كرّاسات المركز

سلسلة يصدرها مركز البحث العلمي
والتّقني لتطوير اللّغة العربيّة

إشكالية تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة

صليحة مكي
حبيبة بودلعة لعماري
كريمة أوشيش حماش

العدد الخامس
2007

الإيداع القانوني : Dépôt légal : 2007-1904

ردمد : ISSN : 1112-735X

ردمك : ISBN : 978-9961-9660-4-4

تقديم

تعد الكراسات تجربة جديدة في حياة المركز نهدف من خلالها إلى إبراز الوجه الحقيقي لهذه المؤسسة واليات اشتغالها المسخرة لترقية اللغة العربية بالبحوث المحكمة لباحثين شباب يعملون كل ما في وسعهم لإرساء تقاليد علمية بالبحث المتواصل في مختلف التخصصات.

إن خدمة اللغة العربية لا تأتي من إثارة المشاعر والعواطف ولكنها تحصل بالبحث المتواصل وتشجيع الطاقات الشابة التي تزخر بها مؤسساتنا العلمية والتكفل بانشغالاتها وطموحاتها المشروعة. يكفي أن نثمن كفاءات باحثينا ونوجههم توجيها يرتهن في وجوده إلى تقدير جهودهم المبذولة والإصغاء إلى اقتراحاتهم وإرساء قنوات الحوار معهم لنتأكد من رغبتهم في العطاء والتفاني في العمل، وقدرتهم على رد المستحيل ممكنا. وقد أدركت من خلال تجربتي المتواضعة مع باحثي المركز منذ أن أسندت إليّ مهام إدارته أن هذه المؤسسة تضم كفاءات علمية جديرة بأن تحظى بالرعاية المستمرة نظرا للمستوى العلمي الرفيع البادي في إنجازات بحثية مهمة منها ما نشر ومنها ما سنعمل على نشره في الوقت المناسب.

تأتي هذه الكراسة التي تشكل رهانا حقيقيا على بساط البحث امتدادا طبيعيا للكراسات السابقة لتثير أسئلة حول أدق المسائل في تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، وتصوغ اقتراحات ملموسة لرفع مردودية المنظومة التربوية بنظامها التعليمي الجديد.

ونأمل، في نهاية هذه الكلمة المختصرة، أن يلقى المشرفون على المنظومة التربوية فائدة في هذه الدراسة المتواضعة الهادفة إلى الإسهام في ترقية اللغة العربية وتطوير المستوى التعليمي في المدرسة الجزائرية.

أ.د. رشيد بن مالك
مدير مركز البحث العلمي
والتقني لتطوير اللغة العربية

بسم الله الرّحمن الرّحيم

مقدّمة

نقدم في هذه الكراسة ثلاثة بحوث أنجزت بقسم علم تعليم اللغة العربية وتعليم اللغات المقارن بمركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية. يتناول البحث الأول البرامج المقررة في مادّة القواعد لسنوات الطور الثاني من التعليم الأساسي؛ بتحليلها ونقدها بناء على مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة. ويتطرّق البحث الثاني إلى دراسة وتحليل الطريقة المتبعة في عرض الدروس المتعلّقة بالبنى التركيبية الاسمية في كتب القواعد المقررة لسنوات الطور الثالث من التعليم الأساسي. وأما البحث الثالث فينظر في محتوى النصوص التي تستغلّ في تقديم دروس التراكيب النحوية والصيغ الصرفية لتلاميذ بداية الطور الثالث من التعليم الأساسي، وهذا من خلال الحديث عن شكلها ومضمونها ونوعيتها ولغتها، واحتوائها للظواهر النحوية المدروسة.

ويأتي نشر هذه الأعمال في الوقت الذي عرفت فيه المنظومة التربوية إصلاحا في هياكلها بالتخلي تدريجيا عن نظام التعليم الأساسي وتعويضه بالابتدائي والمتوسط وبتبنّيها مقاربة جديدة هي مقاربة التدريس بالكفاءات خلفا لبيداغوجيا الأهداف. وقد رافق هذا الإصلاح اقتراح مناهج وكتب مدرسية جديدة، ومسّ كل ما يتعلق بالمحتويات التعليمية وطرائق تبليغها للمتعلم من برامج، وسندات تربوية، وتدريبات، ووسائل تعليمية...إلخ. إلاّ

أن المطلع على الكتب والمناهج المقترحة يجد فيها ثغرات متعلقة بالعملية التعليمية التعلمية سبق وأن عانى منها نظام التعليم الأساسي. وعليه فإن الاقتراحات التي خرجنا بها في هذه البحوث يمكن أن تساهم في رفع مردودية تعليم وتعلم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بنظامها التعليمي الجديد.

دراسة تحليلية نقدية

لبرنامج القواعد المقرّر

في الطور الثاني من التّعليم الأساسي

على ضوء مبادئ النظرية الخليلية الحديثة

صليحة مكي

مقدّمة

ينظر هذا البحث في محتوى البرامج المقرّرة في تعليم مادة قواعد اللّغة العربية في السنوات الثلاثة للطّور الثاني أساسي (الرّابعة والخامسة والسّادسة)؛ وهذا من خلال التطرق إلى الأسس والمنطلقات المعتمدة في بناء وانتقاء وتنظيم أجزاء هذه البرامج، مع محاولة إعطاء بعض الحلول الإجرائية المستمدة من البحوث العلمية الحديثة في ميدان تعليم اللّغات ومن مفاهيم النّظريّة الخليليّة الحديثة* التي تعتبر امتدادا مباشرا لنظريّة النّحو العربي الأصيلة.

ولمعالجة هذا الموضوع نقوم في البداية بعرض الأهداف المتوخاة من تعليم مادة القواعد في هذا المستوى؛ لأن تحديد الأهداف يعد الخطوة الأساسية في بناء البرنامج وتنفيذه، كما أنه يساعد على اختيار المحتوى المراد تبليغه للمتعلمين.

---

* كمفهوم الأصل والفرع؛ وهو مبدأ جد هام ارتكز عليه التحليل اللّغوي عند العرب وبني عليه النّحو العربي كلّه. ومفهوم الانفصال والابتداء؛ بحيث اتبع النّحاة العرب الأوّلون طريقة علمية موضوعية في تحليل الكلام مستغلين هذين المبدأين الهامين اللذين يتحدّد بهما القول الأدنى. ومفهوم المثال؛ وهو مفهوم منطقي رياضي محض ينطبق على كل مستويات اللّغة. وهذه المبادئ يمكن استغلالها في التخطيط الدّقيق لمكونات المحتوى وتوزيعها حسب الحجم الساعي والدروس.

1. الأهداف المرسومة لتعليم قواعد اللّغة العربية في الطّور الثّاني أساسي

إذا ألقينا نظرة على مجموع الأهداف التعليمية المنتظر تحقيقها من تعليم قواعد اللّغة العربية في كلّ من السنة الرّابعة والخامسة والسادسة من الطّور الثاني* من التعليم الأساسي نجدها وردت وفق النقاط التالية:

• في السّنة الرّابعة أساسي[1]:

1- تمكين التلاميذ من فهم عناصر الجملة، ووظيفة بعض العناصر والحكم الإعرابي الذي يُعطى لها داخل الجملة.

2- تدريبهم على ممارسة الاستعمالات النحوية والصّرفية البسيطة، ممارسة وظيفية واعية تنمي لديهم الذوق اللّغوي والسّليقة التعبيرية.

3- تدريبهم على التعبير السليم والقراءة من خلال الالتزام بتطبيق الأحكام النحوية والصّرفية التي يتطلبها تنظيم الكلام وفق نسق معين.

4- تمكينهم من فهم التطابق بين الفكرة والعبارة من خلال فهم خصائص التعبير وتنويع الصياغة اللّغوية المستعملة.

5- تمكينهم من معرفة الدلالة الزّمنية المستفادة من الفعل، وتدريبهم على تطبيق ذلك في الإخبار وتوجيه الكلام.

6- تدريبهم على بعض مظاهر التفكير: التحليل، التصنيف، الاستنتاج.

---

*- الطّور الثاني هو ثاني المراحل التعليمية في نظام التعليم الأساسي ويشمل السنة الرابعة والخامسة والسادسة.

1- المعهد التربوي الوطني، منهاج اللّغة العربية للسنة الرّابعة من التعليم الأساسي، الجزائر: 1983-1984، ص 23.

• **في السّنة الخامسة أساسي**[2]:

1- تمكين التلاميذ من فهم الجملة، ووظيفة بعض عناصرها، والأحكام الإعرابية التي تعطى للكلمة.

2- تدريبهم على تطبيق القواعد النحوية والصرفية في التعبير والقراءة.

3- تدريبهم على بعض مظاهر التفكير : التحليل، التعليل، التصنيف، الاستنتاج.

4- تدريبهم على المقارنة والموازنة بين التراكيب المتشابهة والمختلفة، واستنباط الأحكام.

5- تمكينهم من الإلمام بالأدوات النحوية المقرّر تدريسها، والتعرّف على الأثر الذي تحدثه في الجملة والكلمة، من حيث المعنى والمبنى.

• **في السّنة السّادسة أساسي**[3]:

1- تمكين التلاميذ من الإلمام بالموضوعات النحوية والصرفية المقرّرة، وتعميق إدراكهم لعناصر الجملة ووظائفها، وما يحدثه كل عنصر من أثر في المعنى والمبنى.

2- اعتبار القواعد وسيلة للفهم الصّحيح، تساعد التلاميذ على صحة الضّبط وسلامة النّطق، وتكسبهم عادات لغوية سليمة.

3- تزويد التلاميذ بتراكيب صحيحة، تنمّي قدرتهم على التعبير الجيّد.

4- تدريب التلاميذ على التفكير السّليم واستنباط الأحكام من القواعد.

2- المعهد التربوي الوطني، منهاج اللّغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الأساسي، الجزائر: 1984 - 1985، ص 65.

3- المعهد التربوي الوطني، منهاج اللّغة العربية للسنة السادسة من التعليم الأساسي، الجزائر: 1983 - 1984، ص 3-4.

ويتبيّن ممّا قيل سابقا بأن هنالك خمسة عشر (15) هدفا تربويا يسعى تعليم مادة القواعد إلى تحقيقها في هذا الطور التعليمي المتميّز. والمتتبع لهذه الأهداف التوعية يلاحظ تميّزها بالتعميم والتكرار، وافتقارها إلى الدّقة والوضوح في التعبير إلى جانب غلبة الجانب النظري منها على الجوانب العملية المرتبطة بالاستعمال ومواقف الحديث وأحوال الخطاب إلاّ مرّات معدودة. كما أنّ كثيرا منها تصف سلوك المعلّم دون التركيز على المتعلم الذي يعتبر محور العملية التعليمية.

2. عرض محتوى البرنامج المخصّص لتعليم مادة القواعد في الطّور الثّاني أساسي

نعرض فيما يلي المواضيع النحوية والصرفية المقرّر تدريسها في الطور الثاني من التعليم الأساسي، وهي تنتظم بالنسبة لجميع السنوات وفق نظام الوحدة التعليمية. ويتمثل هذا النظام في أنّ مجموع النشاطات التي تندرج ضمن تعليم اللغة العربية في علاقة وطيدة فيما بينها. أما من حيث توزيع دروس قواعد اللغة العربية فقد تم مع كل سنة على النحو الآتي :

الجدول رقم 1 : الموضوعات المقرّرة في مادة قواعد اللّغة العربيّة في الطّور الثاني من التعليم الأساسي

برنامج السّنة الرّابعة من التعليم الأساسي[4]		
رقم الوحدة	موضوع الحصة الأولى	موضوع الحصة الثانية
1	التعرف على عناصر الجملة	التعرف على الفعل
2	أنواع الكلام : الاسم	إعراب الاسم
3	التعرف على المضارع والماضي	المعرفة والنكرة
4	(حصة مخصصة للقواعد الإملائية)	المذكر والمؤنث
5	تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المفرد	(حصة مخصصة للقواعد الإملائية)
6	تصريف الفعل الماضي	مراجعة تصريف الفعل المضارع والماضي مع ضمائر المفرد
7	المفرد والمثنى والجمع	تصريف الماضي مع المثنى
8	الجملة الفعلية والجملة الاسمية	المبتدأ والخبر
9	تصريف الفعل المضارع مع المثنى	تصريف الفعل المضارع مع الجمع
10	تصريف الماضي مع الجمع	الفاعل
11	المثنى وجمع المذكر السالم في حالة الرفع	المفعول به
12	الفعل الأمر	تصريف الفعل الأمر
13	(حصة مخصصة للقواعد الإملائية)	تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المفرد - المثنى - الجمع

4- اللّغة العربية كتاب المعلم للسنة الرابعة أساسي، الجزائر: المعهد التربوي الوطني، 1983-1984.

رقم الوحدة	موضوع الحصة الأولى	موضوع الحصة الثانية
14	ظرف المكان	تصريف الفعل المضارع مع كل الضمائر
15	ظرف الزمان	مراجعة تصريف فعل الأمر
16	المثنى وجمع المذكر السالم في حالة النصب	الضمائر المنفصلة (مراجعة)
17	حروف الجر	المضاف والمضاف إليه
18	المضاف والمضاف إليه	المثنى وجمع المذكر السالم في حالة الجر
19	(حصة مخصصة للقواعد الإملائية)	مراجعة تصريف الماضي والمضارع والأمر
20	مراجعة عامة	مراجعة تصريف الماضي والمضارع والأمر
21	النعت	(حصة مخصصة للقواعد الإملائية)
22	الفعل المضارع المجزوم	الفعل المضارع المنصوب
23	حروف العطف	مراجعة
24	الفعل اللازم والفعل المتعدي	مراجعة تصريف الفعل المضارع والأمر
25	مراجعة تصريف الفعل المضارع	الفعل المجرد والفعل اللازم
26	تعدية الفعل اللازم	صياغة المضارع والأمر من الفعل المزيد بحرف
27	الفعل المضارع وتصريفه مع ضمائر الغائب	تصريف الفعل المضارع مع ضمائر المخاطب

رقم الوحدة	موضوع الحصة الأولى	موضوع الحصة الثانية
28	مراجعة الاسم المرفوع	مراجعة الاسم المنصوب
29	مراجعة الاسم المجرور	مراجعة النعت والعطف
30	مراجعة الفعل المضارع	مراجعة الضمائر المنفصلة

برنامج السنة الخامسة من التعليم الأساسي[5]

رقم الوحدة	موضوع الحصة الأولى	موضوع الحصة الثانية
1	مراجعة الاسم والفعل والحرف	مراجعة الاسم
2	مراجعة الفعل	الفاعل والمفعول به
3	مراجعة المبتدأ والخبر	(حصة مخصصة للقواعد الإملائية)
4	الأفعال المعتلة والفعل الصحيح	تصريف الفعل الماضي
5	تصريف المضارع	إعراب المثنى المنصوب والمجرور
6	أنواع الجموع	جمع المذكر السالم في حالة النصب والجر
7	تصريف الفعل الأمر	جمع المذكر السالم المرفوع
8	اللازم والمتعدي	المعرفة والنكرة
9	(حصة مخصصة للقواعد الإملائية)	كان وأخواتها (عملها)
10	كان وأخواتها (معانيها)	مراجعة
11	الفعل المضارع المنصوب	الأفعال الخمسة في حالتي الرفع والنصب
12	إن وأخواتها (عملها)	إن وأخواتها (معانيها)
13	حروف الجر	المضاف والمضاف إليه

5- اللغة العربية كتاب المعلم للسنة الخامسة أساسي، الجزائر : المعهد التربوي الوطني، 1983-1984.

رقم الوحدة	موضوع الحصة الأولى	موضوع الحصة الثانية
14	إعراب جمع المؤنث السالم	(حصة مخصصة للقواعد الإملائية)
15	الفعل المضارع المجزوم	بناء الفعل المضارع للمجهول ونائب الفاعل
16	(حصة مخصصة للقواعد الإملائية)	مراجعة تصريف الأفعال الخمسة في حالة الرفع والتعرف عليها في حالة الجزم
17	بناء الفعل المضارع للمجهول ونائب الفاعل	(حصة مخصصة للقواعد الإملائية)
18	(حصة مخصصة للقواعد الإملائية)	النعت
19	الخبر (شبه جملة)	مراجعة الدروس السابقة
20	اسم الفاعل واسم المفعول من الثلاثي الصحيح	(حصة مخصصة للقواعد الإملائية)
21	المجرد والمزيد	(حصة مخصصة للقواعد الإملائية)
22	الحال المفردة	تصريف المهموز
23	تصريف المهموز	حروف العطف
24	أسماء الإشارة	تصريف المضعف في الماضي
25	تصريف المضعف في المضارع	تصريف المضعف في الأمر

برنامج السّنة السّادسة من التعليم الأساسي[6]		
رقم الوحدة	موضوع الحصة الأولى	موضوع الحصة الثانية
1	أنواع الخبر	كان وأخواتها (التعرف على عملها ومعنى كل منها)
2	إنّ وأخواتها	الحال
3	تصريف المهموز (مراجعة)	تصريف الفعل المضعف (مراجعة)
4	(حصة مخصصة للقواعد الإملائية)	(حصة مخصصة للقواعد الإملائية)
5	بناء الفعل الماضي للمجهول ونائب الفاعل	بناء الفعل المضارع للمجهول ونائب الفاعل (مراجعة)
6	الفعل المضارع المرفوع والمنصوب والمجزوم	الفعل المضارع المرفوع والمنصوب والمجزوم (مراجعة)
7	حروف العطف (مراجعة)	مراجعة أهم الدروس
8	إعراب المثنى (مراجعة)	إعراب الجمع السّالم (المذكر والمؤنث)
9	اسم الفاعل (مراجعة)	اسم المفعول (مراجعة)
10	الأفعال الخمسة (مراجعة إعرابها)	مراجعة
11	المضاف والمضاف إليه (مراجعة)	العلم (مراجعة)
12	المعرف بالإضافة (مراجعة)	(حصة مخصصة للقواعد الإملائية)
13	الضمائر المتصلة والمنفصلة	تابع
14	تصريف المثال	تابع
15	(حصة مخصصة للقواعد الإملائية)	(حصة مخصصة للقواعد الإملائية)
16	الأدوات التي تجزم فعلين	الأدوات التي تجزم فعلين

6- اللّغة العربيّة كتاب المعلم للسنة السادسة أساسي، الجزائر: المعهد التربوي الوطني، 1985- 1986 .

