وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر « 2 »

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية

قسم اللغة العربية وآدابها

تعليم قواعد اللغة العربية في متوسطات الجزائر بين النظرية والتطبيق (دراسة تحليلية نقدية)

بحث لنيل شهادة دكتوراه علوم

تخصّص لسانيات تطبيقيّة / تعليميّات اللغة العربيّة

إعداد الطالبة

وريدة أقادير

بإشراف الأستاذ

د/ نصر الدين بوحساين

السنة الجامعية 2017/2016

كلمة عرفان وتقدير

الحمد لله الذي أنشأنا من العدم إلى الوجود، وأتحفنا بواسع الكرم والوجود وتوّجنا بتاج العزة والسعود، وأخرجنا من الظلمات إلى النور.

إن نعم الله علينا عظيمة لا نوافيها حقها إلا بكمال شكرها، وصدق عزّ وجلّ في قوله: ﴿ وإن تعدوا نعمة الله لا تحصوها ﴾ سورة إبراهيم، الآية 34.

ولمّا كان الشكر على الجميل بابا من أبواب الاعتراف بالنعم، فإننا نتوجه بالشكر الخالص للأستاذ الدكتور الفاضل **بوحساين نصر الدين**، الذي قبل الإشراف على هذا العمل، فكان نعم الموجه ونعم المشجع، فله منا أسمى عبارات الاعتراف بالجميل، والثناء الجزيل. فجزاه الله ووفقه في بقية مشواره.

المقدمة

أ. تقديم الموضوع:

إن الإنسان اجتماعي بطبعه، يعيش داخل مؤسسة اجتماعية تربطه بها عناصر وطيدة كالنّسب واتّحاد الغايات، والجوار وغيرها من الرّوابط الاجتماعية. لذا كان لزاما عليه أن يجد وسيلة تربطه مع الجماعة حتى تنتظم أموره وتستقيم حياته، وتكمن هذه الوسيلة في اللّغة على حد قول "عبد العليم إبراهيم" في كتابه "الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربية": (إن المجموعات البشرية قد جهدت منذ العصور التّاريخية الأولى في سبيل الوصول إلى هذا التفاهم المنشود، ولعلّها تدرجت في هذه السبل، فاتخذت من الإشارات والحركات والأصوات والرّموز وسائل تعين على تحقيق هذا التفاهم بينها، ثم انتهت هذه الجهود المتصلة باستخدام اللّغة وسيلة لهذا التّفاهم).

فهي بهذا، ضرورة اجتماعية؛ لأنّها تؤلف بين أفراد المجتمع الإنساني، وتوحد أغراضهم، وأهدافهم في الحياة، ثم هي مرآة صافية تنعكس عليها صورة صحيحة لحياة الجماعات البشرية، فمن خلالها ينقل التراث العالمي والثقافي من جيل إلى آخر. وهي بذلك وسيلة للتواصل، ونقل الفكر بين الحضارات، وهي أيضا تواضع واستعمال، فلا يمكن أن تكون حروفا أو ألفاظا فقط، وإنما هي وحدة لا تتجزأ. وهي أبنية متكاملة، كما أنها أصوات في حروف، وكلمات في جمل، وجمل في نحو، ونحو في بيان، والبيان هو الوحدة الإنسانية التي لا تتجزأ.

ومعنى هذا، أنّ اللّغة مجموعة من المفردات التي يتكون منها لسان من ألسنة البشر، وهذه المادّة الانفرادية للسان، تحفظها لنا المعاجم اللغوية، ولا يستطيع أي

إنسان أن يحيط بها. ومن هذا المعنى نشأ "علم اللغة" و"علم النحو": (وهو علم بأصول تعرف بها أحوال أواخر الكلم إعرابا وبناء، والغرض منه معرفة الإعراب الذي هو رفع الفاعل و نصب المفعول وجرّ المضاف...).

يتّضح من هذا التّعريف، أن النّحو علم يبحث عن أحوال المركبات الموضوعة وضعا نوعيا، لنوع من المعاني التّركيبية من حيث دلالتها عليها، وغرضه تحصيل ملكة يقتدر بها على إيراد تركيب وضعيّ نوعيّ لما أراده المتكلم من المعنى، وعلى فهم معنى أي مركب بحسب الوضع المذكور، وغايته الاحتراز من الخطأ في تطبيق التراكيب العربيّة على المعاني الوضعية الأصليّة، ومبادئه المقدمات الحاصلة من تتبع الألفاظ المركّبة في موارد الاستعمالات، وموضوعه المركبات والمفردات من حيث وقوعها في التّراكيب والأدوات لكونها روابط التّراكيب. بينما يهتمّ "علم الصّرف" بالبحث عن الأغراض الذاتية لمفردات كلام العرب من حيث صورها، وهيآتها كالإعلال والإدغام، أي المفردات الموضوعة بالوضع النوعيّ ومدلولاتها. والهيآت الأصلية العامّة للمفردات، والهيئات المتغيّرة كبيان المعتلات قبل الإعلال وبعد الإعلال، وكيفية تغييرها عن هيئاتها الأصليّة على الوجه الكليّ بالمقاييس الكليّة، كصيغ الماضي والمضارع، ومعانيها ومدلولاتها. وموضوعه الصيغ المخصوصة من الحيثية المذكورة، وغرضه تحصيل ملكة تعرف بها أحوال المفردات، وغايته الاحتراز من الخطأ من تلك الجهات.

من التّعريفين السّابقين، نستخلص أن النّحو والصّرف علمان يمثّلان حجر الزّاوية لكلّ من أراد التمكّن من اللّغة الفصحى، ذلك لأنهما يساعدان المتعلّم للّغة

على اكتساب ملكة تبليغية تشمل القدرة على التّحكم في قواعد الأداء اللّغوي، أي في استخدام آليات النّظام اللّغويّ في مختلف مستوياته، وأيضا القدرة على توظيف هذه الآليات في الاستعمال بمعرفة ما ينبغي أن يُؤدّى ويقال في كلّ مقام، أي في كلّ وضعيّة خطابيّة تبليغيّة، وتحقيقا لذلك، أصبح تدريس قواعد اللّغة علما، وفنّا منظما، ومخططا له. له أهدافه المرجوة، منها تكوين متعلّم قادر على مواجهة مشاكل وتحدّيات العصر وحلّها، ومعالجتها معالجة علميّة، دقيقة، ويكون متعلّما كفء يحمل على عاتقه حضارة أمّة، ويكون رجاءها في المستقبل. كما أصبح تدريس قواعد النّحو والصّرف، مبنيّا على أسس ومناهج وآفاق علميّة دقيقة.

ومِن هذا المنطلق، تبرز حاجات المتعلّم اللّغوية، لكونه يحتاج ملكة لغويّة يستخدمها كوسيلة للتّخاطب بكلّ عفوية، أو للتّأليف والرّبط فيما بين الوحدات اللّغويّة.

ومن هذا المنطلق أيضا، يبرز دور المنظومة التّربويّة الّتي تسعى إلى تكوين أفراد سواء متمكّنين أكفاء، قادرين على تحمُّل تبعات الحياة الاجتماعيّة بمجالاتها المختلفة. وتحقيق ذلك لا يكون إلّا بتمكينهم من أداة مرنة تكون طيّعة في أيديهم، تُسهّل لهم عمليتيّ: الاتّصال والتّواصل مع محيطهم، وتتمثّل هذه الأداة في: اللّغة.

ونظرا لأهميّة اللّغة في حياة الفرد والمجتمع، ولدور المؤسّسة التّربويّة في تعليم اللّغة، اِرتأينا توجيه اهتمامنا نحو دراسة "مضامين قواعد اللّغة العربيّة المقرّرة في المرحلة الإكمالية في ضوء إصلاح المنظومة التّربويّة"، لمعرفة الجديد الذي جاء به هذا الإصلاح، وتحليل الملكة المعرفيّة المقرّرة بناء على أصول النّحو والصّرف، أولا، وكشف مدى نجاعة طريقة تعليم هذا الرّصيد المعرفيّ – العلميّ الّذي ينبغي

أن يساهم في تكوين فرد مسلّح بالعلم والمعرفة، ومتمكّن من لغة قومه ودينه، حتّى يصبح عنصرا فعّالا في المجتمع بعد تخرّجه من المؤسّسات التربويّة، ثانيا.

ب. دوافع اختيار الموضوع ودواعيه:

لقد تمّ اختيارنا لهذا الموضوع لأسباب عديدة أهمّها:

• اعتبار اللّغة العامل الأوّل في بناء شخصيّة الأمّة، وأبرز مقوّماتها، وسبيل تكوين المواطن الصّالح يكمن في تمكينه من التمرّس بلغته القومية سمعا وفهما ونطقا وكتابة.

• بروز أهميّة اللّغة العربيّة في الجزائر، الأمر الّذي دفع بالدّولة إلى إيلائها العناية الفائقة، لأنّ سنوات الاستعمار الطّوال حالت بين أبناء الجزائر وبين لغتهم القوميّة، وأفسدت سلائقهم اللّغويّة، وأضعفت قدرتهم على التعبير بلغتهم الأصليّة، كما باعدت بينهم وبين تراثهم الأدبيّ القديم. وحاولت السّياسة الاستعماريّة تقطيع الروابط الّتي توصل وتربط المواطن بماضيه العربيّ الإسلاميّ عن طريق القضاء على لغته. فاستعادة الشّخصيّة الجزائريّة لا تتمّ إلّا عن طريق العناية باللّغة العربيّة، وإيلائها المنزلة الأولى بين مواد الدّراسة.

• عن طريق اللّغة، يقف المواطن الجزائري على شؤون وطنه، ويتعرّف على حاجاته ومشكلاته ومواقفه، كما يلّم بتاريخه العربيّ وحضارته الماضية.

• ضرورة تعليم اللّغة العربيّة لتصبح لغة التّخاطب، وجعلها أداة لتدريس مختلف العلوم في المستويات الدراسيّة كلها.

• ضرورة تمكين المتعلّمين في المرحلة الإكمالية من شتّى نواحي النّشاط اللّغويّ، لتنمية أذواقهم الأدبيّة وقدرتهم على القراءة السّليمة، وجعلهم قادرين على التّعبير عن أفكارهم و مشاعرهم بسهولة.

• و مما دفعنا إلى اختيار الموضوع أيضا، شعورنا بما يؤول إليه التّعليم التّقليديّ للّغة، حيث يُلقّن المتعلّم معلومات كثيرة تحدّد في إطار المّادة فقط، وأمّا خارجها فنجده – المتعلّم – عاجزا عن استعمال اللّغة، ويخطئ حيث لا ينبغي. ودليل ذلك أنّه لو سئل عن قاعدة نحويّة مثلا، نجده يسردها دون تردّد وبالاستشهاد أيضا، أمّا إن انتقلنا إلى مجال التّعبير عن أفكاره الشّخصيّة فنجده يتلعثم، وذلك شيء مؤسف جدّا.

• اعتقادنا الرّاسخ أنّه لو بذلت الجهود وتضافرت لدراسة اللّغة من حيث مفرداتها وتراكيبها المتداولة والشائعة في لغة الخطاب، ولغة التحرير لانتمائها إلى الوضع العربي الفصيح، لَاسْتَفادتْ منه معظم فئات المجتمع أيَّما استفادة.

وسنحاول في هذه الدراسة رفع الستار عن نقطتين اثنتين هما:

1. تقييم التّحصيل اللّغويّ والمعرفيّ للمتعلّم من خلال اختيارنا للحصيلة العلميّة (النحوية والصرفية) المُقدَّمة للمتعلّم عبر السّنوات الأربع لمرحلة التّعليم المتوسّط.
2. الوسائل المساعدة على رفع الحصيلة المعرفية للمتعلم.

كما يرتكز اهتمامنا على محاولة اكتشاف مدى نجاعة الطريقة المقترحة من استراتيجية إصلاح المنظومة التربوية في عملية صناعة تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة من التعليم – في منظومتنا التربوية – وذلك انطلاقا من المقاييس التي اعتمدها واضعو الطريقة.

جـ.عرض الإشكالية:

من المعلوم بمكان، أن اللغة لا تكتمل إلا باكتمال قواعدها وقوانينها السارية فيها سريان الروح في الجسد. واللغة العربية الدقيقة في تركيبها والبديعة في نظمها، قد شغلت عقول علمائها الذين أظهروا عبقرية نادرة ذات فطنة واقتدار في النّفاذ إلى المعاني المستترة خلف أوضاع الكلم، فأصّلوا أصولها، وقعّدوا قواعدها، ولا يزال الغيورون من خَلَفهم، يبذلون جهودا معتبرة في تناول ذلك الإرث العظيم، وتيسيره تيسيرا متجدّدا في مظهره، أصيلا في مخبره، باعثين فيه روح العصر وعلومه، ممّا جَدّ في حقل الدّراسات اللّسانية الحديثة، وخاصة ما توصّلت إليه التّعليمية التي تفد من تخصّصات عديدة، تتضافر فيما بينها لتشكّل سندا محكما، وقاعدة متينة تعتمد عليها الأقطاب الرئيسة المكوّنة للعملية التعليمية. وهي في ذلك تسعى للإجابة عن جملة من التّساؤلات أهمها:

- لماذا نعلّم ؟ لتحديد أهداف التّعليم ومراميه.
- ماذا نعلّم ؟ لحصر مضامين المحتوى.
- مَن نعلّم ؟ لمعرفة خصائص المتعلّم النّفسيّة والعقليّة.
- كيف نعلّم ؟ لاختيار أفضل الطرائق والوسائل المناسبة لوضعيّات التّعلّم.
- ماذا يمكن أن نحقّق ؟ لوضع تصور دقيق للنتائج المتوقعة، وتقويم مسار المنهاج.

إن الإجابة عن هذه الأسئلة إجابة علميّة من شأنها أن تحقّق غاية ما نصبو إليه، وهذا ما تسعى إليه محاولات الإصلاح التي يشهدها التّعليم في الجزائر، وما

تعرفه مناهج اللّغة العربيّة من تغيّرات مستمرّة في محتوياتها وتوجّهاتها، بغية تقديم البديل الأفضل كمّا وكيفا.

و في ضوء ما تقدّم، بنينا بحثنا على مرحلتين اثنتين هما:

1. دراسة المّادة المقرّر تقديمها في السّنوات الأربع، مرورا بالمناهج المتّبعة، والمتبنّاة في تعليم هذه المّادة العلميّة.

2. اقتراح سبل تسهّل التّعلّم وتيسّره، مرورا بتعديل البرامج في المّادة التّعليميّة المستهدفة.– قواعد اللّغة –.

ولتجسيد المرامي المتوخّاة من بحثنا هذا، فإنّنا عمدنا إلى طرح بعض التساؤلات المفضية إلى بيان الإشكالية، والإجابة عنها، والّتي نعرض أهمها على النّحو التّالي:

• هل يخدم تدريس القواعد النحوية تعليمية اللغة ؟

• هل الطريقة المتّبعة في تعليم هذه القواعد ناجعة ؟

• ما طبيعة محتويات اللّغة العربيّة – في الكتب المدرسيّة – الّتي يقترحها الإصلاح التربوي ؟

• هل طرأ تغيير على ما كان يُقدّم في التعليم الأساسي – الطور الثالث منه سابقا –

• ما هو الجديد الذي يقترحه إصلاح المنظومة التّربوية في مجال تعليم قواعد اللّغة في مرحلة التعليم المتوسّط ؟

د. الإطار النظري والمنهجي:

يندرج موضوع هذا البحث في إطار اللّسانيات التّطبيقية، وهي ميدان تحضر فيه علوم مختلفة، كاللّسانيات النّفسية، واللسانيات التعليمية، واللسانيات

الاجتماعية... من أجل حلّ مشاكل المجتمع ذات الأساس اللغوي. ويقع النّحو التعليمي ضمن اهتمامات اللسانيات التعليمية التي أصبحت علما قائما بذاته،وأصبح اهتمام الباحثين والدّارسين في الميدان التّعليمي للّغة منصبّا على أقطاب التّعليمية المتمثّلة في المحتوى التّعليمي، والمعلم، وطرائق التدريس التي لها تأثير في إنجاح عملية التعليم والتعلم.

ومن الأسباب التي تناولتها عدد من الأبحاث، صعوبة النّحو وتعقيده. ولتجاوز ذلك، تعدّدت اجتهادات اللغويين في تقديم نحو ميسّر للمتعلمين، وهذا ما دعا إلى التّفكير في إعادة النّظر في النّحو الّذي يُعلّم بالارتكاز على نظريّات الاكتساب، ونظريّات التّعلم، ويسترشد بضوابط صياغة قواعد النّحو التعليمي، وانتقاء الأمثلة التي تتماشى مع هذه المعايير.

والنّحو التعليمي، يوضع أساسا لتلبية حاجات المتعلمين، ولمساعدتهم على تعلّم اللّغة المستهدفة.

ولبلوغ الغاية المتوخّاة من تعليمية قواعد اللغة، وللوقوف على مدى وظيفيّة المحتويات المقرّرة ونجاعة الطّرائق المعتمدة في العمليّة التّعليميّة، ارتكزنا على المنهج الوصفي التّحليلي، كونه المناسب لبسط طبيعة نشاط النّحو والصّرف وتحليله، ومن ثمّ نقده في مضمونه وطريقة عرضه.

لهذا كلّه، رأينا أنه ينبغي الاهتمام بالوضع لكشف بعض الأسباب المثيرة لهذه النتائج التي تؤول إليها اللغة العربية في عقر دارها، انطلاقا من الواقع المحسوس الذي يعيشه المتعلم داخل المؤسسة التربوية، ذلك لأنّه لا يمكن أن نقيِّم

هذه الوضعية إلا بالانطلاق من الوضع الرّاهن واستقرائه، لذا سعينا جاهدين لتذليل كلّ عقبة قد تحول دون تحقيق مبتغانا.

هـ. تصميم البحث:

يقع بحثنا هذا في خمسة فصول، تترجم محتوى عنوانه: "تعليمية قواعد اللغة العربية في متوسطات الجزائر (دراسة تحليلية/ نقدية)". وتتوزع الفصول هذه كالآتي: ثلاثة منها خصّصناها للجانب النّظري، أمّا الفصلان الرّابع والخامس فتناولنا فيهما الجانب التطبيقي. ويحتوي كلّ فصل من الفصول الآتية: الأوّل والثّاني والثّالث، والخامس على ثلاثة (03) مباحث، بينما يشمل الفصل الرّابع أربعة (04) مباحث ذلك لأنّه يحتوي على تحليل المدوّنة المؤلّفة من أربعة (04) كتب – بمقدار كتاب لكلّ مبحث – وفيما يلي بيان ذلك:

I. الفصل الأول: ماهية اللغة ودور قواعدها في تعلّمها

• **المبحث الأول:** تعريف اللّغة.

ولقد جعلنا هذا المبحث مدخلا لعملنا، وذلك باعتبار اللّغة أداة التّواصل أوّلا ثمّ أداةً للتّعليم والتّعلّم، لذا ينبغي الحرص على إكسابها للمتعلّم، حتّى يتمكّن من: فهم ما يسمع أوّلا ثمّ الاستجابة لمحيطه الاجتماعيّ عامة وكذا فهم ما يسمع حينما يكون داخل الفوج الدّراسي وما يتلقّاه من علم ومعرفة في مختلف الموادّ الدراسية.

• **المبحث الثاني:** ماهية قواعد اللغة.

باعتبار قواعد اللّغة أداة لتقويم اللّسان من جهة، وإمداد المتعلّم بموارد تمكّنه من إنشاء تراكيب متسقة ومنسجمة أيّما انسجام بمطابقتها لمقتضيات أحكام اللّغة وقوانينها فيستقيم لسانه ويبتعد عن اللّحن وتصير اللّغة الفصحى أداة طيّعة لديه تساعده على فهم المنطوق وإنتاجه، وكذا فهم المكتوب وإنتاجه.

• **المبحث الثالث:** ماهية المدرسة ووظيفتها.

من أجل كل ما سبق أوجد المجتمع المدرسة كمنبع للعلم ففيها ينهل المتعلم مختلف العلوم ليتخرج برصيد معرفي يساعده على شقّ طريقه في الحياة عامّة ويساهم في بناء مجتمعه بممارسة المهنة الّتي يتخرّج بها من مؤسسة من المؤسّسات التّعليمية المختلفة.

ولتحقيق ذلك لا بدّ أن يكون المتعلّم متمكّنا من الوسيلة النّاقلة للعلوم والمعرفة ألا وهي اللّغة. لذلك تسهر المجتمعات على إنشاء وتشييد مؤسّسات تربوية يلجأ إليها النّشء لينهل منها مختلف العلوم. وفي ميدان اللّغة تركّز المدرسة أيّما تركيز على اكساب المتعلّم رصيد لغويّ:

أ. في المستوى الإفرادي – أي المحور العمودي – تسعى المدرسة إلى إثراء رصيد المتعلّم بوحدات اللسان الصّحيحة وكذا الأداء السّليم للمستوى الصّوتي – الفونولوجي – فينطق اللّويّنات (الألوفونات) نطقا صحيحا– وهذا الرّصيد اللّغوي الإفراديّ يمكّن المتعلّم من نسج ما لا نهاية من السّياقات متى ما أراد ذلك.

ب. حتّى يتمكّن من إنشاء تراكيب مستقيمة من حيث البنية ومن حيث المعنى ليصل إلى المستوى الذي يقول عنه "سوسور": "اللغة أداة تعبير وتبليغ" وإلى ما عبّر عنه "ابن جني" بقوله: "حدّ اللغة أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم". ينبغي تمكين المتعلم من أحكام المحور الأفقي أي المحور التّركيبي حتّى يصبح قادرا على إنشاء خطابات سليمة ذات معنى تمكّنه من التّواصل مع غيره داخل المؤسّسة التّربويّة وخارجها.

II. الفصل الثاني: نظريات التعلم و منهج المدرسة البنائية

• **المبحث الأول:** تحديد المفاهيم:

لكي تتمكّن المدرسة من توصيل المعرفة إلى أبنائها لا بدّ من أن تتبنّى مسالك تسير عليها لتصل إلى عقول المتعلّمين وهذه المسالك ترتكز على قواعد وأسس تترجم بمصطلح المفاهيم فلكلّ وحدة مدلول خاصّ بها، يترجم معنى ما في الميدان العلميّ والمعرفيّ. ومن الضّروري توحيد المصطلحات وتوحيد المفاهيم لدى المشرفين على عمليّة التّعليم، حتّى لا يجد المتعلّم نفسه يتأرجح بين هذا وذاك، وبالتّالي يقضي وقته في البحث عن المقصود من هذا وذاك، وبدلا من اكتساب رصيد معرفيّ يحقّق به كفاءات عرضيّة يرجع القهقرى إلى المستوى الإفرادي للبحث عما يريده كل مشرف على العملية التعليمية ذلك ما يحدث له تشويشا. ومثال ذلك ما نراه اليوم في مجتمعنا فيما يخص توظيف مصطلحي "برنامج ومنهاج" إذ حذف الأوّل – لدى البعض – من الاستعمال وعوض بالثّاني، علما بأن البرنامج جزء من المنهاج.

• **المبحث الثاني:** نظريات التعلم:

وذلك لمعرفة أسس كل واحدة منها ومراميها وهذه المعرفة تساعد الهيئة التّربوية على اختيار ما يناسب وما يخدم أهدافها الاجتماعية والسّياسية والاقتصادية وعليه العلميّة، حتّى يتخرّج من أحضانها أفراد فاعلون في المجتمع.

• **المبحث الثّالث:** المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصية:

إنّ الوقوف عند هاتين المقاربتين ضرورة حتمية ذلك باعتبارهما أساس النّظرية البنائية الّتي تسعى إلى جعل المتعلّم محور العمليّة التّعليمية / التّعلميّة عن طريق جعله – المتعلّم – قادرا على بناء معارفه وكفاءاته بالاعتماد على نفسه. وينحصر دور المعلّم – في ظلّ المقاربتين – في توجيه عناصر الفوج الدّراسي الّذي يشرف عليه خلال السّنة الدّراسية، إلى الأصوب، ليتمكّن كلّ عنصر من بناء واكتساب قدرات يمضي بها قدما نحو الكفاءات بكلّ أنواعها: ختامية، أو شاملة، أو مادوية، أو عرضية...

والمقاربتان ضرورة حتميّة أيضا باعتبارهما أساس العمليّة: التّعليمية / التّعلمية في الجزائر.

III. الفصل الثالث: دور الوسائل التّعليمية في تحقيق التّعلم

• **المبحث الأول:** الوسائل التّعليمية الرّسمية:

والمراد منها الوسائل الموحّدة أي الّتي تقرّها وزارة التّربية الوطنيّة، مثل: الكتاب المدرسي – كتاب التلميذ – فهو إجباري الاقتناء بالنّسبة للمتعلّم، والمعلّم معا، لأنّه يمثّل همزة وصل بين الفوج الدراسي ومعلمه من جهة ومن جهة أخرى،

فإنّ الكتاب يترجم المحتوى المقرّر في المنهاج؛ وعن طريقه يتلقّى المتعلّمون نفس المحتوى الّذي تقرّه الوزارة الوطنيّة. وبغرض تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص تسهر الهيئة المشرفة على التّعليم على تقديم نفس المعارف للمتعلّمين في كلّ ربوع الوطن؛ ليتمكّن المتعلّمون من اجتياز الامتحانات الرّسمية المقرّرة في نهاية كلّ مرحلة من المراحل التّعليميّة الثّلاث.وأهمّ وسيلة يمكن ذكرها في هذا المجال – على سبيل المثال – الكتاب المدرسيّ الّذي يمثّل جزء منه موضوع مدوّنتنا.

• **المبحث الثاني:** المسهّلات البيداغوجية:

والمراد منها الوسائل التّوضيحية، الثّانوية، التي تساعد المدرّس على أداء الفعل التّربوي، كما تساعد المتعلّم على استقاء المعارف من منابع أخرى تمكّنه من التفوّق والتّميّز. والفرق بين هذه المسهّلات وبين ما سميناه – الوسائل التعليمية – يكمن في كون المسهّلات ليست إجبارية، إذ يمكن للمدرّس أن يعتمد على ما يشاء من مسهّلات ثانوية، يرتكز عليها كسند من سندات الإيضاح العديدة، إذ منها الحسّية الملموسة كأدوات الهندسة مثلا، والخرائط، إلى غيرها. ومنها المرئية كالصّور، والرّسومات والألوان.

ولقد انصبّ اهتمامنا في دراستنا هذه، على هذه الأخيرة أي الألوان، لأهمّيتها في الأداء التّربوي أوّلا، ولحضورها في الوسائل التّعليميّة، وفي المحيط المدرسيّ والاجتماعيّ، والأُسريّ... كما لا يمكن تصوّر الطّبيعة دون الألوان، وعليه فإنّ المتّعلم – الطّفل – يتأثّر بكلّ ما يحيط به؛ لذلك يوصي المختصّون في ميدان التّربية وعلم النّفس بالاهتمام بهذا المجال لما فيه من أثر إيجابيّ على المتعلّم. وللألوان دور فعّال كوسيلة إيضاح حاضرة في الكتب المدرسية.

لذا وباعتبار دراستنا منصبّة على الكتاب التّعليميّ، ومحتواه في قواعد اللغة، ارتأينا الاهتمام بالألوان كعنصر حاضر يساعد على تحقيق مقروئية المحتوى، وتوضيحه لمختلف المحطّات الواردة في الكتاب التّعليميّ.

• **المبحث الثالث:** طرائق التّدريس:

وسبب إدراج هذا المبحث في دراستنا يعود إلى كونها سندا مهمّا، أي وسيلة مسهّلة للفعل التّربويّ، يرتكز عليه – السّند – الأستاذ في عرض المعارف، وبناء الكفاءات. ونظرا لنوعية دراستنا، ارتأينا الوقوف عندها، بغية تحديدها، والوقوف على الأنسب في العملية التعليميّة / التّعلميّة، ولعلّ أنسبها: الطريقة الحيويّة الّتي تنقل المعارف لتُوصلها إلى المتعلّم ضمنيا دون إرهاقه، وقد يرتكز المعلّم على أكثر من طريقة في الحصّة والموضوع الواحد كاعتماده على الطّريقة التّلقينية، والحوارية والاستقرائيّة....

IV. الفصل الرابع: عرض وتحليل المدونة:

خُصّص هذا الفصل، لوَصف المدوّنة المكوّنة من الكتب التّعليميّة، وتحليل محتوى قواعد اللغة فيها.

• **المبحث الأول:**

وصف كتاب السّنة الأولى من التّعليم المتوسط، وتحليل محتواه من حيث "البناء اللّغويّ".

• **المبحث الثاني:**

وصف كتاب السنة الثّانيّة من التّعليم المتوسّط، وتحليل محتواه من حيث "البناء اللّغويّ".

• **المبحث الثالث:**

وصف كتاب السنة الثّالثّة من التّعليم المتوسّط، وتحليل محتواه من حيث "البناء اللّغويّ".

• **المبحث الرابع:**

وصف كتاب السنة الرابعة من التّعليم المتوسّط، وتحليل محتواه من حيث "البناء اللّغويّ".

V. الفصل الخامس: دراسة نقدية لمحتوى الكتب المدونة

• **المبحث الأوّل:** دراسة نقدية للمحتوى المعرفي

• **المبحث الثّاني:**

دراسة نقدية للألوان الواردة في الكتب التّعليميّة، الّتي مثّلت مدوّنتنا.

• **المبحث الثالث:**

عرض وتحليل الاستبانة الموجّهة لعيّنة من الأساتذة.

VI. الخاتمة:

ككلّ دراسة خلصنا في بحثنا هذا إلى خاتمة أوردنا فيها وجهة نظرنا وبعض

المقترحات.

الفصل الأول

ماهية اللّغة، ودور قواعدها في تعلمها

المبحث الأول: تعريف اللغة

المبحث الثاني: ماهية قواعد اللغة

المبحث الثالث: ماهية المدرسة، ووظيفتها

المبحث الأول: تعريف اللغة.

إنّ اللّغة دليل المجتمع، ومرآة رقيّه، لذلك فهي ضرورة من ضرورات الحياة الاجتماعية تستقرّ بها حياة الأفراد، "لأنّها أساس لوجود التّواصل في هذه الحياة، وأساس لتوطيد سبيل التّعايش فيها، فهي وسيلة الإنسان للتّعبير عن حاجاته ورغباته، وأحاسيسه ومواقفه، وطريقة إلى تصريف شؤون عيشه، وإرضاء غريزة الاجتماع لديه، فمهما بلغ ما يحصّله الإنسان من مظاهر حضارية من علوم ومعارف وطرق ووسائل مادّية فإنّه يشعر في قرارة نفسه بأنه يعتمد اعتمادا كلّيّا على ما لديه من قدرة لغويّة لتحقيق مآربه"[1].

واللّغة بذلك أداة التّخاطب والتّفاهم مع الغير، وتبادل الأفكار والآراء والمشاعر معهم، وهي أيضا نظام من الرموز المسموعة، وقد عرفها "ابن جني" بقوله: (حدّ اللّغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم).

فاللّغة بهذا ضرورة اجتماعية، إذ هي الّتي تؤلّف بين أفراد المجتمع الإنسانيّ، وتوحّد أغراضهم وأهدافهم في الحياة، ثمّ هي مرآة صافية تنعكس عليها صورة صحيحة لحياة الجماعات البشريّة. فمِنْ خلالها يُنقل التّراث العلميّ والثقافيّ من جيل إلى آخر، وهي بذلك وسيلة للتّواصل ونقل الفكر بين الحضارات.

---

[1]– المعتوق أحمد محمد: الحصيلة اللغوية. أهميتها، مصادرها، ووسائل تقييمها، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، ص 95.

ونظرا لهذه الأهمية الّتي تنفرد بها اللّغة في المحيط الإنسانيّ الاجتماعيّ اهتمّ الأخصّائيون من علماء اللّغة منذ القدم بدراستها، ودراسة خصائصها ونشأتها فاختلفت آراؤهم. وكثرت دراساتهم للّغات البشريّة.

أ.تعريف اللّغة:

قال الكسائي: "لغى في القول يلغى، وبعضهم يقول يلغو، ولغي يلغى لغة، ولغا يلغو لغوًا تكلّم"[1].

وفي الحديث الشّريف: "من قال يوم الجمعة والإمام يخطب صه فقد لغى أي تكلّم".

"واللغة اللسن: وحَدُّها أنّها أصوات يعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم، وهي فعلة من لغوتُ أي تكلمتُ، أصلها لغوة ككرة، وقلّة ووثبة،... وقيل أصلها لُغيٌ أو لُغوٌ، والهاءُ عوض، وجمعها لغى مثل برة وبرى، وفي الحكم: الجمع لغات ولغوت"[2].

وقد كثرت الآراء وتعدّدت الأقوال حول تعريف هذا المصطلح – اللّغة – قديما وحديثا، فهذا ابن جنيّ يقول: "أمّا حدّها – اللّغة – فهي أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم". وفي هذا المعنى يقول ابن منظور صاحب (لسان العرب): "إنّ اللّغة حدّها أنّها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم وهي فُعلة، من لغوتُ إذا تكلمت أصلها لغوة"[3].

---

[1]– أبو الفضل جمال الدّين محمد بن مكرم بن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، المجلد 15 حرفا (و، ي)، ص 251.

[2]– المرجع نفسه ص 252.

[3]– حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللّغويّ، الشركة الوطنية للنّشر والتوزيع، الجزائر، ص 71.

والملاحظ أنّ مصطلح (اللّغة) بهذا المعنى العام لم يرد في (القرآن الكريم) مطلقا، بل ورد لفظ (اللّسان) في الكثير من الآيات: ﴿ وما أرسلنا من رسول إلاّ بلسان قومه ...﴾. وكذلك من العلماء الّذين استعملوها بهذا المعنى (ابن خلدون) في (مقدّمته) حيث نجده يعرّف (اللّغة) بمعنى (اللّسان) على أنّها "قرع الشّفتين"[1] أي تحريك الشّفاه وإحداث صوت بها، ولكن تعريف اللّغة(بقرع الشّفتين) لا يتّفق مع إجماع الفلاسفة، ذلك لأنّ قرع الشّفتين ليس وقفا على الإنسان وحده، وإنّما يشترك في هذه الخاصّية مع باقي الكائنات الأخرى، وقد لاحظ (ديكارت) هذا الفاصل بين الإنسان والحيوان، إذ الحيوان يُصَوِّت ولكنّه لا يتكلّم، لذا كان – أي الفاصل – من أهمّ الأمور الّتي حرص (ديكارت) على توضيحها مستندا إلى ظاهرة اللّغة ما فحواه: "من الملاحظ أنّه ليس في البشر – ولا يُسْتَثنى البُلهاء، من هم من الغباوة والبلادة بحيث يعجزون عن أن يرتّبوا الألفاظ المختلفة بعضها مع بعض وأن يؤلّفوا كلاما يعبّرون به عن أفكارهم – على حين أنّه لا يوجد حيوان واحد يستطيع أن يفعل ذلك مهما يكن أمره كاملا، وظروف نشأته مواتية، وهذا لا يأتي من نقص في أعضاء الحيوانات، فإن العنقاء والببغاء يستطيعان النّطق ببعض الألفاظ مثلنا ولكنّهما لا يقدران على الكلام؛ أعني على كلام يشهد أنّهما يَعِيان ما يقولان ..."[2].

يظهر لنا من كلام (ديكارت) أنّ اللّغة ليست قرعًا للشّفتين فحسب، كما عرّفها (ابن خلدون)، بل هي أكثر من قرع الشّفتين، وأكثر من تصويت، ولو كانت كذلك لتساوت عناصرها – اللّغة – بين الإنسان والحيوان، يقول (ديكارت): "ينبغي أيضا أن لا نعتقد، مع بعض الأقدمين، أنّ الحيوانات تتكلّم ولكنّنا لا نفهم نحن لغتها، ولو

---

[1]– الحاج كمال يوسف: فلسفة اللّغة، مطبعة سيميا، بيروت، لبنان، بدون تاريخ، ص 56.

[2]– المرجع السابق ، ص 58.

صحّ ذلك لاستطاعت، ما دام لها كثير من الأعضاء المشابهة لأعضائنا، أن تُفهِمنا ما يختلج في صدرها كما تتفاهم هي مع أبناء جنسها"[1].

فالحيوانات كما يقول العرب إنّما هي من (البهائم العجماء) أي أنّ الطبيعة لم تجهّزها بأعضاء تمكّنهما من إصدار أصوات متنوعة تنبعث من مخارج خاصّة، ولم تجهّزها بمراكز معيّنة في المخّ تشرف على العمليّات العقليّة المعقّدة كحفظ الكلمات، وتذكّرها عند اللّزوم، وعلى هذا وجدنا من يتحدّث عن لغة النّحل، أو لغة القردة، أو لغة ملامح الوجه، فإنّه يستعمل كلمة (اللّغة) على سبيل المجاز[2].

فاللّغة إذن هي لغة الإنسان، تترجم – كما قلنا سابقا – ما يختلج في نفسه من أهداف وجدانية، فلولا الإنسان لما وجدت اللّغة، وانعدامه سيؤدّي حتما لاندثارها.

هذا من حيث التعريف اللّغوي والفلسفيّ للّغة. أمّا من حيث الاصطلاح، فإنّنا نجد العلماء قد وقفوا عند حدّها، فهذا (عبد الرّحمن أيوب) يعرّفها قائلا:

"هي نظام تعبيريّ صوتيّ يستقرّ بواسطتها التّفاهم بين أفراد هذه الجماعة الذين يبلغون مستوى عاديا من الإدراك ..."[3].

أمّا (أنيس فريحة) فهو يعرّفها بقوله: "اللّغة ظاهرة سيكولوجيّة، اجتماعيّة، ثقافية، مكتسبة، لا صفة بيولوجية ملازمة للفرد، تتألّف من مجموعة رموز صوتيّة لغويّة، اكتسبت عن طريق اختيار المعاني المقدّرة في الذهن ..."[4].

---

[1]– المرجع الســـابق، الصفحة نفسها.

[2]– حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النّفس اللّغوي، ص 35.

[3]–عبد الرّحمن أيوب: العربية ولهجاتها، مطابع سجل العرب، القاهرة، مصر، عام 1968، ص 32.

[4]– أنيس فريحة: اللّهجات وأسلوب دراستها، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط 1، عام 1989، ص 37 .

ويقول (المعتوق أحمد محمد) في تعريف اللّغة:" إنّها قدرة ذهنيّة مكتسبة يمثّلها نسق يتكوّن من رموز اعتباطيّة منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع ما"[1].

فاللّغة بهذا، هي أداة للّتخاطب والتّفاهم مع الغير، وتبادل الأفكار والمشاعر معهم. والتّفاهم هو تفاعل الفهم بين طرفين لنا أن نُسميهما مُفهِما وفاهما، أو مُلقِيا ومُتلقِّيا، أو مُصدِرا ومُستقبِلا، أو مُعطِيا وآخذا أو مُتكلِّما وسامِعا. وفي جميع هذه المعاني نجد في التّفاهم إفهاما وفهما، وللإفهام أداة طبيعيّة هي اللّسان، وللفهم أداة طبيعيّة هي الأذن من حيث إنّها طريق موصل ...[2].

ولكن التّفاهم الّذي يتمّ عن طريق هاتين الأداتين الطّبيعيتين هو تفاهم محدود، مقيد بزمان ومكان معينين، فالإنسان لا يستطيع أن يتفاهم مع غيره إلا إذا احتواهما مكان محدّد، وجرى الكلام والسّمع في وقت واحد.

ومنه فإنّ اللّغة في الأساس وسيلة لتوفير الحماية والرّعاية للإنسان بين أفراد مجتمعه، وهي عامل مهِمّ لتحقيق منافعه ورغباته وتيسير أمور عيشه في إطار هذه المجموعة، وربّما هذا ما كان يعنيه (هيدجر) بقوله: "إنّ اللّغة هي منزل الكائن البشري"[3].

واللّغة هي – أيضا – وسيلة الإنسان إلى تنمية أفكاره وتجاربه وتهيئة العطاء والإبداع والمشاركة والمساهمة في تحقيق حياة متحضّرة، فهو يتعامل مع الآخرين ويقوّي علاقاته مع أفراد أسرته ومجتمعه، فيكتسب معارف وخبرات، وينمّي قدراته

---

[1]– المعتوق أحمد محمد: الحصيلة اللّغوية. أهميتها، مصادرها، ووسائل تنميتها، ص 33.

[2]– إبراهيم عبد العليم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 47.

[3]– المعتوق أحمد محمد: الحصيلة اللّغوية. أهميتها، مصادرها، ووسائل تنميتها، ص 35.

ومهاراته اللّازمة لتطوير حياته، وكلّما تطوّرت لغته زادت علاقاته مع الآخرين قوّة واتّساعا ونماء، وزاد اكتسابه للمعارف والمهارات والخبرات، وهذا ما يجعله أكثر وعيا وأكثر قدرة على الإبداع والإنتاج والمساهمة في تحقيق المنظور الفكريّ، وتحقيق حياة متحضّرة.

"هكذا بفضل اللّغة تتصرّف شؤون الفرد، ويتأكّد وجوده، وانتماؤه لمجموعته البشريّة، وبفضلها أيضا تنمو علاقات أعضاء الأمّة وتتطوّر حياتهم، وتسير الأمور في المجتمع الإنسانيّ عامّة، إذ يكون الفرد نواة في مجتمعه، ومجتمعه حلقة في كيان المجتمع البشري"[1].

بعبارة أخرى، اللّغة ظاهرة متشعّبة الجوانب، فهي في وجودها بناء صوتيّ، لأنّها في إنجازها الطّبيعيّ تتحقّق بالأداء المنطوق المسموع، وهي أيضا عمل فيزيولوجيّ، إذ تقوم على نشاط عدد من أعضاء الجسم في عمل متشابك، وهي فعل نفسانيّ بما أنّها تستند إلى نشاط إراديّ تتحرّك بأوامره ملكات عدّة. كما أنّها ظاهرة اجتماعية، فالنّاس يقضون جزءا كبيرا من الوقت في التّكلم والاستماع دون أن يحسّوا بصعوبة التذكّر والتّفكير في القدرة على التعبير عن أنفسهم أو فهم ما يقوله الآخرون. فعمليّا، يبدو التّعبير والفهم آليتين لا تستغرقان وقتا في الإعداد أو التحليل، ونظرا لهذه الأهميّة التي تنفرد بها اللّغة في المحيط الإنساني الاجتماعيّ، اهتمّ الأخصّائيون من علماء اللّغة منذ القدم بدراستها، ودارسة خصائصها ونشأتها، فاختلفت آراؤهم وتشعّبت نظراتهم وكثرت دراساتهم للّغات البشرية.

[1]– المرجع السابق، الصفحة نفسها.

وفي هذا الباب نجد نظرتين متميّزتين للّغة هما:

1- نظرة القدامى.

2- نظرة المحدثين.

1- أمّا نظرة القدامى للّغة فلقد اتّصفت بالاعتباطيّة السّطحية يدفعها تعصّب أعمى في الحكم على اللّغة، وذلك لأنّ كلّ قوم نظر إلى لغته نظرة القداسة، واعتبرها أمّ اللّغات، وعلى سبيل المثال نشير إلى العبرانيين الّذين يـرون، ويقولون بأنّ العبريّة هي اللّغة الأولى، ذلك لأنّ اللّه قد علّم (آدم) عليه السّلام هذه اللّغة الشّريفة.

ونذكر أيضا نظرة الآراميّين الذّين نادوا بشرف لغتهم وأنّها كانت لغة السّيد المسيح وأمّه العذراء – عليهما السلام –.

وكذا نظرة العرب إلى لغتهم العربيّة، فقبل مجيء الإسلام اتّصفت نظرتهم بنوع من التّعصب، فكانوا يرون أنّ لغتهم أرقى اللّغات وأعذبها باعتبارها لغة المعلقات العشر.

وبعد الإسلام أعجب العرب المسلمون بالعربيّة وسُحروا بلغة التّنزيل، فكان ما كان من الدّراسات اللّغويّة، والنّحويّة، تمنع المتكلمين بالعربية من اللّحن فيها.
ومع ظهور الدّراسات المختلفة للّغات، ظهرت خلافات بين اللّغويّين خصّ بعضها ماهية اللّغة، ومفهومها، والبعض الآخر خصّ المناهج التي اعتمدها هؤلاء اللّغويون لدراسة اللّغة وخصائصها.

وفيما يخصّ العربية، فإننا نجدها تمثل الملكة اللّغوية لقوم هم العرب الّذين يقول (ابن جنّي) عن تسميتهم: "لما يعزى إليها من الفصاحة، والإعراب والبيان"[1]، فهم عاشوا قبائل، لسانهم العربيّـة الفصحى، الّذي يتوارثونه ابنا عن أب.

وبعد مجيء الإسلام تغيّر الوضع اللّغويّ الفصيح، إثر الفتوحات الإسلامية شيئا فشيئا، إلى أن انتهى عهد الفصاحة العفويّـة مع نهاية القرن الرّابع الهجريّ، وبذلك زالت السّليقة اللّغوية، وصارت اللّغة الفصحى تكتسب عن طريق التعليم والتعلم.

وحديثنا عن اللّغة العربية الفصحى كملكة لغوّية لسكان الجزيرة العربيّـة قديما، يؤدّي بنا إلى الحديث عن الكيفيات الأدائية الّتي تطبع كلام العرب من قبيلة إلى أخرى.وهذه الكيفيات الأدائية هي ما يعرف عند القدامى بمصطلح لغات العرب.

فهذا (سيبويه) يقول: "... والرّفع في جميع هذا عربّي كثير في جميع لغات العرب"[2]، وكذا (ابن جني) في قوله: "... فالناطق على قياس لغة من لغات العرب مصيب غير مخطئ"[3]، وكما يقول (ابن منظور) في معجمه (لسان العرب) قال الأزهريّ: "واللّغة من الأسماء الناقصة وأصلها لغوة من لغا إذا تكلّم"[4].

قال سبحانه وتعالى: ﴿وإذا مَرّوا باللَغو مَرّوا كراما﴾ أي بالباطل.

---

[1]– ابن جني: الخصائص، ج 1، ص 36.

[2]– سيبويه: الكتاب، تحقيق عبد السّلام هارون، عالم الكتب بيروت، لبنان، عام 1983، ج 1، ص 216.

[3]– ابن جني: الخصائص، ج 2، ص 12 .

[4]– ابن منظور: لسان العرب، مؤسسة الكتب الثقافية، المجلد الخامس، ص 15.

وإذا تأمّلنا لغات العرب، وجدنا اختلافات لهجية جليَة بين اليمنيّين والحجازيّين، وأمثلة الاختلافات بين هذه القبائل العربية كثيرة. نذكر على سبيل المثال لا على سبيل الحصر ،بعض الاختلافات اللّهجيّة فيما يلي:

أ- في قوله تعالى: ﴿وإن جنحوا للسّلم فَاجنح لها﴾[1] فقد قرأ (الأشهب العقيلي) ﴿فَاجْنُحْ﴾ بضمّ النّون، وهي لغة (قيس)، وقد قرأها الجمهور بفتحها، وهي لغة (تميم)[2].

ب ـ كما نسب إلى التّميميَن القول "البُلولَة" من بَلَّةِ الثَرى، كما نسب إلى (أسد) أنها تقول "البَلَلَة"[3].

جـ ـ وقد سأل (أبو عدنان) (أبا عبيدة) عن الماء العَدِّ، فقال له: "الماء العَدُّ بلغة (تميم) الكثير"، وقال: "وهو بلغة (بكر بن وائل) الماء القليل"[4].

دـ وما ذكره (سيبويه) في لغة (تميم) و(بكر)، فيما يسكن استخفافا وهو متحرك في الأصل: "وذلك قولهم في فَخِذٍ ← فَخْذٌ، وفي كَبِدٍ ← كَبْدٌ، وفي عَلِمَ ← عَلْمَ. وهي لغة (بكر بن وائل)، وأناس كثير من بني (تميم)"[5].

هـ ـ أما في قوله تعالى: ﴿حتى إذا ساوى بين الصّدفين﴾[6] فيرى صاحب (الإتحاف) أنّ الصُّدُفين بضمّتين لغة (قريش)، والصَّدَفين بفتحتين لغة (الحجاز)، ومن المعروف أن قبيلة (قريش) حجازية، ومع هذا لم يمنعها هذا من أن تختلف مع

---

[1]- سورة الأنفال، الآية 61.

[2]- الجنيدي علم الدين أحمد: اللهجات العربية في التراث (في النظاميين الصوتي والصرفي)، الدار العربية للكتاب، عام 1983،ج 1، ص 71.

[3]- المرجع نفسه، ص 72.

[4]- المرجع نفسه، ص 73.

[5]- سيبويه: الكتاب، الجزء 04، ص 113.

[6]- سورة الكهف، الآية 96.

سمة لهجية منسوبة (للحجاز)، فقبيلة حجازية قد اختلفت لهجيّا مع لغة (الحجاز)"[1].

وروى سيبويه في كتابه (الكتاب) يقول: "هذا باب ما تكسر فيه أوائل الأفعال المضارعة للأسماء، كما كسرت الحرف الثاني حين قلت "فَعِلَ"، وذلك في لغة جميع العرب سوى أهل الحجاز"[2].

ولا يخفى على باحث أنّه مثلما انقسم العرب إلى حجازيين ويمانيّين، انقسمت لغتهم هي الأخرى إلى مُضَرية وحِمْيَرية. وكانت هناك فروق بين اللّـغتين عظيمـة، في الألفاظ اللغويّة – مثلما أتينا على ذكره قبل قليل – وفي الصّيغ، وفي التّراكيب، وفي اللّهجـات، ولكن حدث قبيل الإسلام أن أخذت لغة الحجاز، وبعبارة أدق "لغة قريش" تسود، وما زالت كذلك حتى ظفرت باللّغة الحميرية، وحتى صارت – لغة قريش – هي لغة جزيرة العرب جميعها. وقد دعت إلى هذه الظّاهرة أسباب سياسية، ودينية، واقتصادية [3].

فهذا (ابن فارس) يشير إلى أنّ لهجة (قريش) هي أعلى اللّهجات العربية وأفصحها فيقول: "أجمع علماؤنا بكلام العرب والرّواة لأشعارهم، والعلماء بلغاتهم، وأيّامهم ...أنّ قريشا أفصح العرب ألسِنة، وأصفاهم لغة، وذلك أن الله ـ جل ثناؤه ـ اختارهم من جميع العرب واصطفاهم ... ألا ترى أنّك لا تجد في كلامهم عنعنة

---

[1]– الجنيدي علم الدين أحمد: اللهجات العربية في التراث، ج 1، ص 75.

[2]– سيبويه: الكتاب، ج 2، ص 256.

[3]– الهاجمي السيد أحمد: جواهر الأدب في أدبيات وإنشاء لغة العرب، المكتبة التجارية الكبرى بمصر، الطبعة 26، عام 1965/1385م، ج 2، ص 5 و6.

(تميم) ولا عجرفية (قيس) ولا كشكشة (أسد) ولا كسكسة (ربيعة)، ولا الكسر الذي تسمعه من (أسد) و(قيس)، مثل: تِعْلَمون ونِعْلَم، ومثل: شِعِير وبِعير"[1].

كما يحدثنا (ابن جنّيّ) عن فصاحة قريش بقوله: "ارتفعت قريش في الفصاحة عن عنعنة (تميم) وكشكشة (ربيعة) وكسكسة (هوازن) وتضجع (قيس) وعجرفية (ضبّة) وتلتلة (بهراء)"[2].

خلاصة ما سبق، أنّ المفهوم المنتشر في الجاهلية إلى عصر سيبويه، تعريف العرب لـ (اللّسان) على أنّه مجموعة لغات، وفي ذلك يقول (ابن خلدون): "ولغة (حِمْيَر) لغة أخرى مغايرة من لغة مُضَر في كثير من أوضاعها، وتصاريفها وحركات إعرابها"[3].

والجدير بالملاحظة ههنا أنّ العلماء القدامى لم يستعملوا مصطلح (اللّهجة) على النّحو الّذي نعرفه في عصرنا الحديث، بل أكثر من ذلك، فهم لم يستعملوه قطّ في كتبهم، وكلّ ما نجده عندهم هو ما تردّده معاجمهم من أنّ اللّهجة هي "اللسان، أو طرفه، أو جرس الكلام، ولهجة فلان لغته التي جبل عليها، فاعتادها ونشأ عليها، وإنما كانوا يطلقون على (اللّهجة) (لغة) أو (لغية)"[4].

وعلى هذا فإنّ ما يسّميه القدامى (لغة) بهذا المعنى، يطلق عليه المحدثون مصطلح (لهجة)، وهو مجموعة من الصّفات اللّغوية تنتمي إلى بيئة خاصة،

---

[1]– ابن فارس: الصّاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، تحقيق الدكتور مصطفى الشويمي، بيروت، 1963.

[2]– ابن جني: الخصائص، ج 2. ص 11.

[3]– ابن خلدون: المقدمة، ص 1075.

[4]– الجمهرة: الصّحاح، اللّسان، لمج.

ويشترك في هذه الصّفات جميع أفراد هذه البيئة، وبيئة (اللّهجة) هي جزء من بيئة أوسع وأشمل تضمّ عدة لهجات، لكلّ منها خصائصها، ولكنّها تشترك جميعها في مجموعة من الظواهر اللّغوية التي تيسّر اتصال أفراد هذه البيئات بعضهم ببعض وفَهْم ما قد يدور بينهم من حديث فَهْمًا يتوقّف على قدر الرّابطة التي تربط بين هذه اللّهجات، وتلك البيئة الشّاملة التي تتألّف من عدة لهجات هي التي اصطلح على تسميتها لغة. فالعلاقة بين (اللّغة) و(اللّهجة) هي العلاقة بين العامّ والخاصّ.

وإلى جانب اعتبار العرب لهجاتهم لغات، نجد اعتبارا ثانيا يتمثّل في اعتبار العرب اللّغة بمعنى (اللّسان)، ومن ذلك قول (ابن خلدون): "اللّغة من المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لسانيّ ناشئ عن القصد لإفادة الكلام"[1].

والملاحظ أنّ مصطلح (اللّغة) بهذا المعنى العامّ لم يرد في القرآن الكريم مطلقا، بل ورد لفظ (لسان) في الكثير من الآيات، كقول تعالى: ﴿وما أرسلنا من رسول إلاّ بلسان قومه ليبين لهم...﴾ [2]، وكذا قوله تعالى: ﴿ لسان الذي يلحدون إليه أعجميّ وهذا لسان عربيّ مبين﴾[3]، ومنه أيضا قول الله جلّ ثناؤه: ﴿ ومن آياته خلق السماوات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم﴾[4].

وإلى جانب اعتبار اللّغة بمعنى (اللّسان)، هناك اعتبار ثالث، وهو جعلها تقابل النّحو. ذلك لأنّها "تَوَاضُعٌ واستعمال، فلا يمكن أن تكون حروفا، أو ألفاظا

---

[1]– ابن خلدون: المقدمة، ص 1075.

[2]– سورة إبراهيم، الآية 04.

[3]– سورة النّحل، الآية 103.

[4]– سورة الروم، الآية 22.

فقط، وإنما هي وحدة لا تتجزأ، وهي أبنية متكاملة، كما أنها أصوات في حروف، وحروف في كلمات، وكلمات في جمل، وجمل في نحو، ونحو في بيان، والبيان هو الوحدة الإنسانية التي لا تتجزّأ"[1].

معنى هذا أنّ اللّغة مجموعة من المفردات التي يتكون منها لسان من ألسنة البشر، وهذه المادة الإفرادية للّسان تحفظها لنا المعاجم اللّغوية، ولا يستطيع أيّ إنسان أن يحيط بها. ومن هذا المعنى نشأ (علم اللّغة) في مقابل (علم النحو). وانقسم القدماء إلى قسمين؛ لغويين ونُحاةٍ، ومن أشهر اللّغويّين (أبو عمر بن العلاء) وتلاميذه الثلاثة؛ (الأصمعيّ) و(أبو عبيدة) و(أبو زيد الأنصاريّ). ومن النّحاة (سيبويه) و(الكسائيّ) و(الفرّاء).

ثمّ هناك جانب آخر للّغة، وهو كونها تقابل الاصطلاح. يقول (ابن خلدون): "اللّغة في المتعارف، هي عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لسانيّ ناشئ عن القصد لإفادة الكلام، فلا بدّ أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها وهو اللّسان، وهو في كلّ أمّة بحسب اصطلاحاتهم"[2].

والمقصود بـ(اللّغة) مقابلة (للاصطلاح)، المعروف عند اللّغويّين بـ(المعنى اللّغويّ والمعنى الاصطلاحيّ للدّالّ). ومثال ذلك قولنا (رسالة)، ففي اللّغة معناها الخطاب المرسل من شخص لآخر، إن على المستوى الكتابيّ، وإن على المستوى الشّفهيّ، أمّا في الاصطلاح، فهي في ذهنية الفكر الإسلاميّ تحمل مدلول الرّسالة السّماوية التي جاء بها الرّسول محمّد ﴿صلى الله عليه وسلم﴾ وذلك مثلما يؤكده غير ما

[1]– الحاج يوسف كمال: فلسفة اللّغة، مطبعة سيميا، بيروت، لبنان، ص 92.

[2]– ابن خلدون: المقدمة، ج 3، ص 1254.

مرّة الدّكتور (الحاج صالح). فمن هذا المنظور من الخطإ ترجمة مصطلح (Message) بمصطلح (الرّسالة).

أمّا في باب النّحو، فمفهوم (الإعراب) لغة هو من (أَعرَب، يُعرب) عن رأيه إذا أفصح عنه وأبانه. أمّا اصطلاحا فهو تحديد وظيفة كل وحدة كلامية في مدرج الكلام أي في التركيب.

واللّغة بهذا المعنى هي الكلمات المبتذلة التي يعرفها كلّ النّاطقين بتلك اللّغة، وأمّا الاصطلاح فهو المعنى الخاصّ بفن من فنون المعرفة، كالفاعل في اللّغة هو من يقوم بالفعل، وفي النّحو هو اسم مرفوع أسند إليه الفعل.

غير أنّ مفهوم اللّغة أخذ منعرجا آخر في ظلّ الدّراسات اللّغوية الحديثة، أو بالأحرى في نظر الدراسات اللّسانية الحديثة، – وهذا بظهور مفهوم اللسان .–: فمنذ أن ظهرت مدرسة (براق) و(دي سوسور) نحت الدراسات اللّغويّة منحى جديدا، ذلك أنّ الحقائق التي جاء بها(سوسور) قلبت المفاهيم رأسا على عقب. وأصبح الفونولوجيّون – علماء الأصوات – وعلماء اللّغة ينظرون إلى اللّغة نظرة جديدة، ويعرّفونها تعريفات جديدة. وهذه التعريفات – وإن كانت في ظاهرها تختلف عن تعريفات القدامى – يُكمل بعضُها بعضًا، ولكن قبل أن نعرض لأهمّ التّعريفات ينبغي الإشارة إلى أهمّ الحقائق التي جاء بها (سوسور) والتي كانت منطلقا للدّراسات اللغويّة الحديثة:

يرى (سوسور) أنّ اللّغة منطوقة قبل أن تكون مكتوبة، وما المكتوب منها إلا تجسيد لها، فهو جسم لروح، وعليه يعرّفها بقوله: "... إنّ اللّغة ليست سوى جزء جوهريّ محدّد من اللّسان. وهي في وقت واحد نتاج اجتماعيّ لملكة اللّسان،

وتواضعات مُلِحَّة ولازمة يتبنّاها الجسم الاجتماعيّ لتسهيل ممارسة هذه الملكة لدى الأفراد ... إنّ ممارسة اللّسان تعتمد على قدرة تُكسِبُنا إيّاها الّطبيعة، في حين أنّ اللّغة شيء اتفاقيّ مكتسب، ولا بدّ أن تخضع للغريزة الطّبيعية بدل أن تعلو عليها[1]. ويقول أيضا: "تعتبر اللّغة مستودعا للصّور السّمعية، والكتابةُ الشّكلُ المحسوس لهذه الصّور"[2].

وعلى هذا زالت الدّراسات المعيارية الّتي لا تأخذ في دراستها إلاّ بالمستعمل الصّحيح منها، وبذلك ترتّبت حقيقة أخرى، وهي الفرق بين ثلاثة مصطلحات؛ (اللّسان) و(اللّغة) و(الكلام). وفي هذا المضمار نجد بعض المؤلفين العرب يطلقون أحيانا عبارة (اللّغة العربية) وهم يقصدون (اللّسان العربيّ)، والحقيقة أنّ هناك فرقا بين (اللّسان) و(اللّغة) و(الكلام).

فاللّسان هو النّموذج الاجتماعيّ الّذي استقرت عليه اللّغة، فهو يشبه خزينة وضعتها ممارسة الكلام من قبل الأفراد الّذين ينتمون إلى جماعة واحدة. بعبارة أخرى، فإنّ (اللّسان) عبارة عن نسق من القواعد النّحوية الموجودة بالقوّة في كلّ دماغ، أو بالضّبط في أدمغة مجموعة أفراد. لأنّ: "اللسان يوجد عند كل فرد ناقصا، ولا يوجد كاملا إلاّ عند الجمهور"[3]. بذلك فلسان كلّ أمّة يشتمل على عدّة لغات (لهجات)، و(اللّغة) بدورها تتكوّن من كلام كلّ فرد.

---

[1]– فرديناند دي سوسور: محاضرات في الألسنية العامة: ترجمة يوسف غاري ومجيد النصر، المؤسسة الجزائرية للطباعة، وحدة رضا حوحو، الجزائر، عام 1986، ص 21.

[2]– المرجع نفسه: ص 27.

[3]– المرجع نفسه: ص23.

و (اللّسان العربيّ) مثلا ـ قديما ـ "يشتمل على عدة لغات: لغة (تميم) لغة (قريش) ... وقد نطلق مصطلح (لغة)، والمراد عندنا هو (اللّسان) كقولنا مثلا (اللّغة العربية)، وما ذلك إلاّ على سبيل التّوسّع في المعنى"[1].

"واليوم نرى أنّ اللّسان العربي له وضعيات بحسب الأقطار العربية، إذ نستطيع أن نميّز لغة أهل الشام عن لغة أهل مصر وأهالي المغرب"[2]، فاللّغة إذن هي إنتاج معيّن لملكة الكلام وهي ملكة راسخة، كما أنَّها وسيلة التّخاطب يتمّ بواسطتها التّعبير عن التّجربة الإنسانية. وهي بذلك موجودة للتّعبير عن الوظائف اللّغوية المختلفة، وليست قوالبَ وصيغًا، وتراكيب مقصودة لذاتها.

أمّا الكلام فهو من المهارات الأساسية الكثيرة الاستعمال، لكونه ترجمان الأفكار، وتعبيرا عن الملكة اللّغوية الّتي ينبغي تنميتها. ولا يتسنّى ذلك إلّا عن طريق تمكين المتعلّم من ممارسة الكلام، والتّعوّد عليه، وتنمية روح المداخلة والمناقشة المنظّمة المفيدة، وذلك بترسيخ العادات والاستعمالات اللغوية الفصيحة والبليغة – من أجل دورها الفعّال في تنمية باقي المهارات اللّغوية –.

ولقد عرّف (ابن جنّيّ) الكلام بقوله: "فكلّ لفظ مستقلّ بنفسه، مفيد لمعناه وهو الذي يسمّيه النّحوِيُّون الجمل، نحو: (زيد أخوك)، و(قام محمد)، و(ضرب سعيد)، وفي (الدّار أبوك)، و(صه)، و(مه)، و(رويد)، و(حاء) و(عاء) في الأصوات، و(حسن)، و(لب)، و(أفّ)، و(أوّه). فكلّ لفظ استقل بنفسه، وجنيت منه ثمرة معناه، فهو كلام"[3].

---

[1]– حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النّفس اللّغويّ، ص 71.

[2]– المرجع نفسه: ص 72.

[3]– ابن جني: الخصائص، ج 1، ص 17.

إذن، بعد أن تحقّق نشر كتاب (فرديناند دوسوسور) (دروس في علم اللّسان العام) عام 1916.تطوّرت المفاهيم، فموضوع اللّسانيّات الّتي جاء بها (سوسور) يخصُّ اللّسان البشريّ، ويهتمّ بدراسة اللّسان كغاية لا كوسيلة للحصول على معارف أخرى. فاللّسانيّات الحديثة تنظر إليه – اللّسان – على أنّه نظام من الأدلّة المتواضع عليها، فلولا هذا النظام لما تمكّنا من التّحاور فيما بيننا. واللّسان ليس فقط مجموعة من الألفاظ نجدها في القواميس أو يلتقطها الإنسان عن طريق حاسّة السّمع. كما أنّه ليس مجموعة من التحديدات الفلسفية للاسم، والفعل، والحرف، والّتي تعرف بالنّحو. إنّما هو نظام يتكوَّن من المفردات والمعاني والأصوات.

فهذا الأستاذ (الحاج صالح) يعرّف اللّغة بقوله: "إنّ اللّغة مجموعة منسجمة من الأدلّة والمدلولات ذات بنية عامة، أي ما يثبته العقل من انسجام وتناسب بين العمليّات المحدثة لتلك العناصر على شكل تفريعيّ أو توليديّ"[1].

وقد ابتعدت اللّسانيات عن الدّراسات والبحوث الفقهية والفلسفية، واقتربت في الوقت نفسه من العلوم الدّقيقة، إذ "اللساني يلاحظ اللّغة ليصفها، كما يفعل العالم في مختبره، عندما يلاحظ عيّنة تحت المجهر"[2].

وبهذا فقد وضعت اللّسانيّات الحديثة قدمها على أرض اللّغة، لتخرجها من عالم النّظريّات الفقهيّة والفلسفيّة، إلى ميدان العلوم الدّقيقة، "فاللّغة ليست فكرة مثالية على النّمط الأفلاطوني، عارية من كلّ وجود مظهري. إنّ اللّغة مضمون حياتي

[1]– الحاج صالح عبد الرحمن: اللسانيات: مدخل إلى علم اللسان الحديث، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر، العدد 4، ص 29– 30.

[2]– المسدي عبد السلام: اللسانيات وأسسها المعرفية، دار النشر التونسية، تونس، أوت 1986، ص 18.

يعيشه الإنسان في حيّز خاصّ الّذي هو اللّسان، فهو وجود حنجريّ"[1]. إذن فقد انكبّ اللّغويون المحدثون على دراسة اللّغة من حيث إنّها (لغة)، أو كما يقول (سوسور) "دراسة اللّغة في ذاتها ومن أجل ذاتها"، أي دراسة اللّغة منها وإليها. ومعنى هذا أنّ دراسة اللّغة ينبغي أن تكون دراسة موضوعية لا أثر للذّاتية فيها، سواء كانت هذه اللغة مكتوبة أو منطوقة.

فعلم اللّغة بالمفهوم الحديث ليس نشاطا علميّا يهدف إلى تصحيح الكلام المنطوق أو المكتوب، وهو لا يرمي إلى وضع قواعد تعليم المتعلّمين صحة الكلام وجودته، "إنّما وظيفته دراسة اللّغة ذاتها للكشف عن خصائصها ومميّزاتها، وتسجيل هذه الخصائص والمميزات كما هي، في صورة قواعد ونظم عامّة، وهذه الوظيفة تتفق تماما مع المفهوم الحديث للغة نفسها، فهي في عرفنا الحاليّ ما يتكلمه النّاس بالفعل لا ما يجب أن يتكلّموه"[2].

وتحت ظلّ الدّراسات اللّغوية الحديثة، ظهرت مفاهيم جديدة منها أنّ اللغة نظام من رموز وعلامات و"هي الأصوات التي يحدثها جهاز النّطق الإنسانيّ والتي تدركها الأذن"[3] فتؤدّي إلى دلالات اصطلاحية معينة في مجتمع ما، ومنه فاللّغة لها جانب اجتماعي، وجانب نفسيّ – كما ذكرنا سابقا –.

---

[1]– كمال يوسف الحاج: فلسفة اللّغة، ص 97.

[2]– بشر كمال محمد: دراسات في علم اللّغة، دار المعارف بمصر، عام 1981، ص 11.

[3]– المرجع نفسه: ص 15.

ومنها: "إنّها إنتاج اجتماعي لملكة اللّغة، وفي الوقت نفسه، هي مجموعة من الاصطلاحات الضّرورية التي يتبناها الجسم الاجتماعي في ممارسة هذه الملكة عند الأفراد"[1].

وهذا (إدوارد سابير) يرى أن اللّغة مُكوَّن من مكونات الثقافة، وهي وسيلة للتّواصل، ويرى (بلوم فيلد) أن اللّغة هي استجابة كلامية للحافز، فهي إذن سلوكية، تأتي عن طريق المؤثّر، واللّغة عند (تشومسكي) هي كناية عن مجموعة غير متناهية من الجمل، وهي ملكة فطرية، وقواعد ذهنية تُكوَّن بها الجمل، فهو يقول في تعريف اللّغة: "اللّغة مجموعة محدودة أو غير محدودة من الجمل. وتمتاز كل جملة بطول محدود، وتتكون من مجموعة من العناصر. وإنّ كلّ اللّغات الطّبيعية تحتوى على عدد محدود من الفونيمات ... هذا مع العلم أنّ عدد الجمل غير متناه"[2].

ويقول (أندري مارتينيه): "اللّغة أداة تواصل تحلّل بواسطتها التّجربة البشريّة تحليلا يختلف من مجموعة إلى أخرى عن طريق وحدات ذات دلالة وشكل صوتيّ (المونيمات)، وتقطع هذه المونيمات بدورها إلى وحدات مميّزة متتالية هي (الفونيمات) وعددها معدود في كل لغة، كما أنّها تختلف من لغة إلى أخرى، من حيث طبيعتها، وعلاقة بعضها ببعض"[3].

---

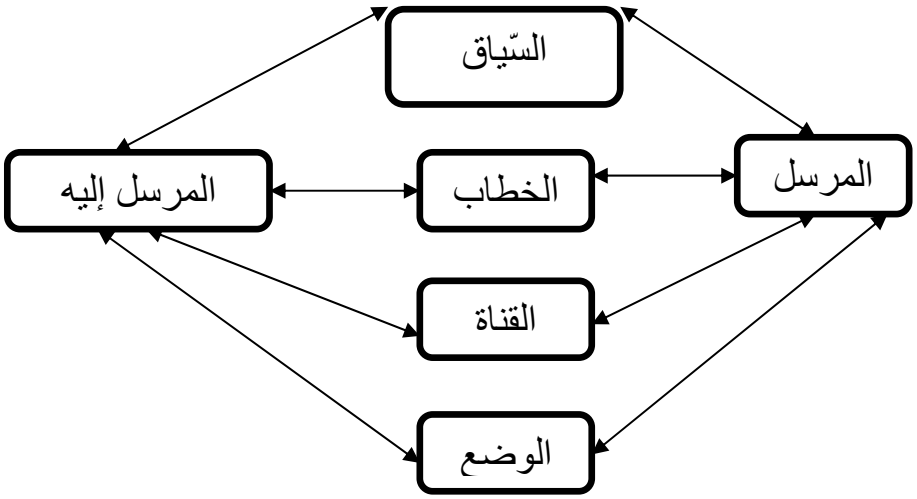
[1]– ميشال زكريا: الألسنية (علم اللّغة الحديثة)، قرارات تمهيدية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة 1، 1984، ص 57.

[2]– منذر عياشي: مقالات في الأسلوبية، منشورات اتحاد الكتاب العرب، عام 1990، ص 22.

[3]– مارتينيه أندري: مبادئ اللسانيات العامة، ترجمة الدكتور أحمد الحمو، دمشق سوريا، عام 1985، ص 11– 12.

والملاحظ من التّعريف هو تركيز (مارتينيه) على الوظيفة الأساسيّة للّغة وهي التّبليغ والتّواصل، كما ركّز على التّقطيع المزدوج للّغة، وهو الّذي يقول أيضا عن اللّغة: "اللّغة وسيلة التخاطب، يتم بواسطتها التّعبير عن التجربة الإنسانية"[1].

ممّا سبق، نستخلص أنّ الحدث اللّسانيّ فعل تبليغيّ شفاهيّ، يتّخذ وضعا مشتركا كليّا، أو جزئيّا بين المرسِل – المتكلِّم – والمرسَل إليه – المخاطَب – تصلهما (قناة) تمكّنهما من إيصال الحديث بينهما. ذلك ما يعرف عند اللّغويين المحدثين بدورة التخاطب المتمثلة فيما يأتي:



ـ الشكل رقم 01ـ

ولا يمكن لأيّ لغة الاستغناء عن الخطاب، ذلك لأنّها – اللّغة – أداة للتّبليغ والتّعبير. يقول الأستاذ (الحاج صالح): "اللّسان هو قبل كل شيء أداة للتبليغ

[1]- Martinet André: Les éléments de linguistique générale, Armand Colin, Paris,France, 1980, p 20.

والتخاطب، وبعملية التبليغ تتبلور وتتحدّد الأفكار والمعاني، بعد أن كانت مجرد أحاسيس"[1].

وبهذا ندرك أن الجانب الشّفاهيّ للّغة أسبق من المكتوب، ذلك لأنّ الإنسان يصدر أصواتًا لتبليغ مراده، وهو يتكلّم منذ نعومة أظافره، فهو ليس بحاجة إلى مؤسسة تربوية تُكْسِبُه مهارة التّكلّم، بل يدخلها وهو مسلّح برصيد لغويّ لا يستهان به. وقد عبّر الأستاذ (الحاج صالح) عن هذا في قوله: "إنّ أوّل ما يحاول الطفل اكتسابه من العمليات الكلامية، هو النطق بما تدركه أذنه من الأصوات اللّغوية، وهذا يحصل بعد الأسبوع العاشر من ولادته تقريبا، وقد كان قبل ذلك لا يلفظ ولا يقّطع صوته، بل يستهلّ فقط أن يسمع صراخا به علاقة بأحواله الجسمية"[2].

إذن، الإنسان يكتسب اللّغة، ويتعلّمها في مظهرها المنطوق تدريجيّا، مرورا بمراحل مختلفة منذ ولادته، وعلى مرّ عمره. فالصّراخ الأوّل الّذي يلي الولادة مباشرة، تعبير عن حالة نفسيّة يصطدم بها المولود عند خروجه من بطن أمّه. يقول الأستاذ (حنفي بن عيسى): "والصّراخ في الواقع، إنّما هو مظهر عفويّ، من مظاهر الهيجان"[3]. ثمّ تأتي مرحلة المناغاة الّتي تعكس استعداد الطّفل لتعلّم اللّغة أو للتّكلّم، إذ تأتي مرحلة يصدر فيها مقاطع صوتية متقطّعة في البداية، ثم سرعان ما تتحوّل، إلى أن تصبح مقاطع مفهومة من محيطه، فنراه ينطق ألفاظا تحمل معانٍ، ويكون ذلك في مرحلة تعلُّم المفردات، وبعدها تأتي مرحلة الجمل والتّراكيب، فنرى الطّفل متمكّنا من لغة محيطه، فينطق بها، ويستخدمها في تلبية حاجاته الشّخصية

---

[1]– الحاج صالح عبد الرّحمن: اللّسانيات، مجلة في علم اللسان البشري، معهد العلوم اللّسانية والصوتية، جامعة الجزائر، العدد 4، ص 29.

[2]– المرجع نفسه، ص 54.

[3]– حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللّغوي، ط 2، ص 143.

دون مساعدة الآخرين. وبما أنّ الإنسان في أوّل مراحل تعلّمه للّغة، ينطلق من منطوقها، ثم تصقل معارفه اللّغوية شيئا فشيئا، فيكتسب جانب المكتوب منها عند مزاولة دراسته في المؤسّسات التّعليميّة. تقول الأستاذة (فطومة السوسي): "لغة التّخاطب أو اللّغة المنطوقة هي الأصل، ولغة التّحرير أو اللّغة المكتوبة فرع عليها"[1].

من هنا ندرك أنّ لغة الخطاب أسبق من المكتوب، وعليه فالمنطوق أصل لتعلّم اللّغة. يقول (هنري باس): "... ليست إلا مجموعة من السّلوكات الملاحظة، الّتي لا يتمّ اكتسابها إلا عن طريق ممارستها المكثّفة، فلا يتعلّق الأمر بتعليم شيء ما حول اللّغة، لكن تعلّم القيام بفعل ما بصورة آلية"[2].

وهذا ما يشير إليه الدكتور (ميشال زكريا) إذ يقول: "اللّغة المحكية سابقة زمنيّا للّغة المكتوبة؛ غنيٌّ عن الذِّكر أنّ الإنسان يتعلّم تكلّم لغته، قبل أن يتعلّم كتابتها"[3]. فاللّغة بذلك ليست ملكة للمثقّف الّذي يتقن التّحرير، بل هي ملكة مشتركة بين الأمّيّ الّذي لا يعرف الكتابة، والمتعلّم.

ويقول في هذا المضمار: "اللّغة المحكية سابقة من حيث الزّمن للّغة المكتوبة، وعودة إلى تاريخ اللّغات المعروفة تثبت هذا الواقع بوضوح، إذ نلاحظ أن اللّغات كانت في الأساس محكية، إلى أن يتمّ، في مرحلة لاحقة من مراحل تطوّرها، تثبيتها في الكتابة، ووضع قواعدها"[4].

---

[1]– السّويسي فطومة: مقارنة تحليلية بين لغة التحرير ولغة التخاطب، رسالة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر، مارس 1988.

[2]– Besse Henri et Porquier Remy: Grammaires et Didactique des Langues, Hatier, Credif, Collection lal, 1984, P 81.

[3]– ميشال زكريا: الألسنية (علم اللغة الحديث)، المبادئ والأعلام، المؤسسة الجامعية، عام 1983، ط 2، ص 151.

[4]– المرجع نفسه، ص 151.

وهذا الأستاذ (دكّ الباب جعفر) يؤكّد ذلك بقوله: "ويعني ذلك بالضّرورة أنّ الكلام الإنسانيّ قد مرّ في نشأته بطور أوليّ كان أصل المعجم اللّغوي فيه عبارة عن محاكاة لأصوات الحيوان، وظواهر الطبيعة"[1]، فاللّغة بذلك نظام اجتماعي، خاضع لتأثير الزمان والمكان، فكم من فَرْق بين اللّغة التي تكلّمها الأقدمون، واللّغة الّتي يتكلّمها المعاصرون. ويكاد الباحثون اللّغويون يُجمعون على أنّ اللّغة أصوات يستخدمها الإنسان في عملية التّعبير والتّبليغ، فهذا كاتب مادة (لغة) في دائرة المعارف الأمريكية يقول: "يمكن تحديدها بأنّها نظام من العلامات الصّوتية الاصطلاحية. ثم يعلق على ذلك بأن هذا التّعريف يُخرِج الكتابة من حيِّز اللّغة"[2].

وهذا ما ذهب إليه أيضا (جِسْبِرْسُن) حين يقول: "إن اللّغة ينظر إليها عن طريق الفم والأذن وليس عن طريق القلم والعين"[3]. فاللّغة بهذا سلوك المتكلّم، ومجموعة من العادات التي يكتسبها بطول الممارسة.

وكذا (فندريس) يقول: "... وهي اللّغة السّمعية، التي تسمّى أيضا لغة الكلام أو اللّغة الملفوظة"[4]. أمّا (جون كارول) فيرى "... الكتابة نظام من الاتِّصال ذو علاقة خاصة باللّغة المنطوقة في أنّها تعتمد عليها"[5].

وإلى جانب كلّ هؤلاء الّذين أكّدوا الجانب المنطوق للّغة وأسبقيته، وأهمّية اللّغة في حياة الإنسان، نقف عند ما قالته (طالب الإبراهيمي خولة) إذ تعرِّف

---

[1]– دك الباب جعفر: نحو نظرة جديدة إلى فقه اللّغة، الطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط 1، عام 1989، ص 86.

[2]– Encyclopedie, America: «Language», Science of.

[3]– Jespersen Otto: Language, its nature, developement and origin, London, Angleterre, 1964, P 23.

[4]– فندريس: اللغة، ترجمة الأستاذ الدواخلي عبد الحميد والدكتور القصاص محمد، مطبعة لجنة البيان العربي، القاهرة، مصر، عام 1950، ص 31. 32.

[5]– Caroll John B: Language and thought, prentice hall, inc New Jersey, p 3.

اللّسان قائلة: "... فاللّسان مؤسسة اجتماعية، تتفاعل مع كل المؤسّسات الاجتماعيّة في تحوّلاتها وصراعاتها وتناقضاتها، بل قد تكون اللّغة البؤرة والحيز الذي تنصهر فيه الصراعات والتناقضات التي تحدث على الساحة الاجتماعية"[1]. وتقول أيضا: "إن اللّغة عندما تتحقّق في المجتمع، فلا يخلو هذا التحقق، ولا تخلو هذه التأدية من آثار التّفاعل مع الظّواهر الأخرى المتواجدة في المجتمع، وهي إذ تتحقق في هذا الإطار، تتحقّق في تبادل وتفاعل يحصل بين المخاطِب والمخاطَب لا يقتصر على الإخبار والتبليغ، بل هي عمل ونشاط يقوم به المتكلّمون، فاللّغة بذلك نظام اجتماعيّ يتأثّر بفعلَيِّ الزّمكان ... فهي ليست مجموعة من الألفاظ يعثر عليها المتعلّم في القواميس أو يلتقطها بسمعه من الخطابات ثم يسجّلها في حافظته"[2].

من كلّ ما سبق نستخلص أسبقية المظهر الشفاهيّ أو المنطوق للّغة على الكتابيّ منه. فالطّبيعة الأولى للّغات البشريّة تقوم أساسا على المشافهة، وما الكتابة سوى الشّكل اللّاحق لها. ومن هذا المنطلق تبرز حاجات المتعلّم اللّغوية، لكونه يحتاج ملكة لغويّة يستخدمها كوسيلة للتّخاطب بكلّ عفوية، أو للتّأليف والرّبط فيها بين الوحدات اللّغوية. ولقد حدد (ابن خلدون) طبيعة (الملكة اللّغوية) بقوله: "اِعلم أن اللّغات كلّها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللّسان للعبارة عن المعاني، وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنّظر إلى المفردات، إنّما هو بالنّظر إلى التراكيب"[3].

---

[1]– طالب الإبراهيمي خولة: مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، عام 2000، ص 172.

[2]– الحاج صالح عبد الرحمان: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، العدد 4، ص 34.

[3]– ابن خلدون: المقدمة، ص 722.

لعلّ ما ذكرناه آنفا يبيّن لنا أهمّية تحديد الغايات في صناعة تعليميّة اللّغة، ووضع المحتويات حسب المستويات المختلفة، ذلك لأن أيّ نظرية في تعليم اللّغة، ستبقى ضعيفة المردود ما لم تنطلق من نظريّة تركيبيّة تتّخذ الجملة منطلقا لها ... واكتساب لغة معيّنة هو نشاط له طابع معرفيّ، يقوم على أساس معالجة المعطيات وإقامة الفرضيّات"[1]، وذلك قصد إكساب المتكلّمين لغة سليمة من اللّحن، فيصبح كلامهم مرتكزا على ألفاظ فصيحة مترابطة ومتماسكة.

تقول الأستاذة (طالب الإبراهيمي خولة): "من هنا نفهم، وتتأكّد لدينا ضرورة توسيع دائرة الملكة اللّغوية لتشمل كلّ القدرات التّبليغية التي تجعل منا متكلمين فاعلين"[2]. وتقول أيضا: "... فلم نعد اليوم نتحدث عن الملكة، بمفهومها اللّغوي الضيّق، بل نتحدّث عن ملكة تبليغيّة تشمل القدرة على التّحكم في قواعد الأداء اللّغوي، أي في استخدام آليات النّظام اللّغويّ في مختلف مستوياته، وأيضا القدرة على توظيف هذه الآليات في الاستعمال بمعرفة ما ينبغي أن يؤدَّى ويقال في كلّ مقام، أي في كلّ وضعية خطابية تبليغية"[3].

بعبارة أخرى، اللّغة ظاهرة اجتماعية ينشئها المجتمع لتحقيق التواصل بين أفراده. وهي بذلك ابنة المجتمع تتطوّر معه إذا تطوّر، وتتأخّر إذا تأخّر.

واللّغة العربية الفصحى تأثّرت بتأثّر البيئة العربية بلغات أخرى، كالفارسيّة والتركية ... إذ ألف أبناؤها بعض الكيفيات الأعجمية، فوظّفوها في التّعبير عن

---

[1]– المسدى عبد السلام: اللسانيات وأسسها المعرفية، ص 154.

[2]– طالب الإبراهيمي خولة: مبادئ في اللسانيات، ص 169.

[3]– المرجع نفسه، ص 174.

مقاصدهم، مثلما وظفوا الكيفيات العربية. ممّا أدّى إلى ظهور ملكات لغوية يستعملها المتكلّمون في خطاباتهم اليوميّة. وما هذه الملكات اللّغوية سوى العامّيات التي تنشأ من قبل العامّة، لتصبح لغة البيت والشارع، والمجتمع، وهي تختلف من منطقة إلى أخرى. والعامّية العربيّة تستعملها كلّ البلدان العربية، لكّنها تختلف باختلاف البلد.

وتعود سيطرة العامّيّة في الاستعمال اليوميّ إلى عاملين أساسيين هما:

1- الطّرائق المعتمدة في تعليم اللّغة الفصحى كانت ترتكز على تلقين أحكام وقوانين اللّسان العربي، دون التّركيز على إكساب المتعلّمين القدرة على التّعبير الفصيح العفوي، الّذي لا يتحقّق إلّا باستخدام كلام العرب الفصيح، وبالتّدريب عليه باستمرار حتّى يصبح أداة طيّعة لديهم، فيميلون إلى استعماله.

2- افتقار اللّغة العربية إلى بعض المصطلحات العلميّة والحضارية، إذ لا يخفى على أحد، ما آلت إليه اللّغة الفصحى بعد عصور الانحطاط من ركود، وما آلت إليه الحضارة العربية من تقهقر. على عكس الحضارة الغربية التي تسير بخطى عملاقة نحو التّقدم، وذلك بما تحققه من اختراع أدوات تسهّل له العيش، وتوفّر له الرّفاهية. تلك الأجهزة التي تستوردها الأمّة العربية، دون أن تجد، للتّعبير عن مفاهيم هذه المستحدثات العصريّة، ما يقابلها من ألفاظ عربيّة. ممّا يجعل المتكلم العربيّ لا يجد ألفاظا عربيّة يوظّفها في التّعبير عن هذه المسمّيات الأجنبية الّتي يتعامل معها في محيطه. فيضطرّ إلى استعمال الألفاظ العاميّة والأجنبية، لسدّ هذا الفراغ اللغوي.

إضافة إلى ذلك، نجد جماعات لغوية تستخدم أكثر من لغة، تختصّ كلّ واحدة منها بمجالات محدّدة، وذلك حسب المواقف الكلامية الّتي يعيشها الفرد، والّتي تختلف من مجال لآخر، فهي في مجال الحياة اليوميّة تختلف عنها في المجالات الثّقافية أو المجالات السّياسيّة. وفي الجزائر – كغيرها من الدّول – ما يسمّى بالازدواج اللّغويّ، حيث نجد لغتين للتّعامل بين أفراد المجتمع: العامّية والفصحى.

ثمّ إن انتشار الصّيغ اللّغوية والتّراكيب يتأثّر بعوامل كثيرة، وفي عالمنا المعاصر نجد أهمّ هذه العوامل يتمثّل في العامل الحضاري. فإذا كانت مكانة أيّة لغة من اللّغات الكبرى المعاصرة، تتحدّد بما تحمله من تراث حضاريّ وما تقدّمه من نتاج حضاريّ حديث، فإن للعلماء والمثقّفين ووسائل الإعلام أثرًا كبيرا في البيئة اللغوية. ففي المجال الصوتي مثلا نجد الإذاعة من العوامل الحاسمة، ذلك لأن نطق مذيعيها يؤثّر في آلاف المستمعين، لذا نجد كثيرا من الدّول تهتمّ بكيفية نطق المذيعين، وتدرّبهم تدريبا صوتيا دقيقا. كما نجد المحاضرين في الجامعات يؤثرون في الحياة اللغوية، وذلك من ناحية المصطلحات، لأنّهم يدخلون بصفة مطّردة مصطلحات علميّة جديدة للتّعبير عن المعاني الجديدة والعلوم الحديثة، فينتقل استخدام هذه المصطلحات من طلّابهم وقرّائهم في دوائر أوسع، إلى أن تستقرّ في العرف اللغّوي. كما يؤثّر كبار الكتّاب والأدباء في الحياة اللّغويّة من ناحية التّراكيب.

بالإضافة إلى العامل الحضاريّ، هناك عوامل أخرى أثّرت في اللّغات، منها العامل الدّينيّ، فبفضله بقيت اللّغة العربية مقروءة أكثر من خمسة عشر قرنا. واعتماد العرب على اللّغة الفصحى في كتاباتهم وقراءاتهم يرجع إلى عامل أساسيّ هو اعتبارها لغة القرآن الكريم.

كذا العامل السيّاسي الّذي يؤثّر بدوره في حياة اللّغات، إذ نجد بعض الدّول تتعامل بالفرنسيّة، وأخرى بالإنجليزيّة، رغم استقلالها.

كما يعتبر العامل الاجتماعيّ من أهمّ العوامل المؤثّرة في اللّغات وحياتها. فانتقال مجموعة بشريّة من بلد معيّن إلى مكان آخر، وباختلاطها مع السّكان الأصليّين يؤدّي إلى خلق احتكاك بين اللّغتين. فمن أهم العوامل التي أدّت إلى انتشار اللّغة العربية الفتوحات الإسلاميّة للشّام والعراق ومصر والمغرب، إذ لم تعد اللّغة العربيّة تخصّ شمال الجزيرة العربيّة، بل أصبحت لغة الحديث والعلم والأدب في الدّول الإسلاميّة الكبرى.

إنّ ما ذكرناه آنفا يوضح لنا الوضعيّة اللّغوية التي ينشأ عليها المتكلّم العربيّ الّذي يحتكّ في طفولته بلغة سمّاها العلماء (اللّغة الأمّ)، وهي اللّغة الأولى الّتي يتعامل معها الإنسان أو لغة (المنشأ) كما يسمّيها البعض، وهي اللّغة المستعملة في البلد.

وعليه فالمتكلّم الجزائريّ ينشأ على العاميّة أو الأمازيغيّة، وهي بذلك لغة منشئه. يحتكُّ باللّغة العربيّة الفصحى الّتي تعتبر لغة ثانية بالنسبة إليه في رحاب المؤسسة التربوية. كما يحتكّ مع اللغات الأجنبية من فرنسيّـة وإنجليزيّــة ...

والتّوفيق في الانتقال من اللّغة الأولى أي لغة المنشأ إلى الثّانية أي اللّغة الفصحى، يتطلب جهدا كبيرا يبذله المتعلّم منذ بداية تعلّمه، إذ يتأرجح تعامله بين وضعيتين مختلفتين هما العاميّـة والفصحى، يحاول التّوفيق بينهما بخلق همزة وصل بينهما، تكمن في توظيف سياقات خاصة به، منبعها لغة منشئه أو اللّـغة الهدف المراد

تعلّمها، وهي هنا العربيّـة الفصحى، وما همزة الوصل هذه إلّا ما اصطلح عليه العلماء باللّغة الانتقالية، وهي التي تنشأ عند المتعلّم بهدف التّمرّن وإتقان قواعد اللّغة الهدف، وهي لا تتطابق مع قواعد لغة منشأ المتعلّم، ولا مع قواعد اللّغة المراد تعلّـمها. وإنّما يعتمد فيها المتعلّم على سياقات متأرجحة بين اللّغتين وفي بعض الأحيان يضيف إليها بعض السّياقات الّتي يختارها من لغات أخرى اكتسبها سبقا – كالفرنسية مثلا – فيُكوِّن لنفسه ملكة لغوية خاصة يوظّـفها في مرحلة انتقاله من النّظام اللّغويّ الأوّل الّذي اكتسبه من محيطه إلى النّظام اللّغويّ الثّاني، وهو النّموذج السّليم الذي يريد بلوغه كلّ متعلّم عامّة، والمتكلّم العربيّ خاصة، وما هذا النّموذج سوى الفصحى.

ولا يختلف اثنان ههنا إن قلنا إن الانتقال هذا لا يأتي دفعة واحدة، ولا يتحقّق دون صعوبات، لكنّه ينمو والنُّمُوَّ الفكريَّ للفرد مرورا بمراحل أهمّها:

1- مرحلة الاضطراب: وتظهر في بداية احتكاك المتعلّم باللّغة الهدف، إذ لا يستطيع التّمييز بين ما هو مكتسب لديه، وما هو مطالب بتعلّمه.

2- مرحلة ظهور اللّغة الانتقالية: وفيها يحاول المتعلّم التّوفيق بين معارفه من جهة، وما يتعلّمه في المؤسّسة التّربويّة من جهة أخرى، معتمدا في ذلك مبدأ انتقاء ما يناسبه من صيغ وتراكيب، أي يلجأ إلى البسيط الواضح، متحاشيا كلّ ما يبدو له صعبا وغامضا.

3. مرحلة الثّبات والاستقرار: وتتحقّق عند حصول تطابق بين لغة المتعلّم، واللّغة الهدف[1].

[1]- لوصيف طاهر: منهجية تعليم اللغة وتعلمها، ص 371.

وعلى هذا فإنّ الاكتساب اللّغويّ يمرّ بمستويات هي:

أ. مرحلة القياس: متبوعة بمرحلة التّعميم.

ب. مرحلة التّجانس النّسبيّ: وهو التّطابق الجزئيّ لقواعد اللّغة الهدف. وتسبق هاتين المرحلتين مرحلة أولى هي (مرحلة اللّاتجانس)، وأهم ما يميّزها ظهور الأخطاء الدّالة على حركية دائمة تمكّن المتعلّم من بناء نظام خاصّ به يعتمد عليه أثناء قيامه بأدائه اللّغويّ.

والخطأ ظاهرة طبيعيّة يتعرّض لها كلّ متعلّم في جميع مجالات المعرفة، علميّة كانت أو لغويّة. بل أكثر من ذلك، فالخطأ هو دليل المعرفة الّتي تمكّن المعلّم من إعانة المتعلّم على تجاوز أخطائه، وإمداده بالوسيلة المثلى للتّحكّم في ملكته.

ولقد اختلفت النّظرة إلى الأخطاء باختلاف الطّرائق التّعليميّة، فالطّريقة التّقليديّة تنفي دراسة الأخطاء اللّغوية إذ تعتمد على تلقين الأسس اللّغوية للمتعلّم المطالب بتطبيقها دون انحراف. على عكس الطّرائق الحديثة الّتي تهتمّ بدراسة الأخطاء اللّغوية. بل إنّ التّوجهات الجديدة في تعليميّة اللّغة ترى أن الأخطاء لها علاقة وطيدة بالتعلّم والاكتساب اللّغويّ، إذ لا وجود لتعلّم أو اكتساب لغويّ دون أخطاء.

وقد اتّخذ مفهوم الخطأ وجهات نظر متباينة، ومراد ذلك زاوية النّظر الّتي اعتمدتها كلّ مدرسة عربيّة. فهذا ابن جنّيّ يقول: "... فإن لم يكن القياس مسوغا له، كرفع المفعول، وجرّ الفاعل، ورفع المضاف إليه، فينبغي أن يردّ، وذلك لأنّه

جاء مخالفا للقياس والسّماع جميعا، فلم يبق له عصمة تضيفه ولا مسكة تجمع شعاعه"[1].

وبهذا يكون الخطأ مخالفة المألوف في اللّغة المشتركة، أي الّتي يشترك فيها العرب وهي اللّغة العربيّة السّليمة.

إلى جانب (ابن جنيّ) نجد كلّا من المدرستين النّحويّتين العربيّتين (البصريّة) و(الكوفيّة) تخصّان اللّغة بمعايير تحفظ سلامة الفصحى، خوفا من انتشار اللّحن الذي بدأ يتفشّى في وسط الأهالي العرب، فحرص البصريّون على:

1- حصر رقعة الفصاحة الّتي قال فيها الفارابي: "والّذين أُخذ عنهم اللّغة، وبهم اقتُدي، وعنهم أُخِذ اللّسان العربيّ من قبائل العرب هم (قيس) و(تميم) و(أسد)، فإنّ هؤلاء الّذين أُخِذَ عنهم أكثر ما أخذ ومعظمهم، وعليهم اتُّكِل في الغريب، وفي الإعراب والتّصريف. ثم (هُذيل) وبعض (كنانة) وبعض (الطّائيين)، ولم يؤخذ عن غيرهم من سائر قبائلهم"[2]. فقلد حصر علماء اللّغة رقعة الفصاحة في أهل البادية، لأنّهم منعزلون عن الأعاجم، وفرصة الاختلاط بهم نادرة إن لم نقل منعدمة. وتتمركز هذه الرّقعة في قلب الجزيرة العربيّة.

2- إلى جانب تحديد رقعة الفصاحة، وحصر القبائل ذات اللّغة السّليمة من غير الفصيحة، حصر البصريّون زمن الفصاحة في القرن الرّابع الهجريّ بالنّسبة للبداوة، ومنتصف القرن الثاني بالنّسبة للحضر، آخذين بعين الاعتبار السّليقة اللّغويّة لدى

---

[1]- ابن جني: الخصائص، تحقيق النجار علي، ج 1، دار الكتاب العربي، بيروت 1952، ص 387.

[2]- السيوطي عبد الرّحمن جلال الدين: المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق جاد المولى محمّد أحمد وآخرين، ج 1، دار الجيل، بيروت، ص 211.

البدو، والّذين أخذوا عنهم اللّغة العربيّة الفصيحة. كما اشترط البصريّون في اللّغويّ المستقرئ للغة البدو الثّقة والأمانة في جمع ونقل اللّغة. مع العلم أن البصريّين اعتمدوا مبدأ تواتر الظّاهرة اللّغويّة، واطّرادها في بنائهم لقواعد اللّغة.

هذه هي المعايير التي وضعتها المدرسة العربيّة البصريّة للمحافظة على سلامة اللّغة الفصحى، وتحصينها من اللّحن والخطأ. أمّا أصحاب مدرسة الكوفة، فخالفوا معايير البصريّين إذ لا يرون حرجا في استقراء اللّهجات العربيّة الأخرى، إذ الخطأ في نظر قبيلة قد يكون صحيحا في نظر قبيلة أخرى، زد إلى ذلك توسّعهم في أخذ المادّة اللّغويّة، ولا يحصرون رقعة الفصاحة، بل يعتبرون كلّ ما نطق به العرب عربيّا فصيحا.

هذا، وقد نهجت النّظرة الحديثة في تحليل الأخطاء منهجا جديدًا، في تعليميّة اللّغة، إذ اعتبرت الخطأ علامة على تطوّر ونموّ النّظام اللّغوي عند الطّفل، بعد أن كان علامة الإخفاق. فبذلك تمثّل هذه النّظرة الجديدة منهاجا لتحليل وتفسير الأخطاء التي يمكن وضعها تحت ظلّ نموذج عامّ للتعلّم[1].

ولقد سعت الدّراسات الحديثة إلى توسيع مفهوم الأخطاء وكيفيّة تحليلها الّتي تتلخّص أهميتها في كونها تمثّل الوسيلة الّتي تساعد المدرّس على تقصّي مواضع انحراف المتعلّمين في آدائهم اللّغويّ، فيتمكّن بذلك من تقويم أخطائهم، وإرشادهم إلى السّليم المطابق لقواعد اللّغة الفصحى.

[1]– Woodly-Pery Marie-Paule : Les écrits dans l'apprentissage, clés pour analyser les productions des apprenants, Hachette livre, Paris 1993, P 13.

ثمّ إنّ وصف أنواع الأخطاء التي يرتكبها المتعلّم من أخطاء نحويّة وصرفيّة وأخرى تتعلّق بنظام اللّغة تعرقل عمليّة التّعبير والتّبليغ من جهة، وتؤدّي إلى عدم التّحكم في النّظام اللّغويّ من جهة ثانية.

وتختلف مناهج تحليل الخطأ باختلاف الأهداف المنتظرة من هذا التّحليل:

1- فهدف منهج التّحليل التّقابليّ الّذي ظهر على يد (نادو روبرت) صاحب الكتاب (اللّسانيات عبر الثّقافات) يتلخّص في البحث عن الصّعوبات الّتي تعيق إتقان المتعلّم للّغة، سواء كانت لغة المنشأ أو لغة أجنبيّة. ولقد اعتمد أصحاب هذا المنهج مبدأ المقارنة بين اللّغات ليتمكّنوا من الوقوف على مواطن الاختلاف والتّشابه بين اللّغتين، ودراسة ما هو مختلف بينهما، لأنّه موضع الصّعوبة، وترك المتشابه باعتباره سهلا لا يشكّل صعوبة في عمليّة التعلّم. ولقد شملت دراسة المنهج التّقابلي للّغة كل مستوياتها بدءًا بالمستوى الصوتيّ، ذلك لأنّ البنية الصّوتية هي الرّكيزة الأولى في التّحليل إذ تمثّل الخطوة الأولى في النّطق الصّحيح للصّوت، وإن كانت تأدية المتعلّم للصّوت لا تساير التّأدية السّليمة للّغة الهدف، ينجر عن ذلك النّطق الخاطئ للصّوت الّذي يؤدّي بدوره إلى حدوث اللّبس في المعنى والتّداخل في الأصوات اللّغوية. وعليه، امتدّت عناية منهج التّحليل التقابلي إلى دراسة اللّهجات وتأدياتها المختلفة للأصوات اللّغوية.

إلى جانب المستوى الصّوتي، اهتمّ منهج التّحليل التّقابليّ بالنّظام الصرفيّ للغتَيّ المتعلّم – المنشأ والهدف – وكذا نظاميهما التّركيبيين، وذلك لمعرفة الاختلافات الموجودة بين اللّغتين، تلك الاختلافات التي تسبب للمتعلّم صعوبة في فهمها، ولمعرفة أوجه التّشابه الكائنة بين اللّغتين الّتي تسهّل عمليّة التعلّم.

2 – أمّا هدف منهج تحليل الأخطاء – الّذي ظهر إثر انتقادات وجّهت لنظريّة التّحليل التّقابلي[1] – فيكمن في تنبُّئه بالأخطاء قبل وقوعها، ممّا أدّى إلى فشل هذا المسعى، وحال دون تحقيق غاياته. وهذا ما جعل أصحاب هذا المنهج يغيّرون نظرتهم الّتي تتمحور حول التّنبؤ بالأخطاء النّاتجة عن تداخل لغتين، إلى الوقوف عند الأخطاء وإبرازها مباشرة، أي حيثما وردت في استعمال المتعلّمين للّغة أثناء تواصلهم اللّغوي.

ويكون إبراز الأخطاء ودراستها على مراحل يمكن حصرها في الآتي:

أ– مرحلة حصر الأخطاء: النّاتجة عن كسر قاعدة من قواعد اللّغة الهدف أي اللّغة المتعلّمة، وتحديد الأخطاء المطّردة، أي الّتي يكون تواترها بتكرار ارتكابها بصورة منتظمة، وتمييزها من الأخطاء العفوية النّاتجة عن زلات اللّسان دون أن تحدث خللا في نظام اللّغة الهدف.

ب– مرحلة التّصنيف: وتتحقّق بترتيب وفرز الأخطاء، ثمّ تصنيفها حسب أنواعها، وذلك حسب مستويات اللغة الآتية:

- أخطاء في المستوى الصّوتيّ.
- أخطاء في المستوى الصّرفيّ.
- أخطاء في المستوى الدّلاليّ.
- أخطاء في المستوى التّركيبيّ.

[1]– أهم الانتقادات التي وجهت لمنهج التحليل التقابلي تلك التي وجهها له (نوام تشومسكي) إذ انقسم أصحاب النظرية التفريعية التحويلية إلى فريقين: الأوّل رفض رفضا كليا التحليل التقابليّ، أمّا الفريق الثاني فتبنى المنهج اللّغوي المقارن، في إطار نظرية شاملة، وسعى إلى إدخاله في ظل النظرية التفريعيّة التحويليّة التي ترمي إلى إعادة تحديد مواطن الصّعوبة والسّهولة.

ج- مرحلة الوصف: بعد تصنيف الأخطاء إلى زمر حسب مستويات اللّغة، تُصنَّف تصنيفا آخر يكون حسب القاعدة الّتي انحرفت عنها، كأخطاء التّصريف والاشتقاق والحذف والزّيادة مثلا، وذلك قصد معرفة نسب تكرارها وتواترها.

د- مرحلة التّعليل: بعد الفرز والتّصنيف والوصف، تأتي المرحلة الأخيرة المتمثّلة في البحث عن الأسباب المؤدّية إلى وقوع المتعلّمين في الأخطاء.

وقد تكون هذه الأسباب لغوية ناتجة عن التّداخل اللّغويّ الّذي يعاني منه المتعلّم. كما قد تكون أسبابا متعلقة بشخصية المتعلّم نفسه، فقدراته الخاصّة ومعتقداته وثقافته وعاداته ورغباته، كذا أخلاقه وصفاته الاجتماعيّة التي تؤثّر حتما في أدائه اللّغويّ، فتجعله يرتكب أخطاء لا يستهان بها.

هذا عن التّداخل بين لغة المنشأ واللّغة الهدف المقصود تعليمها في مرحلة معيّنة من مراحل التّعليم، فضلا عن وجود عوامل أخرى مؤديّة إلى شيوع الخطأ منها: طرائق التّدريس التّقليديّة الّتي تعتمد على تلقين المادّة اللّغويّة دون مراعاة المتعلّم وحاجاته اللّغوية، وكذا كثافة المحتويات المقرّرة والّتي تتضمّن في معظم الأحيان مواضيع تفوق المستوى الإدراكيّ للمتعلّم، الأمر الّذي يدفعه إلى الوقوع في الأخطاء بسبب عدم استيعابه الصّحيح لتلك المفاهيم.

المبحث الثاني: ماهية قواعد اللغة

يعد (علم النّحو) – وهو أحد علوم اللّغة – من أهمّ العلوم التي خدمت النّصّ القرآني ودافعت عن السّنة الشريفة، فالقرآن هو الأصل الأوّل من أصول (النّحو)، فقد نشأ في رحابه، وبوحي من قدسيّته، وصيانته من اللّحن وفساد الألسنة، وتكسّرها.

والنّحاة الأسبقون هم الّذين أبلوا أحسن البلاء في الدّفاع عن القرآن الكريم والقراءات، ببيان العلل والوجوه، واختلاف القراءات، وهم الّذين هيئوا لعلماء التّفسير الوسيلة الفعّالة لفهم معانيه والاجتهاد في أحكامه وتفصيل آدابه.

فَصِلَة البحوث النّحوية بالقرآن صلة وثيقة منذ بدأ التفكير في ابتكار (علم النّحو) وبناء صرحه.

أولا: مفهوم النّحو والصّرف

أ- النّحو:

لقد استنبط العرب من مجاز كلامهم قوانين لتلك الملكة يقيسون عليها سائر أنواع الكلام، ويلحقون الأشباه بالأشباه مثل: إنّ الفاعل مرفوع والمفعول منصوب والمبتدأ مرفوع، ثمّ رأوا تغيير الدّلالة بتغيّر حركات هذه الكلمات فاصطلحوا على تسميته (إعرابًا) وتسمية الموجب لذلك التّغيير عاملا وأمثال ذلك، وصارت كلها اصطلاحات خاصة بهم فقيّدوها بالكتاب وجعلوها صناعة لهم مخصوصة، واصطلحوا على تسميته بعلم النّحو. فما هو النّحو؟

• **لغة:** تطلق كلمة نحو في العربيّة على عدّة معان: الجانب، الجهة، الطّريق، القصد. جمعه (أنحاء) وهي من نحا، ينحو، نحوا؛ نحا نحو الشّيء بمعنى قصده

واقتفى أثره. نحا نحو فلان قصده واقتفى أثره. تنحَّى الرّجل بمعنى استعمل الإعراب في كلامه. قال (ابن السّكيت): "نحا نحوه إذا قصده، ونحا الشيء ينحاه وينحوه إذا حرفه، ومنه سمي النحوي لأنّه يحرف الكلام إلى وجوه الإعراب"[1].

• **اصطلاحا:** لا شكّ أنّ تعاريف القواعد تتنوّع لدى المختصّين بحسب تنوّع الأهداف والموضوعات المعالجة في ميدان الدّراسات اللّسانية والنّحوية والمنطلقات التّأصيليّة، فإذا كان موضوع الدّراسة قائما على خلفيّات تقنيّة أو لسانيّة عامّة، إنّه يتوجّه إلى استمداد خلفيّاته من ذلك الميدان، ومن أشهر التّعاريف الّتي ساقها نحاة العربيّة للنّحو: "أن النّحو علم بمقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب ..."[2]. وهذا التّعريف يجعل النّحو أداءً لغويًّا قائما على تتبّع سنن العرب في كلامهم ومحاكاتهم في مفرداتهم وتراكيبهم المختلفة. وبهذا يكون النّحو الضّابط الأساس للفصاحة، فالمتكلّم إذا شذّ عن الفصاحة رُدَّ إليها بالنّحو، ولا يكون النّحو وسيلة لتعلّم الفصاحة إلاّ إذا كان ذا مفهوم شامل لمجموعة من العلوم العربيّة، خصوصا علم المعاني. وهذا ما عمل على تحقيقه (الجرجاني) في (دلائل الإعجاز) وهو يشرح نظرته للنّظم حيث قال: "ليس النّظم شيئا إلاّ أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النّحو وتعمل على قوانينه وأصوله وتعرف مناهجه الّتي نهجت، فلا تزيغ عنها"[3].
وهو أيضا: " كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتّثنية والجمع والتّحقير والتّكسير والإضافة والنّسب وهو في الأصل مصدر شائع أي: نحوت نحوا كقولك:

---

[1]– ابن منظور: لسان العرب، ج 15، ص 310.

[2]– لوصيف الطاهر: منهجية تعلم اللغة وتعليمها، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، عام 1996، ص 470.

[3]– الجرجاني عبد القاهر: دلائل الإعجاز، دار المعرفة، بيروت، لبنان، شرح وتحقيق محمد رشيد رضا، عام 1981، ص 64.

قصدت قصدا، ثم خفي به انتحاء هذا القبيل من العلم"[1].

ولذا يشير الأستاذ(عبد الرحمان الحاج صالح) إلى أن "النّحو هو الوسيلة الّتي تمكّن من تحديد صحّة العبارات وتمييز ما ينتمي منها إلى اللّغة العربيّة عمّا سواه..."[2].

وقد حصر (الروماني) تعريف النّحو في هدفه المتمثّل في تبيين صواب الكلام من خطئه.

هذا وقد أصبح مفهوم النّحو يتضمّن ما يعرف بالنّحو والصّرف، إذ يهتم النّحو بأحوال تركيب الكلمة، بينما يعنى الصرف بأحوال بناء الكلمات المفردة. فقد جاء عن (ابن جني) "أن الصّرف إنّما هو لمعرفة أنفس الكَلِم الثّابتة، والنّحو إنّما هو لمعرفة الأحوال المسجّلة، ألا ترى أنك إذا قلت قام بكر ورأيت بكرا ومررت ببكر، فإنّك إنّما خالفت بين حركات حروف الإعراب لاختلاف العامل..."[3]. وقال أيضا: "هو انتحاء سَمْتِ كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتّشبيه والجمع والتّحقير والتّكبير والإضافة والنّسب والتّركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل العربيّة بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضها عنها رد به إليها"[4].

هذا، ويفسّر الأستاذ (الحاج صالح) المقصود بـ "انتحاء سَمْتِ كلام العرب" لدى نحاة العربيّة بأنّه "تكييف الأمثلة الّتي سبق اكتسابها عن طريق عمليّتي الإلقاء

---

[1]– ابن جنّيّ: الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، المكتبة العلمية، دار الكتب المصرية، عام 1957، ج 1، ص 10.

[2]– الحاج صالح عبد الرحمان: اللسانيات العربية واللسانيات العامة، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 2007.

[3]– ابن جني: الخصائص، ج 1، ص 10.

[4]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

أو القبول، وتمثّل أمثلة جديدة من خلال عمليّة البناء والتّكوين المعرفيّ، فالانتحاء هو توجيه لعمليّة الكلام، مجرّد محاكاة ساذجة لأمثلة قد سبق اكتسابها"[1].

وشبيه بتعريف (ابن جني) للنّحو قول (السّكّاكي): "اعلم أن علم النّحو هو أن تنحوَ معرفة كيفيّة التّركيب فيما بين الكلم لتأدية أصل المعنى مطلقا بمقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب، وقوانين مبنيّة عليها ليحترز بها عن الخطأ في التّركيب من حيث تلك الكيفيّة، وأعني بكيفيّة التّراكيب تقديم بعض الكلم على بعض ورعاية ما يكون من الهيئات إذ ذاك، وبالكلم، وما هي في حكمها"[2].

ويقول ابن عصفور: "النّحو علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب، الموصِلة إلى معرفة أحكام إزاء الّتي تتألّف منها"[3].

والمقصود بالنّحو في الكتب المدرسيّة التّعليميّة المتداولة في تعليم أنشطة اللّغة العربيّة في الوقت الحديث هو: "طرح محتوى اصطلاحي يكشف من خلال مصطلحاته ومفاهيمه التقنيّة عن خصائص النّظرة اللّسانيّة أو المنهجيّة المعتمدة من جهة، ويهدف إلى وصف اللّغة موضوع التّعليم والتعلّم من جهة أخرى"[4].

ويعرف النّحو أيضا بأنه علم بقواعد تحفظ مراعاتها اللّسان من الخطأ في الكلام، بمعنى أنّ من عرف أنّ الفاعل مرفوع بعامله المتقدّم عليه والمفعول منصوب، رفَعَ

---

[1]– لوصيف الطاهر: منهجية تعلم اللغة وتعليمها، ص 470.

[2]– الكسائي أبو يوسف يعقوب: مفتاح العلوم، دار الكتب العلمية، بيروت، د. ت.، ص 33.

[3]– ابن عصفور أبو الحسن علي: المقرب، تحقيق عادل أحمد عبد الموجود ومعوض علي محمد، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، عام 1998، ص 67.

[4]– لوصيف الطاهر: منهجية تعلم اللغة وتعليمها، ص 470.

(محمد) ونصب (الدّرس) الواقعين في قوله (فهم محمدٌ الدّرسَ). موضوعه – النّحو– الكلمات من حيث إفرادها وتركيبها، وإعرابها و بناؤها، وكيفية تأثّرها بالعوامل الدّاخلة عليها ممّا يقتضي رفعها ونصبها أو جرّها لفظا أو تقديرا، فالظاهرة كضمة (محمدٌ) المرفوع بالعامل (فهم)، والمقدّرة كضمّة (موسى) المقدّرة على الألف للتّعذر في (ضربَ موسى فرعونَ). أمّا ثمرته، فهي حفظ اللّسان من الخطأ في التّعبير وتمييز المقصود من كلام أيّ متكلّم يعرف السامع لغته، والقدرة على تصحيح التّلاوة في كلام الله وكلام رسوله ﴿صلى الله عليه وسلم﴾، وتصحيح رواية الأدب العربيّ نثره ونظمه، والقدرة على التّخطي والتّصويب فيما نقل أو سمع. وبالجملة، فهو جليل الفوائد، جمٌّها، لضبط اللّسان وفهم الجنان[1].

ويذهب أحد الدّارسين إلى تعريف علم النّحو بأنّه: "علم يُبحث فيه عن أحكام بنية الجملة العربيّة من حيث مكوّنات الكلام بعد الإسناد، حيث يترتّب على علاقة التّأثير والتّأثّر بين الاسم والفعل والحرف ما لا يكاد يتناهى من جمل أصلية وجمل معدّلة يتحقّق بها غرض مطابقة الكلام لمقتضى الحال"[2].

إنّ هذه التّعاريف الّتي قدّمت، هي تعاريف يتّفق عليها معظم علماء اللغّة، فغني عن البيان أنّ النّحو هو القاعدة الصّلبة ترتكز عليها سلامة اللغة، وإذا كانت اللغة العربيّة ذات طبيعة اشتقاقيّة يعتمد عليها في توليد المعاني وتفريعها انطلاقا

[1]– عبد الوصيف محمد (من علماء الأزهر الشريف): التحفة السنية. شرح الثمرات الجنية في الأسئلة النحوية، مطبعة مصطفى البابي الجلي وأولاده بمصر، 1938، ص 3.

[2]– المتولي صبري: علم النحو العربي. رؤية جديدة وعرض نقدي. مفاهيم ومصطلحات، ص 7، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر،(المركز الوطني للوثائق التربوية.B2320).

من اللّفظة الواحدة، فإنّ ذلك يُحتمّ على الّذين يقومون باختيار المادّة النّحوية ألّا يغفلوا هذا الجانب الحيويّ في لغتنا (الصّرف).

لذلك فهو حريّ بنا أن نتطرق إلى مفهوم الصّرف باعتباره الشقّ الثّاني الّذي تنبني عليه اللغة.

ب- **الصّرف:**

• لغة: نحاول التعرف على المعاني اللّغوية الّتي يمكن التوصّل إليها من الكلمات المأخوذة من مادّة (صرف) فإنّها تفيد في معرفة مفهوم الصرف.

ـ فالصّرف لغة: هو ردّ الشيء عن وجهه في قوله تعالى: ﴿وصرفنا الآيات﴾ أي بيّناها[1].

وفي القاموس المحيط: "التّصريف في الكلام اشتقاق بعضه من بعض، وفي الرّياح تحويلها من وجهة إلى أخرى"[2].

ويمكن تنظيم المعاني على النحو الأتي:

- صرف الشيء صرفا: ردّه على وجهه.

- يقال: صرَفَ الأجيرَ من العمل، والغلامَ من المكتب: خلى سبيله، وصرفَ الصِّبْيانَ، ردَّهم من الكتّاب إلى بيوتهم، وصرَفَ الله عنك الأذى.

- صرف المال: أنفقه.

- صرف النقد بمثله: بدله.

- صرف الكلام: زيّنه.

---

[1]- ابن منظور: لسان العرب، ج 9، ص 189.

[2]- الفيروزبادي: القاموس المحيط، دار الجيل، بيروت، لبنان، ج 3، د. ت.، ص 167.

– صرف الشّراب: لم يمزجه.

– صرف الألفاظ: اشتقّ بعضها من بعض.

– صرف الشيء: بالغ في ردّه عن وجهه.

– انصرف عنه: تحوّل عنه وتركه، قال تعالى: ﴿ثم انصرفوا صرف الله قلوبَهم﴾[1].

– تصاريف الأمور: تواليها وتخالفها.

– الصَّرّاف: من يبدل نقدا بنقد.

– الصِّرافة: مهنة الصرّاف.

– الصرف: التوبة؛ روي عن رسول الله ﴿صلى الله عليه وسلم﴾ أنّه ذكر المدينة فقال: "من أحدث فيها حدثا، لا يُقبل منه صرفٌ ولا عدل".

– الصِّرْف: الخالص، ينسب لغيره، يقال: شراب صرف، أي غير ممزوج.

– صرف الدهر: نوائبه وحدثانه، وقد سمي بالصرف لأنه يصرف الأشياء عن وجوهها.

ـ والصّرف اصطلاحا: "التصريف علم بأصول تعرف بها أحوال أبنية الكلم التي ليست بإعراب"[2].

ويُعّرف بأنّه: "علم بأصول تعرف بها أبنية الكلم الّتي ليست بإعراب ولا بناء، وموضوعه الألفاظ العربيّة من حيث تلك الأحوال، كالصّحة والإعلال والأصالة والزّيادة ونحوها، ويختصّ بالأسماء المتمكّنة والأفعال المتصرّفة"[3].

---

[1]– سورة التوبة، الآية 127.

[2]– محمود سليمان ياقوت: الصرف التعليمي والتطبيق في القرآن الكريم، مركز التوثيق التربوي، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، ص 13.

[3]– الاستربادي رضي الدين: شرح شافية ابن الحاجب، تحقيق محمد نور حسن ومحمد الزفزاف ومحي الدّين عبد الحميد، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، عام 1982، ص 1.

كما يُعرّف بأنّه: "تغيير في بنية الكلمة لغرض معنويّ أو لفظيّ، ويراد ببنية الكلمة هيئتها أو صورتها الملحوظة من حيث حركتها وسكونها وعدد حروفها وترتيب هذه الحروف"[1].

والمعنى الاصطلاحي هو الذي اتفق عليه المختصّون في العلم، والمشتغلون به في بحوثهم ومؤلفاتهم. ولعلم الصّرف مفهوم معيّن عند المشتغلين بالدراسات اللّغوية، يدور في إطار أمرين:

أ- جعل الكلمة على صيغ أو أبنية مختلفة لأداء ضروب من المعاني، فإذا كان لدينا أصل لغوي مثل (ك ت ب) نستطيع أن نأتي منه بعدّة صيغ صرفية للدّلالة على بعض المعاني، نحو: كَتَب، يَكتُبُ، كاتِبٌ، كاتَبَ، مكتوب، كتابة، كُتُب ... وسواها من الصّيغ الّتي يمكن بناؤها أو توليدها من الكاف والتّاء والباء للتّعبير عن بعض المعاني.

ويتّصل بهذا الأمر الأول اختلاف صيغ الاسم للمعاني الّتي تطرأ عليه كالتّصغير، والنّسب والتّكسير، والتّثنية والجمع، وغير ذلك.

ب- تغيير الكلمة عن أصلها لغرض آخر غير اختلاف المعاني، نحو تغيير الفعل الماضي (قَوَلَ) إلى (قال) فهذا الغرض لم يأت لغرض معنويّ أو دلاليّ.

وحين يهتمّ علم الصّرف بهذا التّغيير الّذي يتناول بنية الكلمة وصيغتها يبيّن ما في حروفها من أصالة أو زيادة أو حذف أو صحّة أو إعلال أو إبدال، أو غير ذلك من أنواع التّغيير الّتي لا تتّصل بالمعنى ولا تؤثّر فيه[2].

---

[1]-ابن هشام الأنصاري : شذا العرف في فن الصرف، تحقيق مصطفى أحمد عبد العليم، مكتبة المعارف، الرياض، السعودية، ط 1، عام 2001، ص 9.

[2]-محمود سليمان ياقوت: الصرف التعليمي والتطبيق في القرآن الكريم، مركز التوثيق التربوي، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، ص 14.

وقد قال (ابن عقيل) (600-672 هـ) في تحديد وبيان المقصود من هذا المصطلح: "التصريف عبارة عن علم يُبحث فيه عن أحكام بنية الكلمة العربية، وما في حروفها من أصالة وزيادة وصحة وإعلال، وشبه ذلك"[1].

وسوَّى الشيخ (الحملاوي أحمد) بين الصّرف والتّصريف، وجعله من النّاحية الاصطلاحية يدور في إطار معنيين هما:

- المعنى العملي: تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلفة لمعان مقصودة، لا تحصل إلّا بها، كاسمي الفاعل والمفعول، واسم التفضيل، والتثنية، والجمع، إلى غير ذلك.
- المعنى العلمي: علم بأصول تعرف بها أحوال أبنية الكلمة التي ليست بإعراب ولا بناء.

واستعمل الأستاذ (عباس حسن) مصطلح (التّصريف) وعرفه بقوله: "التعبير الذي يتناول صيغة الكلمة وبنيتها، لإظهار ما في حروفها من أصالة، أو زيادة، أو حذف، أو صحة، أو إعلال، أو إبدال، أو غير ذلك من التّعبير الّذي لا يتّصل باختلاف المعاني".

ويضيف الأستاذ (عباس حسن) بقوله: "فليس من التّصريف، عند جمهرة النّحاة، تحويل الكلمة إلى أبنية مختلفة لتؤدي معاني مختلفة (كالتّصغير، والتّكسير، والتّثنية، والجمع، والاشتقاق ...)، ولا تغيير أواخر لأغراض إعرابية، فإن هذا التعبير وذلك التحويل يدخلان في اختصاص النّحو وبحوثه عند تلك الجمهرة"[2].

---

[1]- ابن عقيل على: شرح ألفية ابن مالك، 4:191، نقلا عن نفس المرجع السابق، ص 14.

[2]- المرجع نفسه، ص 14.

ثانيا: نشأة النّحو والصّرف وأسباب ظهورهما

أ- نشأة النحو وأسباب ظهوره:

جاء الإسلام واللّغة العربيّة مستمسكة أدوات التّعبير ولها تراث أدبي حافل بنشر المشاعر الوجدانية والاجتماعية، وقد اتفقت الكلمة على الاعتداد بهذا التراث والإعجاب به منذ عصر الجاهلية حتّى اليوم.

والعرب أمّة الفصاحة والبلاغة تتأثّر بالبيان الرّفيع والجملة الوجيزة الموحية، وكانت أسواق العرب في جاهليتها قد قامت بالاصطفاء من لغات القبائل، وأخذ الشعراء والبلغاء أنفسهم بما أجمعوا على استحسانه منها حتى تنافسوا في ذلك، وأصبحت هذه اللغة المصطفاة هي المتفق على التّعبير بها عمّا يخالج النّفوس من أغراض وأحاسيس، وصرنا نسمع شبه هذا الإجماع على سلامة لغة قبائل الجزيرة على لغات أهل السواحل لمخالطتهم الأجانب في الأسفار والتّجارة.

فلّما كان الفتح واختلاط العرب الفاتحين بالشعوب التي كانت تحت سيطرة الفرس والبيزنطيّين والأحباش ودخول كثير من هؤلاء في الإسلام واضطرارهم إلى تعلّم ما استطاعوا من العربيّة – وكان بين العرب الفاتحين وهؤلاء الشعوب اختلاط وأخذ وعطاء – تسرب الفساد إلى لغة كثير من العرب، وبدأ يسمع لحن في التخاطب قليلا في الأول ثم أخذ في الانتشار، حتّى لفت إليه أنظار المسؤولين وغيرهم من أهل الحل والعقد. ويعتبر اللّحن الباعث الأوّل على تدوين اللّغة وجمعها، وعلى استنباط قواعد النّحو وتصنيفها، فقد كانت حوادثه المتتابعة نذير الخطر الّذي هبّ على صوته أولو الغيرة على العربيّة والإسلام. وقد حملهم انتشار اللّحن على الاجتهاد لحفظ هذه اللّغة وتيسير تعلّمها للأعاجم، وشرعوا يتكلمون في الإعراب وقواعده حتىّ لهم مع الزمن هذا الفنّ.

والذي تُجمِع عليه المصادر أن النّحو نشأ بالبصرة وبها نما واتّسع وتكامل وتفلسف، وأن رؤوسه بنزعَتَيْه السماعية والقياسية كلهم بصريون.

