الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر 2
كلية الآداب واللغات الشرقية
قسم اللغة العربية

تعليمية القواعد النحوية في ظلّ المقاربة النصية في مرحلة التعليم المتوسط
ـ كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط ـ أنموذجا

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير في تعليمية اللغة العربية

إعداد
الطالب مخلوف نجيب

إشراف
رشيدة آيت عبد السلام

السنة الجامعية 2017 / 2018

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد والثناء لله على توفيقه لي في إنهاء هذا العمل المتواضع.

أتقدّم بجزيل الشكر والعرفان والامتنان إلى أستاذتي الفاضلة آيت عبد السلام رشيدة التي أشرفت على هذا البحث، وصبرت على تقصيري وصابرت على تأخيري في إنجازه، مراعية ظروف عملي و ظروفي الشخصية، وقد كانت حريصة أشدّ الحرص على أن يخرج هذا البحث في صورة متكاملة تجعله أهلا لأن يكون بحثا أكاديميا قد يسهم في إثراء المكتبة، لذا كانت الأستاذة دقيقة في ملاحظاتها و توجيهاتها.

ثم إلى أستاذي سيدي محمد دباغ بوعياد، الذي استمتعنا بحصصه التي كان ينقلنا فيها من زهرة إلى زهرة ينهل من هنا وهناك ما يراه نافعا لنا في مرحلة ما بعد التدرّج.

وإلى أستاذتي تزروتي حفيظة التي التمسنا فيها صورة حية للجدية يقف الجد في حضرتها منحنيا أمامها.

وإلى الأستاذ الفاضل طاهر ميلة الذي تجشّم مشقة تدريسنا رغم ظروفه الصحية فكان دقيقا في تعليمنا منهجية البحث العلمي.

وإلى الأستاذة بيلامان .... التي كنا نستمتع معها ونتمنى أن تطول حصّتها معنا.

وإلى كل أساتذتي الذين أشرفوا على تكوين آخر دفعة ماجستير للموسم الجامعي 2014/2013 تخصّص تعليمية اللغة العربية.

الإهداء

إلى روح والدي؛ رحمه الله ـ الذي تمنيت أن يكون حاضرا معي ليشاركني فرحة ما حقّقته بعد شيبتي.

إلى أمّي؛ أمدّ الله في عمرها ومتّعها بالصحة والعافية، فهي طالما علّقت عليّ آمالها في تحقيق ما حرمها القدر من بلوغه، وها أنا أحقّق لها بعضه.

إلى زوجتي ورفيقتي في الحياة، التي جعلتها تعاني في صمت بسبب مشقّة البحث وظروف إنجاز هذا العمل.

إلى فلذة كبدي وقرّة عينيي بناتي؛ رؤى بلقيس، روعة إيلاف، رواء ميسان، رفاه غيداف، اللائي حرمتهن من حقّ الاستمتاع بوقت راحتهن لانشغالي عنهن بالبحث، وأدعو الله أن يباركهن ويجعلهن من طالبات العلم النافع.

إلى السيد فودي علي، مدير متوسطة محمد تميم بسيدي اعمر ولاية تيبازة، الذي وفر لي كلّ الظروف المريحة لإنجاز هذا البحث حبّا منه في العلم، فجعله الله من خدمة العلم.

إلى الصديق العزيز؛ نجيب بعابشة NADJIB DZ الذي أهداني إياه القدر ـ فقد كان أول من أعانني بمختلف المراجع التي أحتاجها في هذا البحث، والتي رسمت لي معالم الطريق.

إلى إخوتي وأسرهم: حسان، سمير، سيد أحمد.

إلى أخواتي وأسرهنّ: حفيظة، حميدة، رشيدة، جازية.

إلى كلّ زملائي في آخر دفعة ماجستير تخصص تعليمية اللغة العربية، أخصّ منهم بالشكر الصديق لخضر شنوف الذي شاطرني انشغالي بهذا البحث خطوة خطوة.

وأخيرا إلى أبنائي التلاميذ خلال كل السنين التي أمضيتها في التعليم.

قال الكسائي رحمهُ الله مشيدا بقيمة النحو

إنمـــــا النحو قياس يتبـــــع *** وبه في كل أمر ينتـــــــــفع

فإذا أبصر النحوَ الفـــــــتى *** مرَّ في المنطق مرًّا فاتســـــــع

واتقاه كل من جالســـــــــه *** من جليس ناطق أو مستمـــــع

وإذا لم يبصر النحوَ الفـــــــتى *** هاب أن ينطق جبنا فانقمـــــع

فتراه ينصب الجر ومـــــــــا *** كان من نصب ومن جر رفـــــع

يقرأ القرآن لا يعرف مـــــــا *** صرَّف الإعرابُ فيه وصنـــــع

وإذا يبصره يقـــــــــــرؤه *** وإذا ما شك في حرف رجـــــع

ناظرا فيه وفي إعرابـــــــــه *** فإذا ما عرف الحقَّ صـــــدع

كم وضيعٍ رفع النحو وكـــــــم *** من شريفٍ قد رأيناه وضـــــع

فهما فيه سواء عنـــــــــدكم *** ليست السنة فينا كالبـــــدع

مقدّمة

يقاس نجاح أيّة أمّة بما حققته في مجال التربية والتعليم، ويتمظهر هذا النجاح في درجة التطوّر الذي تبلغه في مختلف مجالات الحياة، وهذا حقًّا ما تؤكده تجاربُ عالمية رائدة عبر العصور، غير أنّ هذا التطوّر لا يتحقّق إلاّ بإعداد المواطن الصالح الذي يسهم في تجسيده والذي تتولّى المدرسة مهمّة إعداده من أجل هذا الغرض، لذا يتوجّب عليها أن تحمل رؤية تربوية قائمة على أرقى النظريات وأن تسعى دائما إلى تبنّى أحدث البحوث في المجال التربوي لتستفيد منها في تمكين المتعلمين من تحصيل المعارف والمهارات المختلفة التي يحتاجونها في حياتهم باعتبارهم مواطنيّ الغد، الذين تلقى عليهم مسؤولية العمل على تطوير وطنهم، كما على المدرسة أن تعمل على تمكينهم من تعلُّم لغتهم التي تعدّ مقوّما رئيسا من مقوّمات الشخصية الوطنية، يتجلّى فيها تمثيلهم لوطنهم، وعلى جعلها مسايرة للتطورات الحاصلة في العالم حتى تكون لغة العلم والمعرفة؛ وممّا لا جدال فيه فإنّ كلّ مجتمع يسعى جاهدا للحفاظ على هويته وعقيدته من خلال تمكين لغته من الهيمنة والشيوع على ألسنة أكبر عدد من متحدّثيها خوفا من اضمحلال وجودها في خضم وجود مجتمعات أخرى متعددة الأعراق واللغات، وبالتالي ضياع هويته، نظرا لأنّ "اللغة هي المكون الرئيسي للهوية، وهي عامل اندماج وثقافة الفرد"[1]؛ كما أن "علاقة الهوية باللغة علاقة جدلية تفاعلية إذ ليست اللغة أداة للتعبير فحسب ولا وسيلة للتواصل بين الأفراد، ولا شأنا من شؤون العلم والثقافة والتدريس، ولكنها شأن من شؤون الهوية والأمن القومي والسيادة الوطنية والاستقرار

1 EDDY ROULET. Langue maternelle et langue seconde, Vers une pédagogie integrée. Hatier, 1980 P 30,
نقلا عن حفيظة تزروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائرئ، ص 127

الجماعي والنفسي، حيث اللغة مؤلف رئيس من مؤلفات الهوية في كل بلد، أو وطن، أو أمة، بل الهوية مفهوم ذو دلالة لغوية واجتماعية وثقافية ... أما اللغة فهي الناطق الرسمي بلسان الهوية، ووسيلة إدراك العالم وتصنيف المجتمعات"[1]، كما أن "اللغة ليست مجرد أداة للتعبير، بل هي في الأساس أداة التعرّف الوحيدة على العالم والذات، وهي من ثَمّ أهمّ أدوات الإنسان في امتلاك هذا العالم والتعامل معه، [ولو] لم تكن اللغة ملكا للإنسان ومحصّلة لإبداعه الاجتماعي، فلا مجال لأي حديث عن إدراكه للعالم أو عن فهمه له"[2]، إذ إنها "صفة من صفات هذا الإنسان ووسيلة قوية من وسائله في الإيصال واختزان الخبرات ونقل هذا المخزون إلى الأجيال وحفظ سلسلة التجارب وبيان مراحلها والتمهيد إلى حلقات جديدة ومراحل جديدة"[3]؛ هذا عن اللغة بصفة عامة، أما اللغة العربية خصوصا فهي "لغة الكتاب والخطاب والتواصل بين أبناء الشعب العربي والأداة التي تحمل تراثهم"[4] وتضمن وحدتهم رغم تباعد المساحة بينهم، وإذا كان الأمر كذلك فالمطلوب من الأنظمة العربية في زمن العولمة، وحفاظا على كيانها وهويتها، أن تسعى جاهدة لترقية لغتها وإعادة ترسيخها على ألسنة أبنائها والعمل على توسيع رقعتها حتى تمتدّ لغير الناطقين بها، باعتبارها "أداة تحقيق الذات، والدفاع عنها، وكذلك أداة التعبير عن الهوية وتأكيد أصالتها"[5]، لذا لابدّ من السعي لتنميتها قصد جعلها مواكبة لمستجدات العصر، إذ "تتضمن التنمية في توجهها الرئيسي التخطيطَ

1 فايز الصياغ وآخرون، اللغة والهوية في الوطن العربي، إشكاليات التعليم والترجمة والمصطلح، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، 2013، ط 1، ص 82
2 نصر حامد أبو زيد، النص، السلطة، الحقيقة،المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 1995، ص 189
3 علي جواد الظاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد، ط2، لبنان، 1984، ص 11
4 فايز الصباغ وآخرون، اللغة والهوية في الوطن العربي، إشكالية التعيم والترجمة والمصطلح، ص 299
5 رياض زكي قاسم، مجلة العربي، العدد662، وزارة الإعلام، الكويت، يناير2014، ص 27.

اللغوي، فهو الذي يكفل جعل اللغة العربية على قدم المساواة مع اللغات الراقية بوصفها أداة اتصال وتواصل"[1]، هذه اللغة التي تفرّدت بنحوها العربي الذي جعلها لغة معربة دون كثير من قريناتها من لغات العالم؛ هذا النحو الذي صانها لفترة طويلة من الزمن وحفظَ لسان متحدّثيها من الزلل واللحن، وفي ظل الازدواجية اللغوية التي تشهدها معظم الدول العربية ومزاحمة الدارجة للفصحى، صار لزاما أن تستعيد اللغة العربية مكانتها وتحجز لنفسها مكانا في مصافّ اللغات العالمية، لأنها "تمتلك كل المقومات وتقوم بكل الأدوار الأفقية والعمودية في الفضاء اللغوي ... فهي لغة حية مقعّدة مقبولة من لدن العامة والخاصة، تحظى بامتيازات سياسية معتبرة، وتمتلك من المؤهلات العلمية والحضارية والثقافية ما جعل منها لغة حضارة سادت العالم لقرون طويلة، ويمكّنها من استعادة الريادة في عالم تنقلب فيه اللغات صعودا ونزولا في سلم التحضر"[2]، وهذا بالضرورة لا بدّ أن ينعكس أولا في المتعلمين الذين يتوجب عليهم امتلاك الكفاءة اللغوية التي لا تتحقّق إلا بقدرتهم على التحكم في القواعد النحوية للغة العربية المتحكّمة، هذه القواعد التي تعد "بما تمثله من قوانين وضوابط لغوية، مظهرا من مظاهر رقي اللغة، ودليلا على حضارتها، وبلوغها مرحلة النضج والاكتمال؛ [ذلك لأنّ] أي لغة لا يمكن أن تصل إلى مستوى يكون لها قواعد وضوابط إلاّ إذا كانت على درجة من الرقي الحضاري والتكامل الذي يجعلها قادرة على أن تلبي حاجات الناطقين بها

1 رياض زكي قاسم، مجلة العربي، ص 28 .
2 محمد نافع العشيري، الفرق بين اللغة واللهجة، دراسة سوسيولسانية، مجلة العربي، العدد 666، الكويت، 2014، ص 23.

في ميدان حياتهم"[1]، كما أنه "لا وجود للغة دون وجود وصف كاف لنحوها وبلاغتها وإملائها، وكتب تضبط هذه الفعاليات"[2] حتى تتمكن من أداء وظيفتها التواصلية بالطريقة السليمة المناسبة، خاصة وأن "الوظيفة الأساسية للغة هي الإبلاغ، ولا يحصل إبلاغ إلا عن طريق ربط النحو بالبلاغة"[3]، لذلك تحاول النظُم التربوية العربية العمل على إكساب المتعلمين المهارات اللغوية اللازمة التي تُبقي اللغة العربية محافظة على قواعدها النحوية والتي يضمنون بها سلامة اللّفظ والتركيب، فيتواصلون باللغة تواصلا سليما ويكونون قادرين على الفهم والإفهام بها، فتقوى مهاراتهم اللغوية؛ "والمهارات اللغوية التي يجب أن يمتلكها الدارس ليتمكن من تحقيق هذه الأهداف هي: الاستماع (فهم الكلام المنطوق)، والقراءة (فهم الكلام المكتوب) والتعبير الشفوي (ويشمل القراءة الجهرية) والتعبير الكتابي"[4].

ولبلوغ هذا المسعى لا بدّ من إعداد نظام تعليمي لا يقتصر على تحصيل وتكديس المعرفة النحوية ثمّ استظهارها عند الحاجة، بل يعمل على إيجاد السبل الكفيلة بتفعيلها في الواقع تواصليا بـ "استعمال المعلومات عبر إعادة إنتاجها وتوظيفها داخل سياقات جديدة مخالفة أو مشابهة لسياقها الأصلي، لأجل اكتشاف معلومات ومعارف جديدة"[5]؛ وفعلا هذا ما رغبت في تحقيقه نوايا الإصلاح التربوي الذي شرعت فيه الجزائر بداية من موسم 2004/2003 والذي تبنى بيداغوجيا الكفاءات بديلا عن بيداغوجيا الأهداف، هذا الاختيار

1 فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازودي، عمان، الأردن، ص 159
2 محمد نافع العشيري، الفرق بين اللغة واللهجة، دراسة سوسيولسانية، الكويت، مجلة العربي، 2014، العدد 666، ص 21
3 عمار ساسي، اللسان العربي وقضايا العصر، دار المعارف، البليدة، الجزائر2001، ص71.
4 عبده داود، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، دار العلوم، الكويت، ط 1، 1979، ص 52، 53
5 Louis Not, Enseigner et apprendre, Ed. Privat.1991, Toulouse, P. 52

الحكيم يهدف إلى تمكين المتعلمين من الاستفادة من المعارف في حياتهم الاجتماعية حتى يكون لها من الأثر ما يجعلها دائمة النفع؛ هذه البيداغوجيا يزكّيها معظم التربويين باعتبارها تقوم على مجهود المتعلم بتوجيه من المعلم، إذ يصرح (كارل روجرز Rogers, K.) بأهميتها قائلا "لقد تنبهت بوضوح وازداد إدراكي بأنني لا أهتم إلا بعمليات التعلم التي تمارس أثرا فعليا على السلوك ... ولقد ترسخ لدي انطباع يقضي بأن التعلم الوحيد الذي يؤثّر فعلا على سلوك الفرد هو الذي يكتشفه هذا الفرد بذاته عبر خبراته الشخصية"[1]، وهذا الذي تصبو إلى تحقيقه السياسة التربوية في الجزائر من خلال تبنيها لبيداغوجيا الكفاءات، هذا الاختيار تطلّب استغلال الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية عموما باعتبارها لغة التعليم وفي تعليم نحوها خصوصا باعتباره معيار السلامة اللغوية، لذا لجأت مناهج اللغة العربية في مختلف المستويات التعليمية في المنظومة التربوية الجزائرية إلى تبني المقاربة النصية في تعليمية أنشطة اللغة العربية بهدف إكساب المتعلمين الملكة التعبيرية التي تمكّنهم من التواصل بصورة سليمة، خاصة و"أن اللغة وسيلة اجتماعية، وأداة للتفاهم بين الأفراد والجماعات، فهي سلاح الفرد في مواجهة كثير من المواقف الحيوية، التي تتطلّب الكلام أو الاستماع، أو الكتابة، أو القراءة، وهذه الفنون الأربعة أدوات هامة في إتمام عملية التفاهم من جميع نواحيها"[2]، لذا فإن اعتماد المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية يهدف إلى وظيفية اللغة في الحياة اليومية، والعمل على تمكين المتعلمين من اكتشاف الآليات التي

1 Rogers, Liberté pour apprendre, (Traduction D. Le Bon) Ed. Bordas, 1976, Paris, P. 11

2 عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرّسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط 4، 1991، ص 44

تشتغل بها النصوص التي يحتكون بها في مختلف المواقف التعلّمية، حتى يمتلكوا القدرة على إنتاج خطابات خاصة بهم مشافهة وكتابة ويحقّقون الكفاءة النصية، "إذ إن من عوامل ترسيخ الكفاية محاكاة النصوص الجيدة التي تقدّم نموذجا يُقتدى به ويُنسج على منواله"[1]؛ والعمل بالمقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية أسهل طريق لبلوغ هذه الكفاءة لأنها توفّر الجو الذي يكون فيه المتعلم على احتكاك متواصل بالنصوص فيألفون تقنيات اشتغالها، خاصة وأن العمل بالمقاربة النصية يقتضي تناول اللغة كنظام كليّ لا كفروع منفصلة يُدرَس كل واحد منها بمعزل عن الآخر فهي ترى أنّ الظواهر اللغوية، وفي مقدّمتها القواعد النحوية التي تتحكم في البُنى التركيبية للنصّ، لا بدّ أن تُعلّم في محيطها الطبيعي الذي هو النصوص التي يوفّرها الكتاب المدرسي والتي يراها المختصون كفيلة بتحقيق الملكة اللغوية، وعليه فإن الكتاب المدرسي هو الذي تتجلى فيه مظاهر تجسيد المقاربة النصية في تناول أنشطة اللغة العربية، وهذا ما اخترته موضوعا لهذا البحث الموسوم بـ:

تعليمية القواعد النحوية في ظلّ المقاربة النصية في مرحلة التعليم المتوسط، كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا.

لقد أولت المنظومة التربوية الجزائرية، في ظل بيداغوجيا الكفاءات في الإصلاح التربوي المعتمد سنة 2003 م، اللغةَ العربية مكانة مرموقة، باعتبارها اللغة الوطنية الرسمية في الجزائر، وهي أهم مكوّن من مكوّنات الهويّة الجزائريّة، كما سبق الذكر، وهذا ما عبّرت عنه المادة الرابعة من القانون التوجيهي للتربية الوطنية المؤرخ في 23 جانفي 2008، الذي

1 رابح بومعزة، التراكيب النحوية، صورها وأساليب تطوير تعليمها، دار مؤسسة رسلان، سوريا، 2008، ص 127

اعتبر اللغة العربية أداة أولى لاكتساب المعرفة في مختلف مراحل التعليم والتكوين، وأوجب تطوير تعليمها لتصبح لغة التواصل في مختلف ميادين الحياة وأداة مفضلة في الإنتاج الفكري، داعيا إلى "ضرورة القيام بدراسة جادّة ومعمّقة لمسألة تعليم اللغة العربية، والبحث عن طرائق ناجعة في تعليمها، حيث تتجلى هذه النجاعة في الجوانب الثقافية والعلمية والتقنية، لتوفير المعلومة العلمية العالمية بها، وكذا ضمان التبليغ البيداغوجي وعمليات التدريس الناجعين"[1]، في ظل تبني المقاربة بالكفاءات التي تعتمد على الاتجاه الوظيفي في العملية التعليمية/التعلمية من خلال ربط التعلمات بالواقع، وذلك بغية تقليص الهوة بين المدرسة وبين الواقع، فليس الهدف اليوم من العملية التعليمية تلقين المعارف وتخزين المعلومات لإغناء السجل المعرفي للمتعلم وإنما الهدف هو الاستفادة من هذه المعارف وتفعيلها في الحياة؛ فالمختصون في التربية يؤكدون "على أن الاكتفاء باستعمال بيداغوجية التلقين التي تهتم بالمضامين، تؤدي في غالب الأحيان إلى الفشل، [لذلك] ينادون بتبني بيداغوجيات تتوجه إلى المتعلم، آخذة في الحسبان مكتسباته المختلفة وخبراته القبلية. والهدف من ذلك هو مساعدته على إنماء كفاءاته التي يتعين عليه توظيفها آنيا ومستقبلا"[2]، هذا ما تعمل بيداغوجيا الكفاءات على تحقيقه في المنظومة التربوية المعاصرة، وتدعو إلى وجوب مواكبة المستجدات وتحديث طرائق التعليم وطرق التقويم والعمل على إكساب المتعلمين المهارات اللغوية اللازمة من خلال تمكينهم من فهم القواعد النحوية التي يجدونها من أصعب

1 رئاسة الجمهورية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية "القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08 – 04"، 2008، عدد خاص، ص 8، 9

2 محمد طاهر وعلي، الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات، الورسم، الجزائر، ط 2، 2010، ص 77

القواعد لما فيها من تفريعات وتقديرات تجعلهم ينفرون من تعلمها، ممّا يؤثر على تحصيلهم في مادة اللغة العربية التي تعدّ مفتاح الموادّ الأخرى، وقد يؤدي هذا إلى الرسوب والتسرّب المدرسي، "فقد ثبت بالتجارب والمشاهدات أن تقدّم التلاميذ في اللغة العربية، يساعدهم على التقدّم في كثير من العلوم التي تعتمد في تحصيلها على القراءة والفهم ... والتلميذ المتمكّن من اللغة يفهم ما يقرأ بسرعة؛ فيساعده هذا على الإلمام بما يقرأ من المواد الأخرى"[1]، ونظرا لهذا الدور الفعّال للغة العربية في التحصيل الدراسي للتلميذ، يتوقّف عليه نجاحه أو رسوبه، فقد جعل القانون التوجيهي للتربية، من مهام المدرسة الجزائرية، "ضمان التحكّم في اللغة العربية، باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية، وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية، ووسيلة التواصل الاجتماعي، وأداة العمل والإنتاج الفكري"[2]، ولذلك أصبحت الكفاءة المطلوبة في تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية المعاصرة هي "أن يقدر المتعلم على إنتاج نصوص من مختلف أشكال التعبير لها دلالة معنوية بالنسبة إليه لغرض الاتصال بالغير"[3]، وهذا ما لا يتحقق إلا بتبنّي المقاربة النصيّة مرتكزا في تعليمية اللغة العربية والانطلاق من النص في تناول كل الأنشطة اللغوية باعتباره محور كل التعلمات والمكان الأصلي الذي تُدرس فيه الظواهر اللغوية المختلفة، وفي مقدمتها الظواهر النحوية، التي لها الأثر البالغ في سلامة الإنتاج الشفوي والكتابي لدى المتعلّم وعلى أساسها يتمّ الحكم على امتلاكه الكفاءة اللغوية من عدمه، فالتدريس إذن وفق "المقاربة النصية في تعليمية

1 عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرّسيّ اللغة العربية، ص 54
2 رئاسة الجمهورية، وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم08-04 المؤرّخ في 23 جانفي 2008، عدد خاص، الجزائر، 2008، المادة 4
3 محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2002، ص 40

اللغة العربية يتطلب استنباط القواعد اللغوية، النحوية منها والصرفية من النصّ المقرر في حصّة القراءة الذي يُفترض أنّ المتعلم تدرّب على قراءته بطريقة جيّدة وتفهّم معانيه وأدرك مبناه، قبل أن يتحوّل إلى لغته بقصد اكتشاف وظائف الكلمات داخل الجملة وتركيبها وصيغها"[1]، وما دام الكتاب المدرسي هو المسؤول عن توفير النص التعليمي للمتعلمين، فيُفترض أن يكون الوسيلة التي تتجلى فيها كيفية تجسيد المقاربة النصية في تعليم الأنشطة اللغوية التي دعا إليها المنهاج، باعتبار الكتاب المدرسي المترجم الفعلي لما تبناه المنهاج من مقاربات تعليمية، **فهل تمّ تجسيد المقاربة النصية في تعليم القواعد النحوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط؟**

هذه هي الإشكالية الكبرى التي يطرحها هذا البحث رغبة في الإجابة عنها، وعن الإشكاليات التي تفرّعت عنها، وهي كالتالي:

- هل تتوفّر نصوص القراءة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط على الظواهر النحوية التي حدّدها المنهاج بالقدر الكافي الذي يفعّل المقاربة النصية؟
- كيف فعل الكتاب المدرسي المقاربة النصية في تعليم القواعد النحوية، حَالَ عجز النصوص المقررة عن توفير الظاهرة النحوية الواجب تعليمها؟
- وإجابة عن هذه الإشكالية وما تفرّع عنها، نقترح الفرضيات التالية:

- نعم، لقد تمّ تجسيد المقاربة النصية في تعليم القواعد النحوية في الكتاب المدرسي إلى حد ما.

1 اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2005، ص 20

- لا، لم يتمّ تجسيد المقاربة النصية في تعليمية القواعد النحوية في الكتاب المدرسي نسبيا.
- نعم تتوفر النصوص التي يحتويها الكتاب المدرسي على الظاهرة النحوية بالقدر الكافي.
- لا تتوفر النصوص التي يحتويها الكتاب المدرسي على الظاهرة النحوية بالقدر الكافي.
- يتمّ تفعيل المقاربة النصية باللجوء إلى التحوير.

وللإجابة عن هذه الإشكاليات اعتمدنا كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط مدوّنةً، وكان من الضروري العودة إلى الوثائق الرسمية انطلاقا من المنهاج والوثيقة المرافقة له ثم الدليل، نظرا لكونها تعمل في انسجام وتكامل ولا غنى للمعلّم عنها لإنجاح العملية التعليمية وتحقيق الأهداف التربوية، وبلوغ الكفاءات المطلوبة في تعليم اللغة العربية في هذا المستوى الدراسي.

دوافع اختيار الموضوع

اخترت هذا الموضوع لدوافع مختلفة، بعضها ذاتية وأخرى موضوعية.

فالذاتية تتمثل في:

حبّي لمهنة التعليم وتعلّقي الشديد بها، هذا الحب كثيرا ما دفعني إلى البحث عن طريقة تحبب للمتعلمين اللغة العربية وتجعلهم يقبلون على دراستها ويتهافتون على مطالعة الكتب لإثراء ثقافتهم وقاموسهم اللغوي حتى يستعذبوا ما يقرأون ويفهموه الفهم الذي ينمي ذائقتهم

الأدبية، خاصة وأنّ اللغة العربية هي مفتاح التفوّق والنجاح في المسار الدراسي في مختلف الأطوار.، ولا قيام للغة إلا إذا أتقن التلاميذ قواعدها وتحكموا فيها بالشكل المطلوب.

ولعي بالنحو الذي كثيرا ما كان يدفعني للاطّلاع والبحث عن المعلومة النحوية في مختلف المؤلفات النحوية قديمها وحديثها كلّما استوقفتني ظاهرة قد يكون لها أثر في معنى النص، أو حين أشك أنّ متكلما فصيحا قد لحن.

ضعف التحصيل اللغوي لدى التلاميذ، مشافهة وكتابة، ومردّه –في نظري– غياب القدوة في ممارسة اللغة، فكثير من أساتذة اللغة العربية يتساهلون في تعاملهم مع التلاميذ مشافهة فلا يلتزمون بالحديث الفصيح معهم في حجرة الدرس ولا في الحرم المدرسي، ولا يُلزمونهم بذلك، وكثير منهم يدرّس القواعد النحوية بالعامية بهدف ترسيخ القاعدة في أذهان المتعلمين الذين يشعرون بعدم وظيفيتها في الواقع، فهي تُدرس للحصول على العلامة فقط.

تعليم اللغة غير تعليم قواعدها، إذ يركز أستاذ اللغة على تعليم القواعد النحوية ويجعلها من اهتماماته الأولى متوهما أنّ التلاميذ إذا تمكّنوا من هذه القواعد يكونون قد امتلكوا ناصية اللغة، هذا ما عايشناه ميدانيا، إذ لا يركّز المعلّم على القراءة وفهم المقروء، فغالبا ما تكون المراجعة التي يقوم بها مع التلاميذ منصبّة على تمارين نحوية، مع إهمال الجانب الوظيفي لهذه القواعد في إنتاج المنطوق بالدرجة الأولى، ثم إنتاج المكتوب، الذي غالبا ما يقتصر تقييمه على إحصاء الأخطاء اللغوية (النحوية والصرفية والإملائية خاصة).

توهُّم كثير من أساتذة اللغة العربية صعوبةَ النحو، الذي لاحظته من خلال تجربتي في الميدان، ممّا جعلهم يوهمون التلاميذ بهذه الصعوبة فينفرون من نشاط الظواهر النحوية أو

يوجّهون جلّ اهتمامهم إلى التركيز عليه بغية تحصيل النقطة التي ترفع من العلامة العامة في اللغة في الفروض والاختبارات.

الخلط الذي يقع فيه الأستاذ بين النحو التعليمي والنحو العلمي، إذ يوغل المعلمون غالبا في التفريعات التي تخرج إليها الظاهرة النحوية ويعرضون اختلافات النحاة فيها، ناسين أن الإثقال على المتعلّمين بذلك من شأنه أن يولّد لديهم الضجر والنفور ويؤثر سلبا على تحصيل المادة النحوية.

أما الأسباب الموضوعية فتتمثل في:

غموض كثير من المصطلحات التي جاء بها الإصلاح التربوي المعتمد في موسم 2004/2003، خاصة على أساتذة اللغة العربية، وفي مقدمة هذه المصطلحات المقاربة النصية وكيفية تفعيلها ميدانيا في تعليمية أنشطة اللغة العربية، فجلّهم لم يتلق تكوينا قبليا حول هذه المقاربة، وما اقتصرت عليه الندوات التكوينية التي أشرف عليها المفتشون هو الجانب النظري الذي تعج به البحوث ولم يقدّموا توضيحا لمعالم الجانب التطبيقي الذي يحتاجه الميدان.

محاولة البحث عن الكيفية التي يسهل بها تحقيق الكفاءة المطلوبة في تعليمية اللغة العربية، وتمكين المتعلمين من امتلاك المهارات اللغوية الضرورية التي تؤدّي إلى وظيفية اللغة.

وقد اخترت مرحلة التعليم المتوسط لأنها مرحلة يتم فيها دعم مكتسبات التلميذ التي حصّلها في المرحلة الابتدائية، وتزويده بما يحتاجه تحضيرا له للمرحلة الثانوية، كما اخترت

السنة الرابعة بالضبط لأنها السنة النهائية للتعليم الإلزامي، وهي تتطلب إعداد التلميذ إعدادا جيدا يؤهّله لمواصلة تعليمه الثانوي، خاصة وأن اللغة العربية يبقى معاملها مرتفعا في مختلف الشعب الثانوية، لذا يجب السعي إلى تحقيق الكفاءة الختامية التي حددها منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط والمتمثّلة في أن يكون المتعلم قادرا على إنتاج (شفويا وكتابيا) كل أنماط النصوص: الإخبارية، الوصفية، السردية، الحوارية، الحجاجية، مع التركيز على النمط الحجاجي[1] باعتبار أن تحقيق هذه الكفاءة يسهّل على المتعلم الاندماج بسهولة مع محتويات مناهج التعليم الثانوي.

الدراسات السابقة

أما الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع، وساعدتني على تحديد معالم الطريق، فأذكر منها على وجه الخصوص رسائل الماجستير ومنها: «**تعليمية النحو العربي في ضوء مقتضيات المقاربة النصية، كتاب اللغة العربية أنموذجا للسنة الثالثة من التعليم المتوسط**»، للطالبة بوعظمة نجمة، و«**تعليم اللغة العربية وتعلمها في ضوء المقاربة النصية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي أنموذجا**» للطالبة فتيحة صيد، و«**المقاربة النصية وتجلياتها في تعليمية النحو العربي، الطور الثانوي أنموذجا**» للطالبة جميلة بوغنجة، وأيضا رسالة الطالب زكرياء مخلوفي بعنوان «**واقع الدرس النحوي في ضوء المقاربة النصية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا**»، ورسالة الطالبة فاطمة

1 ينظر منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعلمي المتوسط، ص 7

بغراجي بعنوان «**تعليم القراءة في ضوء المقاربة النصية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا**». هذا علاوة على مراجع أخرى كان منها: رهانات البيداغوجيا المعاصرة لعبد الحق منصف.

منهج الدراسة

اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، وقد قسمت البحث إلى فصلين، أولهما نظري وثانيهما تطبيقي (مكتبي)، تناول الفصل الأول المعنون بـ: **طرائق تدريس النحو التعليمي** المباحث التالية:

المبحث الأول: النحو التعليمي؛

المبحث الثاني: طرائق تعليم النحو؛

المبحث الثالث: مفهوم النص

المبحث الرابع: المقاربة النصية

المبحث الخامس: بين نحو الجملة ونحو النص

أما الفصل الثاني، فعنونته بـ: **مدى تجسيد الكتاب المدرسي للمقاربة النصية**، وتضمّن المباحث التالية:

المبحث الأول: تصوّر منهاج اللغة العربية لتعليم القواعد النحوية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط؛

المبحث الثاني: تصوّر الوثيقة المرافقة للمنهاج لتعليم القواعد النحوية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط؛

المبحث الثالث: تمثُّل دليل الأستاذ لتعليم القواعد النحوية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط؛

المبحث الرابع: تجسيد كتاب اللغة العربية لتعليم القواعد النحوية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

وعليه حاولت من خلال هذا البحث تقديم رؤية واضحة عن المقاربة النصية بالتركيز على طرائق تعليم النحو وحقيقة النحو التربوي التعليمي ومدى مساهمته في تمكين المتعلمين من امتلاك الكفاءة اللغوية، كما كان التركيز على ما تضمنه كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط من نصوص، لمعرفة مدى تجسيده للمقاربة النصية التي تبناها المنهاج في تعليم اللغة العربية، رغبة مني في الكشف عن الآليات التي قد تساعد الأستاذ في تفعيل المقاربة النصية في تناول الأنشطة اللغوية، وعلى رأسها الظواهر النحوية المقررة في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

الفصل الأول

طرائق تدريس النحو التعليمي

المبحث الأول: النحو التعليمي

المبحث الثاني: طرائق تعليم النحو

المبحث الثالث: مفهوم النص

المبحث الرابع: المقاربة النصية

المبحث الخامس: بين نحو الجملة ونحو النص

المبحث الأول: النحو التعليمي

يعدّ النحو من مستويات النظام اللغوي، ومنطلقا لكل فروع الدراسات اللغوية والأدبية والنقدية والبلاغية، غير أن الواقع العملي في الأوساط المدرسية يشير إلى تذمر الكثير من المتعلمين والنفور منه نظرا لصعوبة فهمه وعدم القدرة على تحصيله، ولعل الصعوبة توعَز إلى الأنظمة التربوية التي عملت، خلال فترات طويلة، على تكديس أبواب النحو في مناهجها، ممّا دفع بمعلمي اللغة العربية إلى توجيه عنايتهم إلى التركيز على الجانب النظري في تقديم الدرس النحوي وإهمال الجانب التطبيقي الذي لم يحظ بالوقت الكافي نظرا لكثرة الأبواب التي شحن بها المنهج الدراسي من غير تمييز بين ما هو ضروري منها وما هو غير ضروري[1]، فأرهق ذلك عاتق المعلمين وصعب على أذهان المتعلمين فأدى إلى ضعف تحصيلهم اللغوي في مختلف مراحلهم التعليمية ، وهذا ما اعتبره المهتمون بتعليمية اللغة العربية من المشكلات التي طالما أرّقتهم ودفعتهم إلى إعادة النظر في النحو الذي يجب يُقدَّم للمتعلمين، حتى لا يكون الدرس اللغوي مصدر نفور لديهم، فتعدّدت اجتهادات المختصّين من أجل تقديم نحو ميسّر للتلاميذ يسهل عليهم فهمه ويواكب المستجدات العالمية في مجال تعليم اللغات، لذلك كان من الضروري صياغة نحو تعليمي يلبي حاجات المتعلمين ويساعدهم على تعلّم اللغة العربية، ويكون في متناول مداركهم العقلية لأنّ "النحو التعليمي

1 طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، ط 1، 2005، ص 180

ليس إلا وسيلة تعين الدّارس على تقويم لسانه وعصمة أسلوبه من اللّحن أو الخطأ"[1] حتى يؤدي الرسالة التبليغية بشكل صحيح، نظرا لأن "الخطأ في النحو لحن، واللحن عيب في الكلام وغموض في الدلالة والبيان، سماعُه لا يريح، وتفشّيه قبيح"[2]، وهو دليل على ضعف الكفاءة اللغوية لدى المتحدّث وعدمِ امتلاكه لمهارات اللغة؛ ومع هذا لا يمكن أن نجعل تعليم القواعد النحوية في اللغة العربية "غاية تقصد لذاتها، وإنّما هي لضبط الكلام وتصحيح الأساليب، فندرس منها كمًّا يكفينا لتحقيق هذه الغاية"[3].

ولأجل نحو تعليمي، يساعد على تحقيق ما ذُكر آنفا ويتناسب مع قدرات المتعلمين ويلبي حاجاتهم، ارتفعت الدعوة إلى تيسير النحو، "وأصبحت الحاجة ماسة إلى نحو جديد، خِلو ممّا علق به في تاريخه الطويل من شوائب ليست من مدروس وفق منهج يلائمه، مبرّإ من التعليلات الفلسفية التي اصطنعها القوم، والتي أتت على حيوية هذا الدرس اللغوي فعصفت بها، وانتهى الأمر بهذا الدرس أن يكون مصدر برم وضيق لا حدّ لهما"[4] وقد ظهرت المحاولات الأولى لتيسيره منذ ازدهار حركة التأليف في مطلع القرن الثاني للهجرة، وتنافس النحويون في هذا "وكان نتيجة ذلك أن أُلّفت قديما مختصرات كثيرة في النحو بدأت بالكسائي الذي ألّف كتابا للمبتدئين أسماه، (المختصر الصغير) ثمّ توالت المختصرات، كمختصر الزجاج، وأبو حيان الأندلسي، وأبو علي الفارسي وغيرها"[5]، علاوة على (ألفية ابن

1 سامي الدهّان، المرجع في تدريس اللغة العربية، مكتبة أطلس، دمشق، سوريا، 1992، ص 186
2 محسن علي عطية، اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، دار المنهج، الأردن، ط1، 2008، ص 174
3 سامي الدهّان، المرجع في تدريس اللغة العربية، ص 186
4 مهدي المخزومي، في النحو العربي، نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، لبنان، ط2، 1986، ص 27
5 علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة ، 2000، ص 284

مالك) و(أجرومية علي بن آجروم)* المشهورتين في تعليم النحو العربي، "فلقد ألّف النحاة الأوائل نوعين من المصنّفات، تعرف الأولى بمصنّفات النحو العلمي، وتعرف الثانية بمصنّفات النحو التعليمي أو النحو التربوي ... والمقصود بالصنف الثاني هي الكتب المختصرة قياسا على النوع الأول، والتي أراد منها مؤلفوها أن تكون في أيدي المتعلمين، يستعينون بها على تقويم ألسنتهم، ويعودون إليها وقت الحاجة، وهي التي اختصرت فيها قواعد النحو بأسلوب واضح وبعبارات دقيقة"[1]، كما تعدّدت طرائق تعليم النحو منذ ذلك الزمن؛ واستمرت هذه المحاولات مع المحدثين فنالت من عنايتهم وجهدهم ما لم ينله علم من علوم العربية منذ نشأته إلى اليوم، "وقد يكون من الأولويات لعلماء النحو اليوم أن يميزوا بين ما هو ضروري للعامة، ومعين على إحكام اللغة العربية، وتذوقها، وتطويعها لتلبية الحاجات والرغبات الثقافية والعلمية، وبين ما هو شأن ذو الاختصاص في التعمق والبحوث التي تهدف إلى إحياء التراث وتطويره، وإبراز قيمته العلمية، والتنويه بأعمال السابقين"[2]، هذه الأولوية في وضع نحو يصلح للعامة تفرضها ضرورة الحفاظ على اللغة العربية في جانبها الوظيفي باعتبارها وسيلة التواصل بين الأفراد، تساعدهم على تلبية حاجاتهم، "لأن التواصل اللغوي وظيفة اجتماعية من وظائف اللغة، وكلّ وظيفة تؤدّيها اللغة في الاستعمال اليوميوالفكري والاقتصادي إنما تعدّ انعكاسا للواقع ونقلا له بطريقة المتحدّثين بها، وتمثيلا

*. هو علي بن أجروم الصنهاجي المغربي المتوفّى عام 723م، واضع متن الأجرومية في علم النحو.
*. هكذا وردت في المرجع الأصلي، والصحيح "ذي"
1 عبد المجيد عيساني، النحو العربي بين الأصالة والتجديد، دراسة وصفية نقدية لبعض الآراء النحوية، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ص 79
2 محمد المختار ولدْبّاه، تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب، ط 2، دار الكتب العلمية، بيروت، 2008، ص 26.

للواقع الذي تحياه الجماعة الناطقة بتلك اللغة"[1] وهذه إحدى المهمّات الأساسية التي يُطلب من المدرسة تحقيقها من تعليم اللغة العربية عموما ومن النحو خصوصا، الذي يتوجّب عليها تقديمه في صورة مبسطة وقالب يسير، يرفع عنه الصعوبة ويزيل أمام المتعلمين تلك العقبة الكأداء التي تحول بينهم وبين فهمه وتعيقهم عن الاستعمال الصحيح للغة استعمالا سليما يُراعى فيها استخدام التراكيب النحوية المقبولة، وهذا ما يهدف إلى تحقيقه النحو الميسّر أو النحو التعليمي التربوي الذي يهتم بـ "مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو وهي ضبط الكلمات ونظام التأليف ليسلم اللسان من اللحن أثناء النطق ويسلم القلم من الخطأ عند الكتابة، فهو إذن إكساب التلاميذ مهارات القواعد التي تساعد على إتقان المهارات الأربعة: الاستماع، المحادثة، القراءة والكتابة"[2]؛ يرى الدكتور صلاح الدين مجاور أن للنحو بصفة عامة هدفين أساسين" أولهما الهدف النظري، وثانيهما الهدف الوظيفي، والأهداف النظرية لتدريس النحو ترمي إلى تعليم تعميمات عامة شاملة عن اللغة... أما الأهداف الوظيفية، فهي ترمي إلى مساعدة التلاميذ في تطبيق تلك التعميمات والحقائق في مواقف لغوية مختلفة لتنمية القراءة والكتابة والتحدّث، والاستماع، كذلك من الأهداف الوظيفية أن يكون تعليم تلك التعميمات في إطار من المواقف اللغوية التي تجري في الاستعمال الذي تجري به ألسنة المثقفين وأقلامهم"[3]. هذا النحو المعروف بالنحو التعليمي ساهم في ظهور كتب نحوية، بعناوين مختلفة لكنها تلتقي في نفس الهدف وهو محاولة تقديم نحو ميسر

1 بسام بركة وآخرون، اللغة والهوية في الوطن العربي، إشكاليات التعليم والترجمة والمصطلح، ص 29
2 راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، الأردن، ط 1، 2003، ص 107
3 محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص 366

للمتعلمين في ظلّ ما عُرف بحركات تيسير النحو؛ وإن" التيسير في النحو هو النظرة الجديدة إلى الموضوعات النحوية من دون مسّ أصول اللغة وقواعدها، على أن تعكس هذه النظرة للمتعلمين واقع اللغة التي يُتعامل بها من دون حذف واختصار، لأنّ التيسير ظاهرة من ظواهر التطور في اللغة"[1]، ومع هذا إلا أنّ مسائل نحوية كثيرة بقيت تَشْكُل على المتعلمين وحتى على المعلمين أحيانا، نظرا لكون النحو من أعقد الأنشطة اللغوية في تعليمية اللغة العربية، هذه الصعوبة تجلّت آثارها في إنتاجات المتعلمين مشافهة وكتابة وكذا في قراءتهم من خلال كثرة الأخطاء النحوية التي يقعون فيها، فيحول هذا بينهم وبين فهمهم لمضمون النصوص التي يقرؤونها ويمنعهم من تذوّقها فلا يستعذبونها؛ خاصة وأن القواعد النحوية "تعدّ العمود الفقري لهذه المادة [اللغة العربية]، فالإنشاء، والمطالعة، والأدب، والبلاغة، والنقد تظلّ عاجزة عن أداء رسالتها، ما لم تُقرأ وتُكتب بلغة سليمة خالية من الأخطاء النحوية"[2]، وهذا ما جعل محاولات تيسير النحو تستمر إلى اليوم، من أجل تزويد المتعلم بالضروري من المسائل النحوية التي يحتاجها بشكل أيسر وبطريقة أبسط حتى تسلم لغته من اللحن ويأمن الخطأ؛ يرى الدكتور عبد الرحمن حاج صالح التيسير أنه "هو تكييف النحو والصرف مع المقاييس التي تقتضيها التربية الحديثة عن طريق تبسيط الصورة التي تعرض فيها القواعد على المتعلمين. فعلى هذا ينحصر التيسير في كيفية تعليم النحو، لا في النحو ذاته"[3]، إذ أن

1 كريم أحمد جواد التميمي، محمد عبد الخالق عضيمة وجهوده النحوية، دار الشؤون الثقافية، بغداد، 2008، ط 1، ص 228

2 طه علي حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق، عمان، ط 1، 2004، ص 25

3 نقلا عن محمد صاري، تيسير النحو موضة أم ضرورة؟، بحث منشور في أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر،2001، ص 119

"اختيار القواعد الوظيفية، والدرس النحوي الوظيفي هو الذي يكون له أثر في الكتابة الصحيحة والحديث الصحيح الذي يخلو من الخطأ وعلى هذا لا يحسن أن نعلّم طلابنا الأبواب التي ليس لها أثر في الأداء اللغوي السليم، كالتنازع مثلا ولا يحسن أن نعلّمهم مسائل الخلاف في المدارس كأن يقال لهم إنّ هذا جائز عند البصريين وغير جائز عند الكوفيين"[1].