رقم الوحدة	موضوع الحصة الأولى	موضوع الحصة الثانية
17	النداء	تابع
18	ظرف الزمان	ظرف المكان
19	المفعول المطلق	التعرف على المفعول المطلق وإعرابه
20	المفعول لأجله	مراجعة لأهم الدروس
21	تصريف الأجوف	تصريف الأجوف
22	التمييز (للعدد)	التمييز (للمقادير)
23	الاستثناء	الاستثناء
24	(حصة مخصصة للقواعد الإملائية)	(حصة مخصصة للقواعد الإملائية)
25	المنوع من الصرف	المنوع من الصرف
26	مراجعة لأهم الدروس	مراجعة لأهم الدروس
27	المنوع من الصرف	اسم الآلة
28	مراجعة لأهم الدروس	مراجعة لأهم الدروس

ويتبيّن من خلال ما سبق عرضه من المواضيع المقرّرة أنّ البرامج الموضوعة للطّور الثاني أساسي تشمل مباحث في الاسم وأحواله، ومباحث في الفعل وتصريفه، ومباحث في الحروف، وأخرى متعلقة بالجملة ومتمّماتها. ويعدّ برنامج النحو والصرف في السّنة الرّابعة المرتكز الأساسي الذي يمثّل المنطلق في تعليم هذه المادة بشكل رسمي، ويتضمن ثلاثين (30) وحدة تعليمية، تم تخصيص ستة وعشرين (26) درسا فيها للقواعد النحوية واثني عشر (12) درسا لقواعد الصرف وخمسة (5) دروس للقواعد الإملائية، كما تم تخصيص أربع عشرة (14) حصة للمراجعة (نحو وصرف). وتتوزع هذه

الدروس على حصتين اثنتين. أما التوقيت المحدد لكل حصة فهو ثلاثون (30) دقيقة للحصة الواحدة مما يعطينا مجموع ساعة لمادة القواعد أسبوعيا.

وتشتمل السنة الموالية أي الخامسة أساسي على خمس وعشرين (25) وحدة تعليمية؛ بستة وعشرين (26) درسا لقواعد اللغة العربية وثمانية (8) دروس لقواعد الصرف وعشر (10) حصص خاصة بالمراجعة، ونفس التوقيت معمول به في هذه السنة كذلك.

أما السنة الأخيرة من الطور الثاني أي السادسة أساسي فتتضمن ثماني وعشرين (28) وحدة تعليمية؛ تم تخصيص سبعة عشر (17) درسا لقواعد النحو، وخمسة (5) دروس لقواعد الصرف، وثماني عشرة (18) حصة للمراجعة، ويبقى الحجم الساعة المخصص لدرس القواعد ساعة واحدة. ولهذه السنة أهمية كبيرة في حياة تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي؛ إذ من المفروض أن تكون السنة التي ينتهي فيها برنامج الطور الثاني ويحضر فيها التلاميذ لبرنامج الطور الثالث. وبرنامج القواعد لهذه السنة موجه لتلاميذ يفترض أنهم مؤهلون للانتقال إلى طور تعليمي جديد هو الطور الثالث أساسي.

3. نظرة تحليلية نقدية للمحتويات التعليمية المبرمجة

يعتبر البرنامج التعليمي لقواعد اللغة العربية الوسيلة الأولى والأساسية التي لا غنى عنها في تحقيق أهداف هذه المادة الرئيسية التي تعدّ أهم فروع اللغة. فالتعليم الجيد يتوقف على البرنامج الجيد إلاّ إنّ المطلع على برنامج القواعد للسنوات الثلاث (الرابعة والخامسة والسادسة) يلاحظ أنه يشمل

بعض المعايب الجوهرية: كغياب التخطيط التربوي، وعدم مراعاة عناصر البرنامج الذي يتميز بكثافته ممّا يرهق المعلّم والمتعلّم، ويعتمد التكرار الملّ. كما أنه لا ينبثق عن نظرية علمية في تبويبه. وهو لا يحتكم إلى مبدإ وظيفي في تصنيف القواعد وفقا لقيمتها العملية ونسبة شيوعها. والمباحث الواردة فيه عبارة عن دروس نظرية صيغت بطريقة تجريدية لا تكسب المتعلم الملكة اللغوية النحوية. ويرى كثير من المتخصصين في تعليم اللغة أنّ قواعد اللغة العربية "متشعبة ومتعددة، ومبنيّة في تشعبها وتعددها على أسس منطقية وفلسفية، لا يكاد يدخل إليها الدارس من أبناء العربية نفسها ليسبر غورها حتى ينزلق إلى متاهات قد يضل فيها المسالك"[7]. ومن قراءتنا التحليلية لهذه البرامج المسطرة استنتجنا مجموعة من المظاهر السلبية على مستويات عديدة أبرزها :

1.3. على مستوى اختيار وانتقاء المواضيع الواردة في البرامج

يتفق الاختصاصيون في ميدان التعليمية اللّغوية على أن كل برنامج في تعليم لغة من اللّغات يقوم على أساس انتقاء ممعن للعناصر التي تتكون منها المادة المعنية كخطوة أولى، وهذا العمل ضروري؛ لأنه "لّما كان يستحيل تعليم مجموع عناصر اللّغة، فإنه يستوجب على كل الطرائق، بكيفية أو بأخرى، بقصد أو عن غير قصد، انتقاء الحصة من اللّغة التي تنوي تعليمها"[8]. زيادة على هذا فإنه "لا يمكن للمتعلم أن يتجاوز أثناء دراسته للّغة في مرحلة معينة

7- حسين سليمان قورة، تعليم اللّغة العربية، دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية، دار المعارف، القاهرة، 1969، ص 9.

8- ينظر : F.W. Mackey, Principes de didactique analytique: analyse scientifique de l'enseignement de la langue, Traduction Lorne la Forge, Edition Didier, Paris: 1972, p. 221.

حدا أقصى من المفردات والتراكيب، بل وفي كل درس من الدروس التي يتلقاها، ينبغي أن يكتفى فيه بكمية معينة، وإلا أصابته تخمة ذاكريّة، بل حصر عقلي قد يمنعه من مواصلة دراسته للّغة"[9]. ولكن عندما رجعنا إلى الوثائق التربوية الأساسية المكوّنة للبرنامج وخاصة منها : منهاج اللّغة العربية لم نعثر على أية تعليمات حول ما تم اتباعه من مقاييس أو أسس عند انتقاء المحتويات التعليمية ووضعها لكل سنة.

ومن متابعتنا للبرنامج المقرّر في بداية الطور الثاني؛ أي **الرّابعة أساسي** تبيّن لنا بأنه يحتوي على مجموعة من العناصر والمعلومات اللّغوية التي نراها ضرورية وأساسية لتلاميذ هذه المرحلة التعليمية، ومن بين ذلك نذكر على سبيل المثال الدّروس المتعلقة بالفعل وتصريفه والاسم والفاعل والمفعول به، وحروف الجر والعطف إلخ، هذا من جهة، ومن جهة ثانية اتضحت لنا مجموعة من النقائص والثغرات نجملها في النقاط التالية :

- هيمنة النزعة الكمية المملة على محتوى البرنامج الذي يتميز بطوله واحتوائه نوعا من التكرار لكثير من الدروس خاصة منها الصرفية التي غطت أغلب الوحدات التعليمية، ونذكر على سبيل المثال الدروس التالية: تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المفرد والمثنى، تصريف المضارع مع المثنى والجمع، تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المفرد - المثنى- الجمع، تصريف الفعل المضارع مع كل الضمائر إلخ؛

9- عبد الرحمن الحاج صالح، "أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربية"، مجلة اللّسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر، 1973-1974، العدد الرابع، ص 45.

مما يبعث الشعور بالملل في نفوس التلاميذ وقد يؤدي بهم إلى التفور من هذه المادة.

- بعض الدروس المقرّرة في البرنامج متراكمة ومكثفة تفتقر إلى التصنيف والتمييز فيما بينها من جهة، وتفتقر إلى التدرّج التربوي والمنهجي الذي يراعي القدرات الفعلية لتلاميذ هذا الطور من جهة ثانية. فالدرس الذي يستغرق ثلاث حصص تربوية متدرّجة، نجده يقدم في هذا البرنامج خلال حصة واحدة، مما يجعله لا ينسجم مع الوقت المقرر له، والأمثلة كثيرة نذكر منها الحصة الأولى من الوحدة رقم (7) التي احتوت على ثلاثة دروس في حصة واحدة وهي : المفرد والمثنى والجمع، ومثل ذلك، الوحدة رقم (11) حيث تناولت الحصة الأولى منها المثنى وجمع المذكر السالم في حالة الرفع، والوحدة رقم (16) تناولت الحصة الأولى منها كذلك المثنى وجمع المذكر السالم في حالة النصب. والأمر نفسه يتكرّر في الحصة الثانية من الوحدة رقم (18) التي تناولت المثنى وجمع المذكر السالم في حالة الجر. إنّ هذه المفاهيم يحتاج كلّ منها إلى تخصيص حصة بأكملها له بمفرده (إن لم تكن الحاجة تستدعي أكثر من ذلك ...)؛ فعرضها معا في حصة واحدة، من المحتمل جدا أن يتسبب في حدوث خلط وعدم تبيّن كل منهما على مستوى إدراك التلاميذ. فالمنظّرون لتعليم اللّغات يلحّون على "ألا يتناول الدّرس الواحد إلاّ عددا محدودا جدا من العناصر

اللغوية، مفردات كانت أم صيغا إفرادية وتركيبية"[10]. فتخصيص أكثر من درس في النشاط الواحد دون الأخذ بعين الاعتبار تناسب هذه الدروس ومستوى القدرات العقلية للتلاميذ من شأنه أن يؤدي إلى نقص الاهتمام من قبل التلاميذ.

وإذا نظرنا إلى البرنامج المقرّر **للسنة الخامسة أساسي**، فما يمكن ملاحظته من أوّل وهلة هو أنّ دروسه تساير الانتقال من مستوى أدنى إلى مستوى أعلى. فهذا ما يلفت الانتباه إلى بعض الدّروس التي تحتوي على نوع من الصّعوبة أكثر ممّا احتوته دروس وردت في السنة السابقة وذلك مثل: كان وأخواتها في الحصة الثانية من الوحدة رقم (9) والحصة الأولى من الوحدة رقم (10)، وإنّ وأخواتها في الوحدة رقم (12)، والخبر شبه جملة في الحصة الأولى من الوحدة رقم (19). فهذه الموضوعات تعتبر امتدادا وتوسّعا في موضوع المبتدأ والخبر المتناول في السنة الرّابعة. كما أنها تتطلب مستوى معيّنا ودرجة أعلى من الاستيعاب والإدراك. وأبرز ما يلفت النّظر أيضا هو :

- العدد الهائل لحصص المراجعة التي تبدأ من الوحدة الأولى لمراجعة أمور سبق تقديمها في السنة السابقة. والعمل بهذا التخطيط مع بداية السنة الدراسية ولمدة طويلة، قد تكون له آثار سلبية على النشاط التحصيلي من جانب التلاميذ خاصة إذا اعتبرنا أن نشاطهم التحصيلي في تلك الفترة من العام الدراسي يتطلب توجيه حاجياتهم ومداركهم إلى أمور جديدة تمثل تطلّعاتهم المعرفية والتحصيلية.

10- عبد الرحمن الحاج صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية"، ص68-69.

- انعدام التدرج في تقديم الصعوبات اللّغوية، فقد حاول واضعو البرنامج تذليل ومعالجة عقبات عديدة في الدرس الواحد مثلما حدث في السنة الرابعة أساسي؛ ونذكر على سبيل المثال المواضيع التالية : الأفعال المعتلة والفعل الصحيح في الحصة الأولى من الوحدة رقم (4)، إعراب المثنى المنصوب والمجرور في الحصة الثانية من الوحدة رقم (5)، جمع المذكر السالم في حالة النصب والجر في الحصة الثانية من الوحدة رقم (7)... إلخ، وهذا مبدأ تقليدي يتناقض مع المبدإ القائم على التدرّج في عرض المادة اللّغوية، وذلك بتقسيمها إلى أصغر درجة ممكنة.

وبعد اطّلاعنا على مضمون البرنامج المسطّر **للسنة السادسة أساسي** اتضح لنا ما يلي :

- تكرار ورود بعض الموضوعات التي تم تناولها في السنتين الرّابعة والخامسة دون مبرّر، ومن هذه الموضوعات نذكر مثلا : أنواع الخبر، كان وأخواتها، إنّ وأخواتها التي تعتبر تتمة لموضوع المبتدإ والخبر الذي تم التعرض له في السنة الرابعة أساسي أي قبل سنتين وكذلك في السنة الخامسة أساسي في حصة المراجعة. ومن بين المواضيع المكررة نجد كذلك موضوع الحال الذي سبق التعرض له في السنة الخامسة والمضاف والمضاف إليه الذي تم تناوله في السنتين السابقتين. ونتساءل ما هي الفائدة من إعادة الدروس كلّ سنة ؟
- المواضيع الجديدة التي برمجت في هذه السنة لم تحظ بالعناية اللاّزمة والكافية من حيث حصص المراجعة. فابتداء من الوحدة رقم (15) إلى غاية الوحدة رقم (28) (وهي آخر وحدة في برنامج هذه السنة) - أي

بمجموع (14) وحدة تعليمية ومعدل ثماني وعشرين حصة - لم يتم تخصيص سوى خمس حصص للمراجعة برمجت الأولى في الحصة الثانية من الوحدة رقم (20)، والثانيتان في حصتي الوحدة رقم (26)، والأخيرتان في الوحدة رقم (28).

- عدم انسجام بعض الدّروس التي تحتوي على نوع من الصّعوبة أكثر ممّا احتوته دروس أخرى وردت في البرنامج مع العمر الذهني لتلاميذ هذه السنة؛ ذلك لأنها تتطلب مستوى معيّنا ودرجة أعلى من الاستيعاب والإدراك، مثل : درس الاستثناء، والمفاعيل (المفعول المطلق، المفعول لأجله، المفعول فيه) والممنوع من الصرف، والأدوات التي تجزم فعلين... إلخ. فإنه يصعب على تلاميذ السنة السّادسة أن يدركوا هذه المفاهيم والمصطلحات.

2.3. على مستوى ترتيب وتوزيع المادة التّعليمية

يُعدّ مفهوم الترتيب من المفاهيم الهامّة والأسس اللاّزمة لكل عملية لتعليم اللّغات وتعلّمها. فكل برنامج تعليمي للّغة يقوم على أساس تنظيم للعناصر التي تم انتقاؤها ووضعها وفق هيئة معيّنة من شأنها تحصيل ما سطر له من أهداف. والغاية من هذا الترتيب والتدرّج هو "أن نجعل المتعلم لا يحس بأيّة غرابة عندما ينتقل من درس إلى آخر، بل أن يشعر بوجود تسلسل متماسك بين الدروس المتتالية. ولا يتم ذلك إلا إذا كان الدرس الواحد يرتبط بما قبله، لما فيه من التدعيم والتثبيت

للمكتسبات السابقة وبالذي يليه لما فيه من التمهيد له..."[8]. كما أن المنظّرين لتعليم اللّغات ينادون بضرورة الابتعاد عن الترتيب الخطّي للعناصر اللّغوية وأن "يتمّ الترتيب على شكل لولبي، كلّ مادّة جديدة ترد في مرات عدة"[9]، وينهون أيضا عن التنظيم المكثف الذي يحشد العناصر اللّغوية، ويبتعد عن الترتيب المنطقي (الاحتواء والالتزام) بين أجزائها.

ولقد تبيّن لنا من خلال محاولة النظر في الترتيب الذي أقيمت عليه الوحدات اللّغوية في محتويات السنوات الثلاثة جميعها بأنه خاضع للتصور التقليدي الذي يميّز منهج النحاة العرب المتأخرين، والقائم على الأسس التالية :

أ- **تحقيق الميزة الإفرادية دون البنوية**، والجمع فيما بين الأقسام التي تندرج ضمن صنف أو جنس نحويّ معيّن، بعيدا عن النظرة البنوية الجامعة لها والمحقّقة لروابطها وفق ما تسمح به مقاييس اللّغة، مما قامت عليه النظرة الأصيلة لعلماء العربية المتقدمين، والبحوث اللّسانية الحديثة. فقد استند واضعو البرامج التعليمية للسنوات الثلاث على النظرة الإفرادية والتصنيفية في ضبط حصة من الوحدات اللّغوية التعليمية وهي منفردة ومعزول كلّ منها عن الآخر؛ بتخصيصها بتسمية أو مصطلح، وبتحديد جنس كلّ منها كاسم وفعل وحرف، وما يندرج تحته من فصل أو قسم كفاعل وحال ونعت ومفعول وفعل

8- عبد الرحمن الحاج صالح، "أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربية"، ص 63.

9. M.J de Vriendt, Pour une conception réaliste de la progression en didactique des langues, in Etudes de linguistique appliquée, N° 16, p. 39.