وأوّل من أرسل في النّحو كلاما هو (أبو الأسود الدّؤلي) (ت.27 ه)، وقيل إنّ (عليّ ابن أبي طالب) – رضي الله عنه – ألقى[1] على (أبي الأسود) شيئا من أصول هذا النّحو ثم قال له: "اُنحُ هذا النّحو" فسُمّي الفنّ نحوا.

ب– نشأة علم الصرف:

لقد جعل القدماء الحديث عن الصّرف ومسائله ومعالجة القضايا التي تندرج تحته في آخر الكتب الّتي ألّفوها، لأنّهم كانوا يستهلّونها بـ (النحو). يقول (ابن جني): "إنك لا تكاد تجد كتابا في النحو إلا والتّصريف في آخره ... فالتّصريف إنّما هو لمعرفة أنفس الكلم الثّابتة، والنّحو إنّما هو لمعرفة أحواله المتنقلة. ألا ترى أنك إذا قلت (قام بكرٌ) و(رأيت بكرًا) و(مررت ببكرٍ)، فإنّك إنّما خالفت بين حركات حروف الإعراب لاختلاف العامل، ولم تعرض لباقي الكلمة ؟ وإذا كان كذلك فقد كان من الجواب على من أراد معرفة النحو أن يبدأ بمعرفة التّصريف، لأنّ معرفة الشّيء الثّابتة ينبغي أن تكون أصلا لمعرفة حاله المتنقلة".

وقد احتوى هذا النّص الّذي نقلناه عن (ابن جنّي) على بعض الأمور المهمة التي تتصل بالتفكير اللغوي عند القدماء، وتلك الأمور هي:

1– هناك صلة واضحة بين النّحو والصّرف في الأعمال العلميّة الّتي وضعها القدماء وهم يجعلون الصّرف في آخر تلك الأعمال بعد انتهائهم من الدّرس النّحوي، وهذا ما نجده في كتاب (الكتاب) لـ (سيبويه).

[1]–الأفغاني سعيد: من تاريخ النحو ، دار الفكر، القاهرة، مصر، د. ت.، ص 18.

2- إن الصّرف متّصل ببنية الكلمة. أما النّحو فهو متّصل بأواخر الكلمات، كما رأينا في كلمة (بكر) الواردة في الجمل الثلاث السابقة، إذ وقعت مرفوعة على أنها فاعل، ثم منصوبة على أنها مفعول به، ومجرورة على أنها اسم مجرور.

على اللغوي أثناء دراسة اللغة أن يبدأ بالصرف لأنه تمهيد لمعرفة النحو والإلمام بجميع موضوعاته[1].

ومن الواضح تماما أنّ اللغة عبارة عن مجموعة من الأصوات. وانطلاقا من هذه الأصوات التي تأتلف وتتداخل فيما بينها، تتكوّن الكلمات، ومن مجموع هذه الأخيرة تتكوّن الجملة الّتي ينبغي أنْ تدلّ على معاني مفيدة، ومن هنا، لا تخلو أيّ لغة من عناصر أربعة: الأصوات، والأبنية، والتراكيب النحوية والدلالة أو المعنى.

وقد تفرّع علم اللّغة إلى عدّة فروع يهتم كلّ واحد منها بدراسة جانب من اللّغة، وهي الصّوتيات وعلم الصّرف وعلم النّحو وعلم الدّلالة.

ويتعامل علم الصّرف مع بنية الكلمة عن طريق تحليلها إلى أصغر عناصرها الصّرفية، ولذلك يهتمّ علم الصّرف عند المحدثين بتلك الأحرف الأربعة على أساس وجود وظيفة محدّدة لها هي تحويل الماضي إلى المضارع، ومن أمثلة ذلك أنّ الفعل الماضي (ذهب) نستطيع تحويله إلى المضارع بواسطة حروف أربعة، فنقول أذهب ويذهب وتذهب ونذهب. ويهتمّ المحدثون باسم الفاعل (ذاهب) مثلا؛ من حيث النّظر في الألف الّتي تُعدُّ الأساس في إنتاج صيغة فاعل (الدّالة على اسم الفاعل نفسه)[2].

وممّا لا شك فيه أنّ اللّغة نظام من العلامات والوحدات اللّغوية ووسيلة للاتّصال فيما بيننا، فهي أداة للتّعبير والإبانة والإفصاح عمّا يختلج في نفوسنا،

---

[1]- المرجع السابق ، ص 19.

[2]- المرجع نفسه، ص 20-21.

وحتّى تحيا هذه اللّغة متطورة وتمارس وظيفتها على أكمل وجه يجب أن تخضع لمجموعة من القواعد والضّوابط التي تحفظها من اللّحن، فإذن للّغة علاقة متينة ووطيدة بقواعدها النّحوية والصّرفية، وهذا ما سنعرضه في العنصر التالي.

ثالثا: علاقة القواعد النحوية والصرفية باللغة

"القواعد وسيلة لضبط الكلام وصحّة النّطق والكتابة، وليست غاية مقصودة لذاتها. وقد أخطأ كثير من المعلّمين حين غالوا بالقواعد واهتموا بجمع شواردها والإلمام بتفاصيلها والإثقال بهذا كلّه على التلاميذ، ظنا منهم أن في ذلك تمكينا للتلاميذ من لغتهم وإقدارا لهم على إجادة التعبير والبيان"[1].

فاللّغة تعني "اسم الجنس للكلام المنطوق وغير المنطوق"[2].

والنّحو يعني العلم الّذي يقيد ذلك الكلام بقوانين وأحكام خاصّة، و كلّ لغة إلا وتتألّف من شيئين أساسيين هما: المفردات من جهة، والقواعد الّتي تنظّمها في حالات الإفراد والتّركيب من جهة أخرى.

لهذا ارتبط تعلّم اللّغة بقوانينها؛ لأنّه لا يجوز استعمال المفردات كيفما اتّفق، فالصّلة بين فروع اللّغة جوهرية، ذلك لأنّ الفروع جميعها متّفقة على تحقيق الغرض الأصلي منها.

رابعا: علاقة علم النحو بعلم الصرف

تجمع بين علم النّحو وعلم الصّرف علاقة وطيدة مبنيّة على التّلاحم والتّكامل من

---

[1]– عبد العليم إبراهيم: الموجّة الفنّيّ لمدّرسي اللّغة العربيّة، ص 203.

[2]– عوض محمد الفوزي: المصطلح النحوي. نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري، الطبعة الأولى، 1981، جامعة الرياض، ص 18.

حيث وظيفتهما "فليس للنّحو من المباني إلا ما يقدمه له الصّرف، ومن هنا ندرك مدى التّرابط بين العلمين وحتّى يصحّ التفريق بينهما صناعيا لا تبرّره إلاّ رغبة في التحليلّ"[1].

وحاجة النّحو إلى الصّرف تظلّ ماسّة لاعتماده عليه في مواطن كثيرة، والصّلة بينهما صلة متينة في اللّغة العربية، إذ لا يمكن الفصل بين النّحو والصّرف في مواقف وظيفيّة لأنّ دراسة الصّرف تكون في خدمة دراسة النّحو، ولا نستطيع الاهتمام بأحدهما دون الآخر.

ولقد تَنَبَّهَ نحاة العربيّة إلى تلك العلاقة الوطيدة بين النّحو والصّرف، وأعربوا عن أهمّيتها بين فروع اللّغة، كونها تمثّل وساطة العقد بينهما، يقول السّيوطي: "وأمّا التّصريف فإنّ من فاتَه علمه فاتَه المعظم"[2].

ومن ذلك ينبغي أن ننظر إلى تعليم اللّغة "على أنّها وحدة مترابطة متماسكة وليست فروعا متفرقة"[3].

من هنا ندرك أنّ للتّدريب على القواعد اللّغوية (بحنوها وصرفها) في المدارس الجزائرية بمراحلها الثّلاث، أهمّيةً قصوى وخاصّة في ضوء هذه البيداغوجيا الجديدة التي تبنّتها وزارة التّربية الوطنيّة وطبّقت في المدارس منذ عام 2003، إذ أصبحت هذه القواعد لا تدرّس للمتعلّمين لتُحفظ حفظا ببغاويا، وإنّما المهمّ في مدى توظيف هذه المعلومات في الكلام والقراءة والكتابة.

---

[1]– تمام حسّان: اللغة العربية. معناها ومبناها، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، عام 1973، ص 37.

[2]– السيوطي: المزهر في علوم اللّغة وأنواعها، شرح وتحقيق محمد أحمد جاد المولى وآخرين، دار الجيل، بيروت، لبنان، د. ت.، ج 1، ص 330.

[3]– عبد العليم إبراهيم: الموجهه الفنّي لمدرسي اللغة العربية، ص 203.

خامسا: أهمّية تدريس القواعد النّحوية والصّرفية

من خلال ما سبق ندرك أن القواعد النّحوية وسيلة لضبط الكلام وصّحة النّطق والكتابة، وليست غاية مقصودة لذاتها، وقد أخطأ المعلّمون حين غالوا بالقواعد وأنزلوها منزلة أصبحت فيها غاية لا وسيلة، فاهتمّوا بجمع شواردها والإلمام بتفاصيلها والإثقال بهذا كلّه على المتعلّمين، ظنّا منهم أنّ في ذلك تمكينا للمتعلّمين من لغتهم وإقدارهم على إجادة التّعبير والقراءة.

يقول الأستاذ (أحمد رضا) في شأن القواعد: "لا أراني مبالغا إذا قلت أن اللّغة هي في الأغلب أصول وقواعد وأساليب تجري عليها، أكثر ممّا هي مفردات وألفاظ، فالمفردات كثيرة التّعرض للتطوّر ممّا قد يؤدّي مع طول المدّة إلى تغيّر شكل الكلمة، وهكذا تموت كلمات وتحيا أخرى. أما طرق الاشتقاق والتركيب فثابتة لا تتغيّر إلّا فيما ندر".

والمغزى من هذا كلّه أن اللّغة لا تكتمل شخصيتها لدى جميع الأمم إلّا بقواعدها وقوانينها، سواء أدّت وظيفتها أم لم تؤدّها، ولا يعني أيضا أنّ للقوانين اللّغوية قداسة وهيمنة على المجتمع، ولا يجوز لأفراده أن ينفلتوا من أهمّيتها، وإنّما المقصود هو الدّور الوظيفي الّذي يتمثّل في المعنى وتحديد أهداف الكلام.

وعليه فإنّ تدريس مادّة (القواعد) أمر ضرورّي بالنّسبة للمتعلّم، وذلك لكون القواعد تمثّل الضّابط المحكم للّغة العربيّة، فبتعلّمها يتمكّن المتعلّم من التّمييز بين مختلف الأساليب والظواهر اللّغوية، الّتي تجعله يتأكّد من صحّة أو خطأ صيغة أو تركيب لغويّ. وعمليّة تدريس النّحو تحققّ مجموعة من الأهداف نوجزها فيما يلي:

– تمكين المتعلّم من ممارسة التّعبير الشّفويّ والكتابيّ بعيدا عن الأخطاء.

– ترسيخ عادات سليمة تمكّنه من استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالا صحيحا خاليا من الأخطاء النّحوية.

– إكساب المتعلّم القدرة الاتّصالية العملية والدقة في تركيب الجمل، حسبما يقتضيه السّياق.

– تمكين المتعلّمين من استخدام الأحكام النّحوية والصّرفية في مواقف لغوية متنوعة.

– إثراء الرّصيد اللّغوي لدى المتعلّم، وتعويده على التّفكير المنطقيّ المنظّم.

– تنمية أذواق المتعلّمين من خلال الموازنة بين العبارات والتّراكيب، ومن ثمّة تحقيق الوعي بمنطق اللّغة وفهم نظامها.

– دفع المتعلّم إلى التّفكير في عبقريّة اللّغة، عن طريق فهم قواعدها وطرق إنتاجها. و"القواعد تنمّي العقل الرّياضي لانطلاقها من مبدأ القاعدة التي تعمّم، والّتي يجب تطبيقها"[1].

– لمّا كانت الصّلة وثيقة بين النّحو والمعنى، كان تعلّم النّحو مفيدا للتّربية العقلية الّتي تعتمد على التحليل والمقارنة والاستنتاج والحكم، وفهم التّعابير المعقّدة والغامضة، و"التّدريب على دقّة التّفكير والقياس المنطقيّ، وهكذا فإنّ القواعد تنمّي القدرة على التّعليم ودقّة الملاحظة"[2].

– بناء أسس دقيقة لتقليد العرب الفصحاء في طرائق كلامهم ومحاكاتهم في أساليب لغتهم وتعابيرهم.

---

[1]– صياح أنطوان: دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرق تعليمها، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط 1، عام 1995، ص 109.

[2]– عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 195.

بعبارة أخرى، فإنّ الهدف من تدريس القواعد اللّغوية يكمن في تمكين المتعلّمين من القراءة الجيّدة والكتابة الصحيحة والحديث الفصيح، وهي تعرّفنا على الصّواب والخطأ في الكلام والكتابة.

ومنه فالغاية هي الفهم والإدراك، لا حشو المعلومات في الذّهن والحفظ الأعمى. والتّربيـة – كما قـال أحد المربيـن – هي "أن نعـرف كيف نستغّل الوقت، والعبرة في الكيف لا في الكمّ، وما هي الفائدة من توفير وقت لحفظ أشياء كثيرة إذا لم تتجاوب مع ذكائنا ونفوسنا ..."[1].

ويثبت علم النّفس أنّ أكثر الأشياء الّتي تُنسى هي الّتي تُحفظ بصورة سطحية، ولا تُفهم بعمق ووضوح، وأنّ ما نتعلّمه بإرادتنا وجهدنا الخاصّ، وعلى مهل وتأنّ هو الّذي يثبت في الذّهن ويسهل تذكّره، والعكس صحيح.

وهكذا "فالقواعد ليست غاية في ذاتها، إنّما هي وسيلة لغاية أبعد، وهي استقامة النّطق والكتابة وصحّة العبارة، ويستهدف تعليم القواعد في المدرسة الابتدائية بالدرجة الأولى الفوائد العملية قبل الفوائد المنطقية ..."[2].

ويقول الدكتور(إبراهيم عبد العليم) أيضا:"القواعد وسيلة لربط الكلام وصحّة النّطق والكتابة، وليست غاية في حدّ ذاتها، وقد أخطأ كثير من المعلّمين حين غالوا بالقواعد، واهتمّوا بجمع شواردها والإلمام بتفاصيلها، والإثقال بهذا كله على التّلاميذ، ظنّا منهم أنّ في ذلك تمكينا لهم من لغتهم، وإقدارهم على إجادة التعبير والبيان".[3]

---

[1]– الهاشمي عابد توفيق: كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية، ص 247.

[2]– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

3–عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 203.

سادسا: تدريس القواعد بين المعارضين والمؤيدين

يرى بعض المربين أنّه يمكن الاستغناء عن دراسة القواعد دراسة مقصودة لذاتها في حصص مستقلّة وبنظام خاصّ ومنهج محدّد، والاكتفاء بتدريب التلاميذ على الأساليب الصّحيحة قراءة وكتابة، والعناية بأسلوب الكلام في التّدريس من خلال حصص القراءة والتّعبير والمحفوظات ... بعرض مسائلها عرضا، وتسمّى هذه الطّريقة بالطّريقة العرضية أو الطّبيعية أو اللّاشعورية.

"فيكون للمحاكاة أثر في تقويم الألسنة، لأن تخصيص بعض الحصص لتدريس القواعد ضرب من العبث، وفيه تبديد للجهود بدون ثمرة تعود على التّلميذ ..."[1].

وحجج هؤلاء المربّين هي كالآتي:

1- الطفل يلجأ إلى المحاكاة في أوّل مراحل النّطق بألفاظ اللّغة، فهو يستمع كلام والديه، وكلام من يعيشون حوله، فيعمد إلى استعمال تلك الكلمات والجمل والنّطق بها، والتّفاهم مع غيره بها، دون أن يلجأ إلى شرح الكلمات أو الرّجوع إلى معجم، وقياسا على هذا، فهم يرون أنّه يمكن تعليم الطّفل كيفية مراعاة قواعد اللّغة في كلامه، ولا تدرّس له تلك القواعد إلّا بعد أن يكبر، وتظهر حاجته إلى الدّراسة التّفصيلية للخصائص اللّغوية.

2- اللّغة نشأت قبل نشأة القواعد، فالقواعد هي وليدة اللّغة وليس العكس، واللّغة عاشت أزمنة طويلة سليمة، لم تكن حينها القواعد موجودة، وكان العرب في الجاهلية لاسيما في الصحراء هم المرجع الذي اعتمد عليه العلماء في وضع القواعد، إذ كانوا يتحدّثون باللّغة العربيّة الفصحى سليقة، ولا يعرفون لها أصولا ولا قواعد، يقول

[1]- عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 203.

مجموعة من الأساتذة في كتاب (كيف نعلم أطفالنا): "لقد كان العرب في جاهليتهم يتكلّمون العربية الفصحى، ولاسيما في الصحراء كما يتكلّم أحدنا العامّية بسهولة ويسر، والسّبب في ذلك أنّ العربيّ كان يسمع اللّغة العربيّة منذ نعومة أظافره بشكلها الصّحيح المضبوط، ويشبّ وهو يسمعها صحيحة، فيتكلّمها صحيحة ..."[1].

3- "القواعد صعبة جافّة، تُسْئِم التلاميذ وتُنَفِّرهم، وهي ليست إلا نوعا من التّحليل الفلسفيّ المنطقيّ، وهي – إلى ذلك – أمور معنويّة تجريديّة، والتّلميذ إنّما يميل إلى المحسوسات، وفيها كثير من التّحليل الّذي يعجز عنه صغار التّلاميذ، والتّقاسيم والمصطلحات الّتي تُنقل إليهم ..."[2]

4- تدريس القواعد كمادّة مستقلّة، وفي حصص مستقلّة، حمل التلاميذ على اعتبارها غاية في ذاتها فعمدوا إلى حفظها واستظهارها دون فهم، وأهملوا الجانب التّطبيقيّ منها وغايتها العملية.

5- تدريس القواعد لم يمكّن التّلاميذ من التّعبير السّليم، لأنّ كثيرا منهم يحفظون القواعد دون استعمالها استعمالا صحيحا، فأسلوبهم ركيك وعباراتهم رديئة، وتعبيرهم ضعيف، "وقد لوحظ أن كثيرا من الأدباء المرموقين قليلو الإلمام بالقواعد، ومن هذا يتبيّن أنّه لا صلة بين حفظ القواعد وإجادة التعبير ..."[3]

---

[1]- الهاشمي عابد توفيق: كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية، ص 246.

[2]- عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 204.

[3]- المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

6- "ثبت أنّ القواعد قليلة الجدوى في صيانة اللّسان والقلم عن الخطأ، بدليل أنّ أكثر التّلاميذ حفظا لها واستظهارا لمسائلها، يخطئ في كتابته خطأ فاحشا ..."[1].

وهناك فريق آخر من المربّين يرى أنّه لا بدّ من تدريس القواعد، وهذه فكرة لا استغناء عنها، وأمر لا مناص منه، وحججهم في ذلك هي كالآتي:

1- القواعد وسيلة لتمييز الخطأ، وتجنّبه في الكلام والكتابة.

2- القول بأنّ محاكاة الأساليب الصّحيحة تُغني عن تدريس القواعد، أمر مقبول في ظاهره، ولكن مُثل المحاكاة غير متوافرة، حتّى في دروس اللّغة العربيّة نفسها، وطغيان اللّغة العاميّة – كذلك – يعيق هذه الوسيلة.

3- القواعد تربّي في التّلاميذ القدرة على التّحليل والاستنباط، وتعوّدهم دقّة الملاحظة والموازنة بين التّراكيب المختلفة والمتشابهة.

4- تمرّن التّلميذ على دقّة التّفكير، وعلى البحث العقليّ والقياس المنطقيّ، والتلاميذ بحاجة إلى هذا متى وصلوا إلى سنٍّ معيّنة، ومن واجب المدرّسين جميعا أن يعملوا على رفع مستوى التّفكير عند التّلاميذ، ودروس القواعد من أحسن الفرص الّتي ينتهزها مدرّسو اللّغة العربيّة لإسهامهم في هذا الواجب التعليميّ[2].

5- القواعد تضع أسسا دقيقة مضبوطة للمحاكاة والمِران على الأساليب الصّحيحة، وذلك لأنّ التّكرار في المِران العلميّ لا يكسب التّلميذ صحة النّطق، إذا حدث بدون قيد أو ضابط، ولا يمكن الوصول إلى الاستعمال اللّغوي الصّحيح بالتّدريب العام المبهم، ولكن يمكن ذلك بالتّدريس المقيّد، الّذي يقوم على أسس محدّدة، لأنّ اللّغة

---

[1]- المرجع السابق، الصّفحة نفسها.

[2]- المرجع نفسه: ص 204.

استعمال الأساليب الصحيحة، وإذن فلا بد من قواعد يُرجَع إليها حين الشّك واللّبس، وشتّان ما بين عادة تقوم على المحاكاةّ ، وأخرى تعتمد على أحكام أصول[1].

6- الحاجة إلى وضع قواعد اللغة في القرن الأوّل الهجريّ وما بعده قد نشأت عمّا طرأ على الألسنة من فساد وانحراف، بسبب اختلاط العرب بالأعاجم، ولم يكن الإمام عليّ – على ما يقول بعض الرواة – عابثا حين أشار على أبي الأسود الدّؤلي بوضع النحو، وكذلك لم تكن الجهود المضنية المتتالية التي بذلها أئمّة النّحو نوعا من التّسلية، أو لملء أوقات الفراغ. ولأنّ الموقف شر من الموقف الذي استدعى وضع هذا النّحو، فاللّغة الدّارجة بعيدة عن الفصحى، ومعاول اللّغات الأخرى لا تفتأ تهدّمها، وهذا ما جعل دراسة القواعد أمرا واجبا.

7- القواعد بريئة من اتّهام المعارضين لها بالصعوبة، وما ينسبونه إليها من عيوب، وإخفاق في تحقيق الغاية منها، وقد يرجع الذّنب إلى المنهج، أو الكتاب، أو المدرّس، أو الجهل بالغرض من القواعد والمبالغة في فهم منزلتها.

جـ – ماهية التمرين:

تعدّ مرحلة تبليغ المحتوى التّعليميّ (النّحويّ) وطريقة إيصاله إلى ذهن المتعلمّ مهمّة، لكن هذه العمليّة – على أهمّيتها – تبقى ناقصة وغير كافية إلّا إذا استكملت بمرحلة تدريبيّة، ترسيخيّة، تؤدّي إلى استظهار القواعد في أذهان المتعلّمين.

[1]– المرجع السابق، ص 205.

وينبغي أن تكون هذه التّدريبات منسجمة والهدف الرّئيسي من تعليم النّحو، المتمثّل في إكساب المتعلّم الكفاءات اللّغوية الأربع (الفهم، القراءة، التّعبير الشّفهي، والتّعبير الكتابي).

ونجاح عملية التّعليم والتّعلم متوقف إلى حدّ بعيد على عمليّة التّرسيخ "لأنّ اللّغة أولا وقبل كل شيء استعمال وممارسة، والمتعلّم لا يكتسبها عن طريق محاكاته لما يسمعه من الكلام والجمل بل عن طريق تمثله للعمليات المحدثة لها، أي باستنباطه للبنى اللّغوية من المسموع ليتّخذها أنماطا ومثلا يستطيع أن يفرع عليها كلاما كثيرا أثناء استعماله للّغة"[1] لهذا لا يجب إهمال المرحلة التّرسيخية في تعليم الظواهر اللّغوية وتعلّمها، وبما أنّ اللّغة أداء فعليّ واستعمال مستمرّ، فالتّمارين النّحوية ضروريّة في عمليّة التّحصيل والاكتساب اللّغويين، لأنّ المتعلّم بفضلها يعيش اللّغة وهو يتكلّمها، وذلك أنجع وسيلة في تثبيت الأنظمة والمثل والأنماط اللّغوية وجعلها أكثر مرونة وعفوية، لذلك سنتطرق بالتّفصيل إلى مفهوم التّمرين وأنواعه اللّغوية ودوره ووظائفه وشروط ومقاييس بنائه، وكل عنصر من العناصر السالفة الذّكر حديث يخصه.

أولا. مفهوم التمرين

أ. لغة: مشتق من الجذر (مرن)، ومرن مرانة ومرونا: لانَّ فيه صلابة، ومرَّنْتُه تمرينا: لَيَّنْتُه.

[1]– عبد الكريم بن محمد: تعليمية النحو في مرحلة التعليم الثانوي العام، ص 53، نقلا عن الحاج صالح عبد الرحمان: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرس اللغة العربية، مجلة اللسانيات، ص 57.

ب. اصطلاحا: هو إجراء تدريبيّ منصبّ على التطبيق والمعالجة، في صيانة أسئلة إجرائية، وفي مفهومه العام: هو خطاب ينتجه المدرّس، يوجهه للمتعلّم قصد قياس ردّ فعله.

ج. في تعليميات اللّغات: يحدَّد التّمرين في تعليمية اللّغات على أنّه نشاط يشارك فيه المتعلّم على نحو إيجابيّ، يخضع لمقاييس علميّة ذات أهداف محدّدة، يتناسب مع مستوى حاجيات المتعلّم، ويهدف إلى تنمية الملكة اللّغوية والتّبليغيّة[1]، كما أنّ له هدفا يتمثل في وضع وظائف الوحدات اللّغوية المعروضة والمشروحة في وضعها الخاصة بها.

ويلتقي التّمرين بهذا المفهوم، مع ما يرمي إليه الدّارسون البنويون من سعيهم إلى وضع أنظمة تدخل في إطار نمذجة اللّغة.

ثانيا. دور التمرين ووظائفه

تتمثّل أهمّية التّمارين في إكساب المتعلّم القدرة على التّصرف في البنى اللّغوية ومحاولة تجسيدها في الواقع كممارسة تمكّن المتعلّم من التّواصل السّليم، ولها أدوار وفوائد يمكن إجمالها فيها يلي:

أ. دفع المتعلّم إلى التّمكن من إجادة اللّغة عن طريق البحث والاكتشاف اللّغويين، القائمين على التّفكير اللّغوي الّذي يسبق ويرادف عمليّة حلّ كلّ تمرين لغويّ.

ب. وسيلة لتثبيت البنى اللّغوية واستثمارها.

[1]– بن عمار فتيحة، بودلعة حبيبة، أوشيش كريمة ومكي صليحة: واقع الممارسة اللغوية في المدرسة الجزائرية (الطور الثالث نموذجا)، مجلة اللسانيات، العدد 10-005، ص 116.

ثالثا. أنواع التمارين:

التّمارين أشكال كثيرة ومتنوّعة، كلّ نوع منها يناسب مرحلة معيّنة من مراحل التّعليم، من أهمّها:

1. تمارين التحليل:

تمثّل هذه التّمارين أشكالا معيّنة كتمارين:

أ. تمارين التّفرقة والتّمييز: الّتي يُطالب المتعلم فيها بإيجاد صيغة لغويّة ما، تظهر في عدة أشكال، منها: الإعراب، والضّبط بالشّكل بمراعاة القواعد النّحوية والتّعيين والاستخراج.

ب. تمارين الاستدلال: وتعرف هذه التّمارين بتمارين الاستكشاف، وتأتي في صياغات متعدّدة منها: (وضِّحْ) و(بيِّنْ).

ج. تمارين الفهم والتّصوير: وهذا النّوع من التّمارين يسمح ببناء متدرّج للقاعدة، بتطبيق عمل أو ملاحظة أو فهم، وهي تمارين تلقين نوعية.

2. تمارين التّركيب:

يمثل هذا النّوع من التّمارين عدّة أشكال، منها:

أ. تمارين ملء الفراغ[1]: الّتي تقدّم للمتعلّم جملا أو نصوصا تتخلّلها فراغات ومجموعة من العناصر الّتي تُكمّل بها الجمل والنصوص.

ب. تمارين تكوين الجمل: في هذا الصّنف من التّمارين، يُطلب من المتعلّم إنشاء جمل على قاعدة معنيّة درسها، وقد يُقدّم له نموذج ويُطلب منه الاقتداء به.

---

[1]– بن عمار فتيحة، بودلعة حبيبة، أوشيش كريمة ومكي صليحة: واقع الممارسة اللغوية في المدرسة الجزائرية (الطور الثالث نموذجا)، ص 116.

ج. تمارين التّحويل والتّصريف[1]: تأتي في إطار سلسلة كلمات يُطلب تحويلها إلى نمط آخر.

د. تمارين الاستبدال: تقوم على أساس استبدال عنصر لغويّ بآخر دون تغيير البنية التّركيبية، ومن أنواعه:

الاستبدال البسيط: يتناول الموضع الواحد من الصّيغة، ومثاله:

- نال الطّالب المجتهد الجائزة.
- تحصّل الطّالب المجتهد على الجائزة.
- فاز الطّالب المجتهد بالجائزة.

هـ. تمارين التّكملة عن طريق الزّيادة: وتتمّ عن طريق زيادة عنصر لغويّ للجملة الأصليّة، للحصول على جملة فرعية طويلة مثل:

- الطّالب يُحضّر دروسه.
- الطّالب المجدّ يُحضّر دروسه.
- الطّالب المجدّ يُحضّر دروسه كلّ يوم.
- الطّالب المجدّ يُحضّر دروسه كلّ يوم دون ملل.

3. التّمارين التّبليغية[2]: يقوم هذا النّوع من التّمارين على الجانب الشّفهيّ من اللّغة، ومن أنواعه:

أ. تمارين الحديث من خلال الصّورة: في هذا النّوع من التّمارين، يتحقّق بتقديم للمتعلّمين بعض الصّور الّتي يستغلّونها للحديث، على أن يكون الموضوع المختار

---

[1]– بلعيد صالح: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، 2000، ص 34.

[2]– بن عمار فتيحة، بودلعة حبيبة، أوشيش كريمة ومكي صليحة: واقع الممارسة اللغوية في المدرسة الجزائرية (الطور الثالث نموذجا)، ص 123.

متعلّقا بالمفاهيم اللّغوية المستهدف ترسيخها في أذهانهم.

ب. تمارين تمثيل الأدوار: كأن يطالب المتعلّم بتمثيل دور مقدّم الأحوال – مثلا – الجّوية،مستغلّا ما تعلّمه في درس التّركيب الاسميّ.

ج. تمارين السّؤال والجواب: وتكون في شكل محاورات بين المتعلّمين، تهتم بمواقف تبليغيّة مختلفة، حريصين على أن تحتوي حواراتهم العناصر اللّغوية الّتي تعلّموها.

د. تمارين الألعاب اللغوية: كلغة تأليف القصّة، باستخدام المحصول اللّغوي للمتعلّمين، وهدفها إخراج المتعلّم من إطاره الفرديّ إلى العمل في إطار جماعيّ، عن طريق تفويج المتعلّمين.

وبعد استعراضنا لأنواع التّمارين والتّدريبات، نلاحظ أنّ الأنواع الأولى تمارين بنيوية. وعلى الرّغم من أهمّيتها في عمليّة ترسيخ المعلومات، فقد عيب عليها تقديمها للّغة في تراكيب جاهزة، مبتورة، معزولة عن أحوال الخطاب، بالإضافة إلى أنّها مجرّد تدريبات لغويّة آلية، تهتمّ بالجانب الكتابيّ للّغة على حساب الشّفهيّ.وهذا ما يؤدّي إلى صعوبة توظيف المتعلّم للبنى اللّغوية الّتي اكتسبها، في وضعيات شتّى وظروف التّبليغ والتّواصل.

ومع ظهور المقاربات التّواصلية في مجال البحث اللّساني، صار السّياق العمدة والمنطلق في تعليم اللّغة وترسيخ أنماطها ومثلها. فالمتعلّم لا يمكنه اكتساب القدرة التّواصليّة عن طريق معرفته للنّسق اللّغوي وحده، بل كذلك من معرفته لقواعد استعمال هذا النّسق في مختلف السّياقات، لذا يفضّل جل المتخصّصين في تعليمية اللّغات، التمارين التّبليغية الّتي تسعى إلى إكساب المتعلّم القدرة على التّصرف في مختلف البنى اللّغوية، مشافهة وتحريرا، وتوظيفها حسب أحوال الخطاب، من خلال

إخضاع التّمارين للشّروط العامة اعتمادا على الصّورة من أجل ربط اكتساب البنى اللغوية بالمواقف الخطابية المتجدّدة، ممّا يؤدّي إلى تسريع وتسهيل عمليّة الاكتساب اللغوي.[1]

رابعا. شروط ومقاييس بناء التمارين

حتّى يؤدّي كلّ تمرين دوره المنوط به، يجب أن تتوافر فيه جملة من الشّروط والمبادئ، لعلّ أهمّها:

- بناءَه على قوانين نفسيّة محكمة تجنبا للإفراط الّذي يؤدّي إلى النّسيان واندثار الجهد.
- إخضاعه لمقاييس منهجية محكمة تتناسب مع مستوى المتعلّم ورغباته وحاجياته.
- التّحديد المسبق للهدف المرجوّ من كل تمرين ينوي القيام به.
- التّحديد الدّقيق والمسبق للكفاءات اللّغوية المراد تحقيقها.
- التّحديد المسبق لطرق أداء التّمرين وإنجازه.
- التّحديد الدّقيق لما يستدعيه التّمرين من نشاط معرفيّ ونشاط عقليّ.

ولقد كان للدكتور (عبد الرحمان حاج صالح) في هذا الشّأن طريقة بناها على أربعة مقاييس جامعة:

- أن يأتي كلّ تدريب على الفور.
- أن ترتب عمليّاته حسب الأهمّية.
- الاكتفاء بنوع واحد من التّدريبات.
- تنويع هذه التّمارين وتدريجها.

[1]– بشوك المصطفى: تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ص 56 بتصرف.

هذا، ولتحقيق الأهداف المنتظرة من تعليم قواعد اللّغة، لا بدّ من أن يستند الأستاذ إلى إحدى الطّرائق الحيّة، البعيدة عن التّلقين والإلقاء، والمحاضرة، لأنّ هذه الطّرائق تقتل نشاط المتعلّم، وتجعله عنصرا سلبيّا لا يشارك في صقل قدراته وبناء كفاءاته.

المبحث الثالث: ماهية المدرسة ووظيفتها

المِدْراس والمِدْرَس هو: "الموضع الّذي يدرس فيه. والمدراس هو البيت الّذي يدرس فيه القرآن. كذا المدراس صاحب دراسة كتبهم. ومِفْعَل ومِفْعال من أبنية المبالغة، ومنه الحديث الآخر. حتى أتى المدراس بمعنى البيت الذي يدرسون فيه. قال: ومفعال غريب في المكان"[1].

ويرجع أصل لفظ (مدرسة) إلى اللفظ اليوناني (schole)، ويعني وقت الفراغ الذي يقضيه النّاس مع رفقائهم، أو لتثقيف الذهن. وتطوَّرَ اللّفظ بعد ذلك للإشارة إلى التّكوين الّذي يُعطى في شكل جماعي مؤسّسي، أو إلى المكان الّذي يتمّ فيه التّعلّم واتّباع أستاذ معيّن. ويفيد اللّفظ حاليا المؤسّسة الاجتماعية الّتي توكل إليها مهمة التّربية الحسّيّة والفكرية والأخلاقية للأطفال والمراهقين في شكل يطابق متطلّبات المكان والزمان ... وقد ظهر مفهوم (المدرسة) إثر الانتقال من التّربية الّتي تتكفل بها الأسرة إلى تربية عمومية، وتفيد المدرسة اليوم الخدمات العمومية الأساسية التي تتكفل بتدبير تنظيم التّكوين الأساسيّ للأفراد.

وفي التّراث العربيّ الإسلاميّ بدأت النّواة الأولى للمدرسة منذ الرسول ﴿صلى الله عليه وسلم﴾، حين كانت دار (الأرقم) – الصّحابي – معقل لقاء المسلمين لتدارس القرآن الكريم. كما أنّ المسجد النّبويّ بالمدينة المنوّرة ومسجد (قباء) كانا مكانين لنشر العلم والدّين الإسلاميّ. واتُّخذت الجوامع والمساجد مكانا للتّعليم في كافّة البلاد الإسلامية. وأنشئت إلى جانبها خزانات الكتب وبيوت الحكمة ودور العلم مثل (بيت الحكمة) الّذي أنشأه هارون الرشيد: (185هـ) و(دار الحكمة) بالقاهرة (395هـ). وبعد

[1]– ابن منظور: لسان العرب، المجلد 6، حرف (س)، ص 80.

هذه المرحلة بدأت تظهر فكرة المدرسة بمعناها الاصطلاحي أي كمؤسّسة تحتضنها الدّولة لنشر مذهب أهل السّنّة مثل (المدرسة النّظامية) ببغداد (457هـ).

ويمكن تصنيف المدرسة وفق عدّة أنماط من التّصنيفات:

1- حسب مرحلة التّعليم الرّسمي الخاصّة بها وتكون: رياضا للأطفال، وابتدائية، و متوسّطية، وثانوية ثم جامعية.

2- حسب حجمها، وتكون عموما على نوعين: فوج مكوّن من معلم ومتعلّمين وفراغ كاف لاستيعابهم. أو معلّم ومجموعة من المتعلمين من مستويات مختلفة، في غرفة دراسية واحدة، كما يحدث مثلا في المناطق الريفية والبدوية. ثمّ مدارس عادية من عدة فصول ومستويات دراسية.

3- حسب نوعية تبعيّتها الإدارية والمالية، وتكون: مدارس رسمية عامة تتم إدارتها من قبل وزارة التّربية والتّعليم. ثمّ خاصّة يؤسسها شخص أو أكثر لأغراض مشتركة تربوية وتجارية.

4- حسب أعمار متعلّميها، وتكون على نوعين رئيسيين: مدارس للتّعليم من رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثّانوية، ثم مدارس الكبار التي تضمُّ الجامعة والمعاهد ومراكز محو الأميّة.

5- حسب الطّبيعة التّربوية لمناهجها، وتكون تعليميّة أكاديميّة كالمدارس والجامعات، كما تكون سلوكيّة علاجية كمراكز التّصحيح والتّوجيه السّلوكي، ومهنيّة علميّة كمراكز التّكوين المهني.

هذا، والمدرسة الحديثة، بمفهومها العام في نظر علماء التّربية المعاصرين: "ليست مكانا لتلقين المعارف ونقل المعلومات بقدر ما تعتبر صورة مصغرة مكثّفة للحياة الاجتماعية المنظّمة، الّتي يكتسب النّاشئ من خلال معايشته لها، المهارة

والخبرات والعادات السّلوكية، عبر اتّصاله وتفاعله وفئات اجتماعية ذات خبرات متنوّعة ومتفاوتة"[1].

ويقول (جون ديوي) عن المدرسة باختلاف مراحلها ومستوياتها إنها: "مؤسسة اجتماعية ... وهي صورة من الحياة الجماعية التي تتركّز فيها جميع تلك الوسائط التي تهيئ الطفل للمشاركة في ميراث الجنس وإلى استخدام قواه الخاصّة لتحقيق الغايات الاجتماعية"[2].

فالمدرسة هي إذن مؤسسة أوجدها المجتمع لضمان استمراره، ونظر إليها على أنّها البيئة الصّالحة لتربية الناشئة. فعليها أن تعدّ أبناء الجيل الجديد للحياة، وذلك بتنمية قواهم ومواهبهم واستعداداتهم، حتّى يتمكّنوا من الانضمام إلى المجتمع انضماما تامّا، فيساهموا بخبراتهم الجديدة في استمرار تقدم المجتمع ورفاهيته. ولا يمكن تحقيق هذا الهدف العظيم، إذا لم تتّصل المدرسة بالحياة، وتحتكّ بالظّروف السّائدة فيها، فتكون بمثابة عالم صغير في دائرة العالم الكبير. ذلك لأنّ مهامّها كبيرة ومسؤوليّتها عظيمة؛ فهي الّتي تنقل خبرات السّلف إلى النّشء الجديد، حتّى يستفيد منها، ويزيد عليها. وهي الّتي تقوم بتفكيك المعلومات إلى أجزاء، وتأخذ منها النّواحي الهامّة، الموافقة لمستوى المتعلّم، والّتي تلاقي استجابة في نفسه، ثم تصنّفها في مراحل متدرّجة في الصّعوبة، بحيث تكون كلّ مرحلة سابقة تمهيدا للمرحلة الآتية بعدها، ومن هذا يتمكّن المتعلّم من مواقفه العديدة الّتي سيخرج بها إلى

[1]– المعتوق أحمد محمد: الحصيلة اللغوية. أهميتها، مصادرها ووسائل تنميتها، دار صادر. بيروت، لبنان، ص 156.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

المجتمع المشحون بالنّواحي التّجارية والسّياسية والفنّية والدّينيّة، والعادات والتّقاليد، التي تقوم المدرسة بتهذيب النّواحي السّيئة منها، وتُثبّت في المتعلّمين اتّجاهات نفسيّة سليمة وضروريّة لدوام حياة المجتمع وتقدّمه، فتسهر على تحقيق التّوازن بين مختلف الفئات الاجتماعيّة. ذلك لأن المجتمع يتألّف من جماعات مختلفة لكلّ منها عاداتها ومطامحها، ممّا يدعو إلى اختلاف الخبرات عند كل فرد.

لذلك كلّه، من واجب المدرسة أن تعمد إلى إقرار الانسجام بين هؤلاء المتعلّمين، ويتمّ ذلك بخلق صفات جديدة مشتركة توحّد بينهم. فالمدرسة الجيّدة هي الّتي تتوافر فيها المثل العليا والقيم الأخلاقية، حتى توفّر الجوّ المناسب للمتعلّم، يتشبّع فيه بهذه الصّفات عن طريق التّقليد والمشاركة، فيخرج إلى المجتمع حاملا هذه المبادئ، فيدافع عنها، ويعمل على القضاء على تلك التّقاليد البالية.

لذا يجب أن تقوم المدرسة بنشاط اجتماعيّ وثقافيّ في المجتمع، فيجب أن تكون موجِّهة ومُرشِدة. أو بكلام أصحّ، أداة من أدوات تقدّم المجتمع، تعمل على تطوّره ورقيّه، ولذا وجب أن تكون على اتّصال وثيق بالمنزل والمجتمع، تصلح ما فيهما من عيوب وأخطاء، فتصبح مركز الانطلاق في المجتمع، كما هو عليه الحال في البلاد الراقيّة.

ولا يتأتّى للمدرسة تحقيق أهدافها السّامية إلّا باستعمال اللّغة – باعتبارها أداة تبليغ وتعبير – ، لذلك نجد كلّ دولة في العالم تحرص على تعليم لغتها الأمّ، لأنّها تنقل في الإطار التّاريخي خبرات وتجارب الآباء إلى الأبناء، وهي المعبّرة بحقّ عن الشّخصية المميّزة لكلّ مجتمع.

ولتطبيقها لهذا المبدإ السّاميّ، اهتمّت الدّولة الجزائريّة منذ الاستقلال بتعميم تعليم اللّغة العربيّة، واهتمّ المربّون بالبحث عن الطّرائق النّاجعة لبلوغ الهدف، ألا وهو القضاء على اللّغة الأجنبيّة – الفرنسيّة – كأداة تعليم، وإرجاع مكانة اللّغة العربيّة في هذا البلد العربي المسلم.

ولذلك كان لزاما على الجزائر أن تعمل على تطبيق مبدأ التّعريب فورا بعد الاستقلال – ولو على نطاق ضيّق في بداية الأمر – ، فكان من الواجب تنظيم تعليم اللّغة العربيّة وفق منهجيّة محكمة، ونظام تربويّ يُعمّم على مستوى المدارس عبر الوطن.

ولقد مرّت المدرسة الجزائريّة بثلاث مراحل هي:

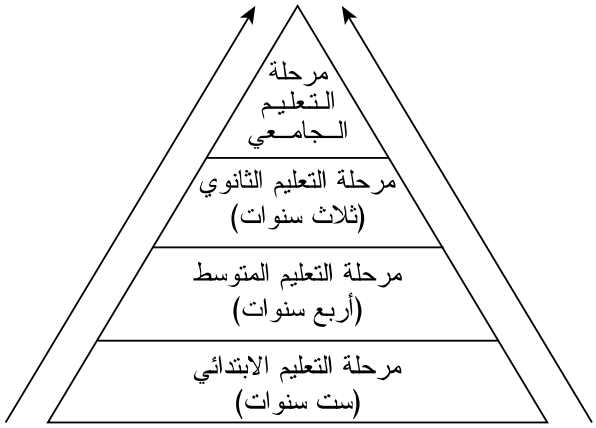
1- المرحلة الأولى: وتعرف بنظام التّعليم العام، وتنحصر مدّتها من فجر الاستقلال إلى حوالي 1980، أي ما يقارب ثماني عشرة سنة (18 سنة)، وممّا يميّز هذه المرحلة تقسيمها إلى ثلاث مراحل متباينة، إذ يفصل بين كلّ مرحلة وأخرى امتحان يجرى على المستوى الوطني، وهذه المراحل هي:

أ- المرحلة الابتدائية: وتمتدّ على ستّ سنوات.

ب – المرحلة المتوسّطة: وتمتدّ على أربع سنوات.

ج – المرحلة الثّانوية: بثلاث سنوات، وتعتبر تمهيدا للتّعليم العالي- أي الجامعيّ.

ولقد كان سلّم الهرم التعليمي في نظام التعليم العام يتشكل كالآتي:

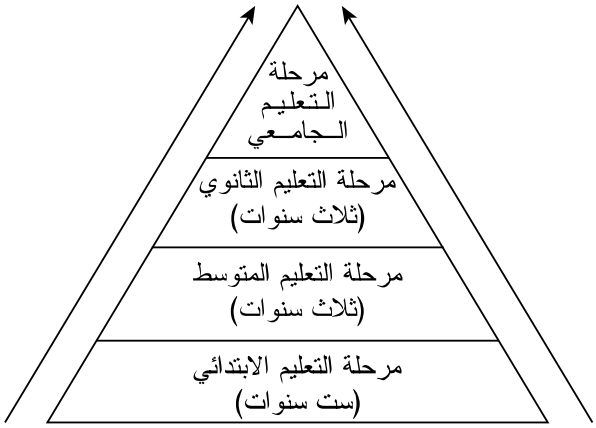


هرم المراحل التعليمية في نظام التعليم العام

ـ الشكل رقم 02 ـ

2- المرحلة الثّانية: نشأت مرحلة التّعليم الأساسي في عام 1976، بمقتضى المرسوم الرّئاسي الصّادر في الجريدة الرّسمية[1]، وهي مرحلة مكوّنة من إدماج مرحلة التعليم المتوسّط بعد اختصارها من أربع سنوات إلى ثلاث سنوات، في المرحلة الابتدائية الّتي تستغرق ستّ سنوات. وتليها المرحلة الثّانوية التي تستغرق ثلاث سنوات. وعلى هذا الأساس يمكن رسم الهرم التّعليمي في نظام التعليم الأساسي الذي يتوّج بمرحلة التعليم الجامعي كالآتي.

[1]- الجريدة الرسمية، العدد 33، الصادر في 23 أفريل 1976.



هرم المراحل التعليمية في نظام التعليم الأساسي

ـ الشكل رقم 03 ـ

– المرحلة الثّالثة: نشأت هذه المرحلة عام 2003، وهي مرحلة معدّلة للمرحلة السّابقة، وذلك بتقليص مرحلة التّعليم الابتدائي إلى خمس سنوات – بدلا من ستّ – ثمّ إضافة سنة في مرحلة التّعليم المتوسط بحيث صارت تستغرق أربع سنوات – بدلا من ثلاث – ، وتليها مرحلة التّعليم الثّانوي بسنواتها الثّلاث، لتختتم بمرحلة التّعليم الجامعي.

إنّ النّظر في مرحلة الإصلاح، يكشف لنا المحافظة على عدد سنوات التّدريس لمراحل التّعليم الثّلاث. والتّغيير الوحيد الملاحظ يتمثّل في تقليص المرحلة الابتدائية. غير أنّ الإمعان في هذه المراحل يكشف لنا استحداث أطوار تعليميّة تتوزّع كالآتي:

أ– المرحلة الابتدائية: وفيها ثلاثة أطوار: الطّور الأوّل، ويشمل السّنة الأولى والسّنة الثّانية من المرحلة الابتدائية. بينما تمثّل السّنتان الثّالثة والرّابعة الطّور الثّاني.

والخامسة الطّور الثّالث. ويختتم بتقييم تحصيليّ وطنيّ يُمكّن النّاجحين من الانتقال إلى المرحلة الثّانية – مرحلة التّعليم المتوسّط –.

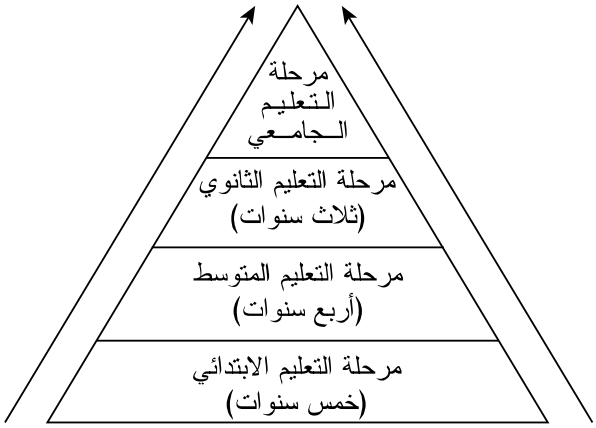
ب– مرحلة التّعليم المتوسّط: وفيها ثلاثة أطوار هي الأخرى، تتوزّع كالآتي: السّنة الأولى من هذه المرحلة تمثّل الطّور الأوّل. والسّنة الثّانية والثّالثة تمثّلان الطّور الثّاني. والسّنة الرّابعة تشكّل الطّور الثّالث الّذي يختم بامتحان شهادة التّعليم المتوسّط، ويكون وطنيّا.

ج– مرحلة التّعليم الثّانوي: وفيها طوران؛ الأوّل يتمثّل في السّنة الأولى جذع مشترك ويتفرّع إلى تخصّصين، أحدهما خاصّ بالعلوم والتكنولوجيا، والثّاني خاصّ بالآداب واللّغات. والسّنتان الثّانية والثّالثة عبارة عن مختلف تخصّصات تتفرّع من الجذعين المشتركين. وتختم هذه المرحلة بتقييم شامل يتمثّل في امتحان شهادة البكالوريا.

هذا، وقد صدر رسميّا القانون التّوجيهيّ لتكريس الإصلاح – إصلاح المنظومة التّربوية – بشِقَّيْه (المناهج وهيئة التأطير) في الثّامن (8) أفريل من عام 2008، علما بأنّه طبّق بطريقة شبه رسمية في جانفي 2008[1].

وعليه يمكننا وضع سلّم التّعليم الهرمي للمنظومة التّربوية بعد إصلاحها الّذي دخل حيّز التّنفيذ لأوّل مرة في الموسم الدّراسي 2004/2003. ويتشكّل كالآتي:

[1]– الوثيقة الرسمية للقانون التوجيهي للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية، أفريل، 2008.



هرم المراحل التعليمية في ظل إصلاح المنظومة التربوية

ـ الشكل رقم 04 ـ

من هذا نخلص إلى أن التّعليم في ظلّ البنائية أضحى القاعدة الأساسية للمنظومة التّربوية، إذ يمنح للمتعلّم تربية قاعديّة موحّدة، وهو الّذي يكسب المتعلّم مقدارا من المعارف والخبرات والمهارات تصقل كفاءاته وقدراته فتهيّئه بذلك لخوض حياة اجتماعية ناجحة، مُنَمِّيَة فيه روح المواطنة، ومثبِّتة معالم شخصيته الوطنية.

وإصلاح المنظومة التربوية "اُعتمد لينسجم مع التّوجهات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية للبلاد، لذلك:

– ينبغي أن يحتلّ التعليم في الإصلاح صدارة انشغالات الدولة والمجتمع، وعليه يتوجّب على كلّ الأطراف المعنية التعاون للنهوض به.

– التّعليم في ظلّ الإصلاح حقّ لكلّ طفل جزائري، وهو إجباري ومجاني، فهو يجسد مبدأ تكافؤ الفرص للجميع.

– يرتكز إصلاح المنظومة التّربوية على البعد الوطنيّ الدّيمقراطي، والبعد العلميّ والتّكنولوجي، ويشكّل وحدة تربوية متكاملة ومندمجة إداريا وتربويا.

– ينفتح التّعليم في ظلّ الإصلاح على المحيط الاجتماعي والاقتصادي، ويساهم في دمج منظومة التّعليم في عمليّة التّنمية الشّاملة للبلاد.

– التّعليم في ظلّ الإصلاح يجعل المتعلّم محور الفعل التّربوي، بإثراء معارفه، وبناء كفاءاته وصقلها، دون إهمال العناصر الأخرى لهذا الفعل"[1].

ويتمحور تعليم الأنشطة المختلفة لكلّ الموادّ التّعليمية باللّغة العربيّة.

ويهدف التّعليم في ظلّ إصلاح المنظومة التّربوية إلى:

أ– تمكين المتعلّم من لغته الوطنيّة من حيث المهارات اللّغوية الأربع: الفهم، النّطق، القراءة والكتابة.

ب – إكسابه المواقف الّتي تسمح له بالاندماج في المجتمع.

ج – تنمية روح المبادرة والاعتماد على النّفس والتعلّم الذّاتي.

د– فسح المجال للمتعلّم كي يتسنّى له توظيف مهاراته وقدراته المكتسبة ومواهبه التي يتميّز بها، وذلك بتمكينه من اختيار ما يتلاءم معه من أنشطة.

هـ – ضرورة تطوير طرائق تعليمية اللّغة العربيّة بالصّورة الّتي تحقّق الهدف المتوخّى، فتشوّق المتعلّم وتمكّنه من تحصيل متين يؤهّله لاستعمالها باقتدار والتحكّم فيها كتابة ومشفاهة باعتبارها وسيلة اتّصال، واكتساب المهارات والكفاءات[2].

هذه هي الأهداف العامّة الّتي ترمي المنظومة التّربوية في ظلّ الإصلاح إلى تحقيقها في ظلّ النّظريّة البنيويّة. وإن عدنا إلى المرحلة الثّانية – مرحلة التّعليم

---

[1]– الوثيقة الرسمية للقانون التوجيهي للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية، أفريل، 2008.

[2]– المبادئ العامة للسياسة التربوية وإصلاح التعليم، ملخّص الوثيقة القاعدية، مارس 2000، ص 39.

المتوسّط – فإنّنا نجدها تهدف إلى تحقيق غايات تربويّة عامّة في المجالين المعرفي والثقافي، شاملة بذلك كلّ جوانب شخصيّة المتعلّم، وتكوينها وتحقيق استقلاليته، والفعالية لمواجهة الحياة تماشيا مع مقوّمات المجتمع الجزائريّ واختياراته الإيديولوجية، ومدّ المتعلّم بمعارف مختلفة، وثروة لغوية تمكّنه من الاعتماد على الوقائع المعيشة، بعيدا عن التّلقين، لخلق مدرسة جزائريّة عصريّة، متعدّدة التّقنيات، ويمكن حصر هذه الأهداف فيما يلي:

أ– أهداف ثقافية، ب– أهداف علمية، ج – أهداف اجتماعية، د– أهداف سلوكية.

وترمي الأهداف الثّقافية إلى تخليص المتعلّم من مخلّفات تستأصله من بيئته وتنتزعه من الواقع، والفصل بين التّفكير واللّغة، وبين النّظرية والتّطبيق، وحصر الأصالة فيما أنتجه السّلف ليجعله الخلف نقطة انطلاق للتّجديد والإبداع، واسترجاع مكانة اللّغة العربيّة وتعميمها وتوظيفها في جميع الميادين، وتتجلّى هذه الأهداف الثّقافيّة بصفة عامّة في كلّ المحاور ببرامج السّنوات الأربع الأولى والثّانية والثّالثة والرّابعة، من عادات وتقاليد وأنشطة ثقافية، وحضارة عربية إسلامية، والفنون والمغامرات والتّسلية.

وترمي الأهداف العلميّة إلى ضمان التّرابط بين المعارف العلمية وامتداداتها التّكنولوجية والتّطبيقية، وبين النّظرية والتّطبيق، وبين التّفكير والعمل، وتنمية الميل الأدبي لدى المتعلّم، جاعلة إيّاه مدركا القيم الجماليّة سواء كانت مسموعة أو مقروءة، ويتمثّل ذلك في محاور الصناعة والتّصنيع، والطاقة والإنتاج والتّنظيم.

ثمّ إنّ الحديث عن هذه الأهداف الّتي ترمي المنظومة التّربوية في ظلّ الإصلاح إلى تحقيقها، يستدعي منّا الاهتمام بالحديث عن أداة لا تقلّ أهمّية عن

الأهداف البيداغوجية، ألا وهي مناهج التّعليم المعتمدة في توصيل المعارف اللّغوية والعلمية إلى المتعلّمين، توصيلا سليما[1]. تلك المناهج التي ستكون موضوع بحثنا في الفصل الموالي.

[1]– توصيات النّدوة الوطنية حول المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة، المنعقدة أيّام 25، 26 جويلية 2015 بقصر الأمم، نادي الصنوبر، الجزائر، ص 13 وما بعدها.

الفصل الثاني

نظريات التعلم، ومنهج المدرسة البنائية

المبحث الأول: تحديد المفاهيم

المبحث الثاني: نظريات التّعلّم

المبحث الثالث: المقاربة بالكفاءات، والمقاربة النصية

المبحث الأول: تحديد المفاهيم

سنهتمّ في هذا المبحث بتحديـد بعض المفاهيـم والمصطلحـات المتداولة في الميدان التّعليميّ عامّة والمنظومة التّربويّة الجزائريّة خاصّة، وذلك للوقوف على مدلولاتها المختلفة من جهة، وميادين توظيفها من جهة ثانية.

أوّلا–التعليمية

والمراد من هذا مصطلح (علـم التّدريـس) و(علم التّعليـم)، وهو يبحـث في الطّرائق والوسائل الإجرائية البيداغوجية لتعلّم اللغات وتعلميها. "فالتّعليمية عامّة وتعليمية اللّغات خاصّة أصبحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللّساني المعاصر من حيث أنّها الميدان المتوخّى لتطبيق الحصيلة المعرفيّة للنّظرية اللّسانية، وذلك باستثمار النتائج المحقّقة في مجال البحث اللّساني النّظري في ترقية طرائق تعليم اللّغات للنّاطقين بها، ولغير الناطقين بها"[1].

ولقد استخدم مصطلح (التّعليمية) في الفكر اللّساني والتّعليمي المعاصر من طرف (M. F. Makey) "الّذي بعث من جديد ظهور المصطلح القديم (Didactique) للحديث عن المنوال التّعليمي"[2]، الّذي يبحث في كيفية الممارسة البيداغوجية والوسيلة الإجرائية لترقية قدرات المتعلم وتأهيله لاكتساب المهارات اللغوية.

---

[1]– حساني أحمد: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، عام 2000، ص 130.

[2]– المرجع نفسه، ص 131.

والتّعليم اللّغوي في مجال التّعليميّات شمل جميع فروعها، كالتّرجمة الآلية والذّكاء الاصطناعي وأمراض الكلام وتقنيات التّعبير، وعلى الخصوص تعليميات اللّغات، وتعتبر هذه الأخيرة المرتكز الأكثر توظيفا؛ لأنّها تبحث في المنهاج والطّرائق لتعليم اللّغات، وهي تميّز بين نوعين مختلفين من المناهج والطّرائق في تعليم اللغات:

أ. "مناهج وطرائق تعلّم اللّغات الأصلية أو لغات المنشأ، أي اللّغة الأمّ.

ب. مناهج وطرائق تعلّم اللّغات الأجنبيّة الأولى والثانية والثالثة.. إلخ، والّتي لم ينشأ عليها الطّفل في بيئته التّعليميةّ"[1].

وتحصيلا لما سبق، يمكن القول إنّ التّعليميات ينحصر هدفها في إيجاد الطّرائق والسّبل العلميّة والعمليّة من أجل تحقيق التّعليم والتعلّم اللّغوي الجيّد والصّحيح والسّليم للمتعلّمين، سواء في تعلّم واكتساب اللّغة الأمّ أو في تعلّم لغة أجنبية ثانية. وتعزّز العمليّة التّعليميّة منهجيّا وعلميّا بارتكازها على الحصيلة العلميّة للنّظرية اللّسانية، واستعانتها بمناهج علميّة مختلفة تتداخل في عملية التّدريس، وتشمل هذه المناهج العمليّة:

- علم الاجتماع وعلم الاجتماع اللّغوي.
- علم النّفس وعلم النّفس اللّغوي.
- علم التّربية ونظريّات التّعلم.

[1]- بلعيد صالح: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للنشر، الجزائر، عام 2000، ص 12.

ومن حيث "أنّ التّعليمية علم قائم بذاته"[1]، له مرجعيّته المعرفيّة ومفاهيمه وإصلاحاته وإجراءاته التّطبيقية، فهي العلم الّذي يجيب عن الأسئلة المحورية في العملية التّعليميّة:

- ماذا نُعَلِّم؟ أي البحث في المحتوى والبرامج.
- من نُعَلِّم؟ أي طبيعة المتعلّم.
- كيف نُعَلِّم؟ أي طرائق التّدريس والتّعليم.

أ. المحتوى:

يتمثّل في التخطيط اللّغوي أو السّياسة اللّغوية. والمحتوى يدلّ على توجّه الدّولة، لهذا ينبغي أن يكون التّخطيط اللّغويّ واضح الهدف.

ولابدّ أن تكون العمليّة منطلقة من الواقع اللّغوي والاجتماعي في أبعاده المختلفة. وتَسْطير المحتوى التّعليميّ يعتبر المرجعيّة الأساسية للمنظومة التّربوية. فالمحتوى مشروع ينبثق من البرنامج الّذي ينبثق بدوره من المنهاج. ويتوّزع المحتوى على محاور تكون موضوعاتها مستمدّة من محيط وبيئة الفرد – أي المتعلّم–.

وهذه الخطوات الإجرائيّة تنظر في مدى استفادة المتعلّم من المواد التّدريسيّة، أي تبحث عن النّفعية الّتي تنظر في مدى ارتقاء المحتوى وإلمامه بالمجالات المعرفيّة الّتي تساهم بشكل كبير في عمليّة تأهيل المتعلّم لاكتساب القدرات اللّغوية والمعرفيّة.

[1]– حساني أحمد: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 130.

ب. المتعلم:

وهو كل فرد يسعى إلى تحصيل المعرفة، حيث يمتلك قدرات واهتمامات تساعد على الانتباه والاستيعاب، وتختلف هذه القدرات من متعلّم إلى آخر، لهذا يراعى في العمليّة التّعليمية الفروق الفردية (العضوية والنّفسية والاجتماعية) وانعكاسها على مردود المتعلّم[1].

لهذا، يجب على المعلّم إدراك مستوى كلّ متعلّم، ويعمل على خلق نوع من التّوازن بين فئات المتعلّمين، كأن يعزّز آلية المشاركة لدى المتعلّم حتّى يسهّل عمليّة الاكتساب اللّغوي والتّحصيل المعرفيّ.

ج. طريقة التعليم:

هي الإجراء العلميّ المستخدم في تحقيق الأهداف البيداغوجية لعمليّة التّعلّم، باعتبارها وسيلة التّواصل والتّبليغ، لهذا يجب البحث المستمرّ في تطوير طرائق التّعليم للارتقاء بالمتعلّم وتطوير مهاراته اللّغوية. وكلّما كانت طريقة التّعليم المستخدمة فعّالةً وعمليّةً، سَهُل على المتعلّم اكتساب المعارف اللّغوية.

ويُعتبر المعلِّم كذلك طرفا أساسيا في عمليّة التّعليم، إذ لا يتحقّق التّعلم إلّا بوجود هذا المُشرف على العمليّة التّعليميّة، ويجب أن يتوفّر –المعلّم– على ميزات ومقاييس تُخوِّل له مَهمَّة التّدريس والتّعليم. فيُنْظَرُ في المستوى التّأهيليّ العلميّ والبيداغوجيِّ للمعلّم، كسعة معرفته، وسرعة البديهة لديه، وأن يكون مُلِمًّا بقدر كبير

[1]– المرجع السابق، ص 42.

من الثقافة العامّة حتّى يتمكّن من استحضار الرّوافد والمعارف والشّواهد الّتي تعينه على تقديم المعارف.

كما يجب أن يتمتّع بالقدرة الذّاتية في اختيار الطّرائق البيداغوجية والوسائل المساعدة في إنجاح عمليّة التّواصل بينه وبين المتعلّم.

والمعلّم دائما أمام تَحَدٍّ كبير في تطوير معارفه اللّغوية باستمرار، لأنّ هذا يساهم بشكل كبير في إنجاح عمليّة التّعليم، خاصّة بموازاتها مع الحصيلة المعرفية للنّظرية اللّسانية المعاصرة، وعليه أن يُفَعِّل الإجراءات التّربوية والنّفسية في ميدان التّعليم.

ثانيا-التّعلّم

لقد لقيت عمليّة التّعلّم اهتماما كبيرا عند علماء النّفس وعلماء اللّسانيات، وتجلّى أثرها في طرح عدد من النّظريات في التّعلّم، حيث اختلفت وجهات النّظر في كيفية تعلّم الفرد واكتسابه اللّغة، في حين تقاربت الرّؤى في تحديد مفهوم التعلّم على أنّه تغيير في السلوك، ولكلّ مفهوم رؤيته الخاصّة في أسباب تغيير هذا السّلوك.

يقول (J. Guilfond) في كتابه (General psychologie): "التعلّم لا يعدو أن يكون تغييرا في السّلوك ناتجا عن استثارة هذا التّغيير نفسه في السّلوك، وقد يكون نتيجة لأثر منبّهات بسيطة، وقد يكون أحيانا نتيجة لمواقف معقّدة [1].

يبيّن هذا التّعريف حقيقة التّعلّم؛ أنّه تغيير في سلوك المتعلّم حيث يكتسب باستمرار خبرات ومهارات جديدة تؤدّي إلى إدراك جديد لواقع الأمور، فالفرد "يتعلّم

[1]- حساني أحمد: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 47.

سلوكات اجتماعيّة وعلاقات ثقافيّة وقيمًا روحيّة تساعده على التّكيّف والانسجام مع أفراد مجتمعه "[1].

والتعلّم عملية ديناميكية قائمة أساسا على ما يُقدّم للمتعلّم من معلومات ومعارف، لهذا يجب الاهتمام أكثر بقابلية المتعلّم، واستجابته للعمليّة التعليميّة إذ تعتبر تجربة المتعلّم هي الأساس في نجاح العمليّة التّعليميّة البيداغوجية.

ثالثا– المرجعية [2]

وهي إطار عامّ وأساسيّ صادر عن وزارة التّربية الوطنيّة يحدّد الإشكاليات المطروحة على المنظومة التّربوية ودواعي إصلاح المناهج واستراتجيّات للتّكفّل بالأبعاد الأساسية، والكفاءات القاعدية...

هذه المرجعية يرجع إليها المعنيون بإنجاز مناهج التعليم في جميع التّخصّصات، والقائمون بالمصادقة على هذه المناهج.

تقترح اللّجنة الوطنيّة في هذه المرجعيّة التّوجهات والأطر العامة التي توضع على أساسها مناهج التّعليم في المرحلتين الأساسية والثانوية، وفي هذا الإطار تقدّم الإعلام الضّروري والعمليّ المتعلّـق بسير عمليّة الإنجاز.

فالمرجعية عبارة عن ميثاق لمناهج التّعليم يبرم ليصبح قاعدة مبدئية وعمليّة بالنّسبة لكل من يعنيه أمر المناهج. وتقترح هذه المرجعيّة مجالات التّعلم ومراحل الإنجاز والمهارات.

---

[1]- المرجع السابق، ص 48.

[2]- المرجعية العامة للمناهج الجديدة، وزارة التربية الوطنية، عام 2000، ص 11.

رابعا–المنهاج والبرنامج

أ– البرنامج:

الكثير من المعلّمين لا يفرّقون بين المنهاج والبرنامج، ويستعملون مصطلح البرنامج مكان مصطلح المنهاج، أو العكس، دون تمييز[1].

فللبرنامج تعاريف عديدة نذكر هنا بعضا منها:

إنّ المتعارف عليه قبل سنوات أنّ البرنامج "هو مجموعة مواد وأسئلة يمكن أن توجه إلى مترشحين لامتحان أو مسابقة، أو ما يلزم تعلّمه في قسم أو مستوى معين.

وحسب " نادو"، البرنامج هو مجموعة متناسقة من غايات وأهداف خاصّة ومضامين منظّمة ومتسلسلة ووسائل تعليميّة وأنشطة تعليمية وطرائق تقويم لقياس مدى تحقّـق هذه الأهداف.

ونذكر تعريفا للبرنامج، عن هيئة اليونسكو، ورد في الإطار المرجعيّ للمناهج التّعليميّة، الصادر عن وزارة التّربية الوطنيّة:

"البرنامج هو عبارة عن تحديد الموادّ المراد تعليمها والسّاعات المخصّصة لذلك والمضامين التي تقدّم في فترة من فترات التّعليم بمفهوم المعارف"[2].

وهذا المفهوم يقتصر على مضامين مواد مُعَبّر عنها في شكل معارف، وهو ما كانت عليه برامجنا في فترة غير بعيدة.

ب ـ المنهاج:

للمنهاج، كما للبرنامج، مفاهيم عديدة نورد منها:

1– المرجع السابق، ص 17.

2– المرجع نفسه، ص 18– 19.

ما ذكره "إكسافيي روجيرس" ـ سنة (2000) ـ إذ يعتبر المنهاج كمجموعة مركّبة تشرح البنية البيداغوجية للنّظام التربويّ. فالمنهاج يثري مفهوم البرنامج التّعليمي، ويوضّح ما بعد الغايات والمضامين من متغيّرات الفعل التّربويّ والتكوينيّ: و يعني بذلك الطّرق البيداغوجية وأنواع التّقويم وتسيير التّعلمات.

والمنهاج عند "ميلد" ـ سنة (2006) ـ يعني: تصوّر أنشطة تعليمية/ تعلّمية وتنظيمها وبرمجتها تبعا لمسار تربويّ يضمّ نصوص الغايات والمضامين وأنشطة وطرائق التّعلمّ وأنواع تقويم مكتسبات المتعلّمين ووسائله. و يراد بتصوّر منهاج ما: تحقيق لمشروع مدرسة، وهو يعكس مشروع مؤسّسة، يفتح المجال لإبراز الممارسات والسّلوكات في منظومة تربويّة مفروضة.

ومفهوم المنهاج حسب المرجعيّة العامّة للمناهج الجديدة الصّادرة عن وزارة التّربية في ديسمبر ـ سنة (2000) ـ هو: "المنهاج هو مشروع تربويّ يحدد:

- غايات الفعل التّربويّ وأهدافه.
- السّبل والوسائل والأنشطة المسخّرة لبلوغ هذه الأهداف.
- الطّرائق والأدوات لتقييم مدى ما حقّقه الفعل التّربويّ من ثمار"[1].

والمنهاج بذلك وثيقة مرجعيّة، ورسميّة، ووطنيّة، بالنّسبة لجميع المؤسّسات التّعليميّة بما فيها الخاصّة. وهو في المفهوم الجديد الّذي تكرّسه كثير من الأنظمة التّربويّة في العالم: "مجموعة من العمليّات المخطّطة من أجل تحديد الأهداف والمضامين والطرائق واستراتيجيات التّعليم وتقييمها، وكذا الوسائل المعتمدة للقيام به

1- المرجع السابق، وزارة التربية الوطنية، ص 19.

مثل الكتب المدرسيّة والوسائل السّمعية البصريّة وغيرها"[1].

وبناءً على هذه المفاهيم، ومثلما تشير إليه المرجعية العامة للمناهج، فإنّ المنهاج يمثّل القلب النّابض للعمليّة التّربويّة، وموقعه مركزيّ بالنّسبة إلى المركّبات الأخرى للمنظومة التّربويّة.

ويختلف(المنهاج) عن(البرنامج)، باعتباره لا يقتصر على ما يتضمّنه البرنامج بل يتعدّاه إلى استراتيجيات تعميم هذه المضامين وترجمتها إلى مهارات تُكتسَب ويُقَيَّم فيها المتعلّم، وإلى الوسائل الضّرورية لتحقيق الكفاءات.

وفيما يلي مخطّط مكانة المنهاج في التّنظيم التّربويّ:

[2]

<table>
<tr><td>تكوين المعلّمين</td><td>تنظيم وتسيير المؤسّسات</td><td>التّقييم ونظام التّوجيه والانتقال</td><td>الكتاب المدرسيّ</td></tr>
<tr><td>المادّة المعرفيّة</td><td colspan="2" rowspan="2">المنهاج</td><td>الهياكل والتّجهيزات</td></tr>
<tr><td>ملمح المتعلّمين</td><td>الطّرائق البيداغوجية</td></tr>
<tr><td>المسارات الدّراسية</td><td colspan="2">حاجات المجتمع والأفراد</td><td>المواقيت والمعاملات</td></tr>
</table>

ـ الجدول رقم 01 ـ

من الجدول أعلاه نستنتج أنّ المنهاج (عقد تعليميّ)، يعمل في إطاره الفريق

---

[1]–المرجع السابق، ص 17 وما بعدها.

2.المرجع نفسه، ص17.

البيداغوجي إجمالا، أو المدرِّس، إذ يقوم باختيارات بيداغوجية تتلاءم والمتعلّمين الّذين يتعامل معهم.

وانطلاقا من هذه المفاهيم تمّ إعداد مناهج وُضّحت فيها المعارف والمعارف الفعلية (حسن التّصرّف) والمعارف السّلوكية، عملا بمبدأ (المقاربة بالكفاءات).

جـ – المبادئ العامة لبناء المناهج:

إنّ المبادئ العامّة الّتي يُؤَسّس عليها بناء المناهج في مختلف الموادّ هي:

1. وجاهة المنهاج واستجابته لحاجات المجتمع؛ إعداد المتعلّم لمواجهة تحدّيات العصر (حاجات المجتمع الجديدة).
2. الانسجام العموديّ للمادّة، والتّنسيق الأفقيّ فيما بين المواد.
3. تنمية الكفاءات الأساسية المرتبطة بالمادة، والكفاءات العرضية (المستعرضة).
4. التّوفيق بين المحتوى وقدرات المتعلّم الاستيعابية.
5. تنمية قدرات المتعلّم الفكريّة والاجتماعية وفق متطلّبات العصر.
6. توضيح لغة المنهاج مصطلحاته.
7. تقديم المرجعية المشتركة بين المواد ذات المجال الواحد.[1]

د– محتويات المناهجّ:

*الهيكليّة: يقترح تقديم مناهج المواد على النحو التالي:

– البرنامج السّنوي ومنهاج الطّور للمادّة.

---

[1]–المرجع السابق، ص 17 وما بعدها.

– مدخل مشترك لمناهج المواد ذات المجال الواحد (طور، شعبة).

– منهاج مشترك في المادة لجميع الأطوار والشُّعَب.

*الأهداف:

ترتكز المناهج على مجموعة من الأهداف نذكر منها.[1]

– الأهداف العامة للمادة عبر الأطوار.

– الأهداف العامة وغايات التربية.

*المعارف والكفاءات:

– اكتساب المعارف والكفاءات.

– مدى اكتساب التعلمات (سنة أو طور أو ...).

– المناهج والوسائل السمعية البصرية.

هـ– التقييم والامتحانات:

– المبادئ الأساسية لتقييم الكفاءات:

يعتبر المنهاج مرجعا لكيفية تقييم التّعلّمات، وذلك بتبنّيه مبادىء وأسس يرتكز عليها وهي كالآتي :

– يجب إيجاد صلة وثيقة بين أهداف التعلّم والمقاربات البيداغوجية من جهة، وبين كيفيات التّقييم من جهة أخرى.

1– المرجعيّة العامة للمناهج، وزارة التربية الوطنية، ص 17 وما بعدها.

– تقييم المعارف يختلف عن تقييم، الّذي يتطلّب التّصريح بمقياس للتّقدير.

– تقدير كفاءة المتعلّم يكون بوضعه في مواجهة وضعية معقّدة، تجعله يُجنِّد جملة من معارفه. وأحسن الظّروف وأنجعها، حين تُدْمَجُ عمليّة التّقييم ضمن النّشاط اليوميّ في القسم ولعدّة أيام، الأمر الذي يُمكِّن المعلّم من الملاحظة والمتابعة، ثمّ إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلّم.

– تجديد التكوين للمعلّم بحيث تكون له القدرة على التّعرّف على الحواجز المعرفيّة التي تعترض المتعلّم، والحكم على مدى كفاءته.

– التّقييم التّكويني وخصائصه.

– التّقييم التّحصيلي.

و– دور وضعية الإدماج:

إنّ المقاربة بالكفاءات تستدعي نوعا آخر من الوضعيات، وهي الوضعية الإدماجية، التي يكمن دورها في إتاحة الفرصة للمتعلّم ليمارس الكفاءة المستهدفة.

وتتلخّص مميّزات هذه الوضعية الإدماجية في:

– تجنيد جملة من المعارف والمعارف الفعلية، فتدمجها، ولا تضمّها واحدة تلو الأخرى.

– توجيه المتعلّم نحو القيام بعمل، بحيث تدلّ على شيء ملموس لديه.

– استنادها إلى صنف من المشكلات الخاصّة بمادّة أو عدّة مواد.

– إثارة الرّغبة في التعلّم، إذ هي شيء جديد بالنّسبة إلى المتعلّم.

– استثمار مجموعة من التّعلّمات[1].

[1]– المرجع السابق، ص 40.

ز- وضعية التّعلّم:

تتمثّل وظيفة وضعية التّعلّم في تعليم االمتعلّم موارد جديدة (مفهوم جديد، قاعدة جديدة، مهارة جديدة، ...) انطلاقا من مشروع وضع من أجله.

ويكون اختيار وضعيات التّعلّم وفق الكفاءة المستهدفة مما يسمح باكتسابها.

وترمي وضعيات التّعلّم إلى تمكين المتعلّم من:

- الاكتشاف التّدريجي لمعارف جديدة.
- اكتساب هذه المعارف.
- ترسيخ وإدماج المكتسبات.[1]

حـ ـ بناء وضعيات تعلم:

يحكي (ميريو) عن معلّمة متربّصة أنّها فَوَّجت تلاميذها، مثنى مثنى لإنجاز نشاط في الهندسة، وشرحت لهم ضرورة التّحدث بصوت خافت. تدخّل متعلّم من آخر القسم مستفسرا، فأجابته بصوت مسموع. بعد لحظات استفسر متعلّم آخر عن نفس الموضوع فأذعنت له وأجابته كذلك.

في مدّة وجيزة قدّمت هذه المعلّمة، دون علم منها، ثلاث رسائل لأفراد القسم مفادها:

أولا- يمكن للمتعلّم أن يتكلّم بصوت مسموع دون احترام ما شرحته المعلّمة في مستهلّ الحصّة.

ثانيا- لا يهمّ أن يسمع المتعلّم ما يقوله زملاؤه، إذ يمكن لأي تلميذ أن يعيد السؤال على المعلّمة.

---

[1]- Roegiers Xavier: L'approche pour compétence dans l'école Algérienne, p 5 et suivante.

ثالثا– لا يهمّ أيضا أن يسمع المتعلّم ما تقوله المعلّمة إذ أنّها تشرح مرّة أخرى إذا ما سألها متعلّم .

من هنا نقول: إنّ تسيير درس آليا ودون روية يطرح عددا من المشاكل. والتّركيز على المضامين والعمل ضمن الأفواج، دون التفات ولا رجوع إليهم يتنافى وأصل (وضعية التعلّم) الّتي تهتمّ بـ :

ــ كيف يتعلّم المتعلّمون؟

ــ ما هي النّقاط الّتي يراعيها المعلّم حتى يدمج المتعلّمين في التعلّم ؟

ــ ما هي النتائج المنتظرة بالنسبة للمعلّم وبالنّسبة للمتعلّمين ؟

ــ وفي الأخير، هل تقديم درس ما يعني التعلّم ؟

إن عبارة (وضعية التعلّم) نفسها مستوحاة من هذه الأسئلة.[1]

و يمكن ترجمة ما توحي به هذه الأسئلة في الآتي:

1. التلازم: يميل الإنسان إلى تكرار السّلوك الّذي يتلازم معه، مثل: العادات المرضية.
2. العمليّات الفكريّة.
3. الهدف.
4. النّجاح.
5. الاتّجاهات.
6. الخبرة السّابقة.
7. الاتّصال.

[1]– اللّجنة الوطنية لإعداد المناهج: الدليل المنهجي لإعداد المناهج ، الجزائر، عام 2009، ص 79 وما بعدها.

8. أهميّة السّلوك.

9. التّـدعيم.

10. التّـشابه.

11. التّكرار.

ط- الرّكائز الأساسية لعمليّة التّعليم:

1- الدّافع: لكلّ إنسان دافع وهدف يعيش من أجله. فطالب العلم يكون هدفه الحصول على الشّهادة، وهذا دافع يدفعه إلى زيادة حصيلته من العلم. وأيضا ليتحقّق العلم لديه، يجب أن يرغب في ذلك.

2- استخدام المكافأة: من طبيعة الإنسان أنّه يحّب أن يتلقّى التّشجيع والمكافأة. فكلّما وجد الإنسان التّشجيع، زاد حبّه للعلم وزادت رغبته في الحصول عليه.

3. التّدريب: عمليّة التّدريب عمليّة مهمّة في التعلّم، فكلّما كثّف المتعلّم التّدريب، كلّما قلّت نسبة أخطائه. وكلّما قلّت نسبة أخطائه، زادت نسبة التعلّم لديه.

4. التّجزئة: عمليّة التّقسيم والتّجزئة تلعب دورا هامًّا في عمليّة التعلّم، فكلّما قسّم المتعلّم الموضوع والوقت، سَهُل عليه التّعلّم.

5. المشاركة: للمشاركة أيضا دور مهمّ في عمليّة التّعلّم. فمن الضّروريّ مشاركة المتعلّم في الفصل الدّراسي، سواء كانت المشاركة فعّالة أو غير فعّالة. فالمشاركة بحدّ ذاتها تجعل المتعلّم يفكّر ليتعلّم.

6. النّصح والإرشاد: إرشاد المعلّم للمتعلّم أمر مهمّ يجعله يعرف الطّريق الصّحيح للعلم.

7. البيئة: تهيئة البيئة الصّحية المناسبة لطالب العلم، تساعد على سرعة الاستيعاب لديه، وتزيد من قدرته التّحصيليّ وقدرته على التّفاعل والتّصرّف.

كـ- ماذا نتعلم ؟

لقد تقاربت معظم الدّراسات، وفي مختلف المواد منذ بضعة أعوام، حول التّأكيد على نشاط المتعلّم، كونه بالذّات العامل الأساسي في العمليّة، وهو المعني مباشرة بتعلّمه. لكن الأمر لا يتعلّق بأنشطة شكليّة ظاهرة للعيان، لا جدوى منها مثل: (أُنقُل محتوى السّبورة)، (إملأ الفراغات في التّمارين المعطاة....).

فهل تعتبر مثل هذه الأنشطة أنشطة فكريّة تساعد المتعلّم على التعلّم ؟

يتحقّق التّعلّم ــ حسب (بيرنو) ــ بشروط ثلاثة:

أ- تفعيل كيفية تعليم الأنشطة لجعل المتعلّم ممارسا ومباشرا بنفسه وبثبات.

ب- لا تمسّ هذه الوضعيّات شخصية المتعلّم وأمنه وتضامنه مع زملائه.

جـ- يتّصف هذا النّشاط ببعض الصّعوبة، إذ ينتقل من منطق التّعليم ــ الدّرس ــ إلى منطق التّدريب على إنشاء الكفاءة.

و يتعلق هذا أيضا بنمط التّكوين المقترح في البرامج الجديدة المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات. كما يتّعلق الأمر بتلقّي المعرفة وتفعيلها لتحقيق ما لا يعرف المتعلّم فعله.

لـ- كيف نبني وضعية تعلّم ؟

ينبغي أن تَستوفيَ الوضعية التّعلّميّة النّقاط التّالية:

1. أن تأخذ الوضعية بعين الاعتبار رغبات المتعلّمين.

2. أن تأخذ الوضعية بعين الاعتبار معارف المتعلّمين القبلية (المكتسبات).

3. يجب أن يحلَّ المتعلّمون مسائـل حقيقيّـة (واقعيّة)، أو مـن واقعهـم المدرسـيّ أو الحياة خارج المدرسة.

4. يجب أن يقوم المتعلّم بمَهَمَّة، تسمح بملاحظة طريقة العمل لديه، ثم يُطلب منه تحقيق إنتاج محدّد.

5. أن تستدعي المهام عدّة مكتسبات وكفاءات.

6. يُجنّد المتعلّم ــ لتحقيق المهام ــ عدّة موارد ومفاهيم، واستراتجيات، ومواقف، ...

7. يلجأ المتعلّمون إلى الابتكار والإبداع في إجاباتهم.

8. تحضّ الوضعية التّعلّميّة المتعلّمين على العمل جماعيّا وبالتّعاون فيما بينهم.

9.الاستعانة بعدّة مصادر من طرف المتعلّمين كالكتب، والبرمجيات، والأشخاص ..

10. الإنتاج موجّه إلى متعلّمي القسم، ومتعلّمي أقسام أخرى، والأولياء أحيانا، ...

11. يكون لدى المتعلّمين الوقت اللّازم لتحقيق المَهَمَّة المنوطة بهم (ساعات، أو أيام، أو أسابيع، أو أشهر، ...

12. يستعمل المعلّم عدّة معايير للحكم على فعاليّة طريقة العمل ونوعيّة المنتوج.

م- الانطلاق من مسألة حلّها غير بديهي:

إنّ النّقطة الأساسية في وضعية تعلّمية هي طرح استفسار، أوسؤال جوابه غير بديهيّ، أو عقبة قصد تجاوزها.

ويعني هذا وضع مسألة كخطوة أولى نحو طرح الفرضيّة، حيث تكون المعرفة هي الإجابة المحتملة عن الأسئلة. كما يجب توخّي الحذر وعدم الإفراط في التّركيز على الحلّ فقط لمسألة، وتجاهل الاستجواب والمساءلة ولو لم تحلّ هذه المسألة.

كما يمكن اقتراح وضعية/ مشكلة تكون بشكل لا يساير ما يتمثّله المتعلّم عادة حتى يوضع موضع الاستجواب والبحث الجماعي، ومثال ذلك: طرح مسألة تكون ظاهريا مستحيلة الحل (كالمشكل المفتوح)؛ أو وضع (فخ) ضمن المعطيات يوقع المتعلّمين.

خامسا– الوضعية المشكلة.

تسعى المدرسة اليوم إلى تطوير كفاءات المتعلّمين، لذا اهتمّت بإعادة النّظر في طرق إيصال المعارف إلى المتعلّمين، وإكسابهم موارد، أو استرجاعها. وهذا الأمر يتطلّب حتما تغيّرات في اختيار الأهداف، ومضامين التّعلّمات وتمفصلها، وفي كيفية إعداد وتنفيذ وضعيات التّعلّم، وطرق تقويم المكتسبات.للتّأكّد من بناء المعارف، الّتي تساعد المتعلّم على تجنيد كفاءاته في حلّ وضعيات متنوعة.

وتنصّ المناهج الجديدة ــ بصراحةـ على أهمّية حلّ المشكلات في بناء المفاهيم، ووضع المتعلّم في مركز النّشاط المستمرّ.

وحتى نجعل المتعلّم يدرك معنى مفهوم رياضيّ مثلا ويلمس فائدته، ينبغي الانطلاق من تمثيل للمعرفة المستهدفة، والانطلاق من مشكل حقيقيّ مبنيّ حولها ما يسمّى بالوضعية/ المشكلة.

أ– ما معنى وضعية/ مشكلة ؟

هي وضعيةُ تَعَلُّم مُنظّمة، بحيث لا يستطيع المتعلّم حلّ المشكل المطروح فيها بمجرد تكرار تطبيقات لأفكار أو لمهارات مكتسبة.

•وتستدعي هذه الوضعية صياغة فرضيّات جديدة، تساعد المتعلّم على إنجاز العمل المطلوب.

•يجد المتعلّم نفسه مجبرا على استعمال قدراته العقلية/ الذّاتيّة.

• يجد من التّعثر في تحقيق مشروعه، ما يدفعه إلى استنباط حلول جديدة، وإلى جمع معارف مشتّتة، وإلى تجريب وسائل وسيرورات لم يفكّر فيها من قبل.[1]

• هي وضعية تعلّم.

• وهي وسيلة للتعلّم وليست نتيجة له.

• وهي استراتيجية تعليم تثير شروع المتعلّم في المَهَمَّة.

• كما تسمح ببناء معارف.

ب–خصائص الوضعية/ المشكلة:

الوضعية/المشكلة هي:

• مهمة إجمالية (شاملة): لها سياق (معطيات أوّلية)، ولها هدف، تتطلّب أكثر من عمليّة، وأكثر من إجراء.

• مهمّة مركّبة: تستدعي عدّة معارف، وتجلب الصّراع المعرفي، وحلّها غير بديهيّ، وتقدم تحدّيا في متناول المتعلّم (قابلة للإنجاز)، ويمكن أن تمسّ عدّة أهداف من البرنامج.

[1]– وعلي محمد طاهر: الوضعية المشكلة التعليمية في المقاربة بالكفاءات، دار الورسم، الجزائر، ط 4، عام 2012، ص 135 وما بعدها.

• مهمّة ذات دلالة: لها معنى عند المتعلّم إذ تتّصل بواقعه، وهي ملموسة، إذ لها هدف ـ منتوج ـ، وتتطلّب فعلا حقيقيّا واستعمال معارف واستراتيجيات وخوارزميات.

جـ- مميزات الوضعية/ المشكلة:

تتميّز هذه الوضعية بخصائص يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

• تحتوي على معطيات أوّلية توضّح سياق الوضعيّة، وتفيد في حلّ المشكل.

• تحتوي على هدف (يختلف عن الهدف التّعليمي)، يعطي معنى لتحديد معارف وتنظيمها.

• تحتوي على شروط أو حواجز تتطلّب ترتيب مكتسبات المتعلّم ثانية وتجعله يبحث عن وسائل أخرى ناجعة، وبالتّالي اكتساب موارد وتعلّمات جديدة.

• الخطّة (المنهجية) وحلّ المشكلة غير واضحين. الأمر الذي يدعو المتعلّم إلى بحث معرفيّ نشيط وجِدِّيّ للاهتداء إلى إجراء ملائم.

د- مزايا الوضعية/ المشكلة:

1. تسمح هذه الوضعية للمتعلّم بممارسة تعلّم فعليّ بوضعه في صميم صيرورة التعلّم، إذ تجعل المتعلّم مرتبطا بالمَهمّة، ويصير أكثر نشاطا، لأنّه يوظّف زاده المعرفيّ وذكاءه.

ويمكن تصنيف المشكلات كما يلي:

• مشكلات لإدراج مفهوم جديد.

• مشكلات للتّطبيق (للتّدريب والاستثمار).

• مشكلات للإدماج.

- مشكلات للتقويم.
- مشكلات للبحث (مشكلات مفتوحة).

هذا وفيما يلي نعرض جدولا نستخلص فيه الوضعيات الأساسية المنصوص عليها في المنظومة التّربوية لمرحلة التّعليم المتوسّط.

جدول استخلاصي للوضعيات الإشكالية الأساسية[1]

الوضعية التعليمية (وضعية الانطلاق)	الوضعية الإدماجية (وضعية استثمار المكتسبات)	الوضعية (تقويم الكفاءة المستهدفة) التقويمية	
وضعية خاصة بجانب جزئي من متطلبات الكفاءة المستهدفة. هي وضعية إشكالية ديداكتيكية استكشافية تهيئ للمتعلم تعلمات جديدة (معارف، أداءات، سلوكات) من خلال نشاط البحث عن المعلومات وبناء المعرفة. يتم تناولها بشكل فردي أو جماعي. بداية الوحدة التعلمية.	تدمج تعلمات ومهارات وسلوكات مكتسبة من جراء تناول وضعيات مختلفة. الوضعية التعلمية المتعلقة بالكفاءة القاعدية (وضعية الانطلاق، وضعية بناء المعارف). يعالجها التلميذ بمفرده. يمكن طلب المساعدة من الأستاذ. (نهاية الوحدة التعلمية)	تسمح للمتعلم بدمج معارفه النظرية والأدبية التي تم اكتسابها في وضعيات مستقاة من حياته اليومية، كما تسمح بتقويم مدى تمكّن المتعلم من اكتساب الكفاءات التي تسمح له بالانتقال إلى المستوى الأعلى. تدمج عدة وحدات تعلميّة أو عدّة مجالات مفاهيمية بالضرورة. منفصلة عن الوحدة التعلمية، تعالج بشكل فردي.	

خلاصة لما ورد في الدليل المنهجي لإعداد المناهج. اللجنة الوطنية للمناهج، ص 82 وما بعدها.

[1]– اللّجنة الوطنية للمناهج: خلاصة لما ورد في الدليل المنهجي لإعداد المناهج،، ص 82 وما بعدها.

المبحث الثّاني: نظريّات التعلّم

أدّى البحث في ميدان التّعليم وطرائقه إلى بروز عدّة نظريّات حاولت إعطاء تفسير عن عملية التعلّم وآلياتها. وكان لكلّ نظريّة منطلق فكريّ وفلسفة خاصّة بنيت عليها أسس نظريّتها في كيفية الاكتساب اللغويّ، ومن أبرز هذه النّظريات نذكر:

1. النظرية السلوكية:

يدرج (سكينر) "الاكتساب اللغويّ في إطار النظريّات السّلوكية ـ في علم النّفس"[1]ـ ويحدّد السّلوكيّون اللّغة على أنّها استجابات لمثيرات يقوم بإصدارها الإنسان ـ الكائن الحيّ ـ، وتأخذ شكل السّلوك الخاضع للملاحظة المباشرة.

وترى هذه النّظرية أنّ السّلوك يدور حول مجموعة من الاستجابات النّاتجة عن مثيرات المحيط الخارجي طبيعيّا كان أو اجتماعيا، لذلك تقوم على دراسة الجوانب النّفسية للفرد والّتي تخضع للمشاهدة الحسيّة، أي تركز على سلوك الفرد دون أن تأخذ في الحسبان "العمليّات العقليّة والنفسيّة الدّاخلية الّتي تحدث داخل الدّماغ أو النّفس، حيث تعتمد على بناء السّلوك بالتعزيزات"[2]...

ويعتبر التعلّم من المنظور السّلوكي عمليّة ناجمة عن التّفاعل بين الكائن الحيّ والمحيط، باعتبار هذا الأخير يتضمّن العديد من المثيرات التي تتطلّب من الكائن الحيّ استجابات معيّنة.

---

[1]– ميشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين للنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، السنة 1993، ص 72.

[2]– بلعيد صالح: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للنشر، الجزائر، ط 2000، ص 22.

ويتّـفق كلّ من (واطسن) و(سكينر) في تحليل السّلوك على ضوء ظروف وشروط الملاحظة، ويرفضان أن يُفَسَّر سلوك الكائن الحيّ بالعودة إلى البيانات الذهنيّة الداخليّة، وفي هذا يقول (سكينر): "... عندما نفسّر ما يقوم به الفرد بما يحدث في داخله، فإنّ البحث يتوقّف لمّا نفسر التفسير"[1]. لهذا اعتمد (سكنير) على تحليل السّلوك الّذي يكون فقط خاضعا للملاحظة الحسّيّة، وعلى هذا يقوم الاتّجاه السّلوكي لديه على التّحليل الوظيفيّ.

وتحليل السّلوك من وجهة النّظرية السّلوكية اعتمد على التّجارب الّتي أجريت على الحيوانات، فقدّم كلّ من (سكينر) و(ثورندايك) و(بافلوف) مفهومهم للسّلوك من نتائج تجاربهم.

أ. التعلم بالإشراط الإجرائي:

يتعلّق مفهوم التّعلم عند (سكينر)[2] بالتّعلم بالإشراط الإجرائي، وذلك عن طريق التّعزيز، حيث يقوم بدراسة المظاهر السّلوكية عند الكائن الحيّ، وذلك أوّلا بعرض الكائن الحيّ موضوع الدّراسة والتّجربة على مثير معروف، ثم ملاحظة الاستجابة النّاتجة عن هذا المثير، ويكون تصنيف المظاهر السّلوكية بناء على العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة، ويقترح (سكينر) أن يتمّ النّظر إلى أيّ وحدة اختيارية ناتجة عن علاقة المثير باستجابة على أنّها انعكاس، ولا يهتمّ الدّارس السّلوكي بالآلية الدّاخلية

[1]– تازروتي حفيظة: لغة الطفل بين المحيط والمدرسة، رسالة لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية، جامعة الجزائر، السنة الدراسية 1999/1998، ص 42.

[2]– حساني أحمد: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 59.

للسّلوك، وإنّما ما يعينه فقط هو "السّلوك الظّاهر الّذي يمكن ملاحظته وإخضاعه للتّجربة والاختبار، بناءً على مظهره وليس على آلياته الدّاخلية"[1].

ويميّز (سكينر) في نظرّيته ـ الإشراط الإجرائيّ ـ بين نوعين مختلفين من التّعلّم، يتعلّقان بنوعين مختلفين من السّلوك هما: "السّلوك الاستجابي والسّلوك الإجرائي"[2].

* السّلوك الاستجابي:

هو سلوك ناتج عن مثيرات محدّدة تحديدا دقيقا، وترتبط به ارتباطا شديدا، فعندما يحدث المثير فإن الاستجابة تحدث بكيفية آلية، وهذا السّلوك هو انعكاس طبيعيّ لمجموعة من المثيرات، وهو فطريّ في شموليّته.

* السّلوك الإجرائي:

هذا السّلوك يتميّز بكونه ليس ردَّ فعل آليّ لمثير ما، وإنّما يتجاوز ذلك من حيث إنّه يقوم بإجراء واسع في المحيط الطّبيعيّ والاجتماعيّ، ويحقّق إنجازا يغيّر عالم الخبرة الحسّية، مثل الكلام واللّعب والعمل، ومعظم السّلوك الإنسانيّ من هذا النّوع.

ويرى (سكينر) أنّ العوامل الأكثر فاعلية في اكتمال نظام الاشتراط الإجرائيّ هو المكافأة أو التّعزيز، وهذا الأخير إمّا أن يكون تعزيزا إيجابيّا، مثل مكافأة الجائع بإحضار الطّعام بعد إجراء الاستجابة المطلوبة، وإمّا تعزيزا سلبيّا مثل إلغاء الصّدمة الكهربائيّة الّتي تعترض سبيل الحيوان، وينتج التّعزيز السّلبيّ عن إلغاء المثير السّلبي وإزالته من واقع التجربة. وبهذا فالتّعزيز هو حدث من أحداث المثير إذا

---

[1]– المرجع السابق، ص 59.

[2]– المرجع نفسه، ص 60.

ظهر في علاقة زمنيّة ملائمة مع الاستجابة، فإنّه يميل إلى المحافظة على قوّة الاستجابة أو زيادة هذه القوّة، أو قوّة العلاقة بين المثير والاستجابة.

ممّا سبق تقديمه، نخلص إلى أنّ التّعزيز حدثٌ من الأحداث المصاحبة للمثير، وظهور التّعزيز يلازم زمنيّا حدوث الاستجابة، و"إذا تمّ ذلك بانتظام سيؤدّي بالضّرورة إلى المحافظة على قوّة الاستجابة، وتقوية العلاقة بين المثير والاستجابة"[1].

* التّعليم بالمحاولة والخطأ:

يرى (ثورندايك)[2] "أنّ التّعليم يكون بالتّعلّم بالمحاولة والخطأ"، وأرسى دعائم هذا الإجراء في الدّراسات النّفسيّة المعاصرة. وتقوم هذه الطريقة على وجهة نظر معيّنة فيما يخصّ التّعلّم، حيث ترى "التّعلّم بالمحاولة والخطأ السّبيل الوحيد لترقية السّلوك، وتحسينه واكتساب المهارات عند الإنسان والحيوان على حدّ سواء"[3].

ويرى أن "هناك ثلاثة قوانين جوهريّة تتحكّم في التّعلّم بالمحاولة والخطأ"[4] وتتمثّل في:

أ. قانون الاستعداد:

و يتعلّق هذا القانون بحالة المتلقّي أثناء العمليّة التّعليميّة، فإن لم يكن المتعلّم مهيّأ، نفسيّا للتّلقي من أجل اكتساب الخبرة أو المهارة المقصودة، فإن التّواصل بين المعلّم والمتعلّم سوف ينعدم،الأمر الّذي يجعل الهدف المتوخّى من عمليّة التّعلم لا يتحقّق،

---

[1]– المرجع السابق، ص 61.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]– المرجع نفسه، ص 63.

فعدم الاستعداد والتهيّؤ العضويّ والنّفسيّ قد يعرقل عمليّة التّعلّم بالمحاولة والخطأ، الّتي تقوم على تجاوز العوائــق والصّعوبات الّتي تعترض سبيل المتعلّم.

ب. قانون التدريب:

ويظهر هذا القانون في حالتين اثنتين:

الأولى: عندما يستكشف المتعلّم صلة معيّنة بين مثير واستجابة، تزداد لديه قوّة هذه الصّلة بازدياد تدرّبه عليها عندما تكون نتائجها واضحة وناجحة.

والثّانية: إذا أهمل المتعلّم الصّلة القابلة للتّطور بين مثير واستجابة مدّة طويلة، ستضعف هذه الصّلة، وقد تزول من حقل تجربته. ويرى (ثورندايك) أنّ التّكرار الآليّ، قد لا يؤدّي إلى نتيجة في عمليّة تثبيت السّلوك، أو اكتساب خبرة جديدة، إذا لم يكلّل بالنّجاح ويدعّم بالتّعزيز المناسب.

ج. قانون الأثر:

يتوخّى هذا القانون مبدأ الأثر النّاتج عن المحاولة، فالمتعلّم يحتفظ بالاستجابات النّاجحة الّتي تترك أثرا إيجابيّا، وتسقط من اهتماماته الاستجابات الّتي لا أثر لها في خبرته.

* التعلم بالفعل المنعكس الشرطي

صاحب هذه الرؤية الفيزيولوجي (بافلوف)[1]، الذي انتبه إلى ظاهرة سيلان لعاب

[1]– المرجع السابق، ص 56.

الكلاب عند رؤيتها للطّعام، أو رؤيتها الشّخص الّذي يطعمها عادة، فقام برصد الظّاهرة والتّعمق في دراستها، بتقديم الطّعام للكلب كالعادة، ولكن هذه المرّة كان بمثير مصاحب خارج عن الطّعام نفسه، ولم يكن الكلب قد ألفه من قبل، وهذا المثير الجديد هو قرع الجرس أثناء تقديم الطّعام، وبهذا سمّى (بافلوف) الجرس في هذه الحالة بـ"(المنبه الشّرطي)"[1]، وسمّى الطعام بـ(المنبه غير الشّرطي أو الأصلي)، وسمّى عملية سيلان اللّعاب بـ(الفعل المنعكس الشّرطيّ)، وهو "اقتران حدوث (المثير الأصليّ) بمثير آخر عن طريق التجربة المتكرّرة عدّة مرّات، فيكتسب المثير الجديد صفة المثير الأصلي وينوب عنه في إحداث الاستجابة. وهذا النّوع من الاكتساب أبسط أنواع التّعلّم عند الكائن الحي"[2].

واستخلص (بالفوف) من تجربته بعض المفاهيم[3]المُحدِّدة لعمليّة التّعلّم، تمثّلت في:

1." المثير غير الشّرطيّ: يُحدث الاستجابة برتابة واستقرار وثبات تامّ، بمعزل عن أيّ تدريب موجّه.

2. الاستجابة غير الشّرطيّة: وهي ناتجة عن وجود مثير غير شرطيّ، فهي الصّورة الحقيقيّة للاستجابات الانعكاسية الآلية، الّتي تظهر بسرعةٍ، وقت حدوث المثير غير الشّرطيّ، مثل: إفراز اللّعاب.

3) المثير الشّرطيّ:

هو المثير الّذي يؤدّي بالضّرورة، إلى إحداث استجابة عن طريق اقترانه الدّائم

---

[1]– المرجع السابق، ص 57.

[2]– محمد صالح: فن التدريس للّغة العربية، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، مصر، عام 1986، ص 58.

[3]– المرجع نفسه، ص 60.

بالمثير غير الشّرطيّ، ما يجعل إمكانية ظهور استجابة جديدة تكون مشروطة بوجود المثير الشّرطيّ.

4) الاستجابة الشّرطيّة:

وتتمثّل في المنعكس الّذي يحدث نتيجة اقتران مثير شرطيّ بمثير غير شرطيّ"[1].

2. النظرية العقلية:

وتسمى أيضا النّظريّة الفطريّة أو اللّغوية، وتقوم على أعمال (تشومسكي) الّذي رفض ما ذهبت إليه النظرية السّلوكية، من اعتبار اللّغة مجموعة عادات كلامية يكفيها حافز البيئة، وأنّ الاستجابة الكلاميّة لا ترتبط بأيّ شكل من الأشكال بالتّفكير، وأنّ النّظرية السّلوكية لا تميّز بين السّلوك الإنساني والسّلوك الحيواني.

يرى (تشومسكي) عكس هذا الكلام؛ إذ أكّد أنّ " اللّغة خاصيّة تميّز بين السّلوك الإنسانيّ، وبين السّلوك الحيواني. وأنّ اللّغة غير خاضعة لأيّ حافز، يقول: "اللّغة تنظيم عقليّ فريد من نوعه تُستمَدُّ حقيقتها من حيث أنّها أداة التّعبير والتّفكير الإنسانيّ الحرّ"[2].

واعتبر (تشومسكي) اللّغة نظاما مفتوحا، يتيح إنتاج عدد غير متناه من الجمل والتّراكيب. وأصول هذه الفلسفة عنده استمدّها من فلسفة (ديكارت) العقلية، الّذي يرى أنّ الإنسان يمتلك قدرات فريدة لا يمكن تفسيرها آليا، وأنّ أعظم قدرة

---

[1]– المرجع نفسه، ص 60.

[2]– الدمرداش السرحان: المناهج المعاصرة، ط 2، دار النهضة العربية، الكويت، عام 1999، ص 30.

يمتلكها الإنسان هي اللّغة الّتي يتميّز بها عن سائر المخلوقات، وهي صورة العقل البشريّ.

يقول (تشومسكي): "إنّ المبادئ العقليّة وحدها الكفيلة بتفسير عمليّة اكتساب اللّغة. فالطّفل يولد وهو مزوّد بقدرات فطريّة تؤهّله لتقبّل المعلومات اللّغويّة وتكوين بُنَى اللّغة"[1].

كما يرى أنّ الطّفل قادر على تكوين قواعد لغته، من خلال الكلام الّذي يسمعه، فهو يمتلك بطريقة لاشعوريّة القواعد الكامنة ضمن المعطيات اللّغوية الّتي يسمعها. وسمّاها (تشومكسي) بالملكة اللّغوية، وهي فطريّة بديهيّة لاشعورية يكتسبها الطّفل ويتعلّمها بطريقة ضمنيّة من خلال سماعه للّغة. ويركّز (تشومكسي) في دراسته، على طبيعة النّمو العقليّ عند الطّفل وعلى ملكته اللّغوية الّتي تقوده إلى اكتشاف قواعد لغته.

كما انطلق في تحليله للاكتساب اللّغوي عند الطّفل من "الملاحظات الّتي استطاع من خلالها تأسيس نظريّته اللّسانيّة التوليدية/ التحويلية" [2]وهي كالآتي:

ـــ يكتسب كلّ طفل سويّ اللّغة من دون القيام بأيّ مجهود يُذكر، وذلك من خلال تعرّضه للغة محيطه، ومن دون أن يتدرّج عبر تمارين متخصّصة، في حين أنّ الفرد، وإن بلغ حدا معينا من الذكاء، لا يمكنه أن يكتسب الأصول الأكثر تبسيطا في اللّغة، فعمل الطّفل ذاتيّ خلّاق، ينبغي دراسته من حيث هو خاصّية إنسانيّة مميّزة.

---

[1]– المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2]– ميشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين للنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1993، ص 93.

ــ إنّ كلام المحيط الّذي يسمعه الطّفل من حوله، لا يتشكّل من جمل أصولية كاملة، فهو يحتوي في الحقيقة على نسبة كبيرة من الجمل النّاقصة الّتي تنحرف عن الأصول اللّغوية. كما أنّه يشتمل على عدد متناه من أنماط الجمل، في حين أنّ الطفل لمّا يكتسب لغته يكتسب كفاية ـ لغويةـ فيها، أي معرفة ضمنية بقواعد اللّغة، الّتي تتيح إنتاج عدد غير متناه من الجمل المتجدّدة بشكل دائم.

ــ إنّ الطّفل الّذي اكتسب اللّغة يكون قد نما في ذاته تصوّرٌ داخليٌّ لتنظيم قواعد بالغة التّعقيد، يحدّد كيفية تركيب الجمل واستعمالها وفهمها ــ الكفاية اللغويةــ. ولا يكتسب الطّفل الكفاية اللّغوية فحسب، بل يكتسب في الوقت نفسه محتوى الكلام كحقيقة بحدّ ذاتها، ويمتلك تقنية التّواصل، أي يمتلك ما نسمّيه بـ (الكفاية اللغوية).

ــ ينبغي ألّا تتعدّى خصائص اللّغة المكتسبة قدرات الطّفل الذّهنيّة على استيعابها، وإلّا تعذّر عليه اكتسابها. مع العلم أنّ للّغة المكتسبة تنظيما لغويّا غنيّا ومعقّدا ولا يمكن تحديده عبر المظاهر اللّغوية المُجزّأة.

3-النظرية المعرفية:

يتزعّم هذه النّظرية (بياجيه) الّذي يتّفق مع (تشومكسي)، على أنّ اللّغة نتاج الذّكاء، وليست نتاج التّعلم بالمفهوم السّلوكي[1]، ويرى أنّ الجانب الفطريّ يدخل في بناء عمل الذّكاء، يقول: "إنّ كلّ المسالك تتضمّن مظهرا فطريّا ومظهرا اكتسابيّا، لكنّنا لا نستطيع تحديد كلّ واحد منها. ولم أَنْفِ يوما وجودَ شيء فطريّ في العمل، إذ أنّـنا لم نفلح يوما ما في تصيير الإنسان البليد إنسانا ذكيّا"[2].

---

[1]– تازروتي حفيظة: لغة الطفل بين المحيط والمدرسة، رسالة لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية، السنة الدراسية 1999/1998، ص 48.

2–المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

وتدور أفكار (بياجيه) حول مفهوم واحد هو معرفة المعرفة، ولم يكن اهتمامه الأساسيّ اكتساب اللّغة عند الطّفل، وإنّما انصبّ اهتمامه على البحث في تطوّر الطّفل المعرفيّ، وهو حينما يبحث في اللّغة إنّما يبحث عمّا يكشف سمات التّفكير في مراحله المتعاقبة عند الطفل. فلا يتصوّر (بياجيه) إمكانية النّمو اللّغوي بصورة مستقلة عن التطوّر المعرفيّ. لهذا يرى أنّ المعرفة تنشأ لدى الطّفل من مجموعة الأفعال الّتي يقوم بها في وسطه، وهي الّتي تكون منطق الطفل الناشئ، واعتبر هذا المنطق نقطة انطلاق عمليات الذّكاء المستقبليّة.

كما يرى أنّ التعلّم الحقيقيّ والّذي له معنى، هو التعلّم الّذي ينشأ عن التأمّل أو التَّرَوِّي، فالتّعزيز لا يأتي من البيئة كمكافأة، بل ينبع التّعزيز بالضّبط من أفكار المتعلّم ذاته. فالطّفل عندما يتعلّم كيف يجد شيئا قد تمّ إخفاؤه حديثا تحت صندوق ما، قد تعلّم من وجهة نظر (بياجيه)، الخريطة المعرفيّة الموجودة في المجال، فهو قد تعلم في الواقع ما هو أكثر من مجرد الاستجابة للمثير.

ويميز (بياجيه) بين نوعين من المعرفة:

أ. المعرفة الصّورية: الّتي تنطوي على معرفة المثيرات بصورتها العامّة، ولا تنبع من التّحليل العقليّ، فالطِّفل الرّضيع يميّز زجاجة الرّضاعة فيمصّها، والولد يتعرّف على سيّارة أبيه، فحين يشاهدها قادمة يفتح باب المنزل.

ب. المعرفة الإجرائيّة: الّتي تحصل من الاستدلال في مختلف المستويات، فالطّفل على سبيل المثال، بمقدوره أن يعي أنّ الكرة لا يتغير حجمها حين توضع مع كرات أكبر عمّا هي عليه، أو حين توضع مع كرات أصغر منها.[1]

1- ميشال زكريا: قضايا الألسنية التطبيقية، دار العلم للملايين للنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1993، ص 79.

بهذا يرى (بياجيه) أنّ استعمال اللّغة عند الطّفل في المراحل الأولى من نموّه اللّغوي يعكس التّكوين المعرفيّ عنده، ويترك الطّابع المتمركز على الذّات لهذا التّكوين المعرفيّ مكانه شيئا فشيئا لعمليّة الإدماج الاجتماعيّ.

ونظرا لاهتمام (بياجيه) الأساسيّ بالتطوّر المعرفيّ، تُظْهِرُ أبحاثُه في مجال اللّغة، البحث عما يُظْهِرُ سمات التّفكير، ولا يرى أبدا إمكانية النموّ اللّغوي بصورة مستقلّة عن التطوّر المعرفيّ.

4. النظرية البنوية:

استمدّت هذه النّظريّة مفاهيمها من النّظريّة السّلوكيّة الّتي ترى أنّ اللّغة عبارة عن مجموعة عادات صوتيّة، يكفيها حافز البنية الّذي يجعلها شكلا من أشكال المثير، خضعت لاستجابة المثير، حيث أنّ متكلم اللّغة يسمع جملة معيّنة، أو يشعر بشعور معيّن، تولد عنده استجابة كلامية دون أن ترتبط هذه الاستجابة بأيِّ شكل من أشكال التّفكير.

وترى هذه النّظريّة أنّ عمليّة اكتساب اللّغة، مرتبطة بالإنسان الّذي يأخذ من بيئته النّماذج، والحوافز، والدّوافع، والمكافآت الّـتي تُكَوِّن لديه السّلوك الكلاميّ، لهذا ركّزت هذه النّظريّة على السّلوك اللّـغويّ الظّاهر الّذي يمكن ملاحظته دون التّطرق إلى ما يجري داخل الدّماغ، لذلك ركّزوا في دراساتهم على لغة الحديث الشّفوية بالدّرجة الأولى، واعتبروا هذا المظهر من المظاهر اللّغوية، المظهرَ الأولّ

والأساسيّ والأهمّ. ولهذا ظهر في دراساتهم الاهتمام الواضح بالجانب اللّفظي للّغة[1].

كما ذهب أهل هذه النّظريّة إلى أنّ الإنسان يتعلّم اللّغة من خلال تكرار الجمل وممارسة التّمارين، فالسّلوك اللّغوي ينمو من خلال التّقليد والممارسة، حيث يُؤكّدون على أنّ ممارسة التّمارين البنيوية وتدريسها عدّة مرّات هي الطريقة الّتي يكتسب بها الإنسان بنى اللّغة، واعتمدوا في هذا على المنهج العلميّ، حيث كانوا يجمعون المادّة اللّغويّة من أفواه النّاس، ويسجّلونها ثمّ يبدؤون بتقسيمها إلى جمل فأشباه جمل فكلمات فأجزاء الكلمات، إلى أن يصلوا إلى الأصوات أو اللّبنات الأولى الّتي تتألّف منها اللّغة جميعا، ثم يستخدمون الأسلوب العلميّ الدّقيق في اكتشاف الطّرائق الّتي تتجمّع بها الأصوات لتؤلّف الكلماتّ والكلمات لتؤلّف الجمل، أي لتؤلّف النمـاذج، أو الأنماط الّتي تنتج عن كلّ عملية من تلك العمليّات[2]. أي أنّها تبحث في بناء اللّغة.

أمّا في المجال التّربوي التّعليميّ، فتعتمد النّظرية البنائيّة على بناء معارف جديدة للمتعلّم، زيادة على المعارف القبليّة الّتي يكتسبها. وتنطلق في هذا بداية من الأبسط إلى البسيط إلى الأكثر تعقيدا. و ذلك لتحقيق مبدأي المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصية، اللّتين سنتناولهما بالدراسة في المبحث الآتي.

---

[1]– ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، 1985.

[2]– أنس محمد قاسم: اللغة والتواصل لدى الطفل، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، ط 2005، ص 53.

المبحث الثالث: المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية.

1. المقاربة بالكفاءات:

لقد كان لتطوّر العلوم، والأدوات التّكنولوجية، ووسائل الاتّصال، والتّجارب العلمية في القرن العشرين دور فعّال في جعل التّعليم يبحث عن أطر جديدة، ضمن استراتيجيّات علميّة وبيداغوجيّة واضحة المعالم. إذ أخذ التعليم يستفيد من النّتائج الّتي أحدثتها الثّورة العلميّة في تطوير الوسائل التّعليمية، وطرائقه وأساليب تقويمه، خصوصا وأنّ التّعليم في هذه المرحلة، كان مقيّدا بالأشكال الكلاسيكيّة للتّربية، حيث كان الاهتمام ينصرف إلى الجانب الشّكليّ من التّربية والتّعليم، فكان التّركيز يقع على التّحصيل النّظري للمعرفة.

وهو أسلوب يجعل المتعلّم يفتقر إلى الكفاءات الوظيفيّة، عندما يُوجَّه إلى الحياة العمليّة للاندماج في سوق العمل، ويدلّ هذا العجز على أنّ التّعليم لم يكن يقدّم حلولا فعّالة، تستجيب لرغبات المتعلّمين وحاجاتهم الوظيفيّة والاجتماعية والاقتصادية.

لقد كانت جحافل المتخرّجين من الجامعات والمراكز العليا، تجد صعوبة بالغة في التّوافق والانسجام في عالم الشّغل. كانت الهوة بعيدة بين المعارف النّظريّة الّتي تزوّدهم بها المؤسّسة التّربويّة، والواقع الوظيفي والصّناعي الّذي يستلزم كفاءة عمليّة لتصريف شؤون العمل، مما جعل المسؤولين يخصّصون فترات تكوينيّة وتدريبيّة أخرى، لإعادة تأهيلهم من جديد، حتّى يتمكّنوا من ممارسة الوظائف المسندة إليهم على وجهها المطلوب.

من هنا أخذت نظرة العلماء التربويّين، تبحث بجدّية في واقع التّعليم المتردّي، فانصرف الاهتمام إلى دراسة آليات النّجاح في القطاع الصّناعي، والتّكوين المهني بحكم وظائفه الإستراتيجيّة، إذ كان يمثّل أفضل مجال يُقتدى به في وضع استراتيجيات جديدة في التّعليم العامّ، بما في ذلك استراتجيتي المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصيّة.

وأضحى مصطلح (المقاربة) من أكثر المصطلحات الّتي شاعت في الوثائق والكتب التّربوية الحديثة. كما أنّنا نسمع من الأساتذة والمتعلمين والطلبة الجامعيّين مصطلحا آخر يكون دائما مقترنا بمصطلح المقاربة ألا وهو مصطلح (الكفاءة). ولذا فعلينا أن نقف وقفة تأمّلية عند مصطلح (المقاربة)، بالوقوف على حدّها، وبيان مدلولها. بعد ذلك ننتقل إلى شرح مصطلح (الكفاءة) ثم (المقاربة بالكفاءات)، وصولا إلى (المقاربة النصية)، مع التّطرّق إلى واقع التّعليم بمقاربة الكفاءات.

أولا. مفهوم المقاربة:

إنّ المراد بمصطلح (المقاربة) هو: تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطّة أو استراتيجية، تأخذ في الحسبان كلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال، والمردود المناسب من طريقة، ووسائل، ومكان، وزمان، وخصائص المتعلّم، ووسطه، والنظريّات البيداغوجية[1]. فالمقاربة إذن، هي الطّريقة الّتي يتناول بها الشّخص أو الدّارس أو الباحث موضوع البحث، أو الطّريقة الّتي يتقدم

[1]– حاجي فريد: التدريب والتقويم بالكفاءات: ، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعدك التربوي، العدد 19، ديسمبر 2005، ص 2.

بها في الشيء، فهي أساس نظريّ يتكوّن من مجموعة من المبادئ الّتي يتأسّس عليها برنامج دراسيّ[1].

ثانيا. المفهوم العامّ للكفاءات:

تستند المقاربة بالكفاءات إلى نظام متكامل، ومندمج من المعارف والأداءات والإنجازات والخبرات والمهارات المنظّمة، الّتي تتيح للمتعلّم التّصرف ضمن وضعيّة تعليميّة/ تعلّميّة، بشكل لائق بما هو مطالب به وبما يتماشى وتلك الوضعية.

وهناك مفهوم آخر لـ (بيداغوجيا الكفاءات)، يتميّز بالشّمول، إذ يضمّ مختلف المفاهيم القريبة منه أو الّتي تتقاطع معه، كالقدرة والأداء والمهارة والمعرفة والإنجاز، وبذلك يصبح المفهوم مركّبا، إذ يعني فيما يعنيه حسب (J. Leplait) أنّه "مفهوم افتراضي، مجرد لا يمكن ملاحظته إلّا من خلال الملاءمة مع الظّروف والمواقف والشّروط الّتي يواجهها المتعلّم. وأخيرا الخاصّية الإيجابيّة للمتعلّم التي تشهد على قدرته على إنجاز مَهَمَّة محدّدة"[2].

وعموما، تعني الكفاءة: القدرة على التّعلّم والتّوافق وحلّ المشكلات، وكذا القدرة على التحويل، أي تكييف التصرّف مع وضعيات جديدة، والتّعامل مع الصّعوبات التي قد يواجهها، كما أن ادّخار الجهد، والاستفادة منه أكثر يحقّق المرونة والاستعداد والتّواصل.

وللتّوضيح، يعتبر التّدريس بالكفاءات منهاجا للتّعلم، وليس برنامجا للتّعليم/ التعلمّ. ويهدف إلى إكساب المتعلّم كفاءات ومعارف وقدرات ومهارات، وليس تعليما

---

[1]– المرجع السابق، ص 3 وما بعدها.

2–المرجع نفسه، الصفحات نفسها.

لتكديس المحفوظات والمعلومات؛ تعلُّمٌ يرتبط بالحياة، حياة المتعلّم الحاضرة والمستقبليّة. وتتميّز بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات بدينامكية، فهي تفتح المجال واسعا للممارسة التّعليمية، إذ تُعطي المدرّسَ مجالا واسعا للتّصرّف والإبداع كفاعل مشارك ومساعد ومنشّط للتّعليمات، وفي المقابل، تجعل المتعلّم عنصرا فاعلا، إذ تساهم في تكوين قدراته ومهاراته، ولا تقتصر على مجال ضيّق أو إطار محدود، ممّا يكبّل طاقات المتعلّم ويحدّ من خياله الخصب بفكرة الخلاف.

وإذا كان التّدريس بالكفاءات عبارة عن نشاط معرفيّ وتعلّمي، فإنه لا يستقيم إلّا مع منهجيّة حلّ المشكلات، والمقاربة التّواصليّة ومناهج المشروعات، لأنّ هذه البيداغوجيا في التّدريس تعتبر التّعلّم ممارسة واشتغالا ذاتيا للمتعلّم.[1]

فهي تخلق لديه – أمام المواقف التّعليميّة – اهتمامات وحاجات معرفية ومادّية تجعله يصوغ تلقائيا أهدافا متجدّدة، قد يُعَدِّلها أو يتجاوزها متى أصبحت الضّرورة التّعليمية تقتضي ذلك، وبالتّالي فإنّه لا يكون سجين أهداف مَصوغة بشكل قبليّ وإلزاميّ. وأخيرا، تعتمد بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات على الوضعيات الإدماجية باعتبارها مفتاح المقاربة بالكفاءات، إذ تستند هذه الوضعيات إلى مكوّنين أساسيّين هما:

أ.الوضعية:

إنّ المشاكل الدّيداكتيكية الّتي يتصوّرها المدرّس ويخطّط لها كي يمكّن المتعلّم من الاشتغال لحلّ مشكل معين عن طريق القيام بعدّة أعمال في آن واحد، أي قيام المتعلّم بتجنيد ما لديه من معارف وقدرات ثمّ العمل على دمج ما تمّ تجنيده على المستوى الذّهنيّ، مع الالتزام بالتّعليمات المحدّدة.

---

[1]– المرجع السابق، ص ص 04-05.

ب.وضعية التّقويم:

الّتي تتعلّق بما سينجزه المتعلّم في أنشطة التّقويم كي يبرهن على ما حقّقه من معارف وما اكتسبه من موارد وكفاءات مستهدفة.[1]

ثالثا. متطلبات التدريس بالكفاءات:

انطلاقا من التّوضيحات السّابقة، بخصوص هذه البيداغوجيا في التّدريس من حيث المفهوم والخصائص، فإنّه ينبغي التّأكيد على أنّ العمل بها وإجراءاتها تحتاج إلى الإلمام بجوانب لها علاقة وطيدة بمسارات فعل التّعليم والتّعلّم، وفي مقدّمتها الجانبان السّيكولوجيّ (معرفة المتعلّم) والبيداغوجي (انتقاء الأساليب والمسارات).

وعلى هذا الأساس، نحاول تقديم ما ينبغي أخذه بعين الاعتبار، لكونه ذا صلة بمتطلبات التّدريس بالكفاءات، والّذي يمكن حصره في النّقاط الآتية:

أ. من منطق التعليم إلى منطق التعلم:

بداية، يهدف التّدريس بالكفاءات إلى تعليم المتعلّم الاعتماد على نفسه، والتّعرف على قدراته الكامنة وكيفية استثمارها بغية توظيفها في حياته التّعليميّة والاجتماعية والمهنية، ولا شك أنّ التّعلم ظاهرة معقّدة تتفاعل فيها عدّة عوامل داخلية مثل (الدّافعية، الذّاكرة والاستراتيجيّات المعتمدة) وخارجيّة مثل (البيئة، التّعليم والتّدعيم). والتّعليم، كما هو معروف، هو ممارسة البحث عن معرفة، انطلاقا من رغبة ذاتية واسعة، وكلّ ما سيتعلمه المتعلّم هو بمثابة قاعدة، ومنطلق لمستجدّات معرفيّة قد تتكامل مع المعارف السّابقة المكتسبة، وترسّخها أو تعدّلها وتثريها.

[1]– المرجع السابق، ص 5.