يرى الدكتور عبد المجيد عيساني أنّ "فكرة تيسير النحو وتجديده ليست فكرة وليدة العصر الحديث كما قد يراها البعض، بل هي قديمة قدم هذا النحو ذاته، حيث نادى بها القدماء، كما ينادي بها المحدثون اليوم الذين يرغبون في أن يستمر هذا النحو استمرار الحياة، وذلك بديهي لأنّ الإحساس نفسه الذي يحسّ به المحدثون اليوم من تعقيد بعض القواعد النحوية أو الصعوبة التي تكتنف تعليمها هي الصعوبة نفسها التي أحسّ بها القدامى من النحويين وغيرهم بعد أن تأسّس النحو وخطا خطوات جبارة نحو التأليف والتقعيد"[2]، وحول صعوبة القواعد النحوية يقترح الجاحظ في **(باب رياضة الصبي)** طريقة في تقديمها للمتعلم وذلك وفق الحاجة التي تتطلبها وظيفة اللغة وهي تلبية الحاجات، فيقول: "أما النحو فلا تشغل قلبه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن ومن مقدار جهل العوامّ في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو

1 سمير شريف استيتية، علم اللغة التعليمي، دار الأمل، الأردن، 2001، ص 113
2 عبد المجيد عيساني، النحو العربي بين الأصالة والتجديد، دراسة وصفية نقدية لبعض الآراء النحوية، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، ط 1، 2008، ص 78، 79

أولى به، ومُذهِل عمَّا هو أولى به من رواية المثل أو الشاهد أو الخبر الصحيح والتعبير البارع"[1].

وإذا كان النحو العلمي يبحث في القواعد الضابطة لنظام اللغة بكثير من الدقة فإنّ النحو التعليمي يقتصر "على الملاءمة والانتقاء؛ انتقاء المطّرد والكثير ثمّ ملاءمته واحتياجات المتعلمين من البنى والأساليب اللغوية التي يحتاجونها تلبية لمختلف الأغراض التبليغية سواء أتعلّق الأمر بالمستوى الكتابي أم بالمستوى الشفهي"[2]، لذلك فهو يسعى إلى إيجاد أيسر السبل في تعليم النحو من أجل تزويد المتعلم بما يحتاجه في الاستعمال الوظيفي للغة لا من أجل حشو ذهنه بقوانين وقواعد بعيدة عن التوظيف ترهق ذهنه بالتفكير وتطالب ذاكرته بالاسترجاع والاجترار، "فاللغة كنظام وقواعد مجرّدة معزولة، لا قيمة لها، إنما قيمتها يُظهرها الاستعمال الحي لها، بحيث يتمّ فيها الربط بين بنيتها ووظائفها المنوطة بها"[3]، مع أن "الاعتقاد كان سائدا بأن إتقان (قواعد) اللغة هو العنصر الجوهري في إتقان اللغة. ومن الواضح أن هذا النمط يحمل عيوبا واضحة؛ أهمها أنه يركّز على قواعد اللغة، وليس على قواعد (الاستعمال)، وتعليم اللغة يهدف أولا إلى إتقان الاتصال"[4]، في ظلّ المقاربة التواصلية التي تعتني وتتعمق بالنظرية التداولية باعتبارها بنية مرتبطة أوثق الارتباط بظروف القول إنتاجا وتفاعلا وتأثيرا وفهما وتأويلا، فاللغة أساسا هي وسيلة التفاهم بين الأفراد يعّبرون بها

1 الجاحظ، رسائل الجاحظ، شرحه وعلّق عليه محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، لبنان، ط 1، ج 3، 2000، ص 31

2 نصر الدين بوحساين، تعليم اللغة العربية، واقع وآفاق، مجلة العربية، مخبر علم تعليم العربية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، 2011، العدد 3، ص 30

3 عباس حسن، النحو الوافي، دار المعارف، مصر، 1975، ص 34

4 عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 79

عن أغراضهم وينقلون بها أفكارهم، مثلما يرى ابن جني حين عرّف اللغة بأنها "أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم"[1]، يقول سابير:"على الرغم من أن اللغة تتحكّم كثيرا بأفكارنا المتعلقة بالمسائل الاجتماعية... فمن الخطأ تصوّر أنّ الإنسان يتكيّف مع واقعه من دون استخدام اللغة، وأن اللغة هي فقط وسيلة عرضية لحلّ مشاكل الاتصال والتفكير"[2] أمّا ابن خلدون، وإن كان لا يخالف هذا الرأي، فإنه يضيف إليه، أن اللغة ملكة أشبه بالصناعة لا تبلغ درجة الإتقان إلا عن طريق الاستعمال وكثرة المراس وإلا فقد يكتنفها قصور وعجز يمنعها من تحقيق الهدف من الحاجة إليها، إذ يقول: "اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة؛ إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها وليس بالنظر إلى المفردات، وإنما هو بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف الذي يُطبِق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع... والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال"[3]، إذ عن طريق الممارسة والتكرار تتشكل "الكفاية الذاتية لاستخدام جميع البنى التركيبية بطريقة آلية قياسية وإبداعية في الوقت نفسه"[4]، وتتحقق الملكة اللغوية لدى المتعلمين، التي تتجلى في كفاءتهم التواصلية بشقيها (مشافهة وكتابة)، رغم أن "الكفاية اللغوية لا تتوقف عند حدود الملكة اللغوية المجرّدة فحسب، بل تتعدّاها إلى المعرفة بالقواعد الاجتماعية التي تتحكّم في الاستخدام الفعلي للغة باعتبارها أداة

1 ابن جني، أبو الفتح، تق. محمد علي النجار، دار الهدى، بيروت، د ت، ط 2، ج 1، ص 33
2 Adam Schaff، Langage et connaissance, Anthropos, Paris, 1969, P. 97
3 عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار ابن الجوزية، القاهرة، ط 1، 2010، ص 506.
4 أحمد حساني، النظام التربوي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي، ص 414.

التبليغ والتواصل"[1] بين أفراد الجماعة الواحدة تحكمها قواعد مضبوطة، تنشأ غالبا عن الاستعمال المتكرر للبنى نفسها التي تتطلبها المواقف الاجتماعية المماثلة "فالمستمع، والمتكلم، والقارئ، والكاتب، لا غنى لهم عن قواعد اللغة، حتى تتم عملية الفهم والإفهام والاتصال والتواصل عن طريقها مع الآخرين بشكل سليم وصحيح وفعّال"[2]، لأن سلامة التراكيب لغويا وصحة الجمل نحويا من شأنها المساهمة في نجاح عملية التواصل، خاصة في جانبه الكتابي، الذي يعتبر مجالا يسمح بالكشف عن الخطأ بصورة جلية ويتمّ من خلاله الحكم على درجة السلامة اللغوية مبنى ومعنى، ذلك لأن الهدف الأساس من النحو التعليمي "هو إحكام اللغة [المنطوقة والمكتوبة إذ] قد يكون الإنسان خبيرا بنحو لغة ما، دون أن يعرف هذه اللغة، وقد يكون متمكنا من اللغة دون معرفة قواعدها النحوية"[3]، لكثرة استماعه للتراكيب المتحكمة في هذه اللغة حتى اعتادتها أذنه، وهذا ما يساعده على بناء تراكيب سليمة لغويا عن طريق المراس والتكرار، لذلك يجب أن يكون النحو التعليمي موجها "وظيفيا لما يراعي حاجات المتعلم، ويعرض له بأساليب مشوقة، تدفعه لمتابعته. غير أن الواقع بخلاف ذلك، فأصبح النحو الوظيفي عند بعضهم نحوا علميا، نحو ما فعله أحمد المتوكل فقد درس العربية بتطبيق النحو الوظيفي في نظامها التركيبي"[4]، بينما قواعد النحو التعليمي التربوي يجب أن يتم اختيارها "وتطويعها لأغراض التعليم وإخضاعها لمعايير أخرى تستعين بعلم اللغة النفسي

1 عبد الكريم بن محمد، تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي العام، مقاربة نصية، أطروحة دكتوراه، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف 2، الجزائر، 2016، ص 35

2 عبد الرحمن الهاشمي، تعلّم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج، عمان، الأردن، ط 2، 2008، ص 36

3 محمد المختار ولْدابّاه، تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب، ص 28.

4 ينظر فالح العجمي، تطوير مقررات اللغة العربية في التعليم العام، مؤتمر علم اللغة الثاني ، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، 2004، ص 596

في السلوك اللغوي عند الفرد، وبعلم اللغة الاجتماعي في الاتصال اللغوي، وبعلوم التربية في نظريات التعلم وإجراءات التعليم[1]"، إذ ما الفائدة التي يجنيها المتعلم من معرفة "كل قواعد اللغة، إذا عجز لسانه، أو قلمه عن الاستفادة منها والاستعانة بها، فخير له أن يعرف القليل المفيد من الكثير الذي لا فائدة منه."[2]

وما يمكن قوله عموما عن النحو التعليمي أنه "مدوّنة متدرّجة من القواعد التي استنبطها اللسانيّون تدخّل فيها متخصّصون في تعليمية اللغات أو اللسانيات التطبيقية بالاصطفاء وفقا لاحتياجات المتعلمين . أو ما يعتقد هؤلاء أنه يلائم احتياجاتهم على الأقل . من جهة وما يتوفّر فيه شرط التردّد وكثرة الدّوران في أساليب اللغة المتداولة المبتذلة... من جهة أخرى"[3]، كما أنه "مجموعة القواعد التي تبين الوظيفة الأساسية للنحو، كدراسة وظائف الحروف والأدوات بوصفها حاملة معاني الربط والتعليق، ووظائف الكلمات داخل التراكيب من إسناد وتعدية، ووظائف الجمل العامة من خبر وإنشاء ... وكل ما يساعد على آداء الوظيفة الإبلاغية العامة للغة في إطار ما يعرف بالربط بين المقال والمقام"[4]، لأن تعليم اللغة يجب أن يقوم في الأساس على وظيفتها التواصلية والتبليغية باعتبارها الأداة التي ينقل بها الأفراد أفكارهم ويعبّرون عن مشاعرهم، مثلما يرى عبد الجليل مرتاض الذي يقول: "لم يعد لسانيٌّ حديث منذ مائة سنة على الأقل يرتاب لحظة، أو يختلف في صنوه على الآخر،

1 عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 102
2 محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته اللغوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997، ص 403
3 نصر الدين بوحسابن، تعليم اللغة العربية، واقع وآفاق، مجلة العربية، مخبر علم تعليم العربية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، 2011، العدد 3، ص 30
4 تمام حسان، اللغة معناها ومبناها، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، 1979، ص 366

في أن موضوع اللغة بكل أبعادها الصوتية، وقواعدها، وأنظمتها البسيطة والمعقّدة هو التبليغ، والتواصل مع الآخرين شفهيا أو كتابيا، نفعيا أو جماليا."[1]

ومع كلّ هذه المساعي في وضع نحو ميسّر يصلح تقديمه للمتعلمين ويسهم في إكسابهم الكفاءة اللغوية، إلاّ أن التجارب الميدانية أثبتت أنّ النحو مازال يعطى بمعزل عن فروع اللغة، فالنحو في نشاط النحو فقط، ولا يكاد يكون له أثر وظيفي في بقية الأنشطة من قراءة أو نصوص أدبية أو مطالعة أو تعبير، وهذا ما ساهم في التشويش على المتعلم الذي يرى انفصال الأنشطة اللغوية معتقدا أنْ لا فائدة للنحو ما دام لا يجد أثره في بقية فروع اللغة خاصة في التعبير الشفهي الذي يعدّ أهم مهارات التواصل باعتباره الأكثر استعمالا في مختلف المواقف الحياتية وهو الجانب الإجرائي للغة بقواعدها، فـ"القواعد لا يكون لها الأثر المطلوب في تعويد الطالب سرعة الأداء مع صحة التعبير إلا بعد الإكثار من التطبيق عليها، والتطبيق الشفوي هو إحدى الوسائل في أن تصبح مراعاة القواعد النحوية مهارة لا تحتاج معها إلى كثير من التأمل والتفكير"[2]، واستنادا إلى النظرة الوظيفية للغة فعلى المعلّم أن يدفع التلميذ إلى أن "يركز على فهم المعنى فهما حقيقيا ووظيفيا، بدلا من حفظ الأشكال والقوالب اللغوية وتكرارها، حتى تبنى لدى المتعلم كفاية لغوية تجعله يفهم قواعد اللغة فهما يمكنه من إنتاج جمل وعبارات غير محدودة"[3]، وهذا ما تبنته النظرة التكاملية في تعليم اللغة والتي أصبحت مطلبا ضروريا باعتبارها خير طريق لممارسة النحو من خلال تدريب المتعلم

1 عبد الجليل مرتاض، اللغة العربية والاتصال، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، أعمال الموسم الثقافي، الجزائر، 2000، ص 133

2 حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار العربية للكتاب، القاهرة، 1998، ص 221

3 هلبش جرهارد، تاريخ علم اللغة الحديث، تر. سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط 1، 2003، ص108

على القراءة والتعبير وتذوق النصوص، حتى "يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة. ولا يمكن أن يتجه تعليم اللغة هذا الاتجاه إلا إذا كانت هذه الوظائف الطبيعية للغة واضحة في ذهن المتعلم"[1]، انطلاقا من النص الذي يكون محور مختلف تعلّماته فلا يجد حينها فرقا بين فروع اللغة التي يكمل بعضها بعضا، وهذا ما تراه نظرية الوحدة التي يراد بها "في تعليم اللغة أن ننظر إلى اللغة على أنها وحدة مترابطة متماسكة وليست فروعا مفرّقة مختلفة"[2]، فلا يقتصر تعليمها على إجادة القواعد النحوية، كما يعتقد المعلم والمتعلم على السواء، بل يُطلب من أستاذ اللغة العربية في ظل الاتجاه التكاملي الوقوف على الظواهر النحوية التي تسهم في فهم النص كلّما استدعى الموقف ذلك، مبرزا دور هذه الظاهرة في النص بلاغيا، وأثرها في إدراك المعنى، ذلك لأن "نظرية الوحدة تقضي بفهم الموقف الذي يمثّله الموضوع فهما كليا أولا، ثم الانتقال بعد ذلك إلى فهم الأجزاء، وهذا يساير طبيعة الذهن في إدراك الأشياء والمعلومات"[3]، وبهذا يشعر المتعلمون بتكامل الأنشطة اللغوية فتنمو لديهم كفاءة التواصل السليم، ويسهل عليهم اكتساب المهارات اللغوية المطلوبة التي تكفل لهم الأداء اللغوي السليم "وهو الغاية المرجوة من تعليم اللغة العربية حيث تتجلى فيه قدرة المتعلم على استخدام اللغة في مواقف التواصل الأربعة (الاستماع، التحدّث القراءة، الكتابة)"[4] كما سبق الإشارة. لكن في ظلّ غياب التطبيق الميداني لهذه النظرية نجد كثيرا من

1 عبده داود، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، دار العلوم، الكويت، ط 1، 1979، ص 9
2 عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرّسي اللغة العربية، ص 50
3 عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرّسي اللغة العربية، ص 50
4 نصرة عبد الله الخضر صالح، أثر استخدام وحدة لغوية قائمة على المدخل التكاملي في تنمية مهارات الأداء اللغوي لطالبات الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية، رسالة دكتوراه في التربية (مناهج وطرق التدريس)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2009، ص19

المتعلمين يدرسون قرابة عشرة أعوام ما بين الطور الابتدائي والطور المتوسط في التعليم الإلزامي لكنّهم "يتعثرون في استعمال اللغة العربية تعثّرا بيّنا، وتضلّ عنهم وجوه أساسية من وجوه العربية"[1]، فيعجزون عن المناقشة باللغة العربية لفترة قصيرة من الزمن، بل في بعض الأحيان لا يستطيع أحدهم أن يكوّن جملة صحيحة يُعرب فيها عن أفكاره أو يعبّر بها مشاعره، "ويتمظهر ذلك بشكل جليّ فيما ينشئونه من التعابير المطلوبة منهم، وفيها يظهر الشرخ الفاضح لدى التلاميذ بين القاعدة، وإسقاطاتها التطبيقية، وبين الظاهرة النحوية ومجالها التوظيفي"[2]، وهذا ما أكّدته عائشة عبد الرحمن التي تقول: "الظاهرة الخطيرة لأزمتنا هي أن التلميذ كلّما سار خطوة في تعليم اللغة ازداد جهلا بها ونفورا منها، وصدودا عنها. وقد يمضي في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط فيتخرج من الجامعة وهو لا يستطيع أن يكتب خطابا بسيطا بلغة قومه"[3]، ولعلّ كلّ هذا يوعز إلى إشكالية وضع نحو تعليمي يرفع عن النحو صعوبته ويحبّب الدرس اللغوي للتلميذ فيُقبل عليه، لأنه لا غنى له عن اللغة في محيطه.

وما يمكن قوله في نهاية هذا المبحث "أنه على الرغم ممّا صُنّف من مؤلفات لإصلاح النحو وتيسيره قديما وحديثا، وما أُلّفَ من لجان العصر الحديث، إلا أن المشكلة لا زالت

1 نهاد الموسى، مقدمة في علم تعليم اللغة العربية، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، ط 1، 1984، ص 8 .
2 فريدة بلادهة، تعليم قواعد النحو وتأثيره في إنشاء التعابير الكتابية لدى تلاميذ الرابعة متوسط، أعمال المؤتمر الوطني حول تعليم اللغات في الجزائر ووسائل ترقيته، المجمع الجزائري للغة العربية بالتعاون مع وزارة التربية الوطنية ومركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، نوفمبر 2009، ص 44
3 عائشة عبد الرحمن، لغتنا والحياة، دار المعارف، القاهرة، 1971، ص 196

قائمة كما هي ولا زالت الصيحات والشكاوى تتكاثر من النحو وصعوبته وجفافه"[1]، وإذا كان الغرض الأساسي الذي تسعى إلى تحقيقه حركات تيسير النحو هو تقديم نحو سهل، فيجب العناية بالطرائق التي يقدَم بها للمتعلمين من أجل تقريبه إلى عقولهم وجعله في متناول مداركهم، لا بحذف أبواب منه اعتقادا أن في ذلك تيسيرا له، وكما يقول رابح بومعزة في كتابه (تيسير تعليمية النحو) مبينا غرض التيسير: "أردنا أن يكون القدر الكافي من الاطلاع موصولا أساسا بالكفاية اللغوية والتبليغية التي هو منوط بإكسابها متعلميه، انطلاقا من أن فروع اللغة جميعها متضافرة ومتعاونة على الغرض الأصلي منها، وهو إقدار المتعلم على أن يستخدم اللغة استخداما صحيحا للفهم والإفهام"[2] في تواصله الشفوي والكتابي مع غيره، وإدراك مقاصد الكلام " وفهم ما يُقرأ أو ما يُسمع أو ما يُكتب أو يُتحدّث به فهما صحيحا، تستقرّ معه المفاهيم في ذهن المؤدي أو المتلقي، وتتّضح به المعاني والأفكار وضوحا لا غموض فيه، ولا لُبس، ولا إبهام لدى المتحدّث أو المستمع أو القارئ أو الكاتب"[3]، ورغم إقرارنا أنّ النحو "ليس هو الكلام، لكنه ضروري لإصلاحه وتقبله، والنحو إذا استخدم بقدر حاجتها [اللغة] منه، وفائدته لها كان مقبولا مساغا، أما إذا جاوز الحاجة والفائدة والإكثار والتزيّد دون الحاجة، فإنه حينئذ يكون عبئا في ذاته، حيث يصعب فهمه واستيعابه"[4]، ويؤدّي

1 الزبيدي كاصد ياسر، مشكلات النحو بين القديم والحديث، مجلة الدراسات اللغوية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، السعودية، مج 1، العدد 2، 1999، ص 204

2 رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللغوية، عالم الكتب، القاهرة، ط 1، 2009، ص 34

3 محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية،دار الفكر العربي، القاهرة، د ت، ص 515

4 محمدعيد، الملكة اللغوية في نظر ابن خلدون، عالم الكتب، دار الثقافة العربية للطباعة، القاهرة، 1979، ص 133

إلى النفور من الإقبال على الدرس اللغوي ممّا يكون له كبير الأثر في التحصيل العلمي والمعرفي لدى المتعلمين.

المبحث الثاني: طرائق تعليم النحو

يعرّف بريجنت (Prégent–1990) الطريقة التعليمية بأنها "كيفية أو أسلوب خاص في عملية تنظيم النشاطات التعليمية التي يتم تطبيقها ميدانيا حسب قواعد وضوابط معينة . سواء من قبل المعلمين أو من قبل المتعلمين . بغرض الوصول إلى تحقيق الأهداف المسطرة بطريقة فعالة ممكنة"[1]، وإذا كانت أركان علوم اللسان التي يجب على متعلم اللغة تحصيلها هي اللغة والنحو والبيان والأدب فإن النحو كما يرى ابن خلدون هو أهمّها لامتداد أثره إلى الإنتاج الشفوي والكتابي والكشف عن المعنى أو إبلاغه على الوجه المراد، فيقول: "والذي يتحصّل أن الأهمّ المقدّم منها هو النحو، إذ به يتبيّن أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجُهل أصل الإفادة... فلذلك كان علم النحو أهمّ من اللغة إذ في جهله الإخلال بالتفاهم جملةً وليست كذلك اللغةُ"[2]، ويؤيّده في هذا الرأي محمد طنطاوي الذي يعتبر،هو الآخر، النحو "من أسمى العلوم قدرا، وأنفعها أثرا، به يثقف أودّ اللسان، ويسلس عنان البيان، وقيمة المرء فيما تحت لسانه لا طيلسانه"[3]، وهذا أيضا ما يذهب إليه عباس حسن إذ يعتبره "دعامة العلوم العربية، وقانونها الأعلى، منه تستمدّ العون، وتستلهم القصد، وترجع إليه في جليل مسائلها وفروع تشريعها، ولن تجد علما منها يستقلّ بنفسه عن النحو، أو يسير بغير نوره وهداه"[4]؛ يُرجع عباس حسن أهمية النحو إلى كونه يسهم بشكل جلي في وحدة الأمة العربية ويدفع عنها عناء اختلاف اللهجات التي نأت

1 عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار الريحانة، الجزائر، ط 1، 2003، ص 124
2 عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ط 1، ج 2، الدار التونسية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1984، ص 711
3 محمد طنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، القاهرة، ط 2، 1990، ص 9
4 عباس حسن، النحو الوافي، ص 1 (المقدّمة).

بالعرب عن تعلّم العربية الفصحى سليقة، فيقول: "وإنما كان الخير وتمام الفضل في إيثاره؛ لأنه يجمع الناطقين بلغة العرب على أنصع الأساليب وأسماها، ويوحّد بيانهم، ويريحهم من خُلف المذاهب، وبلبلة اللهجات، في وقت نتلقى فيه اللغة تعلّما وكسبا لا فطرة ومحاكاة أصلية"[1]، فليس غريبا في أن "يصفه الأعلام السابقون بأنه «ميزان العربية، والقانون الذي تُحكَم به في كل صورة من صورها»"[2]، كما أن العلماء والفقهاء جعلوه شرطا لبلوغ درجة الاجتهاد "وأنّ المجتهد لو جمع كلّ العلوم لم يبلغ رتبة الاجتهاد حتى يتعلّم «النحو»، فيعرف به المعاني التي لا سبيل لمعرفتها بغيره، فرتبة الاجتهاد متوقفة عليه لا تتمّ إلا به"[3]، وإذا كان النحو على هذه الدرجة من الأهمية، فلا بدّ أنه سيحتاج إلى توظيف طرائق مختلفة تسهم في تقديمه للمتعلمين بما يجعلهم يقبلون عليه بشغف، ليمتلكوا ناصية العربية، ويصحّح لهم ذلك الاعتقاد السائد في الوسط المدرسي بأنّ النحو من أصعب أنشطة العربية وأعقدها، فتهيّبوه ونفروا منه ومن الدرس اللغوي، بينما هو في الحقيقة أيسر بكثير من قواعد بعض اللغات كاللغة الألمانية أو الصينية، مثلما يرى سامي الدهّان الذي يوعز هذه الصعوبة إلى مبالغة النحاة وغيرهم في تعقيدها على المتعلمين، إذ يقول: "ونحن لا نصطنع الدعاية للعربية، وإنما نرى أنها منطقية جدّا لو رفعنا عنها أثقال ما وضع المتفلسفون والمناطقة، الذين أفسدوا كلّ شيء في حياتنا وأبعدونا عن البساطة في التعبير والتركيب والفهم"[4]، هذه المبالغة سايرها معلّمو اللغة العربية لفترة طويلة معتقدين أن تمكين المتعلمين من التحكم في

1 عباس حسن، النحو الوافي، ص 9
2 عباس حسن، النحو الوافي، ص 2
3 عباس حسن، النحو الوافي، ص 1
4 سامي الدهّان، المرجع في تدريس اللغة العربية، مكتبة أطلس، دمشق، سوريا، 1992، ص 189

النحو العربي هو معيار يدلّ على امتلاكهم ناصية اللغة، فراحوا يجهدون أنفسهم في "تقريب المعلومات النحوية إلى أذهان التلاميذ وتكييفها بلغة سهلة واضحة يُكثر بعضهم من الشروح والتفاصيل والمصطلحات والشكليات التي لا تغني ولا تنفع، فيتحوّل الخطاب مع ذلك الشرح والتكييف، أحيانا، إلى خطاب غامض ومختلف عن النص المكتوب"[1] الذي يحوزه المعلم والمتعلّم، وفي هذا الشأن يقول إبراهيم عبد العليم: "أخطأ كثير من المعلمين حين غالوا بالقواعد، واهتموا بجميع شواردها والإلمام بتفاصيلها والإثقال بهذا كلّه على كاهل التلاميذ ظنّا منهم أنّ في ذلك تمكينا لهم من لغتهم، وإقداراً لهم على إجادة التعبير والبيان"[2]، وبناءً على هذا، فإنه لا يمكن اتهام النحو بالصعوبة بقدر ما يجب البحث في طرائق تعليمه لانتقاء أنجعها وتبنيه في المناهج التعليمية، وهذا ما يراه علي زاير وسماء تركي في كتابهما «اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية»: "فالتغيير الذي ينبغي التركيز فيه هو تطوير طرائق التدريس وأساليبه في مدارسنا بما يلائم المناهج الموجودة في كل مرحلة من المراحل الدراسية. لأن الصعوبة التي يجدها الطلبة ليست في المؤلفات التي وضعها المتخصّصون في مجال تيسير النحو فقط، بل في المناهج المدرسية التي يقرؤون فيها، ويُختبرون منها في نهاية العام"[3]، كما أن المحتوى النحوي المختار لا يحقّق هدفه إلاّ إذا اختيرت له الطريقة الفاعلة المؤمنة بتبليغه، فعلى قدر حسن اختيار الطريقة المناسبة يكون نجاحه في مهمته

1 نورة بوخليفة آل ثاني، النحو التعليمي وواقع تعليم اللغة العربية (مدارس قطر نموذجا)، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية، جامعة قطر، 2013، ص 124

2 عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرّسيّ اللغة العربية، ص 203

3 سعد علي زاير وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية، الأردن، ط 1، 2015، ص62.

أوفر[1]؛ فما هي أشهر الطرائق التي عرفها الدرس النحوي، قديما وحديثا؟ وأيها يمكن انتخابه لتقديم الدرس النحوي؟ الإجابة نجدها في هذا العنصر.

أولا: الطريقة القياسية:

وهي أقدم الطرائق التي استخدمها النحويون العرب الأوائل، منذ ظهور حركة تيسير النحو في القرن الثاني للهجرة، وهي "تقوم ... على أساس انتقال الفكر من المقدمات إلى النتائج، ومن الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن القانون العام إلى النتائج"[2]، لذا يُعرَف القياس على أنه استدلال نازل يعمل عكس الاستقراء الذي يعدّ استدلالا صاعدا، ففي القياس ينتقل المتعلم من الكل إلى الأجزاء، لذلك يكون مطالبا فيها بحفظ القواعد التي تلقّاها حتى يتمكّن من القياس عليها، فهي "تقوم على حفظ القاعدة منذ البداية ثم الإتيان بشواهد، وأمثلة تثبتها، وهذا يعني أنها تقوم على الحفظ، فالطالب ملزم بحفظ القواعد أولا ثم تُعرض عليه الأمثلة التي توضح هذه القاعدة، أي أن الذهن يبدأ من الكل إلى الجزء"[3] ؛ وقد استمرّ العمل بهذه الطريقة إلى عهد قريب في الزوايا والكتاتيب وعُمل بها في تأليف الكتب المدرسية خاصة في مناهج التعليم بالمحتويات القائمة على التلقين التي كانت ترى أن نجاح المتعلّم يتوقّف على درجة ما يخزّنه في ذاكرته من معارف تُظهرها قدرته على استرجاعها عند الطلب، لذلك شاع تطبيق الطريقة القاسية في هذه المناهج لأنها تخدم هذا الغرض باعتبارها

1 ينظر رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو،ص 151
2 زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2002، ص 224
3 سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، عمان، ط 1، 2005، ص 228

"تقوم على البدء بحفظ القاعدة، ثم إتباعها بالأمثلة والشواهد المؤكدة لها"[1]، وهي تعمل على "الانتقال من الكليات التي تبدو مبهمة إلى الجزئيات المعروفة وفقا للتجارب السابقة"[2].

1- خطوات تعليم النحو وفق الطريقة القاسية:

تسير الطريقة القياسية وفق المراحل التالية:

أ. التمهيـــد:

وفيه يعود المعلم إلى الدرس الماضي للتذكير به من أجل ربطه بالدرس الجديد، ومراجعة القاعدة السابقة من خلال تحفيظها للتّأكد من أن المتعلمين قد استوعبوها، مع الإتيان بأمثلة تؤكّد ذلك، غالبا ما تكون اجترارا لما حُفظ.

ب. العـــرض:

وفيه تُعرض القاعدة الجديدة قراءة ثم يتمّ تسجيلها ويطالب المتعلمون بإعادة قراءتها وتسميعها حتى يصلوا إلى حفظها كاملة أو أجزاء منها.

ج. تفصيل القاعدة:

وفيه يُطلب من المتعلمين الإتيان بأمثلة تتناسب مع ما جاء في القاعدة بالترتيب قياسا على كل عنصر، فإن عجزوا تدخّل المعلّم للإتيان بالأمثلة والتي غالبا ما تكون أمثلة جاهزة نُقلت من صفحات الكتب إلى الذاكرة.

---

1 علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، ط 2، عمان، 2010، ص 258
2 نصر الدين بوحساين، تعليم اللغة العربية، واقع وآفاق، ص 45

د. التطبيق:

ويتمّ عن طريق المساءلة بأسئلة تطبيقية حول القاعدة، تكون إجابة المتعلمين عنها مقياسا لدرجة استيعابهم للقاعدة وتمكّنهم منها، فإن كانت إجاباتهم صحيحة دلّ ذلك على فهمهم للدرس والعكس.

2- مزايا وعيوب الطريقة القياسية:

من مزايا هذه الطريقة أنها تتميز بسهولة التقديم وادّخار الجهد وربح الوقت؛ فـ"الطريقة القياسية تمتاز بسهولة السير فيها على وفق خطواتها المقررة... وهي أيضا طريقة سريعة لأنها لا تستغرق وقتا طويلا"[1]، لذلك تعد أيسر الطرق تطبيقا، فهي "طريقة سهلة لا تحتاج لوقت أو جهد"[2]، والسرّ في سهولة استخدامها أن المعلم هو مصدر المعرفة ومالكها، يقدّمها كما يشاء بكل يسر ما دام أمام متعلم متلقٍ فقط طُلَب منه الإصغاء والتسجيل والاسترجاع.

ورغم هذه المزايا إلاّ أنها لا تخلو من العيوب، يرى علي أحمد مدكور أنّ "من مساوئ هذه الطريقة ... أنها تبدأ بالأحكام العامة الكلية التي تكون غالبا صعبة الفهم والإدراك ثم تنتهي بالجزئيات، أي أنها عكس قوانين الإدراك؛ حيث تبدأ بالصعب وتنهي إلى السهل"[3]، كما أنها لا تدفع المتعلمين إلى اكتشاف القوانين النحوية المتحكمة في التراكيب اللغوية ممّا يشعرهم بالرتابة فيتولّد لديهم الملل والنفور من الدرس النحوي، ورغم حفظهم للقاعدة وقدرتهم على استرجاعها في أيّ حين فهم يبقون عاجزين عن تطبيقها وظيفيا في إنتاجاتهم، كما أنها

---

1 طه حسين الدليمي وكامل محمود الدليمي، أساليب حديثة في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، ط 1، 2004، ص 63.

2 فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، دار عالم الكتب، الرياض، ط 1، 1998، ص 191.

3 علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص 294، 295

لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين ولا قدراتهم العقلية وميولهم وهي لا تولي المتعلم كبير اهتمام فهو مجرد متلق سلبي يجب تزويده بالمعرفة النحوية وحشو ذهنه بها، واعتمادها على الحفظ يجعلها تهمل بقية العمليات العقلية ممّا يدفع المتعلمين إلى التكرار والمحاكاة العمياء لنماذج فُرضت عليهم فرضا، وهذا من شأنه أن يضعف فيهم القدرة على الابتكار والإبداع واستخدام التفكير المنطقي، خاصة وأنها تنطلق من الصعب إلى السهل وهذا يتعارض مع التفكير العلمي ومع القدرات العقلية التي غالبا ما تنطلق من الجزء لإدراك الكلّ، لذلك فإنّ "هذه الطريقة تصلح للتعليم في الصفوف العليا ولا تصلح لتعليم الصغار وبعبارة أدق لابد أن يكون التلاميذ في سن تسمح لهم بالتجريد"[1]، والسبب في كونها غير صالحة للمتعلمين في المراحل الأولى "لأن التلاميذ في هذه السن لا يستطيعون تركيز انتباههم تركيزا إراديا لفترة طويلة من الزمن، وإن استطاعوا ذلك رغم استحالته فهم لن يستطيعوا فهم ما يلقى عليهم دون مناقشة منهم"[2]، وقد جمع الدكتور علي أحمد مدكور مساوئ هذه الطريقة، بعد أن ذكر محاسنها، في قوله: "بالرغم من سهولة وسرعة حفظ القواعد بهذه الطريقة إلا أنها تعوّد التلاميذ على الحفظ والمحاكاة العمياء وعدم الاعتماد على النفس، والاستقلال في البحث كما أنها تضعف فيهم القدرة على الإبداع والابتكار... وقد أدى هذا إلى نفور التلاميذ من دراسة النحو"[3]، ذلك لأنها "تبدأ بالمجرد الذي يثقل على ذهن الطلبة ويبعُد عن مداركهم"[4]

1 عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، ص 125
2 فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء، الإسكندرية، ط 1، 2003، ص 75
3 علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 338
4 عبد الرحمن النجدي، أصول تدريس اللغة العربية، دار رائد، العراق، ط 2، 1984، ص 59

ثانيا: الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية)

وهي طريقة تقوم على مخافة مساوئ الطريقة القياسية، فهي تنطلق من الجزء للوصول إلى الكل، فـ"الأساس فيها الوصول من الأمثلة، أو الجزئيات إلى القاعدة، تعرض الأمثلة وتناقش فيها الظاهرة النحوية للكشف عن نواحي الاشتراك، ثمّ تُستنبط القاعدة التي تسجِّل هذه الظاهرة"[1].

وتستند هذه الطريقة إلى قوانين العقل والتفكير المنطقي، فالعقل لا يتوصّل إلى المعرفة الكلية إلاّ بعد تتبّع أجزائها؛ والتفكير الاستقرائي ينبني على "ملاحظة الظاهرة ملاحظة علمية مبنية على فروض ثم فحص هذه الفروض للخروج بالنتائج التي تمليها الظاهرة"[2]، كما "تقوم هذه الطريقة على الأمثلة التي يشرحها المعلم، ويناقشها، ثم يستنبط منها القاعدة، وهذا يعني أنه يبدأ من الجزء إلى الكل"[3]، بشكل تدريجي يساعد على الإلمام بالقاعدة وبناء أجزائها، وهذا منوط بالمعلّم الذي عليه أن يختار الأمثلة ويحسن انتقاءها وإعدادها وترتيبها ليعرضها على المتعلمين فيناقشها معهم مناقشتها متدرّجة مثالا فمثالا، "لذلك يجب تحضير الأمثلة التي تنطبق عليها القاعدة العامة، وتوضيحها للتلاميذ من حيث المعاني، والمبنى، ومن ثمَّ يَتوصَل التلميذ عن طريق التفكير إلى الأحكام العامة، أو القاعدة من الأمثلة، أو الحالات الخاصة."[4]

1 محمد إسماعيل ظاهر ويوسف الحمادي، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، الرياض، ط 1، 1974، ص 279
2 سمير شريف استيتية، علم اللغة التعليمي، ص 115
3 سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص 229.
4 زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2005، ص 222.

هذا ما يجعل الطريقة الاستقرائية أفضل من الطريقة القياسية في عرض المعرفة النحوية بشكل تسلسلي منطقي متدرّج، وهي الطريقة الصحيحة التي دعا ابن خلدون قديما إلى تبنيها في التعليم حين قال: "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا، إذا كان على التدريج شيئا فشيئا، وقليلا قليلا... ويقرَّب إليه في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يورد عليه"[1]، لِما في ذلك من تحفيز للتلميذ على التفاعل مع الدرس، وتنمية التفكير العلمي لديه، فلا يكون مجرّد متلق للمعرفة ووعاء وجب ملؤه بها، فهو مطالب بالملاحظة والاستنتاج والتطبيق وهذا يشعره بقيمته في الدرس.

1- خطوات تعليم النحو وفق الطريقة الاستقرائية

أ. التمهـيد

ويكون الهدف منه أساسا تهيئة التلاميذ وتحفيزهم على الإقبال على الدرس، لذلك وجب أن يكون مشوّقا في شكل قصة قصيرة أو حوار أو عرض فكرة تستثير التلاميذ، كما يستطيع أن يكون مراجعة للدرس السابق من أجل ربطه بالدرس الجديد.

ب. العـرض

وفيه يتمّ عرض الأمثلة النحوية المرتبطة بالظاهرة الجديدة المراد تقديمها للتلاميذ، والتي يجب أن تغطي كل جوانب القاعدة النحوية، لذلك يتمّ عرضها مرتّبة حسب أجزاء القاعدة، ثم يقوم المعلم بقراءة هذه الأمثلة قراءة إعرابية متأنية، تليها قراءة بعض التلاميذ.

ج. الربط والموازنة

---

1 عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1993، ص103.

"وهي عملية موازنة ومقابلة بين المعلومات الجديدة والمكتسبات السابقة"[1]، يناقش الأستاذ في هذه المرحلة الأمثلة بمشاركة التلاميذ، ويدعوهم إلى المقارنة والموازنة وربط تعلماتهم الجديدة بالسابقة للوصول إلى الاستنتاج.

د. التعميم أو الاستنتاج

في هذه المرحلة يتوصل الأستاذ إلى استنتاج كلّ أجزاء القاعدة بإشراك التلاميذ، ثمّ يلجأ إلى تدوينها على السبورة، "وهي المرحلة التي يتوصل فيها المتعلمون إلى وضع القاعدة أو التعريف، بأنفسهم"[2].

بعد هذه المرحلة تأتي مرحلة ترسيخ القاعدة كآخر مرحلة من خلال التطبيق على هذه القاعدة، وهي مرحلة التطبيق.

هـ. التطبيق

إنّ "الإلمام بالقواعد يمثل الجانب النظري من الخصائص اللغوية، في حين تمثّل التطبيقات الجانب العملي الذي تبدو فائدته في القراءة السليمة والتعبير الصحيح"[3]، إذ من خلال التطبيق يتأكد المعلم والمتعلم معا من درجة تحصيل القاعدة النحوية ويسمح لهما بتدارك الخلل في حينه، لذلك يحرس فيه المعلم على"ترسيخ المعلومات في أذهان المتعلمين عن طريق التمارين الشفهية و الكتابية."[4]

1 عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، ص 125
2 عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، ص 125
3 حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 45
4 عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، ص 125

مزايا وعيوب الطريقة الاستقرائية:

من مزايا هذه الطريقة أنها تبدأ بالتدرّج في تقديم القاعدة النحوية انطلاقا من الأمثلة المعروضة على التلاميذ بترتيب يضمن لهم هذا البناء التدريجي الذي يراعي سنن الإدراك المنطقي ويساير طبيعة التفكير العلمي ويضمن وصول المعلومات للمتعلم بكيفية منظّمة، وهذا التنظيم تتطلّبه أيّ عملية تربوية باعتبارها هادفة تسعى إلى تنمية جميع جوانب شخصية المتعلم، وتحقيق جملة من الأهداف التي لا يمكن بلوغها بالسرعة والقفزة دفعة واحدة وإنما تتحقّق بالتدرّج والانتقال من مرحلة إلى مرحلة متقدّمة توصل إلى الغاية المنشودة.

كما تقوم الطريقة الاستقرائية على المساهمة المتبادلة بين الأستاذ والتلاميذ من خلال المناقشة والحوار وكذا المهام التي يطلبها الأستاذ من التلاميذ، ممّا يولّد تفاعلا إيجابيا داخل حجرة الدرس وهذا ما دفع البعض إلى اعتبار هذه الطريقة من أنجع الطرائق التعليمية لأنها "تخلق رجالا يثقون بأنفسهم، ويعتمدون على جهودهم، كما أنها تعلّمهم الصبر والأناة في تفكيرهم"[1] من خلال ذلك التدرّج الذي ألفوه وعوّدهم عليه الوصول إلى القاعدة الكلية، كما أنّ من مزاياها في نظر اللسانيين المعاصرين أنها "تنطلق من الواقع اللغوي نفسه، وتعتمد على الملاحظة، والتتبّع، والموازنة والاستنتاج والتطبيق، هذه هي طريقة البحث العلمي التي تتبع في تدريس المواد العلمية الآن، وذلك لأنها تساير طبيعة الفكر"[2].

1 سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص 228.
2 وزارة التربية الوطنية، همزة وصل، مجلة التربية والتكوين، عدد خاص، الجزائر، 1991، ص 202

ومع ما سُجّل لهذه الطريقة من مزايا إلا أنها لم تسلم من النقد ولم تخل هي الأخرى من العيوب والنقائص، ومنها اعتمادها على أمثلة وجمل مبتورة عن النص بعيدة عن سياقها، و"الاعتماد على الأمثلة المستمدة من مصادر مختلفة ولا رابط بينها يتعارض مع الاتجاه الوظيفي التواصلي الذي يسعى إلى إكساب المتعلم ملكة تواصلية"[1]، كما أنها تكتفي أحيانا بعرض مثالين أو ثلاثة على المتعلمين لاستنباط القاعدة النحوية، ممّا يجعلها تتّسم بالتفريط والتقصير فهي لا ترمي إلى تحقيق المهارة التعبيرية المطلوبة في تعليم اللغة، ثمّ "إن التلميذ[وفق هذه الطريقة] لا يحقّ له الإبداع والارتجال فهو يواجه وضعيات بسيطة، لا تتطلب منه سوى تذكّر وتطبيق المعارف المرسّخة في ذهنه، أما استعمال المعرفة في وضعيات أكثر تعقيدا فيظلّ مهمّشا [وبالتالي فهي] لا تزوّد التلميذ بالآليات التي تمكّنه من مواجهة مواقف جديدة ولا تطلب منه سوى تكرار وإعادة إنتاج ما قدّمته له"[2] دون محاولة الوصول به إلى بقية المستويات المعرفية التي حدّدتها صنافة (بلوم)، وفي الأخير نورد النقد الذي وجّهه إليها الدكتور علي نبيل الذي يقول فيه: "وقد كانت قواعد النحو فيما سبق تُحدَّد عن طريق إعطاء أمثلة من حالات الاطّراد والشذوذ وشروط الجواز والتفصيل. ومن البديهي أن هذه الأمثلة مهما تعدّدت لا يمكن أن تغطي لا نهائية التعابير اللغوية"[3]، ذلك لأنّ صحة التعبير وسلامته لا تتأتّى من خلال أمثلة منفصلة مهما تعدّدت أو كثرت، لأنها تبقى دائما محدودة لا تلبي حاجات مستعمليّ اللغة، وإنّ "تحويل تعليم اللغة... إلى قواعد نحوية بأمثلة

1 مريم بوجناح، القواعد النحوية للغة العربية في كتاب السنة الخمسة من التعليم الابتدائي، دراسة وصفية نقدية إحصائية على ضوء المقاربة النصية، رسالة ماجستير، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، 2009، ص 60
2 حفيظة تزروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة، الجزائر، 2003، ص 134
3 علي نبيل، الثقافة العربية وعصر المعلومات، عالم المعرفة، الكويت، 2001، ص 270

مصنوعة ومبسطة بعيدة عن المستويات المعاصرة للعربية، وتقديم هذه القواعد بطريقة لا تتيح للتلميذ إلا قدرا محدودا من التوظيف الفعّال لها، يجعلها مجرد فرع معرفي ومادة تعليمية تقتصر قيمتها عل درجتها القليلة في الامتحان، ودون أن تتجاوز فائدتها ذلك إلى فروع المادة أو إلى المواد الأخرى أو إلى التكوين اللغوي المعاصر"[1] علاوة على هذا فالأمثلة المنفصلة "في كثير من اتجاهاتها، قد تمثّل لهجات عربية متعارضة، وتقوم دليلا على لغات قديمة متباينة، وتساق لتأييد آراء نحوية متناقضة"[2] قد توقع المتعلمين في حيرة وخلط يجعلهم ينفرون من الدرس النحوي، وهذه إحدى الشوائب التي داخلت النحو، "ونمت على مرّ الليالي؛ وتغلغلت برعاية الصروف، وغفلة الحراس؛ فشوّهت جماله، وأضعفت شانه وانتهت به إلى ما نرى"[3] من تعقيد.