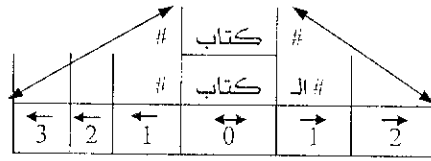
لازم ومتعد... إلخ. فقد قام الترتيب باعتبار صنفين من الوحدات اللّغوية: الاسم والفعل، ثم التركيز على أقسام وأنواع كل منهما. فالفعل إلى ماض ومضارع وأمر، حسب دلالته الزمانية، والاسم من حيث تخصيصه أو عدمه، ثم من حيث الجنس والعدد. وتم بعد ذلك الانتقال لموضوع الجملة بتحديدها على أساس نوعين لها الفعلية والاسمية؛ ليتبع هذا بالتركيز على النوع الثاني (الاسمية) ومكونيها المبتدإ والخبر. هذا ما تميزت به الوحدات الأولى المبرمجة في السنة الرابعة أساسي :

- الوحدة رقم (1) : تعلّقت الحصة الأولى منها بالتعرّف على عناصر الجملة، والحصة الثانية بالتعرّف على الفعل.
- الوحدة رقم (2) : الحصة الأولى منها تعرّضت للاسم والحصة الثانية لإعرابه.
- الوحدة رقم (3) : تعلّقت الحصة الأولى منها بالتعرّف على المضارع والماضي، والحصة الثانية بالمعرفة والنكرة.
- الوحدة رقم (4) : تعلّقت الحصة الثانية منها بالمذكّر والمؤنث.
- الوحدة رقم (7) : الحصة الأولى منها تعلّقت بالمفرد والمثنى والجمع.
- الوحدة رقم (8) : الحصة الأولى تعلقت بالجملة الفعلية والاسمية، والحصة الثانية بالمبتدإ والخبر.

والأسس نفسها اعتمدت في السنة الخامسة أساسي حيث أخضعت الحصص الأولى من البرنامج للترتيب التصنيفي نفسه عند مراجعة بعض المفاهيم النحوية التي سبق تقديمها في السنة الرابعة أساسي.

إنّ مثل هذا الترتيب القائم على أساس أصناف الكلم وأقسامها لهو مما ينتهجه أصحاب المؤلفات النحوية أو أهل الصناعة في بدايات مؤلفاتهم كبيان لأقسام الكلام عموما الذي سيكون موضوع تحاليلهم. ونشير هنا إلى أن مثل هذا التقسيم للكلم، مما حدده نحاة العربية المتقدمون منهم خاصة، لم يكن جوهر التحليل ومنطلقه بتحديدها منفردة وإلحاق بعضها ببعض وفق أسس تصنيفية ذات طابع فلسفي ومنطقي أكثر منه بنوي وتفريعي مما اعتمدته النظرة التقليدية في تحليل الأمور والظواهر عموما. فتحديد الفعل، ومن ثمة تصنيفه وترتيبه، حسب دلالته الزمانية إلى ماض ومضارع وأمر دون أيّ اعتبار للوازم ذلك مما يلحقه يمينا وشمالا كل في موضعه الخاص يعتبر إهدارا في قيمته المرتبطة بالنظرة البنوية الأصيلة التي خصه بها علماء العربية المتقدمون. فتلك الوحدة (أي الفعل) حسب نظر هؤلاء لا تتحقّق ولا تتحدّد إلاّ كبناء في موقع محدد تقترن به عناصر محددة لازمة له، وهي بدورها في مواقع معيّنة، على حسب ما تقتضيه مقاييس اللّغة. وكذا بالنسبة للوحدة الأخرى (الاسم) التي صنفت ورتبت أوّلا كقسم أو نوع تتكون منه الجملة لتحدّد فيما بعد أقسامه هي الأخرى، باعتبار أمور خاصة: الجنس والعدد، والتخصيص وعدمه. فمجموع هذه المفاهيم لهي تحديدات تصنيفية منطقية فلسفية تعمل على تحديد أقسام الاسم أكثر من ارتباطها بعناصر لغوية معيّنة ترتبط به كل في موقعها وتحدّده بذلك بنويا تبعا لمقاييس اللّغة. فتخصيص الاسم أو عدمه يعتبر حدثا بنويا في الأساس: يتمثل في قابلية تلك الوحدة للارتباط بوحدة

لغوية أخرى سابقة لها في الموضع: إما أن تكون ثابتة (لام التعريف)، أو عدمية (خلو الموضع من علامة التعريف، أي ما يقابل التنكير)[10]:



أما الميزة الثانية التي يقوم عليها ترتيب وحدات المحتويات التعليمية فتتمثل في:

ب- اعتماد مقياس الحالة الإعرابية كميزة تخص الوحدات اللّغوية، وكل منها مأخوذ بمعزل عن الآخر، وبعيدا عن النظرة البنوية التي أقيم عليها التصوّر النحوي الأصيل للعرب المتقدمين بالرّبط المباشر بين بنية الكلام وما يتصل به من أحكام إعرابية مع التركيز أساسا على عملية انبناء العناصر بعضها على بعض؛ حيث المواضع بما يسبق ويتلو كل منها. هذا ما حدث في ترتيب برنامج السنة الرّابعة أساسي؛ إذ تم اعتماد الحالات الإعرابية (الرّفع والنّصب والجرّ) التي تخص الاسم وتلك التي تخص الفعل (النصب والجزم خاصة)، لإقامة الترتيب فيما بين الموضوعات المبرمجة. فابتداء من الوحدة رقم (10) شرع في الحالة الإعرابية الأولى وهي الرفع، فيما يخص الاسم. فكانت الموضوعات التالية :

- الفاعل كاسم مفرد في الحصة الثانية من الوحدة رقم (10).

10- هذا المثال مستمد من حدّ الاسم الذي وضعه الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح في كتابه :
A. Hadj Salah, Linguistique arabe et linguistique générale: essai de méthodologie et d'épistémologie du 'ilm al-'Arabiyya, Thèse d'état, Paris-Sorbonne: 1979, Tome 2.

- المثنى وجمع المذكر السالم في حالة الرّفع في الحصة الأولى من الوحدة رقم (11).

ثم حدث الانتقال إلى الحالة الإعرابية الثانية، وهي النصب بتقديم الموضوعات الآتية :

- المفعول به : الحصة الثانية من الوحدة رقم (11).
- ظرف المكان : الحصة الأولى من الوحدة رقم (14).
- ظرف الزمان : الحصة الأولى من الوحدة رقم (15).
- المثنى وجمع المذكر السالم في حالة النصب :الحصة الأولى من الوحدة رقم (16).

وتلا ذلك التعرّض للحالة الإعرابية الثالثة، وهي الجر بتقديم هذه الموضوعات :

- حروف الجر: الحصة الأولى من الوحدة رقم (17).
- المضاف والمضاف إليه : الحصة الثانية من الوحدة رقم (17).
- المثنى وجمع المذكر السالم في حالة الجر : الحصة الثانية من الوحدة رقم (18).

وبعد هذا التحديد المتدرّج لما يخص الاسم من حالات إعرابية تم الانتقال إلى قسم آخر، وهو الفعل المضارع من حيث حالتيه الإعرابيتين (دون الرفع):

- الفعل المضارع المجزوم:الحصة الأولى من الوحدة رقم (22).
- الفعل المضارع المنصوب :الحصة الثانية من الوحدة رقم (22).

والمنهج نفسه اتبع في السنة الموالية أي الخامسة باعتماد مقياس الإعراب في ترتيب أجزاء محتواها التعليمي، مثلما يتضح مما يلي:

- إعراب المثنى المنصوب والمجرور: الحصة الثانية من الوحدة رقم (5).
- جمع المذكر السالم في حالة الرّفع: الحصة الثانية من الوحدة رقم (6).
- جمع المذكر في حالة النّصب والجرّ: الحصة الثانية من الوحدة رقم (7).

وبعد الاسم تم الانتقال إلى الفعل بالموضوعات التالية:

- الفعل المضارع المنصوب: الحصة الأولى من الوحدة رقم (11).
- الأفعال الخمسة في حالتي الرّفع والنّصب: الحصة الثانية من الوحدة رقم (11).

وبعد هذا، تمت العودة إلى الاسم من حيث حالته الإعرابية الثالثة، وهي الجر بتناول الموضوعات التالية:

- حروف الجر: الحصة الأولى من الوحدة رقم (13).
- المضاف والمضاف إليه: الحصة الثانية من الوحدة رقم (13).

والمقياس الإعرابي نفسه أقيمت عليه طريقة ترتيب عدد من الموضوعات النحوية المبرمجة في السنة السادسة أساسي، والتي يميزها الاشتراك في النصب، مثلما سيبين عرضنا التالي لها:

- ظرف الزمان: الحصة الأولى من الوحدة رقم (18).
- ظرف المكان: الحصة الثانية من الوحدة رقم (18).
- المفعول المطلق: الحصة الأولى من الوحدة رقم (19).
- إعراب المفعول المطلق: الحصة الثانية من الوحدة رقم (19).

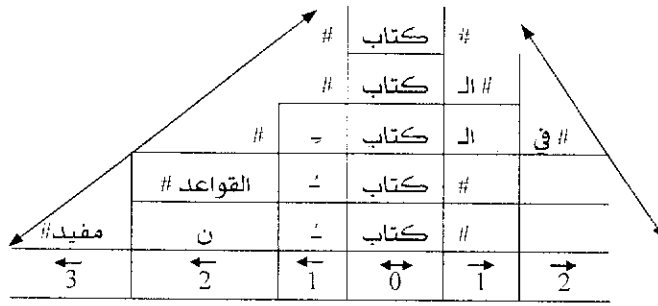
- المفعول لأجله :الحصة الأولى من الوحدة رقم (20).
- التمييز (للعدد) :الحصة الأولى من الوحدة رقم (22).
- التمييز (للمقادير) :الحصة الثانية من الوحدة رقم (22).
- الاستثناء :الحصة الأولى والثانية من الوحدة رقم (23).
- الممنوع من الصرف :الحصة الأولى، والثانية من الوحدة رقم (25).

إن مثل هذا الأسلوب الذي اتبعه واضعو المحتويات التعليمية في ترتيب عناصر برامج السنوات الثلاثة، واعتمادهم في ذلك مقياسي الصنف والحالة الإعرابية، "لمّا جعل عملهم ذلك يبتعد عما ينادي به الاختصاصيون في تعليم اللّغات في هذا المجال من ضرورة الابتعاد عن النظرة الإفرادية التصنيفية غير التركيبية للّغة وعناصرها. فأتى ترتيبهم لعناصر الوحدات التعليمية متميّزا بالنظرة المجزئة والعازلة للعناصر والأجزاء"[1]. وحدث بهذا الابتعاد عن مقياس الترتيب وفق مبدأي الأصل والفرع الذي يتم بفضله حدوث علاقات الاندراج والتداخل فيما بين البنى على شكل تفريعي بحيث "توزع الأنظمة البنوية (أي المثل) الجزئية من النظام الأصلي إلى النظام الفرعي - كما قلنا- على المحور الذي تتسلسل فيه العمليات التعليمية داخل الدرس الواحد، ثم لا بد أن يرتبط هذا المقياس الترتيبي بالمبدإ البديهي القاضي بالانتقال من الساذج إلى المعقّد (أي من الأقل إلى الأكثر صعوبة). ففي العمليّات التعليمية الأولى تكون المصفوفة التي

---

1. جميلة حمّودي، طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية تحليل نقدي وميداني لسنوات الطور الثاني أساسي، رسالة لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية، إشراف الأستاذة خولة طالب الإبراهيمي، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، 1994، ص 99.

يستنبطها المتعلم، والتي يفرضها الترتيب المذكور أعلاه، تحتوي على العناصر غير المزيد فيها، ثم يليها تدريجيا المزيد بحسب الزيادات"[12]. فهذه نظرة دقيقة وحديثة لمفهوم الترتيب الذي يرتبط بمبدإ الأصل والفرع الذي يبيّن بجلاء طبيعة اندراج العناصر بعضها ببعض. غير أننا لا نعثر البتة على مثل هذه المعتمدات العلمية عند النظر في التوزيع العام للدروس في السنة الرابعة مثلا؛ إذ نجد أنه في الوحدة التعليمية رقم (2) تعلق موضوع الحصة الأولى منها بالاسم، وكان موضوع الحصة الثانية من الوحدة رقم (3) يدور حول المعرفة والنكرة. وفي الوحدة رقم (17) نجد موضوع حروف الجر في الحصة الأولى منها، وكان مضمون حصتي الوحدة رقم (18) موضوع المضاف والمضاف إليه. وفي الوحدة رقم (21) تعلق موضوع حصتها الأولى بـ: "النعت". ومن هنا يظهر جليا التباعد القائم بين مجموع تلك الدروس؛ هذا مع قبولها الاندراج على هيئة أصول وفروع ترتبط فيما بينها بشكل ترتيبي ومنطقي ضمن حلقة تؤلّف مجموعة واحدة متكاملة من العناصر المدرج بعضها في بعض. ولتوضيح هذه العلاقة نقدّم المثال التالي:



12 عبد الرحمن الحاج صالح، "أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربية"، ص 64- 65.

كما أن مثل هذا العمل يسهّل إلى حدّ بعيد عملية المراجعة لكل منها، بالعودة في كل مرة إلى ما سبق تقديمه. فيكون من جهة التدعيم لهذا الأخير، ويتم من جهة أخرى الاستناد عليه لتقديم الدرس الجديد. والشيء نفسه حدث في بعض دروس المحتوى التعليمي للسنة الخامسة بالفصل فيما بينها وإبعاد بعضها (هو بمثابة الأصول) عن البعض الآخر. ففي الوحدة التعليمية رقم (3) على سبيل المثال كان موضوع حصتها الأولى : "مراجعة المبتدإ والخبر"، وبعد خمس وحدات تعليمية كانت برمجة موضوع: "كان وأخواتها" في الوحدتين رقم (10) و(11)، وبعد ثمانية أسابيع من الوحدة رقم (3) يقدّم موضوع : "إنّ وأخواتها"، في الوحدة رقم (13)، وبعد الوحدة رقم (3) التي تناولت "المبتدأ والخبر" بعد خمس عشرة وحدة تعليمية يأتي درس "الخبر شبه جملة" في الحصة الأولى من الوحدة رقم (19). ومن هنا نلاحظ مدى التباعد المهول بين الموضوعات والترتيب الاعتباطي فيما بينها في حين أن تقديم موضوع "المبتدإ والخبر" استنادا إلى مقياس الترتيب : "الأصل والفرع" هو بمثابة المنطلق (الأصل) للموضوعات التي تتعلق بـ : "كان وأخواتها"، و"إنّ وأخواتها"، و"الخبر شبه جملة". فمجموع هذه المواضيع هي بمثابة هيئات (أو بنى) فروع للهيئة الأصل "المبتدأ والخبر". فالعناصر : "كان وأخواتها" و"إنّ وأخواتها" هي بمثابة الزّوائد التي عند دخولها على بنية أصل تتألف من مبني عليه (المبتدأ) ومبني (الخبر) تنتج مجموعة من البنى (هي الفروع) تتميّز بدلالتها الخاصة وشكلها المميز : (حدوث تغيير في الحالات الإعرابية) تبعا لعمل كل منها. وكذا "الخبر شبه جملة"

فهو هيئة فرعية لبنية خاصة يكون عليها الخبر: (إمّا جارا ومجرورا، أو ظرف زمان ومكان)، عند تحويله من هيئته الأصلية حيث يكون عنصرا مفردا:

∅	الحقيبة	مملوءة
كان	الحفلُ	رائعا
إنّ	الجوَّ	بارد
كان	الطالبُ	في الجامعة

ومن هنا يظهر جليًا مدى إمكانية إخضاع تلك الموضوعات للترتيب التفريعي، وإبراز علاقات الاحتواء فيما بينها، مما يسهل عرضها وتحصيلها اللائقين بمراجعة كل منهما في الآن نفسه.

4. اقتراح توزيع جديد للبرنامج الموجود باستغلال ما تمّ استخلاصه من مفاهيم النّظريّة الخليليّة الحديثة

نحاول هنا تقديم توزيع جديد للمحتويات المقررّة مستمدّ ممّا تمّ استخلاصه من بعض مفاهيم النظريّة الخليليّة الحديثة كمفهوم المثال والابتداء والانفصال والأصل والفرع.

أ. مفهوم الانفصال والابتداء

وهما صفتان يتحدّد بهما أقل ما ينطق به من الكلام المفيد، وهو الاسم والفعل وذلك مثل #كتاب # في سؤال : ما بيدك؟ أو #خرجت # في سؤال ماذا فعلت؟ وهذه القطع من الكلام المفيد لا يمكن أن تنحلّ إلى أكثر من

هذا بعملية الوقف، ولا يمكن الوقف على جزء منها، وتعتبر أصلا لأشياء أخرى تتفرع عنها؛ أي لقطع أخرى مكافئة لها وبمنزلتها مثل: (بكتاب)، (بالكتاب)، (كتاب مفيد)، (كتاب القراءة)، وجميع هذه الفروع تقوم مقام ما فوقها وما تحتها ويمكن استبدال بعضها ببعض في الكلام.

واستغلال هذا المفهوم أمر مهم لأنه يعتبر المنطلق للحدّ الإجرائي[13] الذي سيحدّد به الاسم والفعل وما يدخل عليهما بكيفية صورية محضة، ويكون ذلك بالزيادة اللفظية المتدرجة على يمين القطعة ويسارها؛ أي زيادة كل الأجناس من الألفاظ التي تحتملها القطعة الأصلية يمينا وشمالا دون أن تفقد صفتها الجوهرية. وعليه ننطلق من مفهوم الانفصال والابتداء لإعداد البرنامج؛ بحيث نبدأ من مستوى اللفظة باعتبارها أصغر قطعة دالّة. ونبدأ باللفظة الاسمية؛ الاسم المفرد والزوائد الداخلة عليه باعتبار "الأسماء أكثر تمكنا من الأفعال، والدليل على ذلك أن الاسم المظهر يظهر وحده، ولكن الفعل يظهر مع الاسم"[14]، ثم ننتقل إلى اللفظة الفعلية بفروعها الثلاثة (ماض ومضارع وأمر). وفي الأخير ننتقل إلى مستوى التراكيب.

