	4	%1
30	بناء الفعل المضارع	0	0	2	2	4	%1
31	اسم الفعل الماضي	0	0	2	2	4	%1
32	الشرط وأركانه	0	0	1	3	4	%1
33	نصب الفعل المضارع بأن المضمرة	0	0	1	3	4	%1
34	أفعال المقاربة	0	0	1	3	4	%1
35	الجملة الواقعة نعتا	2	0	1	1	4	%1
36	الجملة الفعلية الواقعة خبرا	0	0	2	2	4	%1
37	الاسم الموصول	0	0	1	2	3	%0,75
38	نائب الفاعل	0	0	1	2	3	%0,75
39	المفعول المطلق	0	0	1	2	3	%0,75
40	المفعول لأجله	0	0	1	2	3	%0,75
41	صيغة المبالغة وعملها	0	0	1	2	3	%0,75
42	اسم فعل الأمر	0	1	1	1	3	%0,75
43	أفعال الشروع	0	0	2	1	3	%0,75
44	اسم الفعل المضارع	0	0	1	2	3	%0,75
45	بعض حروف المعاني	0	0	1	1	2	%0,50
46	اسم الفاعل وعمله	0	0	1	1	2	%0,50
47	بناء فعل الأمر	0	0	1	1	2	%0,50
48	الصفة المشبهة باسم الفاعل وعملها	0	0	1	1	2	%0,50
49	اقتران جواب الشرط بالفاء	0	0	1	1	2	%0,50
50	أدوات الشرط غير الجازمة	0	0	1	1	2	%0,50
51	عطف النسق	0	0	1	1	2	%0,50
52	عطف البيان	0	0	1	1	2	%0,50
53	البديل	0	0	1	1	2	%0,50
54	العدد وأحواله	0	0	1	1	2	%0,50
55	الاستثناء	0	0	1	1	2	%0,50
56	التَّمْيِيز	0	0	1	1	2	%0,50
57	الممنوع من الصرف	0	0	1	1	2	%0,50
58	الجملة الواقعة مفعولاً به	0	0	1	1	2	%0,50
59	الجملة الواقعة حالا	0	0	1	1	2	%0,50

60	الجملة الخبرية	1	0	1	0	2	0,50%
61	الجملة الاسمية الواقعة خبرا	0	0	1	1	2	0,50%
62	الجملة الواقعة مضافا إليه	0	0	1	1	2	0,50%
63	الجملة الفعلية الواقعة مضافا إليه	0	0	1	1	2	0,50%
64	الجملة الاسمية الواقعة مضافا إليه.	0	0	1	1	2	0,50%
65	الجملة الواقعة خبرا لكان أو إحدى أخواتها	0	0	1	1	2	0,50%
66	الجملة الواقعة خبرا لإن أو إحدى أخواتها	0	0	1	1	2	0,50%
67	الجملة الواقعة خبرا لأفعال الشروع والرجاء والمقاربة.	0	0	1	1	2	0,50%
68	الجملة الواقعة جوابا لشرط جازم.	0	0	1	1	2	0,50%
69	الجملة الواقعة جوابا لشرط غير جازم	0	0	1	1	2	0,50%
						399	100%

جدول (34) يوضح تصنيف الأبواب النحوية المهاري -مرحلة التعليم المتوسط-¹



مخطط (28) نسب الأبواب النحوية بحسب درجة الورود خلال السنوات الأربع انطلاقاً من المهارات اللغوية¹

في ختام هاته الدراسة الإحصائية نصل إلى نتيجة دراسية تتمثل في التعرف على ملامح الترتيب النحوي الجديد لمختلف الظواهر التركيبية التي وردت خلال السنوات الأربع، وهذا

الترتيب يختلف تماما عن الشيء المسطر في برنامج اللغة العربية، إنه ترتيب أسعفتنا به المهارات اللغوية الأربع في استهدافها المتجدد لكل ظاهرة نحوية، وهو ترتيب مواز لعملية الإرتقاء التي يخضع لها المتعلم وصولا إلى السنة الأخيرة من التعليم المتوسط، أي أنه ترتيب نجزم باستكمال ملامحه على المستوى الإدراكي لمتعلمي السنة الرابعة، إنه الشيء المحصل الذي استكمل عدة التدريب سماعا وكلاما وقراءة وكتابة، وهو أيضا الشيء الذي يتقهم ببساطة ويُنتج كذا، فهو مابلغ درجة الإنضاج حتى صار كالملكة، وهو ترتيب نتحسس فيه المنحى النصي وما يفرضه من أنماط وما يؤكد عليه من ملكة الوصف، تلك الملكة التي تقوم بذات الخطاب الوصفي كما تقوم بغيره من الخطابات السردية أو التفسيرية أو الحجاجية... إلخ، وما تستدعيه هاته الملكة من بنى نحوية وأنماط تركيبية كباب النعت والحال والخبر وما دل دلالة ذلك من الجمل الواقعة موقعها، وبالتالي رُصد في آخر هذا العمل ارتفاع هاته الأبواب التي مثلت بدايات هذا الترتيب المنجز مما يجعلنا نصرح دونما تردد بأن برنامج اللغة العربية بأطواره الثلاثة وسنواته الأربع كان نحويا؛ برنامج باب النعت بامتياز وكان تركيبيا برنامج تعلق الحكم بالمحكوم عليه وكان نصيا برنامج نمط الوصف.