وفي سياق هذه الضّرورة، يكون التّعلم نموا وتطورا في المعارف والقدرات والمهارات، ويكون تجديدا مستمرّا في قدرات التّعلم ذاتها، وتعديلا للتّصرّفات نحو الأحسن، إذ تمتلك شخصيّة المتعلّم الوعي، والإرادة والمسؤولية في القرار والفعل. وكذلك فالتّعلّم ينطلق من أفعال التّعليم، الّتي تقدّم النّموذج في كيفية بناء المعارف والمفاهيم، أو كيفية تنفيذ خطّة أو منهجيّة، أو القيام بإنجاز أو أداء، كلّ هذا يترسّخ بالممارسة والتّتبع والتّقويم والدّعم، كما أنّ مختلف هذه العمليّات التّعليميّة ترفق بتوجيهات وتكليفات تُنشئ الحاجة والضّرورة، وتنحصر في الفكر والوجدان والعادة.[1]

ومن ناحية أخرى، فإنّ حصول التّعلم يمرّ عبر مراحل مختلفة هي:

1- حدوث الاستعداد بفعل الحاجة إلى الإشباع وحصول الرّضا المعرفيّ والنّفسيّ.

2- البحث عن المعارف تدريجيّا من مصادر مختلفة داخلية (مدرسيّة) وخارجية (مجتمعية).

3- التّدرب على كيفية الاعتماد على تلك المعارف واستثمارها باستعمال قدرات البحث والفهم والتّطبيق والنّقد.

4- مواجهة المواقف والصّعوبات وتحقيق النجاح.

5- امتلاك صلاحية إنجاز القرار والتّصرف.

6- تحقيق التّواصل مع المحيط، والشّعور بأهمّيّة الإنجاز من خلال التّقنيات التّالية:

---

[1]- حاجي فريد: التدريب والتقويم بالكفاءات: ، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعدك التربوي، العدد 19، ديسمبر 2005، ص ص 5- 6.

طرح الأسئلة / الاستيعاب والفهم / تقدير أهمية المنتوج أو المضمون / التّفاعل في شكل تعبير شفويّ أو كتابيّ حول حصيلة المعارف والمسارات المنجزة.

وللتّعليميّة (الدّيداكتيك) العديد من الدّراسات في مجال كيفيّة حصول التّعلّم، إذ اهتمّت بدراسة التّفاعلات الّتي تربط بين كلٍّ من المدرِّس والمتعلّم والمعرفة داخل مجالٍ مفاهيميٍّ معيّن، أي دراسة مختلف القضايا الّتي يطرحها تدريس مادّة معرفيّة محدّدة، وتوصّلت إلى أنّ عمليّة التّعلّم لا تتّصل بالمتعلّم فقط، بل تتّصل بمختلف أقطاب العمليّة التّربويّة من (معرفة ومدرسة ومنظومة تربويّة ومحيط اجتماعيّ/ ثقافيّ ...)، وقد استطاعت التّعليميّة أن تلخّص ذلك الاعتقاد، ومفاده أنّ التّعليم يفضي حتما إلى التّعلّم، في حين سلوكات المتعلّم تختلف في الوضعيّات التّعليميّة عنها في الوضعيات التّعلّميّة.

والجدول الآتي يوضّح سلوكات المتعلّم في الوضعيات التّعليميّة/ التّعلّمية:[1]

سلوكات المتعلم في الوضعيات التّعليميّة	**سلوكات المتعلم في الوضعيات التّعلّميّة**
يستمع، يستجيب لأسئلة المدرس	يطرح أسئلة بصفة تلقائية
يقدم إجابة، يعيد إجابة متعلّم آخر	يبحث، يجرّب، يحاول
يطبّق قاعدة، ينجز تمارين	يقترح حلولا مع زملائه ويناقشها
ينفّذ تعليمات، يسجل معلومات، يبقى صامتا	يطرح فرضيّات عمل، يثبت صحتها، يقيِّم، يصدر أحكاما

[1]– المبادىء العامّة للسّياسة التّربويّة و إصلاح التّعليم، ملخّص الوثيقة القاعديّة، مارس 2000.(بتصرّف).

والمتتبّع لحالة الارتباك الّتي يشكو منها المتعلّم بعد كلّ موقف تعليميّ، ما هي إلّا نتيجة عدم إدماجه للمعلومات الجديدة بصورة حقيقيّة في عقله عند كلّ نشاط تعليميّ، بحكم منطق التّعليم الّذي يركّــز على تلقين المعارف وتبليغها من قِبَلِ المدرّس مع تهميش يكاد يكون كاملا لدور المتعلّم في الفعل التّعليميّ/التّعلمي ممّا أدّى بهذا الأخير إلى:

- تفضيل حفظ جزء كبير ممّا يتعلّمه.
- صعوبة تذكّـر الأشياء إلّا إذا ذكرت وفق ترتيب ورودها في الكتاب المدرسيّ.
- اختلاط الاستنتاجات عليه بالحجج والأمثلة والتّعاريف.
- اعتقاده أنّ ما يتعلّمه خاصّ بالمدرسة ولا صلة له بالواقع.

ولمّا كان هذا الأسلوب في التّـعليم لا يفضي إلى التّـعليم الحقيقيّ الّذي يستند على مرتكزات متعدّدة، سيكولوجيّة وبيداغوجيّة ومؤسساتية، ترى الدّراسات التّربوية الحديثة أنّ معالجة هذه الإشكالية تبدأ بتغيير دور المتعلّم والمدرّس في العمليّة التّعليمية/ التّعلّميّة من خلال طرح الأسئلة والفرضيات، وممارسات التّفكير والنّقد، والتّعاون. وفي المقابل، يلعب المدرّس دور الموجّه والمرشد والمسهّل للتّعلّم، إذ لا يسيطر على الموقف التّعليميّ، ولكن يديره إدارة ذكيّـة، إذ يوجّـه المتعلّم نحو الهدف المرجو منه.

نستخلص ممّا تقدّم، أنّ منطق التعلّم يقتضي من المدرّس أن يدرك أنّ المتعلّم:

- هو الّذي يتعلّم.
- يمتلك الدّافعيّة للتّعلّم.
- يتعلّم كي يفعل.

• يتعلّم وهو يشاهد نفسه يفعل.

• يستعمل استراتيجيّات كي يتعلّم.

• يتعلّم انطلاقا ممّا يعرفه[1].

ب.التّحكّم في بعض المهارات.

هناك مجموعة من المهارات تتطلّبها هذه البيداغوجيا من المدرّس نذكر منها:

*المهارة والقدرة على تمكين المتعلّم من:

• الالتزام الفعّال: وذلك بتوفير الوقت الكافي له لدراسة موادّ يختارها بكيفية حرّة مثلا.

• الانغماس: من خلال توفير المحيط والجوّ المساعدَيْن على التّعلّم كإحضار الوسائل المُسهِّلة للقيام بالنّشاط التّعليميّ المستهدف (كتب، ملصقات ...).

• الشعور بالتّملك: أي الإحساس بأنّه صاحب النّشاط التّعلّمي أو الإنتاج الّذي يؤدّي إليه.

• النّمذجة: أي تمكين المتعلّم من أن يرى توضيحا عمليّا للكفاءة المستهدفة.

• توقع النّجاح: أي وضع الثّقة في قدراته، والتّوقّع بأنّه سيتفوّق في عمله.

• التّشجيع: ليشعر أنّه محلّ رعاية واهتمام. ويتمثّل في نقل المشكل إلى المتعلّم ودعوته إلى المشاركة في حلّه.

• المعرفة الجيّدة بمنهجيات المشاريع وديناميات الجماعة بشكل يجنّب آثار الانحراف والأخطاء وتحديد ايجابيات وآثار هذه المنهجيات بدقّة من وجهة نظر ديداكتيكية.

[1]– المبادئ العامّة للسّياسة التّربويّة و إصلاح التّعليم، ملخّص الوثيقة القاعديّة، ص ص 8–9.

• الوساطة بين المتعلّمين وتنشيط الحوار، فالمشاريع يجب أن تناقش بين المدرّس ومتعلّميه.

*المهارة والقدرة على تحقيق عقدٍ بيداغوجيٍّ من حيث:

جعل عقد المدرّس في البيداغوجيا المتمركزة حول المعرفة، يرتكز على التّبليغ والتّلقين، من خلال أسئلة يحرص المدرّس على إجرائها، بغية تعويد المتعلّم على المعنى الذي يهدف إليه ـ المدرّس ـ، فإنّ بيداغوجيا الكفاءات المؤسّسة على البيداغوجيا الفارقية، تدعو المدرّس إلى الانتقال من وظيفة التّحكيم المطلق في الموقف التّعليمي إلى وضع التّفاوض مع المتعلّم في إطار العقد الدّيداكتيكي فيما يخصّ توزيع الأدوار، تفاوض يهدف قبل كلّ شيء إلى احترام الأدوار وقواعد التّـنظيم والأشغال الّتي تحكم الموقف. هذه النّقلة في وظيفة المدرّس، ليس المقصود منها التّقليل من دوره، بل على العكس، يجب أن يكون حاضرا بكلّ وجوده الإنسانيّ وليس بوجوده كمدرّس، فيحتفظ بكامل سلطته الفكريّة والمعنويّة، دون أن يفرض هذه السّلطة على متعلّميه، بل يضعها في خدمتهم.[1]

* المهارة والقدرة على تشكيل مجموعات:

يعدّ تشكيل المجموعات أسلوبا يتيح للمدرّس التّركيز على نشاط المتعلّم، في ضوء الحاجات المرصودة لهذا الأخير، من خلال نتائج التّقويم، والملاحظة، والحوار مع الشّركاء، لاسيما المتعلّم.

[1]– المرجع السابق، ص 11.

وهنا تصبح ملاحظة المتعلّم ذات جدوى، لأنّ هذا الأخير يتطوّر عمله حين يشارك في قواعد اللّعبة، وحينها يعرف لِمَ هذا النّوع من التّوزيع، وفي ضوء أيِّ معايير قُدِّم، ويتخلّص من مواقفه الدّفاعية، ويدخل في علاقات مباشرة ومفتوحة مع الآخرين. فالتّفاعل المطبوع بالتّقبل والصّدق يخلق في المتعلّم الثّقة بالنّفس، ثقة تجعله لا يُعرَف بمواقفه الدّفاعية فحسب، وإنّما يعمل على تجاوزها، وهو ما يؤهّله للانخراط في حياته اليومية انخراطا فعّالا يقوده إلى ربط علاقات جيّدة وفعّالة مع الآخرين.

والقدرة على تشكيل المجموعات، سواء كانت متجانسة أم لا، تتمّ بناء على أولويات يستخلصها المدرّس من الحاجات المرصودة.

* المهارة والقدرة على بناء وضعيات/ مشكلات:

قد يبذل المدرّس مجهودا جبّارا لبناء متوالية ديداكتيكية عَلَّه يحقّق تفاعل المتعلّم معه ومع المادّة المدرَّسة دون أن يوفَّق في ذلك، ما دام المتعلّم يفتقر إلى الرّغبة في التّعلّم والإرادة في المعرفة اللّتين تجعلانه ينخرط في التّعلّم وينهض بأعبائه. وأهم إجراء في هذه الحالة، يتمثّل في الرّغبة في تحويل المعرفة، لإثارة عن طريق تصوّر وضعيات/ مشكلات صعبة وقابلة للتّجاوز، ترفع من احتمال حدوث التّعلم باعتبارها وضعيات ديداكتيكية، تُقترَح فيها مشكلات لا يمكن أن تنجز إنجازا جيّدا دون أن ينجز تعلّم يشكّل الهدف الحقيقيّ للوضعية/المشكلة، وهذا الأخير لا يتحقق إلا بإزاحة العوائق أثناء إنجاز المَهَمَّة.

زيادة على ذلك، فالوضعية/ المشكلة ليست أيّ وضعية ديداكتيكية، بل هي وضعية لا يستطيع فيها المتعلّم حلّ المشكل المطروح بكل سهولة أو بمجرد التّكرار البسيط

أو تطبيق معارف مكتسبة بشكل آليّ، وذلك لكون المَهمة الّتي يُطلب من المتعلّم إنجازها تُبنى على أساس حاجز يفرض على المتعلّم استغلال موارده وفحصها، ووضع فرضيّات وتصحيحها وإثباتها أو تعديلها، وابتكار حلول، واتّخاذ قرارات وبناء معارف لم يكتسبها من قبل، وهذا التّجنيد للموارد القبليّة ــ السّابقة ــ ينبغي استعماله بذكاء في سياقات ووضعيات جديدة.

من هذا المنظور، لا يمكن الحديث عن اكتساب المتعلّم لكفاءة ما إلّا حينما يعمل ويواجه وضعيّة جديدة. ولكي تستجيب الوضعية/ المشكلة لهذا الهدف، يجب أن تتضمّن مقاومة كافية، تقود المتعلم إلى استنفار معارفه الممكنة[1].

رابعا. أنشطة التّعلّم:

بداية، يقصد بالنّشاط، الفعل أو المدخل الّذي يتمّ تنفيذه، بغية الوصول إلى الهدف الموضوع، ويهدف النّشاط التّعلميّ إلى:

- تنمية المواهب والابتكار لدى المتعلّم.
- تنمية المهارات المختلفة (لغوية، قرائية، تعبيرية، عمليات تواصليّة ... إلخ).
- توعية المتعلّم في نواحي الحياة المختلفة.
- توسيع وتنويع الخبرات الّتي يمرّ بها المتعلّم.
- زيادة ارتباط التّعلّم بالحياة اليوميّة للمتعلّم.

للإشارة، تتّخذ أنشطة التّعلّم أشكالا وأنواعا مختلفة تظهر من خلال سلوك المتعلّم وإنجازه أو تصرّف ظاهريّا كان أم باطنيّا، ويختلف ذلك من متّعلّم إلى آخر، إذ

[1]– المبادىء العامّة للسّياسة التّربويّة و إصلاح التّعليم، ملخّص الوثيقة القاعديّة، مارس 2000.(بتصرّف)،ص9.

يعكس درجة التّعلّم الّتي توصل إليها.

ومن خصائص هذه الأنشطة أنّها:

• تعتبر المتعلّم محور العمليّة التّربويّة.

• ترتكز على إدماج الكفاءات الأفقيّة.

• تهتمّ بتنمية الأنشطة الفكريّة والتحكّم في توظيف المعارف.

• تجعل المتعلّم يوظّف مجموع الإمكانات المتنوّعة (معارف، معارف سلوكيّة، قدرات).

• يقاس فيها إدماج التّعلمات كَمًّا بعدد الأنشطة الّتي تتدخّل في تحقيقه، وبكيفيات تنظيم التّعلّمات نوعيا.

أما تنفيذ أنشطة التّعلّم فيتطلّب:

• تحديد الأدوات المطلوبة.

• وضع خطّة محدّدة لتنفيذها واختيار الوقت المناسب للمتعلّم.

• مراعاة أعضاء المجتمع في أنشطة المدرسة.[1]

خامسا. أساليب التدريس:

تعتمد بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات أسلوب تدريس يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلّمين، وتقديم الدّعم لهم من طرف المدرّس، ومن بين هذه الأساليب العمل ضمن الأفواج أو المجموعات.

[1]– المرجع السابق ، ص 14.

ويقتضي العمل بهذا الأسلوب خطوات تنظيمية وأخرى بيداغوجية وكذلك الاستراتيجية في التنفيذ.

– وعلى مستوى التّنظيم يمكن التّركيز على ما يلي:

• يقوم المدرّس باختيار أفراد كلّ مجموعة – لتحقيق التّكافؤ في عناصرها – وعدم ترك الاختيار للمتعلّمين، حتّى لا تنشأ مجموعات غير متجانسة.

• تكوين المجموعات من متعلّمين ذوي قدرات مختلفة.

• يتراوح أفراد المجموعة بين ثلاثة وثمانية (3–8) متعلّمين كي تسير عمليّة الاستقصاء بشكل فعّال.

– أما على مستوى الأدوار فتوزّع المهام كالآتي:

أ. بالنّسبة للمتعلّم:

لكل متعلّم في المجموعة دور هو مسؤول عنه ضمن مجموعته، ومن هذه الأدوار:

*قائد المجموعة:

يتولّى مسؤولية إدارة المجموعة، ووظيفته التأكّد من المهمّة التّعليمية وطرح أسئلة توضيحيّة على المدرّس، وكذلك توزيع المهّام على أفراد المجموعة.

*مسؤول الأدوات:

ويتولّى مسؤولية إحضار جميع تجهيزات ومواد النّشاط، وهو الوحيد المسموح له بالحركة داخل القسم.

*المقرِّر:

ويتولّى مسؤولية تسجيل النّتائج، بشكل شفويّ أو كتابيّ، وإيصالها للمدرّس

أو للقسم بكامله، ويقدّم عمل ما توصّلت إليه مجموعته من نتائج لبقيّة المجموعات.

ب.بالنّسبة للمدرّس:

يعتبر أحد العوامل المهمّة في نجاح العمليّة التّربويّة، ويتمثّل دوره في تطبيق وتنفيذ التّعليم في المجموعات حسب ما يلي:

*الإعداد للعمل بالمجموعات:

أي إعداد المتعلّمين ذهنيّا وانفعاليّا لتقبّل الموقف الجديد والعمل في مجموعات وتقديم النّصح والتّوجيه، ويحدّد نشاط كلّ مجموعة والفترة الزّمنية للعمل.

*المشاركة في المكافأة:

يحدّد ذلك عندما يحصل كلّ متعلّم في المجموعة على نفس المكافأة بعد إتمام المهام المطلوبة، فالكلّ يكافَأ أو لا أحد يكافَأ، كما أنّها – المكافأة – تعمل على إثارة دافعية أفراد المجموعات للمشاركة الفاعلة أثناء تنفيذ النّشاط.

*المشاركة في مصادر التّعلم:

وذلك من خلال توزيع المهام على الأفراد داخل المجموعات، وإن تعذّر عليهم الأمر، يُوجّههم نحو مصادر تساعدهم في البحث؛ فيتولّى كلٌّ منهم إنجاز مرحلة أو جزء منها، وبذلك يتمّ التّعاون لإنجاز المهام المطلوبة.

*وحدة الهدف لجميع أفراد المجموعة:

يجب على المدرّس أن يحافظ على وحدة الأهداف المشتركة داخل المجموعة، ويشرف على المتعلّمين، ويلاحظ نشاط كلّ واحد منهم، بحيث يبذل كلّ متعلّم جهده لتحقيق ذلك.

*تنمية السّلوكات:

وتتمثّل في تحقيق التّواصل الجيّد بين أعضاء المجموعة الواحدة واحترام آراء الآخرين، والإنصات وعدم الانصراف عن سماع الآخرين، والالتزام مع المجموعة حتّى الانتهاء من العمل، ونقد الأفكار لا نقد صاحبها، وتوخّي العدل في تقسيم الأدوار، والمرونة في الاتّفاق على أفكار مشتركة حين لا يحدث اتّفاق تام.

وهناك أشكال للعمل داخل المجموعات بناءً على المهام المراد تحقيقها، نذكر منها على سبيل المثال ما يلي:

أ. العمل الفردي لمهارة واحدة:

يُعطَى كلّ متعلّم المَهمة نفسها أو النّشاط نفسه ويقوم بتنفيذه، وهو تعلّم فردّي ولكن عمله في المجموعة يساعده على تبادل الخبرة بحيث يصل بالمهمّة إلى أفضل النّتائج. ولتحقيق ذلك، يشترط أن يكون العمل الفردّي جزء من مهمة واحدة بحيث تقوم المجموعة بالمهمّة كاملة.

ب. مجموعات المهارات:

يتمّ تجميع المتعلّمين معا تبعا لحاجة مشتركة، وتعمل هذه المجموعات تحت الإشراف المباشر للمدرّس، ومن أمثلتها مجموعة صغيرة من المتعلّمين في حاجة إلى درس إضافيّ، أو تدريب على مهارة ما، أو تصحيح سلوك معيّن، وليس لهذه المجموعات علاقة بتشابه القدرات.

ج. مجموعات القدرات:

وهو الأسلوب الأكثر شيوعا للعمل في مجموعات بعد مجموعة الفوج الدّراسيّ كلّه، ويراد منه وضع المتعلّمين في مجموعات تبعا لمستوى قدرات كل منهم.

ويهدف هذا الأسلوب في العمل إلى أن يصبح التّدريس أكثر فعالية بتقليل التفاوت بين مستويات المتعلّمين.[1]

2. المقاربة النصية:

تمثّل المناهج التّربوية، الجهاز العصبي في جسم العمليّة التّربوية، فهي أحد المكوّنات الأساسية للنّظام التّربويّ، وأهمّ الوسائل الفاعلة في تحقيق أغراضه التّربويّة داخل المجتمع. ونظرا لأنّ التّربية عمليّة إنسانيّة اجتماعية ثقافية، تشتغل في بيئة مجتمع من المجتمعات البشريّة، فمن الضروريّ أن تتحقّق بين التّربية وبيئتها علاقة صدق وانتماء، تنعكس على هندسة العمليّة التّربوية ومحدّداتها من حيث الفلسفةُ والأهداف والطّرائق والأساليب والأدوات والسّياسات التّربوية ...

والمنهاج في المفهوم الحديث، هو" نظام متكامل له بنيته ومكوناته في فلسفته وأهدافه ومضمونه وخبراته الرّاجحة لتحسينه وتطويره".[2]

أما منهجيّة التّدريس فهي عبارة عن إجراءات تنظيميّة دقيقة لمحتوى المادَّة أو الخبرة المراد تبليغها للمتعلّمين خلال الدّرس، و يُعتمَد في هذا التنظيم على أسس تربط بين طبيعة المادَّة وخصوصياتها من جهة، وبين التصوُّر العام الذي تنجز في

[1]– حاجي فريد: التدريب والتقويم بالكفاءات: ، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعدك التربوي، العدد 19، ديسمبر 2005، ص ص 15–16.

2-الخوالدة محمود محمد: أسس بناء المناهج وتصميم الكتاب التّعليميّ، دار المسيرة للنّشر و التّوزيع، عمان الأردن،2004، ص11.

إطاره عمليّة التّدريس "ديداكتيكية المواد أو الديداكتيك"[1].

وسنتطرق في هذا المجال للنّوع الثّاني من المقاربات ألا وهو (المقاربة النّصية) ودورها في العمليّة التّعليميّة/ التعلميّة.

كما هو معلوم، فإنّ مصطلح "المقاربة" لغة من قارَب مقارَبة؛ وقرب الإناء من الامتلاء فهو قربان، وقربى، وقارب فلان فلانا إذا خاطبه وحادثه مخاطبة حسنة.[2]

أمّا اصطلاحا فهي تدلّ على كيفية "تحليل ودراسة مشكل أو معالجته، وهي ترتبط بنظرة الدّارس إلى العالم الفكريّ الّذي يستحضره في وقت ومكان مُعَيَّنَيْن، وترتكز على استراتيجية للعمل من النّاحية النّظرية تتمثل في الآتي: استراتجية وطريقة وتقنية. كما يدلّ مصطلح المقاربة من النّاحية التّطبيقيّة على إجراء تطبيق بصيغة وصفيّة"[3].

ويُوظَّف هذا المصطلح في الميدان التّربويّ، وفق تحقيق تربويّ، يحقّق الأداء الفعّال والمردود المناسب. وترتكز كلّ مقاربة على استراتيجيّة للعمل. وتتفرّع إلى: مقاربة تحليلية / تواصلية / منهاجية / كليّة / مفاهيمية / ميكانيكية.

أوّلا تعريف النّص:

تهتمّ الدّراسات اللّسانية المعاصرة بـ"النص" إذ توليه عناية بالغة، وتخصّه بالدّراسة

---

[1]- الديداكتيك شق من البيداغوجيا، موضوعه التّدريس(Lalande)، فهي بالأساس تفكير في المادة الدّراسيّة بغية تدريسها. فهي تواجه نوعية من المشكلات: مشكلات تتعلّق بالمادّة الدّراسيّة أو بنيتها ومنطقها ... ومشاكل ترتبط بالفرد في وضعيّة التعلم، وهي مشاكل منطقيّة وسيكولوجية ... (Jasmin 1973). ويمكن تعريف الديداكتيك أيضا حسب (Reuchlin) كمجموع الطّرائق والتقنيّات والوسائل التي تساعد على تدريس مادّة معيّنة (Reuchlin M. 1974) "تعريفات من موسوعة ويكيبيديا".

[2]- بن هادية علي وآخرون: القاموس الجديد، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 1، ص 802.

[3]- المنجد في اللغة العربية والآداب والعلوم، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، لبنان، 1952، ص 616.

من كلّ جوانبه؛ كلسانيات النَّص، ونحو النّص، وعلم النّص، وعلم الأسلوب وغيرها من التّسميات، وهي في جوهرها تهتمّ بتركيبه واتّساق عناصره وانسجامها.

بعبارة أخرى، الدّراسات اللّسانية الحديثة تهتمّ بالتّركيب من حيث هو جزءٌ لا يتجزّأ من النصّ، ومن حيث هذا الأخير لا يتحقّق إلّا إذا تأسّس وارتكز على مجموعة من التّراكيب (الجمل) المتآلفة والمنسجمة نحوا ومعنى. فهي – اللسانيات – بهذا تنتقل من دراسة علاقة وائتلاف مختلف الوحدات داخل الجملة المفردة – الواحدة – كعلاقة المسند بالمسند إليه باعتبارهما ركيزة القول، ثمّ علاقة الفضلات ومتمّمات الجملة بعنصريها الأساسيّين إلى دراسة العلاقة المعنويّة القائمة بين جملة التّراكيب الأخرى المُشكِّلة للنّص باعتباره خطابا يوظّفه المتكلّم في عمليّتَيّ: التّبليغ والتّعبير.

أ. معنى النص لغة:

ورد في (لسان العرب) لفظ (نصص) بمعنى الرّفع، حيث ورد في نصّ الحديث "(ينصّه نصّا) أي يرفعه، وكلّ ما أُظهِر فقد نُصَّ، ويقال نصَّ الحديثَ إلى فلان إذا رفعه إليه، وهناك لفظ (النصّ) و(التّنصيص) أي السّير الشّديد والحثّ، وأصل النّص أقصى الشّيء وغايته. والماشطة تنصّ العروس فتُقْعِدها على المنصّة، فهي تنصّ عليها أي ترفعها، ونصصت الرجل أي أحفيته من المسألة ورفعته إلى حدّ ما عنده من العلم حتى استخرجته، وبلغ الشّيء نصّه أي منتهاه".[1] و"نَصَّ الحديثَ: رفعه وأسنده إلى المحدث عنه"[2].

[1]– ابن منظور: لسان العرب، باب النون، مادة نصص، ص 328.

[2]– إبراهيم مصطفى وآخرون: المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية للطباعة والنّشر، اسطنبول، ج 1، د ط، ص 926.

ب. معنى النّص اصطلاحا:

"إنّ النّص نظام متماسك من حيث الشّكلُ، يحمل دلالة لغويّة – معنوية – ولتحقيق ذلك ينبغي للنّص أن يعكس موقفا تتفاعل فيه مجموعة من المرتكزات والاستراتجيات والتّوقعات والمعارف، والبيئة الشّاسعة تسمّى سياق الموقف"،[1] وهو كلّ خطاب لغويّ شفويًا كان أو مكتوبًا يحقّق التّواصل أو يحقّق التّبليغ والتّعبير بحيث ينجز المتكلم خطابا واضح المعنى والغاية، يدركهما المخاطَب أو المرسل إليه. معنى هذا أنّ النّص يرتكز على بنية سطحية تحمل في طيّاتها بنية عميقة تترجم المعنى المراد منه – النّص – على اعتبار أن أيّ نصّ هو فعل لغويّ ينجزه كاتب ضمني لقارئ ضمني.

وهذا (تودوروف) يعرّف النّص بقوله: "يمكن للنّص أن يكون جملة كما يمكنه أن يكون كتابا تامّا، وهو يعرف باستقلاله وانغلاقه"[2].

والنّص من المنظور التّعليمي يمثّل حجر الزّاوية باعتباره محورا أساسيا ترتكز عليه العملية التّعليمية/ التّعلمية، إذ تدور حوله جميع فروع اللّغة، فهو المنطلق في تدريسها، والأساس في تحقيق كفاءاتها. ويُنظر إليه في المنهاج على أنّه نقطة انطلاق الوحدة التّعليميّة من نص القراءة، ومنه تنطلق بقيّة الأنشطة اللّغوية الّتي تتّخذه – النصّ – محورا تدور حوله لتحقيق الكفاءات اللّغوية المعروفة؛ (كفاءة الاستماع، والفهم، والقراءة، والكتابة والتواصل)[3].

---

[1]– روبرت لوجراند: النّص والخطاب والإجراء، ترجمة حسان تمام، عالم الكتاب، القاهرة، مصر، ط 1، عام 1998، ص 91.

[2]– ابن ذريل عدنان: النّص والأسلوبية بين النّظرية والتطبيق. اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، عام 2000، ص 57.

[3]– اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لكتاب اللّغة، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 5.

"من هنا نخلص إلى أنّ المقاربة النّصية في الميدان التّربويّ/ التّعليميّ، تدلّ على مجموعة طرائق التّعامل مع النّص، وتحليله بيداغوجيا لتحقيق أغراض تعلّمية"[1].

والمنظومة التّربوية الجزائريّة تبنّت هذه الإستراتيجية لفاعليتها ونجاعتها، كما أنّها تشمل الأدوات، والتّقنيات، والإجراءات المنهجيّة، والوسائل الإنجازية " باعتبارها الطّريقة الأكثر ضمانا لأجل إعداد المتعلّم وإدماجه في المجتمع، إدماجا كلّيا، ويتحقّق ذلك ببناء كفاءة الإنتاج الكتابيّ، ليتجاوز مرحلة السّلبيّة، وإرساء علاقة حميميّة بين المعلّم والمتعلّم؛ وبين المتعلّم والمعرفة، وتزويد المتعلّم بالآليات الّتي تجعل منه فردا منتجا، وقادرا على التّكيّف بشكل إيجابيّ مع الظّواهر المعقّدة، وغير المتوقّعة."[2]

ولا يَتَأَتَّى ذلك إلّا من خلال وضعيات دالّة تُكسِب المتعلّم الثّقة بنفسه إذ تزوّده بالقيم الأخلاقية، والرُّوح الوطنيّة. وكلّ هذا يدلّ على أنّ النّص بهذا المفهوم يتيح للمتعلّم توظيف مكتسباته القبليّة وإبراز مدى تحكّمه في الكفاءات السّابقة، ويجعله – النّصّ – يشعر أثناء قراءاته أنّه يعيش وضعيات حقيقيّة، وفي هذه الحالة يجد نفسه يتعامل مع مركبّات النّص؛ الصّوتيّة والصّرفية والدّلالية والتّركيبية في سياقها الطّبيعيّ، فيكتشف معانيها الحقيقيّة، ومدلولاتها الّتي لا تقبل غيرها. وهذا يجرّنا

[1]– الفارابي عبد اللّطيف: معجم علوم التّربية. مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص 26.

[2]– غيلوس صالح: بناء كفاءة الإنتاج الكتابي للمتعلم في ضوء المقاربة النصيّة، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، 2008/2007، ص 78.

إلى القول " إنّ النّص التّعليميّ هو الوسيلة الوحيدة الّتي تسمح للمتعلّم بالتّعرف على أنماط النّصوص وأنواعها (القصصيّ والحِجاجيّ والأدبيّ والعلميّ ... إلخ)"[1].

ج. المقاربة النّصية وآليات التحليل:

إذا كانت لسانيات الجملة تعتمد على مجموعة من المستويات الّتي ترى من خلال فرضيّات أنّها السَّبيل للإمساك ببنية الجملة والإفادة بتحليلها، فإنّ "لسانيات النّص" تعتمد على المستويات نفسها، لكن مع التّعالي بها إلى ما يتجاوز حدّ الجملة – أي النّصّ – وبعيدا عن مناقشات النّصّ، والخطاب، والجملة وتحديداتها الدّقيقة تُبَثُّ في تحديد مستويات التّحليل النّصّي الّتي تمّ إقرارها ضمن الدليل التربوي نفسه. "وتتحدّد مستويات التّحليل اللّغوي بالنّسبة لـ "لسانيات النّص" على أساس النّقاط الآتية:

- المستوى الفونولوجي (الصوتي الوظيفي).
- المستوى الدّلالي.
- المستوى التركيبّي".[2]

د. أهمية المقاربة النّصية:

يحتمل النّص الأدبيّ معانٍ متعدّدة، وهو ما يفسّر قابليته للاختلاف في تأويله، وتأتي الاختلافات في القراءة من أنّ كلَّ واحد منّا يقرأ النّص في ضوء خبراته وتجاربه مع النّصوص، وكذلك في ضوء ثقافته ومعرفته.

---

[1]– الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 14.

[2]– منذر عيّاشي: الكتابة الثانية وفاتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، ط1، عام1996، ص 119.

وترتكز المقاربة النّصية على أساس الانطلاق من النّص لا الجملة، حيث تكون بين الجمل علاقات، وتتمّ هذه العلاقات بين عنصر وآخر وارد في جملة سابقة أو لاحقة، ويسمّى تعلق عنصر بما سبقه علاقة قبلية، وتعلّقه بما يلحقه علاقة بعدية، لأّن النّص كيان مهيكل، وهو ما يجعله يتميّز ببنية خاصّة تقوم على ما بداخله من علاقات بين مكوّناته. ومعنى هذا أنّ كلّ عنصر في النّص (جملة أو عبارة) يعتمد على عنصر آخر، كأن لا يُدرَك معنى الواحد منها إلاّ بالرّجوع إلى الثّاني.

والمقاربة النّصّية تحقّق فائدة كبيرة للمتعلّم، وذلك من خلال التّفاعل بينه وبين النّص، الذي يسمح بـ:

• إسهام المتعلّم في بناء معارفه بنفسه، انطلاقا من عمليّتيّ الملاحظة والاكتشاف.

• التّدرب على دراسة النّص دراسة وافية تنضوي تحت عدّة مجالات (المعجميّة، والدّلالية، والتّركيبيّة، والتّذوق).

• يتفتّح المتعلّم على مبادئ النّقد وإبداء الرّأي، كما يعتاد على استخدام عقله في تقدير الأمور.

• اكتساب شجاعة التّعبير والتّواصل الشّفهي والكتابي، فيتمكّن من الإعراب عن حاجاته وأفكاره، ويتفاعل مع الآخرين بصورة إيجابية، وتتعزّز ثقته بنفسه.

• تَعْتَبِرُ المقاربة النّصيّة المتعلّمَ أساس العمليّة التّربويّة، وتركّز على التعلّم التّكويني، وتعزّز المشاركة والحوار.

• الاستفادة من خبرات المتعلّم السّابقة والعمل على تطويرها والبناء عليها، لتحقيق قدرات جديدة تسمح بحصول نموٍّ متكامل.

من هنا تبرز أهمية تبنّي المقاربة النّصيّة في تعليمية اللّغة العربية، ذلك لأنّ من

شأنه – التّبني – أن يحقّق الانسجام والتّوافق بين المقاربة النّصيّة والمقاربة بالكفاءات، باعتبار أنّ النّص يقوم على الانتظام أو الإدماج." فالنّص ملتقى عدد من الأنشطة التّعليميّة من نحو وصرف وبلاغة وعَروض ونقد..، وكذا تأكيد وظيفية الفعل التّعليمي من خلال الخطوات المرسومة للمتعلم عن طريق الوضعية المشكلة."[1]

[1]– لوصيف الطاهر: منهجية تعليم اللغة وتعلمها، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1996، ص 96-97.

الفصل الثالث

دور الوسائل التّعليمية في تحقيق التعلم

المبحث الأول: الوسائل التّعليمية الرّسمية

المبحث الثاني: المسهّلات البيداغوجية

المبحث الثالث: طرائق التّدريس

المبحث الأول: الوسائل التّعليميّة الرّسمية

تحدّد الوسائل التّعليمية باعتبارها القنوات الّتي يتمّ عن طريقها التّعلّم، وتشمل هذه الوسائل أنواعا مختلفة منها اللّغة – بما فيها المكتوبة والمسموعة – " والأدوات والعيّنات والمطبوعات والرّسوم والصّور، الّتي نختارها انطلاقا من أهداف محدّدة، نريد بلوغها بواسطة هذه الوسائل".[1]

والوسائل التّعليميّة القاعدية هي الّتي يتمّ إعدادها، لتغطية مجموع أهداف المنهاج المخصّص لمادّة من المواد المقرّرة في نظام تعليميّ ما، والمنهاج المخصّص لمادة اللّغة العربية لسنة من السنوات الأربع من مرحلة التّعليم المتوسّط، والمقصود بهذا (كتاب المتعلّم) و(دليل المعلّم) اللّذان يشكّلان العنصرين الأساسيّين للأداة التّعليميّة القاعديّة ويكوّنان مجموعة متكاملة ومنسجمة.

وكتاب المتعلّم وثيقة تعليمية وَرقِيَّة، موجّهة للمتعلّم، تُنَفِّذ ما ورد في المنهاج وتُترجمه، استنادا للوثيقة المرافقة له، وفقا لمواد هذه الوسيلة. ويُعتبر الكتاب أداة خاصّة لعمل المتعلّم، ويشكّل دعما له لتحقيق عمليّة التعلّم، وهو مُصَمَّم بهدف تشجيع الاستقلالية لدى مستعمليه.

و"يحتلّ الكتاب المدرسيّ – باعتباره سندا تعليميّا – مكانة مُهمَّة في مناهج التّعليم بوجه عام، ومناهج تعليم اللُّغات بوجه أخصّ، لا لكونه يحمل بين طيّاته

[1]– الفارابي عبد اللطيف وآخرون: معجم علوم التربية. مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط 1، 1994، ص 191.

الرّصيد التّعليمي/ التّعلميّ الّذي يحتاجه كلّ من المعلّم والمتعلّم داخل الفوج الدّراسيّ فحسب، بل لكونه الأداة الأساسيّة الّتي تجعل المتعلّم في تفاعل مستمرّ مع المادّة اللّغوية أو اللّغة الهدف"[1].

بعبارة أخرى فإنّ الكتاب المدرسيّ نظام كليّ لمحتوى المنهاج، يشتمل على عدّة عناصر، تتمثّل في الأهداف والمحتوى والأنشطة والتّقويم. ويهدف إلى مساعدة المعلّمين والمتعلّمين في مستوى ما، وفي مادّة دراسيّة ما على تحقيق أهداف المنهاج، وعليه فإنّ الكتاب المدرسيّ ينفرد بسلطان الكلمة المطبوعة وعظم تأثيرها، فهو يُقَدَّم للمتعلمين، ومن ورائه سلطان الدولة الّتي تُقرّه، ولذلك فإنّه – الكتاب – في نظر المتعلّم أقوى سلطة علميّة لا يتطرّق الشّك إليها. لذا نجد الكتاب باقيًا مع المتعلّم ينظر فيه كلّما أراد ويُسْمِعُهُ لنفسه كلّما أحبّ، ويلجأ إليه في أيّ لحظة من لحظات الوقت، كلما آنس من النّسيان اعتداءً على حقائق العلم في ذاكرته.[2]

والكتاب المدرسيِّ يعطي كلّ متعلّم بقدر حاجته. فمَنْ تَمَكّن من الاستيعاب من المرّة الواحدة، له ذلك، ومن احتاج إلى أكثر من مرّة قدّم له ذلك من ذات نفسه، بالقدر الذي يريده.

I. الكتاب المدرسيّ وأهمّيته في العمليّة التّعليميّة:

تنحصر أهمّية الكتاب المدرسيّ، باعتباره يمثّل صلب التّدريس، و كلّ ما يستعان به في التّدريس من الوسائل، إنّما هو تابع له – الكتاب –، ذلك لأنّ

[1]– بوحساين نصر الدين: موقع السندات التعليمية من منهج تعليم اللغة العربية من الطور المتوسط. دراسة طبوغرافية، مقال، ص 1.

[2]– الكلوب بشير عبد الرحيم وآخرون: الوسائل التعليمية. إعدادها وطرق استعمالها، دار الملايين بيروت لبنان، ط 3، 1977، ص 251.

الكتاب المدرسيّ يحدّد لمتعلّمي كل مستوى ما يدرسونه من كل مادّة، من حيث الحجم ومن حيث النّوع. ثمّ إنّ الكتاب المدرسيّ يحدّد طريقة التّدريس، أو على الأقّل يوحي بها.

من هذا كلّه تتّضح لنا أهميّة الكتاب المدرسيّ كركن من أركان عمليّة التّعليم، لا كمجرد وسيلة من الوسائل المُعينَة عليها. والكتاب المدرسيّ مصدر للمعرفة قريب المنال، مؤكّد الثّقة؛ وهو وسيلة في يد المتعلّم لاسترجاع الدّروس، فهو – المتعلّم – يدرس محتواه جزءًا جزءًا، طول العام الدّراسيّ، فإذا بلغ آخره وعزّ عليه أن يتذكّر ما اتّفق له في فصل من الفصول، رجع إلى الكتاب يسترجع ما تعلّمه ويستعيده، "وهو – الكتاب – يشتمل على كثير من وسائل التّدريب والتّمرين"[1] كالتّمارين النّحوية والأسئلة الاسترجاعية. ولا يمكن ترسيخ المعلومات وإكساب المتعلّم قدرات وكفاءات علميّة دونما تدريبه عن طريق التّمارين الّتي تساعده على تثبيت المعلومات النّظرية في ذهنه وتوظيفها في حلّ الوضعيّات الإدماجية والوضعيّات/ المشكلة.

هذا، ونقول إن كتابّ المتعلّم يؤدّي بشكل صحيح وظيفة مزدوجة من إعلام وتكوين للمتعلّم خاصّة، ويتوجّه نحو تحقيق مبدأ الإدماج، ليكون متجانسا مع المنهاج الدّراسيّ المُعَدّ حسب المقاربة بالكفاءات، كما يكون مجالا للمبادرة والبحث والاستقلالية. كما يَفي بأهداف المنهاج الدّراسيّ المقرّر في المادّة والمستوى، ويعمل على منح فرص البحث المستقلّ لبناء التّعلّمات.

[1]– المرجع السابق، الصفحة نفسها.

هذا، ونظرا لأهميّة الكتاب المدرسيّ، فعليه أن يستجيب لشروط إن أراد واضعوه نجاحه، ومن هذه الشروط نذكر ما يلي:

1) أن يستجيب لمتطلّبات المنهاج كلّها.

2) أن يعرض المفاهيم وفق نظام منسجم يراعي تكامليّة الأنشطة عملا بمبدأ المقاربة النّصيّة.

3) أن يشتمل على نصوص التّقديم؛ من فهرس وجدول محتويات، وذلك لتسهيل الاستعمال.

4) أن يُدَعَّم بمسهّلات بيداغوجية، كوسائل الإيضاح من الصّور والرّسوم البيانيّة، وذلك لتسهيل التّعلّم.

5) أن يتوفّر على جودة المقروئيّة الخطّيّة والمقروئيّة اللّغويّة.

6) أن يكون جذّابا وغير مَعِيب حتّى لا ينفر منه المتعلّم.

7) أن يتوفّر فيه عنصر الدّقّة العلميّة.[1]

أوّلا.الكتاب المدرسي في ظلّ الإصلاح:

أ.تصوّر وتصميم الكتاب المدرسيّ:

إنّ الكتاب بشكل عامّ، يقوم بتزويد المتعلّم بالأخبار والمعلومات الّتي لها صلة بالحياة. فهو وسيلة عمل وتكوين وتبادل وترفيه.

ب. إنّه أداة الضّرورة القصوى لأنّـه:

- يساعدنا على المحافظة على المعلومات عبر الزّمن.
- يسمح لنا بالاتّصال بالمعارف والذّكريات الّتي تراكمت لدى الأجيال السّابقة.

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج: دفتر الشروط لمادة اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص 5.

• يتيح لنا الاتّصال بالشّعوب الأخرى.

• يساعدنا على محاربة السَّآمة، وعلى الحلم والتّجوال في المواقع الخياليّة.

• يحفز نشاط الفكر ويساعد القارئ على إدراك ذَوَاتِ أفكاره.[1]

ثانيا.الكتاب المدرسيّ وخصائصه:

"الكتاب وسيلة مطبوعة ذات هيكلة، مُوَجَّهٌ للاستعمال في مسار تعلُّميّ وتكوينيّ متّفق عليه"[2]. أو هو "كل مؤَلَّف مطبوع لصالح المتعلّم، بالإمكان أن ترتبط به بعض الوثائق السّمعيّة البصريّة ووسائل بيداغوجية أخرى، "يعالج مجموع أو بعض العناصر الهامّة في برنامج دراسيّ لسنة أو عدّة سنوات دراسيّة"[3].

ومن جملة التّعاريف المتداولة، التّعريف الّذي أورده قاموس (Le petit robert): "الكتاب المدرسيّ هو مؤلَّف تعليميّ، يعرض في شكل قابل للاستعمال، المفاهيم الأساسية لعلم أو تقنية تقرّرها البرامج الدراسيّة"[4].

وللمختصّين في تأليف الكتاب المدرسيّ تعاريف أخرى منها أنّ "الكتاب المدرسيّ وسيلة مطبوعة ومهيكَلَة، مُعَدَّة للاستعمال في مسار تعلميّ وتكوينيّ متّفق عليه"[5].

ويرى (اليماني) أنّ "جميع النّصوص المطبوعة مثل الجرائد والأعمال الأدبيّة،

---

[1]– الويزي عبد الله : معايير تصوّر و إعداد الكتاب المدرسيّ، منتديات الدّفاتر التّربويّة، بالمغرب، عام 2011، ص 11،

[2]– المرجع نفسه، ص 51،

3- Legendre : le Dictionnaire actuel de l'education, larousse, Paris, France,1988

[4]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5]– الويزي عبد الله: معايير تصوّر وإعداد الكتاب المدرسيّ، منتديات الدّفاتر التّربويّة، بالمغرب،2011، ص 13.

والتّقنيّة، والعلميّة، أو الفلسفيّة، يمكن أن تلعب دور الكتاب المدرسيّ، إذا ما أُدرِجت ضمن مسار تعليميّ وتعلّميّ، وعلى العكس؛ فإنّ أي مؤلَّف أُعِدّ لهذا الغرض يمكن أن يستعمل في سياقات أخرى"[1].

ثالثا.أنواع الكتاب المدرسيّ:

يميّز المختصّون في تأليف الكتاب المدرسيّ بين نوعين أساسيين من الكتب المدرسيّة:

أ. الكتب المدرسيّة ذات التدرّج المُنتظم:

وضمن هذا النّوع من الكتب تُقدّم المعلومات منظّمة وِفْقَ ترتيب سُلَّميّ في شكل فصول ودروس تشتمل على التّمهيد والتّحصيل والدّعم. وهو أداة إجباريّة للتّحصيل، يرفق في الغالب، بدليل استعماله ـ الكتاب ـ.

ب. المصادر والمراجع:

وتلعب دورا مكمّلا للكتاب المدرسيّ ذي التّدرج المنتظم. إنّ المصادر والمراجع تزخر بالمعارف الّتي يمكن أن يرجع إليها المتعلّم في أيّ لحظة قصد تكميل معلومات أو توضيح مسألة. وهذا النّمط من الكتب لا يستدعي، في الغالب، تنظيما للتّعلّم. وتُعَدُّ كتب النّصوص والقواميس وكتب القواعد مراجع.

[1]– اليماني عبد الكريم علي: استراتيجيات التّعلم و التّعليم ، زمزم ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط1، عام 2009، ص 51.

غير أنّ ثمة نمطا آخر، هو الكتاب شبه المدرسيّ الّذي يكمّل ـ أيضا ـ الكتاب القاعديّ ويتميّز بأنّه:

• يترجم مقصدا من مقاصد المنهاج، أو عددا محدودا من الأهداف العامّة.

• يُقْتَنَى بشكل غير إجباريّ؛ ويجري استعماله من غير توجيه الأستاذ أو المعلّم. يُعْتَمَدُ عليه لدعم المستوى وتقويته خارج الحصص الرّسمية.

• يُسْتَعْمَل بشكل غير منتظم.

• يَقْتَرِحُ أعمالا تطبيقية كثيرة؛ تكون مرفوقةً أحيانا بحلول.

• لا يُرْفَق بدليل استخدامه.

رابعا. شروط الكتاب المدرسيّ:

للكتاب المدرسيّ مَهمّة بالغة الأثر؛ لذلك يجب أن يستجيب لعدد من الشّروط، إذا أُريدَ أن يكون ناجعا:

• أن يعرض المفاهيم وفق نظام منسجم، يراعي تجزئة المادّة إلى وحدات تعلّم متوازنة.

• أن يشتمل على فهرس وجدول للمحتويات المعالَجة أو الأعلام المذكورين لتسهيل الاستعمال والاستفادة.

• أن يحتوي على جميع مسهّلات التّعليم، مثل وسائل الإيضاح (الصّور والرسوم البيانية والنماذج ...).

• أن يشتمل على محتويات تتميّز بالحداثة والوجاهة والصّحة العلميّة، وتعرض مكيّفة مع محيط المتعلّمين بأبعاده المختلفة.

• أن يتوفر على درجة كبيرة من القابلية للقراءة من النّاحيتين اللّغويّة والخطيّة؛

• أن يكون جذّابا وغير معيق.

• أن يكون مُكَيَّفا على حسب وضع المستعلمين (المتعلّمين والأساتذة)، وعلى حسب النموذج البيداغوجي الذي تقرّره المناهج الرّسمية.

خامسا. الكتاب المدرسيّ المتفتّح والكتاب المدرسيّ القسري:

يتأثّر الكتاب المدرسيّ بنوع البيداغوجية المعتمدة عند تأليفه: فإذا اختار المؤلفون بيداغوجية قسريّة موجّهة في مجال تبليغ المعارف، فإنّ الكتاب الّذي يتمخض عن ذلك سيكون حتما أداة ترغم المستعمل على التقّيد بخطوات التّعلّم والتّعليم الّتي يقترحها. أمّا إذا اختاروا بيداغوجية تمنح للمتعلّم فرص تنمية الملاحظة والتّفكير، ودرجةً من حرّية التّكوين، "فالكتاب الّذي سينجرّ عن ذلك يكون أكثر تفتّحا على المبادرة، سواء تعلّق الأمر بمبادرات المتعلّم أو مبادرات المعلّم"[1]. مع العلم أنّ الكتاب الذي يترك حيزا كبيرا للمتعلّم والمعلّم يتطلّب من المدرّس كفاءة علميّة ومهنيّة عالية، أو على الأقلّ يستدعي إعطاء بيانات إضافية في دليل المعلم.

سادسا.وظائف الكتاب المدرسي:

إنَّ البحوث الّتي تناولت الكتاب المدرسيّ، تمنح لهذا النّمط من الوسائل التّعليميّة وظائف كثيرة، أهمّها:

1- أعمال الملتقى التربويّ حول: الدّراسة الخاصة بالكتاب المدرسيّ، بالمغرب، عام 2001 ص11 وما بعدها.

أ. الوظيفة العلمية:

إذ يقوم الكتاب بنقل معارف مادّة من المواد التّعليمية إلى المتعلّمين، وفق مقاييس الصّحة والتّدرج، وبناءً على غربلة تسمح بانتقاء الجرعات المناسبة لسنّ المتعلّمين[1]. ونقول: إنّ الكتاب المدرسيّ ينقل المعارف إذا كان يتيح للمتعلّم اكتساب معطيات خاصّة، ومفاهيم، وقواعد، وتراكيب، ووقائع ومصطلحات ... و"الاكتساب لا ينبغي أن يتوقّف عند حدّ التّعرف على المعارف، وإنّما يجب أن يسمح في بعض الحالات القيام بإجادة الممارسة والأعمال (Savoir–faire) ذات الصّلة بالحقل المعرفي"[2].

ب. وظيفة هيكلة التعلّم:

ثمة وضعيات تتعلّق بتنظيم التّعلّم وهيكلته، أهمّها:

- الانطلاق من تجربة المتعلّم العَمَلية للوصول إلى الجانب النّظري.
- الانطلاق من الجانب النّظري إلى التّمارين التّطبيقيّة ومراقبة التّحصيل.
- الانطلاق من التّمارين التّطبيقية في اتّجاه التّصميم النّظريّ.
- الانطلاق من العرض إلى الأمثلة.
- الانطلاق من الأمثلة إلى الملاحظة والتّحليل[3].

[1]– الويزي عبد الله: تصوّر وإعداد الكتاب المدرسيّ، ص 22.

[2]– جزافيي روجرس: تصور وتقييم الكتب المدرسية، ص 64.

[3]– الويزي عبد الله: تصوّر وإعداد الكتاب المدرسيّ، ص 23.

جـ. وظيفة تنمية القدرات وترسيخ الكفاءات:

الكتاب المدرسيّ لا يسمح باستيعاب عدد من المعارف فقط، وإنّما يستهدف أيضا – لدى المتعلّمين– اكتساب الطّرق والمواقف، بل سلوكات العمل لمواجهة الحياة ...

والكتاب المدرسيّ يؤكّد على موضوع التّعلّم، إذا تعلّق الأمر بتحصيل المعارف. أمّا إذا تعلّق الأمر باكتساب القدرات والكفاءات، فإنّه يؤكّد على النّشاطات؛ بحيث "يقترح ممارسة هذه النّشاطات على عدد وافر من موضوعات التّعلّم"[1].

د.وظيفة توجيه التّعلّم:

يقوم الكتاب المدرسيّ بتنظيم وتوجيه إدراك وفهم المتعلّمين للعالم الخارجي، في تشكيل المعارف المُكْتَسَبَة خارج نطاق البرامج الدّراسية. وفي مَلَكَة تجاربه الخاصّة، ثمة اختياران ممكنان في توجيه التّعلّم:

• التّكرار والحفظ وتقليد نماذج.

• نشاط المتعلّم الحرّ والإبداعي، حيث يمكن الانطلاق من ملاحظاته وتجاربه الشّخصية.

وعلى حسب المادّة التّعليميّة، "يمكن أن يكون التدرُّج إكراهيا، إذا تعلقّ الأمر بموادّ تستلزم تدرّجا قسريّا؛ مثل القراءة والرّياضيات والعلوم ... أو أقل إكراها إذا تعلّق الأمر بموادّ أخرى، مثل النّصوص الأدبيّة والجغرافيّة ..."[2]

---

[1]– المرجع السابق، ص 65.

[2]– المرجع، نفسه، ص 23.

هـ. وظيفة دعم المكتسبات:

تعتبر هذه الوظيفة من الوظائف التّقليديّة في الكتاب المدرسيّ. وتقتضي هذه الوظيفة عرض عدد وافر من النّشاطات بهدف إنجازها بغية تثبيت المكتسبات المعرفيّة والمكتسبات المتعلّقة بإجادة الممارسة.

و .وظيفة تقييم المكتسبات:

يمكن للكتاب المدرسيّ أن يقترح سُبُلا للتّقييم التّكوينيّ في شكل نشاطات تسمح بمراقبة تنمية القُدرات والكفاءات.[1]

ز. وظيفة المساعدة على إدماج المكتسبات:

إنّ هذه الوظيفة أساسية، فمتابعة أهداف إدماج المكتسبات ينبغي أن تكون الشغل الشاغل لمصمِّمي الكتاب المدرسي؛ إذ يجب إعادة استعمال المكتسبات في مسار مزدوج:

• الإدماج العمودي: وهو ربط المعارف، وإجادة الممارسة (Savoir–faire) القبلية بالمعارف الجديدة، وإجادة الممارسة البَعدية في المادّة الواحدة.

• الإدماج الأفقي: وهو استغلال مختلف القدرات والكفاءات المكتسبة، خلال دراسة مختلف الموادّ.[2]

حـ. وظيفة المرجع:

يمكن أن يُعَدَّ الكتابُ أداةً يرجع إليها المتعلّم للبحث عن المعلومات الصحيحة والدّقيقة؛ سواء كانت تركيبة كيماوية أو قاعدة من قواعد النحو أو الإملاء.

1–المبادىء التربوية وإصلاح التعليم، ملخص الوثيقة القاعدية،مارس2000، ص45 و ما بعدها (بتصرّف)، ص45 و ما بعدها (بتصرّف).

2– الويزي عبد الله: منتديات الدفاتر التّربوية: معايير تصور وإعداد الكتاب المدرسيّ ،المغرب، عام2011، ص35.(بتصرف)

إنّ هذه الوظيفة شائعة على مستوى كتب المرحلة الثّانوية. غير أنّها بدأت تجد طريقها إلى كتب السّنوات الأخيرة من المرحلة الابتدائية، والمرحلة المتوسّطة.[1]

ط. وظيفة التّربية الاجتماعية والثقافية:

هذه الوظيفة مرتبطة بالمكتسبات المتعلّقة بالسلوك والعلاقات مع الغير، والحياة الاجتماعية بشكل عام. فيمكن أن يستهدف الكتابُ، بالإضافة إلى المعارف وإجادة الممارسة، تنميةَ معرفة السّلوك الأمثل (Savoir–être) الّذي" يسمح للمتعلّم بأن يجد لنفسه المكان المناسب في الإطار العائليّ والاجتماعيّ والوطنيّ ..."[2]

سابعا.العناصر التي تخضع للتقييم في الكتاب المدرسيّ:

إنّ أهمّ الجوانب الّتي تخضع للتّقييم في الكتاب المدرسيّ هي:

ـ الجانب المادي. / ـ الجانب التّقنيّ. / ـ الجانب البيداغوجي.

أ. الجانب المادّي:

ويتناول هذا الجانب المسائل الآتية:

* الغلاف والتجليد:

يُنظر إلى متانة الغلاف الّتي ترتبط بنوع الورق المستعمل، وبقوّة تماسك صفحات الكتاب الّتي تتأتّى بوساطة الخياطة أو الغراء. والتّجليد إنّما يصلح، في الغالب، عندما يكون حجم الكتاب كبيرا.

* الورق: هناك عدّة عوامل تؤثّر على اختيار الكتاب المدرسيّ. والمقَيِّم ينبغي أن

1ـ الويزي عبد الله:منتديات الدّفاتر التّربويّة: معايير تصوّر و إعداد الكتاب المدرسيّ، ص ص 36– 37– 38– 39 ، (بتصرف).

2–المرجع نفسه، الصّفحات نفسها.

يتأكّد من المسائل الآتية:

• ألّا يكون الورق هزيلا، لا يقاوم الاستعمال عبر عدّة سنوات.

• أن يُناسبَ نوعُ الورق طبيعةَ مادّة الكتاب. فبعض أنواع الورق يناسب الموضِّحات والبعض الآخر لا. والكتاب الّذي لا يشتمل على الصّور والرّسوم لا يتطلّب ورقا من النّوعية الّتي يتطلّبها الكتاب الّذي يستدعي وجود موضِّحات كثيرة، مثل كتب المراحل الأولى من التّعليم، وكتب التّاريخ والجغرافية، والعلوم الطّبيعية والفيزياء والكيمياء في مختلف المراحل.

• أن يُرَاعَى سُمْكُ الورق وغِلَظه. فعدد صفحات الكتاب يؤثّر حتما على اختيار نوعيّة الورق. فإذا كان عدد الصّفحات كبيرا، لا بدّ من اختيار ورق غير سميك.

ب. الجانب التّقنيّ:

يخضع الكتاب المدرسيّ لهيكلة خاصّة. والغالب أنّه يشتمل على العناصر الآتية:

ـ المقدّمة.

ـ التّنبيه.

ـ الفهرس.

ـ معجم مصطلحات الكتاب.

ـ معجم الأَعلام.

ـ فهرس الموضِّحات

ـ الدّروس (أو الفصول أو وحدات التّعلّم أو الميادين و المقاطع التّعلّميّة).

كما يخضع حجمه لمقاسات محدّدة تأخذ بعين الاعتبار سنّ المتعلّم وطبيعة

المادّة. فكتب القراءة الموجّهة للسّنوات الثّلاث الأولى من التّعليم الابتدائيّ، ينبغي أن تكون من الحجم الكبير الّـذي يتيح عرض المادّة والرّسوم والصّور والأشكال بطريقة مُرْضِيَة. كما أنّ كُتبَ الموادِّ الّـتي تستدعي استعمال الموضِّحات (رسوم وأشكال وصور) تستلزم أحجاما كبيرة لإتاحة العرض الجيّد لهذه الموضحات.

جـ. الجانب البيداغوجيّ:

لا ينبغي أن يغيب على مصمّم ومُقَيِّم الكتاب المدرسيّ على حدّ سواء أنّ الكتاب الموجّه للمتعلّم غالبا ما يكون ترجمة دقيقة لمنهاج محدّد. لذلك ينبغي أن يُنظر خلال مراحل التّقييم المختلفة فيما إذا كان الكتاب يطابق توجيهات المنهاج، ويُنظر في مدى تجسيد مقاصده وترجمة أهدافه.

والنّظر في التّوجيهات، والمقاصد، والأهداف، يقتضي: تقييم المحتوى، والطريقة، والمقروئية، والموضّحات.

1. المحتوى:

يمكن أن ندرج ضمن المحتوى الجوانب الآتية:

ـ المحتويات المتعلّقة بالمادّة الدّراسية (مفاهيم ومعارف ...).

ـ المحتويات المتعلّقة بنشاطات التّعلم والتّمارين التّطبيقية.

ـ المحتويات المتّعلقة بتدابير التّقييم.

ـ وتقييم المحتوى المتعلّق بالمادّة يقتضي النّظر في مدى مطابقته ـ المحتوى ـ لأهداف المنهاج المتعلّـقة بــ:

✓ تحصيل المعارف.

- ✓ تنمية الكفاءات.
- ✓ بعث المواقف والسّلوكات.
- ✓ صحّة المحتويات من النّاحية العلميّة، وورودها واضحةً ودقيقة.
- ✓ الالتزام بالتّدرج في إيراد الصّعوبات وفق ما يقترحه المنهاج.
- ✓ قدرة المحتويات على بعث الرّوح الإبداعية لدى المتعلّمين.
- ✓ تعريف المحتويات للمحيط الطّبيعيّ والتّكنولوجيّ وللتّحدّيات الّتي تواجه الإنسان.

ـ الدّقّة: وتقتضي الدّقّة تقديم المحتويات بشكل:

- ✓ كامل غير منقوص.
- ✓ بعيد عن الغموض؛ تُعتمد فيه لغة تتميّز بالدّقةّ، ويتيسّر بفضل الاستعمال الدّقيق للألفاظ والمصطلحات والأرقام.
- ✓ الحالية؛ حيث ينظر المُقَيِّمون في مدى الأخذ بآخر التّطورات الحاصلة على مستوى المعارف المتعلّقة بالمادّة التّعليميّة. فلا ينبغي مثلا في مادّة العلوم الطّبيعيّة الاعتماد على نتائج البحوث الّتي أنجزت منذ عدّة سنوات.
- ✓ الموضوعيّة، وتقييم الكتاب من حيث موضوعية المعارف التي ينقلها، يعني التأكّد من أنّ هذه المعارف غير محرّفة أو غير ناقصة بسبب مواقف ذاتية تتعلّق بثقافة وميول المؤلف. "وقد تقتضي الموضوعيّة في بعض الأحيان عرض عدّة تأويلات لحدث أو حادثة ما، أو عدّة شروح للظّاهرة الواحدة"[1].

ـ أما تقييم النّشاطات المتعلّقة بالتّعلّم، فيستدعي النّظر إلى المسائل الآتية:

[1]– كوجك حسين كوثر: اتّجاهات حديثة في المناهج وطرق التّدريس، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، عام 2001، ص 220 وما بعدها.

- ✓ التّدرج من المعروف إلى المجهول، ومن السّهل إلى الصّعب، ومن المحسوس إلى المجرّد، ومن البسيط إلى المركّب.
- ✓ التنوّع، بحيث تستدعي النّشاطات تغطية مختلف زُمَر مصنّفات محدّدة، على حسب المادّة.
- ✓ ارتباط النّشاطات بوضعيات معيشة.
- ✓ التّعدّد، بحيث يعرض الكتاب مجموعات كافية من النّشاطات.

ـ أمّا تحليل تدابير التّقييم ووسائل التّقييم المعروضة في الكتاب فينبغي أن تُتناول بالنّظر في:

- ✓ توافر نَوْعَيّ التّقييم الأساسيّ، وهما التّقييم التّكويني والتّقييم التّحصيلي.
- ✓ ارتباط نشاطات التّقييم بمقاصد وأهداف المنهاج.

2. الطريقة البيداغوجية:

ينبغي أن تُرَاعِي الطّريقةُ المقترحة مستوى المتعلّمين، كما ينبغي أن تأخذ بعين الاعتبار الوسط الاجتماعي والثّقافي الّذي ينتمون إليه. ذلك لأنّ استهداف نمط متوسّط من المتعلّمين عند تأليف الكتاب المدرسيّ، لا يستجيب دائما للواقع الّذي يتميّز بوجود متغيّرات متعدّدة في هذا الشّأن. والطّريقة المثلى تستدعي عرض محتويات تتميّز بتنوّع يسمح لأغلبيّة المتعلّمين أن يستوعبوا الموضوعات المقترحة سواء كانت وقائع أو مبادئ أو أفكارا عامّة...[1]

---

[1]–عبد المجيد سيّد أحمد منصور، الشّربيني زكريا، الحشّاش عبد اللّطيف بن جاسم: التّقويم التّربويّ، الأسس والتّطبيقات، دار الأمين، القاهرة، مصر، ط1، عام 1996، ص35 وما بعدها، (بتصرّف).

ومن جملة مميّزات الطّريقة المثلى في الكتاب المدرسيّ، اقتراحُ محتويات تثير اهتمام وفضول المتعلّمين. وقد ثبت أنّ التّعلّم يَلْقَى دفعًا إلى الأمام عندما يُمارَسُ بوساطة كتب مدرسيّة ذات المحتويات المثيرة لاهتمام المتعلّمين.

كما ينبغي أن تعمل الطّريقةُ المقترحة في الكتاب المدرسيّ على تحفيز روح البحث. ويتحقّق ذلك باقتراح نشاطات الملاحظة، والتّحريّات، والبحث عن المعلومات ضمن الكتاب.

ويمكن أن تُعْتَمَدَ في الكتاب المدرسيّ طريقةُ التّعليم الذاتّي؛ ففي كثير من الحالات تنفع مثل هذه الطّريقة وتتيحُ للمتعلّمين القيامَ بأعمال فرديّة مثمرة.

3. المقروئيّة:

المقروئيّة نوعان: المقروئيّة اللّغوية، والمقروئيّة الخطّيّة. والّذي يهمّنا ههنا، هو المقروئيّة اللّغوية. وتقييم مقروئية كتابٍ ما يتطلّب النّظر في المسائل الآتية:

*مطابقة النّصوص لمستوى المتعلّمين:

حيث ينبغي أن تُراعِيَ النّصوصُ المقترحةُ مستوى المتعلّمين العقليّ، وقدراتِهم على استيعاب المفاهيم ولاسيما المجرّدة منها.

* مطابقة النّصوص لمحيط المتعلّمين المباشر:

وهذا الشّرط ينطبق بشكل خاصّ على المحتويات الّتي تُقترح للمتمدرسين في المرحلتين الأُولَيَيْنِ من التّعليم. لكن هذا لا ينبغي أن يمنع التّفتح على البيئات الخارجيّة، علما بأنّ وسائل الإعلام السّمعية / البصَريّة أصبحت تنقل بلا انقطاع صورا شتى عن مختلف هذه البيئات. بل إنّ تجاهل زخم الصّور و المعلومات الّتي

تنقلها هذه الوسائل إلى الطّفل، من شأنه أن يعزل المدرسة عن الحياة.

* الوظيفيّة والثّراء والجاذبيّة:

ومن شروط المقروئية أن تكون المادّةُ المقترحةُ وظيفيةً، تتميّز بالثّراء والجاذبيّة. فالنّصوص أو المعارف الّتي لا يمكن أن يستفيد منها المتعلّمون في حياتهم اليوميّة ولا تثير اهتمامهم، ولا تتميّز بالثّراء الّذي يطرد السّآمة والملل، نصوص ومعارف لا ينبغي أن تجد في الكتاب المدرسيّ مكانا.

* مناسبة المفردات والجمل لمستوى المتعلّمين:

إنّ ما ينبغي أن يسترعي اهتمام المؤلِّف في مجال انتقاء المفردات، هو مناسبتها لسنّ المتعلمين من جهة، وعددُ الجديد منها الّذي يُدْرَجُ في كلّ درس. وتُعَدُّ ألفاظًا جديدةً، تلك المفردات الّتي لم يسبق للمتعلّم أن التقى بها من قبل.

أمّا فيما يتعلّق بالجمل، فيُنظر إلى:

• الطّول والقصر؛ حيث يجب أن تكون الجمل قصيرة في المراحل الأولى من التّعليم، ثم تأخذ في التّدرج في الطول.

• الهيكلة؛ حيث يُنظر إلى طبيعة هيكلة الجمل. "فالجمل ذات الهيكلة الّتي تساعد على الاستنتاج مفضَّلةٌ عن الجمل الّتي تعتمد السّرد، والجمل البسيطة مفضَّلة عن الجمل ذات التّركيب المعقد."[1]

* التّرقيم:

إنّ احترام قواعد التّرقيم تكتسي أهميّة بالغة. ومصممو الكتب المدرسيّة ينبغي

---

[1]–عبد المجيد سيّد أحمد منصور، الشّربيني زكريا، الحشّاش عبد اللّطيف بن جاسم: التّقويم التّربويّ، الأسس والتّطبيقات، دار الأمين، القاهرة، مصر، ط1، عام 1996، ص35 وما بعدها، (بتصرّف).

أن يطبّقوا بصرامة هذه القواعد؛ لأنّها تساهم إلى حدّ كبير في تحديد المعاني. "أمّا المُقَيِّمون فينظرون إلى أيِّ حدٍّ جَرَى احترامُ هذه القواعد".[1]

4. الموضِّحات:

تلعب الموضِّحات دورا كبيرا في الكتاب المدرسيّ. غير أنّه تنبغي الإشارة إلى أنّ الحاجة إليها، تتزايد كلّما تخطّينا مراحل التّعليم من الأعلى إلى الأسفل.

وفي الواقع فإنّ كتب المرحلتين الأُولَيَيْنِ من التّعليم تقتضي كلّها، مهما كانت المادّة، عددا كبيرا من الموضِّحات.

والموضِّحات لا تُدْرَجُ في الكتاب من أجل التّزيين أو ملء الفراغ. إنّما لها وظائفَ ينبغي أن تضطلعَ بها. ولعلّ أهمّ هذه الوظائف هي:

- ✓ جعل النّصوص أكثر وضوحا.
- ✓ اختصار الطّريق بتجنّب التّعاريف الطّويلة.

• "عرض الأشياء التي يتعذّر العثور عليها في المحيط المباشر".[2]

II.الكتاب شبه المدرسي:

يقسم المختصون الكتاب المدرسيّ إلى نوعين اثنين – كما سبق–:

1. الكتاب ذو التدرج والتنظيم: وهو الكتاب الإجباري الذي يستعين به المتعلّم، بل وحتّى المعلّم، طيلة سنة دراسيّة كاملة.

1–المرجع السابق، ص ص38–39 وما بعدهما (بتصرّف).

2–المرجع نفسه، الصّفحات نفسها.

2. الكتاب المَرجع: وهو على حدّ تعبير (الكلوب): "نصوص تقترح مجموعة من المعلومات تتعلّق بمجال من مجالات المعرفة، نستطيع الرّجوع إليها أو الاطّلاع عليها عند الحاجة. إنّها لا تمثّل نظاما ولا هيكلة تنطبق على التعلّم"[1].

وهناك بعض المراجع يجري الرجوع إليها بشكل مستمرّ، يطلق عليها في بعض البلدان اسم المراجع ذات الاستعمال الواسع، وتُعَدُّ من الأدوات التّعليميّة القاعديّة، ومنها: المصاحف الشّريفة، والقواميس، وكتب قواعد اللّغة، الأطالس...، وتخضع هذه المراجع بطبيعة الحال لعدد من المقاييس.

وإلى جانب هذا وذاك، هناك نوع شائع، وهو الكتاب شبه المدرسيّ، الّذي يكَمِّل الكتاب المدرسيّ ويتّفق معه في الاستجابة للشّروط الآتية:

1) عرض معلومات تخصّ مادّة من الموادّ تتميّز بـ :

الكثافة / التّنوّع / القيمة العلمية.

2) تكييف هذه المعلومات على حسب المحيط والوضعيّة الثقافية والإيديولوجية.

3) سهولة الوصول إلى هذه المعلومات بفضل الفهارس ومعاجم المصطلحات، وبفضل سهولة التّعرّف على عناصر المادّة وتناولها. وأخيرا بفضل توافر درجة عالية من المقروئية اللّسانية والخطيّة.

4) استهداف مستوى دراسيٍّ بعينه.

– لكنّه يختلف عن الكتاب المدرسيّ في كونه:

1) يترجم مقصدا من مقاصد المنهاج أو أهدافا عامّة معدودة.

2) يعرض جانبا من المادّة فقط.

[1]– الكلوب بشير عبد الرّحيم وآخرون: الوسائل التّعليميّة،إعدادها وطرق استعمالها، ص ص 21–22. وما بعدهما(بتصرّف).

3) قد يستهدف مرحلة دراسيّة بعينها.

4) يستهدف تنمية قدرات وكفاءات محدّدة.

5) يركّز على الأعمال التّطبيقية والتّمارين.

6) لا يقتضي تنظيما للتّعلّم.[1]

وللكتاب شبه المدرسيّ عدّة أنماط؛ هي:

• كراريس التّمارين المختلفة.

• الأقصوصات والقصص والمسرحيّات.

• جداول تصريف الأفعال وأساسيّات القواعد والإملاء.

• منتخبات النّصوص الأدبيّة والفلسفيّة.

• الأدلّة إلى الإنشاء والمقالة وتحليل النّصوص ...

والكتابُ كتاب شبه مدرسيّ إذا:

1) تَرجمَ جزءا ولو ضئيلا من برنامج قيد الاستعمال.

2) اِستهدفَ مستوى دراسيّا أو مرحلة دراسيّة بعينها. فقصّة (زينب) لـ (محمد حسين هيكل)، مثلا، يمكن أن تدرج ضمن الكتب شبه المدرسية إذا تقرّر تدريسها في برنامج الأدب العربي، في المرحلة الثانوية، وإذا لم يتقرّر ذلك فلن تعدّ من الكتب شبه المدرسية.

وأقصوصة ما من قصص الأطفال يمكن أن تصبح من الكتب شبه المدرسيّة إذا أوصى البرنامج بتدريسها.

ويشترط في الكتاب شبه المدرسيّ أن يتوافر على المقاييس الآتية:

1–المرجع السابق، الصّفحات 252 –253

• ترجمة جزء من البرنامج سواء كان كبيرا أو صغيرا.

• مراعاة مستوى المتعلمين.

• استهداف تنمية قدرات وكفاءات محددة.

• مراعاة الطريقة البيداغوجية المثلى.

• التوافر على درجة مقبولة من المقروئية اللسانية والخطية.

• الصّحة اللغوية.

• الصّحة العلمية.

• عدم معارضة اختيارات وتوجيهات المنظومة التربوية.

III. دليل الأستاذ في ظل الإصلاح:

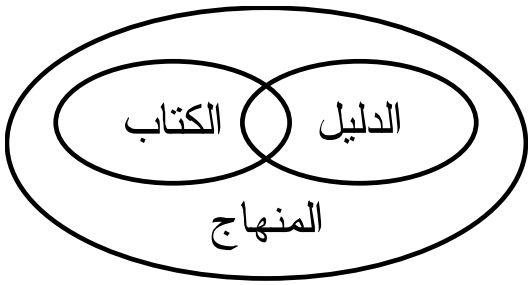
يمثّل دليل المعلّم وثيقة ورقيّة، موجّهة للمعلّم لتأدية وظيفة الإعلام والدّعم، يتمّ استخدامه للإشارة إلى السّبل والوسائل المستخدمة لتحقيق عمليّة التّعليم، ويشكّل أداة مرجعيّة تساعد المعلّمين على تنظيم وتهيئة الظّروف الملائمة للتّعلّم، كما يشرح الخيارات البيداغوجية الّتي وردت في المنهاج وتُرجمت في الكتاب، لاسيما الجوانب التّعليميّة. فلا تكفي جودة محتويات الكتاب التّعليميّ لتحقيق الموارد والكفاءات المستهدفة – من مَرْحَلِيَّةٍ وختامية – ما لم يصاحب ذلك حسن استغلالها، وهو ما يُنْتَظَرُ أن يُتَكَفّل به دليل الأستاذ، من خلال ضبط معالم لتسيير وتنفيذ التّعلّمات، وممارسة التقويم والتعديل والمعالجة.

من خلال هذا التعريف يمكن استخلاص ما يأتي:

• الدّليل خاصّ بالمعلّم، فهو يساعده في مجالات عديدة: كتزويده بخطوات التّعليم

– لكل موضوع – وتزويده بكلّ الوسائل المساعدة، كالرّسوم، والخرائط، وحلول لبعض الأسئلة الواردة في كتاب المتعلّم.

• يجب تحقيق التّكامل بين دليل المعلم والكتاب التّعليمي الّذي ينبغي أن يتكامل بدوره مع المنهاج.والرّسم البياني الآتي يبيّن هذا التّكامل فيما بين هذه السّندات التّعليميّة:



ـ رسم يبيّن علاقة الكتاب المدرسي بالمنهاج والدليل

ـــ الشكل رقم 05 ـــ

نستخلص من الرّسم أعلاه أن الدّليل يعبّر عن الكتاب نصّا وروحا، كما يعبّر الكتاب عن المنهاج نصّا وروحا.

وعليه، فإنّ الدّليل لا بدّ من أن تتوفّر فيه خصائص نلخّصها في الآتي:

1) يحدّد الأهداف الأساسية للكتاب تماشيا مع أهداف المنهاج الدراسيّ، ويقترح ممارسات بيداغوجية.

2) يقدّم طريقة التّدريس، وتوجيهات لتسيير القسم، وتخطيط التّعلّمات.

3) يحدّد توزيع الحجم السّاعي المخصّص لمختلف المجالات المفاهيمية أو المشاريع.

2) يوضّح سبل التّقويم المعتمدة.

4) يعرض مخطّط التّدرّج السنوي للميادين.

6) يقترح طرائق حلّ التّمارين والوضعيات، أو إجراء الأنشطة التّعليمية.

7) يقترح عيّنة من التصحيحات.

8) يقترح وسائل ودعائم تعليمية غير الّتي اقترحت في الكتاب.

9) يوفّر معجما للمفاهيم والمصطلحات الّتي تتطلّب شرحا.

10) يوفّر قائمة بالكتب والمراجع، الّتي قد تقدّم إضافات للمعلم أو الأستاذ.[1]

IV. قراءة في المنهاج:

يمثّل المنهاج الإطار العام للعمليّة التّربوية، وأبعادها، وهو بشكل عام "مجموع الخبرات التربوية المخطّطة التي تهيّئها المدرسة للمتعلمين داخلها وخارجها، بقصد مساعدتهم على النّمو الشّامل، ويعمل على تحقيق الأهداف التّربوية المنشودة".[2]

والمنهاج بذلك يشمل كلّ العمليّات التّربوية التّكوينية، الّتي يساهم فيها المتعلّم تحت إشراف المدرسة خلال فترة التّعلّم.

1- البجة عبد الفتاح حسن: أصول تدريس اللغة بين النظرية والممارسة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2000 ، ص41.

2- اللجنة الوطنية للمناهج: دفتر الشروط لمادة اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص 5-6.

ولقد حدّد لسنوات مرحلة التّعليم المتوسّط مجالات، تشمـل جميـع الجوانب التّعليميـة والتّربويّة: اللّغوية والعملية والاجتماعية والجمالية، ومصوغة بصفة عمليّة في مناهـج المواد؛ تتضمّن الأهداف التربويّة، والكفاءات الختامية المستهدفة في نهاية مرحلة التعليم المتوسط، وفي نهاية كلّ طور، بل وفي نهاية كلّ سنة منه.

ويرمي تدريس اللّغة العربية في هذه المرحلة التّعليمية إلى تنمية معارف المتعلم المكتسبة، ومهاراته اللّغوية، لتمكينه من ممارسة النّشاط اللّغوي وفق ما تقتضيه المواقف التواصلية[1]. وسعى هذا التّواصل البيداغوجي في ظلّ المقاربة بالكفاءات، إلى خلق تفاعل بين أطراف الفعل التّربوي. ولا يتحقّق ذلك إلا بمراعاة ما يأتي:

أ- الأخذ بعين الاعتبار طبيعة المتعلّمين من حيث قدراتهم اللّغوية ومستوياتهم المعرفية والفكرية والاجتماعية، وربط كّل هذا بمحيطهم ووسطهم الاجتماعي، وذلك لتنمية أبعاد الشّخصية الفعّالة لدى المتعلم، والقادرة على خلق الإبداع والابتكار.

ب- اعتبار اللّغة أداة تواصل بين أفراد المجتمع تمكّنهم من التّفاهم فيما بينهم. يقول ابن جنّي في كتابه الخصائص: "حدّ اللّغة أنّها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم". فاللّغة باعتبارها وسيلة التّواصل والمحافظة على وجود الكيان الاجتماعي، ينبغي أن تكون المادّة الدراسية الّتي توظّف بناء على مفهوم اللّغة، وسيلة لاكتساب رصيد لغويّ يمكّن المتعلم من التّواصل السليم.

[1]- منهاج السنة الأولى من تعليم المتوسط، ص 19.

ولذلك حرصت المناهج على تكريس هذه الوظيفة في بُعدها الوجداني الّذي يدفع المتعلمين إلى الاعتزاز بلغتهم من خلال ممارستهم اللّغوية الفعلية في مختلف مناحي الحياة اليوميّة، بالإضافة إلى تنمية كفاءاتهم التّعبيرية. والممارسة البيداغوجية التي تقوم على تحقيق التّواصل بين المتعلّمين فيما بينهم، وبين المتعلّمين والأساتذة الّذين يقومون بتنظيم المحتويات المعرفية تنظيما محكما يساعد على استراتيجيات تعليمية سليمة[1]، ويساعد هذا التّنظيم على تنمية القدرات المعرفية لدى المتعلّمين، وتنمية مهاراتهم التي تمكّنهم من:

- اكتساب أدوات التّفكير وتنميتها – مرسلين ومستقبلين –.
- اكتساب الأدوات المنّهجية وفق أغراض الإرسالية.
- قيام المتعلمين في أنشطتهم التعليمية بمختلف العمليات الذهنية.

ولمناهج اللّغة العربية أهداف خاصة بهذه المرحلة التّعليميّة أهمها:

- الاسترسال في القراءة الجهرية واحترام علامات الوقف.
- استثمار النّصوص في تثبيت المكتسبات اللّغوية وفي الإبداع الأدبي والفكري.
- إثراء لغة المتعلم بثروة الألفاظ والعبارات والتّراكيب والأساليب[2].

وتؤكّد المناهج أهمّيّة نشاط قواعد اللّغة باعتبارها – القواعد – وسائل لفهم النّصوص المكتوبة والآثار المدوّنة، أو تأليفها وإنشائها بلغة سليمة، رفيعة، خالية

[1]– منهاج اللغة العربية للسنة الثّانية من التعليم المتوسط، ص 20.

[2]– المرجع نفسه، ص 21.

من اللّحن والخطأ على مستوى التّعبير والتواصل الشّفوي والكتابي، وأنّها ليست غاية مقصودة لذاتها[1].

وتلخّص مناهج اللّغة العربية لهذه المستويات الدّراسيّة الأهداف المتوخّاة من نشاط قواعد اللّغة كالآتي:

– تمكين المتعلم من إنشاء جمل فعلية صحيحة بأفعال لازمة ومتعدّية.(في مستوى السّنة الأولى من هذه المرحلة).

– إكساب المتعلم القدرة على التّمييز بين الأفعال الصحيحة، والمعتلّة من خلال تركيبه للجمل.

– تمكين المتعلّم من توظيف نواصب الفعل المضارع وجوازمه حسب معانيها.

– إكساب المتعلّم القدرة على التّعبير والتّبليغ السّليمين، أي التّواصل الاجتماعي السّليم في مختلف المجالات.

ولتحقيق هذه المرامي والأهداف، تبنّى منهاج اللّغة العربية في هذه المستويات اختيارًا منهجيا تمثّل في المقاربة بالكفاءات الّتي تدعو المعلم إلى المؤالفة بين عناصر منفصلة حتى تصبح وظيفية وذات معنى، أي يعمد إلى إدماج بعضها في بعض باعتبار أن الإدماج خاصيّة أساسيّة في المقاربة بالكفاءات[2] الّتي تسعى إلى تطوير الكفاءات التّعليميّة بإدماجها في المعارف والمواقف والمهارات. ويمكن تلخيص خصائص بيداغوجية الكفاءات فيما يأتي:

– تفعيل المحتويات والمواد التّعليمية في المدرسة وفي الحياة.

---

[1]– المرجع السابق، ص 24.

[2]– منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 37.

– السّعي إلى تثمين المعارف المدرسيّة وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

– جعل المتعلّمين يتعلّمون بأنفسهم عن طريق حسن التّوجيه إلى اكتشاف المادّة التّعليميّة.

– الطّموح إلى تحويل المعرفة النّظريّة إلى معرفة نفعية[1].

مما سبق نخلص إلى القول بأن الكفاءات تتحقّق في إطار وضعيات إدماجية، تسمح للمتعلّم بأن يبرهن على أنّه قادر، على تسخير مختلف مكتسباته بصورة فعّالة إجرائية، فالكفاءة من هذا المنظور تعني القدرة على إدماج مجموعة من الإمكانات بتسخيرها وتحويلها في وضعية معيّنة، وذلك لمواجهة مختلف المشاكل المصادفة له.

إلى جانب المقاربة بالكفاءات، تبنّى منهاج اللغة العربية لهذه المرحلة التّعليميّة المقاربة النّصيّة، التي ترتكز على تناول اللّغة من جانبها النّصيّ، كوسيلة للتّعبير والاتّصال عن طريق البناء، ومعنى ذلك اعتبار النّص محور الوحدة التّعليميّة، إذ تنطلق منه كلّ الأنشطة اللّغويّة الأخرى، من دلالة ومعان، ومن فهم وأفكار، ومن رسم إملائي، وظواهر لغوية.

وفيما يخصّ قواعد اللّغة نحوا وصرفا، فينظر إليها من حيث هي "نحو النصّ" وليس نحو الأبواب والأحكام المسبقة، والمقصود بـ "نحو النصّ" تلك القواعد اللّغوية الّتي لا تُقْصَد لذاتها، بل هي التي يدرك المتعلم من خلالها نظام اللّغة والدّور الّذي تؤدّيه قوانينه في مختلف أنماط النّصوص، الّتي يسمعها ويقرأها

[1]- المرجع السابق، ص 38.،

أو ينتجها[1]. بعبارة أخرى، يصبح "نحو النصّ" أداة في الخطاب إذ يسمح بفهم النصّ، وإدراك تماسكه وتسلسل أفكاره، والتّعبير والاتّصال بواسطته.

وترتكز المقاربة النّصية على مبادئ لخّصها المنهاج فيما يأتي:

- اعتبار المتعلّم محور العمليّة التّربويّة.
- التّحول من التّعليم التّلقيني إلى التّعليم التّكويني، وربط التّعلم بأهداف محدّدة.
- الانطلاق من رصيد المتعلّم وخبراته السّابقة، والعمل على تطويرها.
- اعتبار اللّغة وحدة مترابطة ومتكاملة في فروعها.
- ترك حرية التّعبير للمتعلّم لاكتسابه الثقة بالنّفس[2].

من هذا المنطلق، تعتبر الطّريقة الاستقرائية هي الوحيدة الّتي تتحقّق هذه المبادئ عن طريقها، إذ تحقّق التّعامل مع النصّ من جهة، ومن جانب ثان، فهي تساعد على تنمية الكفاءات[3] عن طريق مراحلها الثّلاث المتمثّلة في:

- مرحلة الملاحظة.
- مرحلة البناء.
- مرحلة تعميم الاستعمال.

من هنا ندرك أنّ المقاربة النّصية تمكّن المتعلّم من تنمية قدراته، وتفتح المجال واسعا أمامه لتبرير مواقفه، ليبني معارفه بنفسه عن طريق الملاحظة والاكتشاف والاستنتاج.

---

[1]- المرجع السابق، ص 40.

[2]- منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 40.

[3]- المرجع نفسه، ص 39.

1- وضعيات التّعلّم

يسعى منهاج اللّغة العربية لهذه المرحلة التعليمية إلى الانطلاق من محيط المتعلمين، إذ يضع المتعلم في جوّ تعليميّ طبيعيّ، يجعله يتفاعل تفاعلا إيجابيا مع ما يُقدَّم له من دروس. وقد تكون وضعيات التّعلّم حقيقيّة، معيشة، مستوحاة من واقع الحياة اليوميّة، ضمن نَسَق مُحْكَم قائم على التَّدرُّج من السّهل إلى الصّعب، ومن البسيط إلى المعقّد، ومن العام إلى الخاصّ[1]، ما يتيح للمتعلّم بناء مكتسباته ومعارفه بناء تكامليا، يكتسب من خلالها معارف جديدة تدعم معارفه القبلية، وبهذا يسعى المنهاج إلى استخدام أسلوب بناء المكتسبات لا تراكمها، وذلك باعتماد مبدأ التّعلّم الحلزوني الّذي يتميّز بالتّكرار والتّوسع أثناء الفعل التّربوي[2].

وهذا ما يشير إليه العلّامة (ابن خلدون) ويوضّحه في قوله: "اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيدا، إذا كان على التّدرج شيئا فشيئا، تُلْقَى عليه أوّلا مسائل من كّل باب من الفنّ هي أصول ذلك الباب، ويقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويُراعى في ذلك قوّة عقله واستعداده لقبول ما يُورد عليه حتّى ينتهي إلى آخر الفنّ"[3]. وعلى أساس هذا المفهوم بنى المنهاج تصوّره البيداغوجي قال: "... الأستاذ مدعوّ لتنشيط دروسه وفق منطق التدرّج ..."[4].

1- المرجع السابق، ص .41

2 - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3- ابن خلدون عبد الرحمان: المقدمة، دار الكتاب اللبناني، لبنان، ط 2، 1967، ص 1030.

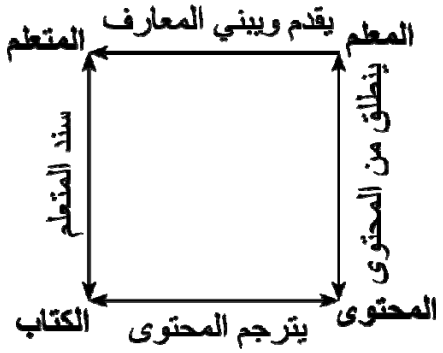
4- منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 41.

2ـــ الوسائل:

يعطي المنهاج أهمية كبرى للوسائل التّعليمية باعتبارها عنصرا هامّا في العمليّة التّربوية، لذلك ينبغي أن تتوفّر على مجموعة من المواصفات منها: الجودة ومناسبتها لمستوى المتعلّمين، والدّقة في المعلومات.

3- المنهاج

ويرتكز المنهاج على كتاب اللّغة الّذي ينبغي أن يترجم المحتوى المدرسيّ الّذي يرتكز عليه الأستاذ أثناء أدائه البيداغوجيّ، أي أثناء تقديمه المعارف للمتعلّمين، ويمكن تمثيل هذه العناصر التي ترتكز عليها العمليّة التّعليميّة في الرّسم البيانيّ الآتي:



ـ الشكل رقم 06 ـــ

من هذا نخلص إلى أنّ العمليّة التّعليميّة تقوم على عناصر محدّدة، مرتبطة بها ارتباطا وثيقا. وتتمثل في:

- الأستاذ الّذي يقدّم المعارف للمتعلّمين، ويوجّههم انطلاقا من مضمون يترجم

محتوى البرنامج.

– المحتوى أو المضمون الّذي يتجسد في الوسيلة التّعليميّة الأساسية، ألا وهي الكتاب التّعليميّ.

– الكتاب التعليميّ: وهو السّند الأوّل الّذي يعتمد عليه المتعلّم، وهمزة وصل بينه وبين المعلّم.

– ونظرا لأهميّة كتاب اللّغة، يذكره المنهاج جنبا إلى جنب مع "الوثيقة المرافقة" باعتبارهما يجسّدان مقاصده – المنهاج – وأهدافه.

أمّا كتاب اللّغة، فينبغي أن يتوفّر على الخصائص الآتية:

1– نصوص تراعي مستوى المتعلمين وبيئتهم، والتحديات الّتي يواجهها مجتمعهم.

2– الاشتمال على الموضّحات الّتي تبسّط النّصوص، وتساعد على فهمها، وتذوّقها.

3– الاشتمال على الأسئلة الّتي تساعد على الفهم، وعلى أنشطة لغوية متنوّعة، فضلا عن أسئلة التّقييم[1].

وينبغي أن تكون النّصوص ذات دلالة بالنّسبة إلى المتعلّمين، أصيلة ومتنوّعة، ومتدرّجة في الصّعوبة اللّغوية، ومناسبة لمستواهم. كما يشترط فيها أن تكون مشكولة بكيفية تمكّن المتعلّم من توظيف مكتسباته الإعرابية أثناء قراءاته للنّصوص. كما ينبغي أن يشتمل الكتاب على نصوص تدعّم الإثراء، ولا بد أن تتوفّر فيها الشّروط الآتية:

– تكمّل النّصوص الأساسية.

[1]–الديوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسية: منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 41.

– تفتح لها آفاقا جديدة.

– تقترح وجهات نظر مغايرة[1].

وحتّى يُصبح مضمون المنهاج بائنا، يضع مؤلفوه وثيقة توضّحه، وتشرحه، يستعان بها لتوضيح مرامي المنهاج، وتتمثّل هذه الوثيقة في "الوثيقة المرافقة" للمنهاج وهي بمثابة "ورقة طريق" يلجأ إليها الأستاذ متى اقتضت الضّرورة، فهي – الوثيقة المرافقة – أداة تكوينيّة توجيهيّة، ووسيلة مرجعيّة بالنّسبة إلى الأستاذ وتستهدف:

– توضيح بعض مفاهيم المنهاج ومبادئه بواسطة أمثلة عمليّة عن المضامين المعرفيّة والقدرات والكفاءات والأهداف التّعليميّة.

– توضيح بعض المعالم الّتي قد تساعد الأستاذ على اتّخاذ القرارات بتناول المنهاج وتطبيقه، وتنظيم الأنشطة ضمن وحدة التعلّم، وذلك وفق الحجم السّاعي وعدد الأسابيع السّنوية.

– اقتراح بعض المعالم المساعدة للأستاذ على إعداد خطط عمله.

– تزويد الأستاذ بعيّنات من التّمارين والتّطبيقات كركائز يلجأ إليها لبناء الاختبارات.

– تزويد الأستاذ بالأدوات المساعِدة على تقييم عمله بنفسه ضمن خطّة مدروسة[2].

إضافة إلى الوثيقة المرافقة، يولي منهاج اللّغة العربية عناية خاصّة للتّقييم، الّذي اعتبره وسيلة هامّة في العمليّة التّعليميّة/ التعلّمية، لأنّه – التّقييم – يمكّن من معرفة مدى تحقيق الكفاءات المنتظرة من المتعلّم، وهو وسيلة لتصحيح التّعلّمات

[1]– المرجع السابق، ص 42.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وتحسينها في ضوء ما يلاحظ من نقائص، وتشخيص مواطن الضّعف لدى المتعلّم عن طريق تحديد الصّعوبات الّتي يواجهها، ثمّ إيجاد الوسائل المناسبة لعلاج الضّعف الّذي يعاني منه المتعلّم.

ويتحقّق التّقييم عن طريق المراقبة المستمرّة أثناء الحصص التّربويّة من خلال الفروض والاختبارات الفصليّة الّتي تمكّن المعلّم من الوقوف على مستوى كلّ متعلّم. وللتّقييم مجالات تمثّلها التّعلّمات المختلفة، وفي بيداغوجية الكفاءات مستويات ثلاثة لهذه التّعلّمات:

أ- المستوى الأوّل: ويتمثّل في التّحكم في الأهداف التّعلميّة.

ب- المستوى الثّاني: ويتمثّل في التّحكم في المهارات الجزئية.

ج- المستوى الثّالث: ويتمثّل في إدماج المهارات الجزئية لتحقيق الكفاءات المستهدفة[1].

هذا، وقد بُنيت مناهج اللّغة العربيّة الموجّهة لمرحلة التّعليم المتوسّط على أساس بيداغوجية الكفاءات، الّتي تسعى إلى تثمين المعارف وجعلها صالحة لحلّ كلّ مشكلة تعليميّة تعترض المتعلّم في المدرسة، أو في حياته الاجتماعية. وهذه البيداغوجية تعتمد على المقاربة النّصية الّتي تعتبر النّص الوسيلة الفعّالة لدراسة مختلف الأنشطة اللّغويّةّ الّتي تتوزّع على محاور.

وكلّ نشاط تقابله المدّة الزمنيّة المحدّدة له، حيث يستهلّ بنشاط النّص التّواصلي، يليه نشاط القراءة المشروحة مع دراسة الظاهرة اللّغوية وهما مقترنان من

[1]- منهاج اللغة العربية للسنة الثّالثة من التعليم المتوسط، ص 43.

حيث المحتوى التّعلّمي، بالهدف، والزّمن. يليه نشاط النّص الأدبي. ثمّ نشاط التّعبير الكتابي، وأخيرا نشاط المطالعة الموجّهة المَقْرون بالتّعبير الشّفويّ.

ومنه فإنّ مادة اللّغة العربية تدرج خلالها خمسة أنشطة واضحة العناوين. والنّشاط السّادس يتمثّل في دراسة الظاهرة اللّغويّة المدرجة ضمن نشاط القراءة المشروحة، وذلك لأنّ قواعد اللّغة من تراكيب نحويّة، وصيغ صرفية تدرس باعتبارها وسائل لفهم النصوص المكتوبـة والآثار المدوّنة، أو تأليفها وإنشائها بلغة سليمة رفيعة خالية من اللّحن والخطأ على مستوى التّعبير والتّواصل الشّفويّ والكتابيّ، وأنّها ليست غاية مقصودة لذاتها[1].

ولذا تقترح المناهج في قواعد اللّغة مواضيع تكتسي أهميّة وظيفيّة في حياة المتعلّم، متجنّبة الأساليب الشّكليّة الّتي لا علاقة لها بالتّوظيف المباشر، ويتحقّق ذلك من خلال اعتماد النّصوص، فهي أرضية مناسبة لدراسة القاعدة النّحويّة أوالصّرفية، ثمّ التّوظيف المباشر من خلال التّواصل الشّفويّ والتّواصل الكتابي ثمّ في نشاط الإدماج[2].

وعليه، ومن خلال ترتيب الأنشطة في المنهاج، نخلص إلى ما يلي:

1. لقد تمّ تقسيم الأنشطة في المناهج إلى قسمين أساسيين هما:

• أنشطة سندها التّربويّ نصّ مكتوب – النّص التّواصلي، أو القراءة المشروحة، أو النّص الأدبّي أو المطالعة الموجّهة –.

[1]– منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 21.

[2]– المرجع السابق، الصفحة نفسها.

• نشاط الكتابة المتمثّل في التّعبير الكتابي.

2. لقد تمّ إدراج نشاط دراسة الظّواهر اللّغوية من خلال دراسة نصّ القراءة المشروحة، باعتماد النّص كسند، إذ يستغلّ في استخراج الأمثلة منه – وذلك باعتباره الموضع الطبيعيّ للّغة، ومنه تتمّ دراسة القواعد المختلفة – وعملا بمبدأ المقاربة النّصيّة، ينبغي أن يكون النصّ غنيّا بتراكيب تحتوي الظاهرة الهدف. فيتدرّج الأستاذ في تقديمه لهذا النّشاط معتمدا على التّرتيب المنطقيّ لعناصر الدّرس من التّحليل والاستنتاج، والتّقييم بنوعيه: التّكوينيّ ثمّ التّحصيلي في الأخير.

3. يوصي المناهج الأساتذة باعتماد النّصوص المدروسة، واستنباط الأمثلة منها أو "التّصرف فيها للحصول على الأمثلة التي تتطلّبها أحكام الدّرس"[1].

إنّ مثل هذا التّصريح يؤكدّ غياب المقاربة النّصية الّتي يدعُو إليها الإصلاح مواكبة مع المقاربة بالكفاءات.

4. إنّ نشاط التّعبير الكتابي المدرج في الجدول – حسب المنهاج – قبل نشاط التّعبير الشّفوي (نصّ المطالعة)[2] وفي كتاب اللّغة، كان الأولى أن يراعي ترتيب نشاط المطالعة كسند للتّعبير الشفهيّ قبل نشاط التّعبير الكتابي، لِما لنشاط التّعبير الشّفوي من أهمّية كبرى في إكسابه المتعلمين من سلاسة التّعبير الإلقائي الغنيّ بالمفردات، والتّراكيب، والأساليب ... الملائمة لتوظيفها في حصّة التّعبير الكتابي.

5. يلاحظ على المناهج إهمالها لحصة الأعمال التّطبيقية (الموجّهة) الشّاملة في نفس الوقت لتمارين جميع الأنشطة، رغم كونها ضروريّة جدّا.

---

[1]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2]– المرجع نفسه، ص 31.

المبحث الثاني: المسهلات البيداغوجية

تتباين المسهّلات البيداغوجيّة في أشكالها وأنواعها تباينا كبيرا، مع اشتراكها في هدفها التّربوي، وتنقسم إلى ثلاثة أقسام رئيسة هي:

1. وسائل سمعيّة: وتتمثّل في مجموعة من الوسائل والأدوات الّتي تساعد على زيادة فاعليّة التّعلّم، الّتي ترتكز أساسا على حاسّة السّمع، ونذكر منها: التّسجيلات الصّوتيّة، والأقراص المضغوطة، وقارئ (MP3)، والإذاعة، والإذاعة المدرسيّة.

2. وسائل بصريّة: وتضمّ مجموعة من الأدوات الّتي تُركِّز على حاسّة البصر، وهي الأكثر تنوّعا إذا ما قارنَّاها بالأنواع الأخرى، وأكثر أهميّة، إذ يُقَدِّر البعض أنّ حوالي 85% من معلوماتنا وتجاربنا تصلنا عن طريق العين، وتشمل هذه المجموعة الصّور الفوتوغرافيّة، والصّور المتحرّكة الصّامتة، وصور الأفلام والشّرائح (diapositifs) بأنواعها المختلفة، والرّسوم التّوضيحيّة ... إلخ.

3. وسائل سمعيّة / بصريّة: وترتكز على مجموعة من الأدوات الّتي تعتمد أساسا على حاسّتين اثنتين هما: البصر والسّمع، وتشمل: التّعلّم السّمعيّ/ البصريّ، والصّور المتحرّكة النّاطقة، والأفلام، والتّلفزيون التّعليميّ، وأشرطة الفيديو... إلخ[1].

هذا، ويُقدّم لنا هذا التّعريف مُعطيين أساسيين هما:

• الأوّل: إنّ الوسائل المساعدة تشمل أدوات ذات طبيعة تقنية يتمثّل بعضها في:

[1]– منصور أحمد حامد: تكنولوجية التعليم وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري، دار السلاسل، الكويت، 1986، ص 35.

أ. السّبورة: وتعدّ من أقدم الوسائل الّتي استخدمها المعلّمون والأساتذة على مرّ العصور، وتُستعمل لعرض موضوع الدّرس، وهي تمثّل حلقة ربط بين المعلّم والمتعلّم، إذ تعتبر القناة الّتي تنقل ما يريد المعلّم توصيله للمتعلّم، فعليها يرتكز الأستاذ في توضيح الحقائق أو الأفكار أو العمليّات بالاستعانة بالرّسوم التّخطيطيّة. وهناك عدّة أنواع من السّبورات: السّبورة الوبريّة، والسّبورة المغناطيسيّة، والسّبورة البيضاء، ولوحات العرض، ولوحات النّشر...

ب . المطبوعات: وتُدرج على رأسها الكتب المدرسيّة الّتي لا يمكن للمتعلّم والمعلّم الاستغناء عنها – على حدّ سواء – ذلك باعتبارها ترجمان المنهاج وناقلة المعرفة المراد تقديمها في مستوى من المستويات. ومع الكتب المدرسيّة نذكر الكتب شبه المدرسيّة الّتي تمتاز باحتوائها على قدر من المعلومات المطلوب تدريسها في المنهاج، ومن الضّروريّ أنْ يُعطي الكتاب شبه المدرسيّ جزءا ممّا ورد في المنهاج إن لم يكن كلّه. كما نجد في هذا الصّنف الكتب المرجعيّة والمجلّات العامّة والخاصّة والكتيّبات، والنّشرات، ودوائر المعارف.[1]

ج. الخرائط: وهي أنواع، منها الجغرافيّة (السّياسيّة والطّبيعيّة)، وخرائط التّربة والنّبات، وتوزيع السّكّان والأجناس، والمواصلات، والأمطار ودرجات الحرارة. ومنها التّاريخيّة الّتي توضّح المعارك الحربيّة مثلا ومواقع البلدان ...

والخرائط إمّا حائطيّة، أو يرسمها المعلّم على السّبورة، أو مطبوعة صمّاء، ليكتب المتعلّم البيانات عليها، أو من عمل المتعلّم إذ يقوم برسمها مستعينا بالموجودة في كتابه التّعليميّ، أو الخرائط العامّة.

[1]– بدران مصطفى وآخرون: الوسائل التعليمية، الأنجلومصرية، القاهرة، مصر، 1959، ص 35.

د. النّماذج والعيّنات والأشياء: الشّيء هو كلّ ما يمكن الحصول عليه وإحضاره إلى القسم من دون تغيير فيه. وتتوفّر في الشّيء كل الصّفات الحقيقيّة مثل الحياة والحركة، كالطّيور والنّباتات والأسماك ...

والعيّنات هي الّتي تؤخذ من البيئة الطّبيعيّة الّتي تدلّ عليها، وهي تمثّل في خصائصها وصفاتها المجموعة التي جاءت منها. والعيّنة وحدة مفردة تمثّل مجموعة كبيرة كقطعة خشب، أو عيّنة من الصّخور، أو عيّنة من دم الإنسان.

وأمّا النّماذج فهي تمثيل مُصَغَّر أو مُكَبَّر لما يتعذّر إحضاره إلى القسم أو في حالة تعذّر وجود الشّيء نفسه. وقد يكون الشّيء نفسه صغيرا جدّا مثل الميكروبات، وقد يكون كبيرا بشكل يمنع إحضاره إلى القسم، ومثال ذلك الحاضنات الكهربائيّة التي نعوّضها بصنع نموذج مُصَغَّر لها، وبعبارة أخرى، نعوِّض الموجود في المزارع بنموذج – تصميم – مُصغَّر (maquette).

هـ. الرّحلات التّعليميّة: تعتبر الرّحلات التّعليميّة سندا تربويّا، ومسهِّلا بيداغوجيّا هامّا في مختلف مراحل التّعليم، إذ تجعل المتعلّم على اتِّصال مباشر بالأماكن والأشخاص، ونواحي نشاط البيئة، فيتخطّى – المتعلّم – بذلك جدران مدرسته ويندمج في البيئة المحيطة به، وبذلك يتمّ ربط المدرسة بالبيئة.

ومن فوائد الرّحلات التّعليميّة ما يلي[1]:

- تساعد المتعلّمين على اكتساب خبرات مباشرة، عن طريق الحصول على الحقائق من مصادرها الأصليّة، فتثبّت في أذهانهم "ليس من رأى كمن سمع".

[1]– المصراتي عبد القادر: المعلم والوسائل التعليمية، الجامعة المفتوحة، ليبيا، 1997، ص 322، 325.

- تسمح الرّحلات للمتعلّمين بالقيام بنشاط اجتماعيّ خلقيّ، يكسبهم عادات خلقيّة حميدة، كالقدرة على التّعاون، وتَحَمُّل المسؤوليّة، وحسن التّدبير، وحلّ المشكلات.
- تُنَمِّي لدى المتعلّمين الميل إلى الاستطلاع، والاكتشاف والمخاطرة، والجمع. فيجمع المتعلّم العيّنات الّتي تنفعه كمسهّلات تساعده على فهم واستيعاب ما يقدّم له داخل المدرسة.
- تُمَكِّنُ الرّحلةُ التّعليميّة المتعلّمين من إدراك الصّلة بين ما يدرسونه في القسم وما يجري في الحياة الخارجيّة.

و. المعارض التّعليميّة: تُعَدُّ المعارض التّعليميّة امتدادا لما درسه المتعلّم داخل قاعة الدّرس، والهدف منها تعريف المجتمع المحيط بالمدرسة بما تقوم به من أنشطة في إطار تطبيق المنهاج. كما تُعَدُّ المعارض من الوسائل الفعّالة لنقل المعرفة إلى المتعلّمين على اختلاف مستوياتهم، ذلك أنّها تُشكّل دافعا للخلق والابتكار، ولإبراز نشاط المتعلّمين.

وللمعارض المدرسيّة فوائد تربويّة منها[1]:

- توصيل الأفكار التّعليميّة في وقت قصير ولعدد كبير.
- إبراز نشاط المدارس في مجال تطبيق المنهاج الدّراسيّ، ممّا يخلق روح المنافسة بين المؤسّسات التّربويّة، وما يسمح بربط المدرسة بالمجتمع المحليّ.

[1]– الكلوب بشير عبد الرحيم وآخرون: الوسائل التعليمية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1977، ص 40.

- تبادل الخبرات التّعليميّة والمسابقات بين المدارس للوصول إلى مستوى جيّد في إنتاج الوسائل وإنتاج المعرفة.
- دراسة المواضيع المختلفة عن طريق المعروضات الّتي تمثّلها.

ز. الأفلام التّعليميّة: تعتبر وسيلة ناجعة تثير المتعلّم وتستدعي انتباهه، ولذا تساعد المعلّم في تحقيق الكثير من الأغراض التّعليميّة. وتشكّل الأفلام في كثير من الأحوال مصدرا مهمّا في التّعلّم. فالأفلام النّاطقة وسيلة إيضاح سمعيّة/بصريّة، وهي تساعد على إدراك الحقائق في وضوح. وعن طريق الأفلام، يمكن للمتعلّم أن يشاهد أشياء أو مناطقَ أو بلدانا لا يستطيع الانتقال إليها، ومثال ذلك مشاهدة الكائنات البحرية في أعماق البحار، أو استخراج المعادن من المناجم أو البترول من الآبار.

وحتّى يحقّق الفيلم التّعليميّ الغرض، يجب أن يتمّ اختياره على ضوء المشكلة أو الموضوع المستهدف في المنهاج، كما يجب أن يشاهده المعلّم قبل عرضه، وذلك للتّأكد من مناسبته لمستوى المتعلّمين الّذين سيعرض عليهم، وتأديته للغرض المطلوب، كما يَحْسُنُ أن يُسْبَقَ عرضُ الفيلم بتمهيد يقدّمه المعلّم، وبعد مشاهدته يناقشهم فيما شاهدوه، ليقف المتعلّمون على المعارف والحقائق، فيحقّق الفيلم وظيفته التّربويّة.

وقد جاء أنّ ما يراه المتعلّم في شريط سينمائيّ، يدوم الاحتفاظ به في ذاكرته لفترة طويلة، ولا يكون عُرْضَةً للنّسيان بنفس الدّرجة الّتي يتعرّض لها الشّرح المقتصر على السّماع، وذلك لاشتراك الحاسّتين: السّمع والبصر في إدراك الفيلم.[1]

[1]– لبيب رشدي وآخرون: الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1983.

حـ. الإذاعة المدرسيّة: تعدّ الإذاعة من أفضل الوسائل للاتصال بعدد كبير من النّاس في وقت واحد؛ فهي تَمدّهم بالفنّ، والثّقافة، والإرشاد، والمعرفة.

وتُعنى الإذاعة المدرسيّة ببثّ برامج ترتبط موادّها بالمنهاج الدراسيّ، وتعطي دروسا لها علاقة ببرنامج اليوم المدرسيّ، ممّا يدفع المتعلّم إلى الاستماع إلى الإذاعة لتلقي درسا من الدّروس، ومن فوائد الإذاعة المدرسيّة نذكر[1]:

- تقديم بعض المعلومات عن بعض المدن والأماكن، لوصف طبيعتها، وشرح عادات أهلها وتقاليدهم، وأساليب معيشتهم.
- نقل المحاضرات والنّدوات الّتي لا يتيسّر لجميع المتعلمين سماعها مباشرة...
- وضع برامج للاستفادة من ذوي الخبرة والعلماء الذين يتمتعون بدرجة عالية من الكفاءة في تخصّصاتهم، وهذا يشجّع المتعلّمين على متابعتهم، والاستفادة من خبرتهم ومعرفتهم.

ويمكن الاستفادة من الإذاعة المدرسيّة في تعليم بعض موادّ المنهاج، كاللّغات، والتّاريخ، والتّربية، والموسيقى، والأناشيد، والإرشاد الصّحيّ...

• الثّاني: يكمن اعتبار هذه الوسائل المختارة سندات تساعد على تحقيق أهداف متوخّاة، لأنها – الوسائل – تمثّل عنصرا من عناصر نموذج متكامل، ينطلق من أهداف محدّدة، لبلوغ نتائج مرجوّة. ويمكن التّمييز بين نوعين من الوسائل:

[1]– الكلوب بشير عبد الرحيم وآخرون: الوسائل التعليمية، ص 93، 94

أ. الوسائل المعيارية: وهي الوسائل الّتي تمثّل جزءا لا يتجزّأ من الموقف التّعليميّ، وهي بذلك كل السّندات الّتي تُوظّف داخل القسم أو خارجه تساعد على تحقيق التّعلّم، ومثال ذلك الخرائط، والسّبورة، والعيّنات ...

ب. الوسائل الوسيطة: وهي الّتي يستعملها المعلّم أو المتعلّم نفسه للمعاونة في تحقيق التّعلّم، كأن يعتمد أحدهما على كتب مرجعيّة، أو على الشّبكة العنكبوتيّة، ليستفيد منها، ويجد أجوبة لتساؤلات شخصيّة لا يجد لها أجوبة داخل الفوج الدراسيّ

ط. الألوان:

يعيش الإنسان في محيط طبيعيّ اجتماعيّ مملوء بالألوان، فلا نتخيل كوكب الأرض خاليا من الألوان، فكل ما يحيط بنا ملوّن. والإنسان يستخدم الألوان للتّعبير عن حاجاته ورغباته "أو يتخذها وسيلة من وسائل التّبليغ. حينها تتحوّل من مستوى الإشارة إلى مستوى الرّمز، وتدخل في تنظيم أعمّ يسمى النّظام البصريّ للّون، حيث تغدو عبارة عن سلسلة من الوحدات ذات البعدين أو ثلاثية الأبعاد لها دلالتها الإفراديّة والتّركيبيّة، والسّياقيّة أيضا"[1].

لهذا رأينا لزاما التّركيز على دور الألوان في العمليّة التّربويّة، ذلك لكون الألوان لها أبعاد شتّى: يمكن تلخيصها فيما يلي:

1) للألوان حضور قويّ في حياة المجتمعات، فلا يمكن تصوّر محيط طبيعيّ دونما لون، وكذا محيط اجتماعيّ شفّاف[2] خال من الألوان.

[1]– بوحساين نصر الدين: موقع السندات من منهج تعلم اللغة العربية من طور المتوسط، دراسة طبوغرافية (مقال)، ص 16.

[2]– ملاحظة: لا يمكن القول هنا "**محيط بالأبيض والأسود**" لأنهما لونان بارزان".

2) للألوان بُعد نفسيّ، فتفضيل لون معيّن على لون آخر يشكّل جانبا مهمّا من سلوك الإنسان.

3) للألوان دور مهمّ في مجال الفراغ الدّاخليّ، فهي تعمل على إبراز عناصر الأثاث وعلاقتها بمحتويات التشكيل في الفراغ، من أرضيات وسقوف وجدران.

4) للألوان دور كبير في الفراغات التّعليمية والثّقافية، حيث يتمّ التّأكيد على استخدام مجموعات الألوان المنسجمة الّتي لا تسبّب تشتيت الذّهن، كالبنفسجيّ الّذي يؤدّي إلى عمليّة تحفيز العقل وحثّه على التّفكير. كما يتمّ استخدام درجات الألوان الفاتحة بحيث تميل قليلا نحو الدّفء. ويتمّ تجنّب السّطوح البيضاء الّتي تسبّب الملل، والانتكاسات الشّديدة المبهرة. كما يتمّ تجنّب الألوان شديدة التّباين، ولاسيما في قاعات الدرس.

5) للألوان دور رئيس في تصميم الوسائل التّعليميّة، إذ لا يمكن إنجاز كتاب مدرسيّ دونما لون – شفّاف – الّذي يبرز في الكتابة أي الخطّ، والأوراق، والإطارات، والجداول، والصّور، والرّسومات ...

من كل ما سبق نستنتج مكانة اللّون وقيمته في حياة الإنسان عامّة، بل في حياة الكون ككلّ، وفي العمليّة التّربويّة خاصّة. لذا سنحاول فيما يأتي تفسير دور الألوان في العمليّة التّربوية كخطوة أولى، ثمّ الوقوف على أثرها في الكتاب المدرسيّ باعتبارها – الألوان – من المسهّلات الأساسية، بل الرئيسية.

دور الألوان في العملية التعليمية:

هي "الإجراءات التي يقوم بها المدرّس أو التّلميذ لشرح فكرة أو مفهوم أو صور باستعمال أمثلة وتفسيرات أو غيرها"[1].

فالموضّحات هي "مجموع الأساليب التي يوظّفها المعلّم لتوضيح وشرح الدّرس. ولإيصال المعلومات إلى المتعلّم عن طريق الصّور والأشكال وعرض النّماذج وتحليلها. والواقع أن الأمر على خلاف ذلك تماما. وإنّما الّذي يقصد بالإيضاح أنّ هذه الوسائل تستعمل كأدوات مساعدة على الإدراك والفهم، باستعمال كل وسيلة في موقعها التّعليميّ اللّازم والمناسب"[2].

ينبغي أن نذكر أنّه لا يوجد كتاب تعليميّ إلّا واحتوى على مجموعة معيّنة من الوسائل التّوضيحيّة المختلفة (المفردات والصّور واللّون).

ـ الصّور:

"إن الاهتمام بالصّور في الكتب المدرسيّة ينبع ممّا تضفيه عليها من عناصر التّشويق وما في ألوانها من سحر وجاذبية، يساعدهم على تصوير ما ترويه القصّة وكأنه شيء حدث في دنيا الحقيقة"[3].

---

[1]– الفارسي عبد اللطيف وجماعته: معجم علوم التربية، ص 163.

[2]– وطاس محمد: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988، ص 59.

[3]– نجيب أحمد: أدب الأطفال علم وفن، دار الفكر العربي، مدينة مصر، ط 1، 2000، ص 223.

والصّور من وسائل الإيضاح والتّعلّم، فهي تصوّر للمتعلّم بيئة من البيئات أو شكل شعب من الشعوب أو منظرا من مناظر الطّبيعة أو ملبسا تاريخيّا. فهي مهمّة بالنسبة للمتعلم، خاصّة وأنّه يتميّز بدقّة الملاحظة والخيال الواسع والميل إلى الصّورة أكثر منه إلى الكتابة.

والكتب المدرسيّة تدخل ضمن أدب الطّفل، بمعنى أنّها تراعي خصائصهم وقدراتهم واهتماماتهم في كل ما تقدّمه لهم. وتنقسم الصّور والرّسوم إلى قسمين:

أ. صور فوتوغرافية؛

ب. صور يدوية يقوم بإعدادها فنّانون.[1]

وبالنّظر إلى النّصوص في كتب اللّغة الموجّهة لمرحلة التّعليم المتوسّط، نجد أنّ ما من نصّ يخلو من الصّور التّوضيحيّة، غير أنّها تعتبر صورا ناقصة وغير متقنة، وبالتّالي لا تخدم الموضوع بشكل جيّد، وهذا لا ينفي عكس ذلك؛ أنّ هناك نصوصا زادت روعة وتوضيحا بفضل صورها.

ـ <u>اللّون</u>:

"إن الألوان من الوسائل التّعليميّة للفت انتباه المتعلّم إلى الكتاب المدرسيّ، ولهذا تقع في كثير من المواضيع، فهي وسيلة لإخفاء النّقائص الّتي تعيب الرّسوم والصّور، ووسيلة لإخفاء نواحي القصور في النّص نفسه"[2].

وفيما يلي نماذج لبعض الألوان ودورها في العمليّة التّعليميّة:

---

[1]– المرجع السابق، ص 220.

[2]- Berns, Roys. (2000) : <u>Billmeyer and Saltzman's principales of color technology</u>, 3rd edition,Wiley, New york.

• اللّون الأحمر: له علاقة بالطّاقة والحيويّة والفرح. وهو من النّاحية البدنيّة يمثّل النّشاط. واللّون الأحمر يزيد الضّغط الدّمويّ، ويمنع المتعلّم من رتابة القلق اليوميّ ويحسّسه بالدّفء، ويثير عنده الإحساس بالبهجة والجمال، ويبعث فيه حبّ العمل والاستطلاع. كما أنّ للّون الأحمر تأثيرا فزيولوجيّا، إذ أنّ التّعرض له لفترة طويلة يؤدّي إلى زيادة ضغط الدّم، وهو يملك تأثيرا على مختلف غدد الجسم، ومن ثمّ ينشّط خلايا الجسم ويرفع طاقتها.

• اللّون الأخضر: هذا اللّون هو رمز الرّبيع والبعث من جديد. والأخضر رمز الرّحمة والاعتدال والخير والبركة والسّلام والأمل. كما أنّه رمز للقوّة والطّاقة والتّفاؤل للمستقبل، فهو يخفّف من حدّة الإرهاق والتّعب لدى المتعلّمين، وخاصّة في الفترة المسائية، فهذا اللّون يعطي راحة نفسيّة للمتعلّم في هذه المرحلة العمريّة، ويحسّسه بالرّاحة والسّعادة والثّقة في النّفس، ودليل ذلك استخدام أطبّاء علم النّفس اللّونين الأخضر والأصفر في العلاج، لدورهما في تهدئة ضربات القلب، وتحسين الدّورة الدّموية.

• اللّون الأصفر: يوحي بالذّكاء والرّقة والسّعادة، وكذا المرح والبهجة. واللّون الأصفر يدلّ على الاتّحاد والعيش الجماعيّ والصّفاء الفكريّ، ورؤية الأشياء بواقعيّة، فهو يثير الانتباه ويلفت النّظر، كما أنّه يساعد على السّيطرة على حالات الخمول العقليّ وقلّة التّركيز، وينظّم ويلهم الأفكار الجيّدة.

• اللّون البرتقاليّ: يدلّ على المزاج والشّعور بالرّضا. ويمتاز هذا اللّون بزيادة روح السّعادة والفرح، والثّقة بالنّفس لدى المتعلّمين. كما أنّه رمز للنّشاط والحيويّة، فهو يعالج حالات الكآبة والحزن والضّعف العامّ، ويفيد استعادة التّوازن.

• اللّون الأزرق: يوحي بالهدوء والسّعادة والتّفاؤل. وهو لون يخفّف التّوتّر والعصبيّة عند المتعلّمين، ولهذا نجد حيطان بعض المدارس مدهونة باللّون الأزرق حتّى يكون طلبتهم هادئين، كما أنّه رمز للتّألق فيساعد في حالات عدم الثّقة بالنّفس والتّردّد، ويساعد على تصوّر الأمور وأبعادها. بالإضافة إلى هذا وذاك، له تأثير مُسَكِّنٌ للجسم لأنّه لون الهدوء، ويساعد على النّوم العميق.

• اللّون الكحليّ (الأرجوانيّ): يعتبر لون نظام الكون. يرمز إلى البقاء والعطاء، وعند استعماله يستمرّ تأثير التّفوق عند الإنسان. والأشخاص الّذين يلبسون اللون الكحليّ يحسّون أنّهم ذَوُو شخصية متميّزة، وهو ما يزيد من ثقة المتعلّم بنفسه وعزمه على تحسين مستواه.

• اللّون النّيليّ: يدلّ على الحقيقة والتّخطيط والنّظام. واللّون النّيليّ لا يلفت أنظار النّاس، وكذلك يرمز إلى الصّلابة والحزن والتّشاؤم. وهذا اللّون يذكّر المتعلّم بالبساطة، ويزيد من الإحساس بالتّواضع في الوسط التربوي.

• اللّون الأبيض: هو من أكثر الألوان راحة للنّفس. والبياض يفيد قمّة البراءة والنّقاء والوضوح. وهو يوحي إلى الاستقرار والدّيمومة والسّلام والتّفاؤل والحبّ والطّهارة، وهذه من الصّفات الّتي يحتاج إليها المتعلّم في هذه المرحلة العمريّة.
• اللّون البنفسجيّ: يدلّ على قمّة الرّقة والإخلاص، وكلّما كان فاتحا، دلّ على الحسّ المرهف، أمّا إذا كان غامقا فيدلّ على الأحزان. والبنفسجيّ الغامق دليل على

الميوعة والتّردد في اتّخاذ القرارات، وهذا ما ينعكس سلبا على المتعلّم إذ يعجز عن تصوّر الأمور وتوسيع تخيّلاته. كما أنّه من جانب آخر يساعد على تهدئة الأعصاب، وهو مرتبط بالاضطرابات العاطفيّة، فهو يساعد على التّخفيف منها. ويُعدُّ هذا اللّون من أهمّ الألوان الّتي تساعد على الاستقرار وإحداث التّغيير في حياة الإنسان.

• اللّون الورديّ: هذا اللّون هو رمز للحبّ والانسجام والفرح والكرم والتّضحيّة، وهذا ما يزيد من احتكاك المتعلمين فيما بينهم، ويشجّعهم على الصّداقة والمحبّة وتوطيد العلاقات بينهم أكثر فأكثر، كما يعبّر عن الحياة والعواطف الجميلة. وهو رمز للأطفال والبنات، ويمثّل رمز البراءة.

• اللّون الأسود: يرمز هذا اللّون إلى العاطفة والحزن والقوّة والحرص والتّشاؤم، ويمثّل الرّقيّ. وهو بالنّسبة إلى المتعلّم في هذا العمر، لون تشاؤم وكآبة.[1]

إضافة إلى كلّ هذا، فإنّ استخدام الألوان في المجال التّربويّ والتّعليميّ يختلف باختلاف الشّيء المراد توضيحه وإبرازه باللّون، باختلاف الفئة العمرية المستهدفة، وباختلاف مقدار التّفاصيل والتّعقيد الصّوريّ. لذلك نجد اختلافا كبيرا في استخدام الصّور التّوضيحيّة، من استخدام رسوم خطّيّة بسيطة إلى استخدام الألوان في توضيح بعض الأجزاء، وفي توضيح بعض المفاهيم المعقّدة. ثمّ إنّ الألوان تُستخدَم بشكل عامّ كعامل محفّز على التّعلّم إذا استخدمت بطريقة جيّدة.