ثالثا: الطريقة المعدّلة أو طريقة النص الأدبي

وهي الطريقة المعدَّلة عن الطريقة الاستقرائية التي تعتمد على أمثلة مستقلّة وجمل مبتورة عن سياقها. ظهرت الطريقة المعدَّلة "بظهور موجة الدعوة إلى تيسير النحو، وهي طريقة متأخّرة من حيث ظهورها"[4]، وتسمى أيضا طريقة النصوص الأدبية لأنها تعتمد نصا متكامل الأجزاء و"تقوم على عرض النص الأدبي المترابط الأفكار، وهي تسير بكتابة النص الأدبي أمام التلاميذ مع كتابة الأمثلة المرغوب في دراستها بخط مميّز، أو وضع خطوط

1 رشدي احمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ط 1، ص 104
2 عباس حسن، النحو الوافي، ص 8
3 عباس حسن، النحو الوافي، ص 4
4 نسيمة حمار، إشكالية تعليم النحو العربي في الجامعة، جامعة بجاية نموذجا، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2011، ص 126

تحتها، وبعد أن يقرأها التلاميذ يناقشهم المعلم بالأمثلة المميَّزة حتى يصل إلى استنباط القاعدة"[1]، لذلك يكون "تدريس القواعد النحوية [وفق هده الطريقة] من خلال الأساليب المتصلة لا الأساليب المنقطعة"[2]، والمقصود بالأساليب المتصلة هي قطعة من القراءة في موضوع واحد، أو نص من النصوص، يقرؤه التلاميذ ويفهمون معناه، ثم يشار إلى الجمل وما فيها من الخصائص، ويعقب ذلك استنباط القاعدة منها، وأخيرا تأتي مرحلة التطبيق، وتعمل هذه الطريقة على أن "يُدرس النص درسا لغويا من جوانبه المختلفة وبما يساير طبيعة اللغة صوتا، ومبنى، ومعنى، وذوقا، وبلاغة، ونحوا"[3]، لذلك فهي تتناسب ما يدعو إليه اللسانيون المعاصرون في تعليمية اللغات، فهم ينادون بوجوب "تعلّم اللغة كوحدة تتكامل أجزاؤها منذ الخطوة الأولى لتعليمها، وتنمو في مدارجها المتتابعة ككلّ له وحدته، لا كأجزاء منفصلة"[4]، وفق نظرة تكاملية "لا تختصّ بتدريس القواعد [النحوية فحسب] بل تتجاوزه إلى تعلّم اللغة بأنشطتها المختلفة؛ ويتمّ بواسطتها تدريس القواعد من خلال النصوص الأدبية، شعرا ونثرا، إلى جانب تدريس القراءة والإملاء والتعبير، ونصوص المطالعة."[5]

تهدف هذه الطريقة إلى إكساب المتعلمين المهارات اللغوية الضرورية التي تجعلهم قادرين على التواصل مع غيرهم ، مشافهة وكتابةً، بلغة سليمة تعبّر عن مقاصدهم، ينقلون بها أفكارهم ويفصحون عن رغباتهم ويُعربون عن مطالبهم، فيَفهمون ويُفهمون، في ظلّ نظرة

1 سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص 228
2 طه علي حسن الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديثة، الأردن، 2005، ط 1، ص 210
3 طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 224
4 صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، بوزريعة، 2000، ص 59
5 أنطوان صياح، تعلّمية اللغة العربية، ط 1، دار النهضة، بيروت، 2006، ص 130

"التربية الحديثة إلى اللغة على أنها وسيلة تفيد الفرد في فهم النواحي الثقافية، وعلى أنها أداة اجتماعية، تمكّن الفرد من الاتصال بغيره، والتفاهم معه، فيجب أن تدرَّس على أساس أهميتها الوظيفية في الحياة، وذلك ليدرك المتعلّم أنّه يتعلّم شيئا يحتاج إليه في حياته"[1]، لذا يجب على المعلم أن يبذل جهدا في انتقاء النصوص المناسبة التي تساعد على تدريب المتعلمين على دراستها لغويا من جميع النواحي مبنى ومعنى، بلاغة ونحوا، "كما يهتم بحسن اختيار الأمثلة ممّا يتّصل بحياة التلميذ، وبتدريب التلاميذ على التعبير الشفوي والكتابي"[2]، وهكذا يصبح النص المختار الموجّه للمتعلمين "محورا تدور حوله جميع الدراسات اللغوية، فيكون هو موضوع القراءة، والتعبير، والتذوّق والحفظ والإملاء، والتدريب اللغوي"[3]، باعتباره البنية الكبرى التي تتجلّى فيها كل المستويات اللغوية، الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والأسلوبية، لذلك يُشترط في هذه النصوص أن تكون معبّرة عن واقع التلاميذ، مستجيبة لميولهم مناسبة لقدراتهم لأن "منطق التعلم عند التلميذ يقوم على أنه لا يتعلم شيئا إلا إذا كان له معنى بالنسبة له، والشيء لا يكون له معنى إلا إذا ارتبط بميولاته، والميل لا يوجد إلا إذا شعر المتعلم برغبة يريد تحقيقها من المؤلَّف الماثل أمامه"[4] الذي يرى فيه تقاربا مع واقعه ومماثلة له وهكذا يتفاعل معه ويدرك أن اللغة وحدة متكاملة غير قابلة للتجزيء، وتعلّمها في شكل أنشطة إنما هو ضرورة بيداغوجية تربوية لرفع الرتابة عن المتعلم وتسهيل العملية التعليمية/ التعلمية ، فيقلّ إحساس المتعلّم بصعوبة النحو لأنه سيدرسه متضمَّنا في

1 عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفني لمدرّسيّ اللغة العربية، ص 46
2 عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرّسي اللغة العربية، ص 46
3 عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرّسي اللغة العربية، ص 46
4 مريم بوجناح، القواعد النحوية للغة العربية في كتاب الستة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 29

النصوص التي تُعرَض عليه ويكتشف قيمته في البنى التركيبية لهذه النصوص، فيدرك مدى الترابط بين فروع اللغة.

تنطلق الطريقة المعدّلة من النص الذي يتناوله المتعلمون في نشاط القراءة فـ"يدرَّس ويناقَش من جوانبه جميعا فيشار إلى المعاني وإلى الصرف وإلى النحو إلخ، بمقدار ما لهذه الأمور من علاقة بالنص، ممّا لا يخرجها عن وظيفتها الصحيحة في اللغة"[1]، وهكذا تحبُّب إليهم القراءة التي تعدّ النشاط اللغوي الرئيس ومنطلق كلّ التعلمات اللغوية، وهي أكثر الأنشطة ممارسة في مختلف المواد التعلمية، وإنّ الربط بين الأنشطة اللغوية، وبين القراءة والنحو بشكل خاص، يعوّد المتعلم الحرص على سلامة تعبيره الشفوي والكتابي بمراعاة البنى التركيبية اللازمة التي يكون قد اكتسبها من ممارسته للقراءة، فيشعر بأنه يتعلّم اللغة بطريقة الوحدة لا فاصل بين فروعها؛ يرى داود عبده أنّ "دراسة النص بطريقة الوحدة لا تعني أنّ كلّ حصة يجب أن تشمل معالجة لقضايا لغوية تتعلق بفروع متعدّدة، فقد تنقضي حصة كاملة (أو مجموعة حصص كاملة) لا يُبحث فيها شيء من القواعد أو القضايا الإملائية، وقد تُصرَف حصة أخرى كاملة على بحث يتعلّق بفرع واحد كالقواعد مثلا. فالقضايا التي يتم تناولها تفرضها طبيعة النص"[2] والموقف التعليمي، فحين يخطئ المتعلم، أثناء ممارسته للفعل القرائيّ، خطأً نحويا فإنّ المعلم مطالب بتنبيهه إلى ذلك وتذكيره بالقاعدة النحوية المطلوبة خاصة إذا كان إسهام في استجلاء معنى النص وإدراك دلالته فتتجلى للمتعلم أهمية

1 عبده داود، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، ص 71
2 عبده داود، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، ص 75

النحو ويقبل على تعلّمه، لذا "فالاستعمال الخاطئ يجب أن يعالج بصحيحه، وإلا فلسنا بعلميين لأننا بتركه نكون قد فتحنا الباب للفساد اللغوي"[1] الذي يكون سببه التساهل في استخدام اللغة، فيجدر بالمعلم أن "يهتمّ بتدريب التلاميذ على الاستعمال اللغوي الصحيح، لا بتحفيظهم القواعد والتعاريف والتقاسيم"[2] وأن لا يتساهل مع أي خطإ، خاصة إذا كان له تأثير في فهم محتوى النص، فيألف المتعلم الصحيح ويحرص على اقتفائه، وبمثل هذا التكرار يصل إلى إنتاج نصوص مماثلة لما تعوّد أن يقرأه أو يُعرض عليه، خاصة وأن الطريقة المعدلة تنطلق من نشاط القراءة مدخلا لدراسة الظواهر النحوية وتذوق النص مثلما ذكرنا سابقا. "ولقد لقيت هذه الطريقة رواجا في الأوساط التعليمية لما لها من فائدة في رسوخ اللغة وأساليبها رسوخا مقرونا بخصائصها الإعرابية كما أنها تعتمد على المران المستمد من هذا الاستعمال الصحيح للغة في مجالاتها الحيوية وفي الاستعمال الواقعي"[3].

وإذا كان تعليم النحو، وفق الطريقة المعدّلة، وسيلة لا غاية تُقصد لذاتها، الهدف منها تقويم ألسنة المتعلمين وعصمتها من اللحن والخطأ، فإنّ "تقديم هذه الوسيلة هو فنّ يجب أن يتسلّح به كل من يقف أمام الطلبة في كلّ المراحل الدراسية"[4]، كما أنّ أيسر السبل لتحقيق هذه الغاية الأساسية، كما يرى المختصون في اللسانيات التطبيقية، هو أن يتمّ تعليم هذه القواعد في ظل اللغة، وذلك بأن تختار أمثلتها وتمارينها من النصوص الأدبية التي تسمو

1 عمار ساسي، اللسان العربي وقضايا العصر، عالم الكتب الحديث، الأردن، ص 90
2 عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرّسي اللغة العربية، ص 46.
3 ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط 1، 2002، ص 68
4 عاطف فضل محمد، النحو الوظيفي، دار المسيرة ، عمان، ط2، 2013، ص 19

بأساليب التلاميذ وترقى بأذواقهم، وتوسّع دائرة معارفهم وتسهم في تثقيفهم، وتُبرز لهم أثر القواعد النحوية في إبلاغ المعنى ودورها في امتلاك المهارات اللغوية، "وإنّ مزج النحو بالتعبير الصحيح يؤدي إلى رسوخ اللغة وأساليبها رسوخا مقرونا بخصائصه الإعرابية"[1]، خاصة وأن الإعراب ميزة تختصّ به العربية دون غيرها، يساعد في دفع الالتباس عن القارئ والمستمع ليكون التواصل بينهما مفهوما بعيدا عن كلّ تأويل، لذا يَعدّ ابن فارس الإعراب من أجلّ العلوم فيقول في شأنه: "من العلوم الجليلة التي خُصّت بها العرب، الإعراب الذي هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ، وبه يعرف الخبر الذي هو أصل الكلام. ولولاه ما مُيّز فاعل من مفعول، ولا مضاف من منعوت، ولا تعجب من استفهام، ولا صدر من مصدر، ولا نعت من تأكيد"[2]، وهذا ما يذهب إليه عبد القادر الجرجاني أيضا متحدّثا عن دور الإعراب في الكشف عن المعنى إذ يقول: "إذا كان قد عُلم أن الألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها، وأن الأغراض كامنة فيها حتى يكون هو المستخرِج لها، وأنه المعيار الذي لا يُعرف صحيح من سقيم حتى يُرجع إليه، ولا ينكر ذلك إلا من ينكر حسّه ومن غالط في الحقائق نفسه"[3]، غير أن الخطأ الذي يقع فيه أساتذة اللغة العربية هو تركيزهم على الإعراب وعلى الحكم الإعرابي للكلمة وعلاماتها والوظيفة الإعرابية للجملة، دون التركيز على البنى التركيبية والنحوية، وأثر ذلك في المعنى، ولهذا يرى إبراهيم مصطفى أنه "إذا وجب أن ندرس علامات الإعراب على أنها دوال على معانٍ وأن نبحث

1 راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، ط 1، 2003، ص 38
2 أبو الحسن أحمد بن فارس زكريا الرازي، الصاحبي في فقه اللغة العربية مسائلها وسنن العرب في كلامها، تحقيق عمر فاروق الصباغ، دار المعارف، لبنان، ط 1، 1993، ص 75
3 عبد القادر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق محمود شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط 3، 1992، ص 30

في ثنايا الكلام عمّا تشير إليه كل علامة منها، ونعلم أن هذه الحركات تختلف باختلاف موضع الكلمة من الجملة وصلتها بما معها من الكلمات، فأحرى أن تكون مشيرة إلى معنى في تأليف الجملة وربط الكلم"[1]، بينما حقيقة النحو غير الإعراب، إذ يرى عمار أن "النحو ليس إعرابا إنما هو دراسة القوانين التي تحكم الكلام العربي، وتكون مقياسا لكل من يريد أن ينحو سمت كلام العرب"[2]، فالنحو علاوة على أنه يبحث في أحوال أواخر الكلام إعرابا وبناءً فإنه ينظر إلى صحة تأليف الكلام للإبانة عمّا في النفس من المقاصد، فتتحقّق من خلاله فائدتان: الأولى معرفة معرفة أحوال أواخر الكلام والثانية كيفية تأليفه، فالنحو إذن أعمّ من الإعراب، وهو الذي يسمّيه الجرجاني النظم، فيقول "واعلم أنْ ليس النظم إلا أن تضع كلامك الموضع الذي يقتضيه النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التي رُسمت لك فلا تُخلّ بشيء منها"[3]، ومادامت معايير النحو لا يمكن تحديدها إلا من خلال نص متكامل فإن الطريقة المعدّلة هي المؤهّلة لمساعدة المتعلمين على إتقان هذه المعايير باعتبارها تتخذ النص منطلقا لكل التعلمات والأنشطة اللغوية من أجل إكسابهم المهارات اللازمة التي يسعى إليها تعليم اللغة بشكل متكامل، هذا ما يجعل هذه الطريقة " تتماشى والاتجاه التكاملي في تدريس اللغة العربية، وتزيد من توسيع مدارك الطلبة وثقافتهم من خلال قراءة النصوص، وتُقدِّم الأفكار متكاملة غير مجزّأة، وتضع أمثلة جاهزة تحت تصرّف المدرّس والطلبة ولا يضطرّ المدرّس للبحث عن أمثلة قد تكون

1 مصطفى إبراهيم، إحياء النحو، مطبعة لجنة التأليف والنشر والترجمة، القاهرة، 1959، ص 49
2 عمار ساسي، اللسان العربي وقضايا العصر، ص 91
3 عبد القادر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص 48

مصطنعة"[1]، لا تتكامل بينها ولا يربطها رابط، إنما هي أجزاء مبعثرة تظهر فيها اللغة أشلاء ممزّقة و"تمزيق اللغة يفسد جوهرها ويخرجها عن طبيعتها [لأنه] يعدّ تفتيتا للخبرة اللغوية التي يكتسبها التلاميذ، ولعلّ هذا من أسباب عجزهم عن استعمال اللغة في المواقف الحيوية استعمالا سليما من جميع الوجوه"[2].

هذا عن الطريقة المعدّلة وعلاقتها بالنحو التعليمي، فما هي خطوات هذه الطريقة؟ الإجابة نجدها في هذا العنصر.

1- خطوات الطريقة المعدلة:

قبل عرض خطوات الطريقة المعدّلة أو طريقة النصوص الأدبية بالتفصيل، نوردها مجملة، تبدأ هذه الطريقة بعرض نص متكامل يحمل توجيهات خاصة ويعالَج النص كما تعالج موضوعات القراءة، إذ يقرأ التلاميذ النص قراءة صامتة متبوعة بمناقشة تنطلق من البناء الفكري للنص، بعدها تستخرج الأمثلة المطلوبة في الظاهرة النحوية المقررة، ثم تناقش للوصول تدريجيا إلى القاعدة العامة، والمعلّم المقتدر هو الذي يدعو المتعلمين أثناء قراءتهم النص إلى "ملاحظة الخصائص التي تترجم عن وظيفة الظاهرة النحوية في الكلام، وهي الظاهرة التي يراد دراستها، بحيث يرتكز انتباه التلاميذ على الغرض الوظيفي والحركة الإعرابية، والعلاقة بينها وبين المعنى، وعلى ما هو من خصائص القاعدة للانتقال بعد ذلك

1 محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، مصر، ط 1، 2006، ص 286
2 عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرّسي اللغة العربية، ص 52

إلى التطبيق الذي يعتمد هو الآخر على نصوص قصيرة جدا ومتكاملة المعنى"[1] ويلّخص حسن شحاتة هذا بقوله "الطريقة الاستقرائية المعدلة، التي تنطلق في دراسة قواعد اللغة العربية من النص الأدبي وهي أحدث الطرق وتقوم على تحليل الظواهر اللغوية في النص وما فيها من الخصائص، ويعقب ذلك استنباط القاعدة منها، وأخيرا تأتي مرحلة التطبيق. وفيها يتم تدريس قواعد اللغة في ظل اللغة وتمتزج القواعد والتراكيب، والتعبير، والقراءة بدل تدريسها مستقلة"[2].

وفيما يلي مراحل الطريقة المعدّلة مفصّلةً:

أ. التمهيد

وتتمثّل وظيفته الأساسية في إثارة انتباه المتعلمين وتحفيزهم، ويغلب عليه تذكيرهم بالدرس السابق ومراجعته قصد ربطه بالدرس الجديد، غير أنه يمكن للأستاذ أن يختار تمهيدا آخر يراه مناسبا للموقف التعلمي الذي قد تفرضه الظاهرة النحوية.

ب. العرض

وفيه يتم عرض النص عن طريق كتابته على السبورة بخط واضح إن كان قصيرا، أو بالعودة إليه في الكتاب المدرسي إن كان النص موجودا فيه، يُقرأ النص ثمّ يقوم الأستاذ، بعد القراءة، بطرح أسئلة تكون إجابتها هي الأمثلة التي يراد الوصول إليها لأنها تخدم الظاهرة النحوية المطلوبة، ثمّ يدوّنها على السبورة إن أُخذت من النص الموجود في الكتاب محدّدا

1 علي فتحي يونس ومحمود كامل الناقة ، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة، القاهرة، 1981، ص 307.

2 حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 222

الشواهد المطلوبة بلون مختلف لافت للانتباه، وإن كان النص مكتوبا على السبورة سجّل الشواهد بلون مغاير مباشرة.

ج. التحليل

تُقرأ الأمثلة قراءات مختلفة، ثم يعالج الأستاذ الظاهرة النحوية المطلوبة بإشراك التلاميذ، ويساعدهم على إيجاد العلاقة بين المثال الأول وما يليه من أمثلة أخرى من خلال إجراء مقارنة يكتشفون فيها أوجه الاختلاف وأوجه التشابه، وبعدها ينتقل إلى الخطوة الموالية، وهي الاستنتاج.

د. الاستنتاج

بعد أن يكون التلاميذ قد تعاملوا مع الظاهرة النحوية وتمكنوا من تحديد الوظيفة الإعرابية للشواهد المعيّنة، سيكون في مقدورهم الوصول إلى استنتاج القاعدة النحوية أو بعض أجزائها بتشاركهم في ذلك من خلال توجيهات الأستاذ، ثمّ يقف أخيرا على التطبيق ليتأكد من قدرة التلاميذ على توظيف القاعدة.

هـ. التطبيـق

يكون التطبيق، غالبا، في شكل نص قصير يتضمن بعض أبعاد القاعدة النحوية المدروسة، من خلال أسئلة موجّهة، ويهدف التطبيق إلى ترسيخ القاعدة في أذهان المتعلّمين، كما ذُكر سابقا، خاصة وأنّ "القواعد لا يكون لها الأثر المطلوب في تعويد الطالب سرعة الأداء مع صحة التعبير إلا بعد الإكثار من التطبيق عليها، والتطبيق الشفوي

هو إحدى الوسائل في أن تصبح مراعاة القواعد النحوية مهارة لا تحتاج معها إلى كثير من التأمل والتفكير."[1]

2- مزايا وعيوب الطريقة المعدلة

يرى أنصار هذه الطريقة أنها "الطريقة الفضلى في تحقيق الكفاءات النحوية المحددة فالقاعدة النحوية لا تُفهم ولا تحتفظ بها ذاكرة المتعلم إلا إذا جاءت مستنبطة من النص مشفوعة بالممارسة"[2]، خاصة وأنّ المتعلم يتعامل مع نصوص عديدة ومتنوعة وهو في احتكاك متواصل بها، فهو يقرأ نصوصا بالعربية في مختلف المواد التعليمية، في المواقف الرسمية وغير الرسمية خارج الإطار المدرسي حين يتصفّح الجرائد أو المجلات أو حين يقتني كتبا للمطالعة الخارجية، وهو مطالب بالتفاعل مع مختلف هذه النصوص، لذلك فإن الطريقة المعدلة يمكنها أن:

- ✓تزيد من إمكانية الذكاء؛
- ✓تزيد من الدافعية الداخلية؛
- ✓تعمل على تقوية ميل أو نزعة المتعلم؛
- ✓تعلّم تقنيات الاكتشاف وحل المشكلات.

1 حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ص 221

2 مريم بوجناح، القواعد النحوية للغة العربية في كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، دراسة وصفية نقدية إحصائية على ضوء المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية، رسالة ماجستير، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، 2009، ص 61

تجعل المتعلم يحفظ قدرا كبيرا مما يتعلمه[1]، وهذا من شأنه أن يحبّب إليه النحو بعدما كان يشعر بالنفور منه، لأنه سيدرك أهميته البالغة سلامة التركيب وفي استقامة المعنى، فيعرف أنّ بدونه لا يمكنه فهم النصوص التي يتعامل معها، فتنمو ملكة التذوق الفني لديه، لذا على المعلم استغلال هذه الطريقة في العمل على تنمية هذه الملكة بحسن انتقاء النصوص التي تستجيب لميول المتعلمين وتلبي رغباتهم وتتناسب مع واقعهم وتعبّر عن اهتماماتهم وانشغالاتهم، وهذا ما يجعل هذه الطريقة تختلف عن سابقتيها اللتين اعتمدتا على الأمثلة الجاهزة وتقديم القاعدة النحوية للمتعلمين، وإن اختلفتا في طريقة العرض فهما تلتقيان في تجزئة اللغة في قالب أمثلة تخدم أجزاء القاعدة بعيدة عن الاستعمال الوظيفي للغة، وهو الأمر الذي يعاب عليهما، فمن "العوامل التي فرّغت النحو من المضمون الاتجاه إلى القاعدة مباشرة دون استنباطها من النصّ"2، وهذا ما لا نجده في الطريقة المعدّلة التي تُستخلص القاعدة النحوية فيها انطلاقا من النص لذا فهي من أفضل الطرق في تعليم النحو "ولا يخالجنا الشك في أن تعليم القواعد على هذه الطريقة في ثنايا القراءة والنصوص أجدى وأنفع"[3]، لأنها بهذا الشكل "تخدم... عدّة أغراض منها تمكين التلاميذ من أن يستعملوا الألفاظ والتراكيب استعمالا سليما، وتعرّف نسق الجملة العربية، ونظام تكوينها، وإكسابهم

1 ينظر صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 60
2 صابر بكر أبو السعود، في النحو العربي دراسة نصية، دار الثقافة ، القاهرة، 1988، ص 131
3 عبد الحميد حسن، القواعد النحوية، مادّتها وطريقتها، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1953، ص 6

العادات اللغوية السليمة، وتنمية القدرة على التعبير السليم، فضلا عن تزويدهم بمجموعة من الألفاظ والتراكيب الصحيحة بما ينمّي حصيلتهم اللغوية."[1]

ورغم ما حظيت به الطريقة المعدّلة من ترحيب في الأوساط التربوية ومن تزكية من طرف اللسانيين إلا أن خصومها نبّهوا إلى بعض عيوبها ووجهوا إليها انتقادات أهمها أنها تعمل على إضعاف التلاميذ في اللغة العربية لاستغراقها وقتا طويلا، تكون نتيجته إرهاق الأستاذ والتلميذ على حد سواء "فمبدأ التقديم بنص يناقشه المدرس مع تلاميذه، ثم يستخرج منه الأمثلة التي تعينه على استنباط القاعدة التي يراد تدريسها إنما هو ضياع للوقت"[2]، فالمعلم وتلاميذه "في هذه الحالة يستهلكون وقتا طويلا ينتقص من حق المناقشات النحوية التي تتجه إلى خدمة أغراض الدرس الأصلية، وهي استنباط القاعدة والتدريب عليها تدريبا كافيا، وانتقاص فرصة المناقشات النحوية يجعل التلاميذ يخرجون من الحصة دون أن يهضموا القاعدة الجديدة ودون أن يحسنوا التدريب عليها، والانتفاع بها في سداد النطق واستقامة اللسان"[3]، وفي ظلّ عجز كثير من النصوص عن تغطية النواحي المتعدّدة للظاهرة النحوية، سيظطرّ الأستاذَ إلى الاستعانة بأمثلة محوّرة ومصطنعة، مبتورة عن سياقها، وسيكون في ذلك إهدار للجهد وتضييع للوقت معا، هذا الوقت الذي يُفترض أن يُستغل في الشرح والتدريب على القاعدة من خلال التطبيق عليها، علاوة على هذا فبعض النصوص تتميز بالطول، فيضيع معظم الوقت في الأداء القرائيّ وفهم معاني النص المقروء ثم

1 عواد جاسم التميمي، باقي جواد محمد الزجاجي، واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الوطن العربي، الإدارة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة برامج التربية، تونس، 2004، ص 38
2 حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 213
3 عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرّسي اللغة العربية، ص 218

استخلاص القيم التي يتضمنها كل هذا على حساب القاعدة النحوية، وأي نص كما هو معلوم يستدعي تركيزا متواصلا من أجل فهم أحداثه المتعاقبة وتفهّم معانيه المترابطة، هذا ما لا يستطيع المتعلم القيام به أثناء آدائه لفعل القراءة ممّا يصعّب عليه استيعاب القاعدة النحوية التي لا يمكن فهمها إلا من خلال المعنى الذي من خلال للنص، هذه بعض المساوئ التي تعاب على الطريقة المعدّلة، والتي أجملها طه الدليمي في قوله: "أن هذه الطريقة تستنفذ وقتا طويلا لاستيفاء خطواتها خاصة عند طول النص، كذلك قد تدفع الطلبة إلى التركيز على القراءة وإهمال القواعد"[1] هذا إضافة إلى أن النصوص ليست كلها ملائمة لأذواق التلاميذ وهذا من شأنه أن يقلّل من تفاعلهم معها فيؤثر ذلك على أدائهم القرائي الجيد، الذي يكون له تأثير في عدم القدرة على التحكم في الوقت وحسن استغلال، إلى جانب هذا يلجأ بعض المؤلفين، خاصة في كتب المراحل الأولى، إلى صياغة نصوص مصطنعة تفتقر غالبا إلى الاتساق والانسجام، من أجل توفير التراكيب التي يحتاجها الدرس النحوي لأنه "يصعب الحصول على نص متكامل، يحمل كل الأمثلة المطلوبة التي تستنبط منها القاعدة النحوية."[2]

والخلاصة، أنه رغم تعدّد طرائق تعليم النحو إلا أنه من الأفضل ألاّ يقتصر المعلم على طريقة واحدة، باعتبار أن أية طريقة لا تخلو من النقائص ولا تسلم من العيوب، في حين أن لها من المحاسن ما يجعلها صالحة في موقف تعلمي معين دون غيرها، لذلك

1 طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 225
2 طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 225

فالمطلوب منه اختيار ما يراه الأنسب في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة من الدرس النحوي، إذ "لا مندوحة عن تنوّع الطريقة في الصف الواحد وفي المادة الواحدة بل في الموضوع الواحد لتتلاءم مع الظروف التي تناسبها"[1] ومع الموقف التعليمي الذي يكون المعلم والمتعلم فيه، فمهما بلغت الطريقة من الكمال فإن المنهج العلمي "لا يعترف بشيئ اسمه الحقائق النهائية التي تسري على كل زمان ومكان، بل يعمل حسابا للتغير والتطور المستمر، أي أن اعتماد العلم على أدلة مقنعة للعقل بصورة قاطعة، لا يعني أن الحقائق تعلو على التغيير"[2]، ومنه لا يمكن الجزم بالصلاحية المطلقة لطريقة ما دون الأخرى، فكل طريقة قد تصلح في ظروف معينة ولا تصلح في ظروف أخرى، والاقتصار على تطبيق طريقة واحدة يتناقض مع المنهج العلمي ولا يتوافق مع مقتضيات المقاربة بالكفاءات هذا ما يذهب إليه حسن محمد حسان قائلا: "إنّ التزام الأستاذ في درسه بطريقة معينة وأسلوب معين في تنشيط درسه أمر لا يتفق والمقاربة بالكفاءات التي من مبادئها الدعوة إلى أن يكيّف الأستاذ درسه ليوافق ظروف الموقف التعليمي الذي يواجهه بما فيه من عوامل ومؤثرات ولذلك فليس هناك طريقة معينة يمكن أن يتبعها المدرس في كل نشاط بل في كل درس"[3]، ويؤيّده في هذا الرأي الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح الذي يرى أن "الاختيار بين طرق ثلاث لدراسة النحو: طريقة النصوص الأدبية ثم القاعدة، أو طريقة الأمثلة ثم القاعدة،

1 جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق، 1996، ص 39
2 فؤاد زكريا، التفكير العلمي، عالم المعرفة، الكويت، 1987، ص 39
3 حسن محمد حسان وآخرون، التربية وقضايا المجتمع المعاصر في التربية والمجتمع – الدروس الخصوصية، عمالة الأطفال، البلطجية، التطرف – دار الجامعة الجديدة، القاهرة، 2007، ص 12

أو طريقة القاعدة ثم الأمثلة لا معنى له"[1]، لذلك ينبغي على معلم اللغة أن يكون ملمّا بمختلف الطرائق البيداغوجية حتى يتسنى له استخدام الطريقة المناسبة التي يتطلبها منه الموقف التعليمي، "على أن تكون الطريقة محكومة بحسن الاختيار، وصدق التقدير، وضمان النُجح من أيسر السبل وأقربها"[2]، لذا ليس عليه أن يتقيّد بطريقة معينة معتبرا إياها أنها الطريقة المثلى الواجب اعتمادها في كل الدروس، "وذلك لأن استمرار طريقة واحدة، والتزامها في جميع الأحوال، سيحوّلها مع الزمن إلى طريقة شكلية عقيمة، وهذا يسبّب السآمة والملل للتلاميذ"[3]، وعليه فإن المعلم الناجح هو الذي يكون ملمّا بمختلف الطرائق التعليمية حتى يختار أنسبها لمساعدته على تحقيق الأهداف التربوية المسطّرة، "فالتفكير البيداغوجي، وفي أحد مستوياته، يهدف إلى البحث عن كيفيية تعديد الطرائق البيداغوجية حتى تتوافق أحسن مع الوضعية والمشكلات التي يجب حلّها"[4]، وهذه إحدى مساعي بيداغوجيا الكفاءات المعتمدة في المناهج المعاصرة. وتبقى دائما "الطريقة الناجحة هي التي تؤدّي إلى الغاية المقصودة، في أقلّ وقت، وبأيسر جهد يبذله المعلم والمتعلم، وهي التي تثير اهتمام التلاميذ وميولهم، وتحفّزهم على العمل الإيجابي، والنشاط الذاتي، والمشاركة الفعّالة في الدرس"[5]، ولضمان نجاح الطريقة التعليمية ينبغي أن تكون "قائمة على الحقائق النفسية، والأسس التربوية وتكون موافقة لطباع المتعلمين، وملائمة لميولهم في أطوار نموّهم، مؤدّية إلى شحذ

1 عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، 2007، ص 236
2 عباس حسن، النحو الوافي، دار المعارف، مصر، 1975، ص 10
3 عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرّسي اللغة العربية، ص 34
4 عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص 236
5 عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرّسي اللغة العربية، ص34

أذهانهم، وتنمية مواهبهم، وتهذيب أخلاقهم وإظهار شخصيتهم، وأن يكون اعتماد [المعلم] فيها على التجربة والعقل، لا على التلقين والنقل"[1]، ولو دقّقنا في الكتب المدرسية المؤلّفة لتدريس القواعد النحوية في المراحل المختلفة نجد أنها جمعت بين طرائق التدريس المعمول بها قبل آلاف السنين في التعليم، وهي الطريقة القياسية، والطريقة الاستقرائية«الاستنباطية» والطريقة المعدّلة القائمة على تدريس القواعد من طريق النص،... التي يقوم على أساسها تدريس قواعد النحو في الوقت الحالي[2].

1 سعد علي زاير وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط1، الدار المنهجية، الأردن، 2015، ص133

2 ينظر صليحة مكي وحبيبة بودلعة العماري، دراسة مقارنة بين كتاب السنة الأولى متوسط وكتاب السنة السابعة أساسي، نشاط قواعد اللغة، نموذجا، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، واقع وآفاق، مرجع سابق، ص62

المبحث الثالث: المقاربة النصية

إن تبني المقاربة النصية في تعليمية اللغات يفرضه داعي تعدّد الطرائق التعليمية، وبالضبط الطريقة المعدّلة أو طريقة النصوص الأدبية التي تقوم على اعتماد نص متكامل، ونظرا لهذا الترابط بين المقاربة النصية والنص، فلابد من الحديث عن النص أوّلا لنورد بعض التعاريف التي قدّمها له الدارسون وأهم المفاهيم التي شهدها هذا المصطلح في الحقول اللسانية، وهذا ما يتناوله العنصر الأول من هذا المبحث.

1- مفهوم النص

حتى لا يكون هذا العنصر اجترارا لمعلومات هي نفسها التي كرّرتها قبلُ بحوث كثيرة، لم نتطرق إلى التعريف اللغوي لمصطلح النص الذي تناولته المعاجم العربية القديمة، واقتصر الحديث على تقديم المفاهيم الاصطلاحية التي عرفها في علم اللغة الحديث؛ وإنه من الصعوبة بمكان تحديد وضبط تعريف دقيق لمصطلح النص في العربية، ذلك لأن الدارسين العرب المحدثين اعتمدوا في تعاريفهم له نظريات ومقولات الغرب، فصعبت ترجمة المصطلح وعسر توحيد مفهومه، وهذا ما يصرّح به نعمان بوقرة إذ يقول: "وقد استعصى مصطلح النص على التعريف قديما وحديثا، إذ كثيرا ما تكاثفت الأسئلة في ماهيّته، وأقسامه، وأغراضه، وتمايزه عن أشكال تواصلية أخرى"[1]، وتأكيدا لهذا يقول عبد المالك مرتاض: "قد حاولنا أن نعثر على ذكر اللّفظ في التراث العربي النقدي،

1 نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، دراسة معجمية، جدارا للكتاب العالمي، عمان، ط 1، 2009، ص 11

فأعجزنا البحث ولم يُفضِ بنا إلى شيء، إلاّ ما ذكر أبو عثمان الجاحظ في مقدمة كتابه (الحيوان) من أمر الكتابة بمفهوم التسجيل والتقييد، والتدوين والتخليد لا بالمفهوم الحديث للنصّ"[1]، هذا الأمر وقف عائقا أمام الباحث العربي و تركه يواجه صعوبة ترجمة المصطلح في ظل غياب دقّة الترجمة، وإن الكم الهائل من التعريفات التي تطرحها الاتجاهات المختلفة في علم النص يقف دائما أمام ضبط وتحديد مفهوم دقق للنص، فالحديث عن النص "لا يباشره المرء بوصفه مختصا في علم اللسان ولا في الفينولوجيا ولا في الأدب، وإنما من حيث تقاطع مفاهيم النص وتصوّراته في الميادين المتاخمة، والحدود الفاصلة بين جميع تلك التخصصات المذكورة، إنه يعني مباشرة الحديث عن موضوع متعدّد التخصصات"[2]، ومع ذلك إلا أنه يمكن القول أن النص يأخذ "مفهوم النسيج أو الحياكة لما يبذله الكاتب من جهد في تنظيم أجزاءه، والرّبط بينها بما يكوّن كلاّ منسجما مترابطا"[3]، تتداخل فيه العناصر اللغوية بغرض تحقيق الوظيفة التبليغية التواصلية، التي تجعله كتلة مترابطة بفضل العلاقات النحوية التركيبية بين هذه العناصر من خلال الإحالة والعائد اللذين يحكمهما المستوى النحوي لأن النص "ليس مجرّد تتابع مجموعة من الجمل، وإنما هو وحدة لغوية نوعية ميزتها الأساسية الاتساق والترابط"[4]، هذه الميزة هي التي تحفظ في النص خيط المعنى وتحدّد العلاقة بين الجملة والجملة في بنائه تماشيا

1 نور الدين الفلاح، في مفهوم النص، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، تونس، 1990، ص 38
2 الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، برنامج السنة الأولى ـ جذع مشترك آداب ـ أنموذجا، دراسة وصفية تحليلية نقدية، رسالة دكتوراة دولة، معهد اللغة والأدب العربي، جامعة الجزائر،2007، ص20
3 الصبيحي، محمد الأخضر، مدخل إلى علم النَّص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط 1، 2008، ص 20
4 الصبيحي، محمد الأخضر، مدخل إلى علم النَّص ومجالات تطبيقه ، ص 59

مع مقتضى الحال، خاصة وأن وضع النص بعيدا عن السياق سيصعّب فهمه الفهم الصحيح، بل قد يجعل ذلك مستحيلا أحيانا، "وفي هذا الصدد يحرص فان ديك على ضرورة الارتباط المنطقي في البحث عن اتساق النصوص وانسجامها، ولعل هذا التوجه هو الذي أكده ج. م. آدام في كتابه المهم عن مبادئ اللسانيات النصية حين يقرّر كون النص إنتاجا مترابطا ومتسقا ومنسجما، وليس رصفا اعتباطيا للكلمات والجمل وأشباه الجمل والأعمال اللغوية"[1]، أما هاليدي فيعدّ النص عملية تفاعل في الواقع الاجتماعي، يتم بواسطتها تبادل المعاني،[2] وهذا ما يذهب إليه أيضا رياض زكي قاسم مقدّما تعريفا أوسع للنص وأكثر شمولية، فهو يرى أنه "مجموعة من الأحداث الكلامية تتكون من مرسل للفعل اللغوي، ومتلق له، وقناة اتصال بينهما، وهدف، وموقف اتصالي، فالمتحصَل لدينا ثلاثة مكونات رئيسة:

- المكون الدلالي: فهو تصورات كلية تربط بينها علاقات التماسك الدلالية النطقية.
- المكون النحوي: يتكون من وحدات نصية صغرى، تربط بينها علاقات نحوية.
- المكون التداولي: ويتمثل في مقصد النص أو هدفه، وجوانب تتعلق بمنتِج النص ومتلقيه والعلاقات بينهما، وأشكال التواصل والتفاعل، وسياقات الفعل اللغوي واختلاف المقامات ومستويات الاستخدام."[3]

1 نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، دراسة معجمية، ص 10
2 ينظر نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، دراسة معجمية، ص 18
3 رياض زكي قاسم، تقنيات التعبير العربي، دار المعرفة، بيروت، ط 1، 2000، ص 56

بينما يقدّم نعمان بوقرة تعريفا آخر للنص مركّزا فيه على ناحيته الشكلية و الدلالية، فالنص عنده "وحدة كبرى شاملة تتكون من أجزاء مختلفة تقع على مستوى أفقي من الناحية النحوية، وعلى مستوى عمودي من الناحية الدلالية، ومعنى ذلك أن النص وحدة لا تتضمنها وحدة أكبر منها، والمقصود بالمستوى الأول (الأفقي) أن النص يتكون من وحدات نصية صغرى تربط بينها علاقة نحوية، أما الثاني فيتكون من تصورات كلية تربط بينها علاقات التماسك الدلالية المنطقية"[1]، و أقرب إلى هذا المعنى يرى غيره النص بأنه "وحدة دلالية متكاملة يتركب من مجموع جمل لا يتضح معناها إلا بالنظر إلى ما قبلها وما بعدها ضمن السياق. فتفسير جملة مستقلة عن غيرها وغير مرتبطة بها لا يحدّد معناها بالنظر إلى ما قبلها وما بعدها من جمل إذ أن الجمل أبنية صغرى متضمنة في بنية كبرى"[2]، وهذا ما يجعل النص عبارة عن "رسالة لغوية تشغل حيّزا معيّنا، فيها جدلية محكمة مضفورة من المفردات والأبنية النحوية، وهذه الجدلية المضفورة تؤلّف سياقا خاصا بالنص نفسه"[3]، هذه الرسالة تحتاج إلى مرسل ومتلق وموقف، مثلما ذكره سابقا رياض زكي قاسم، ويؤيّده في هذا عبد العزيز فتح الله فالنص عنده هو "الصيغة المنطوقة أو المكتوبة التي صدرت عن المتكلم أو المؤلف في موقف ما قاصدا دلالة ما، وهذه الصيغة قد تكون لفظة أو إشارة أومتتاليات من الجمل المترابطة"[4]، غير أنّ الجملة المختصرة والأبنية المكوَّنة من جملة واحدة لا تدخل

1 نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، دراسة معجمية، ص 141
2 سعيد بحيري، علم لغة النص، الشركة المصرية العالمية لونجمان، مصر، ط 1، 1997، ص 126
3 محمد حماسة، منهج في التحليل النصي للقصيدة، فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مجلة النقد الأدبي، العدد2، مج 15، 1996، ص 108
4 عبد العزيز فتح الله عبد الباري، التماسك النصي في الحديث الشريف، مكتبة الفلاح، الكويت، 1987، ص 28

في دائرة النص ولا تقوم بوظيفته بالمعنى التواصلي، لأن العلوم النصية تهتمّ بالنصوص التي تظهر فيها درجة أعلى من التعقيد سواء من الناحية النحوية أو من الناحية الموضوعية، فالنصوص التي تتحقّق بوصفها هي التي تشكّل تتابعات من جمل تكون هي مجال موضوع التحليل اللغوي.

أما خولة طالب الإبراهيمي فإنها ترى أنّ "النص كلٌّ تحدّه مجموعة من الحدود تسمح لنا أن ندركه بصفته كلاً مترابطا بفعل العلاقات النحوية التركيبية بين القضايا وداخلها وكذلك باستعمال أساليب الإحالة والعائد المختلفة والروابط والمنظمات العديدة[التي تحقّق له الاتساق]... وإن الاتساق من الشروط الأساسية لبناء نصية المعنى وينتج هذا الاتساق باستعمال النظائر الدلالية أو المتجانسات الدلالية و يبقى التعريف الجامع للنص هو "تعريف محمد مفتاح الذي يعدّه حدثا اتصاليا تتحقق نصّيته إذا اجتمعت له سبعة معايير هي: الربط والتماسك والقصدية والمقبولية والإخبارية والموقفية والتناص"[1]، هذه المعايير السبعة هي التي تحقّق للنص نصانيته، والتي سبق ديبوغراند إلى تحديدها .

بعد عرض التعاريف التي شهدها مصطلح النص عند بعض اللسانيين المعاصرين ننتقل إلى العنصر الثاني في هذا البحث وهو المقاربة النصية.