خلاصة الفصل

أسفرت الدراسة التحليلية في هذا الفصل عن نتيجة مهمة مفادها أنه وبحكم اعتماد الكفاءة النحوية على التبويب النحوي للظواهر التركيبية المقررة خلال السنوات الأربع، وبحكم أن هذا النحو لا يخرج عن المناظير التراثية القديمة، سواء في مصطلحه أو في طريقة اشتغاله، فإن دور المهارات اللغوية الأربع تحدد في هذه الكفاءة من خلال نوعية التأثير الذي مارسه مختلف الأنشطة المقررة، مقترحة ترتيبا جديدا للباب النحوي، يعطي الأولوية لجملته من الظواهر التي كان لها استهداف كثيف كباب النعت، وأزمنة الفعل... إلخ، إن طريقة هذا التأثير تتوسل المقاربة النصية وما تفترضه من أنشطة النصوص المقترحة، للوصول بالمتعلم إلى الكفاءة في النمط النصي المخصوص-الوصف- وما يعتمد عليه من ظواهر تركيبية.

خاتمة

خاتمة

بعد جملة من القضايا التحليلية في هذا البحث والتي كان ميدانها كلا الفصلين الأول والثاني، نصل إلى جملة من النتائج التالية:

1/ يقوم النحو العربي في مرحلة التعليم المتوسط عموماً على مفهوم العامل، الذي نرى تجلياته على مستوى المعمولات من المفردات، هذا العمل الذي يتجاوز ذلك إلى الجمل، التي يمكن أن تقع في محل إعرابي لما تعمل فيه العوامل من الكلمات.

2/ يقتصر مفهوم العامل على ما تقرره العلة التعليمية، التي تتناسب إلى حد بعيد مع العوامل اللفظية فقط، دون تقدير المجرد من العوامل المعنوية، أو دون ما يضطر المحلل النحوي إلى تقدير الكلام الزائد عن الملفوظ الأصلي.

3/ إنه وإن كان جهاز النحو يقوم على نظرية العامل التي تعتبر قضية خارجية عن ما هو لغوي - عند البعض - فإننا مع ذلك نلاحظ سلوكاً تهذيبياً لوضع المنهاج، يتمثل في اعتباره للعوامل اللفظية فقط من عناصر المقول، التي تعتبر حركيتها في الظهور والغياب مؤشراً على حدوث العمل، بخلاف المعنوي من العوامل الذي يعتبر عمله مسألة تصويرية قطعاً، وإن كنا نقبل تحرج واضع المنهاج في قبول هذا النوع من العوامل لحجة أنها تفصيلات غير مجدية تعليمياً، فإننا مع ذلك نلاحظ مجانبته لهذا الطرح في اعتباره لما هو أبعد من ذلك بتقريره لمجموعة من الظواهر الافتراضية في جهاز اللغة، كمجموعة الجمل التي لا محل لها من الإعراب، وتقريرها كظواهر موضوعة للتدريس.

4/ عند معاينة طرق ترتيب الأبواب النحوية فإننا نلاحظ تنميطها وفق ظواهر وأشكال تتخذها اللغة، والتي تقوم أساساً على التقسيم الثلاثي للكلام العربي؛ بين الفعل والاسم والحرف، حيث مثل كل واحد من هاتين الظاهرتين جملة من الأبواب النحوية المقترحة لكل سنة، يضاف إلى كل ذلك احتواء السنة الرابعة على ظواهر نصية كالحذف.

5/ يتم على مستوى المقاربة النصية تكريس جملة من الأبواب النحوية وفق ما يقتضيه تنميط تشارلز آدامز للنصوص، حيث يصبح لكل نمط نصي مجموعة من الأبواب النحوية التي تقع على مستوى المفردة والجملة مُهيئة لشكله العام، على الرغم من ذلك لاحظ البحث عدم حصول تناسب داخل المفاصل، التي تم فيها تقرير أنواع هاته الأنماط مع جملة الأبواب النحوية المقترحة داخل ذات المفاصل.

6/ يلاحظ البحث غيابا كثيفا للأنشطة التي يكرسها مفهوم النص من خلال الفعل الكلامي، والتي لها الأثر البالغ في حصول الكفاءة من خلال ما تقدمه هاته الأنشطة من التدريب، ومن إمكانية ممارسة الحدث اللغوي داخل الوسط التعليمي ضمن دورة الخطاب المتكاملة، على نحو ما يقدم مفهوم الدراما التعليمية.

7/ إن جهاز النحو عموما داخل منهاج اللغة العربية يخدم وضمن اتجاه واحد كيفية تكوين المحلل اللغوي على أساس من جملة القضايا التي تم التطرق إليها، والتي يأتي في مقدمها مسألة العامل، مبتعدا بذلك عن الهدف الحقيقي له والمتمثل في كيفية بناء القول انطلاقا من ذات المتكلم وخلفياتها المختلفة، وأيضا من املاءات السياق والمقام، ثم كيفية حصول الدلالة من أجل السبك والحبك، وصولا إلى إنتاج الملفوظ لتحقيق هذا الهدف.

8/ بما أن جهاز النحو في المنهاج يتحدد في كونه نظاما تحليليا بالدرجة الأولى وليس نظاما بنائيا يمكن من تفهم وممارسة القوانين الناعمة والمنجزة للعبارة، فإنه سيحدد لنفسه وظيفة أخرى على ضوء هذا التحليل، تتمثل في التصحيح الذاتي من خلال التقييم ثم التقويم.