[1]- www.acofps.com/yb'showthred.php? T=13981.

وبالنظر لألوان الكتب المدرسيّة، نجد فيها نقائص تجعل المتعلّم ينصرف عنها، فقد جاءت ألوانها بعيدة ـ نوعا ماـ عمّا يتماشى وسنّ المتعلّم، وغير مريحة لنظره، كما أنّها غير واضحة، ممزوجة، ومتداخلة فيما بينها بشكل سلبيّ؛

ـ أوّلها عناوين النّصوص بلون أسود غير مناسب. فحبّذا لو جاءت بألوان بارزة مثيرة تمكّن من تمييز المشهد وتوضيحه، وتبعث في نفس المتعلّم الفضول وحبّ الاستطلاع.

ـ ثانيها وجود نقائص في طبيعة الألوان المستعملة، يعود السّبب في ذلك إلى رداءة (الكليشيهات) المستعملة في طباعة كلّ لون ... "لأنّ هناك أنواعا من (الكليشيهات) تعدّ بطريقة أكثر كلفة ولكنّها تتيح إمكانيات أخرى أوسع، وتهيئ الفرصة لطباعة أرقى وأجمل"[1].

لذا فإنّه ليس من السّلامة الاعتماد على طباعة في المستوى الرّديء، رغم تكاليفها الرّخيصة. حتّى يتحقّق إنتاج كتب مدرسيّة خاصّة ووسائل تعليميّة عامّة ذو نوعيّة جيّدة، تجعل المتعلّم يقبل عليها أيّما إقبال.

[1]– نجيب أحمد: أدب الأطفال علم وفن، دار الفكر العربي، مدينة نصر، مصر، ط 3، 2000، ص 223.

المبحث الثالث: طرائق التّدريس

أ- مفهوم الطّريقة:

إنّ المتصفح لتاريخ التّربية يدرك أنّه منذ أقدم العصور، اعتمد الإنسان البدائي على المحاكاة والملاحظة، واستخدمهما كأوّل طريقة في عمليّة التّعليم والتّعلّم "فكان أفراد الأسرة يتعلّمون بصورة غير مباشرة مهنة أبيهم، وبها يُعلّم معلّم الحرفة تلاميذه. فالطّريقة بدأت سطحيّة بسيطة، ثمّ أخذت تتطوّر شيئا فشيئا، إذ كانت مقتصرة على المجال الماديّ (العمليّ)..."[1]

ولقد كان المصريّون القدامى، وسقراط وأفلاطون وأرسطو، من الأوائل الّذين اعتمدوا على الطّريقة في التّعليم.

وهكذا إلى أن ظهرت المدارس، وتنوّعت اتّجاهاتها، وصار التّعليم مهيكلا ومنظّما له أسسه، وأضحى مستقلّا بذاته له مُدرّسوه الّذين أخذوا يطوّرون الطّرائق للوصول إلى الأمثل والأنسب لتعليم الأجيال. غير أنّ الطريقة لم تخرج من دائرة التّلقين والإلقاء والمناقشة والحوار.

وعليه فإنّ الطّريقة في المجال التّربوي تعني: الكيفيّة أو الأسلوب الّذي يختاره المدرّس ليساعد المتعلّمين على تحقيق الأهداف التّعليميّة السّلوكيّة. يقول الدّكتور (السّامرّائي) في بحثه (عمليّة تعلّم اللّغة): "كانت اللّغة قبل الإسلام تُعَلَّم عن طريق المشافهة والمحاكاة، وتعلّم للتّلاميذ في المدن بالحفظ والتّلقين، مع ذلك

[1]- الدليمي كامل محمود نجم: أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2400، ص 61.

فإنّ الناشئ كان يستفيد في عقله ولسانه وذوقه بشكل تلقائيّ أو مقصود من مناشدة الأشعار، ومناقشتها ونقدها"[1].

وقد استمرّت هذه الطّريقة في تعليم اللّغة العربيّة حتّى العصر العبّاسيّ الّذي شهد انتشار المدارس انتشارًا واسعا، وقد ظهرت آراءٌ للمربّين الإسلاميّين تتناول طريقة التعلّم اللّغويّ، الّتي كانت تُكتسب من الشّيخ الّذي يتولّى تعليمها.

ولقد كان الأستاذ دائما في موقف الإلقاء والتّلقين، وكان المتعلّم في موقف التّلقي والسّلبية، إذ كان ينظر إلى اللّغة على أنّها مادّة دراسيّة تعلّم لذاتها، وبالتّالي أُهملت النواحي الوظيفية لها.

أمّا مع مرور الزّمن فقد تطوّرت طرائق التّدريس. يقول (راشد عليّ) في مفهوم الطّريقة التّعليميّة: "إنّ طرق التّدريس باختلاف أنواعها وصيغها هي وسائل الاتّصال الحقيقيّة، الحاملة لرسالة، سواء كان محتوى الرّسالة معرفيّا أو مهاريّا أو قيميّا"[2].

من هنا نلاحظ اهتمام المربّين قديما وحديثا، بموالاة البحث في الطّرائق التّربويّة. فمن يتتبّع تاريخ التّفكير التّربويّ، يجد الحديث عن هذه الطّرائق قد أخذ حظّا وافرا من كتب التّربية. كما يجد محاولات متّصلة، من أجل الوصول إلى طريقة ناجعة في عمليّة التّعليم. و هذا ما يدلّ على أنّ الطّريقة ركن هامّ في عمليّة التّدريس. وعليه فإنّ العمليّة التّعليميّة تتطلّب مدرّسا يلقي الدّرس، ومتعلّما يتلقّى

[1]– الكحن أمين: دليل أبحاث ميدانية في تعليم اللغة العربية في مرحلة التعلم الأساسي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، تونس، 1972، ص 11.

[2]– راشد علي: المعلم الناجح ومهارته الأساسية، اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العلمية، دار الفكر العربي، 1996، ص 45.

المعرفة، ومادّة يعالجها المدرّس مع المتعلّم، فهي تتطلّب أيضا طريقة وفقا لمنهجيّة يتّبعها المعلّم في علاج درسه، وعليه فإنّ نجاح التّعليم مرهون بنجاح الطّريقة.

والطّريقة في التّدريس هي الوسيلة الّتي يسير عليها المعلّم لتفهيم المتعلّمين أيّ درس من الدّروس، في أيّ مادّة من الموادّ، وإكسابهم القيم والاتّجاهات أو المعارف والمهارات المرغوب فيها، وهي بعبارة أخرى كلّ الإجراءات الّتي يتّبعها المعلم لمساعدة متعلّميه على تحقيق الأهداف، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات، أو توجيه أسئلة، أو تخطيط لمشروع، أو إثارة لمشكلة تدعو المتعلّمين للتّساؤل، أو محاولة للاكتشاف.

والطّريقة حلقة وصل بين المتعلّم والمنهاج، ونجاح المعلّم في تعليم محتوى المنهاج يتوقّف على الطّريقة التي تُخْرجه – المحتوى – إلى حيّز التّنفيذ. كما تتضمّن الطّريقة كيفية إعداد المواقف التّعليميّة المناسبة وجعلها غنيّة بالمعلومات والمهارات والعادات والاتّجاهات والقيم ... فقد يلقي المعلّم الدّرس إلقاء، ويطلب من المتعلّمين الاستماع والإنصات. وقد يعتمد على السّندات والمعينات المعروضة في بدء الدّرس للانطلاق منها إلى العرض، أو يتدارس مع متعلّميه تنفيذ مشروع من المشروعات، ويضع الخطّة لهم لينطلقوا إلى العمل.

"والطريقة بهذا المعنى هي اتّباع أيسر السّبل للتعليم والتّعلّم. كما تشمل الطّريقة مسائل كثيرة: فيدخل فيها تهيئة المدرّس للموقف التّربوي، وتنظيم هذا الموقف، وتوجيه نشاط المتعلّمين، وتقويم النّتائج المترتّبة على هذا النشاط"[1].

وترتكز أهمّية الطّريقة في كيفية استغلال محتوى المادّة بشكل يتيح للمتعلّمين

[1]- Galisson Robert et Besse Henri : Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette, 1976, p 342.

الوصول إلى الهدف الّذي ترمي إليه، من خلال دراستها.

فإذا كنّا مثلا نريد تقوية الملاحظة وتكوين التّفكير العلميّ لدى المتعلّمين، فإن الطّريقة المثلى الّتي ستوصلنا إلى هدفنا هي الطّريقة الاستقرائية المُعْتَمِدَة على الملاحظة والتّجريب.

وإذا أردنا معرفة المدن في الجغرافيّة، فالطّريقة هي تعريفهم بالمدن وبيان أهمّيتها لهم. وهكذا تؤثّر الطّريقة في الهدف، وتساعد على بلوغه، كما تساعد على تجديد إقبال المتعلّمين على المادّة الهدف والمحتوى المراد تعليمه.

وطريقة التّدريس الجيّدة هي الّتي تتوافر فيها مشاركة المتعلّمين، من ملاحظة ومناقشة، وكل ما يحفّز النّشاط الذّاتي، وهي الّتي تراعي كفاءات المتعلّمين واهتماماتهم وتشجّعهم على التّفكير، وتتيح لهم الفرصة للعمل الفرديّ والجماعيّ على السواء.[1]

وتختلف الطّرائق، وتتعدّد باختلاف الآراء وتعدّد وجهات النّظر، لذلك كان طبيعيّا أن تظهر في الأفق التّربوي طرائق متعدّدة، اشتهر الكثير منها بأسماء أصحابها أو بخواصها وجوهرها، ومن ذلك على سبيل المشال: طريقة (هاربرت) وطريقة (الوحدات) والطريقة الكلّية ... إلخ.

وهذا الاختلاف يرجع إلى عوامل كثيرة منها: اختلاف وجهات نظر المربّين إلى المناهج الدّراسية. فيرى بعضهم أنّ المناهج مترابطة، تهدف إلى غاية واحدة، ولهذا يوصى بمراعاة الرّبط بين الموادّ أثناء اختيار طريقة التّدريس. ويرى بعضهم الآخر أنّ المواد منفصلة بعضها عن بعض، فيتبنَّوْنَ طريقة مغايرة. ومن جهة

[1]– عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 46.

أخرى، يمكن إرجاع هذا الاختلاف والتّباين في الطّرائق إلى اختلاف نظرة المربّين في فهم الوظيفة الأساسية للتّربية، فمنهم من يرى أنّ وظيفة التّربية تهدف إلى مواكبة الحياة الحاضرة، ومنهم من يرى أنّها الوصول إلى فهم التّراث الماضي، ومن ثمّة يسلك كلّ فريق منهم طريقة معيّنة في التّدريس. والطّريقة النّاجعة هي الّتي توصلنا إلى الهدف المنشود في أقلّ وقت وبأيسر جهد يبذله المدرّس والمتعلّم معا، وهي الّتي تجلب اهتمام المتعلّمين وميولهم، كما تدفعهم إلى العمل الإيجابيّ والنّشاط الذّاتي، وتشجّع على التّفكير الحرّ والحكم المستقلّ.

يقول (غاليسون روبير): "هي مجموعة من الخطوات المعقولة القائمة على مجموعة منسجمة من المبادئ والافتراضات اللّسانيّة والنّفسيّة والتّربويّة الّتي من شأنها أن تحقّق هدفا محدّدا"[1].

وهذا ما ذهب إليه (بوران كريستيان) عند حديثه عن الطّرائق النّاجحة، إذ يقول: "هي مجموع الأساليب والتّقنيات المتّبعة في القسم، والّتي من شأنها أن تدفع المتعلّم للقيام بسلوك أو نشاط محدّد"[2].

معنى هذا أنّ طرائق التّدريس، لكي تحقّق النّتائج المرجوّة، لا بد أن تسير وفقا لقواعد خاصّة وأساسية ذكرها الفيلسوف الإنجليزي (هاربرت سبنسر) في كتابة (التّربية). ومن هذه القواعد نذكر:

---

[1]– Galisson Robert et Besse Henri : Dictionnaire de didactique des langues, p 342.

[2]– Puren Christian : Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, clé international, 1988, P 16.

1. التّدرّج من المعلوم إلى المجهول:

تُثَبَّتُ المعلومات الجديدة وتُفهم جيّدا إذا ارتبطت بالمعلومات السّابقة، أي القبلية، واستمدّت منها منطلقا يزيد من نشاط المتعلّم. ذلك لأنّ الجديد يكون غريبا لا يُؤْلَفُ بسهولة، بينما ربط الكفاءات القبلية بكفاءات جديدة يُراد إرساءها، هو الّذي تنشأ عنه الحقائق المتماسكة.

2. التّدرّج من السّهل إلى الصّعب:

والمقصود بالسّهل والصّعب بالنّسبة إلى المتعلّمين. والسّهل عند المتعلّم هو ما يقع تحت حسّه ويرتبط بحياته أو تجاربه وخبراته السّابقة.

3. التّدرّج من البسيط إلى المركّب:

ونقصد بالبسيط كلّ ما هو واضح وبارز، يدركه المتعلّم، ويحيط به دفعة واحدة في مجموعه وجملته. فإذا رأى شجرة مثلا أدركها جملة، وبعد ذلك أدرك أجزاءها. وهذا ما يساير نظرية (الجشطالت) في علم النّفس. ويستطيع المدرّس أن يستغلّ ذلك في تدريسه، فيبدأ بالأجزاء الأساسيّة الّتي يراها المتعلّم بسيطة، ثم يزيد على الصّورة البسيطة الّتي تكوّنت في ذهن المتعلّم ما يريد – الأستاذ – أن يزيده عليها من التّفاصيل، حتّى تأخذ شكلها الحقيقيّ.

4. من الواضح المحدّد إلى المبهم:

يدخل المتعلّم المدرسة ولديه الكثير من المعلومات عمّا يحيط به من الأشياء الّتي

تصادفه في بيئته، وطريقه، ومدرسته، والّتي يحصل عليها بخبرته الخاصّة المباشرة. وهذه المعلومات على الرّغم من أهمّيتها، تكون عادة سطحية، مضطربة. لذا من واجب المدرّس أن يتعرّف على هذه المعلومات بواسطة الأسئلة، ثمّ يبدأ منها في تدريسه، فيعاون المتعلّمين على تحليلها وتوضيح كلّ جزء يكون غامضا.

5. من المحسوس إلى المعقول:

لا بد من الانطلاق من الأمثلة والتّجارب الحسّية إلى المدركات الكلّية المعنويّة. فمن الصّعب على المتعلّم أن يدرك معنى ما إدراكا صحيحا إلّا إذا كان مدلوله مجسّما أمامه يراه بعينيه ويلمسه بيديه.[1]

وحيث أن الحواس هي أداة اتّصال الإنسان ببيئته المحيطة به، فقد توجّهت العناية في الميدان التّربوي من البداية إلى تدريبها والعناية بها.

6. من الجزئيّات إلى الكلّيات:

إنّ السّير في التّعليم سيرًا منطقيا نَبدأ فيه بالجزئيات، ونسير بطريق الاستقراء حتّى نصل إلى الكلّيات والحقائق العامّة المثبتة. فمثلا نتكلّم عن شيء معيّن بالذّات، ثمّ عن آخر، وهكذا حتّى تتّضح للمتعلّمين وجوه الشّبه والاختلاف بين أفراده. وبعد ذلك ننتقل بهم إلى الجنس كلّه.

7. من العملي إلى النظري:

يمكن الانتقال في كثير من المواد – كعلوم الطبيعة والحياة – من التّجربة إلى النّظريّة. ويستطيع المدرّس أن يتّخذ مرشدا من هذه القاعدة لحمل المتعلّمين على

[1]– قنديل أمين: أصول التربية وفن التدريس، دار المعارف القاهرة، مصر، د. ت، ج 2، ص 16.

البحث في الحقائق ومحاولة الوصول إلى معنى ما يحيط بهم.[1]

هذا وبعد استعراضنا لقواعد التّدريس الأساسيّة كما وضّحها (سبنسر)، نتساءل عن الخصائص والمميّزات، الّتي إذا توفّرت في طريقة ما اعتبرت هذه الطّريقة ناجحة.

ونجيب عن هذا التّساؤل بأنّ:

1. الطّريقة النّاجعة هي الّتي تضع أهدافا واضحة أمام المتعلّمين وتعمل على تحقيقها.
2. الطّريقة النّاجعة هي الّتي تثير انتباه المتعلّمين، وتساعدهم على الابتكار.
3. والطّريقة النّاجحة هي الّتي تقوم على النّشاط الإيجابيّ من جانب المتعلّمين، والإرشاد والتّوجيه من جانب المدرّس.
4. وهي الّتي تشجّع المتعلّمين على التّفكير والحكم.
5. والطّريقة النّاجعة هي الّتي تسمح بالعمل الجماعيّ، ولا تغفل العمل الفرديّ.

وتعتمد الطّريقة النّاجحة على أساسين: أحدهما نفسيّ والآخر اجتماعيّ:

أ. الأساس النفسيّ:

* تراعي الطّريقة خصائص المرحلة ونموّ المتعلّمين، كما تراعي حاجاتهم ودوافعهم وإكسابهم المهارات اللّازمة.
* تعتمد الطّريقة على النّشاط الذّاتي للمتعلّم، فتجعله يلاحظ ويبحث ويعبّر بنفسه.

[1]– عبد العزيز صالح: التربية وطرق التدريس، دار المعارف، القاهرة، مصر، ج 1، ص 244.

* تراعي الطّريقة ترتيب المادّة على أساس نفسيّ، ينطلق من حاجات المتعلّم واهتماماته.

ب. الأساس الاجتماعيّ:

إذا كانت أهداف التّربية إعداد المتعلّم للحياة الكاملة والمواطنة الصالحة، فإنّ الجانب الاجتماعيّ يكون أساسا في هذا الإعداد. وعلى الطّرائق التّربوية أن تصطبغ بهذه الصّبغة، فتقوّي في الفرد الدّوافع الاجتماعية وتنمّيها، وتعمل على تكوين متعلّمين لديهم حسّ اجتماعيّ، حتّى يُؤْثِروا المصلحة العامّة على المصلحة الخاصّة. لذا ينبغي أن تعمل الطرائق على إثارة النّواحي الاجتماعيّة في نفوس المتعلّمين كي تُعِدَّهم للحياة الاجتماعية.[1]

II- أنواع طرائق التدريس:

أ ـ طريقة الإلقاء:

تُعتبر هذه الطّريقة من أقدم طرق التّدريس، إذ كانت مرتبطة بفترة تميّزت بعدم وجود كتب تعليميّة. والكبار هم الّذين يقومون بتعليم الصّغار، وهي لا تزال من أكثر الطرق شيوعا حتّى الآن.

وطريقة الإلقاء ترتكز على قيام المعلّم بإلقاء المعلومات والمعارف على المتعلّمين في كافة الموادّ والأنشطة، وتقديم الحقائق والمعلومات الّتي قد يَصعُب الحصول عليها بطريقة أخرى.

[1]– شبشوب أحمد: الأسس النظرية للتربية والتدريس، التونسية للطباعة والفنون، تونس، 1988، ص 76.

ـ خطوات الطّريقة الإلقائية:

لقد حدّدها العالم (هربارت) وتلاميذه فيما يلي:

أ. المقدّمة: والغرض منها إعداد عقول المتعلّمين لاكتساب المعلومات الحديثة، وتهيئتها للموضوع الجديد من خلال تذكيرهم بالدّرس السّابق.

ب. العرض: ويتضمّن موضوع الدّرس كلّه من حقائق وتجارب، وصولا إلى استنباط القواعد العامّة والحكم الصّحيح، لذا فإنّها تشتمل على الجزء الأكبر من الزّمن المخصّص للدّرس.

ج. الرّبط: الغرض منه أن يبحث المعلّم عن الصّلة بين الجزئيات، ويوازن بين بعضها البعض، حتّى يكون المتعلّم على بَيِّنة من هذه الحقائق، وقد تدخل هذه الخطوة عادة مع المقدّمة والعرض.

د. الاستنباط: وهي خطوة يمكن الوصول إليها بسهولة إذا سار المعلّم في الخطوات السّابقة بطريقة طبيعيّة، إذ بعد أن يفهم المتعلّمون الجزئيات، يمكنه الوصول إلى القوانين العامّة والتّعميمات واستنباط القضايا الكلّيّة.

هـ. التّطبيق: حيث يستخدم المعلّم ما وصل إليه من تعميمات وقوانين لتطبيقها على جزئيات جديدة، حتّى يتأكّد من ثبوت المعلومات في أذهان المتعلّمين، ويكون هذا التّطبيق في صورة أسئلة. وتقوم هذه الطريقة عموما على الشّرح والإلقاء من المعلّم، والإنصات والاستماع من جانب المتعلّمين، والاستظهار استعدادا للامتحان.[1]

[1]– حامل عبد السلام عبد الرحمان: طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، الطبعة الأولى، 2000، دار المنهج، الأردن، ص 126–127 .

ب ـ طريقة المناقشة:

وهي عبارة عن وضعيّة يكون فيها المدرّس والمتعلّمون في موقف إيجابيّ، إذ يتمّ طرح القضيّة أو الموضوع، ويتمّ بعده تبادل الآراء المختلفة لدى المتعلّمين، ثمّ يعقب المدرّس على ذلك بما هو صائب وبما هو غير صائب، ويبلور كلّ ذلك بنقاط حول الموضوع أو المشكلة.

وقد استخدمت أشكال مختلفة للعمل التّعاوني تشجّع المتعلّمين على تحمّل المسؤوليّة في تعلّمهم، وكان أوّل هذه الأشكال التّسميع الجماعيّ الّذي يقتضي أن يشترك المتعلّمون جميعا في مناقشة الموضوع، وأن يرأس أحدهم المناقشة. وتأخذ هذه الطّريقة في أساليبها أشكالا متعدّدة كالنّدوات، واللّجان، والجماعات الصّغيرة، وتمثيل الأدوار، والتّمثيل التّلقائي للمشكلات الاجتماعيّة. وتُستخدَم هذه الطّريقة عادة لتنمية المهارات المعرفيّة والاتّجاهات والمشاعر. وهناك ثلاثة أنواع للمناقشة هي: المناقشة الحرّة، والمناقشة المضبوطة جزئيا، والمناقشة المضبوطة كلّيا.

ـ خطوات تنفيذ المناقشة:

1. الاهتمام بتحديد الميعاد والمكان الذي سوف تتمّ فيه المناقشة.
2. تحديد موضوع المناقشة وتوضيح أهدافه.
3. تدريب المتعلّمين على طريقة التّفكير السّليم، والتّعبير عن الرّأي الخاصّ بهم.
4. اختيار أحسن المراجع المناسِبة لجمع المادّة العلميّة الخاصّة بالموضوع الّذي هو موضوع المناقشة.
5. تنظيم مادّة المناقشة تنظيما تربويّا سليما.

6. الاهتمام بكتابة عناصر الموضوع على السّبورة.

7. الالتزام الكلّي بالحضور قبل بدء المناقشة.

8. عدم السّخرية من المتعلّمين الذين لا يُوَفَّقون في التّعبير عن رأيهم تعبيرا صحيحا.

9. حسن استخدام الضّبط والرّبط داخل قاعة المناقشة.[1]

جـ ــ طريقة الحوار (الطّريقة السّقراطيّة):

إنّ أوّل من استخدم هذه الطّريقة هو (سقراط) وهي طريقة تقوم على التّهكم، إذ بواسطته يتمكّن (سقراط) من زعزعة ما في نفس صاحبه من اليقين الّذي يعتقده، والّذي لا أساس له.

وتتكوّن الطّريقة الحوارية من ثلاث مراحل:

• مرحلة اليقين: الذي لا أساس له من الصّحة، وهي مرحلة يراد بها إظهار جهل الخصم وغروره وادّعائه العلم.

• مرحلة الشّك: وهي مرحلة إثارة التّساؤلات والإجابة عنها، حتّى يُظهر للمتكلّم جهله ويقع في حيرة، وأنّ المعلومات السّابقة لديه غير يقينية.

• مرحلة اليقين بعد الشّك: وهي مرحلة يقصد منها البحث من جديد في الموضوع ومعرفة الأمثلة الّتي توضّح الحقيقة وتميّزها من غيرها، وهي مرحلة تقوم على أساس الإدراك العقلي لا على أساس التّصديق السّاذج.[2]

---

[1]– حامل عبد السلام عبد الرحمان: طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، الطبعة الأولى، 2000، دار المنهج، الأردن، ص، ص 130–131.

[2]– المرجع نفسه، ص، ص 132–133.

د ـ طريقة المشاهدة التّوضيحيّة:

وتعدّ هذه الطريقة من الطّرائق التّقليديّة الّتي تُستخدَم في حجرات الدّرس، وتّستخدم بصورة متفاوتة في معظم المدارس الفنّيّة وأقسام التّدريب الصّناعيّ. وفيها يتمّ البدء من الكلّ إلى الجزء، ومن العموميات إلى الخصوصيات، ومن القاعدة إلى التّطبيق. ويتمّ الوصول إلى حلّ مشكلة التّعلّم من خلال قياس نتائج المتعلّم على ضوء الموضوع المُشاهَد أمامه، وتقاس هذه النّتيجة بمدى قرب أو بعد النّتيجة الّتي توصّل إليها المتعلّم بمطابقتها على ما شاهده في الموقف التّعليميّ.

ـ مراحل استخدام طريقة المشاهدة:

تستخدم طريقة المشاهدة التّوضيحيّة وفقا لثلاث مراحل متتابعة هي:

أ. المقدّمة: وفيها يحدّد المعلّم الهدف من موضوع التّعلّم.

ب. مرحلة عرض الموضوع: وفيها يقوم المعلّم بعرض الموضوع ويشاهده المتعلّمون، ويتمّ فيها الرّد على استفسارات وأسئلة التلاميذ، ويُخَلِّلُها بمجموعة من الأنشطة المدعّمة.

ج. مرحلة التّثبيت والدّمج: وفيها يقوم المتعلّم بتكرار الخطوات الّتي قام بها المعلّم في المرحلة السّابقة، وتُراجع وتُختبر وفقا لما شاهده المتعلّم أثناء عرض المعلّم. وهذه الطريقة تعدّ من الطّرق المثلى في تدريب المتعلّمين ذوي المستويات المتوسّطة ودون المتوسّطة، ومع المعلّمين الّذين لم يتلقّوا تدريبا، وليس لديهم خبرات في مجال

التّدريس. ويُطلق على هذه الطّريقة عدّة مسمّيات، مثل الطّريقة القياسيّة، وطريقة عرض البيان في الدّرس، وغيرها من الأسماء.[1]

هـ ـ طريقة المناقشة المقيّدة:

تُدرج هذه الطّريقة ضمن مجموعة العرض، على الرّغم من أن المتعلّم يقوم بدور إيجابيّ مع المعلّم. ورُغم أنّ عمليّة الاتّصال تأخذ اتّجاهين من المعلّم إلى التلميذ والعكس، ذلك لأنّ دور المتعلّم ينحصر في الأسئلة الّتي يوجّهها له المعلّم والّتي يقوم المعلّم بإعدادها مسبقا، ويتلقّى الإجابة عليها، ويقوم بتنقيحها وتصحيحها. أي أنّ المعلّم هو الّذي يقوم بالدّور الرّئيسيّ، رُغم اشتراك المتعلّمين معه أثناء العمليّة التّعليميّة.

ـ خطوات المناقشة:

أ. يحدّد المعلّم الموضوع الّذي سوف يناقشه المتعلّمون، وعناصر هذا الموضوع، وأبعاد كلّ عنصر.

ب. يُعِدُّ المعلّم مجموعة من الأسئلة المرتّبة الّتي تُعطي إجاباتُها معلوماتٍ كافيةً عن كلّ عنصر من عناصر الموضوع.

ج. يُلْقي المعلّم هذه الأسئلة مرتّبة على المتعلّمين، ثمّ يقوم بتنقيح إجاباتهم ويصحّحها.

[1]– حامل عبد السلام عبد الرحمان: طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ص 133–134.

د. يربط المعلّم في نهاية الدّرس بين المعلومات الخاصّة بكلّ عنصر من عناصر الموضوع، ويضعها في صورة كلّية لها معنى متكامل.

وقد تطوّرت طريقة المناقشة بحيث اتّخذت منهجا اتّجه نحو تحديث هذه الطّريقة. فقد غدت من الطّرق الّتي تُستخدم في مختلف المجموعات المذكورة، ولكن وفقا للأساس الّذي تستند إليه كلّ مجموعة من هذه المجموعات الثّلاث، وقد اتّخذت المناقشة اسم الحوار في بعض المدارس الحديثة، بالإضافة إلى تعدّد أنواعها بين مناقشة جماعيّة ومناقشة مقنّنة ومناقشة حرّة ... إلخ.[1]

و ـ طريقة المشكلات:

وتُترجم باعتبارها حالة شكّ وحيرة وتردّد، تتطلّب القيام بعمل بحث يرمي إلى التّخلص منها والوصول إلى الشّعور بالارتياح، وتتمّ من خلال هذه الطّريقة صياغة المقرّر الدّراسي كلّه في صورة مشكلات يتمّ دراستها بخطوات معيّنة.

والمشكلة هي حالة يشعر فيها المتعلّمون بأنّهم أمام موقف قد يكون مجرّد سؤال يجهلون الإجابة عنه أو غير واثقين من الإجابة الصّحيحة. وتختلف المشكلة من حيث طولها ومستوى الصّعوبة وأساليب معالجتها. ويُطلق على طريقة حل المشكلات (الأسلوب العلميّ في التّفكير)، لذلك فإنّها تقوم على إثارة تفكير المتعلّمين وإشعارهم بالقلق إزاء وجود مشكلة لا يستطيعون حلّها بسهولة، ويتطلّب

[1]– المرجع السابق، ص، ص 134– 135.

إيجاد الحلّ المناسب لها قيام المتعلّمين بالبحث لاستكشاف الحقائق الّتي توصلهم إلى الحلّ.

ـ خطوات الطّريقة:

1. الإحساس بوجود مشكلة وتحديدها:

ويكون دور المعلّم في هذه الخطوة اختيار المشكلة الّتي تناسب مستوى نضج متعلّميه، والمرتبطة بالمادّة الدّراسية.

2. فرض الفروض:

وهي التّصورات الّتي يضعها المتعلّمون بإرشاد المعلّم لحلّ المشكلة وهي الخطوة الفعّالة في التّفكير وخطّة الدّراسة، وتتمّ نتيجة الملاحظة، والتجريب، والاطّلاع على المراجع، والمناقشة، والأسئلة، وغيرها...

3. تحليل الفروض:

بمعنى تجريب الفروض واختيارها واحدا بعد الآخر، حتّى يصل المتعلّمون إلى الحلّ باختيار أقربها للمنطق والصّحة، أو الوصول إلى أحكام عامّة مرتبطة بتلك المشكلة.

4. الوصول إلى أحكام عامة (التطبيق):

أي تحقيق الحلول والأحكام الّتي تمّ التّوصّل إليها للتّأكد من صحّتها.

ويمكن إيجاز الخطوات الرّئيسية لسير الدّراسة في طريقة حلّ المشكلات بالآتي:

أ. الإحساس بالمشكلة.

ب. تحديد المشكلة مع تعيين ملامحها الرئيسية.

ج. جمع المعلومات والحقائق التي تتّصل بها.

د. الوصول إلى أحكام عامة حولها.

م. تقديم ما توصّل إليه من الأحكام العامة إلى مجال التّطبيق.[1]

ز ـ طريقة المشاريع:

المشروع عمل ميدانيّ يقوم به الفرد ويتّسم بالنّاحية العلميّة، وتحت إشراف المعلّم ويكون هادفا، ويخدم المادّة العلميّة، وأن يتمّ في البيئة الاجتماعية. وقد عرّفه المربيّ الأمريكيّ (ويليام كلباترك) بأنّه "الفاعليّة المقصودة الّتي تجري في وسط اجتماعيّ متّصل بحياة الفرد".

ويمكن القول إنّ تسمية هذه الطّريقة بالمشاريع يعود إلى قيام المتعلّمين بتنفيذ بعض المشاريع الّتي يختارونها بأنفسهم ويشعرون برغبة صادقة في تنفيذها. لذلك، فهو أسلوب من أساليب التّدريس والتّنفيذ للمناهج الموضوعة، بدلا من دراستها بصورة نظريّة تلقينيّة،إذ يقوم المعلّم بشرح المضامين المقرّرة؛ وعلى المتعلّم الإصغاء إليها ثم حفظها، يُكلّف هذا الأخير بالقيام بالعمل في صورة مشروع يضمّ عددا من وجوه النّشاط، مستخدما – المتعلّم – الكتب. وتحصيل المعلومات أو المعارف وسيلةً نحو تحقيق أهداف محدّدة، لها أهمية في إكساب المتعلّم موارد حيّة، تمكّنه من حلّ الوضعيات المختلفة الّتي تصادفه في محطّات مختلفة.

[1]– الرجع السابق، ص، ص 136–138.

ـ خطوات تطبيق المشروع:

أ. اختيار المشروع:

إنّ أهمّ مرحلة من مراحل المشروع، تتوقّف على مدى جدّيته، لذا يجب أن يكون ـ المشروع ـ متّفقا مع ميول المتعلّمين، وأن يعالج ناحية هامّة في حياتهم، وأن تراعي المشاريع المختارة ظروف المدرسة والمتعلّمين وإمكانيات العمل.

ب. التّخطيط للمشروع:

يقوم المتعلّمون بإشراف معلّمهم بوضع خطّة ومناقشة تفاصيلها؛ من أهداف وألوان النّشاط، والمعرفة ومصدرها، والمهارات، والصّعوبات المحتملة، ويُدَوَّنُ في الخطّة ما يُحْتَاجُ إليه في التّنفيذ، ويُسَجَّل دور كلّ متعلّم في العمل، على أن يُقَسَّمَ المتعلّمون إلى مجموعات، وتُدوِّن كل مجموعة عملها في تنفيذ الخطّة. ويكون دور المعلّم في رسم الخطّة هو الإرشاد والتّصحيح وإكمال النّقص فقط.[1]

حـ. التّقويم:

ـــ تعريفه:

اصطلاحا: عمليّة تشخيصيّة ووقائيّة وعلاجية، بمعنى أن يُهْتَمَّ بتحديد نواحي القوّة ونقاط الضّعف في الشّيء أو الموضوع أو الشّخص المُقَوَّم، وذلك بالاستعانة بالأدوات والقياسات المتعدّدة الّتي تقدّم البيانات والأدلّة الكافية عمّا يُراد تقويمه،

[1]– الساموك سعدون حمد و الشمري علي جواد هدى: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، الأردن، الطبعة الأولى، 2005، ص 105.

على أن يتمّ بعد ذلك تقديم العلاج المناسب من أجل التّغلب على نواحي الضّعف وأوجه القصور، بعد تحديد أسبابها، ثم تدعيم أوجه القوّة بالتّمسك بمسبّباتها.[1]

ـ أنواعه:

أ. التّقويم المبدئيّ أو القبليّ:

يتمّ هذا التّقويم قبل الشّروع في تطبيق المنهاج، حتّى تتوفّر صورة كاملة عن الوضع الكائن قبل التّطبيق، ويتمّ الحصول على معلومات أساسية عن مكتسبات المتعلّم القبليّة. ويطلق على هذا التّقويم أيضا اسم التّقويم التّمهيدي. وهو يساعد على معرفة الأوضاع الّتي سيتمّ فيها تطبيق المنهاج من حيث الإمكانات المادّية والمعلّمين والمتعلّمين، كما يساعد على تحديد وضع كلّ متعلّم من حيث نقطة البداية في التّعامل.[2]

ب. التّقويم البنائيّ أو التّكوينيّ:

ويُطلق عليه أحيانا اسم التّقويم التّطوريّ؛ وإجراؤه يكون على فترات مختلفة خلال تطبيق المنهاج، وذلك بهدف الحصول على معلومات تساعد على مراجعة العمل وإعادة توجيه مسار التّطوير، كما يكون له تأثير على الصّورة الّتي تصل إليها النّتائج النّهائية الثّلاثية. فهو مُهمّ في توجيه التّقويم بما يُوفّره من تغذية راجعة تجعل عمليّة تطوير المنهاج عمليّة مفتوحة وممكنة بل ومخططا لها.[3]

---

[1]– راتب قاسم العاشور: المنهج بين النظرية والتطبيق، الميسرة، 2004، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

[2]– حامل عبد السلام عبد الرحمن: أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، دار المناهج للنشر والتوزيع، 1422هـ/2002م، الطبعة الثانية، ص 112.

[3]- المرجع نفسه، ص 113 .

جـ. التّقويم الختاميّ أو التّحصيليّ:

ويتمّ إجراؤه في ختام التّعامل مع المنهاج، وذلك بهدف تقدير أثره بعد اكتمال تطبيقه تقديرا شاملا، أي أنّ هذا النّوع من التّقويم هو حُكْمٌ نهائي على النّتائج المكتملة، وهو ضرورة سواء استخدمنا المعيار المطلق أو المعيار النِّسبيّ.

د. التّقويم المستمرّ:

معلوم أنّه لا ينبغي أن ينتهي دور المنهاج بتخرّج المتعلّم منه، وإنّما ينبغي استمرار آثاره. فبالنّسبة إلى الخبرات الّتي اكتسبها المتعلّم من التّعامل مع المنهاج، يفترض أن تكون لها آثار باقية على تعلّمه المستقبليّ وفعاليته في العمل وتعامله مع نشاطات الحياة ومجابهة مشكلاتها. والتّقويم عن طريق مواصلة متابعة المتعلّم بعد التّخرّج يُوفّر معلومات عن هذا كلّه، وبالتّالي يمكن الحكم على فعالية المنهاج، ويساعد على تطويره على أساس علميّ سليم بتوفير تغذية راجعة عن آثاره المستقبلية.[1]

[1]-المرجع السابق ، ص113 .

الفصل الرابع
عرض وتحليل المدونة

المبحث الأول:

وصف كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط وتحليل البناء اللغوي فيه

المبحث الثاني:

وصف كتاب السنة الثانية من التعليم المتوسط وتحليل البناء اللغوي فيه

المبحث الثالث:

وصف كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط وتحليل البناء اللغوي فيه

المبحث الرابع:

وصف كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط وتحليل البناء اللغوي فيه

المبحث الأول:

وصف كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط وتحليل البناء اللغوي فيه

تعتبر السنة الأولى من التعليم المتوسط أوّل سنة في هذه المرحلة التعليمية التي تتميز عن غيرها بإعداد المتعلم لمتابعة دراسته الثانوية، بعد أن اكتسب آليات اللّغة وتمكّن من استعمالها في تعبيره، وتحكمه في أساليب التّواصل بها، ولهذا يسعى الكتاب المدرسي إلى تعزيز كفاءات المتعلّم، ودعم مكتسباته حتى يتحقّق لديه الملمح الذي يسمح له بالانتقال إلى المستوى التعليمي الأعلى.

وكتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط للّغة العربية يعدّ امتدادا لكتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي من جهة، وتجسيدا للمنهاج الذي أقرّته وزارة التّربية الوطنيّة في محتواه وأهدافه من جهة أخرى. وهو الكتاب التعليمي – الذي اعتمدته الوزارة – في اللّغة العربية للسّنة الأولى من التعليم المتوسط يحمل عنوان: (كتاب اللّغة العربية).

الجمهور المستهدف: متعلمون أعمارهم في حدود إحدى عشرة (11) / اثنتي عشرة (12) سنة.

تنسيق وإشراف: (مريبعي شريف).

تأليف: (حبيلي أحمد) و(مريبعي شريف) و(جابري لزهري) و(فيلالي يوسف).

معالجة الصور: (يحياوي زهير) و(بوبكري نوال).

تصميم الغلاف والرسومات: (بغداد توفيق).

تصميم وتركيب: (بوبكري نوال).

أـ تحليل الجانب المادي للكتاب:

للجانب المادي أهمية كبرى، إذ يمكّن المتعلّم من التّعامل مع الكتاب ومحتوياته، فبقدر ما كان الجانب المادي جيّدا، بقدر ما ساعد المتعلّم على استعماله استعمالا جيّدا.

وتتمثل مواصفات الكتاب التعليمي فيما يلي:

1. المقاس:

يقع الكتاب التّعليمي الموجّه لمتعلّمي السّنة الأولى من التعليم المتوسط في مائتين وثمان وثمانين (288) صفحة، ويحدّد مقاسه بـ 23,5 سم×16,5 سم، ويحدّد سمكه بـ 1,5 سم، وهي مقاسات مناسبة إذا ما قارناها بسنّ المتعلّم ومستواه.

2. الغلاف:

يمثّل الغلاف لوحة فنّية، تعكس التّقدم العلميّ، إذ نجد فيها: الجزء السفليّ يمثّل حلقة علمية، نرى فيها طلاّبا جالسين إلى مائدة فوقها قنديل يضيء المكان، وكلّهم انتباه يستمعون إلى ما يقدّمه معلّمهم من معلومات، كما نرى بعضهم يدوّن ما يأخذه عن معلّمه من علم ومعرفة.

أمّا الجزء العلويّ للّوحة، فيمثّل لوحة الحاسوب، فوقها يد مستعدّة للرّقن، وهي رمز للتّقدّم العلميّ، والتّطوّر الحضاري، فمن الكتابة بالقلم تحت ضوء القنديل إلى التّدوين بالحاسوب.

إلّا أنّ الألوان الدّاكنة غير واضحة المعالم لا تستهوي المتعلّم، فالأحمر المتدرّج والممزوج بالبنيّ والأزرق ينفّر المتعلّم.

ونقرأ في أعلى الغلاف العبارة: (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية). تحتها عبارة: (وزارة التّربية الوطنية)، وكتبت العبارتان باللّون الأخضر المظلّل بالأبيض.

وكتب عنوان الكتاب وسط الغلاف بلونين: الأخضر كتبت به كلمة (كتاب) والأصفر كتبت به عبارة (اللّغة العربية)، وأحيطت كل الحروف بلمسة من الأحمر، مع تدرّج بسيط – بين الأصفر والأحمر – أعلى الحروف.

ونقرأ أسفل العنوان الرّقم (1) باللّون الأصفر أدناه، أما أعلى الرّقم فلوّن بالأبيض مع العلم أنهّ – الرّقم – أحيط باللّون الأحمر. ونرى تحت الرّقم المستوى التعليمي (للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط) باللّون الأحمر مع العلم أن الحروف كلّها أحيطت باللّون الأبيض.

والدّفة الثّانية من الغلاف تحمل نسخة من اللوحة المقترحة في الدّفة الأولى بزيادة ظّل جعل معالمها غير واضحة، وقد كُتِب أسفلها:

على اليمين: سعر الكتاب.

وتحته الرقم التسلسلي للكتاب: MS : 0701/07.

في الوسط: رمز النّاشر.

وتحته اسم النّاشر: (الديوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة).

مع ملاحظة ورود بعض المعطيات التّقنية المتعلّقة بالكتاب التّعليميّ في الصفحة الأخيرة منه (288) والتي نذكرها على النّحو الآتي:

- رمز النّاشر.
- عبارة: (طبعة جديدة ومنقّحة).
- سنة النشر: (2009/2008).

• الرقم التّسلسلي للكتاب: MS : 0701.

• الرّدمك: 978-9947-506-8.

• رقم الإيداع القانوني: 2006-104.

وأخيرا عبارة: "مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية (وزارة التربية الوطنية) طبقا للقرار رقم 153/م.ع/2007 المؤرخ في 11 فيفري 2007".

3. التجليد:

غلاف الكتاب – وإن كان من الورق المقوّى – غير متين، ولا يقاوم الاستعمال المستمرّ، والأوراق سرعان ما تغادر مكانها، لأنّها، غير مخيطة (ملصقة بالغراء) فسرعان ما تتناثر عقب الاستعمال المتكرّر.

4. الحجم:

يحوي الكتاب ستّة وتسعين (96) نصّا أدبيا، يخدم الجانب الأخلاقيّ والمعرفيّ والعلميّ والوجدانيّ لدى المتعلّم، والدّليل على ذلك نصوص الوحدات التعليمية المختارة لأدباء لامعين – ويبلغ عددها ثمانية وخمسين (58) نصّا – أما الباقي – وعددها ثمانية وثلاثون (38) نصّا – فلم يذكر لها صاحب، وقد أحصيناها كالآتي:

أ. تسعة نصوص من مجلّة العربيّ الصّغير.

ب. سبعة نصوص من الشّبكة العنكبوتية (الأنترنت).

ج. أربعة نصوص من مجلّة المعرفة.

د. أربعة نصوص من كتاب السّنة السّابعة من التّعليم الأساسيّ (تربية إسلامية).

هـ. ثلاثة نصوص من كتاب المطالعة العربية.

و. ثلاثة نصوص من دون مرجع يذكر.

ز. نصّان من مجلّة الشّاطر.

حـ. نصّان من كتاب السّنة الرابعة (سابقا) – كذا –

ظ. نصّ من مجلّة صوت البحرين.

ك. نصّ واحد من كتاب قواعد الإعراب والإملاء.

ل. نصّ واحد من كتاب العربيّة والرّقي.

م. نصّ واحد – الأوّل في الكتاب – عن طريق الإنشاء (بتصرف).

أمّا من حيث النّوع، فإنّنا نجد خمس عشرة (15) قصيدة شعريّة، أما الباقي فهو عبارة عن نصوص نثريّة.

إلى جانب هذه النّصوص، نجد الأنشطة الأخرى من تقنيات التّعبير الّتي يبلغ عددها أربعة وعشرين (24) موضوعا. وقواعد اللغة والإملاء، بالإضافة إلى سبعة (07) مشاريع وسبعة نشاطات إدماجيّة.

ب ـ تحليل الجانب التقني للكتاب:

يحقّق الجانب التّقني الجيّد للكتاب المدرسيّ مقروئية حسنة، إن على المستوى اللّغويّ، وإن على المستوى الخطيّ، وذلك ما يجعل المتعلّم يقبل على الكتاب التّعليميّ إقبالا كبيرا. ومن أهمّ العناصر المكوّنة للجانب التّقني ما يأتي:

1. تركيب الصفحات:

من الضّروري أن يكون تركيب صفحات الكتاب التّعليميّ تركيبا سليما، حتّى يقبل

عليه المتعلّم، وينجذب إليه، ولتحقيق ذلك ينبغي أن:

- تكتب العناوين بخطّ واضح لافت للانتباه.
- تحقيق تهوية كافية في الصّفحات للتّمييز بين الفقرات والعناوين.
- اختيار ألوان مميّزة للعناوين والأنشطة المختلفة، المدرجة في محتويات الكتاب.

لقد وردت مواضيع قواعد اللّغة – الصّرفيّة والنّحويّة – تحت عنوان (البناء اللّغويّ) دون ذكر عنوان الظّاهرة اللّغويّة المراد دراستها، ولقد عرضت مضامينها بطريقة منظّمة نسبيّا، إذ كتبت العناوين: البناء اللّغويّ، تَذَكَّر، تطبيق... باللّون الأسود الدّاكن، كما وردت أحكام الظّاهرة اللّغويّة المدروسة داخل إطار أصفر اللّون مُدرّج أحيانا باللّون الأخضر، مكتوب على جانبه الأيمن عبارة (تَذَكَّر) بالبنط العريض. كما وردت الأحكام في شكل عناصر جزئية مِن تعريف وأنواع وأحكام إعرابيّة. ولقد اعتمد المؤلّفون على هذه الطّريقة في كلّ المواضيع.

2. المقروئية الطّباعية:

يلاحظ المتصفّح للكتاب التّعليميّ غياب الانسجام في طريقة عرض المضامين، إذ نجد بعضها مكتوبا باللّون الأسود والبعض الآخر بالأسود الدّاكن، دون الأخذ بعين الاعتبار الأنشطة أو طبيعتها. فبعض الصّفحات ورد داكنا والبعض الآخر لا، ذلك ما يصعّب مقروئيتها. كما تجدر الإشارة إلى اكتظاظ السّطور وافتقارها إلى التّهوية، وكذا صغر بنط الخطّ الّذي لا يناسب سنّ المتعلّم، والّذي يؤثّر سلبا في نفسيّته. ويمكن على سبيل المثال، ذكر ما ورد في الصّفحات

19، 63، 65، 72، 80، 82، 102، 121، 132، 134، 199 ... من الكتاب، ولعلّ السّبب في ذلك يعود إلى كثرة النّصوص الّتي يبلغ عددها ستّة وتسعين (96) نصا – كما أسلفنا – كتبت بخط مضغوط صغير داكن في أغلب الأحيان، ومثاله ما ورد في الصفحات 121، 134، 145، 154 ...

وممّا لمسناه أيضا عدم التزام منهجيّة واحدة في عرض الأحكام والتّمارين، ومثال ذلك ما ورد في الصّفحات 13، 23، 67، 82، 83..

3. نصوص التقديم:

تعتبر نصوص التّقديم مفاتيح، يتعرّف القارئ من خلالها على محتوى الكتاب والمنهجيّة المعتمدة في عرض المضامين، وكذا تحديد الجمهور المستهدف. وورد تقديم الكتاب التّعليميّ واضحا، شارحا بالتّفصيل بنية الكتاب ومضامينه.إذ نقرأ عبره أنّه جاء مطابقا للمنهاج الّذي أقرّته (وزارة التربية الوطنية) في أسسه التّربويّة والمعرفيّة، وفي محتواه التّعليميّ، وطرائقه وتوجيهاته[1].

وأنّه اعتمد المقاربة النّصيّة الّتي ترمي إلى جعل النّص الأدبي محورا تنطلق منه مختلف الأنشطة اللّغويّة، أي منطلقا لتناول المادّة اللّغويّة نحوا وصرفا وتركيبا[2].

ثمّ ينتقل واضعو التّقديم إلى شرح هيكلة المضامين المبنيّة على أربع وعشرين وحدة تعليميّة، تتضمّن كل واحدة منها مختلف النّشاطات التّعليميّة/ التّعلّميّة، وترتكز كل وحدة على أربعة (04) نصوص موزّعة على الشّكل الآتي:

---

[1]– مدونتها، ص 3.

[2]– مدونتها، الصفحة نفسها.

• النّص التّواصلي المتبوع بنشاط الرّسم الإملائي.

• نصّ القراءة المشروحة، ويتبعه نشاط قواعد اللّغة.

• النّص الأدبي المتبوع بنشاط الظّواهر الفنيّة.

• نصّ المطالعة الموجّهة الّذي يكون منطلقا لنشاط التّعبير الشّفهي والتّعبير الكتابي[1].

ويلي كل ثلاث وحدات مشروع ينجزه المتعلّمون، ووضعية إدماجية مرفوقة بشبكة تقييم، يحكم المتعلّم من خلالها على عمله المنجز.

وفي الصّفحتين الرّابعة (04) والخامسة (05) نقرأ العنوان (تقديم الكتاب)، وقد أدرج واضعو التّقديم تحت هذا العنوان مختلف الأنشطة الواردة في الكتاب، وذلك عن طريق ذكرها مرفوقة بصور لمقتطفات مأخوذة من المضامين، وصنّفت على الشّكل الآتي:

• نشاط القراءة ودراسة النّص.

• نشاط المطالعة الموجّهة لتحضير التّعبير الشّفويّ.

• نشاط التّعبير الكتابي.

• مشروع ينجز في ثلاثة أسابيع[2].

• نشاط الإدماج والتّقييم التّكويني.

لتختم نصوص التقديم بعرض المضامين في الصفحتين السّادسة (06) والسابعة (07) تحت عنوان (التّوزيع السّنويّ للمحتوى)، وبطريقة مفصّلة، مصنّفة للمواضيع

[1]– مدونتنا، الصفحة نفسها.

[2]– مدونتنا، ص 4، 5.

بحسب الأنشطة الّتي تنتمي إليها[1].

4. وسائل الإيضاح:

ممّا لا شكّ فيه أنّ حسن انتقاء الصّورة الّتي تتماشى مع مضمون النّص، وربطها بالبيئة من الضّرورة بمكان، إذ تعدّ هذه الأخيرة بابا يلج من خلاله المتعلّم، ويغوص إلى أعماق النّص وأغواره، إلّا أنّ تصفُّحَنا لمحتوى الكتاب كشف لنا ما يلي:

• عدم مراعاة الصّور للبيئة الجزائريّة، إذ أنّ جُلّها دخيلة على المجتمع، ولا تخدم عاداته وأعرافه، ومثال ذلك الصّورة المرافقة للنّص (الغلام والكلب) صفحة (168)، والصّورة الواردة مع النّص (استهلاك السّكر باعتدال) صفحة (267).

• اختلاف الصّورة اختلافا جذريّا عن مضمون النّص، إذ تضع المتعلّم في حيرة من أمره. ومثال ذلك النّص (مقهى القرية) المدرج في الصّفحة (241)، الّذي يتحدّث عن مقهى بسيط يقع في قرية نائية، والصّورة لمقهى فاخر. والنّص (حماري) صفحة (219)، الّذي يتحدّث فيه (توفيق الحكيم) عن نفسه، والصّورة لفتاة شقراء !!!

ومع أنّ بعض الصّور وردت واضحة، كالّتي أدرجت في الصّفحات 99، 102، 105، إلّا أنّ بعضها جاء غامضا ومبهما، ومثال ذلك الصّور الواردة في الصّفحات 55، 65، 174. وهنا تساءلنا: لِمَ عمد المؤلّفون إلى إدراجها ما دامت لا تخدم الموضوع ولا توضّحه ؟!!

ج. عرض المحتوى:

إن الملاحظ على المضامين الواردة في الكتاب الدّراسي أنّها جاءت مكتظّة،

[1]– مدونتنا، ص 6، 7.

تستدعي حضور المتعلّم بصفة دائمة، حتّى يتمكّن من استيعاب المعارف المقترحة للتّعلّم، والوصول بذلك إلى اكتساب كفاءات جديدة، ومهارات مبنيّة على معارفه القبليّة.

وفَحْصُ المضامين كشف لنا بُعْدَها عن المرامي الّتي أُعلن عنها في التّقديم. وأوّل ما استوقفنا التّكرار الواضح وضوح الشّمس، إذ لا يتصوّر منطقيّا تكرار نفس النّص في وحدتين مختلفتين، وبعنوانين مختلفين في نفس الكتاب وهما:

- (علاقة الإنسان بأسرته) صفحة (52).
- (واجب الإنسان نحو أسرته) صفحة (63) – لأحمد أمين –.

فهل التّكرار راجع إلى العجز عن إيجاد نصوص بديلة والأدباء كثر، وأعمالهم لا تحصى ولا تعد ؟!

ولم يقتصر التّكرار على النّصوص، بل تعدّاه إلى تكرار بعض الوحدات التّعلّميّة، ومثال ذلك (الأمومة والطّفولة) و(الأسرة) و(المجتمع) و(الأمّ). إذ تشتمل على نفس المضامين الفكريّة والوجدانيّة. وهذا ما يدفعنا إلى القول بغياب عامل الانسجام في اختيار وترتيب الوحدات، إذ كان حَرِيًّا بواضِعي المنهاج أوّلا، وواضعي الكتاب ثانيا، إدراج الوحدات السّابقة في وحدة تعليميّة واحدة.

إلى جانب غياب الانسجام، نجد غياب التّدرج من البسيط إلى المعقّد، إذ نجد النّصوص المدرجة في بداية الكتاب أصعب من المدرجة في آخره، وإن كانت النّصوص المختارة – في الكتاب كلّه – معظمها صعب المنال بالنّسبة لمتعلّم ذي الإحدى عشرة سنة، لما فيها – النّصوص – من مصطلحات علميّة، أو غزارة في المعلومات، أو صور بيانية وبديعية، هذا من جهة. ومن جهة أخرى، عمد المؤلّفون

إلى إدراج نصوص علمية مَحْضَة أو مأخوذة من (الأنترنت)، ومثل هذه النّصوص لا تخدم التّعبير، ولا تشجّع المتعلّم على الحوار والمناقشة، والاسترسال في التّعبير.

من جانب آخر، كشف لنا تصفّحنا للكتاب التّعليميّ عن سبعة وتسعين (97)[1] نصّا نثريا، ورد على الشّكل الآتي:

- ستة وخمسون (56) نصّا ورد طويلا.
- وأربعة وعشرون (24) نصّا ورد متوسّط الطّول.
- وسبعة عشر (17) نصّا ورد قصيرا.
- كما وجدنا خمس عشرة مقطوعة شعريّة أغلبها لا يتعدّى تسعة (9) أبيات.

هذا، ولم نعثر في الكتاب التّعليمي سوى على خمس (05) آيات[2] وردت دون أن يشير المؤلّفون إلى أرقامها، ولا إلى سورها. كما عثرنا على ستة (06) أحاديث: خمسة منها وردت في متن النّصوص، وواحد ورد في التّطبيق المدرج، صفحة (187). وفيما عدا ذلك، لم نعثر على آيٍ ذكر الله الحكيم، ولا السّنة.

ب. مضامين قواعد الصّرف والنّحو

استنتجنا من فحصنا لمواضيع دروس قواعد اللّغة، أنّها تجمع بين مواضيع الصّرف والنّحو، وقد رتّبت في فهرست الكتاب[3] على النّحو الآتي:

1) الفعل والميزان الصرفي.

---

[1]– شمل إحصاء النصوص ما كان منها واردا في المتن، وواردا في التّمارين.

[2]– وردت الآيات الكريمة في الصفحات الآتية: آية ص 95، وآية ص 105، وآيتان ص 165، وآية ص 187.

[3]– مدونتنا ص 6، 7.

2) أزمنة الفعل.

3) عناصر الجملة الفعلية.

4) الفعل الصّحيح وأقسامه.

5) الفعل المعتلّ وأقسامه.

6) تصريف الفعل الصّحيح بأقسامه.

7) تصريف الفعل المعتلّ.

8) الفعل اللّازم والمتعدّي.

9) الفاعل.

10) المفعول به.

11) الفعل المبنيّ للمجهول.

12) المضارع المرفوع.

13) المضارع المنصوب.

14) المضارع المجزوم.

15) المجرّد والمزيد فيه من الأفعال.

16) اسم الفاعل.

17) اسم المفعول.

18) عناصر الجملة الاسميّة.

19) نسخ الجملة الاسمية بـ (كان) وأخواتها.

20) نسخ الجملة الاسمية بـ (إنّ) وأخواتها.

21) المفرد والمثنّى والجمع.

22) النّكرة والمعرفة.

23) الصّفة والموصوف.

24) مراجعة.

وإنْ أمعنّا النّظر في هذه المواضيع، نخلص إلى تصنيفها كالآتي:

• أحد عشر (11) موضوعا صرفيّا.

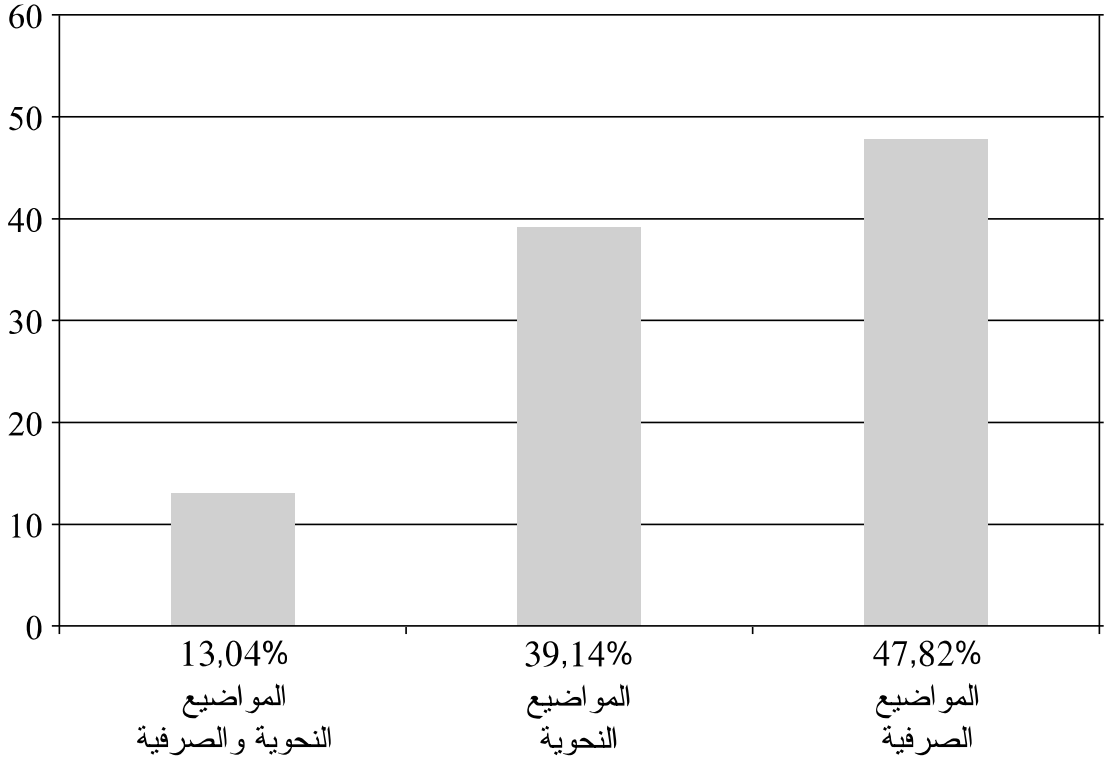
• تسعة (09) مواضيع نحويّة.

• ثلاثة (03) مواضيع تناولت الجانبين: الصّرفيّ والنّحويّ.

• ظاهرة صرفيّة مكرّرة في موضوعين مختلفين، ألا وهي (بناء الفعل للمجهول)، الذي تناول المؤلّفون طريقة صياغته في درس (عناصر الجملة الفعلية)، وكرّروها في درس (الفعل المبني للمجهول).[1]

من جهة أخرى نلاحظ تغليب المواضيع الصّرفيّة على المواضيع النّحويّة. وأمّا دراسة الظّواهر بشِقّيها – الصّرفيّ والنّحويّ – فهي قليلة: ويمكن ترجمة هذا التّوزيع بحساب نسبها المئوية، إذ تمثّل المواضيع الصّرفية (47,82%)، والنّحوية (39,14%)، والّتي تجمع الدّراستين – النّحوية والصّرفية – (13,04%). ويمكن بيان هذه النّسب في الرّسم البياني الآتي:

[1]– انظر مدونتنا ص 32، ص 130.



ـ الجدول رقم 04 ـ

هذا، ويبيّن هذا المخطّط هيمنة المواضيع الصّرفية على حساب المواضيع النّحوية، فلقد أولى واضعو المنهاج وواضعو الكتاب أهميّة للنّوع الأوّل، وإن كانت المواضيع النّحوية تمدّ المتعلّم بتراكيب وأساليب تُثْري رصيدَه اللّغويّ، وتُمكِّنه من تقويم لسانه من اللّحن.

ووقوفنا على مضامين قواعد اللّغة، كشَفَ لنا ترتيبُها انقسامَها إلى جزءين:

أ.الجزء الأوّل خاص بالفعل من حيث وزنه، وزمنه، وتصريفه، ولزومه، وتعديته، وتجريده، وزيادته، وبناؤه للمعلوم أو للمجهول، وعناصر الجملة الفعلية.[1]

[1]– مدونتنا، ص 6.

ب. أمّا الجزء الثّاني، فجاء خاصّا بالاسم من حيث هو فاعل أو مفعول به، أو اسم فاعل، أو اسم مفعول، وعناصر الجملة الاسمية، وما يدخل عليها من نواسخ فعلية أو حرفية.[1]

وما نخلص إليه من هذا التّرتيب هو:

1. تغليب الدّراسة الإفرادية على حساب الدّراسة التّركيبيّة، الّتي تدعو إليها اللّسانيّات الحديثة، والّتي تقوم على الانتقال من الكّل إلى الجزء، ومن المركّب إلى البسيط. إذ ينبغي أن تُدرس اللّغة بوصفها جزءا من المسار الاجتماعي[2]. وذلك لأهميّة السّياق، والدّور الّذي يلعبه في تحديد معاني الكلمات وأغراض الخطاب، إذ أنّ الكلمة لا قيمة ذاتية لها إلّا من خلال استعمالها. وهذا الاستعمال هو وحده الّذي يكسبها معنى معيّنا. بعبارة أخرى ما تعتمده اللّسانيات من الانطلاق من التّعرف على التّركيب، ثمّ تحليله إلى مكوّناته المباشرة، وهكذا حتّى الوصول إلى أصغر وحدة دالّة على معنى فيها[3]. هذا من جهة، ومن جهة ثانية يتنافى ومبدأ المقاربة النّصيّة الّذي يقرّه المنهاج، والّذي يرمي إلى تدريس (نحو النّص) المرتكز على دراسة الظّواهر اللّغوية في ظلّ النّصوص الأدبيّة باعتبارها – الظّواهر اللّغويّة – نشاطا يخدم ويوضح معاني النصوص.

2.لم يُراعَ في ترتيب هذه الـدّروس مبدأ التّدرج من السّهـل إلى الصعـب، فالـدّرس

---

[1]– مدوّنتنا ، ص 6–7.

[2]– مومن أحمد: اللسانيات. النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2002، ص 17.

[3]– Oswald Ducrot / Tzvetan Todorov: Dictionnaire encyclopédique des sciences de langage, Editions du seuil, 1re édition, France, 1972, P 50-51.

فالدّرس الأوّل (الفعل والميزان الصّرفيّ)[1]، أحكامه أصعب من أحكام (عناصر الجملة الفعلية)[2]، علما بأنّ هذه الأخيرة قد احتكّ معها المتعلّم، وتعرّف عليها من خلال الدّروس المقترحة عليه في السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي. وكذا الموضوع الثّاني (أزمنة الفعل)، إذ نجد الصّيغة المستعملة في الجزء الخاصّ بصياغة فعل الأمر من المضارع[3]، صعب المنال بالنّسبة إلى المتعلّم في مثل هذا المستوى. والمستحسن تأخير هذا الموضوع وإدراج موضوع (الفعل الصّحيح وأقسامه) في الرتبة الثّانية مثلا ... لما فيه من سهولة.

ج. التطبيقات

إنّ النّظر في التّطبيقات المقترحة في الكتاب التّعليميّ يقود إلى القول بأنّها لم تكن متوازنة كَمًّا، فقد تأرجحت بين ستّة تطبيقات كحدّ أقصى، وتطبيق واحد كحدّ أدنى، فضلا عن كونها جاءت على وتيرة واحدة فأغلبها يطالب المتعلّم بملء الفراغ أو التّعيين، ما يجعلها تطبيقات غير مُكَوِّنة لا تساهم في إرساء موارد المتعلّم.

تحليل نشاط قواعد اللغة:

إنّ دراستنا لمضامين قواعد اللّغة، مكّنتنا من الوقوف على بعض الأمور منها:

1. الطّريقة الّتي عُرض بها المحتوى الصّرفيّ والنّحويّ، لا تنسجم ومعطيات المنهاج من حيث المقاربة النّصيّة.

---

[1]- مدونتنا، ص 12-13.

[2]- المرجع نفسه، ص 32-33.

[3]- المرجع نفسه، ص 23.

2. اتّسم محتوى نشاط قواعد اللّغة بالنّمط الجمليّ المألوف في الكتب النّحويّة المعتمدة في المنظومات التربوية السّابقة، وهو الانطلاق من أمثلة مبتورة في الغالب، والسّبب في ذلك يعود إلى عجز النّصوص عن احتواء الإمكانات اللّغويّة للظّاهرة الهدف.

3. عمد واضعو المنهاج إلى تغليب الدّراسة الصّرفية، فركّزوا عند وضع البرنامج على قضيّة الفعل من حيث صياغتُه، وتصريفُه، ومن حيث صحّتُه وعلّتُه، والزّيادة والتّجريد. وفي المستوى النّحويّ، من حيث توظيفه في التّركيب الإسناديّ الفعليّ، كعامل في الفاعل والمفعول – إن وجد – وكمعمول لأدوات النّصب والجزم، أو للعامل المعنويّ – في حالة الرّفع –. ومن ثَمَّ أدرج التّركيب الإسناديّ الاسميّ، وما يطرأ عليه من تغيير عند تحوّل العوامل اللّفظية.

4. عُرِضَ محتوى قواعد اللّغة في الكتاب التّعليميّ تحت عنوان (البناء اللّغوي) ولكن دون ذكر الظّاهرة الهدف، أو المستهدفة بالدّراسة، ومتمركزا أساسا على عنصرين اثنين هما:

أ. أسئلة الشّرح والإيضاح، من غير إطلاق مصطلح معيّن يترجمها، أو يعكس الغرض منها، معتمدين في ذلك على دعوة المتعلّم إلى التّأمّل أو الاستخراج والتّصريف، أو الملاحظة، وذلك بالنّظر في تركيب أو فقرة – في بعض الأحيان – مأخوذَيْن من النّص، على سبيل تطبيق الاختيار المنهجي المتمثّل في المقاربة النّصيّة، ويقع هذا في بداية العرض، لكن عند الاستمرار في عرض بقيّة الأحكام

المتعلّقة بالظّاهرة اللّغوية، يلجأ المؤلّفون إلى الاستعانة بجمل مبتورة من خارج حدود النّص الأدبي المتكامل، ومثال ذلك ما ورد في الصّفحات 12، 45، 155، 164 ... وفي هذا السلوك يظهر تناقضهم جليّا بين العمل بالمبدأ المذكور أعلاه، وبين تعزيزهم للطّريقة التّقليديّة في تناول هذا النّشاط.

ب. بعد هذه المرحلة يعمد المؤلّفون – في بعض الدّروس – إلى العبارة (لعلّك أدركت)، فيدرجون بعدها حكما متعلّقا بالظّاهرة الهدف، مُدْمَجًا في الجزء الخاصّ بالشّرح.

وبعد هذا الإيضاح، يقدّم المؤلّفون أحكام الظّاهرة المدروسة تحت عنوان (تذكّر) وهي أحكام أقلّ ما يقال عنها، منقولة من أمّهات الكتب، دون أدنى مجهود لتبسيطها، ودون تدعيمها بأمثلة تساعد المتعلّم على فهمها واستيعابها.

5. لقد لاحظنا اضطرابا في عرض نشاط قواعد اللّغة من حيث الطّريقة، إذ وجدنا خلال تصفّحنا للمضامين عدم تبنّي المؤلّفين طريقة واحدة، فأحيانا نجدهم يعتمدون في الشّرح على أسئلة وأجوبة، نحو ما وجدناه في الصفحات 32، 39، 45 ... ثمّ ذكر عنصر (تذكّر) في إطار أصفر – مدرّج بالأخضر – غير أنّنا وجدنا مزج أحكام القاعدة الهدف بعنصر (الشّرح) دون سابق إنذار، أي دون ورود كلمة (تذكّر)، ولا وضعها في إطار أصفر، ولعل أدقّ مثال على ذلك ما أُدْرِجَ في الصّفحة 23.

والتّحليل الّذي أجريناه على مقرّر قواعد اللّغة، من خلال ما ورد في الكتاب المدرسيّ – الموجّه لهذا المستوى من التعليم المتوسط – يجعلنا نقف على بعض الأمور:

منها ما وجدناه في الموضوع الأوّل (الفعل والميزان الصرفي)[1]، فإذا تأمّلنا هذا العنوان، فإنّه محطّة تستوقفنا لما فيه من إشكال عريض، نتج عن عدم وضوح الرّؤية عند واضعي المنهاج، وإنّنا نُلَخّص ملاحظاتنا حول الموضوع المقترح على النّحو الآتي:

أ. إن منطق عنوان الموضوع بهذه الشّاكلة يوحي بأنّ الاسم لا يوزن، في حين أنّ الاسم مثل الفعل له أبنية وله أوزان. وبما أنّ الاسم يوزن مثل الفعل فكان بالأحرى أن يُمهَّد بموضوع (الميزان الصرفي)، قبل النّظر في أبنية الفعل والاسم وكيفية وزنها، ولأنّ الميزان الصّرفي تخطيط لتصميم الكلمة يظهر ما فيها من أصول وزوائد، وحذف، وتعويض، وحركات، وسكنات، وترتيب كلّ ذلك بعضه مع بعض، لا يكون معادلا موسيقيا للكلمة الموزونة، إذ كثيرا ما تتعادل كلمتان موسيقيا، وتختلفان تصميما، فيختلف لذلك وزنهما[2] مثل (اشتدّ) و(احمرّ) فهاتان الكلمتان متعادلتان موسيقيا، ولكنَّ ميزانيهما مختلفان، فميزان الأولى (اِفْتَعَلَ) وميزان الثانية (اِفْعَلَّ)، ذلك لأن الأولى مَصُوغَة من (شدَّ) مع زيادة الهمزة والتاء، والثانية مأخوذة من (حَمُرَ) مع زيادة الهمزة وتضعيف اللّام.

---

[1]– مدونتنا، ص 13–14.

[2]– الأنطاكي محمد: المحيط في أصوات العربية ونحوها وصرفها، دار الشرق العربي، بيروت، لبنان، ط 3، ج 1، ص 145.

فبذلك يتعلّم الدّارس طريقة الوزن، وتُبَيَّنُ له العلاقة الموجودة بين الوزن – المتمثّل في مادّة فعل – والكلمة الموزونة، فإن كانت ثلاثية الأصول مثلا، مثل الأصل الأوّل بالفاء والثّاني بالعين والثّالث باللّام، فكلمة (ضَرَبَ) توزن بقولنا (فَعَلَ) وتعطى للميزان الحركات والسّكنات نفسُها الّتي للموزون[1].

وإذا انطلقنا من العنوان المقترح (الفعل والميزان الصرفي) وسلّمنا به، فإنّ المؤلفين أهملوا بقيّة أبنية – أوزان – الفعل الأخرى، فكان أن اقتصروا على أوزان الثّلاثي المجرد من حيث ذكر الصّيغة، إذ ورد في العنصر (تذكّر):

"للماضي الثّلاثي المجرّد ثلاثة أوزان: فَعَلَ وفَعِلَ وفَعُلَ؛

• فَعَلَ: يكون مضارعه إمّا مضموم العين (يفعُل)، وإمّا مكسورَها (يفعِل) وإمّا مفتوحَها (يفعَل).

• فَعِلَ: يكون مضارعه مفتوح العين (يفعَل) أو مكسور العين (يفعِل) (ورِث، يرِث).

• فَعُلَ: لا يكون مضارعه إلا مضموم العين؛ (يفعُل)"[2].

هذا فيما يخصّ الفعل الثّلاثي، في حين وجدنا المؤلّفين اكتفوا عند حديثهم عن غير الثّلاثي، بالإشارة إلى بنيته لا غير، وذلك بقولهم: "يجب أن يكون الميزان الصرفي مطابقا للموزون حركة وسكونا وزيادة أحرف، وأن كل ما يزاد في الموزون يزاد في الميزان، إلّا إذا كان الزائد من جنس أحرف الموزون فيكرّر في الميزان وما يماثله"[3].

---

[1]– المرجع السابق، ص 143.

[2]– مدونتنا، ص 13.

[3]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

فمثل هذا التّعريف صعب الملمس بالنّسبة إلى المتعلّم في هذا المستوى، وفي مثل سنّه من جهة، ومن جهة أخرى، كان الأحرى بالمؤلفين استعمال الوحدة (أمّا) بدل (إلاّ)؛ لأنّ الأولى أبسط، ويكون المعنى بها أوضح وأقرب إلى مدارك المتعلّمين.

الأمر نفسه، بالنّسبة للفعل الرّباعيّ المجرّد، إذ اكتفى المؤلفون عند حديثهم عنه بقولهم: "إذا كانت أحرف الموزون أربعة تكرّر لام الميزان"[1].

ومثل هذا التّركيب لا نظنّه في متناول متعلمّ ذي الاثنتيّ عشرة (12) سنة.

ج. أما ما ورد في عنوان (البناء اللّغوي)[2] فهو يلائم إلى حد كبير القدرات العقلية للمتعلّم. فالجمل كانت قصيرة، اعتمدت على أفعال الانتباه والرؤية (تأمّل، كما تلاحظ، تجد أنّ ...)، كما اتّسمت بالسّهولة والتّدرج في عرض الأحكام، ففيها انتقال من الجزء إلى الكلّ. إلّا أنّ حديثنا عن النّمط الجملي يجعلنا نقول بتأكيد غياب الاختيار المنهجي الّذي أعلن عنه منهاج اللّغة العربيّة، والمتمثّل في (المقاربة النّصية). وقراءتنا لمضمون هذا العنصر يؤكّد ما ذهبنا إليه، إذ وجدنا المؤلّفين في بداية تحليلهم، اعتمدوا على جملة مركّبة طويلة هي: "اخترعت لغة خاصّة بها، فرضتها على معلّميها الّذين تعاملوا معها، وأصبحوا يخاطبونها، ولا أحد غيرهم يفهم هذه اللّغة الخاصّة بها"[3].

---

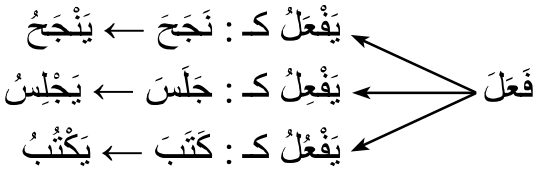
[1]– المرجع السابق، والصفحة نفسها.

[2]– المرجع نفسه، ص 12.

[3]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

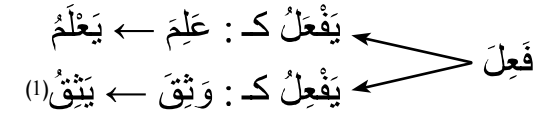
والنّظر في هذه الجملة يكشف لنا احتواءها على فعلين ثلاثيين هما: (فرض "ت") و("يـ" فهم) كما احتوت على ثلاثة أفعال مزيدة هي: (اخترع / تعامل / خاطب).

ولقد اعتمد المؤلفون في شرحهم لأوزان الفعل الثّلاثي على الفعلين المذكورين أعلاه، أثناء حديثهم عن أوزان الثّلاثي مفتوح العين، وأوزان الثّلاثي مكسور العين، في كلّ من الزّمن الماضي والزّمن المضارع، مكتفين في ذلك بذكر ما يناسب (فَرَضَ: فَعَلَ ← يَفْرِضُ) وما يناسب (فَهِمَ: فَعِلَ ← يَفْعَلُ)، دون الإشارة إلى أنّ الوزن (فَعَلَ) تتفرّع عنه ثلاثة أوزان في المضارع هي:



ـ الشكل رقم 07 ـ

والوزن (فَعِلَ) يتفرّع عنه وزنان اثنان في صيغة المضارع هما:



ـ الشكل رقم 08 ـ

هذا من جانب، ومن جانب ثان عمد المؤلّفون إلى ذكر تركيب خارج النص، وهو (حَسُنَ الخُلُقُ الفاضل).

[1]– الأنطاكي محمد: المحيط في أصوات العربية ونحوها وصرفها، دار الشرق العربي، بيروت، لبنان، ط 9، ص 175–176.

والسّبب في ذلك يعود إلى افتقار النّص إلى مثل هذا النّوع من الأفعال، وذلك بغية الوصول إلى أنّ هذا الفعل مضموم العين، وله في المضارع بناء واحد هو:

فَعُلَ ←——— يَفْعُلُ كـ: كَبُرَ ← يَكْبُرُ

بعد هذا انتقل واضعو الكتاب إلى الفعلين المزيدين الواردين في التّركيب الّذي استشهدوا به – من النّص – وهما: (اخترع "ت" وتعامل "وا").

وما يؤاخذ المؤلفون عليه، أمور ثلاثة هي:

1. اكتفاؤهم بذكر وزنيّ الفعلين المزيدين: (اخترع "ت" ← افتعل "ت" وتعامل "وا" ← تفاعل "وا")، دون الإشارة إلى حروف الزّيادة في الفعلين، ويتحقّق ذلك بالإشارة إلى مجرّد كلّ فعل، وهما (خرع) و(عمل).
2. عمد المؤلّفون في أوزان الثّلاثي إلى ذكر ماضيها ومضارعها، بينما اكتفوا مع الفعلين المزيدين بذكر وزنيهما في صيغة الماضي فقط.

3. أشار المؤلفون إلى وزني الفعلين (اخترع) و(تعامل) دون فصلهما عما ألحق بهما في السّياق: فالفعل (اخترع) اقترنت به (تاء) التّأنيث، والفعل (تعامل) اتّصل به الضّمير المتّصل الّذي يدلّ على الجمع – (واو) الجماعة – وهو المسند إليه، إذ يشكّل هو والفعل الّذي يقترن به تركيبا إسناديا فعليّا تامّا.

وهنا تساءلنا: لِمَ لم يفصل المؤلفون بين الفعل (اخترع) و(تاء) التّأنيث، وبين الفعل (تعامل) وفاعله – (واو) الجماعة –؟

ذلك لأن إنشاء التّقابل بين حروف الفعل وأحرف الميزان يجعل المتعلّم – خاصّة عندما يقرأ قول المؤلّفين: "ومن هنا يجب أن يكون الميزان مطابقا للموزون حركة وسكونا وزيادة أحرف ..."[1] – يَعْتَبِر (تاء) التأنيث في (اخترع "ت") و(واو) الجماعة في (تعامل "وا") جزءا من الفعلين.

والأحرى بالمؤلّفين في مثل هذه الحالة نزع ما يلحق بالفعل من ضمائر وعلامة التّأنيث، حتّى لا يُحدِثوا غموضا في أذهان المتعلّمين.

4. عند قراءة الحكم الّذي أورده المؤلّفون في عنصر (البناء اللّغوي) وكرّروه في عنصر (تَذَكَّر)، والمتمثّل في قولهم: "أمّا إذا كانت الزّيادة من جنس الموزون، وجب أن يكرّر في الميزان ما يماثله كـ : فعل (تترقّب) يقابله (تتفعّل)"[2]، تساءلنا:
هل بإمكان المتعلم في هذه السّن، إدراك مُؤدّى هذا الحكم ؟

وما يؤكّد غياب المقاربة النّصيّة من الكتاب التّعليمي، لجوء المؤلّفين إلى إدراج تركيب بعيد عن النّص القرائيّ، عند كلامهم عن الفعل الرّباعي المجرّد، حيث قالوا: "طمأن الطّبيب المريض"[3]

ومن خلال هذا التّركيب، أراد واضعو الكتاب وضع يد المتعلّم على وزن الرّباعيّ المجرّد، غير أنّهم – بحسب ما رأينا – لم يوفّقوا في ذلك، إذ اكتفوا بالقول:

---

[1]– مدونتنا، ص 12.

[2]– المرجع نفسه، ص 12–13.

[3]– المرجع نفسه، ص 12.

"إنّ الفعل (طمأن) رباعيّ جاء على وزن (فعلل) بتكرار لام الميزان"[1].

فأَنَّى لمتعلم هذا المستوى التّمييز بين الرّباعيّ المجرّد والثّلاثي المزيد بحرف واحد؟

فكان حريًّا بالمؤلفين إضافة كلمة (مجرّد) بعد كلمة (رباعيّ) حتّى يتّضح أيّ رباعيّ أرادوه. قال ابن جني: "الأفعال الّتي لا زيادة فيها تكون على أصلين، أصل ثلاثيّ، وأصل رباعيّ، والفعل الرّباعيّ من حيث أصوله الحرفيّة نوعان؛ مضعّف، نحو: زلزل وقلقل، وغير مضعّف نحو: طمأن وبعثر"[2].

مع العلم أنّ هذه المسألة – مقولة ابن جني – كانت واضحة، وأقرب إلى ذهن المطّلع عليها في كتب النّحو القديمة منها في كتب النّحو الجديدة المتمثّلة في الكتب التّعليميّة، الّتي غفل واضعوها عن ذكر أبسط المسائل الصّرفية المتعلّقة بالفعل المجرّد الثّلاثيّ والرّباعيّ، وبالأخصّ النّوع الثّاني.

أما ما تعلّق بمصطلح (مجرّد) فإنّنا تساءلنا:

ـ لماذا لم يعرّفه المؤلفون ؟

علما بأنّ الطّفل في هذا المستوى، لا يدرك تماما مؤدّى هذا المصطلح من جهة، ومن جهة ثانية، تعريفه لا يحتاج إلى فلسفة عميقة، "فالمجرّد هو ما كانت جميع حروفه أصليّة، لا يمكن الاستغناء عن حرف من حروفه، وهو قسمان: مجرد ثلاثيّ مثل (ذهب)، ومجرد رباعيّ مثل (دحرج)"[3].

---

[1]– المرجع السلبق، ص 12.

[2]– ابن جني أبو الفتح: المنصف، دار الحلبي، مصر، تحق. ابراهيم مصطفى، ط 1، ص 64.

[3]– الأنطاكي محمد: المحيط في أصوات العربية ونحوها وصرفها، دار المشرق العربي، بيروت، لبنان، ط 1، ج 1، ص 173.

إضافة إلى ما وقفنا عنده من نقائص في عرض مضمون الدّرس سالف الذّكر، تساءلنا عن الجدوى من إدراج مثل هذا الموضوع في المنهاج أوّلا، ثمّ في الكتاب المدرسيّ، وعن الثّمرة الّتي يجنيها المتعلّم في هذه المرحلة من مثل هذه المواضيع ؟

• هل معرفة أوزان الأفعال تساعد المتعلّم على الأداء الحسن، والتّعبير السّليم ؟

• هل المعلومات المكتسبة من هذا الموضوع تساعد المتعلّم على تحقيق الوظيفة التّواصلية ؟

• هل الغرض من تعليم قواعد اللّغة – صرفا ونحوا – يكمن في تقديم رصيد لغويّ نظريّ يثقل كاهل المتعلّم، أم يكمن في تكوين عادات ومهارات لغويّة لديه، والعمل حثيثا على ترسيخ الملكة اللّغويّة ؟

ذلك لأنّ تعلّم الجانب المعرفيّ النّظريّ ممّا لا يجد سبيله إلى التّطبيق ميدانيّا يكون عبئا على المتعلّم بما لا جدوى منه، لأنّه لا يمكنه أن يستثمر ذلك في أدائه اللّغويّ.

ولقد اكتفى واضعو هذا الدّرس بذكر الأوزان عن طريق النّقل الحرفيّ من الكتب القديمة، دون استثمار هذه الأوزان في تجديد المعاني اللّغوية، الّتي تفيدها حروف الزّيادة مثلا، فهذا الموضوع – مثلما ورد في الكتاب – لا يتعدّى معرفة أوزان الأفعال، وهذا أمر لا يفيد في عمليّة التّواصل.

ثمّ إنّ ما يجب أن يُقدَّم للمتعلّمين في مراحل دراستهم الأولى، ينبغي أن يقتصر على ما هو وظيفيّ، وضروريّ لتقويم ألسنتهم وإبعادها عن اللّحن.

وعملا بمبدأ المقاربة النّصيّة، اقترح واضعو الكتاب في عنصر (البناء اللّغوي) أربع جمل فعلية مأخوذة من النّص القرائيّ (الكلب الرّوبوتي) في عرضهم لموضوع (عناصر الجملة الفعلية)[1] منطلقين من جلب انتباه المتعلم عن طريق التركيب الآتي: "وردت في النص جمل فعلية، استخرج بعضها، واذكر عناصرها الأصلية"[2].

والنّظر في هذا التّركيب ذي مطلبين يكشف لنا صعوبته، من حيث المطلب الثّاني (اذكر عناصرها)؛ لأنّ الرّجوع إلى النّص يجعلنا نقف على مجموعة من الجمل، أغلبها ورد فاعلها متأخّرا، ومثال ذلك:

"• ... ظهرت في الأسواق اليابانية مجموعة من الحيوانات الروبوتية ...
• ... يُمْكِنُه أداءُ بعض الحِيَل ...
• ... يُمْكِنُ لهَذا الكلب الروبوتي اتخاذُ ..."[3]

فنحن لا نظنّ المتعلّم في هذا المستوى يستطيع الوقوف على الفاعل المتأخّر في كلّ تركيب من التّراكيب السّابقة، ذلك لأنّه وإن سبق له الاحتكاك بمثل هذه الأنماط من السّياقات، لا نظنّه يتذكّرها، ويتذكَّر معها ورود الفاعل متأخّرا عن فعله.

ثمّ إنّ توظيف مصطلح (الأصلية) يدفعنا إلى التساؤل:
• كيف يتمكّن المتعلّم في هذه السّن من التّمييز بين ما هو (أصليّ) وما هو (فرعيّ) ؟

[1]- مدونتنا، ص 32، 33.
[2]- المرجع نفسه، ص 32.
[3]- المرجع نفسه، ص 31.

زيادة على ذلك، فقارئ النّص يكتشف احتواءه على جملتين اسميتين منسوختين: الأولى بـ (يكون)، والثّانية بـ (يصبح)؛

• "... ربّما يكون كلبًا أو قطّا ..."

• "... فهل تصبح الحواسيب الشّخصيّة في المستقبل مكسوّة بالفراء ... ؟[1]

وهل المتعلّم في مستوى السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط يدرك أنّه أمام تركيبين إسناديين اسميين ؟ ألن يعتبرهما فعليين ؟

ومن ثمّ يقترح واضعو الكتاب الجمل الأربع بعد أن تصرّفوا فيها، ولولا هذا التّصرف ما تحقّقت الغاية منها – ما يؤكّد غياب المقاربة النّصية مرّة أخرى –:

1) ظهرت مجموعة من الحيوانات الرّوبوتية في الأسواق.

2) تعمل هذه الحيوانات مثل الرّوبوت.

3) لا يستطيع الكلب الحقيقي عمله.

4) الكلب الرّوبوتي قادر على إحضار الجريدة إذا أمر بذلك[2].

وفي السّياق نفسه، نلاحظ في التّركيب الثّاني – أعلاه – ورود (هذه) اسم إشارة في محلّ الفاعل للفعل (تعمل) متبوعا بالاسم التّام (الحيوانات) كتابع لاسم الإشارة – باعتباره بدل الكلّ من الكلّ – ممّا يثير التّساؤل:

• لماذا لم يقترح المؤلّفون السّياق على الشّكل الآتي: (تعمل الحيوانات مثل الرّوبوت ؟)، ذلك لأنّ المتعلّم في هذه السّن وفي هذا المستوى غير قادر على إدراك

[1]– المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2]– المرجع نفسه، ص 32.

مثل هذه التّراكيب، خاصّة إذا أخذنا بعين الاعتبار جهل المتعلّم لهذه الأنماط التّعبيرية، فبيان وظيفة (هذه) صعب الملمس لكون اسم الإشارة هذا مبنيًّا، فلِمَ لم يكتفِ المؤلفون بالاسم الظاهر كفاعل للفعل تعمل ؟

وإذا ما توقّفنا عند التّركيب الرّابع فإنّنا نجده مكوّنا من جملتين اثنتين، الأولى اسمية؛ (الكلب الرّوبوتي قادر على إحضار الجريدة)، والثّانية فعلية، فعلها مبنيّ للمجهول؛ (إذا أمر بذلك)[1]. ولسنا ندري ما الهدف الّذي وضعه المؤلّفون نصب أعينهم، حين اقترحوا جملة اسمية؟ مع أنّ الظّاهرة اللّغوية الهدف هي (عناصر الجملة الفعلية)، ولماذا أدرجوا جملة فعلية فعلها مبنيّ للمجهول ؟ علما بأنّ ظاهرة بناء الفعل للمعلوم وبنائه للمجهول مقترح للدّراسة كموضوع مستقلّ – الموضوع الحادي عشر – في الصّفحتين 130، 131.

وإذا تتبّعنا مراحل شرح عناصر الظّاهرة الهدف، وجدنا المؤلّفين قد اكتفوا في تحليلهم بالإشارة إلى عناصر الجمل الفعلية قائلين:

"الجملة الأولى تتركّب من عنصرين أصليّين هما (ظهر) فعل ماض لازم، و(مجموعة) فاعل[2].

ـ الجملة الثّانية تتركّب من ثلاثة عناصر هي:

- تعمل: فعل مضارع متعدّ.
- هذه (اسم إشارة): فاعل.

---

[1]- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

• مثل: مفعول به.

ـ وكذلك الجملة الثّالثة:

• نستطيع: فعل مضارع متعدّ.

• الكلب: فاعل.

• عمل: مفعول به.

ـ وفي الجملة الرّابعة عنصران، هما:

• أُمِر: فعل ماضٍ مبنيّ للمجهول.

• الكلب: نائب فاعل[1].

إنّ مثل هذا العرض يجعلنا نتساءل:

• هل الإعراب النّحويّ، وبيان وظائف الوحدات – الأفعال والأسماء – داخل التّراكيب الأربعة، يوضحان الظّاهرة المقصودة ؟

• وهل تحديد وظائف عناصر الجمل يفسّر ويشرح معنى الجملة الفعلية ؟

• أكثر من ذلك، هل قول المؤلّفين: "فعل ماضٍ مبني للمجهول" و"نائب فاعل"، يبيّن مدلول هذه الصّيغة ؟

كما وظّف المؤلّفون مصطلحات تفوق مدارك المتعلّم العقلية، لسبب بسيط هو: جهله لهذه المصطلحات، أصليّ / لازم / متعدّ / مجهول / معلوم / نائب فاعل. وإنْ درسها في السّنة الرّابعة من التّعليم، نتساءل:

[1]– المرجع السابق، ص 32 و33.

• هل أدرك المتعلّم مدلولها تمام الإدراك حينئذ ؟

هذا من جهة. ومن جهة ثانية، فإنّ عامل الزّمن يفعل فعلته بذهن المتعلّم، فيجرّ هذا الأخير إلى عالم النّسيان، فيضيع منه ما حصله من مصطلحات، لأنّ الفاصل الزّمني بين المكتسبات القبلية، وتذكير المتعلّم بها في هذا المستوى الدراسيّ – السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط – بعيد جدّا (مدّته الزّمنية طويلة). فضلا عن عامل آخر وهو التّراكم المعرفي الّذي يحصل بذهن المتعلّم عبر هذا النّشاط الّذي يتعامل معه مرّتين في الأسبوع، بمقدار درسين في الأسبوع – في السّنة الرّابعة الابتدائية – وهذا ما أبرزه الأستاذ الحاج صالح بقوله: "لا يمكن للمتعلّم أن يتجاوز أثناء دراسته للّغة في مرحلة معيّنة حدًّا أقصى من المفردات والتّراكيب، بل وفي كلّ درس من الدّروس الّتي يتلقّاها، ينبغي أن يكتفي فيه بكمّية معيّنة، وإلّا أصابته تخمة في ذاكرته، بل حصر عقليّ قد يمنعه من مواصلة دراسته للّغة"[1].

وإذا ما تتبّعنا مسار ذكر أحكام القاعدة التّي وردت تحت عنوان (تذكّر) فإنّنا نجد المؤلّفين قد تبنّوا الطّريقة القائمة على الأساس الإفراديّ من الوحدات التّعليميّة، دون البنويّ/ التّفريعي، فارتكزوا – المؤلفون – في بناء أحكام القاعدة على سرد الأحكام منطلقين من النّظرة التّقليديّة للنّحو المتعلّقة بمفهوم الجملة في اللّغة العربيّة (اسم وفعل وحرف)، لذا جاءت الأحكام المتعلّقة بالتّركيب الإسناديّ الفعليّ على شكل تراكيب لغوية جاهزة. بعبارة أخرى، يمثّل التركيب "أصغر صورة لفظيّة تصل بين المتكلم والمخاطب أي بين الأنا والآخر؛ ويُبنى التّركيب من المسند والمسند إليه، ورمزها في العربية الرّفع ... والمسنَد هو الّذي يُبنى على المسند إليه، ويُتَحَدَّثُ

[1]– الحاج صالح عبد الرحمن: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى معلمي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد 5، 1974، ص 45.

به عنه، وهو الفعل، والخبر في الجملتين العربيّتين. والمسند إليه هو المبني عليه أو المُتَحَدَّثُ عنه، وهو الفاعل والمبتدأ"[1].

وانطلاقا من البنية الإفرادية، اقترح المؤلّفون الأحكام الخاصّة بالجملة الفعليّة على الشّكل الآتي:

"العناصر الأصليّة للجملة الفعليّة هي:

1. فعل + فاعل
2. فعل متعدٍّ + فاعل + مفعول به
3. فعل مبنيّ للمجهول + نائب فاعل"[2].

وخُصّص الجزء الثّاني من الأحكام لطريقة صوغ الفعلين الماضي والمضارع للمجهول من الفعل المتعدّي.

وهذه تعاريف تقليديّة مكرّرة في جميع الكتب النّحوّية القديمة، وبدل إعادة ذكرها مثلما وردت في أمّهات الكتب، كان حريّا بالمؤلفين إعادة صياغتها بلغة العصر، وبما يتماشى ومستوى المتعلّم واهتماماته، ويتحقّق ذلك عن طريق اعتبار التّركيب الإسناديّ كلّا متكاملا، الغاية منه تحقيق المعنى والفائدة، أي تحقيق التّواصل المرتكز على عمليّتي التّعبير والتّبليغ، وهذا المنطلق لا يخالف البتّة ما جاء به علماء اللّغة والنّحويون القدامى الّذين نظروا إلى التّركيب الإسنادي المُؤلَّف من عنصرين أساسيين هما المسند والمسند إليه، لا يستقيم المعنى دونهما، "وهما ما

[1]– د. أسعد أحمد علي: قصد القواعد في اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط 1، 1980، ص 50.

[2]– انظر مدونتنا، ص 33.

لا يغني الواحد منهما عن الآخر، ولا يجد المتكلّم منه بُدًّا"[1]، وفي السّياق نفسه يجعل شارح المفصّل للجملة مرادفة للكلام إذ يقول: "... هذا – أي الكلام – لا يتأتّى إلّا في اسمين أو فعل واسم، ويسمّى جملة"[2].

ولم يرد مصطلح (الجملة) ولا حدّها في معظم الكتب النحوية القديمة، بل نجد بدله مصطلح (كلام)، وهذا في رأينا أدقّ، باعتبار الفرد في مجتمعه يتكلّم مع أبناء محيطه – في عمليّتيّ التّعبير والتّبليغ – وما ينتج عن هاتين العمليّتين يسمّيه العام كلاما، والمتكلّم لا نظنّه يفكّر في العمليّة الإسناديّة؛ (فعل + فاعل / أو فعل + فاعل + مفعول به ...) بل أكثر من ذلك، فليس كلّ متكلّم على دراية بتسميات الوحدات الّتي يوظّفها (فعل، اسم، حرف)، لأنّ المجتمع خليط من الأفراد؛ منهم الأميّ، والمتعلّم، والمتخصّص في اللّغة، واللّغات، إلخ... والرّجوع إلى الأحكام الواردة في الكتاب التّعليمي يكشف لنا نقصها من حيث عدم احتوائها على تعريف لهذا النّمط من التّراكيب – الجملة – كأن يحدّد التّركيب مثلا باعتباره "أصغر صورة لفظيّة تصل بين المتكلّم والمخاطب ... ويُبنى التركيب من المسند إليه ..."[3].

من هنا نخلص إلى أنّ الدّراسة الحديثة تهتمّ في بناء الجملة بترتيب الوحدات الصّرفية أي الكلمات في الجملة، وتراعي الإعراب، وتعبيرها عن المعاني المختلفة، وتبدأ الجملة في صورة بسيطة، ثم تتعقّد بعد ذلك بارتقاء الفكر، وتتنوّع إمكانيات

---

[1]– سيبويه: الكتاب، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، الهيأة المصرية العامة للكتاب، 1977، ج 1، ص 23.

[2]– ابن يعيش: شرح مفصل، المطبعة المصرية، عالم الكتب، (د. ت)، بيروت، لبنان، ج 1، ص 20.

[3]– سعد أحمد علي: قصة القواعد في اللغة العربية، دار الرائد العربية، بيروت، لبنان، ط 1، 1980، ص 50.

التّعبير تنوّعا يتيح للمتكلّم التّعبير عمّا يريد وعمّا يحيط به، بحسب ما يمتلكه من رصيد لغويّ.

وعليه فالانطلاق من العلاقة الإسنادية (المعنوية) الرّابطة بين المسند (الفعل) والمسند إليه (الفاعل)، ثم بين المسند والفضلة (المفعول به)، يُمَكِّن المتعلّم من اكتساب هذا السّياق والتمكّن منه، وتعميق إدراكه لعناصر الجملة ووظائفها، وما يحدثه كلّ عنصر من أثر في المعنى والمبنى، من جهة، ومن جهة أخرى يزوّد المتعلّم بتراكيب صحيحة تُنمّي قدراته على التّعبير الجيّد وصحّة الضّبط وسلامة النّطق.

فبدل قول المؤلّفين "فعل + فاعل" أو "فعل متعدّ + فاعل + مفعول به"، كان حريًّا بهم إعادة الصّياغة على الشّكل الآتي – مثلا –:

(الجملة الفعلية هي كلّ جملة تبتدئ بفعل، وهي نوعان: جملة تتكوّن من فعل وفاعله، وجملة تتكوّن من ثلاثة عناصر هي: فعل وفاعل ومفعول به).

ذلك حتّى نُبعد المتعلّم عن أسلوب الرّياضيات الجافّ (... + ...) والّذي يُنتظر منه إعطاء نتيجة بعد عمليّة الجمع، ونحن على يقين من أنّ المتعلّم لم يدرك مضمون المصطلحات المقترحة، ولا مضمون الأحكام المعروضة عليه، وذلك بسبب الاقتضاب الشّديد الّذي تبنّاه المؤلّفون في عرض هذا النّوع من السّياقات التّعبيرية الّتي يحتاج إليها المتعلّم في تواصله مع غيره، من جهة. ومن جهة أخرى، كان الأحرى بالمؤلفين إلغاء الجزء الخاص بالصّيغة المبنيّة للمجهول والاكتفاء بالصّيغة المبنيّة للمعلوم، وذلك تفاديا للازدحام المعرفيّ الّذي قد يصيب المتعلّم،

كما يقول الأستاذ الحاج صالح: "ألاّ يتناول الدّرس الواحد إلا عددا محدودا جدّا من العناصر اللّغوية، مفردات كانت أم صيغا إفرادية وتركيبيّة"[1].

و"لمّا كان يستحيل تعلّم مجموع عناصر اللّغة، فإنّه يستوجب على كلّ الطّرائق، بكيفية أو بأخرى، بقصد أو عن غير قصد، انتقاء الحصّة من اللّغة الّتي تنوي تعليمها"[2].

في السّياق نفسه، أغفل المؤلّفون الإشارة إلى المفعول به حينما يحتلّ موقع الفاعل كأن يكون ضميرا متّصلا بالفعل، وهو نمط كثيرا ما يصادفه المتعلّم أثناء قراءاته للنّصوص. والإشارة إليه ضروريّة من حيث تمكينُ المتعلّم منه، ليوظّفه في تعبيره الشّفويّ أو في كتاباته.

وعند الوقوف على موضوع (الفعل اللّازم والفعل المتعدّي)، نلاحظ اعتماد واضعي الكتاب على عبارة مأخوذة من النّص القرائيّ[3] منطلقين من المطلبين:

1. تأمّل العبارة الآتية المأخوذة من النّص.
2. واستخرج منها الجمل الفعلية الواردة فيها.

وإن تأمّلنا العبارة، وقمنا باستخراج الجمل الفعلية مثلما طُلب من المتعلّم، فإنّنا نجدها على الشّكل الآتي:

---

[1]– الحاج صالح عبد الرحمن: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى معلمي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد 4، 1974، ص 68، 69.

[2]– Mackey William Francis: principes de didactique analytique, Ed. Didier, paris, France, 1972, p 50.

[3]– مدونتنا، ص 91، 92.

• "يتجلّى ما ...
• قدّمناه من مميّزات الجسم.
• يصيب عضوا.
• يتأثّر به سائر الأعضاء.
• يحرم الأسرة كلّها سعادتها".

غير أنّ المؤلّفين تصرّفوا في هذه التّراكيب، والسّبب يعود إلى كونها وردت مركّبة، ذات الفاعل المستتر أو المتأخّر، فجعلوها – المؤلّفون – على الشّكل الآتي:
•" تتجلّى مميّزات الجسم.
• يتأثّر سائر الأعضاء.
• يصيب الضّررُ العضو.
• يحرم الولد الأسرة السعادة"[1].

والمقارنة بين ما ورد في العبارة وما اعتمد عليه المؤلّفون تكشف لنا حذف التّركيب الثّاني (قدّمناه ...)، وفيما عدا التّركيب (يتأثّر سائر الأعضاء)، تصرّف المؤلّفون في التّراكيب الباقية، مما يثير السّؤال:
• لماذا اعتمدوا على العبارة هذه بالذّات، والنّص حافل بالجمل الفعليّة ذات الفعل اللّازم والجمل الفعليّة ذات الفعل المتعدّي ؟ وهذا ما يؤكّد مرّة أخرى عدم اعتماد المؤلّفين على المقاربة النّصيّة.

[1]– مدونتنا، ص 92.

وإذا ما تتبّعنا مسار (البناء اللّغوي)، فإنّنا نقف على الدّراسة الإفرادية لأجزاء التّركيب الإسناديّ الفعليّ، وذلك من خلال نوعيّة الأسئلة المعتمدة في بيان وتمييز التّركيب المكتفي بفاعله من الّذي يتعدّاه إلى المفعول به أو إلى مفعولين. إذ اعتمد المؤلّفون في شرحهم للظاهرة المستهدفة على:

• "مِمَّ تتركّب الجملة الأولى والثّانية ؟

• ما العناصر الأصليّة الواردة فيها ؟

• وما العناصر الأصليّة الواردة في الجملة الثّالثة ؟"

لنقرأ بعد ذلك العبارة:

"لعلّك أدركت أنّ الجملتين الأولى والثّانية تتكوّنان من فعل وفاعل، والجملة الثّالثة تتكوّن من فعل وفاعل ومفعول به"[1].

وهنا نتساءل – مرّة أخرى – عن الجديد الّذي أورده المؤلّفون بتركيبهم – أعلاه – هذا ؟

لأنّه تكرار لما أدرجوه في موضوع (عناصر الجملة الفعليّة)[2].

وإذا ما تتبّعنا ما ورد بعد ذلك – في البناء اللّغويّ – فإنّنا نتساءل: لِمَ عمد المؤلّفون إلى طرح السّؤالين التّاليين ؟

• ما نوع الفعل في الجملة الأولى والثّانية ؟

• هل تمَّ المعنى في الجملتين بالفعل والفاعل ؟[3].

---

[1]- المرجع السابق والصفحة نفسها.

[2]- المرجع نفسه، ص 32 و33.

[3]– المرجع نفسه، ص 93.

باعتبار أنّهم – المؤلّفون – أقرّوا قبل هذا بأنّ التّركيبين الأوّل والثّاني يتكوّنان من فعل وفاعل ...

الأمر نفسه بالنّسبة إلى باقي الأسئلة:

- "وبماذا تمّ معنى الجملة الثّالثة ؟
- ما العناصر الأصليّة في الجملة الرابعة ؟
- بِمَ تمّ معنى الجملة الرّابعة ؟"

هذه الأسئلة التي سُبقت مباشرة بقولهم: "... والجملة الثّالثة تتكوّن من فعل وفاعل ومفعول به"[1].

هذا فيما يخصّ (البناء اللّغويّ)، وفيما يخصّ عنصر (تذكّر) الّذي يعمد فيه المؤلّفون إلى ذكر أحكام الظّاهرة المستهدفة، فإنّهم اكتفوا بالإشارة إلى عناصر الجملة الفعلية، إذ قالوا:

- " الفعل اللّازم هو الفعل الّذي يكتفي بالفاعل.
- الفعل المتعدّي هو الفعل الّذي يحتاج إلى المفعول به ليتمّم معناه.
- قد يتعدّى الفعل إلى المفعول به الثّاني ليتمّم معناه"[2].

ولسنا ندري ما الهدف الّذي أراد المؤلّفون تحقيقه من خلال هذا العرض، الّذي لا نرى محتواه يختلف عمّا اقترحوه في الدّرس الثّالث من الكتاب التّعليميّ، والّذي يحمل عنوان (عناصر الجملة الفعلية)[3]، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، نتساءل:

---

[1]– المرجع السابق، ص 92.

[2]– المرجع نفسه، ص 93.

[3]– المرجع نفسه، ص 32 و33.

• هل مثل هذا العرض يساعد المتعلّم على التّمكن من الفعلين اللّازم والمتعدّي ؟

• هل يدرك المتعلّم مدلول الفعلين بعد اطّلاعه على ما ورد في الكتاب من معلومات أقلّ ما يقال عنها مبتورة ؟

• ثمّ هل يتمكّن المتعلّم من توظيف الفعلين توظيفا سليما بعد دراسته للمضمون المقترح ؟

• وهل تساءل المؤلّفون عن الهدف الّذي وضعه واضعو المنهاج نصب أعينهم حين اقترحوا الموضوعين (عناصر الجملة الفعلية) و(الفعل اللّازم والمتعدّي) ؟

إنّ الإجابة عن هذه التّساؤلات وغيرها بيِّنة، لأنّ مطالبة المتعلّم باستخراج الأفعال اللّازمة والأفعال المتعدّية، دون أن يُمَكِّنَه لا (البناء اللّغوي) ولا (تذكّر) من آليات التّعرف عليها، يجعله يصطدم أثناء عمليّة إنجاز التّمارين بوضعيات/ مشكلة يبقى عاجزا ودهشا إزاءها، ولا أدلّ على ذلك ممّا سنفصل الحديث عنه:

1. إذا تأمّلنا (البناء اللّغوي) وجدنا المؤلّفين يجعلون – مثلا – (يتأثّر) في عبارة: "يتأثّر سائر الأعضاء" لازما مكتفيا بمرفوعه (الفاعل: سائر)[1]، في حين المعنى لم يكتمل بالمرفوع المضاف لأنّ السّياق يقتضي أن نسأل: بماذا يتأثّر سائر الأعضاء ؟ فاستعمالنا لأداة الاستفهام (ماذا) يستدعي كلمة أخرى غير المرفوع لتتمّ معنى الفعل، فيكون الجواب حينئذ:

• "يتأثّر به سائر الأعضاء"[2]

[1]– المرجع السابق، ص 92.

[2]– انظر مدونتنا، ص 91.

ف(الهاء) الضّمير المتّصل بحرف الجرّ (الباء) عائد على كلمة (الضّرر) المذكورة في السّياق القبليّ – من النّص –.

2. وردت في عنصر (تذكّر) عبارة:

"قد يتعدّى الفعل إلى المفعول به الثّاني ليتمّم معناه"[1].

وبتأمّلنا هذه العبارة اتّضح لنا ما يلي:

أ. لم يشر عنصر (البناء اللّغويّ) إلى مثل هذا الحكم، بل اكتفى بوضع المتعلّم أمام سؤالين: "ما العناصر الأصلية في الجملة الرّابعة ؟" و"بم تمّ معنى الجملة الرّابعة ؟"، دون أن يأخذ بيد المتعلّم إلى أن كلمتيّ (الأسرة: م1) و(السعادة: م2) هما المفعولان.

ب. وبما أنّ القاعدة تذكر الفعل المتعدّي إلى مفعولين لتمام معناه فلِمَ تجاهل المؤلّفون الفعل المتعدّي إلى ثلاثة مفاعيل ؟

3. طُلِب من المتعلّم العودة إلى نصّ القراءة – في التّمرين الأوّل[2] – واستخراج الأفعال اللّازمة والأفعال المتعدّية باستثناء الأفعال الّتي اعتمدها المؤلّفون كعيّنات للشّرح، وهو مطلب صعب المنال، يتحقّق نجاحه بنسبة ضئيلة جدّا، لأنّه يضع المتعلّم في وضعية تعلّميّة من غير سلاح، وهي وضعية فرضها إغفال المؤلّفين لبعض الآليات الّتي يميّز بها المتعلّم الفعل اللّازم من الفعل المتعدّي، والّتي بها

[1]– المرجع السابق ، ص 93.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ينتقل من اللّازم إلى المتعدّي بالتّوضيحات المعتمدة في الكتاب من جهة، والأحكام المستنتجة في القاعدة من جهة أخرى لم تُحَدِّث المتعلّم عن:

أ. الفعل المتعدّي بغيره، أي بوساطة حرف الجرّ، وهو كثير في النّص مثل:

"• يعتمد المجموع على الأجزاء.
• يشترك أفرادها في المنافع.
• ... والأب المبذر يؤثر في معيشة أسرته"[1].

ب. آليات الانتقال بالفعل اللّازم، وجعله متعدّيا كالهمزة والتّضعيف.

ج. المفعول به حين يكون تأويل مصدره، مثلما ورد في النّص:

• "فترى الألم لا يقتصر على العضو"[2].

وهنا تبدو المسألة أشدّ تعقيدا على المتعلّم – وهو في هذا المستوى – الّذي لا يمكن أن يدرك مدلول التّأويل، أو مدلول المصدر، كما لا يمكن أن يدرك أنّ للجمل محلّا من الإعراب، فكيف يقترح عليه المؤلّفون سياقا مركّبا: جملة فعلية فعلها متعدّ، جملة اسمية خبرها جملة فعليّة، ويُنتظر منه إيجاد المفعول به المنسبك من الجملة الاسمية المنسوخة ؟

د. المفعول به حينما يحتلّ موقع الفاعل، كأن يكون ضميرا متّصلا بالفعل.

---

[1]– المرجع السابق، ص 91.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وأخيرا تساءلنا لِمَ لمْ يتجاوز المؤلّفون النّظرة التّقليديّة في عرضهم لهذه الظّاهرة (لزوم الفعل وتعديته) ؟ إذ كان حريًّا بهم في تقسيم الفعل إلى لازم ومتعدّ ليبيّنوا للمتعلّم أنّ التّقسيم هذا أساسه المعنى، أن يجعلوا الصّياغة بهذا الشّكل:

• الفعل من حيث المعنى قسمان لازم ومتعدّ، فلفظ المعنى له دلالته وأثره في التّقسيم. بدليل أنّنا نطرح السؤال على المتعلّم بقولنا: "تأمّل الفعل كذا، هل اكتفى بمرفوعه ؟" أي هل استقام المعنى بتركيب الفعل مع فاعله أم لا ؟ فمتى حسن السّكوت على الفاعل وتمّ المعنى، سمّينا الفعل لازما. ومتى احتجاج الفعل إلى المفعول لتمام معناه، سمّيناه متعدّيا.

لوحظ ونحن نستقرئ مضمون الدّرس اللّغوي (الفعل المبنيّ للمجهول) غياب مبدإ المقاربة النّصيّة الّتي تنصّ على وجوب تناول الظّواهر اللّغويّة، مثلها مثل الأنشطة اللّغويّة الأخرى، في ظلّ النّص المعتمد لعرض الظّاهرة اللّغويّة الهدف أنّ النّص فقير إلى حدّ كبير من الشّواهد الّتي تنطبق عليها، إذ لا نجد فيه سوى شاهدين لبناء الفعل للمجهول، لا غير، وردا في صيغة الماضي، وهما الظّاهران في التّركيبين التّاليين:

"• قُدِّرَ لعبد الله بن الزبير أن يهاجر.

• حُمِلَ أَوَّلُ مولود إلى النبي – صلّى الله عليه وسلم –."[1]

[1]- مدونتنا، صفحة 130.

عند تأمّلنا التّركيب الأوّل، نقف مرّة أخرى على المصدر الّذي ينبغي أن يسبَكَ من الصّيغة (أن يهاجر) للحصول على نائب الفاعل الّذي أُسند إليه الفعل (قُدِّر)، ما يدفعنا إلى التساؤل:

• كيف يصل المتعلّم إلى نائب الفاعل هذا ؟ وكيف له أن يعرف أنّ كلّ فعل مضارع مسبوق بـ (أنْ) المصدريّة يُؤَوَّل بمصدر يعرب حسب موقعه من الكلام أو التّركيب ؟

فأنّى للمتعلّم إدراك هذه الأمور المجرّدة ؟ علما بأنّه لم يحتكّ معها من قبل، وهي صعبة المنال، يستحيل التّمكّن منها في هذا المستوى الدّراسي.

وتأويل المصدر يتحقّق بلفظة (الهجرة) وهي مؤنّثة، ما يجعل المتعلّم مُجبَرا على تحويل صيغة التّركيب – ككلّ – من المذكّر إلى المؤنّث، فيحصل على أحد السّياقين:

"• قُدِّرَتْ هجرة عبد الله بن الزبير.

أو • قُدِّرَتْ الهجرة لعبد الله بن الزبير."

ولا نظنّ المتعلّم في هذه السّن وفي هذا المستوى قادرا على أداء هذه التحويلات كلّها.

وإذا تأمّلنا مضمون البناء اللّغوي وجدنا الشّروحات غير وافية، إذ اعتمد المؤلّفون على تركيب ذي مطلبين وهو:

"• تَأمّلْ الجملتين الآتيتين واذكر نوعهما وعناصرهما الأصليّة".[1]

[1]– المرجع السابق، الصفحة نفسها.

وهنا تساءلنا عن المراد من "عناصرهما الأصلية"، علما بأنّ المسند إليه في التّركيب الأوّل غير صريح ؟ ثمّ يواصل المؤلّفون فيقولون:

• لقد أدركتَ أنّ الجملتين فعليّتان والفعلان هما (قُدّر) و(حُمل)، وأنّهما مبنيان للمجهول" ذاكرين سبب البناء للمجهول، وهو (حذف الفاعل)، واضعين المتعلّم في حيرة من أمره، لأنّ الفاعل المحذوف لا يستدعي بالضّرورة بناء الفعل للمجهول، فالطّفل في هذا المستوى يختلط الأمر عليه فيما يتعلّق بالفاعل الضّمير المستتر والذي يكون عائده قبله، حينئذ يُقَدَّر بالضّرورة. والفاعل المحذوف[1] باعتباره (مجهولا) هو الّذي يستدعي بناء الفعل للمجهول، فحبّذا لو وظّفوا مصطلح (مجهول) بدل (محذوف) في هذا المستوى، حتّى تكون الأمور أكثر بيانا ووضوحا في ذهن متعلّم هذا المستوى الدّراسي.

انتقل المؤلّفون بعد ذلك إلى الإشارة إلى نيابة (المفعول به) عن (الفاعل المحذوف)، فاعتبروا (أن يهاجرَ) مفعولا به ناب عن الفاعل المحذوف في التّركيب الأوّل.

وهنا تساءلنا مرّة أخرى:

"أين المفعول به الاسم النّائب عن الفاعل المحذوف ؟"

خاصة وأنّهم يذكرون بعد ذلك في عنصر (تذكّر)، أن حكم نائب الفاعل "... ويكون مرفوعا"[2]، فلِمَ لمْ يأخذوا تعريف النّحاة القائل:

---

[1]– وظف النحاة القدامى مصطلح محذوف وهو صحيح، غير أن ضرورة تقريب المفاهيم، ورفع الغموض من أذهان المتعلمين الصّغار يدفعنا إلى اقتراح مصطلح (مجهول).

[2]– مدونتنا، ص 131.

"النائب عن الفاعل اسم يحلُّ محلَّ الفاعل المحذوف، ويأخذ أحكامه، ويصير عمدة لا يصح الاستغناء عنه، وحكمه الرّفع، وهو لا يكون جملة، بل لا بد أن يكون كلمة واحدة: اسما صريحا أو مؤوَّلا"[1].

ولمَ لمْ يتصرّفوا بسبك المصدر في التّركيب مثلما تصرّفوا في السّياقات والصّيغ في غير هذا الموضع ؟

وإذا ما تتبعنا مسار بناء أحكام القاعدة – في عنصر (تذكّر) – فإنّنا نشعر بنقص كبير في المجال المعرفيّ، فالأحكام الجزئية المستنتجة فيها اقتضاب شديد، فقد أغفل المؤلّفون بعض جوانب الظّاهرة المستهدفة، والتي تؤدّي خدمة جليلة للمتعلّم أثناء توظيفه للفعل المبنيّ للمجهول في لغة التّخاطب اليوميّة.

ومن جملة الملاحظات التي بدت لنا في ظلّ التّحليل، نذكر ما يأتي:

1. ما القيمة المضافة التي تحملها العبارة الواردة في القاعدة[2] إلى موضوع (الفعل المبنيّ للمجهول) ؟ والّتي مفادها "وإذا كان الفعل لازما عُدِّيَ بالجارّ والمجرور".

مع أن هذه الآلية كان المتعلّم في أمسّ الحاجة إليها، لأنّها مُغَيَّبة حينما عرض عليه موضوع (الفعل اللّازم والفعل المتعدّي)[3].

---

[1]– مدونتنا، ص 131.

[2]– عبده الراجحي: التطبيق النحوي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2004، ص 213.

[3]- المرجع نفسه، ص 92، 93.

2. ما موقف المتعلّم ؟ وكيف يكون تصرّفه إزاء الفعل الأجوف (باع) حينما طُلِب منه بناؤه للمجهول في التّطبيق الثّاني؟[1]

3. قول المؤلّفين:

• "إنّ الماضي المجهول يكون بضمّ حرفه الأوّل، وكسر ما قبل آخره".

وقولهم:

• "إنّ المضارع يكون بضمّ حرفه الأول، وفتح ما قبل آخره".

هو قول عامّ ليس فيه دقّة ولا تحديد، لأنّ مثل هذه الأحكام لا تنطبق إلّا على الفعل الماضي أو المضارع الصّحيح العين، الخالي من التّضعيف.

4. لم تشر القاعدة إلى بعض الآليات الّتي تمكّن المتعلّم من إدراك جوهر الظّاهرة اللّغوية، وعلى وجه الخصوص تمكينه من كيفية صوغ الفعل المجهول ماضيا كان أو مضارعا، وإنّنا نذكر بعض هذه الآليات المغيّبة على الوجه الآتي:

أ. كيفية بناء المجهول من الماضي المبدوء بهمزة وصل، مثل:

"اِعْتَمَدَ ⟵ أُعْتُمِدَ".

ب. كيفية صوغ المجهول من الماضي المبدوء بالتّاء الزّائدة مثل:

"تَعَلّم ⟵ تُعُلِّم".

ج. كيفية بناء المجهول من الماضي الّذي قبل آخره ألف (أي المعتلّ الأجوف)، مثل: "باعَ ⟵ بيع"[2] و"قال ⟵ قيل".

---

[1]- المرجع السابق، ص 131.

[2]– مدونتنا: التطبيق الثاني: فهو يطالب المتعلّم ببناء الفعل (باع) للمجهول في حين أنّ القاعدة لا تمدّه بالمعرفة اللّازمة لتحقيق ذلك، ص 131.

د. أين ذِكْرُ الأفعال الماضية الملازمة (البناء للمجهول) والّتي وردت عن العرب[1]، مثل: "هُزِل، ودُهِش، وشُغِف، وعُنِي، وتُوُفِّي ..." إلى غيرها من الأفعال ؟

وعند الوقوف عند الظّاهرة المعنوَنة (المجّرد والمزيد فيه من الأفعال)، نلاحظ اعتماد واضعيّ الكتاب على نصّ يحتوي عددا لا بأس به من الأفعال الثّلاثيّة المجرّدة والمزيدة، غير أنّ غياب مبدأ المقاربة النّصيّة يستوقفنا مرّة أخرى، إذ اعتمد المؤلفون في عرض الظّاهرة الهدف على:

1. تحويل الأفعال المجرّدة الواردة في النّص، والّتي اختاروها لشرح الظّاهرة، من صيغة المضارع إلى صيغة الماضي، فنقرأ في (البناء اللّغوي)[2]:

• "وصل عدد أفراد النّمل في المجتمع الواحد إلى أكثر من مليون" بدلا من "يصل عدد ...".

• "عرف العلماء منذ القديم أنواع النّمل" بدلا من "يعرف العلماء ...".

2. استبدال المعنى الوارد في النّص بالنّسبة للتّركيب الثّاني، فكاتب النّص يقول: "ولا يعرف أحد بالضّبط عدد أنواع النّمل، وهو يُقدَّر بالآلاف"[3].

فلِمَ لمْ يعتمد واضعو الكتاب على هذا السّياق السّليم ؟

---

[1]– يعتبر اللغويون الأفعال الملازمة البناء للمجهول كالتي يذكرها (الثعالبي) في كتابه (فقه اللّغة) و(ابن دريد) في كتابه (الجوهرة) – وفي الصّورة اللفظية، لا في الحقيقة المعنوية، ولذلك يعربون المرفوع بعدها فاعلا، لا نائب فاعل، وهذا الإعراب على رأي من يرى أن هذه الأفعال لم ترد عن العرب إلا مبنية للمجهول هكذا، (عن: د. عبده الرّاجحي: التطبيق النحوي)، ص 216، 217.

[2]– مدونتنا، ص 175.

[3]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

• وهل تقدير عدد أنواع النّمل بالآلاف يؤدّي إلى توكيد المعرفة ؟ من جهة. ومن جهة أخرى، هل وحدة (أحد) غريبة عن المتعلّم إلى درجة تستدعي استبدالها بوحدة (العلماء) ؟

3. فيما يخصّ الأفعال غير الثّلاثية، فإنّنا نلاحظ غيابها في النّص الّذي يفتقر إلى النّوعين الأخيرين من الأفعال وهما (مجّرد الرّباعي) و(مزيد الرّباعي)، الأمر الّذي جعل المؤلفين يُقحِمون تراكيب من إنشائهم، فذكروا للمجرّد الرّباعي شاهدا تمثّل في:

• "ضعضع الجوع أبدان المشرّدين، وزلزل كيانهم"[1].

كما ذكروا لمزيد الرّباعي مثالا آخر من غير تركيب، بل هما فعلان مبتوران من السّياق وهما (تزلزل) و(تدحرج)[2].

وإذا ما تأمّلنا طبيعة الظّاهرة اللّغوية المقترحة للدّراسة من خلال النّص، وجدناها وظيفيّة إلى حدّ كبير، إلّا أن المؤلّفين لم يُحسِنوا استغلالها، فدرجوا على عادتهم، وهي الاقتضاب الشّديد المُخِلّ بالهدف أو الأهداف المتوخّاة من تدريس مثل هذا الموضوع.

ومن المآخذ الّتي بدت لنا والّتي انتقصت من قيمة الموضوع الهدف ما يأتي:

1. تكمن وظيفيّة هذا الموضوع في تمكين المتعلّم من حسن استغلال ظاهرتيّ (المجرّد) وخاصّة (المزيد) في الاستعمالات المختلفة، وفي المواقف المتباينة أثناء

[1]– مدونتنا، ص 175.

[2]– المرجع نفسه، ص 176.

تواصله مع الغير، ذلك لأنّ كلّ زيادة في الفعل تصحبها زيادة في المعنى، أو بعبارة أخرى، لم يشر المؤلفون البتّة إلى أنّ الفعل (غفر) – مثلا – المجرّد الثّلاثي، لا يحمل المعنى ذاته الّذي يحمله الفعل المزيد الثّلاثي (استغفر) في التّركيبين التّاليين:

أ. "غفر الله ذنوب العبد".

ب. "استغفر العبد ربّه".