1 نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، ص 22

2- المقاربة النصية:

إن التطوّر الذي شهده الدرس اللغوي بداية من منتصف القرن المنصرم، والذي تجلى في انتقال الدراسات اللغوية من الجملة إلى النص، بات داعيا ملحّا إلى وجوب النظر في طريقة التعامل مع النص التعليمي وكيفية استغلاله في تحقيق الأهداف التعليمية وبناء الكفاءات الضرورية، ورغم تنوّع طرائق دراسة النص والتعامل مع النص القرائي "من تحليلية إلى تركيبية إلى توليفية أو جمعية، وتبيان مساوئ وحسنات كلّ منها في التعليم"[1]، إلاّ أن كلّ هذه الطرائق لا تساعد على النهوض بالفعل القرائي، وتبقى عاجزة عن تحقيق بقية المهارات اللغوية، لذا كان لزاما على اللسانيين والتربويين البحث عن طريقة أفضل من الطرائق السابقة تضمن للمتعلم اكتساب هذه المهارات بشكل متكامل، فكان الحلّ، الذي رآه المختصون في تعليمية اللغات، هو تبنّي المقاربة النصية، التي تعني في الفعل التعليمي/ التعلّمي، تقرّب المتعلم باستمرار من النص، واحتكاكه المتواصل به في مختلف الأنشطة اللغوية، ممّا يساعده على اكتشاف الآليات التي تشتغل بها الوحدات التي يتشكل منها النص.

تعني المقاربة النصية "من الناحية النظرية: استراتيجية، طريقة، تقنية، ومن الناحية التطبيقية، إجراء، تطبيق، صيغة، وصف"[2]، ومنه فهي مجموع الطرائق التي تُستخدم في التعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا لتحقيق أغراض تعليمية معينة، وتفكيك مكوّناته من أجل معرفة كيفية اشتغال الظواهر اللغوية فيه عن طريق دراسة كل مستوياته المتباينة

1 ماغي الخوري شتوي وآخرون، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، ج1، 2006، ص 56
2 عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية ، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 1994، ص 21

والمتداخلة والتي تعدّ من مستويات المقاربة النصية التي لا تتحقّق إجرائيا إلا من خلال تجسيد نظرية الوحدة في تعليم الأنشطة اللغوية وذلك بـ "اتخاذ النص محورا لتدريس جميع الفروع (دون أن يكون لأيٍّ منها حصة خاصة)، فيتدرّب التلميذ خلال دراسة هذا النص على القراءة، أي فهم اللغة المكتوبة، وعلى الاستماع، أي فهم اللغة المسموعة، وعلى القواعد، أي فهم قوانين تركيب الكلمات والجمل التي تتحكّم في طرق تأدية المعاني، وعلى الحفظ والإملاء، أي قوانين كتابة اللغة، وعلى التعبير الشفوي والكتابي. عند ذاك لا يكون مجال لتكوُّنِ انطباعات خاطئة عند التلاميذ، كاعتبار دراسة الإملاء أو القواعد، غاية في حدّ ذاتها لا علاقة لها باستعمال اللغة في وظائفها الطبيعية، وكذلك لا تتكوّن انطباعات خاطئة عند المعلمين أنفسهم حول الغاية من تدريس اللغة"[1]، وهذا هو صميم المقاربة النصية والمسعى الذي تصبو إلى بلوغه في تعليمية اللغة العربية مناهجُ الإصلاح التربوي بالمدرسة الجزائرية، ذلك لأن "اللغة نظام متكامل، قائم على نسق من العلاقات العضوية بين مجموعة العناصر الفرعية التي يتألّف منها ذلك النظام، والكشف عن طبيعة هذا النظام مرهون بتطوّر الدراسات اللغوية التي تناولته تحليلا ودرسا"[2] والتي منها اللسانيات النصية أو نحو النص الذي تجسّده المقاربة النصية، فالغاية القصوى من المقاربة النصية هي الوصول بالمتعلم إلى تحقيق الكفاءة اللغوية والتواصلية التي يحتاجها في خطاباته تأهيلا له لولوج الحياة الاجتماعية التي تعجّ بنصوص مختلفة، وهذا بعد أن يكون قد تعوّد على تفكيك النصوص التي واجهته في

1 عبده داود، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، ص 70، 71
2 نصرة عبد الله الخضر صالح، أثر استخدام وحدة لغوية قائمة على المدخل التكاملي في تنمية مهارات الأداء اللغوي لطالبات الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية، ص 27

المواقف التعليمية، وفهم سماتها وأدرك تقنية اشتغالها، من خلال ما وفّرته له طريقة المقاربة النصية في مساره التعليمي التي تتخذ النص بؤرة للفعل البيداغوجي ومنطلقا لمختلف التعلّمات ومصدرا لكل المعارف اللغوية التي يجب تزويد المتعلم بها، وفي مقدّمتها الظواهر النحوية التي يبنى عليها فهم كيفية اشتغال اللغة ومعرفة طبيعة العلاقات بين عناصرها المساهمة في تلاحم أجزاء النص المنجز الذي لا يمكن تحليله نحويا إلا عن طريق مراعاة التفاعل والترابط بين النص ككلّ وأجزائه من ناحية، وبين مدلولاته المتنوعة من ناحية ثانية، وكذلك مراعاة التفاعل بين المبدع والمتلقي من خلال مراعاة المقام الذي يشغل جزءاً لا بأس به من اهتمام نحو النص[1]، "بمعنى أن النحو أساس لتفسير العلاقات اللغوية في النص للكشف عن قيمتها البلاغية، ومن ثمّ يرتبط النحو بالبلاغة ارتباطا وثيقا"[2]، وتعليم اللغة العربية على هذا الأساس أي (المقاربة النصية) يساعد في "تعليم اللغة اتصاليا كما يستهدف إكساب المتعلمين المهارات اللغوية الأربع، وتنميتها لديهم، وتمكينهم من مهارات الاتصال، واستخدام القواعد اللغوية من أجل أداء وظائف اتصالية معيّنة في مواقف معيّنة"[3] كما سبق ذكره، وهذا وفق المنهج التكاملي "الذي يتخطى كل الحواجز التي تفصل بين مقرّرات المواد

1 ينظر أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط 1، 2001، ص47
2 نصرة عبد الله الخضر صالح، أثر استخدام وحدة لغوية قائمة على المدخل التكاملي في تنمية مهارات الأداء اللغوي لطالبات الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية، ص 31
3 نصر الدين بوحساين، تعليم اللغة العربية واقع وآفاق، مجلة العربية، مخبر علم تعليم العربية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، 2011، العدد 3، ص38

الدراسية، ويوفّر خبرات تعليمية ذات معنى بالنسبة للتلاميذ، وخبرات علمية محسوسة في العالم الذي يعيشون فيه."[1]

1.2. مستويات المقاربة النصية

أ- المستوى الفكري

هو محور لكل التعليمات، وحوله تدور الأنشطة جميعها، من أدب ونصوص، ومطالعة وتعبير، وحتى يمضي المتعلم في سبيله لتلك المقاربة عليه أولا أن يثري رصيده اللغوي بمفردات جديدة ذات دلالات، ويثري رصيده الفكري بأمور كثيرة كملامح بيئة النص، والاطلاع على النمط وخصائصه، عن طريق اكتشافه معطيات ذلك النص المدروس ومناقشتها، مع تفحّص تركيب فقراته ومدى اتساقها وانسجامها.

ب- المستوى البنائي ويشمل:

- مدى التحكم في أدوات اللغة
- النظر إلى النص من حيث:

✓ المعجم؛

✓ التراكيب

✓ الظواهر النحوية والصرفية؛

✓ البلاغة[2]

---

1 نصرة عبد الله الخضر صالح، أثر استخدام وحدة لغوية قائمة على المدخل التكاملي في تنمية مهارات الأداء اللغوي لطالبات الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية ، ص 24

2 ينظر نعمان عبد السميع متولي، المقاربة النصية، دار العلم والإيمان، مصر، ط 1، 2014 ، ص 28

وعليه فإن العمل بالمقاربة النصية يقتضي تناول النصوص التعليمية من زاوايا عديدة كزاوية البنى اللغوية والتركيبية التي تحكم النص، وزاوية النمط الغالب عليه، وزاوية دلالته ومحتواه، وزاوية نية منتجه، وغيرها، وبهذا الشكل يستطيع المتعلم التحكم في أدوات اللغة ويثري رصيده اللغوي والمعرفي ويتمكن من تحليل هيكل النصوص فيصل إلى امتلاك مهارة التعبير بشقيه، وقد يصل إلى بلوغ درجة الإبداع في ما ينتجه مشافهة وكتابة، نظرا لاحتكاكه المتواصل بالنص القرائي الذي ساعده على معرفة تقنية اشتغال النصوص التي تعامل معها أثناء عملية التعلّم، وتفاعل معها من خلال الوضعيات التعلمية التي انطلقت من واقعه والتي يفرضها تفعيل المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية في مناهج الإصلاح.

والخلاصة أن المقاربة النصية هي مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه باعتباره خطابا متسقا منسجم العناصر، فهي تهدف إلى تمكين المتعلمين من التحكم في الإنتاج الشفوي والكتابي باستغلال مختلف المكتسبات التي تمّ تحصيلها من الأنشطة اللغوية التي تنطلق من النص المقرّر، فالمقاربة بالكفاءات تنظر إلى هذه الأنشطة على أنها روافد لهذا النص لذلك يجب التعامل معها وفق نمط اندماجي يساعد المتعلم على امتلاك ملكة نصية تؤهله لإنتاج نصوص خاصة به، محكمة البناء متوافقة المعنى.

المبحث الخامس: بين نحو الجملة ونحو النص

يجمع معظم الدارسين العرب أنّ النحو العربي القديم كان نحو جملة، فقد اهتم النحاة العرب الأوائل بالجملة وحملوا على عاتقهم مهمة دراستها من الناحية الوضعية، فصاغوا قواعدها واستقصوا أنماطها، معتبرين إياها أكبر الوحدات اللغوية التي يمكن إخضاعها للدرس النحوي

والبلاغي؛ والجملة عندهم ما تكوّنت من تركيب إسنادي فيه مسند ومسند إليه، إذ غالبا ما "توصف الجملة بأنها ملفوظ كل العناصر، فيه ترتبط بمسند وحيد أو عدّة مسندات متناسقة (هذا المسند) يمكننا أن نحذفه دون أن نمسّ استقامة الموصلة، فالجملة إذًا معرّفة وظيفيا من خلال تماسكها السانتاكسي الداخلي، لا من قبل معايير دلالية أو نغمية"[1]، "ومن المتفق عليه بين اللغويين... أن الجملة بالأساس عملية إسنادية تشتمل على مكونَين هما المسند والمسند إليه، ويضاف إليهما عنصر أو عناصر أخرى، إذا لم تكتف العملية الإسنادية بذاتها"[2]، بينما يعتمد آخرون في تعريفهم للجملة على ما تحققه من معنى تام يفهمه السامع فيرون أنّ "كل كلام يحسن السكوت عليه جملة"[3]، ومن الذين ذهبوا هذا المذهب خليل أحمد عمايرة الذي يعرّف الجملة بأنها "الحدّ الأدنى من الكلمات التي تحمل معنى يحسن السكوت عليه"[4]، وكذا إبراهيم أنيس الذي يقول: "إن الجملة في أقصر صورها أقل قدر من الكلام يفيد السامع معنى مستقلا سواء تركّب هذا القدر من كلمة أو أكثر"[5]، كذلك يرى عباس حسن "الكلام أو الجملة ما تركّب من كلمتين أو أكثر وله معنى مفيد"[6]، وإلى هذا الرأي يميل المعنى أحمد عفيفي الذي يعرفها بأنها "فكرة تامة، أو تتابع من عناصر القول ينتهي بسكتة"[7]، ومنه فأنه ليس للجملة تعريف متفق عليه عند النحويين العرب شأنهم في ذلك شأن

R.Galisson/ Dictionnaire de didactiqur des langues: D/cote/ Hachette/ 1979/ p 422/ نقلا عن عبد الجليل مرتاض، لسانيات النص التحليلية، ديوان المطبوعات الجامعية، 2013، ص78 1

ريمون طحّان، الألسنية العربية، دار الكتاب اللبناني، ط2، بيروت، 1981، ص542

عن عبد الجليل مرتاض، لسانيات النص التحليلية، ديوان المطبوعات الجامعية، 2013، ص65 3

خليل أحمد عمايرة، في التحليل اللغوي، مكتبة المنار، ط1، الزرقاء، الأردن، 1987، ص1054

إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو مصرية، ط6، القاهرة، 1978، ص2605

عباس حسن، النحو الوافي، دار المعارف، القاهرة، 1986، ص156

أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، 2001، ص177

غيرهم من اللغويين القدماء والمحدثين[1]، ومع ذلك يمكن القول أنّ الجملة هي وحدة لغوية أساسية مستقلة بذاتها لها معنى، وليست جزءا من وحدة أكبر، يمكن إخضاعها للتحليل اللغوي، عن طريق دراستها من حيث كيفية تعالق عناصرها وبيان قواعد هذا التعالق وأحكام ما يطرأ على هذه العناصر من تغيّرات هذا التحليل هو صورة من صور التحليل النحوي الذي اصطُلح على تسميته بنحو الجملة الذي "يقوم بدراسة الجمل معزولة عن سياقها أو الجملة المصنوعة، وهو يؤمن باستقلالية الجملة"[2]، ويقف عندها ولا يتجاوزها باعتبارها "مجموعة من المكونات اللغوية مرتبة ترتيبا نحويا بحيث تكوّن وحدة كاملة في ذاتها وتعبّر عن معنى مستقلّ"[3].

يهتم نحو الجملة بالقاعدة بالدرجة الأولى وكلّ ما خالفها يوصف بالشذوذ والبعد عن الفصاحة، باعتبار القاعدة معيارا يحدّد الصواب والخطأ، لذلك فهي تطبَّق على ما قيل قبلها وكلّ ما يقال بعدها وكل كلام يرَدّ إليها ويخضع لها، وبهذا المفهوم تصبح الجملة كيانا قواعديا يتحدّد على مستوى النحو فحسب، فهي في النص لا تُفهَم بحدّ ذاتها بل تسهم الجمل الأخرى في فهمها، ومنه فهي ليست قادرة على تحديد المعنى وحدها، وإنما يحدَّد المعنى أساسا من خلال النص الكلي الذي تتضامن أجزاؤه ممثَّلةً في الجمل لتشكّل فكرةً، وبما أن الجملة كما ورد آنفا "شكل لغوي مستقل،لا يتضمنه من خلال أي تركيب نحوي شكل لغوي

ينظر محمد إبراهيم عبادة، الجملة العربية ، دراسة لغوية نحوية، منشأة المعارفن الإسكندرية، 1984، ص2091
أحمدعفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، 2001، ص732
سامي عياد حنا وآخرون، معجم اللسانيات الحديثة، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، 1997، ص1293

أكبر منه"[1] فإنها ليست كافية لكل مسائل الوصف اللغوي بسبب ما قد يعتريها من غموض أحيانا، إذ "إنّ الجملة لا تشكّل في صلب ملفوظ أكبر سوى وحدة صغرى للخطاب ، وإنّنا مع الجملة نبرح ميدان اللغة بوصفها أداة للتخاطب التي تتجلى في الخطاب"[2].

يرى دي بوغراند أنّ دراسات التراكيب اللغوية جميعها على وجه التقريب قد اعتمدت منذ نشأتها في العصور السحيقة على مفهوم الجملة Sentence دون غيره، ومن المقلق أنّ هذا التركيب الأساسي قد أحاط به الغموض وتباينت صور التعريف به حتى في وقتنا الحاضر... ومازالت هناك معايير مختلفة لجُملية الجملة دون الاعتراف بصراحة بأنها تعريفات نهائية بل كونها أساسا لتوحيد تناول موضوعها[3]، لذلك أصبح من الضروريّ الانتقال إلى وحدة أكبر من الجملة ألا وهي النص، يقول سعد مصلوح: "أدرك علماء اللسان أن اجتزاء الجمل يحيل اللغة الحية فتاتا وتفاريق من الجمل المصنوعة والمجففة والمجمّدة"[4]، هذا الاجتزاء يتمثّل في شواهد النحو والبلاغة التي اعتمدها النحاة العرب الأوائل في وضع قواعد هذين العلمين، وهي في الغالب أمثلةٌ مصنوعة أو منزوعة من سياقها، وهذا ما دفع الدارسين المحدثين إلى الحكم على أنّ النحو العربي كان نحو جملة، "ولعل السبب في حمل الدارسين على وصف النحو العربي بأنه (نحو جملة)، هو خلوّه الظاهر من تحليل نصوص طويلة مكتملة تحليلا نحويا يوضّح الكيفيات التي تعالقت على أساسها جملها، ومن

هانيه فولجانج، مدخل إلى علم النص، تر/سعيد بحيري ، مكتبة الشرق، القاهرة، 2004، ص161

2 محمد يحياتين، مفهوم الأصالة من وجهة نظر تحليل الخطاب، مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، ع 14، ديسمبر 1999، ص336

ينظر دي بوغراند، النص والخطاب والإجراء، تر/تمام حسان، عالم الكتب ، القاهرة، 1998، ص88 3

سعد مصلوح، من نحو الجملة إلى نحو النص، الكتاب التذكاري لقسم اللغة العربية، جامعة الكويت، 1990، ص1404

ثمّ خلوّه من تجريدٍ لقواعدَ تضبط هذه الكيفيات"[1]، وهذا قصور وتقصير في حق الدرس اللغوي لما فيه من إهمال للغة في جانبها التواصلي من خلالها إقصاء الدلالة والمعنى والسياق والاقتصار على تحليل الجملة في جانبها التركيبي وفق معيار الصواب والخطأ الذي تفرضه القاعدة النحوية كما سبق الإشارة، "كما أنّ الجملة المختصرة والأبنية المكوّنة من جملة واحدة لا تدخل في دائرة النص ولا تقوم بوظيفته بالمعنى التواصلي، لأن العلوم النصية تهتم بالنصوص التي تظهر فيها درجة أعلى من التعقيد سواء من الناحية النحوية أو من الناحية الموضوعية، فالنصوص التي تتحقّق بوصفها تتابعات من جمل تكون مجال موضوع التحليل اللغوي"[2]، ذلك لأنّ التواصل بين الأفراد لا يتم بواسطة جمل بل يتحقّق عن طريق نصوص متكاملة، لذا ينبغي أن يُنظر إلى النص على أنه هو الوحدة الأساسية للتحليل اللساني ليس الجملة لأنها وحدة وصفية صغرى لا تصلح للوصف اللغوي بمختلف مستوياته، وعليه فقصور نحو الجملة هو الذي أدى إلى ظهور نحو النص أو لسانيات النص بداية من سبعينيات القرن المنصرم كتخصّص جديد ومتميّز ضمن الاتجاهات اللسانية الحديثة التي تولي النص أهمية بالغة باعتباره ممثلا للغة بمختلف مستوياتها، وصار يشكّل بعدا دراسيا جديدا، فقد "نشر فان دايك (Van Dijk) كتابا بعنوان: بعض مظاهر نحو النص (Some Aspects of text grammar) سنة 1972، اعترض فيه على النحو التقليدي، ودعا إلى اتباع طرق جديدة في تحليل النص والتعامل مع النص على أنه بنية كبرى،

فيصل إبراهيم صفا، نحو النص في النحو العربي، دراسة في مجموعة من العبارات النحوية الشارحة، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، ع92/مج23، جامعة اليرموك، الأردن، 2005 1

2 عبد العزيز فتح الله، التماسك النصي في الحديث الشريف، مكتبة الفلاح، الكويت، 1987،ص28

ومحاولة تحديد القواعد التي تحكم بنية المعنى"[1]، وهكذا تعتبر بداية السبعينيات مرحلة التحولات في المعرفة اللسانية والانتقال التدريجي من النظام اللغوي الذي يهتم بالجملة إلى النظام الذي يهتم بالنصّ وهذا على يد دي سوسير وتشومسكي وغيرهما من الذين ركزوا على اللغة في بعدها التواصلي، يقول نعمان بوقرة: "عُرفت السبعينات عند اللسانين بالحقبة الذرعية التي هي انعكاس للحاجات الاجتماعية المتغيّرة والتي تجاوزت ما يعرف بالنحو الجملي الذي تبناه بلومفيلد وهاريس وهوكيت وبايك ومن شاكلهم، والذين رأوا أن الجملة هي الشكل اللغوي المستقل الذي لا يدخل عن طريق أي تركيب نحوي في شكل لغوي أكبر منه، ويذهب هاريس إلى أن اللغة لا تأتي على شكل كلمات أو جمل مفردة بل في نص متماسك... وتواصلت الجهود لإنشاء نحو نصي يهدف إلى دراسة بنية النص"[2]، وهكذا كانت البدايات الأولى لظهور نحو النص الذي يعد فرعا من فروع اللسانيات العامة، والذي يهتم بدراسة النص باعتباره وحدة أكبر من الجملة، ويبيّن جوانب عديدة فيه كالاتساق والانسجام والإحالة وأنواعها وكذا السياق النصي وعلاقته بمنتجه ومتلقيه، لذلك يُعرف نحو النص بأنه "العلم الذي يبحث في سمات النصوص وأنواعها وصور الترابط والانسجام داخلها، ويهدف إلى تحليلها في أدقّ صورة تمكّننا من فهمها وتصنيفها ووضع نحو خاص

أنس بن محمود فجال ، الإحالة وأثرها في تماسك النص في القصص القرآني،رسالة دكتوراه، جامعة صنعاء، الأردن، 2009، ص451

نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، دراسة معجمية،جدارا للكتاب العالمي، ط1، الأردن،2009، ص1402

لها، ممّا يسهم في إنجاح عملية التواصل التي يسعى إليها منتج النص ويشترك فيها متلقّيه"[1].

يعرّف نعمان بوقرة نحو النص بأنّه"تيار جديد جعل من النص مادته الأساسية اصطلح عليه في البداية «نحو النص» وهو مصطلح يقابل لسانيات النص، حيث حصل نوع من الإجماع على ضرورة التغيير وفق منهجية لا تغفل الجملة ولكنها في مقابل ذلك لا تعدّها أكبر وحدة قابلة للتحليل اللساني، بل تنظر إليها من زاوية علاقتها ببقية الجمل الأخرى المكونة للنصّ إضافة إلى علاقتها بالسياق الذي أُنتجت فيه، وبمنتجها ومستقبلها"[2]، أمّا كوليش ريبال(Gulish Raible) فيقول: "نقصد بنحو النص مجموعة الأعمال اللسانية التي تملك، كقاسم مشترك، خاصية تجعلها تجسّد موضوع دراستها في المتواليات الخطابية ذات الأبعاد التي تتجاوز حدود الجملة"[3]، غير أنّ الفضل الكبير في الانتقال من الجملة إلى النص يعود إلى اللساني هاريس (Zelling S. Harris) من خلال كتابه «تحليل الخطاب» الذي قدّم فيه منهجا لتحليل الخطاب المترابط واهتم بتوزيع العناصر اللغوية في النصوص والروابط بين النص وسياقه الاجتماعي داعيا إلى وجوب تجاوز مشكلتين وقعت فيهما الدراسات اللغوية السابقة من أجل اكتشاف بنية النص وهما:

"الأولى: قصر الدراسة على الجمل والعلاقات فيما بين أجزاء الجملة الواحدة؛ فهاريس اهتم في أعماله بتوسيع حدود الوصف اللساني إلى ما هو خارج الجملة في تحليل الخطاب.

نادية رمضان، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، نماج من السنة النبوية، القاهرة، 2004، ص51

نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، دراسة معجمية،جدارا للكتاب العالمي، ط1، الأردن،2009، ص140(المرجع السابق نفس الصفحة)2

عبد الجليل غزالة، نحو النص بين النظرية والتطبيق، أنوال الثقافي، ع26، المغرب، 1986، ص113

الثانية: الفصل بين اللغة والموقف الاجتماعي، ممّا يحول دون الفهم الصحيح"[1]؛ وهكذا فإنّ هاريس وأمثاله هم الذين ساهموا في التحوّل إلى النص بعد أن أثبتوا أنّ نحو الجملة قاصر عن وصف بعض المظاهر التي تتعدّى الجملة لعدم توفّرها على الوسائل الكافية للتحليل اللغوي، يقول سعيد بحيري في هذا الشأن: "وقد عجّلت هذه الأبحاث بالانتقال إلى مستوى تحليلي أكبر هو مستوى النص، بعد أن أثبتت لسانيات الجملة محدوديتها في وصف بعض المظاهر التي تتجاوز حدود الجملة باعتبارها لا تتوافر على وسائل كافية لمقاربة هذه الظواهر[التي يمكن معالجتها] بطريقة أفضل إذا تمّ وصفها من جهة العلاقات القائمة بين الجمل في نصّ يتّصف بالتماسك ، لهذا أصبح هذا نحو النص عند الكثير من اللسانيين المعاصرين ضرورة لا اختيارا"[2] وبالتالي عجلت هذه الأبحاث في ظهور هذا النحو الجديد الذي يقوم على تشخيص علاقات لم يهتم بها نحو الجملة إذ له"دور كبير في تفسير النص من خلال تلك النظرة الشاملة والمنهج المتكامل للنص، الذي كان من نتائجه ظهور دراسات لغوية نصية تتناول تركيب النص، ولهذا لجأ اللغويون إلى نحو النص باعتباره بديلا موضوعيا لنحو الجملة"[3].

وإذا عُدّت سبعينيات القرن المنصرم مرحلةَ الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النص فإنّ الدراسات النصية قد بلغت أوجها في الثمانينيات على يد اللغوي الأمريكي (روبرت دي

1 الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، برنامج السنة الأولى ـ جذع مشترك آداب ـ أنموذجا، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2007، ص 20

2 سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات ، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية لونجمان، 1997، ص 143

3 أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2001، ص 39

بوغراند Robert De Baugrande) من خلال مؤلَّفيْه الشهيرين «مدخل إلى لسانيات النص» و«النص والخطاب والإجراء» الذي ترجمه إلى العربية الدكتور تمام حسان و(دي بوغراند) يعدّ أول لغوي يضع المعايير النصية، ويحدّدها في سبعة معايير تساعد في الحكم على نصية النص وهذه المعايير هي: الاتساق، الانسجام، القصد، المقبولية، الإعلام، السياق والتناص والتي أعاد سعد مصلوح تصنيفها إلى ثلاثة أقسام وهي:[1]

1- ما يتصل بالنص في ذاته، وهما معيارا الاتساق والانسجام.

2- ما يتصل بمستعمليّ النص سواء أكان المستعمل منتجا أم متلقيا، وهما معيارا القصد والقبول.

3- ما يتصل بالسياق المادي والثقافي المحيط بالنص، وهي معايير الإعلام والمقامية والتناص.

ما ذُكر آنفا يُجمله نعمان بوقرة في قوله: "تمثّل النّصّانية قواعد صياغة النصّ، وقد استنبط دوبوجراند ودريسلز سبعة معايير يجب توفّرها في كل نصّ، وإذا كان أحد هذه المعايير غير محقَّق فإنّ النصّ يعدّ غير اتّصاليّ، وهذه المعايير هي: الاتّساق والانسجام، ويتّصلان بالنّص في ذاته، ثم القصد والقبول ويتّصلان بمستعملي النص، بالإضافة إلى الإعلام والسّياق والتّناص فهي معايير تتّصل بالسياق المادي والثّقافي المحيط بالنص."[2]

---

1 ينظر أحمد عفيفي، نحو النص أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2001، ص76

2 نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، دراسة معجمية، جدارا للكتاب العالمي، ط1،عمان، 2009، ص142

يأتي اهتمام اللغويين بنحو النص بعد اقتناعهم بضرورة تجاوز نحو الجملة التي أثبتت عجزها عن تمثيل اللغة في شكلها التواصلي إلى النص الذي يمثل حقيقة اللغة لأن التواصل بين المتكلمين لا يتم عن طريق جمل منفصلة ومعزولة وإنما عن طريق إنجازات كلامية أوسع تتمثل في الخطاب أو النص الذي يعتبر "وحدة مهيكلة، تجمع بين عناصرها علاقات وروابط معيّنة، وهذا ما يجعل منه كلّا مترابطا منسجما، يحقّق التواصل بين المتكلمين، ويتم ذلك دائما في سياق معيّن."[1]

والخلاصة أن نحو النص "نمط من التحليل ذو وسائل بحثية مركبة، تمتدّ قدرتها التشخيصية إلى مستوى وراء الجملة"[2]، يسعى إلى "صياغة قواعد تمكّننا من حصر كلّ النصوص النحوية في لغة ما بوضوح، ومن تزويدنا بوصف للأبنية."[3]

1 محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، 2008، ص 80، 81

2 سعيد حسن بحيري، علم لغة النص،المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، 1997، ص 151

3 سعيد حسن بحيري، علم لغة النص،المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، 1997، ص 131

الفصل الثاني

مدى تجسيد الكتاب المدرسي للمقاربة النصية

لمبحث الأول: تصور منهاج اللغة العربية لتعليم القواعد النحوية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

المبحث الثاني: تصور الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية لتعليم القواعد النحوية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

المبحث الثالث: تمثّل دليل الأستاذ لتعليم القواعد النحوية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

المبحث الرابع: تجسيد كتاب اللغة العربية لتعليم القواعد النحوية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

المبحث الأول: تصور منهاج اللغة العربية لتعليم القواعد النحوية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط

أولا: مفهوم المنهاج التربوي

يعتبر المنهاج مرآة عاكسة لواقع المجتمع وفلسفته وثقافته وحاجاته وتطلعاته التي تعمل المدرسة على تحقيقها باعتبارها مؤسسة اجتماعية ذات تأثير كبير في إحداث التغيّرات الاجتماعية التي تستدعيها التطوّرات الحاصلة عالميا، مع الحفاظ على التراث الثقافي للأمة، علاوة على هذا فإنّ المنهاج هو الإطار العام للعملية التربوية إذ هو سلسلة من الخبرات التعليمية والمعارف التي يتعيّن على المؤسسات التعليمية إكسابها للمتعلمين قصد ضمان نموهم الشامل والمتكامل من جميع النواحي بغرض تعديل سلوكهم وجعلهم يتفاعلون بإيجابية في محيطهم من خلال إيجاد الحلول المناسبة لما يعترضهم من مشكلات الحياة، وكثيرا ما يحدث خلط في الأوساط المدرسية بين المنهاج والبرنامج الدراسي، غير أنّ المنهاج أعمّ من البرنامج الدراسي الذي يعرّف غالبا بأنه " كل ما تقرره المدرسة وتراه ضروريا للتلميذ بغض النظر عن احتياجاته وقدراته وميوله بعيدا عن الوسط الاجتماعي والحياة التي تنتظره، وعلى الطالب أن يحفظ المقررات بشتى الوسائل المتاحة للتعلم"[1]، وهذا " المفهوم لا يتفق مع التصور السليم لشخصية التلميذ التي يراد لها النماء والكمال"[2] في ظلّ أهداف المنهاج

1 توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها، عناصرها، أسسها، عملياتها، دار المسيرة، عمان، ط 1، 2004، ص 21

2 يحي محامد هندام، جابر عبد الحميد جابر، المناهج، أسسها، تخطيطها، تقويمها، دار النهضة العربية، القاهرة، 1996، ص 8

وغايات السياسة التربوية في البلاد. إنّ هذه النظرة الضيقة ستجعل من المتعلم سلبيا، وتحصر دوره في حفظ المعلومات، ممّا قد يؤدّى إلى عدم تنمية قدرته على التفكير، كما قد يؤدّى إلى قتل روح الخلق والابتكار والإبداع لديه[1]، علاوة على هذا فقد "يؤدّى إلى فشل المتعلمين في حل المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والتعلمية التي تواجههم في الحياة اليومية، سواء داخل المدرسة أو خارجها"[2]، وهذا أسمى ما يسعى إليه المنهاج التربوي، بينما البرنامج الذي يقوم على كلّ ما تقدّمه المدرسة للتلاميذ كما سبق الذكر يجعل المعلّم هو المصدر الوحيد للمعرفة فتكون مهمته التلقين والتحفيظ ممّا يعطيه نوعا من القداسة والسلطوية التي يفرضها على المتعلم الذي عليه أن يبدي خضوعه وتبعيته له، "غير أن التغير والتطور الذي حدث في سيكولوجية الطفل والنظرة الاجتماعية الحديثة للفرد والتطبيقات التقنية في المجالات التربوية جعلت مفهوم المنهج يتبدل ليشتمل على مفاهيم جديدة"[3] فأصبح مفهوم المنهاج أوسع وأكثر شمولية وأصبح يعني "مجموعة الخبرات التي تهيَّأ للمتعلم والتي تستهدف مساعدته على النمو الشامل والمتكامل لكي يكون أكثر قدرة على التكيف مع ذاته ومع الآخرين"[4]، وعليه فإنّ المنهاج لا يضم المقررات الدراسية التي توجَّه للمتعلّم وحسب بل يضم أيضا "جميع الخبرات والمواقف التعليمية التي تراها المدرسة

1 ينظر حلمي أحمد الوكيل، حسين البشير محمود، الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، دار الفكر العربي، 2003، ص 20

2 جودت أحمد سعادة، عبد الله أحمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، 2004، ص 33

3 عبد الرحمن إبراهيم المحبوب، محمد عبد الله آل ناجي، الأهداف التعليمية للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، المجلة العربية للتربية، تونس، 1994، ع 2، مج 14، ص 127

4 مصطفى السايح محمد، اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001، ص 70

ضرورية لتحقيق أهدافها في إعداد النشء"[1] إعدادا كاملا، فالمنهاج يشمل جميع المقررات الدراسية ومختلف الأنشطة التعليمية والخبرات التي توضع لمستوى دراسي معين بهدف تشكيل عادات المتعلمين واتجاهاتهم حتى يتمكنوا من التكيف مع المواقف الجديدة، وهو بهذا الشكل يسعى إلى بناء شخصيتهم وتكوينها تكوينا سليما يؤهلهم للقيام بوظائفهم وأدوارهم في الحياة الاجتماعية، كما سبق ذكره، لذا يعرّف محمد السيد علي المنهاج التعليمي بأنه "بنية منسجمة من العناصر المنظمة في نسق، تربطها علاقات التكامل المحدّدة بوضوح، وإعداد أيّ منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانيات البشرية والتقنية والمادية المجنّدة، وبقدرات المتعلم وكفاءات المعلم"[2]، هذا التعريف علاوة على أنه يقدّم مفهوما للمنهاج التربوي فهو يحدّد مكوّناته أو عناصره، والتي منها المحتويات النظرية والأساليب والتقنيات والمقاربات المتعددة التي تتبناها الجهات الوصية باعتباره ترجمةً لتوجّهات فكرها التربوي، "فالمنهج إذن ليس مقرّرا دراسيا أو مادة دراسية، ولكنّه أكثر من ذلك، فهو نظام ينتمي إلى فكرة وأنموذج ويتضمن مجموعة من العناصر المترابطة تبادليا والمتكاملة وظيفيا والتي تسير وفق خطة عامة شاملة يتم عن طريقها تزويد الطلاب بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف عامة عريضة مرتبطة بأهداف خاصة مفصّلة في منطقة تعليمية أو مدرسة معيّنة"[3]؛ وتشكّل مكونات المنهاج جميعها المضمون الرئيس

1 عبد الحميد السيد، التاريخ في التعليم الثانوي، دار المعارف، دت، القاهرة، ص 51- 52
2 محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة، الأردن، ط 1، 2011، ص 3
3 محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص 17، 18

لمجالات التربية والتكوين لأنه يعبّر عن المسارات النظرية والاتجاهات الفلسفية التي تتبناها الدولة، ففيه تُحدّد الغايات القصوى والمرامي البعيدة التي تسعى التوجهات المعتمدة في النظام التربوي إلى تحقيقها، وتتجلى في الخطوط العريضة للبرامج والمقررات الدراسية والمضامين المعرفية والقيم المطلوبة التي يُرغب في ترسيخها لدى المتعلمين حتى يتكيّفوا مع متطلبات مجتمعهم، لذلك يجب أن "تحتوي المناهج على خبرات من حياة الدارس واهتماماته ليرى فيها ذاته ويشعر بالتقارب النفسي بينه وبين حاجاته، فيزداد حرصه على المواظبة والانتظام في الدراسة وعلى الانتباه والمتابعة اليومية للدروس"[1]، ممّا يسهّل تحقيق الأهداف التعليمية وتنمية الكفاءات المطلوبة، فالمناهج التربوية الحديثة تنطلق من تحديد حاجات المتعلمين وقدراتهم وتعمل على نموٍ متكامل لشخصياتهم من خلال إشراكهم في عملية التعليم والتعلم بما يناسبهم ويستجيب لميولهم عن طريق مساعدة المعلم وتوجيهاته والذي يتوجّب عليه استخدام مختلف الطرائق التعليمية التي يراها مناسبة للموقف التعليمي والتي تسهّل عليه تحقيق أهداف المنهاج.

إذن المنهاج بوجه عام هو الخبرات التعليمية التي تنظّمها الجهات الوصية وتشرف على تنفيذها المدرسة بواسطة المعلم بوصفه موجّها ومنظما للتعليم ومعززا له ومصمّما لوضعيات تعليمية تهدف إلى إحداث تغيرات معينة في سلوكاتهم قصد إعدادهم لخوض غمار الحياة الاجتماعية حتى يكونوا مواطنين صالحين.

1 حسن محمد حسان وآخرون، التربية وقضايا المجتمع المعاصر، العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2004 ص 203

ثانيا: عناصر المنهاج

يتكون المنهاج غالبا من العناصر التالية:

1-الأهداف التربوية،

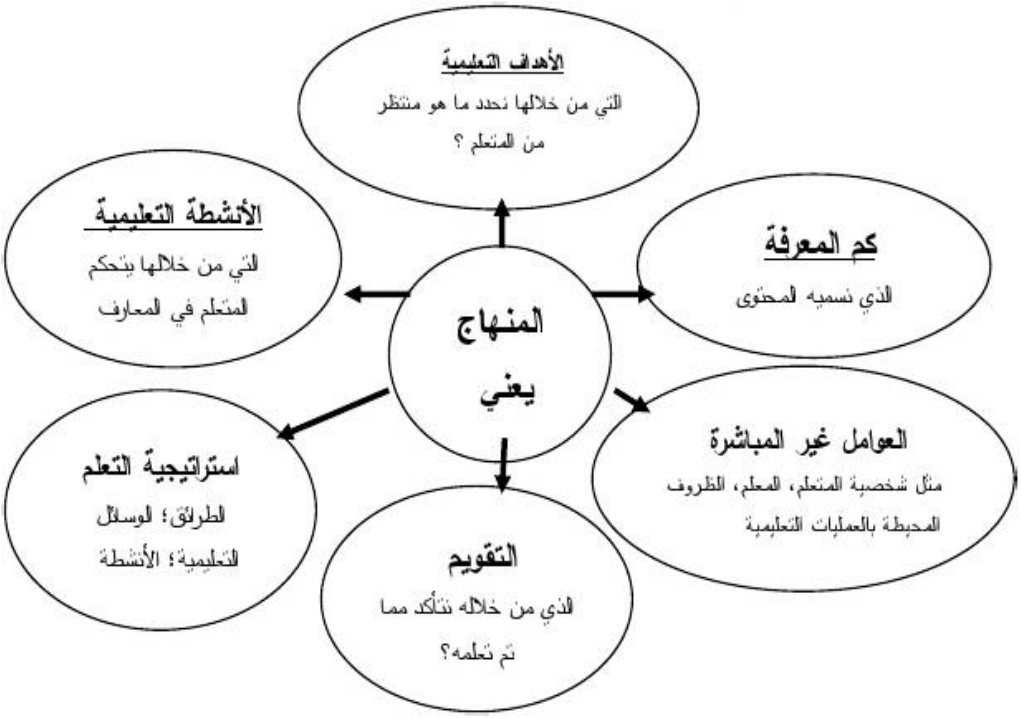
2- المحتوى،

3- الأنشطة التعليمية،

4- طرائق التدريس،

5- الوسائل التعليمية،

6- التقويم التربوي.



شكل يمثل الجوانب التي يتضمنها المنهاج

1- الأهداف التربوية: وهي ما يُتوقّع حدوثه لدى المتعلمين، أي "التغيرات التي نتوقع أن يحدثها المنهج في شخصيات التلاميذ، ونتيجة لوجود خبرة تعليمية، وبعبارة أخرى هي وصف لتغيّر سلوكي نتوقع حدوثه في شخصية التلميذ وتفاعله مع موقف تدريس"[1]؛ والهدف التربوي هو "المحصلة النهائية للعملية التربوية، وهو الغاية التي ننشد نوالها في الحياة المدرسية، فالهدف التربوي هو الغاية، وتحقيقه يمثل الغرض الأسمى في الحقل التربوي"[2]، وهو وصف التغير السلوكي الذي يُنتظر حدوثه في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية معينة بنفسه، هذا المعنى يؤكّده عباس السمرائي حين يعرّف الهدف التربوي بأنه "هو وصف النمط للنتائج التعليمية أو تغيير مقترح في السلوك نحاول أن نصل إليه إذا ما تمت خبرة التعليم بصورة واضحة"[3]. وقد صنّف بنيامين بلوم هذه الأهداف في صنافته المشهورة وفق ثلاثة مجالات:

- المجال المعرفي الإدراكي: وتتعلق أهدافه بالعمليات العقلية والمفاهيم.
- المجال الانفعالي الوجداني: ويتعلق بالقيم والاتجاهات التي يراد إكسابها للمتعلمين.
- المجال الحسّحركي: وهي الأهداف التي تتعلق بالمهارات المرتبطة بحركات الجسم.

يجملها عبده الراجحي في قوله: "والأغلب أن الأهداف تتوزع إلى أهداف «تعليمية» واخرى «سلوكية» وثالثة «أدائية»، وكلٌّ منها يؤثر تأثيرا مباشرا على اختيار المحتوى"[4]

1 إبراهيم محمد عطا، المناهج بين الأصالة والمعاصرة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 2003، ص 102
2 أبو حويج مروان، المناهج التربوية المعاصرة، مفاهيمها ـ عناصرها ـ أسسها ـ عملياتها ـ دار الثقافة، الأردن، 2006 معلومات ناقصة ص 11
3 شرفي عامر، الرضا عن العمل وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء المدرسة الحديثة، أطروحة دكتوراه، تخصص الإرشاد النفسي الرياضي، جامعة الجزائر3، معهد التربية البدنية والرياضية، سيدي عبد الله، الجزائر، 2001، ص 80
4 عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، ص 62

2- المحتوى: ويقصد به نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار من أجل إكسابها للمتعلمين، وهو أكثر عناصر المنهاج تأثيرا في الأهداف التربوية التي يرمي تحقيقها، فـ"المحتوى هو كل ما يقدّم للمتعلم من معلومات ومفاهيم ومهارات وقواعد وقوانين ونظريات، وما يرجى إكسابه... ويمكن القول إن المحتوى هو وسيلة تحقيق أهداف المنهج"[1]، وهذا ما يذهب إليه محمد السيد علي قائلا: "يشير المحتوى الدراسي إلى مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المراد إكسابها للمتعلمين، وبعبارة أخرى إنه كلّ ما يضعه مخطط المنهج من خبرات سواء أكانت خبرات معرفية، أم مهارية، أم وجدانية بهدف تحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلم"[2]، وهو الذي يجيب المعلم عن السؤال: « ماذا ندرّس؟»، لذا عند اختيار المحتوى التعليمي يُشترط مراعاة مستوى المتعلمين وخبراتهم وقدراتهم العقلية وكذا الحجم الساعي المخصص له حتى لا "يكون الاختيار عشوائيا أو ذاتيا أو حسبما تسوق الصدفة، وإنما يجب أن يكون وفق«منهج» علمي يتخذ معايير موضوعية، وتتكامل فيه مجالات التخصص"[3]، وعند القيام بتوزيع هذه المحتويات "يجب أن يؤخذ في الحسبان الفترة الزمنية المطلوبة، ومستوى المتعلمين في مرحلة ما من أجل اكتساب كفاءة من الكفاءات والتحكم في محتويات التعلم"[4]، حيث إن "تقديم المحتوى الموضوعي في ترتيب سيلم وبمهارة تربوية لا يقتصر أثره على تيسير عمل المدرس فحسب، بل يترتب عليه أيضا تحسين

1 كوثر حسين كوجك وآخرون، تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، ص 96
2 محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص 19
3 عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، ص72
4 محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى عين مليلة، الجزائر، 2002، ص 46

وسائله للتدريس، كما أنه يترتب عليه بنفس القدر تيسير عملية التعلّم عند التلاميذ ويعوّدهم التفكير المنظم"[1]، ذلك لأن المحتويات في الكتاب المدرسي لا بد أن تحتوي ثلاثة أنماط من المعارف وهي[2]:

- المعارف المحضة (الصرفة SAVOIR)؛
- المعارف الفعلية (المهارات SAVOIR FAIRE)؛
- المعارف السلوكية (المواقف SAVOIR ETRE).