9/ إن الاعتماد على مفهوم النص وما يمكن أن يقدمه من أمثلة نحوية، يعتبر خطة أكثر رشدا بإزاء الأمثلة المجتزأة، ولكن على الرغم من هذا فإنه يكرس استبقاء المتعلم ضمن دائرة التحليل اللغوي، بعيدا عن الإنجاز، وإن قلنا مثل هذا الكلام فيما تعلق بالنصوص المنتمية إلى اللغة العادية، فإن ذلك أكد فيما هو أعلى منها من النصوص الأدبية والشعرية والحديثية

-الحديث النبوي- والقرآنية، ولا يمكن أن يحدث استيفاء لشروط استثمار القاعدة النحوية وظيفيا إلا إذا خاض المتعلم حجاجا نحويا حول ما قاله هو كذات متواصلة باللغة.

10/ بما أن النص ومقاربتة التعليمية كانت محل اختيار لتمثيل الفلسفة اللغوية العامة للمنهاج، فإن مدخل الظاهرة النحوية تمثل في نشاط القراءة من خلال ما يحصله المتعلم من تفاعله اللاواعي مع الظاهرة النحوية أثناء تأديتها لوظيفتها اللغوية، المتمثلة في النقل الدلالي من نظام النص إلى ذهنية المتعلم.

11/ تعاني الكفاءة النحوية في المنهاج من نقص نظري متمثل في غياب تعريف دقيق لظاهرة الإعراب، وطريقته في توضيح وظائفه المتعلقة بحالاته الأربع ككليات، ثم بحالاته التفصيلية، الأمر الذي يحول دون فهم ضرورة وجوده أصلا في أواخر الكلم على شرط واضح المنهاج، وشرط القدماء من قبل.

12/ تقوم الكفاءة النحوية في باب تنميط الجمل على المنظور القديم، الذي يفرق بين جملة اسمية وجملة فعلية، أو بين جملة معربة و جملة لا محل لها من الإعراب، وهو بهذا لا يتحلى بأي جرأة في تجاوز الأعراف القديمة للنحو، في نفس الوقت الذي يقرر فيه النص كمفهوم أساسي لفهم الحدث اللغوي بما يستجلبه من مصطلحات وظواهر، تفرض منهجيا مراجعة هاته التقسيمات و التتميطات، التي ما قامت بشيء إلا توسيعها الجهاز المفاهيمي لمنهاج اللغة العربية، مما صنع جملة من القضايا التي يأتي كثير منها في باب الثانوي أو العبثي أصلا، ولو كان تنميط الجمل وفق منظور وظيفي دلالي يتوسل الباب النحوي لإنجاز شكله اللفظي، كنتميطنا الجمل إلى جملة وصفية وجملة سردية وجملة حجاجية لكان أكثر مقبولة.

13/ الكفاءة النحوية مقدرة وصلت حد التقاقم لتمكين المتكلم والمستمع الفصل بين المعاني المتشابهة المتعلقة بظواهر نحوية مخصوصة في وضعيات كلامية مختلفة؛ أي تحديد الوصف الدقيق لظاهرة ما، و أيضا تمكين المستمع من فهم تلك التحديدات الدقيقة وفق مجموعة الامكانيات التي يستطيع كل متكلم التحكم فيها التحكم التام، ومن ثم تتمثل الكفاءة النحوية

نهائيا في منهاج اللغة العربية في جملة الكفاءات التي يقررها كل باب نحوي، كباب: الفاعل والمفعول به والمبتدأ والخبر...إلخ، يضاف إلى هذا الكفاءة في تمييز الجملة الاسمية من الجملة الفعلية، الكفاءة في تمييز الجملة التي لها محل إعرابي من الجملة التي لا محل لها، الكفاءة في تمييز الجملة البسيطة من الجملة المركبة...إلخ.

14/ يقترح نظام نشوء اللغة الطبيعية ترتيبا للمهارات اللغوية يتمثل في الابتداء بمهارة السماع ثم مهارة الكلام ثم مهارة القراءة ثم مهارة الكتابة، ويمثل هذا الترتيب المسار الطبيعي لتطور الكفاءة اللغوية، وبموازاة هذا نجد على مستوى المنهاج استثمارا آخر لمفهوم المهارة عند الحديث عن الوسط اللغوي المناسب للتعرف على الظواهر النحوية، هذا الوسط الذي نجده يشغل وفق نمط عكسي لهذا الترتيب الأول الطبيعي، حيث أن المراقبة التحليلية أسفرت على أن الميدان الذي يبتدأ فيه بالتعرف على الظواهر النحوية يتمثل في النص المقروء خلال السنة الأولى، الأمر الذي لا يستمر على نفس الوتيرة خلال السنة الأخيرة، إذ يصبح ميدان فهم المنطوق وما يكرسه من طاقة سماعية مجالا لمراقبة الظاهرة النحوية، أما مهارتي الكلام والكتابة فيخرجان عن هذه التراتبية لكونهما مهارتين إنتاجيتين.

15/ تتحدد العلاقة المباشرة بين المستوى النحوي ومهارة الكتابة في قضية الأثر الإعرابي المتمثل في الحركات، ويعتمد واضع المنهاج خلال المراحل التعليمية إلى التقليل من الاعتماد على الحركة الإعرابية، حيث كانت في السنة الأولى منتشرة في مختلف النصوص القرائية، إلى أن أصبحت شبه منعدمة في السنة الأخيرة، ولا يستثنى من هذا التوجه العام إلا مسألة التنوين، التي نلاحظ بقاء الأثر الإعرابي فيها مثبتة كتابة، بسبب ما لها من صعوبات تعليمية تتعلق بصوت النون. كما يعتمد واضع المنهاج على بعض الاستراتيجيات الكتابية مثل: انتقال الأثر الكتابي وفق الأثر الإعرابي، التي تمكن المتعلم من التفاعل بطريقة أعمق مع بعض القضايا التركيبية، كمسألة التبعية التي يجري التدريب عليها في هاته الاستراتيجية وفق منظور كتابي للحركة الإعرابية إثباتا وحذفا.