فمعنى (غفر) هو منح المغفرة، بينما ينحصر مدلول (استغفر) في طلب المغفرة (وهو المعنى الأصليّ الموجود في غفر) بزيادة طلب هذه المغفرة، وتحقّق ذلك بوجود (الهمزة والسّين والتّاء) في بداية الفعل (وهو المعنى الجديد الّذي حملته هذه الحروف الثّلاثة الزّائدة)، فحبّذا لو ذُكرت هذه الحروف في عنصر (تذكّر) مع ذكر بعض معاني الزيادة، لتُمكِّن المتعلّم من اكتسابها والتّعبير بالأفعال المناسبة في مواقف التّواصل، لحاجة يرومها، أو هدف يحقّقه.

2. أهمل (البناء اللّغوي) الحروف الّتي يمكن أن تُزاد، وكذا عددها، والمتمثّلة في عبارة (سألتمونيها)، وهي عشرة (10) أحرف؛ السّين، والهمزة، واللّام، والتّاء، والميم، والواو، والنّون، والياء، والهاء، والألف. مع زيادة الحرف الحادي عشر خارج هذه العبارة، وهو تضّعيف الحرف (تشديده).

3. لم يمَكِّن المؤلفون المتعلّمَ من آلية وضع يده على كيفية تُبَيِّن الحرف الأصليّ من الحرف المزيد، ويتحقّق ذلك بإشارة خفيفة منهم حين يوجّهون نظرة إلى أنّ كلّ

حذف لحرف في الفعل مخلّ بالمعنى، فهو حرف أصليّ فيه، وأنّ كلّ حذف لحرف في الفعل غير مخلّ بالمعنى، فهو حرف مزيد فيه.

4. والدّليل القطعيّ على ذلك أنّ المؤلفين لم يحسنوا استغلال الظّاهرة اللّغوية، هو عدم ربطها بظاهرة سابقة تحتلّ المرتبة الأولى في مقرّر (الظّواهر اللّغويّة)، ألا وهي (الفعل والميزان الصرفيّ)[1]. وعليه تبقى الظّاهرة الجديدة (المجرّد والمزيد فيه من الأفعال) في ذهن المتعلّم معزولة ومفصولة تماما عن الظّاهرة اللغوية السّابقة (الفعل والميزان الصرفي). ذلك ما يمنع تحقيق بناء الكفاءات الجديدة انطلاقا من الكفاءات القبلية.

أمّا فيما يخصّ التّمارين، فقد جاءت على وتيرة واحدة، وليس فيها التّنوع المطلوب. وتُحدَّد هذه الوتيرة بتوظيف المؤلفين الأفعال التّالية: (ضع، اِجعل، جرِّد، ركِّب، اِستخرج).

ومن الظّواهر الصّرفية المقترحة في الكتاب (تصريف الفعل المعتلّ)، إذ اعتمد المؤلّفون لعرض الموضوع على نصّ يحمل عنوان (الرّجوع إلى الوطن)[2] للكاتب الجزائريّ (مولود فرعون) من كتابه (الدّروب الوعرة)، ولقد اقتصر هذا الاعتماد على بيان نوعين فقط للأفعال المعتلّة وهما:

أ. الفعل المعتلّ المثال الواوي في مثال:

[1]– مدونتنا: التوزيع السنوي للمحتوي، ص 6.

[2]– مدونتنا، ص 80.

• "وحينما وقفت على السّطح رأيت قمم جبال جرجرة".[1]

ب. الفعل المعتلّ الأجوف في مثال:

• "عد إلى بلادك يا بيكو".[2]

ج. أما عند حديثهم عن النّوع الثّالث من الأفعال المعتلّة، ألا وهو المعتلّ النّاقص، فقد استعانوا بشاهد خارج النّص القرائيّ:

• "المسلمون سَمَوْا بأخلاقهم عن كلّ دنيئة".[3]

مع أنّ النّص القرائيّ لا يفتقر إلى مثل هذا النّوع من الأفعال المعتلّة، بدليل قول الكاتب:

• "بعد أن قَضَوْا عطلة الصّيف في فرنسا".

• "رأيتهم يتباهون في غرفهم الفاخرة".[4]

هذا، وبدا لنا أنّ ما ورد من مضمون عنصر (البناء اللّغوي)، ما هو إلاّ عبارة عن أحكام وردت في شكل عناصر، وأحيانا تزيد الأمر تعقيدا، وعليه فعنصر (البناء اللّغوي) لم يرد فضاءً للشّروحات، ولتبسيط الظّاهرة اللّغوية المقصودة، بدليل أنه – البناء الّغوي – بصياغته هذه، يمكن لنا أن نضعه في مكان عنصر (تذكّر)

[1]– المرجع السابق، ص 81.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– المرجع نفسه، ص 82.

[4]– المرجع نفسه، ص 80.

لتطابقهما الكليّ، اللّهم باستثناء وجود بعض المصطلحات في (البناء اللّغويّ) الّتي تدلّ على أنّه شبه شروحات وتوضيحات مثل:

"لاحظ / لعلّك أدركت / صّرفه / تأمّل الفعل / لا شكّ أنّك أدركت"[1]

ثمّ إنّ موضوع (تصريف الفعل المعتلّ) عمليّ ووظيفيّ، يستعين به المتعلّم في حياته اليوميّة، أثناء التّعبير عن شيء ما، أو التماس أمر ما أو طلبه، ولكنّ الملاحَظ أنّه عُرض على المتعلّم بطريقة صعبة، وليست عمليّة، الأمر الّذي يقود المتعلّم إلى النّفور من هذا الموضوع لثقله وتعقيداته، وكان بالإمكان أن يقدّمه المؤلّفون بطريقة عمليّة مشوّقة، فعوض أن يعرضوا الموضوع في شكل أحكام مبثوثة، كان بالإمكان أن يستعينوا بجداول تصريفيّة، ليمكّنوا المتعلّم من إسناد هذا النّوع من الأفعال المعتلّة إلى الضّمائر في الصّيغ الثّلاث: الماضي، والمضارع والأمر.

وما زاد الأمر تعقيدا هو ورود هذه الأحكام في عنصر (تذكّر) خالية من الشواهد. فحبّذا لو افتتحت القاعدة بتذكير المتعلّم بماهية الفعل المعتلّ وأقسامه[2]، وذلك قبل أن تُذكر له الأحكام المتعلّقة بكيفيّة تصريفه، هذا من جهة. ومن جهة أخرى، إذا ما تأمّلنا الحكم الأوّل، وجدناه ناقصا، ولا يساعد المتعلّم على الوقوف على حقيقة الفعل المثال حين تُحذف فاؤه (الواو) في المضارع والأمر، وأنّ قولهم في آخر الحكم:

- "وتبقى إذا كانت مفتوحة".[3]

---

[1]- مدونتنا، ص 81، 82.

[2]- ولو أنّ الموضوع هذا سبقت برمجته في السنة نفسها (الموضوع الخامس)، ص 56.

[3]- مدونتنا، ص 82.

وهي صياغة غامضة لا وجود لرابط يربطها بما سبق، وعليه يمكن أن يُعرض الحكم الأوّل والثّاني المتعلّق بالمثال الواوي، بالصّيغة الآتية:

• "إذا أُسند الفعل الماضي المثال إلى الضّمائر لا يلحقه تغيير، فهو يعامل معاملة الفعل الصّحيح السّالم، أمّا إذا أسند (المثال الواوي) إلى الضّمائر في المضارع والأمر، فتحذف فاؤه بشرطين:

أ. أن يكون الماضي ثلاثيا مجرّدا؛ وَرِث ← يَرِث ← وزنه (يَعِلُ).

ب. أن تكون عين المضارع مكسورة.

فإذا لم يتوفر الشّرطان، بقيت الواو دون حذف.

وفيما يتعلّق بالمثال اليائي، فلا يتغيّر فيه شيء، فنقول: يَئِسَ ← ييْأس ← وزنه (يفعَلُ).

الأمر نفسه إذا كان الفعل الماضي مزيدا، أو كانت عينه مفتوحة أو مضمومة في المضارع، بقيت الواو دون حذف، فالفعل (واعَدَ) ليس مجردا لأنه مزيد بالألف وهو على وزن (فاعل)، فعند إسناده في المضارع والأمر لا تحذف فاؤه، فنقول: يُوَاعِدُ على وزن (يُفاعِلُ)[1].

وأمّا فيما يخصّ (المعتلّ الأجوف)، فقد عَرَض الكتاب حكمين، الأوّل منهما واضح، والثّاني أقلّ شيء يقال عنه أنّه من قبيل الطّلاسم، لما فيه من كلام جدّ مضغوط. فكيف بالمتعلّم – في السّنة الأولى – أن يدرك مؤدّى قول المؤلّفين:

[1]– الراجحي عبده: التطبيق الصرفي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1979، ص 50، 51.

• "الفعل الأجوف إذا كانت عينه ألفا، وأُسند إلى ضمائر، وبُني على السّكون، حُذفت عينه، وحُرّكت فاؤه بالضّمة أو الكسرة، دلالة على الحرف المحذوف"[1].

ولو عُرضت الأحكام بهذه الصّورة لكانت خفيفة الوطء على المتعلّم:

• "الفعل الأجوف ما كانت عينه واوا، أو ياءً، مثل (حَوِلَ) و(بايَعَ)، وهذه العين إمّا أن تكون باقية، وإمّا أن تنقلب ألفا، مثل قَوِلَ ← قالَ"[2].

ويمكن تلخيص تصريف المعتلّ الأجوف في حكمين لا أكثر، انطلاقا من التّقسيم الّذي ذكرناه آنفا وهما:

1. "المعتلّ الأجوف الّذي عينه واو أو ياء، لا يتغيّر فيه شيء عند إسناده، فنقول: حَوِلْتُ، وبايَعْتُ.

2. أمّا إذا كانت عينه منقلبة ألفا:

• تحذف عينه إذا اتّصل بضمير رفع متحرّك في الماضي، مثل (قُلتُ / قُلنا).

• وتحذف عينه في المضارع إذا جزم وكانت علامة جزمه السّكون، مثل (لم أقُلْ).

• وتحذف عينه في الأمر إذا كان مبنيّا على السّكون، مثل (قلْ).

وفيما عدا ما ذُكر، فإنّ عين الأجوف تبقى كما هي، على أن تعود إلى أصلها في المضارع والأمر، مثل: أقول (المضارع)، وقُولا (الأمر)"[3].

أمّا فيما يخصّ المعتلّ النّاقص، فالأحكام الواردة عنه واضحة وصحيحة لا غبار عليها، كما أنّ صياغتها جاءت ميسورة. غير أنّ الأحكام جميعها – الواردة

---

[1]– مدونتنا، ص 82.

[2]– الراجحي عبده: التطبيق الصرفي، ص 52، 53.

[3]– المرجع نفسه، ص 53.

في عنصر (تذكّر) – خالية من الأمثلة، ولهذا قلنا بضرورة عرض مثل هذا الموضوع العمليّ في شكل جداول تصريفيّة.

إلى جانب هذا، فإنّ المتصفّح للتّمارين المدرجة عقب هذا الموضوع، فإنّه يلاحظ نقصا من حيث عددُها، فهو غير كاف إذا ما قورن بالكمّ الهائل من الأحكام المعروضة في عنصر (تذكر)، بدليل أن التّطبيق الأوّل يعيد نفسه في التّمرين الثالث، مع تغيير طفيف في صيغة الطّلب حين استعمل المؤلّفون مصطلح (هاتِ)، ليستعملوا بعده في التّمرين الثّالث مرادفه (إيت).

كما يُلاحظ في التطبيق الرابع[1]، وجود عبارة (جاء الّذي ربح الجائزة) – وإن كانت تشتمل على معتلّ أجوف – الّتي لا تخدم مضمون الطّلب، فقد طُلب من المتعلّم في التّطبيق تحويل الجمل من المفرد إلى المثنّى فالجمع، وهم يقصدون إسناد المعتلّ بأنواعه إلى الضّمائر، وما ينجر عن ذلك من تغيير يمسّه، ولكن عند إجراء عمليّة التّحويل، فالفعل (جاء) لا يثنّى ولا يجمع باعتباره واردا في أوّل الجملة، وما يحوّل داخل السّياق هو (الفاعل) الّذي ورد اسما موصولا (الّذي) والفعل (ربح) في:

• "جاء الذي ربح الجائزة
  - المثنى: جاء اللّذان ربحا الجائزة.
  - الجمع: جاء الّذين ربحوا الجائزة".

خلاصة القول، حبذا لو كثرت التّمارين عقب هذا الموضوع، وتنوّعت بشكل فيه تشويق، وبطريقة عمليّة، كاعتماد المؤلّفين طريقتيّ التّحويل والإسناد.

[1]– مدونتنا، ص 83.

ومرورا بالظّاهرة المقترحة للدّراسة والمعنونة بـ (اسم الفاعل)، فإنّنا نجد المؤلّفين قد استعانوا بنصّ مأخوذ من كتاب التّربية الإسلاميّة، يحمل عنوان (عيد الأضحى)[1] لعرض طريقة صوغ اسم الفاعل. إلّا أنّه اتّضح بعد المسح العريض للنّصوص القرائية المختارة، أنّ المقاربة النّصيّة لم تتحقّق في معظمها لغرض نشاط قواعد اللّغة العربيّة، وإنّ واضعي الكتاب لم يبذلوا جهودا كبيرة في احترام معايير انتقاء النّصوص، فضلا عن كونهم لم يتصرّفوا في بعضها، ولو أنّهم فعلوا ذلك لكان نصّ (عيد الأضحى) زاخرا بأسماء الفاعلين، وأن لا يقتصر على ثلاثة فقط، وهي:

أ. "المأخوذ من مجرّد الثّلاثي: (القادرون) و(صادقا)"[2].

ب. المشتقّ من مزيد الثّلاثي.

ليس هذا فقط، بل أهمل المؤلّفون بعض الجوانب الهامّة المتعلّقة بهذا الموضوع مثل:

1. أنّ اسم الفاعل هو واحد من المشتقّات، ليس يدلّ فقط على الفعل والفاعل، بل يتعدّاهما إلى دلالته على صفة فيها حدث غير ثابت، فقولنا: صفة، لأنّ الكلمات – مثلا – الّتي ترد بزنة (اسم الفاعل) كلّها تعبّر عن صفات، فمثلا: اسم الفاعل (صادق) يدلّ على صفة (الصّدق)، واسم الفاعل (قادر) يدلّ على صفة (القدرة)، وهكذا دواليك، وقولنا صفة فيها حدث غير ثابت لأنّ صفة (الصّدق) في اسم الفاعل (صادق)، وصفة (القدرة) في اسم الفاعل (قادر)، لا تدومان، ولا تستقرّان، فاليوم قد يكون الشّخص صادقا، وغدا كاذبا، واليوم هو (قادر) وغدا (عاجز).

---

[1]– مدونتنا، ص 188.

[2]– المرجع نفسه، ص 189.

وكيف يكون موقف المتعلّم إزاء الوضعية التّعلّمية الآتية:

• في سؤال نوجّهه إلى المتعلّم نطالبه من خلاله بأن يدلّ على نوع المشتقّ الموضوع تحته خطّ في الجملة ؟ "النّجم مستدير الشّكل".

ومن تحصيل حاصل أنّ المتعلّم في هذه الحالة، وبسرعة فائقة، يحكم على كلمة (مستدير) بأنّها اسم فاعل بإبدال حرف المضارعة (ميما) مضمومة وكسر ما قبل الآخر، هذا لأنّه أخذ هذه المعلومة بهذا الشّكل في عنصر (تذكّر)[1].

والحقيقة غير ذلك، لأنّ (مستدير) صفة مشبّهة، وليست (اسم فاعل)، وإن كانت على وزنه، لأنّها تدلّ على صفة فيها حدث دائم، مستقرّ، فاستدارة النّجم لا تتغيّر.

وكيف يكون حال المتعلّم حينما نعرض عليه اسما مشتقّا واحدا مكرّرا في تركيبين مختلفين وهما:

أ. "الفتى مستقيم سلوكه".

ب. "الطّريق مستقيم" ؟

لا شكّ أنّه يجيب قائلا: "لفظ (مستقيم) هو اسم فاعل في التّركيبين معا، بزنة مضارعه، بإبدال حرف المضارعة ميما مضمومة، وكسر ما قبل الآخر"[2].

إلّا أنّ (مستقيم) في (أ) ليست كلمة (مستقيم) في التّركيب (ب)، ففي الأولى هي (اسم فاعل) من (استقام) لدلالته على صفة فيها حدث غير دائم، فالفتى اليوم سلوكه مستقيم، وغدا معوجٌّ[3].

---

[1]- المرجع السابق، ص 190.

[2]- انظر مدونتنا، ص 190.

[3]- الراجحي عبده: التطبيق الصرفي، ص 76.

وفي الثّانية لفظ (مستقيم) صفة مشبّهة لدلالتها على صفة فيها حدث دائم، فالطّريق يظلّ دائما على حاله مستقيما.

2. ليس هناك إشارة من واضعي الكتاب إلى أنّ (اسم الفاعل) يُبنى – يُشتقّ – من الفعل المبنيّ للمعلوم، ويؤخذ من الفعل اللّازم والفعل المتعدّي، ويشترط في ماضيه الثّلاثيّ أن يكون تامّ التّصرف، لأنّ الجامد لا يكون له (مصدر) ولا (اسم فاعل) ولا (المشتقّات) الأخرى.

إضافة إلى هذا، فالمتصفّح للكتاب يلاحظ أنّ المؤلّفين لم يبذلوا مجهودا في اختيار النّصوص المقروءة من جهة، ومن جهة أخرى لم يبذلوا مجهودا في اختيار التّطبيقات. فهما تمرينان فقط، اِقتُرِحا عقب دراسة الظّاهرة اللّغوية، إلا أنّهما غير متدرّجين في الصّعوبة، بدليل أن الأوّل فيه مجهود أكبر يبذله المتعلّم (صوغ اسم الفاعل وبيان طريقة صوغه)[1]، إذا ما قورن بالتّطبيق الثّاني الّذي ارتكز على عمليّة استخراج أسماء الفاعلين من عبارة يقترحها الكتاب[2].

إذن لا يوجد العدد الكافي من التّطبيقات الّتي يتمرّن بها المتعلّم على الظّاهرة اللّغوية العيّنة، ولو بُذل مجهودٌ في اختيار النّصوص القرائية من قِبل المؤلّفين – حتّى ولو كان بالتّصرّف – لكان بالإمكان أن يطالبوا المتعلّم في تطبيق من التّطبيقات وليكن آخرها بالعودة إلى النصّ واستغلال طاقاته من حيث الظّاهرة

[1]– مدونتنا، ص 190.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

اللّغوية المدروسة، حتّى تتحقّق بهذا الاستغلال المقاربة النّصية المنصوص عليها في الإصلاح؛ وعليه في المنهاج.

هذا، ويكشف الفحص الّذي أجريناه على محتوى (البناء اللّغوي) المقرّر في منهاج هذه السّنة من التّعليم المتوسط بُعْدَ المؤلّفين عن توجيهات المنهاج، فلقد كنّا ننتظر منهم عندما استعملوا المصطلح (بتصرّف) الوارد في ذكر المصدر (عن كتاب العربيّة والرّقي)[1] والّذي أخذوا منه مقتطفا بعنوان (في الواحة) كنّا ننتظر أن يُكيّفوا هذا النّص والظّاهرة اللّغوية المعنية بالدّراسة، فيجعلوه غنيّا بالشّواهد الّتي تَمُتُّ بالصّلة لموضوع (نسخ الجملة الاسميّة بـ (إنَّ) وأخواتها)، لأنّ النّص كلّه اشتمل على ناسخين لا أكثر وهما: (لكنَّ) في جملة (ولكنّي أبَيْتُ أن ألُوذَ بالفرار)، و(أنَّ) في جملة (خُيِّلَ إلَيَّ أنَّ الثّعبان يَتْبَعُني)[2].

هذا من جهة. ومن جهة أخرى، نرى المؤلّفين يُغَطّون عجز النّص وافتقاره إلى (إنَّ) وأخواتها بإنتاج تراكيب أخرى مستوحاة من معنى النّص، ومكيّفة بطريقة تسرُد أنواع الخبر، وقد وقع منهم هذا العمل في عنصر (البناء اللّغوي) مع أنّهم أغفلوا أمورا بهذه المحاولة:

أ. لم يذكروا شكلا آخر من أشكال خبر النّاسخ (إنَّ) لمَّا يكون شبهَ جملة من ظرف، فقد اكتفوا بذكر الخبر المفرد، مع أنّه مصطلح غير مفهوم، فهل يفهمه

[1]– مدونتنا: ص 232.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

المتعلّم على أنّه يدلّ على الواحد إذا ما قورِن بالعدد اثنين ؟ أو هل له مدلول آخر؟ والخبر شبه الجملة من (الجارّ والمجرور) والخبر الجملة (الاسميّة أو الفعليّة)[1].

ب. لِمَ لم يستعمل واضعو الكتاب مصطلح (التّمني) عندما قالوا في الأداة (ليت) أنّها "تفيد وقوع شيء محبوب نادر الوقوع أو مستحيل الوقوع"[2].

وكذا مصطلح (التّرجي) عندما بيَّنوا المعنى الّذي تُفيده الأداة (لعلّ) على أنّها: "تفيد انتظار وقوع شيء محبوب، يمكن وقوعه"[3].

ج. لتقريب العلاقة بين الأداتين (أنَّ) و(كأنَّ)، كان من الواجب على المؤلّفين ألّا يكتفوا عند حديثهم عن (كأنَّ) بالفائدة الّتي تنحصر فيها على أنّها تشبيه اسمها بخبرها. فلِمَ لم يستعملوا مصطلح التّشبيه المؤكَّد ؟ فالتّوكيد مفهوم من الأداة (أنَّ) الّتي قدّمناها للمتعلّم مفصولةً عن (الكاف) في بداية الأمر، والتّشبيه يفهم من حرف الجرّ (الكاف) الدّاخل على أداة التّوكيد (أنّ).

د. بما أنّ الكتاب يعرض على المتعلّم النّاسخين (أنّ) و(إنّ) مرّة بفتح الهمزة ومرّة بكسرها، كان يجدر بواضعيه أن ينبّهوا المتعلّم إلى أنّ الانتقال من فتح الهمزة إلى كسرها ليس لمعنى جديد تفيده الأداة، فالمعنى واحد فيهما، وهو (التّوكيد)، وإنّما تكون إشارة منهم خفيفة إلى أنّ هذه الأداة لها مواضع يجب أن تُفتح فيها همزتها،

---

[1]– المرجع السابق، ص 233–234.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة 234.

[3]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وأنّ لها مواضع أخرى يجب أن تكسر، وأنّ لها مواضع أخرى يجوز فيها الفتح والكسر، كلّ ذلك من غير الإثقال على ذهن المتعلّم.

هـ. لم تشر القاعدة على الإطلاق إلى ظاهرة اتّصال النّواسخ (إنّ وأخواتها)[1] بالحرف (ما)، لأنّ دخول هذا الحرف يلغي نسخ هذه الأدوات كالجملة الاسميّة، وذكرنا هذا الأمر لأنّ ورود مثل هذه الظاهرة في لغة الخطاب شائع وكثير.

إضافة إلى هذا كلّه، لم يعرض المؤلّفون التّمارين بالقدر الكافي، من جهة، ومن جهة أخرى، لا نجد فيها تنوّعا من حيث آليات عرضها، فضلا عن كونها – التّمارين – قليلة العدد، إذ اكتفى المؤلّفون بعرض ثلاثة تمارين[2]، غير متدرّجة في الصّعوبة، بدليل أنّ التّطبيق الثّالث سهل التّناول مقارنة بالأوّل والثّاني، فكان بالإمكان أن يكون في المرتبة الأولى لانحصار الطّلب فيه على إدخال الحرف (إنّ) على جملة اسمية واحدة، وضبطها بالشّكل. ثمّ حبّذا لو قدّمت نماذج للإعراب قبل ذكر التّطبيق الثّاني، لأنّه ذكر بعد العنصر (تذكر)[3].

المنهجيّة نفسها تبنّاها واضعو الكتاب عند عرضهم للظّاهرة (المفرد والمثنّى والجمع)، إذ استعانوا بنصّ يحمل عنوان (عندما تفجّر العالم بالألوان)[4]، مأخوذ من مجلّة (العربيّ) يعرض ظاهرة لغوية جمعوا فيها بين الجانب الصّرفي لها والجانب النّحويّ، وهو نصّ أدبيّ في غاية الصّعوبة، يفوق مدارك المتعلّم وهو في هذا المستوى

---

[1]– دخول (ما) الكافة والمكفوفة على (إنّ) وأخواتها، يلغي نسخها للجملة الاسمية، باستثناء الأداة (ليت) التي يجوز فيها الإعمال أو الإهمال، وإعمالها أولى.

[2]– مدونتنا، ص 235.

[3]– المرجع نفسه، ص 234.

[4]– المرجع نفسه، ص 243.

الدّراسيّ، ولا يمكن لنا أن نخوض في هذه المسألة المتعلّقة باختيار النّص الأدبيّ، لسبب بسيط هو أنّها – أي المسألة – تخرج عن دائرة بحثنا هذا.

اتسم النّص الأدبي بثراه من حيث الكلمات المفردة، وجمع التّكسير، ولا وجود البتّة للمثنّى والجمع السّالم بنوعيه؛ المذكّر والمؤنّث، وقد تجاوز المؤلّفون العجز الملاحظ في النّص للمثنّى والجمع بنوعيه إلى نهج مسلكين اثنين هما:

1) اعتماد ثلاث كلمات في النّص، مجموعة جمع تكسير وهي:
"الألوان، والأشكال، والأصوات"[1].
وعملوا على الانتقال بهذه الكلمات من حال جمعها إلى إفرادها، ثم إلى تثنيتها.

2) اعتماد كلمتين خارج النّص الأدبيّ، لبيان المثنّى، وصيغة الجمع السّالم بنوعيه، هما: "معلّم، ومعلّمة"[2].
مع ملاحظة أنّ المؤلّفين بيّنوا للمتعلّم التّغير الحاصل للكلمة في حالة تثنيتها وجمعها جمعا سالما.

وعند قراءة ما ورد في عنصر (البناء اللّغوي)، نلاحظ تركيبا في شكل استفهام غريب المؤدّى، حين طرح المؤلّفون السّؤال قائلين:
"فما هو العدد الّذي دلّت عليه هذه الأسماء (الألوان، الأشكال، الأصوات) ؟"[3].
• فما المقصود بلفظ العدد ؟

---

[1]– مدونتنا، ص 244.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

مع أنّ الإجابة الّتي تعقب هذا السّؤال هي: "وجدتها دلّت على أشياء متعدّدة"[1].

فما العلاقة الّتي تربط كلمة (العدد) بالإجابة المقترحة (أشياء متعدّدة) ؟

إنّنا لمسنا بمجرد انتقالنا إلى عنصر (تذكّر) النّقص الفادح[2] في الأحكام الجزئيّة المستهدفة، إذا ما قورنت بما ورد من الكمّ الهائل للمعرفة الواردة في الشّروحات في عنصر (البناء اللّغوي)، فضلا عن إهمال القاعدة لتفسير مصطلحيّ (السّلامة) و(التّكسير). كما أغفل المؤلّفون الإشارة إلى وظيفة (الألف) في المثنّى و(الواو) في جمع المذكر السّالم، على أنّهما علامتان إعرابيّتان في حالة ورود الاسم في محلّ الرّفع، ثم استبدلوهما بالياء في حالة النّصب أو الجرّ، من جهة. ومن جهة ثانية، لِمَ لمْ يُشر المؤلّفون إلى إعراب جمع المؤنّث السّالم ؟

• فهل ذكر العلامات يساعد المتعلّم على فهم وظائفها ؟

إضافة إلى هذا كلّه، طُلب من المتعلّم في التّطبيق الأوّل[3]، استخراج ثلاثة أسماء مفردة من النّص، وجمع تكسير، وجمع مذكّر سالم. وبعودتنا إلى النّص وجدناه زاخرا بالأسماء المفردة، وأنّ هامش المناورة لدى المتعلّم، فيما يتعلّق بجمع التّكسير (دروس، فصول، أشجار) كبير، إلّا أنّنا لم نعثر على الإطلاق على جمع المذكّر السّالم[4].

---

[1]– المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2]– لم تذكر القاعدة الزيادات التي تلحق بالمثنى أو بالجمع السالم بنوعيه عند صياغتها.

[3]– مدونتنا، ص 245.

[4]– المرجع نفسه، ص 243.

وبالنّظر إلى درجة المجهود المبذول من طرف المتعلّم لإنجاز التّمارين الأربعة، نجد أنفسنا – مدفوعين بمبدأ التّدرج في الصّعوبة – إلى إعادة ترتيب هذه التّمارين على النّحو الآتي:

التّطبيق الأوّل، يليه التّطبيق الرّابع، ثمّ التّطبيق الثّالث، وأخيرا التّطبيق الثّاني لأنّه جَمَعَ مطالب تستدعي من المتعلّم بذل مجهود مضعّف (عمليّة تثنية الأسماء وجمعها وإدخالها في جمل)[1].

وفي السّياق نفسه، استقرأنا مضمون (البناء اللّغوي) الّذي اقترحه المؤلّفون في عرضهم لموضوع (الصّفة والموصوف)، إذ اعتمدوا على النّص المعنون بـ(استهلاك السّكر باعتدال)[2] المقتبس من (الشّبكة العنكبوتية – الأنترنت –)، وقارئ النّص يجده زاخرا بشواهد كثيرة للصّفة حينما تكون مفردة مثل "السّعرات الحرارية، المواد السّكرية، نظام غذائي"[3] إلى غيرها من الصّفات المفردة، فضلا عن وجود صفة واحدة، جاءت جملة فعلية، فِعلها مضارع، في عبارة:

ـ "بالإضافة إلى نظام غذائي صحي يعتمد على..."[4]

فالجملة الفعلية المضارعية (يعتمد ...) المشار إليها بخط في السّياق في محلّ جرّ (صفة) للموصوف (نظام).

---

[1]– مدونتنا، ص 245.

[2]– المرجع نفسه، ص 267.

[3]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ونلاحظ على الشّروحات المعروضة في عنصر (البناء اللّغوي) أنّها غير كافية، وأنّها لم تَستغلّ ما ورد في النّص من شواهد متعلّقة بظاهرة الصّفة والموصوف:

ـ لم يستغلّ ما ورد من شواهد في النّص؛ بدليل إهمالها – أي الشروحات – مثالا للصفة في شكل جملة فعلية وردت في النّص وهي جملة (يعتمد ...) وموصوفها الاسم المجرور بـ(إلى) (نظام)[1].

ـ فقر النّص من حيث الصّفة حينما ترد جملة فعليّة، وخلوّه من الصفة حينما ترد جملة اسمية دفع المؤلّفين إلى إدراج تركيبين مبتورين غريبين عن النّص وهما:

– "قرأت كتابا يفيد".

– "جلست في حديقة أشجارها عالية".[2]

وقد كشفت لنا الدّراسة التّحليلية الّتي أجريناها على هذا الموضوع بعض السّلبيات في عرضه، منها:

أ. يذكر واضعو الكتاب أنّ دور الصّفة ينحصر في أمرين هما: توضيح الموصوف ومطابقته في أمور، إلّا أنّ الصّفة في حقيقة الأمر هي: اسم تابع ومشتقّ يحمل إضافة بوجوده فهو يكمّل متبوعه (موصوفه) بمعنى جديد يناسب السّياق.

ب.لا تنحصر فائدة (الصّفة) في إيضاح متبوعها، بل تتعدّاه إلى تخصيصه أحيانا في قولنا (عاش فتى ظريفا)؛ الصّفة (ظريفا) خصّصت المتبوع (فتى). وقد تأتي

---

[1]– المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2]– المرجع نفسه، ص 269.

الصّفة للمدح أو الذّم كأن نقول حال المدح: (كان أب الأسرة إنسانا عطوفا)، فصفة (عطوفا) مدحنا بها هذا المتبوع المتمثّل في (الأب).

غير أن من فوائد الصّفة أنّها تُتمّم الفائدة الأساسية مع الخبر، لأنّ الفائدة لا تتمّ بالخبر نفسه، إلاّ بوجود النعت كقوله تعالى: ﴿بل أنتم قوم تجهلون﴾. الفائدة ههنا لا تكتمل بالخبر (قوم) إلّا بوجود النّعت المرافق له والمتمثّل في الجملة المضارعية (تجهلون)[1].

ج. نرى أنّ المصطلح (وجه المطابقة) الموظّف في أسلوب الاستفهام:

– "ما أوجه المطابقة بين الكلمتين ؟"[2]

صعب المنال بالنّسبة إلى المتعلّم لأنّه لم يحتكّ وربما لم يسمع بلفظ (مطابقة) من قبل.

د. سياق حديث الكتاب عن كلمة (العالم) الّتي تسمّى (موصوفا) وكلمة (الغربيّ) الّتي هي (صفة)[3] نراه صعبا ويصدم المتعلّم بطريقة مباشرة.

إذ كان حريًّا أن يمهّد للمتعلّم، مثلا، بهذا السّؤال: فيم تبعت الصّفة الموصوف ؟

نلاحظ كلمة (الغربيّ) الّتي جاءت صفة، تتبع الموصوف (العالم) في الجنس والعدد والنّوع.

---

[1]– الأنطاكي محمد: المحيط في أصوات العربية ونحوها وصرفها، دار الشرق العربي، بيروت، لبنان، ط 4، ج 2، ص 234 وما بعدها.

[2]– مدونتنا، ص 268.

[3]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

هـ. نتساءل عن غياب استعمال مصطلح (النّعت) من قبل واضعي الكتاب، فلِمَ الامتناع عن التّداول في استعمال مصطلحيّ (النّعت) و(الصّفة) في فضاء (البناء اللّغوي) و(تذكّر) ؟

و. يبدو لنا أنّ مصطلح (الصّفة المفردة)[1] غير واضح في ذهن المتعلّم، فقد جاء في تسمية الأوصاف المفردة، على كلّ الكلمات الموضوع تحتها خط ما يأتي:

"هذا الرّجل الصّادق محترم".

"هذان الرّجلان الصّادقان محترمان".

"هؤلاء الرجال الصّادقون محترمون".

مع أن الصّفة في الجملة الثّانية (الصّادقان) تدلّ عل مثنّى، إذ ليست (صفة) مفردة من حيث العدد في حال فهم المتعلّم مدلول العدديّة في مصطلح (الصّفة المفردة). وكذا بالنّسبة للصّفة في الجملة الثّالثة (الصّادقون)، فهي من حيث مدلولها تدلّ على الجمع، إذن ليست صفة مفردة في ذهن المتعلّم.

وعليه، لو أن واضعي الكتاب فسّروا مدلول الإفراد في الصّفة، ما وقع مثل هذا الأشكال لدى المتعلّم.

ز. قال واضعو الكتاب:

"الصّفة تتبع موصوفها في الإعراب، وتطابقه في التّذكير والتّأنيث، وفي التّعريف والتّنكير، وفي الإفراد والتّثنية والجمع"[2].

---

[1]- المرجع السابق، ص 268، 269.

[2]- انظر مدونتنا، ص 269.

من غير أن يشيروا إلى مدلول كل ميدان تتمّ فيه المطابقة بين (الصّفة وموصوفها) أي بعبارة أخرى يمكن القول:

"إنّ الصّفة تتبع موصوفها في الرّفع أو النّصب أو الجرّ من حيث الإعراب، وتطابقه في التّذكير أو التّأنيث من حيث النّوع، وتتبعه في التّعريف أو التّنكير من حيث الدّلالة وتطابقه في الإفراد أو التّثنية أو الجمع من حيث العدد"[1].

حـ. لو طلب من المتعلّم أن يبيِّن دور كلمة (صحيّ) في النّسق التّعبيريّ التالي:
"بالإضافة إلى نظام غذائيّ صحيّ يعتمد على ... "[2]
فماذا عساه أن يقول ؟
مع أنّها تدلّ على الوصف، فهي تصف كلمة قبلها (نظام) مثلما فعلت كلمة (غذائيّ) الّتي تصف هذا (النّظام)، وكذا بالنّسبة للجملة المضارعيّة (يعتمد) الّتي تدلّ على الوصف للكلمة نفسها (نظام) إذ المتعلّم أمام ثلاثة أوصاف (غذائيّ، صحيّ، يعتمد) لموصوف واحد (نظام) أي:

"بالإضافة لنظام غذائي صحي يعتمد ..."[3].
صفة 1 صفة 2 صفة 3

ومن هنا، فالنّتيجة المتوصّل إليها أنّ واضعي الكتاب لم ينبّهوا المتعلّم إلى أنّ الصّفة قد تتعدّد في جملة واحدة لموصوف واحد.

[1]– الرّاجحي محمد عبده: التطبيق النحوي، دار النهضة العربية، لبنان، ط 1، 2004، ص 429، 430.
[2]– مدونتنا، ص 267.
[3]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

إضافة إلى هذا كلّه، فقد لوحظ تنوّع في اقتراح التّمارين المتعلّقة بموضوع (الصّفة والموصوف)، إلاّ أنّ ترتيبها المقترح يقضي على مبدأ التّدرّج في الصّعوبة، فملء الفراغ بصفة مناسبة مثلما ورد في التّطبيق الثّالث[1] أقلّ جهدا من باقي التّمارين، ولذا لا بدّ من إدراجه في المرتبة الأولى وجعل التّطبيق الأوّل في المرتبة الرّابعة والأخيرة.

إنّ ما يمكن استخلاصه من تحليلنا لمضامين (البناء اللّغويّ) الواردة في الكتاب التّعليمي يتمثّل في ما يلي:

• لم يُراعَ في تصنيف مواضيع القواعد النّحوية والصّرفية وترتيبها في المنهاج، منطق اللّغة الّذي يقتضي الانطلاق من الكلّ إلى الجزء (الجملة، أنواعها، عناصرها) والتّداول بين النّحو والصّرف باعتبارهما عنصرين متلازمين ومتكاملين، كما لم يُراعَ في تصنيف هذه القواعد مقتضيات الوضعيات التّواصلية تطبيقا لمبدأ نحو النّص وليس نحو الأبواب والأحكام المسبقة بحيث يصبح أداة لإنشاء الخطاب إذ يسمح بفهم النّص وإدراك تماسكه وتسلسل أفكاره والتّعبير والاتّصال بواسطته. ولكن كيف يتمّ تجسيد هذا المفهوم في ظلّ غياب تصنيف لمواضيع النّحو وفق ما يقتضيه هذا الخطاب الشّفويّ أو الكتابيّ والوضعيّة التّواصليّة الّتي يجري فيها ؟ فالمقاربة النّصية الّتي تتحدث عنها المناهج تكاد تكون محصورة من النّاحية التّطبيقية في البحث في النّص المقروء عن الأمثلة الملائمة لدرس القواعد حتّى ولو اقتضى الأمر إدخال بعض التّعديلات على

[1]– المرجع السابق، ص 269.

هذا النّص كما هو مقترح في المنهاج والوثيقة المرافقة له، بمعنى آخر إخضاع النّص لمقتضيات القواعد.

• وردت المواضيع المقترحة في (البناء اللّغوي) مطابقة لما نصّ عليه المنهاج، غير أنّنا تساءلنا مرارا ونحن نحلّل المحتوى، لِمَ عزف واضعو الكتاب عن ذكر عنوان للظّاهرة اللّغوية المستهدفة بالدّراسة ؟

• يفترض أن يكون النّص القرائي سندا لدرس القواعد الموالي، كما هو منصوص عليه في المنهاج والوثيقة المرافقة في إطار تطبيق المقاربة النّصية، إلّا أنّنا وجدنا عند تناولنا لنشاط القواعد أنّ هذا التّصور لم يتجسّد.

• لم ندرك لِمَ لم يمهّد لدرس القواعد الصّرفية بالأعمال التّحضيرية الّتي يفترض أن تكون ذات علاقة بالنّص باعتبار القواعد ظواهر لغوية تُكتشف ويتمّ التّعرف عليها في سياق النّص، فمثلا (الميزان الصّرفي وأزمنة الأفعال) مرتبطان بالمعنى كلّ الارتباط.

• لماذا تمّ إدراج دروس الصّرف في بداية تطبيق المنهاج ؟ علما بأنّ منطق اللّغة يقتضي البدء بالجملة وعناصرها والتّداول بين النّحو والصّرف، وربّما يعود السّبب في ذلك إلى احترام مؤلفي الكتاب أبواب النّحو بحسب ورودها في المنهاج.

• يلاحظ الغياب الكلّي للتّسلسل المنطقيّ في عرض الموضوعات الصّرفية من جهة، وكذا داخل الموضوعات النّحوية من جهة ثانية، وعليه لا بّد من إعادة النّظر في ترتيب كلّ هذه المواضيع.

• لوحظ اعتماد المؤلّفين طرح الأسئلة الطّويلة والمتعدّدة المطالب، الأمر الّذي يشوّش على المتعلّم ذهنه، فيتيه في إنجاز بعض هذه المطالب وإغفال بعضها.

• رأينا المؤلّفين يلجؤون في كلّ مرّة إلى تطعيم الظّاهرة اللّغوية الهدف ودعمها بشواهد خارج النّص المقرّر بغرض تنوير المتعلّم ووضع يده على كلّ الجوانب المتعلّقة بهذه الظّاهرة.

وعليه، تبدو لنا المقاربة النّصية في هذه الوضعية وكأنّها عاجزة عن الإلمام بجوانب الظّاهرة اللّغوية. والحقيقة غير ذلك لأنّ النّصوص القرائية جاهزة، فحبّذا لو كانت للمؤلّفين حتّى يتمكّنوا من تكييف نصّ الموضوع مع الظّاهرة اللّغوية المستهدفة، على الأقلّ بنسبة كبيرة من جوانبها المعرفيّة المتنوّعة، أو أن يأخذ المؤلّفون النّص القرائيّ الجاهز ويستنفذوا كلّ طاقته بإمكاناته اللّغوية، وهذا يتنافى والمقرّرات الّتي تضعها الوصاية، لأنّنا لم نصل بعد بمنظومتنا التّربوية إلى التّأليف الحرّ، أي إلى الكتاب المدرسيّ الخاصّ بكل مادّة.

وخلاصة لما سبق، نقول إنّ تدريس قواعد اللّغة – النّحوية والصّرفية – في هذا المستوى ينبغي أن ينحصر في غرضين أساسيين هما:

1• إكساب المتعلّم أحسن استعمال للّغة لكي يتوصّل إلى توظيف التّراكيب اللّغوية توظيفا سليما أثناء التّبليغ والتّعبير عن أغراضه.

2• جعل المتعلّم قادرا على فهم بنية ونشاط أداة التّبليغ هذه، والّتي تشكّل أساس العلاقات بين أبناء المجتمع الواحد.

المبحث الثاني:

وصف كتاب السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط وتحليل البناء اللّغوي فيه

التّعريف بالكتاب التّعليميّ:

هو الكتاب المدرسيّ المعتمد من قبل وزارة التّربية الوطنيّة في اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، ويحمل عنوان (اللّغة العربيّة).

- ✓ الإشراف وتصميم الطّريقة: (ابن تريدي بدر الدين).
- ✓ تأليف: (ابن تريدي بدر الدين) و(أيت عبد السّلام رشيدة).
- ✓ مراجعة وتنقيح: (العلوي ساعد).

تحليل الجانب المادي للكتاب:

يمثّل الجانب المادّي للكتاب عاملا هامّا، إذ يساعد المتعلّم على الاستعمال الأمثل لمحتويات الكتاب، فكلّما زادت جودة الجانب المادّي للكتاب المدرسيّ، ساعد المتعلّم على الاستعمال الفعّال.

وتتمثّل مواصفات عيّنتنا فيما يلي:

1. المقاس:

يقع الكتاب التّعليميّ في مائتين وسبع وثمانين (287) صفحة من الحجم الكبير، ويحدّد مقاسه بـ 27,8 سم×20 سم، كما يحدّد سمكه بـ 1,5 سم. وهي مقاسات مناسبة لمتعلّمي هذا المستوى، فهي تسمح لهم باستعمال الكتاب بكلّ سهولة ومرونة.

2. الغلاف:

جعل غلاف الكتاب من الورق المقوّى، لكنّه غير سميك ما يعرّضه للتّلف. جزء منه ورد باللّون الأخضر المائل إلى الزُّرقة، ويقدّر هذا الجزء بـ 23,5 سم، حاملا على جانبه الأيمن رسما يمثّل أشكالا هندسيّة (6 سم عرضا) على خلفيّة تتأرجح بين السّواد والزُّرقة. أمّا باقي المساحة، فقد جاءت باللّون الأخضر المائل إلى الزّرقة، وهي منقّطة بالأسود والأبيض، وفي الجزء السّفلي منها نرى أشكالا تشبه الأوراق النّباتية ذات اللّون الأسود المنقّط بالأخضر.

وجزؤه الثّاني ورد باللّون الأحمر، عرضه: 2,5 سم بشكل شريط من غير رسومات.

ولقد تضمّنت واجهة الكتاب ما يأتي:

• كتب في أعلى الغلاف العبارة: (الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة) باللّون الأبيض.

• ونجد على يمين الغلاف شريطا طوله (7,5 سم) وعرضه (1 سم) ذا لون أصفر، مكتوبا عليه: (السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط) باللّون الأبيض.

• يقابله شريط ذو لون أحمر، طوله (4 سم) وعرضه (2 سم)، نقرأ عليه كلمة (استكشاف) مكتوبة بخطّ عريض وباللّون الأبيض.

• عنوان الكتاب: (اللّغة العربيّة) مكتوب باللّون الأصفر، وبخطّ عريض يتوسّط أعلى الغلاف.

والدّفة الثّانية للغلاف ملوّنة باللّون الأحمر المدرّج بالبرتقاليّ، نقرأ أعلاه عنوان الكتاب: (اللّغة العربيّة) باللّون الأصفر.

• تحتها ترد كلمة (استكشاف) بخطّ أبيض عريض، بعدها ترد عبارة: (سلسلة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط) باللّون الأصفر.

• أسفلهما نقرأ مرّة أخرى كلمة (استكشاف) متبوعة بشرح الطّريقة المعتمدة في تقديم المادّة اللّغوية في مرحلة التّعليم المتوسّط. وقد عرض هذا الشّرح في شكل نقاط يبلغ عددها ستّا.

كما نقرأ في أسفل الغلاف:

• على اليمين: ثمن البيع.

• وعلى اليسار عبارة: (مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطنيّ للبحث في التّربية / وزارة التّربية الوطنيّة / بقرار رقم 770/م.ع/ 2004 بتاريخ 2004/07/31).

• وتحتهما نقرأ اسم النّاشر: (الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة). هذا ونشير إلى أنّ اللّون الأبيض هو المعتمد في الكتابة.

3. التّجليد:

إنّ رداءة الصّمغ المستعمل في مسك أوراق الكتاب وغلافه، يؤثّر سلبا على جودة التّجليد الّذي وجدناه ضعيفا، فلا تكاد تمرّ مدّة زمنيّة معيّنة حتّى ينفصل الغلاف عن الأوراق الّتي تبدأ بدورها في الانفصال عن بعضها البعض، ممّا يؤدّي إلى تلف الكتاب وتمزّقه.

4. الحجم:

يحوي الكتاب التّعليميّ اثنين وثمانين (82) نصّا أدبيّا – نثرا وشعرا – بالإضافة إلى الأنشطة الأخرى من تقنيّات التّعبير، وقواعد اللّغة والإملاء.

تحليل الجانب التّقني للكتاب:

للجانب التّقني للكتاب المدرسيّ أهمّية كبرى في تحقيق مقروئية حسنة، وإقبال المتعلّمين عليه بصورة أكبر، ومن أهمّ هذه العناصر ما يلي:

1. تركيب الصفحات:

حتّى يكون مظهر الكتاب لائقا، لا بدّ من أن يكون تركيب صفحاته تركيبا جيّدا، ممّا يجعل المتعلّم ينجذب إليه. ولتحقيق هذا الغرض يجب:

- أن تكون العناوين الرّئيسة مكتوبة بخطّ واضح جذّاب، لافت للانتباه.
- أن تتمتّع الصّفحات بتهوية كافية تسمح بتمييز العناوين من الفقرات.
- استعمال ألوان مختلفة لتمييز الأنشطة المتنوّعة والمدرجة في الكتاب.

ذلك لأنّ مثل هذا التّنظيم يساعد على التّحصيل. ولقد تمّ عرض نشاط قواعد اللّغة – النّحويّة والصّرفيّة – بطريقة منظّمة، استخدمت فيها كتابة العناوين بخطّ بارز وباللّون الأحمر اللّافت للانتباه. كما جاءت أحكام الظّاهرة اللّغوية المدروسة مميّزة، إذ أدرجت تحت عنوان (أحفظ) كتب باللّون الأبيض وبخطّ بارز، تحته ذكرت القاعدة النّحويّة أو الصّرفية في شكل عناصر جزئيّة من التّعريف والأنواع والحكم الإعرابيّ ... وقد التزم بهذا الشكل في الكتاب كلّه.

2. المقروئيّة الطّباعيّة:

ورد عرض المحتوى النّحويّ والصّرفيّ في سطور مكتظّة، تفتقر إلى التّهوية اللّازمة في معظمها، وبخطّ صغير ذي لونين متداخلين: الأسود والأسود الدّاكن، وهذا ما يؤثّر سلبا على المتعلّم، ذلك لأنّ تداخل اللّونين لا يسهّل القراءة في بعض الدّروس، وصغر حجم الخطّ لا يناسب سن المتعلّم؛ ولنأخذ مثالا على ذلك، ما ورد في الصّفحات: 42، 68، 69، 83، 95، 210... من الكتاب.

ولعلّ سبب هذا المشكل يكمن في كثرة النّصوص الّتي أدرجت في الكتاب، فعددها الإجماليّ اثنان وثمانون (82) نصّا، وقد لمسنا من خلالها أمرين:

• كتابتها بخطّ مضغوط وصغير.

• التّداخل فيما بين النّصوص، فكثيرا ما وجدنا أثناء تصفّحنا للكتاب، نصوصا أدرجت مباشرة بعد تمارين أو أسئلة فهم النّص، ويمكن أن نذكر لهذا التّداخل على سبيل المثال، ما ورد في الصّفحات الآتية: 16، 19، 33، 70، 71، 74، 92، 107، 131، 138، 139 ...

وممّا يلاحظ أيضا، عدم التزام خطّ واحد في التّمارين. ففي بعضها لا نكاد نميّز المضمون من المطلب، إذ كُتبا كلاهما ببنط ولون واحد، ومثال ذلك ما ورد في الصّفحة الواحدة والثّلاثين (31)؛ بينما نجد في مواضع أخرى المطلب مكتوبا بخطّ مضغوط يميّزه عن مضمون التّمرين، مثلما ورد في الصّفحة التّاسعة والأربعين (49).

أضف إلى ذلك غياب التّهوية في بعض التّمارين كما هو الحال في الصّفحتين (119) و(135).

3. نصوص التّقديم:

نجد في كلّ كتاب مدرسيّ نصوص تقديم، تكمن أهمّيتها في تعريف مضمون الكتاب والمنهجيّة المعتمدة في عرض المضامين، وكذا تحديد جمهور المتعلّمين المستهدف.

يذكر مقدم الكتاب أنّه بني وفق المنظور البنائي، فهو يدعو المتعلّم إلى الملاحظة والممارسة، وحلّ المشكلات؛ بعبارة أخرى، يدعو المتعلّم إلى بناء معارفه بنفسه، وذلك من خلال النّشاطات المختلفة الّتي يقترحها الكتاب المعدّ على أساس الكفاءات الّتي يراد تنميتها، وعلى مبدأ التّواصل بشقّيه: الشّفويّ والكتابيّ[1].

كما أشار مقدّم الكتاب إلى أنّه يشتمل على أربع وعشرين (24) وحدة تعليميّة، موزّعة على الفصول الدّراسيّة الثّلاثة آخذة في الحسبان تقسيم السّنة الدّراسيّة، وإنّ نشاطات الإدماج والتّقييم التّكويني ترد بعد كلّ ثلاث وحدات. كما نجد في آخر كلّ فصل مجموعة من التّمارين للتّقييم التّحصيليّ، زيادة على عدد من المشاريع الّتي تدفع المتعلّمين إلى التّبادل والتّعاون، وإنجاز أعمال ذات دلالة.

وفي نقطة أخرى، يشير الكتاب إلى اعتماد المقاربة النّصية كوسيلة للتّدريس، بهدف تسخير قواعد اللّغة لخدمة المعنى، والتّحكم في التّعبير بنوعيه: الشّفويّ والكتابيّ. فعمليّة التّعليم تنطلق من نصّ محوريّ تدور حوله كلّ النّشاطات من قواعد وإملاء وتعبير شفويّ وتعبير كتابيّ.

[1]– مقدمة كتاب "اللغة العربية" للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 5.

وفي الصّفحتين المواليتين، عمد المؤلّفان إلى شرح الغاية المستهدفة من كلّ نشاط عامّة، والهدف من كلّ مرحلة من مراحل سير الدّرس:

ـ فالتّمهيد في القراءة ودراسة النّص، يساعد على الدّخول في جوّ النّص؛ وشرح المفردات الصّعبة على الهامش، يساعد على فهم معنى المفردات، وبالتّالي إدراك معنى النّص.

ـ ونصّ القراءة ودراسة النّص، يسمح بفقه اللّغة ومعرفة أسرارها، فضلا عن التّحصيل المعرفيّ المتنوّع[1].

ـ ملكة اللّغة، ويشمل الأنشطة التّالية:

• ما وراء النّص، وهو نشاط يدفع المتعلّم إلى التّساؤل عن نية الكاتب أو الهدف الّذي دفعه إلى الكتابة.

• لغة ومفردات، وهو نشاط يرمي إلى التّعمق في دراسة اللّغة.

• إملاء، وهو نشاط يهدف إلى التّغلب على جميع العقبات في الرّسم للّغة العربيّة.

• ملفّ المطالعة الموجّهة، يساعد على تنمية استقلاليّة المتعلّم، وتحضير حصص التّعبير الشفوي[2].

• نشاط التّعبير الكتابيّ، وهو نشاط يعتمد على الممارسة الفعليّة، وينطلق من التّحليل إلى التّركيب.

يلي الصّفحة السّابعة عرض لمحتويات الكتاب بطريقة وافية، إذ صُنّفت المواضيع بحسب الأنشطة الّتي تنتمي إليها.

---

[1]– المرجع السابق، ص، 7.

[2]– مقدمة كتاب "اللغة العربية" للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 6.

وقد ورد العرض في صفحات ثلاث[1].

4. وسائل الإيضاح:

في التّعبير الكتابيّ، تساعد على الاستيعاب الجيّد وعلى الاقتباس والاقتداء[2].

في القراءة ودراسة النّص والمطالعة الموجّهة، تساعد على فهم النّصوص.

وتعتبر وسائل الإيضاح جزءا لا يتجزّأ من العمليّة التّعليمية، فهي تستخدم كوسائل مساعدة على تسهيل الفهم، وتحقيق الاستيعاب، وترسيخ الأفكار... بعبارة أخرى، تحقّق مقروئيّة الكتاب. ولا تتحقّق هذه المرامي، إلّا إذا كان اختيار هذه الوسائل قائما على الأخذ بعين الاعتبار لسنّ المتعلّم، ومستواه الدّراسي، والمعرفة المقصود دراستها، والسّياق الّذي يتطلّبه الموقف التّعليميّ.

ولقد أولى مؤلّفا الكتاب هذا الجانب عناية كبيرة، فجاء الكتاب حافلا بالصّور والرّسومات المعبّرة الّتي تساهم في إيصال المعرفة إلى أذهان المتعلّمين.

المحتوى:

يشتمل الكتاب التّعليميّ على كلّ أنشطة اللّغة العربيّة:

- القراءة ودراسة النّص.
- قواعد اللّغة: الإملائية والصّرفيّة والنّحويّة.
- التّطبيقات والتّمارين.
- المطالعة الموجّهة.

---

[1]– المرجع السابق، ص 8–10.

[2]– المرجع نفسه، ص 6.

• التّعبير الكتابي.

• المشاريع.

وهو مذيّل بفهرس موضوعات الإملاء[1]، وفهرس الإعراب، ومعجم بأسماء المؤلّفين الّذين وردت لهم نصوص في الكتاب، ومعجم أهمّ المفاهيم والمصطلحات الواردة في الكتاب. تتوزّع محتوياته على أربع وعشرين (24) وحدة، وخمسة مشاريع، وكلّ وحدة تمتدّ أسبوعا كاملا.

أ. والملاحظ على مضامين الكتاب أنّها جاءت بمستوى نوعيّ يستدعي وجود لدى المتعلّم قاعدة ثريّة، واستعدادا وحضورا دائمين، ليتمكّن من كفاءات منبعها مهارات تتنوّع في الكتاب، ولكنّها للأسف، غالبا ما تتّخذ شكل حلقات غير متّصلة ولا منسجمة، ولا متكاملة، ذلك لأنّ الوحدات والنّصوص وأغلب المواضيع، لم يُراعَ فيها عامل التّدرّج من البسيط إلى المعقّد، ومن القصير إلى الطّويل، ومن القليل إلى الكثير... ومثال ذلك:

• نصّ (القعقاع) صفحة ستّ وعشرون (26) بحجم صفحة ونصف، ذو أفكار كثيفة متنوّعة.

• نصّ (إنتاج الطّعام) صفحة مائة وستّ وعشرون (126) بحجم نصف صفحة فقط، وبأفكار قليلة وبسيطة.

• نصوص المطالعة الموجّهة وردت بثلاثة نصوص في بداية السّنة، وهي:

– عبد الله بن عوف.

[1]– رتبت موضوعات الإملاء بحسب ترتيبها الوارد في الجزءين الأول والثاني من الطبعة الأولى لهذا الكتاب. انظر مدونتنا، ص 283.

– عمر يذيع إسلامه.

– لا للمحاباة.

وترد بنصّين في منتصف السّنة، ثم بنصّ واحد في آخر السّنة، ممّا يؤكّد ضرورة إعادة ترتيبها بشكل تصاعديّ من نصّ إلى اثنين إلى ثلاثة، هذا من جهة.

من جهة أخرى، فإنّ توزيع الوحدات بهذا الشّكل الّذي جاء به الكتاب لا يخدم بتاتا التّدريس بالمحاور، وهي كذلك مكرّرة، مثل (الصّحراء كانت ذات أنهار/أثر الصّحراء)، وكذا موضوع (المخدّرات) متناول بثلاثة نصوص (صفحة 31/30/26).

• مواضيع المطالعة الموجّهة علميّة أكثر، لا تخدم التّعبير الشّفوي، ولا تشجّع المتعلّم على العرض والاسترسال، والمناقشة والحوار.

• إن المضامين تخلو بشكل يكاد يكون تامّا من النّصوص الشّعرية (مقطوعة من خمسة أبيات، صفحة 23، وأخرى من أربعة أبيات، صفحة 64، ومقطوعتان بسبعة أبيات لكلّ واحدة، صفحة 70 و234).

• فيما عدا سورة واحدة[1]، وآيتين[2]، وحديثا[3] واحدا، فإنّ الكتاب يخلو – جملة وتفصيلا – من كلّ أثر للقرآن والسّنّة.

[1]– مدونتنا، ص 57.

[2]– المرجع نفسه، ص 159.

[3]– المرجع نفسه، ص 259.

ب. مضامين قواعد الصّرف والنّحو:

لاحظنا عند استعراضنا ترتيب دروس نشاط القواعد، أنّها تجمع بين مواضيع النّحو والصّرف، وقد وردت على النّحو الآتي في فهرست الكتاب[1]:

- إسناد الفعل المهموز إلى الضّمائر.
- إسناد الفعل المثال إلى الضّمائر.
- إسناد الفعل الأجوف إلى الضّمائر.
- إسناد الفعل الناقص إلى الضّمائر.
- إسناد الفعل المضعّف إلى الضّمائر.
- شكل المضارع والأمر.
- تعدية الفعل إلى مفعولين وإلى ثلاثة مفاعيل.
- نفي الفعل الماضي والفعل المضارع.
- المفعول المطلق.
- المفعول لأجله.
- الحال.
- التّمييز.
- المفعول فيه.
- المفعول معه.
- العدد التّرتيبيّ.
- العدد والمعدود: 1 و2 ومن 3 إلى 10.
- العدد والمعدود: 11 و12 ومن 13 إلى 19.

[1]– المرجع السابق، ص 8–10.

• العدد والمعدود: العقود والأعداد المعطوفة.

• الاسم الجامد والاسم المشتقّ.

• المنقوص والمقصور والممدود وتثنيتها.

• جمع المنقوص والمقصور والممدود.

• عمل اسم الفاعل ومبالغته وعمل اسم المفعول.

• الصّفة المشبّهة باسم الفاعل.

• مصادر الأفعال الثّلاثيّة والرّباعيّة والخماسيّة.

إنّ تأمّلنا الفاحص لهذه المواضيع، يقودنا إلى القول بوجود:

• اثني عشر (12) درسا صرفيّا.

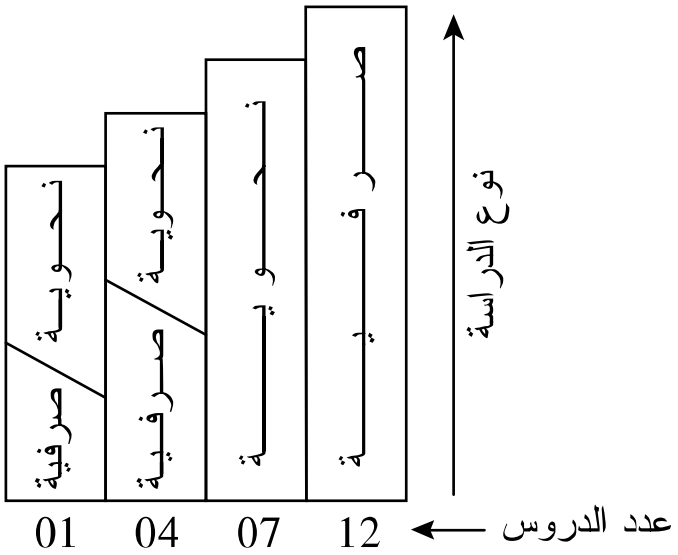
• سبعة (07) دروس نحويّة.

• أربعة (04) دروس عُرضت بجانبيها: الصّرفي والنّحوي.

• موضوع واحد (01) ضمّ ثلاثة مواضيع في وقت واحد (عمل اسم الفاعل ومبالغته وعمل اسم المفعول)، مسّت الدّراسة النّحوية ثلثين منه (عمل اسميّ الفاعل والمفعول)، ومسّت الدّراسة الصّرفية الثّلث الباقي (صياغة المبالغة من اسم الفاعل)[1].

نلاحظ أنّ عدد الموضوعات الصّرفية هو الغالب، تليها الموضوعات النّحوية، فالمشتركة بين النّحو والصّرف، مثلما يعكسه الرّسم البيانيّ الآتي:

[1]– انظر مدونتنا، ص، 266.



ـ الشّكل رقم 08 ـ

عند اطّلاعنا على دروس قواعد اللّغة – صرفا ونحوا – لاحظنا كثافتها من جهة، ومن جهة أخرى هي متناولة بطريقة لا تحقّق الكفاءة ولا تراعي البنائية، فكثير منها طويل ذو صعوبة مثل: إسناد المعتلّ بأنواعه / الصّفة المشبّهة / صيغ المبالغة / العدد والمعدود ...

كما لاحظنا غياب بعض الدّروس من مضامين الكتاب رغم ورودها في المنهاج. فلقد ورد في المنهاج الرّسمي للسّنة الثّانية، ثلاثون (30) موضوعا في القواعد اللّغويّة، أمّا الكتاب المدرسيّ، فيتضمّن أربعة وعشرين (24) موضوعا. وتتمثّل المواضيع النّاقصة في:

- أنواع المبتدأ.
- الجملة الواقعة خبرا للمبتدأ.

• الجملة الواقعة خبرا لفعل ناقص.

• الجملة الواقعة خبرا للمشبّه بالفعل.

• أفعال المقاربة والتّحويل.

• الاسم المجرور بالحروف والإضافة.

والملاحظ، أنّ المقاربة النّصيّة مستحيلة مع بعض النّصوص الّتي لا تحتوي على أمثلة تترجم الصّيغة المستهدفة من الدّراسة.

ج. التطبيقات:

عموما، هي مناسبة وملائمة من حيث الكثافة والتّنوع والتّدرج، وتدعّم التّكوين الذّاتي، غير أنّها تركّز على موضوعات الصّرف والنّحو دون الإملاء.

وممّا وجدناه عند تحليلنا لمضامين قواعد اللّغة – صرفا ونحوا – تكثيف موضوعات الصّرف على حساب النّحو في بداية الكتاب من جهة. ومن جهة ثانية، سمح لنا تحليل هذه المضامين بالوقوف على بعض الملاحظات:

• منها ما وجدناه في الموضوع الأوّل (إسناد الفعل المهموز إلى الضّمائر) الوارد في الصّفحة الثالثة عشرة (13) بالصّيغة (إسناد الفعل المهموز في الماضي والمضارع – في حالة الرّفع والنّصب والجزم – والأمر إلى ضمائر الرّفع المنفصلة)[1].

[1]– مدونتنا، ص 13.

ما نلاحظه هاهنا: طول العنوان لما يحمله من تفصيلات كثيرة، فحبّذا لو عرض بالصّيغة (إسناد الفعل المهموز) أو الاكتفاء بما ورد في فهرس الموضوعات: (إسناد الفعل المهموز إلى الضّمائر)[1] على أن تبيّن تفصيلاته بالتّدريج.

• هذا، ونجد المؤلّفيْن قد عمدا إلى طرح سؤالين بغرض استهداف (الفعل المهموز)، وذلك بالعودة إلى النّص والاستعانة به، وهما:

– "عد إلى نصّ القراءة، واستخرج من الفقرتين الأولى والثّانية سبعة أفعال ثلاثية ثمّ صنّفها".

– "هل عثرت في هذه الأفعال على الأفعال المهموزة ؟ ما هي ؟"[2]

إلّا أنّ الرّجوع إلى الفقرتين، يكشف لنا فقرهما من حيث احتواؤهما على الأفعال المهموزة، الأمر الّذي يدعونا إلى طرح السّؤال:

– ما الفائدة من توجيه المتعلّم إلى نصّ لا يحتوي على الصّيغة المستهدفة من الدّراسة ؟

وما لوحظ في طريقة عرض السّؤال الأوّل، أنّ الكتاب المدرسيّ تبنّى المقاربة النّصيّة في تناول المادّة اللّغوية – صرفا ونحوا – وذلك في صيغة (عد إلى نصّ القراءة) فضلا عن استخراج الشّواهد من النّص القرائي في حدّ ذاته، ويظهر هذا في صيغة (... واستخرج من ...)، غير أنّه يعاب على السّؤال الأوّل فعل الأمر (صنّفها)، فعلى أيّ أساس ينجز المتعلّم هذا التّصنيف ؟ ألا ترى أنّ في الأمر غموضا وإبهاما ؟ فالتّصنيف قد يكون على أساس:

---

[1]– المرجع السابق، ص 8.

[2]– المرجع نفسه، ص 13.

– نوع الفعل: الصّحيح بأنواعه، والمعتلّ بأنواعه.

– أو معناه: لازم أو متعدّ.

– أو زمانه: ماض أو مضارع أو أمر.

– أو صيغته: الإثبات أو النّفي، إلى غيرها من التّصنيفات ...

فصيغة الطّلب هذه (صنّفها) تحتمل عدّة تأويلات.

هذا، وبعد عمليّة مسح للأفعال الثّلاثية في الفقرتين[1] – الأولى والثّانية – وجدنا ما يأتي:

– اشتملت الفقرة الأولى على أحد عشر (11) فعلا ثلاثياّ، الفعل التّاسع (جاء) مهموزًا.

– اشتملت الفقرة الثانية على تسعة عشر (19) فعلا ثلاثيّا، الفعل السّادس (أمر) جاء مهموزا.

فلِمَ لَمْ يحصر المؤلّفان استخراج الأفعال الثّلاثية السّبعة في الفقرة الثّانية ؟ وذلك لأمور ثلاثة:

. غناها بالأفعال الثّلاثية.

. ورود الفعلين المهموزين (أمر وجاء) المستهدفين من عنوان الموضوع، والمُعَلَّمَيْن باللّون الأحمر على أنّهما مُمَيّزان.

. قلّة ورود الأفعال غير الثّلاثية قي الفقرة الثّانية بالمقارنة مع الأولى، حتّى لا يختلط الأمر على المتعلّم.

وفيما يتعلّق بالسّؤال الثّاني، اعتمد المؤلّفان على المقاربة بالكفاءات، إذ انطلقا من المعارف القبلية للمتعلّم الّذي اكتسب أنواع الأفعال الثّلاثية الصّحيحة في السّنة

[1]– مدونتنا، ص 12.

الأولى من التّعليم المتوسّط[1]. غير أنّه لوحظت صفة المباشرة في هذا السّؤال، حين طلب من المتعلّم الوقوف على الفعل المهموز؛ فحبّذا لو طرح المؤلّفان أسئلة أخرى قبل السّؤال الثّاني على سبيل تذكير المتعلّم، ليستحضر تعلّماته القبليّة فيما تعلّق بصحّة الفعل وإعلاله، مع العلم أنّ المتعلّم يدرس الفعل الصّحيح وأنواعه، وكذا المعتلّ وأنواعه في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، وبالضّبط في شهر أكتوبر، فالفعل الصحيح هو الدّرس الرّابع[2] حسب التّرتيب، والفعل المعتلّ هو الخامس[3]. فلا نظنّ المتعلّم يعثر على الفعل المهموز انطلاقا من السّؤال الثّاني، وقد مرّ عام بكامله على دراسته للموضوع.

عمد الكتاب التّعليمي بعد السّؤالين إلى عرض الأحكام الصّرفية المتعلّقة بموضوع (إسناد الفعل المهموز إلى الضّمائر)[4]، وذلك بتعريف هذا النّوع من الأفعال الصّحيحة، ثم ذكر التّحول، من حذف همزة الفعل وجوبا في الأمر في بعض الأفعال كـ (أخذ) و(أكل) أو حذفها جوازا في أفعال أخرى، مثل الفعل (أمر).

عرض المؤلّفان بعد هذا كلّه، ثلاثة جداول في كلّ واحد منها، عمليّة إسناد الفعل المهموز إلى الضّمائر في الأزمنة الثّلاثة: الماضي والمضارع (في حالات الرّفع والنّصب والجزم) والأمر، وقد جعل كلّ جدول خاصّا بفعل من الأفعال المهموزة، بحيث خُصّ الأوّل لمهموز الفاء، والثّاني لمهموز العين، والثّالث لمهموز اللّام.

---

[1]– كتاب "اللغة العربية" المقرر للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 45.

[2]– المرجع نفسه، ص 44.

[3]– المرجع نفسه، ص 55.

[4]– مدونتنا: كتاب اللّغة العربيّة، المقرّر للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، ص 14.

غير أنّ الملاحظ هو ذكر الأحكام (في القاعدة) قبل الجداول الّتي تعتبر سندا قويّا يساعد المتعلّم على إدراك ما يطرأ على الفعل من تغيير عند تصريفه في الأزمنة المختلفة مع مختلف الضّمائر، ومن هنا يستطيع استخلاص الأحكام بصورة يسيرة، هذا من جهة. ومن جهة أخرى، كان بالإمكان تناول هذا الموضوع عن طريق التّمارين والتّطبيق؛ لأنّ الموضوع ذاته سبقت دراسته في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط.

الطّريقة نفسها تبنّاها الكتاب عند عرضه ظاهرة إسناد الفعل المعتلّ – المثال والأجوف والنّاقص والمضعّف – إلى الضّمائر.

وقد تبيّن لنا من خلال معالجة المضامين المدرجة في الكتاب، اعتماد هذا الأخير طريقة واحدة في عرض الظّواهر اللّغوية. ففي بداية كلّ موضوع، نجد – في أغلب الأحيان – المؤلّفين يعتمدان على سؤالين اثنين، مركّبين من عدّة مطالب، ومثال ذلك ما وجدناه في موضوع (تعدية الفعل إلى مفعولين وإلى ثلاثة مفاعيل)[1]. فلاستهداف الأفعال المتعدّية إلى مفعولين والّتي تتعدّى إلى ثلاثة مفاعيل، عمد الكتاب المدرسيّ إلى طرح سؤالين هما:

– اقرأ الجملة الأولى في النّص الأوّل قراءة إعرابية. لماذا نصبت كلمة (الماء) ؟ ما هو الفعل الذّي نصبها ؟ هل تجد في النّص مفاعيل أخرى ؟ استخرجها، واستخرج الأفعال الّتي نصبتها.

[1]– مدونتنا، ص 94.

– تأمّل الآن الجملة الآتية، ثم أعربها: (تطعم الشّجرة بعض اللّبونات ثمارها). ماذا تستنتج ؟[1]

إنّ أوّل ما يشدّ انتباهنا، هو تعدّد المطالب في سؤال واحد، ما يتنافى وبيداغوجية التّربية والتّعليم. ففي السّؤال الأوّل – مثلا – نجد ستّة مطالب (القراءة الإعرابية، ثم البحث عن سبب النّصب، فالبحث عن النّاصب، فاستقراء مفاعيل أخرى في النّص، واستخراج هذه المفاعيل، وفي الأخير استخراج النّاصب لها). وأوّل محطّة نقف عندها ساعة رجوعنا إلى هذه المطالب هي (القراءة الإعرابية)، فمثل هذا المطلب يحيلنا على السّؤال التّالي:

– هل يدرك المتعلّم بسنّه وبمستواه الدّراسيّ، المعنى المقصود بالقراءة الإعرابية ؟

الأمر نفسه وقع في السّؤال الثّاني، فهو يشمل مطلب (التّأمل والإعراب، وأخيرا الاستنتاج). واللّافت في هذا السّؤال كذلك، هو تذييل عرضه بإجابة تحليليّة عن طريق العبارة (لعلّك أدركت ...)[2]، ناهيك عن فقر النّص القرائي المختار[3] من الشّواهد الّتي تخدم ظاهرة الفعل المتعدّي إلى مفعولين وإلى ثلاثة مفاعيل، بدليل وجود عبارة واحدة اشتملت على فعل واحد متعدّ إلى مفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبرا، ساقه الكتاب عبر السّؤال الثّاني: (تطعم الشّجرة بعض اللّبونات ثمارها). وفيما عدا ذلك، فهي أربعة أفعال تنصب مفعولا واحدا. وما يؤكّد افتقار النّص لما يخدم ظاهرة التّعدية في الأفعال، هو الغياب الكلّي ولو لشاهد واحد يتعلّق بتعدية

[1]– المرجع السّابق،الصفحة نفسها.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– المرجع نفسه، ص 92.

الفعل إلى ثلاثة مفاعيل.

ولتغطية عجز النّص وافتقاره إلى الشّواهد المتعلّقة بظاهرة التّعدية، أقحم المؤلّفان نصّين آخرين: اتّسم أوّلهما بالقصر (في شكل فقرة) تحت عنوان (جمال الشّجرة)[1] لإبراز فعل من الأفعال الّتي تنصب مفعولين اثنين أصلهما مبتدأ وخبر، وهو الفعل (جعل) في عبارة (جعلت له شكلا من غصن وأوراق).

غير أنّ الفعل (جعل) هنا، جيء به في هذه العبارة ليبيّن المؤلّفان للمتعلّم، أنّه بالإمكان جعل مثل هذا الفعل النّاصب لمفعولين مكتفيا بمفعول واحد، وهذا ما لمسناه في عنصر من عناصر (احفظ) الّذي يحمل رقم (7)[2]، والّذي ورد فيه ما يلي:

"الأفعال الّتي تنصب مفعولين يمكن أن تستعمل بحيث تنصب فعلا[3] (كذا) واحدا فقط، مثل:

1) جعل المسافر حقيبته في صندوق السّيارة[4].

2) جعلت الشّمس الحارقة السّنابل صفراء".

ذكرت القاعدة الفعل (جعل) في التّركيب الأوّل ناصبا لمفعول به واحد (حقيبة)، بينما نجده في التّركيب الثّاني ناصبا لمفعولين اثنين (السّنابل + صفراء) أصلهما مبتدأ وخبر، ما يدفع المتعلّم إلى الوقوع في حيرة من أمره.

---

[1]– مدونتنا، ص 92.

[2]– المرجع نفسه، ص 95.

[3]– والصواب: مفعولا به.

[4]– مدونتنا، ص 95.

كما ذكرت القاعدة في العنصر السّادس:

"توجد أفعال قليلة تنصب ثلاثة مفاعيل، منها: رأى، أخبر"[1].

والجدير بالذّكر هاهنا، أنّ الفعل (رأى) يتعدّى إلى مفعول به واحد إذا كان بمعنى (شاهد)، مثل: (رأيت الحادث).

كما يتعدى إلى مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر، إذا كان بمعنى (علم)، مثل: (رأيت الصّدق منجاة).

أمّا ما أراده الكتاب فهو الآتي:

توجد أفعال قليلة تنصب ثلاثة مفاعيل منها (أرى) الماضي بمعنى (أعلم) و(أخبر)، مثل:

"أرى الأستاذ المتعلمين الامتحان واضحا".

م. به 1 م. به 2 م. به 3

أمّا النّص الثّاني تحت عنوان (الغابة) فهو متوسّط الطّول، وجيء به لبيان تعدية الفعل (عدّ) إلى مفعولين اثنين أصلهما مبتدأ وخبر في عبارة:

(... يعدّ فرصة ...)[2].

---

[1]– المرجع السّابق، الصفحة نفسها.

[2]- المرجع نفسه، ص ص 94–95.

ولأنّ الفعل بني للمجهول، فمفعوله الأوّل هو نائب فاعل مستتر، ذكر في السّياق قبل الفعل وهو لفظ (الاحتكاك)، أما مفعوله الثاني فهو لفظ (فرصة).

إنّ تحليل المعارف الواردة في عنصر (احفظ)[1] يؤكّد غياب مبدأ (المقاربة النّصية)، بالرّغم من استعانة المؤلّفين بثلاثة نصوص نثرية، ما دفعهما إلى انتهاج الطّريقة التّقليديّة في بناء أحكام القاعدة من خلال عرض قائمة للأفعال المتعدّية بنوعيها: النّاصبة لمفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبرا، والنّاصبة لمفعولين أصلهما مبتدأ وخبر، وتمّ كلّ هذا داخل جدولين بذكر مثال لكلّ فعل.

والملاحظ على الأحكام الواردة في عنصر (احفظ) من مواضيع الصّرف والنّحو، التّعقيد الّذي لا يسهّل عملية الفهم لدى المتعلّم في هذا المستوى، وهذا ما لمسناه في بعض الدّروس خاصّة. ومن ذلك، ما ذكره الكتاب في موضوع (شكل المضارع والأمر)[2]، إذ نقرأ في العنصر (احفظ):

"الأفعال المضارعة الثّلاثية سماعية غير قياسية، يستعان بمعاجم اللّغة لمعرفة شكلها الصّحيح، والمعاجم بصفة عامّة لا تذكر الفعل المضارع بحروفه، وإنّما تستعمل رموزا خاصة تتمثّل في مطّة (ـ) تأتي مباشرة بعد الفعل الماضي، وتعلو المطَّةَ فتحةٌ (ـَ) إذا كان المضارع مفتوح العين، وضمّة إذا كان مضمومَها (ـُ)

[1]– المرجع السّابق ، الصفحة نفسها.

[2]– المرجع نفسه، ص 83.

وتكتب تحت المطّة كسرة (ـِـ) إذا كان المضارع مكسور العين، وإذا علت المطّةَ ضمةٌ وفتحة (ـُـَـ) فهذا يعني أن المضارع يجوز فيه ضم عينه وفتحها"[1].

فمثل هذه الأحكام نراها تفوق مدارك المتعلّم العقليّة، كان بإمكان المؤلّفين أن يتحرّيا الصّيغة التّالية لبساطتها ووضوحها:

للفعل المجرّد الثّلاثي مع مضارعه ستّة أوزان ، هي:

أ) فَعَل ← يَفعُل، مثل: نَصَر ← يَنصُر.

فَعَل← يَفعِل، مثل: ضرَب ← يَضرِب.

فَعَل ← يَفعَل، مثل: فتَح ← يَفتَح.

ب) فعِل ← يَفعَل، مثل: فرِح ← يّفرَح.

فعِل ← يَفعِل، مثل: حسِب ← يَحسِب.

ج) فعُل ← يَفعُل، مثل: حسُن ← يَحسُن.[2]

هذا من جانب. ومن جانب آخر، كان بإمكان واضعيّ الكتاب أن يُذكِّرا المتعلّم في بداية القاعدة بتعريف الفعل المجرّد بنوعيه؛ الثّلاثي والرّباعي – وإن سبقت دراسته في السنة الأولى[3] – في تركيب بسيط مختصر:

"الفعل المجرّد، هو ما كانت جميع أحرفه أصليّة، وهو نوعان:

---

[1]– المرجع السّابق، الصفحة نفسها.

[2]–عبده الراجحي: التطبيق الصرفي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1979، ص 27–28.

[3]– كتاب "اللغة العربية" للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 175.

– مجرّد الثّلاثي

– مجرّد الرّباعي)[1].

كما كان من الضّروريّ الإشارة إلى أنّ للثّلاثي المجرّد ثلاثة أوزان في الماضي، حتّى تسهل العمليّة على المتعلّم قبل ذكر أوزانه في صيغة المضارع، وكذا الأمر بالنّسبة للفعل المجرّد الرّباعيّ.

هذا، وإن عدنا إلى عنوان الدّرس (شكل المضارع والأمر) كان من الأفضل وضع مصطلح (أبنية) بدل مصطلح (شكل) لوضوحه وبساطته.

كما استوقفتنا ظاهرة لغوية أخرى أثناء تحليل المضامين الصّرفية والنّحوية، وتتمثّل في (نفي الفعل الماضي والفعل المضارع)[2] إذ نجد الكتاب يقترح سؤالا واحدا ضمّ ثلاثة مطالب أساسيّة تجسّدت في: العودة إلى النّص، وملاحظة الأفعال المكتوبة بالأحمر، وتحديد ما سبق كلّ فعل[3].

يلي ذلك، الأحكام الواردة في (احفظ) والمتعلّقة بظاهرة (نفي الفعل الماضي والمضارع)، والملاحظ لأوّل وهلة، أنّها صحيحة ووافية، بدليل أنّ المؤلّفين توسّعا في أدوات النّفي بنوعيْها؛ العاملة وغير العاملة، وذلك عن طريق جدولين تُذكر فيهما أداة النّفي مشفوعة بتركيب قبل إدخال النّفي، والتّركيب نفسه بعد النّفي، مع ذكر الأثر الّذي أحدثه هذا النّفي على معنى الفعل. وأدوات النّفي المذكورة في الجدولين هي:

---

[1]– الأنطاكي محمد: المحيط في أصوات العربية ونحوها وصرفها، دار الشرق العربي، بيروت، لبنان، ط 3، ج 1، ص 173.

[2]– انظر مدونتنا، ص 103–104.

[3]– المرجع نفسه، ص 103.

– أدوات النّفي الخاصّة بالماضي، وهما اثنتان: (ما) و(لا).

– وأدوات نفي خاصّة بالمضارع، وهي: (ما) و(لم) و(لمّا) و(لن) و(لا).

غير أنّ التّحقيق فيما ورد في هذه الأحكام – رغم طولها – يكشف لنا ما يأتي:

• أغفل الكتاب تمييز أدوات النّفي غير العاملة من العاملة في المضارع، كأداة (لم) الجازمة له، وكأداة (لن) النّاصبة له.

• يذكر الكتاب في معرض حديثه عن أثر (لمّا) في معنى الفعل ما يلي:

"تفيد (لمّا) أنّ الفعل لم يتم غير أنّه على وشك، وهي مثل (لم) تقلب زمن المضارع من الحاضر والمستقبل إلى الزّمن الماضي"[1]، دون الإشارة إلى أنّ (لمّا) تقلب زمن المضارع من الحاضر والمستقبل إلى زمن الماضي المتّصل بالحاضر، بخلاف (لم) الّتي تقلبه إلى الماضي المنقطع.

• حبذا لو أدرج الكتاب هذا الموضوع (نفي الفعل الماضي والمضارع) قبل المواضيع الصّرفية؛ (إسناد الفعل المهموز) و(إسناد الفعل المعتلّ) بأنواعه إلى الضّمائر، حتّى يقف المتعلّم على الأثر الوظيفي الّذي تحدثه الأدوات النّافية العاملة الجزم في الفعل المضارع، عندما يقترح عليه الكتاب إسناد الأفعال في المضارع في حالتيّ النّصب والجزم إلى الضّمائر.

• من المستحسن الإشارة إلى طبيعة عمل أدوات النّفي العاملة في الجدول الّذي صُنّفت فيه[2]. فلِمَ اكتفى الكتاب بالإشارة إلى الأثر المعنويّ الّذي تحدثه أداة النّفي في الفعل، دون الإشارة إلى أثره الوظيفيّ ؟

---

[1]– مدونتنا، ص 104.

[2]– المرجع السّابق، الصفحة نفسها.

• في موضع آخر يقترح الكتاب موضوع (الحال)[1] الّذي استهلّه المؤلّفان بطرح السّؤالين الآتيين:

1) " عد إلى النّص وتأمّل الجملة المكتوبة بخطّ أحمر في الفقرة الأولى، ثمّ قل: ما هو المعنى الّذي أضافته كلمة (مبتسما) إليها ؟ لعلك أدركت أنّها بيّنت حالة الشّيخ لمّا سأل خالدا.

2) إذا تأمّلت باقي الجمل المكتوبة بخطّ أحمر وجدت فيها كلمات أو عبارات تبيِّن حالة الفاعل أو المفعول به"[2].

وإذا ما تفّحصنا مضمون السّؤال الأوّل، وجدناه يدعو المتعلّم إلى العودة إلى النّص، وبالضّبط إلى فقرته الأولى، لتأمّل الجملة المكتوبة بخطّ أحمر (فسأله الشّيخ مبتسما)، ثمّ يدعوه إلى اكتشاف المعنى الّذي أضافته كلمة (مبتسما).

إلى غاية هنا، يبدو لنا الأمر عاديا. لكنّ، ما محلّ التّوضيح أو البيان الّذي يأتي عقب السّؤال مباشرة، والمجسّد بعبارة (لعلّك أدركت..) ؟

أمّا المطلب الثّاني، فكان عبارة عن لفت انتباه المتعلّم إلى باقي الجمل المُعلَّمة باللّون الأحمر، ليكتشف بنفسه الكلمات أو الجمل الّتي تبيّن حالة صاحب الحال، مع العلم أنّ مصطلح (عبارات) وُظِّف هاهنا للدّلالة على مفهوم الجمل، غير أنّ

[1]– مدونتنا، ص 146.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

هذا المصطلح في الاستعمال الشّائع، يوظَّف للدّلالة على مصطلح (الكلمة)، هذا من جهة.

ومن جهة ثانية، ظهر لنا أنّ دعوة الكتاب المتعلّم إلى حصر الكلمات الّتي تبيّن حالة الفاعل أو المفعول به، هي دعوة لا تفي بالغرض من طرح السّؤال؛ لأنّ عمليّة المسح الّتي أجريناها على باقي الجمل في النّص والمكتوبة بالخطّ الأحمر ارتكزت جميعها على بيان الحال للفاعل دون المفعول به.

وما يلفت انتباهنا في الدّرس اللّغوي هذا، هو جعل عناصره في شكل عناوين بارزة، بدءًا بتعريف الحال، فأنواع الحال، فصاحب الحال، وأخيرا رابط الجملة الحالية.

وإذا ما حلّلنا مضمون هذه العناوين، نجد في العنوان الأوّل (1. تعريف) عبارة غامضة ومفتوحة على عدّة احتمالات في قول المؤلّفيْن: "الحال اسم منصوب، يأتي لبيان هيئة الفاعل أو المفعول به، أو أيّ اسم آخر حين وقوع الفعل ..."[1]. فما المقصود بـ (أيّ اسم آخر) ؟

كان بإمكان المؤلّفين الاستغناء عن هذه العبارة المبهمة ما دام إبهامها قد زال في العنوان الثّالث من القاعدة. ففي هذه المحطّة، عرّف الكتاب صاحب الحال، ثمّ عرّج إلى ذكر أنواعه، فقد يكون فاعلا أو مفعولا به أو نائب فاعل أو مبتدأ أو اسما مجرورا. وعليه، يصير تعريف الحال بعد حذف العبارة الغامضة من العنوان

[1]– مدونتنا، ص 146.

الأوّل على النّحو التّالي: (الحال اسم منصوب يأتي لبيان هيئة صاحبه حين وقوع الفعل ...).

• ورد في العنصر الثّاني من القاعدة (أنواع الحال) التّركيب التّالي:

"يأتي الحال كلمة مفردة"[1].

وردت كلمة (الحال) بالتّأنيث في الكتب المدرسيّة المعتمدة، وهذا هو الأرجح، حتّى وإن جاز فيها التّذكير والتّأنيث، فالأرجح أن نقول: "تأتي الحال مفردة" حتّى لا يحدث تذبذب في ذهن المتعلّم حين تقدَّم له الحال مرّة بصيغة التّأنيث، ومرّة بصيغة التّذكير.

هذا، وقد كشف التّحليل لمضامين قواعد اللغة، موضوع (العدد التّرتيبيّ)[2] الّذي افتتحه الكتاب المدرسيّ بعرض ثلاثة أسئلة:

1) لاحظ الكلمات المكتوبة بخطّ أحمر في النّص، علام تدل ؟

2) ما هو مؤنّث (الرّابع) ؟ (الخامس) ؟

3) في بداية النّص وردت العبارة الآتية: "في السّادس عشر من أكتوبر...". كيف تفسّر مجيء العدد التّرتيبي (السّادسَ عشرَ) مفتوح الآخر مع أنّه مسبوق بحرف جرّ؟

يمكن القول بأنّ السّؤال الأوّل والثّاني وردا بكيفية مبسّطة ومكيّفة، تساير المستوى الإدراكي للمتعلّم. فقد طلب منه في السّؤال الأوّل ملاحظة الكلمات المكتوبة بخطّ أحمر في النّص، وبيان مدلولها، وطلب منه في الثّاني البحث عن مؤنّث العددين (الرّابع) و(الخامس).

---

[1]– المرجع السّابق، الصفحة نفسها.

[2]– المرجع نفسه، ص 192.

لكنّ، لا نتصوّر أنّه بمقدور المتعلّم أن يجيب عن السّؤال الثّالث، حين طلب منه تفسير مجيء العدد التّرتيبي (السّادسَ عشرَ) مفتوح الآخر، مع أنّه يوجد قبله حرف جرّ (في) في عبارة: (في السّادسَ عشرَ من أكتوبر...)، وذلك لاعتبارين اثنين:

1. أنّ العدد التّرتيبي من أحد عشر (11) إلى تسعة عشر (19) حكمه البناء على فتح الجزأين، فكلّ الأعداد هذه تنزل منزلة الكلمة الواحدة إعرابا.
2. أنّ المتعلّم يكون في وضعية المفاجَأ والمندهش إزاء المطلب هذا؛ لأنّه باختصار لم يسبق له وأن درس موضوع الأعداد بأنواعه.

اشتملت القاعدة على أربعة أحكام هي: تعريف / أنواع العدد التّرتيبي / حكم العدد التّرتيبي / وأخيرا إعرابه.

هذا، واستعان المؤلّفان عند بيان إعرابه بجدول فيه ثلاث خانات، جعلت الخانة الأولى لذكر نوع العدد، والثّانية لبيان إعرابه، والثّالثة لعرض الأمثلة. فحبّذا لو ذكر إعراب لفظيّ (الأوّل) و(الثّالث) في عبارة "صافح المتسابق الأوّل المتسابق الثّالث"[1] حين ذكر الكتاب أنّ العدد المفرد يعرب حسب موقعه من الجملة[2]، وكان بالإمكان اقتراح إعراب بقيّة أنواع العدد التّرتيبي.

وحتى نمكّن المتعلّم من توظيف تعلّماته القبلية، ومن باب تقريب الظّاهرة اللّغوية من ذهنه، والمتعلّقة بالعدد التّرتيبي، كان من المستحسن أن يوظّف مصطلح (فاعل) عند صياغة عنوان هذه الظّاهرة النّحوية، أي أن يكون العنوان بهذا الشّكل: (صوغ العدد على وزن فاعل)؛ لأنّ مصطلح (فاعل) في حدّ ذاته ليس باللّفظ

---

[1]– مدونتنا، ص 193.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الغريب عن المتعلّم، فقد استأنس بهذه الكلمة في السّنة الأولى، وبالضّبط في الدّرس السّادس عشر (16) المعنون بـ (اسم الفاعل)[1]؛ وقد ذهبنا هذا المذهب لورود هذه الصّياغة وبهذا الشّكل في الكتب النّحوية. لكن مع ذلك، لا نرى خطأ حين أطلق الكتاب على الظّاهرة مصطلح (العدد التّرتيبي)، فهي تسمية مستحسنة، تبيّن حقيقة رتبة الشّخص أو الشّيء في قائمة المعدودات.

وممّا يؤاخذ عليه الكتاب، ذكر عبارة (الملحق بالجمع المذكّر السالم)[2]، كون المتعلّم لا يعرف هذا المصطلح، فهو غريب عنه وجديد، لم يسبق وأن أدركه في مسار تعلّمه. فمثلا، لم يرد ذكره على الإطلاق في الكتاب المدرسيّ الموجّه للسّنة الأولى من هذه المرحلة من التّعليم.

إنّ موقع موضوع (العدد التّرتيبيّ) في الكتاب التّعليميّ، يتنافى والتّرتيب المعهود في كتب النّحو، فهو من تحصيل حاصل لمقدّمة عريضة عن باب العدد يعرِف من خلالها المتعلّم أنواع العدد، وحكم المعدود، وحالات تطابقهما واختلافهما من حيث التّذكير والتّأنيث، لينتهي المتعلّم بوضع يده على العدد التّرتيبي.

وفي السّياق نفسه، يقترح الكتاب موضوع "العدد والمعدود: 11 و12 ومن 13 إلى 19"[3]؛ وأوّل ملاحظة نسجّلها هي فصل العددين: أحد عشر (11) واثني

---

[1]– كتاب "اللغة العربية" المقرر للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 190.

[2]– مدونتنا، ص 193.

[3]– المرجع نفسه، ص 209.

عشر(12) عن باقي الأعداد المركّبة، وكأنّ المتعلّم يفهم بهذا التّقسيم أنّ العددين أحد عشر (11) واثنيّ عشر (12) يملكان خاصّية تميّزهما في باب الأعداد المركّبة. إضافة إلى هذا، بدا لنا العنوان طويلا، كان بالإمكان اختصاره وعرضه بهذا الشّكل: (الأعداد المركّبة)، أي بالعنوان المعهود ذكره في الكتب النّحوية، وما على المعلّم إلّا أن يوضح هذه الخاصّية الّتي يتفرّد بها هذان العددان.

وما يؤاخذ عليه الكتاب، هو كتابته للأعداد بالأرقام، مع أنّنا لسنا في مادة الرّياضيات، وحبّذا لو نعوّد المتعلّم على كتابة الأعداد بالحروف الكاملة، حتّى نمكّنه من الاستعمال الجيّد لها، ولا بأس أن يكتبها بالرّموز بعد كتابتها بالحروف.

وإن عدنا إلى القاعدة، فإنّنا نجدها تجسّد الأحكام المتعلّقة بالعددين المركّبين؛ أحد عشر (11) واثنيّ عشر (12) لِمَا لهما من تميّز من حيث تطابقهما مع المعدود في التّذكير والتّأنيث[1]، وكذا بقيّة الأعداد المركّبة من ثلاثة عشر (13) إلى تسعة عشر (19). فالقاعدة تذكر:

"في الأعداد المركّبة من (13) إلى (19) يذكّر الجزء الأوّل مع المعدود المؤنّث، ويؤنّث مع المعدود المذكّر، أما الجزء الثّاني فيطابق المعدود من حيث التّذكير والتّأنيث)[2].

هناك احتمال واحد لو تفطّن إليه الكتاب التّعليميّ لوجدت القاعدة المزدحمة بالمصطلحات صدى إيجابيّا لدى المتعلّم، ألا وهو فكرة الانطلاق من تفسير مصطلح (المركّب) حين يتعلّق الأمر بالعدد المركّب، على أنّه مشَكَّل من كلمتين

---

[1]– مدونتنا السّابق، ص 209.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

معبرّ عنهما بمصطلح الجزء الأوّل والجزء الثّاني؛ حينها يتوصّل المتعلّم بنفسه إلى إجراء عمليّة التّطابق – من حيث التّذكير والتّأنيث – بين جزأي العدد المركّب ومعدوده "الّذي يعرف بالتّمييز".

ثمّ استعرضت القاعدة أحكاما أخرى تعلّقت بكيفية إعراب هذا النّوع من الأعداد عن طريق الاستعانة بجدول وبشواهد، ولكنّ بالرّغم من كون استعراض هذه الأحكام موفّقا إلى حدّ بعيد، فإنّنا نلاحظ بعض المآخذ، وهي:

أ. إنّ الأعداد المركّبة من أحد عشر (11) إلى تسعة عشر (19) – باستثناء العدد اثني عشر (12) – هي في الحقيقة مبنيّة على فتح الجزأين في محلّ رفع أو نصب أو جرّ. ومعنى ذلك، أنّ العدد المركّب إذا كانت وظيفته في سياق ما، الفاعلية مثلا، وليكن العدد ثلاثة عشر (13) في النّسق التّعبيري: "حضر الدّرس ثلاثة عشر متعلّما"، فثلاثة عشر: عدد مركّب مبنيّ على فتح الجزأين في محلّ رفع فاعل. لا أن يعرب بالوجه الّذي عرضه الكتاب في الجدول الكائن بالصّفحة (210)، وهو قوله في إعراب أربعة عشر (14) في سياق: "زار الموقع الأثريّ أربعة عشر طالبا"، فأربعة عشر: فاعل مبني على فتح الجزأين "كذا".

ب. الجزء الأوّل من اثنيّ عشر، يعرب إعراب الملحق بالمثنّى، أي: بالألف رفعا، وبالياء نصبا وجرّا، ولا يعرب (مثنّى) مثلما ورد في العنصر الرّابع من (احفظ)[1]، صفحة (210). فاثنان واثنتان ملحقان بالمثنّى؛ لأنّه لا مفرد من لفظيهما، بالرّغم من دلالة لفظيهما على شيئين اثنين.

[1]– مدونتنا، ص 210.

جـ. من الخطأ قولنا: (مبتدأ مرفوع بالألف) و(مفعول به منصوب بالياء) مثلما ورد ذكره في العنصر الرّابع، السّطرين الثّالث والخامس[1]. فالحركات الأصول: الكسرة، والضّمة، والفتحة، والسّكون، والحركات الفروع: الياء، والواو، والألف، والحذف، إن هي إلّا علامات إعرابيّة، أي أثر للعامل وليست هي العاملة في حدّ ذاتها.

د. وكذا الأمر بالنّسبة للتّركيب: "أقلع الأسطول في السّادس عشر من أكتوبر"[2]، إذ اعتبر الكتاب التّعليمي العدد التّرتيبيّ (السّادس عشر) اسما مبنيّا على فتح الجزأين "كذا" في محلّ جرّ، والصّحيح هاهنا هو:

(في) السّادسَ عشرَ: عدد مركّب مبنيّ على فتح الجزأين في محلّ جرّ بالحرف.

وممّا استوقفنا الموضوع الصّرفي "الجامد والمشتقّ"[3] الّذي استهله الكتاب بالسّؤال:

"– لاحظ الكلمتين الآتيتين: (رجل، علم). هل تستطيع أن تشتقّ من كلّ منهما كلمات أخرى ؟".

برأينا، فإنّ توظيف (تشتقّ) غير مناسب؛ لأنّ معناه صعب المنال بالنّسبة للمتعلّمين في هذا المستوى، فلم يسبق لهم أن تعلّموه، فكان بالإمكان استعاضته بفعل هو في متناول كل المتعلّمين، كأن يكون الفعل (تأخذ)، فيصبح السّياق: "... هل تستطيع أن تأخذ ... ؟".

---

[1]– المرجع السّابق، الصفحة نفسها.

[2]– المرجع نفسه، ص 193.

[3]- المرجع نفسه، ص 229.

الأمر نفسه بالنّسبة للأحكام الواردة في القاعدة، فإنّنا نلمس فيها نوعا من التّعقيد بسبب التّجريد الّذي يميّز المفاهيم المعروضة، مثل: "اسم معنى، وهو ما لا يُدرَك عن طريق الحواس، وإنّما يدركه العقل ويتصوّره الذّهن"[1].

وكذا الحكم الوارد في عنصر "ملاحظة"[2] الّذي يأتي عقب القاعدة، فإنّنا لا نرى الدّاعي من ذكره، فهو عبارة عن طلاسم بالنّسبة للمتعلّم، ويزيد الأمر عليه تعقيدا؛ لأنّ بذكرها تُدخل المتعلّم في متاهات الخلافات الكائنة بين المدارس النّحوية، وعلى وجه الخصوص بين مدرستيّ البصرة والكوفة، والخلاف القائم بينهما حول أيّهما أصل للآخر: أسماء المعنى (المصادر) أو الأفعال؟ وأيهما الفرع ؟ (اختلف القدماء حول المصدر والفعل؛ أيّهما أصل وأيّهما فرع ؟ فذهب البصريّون إلى أنّ المصدر أصل للفعل، وذهب الكوفيون إلى أنّ الفعل أصل للمصدر. واختلافات المدرستين تتّخذ هنا أشكالا غير لغويّة، ومن ثمّ فلا أهمّية لها في الدّرس اللّغوي بعامّة، وفي الدّرس التّطبيقي على وجه الخصوص)[3].

وقد ساعدنا فحص المضامين على الوقوف على ظاهرة أخرى تتمثّل في: "المنقوص والمقصور والممدود وتثنيتها"[4] أين نجد الكتاب التّعليمي يستعين بسؤال واحد متعدّد الأجزاء ضمّ أربعة مطالب[5] هي:

1) ملاحظة الكلمات.

---

[1]– مدونتنا، ص 230.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– د. عبد الراجحي: التطبيق الصرفي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1979، ص 66.

[4]– انظر مدونتنا، ص 237.

[5]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

2) تحديد نوعها.

3) بيان نوع الحرف الأخير فيها.

4) تعليل الكسر في راضٍ.

وبعد تحليل السّؤال، اتّضح لنا ما يأتي:

أ. بالنّسبة للكلمات المكتوبة بالأحمر هل هي أسماء فاعلين أو أسماء مفاعيل؟ نعم، ينطبق هذان المصطلحان على كلمتين من الكلمات الثّلاث، بدليل أنّ (مستوحى) هي اسم مفعول، وكلمة (راض) هي اسم فاعل بزنة (فاع)، فأين محلّ كلمة (بناء) من هذين المصطلحين؟

ب. قد يهتدي المتعلّم حينما يحاول بيان الشّيء الّذي تنتهي به الكلمات المكتوبة بالأحمر إلى تحقيق إجابتين صحيحتين، وإلى الإخفاق في الإجابة الثّالثة. فقد يجيب المتعلّم قائلا: "إنّ كلمة (مستوحى) بألف لازمة، وإنّ كلمة (بناء) هي اسم آخره همزة قبلها ألف زائدة"، وهذا يدخل في حكم الإجابة الصّحيحة كما أسلفنا. ولكنّ، ما موقف المتعلّم أثناء الملاحظة من كلمة (راض) ؟ فما عساه يقول: أهي منتهية بحرف (الضّاد) المنوّن تنوين الخفض؟ أم هي منتهية بشيء آخر؟ فأنّى للمتعلّم أن يدرك أنّ (راضٍ) آخرها محذوف، وهو يضع اليد على الحكم لأوّل مرّة ؟

ج. وبما أنّ المتعلّم على جهل بما وقع لكلمة (راض) من حذف للآخر، فكيف نطالبه في الشّق الخامس[1] من السّؤال الأوّل بتفسير ظاهرة كسر الكلمة نفسها، مع أنّها خبر؟

[1]- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

هذا، ونجد عنصر (احفظ) يرتكز في استنتاج الأحكام المتعلّقة بهذه الظّاهرة على عنصرين اثنين:

1. تعريف المنقوص والمقصور والممدود عن طريق جدول، وفيما يخصّ تعريف المقصور يذكر الكتاب الملاحظة "ألف المقصور تكون منقلبة عن واو أو ياء مثل: فتى، فَتَيَان / عصا، عَصَوَان"[1]. هل في كلّ الحالات تكون منقلبة عن واو أو ياء ؟ ونحن نعلم أن ألف المقصور غير الثّلاثي منقلبة عن ياء فقط، مثل: مستشفى / مستشفيات.

فلو قيل للمتعلّم: (تقلب ألف المقصور واوا إن كانت ثالثة وأصلها واو، مثل: شذا / شَذَوان، قفا / قَفَوان. وتقلب ياءً في حالتين:

– أن تكون الألف ثالثة وأصلها ياء، مثل: هُدى / هُدَيان.

– أن تكون رابعة فأكثر، مثل: مصطفى / مصطفيان، مستشفى / مستشفيان)[2]، لكان الأمر واضحا وأقرب إلى المتعلّم.

2. بيان كيفية تثنية هذه الأسماء الثّلاثة؛ إلّا أنّه في معرض الحديث عن تثنية المنقوص، فإنّ الكتاب لا يشير البتّة إلى ظاهرة حذف يائه – في المفرد – في حالتيّ الرّفع والجرّ متى كان نكرة غير مضاف، بدليل أنّ العنصر الأوّل من "ب"[3] ينبّه المتعلّم إلى أنّ المثنّى من المنقوص يكون بعد زيادة ألف ونون في حالة الرّفع، أو ياء ونون في حالتيّ النّصب والجرّ لكن بعد ردّ يائه إن كانت محذوفة.

---

[1]– مدونتنا، ص 238.

[2]– د. عبده الراجحي: التطبيق الصرفي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1979، ص 104–105.

[3]– مدونتنا، ص 238.

في موضع آخر، يقترح الكتاب على المتعلّم موضوع "عمل اسم الفاعل ومبالغته، وعمل اسم المفعول"[1] ولسنا ندري ما إذا كان هذا العنوان يحقّق الأهداف المرجوّة من عرضه على المتعلّم، لاشتماله في الحصّة الواحدة على ثلاثة أحكام هي ثقيلة الوطء عليه. فقد قدّم عمل اسم الفاعل، وصياغة اسم المبالغة منه، وعمل اسم المفعول في درس واحد[2].

والجدير بالملاحظة أنّ باب المشتقّات تُعْرَض موضوعاته مفصولة، لما فيها من جهد كبير، وهذا هو المعمول به في كتب النّحو جميعها؛ إلّا أنّ الكتاب يعرض عمل اسم الفاعل من جهة، وهي دراسة نحوية محضة، ويعرض في المقابل مبالغة اسم الفاعل، وهي دراسة صرفية خالصة، من جهة أخرى. ليعرض في مرحلة قادمة عمل اسم المفعول[3] دفعة واحدة. فهل يتحقّق الفهم والإدراك في وضعية تعلّمية كهذه ؟ علما بأنّ باب المشتقّات هو من أصعب المضامين لتميّزه عن باقي الأبواب بجانبيه؛ الصّرفي والنّحوي.

والمثير للانتباه، أنّ عنوان الظّاهرة اللّغويّة المعنيّة يشير إلى عمل صيغة المبالغة، مع أنّ القاعدة المستنتجة في آخر الدّرس لا تتعرّض البتّة لعمل صيغة المبالغة، بل راح المؤلفّان يعرضان الجانب الصّرفي للموضوع بالحديث عن الأوزان الخمسة لصّيغ المبالغة، وفي مثل هذا العرض خلط كبير بين الجانبين؛ الصّرفي

---

[1]– المرجع السابق، ص 258–259.

[2]– المرجع نفسه، ص 259.

[3]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

والنّحوي (الوظيفيّ)، هذا من جهة. ومن جهة ثانية، يؤكّد الكتاب تحت عنوان اسمه (ملاحظة) أنّ: "هذه الصّيغ: فعّال، مِفعال، فَعول، فعيل، فَعِلٌ سماعية ولا تبنى إلّا من الثّلاثي"[1] مع أنّ هذه الأوزان الخمسة قياسية بالإجماع.

ومن الموضوعات الّتي استوقفتنا أثناء تحليلنا لمضامين الكتاب التّعليمي، موضوع "مصادر الأفعال الثّلاثية والرّباعية والخماسية والسّداسية"، إذ كان من المستحسن أن يعرض الكتاب الظّاهرة اللّغوية المعنيّة بتوظيف مصطلحيّ (مصادر الأفعال المجرّدة) و(الأفعال المزيدة)، وهذا ما درجت عليه كتب النّحو من جهة. ولأنّ المتعلّم من جهة أخرى، يستأنس بهذين المصطلحين لكثرة سماعه لهما في محيطه، فيقبل عليهما بكلّ قوّة، ويتعرّف بسهولة على أنواع كلّ منهما، أفضل بكثير – في اعتقادنا – من عرض هذا الموضوع بالعنوان الوارد في الكتاب[2]، مع العلم أن كلمة (السّداسية) الموجودة في آخر العنوان لم يرد ذكرها في فهرست الكتاب المدرسيّ. كما أنّنا لا نرى بدّا في استنتاج الأحكام من ذكر مثل هذه العبارة حين عرَّف المؤلفان المصدر "... وهو أصل كلّ المشتقّات..."، فأيّ إضافة حملتها هذه العبارة إلى المتعلّم في مثل هذه السّن ؟ فمن الأفضل تأجيل هذه الأحكام القطعية إلى مراحل متأخّرة من التعلّم، خاصّة وأنّ مسألة أيّهما أصل للآخر الفعل أو المصدر وأيّهما الفرع، كانت محلّ خلاف كبير بين النّحاة العرب، ولم يبتوا في المسألة، فكانت كلّ مدرسة نحويّة تقدّم الحجّة الدّامغة والدّليل القطعيّ لما ذهبت إليه من رأي.

---

[1]– المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2]– المرجع نفسه، ص 274–275.

ثمّ تساءلنا ونحن نتأمّل العنصر الثّالث من (احفظ) عن غياب مصطلح (القياسي) في عبارة "مصادر الأفعال الرّباعية تخضع لأوزان محدّدة"[1]. فعبارة "تخضع لأوزان محدّدة" توحي بمصطلح (القياسي) وتشرحه، مع العلم أنّ مصطلح (سماعيّة) ذكر للمتعلّم، وشرح مؤدّاها في العنصر الثّاني من (احفظ)[2].

إنّ ما نخلص إليه بعد تحليل مضامين المواضيع الصّرفية والنّحوية، أنّ دروس قواعد اللّغة العربيّة بالإضافة إلى كثافتها، متناولة بطريقة لا تحقّق الكفاءة، ولا تراعي البنائيّة، وكثير منها طويل، ذو تعقيد وصعوبة، منها "إسناد المعتلّ بأنواعه / الصّفة المشبّهة / صيغ المبالغة / العدد والمعدود".

والملاحظ، أنّ المقاربة النّصيّة مستحيلة مع معظم النّصوص الّتي لا تحتوي على الأمثلة المطلوبة من جهة، ومن جهة أخرى، لاحظنا تكثيف موضوعات الصّرف على حساب النّحو في بداية الكتاب الّذي يقترح ستّة مواضيع من مجموع ستّة عشر موضوعا صرفيّا مقترحا للدّراسة خلال السّنة. أمّا فيما يخصّ المواضيع النّحوية، فلا نجد سوى ثمانية مواضيع من مجموع الأربعة والعشرين موضوعا مقترحا.

وإنّ فحص المضامين قادنا بالضّرورة إلى اقتراح حذف مصطلح (احفظ) الوارد على رأس كلّ الاستنتاجات الصّرفية والنّحوية؛ لأنّه يتنافى تماما وطريقة التّدريس

[1]– المرجع السابق، ص 274.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الحديثة المعتمدة في نظامنا التّربوي بعد عمليّة الإصلاح الشّامل له، ونقترح إبداله بعنوان (تذكّر).

ثمّ إنّ إمعان النّظر في بعض التّعريفات يمكّننا من الوقوف على بعض القصور، وغياب الدّقة في بعض الأحكام الواردة في متنها، ومثال ذلك ما وجدناه في "العدد والمعدود: 11، 12 ومن 13 إلى 19" و"الجامد والمشتقّ" و"المنقوص والمقصور والممدود"... فينبغي أن تكون الأحكام واضحة، تامّة، نظرا لما تكتسيه من أهمية بالغة في الدّراسة النّحوية، كونها تساعد على ضبط المفاهيم ضبطا محكما. لذا، ينبغي التّدقيق عند صياغتها وقياسها على أساس معنويّ وتركيبيّ، بعيدا عن الغموض والالتباس. وذلك، لأنّ الغرض من دراسة قواعد اللّغة في هذه المرحلة، يكمن في إكساب المتعلّم آليات الاستعمال الشّفوي والكتابي، لتلبية حاجياته التّبليغية في الحياة العامّة. فدروس "الجامد والمشتقّ" و"المنقوص والمقصور والممدود" و"عمل اسم الفاعل ومبالغته وعمل اسم المفعول" و"الصّفة المشبّهة" الواردة في الكتاب، غير وظيفيّة بالنّسبة إلى متعلّم هذا المستوى وفي هذه السّن، إذ لا يستعملها في كلامه اليومي.

وفي الأخير، نؤكّد أنّ اختيار المواضيع لم تراع فيه حاجات المتعلّم الضّرورية، وما يناسب مستواه. كما أنّ ترتيب تلك المواضيع لم يكن مدروسا بعناية كافية تجسّد في ذهن المتعلّم صورة واضحة المعالم لما يدرسه، وتمكّنه من الفهم الجيّد لكيفية بناء تراكيب اللّسان العربيّ، من جهة. ومن جهة أخرى، نجد الموضوعات المقترحة غير مكيّفة تكييفا تربويّا يجعلها صالحة للتّعليم والتّعلّم، إذ

اعتمد مؤلّفا الكتاب على أخذ الأحكام من بعض الكتب النّحوية المتأثّرة بمنهج القدامى في عرض المادّة النّحوية والصّرفية، ولم يُخضِعا هذه الموضوعات إلى نوع من التّكييف الّذي تقتضيه العمليّة التّعليميّة/التّعلميّة، لتتناسب وقدرات المتعلّمين المعرفيّة ومستوى نموّهم العقلي، ومثال ذلك موضوع "العدد التّرتيبي" وموضوع "عمل اسم الفاعل ومبالغته وعمل اسم المفعول".

التمارين

يراد بالتّمارين اللّغوية – الصّرفية والنّحوية –سند ترسيخ الأحكام والقواعد في أذهان المتعلّمين، وينبغي أن تكون منسجمة مع الهدف الرّئيس من تعليم وتعلّم هذه الأحكام والأسس اللّغوية، والمتمثّل في إكساب المتعلّم الكفاءات اللّغوية الّتي تمكّنه من فهم المسموع والمقروء، وإكسابه القدرة على التّعبير الشّفويّ، والتّعبير الكتابي. ولأنّ اللّغة، هي أوّلا وقبل كلّ شيء، استعمال وممارسة، يكتسبها المتعلّم عن طريق تمثّله للعمليّات المحدثة لها، أي باستنباطه البُنى اللّغوية من المسموع ليتّخذها أنماطا، يستطيع أن يفرّع عليها كلاما كثيرا أثناء استعماله للّغة[1].

هذا ما يبيّن أهميّة الجانب التّرسيخي في تعليم قواعد اللّغة صرفا ونحوا. وبما أنّ اللّغة أداء وممارسة مستمرّة في عمليّة التّواصل، فالتّمارين اللّغوية ضروريّة في عمليّة التّحصيل اللّغوي، إذ تجعل المتعلّم يكتسب القدرة على توظيف اللّغة توظيفا فيه طلاقة واسترسال " ولهذا نرى مع اللّسانيين، أن قسطها من الدّراسة يجب أنْ يكون أوفر من حصّة العرض والإيصال. ومهما كان فإنّه يجب ألا تقّل نسبتها عن

[1]– الحاج صالح عبد الرحمن: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات الصادرة بالجزائر، العدد 04، 1974/1973، ص 57.

ثلاثة أرباع الدّراسة... ولا نبالغ إذا قلنا بأنّ العمل الاكتسابي للّغة كلّه تمرّس، ورياضة متواصلة، كلّما توقّفت توقّف معها النّمو اللّغوي، وصارت الملكة شيئا فشيئا إلى الزّوال، حتّى ولو كان صاحب هذه الملكة يحفظ قواعد اللّغة كلّها"[1].

ويتحقق اكتساب رصيد لغويّ سليم، خال من اللّحن عن طريق " استعمال التّمثّلات المجرّدة وتوظيفها في حالات خاصّة وجديدة. إنّ التّمثّلات سواء أكانت أفكارا عامّة أو مبادئ أو قواعد أو مناهج أو نظريّات، يتمّ تذكّرها وفهمها، ثمّ تطبيقها في مواقف محدّدة وجديدة، وعلى حالات لم يسبق التّعامل معها من قبل، مثل اكتساب مهارة تطبيق قواعد اللّغة ..."[2].

هذا، ويقتضي التّوازن المنهجيّ التّنويع في أشكال التّمارين وأنماطها من: استخراج، وتعيين، وتبيين، وإعراب، وتصريف، وتحويل، وإنشاء جمل وفقرات، وما إلى ذلك ممّا يساعد على التّرسيخ وتشخيص مواطن الضّعف لدى المتعلّم.

ولقد بلغ عدد التّمارين التّطبيقية الواردة في الكتاب المدرسيّ عشرة تمارين بعد المائة (110)، جاءت موزّعة على الشّكل الآتي:

---

[1]– المرجع السابق ، ص 70.

[2]– الدريج محمد: تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، ط 2، 1991، ص 49.

الترتيب	أنواع التمارين	عددها
1	ملء فراغ	10
2	تصنيف	6
3	استخراج	11
4	تعيين	10
5	اشتقاق	3
6	تصريف	5
7	تركيب	17
8	شكل	2
9	تحويل	14
10	وضع خطّ	4
11	كتابة أعداد	4
12	إعراب	17
13	تأليف	7

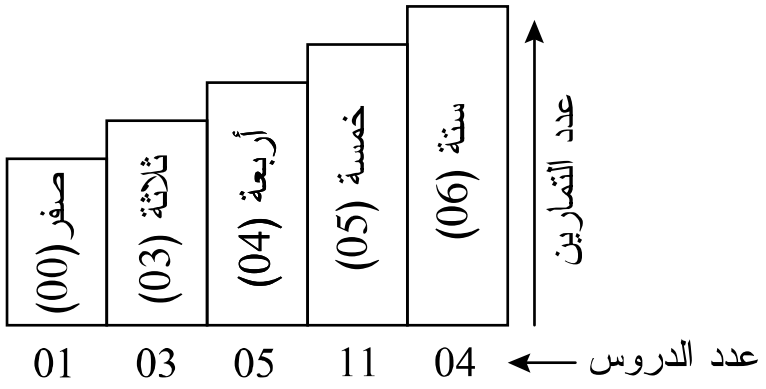
ـ الجدول رقم 05 ـ

يعكس هذا الجدول أنواع التّمارين المقترحة في الكتاب التّعليمي، والّتي وردت بشكل فيه تنوّع، وهي متناسبة في معظمها والغاية المستهدفة من الظّاهرة اللّغويّة المقترحة للدّراسة من حيث العدد، إذ نجد تمارين لا يقلّ عددها عن ثلاثة (03)، فهي تتراوح ما بين الثّلاثة والسّتة، متنوّعة المطالب، وفي الجدول الآتي، بيان لتوزيع هذه التّمارين بحسب الدّروس:

عدد الدروس	عدد التمارين
درس واحد	صفر تمارين
ثلاثة دروس	ثلاثة تمارين
خمسة دروس	أربعة تمارين
أحد عشر درسا	خمسة تمارين
أربعة دروس	ستة تمارين

ـ الجدول رقم 06 ـ

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه، أن عدد الدّروس الّتي احتوت على خمسة تمارين هي الغالبة، تليها الدّروس الّتي احتوت على أربعة تمارين، ثمّ الّتي احتوت على ستّة تمارين، فالّتي احتوت على ثلاثة تطبيقات. وفي الأخير، نجد درسا واحدا لم يُذيّل بالتّطبيقات، وهو درس "الصّفة المشبّهة"[1]، كما يعكسها الرّسم البياني الآتي:



ـ الشّكل رقم 08 ـ

[1]– مدونتنا، ص 267.

اعترت التّمارين المقترحة في الكتاب التّعليمي، بعض النّقائص المتعلّقة بصيغة السّؤال أحيانا، فمن غموض بعضها، إلى تشعّب المطالب في البعض الآخر، إلى البحث عن شيء غائب – أي لا يمكن العثور عليه – مثلما ورد في التّطبيق الخامس من الصّفحة (148)، وهذا يعود في رأينا، إلى نقص المهارة في طرح الأسئلة الّتي يجب أن تتّصف بالتّركيز والإيجاز، وأن تكون مناسبة لمستوى المتعلّم، تساعده على استحضار معارفه القبلية الّتي تمكّنه من الإجابة الصّحيحة.
أمّا من حيث الصّعوبة والتّدرج، فإنّنا لاحظنا مناسبة معظمها وملاءمتها من حيث الكثافة والتّنوع والتّدرج في أغلب الأحيان. كما نشير إلى أنّ الكتاب عمد إلى اقتراح أنموذج معرب يقتدي به المتعلّم بعد كلّ تطبيق يكون فيه المطلب إعراب جمل – في أغلب الأحيان جملتين – فيما عدا التّطبيق الوارد في الدّرس الأخير "مصادر الأفعال الثّلاثية والرّباعية والخماسية والسّداسية" الّذي لم يختم بأنموذج معرب[1].

وأثناء تحليلنا لمضامين التّطبيقات سجّلنا بعض الملاحظات. منها ما يقترحه الكتاب بعد الموضوع الصّرفي "إسناد الفعل المهموز في الماضي والمضارع – في حالات الرّفع والنّصب والجزم – والأمر إلى ضمائر الرّفع المنفصلة" وهي خمسة تمارين متنوعة "اذكر، ضع، صرّف، استعمل، صنّف" وغير متدرّجة في الصّعوبة، بدليل أنّ التّطبيق الأوّل[2] الّذي يحمل طلبين "اذكر" ثم "ضع" صعب للغاية، لاعتماده على أفعال غير ثلاثية، فأولى العقبات الّتي يصطدم بها المتعلّم، هي عمليّة وزن هذه الأفعال الّتي من قبيل "تأنّى، آخذ، ابتدأ ..." قبل أن ينتقل إلى

[1]– المرجع السابق، ص 275.

[2]– المرجع نفسه، ص 16.

صياغة المضارع والأمر منها. وإذا عملنا بمبدأ التّدرج، فالتّطبيق هذا يأتي في الرّتبة الخامسة، أمّا في الرّتبة الأولى، فيأتي التّطبيق الثّالث "صرّف"، وفي الرّتبة الثّانية يأتي التّطبيق الثّاني "ضع"، وفي الرّتبة الثّالثة يأتي التّمرين الرّابع "استعمل". أمّا في الرّتبة الرّابعة، فيأتي التّطبيق الخامس "صنّف"، وإن كان هذا التّطبيق يعود بالمتعلّم إلى ما درسه في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، حين يطلب منه تصنيف الأفعال إلى مجموعات متجانسة، أي الصّحيح بأقسامه، والمعتلّ بأقسامه.

مع ملاحظة أنّ القاعدة[1] المعتمدة في الكتاب، صبّ واضعاها اهتمامهما على الأفعال الثّلاثية لا غير؛ "أمر، أخذ، سأل، أكل، جاء". مع أنّ التّطبيقات وردت فيها أفعال غير ثلاثية، مثل: "تنبّأ، فاجأ، آخذ، التجأ ...". بينما التّمارين المقترحة عقب الأحكام المتعلّقة بموضوع "تعدية الفعل إلى مفعولين وإلى ثلاثة مفاعيل"[2] بغرض إحكام موارد المتعلّم وضبطها، نجدها[3] – التّمارين – متدرّجة في الصّعوبة ومتنوّعة، تراوحت بين شكل أواخر الكلمات، ووضع خطّ تحت الأفعال في تراكيب من إنشاء المتعلّم، وكتابة فقرة، وإعراب تركيبين إسناديين فعليين. لكن، حبّذا لو جعل التّمرين الرّابع[4] آخر شيء في لائحة المطالب، باعتباره فقرة من إنتاج المتعلّم، يوظّف فيها معارفه المتعلّقة بالأفعال المتعدّية على أنواعها؛ ولأنّ عمليّة إنتاج الفقرة تتضافر فيها عوامل كثيرة متداخلة لا تقتصر فقط على الجانب النّحوي.

---

[1]– مدونتنا، ص 13–15.

[2]– المرجع نفسه، ص 94–95.

[3]– المرجع نفسه، ص 96.

[4]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وكذا الأمر، في التّمارين المقترحة بالصّفحة (84) لموضوع "شكل المضارع والأمر"، فهي متنوّعة من صياغة أفعال مضارعة من الماضية في التّمرين الأوّل، ومن أفعال الأمر في الثّاني، وفي التّمرين الثّالث طلب من المتعلّم شكل الأفعال الواردة في النّص المقترح شكلا تامّا، وتحرير فقرة بالنّسبة للتّمرين الرّابع، وأخيرا إعراب جملتين اثنتين، حسب النّموذج المعرب والمقترح بعد التّطبيق الخامس[1].

غير أنّنا نرى ضرورة إعادة النّظر في صياغة مطلب التّمرين الثّاني "هات مضارع كلّ فعل أمر وارد في ما يأتي"[2] لغموضه؛ ذلك لأنّ معنى التّركيب لا يستقيم بعد استبدال صيغة الأمر بالمضارع، ومثال ذلك:

– "اخرس ... متى أصبحت يا أدنى الورى فطنا فصيحا ؟"[3].

فعند استبدال الفعل (اخرس) بصيغة المضارع، يصبح التركيب:

– "تخرس ... متى أصبحت يا أدنى الورى فطنا فصيحا ؟".

وكذا الأمر في:

– "دعه يقول... لعلّ في أقواله رأيا صحيحا".

فعند استبدال الفعل (دع)، يصبح التّركيب:

– "يدعه يقول، لعلّ في أقواله رأيا صحيحا".

فمثل هذا السّياق غير جائز في اللّغة؛ لأنّ نظام التّركيب الإسنادي يستدعي ذكر فاعل بعد كلّ فعل.

---

[1]– المرجع السابق، ص 84.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وكذا الأمر بالنّسبة للتّمرين الرّابع: "اكتب فقرة تسرد فيها أهمّ الأعمال الّتي تقوم بها في العطلة الأسبوعيّة، واشكل ما استعملت فيها من أفعال مضارعة"[1]، فإنّنا نرى ضرورة توجيه المتعلّم إلى نوع الأفعال المضارعة الّتي طلب توظيفها عند تحرير الفقرة.