وكل نمط من هذه المعارف يحتاج إلى قدرات معينة وحجم زمني خاص؛ لذا من الضروري أن تكون "المعارف المختارة [في المحتوى] تتماشى مع واقع التلميذ وتساعده على فهم الظواهر التي تحدث حوله والمشكلات التي تنجم عن هذه الظواهر وكيفية مواجهتها."[3]

3- الأنشطة التعليمية: النشاط التعليمي/التعلمي هو"كل نشاط يقوم به المعلم أو المتعلم أو هما معا لتحقيق الأهداف التعليمية والنمو الشامل للمتعلم سواء تم داخل الفصل أو خارجه، داخل المدرسة أو خارجها طالما أنه تحت إشراف المدرسة."[4]

4- الوسائل التعليمية: هي كل ما يمكن للمعلم استخدامه في الفعل التربوي ليستعين به في تحقيق أهداف التعليم وتسهيل عملية التعليم والتعلم؛ وهي كل "أداة يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعلم وتوضيح مدلولات ألفاظه وشرح أفكاره (للتلاميذ) أو تدريبهم على

1 أحمد أنور عمر، الكتاب المدرسي، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1980، ص 28
2 ينظر محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص 46
3 خليفة عبد السميع خليفة، المناهج مفهومها- أسسها، المكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1990، ص 68
4 توفيق أحمد مرعي، محمد الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها، دار المسيرة، عمان، ط 2، 2001، ص100

مهارة ما أو تعويدهم عادة ما أو تنمية اتجاه دون أن يعتمد المدرّس فقط على الألفاظ والرموز والأرقام"[1]؛ يرى عبد الحافظ محمد سلامة الوسائل التعليمية أنها كلّ "أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم وهي بمعناها الشامل تضم الطرق والأجهزة والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي، بغرض تحقيق أهداف تعليمية محددة"[2]، وعموما فالوسائل التعليمية هي "جميع أنواع الوسائط التي يستخدمها المدرس في الموقف التعليمي لتوصيل الحقائق أو الأفكار أو المعاني للتلاميذ وفق استراتيجية التعليم والتعلم لتحقيق الكفاءات المستهدفة"[3]،

5- طرائق التدريس:

تُعدّ "طرائق التدريس مكوّنا أساسيا من مكوّنات المنهج الدراسي الذي يشمل الأهداف التربوية، والمحتوى، والأنشطة التربوية، والتقويم"[4] وهي تساعد في تحقيق الأهداف المتوخّاة، بشكل يسير، وإكساب المتعلمين الخبرات الضرورية. وتُعرَّف الطريقة التعليمية في أبسط صورها بأنها "مجموعة الخطوات المتسلسلة التي يتّبعها المدرّس في الصف لتنفيذ درس ما، وهي تبدأ في الغالب بتمهيد وتنتهي بخاتمة مرورا بعرضٍ لموضوع الدرس"[5]، بينما تُعرّف بشكل أوسع بأنها "مجموع الإجراءات التي يقوم بها المدرّس في الصف لتنفيذ مفردات المنهاج وإيصال المادة العلمية والخبرات إلى التلاميذ، من أجل تحقيق الأهداف المنشودة في

1 عزيزي عبد السلام ، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، ص 140
2 عبد الحافظ محمد سلامة، مدخل إلى تكنولوجيا التعليم، دار الفكر، القاهرة، 1996، ص 74
3 اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط اللغة العربية والتربية الإسلامية، السنة الثانية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسي، 2013، ص 67
4 سعد علي زاير وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 135
5 سعد علي زاير وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 132

تنمية التلاميذ تنمية شاملة"[1]، وجعلهم يشاركون في الفعل التعليمي ويمارسون نشاطاتهم التعلمية من خلال مبادراتهم الحرة التي تساعدهم على امتلاك الخبرات، هذا أيضا ما تذهب إليه سهيلة الفتلاوي فالطريقة عندها هي "مجموعة من الإجراءات التفاعلية المناسبة التي تستند إلى العديد من استراتيجيات التدريس، التي يستخدمها المعلم لتوجيه نشاطات وفاعليات المتعلمين والإشراف عليها من أجل إحداث التعلّم في الجوانب المختلفة (المعرفة، الاتجاهات، المهارات)"[2] التي يرغب في أن يبلغها المتعلمون؛ لذا "يقترح منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة المتوسطة الطرائق النشطة لتحقيق أقصى قدر ممكن من الفاعلية في ممارسة عملية التعلم الناجعة وفق منظور المقاربة بالكفاءات"[3]، ذلك لأن الطرائق النشطة تدفع المتعلمين إلى المشاركة في بناء تعلماتهم واكتساب الكفاءات المطلوبة، بعيدا عن الحشو والتلقي، ويتعزّز استخدام الطرائق النشطة، كما يرى المنهاج، "باعتماد بيداغوجيا المشروع وحلّ المشكلات لكونها عملية واقعية أساسها ربط مكتسبات المتعلم المدرسية بالحياة"[4]، وإن توظيف هذه الطرائق النشطة في الفعل التربوي "يجعل المتعلم صانع معرفته الخاصة حيث يوضع في ظروف تسمح له باكتشافها بنفسه عوض فرضها عليه"[5]، فهي تعمل على تحفيزه وتدفعه إلى المبادرة والإبداع فلا يبقى مجرّد متلق للمعرفة، بل تقوم على "استثمار النشاط الذاتي للمتعلمين، وذلك من طريق اشتراك المتعلمين في كل عمل نقوم به، وتعطي فرصة

1 سعد علي زاير وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، ص132
2 سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق، عمان، 2003، ص 373
3 وزارة التربية الوطنية ،اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، جويلية 2005، ص 31
4 وزارة التربية الوطنية ،اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط. ص 31
5 وزارة التربية الوطنية ،اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط. ص 31

التفكير والعمل، وتشجّع على أن يتعلموا بأنفسهم، ويعتمدوا عليها، ويثقوا بها في أعمالهم وبحوثهم، وألا يستعينوا بالمدرّس إلا عند الضرورة والشعور بالصعوبة"[1]، وهذا فعلا ما توفّره طريقة المشروع وطريقة حل المشكلات اللتان يقترحهما المنهاج ضمن الطرائق النشطة.

6- التقويـــم: التقويم في التربية الحديثة "يعني العملية التي تستهدف الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التربوية ومدى فاعلية البرنامج التربوي بأكمله من تخطيط وتنفيذ وأساليب ووسائل تعليمية"[2]، كما أنه "عملية متكاملة، يتم فيها تحديد أهداف التعليم وتقدير الدرجة التي يتم فيها تحقيق تلك الأهداف"[3]، ممّا يعني أنه يتناول تقويمَ الأهداف وتقويمَ الأنشطة التعليمية وتقويمَ المحتوى "وتقويم التقويم نفسه، ويمتد إلى تقويم تخطيط المنهاج وتقويم تطوير المنهاج وتنفيذه وأثاره."[4]

إنّ "المنهاج بشكل عام هو مجموعة الخبرات التربوية المخططة التي تهيؤها* المدرسة للطلاب داخلها وخارجها، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل، ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة."[5]

هذه هي العناصر التي يقوم عليها أيّ منهاج تربوي يعمل على تحقيق "طموحات الأمة ويكرس اختياراتها الثقافية والاجتماعية ويسعى في حركية دائمة إلى إيجاد الصيغ الملائمة لتنشئة الأجيال تنشئة اجتماعية تجعل منهم مواطنين فاعلين قادرين على الاضطلاع

---

1 سعد علي زاير وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 134
2 علاّم صالح، التقويم التربوي المؤسسي، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003، ص 10
3 سعد لعمش، التقويم التربوي في المواد العلمية، دار هومة، الجزائر، 1999، ص 18
4 توفيق أحمد مرعي، محمد الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها، دار المسيرة، عمان، ط 2، 2001، ص 121
5 عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر،عمان، الأردن، ط 1، 2000، ص 21
*هكذا وردت في المرجع، والصحيح أن تُكتب (تهيّئها)

بأدوارهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية على الوجه الأكمل"[1]، وهو بذلك يعمل على تحقيق "مجموعة من الأهداف والقيم التي يسعى المجتمع إلى غرسها في أبنائه، ومن خلال ذلك يتوجه السلوك وتُحدّد الأطر المعرفية التي يجب أن يتميز بها المجتمع ويتعامل من خلالها ليس مع حاضره ومستقبله فحسب ولكن كذلك تقييم ماضيه وتأويل مساراته ومخطّطاته التاريخية والحضارية، وفي ضوء ذلك فهم العالم والتعامل معه"[2]، وهذا ما يجعل "المنهاج هو المعبر عن المشروع الذي يتبناه المجتمع من ناحية البحث الفكري والمعرفي، أومن حيث المقاربات المتبناة في الممارسة التعليمية لمادة معينة"[3]؛ ونظرا للتطورات الحاصلة عالميا منذ مطلع الألفية الثانية فإنّ الجزائر وجدت نفسها مطالبة بمواكبة هذه التغيرات على اختلافها، من أجل إعداد مواطن مضطلع بالمستجدات التي تفرضها العولمة، وما الإصلاحات التي تبنتها المنظومة التربوية بالجزائر منذ الموسم الدراسي 2004/2003 إلاّ دليل على هذا الحرص، إذ عملت على استحداث مناهج تبنت المقاربة بالكفاءات بدل المقاربة بالأهداف التي لوحظ فيها خلل وتقصير في تحقيق الأهداف التربوية التي تترتجى من عملية التعليم، ومن بين عيوبها ما ذكره نصر الدين بوحساين "لوحظ جمود وتحنيط للنماذج والمثل المكتسبة، بحيث يجد المتعلم نفسه مشدوها إذا صادفته أحوال تبليغية تختلف عمّا عهده داخل الفوج الدراسي، يضاف إلى ذلك عامل الرّتابة، الذي لاحظه المختصون، داخل

1 وزارة التربية الوطنية ،اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 04
2 الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، برنامج السنة الأولى جذع مشترك آداب نموذجا، دراسة وصفية تحليلية نقدية، رسالة دكتوراه، ص 68
3 الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، برنامج السنة الأولى جذع مشترك آداب نموذجا، دراسة وصفية تحليلية نقدية، رسالة دكتوراه، ص 68

الأقسام، والملل المتفشي بين المتعلمين، خاصة في الصفوف المتقدّمة، نتيجة اللجوء المفرط إلى التمارين البنيوية... وإنّ ما لوحظ أيضا انحصار سلوكات التلاميذ اللغوية . ومنها الفكرية . في أنماط جاهزة لا يستطيعون التخلّص منها، تولّدت عن سنوات من التدريبات البسيطة والأسئلة المباشرة التي حدّت، وبشكل كبير، من التفكير الاستنتاجي، ومن القدرة على التحليل والتركيب"[1]، بينما المقاربة بالكفاءات التي اقترحها المختصون بديلا فقد أولت المتعلم حظا أوفر في العملية التعليمية/ التعلمية معتبرة إياه محورا أساسيا وجب إشراكه في هذه العملية كعنصر فاعل ومتفاعل وجب إعداده للحياة انطلاقا من وضعيات مستقاة من واقعه المعيش حتى لا يبقى متلقيا سلبيّيا حبيسا لنماذج تُفرض عليه؛ إذن المقاربة بالكفاءات مقاربة بيداغوجية "وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثَمّ فهي اختيار منهجي، يمكّن المتعلمين النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعرفة المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة"[2] من خلال جعله يواجه وضعيات مشكلة؛ يقول محمد الطاهر وعلي في هذا الشأن: "يندرج أسلوب التعلم بحل المشكلات ضمن تيارات علم النفس المعرفي والمدرسة البنائية، ويستجيب تبنيه في التدريس لأحد مبادئ بيداغوجية النشاط التي تنادي بأن يكون المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، بمعنى حمله على بناء معلوماته بالاعتماد على نفسه، وذلك بجعله شريكا فعّالا ومسؤولا عن تعلمه وتوجيهه نحو

1 نصر الدين بوحساين، تعليم اللغة العربية واقع وآفاق، مجلة العربية، مخبر علم تعليم العربية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، 2011، العدد 3، ص 35، 36

2 الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2005، ص 7

الفهم المعمق، بدلا من السعي معه وراء الحفظ والاسترجاع"[1]، وذلك من خلال انتقاء وضعيات تعلّمية مستقاة من الواقع أو شبيهة لها، يقوم بمواجهتها وحلّها مستعملا المعارف اللازمة والأدوات الفكرية الضرورية، بـ "تطبيق معارف ومهارات مكتسبة في وضعيات محددة على وضعيات جديدة. وكلما كان التعلم يسمح بحل إشكالات مخالفة ويتحول بذلك إلى مصدر اكتساب معارف ومهارات جديدة إيجابية، كلما كان تعلما مفيدا ونافعا جدا"[2]، وبذلك تتحقق الكفاءات المطلوبة التي يحدّدها المنهاج؛ كما "تعمل المناهج على تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف"[3] الذي كرّسته المقاربة بالأهداف التي "تستند إلى النظرية التربوية التي تضع المعرفة في بؤرة الاهتمام وتحدّد مهمة المدرسة في نقل التراث الثقافي إلى الجيل الجديد عن طريق المعلمين الذين يمثلون سلطة المجتمع، ومن خلال الكتب المدرسية التي تمثل علم الماضي وحكمته"[4]، غير أنّ هذه النظرة تغيرت جذريا في ظلّ المقاربة بالكفاءات التي تبنتها مناهج الإصلاح التربوي، والتي ترى أن المتعلم هو محور العملية التعليمية/ التعلمية باعتباره عنصرا نشيطا فيها، لذلك فإنّنا نجد "أنّ التعلم من منظور النظام التربوي الحديث قد تجاوز المعرفة الجامدة المخزونة في بطون الكتب، والمادة العلمية الثابتة في عقول المعلمين، إلى تعرف مشكلات الحياة الرّاهنة"[5]، من خلال إشراك المتعلم في بناء تعلماته بنفسه لمواجهة ما يعترضه من

1 محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات، ص 125
2 Viviane Delandsheere, l'éducation et la formation, Ed. P.U.F, Paris, 1992, P. 81
3 اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط،، ص 4
4 عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، ص 37
5 عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، ص 37

عقبات في حياته حتى يدرك قيمة المعارف التي يتلقاها في المدرسة التي عليها أن تقوم "بضمان تعليم ذي نوعية يكفل التفتّح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام، وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة"[1] حتى وإن لم يسعفهم الحظّ في مواصلة مسارهم التعليمي، ذلك لأنّ "التلاميذ الذين لا ينجحون في دراستهم لا يتمسكون بالمعارف المعزولة عن السياق، المنفصلة عن كل تطبيق عملي، فبالنسبة لهذه الفئة من المتعلمين المعارف المدرسية لا تعني شيئا كثيرا ما دامت منفصلة عن مواردها، وعن استعمالاتها الاجتماعية، وعليه يجب إيلاء اهتمام خاص بتنمية الكفاءات التي تقوم بدور التوظيف وإدماج المعارف لدى الفئة من المتعلمين... وعليه يجب وضع التلاميذ في وضعيات تجعلهم يتعلمون وهم ينشطون ويفكرون في تجاوز العقبات التي تواجههم"[2] لذلك يرى العديد من رواد التربية الحديثة أمثال "(بياجي، فريني، فريير) أن السبيل الطبيعي لكسب المعرفة ليس الملاحظة والتفسير والاستنتاج، وإنما هو القيام بالمحاولات التجريبية (Tatonnement expérimental) فالتعلم لا يحدث كما يُعتقَد أحيانا، بدراسة القواعد والقوانين وإنما بالمحاولة والممارسة"[3].

هذا عن المنهاج بصورة عامة فماذا عن منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسّط؟ الإجابة عن هذا نجدها في العنصر الموالي.

1 رئاسة الجمهورية، وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، المادة 4
2 محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص 41
3 محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات، ص 80

ثالثا: منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

صدر منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ضمن طبعة مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط في جويلية 2005 والتي تجمع المواد التالية:

- ✓اللغة العربية؛
- ✓اللغة الأمازيغية (الصيغة بالعربية)؛
- ✓التربية الإسلامية؛
- ✓اللغة الأمازيغية (الصيغة بالفرنسية)؛
- ✓اللغة الفرنسية؛
- ✓اللغة الإنجليزية.

وقد تضمن منهاج اللغة العربية العناوين التالية:

1- تقديم المـادة:

وفيه تمّ إبراز مكانة اللغة العربية وأهميتها ودورها في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط إذ "يرتكز تعليم اللغة العربية في هذه السنة على تنمية القدرة على التواصل الشفوي والكتابي لدى المتعلم"[1]، ممّا يجعله قادرا على التفاعل الإيجابي مع غيره أثناء تواصله معه في مختلف تعاملاته.

1 اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 19

2- التوزيع الزمني:

إنّ الحجم الزمني المخصّص لتدريس اللغة العربية في هذا المستوى محدّد بخمس ساعات موزّعة على أيّام الأسبوع على النحو التالي:

- ✓القراءة و دراسة النّصّ: ثلاث ساعات؛
- ✓التعبير الشفوي: ساعة واحدة؛
- ✓التعبير الكتابي: ساعة واحدة.

السنة الرابعة	التوقيت الأسبوعي للنشاط
قراءة مشروحة ودراسة نص	ساعة1
الظواهر اللغوية	ساعة1
مطالعة موجهة تعبير شفهي	ساعة1
تعبير كتابي	ساعة1
أعمال موجهة	ساعة1

وما يمكن الإشارة إليه هنا في هذا العنصر أنّ المناهج المعدّلة للتوقيت الزمني الصادرة في جوان 2013 كانت أكثر وضوحا بحيث وزّعت الساعات القانونية المخصّصة لتدريس اللغة العربية وفق الجدول الموالي[1]

السنة الرابعة	التوقيت الأسبوعي للنشاط
قراءة مشروحة و دراسة نص	ساعة1
الظواهر اللغوية	ساعة1

1 ينظر اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص (أين الصفحة)

مطالعة موجهة تعبير شفهي	ساعة1
تعبير كتابي	ساعة1
أعمال موجهة	ساعة1

النشاط الأخير في الجدول أعلاه وهو (أعمال موجهة) لم يُسَمَّ بهذه التّسمية في عنصر تقديم النشاطات بل سمي نشاط (تطبيقات)، وهو المعمول به ميدانيا، في حين يوُجد تحت عنوان (الأعمال التّطبيقية)، في مناهج جويلية 2005.

3- ملمح الدّخول إلى السّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط

حُدّدت تحت هذا العنصر الكفاءات التي يكون المتعلّم في بداية السنة الرّابعة قد حقّقها في نهاية السنة الثالثة من التعليم المتوسط،ومنها على سبيل المثال[1]:

- ✓ كتابة نصوص نثرية متنوّعة يغلب عليها الطّابع الحجاجي بتوظيف المكتسبات القبلية؛
- ✓ إدراك خصائص الأسلوب الحجاجي في النّصوص.

4- ملمح الخروج من السنة الرّابعة من التعليم المتوسّط

وتحت هذا العنصر أورد المنهاج مجموعة من الكفاءات التي يكون المتعلم في نهاية السنة الرابعة قادرا على تحقيقها منها على سبيل المثال:

- ✓ التعبير . شفويا وكتابة . عن مشاعره وآرائه وتعليلها بأمثلة وشواهد وبراهين تناسب الموقف؛

1 اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 20

- ✓ كتابة نصوص من أنماط متعدّدة (الوصف، السّرد، الحجاج...) وأنواع مختلفة (رسالة، خطبة ، مقالة) بمراعاة معايير الصوغ وأساليب العرض؛
- ✓ التواصل مع غيره كتابة ومشافهة بتجنيد مكتسباته اللغوية؛
- ✓ كتابة محاولات شعرية ونثرية بتوظيف خياله وذوقه الأدبي.[1]

5- الكفاءة الختامية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

إنّ الكفاءة الختامية الواجب تحقيقها في هذه السنة هي أن "يكون المتعلم قادرا على إنتاج (شفويا وكتابيا) كل أنماط النّصوص: الإخبارية، الوصفية، السردية، الحوارية، الحجاجية، مع التركيز على النصّ الحجاجي"[2].

6- الكفاءات القاعدية:

لقد تمّ تحديد الكفاءات القاعدية في هذه السنة لمختلف الحصص التعليمية المقرّرة، مشفوعة بالأهداف التعلّمية بكثير من الدّقة والتفصيل.

غير أنّ الملاحظة اللّافتة هي أنّ المنهاج لم يعالج نشاط القواعد النّحوية كنشاط مستقل يُدرس في ساعة مستقلة مخصّصة له ميدانيا، وعليه لم يتمّ تحديد كفاءات قاعدية له ولا أهداف تعلّمية خاصة به، وإنّما تمّ إدراج بعض الأهداف التعلمية القليلة جدا لهذا النشاط متضَمَنّة في أهداف نشاطي التعبير الشفهي، والتعبير الكتابي باعتبارهما الميدان الذي يظهر

1 ينظر اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 20
2 اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 20

فيه إنتاج اللغة مشافهة وكتابة بالشكل الصحيح الذي تقتضيه القواعد النحوية وتتجلى فيه التحكم في مهارتي إنتاج المسموع وإنتاج المكتوب، ومن هذه الأهداف التعلمية:

- يوظّف قواعد النّحو والصرف والإملاء توظيفا صحيحا، ويدمجها أثناء التحرير[1].

ولعلّ السبب يعود إلى أنّ المنهاج قد تعمّد هذا الإغفال عن قصد، تأكيدا منه على أنّ القواعد النّحوية لم تعد هدفا في حدّ ذاتها، وأهدافها التعلمية صارت متضمَّنَة في الحصص الأخرى عملا بالمقاربة النّصية التي دعا إليها، ورغم هذا إلا أننا لا نجده قد تطرّق إلى هذه المقاربة في الصّفحات الأولى، سواء بقديم مفهوم عام لها أم شرح وإنما ورد ذكر المصطلح فقط في الصفحة الحادية عشرة منه في العنصر رقم واحد من تقديم النشاطات والذي هو القراءة ودراسة النص، تضمنته هذه الفقرة "وعليه يحتلّ نشاط القراءة الصدارة بين الأنشطة الأخرى باعتباره منطلقا لها. وذلك في إطار المقاربة النصية المعتمدة في تعليمية اللغة العربية"[2]، كما ورد ذكرها في الصفحة الثالثة عشرة في عنصر القواعد والإملاء بصيغة العبارة الموالية:

"إن تبني المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية يتطلب استنباط القواعد اللغوية، النحوية منها والصرفية من النص المقرر في حصة القراءة الذي يفترض أن المتعلم تدرب على قراءته بطريقة جيدة وتفهم معانيه وأدرك مبناه، قبل أن يتحول إلى لغته بقصد اكتشاف

1 ينظر اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2005، ص 22، 23

2 اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 11

وظائف الكلمات داخل الجملة وتركيبها وصيغها"[1]. وهنا نتساءل ماذا قدّم المنهاج للمعلّمين عن هذه المقاربة الجديدة التي يفترض أن يقدّم عنها التفاصيل الدقيقة نظرا لجدتها ونظرا لأن جلّ المعلمين لم يتلقوا تكوينا حول هذه المقاربة، فهل يمكن أن نتوقع منهم الإبداع؟ ومادام المنهاج الوثيقة الرسمية الأولى التي يعود إليها المعلمون ملزمين ومخيّرين، فمن المفروض أن يجدوا فيه الإجابة عن كل انشغالاتهم واستفساراتهم لأنه المرجع والمرشد الذي يوضح لهم معالم الطريق لأداء مهمّتهم عن بيّنة، خاصة وأن "نظريات المنهاج تستلزم إقامة تصورات شمولية حول مكونات العملية التعليمية/ التعلمية"[2]، من أجل توضيح الرؤى لأهل الميدان، غير أن الغموض الذي اكتنف المنهاج حول المقاربة النصية سيسهم في تكريس العمل العشوائي والارتجالي لدى المعلمّين ميدانيا، فكلّ عمل لا تُرسم معالمه لا نتوقّع تحقيق الأهداف المرجوة منه للمرّة الأولى.

7- تقديم النشاطات:

لم يعد التدريس في تصور البيداغوجيا المعاصرة مجرد نقل للمواد والمحتويات بشكل إلقائي بل هو "مجموعة من الأنشطة المنظمة والموجهة للتثقيف والتعليم مقصدها الأساسي مساعدة التلميذ على امتلاك أدوات فكرية أهمها على الخصوص المعارف التي تحظى بالامتياز داخل عمليات التربية المدرسية"[3]، التي غالبا ما تتمّ في شكل أنشطة تعليمية

1 اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 26
2 عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، أفريقيا الشرق، المغرب، 2007، ص 208
3 Charles Hadji, Lévaluation, règles du jeu, E.S.F, Paris, Ed. 1992, P 86

والنشاط التعليمي يُعرَّف بأنه "خطة مدروسة ووسيلة إثراء المنهج، والبرنامج تنظمه المؤسسة التعليمية يتكامل مع البرنامج العام يختاره المعلم في ضوء قدراته واحتياجاته، بحيث يحقق أهدافا تربوية وتعليمية وثيقة الصلة بالمنهج المدرسي أو خارجه... ممّا ينجم عنه شخصية متوافقة قادرة على الإنتاج"[1].

في عنصر تقديم النشاطات قدّم المنهاج مفاهيم عامة للأنشطة التربوية المقررة في هذه السنة والطريقة التي يُتناول بها كل نشاط وما هي الكفاءات التي يجب أن يحققها المتعلمون. وهذه(ذكر النشاطات)

8- المحتويات

عُرض في هذا العنصر:

- محاور القراءة والمطالعة، و التي تسمّى الوحدات التعلّمية؛

- مواضيع قواعد اللغة مصنّفة تصنيفا علميا دقيقا بين النحو والصرف والصيغ اللغوية.

وما تجدر الإشارة إليه هو أنّ دروس النّحو كانت مرتّبة ومتسلسلة، مبدوءة بالجملة الاسمية فالجملة الفعلية ثمّ حذف عناصر الجملة الاسمية فالجملة الفعلية، وأخيرا الوظيفة النّحوية للجملة التي يندرج تحتها عناوين فرعية، وهذا في رأينا يتناسب وقدرات المتعلّمين في هذا المستوى، ويراعي حاجاتهم.

1 حمدي شاكر محمود، النشاط المدرسي – ماهيته، أهميته، أهدافه، وظائفه، مجالاته، معاييره، غدارته، تخطيطه، تنفيذه، تقويمه، دار الأندلس، القاهرة، ص 17، 18

أما المحاور الأخرى فكانت:

- ✓المبادئ الأدبية الأولية؛
- ✓أنماط النصوص (الإخبار، الوصف، الحوار، الحجاج)؛
- ✓أشكال التعبير وتقنيات الكتابة؛
- ✓التعبير الكتابي؛
- ✓المشـــاريع.

9- طرائق التدريس:

إذا كان المفهوم العام للطريقة هو مجموع الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف التعلّمية، سواء أكانت في شكل مناقشة أو إثارة مشكلة أو محاولة اكتشاف أو غيرها من الإجراءات، فإنّنا نجد أنّ المنهاج قد دعا إلى تبنّي بيداغوجيا النشاط التي "تندرج في إطار ما يسمى التعلم بالممارسة.

يتعلق الأمر بإقحام المتعلم في وضعيات افتراضية، أو من الواقع، لتمكينه من توظيف كفاءاته وجعلها تتطور من خلال تعلمه. بعبارة أخرى هي بيداغوجية تركز على جهد المتعلم بتوجيه من المعلم"[1] الذي يتوجب عليه اعتماد الطرائق النّشطة في الفعل التربوي، وهذا ما يفرضه عليه العمل بالمقاربة بالكفاءات المتبناة في مناهج الإصلاح، التي أولت المتعلّم مكانة محورية في العملية التعليمية/ التعلّمية، عن طريق تمكينه من أن "يمارس نشاطه

1 محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات، ص 77

التعلمي ضمن مسارات تدفعه إلى المبادرة الحرّة التي تمكنه من الملاحظة والمعالجة والابتكار فهذه التعلمات كفيلة بتزويده بكفاءات حقيقية يكون الأستاذ فيها المنشط لعملية التعلم."[1] وتعني هذه الكفاءات تحويل المكتسبات العلمية التي حصل عليها المتعلم إلى فعل مادي، وتمكين المتلقي بعد مرحلة تعليمية مبرمجة من القدرة على ترويض مهاراته في الواقع المعيش، ولا يمكن الوصول إلى تحقيق هذه الكفاءات، من منظور المنهاج، إلاّ باعتماد بيداغوجيا حلّ المشكلات وبيداغوجيا المشروع في مختلف المواد التعلمية، ومنها تعليم اللغة العربية؛ والبيداغوجيا المشروع تعتبَر "مسعى يندرج ضمن منظور إضفاء الحيوية على المادة وتحضير المتعلّم لتحمل أعباء الحياة بفاعلية في المستقبل، فمن خلال تدرب المتعلم على إنشاء مشاريع صغيرة وإنجازها يرسخ في تقاليده ويسري في فكره الطموح إلى التخطيط للمشاريع الكبرى مستقبلا"[2]، كلّ هذا من أجل إعداد المتعلم لخوض الحياة واستثمار معارفه التي تلقاها في المدرسة التي عملت لفترة من الزمن على تعليمية كيفية التصرف أمام مشكلة ما من خلال بيداغوجيا المشروع أو بيداغوجيا حل المشكلات التي تفتح أمامه "المجال للنقاش العلمي في القسم مثيرا صراعات معرفية اجتماعية (conflis socio– cognitifs). لا تتم المصادقة على الحل من طرف المعلم (جهة خارجية) بل تتم من طرف المتعلمين بمساعدة المعلم"[3]، ممّا يعوّده التفاعل أمام المواقف بإيجابية فيكون عنصرا فاعلا في محيطه، لذلك فإن "الهدف الأساسي من استخدام أسلوب التعلم بحل المشكلات، هو بلوغ

1 اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2005، ص 20
2 اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2005، ص 20.
3 محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات ، ص 111

النوعية الجيدة في اكتساب المعلومات وحفظها، وإنماء مهارات من مستوى عال كالتحليل والتركيب والتقويم وتحويل المعومات. هذا، بالإضافة إلى اكتساب كفاءات الاتصال والعمل الفوجي والقدرات العلائقية"[1] التي تجعل المتعلم يندمج في بيئته بيسر ويكون فردا اجتماعيا يتفاعل مع محيطه، ولن يتوصل المتعلم إلى بلوغ ذلك إلا إذا اعتمد المعلم الطرائق النشطة التي دعا إليها المنهاج والتي "تجعل المتعلم صانع معرفته الخاصة حيث يوضع في ظروف تسمح له باكتشافها بنفسه عوض فرضها عليه"[2]مثلما كان معمولا به في بيداغوجيا المحتويات التي تفرض على المعلم استخدام طريقة واحدة باعتباره مصدرا للمعرفة، بينما بيداغوجيا الكفاءات فإنها تدعو إلى تبني الطرق النشطة التي تجعل المتعلم مشاركا في بناء تعلماته كونه "محور العملية التعليمية التعلمية [وهذا] لا يعني انسحاب المعلم وتنحيه، وإنما تكون تدخلاته محدودة لتقتصر على توجيه المتعلمين ومنحهم فرص البرهنة والاستدلال والتعبير والصياغة والاتصال فيما بينهم"[3] حتى يتحقق العمل ببيداغوجيا الكفاءات المتبناة في مناهج الإصلاح التربوي.

10- الوسائل التعليمية:

تعتبر "الوسائل التعليمية دعامة أساسية في العملية التعليمية، حيث تعمل على تسهيل التواصل التربوي بين المعلم والمتعلم"[4]، وهي تُعرف في الحقل التربوي بأنها كل ما يمكن

1 محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات ص 126
2 اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2005، ص20
3 محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات ، ص 80
4 صفية مطهري، أهمية النص في العملية التعليمية، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، واقع وآفاق، أعمال الملتقى الوطني المنظم يومي 24 و25 نوفمبر بالجزائر، الجزائر، 2008، ص 167

للمعلم استعماله بهدف تحسين عملية التعليم والتعلم وتحقيق الأغراض التعليمية البيداغوجية والأهداف التربوية التي حدّدها، وفي هذا الاتجاه تذهب صفية مطهري معرفة الوسائل التعليمية بأنها "أدوات توضيحية يستعين بها المعلم للتبسيط ومن ثمّ توصيل المادة إلى ذهن المتعلم"[1] وقد سبق الحديث عن هذه الوسائل، في عنصر (عناصر المنهاج)، لكننا نجد أنّ منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط قد ذكر ثلاث وسائل تعليمية تندرج ضمن الوثائق البيداغوجية، علاوة على وسائل تعليمية أخرى وهي:

- ✓الوثيقة المرافقة؛
- ✓كتاب التلميذ؛
- ✓دليل الأستاذ؛
- ✓الأشرطة السمعية البصرية؛
- ✓الأقراص المضغوطة؛
- ✓أجهزة حديثة؛
- ✓الزيارات والرحلات.[2]

11- التقييـــــم:

التقييم هو آخر عنصر تطرّق إليه المنهاج؛ وما دام التقييم عملية تشخيص وعلاج في الوقت نفسه لموقف تعلمي أو لجانب من جوانبه يساعد على تحديد مواطن القوة من أجل

1 صفية مطهري، أهمية النص في العملية التعليمية، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، واقع وآفاق، ص 167

2 ينظر منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، نسخة جويلية 2005، ص 34

تعزيزها ومواطن الضعف لتداركها وعلاجها، فإنّ المنهاج يرى أنه لا بدّ أن يتم التقييم انطلاقا من إنتاج ملموس يظهر فيه السلوك المنتظر ومتطلبات التعلّم والمقاييس التي ستوظف في عملية التقييم، إذ "يعتمد في تقييم الكفاءات على التقييم التكويني . دون استبعاد التقييم التشخيصي والتقييم التحصيلي الذي يرمي إلى اكتشاف مواطن القوة ومواطن الضعف لدى المتعلم لتشخيصها وتعديلها وعلاجها في حينها"[1]، ويبقى دور المعلم هو الملاحظة والتوجيه فبعد أن يكتشف موقع عجز المتعلم يتدخل ليوجهه إلى التصويب المناسب، مع الحرص على جعله واعيا بأخطائه ومشاركا في علاجها وليس خاضعا لتقييم يمارس عليه، فمنهجية "التناول التي تقترحها المناهج الجديدة، والتي تعطي للمتعلم فرصة أكثر لممارسة التعلّم، تستلزم تكييفا لأساليب التقويم ليصبح جزءا من الفعل التربوي ومرافقا له، ومتفاعلا معه بشكل جيد ومنسجم. وبذلك تدمج المسارات التقويمية في المسار التعليمي بصفة مستمرة للوقوف على التطور الحاصل في تعلمات التلاميذ والتحسّن المحقّق لديهم، واكتشاف النقائص والثغرات التي تحول دون مواصلة التدرّج في التعلمات وتنمية الكفاءات التي تمكنهم من توظيف مكتسباتهم الدراسية في وضعيات متنوعة"[2].

والتقييم لا يقتصر على تحصيل التلميذ بل يتعداه إلى الجوانب المختلفة لشخصيته وكذا مدى فعالية المناهج ومدى نجاح الطرائق ونجاعة الوسائل التعليمية، إضافة إلى كون التقييم

1 اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2005، ص 22
2 وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، الدخول المدرسي، 2005، المديرية الفرعية للتوثيق، مكتب النشر،عدد خاص، 2006، ص35

الوسيلة التي يستطيع المعلم من خلالها معرفة درجة التقدم نحو بلوغ الأهداف المسطرة في العملية التعليمية/ التعلمية.

والخلاصة، فإنّ المنهاج اللغة للسنة الرابعة من التعليم المتوسط يولي اللغة العربية أهمية كبيرة ويعتبرها "أداة أساسية للتواصل، ووسيلة لاكتساب التعلمات في مختلف المعارف والعلوم، لأجل ذلك ينبغي تمكين المتعلم من تحصيلها وإتقانها ليوظفها في مختلف الميادين، سواء أكان ذلك داخل المدرسة أوخارجها"[1].

بعد عرض المنهاج ومكوّناته، سيكون من الضروريّ الحديث مباشرة عن الوثيقة المرافقة له والتي لا تقلّ أهمية عنه لأنها جاءت مصاحبة له من أجل إزالة ما قد يكتنفه من غموض وعمومية، وهذا ما سيتناوله المبحث الموالي من هذا الفصل.

1 مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2005، ص 19

المبحث الثاني: تصور الوثيقة المرافقة للمنهاج لتعليم القواعد النحوية

الوثيقة المرافقة للمناهج التربوية هي إحدى أهم الوسائل البيداغوجية والسندات التربوية الرسمية الصادرة عن "المجموعات المتخصصة في المواد، والمرتبطة باللجنة الوطنية للمناهج والمكلفة بصفة عامة بتصميم البرامج التعليمية والوثائق المرافقة لها"[1] التابعة لوزارة التربية الوطنية. هذه الوثيقة موجهة خصّيصا للمعلم، تسهم في تكوينه وتساعده على فهم ما جاء في المنهاج، فتقدم له المبادئ المنهجية والأسس التربوية التي بُني عليها، وتقترح عليه الكيفيات التي يحوّل بها المضامين والمحتويات إلى وضعيات تعليمية مناسبة لمستوى المتعلمين، فهي بذلك "تعد وسيلة من وسائل التكوين المعززة للمنهاج؛ توضع رهن إشارة المدرسين قصد مساعدتهم على تنفيذ المنهاج تنفيذا علميا واعيا"[2]، لذلك جاء مشروع الوثيقة المرافقة من أجل شرح وتبسيط ما جاء في المنهاج من اقتراحات وتصورات واختيارات، ورفع الغموض الذي قد يكتنفه، ومنه فإنّ الهدف من الوثيقة المرافقة هو تفصيل ما ورد مجملا في المنهاج وتقديم آليات تنفيذه إذ "القصد منها تقديم الأسس البيداغوجية التي يقوم عليها المنهاج وشرح المقاربة الجديدة المعتمدة في بنائها من زاوية كل مادة، وتذليل الصعوبات

1 أبوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، دار القصبة، الجزائر، 2009، ص 50
2 مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2005، ص 34

التي قد تعترض المعلّم في قراءة وفهم المنهاج، كما تقترح له كيفيات تناوُلِ الوحدات التعلمية"[1].

1- التعريف بالوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط

صدرت الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط في جويلية 2005 عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، في نسخة واحدة تجمع خمسة مواد وهي: اللغة العربية، اللغة الأمازيغية، التربية الإسلامية، اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية.

2- عناصر الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط

يتضمن الجزء الخاص بالوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية العناصر التالية:

- ✓ المقدمـــة؛
- ✓ التدريس بالكفاءات؛
- ✓ بيداغوجيا حلّ المشكلة؛
- ✓ المقاربة النصيّة؛
- ✓ تقديم النشاطات؛
- ✓ التقييـــم.

أ- المقدمـــة

1 مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003، ص 08

تناولت المقدمة الحديث عن مكانة المعلم والمتعلم التي صارا يحتلانها في المقاربة بالكفاءات التي قامت على أساس النظرية البنائية المعرفية التي تعتمد على مجهود المتعلم وتوجيه المتعلم، ويفسر هذا العبارة الواردة في الوثيقة؛ "وقد تضمن تصورا لمهنة المتعلم الذي أصبح مركز العملية التربوية، ولمهنة المعلم باعتبارها مسهلا لعملية التعلم ومسؤولا على التحفيز والإثارة والتوجيه بدلا من ترسيخ المعلومات"[1]، لكن يبقى المتعلم هو الأساس في عملية التعليم والتعلم في منظور بيداغوجيا الكفاءات لأن التعلم يتوقف على مقدار ما يبذله من مجهود في بناء تعلماته، وهكذا "تتجلى هذه الرؤية الحديثة لعمليتي التعليم والتعلّم في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط التي ترتكز على المبادئ الجوهرية للتحوّل التربوي الحاصل والمتمثلة في:

- ✓التدريس بالكفاءات؛
- ✓بيداغوجيا حلّ المشكلة؛
- ✓تقديم النشاطات؛
- ✓التقييـــــم"[2].

وما يمكن ملاحظته على مقدّمة الوثيقة أنها جاءت مختصرة جدا، لم تتطرّق إلى ذكر تفاصيل عن تبني المقاربة النصية في تعليمية أنشطة اللغة العربية الوثيقة، ويُفتَرض أن تتضمّن تفصيلا لما جاء في المنهاج باعتبارها مرافقة له تشرح ما جاء فيه وتفصّله، وما لم

1 اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2005، ص 6

2 اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2005، ص6

يرد مفصلا فيه فإنها مسؤولة عن تفصيله، فهي وسيلة من وسائل التكوين المعزّزة للمنهاج، ترشد الأستاذ إلى كيفيات التناول لمكوّنات المنهاج، وتقدّم له أمثلة يستأنس بها وينسج على منوالها"[1]، غير أننا لا نلاحظ جديدا أضافته على المناهج حول المقاربة النصية التي تعدّ من المصطلحات الجديدة في العملية التعليمية والتي تحتاج إلى شرح وتفصيل للكيفية التي يتناول بها المعلم الأنشطة اللغوية وفقها، رغم أنّ التقديم الذي ورد في الصفحة السادسة منها يحدّد دورها وهو أنها "تقدّم للأستاذ معالم تساعده على ترجمة المضامين المقرّرة إلى وضعيات تعليمية ملائمة لمستوى المتعلمين، وتقترح عليه أدوات تساعده على تقييم أدائهم"[2]

بعد المقدّمة تناولت الوثيقة بقية العناصر المذكورة آنفا على الشكل التالي:

ب- التدريس بالكفاءات

بنيت مناهج الإصلاح التربوي على بيداغوجيا الكفاءات التي تهتم بكيفية تفعيل المعارف والمكتسبات لدى المتعلمين في المواقف الحياتية المختلفة، من أجل تجاوز الهفوات التي وقعت فيها سابقتها، بيداغوجيا الأهداف التي كوّنت متعلما مالكا للمعرفة عاجزا عن توظيفها في واقعه والاستفادة منها، هذه النظرة القاصرة جعلته يشعر بانفصال المدرسة عن واقعه وأن ما يتلقاه فيها لا جدوى منه لأنه لا يتجاوز صفحات الكراريس، ولا يخرج خارج أسوارها، بينما البيداغوجيا المتبناة ترى أن "الفعل التربوي المبني على الكفاءات لا بد أن يبنى على الخبرات والمكتسبات السابقة للمتعلم، وإن المتعلم يبني خبراته ومهاراته بالممارسة

1 اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، الجزائر،2013، ص 6
2 اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2013، ص 6

والتمرن والأداء العملي لا بالتلقين والاسترجاع الحرفي للمعلومات والمعارف"[1]، وهذا هو مطمح المناهج الحالية المبنية على هذه البيداغوجيا التي تهدف في جوهرها إلى جعل الفعل التربوي بمضامينه العلمية والثقافية يتلاءم والمتغيرات المتلاحقة التي تساهم في إعداد المواطن الإيجابي في تفكيره والمنتج في فعله، القادر على التكيف والتفاعل السريع مع المستجدات العالمية لصالح مجتمعه، وهذا كله من مسؤولية المدرسة المعاصرة التي "تعمل ضمن الأبعاد التالية:

- ✓بعد تعليمي يمكّن من إعادة صياغة المعرفة وإنتاجها؛
- ✓بعد تربوي يصحّح القيم ويوجهها؛
- ✓بعد تثقيفي يعمل على إشاعة الوعي بالحاضر والاستعداد للمستقبل."[2]

وهذا أقصى ما تسعى مناهج الإصلاح إلى بلوغه في ظلّ المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية التي تعمل، كم ذكرنا سابقا، على "أن يكتسب المتعلم معارف وأن يتعلم كيف يستفيد منها ويوظفها في الحياة"[3] بمساعدة المعلم وتوجيهه والذي يكون من واجبه العمل على بلوغ هذه الكفاءة من خلال التأكّد من تحكّم المتعلمين في المعارف والمهارات بتنويع الطرائق واستخدام الوسائل والاستعانة بالتقويم في الفعل التربوي للوقوف على معالجة النقائص في حينها، فـ"دور المعلم ليس إلزام التلاميذ بتنفيذ مهمة ما، وأن يشرح ويتكلم مانعا

1 فاطمة حسيني، كفايات التدريس وتدريس الكفايات، آليات التحصيل ومعايير التقويم، الدار العالمية للكتاب، المغرب، ط 1، 2005، ص4

2 اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2005، ص7

3 عبد الله صحراوي،إشكالية المواطنة في المدرسة الجزائرية،مخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران، 2012، ص 49

التلاميذ من التفكير، بل إن وظيفته هي السماح لهم بالتفكير، بمعنى أن يفرضوا ويجربوا ويميزوا ويقارنوا ويعمّموا ويستنتجوا ويتّخذوا القرارات"[1]، هذا هو الدور الذي حدّدته المقاربة بالكفاءات للمعلم حتى يكتمل التفاعل بين أركان العملية التعليمية/ التعلمية، يتسنى له القيام بهذا الدور بفاعلية في كلّ مرّة انطلاقا من "وضعية تعلمية تأخذ في الحسبان المحتويات المعرفية والأنشطة حتى يتمكن المتعلم من التكيّف والتفاعل مع المحيط تفاعلا إيجابيا"[2]، فأساس التعليم بالمقاربة بالكفاءات إذن هو بناء المعارف للاستفادة منها في المواقف الحياتية، لا اكتسابها وتراكمها والعجز عن توظيفها.

والخلاصة أنّ أسمى ما تهدف إليه المقاربة بالكفاءات هو تكوين متعلم لا يكتفي بتلقي العلم واستهلاك المقررات، مثلما كرّسته المقاربة بالأهداف، بل ينبغي أن يكون هذا المتعلم مفكرا باحثا، منتجا ومبدعا، يشارك في الفعل التربوي ويبني معارفه بنفسه، وينتفع بما تلقاه في المدرسة في حياته اليومية حتى يصبح قادرا على تحمل المسؤولية التي تؤهّله للمشاركة في الحياة الاجتماعية بإيجابية.