16/ أفصحت المراقبة التحليلية لمنهاج اللغة العربية في جانبه المعلن والمسطر، والذي يمثل المنهاج في شكله الفعلي عن ترتيب للأبواب النحوية، يعتمد على تأسيس القضايا النحوية وفق التتابع الخطي للجملة العربية، وعلى سبيل التمثيل فإنه في السنة الأولى يبتدأ بالفعل، الذي يمثل العامل في الجملة العربية، ويثنى بجملة من القضايا التي تعود إلى باب المرفوعات في النحو العربي، مثل الفاعل ونائب الفاعل و اسم كان وخبر إن، لتختتم هاته المرحلة بجملة من الظواهر اللغوية التي تعود إلى المنصوبات كالمفعول المطلق والحال... الخ، وخلال السنوات اللاحقة يعتمد على هذا المنطلق توسيعا للظواهر أو استدراكا لجزئياتها، تقديمًا وتأخيرًا لبعض القضايا وفق ما تقتضيه الحاجة التعليمية، وصولًا إلى السنة الأخيرة التي مثلت وبامتياز طور الجملة العربية وحالاتها الإعرابية، وبموازاة هذا النسق التنظيمي الذي يقع في المنهاج في مستواه الفعلي، فإننا نجد تنظيمًا آخر يمثل المنهاج الخفي فضاءه الحاوي، الذي تلعب فيه المقاربة النصية وما تفرضه من أنماط، وأيضا المهارات اللغوية الأربع وما تستدعيه من تدريبات دورا أساسيا في شكله الضمني.

17/ إن تتبع العلاقة الخفية بين الظاهرة النحوية والمهارات اللغوية الأربع جعلنا نقع في قلب المقاربة النصية وأنماطها المقترحة للنصوص، فأفضى التحليل إلى أن أهم الأبواب النحوية وأكثرها تأكيدًا في هذا النسق التنظيمي الخفي يتمثل في باب الصفة وأشكالها، يأتي بعده الضمير، خاصة فيما تعلق بضمير الأنا، وبدرجة ثالثة نجد الفعل وأنواعه وما يترتب عليه من تزمين للخطاب، هاته الأبواب الثلاثة التي وإن كانت من مهمات عملية بناء الخطاب اللغوي عموما إلا أنها تشير إلى نمط الوصف، الذي نعتبره النمط الأساسي في مرحلة التعليم المتوسط وفقا لهذه المقاربة النحوية المهاراتية.

18/ يختزل واضع المنهاج مصطلحي مهارة السماع ومهارة الكلام في نشاط فهم المنطوق، وبالتالي تصبح المصطلحات المهاراتية لمنهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط ثلاثة فقط، هي هذا الذي سبق ذكره منضafa إليه مهارة القراءة ومهارة الكتابة، ويسبب الاعتماد على

هذا الاختزال الاصطلاحي حدوث تقليص موازٍ على مستوى الوسيلة التعليمية المناسبة للمرحلة، ونقصد غياب النصوص المسموعة التي ينبغي توفيرها لكل متعلم وبطريقة مادية، لا يمكن أن نستعيز عنها بطريقة نطق الأستاذ لنصوص هذا النشاط، التي تعوزها الاستمرارية الزمانية المصاحبة، التي يتطلبها المتعلم في كل ممارسة سماعية، وبالتالي غياب هاته النصوص المسموعة في شكلها المكتوب المصطلح عليه في أعراف اللسانيات التطبيقية بـ Script الذي يمثل المدخل الثاني للنص المسموع.

19/ يتم في منهاج اللغة العربية اعتبار للمبدأ الحواري، الذي يمثل أهم وسيلة تدريبية من أجل الوصول إلى الكفاءة اللغوية التواصلية، وعلى الرغم من هذا فإننا نلاحظ النقائص التي تعتري تطبيقات هذا المبدأ التعليمية، والتي من ضمنها عدم تطبيقه على نصوص حوارية شاملة، نحو ما يقدمه نشاط الدراما التعليمية أو ما يعرف فنيا بالمرحلية، الذي نلاحظ عموما افتقار منهاج اللغة العربية إليه، رغم ما يتوفر عليه هذا النشاط من قدرة على مقاربة المقام الخطابي الذي يلقي فيه الحوار، أما التدريبات الحوارية التي ظهرت في منهاج فكانت جلها من قبيل ما يجتزئ الحوار، مثل التداول قصير الأمد للجمل الحوارية، أو من قبيل ما يعتمد اللغة اللفظية فقط، دون محاولة بناء المقام الخطابي الذي له دور كبير في تفسير الرسالة الخطابية من جهة، وتثبيت مضمونها التعليمي من جهة أخرى .