ب. مفهوما الأصل والفرع

الأصل عند العرب هو "ما يبنى عليه ولم يبن على غيره"، وهو العنصر الثابت المستمر الذي لا زيادة فيه أو النواة، وهو أيضا ما يستقل بنفسه في

13- لمزيد من التفاصيل ينظر:

Hadj salah (A.), Linguistique arabe et linguistique générale, Tome 2.

14- ينظر: Hadj Salah (A.), Linguistique arabe et linguistique générale, Tome 2, p 156.

الكلام. والفرع هو الأصل مع زيادة أي مع شيء من التحويل. والاسم في العربيّة هو الأصل؛ لأنه يمكن أن يظهر وحده في الكلام مقارنة بالفعل والحرف اللذين لا يظهران إلا مع الاسم أو مع كليهما معا. وتدعو النظرية الخليلية الحديثة إلى تدريس القواعد كمثل وأنماط تكتسب بالتدريب وكثرة الممارسة بتفريع الفروع من الأصول. وقد اعتمدنا على هذين المفهومين في توزيع الدروس الواردة في البرنامج بحيث كلّ درس يرتبط بالآخر على شكل أصول وفروع. فكان الانطلاق من مستوى اللفظة باعتباره المستوى المركزي، وبدأنا باللفظة الاسمية لتليها اللفظة الفعلية. وبما أن لهذه الأخيرة ثلاثة حدود فإنه ينطلق من الأصل وهو الماضي (الحدث المنقطع)، ثم المضارع (الحدث غير المنقطع)، فالأمر (الحدث الذي لم يقع بعد)، لينتقل بعد ذلك إلى مستوى التراكيب. وفي هذا المستوى ينبغي مراعاة هذا المفهوم أيضا؛ أي الأصل والفرع، بالانطلاق من أقلها عنصرا، وبعد ذلك يتعرض إلى الفروع الناتجة بعملية التحويل بزيادة العوامل اللفظية مثل الحروف الناسخة "إنّ وأخواتها" والأفعال الناسخة "كان وأخواتها" لينتقل بعد ذلك إلى التركيب المتكون من فعل وفاعل ومفعول به وهو الأصل، ثم التركيب الذي يتفرع عنه بزيادة المخصصات.

ج. مفهوم المثال

المثال حدّ صوري إجرائي تتحدد به العناصر اللّغوية لأنه ترسم فيه جميع العمليات التي بها يتولد العنصر اللغوي في واقع الخطاب. ومفهوم المثال هو مفهوم منطقي رياضي محض ينطبق على كل مستويات اللّغة، في أدناها كمستوى الكلمة، وفي أعلاها كمستوى التراكيب. ويتم استغلال هذا المفهوم في ترتيب العناصر اللّغوية على أساس تفريعي

بالانطلاق من الأصل كأن ينطلق في مستوى اللفظة من الاسم المفرد النكرة، ثم يليه العبارات المتفرعة عنه بالزيادة من اليمين إلى اليسار، والمكافئة من حيث البنية، مثل: الـ التعريف، حروف الجر، الإضافة، الصفة. ومن خلال التقابل بين الأصل والفروع الناتجة عنه بعملية التحويل يكتشف التلاميذ بطريقة ضمنية حد اللفظة الاسمية. وبما أنّ محتوى الدروس لا يختلف كثيرا من سنة إلى أخرى، فإننا نحاول تقديم مصفوفة بديلة لمحاور الحصص[15] في برنامج متكامل يشمل السنوات الثلاث:

الجدول رقم 2: توزيع موضوعات القواعد وفق منهج النّظريّة الخليليّة الحديثة

المحور النحوي	توزيع موضوعات القواعد على محاور الحصص
1- الاسم أو اللفظة الاسمية	الاسم النكرة المفرد + التعريف بالـ
	الاسم المفرد + التعريف بالإضافة
	دخول حروف الجر على الاسم المفرد
	الاسم المفرد + النعت
2- الفعل أو اللفظة الفعلية	الفعل الماضي أو الحدث المنقطع
	الفعل المضارع أو الحدث غير المنقطع
	الفعل المضارع المرفوع
	الفعل المضارع المنصوب
	الفعل المضارع المجزوم

15- تم وضع هذه المصفوفة اعتمادا على بحث الزميلة فتيحة بن عمّار والمعنون : دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحوية للسنة السادسة من التعليم الأساسي واقتراح أنماط جديدة بناء على النظرية الخليلية الحديثة، رسالة ماجستير. إشراف الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح والدكتور صالح بلعيد، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، الجزائر : 2003.

3- التركيب الاسمي	المبتدأ + الخبر
	العوامل اللفظية "كان وأخواتها + التركيب الاسمي
	العوامل اللفظية "إنّ وأخواتها + التركيب الاسمي
4- التركيب الفعلي	فعل + فاعل + مفعول به
	التركيب الفعلي + المخصّص (المفعول لأجله)
	التركيب الفعلي + المخصّص (الظرف الزمان)
	التركيب الفعلي + المخصّص (ظرف المكان)
	التركيب الفعلي + المخصّص (الحال)
	التركيب الفعلي + المخصّص (تمييز العدد)
	التركيب الفعلي + المخصّص (تمييز المقادير)

5. الحلول المقترحة

بناء على ما قيل سابقا نقدّم مجموعة من الاقتراحات المستمدة من آراء الأستاذ عبد الرّحمن الحاج صالح وهي كالتالي:

- ضرورة العودة إلى النّحو العربي الأصيل والنّظرة البنوية التفريعية التي يقوم عليها لسد الثغرة الكبيرة التي تعانيها برامج النّحو العربي في المدرسة، وذلك بالاعتماد على مبدأي الأصل والفرع في توزيع الوحدات اللّغوية، ومبدأ التدرّج بالانتقال من الأسهل إلى الأصعب حتى لا يشعر المتعلّم بأيّة غرابة في الانتقال من درس إلى درس ومن ظاهرة لغوية إلى أخرى، بل يشعر أنّ هناك تنظيما محكما لكيفية عرض هذه الظواهر، ولن يتأتى ذلك إلا إذا وضع البرنامج على نحو الخليل وسيبويه والنحاة الأوّلين.

- وجوب تمثل الأهداف المرسومة لتدريس القواعد في أذهان القائمين على وضع البرامج التعليمية، لأنّ هذا يساعدهم على عملية اختيار المحتوى والتخطيط له.

- انتقاء عناصر البرنامج في ضوء الأهداف المعلنة وترتيبها وعرضها بشكل متدرج على أسس تربوية.

- إعادة النّظر في الدّرس اللّغوي حتى يكون ثلثاه مبنيا على التمرّس والرّياضة لا على التفسير النّظري مثلما اقترح الأستاذ عبد الرّحمن الحاج صالح، لأنّ المعارف والعادات تكتسب عن طريق التدريب والتّطبيق وقلّما تكتسب عن طريق المشاهدة والسّماع.

- الاكتفاء في كلّ حصّة بتناول صعوبة لغوية واحدة عن طريق ترتيب وتدرّج الصعوبات؛ حتى لا يصاب التلميذ بإعياء ولا يشعر بالملل.
- عرض المادة في البرنامج بمراعاة معايير التنظيم والتدرّج ووضوح الأساس الذي يبنى عليه تخطيط المادة وترتيبها وتصنيفها من جهة، والمستوى الذي توضع له من جهة أخرى.
- ضرورة التكامل والتلاحق بين الموضوعات الموجودة في ثنايا البرنامج حتى لا يشعر المتعلم بأية غرابة عندما ينتقل من درس إلى آخر. فالأخصّائيون في تعليم اللّغات يلحّون على أن تعرض المعلومات الجديدة مع الخبرات السّابقة عن طريق ربط الصّلة بينها حتى يتسنى للتلاميذ استيعابها؛ لأن "الخلط في التبويب من أسباب ضعف الطلاّب؛ لما فيه من الخلط بين المسائل المتباينة حينا، أو تمزيق المسائل المتحدة في عدة مواطن حينا آخر"[16]. فقد يتسبب التباعد بين الموضوعات وترتيبها في اضطراب الفهم لدى التلاميذ.
- إشراك اللّسانيين والمختصّين في مجال التعليميات في وضع البرامج والمقرّرات.

16- عبد العليم إبراهيم. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر: 1975، ص 116.

المراجع

باللّغة العربية

- جميلة حمّودي، طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية تحليل نقدي وميداني لسنوات الطور الثاني أساسي، رسالة لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية، إشراف الأستاذة خولة طالب الإبراهيمي، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر: 1994.
- حسين سليمان قورة، تعليم اللغة العربية، دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية، دار المعارف، القاهرة: 1969.
- عبد الرحمن الحاج صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية"، مجلة اللّسانيات، معهد العلوم اللّسانية والصوتية، جامعة الجزائر: 1973-1974، العدد الرابع.
- عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفني لمدرسي اللّغة العربية، دار المعارف، مصر: 1975.
- فتيحة بن عمّار/بونقطة، دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحوية للسنة السادسة من التعليم الأساسي واقتراح أنماط جديدة بناء على النظرية الخليلية الحديثة، رسالة ماجستير، إشراف الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح والدكتور صالح بلعيد، المدرسة العليا الأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، الجزائر: 2003.
- اللغة العربية كتاب المعلم للسنة الرابعة أساسي، الجزائر: المعهد التربوي الوطني، 1983-1984.
- اللغة العربية كتاب المعلم للسنة الخامسة أساسي، الجزائر: المعهد التربوي الوطني، 1983-1984.
- اللغة العربية كتاب المعلم للسنة السادسة أساسي، الجزائر: المعهد التربوي الوطني، 1985-1986.
- المعهد التربوي الوطني، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الأساسي، الجزائر: 1983 - 1984.
- ـــ، منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الأساسي، الجزائر: 1984 - 1985.
- ـــ، منهاج اللغة العربية للسنة السادسة من التعليم الأساسي، الجزائر: 1985 - 1986.

باللغة الفرنسية

- Hadj Salah, A., Linguistique Arabe et linguistique générale : éssai de méthodologie et d'épistémologie du 'ilm al 'Arabiyya, thèse d'état, Paris-Sorbonne: 1979, Tome 2.

- Mackey, F. W., Principes de didactique analytique: analyse scientifique de l'enseignement des langues, Traduction: Lorne Laforge, Edition Didier, Paris: 1972.

- De Vriendt, M.J., Pour une conception réaliste de la progression en didactique des langues, in Etudes de linguistique appliquée, N° 16.

طريقة عرض دروس البنى التركيبية الاسمية في كتب القواعد المقرّرة لسنوات الطّور الثالث أساسي

حبيبة بودلعة لعماري

مقدّمة

يعدّ كتاب قواعد اللغة العربية أحد الأركان الرئيسية التي تقوم عليها عملية التعلّم في مدارسنا؛ لأنه المرجع الوحيد الذي يتلقى منه التلميذ معلوماته، ويساعده على التعلم الذاتي، وهو الأساس الذي يستند إليه المعلم في إعداد دروسه، وتخطيط عمله التدريسي، وتعزيز التعلم، لهذا ينتظر أن يكون مرجعا جيدا حتى يحقق الأهداف المرجوة منه. إلاّ أنّ كتاب القواعد على أهميته لا يزال عاجزا عن تحقيق الأهداف المرجوة منه نظرا لعدم توفّر بعض الخصائص والشروط العلمية الصحيحة فيه، حيث إنّ إعداده وتأليفه وإخراجه ومحتواه يحتاج إلى إصلاح، وسنحاول في هذا المقال الحديث عن بعض هذه الجوانب من خلال تحليل ونقد طريقة عرض مبحث البنى التركيبية الاسمية في كتب القواعد المقرّرة لسنوات الطور الثالث أساسي (السنة السابعة والسنة الثامنة والسنة التاسعة).

1. الإشكالية

تحتلّ الدروس المتعلقة بالبنى التركيبية الاسمية مكانة هامة في الكتب المدرسية المقررة لسنوات الطور الثالث أساسي، وتعتبر من حيث أهمية موضوعها الأساس بعد دروس البنى التركيبية الفعلية في مقرّر البرنامج. إلاّ أنّ التلاميذ يجدون صعوبة كبيرة في استيعابها، كما أنهم يرتكبون أخطاء ترتبط أغلبها بالمواضيع التي تعرضوا لها*.

2. الفرضيات

من خلال طرحنا لهذه الإشكالية، ننطلق من الفرضيات التالية :

1.2. الطريقة التقليدية الكلاسيكية التي تعرض بها دروس القواعد بصفة عامة، والبنى التركيبية بصفة خاصة في الكتاب المدرسي، تعتمد على حفظ واستظهار القواعد والأحكام النّظريّة، وعدم بنائها على أسس علمية خاصّة إذا كانت هذه الطريقة تعتمد على نحو النّحاة العرب المتأخرين؛ وهو نحو وصفي تعليمي تكثر فيه الجوازات والأحكام النظرية، وإهمال استعمال اللغة كأداة من أدوات التواصل اليومي؛ فالتلاميذ يدرسون كلّ ما يتعلق بالبنى التركيبية الاسمية وأحكامها

---

* - وهذا بناء على النتائج التي توصّلنا إليها من خلال رسالة الماجستير في اللسانيات التعليمية التي قدّمناها بعنوان "النّظرية الخليلية الحديثة وكيفية توظيفها في تدريس اللغة العربية- التركيب الاسمي نموذجا"، إشراف: الأستاذ عبد الرّحمان الحاج صالح والدكتور صالح بلعيد. المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، الجزائر: 2002.

ويحفظون القاعدة عن ظهر قلب، ولكنهم غير قادرين على توظيف هذه القواعد في كتاباتهم، وهذا ما يصرفهم عن الغاية المراد بلوغها.

2.2. تقليدية التمارين المبرمجة؛ إذ تقتصر على نوع واحد من التمارين؛ وهو النوع التحليلي التركيبي الذي يهدف إلى اختبار مدى استيعاب التلاميذ للقاعدة النحوية نظريا وليس عمليا. وهذا ما يبعدها عن مفهومها الحقيقي القائم على التدريب والتمرّن.

3.2. اضطراب طريقة توزيع الدروس المتعلقة بالبنى التركيبية الاسمية بصفة خاصة، والخاضعة للتصوّر التقليدي الذي تميّز به منهج النحاة المتأخرين، والذي يعتمد على النظرة التصنيفية للوحدات اللغوية؛ فدروس البنى التركيبية الاسمية قدّمت مجزّأة في الكتب المدرسية وهذا ما يبعدها عن النظرة البنوية التفريعية التي يقوم عليها النحو العربيّ الأصيل.

3. تحليل ونقد طريقة عرض دروس البنى التركيبية الاسمية في كتب القواعد لسنوات الطور الثالث أساسي

1.3. توزيع الدروس

تبين لنا حين اطّلاعنا على برنامج القواعد للسنوات الثلاث، خضوع الدروس المتعلقة بالبنى التركيبية الاسمية للطابع الإفرادي والتصنيفي البحت الذي يفصل بين الدروس رغم الترابط المنطقي الموجود بينها؛ فالدروس المقررة غير متسلسلة تسلسلا منطقيّا على أساس أن البعض أصل للبعض الآخر. ففي برنامج السنة السّابعة برمج درس "المبتدأ والخبر" (المسميان لمكونات الجملة الاسمية) باعتباره

الدّرس الحادي عشر، ثم وبعد ثلاثة دروس برمج درسا "كان وأخواتها" و "إنّ وأخواتها"، في حين أنه كان من المفروض تقديم موضوع "المبتدأ والخبر" قياسا على مبدأي الأصل[1] والفرع[2]، وجعله بمثابة المنطلق (الأصل) للموضوعات التي تتعلق بـ"كان وأخواتها" و "إنّ وأخواتها". فمجموع هذه المواضيع هي بمثابة (بنى) فروع للبنية الأصل "المبتدأ والخبر"، فالعناصر "كان وأخواتها" و"إنّ وأخواتها" هي بمثابة الزّوائد التي عند دخولها على البنية الأصل التي تتألف من المبني عليه (المبتدأ) والمبني (الخبر) تنتج مجموعة من البنى هي (الفروع) تتميز بدلالتها الخاصة وشكلها المتميّز (حدوث تغير في الحالات الإعرابية) تبعا لعمل كلّ منها. وقد فسّر لنا الأستاذ عبد الرّحمان الحاج صالح الغاية من هذا الترتيب في قوله "إن الغاية من هذا الترتيب والتدرج هو أن نجعل المتعلم لا يحسّ بأية غرابة عندما ينتقل من درس إلى آخر، بل يشعر بوجود تسلسل متماسك بين الدروس المتتالية. ولا يتمّ ذلك إلاّ إذا كان الدّرس الواحد يرتبط بما قبله، لما فيه من التدعيم والتثبيت للمكتسبات السّابقة، وبالذي يليه لما فيه من التمهيد له ..."[3]. والترتيب نفسه لوحظ بالنسبة للدروس الخاصة بالبنى التركيبية الاسمية في كتاب السنة الثامنة، فقد برمج درس "ترتيب عناصر الجملة الاسمية"

1- حدّد النحاة العرب الأوائل الأصل على أنه العنصر الثابت المستمرّ أو النواة، وهو العنصر الذي لا يمكن أن ينحل.

2- الفرع عند النحاة العرب هو الأصل مع زيادة إيجابية أو سلبية.

3- عبد الرّحمان الحاج صالح، "أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربية"، مجلّة اللّسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر، 1974، العدد4، ص 63.