جـ- بيداغوجيا حلّ المشكلة

هذه البيداغوجية ترفض التعليم المبني على التلقين والحشو القائم على تقديم المعارف والمفاهيم، وتدعو إلى تعلم مثمر يساهم المتعلم في بنائه بنفسه من خلال الوضعيات التعلمية التي يضعه المعلم أمامه والتي تجعله يواجه مشكلة تتحدّاه وتتطلب منه حلولا، فيضطرّ إلى

---

1 محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات، ص 82
2 اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2005، ص7

افتراض حلول لها، بتجنيد مكتسباته والاستعانة بالمعارف التي يمتلكها. و"يندرج أسلوب التعلم بحل المشكلات ضمن تيارات علم النفس المعرفي والمدرسة البنائية، ويستجيب تبنيه في التدريس لأحد مبادئ بيداغوجيا النشاط التي تنادي بأن يكون المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية."[1] والتي تعدّ أهم مرتكزات التعليم بالمقاربة بالكفاءات التي توجب وضع المتعلم "أمام صعوبة معينة تتحدّاه حتى يشعر بأنّها فعلا مشكلته ويتعين عليه إيجاد الحلّ المناسب لها، باتخاذ التدابير اللازمة واستخدام كافة قدراته"[2]، فيسعى إلى بناء تعلّمات جديدة تدريجيا عن طريق ربطها بالمعلومات الداخلية المتوفّرة لديه، لذلك "ينبغي أن لا تؤدي الوضعية المشكلة إلى جواب جاهز(عفوي) مرتبط بمشكل محدد، بل يجب أن يحس المتعلم فيها بأنه أمام طريق مسدود، الأمر الذي سيعطي معنى للإجراءات التي سيتخذها لاحقا، وأن تقوده إلى البحث عن أفكار عامة يستحضر فيها كل ما اكتسبه من معارف ومعارف فعلية"[3] ممّا يحفّزه على التعلّم، الذي تظهر فعاليته في إيجاد الحلول المناسبة للوضعيات المشكلة التي وُضع أمامها، وهذا ما سعت إليه مناهج الإصلاح، لذلك ترى الوثيقة المرافقة أنّ الطريقة التلقينية التي اعتمدتها المناهج القديمة لم تعد مناسبة لتكوين متعلّم يعايش عصره، متسلّحٍ بالمعارف التي يواجه بها تحدّيات هذا العصر، ومنه فلا بدّ من اعتماد طريقة تجعل المتعلم في صلب العملية التعليمية / التعلمية؛ وأفضل طريقة تجعل المتعلّم فاعلا هي طريقة الوضعيات المشكلة التي تضعه في جوّ من الحيرة يدفعه إلى التساؤل والبحث عن

1 محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات، ص 125
2 اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2005، ص9
3 محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات، ص 104

الحلول بعد طرح الفرضيات المناسبة، وهي "طريقة بيداغوجية تسمح للمتعلم بتوظيف معارفه وتجاربه وقدراته المكتسبة سابقا للتوصل إلى حل مرتقب، تتطلبه وضعية جديدة أو مألوفة، يشعر بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدراته، وبتوجيه من المدرس، وذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة تعلّم متعددة"[1]، وحينها "يتم صوغ التعلمات في شكل قاعدة تعمّ كل الوضعيات المشابهة وبذلك يتمكن المتعلم من التحكم في الكفاءات القاعدية بانتظام وتدرج، تترجم في شكل سلوكات إيجابية"[2] وهكذا يتحقق الهدف التعليمي، لذلك "تتجلى أهمية طريقة حل المشكلات كأحد أهم طرائق التفكير في أن [المتعلّم] ... يكشف عناصر جديدة، وينمّي أساليب غير مألوفة ويختبر فرضيات وتوقّعات من صنعه هو، وبفضل ذلك ونتيجةً له يصبح قادرا على تجاوز قدرٍ أكبر من الصعوبات التي تواجهه وعلى اتخاذ قرارات أكثر دقة وملاءمة"[3]، لذلك فإنّ التعليم بهذه الطريقة يفتح المجال أمام المتعلم ليوظّف المعارف المكتسبة بفاعلية وبشكل إجرائي.

والجدير بالذكر أنّ الوثيقة المرافقة أولت المقاربة بالكفاءات أهمية بالغة مثلها مثل المنهاج نظرا لأنها أحد أهم عناصر التجديد التربوي الذي يطمح إلى تكوين أفراد ذوي كفاءات، فـ"الرهان اليوم ليس في إدراج الكفاءات في التعليم الإلزامي، ولكن الرهان الحقيقي في العمل على تنميتها وترقيتها إلى مستوى التوظيف في مختلف الوضعيات الحياتية، والمطلوب من المدرسة اليوم هو جعل المعارف الدراسية أدوات للتفكير والتصرف في حل

1 محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص 83
2 اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2005، ص 13
3 أنس شكشك، التفكير خصائصه وميزاته، كتابنا للنشر، لبنان، 2008، ط 2ن ص 39، 40

الإشكالات المطروحة البسيطة منها والمعقدة، ذلك أنّ المتعلمين سيكونون في حاجة ماسة إلى المعارف الحية القابلة للتوظيف في الحياة التي تتعقد أكثر فأكثر"[1].

د- المقاربة النصية

لا يمكن الحكم على نجاح التعليم إلا من خلال النتائج التي يحصّلها المتعلمون والكفاءات التي بلغوها، والنجاح في تعليم اللغة يتجلّى في امتلاك المتعلمين الكفاءة التواصلية التي يبرزها التحكّم في مهارة التواصل الشفوي والكتابي من خلال إنتاج نصوص معيّنة حسب ما يستدعيه الموقف الذي يكونون فيه، خاصة وأنّ الحياة الاجتماعية في أي مجتمع مستقرّ تقوم على نصوص مختلفة تعمل على تنظيم مؤسّساته وضبط قوانين عملها، وتقنّن التعامل بين أفراده، وهذا ما يستدعي من المدرسة أن تحرص على تدريب المتعلمين على التحكّم في النص التعليمي فهمًا وإنتاجا حتى تساعدهم على بناء الكفاءة النصية التي تجعلهم قادرين على التعامل مع مختلف النصوص التي تعجّ بها الحياة الاجتماعية والتي منها والنصّ الأدبيّ والنصّ الفلسفي والنصّ القانوني والنصّ السياسي والإعلامي والدينيّ وهذا ما تسعى إلى تحقيقه المقاربة النّصية المعتمدة في تعليمية اللغة العربية، فهي تقوم على "اتخاذ النص محورا لكل التعلّمات تدور حوله جميع الأنشطة؛ قراءة، تعبير، مطالعة، وتتم من خلاله دراسة الظواهر النحوية، الصرفية، الإملائية والمبادئ الأدبية والعروضية والبلاغية، وتنمية الذوق الأدبي"[2]، ممّا يوجب على المعلم استغلال النص المقروء في نشاط

1 محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص 40، 41
2 اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2005، ص13

القراءة ودراسة النص في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط استغلالا جيدا يعمل فيه على تمكين المتعلم من معرفة الآليات التي تتحكّم في بناء النص من حيث هيكلته ومن حيث الروابط اللغوية التي تربط بين فقراته ظاهريا وضمنيا وتحقّق له الانسجام الداخلي والخارجي، وكذا إدراك عناصر الرسالة التخاطبية، فالأهداف الرئيسة من القراءة هي تعليم التلميذ وتثقيفه وإكسابه آليات الفهم والاستيعاب ودفعه إلى معرفة السمات التركيبية التي تنبني عليها النصوص التي يواجهها في حجرة الدرس أو يجدها في الكتاب المدرسي، كلّ هذا من أجل إعداده لمرحلة الإنتاج التي يُظهر فيها كفاءته اللغوية من خلال محاكاة النماذج التي احتكّ بها أثناء الفعل القرائيّ، لذا فإنّ العمل بالمقاربة النصية يوفّر له إمكانية الاحتكاك المتواصل بالنصوص وفرصة التدريب المتواصل على اكتشاف تقنيات عملها ومعرفة الخصائص المميّزة لكل نمط من أنماطها، فيصل إلى امتلاك القدرة على إنتاج نصوص يحترم فيها معايير وخصائص النمط الذي تحتاجه هذه النصوص، لذا نجد منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط يحدّد الكفاءة الختامية لهذه السنة في عبارة دقيقة وواضحة وهي "في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، يكون المتعلم قادرا على إنتاج (شفويا وكتابيا) كل أنماط النصوص: الإخبارية، الوصفية، السردية، الحوارية، الحجاجية"[1].

وهذا يتحقّق عن طريق تدريب المتعلمين على كيفية تناول النصوص ودفعهم إلى اكتشاف الخصائص المميّزة لكلّ نمط من الأنماط:

1 اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2005، ص20

- فغلبة الصفات والمشتقات وعبارات الاستحسان والاستقباح تميّز النمط الوصفي، التعبير عن المشاعر.
- وبروز زمن الأفعال وتعاقب الأحداث واستخدام الروابط المعنوية والمنطقية تميّز النمط السردي.
- تعدّد الشواهد والأمثلة واستخدام البراهين والاستدلال المنطقي يميّز النمط الحجاجي.
- ذكر المعلومات وتصنيفها وتحليلها مع استخدام الروابط المناسبة من مميّزات النمط الإخباري.
- بروز الدورة التخاطبية بين طرفين أو أكثر واستخدام صيغ الأفعال والضمائر المناسبة من ميّزات النمط الحواري.

هـ- تقديم النشاطات

حسب الوثيقة المرافقة فإنّ نشاطات اللغة العربية ثلاثة، وهي: نشاط القراءة ودراسة النص الذي يتجلى فيه فهم المكتوب، نشاط التعبير الشفهي الذي يتجلى فيه فهم المنطوق، ونشاط التعبير الكتابي الذي يتجلى فيه إنتاج المكتوب، وهذا عملا بالمقاربة النصية.

ينطلق النشاط الرئيس، وهو القراءة ودراسة النص، حسب الوثيقة المرافقة، من نص واحد أسبوعيا، يكون هو محور باقي فروع اللغة من إملاء ونحو وصرف وبلاغة وعروض[1]، ويهدف في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط إلى:

- ✓"قراءة النصوص قراءة مسترسلة، سليمة، مع تصور المعنى والاستفادة منه ونقده.

1 ينظر الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط نسخة 2013/ 2014

✓الوصول إلى القراءة الهادفة انطلاقا من تعليمات محدّدة ومهام مضبوطة....

✓اكتساب معلومات أدبية تساعد على فهم الجوانب الفنية للنص وتوظيفها في إنتاج مكتوب أو شفهي."[1]

يتمّ تناول نشاط القراءة ودراسة النص، حسب الوثيقة المرافقة للمنهاج، في ثلاث حصص (الحصة الأولى قراءة ودراسة نصّ، والثانية دراسة ظاهرة لغوية، أمّا الثالثة فهي تطبيقات تقييمية).

تنطلق الحصة الأولى بما يشوّق المتعلّم ويثير فضوله سواء أكان سؤالا أم قصّة قصيرة أم تذكيرا بما تناوله المتعلم سابقا له علاقة بما سيتناوله في الحصة، ثم يُدعى المتعلم إلى قراءة النص قراءة صامتة، تكون مشفوعة بأسئلة محدّدة ودقيقة، تساعد المعلّم على إدراك قدرة المتعلمين على فهم المقروء.

ثم تتم معالجة النص المقروء فهما عن طريق استخدام القاموس للتعرف على دلالات الألفاظ، واستخراج أفكار النص وطريقة بنائه بعدها نقد المقروء وأخيرا الوصول إلى دراسة الظاهرة اللغوية والبلاغية التي تكون بداية الحصة الثانية، "وتكون بالعودة إلى النص المقروء لاستخراج أمثلة الظاهرة اللغوية حسب مبادئ المقاربة النصية، فإن قلت يلجأ إلى التحويل أو التعديل للتقريب والمناسبة.

1 اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2005، ص15

ويشرع الأستاذ في توجيه المتعلم لاكتشاف الظاهرة ودراسة حيثياتها للوصول إلى استنتاج جزئي، فكلي، فتطبيقات متعاقبة ويراعى فيها التدرّج والتنوّع."[1]

هذا فيما يتعلّق بطريقة تقديم نشاط القراءة ودراسة النص ذي الثلاث حصص التي ذكرتها الوثيقة، أما نشاط التعبير الشفهي ونشاط التعبير الكتابي فقد خصّصت الوثيقة لكلّ منهما حصّة ذات ساعة واحدة، وهذا ما ورد في المنهاج أيضا في عنصر الكفاءات القاعدية الذي حدّد الكفاءات القاعدية والأهداف التعلمية للأنشطة الثلاثة وهي القراءة والتعبير الشفهي والتعبير الكتابي.

بعد عرض هذا العنصر يُلاحظ أنّ الظواهر اللغوية لم يتم ذكرها تحت نشاط مستقلّ، في حين أنّ العمل ميدانيا يخصّص لها نشاطا ذا ساعة تحت اسم نشاط قواعد اللغة يتناوله المتعلّم مباشرة بعد نشاط القراءة ودراسة النص.

5.2. التقويم

لا يمكن الحكم على نجاح العملية التعليمية/التعلمية إلا بعد إخضاعها للتقويم الذي يسمح بالقيام بوظيفة الاستطلاع، التي تتيح الفرصة للانتقال إلى المرحلة الموالية بعد معالجة الثغرات التي اكتشفت في المرحلة الأولى، لذا تعتبر الوثيقة المرافقة للمنهاج أن "التقييم مقوم أساسي من مقومات العملية التعليمية التعلمية، إذ يمكن الأستاذ من قياس مدى

1 اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2005، ص16

تحقق التعلمات، ومستوى بناء الكفاءات"[1]، انطلاقا من تقييم معارف المتعلمين ومكتسباتهم التي يلزمون باستحضارها لحل مشكلة ما، وتقييم الكفاءات التي تتجلى في المواقف والسلوكات والمنهجيات التي ينتهجونها من أجل حل هذه المشكلة.

يأتي بعد الوثيقة المرافقة للمنهاج، دليل الأستاذ الذي يعدّ وثيقة مرافقة للكتاب.

1 اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2013، ص 22

المبحث الثالث: تمثُّل دليل الأستاذ لتعليم القواعد النحوية

أوّلا: مفهوم الدليل:

الدليل لغة هو المرشد وجمعه أدلّة وأدلاّء، وجاء في مختار الصحاح "الدليل ما يستدلّ به، والدليل الدّالّ وقد دلّه على الطريق يدلّه دلالة"[1]

وقال الزبيدي: "الدليل هو المرشد وما به الإرشاد، الجمع أدلّة وأدلاّء،

وقول الشاعر:

شدّوا المطي على دليل دائب *** من أهل كاظمة بسيف الأبحر

أي على دلالة دليل، كأنه قال: معتمدين على دليل، ويقال: ما دلّك عليّ"[2]

أما الدليل في علوم التربية فهو سند تربوي موجّه إلى المعلم بصفة خاصة لذلك كان مقرونا بالمعلّم أو الأستاذ في الأوساط المدرسية فيقال: دليل المعلم أو دليل الأستاذ، أو كتاب المعلم، كما يسمّى دليل الكتاب، وهو "وثيقة بيداغوجية مُعدّة تكملةً للبرنامج الدراسي بغية تسهيل فهمه وتيسير تطبيقه"[3] نظرا لكون العملية التعليمية عملية معقدة يقتضي نجاحها توفّر مراجع وسندات تيسرّها وتسهّل تطبيقها ميدانيا، باعتبار "الممارسة التربوية عملية اجتماعية واسعة النطاق يمرّ بها المتعلم لتحسين قدراته الفكرية والجسدية ضمن مناخ تربوي معين"[4]، يتولى المعلم تأطيره والإشراف عليه من أجل تحقيق الكفاءات القاعدية التي حدّدها له المنهاج؛ ولا يمكنه القيام بهذا الواجب على الوجه المطلوب إلاّ بالاستعانة بسندات تربوية

---

1 محمد بن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، دار الكتاب الحديث، الكويت، ط1، 1993، مادة دلل
2 مرتضى محمد الزبيدي، تاج العروس، المطبعة الخيرية، مصر، 1888، مادة دلل
3 بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2008، ص 185
4 صالح بلعيد، بحث في مصطلح الممارسات اللغوية، مجلة الممارسات اللغوية، عدد تجريبي تيزي وزو، 2010، ص 16

تكون دليله ومرشده والمرجع الذي يعود إليه كلما استدعت الحاجة، وفي مقدّمة هذه السندات التي لا غنى للمعلم عنها دليل الأستاذ باعتباره يشرح له الخطوات التي يسير وفقها في كلّ نشاط تعليمي بكثير من التفصيل والإيضاح، ذلك لأن المنهاج والوثيقة المرافقة له، قد يكتنفهما غموض والتباس يوقع المعلم في حيرة، نظرا لكونهما طُبعا بلغة مكثّفة تحتاج إلى نوع من التفصيل الذي يعينه على تحقيق الأهداف المرجوة من عملية التعليم والتعلم التي يشرف عليها، وقد يجد في الكتاب المدرسي ما يزيل عنه الغموض الذي يكتنف المنهاج والوثيقة المرافقة له، غير أن الكتاب بدوره غير كاف، رغم كونه وثيقة ضرورية في الفعل التربوي، ووسيلة يتشاركها المعلم والمتعلم معا، لأنه يحوي الأنشطة التعلمية الخاصة بمادة من المواد دون أن يعرض التفاصيل الضرورية عن الكيفية التي يتمّ بها تناول محتوى هذه الأنشطة، لذا يبقى المعلم في حاجة إلى سند تربوي أكثر أجرأة وأوضح تطبيقا يضمن له تيسير المفاهيم الصعبة ويوضّح الغامض والمعقّد منها الذي ورد في المنهاج، كما يوضح له معالم الطريق للكيفية التي يمكنه اتّباعها في تناول محتويات الكتاب المدرسي نشاطا نشاطا، كلّ هذا، من المفروض، أن يجده في دليل الأستاذ الذي يعتبر "مجموعة إجراءات تعرّف المعلم بما لم يشتمل عليه الكتاب، خاصة بخطوات تنظيم التعلم لكل موضوع من موضوعاته، وبمصادر التعلم اللازمة لتنظيم تعلّم موضوع"[1]معيّن باقتراحه الكيفية التي يُقدَم بها كل نشاط تعليمي على حدة، وإذا كان المنهاج بحاجة إلى وثيقة مرافقة تشرحه، فكذلك الكتاب المدرسي لابدّ أن يُرفق بالدليل الذي يسمّى "كتاب المعلم [باعتباره] الكتاب المصاحب

1 توفيق أحمد مرعي، ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار السيرة،عمان، الأردن، ص 366

عادة لكتاب التلميذ،[لأنه] يضم الشرح المساعد على تطبيق المنهجية المقترحة في كتاب التلميذ، وهذا الشرح أو التفسير يكون ذا طبيعة بيداغوجية تساعد على تبليغ مضمون الكتاب"[1]، فالدليل إذن وثيقة عمل يسترشد بها المعلم في أداء وظيفته التربوية على الشكل المطلوب،لأنها تشرح له كيفية استعمال الكتاب المدرسي وتطبيق محتواه من خلال ما تقدّمه له من نماذج إجرائية عن كل نشاط تعليمي يمكنه أن يقتدي بها في إعداد وإنجاز حصصه التعليمية وتناولها بطريقة فعّالة مع المتعلمين من خلال هذه العيّنات، خاصة وأن الدليل يجب أن يتضمن:

- ✓مبادئ وتصورات إعداد الكتاب المدرسي.
- ✓المنهجية والأسلوب اللذين اتُبعا في تأليف الكتاب المدرسي.
- ✓معلومات إضافية تتعلق بمحتوى المادة وإجابات عن الأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي والقراءات الخارجية.
- ✓الأساليب والأنشطة و الوسائل التعليمية المقترحة وأساليب التقويم.

استراتيجيات التعليم والتعلّم، وكيفية تطبيقها بشكل عملي واضح"[2] والدليل قبل كل هذا وثيقة رسمية تعدّها هيئات مختصة، ويلتزم بها المعلم في تقديم مضامين الكتاب المدرسي وتجنّبه البحث في مراجع أخرى عما يجب عليه القيام به عند تقديم درس من الدروس باعتبار الدليل المستند الذي يرشد الأستاذ لكيفية هندسة إنجازاته وتسيير مادته وهيكلتها،

1 أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 2006، ص 214
2 وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب التاريخ للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، دار الهدى، الديوان الوطني، الجزائر، 2017، ص 3

مستعينا بمكوّن أساسي من مكوّنات المنهاج ألا وهو «الكتاب المدرسي»، الذي تقرّره وزارة التربية لمستوى دراسيّ معيّن[1]، فالدليل هو سند يمثّل "مجموعة إجراءات تعرّف المعلم بما لم يشتمل عليه الكتاب خاصة بخطوات تنظيم التعلم لكل موضوع من موضوعاته، وبمصادر التعلم اللازمة لتنظيم تعلّم موضوع"[2]، وقد أشارت العديد من التعليمات الصادرة عن الجهات الوصية إلى إلزامية مصاحبة دليل المعلم للكتب المدرسية، إذ يجب أن "يرافق كلَ كتاب من هذه الكتب دليلٌ يوضّح كيفية استعماله وأساليب استغلاله"[3]، وذلك بغرض توحيد العملية التعليمية لدى أساتذة المادة الواحدة، واجتناب الاجتهادات الشخصية التي قد تحيد بالأنشطة التعليمية عن المسار الذي رُسم لها، فلا تحقّق أهدافها التعليمية ولا تبلغ الكفاءات المحدّدة في المنهاج التربوي التي تتوخاها الجهات الوصية من العملية التعليمية/ التعلّمية.

ثانيا: التعريف بدليل الأستاذ للغة العربية للسنة الرابعة من االتعليم المتوسط

يعتبر الدليل من أهم السندات التربوية الإجرائية الضرورية للمعلم والتي تساعده في تحديد معالم الطريق للقيام بمهمته التعليمية بالشكل المطلوب، لأنها تنظيم خطوات التعلم لكل نشاط تعليمي يُقبل على تقديمه في حجرة الدرس.

1ينظر وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب التاريخ للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، دار الهدى، الديوان الوطني، الجزائر، 2017، ص 3

2 توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار السيرة، عمان، دت، ص 366

3 وزارة التربية الوطنية، المنشور رقم 408، أ.ع 07، المؤرخ في 19 ماي 2007، الجزائر، 2007

يقع دليل الأستاذ للغة العربية لمستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط في خمس وأربعين صفحة، يبدأ الترقيم فيها من صفحة التقديم، صدر عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية سنة 2006، تحت إشراف الأستاذ الشريف مريبعي.

تضمنت الصفحة الأولى من الدليل التقديم الذي أشار إلى أهمية السنة الرابعة من التعليم المتوسط والتي تتميز عن سابقاتها "بإعداد المتعلم إلى متابعة دراسته الثانوية بعد أن اكتسب آليات اللغة العربية واقتدر على استعمالها في تعبيره الكتابي والشفوي وتحكّمه في أساليب التواصل بها"[1]، كما تحدّث عن أهمية اللغة العربية في ترسيخ مختلف القيم لدى المتعلم ودورها في تسهيل نقل المعارف واكتساب المهارات وتعلم المواد الأخرى، ثمّ انتقل إلى الحديث عن أهمية كتاب اللغة العربية في هذا المستوى، التي تتجلى في مساهمته في تعزيز كفاءات المتعلم ودعم مكتسباته المعرفية ومهاراته اللغوية من خلال تبنّيه (أي الكتاب) المقاربة الشمولية "التي تعنى بالكفاءات وتنظر إلى التلميذ على أنه يمتلك رصيدا معرفيا، يجب دعمه وتصحيحه وتطويره وتعتمد المقاربة النصية منطلقا وأداة لتحقيق أهداف التعلمات المختلفة، ومعنى ذلك أن النص سيكون كما يتبدى في الكتاب محور النشاطات التعليمية المتعددة، ووسيلة لبلورتها وأداة لإنجازها"[2].

بعد هذا تحدّث الدليل عن تصميم الكتاب وكيفية تنظيم الأنشطة التعلمية فيه في شكل وحدات عددها أربع وعشرون وحدة تعلّمية، تنتهي كل ثلاث وحدات منها بوقفة تقييمية، يقوم

1 وزارة التربية الوطنية،دليل الأستاذ للغة العربية،السنة الرابعة من التعليم المتوسط،الجزائر،2006، ص1
2 وزارة التربية الوطنية،دليل الأستاذ للغة العربية،السنة الرابعة من التعليم المتوسط،الجزائر،2006، ص1

فيها "التلميذ بعملية دمج المعارف التي تلقاها في تعلماته السابقة من خلال مجموعة من الوضعيات تطرح مشكلات ومعطيات ومطالب يقوم بتنفيذها ثم يعمد إلى عملية تقييم ذاتي ببناء شبكة للتقييم"[1]، علاوة على وقفة تقييمية في نهاية كل ثلاثي "لتقييم ما تم تحصيله أثناء المرحلة، من خلال نشاط التقييم التحصيلي الذي يكون على شاكلة التقييم التكويني من حيث بناؤه ومنهجه"[2]، وهي العبارة التي ذكرها الدليل صراحة، وهنا نتساءل: ما الفرق بين التقويم التكويني والتقويم التحصيلي إذا كان الأخير على شاكلة الأول إذن؟ ونحن نعلم أن التقويم التكويني يصحب الفعل التعليمي، بينما التحصيلي يكون ختاميا.

بعد هذا تطرّق التقديم إلى الحديث عن هيكلة بناء الدليل التي جاءت في قسمين:

"ينطلق قسمه الأول من الكفاءات و الأهداف التعليمية التي حددها المنهاج، وكيفية تجسيدها في الكتاب المدرسي عبر النشاطات المختلفة... أما القسم الثاني من الدليل فيتناول قضايا تربوية ومنهجية كثيرا ما تعترض طريق المعلم والمتعلم معا."[3]

من خلال ما تقدّم ذكره، نلاحظ أنّ الدليل لم يأت بجديد يضاف على ما ورد في المنهاج أو الوثيقة المرافقة له بل استفاض في الحديث عن معطيات نظرية سبق ذكرها فيهما وكأن وظيفته هي شرح ما جاء فيهما، بينما المفروض أن ارتباطه يكون وثيقا بالكتاب المدرسي لأنه يقدّم النماذج الإجرائية للمعلم عن الأنشطة التعلمية التي احتواها الكتاب، كما أنّه قدّم تعريفا نظريا للمقاربة النصية التي تبناها المنهاج والتي تتجسّد في الكتاب المدرسي،

1 وزارة التربية الوطنية،دليل الأستاذ للغة العربية،السنة الرابعة من التعليم المتوسط،الجزائر،2006، ص1
2 وزارة التربية الوطنية،دليل الأستاذ للغة العربية،السنة الرابعة من التعليم المتوسط،الجزائر،2006، ص1
3 وزارة التربية الوطنية،دليل الأستاذ للغة العربية،السنة الرابعة من التعليم المتوسط،الجزائر،2006، ص1

وقد ورد الحديث فيه عن هذه المقاربة بشكل مقتضب جدا، لم يتجاوز السطرين، تناوله عنصر المقاربة النصية في تدريس القواعد، الوارد في آخر الصفحة أربعين منه تحت هذه الصيغة "يرمي اعتماد المقاربة النصية كأسلوب للتعامل مع القواعد إلى التيسير، لأن الهدف من القواعد لم يعد غاية مقصودة لذاتها"[1]، وهنا أتساءل هل هذه الفقرة الوجيزة التي ورد فيها مصطلح المقاربة النصية كفيلة بإرشاد المعلمين إلى معرفة آليات هذه المقاربة وكيفية العمل بها في تسيير الأنشطة اللغوية؟ والمفروض في الدليل أن يقدّم الإجراءات الفعلية التطبيقية التي توضّح للمعلمين كيفية تناول الأنشطة اللغوية وفق المقاربة النصية المعتمدة، وهذا لا يمثّل الدور الحقيقي للدليل باعتباره وثيقة بيداغوجية وُضعت خصيصا من أجل المعلم لتشرح له كيفية تطبيق محتوى الكتاب المدرسي وتضع أمامه نماذج إجرائية تساعده وتكون له سندا يسهّل عليه عمله ويمكّنه من تجسيده ميدانيا في حجرة الدرس مع المتعلمين لإنجاح العملية التعليمية/ التعلمية، وبلوغ الأهداف المسطّرة، وبما أنّ المقاربة النصية مصطلح جديد جاءت به مناهج الإصلاح فعلى الدليل أن يشرحها بشكل إجرائي من خلال النماذج والأمثلة التوضيحية حول كيفية تناول الأنشطة اللغوية وفق هذه المقاربة حتى يعلم المعلم بصورة واعية ما المطلوب منه لإحداث التفاعلات بينه وبين المتعلمين لتحقيق الكفاءات المطلوبة، ذلك لأن المعلم، مهما كان وضعه، سواء كان حديث عهد بمهنه التعليم أم متمرسا بها، مطالبٌ بالتحضير الدوري للدروس والتخطيط المسبق لطريقة تقديم الأنشطة التعليمية، من أجل بناء تصورات ذكيه لمسارات التعلم اليومية، وامتلاك تصوّر واضح عن الكيفية التي

1 وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ للغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006، ص40

سيسيّر عليها دروسه هذا التصور لا يستطيع أن يبنيه من العدم ما لم تتوفّر لديه نماذج يقتدي بها والتي يوفّرها الدليل الذي عليه أن يمنحه نماذج يهتدي بها ويقلّدها في أول الأمر إلى أن يعتاد القيام بتخطيط دروسه بنفسه بصورة ربما قد تصبح أفضل من النماذج التي يشتمل عليها هذا الدليل، فالدليل إذن وثيقة ضرورية لا غنى للمعلم عنها يسير إعداده جنبا إلى جنب مع الكتاب المدرسي لأن مختلف الجوانب التي يتعرض إليها هي في واقع الأمر صوره إجرائية لما تضمنه الكتاب المدرسي، هذا ما لم يتوفّر في دليل اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الذي لم يكن سوى نسخة عن المنهاج والوثيقة المرافقة له.

بعد عنصر تقديم الكتاب، ورد في الدليل عنصر الكفاءات والأهداف التعلمية الذي قُدِّم فيه تعريف للكفاءة والهدف التعلمي، ثم استرسل في عرض الأهداف التعلمية المستهدفة في كل وحدة من الوحدات التعليمية الموجودة في الكتاب المدرسي كل نشاط على حدة، انطلاقا من نشاط القراءة ودراسة النص، مرورا بنشاطي قواعد اللغة والتعبير الشفهي، وصولا إلى التعبير الكتابي، وقد أشار إلى "أن هذا الجرد للأهداف التعلمية قابل للتغيير بالزيادة أو التبديل حسبما ينوي الأستاذ فعله في القسم والوسائل التعليمية المتوافرة لديه والظروف التعليمية التي يتواجد فيها"[1].

كل هذا جاء على امتداد تسع صفات تلي صفحة التقديم، بعد ذلك جاء القسم الثاني من الدليل الذي عرض كيفية بناء المعرفة لدى المتعلمين، سواء أكانت معرفة تقريرية أم

1 وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دليل الأستاذ؛ اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الجزائر، 2006، ص 11

إجرائية، وما هي الاستراتيجيات التي تُتَّبع في حجرة الدرس من أجل مساعدة المتعلمين على تنظيم معلوماتهم باستخدام الخطاطات والجداول، وهذا بداية من الصفحة الثانية عشرة إلى الصفحة الحادية والعشرين، تلا هذا عنصر بيداغوجيا المشروع التي تعدّ إحدى الطرائق النشطة التي دعت إليها مناهج الإصلاح والتي تسعى إلى تحفيز المتعلم وتدفعه إلى بناء المعرفة بنفسه وتعلّمه العمل التعاوني التشاركي الذي يجعله يندمج في الجماعة بسهولة، فالغاية من هذه البيداغوجيا "أنها تجعل المتعلم ينظر إلى التعلم ككل واحد، وتحطم الحواجز التي بين المواد الدراسية أو النشاطات، وتعرف التلميذ بما يحيط به"[1]، وقد شرح الدليل بداية من الصفحة الثانية والشعرين إلى الصفحة الرابعة والعشرين المراحل التي ينفذ بها المشروع ومدته إنجازه التي تتحكّم فيها الأهداف والكفاءات المسطرة له والمنتج المنتظر منه، ثم تناول عنصر تقديم النشاطات في الصفحة التاسعة والثلاثين إلى الصفحة السادسة والأربعين، وما يهمني في هذا العنصر هو نشاط قواعد اللغة العربية لارتباطه الوثيق بموضوع البحث.

نشاط القواعد النحوية في الدليل

ذكر الدليل أنواع الطرائق التي استخدمت في تعليم القواعد إذ "كانت القواعد تدرس بطريقة استقرائية Indictive حيث تقدم القاعدة وتشرح ثم يمثل لها بنماذج معينة، ثم تطور طريقة تدريس القواعد فأصبحت déductive أي أنها تعرض نماذج ثم تستنبط منها

1 وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دليل الأستاذ؛ اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الجزائر، 2006، ص 22

القاعدة"[1]، وكلتا الطريقتين تشترك في اعتمادها على جمل مبتورة عن السياق النصي، مثلما سبق الحديث عن ذلك في الفصل الأول، هذه الجمل قد تكون آيات قرآنية أو أحاديث نبوية، أو أبيات شعرية، بينما يدعو التوجه الحديث في تعليم القواعد النحوية إلى "الاعتماد على نص كامل قدر الإمكان حتى يتمكن المتعلم من الاحتكاك بالاستعمال الطبيعي للوحدات النحوية، فيكتشف آليات اللغة في محيطها الطبيعي ويتعلم كيف يستفيد منها في تعبيره، فيوظفها مباشرة بعد الدرس ولا تبقى عبارة عن قاعدة يحفظها ويخزنها ثم يهملها"[2] فلا يكون لها أثر فيما ينتجه مشافهة أو كتابة ممّا يجعله يشعر بعدم أهمية القواعد النحوية، في حين أنّ القيمة النهائية للقواعد تظهر في القدرة على الانتفاع بها في مواضع الاستعمال.

ورد في عنصر خطوات السير في شرح الدرس النحوي في الدليل، ما يلي: بعد التمهيد يعالَج النصّ قراءة وشرحا وبناء، ثم يعيّن التلاميذ الجمل المطلوبة كأمثلة[3]، والسؤال هنا أليست قواعد النحو مكونا من مكونات النص التي تدخل في بنيته وتساهم في استجلاء معناه؟ وعليه فإنّ العمل على استخراج جمل القاعدة النحوية يناقض مبدأ المقاربة النصية لأنّه لا يعتبر التركيب النحوي أحد مكونات النص المهمة التي تسهم في فهم معناه وإدراك تشكيل مبناه، وهو بهذا الشكل يعود إلى الممارسة التقليدية في تعليم النحو التي تنطلق من نحو الجملة وتنأى عن نحو النص، ومنه فالمسألة لا تعدو أن تكون استخراج أمثلة من

1 وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دليل الأستاذ؛ اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الجزائر، 2006، ص 40

2 وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دليل الأستاذ؛ اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الجزائر، 2006، ص 40

ينظر3 وزارة التربية الوطنية،دليل الأستاذ،اللغة العربية،السنة الرابعة من التعليم المتوسط،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006، ص 41

النصّ مثلما كان معمولا به في المقاربة بالأهداف التي انتقصت من شأنها المقاربة بالكفاءات.

انطلاقا من هذه المعطيات يمكن الوقوف على الملاحظات التالية:

كرّر الدليل كثيرا من المعلومات التي أشار إليها المنهاج والوثيقة المرافقة له، خاصة تلك المتعلقة بالكفاءات والأهداف التعليمية، ومفهوم المقاربة النصية.

ذكر الدليل بأن تدريس القواعد لابد أن يكون وفق مقتضيات المقاربة النصية لكنه سمح في ذات الوقت بالاستعانة بنماذج أخرى مستقلة عن النص المدروس مقرّا بأنّ النصوص عاجزة عن توفير مختلف الحالات النحوية لظاهرة معينة، بهذه العبارة "ونظرا إلى أن النص، لا يمكنه أن يتوافر على كل الحالات النحوية يستعين الكتاب بنماذج مستقلة. وهذه المزاوجة ضرورية لتغطية كل جوانب القاعدة النحوية"[1]، وذلك فعلا ما نجده في الكتاب المدرسي الذي استعان بجمل مستقلة معزولة عن سياقها اللغوي لا علاقة لها أحيانا بالنص المقرّر في نشاط القراءة، وإنما ورد إدراجها لشرح بعض الظواهر النحوية المقرّرة لاستيفاء الحالات التي تتفرّع عنها، وهذا ما سيؤكّده المبحث الموالي، مما يدفع إلى التساؤل: أين المقاربة النصية إذا كانت تعليمية النحو وفق هذه المقاربة تقتضي الاستغناء عن نحو الجملة مقابل اعتماد نحو النص الذي "يبحث في سمات النصوص وأنواعها، وصور الترابط والانسجام داخلها، ويهدف إلى تحليلها في أدقّ صورة تمكّننا من فهمها وتصنيفها ... ممّا يسهم في إنجاح

1 وزارة التربية الوطنية،دليل الأستاذ،اللغة العربية،السنة الرابعة من التعليم المتوسط،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006، ص 40

عملية التواصل التي يسعى منتج النص إليها ويشترك فيها متلقيه"[1]؟، والإقرار بقصور النصوص عن تغطية كل جوانب الظاهرة النحوية المدروسة يحيل إلى القول أنّه لا غنى عن نحو الجملة في تعليم قواعد النحو العربي، كما أنّ تحقيق العمل بالمقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية عموما ونشاط قواعد اللغة أمر يستحيل تنفيذه بصورة كاملة دون الاستعانة بجمل وأمثلة خارجة عن النص، وبالتالي يكون تفعيل المقاربة النصية نسبيا.

1 حسام أحمد فرج، نظرية علم النص رؤية منهجية في بناء النص النثري، مكتبة الآداب، القاهرة، ط 2، 2009، ص 16

المبحث الرابع: تنفيذ الكتاب المدرسي لتعليم القواعد النحوية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط

يحظى البحث التربوي في الجزائر باهتمام بالغ في ظل الإصلاحات التي شهدها الميدان منذ 2003، وهذا يتجلى بوضوح في تطوير وتحسين المستندات التربوية شكلا ومضمونا وعلى رأسها الكتاب المدرسي، محاولة من المختصين والمشرفين على الشأن التربوي بالجزائر في جعله مواكبا للتطورات الحاصلة على المستوى العالمي، في ظلّ التغيّرات السريعة التي يشهدها العالم في هذا القرن في مختلف نواحي الحياة.

أوّلا: أهمية الكتاب المدرسي

إنّ أهمية الكتاب المدرسي "تنبع من كونه سهل الاقتناء يقدّم الأفكار والقيم والمفاهيم والمعلومات مثبّتة على الورق حيث يتيسر التعامل معها وقتا طويلا، كما يمكن العودة إليها في كل وقت"[1] سواء في المدرسة أو خارجها، لذلك يعدّ الكتاب المدرسي مصدرا مهما ومكوّنا أساسيا من مكونات الموقف التعليمي/ التعلمي لأنه يسهم في تشكيل عقليات المتعلمين وتزويدهم بالمفاهيم الصحيحة واكتشاف قدراتهم ومواهبهم وزيادة معارفهم وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة لديهم، ونظرا لهذا الدور الذي يقوم به الكتاب المدرسي في العملية التعليمية التعلمية يعرّفه دولانشير Delandsheere على أنه "مؤلَّف ديداكتيكي يُتصوّر أصلا لأجل

1 عبد الواحد شريفي، الكتاب المدرسي بوصفه مصدرا للثقافة، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، أعمال الملتقى الوطني ، دار هومة، الجزائر،2008، ص360

تعلّم مهارات مبرمجة داخل مقرر خاص بمادة دراسية أو مجموعة موادّ متقاربة فيما بينها"[1]

أما زياد حمدان فيعرف الكتاب المدرسي تعريفا مبالغا فيه إذ يراه بديلا عن المنهاج، فيقول عنه إنه: "وثيقة تربوية ووكيل إجرائي للمنهج أو بديل عنه بالكامل أحيانا أو قد يكون هو المنهج نفسه أحيانا أخرى"[2] ، بينما الكتاب هو إحدى الوسائل الأساسية المساعدة على بناء الكفاءات التي حدّدها المنهاج، وهو أحد أهمّ أدوات تطبيقه عند ممارسة الفعل التعليميّ، لأنه "الوجه التطبيقي لما جاء في المنهاج من أهداف ومحتوى وأنشطة وتقويم، وهو مجموعة من الوحدات المعرفية التي تم استخراجها بشكل يناسب مستوى كل صف من الصفوف الدراسية"[3]، لذلك لا تقلّ أهمية الكتاب عن أهمية المنهاج فبواسطته تنقل المعارف والخبرات، باعتباره الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية وهو المرجع الأساسي الذي يستمدّ منه المتعلّم معلوماته المرتبطة بمساره التعلمي، باعتباره مرجعا معرفيا هاما من خلال ما يوفره له من فضاءات تتيح له فرص التعلّم بالممارسة والنشاط الذاتي، إذ يحتوي على أنواع من النصوص والموضّحات والوثائق والصور والرسوم، كما أنه وثيقة هامة وسند تعليميّ ضروريّ للمعلم يستعين به في تخطيط الوضعيات التعليمية انطلاقا من المنهاج والوثيقة المرافقة له، يساعده في تحضير دروسه وإعدادها قبل عرضها وتقديمها للمتعلمين في قاعة الدرس من أجل تحقيق الأهداف والكفاءات التي سطرها المنهاج، نظرا لهذا الدور الذي يقوم به الكتاب المدرسي فإنه يعرَّف في مجال التربية بأنه "الوثيقة التعليمية المطبوعة التي تجسد البرنامج

1 منصف عبد الحق، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعليم والثقافة المدرسي، 2007، ص 237
2 محمود زياد حمدان، تخطيط المنهج، الكتاب المدرسي في تقدير الحاجات والتطوير إلى تقييم الجدوى، دار التربية الحديثة، الأردن، 1998، ص 6، 7
3 سعاد جودت أحمد وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان، 1999، ص 136

الرسمي لوزارة التربية الوطنية والموضوعة من أجل نقل المعارف للمتعلمين وإكسابهم بعض المهارات، ومساعدة كل من المعلم والمتعلم على تفعيل سيرورة التعلم"[1] وفق ما تقتضيه الحياة المعاصرة والواقع المعيش.

والكتاب المدرسي قبل كلّ هذا مصدر مهم ومكوّن أساسي من مكوّنات الموقف التعليمي/ التعلّمي، يسهم في تشكيل شخصية المتعلمين من الجانب الروحي والفكري والاجتماعي والأخلاقي لأنه يزوّدهم بالمفاهيم والمعارف الصحيحة، وينمي الاتجاهات السلوكية السليمة لديهم باعتباره مصدرا أساسيا لإثراء المعارف وتنمية الخبرات عن طريق ما يقدّمه لهم من تمارين وتدريبات، ينظر المتعلم إلى الكتاب المدرسي على أنه وسيلة تساعده على "أن يقيس صحّة ما يصل إليه من المعلومات والحقائق من المصادر الأخرى بما فيها المعلم بمدى اتفاقها مع ما يقرأه في كتابه المدرسي"[2] الذي ينفرد "بسلطان الكلمة المطبوعة وعظَم تأثيرها... ولذا فهو في نظر التلاميذ أقوى سلطة علمية لا يتطرّق الشك إليها"[3]، وعلاوة على كونه سندا تربويا ومعرفيا للمعلم والمتعلم معا فهو "وثيقة تربوية مكتوبة لعمليات التعلم والتعليم التي يقوم بها التلاميذ والمعلم في المجالات الفردية والصفية والمدرسية والاجتماعية لتحقيق أنواع التحصيل المطلوب من خلال (الأهداف، المحتوى، والأنشطة التعليمية والوسائل التعليمية كالصور والرسوم والأشكال التوضيحية وأسئلة التقويم)"[4]، إذ هو

1 رضوان أبو الفتوح وآخرون،الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه، مكتبة الأنجلوالمصرية، دار الهنا، مصر، ط1، 1962، ص 248

2 رضوان أبو الفتوح وآخرون،الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه، ص204

3 رضوان أبو الفتوح وآخرون،الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه، ص204

4 فاطمة محمد ناصر وآخرون، "معايير تقويم الكتاب المدرسي في التعليم العام في الجمهورية اليمنية"، سلسلة دراسات وبحوث، 2010، ص 70

"وسيلة تستخدم دوريا للتعليم في القسم، باعتبارها مصدرا أساسيا للمعلومات في مادة ما أو في إطار البرنامج".[1]

يعرّف فرونسوا ريشودو (F. Richaudeau) الكتاب المدرسي بأنه "وسيلة مطبوعة منظمة من أجل استعمالها في مسار تعليمي أو سياق تكويني معين، تتميز بمحتوى ذي أبعاد ثقافية إيديولوجية وبمحددات علمية بيداغوجية، وتعتمد أشكالا للتواصل وتخضع في تنظيمها لمنهج معين"[2]، في حين ينظر إليه غيره نظرة أكثر شمولية فهو "ذلك الوعاء الذي يضم المحتوى من المادة الدراسية وما يصاحبها من وسائل تعليمية وأنشطة وتدريبات وتطبيقات وأساليب تقويم مختلفة، ويضم الكتاب مقدمة للمتعلم وفهرسا يعرض المقرر بشكل عام وموجز، كما يضم قائمة بالمصطلحات والمفردات غير المألوفة بالنسبة للمتعلم"[3]، في حين يرى فيفيان دولانشير الكتاب بأنه "مؤلف ديداكتيكي يُتصوّر أصلا لأجل تعلم معارف ومهارات مبرمجة داخل مقرر خاص بمادة دراسية أو مجموعة مواد متقاربة فيما بينها"[4]، ومنه فإن الكتاب المدرسي مؤلف يُتداول داخل سياق ديداكتيكي يعرض المعلومات وينقل المعارف والمحتويات و"يساعد التلميذ على معرفة الأمور الأساسية، وفهمها، ويجعله قادرا على تطبيقها، وتقييم عمله وتعميق معارفه المكتسبة، وأخيرا، يجعله قادرا على الخلق

1 عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة – دراسة في قضايا التعليم والثقافة المدرسية، ص 236

2 F. Richaudeau. Conception et production des manuels scolaires. guide pratique. Paris. UNESCO, 1979, P 51

3 أحمد اللقاني حسين، المنهج والأسس المكونات التنظيمات، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1995، ص 70.