20/ يزدحم داخل مهارة القراءة جملة من المصطلحات التعليمية التي تفصل بين أنواعها ووظائفها، ولكن المعني منها بنشاط النحو يتحدد في كل ما له علاقة بالقراءة الجهرية، وذلك من أجل تحيين جهاز النحو كمعرفة أدائية تتمثل في قدرة الفرد على الإنجاز في وضعية معينة، التي تفتح الطريق أمام المعلم من أجل ممارسة التقييم والتقويم من خلال اختبارات الكفاءات أو التحكم. وأيضا الفهم الحرفي أو النص في شكله الحرفي وذلك بسبب شروط الاستدعاء التي يتمتع بها هذا الفهم، والتي تفرض حضور النص أو أجزائه المعنية في استنباط القاعدة النحوية في مخيال المتعلم، حضورا حرفيا يعتمد على المدى القرائي؛ أي مدى قدرة

المتعلم على الاحتفاظ بالنص في شكله الصوري لأطول مدة ممكنة، وصولاً إلى إنضاج القاعدة النحوية.

توصيات البحث

1/ يوصي البحث بإعادة رسكلة المعلمين من أجل تكوينهم في المرحلة التي تسبق مرحلة الإنتاج الكتابي، والتي تتمثل في كيف يختار المعلم التوجيهات المناسبة من أجل تسهيل عملية إنشاء البنية التركيبية المناسبة لموضوع ما، اعتماداً على مبدأ الاختيار من بنية اللغة العامة واعتماداً على مستوى المتعلم التركيبي، ويأتي هذا الكلام ككل تحت طائلة: كيف نعبر عن المعنى بطريقة صحيحة وبأقل جهد معجمي وتركيب! ويمكن لنحو الحالات أن يزودنا بجملة الآليات المناسبة لهذا النوع من الرسكلة.

2/ يوصي البحث بفك الترابط المصطلحي داخل نشاط فهم المنطوق، وإعادة استخدام مصطلح: نشاط فهم المسموع، وأيضا نشاط المحادثة أو الكلام. وتضمن المنهاج الصوتيات المسجلة المناسبة لهذا التدريب، بل وأشرطة الفيديو الحوارية، كل ذلك مثبت في الشكل المكتوب Script مقدم للمتعلم في نهايات الكتب المدرسية.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع

- 1- إبراهيم إبراهيم بركات، النحو العربي، دار النشر للجامعات، مصر، ط1، 2007م.
- 2- إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دار قباء، القاهرة، ط1، 2000م.
- 3- إبراهيم شمس الدين، مرجع الطلاب في الإعراب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط5، 2009م.
- 4- إبراهيم مصطفى، إحياء النحو العربي، مؤسسة هنداوي، مصر، دط، 2014م.
- 5- أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، المكتبة العلمية، مصر، ط2، 1952م.
- 6- أحمد مختار عمر، علم الدلالة، عالم الكتب، مصر، ط5، 1998م.
- 7- أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تح: محمد علي نجار، المكتبة العلمية، ج1، د ط، د ت.
- 8- أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2008م.
- 9- أحمد بن عمر الحازمي، فتح رب البرية في شرح نظم الأجرومية، مكتبة الأسدي، مكة المكرمة، ط1، 2010م.
- 10- أحمد كشك، من وظائف الصوت اللغوي، دار غريب، القاهرة، ط1، 2006م.
- 11- أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، ط3، 2008م.
- 12- أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، دط، 1997م، ص230.
- 13- أحمد مختار عمر، معجم الصواب اللغوي في دليل المثقف، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008م.

- 14- أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2008م.
- 15- الأزهر الزناد، نسيج النص، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1993م.
- 16- إسحق الفرحان وتوفيق مرعي، المنهاج التربوي، الشركة العربية للتسويق والتوريدات، القاهرة، 2009م.
- 17- إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط3، 1965م.
- 18- امحمد الملاخ، الزمن في اللغة العربية، دار الأمان، الرباط، ط1، 2009م.
- 19- إميل يعقوب، موسوعة النحو والصرف والإعراب، دار العلم للملايين، لبنان، ط1، 1988م.
- 20- باتريس بافي، معجم المسرح، تر: ميشال ف. خطار، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2015م.
- 21- برجشتراسر، التطور النحوي للغة العربية، إخراج وتعليق: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، 1994م.
- 22- بيرتراند، النظريات التربوية المعاصرة، تر: محمد بوعلاق، دار الأمان، المغرب، ط1، 2007م.
- 23- جاك سي ريتشاردز، جون بلات، هايدي بلات، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، تر: محمود فهمي حجازي ورشدي أحمد طعيمة، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، ط1، 2007م.
- 24- جون ماونتفورد، اللغة وأنظمة الكتابة، تر: محي الدين حميدي وعبد الله الحميدان، الموسوعة اللغوية، النشر العلمي والمطابع، السعودية، دط، 1999م.
- 25- حسن حسن زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2006م.
- 26- حسن خميس الملخ، التفكير العلمي في النحو العربي، دار الشروق، الأردن، ط1، 2002م.

- 27- حسن شحاته وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 2003م.
- 28- داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979م.
- 29- رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2009م.
- 30- راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية -طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة، الأردن، ط3، 2013م.
- 31- رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمنهاج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2004م.
- 32- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية -مستوياتها، تدريسها، صعوباتها-، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004م.
- 33- رشدي طعيمة، نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية للمرحلة الثانوية، دار الفكر، مصر، ط2، 2000م.
- 34- سرجيو سبيني، التربية اللغوية للطفل، تر: عبد الفتاح حسن وفوزي عيسى، دار الفكر العربي، مصر، دط، 2001م.
- 35- سعيد حسن البحيري، علم لغة النص، الشركة المصرية العالمية للنشر، مصر، ط1، 1997م.
- 36- سعيد حسن بحيري، دراسات لغوية تطبيقية في العلاقة بين البنية والدلالة، مكتبة الآداب، مصر، ط1، 2005م.
- 37- السفير أنطوان الدحداح، معجم لغة النحو العربي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1، 1993م.
- 38- سمير شريف استيتية، اللسانيات -المجال، الوظيفة، المنهج-، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط2، 2008م.
- 39- الشيرازي، الموجز في المنطق، دار المهدي والقرآن الحكيم، إيران، ط1، 1422هـ.