باعتباره الدرس السادس عشر، وبعده بدرسين برمج درسا "نفي عناصر الجملة الاسمية" و"حذف عناصر الجملة الاسمية". والشيء نفسه في كتاب السنة التاسعة. ومن هنا يظهر جليا مدى إمكانية إخضاع تلك المحتويات للترتيب التفريعي الذي تميّز به منهج النحاة المتقدّمين، أكثر من التصنيفي الذي اعتمده النحاة المتأخرون "فالمراد في تعليم اللغة أن ننظر إلى اللغة على أنها وحدة مترابطة ومتماسكة وليست فروعا مفرقة ومختلفة"[4].

فهذا النوع من التقسيم الذي اعتمده واضعو البرامج، لا يراعي منطق الطفل وإدراكه للأشياء، رغم أن بحوث علم النفس اللّغوي أثبتت بأنّ "إدراك الكلّ أسهل على التلميذ من إدراك الجزء؛ لأن ذلك يساير الطبيعة الإنسانية"[5].

2.3. النّصوص المعتمد عليها لاستخراج القاعدة النحوية

بعد اطلاعنا على هذه النّصوص خرجنا بالملاحظات التالية*:

- تفتقر هذه النصوص إلى إبراز الوظيفة الانتباهية للّغة، كالكتابة البارزة أو التأطير أو الكتابة الملوّنة، التي تيسّر عملية التمثيل الذّهني السّليم للمفاهيم النّحوية والصّرفية ولوظائفها التعبيرية

4- إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر، 1975، ص 50.

5- سليمان حسين قورة، تعليم اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، 1977، ص 251.

*- لقد اكتفينا ببعض الملاحظات الهامة التي تخدم موضوع بحثنا، لأن موضوع النصوص فصّل فيه في البحث الموالي "النصوص المستغلة في تقديم دروس التراكيب النحوية والصيغ الصرفية لتلاميذ السنة السابعة أساسي -دراسة تحليلية نقدية-".

والذهنية في آن واحد. كما تفتقر إلى الصور الملوّنة التي تلفت انتباه التلاميذ إلى الغرض الموجود داخل النص.

- جزء كبير من النصوص المقررة مواضيعها لا تنسجم مع البنية الذهنية والنفسية والاجتماعية لتلاميذ هذا الطور؛ لأنها نصوص صعبة الفهم تفوق في بعض الأحيان مستوى تلاميذ هذه المرحلة، ومواضيعها بعيدة عن اهتماماتهم ممّا يجعلها هدفا في حدّ ذاتها، وليست وسيلة لتثبيت وإثراء لغة التلميذ "ومن المؤكّد أنّ عشرات النصوص والشواهد الصغيرة الواردة بكتاب القواعد لم تستوقف التلاميذ لا من بعيد ولا من قريب"[6]. ونعرض كمثال النص المعتمد عليه لاستخراج القاعدة النحوية في كتاب القواعد لمستوى "السنة التاسعة"، وهو للكاتب "علي الجارم".

في السّفينة الفردوسيّة

تسألين عن حالي يا أمي ؟ إذن فاسمعي! لقد كنت في سفينة بين أهل وأحباب، حديثهم ابتسام، ومناجاتهم غرام، كأن الدنيا لم تخلق إلاّ لهم، ألغوا الزمن، فلا ليل عندهم ولا نهار، وألغوا الغيرة، فلا حقد ولا دخل. وبينما كانت هذه السفينة الفردوسية تمخر العباب مزدهية مختالة، إذا عاصفة عاتية هوجاء كالجنون، ترفع البحر وتقذف به، وكأنه كرة في يد جبّار مارد، فلم تلبث السفينة أن تمزقت قطعا، وتشبثت بقطعة منها، قذفتني بها الأمواج إلى جزيرة، فيها أشجار زقوم، وماء أنهارها سموم، وهي قفر من بني الإنسان، إلاّ مخلوقا غريب السمة، جاء يتودّد إلي، ويتخذني له زوجا. أمّا أهلي وأحبابي، فقد تفرّقوا أيدي سبأ،

6- المعهد التربوي الوطني، "تحليل الانسجام في برنامج اللغة العربية للطور الثالث"، المجلة العربية للتربية، الجزائر: 1996، العدد5، ص 145.

وبقيت وحدي في هذه الجزيرة الملعونة، مع هذا المخلوق الغريب. هذه حالي يا أمّي.
فكيف حالك أنت؟

علي الجارم

فموضوع النص غامض، مليئ بالكلمات الصعبة والمعقدة (مختالة، هوجاء، زقوم، سموم، قفر...) والإيحاءات، يصعب على التلاميذ فهمها، وفهم السياق الذي جاءت فيه. مثلا عبارة (مناجاتهم غرام)، (تمخر العباب)، (جبّار مارد)، (عاصفة عاتية)، وغيرها من العبارات الإيحائية. والسؤال الذي يطرح هنا هو لماذا لجأ واضعو الكتاب إلى مثل هذا النص الذي لم يقصد من ورائه تعليمه لذاته، وإنما هو وسيلة لاستخراج قاعدة نحوية فقط، ألا توجد نصوص أبسط من هذا وأقرب إلى المحيط الاجتماعي للتلاميذ؟ لأنه في الحالة المعاكسة سيجد التلميذ نفسه أمام مشكلتين:

- مشكلة المفاهيم التي تخص المادة المدروسة.
- مشكلة المفردات الجديدة (غير المستعملة يوميا) والأساليب الأدبية المختلفة، فلا يخرج بنتيجة من هذه النصوص سوى كرهه لهذه المادة والنفور منها.

- أغلب النصوص المعتمد عليها ذات طابع أدبي، فالكاتب يتصرف في لغته لغايات تعبيرية أو جمالية، قد تكون مبهمة وصعبة على التلاميذ لأنها تفوق إمكاناتهم اللّغوية والذّهنية، وكان بالإمكان اختيار نصوص من لغة التخاطب اليومي لاستغلالها في تعليم

القواعد، لأنها لا تجهد التلاميذ في فهمها، ولا المعلم في شرحها وقد بيّن لنا الأستاذ عبد الرّحمان الحاج صالح الاختيار الأمثل في قوله: "أن يراعى في الاستعمال الفعلي للّغة جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية ولا يقتصر على أحوال معيّنة تخصّ الخطاب الأدبي وحده وهذا يقتضي أن يكون تعادل بين عدد النّصوص الأدبية وما يرجع إلى الحياة اليومية"[7].

- الاعتماد على نصوص بعض الكتاب دون آخرين كمؤلفات الكاتب طه حسين التي حظيت بعناية كبيرة.
- بعض النّصوص لا أثر لمؤلفيها، فهي نصوص اقتطعت من مؤلفات لكُتاب مجهولين مثل درس "ترتيب عناصر الجملة الاسمية" المبرمج في السنة الثامنة.
- وجود تباين بين النّصوص المقررة في كتاب القراءة، والنّصوص الموجودة في كتاب قواعد اللغة العربية، فنشعر وكأننا أمام مادّتين منفصلتين مختلفتين، رغم أنّ برنامج اللّغة العربية قائم على أساس نظام **"الوحدة التعليمية"**[8] التي من المفروض أن تكون مكتملة النشاطات والمواضيع (قواعد اللغة والقراءة والتعبير الكتابي ...) وفي

7- عبد الرّحمان الحاج صالح، "تعليم اللغة العربية في التعليم الأساسي وإمكانية استفادته من البحوث العلمية الحديثة"، مداخلة في اليومين الإعلاميين حول التعليم الأساسي، المجلس الأعلى للتربية، الجزائر: 18 و19 أكتوبر 1997، ص 6.

8- وهو ما يقابل في الفرنسية لفظ "Unité didactique" التي عرّفها "Galisson" على النحو الآتي: "الوحدة التعليمية سلسلة متتالية من المراحل أو الفترات المترابطة فيما بينها وفق فرضية حول الظروف العادية للتعلم". ينظر:
Robert Galisson, D'hier à aujourd'hui la didactique des langues, Clé international, p. 577.

علاقة وطيدة فيما بينها ويخدم بعضها بعضا. فنجاح العملية التربوية كما تؤكد المناهج التربوية المعاصرة، مرهون بمدى التكامل الوظيفي بين مختلف وحداتها وأنشطتها الجزئية.

3.3. القاعدة النّحوية

بعد اطّلاعنا على كتب القواعد لسنوات الطور الثالث، خرجنا بالملاحظات التالية فيما يخصّ صياغة القاعدة النحوية:

- القاعدة مصاغة في عبارات وجيزة في نص غامض ومبهم ليس فيه أمثلة نموذجية مقتطفة من واقع التلميذ حتى ترسخ في ذهنه.
- عدم الاستعانة بأشكال، ورموز، أو رسوم بيانية*، التي تعتبر من أحسن الطرق التربوية لتحصيل النحو النظري. وقد وضح لنا الأستاذ عبد الرّحمان الحاج صالح هذا في قوله "وأحسن الطرق التربوية لتحصيل النحو النظري هي التي تقدم معلوماته وقوانينه على شكل رسوم بيانية بسيطة يشار فيها إلى العلاقات والعمليات بالرموز (وعددها قليل جدا) ويتفادى بذلك النص المسهب الذي يصعب حفظه"[9].
- القواعد قدّمت على شكل التحديد بالفصل والجنس، ويبقى مفهوم البنية غائب فيها رغم أنّ علم التراكيب "لا يهتم بالوحدات النحوية فقط، وإنما يهتم بمجموع العلاقات الممكنة بين الوحدات النحوية والمعجمية"[10].

---

*- كاستعمال السهام ← ، والأقواس ( )، وعلامة التقديم والتأخير، وعلامة الاستلزام ⇐، وعلامة الطرد والعكس، والتكافؤ ⇔، إلخ.

9- عبد الرّحمان الحاج صالح، "أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربية"، ص 72.

10- Denis François, Cours de Syntaxe Fonctionnelle de Linguistique Générale et Appliquée, Université Renné Descartes, Paris 5 : 1971-72, p. 3.

- الاعتماد في التعريفات على المعنى والموقع فقط للتمييز بين العناصر اللغوية، وهذا من مميزات نظرية النحاة العرب المتأخرين التي تعتمد في تحديداتها على التحديد بالفصل والجنس؛ والحدّ بالمعنى هو حدّ وصفي غير إجرائي يركّز فيه على الجانب الوظيفي للجملة؛ وهو الإعلام والمخاطبة. أمّا الحدّ باللّفظ الذي ميّز النحو العربي الأصيل؛ فهو حدّ صوري إجرائي يخصّ اللّفظ في ذاته بقطع النّظر عمّا يؤدّيه من وظيفة في الخطاب غير الدلالة اللّفظية.

ونورد هذا التعريف الذي جاء في كتاب السنة السّابعة ليكون شاهدا على كلامنا:

> المبتدأ اسم مرفوع في أول الجملة.
>
> الخبر اسم مرفوع يتم معنى المبتدأ. ويكوّن معه جملة اسمية.

- أغلب القواعد غير مدعّمة بالأمثلة التي من شأنها أن تساعد التلاميذ على فهم وتثبيت الظاهرة النحوية المقصود دراستها.

4.3. طريقة عرض التّمارين في كتب القواعد

أ- لغة التّمارين

ليس من الغريب أن تكون لغة التمارين في مستوى لغة النصوص المعتمد عليها لاستخراج القواعد، كما سبق وأن تحدثنا عنها، وهي اللغة الأدبية ومعنى هذا أن التمارين تتطلّب من التلميذ وقفة طويلة لا طائل

من ورائها. وسنورد فيما يلي النص الذي اعتمد عليه في تمرين من تمارين درس "كان وأخواتها" وهو عبارة عن تدريب على شرح نص.

الجارية والملك

عندما كنت جارية صغيرة نشأني سيدي على حبّ الشعر والغناء والعزف. وكان يجعلني أحضر ولائم ضيوفه. وكان من الشعراء والمغنين كما كان من أصحاب الطُرف والروح والفكر. وكنّا نسهر اللّيالي ننشد الشّعر ونغنّي ونطرب ونتجاذب الحديث ونضحك من أعماق قلوبنا. كانت تلك اللّيالي رائعة فاخرة، كما كانت بريئة طاهرة.

وأرجو أن تصدق ذلك. فسيدي كان رجلا فاضلا، ولم تكن له متعة في الحياة إلاّ تلك الليالي. فلمّا صرت زوجته فيما بعد، لم يرد أن يحرمني متعة هذه اللّيالي التي كانت تجلب قلبي. فسمح لي بالاستمرار في حضورها. ولكن من خلف ستار من حرير.

ت. الحكيم

فالنص من المفروض أن يكون سهل المنال قريبا من لغة الحياة اليومية، إلاّ أنه أبعد ما يكون عن الواقع، فهو يتحدث عن جارية لم يعد لمفهوم الجواري وجود في الواقع اليومي للتلاميذ، وهذا يشكّل لهم شللا لغويا لأنّ لغة النصوص الأدبية لا تعطي حرية الكلام والابتكار للتلاميذ.

بالإضافة إلى ورود بعض الشواهد من كتب بعض الأدباء المعروفين، ولكنها لا تؤدّي وظيفة التبليغ؛ لأنها نصوص مقتطعة لا يفهم المراد منها وهذا ما لاحظناه في المثال المستخرج من درس "حذف عناصر الجملة الاسمية" للسنة الثامنة وهو كما يلي:

إنها ولا شكّ، أزمة سعال خفيف مستمرّ.

الفتى : "ماذا بك ؟" الفتاة : "لاشيء".

المؤرّخ : " ما معنى هذه الأسئلة ؟"

كليوباترا : "لا شيء".

ت. الحكيم

إنّ هذا التمرين يشكّل إشكالية ليس في حلّه فقط، ولكن في محاولة فهم معناه وفكّ رموزه.

ب- قالب عرض التّمارين

- تنوّع قوالب عرض التمارين بين النثر والشعر والقرآن والأمثلة المقتطفة، زيادة على النصوص التاريخية والأحاديث النبوية، ونحن نعلم أن التجاوب مع هذه النصوص يفترض أن يكون للتلميذ ثقافة واسعة ودراية كبيرة بأساليب اللغة العربية، خاصة إذا استغلّت في تمارين ملء الفراغ والتكميل.
- عدم وجود تجانس في اختيار قالب عرض التمارين، فقد غلبت في السنوات الثلاث عرض الأمثلة (وهي عبارة عن بعض الجمل المقتطفة من نصوص لأكبر الأدباء).
- الاعتماد على أمثلة ونصوص بعض المؤلّفين دون غيرهم مثل المنفلوطي الذي تحتلّ كتاباته المرتبة الأولى (مع العلم أنّ أسلوب المنفلوطي أسلوب رومانتيكي يعتمد على الإيحاء)، والسؤال المطروح

هو هل يتناسب أسلوب هذا الكاتب ومستوى تلاميذ هذا الطّور وإلاّ لماذا الاعتماد المفرط على مؤلّفاته ؟

وفي المرتبة الثانية تأتي مؤلّفات الكاتب توفيق الحكيم، ثمّ طه حسين والعقّاد، ثمّ بقية المؤلّفين منهم ابن المقفّع، ميخائيل نعيمة، المتنبي، عبد ربّه. ولم نعثر ولو على نصّ واحد من النّصوص الحديثة التي تخدم مواضيعها انشغالات التلاميذ كالرّياضة، والعمل، والتكنولوجيا، إلخ.

ج- توزيع التّمارين

لاحظنا عدم التجانس في توزيع التمارين لا من حيث العدد، ولا من حيث النوع.

• من حيث العدد

هناك بعض الدروس التي تفتقر تماما للتمارين، لا ندري لماذا ؟ هل هذا يعود إلى سهولة بعض الدروس التي لا تتطلب من التلاميذ إنجاز تمارين كثيرة ؟ أم لعدم إعطاء الأهمية الكافية لبعض الدروس.

• من حيث النّوع

أما من حيث النوع، فقد لاحظنا أن التمارين المقررة لدروس البنى التركيبية الاسمية تتوزع على الأصناف التالية : تمارين ملء الفراغ، وتمارين التركيب، وتمارين التصنيف، وتمارين التحويل، وتمارين التعليل، وتمارين الاستخراج، وتمارين التعيين، وتمارين الضبط بالشكل، وتمارين التصحيح، وتمارين المقارنة، وتمارين الإعراب. وما يمكن استنتاجه هو أن:

- التمارين الموضوعة هي تمارين تقليدية من النوع التحليلي التركيبي التي تهدف إلى اختبار تطبيق التلاميذ للقاعدة التي

عرضت في الدرس نظريا وليس عمليا. "فالتمارين التحليلية التركيبية مفيدة في عملية الترسيخ لكنها غير كافية ويمكن برمجتها في مرحلة متأخرة، أي بعد اكتساب التلاميذ الآليات الأساسية عن طريق التمارين التحويلية بأنواعها والتمارين التبليغية"[11].

- الإكثار من بعض أنواع التمارين التي لا تتطلّب من التلميذ سوى العودة إلى القاعدة والإجابة عن السؤال، وهذا النوع من التمارين هي تمارين السؤال والجواب، وتمارين التعيين، وتمارين الاستخراج.
- تعرّض التمرين الواحد لأكثر من صعوبة؛ كأن يجمع درسان في تمرين واحد.
- تمارين تقويمية وُضعت لمعرفة مدى استيعاب التلاميذ للقاعدة النحوية، تكسب المتعلم معلومات نظرية حول اللغة، ولا تكسبه القدرة على توظيفها.

هذه هي أنواع التمارين التي عرضت في الكتب المدرسية للسنوات الثلاث وهي، كما وضّحنا، تمارين من النوع التحليلي التركيبي، الذي يهدف إلى تقييم مدى فهم التلميذ للمعلومات المقدمة في القاعدة النحوية فقط. فرغم أهمية هذه التمارين إلاّ أنه يشترط أن "تبرمج البرمجة الدقيقة وتنسق حسب ما يقتضيه التخطيط العام للدراسة"[12]. إذ كان من المفروض أن يكثر واضعو الكتب من تمارين التحويل نظرا لأهمية هذا

11- عبد الرحمان الحاج صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، ص 74.