4 Viviane Delandsheere, l'éducation et la formation, Ed. P.U.F, Paris, 1992, P 371

والابتكار"[1] كما يعمل على إثراء مداركه وتنمية قدراته ومعارفه من ناحية وعلى إكسابه لغة صحيحة سليمة وذلك انطلاقا من نصوص القراءة والمطالعة التي يتضمنها، والتي يجد المتعلم نفسه ملزما بقراءتها أو مطالعتها لتحضير دروسه فينمّي ملكته اللغوية ويتكسب ثقافة أدبية مناسبة، علاوة على هذا فإن الكتاب بالنسبة للمتعلم أداة الفهم والتحليل والتطبيق، فهو"الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي يفترض فيها أنها الأداة . أو إحدى الأدوات على الأقل . التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحدّدة سلفا... وهو المرجع الأساس الذي يستقي منه التلميذ معلوماته أكثر من غيره من المصادر فضلا عن أنه هو الأساس الذي يستند إليه المدرّس في إعداد دروسه قبل أن يواجه تلاميذه في حجرة الدراسة"[2]؛ ولما كان الكتاب المدرسي سندا بيداغوجيا للمعلم وللمتعلم معا، فإنه "من البديهي أن يتضمن معارف علمية وأدبية، واجتماعية وأخلاقية ... وعليه فإن هذه المضامين يجب أن تتوافر على جملة من الخصائص العلمية والبيداغوجية التي لا يمكن الاستغناء عنها تربويا"[3]، ورغم هذه الأهمية إلاّ أنّنا نجد رضوان أبو الفتوح يقلّل من قيمة الكتاب المدرسي لأنه يرى أنّ "تركيز العملية التعليمية/ التعلمية حول الكتاب المدرسي وجعله يسيطر على الموقف التعليمي خطأ"،ويبرّر رأيه بأنّه "ينبغي أن تبدأ العملية مستمِدّة وجودها وحركتها من مواقف الحياة المحيطة بالتلميذ ثمّ يأتي الكتاب كعامل مهم لتوضيح الغامض وتزويد التلاميذ

1 Bernard Spreng, La problematique des manueles scolaires, (Etude sur les fonctions du manuel), Ed. Neuchatel Institut Roman de Recherches et de documentation pédagogiques, 1976, P 21

2 عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية ومصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص188

3 إسماعيل إلمان،المربي، المجلة الجزائرية للتربية،المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر، 2005، العدد 3، ص 7

بالحقائق"[1]، لكننا نرى أنه لا يمكن الاستغناء عن الكتاب المدرسي أو إنكار أهميته لأنّه "باق مع المتعلّم ينظر فيه كلّما أراد، ويلجأ إليه في أيّ لحظة كما أنّه يعطي كلّ تلميذ بقدر حاجته فمن أطاق الاستيعاب من مرّة واحدة لم يلحف عليه بالمزيد ومن كان في حاجته مرّتين أو ثلاث مرات بذل من ذاته نفسه بالقدر الذي يريد والكتاب للتلميذ معلم لا يقسو ولا ينهر ولا يطلب أجرا ولا شكرا ويبقى بجانبه غير مقيّد بزمان ومكان"[2]، هذا الرأي تؤيّده الأستاذة حفيظة تازروتي في كتابها (اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري) بقولها أّن الكتاب: "وسيلة سهلة يتيسر حملها في أي مكان، وهو فضلا عن هذا وذاك، ينفرد بطواعيته الكبيرة، إذ بإمكان (المتعلم) أن يقرأه ويتركه متى شاء، كما بإمكانه أن يقرأ جزءا منه ويعود إلى قراءة ما تبقى في أي وقت شاء، أو أن يعيد قراءته أيضا متى شاء... ولهذا سيظل الكتاب محتفظا بمكانته كأبرز الوسائل التي يعتمد عليها في الإقناع وتوسيع المدارك وتشكيل الآراء في سبيل الرقي، والازدهار الحضاري والتقدم الاجتماعي المنشود"[3]، غير أنّ قيمة الكتاب المدرسي وفعاليته لا تظهران إلا حينما يشخص الأهداف الديداكتيكية للتدريس والتكوين، وهذا يعني حينما يحدد إمكانيات الاستعمال الإجرائية التي يسمح بها داخل الفصل

1 صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 12
2 محمد زياد حمدان، تقييم الكتاب المدرسي، نحو إطار علمي للتقويم في التربية، دار التربية الحديثة، دمشق، سوريا، 1998، ص 5
3 حفيظة تزروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، كلية اللسانيات التطبيقية، دار القصبة، الجزائر،2003، ص 29

وخارجه"[1]، علاوة على هذا فهو "يساعد على بناء عمليات التعلم وهيكلتها بعد أن يقدم تخطيطا خاصا للحظات التعلم والتدريس، وترتيبا تدريجيا لها."[2]

ونظرا إلى هذه الأهمية التي يحظى بها الكتاب المدرسي قام المشرفون بتأليف كتب مدرسية جديدة خاصة بمناهج الإصلاح التربوي في الجزائر، تخضع لمعايير الحداثة التي يمليها التطور المذهل الذي شهده العالم المعاصر، ومنها كتاب اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط الذي تمّ توحيده، فبدل أن يستخدم المتعلم كتابين أو أكثر، بعضها خاص بنصوص القراءة وبعضها بمواضيع قواعد اللغة، والبعض الآخر بنصوص المطالعة، صارت أنشطة اللغة العربية كلّها تنطلق من كتاب واحد، عكس ما كرّسته بيداغوجيا الأهداف لسنوات ممّا جعل المتعلّم يشعر بانفصال أنشطة اللغة فتولّد لديه الإحساس باستقلالية كلّ نشاط عن المادة الأمّ مادام لكل نشاط كتاب خاص به، غير أنّ توحيد الكتاب في ظلّ بيداغوجيا الكفاءات ساعد على ضمان عدم الفصل بين أنشطة اللغة وفي مقدّمتها نشاط القواعد النحوية التي صارت تنطلق من نص القراءة الذي تُستمدّ منه الظاهرة النحوية وتدرس في إطارها الأصلي ألا وهو النص، تجسيدا للمقاربة النصية التي تقوم "على توظيف النص من أجل تعليم اللغة العربية وتعلمها عن طريق القراءة وفهم النص وشرحه واستثماره ثم إعادة إنتاجه وتعمل هذه المقاربة أيضا على تحقيق جملة من الكفاءات مثل كفاءة الاستماع، القراءة، وكفاءة التعبير بشقيه الكتابي والشفوي، وبها يتم تفكيك النص إلى المستويات اللغوية

1 عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، ص 241
2 عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، ص 241

الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية، وكشف الخلفيات والمؤشرات السياقية الاجتماعية والتاريخية الكامنة في جينات النص."[1] وهذا ما راهنت عليه المنظومة التربوية في الجزائر خيارا تعليميا.

ثانيا: عرض كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة منالتعليم المتوسط

كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ثمرة إصلاح 2003 التربوي، روعي في تأليفه عنصران مهمّان، هما: الجانب الصوري المادي المرتبط بالشكل، وجانب المحتوى الذي يعتبر مجموع "العناصر والمدركات والمفاهيم والمهارات التي يقصد تعليمها للدارس في كل صف من صفوف المرحلة التعليمية"[2] والتي يجب أن يوفرها مضمون الكتاب.

1- الجانب الشكلي للكتاب

يتعلق الجانب الصوري للكتاب عادة بحجم الحروف ونوع الورق والألوان المستخدمة في كتابة العناوين الرئيسة والفرعية والاهتمام بالغلاف الخارجي والإخراج العام، إذ لا بدّ أن تكون صورة الكتاب جذابة، ومن الضروري "الاعتدال في كل عنصر من عناصر الطباعة والإخراج، فلا نضع للكتاب المدرسي غلافا بسيطا يكتب عليه العنوان والسنة الموجه إليها فحسب، كما لا يحسن أن يكون شاشة للصور والألوان كيفما جاء واتفق، والأمر نفسه بالنسبة للورق الذي لا يكون خفيفا وشفافا إلى حدّ يسمح ببروز الحروف المطبوعة على

1 ينظر ديباجة الملتقى المغاربي الأول، المقاربة النصية في المدرسة الجزائرية، يوما 20-21 ماي، 2014، ص 2
2 لعبيدي العيد، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط 2، 2001، ص25

ظهر الصفحات، كما لا يفضّل أن يكون سميكا فيسهل تمزق الصفحات وتلفها خاصة إذا كانت غير محكمة المسك"[1]، وستتناولها عناصر هذا المبحث لاحقا بعضا من هذه الشروط المطلوبة في طباعة الكتب المدرسية الحديثة، إذ "لا فائدة ترجى، بعد اليوم، من تزويد التلاميذ بكتب مدرسية خطية باللونين الأسود والأبيض ولا تقدّم شيئا غير النصوص المثيرة للسأم والضجر؛ بل المطلوب اليوم توفير كتب مدرسية ذات ألوان زاهية ورسوم مشوقة وإخراج بديع وجذاب"[2]، وهذا ما عمل على تجسيده مؤلفو كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، السادة الأساتذة: الشريف مريبعي، ورشيدة آيت عبد السلام، ومصباح بومصباح، وهاشمي عمر، وفيما يتعلّق بهيئة التأليف يرى الدكتور عبده الراجحي فلا بد أن تضمّ مختصين في علم النفس التربوي وفي التعليمية وكذا ممارسي التعليم من أساتذة ومعلمين ومفتشين، ولا تقتصر على أساتذة جامعيين "ذلك أن أساتذة الجامعات . من ذوي المستوى الأكاديمي . لا يصلحون . في الأغلب . لتأليف كتب تعليمية، وهم حين يَقبلون النهوض بالمهمة لا يتوافر لهم الوقت ولا الأدوات الضرورية، ومن ثمّ يكون الإنجاز غير صالح، وهم فيما نعرف من ظروف العمل الجامعي لا يمكنهم أن يفيدوا إلاّ في جانب واحد، وهو جانب الوصف اللغوي العلمي على أحسن الحالات . في مستوى الأدب أو النحو أو البلاغة"[3] ، لذلك يجب "أن يشارك في تأليف الكتاب المدرسي متخصّص في المادة الدراسية،

1 سليمة بن مدور، عناصر الإخراج الطباعي للكتب المدرسية ومواصفاتها، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، أعمال الملتقى الوطني ، دار هومة، الجزائر، 2008، ص 332
2 أبو بكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، ص 108، 109
3 عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 93، 94

ومتخصّص في طرق التدريس، ومتخصّص في الوسائل التعليمية، ومتخصّص في اللغة ... ومتخصّص في الإخراج"[1]

يحتوي الكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط على 239 ص بأبعاد23.5 سم طولا، 17 سم عرضا، 1 سم سمكا، مما يجعله سهل التناول لدى المتعلمين، فهذه المقاسات تضمن فاعليته عند الاستعمال باعتباره من الحجم المتوسط الذي لا يرهق حمله كاهل المتعلمين ولا يرهقهم التعامل معه.

صدر الكتاب عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية سنة 2006، تحت رقم الإيداع القانوني: 2006. 228.

2- تجليد الكتاب:

يخضع التغليف الخاص بالكتب المدرسية عادة إلى مقاييس تضمن حمايته من التلف والتمزق وتضمن مرونته عند الاستعمال حتى يبقى لأطول مدة ممكنة، يراعى فيها اللون والشكل ويفترض أن يكون مشحونا بالدلالات، وأن تكون الألوان جذابة ومتناسقة، غير أنّ بعض هذه المقاييس لم يراع في هذا الجانب من الكتاب، فالغلاف من الورق المقوى غير السميك مغطى بسحابة بلاستيكية شفافة لا تضمن سلامته من التمزيق خاصة وأنّ المتعلم يستعمله لفترة طويلة فهو يحتاجه لخمس ساعات أسبوعيا في القسم إضافة إلى الاستخدام

1 حلمي أحمد الوكيل وحسين بشير محمود، الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى «مرحلة التعليم الأساسي»، دار الفكر العربي، القاهرة، 2005، ص 6، 7

خارج القسم في التحضير وإنجاز الواجبات، كلّ هذا سيكون له تأثير على عدم استمرار صلاحيته.

3- غلاف الكتـــاب:

تضمنت واجهة الكتاب العنوان: اللغة العربية، مكتوبا بالخط العريض وباللون الأزرق، يعلوه قلم حبر، تنبعث منه أشعة في شكل حلزوني، ولعل في ذلك إيحاء لنور العلم وتوسّع دائرته، تتوسطه يدا شخص يكتب على لوحة المفاتيح تدلّ على ارتباط الكتاب بواقع المتعلم، الذي أصبحت فيه وسائل الإعلام والاتصال تحتلّ مساحة شاسعة من حياته، في أسفله الرقم 4 وعبارة (للسنة الرابعة من التعليم المتوسط)، باللون الأخضر الفاتح والغامق، يعلو رأس الواجهة الدمغة باسم الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، أسفلها وزارة التربية الوطنية باللون الأبيض، ولعل في اختيار هذا اللون دلالة على لون العلم الوطني، لكن حبذا لو تم اختيار الألوان الوطنية بشكل لافت وواضح تحقيقا للبعد الوطني الذي حرصت عليه المناهج المعتمدة، "فحركية النظام التربوي تجد مصدرها في ضرورة التوفيق بين ضرورة الحفاظ على التراث الثقافي الوطني والقيم الدينية الاجتماعية التي تميز المجتمع الجزائري... لإعداد الأجيال إعدادا يجعل منهم مواطنين غيورين على هويتهم وقادرين على رفع التحديات المختلفة التي تفرضها العولمة"[1].

1 اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2005، ص 4

4- نوعية الورق والخطّ

وأمّا ما يتعلّق بنوعية الورق فقد كانت صفحات الكتاب من الورق الصقيل غير البراق لا يعكس الضوء، احتُرِمت فيه معايير السلامة البصرية، لوّنت حوّاف الصفحات بألوان مختلفة يغلب عليها اللون البنفسجي، طُبعت الكتابة عليها بخط واضح روعيت فيه المسافة بين الأسطر والتهوية وحجم الخط سواء ما تعلق بكتابة العناوين أم بالنصوص، فقد أثبتت الدراسات أنّ "الأحجام المقبولة للاستعمال في الكتب المدرسية هي البنط 34 للقراءة في الأعمار من 7 إلى 8 سنوات، والبنط 18 من أعمار أكبر ويمكن السماح بالتصغير إلى ما دون ذلك حتى البنط 10 لأكبر الفئات سنا"[1]، وهذا ما يدفع إلى القول بأن مساعي المشرفين على تأليف كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسّط كانت نبيلة تهدف إلى الارتقاء "بجودته من حيث حداثة مادته وطريقة عرضها وأسلوب لغته، ومعينات التدريس التي يحتويها [لذلك] ينبغي الاهتمام باستمرارية تطويره من حيث انتقاء محتواه واختيار أنشطته وبناء المواقف التعليمية الهادفة إلى تكوين المفاهيم في ذهن الطلاب واختيار التمارين والمشكلات التي تشجع الطالب على الفهم والتفكير"[2].

هذا فيما يتعلّق بالجانب الصوري للكتاب، وفي العنصر الموالي سنتناول الجانب المتعلق بالمحتوى الذي يجب أن يتضمنه الكتاب المدرسي باعتباره منفذّا للمنهاج.

---

1 أحمد أنور عمر، الكتاب المدرسي، دار المريخ للنشر السعودية، ط 1، 1980، ص 43

2 منصور بن سلمة وإبراهيم الحارثي، المرشد في تأليف الكتاب المدرسي ومواصفاته، مكتبة التربية العلمية لدول الخليج، الرياض، ط 1، 2005، ص 41

5- جانب المحتوى أو المضمون

يرتبط جانب المحتوى عادة بلغة الكتاب ومضامينه التعليمية/التعلّميّة، ومدى مناسبته للنمو العقلي والانفعالي للمتعلم حسب المراحل العمرية والتسلسل المنطقي في تقديم المعلومات، ويُشترط في هذا المحتوى أن يكون وظيفيا مرتبطا بواقع المتعلم ومتصلا بحياته، وهذا ما دعا إليه وزير التربية السابق أبو بكر بن بوزيد في كتابه «الإصلاح التربوي رهانات وإنجازات» تحت العبارة التالية "فالكتب المدرسية الموجهة للمتعلمين ينبغي أن تكون منسجمة مع المحيط الذي يعيشون فيه لكي تؤدي وظائفها البيداغوجية على أكمل وجه... متكيّفة مع روح العصر... ومتمشيّة مع مستواهم الدراسي ومستجيبة لأذواقهم واهتماماتهم."[1]

كما لابدّ أن يحتوي الكتاب المدرسي على مقدمة تتضمّن شرحا وتفصيلا عن كيفية استعماله وما هي المقاربات التي اعتمدها حتى يسهل على المعلم والمتعلم تناوله، وأن يحتوي على فهرس تُنظَّم فيه الدروس في شكل وحدات أو مجالات أو دورات تتخلّلها المواضيع أو الأنشطة التعليمية المقررة؛ وكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط قد اشتمل على تقديم وعلى فهرس، ورد التقديم في الصفحة الثالثة منه في شكل نص مدعوم بصور توضيحية في الصفحتين المواليتين، تتعلّق بمختلف الأنشطة التعلّمية المقرّرة ضمن الوحدة الواحدة وهي نشاط القراءة ودراسة النص، نشاط المطالعة الموجهة لتحضير التعبير الشفوي، ونشاط التعبير الكتابي، إضافة إلى صورة أخرى تتعلّق بنشاط

1 أبو بكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات.، ص 109

التقييم ودمج المعارف المحصّلة وكذا نشاط التقييم التحصيلي والمشروع وهذا حسب المقاربة النصية التي اعتمدها الكتاب. (تضاف صورة للصفحات المذكورة)

ذكر التقديم أنّ كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط جاء "امتدادا لكتب السنوات الثلاث التي مرت بوجه عام وكتاب السنة الثالثة بوجه خاص، وذلك من حيث عدد الوحدات التعليمية والنشاطات التربوية التي يشتمل عليها"[1]، كما أشار بشكل مقتضب جدا إلى المقاربة النصية التي اعتُمدت "في تناول المادة اللغوية في بلاغتها ونحوها وصرفها وتركيبها"[2]، وإلى ما يتيحه الكتاب "من فرصة ثمينة للمتعلم بغية القيام بدمج المعارف التي تلقاها عند نهاية كل ثلاث وحدات، حيث تُطرح عليه وضعية تعليمية أو وضعيتان ويطالَب بإنتاج نص محدّد يدمج فيه تلك المعارف اللغوية التي تعلمها"[3] عملا بالمقاربة النصية التي تهدف إلى إكساب المتعلمين آليات اشتغال النصوص، جاءت هذه الوضعيات مشفوعة بشبكة للتقييم الذاتي تمنح المتعلم فرصة للحكم على عمله وإصلاحه، كما أورد الكتاب أيضا محطة إنجاز المشاريع المقررة التي تعد نموذجا لطرائق التدريس النشطة التي دعت إليها المقاربة بالكفاءات المتبناة في الإصلاح التربوي.

وينتهي التقديم بالآمال التي يرجوها المؤلفون بأن يجد المتعلمون في هذا الكتاب "ما يلبي طموحهم المعرفي وما يشبع نهمهم في القراءة والمطالعة"[4] بما يحتويه من نصوص تعبر

1 الشريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012، ص 3.
2 الشريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 3..
3 الشريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 3
4 الشريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 3

عن واقعهم وتساير عصرهم وأن يكون للمعلمين والمفتشين "عونا في أداء واجباتهم المهنية، وسندا تربويا يعتمدون عليه في إعداد دروسهم".[1]

بعد عرض ما تناوله تقديم الكتاب يمكن تسجيل النقاط التالية:

إنّه جاء مقتضبا جدا ورغم أنه يصرح بتبني المقاربة النصية في تناول الأنشطة اللغوية إلا أنه لم يتوسع في شرحها ولا في كيفية تناول وفق هذه المقاربة، وكان الأجدر أن يتوسّع في شرحها باعتبارها مقاربة جديدة تحتاج إلى تحديد معالم واضحة لها تغني مستعمله من الاستعانة بمراجع خارجية قد تقتصر على الجانب النظري لهذه المقاربة خاصة وأنّ معظم المعلّمين . في بداية الإصلاح . كانوا في أمسّ الحاجة إلى معارف مكثّفة حول المقاربات والمصطلحات الجديدة قصد التحكم في مجال تخصصهم من أجل تجسيدها ميدانيا، إذ إنّ أغلبهم لم يتلق تكوينا حول هذه المقاربات الجديدة بل وجد نفسه ينتقل جبراً من المقاربة بالأهداف إلى هذه المقاربة دون إعداد مسبق، ممّا قد يدفع إلى العمل الارتجالي الذي لا يضمن تحقيق النتائج المرجوّة منه والذي قد ينحرف عن الأهداف المخطّط لها.

"يقترح الكتاب المدرسي نوعا من التوزيع والتسلسل للوحدات التعليمية لاكتساب المعارف، فهو بذلك يهيكل التعليم وينظمه تنظيما بيداغوجيا وفق المستوى المعرفي والعقلي للتلاميذ بعدة طرق"[2].

1 الشريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 3
2 إسماعيل إلمان، المربي، ص 7

يرى المختصون في تعليمية اللغات "أنّ منهج تدريس اللغة ينبغي أن يكون مبنيا على شكل وحدة تعليمية ... متكاملة يرتبط فيها النحو بالنصوص والقراءة، ومن خلالها يتم تعليم التعبير الشفوي والكتابي، ومن غير المعقول أن تدرس اللغة في مراحلها الأولى . وهي مهارات وعناصر متكاملة. في صورة مواد دراسية مجزّأة ومنفصلة، تضطرّ المعلم إلى فتح نافذة أو ملف جديد للنحو"[1]، وعلى هذا الأساس جاء بناء كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط إذ تضمّن أربعا وعشرين وحدة تعليمية موزّعة على فصول السنة الدراسية بتسع وحدات تُتَناول في الفصل الأول وتسع أخر في الفصل الثاني، وست وحدات في الفصل الثالث، وفق التوزيع السنوي للمحتوى الوارد في الصفحة السادسة والسابعة من الكتاب المدرسي.

1 محمد صاري، تيسير النحو، موضة أم ضرورة؟، ص13

الثلاثي	القراءة	ص	الظواهر اللغوية	ص
الثلاثي الأول	سيارة المستقبل	08	تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا	10
	المدنية الحديثة	19	تقديم الخبر وجوبا وجوازا	21
	لا تقهروا الأطفال	27	تقديم المفعول به	29
	القبعات الزرق جنود في خدمة السلم	38	حذف المبتدأ وجوبا وجوازا	40
	من شمائل الرسول (ص)	46	حذف الخبر وجوبا وجوازا	48
	الفنان محمد تمام	54	الجملة البسيطة	56
	الكسوف والخسوف	65	الجملة المركبة	67
	السكري	73	الجملة الواقعة مفعولا به	74
	البترول في حياتنا اليومية	81	الجملة الواقعة حالا	82
الثلاثي الثاني	تمقاد	95	الجملة الواقعة نعتا	97
	في الحث على العمل	104	الجملة الواقعة جواب شرط	106
	الشباب	111	الجملة الواقعة مضافا إليه	114
	في سبيل الوطن	123	الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ	125
	الزردة	131	الجملة الواقعة خبرا لناسخ	132
	زرياب مبتكر الموسيقى الأندلسية	137	الجملة الموصولة	139
	الشطرنج .. تحدي الأذكياء	147	التصغير	150
	كيف خلقت الضفادع	158	الإدغام	159
	السمكة الشاكرة	166	اسم التفضيل	168
الثلاثي الثالث	حديقة	181	صيغ المبالغة	182
	محظوظ أنت أيها الإنسان البدائي	188	التعجب بصيغة ما أفعله	190
	الدور الحضاري للانترنت	196	التعجب بصيغة أفعل به	197
	انتصار الثورة الجزائرية	206	الإغراء	208
	الهجرة السرية	213	التحذير	215
	الفخاري الصبور	223		

elbassair.net

المطالعة الموجهة	ص	التعبير الكتابي	ص	المشاريع
انترنت المستقبل	15	توسيع فكرة	17	إعداد عريضة تدعو إلى الكف عن استغلال الأطفال
الناشئ الصغير	24	تلخيص نص	26	
معركة بعد أخرى	31	تقليص نص	33	
جمعيات في مواجهة الكوارث	42	كتابة نص إخباري	44	تأليف ألبوم عن شخصيات موهوبة
- ملق المسلم	50	الحوار	52	
موزار الموهبة النادرة	58	الوصف	60	
بركان أولدونيو لنغاي	69	كتابة نص وصفي	71	إعداد لوحة إشهارية
التوتر العصبي	77	كتابة نص حواري	79	
الزراعة بماء البحر	84	الحجاج	86	
الطاسيلي ذلك المتحف الطبيعي	100	كتابة نص حجاجي	102	إعداد تحقيق صحفي
أحب العاملين	108	الخاطرة	110	
ملامح ثورة جديدة	117	كتابة خاطرة	119	
الوطنية	127	الاقتباس	129	تحضير ندوة أدبية
الشعب الصيني	134	السرد	136	
الموسيقى	141	كتابة نص سردي	143	
تسلق الجبال	153	القصة	156	الكتابة عن أحداث متفرقة
من هو الأقوى	162	كتابة قصة	164	
كلاب يساوي وزنها ذهبا	171	أحداث متفرقة	173	
المسجد الجامع الكبير	184	رؤوس الأقلام	186	إعداد جريدة
التنوع الحيوي	193	المقال الاجتماعي	195	
الصحافة العربية في عصر القنوات الفضائية	200	كتابة مقال صحافي	202	
اختراع البريد الإلكتروني	210	كتابة نص إشهاري	212	
هجرة الأدمغة	219	الخطبة	221	
الأب النشيط	228	كتابة خطبة	230	

assair.net

كل وحدة من هذه الوحدات تؤخذ في خمس ساعات موزعة على ثلاث حصص، حصة القراءة ودراسة النص، حصة التعبير الشفهي وحصة التعبير الكتابي، تنتهي كل ثلاث وحدات بتقييم تكويني وهو محطة يقوم فيها المتعلم بدمج مختلف تعلماته السابقة من خلال وضعيتين يطالَب فيهما بإنتاج نص معين وفق مقاييس مضبوطة، يقوم بعدها بتقييم ذاته من خلال شبكة تقييم أُعدّت لهذا الغرض، مما يسمح له بمعرفة مواطن قوته فيدعمها ومواطن ضعفه فيحاول علاجها وإصلاحها؛ و"حينما تكون مهام التعلم منظمة في شكل وحدات متتالية ومتسلسلة، فإن التحكم في أول مهمة تعلّم يكون شرطا قبليا لتعلم المهمة الثانية. والتحكم في هذه الثانية يكون بدوره شرطا في الثالثة... في ظل هذه الشروط، تكون السلوكات المعرفية التي تم الانطلاق منها مكتسبات سابقة تقوم عليها مهمة التعلم الأول. وكل مهمة تحتوي المكتسبات أو السلوكات المعرفية التي يتم الانطلاق منها والتي تكون بموجب ذلك ضرورية لإنجاز المهام."[1]

كما ينتهي كل ثلاثي بتقييم تحصيلي في شكل نصين متبوعين بأسئلة تتناول الجانب الفكري والجانب الفني والجانب اللغوي ويختم النص الأول منهما بوضعية إدماجية يُطالَب فيها المتعلم بإنتاج نصّ وفق معايير محدّدة، ليقوم بتقييم ذاتي بنفسه لأن "التقييم الذاتي للتلميذ خاصية من خصائص الكتاب المدرسي المبرمج، وهو تقييم يمكن أن يدرج في وحدة

1 Renald Legendre. Dictionnaire Actuel de l’éducation, Ed. Larousse, Paris، Montréal، 1988, P 469.

تعليمية أو فصل من فصول الكتاب، والغاية منه تقييم التلميذ لمكتسباته ومدى فهمه لمحتوى البرنامج الدراسي. فتطرح عليه أسئلة لاختبار مدى فهمه لنص من النصوص."[1]

ما يمكن تسجيله في الأخير حول توزيع الوحدات التعلمية على الفصول الدراسية أنه لم يكن مدروسا بشكل منطقي، إذ مادام الفصل الأول هو أطول الفصول فإنّ التسوية بين الفصل الأول والفصل الثاني في عدد الوحدات أمر غير منطقي.

1.5. عرض محتوى نشاط قواعد اللغة

يقول فهد خليل: "تعد القواعد، بما تمثله من قوانين وضوابط لغوية، مظهرا من مظاهر رقي اللغة، ودليلا على حضارتها، وبلوغها مرحلة النضج والاكتمال؛ وهذا يعني أن أي لغة لا يمكن أن تصل إلى مستوى يكون لها قواعد وضوابط إلاّ إذا كانت على درجة من الرقي الحضاري والتكامل الذي يجعلها قادرة على أن تلبي حاجات الناطقين بها في ميدان حياتهم"[2]، وهذا ما يسعى إلى تحقيقه تعليم اللغة العربية في ظل بيداغوجيا الكفاءات، لذلك فإنّ محتوى القواعد النحوية المرغوب في تدريسه للتلميذ تفرضه الكفاءة المراد تحقيقها وليس العكس، ومنه وجب اختيار المحتوى النحوي في اللغة العربية انطلاقا من الكفاءات الواجب تنميتها عند التلميذ، "يرى(م.كانيي) أن تُحدّد المضامين انطلاقا من أهداف وسلوكات يكون التلاميذ قادرين على إنجازها أثناء فترة التدريس المقررة وبعدها. وكلما كان تحديد الأهداف مشخصا وإجرائيا، كلما كان تحديد المضامين واضحا".[3]

---

1 إسماعيل إلمان، المربي، ص 10
2 فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازودي، عمان، ص 159
3 عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة - دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، ص 208

فإذا كان المحتوى النحوي وظيفيا فإن الدافعية لاكتساب الكفاءة اللغوية تصبح هاجسا لدى المتعلمين وتحفزهم على الإقبال والتفاعل الإيجابي، "حيث ينبغي أن يكون المحتوى المعرفي متصلا بخبرات الدارسين وأغراضهم، وذلك لأن تنمية الميول والاحتفاظ بها يتطلب أن يكون المحتوى ذا دلالة بالنسبة للدارسين، وأن يتحرّك من المألوف لهم، وأن يتصل بما يعرفون أو يودّون معرفته حتى يمكنهم فهمه وتصديقه، واستخدامه"[1]، غير أنّ طبيعة المحتوى النحوي في المقررات المدرسية غالبا ما يعج بمواضيع لا طائل منها، ولا يحتاجها المتعلمون في آدائهم الوظيفي، لذلك يرى عبده الراجحي أنّ "النحو في تعليم العربية حقيق بوقفة متأنية، لأنه يجسد الخلل العام خير تجسيد، ولأن الناس يعلقون مشكلات العربية عليه، وهو جانب واحد من جوانب القضية، لكنها حالة ما ينبغي لنا أن نتجاهل الحق فيها؛ فقد تبين لنا أن مقررات النحو في المدارس العربية سبب جوهري لكراهية التلاميذ للعربي بوجه عام"[2]، وهذا ما دفع الدكتور عبد الرحمن حاج صالح إلى الدعوة الصريحة إلى إعادة النظر في تعليمية اللغة العربية إذ يقول: "فإذا أردنا أن لا تنحصر لغتنا في الاستعمال الانقباضي الذي لا يغطي جميع أحوال الخطاب، فلابد من إحياء التعبير الفصيح غير المتكلَّف، فتدخل بذلك اللغة العربية جميع الميادين النابضة بالحياة، وتخرج من الانزواء الذي أصابها منذ أن دعا البلاغيون في عهد الانحطاط إلى ترك الألفاظ التي تستعملها العامة ولو كانت فصيحة

1 محمود كامل الناقة، اللغة العربية إلى أين؟، أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها (مقال)، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، 2005، ص 12

2 عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 102

قرئ بها القرآن"[1]، وهذا الرأي الداعي إلى وظيفية اللغة العربية هو من صميم المقاربة بالكفاءات، فـ"الاتجاه السائد الآن اعتماد المدخل الوظيفي (الذي) يربط البنى النحوية بالأحداث الاتصالية التي تبيّنها أهداف المقرَّر"[2]، والتي تظهر في آداءات المتعلمين للغة بحيث يكونون "قادرين على استعمالها في المواقف الطبيعية استعمالا صحيحا (في مستوى قدراتهم)، أي فهمها إن سمعوها وفهمها إن رأوها مكتوبة ونقل أفكارهم بواسطتها إلى الآخرين شفويا وكتابة"[3] ممّا يؤكّد امتلاكهم للمهارات اللغوية الأربعة، كما أن "المتعلم لا يقرأ فقط في المقرر المدرسي، بل للتعليم امتدادات في المراجع والمصادر، خاصة في مجتمع يطمح إلى ولوج مجتمع المعرفة."[4]، ومهما يكن فإن قوائم البنى النحوية لا غنى لنا عنها في اختيار المحتوى في تعليم اللغة العربية.[5]

يقوم محتوى القواعد في الكتاب المدرسي على ما حدّده المنهاج، وهو يتضمن أربعة وعشرين درسا بين النحو والصرف، يتناولها الأستاذ من خلال نص القراءة الذي يعد منطلقا لمختلف الأنشطة التعلمية عملا بالمقاربة النصية التي أشار إليها تقديم الكتاب، إذ إن تبني "المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية يتطلب استنباط القواعد اللغوية، النحوية منها والصرفية من النص المقرر في حصة القراءة الذي يفترض أنّ المتعلم تدرب على قراءته بطريقة جيدة وتفهم معانيه وأدرك مبناه قبل أن يتحول إلى لغته بقصد اكتشاف وظائف

1 عبد الرحمان حاج صالح، الأسس العلمية اللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية،الجزائر، 2000، العدد 3، ص 114
2 عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 75
3 عبده داود، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، ص 10
4 محمد نافع العشيري، الفرق بين اللغة واللهجة، دراسة سوسيولسانية، العربي، الكويت، 2014، العدد 666، ص 22
5 ينظر عبده الراجحي، علم الغة التطبيقي وتعليم اللغة' ص 71

الكلمات داخل الجملة وتركيبها وصيغها"[1]، فـ"الصلة بين فروع اللغة هي صلة جوهرية طبيعية، لأنّ الفروع جميعها متعاونة على تحقيق الغرض الأصلي من اللغة، وهو إقدار المتعلّم على أن يستخدم اللغة استخداما صحيحا للإفهام والفهم"[2].

وما يمكن ملاحظته هو أن دروس القواعد المبرمجة ليست مصنفة إلى دروس النحو ودروس الصرف بل وردت مرتبة انطلاقا من دروس النحو والتي عددها خمسة عشر درسا متتالية، تليها دروس الصرف وعددها تسعة دروس؛ والترتيب "مبدأ هام يتعلق بتنظيم العناصر اللغوية المنتقاة وفق هيئة محددة لتحقيق الأهداف التعليمية المسطرة، والغاية من هذا الترتيب هو أن نجعل المتعلم لا يحس بأي غرابة عندما ينتقل من درس إلى أخر بل يشعر بوجود تسلسل متماسك بين الدروس المتتالية ولا يتم ذلك إلا إذا كان الدرس الواحد يرتبط بما قبله، لما فيه من التدعيم والتثبيت للمكتسبات السابقة وبالذي يليه لما فيه من التمهيد له"[3]، هذا ما يمكن ملاحظته في المحتوى النحوي في الكتاب الذي سيذكر بشيئ من التفصيل لاحقا.

وإذا كان المنهاج قد أوصى باعتماد نص القراءة في تناول الظاهرة النحوية المراد تعليمها للتلاميذ عملا بالمقاربة النصية، فهذا يستدعي الربط بين النصوص والمضامين النحوية التي تعد وسيلة في فهم هذه النصوص لا غاية في حد ذاتها، لكن الملاحظ أنّ هذه المضامين لا تعكس هذه المقاربة، فالنص لا يعدو أن يكون سندا تستخرج منه أمثلة الظاهرة

1 اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2005، ص 13
2 عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرّسي اللغة العربية، ص 53
3 عبد الرحمان الحاج صالح وحبيبة العماري بودلعة، "أثر اللسانيات في النصوص في النهوض بالمستوى المدرسي اللغة العربية"، مجلة علوم اللسان، مركز البحث والتقنية لترقية اللغة العربية، الجزائر، العدد 4، ص 63

النحوية التي يتم تناولها في الحصة الأولى ذات الثلاث ساعات والتي ورد في الوثيقة المرافقة للمنهاج التوجيه التالي: "يخصص المدرس جزءا من وقت الحصة لمعالجة ظاهرة لغوية عملا بالمقاربة النصية وذلك بالعودة من جديد إلى النص المدروس لتحديد الجمل والأساليب المقصودة"[1]، ومادامت الوثيقة المرافقة تقرّ بالاستعانة بجمل معينة في النص فذلك إقرار باستحالة تجاوز نحو الجملة والاستغناء عنه مما يحيل إلى العودة إلى الممارسة التقليدية رغم ما تدعيه كلّ الوثائق البيداغوجية الخاصة باللغة العربية في تبنيها المقاربة النصية، والتي من أهدافها الأساسية تمكين المتعلم من اكتشاف الآليات التي تتحكم في النص المدروس من أجل إكسابه ملكة نصية تساعده على إنتاج نصوص مماثلة يحتاجها في حياته اليومية؛ كما أنّ عبارة: «يخصص المدرس جزءا من وقت الحصة لمعالجة ظاهرة لغوية» عبارة لا تبدو دقيقة، فالجزء من الوقت قد يكون ساعة أو أقلّ منها أو أكثر، وعليه كيف يمكن للمعلم أن يتناول الظاهرة اللغوية النحوية بتفاصيلها وتفريعاتها في هذا الجزء ويحقق الأهداف والكفاءات التي حدّدها المنهاج؟

لقد تمّ عرض الظاهرة اللغوية في الكتاب المدرسي تحت عنوان البناء اللغوي بطريقة منظّمة، استهلت بفعل أمر يهدف إلى توجيه المتعلم إلى ما ينبغي عليه فعله وهو أمام الظاهرة النحوية، ومن أمثلة ذلك: لاحظ، تأمّل، اقرأ،...، عرضت بعده الأمثلة والشواهد النحوية المتعلقة بالظاهرة النحوية المقررة مع الشرح، مختوما بعنوان مغلّظ لافت وهو «**تذكّر**» وفي ذلك ما يوحي بأنّ المتعلّم قد سبق له أن تناول هذه المواضيع النحوية في

1 الوثيقة المرافقة لمناهج، مديرية التعليم الأساسي، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، 2004 ، ص 18

السنوات السابقة، تضمَّن هذا العنوان القاعدة النحوية بتفاصيلها المطلوبة، مكتوبة باللون الأبيض ضمن مساحة بلون بنفسجيّ.

ما يمكن تسجيله بعد هذا أنّ الأمثلة المعتمدة في تحليل معظم الظواهر النحوية في الكتاب المدرسي والمأخوذة من النص القرائيّ كانت قليلة جدا ولم تخدم المقاربة النصية المتبناة، بل كانت الهدف منها هو ربط المتعلم بالنص المقروء وجعله يشعر بترابط أنشطة اللغة العربية فحسب، فلا يشعر بانفصال نشاط القواعد النحوية بل هي جزء من النص يتعوّد على هذه القواعد ضمنيا بتكرار الفعل القرائي الذي سيظهر أثره فيما ينتجه من اللغة مشافهة وكتابة، لذا "يوصي المنهاج بتناول هذا النشاط بعد الانتهاء من دراسة النص من حيث معانيه ومفرداته وتراكيبه بطريقة لا تشعر المتعلمين أن هناك حاجزا بين القراءة والقواعد كما يوصي بضرورة دفع المتعلمين إلى توظيف ما اكتسبوه من معارف نحوية وصرفية في إنتاجهم الشفوي والكتابي بل وحتى في القراءة"[1]حتى تتحقق الفائدة من القواعد النحوية، وهذا ما يؤكّده دليل الأستاذ أيضا الذي يرى أنّ "القيمة النهائية للقواعد عند المتعلم تكمن في قدرته على الانتفاع بها في مواضع الاستعمال وتوظيفها في وضعيات حياتية يومية؛ وهكذا يحس من خلالها أنّ القواعد مفيدة إفادة مباشرة في فهم الواقع اللغوي من حوله، خاصة عندما يدرسها في إطارها الطبيعي ألا وهو النص"[2]، وهذا جوهر ما يدعو إليه التوجّه الحديث في تعليم القواعد النحوية في المقاربة النصية التي تتجلى بواسطتها مظاهر نحو النص التي

1 اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2003، ص33

2 مديرية التعليم الأساسي، دليل الأستاذ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2006، ص 41

تساعد المتعلمين على اكتساب الملكة اللغوية وإجادة مهاراتها المختلفة، ورغم أنّ هذا ما حاول الكتاب المدرسي بلوغه من خلال توجيه المتعلم إلى أن استخراج النموذج النحوي من النصّ واستنباط قاعدته النحوية حتى يدرك أثر هذه الظاهرة في مبنى النص ومعناه والتي تضمن له الاتساق والانسجام، غير أنّ الكتاب لم يوفَّق في ذلك لأنه لم يتمكن من الاستغناء عن العمل بنحو الجملة الذي تغيب فيه المعايير النصية التي سبق ذكرها في الفصل الأول، إذ كانت معظم الأمثلة التي استعان بها مستمدة من خارج النص المقرّر ولا علاقة لها به في كثير من الأحيان، وبهذه الطريقة لن يدرك المتعلم قيمة النحو في بناء النص واستجلاء معناه، ولا يرى حينها ضرورة لتعلّمه ولا يراعيه فيما سينتجه لاحقا، إذ إنّ "المماحكات والتأويلات في تعليم النحو تؤدي إلى غياب الهدف في تدريس النحو على أنه وسيلة تقويم التعلم واللسان من الاعوجاج والزلل"[1]، ولتأكيد هذه النتائج اعتمدت جدولا أحصيت فيه عدد أمثلة الظاهرة النحوية التي أُخذت من نص القراءة، وقد كان عدد دروس النحو خمسة عشر درسا جاءت على التوالي في الخمسة عشرة وحدة تعليمية الأولى في الكتاب المدرسي، بينما ما تبقى فهو دروس في الصرف، كما سيأتي ذكره.

2.5. عناوين المحتوى النحوي المقرر في الكتاب المدرسي

يعرَف المحتوى بأنه "مجموعة التعريفات والمفاهيم والعلاقات والحقائق والقوانين والنظريات والمهارات والقيم والاتجاهات التي تشكّل مادة في أحد الكتب المدرسية المقرّرة على الطّلاب بأيّ من المراحل الدراسيّة يتمّ اختيارها وتنظيمها وفق معايير علميّة محدّدة

1 محمد السيد، دراسات تربوية، مطابع الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة السورية، 2010، ص 126

بهدف تحقيق أهداف المنهج"[1]، لذا عند "صياغة المضامين ينبغي أن نتوخى الوضوح حتى يتمكن المتعلم المتوسط الذكاء من إدراكها وفهمها، ولا ندع مجالا لتأويلات مختلفة، بل نقوم بعملية الشرح المستوفي إذا اقتضى الأمر، دون أن نقع في الاستطراد الممل"[2]، وعليه ينبغي أن يراعى عند اختيار المحتوى النحوي احتياجات المتعلم في الاستعمال اليومي للغة من أجل ضمان التواصل السليم الذي يُبنى على أساس موافقته لقواعد اللغة حتى يكون بعيدا عن اللحن والخطأ والتأويل، كما ينبغي أن تكون المعارف كافية للاستخدام من حيث كمّ المحتوى وفائدته للدارسين، ومناسبته لخلفياتهم العلمية، وخبراتهم الثقافية، وفي هذا السياق يجب أن تقدّم المعارف بشكل واضح ودقيق، فطريقة العرض ونمطه ضروريان للوضوح والقبول من الدارس، وهذا إلى جانب مراعاة الدّقة والحداثة في المعلومات[3]، وقد ظنّ بعض الغلاة من المعلمين والدارسين أن النحو يجب أن يعلّم كلّه حفاظا على اللغة وضمانا لاستمرارها غير أنّ هذا غير صحيح إذ ما فائدة أن يكون المتعلم ملمّا بكل القواعد النحوية وهو عاجز عن تكوين فقرة قصيرة بلغة سليمة تخلو من الأخطاء؟ في حين أنّ الواجب هو إكساب المتعلم الملكة اللغوية ممّا يستوجب اختيار المحتوى النحوي "وفق معايير موضوعية ... إذ ليست كل البنى النحوية متساوية ... فهناك بنى بسيطة، وأخرى مركبة، وهناك بنى مركزية لا يستغني عنها الاستعمال اللغوي"[4] الذي تتجلى فيه المهارات اللغوية وهذا ما

1 فتحي يونس وآخرون، المناهج (الأسس ـ التنظيمات ـ المكونات ـ التطوير)،دار الفكر، عمان، 2003، ص 93
2 إسماعيل إلمان، المربي، ص 8
3 رظنيمحمود كامل الناقة، اللغة العربية إلى أين؟ أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها (مقال)، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، 2005، ص 12
4 عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 74

يحتاجه المتعلّم لإتقان اللغة؛ وقد عاب أحمد مدكور الاختيار الاعتباطي للمحتوى النحوي في الكتب المدرسية بقوله: "إن اختيار موضوعات النحو المقررة على الصفوف المختلفة في مدارسنا، لا يتمّ على أساس موضوعي وإنما تُختَار هذه الموضوعات في الأغلب والأعمّ، بناءً على الخبرة الشخصية والنظرة الذاتية لأعضاء لجان المناهج"[1]، وهذا ما يذهب إليه محمد صاري الذي يرى أنّ اختيار المحتوى النحوي في المناهج والمقرّرات الجزائرية لا يعتمد على منهج علمي، بل يعتمد على التقديرات الشخصية والذاتية التي أدت إلى اضطراب وبلبلة في تبويب الموضوعات النحوية في المناهج المدرسية وعدم بنائها على مقياس الشيوع والتواتر، فازدحمت هذه المناهج بموضوعات كثيفة تضم حشدا من المصطلحات والتعريفات والقواعد اللغوية[2] فحُرم المتعلمون من بلوغ الكفاءة اللغوية، وما تضمّنه محتوى القواعد النحوية في كتاب اللغة العربية ما يلي:

ترتيب عناصر الجملة الاسمية والفعلية، ويندرج تحته:

* تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا؛

* تقديم الخبر وجوبا وجوازا؛

* تقديم المفعول به.