- 40- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه الجزائر، ط6، 2011م.
- 41- صلاح الدين الشريف، خواطر شك النظرية، مؤسسة مرايا، تونس، دط، 2007م.
- 42- عباس حسن، النحو الوافي، دار المعارف، مصر، ط3، دت.
- 43- عبد اللطيف بن أبي بكر الزبيدي، ائتلاف النصر في اختلاف نحاة الكوفة والبصرة، تح: طارق الجنابي، عالم الكتب، بيروت، ط1، 1987م.
- 44- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، د ط، 2012م.
- 45- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2012م.
- 46- عبد الرحمان الهاشمي ومحسن على عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، دار صفاء، الأردن، ط1، 2009م.
- 47- عبد الرحمن أو القاسم الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تح: مازن مبارك، دار النفائس، بيروت، ط3، 1979م.
- 48- عبد الرحمن بن معمر السنوسي، مقدمة في صنع الحدود والتعريفات، دار ابن حزم، لبنان، ط1، 2004م.
- 49- عبد السلام هارون، الأساليب الإنشائية في النحو العربي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط5، 2001م.
- 50- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط14، 1991م.
- 51- عبد العليم إبراهيم، النحو الوظيفي، دار المعارف، القاهرة، ط9، 1998م.
- 52- عبد القادر الفاسي الفهري، اللغة والبيئة، منشورات الزم، الدار البيضاء، المغرب، د ط، 2003م.

- 53- عبد القادر الفاسي الفهري، المقارنة والتخطيط في البحث اللساني العربي، دار توبقال، الدار البيضاء، ط1، 1998م.
- 54- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، مكتبة الخانجي، مصر، دط، دت.
- 55- عبد اللطيف حسين فرج، منهج المرحلة الابتدائية، دار الحامد، عمان، ط1، 2008م.
- 56- عبد الله بن عبد الرحمن بن عقيل، شرح الألفية، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، دار التراث، القاهرة، ط2، 2005م.
- 57- عبد الله بن محمد ابن خلدون، المقدمة، تح: عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي، دمشق، ط1، 2004م.
- 58- عبد الله جمال الدين بن هشام الأنصاري، شذور الذهب، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الطلائع، القاهرة، دط، 2003م.
- 59- عبد الله محمود عياصرة، نظرية الاختصاص في النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة، دائرة المكتبة الوطنية، الأردن، ط1، 2015م.
- 60- عبد المنعم أحمد بدران، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية، العلم والإيمان للنشر، مصر، ط1، 2008م.
- 61- عبد المنعم سيد عبد العال، معجم الألفاظ العامية ذات الحقيقة والأصول العربية، مكتبة الخانجي، مصر، ط2، 1962م.
- 62- عبده الراجحي، التطبيق النحوي والصرفي، دار المعرفة الجامعية، مصر، دط، دت، 1992م.
- 63- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، دط، 1995م.
- 64- عز الدين مجدوب، المنوال النحوي العربي، دار محمد علي الحامي، تونس، ط1، 1998م.

- 65- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، مصر، دط، 1991م.
- 66- علي أبو المكارم، مقومات الجملة العربية، دار غريب، القاهرة، ط1، 2007م.
- 67- علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا-نموذج النحو الوظيفي-، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1998م.
- 68- عمرو الشاعر، القنطر في قواعد اللغة الألمانية، العالمية للنشر، مصر، ط2، 2015م.
- 69- عمرو بن بحر الجاحظ، رسائل الجاحظ، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، د ط، د ت.
- 70- فخر الدين قباوة، الاقتصاد اللغوي في صياغة المفرد، الشركة المصرية العالمية للنشر -لونجمان-، مصر، ط1، 2001م.
- 71- فولفجانج هاينه من و ديتر فيهفجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، تر: فالح بن شبيب العجمي، النشر العلمي والمطابع، الرياض، دط، 1999م.
- 72- فيلي ساندير، نحو نظرية أسلوبية لسانية، تر: خالد محمود جمعة، دار الفكر، دمشق، ط1، 2003م.
- 73- كريم حسين الخالدي، نظرات في الجملة العربية، دار صفاء، الأردن، ط1، 2005م.
- 74- كلاوس برنكر، تر: سعيد حسن بحيري، التحليل اللغوي للنص، مؤسسة المختار، مصر، ط1، 2005م.
- 75- كمال بشر، دراسات في علم اللغة، دار غريب، القاهرة، دط، 1998م.
- 76- كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب، القاهرة، دط، 2000م.
- 77- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذج مهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003م.
- 78- ماريو باي، أسس علم اللغة، تر: أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط8، 1998م.