12. نفس المرجع والصفحة.

النوع من التمارين في تدريب التلاميذ على إحداث تغييرات على الألفاظ وفق ترتيبات معينة خاصة في مثل دروس تتعلق بالبنية التركيبية. فإحكام العمليات التحويلية في لغة ما يؤدي حتما إلى التصرف العفوي في عناصرها، زيادة على أن هذا النوع من التدريبات يعين على تحصيل الملكة التبليغية لدى التلاميذ. فملكة اللّغة لا تحصل بحفظ القواعد بل تحصل بالممارسة والتمرّن. ومن هنا تتجلّى لنا فائدة المرحلة الترسيخية التي تعدّ من أهمّ وأخطر مراحل الاكتساب اللّغوي ومن ثمة من مراحل الدّرس كلّه، وقد وضّح لنا الأستاذ عبد الرّحمان الحاج صالح فائدة هذه المرحلة في قوله : "ويقتضي التصور السليم لماهية اللغة أن تكون الأعمال الترسيخية هي أهم الأعمال الاكتسابية نظرا إلى أن الإتقان لأي عمل كان ينتج دائما عن الممارسة المتواصلة ولا سيما عن الممارسة المنهجة المنتظمة غير الفوضوية، ولهذا نرى مع كلّ اللسانيين أن قسطها من الدراسة يجب أن يكون أوفر بكثير من حصة العرض والإيصال. ومهما كان فإنه يجب أن لا تقلّ نسبتها عن ثلاثة أرباع الدراسة" [13].

13- عبد الرحمان الحاج صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، ص 70.

الاقتراحات

في نهاية هذه الدّراسة خرجنا بمجموعة من الاقتراحات نأمل أن تؤخذ بعين الاعتبار لدى القائمين على تدريس اللغة العربية عند وضع البرامج.

- ضرورة امتثال القائمين على إعداد البرامج بالحقائق اللسانية والتربوية، والعودة إلى النحو العربي الأصيل والنظرة البنوية التفريعية التي يقوم عليها لسدّ الثغرة الكبيرة التي تعانيها برامج النحو العربي في المدارس الجزائرية.
- تقديم القواعد على شكل أنماط ومثل باستعمال الرّموز والصّور البيانية والجداول لا كقوانين محرّرة تلقن للتلاميذ.
- إعادة النّظر في طريقة تقديم الدروس على أن يكون ثلثا الدرس مبنيان على التمرس كما اقترح الأستاذ عبد الرّحمان الحاج صالح.
- إعادة النّظر في التدريبات التي لم تنل حظّها من الإعداد؛ فالتطبيق والتدريب يكسبان التلميذ القدرة العملية الإجرائية.
- انتقاء النّصوص المعتمد عليها لتقديم الدروس والتمارين على أن تكون نصوصا طّبيعية مستمدّة من خبرات التلاميذ وتجاربهم في الحياة اليومية؛ حتى تكون الظّروف التي يقع فيها تعليم اللّغة أقرب ما يمكن من الظّروف الطّبيعية والأحداث العادية التي يعيشها التلميذ عند اكتسابه للغة محيطه.
- الاكتفاء في كلّ حصّة بالتدرّب على ضرب واحد من الكلام عن طريق ترتيب وتدرّج الصعوبات؛ حتّى لا يصاب التلميذ بإعياء ولا يشعر بالملل.

- اعتماد التمارين التحويلية بأنواعها (تمارين التصرّف العفوي في بنى اللّغة) التي تسعى إلى إبراز البنى اللّغوية الصوتية الإفرادية والتركيبية بطريقة تسهل على المتعلم استقراء القاعدة واستيعابها بسرعة وبأقلّ مجهود، ثم استعمالها استعمالا عفويا سليما.
- تأخير التمارين التحليلية التركيبية إلى مرحلة لاحقة (كونها معقّدة تتطلّب مجهودا أكبر)؛ أي بعد تدريب التلاميذ على التصرّف العفوي في بنى اللغة، حتى يكتسبوا تدريجيا الملكة اللغوية الأساسية.
- إدماج التمارين التبليغية التي تقوم على الجانب الشفاهي من اللّغة، ومن أنواعها : تمارين السؤال والجواب، وتمارين الحديث من خلال صورة، وتمارين تمثيل الأدوار، والألعاب اللغوية، إلخ.

خاتمة

إنّ النّتائج التي يمكن استخلاصها من خلال الدراسة التي أجريناها للطريقة التي تعرض بها البنى التركيبية الاسمية في كتب القواعد لسنوات الطور الثالث من التعليم الأساسي هي جملة من الملاحظات العامّة حول النّظرية النحوية التي اعتمدها واضعو هذه الكتب. فأمّا بالنسبة للملاحظات التي يمكن قولها حول الطريقة التي تقدّم بها الدروس في كتب القواعد بالنسبة للسنوات الثلاث، ومنها الدروس المتعلقة بالبنى التركيبية الاسمية، فهي لا تخرج عن الطرائق التقليدية السّائدة منذ القديم في تعليم النّحو كونها مبنية على نظرية المتأخّرين من النحاة العرب من مميزاتها أنها :

- نظرية تعليمية ومعيارية صرفية لا ترى من تعليم القواعد سوى صون اللّسان من الخطإ، والمعيار الذي تعتمده هو لغة النّصوص الأدبية والشّواهد الشعرية أي لغة الأدب التي يعتمدها أصحاب هذه الطّريقة، وهي لغة صعبة الفهم على التلاميذ وبعيدة عن لغة العصر التي يتعامل بها التلاميذ يوميا.
- نظرية تهتم بالعناصر اللّغوية في ذاتها أكثر ممّا تتناولها في نظامها وبنيتها. فالنّحو الملقّن بهذه الطّريقة نحو يعتمد على تصنيف الكلمات حسب أجناسها النّحوية وهذا غير مستبعد لأنهم اعتمدوا على النّحو الأرسطي، وإن كان هذا النّحو يتناول جميع موضوعات التركيب كالإعراب والتقديم والتأخير، إلاّ أنه يتناولها بطريقة تصنيفية فلا

يلتفت إلى البنى اللّغوية العامّة التي تتفرّع عنها البنى الجزئية، فلا يربط بينها الرّبط الذي يقتضيه القياس مثلما يفعله سيبويه وأتباعه.

- نظرية لا تهتم بالجانب الصّوري والبنوي للكلام، فتعريفاتها كلّها ترجع إلى المعنى؛ فالنّحاة المتأخّرون لم يفصلوا في حدّ اللّغة بين ما يرجع إلى اللّفظ وما يرجع إلى المعنى، وأحسن مثال تحديدهم للمبتدإ والخبر في الكتاب المدرسي -كما سبق وأن رأينا-، "المبتدأ اسم مرفوع في أول الجملة. الخبر اسم مرفوع يتم معنى المبتدأ ويكوّن معه جملة اسمية". وهذه التّحديدات المعنوية لا ترشد إلى الكشف عن البنى اللّغوية التي تساعد التلاميذ أثناء التدريبات.

هذه النّظرية المعتمدة في وضع كتب القواعد وهي نظرية معروفة بتخريجاتها المبالغ فيها وتكثر من الجوازات والوجوب، لأنّ أساس النّظرية معياري تعليمي. في حين أنّ هناك نظرية النّحو العربي الأصيل، نظرية النّحاة العرب الأوّلين التي لا تقلّ أهمية عن النّظريات اللّسانية الحديثة، ولهذا فالنّحو الذي يجب أن يعتمد هو نحو الخليل وسيبويه وليس نحو ابن مالك ومدرسته كما يوصي أستاذنا عبد الرّحمان الحاج صالح.

المراجع

باللّغة العربية

- إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر: 1975.
- حبيبة بودلعة لعماري، "النظرية الخليلية الحديثة وكيفية توظيفها في تدريس اللغة العربية-التركيب الاسمي نموذجا-"، رسالة ماجستير، إشراف: الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح والدكتور صالح بلعيد، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، الجزائر: 2002.
- سليمان حسين قورة، تعليم اللّغة العربية، دار المعارف، القاهرة: 1977.
- عبد الرحمان الحاج صالح. "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية" مجلة اللسانيات، معهد اللسانيات والصوتيات، جامعة الجزائر: 74-1973، العدد 4.
- ـــ: "تعليم اللغة العربية في التعليم الأساسي وإمكانية استفادته من البحوث العلمية الحديثة"، مداخلة في اليومين الإعلاميين حول التعليم الأساسي، المجلس الأعلى للتربية، الجزائر: 18 و19 أكتوبر 1997.
- المجلة الجزائرية للتربية، المعهد التربوي الوطني، مطبعة الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، العدد 5.

باللّغة الفرنسية

- **Robert Galison**, D'hier à aujourd'hui la didactique des langues, Clé international, Paris.
- **Denis François**, Cours de syntaxe fonctionnelle de linguistique générale et appliquée, Université Renné Descartes, Paris 5 : 1971-72.

النّصوص المستغلّة في تقديم دروس التّراكيب النّحويّة والصّيغ الصّرفيّة

لتلاميذ السّنة السّابعة أساسي

- دراسة تحليليّة نقديّة -

كريمة أوشيش حماش

مقدّمة

تعتبر النصوص أهم وسيلة تربوية تعليمية لها مكانتها الخاصة في المنهج الدراسي المتبع بمدارسنا لما توفّره من مساعدة لعملية التعلّم، فإذا كانت مبنيّة على أسس تربوية سليمة ومشوّقة جذبت اهتمام المتعلّمين، وإذا كانت بعيدة في عرضها وأساليبها ومحتوياتها عن اهتمامات المتعلّمين وحاجاتهم ومتطلّباتهم أدّى ذلك إلى نفورهم، وهذا ما يؤثّر في عدم تحقيق الأهداف المرجوّة.

إلا أنّ النصوص على أهميتها لا تزال عاجزة عن تحقيق الفوائد المبتغاة منها وهو تعلّم الظواهر اللغوية وآليات استعمالها، وستظل كذلك ما لم تتوافر فيها مجموعة من الخصائص والشروط المعيّنة. ولتناول هذه الخصائص سنحاول في هذا البحث النظر في نوعية النصوص التي يعتمد عليها المعلّم في تقديم دروس التراكيب النحوية والصيغ الصرفية، وفي مضمونها ومستواها لتحديد ما طبيعتها ؟ ما شكلها وما حجمها ؟ وهل التعابير والمفردات اللغوية فيها تناسب مستوى التلاميذ اللغوي والذهني ؟ وهل تراعي موضوعاتها ومحتوياتها ميولهم؟ ثمّ هل تتناول ما يجري في محيطهم من الأوضاع والمواقف؟ وهل هي مزوّدة بوسائل التوضيح؟

1. وصف النصوص المقرّرة في الكتاب المدرسي

قبل التطرّق إلى وصف هذه النصوص يجدر بنا أوّلا أن نحدّد مفهوم النص ودوره في العملية التعليمية، ثم الهدف الأساسي من تعليم النحو والصرف في السنة السابعة من التعليم الأساسي.

1.1. مفهوم النص ودوره في العملية التعليمية

يحدّد النص في ميدان التعليمية اللغوية على أنه "إنتاج وضعية خطابية يعبّر فيها المتكلم أو الكاتب عن فكرته من خلال خطاب وصفي أو سردي أو احتجاجي باستخدام آليات الكلام التي تناسب وضعية الخطاب"[1]. والنصوص التي نستهدف دراستها في هذا البحث هي تلك النصوص التأسيسية أو الافتتاحية التي تستهل بها الدروس والمعدة لغرض استخدامها في عملية الإيصال وتبليغ المفاهيم النحوية والصرفية، ويتخذها المعلّم وسيلة لاستنباط العناصر اللغوية. ولا شكّ أنّ هذه النصوص لها مكانة هامة في العملية التعليمية، بحيث إنها تزوّد التلميذ بالأمثلة التي تتوفّر على الظواهر اللغوية النحوية أو الصرفية المراد تدريسها، وبفضلها يتم التوصّل إلى إدراك الظواهر اللغوية المدروسة واستنباط القوانين التي تنبني عليها هذه الظواهر، كما تساهم في عملية اكتساب اللغة اكتسابا وظيفيا يمكّن التلاميذ من كتابة اللغة ونطقها نطقا سليما، والتعبير بها عن مختلف الحاجات اليومية.

1_ Jean-Pierre Robert, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Editions Ophrys, Paris : 2002, p. 148.

2.1. الهدف من تعليم النحو والصرف في السنة السابعة من التعليم الأساسي

يسعى تعليم النحو والصرف في هذه السنة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف المسطّرة[2] وهي:

1- تقويم ألسنة التلاميذ وتكوين لديهم ملكة لغوية صحيحة عن طريق المران وتدريبهم على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالا صحيحا.

2- تنمية ثروتهم اللغوية وتهذيب أذواقهم بفضل النصوص والأمثلة والشواهد الجيّدة المعتمدة في التدريس والتطبيق.

3- تعويدهم سداد الحكم ودقة الملاحظة لتسهيل عليهم التمييز بين الخطإ والصواب فيما يسمعون ويقرؤون.

4- مساعدتهم على إدراك المعاني والتعبير عنها بوضوح وتمكينهم من محاكاة النماذج اللغويّة والتعبير على أساس الفهم لا على أساس المحاكاة الببغائية الآلية.

5- تدريبهم على كيفية تنظيم المعلومات وترتيبها في أذهانهم.

6- مساعدتهم على فهم التراكيب الغامضة والمعقّدة وحل إشكالياتها ومعرفة سبب التعقيد والغموض وتمكينهم من تركيبها تركيبا جديدا سليما.

وتنصّ هذه الأهداف في عمومها على إكساب التلاميذ ملكة لغوية صحيحة بممارسة اللغة ممارسة سليمة، وعلى تصحيح وتحسين لغتهم؛ بحيث تصبح خالية من الأخطاء، إلى جانب إثراء رصيدهم اللغوي وتنمية قدرتهم على فهم المعاني، والتعبير عنها تعبيرا سليما.

2- مديرية التعليم الأساسي، مناهج التعليم الأساسي للطور الثالث، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر: 1996، ص 12.

3.1. التعريف بالكتاب المقرّر ومحتوياته

يحمل الكتاب المقرّر للسنة السابعة من التعليم الأساسي العنوان التالي: "قواعد اللغة العربيّة" وهو من إنتاج المعهد التربوي الوطني، طبعة جديدة، سنة 1995-1996، ومن تأليف جماعة من الأساتذة تحت إشراف السيّد "مولود حروش".

يتناول هذا الكتاب دروسا في التراكيب النحوية والصيغ الصرفية لتمكين التلميذ في بداية هذه المرحلة الهامة من حياته المدرسية من ممارسة القراءة الجيّدة والتعبير السليم. ويحتوي على خمسة وعشرين درسا؛ وهي عبارة عن مباحث في الاسم والفعل جاءت حسب الترتيب التالي :

1- الجملة وأنواعها	15- النواسخ: كان وأخواتها
2- صياغة الكلمة العربية	16- النواسخ: إنّ وأخواتها
3- عناصر الجملة الفعلية	17- المصدر الثلاثي وغير الثلاثي
4- أزمنة الفعل: صياغة المضارع والأمر	18- الاسم المجرور
5- الفعل المبني للمجهول. نائب الفاعل	19- جمع المذكّر السالم وجمع المؤنث السالم
6- المجرّد والمزيد	
7- الفعل الصحيح والفعل المعتل	20- المفعول المطلق
8- الفعل المضارع المرفوع	21- المفعول فيه
9- المضارع المنصوب	22- المفعول لأجله
10- المضارع المجزوم	23- الحال
11- المبتدأ والخبر	24- التمييز
12- المفرد والمثنى والجمع	25- التوابع : النعت - البدل - العطف - التوكيد.
13- النكرة وأنواع المعرفة	
14- صيغ المزيد ومعانيها	

وتنظم هذه الدروس وفق نظام الوحدة التعليمية، التي تشمل نشاطات لغوية مختلفة تندرج ضمن تعليم اللغة العربية.

4.1. وصف المنهجية المقترحة لتقديم الدروس

يقترح الكتاب لتقديم الدروس المنهجية التالية:

- **اقرأ ولاحظ**: وهي العبارة التي يفتتح بها النص المعتمد في تقديم الدرس. والنص عبارة عن مقتطف أدبي يحوي الظاهرة اللغوية المراد تدريسها في الحصة.
- **أعمال تحضيرية**: تأتي مباشرة بعد النصوص، وتتمثل في طائفة من الأسئلة لفهم النص وأخرى لمراجعة ما قدم في الدرس السابق. إضافة إلى أسئلة أخرى توضع من أجل تهيئة أذهان التلاميذ للدخول في الدرس الجديد.
- **اعرف**: وهي الصيغة التي يستهلّ بها شرح وتحليل الظاهرة اللغوية المقصود دراستها وتتمثل في اكتشاف العناصر اللسانية التي يدور حولها الدرس؛ باستخراجها من النصّ وكتابتها على السبورة لتستخرج منها القواعد الجزئية والأحكام والتعريفات.
- **استخلاص**: هو استنتاج القاعدة.
- **حلل**: وتتمثل في الدّخول في مرحلة التطبيق العملي للدرس عن طريق تحليل الفقرات والجمل.
- **عبّر**: وهي صيغة أخرى للتطبيقات اللغويّة الهدف منها هو خدمة التعبير بشكليه الشفاهي والكتابي.