الأمر نفسه نجده في موضوع "نفي الفعل الماضي والفعل المضارع"[2] فيما تعلّق بمنطق التّرتيب والتّدرج؛ إذ كان حريّا بالكتاب أن يبدأ بالتّمرين الرّابع لسهولته؛ لأنّه مجرّد وضع حرف النّفي المناسب في مكان النّقط، ليأتي بعده التّمرين الثّالث المتعلّق بتعيين الأفعال المنفيّة مع ذكر زمن وقوعها، ثم يدرج في المرتبة الثّالثة التّمرين الأوّل، وفي الرّابعة التّمرين الثّاني، لكون المطلب فيه ينحصر في إدخال الأداة النّافية (لا) في التّمرين الأوّل، وإدخال الأداة النّافية (ما) في التّمرين الثّاني على جمل من إنشاء المتعلّم؛ ويحافظ التّمرين الخامس المتمثّل في إعراب جملتين على رتبته الأصليّة.

في موضع آخر، نجد تنوّع آليات التّمارين[3] المقترحة – عقب موضوع الحال – بين الدّلالة على الحال وصاحبها، وتحويل الحال من هيأة إلى أخرى، إلى عمليّة تأليف الجمل الحالية، فإلى استخراج الأسماء المنصوبة في جدول (المفعول به، المفعول المطلق ونائبه، المفعول لأجله، الحال، خبر كان أو إحدى أخواتها، اسم إنّ أو إحدى أخواتها)، والانتهاء بتركيب للإعراب، اشتمل على حال جملة اسمية.

---

[1]– المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2]– المرجع نفسه، ص 104–105.

[3]– المرجع نفسه، ص 147–148.

وتحقيقا لمبدأ التّدرج في الصّعوبة، فإنّ ترتيب التّمارين المقترحة في موضوع "الحال" يكون على النّحو الآتي:

يلازم التّمرين الأوّل رتبته الأولى؛ لأنّ مضمونه مجرّد تعيين للحال وصاحبها، ليعقبه التّمرين الرّابع؛ لأنّه عبارة عن إجابة على أسئلة بجمل يحرص المتعلّم على أن تكون مشتملة على حال. أمّا في الرّتبة الثّالثة، فيأتي التّمرين الثّاني لما فيه من صعوبة إذا ما قورن بما سبق، فهو يدعو المتعلّم إلى تحويل الحال المفردة إلى جملة فعلية مرّة، واسمية مرّة أخرى؛ وتكمن الصّعوبة فيما يدخله المتعلّم بمجهوده من تغيير في بناء الجملة. أمّا في الرّتبة الرّابعة، فيأتي التّمرين الثّالث؛ لأنّه يستدعي جهد المتعلّم ومعارفه القبلية، بغرض تأليف أربع جمل حالية. ويحتفظ التّمرين الخامس والسّادس برتبتيهما المقترحتين في الكتاب التّعليمي.

والملاحظ أنّ الآليات المقترحة في عرض التّمارين تحفّز المتعلّم على بذل مجهودات معتبرة تجسّد فهمه لموضوع الحال. غير أنّه في التّمرين الخامس[1]، والّذي يطالِب المتعلّم باستخراج الأسماء المنصوبة، فإنّنا لاحظنا – أثناء تحليلنا للتّمارين – غياب المفعول لأجله في مقتطف لـ (مولود فرعون) من كتابه (الدّروب الوعرة). فكيف نطالب المتعلّم بالعثور على الجواب المنتظر منه، إن كان غير موجود في نصّ السّؤال المقترح ؟ وهل الغرض من طرح مثل هذا السّؤال هو جعل المتعلّم يقول "لا أثر للمفعول لأجله في النّص المقترح" ؟ أو في جعله يتيه في البحث عن شيء غائب ؟

[1]– المرجع السابق ، ص 148.

من كلّ ما سبق، نخلص إلى القول – فيما يخصّ طبيعة التّمارين المقترحة – بأنّ:

1. التّمارين من حيث كمّها، كانت كافية، أقلّها ثلاثة (3)، وأقصى حدّ تبلغه ستّة (6)، لو يتمّ فعلا إنجازها داخل الفوج التّربوي؛ إلّا أنّ برنامج اللّغة العربيّة لهذه السنة لا يخصّص حصّة – حيّزا – من الزّمان لإجراء هذه التّطبيقات، وهذا يتنافى والمبدأ القائل: "إنّ التّمارين بمثابة فضاء يتدرّب فيه المتعلّم ويتمرّس على استخدام اللّغة"، فما الجدوى من دروس قواعد اللّغة إن ظلّت في مستواها النّظري لا غير؟

2. نوعية التّمارين كانت مقبولة إلى حدّ ما، فقد تراوحت بين الاستخراج، والتّعيين، وملء الفراغ، والشّكل، والتّحرير، والإعراب.

3. مبدأ التّدرج في الصّعوبة يكاد يكون ظاهرة غائبة في معظم تمارين الكتاب.

4. شيئا من الغموض يكتنف بعض الأسئلة الموجّهة للمتعلّم.

5. وأخيرا، فإنّنا ننوّه بالسلوك البيداغوجي الّذي درج عليه المؤلّفان، وهو اقتراحهما لأنموذج للإعراب عقب كلّ سؤال يطالبان فيه المتعلّم بالإعراب؛ ذلك لأنّ هذا النّوع من الاقتراح يأخذ بيد المتعلّم نحو الحلّ الصّحيح للتّطبيق المقترح، ويساعده في بناء معارفه وفق النّظرية البنوية الّتي تعتبر التّمارين من أهمّ وسائل التّرسيخ، كونها تساعد المتعلّم على تعميق الفهم شيئا فشيئا للظّواهر اللّغوية المستهدفة بالدّراسة؛

وبذلك يتمكّن المتعلّم من التّصرف في بنى اللّغة. وحتّى تحقّق التّمارين هذه الغاية، ينبغي أن تكون مرتّبة ترتيبا متدرّجا في الصّعوبة، لتكون ذات مردودية أكبر.

المبحث الثالث:

وصف كتاب السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط وتحليل البناء اللّغوي فيه

يكتسي تعليم اللّغة العربية لمستوى السّنة الثّالثة طابعا خاصّا، من حيث اعتبار هذه السّنة خاتمة الطّور الثّاني من التّعليم في هذه المرحلة، ومن حيث اعتبارها بوّابة الطّور الثّالث من المرحلة المتوسّطة الّذي يختتم بتقييم تحصيليّ يمكّن المتعلّم من الانتقال إلى آخر مرحلة ما قبل الجامعة ألا وهي مرحلة التّعليم الثّانوي. لذا يسعى التّعليم عامّة وتعليم اللّغة خاصّة في السّنة الثّالثة من الطّور الثّاني من التّعليم المتوسّط إلى صقل كفاءات المتعلّم القبلية أوّلا، ثمّ إمداده بمعارف جديدة وخبرات تسهّل له التّعامل مع محتوى مناهج الطّور الثّالث من هذه المرحلة الّتي تختتم بتقييم مصيريّ – مثلما ذكرنا أعلاه –.

هذا من جهة. ومن جهة ثانية فإنّ متعلّم هذا الطّور قد بلغ المراهقة الّتي تؤثّر على سلوكه ووجدانه[1]. وعليه فقد حرص المختصّون في الميدان التّربوي، على أن يكون تعليم اللّغة العربيّة مجالا يفتح أمام المتعلّم آفاقا اجتماعية وثقافية وتربوية. وعلى هذا الأساس تمّ اختيار المادّة العلميّة والطّريقة التّعليميّة، بشكل يمكّن المتعلّم من تنمية مواهبه وميوله الخاصّة، ويمكّنه من التّحكم في كفاءات ميدانَيْ اللّغة الشّفويّ والكتابيّ، فيكتسب مهارة فهم المنطوق وإنتاجه وكذا كفاءة فهم المكتوب وإنتاجه.

من هنا نقول إنّ تدريس اللّغة العربيّة في هذا المستوى يكون تمرينا للمتعلّم على الفهم والإفهام، أي على حسن الأداء لما يقوله لغيره، وحسن التّلقي لما يقوله له سواه. "وإنّ تدريس اللّغة العربيّة في هذا المستوى – أيضا – يسعى إلى إذكاء مواهب

[1]– اللجنة الوطنية للمنهاج: منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص 2.

المتعلّم وقدراته، وجعله يتفاعل مع محيطه المدرسيّ والاجتماعيّ بما يناسب المرحلة المتوسّطة"[1].

زد على ذلك فإنّ تدريس اللّغة العربيّة لهذه السّنة يؤكّد على تفعيل بيداغوجيا المشروع، باعتبار أنّ المتعلّم في مثل هذه السّن يزداد شغفه بالإنتاج، ويعجب بما يعجزه، الأمر الّذي يجعل الفعل التّربوي يساهم في تنمية شخصيّة هذا المتعلّم فكرا ووجدانا[2].

والنّظر في محتوى المنهاج يكشف لنا مدلوله الجديد، إذ يعني كلّ التّجارب العلميّة المنظّمة، وجميع التّأثيرات الّتي يمكن أن يتعرّض لها المتعلّم في رحاب المدرسة، ويشمل هذا المفهوم نشاطات التّعلّم، والطّرائق، والوسائل المستعملة، وكذا كيفيات التّقييم والتقويم[3].

هذا، وقد أورد المنهاج المبرّرات الّتي اعتمد عليها في تجديد المناهج وهي تدور في معظمها حول الضّرورة الّتي فرضتها العولمة الّتي تفرض على المجتمعات تحدّيات جديدة تطالبها بتحديد مناهجها وتغيّر طرق عملها. وككلّ المجتمعات عرف المجتمع الجزائري تغيّرات تستجيب لطموحاته في تحقيق التّقدم والرّقي في ظلّ العدالة الاجتماعية، والمواطنة المسؤولة، تكون فيها روح المبادرة ..."[4].

وعليه سطّر المنهاج: ملمح الدّخول لهذا المستوى الدّراسيّ، ويتمثّل – الملمح – في اعتبار المتعلّم في بداية السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط قادرا على:

أ. "قراءة نصوص متنوّعة قراءة صحيحة سليمة بأداء معبّر، مع إدراك ما تشتمل عليه من معطيات.

---

[1]– المرجع السابق ، ص 3.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– بن بوزيد أبو بكر: إصلاح التربية في الجزائر. رهانات وانجازات، دار القصبة للنشر، 2009، ص 45.

[4]– المرجع نفسه، ص 12.

ب. مطالعة وثائق متنوّعة، واستغلال المعلومات الواردة فيها.

ج. فهم الخطاب المنطوق بمختلف أنواعه والإسهام في المناقشة بتجنيد الموارد اللّغوية مع الالتزام بآداب الحوار.

د. إنتاج نصوص تواصلية وتعبيرية يسخّر فيها مكتسباته المعرفية واللّغوية باحترام قواعد اللغة ومعايير العرض"[1].

كما حُدِّد ملمح الخروج من هذه السّنة التّعليميّة، إذ يرى المنهاج المتعلّم في نهاية السّنة ينبغي أن يكون قادرا على:

أ. " قراءة ومطالعة نصوص متنوّعة صحيحة مسترسلة، وإدراك ما تشتمل عليه من معطيات، وتمييز مختلف أنماط وأنواع كلّ منها، وتحديد بعض خصائصها.

ب. إصدار أحكام شفويّا وكتابة وتأييدها بالأدلّة والأمثلة.

ج. التّعبير عن وضعيات ذات دلالة بلغة سليمة.

د. كتابة نصوص نثريّة متنوّعة يغلب عليها الطّابع الحجاجي بتوظيف المكتسبات القبلية.

هـ. إدراك خصائص الأسلوب الحجاجي في النّصوص"[2].

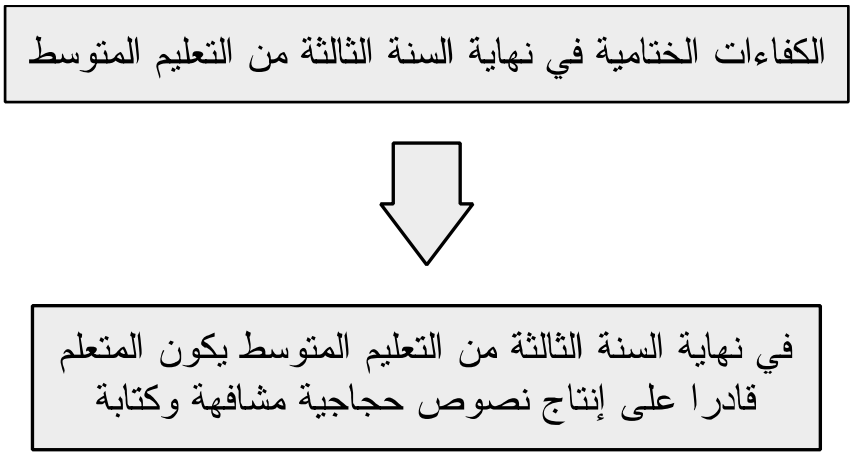
ويمثّل واضعو المنهاج الكفاءة الختامية المترجمة في ملمح الخروج، بالرّسم البياني الآتي[3]:

---

[1]– وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج: المرجعية العامة للمناهج، 2008، ص 3، 4.

[2]– المرجع نفسه، ص 4.

[3]– وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج: منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 4.



ـ الشّكل رقم 09 ـ

والمخطّط هذا يترجم سهر واضعي المنهاج على ضرورة تَبَنِّي المقاربتين؛ بالكفاءات والنّصية، إذ تنصّ كلّ واحدة منهما على التّكامل الّذي يُلَخَّص في الأولى بالكفاءات – تحقيق الانسجام بين كفاءات المتعلّم القبلية والكفاءات الجديدة – الّتي تسعى المنظومة التّربوية إلى إكسابه إياها، بحيث يتمكّن – المتعلّم – من الحصول على قدرات معرفية تمكّنه من حلّ المشكلات التّعليمية، وتلك الّتي توجذهه في محيطه الاجتماعي.

وأمّا في الثّانية – المقاربة النّصية – فالتّكامل بين أنشطة اللّغة باعتبارها مقوّمات النّص، إذ بدونها لا يتحقّق الخطاب الّذي يترجم من خلال اتّساق وانسجام الوحدات الإفرادية داخل الأنماط التّعبيرية أي التّراكيب: كتعلّق المسند بالمسند إليه، وتعلّق الفضلة بهما لتحقيق القول الأدنى الّذي يحسن السّكوت عليه، أوّلا. وثانيا تحقيق الاتّساق والانسجام بين هذه التّراكيب، للحصول على مجموعة من الأنساق المترابطة تترجم مدلولا إجماليا يعرف بالخطاب أو النّص. ولبلوغ هذه الغاية ينصّ المنهاج على تقديم المعارف للمتعلّمين من النّصوص ليقف المتعلّم على اعتبار

اللّغة وحدة متكاملة، لا يمكن الفصل بين فروعها، ممّا يستلزم تدريسها من خلال النّصوص المقرّرة، ذلك لأنّ ربط القواعد بالنّصوص أمر طبيعيّ، لأنّ اللّغة تبرز في صيغها وتراكيبها، وتُدْرَك أحكامُها في حالاتها المتنوعة. ومن مزايا المقاربة النّصية أنها:

أ. تسمح للمتعلّمين باكتساب الممارسة اللّغوية الفعلية ببعديها؛ الشّفوي والكتابي.

ب. تربط بين النّص والقواعد، وتؤكّد على أنّ القواعد وسيلة وليست غاية بذاتها وأنّها في خدمة التّعبير دائما[1].

وعليه فإنّ المنهاج يوصي بتناول قواعد اللّغة عقب الانتهاء من دراسة نصّ القراءة من حيث معانيه ومفرداته وتراكيبه وفق طريقة عرضية (غير مباشرة) لا يشعر أثناءها المتعلّم بأيّ حاجز بين فروع اللّغة[2]. كما ينصّ على ضرورة استثمار هذه المعارف النّحوية والصّرفية المكتسبة في إنتاج المتعلّمين الشّفوي والكتابي، وحملهم على الالتزام بمعايير وقوانين المقاطع التّعلّمية.

وفي محطّة أخرى من المنهاج، يتناول واضعوه الأعمال التّطبيقية، ويقرّون بأنّ دراسة قواعد اللّغة وصيغها المختلفة لا تُؤتي ثمارها إلّا بكثرة التّطبيق عليها، وتدريب المتعلّمين تدريبا كافيا على الأبواب الّتي درسوها. فالإلمام بالقواعد يمثّل الجانب النّظري، والتّطبيقات الجانب العمليّ الّذي تبدو فائدته في القراءة الصّحيحة والتّعبير السّليم. والأعمال التّطبيقية، تهدف إلى:

- تثبيت المكتسبات القبلية ودعمها.
- ممارسة اللّغة وفق المعايير والأحكام المدروسة[3].

---

[1]– المرجع السابق، ص 9.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– المرجع نفسه، ص 10.

وممّا يوصي به المنهاج هو القيام بتطبيقات هادفة وإجرائية تمسّ القدرات الدّنيا (الفهم والمعرفة والتّطبيق) والقدرات (التّحليل والتّركيب والتّقييم)، وهذا الفعل التربوي يتطلّب عناية خاصّة ووعيا كبيرا من المدرّسين.

غير أنّ الملاحظ في هذا المجال إهمال المنهاج هذا الجانب – التّطبيقات – في التّوزيع الزّمني الّذي يحدّد مدّة خمس (05) ساعات في الأسبوع لأنشطة اللّغة موزّعة كالآتي:

- القراءة ودراسة النّص: ثلاث ساعات.
- التّعبير الشّفوي: ساعة واحدة.
- التّعبير الكتابي: ساعة واحدة[1].

والتّوزيع هذا يكشف لنا الغياب الكلّي لحيّز زمنيّ خاصّ بالتّمارين، فكيف يقف الأستاذ على أخطاء المتعلّمين ويصوّبها ويقوّمها إن لم يُوفَّر له وقت لذلك ؟ وكيف يعرف المتعلّم متى وأين أصاب وأخطأ ؟ ليعدّل خطأه ويكتسب معرفة تمكّنه من اكتساب كفاءة تجعله قادرا على حلّ مختلف الوضعيات/مشكلة.

وخلاصة لما سبق فإنّ المنهاج يقترح – في هذا المستوى التّعليميّ – موضوعات في قواعد اللّغة، والمبادئ الأدبيّة الأوّلية، وتقنيات التّعبير، تتناول من خلال نصوص في القراءة والمطالعة الموجّهة ضمن محاور ثقافية وأدبيّة تجسيدا للمقاربة النّصية[2].

والمحتويات الّتي يقترحها هذا المنهاج هي:

---

[1]– المرجع السابق، ص 3.

[2]– المرجع نفسه، ص 14.

1. محاور القراءة والمطالعة.
2. أنماط النّصوص وأشكال التّعبير.
3. قواعد اللّغة والمبادئ الأدبيّة الأوّلية.

هذا، ويوصي المنهاج بتبنِّي طرائق تدريس تسهّل على المتعلّم إثراء موارده المعرفية، وعلى المعلّم تبليغ وتوصيل المعارف بأسهل وأبسط السّبل. وتشمل طرائق التّدريس المقترحة عدّة عناصر، منها الطّرائق النّشطة بيداغوجيا المشروع، وتهدف جميعا إلى تحقيق أقصى قدر من الفاعلية في عمليّة التّعلّم.
ويقترح منهاج هذه السّنة من التّعليم المتوسّط عدّة طرائق، وعدّة مسارات لتحقيق أهداف المنهاج. فحمل المتعلّم على اكتساب كفاءات حقيقيّة يتطلّب اعتماد الطّرائق الّتي تجعل المتعلّم فعّالا ونشيطا داخل الفوج الدّراسي، ويقوم الأستاذ بإدارة عمليّة التّعلّم، وتكمن أهمية هذه الطّرائق في:
أ. إثارة اهتمام المتعلّمين العفويّ، وإثارة تحفيزهم وزيادة جهودهم.
ب. إتاحة حريّة المبادرة والإبداع.
ج. الاهتمام بالنّمو الوجداني والاجتماعي.
د. الممارسة والإنجاز.
هـ. تمكين المتعلّم من بناء معارفه[1].

وفي محطّة أخرى يشير منهاج اللّغة العربية للسّنة الثّالثة – من التّعليم المتوسّط – إلى: تدابير التّقييم في ظلّ بيداغوجيا الكفاءات[2]. إذ يؤكّد أنّ التّقييم في ظلّ هذه البيداغوجيا يضطلع بوظيفتين رئيسيتين هما:
• الأولى: أن يسمح التّقييم بالحصول على مؤشّرات وبيانات، ومعلومات عن سيرورة

[1]– المرجع السابق، ص 17.
[2]– المرجع نفسه، ص 19.

التّعلم ونتائجه، وعن قيمة التّعلم (طرائقه ووسائله ومحتوياته ...).

• الثّانية: هي أنّ الحصول على هذه المعلومات والمعطيات يتيح إمكانية إجراء عمليّات لدعم التّعلّم، وتصحيحه، واتّخاذ إجراءات التّعديل والتّحسين، وتحقيق العمليّتين معا يتوقّف على النّظر إلى التّقييم من خلال مفهومين اثنين:

1. مفهوم الشّموليّة: ويتلخّص في تناول التّقييم لكلّ عناصر الدّرس من أهداف ووسائل وطرائق، ويتناول كذلك تقييم الأطراف الفاعلة في الدّرس (المدرّس والمتعلّمين).

2. مفهوم الاستمرارية: والمقصود به أنّ التّقييم مستمرّ ينطلق من بداية الدّرس إلى آخره لضبط وتصحيح سيرورة الفعل التّعليمي/ التعلّمي[1].

بعد ذلك ينتقل المنهاج إلى الحديث عن التّقييم حدِّه وأنواعه، وغرضه وفائدته[2].

هذا، وقد أُرفق المنهاج بوثيقة ملحقة خاصّة بتوصيات إنجاز الكتاب المدرسي للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط – مادّة اللّغة العربية[3]، ووردت في أعلى الصفحة الواحدة والعشرين (21) على الشّكل الآتي:

وثيقة ملحقة خاصّة بتوصيات إنجاز الكتاب المدرسي للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط مادّة اللّغة العربية.

ـ الشّكل رقم 10ـ

ويمكن عرض ما ورد فيها كالآتي:

---

[1]– المرجع السابق، ص 19، 20.

[2]– انظر المبحث الثالث من الفصل الثاني: المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية من بحثنا هذا.

[3]– [3]– وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج: منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 20.

يسعى كتاب التّلميذ من خلال النّشاط والمحتويات والتّطبيقات اللّغوية الّتي يقترحها إلى تنمية الكفاءات القاعدية الّتي ينص عليها المنهاج، وإلى اكتساب المعارف والمواقف بتلك الكفاءات.

ويشترط في نصوصه أن تكون:

• مطابقة لأهداف المنهاج.

• عاكسة للبيئة الاجتماعية الوطنية ومتفتّحة على العالم.

• مُراعية لحاجات المتعلّم وحاجات المادّة وحاجات المجتمع.

• مطابقة للوضع الرّاهن للمعارف.

• مشكولة بنسبة تتراوح ما بين 50 و60%.

وعلى سبيل التّمثيل يترك من غير شكل ما يأتي:

– الألفاظ الشّائعة ذات التّداول الكثير.

– أسماء الإشارة والأسماء الموصولة والضّمائر وحروف المعاني.

– كلّ الحروف الممدودة.

– أواخر الكلمات عند الوقف.

– أواخر الأسماء المبنية.

• تتنوّع بين الإخبار والوصف والسّرد والحوار وكثرة من الحِجاج.

• وسائل التّقييم المقترحة مرتبطة بصفة واضحة بالكفاءات أو الأهداف الّتي لها علاقة بتنمية مهارة أو موقف أو اكتساب معارف[1].

وعلى هذا، وبعد تحليلنا لما ورد في منهاج اللغة العربية للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، نستخلص ما يلي:

[1]– المرجع السابق، ص 21.

أ. ركزّ المنهاج على ضرورة تبنّي المقاربة بالكفاءات في جميع المواد المقرّرة لهذا المستوى من التّعليم، شرحها لم يكن واضحا بالشّكل الّذي يُمكّن المدرّس من تطبيقها تطبيقا فعليّا.

ب. أعلن المنهاج عن ضرورة تبنّي المقاربة النّصية، غير أنّه لا زال بعيدا عن متطلّباتها، فأين المنهاج من نظريّات القراءة والتّأويل، وجماليّات التّلقي، ونحو النّص خاصّة ؟ فتعليم قواعد اللّغة لا زال يرتكز على نحو الجملة.

ج. هذا من جهة. ومن جهة أخرى، فإنّنا لاحظنا خللا بين ما ورد في المنهاج وما أقرّته المرجعيّة الوطنيّة لإعداد المناهج، والسّبب في ذلك يعود إلى التّباين الزّمني الموجود بينهما، فالمنهاج صار ساري المفعول من بداية الإصلاح أي من عام 2003، والمرجعيّة العامّة لإعداد المناهج صدرت عام 2008، وذلك بعد أن نُقِّحت وعُدِّلت.

قراءة في الوثيقة المرافقة:

أنجزت الوثيقة المرافقة للمنهاج بتاريخ (2005) من طرف اللّجنة الوطنيّة للمناهج والمشكلة لدى وزارة التّربية الوطنيّة، وذلك في إطار إصلاح المنظومة التّربوية. وقد أنجز مشروع الوثيقة تماشيا مع متطلّبات المنهاج وطريقة تنفيذه وذلك بهدف مساعدة الأساتذة على تناول النّشاطات المقرّرة في المنهاج[1].

ومن هنا نفهم أنّ هذه الوثيقة وضعت لشرح ما ورد من عناصر مختلفة في المنهاج، لذلك تعتمد هذه الوثيقة على النّماذج العلميّة التّطبيقية حتّى ترفع اللّبس وتزيل الغموض، وتشرح معالم الطّريقة التّعليمية/التّعلمية.
ولقد استهل واضعو الوثيقة المرافقة شرح ما ورد في المنهاج على النحو الآتي[2]:

[1]– وزارة التربية، اللجنة الوطنية للمنهاج: الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 5.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

أ. بيداغوجيا الكفاءات:

يقول واضعو الوثيقة المرافقة: "... وهنا عمدنا إلى مواصلة ثقافة بيداغوجيا الكفاءات من أجل تحسيس المدرّس بممارسة جديدة في تنشيط درسه وفق نمط ذي طابع إدماجي"[1].

ب. التّركيز على أن يكون تنشيط حصص اللّغة العربية مبنيّا على المقاربة النّصية حتّى يتمكّن المتعلّمون من اكتساب تعلّم ذي نوعيّة ومعنى، وذلك من خلال الضّوابط والأحكام اللّغوية الّتي تمكّنهم من القراءة الصّحيحة الواعية، ومن إنتاج نصوص منسجمة أيّما انسجام. وبهذا يبتعدون عن حفظ ضوابط وأحكام نحويّة وصرفيّة دون القدرة على توظيفها في قراءاتهم الإعرابية أو في تعبيرهم الشّفوي والكتابي.

ج. التّأكيد على بيداغوجيا المشروع لما لها من أهمّية في تفعيل معارف المتعلّمين النّظرية وإكسابهم الكفاءات المأمولة.

ولكن نتساءل في هذه المحطّة عن حال المدرّسين قبل سنة (2008)، علما بأنّ الإصلاح الميداني طبّق مع الدّخول المدرسي للعام الدّراسي (2004/2003). والوثيقة المرافقة لم تنجز إلّا بعد سنتين أي عام (2005)، وما ضبطت كل الوثائق الرّسمية إلّا في عام (2008) بظهور القانون التّوجيهي للتّربية الوطنيّة.

ولقد استهلّ واضعو الوثيقة المرافقة حديثهم بالوقوف عند المقاربة بالكفاءات مرورا بمسعى السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، وذلك من منظور إرساء ثقافة

[1]– المرجع السابق، الصفحة نفسها.

بيداغوجية قادرة على إضافة ممارسات جديدة في تفعيل الدّرس وفق نمط بيداغوجيّ ذي طابع إدماجيّ[1].
وقراءة الوارد في الوثيقة المرفقة يكشف لنا أن:

1. الأستاذ في ظلّ بيداغوجيا الكفاءات يسعى لبناء المعارف لا على تراكمها، ما يتطلّب من الأستاذ مرافقة المتعلّمين للتّأكد من تحكّمهم في المعارف المقرّرة في هذا المستوى الدّراسي والتّأكد من بناء قدراتهم – المتعلّمين – عن طريق بناء المعارف المتعلّقة بدرس معيّن، والتّأكد من تحكّم المتعلّم فيها قبل الانتقال إلى درس آخر. فالكفاءة القاعديّة هي الحدّ الأدنى المطلوب لمواصلة التّعلّم اللّاحق واكتساب كفاءات جديدة[2].

2. تفعيل أنشطة التّعلّم في ظلّ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يتمثّل في المعالم الآتية:

أ. نشاط الفحص والاكتشاف: ويتجسّد في كلّ فعل تربويّ يهتدي به المتعلّم إلى تعلّمات جديدة مثل اكتشاف قاعدة، قاعدة جديدة أو معارف جديدة ... ويظهر النّشاط – على وجه الخصوص – في:

- تلخيص نص.
- تأليف قصّة قصيرة.
- البحث عن معارف معيّنة.
- الاستدلال على صحّة الرأي[3].

---

[1]– المرجع السابق، ص 5.

[2]– المرجع نفسه، ص 6.

[3]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

يبدو جليّا أنّ الحديث عن نشاط الفحص والاستكشاف هو عبارة عن تجديد مصطلحاتي على غرار التّجديد القائم، تبعا للمقاربات الجديدة، أو لنقل المقاربة بالكفاءات الّتي تفرض نظام بناء المعارف بأن يكتشف المتعلّم المعارف الجديدة بمفرده.

ب. نشاط حلّ المشكلات: وهذا النّشاط يقترح وضعية/مشكلة معتمدة تتطلّب من المتعلّم الإلمام بجملة من التّعلمات تتمحور حول هذه الوضعية/المشكلة. وإنّ مثل هذا النّشاط التّعلمي يستلزم أن تخصّص له مدّة قد تمتدّ إلى عدّة أيّام أو أسابيع.
ومن الأمثلة الّتي يظهر فيها هذا النّوع من النّشاط:

- البحث في المكتبات.
- إجراء نشاطات لتصفية البحث والاستكشاف.
- إنتاج فردي أو جماعي[1].

وتؤكّد الوثيقة المرافقة على أنّ هذا النّشاط من شأنه أن يدرّب المتعلّم على حلّ وضعيات بشكل مُرْضٍ. بمعنى أوضح، يمكّنه من التّغلب على الصّعاب بما اكتسبه من قدرات وكفاءات، يوظّفها حينما يحتاجها. ومثال هذه الوضعية (نشاط إنجاز المشاريع) الّذي يفرض تسخير مجوعة من الإمكانات المعرفية والكفاءات القبلية.

ج. نشاطات التّعلّم النَّسَقي: ويتلخّص هذا المسعى بمنح المتعلّم الخيار في اتّخاذ الأسلوب الّذي يُمَكِّنه من تحقيق المطلوب. بعبارة أخرى، يطالب المتعلّم بتحقيق النّتيجة مع منحه هامشًا من الحرّية في سلك الطريقة المؤدّية إلى تحقيق هذه النّتيجة.

[1]– المرجع السابق، ص 6، 7.

د. هيكلة المكتسبات لدى المتعلّم: تنصّ بيداغوجيا الكفاءات على جعل المتعلّم يتمكّن من المادّة التّعليمية بأيسر السّبل، وذلك عن طريق استغلال قدراته بواسطة هيكلة مكتسباته، ودفعه إلى بناء تعلّماته عن طريق التّفكير العلمي، والرغبة في التّعلّم الذّاتي، من أجل بناء معارف جديدة باتّخاذ إجراءات أكثر فعالية ترتكز على الملاحظة وافتراض الحلول الممكنة، للوصول بعد ذلك إلى الاستنتاج والاكتشاف وبذلك يتحقّق التّعلّم.

وبعد تقديم تفاصيل تخصّ المقاربة بالكفاءات، مرورا بتحديد مدلولها وسبل تحقيقها في الميدان، انتقل واضعو الوثيقة المرافقة إلى المقاربة النّصية، متناولين مدلولها وطريقة التّعليم بتبنّي المقاربة النّصية الّتي تعتبر النّص منطلق كلّ الأنشطة اللّغوية.

ومن شأن الاهتمام بالنّصوص بمختلف أنواعها – (إخبارية، وسردية، ووصفية وحوارية، وحجاجية)، الّتي تعتبر عنصرا من عناصر الخروج من السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط – أن يجعل المتعلّمين يطّلعون على خصائص ومميّزات كل نوع من النّصوص، ما يجعلهم يكتسبون الاستعمالات اللّغوية، والتّقنيات، وأنماط البناء الخاصّة بنوع معين، والّتي يستطيعون توظيفها فيما بعد، فيما يكلّفون به من تمارين الكتابة والإنشاء. وبالمران والتّمرّس المستمرَّيْن، يتمكّنون من التّحكم في التّقنيات الكتابية لمختلف أنواع النّصوص[1].

بعد ذلك، انتقلت الوثيقة إلى الحديث عن طريقة التّدريس الّتي ينبغي أن يتبنّاها الأستاذ في تنشيط الحصص داخل الفوج الدّراسي، لتصل حينئذ إلى تناول قواعد اللّغة الّتي من الضّروري أن تُدرَّس عقب دراسة نص القراءة من حيث مفرداته وتراكيبه ومعانيه بطريقة عرضية وظيفيّة شائقة[2].

---

[1]– الوثيقة المرافقة، ص 10.

[2]– المرجع نفسه، ص 16.

وفي وقفة أخرى لواضعي الوثيقة المرافقة، نجد عرضا لطريقة تناول الحصص حصّة حصّة، ومقترحين عرضا مفصّلا، من خلال اقتراح نموذج يعرضون فيه مختلف المحطّات التّعليمية المعتمدة في درس القراءة من: قراءة صامتة، وقراءة جهرية، وشرح مفردات، ومناقشة أفكار، ثم تحديد العلاقات التّركيبية الّتي تربط بين الجمل أو الأساليب[1]. ثمّ يقترح واضعو الوثيقة المرافقة وقفة أخرى تتمثّل في كيفية تنشيط الحصّة – الأولى – مقترحين نموذجا لكلّ نشاط من الأنشطة اللّغوية، وإنجاز مشروع.

في الأخير، نقول إنّ وواضعي الوثيقة المرافقة وُفِّقوا إلى حدّ كبير في إنجازها، إذ وقفوا عند الجانب النّظري من مقاربات وطرق تدريس، وبعدها انتقلوا إلى الأخذ بيد المعلّم ليكتسب قدرة وكفاءة تمكّنه من إفادة المتعلّمين، وذلك بنماذج لدروس مقترحة بكلّ خطوات إنجازها.

التّعريف بالكتاب التّعليمي:

أ.المعطيات الشّكلية للكتاب:

وتتمثّل فيما يأتي:

- عنوان الكتاب: "تنوير" اللّغة العربية.
- مقرر: لتلاميذ السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط.
- إصدار وطبع: الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسية.
- تاريخ أوّل طبعة: مارس 2005.
- الجهة الوصيّة: وزارة التّربية الوطنيّة.
- تأليف وإشراف: مريبعي شريف.

[1]– الوثيقة المرافقة، ص10 وما بعدها.

• بالاشتراك مع: آيت عبد السّلام رشيدة.
بومصباح مصباح.
هاشمي عمر.
• مقاسات الكتاب: يبلغ طول الكتاب 23 سم، وعرضه 18 سم، وسمكه 1,5 سم.
• عدد صفحاته 236 صفحة.

1. **التّجليد:**

غُلِّفَ الكتاب بغلاف من الورق المقوّى، غير أنّه غير متين بحيث يتعرّض للإتلاف جرّاء الاستعمالات المتكرّرة.

وجاء الغلاف الأماميّ في شكل لوحة فنّية تمتزج فيها مساحتان: الأولى على اليمين ذات اللّون الأزرق الفاتح رسمت عليه ثلاث (03) ريشات بيضاء.
والجزء الثّاني على اليسار ذو اللّون البرتقاليّ الفاتح، متدرّج بالأصفر على يمينه، مرسوم عليه ريشة ذات اللّون البرتقاليّ المتدرّج بالأصفر، ونرى وسط الرّيشة بقعة بيضاء ناصعة، والجدير بالملاحظة أنّ الرّيشات الأربع الواردة على الغلاف إنّما هي رمز للعلم وتدوينه.
ونرى أعلاه دائرة لونها أصفر فاتح، مكتوب وسطها كلمة (تنوير) باللّون الأصفر الدّاكن.

كما نقرأ على أعلى الغلاف العبارتين:
"الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية"
"وزارة التربية الوطنية"
وكتابتهما جاءت باللّون الأسود الدّاكن

كما نقرأ وسط الغلاف التّركيب الوصفي "اللّغة العربية" الملوّن بالأخضر الدّاكن وأحيطت الكلمات باللّون الأسود، والكتابة وردت بالبنط الغليظ. وتحت الكلمتين كتب العدد ثلاثة بالأرقام (3) ولُوِّن بالبنفسجيّ الدّاكن أيضا.

بينما نقرأ أسفل الغلاف المستوى التّعليمي الّذي خُصَّ له الكتاب "للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط"، ولُوِّن هذا التّركيب بالأحمر الدّاكن، وكتب هو الآخر بالبنط الغليظ.

وأمّا الدّفة الثّانية من الغلاف، فهي الأخرى وردت باللّون الأزرق الفاتح، مرسوما على سطحها ثلاث ريشات بيضاء اللّون، متدرّجات قليلا باللّون البنفسجيّ، كما نقرأ أسفل الغلاف:

سعر بيع الكتاب: 230.00 دج (مذكور على اليمين).

تحته نقرأ الرّمز: 0901/05 : MS.

وفي وسطه السّفلي نجد مضلّعا ذا الأضلاع الثّمانية، مكتوبا وسطه عبارة "الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة"، وكتب هذا التّركيب، بخط دقيق حتّى يكاد لا يقرأ وهذا الشّكل رمز المؤسّسة أو المطبعة.

وأسفل المضلّع نقرأ عبارة "الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة" مكتوبة بالأسود الدّاكن.

2. تحليل الجانب التقني للكتاب:[1]

الصّفحات: تصفيفها لا بأس به، غير أنّها ليست جيّدة النّوعية، فقد كان بإمكان المطبعة استخدام أوراق ذات الجودة العالية، كما أنّ مسكها رديء فهي غير مخيطة بل ملصقة بالغراء فقط، الأمر الّذي يجعلها سريعة الإتلاف.

[1]– مدونتنا: اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005.

3. المقروئية الطّباعية:

لقد تمّ عرض المحتوى بخطّ بنطه مناسب لسنّ المتعلّم، غير أنّ نقص التّهوية في الصّفحات جعل مقروئيّته صعبة المنال بالنّسبة للمتعلّم في هذا المستوى وفي هذا العمر. وعلى سبيل المثال – لا الحصر – لنقص التهوية نذكر الصّفحات 32، و40، و44، و63، و67، و153، و170 ...

4. نصوص التّقديم:

استهلّ مؤلّفو الكتاب كلامهم بوضع مدخل للمُؤَلَّف تحت عنوان "تقديم"، وفيه نقرأ الخطّة الّتي ساروا عليها في إنجاز هذه الوسيلة التّعليمية، ثمّ عرجوا على وصف المحتوى، ذاكرين عدد الوحدات والحجم السّاعي المقرّر لكلّ وحدة ثمّ الوقفات التّقييمية، فالتّقييم التّحصيلي المبرمج نهاية كلّ ثلاثيّ؛ متمنّين أخيرا أن يجد الكتاب صداه عند المتعلّمين والقائمين على شؤون التّربية. واشتمل "التّقديم" تذكيرا بأنّ كتاب اللّغة العربيّة "تنوير" هو امتداد لكتاب السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط "استكشاف". كما أكّد المؤلّفون على امتداد المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصية، غير أن الكلام عن المقاربتين ورد مختصرا.

وعليه، نقول إنّ التّقديم جاء واضحا، مستوفيا الشّروط المطلوبة في وضع مقدّمة لعمل ما.

وبعد التّقديم، أورد المؤلّفون في الصّفحة الثّانية والثّالثة جدولين عرضوا فيهما عناوين النّصوص المدرجة في الكتاب تحت عنوان "التّوزيع السّنوي للمحتوى" وكذا عناوين دروس قواعد اللّغة المقرّرة لهذا المستوى التّعليمي. غير أنّ اللّون البنيّ بالشّكلين المقترحين في الكتاب يُصَعِّب مقروئية النّص الوارد بالجدولين، فلِمَ استعمل النّاشر هذا اللّون الّذي يُنَفِّر المتعلّم ؟ وفي الصّفحتين الرّابعة والخامسة أدرج

المؤلّفون نماذج من محتوى الكتاب، وذلك عن طريق تصوير نموذج لكلّ نشاط وارد في المتن.

5. وسائل الإيضاح:

لقد دعّم المؤلّفون المحتوى بوسائل إيضاح لتدعيم النّص والغرض منه، كوضع صورة (لويس باستور) في الصّفحة أربعين (40)، وصورةٍ في الصّفحة أربع وأربعين (44) تمثّل وجه رجل أرادوه أن يكون وجه (ماسينيسا)، ولكن لا يبدو عليه أنّه من عهد هذا الملك الأمازيغيّ.

والصّور مع قلّتها، بعضها غامض لا يترجم المراد منها، ومثال ذلك المدرجة في الصّفحة (53)، فهي غير واضحة المعالم، ثمّ الصّورة الموضوعة في الصّفحة (96) فهي تخالف ما في النّص الّذي يتحدّث عن غارة من غارات الإسرائيليين، بينما تمثّل الصّورة المرسومة شيخا مرتاحا يتفقّد شجيرة. وزيادة على غموض الصّور، فعددها قليل مثلما ذكرنا.

وأمّا عن الجداول المدرجة داخل المحتوى، فإنّها لا تخدم الغرض المرجوّ، لأنّ لونها البنيّ يجعل مقروئيّتها صعبة ومنفّرة للمتعلّم.[1]

ب.عرض المحتوى:

1. المضامين:

رُتِّبت نصوص الكتاب التَّعليمي ضمن أربع وعشرين وحدة تعليمية موزّعة على مقرّر زمنيّ محدود بأربعة وعشرين أسبوعا، وبحجم ساعيّ قدره خمس ساعات في الأسبوع. ولقد وزّعت هذه الوحدات على مسار ثلاثة فصول دراسيّة كالآتي:

[1]– مدونتنا، ص 2، 3، 85، 86، 148 ...

سبع وحدات للثّلاثيّ الأوّل، وتسع للثّلاثيّ الثّاني، وستّ وحدات للفصل الثّالث باعتباره أقصر الثّلاثيّات.

وفاحص النّصوص المدرجة في الكتب الخاصّة بالقراءة (النّصوص الأدبيّة) والنّصوص التّواصلية يدرك أنّ: عددها ثمانية وأربعون نصّا موزّعة كالآتي:

- أربعة وعشرون نصّا مدرجا للقراءة المفسّرة.
- وأربعة وعشرون نصّا مدرجا للمطالعة الموجّهة.
- زائد اثنين وعشرين نصّا ورد ضمن نشاط التّطبيقات.

لنصل إلى مجموع سبعين (70) نصّا وعند إحصائنا لهذه النّصوص أدركنا أنّ:

ثمانية وأربعين نصّا منسوب لمؤلفه، وثلاثة عشر نصّا غير منسوب، أيّ مجهول المؤلّف، وخمسة نصوص ـ مجهولة المؤلّف ـ مأخوذة عن الشّبكة العنكبوتيّة، وآيتان كريمتان، وحديثان شريفان.[1]

ضف إلى ذلك ثمانية مشاريع، وثلاث وقفات تقييمية ـ واحدة لكلّ فصل ـ. كما نجد عددا من التّمارين المدرجة في الكتاب، منها الخاصّة بالتّعبير الشّفويّ، والخاصّة بالتّعبير الكتابي، وكذا الأخرى الخاصّة بالبناء الفنّي، وأخرى بالبناء اللّغوي.

2. عرض مقرّر قواعد اللّغة – النّحو والصّرف –:

لقد أدرج واضعو الكتاب نشاط قواعد اللّغة تحت عنوان "الظّواهر اللّغوية"، ويبلغ عدد الدّروس المقرّرة لهذا المستوى التّعليمي: ثلاثا وعشرين ظاهرة لغويّة،

[1]– مدونتنا، ص 2، 3.

بعضها صرفية والأخرى نحوية. وفيما يلي ذكر للتّوزيع السّنوي لمحتوى الظّواهر اللّغوية حسبما رتّبت في فهرس الكتاب:[1]

1) مواضع تقديم المبتدإ على الخبر.
2) مجيء المبتدإ نكرة.
3) مواضع حذف المبتدإ.
4) مصادر الأفعال السّداسية.
5) المصدر الميمي.
6) المصدر الصّناعي.
7) عمل المصدر.
8) أفعال المقاربة.
9) أفعال الرّجاء.
10) أفعال الشّروع.
11) ظنّ وأخواتها.
12) المنادَى.
13) أسلوب الاستفهام والجواب.
14) أسلوب الشّرط.
15) اسم الزّمان والمكان.
16) النّسب.
17) النّسب إلى المختوم بتاء التّأنيث.
18) النّسب إلى المقصور والممدود.
19) النّسب إلى المنقوص.
20) النّسب إلى الأسماء الأعجمية.
21) الاستثناء.

---

[1]– المرجع السابق، الصفحة نفسها.

22) اسم الآلة.
23) الممنوع من الصّرف[1].

يكشف لنا هذا التّرتيب أنّ المواضيع المقترحة تشمل بعض أبواب النّحو، والأخرى في علم الصّرف. بل أكثر من ذلك، فلقد أدرج المنهاج مواضيع تتأرجح بين ما يعرف بالأساليب وبين الدّراسة النّحوية. وواضعو الكتاب لم يتناولوها من الجانب التّركيبي، إذ لم يقفوا عند إعراب أركان هذه الأساليب، بل اكتفوا بذكر عناصرها والأدوات الّتي تساعد على بناء مثل هذه الأساليب. لذا تساءلنا:

– ما المراد من إقحام دراسة أسلوبيّة في المستوى الصّرفي أو النّحوي ؟ أي لماذا تدرج مثل هذه المواضيع فيما يخصّ الدّراستين الصّرفية والنّحوية، علما بأنّ الأساليب من اختصاص علم المعاني الّذي هو فرع من فروع علم البلاغة الثّلاثة ؟
وتتمثّل هذه المواضيع – وعددها ثلاثة – في:
1) المنادى المدرج في الصّفحة (110).
2) أسلوب الاستفهام المتناول بالدّراسة في الصّفحة (121).
3) أسلوب الشّرط الوارد في الصّفحة (132).

أمّا باقي المواضيع فتصنّف على الشّكل الآتي:

أ. الظّواهر النّحوية، وعددها عشر (10):

1) مواضع تقديم المبتدإ على الخبر ← ص (10)
2) مجيء المبتدإ نكرة ← ص (16)
3) مواضع حذف المبتدإ ← ص (23)

[1]– مدونتنا، ص 2.

4) عمل المصدر ← ص (61)
5) أفعال المقاربة ← ص (69)
6) أفعال الرّجاء ← ص (78)
7) أفعال الشّروع ← ص (93)
8) ظنّ وأخواتها ← ص (102)
9) الاستثناء ← ص (201)
10) الممنوع من الصّرف ← ص(220)

أمّا فيما يخصّ الظّواهر الصّرفية – وعددها عشر (10) أيضا – فهي:
1) مصادر الأفعال السّداسية ← ص (34)
2) المصدر الميمي ← ص (42)
3) المصدر الصّناعي ← ص (51)
4) اسم الزّمان و المكان ← ص (141)
5) النّسب ← ص (154)
6) النّسب إلى المختوم بتاء التّأنيث ← ص (163)
7) النّسب إلى المقصور والممدود ← ص (173)
8) النّسب إلى المنقوص ← ص (185)
9) النّسب إلى الأسماء الأعجمية ← ص (193)
10) اسم الآلة ← ص (212).[1]

والجدير بالملاحظة أنّ واضعي الكتاب عمدوا إلى إدراج حصّة لمراجعة بعض أنواع المصادر. ولقد أدرجت الحصّة كآخر موضوع في المقرّر – ورد في الصّفحة (288) – وهنا أيضا نتساءل:

[1]– المرجع السابق، الصفحة نفسها.

"لِمَ خُصَّ بعض أنواع المصادر – بالمراجعة – دون غيره من المواضيع ؟"

هذا، وإن عدنا إلى المنهجيّة المعتمدة في عرض محتوى قواعد اللّغة في المتن فإنّنا نلاحظ الآتي:

1. أورد مؤلّفو الكتاب مقرّر القواعد اللّغوية تحت عنوان "الظّواهر اللّغوية" في التّوزيع السّنوي الوارد في الصّفحة الثّانية من الكتاب، بينما نجد إدراج هذه الظّواهر اللّغوية في المتن تحت عنوان "البناء اللّغوي". فلِمَ هذا الاختلاف في التّسمية ؟

2. عند تصفّحنا لمواضيع قواعد اللّغة – في المتن – لم نجد في موضوع من المواضيع عنوانا يذكر للظّاهرة الهدف. فلم ذلك ؟

3. غياب المقاربة النّصية. إذ نجد واضعي الكتاب يعتمدون على جمل خارج النّص لاستعمال خصائص الظّاهرة الهدف.

4. عند عرض الموضوع الهدف، اعتمد المؤلّفون على تنبيه المعلّمين مباشرة أو بتوجيه سؤال واحد في كل خطوة من خطوات الدّرس.

5. ينتقل المؤلّفون من الشرح إلى ذكر أحكام القاعدة دونما سابق إنذار يشير إلى أنّ ما سيأتي من قاعدة وأحكام.

6. عند ذكر الأحكام – القاعدة – نجد تأرجحا في استخدام لونين للكتابة: أزرق فاتح كدليل على أنّه حكم نحويّ أو صرفيّ، ثمّ فقرة لونها أسود علامة على استئناف الشّرح والتّوضيح، ما يفرض علينا التّساؤل: "هل المتعلّم قادر على التّمييز بين الموقفين: ذكر الحكم، ثم شرحه ؟".

هل هذا التّأرجح لا يُحدِث تشويشا في ذهن المتعلّم ؟".

ولبيان ذلك نأخذ – على سبيل المثال لا الحصر – الموضوع الوارد في الصّفحة (16)، فإنّنا نجد الأحكام مكتوبة كالآتي:

"الحكم الأوّل باللّون الأزرق، وفصل بفقرة باللّون الأسود شرحا لباقي الأحكام الّتي تدرج بعد ذلك وعددها خمسة باللّون الأزرق"، فلم هذا التّشتيت ؟

ـ لِمَ لَمْ تُدرَج الأحكام جملة واحدة ؟

كما نلاحظ ورود جملة "تذكّر" في الجزء الثّاني من الأحكام. أمّا الحكم الأوّل "يجوز أن يأتي المبتدأ نكرة إذا تقدّم الخبر عليه وهو شبه جملة"، فجاء على شكل إجابة للسّؤال الّذي طرح قبله دون إشارة إلى أنّه حكم نحويّ.

3.التمارين:

بعد الدّراسة الوصفية لمضامين نشاط قواعد اللّغة صرفا ونحوا، يجدر بناء إجراء فحص شامل للأعمال التّطبيقية أو ما يعرف في منهاج اللّغة العربية بـ: "تطبيقات" على أن يكشف لنا الفحص طبيعة التّطبيقات المقترحة على المتعلّم، ونوع الأسئلة المطروحة، وكذا طريقة صياغتها، باعتبار مبدإ المقاربة بالكفاءات، الّذي تبنَّته المنظومة التّربوية في ظلّ النّظرية البنائية. وليكن هذا الفحص كذلك وسيلة للنّظر في التّمارين من حيث الكمّ وطبيعة العمليّات المطلوب تنفيذها من قبل المتعلّم ومدى ارتباطها بقدرته على إنجازها من غير عقبات تحول بينه وبين تحقيق الهدف الأسمى من عمليتي التّعليم والتّعلم، ومرافقة المتعلّم للوصول إلى استقلاليته وهو يستخدم اللغة.[1]

[1]– لقد حذفت هذه الحصة من المنظومة بعد الإصلاح، مما يصعب على المعلم تدارك النقائص التي قد يلاحظها على بعض متعلميه.

إنّ النّظر فيما جاء به منهاج اللغة العربية، وعلى وجه الخصوص المحتوى المتعلّق بمرحلة اقتراح الأعمال التّطبيقية وإنجازها، يقودنا حتما إلى المواجهة الّتي يفرضها المنهاج من خلال لفظ (حصّة).

ففي النّظام السّابق، أي ما يعرف بالمدرسة الأساسية المرتبطة بالمدرسة السّلوكية والّتي تبنّت المقاربة بالأهداف، كان النّظام الأساسيّ يخصّص حصّة كاملة لإنجاز مختلف التّمارين وتصحيحها، وحصّة ثانية تحمل اسم "حصّة الاستدراك" تخصّص لاستدراك النّقائص الّتي يلاحظها الأستاذ لدى بعض المتعلّمين، إذ لا يحضر الحصّة إلّا من كانت له صعوبات في فهم أمر من الأمور.[1]

وتصفح التّمارين الواردة في الكتاب التّعليمي الخاصّ بآخر مرحلة من الطّور الثّاني من التّعليم المتوسّط يكشف لنا عددها الّذي يبلغ اثني وسبعين (72) تمرينا توزّع على الشّكل الآتي:

1) تمارين الاستخراج: عشرون (20) تمرينا.

2) تمارين التّوظيف: ويراد منه استعمال الكلمات داخل الجمل وعددها عشرة (10).

3) تمارين ملء الفراغ: والمقصود منه اختيار الكلمة المناسبة من رصيد المتعلّم ووضعها في الفراغ المقترح ويبلغ عددها ثمانية (08).

4) تمارين التّعيين: والمراد منه تعيين الكلمة الهدف من التّركيب أو النّص المقترح وعددها ستّة (06).

5) تمارين التّحويل: وهو تحويل جملة من هيئة إلى أخرى، كأن تكون في صيغة الماضي ويطلب من المتعلّم جعلها في زمن المضارع أو الحاضر، عددها سبعة (07).

6) تمارين البيان: وهو إظهار علّة ما اقترح، أي توضيح سبب ورود كلمة في المكان المعيّن، عددها خمسة (05).

7) تمارين الإعراب: وينحصر في بيان وظائف الكلمات أو الأسماء، وعددها أربعة (04).

8) تمارين التّركيب: وهو مطالبة المتعلّم بإنشاء جمل من رصيده الخاصّ، وعددها سبعة (07).

9) تمارين الموازنة: والهدف منها إجراء مقارنة بين وضعيتين مختلفتين، عددها اثنين (02).

10) تمارين التّحليل: والمراد منه بيان سبب وحكم الظّاهرة الهدف، وعددها تمرين واحد (01).

11) تمارين التّقدير: وهو استبدال كلمة بكلمة بارزة، كتعويض الفاعل المستتر بضمير مثلا، وعددها تمرين واحد (01).

12) تمارين التّدريب: لقد ورد تمرين واحد (01) خارج التّطبيقات أعطاه المؤلفون اسم "تدريب"، فتساءلنا: "لماذا جعل واضعو الكتاب هذا التّمرين خارج عنوان التّطبيقات ؟ هل أرادوا منه تمرين المتعلّم وتدريبه على حلّ التّطبيقات ؟
وإن كان الأمر كذلك، فلِمَ لم يدرجوا تمرينا مشابها لهذا التّدريب ؟".

إضافة إلى هذه التّمارين، اقترح واضعو الكتاب نصوصا تليها أسئلة متعدّدة النّشاطات يبلغ عددها ثمانية نصوص (08). غير أنّ الجدير بالملاحظة هاهنا، أنّ الأسئلة وردت دون ترقيم الّذي استبدل بمطّات.

إضافة إلى هذه التّمارين، اقترح الكتاب التّعليمي وقفات تقييمية تساعد المتعلّم على:

أ. استرجاع وتذكّر المعلومات والمعارف الّتي تلقّاها أثناء الحصص الدّراسية.

ب. دمج المعلومات المختلفة الّتي وردت في الأنشطة، أي المادّية، والّتي وردت في مختلف المواد، أي دمج المعلومات المادوية.

ج. بناء كفاءاته انطلاقا من قدراته القبلية ومن التّعلّمات الجديدة.

وبعد هذا وذاك، قمنا بتحليل محتوى "البناء اللّغوي" المقرّر لهذا المستوى من التّعليم المتوسّط. وأثناء تحليلنا استوقفتنا ملاحظات نتناول بعضها فيما يأتي.

4. تحليل نشاط قواعد اللّغة:

إنّ مجال تعليم اللّغة مجال تطبيقيّ، لذلك يجب أن يحدّد المحتوى المقرّر أهدافه التّعليميّة، ذلك لأنّ تعليم اللّغة يقتضي اتّباع منهجيّة علميّة واضحة، فطريقة عرض المادّة اللّغوية عمليّة مركزيّة في إنجاح العمليّة التّعليميّة. وعليه فإنّ فهم الدّروس من طرف المتعلّمين متوقّف على الطّريقة الّتي تُعرَض بها الظّواهر اللّغوية، علما بأنّ الطّريقة وحدها لا تكفي، بل ينبغي إدراج مواضيع للدّراسة تناسب المستوى التّعليمي، وكذا المستوى العقلي للمتعلّمين.

والتّحليل الّذي أجريناه على مضامين الكتاب التّعليمي الموجّه لهذا المستوى، يدفعنا إلى عرض العيّنات من الدّروس النّحوية والصّرفية على حدّ سواء. وكانت توقّعات الفحص على النّحو الآتي:

• يعرض واضعو الكتاب في الوحدة الثّانية ظاهرة لغويّة تعلّقت بـ "مسوّغات الابتداء بالنّكرة" تحت عنوان "مجيء المبتدإ نكرة"[1]. ولوضع المتعلّم في الصّورة استعانوا بحديث شريف ـ من صحيح البخاري ـ تحت عنوان "فضل الدّعوة المحمديّة على البشريّة"[2].

[1]– مدونتنا: ما تعلق بالتوزيع السنوي ص 2.

[2]– المرجع نفسه، ص 15.

إلّا أنّ النّص المقترح يخلو تماما من المبتدأ النّكرة، لذا وجدنا واضعي الكتاب يطلبون من المتعلّم أن يُسْقِط الناسخ من الجملة الاسمية، ليضع يده على المبتدأ النّكرة؛ وهذا ما تمّ فعلا في العبارة القائلة من نصّ الحديث الشّريف[1]:

ـ "كانت منها أجادب".

فبعد أن يحذف المتعلّم النّاسخ (كانت) يحصل على جملة اسمية هي "منها أجادب" ف (أجادب) هي المبتدأ النّكرة – العيّنة المقصودة – وبإقدام المتعلّم على عمليّة الحذف، يكون على دراية من أنّ المبتدأ قد يرد نكرة، إذا تقدّم عليه الخبر شبه جملة (من جار ومجرور أو ظرف)، وباستثناء هذا المسوّغ للابتداء بالنكرة، لا يوجد حالات أخرى للمبتدأ النّكرة في الحديث الشّريف، ـ ولكن كما أشرنا آنفا، يحصل المتعلّم على المبتدأ النّكرة بعد حذف النّاسخ.

أمّا المواضع الّتي يرد فيها المبتدأ نكرة، فقد ذكروها في عنصر "البناء اللّغوي" بالاعتماد على شواهد خارج الحديث الشريف.

وقد لخّصوا مواضع "مجيء المبتدأ نكرة" في:

أ. تقدّم الخبر شبه الجملة على المبتد، إذا كان المبتدأ نكرة موصوفة.

ب. إذا كان مسبوقا بنفي.

ج. وأخيرا إذا كان مسبوقا باستفهام.

مع العلم بأنّ واضعي الكتاب أهملوا مواضع أخرى – يرد فيها المبتدأ نكرة – يكون المتعلّم في أمسّ الحاجة إليها أثناء توظيفه للّغة، ومنها:

أ. من مسوّغات الابتداء بالنّكرة، أن تكون مضافة الى اسم نكرة، مثل: "خمس صلوات كتبهنّ الله."

ب. ويكون المبتدأ نكرة حينما يدلّ على مدح أو ذمّ أو تهويل، مثل قولنا في المبتدأ النّكرة للذّم: "جبان هارب".

---

[1]– المرجع السابق، الصفحة نفسها.

ج. أو دلّت النّكرة على تنويع وتقسيم، مثل: " رأيت الأطفال: بعض قارئ، وبعض جالس".

والدّراسة التّحليليّة الّتي قمنا بها، أفضت إلى بعض الملاحظات نذكرها على النّحو التالي:

1. لا بأس لو مهّد مؤلفو الكتاب – على سبيل تذكير المتعلّم – بالحديث عن الجملة الاسمية من حيث أركانها (مبتدأ + خبر) وهما "الاسمان المرفوعان اللّذان تتألّف منهما جملة مفيدة"، وبأنّ الأصل في ترتيب هذين الرّكنين هما: المبتدأ، ويليه الخبر[1].

2. جاء في نصّ الحديث الشريف: "إنّما هي قيعانٌ".[2]
وطلب من المتعلّم تعيين المبتدأ والخبر في هذه العبارة[3]، ثم قيل له:
"هل يمكن تقديم الخبر على المبتدأ هنا ؟ لماذا ؟".

• ألّا يكون هناك احتمال متوقّع من المتعلّم أن يجزم بعدم وجود المبتدأ، لأنّ الضمير المنفصل للمفردة المؤنّثة (هي) دخله حرف مشبّه بالفعل (إنَّ) المتّصل بـ(ما) لسبب بسيط أنّ المتعلّم لم يبيّن له مقرّر السّنة الأولى، متى يُكَفُّ الحرف المشبّه بالفعل عن العمل.[4]

التمارين:

اقترح مؤلّفو الكتاب على المتعلّم فقرة تقع في خمسة سطور من غير إحالة، وأغلب

---

[1]– الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية: اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 209.

[2]– مدونتنا، ص 15.

[3]– المرجع نفسه، ص 16.

[4]–انظر: مضمون دراستنا للمدونة الخاصة بكتاب السنة الأولى في مضمون (نسخ الجملة الاسمية بـ (إن) وأخواتها (المبحث الأول من هذا الفصل).

الظّن أن الفقرة عرضت بتصرّف[1]. وكانت النّتيجة أنّ الفقرة اشتملت على ستّ جمل غطّت حالات ورود المبتدأ نكرة مثلما جاء ذكرها في أحكام (تذكّر)، وهي:

أ. تقدّم الخبر شبه جملة على المبتدأ النّكرة:
"وإذ على قارعة الطّريق شحّاذ".

ب. النّكرة الموصوفة:
"أسْمالٌ باليةٌ تغطي ..."
و:
"وجه شاحب حزين كلَوْنِ الغبار".

ج. المبتدأ النّكرة المسبوق بنفي:
"ما صَدَقَة يجود بها محسن".

د. المبتدأ النّكرة المسبوق باستفهام:
"هل محسنٌ في هؤلاء المّارة ؟".

إلى جانب هذا فإنّ التّطبيقات لم تكن مكثّفة ومتنوّعة بالقدر الّذي يُمكِّن المتعلّم من اكتساب الأحكام المتعلّقة بظاهرة (المبتدأ النّكرة)، واستعماله في السّياقات المختلفة بطريقة سليمة.

فعنصر التّطبيقات – في هذه المحطّة – يقترح على المتعلّم تطبيقا واحدا، فيه أسئلة متنوّعة، مسّت الجانب المعجميّ للفقرة، والبناء الفكريّ.

وفيما تعلّق بالجانب اللّغوي، طُلب من المتعلّم، استخراج المبتدأ مع تعيين خبره، ثمّ بيان سبب مجيء المبتدأ نكرة. طبعا كلّ هذا في ظلال الفقرة المقترحة. فحبّذا لو أكثر المؤلّفون من التّطبيقات لدعم الظّاهرة اللّغوية المقصودة، وكذا تنويع

[1]– مدونتنا، ص 17.

هذه التّطبيقات، كأن يطالبوا المتعلّم بإعراب جمل فيها مبتدءات نكرات، أو يطالبوهم بإنتاج جمل تجسّد الحالات المتعلّقة بموضوع المبتدأ النّكرة، وفق ما عرضته القاعدة.

هذا، ولقد استعان واضعو الكتاب في معرض حديثهم بنصّ أدبيّ تحت عنوان "لويس باستور"[1] للكاتب (فؤاد صروف) من (الجديد في الأدب العربي) لعرض موضوع صرفيّ عنوانه "المصدر الميميّ"؛ مع أنّ النّص الأدبيّ لا يحقّق مبدأ المقاربة النّصية، لعدم احتفائه بالشّواهد الّتي تَمُتُّ بصلة للموضوع المقصود، عدا ميميّا واحدا (ميعاد)[2] الوارد في عبارة:

"... ليُذكّره بأنّ ميعادَ حفل الزّواج قد حلّ".

ورغم أهمّية موضوع "المصدر الميميّ" في حياة المتعلّم، إلّا أنّه عرض بطريقة فيها التباس كبير وغموض، ناهيك عن التّشويش الّذي يقع في ذهن المتعلّم، إذا ما ربطنا موضوع "المصدر الميميّ" بموضوع "اسم المكان". وإنّنا نتعرّض لهذا الالتباس والغموض، وكذا النّقص على النّحو الآتي:

1. ورد في عنصر "تذكّر" قول المؤلفين: "... المصدر الميميّ هو ما دلّ على حدث مجرّد من الزّمان"[3].

وفي هذا التّخريج يلاحظ نقص كبير يؤدّي إلى وقوع المتعلّم في حيرة من أمره إذا ما عرضنا عليه كلمات مثل (مدرسة، ملعب، معمل، ملتقى ...)، فماذا عن المتعلّم إزاء هذه الكلمات ؟ أيعتبرها مصادر ميميّة ؟ أم أسماء مكان ؟

---

[1]- مدونتنا، ص 110.

[2]- المرجع نفسه، ص 111.

[3]- المرجع نفسه، ص 42.

فلو أنّ المؤلّفين أكملوا النّقص الموجود في التّعريف، ودقّقوا الصّياغة بطريقة ليس فيها غموض، ما وقع المتعلّم في مثل هذه الحيرة.

فالمصدر الميميّ مثل المصدر العادي، هو "اسم يدلّ على حدث مجرّد من الزّمان، والمكان"[1] مثل: ميعاد، مولد، مغفرة، مصير... واسم المكان هو "كلّ كلمة تؤخذ من الفعل للدّلالة على مكان الحدث"[2]، كقوله عزّ وجلّ: "حتّى إذا بلغ مغرب الشّمس"[3] أي مكان غروبها، فاسم المكان "مغرب" مثله مثل الكلمات الّتي عرضت على المتعلّم وهي: مدرسة، ملعب، معمل، مخبر..."[4].

2. ومن أمثلة النّقص الملحوظ في صياغة الأحكام الجزئيّة، عدم ذكر المؤلّفين الغرض من بدء مثل هذا المصدر بميم زائدة. فلقد اكتفوا، وهم يُعَرِّفون المصدر الميمي بالقول: "... وبُدِئ بميم زائدة ..."[5].
فهذه الميم الزّائدة تظهر فائدتها في قوّة الدّلالة، والتّأكيد.

3. زيادة هذه الميم مشروطة بعدم كونها (ميم) (مفاعلة) مثل (مناضلة). فكلمة (مناضلة) مصدر حقيقيّ (عادي) للفعل الثّلاثي المزيد بحرف واحد بزنة (فاعَلَ ⟵ ناضَلَ).

4. وظّف المؤلّفون وهم يعرضون الشّروح المتعلّقة بالمصدر الميمي، في عنصر (البناء اللّغوي) مصطلح (مصدر صريح)، وهو مصطلح لا يدرك المتعلّم مؤدّاه لأنّه ما عرفه من قبل، ولا الكتاب المدرسيّ تعرّض له، لأنّ قولنا (مصدر صريح) يقابله

---

[1]- قبيش أحمد: الكامل في النحو والصرف والإعراب، دار الرشيد، دمشق، سوريا، ط 6، 1985، ص 324.

[2]- الغلاييني مصطفى: جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، 1983، ج 1، ص 207.

[3]- سورة الكهف، الآية 84.

[4]- مدونتنا، ص 40-42.

[5]- المرجع نفسه، ص 42.

(مصدر غير صريح). ولتجنّب مثل هذا الالتباس، كان من الأحسن توظيف مصطلح (المصدر الحقيقيّ أو الطّبيعي أو العاديّ)، لأنّ (المصدر الميميّ) ليس مصدرا حقيقيّا، فجُلّ المحقّقين من العلماء يرون "أنّ المصدر جاء بمعنى المصدر لا المصدر نفسه".

5. ومن أمثلة عدم التّدقيق عند صياغة الأحكام المتعلّقة بهذا الموضوع نذكر:

أ. قال المؤلّفون:

"إذا تأمّلت كلمتي (مُخْبِر)[1] و(مولد)، وجدتهما ثلاثيتين على وزني (مُفْعِل) و(مَفْعِل)[2]. مع أنّ المتعلّم يقول غير هذا، فهما في نظره رُباعيتان، باعتبار (الميم) الزّائدة الّتي باشرتهما. وعليه، كان من المفروض أن تكون الصّياغة هكذا بإدخال لفظ (مأخوذتين أو مشتقّتين)، فنحصل على:

"إذا تأمّلت كلمتي (مُخْبِر) و(مَوْلِد)، وجدتها مأخوذتين من فعلين ثلاثيين على وزني (مُفْعِل) و(مَفْعِل)".

ب. دائما في عنصر (البناء اللّغوي)، هناك عبارة تلفت انتباهنا وهي:
"ثمّ لاحظ المصدر الميميّ (منحَدِر). ما وزنه ؟ من أيّ فعل اشتقّ ؟ ما نوع هذا الفعل من حيث بنيته ؟"[3].

فلفظ (منحَدِر) لا هو (مصدر ميميّ) باعتبار أنّه لم يرد على وزن (اسم المفعول) من فوق الثّلاثي بإبدال حرف المضارعة ميما مضمومة، وفتح ما قبل الآخر، ولا هو بالصّفة المشبّهة باسم الفاعل باعتبار أنّ الكلمة تدلّ على حدث

[1]– للعلم: فإن لفظ (مَخْبَر) على وزن (مَفْعَل) بفتح العين دل على مكان الحدث، فهو اسم مكان، لا مصدر ميمي.

[2]– مدونتنا، ص 42.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(غير ثابت). فالكلمة (منحَدِر) إن هي إلّا اسم فاعل من فوق الثّلاثي على وزن مضارعه، بإبدال حرف المضارعة ميما مضمومة، وكسر ما قبل حرفه الأخير.

6. حبذا لو استعان المؤلفون بجدول ليبينوا طريقة صياغة المصدر الميمي، على أن يكون مثل الجدول الآتي.

الفعل	نوعه	المصدر الميمي[1]	طريقة صوغه
صَرَع	ثلاثيّ، مجرّد	مَصْرَع	يصاغ من الثّلاثي المجرّد على وزن مفعل
وَرِث	ثلاثيّ معتلّ، مثال واوي	مَوْرِث	يصاغ من الثّلاثي المجرّد المقبل (المثال الواوي) والمحذوف: الواو في المضارع
وَجِل	معتلّ، ثلاثيّ (مثال واوي)	مَوْجَل	يصاغ من الثّلاثي المجرّد المعتلّ (المثال الواوي) الّذي لا تحذف واوه في المضارع، على وزن مفعل.
وقَى	ثلاثي معتلّ (لفيف مفروق)	موقى	يصاغ من الثّلاثي المجرّد المعتلّ (اللّفيف المفروق) على وزن مفعل
اعتقد	مزيد ثلاثيّ	مُعتقَد	يصاغ من مزيد الثّلاثي على وزن اسم المفعول بإبدال حرف المضارعة ميما مضمومة وفتح ما قبل الأخير

ـ الجدول رقم 07 ـ

[1]– قد يبنى على وزن مَفْعَلَة (بفتح العين) مثل: مَفْسَدَة، ومَوَدَّة ... وشذ بناؤه على مَفْعِلة (بكسر العين) مثل: مَحْسِبة، مَضْنِفة، ومَعذِرة.

التّطبيقات:

كشف المؤلّفون في هذا الموضوع التّطبيقات، فقد بلغ عددها ثمانية تطبيقات (الثّامن من غير ترقيم)، إلا أنّنا تساءلنا:

• ما الجدوى من مزج التّطبيقات الثّلاثة الأولى الخاصّة بالبناء الفنّي، بالتّطبيقات الأخرى المتعلّقة بموضوع (المصدر الميمي)[1] ؟

مع ملاحظة ورود خطأ في التّطبيق الثّاني:

في التّركيب الوصفي (عمل مضنيٍ) والصّحيح (عمل مضنٍ) بحذف ياء المنقوص لمجيئه نكرة غير مضاف وفي حال الرّفع (تنوين الجرّ يدلّ على الياء المحذوفة).

• وما لمسناه في بقية التّمارين بدءا من الرّابع أنّها متدرّجة في الصّعوبة:

فالتّطبيق الرّابع يرتكز على تعويض ما بين قوسين بمصدر.

وأمّا الخامس فيطالب المتعلّم باستخراج المصادر الميميّة. والسّادس يدعوه الى وزن المصادر الميميّة وذكر أفعالها التي اشتقّت منها.

في حين التّطبيق السّابع يطالب المتعلّم باستخراج المصادر الميميّة والمصادر الأصلية[2].

أخيرا، حبّذا لو حلّ التّطبيق الثّامن (من غير ترقيم) محلّ التّطبيق السّابع ليتحقّق مبدأ التّدرج في الصّعوبة مائة في المائة.

ذكر المؤلّفون في معرض حديثهم عن موضوع "عمل المصدر" أنّ النّص السّنـد المستعان به ورد ثريّا من حيث احتفاؤه بالمصادر، فمن أمثلـة المصادر السّماعيـة:

---

[1]– مدونتنا، ص 43.

[2]– المرجع نفسه، ص 42.

(قياس، رصد، دفع، ضعف..)[1].
ومن أمثلة المصادر القياسية نذكر: (التّعامل، التقاط، انعكاس، التّحدث ...)[2]

إلّا أنّ الّذي يعاب على المؤلّفين، هو طريقة عرض الظّواهر اللّغوية الّتي لا تتماشى والقدرات العقلية للمتعلّم، ناهيك عن الاقتضاب الشّديد في عرض المعلومات الجانبية الّتي تخدم الموضوع المقصود من الدّراسة، وكنّا قد أشرنا إلى هذا في غير ما محطّة من دراستنا.

والتساؤل المطروح هو:

ـ ما جدوى، أو فيمَ تساعد مثل هذه العبارة المتعلّم ـ الواردة في عنصر تذكّر ـ:
"قد ينوب المصدر عن فعله فيؤدّي معناه، ويعمل عمله"[3] ؟

لا شكّ أنّ الّذي يملك رصيدا معتبرا من اللّغة، لا يفهم مؤدّى هذه العبارة المشتملة على حكمين فيهما اقتضاب شديد، فما بالك بالمتعلّم الّذي يُعرض عليه هذا الموضوع أوّل مرّة. مع العلم أنّ الشّروحات الّتي سبقت هذه القاعدة كانت وافية إلى حدّ ما.

ومن جملة ما أهمله المؤلّفون أنّه غاب عن أذهانهم جواز إعمال المصدر عمل فعله، فيرفع الفاعل المستتر إن كان لازما، وينصب المفعول به الظّاهر إن كان متعدّيا، مثل:

.استشهادهم بالعبارة الواردة في النّص ـ السّند ـ :

---

[1]– وظف المؤلفون مصطلح "مصدر صريح" في عنصر "البناء اللغوي" بدل "المصدر الأصلي" في التطبيق السابع، ص42.

[2]– مدونتنا، ص 60، النص: تقنية جديدة لرصد حركات الإنسان، من مجلة (المجلة)، العدد 1289، أكتوبر 2004، بتصرف.

[3]– مدونتنا، ص 62.

"المدهش فيها هو أنّ التقاطها الصّور يتمّ بصفة آلية"[1].

وينصب – المصدر – مفعولين به اثنين، إن كان فعله متعدّيا لاثنين، مثل:

"إعطاؤك الفقيرَ درهمًا جود".
1 2

فكلمة (الفقير) مفعول به أوّل، وكلمة (درهما) مفعول به ثان.

وبعد هذه المقدّمة التي تُعرّفنا بعمل المصدر يمكن أن نأخذ بيد المتعلّم بالتدرّج إلى حالات عمله، كأن نقول له في عنصر (تذكّر):

"إن المصدر يعمل عمل فعله سواء كان مضافا، أم مقترنا بـ (ال)، أم نكرة. وإن عمل المضاف أكثر من عمل المنوّن. وعمل المنوّن أكثر من عمل المقترن بـ (ال) مع توكيد: أنّ عمل المقترن بـ (ال) هو أضعف حالات المصدر عملا.

وبعد هذا الاستنتاج الجزئي، ننقل المتعلّم إلى شروط عمل المصدر، والّتي تتلخّص في شرطين أساسيين[2] هما:

أ. أن يصحَّ حلول فعله مسبوقا بـ (أن) أو (ما) المصدريتين، مثل قولنا:

– إطعامٌ يتيمًا أجرٌ وثواب.

والتّقدير: أن تُطعمَ اليتيمَ أجرٌ وثواب.

ب. أن يُحذف الفعل وينوب عنه مصدره في تأدية معناه، مثل الشّاهد المذكور في عنصر (البناء اللّغوي)[3]:

– إكرامًا معلِّمَك.

---

[1]– المرجع السّابق، ص 60.

[2]–المرجع نفسه: عنصر (البناء اللغوي)، ص 61–62.

[3]– المرجع نفسه، ص 62.

فهذه العبارة قامت مقام "أَكْرِمْ معلّمَك" فحذف فعل الأمر (أكرم) وناب عنه مصدره.

وما أثار انتباهنا هو وجود سؤال عقب عنصر (تذكّر) مباشرة، في شكل تعيين للمصدر ومعموله[1]، ثمّ يَعْقُب هذا السّؤالَ نموذجٌ في الإعراب، لكلمة (آباءكم) الواردة في الآية القرآنية ـ من غير إحالةـ وهو قوله تعالى:

﴿فإذا قضيتم مناسككم فاذكروا الله كذكركم آباءَكم أو أشدَّ ذكرا ﴾.

• فلِمَ لم يدرج هذا السّؤال في عنصر التّطبيقات ؟

• وإن كان السّؤال تدريبا نموذجيّا، فلِمَ لم يُسَمِّ المؤلفون هذه المرحلة، حتّى تكون مستقلّة ومميّزة ؟[2]

التّطبيقات:

• لوحظ ورود أسئلة التّطبيقات من غير ترقيم، ولسنا ندري ما الفائدة المرجوّة من الجمع بين التّطبيقات: الأوّل والثّاني والثّالث والرّابع[3] المتعلّقة بعنصر (البناء الفني) وبين التّطبيقات الأخرى الخاصّة بعمل المصدر؟

• ويبقى مصطلح (مصدر صريح) الوارد في التّطبيق الخامس غامضا لدى المتعلّم[4]. وللإشارة فإنّه تطبيق يطالب المتعلّم بجعل (أن) وفعلها المضارع مصدرا صريحا يعمل عمل فعله.

• وتُختم التّطبيقات بالتّمرين السّادس، أين يُطلب من المتعلّم إعراب كلمتيّ (إطعام) و(يتيما) الواردتين في قوله تعالى:

---

[1]– المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2]– لوحظ تكرار هذه الظاهرة في غير ما موضوع.

[3]– مدونتنا، ص 62–63.

[4]– انظر ملاحظتنا حول موضوع (المصدر الميمي) أعلاه.

﴿ إطعام في يوم ذي مسغبة، يتيما ذَا مقربة ﴾ (الآية).

وللعلم فإنّ المتعلّم لا يمكن أن يقف على الوظيفة الإعرابية لكلمة (إطعام) في ظلّ غياب السّياق القبليّ.

• في السّياق نفسه، وفي وقفة أخرى لجأ المؤلفون في موضوع "أفعال المقاربة"[1] إلى مقتطف أدبيّ يحمل عنوان "عواقب الكراهية"[2] ـ للكاتب راشد المبارك ـ، من مجلّة (العربي)، (العدد 493)، بتصرّف. وهو يشتمل على فعلين من أفعال المقاربة دون الثّالث، وهما المذكوران في العبارة التّالية:

ـ"كاد العالَم يزول بها وأوشكت البشريّة أن تفنى وتنقرض".

وإذا استقرأنا الطّريقة المتّبعة هذه المرّة مع هذا الموضوع، يتبيّن لنا أنّ المؤلفين اعتمدوا طريقة استنتاج الأحكام المتعلّقة بأفعال المقاربة جزءا جزءا، أي بعبارة أخرى لا يقرّر المؤلّفون حكما جزئيا ما، إلاّ بعد منحه حقّه من الشّرح والتّعليل، وهذا ما ورد في عنصر (تذكّر):

"لأفعال المقاربة اسم مرفوع، وخبر منصوب، يأتي جملة فعليّة، فعلها مضارع يكون مجرّدا من (أن) مع (كاد)، ومقترنا بـ (أن) مع (أوشك)"[3].

---

[1]– سمّيت هذه الأفعال (أفعال المقاربة) للتّغليب، غير أنّها ليست كلّها للمقاربة، ولكن سميّت كذلك من باب التّغليب كما قلنا وهي ثلاثة أنواع: • أوّلها: ما دلّ على مقاربة الفعل وهو: كاد وكرب وأوشك.

• والثّاني: ما دلّ على الرّجاء وهو: عسى وحرى واخلولق.

• والثّالث: ما دلّ على الشّروع وهو: جعل وطفِق وأخذ وعلق وأنشأ.

[2]– مدونتنا، ص 67.

[3]– أفعال المقاربة ثلاثة هي: كاد، كَرب، أوشك.

وإن كنّا نتّفق مبدئيا مع المؤلّفين حول التّخريج، إلاّ أنّ الدّقّة العلميّة تقتضي منّا ألّا نطلق أحكام قطعيّة إلّا بالطّريقة الّتي عرض بها المؤلّفون مسألة تجرّد الفعل المضارع من (أن)، أو اقترانه بها. لأنّ المحقّقين من النّحاة يقولون:

"بأنّ اقتران المضارع بـ (أن) يكون قليلا مع فعليّ المقاربة (كاد) و(كرب)، ويكون هذا الاقتران كثيرا مع فعل المقاربة (أوشك)[1].

"أفعال المقاربة ثلاثة فقط (كاد، وأوشك، وكرب)، وجميعها تفيد معنى نحويّا واحدا، وهو مقاربة المبتدأ لاتّصافه بالخبر، نحو:

–" كاد الولد يسقط". أي اقترب الولد من اتّصافه بالسّقوط.

ولا تختلف أفعال المقاربة عن أفعال الشّروع إلاّ في أمرين:

• أوّلهما: أنّ (كاد) و(أوشك) ليسا جامدين، بل هما ناقصا التّصرف، فيأتي منهما الماضي والمضارع: (كاد ← يكاد) و(أوشك ← يوشك)، كما يأتي منهما اسم فاعل: (كائِد)، (موشِك).

• ثانيهما: أنّ أخبارها يجوز اقترانها بـ (أن) المصدريّة النّاصبة"[2].

التّطبيقات:

قبل الحديث عن طبيعة التّطبيقات وعلاقتها بالظّاهرة اللّغوية المستهدفة، لا يغيب

---

[1]– فمثال اقتران خبر (كاد) بـ (أن) قول الشّاعر:

"كادت النَّفْس أن تفيض عليه ... إذ غدا حشو رَيْطَةٍ وبرودٍ".

ومثال اقتران خبر (كرب) بها، قول الشّاعر:

"سقاها ذوو الأحلام سجلا على الظما ... وقد كربت أعناقها أن تقطعا".

ومن أمثلة اقتران مضارع (أوشك) بـ (أن) المصدرية، قول الشّاعر:

"ولو سئل النَّاس التراب لأوشكوا ... إذا قيل هاتوا أن يملّوا ويمنعوا".

[2]– الأنطاكي محمد: المحيط في أصوات العربيّة ونحوها وصرفها، دار الشّرق العربي، بيروت، لبنان، ط 3، ج 2، ص 19.

عن أذهاننا تذييل المؤلّفين للقاعدة بنموذج في الإعراب لعبارة:

ـ "كاد الفقرُ يكونُ كفرًا"[1].

ثمّ وَلِيَ نموذج الإعراب جملة يستدعي من خلالها المؤلّفون جهد المتعلّم الخاصّ لإعرابها، وهي:

"يوشك الظّلم أن يرفع عن هذا العالم".

وفي مجال التّطبيقات، فإنّنا نذكّر بوجود المزج بين التّطبيقات الخاصّة بـ (البناء الفنّي) والتّطبيقات المتعلّقة بـ (البناء اللّغويّ)، وإنّ عددها الإجماليّ – وردت من غير ترقيم – سبعة تطبيقات، الأخير منها وما قبله متعلّقان بأفعال المقاربة.

هذا، وعند الوقوف في الخطوة الّتي تعرض "المنادى"[2] للدّراسة، نلاحظ ونحن نتناوله – المنادى – بالدّراسة والتّحليل، أنّ الأمر غير واضح المعالم؛ لأنّنا لم نتبيّن طبيعة الدّراسة الّتي قام بها المؤلّفون في ضوء هذا الموضوع: فلا هي دراسة أسلوبيّة محضة تُدخلُنا عالم البلاغة، ببيان في أركان أسلوب النّداء، والأغراض البلاغيّة الّتي يخرج إليها، ولا هي دراسة نحويّة خالصة تبيّن للمتعلّم الغرض من استعمال النّداء في الحياة اليوميّة، وكذا حكمه الإعرابيّ، ليتمكّن من النّطق به نطقا سليما، موافقا لقواعد اللّغة العربيّة.

• ولقد استعان المؤلفون بنصّ أدبيّ يحمل عنوان "المغامرة الكبرى"[3]، مأخوذ من مجلّة (المعرفة)، المجلّد الأوّل، صفحة 141، لعرض الظّاهرة الأسلوبيّة المتعلّقة بـ (المنادى)،

---

[1]- مدونتنا، ص 69.

[2]- المرجع نفسه، ص 110.

[3]– المرجع نفسه، ص 108.

انطلاقا من بيان حدّه، وذكر بعض الأدوات المستعملة في أسلوب النّداء.

وبعد الاطّلاع على ما ورد في عنصريّ (البناء اللّغوي) و(تذكّر)، أسفرت دراستنا التّحليلية عن الملاحظات التّالية:

1. أنّ النّص الأدبيّ يفتقر إلى شواهد (النّداء)، عدا شاهدًا واحدا انطلق منه المؤلّفون لبيان الغرض من توظيف (النّداء) والمتمثّل في عبارة:

"أُنظروا يا رجال. إنّ هناك أرضًا على مرمى البصر"[1].

فنصل إلى القول: إنّ الافتقار غيّب مبدأ المقاربة النّصية؛ في حين النّصّ نفسه لو تناولناه من زاوية (البناء الفنيّ) لوجدناه يحقّق هذه المقاربة إلى حدّ ما، لوجود ثلاثة أساليب للتّشبيه.

2. إذا ما حلّلنا عنصر (تذكّر) انتهينا إلى تحديد بعض المآخذ المتمثّلة في:

أ. نقص كبير ملحوظ في بيان الغرض من (النّداء)، فهو لا يعتمد على طلب الإقبال، والالتفات إلى المنادي[2] بل يتعدّاه إلى توجيه دعوة إلى المخاطب أو لطلب أمر منه.

ب. حروف (النّداء) كثيرة، فبالإضافة إلى حرفيّ النّداء (يا) و(الهمزة "أ")، هناك حروف أخرى وهي: (أيا) و(هيا) و(آ) – همزة المد –.

---

[1]– المرجع السابق، ص 111.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ج. كنّا ننتظر أن يبيّن المؤلّفون متى يوظّف المتعلّم أداة دون أخرى، وعليه كان الأَوْلى أن يعرف المتعلّم أنّ (أ) تُستعمل للمنادى القريب، وأنّ الأداتين (أيا) و(هيا) للمنادى البعيد، وأنّ حرف النّداء (يا) يُستعمل لكلّ منادى سواء أكان قريبا أو متوسّطا أم بعيدا، وهي أكثر الأدوات استعمالا.

د. ذكر المؤلّفون في قائمة حروف النّداء الأداة (أيّها)[1] مع أنّها ليست أداة نداء، فهي المنادى نفسه[2]، وإنّما جيء بهذه الصّيغة للتّوصّل إلى نداء ما فيه (ال) التّعريف. لأنّ أدوات النّداء لا تباشر أسماء المُحلّات بـ (ال) التّعريف عدا لفظا واحدا هو لفظ الجلالة (الله)، فيقال في النّداء "يا الله"، فبإجماع من النّحاة، إذا نودي ما فيه (ال) التّعريف جيء قبله بلفظ (أَيّها) للمذكّر، مثل:

"أيّها الفتى".

وللمذكّر والمؤنّث معا، مثل:

"أيّها الفتى والفتاة".

وبلفظ أيّتها للمؤنّث فقط، مثل:

"أيّتها الفتاة".

فاللّفظان (أيّها) و(أيّتها) هما منادى لأداة نداء محذوفة. أمّا عن الاسم المذكور بعد هذين اللّفظين فهو صفة لهما، وذلك إن كان مشتقّا، وبدل أو عطف بيان إنْ كان جامدا، مثل:

---

[1]– مدونتنا، ص 111.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

"أَيُّهَا المعلّم" ← لفظ (المعلّم) صفة لـ (أيّ)[1].

"أَيُّهَا الرجل" ← لفظ (الرّجل) بدل من (أيّ).

3. لم يتعرّض المؤلّفون للحكم الإعرابيّ للمنادى؛ فالمنادى على نوعين:

1) المنادى المنصوب إذا كان مضافا، أو شبيها بالمضاف (أي المشتقّ والعامل في معموله) أو نكرة غير مقصودة (وهو مناداة الاسم المبهم الّذي لا يدلّ على فرد معيّن).

2) المنادى المبنيّ في محلّ نصب[2] إذا كان نكرة مقصودة (وهو اسم يعرض فيه التّعريف بسبب القصد والإقبال عند النّداء)[3].

التّطبيقات:

درج المؤلّفون قبل عرض التّطبيقات المتعلّقة بالظّاهرة اللّغوية المدروسة، على تذييل القاعدة – تذكّر – بتطبيقين، أغلب الظّن أنّهما تدريب نموذجيّ: الأوّل منهما يطالب المتعلّم بالنّداء على أسماء اقترحت عليه ثمّ إتمام الجمل، والثّاني عبارة عن أبيات شعريّه (لمفدي زكريّا) يستغلّها المتعلّم لاستخراج كلّ أساليب النّداء الواردة فيها. إلّا أنّنا لاحظنا ونحن نتفحص طبيعة التّمارين المعروضة أنّها حُصرت – أي

---

[1]– تعرب(أيّ) منادى، واتصالها بالهاء واجبة، فلا يقال: "يا أيّ الرجلُ" بل يقال: "يا أيّها الرجل". وتعرب (إلهاء) حرف تنبيه لا غير. وقد تضمّ (الهاء) اتّباعا لحركة الياء فيقالُ: "يا أيُّهُ الرّجلُ"*.

* انظر: الأنطاكي محمد: المحيط في أصوات العربية ونحوها وصرفها، ط 3، ج 3 ، ص 243.

[2]– قال ابن مالك:

"وابْنِ المُعرّف المنادى المفردا ... على الذي في رفعه قد عُهِدا

وانْوِ انضمامَ ما بَنَوْا قبل الندا ... ولْيُجْرَ مجرى ذي بناء جُدِّدا.

[3]– السّيد أمين علي: في علم النّحو، دار المعارف، مصر، 1974، ط 1، ج 2.

المتعلّقة بأسلوب النّداء – في سؤالين وردا ضمن مجموعة من الأسئلة العامّة في شكل مطلبين ضمن طلب رئيس:

"عد إلى النص القرائيّ وبين ما يأتي"[1]– وهما السّؤالان –:

"– تخيّل أنّ أحد البحّارة يحاول أن يلفت انتباه كولومبوس إلى الرّعب الّذي تملّكهم، فكيف يّخاطبه ؟"[2]

"– ما هي أداة النّداء الّتي استخدمها ؟"[3]

ثمّ يدرجون تمرينا ثانيا – دون ترقيم – فيه مطلبان، الثّاني منهما يخصّ الظّاهرة اللّغوية المستهدفة[4].

هذا ما يؤكّد لنا – مرّة أخرى – شحّ الكتاب التّعليميّ من حيث التّمارين اللّغوية الّتي تساعد المتعلّم على صقل موارده اللّغوية بالممارسة والتّطبيق، الّتي – الموارد – تكسبه رصيدا لغويّا سليما يوظّفه متى شاء ذلك.

ورد في السّياق نفسه موضوع "أسلوب الاستفهام والجواب"[5]. وأوّل ما شدّ انتباهنا ونحن نقوم بدراسته دراسة تحليليّة، العنوان الّذي عرضت به هذه الظّاهرة اللّغوية. فهو عنوان بحكم طبيعته على غير صلة وثيقة بميدان النّحو، وجاء على غير ما درجت على تسميته كتب النّحو القديمة منها والحديثة.

---

[1]– مدونتنا: ص 111–112.

[2]– المرجع نفسه: السؤال العاشر، ص 112.

[3]–المرجع نفسه: السؤال الحادي عشر، ص 112.

[4]–المرجع نفسه: السؤال الثاني، على الأرجح التمرين الثاني، ص 112.

[5]– المرجع نفسه، ص 121.

فقول المؤلّفين "أسلوب الاستفهام والجواب" يُحيلنا مباشرة على نوع من أنواع الأساليب الفنّية العربيّة، الّتي هي من اختصاص البلاغة (علم المعاني)، لأنّ إطلاق مثل هذه التّسمية، يُجبر المؤلفين على أن يتناولوا (أسلوب الاستفهام) ورُكْنَيْه من حيث الجانب الفنّيّ، مع ضرورة استقراء الأغراض البلاغية الّتي يخرج إليها أسلوب الاستفهام لمّا يكون غير حقيقيّ، فضلا عن كون العنوان فيه شطر ثانٍ اسمه (أسلوب الجواب)، وفي حقيقة الأمر ما سمعنا بهذا الأسلوب، لا في كتب النّحو ولا في كتب البلاغة.

وعليه، فإن كانت الدّراسة نحويّة صِرْفة فالموضوع هذا يُعْرَض بالعناوين التّالية:

– حرفا الاستفهام، أسماء الاستفهام، أحرف الجواب.

ولعرض موضوعيّ الاستفهام والجواب، كشف المؤلفون عن نصّ قرائيّ طويل يقع في صفحتين يحمل عنوان "كولمبوس والبحر"[1]؛ وهو نصّ يتضمّن أساليب فنّية راقية، غاية في البلاغة، وإنّ طبيعة لغته الحوارية جعلت منه نصًّا ثريّا بأساليب الاستفهام (اثني عشر أسلوبا)، إلاّ أنّ الشّروح المعتمدة في عنصر (البناء اللّغويّ) لم تذكر استعمالات هذه الأدوات وفق ما ينصّ عليه معنى كلّ أداة، هذا من جهة. ومن جهة ثانية، لم يميّز المؤلّفون للمتعلّم أدوات الاستفهام الاسمية من أدواته الحرفية، ناهيك عن النّقص الملحوظ في عرض أسماء الاستفهام (ذكرت ستّ أدوات من مجموع إحدى عشرة)[2].

[1]– االمرجع السابق: ص 118–120.

[2]– المرجع نفسه، ص 121.

وإذا انطلقنا من مُسَلّمَة أنّ الموضوع هذا أراد به المؤلّفون جانبه النحويّ، فإنّنا نراهم في مَعْرِض شروحهم واستنتاجهم الأحكام الجزئيّة، لا يتعرّضون بوجه من الوجوه للحكم الإعرابيّ وأسماء الاستفهام.

التّطبيقات:

إنّ التّطبيقات المقترحة – على قلّتها – كانت امتدادا لما جاء من أحكام جزئية للظّاهرة اللّغوية العيّنة. إلّا أنّ السّؤال الأخير:

"ما الفرق بين أسلوبيّ الاستفهام في قول الخليفة:

ـ " تؤمنين به نبيًّا رسولا ؟" وقوله: " أليس هو القائل لا نبيَّ بعدي ؟"[1]

والمقترح عقب فقرة حوارية دار موضوعها حول ادِّعاءِ امرأةٍ النُّبُوَّةَ أيّام الخليفة (المتوكل)، يعود بأذهاننا إلى التّعليقات الّتي سجّلناها فيما يخصّ عنوان الدّرس، وبالتّالي:

ـ لِمَ يُطلب من المتعلّم استقراء الأغراض البلاغية الّتي خرج إليها أسلوب الاستفهام، وهو أصلا لم يزوّده بهذه الآلية ؟

هذا، ويبدو لنا بعد إجراء مسح كبير لطبيعة النصوص القرائية، وما تضمّنته من إمكانات لغويّة مستهدفة، أنّ المؤلفين لم يضعوا نصب أعينهم مبدأ (المقاربة النّصّية)، ففي كلّ مرّة يَعْتَرِض سبيلنا نصّ قرائيّ يفقد مواصفات الظّاهرة اللّغويّة المقصودة؛ ولا

[1]– المرجع السابق، ص 123.

أدلّ على ذلك من نصّ "لوليوس يتحوّل"[1]، فهو يشتمل على أسلوب واحد من أساليب الشّرط، جسّدته أداة الشّرط الحرفيّة الجازمة (إنْ) في عبارة:

"إِنْ أَقْتُلْ فيتوس، أُحْرَمْ من هذا العلاج الفعّال"[2].

ولقد استغلّها المؤلّفون لبيان المعنى الّذي حملته هذه الأداة إلى العبارة، ولكن من غير ذكرٍ لعملها. ويشتمل النّص كذلك على أسلوبيّ شرط فيهما الأداتان (لو) و(كيفما) غير الجازمتين[3]:

- "لو أنّي كنت قد جمعت لنا مساء اليوم كما هي عادتي بضع باقات جميلة"[4].
- "وكيفما كان الأمر ستحصل على دوائك"[5].

ثمّ استرسل المؤلّفون في الشّرح بعرض أدوات شرطيّة أخرى مع بيان المعنى الّذي تفيده كلّ أداة، مع ملاحظة خلط كبير في طريقة عرضها. فالمؤلّفون لم يميّزوا أدوات الشرط الجازمة من غير الجازمة. فقد ذكروا سبع أدوات شرطيّة جازمة من مجموع إحدى عشرة أداة، واكتفوا بعرض ثلاث أدوات غير جازمة من مجموع سبع أدوات.

وإنّنا نرى أنّه لا ضير لو أنّ المؤلّفين عرضوها بالشّكل الآتي:

أ. أدوات الشّرط الجازمة: إنْ / إذْما / مَنْ / ما / مهما / متى / أيّان / أين / أنَّى / حيثما / أيٌّ.

---

[1]- مدونتنا: ص 130.

[2]- المرجع نفسه، ص 132.

[3]- المرجع نفسه، ص 131.

[4]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ب. أدوات الشّرط غير الجازمة: لو/ لَوْلا / إذا / كلّما / أمّا / كيفما / لمّا[1].

وحبّذا لو أنّ المؤلّفين عرضوا هذا الموضوع بالعنوان التّالي:

"أدوات الشّرط الجازمة وغير الجازمة"،

بدل قولهم: "أسلوب الشّرط"، ليتمكّنوا من ربط هذا الموضوع بموضوع سابق أخذ في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، تحت عنوان "المضارع المجزوم"، لأنّ أدوات الشّرط الجازمة تدخل على المضارع فتعمل فيه الجزم، وبهذا الرّبط يدرك المتعلّم أنّ الأدوات (لم، ولمّا، ولام الأمر، ولا النّاهية) تجزم فعلا مضارعا واحدا، وأنّ أدوات الشّرط – الّتي على رأسها (إنْ)، لأنّها أمّ الباب، وأخواتها – تدخل على مضارعين فتجزمهما، أوّلهما فعل الشّرط، والثّاني جوابه.

إضافة إلى ذلك، لم يشر المؤلّفون إلى الحكم الإعرابيّ لهذه الأدوات، مع ملاحظة – على غير العادة – الغياب الكلّي لعنصر (تذكّر).

التّطبيقات:

لحسن حظّ المتعلّم مع هذه الظّاهرة اللّغوية، أنّه كان أمام بطّارية من التّطبيقات المكثّفة والمتنوّعة، بالإضافة إلى تدرّجها في الصّعوبة.

هذا، وأثناء تحليلنا لمضمون (البناء اللّغوي) المدرج في الكتاب التّعليميّ، استوقفتنا الظّاهرة اللّغوية المعروفة بـ "النّسب"، فهي على جانب كبير من الأهمّية، وقد خصّها القدماء الشّروحات المفصّلة، وأظهروا حاجة الإنسان إليها، وفعلا، ما

[1]– لمّا: وهي على نوعين؛ الجازمة لفعل مضارع واحد، فهي للنّفي والجزم والقلب. والشّرطية غير الجازمة التي بمعنى حرف وجود لوجود، وهي المعروفة بـ (لمّا) الحينيّة.

أحوج الإنسان المعاصر إليها في زمن توسّعت فيه العلوم وتفتّحت آفاق التّكنولوجية، فضلا عن التّشعّب الّذي عرفته الإنسانية من لغة واجتماع وفلسفة. فنحن لا نكاد نفتح جريدة، أو نتصفّح كتابا، إلاّ وصادَفَنا عدد هائل من الكلمات المنسوبة، والّتي لها علاقة بمستجدّات العصر الحديث، مثل:

ـ"راديكالي، غربي، يساري، رأسمالي، يميني، عربيّ ...".

ولا شكّ أنّ واضعي الكتاب حين برمجوا هذا الموضوع، لم يكن إلّا لإظهار قيمته في حياة الطّفل، فبه أمسّ الحاجة إلى مثل هذا الموضوع أثناء وضعية التّواصل.

وقد عرض المؤلّفون هذه الظّاهرة في أبسط أوجهها تمهيدا للموضوعات المتعلّقة بطرائق النّسبة المتوقّفة على خاصيّة أو وضعيّة الاسم الّذي نريد أن ننسب إليه، مثل: كيفية النّسب إلى المختوم بتاء التّأنيث، والنّسب إلى المقصور والممدود والمنقوص، وأخيرا النّسب إلى الأسماء الأعجميّة. وكلّ هذه الموضوعات ذكرت بالتّفصيل في مدوّنتنا[1]. والنّسب كما هو معلوم يتمّ بشيئين اثنين هما:

1. ما ذكره المؤلّفون في "البناء اللّغوي"، أي زيادة ياء مشدّدة في آخر الاسم تسمّى "ياء النّسب"، مع ضرورة كسر ما قبلها، فنقول في النّسب إلى البحر: "المياه البحريّة" وفي النّسب إلى النّهر: "المياه النّهريّة"[2].

2. إجراء تغييرات معيّنة في آخر الاسم الّذي تتّصل به (ياء النّسبة) وتغييرات أخرى تمسّ حروفا داخل الاسم.

---

[1]– مدونتنا: ص 163، 193.

[2]– المرجع نفسه، ص 154.

التّطبيقات:

وردت التّطبيقات متلائمة وموضوع (النّسب)، إلّا أنّها قليلة تمثّلت في عمليّتين هما:

1. تعيين الأسماء المنسوبة في التّطبيق الأوّل انطلاقا من نصّ يقع في فقرتين.
2. النّسب إلى بعض الأسماء الواردة في النّصّ نفسه في التّطبيق الثّاني. أمّا باقي الأسئلة فكانت على صلة بما ورد في (البناء الفنّيّ).

وفي السّياق نفسه لاحظنا، ونحن نستقرئ موضوع "الاستثناء"، أنّه هو الآخر مهمّ في حياة المتعلّم، لأنّنا نبيّن له أنّ الهدف من عمليّة طرح اسم يقع بعد أداة استثناء، هو إخراجه من الحكم أو المعنى المفهوم قبل الأداة.

"فالاستثناء هو أسلوب أهل الحساب في عمليّة الطّرح؛ إنّه إنقاصٌ بـ (إلّا) أو إحدى أخواتها لِمَا كان داخلا في الحكم السّابق عليها"[1].

وقد جاءت الأحكام الجزئية المتعلّقة بأسلوب الاستثناء بالتّدرج، بدليل أنّ المؤلّفين جمعوا عنصريّ (البناء اللّغوي) و(تذكّر) في مساحة واحدة، فكانوا يعرضون الشّرح أوّلا، ثم يستنتجون من خلاله حكما جزئيّا، وهكذا دواليك إلى أن ختموا القاعدة بظاهرة إعراب المستثنى في حالاته المتباينة.

فبعد أن مهّدوا بتعريف مصطلح (الاستثناء)، راحوا في الحكم الجزئي الثّاني يذكرون أركان أسلوب الاستثناء "فالمُخْرَج أو المحذوف يسمّى مستثنى بـ (إلّا) والمطروح منه أو المنقوص منه يسمّى مستثنى منه، و(إلّا) أداة له"[2].

---

[1]– قبيش أحمد: الكامل في النحو والصرف والإعراب، دار الرشيد، دمشق، بيروت، ط 6، 1985، ص 150.

[2]– المرجع نفسه، ص 150–151.

وفي المرحلة الثّالثة ذكروا للمتعلّم بعض أدوات الاستثناء، المتمثّلة في: إلّا / غير / سوى / عدا / حاشا[1].

إلى غاية هذه المرحلة كان العرض منطقيّا وشيِّقا. إلّا أنّ الأمور فيما بعد قُدّمت بطريقة فيها خلط كبير، إلى حدّ التّشويش على ذهن المتعلّم، وهو ما تعلّق بالحكم الإعرابيّ للمستثنى، فلا هم – أي المؤلّفون – ذكروا للمتعلّم ما معنى الاستثناء التّام المثبت ! ولا معنى الاستثناء المنفي؟ ولا معنى يجوز النّصب أو الاتباع. أم أنّ بعضا منها يأخذ حكم المستثنى في الإعراب ؟

كلّ هذه التّساؤلات كان حكمها الوضوح لو أنّهم فسّروا تلك المصطلحات الواردة في (تذكّر)، وكذا لو أنّهم ميّزوا أدوات الاستثناء الحرفية من الاسمية والفعلية.

قال المؤلّفون في مَعْرِض حديثهم عن الحكم الإعرابيّ للمستثنى:

"ويجوز النّصب أو الجرّ، إذا كان الاستثناء بإحدى الأدوات الآتية: (خلا، عدا، حاشا)"[2].

– ولكن ما مصير الاسم من الإعراب والواقع بعد هذه الأدوات حينما تتّصل بها (ما) المصدرية ؟[3]

---

[1]– وهي المشهورة كما ذكر المؤلفون. ويقع الاستثناء بـ : ليس، ولا يكون، وكما، وبَيْدَ.

[2]– مدونتنا: ص 201.

[3]– إذا ما اتصلت بـ : عدا أو خلا، أو حاشا (ما) المصدرية، تَعَيَّنَ أن تكون أفعالا والاسمُ بعدها منصوبًا على المفعولية، مثل: نجح الطلاب ما عدا محمدا ⟵ مفعول به منصوب.

التّطبيقات:

لوحظ أنّ التّطبيقات متدرّجة في الصّعوبة، وقد ظهرت في العمليّات التّالية: التّعيين، إكمال النّقص، إنشاء أساليب استثناء، وأخيرا الإعراب. إلّا أنّ التّطبيق السّادس[1] والأخير، نتوقّع عجز المتعلّم بنسبة كبيرة عن إنجازه، لأنّ القاعدة المعروضة، والّتي تلخّص الحكم الإعرابيّ للمستثنى، أي الجانب الوظيفيّ للظّاهرة اللّغوية، اتّسم بالغموض والفوضى في العرض.

إضافة إلى هذا، لسنا ندري ما الهدف الّذي وضعه المؤلّفون نصب أعينهم حين تناولوا بالتّحليل الظّاهرة اللّغوية المتعلّقة بـ (الممنوع من الصّرف)، فبدلا من اختيار نصّ يزخر بشواهد تترجم الموضوع الهدف، لمسنا ونحن نقوم بالدّراسة التّحليليّة لظاهرة افتقار النّص العلميّ للكلمات الممنوعة من الصّرف، الأمر الّذي يفضي إلى عدم تحقيق مبدأ المقاربة النّصية. فالنّص الّذي يقع في صفحة وزيادة ليس فيه سوى كلمتيّ (صحراء) و(مصادر)[2]، وكانت هاتان الكلمتان – أي (صحراء) و(مصادر) – المنطلق الرئيس لواضعي الكتاب لبيان (الممنوع من الصّرف) وتحديد قائمة الأسماء المنتمية لهذا الباب.

ولكن عندما نضع مضمون (البناء اللّغوي) في كفّة، وما جاء من أحكام جزئية في عنصر (تذكّر) في كفّة أخرى، نجد تفاوتا كبيرا بينهما، وهذا التّفاوت أوصلنا إلى حدّ الجزم بأنّ الشّرح المعتمد، لم يكن البتّةَ من المسهّلات لدى المتعلّم؛ في حين القاعدة جاءت عريضة ومكثّفة بأحكام، ومصطلحات تستدعي تسجيل محطّات عندها.

---

[1]– مدونتنا: ص 202.

[2]– المرجع نفسه، ص 218–219.

فالشّرح الوارد في (البناء اللّغوي) اكتفى بتمكين المتعلّم من الوقوف عند ما يسمّى بـ (الممنوع من الصّرف) الّذي هو:

"اسمٌ لا يَقبل التّنوين، ويُجَرُّ بالفتحة بدلا من الكسرة"[1].

ثمّ تأتي القاعدة لتُعرِّف بدورها (الممنوع من الصّرف)، ولتُبَيِّن الأسماء الممنوعة. ومن المصطلحات الّتي تصدم المتعلّم، ولا تسهّل عليه مَهَمّة الفهم والاستيعاب، نذكر على سبيل المثال – لا الحصر –:

– المؤنّث اللّفظي / المؤنّث المعنوي / العَلَم على وزن الفعل / صيغة منتهى الجموع / الصّفة الأصليّة.

وهذه المصطلحات كان بإمكان المؤلّفين تداركها ولفت نظر المتعلّم إليها في محطّات قبليّة؛ فالمسح الشّامل الّذي أجريناه على مضامين قواعد اللّغة العربيّة للمرحلة بكاملها، في إطار البحث عن التّكامل والاتّساق، أو عدمهما في هذه المرحلة، أَوْصَلَنا إلى نتيجة حتمية مفادها أن واضعي الكتاب اكتفوا بعرض محتويات (البناء اللغوي)، وقد أغفلوا كلّ ما تعلّق بها من جزئيات ليصدموا المتعلّم في محطّة أخرى – لاحقة – بمصطلح أو مصطلحات من صلب الموضوع الّذي تمّت دراسته في المحطّة السّابقة. أي بعبارة أخرى، كان عرض موضوع المفرد والمثنّى والجمع[2]، والنّكرة والمعرفة[3]، والصّفة والموصوف[4] في أواخر منهاج السّنة

[1]– المرجع السابق، ص 220.

[2]– الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية: كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 244.

[3]– المرجع نفسه، ص 258.

[4]– المرجع نفسه ص 268.

الأولى، فرصة للمؤلّفين بأن يتعرّضوا للمصطلحات الّتي سبق ذكرها أعلاه، حتّى نهيّئ المتعلّم في السّنة الثّالثة لاستقبال تعلّمات جديدة، من غير أن نصدمه بمصطلحات كان بالإمكان أن يتعرّف عليها في حينها.

التّطبيقات:

كانت التّطبيقات بصورة عامّة وافية مسّت معظم الجوانب المتعلّقة بموضوع (الممنوع من الصّرف)، ومتدرّجة في الصّعوبة، بدءا بالإعراب، ومرورا بإنشاء فقرة مشتملة على ما أمكن من الأنواع المختلفة من الأسماء الممنوعة من الصّرف، وانتهاءً بضبط فقرة بالشّكل التّام واستخراج الأسماء الممنوعة من الصّرف، ثم جعلها مصروفة بإدخال تعديلات طفيفة عليها، وفق ما تنصّ عليه أحكام هذه الظّاهرة اللّغوية.

وللعلم، فإنّ في التّطبيق الأخير، كانت الفقرة المقترحة لضبطها بالشّكل التّام مفتقرةً إلى الأسماء الممنوعة من الصّرف، فهي اشتملت على اسمين لا غير هما (قصائد) و(فسائل)، واسمٍ آخر هو (مناطق)، ولكنّه ورد مصروفا لدخول (ال) عليه[1].

هذا، وبعد دراستنا وتحليلنا لمضامين الكتاب المقرّر – للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط – فإنّنا سجّلنا مجموعة من الملاحظات، إضافة على تلك الّتي رصدناها في مختلف المحطّات وذكرناها كنماذج لا غير؛ لأنّ قارئ المحتوى

[1]– مدونتنا، ص 222.

تستوقفه عدد من الهفوات لم ينتبه إليها المؤلّفون، ومن هذه الأخطاء نذكر على سبيل المثال – لا الحصر – ما يلي:

1. افتقار البناء اللّغوي إلى التّنظيم الفنّي، إذ لا بدّ أن تسجّل المعارف والأمثلة وفق تدرّج واضح.

2. التّعريف الوارد في الصفحة 121 لا يحدّد مدلول الاستفهام.[1]

3. عدم تحقيق الأحكام النّحوية الموجودة في الكتاب للأهداف المرجوّة.

4. عدم الأخذ بعين الاعتبار مبدأ التدرّج من السّهل إلى الصّعب.

5. عدم التّطابق بين أحكام القاعدة والتّطبيقات. ومثال ذلك ما ورد في الوحدة الرّابعة.

6. صعوبة بعض الأسئلة. ويعود السّبب في ذلك إلى جهل المتعلّم مواضيعها.

7. نقص المفاهيم – المعالجة – في دروس الظّواهر اللّغوية. مثل الحذف، والتّقديم والتّأخير...

8. عدم التّفريق بين المصدر الصّناعي والاسم المنصوب. ومثال ذلك ما ورد في الوحدة الخامسة في الصّفحة (51).

9. الخلط في الأبواب: المصدر الصّناعيّ، والنّسب، والمصدر الميمي، واسمي الزّمان والمكان، وأدوات الشّرط ...

وما هذه سوى بعض النّماذج للسّلبيات الموجودة في الكتاب التّعليميّ المقرّر للسّنة الثّالثة من التعليم المتوسّط.

---

[1]– مدونتنا، ص 121.

المبحث الرابع:

وصف كتاب السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط وتحليل البناء اللّغوي فيه

I. قراءة في المنهاج والوثيقة المرافقة:

يؤكد منهاج اللّغة العربيّة المقرّر للطّور الثّالث – السّنة الرّابعة – من التّعليم المتوسّط على دور اللّغة العربيّة، باعتبارها لغة المدرسة، واللّغة الوطنيّة الرّسمية، وإحدى مركّبات الهويّة الوطنيّة، وتشكّل أحد رموز السّيادة الوطنيّة. لذا فإنّ تعلّمها يكتسي أهميّة بالغة، والتّحكم في ملكتها أمر ضروريّ لكونها كفاءة عرضية، إذ بها تُدرّس كلّ الموادّ وهي في المضمار تشكّل أداة نقل المعارف في جميع الموادّ. وكلّ نقص في اكتسابها يؤدّي لا محالة إلى اكتساب ناقص في الموادّ والأنشطة المقرّرة لمستوى من المستويات التّعليمية.

ولقد أقرّ منهاج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، شأنه شأن مناهج السّنوات السّابقة من هذه المرحلة التّعليميّة، المقاربة بالكفاءات والتّصوّر البنائيّ للتّعلم، وأعطى أهمّية كبيرة لنشاطات المتعلّم للوصول به إلى الاستقلالية، وذلك عن طريق:

1. غايات تدريس المادّة – اللّغة العربيّة –:

يرمي تدريس اللّغة العربية في مرحلة التّعليم المتوسّط عامّة والطّور الثّالث منه خاصّة، إلى دعم المكتسبات اللّغوية للمتعلّمين وإثرائها، وتغذية البعد الثّقافي والوجداني،

وتوسيع معارفهم بما يلبّي حاجاتهم المدرسيّة والاجتماعيّة، وذلك باعتباره وسيلةً للتّواصل اليوميّ الشّفويّ والكتابيّ، وغرس القيم الأخلاقية والرّوحية للأمّة الجزائريّة، وتذوّق جماليات آدابها وفنونها، والاعتزاز بأمجادها .

وعليه فإنّ تعلّم اللّغة في مرحلة التّعليم المتوسّط يهدف إلى التّعمّق في مفاهيمها والتّحكّم أكثر في قواعدها واستعمالاتها، سعيا إلى اكتساب رصيد لغويّ ثريّ، وذلك عن طريق التّحكّم في الكفاءات الأربع المستهدفة من تعليم اللّغة، ألا وهي: التّحكّم في المنطوق عن طريق فهمه، والتّعبير الشّفويّ، وفهم المكتوب، وإنتاج المكتوب.

2. إسهام تعليم اللّغة العربيّة في تحقيق الملمح الشّامل:

يشكّل ملمح التّخرّج بالنّسبة لهذه المرحلة من التّعليم بأطوارها الثّلاثة الهدف الأسمى الّذي تسعى إليه مختلف الموادّ التّعليميّة المقرّرة.

وملمح التّخرج ترجمة بيداغوجية للغايات الّتي رسمها القانون التّوجيهيّ[1] للتّربية. ويترجم الملمح بدوره إلى كفاءات تسعى مادّة اللّغة العربية إلى إرسائها عند المتعلّم:

أ. في نهاية التّعليم المتوسّط (الطّور الثّالث منه)، يتواصل المتعلّم بلغة سليمة، ويقرأ قراءة تحليليّة واعية، نصوصا متنوّعة الأنماط لا تقلّ عن مائتيّ كلمة، وينتجها مشافهةً وكتابة بأساليب لغويّة منسجمة في وضعيّات تواصلية دالّة.

[1]- الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية: منهاج اللغة العربية المقرر للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

ب. يكتسب المتعلّم كفاءة التّواصل مشافهةً بوعي ولغة منسجمة، ويفهم مضمون الخطاب المنطوق في أنماط متنوّعة، ومن سندات مختلفة، ويحلّله، وينتج الخطاب المنطوق في أنماط متنوّعة، ومن سندات مختلفة، ويحلّله، وينتج خطابات شفويّة مسترسلة في وضعيات تواصليّة دالّة.

ج. أن يتمكن المتعلّم من قراءة نصوص متنوّعة الأنماط، ويصدر في شأنها أحكاما، ويعيد ترتيبها بأسلوبه، مستعملا مختلف الموارد المناسبة، في وضعيات تواصليّة دالّة، وإنتاج نصوص منسجمة لا تقلّ عن خمسة عشر (15) سطرا بلغة سليمة.

دُعّم المنهاج والكتاب التّعليمي بالوثيقة المرافقة تشرح للأستاذ محتويات المنهاج وخطوات تقديم الدّروس وإشارة إلى الكفاءات بأنواعها، والمقاربة بالكفاءات، والمقاربة النّصية والتّقييم بأنواعه، وملمح الدّخول وكذا ملمح الخروج، إلى غير ذلك من التّفاصيل الّتي تساعد مستعمله على أداء مهامّه بأحسن وجه.

ومُطالع الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط يدرك أنّها لا تختلف عن سابقاتها في المحتوى النّظري وطريقة عرض مضمونها.

فلقد استهلّ واضعو الوثيقة بتذكير القارئ بالعلاقة القائمة بين المنهاج وبينها – الوثيقة – واعتماد منهاج هذا الطّور على المقاربة بالكفاءات. بعد ذلك انتقلوا إلى التّذكير بمكانة المتعلّم في العمليّة التّربويّة، إذ أضحى مركز العملية التّعلّمية مُقِرِّين – المؤلّفون – بأنّ أساس التّعلم يتلخّص في نشاط المتعلّم الّذي لا يستوعب ولا

يحتفظ إلّا بما يحمل دلالة بالنّسبة إليه، فيكتشف بنفسه، ويكون الفاعلَ في بناء تعلّماته.

وهكذا ارتكز واضعو الوثيقة على المبادئ الجوهريّة للتّحوّل التّربويّ الحاصل والمتمثّلة في:

- التّدريس بالكفاءات.
- بيداغوجيا حلّ المشكلات.
- المقاربة النّصيّة.
- تقديم النّشاطات.
- التّقييم[1].

بعد ذلك انصرف المؤلّفون إلى شرح هذه العناصر، الواحد تلو الآخر، ذاكرين بالتّفصيل مدلول كل واحد منها، مرَكّزين على أنّ التّدريس بالكفاءات هو المقترح والمسعى. ويهدف التّدريس المعتمد على هذه المقاربة إلى:

- جعل المتعلّم فاعلا ومنتجا.
- توجيه المتعلّم للتّفكير الإيجابيّ الهادف لحلّ وضعية ـ مشكلة حلّا عمليّا وواقعيّا وفاعلا.
- إدماج المكتسبات وتفعيلها.
- تنظيم المكتسبات واستغلالها في وضعيات جديدة ذات دلالة.

فالمقاربة بالكفاءات ضرورة في بناء تعلّم واقعيّ ونفعيّ، وتعتبر المدرسة المكان المناسب لتنفيذ هذه المهام بحيث ينتظر منها:

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2005، ص 4، 5.

أ. تكوين إنسان قادر على التّكيّف والاندماج في المجتمع.

ب. تدريبه على حلّ مشكلاته اليوميّة.[1]

وتتحقّق تنمية الكفاءة عن طريق وضعيات تعلّمية تأخذ في الحسبان المحتويات المعرفيّة، والأنشطة التّعلّمية، والوضعيات الّتي تمارس فيها هذه الأنشطة، حتّى يتمكّن المتعلّم من التّفاعل مع المحيط تفاعلا إيجابيّا. ذلك لتفادي النقائص، منها:

– تقديم معارف معزولة عن السّياق ومنفصلة عن كلّ تطبيق عمليّ ودون ربطها بمواردها وباستعمالاتها الاجتماعيّة.

– عجز المتعلّم عن استغلال المعارف المدرسيّة المكتسبة في وضعيّات جديدة تواجهه في حياته العائليّة وفي محيطه الاجتماعيّ.

ولتجاوز هذه النّقائص، عملت الوثيقة المرافقة على ضبط طبيعة العمليّات التّعليميّة، وذلك بـ :

1. تحديد طبيعة الكفاءة المستهدفة وأهداف التّعلّم.
2. تنظيم، وترتيب عناصر عمليّة التّعلّم.
3. إعداد الوسائل الضّروريّة لإنجاز الحصّة.
4. إعداد نماذج التّقييم[2].

وبعد هذا وذاك، عمد المؤلّفون إلى اقتراح استراتيجيّة تمكّن الأستاذ من:

[1]– المرجع السابق ، ص 7.

[2]- المرجع نفسه، ص 8.

• ضبط سير العمليّات التّعليميّة.

• وتحديد الوضعية ـ المشكلة.

• وبعدها معالجة الوضعية ـ المشكلة، الّتي تتمّ على النّحو الآتي:

1. تحديد الأستاذ للصّعوبات المعرفيّة الفرديّة بـ :

– وضع المتعلّم أمام مَهَمَّة صعبة تحدّد من خلالها أهداف التّعلّم.

– متابعة المحاولات الأولى للمتعلّم لتجاوز الصّعوبات اعتمادا على مكتسباته القبلية.

2. تحديد الأستاذ للصّعوبات المعرفيّة الجماعية بـ :

– تقسيم التّلاميذ إلى مجموعات.

– توجيههم إلى إجراء مقابلة للتحقّق من نتائج أعمالهم.

لتنتقل بعد ذلك الوثيقة المرافقة إلى إدراج سلسلة من التّعاريف لمجموعة من المصطلحات الّتي استجدّت في الحقل التّربوي كـ : السّند / وثيقة / التّعليميّة / المطلوب.

بعد ذلك قام واضعو الوثيقة المرافقة بتحديد أهداف الوضعية/المشكلة. وبعد أن عرّفوها قالوا:

"من أبرز هذه البيداغوجيا في العملية التّعلميّة / التّعليميّة ما يأتي:

– اكتساب القدرة على الملاحظة والتّأمل.

– تنمية القدرة على تحليل المعطيات وتنظيمها قصد استغلالها.

– التّمرن على اقتراح الحلول وانتقاء أنجعها.

– الوصول بالتّلميذ إلى التّعلم الذّاتي والنّقد الموضوعي.

– اكتساب الثّقة في النّفس.

– التّعوّد على التّعاون مع الأقران ومع الآخرين"[1].

هذا، ولقد فصّلت الوثيقة المرافقة الكلام فيما يخصّ مراحل بناء الوضعية المشكلة اعتمادا على سندات تساعد الأستاذ على توصيل المعلومات إلى أذهان المتعلّمين[2] مرحلة بمرحلة، مرتكزة على مراحل بناء المعارف – الدّرس –.

بعد الانتهاء من المقاربة بالكفاءات ووضعيات التّعلم، عكف المؤلّفون على المقاربة النّصية، وأعطيت حقّها من تعريف وتفصيل[3].

وحتّى يرفع اللّبس ويزول الغموض من أذهان المتعلّمين والأساتذة، قام مؤلّفو الوثيقة المرافقة بشرح النّشاطات اللّغوية: من قراءة، وظواهر لغوية، وإدماج، وذلك بتحديد الحصص المخصّصة لكلّ نشاط، مع ذكر بعض التّفاصيل لسير الحصّة.

وقراءة جدول مواقيت التّعلم الخاصّ بالسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط والاطّلاع على الجدول يكشفان لنا عدد السّاعات المقرّرة خلال الموسم الدّراسيّ، إذ

---

[1]- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ص 8، 9.

[2]- المرجع نفسه، ص 10.

[3]- المرجع نفسه، ص 13.

يبلغ 135 ساعة بمعدّل أربع ساعات ونصف السّاعة (4 سا و30 د) في الأسبوع تتوزّع كالآتي:

- الحصّة الأولى: قراءة.
- الحصّة الثانية: قواعد اللّغة.
- الحصّة الثّالثة: حصّة إدماجية.