- 79- مبارك مبارك، معجم المصطلحات الألسنية، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1995م.
- 80- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، الأردن، دط، 2009م.
- 81- محمد ابراهيم البنية، الإعراب سمة العربية الفصحى، دار الإصلاح، مصر، دط، 1981م.
- 82- محمد بن عبد الله بن مالك، شرح التسهيل، تح: عبد الرحمان السيد ومحمد بدوي مختون، دار هجر، مصر، ط1، 1990م.
- 83- محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ج1، دط، دت.
- 84- محمد حماسة، بناء الجملة العربية، دار غريب، القاهرة، دط، 2007م.
- 85- محمد خطابي، لسانيات النص - مدخل إلى انسجام الخطاب -، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1991م.
- 86- محمد عبد المنعم خفاجي، الأدب العربي وتاريخه، دار الجيل، بيروت، دط، 1990م.
- 87- محمود السعران، علم اللغة، دار النهضة العربية، بيروت، د ط، د ت.
- 88- محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء، القاهرة، د ط، د ت.
- 89- محمود فهمي زيدان، في فلسفة اللغة، دار النهضة العربية، بيروت، دط، 1985م.
- 90- مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، دار الطليعة، بيروت، ط1، 2005م.
- 91- مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، المكتبة التوفيقية، مصر، دط، 2003م.
- 92- منصور عبد العزيز الغفيلي، مآخذ المحدثين على النحو العربي وآثارها النظرية والتطبيقية، مطبوعات نادي القصيم الأدبي، السعودية، ط1، 2013م.
- 93- مهدي مخزومي، في النحو العربي، دار الرائد العربي، بيروت، ط2، 1986م.
- 94- وائل عبد الله محمد وريم أحمد عبد العظيم، تصميم المنهاج المدرسي، تصميم المنهج المدرسي، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2011م.

- 95- وليد عاطف الأنصاري، نظرية العامل في النحو العربي عرضا ونقدا، دار الكتاب الثقافي، الأردن، ط2، 2014م.
- 96- يسري نوفل، المعايير النصية في السور القرآنية، دار النابغة للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2014م.
- 97- يوسف عطا الطريفي، كيف تتعلم الإعراب، دار حمورابي، الأردن، ط1، 2007م.
- 98- يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، ط1، 2011م.

المجلات والدوريات

- 1- أحمد مطر العطية، العلة النحوية، مجلة جامعة الملك سعود، مج11، 1999م.
- 2- خير الدين فتاح عيسى القاسمي، المصطلحات الموهمة في النحو العربي، مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية، مج6، العدد 2، 2011م.
- 3- عبد الرحمن الحاج صالح، النحو العلمي والنحو التعليمي، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد 17، جوان 2013.
- 4- محمد خضر عريف، الوظائف الخطابية للضمائر العربية مع دراسة مقارنة لنظام الضمائر في كل من العربية والإنجليزية، سلسلة بحوث اللغة العربية وآدابها، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، مطابع جامعة أم القرى، 1987م.
- 5- محمد صاري، تيسير النحو ترف أم ضرورة، مجلة الدراسات اللغوية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، السعودية، مج3، العدد 2، 2001م.

6- يوسف سليمان عليان، النحو العربي بين نحو الجملة ونحو النص، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، الأردن، مج7، العدد1، 2011م.

المذكرات

- مرلين عدنان الغنميين، أساليب ترتيب أبواب النحو العربي، مذكرة دكتوراه، مخطوطة، جامعة آل البيت، 2004م.

الوثائق البيداغوجية

1- دليل استخدام اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط-الجيل الثاني-، أوراس للنشر، 2017م.

2- دليل الأستاذ للغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، 2017م.

3- كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، 2017م.

4- كتاب اللغة العربية، السنة الأولى متوسط، 2017م.

5- كتاب اللغة العربية، السنة الثانية متوسط، 2017م.

6- كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب، الجزائر، 2019م.

7- منهاج السنة الأولى-الجيل الأول-، 2011م.

8- منهاج السنة الثالثة ابتدائي-الجيل الأول-، 2011م.

9- منهاج السنة الثانية ابتدائي-الجيل الأول-، 2011م.

10- منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي، 2016م.

11- منهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط-الجيل الثاني-، 2016م.

- 12- منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي-الجيل الأول-،2013م.
- 13- الوثيقة المرافقة للمنهاج، مرحلة التعليم المتوسط-الجيل الثاني-، 2016م.
- 14- الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم الإبتدائي-الجيل الثاني-،2016م.

المراجع الأجنبية

- 1- A L A N D A V I E S, **An Introduction to Applied Linguistics**, Second Edition,2007.
- 2-Alison Sealy and Bob Carter, **applied linguistics as social science**, Continuum, London, 2004.
- 3- Anne O’Keeffe and Michael McCarthy, **The Routledge Handbook of Corpus Linguistics**, Routledge, USA, 2010.
- 4- Blue, George M, **Language and Education**, Multilingual Matters, England, 1996.
- 5- Carol A. Chapelle, **The Encyclopedia of Applied Linguistics**, Blackwell Publishing, 2013.
- 6- Hickey, Tina; Williams, Jenny, **Language, Education, and Society in a Changing World** Multilingual Matters, 1996
- 7- Li Wei and Vivian Cook, **CONTEMPORARY APPLIED LINGUISTICS**, Continuum, London, 2009.
- 8- MARGIE BRNS, **Concise Encyclopedia of applied linguistics**, Elsevier, London, First edition, 2010.