5.1. عرض النصوص المختارة لتقديم الدروس المقرّرة

لتقديم الدروس المقررة تم اختيار النصوص التالية :

	عنوان النص	الصفحة	المؤلّف أو المصدر	قالب النص	عنوان الدرس
1	الحجّاج والأعرابي	6	العقد الفريد	نثر (حوار)	الجملة وأنواعها
2	"بدون عنوان"	11	عبد الحميد بن هدوقة	نثر	صياغة الكلمة العربية
3	امتحان	17	كامل كيلاني	نثر	عناصر الجملة الفعلية
4	الحنين إلى الوطن	23	مولود فرعون	نثر	أزمنة الفعل : صياغة الفعل المضارع والأمر
5	قاض مرهف الحس	28	توفيق الحكيم	نثر	الفعل المبني للمجهول- نائب الفاعل
6	جاسوس في الظلام	33	مولود فرعون	نثر	المجرّد والمزيد
7	حنان الأخ	40	طه حسين	نثر	الفعل الصحيح والفعل المعتل
8	تجارة قريش	46	طه حسين	نثر	الفعل المضارع المرفوع
9	السباق	55	جرجي زيدان	نثر	المضارع المنصوب
10	من آداب الأكل	63	عن نهاية الأدب	نثر	المضارع المجزوم
11	الرحيل	71	طه حسين	نثر	المبتدأ والخبر
12	العودة	77	طه حسين	نثر	المفرد والمثنى والجمع
13	متى استعبدتم الناس	82	حسن الكرمي	نثر	النكرة وأنواع المعرفة
14	قرطبة في التاريخ	89	علي الجارم	نثر	صيغ المزيد ومعانيها
15	حلم تحقق	99	طه حسين	نثر	النواسخ : كان وأخواتها
16	المحامية النشيطة	107	آسيا جبار	نثر (حوار)	النواسخ: إنّ وأخواتها
17	معنى الاستقلال	117	طه حسين	نثر	المصدر الثلاثي وغير الثلاثي

18	استدعاء مفاجئ	125	"دون مصدر"	نثر	الاسم المجرور
19	"دون عنوان"	135	توفيق الحكيم	نثر	جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم
20	لقاء الأخوين	143	نجيب محفوظ	نثر	المفعول المطلق
21	الغريقة	151	المنفلوطي	نثر	المفعول فيه
22	الراعي الصغير	160	عبد الحميد بن هدوقة	نثر	المفعول لأجله
23	الشفقة	167	المنفلوطي	نثر	الحال
24	التضحية	175	ميخائيل نعيمة	نثر	التمييز
25	من مدن الأندلس	183	عن نفح الطيب	نثر	التوابع-النعت-البدل -العطف-التوكيد

6.1. وصف المنهجية المقترحة لاستغلال النصوص في تقديم الدروس

تستغل هذه النصوص في العملية التعليمية بالكيفية التالية :

1. قراءة النص من طرف المعلّم والتلاميذ.
2. طرح مجموعة من الأسئلة لفهم معنى النص.
3. استخراج الأمثلة التي تحوي الظواهر اللغوية المراد تدريسها وكتابتها على السبورة.
4. شرح الظاهرة اللغوية المراد تعليمها وبناء أمثلة أخرى على منوالها.
5. استنباط الأحكام الجزئية.
6. استنتاج القاعدة العامة.

2. تحليل النصوص ونقدها

بعد اطلاعنا وقراءتنا للنصوص المقرّرة اتضحت لنا مجموعة من النقائص والثغرات التي تحول دون تحقيق الغرض المنشود وهو إكساب التلاميذ مهارة لغوية كافية تمكّنهم من التعبير عن جميع المواقف التبليغية بلغة سليمة، وتظهر هذه النقائص والثغرات على المستويات الآتية:

1.2. من حيث الشكل

بالنسبة للشكل نسجل النقاط التالية:

- تفتقر هذه النصوص إلى إبراز الظاهرة النحوية أو الصرفية بعلامات معيّنة، كالكتابة البارزة، أو التأطير أو الكتابة الملونة أو بعض الصور الملونة التوضيحية أو الرسوم التي تجلب انتباه التلاميذ إلى الغرض العلمي الموجود داخل النص على الرغم من أهمية هذه الوسائل في توضيح المفاهيم وتقريبها إلى أذهان التلاميذ وعلى جذب اهتماماتهم، وتسهيل المعلومات وتثبيت الدروس في الذاكرة. وهذه الخاصية "ينفرد بها كتاب قواعد اللغة العربية الجزائري بالطور الثالث كلّه، في حين نجد أنّ كتب القواعد بالدول العربية تتميز بإخراج فني يستغل خصائص الألوان الجذابة المنسجمة التي تريح العين وتثير الانتباه وتيسّر عملية التمثل الذهني السليم للمفاهيم النحوية والصرفية ولوظائفها التعبيرية والذهنية في آن واحد"[3].

3- المعهد التربوي الوطني، "تحليل الانسجام في برنامج اللغة العربية للطور الثالث من التعليم الأساسي"، المجلة الجزائرية للتربية، الجزائر: 1996، العدد 5، ص 157.

- عدم انسجام النصوص داخليا فيما بينها من حيث الطول والقصر؛ إذ هناك نصوص طويلة مما يجعل المدرّس يقضي معظم وقته في مناقشتها وشرح مفرداتها العويصة، فيكون ذلك على حساب التطبيق ويضيع الغرض الأصلي من هذه الدروس. وكمثال على ذلك ينظر نص "امتحان" لكامل كيلاني، ونص "الحنين إلى الوطن" لمولود فرعون.
- لم يراع مبدأ التدرج في تقديم النصوص؛ إذ وردت بعض النصوص الصعبة قبل السهلة، ونذكر على سبيل المثال نص "قرطبة في التاريخ" لعلي الجارم الذي ورد قبل مجموعة من النصوص التي تبدو أقل صعوبة منه كنص "المحامية النشيطة" لآسيا جبّار، ونص "لقاء الأخوين" لنجيب محفوظ، ونص "الراعي الصغير" لعبد الحميد بن هدوقة، إلخ.
- كل النصوص غير موثقة توثيقا علميا كاملا، وإنما يكتفي فيها بذكر المؤلف أو المصدر.
- بعض النصوص وردت دون عنوان كالنص الذي استغِلّ في درس صياغة الكلمة العربية لعبد الحميد بن هدوقة، والنص الذي اعتمِد في تقديم درس جمع المذكّر السالم وجمع المؤنث السالم لتوفيق الحكيم.
- نصوص أخرى اعتمد عليها ولا أثر لمؤلفيها؛ لأنها اقتطعت لكتاب مجهولين مثل النص الذي استغل في تقديم درس الاسم المجرور بعنوان "استدعاء مفاجئ".

2.2. من حيث المضمون

تمّ عرض المادة في الكتاب المقرر دون معايير التنظيم والتدرّج، ولم يتضح من خلاله الأساس الذي بني عليه تخطيط المادة وترتيبها وتصنيفها، فمعظم النصوص لا تلبّي حاجات المتعلّمين من حيث مضمونها؛ لأنها بعيدة عن متطلّباتهم واهتماماتهم. فلا يوجد نص واحد أخذ أو سجّل من الحياة اليومية للتلاميذ مع أنّ "النصوص والأمثلة والتدريبات التي يتفاعل معها الناشئة في دروس النحو تسهم في عملية اكتساب اللغة، فإذا كانت الأمثلة والنصوص تنطلق من خبرات الناشئة وتستثير اهتماماتهم، وتلبّي حاجاتهم أسهمت في جذبهم إليها، والاستفادة من أساليبها ومضمونها، وإذا كانت بعيدة عن اهتماماتهم، ولا تلبي رغباتهم وحاجاتهم، ولا تستثير دوافعهم انعكس ذلك كلّه على إقبال الناشئة عليها والاستفادة منها"[4]. خاصة النصوص التراثية التي لا تستوقف التلاميذ ولا تجلب انتباههم، ممّا يؤدي إلى النفور منها وبالتالي النفور من الدروس، ومن أمثلة ذلك نصّ "تجارة قريش" لطه حسين الذي اعتمد في درس الفعل المضارع المرفوع، ونصّ "امتحان" لكامل كيلاني في درس عناصر الجملة الفعلية، ونصّ "السباق" لجرجي زيدان في درس المضارع المنصوب، ونص "متى استعبدتم الناس" لحسن الكرمي في درس النكرة وأنواع المعارف، ونصّ "من مدن الأندلس" عن نفح الطيّب في درس التوابع (النعت-البدل-العطف- التوكيد) ... إلخ.

---

[4]- محمود أحمد السيد، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1987، ص 123.

فمواضيع هذه النصوص أدبية وتراثية غير مستمدة من حياة التلاميذ اليومية وبالتالي فإنّ استغلالها في تعليم الظواهر النحوية أو الصرفية غير مفيد، بل يمكن ذلك في درس القراءة والنصوص أو في درس المطالعة الموجّهة؛ لأنّ مثل هذه النصوص تمكّن التلاميذ من القراءة الواعية والمسترسلة والمعبّرة، وتجعلهم يتأثرون بما فيها من أفكار راقية وأساليب فريدة يقتبسون منها في أعمالهم الكتابية، بالإضافة إلى أنها تثري رصيدهم اللغوي مما يعينهم على ترقية قدراتهم على الكتابة.

3.2. من حيث النوع

كلّ النصوص مقتبسة من الأدب؛ نصوص من الأدب القديم ونصوص أخرى من الأدب الحديث لكتاب مشرقيين يتكرّر بعضهم عدّة مرات وهم: طه حسين، وتوفيق الحكيم، وغيرهم* إلى جانب النصوص التي تتميّز بالطابع التراثي وهي كثيرة منها نصّ "الحجاج والأعرابي" للعقد الفريد، ونصّ "تجارة قريش" لطه حسين، ونصّ "السباق" للجرجاني، ونصّ "من آداب الأكل" عن نهاية الأدب، ونصّ "قرطبة في التاريخ" لعلي الجارم... وعن مثل هذه النصوص المستغلة في تعليم العربية بمدارسنا تقول الأستاذة خولة طالب الإبراهيمي: "فهي نصوص أدبية بعيدة عن اللغة العربية الحديثة التي يقرأها ويسمعها الطلاب ممّا يضاعف شعورهم بالملل من دروس النحو الجافة والصعبة التي لا يلتمسون فائدتها العاجلة وهم بأمس الحاجة إلى أداة

---

*- فلا نكاد نجد في البرنامج سوى بضعة نصوص لكتاب جزائريين، نصان لعبد الحميد بن هدوقة ونصان آخران لمولود فرعون، ونص واحد لأسيا جبار.

يستطيعون بها التعبير عن أفكارهم وعواطفهم"[5]. أمّا النصوص العلمية التي من شأنها أن تربّي في التلميذ الاكتشاف والبحث والفكر الرياضي، فلا أثر لها. في حين "أنّ تعلّم اللغة لا بدّ أن يستجيب لما يحتاج إليه المتعلّم للتعبير عن كلّ ما يختلج في نفسه وما يبدو في ذهنه وما يكنّه من غرض، فاللغة وضعت للتبليغ والاتصال قبل كلّ شيء، فإذا لم يفهم ذلك المعلّم وقصَدَ تعليم الأساليب التي يجدها في النصوص في ذاتها ولنفسها، أي كنماذج للأساليب الجميلة، دون مراعاة الاحتياجات التعبيرية الحقيقية التي يشعر بها المتكلّم عند استعماله الفعلي للغة في مختلف الأحوال الخطابية التي تثيرها الحياة اليومية، فإنه يكون بذلك أخطأ الغرض من الأساس بل جمّد بذلك استعمال اللغة العربية وقصرها على الجانب الأدبي الجمالي ليس غير"[6]. وهذا يعني أنّ المعلّم إذا اقتصر على تلقين التلاميذ اللغة الأدبية الراقية فستقتصر لغة التلاميذ على اللغة الأدبية، ويعجزون على التعبير عن أغراضهم. والغريب أن تختار مثل هذه النصوص في تعليم اللغة العربية وبالتحديد في تدريس النحو والصرف في حين يراها المختصون في تدريس اللغات غير قادرة على أن تكون مثمرة إلاّ في مرحلة تالية لاكتساب اللغة إذ يقترحون "أن تترك إلى المراحل الأخيرة ويحسن أن تدخل في حصص الأدب وتاريخه ولا يعتمد عليها لكسب

---

5. خولة طالب الإبراهيمي، طريقة تعليم البنى التركيبية واكتسابها في المدارس المتوسطة الجزائرية. رسالة لنيل دبلوم الدراسات المعمّقة، معهد اللغة والأدب العربي. جامعة الجزائر، 1977، ص 44.

6. عبد الرحمان الحاج صالح: "الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي"، المجلّة العربية للتربية، المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1985، المجلد 5، العدد 9، ص 22.

الملكة اللغوية"[7]، لأنهم يعطون الأولويّة لتعليم لغة التبليغ العفوي التي هي أساس استعمال اللغة. فعلى الرغم ما للنصوص الأدبية من أهمية بالغة في تربية التلميذ على الذوق الأدبي، وتنمية حسّه الوجداني، إلاّ أنها لا تساعد كثيرا في إكساب التلاميذ الملكة اللغوية والتبليغية، "إذ يجب أن يراعى في الاستعمال الفعلي للغة جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية ولا يقتصر على أحوال معيّنة تخصّ الخطاب الأدبي وحده، وهذا يقتضي أن يكون تعادل بين عدد النصوص الأدبية وما يرجع إلى الحياة اليومية"[8]. ولهذا لا بدّ من تلقين التلاميذ اللغة التي تمكّنهم من الاتصال بغيرهم والتعبير عن أفكارهم ولكن دون إهمال اللغة الأدبية الراقية، لأنّ احتكاك التلاميذ بالنماذج الراقية يكسبهم أساليب عربية فصيحة "وقد بيّنت التجارب أنّ الطفل يحتاج إلى المستويين الاثنين معا في أيّ سن من عمره. وإن طغى أحدهما على الآخر كانت النتيجة وخيمة : فالطفل إن لم يطلع مبكّرا على ما كتبه الأدباء والعلماء بشيء كثير من التقريب إلى ذهنه ومراعاة مداركه فتبقى لغته فقيرة ذات خصاصة مهولة وبالتالي مستواه الثقافي أيضا"[9]. ولذا ينبغي على واضعي الكتاب المدرسي التنويع في النصوص بمراعاة المستويين معا؛ مستوى

---

7. عبد الرحمان الحاج صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، مجلة اللسانيات، معهد اللسانيات والصوتيات، جامعة الجزائر: 1973-1974، العدد4، ص47، الهامش 1.

8. عبد الرحمان الحاج صالح، تعليم اللغة العربية في التعليم الأساسي وإمكانية استفادته من البحوث العلمية الحديثة، مداخلة في اليومين الإعلاميين حول التعليم الأساسي، المجلس الأعلى للتربية، الجزائر: 18 و19 أكتوبر 1997، ص 6.

9. نفس المرجع والصفحة.

تستلزمه الحياة اليومية ومستوى يخص الخطاب الأدبي؛ لأنّ الاقتصار على أحدهما يؤثّر سلبا على لغة التلميذ.

4.2. من حيث اللغة

أما فيما يخص لغة هذه النصوص فهي اللغة الأدبية المصطنعة التي لا يسمعها التلميذ في محيطه الاجتماعي، فمن تتبعنا للمادة النصية المقررة وجدنا أنّ هناك نسبة كبيرة منها لا تنسجم مع المستوى اللغوي والذهني لتلاميذ السنة السابعة، وهذا يتعارض مع ما ذكر في مقدّمة الكتاب بأنها لا تتجاوز مستوى التلاميذ الفكري واللغوي؛ لأنّ معظم ما فيها من الألفاظ والتراكيب وما تدل عليه من المعاني صعب خصوصا النصوص التراثية القديمة التي تظل مستغلقة حتى على الأساتذة أنفسهم ما لم يشرح معجمها اللغوي بوضوح، وما لم تفهم مضامينها ودلالتها بدقّة؛ لأنّ القدرة على فهم النص يتوقّف على بساطة الموضوع وسهولة ألفاظه وجمله ومعانيه. ومن المؤكّد أنها تعوق التلاميذ عن المشاركة الإيجابية في تحقيق الهدف الذي اختيرت من أجله وهو فهم الظاهرة النحوية المدروسة لغرض توظيفها في التعبير الشفاهي والكتابي؛ فالمقصود من اختيار النصوص التي يستخدمها المدرس في تعليمه للغة هو "تحصيل المتعلّم مهارة معيّنة وهي القدرة الكبيرة على التعبير الدقيق عن جميع الأغراض وجميع ما تقتضيه الحياة العصرية وظروف التبليغ الكتابي والشفوي بصفة عامة. ولهذا فإنه يحتاج لتحقيق هذا الغرض إلى مجموعة من الألفاظ والتراكيب الوظيفية

تشترك في استعمالها جميع فنون المعرفة"[10]. وإلاّ وجد التلميذ نفسه أمام مشكلتين: مشكلة المفاهيم التي تخص المادة المدروسة (النحو والصرف)، ومشكلة المفردات الجديدة (غير المستعملة) والأساليب الأدبية المختلفة، فلا يخرج حينئذ بنتيجة من هذه النصوص سوى كرهه لهذه المادة، وقد يتعدى هذا الكره إلى اللغة العربية ككل وربما إلى كل ما يمت لهذه اللغة بصلة.