كما أشارت الوثيقة المرافقة للمنهاج إلى الأنشطة المدرجة والمقرّرة في مادّة اللّغة العربيّة، وشرحت هذه الأنشطة – وطرق تناولها – بطريقة تمكّن المدرّس من القيام بواجبه على أتمّ وجه. والأنشطة المخصّصة لمستوى السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط تتلخّص في الآتي:

- قراءة ودراسة نصّ.
- دراسة ظاهرة لغوية.
- تطبيقات تقييمية.

وتترجم معايير عرض وتعليم الأنشطة كالتّالي[1]:

1. تتمّ القراءة بنصّ واحد في الأسبوع، ويكون محورا لباقي فروع اللّغة: قواعد نحوية، قواعد صرفية، ظواهر بلاغية، عروضية.
2. ومن أهداف القراءة ودراسة النّصوص في هذا الطّور من هذه المرحلة، ما يأتي:

- قراءة النصوص قراءة مسترسلة، سليمة، مع تصوّر المعنى والاستفادة منه ونقده.

[1]- المرجع السابق، ص 15.

– الوصول إلى القراءة الهادفة، انطلاقا من تعليمات محدّدة ومهامّ مضبوطة كـ : التّركيز على احترام علامات الوقف، وقراءة النّصوص قراءة معبّرة، لاستحضار المعاني عند القراءة ...

– اكتساب معلومات أدبيّة تساعد على فهم الجوانب الفنّيّة للنّص وتوظيفها في إنتاج مكتوب أو شفويّ.

والقراءة فنّ لغويّ، ونشاط يرتبط بالتّواصل الشّفوي والكتابيّ، يجمع علاقات مختلفة، فيكون وسيلة لاكتساب المعرفة العلميّة، ويَتِمُّ نشاط القراءة ودراسة النّص في ثلاث حصص، كما ذكرنا أعلاه:

أ. تبتدئ القراءة بوضعية انطلاق (تمهيد، وضعية / مشكلة) مشوّقة لشحذ الهمم وتنبيه ما في المتعلّمين من غفلة أو عدم اهتمام، ويُحبّذ أن تكون:

– متنوّعة، للابتعاد عن الرّتابة (سؤال، قصّة، تذكير...)[1].

– مثيرة.

– هادفة.

– مستمدّة من الواقع المعيش ما أمكن.

يُدعَى المتعلم إلى القراءة الصّامتة، ويُدَرَّبُ عليها لأنّها القراءة الطّبيعية المستعملة في حياة الإنسان، وهي عمليّة فكريّة هدفها فهم المقروء.

لذلك لا بدّ أن يشفع بأسئلة محدّدة، يراقب فيها الأستاذ قدرة الفهم عند المتعلّم، ودرجة استيعابه، ومتابعته للأفكار.

[1]- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

وتَتْبعُ تلك القراءةَ قراءةٌ جهريّة نموذجيّة، يراعي فيها الأستاذ الأداء الجيّد والأمثل لغرض المحاكاة، ويمكن أن ينوب عنه تلميذ إذا توفّرت فيه قدرات أدائية جيّدة. ويستحسن أن يُعَلَّمَ المتعلّمُ مسبقا بهدف القراءة ليعالج نقصه أو يدعّم أداءه، كأن يركّز على إحدى الأمور الآتية:

– الاسترسال في القراءة.

– احترام علامات الوقف.

– كيفية نطق همزة الوصل.

– الوقوف عند التّنوين.

ثمّ تتمّ معالجة النّص المقروء فهمًا بالتّذكير دائما بالهدف، لأنّ التّجربة أثبتت أنّ المتعلّم متى عرف الهدف المنتظر سعى إليه، وقلصّ زمن الوصول إليه.

ومن الأهداف المطلوبة:

– حسن استعمال المتعلّم للقواميس والمعاجم والموسوعات، للتّعرف على دلالات الألفاظ.

– استخراج أفكار النّص وطريقة بنائه.

– نقد المقروء.

– دراسة ظاهرة لغوية أو بلاغية.

ب. وبهذا الهدف الأخير تبدأ الحصة الثانية؛ وتكون بالعودة إلى النّص المقروء لاستخراج أمثلة الظّاهرة اللّغوية حسب مبادئ المقاربة النّصية.ويشرع الأستاذ في

توجيه المتعلّم لاكتشاف الظّاهرة ودراسة حيثياتها للوصول إلى استنتاج جزئيّ، فكلّيّ، فتطبيقات يراعى فيها التدرّج والتنوّع[1].

جـ. الحصة الثّالثة: وهي حصّة إدماجيّة يتمّ فيها التّدريب لترسيخ المكتسبات السّابقة: نحوية، صرفية، بلاغية، عروضية، نقدية ...

وفي الأخير نقول: إنّ مؤلّفي الوثيقة المرافقة وضعوا نصب أعينهم هدفا مهمّا يتمثّل في إكساب المتعلّم معارف وقدرات تمكّنه من اجتياز هذه المرحلة الفاصلة لبلوغ آخر مرحلة تعليميّة ألا وهي مرحلة التّعليم الثّانوي الّتي من خصائصها أنّ المتعلّمين خرجوا من المراهقة – فهم في الفترة الأخيرة منها – إلى مرحلة النّضج الفكريّ. وإن كان هذا الأخير جسرا لبلوغ التّعليم الجامعي، فإنّ الطّور الأخير من مرحلة التّعليم المتوسّط يمثّل بدوره جسرا يعبر منه المتعلّم لبلوغ الضّفة المقابلة للنّهر. ولذلك تصبو المدرسة إلى إكساب المتعلّم مهارات وقدرات وكفاءات، فحينما يصل إلى الطّور الأوّل من التّعليم الثّانوي يجد نفسه قادرا على مواجهة الظّروف مهما كان تعقيدها، وحلّ وضعيات/مشكلة تمكّنه من صقل خبراته، وتنميتها.

II. التعريف بالكتاب المدرسي:

هو كتاب موجّه للطّور الثّالث والأخير من مرحلة التّعليم المتوسّط، أُلِّفَ تحت إشراف الأستاذ الدّكتور(مريبعي الشريف)، والمؤلّفون ثلّة من الميدان أو من

[1]- الوثيقة المرافقة، ص 16.

المختصين في ميدان البيداغوجيا والتربية.

III. التّعريف بمعطيات الكتاب:

أ. تتمثّل المعطيات الشّكلية فيما يأتي:

- عنوان الكتاب: اللّغة العربيّة.
- مقرّر لمتعلّمي: السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.
- إصدار وطبع: الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسية.
- تاريخ أوّل طبعة: مارس 2006.
- الجهة الوصيّة: وزارة التّربية الوطنيّة.
- تنسيق وإشراف: الشّريف مريبعي.
- تأليف: أيت عبد السّلام رشيدة.

بومصباح مصباح.

هاشمي عمر.

ب. مقاسات الكتاب:

- يبلغ طول الكتاب 23,5 سم، وعرضه 16,5 سم، وسمكه 1,5 سم.
- عدد الصّفحات: 240 صفحة.

جـ. التّجليد:

غُلِّف الكتاب بغلاف من الورق المقوّى نوعا ما، غير أنّه غير متين بحيث يتعرّض للتّلف جرّاء الاستعمالات المتكرّرة، كما ورد غير مَخيط، بل استُعمِل الغراء لمسك أجزاء الكتاب، ممّا يعرِّضه للتّلف من حيث الغلاف ومن حيث مسكه، إذ

الاستعمالات المتكرّرة تُقلِّل جودته من حيث الشّكل، فلا تكاد تمرّ مدّة زمنية قصيرة حتّى تتناثر أوراقه.

د. وصف الغلاف:

1. الأماميّ: فيه تدرّج في الألوان: صعودا من أسفله نجد لمسة ضيّقة من الأبيض وقليلا من الأزرق الفاتح حتّى لا يكاد النّاظر يفصل بينه وبين الأبيض. والأزرق بدوره متدرّج بشيء من الأخضر إلى أن يصير أخضر صريحا. ثمّ جُزِّئت الألوان عموديا:

فالجانب الأيمن من الغلاف لوّن بلمسة من الأصفر وشيء من الأخضر، ثمّ مزج ما بين البنيّ الفاتح والأصفر ثم ظلِّل بالأبيض، وفي أعلاه مساحة بالبنيّ الدّاكن تمثّل همزة وصل بين الجزء الأيمن والجزء الأيسر. وتحت هذا البنّيّ نجد في الجانب الأيسر لمسة من البرتقاليّ المتدرّج بالأصفر ثم البنّيّ الدّاكن والأصفر تحته، ثمّ بنّيّ فاتح إلى أن نصل إلى المساحة الخضراء، فالأزرق الفاتح ولمسة من الأبيض في أسفل الغلاف.

إضافة إلى هذا، ورد الغلاف الأماميّ في شكل لوحة فنّيّة ترمز إلى العلم، إذ نجد صورة للوحة الحاسوب، فوقها قلم حبريّ ذو اللّون الأسود، وريشة ذهبيّة اللّون. كما وردت على الغلاف هذا، كلّ المعلومات الخاصّة بالكتاب، إذ نجد أعلاه وبخطّ غليظ العبارتين:

ـ"الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشّعبيّة".

ـ"وزارة التّربيّة الوطنيّة".

وكتبت العبارتان باللّون الأبيض.

كما نقرأ وسط الغلاف عنوان الكتاب: "اللّغة العربيّة" بالخطّ الأزرق الدّاكن والمحدّد بخطّ أزرق فاتح.

وأسفل الغلاف على جانبه الأيمن نجد العدد "4" مكتوبا بالأخضر بلمسة صفراء في أسفله مع الإشارة إلى تحديده باللّون الأحمر.

وأخيرا نقرأ أسفل الغلاف عبارة "السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط" بالبنط العريض واللّون الأخضر الدّاكن، إشارة إلى المستوى التّعليمي الّذي قُرِّرَ له الكتاب.

2. وأمّا الدّفة الثّانية من الغلاف فلقد وردت على شكل ظلّ للوجه الأماميّ – من الغلاف – وذلك بالنّسبة للّوحة والألوان، وكأنّنا نراها خلف أو وراء مرآة، لأنّ لوحة الحاسوب والقلم وكلّ الألوان مظلّلة باللّون الرّمادي، ما يجعله – الغلاف – انعكاسا لما ورد على الوجه الأماميّ للغلاف.

ـ ونقرأ أسفله:

– سعر الكتاب: 230.00 دج (على اليمين).

– أسفله نقرأ الرّمز: MS : 1001/06.

وفي وسطه السّفلي – الغلاف الخلفي – نجد مضلّعا ذا الأضلاع الثّمانية، مكتوبا عليه "الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسية" بخطّ دقيق جدّا، وهذا الشّكل رمز للمؤسّسة المشرفة على طباعة الكتب التّعليمية وهي هيئة تابعة لوزارة التّربية الوطنيّة.

وأسفل المضلّع نقرأ العبارة "الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة" بخطّ غليظ.

والجدير بالملاحظة أنّ كلّ ما كتب على الدّفة الخلفية للغلاف تحقق باللّون الأسود فقط.

هـ. تحليل الجانب التقني للكتاب:[1]

أ. الصّفحات: نوعيّتها رديئة، وردت شفّافة يعكس ظهرها ما كتب على وجهها،

[1]- مدونتنا: اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006.

وتصفيفها لا بأس به، غير أنّ مسكها رديء، إذ كان بإمكان النّاشر خياطة الأوراق والغلاف. إلاّ أنّ الكتاب جاء ملصقا، الأمر الّذي يجعله سريع الإتلاف.

ب. المقروئية الطّباعية:[1]

لقد تمّ عرض المحتوى بخطّ – بنط – مناسب لسنّ المتعلّم ذي الخمس عشرة، غير أنّنا لاحظنا نقص التّهوية، خاصّة في بعض الصّفحات، ومثالا ذلك نذكر الصفحات: 24، 38، 41، 46، 54، 60، 127، 133، 158، 179 ...

هذا، ولقد أدرج المؤلّفون قصيدة من الشّعر الحرّ في الصّفحة (27) بعنوان "لا تقهروا الأطفال"، غير أنّ طريقة عرضها لا يمكن أن تسهّل قراءتها، إذ كتبت أسطر الأبيات بطريقة مشوّشة، فجُعِلت مجموعة منها، وعددها تسعة عشر (19) سطرا، وردت المجموعة الأولى منها على يمين الصّفحة. ثمّ المجموعة الثّانية وعدد أسطرها أحد عشر (11) سطرا، ورد على يسار الصّفحة، وبينهما صورة لأب يلعب مع ابنيه. بعد هذا أدرجوا – المؤلّفون – جزءا ثالثا بدايته من وسط الصّفحة إلى آخرها، عدد أسطره ثلاثة عشر سطرا. وترى على يسار الصّفحة صورة لأمّ مع ابنيها.

وتساؤلنا ههنا:

– كيف سيقرأ المتعلّم هذه الأسطر؟ فمثلا، هل يقرأ السّطر الأوّل على اليمين، ويواصل الأوّل على اليسار؟ أم كيف ؟

والحلّ بسيط لإزالة الغموض وتحقيق مقروئية هذه القصيدة، بوضع ترقيم للمقاطع فكان

[1]- المرجع السابق.

حريًّا بالمؤلّفين وبالنّاشر ترقيم الجزء الموجود على يمين الصّفحة بوضع الرقم (1)، والموجود على اليسار بوضع الرقم (2)، والجزء الأخير بوضع الرقم (3).

جـ. نصوص التّقديم:

استهلّ مؤلّفو الكتاب كلامهم بوضع مدخل للمُؤلَّف تحت عنوان "تقديم" يُعرّف هذه الوسيلة التعليمية باعتبارها سندا تعليميا يُعِدُّ المتعلم لمواصلة الدّراسة في المرحلة الثانوية. وهذا الكتاب جزء من مجموعة تعليميّة تتمثّل في الكتب الثّلاثة الموجّهة للسّنوات الثّلاث قبل هذا الطّور من مرحلة التّعليم المتوسّط. كما يشير المؤلّفون إلى اعتبار الكتاب وسيلة تساعد المتعلّم على صقل معارفه وبناء كفاءاته عن طريق إدماج مكتسباته القبليّة، كما أشار – التّقديم – إلى التّقييم الذّاتي المبثوث في ثنايا الكتاب، وهو مرفوق بشبكة تقييم تسمح للقارئ بالوقوف على مواطن القوّة ومواطن الضّعف لدى المتعلّم، فيسهّل تقويمها قبل أن تتراكم الهفوات، ويكثر الغموض في ذهن المتعلّم. كما نجد التّقديم إشارة للمشاريع الّتي يطالب المتعلّم بإنجازها مع زملائه، ممّا يشجّع العمل الجماعيّ فينمّي روح التّعـاون، وحبّ الغيـر.

وعليه، نقول إنّ "التّقديم" عُرض واضحا، ملمّا بالجوانب والأسس الّتي اعتمدها المؤلّفون في إنجاز الكتاب.

وبعد هذا المدخل – التّقديم –، انتقل المؤلّفون إلى ذكر ـ في الصفحة(4) والصفحة (5) ـ مخطّط عرض التّعلمات، أي مختلف الأنشطة الواردة في الكتاب، وهي على التّوالي:

– نشاط القراءة ودراسة النّصّ.

– نشاط المطالعة الموجّهة والتّعبير الشفويّ.

– نشاط التّعبير الكتابي.

– المشروع يُنجز في ثلاثة أسابيع.

– نشاط دمج المعارف المحصّلة خلال ثلاث وحدات.

– نشاط التّقييم التّحصيلي للثّلاثي.

والجدير بالملاحظة أنّ المؤلّفين دَعَّموا هذه العناوين بنماذج لكلّ نشاط في صور مصغّرة أدرجت بجانب / أو تحت عنوان النّشاط المناسب. كما عمدوا إلى وضع جدولين في الصّفحتين (6) و(7)، نقرأ فيهما عناوين الدّروس المقرّرة، موزَّعة على شهور الموسم الدّراسي، وورد الجدولان تحت عنوان "التّوزيع السّنويّ للمحتوى". والملاحظ أيضا أنّ الصّفحات (3) و(4) و(5) و(6) كتبت على أوراق ملوّنة باللّون الأخضر مخطّط بالأبيض. أمّا الكتابة فوردت باللّون الأسود.

د. وسائل الإيضاح:[1]

دعَّم المؤلّفون المحتوى بوسائل إيضاح أغلبها صور حقيقيّة، وقليلها صور مرسومة. بَيْدَ أنَّ الصّور المختارة لا تعكس محيط المتعلّمين ولا تمُتُّ بصلة للمجتمع الجزائريّ. ومثال ذلك الصّورة الواردة في الصّفحة (15)، فهي لأطفال صينيّين. وتلك الواردة في الصّفحة (27)، فالصّورة الثانية – الأم وابنيها – بعيدة كلّ البعد عن المجتمع الجزائريّ، وتلك الواردة في الصّفحة (41) غير واضحة المعالم. والواردة في الصّفحة (111) غريبة عن المجتمع الجزائريّ، ومثلها الواردة في الصّفحة (153) فهي غير واضحة تماما، وغيرها من الصّور.

[1]- مدونتنا: ص 6-7.

والّذي ينبغي أن نشير إليه ههنا، أنّ الصّور صغيرة إلى درجة المنمنمات، إذ تتراوح مساحة الصّورة منها ما بين 9 سم^2 و45 سم^2؛ومتصفّح الكتاب يدرك أنّ وسائل الإيضاح هذه لم ترفق البتّة بمرجعها أو مصدرها، فلِمَ ؟

هـ. عرض المحتوى:

1.النّصوص:

وردت النّصوص في الكتاب التّعليمي ضمن أربع وعشرين (24) وحدة تعليميّة موزّعة في جدول سمّاه المؤلّفون "التّوزيع السّنوي للمحتوى"[1]، محدّدين الفصول الدّراسية الثّلاثة، وتَحَقَّق هذا التّوزيع كالآتي:

ـ تسع وحدات للفصل الأوّل، وتسع للثّلاثي الثّاني، وستّ وحدات للفصل الثّالث[2].

والنّظر في النّصوص المدرجة قي الكتاب يكشف لنا أنّها على ضربين:

- ✓ نصوص خاصّة بالقراءة المفسّرة، وعددها أربعة وعشرون نصًّا موجّها للقراءة المفسَّرة.
- ✓ والعدد نفسه موجّه للمطالعة.

إضافة إلى واحد وثلاثين (31) نصًّا وضع ضمن نشاط التّمارين، وصنّفناها ـ النّصوص ـ كالآتي:

- سبعة (7) نصوص طويلة.
- أربعة وعشرون (24) فقرة.

[1]- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2]- نلاحظ أن هذا التوزيع يطابق تماما المقترح في مستوى السنة الثّالثة من التعليم المتوسط.

زيادة على هذا، أدرج المؤلّفون ضمن التّطبيقات:

- ثماني آيات قرآنية دون ذكر سورها ولا أرقامها.
- حديثين شريفين.

ما يعطينا في الأخير واحدا وأربعين (41) نصّا مدرجا في جزء التّطبيقات.

كما يكشف لنا النّظر في نسب هذه النّصوص أنّ المؤلّفين أدرجوا:

- ستّة وثلاثين نصّا (36) لأدباء أجانب.
- واحدا وعشرين (21) نصّا لأدباء جزائريين.
- سبعة نصوص (07) مأخوذة من الشّبكة العنكبوتيّة (الأنترنت).
- سبعة (07) نصوص من مجلّة العربيّ الصّغير.
- أربعة (04) نصوص من المعرفة، المجلّد الأوّل والثّالث عشر.
- خواطر (نصان).
- الجريدة (نصّ واحد).
- وعشرة نصوص دون مؤلّف ولا مرجع.

هذا، وقد أدرج المؤلّفون: سبعة مشاريع، وأربع عشرة محطّة تقييم. وكذا ثلاث محطات للتّقييم التّحصيليّ. وكذا ثلاثا للتّقييم التّكويني.

دون أن ننسى محطات التّعبير الكتابيّ، ويبلغ عددها أربعًا وعشرين (24) محطّة.

3.عرض مقرّر قواعد اللّغة – النّحو والصّرف –:

لقد أدرج واضعو الكتاب، نشاط قواعد اللّغة تحت عنوان "الظّواهر اللّغويّة"[1]، ويبلغ

[1]- مدونتنا، ص 6.

عدد الدّروس المقرّرة لهذا المستوى أربعة وعشرين (24) درسا أي ظاهرة لغويّة، بعضها صرفيّة والأخرى نحويّة. وفيما يلي ذكر للتّوزيع السّنوي لمحتوى الظّواهر اللّغوية، حسبما ورد في فهرس الكتاب:

1) تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا.
2) تقديم الخبر وجوبا وجوازا.
3) تقديم المفعول به.
4) حذف المبتدأ وجوبا وجوازا.
5) حذف الخبر وجوبا وجوازا.
6) الجملة البسيطة.
7) الجملة المركّبة.
8) الجملة الواقعة مفعولا به.
9) الجملة الواقعة حالا.
10) الجملة الواقعة نعتا.
11) الجملة الواقعة جواب الشّرط.
12) الجملة الواقعة مضافا إليه.
13) الجملة الواقعة خبر المبتدأ.
14) الجملة الواقعة خبر النّاسخ.
15) الجملة الموصولة.
16) التّصغير.
17) الإدغام.
18) اسم التّفضيل.

19) صيغ المبالغة.

20) التّعجب بصيغة ما (أفعلَه).

21) التّعجب بصيغة (أَفْعِل به).

22) الإغراء.

23) التّحذير.

24) المدح والذّم.

إنّ قارئ ما ورد في التّوزيع الزّمنيّ يلاحظ أنّ مواضيع النّحو قد تفوق من حيث عدد المواضيع الصّرفية، فيدرج الكتاب ستّة عشر موضوعا نحويًّا، إذا ما شئنا يمكن ذكرها[1]:

1) تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا ← ص 10.

2) تقديم الخبر وجوبا وجوازا ← ص 21.

3) تقديم المفعول به ← ص 29.

4) حذف المبتدأ وجوبا وجوازا ← ص 40.

5) حذف الخبر وجوبا وجوازا ← ص 48.

6) الجملة البسيطة ← ص 56.

7) الجملة المركّبة ← ص 67.

8) الجملة الواقعة مفعولا به ← ص 74.

9) الجملة الواقعة حالا ← ص 82.

10) الجملة الواقعة نعتا ← ص 97.

11) الجملة الواقعة مضافا إليه ← ص 114.

[1]- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

12) الجملة الواقعة جواب شرط ← صفحة 118.

13) الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ ← ص 125.

14) الجملة الواقعة خبرا لناسخ ← ص 132.

15) الجملة الموصولة ← صفحة 139.

16) المدح والذّم ← ص 225.

إلى جانب مواضيع النّحو، أدرج المؤلّفون بعض مواضيع الصّرف، وذكروها كالآتي:

1) التّصغير ← صفحة 150.

2) الإدغام ← صفحة 159.

3) اسم التّفضيل ← صفحة 168.

4) صيغة المبالغة ← صفحة 182.

5) التّعجّب بصيغة (ما أفعله) ← صفحة 190.

6) التّعجّب بصيغة (أفعل به) ← صفحة 197.

7) الإغراء ← صفحة 208.

8) التّحذير ← صفحة 215.

هذا، وقد أورد مؤلّفو الكتاب مضمون قواعد اللّغة في المتن تحت عنوان "البناء اللّغوي"، وعند تصفّحنا لمواضيع القواعد، لاحظنا:

أ. الغياب الكلّي لعنوان الظّاهرة المستهدفة، فلم ترد واحدة بعنوان. والمتعلّم لا يدرك الظّاهرة الهدف إلاّ بعد قراءة المتن.

ب. غياب مبدأ المقاربة النّصيّة، إذ نجد المؤلّفين يعتمدون على جمل خارج النّص لاستكمال خصائص الظّاهرة المقصودة بالدراسة.

ج. عند عرض الموضوع الهدف، اعتمد المؤلّفون على تنبيه المتعلّمين مباشرة مستعملين أفعالا مثل:

- لاحظ ...
- كيف جاء ... ؟
- اقرأ ...
- عيّن ...

وفي أغلب الأحيان وجدنا صيغة "لاحظ" في بداية كلّ موضوع مقصود بالدّراسة.

د. ينتقل المؤلّفون من الإيضاح إلى ذكر أحكام القاعدة تحت عنوان "تذكّر"، دونما سابق إنذار، ودون الإعلان عن أنّهم سيذكرون هذه الأحكام. فلولا الإطار الملوّن بالأزرق، لما عرفنا أنّنا أمام الأحكام.

هـ. نلاحظ ورود جملة "تذكّر" على الجانب الأيمن من الإطار، كتبت عموديّا باللّون الأسود، بينما دوّنت الأحكام باللّون الأبيض.

بعد هذا وذاك، قمنا بتحليل مضمون الدّروس المقرّرة، وأثناء ذلك استوقفتنا ملاحظات نذكر بعضها فيما يلي:

- إنّ الطّريقة الّتي انتظم بها المحتوى النّحوي والصّرفي في الكتاب، لا تنسجم إطلاقا ومعطيات النّصوص الأدبيّة، ومنطلق العمل بالمقاربة النّصّية، ممّا جعل

المحتوى – النحوي والصّرفي – قائما على نمط جمليّ، يتمّ تدريسه في سياقات نحويّة وصرفيّة خالصة، لا كروافد تخدم النّص وتوضّح معانيه، لأنّ النّحو التّعليمي يعمل على تزويد المتعلّم بما هو ضروريّ من قواعد اللّسان العربيّ، لا بما هو كماليّ.

ثمّ إنّ الوقوف على المحتوى الوارد في الكتاب يدفعنا إلى النّظر في بعض القضايا الّتي استوقفتنا، ودفعتنا إلى عرض بعض العيّنات من الدّروس، وكانت توقّعات الفحص على النّحو التّالي:

ـ لسنا ندري أيَّ منطلق عرض المؤلّفون في ضوئه موضوع "تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا"[1]، ولسنا ندري أيّ مذهب تبنّاه هؤلاء حينما صاغوا هذا العنوان، وعلى هذه الشّاكلة للظّاهرة اللّغوية المقصودة ؟

ذلك لأنّ المتعارف عليه لدى الخاصّة والعامّة، وما درجت عليه كتب النّحو، أنّنا لم نعثر على الإطلاق على ظاهرة تقديم المبتدأ جوازا، لأنّ مثل هذا القول يتعارض وأحكام الجملة الاسمية في اللّغة العربيّة، والمتعلّقة بركنيها الأساسيين وهما: المسند إليه (المبتدأ) والمسند (الخبر)؛ وأنّ المبتدأ هو العنصر الّذي نبدأ به الجملة الاسمية، لِيَلِيَه الجزء الثّاني ويخبر عنه، وهو الخبر، فكيف إذن يتقدّم المبتدأ جوازا ؟

ـ "سيّارة المستقبل" هو عنوان النّص العلمّي الّذي انطلق منه واضعو الكتاب لعرض ظاهرة "تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا"، وكنّا ننتظر أن يَغُصَّ هذا النّص بالتّراكيب الإسنادية الاسمية – أي بالجمل الاسمية – لا لشيء إلّا لوجود مصطلح (بتصرّف)

[1]- مدونتنا، ص 10-12.

الّذي جاء في آخر النّص، ومع ذلك، رغم طوله[1]، فهو لا يشتمل إلّاعلى ثلاثة تراكيب اسمية، الأمر الّذي يدفعنا إلى القول بعدم تحقّق مبدأ "المقاربة النّصيّة".

ومن المآخذ الّتي سجّلناها في هذا الموضوع، ورود بعض المصطلحات في عنصر (تذكّر)[2]، والّتي لم تُفسّر في عنصر "البناء اللّغويّ" مثل: لام الابتداء / كم الخبرية / أسماء الصّدارة / ما التعجّبيّة. وكان بإمكان المؤلّفين التّعرّض لمصطلح (أسماء الصّدارة) مثلا في موضوع سابق بُرْمِج في السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط.

أمّا فيما يتعلّق بمصطلح (كم الخبرية)، فمضامين قواعد اللّغة العربيّة للمرحلة بكاملها يغيب فيها موضوع كنايات العدد. وإذا تحدثنا عن مصطلح (ما التّعجبيّة) فإنّنا نجد أثره في الرّتب الأخيرة من منهاج قواعد اللّغة للسّنة الرّابعة[3]، وبهذا يسبق المصطلح موضوع الظّاهرة اللّغوية في حدّ ذاته.

ومن بين ما ذكره المؤلّفون، هذا القول الوارد في (تذكّر) حين يتساوى المبتدأ والخبر من حيث الدّلالة: "إذا كان المبتدأ والخبر في رتبة واحدة من حيث التّعريف أو التّنكير، وخُشِيَ الالتباسُ، وعدمُ التّمييز بين المبتدأ والخبر؛ "علمي علمُك"، " صديقي أخوك"[4].

يلاحظ أوّلا وقبل كل شيء أنّ القول لا يحمل معنى تامّا لغياب جواب الشّرط للأداة (إذا)، والسؤال المطروح هو:

---

[1]- مدونتنا، ص 8-9.
[2]- المرجع نفسه، ص 12.
[3]- المرجع نفسه، ص 190، 197.
[4]- المرجع نفسه، ص 12.

– ما العمل في حال تساوي المبتدأ والخبر في التّعريف أو التّنكير ؟

– هل مكّن الكتاب المدرسيّ المتعلّم من الوسيلة المعرفية التي تقوده إلى تعيين أحدهما من الآخر ؟

في مثل هذا الوضع، كان من الواجب تذكير المتعلّم بأسبقيّة المبتدأ على الخبر في الرّتبة، وبالتّالي فالرّتبة هي المعيار الوحيد الّذي نعتمده في حال تساويهما.

ومن العبارات الّتي لا يمكن للمتعلّم إدراك مُؤدّاها، قول المؤلّفين:

"إذا قُصِرَ المبتدأ على الخبر، أو حُصِر فيه بـ (إنّما) أو (ما) ... (إلا) ..."[1]،

وهذا لاشتمالها على مصطلحين لم يسبق للمتعلّم أن رآهما، وهما (قُصِرَ) و(حُصِر).

ناهيك عن تلك العبارة الواردة في "البناء اللّغويّ" والقائلة:

"السّيّارة جاهزة للانطلاق"[2]، والّتي يصرّح من خلالها المؤلّفون بجواز تقديم الخبر فيها، فيحصلون على:

"جاهزةٌ للانطلاق السّيّارةُ"، ونَدَعُ للمُتلقّي فرصة الشّعور بثقل مثل هذا التّركيب على الأذن.

التّطبيقات:

كانت التّطبيقات معقولة من حيث الكمّ، ومتدرّجة في الصّعوبة، وقد مسّت بنسبة كبيرة ما ورد من أحكام جزئية حول الظّاهرة اللّغوية، ولكن مع ذلك، لا بد من

[1]- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2]- المرجع نفسه، ص 10-11.

تسجيل ملاحظتين، وهما:

أ. طلب من المتعلّم في التّطبيق الثّالث[1] أن يعيد كتابة جملة، ويُقَدِّم فيها المبتدأ على الخبر: "هناك كاميرات مثبتة على السّيّارات".

فهل يتمكّن المتعلّم بالسّهولة المريحة، من تحديد المبتدأ في هذه الجملة، فيعمل على تقديمه ؟

الجواب طبعا لا، لأمر بسيط، وهو أنّ المتعلّم يعرف مسبقا حقّ المعرفة أنّ المبتدأ حقُّه التّعريف، وعليه فالكلمة الوحيدة المعرفة في الجملة هي (السّيارات)، ولكنّها – في نظره – ليست المبتدأ، لأنّها مسبوقة بحرف الجرّ (على)، إذن فأين هو المبتدأ ؟ أهو لفظ (كاميرات)، أم هو شيء آخر؟

ـ إنّنا عمدنا على طرح هذه الأسئلة لنقول بالحرف الواحد:

إنّ الكتاب المدرسيّ في سنواته الأربع، لم يشر لمسوّغات الابتداء بالنّكرة، وهذه الجملة التي أمامنا تجسّد أحد هذه المسوّغات، وهو المبتدأ النّكرة الموصوفة بلفظ بعدها، فلفظ (كاميرات) هو المبتدأ الحقيقيّ الّذي يعمل المتعلّم على تقديمه، فيقول: "كاميرات مثبّتة هناك على السّيّارات".

ب. حبّذا لو أنّ المطلب في التطبيق السّابع[2] الّذي يطالب المتعلّم بإنشاء فقرة من خمسة (05) أسطر، واستعمال ثلاث جمل اسمية، توسّع مداه ليصل إلى مطالبته ليس فقط باستعمال ثلاث جمل، بل أن يستعمل ثلاث جمل اسمية فيها مبتدآت،

[1]- المرجع السابق، ص 14.
[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

هي من أسماء الصّدارة، حتّى يتمكّن المعلّم من قياس درجة استيعاب المتعلّم للظّاهرة اللّغويّة.

في السياق نفسه، تناول واضعو الكتاب ظاهرة "حذف الخبر وجوبا وجوازا"، وذلك باقتراح نص "من شمائل الرّسول ﴿صلى الله عليه وسلم﴾،"[1] والنّص بدوره يقترح شاهدا واحدا تكرّر مرّة واحدة حول الظّاهرة المستهدفة. والشّاهد هذا يخصّ حالة حذف الخبر وجوبا، عندما يدلّ على كونٍ عامٍّ بعد (لولا) الامتناعية في العبارتين التّاليتين:

- "لولا هذه الخصال، وهذه الشِّيم لانْفَضّ النّاس من حوله".
- "فلولا حسن المعاملة، لما انتشر الإسلام في بقاع الأرض".

✓ فأين هي إذن (المقاربة النّصيّة) الّتي ينادي بها منهاج اللّغة العربيّة ؟

✓ وما هي المعايير الّتي اعتمدها واضعو الكتاب في اختيار مثل هذه النّصوص ؟

✓ هذا فيما يتعلّق بحذف الخبر وجوبا، فأين الشّاهد الّذي يترجم حذف الخبر جوازا ؟

تفاجأنا ونحن نقوم بدراسة الظّاهرة اللّغوية، بغياب عنصر (تذكّر) الّذي دأب المؤلّفون على ذكره عقب الشّروحات الواردة في عنصر (البناء اللّغوي)، ناهيك عن الإطناب الموجود في معرض شرحهم لحذف الخبر جوازا[2]. فكان بالإمكان أن تلخّص الأحكام الجزئيّة، الأوّل منها والثّاني والثّالث في حكم واحد لا غير، حتّى لا

[1]- مدونتنا، ص 46-47.
[2]- المرجع نفسه، ص 48.

نشوّش على ذهن المتعلّم أو نثقله بكثرة الأحكام الّتي تصبّ في مجرى واحد. وهذا الحكم الّذي يلخّص الأحكام الثّلاثة السّابقة يمكن ذكره على النّحو الآتي:

– "يحذف الخبر جوازا إذا دلّ عليه دليل مثل (محمدٌ) الّذي هو مبتدأ لخبر محذوف جوازا، عمّن سأل: من في الدّار؟ والتّقدير: محمد (موجود) في الدّار، فلفظ (موجود) هو الخبر المحذوف جوازا"[1].

كما لوحظ غياب – ولسنا ندري إذا كان متعمّدا – حالة أخرى من مواضع حذف الخبر للوجوب، وهي عندما يكون المبتدأ نصّا صريحا في القَسَم، مثل:

"لعمرك لأساعدنّ الفقيرَ"،

والتّقدير: "لعمرُك (قَسَمي) أو (يميني) أو (عهدي)... (وكلّ لفظ فيه رائحة القسم)، لأساعدنّ الفقيرَ".

فلفظ (قسمي) وما جاء على شاكلته هو الخبر المحذوف وجوبا.

إلى جانب هذا، ذكر المؤلّفون في (البناء اللّغوي) في معرض حديثهم عن مواضع حذف الخبر وجوبا هذه العبارة:

ـ"يجب حذف الخبر في الجملة المبدوءة بعبارة (كلّ ... و...) مثل (كلّ إنسان وصفاته)"[2].

وهنا نجد أنفسنا مضطرّين لطرح سؤالين مشروعين:

[1]- أبو العباس محمد علي: 450 سؤالا وجوابا في النحو والصرف، دار الطلائع، القاهرة، مصر، ط 2014، ص 49.
[2]- مدونتنا، ص 49.

أ. هل يمكن للمتعلّم أن يدرك محتوى مثل هذه العبارة، بمثل هذا النّسق الّذي وردت عليه ؟

ألم يكن عرض مثل هذا الحكم بمثل هذا النّسق التّعبيري الموجز والدّقيق في آن واحد أوضح:

"يحذف الخبر وجوبا عندما تقع بعد المبتدأ واو العطف الّتي بمعنى المصاحبة" ؟

ب. لِمَ لم يرفع المؤلّفون عن المتعلّم الغموض النّاتج عن عدم تقديرهم للخبر المحذوف في العبارة التي استشهدوا بها: (كلّ إنسان وصفاته) ؟

التّطبيقات:

وردت التّطبيقات من حيث الكمّ مناسبة، وبالقدر الكافي، إلاّ أنّها لم تشمل جلّ الجوانب المتعلّقة بالظّاهرة اللّغوية المدروسة. فكان التّوجّه منصبّا على حالة من مواضع حذف الخبر وجوبا، وهي وقوعه بعد (لولا) الامتناعية.

وحالة ثانية تتعلّق بحذف الخبر جوازا في مقام عطف استفهام على استفهام[1]، وقد كانت التّطبيقات متدرّجة في الصّعوبة، شملت مطلب الاستخراج، التّقدير، والتّعليل، وأخيرا إنشاء فقرة في عشرة (10) أسطر، يستخدم في ظلّها المتعلّم ما أمكن من الجمل الاسمية المحذوفة الخبر.

هذا، وأثناء تحليلنا للمحتوى الصّرفي والنّحوي المعروض في الكتاب التعليمي، استوقفتنا ظاهرة لغوية، ننطلق من عنوانها "الجملة الواقعة جواب الشّرط"،[2] لطرح

[1]- المرجع السابق، الصفحة نفسها.
[2]- المرجع نفسه، ص 104.

تساؤلات حول مؤدّى هذا التّركيب:

– "فماذا قصَدَ واضعو الكتاب به ؟"

– "أهو الاهتمام بطبيعة جملة جواب الشّرط على أنّها عنصر متأخّر من عناصر أسلوب الشّرط ؟"

– "وماذا عن فعل الجزاء ؟"

– "أم هو عنوان، الغرض منه الوقوف عند الحكم الإعرابيّ لجملة جواب الشّرط ؟"

– "أم هما معا ؟"

أكّدنا غير ما مرّة أنّ النّصوص المعتمدة فقيرة من حيث الشّواهد المتعلّقة بالظّاهرة اللّغوية المعروضة؛ فعمليّة الاستقراء قادتنا إلى الوقوف على أسلوبَيْ شرط: أحدهما افتتح بالأداة الامتناعية (لولا)، والثّاني ذكرت فيه الأداة (إنْ)[1].

أمّا عن مضمون (البناء اللّغوي)، فقد اِسْتُهِلّ بتمييز أركان أسلوب الشّرط، ثمّ ذكر أنّ الفعل في جملة جواب الشّرط قد يكون ماضيا أو مضارعا، لينتقل بعدها في مرحلة ثالثة إلى بيان المحلّ الإعرابيّ لجملة جواب الشّرط. وإنّنا نغتنم فرصة اطِّلاعنا على كيفية إعراب جملة جواب الشَّرط لندعُوَ واضعي الكتاب إلى إعادة النّظر فيما ذهبوا إليه، فقد أكّدوا أنّ جملة جواب الشّرط المقرونة بالفاء لا محلّ لها من الإعراب[2]، مع أنّ العكس هو الصّحيح.

فمِمَّا ورد عن الجمل الّتي لا محلّ لها من الإعراب: (الجملة الواقعة جواب شرط غير جازم مطلقا) أو (جوابا لشرط جازم ولم يقترن الجواب بالفاء أو "إذا" الفجائية).

---

[1]- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة 106.

– فالأوّل مثل قول الشاعر:

"إذا كنت ترجو كبارَ الأمور... فَأَعْدِدْ لها همّة أكبر".

– والثّاني: "إن تساعِدِ الفقير تُؤْجر"[1].

ولنؤكّد عكس ما ذهب إليه واضعو الكتاب التّعليمي، نذكر القول:

"جملة جواب الشرط لا محلّ لها إطلاقا إذا كانت أداة الشّرط غير جازمة، نحو: (لولا المطرُ لهلك الزّرع)، وكذلك إذا كانت أداة الشّرط جازمة، ولم تقترن الجملة بالفاء، ولا (إذا) الفجائية، نحو: (إن جاء زيد أكرمته)"[2].

كما أغفل واضعو الكتاب في معرض حديثهم عن ترتيب الجزاء – الّذي هو في الأصل يتأخّر عن الشّرط – اقتراح شواهد تتعلّق بتقديم جملة الجزاء عن الشّرط، وشواهد أخرى تخصّ توسّط الشرط عناصر جملة الجواب.

وإذا ما اطّلعنا على مضمون عنصر (تذكّر) ألفينا ظاهرة المحلّ الإعرابيّ لجملة جواب الشّرط غائبا، مع أنّه ورد ذكره في (البناء اللّغوي).

التّطبيقات:

هي من حيث الكمُّ قليلة، وكما هو معلوم أنّ المتعلّم لا يتمكّن من اكتساب المعرفة المتعلّقة بقواعد اللّغة العربيّة، واستعمال المكتسب بكلّ طلاقة وسهولة، إن على المستوى الكتابيّ، وإن على المستوى الشّفويّ، إلاّ بتكييف التّطبيقات، ودعوته إلى المران عليها، وإلاّ فلا جدوى من هذه القواعد.

---

[1]- قبيش أحمد: الكامل في النحو والصرف والإعراب، ص 225.

[2]- الأنطاكي محمد: المحيط في أصوات العربية ونحوها وصرفها، ج 3، ص 372.

إنّ التطبيق الأوّل[1] الّذي يقترحه الكتاب المدرسيّ فيه احتمال ضعيف لاستخراج الجمل الشّرطية من قصيدة (أحمد شوقي).

كما لم تُغَطِّ التّطبيقات المقترحة جلّ الأحكام الجزئيّة المتعلّقة بجملة جواب الشّرط، أي: لم تكن مجسِّدة إلى حدّ بعيد لما ورد من أحكام في الشّروحات، كاقتراح تطبيق يتعلّق بإدخال أداة على جواب الشّرط، أو اقتراح تطبيق آخر له علاقة بترتيب جملة الشّرط والجزاء.

وفي محطّة أخرى من المحطّات الّتي تُعرض فيها الظّواهر اللّغويّة، استوقفتنا مرّة أخرى مسألة النّصوص المختارة والمعتمدة لعرض الظّواهر اللّغويّة – وإن كانت النّصوص ليست في دائرة اهتمامنا في هذا البحث – مع ذلك نشير إلى أنّ هذه النّصوص مأخوذة من عالم (الأنترنت) جاءت في ثوب معقّد اللّغة، وبعيد عن اللّغة الأدبيّة، أو العلميّة، وما ذِكْرنا لهذه الملاحظة إلّا من باب الصِّلة المتينة الّتي تصل النّص المختار بالظّواهر اللّغوية المراد عرضها، فكلّما أحسن واضعو الكتاب اختيار هذه النّصوص، وكلّما وُفّقوا في التّصرّف فيها، إلّا وتفجّرت تلك النّصوص بنبع هائل من الظّواهر اللّغوية والطّاقات المعرفيّة الهائلة.

والنّص المقترح، والّذي يحمل عنوان "الشّباب"[1] يفتقر إلى مثل هذه الشّواهد المتعلّقة بالجملة الواقعة (مضافا إليه)، فلم نعثر سوى على إمكانية واحدة تمثّلت في عبارة:

[1]- مدونتنا، ص 107.

"... والمسؤوليات حين يكون واعيا".

والمتأمّل ما ورد من أحكام جزئيّة تتعلّق بالظّاهرة ذاتها، يشعر بتعقيدها، لما فيها من تخريجات هي ثقيلة الوطء على متعلّم في هذا المستوى الدّراسي. أضف إلى ذلك:

– "ما الحاجة اللّغوية في برمجة مثل هذا الموضوع ؟ أي بعبارة أخرى، أين تكمن وظيفيته ؟

لذا نرى أفضلية تأخير مثل هذا الموضوع وغيره من الموضوعات لمراحل متأخّرة من التعليم.

التّطبيقات:

إنّ المران على التّطبيقات، والتّمرّس في إنجازها، والإكثار منها، هي جملة العوامل الّتي من شأنها ترسيخ قواعد اللّغة – نحوها وصرفها – في ذهن المتعلّم وإقداره على إعادة الاستعمال، وتوظيف المعارف المكتسبة في وضعيات تعلّميّة مختلفة، وهذا ما ينصّ عليه المنهاج. غير أنّ الواقع في الكتاب المدرسي لا يؤكد هذه الفلسفة التربوية، فهو بعيد كل البعد عنها، بدليل أنه يبرمج تطبيقات ذات العدد القليل (تطبيق واحد فيما يخص هذه الظّاهر).

المنوال نفسه سار عليه المؤلفون حينما عرضوا موضوع "التصغير" الذي يؤكد مرّة أخرى بعد المؤلفين عن تبنّي المقاربة النّصيّة، إذ اقترحوا نصّا قرائيا ليس فيه شاهد واحد على الأقلّ لظاهرة (التّصغير)، مع أنّه كان بالإمكان أن يتصرّفوا في النّص

[1]- مدونتنا، ص 111.

لإدخال تعديلات طفيفة عليه، بغرض توجيه نظر المتعلّم إلى الأسماء المصغّرة الواردة فيه، والوقوف على الغرض أو الأغراض المقصودة من التّصغير، لأنّ المُنشئ للكلام لا يصّغر للّاشيء، بل هو يلجأ إلى هذه الإمكانية اللّغوية لغرض معنويّ يعنيه من كلامه، كالتّعظيم، أو التّحقير، أو الدّلالة على قرب الزّمان أو المكان، أو التّحبّب، إلى غيرها من الأغراض المعنويّة، فقولنا:

"رجل" لا يساوي في المعنى قولنا: "رُجَيْل".

أمّا عن (البناء اللّغوي)، فقد افتقدنا في فضائه آليات تصغير الأسماء، فلا عنصر (البناء اللّغوي)، ولا عنصر (تذكرّ) مكّن المتعلّم من التّغييرات الّتي تحدث في بنية الكلمة عند تصغيرها، ولم يذكر واضعو الكتاب الشّروط الّتي يجب توافرها في الكلمة الّتي يراد تصغيرها، كأن تكون اسما، مُعْرِبًا – إذ لا تصغّر الأسماء المبنيّة، كما لا يصغّر الفعل أو الحرف – قابلا للتّصغير – فلا تصغّر الأسماء الدّالة على الكِبَر والعظمة – خاليا من صيغ التّصغير كسليمان وشبهها كمُهَيْمن.

ذُكِرَ في فضاء (تذكّر) النّسق التّعبيريّ التّالي:

"يأتي التّصغير على صيغة من الصّيغ الآتية: فُعَيْل، فُعَيْعِل، وفُعَيْعِيل"[1].

وما لفت انتباهنا في هذه العبارة، أنّ واضعي الكتاب لم يُؤكدّوا للمتعلّم أنّ أوزان الكلمات المصغّرة تنحصر في هذه الثّلاثة لا غير؛ لأنّ التّركيب الّذي جاؤوا به على هذا المنوال (على صيغة من الصّيغ الآتية) يوحي للمتعلّم بأنّ هناك أوزانا أخرى للتّصغير.

[1]- مدونتنا، ص 151.

وفي معرض ذكرهم لطبيعة الاسم الّذي يأتي على وزن من هذه الأوزان الثّلاثة ذكروا مثلا "فُعَيْل"، ويُصغّر عليها الاسم الثّلاثي وما يعامل معاملته...[1]، فما الّذي يفهمه المتعلّم من عبارة "وما يعامل معاملته ؟".

فمثل هذا التّركيب غامض، ومفتوح على عدّة تأويلات، يَتَطَلّبُ الفحصَ والتّدقيق.

ذُيّل عنصر (تذكّر) بتدريب[2] طلب من خلاله من المتعلّم تعيين الأسماء المصّغرة وصيغة كلّ منها في خمس جُملٍ، لكن من غير بيان للإجابة التّوضيحيّة.

التّطبيقات:

وردت التّطبيقات في شكل نصّ متوسّط الطّول طلب من المتعلّم قراءته ثمّ الإجابة على الأسئلة الّتي تليه[3]، وقد مسّت هذه الأسئلة الجانب الفكريّ للنصّ، وجانبه الفنّي، أمّا ما تعلّق بالجانب اللّغويّ، فكان هناك سؤال يطالب المتعلّم من خلاله استخراج خمسة أسماء قابلة للتّصغير، ليقوم بتصغيرها وإدخالها في تراكيب من إنشائه، مع ضرورة بيان الغرض المتوخّى من عمليّة التّصغير.

في وقفة أخرى عرض المؤلّفون موضوع "اسم التّفضيل" في ثوبه الصّرفي البحت، وقد لفتوا نظر المتعلّم إلى طريقة اشتقاق اسم التّفضيل وبيان الغرض منه في اللّغة العربيّة، فهم بهذا قصدوا تمكين المتعلّم من استعمال هذه الصّيغة في حياته اليوميّة، واستعمال الظّاهرة اللّغوية يترجم الجانب الوظيفيّ لها.

---

[1]- المرجع السابق، الصفحة نفسها.
[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

حبّذا لو اقترح واضعو الكتاب على المتعلّم نصّا أدبيًّا نثريّا لمعالجة مثل هذه المسائل الّتي تخصّ الاستعمال اللّغوي؛ لأنّ القصيدة الشعريّة مساحة التّعبير فيها ضيّقة، وعليه تكون إمكانات توظيف صيغة (أفعل) قليلة.

استهلّ المؤلفون ببيان الغرض من استعمال صيغة (أفعل) على أنّها للدّلالة على أنّ شيئين اشتركا في صفة واحدة، وزاد أحدهما على الآخر في تلك الصّفة، ثم وضعوا قائمة للخصائص الّتي يجب توافرها في الفعل الذي يراد به المفاضلة. غير أنّهم في مَعْرِض الشّرح لم يذكروا الآلية الّتي تسمح للمتعلّم بتحقيق المفاضلة بالنّسبة للأفعال الّتي لا تحمل المواصفات المحدّدة في الفعل الّذي نفاضل به[1].

لم يذكر واضعو الكتاب الاستعمالات الأربعة لصيغة (أفعل التّفضيل)، فقد اقتصر حديثهم على ثلاث حالات يرد فيها اسم التفضيل[2]، وهي:

- اسم التّفضيل المجرّد من (ال) والإضافة.
- اسم التّفضيل المجرّد من (ال) ولكّنّه مضاف.
- اسم التّفضيل المقترن بـ (ال).

من غير تحديد لنوع الإضافة، ومن غير بيان لعلاقة اسم التّفضيل بالمفضّل من حيث النّوعُ والعدد. وكان بإمكانهم أن يلخّصوا استعمال "أفعل" التّفضيل في أربع حالات على النّحو التّالي: (بطريقة تكون فيها السّهولة والوضوح، وكذا التّرتيب المنطقيّ للأحكام)[3]:

أ. أن يكون نكرة غير مضافة، وبعده حرف الجرّ (من)، مثل:

---

[1]- المرجع السابق، ص 168.
[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
[3]- قبيش أحمد: الكامل في النحو والصرف والإعراب، ص 138.

"محمد أفضل من غيره".

وفي هذه الحال لا يطابق اسمُ التّفضيل المفضَّلَ؛ لأنّه يلزم، الإفراد والتّذكير.

ب. أن يكون نكرة مضافة إلى نكرة، مثل:

"محمدٌ أفضلُ رجل".

وفي هذه الحال يظلّ اسم التّفضيل مفردا مذكّرا، أي لا يطابق المفضّل.

ج. أن يكون اسم التّفضيل معرفة، مثل:

"محمدٌ الأحسنُ خُلقا".

وفي مثل هذا الاستعمال يكون اسم التّفضيل مطابقا للمفضّل عددًا ونوعا.

د. أن يكون اسم التّفضيل مضافا إلى معرفة، مثل:

"محمد أفضل الفتيان".

وفي هذه الحال يجوز في اسم التّفضيل أن يطابق المفضّل، أو ألّا يطابقه، فيظلّ على حالة الإفراد والتّنكير.

التّطبيقات:

كانت قليلة، تمثّلت في التّطبيق الأوّل والثّاني والسّادس[1]، إلّا أنّها جسدت بحقّ الأحكام الجزئية الواردة في القاعدة، من عمليّة تصنيف الأفعال القابلة للمفاضلة والأفعال الّتي لا يمكن اشتقاق صيغة التفضيل منها، إلى توظيف آلية

[1]- مدوّنتنا: ص 169، 170.

المفاضلة في مثل هذا النّوع من الأفعال، بذكر مصدر الفعل مسبوقا بكلمة (أشدّ) أو كلمة (أكثر).

وفي سياق متّصل ارتكز المؤلّفون في عرض موضوع "صيغ المبالغة"[1] على نصّ عنوانه (الحديقة) (لأحمد حسن الزّيات)، يستوقفنا مضمونه قبل التّعرّض للظّاهرة اللّغويّة بالدّراسة والتّحليل، وذلك لاعتبارات نذكر بعضا منها:

1. النّصّ راقٍ جدّا من حيث الأساليبُ والصّور الفنّية، وهو فوق طاقة مدارك المتعلّم مثل:

"قد لأْلأَتْ ذوائب النّخل، وغَوارِبُ النَّهر ... والحديقة مظلولَة النّبات، منضورة الزّهر، تتنفّس بالفاغية تنفُّسَ الطّفل الحالم ..."[2].

إلى غير ذلك من الأساليب الفنيّة.

2. مع وجود صفة التّعقيد في النّص هذا، والّتي تحول دون فهمه، فالنّص بكامله ليس فيه إلّا كلمة واحدة وردت على وزن من أوزان صيغ المبالغة، وجاءت آخر كلمة في النّص، وهي "الفتّان ← الفعّال".

إذن ما الجدوى من المناداة بمبدأ المقاربة النّصّية، إن كان طاقم التّأليف لا يحقّقها في ظلّ النّصوص المختارة ؟

كما كان من المستحسن أن يُعرض موضوع "صيغ المبالغة" في السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط عقب درس "اسم الفاعل"، وذلك لأمرين اثنين هما:

---

[1]- المرجع السابق، ص 181.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

أ. حتّى تكون الدّراسة في هذا المستوى صرفية خالصة.

ب. فبرمجة "صيغ المبالغة" مباشرة بعد "اسم الفاعل" ليست اعتباطية، تمليها الصُّدف، بل لأنّ صيغة المبالغة هي امتداد لاسم الفاعل، فهي تحمل معنى اسم الفاعل، مع تأكيد المعنى وتقويته، والمبالغة فيه.

وممّا ورد على لسان المؤلّفين قولهم:

"صيغ المبالغة أسماء مشتقّة من الأفعال الثّلاثية غالبا ..."[1].

فلفظة (غالبا) تحتاج إلى توضيحها وتدقيقها؛ لأنّ الأصل في صيغ المبالغة، أنّها لا تشتق إلاّ من الثّلاثي، وقد وردت صيغ للمبالغة من أفعال غير ثلاثية على غير القاعدة وهي قليلة، مثل:

- أدرك ⟵ فهو درّاك.
- أهان ⟵ فهو مِهوان.
- أزهق ⟵ فهو زهوق.

ومن أوْكَدِ الأمور حول هذه الظّاهرة، أنّ أوزان "صيغ المبالغة" هي خمسة (5) لا غير: فَعّال / مِفْعال / فَعِيل / فَعُول / فِعِّيل.

وهي جميعها قياسية باستثناء الوزن الخامس (فِعِّيل) فهو سماعيّ. مع أنّ القاعدة لا تذكر هذين المصطلحين البتّة، ولا تذكر كذلك أنّ لصيغ المبالغة أوزانا أخرى، يرى الصّرفيون القدماء أنّها سماعية، لا يقاس عليها. وهي قليلة، غير أنّ

[1]- مدونتنا، ص 183.

الحاجة اللّغوية تستدعي القياس عليها، مثلما هو معمول في عصرنا الحديث، ومثلما يقتضيه نظام اللّغة العربيّة بغرض التّوسّع والتّطوّر. وهذه الأوزان هي:

- فاعول، مثل: فاروق.
- فِعِّيل، مثل: سِكِّير، قِدِّيس.
- مِفْعيل، مثل: مِعْطير.
- فُعَلَة، مثل: هُمَزَة، لُمَزَة.
- فُعّال، مثل: كُبَّار.

وقد ختم المؤلّفون عرضهم للظّاهرة باقتراح تدريب من غير حلّ يطالبون المتعلّم في ظلّه باشتقاق صيغ المبالغة من الأفعال: شَكَرَ / عَامَ / جَلَس / فهم / صدق[1].

التّطبيقات:

هي قليلة جدّا، وليست مُتدرِّجة في الصّعوبة. فالتّطبيق الأوّل مطلبه أصعب بكثير من مطلب التّطبيق الثّاني؛ فالأوّل يطالب المتعلّم بالانطلاق من أسماء الفاعلين لاشتقاق صيغة المبالغة، وأمّا الثّاني، فينحصر مطلبُه في استخراج صيغ المبالغة من الآيات الكريمة، وأبيات للشّاعرة (الخنساء)[2].

وكنّا نتوقع أن يكتفي واضعو الكتاب بصيغة واحدة للتّعجب، وهي (ما أفعله)، وذلك لاعتبارات نذكر بعضها:

---

[1]- المرجع السابق، الصفحة نفسها.
[2]- مدونتنا، ص 183.

أ. أنّ صيغة (ما أفعله) هي الجارية بكثرة في لغة التّخاطب اليوميّة، وَإنّ الهدف من تدريس الظّاهرة اللّغويّة هو تمكين المتعلّم من إنشاء أسلوب التّعجّب بالعبارة السّليمة ليعبّر عن انفعال نفسيّ ما، في حال استعظام الشّيء، والتّعجّب منه، وإقداره على التَّعبير بهذه الصّيغة بطلاقة، لا أن نقحم صيغة أخرى للتّعجّب (أفعل به) الّتي نادرا ما نجدها في لغة الخطاب أو الكتابة. وعليه نقترح تأجيل الصّيغة الثّانية للتّعجّب (أفعل به) إلى مرحلة متأخّرة.

ب. إنّ عرض أسلوب التّعجّب بالتّوازي مع أسلوب التّفضيل قد يوقع المتعلّم في خلط كبير، لأنّ جُلّ الخصائص الواجب توافرها في الفعل الّذي يراد التّعجّب منه هي نفسها في الفعل الّذي نفاضل به.

جـ. لقد حادت طريقة عرض مثل هذا الموضوع عن الهدف الّذي سُطِّر لها، ألا وهو تسهيل المهمّة لدى المتعلّم لفهم الظّاهرة اللّغوية. فلا هي طريقة مشوّقة، ولا هي بأحكامها المعقّدة تجذب اهتمام المتعلّم إليها، فهي – أي طريقة العرض – أقرب إلى الحشو والتّقليدية منها إلى طريقة إشراك المتعلّم في العمليّة التربويّة، على أنّه عنصر فاعل.

ومن جملة ما ينفّر المتعلّم في هذا الموضوع، تلك المصطلحات الموظّفة في ثنايا الشّروحات، وعنصر (تذكّر)، وكذا النّموذج في الإعراب، ومنها:

1. ليس الوصف منه على أفعل (في معرض حديث المؤلّفين عن شروط الفعل الذي يُتعجّب منه).

2. "قابلا للتّفاوت، حرف جرّ زائد وجوبا، اشتغال المحلّ بحركة حرف الجرّ الزّائد"[1].

أغفل واضعو الكتاب في سياق حديثهم عن الفعل غير المستوفي للشّروط حتّى يتعجّب منه مسألة ذات أهمّية، وهي أنّه في حال استحالة التّعجب من فعل لأنّه لا يستوفي الشّروط المعلنة، فإننا نستعين بفعل آخر مستوفٍ للشّروط، ثمّ نأتي بمصدر ذلك الفعل غير المستوفي للشّروط.

وبما أنّ المؤلّفين قد رصدوا هدفا من عرض هذه الظّاهرة، وهو تمكين المتعلّم من إنشاء أسلوب التّعجّب والتّعبير به بطلاقة، من غير النّظر في أوجه إعراب "أسلوب التعجّب" بصيغتيه؛ كان عليهم أن يُؤَكِّدُوا للمتعلّم أنّ أسلوب التّعجّب لا بد من أن يختم بعلامة وقف اسمها (علامة التعجّب)، لأنّها عبارة عن بصمة له.

التّطبيقات:

تعدّ التّطبيقات المقترحة كافية في حجمها، متدرّجة في الصّعوبة، وقد مسّت كلّ الأحكام الجزئية المعبّر عنها في فضاء (تذكرّ)، مع ملاحظة طول السّؤال، خاصّة في التّطبيق الأوّل[2]، فهو سؤال تعدّدت فيه المطالب: (تعجّب، بَيِّنْ السّبب، كيف يُتوصّل للتعجّب منه ؟).

ولقد بدا لنا بعد إجراء عمليّة المسح الشّامل لعدد كبير من الظّواهر اللّغوية، أنّ واضعي الكتاب المدرسيّ في هذا المستوى الدّراسي – وفي غيره – وضعوا نصب

[1]- المرجع السابق، ص 198.
[2]- المرجع نفسه، ص 199.

أعينهم، وهم يختارون النّصوص القرائية – نثرا وشعرا – البناء الفنيّ لها، مهملين بذلك بناءها اللّغويّ، فجاءت النّصوص وفق هذا المنظور، جميلة بعباراتها، بليغة بصورها، راقية بأساليبها، وغنيّة بمعجمها. لكنّها بلغت حدود الافتقار من حيث الظّواهر اللّغويّة المعنية بالدّراسة ... فها هو دليل آخر يترجم ما ذهبنا إليه، فنصّ "انتصار الثّورة الجزائريّة"[1] رغم طوله، لم نعثر فيه إلاّ على أسلوب واحد للإغراء تمثّل في:

– "فاليقظة اليقظة"[2].

وكأنّ الأسلوب هذا أقحمه المؤلّفون إقحاما، بدليل وجود عبارة (بتصرّف) أسفل النّص. ولتغطية هذا العجز في أساليب (الإغراء)، استعان المؤلفون بثلاثة أساليب للإغراء، هي خارج النّص القرائي، وهي:

– "الصّدق !" (كذا).

– "الاجتهاد ! الاجتهاد !" (كذا).

– "المروءة والنجدة !" (كذا).[3]

مع ملاحظة أنّ أسلوب الإغراء لا ينتهي بعلامة التّعجب مطلقا. كما لم يشر المؤلّفون: لا في (البناء اللّغوي) ولا في (تذكّر) إلى كيفية إعراب الاسم المنصوب المكرّر، في أسلوب الإغراء، ولا هم ذكروا كيفية إعراب أسلوب الإغراء بكامله في عنصر (تذكّر). وإنّما اقتصر توجّههم في القاعدة على الاهتمام بالجانب المعنويّ لأسلوب الإغراء، وذكر مختلف الأغراض الّتي من أجلها يُنشئ المتكلّم مثل هذا الأسلوب. وهو هدف أسمى لو تمكّن المؤلّفون من تحقيقه بطريقة عرض

---

[1]- مدونتنا، ص 206-207.

[2]- المرجع نفسه، السطر الأخير من النص، ص 207.

[3]- المرجع نفسه، ص 208.

غير هذه، لأنّ موضوع (الإغراء) يظهر أثره في الاستعمال، لما فيه من اقتصاد لغويّ، فإنّنا نفضّل المتعلّم الّذي يوظّف أسلوب الإغراء بطريقة سليمة أثناء عمليّة التّواصل وهو لا يدري كيف يعربه، علما بأنّ المتعلّم مطالب بمعرفة إعراب هذا الأسلوب، إلاّ أنّه يعجز عن إنشائه، أو التّعبير بواسطته بصورة فيها طلاقة.

التّطبيقات:

كانت هذه المرّة مناسبة عددًا، على غير العادة، وقد غطّت الصّور الثّلاث لأسلوب الإغراء[1] والّتي هي:

- المغرى به مفرد، وعامله محذوف جوازا.
- المغرى به مكرّر وعامله محذوف وجوبا.
- المغرى به معطوف وعامله محذوف وجوبا.

وإذا ما تبنّينا مبدأ التدرّج في الصّعوبة، فالتّطبيق الأوّل هو في حقيقة الأمر أصعب بكثير من التّطبيق الثّاني، لأنّه يدفع المتعلّم إلى تأليف ستّ جمل لإغراء زملائه بضرورة الاعتزاز بمكاسب الأمّة، في حين التّطبيق الثّاني يدعو المتعلّم إلى إغراء شخصيّ انطلاقا من تراكيب إضافية، مع ملاحظة أنّ كلّ التطبيقات وردت من غير ترقيم.

وفي الخطوة المعَنْوَنة بـ "المدح والذّمّ" عمل المؤلّفون على استغلال الإمكانات المتاحة للموضوع في ظلّ نصّ طويل يحمل عنوان "الفخاريّ الصّبور" فانطلقوا

[1]- مدونتنا، ص 208.

من مثالين وردا في المدح، مرّة بصيغة (حبّذا) في:

– "يا حبّذا أصص يثمر فيها الجهد والتّعب".

ومرة بصيغة (نِعْم) في:

– "نعم ما يناله المُجِدُّ النّجاحُ".

وانطلاقا من هذين الشّاهدين راح المؤلّفون يحدّثون المتعلّم عن الأسلوب المُناقض لأسلوب المدح والّذي يتحقّق بلفظي (بئس)، و(لاحبّذا) المذكورين على النّحو الآتي:

– "بئس خلق العمل الكسلُ"[1].

– "لاحبّذا الحرمان والفشلُ"[2].

أمّا فيما تعلّق بالشّروحات الواردة في البناء اللّغوي، فهي وافية، استهلّها المؤلّفون بالكشف عن الصّيغة الموظّفة في أسلوب المدح، وكذا الصّيغة المستعملة في أسلوب الذّم. لينتقلوا بعدها إلى بيان أركان الأسلوبين. ومن الأمور الإيجابية الّتي لا يمكن إغفالها أنّ المؤلّفين في معرض حديثهم عن إعراب المخصوص بالمدح أو الذّم خبرا للمبتدأ المحذوف، وجّهوا نظر المتعلّم إلى منهاج السّنة الثّالثة ليربطوا هذا الموضوع (المدح والذّم) بموضوع تمّت دراسته وهو موضوع (حذف المبتدأ)[3].

ومن المآخذ الّتي لمسناها في عنصر (البناء اللّغوي) نذكر ما يأتي:

---

[1]- المرجع السابق ، ص 223-224.

[2]- المرجع نفسه، ص 225.

[3]- الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية: كتاب اللغة العربية للسّنة الثالثة من التعليم المتوسط، الجزائر، ط 1، ص 23.

أ. ذكر المؤلّفون، وهم يتحدّثون عن فاعل (نِعْم) أو (بئس) حينما يكون اسما موصولا فقالوا:

"الفاعل: وهو الجملة الموصولة (ما ينالُه المجدُّ) كما في المثال الأوّل ..."[1].

إلاّ أنّ الفاعل في حقيقة الأمر ليس الجملة الموصولة، وإنّما الاسم الموصول في حدّ ذاته، فهو مبنيّ في محلّ رفع فاعل في السيّاق:

"نعم ما يناله المجدُّ النّجاحُ"[2].

فالجملة الموصولة "ما" تألّفت من ركنين أساسيين هما:

- ✓ الاسم الموصول، ويكون مبنيّا دائما في محلّ رفع أو نصب أو خفض.
- ✓ صلة الموصول، وهي ما يذكر عقب الاسم الموصول ولا محلّ لها من الإعراب.

ب. إنّ دراسة مثل هذا الموضوع تسمح للمتعلّم بالوقوف على أنواع الأساليب في اللّغة العربيّة، وإنّ الغرض المنشود من هذه الأساليب هو إقدار المتعلّم على استعمالها بطريقة سليمة وفق وضعيات تعلّميّة متباينة. فلا داعي للفت انتباه المتعلّم إلى أشكال الفاعل بعد (نِعم) و(بئس)، لأنّه كان محلّ خلافات نحويّة كثيرة إلى حدٍّ تضيق به نفس الدّارس. فالأجدر من النّاحية التّربوية أن نعفي المتعلّم من الخوض فيها.

جميل أن تبرمج الأساليب على اختلاف أشكالها في اللّغة العربيّة، إذا كان الهدف منها تمكين المتعلّم من توظيفها في المكان والزّمان المناسبين، لما فيها من

---

[1]- مدونتنا، ص 226.

[2]- المرجع نفسه، ص 225.

هامش المناورة أثناء التّعبير عن المعاني المختلفة. ولكنّ شريطة أن تعرض هذه الأساليب من غير الحديث عن جانبها الإعرابيّ، على أن يؤجّل هذا الشِّقّ إلى مراحل متأخّرة من التّعليم.

التّطبيقات:

وكانت في العموم واضحة المقاصد، وبالقدر الّذي يغطّي الأحكام الجزئية الواردة في عنصر (تذكّر)، فضلا عن كونها متدرّجة في الصّعوبة. وقد انحصرت المطالب في: التّعيين، ملء الفراغ، إعراب جملتين.

وبعد الدّراسة الوصفية لمضامين نشاط قواعد اللّغة[1] – صرفا ونحوا – يجدر بنا عرض بعض الملاحظات الّتي نراها على جانب كبير من الأهمّية لدلالتها على غياب الانسجام في توزيع المعارف النّحوية والصّرفية من جهة، كما اتسم محتوى نشاط قواعد اللّغة بالمحتوى الجملي المألوف، وهو الانطلاق من أمثلة مبتورة في الغالب الأعمّ، في حال العجز البيّن في احتواء النّصّ الأدبيّ على الإمكانات اللّغوية للظّاهرة الهدف. زد إلى ذلك عدم الدّقة في عرض الأحكام بقاعدة من القواعد اللّغوية – من جانب آخر – ما يدلّ على عدم مراجعة المضامين أوّلا، وثانيا عدم الرّجوع إلى المصادر للأخذ بالأحكام الواردة فيها.

وممّا لاحظناه من خلل فيما ذكرناه آنفا، نذكر على سبيل المثال – لا الحصر – ما يلي:

1. درس "حدّ المفعول به" مدرج في المنهاج وغير وارد في الكتاب التعليمي.

[1]- نريد بذلك قواعد اللّغة المقررة لمستوى السّنة الرابعة من التعليم المتوسط.

– فلماذا تمّ حذفه ؟

علما بأنّ الكتاب المدرسيّ من شروطه الأساسية – إن لم نقل الأولى – أن يكون ترجمة وفيّة للمنهاج، فلا يحذف، كما لا يضيف أيّ موضوع خارج ما أقرّته اللّجنة الوطنية للمنهاج.

2. تساءلنا، ونحن نتصفّح التّوزيع السّنويّ للمحتوى، وكذا المتن، عن سبب إدراج موضوع "تقديم المفعول به"[1] في الرّتبة الثالثة من مجموع الدروس، علما بأنّ الموضوع الأوّل والموضوع الثّاني يتعلقان بالجملة الاسميّة:

1) تقديم المبتدإ وجوبا وجوازا.

2) تقديم الخبر وجوبا وجوازا.

3) تقديم المفعول به.

وبعد هذا يعود واضعو الكتاب إلى التّركيب الإسناديّ الاسميّ في موضوعين اثنين هما:

4) حذف المبتدأ وجوبا وجوازا.

5) حذف الخبر وجوبا وجوازا.

فلِمَ لم يرتّبوا المواضيع حسب تسلسل منطقيّ، وذلك بعرض كلّ ما يخصّ التّركيب الاسمي ثم الانتقال إلى متمّمات التّركيب الفعليّ، حتّى يتحقّق التّسلسل والتّكامل بين المواضيع، وحتّى لا يَحدُث تشويشٌ في ذهن المتعلّم.

ولقد كان حريًّا بالمؤلفين، إدراج ظاهرة "تقديم المفعول به" بعد:

[1]- مدونتنا ص 6، 29 .

– الدرّس السّادس: "الجملة البسيطة" أين تطرّق المؤلّفون إلى نوعي هذه الجملة؛ الاسمية والفعلية، وعند ذكر هذه الأخيرة كان ينبغي ذكر عناصرها، وبعدها إدراج ظاهرة "تقديم المفعول به"، فيتحقّق الانسجام والتّرتيب المنطقيّ لعرض المواضيع. ذلك ما يؤدّي إلى تمكّن المتعلّم من الجملة الاسمية وحكم عناصرها، ثمّ الجملة الفعلية وكذا حكم عناصرها.

وهذا التّرتيب يبدو لنا منطقيّا جدّا إذا علمنا أنّ الموضوع السّابع[1] من المنهاج المدرج في الكتاب يقترح:

– "الجملة المركّبة" الواردة في الصّفحة سبع وستين (67) ليَلِيَه الموضوع الثّامن ذو العلاقة الوطيدة بالفضلة الضّرورية – المفعول به – وتتمثّل الظّاهرة هذه في:

– "الجملة الواقعة مفعولا به".

أفليس أحسنَ إذن، إدراج المفعول به البسيط – الاسم الواحد – المفرد، فترتيبه، ثم ذكر المفعول المركّب، المترجم بالعنوان المذكور أعلاه والوارد في الموضوع الثّامن من كتاب المتعلّم.

إضافة إلى هذا وذاك، فإنّ وصفنا للظّواهر اللّغوية المقرّرة لهذا المستوى والمدرجة في الكتاب التّعليمي أفضى – وصفنا – إلى الوقوف على أخطاء علميّة، لغويّة، كان حريّا بالمؤلّفين تجنّبها، والتّأكد من صحّة المعلومات قبل عرضها على المتعلّمين. ومن هذه الأخطاء نذكر:

[1]- المرجع السابق: ص 6، 67.

أ. ورد في الظّاهرة اللّغوية الأولى "تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا" وبالذّات في عنصر (تذكّر)[1] ما يلي:

"1) كيف الحال ؟

(كيف: مبتدأ، الحال: خبر)

2) إذا كان المبتدأ من أسماء الصدارة:

– أسماء الاستفهام: أين، كيف.

أسماء الشرط: أينما، كيفما، حيثما".

وهذا خطأ، والصّحيح أن يقال:

"1) كيف الحال ؟

(كيف: خبر، والحال: مبتدأ مؤخر).

2) لا تكون أسماء الاستفهام (أين وكيف) مبتدأ وإنما ترد خبرا، إن وردت في التّركيب الإسناديّ الاسمي.

وأسماء الشّرط (أينما، وحيثما، وكيفما) لا ترد مبتدأ، وإنّما خبرا، لأنّها تفيد الظرف والحال.

وهذا ما ذهب إليه النّحاة القدامى، فلِمَ عرض المؤلّفون القاعدة معكوسة ؟[2]

• يشير المؤلّفون إلى "لام الابتداء" مغفلين مدلولها والغرضَ من توظيفها، فالقدامى يشيرون إلى اقتران المبتدأ بهذه "اللّام" دون تعريفها، ولا ذكر الغرض من استعمالها.

• والجدير بالملاحظة أنّ المؤلّفين حينما تناولوا بالدّراسة موضوع "تقديم الخبر وجوبا وجوزا" أعادوا ذكر نفس المثال مع (كيف)، إذ قالوا: "كيف الحال ؟" في سياق

[1]- مدونتنا ص 74 .

[2]- أنظر أبو العباس محمد علي،" سؤلا وجواب في النحو والصرف، ص ص 47/46.

حديثهم عن وجوب تقديم الخبر على المبتدأ، فذكروا اسم الاستفهام الّذي يحتلّ الصّدارة في الكلام.

فالمثال أعطي في حالات وجوب تقديم المبتدأ على الخبر، وهو مثال في غير محلّه. فهو عن حالات وجوب تقديم الخبر وجوبا على المبتدأ. وقد ظهر جليّا في الصّفحة (22)، السّطر السّادس (6) مثال عن تقديم الخبر وجوبا على المبتدأ[1].

ب. الأمر نفسه ورد في الظّاهرة اللّغوية المقترحة في الصّفحة تسع وستّين (69) حيث اكتفى واضعو الكتاب بالإشارة إلى المفعول به مع وجوب تقديمه على الفاعل والفعل، إلّا أنّهم أهملوا الحديث عن "تقديم المفعول به" جوازا، رغم إدراجه في المنهاج. إضافة إلى هذا، فهم أشاروا إلى تقديمه على الفاعل مهملين تقديمه على الفعل والفاعل معا، ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿ إيّاك نعبد ﴾ (صدق الله العظيم).

ج. وفي موضوع "الجملة الواقعة مفعولا به" قال المؤلّفون: "... إنّها جملة فعلية ..."، والّذي كان ينبغي أن يقال:
"إنّها مصدر مؤوَّل، وليست جملة"[2]، واعتبار المصدر المؤوّل (جملة) ينجر عنه مجيء المبتدأ جملة فعلية في نحو قوله تعالى ﴿ وأن تصوموا خير لكم ﴾ (صدق الله العظيم)، وهذا غير ممكن.
وعند الحديث عن أسلوب الشّرط قال المؤلّفون:
"تأتي جملة جواب الشّرط فعلية، فعلها ماض أو مضارع صالح لأن يحلّ محلّ الشّرط مثل قولك: (من يؤخِّرْ عملَ يومِه يندَمْ)".

---

[1]- مدونتنا ص 22 .
[2]- المرجع نفسه، ص 74.

إن مثل هذا الكلام لا يؤدّي الغرض لأنّه كلام عامّ، لا يمكن أن يدرك مدلوله كلّ المتعلّمين، فلو قيل مثلا:

"يأتي فعل جملة جواب الشّرط، بشروط فعل الشّرط:

أ. قد يأتي فعلا الشّرط والجواب مضارعين مجزومين – إن كانت الأداة من أدوات الجزم – مثل: "من يؤخّر عمل يومه يندم".

ب. وقد يأتيان ماضيين مبنيّين في محلّ جزم، مثل:

"من أخَّرَ، عمل يومه نَدِم".

وقد يأتي الشّرط ماضيا، ويكون الجواب مضارعا، ويجوز فيه الجزم، والرّفع نحو:

"من أخَّرَ عمل يومه يندَمْ أو يندَمُ".

وقد يأتي الشّرط مضارعا، ويكون الجواب ماضيا مبنيّا في محلّ جزم مثل:

"من يؤخّر عمل يومه ندم".[1]

في السّياق نفسه، يذكر المؤلّفون في موضوع الجملة الموصولة"[2] ما يأتي:

"... وهل الجملة الموصولة عظيمة ؟

نعم تكون الجملة الموصولة:

1) فاعلا. مثل: نجح من واظب على الاجتهاد.

(من واظب على الاجتهاد) جملة موصولة في محلّ رفع فاعل للفعل (نجح)".

وعلى هذا السّياق ذكروا – المؤلّفون – وظائف مختلفة لهذه الجملة، كأن ترد نائب فاعل أو مفعولا به، ومبتدأ وهكذا ...

[1]- الأنطاكي محمد: المحيط في أصوات العربية ونحوها وصرفها، ج 1، ص 336-339.

[2]- مدونتنا، ص 139.

• غير أنّ الجملة الموصولة عند النّحاة العرب هي الجملة الموصولة باسم الموصول، وهي الصّلة. أمّا إطلاق هذا المصطلح على التّركيب الّذي يتألّف من الاسم الموصول وصلته، فلم يقل به غير بعض التّونسيّين المحدثين، ولا يكون للموصول وصلته محلّ من الإعراب، بل لاسم الموصول محلّ. أما صلته، فهي من الجمل الّتي لا محلّ لها من الإعراب، والتّركيب الّذي يتألّف من الاسم الموصول، وصلته، فلا وجود له في التّراث النّحويّ العربيّ.

إضافة إلى هذه الأخطاء العلميّة والمعرفيّة الّتي وردت في متن الظّواهر اللّغوية، هناك أخطاء جزئية، لا يستهان بها. مثال ذلك ما ورد في موضوع "الجملة الواقعة مضافا إليه"[1]، إذ ينبغي إعادة النّظر في كلّ ما ذكر من أحكام اعتمادا على مراجع موثوق بها. ذلك لأنّ كلّ ما تضمّنته هذه الفقرات خاطئ، فالتّراكيب المعتمدة مصادر مؤوّلة ليست جملا، فكان حريًّا بالمؤلفين الرّجوع إلى ابن هشام رحمه الله (مُغني اللّبيب) والوقوف عند الجملة المضافة.

هذه بعض الأخطاء الّتي وردت في الكتاب المدرسيّ، ذكرناها كشواهد لتوكيد ضرورة توفير المعلومة الصّحيحة والسّليمة حتّى تصل إلى المتعلّم دقيقة يستفيد منها ولا يقضي وقته في تصحيح الأخطاء الّتي يقترفها وإنّما فرضت عليه.

من كلّ ما سبق نخلص إلى أن محتوى "البناء اللّغوي" الوارد في الكتاب التّعليمي المقرّر لمستوى السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، لم يُولِه واضعو الكتاب الأهمية الّتي يستحقّها ممّا أدّى إلى:

[1]- المرجع السابق، ص 114.

– غياب الدّقة والقيمة العلميّة لهذا النّشاط الّذي يمثّل أساس بناء رصيد لغويّ ومعرفيّ لدى المتعلّمين.

– غياب الظّواهر اللّغويّة في نصوص الكتاب، ممّا أدّى إلى عدم تحقيق مبدأ المقاربة النّصيّة.

– افتقار البناء اللّغوي إلى التّنظيم الفنّي.

– ورود أخطاء كثيرة في مفاهيم علميّة.

– عدم وجود إجابات لبعض الأسئلة في القواعد المستخلصة.

– انعدام الأسئلة التّوجيهيّة الّتي تساعد المتعلّم في فهم الأحكام المستنتجة.

– وجود قواعد نحويّة غير صحيحة.

– الكثير من عناصر الدّرس في الظّواهر اللّغوية لا يمكن للمتعلّم استيعابها لصعوبتها، وعدم تماشيها مع مستواه الفكريّ، كالمبتدأ النّكرة غير الموصوفة، وغير المضافة. فهذا ما لا يمكن استيعابه أو حتّى شرحه في فترة زمنيّة قصيرة (ستّين (60) دقيقة).

وعليه، لا بد من أن يعكف المؤلّفون على إعادة النّظر في مضمون الكتاب وتصحيح ما ورد فيه من أخطاء لغويّة وعلميّة. وذلك عن طريق الاعتماد على أمّهات الكتب في مختلف علوم العربيّة، حتّى لا تستقى المعلومات الخاطئة، وتدرج في سند يكاد أن يكون الوحيد الّذي يعتمد عليه متعلّم هذا الطّور، علما بأنّه يستعدّ لاجتياز امتحان تحصيليّ يمكّنه من مزاولة دراسته في المستوى الأعلى.

الفصل الخامس

دراسة نقدية لمحتوى الكتب

المبحث الأول: دراسة نقدية للمحتوى المعرفي

المبحث الثاني: دراسة نقدية للألوان الواردة في الكتب

المبحث الثالث: عرض وتحليل الاستبانة

المبحث 1: دراسة نقدية للمحتوى المعرفي

إنّ الهدف الرّئيس الّذي رسمناه من وراء عمليّة تحليل محتوى قواعد اللّغة، المقرّر للمرحلة المتوسّطة بأطوارها الثّلاثة من التّعليم في الجزائر هو النّظر في هذا المحتوى من حيث:

– انتقاء الموضوعات المناسبة للمتعلّم. ونريد من هذا النّظر في مدى وظيفيّة الموضوعات ومناسبتها لمستواه العلميّ ونموّه العقليّ آخذة بعين الاعتبار محيطه الاجتماعي، والثقافي ...

– مدى تحقيق المقاربتين ـ بالكفاءات والنّصية ـ في بناء المحتويات المقترحة في الكتب التّعليميّة، انطلاقا من المقترح في المناهج، حتّى يُمَكِّن المتعلّم من بناء كفاءات، وتنمية قدرات لغويّة، تساعده في مختلف المواقف التّواصليّة والتّعلّمية.

– النظر أساسا في سبل إكساب المتعلّم رصيد لغويّ ثريّ يساعده على الأداء السّليم في مختلف المواقف التّعبيرية / التّبليغية مشافهة أو كتابة.

وبتركيزنا على أساليب تحقيق ذلك انكشفت لنا أمور عديدة، نحاول تبيينها في النّقاط التّالية:

1. يُلاحظ الغياب الكلّيّ للتّسلسل في عرض الموضوعات الصّرفية، والمسائل النّحوية، ناهيك عن عدم وجود مبدأيّ التّدرج والتّسلسل داخل الموضوعات الصّرفية من جهة، وكذا داخل الموضوعات النّحوية من جهة ثانية. وعليه، لا بدّ من إعادة النّظر في ترتيب كلّ هذه الموضوعات.

2. يُلاحَظ في الموضوع السّادس من مقرّر السّنة الثّانية والوارد صفحة ثلاث وثمانين (83) "شكل المضارع والأمر"[1] تناول القدماء لهذا الموضوع بالذّات في باب "أبنية الفعل". ونرى أنّ هذا العنوان أنسب وأليق للفهم، لأنّ دراسة الفعل تقودنا بالضّرورة إلى الحديث عن حركة "العين" في المضارع والأمر وحركة حرف المضارعة، وعليه فمصطلح "الشّكل" فيه لبس وغموض.

3. يُلاحظ توظيف مصطلحات لم يسبق للمتعلّم أن اكتسبها، كاستعمال مصطلح "الملحق بجمع المذكّر السّالم"، عند عرض المؤلّفين للموضوع النّحويّ الوارد تحت عنوان "العدد التّرتيبي"[2]. فالمتعلّم في هذا المستوى لم يحتكّ بمصطلح "الملحق" ولا يعرف مدلوله.

4. لوحظ اعتماد المؤلفين طرح الأسئلة الممتدّة، الطّويلة، والمتعدّدة المطالب. الأمر الّذي يشوّش على المتعلّم ذهنه، فيتيه في إنجاز بعض هذه المطالب، ويُغفل بعضها.

5. لا تتحقّق "المقاربة النّصية" بشكل كبير أثناء دراسة الظّواهر اللّغوية المعتمدة في المناهج، فهي لا تستوفي الظّاهرة المقصودة حقّها من الشّرح والتّعليل. ولذا، رأينا المؤلّفين يعتمدون في كلّ مرّة على تطعيم الظّاهرة اللّغوية المستهدفة ودعمها بشواهد

[1]– مدونتنا: كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 83.

[2]– المرجع نفسه، ص 192.

خارج النّص المقرّر، بغرض تنوير المتعلّم، ووضع يده على كلّ الجوانب المتعلّقة بهذه الظّاهرة.

6. وعليه تبدو لنا "المقاربة النّصيّة" إزاء هذه الوضعية وكأنّها عاجزة عن الإلمام بجوانب الظّاهرة اللّغوية. والحقيقة غير ذلك، لأنّ هذه النّصوص القرائية جاهزة، فحبّذا لو كانت للمؤلفين حتّى يتمكّنوا من تكييف نصّ الموضوع مع الظّاهرة اللّغوية المستهدفة، على الأقلّ بنسبة كبيرة من جوانبها المعرفيّة المتنوّعة، أو أن يأخذ المؤلّفون النّص القرائي الجاهز، ويستنفدوا كلّ طاقاته، وإمكاناته اللّغويّة، وهذا يتنافى والمقرّرات التّي تضعها الوصاية.

هذا فيما يخصّ بعض الملاحظات المتعلّقة بالمحتويات المبثوثة في الكتب التّعليمية. والأمر لا يتوقّف هنا، بل استوقفتنا بعض الملاحظات العامّة تبدو في غاية الأهمّية – ونحن نطالع ونحلّل مدوّنتنا – نذكرها في الآتي:

1. يُلاحظ طابع الانسجام في توزيع الموضوعات النّحوية والصّرفية المقرّرة لمرحلة التّعليم المتوسّط. بدليل أنّ "باب المنصوبات" يعرض موضوعا واحدا في مقرّر السّنة الأولى – من الطّور الأوّل – ألا وهو "المفعول به" ليكتشف المتعلّم باقي موضوعات "باب المنصوبات" في مقرّر السّنة الثّانية. وكدليل وجود الانسجام هذا، نعرض عيّنة أخرى تمثّلت في دراسة المتعلم ماهية "اسم الفاعل" و"اسم المفعول" في السّنة الأولى، ليتعرّف على عملهما في السّنة الثّانية.

2.إلّا أنّ بعض الخلل يظهر لنا حين تصفّح مقرّري السّنة الثّالثة والسّنة الرّابعة. ويظهر هذا الخلل في:

أ. تكرار بعض الظّواهر كمسألة تقديم المبتدأ والخبر في حالتيّ الوجوب والجواز.

ب. تكرار ظاهرة حذف المبتدأ في حالتيّ الوجوب والجواز.

ج. يدرس المتعلّم "عمل اسم الفاعل ومبالغته وعمل اسم المفعول"[1] مع الإشارة في متن الدّرس إلى أوزان صيغ المبالغة. وهذا في السّنة الثّانية، ليتعرّف – المتعلّم – على صيغ المبالغة (حدّها) في السّنة الرّابعة[2].

3. إنّ الأحكام المستنتجة في الكتب التّعليمية الجديدة (كتب الإصلاح) الّتي ترد عقب كلّ ظاهرة نحويّة أو صرفيّة، صيغت الصّياغة نفسها، الموجودة عادة في كتب النّحو والصّرف، فلا يشعر القارئ أو الدّارس للظّواهر هذه بوجود أدنى مجهود مبذول من قبل هيأة التّأليف بغرض تبسيط المفاهيم المتعلّقة بقواعد اللّغة العربيّة.

4. يستحسن تأجيل "باب المشتقّات" إلى السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، إن لم نقل إلى المرحلة الثّانويّة، لما فيها من صعوبة الإدراك، وفهم الطّريقة أو الطّرائق الكثيرة والمتنوّعة الّتي تتمّ بها عمليّة الصّياغة. فالصّياغة في حدّ ذاتها أمر معقّد يستدعي من المتعلّم مستوى عقليّا ناضجا، ومهارات لغويّة فائقة (إدراج صياغة اسميّ الفاعل والمفعول في السّنة الأولى من هذه المرحلة، ضف إلى ذلك برمجة عمل اسم الفاعل ومبالغته وعمل اسم المفعول في السّنة الثّانية من نفس الطّور).

[1]– مدونتنا: كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 182.

[2]– مدونتنا: كتاب اللغة العربية المقرر للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 182.

هذا عن الصّياغة ... فما بالنا عن عمل هذه المشتقّات في مثل هذه المستويات الدّراسية ؟

أكثر من ذلك: – ما هي العلاقة الموجودة بين درس "عمل اسم الفاعل" و"كيفية صوغ مبالغته" ؟

– ولِمَ لَمْ تبرمج "صياغة اسم المبالغة من اسم الفاعل" في السّنة الأولى من هذه المرحلة، جنبا إلى جنب مع درس اسم الفاعل ؟

وعليه نقترح التوزيع الآتي:

أ. يدرس المتعلم "اسم الفاعل ومبالغته" من حيث التّعريف والصّياغة.

ب. ثم في مرحلة لاحقة يدرس عمل هذا النّوع من المشتقّات.

ج. ليدرس بعدها في حصة مستقلّة ماهية "اسم المفعول" وكيفية اشتقاقه.

د. ثم أخيرا نبيّن له ـ للمتعلّم ـ عمل هذا النّوع من المشتقّات. وهكذا دواليك مع كلّ موضوعات "باب الاشتقاق"، على أن يكون الباب برُمَّته في مستوى دراسيّ واحد.

5. نتساءل لأيّ غرض وقعت برمجة "مصدر الفعل السّداسيّ" في مستويين دراسيين متتابعين:

في السّنة الثّانية بعنوان "مصادر الأفعال الثّلاثية والرّباعية والخماسيّة والسّداسية"[1].

– وفي السّنة الثالثة بعنوان "مصادر الأفعال السّداسية"[2] ؟

[1]– مدونتنا: كتاب اللغة العربية المقرر للسنة الثانية، ص 274–275.

[2]– مدونتنا: كتاب اللغة العربية المقرر للسنة للسنة الثالثة، ص 34–35.

مع العلم أنّ المادّة اللّغوية لهذا الموضوع في السّنة الثّانية، أكثر توسّعا منها في السّنة الثّالثة. ففي السّنتين تعرّض الدّرس لصياغة المصدر السّداسي، بتحريك الحرف الثّالث بالكسر وزيادة ألف قبل الآخر في حال بدء الفعل بهمزة وصل، مثل:

- اِنطلَقَ ← اِنطلاق.

أمّا صياغة المصدر السّداسيّ بضمّ ما قبل آخره في حال بدء الفعل بتاء زائدة، فورد ذكره في السّنة الثّانية لا غير، مثل:

- تَأَخَّرَ ← تَأَخُّر.

وذكر الظّاهرة نفسها في مستويين مختلفين بنفس المحتوى لا فائدة منه، بل أكثر من ذلك، فإنّ عرض الظّواهر اللّغوية – نفسها – في مستويات مختلفة أو متتالية يفرض إخضاعها لمبدأ التّدرج في عرض المعلومات، من السّهل إلى الصّعب، ومن البسيط إلى المركّب، لا العكس – الّذي وجدناه في عرض "صياغة المصدر السّداسي" – حيث نجد المقترح للسّنة الثّانية أكثر تركيبا من المقترح للسّنة الثّالثة.

6. نشير إلى أنّ الكتب المدرسيّة الثّلاثة الموجّهة للسّنوات الأولى والثّالثة والرّابعة وظّفت في عرضها الظّواهر اللّغوية مصطلح "البناء اللّغوي"، بينما انفرد كتاب السّنة الثّانية باستعماله مصطلح "الملكة اللّغوية".

كما نشير إلى أنّ الدّراسة التحليليّة للظّاهرة العيّنة مغيّبة تماما في كتاب السّنة الثّانية.

وهناك اختلاف بيّن في استعمال المصطلحات في الكتب الأربعة المقرّرة، فيما تعلّق باستنتاج الأحكام. فكتاب السنّة الثّانية يوظّف مصطلح "احفظ"، في حين الكتب الثّلاثة الأخرى تستعمل مصطلح "تذكّر".

كما لوحظ عدم ذكر عنوان الظّاهرة اللغوية المستهدفة والإعلان عنه بداية كلّ حصّة. بل إنّنا وجدنا الظّواهر اللّغوية جميعها مجسّدة في عناوين داخل الفهرست الموجود في بداية الكتب.

7. يُذَكِّرنا عنصر"البناء اللّغوي" في الكتب الثّلاثة (السّنة الأولى والثّالثة والرّابعة)، الّذي هو في حقيقة الأمر توضيح للظّاهرة اللّغوية العيّنة، بالدّراسة التّحليلية الّتي اعتمدتها كتب النّحو المدرسيّة القديمة.

8. استعملت الكتب التّعليمية الثّلاثة– للسّنوات الأولى والثّالثة والرّابعة – مصطلح "تطبيق/تطبيقات" بدل مصطلح "تمارين" الموظّف في كتاب السّنة الثّانية.

9. عرضت مباحث "الجملة الاسمية" في المرحلة المتوسّطة على النّحو الآتي:

• مقرّر السّنة الأولى (قواعد اللّغة):

عنوان الدّرس	ترتيبه
عناصر الجملة الاسمية	18
نسخ الجملة الاسمية بكان وأخواتها	19
نسخ الجملة الاسمية بإنّ وأخواتها	20

ـ الجدول رقم 08 ـ

• مقرّر السّنة الثالثة (قواعد اللّغة):

عنوان الدّرس	ترتيبه
مواضيع تقديم المبتدأ على الخبر	1
مجيء المبتدأ نكرة	2
مواضيع حذف المبتدأ	3

ـ الجدول رقم 09 ـ

• مقرّر السّنة الرّابعة (قواعد اللّغة):

عنوان الدّرس	ترتيبه
تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا	1
تقديم الخبر وجوبا وجوازا	2
حذف المبتدأ وجوبا وجوازا	4
حذف الخبر وجوبا وجوازا	5

ـ الجدول رقم 10 ـ

وبعد النّظر في الجداول الثّلاثة المذكورة آنفا، يتبيّن لنا ما يأتي:

أ. أنّ موضوعات التّركيب الإسنادي الاسمي المدرجة في مقرّر السّنة الأولى جاءت مرتّبة ترتيبا منطقيّا. وهو التّرتيب المعهود في جلّ الكتب النّحويّة.

ب. وقع هناك تكرار لبعض المواضيع، وهي:

1) – مواضيع تقديم المبتدأ على الخبر (في السّنة الثّالثة).
– تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا (في السّنة الرّابعة).

2) – مواضيع حذف المبتدأ (في السّنة الثّالثة).
– حذف المبتدأ وجوبا وجوازا (السّنة الرّابعة).

ج. اقترح على المتعلّم موضوع "مواضع حذف المبتدأ في (السّنة الثّالثة) ليعرض عليه في (السّنة الرّابعة) – أي بعد عام كامل – كذا موضوع "حذف الخبر وجوبا وجوازا".

فإذا أخذنا بمبدأ "التّدرّج" في عرض الموضوعات، وتوزيعها عبر سنوات المرحلة، فإنّنا نرى ترتيبا آخر لهذه الموضوعات المتعلّقة بالجملة الاسميّة، وهو التّرتيب المعمول به في جلّ الكتب النّحويّة:

• السّنة الأولى:

– عناصر الجملة الاسمية.

– نسخ الجملة الاسمية بكان وأخواتها.

– نسخ الجملة الاسمية بإنّ وأخواتها.

• السّنة الثّالثة:

– مواضع تقديم المبتدأ على الخبر.

– تقديم الخبر وجوبا وجوازا.

– مواضع حذف المبتدأ.

– حذف الخبر وجوبا وجوازا.

أمّا في السّنة الرّابعة فيقدّم للمتعلّم موضوع "مجيء المبتدأ نكرة"، وذلك بعد أن مكّنّاه من كلّ الظّواهر المتعلّقة بالجملة الاسمية، بدءا بالتّرتيب الأصلي لعنصريها، ومرورا بظاهرة تقديم أحدهما على الآخر أو تأخيره، وانتهاء بالحالات الّتي يرد فيها المبتدأ على غير الأصل، أي نكرة.

10. الظّاهر أنّ الإصلاح التّربوي الّذي جاءت به المنظومة التّربويّة، لم يمنح حصّة التّطبيقات حقّها من الوجود، وهو الخطأ نفسه الّذي كرّسه النّظام التّربوي القديم، حين أبقى الظّواهر اللّغوية في مستواها النّظريّ لا غير.

11. نلاحظ الاختلاف البيّن لكتب اللّغة العربية الثّلاثة فيما بينها والموجّهة لمتعلّمي السّنة الأولى والثّالثة والرّابعة من التّعليم المتوسّط. ويتمثّل هذا الاختلاف في المنهج المعتمد عند عرض الظّواهر اللّغوية. ويتعمّق هذا الاختلاف أكثر فأكثر في الكتاب الواحد، فأحيانا يوجد "البناء اللّغوي" من غير "تذكّر"، وأحيانا أخرى يحدث العكس. وأكثر من ذلك، أنّ عنصري "البناء اللّغوي" و"تذكّر" يتداخلان في بعض الدّروس، فلا نكاد نميّز أحدهما عن الآخر. وإنّما ذكرنا هذه الكتب الثّلاثة باعتبار أن خليّة التّأليف واحدة، لم يتغيّر أعضاؤها.

أمّا كتاب السّنة الثّانية، فقد ظهر بمنهج واحد مألوف لم يتغيّر قيد أنملة مع كل الظّواهر اللّغوية المقرّرة في المنهاج.

12. لم تعمل النّصوص المختارة لعرض الظّواهر اللّغوية المدرجة على تحقيق مبدأ المقاربة النّصية في مداها البعيد، وذلك لأسباب وعوامل كثيرة، نذكر بعضا منها:

أ. سوء الاختيار. فمعظم هذه النّصوص مأخوذة من الشّبكة العنكبوتية (الأنترنت).

ب. يبدو أنّ خليّة التّأليف لم تُحسن قراءة النّصوص المختارة، أي القراءة التّأمليّة العميقة، بغرض البحث عن الإمكانات اللّغوية المستهدفة، إن كان لها وجود في النّص أم لا.

ج. كانت لغة النّصوص في معظمها جافّة، بعيدة عن الخيال والصّورة الجميلة ومعظمها مكتوب بلغة معقّدة وبأسلوب راق يفوق مدارك المتعلّم.
وإنْ تصرّفَ واضعو الكتب في بعض النّصوص، فإنّهم لم يتمكّنوا من تكييفها والظّواهر اللّغوية الهدف لنقول إنّ مبدأ المقاربة النّصّية قد تحقّق.

13. يتضمّن مقرّر قواعد اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط وابتداء من "الدّرس الثّامن"، مجموعة من الظّواهر اللّغوية الّتي لها علاقة بالمحلّ الإعرابيّ للجمل، على اختلاف أنواعها، وقد وردت على النّحو الآتي:

– الجملة الواقعة مفعولا به، حالا، نعتا، جوابَ شرط، مضافا إليه، خبرَ النّاسخ.

– وقد أثارت هذه العناوين انتباهنا إلى بعض النّقاط الّتي نوجزها على النّحو الآتي:

✓ فيما يخصّ تصنيف هذه المواضيع، فإنّ كتب النّحو قديمها وحديثها، تصنّف مثل هذه الظواهر اللّغوية في بابين عريضين منفردين، هما:

أ. باب الجمل التي لها محلّ من الإعراب، ومن موضوعاتها:

– الجملة الواقعة خبرا ومحلّها الرّفع أو النّصب.

– الجملة الواقعة مفعولا به ومحلّها النّصب.

– الجملة الواقعة حالا ومحلّها النّصب أيضا.

– الجملة الواقعة مضافا إليه ومحلّها الجرّ.

– الجملة الواقعة بعد الفاء أو (إذا) الفجائية، جوابا لشرط جازم، ومحلّها الجزم.

– الجملة التّابعة لمفرد، مَنْعُوتًا بها أو مبدلةً ... ومحلّها بحسب متبوعها.

– الجملة التابعة، وهي الجملة التابعة لجملة لها محلّ بالعطف أو بالبدل، وللجملة الثّانية إعراب الجملة الأولى.

ب. باب الجمل الّتي لا محل لها من الإعراب، ومن موضوعاتها:

– الجملة الابتدائية.

– الجملة التّفسيرية.

– الجملة الاعتراضية أو المعترضة.

– الجملة المجاب بها عن القسم.

– الجملة الواقعة جوابا لشرط غير جازم.

– الجملة الواقعة صلة للاسم الموصول، نحو: "جاء الّذي قام أبوه".

– الجملة التّابعة لجملة لا محلّ لها، فهي مثلها.

وعليه فقد عرض المؤلّفون موضوعات الجملة بصورة فيها مزج بين الّتي لها محلّ والّتي ليس لها محلّ.

✓ العنوان الّذي اقترحه المؤلّفون "الجملة الواقعة جواب شرط" فيه غموض بسبب عدم الدّقة في عرضه، وعدم تحديد معالمه؛ فمثل هذا الموضوع يتأرجح بين الجمل الّتي لها محلّ من الإعراب، والّتي ليس لها محلّ. فيكون

لها محلّ إن كانت جوابا لشرط جازم – ومحلّها الجزم – كما ذكرنا أعلاه، وتكون غير ذات محلّ إذا كانت الجملة واقعة جوابا لشرط غير جازم مطلقا، أو كانت جوابا لشرط جازم ولم يقترن الجواب بالفاء، ولا بـ (إذا) الفجائية.

- ✓ إذا تأمّلنا موضوع "الجملة الموصولة" فإنّ واضعي الكتاب يعدّونها من الجمل الّتي لها محلّ من الإعراب بدليل:

– أنّها تقع: فاعلا، أو نائب فاعل، أو مفعولا به، أو مبتدأ، أو اسما لأحد النّواسخ، أو خبرا لمبتدإ أو لأحد النّواسخ، أو نعتا، أو مضافا إليه.[1]

وإنما اعتمدوا – المؤلفون – هذا المذهب في الجملة الموصولة مع أنّ الجملة الموصولة – أي الواقعة بعد الاسم الموصول مباشرة – لا محلّ لها من الإعراب بالإجماع.

أمّا ما عَنِيَهُ المؤلّفون بأنّ الجملة الموصولة قد تقع فاعلا أو مفعولا ... إنّما كان بالنّظر إلى الاسم بذاته.

وممّا سبق نخلص إلى التّساؤل عن:

أ. الدّاعي الّذي دفع واضعي المناهج إلى برمجة: أوّلا بعضا من مواضيع الجملة الّتي لها محلّ من الإعراب، وموضوعا واحدا من مواضيع الجمل الّتي لا محلّ لها من الإعراب.

[1]– مدونتنا: كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 139.

فالسّؤال المطروح:

– ما هي المعايير المعتمدة في اختيار بعض المواضيع دون الأخرى ؟

ثمّ لسنا ندري أيضا الدّاعي إلى إدراج هذين البابين – في مناهج هذه المرحلة من التّعليم – المشتملين على الجمل الّتي لها وظيفة نحوية والّتي ليست لها وظيفة نحوية، بمعنى آخر، إنّنا لا نلمس حاجة المتعلّم في هذه المرحلة وفي مثل هذه السّن إلى مثل هذه الموضوعات ذات التّخريجات المعقّدة، فالأليق أن يكون هذان البابان من أبواب النّحو في مراحل متأخّرة من التّعليم.

ب. عمل واضعو منهاج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط على اقتراح بعض الظّواهر اللّغوية بهذه العناوين:

– التّعجب بصيغة ما أفعله.

– التّعجب بصيغة أفعل به.

– الإغراء.

– التّحذير.[1]

وكان الأَوْلى أن تعرض هذه العناوين مسبوقة بمصطلح "أسلوب"، لأنّها عبارة عن أنماط ثابتة في اللّغة العربيّة، يُعبَّر بها في مواقف معيّنة، ولكلّ نمط أركانه؛ إذن هي أساليب متنوّعة ذات أنساق معلومة، يلجأ إليها المتكلّم أو المنشئ للكلام بحسب الوضعيّة الّتي يعيشها في تلك اللّحظات. وعليه يقال: هذا أسلوب تعجّب،

[1]– مدونتنا: كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 190، 197، 208، 215، 225.

وذاك أسلوب إغراء، والآخر أسلوب مدح، وهكذا... إلى جانب هذا، يستحسن تأجيل هذه الأساليب إلى مراحل متأخّرة من التّعليم، لأنّها عبارة عن قوالب لغويّة ثابتة توظّف مثلما تَواضَع عليها القدامى، ومتعلّم هذه المرحلة وفي سنّه لا يمكن أن يدرك مدلول وغاية توظيف هذه الأنماط التّعبيرية الثّابتة.

وخلاصة لكلّ هذا نقول:

إنّ إعداد المناهج والمقرّرات لمرحلة من مراحل التّعليم ينبغي أن يراعي الأهداف المطلوبة، وأن يستند إلى دراسات ميدانية، لكشف الحاجات العمليّة لمتعلّمي مرحلة التّعليم المتوسّط بأطواره الثّلاثة خاصّة، ولكلّ مرحلة من المراحل عامّة، وللوقوف أيضا على الثّغرات اللّغوية والمشاكل التّعبيرية الّتي يعاني منها المتعلّم، ذلك لأنّ "تحديد الهدف من المقرّر اللّغوي يؤدّي إلى تحديد المحتوى المنشود من الجوانب الخاصّة ببيئة اللّغة وبالمتعلّم، ويؤدّي أيضا إلى تحديد المهارات اللّغوية المنشودة، ويؤدّي كذلك إلى تحديد الطّريقة المناسبة لتنمية هذه المهارات"[1]. وتحديد المحتويات لهذه المرحلة من التّعليم يستدعي الاعتماد على "النّحو التّعليمي" **أي** "النّحو التّربوي" الّذي يستنبط قواعد اللّغة من نصوص رفيعة المستوى يراعى فيها واقع المتعلّم واهتماماته. كما لا ينبغي تقديم المعارف اللّغوية للمتعلّم معزولةً عن سياقاتها التّخاطبية، بل تدرَّس من خلال منهج تواصليّ تفاعليّ يُمكّن المتعلّم من امتلاك المهارات الاستعمالية للّغة في مواقف مختلفة؛ "لا نهتم

[1]– فهمي حجازي محمود: البحث اللغوي، مكتبة غريب، القاهرة، (د. ط)، (د. س)، ص 122.

فقط بتعليم المتعلّم إنتاج كلمات مترابطة نحويّا بطريقة مقبولة، بل بتعليمه استخدام اللّغة لغرض ما، ليتخاطب بها ويتلقّى مخاطبة بها، أي تعليمه أداء أدوار بعينها"[1].

وعليه فإن تمكين المتعلّم من امتلاك المهارات اللّغوية الشّفوية والكتابية، يجعله قادرا على التّواصل والإبداع في المواقف التّبليغية المختلفة.

ومن هذا المنطلق ينبغي تحديد الأهداف المرجوّة من تعليم قواعد اللّغة في مرحلة التّعليم المتوسّط، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

– تركّز مناهج اللّغة العربية لهذه المرحلة من التّعليم على ضرورة الاعتماد على مبدَأَيْ المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصية في تعليم قواعد اللّغة، باعتبارها العامل الأساسيّ في إنشاء الخطابات، إذ بها يستقيم الكلام من جهة، ومن جهة ثانية تعتبر هذه القواعد فرعا أساسيا من فروع اللّغة يساهم في:

أ. إكساب المتعلّم ملكة لغويّة، ودعم قدرته على فهم اللّغة واستعمالها.

ب. تنمية القدرة الإبداعية للمتعلّم، بربطه بالنّماذج الفنيّة العالية في اللّغة العربيّة.

جـ. تنمية القدرة التّواصليّة للمتعلّم، وإقداره على الإنشاء اللّغوي السّليم. ومن هذا المنطلق ينبغي أن تراعي المناهج والمقرّرات الدّراسية ما يحتاج إليه المتعلّم لصقل لسانه وقلمه من اللّحن، لأنّ قواعد النّحو والصّرف ليست هي الكلام نفسه.

ومن هنا ينبغي أن تستخدم هذه القواعد بقدر حاجة لغة المتعلّم منها، وفائدتها لها، فإن تحقّق ذلك صارت مستساغة من المتعلّم. أمّا إذا تجاوزت الحاجة

[1]– المرجع السابق، ص 137.

إلى الإفراط والإكثار، فحينها يصعب فهمها واستيعابها، ممّا يؤدّي إلى نفور المتعلّم من اللّغة.

لذلك كلّه، ينبغي أن يفكّر واضعو المناهج في تغيير الأساس الّذي يقوم عليه اختيار قواعد النّحو والصّرف المقرّرة، بحيث يتعلّم الطّفل ما يحتاج إليه فعلا، لا ما يرى النّحاة أنّه ضروريّ لفهم الظّاهرة اللّغوية وتحليلها.

ومن كلّ ما سبق من وصف وتحليل للمدوّنة، نستخلص أمورا تستدعي التوقّف عندها، وإعادة النّظر فيها لتقويمها، لأنّها تشكّل عقبة تعرقل تعلّم النّحو، وتحول دون استفادة المتعلّم ممّا يقدّم له داخل الفوج الدّراسيّ. ومن الملاحظات المسجّلة في هذا الشّأن نذكر:

– إن طريقة تعليم قواعد اللّغة لا تزال تقليديّة، لا تساعد على اكتساب النّحو أو الصّرف اكتسابا جيّدا؛ ذلك لأنّها تقف عند حدود المصطلحات والأحكام الجاهزة، والتّعليلات الواهية، دون الاهتمام بالاستعمال الوظيفيّ للّغة. وينحصر اهتمام الأستاذ على إلقاء درسه ثم استخلاص القاعدة وتسجيلها على السّبورة لتنقل على كرّاسات المتعلّمين. وهذا ما يؤخذ على الأساتذة الّذين لا يزالون ضيّقي الأفق في نظرتهم إلى قواعد اللّغة، فيركّزون على الحكم النّحوي وحفظ القاعدة، من دون محاولة منهم لتحويل تلك المعارف النّظرية إلى سلوكات فعلية تترجم فيها المعارف المجرّدة في أشكال تطبيقيّة تلبّي حاجات المتعلّم التّبليغيّة: "فمن الخير أن لا نسرف في شرح القاعدة واستنباطها من العبارات، بحيث نستغرق الحصّة كلّها في شرح القاعدة. بل ينبغي أن ننتقل إلى التّطبيق عليها بمجرد أن نطمئنّ إلى فهم الطّلبة إيّاها".

– إنّ الفهم الحقيقيّ لمقاصد قواعد اللّغة ووظيفتها أمر غير واضح لدى كثير من المدرّسين. لذا نجدهم يركّزون على أواخر الكلمات، وما ينجرّ عنها من حركات إعرابية، دونما اهتمام مناسب بالجانب البنوي للكلام وما يترتّب عليه من معان تستفاد من السّياق.

– إنّ الدّراسات الحديثة تنظر إلى مَهَمَّة النّحو على أنّها البحث في خصائص الجملة، من حيث تأليفها وانسجام كلماتها، وعلاقة كلّ كلمة بالأخرى من حيث الموقع، وعلاقة كلّ منها بالأخرى من حيث الوظيفة. وهذا ما تسعى المنظومة التّربوية بعد الإصلاح إلى تحقيقه، غير أنّ واضعي المناهج بعيدون عن هذه الحقائق، فجاءت المناهج مشتّتة، تترجم في المحتوى الّذي لا يخدم حاجات المتعلّمين، من حيث بعدها عن محيطهم وقدراتهم الاستيعابية، فأدرجت مواضيع أرقى بكثير من نموّهم العقليّ ومستواهم الدّراسي، ومثال ذلك ما ورد في الكتب التّعليميّة المقرّرة في مرحلة التّعليم المتوسّط بأطواره الثّلاثة.

المبحث الثّاني: دراسة نقدية للألوان الواردة في الكتب

لقد ركّزت المدرسة الحديثة على عمليّة التّعلّم، الّتي تعتمد بشكل كبير وأساسيّ على استخدام المتعلّم لجميع حواسّه كركائز للتّعلّم تتّصل بما حوله من مؤثّرات، وتنقلها إلى العقل الّذي يقوم بتحليلها وتصنيفها على شكل معارف وخبرات يستوعبها، ويدركها ليستخدمها في مواجهة ما يقابله من مواقف حياتيّة جديدة. كما رفعت المدرسة الحديثة من قدر المدرّس بأن جعلت منه موجّها ومشرفا ينظّم عمليّة التّعليم والتّعلّم باستخدام وظيفيّ للأساليب والطّرائق الحديثة مع التّركيز على التّقنيّات المتطوّرة، والّتي تُخضع عمليّة التّعليم والتّعلّم للطّريقة العلميّة الّتي تعتمد على المشاهدة والاستقراء، والعمل وتنمية الميول والاتّجاهات. وأثبتت الدّراسات الحديثة، أنّ للألوان تأثيرات نفسيّة كبيرة، لذا يسعى المختصّون بالميدان التّربويّ إلى الاستفادة من التّأثير الدّراميّ والنّفسيّ للألوان لتحقيق العمليّة التّعليميّة/التّعلّميّة، لاسيما أنّ الدّراسات الحديثة توصّلت إلى أنّ الألوان بتأثيراتها النّفسيّة تقوم بدور كبير في حياة الإنسان. كذلك ثبت أنّ الآثار النفسيّة لاستخدام الألوان والامتزاج فيما بينها، والتّقارب والتّوافق بين درجاتها، والتّأثير النّفسيّ لتوزيع الإضاءة، ودرجة اللّمعان والتّوهّج، وعناصر أخرى كثيرة، فإنّ بعض هذه الوظائف تمّ تحديد مكانها علميّا بنجاح داخل الجهاز العصبيّ. وهذا الحديث يخصّ التّربيّة بشكل كبير، ولاسيما مع توفّر من وسائل التّكنولوجيا الحديثة، إذ يمكن الاستفادة منها جيّدا أثناء إعداد الدّروس.

لذلك كلّه، فلا بدّ للعاملين في الحقل التّربويّ من محاولة الاستفادة من التّأثيرات النّفسيّة للألوان في العمليّة التّعليميّة، ويمكن للمعلّم من خلال دراسته للجمال

وفنونه، أن ينعكس ذلك على أسلوب تعامله مع المتعلّمين، ومع الإدارة المدرسيّة، ومع المجتمع المحيط بالمدرسة، وفي طريقة إعداد الدّروس، وذلك من خلال:

1. تحويل خطّة الدّرس المكتوب بأسلوب تقليديّ لا يتناسب مع الإمكانات الهائلة للعصر، إلى خطّة يتمّ إعدادها من خلال جهاز الحاسوب، من عناصر الصّورة الثّابتة والمتحرّكة، والصّوت، وما تتضمّنه من موسيقى بتأثيراتها الدّراميّة والنّفسيّة. وهذا يمكّن من كتابة السّيناريو التّعليميّ بأسلوب شيّق، كالّذي تقدّمه القنوات الفضائيّة التّعليميّة، أو ما هو موجـود في أسطوانـات تعليميّـة تقدّمها وزارة التّربيّة أو ما تقدّمه بعض الشّركات.

2. اِنتقاء التّكنولوجيّات المناسبة لنوعيّة الدّرس وفق الأهداف الّتي يسعى المدرّس إلى تحقيقها.

3. توظيف توزيع الإضاءة في قاعة الدّرس بأسلوب يساهم في تحقيق أهداف الدّرس، حيث يمكن تنويع أسلوب الإضاءة في قاعات الدّراسة بشكل يسمح للأستاذ بأن يستخدم إضاءة هادئة أو عالية أو متوسّطة، وذلك عن طريق مفاتيح الكهرباء الموجودة في الأقسام، وبألوان معيّنة بما يمكّنه من تحقيق أهداف وجدانيّة معيّنة يتطلّبها الموضوع الهدف.

4. اِستخدام التّأثير النّفسيّ للمؤثّرات الصّوتيّة المختلفة عن طريق التّكنولوجيّة المتنوّعة كالحاسوب أو الشّريط ... وتوظيفها لخدمة العمليّة التّعليميّة، حيث يمكن استخدام موسيقى هادئة كفاصل لراحة أعصاب المتعلّمين بعد مشاهدة شريط أو فيلم

له تأثير دراميّ قويّ ومؤثّر، مثل مشهد عن زلزال أو بركان، فيأتي الفاصل الموسيقيّ الهادئ ليهدّئ أعصاب المتعلّمين قبل استئناف الجزء الموالي من الدّرس.

5. اِستخدام التّأثير النّفسيّ للألوان وتوظيفها، والارتكاز عليها باعتبارها سندا من السّندات التّربويّة الّتي تساعد على تحقيق أهداف العمليّة التّعليميّة/ التّعلّميّة، ذلك لأنّ في المجال التّربويّ يختلف استخدام الألوان باختلاف الشّيء المراد توضيحه وإبرازه باللّون، وباختلاف الفئة العمريّة المستهدفة، وكذا اختلاف التّفاصيل، وتعقيد الصّور. ولذلك نجد اختلافا كبيرا في استخدام الرّسوم التّوضيحيّة، من استخدام رسوم خطّيّة بسيطة إلى استخدام الألوان في توضيح بعض الأجزاء، وفي توضيح بعض المفاهيم المعقّدة.

وقد أشارت الأبحاث في دراساتها عن الألوان في التّعليم، أنّ اللّون يمكن أن يحسّن التّعلّم، غير أنّ ذلك لا يحدث تلقائيّا، وإنّما وفقا لخطّة محدّدة. كما أنّه يحسّن التّعلّم بإثارة المتعلّمين، وجذب انتباههم. كما يعطي أهمّيّة للعناصر، ويحدّد المعلومات، ويميّز بين العناصر، ويجمع بين العناصر المرتبطة، ويضيف التّلميحات البصريّة، كما يساعد الذّاكرة على الاسترجاع، "ذلك أنّ اللّون يعتبر من أبرز الآثار الّتي تجذب العينين مهما كان عمر المتعلّم"[1]، نظرا لأنّ اللّون من أهمّ العوامل الحسّيّة والمعنويّة الرّاسخة في نفس الإنسان، منذ أن تتفتّح عيناه لرؤية ما

[1]– صلاح الدّين وشبكة فلسطين لحوار، paldfnet، تلخيص دورة التّحليل النّفسيّ لتأثير الألوان، 2009.

حوله "واللّون من هذه الحيثيّة، هو نظام من العلامات الّتي يستخدمها أفراد المجتمع للتّعبير عن الأغراض المتنوّعة، المتناسبة ومختلف الظّروف المقامية"[1].

فللّون[2] الأحمر مثلا، دور في إيقاظ الذّهن وإثارته، والأصفر في مضاعفة حيويّته ونشاطه، ويعطي انطباعا بالقرب. أما اللّون الأزرق والبنفسجيّ الفاتح، فيبعثان على الهدوء، ويجعلان المتعلّمين أكثر انتباها، وأشدّ تركيزا، ويعطيان الإحساس بالرّحابة والبعد. ولا ينصح بالأبيض والرّماديّ؛ لأنّهما غير مؤثّرين. أمّا اللّون الأخضر فللكتابة على الجدران، كونه من أكثر الألوان ثباتا في الذّاكرة، كما يريح الأعصاب.

والمتعلّم وهو يتعامل مع تكنولوجيا الصّورة من أجل التّحصيل المعرفيّ، يكون حتما تحت تأثير اللّون، ومن هنا وجب الاختيار الدّقيق للألوان الدّاعمة للمحتوى، والمساعدة على خلق الفضاء المريح للرّؤية والجذّاب للانتباه، لكن دون أن يصبح هو المقصود في حدّ ذاته.

الألوان في الكتاب المدرسيّ

لعبت الألوان في الكتاب المدرسيّ دورا كبيرا في جذب المتعلّم إليه أكثر، وإبعاد الملل عنه، فالألوان تستدعي ضرورة توفير صور بصريّة ومرئيّة في الكتاب

[1]– بوحساين نصر الدّين: تعليم اللّغة العربيّة، واقع وآفاق، مجلّة العربيّة، مخبر علم تعليم العربيّة، المدرسة العليا للأساتذة، بوزرّيعة، الجزائر، ع 3، السّداسيّ الأوّل، 2011، ص 16.

[2]– الفصل الثّالث: المبحث الثّاني من بحثنا هذا، ص 169 وما بعدها.

المدرسيّ؛ لأنّ اللّون يستعمل بكثرة في الصّور، وهذا ما تشهده الكتب المختلفة في معظم بلدان العالم العربيّ اليوم، إذ حقّقت تطوّرا لافتا للانتباه على مستوى توظيف الصّورة البصريّة والمرئيّة، حقّقت أيضا نجاحا كبيرا في استثمارها تربويّا وديداكتيكيّا مقارنة بالفترات السّابقة، حينما كان الكتاب المدرسيّ التقليديّ مجرّد كتابة خطّيّة أفقيّة وعموديّة خالية من الألوان الضّوئيّة أو التّشكيليّة، سوى هيمنة اللّون الأسود الّذي يتربّع على صفحة البياض. ومن ثَمَّ، فقد كانت صفحات هذا الكتاب مجرّد أوراق تتقاطع فيها الخطوط والأسطر فوق فراغ أبيض يمنة ويسرة، دون أن تتخلّلها صور تربويّة أو تعليميّة. مع العلم بأنّ المتعلّم بصفة عامّة والطّفل بصفة خاصّة، ينجذب كثيرا إلى الصّورة المثيرة، ويتعلّم من خلالها الكثير الكثير، خاصّة إذا كانَ هذا المتعلّم طفلا في المراحل الأولى من التّعليم؛ لأنّه لا يتعلّم إلاّ بالمحسوس والملموس، والمشخّص. وأكثر من هذا، فالمتعلّم يقبل كثيرا على الكتب والمجلاّت، والوسائل البصريّة الّتي تستخدم الصّورة، فينساق مع جماليّاتها الفنّيّة، ويتأثّر بأشكالها البصريّة، ويندهش لألوانها الزّاهية المثيرة، كما يتلذّذ بظلالها الجذّابة. وعليه، فإنّ المتعلّم الصّغير يرتاح بتوفّر الألوان الّتي أصبحت الصّور المستعملة تقتضي وجودها.

ومنه، نجد أنّ إخراج الكتب المدرسيّة عامّة، وكتب اللّغة العربيّة خاصّة بطريقة جيّدة من حيث الشّكل والمضمون، يلعب دورا مهمّا في تشجيع المتعلّم على القراءة وفهم المادّة العلميّة. فالأطفال بحاجة إلى كتب ذات أغلفة تجذب انتباههم من حيث جمال رسوماتها وألوانها، فالصّورة قد تدهش المتعلّم، وتثير تساؤلاته، وتدفعه إلى محاولة معرفة ما بداخلها، وتثير حبّ الاستطلاع لديه.

وتحقيقا لكلّ ما سبق، حاول واضعو الكتب إدراج الألوان في الكتب التّعليميّة، غير أنّهم لم يُوفّقوا في استخدامها، إذ لم يُحسنوا اختيار الصّور من جهة، ولا اختيار الألوان المناسبة من حيث التّوافق وسنّ متعلّمي مرحلة التّعليم المتوسّط، ومن حيث التّفاعلات الّتي تحدث في أجسامهم ونفسيّاتهم، وكذا من حيث عناصر المحتوى المقترح في الكتب الأربعة من جهة ثانية.

وتتبّع الألوان المعتمدة في هذه الوسيلة التّعليميّة، ساعدنا على:

أ. إحصائها من حيث عددها الّذي يبلغ أحد عشر (11) لونا، هي:
الأسود، والأبيض، والأزرق، والأصفر، والأحمر، والبنّيّ، والأخضر، والبنفسجيّ، والبرتقاليّ، والرّماديّ، والورديّ[1]، وقد ورد بعضها فاتحا، والبعض الآخر داكنا، والبعض ورد متدرّجا.

ب. الوقوف على فعاليتها، إذ لاحظنا ورود أغلبيّة الألوان معتّمة، ومظلّلة بلون أسود، ممّا يقضي على بريقها الّذي يعتبر عنصرا أساسيّا في جذب المتعلّم.
وباستثناء الألوان الواردة في كتاب السّنة الثّانية – في المحتوى – الّذي وفّق واضعوه في اختيارها من حيث صفاؤها، ومن حيث جاذبيتها، فإنَّ كتب السّنوات الثّلاث الأخرى: السّنة الأولى، والسّنة الثّالثة، والسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، وردت ألوانها كمداء، ومظلّلة ذات تدرّج يشوّش اكتشاف اللّون الأساسيّ فيها أو الألوان الممزوجة للحصول على لون متفرّع من لونين أو أكثر، ومثل هذه الألوان يجب أن

[1]– الفصل الثّالث، المبحث الثّاني من بحثنا هذا: مدلول الألوان، ص 169 وما بعدها.