فهرس الموضوعات

فهرس

أ-د.....	مقدمة
6.....	مدخل
6.....	1/المستوى النحوي (التركيب)
6.....	1-1 لماذا المستوى النحوي؟
7.....	2-1 معنى النحو أو المستوى التركيبي
7.....	3-1 الغاية من تدريس النحو
10.....	4-1 المصطلحات الأساسية المتعلقة بالنحو
10.....	1-4-1 النحو العلمي التحليلي
10.....	2-4-1 النحو التعليمي
11.....	3-4-1 نحو النص
11.....	4-4-1 مفهوم الانتحاء أو التركيب
12.....	2/تقديم لمرحلة التعليم المتوسط
12.....	1-2 الكفاءات القاعدية للمستوى التركيبي في مرحلة المتوسط
16.....	2-2 البنى اللغوية المتجددة
19.....	3-2 نموذج استثمار المستويات البينية في تعليم المستوى التركيبي
22.....	4-2 المستوى التركيبي العامي
24.....	الفصل الأول الكفاءة النحوية في مرحلة التعليم المتوسط
25.....	تمهيد
26.....	المبحث الأول: تصور واضع المنهاج حول اللغة العربية

- 1-1 الملامح المميزة لظاهرة اللغة في المنهاج.....26
- 2-1 المستوى اللغوي الذي ينبغي الاختصار عليه في تعليم اللغة.....27
- المبحث الثاني: مسألة الكفاءة.....28**
- 1-2 تعريف الكفاءة28
- 2-2 مفهوم الكفاءة عند واضع المنهاج.....31
- 3-2 مفهوم الكفاءة التواصلية عند واضع المنهاج.....33
- المبحث الثالث: ملامح الدرس النحوي.....35**
- 1-3 روافد الظاهرة النحوية في المنهاج.....35
- 1-1-3 القاعدة النحوية.....35
- 2-1-3 المثال النحوي.....36
- 3-1-3 القاعدة النحوية أم القاعدة اللغوية؟.....37
- 4-1-3 نموذج لدرس في قواعد اللغة.....38
- 2-3 ظاهرة الإعراب في المنهاج.....44
- 1-2-3 مبدأ الإعراب.....44
- 2-2-3 حدود التعليل الإعرابي.....45
- 3-3 مبدأ العلة.....46
- 4-3 مسألة الوضعية المشكلة وغياب القوالب التركيبية.....47
- 5-3 مسألة العامل.....50
- 6-3 سلوك الظواهر النحوية وعلاقتها بالأنماط النصية.....57
- 7-3 البنية النحوية لعناصر الجملة.....64
- 8-3 مسألة ترتيب المادة النحوية.....78
- 9-3 الدور التقويمي للنحو العربي في المنهاج.....94
- المبحث الرابع: علاقة المقاربة النصية بالمستوى التركيبي.....96**
- 1-4 تصور واضع المنهاج حول المسألة النصية ودورها في تعليم اللغة.....97
- 2-4 وظيفة المقاربة النصية.....98

99.....	3-4 نحو تفعيل حقيقي للمفاهيم النصية تعليميا
106.....	4-4 التمثل التعليمي للفعل الكلامي
116.....	خلاصة الفصل
118.....	الفصل الثاني: علاقة المهارات اللغوية بالكفاءة النحوية
120.....	تقديم
121.....	المبحث الأول: المهارات اللغوية والفلسفة النحوية
121.....	1/ موقعية المهارات اللغوية من الكفاءة النحوية وفق المقاربة النصية
122.....	2/ فلسفة المهارات اللغوية في ضوء المدخل الاتصالي
126.....	1-2 السماع والاستماع
130.....	مسألة في: نوعية المادة الدراسية المناسبة لمهارة الاستماع
132.....	2-2 الكلام
136.....	3-2 القراءة
139.....	1-3-2 موقعية نشاط حصة قواعد اللغة داخل ميدان فهم المكتوب (القراءة)
141.....	2-3-2 مسألة النصوص المشكولة جزئيا
149.....	مسألة في التنوين
150.....	مسألة انتقال الأثر الكتابي وفق الأثر الإعرابي
154.....	4-2 الكتابة
156.....	1-4-2 معايير السلامة الدلالية والشكلية في الكتابة
156.....	1-1-4-2 السلامة الدلالية
157.....	2-1-4-2 السلامة الشكلية
158.....	2-4-2 المنظور النحوي الأنسب للتحليل
160.....	3/ توظيف المهارات وعلاقته بالنحو
168.....	4/ العمليات الذهنية في اكتساب المهارات وعلاقتها بالنحو
171.....	5/ التوزيع الزمني للميادين اللغوية حسب السنوات
173.....	المبحث الثاني: الأبواب النحوية وعلاقتها بالمهارات الأربع في منهاج اللغة

173.....	1/ النص مجالا لاختبار الكفاءة النحوية
174.....	2/ الأبواب النحوية وعلاقتها بالمهارات -السنة أولى متوسط-
179.....	3/ الأبواب النحوية القبلية -السنة الثانية متوسط-
180.....	4/ الأبواب النحوية وعلاقتها بالمهارات -السنة الثانية متوسط-
186.....	5/ الأبواب النحوية القبلية للسنة الثالثة متوسط
188.....	6/ الأبواب النحوية وعلاقتها بالمهارات -السنة الثالثة متوسط-
191.....	7/ الأبواب النحوية القبلية -السنة الرابعة متوسط-
204.....	8/ الأبواب النحوية وعلاقتها بالمهارات -السنة الرابعة متوسط-
208.....	9/ تصنيف الأبواب النحوية المهاري ومجاله
208.....	1-9 مجاله
210.....	2-9 تصنيف الأبواب النحوية المهاري
215.....	خلاصة الفصل
217.....	خاتمة
225.....	قائمة المصادر والمراجع
236.....	فهرس