ومن أمثلة تلك النصوص التي يبدو عليها مظاهر التكلّف والاصطناع النص التالي :

قرطبة في التاريخ

في يوم من أيام الربيع، رقّت فيه أنفاس الربيع، وجمّلت أفقه أضواء الأصيل، ظهرت قرطبة أم قرى الأندلس، وحولها البساتين والخمائل التي أضاءتها بقايا الشمس التي انكسرت أشعتها على الأغصان، فبدت، كأنها صورة في إطار من ذهب، تنشرح لها النفوس، وتستلذها العيون، وقد انحدر تحت قدميها الوادي الكبير نقيا صافيا، واستبقت فيه السفن ترفّ كالحمائم، وانطلق الملاحون يتناشدون الأشعار الرقيقة، ويتغنون بأهازيج النصر والبطولة، وتمدّد فوق النهر الجسر العظيم يفاخر بأقواسه السبعة عشر ما بناه الأوّلون.

هذه قرطبة سنة أربعمائة وثلاثة وعشرين تتأمّلها فتشاهد صفحة عجزت الخطوب عن محو سطورها، وأملا ضاحكا لم تبكه اللّيالي العوابس، وصوتا مجلجلا لم تخفته رعود الأحداث الجسام.

"علي الجارم"

10. عبد الرحمان الحاج صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، العدد4، ص47.

فموضوع هذا النص مثلما نلاحظ مليء بالكلمات الصعبة والمعقّدة والإيحاءات التي يصعب على تلاميذ هذه المرحلة إدراكها رغم أن المختصين في ميدان تعليم اللغات يرون أنه "لا يمكن للمتعلّم أن يتجاوز أثناء دراسته للغة في مرحلة معيّنة حدا أقصى من المفردات والتراكيب بل وفي كلّ درس من الدروس التي يتلقاها ينبغي أن يكتفي فيه بكمية معيّنة وإلاّ أصابته تخمة ذاكريّة بل حصر عقلي خطير قد يمنعه من مواصلة دراسته للغة؛ لأنّ المتعلّم لا يحتاج إلى كلّ ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه بل تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية وبعض المفاهيم العلمية والفنية أو الحضارية مما تقتضيه الحياة العصرية"[11] والملاحظة نفسها بالنسبة لنصوص عديدة، كأنّ الغاية المقصودة من دراسة مثل هذا النصّ هو تعليمه لذاته وليس تعليم ظاهرة لغوية في حين توجد نصوص أخرى أبسط من هذا النصّ وأقرب إلى الواقع المعيشي للتلاميذ، "إذ ينبغي أن نميّز في تعليم اللغة العربية بين مرحلتين اثنتين: هما مرحلة يكتسب فيها المتعلّم تدريجيا الملكة اللغوية الأساسية، أي القدرة على التعبير السليم العفوي، ومرحلة لاحقة يكتسب فيها القدرة على التعبير البليغ"[12]. ولكن الاقتصار على مثل هذه النصوص يجبر التلاميذ على التعبير الفني وهم غير قادرين على التعبير السليم لأنّ اللغة "إذا اقتصر التلقين فيها على صحة التعبير وجماله فقط (أو ما يبدو أنه كذلك) واستهان بما يتطلبه الخطاب اليومي من خفة واقتصاد في التعبير وابتذال

11. عبد الرحمان الحاج صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، ص 44-45.

12. نفس المرجع، ص 62.

واسع للألفاظ تقلصت رقعة استعمالها، وصارت لغة أدبية محضة وعجزت حينئذ أن تعبّر عمّا تعبّر عنه لغة التخاطب الحقيقية سواء كانت عامية أم لغة أجنبية"[13] ومن هنا كان لا بدّ أن تكون ثمة عناية في اختيار النصوص حتى يتمكّن المتعلّم من التفاعل معها بكل سهولة ويسر، والاقتباس من بناها اللغوية وتراكيبها وأساليبها ومضامينها مما يساعدهم على التعبير، ويغني ثروتهم اللغوية.

5.2. من حيث انسجامها مع المادة النصية في كتاب القراءة والنصوص

إنّ اطلاعنا على النصوص التي تقدّم للتلاميذ أظهر لنا عدم الانسجام بين المادة النصية في كتاب القواعد والمادة النصية في كتاب القراءة والنصوص؛ إذ نشعر وكأننا بصدد مادتين منفصلتين مختلفتين على الرغم من أنّ البرنامج قائم على أساس نظام الوحدة التعليمية والنتيجة من ذلك هي تشتيت الوعي اللغوي والعلمي والذهني للتلاميذ واستهلاكهم جهدا كبيرا لا مبرّر له.

لقد كان من المفروض أن تأتي المادة النصية في كتاب القواعد منسجمة مع المحاور والنصوص والنشاطات المتنوّعة الموجودة بكتاب القراءة والنصوص؛ وذلك لأنّ نجاح العملية التعليمية كما تؤكد المناهج التربوية المعاصرة "مرهون بمدى التكامل الوظيفي بين مختلف وحداتها وأنشطتها الجزئية"[14]. فعندما تصفحنا كتاب القراءة والنصوص وجدنا أنّ هناك

---

13. عبد الرحمان الحاج صالح، "اللغة العربية بين المشافهة والتحرير"، بحث قدّم لمؤتمر مجمع اللغة العربية بالقاهرة في عام 1990، ونشر في محاضر هذا المجمع في سنة 1992.

14. المعهد التربوي الوطني، "تحليل الانسجام في برنامج اللّغة العربية للطّور الثالث من التعليم الأساسي"، المجلة الجزائرية للتربية، العدد 5، ص 156.

تباينا كبيرا بين ما هو مقرّر في كتاب القواعد من نصوص وبين ما يتناوله البرنامج الرسمي للسنة السابعة في مادة القراءة والنصوص من محاور ثقافية* وذلك لأنّ دروس النحو والصرف "لم تؤسس بوصفها وسيلة وظيفية لغوية وأسلوبية ومعرفية وذهنية تساعد التلاميذ على فهم النصوص وتذوّقها ووصفها وتحليلها، وإنما هي مؤسسة بوصفها مجموعة من المعلومات الكمية المكدّسة القائمة بذاتها ولذاتها"[15]. فليس هناك استقلالية بين ما يعرف بالقواعد النحوية والنصوص، وإنما "اللغة وحدة واحدة وكلّ متكامل وما فنون اللغة إلاّ نفسها، وما تقسيمها إلى فروع إلاّ تلبية لمتطلبات تعليمية تتعلّق بخطة الدراسة وبعض الإجراءات التنظيمية التي لا تؤثر في فلسفة النظرة إلى اللغة. إنّ فنون اللغة أربعة، هي الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، وبين كل منها علاقات معينة"[16]. لأنّ الغاية من دراسة جميع فروع اللغة ترمي إلى استعمال اللغة استعمالا وظيفيا "فالإنسان يتعلّم القواعد من نحو وصرف لخدمة صحة التركيب اللغوي، ويتعلّم الاستظهار لحسن التعبير عن المعاني المقروءة

---

* - وهي مرتبة كما يلي: طلب العلم، الوطن والتضحية، الحياة العائلية، الشبيبة والرياضة، الأسفار والمواصلات، محيط الإنسان، المدينة والريف، العمل وعالم الشغل، الحياة الاقتصادية الفنون، العلوم والاكتشافات، التاريخ وعظماء الإنسانية، وكل محور يقوم على أربعة نصوص تأسيسية.

15- ينظر المعهد التربوي الوطني، "تحليل الانسجام في برنامج اللغة العربية للطور الثالث من التعليم الأساسي"، ص 156.

16- رشدي طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي، ط 1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ص 28.

فلماذا إذن هذا الفصل بين الفروع وجعلها مستقلة تماما"[17]. فلا بدّ من تكامل كلّ هذه الفروع لتصبح اللغة العربية وحدة متماسكة ومتكاملة النشاطات حتى لا نصل إلى تشتيت الوعي اللغوي والذهني للتلاميذ.

3. نتائج البحث

لا يسعنا بعد هذا العرض إلاّ أن نقول : إنّ النصوص الموضوعة لتعليم اللغة العربية حسب ما جاء في كتاب القواعد المقرّر للسنة السابعة أساسي هي نصوص موجّهة بالأساس لقارئ نوعي تفوق اهتمامات تلاميذ هذا الطور من حيث نوعيتها وموضوعاتها ولغتها؛ كونها تتجرد من كثير من الخصائص الطبيعية وتبدو عليها مظاهر الاصطناع والافتعال على نحو قد يدفع إلى النفور منها وعدم الإقبال عليها من قبل المتعلمين، فضلا عن قلة فائدتها التعليمية، لا سيما التبليغية منها؛ لأنّ المشكل فيها هو تعذّر وجودها في إنتاج الكتاب على شكل يتفق مع سياق التخطيط والتدريج، أما المادة اللغوية الطبيعية فهي ليست معدة في الأصل لغرض تربوي تعليمي؛ لأنّ "تعلّم اللغات ونجاعة هذا التعلّم، ولاسيما بالنسبة للغة العربية هو أمر جد خطير، وذلك لخطورة المشاكل التي تثيرها هذه القضية وتنحصر أهمها في عدم استجابة المناهج التعليمية لما يتطلبه استعمال اللغة الطبيعي، غير المحصور على جانب واحد من الحياة، من تنويع التعبير حسب ما تقتضيه أحوال الخطاب الحقيقية غير المصطنعة"[18]. فبرامجنا التعليمية

17- عبد الحميد فايد، رائد التربية العامة وأصول التدريس، ص 226.

18- عبد الرحمان الحاج صالح، "الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي"، ص 19.

تقتصر في مقرّراتها على النصوص الأدبية دون غيرها، ثمّ إنّ هذه النصوص أصبحت بعيدة عن واقع التلاميذ شكلا ومحتوى رغم التطورات والأحداث المختلفة التي شهدتها الجزائر والعالم برُمتِه في كلّ الميادين الاجتماعية والاقتصادية والتاريخية والسياسية والثقافية.

ولقد بدأت وزارة التربية الوطنية بتطبيق نظام التعليم المتوسّط في إطار إصلاح المنظومة التربوية، وتعكس مقدّمة الكتاب الجديد الذي صُمّم لتعليم اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط بعنوان "استكشاف اللغة العربية" نظرة جديدة إلى تعليم اللغة العربية، وهدفا محدّدا هو ملكة العربية من خلال التحكّم في الكفاءات اللغوية الأساسية الأربع؛ وهي إجادة الإصغاء والتحدّث، وإجادة القراءة والكتابة، وقد حاول واضعو هذا الكتاب اعتماد نصوص أخرى لتعليم النحو والصرف يفترض أن تكون جديدة في مضمونها وشكلها إذا قورنت بالنصوص المقرّرة للسنة السابعة من التعليم الأساسي.

وفي الأخير يمكننا القول إنّ النظرية النحوية التي تبناها واضعو الكتاب نظرية تقليدية (تعليمية ومعيارية بحتة) لا ترى لتعليم القواعد إلا هدفا واحدا هو "تجنب الوقوع في أخطاء القراءة والكتابة والتعبير وصيانة القلم واللسان من هذه الأخطاء"[19]. ولتحقيق هذا الغرض فهي تعتمد على معيار لغة النصوص الأدبية، وهذا يتعارض مع مبدإ اللسانيات الحديثة التي بيّنت بأنّ اللغة التي يجب تعليمها للتلاميذ

19- عبد الرحمان الحاج صالح: "الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي"، ص 19.

هي لغة التعامل والتحاور؛ لأنها لغة البساطة والعفوية، وهي مرقاة للغة الأدبية. فلا يكفي من تحقيق الغرض الأساسي من تدريس النحو الانطلاق من النصوص أية نصوص دون تحرّ واستقصاء، بل يجب أن يتساءل واضعو الكتاب لهذا المستوى الدراسي عن اللغة التي ينبغي اتخاذها وسيلة لتبليغ المفاهيم النحوية، حتى يكون هذا التعليم طبيعيا وعفويا وحتى تؤتي هذه الطريقة التي اختاروها ثمرتها المرجوة.

وحلّ المشكل كما يذهب إليه الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح يكون بأحد الشيئين: "أما أن يختار نص أنتجه بالفعل أحد الكتاب لملاءمته للموضوع المخطط، يقل فيه الغريب من الألفاظ والتراكيب فيستبدل فيه ما بقى مما لم ندرجه في تخطيطنا بما هو موجود فيه، وأما أن نحرّر بأنفسنا (المعلّم نفسه أو مؤلّف الكتاب المدرسي) النص الذي نحتاج إليه مراعين في ذلك كل شروط الانتقاء والترتيب"[20]. بمعنى انتقاء لغة هذه النصوص ألفاظها وتراكيبها، ثم ترتيبها بحيث تتدرج بانسجام من درس لآخر.

20- عبد الرحمان الحاج صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية". ص 67.

خاتمة

وفي خاتمة موضوعنا نقدم اقتراحات تتمثل في بعض المقاييس التي ينبغي أن تراعى عند اختيار النص الأساسي لتدريس التراكيب النحوية والصيغ الصرفية:

- ينبغي أن تكون النصوص والأمثلة المستغلة في الدروس والتمارين طبيعية مستمدة من خبرات التلاميذ وتجاربهم في الحياة، ومتنوّعة بين المرئيات والمسموعات كالنصوص السمعية البصرية (الأشرطة السمعية والسمعية البصرية) وما في حكمها أو المكتوبة المقروءة (الجرائد، المجلات، الرسوم الكاريكاتورية) وما إلى ذلك حتى تكون الظروف التي يقع فيها تعليم اللّغة أقرب ما يمكن من الظروف الطبيعية والأحداث العادية التي يعيشها التلميذ في حياته اليومية؛ لأنّ هذا النوع من النصوص يتناول الكثير من اهتمامات التلاميذ ويحاول الإجابة عن أغراضهم الحقيقية الأمر الذي يضمن الإقبال عليها. كما أنّ معظم محتوياتها مستمدة من الواقع اليومي للتلاميذ، فلا يشعرون في الغالب بذلك الفارق الكبير بين الواقع المعايش ومضامين تلك النصوص، والفائدة المنتظرة بعد ذلك هي أنهم يقبلون على تعلم اللغة والتعامل مع مختلف أساليبها التعبيرية وفقا لمختلف الأغراض والمواضيع، فضلا على تكوين الثروة اللغوية المعجمية والنحوية والصرفية على نحو يقرن ذلك بسياقاتها اللغوية المتعددة التي ترد فيها، فيكون لجانب الاستعمال أثره البيّن في التلقين والترسيخ للملكة اللغوية والتبليغية الأساسية؛ لأنّ المهارات اللغوية التي تبقى راسخة في الذهن هي التي تحصل في جوّ من العفوية وفي وسط تتوفّر فيه كلّ

المرئيات والمسموعات ومختلف المحسوسات الأخرى التي يتخذها المتكلّم موضوعا لحديثه.

- اختيار النصوص القصيرة التي لا تأخذ دراستها وقتا طويلا حتى لا يقضي المعلم معظم الوقت المخصّص للدرس في شرحها فيضيع الغرض الأصلي من الدرس؛ لأنه لن يبقى بعد ذلك وقت كاف للتدريبات التي يكتسب التلاميذ عن طريقها آليات الاستعمال اللغوي الصحيح.

- أن تكون المادة اللغوية للنص سهلة يسيرة ملائمة لمستوى التلاميذ اللغوي؛ بحيث تتضمن مفردات بسيطة وأساليب واضحة، وجمل سليمة البناء وسلسة العبارة خالية من التكلّف، وأفكار واضحة وهادفة، بحيث يسهل على المتعلّمين فهمها والتواصل معها. ومن مقاييس اختيار هذه المادة اللغوية المظهر اللفظي والدلالي "بأن تكون مخارج الحروف في داخل الكلمة غير متنافرة، وأن تفضّل الكلمة التي فيها مخارج قليلة المونة؛ لأنّ بعض الحروف أكثر كلفة على الناطق من بعض، وأن تفضّل الصيغة المأنوسة الكثيرة الدوران عن الصيغة القليلة، والقليلة الحروف والحركات على الكثيرة، وأن تفضّل الكلمات الشائعة المعروفة لدى المتعلّمين المحسوسة الدالة على المفهوم الواحد"[21].

- ضرورة الترابط والتكامل بين المادة النصية في كتاب القراءة والنصوص والمطالعة مع المادة النصية الموجودة بكتاب قواعد اللغة العربية.

21- لمزيد من التفاصيل ينظر عبد الرحمان الحاج صالح: "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، ص 48-50.

- الانطلاق من نصوص القراءة التي سبق أن استأنس التلاميذ بأساليبها ومعانيها، فبإمكان المعلم أن يستثمر نص القراءة: بأن يستخرج منه الأمثلة والشواهد التي يحتاجها في تدريس الظواهر اللغوية المقرر تعليمها، وكذلك يمكن تسخير ذلك في التطبيقات اللغوية المختلفة.

- تزويد النصوص بالوسائل الإيضاحية والأدوات المعينة كالصور والرسوم المنوّعة لغرض تبسيط محتويات الكتاب، وترجمة المفاهيم والمعلومات المجرّدة فيه إلى الواقع الحسي للتلاميذ تحقيقا للفهم وتثبيتا للمعلومات، وجذبا لأنظار التلاميذ إلى تقبّل المادة واكتسابها.

- مراعاة في الاستعمال الفعلي للغة جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية، وينبغي أن يكون هذا المقياس الأوّل والأساسي في بناء كلّ منهج تعليمي مثلما اقترح الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح.

- ضرورة استخدام الوسائل التكنولوجية في تدريس اللغة العربية للطور الثالث عامة والسنة السابعة بصفة خاصة مثل: الوسائل السمعية البصرية كجهاز الفيديو وجهاز التسجيل وأجهزة العرض والكمبيوتر...

- مراقبة وتقييم المؤلفات المدرسية في أطوارها المختلفة من قبل أخصائيين لغويين ولسانيين وتربويين ونفسانيين.

وفي آخر الاقتراحات نقدّم نموذجا من النصوص التي يمكن استغلالها في تقديم درس عناصر الجملة الفعلية مثلا عوض نص "امتحان" لكامل كيلاني الذي استغل في تقديم هذا الدرس.