نراعي عند تحليلها، أي: تحليل اللّونين معا في نفس الوقت، الانتباه إلى أيّ اللّونين يطغى على الآخر، كي يكون التّحليل أدقّ وأفضل، وذلك مثل اللّون البنفسجيّ الّذي يجمع بين الأزرق والأحمر؛ كما يجب الانتباه إلى غمق اللّون ومدى اقترابه من أحد اللّونين الأسود أو الأبيض، حتّى نحصل على لون برّاق وجذّاب، وفي غاية الجمال لا يدرك عامّة النّاس أنّه لون مشتقّ من ألوان أخرى لما فيها من صفاء ورونق. وهذا ما لا نجده في الألوان المدرجة في الكتب الثّلاثة السّابقة الذّكر، إذ وردت غامضة المعالم، ومثالا لذلك نذكر:

– اللّون الأصفر الوارد في كتاب السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، إذ بإمكان أيّ متصفّح للكتاب أن يقف على الألوان الّتي مزجت، من أخضر وأصفر، وأسود للحصول على الأصفر الدّاكن الموجود في الصّفحات: 25، و67، و82، حيث نجد هذا الأصفر مُظلّلا بالأحمر أيضا. والأصفر الوارد في الصّفحة 165 الّذي يميل إلى السّواد ... ممّا يجعل الأطر الّتي وردت فيها قواعد وأحكام الظّواهر اللّغويّة المقترحة عاتمة تصعّب المقروئيّة اللّغويّة؛ وتنفّر القارئ.

– الأمر نفسه نجده في ألوان الصّور الّتي غلبت عليها الألوان الدّاكنة من: أسود، وبنّيّ، وبنفسجيّ، وأحمر، ممّا يجعلها ـ الصّور ـ غير معبّرة، وغير واضحة. الأمر الّذي يسبّب نفور المتعلّم منها، وتستحيل ترجمة أجزائها، ومثال ذلك ما ورد في الصّفحات: 19، و24، و71، و77، و168، و222، و260، إلى غيرها من الصّور والألوان الواردة في الكتاب، ناهيك عن تلك الواردة على الغلاف، إذ لاحظنا

تداخلا في الألوان إلى درجة الغموض، بحيث صار الغلاف، وصارت ألوانه عبارة عن صور عاتمة تكاد لا تترجم الغاية المستهدفة.

– الوضعيّة نفسها نجدها في كتاب السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، حيث نجد تداخلا في الألوان إلى درجة الغموض، بحيث صار الغلاف، وصارت ألوانه عبارة عن ألوان زاهية وصافية، ومعبّرة، غير أنّ هذا الصّفاء توقّف في الغلاف. بينما نجد المحتوى غير ذلك، إذ وردت ألوانه مشوّشة من حيث الألوان الدّاكنة، فلا البنّيّ بنّيّ، ولا البرتقاليّ برتقاليّ بدءا بالإطار الموضوع حول الصّفحات الّذي أراده واضعو الكتاب بنّيّا، غير أنّنا لا نجده بصفة البنّيّ الخالص، فتارة تغلب عليه صبغة الأحمر، وتارة أخرى صبغة البرتقاليّ، وفي بعض الصّفحات نجده فاتحا أو داكنا، وهكذا ...

وفيما يخصّ المتن، فإنّنا نجد اللّون البنّيّ هو الغالب، إلى جانب اللّون الأسود المعتمد في كتابة المحتوى من نصوص وأنشطة. بينما وردت العناوين والتّمهيد لكلّ نصّ باللّون الأزرق، غير أنّ المؤلّفين لم يستطيعوا التحكّم في الزّرقة، فوردت بصيغة البنفسجيّ الفاتح أو الدّاكن أو أزرق صاف.

– كما لاحظنا في كتاب اللّغة العربية المقرّر للطّور الثّالث من هذه المرحلة، الاستعمال العشوائيّ للألوان، إذ ركّز واضعو الكتاب على توظيف الأزرق والبنفسجيّ، إضافة إلى اللّون الأخضر الموظّف في نصوص التّقديم، والبنفسجيّ لإطار نصوص القراءة ودراسة النّصّ، والمطالعة الموجّهة، والأصفر للمشاريع، والأزرق لنشاط إدماج المعارف، والأحمر للتّقييم التّحصيليّ.

وما نخلص إليه، هو اعتماد واضعي الكتب الطّريقة العشوائيّة في اختيار هذه الألوان، وعدم استشارتهم للمختصين في ميدان تصميم الكتب.ممّا جعلنا نتساءل:

- هل حقيقة اختار المؤلّفون الألوان أم تركوا الأمر للمشرفين على طبع الكتب ؟
- هل تمعّنوا في دور الألوان في العمليّة التّعليميّة ؟
- هل وظّفت الألوان في الكتب باعتبارها سندا موضّحا أم لا ؟

وعليه، إن عدنا إلى الأهداف المتوخّاة من وراء توظيف الألوان في الميدان التّربويّ، نجد أنّ علماء النّفس يرون أنّ الألوان لها تأثيرات نفسيّة على الفرد، لذا ينصحون بالآتي:

1. توظيف اللّون الأصفر للتّذكير والحفظ، وهو من أشدّ الألوان إيقاظا للذّاكرة، فإن أراد الأستاذ أن يتذكّر متعلّموه شيئا ما كتبه على ورقة صفراء.

2. البرتقاليّ للحصص الأخيرة؛ لأنّه منشّط عامّ، ومبعد للنّعاس، لذلك يستحبّ توظيفه في الحصص الأخيرة من اليوم الدّراسيّ في الوضعيات التّعلميّة، لكي يرفع من مستوى الطّاقة لدى المتعلّمين، ويبعد عنهم النّعاس.

3. الأخضر لتحسين القراءة، وهو أحد الألوان الباردة، وقد أثبتت الدّراسات أنَّ اللّون الأخضر يساعد على الفهم، ويقلّل الضّغوط النّفسيّة.

4. الأحمر يستفاد منه في تصوير المعارك والثّورات والحروب في مادّة التّاريخ.

5. الأزرق: يجب رشّ الفصول من الدّاخل باللّون الأزرق لتقليل ظاهرَة العنف العفويّ لدى المتعلّمين.

6. الأسود يمكن استخدامه في الشّعر والأدب، والقصص والتّاريخ، للتّعبير عن الحزن أو الإشارة إلى التّحفّظ.

"... وعليه، فإنّه يعدّ من العبث استخدام مختلف الألوان كخلفيّات للنّصوص المقترحة في الكتب المدرسيّة دون إشراك أهل التّخصّص، بما يجعل اللّون لا ينحصر في طابعه التّمييزيّ بين الوحدات والنّشاطات المرتبطة بها"[1]، كما لاحظناه في الكتب التّعليميّة المقرّرة لمرحلة التّعليم المتوسّط ... إذ استخدمت الألوان بطريقة غير مدروسة، ممّا أدّى إلى عدم تحقيق الهدف المنشود، فمن سند تعليميّ صارت عائقا تعليميّا.

وعليه، نستخلص فوائد توظيف الألوان في العمليّة التّعليميّة/ التّعلّميّة في الآتي:

- تساعد على الفهم، والتّعلّم الصّحيح.
- تثير نشاط المتعلّمين.
- تجذب، وتشوّق، وتثير انتباه المتعلّمين، وتُبقي أثر التّعلّم في أذهانهم.
- تعديل سلوك المتعلّم، وتكوين اتّجاهات مرغوب فيها.
- توضيح، وتسهيل العمليّة التّعليميّة على المعلّم والمتعلّم.
- تنمّي في المتعلّم حبّ الاستطلاع والتّعلّم.
- تساعد في حلّ بعض المشاكل النّفسيّة لدى المتعلّمين.
- تجعل المتعلّم أكثر استعدادا للتّعلّم، والإقبال عليه.

[1]- بوحساين نصر الدّين: تعليم اللّغة العربيّة، واقع وآفاق، مجلّة العربيّة، مخبر علم تعليم العربيّة، المدرسة العليا للأساتذة، بوزرّيعة، الجزائر، ع 3، السّداسيّ الأوّل، 2011، ص 16.

– تساعد على اشتراك جميع حواسّ المتعلّم.

وفي الأخير، نلاحظ هيمنة اللّون الأسود في تدوين النّصوص، وهذا أمر شائع على مستوى العالم، لكن تجب الملاحظة أنّه اللّون الوحيد الّذي يسبّب الشّعور بالملل[1]، ولهذا السّبب، عندما نعطي الأطفال حرّيّة الاختيار في الكتابة، نجد أنّهم يميلون إلى استخدام ألوان متعدّدة.

" فهل اعتماد اللّون نفسه يَفي بغرض كتليّة النّصّ وتماسكه ؟ هذا ما أشكّ في جدواه إلى حدّ بعيد؛ لأنّ كتليّة النّصّ واتّحاد عناصره لا يكمن في جوانبه المادّيّة الخارجيّة فقط، بل هو في انسجام العناصر اللّغويّة بما يحيط من ألوان وصور"[2]. ذلك لأنّ العقل يفكّر بشكل إشعاعيّ يتناغم مع تعدّد الألوان، ولذلك فإنّ طريقة التّعليم الّتي لا تعتمد على استخدام الألوان، هي طريقة خاطئة، ذلك لأنّ الألوان أصبحت جزءا من عناصر الاتّصال، وتستخدم باستمرار وبشكل أساسيّ كلغة موازية يمكن استخدامها للتّلميح أو التّصريح بمعان معيّنة. فإذا كانت كذلك، فلماذا لا يتمّ الاستفادة منها في العمليّة التّعليميّة للمساعدة على توصيل الرّسالة التّربويّة، وتحقيق نتائج أفضل.

[1]– نستثني من هذا الحكم: كتاب اللّغة العربيّة المقرّر للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط؛ لأنّه وفّق إلى حدّ كبير في توظيف الألوان.

[2]– بوحساين نصر الدّين: تعليم اللّغة العربيّة، واقع وآفاق، مجلّة العربيّة، مخبر علم تعليم العربيّة، المدرسة العليا للأساتذة، بوزرّيعة، الجزائر، ع 3، السّداسيّ الأوّل، 2011، ص 17.

المبحث الثالث: عرض وتحليل الاستبانة

تكتسي الدراسة الميدانية أهميّة بليغة. إذ تسمح بجمع الحقائق والمعلومات عن الواقع التّربوي. كما أنّها كفيلة بتأكيد وتدقيق ما تمّ التّطرق إليه في الجانب النّظريّ. وبما أنّ دراستنا هذه تهدف إلى الوقوف على واقع تعليميَّةِ قواعد اللّغة العربية، ودورها في تعزيز وبناء كفاءات المتعلّم اللّغوية، إذ دونها لا يمكن اكتساب رصيد لغويّ سليم فصيح بعيد عن اللّحن.

ولتحقيق هذا وذاك، اعتمدنا في دراستنا هذه على الاستبانة كأداة للوصول إلى أدقّ النّتائج فيما يخصّ تعليميّة قواعد اللّغة العربيّة، ومدى انسجامها مع ما جاءت به مقاربة التّدريس بالكفاءات، وكذا المقاربة النّصيّة.

والاستبانة تقنيّة يستعملاها الباحث للاتّصال بالمبحوث، بغرض جمع المعلومات الأساسية الّتي تتعلّق بموضوع البحث[1]. وتعرف الاستبانة بأنّها: مجموعة من الأسئلة المرتّبة حول موضوع معيّن يتمّ وضعها على شكل استمارة ترسل للأشخاص المعنيّين عن طريق البريد أو يجري تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة على الأسئلة الواردة فيها[2].

تصميم الاستبانة:

ارتأينا في تصميمها الاعتماد على ما يأتي:

---

[1]– فاخر عقل: التربية والتعليم (حديثها وقديمها)، دار الملايين، دون بيانات أخرى، ص 220.

[2]– العكش عبد الله: البحث العلمي، مطبعة العين الحديثة، الإمارات العربية، 1986، ص 210.

• استبانة خاصّة بالأساتذة المشرفين على تدريس اللّغة العربية وهي مقسّمة إلى قسمين:

أ. القسم الأوّل: ويحتوي على بيانات شخصيّة، خاصّة بالأستاذ، تتمثّل في جنسه ومؤهلاته العلمية وخبرته في الميدان.

ب. القسم الثاني: ويحتوي على بيانات خاصة بموضوع البحث، تدور كلّها حول تعليم قواعد اللّغة في ظلّ المقاربتين: "بالكفاءات، والنصّيّة".

• عينة البحث:

في ضوء هذه الاستبانة الّتي قدّمناها لأساتذة اللّغة العربية المشرفين على أقسام السّنة الرّابعة من التعليم المتوسّط على وجه الخصوص، وذلك باعتبار هذه السّنة آخر طور في هذه المرحلة التّعليميّة، بالتّالي يكون المتعلّم قد تحصّل على قدر معرفيّ ومجموعة من الكفاءات والقدرات ينطلق منها الأستاذ المشرف لصقل ما تلقّاه المتعلّم في الطّورين السّابقين من جهة، وليمدّ الأستاذ متعلّمه بكلّ ما يحتاجه لاجتياز الامتحان التّحصيلي – في آخر السّنة – ولإعداده لمواصلة الدّراسة في المرحلة الثّالثة من التّعليم، في ظلّ المنظومة التّربوية الّتي تعدّه للتّعليم الجامعي، من جهة أخرى .

كما قمنا بتقديم هذه الاستبانة لأساتذة اللّغة المشرفين على أقسام الطّور الأوّل والطّور الثّاني من التّعليم المتوسّط للوقوف على مدى نجاعة المضامين المقترحة في هذين الطّورين.

ولقد كان فحوى هذه الاستبانة متمثّلا في مجموعة من الأسئلة، كانت تتمحور حول أهداف المنهاج، والمواضيع المقرّرة، والوسائل البيداغوجية، والوثائق المعتمدة، والطّرائق، بالإضافة إلى التّمارين والممارسات اللّغوية.

ولمّا كان موضوع بحثنا مُعَنْوَنًا بـ "واقع تعليمية قواعد اللّغة" في المرحلة المتوسّطة في الجزائر بعد الإصلاح، فقد استطاعت هذه الاستبانة أن تعطي بعدا واقعيّا لهذا العمل، وذلك بعد الإجابات التي تلقّيناها من لدن هؤلاء الأساتذة من مؤسّسات تربوية مختلفة بغرب العاصمة، منطقة "الحمّامات الرّومانية" و"الجزائر الوسطى" و"بلدية سيدي أمحمد"، وكذا شرق العاصمة منطقة "برّاقي" و"باب الزّوار". كما وزّعت نسخ من هذه الاستبانة على بعض الأساتذة من ولاية تيزي وزو، والّتي تبيّنها الجداول الآتية:

I. عرض النتائج المتعلّقة بالبيانات الشّخصية:

أ. الجنس:

الجنس	ذكر	أنثى
العدد	5	13
النسبة (%)	23,81	76,19

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الإناث تبلغ 76,19% من إجمالي الأساتذة بينما لا تتعدّى نسبة الذّكور 23,81%. وهذا يدلّ على أنّ أكبر شريحة مسّتها الاستبانة من الإناث، وعلى أنّ للنّساء الهيمنة في قطاع التّربية والتّعليم.

ب. الأقدمية في التّعليم:

الخبرة	من 1 إلى 5	من 6 إلى 10	من 11 إلى 15	من 16 إلى 20	من 21 إلى 25
العدد	1	1	7	3	9
النسبة (%)	4,8	4,8	33,4	14	43

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة الأساتذة الّذين تتراوح خبرتهم بين (1 و5) سنوات تصل إلى 4,8%، وتتساوى في ذلك مع نسبة الأساتذة الّذين تتراوح خبرتهم بين (5 و10) سنوات. أمّا نسبة الأساتذة الّذين تتراوح خبرتهم بين (10 و15) سنة فتصل إلى 33,4%، في حين تبلغ نسبة الأساتذة الّذين تتراوح خبرتهم بين (15 و20) سنة إلى 14%. أمّا نسبة الأساتذة الّذين تفوق خبرتهم (20) سنة فنسبتهم 43% – وهي الأكبر –.

وهكذا نستنتج أنّ معظم الأساتذة لديهم خبرة في الميدان من جهة، وأنّ معظم الأساتذة مخضرمون إذ التحقوا بالميدان في ظلّ المقاربة بالأهداف، أي في ظلّ المدرسة الأساسيّة، ممّا يجعلهم ذوي الخبرة الواسعة، إن على المستوى المعرفي، وإن على المستوى المنهجي.

ج. المؤهلات العلمية:

المؤهلات العلمية	معهد تكنولوجي	ليسانس	المدرسة العليا للأساتذة
العدد	7	11	00
النسبة (%)	43	57	00

الملاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة الأساتذة حاملي شهادة اللّيسانس تصل إلى 57%، وأنّ نسبة خريجّي المعاهد التّكنولوجية تصل إلى 43%. مما يؤكّد تحسين مستوى المشرفين على العمليّة التّربويّة.

أما خريجّو المدرسة العليا للأساتذة فنسبتهم منعدمة. وهذا يعني أن خريجّي المعاهد يحصلون على شهادة تمكنهم من الالتحاق بالتعليم في الثّانوي.

II. عرض النّتائج المتعلّقة بالبيانات الخاصّة بالدّراسة:

- **أهداف المنهاج:**

1. صياغة الأهداف:

الصفة	عامة	واضحة	إجرائية	لا رأي
العدد	10	04	03	01
النسبة (%)	55,55	22,22	16,16	5,55

يكشف لنا الجدول أنّ جلّ الأساتذة يرون الأهداف عامّة وشاملة وهؤلاء تبلغ نسبتهم 55,55%، لتليها نسبة الّذين يحكمون على وضوح الأهداف في صياغتها وتصل نسبتهم 22,22%. في حين تبلغ نسبة من يرى صياغة الأهداف إجرائية 16,16%. وهناك من لا رأي لهم، ونسبتهم 5,55%.

هذا ما يكشف لنا أمورا:

– إمّا أنّ من الأساتذة من لا يولي أيّ اهتمام لما يحدث في الميدان، لذا وردت إجابتهم بالسّلب، إذ لا رأي لهم.

– إما أنّهم حكموا عليها بالعموم (55,55%)، وذاك هروبا من التّدقيق والتّفصيل.

2. تعليمية قواعد اللّغة نحوها وصرفها:

	غاية	وسيلة لفهم المقروء	المسموع	تقويم اللسان
العدد	04	11	00	03
النسبة (%)	22,22	61,11	00	16,16

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 61,11% من الأساتذة يرون قواعد اللّغة وسيلة لفهم المقروء، مهملين بذلك فهم المسموع، وكأنّ هذا الأخير يتحقّق في إطار خارج عن اللّغة، في حين يرى البعض – وتبلغ نسبتهم 22,22% – من الأساتذة – أنّ تدريس قواعد اللغة غاية في حدّ ذاتها. لذا، من الضّروري تعليمها للنّشء حتّى يكتسبوا رصيدا معرفيّا في ميدان علم النّحو أو علم الصّرف.

3. الغايات المستهدفة:

	سهلة التحقّق	صعبة التحقّق
العدد	09	09
النسبة (%)	50	50

إنّ الملاحظ هنا التّساوي بين من يرى أنّ أهداف المنهاج سهلة التّحقّق، ومن يرى أنّها صعبة التحقّق، إذ 50% من الأساتذة يرون النّوع الأوّل، و50%

يرون النّوع الثّاني. وإنْ دلّ هذا على شيء، إنّما يدلّ على أنّ الأساتذة يدلون بآرائهم بطريقة عفويّة، إذ يجيبون من أجل الإجابة لا غير.

- **المواضيع المقرّرة:**

1. اشتمال المنهاج على مواضيع غير وظيفية:

	نعم يشتمل	لا يشتمل
العدد	10	08
النسبة (%)	55,55	44,44

نلاحظ من النّتائج المستخلصة من هذه النّسب أنّ من يرى المنهاج لا يشتمل على مواضيع غير وظيفيّة عددهم لا يستهان به 44,44%. وهنا نتساءل:

– هل تصفّحوا بالفعل المحتويات ؟ أم كان حكمهم صوريا، ارتجاليا، دون النّظر في المناهج ولا الكتب.

ولقد تبيّن لنا من خلال إجابات وملاحظات المستجوبين أنّهم أجابوا إمّا:

– دون قراءة السؤال.

– أو دون التّمييز بين ما هو وظيفيّ وما هو غير وظيفيّ، والّذي يراد منه – غير الوظيفيّ – تلك الموضوعات الّتي لا تستعمل في الحياة إلاّ نادرا. ونحن لا نظنّ أنّ استعمال الجمل الفعلية أو الجمل الاسمية مثلا لا يرد في خطابات المتعلّمين إلّا نادرا.

2. المستوى اللّغوي الغالب على الموضوعات المقرّرة:

المستوى	الصّوتي	الصّرفي	التّركيبي
العدد	00	02	16
النسبة (%)	00	11.11	88,88

ما يعادل نسبة 88,88% من عدد الأساتذة ترى أنّ المستوى النّحوي هو الغالب. وأرجع بعضهم السّبب في ذلك إلى كون متعلّم هذه المرحلة يحتاج إلى التّمكن من الأنماط التّعبيرية أكثر لأنّها تساعدهم في عمليّتيّ التّعبير والتّبليغ. والبعض الآخر قال: "إنّ السبب يعود إلى واضعي المناهج الّذين ركّزوا في انتقائهم للمقرّرات على النّحو ووظيفته".

بينما نجد ما يعادل 11.11% من المستجوبين يرى بأنّ المستوى الصّرفي أخذ بعين الاعتبار في المناهج والمحتويات، لأنّ دونه لا يمكن للمتعلّم الارتقاء إلى المستوى التّركيبي. أمّا عن المستوى الصّوتي، فمعظم الأساتذة يرون بأنّ هذا المستوى يعالج في المرحلة الابتدائية، ناسين في ذلك قيمة الأداء الصّوتي للعيّنات في حصص القراءة مثلا، إذ يساعد هذا المستوى المتعلّمين في نطقهم نطقا صحيحا، معتمدين في ذلك على مخارج وصفات الحروف[1].

[1]– بحثنا: الفحصي في لغة خطاب متعلمي السنة التاسعة أساسي (دراسة وصفية تحليلية)، رسالة منجزة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر، 2002، فصل الدراسة الصوتية، ص 133 وما بعدها.

3. ترتيب الموضوعات من حيث قدرات المتعلّم:

	من السّهل إلى الصّعب	من الأصل إلى الفرع	بناء معارف جديدة
العدد	05	05	08
النسبة (%)	27,77	27,77	44,44

يتّضح من الجدول أن نسبة كبيرة من المستجوبين – ما يعادل27,77 % – ترى أنّ ترتيب الموضوعات من السّهل إلى الصعب لم يتحقق، إذ رتّب المحتوى ترتيبا اعتباطيا، لم يأخذ كمعيار مبدأ التّدرج. بل أكثر من ذلك فهم يرون – الأساتذة – أن ما قُرّر في السّنوات الأولى من هذه المرحلة أصعب بكثير مما قرّر في الطّور الثّالث منها – مثلا – الّذي يقترح دراسة تقديم وتأخير المبتدأ مع الخبر والمفعول به والجملة البسيطة... إلى غيرها ممّا اقترحه المنهاج.

والأمر نفسه فيما يتعلّق بترتيب الموضوعات من الأصل إلى الفرع، فإنّ نسبة 27,77% ترى غياب المبتدأ غيابا تامّا، إذ يقول بعض المستجوبين إنّ السّبب يعود إلى نظرة واضعي المناهج إلى البرامج السابقة، إذ اعتبروها غير ناجعة، فحاولوا التّغيير والتّجديد، غير أنّ الأمرين لُخّصا في عمليّة التّقديم والتّأخير والحذف والزّيادة من مستوى لآخر ومن طور إلى آخر.

وفيما يخصّ بناء المعارف الجديدة انطلاقا من كفاءات ومعارف المتعلّمين القبلية، فلا واضعو المناهج، ولا مؤلّفو الكتب ساروا على هذا المنهج، لذا وردت بعض المواضيع مكرورة بين سنة وأخرى، ومنها يذكر المستجوبون ترتيب عناصر الجملة الاسمية المدرج في السّنة الثّالثة وكذا في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.

4. مراعاة الموضوعات لتنمية قدرات المتعلّم أو بعيدة عن حاجاته ــ المتعلم ــ:

	تلبّي حاجات المتعلّم	تنمّي قدرات المتعلّم	بعيدة عن حاجات المتعلّم
العدد	11	04	03
النسبة (%)	61,56	22,00	16,44

إنّ نسبة 61,56% من الأساتذة المستجوبين يرون مساهمة الموضوعات في خدمة حاجيات المتعلّمين ملاحظين الخلط الكبير في ترتيب الموضوعات إذ لم يراعِ – الترتيبُ – التدرّج بين الموضوعات والتدرّج بين المستويات.

وكذا الأمر بالنّسبة لتنمية قدرات المتعلّم، فإنّنا نلاحظ نسبة 22,00 % من المستجوبين يقرّون بعدم جدوى الموضوعات في تنمية قدرات المتعلّمين، وأنّ خدمة حاجات المتعلّمين تنحصر في إكسابهم رصيدا معرفيّا صرفيّا ونحويّا، هو في أغلب الأحيان مكرور من سنة لسنة، فإن كان الغرض من تعليم القواعد إكساب المتعلّم قدرات في العلمين النّحو والصّرف، فإنّه يمكن اعتبار هذه المعلومات المكرورة مفيدة لإنماء هذا الرّصيد. ــ لا غير ــ.

وعليه ترى نسبة 16,44% من مجموع الأساتذة المستجوبين أن مقرّرات قواعد اللّغة لا تخدم حاجيات المتعلم لأن واضعي المناهج حصروا مفهوم النّحو ووظيفته على نظريّة العامل والمعمول. ممّا أدّى إلى إهمال دور هذه القواعد ووظيفتها، باعتبارها سندا يرتكز عليه المتعلّم لإنشاء خطابات سليمة خالية من اللّحن، شفوية كانت أم كتابية.

5. الوقت المخصص للدّروس والحصص:

	كاف	غير كاف
العدد	07	11
النسبة (%)	38,88	61,12

نلاحظ من الجدول أنّ عدد الأساتذة الّذين يرون الوقت المخصّص لدروس علم النّحو وعلم الصّرف غير كاف، إذ ضيق الوقت لا يسمح باستغلال المعارف المكتسبة في الممارسات اللّغوية. فنسبة 61,12% من المستجوبين يرون ضرورة إضافة فترات زمنيّة يستغلّونها في الممارسات اللّغوية، إذ تجعل المتعلّمين في وضعيّات تعبيريّة يستغلّون فيها ما اكتسبوه من معا رف.

- **الوسائل البيداغوجية والوثائق المعتمدة:**

1. المنهاج والدّليل والمرافقات:

	نعم	لا
العدد	17	01
النسبة (%)	94,45	5,55

يُجمِع الأساتذة على اعتمادهم على الوسائل البيداغوجية المعتمدة: من منهاج، ودليل، ووثيقة مرافقة، والكتاب المدرسيّ، اعتمادا كليّا. أمّا نسبة 5,55 % فهم يصرّحون بعدم اعتمادهم الكليّ على هذه السّندات.

حينئذ تساءلنا:

– إذا كان الأساتذة يأخذون بما تقرّه الهيئة المشرفة، فلم تدهور المستوى التّعليمي ؟

أ. استيعاب المتعلّمين للمفاهيم الجديدة:

	نعم	لا
العدد	12	06
النسبة (%)	66,66	33,34

يرى الأساتذة أن نسبة 66,66% من المتعلّمين يستوعبون ما يقدّم لهم من مفاهيم جديدة، وأن نسبة 33,34% عكس هؤلاء فهم لا يستوعبون ما يقدّم لهم. غير أنّ بعضهم يُضيفون أن المتعلّمين يستوعبون ما يقدّم لهم أثناء عرضه وبعده بقليل ثمّ يُنسى بمجرّد مرور فترة زمنيّة، ويُرجعون السّبب إلى التّشويش الواقع في ترتيب المنهاج وترتيب الموضوعات، ما يجعل المتعلّم يتلقّى المعارف مجزّأة، لا انسجام ولا تكامل في بناء المعارف. ويذكر أحد المستجوبين مثالا على ذلك في حديثه عن عناصر التّركيب الإسنادي الاسمي من حيث ذكرها وترتيبها – أي ترتيب عناصرها – مشيرا إلى أنّ الجزء الأوّل من الموضوع مدرج كدرس في بداية السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، ليدرج الجزء الثّاني. حذف أحد العنصرين جوابا وجوازا في بداية العام الموالي أي السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط. ذلك ما يُحدث تشويشا في ذهن المتعلّم.

– فلِمَ لا يُعتمد مبدأ التّكامل بين أجزاء الموضوع ؟

حتّى يتمكّن واضعو الكتب من ترسيخ خبرة يكتسبها المتعلّم حول مقطع تعليميّ محدّد، قبل الانتقال إلى مقطع ثان وهكذا.

ب. مساعدة المنهاج والدليل في بناء الدّرس:

	المنهاج	الدّليل
العدد	10	08
النسبة (%)	55,55	44,45

بالنّسبة للمنهاج، يقرّ المُستَجوَبون أنّهم يفحصون المنهاج في بداية الموسم الدّراسي وفقط، لأنّ – حسب رأيهم – المنهاج مذكور في بداية كلّ كتاب، فلمَ العودة إلى الوثيقة التّي تحمل نفس العنوان ؟

أمّا بالنّسبة للدّليل، فنسبة 44,45% تقرّ برجوعها إليه بين الفينة والأخرى لأنّه يُجيب على بعض التّساؤلات الّتي تواجههم أثناء أدائهم التّربوي، خاصّة فيما يتعلّق بالمقاربات، والبرنامج، وطرائق عرض الدّروس.

3. الكتاب المدرسيّ:

أ. الاعتماد على الكتاب:

نسبة الاعتماد	كلية	جزئية
العدد	17	01
النسبة (%)	94,45	5,55

يكشف لنا الجدول قيمة الكتاب المدرسيّ في الوسط التّعليميّ – بغضّ النّظر عن العيوب الّتي تنسب إليه – فنسبة 94,45% من الأساتذة يقرّون بأنّهم يعتمدون على الكتاب التّعليمي الّذي هو في الحقيقة سند للمتعلّم يساعده في دراسته وتدريباته، وحجّة الأساتذة في هذا الاعتماد يُرجعونها – الحجّة – إلى اعتبار هذه الوسيلة التّعليمية/ التّعلّمية، إنّما وضعت من طرف مختصّين، ومحتواها يناسب حاجيات المتعلّم، ويخدم قدراته العقليّة.

من جانب ثان وجدنا نسبة 5,55% تقول بأنّها لا تعمل بالكتاب المدرسي، ولا تعتمد عليه:

– إمّا لاعتباره غير حامل للمعرفة؛ فكلّه أخطاء – حسب رأيهم –.

– أو لاعتبار المعلومات الواردة فيه ناقصة، بالتّالي يقومون هم باستقائها من سندات أخرى.

ب. الاستفادة من الكتاب:

	نعم	لا
العدد	06	12
النسبة (%)	33,34	66,66

يُوضّح الجدول أنّ نسبة 66,66% من المستجوبين ترى أنّ الفائدة لا تتحقّق ما دام محتوى الكتب لا يرقى إلى مستوى صياغة المعارف بطريقة تسهّل التّعلّم وتبلّغ المعارف وترسّخ المهارات. وهذا ما يجعل الأستاذ أحيانا، يجد نفسه مجبرا على الاعتماد على مصادر أخرى ليتمكّن من تقديم المعارف، وإنجاز درسه

وفيما يخصّ النّصوص والشّواهد المعتمدة في عرض وشرح نشاط البناء اللّغوي فإنّ الفئة المستجوبة ترى أنّه لا يتناسب أسلوبها مع مستوى المتعلّم، كما لا ينسجم مع حاجات المتعلّم الاجتماعية ولا النّفسية. فتجدهم ينفرون منه – أي الكتاب – متعلّمين كانوا أم أساتذة.

- **الطريقة:**

1. نوع الطريقة:

	قياسية	استقرائية	النصوص الكاملة
العدد	03	08	07
النسبة (%)	16,26	44,85	38,89

ما يلاحظ من الجدول أنّ أغلبيّة الأساتذة يرتكزون على الطّريقة الاستقرائية وتبلغ نسبتهم 44,85% . تليها نسبة 38,89% من الأساتذة الّذين يعتمدون على طريقة النّصوص المتكاملة.

والعدد القليل من الأساتذة مَنْ صرّح بأنّه يعتمد على الطّريقة القياسية وتبلغ نسبتهم 16,26% . ويرجع الأساتذة سبب اعتمادهم على هذه الطّرائق دون غيرها إلى كون واضعي الكتاب اعتمدوا في أغلب الأحيان على النّمط الجملي في الظّاهرة المستهدفة، لأنّ النّصوص المقرّرة في الكتب جميعها تفتقر إلى هذه الجمل

والتّراكيب الّتي تترجم الظّاهرة اللّغوية، ممّا أجبر واضعي الكتب إلى الاستنجاد بجمل مبتورة من هنا وهناك.

أ. انسجام الطّريقة مع الأهداف:

	نعم	لا
العدد	06	12
النسبة (%)	33,34	66,66

نستخلص من الجدول أعلاه أنّ نسبة 33,34% من الأساتذة المستجوبين يرون الطّريقة منسجمة مع الأهداف الّتي تسعى المنظومة التّربوية إلى تحقيقها، وهذا يعني أن نسبة 66,66% – وهي نسبة لا يستهان بها – نرى عدم انسجام الطريقة وأهداف تعليميَّة النّحو المعلن عنها في المنهاج، إذ لا تساعد على تحقيقها – تحقيق الأهداف – ولا على تنمية قدرات المتعلّم، ولا صقل مهاراته.

ب. تفاعل المتعلّم معها:

	نعم	لا
العدد	08	10
النسبة (%)	44,46	55,55

يكشف لنا الجدول أنّ نسبة 55,55% من المستجوبين يَرَوْن الطّريقة غير ناجعة، وذلك لعدم تفاعل المتعلّم معها، ذلك لأنّ الكتاب – حسب رأيهم – لا يرقى إلى

مستوى صياغة طريقة ملموسة تجعل المتعلّم محور العمليّة التّربوية، حيث يرتكز الأستاذ على الحوار والاستنتاج لتبليغ المعارف وترسيخ المهارات .

ج. محررة لمبادلات المتعلم:

	نعم	لا
العدد	04	14
النسبة (%)	22	78

نلاحظ أنّ ما يعادل نسبة 78% من الفئة المستجوبة ترى أنّ الطّريقة لا تحرّر مبادرات المتعلّمين، ويُرجع بعضهم السّبب في ذلك إلى كون الموضوعات المقرّرة في قواعد اللّغة بالنّسبة لهذه المرحلة من التّعليم نظرية لا تجد الحيويّة إليها سبيلا، ولا تحفّز المتعلّم على النّشاط، ممّا يجبر الأستاذ على اعتماد الإلقاء والتّلقين، وممّا استشهد به الأساتذة لهذا النّوع من الموضوعات نذكر: المصادر[1]، والميزان الصرفي[2]، واسم التفضيل[3]، والعدد[4]، إلى غيرها من الموضوعات الّتي ذكرها الأساتذة.

د. مكرِّسة لنشاط الأستاذ:

[1]– مدوّنتنا: كتاب اللّغة العربية المقرر للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 34، 42، 51، 61.

[2]– مدوّنتنا: كتاب اللّغة العربية المقرر للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 12.

[3]– مدوّنتنا: كتاب اللّغة العربية المقرر للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 168.

[4]– مدوّنتنا: كتاب اللّغة العربية المقرر للسنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 192، 201، 209، 218.

	نعم	لا
العدد	15	03
النسبة (%)	83,33	16,67

يرى جلّ الأساتذة المستجوبين وتبلغ نسبتهم 83 ,33% بأنّ الطّريقة المعتمدة عموما في تعليميّة القواعد اللّغوية في المرحلة المتوسّطة – بأطوارها الثّلاثة – تكرّس نشاط الأستاذ، بل أكثر من ذلك إذ تعتبر محور العمليّة التّربوية، وهي النّاقل للمعارف، ويرجع البعض السّبب في ذلك إلى طابع المحتوى المقرّر في مناهج هذه المرحلة، الّذي يتلخّص في مواضيع نظريّة أغلبها يفوق مستوى المتعلّمين، أو لا يخدم أغراضهم التعبيريّة.

2. صعوبة استيعاب المضامين راجعة إلى:

	الطريقة المعتمدة	طبيعة الموضوعات	التعريفات والمصطلحات
العدد	03	13	03
النسبة (%)	16,66	72,23	11,11

اتفقت نسبة 72,23 % من المستجوبين على أنّ الموضوعات المقرّرة لا تَفي بالغرض المقصود، بل أكثر من ذلك فهي تعتبر السّبب الرئيس في صعوبة الفهم والاستيعاب. ولقد أرجع بعض المستجوبين السّبب في ذلك إلى العشوائية الّتي تبنّاها واضعو المناهج الأربعة الّتي وردت خالية من كلّ تكييف تعليميّ للمعلومات والمعارف النّحوية والصّرفية من جهة. ومن جهة ثانية، غياب التّنسيق الكلّي بين

عناصر الفوج المكلَّف بوضع المناهج، حيث لوحظ أنّ الموضوعات النّحوية نفسها تتكرّر بطريقة تكاد تكون واحدة في جميع أطوار هذه المرحلة. كما لوحظ غياب التّرتيب البنائي من الأعمّ إلى الجزئي، وغياب الانسجام في بناء المعارف في المستوى الواحد وفي الطّور والمرحلة،ممّا يؤدّي إلى تشتيت ذهن المتعلّم.

إضافة إلى ما سبق فإنّ نسبة 11,11% من الأساتذة العيّنة ترى بأنّ المصطلحات والتّعاريف لها دور في وجود صعوبة لدى المتعلّم لاستيعاب المعارف النّحوية وتمثّلها في ممارسته اللّغوية، وفي هذا المضمار ذكر لنا أحدهم صيغة النّاقص، ومدلولها، إذ نجدُ هذا المصطلح في مواقع ثلاثة هي:

– فعل ناقص من حيث البنية، والمراد منه الفعل المعتلّ الآخر نحو: رمى، سعى.

– فعل ناقص من حيث تصريفه، وهو الفعل الّذي لا يتمّ تصريفه في الأزمنة الثّلاثة، مثل: تَعالَى.

– فعل ناقص من حيث الوظيفة، وهو فعل يفتقر إلى مدلول الحدث، ككان وأخواتها، فهي لا تدلّ على حركة يقوم بها المتعلّم، أو يتّصف بها. وعليه فمصطلح " ناقص" غير واضح في ذهن المتعلّم، خاصّة إن أخذنا بعين الاعتبار سنّه الّذي لا يتجاوز اثنتيّ عشرة سنة، أي متعلّم السّنة الأولى من هذه المرحلة.

3. اختيار النصوص:

	نعم تحتوي	لا تحتوي
العدد	01	17
النسبة (%)	05,56	94,44

الملاحظ أن نسبة 94,44% ترى النّصوص المقترحة في الكتب التّعليميّة غير ناجعة في معظمها من حيث نوعها، فأغلبها بعيدة عن محيط المتعلّم، مجهولة المصدر – مأخوذة من الشبكة العنكبوتية – وفي المضمار، يقول أحد المستجوبين: "النّصوص لا تخدم أيّ بعد من الأبعاد الّتي تساهم في تنشئة المتعلّم تنشئة سويّة"، وأكبر دليل على ذلك اقتراح واضعي كتاب نصّ "من شمائل الرّسول ﷺ"[1].

كما يرى المستجوبون هذه النّصوص وأمثلة دروس قواعد اللّغة، لا يتناسب أسلوبها اللّغوي ومستوى المتعلّم، ولا مع حاجاته النّفسيّة والاجتماعيّة، ولا تربطه بالحياة اليوميّة؛ والأمثلة المتعلّقة بالظّواهر اللّغويّة المستهدفة في أكثر الأحوال لا تغطّيها النّصوص، فوردت معزولة عن سياقها اللّغويّ، في أغلبية الظّواهر اللّغوية.

- **التّمارين والممارسات اللّغويّة:**

1. كفاية الوقت المخصّص للتّمارين:

	كافٍ	غير كافٍ
العدد	04	14
النسبة (%)	22	78

[1]- مدونتنا، ص 46-47.

نسبة كبيرة من المستجوبين – تبلغ 78% – ترى الوقت المخصّص للتّمارين اللّغويّة غير كاف، ذلك لأنّ الحصّة الأسبوعية الوحيدة (ساعة واحدة) وتتمثّل في نشاط الأعمال الموجّهة كما وصفها المنهاج، لا تلبّي حاجات المتعلّم اللّغوية.

2. مساهمة التّمارين في إكساب المتعلّم مهارة:

المهارة	الفهم	القراءة	التعبير الشفوي	التعبير الكتابي
العدد	09	04	03	02
النسبة (%)	50	22,23	16,16	11,61

يكشف الجدول أعلاه مدى مساهمة التّمارين اللّغوية في إكساب المتعلّم المهارات اللّغوية، فما يعادل 50% من الأساتذة المستجوبين يَرَوْن أن التّمارين تساهم فعلا في إكساب مهارة الفهم، كما ترى نسبة 22,23% نجاعة التّمارين في إكساب المتعلّم مهارة القراءة. كما تساهم في إكساب مهارة التّعبير الشفوي وهذا رأي 66,16%. وفي الأخير ترى نسبة 11,61 % أنّ التّمارين النّحوية خاصّة واللّغوية عامّة تساهم بشكل فعّال في إكساب المتعلّم مهارة التّعبير الكتابي.

3. تماشي التمارين في محتواها مع:

أ. مستوى المتعلّم:

	نعم	لا
العدد	04	14
النسبة (%)	22	78

ترى نسبة 78% من الفئة المستجوبة أنّ محتوى التّدريبات النّحوية خاصّة واللّغوية عامّة، لا تعالج حاجات المتعلّم، إذ ورد جلّها في سياق تمارين ترتكز على أسئلة جافّة مباشرة لا تأخذ بعين الاعتبار حاجات المتعلّم النّفسية والاجتماعية. لذا أكّدت الفئة المستجوبة على ضرورة إعادة صياغة التّمارين بأسلوب لغويّ قريب من مستوى المتعلّم.

ب. اهتماماته:

	نعم	لا
العدد	05	13
النسبة (%)	27,77	72,23

تكشف لنا النّتائج المتوصّل إليها أنّ جلّ التّمارين المقترحة في الكتب التّعليمية الأربعة، بعيدة عن اهتمامات المتعلّمين إذ أوردها واضعو الكتب على الطّريقة التّقليديّة المعهودة في المنظومات التّربوية السّابقة.

ج. واقعه:

	نعم	لا
العدد	06	12
النسبة (%)	33,34	66,66

66,66% من الفئة المستجوبة ترى التّمارين بعيدة كلّ البعد عن محيط المتعلّم، وكذا واقعه، ويرتكزون في حكمهم هذا على محتوى التّمارين الّذي وردت فيه نصوص بعيدة عن المتعلّم، وأسئلة لا تحفّزه على الإقبال عليها، بل هي مصوغة بطريقة منفّرة تدفعه إلى العزوف عن هذا النّشاط الّذي يساهم بشكل كبير في آليات إكساب المتعلّم مهارة الاستعمال الفعليّ للّغة كوسيلة للتّواصل.

4. الطّابع الغالب على التمارين:

	الطابع الآلي	الطابع الإبداعي
العدد	16	02
النسبة (%)	88,88	11,12

يوضّح الجدول أنّ نسبة 88,88% من المستجوبين أشاروا إلى الطابع الآلي الذي هيمن على التمارين الخاصة بقواعد اللّغة. أمّا نسبة 11,12 % تؤكّد على أنّ التّمارين المقترحة في الكتب التّعليميّة إنّما تحفّز المتعلّم على الإبداع لورودها بصبغة إبداعية.

ولقد ذهب بعض الأساتذة المستجوبين إلى القول بأنّ التّمارين الواردة في الكتب تمارين مبتذلة، لا تخضع لأدنى مقاييس ومعايير المقاربة بالكفاءات ولا المقاربة النّصية، بل هي تكاد تكون نسخة مكرورة في مختلف المنظومات السّابقة، فلا خلاف في صياغتها وصياغة تلك المقترحة في ظلّ المقاربة بالأهداف.

• مختصر النتائج:

قبل عرض مختصر النّتائج، نقف عند ملاحظة تبدو لنا في غاية الأهمّية؛ فما سجّلناه كملاحظة أوّلية أنّ نسبة معتبرة من الأساتذة المستجوبين لا يملكون المؤهّلات المعرفيّة الكافية للإجابة عن أسئلة الاستبانة؛ تنبّئ عن تبصّرهم بما يصدرونه من أحكام، وما يذكرونه من آراء. ولعلّ السّبب في ذلك يرجع إلى عدم اطّلاعهم على ما جدّ في حقل التّعليمية بسبب نقص التّكوين الّذي يعانون منه، وغياب رؤية واضحة المعالم لمفهوم النّحو، ومقاصده، وعدم اطّلاعهم على مستجدّات الميدان. فالكثير من الأساتذة لا يدركون مدلول بعض المصطلحات الّتي ينبغي أن يوظّفوها يوميّا أثناء ممارسة مهنتهم.

وقبل التّطرق إلى حصر النّتائج المستخلصة من هذه الاستبانة، تجدر ملاحظة أنّ الفئة المستهدفة كان عددها يقارب الخمسين (50) أستاذا، غير أنّنا فوجئنا برفض البعض التّعامل مع الاستبانة، فمع الأوضاع الرّاهنة قال لنا البعض وبكلّ صراحة:

"لا يمكننا الإجابة لأنّنا سنُقصى".

وأكثر من هذا، هناك من قال:

"الوزارة ستفصلنا لأنّنا من المضربين" ... إلى غير ذلك من الحُجج الّتي قُدّمت لنا. وسواء كانت حجّتهم هذه أو تلك، فنحن نرى غير ذلك، فإنّ عزوف الأساتذة ورفضهم للإجابة: إمّا للعجز فلا إجابة لهم، وإمّا للرّفض من أجل الرّفض. وما يؤكّد لنا ما ذهبنا إليه، إجابة البعض على الاحتمالات المقترحة لكلّ سؤال، ومثال ذلك ما قاله بعضهم إجابة على:

1- هل تعليميّة قواعد اللّغة العربيّة بنحوها وصرفها، غاية أم وسيلة لفهم المقروء والمسموع، أم هي لتقويم اللّسان ؟

الإجابة:

- "هي غاية ووسيلة لفهم المقروء، وتقويم اللّسان".

فبدلّ التّعيين المحدّد، اكتفي بإعادة ذكر ما كتب بحذف أداة العطف (أمْ).

2- هل اعتمادكم على الكتاب المدرسيّ اعتماد كلّيّ أم جزئيّ ؟

الإجابة:

-" نعم، أعتمد على الكتاب المدرسيّ، اعتمادا كلّيا وجزئيا."

ولقد صنّفنا الفئة المستجوبة بحسب تفاعلها مع الاستبانة كالآتي:

الصفة	الممتنعون (أوراق فارغة)	المحتفظون بنسخة الاستبانة	المجيبون بالسلب والإيجاب	المجيبون إجابة مستقيمة (مقبولة)
العدد	12	08	12	18

هذا، وكشفت لنا نتائج الاستبانة ما يلي:

1. أهداف نشاط قواعد اللّغة: ترتكز على الجانب التّراكمي للمعارف، إذ لم يراع واضعو المناهج نفعية المعارف المقترحة بالنّسبة للمتعلّم. ودليل ذلك التّذبذب وعدم الانسجام الّذي طغى على تصفيف الموضوعات. وعجز واضعي المناهج في ما يناسب المتعلّم، أدّى إلى صياغة الأهداف صياغة عامّة غير محدّدة وغير واضحة.

2. المواضيع المقرّرة: يكتشف قارئ المواضيع المقرّرة لمرحلة التّعليم المتوسّط أنّها غير وظيفيّة، بحيث لا تلبّي حاجات المتعلّم، وغير متدرّجة لا من حيث طبيعة المادّة ولا من حيث مستوى المتعلّم، إذ نجد مواضيع صعبة المنال مقرّرة في السّنة الأولى – مثلا – وأخرى في غاية البساطة أدرجت في السّنة الرّابعة.

كما يكتشف القارئ أنّ المواضيع لم تكيّف تربويّا، وأغلبها نظريّ، مبنيّ على ما يسمّى عند القدامى بـ "نظريّة العامل والمعمول"، إذ اهتمّت المحتويات المقرّرة بدراسة العلاقة الشّكليّة والوقوف عند القرائن الّتي تربط الوحدات فيما بينها في المحور التّركيبي دون النّظر – في أغلب الأحيان – في القرائن المعنويّة الّتي تحقّق الجانب الوظيفيّ للّغة.

3. الطّريقة المعتمدة في تعليم قواعد اللّغة: إنّ الطّريقة هذه لا تنسجم مع الأهداف ولا تخدم حاجات المتعلّم الّذي يكون في موقف سلبيّ داخل الفوج الدّراسيّ وأثناء تلقّيه المعارف المعروضة عليه بطريقة مستوحاة من المنهج التّقليدي المركّز على نشاط الأستاذ الّذي يجد نفسه أمام المواضيع النّظريّة مجبرا على تبنّي الطّريقة

التّلقينيّة الّتي لا تحرّر مبادرات المتعلّم، والسّبب في ذلك يعود إلى اقتراح مضامين نحوية غير وظيفيّة.

وعلى المنوال نفسه وردت التّطبيقات أغلبها آليا، لا يستجيب لحاجات المتعلّم المختلفة، مهملا الجانب الشّفوي الوظيفيّ للّغة.

الخاتمة

بعد الدّراسة التّحليليّة / النّقديّة لطبيعة المحتوى ـ الصرفيّ والنّحويّ ـ المقرّر لمتعلّميّ مرحلة التّعليم المتوسّط، والوارد في الكتب التّعليميّة الخاصّة بهذه المرحلة بأطوارها الثّلاثة، وبعد الاطّلاع على مناهج اللّغة العربيّة، والوثائق التّربويّة المتمثّلة في:

- الوثيقة المرافقة للمنهاج.
- دليل الأستاذ.

أفضى بنا العمل إلى تسجيل جملة من الملاحظات، تمثّل خاصّة ما توصّلنا إليه من خلال تحليلنا للمدوّنة، ومن خلال تتبّعنا في الميدان لما ينجرّ عن العمليّة التّعليميّة / التّعلّميّة، وقفنا على جملة من النّقاط نوجزها فيما يلي:

– لقد اهتمّت الدّراسات اللّسانيّة الحديثة بتقديم حلول جادّة ومثمرة في تعليميّة النّحو، مراعية في ذلك المقاييس العلميّة والموضوعيّة الّتي يجب أن يلمّ بها واضعو المناهج، ومصمّمو الكتب المدرسيّة، وكذا المربّون حتّى يكونوا على بيّنة من أمرهم فيما يقدّمون من معارف لغويّة للمتعلّمين. وعليه، فإنّه بات ضروريّا إخضاع الكتب التّعليميّة للأخذ بما توصّلت إليه اللّسانيّات، وعلوم التّربيّة الحديثة.

– لقد اهتمّ علماء اللّغة العربيّة قديما بتدريس قواعد اللّغة – نحوها وصرفها – للمتعلّمين، ووضعوا لذلك مناهج وطرقا، وأساليب عدّة، حسب ظروفهم وإمكاناتهم المتوفّرة آنذاك؛ لكن الظّروف تغيّرت، ومدرّسو تلك الحقبة الزّمنيّة ليسوا مدرّسيّ

عصرنا الحالي، ولا متعلّميّ الأمسِ، هم متعلّمو اليوم، فلكلّ زمن خصوصيّاته، وحاجياته، و متطلّباته.

ومن هنا سهر المختصّون على تطوير مناهج، وطرائق، و أساليب التّدريس في وقتنا الحاضر، حسب متطلّبات الحياة العصريّة. وعليه، وضع التّربويّون منهجيْن علميين يساعدان المتعلّم على بناء قدراته، وصقل معارفه حتّى يتمكّن من التّحصيل العلميّ واللّغويّ، الّذي سيمكّنه من مواجهة المشكلات أينما صادفته. وتتمثّل المقاربتان في: المقاربة بالكفاءات، والمقاربة النّصّيّة.

– لقد احتفى المنهاج بالمقاربة بالكفاءات، كمقاربة متبنّاة في جميع الموادّ التّعليميّة، على خلاف المقاربة النّصّيّة، الّتي تمّ التّطرّق إليها شكليّا بعيدا عن الموضوع، ودليل ذلك خلوّ النّصوص المقترحة من الظّواهر اللّغويّة المدرجة للدّراسة.

– إنّ الأهداف المسطّرة في المنهاج طموحة جدّا، إلاّ أنّ تجسيدها في الميدان بالكيفيّة المطلوبة لالتماس نتائجها ميدانيّا، لم يجد سبيله إلى التّطبيق الفعليّ بعدُ؛ ذلك لأنّ تعليم النّحو والصّرف لا يزال يفتقر إلى النّظرة الشّاملة المتكاملة، الّتي تحقّق التّدرّج في الطّرح، والاكتساب عبر مختلف المراحل الدّراسيّة وسنواتها، إلى جانب تحويل المادّة الخامّ الجامدة إلى مادّة حيّة صالحة للاستثمار في مختلف جوانب الحياة.

– إنّ المفاهيم النّظريّة الّتي أقرّها المنهاج والوثيقة المرافقة حول المقاربة بالكفاءات

غير منتظمة، وبشكل مجزّأ، ممّا يجعل المشرفين على العمليّة التّربويّة لا يقفون على مدلولاتها وأبعادها، ما يجعلهم عاجزين في الميدان إذ لا يمكنهم تطبيقها.

– انحصر تكوين الأساتذة في مجال تطبيق المقاربة بالكفاءات أوّلا، ثمّ المقاربة النّصّيّة ثانيا، في تكوينهم تكوينا دوريّا في العطل أو من خلال أيّام دراسيّة مبعثرة هنا وهناك، غير أنّ التّكوين هذا، يفتقد إلى التّطبيق الميدانيّ الّذي يطمح إليه الأساتذة، ويساعدهم على صقل خبراتهم، وتمكينهم من أداء مهمّتهم أحسن أداء.

– أشار المنهاج والوثيقة المرافقة إلى ضرورة تبنّي المقاربة النّصّيّة، وحصرت نفعيّة هذه المقاربة في الانطلاق من النّصّ القرائيّ أو التّواصليّ نحو مختلف الأنشطة من بناء فكريّ، وبناء فنّيّ، إلى بناء لغويّ. غير أنّ الكتب لا تزال بعيدة عن متطلّبات المقاربتين.

– يعتبر الكتاب الوثيقة الرّئيسة المعتمدة من طرف المتعلّمين والمعلّمين، فلا يخرجون عن مضمونه. بل أكثر من ذلك، إذ نجد الأساتذة لا ينحرفون عن منهجه، ويكتفون بما أورده من معارف وتعاريف، وملخّصات، وتمارين، ممّا يجعل البعض منهم، يتقاسم مع المتعلّم الرّتبة، إن لم نقل يفوقه المتعلّم في مجال نهل المعارف، إذ يجد المعلّم نفسه يأخذ المقرّر من نفس المرجع، ولا يحيد عنه، ممّا يجعله يقف ندّا للنّدّ مع المتعلّمين الّذين ينتظرون منه تقديم المعارف الّتي لا يجدونها في كتبهم، وبطريقة تسهّل عليهم التّعلّم.

– إنّ اعتبار المتعلّم محورا فعّالا في العمليّة التّعليميّة / التّعلّميّة، إذ يبني معارفه بنفسه، يستدعي اعتبار المعلّم مسهّلا لتحقيق التّعلّم الذّاتيّ، من خلال إرشاد المتعلّمين إلى روافد تساعدهم على التّعلّم من جهة، وتقويم أعمالهم – المتعلّمين – المنجزة حتّى يتمكّنوا من الارتقاء بكفاءاتهم القبليّة إلى كفاءات جديدة جزئيّة كانت أم ختاميّة أم عرضيّة أم مادّويّة أم مرحليّة.

هذا، وإن عدنا إلى نشاط قواعد اللّغة فإنّنا نقف على:

1– تعليم قواعد اللّغة لم يعد نشاطا قائما بذاته، كما هو الحال في المناهج المدرسيّة السّابقة، بل أصبح رافدا لغويّا، يُدَرَّس من خلال النّصوص الأدبيّة المقرّرة، تطبيقا للمقاربة النّصّيّة.

2– أضحى تدريس قواعد اللّغة مرتكزا على وظيفتها التّواصليّة والتّبليغيّة في ظلّ تدريسها وفق المقاربة النّصّيّة.

3– اِعتماد المقاربة النّصّيّة كمنهج لتدريس قواعد اللّغة، يحقّق للمتعلّم الملكة اللّغويّة والمعرفيّة الإدراكيّة، وتنميتها لديه.

4– يهدف تعليم اللّغة وفق المقاربة النّصّيّة إلى تنمية القدرة الإبداعيّة والإنتاجيّة لدى المتعلّم.

5- إنّ تدريس المظاهر اللّغويّة وفق المقاربة النّصّيّة يمكّن المتعلّم من الاعتماد على كفاءاته المكتسبة لحلّ وضعيّات / مشكلة المرتكزة على التّمارين الوظيفيّة الّتي تصقل معارفه، وتساعده على الحصول على قدرات جديدة.

6- يحظى تدريس قواعد اللّغة باهتمام الباحثين، واللّغويّين، والمربّين بهدف تطوير وتيسير مناهجه وطرائقه على المتعلّمين، نظرا لوجود صعوبات في تدريسها ـ القواعد ـ.

7- غير أنّ تدريسها ما زال يشهد تدنّيا واضحا في أداء مدرّسيها، ومتعلّميها، كما يشهد قصورا في مناهجها ومسهّلاتها.

8- على الرّغم من أهمّيّة الشّواهد والأمثلة المترجمة للظّاهرة المستهدفة – إذ تمثّل عصب الدّرس النّحويّ – وباعتبارها تدرّ على المتعلّم نفعا كبيرا، إلاّ أنّها لم تحظى بالعناية الكافية من قبل واضعيّ الكتب، فجلّ الشّواهد وردت مبتورة، بعيدة عن النّصوص القرائيّة، ما يجعلها لا تعلّق بذهن المتعلّم؛ لأنّها أشبه ما تكون قريبة من الكلام العاديّ؛ ولأنّها معزولة عن السّياق، ما يؤكّد مرّة أخرى غياب المقاربة النّصّيّة من كتب اللّغة.

إلاّ أنّ الواجب في هذا، تطبيق المقاربة النّصّيّة باعتماد النّصوص الأدبيّة الغنيّة بالظّواهر اللّغويّة المقرّرة في المنهاج، وبالنّماذج الأصيلة، والأمثلة الحيّة الّتي

يجد فيها المتعلّم ضالّته، فيتفاعل معها شيئا فشيئا... عندئذ تنمو ملكته التّبليغيّة، وتساعده على اكتساب النّحو الضّمنيّ عن طريق النّصوص المختارة.

9- إنّ الطّريقة المتّبعة في عرض المحتوى النّحويّ و شرحه، بسيطة على العموم في الطّرح و إيصال المعلومات إلى المتعلّم، غير أنّه يؤخذ عليها تسجيل نقص في الشّرح الّذي ورد خاليا ممّا يلحّ عليه أهل الاختصاص ويرونه فعّالا في تقريب الفكرة وترسيخها في ذهن المتعلّم، كالاستعانة بالرّسوم البيانيّة، والرّموز الرّيّاضيّة البسيطة. هذه الرّسومات من شأنها أن تجعل المجرّد محسوسا، وتجسّد العلاقات الرّابطة بين الوحدات داخل التّراكيب والجمل، وهو ما يساعد المتعلّم على إدراك خصائص اللّغة، والوقوف على حدود رسمها حين تتّضح له معالمها.

الاقتراحات:

بعد كلّ ما ذكرناه، والوقوف على الحقائق المعيشة في الواقع التربويّ، ومحاولة منّا العمل على المساهمة في إصلاح الوضعيّة، بعرض بعض المقترحات عساها تساهم في تنوير طريق المهتمّين بالمجال التربويّ، والميدان التّعليميّ،نذكر بعضها فيما يلي:

1- إعادة النّظر في المناهج، بحيث تدرج فيها المواضيع الوظيفيّة الّتي تخدم حاجات المتعلّمين.

2- حسن انتقاء فرق المؤلّفين بحيث يكونون على دراية بمتطلّبات المناهج من جهة، و يكونون أكفاء في ميدان المقاربات المتبنّاة في المنظومة التّربويّة.

3- ضرورة اختيار نصوص قريبة من محيط المتعلّم، و تكون غنيّة بالظّاهرة اللّغويّة المستهدفة.

4- ينبغي موافقة المحتويات لما تقرّه المناهج، فليس للمؤلّفين الحقّ في إضافة أو حذف موضوع من المقرّرات الّتي أوصى بها المنهاج.

5- مراجعة بعض النّصوص الأدبيّة المقرّرة في الكتاب التّعليميّ لتحقيق المقاربة النّصّيّة كما خطّط لها المنهاج.

6- إعادة النّظر في بعض مواضيع قواعد اللّغة لتكون ملائمة للفئة المستهدفة من حيث مستواهم، و نموّهم العقليّ، وحاجاتهم اللّغويّة.

7- إعادة النّظر في الحجم السّاعي المخصّص لتدريس قواعد اللّغة العربيّة ليكون ملائما للمحتوى التّعليميّ.

8- ضرورة تظافر الجهود من طرف كلّ المعنيّين بالعمليّة التّعليميّة للوصول إلى الأهداف المرجوّة من تدريس قواعد اللّغة العربيّة.

9- ينبغي الاهتمام أكثر بأداء مدرّسيّ اللّغة العربيّة، وبالمتعلّم الّذي هو أساس العمليّة التّعليميّة / التّعلّميّة، والمستهدف الأوّل منها.

10- ينبغي إعادة النّظر في اختيار المقرّرات المقترحة في هذه المرحلة التّعليميّة، إذ لاحظنا أثناء تحليلنا للمحتويات مواضيع تفوق مستوى المتعلّمين، ونموّهم العقليّ، ومثال ذلك: المصادر الّتي أدرجت في السّنة الثّانية من الطّور الأوّل من المرحلة هذه، وكذا إدراج أساليب صعبة المنال كأسلوب الشّرط، وأسلوب التّعجّب، فمثل هذه الأساليب يستحسن إدراجها في مستوى أعلى.

11- يستحسن التّركيز على المواضيع الوظيفيّة الّتي يستعملها المتعلّم أثناء أدائه اللّغويّ.

12- ينبغي انتقاء التّمارين الملائمة لاحتياجات المتعلّم، والابتعاد عن الأسئلة الفلسفيّة.

13- التّركيز على التّمارين الشّفويّة الّتي تمكّن المدرّس من التّوجيه، وتقويم الخطأ وتصويبه.

14- ينبغي تخصيص حصص تطبيقيّة حول كلّ موضوع من مواضيع قواعد اللّغة لتدعيم حصّة إحكام موارد المتعلّم وضبطها.

15- الاستعانة بالتّكنولوجيّات الحديثة في تدريس قواعد النّحو والصّرف.

16- ضرورة الاهتمام بالمسهّلات البيداغوجيّة، باعتبارها وسائل توضيحيّة تسهّل المقروئيّة الخطّيّة، والمقروئيّة اللّغويّة، ذلك لأنّ تدعيم الكتاب بالموضّحات كالصّور والرّسوم، والألوان يجعل المتعلّم يقبل على محتواه فرحا لا مكرها.

17- ضرورة الابتعاد عن الموضّحات ـ الصّور ـ البعيدة عن المحيط المعيش، أي: البعيدة عن المجتمع الجزائريّ، وعن اهتمامات المتعلّم. فكما أسلفنا أثناء تحليلنا للمدوّنة، فإنّ أغلب الصّور أدرجت من المحيط الأوروبيّ.

18- ضرورة استشارة المختصّين في ميدان الفنّ، حتّى يتحقّق اختيار الصّور المناسبة لسنّ المتعلّم، و مداركه، وميوله.

19- وردت في الكتب أخطاء علميّة لا تغتفر. وعليه، نقول بضرورة إخضاع الكتب للتّقييم والتّصحيح من قبل خبراء في الميدان، لتفادي تسرّب الأخطاء إلى المحتويات.

20- ضرورة إعادة النّظر في المناهج المقرّرة لحذف ما يفوق المستوى التّعليميّ للمتعلّم، أو ما يكون أدنى منه، وإضافة النّاقص فيما يخصّ المواضيع المقترحة؛ لأنّ المدرج حاليا تمّ اختياره – حسب رأينا – إمّا عشوائيّا وإمّا معزولا، بحيث عمل كلّ فريق مسؤول عن مستوى معيّن بمعزل عن الفِرَق الأخرى، ومثال ذلك ما قرّر مثلا للسّنة الرّابعة: "الجملة البسيطة" وموضوع "تقديم المفعول به"، فهما موضوعان

في غاية البساطة. بينما قرّر موضوعا "المصادر" و"المفعول المطلق" في منهاج السّنة الثّانية.

وعليه، نقترح إعادة ترتيب المواضيع المقرّرة لكلّ مستوى من المستويات الأربعة. والسّبب في ذلك، يعود إلى غياب عنصر التّدرّج من السّهل إلى الصّعب كلّيّا:

- **السّنة الأولى:**

1- عناصر الجملة الفعليّة.
2- الفاعل.
3- المفعول به.
4- أزمنة الفعل.
5- الفعل الصّحيح وأقسامه.
6- تصريف الفعل الصّحيح بأقسامه.
7- الفعل المعتلّ وأقسامه.
8- تصريف الفعل المعتلّ.
9- الفعل اللاّزم، والمتعدّي.
10- الفعل المبنيّ للمجهول.
11- المضارع المرفوع.
12- المضارع المنصوب.
13- المضارع المجزوم.

14- النّكرة والمعرفة.

15- المفرد والمثنّى والجمع.

16- الصّفة والموصوف.

17- عناصر الجملة الاسميّة.

18- نسخ الجملة الاسميّة بـ (كان وأخواتها).

19- نسخ الجملة الاسميّة بـ (إنَّ وأخواتها).

20- الفعل، والميزان الصّرفيّ.

21- المجرّد، والمزيد فيه من الأفعال.

22- اسم الفاعل.

23- اسم المفعول.

• **السّنة الثّانية:**

1- الاسم الجامد والاسم المشتقّ.

2- شكل المضارع، والأمر.

3- نفي الفعل الماضي، والفعل المضارع.

4- تعدية الفعل إلى مفعولين، وإلى ثلاثة مفاعيل.

5- المفعول لأجله.

6- المفعول فيه (الظّرف).

7- المفعول معه.

8- المفعول المطلق.

9- الحال.

10- التّمييز.

11- إسناد الفعل المهموز إلى الضّمائر.

12- إسناد الفعل المثال إلى الضّمائر.

13- إسناد الفعل الأجوف إلى الضّمائر.

14- إسناد الفعل النّاقص إلى الضّمائر.

15- إسناد الفعل المضعّف إلى الضّمائر.

16- المنقوص، والمقصور، والممدود وتثنيتها.

17- جمع المنقوص، والمقصور، والممدود.

18- مصادر الأفعال الثّلاثيّة، والرّباعيّة، والخماسيّة.

19- العدد والمعدود: 1 و2، ومن 3 إلى 10.

20- العدد والمعدود: 11 و12، ومن 13 إلى 19.

21- العدد والمعدود: العقود، والأعداد المعطوفة.

22- العدد التّرتيبيّ.

23- الصّفة المشبّهة باسم الفاعل.

24- عمل اسم الفاعل، ومبالغته، وعمل اسم المفعول.

- **السّنة الثّالثة:**

1- اسم الآلة.

2- اسما الزّمان والمكان.

3- المصدر الميميّ.

4- المصدر الصّناعيّ.

5- مصادر الأفعال السّداسيّة.

6- عمل المصدر.

7- مجيء المبتدأ نكرة.

8- مواضع تقديم المبتدأ على الخبر.

9- مواضع حذف المبتدأ.

10- أفعال المقاربة.

11- أفعال الرّجاء.

12- أفعال الشّروع.

13- ظنّ وأخواتها.

14- أسلوب الاستفهام، والجواب.

15- المنادى.

16- الاستثناء.

17- أسلوب الشّرط.

18- الممنوع من الصّرف.

19- النّسب.

20- النّسب إلى المختوم بتاء التّأنيث.

21- النّسب إلى المقصور، والممدود.

22- النّسب إلى المنقوص.

23- النّسب إلى الأسماء الأعجميّة.

24- مراجعة: بعض أنواع المصادر.

• السّنة الرّابعة:

1- الجملة البسيطة.

2- تقديم المفعول به.

3- الجملة المركّبة.

4- الإدغام.

5- صيغ المبالغة.

6- اسْم التّفضيل.

7- التّصغير.

8- الإغراء.

9- التّحذير.

10- المدح والذّمّ.

11- تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا.

12- تقديم الخبر وجوبا وجوازا.

13- حذف المبتدأ وجوبا وجوازا.

14- حذف الخبر وجوبا وجوازا.

15- الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ.

16- الجملة الواقعة خبرا لناسخ.

17- الجملة الموصولة.

18- الجملة الواقعة مفعولا به.

19- الجملة الواقعة نعتا.

20- الجملة الواقعة حالا.

21- الجملة الواقعة مضافا إليه.

22- الجملة الواقعة جواب شرط.

23- التّعجّب بصيغة: ما أفعله !

24- التّعجّب بصيغة: أفعل به !

وختاما، فإنّ الرّهان الواجب تحقيقه يتمثّل في التّفكير في بناء مناهج، تخدم الأهداف المسطّرة من طرف الهيئة المشرفة على المنظومة التّربويّة، الّتي تسعى إلى رفع المستوى التّعليميّ في بلادنا، وذلك عن طريق تخطيط محكم لتعليم عامّ، يتمحور حول اكتساب المعارف والقدرات، واعتماد تعليم خاصّ يكون إجرائيّا أكثر، يتمحور حول اكتساب الكفاءات، بغرض توظيفها في الممارسات الاجتماعيّة، وجعلها ذات دلالة بالنّسبة إلى من يتوجّه إلى التّعليم العالي، أو من يندمج في عالم الشّغل مباشرة.

والله وليّ التّوفيق والسّداد.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة بالمصادر والمراجع موثقة

القرآن الكريم.

المراجع العربية:

• ابن جني (أبو الفتح عثمان): الخصائص، تحقيق علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية.

: سر صناعة الإعراب، تحقيق مصطفى السقا وأصحابه، مطبعة الباني الحلبي وأولاده، ط 1، مصر، 1954.

• ابن خلدون (عبد الرحمن): المقدمة، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان.

• ابن فارس أحمد: الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، تحقيق الدكتور مصطفى الشويمي، بيروت، لبنان، 1963.

: معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مطبعة الباني الحلبي وأولاده، ط 2، مصر، 1970.

• ابن السكيت أبو يوسف يعقوب بن إسحاق: إصلاح المنطق، تحقيق عبد السلام هارون وأحمد محمد شاكر، ذخائر العرب، ط 2، 1956.

• ابن عقيل: شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، بدون تاريخ.

• ابن مضاء القرطبي: الرد على النحاة، تحقيق شوقي ضيف، ط 1، دار المعارف، القاهرة، 1947.

• ابن منظور: لسان العرب، القرص المضغوط.
• أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر (سيبويه): الكتاب، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1988.
• الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب: البيان والتبيين، القرص المضغوط.
• الجرجاني عبد القاهر: دلائل الإعجاز، المكتبة العصرية، ط 1، بيروت، 2000.
• الزبيدي أبو بكر محمد بن الحسين الأندلسي: طبقات النحويين واللغويين، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، 1973.
• الزّجاجي أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق: الإيضاح في علل النحو، تحقيق مازن المبارك، ط 3، دار النفائس، بيروت، لبنان، 1979.
• السّيوطي أبو الفضل عبد الرحمن جلال الدين: الاقتراح في أصول النحو، تحقيق أحمد محمد قاسم، مطبعة السعادة، القاهرة، مصر، 1976.
• الكسائي علي بن حمزة: ما تلحن فيه العوام مما وضعه علي بن حمزة الكسائي للرشيد هارون ولا بد لأهل الفصاحة من معرفته، نسخه وصححه عبد العزيز الميمني الراجكو، مطبعة شرف الدين الكتبي وأولاده، بمباي، الهند.
• آل ياسين محمد حسين: المبادئ الأساسية في طرق التدريس الخاصة، منشورات دار العلم، لبنان (د.ط) و(د.ت).
• أبو المكارم علي: الجملة الفعلية، مكتبة الشباب، القاهرة، مصر، 1987.
• براون دوجلس: أسس تعليم اللغة وتعلمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1994.

• البجة عبد الفتاح حسن: أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2000.

• البطليوسي بن السيد: إصلاح الخلل الواقع في الجمل للزجاجي، تحقيق د. حمزة عبد الله النشرتي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 2003.

• بشر محمد كمال: دراسات في علم اللغة، دار المعارف، مصر، 1969.

• بوفلجة غياث: التربية المتفتحة، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 1، 2003.

• تعوينات علي: التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983.

: صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992.

• تشومسكي نوام: اللغة والعقل، ترجمة إبراهيم مشروح ومصطفى خلال، تينمل، مراكش، المغرب، 1993.

• تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1973.

: مناهج البحث في اللغة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، 1986.

• جابر عبد الحميد جابر: سيكولوجية التعلم، دار النهضة العربية، القاهرة، 1994.

• جابر وليد: أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط 1، عمان 1991.

• الجنيدي خليفة: نحو عربية أفضل، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، (د.ت).

• الجواري أحمد عبد الستار: نحو التيسير (دراسة ونقد منهجي)، مطبعة المجمع العلمي العراقي، العراق، 1984.

• حاطوم أحمد: في مدار اللسان واللغة، شركة المطبوعات للنشر، بيروت، لبنان، ط 1، 1996.

• عباس حسن: اللغة والنحو بين القديم والحديث، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1966.

: النحو الوافي، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط 4، (د. ت).

• حماسة محمد عبد اللطيف: العلامة الإعرابية في الجملة بين القديم والحديث، دار الفكر العربي، الكويت، 1983.

• الحملاوي أحمد: شذا العرف في فن الصرف، تحقيق د. مصطفى أحمد عبد العليم، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، ط 1، 2001.

• الحيلة محمود وتوفيق مرعي أحمد: المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن، (د. ط)، (د. ت).

• حلمي خليل: العربية وعلم اللغة البنيوي، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1996.

• خلف الأحمر: مقدمة في النحو، مديرية إحياء التراث القديم بوزارة الثقافة السورية، دمشق، 1961.

• الدريج محمد: تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، ط 2، 1991.

• الراجحي عبده: التطبيق الصرفي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1974.

: التطبيق النحوي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1988.

: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، 2000.

: النحو العربي والدرس الحديث، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1979.

• ربيكا أكسفورد: استراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة د. السيد محمد دعدور، المكتبة الأنجلومصرية، مصر.

• زكي صالح أحمد: علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، ط 10.

• زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1998.

• ساسي عمار: اللسان العربي وقضايا العصر، دار المعارف للإنتاج والتوزيع، بوفاريك، الجزائر، 2001.

• السعدي عبد الملك عمار: إزالة القيود عن ألفاظ المقصود في فن الصرف، مطبعة سلمى الأعظمي، بغداد، العراق، ط 1، 1973.

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

• السيد محمود أحمد: الموجز في طرق تدريس اللغة العربية، دار العودة، بيروت، لبنان، ط 1، 1980.

• شحاتة حسن: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط 1، 1992.

• بلعيد صالح : التراكيب النحوية وسياقاتها المختلفة عند الإمام عبد القاهر الجرجاني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994.

: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر 2000.

• : اللغة العربية العلمية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2003.

• صباح أنطوان: دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها، دار الفكر اللبناني للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط 1، 1995.

• الصايغ ماجد: الأخطاء اللغوية الشائعة وأثرها في تطور اللغة العربية، دار الفكر اللبناني للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1990.

• عاقل فاخر: التعلم ونظرياته، دار العلم للملايين، بيروت، ط 6، 1986.

– عبادة محمد إبراهيم: النحو التعليمي في التراث العربي، منشأة المعارف الإسكندرية، مصر، 1987.

• الغريب رمزية: التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية، المكتبة الأنجلومصرية، 1975.

• القيسي نوري حمودي: نحو عربية سليمة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (د.ت).

• لينز جون: اللغة والمعنى والسياق، ترجمة د. عباس صادق الوهاب، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، العراق، 1987.

• النجار محمد علي: الأخطاء اللغوية الشائعة، المطبعة الكمالية، (د.ت).

الرسائل الجامعية

• بلحوت أحمد: النحو المدرسي في الجزائر في ضوء نظريات النحو العربي في المرحلة الثانوية والطور الثالث من التعليم الأساسي، دراسة تحليلية.

• بلحوت أحمد: علم الإعراب في التراث اللغوي عند العرب منذ القرن 2 الهجري إلى القرن 7 الهجري.

• بوحساين نصر الدين: اللغة الانتقالية في تعليم اللغة العربية للكبار بالجزائر، دراسة نظرية تحليلية وفق مبادئ التعليمية الإجرائية.

• بوعمامة محمد: أصول النظرية التوليدية التحويلية والنحو العربي.

• تعوينات علي: صعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي في المناطق الناطقة بالأمازيغية والمناطق الناطقة بالعربية، دراسة مقارنة.

• حمراني عبد القادر: طبيعة المحتوى النحوي في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، دراسة تحليلية نقدية.

• خثير تكركارت: جهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في تعليمية اللغة العربية.

• عيساني عبد المجيد: النحو العربي بين دعاة الأصالة ودعاة التجديد، دراسة وصفية نقدية لبعض الآراء النحوية.

• لوصيف الطاهر: منهجية تعليم اللغة وتعلمها، مقارنة نظرية تأسيسية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها.

المجلات والمنشورات الرسمية

• المجلة الجزائرية للتربية: الصادرة عن وزارة التربية الوطنية، العدد 2، مارس 1995.

• المبرز: الصادرة عن المدرسة العليا للآداب والعلوم الإنسانية، الجزائر 1993.

• التواصل: الصادرة عن جامعة عنابة، العدد 8، الجزائر، 2001.

• أعمال ندوة: تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001.

• اتحاد المجامع اللغوية العلمية العربية: ندوة تيسير تعليم اللغة العربية بالجزائر، سجل ندوة الجزائر، القاهرة، 1977.

• مجمع اللغة العربية بمصر: مجموعة القرارات العلمية في خمسين عاما، القاهرة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1984.

• المجلس الأعلى للتربية: دفاتر المجلس، العدد 1 والأعداد الصادرة في مارس 1997 ومارس 1998 وجوان 1998.

المحاضرات والمقالات

• سامي الرباع: اللغة العربية بين التقليد والتجديد، محاضرة ألقيت بجامعة الكويت في 1987.12.08.

• صادي محمد: واقع المحتوى النحوي في المقررات المدرسية، مجلة التواصل، العدد 8، جامعة عنابة،الجزائر، 2001.

• ابن عرفه بن صافي: تدريس قواعد اللغة العربية في الطور الثالث من المدرسة الأساسية، مجلة همزة الوصل، وزارة التربية الوطنية، عدد خاص، الجزائر، 1991.

• متيجة بشير: سيكولوجية البرامج، مجلة المبرز، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، 1999.

• الموسى نهاد: مقدمة في علم تعليم اللغة العربية، مجلة اللسانيات في خدمة اللغة العربية العصرية، العدد 5، تونس، 1983.

• المدونة:

– اللجنة الوطنية للمناهج: دليل المعلم للسنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة من التعليم المتوسط، الجزائر، 2003–2005.

– اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة للسنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة من التعليم المتوسط، الجزائر، 2003–2005.

– الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية: اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الجزائر، 2006.

– الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية: اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، الجزائر، 2003.

– الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية: اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، الجزائر، 2005.

– الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية: اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الجزائر، 2005.

المراجع الأجنبية

• Bandura (A) : L'apprentissage social, Mardaga, Liége, 1986.

• Besse (H) : Méthodes et pratiques des manuels de langue, Crédif, Didier, Paris, 1985.

• Besse (H). Galisson (R) : Polémique en didactique – du renouveau en question – Clé international, Paris, 1980.

• Bernard (E) : L'approche communicative, Théorie et pratique, Clé international, 1995.

• Chastain(K) : La théorie cognitive de l'apprentissage et son influence sur l'apprentissage et l'enseignement des langues secondes, in E. L. A., Janvier/Mars, 1990.

• Chomsky (N) : Théorie du langage et théorie de l'apprentissage, Edition du Seuil, Paris, 1979.

• Chomsky (N) : Structures syntaxiques, traduit de l'Anglais par Michel Braudeau, Edition du Seuil, Paris, 1969.

• Duquette (L) : Les habilités réceptives, situation actuelle et perspectives pédagogiques, l'enseignement des langues aux adultes, recherches et pratiques, Ottawa, Presse Universitaire, Canada, 1989.

• Dubois (J) : Dictionnaire de linguistique, Larousse, paris, 1973.

• Fayol (M) : Le récit et sa construction, Neuchâtel Delachaux et Nestlé, Suisse, 1985.

• Francis de byser : La place de la grammaire dans l'enseignement-apprentissage, du F. L. E., Severes-Larousse, 1997-1998.

• Galisson (R) et Cost (D) : Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 1976.

• Galisson (R) : Linguistique générale et linguistique appliquée, in E. L. A., Juillet – Septembre, 1990.

• Holec (H) : Apprendre à l'apprenant à s'évaluer : Quelques pistes à suivre, in E. L. A., N° 80, Oct.-Déc. 1990.

• Lazur (R) : Sur les traces de la didactique du Français oral, critique des deux dernières décennies de recherches, in E. L. A., N° 84, Oct.- Déc. 1991.

• Legendre (R) : Dictionnaire actuel de l'éducation, Larousse, Paris-Montréal, 1988.

• Puren(C) : Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Clé international, Nathan, 1988.

• Py (B) : L'analyse contractive : Histoire et situation actuelle, in le Français dans le monde, N° 185, 1984.

• Renard (R) : La méthodologie S.G.A.V d'enseignement des langues, Paris, Didier, 1976.

• Richard (J. F) : Les activités mentales : Comprendre, raisonner, trouver des solutions, Armand Colin, Paris, 1990.

• Savignon (S.J) : Les recherches en didactique des langues étrangères et l'approche communicative, in E. L. A., N° 77, Jan.-Mars, 1990.

• Slama cazacu (T) : Linguistique appliquée et l'enseignement des langues, Bruxelles, P. Mardaga, 1976.

• Vogel (K) : L'interlangue, la langue de l'apprenant, traduction de l'Allemand Brochée (J.M) et Confais (J. F), Presse Universitaire du Mirail, Toulouse, 1995.

• Widdowson (H. G) : Une approche communicative de l'enseignement des langues, traduction de Catsy et Gérard Blamont, Paris, 1981.

• Revue : Le Français dans le monde, revue de l'enseignement du Français, Paris, Hachette-Didier, 1995.

الفهرس

الفهرس

العناوين	الصفحات
المقدمة	3 – 17
I. الفصل الأول: ماهية اللّغة ودور قواعدها في تعلّمها	18– 93
المبحث الأول: تعريف اللغة	19– 53
المبحث الثاني: ماهية قواعد اللغة	54– 81
المبحث الثالث: ماهية المدرسة ووظيفتها	82– 93
II. الفصل الثاني: نظريات التعلم ومنهج المدرسة البنائية	94– 152
المبحث الأول: تحديد المفاهيم	95– 116
المبحث الثاني: نظريات التّعلّم	117– 128
المبحث الثالث: المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصية	129– 152
III. الفصل الثالث: دور الوسائل التعليمية في تحقيق التعلم	153– 223
المبحث الأول: الوسائل التعليمية الرسمية	154– 189
المبحث الثاني: المسهلات البيداغوجية	190– 203
المبحث الثالث: طرائق التدريس	204– 223
IV. الفصل الرابع: عرض وتحليل المدونة	224– 459
المبحث الأول: وصف كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط وتحليل محتواه من حيث البناء اللغوي	225– 296
المبحث الثاني: وصف كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط وتحليل محتواه من حيث البناء اللغوي	297– 347

المبحث الثالث: وصف كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط وتحليل ومحتواه من حيث البناء اللغوي	348– 404
المبحث الرابع: وصف الكتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط وتحليل محتواه من حيث البناء اللغوي	405– 459
V. الفصل الخامس: دراسة نقدية لمحتوى الكتب (المدونة)	460– 516
المبحث الأول: دراسة نقدية للمحتوى المعرفي	461– 478
المبحث الثاني: دراسة نقدية للألوان في الكتاب	479– 489
المبحث الثالث: عرض وتحليل الاستبانة	490– 516
الخاتمة	517– 532
المراجع	533– 547
الفهرس	548– 550
الملاحق	551– 579

الملاحق

الملحق الأوّل:

الاســتبــانـــة

I. معلومات خاصّة بالأستاذ المستجوب:

أ. الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

ب. الخبرة (الأقدمية) في التدريس

- من 1 إلى 5 سنوات.
- من 6 إلى 10 سنوات.
- من 11 إلى 15 سنة.
- من 16 إلى 20 سنة.
- من21 إلى 25 سنة.

ج. المؤهّلات العلمية

- معهد تكنولوجي ☐ (شهادة الكفاءة للتّعليم المتوسّط)
- ليسانس ☐
- المدرسة العليا للأساتذة ☐

II. مضمون الاستبانة:

1. أهداف المنهاج

أ. هل صياغة الأهداف كانت:

عامّة ☐ واضحة ☐ إجرائية ☐ لا رأي ☐

ب. هل تعليميّة قواعد اللغة بنحوها وصرفها:

• غاية ☐

• وسيلة لفهم: المقروء ☐ المسموع ☐

• وسيلة لتقويم اللّسان ☐

ج. هل الغايات المستهدفة:

• سهلة التحقيق ☐

• صعبة التحقيق ☐

III. المواضيع المقرّرة:

1. هل في البرنامج مواضيع غير وظيفيّة ؟ نعم ☐ لا ☐

2. ما هو المستوى الغالب على المواضيع ؟

• المستوى الصّوتي ☐

• المستوى الصّرفي ☐

• المستوى التّركيبي ☐

3. هل وردت المواضيع مرتّبة من:

• السّهل إلى الصّعب ☐

• من الأصل إلى الفرع ☐

• من وظيفي إلى غير وظيفي ☐

4. هل تراعي المواضيع:

• المكتسبات القبلية ☐

• تنمية قدرات المتعلّم ☐

5. هل الوقت المخصّص لدرس قواعد اللّغة:

• كاف ☐

• غير كاف ☐

IV. الوسائل البيداغوجية والوثائق المعتمدة:

1. هل المتعلّمون:

• مستوعبون للمفاهيم ☐

• مستوعبون للتّوجيهات الحديثة ☐

2. هل اعتمادكم على الكتاب المدرسيّ:

• اعتماد كليّ ☐

• اعتماد جزئيّ ☐

3. هل تستفيدون من الكتاب المدرسيّ في إثراء الدّرس اللّغويّ: نعم ☐ لا ☐

V. الطّريقة:

1. هل الطّريقة المعتمدة في تقديم الدّرس:

- قياسية ☐
- استقرائية ☐
- نصوص متكاملة ☐

2. هل الطّريقة منسجمة مع ألأهداف ؟ نعم ☐ لا ☐

3. هل يتفاعل المتعلّمون معها ؟ نعم ☐ لا ☐

4. هل الطّريقة محرّرة لمبادلات المتعلّم ؟ نعم ☐ لا ☐

5. هل هي مكرّسة لنشاط الأستاذ ؟ نعم ☐ لا ☐

6. هل صعوبة استيعاب المضامين راجعة إلى:

- الطّريقة المعتمدة ☐
- طبيعة الموضوعات ☐
- طبيعة التّعريفات والمصطلحات ☐

7. هل تتكيّف الطّريقة مع النّصوص ؟ نعم ☐ لا ☐

VI. التّمارين والممارسات اللّغويّة:

1. هل الوقت المخصّص لحصّة التّمارين:

- كاف ☐ غير كاف ☐

2. هل تساهم التّمارين في إكساب المتعلّم مهارة:

الفهم ☐ القراءة ☐ التعبير الشّفوي ☐ التّعبير الكتابي ☐

3. هل تتماشى التّمارين في محتواها مع:

مستوى المتعلّم ☐ اهتماماته ☐ واقعه ☐

4. ما هو الطابّع الغالب على التدريبات؟

.....

.....

.....

الملحق الثاني:

توزيع محتوى السنة الأولى

أ. عرض النموذج الأول للبناء اللغوي

ب. عرض النموذج الثاني للبناء اللغوي

النص التواصلي	ص	القراءة المشروحة	ص	الظواهر اللغوية	ص	النص الأدبي	ص	المطالعة الموجهة	ص	تقنيات التعبير	ص	المشاريع
العودة	8	صماء وبكماء تتحدى	11	الفعل والميزان الصرفي	12	المدارس ونهجها	14	الإخلاص في طلب العلم	16	ما يفيد التشابه ما يفيد التفضيل ..	18	إقامة معرض للاكتشافات العلمية
تاريخ الأقمار الصناعية	19	السائح الفضائي	21	أزمنة الفعل	22	مركبة الفضاء	24	قمر في مهمة فضائية	26	ما يفيد التعليل والتبرير	28	
الكتاب الإلكتروني	29	الكلب الروبوتي	31	عناصر الجملة الفعلية	32	قلم الأنترنيت	34	الأجهزة التعليمية	36	الإخبار	38	
الأم	42	يا أمي	44	الفعل الصحيح وأقسامه	45	هيا ابتسم	47	ميلاد طفل	49	ما يفيد التوكيد	51	إنجاز ألبوم لأفراد الأسرة
علاقة الإنسان بأسرته	52	المحسن إلى أخويه	55	الفعل المعتل وأقسامه	56	أنا وابنتي	58	الأخت الكبرى	60	الفقرة	62	
واجب الإنسان نحو أسرته	63	الفتاة البارة	65	تصريف الفعل الصحيح بأقسامه	66	أبي	68	واجبات الأبناء نحو آبائهم	71	التلخيص	73	
الحنين إلى الوطن	77	الرجوع إلى الوطن	80	تصريف الفعل المعتل	81	العلم	84	الوطنية	86	الوصف	87	تنظيم معرض لإحياء عيد الثورة
التكافل الاجتماعي	88	التعاون	91	الفعل اللازم والمتعدي	92	رأيت الناس كالبنيان	94	الحمامة المطوقة	96	تقليص النص	98	
فداء الوطن	99	شجاعة فدائي	102	الفاعل	103	بين جدران السجن	105	مثال في التضحية	108	الرسالة	110	
العربي بن مهيدي	115	لالا فاطمة نسومر	118	المفعول به	119	الأمير عبد القادر	121	يوغرطة	123	الخاطرة	125	إنجاز مجلة حائطية لشخصيات موهوبة
عظمة النبي (صلعم)	136	عبد الله بن الزبير	129	الفعل المبني للمجهول	130	إسلام خالد بن الوليد	132	هارون الرشيد	134	أدب السيرة	أدب السيرة	
البيروني	137	فيلمنج	140	المضارع المرفوع	141	ليوناردو دي فنشي	143	نوبل مخترع الديناميت	145	القصة	147	

محتوى المحتوى

النص التواصلي	ص	القراءة المشروحة	ص	الظواهر اللغوية	ص	النص الأدبي	ص	المطالعة الموجهة	ص	تقنيات التعبير	ص	المشاريع
رباطة الجاش	151	فضيلة التسامح	154	المضارع المنصوب	155	العفو عند المقدرة	157	النسران والنعجة	159	الحكاية	160	كتابة قصة موضوعها التسامح
كريم وأكرم منه	161	الصداقة الحقة	163	المضارع المجزوم	164	إيثار امرأة عربية	166	الغلام والكلب	168	الحوار	170	
خلية النحل	171	من عجائب النمل	174	المجرد والمزيد فيه من الأفعال	175	النملة والصرصور	177	قدوتي العلمية	179	المذكرة الشخصية	181	
عيد الفطر	185	عيد الأضحى	188	اسم الفاعل	190	المولد النبوي	191	الخروف الهارب	193	الأدب الساخر	196	إعداد وتصميم بطاقة تهنئة
الأعياد	197	ذكرى أول نوفمبر	199	اسم المفعول	200	نوفمبر	202	يوم الاستقلال	204	الخطبة	205	
في عيد الأم	206	تاريخ الاحتفال بعيد الأم	208	عناصر الجملة الاسمية	209	عيد الأم	211	أمهات مثاليات في عالم الحيوان	213	بطاقة تهنئة	215	
حماري	219	نفسية قطة	222	نسخ الجملة الاسمية بكان وأخواتها	232	الثعلب المخدوع	225	الأيائل	227	ما يفيد الطلب ما يفيد الترجي وما يفيد التمني	229	إقامة معرض يبرز فوائد الغابات
غابة إفريقية	230	في الواحة	232	نسخ الجملة الاسمية بإن وأخواتها	233	في الغابة	236	الغابة الاستوائية	238	أدب الرحلات	240	
مقهى القرية	241	عندما تفجر العالم بالألوان	243	المفرد والمثنى والجمع	244	في بلاد التوارق	246	صحراؤنا	249	شعر الطبيعة والوجدان	251	
الاحتباس الحراري	255	التعاون الدولي في مجال البيئة	257	النكرة والمعرفة	258	إلى متى يتحملنا كوكبنا...	260	إلى زعماء العالم	262	الإعلان والإشهار	264	
الاعتدال في تناول الطعام	265	استهلاك السكر باعتدال	267	الصفة والموصوف	268	ذات الأوراق غذاء وترياق	270	الرضاعة الطبيعية	272	المقال العلمي	274	
الرياضة سلاح ضد الأمراض	275	الرياضة وفوائدها	277	مراجعة	278	كرة القدم	279	الرياضة والشباب	281	الأدب الاجتماعي	283	

البناء الفكري

- عَلاَمَ أصرّت فَرحٌ رغم الإعاقة؟
- ما هي الإعَاقَةُ الّتي تُعَاني منها؟
- كم تَبلُغُ من الْعُمْرِ؟ وأين تَدْرُس؟
- مِمّ تتكون أسرة فرح؟
- كيف هي ظروف أسرتها؟
- هل استطاعتِ التَّكَيُّفَ مع ظروفِها الصَّعْبة؟
- بِمَ تمتاز؟
- مَاذا تنتظر؟

البناء اللغوي

جاء في النّص: «اخترعَتْ لغةً خاصة بها، فرضَتْها على معلّميها الذين تعاملوا معها، وأصبحوا يخاطبونها بها، ولا أحدَ غيرُهم يَفهم هذه اللّغةَ الخاصّةَ بها».

- تأمل الفعلين (فرضَتْ- يَفْهم) إنهما فعلان ثلاثيان.
- لنَأْت بما يُقابل هذه الأفعال من ميزان: (فَرَضَ) يقابله (فَعَلَ)، (يَفْرِضُ) يقابله (يَفْعِلُ)، (فَهِمَ) يقابله (فَعِلَ)، (يَفْهَمُ) يقابله (يَفْعَلُ).
- تأمل معي العبارة الآتية: «حَسُنَ الْخُلُقُ الْفَاضِلُ» تجد أنّ الفعل فيها (حَسُنَ) يقابله (فَعُلَ)، (يَحْسُنُ) يقابله (يَفْعُلُ).

كما تلاحظ أن لِكلِّ فعل ميزاناً صرفيّاً يتألف من ثلاثة أحرف هي: «فاء الفعل وعينه ولامه» ويطلق على ما يوزن بها موزون.

- لاحظ الآن الفعلين (اخْتَرَعَتْ، تَعَامَلُوا) يقابلهما (افْتَعَلَتْ، تَفَاعَلُوا).

ومن هنا يجب أن يكون الميزان مُطابقا للموزون حركةً وسكونًا وزيادةَ أحرفٍ، أمّا إذا كانت الزّيادة من جنس الموزون وجب أن يكرر في الميزان ما يماثله كفعل (تَتَرَقَّب) يقابله (تَتَفَعَّل).

- لاحظ العبارة الآتية:

«طَمْأَنَ الطبيبُ المريضَ» تجد أنّ الفعل فيها (طَمْأَنَ) ربما جاء على وزن (فَعْلَلَ) بتكرار لام الميزان.

– لكلّ فعل ميزانٌ يوزَن به، والميزانُ الصّرفيّ يتألّف من ثلاثة أحرف وهي: « الفاء والعين واللام»، وَيُقَالُ لأَحْرُفِ (فعل) ميزان وَلِمَا يُوزَنُ بِهَا مَوْزُون

– للماضي الثلاثي المجرّد ثلاثة أوزان: «فَعَلَ وفَعِلَ وفَعُلَ»

(فَعَلَ) ويكون مضارعه إمّا مضموم العين (يفعُل) وإما مكسورها (يفعِل) وإما مفتوحها (يَفْعَلُ)

(فَعِلَ) يكون مضارعه مفتوح العين (يَفْعَل)، أو مكسور العين (يَفْعِلُ): وَرِثَ، يَرِثُ.

(فَعُلَ) لا يكون مضارعه إلا مضموم العين (يَفْعُل)

– يجب أن يكون الميزان الصّرفي مطابقا للموزون حَرَكَةً وسُكونًا وزيادَةَ أحرفٍ، وأنَّ كلَّ ما يُزَادُ في المَوزون يُزَادُ في الميزان إلاّ إذا كان الزّائدُ من جنس أحرُف الموزون فيكرَّرُ في الميزان ما يماثله.

– إذا كانت أحرف الموزون أربعة تكرَّر لامُ الميزان.

تطبيق

1 - اقرأ النص الآتي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه: «وَأَوَّلُ مَن اهْتَدَى إِلى الْقانُونِ الْعَام للجاذبية هو «إسحاق نيوتن» وَقَدْ وُلِدَ في انجلترا سنة 1642م وَأَظْهَرَ منذ نُعُومَة أظْفاره مَيْلاً شديدًا إلى عمل اللُّعَب الممتازة بنفسه، فكان يَصنعُ الطيّارات والطاحونَةَ الْهَوائية، ولُعَبًا أُخرى. وَتَخَرَّجَ في جامعَة (كَامْبردج) سنة 1665م، وقد عُرِفَ بين إِخْوانه بالذكاء والنّشاط. ولم يَكَدْ يَتَخَرَّجُ حتى بدأ يفكر في الجاذبية وَمَدَاهَا، وهل تَمْتَدُّ إلى مسافات قَصيرَة. وقال في نفسه: «لِمَ لا تَمْتَدُّ جاذبيَّةُ الأَرْض إلى الْقَمَر نَفْسه؟»، وقد مَلَكَ عليه هذا التّفكيرُ مَشَاعِرَهُ وَشَغَلَ جَميعَ أَوْقَاتِه».

- استخرج من النص الأفعال ثم ضع ما يقابلها من ميزان.

- حوّل الأفعال التالية إلى المضارع ثم ضع ميزانا لها: أَظْهَر، تَخَرَّجَ، مَلَكَ، شَغَلَ.

2 - زن الأفعال الآتية ثمّ ضعها في جمل:

نَزَلَ، مَنَحَ، شَارَكَ، قَرَّبَ، ادّخَرَ، عَظُمَ.

3 - ايت بفعل على كلّ وزن من الأوزان الآتية وأَدْخِلْهُ في جملة:

أَفْعَلَ، فَعَّلَ، انْفَعَل، فَعُلَ، فَعْلَلَ، تَفَعّل .

المعجم والدلالة

المخاض: وَجَعُ الْولادَة، **حَنَكَهُ**: دَلَكَ حَلْقَهُ، **خامات الرُّجولة**: أخلاقُها، مبادئها
نُسُكا: تَعبّدا، ما يَتقرَّبُ به العبدُ لربّه. **لا تَنْبُو**: لاَ تبعد، ولا تؤخر.

البناء الفكري

- متى كانت هجرةُ عبدِ اللهِ بن الزبير؟
- أين كان ميلاده؟
- كيف استقبلَ المهاجرون مولودَهم الجديدَ؟
- وكيف استقبله الرسول -صلى الله عليه وسلم-؟
- كانت فَرحةُ المهاجرين عظيمةً بمولودِهم الجديد، فكيف عبَّروا عنها؟
- ما هي الصِّفات التي شَبّ عليها عبد الله؟
- ما هي صِفاتُ رجولته؟

البناء اللغوي

- تأمل الجملتين الآتيتين، واذكُر نوعهما، وعناصِرَهما الأصلية:
- «قُدِّرَ لعبد الله بْنِ الزبير أن يُهَاجرَ».
- «حُمِلَ أَوَّلُ مَوْلُودٍ إلى النبيّ -صلى الله عليه وسلم-».

لقد أدركتَ أنَّ الجملتيْن فعليَّتَان والْفِعلان هما: قُدِّرَ، وَحُمِلَ، وأنّهما مَبنيان للمجهول لأنّ الفاعِل مَحذوفٌ، ونَابَ عنه المفعولُ به: (أَنْ يهاجِرَ، أَوّلُ) وإذا لاحظْتَ الفعل الماضي تَجده قد ضُمَّ أوّلُه وكُسِرَ الحرف الّذي قبل آخِره.

- حوِّل الفعلين إلى صيغة المضارع مع المحافظة على عناصر الجملة، فيكون الفعلان: يُقَدَّرُ... وَيُحْملُ... وتجد الفعل المضارع قد ضُمَّ أولُه وفُتِح الحرف الّذي قبل آخره، وحذف فاعله، وناب عنه المفعول به.

– الفعلُ المَبنيُّ للمجهولِ هو فعل مُتعدٍّ حُذِفَ فاعلُه وناب عنه المفعولُ به، الذّي يُسمَّى نائبَ الفاعلِ، ويكونُ مرفوعًا.

– يُبنَى الفعلُ الماضي للمجهول بِضمِّ حَرْفه الأوَّلِ وكَسْرِ حَرْفِه الّذي قَبلَ آخره.

– ويُبنَى الفعلُ المُضارعُ للمجهول بضمِّ حَرْفه الأوَّل، وفَتْح حَرْفه الذي قَبْلَ آخره.

وإذا كان الفِعلُ لازِمًا عُدِّيَ بالجَارِّ والمجرور.

تطبيق

1 - جَاءَ في النّصّ: « ... فَقَبَّلَهُ وحَنَكَهُ، ... وحَمَلُوا الوَليدَ وطوَّفُوا بِهِ »

اجْعَلِ الأَفْعَالَ الوَارِدَةَ في الفقرة مَبينةً للمجهول.

2 - اجعل الأفعال الآتية مبنيةً للمجهول، ثم رَكِّب منها جملاً مُفيدة: أَنْجَزَ، يُتقِن، بَاعَ، يحفظ.

3 - أَعرِبْ ما يلي بالتَّفصيل: تُشْرَحُ الدُّرُوسُ لِلتَّلاَمِيذِ.

الملحق الثالث:

عرض المحتوى الخاصّ بالسنة الثانية

أ. عرض النموذج الأول للظواهر اللغوية

ب. عرض النموذج الثاني للظواهر اللغوية

محتويات الكتاب

الوحدات	القراءة ودراسة النص	ص	قواعد اللغة	ص	المطالعة الموجهة	ص	التعبير الكتابي	ص
1	– أشعب – توفيق الحكيم – الحاكم بأعوانه – شوقي	12 16	إسناد الفعل المهموز إلى الضمائر	13	– من نوادر أشعب – الأب وابنه	18 19	الرسالة الإدارية	20
2	– القعقاع بن عمرو التميمي – د. أحمد الشرباصي	26	إسناد الفعل المثال إلى الضمائر	28	– عبد الرحمن بن عوف – عمر يُذيع إسلامه – لا للمُحاباة	32 33 34	الإخبار	35
3	– عودة أوذيسيوس – إديث هاملتون	38	إسناد الفعل الأجوف إلى الضمائر	40	– من الأساطير العربية – أسطورة من مشرق الشمس	45 46	سرد حدث بسيط	47
4	– التماثل – أحمد زكي	52	إسناد الفعل الناقص إلى الضمائر	54	– النبات – القمر	58 60	عرض الحال	61
5	– الزلزال – يا سيل قف – مفدي زكرياء	66 70	إسناد الفعل المُضَعّف إلى الضمائر	68	– القشرة الأرضية – تحرُّك الصفائح القاريّة – البراكين	71 73 74	المقال الصحفي	75
6	– الحيوانات المرضى بالطاعون – أحمد شوقي	80	شكل المضارع والأمر	83	– البخيل – لموليير	85	عرض الحوار وترقيمه	88
7	– الشجرة – جمال الشجرة – الرافعي – الغابة	92 92 93	تعدية الفعل إلى مفعولين وإلى ثلاثة مفاعيل	94	– الغابة الجزائرية	97	التّلخيص	98
8	– قدمُ الإنسان تَطَأ سطح القمر – أحمد زكي	102 102	نفي الفعل الماضي والفعل المُضارع	103	– إعْمار القمر أهو ممكن؟ – المريخ	106 107	الإخبار عن حدث غريب	109
9	– زيغود يوسف	112	المفعول المطلق	104	– لالا فاطمة نسومر	118	وصف شخص وصفا ماديًا	119
10	– إنْتاج الطّعام – إدموند هنتر	126	المفعول لأجله	127	– العُضْويّات المُعَدّلة وراثيًا – ما المراد بالأمن الغذائي؟	130 131	التقرير	132

الوحدات	القراءة ودراسة النص	ص	قواعد اللغة	ص	المطالعة الموجهة	ص	التعبير الكتابي	ص
11	– في فَرْوة قط	144	الحال	146	– يوميات خيمة	149	مخطط الحكاية	151
12	– الموت البطيء	156	التمييز	158	– ما هي أسباب تعاطي المُخَدرات ؟ – أنواع المُخَدِّرات	160 161	وصف شخص وصفًا معنويًّا	162
13	– أسلحة تهدّد أمن البشرية – أحمد زكي	170	المفعول فيه (الظرف)	172	– شعاع الموت	174	الإخبار عن حدث فظيع	175
14	– اللبونات المهدّدة بالانقراض في الجزائر	178	المفعول معه	179	– الفنك – الفهد – الفيل	181 183 185	وصف حيوان	186
15	– معركة الجزائر الكبرى – مولاي بلحميسي	190	العدد الترتيبي	192	– لمن أعيش؟ – فاطمات بلادي	194 194	سرد حدث مُرَكّب	196
16	– تسلُّق الجبال	200	العدد والمعدود: 1و 2 ومن 3 إلى 10	201	– من بطولات خالد	203	تسجيل حدَث تاريخي	206
17	– مصر القديمة	208	العدد والمعدود: 11 و 12 ومن 13 إلى 19	209	– الصحراء كانت ذات أنهار – آثار الصحراء	211 212	وصف مكان	213

الوحدات	القراءة ودراسة النص	ص	قواعد اللغة	ص	الكتابة البيانية	ص	التعبير الكتابي	ص
18	– تبارك الهلال هل يقترب؟ – أحمد محمد الصالح	216	العدد والمعدود: العشرة والأعداد المحظوظة	218	– تأثير العرب – قصة الرومي السيئ	220 221	الموضوع الإخباري	222
19	– سبق العرب إلى المبادئ الديمقراطية – جوزيف بيلانسكي	228	الاسم الجامد والاسم المُشْتَق	229	– معنى الديمقراطية – ديمقراطية عمر	231 232	وصف شيء	233
20	– الزخرفة العربية – محيي الدين طالق	236	المنقوص والمقصور والممدود وتثنيتها	237	– الخط العربي – حيل السينما	240 241	وصف شيء	242
21	– بجاية لؤلؤة الجزائر	246	جمع المنقوص والمقصور والممدود	247	– الأوراس	249	المذكرة الإعلامية والمنشور الإشهاري	250
22	– ضحية المَكْر والخديعة – ابن المقفع	256	عمل اسم الفاعل ومبالغته وعمل اسم المفعول	258	– الأرنب والأسد	260	سَرْد تجربة شخصية ووقائع خيالية	261
23	– اختبار العقل – عبد الرحمن جلال الدين السيوطي	264	الصّفة المشبّهة باسم الفاعل	266	– الزمن	268	وصف وسط اجتماعي	269
24	– التّواصُل	272	مصادر الأفعال الثلاثية والرباعية والخماسية	274	– التّواصُل – اللغة والتّواصُل	276 277	الرسالة الإدارية: رسالة الاستقالة	279

3 – إملاء

لاحظ	تذكّر
– مَظْهَر – ظُهُور – ظَهَر – ظاهرة – مُظاهرة – تَظاهرة... – خُضْرَة – اخْضِرار – اِخْضَرَّ – مُخْضَرّ – أخْضَر – الخَضِر – خَضِر..	– إذا اشْتَمَلَتْ كلمةٌ على حرف (الظّاء) كُتِبَتْ جميعُ الكلمات التي تَنْتَمي إلى الاشْتِقاق نفسه بالظاء، وإذا اشْتَمَلَتْ على (الضّاد) كُتِبَتْ بالضّاد.

4 – قواعد اللُّغة

تعدية الفِعْل إلى مفعولين وإلى ثلاثة مَفاعيل

1 – اِقرإ الجملة الأولى في النص الأول قراءةً إعرابية. لماذا نَصَبْت كلمة (الماء)؟ ما هو الفعل الذي نَصَبَها؟ هل تجد في النصّ مفاعيل أُخرى؟ اِسْتَخْرِجْها، واستخرِج الأفعال التي نَصَبَتْها.

2 – تأمّل الآن الجملة الآتية، ثُمّ أعْرِبْها:

– تُطْعِمُ الشّجرةُ بعضَ اللّبونات ثِمارها.

ماذا تَستنتج؟ لعلَّكَ أدركتَ أنّ الفعل (أطْعَمَ) نصبَ مفعولين اِثْنين هما: (بعضَ) و(ثمار) ...

احفظ

1 – الفعل المُتَعَدّي هو كُلُّ فعلٍ لا يكتفي بفاعله، وإنّما يحتاج إلى مفعول به؛ مثل:

– تمتصُّ الجُذورُ **الماءَ** والأملاحَ المَعْدَنيّة.

2 – بعضُ الأفعال تنصبُ مفعولين اثْنَين ليس أصلُهما مُبْتدأً وخبراً؛ مثل:

– تُطْعِمُ الأشجارُ **بعضَ** اللّبونات **ثمارَها**.

3 – أهَمُّ الأفعال التي تنصبُ مفعولين ليس أصْلُها مبتدأً وخبراً هي:

الأفعال	الأمثلة
مَنَح	– منح المديرُ الفائزين جوائزَ
سأل	– سألَ الشّحّاذُ المارّةَ صدقةً
منع	– منع حارسُ الغابة القَرَويَّ قَطْعَ شَجَرة
كسا	– كسَا الثَّلْجُ قِمَمَ الجبال الشّاهقة رِداءً أبْيَض
حرمَ	– حرمَ الألَمُ المريضَ النّومَ
ألْبَس	– ألبست الوالدةُ أبْناءَها الصِّغار أثْوابًا نظيفة

4 - توجَدُ أفعالٌ تنصبُ مفعولين أصلُهما مُبتدأٌ وخبَر ؛ مثل :

- ظَنّ الرّجُلُ الإحسانَ ذُخْرًا ← الإحْسانُ ذُخْرٌ.
- وجد العاملُ الصَّبْرَ مفيدًا ← الصَّبْرُ مُفيدٌ.
- صَيَّرَت الحرارةُ الثلجَ ماءً ← الثّلجُ ماءٌ.
- رأى الحُكماء الكسل عَيْبًا ← الكَسَلُ عَيْب.

5 - أهمُّ الأفعال التي تنصبُ مفعولين أصلهما مُبْتَدأٌ وخبر هي :

الأفعال	الأمثلة
ظَنّ	– ظَنَّ الشّابُّ الحياةَ لعبًا
زَعم	– زَعَمَت الطَّبيبةُ الوَرَمَ خَبيثًا
حَسِبَ	– حَسِبَ الرّاعي ابنَ آوى ذئْبًا
جَعَل	– جعلَ الفتى جَمْعَ الطّوابعِ هوايةً
عدّ	– يَعُدُّ النّاسُ التّواضُعَ تَذَلُّلاً
وَجَد	– وَجد الطالبُ التمرينَ صعبًا

الأفعال	الأمثلة
ألْفَى	– ألْفَى الأطفالُ الحكايةَ مُثيرَةً
ترك	– تَرَكَ الغُزاة المدينةَ خَرابًا
اتّخذ	– اتّخَذَ المُهْملُ الدّرَاسَةَ عَبَثًا
عَلِم	– علمَ المرضى الصحةَ نعْمَةً
رأى	– رأى الطّلبةُ العلمَ نورًا
خال	– خلْتُ القمرَ الصناعيّ نَجْمًا

6 - توجدُ أفعالٌ قليلة تنصبُ ثلاثة مفاعيل، منها : رأى - أخبر ؛ مثل :

- قَصّ الأديبُ للأطفال حكاية فأراهُم الدُّنْيا جَنَّةً.

7 - الأفعال التي تنصبُ مفعولين يُمْكِنُ أن تُسْتعمل بحيث تنصبُ فعلاً واحداً فقط ؛ مثل :

- جعل المسافرُ حقيبتَه في صندوق السَّيّارة.
- جعلت الشمس الحارقة السّنابلَ صفراءَ.

تمارين

1 - أُشكّل أواخر الكلمات في الجمل الآتية وضع تحت كُلّ مفعول به خطًّا :

- استمع الناس إلى خُطبة الإمام منتبهين.
- ظَلّ الثلج متساقطا مدّة يومين.
- علم الناس الخداع طريق الخُسران.
- خال الطفل الحيّة حبلا.
- حَسِبَ اللّص البيت خاليا.
- يظُنّ المُعْتَدون نصرهم قريبا.
- تمدّد الشيخ على الأريكة طلبا للرّاحة.
- انخفضت درجات الحرارة فصَيّر البرد الماء جليدا.
- وجدت المجتهدات فُرصَ النجاح سانحة.
- استقبل صاحب الدّار الضُّيوف مُرَحّبا.

2 - استخرج من النصوص الآتية الأفعال المتعدية والمفاعيل التي نَصَبَتْها مُميزاً الأفعال المتعدية إلى مفعولين عن المُتَعَدّية إلى مفعول واحد :

« والنّاس يُسَمّون الأرض جماداً، وربّما يجعلونها مَواتًا، إذا كانت لم تُنْبِتْ قديمًا، وهي موات الأرض.

الملحق الرّابع:

توزيع المحتوى للسنة الثالثة

أ. عرض النموذج الأول

ب. عرض النموذج الثاني

التوزيع السنوي للمحتوى

الثلاثي	القراءة	ص
الثلاثي الأول	حجاج بين الملك النمرود والنبي إبراهيم عليه السلام	8
	فضل الدعوة المحمدية على البشرية	15
	المكتبات بين الماضي والحاضر	21
	العرب و العلم	32
	لويس باستور	40
	بطاقة هوية	48
	تقنية جديدة لرصد حركات الإنسان	60
	عواقب الكراهية	67
	وأطل يوم العلم	76
الثلاثي الثاني	حلم مزعج	91
	تحية وإشادة	100
	المغامرة الكبرى	108
	كولومبوس و البحر	118
	لوكريوس يتحول	130
	تموج الفضاء	139
	الإنسان و البحر	151
	شعبية كرة القدم	161
	المسنون يرتادون الفضاء	170
الثلاثي الثالث	مشكلات النمو السكاني	183
	الطاقة الجديدة	191
	بين الخيال والعقل	199
	تكنولوجيا الاتصالات	210
	الأراضي القاحلة	218
	العزوف عن المهن اليدوية	226

الظواهر اللغوية	ص
مواضع تقديم المبتدأ على الخبر	10
مجيء المبتدأ نكرة	16
مواضع حذف المبتدأ	23
مصادر الأفعال السداسية	34
المصدر الميمي	42
المصدر الصناعي	51
عمل المصدر	61
أفعال المقاربة	69
أفعال الرجاء	78
أفعال الشروع	93
ظن و أخواتها	102
المنادى	110
أسلوب الاستفهام والجواب	121
أسلوب الشرط	132
اسما الزمان والمكان	141
النسب	154
النسب إلى المختوم بتاء التأنيث	163
النسب إلى المقصور والممدود	173
النسب إلى المنقوص	185
النسب إلى الأسماء الأعجمية	193
الاستثناء	201
اسم الآلة	212
الممنوع من الصرف	220
مراجعة بعض أنواع المصدر	228

المطالعة الموجهة	ص	التعبير الكتابي	ص	المشروع
نوح عليه السلام يدعو قومه للإيمان	12	الحجاج	14	تكوين بطاقة هوية
بين الزكاة والهدية	18	التعليل	19	
هل تغني الإنترنت عن المكتبة	26	عرض كتاب	28	
التسامح الديني في حضارتنا	37	توسيع فكرة	39	الترجمة لبطل من أبطال الثورة
ماسينيسا	44	الإخبار	46	
الحرية	53	الاستشهاد	56	
رحلات استكشاف الكوكب الأحمر	64	الأسلوب العلمي	66	إعداد عريضة تدعو إلى السلم
الإنسانية الجامعة	71	تقليص النص	74	
الإيدز تحت السيطرة	80	الوصف في حال السكون	83	
الموت والزيتون	96	دراسة شخصية قصصية	99	تأليف قصة
إلى الشباب	104	الأسلوب الأدبي	106	
رحلة السندباد البحري	113	تلخيص النص	115	
أهل الكهف	124	الحوار	128	تأليف مسرحية
في عيادة طبيب الأسنان	135	الخرافة	173	
النهر المتجمد	143	الوصف في حال الحركة	146	
المعركة مستمرة	156	التقرير	159	إنجاز دليل سياحي
ألعاب الحاسوب بين المد والجزر	165	الرسالة الإدارية	167	
بين الطيور	175	السرد	178	
الانفجار الديمغرافي	187	عرض الحال	189	إنجاز لوحة إشهارية
ضعف الصناعة العربية	195	أقسام الموضوع الإنشائي	197	
الخيال العلمي	203	الأسطورة	205	
عصر المعلوماتية	214	الرسالة الإخوانية	216	كتابة رسالة إلكترونية
تاريخ نوبات الجفاف وأنواعها	223	تحرير الموضوع الإنشائي	225	
البطالة	230	تصميم الموضوع الإنشائي	232	

المعجم والدلالة

ضَرْبٌ : نوعٌ. **يستاء** : يغضب. **جُلّ** : أغلب. **عيّنة** : فئة

البناء الفكري

– هل كان يُصدِّقنا من عاش قبل قُرون لو قلنا له : إنه بامكانه قطع مسافة بعيدة جدا في وقت قصير؟

– لماذا لا يُصدّقنا في رأيك؟

– كيف سيُجيبُنا مَنْ لا معرفةَ له بالتكنولوجيا إذا قلنا له إنه بإمكانه أن يرَى ابنه البعيدَ عنه دون أن يَخرجَ من بيته؟

– لماذا رفضَ الشّيخُ النُّزولَ من الطائرة ؟

– لماذا لا تَتقبّلُ عقولُ فئةٍ من الناس بعضَ الأمور التي لها علاقةٌ بالتطور العلميّ؟

– على ماذا يدلُّ ذلك؟

– ماذا يَنْتُجُ عن مِثل هذه الأفكارِ؟

– اُذكرْ بعضَ الأمور التي لا تُصدِّقُها عقولُ بعضِ النّاس؟

البناء الفني

– بماذا بَدأَ الكاتبُ النّصّ ؟

– ما فائدةُ الأمرِ هنا ؟

– وَردتْ في النّصِ مجموعةٌ من أساليب الاستفهام، ما دلالةُ كلِّ استفهامٍ ؟

– ما دلالةُ الاستفهام في قول الكاتب : أَلَم تَنْشُر صحيفَةٌ في أحد أعدادها ... ؟

– حدِّد أدواتِ الاستفهام التي استخدمَها الكاتبُ في هذا النّص.

– وَرد في النّصّ هذا التّركيبُ : لو قِيلَ له إنه .... ألن يفسر ...

ابحثْ في النَّصّ عن تركيب آخر مماثِلٍ له.

البناء اللغوي

– تأمّلْ هذه الجملةَ: نزلَ جُلُّ الرُّكابِ إلاّ شيخاً

بماذا أخبرنا الكاتبُ في هذه الجملة؟ هل يَنطبقُ هذا على جميع الركاب؟

– من استُثْنِيَ من الحكم ؟ ما الأداةُ التي أفادتْ ذلك؟

– ما المقصودُ بأسلوبِ الاسْتثناءِ ؟

هو إخراجُ اسمٍ يقعُ بعد أداةِ الاستثناءِ من الحُكْم أو المعنى المَفْهومِ قَبْلَ الأداة.

– ممّ يتكوَّنُ أسلوبُ الاستثناء في الجمل الآتية:

– طالعتُ الكُتبَ التي اشتريتُها إلا كتاباً.

– وصلتِ الرّسائلُ إلا رسالتَك.

– سلّمتُ على الأصدقاءِ إلا خالداً.

يتكوّنُ أسلوبُ الاستثناءِ من: المُستثنَى منه، والأداةِ، والمُستَثْنى.

– ما هي أدواتُ الاستثناءِ المستخدَمةُ في الجُمل الآتية:

– لمْ أقرأْ من الشّعر سِوى قَصيدتين لِمُفدي زكريّاء.

– تَصدَّى أهلُ البلدِ للكارثة غيرَ العَجَزة.

– وصلَ المسافرونَ عدا أحمد

من أدواتِ الاستثناءِ المشهورةِ: (إلاّ، غَير، سِوى، عدا، حَاشَا...)

لاحظِ الجملَ الآتية و قُلْ كيف جاء المُستثنى مِن حيثُ حركةِ آخره:

– فاز المُجدّون إلا سعيدًا.

– ما ناصرَ الشّعْبَ إلا المخلِصون.

– لم تتأخَّر الطّائراتُ سِوى طائرةٍ.

تذكر: يجبُ نصْبُ المستثنى بَعْدَ إلاّ إذا كان الاستثناءُ تامّاً مُثْبتاً، أو في استثناءٍ تقدَّم فيه المستثنى على المستثنى منه، أو بعْد ما خلا وما عدا.

ويجوزُ النّصبُ أو الجرُّ إذا كان الاستثناءُ بإحدى الأدواتِ الآتية: خلا، عدا، حاشا.

الملحق الخامس:

5. توزيع المحتوى للسنة الرابعة

أ. عرض النموذج الأول

ب. عرض النموذج الثاني

التوزيع السّ

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 للأنترنت	196	التعجب بصيغة أفعل به	197
	انتصار الثورة الجزائرية	206	الإغراء	208
	الهجرة السرية	213	التحذير	215
	الفخاري الصبور	223	المدح والذم	225

نوي للمحتوى

المطالعة الموجهة	ص	التعبير الكتابي	ص	المشاريع
انترنت المستقبل	15	توسيع فكرة	15	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
خلق 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	

الاستعارة مجاز علاقته المشابهة بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي.

تأمّلْ قَوْلَ الكاتب «كانت خصال الخير تَسْرِي في النبي».

– بماذا شبه الكاتبُ الخصالَ؟

– اشرح العلاقة بين المعنى الحقيقيّ والمعنى المجازيّ

– هل للاستعارة فائدةٌ معنوية؟ ما هي؟

نعم الاستعارة توضّح المعنى وتُمثّله وتُقدّمُه في صورة تُعْجِبُ القارئَ بجَمالِها، وتُؤثّر فيه بقوّة معناها.

البناء اللغوي

– تأمّل قولَ الكاتب: «لولا حُسن المعاملة لما انتشر الإسلامُ في بقاع الأرض كلها» تُلاحِظْ بأنَّ بعْد لولا وَرَدَ مُبتدأٌ (حُسن) خَبرُه مَحذوفٌ وجوبًا تقديره «لولا حُسنُ المعاملة موجودٌ»

– وهلْ هناك حالاتٌ أخرى يُحذَفُ فيها الخبرُ وجوبًا؟

نعم، يجب حَذْفُ الخبر في الجملة المبدوءة بعبارة « كلّ... وَ... » مثل: كلُّ إنسان وصفاتُه.

– وهل هناك حالاتٌ أخرى للحذف؟

نعم، هناك حالاتٌ يَحسُن فيها حَذفُ الخبر، ويَجوز عدمُ حَذْفه وهي:

1 - في جواب الاستفهام مثل: مَن غاب مِن زملائكم؟ فيكون الجواب: أحمد، عِوَضَ أحمد غائب.

2 - في مَقام عَطْف استفهام على استفهام آخر إذا كان الخبر مشتركا بين المبتدأين، مثل: أمحمد غائبٌ أم عليّ؟ عِوض أمْ عليّ غائب.

3 - في مقام عطْف جملة على أخرى إذا كان الخبر مشتركًا بين المبتدأين، مثل: جدك شهيد وعمك عوض وعمك شهيد.

4 - بعد إذا الفجائية، مثل: خرجتُ من البيت فإذا الشمسُ، عِوض الشمسُ مشرقة.

تطبيقات

1 - اقرأ النص الآتي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه :

كان من عقلاء المجانين رجُلٌ يُسمّى (بُهلولا) ملأ بَلْدتَه وما حولها نوادرَ، وكثيرًا ما كان ينطِقُ بالمَوْعظة الحسنة والحكمة البالغة حتّى يَرتبك النّاسُ في أمْره، فلا يَدْرون أهو عاقل أم مجنون ؟ أو يجيب على البَداهَة الجوابَ المُسكِتَ فيتساءل النّاس : أذَكاؤه أكثرُ أم بَلاهَته؟

ولولا سلوكُه المضحكُ لَعَدّوه من الحكماء.

عن أحمد أمين (بتصرف)

- ابحث في القاموس عن معاني الكلمات الآتية : نوادر، يرتبك، البداهة، بلاهته
- استخرج من النص الجمل الاسمية التي حذف منها الخبر
- قدر الخبر المحذوف، ونوع الحذف.
- علل سبب الحذف.

2 - قدر الخبر المحذوف فيما يأتي :

لولا فضل الله علينا لكنا من الخاسرين

كل عامل وحرفته وكل فلاح وأرضه

3 - زار الجزائرَ صُحفيّ أجنبيّ فوجه إليك أسئلة عن بلدك في مختلف الميادين.

حرر ما دار بينكما من حوار في عشرة أسطر مستخدما جملاً اسمية الخبر فيها محذوف.