– حذف عناصر الجملة الاسمية والفعلية وتضمن الدروس التالية:

* حذف المبتدأ وجوبا وجوازا؛

1 علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 292

2 ينظر محمد صاري، واقع المحتوى النحوي في المقررات المدرسية، تحليل ونقد، مجلة تواصل، جامعة عنابة، 2001، العدد 8، ص 44

* حذف الخبر وجوبا وجوازا.

– الوظيفة الإعرابية للجملة وتضمن ما يلي:

* الجملة البسيطة؛

* الجملة المركبة؛

* الجملة الواقعة مفعولا به؛

* الجملة الواقعة حالا؛

* الجملة الواقعة نعتا؛

* الجملة الواقعة جواب شرط؛

* الجملة الواقعة مضافا إليه؛

* الجملة الواقعة خبرا للمبتدأ؛

* الجملة الواقعة خبرا لناسخ؛

* الجملة الموصولة.

بعد عرض المحتوى الخاص بدروس النحو، يُمكن تسجيل الملاحظات التالية:

– جاءت دروس النحو مرتبة ترتيبا روعي فيها مبدأ الانتقال من السهل إلى الصعب، فبعد أن يتعرّف المتعلّم على مكوّنات الجملة بقسميها(الاسمية والفعلية) وترتيب عناصرها، ينتقل إلى معرفة الجملة البسيطة والجملة المركبة ثمّ يتمكن من تحديد الوظيفة الإعرابية للجملة الفرعية في الجملة المركبة في الدروس المتبقية.

– اختيار المواضيع النحوية يبدو دقيقا، فهو مناسب لقدرات المتعلمين وحاجاتهم جاء وفق تدرّج تعليمي منسجم للدروس وهذا ما يساعد على تيسير عملية التعلّم لدى التلاميذ ويعوّدهم التفكير المنظّم، فالغاية من هذا الترتيب هو مراعاة التسلسل والترابط بين الدروس، فالدرس الناجح هو الذي يرتبط بما قبله ويخدم ما بعده حتى يكون أبقى أثرا في المتعلّم.

ومع هذا إلاّ أنّ هناك هفوات وقع فيها الكتاب الذي يعدّ الصورة الإجرائية والتنفيذية للمنهاج، إذ يبدو أنه لم يجسّد ما ورد في المنهاج كما ينبغي، ممّا يخلّ بعلاقته، ومن هذه الهفوات ما يلي:

– درس حذف المفعول به الذي ورد ذكره في المنهاج، لا أثر له في الكتاب المدرسي.

– درس الجملة البسيطة والجملة المركبة جاء في المنهاج ضمن عنوان واحد مدمج وفي الكتاب ضمن عنوانين منفصلين يتمّ تناولهما في وحدتين، والأَولى أن يؤخذا في درس واحد ليسهل على المتعلم فهمه واستيعابه، إذ من خلال عرض الأستاذ لنموذجين يختلفان في التركيب (جملة بسيطة وجملة مركبة) سيقوم المتعلم بمقارنة آنية بين عناصر هذين النموذجين ويدرك الفرق بينهما في التركيب فيتمكّن من استيعاب الدرس ويسهل عليه التمييز بين الجملة البسيطة والجملة المركبة.

– درس الجملة الواقعة خبرا للمبتدأ والجملة الواقعة خبرا للناسخ وردا في الكتاب المدرسي في وحدتين متتاليتين، أمّا المنهاج فقد ورد فيه الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ أو ناسخ، وحرف العطف «أو» يدلّ في الغالب على التخيير، ومنه كان الأولى أن يستغني الكتاب عن درس الجملة الواقعة خبرا للناسخ ويختصره في ملاحظة في الأخير تقول أنّ دخول الناسخ

على الجملة الاسمية التي يرد خبرها جملة لا يغيّر شيئا في تركيبها، علاوة على أنّ درس الجملة الواقعة خبرا للمبتدإ من أبسط الدروس على المتعلّم لأنه تكرّر معه منذ السنة الخامسة ابتدائي.

– الجملة الواقعة جواب شرط سبق إدراجها في السنة الثالثة، لذا كان يُستحسن الاستغناء عنها في هذه السنة، لأنّ المعلّم سيضطرّ لإعادة كلّ ما تناوله المتعلمون في هذا الدرس فلا يُعقل أن يبقى المتعلّم محتفظا بكلّ ما يرتبط بأسلوب الشرط ويكفي في هذا الدرس أن تتعدّد أدوات الشرط الجازمة وغير الجازمة ليجد المعلم نفسه يعيد الدرس بكامله، ويختلط الأمر على المتعلم بين متى تكون الجملة في محلّ الجزم ومتى يكون لا محلّ لها من الإعراب.

– أوّل درس في الوظيفة الإعرابية للجمل كان درس الجملة الواقعة مفعولا به، والأَولى الجملة الواقعة فاعلا التي لم يرد ذكرها لا في الكتاب ولا في المنهاج وهو أمر يُحسب عليهما معا. هذه الأولوية تفرضها حاجة الفعل، فالأفعال كلّها تطلب فاعلا في حين أن المتعدي منها فقط هو الذي يحتاج إلى المفعول به، وعليه فالفاعل أولى من المفعول به، فهو عنصر لازم ولا يجوز حتى حذفه في الكلام مثل المفعول به.

3.5. الشواهد والأمثلة المقترحة في الكتاب المدرسي

ينطلق الدرس النحوي . عادة . من أمثلة تخدم القاعدة النحوية بكل تفريعاتها وتعالج الظاهرة النحوية المطلوبة تكون بمثابة شواهد على عناصر القاعدة، لذا من الواجب اختيار هذه الأمثلة اختيارا مناسبا ودقيقا يسهّل على المتعلم استيعاب الدرس النحوي، ودقّة هذا

الاختيار الأمثلة تتوقّف على جودة صياغتها دون تكلّف ولا ابتذال حتى يضمن المتعلم انطباعها في ذاكرة المتعلمين وتستحوذ على مشاعرهم وتؤثّر فيهم فينسجون على شاكلتها جملهم الخاصة عندما يطالبون بإنتاج شفوي أو كتابيّ، وهذا ما عملت به المناهج التعليمية السابقة في مختلف المقاربات، بينما المقاربة النصية المتبناه في تعليم اللغة العربية في المناهج الحديثة تقتضي دراسة الظاهرة النحوية في محيطها الطبيعي ألا وهو النصّ ممّا يستدعي "تطبيق الطريقة الاستنباطية Déductive في تقديم المعلومات والاعتماد على نصّ كامل قدر الإمكان، حتى يتمكن المتعلم من الاحتكاك بالاستعمال الطبيعي للوحدات النحوية، فيكتشف آليات اللغة المتحكمة في بناء النص، ويتعلم كيف يستفيد منها في تعبيره، فيوظّفها مباشرة بعد الدرس ولا تبقى مجرّد قاعدة يحفظها ويخزنها ثم يهملها عند الاستعمال[1]، والكتاب المدرسي "يراعي هذا الجانب في تدريس القواعد، ويعمل بالمقاربة النصية، فيستمدّ النموذج من محيطه الطبيعي (أي النص) ويسلّط عليه الضوء بدعوة المتعلم إلى فحصه واستنباط القاعدة منه"[2]، غير أنّ هذا المطمح ليس باليسير إذ يحتاج إلى جهد كبير يستدعي حشد نصوص كثيرة لأجل ظاهرة نحوية واحدة خاصة وأنّ النصوص غالبا ما تقصُر عن تمثيل القاعدة النحوية بكلّ تفريعاتها، وهذا ما يعيق تفعيل المقاربة النصية في الكتاب المدرسي ممّ يُجبر المؤلفين على أن يكونوا بين خيارين مثلما يرى الدكتور عبد الرحمان حاج صالح

1 الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دليل الأستاذ للغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2006، ص 40
2 الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دليل الأستاذ للغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2006، ص 40

وهما: إما أن يختاروا نصّا أنتجه بالفعل أحد الكتّاب لملاءمته للموضوع المخطّط، وإمّا أن يحرّروا بأنفسهم النص الذي حتاجون إليه مراعين في ذلك شروط الانتقاء والترتيب.[1]

وللتأكّد من تجسيد كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط للمقاربة النصية في تعليم القواعد النحوية استعملت الجدول الموالي و أحصيت فيه عدد الأمثلة والشواهد التي أُخذت من النص القرائي، كل نص على حدة حسب ترتيب الوحدات التعليمية والظاهرة النحوية المقرّرة فيها:

1 ينظر عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، 2007، ص 230

	عنوان النص	ص	الظاهرة النحوية المقررة	عدد الأمثلة التي يتضمنها النص	عدد الحالات التي تتفرّع إليها الظاهرة النحوية المقررة
1	سيارة المستقبل	8	تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا	01	5 حالات
2	المدنية الحديث	19	تقديم الخبر وجوبا وجوازا	02	4 حالات
3	لا تقهروا الأطفال	27	تقديم المفعول به	/	7 حالات
4	القبعات الزرق جنود في خدمة السلم	38	حذف المبتدأ وجوبا وجوازا	01	4 حالات
5	من شمائل الرسول(ص)	46	حذف الخبر وجوبا وجوازا	01	6 حالات
6	الفنان محمد تمام	54	الجملة البسيطة	متوفرة	/
7	الكسوف والخسوف	65	الجملة المركبة	متوفرة	/
8	السكري	73	الجملة الواقعة مفعولا به	01	3 حالات
9	البترول في حياتنا اليومية	81	الجملة الواقعة حالا	02	3 حالات
10	تمقاد	95	الجملة الواقعة نعتا	02	حالتان
11	في الحث على العمل	104	الجملة الواقعة جواب شرط	02	19 حالة
12	الشباب	111	الجملة الواقعة مضافا إليه	02	3 حالات
13	في سبيل الوطن	123	الجملة الواقعة خبرا للمبتدأ	/	حالتان
14	الزردة	131	الجملة الواقعة خبرا لناسخ	01	حالتان
15	زرياب مبتكر الموسيقى الأندلسية	137	الجملة الموصولة	01	7 حالات

بالنظر إلى العمودين الرابع والخامس في الجدول أعلاه يتبين لنا الفرق بين عدد الأمثلة التي يتوفّر عليها كل نص، وما يقابلها من الحالات التي تتفرّع إليها الظاهرة النحوية نجد:

النصّ في الدرس الأول « تقديم المبتدإ وجوبا وجوازا » قد توفّر على مثال واحد فقط يتناسب مع حالة التقديم وجوبا وهو عدد قليل جدا ، فهذه الحالة لوحدها تستدعي أربعة أمثلة أخرى، بينما حالة التقديم جوازا والتي تتطلب ثلاثة أمثلة على الأقل فلا نجد لها تمثيلا في النص، إضافة إلى هذا فالاستنتاج الذي ورد تحت عنوان « تذكّر» لم يتطرّق إلى ذكر حالات الجواز رغم أن عنوان الدرس « تقديم المبتدإ وجوبا وجوازا » ومنه يُفترض أن يعالج الحالتين.

والأمر نفسه تكرّر في الدرس الموالي الذي هو« تقديم الخبر وجوبا وجوزا » بنفس الملاحظات، إذ علاوة على قلة الأمثلة، تمّ التركيز فيهما على تقديم المبتدأ والخبر وجوبا فقط ولم يتم التعرّض إلى حالات التقديم جوازا، وفعلا لو اقتصر العنوان على التقديم وجوبا لكان كافيا، فمادام المتعلّم سيتناول حالات الوجوب فذلك يغنيه عن حالات الجواز إذ ما لم يكن واجبا فحتما سيكون جائزا.

كما أنّ الدرس الثالث « تقديم المفعول به وجوبا وجوازا » تنعدم فيه الأمثلة المأخوذة من النصّ، والدرس يتفرع إلى التقدم وجوبا وجوازا على الفاعل ثمّ على الفعل والفاعل معا، وهذا يستدعي تفريعات كثيرة بين التقديم على الفاعل فقط وعلى الفعل والفاعل معا وبين حالتي الوجوب والجواز عند التقديم، وهذا أمر يستحيل تقديمه في جزء يسير من الزمن المخصّص لدراسة الظواهر النحوية، والتقديم والتأخير في الكلام له من الأغراض البلاغية

ما يبرّر اللجوء إليه، لذا كان يُستحسن أن يكون النص مجسّدا لهذه الظاهرة النحوية حتى يساعد المتعلم على معرفة دواعي التقديم وجوبا وجوازا فيراعي ذلك في إنتاجاته الشفوية والكتابية.

درسا «حذف المبتدأ وحذف الخبر» ليسا من الأهمية التي تتطلّب إدراجهما، فالحذف يمارسه المتعلّمون في كلامهم المنطوق والمكتوب ولا ينتبهون إليه.

بعد هذا يمكن تسجيل الملاحظات التالية:

- رغم تأكيد المنهاج والوثيقة المرافقة له على "أن تبني المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية يتطلب استنباط القواعد اللغوية النحوية منها والصرفية من النص المقرّر في حصة القراءة"[1]، إلا أنّ الاعتماد الفعلي على النصوص كان ضعيفا فسبعة دروس من مجموع خمسة عشر درسا اعتمدت على مثال واحد مستخرج من النص وأربعة اعتمدت على مثالين، وثلاثة على ثلاثة أمثلة، وواحد على أربعة وهي نسبة قليلة جدا لا تسهم في تفعيل المقاربة النصية ومنه يغيب تجسيد نحو النص ليحضر بدلا عنه نحو الجملة الذي أرى أنه لا يمكن الاستغناء عنه في تعليم الظواهر النحوية في مرحلة التعليم المتوسّط فإن كان بإمكان تعليم النحو ضمنيا في المراحل السابقة فإنّه من العسير اللجوء إليه في المراحل العليا. وإذا كان الدليل يؤكّد استحالة تجسيد الكتاب المدرسي للمقاربة النصية من خلال هذه العبارة التي وردت فيه " إنّ النص مهما كان لا يمكنه أن يتوافر على كل الحالات النحوية

1 اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2013، ص 13

فيستعين الكتاب بنماذج مستقلة، وهذه المزاوجة بين القراءة والجمل ضرورية لتغطية كل جوانب القاعدة النحوية"[1] فإنّ اللجوء إلى الاستعانة بأمثلة مصطنعة تغلب، في كثرتها، على الأمثلة المأخوذة من النصّ يحيل إلى الممارسة التقليدية في تعليمية القواعد النحوية التي اعتمدت نحو الجملة ولم تركّز على نحو النص ليغيب حينها نحو النص الذي يعدّ مظهرا للمقاربة النصية، والاستعانة بأمثلة لا رابط بينها وبين النص سوى فكرة الموضوع أحيانا، وفي أحيان كثيرة لا علاقة لها بالنص دليل على صعوبة تفعيل المقاربة النصية في الكتاب، ذلك لأنّ "إنشاء جمل مبتورة ومفصولة عن الحدث اللساني لا لشيء إلا لأنها تتوفّر على العناصر البنائية الشكلية للجملة من مسند ومسند إليه توظيفٌ لا يرجى منه كبير فائدة لتجرّده من السياق، فالنمط النحوي الذي يعرضه المقام يكشف عن معانٍ قد لا تُدرك بمعزل عن السياق الذي قيل فيه"[2]، و"في ظل هذه الأمثلة المتكلَّفة المبتورة التي تُنتزَع من أودية مختلفة لا يجمع شتاتها جامع ولا تمثّل معنى يُشعر الطالبَ بأنه في حاجة إليها"[3]، سيجعله يعتقد أن القواعد النحوية لا طائل من دراستها، مادامت لا ترتبط بالنص الذي تناوله في القراءة، وإذا كان الأمر كذلك فإن تبني الكتاب المدرسي للمقاربة النصية لم يكن سوى اعتماد شكليّ، لأنّه يستحيل الاستغناء عن الممارسة التقليدية في تناول الظواهر اللغوية وفي مقدّمتها الظواهر النحوية دون اللجوء إلى نحو الجملة، وما دام الإشكال المطروح هو أنّ النصّ المقرّر في نشاط القراءة لا يستطيع أن يوفّر الأوجه المختلفة التي تتطلّبها تفريعات

1 الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دليل الأستاذ للغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2006، ص 40
2 حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 205
3 زكرياء مخلوفي، واقع الدرس النحوي في ضوء المقاربة النصية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا، دراسة وصفية تحليلية، مذكرة ماجستير 2010، ص 115، 116.

الظاهرة النحوية سيضطرّ المعلّم إلى البحث عن أمثلة أخرى لاستكمال النقصان، مثلما سمح بذلك دليل الكتاب من خلال اللجوء إلى تقنية التحويل والتصرّف في النص عن طريق تبديل بعض مفرداته وجمله ممّا يؤدي بالضرورة إلى تغيير بنية النص الكلية والتأثير في معناه ودلالته، خاصة وأنّ المستوى الدلالي يرتبط ارتباطا وثيقا بالمستوى التركيبي للنص، ورغم الانتقادات الموجّهة للممارسات التقليدية في تناول الدرس النحوي والتي أجمع اللغويون المحدثون على أنها قاصرة عن تحقيق الغاية من تعليم اللغة بحجّة أنها أنتجت لنا متعلما يحفظ القواعد ولا يحسن توظيفها إلاّ أنّه لا يمكن الاستغناء عنها، وممّن عابوا المناهج التراثية التي اعتمدت نحو الجملة الدكتور تمام حسان الذي يرى أنها "كانت تتناول النصوص بالشرح؛ فلم يكن يُنظَر إلى مجمل النص والتماس فهمه بوصفه ذا وحدة عضوية تجعل بعضه يفسّر بعضا... وما كان لهذا المنهج في شرح النصوص أن يؤدي إلى الفهم الكامل لدلالتها ومقاصدها"[1]، ورغم أنّ نحو الجملة لا يسهم كثيرا في إدراك "علاقات التماسك النحوي النصي وأبنية التطابق والتقابل والتراكيب المحورية والتراكيب المجتزأة... والتنويعات التركيبية وتوزيعاتها في نصوص فردية، وغيرها من الظواهر التركيبية"[2] إلّا أنه يمكن تفعيل هذا النحو في إنتاجات المتعلمين من خلال تعويدهم على توظيف بعض البنى النحوية والجمل المحكمة بلاغيا التي تناولوها فنعمل على تمكينهم من بناء الكفاءة النصية التي

1 أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، ط 1، القاهرة، 2001، ص 37
2 أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، ط 1، القاهرة، 2001، ص 40

يستهدفها تبني المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية تدريجيا إلى أن ينتقلوا إلى الطور الثانوي الذي يدعم هذا المكسب.

خاتمة

سعيت من خلال هذا البحث إلى محاولة تحليل كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط محاولا الوصول إلى الإجابة عن الإشكالية التي انطلق منها، وتوصّلت إلى:

-لم يجسّد الكتاب المدرسي تعليم القواعد النحوية وفق المقاربة النصية بالصورة التي يتجلّى فيها نحو النص، الذي من شأنه أن يسهم في إكساب المتعلمين المهارات اللغوية الضرورية، فجلّ النصوص المعتمدة لا تتوافر على العدد الكافي من الأمثلة والشواهد التي تحتاجها الظاهرة النحوية المقرّرة، لذا كان من المفروض أن تخضع هذه النصوص إلى انتقاء دقيق من قِبل المؤلفين حتى تتناسب مع الدرس النحوي، خاصة وأنّ الكتاب هو العالم الذي يسمح للمتعلم بتنمية ملكته اللغوية بما يوفّره له من نصوص متنوّعة.

-تبني المقاربة النصية الذي كان يُفترض أن يعتمد نحو النص لم يُلغِ نحو الجملة ممّا يؤكّد صلاحيتهما معا في الدرس اللغوي، فلنحو النص حدوده ولنحو الجملة حدوده، فالمعنى الجملي في ثنائيته مسند ومسند إليه المصحوبة بالإفادة هو نواة تكوين النص وفهمه يتوقّف على فهم جمله، ونحو النص في الغالب يصلح للدرس البلاغي خصوصا الذي يحتاج المعايير النصية مجتمعة.

-رغم مساعي تطوير الكتاب المدرسي وتحسينه في ظلّ الإصلاحات إلاّ أنّ هذا التطوير ركّز على الشكل وأغفل التركيز على المحتوى النحوي الذي يجب أن يكون نحوا تعليميا بالدرجة الأولى يهدف إلى إكساب المتعلمين ملكة لغوية تضمن لهم التواصل السليم، وهذا يستدعي منح الحرية للمعلم في انتقاء الطريقة التي يراها مناسبة للظاهرة النحوية دون إلزامه باتباع طريقة معيّنة في تقديم الدرس النحوي، إذ إنّ طريقة المقاربة النصية المسماة

الطريقة المعدّلة قد لا تكون صالحة في كثير من المواقف، وهذا يدفع إلى القول أنّه يجب أن يحظى تأليف الكتاب المدرسي بالوقت الكافي الذي يضمن نجاحه ونجاعته.

-النحو هو أساس إكساب المتعلمين المهارة اللغوية، لذا لابدّ من إيجاد الطرق التي تكفل لهم إجادته وتبعث في أوصاله الحياة وتقرّب إليهم بعمل يتّسم بالتأني والدّقة.

وتبقى هذه ملاحظات ليس الغرض منها الانتقاص من جهد مؤلّفي الكتاب بل هم مشكورون على جهودهم بقدر ما هو التنبيه إلى بعض هفوات الكتاب التي يمكن تفاديها لاحقا.

وفي الختام آمل أن يكون هذا البحث المتواضع لبنة من لبنات البحوث التربوية وخادما للغة العربية.

قائمة المراجع

المراجع بالعربية:

إبراهيم محمد عطا، المناهج بين الأصالة والمعاصرة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 2003

ابن جني، أبو الفتح، تق. محمد علي النجار، دار الهدى، بيروت، د ت، ط 2، ج 1

أبو الحسن أحمد بن فارس زكريا الرازي، الصاحبي في فقه اللغة العربية مسائلها وسنن العرب في كلامها، تحقيق عمر فاروق الصباغ، دار المعارف، لبنان، ط 1، 1993

أبو بكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات

أبو حويج مروان، المناهج التربوية المعاصرة، مفاهيمها ـ عناصرها ـ أسسها ـ عملياتها ـ دار الثقافة، الأردن، 2006

أبوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، دار القصبة، الجزائر، 2009

أحمد اللقاني حسين، المنهج والأسس المكونات التنظيمات، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1995

أحمد أنور عمر، الكتاب المدرسي، دار المريخ للنشر السعودية، ط 1، 1980

أحمد أنور عمر، الكتاب المدرسي، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1980

أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 2006

أحمد حساني، النظام التربوي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي.

أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، ط 1، القاهرة، 2001

إسماعيل إلمان،المربي، المجلة الجزائرية للتربية،المركز الوطني للوثائق التربوية، حسين داي، الجزائر، 2005، العدد 3

أنس شكشك، التفكير خصائصه وميزاته، كتابنا للنشر، لبنان، 2008، ط 2

أنطوان صياح، تعلُّمية اللغة العربية، ط 1، دار النهضة، بيروت، 2006

بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2008

بسام بركة وآخرون، اللغة والهوية في الوطن العربي، إشكاليات التعليم والترجمة والمصطلح

تمام حسان، اللغة معناها ومبناها، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، 1979

توفيق أحمد مرعي، محمد الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها، دار المسيرة، عمان، ط 2، 2001

توفيق أحمد مرعي، محمد الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها، دار المسيرة، عمان، ط 2، 2001

توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها، عناصرها، أسسها، عملياتها، دار المسيرة، عمان، ط 1، 2004

توفيق أحمد مرعي، ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار السيرة،عمان، الأردن

الجاحظ، رسائل الجاحظ، شرحه وعلّق عليه محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، لبنان، ط 1، ج 3، 2000

جودت أحمد سعادة، عبد الله أحمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، 2004

جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق، 1996، ص 39
حسام أحمد فرج، نظرية علم النص رؤية منهجية في بناء النص النثري، مكتبة الآداب، القاهرة، ط 2، 2009
حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار العربية للكتاب، القاهرة، 1998
حسن محمد حسان وآخرون، التربية وقضايا المجتمع المعاصر، العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2004
حسن محمد حسان وآخرون، التربية وقضايا المجتمع المعاصر في التربية والمجتمع – الدروس الخصوصية، عمالة الأطفال، البلطجية، التطرف – دار الجامعة الجديدة، القاهرة، 2007
حفيظة تزروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة، الجزائر، 2003
حفيظة تزروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، كلية اللسانيات التطبيقية، دار القصبة، الجزائر،2003
حلمي أحمد الوكيل وحسين بشير محمود، الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى «مرحلة التعليم الأساسي»، دار الفكر العربي، القاهرة، 2005
حمدي شاكر محمود، النشاط المدرسي – ماهيته، أهميته، أهدافه، وظائفه، مجالاته، معاييره، غدارته، تخطيطه، تنفيذه، تقويمه، دار الأندلس، القاهرة
خليفة عبد السميع خليفة، المناهج مفهومها- أسسها، المكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1990
ديباجة الملتقى المغاربي الأول، المقاربة النصية في المدرسة الجزائرية، يوما 20-21 ماي، 2014

الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دليل الأستاذ للغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2006
رابح بومعزة، التراكيب النحوية، صورها وأساليب تطوير تعليمها، دار مؤسسة رسلان، سوريا، 2008
رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللغوية، عالم الكتب، القاهرة، ط 1، 2009
راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، الأردن، ط 1، 2003
رشدي احمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ط 1
رشيدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج اللغة العربية، مكة المكرمة، ط 1، 1985
رضوان أبو الفتوح وآخرون،الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه، مكتبة الأنجلوالمصرية، دار الهنا، مصر، ط1، 1962
رئاسة الجمهورية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية "القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08 – 04"، 2008
رئاسة الجمهورية، وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم04-08 المؤرّخ في 23 جانفي 2008، عدد خاص، الجزائر، 2008
رئاسة الجمهورية، وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، 2008
رياض زكي قاسم، تقنيات التعبير العربي، دار المعرفة، بيروت، ط 1، 2000
رياض زكي قاسم، مجلة العربي، العدد662، وزارة الإعلام، الكويت، يناير2014

الزبيدي كاصد ياسر، مشكلات النحو بين القديم والحديث، مجلة الدراسات اللغوية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، السعودية، مج 1، العدد 2، 1999

زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2002

زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2005

زكرياء مخلوفي، واقع الدرس النحوي في ضوء المقاربة النصية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا، دراسة وصفية تحليلية، مذكرة ماجستير 2010

سامي الدهّان، المرجع في تدريس اللغة العربية، مكتبة أطلس، دمشق، سوريا، 1992

سعاد جودت أحمد وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان، 1999

سعد علي زاير وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية، الأردن، ط 1، 2015

سعد لعمش، التقويم التربوي في المواد العلمية، دار هومة، الجزائر، 1999

سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، عمان، ط 1، 2005

سعيد بحيري، علم لغة النص، الشركة المصرية العالمية لونجمان، مصر، ط 1، 1997

سليمة بن مدور، عناصر الإخراج الطباعي للكتب المدرسية ومواصفاتها، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، أعمال الملتقى الوطني ، دار هومة، الجزائر، 2008

سمير شريف استيتية، علم اللغة التعليمي، دار الأمل، الأردن، 2001

سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق، عمان، 2003
شرفي عامر، الرضا عن العمل وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء المدرسة الحديثة، أطروحة دكتوراه، تخصص الإرشاد النفسي الرياضي، جامعة الجزائر3، معهد التربية البدنية والرياضية، سيدي عبد الله، الجزائر، 2001
الشريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012
صابر بكر أبو السعود، في النحو العربي دراسة نصية، دار الثقافة ، القاهرة، 1988
صالح بلعيد، بحث في مصطلح الممارسات اللغوية، مجلة الممارسات اللغوية، عدد تجريبي تيزي وزو، 2010
صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، بوزريعة، 2000
الصبيحي، محمد الأخضر، مدخل إلى علم النَّص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط 1، 2008
صفية مطهري، أهمية النص في العملية التعليمية، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، واقع وآفاق، أعمال الملتقى الوطني المنظم يومي 24 و25 نوفمبر بالجزائر، الجزائر، 2008
صليحة مكي وحبيبة بودلعة العماري، دراسة مقارنة بين كتاب السنة الأولى متوسط وكتاب السنة السابعة أساسي، نشاط قواعد اللغة، نموذجا، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، واقع وآفاق.
الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، برنامج السنة الأولى ـ جذع مشترك آداب ـ أنموذجا، دراسة وصفية تحليلية نقدية، رسالة دكتوراة دولة، معهد اللغة والأدب العربي، جامعة الجزائر،2007

طه حسين الدليمي وكامل محمود الدليمي، أساليب حديثة في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، ط 1، 2004

طه علي حسن الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديثة، الأردن، 2005، ط 1

طه علي حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق، عمان، ط 1، 2004

طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، ط 1، 2005

ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط 1، 2002

عاطف فضل محمد، النحو الوظيفي، دار المسيرة ، عمان، ط2، 2013

عائشة عبد الرحمن، لغتنا والحياة، دار المعارف، القاهرة، 1971

عباس حسن، النحو الوافي، دار المعارف، مصر، 1975

عبد الجليل مرتاض، اللغة العربية والاتصال، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، أعمال الموسم الثقافي، الجزائر، 2000

عبد الحافظ محمد سلامة، مدخل إلى تكنولوجيا التعليم، دار الفكر، القاهرة، 1996

عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، أفريقيا الشرق، المغرب، 2007

عبد الحميد السيد، التاريخ في التعليم الثانوي، دار المعارف، دت، القاهرة، ص 51- 52

عبد الحميد حسن، القواعد النحوية، مادّتها وطريقتها، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1953

عبد الرحمن الحاج صالح وحبيبة العماري بودلعة، "أثر اللسانيات في النصوص في النهوض بالمستوى المدرسي اللغة العربية"، مجلة علوم اللسان، مركز البحث والتقنية لترقية اللغة العربية، الجزائر، العدد 4

عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، م وف م للنشر، الجزائر، 2007

عبد الرحمن إبراهيم المحبوب، محمد عبد الله آل ناجي، الأهداف التعليمية للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، المجلة العربية للتربية، تونس، 1994

عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية اللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية،الجزائر، 2000

عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، 2007

عبد الرحمن النجدي، أصول تدريس اللغة العربية، دار رائد، العراق، ط 2، 1984

عبد الرحمن الهاشمي، تعلّم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج، عمان، الأردن، ط 2، 2008

عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، الدار التونسية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط 1، ج 2، 1984

عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1993

عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار ابن الجوزية، القاهرة، ط 1، 2010

عبد العزيز فتح الله عبد الباري، التماسك النصي في الحديث الشريف، مكتبة الفلاح، الكويت، 1987

عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرّسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط 4، 1991

عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر،عمان، الأردن، ط 1، 2000

عبد القادر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق محمود شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط 3، 1992

عبد الكريم بن محمد، تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي العام، مقاربة نصية، أطروحة دكتوراه، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف 2، الجزائر، 2016

عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية ، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 1994

عبد الله صحراوي، إشكالية المواطنة في المدرسة الجزائرية،مخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران، 2012

عبد المجيد عيساني، النحو العربي بين الأصالة والتجديد، دراسة وصفية نقدية لبعض الآراء النحوية، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، ط1، 2008

عبد الواحد شريفي، الكتاب المدرسي بوصفه مصدرا للثقافة، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، أعمال الملتقى الوطني، دار هومة، الجزائر، 2008

عبدالحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة،دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، أفريقا الشرق الدار البيضاء، المغرب،2007

عبده داود، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، دار العلوم، الكويت، ط 1، 1979

عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار الريحانة، الجزائر، ط 1، 2003

علاّم صالح، التقويم التربوي المؤسسي، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003

علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة ، 2000
علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، ط 2، عمان، 2010
علي جواد الظاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد، ط2، لبنان، 1984
علي فتحي يونس ومحمود كامل الناقة ، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة، القاهرة، 1981
علي نبيل، الثقافة العربية وعصر المعلومات، عالم المعرفة، الكويت، 2001
عمار ساسي، اللسان العربي وقضايا العصر، دار المعارف، البليدة، الجزائر 2001
عواد جاسم التميمي، باقي جواد محمد الزجاجي، واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الوطن العربي، الإدارة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة برامج التربية، تونس، 2004
فاطمة حسيني، كفايات التدريس وتدريس الكفايات، آليات التحصيل ومعايير التقويم، الدار العالمية للكتاب، المغرب، ط 1، 2005
فاطمة محمد ناصر وآخرون، "معايير تقويم الكتاب المدرسي في التعليم العام في الجمهورية اليمنية"، سلسلة دراسات وبحوث، 2010
فالح العجمي، تطوير مقررات اللغة العربية في التعليم العام، مؤتمر علم اللغة الثاني ، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، 2004
فايز الصياغ وآخرون، اللغة والهوية في الوطن العربي، إشكاليات التعليم والترجمة والمصطلح، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، 2013، ط 1
فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء، الإسكندرية، ط 1، 2003

فتحي يونس وآخرون، المناهج (الأسس ـ التنظيمات ـ المكونات ـ التطوير)،دار الفكر، عمان، 2003

فريدة بلادهة، تعليم قواعد النحو وتأثيره في إنشاء التعابير الكتابية لدى تلاميذ الرابعة متوسط، أعمال المؤتمر الوطني حول تعليم اللغات في الجزائر ووسائل ترقيته، المجمع الجزائري للغة العربية بالتعاون مع وزارة التربية الوطنية ومركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، نوفمبر 2009

فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، دار عالم الكتب، الرياض، ط 1، 1998

فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازودي، عمان، الأردن

فؤاد زكريا، التفكير العلمي، عالم المعرفة، الكويت، 1987

كريم أحمد جواد التميمي، محمد عبد الخالق عضيمة وجهوده النحوية، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ط 1، 2008

كوثر حسين كوجك وآخرون، تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت

اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط اللغة العربية والتربية الإسلامية، السنة الثانية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسي، 2013

اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2005

اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، الجزائر،2013

اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2005

اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2003

لعبيدي العيد، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط 2، 2001

ماغي الخوري شتوي وآخرون، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، ج1، 2006

محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، مصر، ط 1، 2006

محسن علي عطية، اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، دار المنهج، الأردن، ط1، 2008

محمد إسماعيل ظاهر ويوسف الحمادي، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، الرياض، ط 1، 1974

محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة، الأردن، ط 1، 2011

محمد السيد، دراسات تربوية، مطابع الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة السورية، 2010

محمد المختار ولدْبّأه، تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب، ط 2، دار الكتب العلمية، بيروت، 2008

محمد بن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، دار الكتاب الحديث، الكويت، ط1، 1993، مادة دلل

محمد حماسة، منهج في التحليل النصي للقصيدة، فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مجلة النقد الأدبي، العدد2، مج 15، 1996
محمد زياد حمدان، تقييم الكتاب المدرسي، نحو إطار علمي للتقويم في التربية، دار التربية الحديثة، دمشق، سوريا، 1998
محمد صاري، واقع المحتوى النحوي في المقررات المدرسية، تحليل ونقد، مجلة تواصل، جامعة عنابة، العدد 8، 2001
محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى عين مليلة، الجزائر، 2002
محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2002
محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية،دار الفكر العربي، القاهرة، د ت
محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته اللغوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997
محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000
محمد طاهر وعلي، الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات، الورسم، الجزائر، ط 2، 2010
محمد طنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، القاهرة، ط 2، 1990
محمد نافع العشيري، الفرق بين اللغة واللهجة، دراسة سوسيولسانية، الكويت، مجلة العربي، العدد 666، 2014

محمد نافع العشيري، الفرق بين اللغة واللهجة، دراسة سوسيولسانية، مجلة العربي، العدد 666، الكويت، 2014
محمد عيد، الملكة اللغوية في نظر ابن خلدون، عالم الكتب، دار الثقافة العربية للطباعة، القاهرة، 1979
محمود زياد حمدان، تخطيط المنهج، الكتاب المدرسي في تقدير الحاجات والتطوير إلى تقييم الجدوى، دار التربية الحديثة، الأردن، 1998
محمود كامل الناقة، اللغة العربية إلى أين؟ أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها (مقال)، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، 2005
محمود كامل الناقة، اللغة العربية إلى أين؟، أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها (مقال)، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، 2005
مديرية التعليم الأساسي، دليل الأستاذ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2006
مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003
مرتضى محمد الزبيدي، تاج العروس، المطبعة الخيرية، مصر، 1888، مادة دلل
مريم بوجناح، القواعد النحوية للغة العربية في كتاب الستة الخامسة من التعليم الابتدائي
مريم بوجناح، القواعد النحوية للغة العربية في كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، دراسة وصفية نقدية إحصائية على ضوء المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية، رسالة ماجستير، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، 2009
مصطفى إبراهيم، إحياء النحو، مطبعة لجنة التأليف والنشر والترجمة، القاهرة، 1959

مصطفى السايح محمد، اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001

منصف عبد الحق، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعليم والثقافة المدرسي، 2007

منصور بن سلمة وإبراهيم الحارثي، المرشد في تأليف الكتاب المدرسي ومواصفاته، مكتبة التربية العلمية لدول الخليج، الرياض، ط 1، 2005

مهدي المخزومي، في النحو العربي، نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، لبنان، ط2، 1986

نصر الدين بوحساين، تعليم اللغة العربية، واقع وآفاق، مجلة العربية، مخبر علم تعليم العربية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، العدد 3، 2011

نسيمة حمّار، إشكالية تعليم النحو العربي في الجامعة، جامعة بجاية نموذجا، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2011

نصر حامد أبو زيد، النص، السلطة، الحقيقة،المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 1995

نصرة عبد الله الخضر صالح، أثر استخدام وحدة لغوية قائمة على المدخل التكاملي في تنمية مهارات الأداء اللغوي لطالبات الصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية، رسالة دكتوراه في التربية (مناهج وطرق التدريس)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2009

نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، دراسة معجمية، جدارا للكتاب العالمي، عمان، ط 1، 2009

نعمان عبد السميع متولي، المقاربة النصية، دار العلم والإيمان، مصر، ط 1، 2014

نقلا عن محمد صاري، تيسير النحو موضة أم ضرورة؟، بحث منشور في أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر،2001
نهاد الموسى، مقدمة في علم تعليم اللغة العربية، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، ط 1، 1984
نور الدين الفلاح، في مفهوم النص، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، تونس، 1990
نورة بوخليفة آل ثاني، النحو التعليمي وواقع تعليم اللغة العربية (مدارس قطر نموذجا)، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية، جامعة قطر، 2013
هلبش جرهارد، تاريخ علم اللغة الحديث، تر. سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط 1، 2003
الوثيقة المرافقة لمناهج، مديرية التعليم الأساسي، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، 2004
وزارة التربية الوطنية، المنشور رقم 408، أ.ع 07، المؤرخ في 19 ماي 2007، الجزائر، 2007
وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب التاريخ للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، دار الهدى، الديوان الوطني، الجزائر، 2017
وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ للغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006
وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، الدخول المدرسي، 2005، المديرية الفرعية للتوثيق، مكتب النشر،عدد خاص، 2006
وزارة التربية الوطنية، همزة وصل، مجلة التربية والتكوين، عدد خاص، الجزائر، 1991

وزارة التربية الوطنية،دليل الأستاذ للغة العربية،السنة الرابعة من التعليم المتوسط،الجزائر،2006
وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ،اللغة العربية،السنة الرابعة من التعليم المتوسط،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006
يحي محامد هندام، جابر عبد الحميد جابر، المناهج، أسسها، تخطيطها، تقويمها، دار النهضة العربية، القاهرة، 1996

المراجع الأجنبية

Roulet Eddy. Langue maternelle et langue seconde, Vers une pédagogie integrée. Hatier, 1980 نقلا عن حفيظة تزروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائرئ
Not Louis, Enseigner et apprendre, Ed. Privat.1991, Toulouse
Rogers G, Liberté pour apprendre, (Traduction D. Le Bon) Ed. Bordas, 1976, Paris
Schaff Adam، Langage et connaissance, Anthropos, Paris, 1969
Richaudeau F. Conception et production des manuels scolaires. guide pratique. Paris. UNESCO, 1979
Delandsheere Viviane, l'éducation et la formation, Ed. P.U.F, Paris, 1992
Spreng Bernard, La problematique des manueles scolaires, (Etude sur les fonctions du manuel), Ed. Neuchatel Institut Roman de Recherches et de documentation pédagogiques, 1976
Delandsheere Viviane, l’éducation et la formation, Ed. P.U.F, Paris, 1992
Hadji Charles, Lévaluation, règles du jeu, E.S.F, Paris, Ed. 1992
Legendre Renald. Dictionnaire Actuel de l’éducation, Ed. Larousse, Paris، Montréal، 1988

الفهرس

مقدمـــة ..... أ

الفصل الأول: طرائق تدريس النحو التعليمي 1

المبحث الأول: النحو التعليمي 2

المبحث الثاني: طرائق تعليم النحو 17

أولا: الطريقة القياسية 20

خطوات تعليم النحو وفق الطريقة القياسية 21

مزايا وعيوب الطريقة القياسية 22

ثانيا: الطريقة الاستقرائية الاستنباطية 24

خطوات تعليم النحو وفق الطريقة الاستقرائية الاستنباطية 25

مزايا وعيوب الطريقة القياسية 27

ثالثا: الطريقة المعدلة أو طريقة النص الأدبي 29

خطوات تعليم النحو وفق الطريقة المعدلة أو طريقة النص الأدبي 36

مزايا وعيوب الطريقة المعدلة أو طريقة النص الأدبي 39

المبحث الثالث: المقاربة النصية 46

أولا: مفهوم النص 46

ثانيا: مفهوم المقاربة النصية 51

الفصل الثاني (الجانب التطبيقي) (المقاربة النصية في الوثائق التربوية ومدى تجسيد الكتاب المدرسي لهذه المقاربة) 65

المبحث الأول: تصور المنهاج التربوي لتعليم القواعد النحوية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط 66

أولا: مفهوم المنهاج التربوي 66
ثانيا: عناصر المنهاج التربوي 70
ثالثا: منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط 81
المبحث الثاني: تصور الوثيقة المرافقة للمنهاج لتعليم القواعد النحوية 94
أولا: التعريف بالوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط 95
ثانيا: عناصر الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط 95
1- التدريس بالكفاءات 99
2- بيداغوجيا حل المشكلة 99
3- المقاربة النصية 102
4- تقديم النشاطات 104
5- التقييـــــم 106
المبحث الثالث: تجسيد دليل الأستاذ لتعليم القواعد النحوية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط 108
أولا: مفهوم الدليل 108
ثانيا: التعريف بدليل الأستاذ للغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط 111
نشاط القواعد النحوية في الدليل 116
المبحث الرابع: تجسيد كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط لتعليم القواعد النحوية 120
1- أهمية الكتاب المدرسي 120
2- عرض كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط 127
3- الجانب الشكلي للكتاب 127

4- جانب المحتوى والمضمون للكتاب 132

5- محتوى الكتاب 138

عناوين المحتوى النحوي المقرر في الكتاب المدرسي 144

الشواهد الأمثلة المقترحة في الكتاب المدرسي 149

الخاتمة 158

قائمة المراجع 161